مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

الجلد التاسع - العدد الأول
1431 هـ - 2010 م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان- دولة الإمارات العربية المتحدة
مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

رئيس التحرير
د. حليفة محمد
سكرتير التحرير
م. عرف كمال

هيئة التحرير
أ.د. عبد الله الشامسي
د. عاشقة مبارك الناخي
د. يوسف علي محمود
أ. صالح عبد الرحمن المرزوقي

الهيئة الاستشارية
أ.د. إبراهيم الشامسي
أ.د. فهمي جدعان
أ.د. حمود الخطيب
أ.د. هhiba الخاجة
أ.د. عبد الله الشامسي
أ.د. مهنا السلوان
أ.د. ديوان عبد الرحمن
أ.د. إبراهيم الشامسي
أ.د. فهمي جدعان
أ.د. حمود الخطيب
أ.د. هhiba الخاجة
أ.د. عبد الله الشامسي
أ.د. مهنا السلوان

جميع الآراء المواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أو الباحث.
مجلة عجمان للدراسات والبحث

دورية محكمة نصف سنوية تعني بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد الثقافة والعلوم، والتي تأسست عام 1983م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصورة عامة من خلال إحياء روح التعاون بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

1. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.

2. توطيد الصلاط العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.

3. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.

4. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.
قواعد النشر

1. أن يكون البحث متساماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
2. أن يكون البحث مطبوعاً خليغاً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
3. آلا يتتجاوز البحث (400) صفحة (18000) كلمة.
4. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A4 مع ترك مسافة بين الأسطر.
5. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز 250 كلمة لكل ملخص.
6. آلا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.

المراجع: ترميز المراجع وترتيب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن يترك في القائمة وفقاً للتنسيق التالي:

الكتاب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

8. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حمد الثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النساءية النشر في المجلة.

9. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.

10. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بثمه.

11. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.

12. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعدوا نسخاً أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.

13. يرقى كل بحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (50) كلمة.
المجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة
المجلد التاسع، العدد الأول، 1431 هـ- 2010 م

الخطاب الأدبي بين الصياغة والغاية في النقد العربي القديم
دراسة نقدية في البيان والتبيين للباحث
أ.د عزة محمد جدوع

فعالية استخدام استراتيجية سلافين في تنمية الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية
لدى طالبات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة
حسناء فاروق الدبيبة

وسائل صياغة المصطلح في المعاجم الأدبية
الأطر والمواضيع
د. عباس عبد العليم عباس

مجلة عجمان للدراسات والبحوث، المجلد التاسع، العدد الأول
The Literary address between phrasing and goal in Ancient Arabic Criticism
A Critical Study in "Al Bayan & Al Tabyeen" for Al-Gahiz

Dr. Azza Mohamed Gadoon

Abstract

This paper tackles the vision of Al-Gahiz in phrasing and looking after it according to the nature of the literary address. The aim of Al-Gahiz is to achieve the goal of the subject and to influence the recipients as required.

The paper aims at investigating this vision and show its aspects through an introduction and three sections. The first sections deals with the sound and its importance and role in the address whether it is a single utterance of the speaker or a structure in the linguistic system. Then, it shows the stand of critics and old rhetoricians concerning the norm of sound and to what extent they are affected by Al-Gahiz.

After this comes the second section that deals with revealing the importance of the clarity of connotation and its suitability whether it is single or part of a structure. It is shown that Al-Gahiz has realized this norm very early.

Al-Gahiz was original in his tackling of the point. This has made his influence strongly remains and continues the studies which followed him. The third section deals with the linguistic structure and its role to weave the fabric of a poem and the integration between the beginnings of the address with its topic in prose. This section concludes by showing the influence of Al-Gahiz on this issue in the critical and rhetoric studies that follow him.

The research shows the witty hints and the accurate critical views in this early time in his tackling of the issue of phrasing. Al-Gahiz's vision is very close to the outcome of modern linguistic and literary theories.

(*) Faculty of arts-king faisal University Al Ahsa-KSA.
مقدمة

الحمدلله رب العالمين خلق الإنسان علـه السلام، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين الذي أوى معجزة البيان وتعالى الكلمة، وعلى آله وصحبه وسلم. ومن أهداه إلى جسر يذهب إلى يوم الدين في...

فقد حظى كتاب "البيان والتبين" باهتمام عدد كبير من الباحثين فقامو ببحث-formed استجابةً بقيمتهم ومكانتهم المتميزة، وتقديراً لريادتهم وفضله، بوصفه رافداً رئيضاً من روافد التأليف البلاغي النصدي. بل إخالياً متناقية! إذا فت: إنه كان بمثابة الأساس الذي شيد عليه صرح البلاغة والنقدي العربيين، فله أصالة ذات شأن.

هذا المجال، ويبقى الطقوس بها، فلم يصدر عنه دراسته وبحث، وسماح باحث، تناولت موضوعاته النحوية، واستفتت أفاقته الممتدة، وقد بلغت من كثرتها وتنوعها درجة أصبغ يخيل منها أن يرجى أن يلم هذا الحقل الخصبو، أنه لم يدل عليه موضع أو مجال لإجراء بحوث أو دراسات جديدة؟! فريقاً، ولكن على الرغم من هذا المد الباطر من تلك الجهود وتوزيعها وجدتها في الأعم الأغلب، فإنه - مع النفس والتحقيق - مازال هناك جوانب ضعيفة تتمكث بها الكتاب، تحتاج إلى مزيد من الإضاءات الكافية، والملاحظات التأكيدية، ومنها على سبيل المثال صياغة الخطاب الأدبي التي يعنى بها الباحث علـى نطاق من محاور عملي، متمداً إلى ذلك على تصويره الأساليب، ومعاييره البلاغية الدقيقة التي تهدف إلى توثيق الصلة بين الصياغة والمفعول، والإعلام، إن ذلك يحمل لخصائص التشكيل الصوتي للمعنى بالإضافة إلى مراجعة عوامل أخرى ضرورية في السياق كالتمثيل والمثال وظروف المقام.

كانت هذه الأفكار وأطراف المقام، وكل ما يقوم بين هذه المنافسة من روابط، وذلك كله وارد في إطار
تحميث

يبدو أن المجاهد إمام البلاغة مكانة سامقة في مجال النصيني والإبداع بين كتاب النثر العربي و démarcheه و منهجه، فكان أول من مارس التأليف الحق بين علماء العرب والمسلمين، حيث كتب في شتى مجالات الفنون والعلوم، ومؤلاً سماه زمانه بمئات أدبية وعلمية تتميز في أكثرها بالإبداع والإبداع، حتى أصبح يحت جذور معرفة وعليه قدره، وعُلّب ذكره، وبلغُ في عصره شأناً كبيراً، وغذا يتصى إليه من كل حضور وصوياً لمعانه ومعرفته المتنوعة، فكان مثالاً في الجبين الشرقي للحضارة العربية الإسلامية.

ولقد صدق ياقوت الجموعي في قوله: "كان أبو عثمان المجاهد من أصحاب "النظام" و كان واسع العلم بحكمته، كثير التبهير فيه، شديد الضبط وصدق، وله التأليف، ونشره من علماء الذين والدنا، وهو عظيم القدر في العزلة، ونّي غير العزلة من العلماء الذين يعرفون الفرص، وهم زمن الأمويين."

وعل كتابه "البيان وال투بيين" أحمده الآدية قاتلة، وأكثرها تداول، وأعظمها نفعاً، لتضمنه من مخابرات بلاغية وثقيلة تقوم عليها صناعة الكلام و"به تخرج كثير من الآداب، واستبقاها أسمائهم على الطريق المع-profiled. فهو أستاذ آراء متاعب من التأديب، وهو شيخ جماعة متلاعبة ممن صقلاً ذهباً بспект أوالجاحذ، ورمضاً أنهم بالتأمل."

ومن أشادوا بالكتاب وتأثروا به تأثراً واضحاً أبو هلال العسكري عند كلامه عن الكتب المصنفة في البلاغة، يقول: "...وكان...

وبعد ذلك أبرزت أثر مبحث الصوت في المؤلفات البلاغية التي جاءت بعد المجاهد.

المبحث الثاني: مستوى اللواء، وجعلته مهربين: أول، ضريح الدلالة وظاهرة، ويحتوي على ضريح الألفاظ الفردية، وبعد عن التربة الوسطى، والتصور بين الغرابة والتضلال، وتحجب المشركين من الألفاظ، ثم ضريح الألفاظ في إطار النظام الفظي، وأشر إلى الدراسات البلاغية والنقدي نسبة، والمحور الثاني: ملاءمة اللواء للمعنى وأبعادها، وتكوين بين اللون، المخلع، والفلسفة وما يجاورها، والكلام والمثل والجمع والجاهز، ثم بني استمرار ذلك بقوة كتاب اللائقين.

المبحث الثالث: مستوى التحصي النصية اللغوية، وأفردته لعرض أهمية وحدة النصية اللغوية، بناء القصيدة، وتشكل أول الكلام، بموضوعه، ثم بيان أثر فكرة التحصي النصية، في الدراسات البلاغية والنقدي نسبة، التي جاءت بعد المجاهد.

الخاتمة: وبرزت فيها أهم ما وصل إليه البحث من نتائج، ثم ألقح ذلك بقائمة المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها البحث.

ومع ما يدل على هذا البحث من جهد للنهوض به، فإن لا يسلم في الموضوع، ولا يبرأ من القصور، فهو ليس سوى اجتهاد، فإن حالمي فيه تحقيق في الدنيا لله وفضله، وإن كانت الأخرى، فحسبي أنني تحررت ما استقبل، ورجائي الله أن يقبله، وجعله خاصاً لوجهه تعالى، وأن ينمو من العلم الفقيد في أباه، ويهدى السبيل لدراسات أخرى طموح تسوى حثاً إلى تعميق أواصر الصلة بين تراشتنا البلاغي والنقدي الحصين، والناهجات النقدية والنقدي نسبة، وإشراف أحدنا بالآخر.
أكبرها وأشهرها كتاب "البيان والذينين" لأبي عثمان عمرو بن يحر الراجب، وهو لعمري كثير الفوائد، جم النافذة، ما اشتغل عليه من الفصول الشريفة، والقكر المططمة، والتخطيط البائعة، والأخبائر البارعة، وما جوه من أسماء الخطباء والبلاغاء، وما نص عليه من مقامدهم في البلاغة والأخطاء، وغير ذلك من نصته المختارة، ونقوته المستحسنة.

ويذكر ابن خلدون رأي العلماء القدماء في هذا الكتاب عند كلامه على (علم الأدب) يقول:

"وسمعنا من شيخنا في مجلس التعلم أن أصول هذا الفن وأركانه أربعة دواوين وهى أدب الكتاب لناقب، كتاب الكمال للنحى، وكتاب النبي والذينين للإيضاح، وكتاب التوارد لأبي علي الناس، وما سوى هذه الأربعة تقريبا لى بها، وفروع منها.

أما موضوع الكتاب، فهو موضوع كبري، إذ الأدب والدرس البلاغي، تبحث في خصائص التعبير البشري، وما ممزق به اللغة من طقات الإبلاغ والإيضاح، جميعها صاحبة بن نظريه الفن التجريبي، ومن الأدب، وإلى اللون البلاغي على ما أثير في الكتاب من موضوعات، كما أنه على سطح ثابت، نشأ العمل الأدبى والقدرة على كشف مكوناته، أي الطريق بين الإضاءة والاستياب، إذ لا يكتمل البيان إلا من خلالهما، فهما عملان يتقابلا، بن إنشاء الكلام، وتركيبه وإذاعة، وهذه هي الاستياب، فالبيان بنوتي النتيجة، وبين استبان الكلام المسموع الآتي من الخارج، ثم تقييمه، والمتماثل بين ثوابه وأعوامها، وهذه هي الاستياب، فالبيان بنوتي النتيجة، وبين استبان الكلام المسموع الآتي من الخارج، ثم تقييمه، والمتماثل بين ثوابه وأعوامها، وهذه هي الاستياب، فالبيان بنوتي النتيجة، وبين استبان الكلام المسموع الآتي من الخارج، ثم تقييمه، والمتماثل بين ثوابه وأعوامها، وهذه هي الاستياب، فالبيان بنوتي النتيجة، وبين استبان الكلام المسموع الآتي من الخارج، ثم تقييمه، والمتماثل بين ثوابه وأعوامها، وهذه هي الاستياب، فالبيان بنوتي النتيجة، وبين استبان الكلام المسموع الآتي من الخارج، ثم تقييمه، والمتماثل بين ثوابه وأعوامها، وهذه هي الاستياب، فالبيان بنوتي النتيجة، بين استبان الكلام المسموع الآتي من الخارج، ثم تقييمه، والمتماثل بين ثوابه وأعوامها، وهذه هي الاستياب، فالبيان بنوتي النتيجة، بين استبان الكلام المسموع الآتي من الخارج، ثم تقييمه، والمتماثل بين ثوابه وأعوامها، وهذه هي الاستياب، فالبيان بنوتي النتيجة، بين استبان الكلام المسموع الآتي من الخارج، ثم تقييمه، والمتماثل بين ثوابه وأعوامها، وهذه هي الاستياب.
النفاذة، وذوقه العربي الأصيل، وأصواته الجديرة بالانتهاء. لا هذا المبدأ، ومن القضايا البلاغية والتقنية التي حفل بها الكتاب أسطور قصيدة اللغة الذي يأتي بإطار الرؤية البلاغية، ويصف بالبلاغة، حيث ينتظم الاستخدام اللغوي في كتابه كما هو معروف. إن اللغة الحديثة، المستوى العادي، أو اللغة المعيارية، والمستوى الفني أو اللغة الأدبية.

وقد أدرك الجاحظ هذه الحقيقة، وكان على وعي تام بهذا التنبيه، أو بثانية توظيف الظاهرة اللغوية بين دلالة غايتها البشري أو الاتصال بين الأفراد في حياتهم اليومية، وهذا هو المستوى المائي الموجود لاستعمال اللغة الذي يلتقي الصناعة والاعتداء، ويقترن الجاحظ بنبغة "العامة" أو "الناس"، وبين دلالة أسلوبية عالية غايتها الإبداع والخلق الفني كما تظهرها خصائص النص البلاغي، وهذا هو المستوى غير المائي الذي يكتب الصفة الأدبية. ولأن صاحبه يستعين بالكلمات والألفاظ، لكنه لا يتكلم كأوائلن الذين يتكلمون أو يكتبون في الحياة العادية المبتذلة، فإن هؤلاء يستعملون الألفاظ بالضرورة، أعني أنه لا يستعين بالكلمات كمجرد أبوات، بل هو يبرز كل ما في الكلمة من عمق وكثافة ودلالته. (١)

والجاحظ يجل هذا الصنف الفني من استخدام اللغة، وهو نوع الخطاب الأولي، يحتاج إليه تأليفه وإخراجه إلى "تميز وسياسة، وإلى ترتيب ورجاحة، وإلى أمثال اللغة، وإحكام الصفعة". (٢) ويدرك ذلك أيضاً ما رواية وضع آخر "خبير الشعر الحموي المتوجم". (٣) ومن هنا يتحقق للمستويين السابقين من استخدام النمو ضوابط، ومقياس ينتمي إلى المقابلة التي أقامها الجاحظ بين "البيان" و"حسن البيان"، المقابلة بين النون والوضوح، وليس مجرد اسم للكتاب نفسه.

ولا شك فإن "البيان والتثبيت" ظل عملًا طبيقيًا منطوقًا بالاتمام في الدروس التقني والبلاغية قديمًا ويستقى، فعلى يد خبر يطيل تأليف البلدان التي تسهم في الكشف عن عوالم الكتاب بأبعادها المتعددة حين الوئام إلى أوطانه ومعرفة خيالات التي قد تخلق أكثر مما تظهرها. فالنون يمثل الضوء اللامع الذي يرسله الجاحظ باكرًا إلى القارئ أو المتلقي بوصفه أحد طرق الإتصال، فاعتقد وكال顼وا عشك شريكان، وقدرة المفهوم تستند من قصر صاحبة من حيث هو منه، ولذلك فالنون أدبي مضاف، والرقي إبداع مواب.

ويعيد كتاب "البيان والتثبيت" من أهم المؤلفات البلاغية تلك المرحة، ومريع ذلك إلى معانى الكثير من الأفكار والأراء والقضايا البلاغية والتقنية، وعرضه لموضوعات البيان، والبلاغة، والنصاقة بعقلية العالم البصري، وحسن الأدب المرهف، محال ل أن يصبح لنفسه نظرية في "البلاغة".

وهذه النظرية جذبت الانتباه إليها، وأثارت الأفكار حولها، فظهرت كثير من البلاغيين والنقاد من جراءه بعدم مشاركة وميادين، وتبنيهم مثال: ابن خلابة، وكمبرد، والصجري، وعبد القادر، وابن رديفي، وكأنما منياً ترأى مؤلفاتهم: فاستنادوها منها، ونسجوا عن منوالها، وأخذ كل واحد منهم - على اختلاف تفاعلاتهم ومناجمهم وأهدافهم - يخصصها بإبداعه وذوقه: حتى استند على سوتها، وأتت ثمارها البائعة على أيدى بعضهم، مما يدل على أهمية الكتاب وقيمتة العلمية، مجال التأليف البلاغي والเทคนقي عبر الأجيال المتواصلة، كما يدل على منهجية صاحبه.
معايير بلاغية تميزه عن اللغة الميجرية الآلية وتفوق في ذلك - إلى حد بعيد - مع ما يعرف

في الدراسات الإسلامية الحديثة ب"أسلوبية الانحراف".

وقد عني الجاحظ على امتداد بعثته بالصياغة بما تنقضه طبيعة الخطاب الأدبي.

ليصيب الغرور المارد من موضوعه مع التأثيرين تنوع المتلاقيين بما هو مطلوب. فهو مدار البحث وغايته، واسمه تناوله في هذا المجال وتشعب إلى ما يصل بمستوى الصوت، ثم ما يصل بمستوى اللطف وفانهائه على مناداة من حيث الوضوح واللاصمة، وكذلك ما يصل بمستوى التحاسح الصياغة اللغوية الذي تتضمن أجزاءه وتتأثر بوضوح الجملة، ويشمل الجاحظ في كل هذا ultimate.

مستوى الصوت

أهمية الصوت ودوره في البيان

يذهب الجاحظ إلى أن جماع أدوات البيان معرفة لغوية دقيقة، ولذلك خص اللغة عند

بما تحتوي مثيرة لم تختص به من وضوح الدلالة، والقدرة على التعبير عن المعاني المختلفة. فلائنة

بكونها أن تحمل الماني الكثيرة التي لا تحملها أداء سواها، ويمكن أن يرى الإنسان عن طريق استخدامهما متنافذة أو مكتملة إلى درجة عالية من الفصاحة والبلاغة، ولكن يبدو أن النقد العربي القدم كان له عناية خاصة بوسيلة النطق أكثر عن عنايته بالكتابة، وهذا بدوره أدى إلى أن يكون في الإعتبار دائماً ومي البدع بمستويات الصياغة صوتياً؛ لأنها أكثر صلة بالنطق وقد المقام، وبالسلوك الفردي، بل أكثر صلة بعملية التلفي وما يتبعها من رد فعل قد لا

لا تتحقق في المستوى المكوئ. (11)

فقد لغة عبارة عن ظاهرة صوتية، وتأتي أهمية
منطلق اللسان في القول، وأن يخرج الحروف من مخارجها بصورة صحيحة، كما اتهم بالبحث الصوتي عندما تعرض للخطابة، وما ينبغي أن يتصف به الخطاب، وما يمكنه تحقيق هدفه من خطابه، أو مناظره، وذلك عن طريقة تمكنه من أصوله، وإن إحكام أدواته التي من بينها قوة الصوت، ومقدرة النطق، وسلامة مخارج الأصوات، إذ على قدر سلامة النطق وفصاحتها، تكون درجة الإبادة أو البيان، ولم يقتصر حديثه بما هذا الجانب على الخطابة فقط، بل شمل أيضا الشعر والفن التولي يوجه عام، والجاحظ في حديثه عن النطق وما يتصل به، يعد الطرح العام اللغوي المتخصص - بعض الأصوات ومخارجها، وكيف ينشئها المربع، ويثبت به البحث اللغوي البغاني إلى ما يستطع به النطق، وهو أمر غير غريب، وهم من أرومات غير عربية، وهو في ذلك لفظ لخصى تلك الأجناس المتبقية التي اتخذت العربية لفتها من المسلمين وغيرهم.

ومن هنا كان حديثه عن أهمية المستوى الصوتي في حسن البيان وليس مجرد البيان، وجعل النطق في النطق (الصوت) نقصا في النفاذ (الصوت) نقسا في النفس، وذكر أن واسيل في عداو أحس أن البيان الحسن يحتاج إلى تمام الاليم أي الصوت، وأن ما يتعلق بإخراجه على نحو طبيعي، فكان أشد حرصا على إثبات هذه الآن، ليكون كلامه فصيا، وما علم أنه أحس، فاحش النطق، وأن مخرج ذلك منه شين، وام إفرا، من كلامه، وإخراجه من حروف منطقه، فلم يزل يكابذ ذلك وغالبه، حتى انظمت له ما حاول.

وكان الجاحظ في لسان موسي عليه السلام أيضاً نقصا في بيانه، فسأله ربه عز وجل أن يحل هذه العقدة من لسانه، حتى يتمكن من الصوت من أن يمثل الجانب الاجتماعي للغة، ويقدم طريق الاتصال المشترك بين المتحدث والمحثث، فأمله الأولى للغة أن تقوم بخلق جسر بين هذين الطرفين، وكما قال ابن جني: "اللغة أصوات يعبر بها كل قول عن أفكارهم." (4) ولهذا بدأ الجاحظ حديثه بالصوت: لأن بيان اللسان أو النطق، كما يشبه مهم وسيلة بانية عند الإنسان: إصلاح الدنيا: "لأن مدار الأمر على البيان والとなって، وعلى الإلهام والتفهم، وكلما كان الإنسان أكرم (7) وطلاعا أن الأناطِق هي وسيلة هذا البيان لإصلاح الدنيا، والأصول في التعبير البغاني، فقد فقدت الجاحظ عن الجوانب الصوتية وعدها النطق، وهو إذا فعل ذلك من عيب كبير لأهمية المستوى الصوتي.

(5) "الصوت هو ألة النطق والأجهز الذي يقوم به التصوير، وهب يوجد التأليف" وأن "لن تكون حركات اللسان لنطأ ولا كلاماً موزناً ولا منثورة إلا بظهور الصوت، فال喏اع عنده من الصنات التي تصل باللسان والقدرة على النطق السليم.

ويجهد هذا دار حدث الجاحظ عن مستوى الأصوات المفردة من ناحية مقدرة النطق، وسلامة مخارج الحروف وقوتها، وما جرى هذا المجرى من الصنات المدوحة في الكلم، وكذلك من ناحية عيب النطق، ونواحي القصور فيه، وكان رود وروى كله في الاحترام عن هذه الصفة، أو هذا الفعل السمي بالبيان، والذي هو في هذه السياقات، حدثن من قبل الصوت المجنَّن يستطيعه النطق عن طريق السمع، لتكون المحصلة هي فهم التلفي لمراد المتكلم وحسن استقباله له. (8)

ويقرر الجاحظ في أكثر من موضوع في كتابه أن حسن البيان يتطلب من المتكلم أن يكون
لا يوجد نص يمكن قراءته بشكل طبيعي من الصورة المقدمة.
المتكلم، وتفقد مقومات الفصاحية والبلاغة، وذلك كالمصمم والنحاس والمحترم.

وقد يكون هذا أهم ما تناوله الجاحظ فيما يتصل
بأهمية الصوت في التعبير البصري، وأن معنى،
وقد ينصح به في حال صدور من الكلام، من
نحوية المخاطر والأكتماج، ومن ناحية المخاطر
التي قد يصبر له أثناء عملية التطرف، وقد يحدد
الجاحظ هنا أن إطار موضوع البيان يميز
الأدب خطياً أو شاعرياً، من تحقيق هيئة
من خطيطته أو قصيدته من خلال قوة الصوت
ومقدراته الفضائية، وذلك يمكن

الصوت في إطار التعبير اللغوي للنص

فما يقرب بجاذبية على جانب الصوت
في حال صدور من الكلام، بل شمل أيضًا
 جانب الصوت في إطار التعبير اللغوي داخل
النص الإدبي من حيث مكتبته، أو من حيث
أعمية التعبير الصوتي، وقيمته البليغة في
النص الأدبي، شكلها وجوهه، ولذلك تناول الجاحظ
مصطلح "التأثير" الذي سماه "الاقتران" وهو
من معايير فصاحات النطق التي أرساهما، وصارت
شريطاً أساسياً من شروط الفصاحية عند علماء
البلاغة اللاتينيين، وهو ما عرف بخلووص
الكلمة من تأثير الحروف، وخلووس الكلام من
تأثير الكلمات.

وقام الجاحظ بالتمييز بين ما سمى (اقتران
الحروف وما سماه (اقتران الألفاظ) وأكذي
بتسجيل هذا المبحث الصوتي من وقائع استخدام
اللغة، دون البحث عن أسبابه أو قوانيته التي
تحكمه، فضلًا عن هذا اقترنت كان أكثر حدراً، فجعل
عدداً من الأمثلة المقابلة على هذه الظاهرة، وترك
الباقى ليجتمع فيه النظرة، على أساس أن تأثير
الصوتي للأسلوب يتشكل منه قادر من التناغم

بذلك كان سباقاً في مجالات تطبيق علم اللغة
وحوله في الميدان البصري، كما أسلفنا، ووقف
على كثير من ظواهر اللغة بالشرح والتحليل
والملاحظات والمؤلفات الرفيعة.

ومرة اكتشاف هذه الآفاق والعيوب التي تعرفي
أعضاء جهاز النطق، فلا يستطيع المتكلم بيان
عن نفسه وقد يجد من فضاحته، قد يعود بعضها إلى
عبب خاتمة. أجل، النطق، وقد يعود بعضها
إلى مخالطة النجوم، وهي الشيء، وتأثير
بظيعهم، وآلاكالاالنظامية والخوارج الصوتية
المستمرة منها، إلى غير ذلك من أسباب ذكرها
الجاحظ موزعة في كتابه "البيان". وحرص من
هذه العيوب أكثرها شيوعاً، وذكرت الأسم الخاص
بكل منها، وهي: اللغة، والحبسه، وأنجاء،
والملف، والكلمة، واللغة، واللغة.

أما العيب الحادثة في النطق، فأبرز أسبابها
سقوط بعض الأساتذة لأنها تكون ماناً من مواضع
العمر من الفن التعبيري، كما حدث بما قصيرة
ب✆، عندما سقطت ثانيا، فكانت ماناً
من مواضع التعبير من الفن الحسابي، ولن يتكلم
معاوية على مثير جماعة من سقطت ثانيا، في
الطاسع، وتتشاور مغادرة النطق عند
السفر بعض أساتذة بقاعة الأساتذة الملونة،
فأضى وأضى يسهل نطقهم، في حين يصعب
نطق القاء، ومن فسهم، في هذا القاء: "واليم
والابناء أول ما يتأثر في أقواس الألفاظ، مكانهم
ماما، وأيضاً لأنهم خارجان من عمل الحروف،
وإذا ما أظهران بالعديد الصغيرين، وليس شيء
من الحروف لأنها باب النطق والعجز من
فم الأفواح من الفن والسين إذا كنا في وسط
الكلمة."

ثم يعد الجاحظ مجموعة من العيوب البصرية
لضيـف في الذوق العقلية، وهذه تحد من بيان
لا يمكن "خفيفاً على اللسان سهلاً" و"رشيقاً عدباً وخافضاً سهلاً". 

ويتصل تناول الحروف في النص اللغوي أو التراكيب، بما ذكرناه في تناول الحروف في اللسنية المفردة، وقد يكون من الصعب أن نتذكر ذلك بالتأليف أهم. أي أن النسج المفرد لا يسيطر فيه هذا التنازل إلا بسلاسة محدودة 

إذ كان من أمرها أن تكون الكلمات بعضها بعض، وقد أخذ بدلاً من القضاء على زيادة النظم والتأنيث، أما الكلمة على أن تكون الكلمة من جملة أخرى، فتمتص من سبب التنازل هنا نابع من تكراز حروف القافية والنيائي: 

ومنها أن سبب التنازل هو نابع من تكرار حروف القافية والنيائي، ويأتي من كلمات البيت التفاعلي، مما يجعل النطق بها فائلاً، كما تفتر منها أذن الملتئم أو الاسماء

ويما يجري هذا المجرى فوق ابن يسير:

"لا يضرة والحمد لِلله شيء وانتش نحو عرق نفسه ذهول" 

والانسجام بين الحروف والكلمات، وذلك مظهر من مظهر الجمل في الأسلوب الذي يطول في إدراكه على الحس والبساطة والدوق.

وإذا نقول أن الجُلْحُ قسم حديثه عن تناقل الأتصالات والتأخرها على الشعر فحسب دون الخطابة، مما يرض على ما ذهب إليه الشاهد البنغالي، فأن تركز الجُلْحُ وعنايته كانت منصبة على الحديث عن الخطابة الشفوية، أما بلاغة القلم، فلقد يتبناها بها، وأما بلاغة الحس 

فلم تكن تذكر، وواحد أن هذا المسئل ينكر 

عند الفارغ في كثير من الأحيان، بحيث يجد 

نوع من التبادل بين الخطابة والشعر في تعليم الأصول أو الأدب، فلذا يُقدر المبدأ أو الأصل 

ضوء الحديث عن الخطابة، يعمم نتائجه أو تطبيقاته على الشعر، وقد يحدث المكس كما يصف 

هنا في الشعر.

وفيما يتحصل بتنازل الحروف، أو الحروف التي لا تقرن، وهو من العيب الذي تطرأ على النظم، وتحل بضمانة البلاغية، وتحمل عن دائرة الفصاحة، يقول الجُلْحُ، "فأما إذا اقتراح الحروف فإن الجُلْحُ لا تقارن النطاق ولا الحفاظ ولا الطاء ولا الغين ليبدأ ولا يتأخر، والزيادة نقارن النطاق ولا السين ولا الضاد ولا النون، ليبدأ ليبدأ لا يتأخر، وها باب كبير. وقد يكتفي بذكر التقليل حتى يستدعي به على أن يجري.

هذا إلى يجري.

فاقتراحات الحروف تؤدي إلى تحقيق التجاس وتناقل الصوتي وإيقاع الموسيقي للأساطير في بنية الكلمة، بحيث تكون حروفها متألفة من حروف متناظرة للخرج، مما يؤدي إلى تنازلها، وتثليها على اللسان، وتعثره عند أدائها ونطقها، وأيضاً نغازل الجُلْحُ إلى أن النظم ينفيه.
نعم ما تقف ملكةً وليثةً المعاطف سهيلة؛ وتراما
معتقة متماسية، متمازحة سكر، تشق عن
النسان، وكدامه، والأخرى تراها سهيلة لينة، ورقية
الشاموك، خفيفة على السكان؛
حتى كان البيت بسربة كلمة واحدة، وحتى كان
الكلمة بأسرار حرف واحد.”
غير أن الشوهاد التي وردت على استعمال
الأناقة المتنافر، وما فيها من شمل صوتي
النطاق سواء الشعر أو الخطابة تعد قليلة، بل
إنه لا كلام تذكر؛ وذلك ما أوردنا الجاحظ من
هذه الشوهاد ظل بأعيانه مضرب مثل للتنافر
فج لؤلؤة البلا البعيدة من بعيد، وربما يكون
بعضها قد صنع كمثلاً لذا يجب أن يبعد عنه
الأدب، ومع هذا تتاول الجاحظ مبدأ التنافر
لعله كان يخشى أن ينشئ استخدام مثل هذه
الأناقة المتنافرة، فقصص ظاهرة فيما بعد،
وذلك حرصه على العطر الجمالي للبقاء
الصوتي للأسلوب، وإن كان التطور اللغوي يميل
بطبعه إلى التخلص من صعوبة النطق عموماً.
ثم ينطلق حديثه عن الأناقة من جانب
التنافر إلى جانب التلاويم، ليحدثنا عن أجود
الشعر الذي تلتائم أجزاءه، وسهيل معارجاه،
لأن أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء سهل
المخرج، فقبل ذلك أنه قد أفرغ إفراغاً واحداً،
وسبيلاً واحداً، فهو يجري على السكان كما
يجري الدم.”
ثم يدلج على نظريته في التلاويم بشواهد من
هذا اللون من الشعر الجيد الذي سلم من تنافر
الأناقة، وتميز بانطلاقاب من مقاطعه وأجزائه
 وإيقاعه المنتاسق، ينيره المنسيم، ولكن دون أن
يطلق عليه نظريته عملياً، فلم يبرز من خلال
الشعر والتحميم الموضوعي سماذ ومميزات هذا
التألف والنسج الموسفي، وإنما ذكر الأبيات
وعقب عليه الجاحظ بقوله: “فانتقد النصف
الأخر من هذا البيت؛ فإليك سجد بعض ألقائه
ببراءاً من بعض” (1) وذلك لأن طربة التنافر
تأتي من وقوف الكلمة إلى جنب أخذتها وقوفاً غير
مرضى؛ مما يؤدي إلى أن يصبح الإفصاح مثوة
على المشهد.
فأساس التنافر عند الجاحظ قائم على
كراهة التماثل المثل للطري سوي بالنسبة للحروف
الأناقة المفردة، أو بالنسبة للأناقة المتنافرة
داخل التركيب، وإطار النظام اللغوي؛ مما
ينتهب بكثير من فضحتها.
ويزيد الجاحظ موضوع التنافر وضحاً
من خلال ما يعنى من أمثلة وشاهد شعرية؛
للدلالة على رأي، فهو يورد مما أنشده خلف الأحرم،
وفيه يشبه الأناقة المتنافرة، وصيغة تداولها
وأنسبها بأولاد العلمات، وذلك في قوله:
وبعض فضيحة القول أواءلاً
بقدرّ سائر الأنثاق المتحقف
(أولاد علة: بنوجر واحد من أمهات
شتى).
ثم يشرح معنى تشبيه الشعر بأولاد العلات
بأنه "إذا كان الشعر مستكراً، وكانت أناقة
البيت من الشعر لا يعنى بعضهما مماثلاً بعض،
كان بيتها من التنافر ما بين أولاد العلات." (2)
كما يستشهد يقول الشاعر الذي يشبه فيه
الأناقة المتنافرة التي فرق بينها الشاعر الدخيل
على قرض الشعر، لأنه ببعش الكبش، يقول:
وشعر كبير الكبش فرق بينه
لسائنا في القرض دخيل
ويطلق على تشبيه الشعر ببعش الكبش بقوله:
"أما قوله: " كبير الكبش" فإنا ذهب إلى أن
ببعش الكبش يقع متفقلاً غير مؤلف ولا متجاوز.
وكذلك حروف الكلام وأجزاء البيت من الشعر،
(1) د- هبة محمد جمعة
(2)
تستريح الأذن إلى كلام مبين
لحسن وقته وبناءه، وترفض غيره لما فيه من
نبو أو تنافر. وكان الرمانى (16) وابن سنا
الخفاجى (17) وابن الأثير (18) والعلوي (19) ممن
تأثروا بمقاس الصوت مع التنافر والتلاطم.
أما عبد القادر الجرجانى، فله أن هذا
المقياس أمر ينتمي بالكلام المذكور فحسب، وإن
كان له بعض التنافر في بقاء اللظة المفردة.
يقول: "واعلم أن لا تأتي أن تكون مذقة الحروف
وسلاماتها ما تقلع على السكان داخلاً فيما يوجب
الفضيلة، وأن تكون مما يؤكى أمر الإجازة وإنما
الذي ينكره ونفيه بأن من يذهب إليه، أن يجعله
مبعزاً به وحده، ويمعنه الأصل والنمذجة."

فبعد القاهر لم يستبعد مقاس الصوت من
نظريته، بل أقره واعتبربه، ولكن إذا أريد منه
أن يكون وجهًا من وجهة الفاضلة بين الكلام،
لا أن يقبل هو الأصل والمعدة في الألفاظ
عندما لا يقدر بميزه غير المنيرة التي يقضيها
المنين، ولكن بسبب منه، فالآلفاظ تراذ لتجعل
أدلة على المعاني.

وهل مبحث الأصوات وما يتعلق بتنافرها
وتلازمها على مستوى الإفراز والتركيب في
مقدمة الكلام من الفصاحة والبلاغة عند علماء
البلاغة، حيث عرف بخلو كلمه من تنازل
الحروف فيما يتعلق بالترد، وخلو الكلام من
تنازل الكلمات فيما يتعلق بالكلم المركب، وأدى
دوره عندهم في كلام النصوص من غيره.

فضلاً عن هذا للحجة دوره البازر
في تطوير مبحث الأصوات لمقتضيات الصياغة
والمعنى، وذلك بالرتب بين الألفاظ من حيث
خلوا أو أي تنبيل أو تفسير، ومثال ذلك قول
الشبيش الذي استشهد به في هذا المجال.
من كان دع تقدير ولا ملاحظة
إذ الدليل الذي ليست له معتقد
تنبئنا إذا ما كان ناصرًا.

وتأتي القيمة إثرية له عدد:
فالتلاؤم الصوتي عند الحجة يعني انسام
الحروف بمينة الكلمة، وإشعار الكلمات في
إطار النظام اللغوي إذا ضمت وألف بها في
سق وإحدٍ مما يؤدي إلى تحقيق نعشر الجمال
الصوتي للنص، فإذا شعر الجيد هو الذي يتميز
بالإبداع الموسيقي المتناقل بين مقاطعه وأجزاءه
المتلاينة؛ لأن وقع الصوت لدى النفس - كما يقول
ريدشارد - لا يتوقف على الصوت نفسه، بقدر
ما يتوقف على ظروف المحيطة به، أي على مقدار
ما بينه وبين ما قبله وما بعد من الأصوات من
انساماج، فإن هذه الأصوات تتألف وتكون شبكة
محبوكة من النصج، وإن الكلمة التي تستطيع
أن تقطع موضع الرضا والقبول لدى هذه الأصوات
جميعها، وتسمح معها كلها في وقت واحد، هي
الكلمة التي تظهر بجيء الضفاف الموسيقي،
بل يذهب ويلي ووريين إلى أبعد من هذا بأن
الكلمة هي الشعر لا تحمل معنى وفقط، وإنما هي
تثير معنا الكلمات التي ترتبط بها إرتباطًا
صوتيًا أو اشتيلافًا أيضًا.

معيار الصوت في الدروس البلى
وسائ النقاد والبلاغيين فيما بعد على هدى
هذا المعيار الصوتي الذي ظهرت بداياته الأولى
الباقرة على يد الحجة؛ ليكون أحد المحاور
الرئيسية التي يدور حولها الدروس البيانية،
وأصبح له استفادة في الحكم على النص الأدبي
بالحسن أو النقص، وربما كان ذلك وليد نوع من
المهارة والدشان - التميز بين الفروع الديفقة
مع التطبيق، شاملًا لكل من النثر والشعر، واعتمادًا على مرويات الجهاز الوهمية. في كل النص، ولهذا الميدان أصالة جديدة بالتنويع في مواجهته ومظهره. ويشير الدلالة ومظهره في فيما يتعلق بالاختلاف بين اللون ودماج مكانة بليغة، وما يتصل بالاختلاف بين النص والراوي من معايير البلاغة، ومظهر من معايير جمالها، ومطلب أساس من مطالبه، فإننا نعتقد أن الكلام، فإنه لا يحقق الهدف أو الفرصة الذي سيق من أجله، وهو التوصل، من حيث إلهام المفكر، والتأثير فيه، فقد يبدأ الدلالة وتعود التوصية في علاقة اللغة بالمعنى، م年上半年 بتحقيق وظيفة تأليفية مباشرة، إلهامها، كما يستقل ذلك من قبل الجاحظ، ينطلق عليه بأنه "الدلالة الظاهرة على المعنى". (1) و"أحسن الكلام ما كان قائله يبتكر عنه، ومعناته ظاهر لفظه". (2)

هذا ما أشار إليه سوسير بأن اللغة اتصال ونظم رموز تحمل الأفكار، وليس جانب الفكر اللفظية فيها أقل جوهرية من جانب الجدوى الاجتماعية، ومن ثم فإن الفرد والجماعة يسمحان بإعطاء قيمه تعبيرية متعددة للأسلوب. (3) فالأسلوب - كما يقول ديفوتو - هو العلاقة بين الفرد المبدع والمجتمع الذي يشهد هذا الإبداع. (4)

وبهذا على ذلك كان الفهم والإلهام عند الحاجز هما الهدف الأول من عملية الاتصال، ولا يكون البيان بيانًا إلا إذا بلغ بوضوح غاية الإلهام؛ لذلك كان الوضع من أهم القضايا أو المبادئ التي أولاها الحاجز أهمية ومنه من خلال شاوله للبيان، يقول: "وعلى قدر وضوح الدلالة، وإضافة الإشارة وحسن الاختصار، ودقة المدخل، يكون إظهار المعنى، وكما كانت الدلالة أوضح وأوضح، وكانت الإشارة أبين وأثور، كان

خصائصها الصوتية، ودلالتها على معانيها، ووقعها في نظام الكلام وتأليفها، وبين تأثيرها على المثل، وإشعاع حباه الجمالية؛ مما يدل على أصالة مبحث الحاجز، هذه الناحية، وأنه كان نبائًا من أتى بعده من البلاشفين، فأخذوا بوضعه؛ مما يؤكد سلامة مقتبه وأصالته؛ ليصبح مبدأ بلاغياً مهماً يرد إلى موطن من مواطن الجمال، في النص الأدبي خطابة أو شعراء.

مستوى اللغة ولدالته

لم يقتصر بحث الحاجز على رصد المستوى الصوتي للأثر التولي، بل يمد به البحث لتشمل مستوى اللغة ولدالته. ما له من أهمية في إعطاء الصياغة صورتها الفنية والجمالية؛ لأن "الجلسات اللفظية تنتمى بالمتن ونقاوته، ولا تقتصر على أهم الكلمات الفردية والعبارات، لأن الأدب مرتبط بجميع مناحي اللغة واعترافاتها؛ فالعمل الفني الذي هو أولى أنظمة من الأدوات، يعتمد على مبدأ الانتماء من النظام الصوتي للفه، ولا يمكن لـ "الدراسة الأدبية أن ينفي المستوي الصوتي من اللغة عن معناها". (5)

فإنها لا قيمة - كما يذكر بيدو كريشي - في الشكل بالكلمات مفردة من حيث هي مادة التعبير، ولا من حيث الإعراب والاصطلاحات من بين المعنى والصورة، فإن هناك فضول بين خصائص المعنى، وخصائص التعبير، بحيث يمكن التاليف من أجهزة إلى آخر. (6)

ثم إن هذا عنوان الحاجز شمل بهذا المجال أسلوب الأدبي في مفراداته وتركيزه سواء على مستوى الصوت الذي سيق أن تناوله، في البحث الأول، أو على مستوى اللغة ولدالته الذي استناده فيه هذا البحث، وذلك من ناحيتين: الوضع والملامسة، وفي هذا كله يتجاور النظر.
وحرصاً على تحقيق هذا القياس، وضع الألفاظ المفردة (3)
(البعد عن الغريب الوحشي)
لتمثيلها على درجة الابتعاد عن الغريب الوحشي، وذلك بالتعاون مع الفتيان اختيارهم للغريب، يقول: "إنه كأنما وراء هذا الكلام، لأنهم يشعرون بالحالة. فقد بادروا الله من صفة البلاغة وفطنة" (1) لأن الغريب كما يقول العسكري، "لم يكن في كلام إلا أقصده، وفيه دلالة على الاستعراء والانفتاح." (2)
وذكر الجاحظ، "يُشٌب حديثه عن الكتب، أنه لم يُمَثِّل طريقَةَ البلاغة منهم. فإنهم قد انتصروا على الألفاظ كما لم يكن متواضعاً وحشياً" (3)
فاشْرُجَ الجاحظ ينفي الأساطير والتوصيات لأنه يسلم الألفاظ إلى التأثير والتنوع، ويجبرهم من دائر الفصاحة، ويزيدها بإشراف الفبيب، وأنه ليس من أحلام الكتب، ولا أدابها، ومن شواعده على الغريب الذي يُبَيَّن مقياس الوضع، ما يرى عن أي علماء التحوي الذي أظهر بالتفصيل في الكلام، والتشاذق بالغريب، قال أبو الحسن: ومر أبو علماء التحوي بعض طرق البصرة، وهماة به مبرزة، فكせ عليه قوم منهم فأتوا بعضهم إليه، ويدعون به أعذب، فأتوا منهم فقال: ما كأنهم تتأكلون عليّ كما تأكلون على ذي جنة، افترضوا عليّ. قال: دعو فإن شئئاته يتكلم الهندية. (1)
وللغز هو الذي لم يكثر دوره بين الأدباء، ولم يكن مستعتماً في أسلوبهم، وإن كان مقياس الغراب أو عدمه يرجع - غالبًا - إلى معرفة ذوي الخبرة بلغة العرب وألفاظها، ولذلك أطلال الجاحظ الوقوف في حديثه عن الغراب.
الدربة، ومدار اللائمة، ومستقر المذمة حيث رأيت بلاغة نحلط التكلف، وبياناً يمزج التزيد.

كما ذكر أن النبي صلى الله عليه وسلم قد عاد الشيقي، ونفى عنه، وهجر الغريب الوحشي، ورغب عن الهجین السيوفي، فلم ينطلق إلا عن مبرر حكمة، ولم يكلم إلا بكلم حسن بالصحة وشيد بالتأييد، وبسر التفوقي على أن الإغراب والتوتر الذي رفسه الجاحظ، وألح على اجتهاده غير متعلقاً بقيله

النحوي الذي يصل صد الإبداع في التعبير، وإنما وقف ضد هذه الصفة أيضاً، وحذر من هذا النوع من الكلام الذي يفتقده الفصاحة، لكونه سبباً للإغفال. لأنه يتألف الاستفهام. كما يصنف بعض شعراء الأدب الذين يدخلون في شعرهم شيئاً من كلام الفارسية كالعاني، وأبي المذارف الكتبي وزيد بن ربيعة وغيرهم.

التوسط بين الفرقة والابتذال ففاضوض في مذهب الجاحظ وضوح من نوع خاص ينال في الابتدال والباشري في التعبير، كما ينال عن الإغراب والوحشية أيضاً، يعني الوسط الواقع بين طريقة الفرقة والابتذال، لذلك حدد مستوى الألفاظ الأدبية بأن تكون في منزلة وسط بين المنتزعتين، لا يكون عامياً وساقطاً سوقياً، ولا يكون غريباً وحشياً.

وواضحة أن اتباع الجاحظ ر أختيار الألفاظ للاستخدام الأدبي هو الابتدال الوسط الذي ليست له البيانة، ولا هي بالغيرية البسيطة، وإنما هو ما عبر عنه بقوله "مقدار كتاب الحيوان وجمع من الفصاحة إلى مقدار يرتفع به عن ألفاظ السفيلة والحشر، وبيبه من غريب الأدب-faced " والجاحظية "، وهي الطرقية المثلى في تأدي الفصاحة لمعنى الكلام الفلافي، فقد تدرج وأكثر من الأمثلة والشواهد في هذا المجال، وعلق على بعضها بما تحدثه هذه الصفة من أثار سلبية على فصاحة الألفاظ المتقدمة: مما ينافي مع الوضع والظهور. في معنى البيان، وكان الجاحظ يصف الإغراب والتلوث عموماً من الأدباء، وخاصة في مصر، لأنه كان يرى أن العباسيين " دولتهم عمرو خراساني " وبالتالي أصبح الإغراب لدى بعض أدابهم مستهدفاً، فإنه ترى أن هذا المسلك قد يكون مقبولاً إلى حد ما.

هذا، هو مؤخذ عليه، وهذا يدل على أن الابتدال في الخطابة والشعراء، في صناعة الكلام، يوجه عام؛ لأن تلخيص المعنى، والاستعانة بالغريب عجز، والتشاد من غير أهل البلاد بعض. أما الحاضري فإن استخدامه للغريب لا يكون موافقاً عليه، وإنما يكون عن تكافه واستكرار، واستنسل للشيء من غير متعده. 

توجب التكلفة

ومما يتصلك بالغريب عنده التكلف، وهو من العبوي التي تتألف من فصاحة الفنادق، وأطلال الجاحظ الحديث لذم هذه الصفة، وحذار الخطابة والبلاغة منها، وجعلها عبوا مذمومة وفقيحة كالغاء والحصير، ودعا إلى تجنيها، بقوله: "اعلم... أن صاحب الشقاق والتقيب والتقية من الخطابة والبلاغة، مع سهولة التكلف، وشيقة النزد، أعمد من في يكلف الخطابة، ومن حصر يتعسر لأهل الاعتقاد.

أ.د. عزة محمد جدوع
قد يُقصده المبادلة في هذه الاستجابة من قبّل
العالي المتسلسلة بخير عن حدود الفصاحة من
نافية ثانية (9)، ويبرز ذلك واضحاً في قوله:
"عندما كان الفصاحة يزيد من السياق،
متفوتًا من جنسه، وكان سمايا من الفضول،
بريًا من الاغتيال، حسب إلى التفاصيل، واصطلا
بالأذان، والحاج إلى النطق، ووضعت إليه الأسماع،
والرجوع لنفسه، و تخشى النطق الذي
هث أفكاره ذكره، وعظم النطق
وصقل ذلك مادة الواعي، وضاءة للتعلم
والرقيق. (10)

فما أوساطية وأشر في المؤلفات البلاشفة
والتنقية
وأيااً كان الأمر فإن النقاد والبلاشفين بعد
الحاج إلى لأنه بالأساس الذي وضعه في وضعه
القرآن والسوقي، والابتداء عنهم، وأيااً في
حرسه على التمام مستوى معتدلًا صحيحاً،
يكون متوسطًا بينهما، حتى يكسب الكلام جمالًا،
وينزل منه مثل البلاقبة، مما يدل على دور
الحاج إلى تأصيل هذا المعبر الذي جعلته
الدراسات البلاشفة ضمن شروط الفصاحة
اللغة، بل ينص ببعضهم ضرورة كابن سنان
الخُفاحي على نسبته إلى الحاج إلى تأصيله
للعُريب الذي تعلم بالفصاحة. (11) كما تأثر عبد
الناظر الجرجاني بمقاسات الحاج إلى وحدها به
خطوات إلى الأقمار فوضعه، وأبرز مضمونه
إطار حدود من دلالات العلم، ملخصاً أهم ما
يمكن أن يشتري من شروطها اللغية: ليكون
واضحاً في إدراك المعنى، ومصورةً إطار العام
لللغة الأدبية. (12) كذلك تبنى جبّاح القرطاجي
مبدأ الحاج إلى الوسطية وتوسع فيه، ونادي به
بما أكثر من موضع في كتابه. (13)

ومن هذا المطلق التأسيسي اثنتي تأثير
من السؤال الساقط إلى الغريب الوحشي: في
بداً من الستوة الذي يتجدد من كل مقاس
البلاغة: ليستоде من البلاغة أصلاً، ثم
ثاني مستوى البرز الذي يقوم على المفاهيم،
وتراعاً في نفسيه، وجعل الفرض في المستوى
الثالث: لأن الغرابة عب يلمع إلى الإجماع الذي
يتجاذب مع مقاس التوضيح فقط، وله لم يكن فيه
هذا العب تكأن بليغاً، فالتجربة قائم على البدء
من لا بلاغة، ثم البلاغة، ثم ما فقد شرطاً من
شروط البلاغة. (14) وصرح الحاج إلى أكثر من موضع في كتابه
البيان بمذهبة الوسطية في اللغة الأدبية التي
ليست مبتذلة ولا معدقة مهماً، وذلك في قوله:
"فأقصد إلى ذلك أن تجنب السؤال والوحشي،
ولا تجعل هيكل تدله الألفاظ، وذلك في
التخصيص غير المعني، وقمة الاقتصاد البلاع،
وكل التوسطية متاحة للوعود، وخروج من سبيل
من لا يحاكي نفسه.

وقد قال الشاعر:
"عليك بوساطة الأمور فإنها
نجاة ولا تحكي ذاولا ولا ضعبها
وأيّن كلامك ما بين المفسر والغاني،
فإنك تسلم من الحكمة عند العلماء، ومن فنون
الشيطان. (15)

وبدأ أن الحرص على مستوى المتوسط من
اللغة الأدبية كان ضرورة لنسبة موقف الخطابة
والوعد، وما يُهدى إلى قوة التأثير في الطرف
الآخر جمهور التلفيق المتعدد الثقافات، والتنوع
الأعمال، والمختلف الموافقت، فضلاً عن هذا فقد
يكون الدامق إلى الوسطية عند الحاج، جاء
تليبة لحاجة عملية تمثل في الاستجابة لذوق
ال مصر - برفض الغرائب وال ночь إلى السهل
الواضح المفهوم من ناحية - و في الاحتراز مما

14
مصطلح "المشترك" لم يذكر أية حالة عليه، فإن عبارات ذلك تعود إلى وضع الدلالة في الألفاظ، وترفض ما يحول دون هذا الوضع كاستخدام المشترك. أصبحت قاعدة أساسية سار عليها كثير من البلاطين من بعد قواناهم للعبوب المختلفة بفضصة الكلمة، فبين أبو هلال العسكري المصódق من "الشركة" أو "المشترك" الذي ورد في البلاط والتيبيين، بأن الأديب قد يريد "الإبناء" عن معنى فيأتي بالفظاء لا تعل عليه خاصة، بل تشره في بعضه معلوماً. فلا يعرف السامع أيها أراد، وبما استنفاه الكلام بف عُز من هذا الجنس حتى لا يوقف على معناه إلا بانتهؤ.  

وينقل ابن رشيد حديث جعفر بن يحيى النهي عن استخدام مفهوم المشقة في البحث عنه، أو كد الدهن للاكتشاف، وذلك لخلوه من التعقيد. ومن كل مظهر من مظهرين، فالتعقيد مشتق من عقد "وعقد كلامه، أعوصه وعَمَّه، وكلام معقد أي مغمض" فهو يدل على التعقيد، وليس المعنى، ليس ترتيب الألفاظ وتأثير،  

وتصح الحائض صراحة على هذا العيب، ويزيد من الوقوع فيه، فيما يراه في عين صمحة بشر بن العتبر "إياك والنعوم، فإن التوهم يسلمك إلى التعقيد، والتثليج هو الذي يستهلك معاينيك، ويذين نفاذك".  

وإذا كان الجاحظ قد قدم إجمالاً معيار وضع التركيب، بخلوه من استخدام التعقيد الذي عيرات الجاحظ، ونقوله وشوهده التي استند إليها، فقد مركزاً اعتمد عليه كثير ممن جاء بعده من النقاد والبلاغيين لهذتهم عن وجه التحليل عن الفوضى والعبوب، والتزام بيدأ الوسطية. وإن كان تناولهم - إذا شننا الدقة - لهذه القضية من قضايا الفوضى، لا يبدو أن يكون تونياً على كلام الجاحظ، أو حاشية متوسسة على طروحاته التي أسست لكثر من بحوث البلاطة وأصولها.

تعني المشترك من الألفاظ 

ومن العوين التي تناولها الجاحظ، ورأى أنها تخلي موضوع الألفاظ المشتركة "الشركة" أو "المشترك"، ودعا إلى ضرورة اختباث هذا العيب الذي ي続くه في البلاط، وذلك من خلال ما ساقه من نصية جعفر بن يحيى، وقد مثل: ما البلاط، فقال: "أن يكون الاسم يحيبال بإمكاني، ويفض عن من هنا، وتغريب عنيه عن الشركة، وستعين عليه بالفكرة، والذي لا يجلله، أن يكون سبيلًا من التكلف، بعيداً عن الصنعة، بريئًا من التعقيد، غنياً عن التأويل "ثم يقبح الجاحظ على هذا التعريف بقوله: "وهذا هو تأويل قول الأصمعي: "البلاغ من طبق المفصل، وأغناه عن المصبر."  

وغير السياق نفسه أورد ما جاء في الصحيفة الهندية: ومن علم حق المنع أن يكون الاسم له طابعًا، ونذكر الدلالة له، ويفض الاسم لا فاضلاً ولا مضوضاً ولا مقصوراً ولا مشركًا ولا مضمنًا."  

ومع أن تنبأ هذا العيب له أهميته في الصياغة الأدبية، فإن الجاحظ لم يذكر له أثمة رهما" لفظ استخدام الشمراء لهذا النوع من الكلمات من غير دليل بين المراود. و"  

وعلى الرغم من أن الجاحظ لم يشرح
بين اللغة ومعناها، أو دلالة اللغة على معناها، والتمييز على ضرورة قوة هذه العلاقة بما يضفي إلى وضوح العلاقة، والترقب لكل ما يخل بهذا الوضع، أو يحول دون تحقيق دلالة اللغة الأدبية. 

ملابسة اللغة ومعناها وأبعادها
أما ما يتصل ببلاغة اللغة للمعنى فقد عرفت اللغة ببلاغة البحث البلاغي والندقي في كتاب الباحث تحت عدد من السياقات أهمها: المشاكلة (1)، والطابعية (2)، ورضا الحلال والمشام (3)، وهي تؤدي معنى وحنا جدا يدور حول إحدى مسائل اللغة، ومناسبة اللغة ولهجة المشاكلة الذي يتناوله، بحيث يصب الفرض المراد منه، ويحدث الآثر المثالي. 

وكيشكت أنف_ke مب وبعث عليه الأديب من عملية الكلام، هو إحساس الفرض من خطاب الأيديولوجية مع امتياز اللغة، فذكرني أكثر من موضعي أنهم يفضلون إحساس اللغة، ويذمنون الخرج من التدعي. (4)

ولقوله: "وهم يدخلون الحلي والعرف، والتخلص إلى حبات اللغاب، ويقولون: أصاب الهدف، إذا أصاب الحق. " (5)

وأصاب القرآن، إذا كان أقوأ إسهام من الأول، فإن قانون: رمي فأصاب القرآ، وأصاب قطعة من القرآ، فهو الذي ليس له فوق أحد. " ومن قانون: " بلزن يل الحري، ويصب الفصول، ويفتح النهائية في النبئ، وأصدق، عن فتحه، وسكت...ذكى اللغة معناه، وأعد عن فتحه، وكان لكل ذلك، وناظر، ولذكى التقدير لفظا...كان فريحا بحسن الموضع، وامتاع المستمع. (6)

أما أبعاد اللغة وضوحها، فتنتش لدى الجائحة، وفيها يبرز بشكل واضح دور الأدب الفعال فيما ينبي عليه حيل تحقيقاتها، من الملامة بين الألفاظ والمفعول، والملامة بين يخرجها من دائرة البلاغة، وتباعها عن صفة الحسن والجودة، فإن عبد القاهر الجرجاني تناوله تفصيلا، وأوجه عناية كبيرة، لأنه يتفق مع نظرية النظم، نتائج وبطائق مقياس الوضع، أثناء نظم الأنفاظ، وتأثيف بينها متآذا. (7)

بتعريف الجائحة للبلاغة وما فيه من تساؤل بين اللغة والمعنى للوصول إلى سمع وتلب السماح، يقول: "لأنه إذا كان النظم سويًا، والتأثيف مستقيمًا، كان وصول المعنى إلى قلب تفو وصول النفس إلى سمك، وإن كان على خلاف ما يلبس، والنص من النظم إلى السماح، وقيت، فإن للمعنى تطبيقه وتبنيه، وإذا أفرز الأمر في ذلك سار إلى التقيد. (8)

ثم بين عبد القاهر الصبي، في مقدمته للتفقيد بأنه "كان مفعمًا لأجل أن اللغة لم يبرب البريق الذي يمتهن صحة الكلام على الفرض، حتى احتاج السماح إلى أن يطلب المعنى بالحيلة، ويسع إليه من غير طريقة. (9)

ولا يتحقق ولا مقياس الوضع وجدة الترتيب في بلاغة الكلام، عند عبد القاهر إلا إذا توخي الأديب معاني النحو وأحكمه وأصوله المرتبة فيه، إلا هو المعنى الفعال، وهو فلسفه من وضح الدالة في الكلام، وضوح ولا يلبس ولا يبداع. (10)

وأبرز الدلائل البارزة أهمية الوضع في بلاغة الكلام، وChecking معاني من عيب الترتيب الذي يتأثر من العاطفة في الكلام، وردوا كثيرًا من مظاهره في مؤلفاته، وجعلوا الخلوص منه شرطاً في فضاعة الكلام المرتكب، كان سنا، (11) وابن أبي الإصبع، (12) والطروبي، (13) وغيرهم.

وحلمة الأمر فقد كان الحديث عن فضاعة النظم مفداً وهما عبد الجاهز والبلاغيين الذين صدروا عن أفكاره، يتصل باللاقة.
اللفظ الشريف ومن حقهما أن تصرفونهما عما يفسدهما ويجبهما. (۱۸)
ويذكر الجاحظ هذا المبدأ البلافي أيضًا في كتاب الحيوان في قوله: "أما الألفاظ على أقدار المعاني، فكثيرة تكثيرة، وقيل فيها تشقيقها، وشيفرها تشريفها، وسخيفها سخيفها. (۱۹)
وينبه على أكثر من وضعها أمرية ملاءمة مستوي اللغة لمستوى المعنى، وأن الألفاظ مراتب كما أن المعاني مراتب، ولذا يجب الالتفات النموي بينهما يقول: "فمن اللفظ الجزل والسخيف، والميل والحسن والقبيح والسمك والخفيق والمني، وكله عربي، وكله قد تكلموا. (۲۰)
ومن ثم فإن فكرة النوعية اقتضت المزاجية، فكل نوع من المعنى له نوع من اللفظ، بلئمه ويجادله بصرف النظر عن نوعيته، وإنما النبرة بما تضفيه هذه الملاءمة على لغة الأدب من طالات جمالية، تدعم الريشة في نقوس المنقولين في زيد من الثقل المعنى، فمدгар البلاغة على الألفاظ، ولذلك مضى يقول: "... لا أتذكر أن سخيف الألفاظ مشاكل السخيف المعاني. وقد يحتاج إلى السخيف في بعض المواضع، وربما أمعن بأكثر من أفعال الجزل النجم من الألفاظ، والرقيه الكريم من المعاني. (۲۱)
ومن أدلاه التدبيرية التي سافقاها من النسبية، نظرية اللفظ المعنى من أن يساق من أجله قوله "دري أن الله يبارك وتماسى لا يذكر في القرآن الجوع إلا موسع المصائب، أو موسع الفقر المدقع، والعجز الظهير، والناس لا يذكرون السبب، ويذكرون الجوع في حالة القدرة والسلامة، وكذلك ذكر المطر: لأن ذلك لا تجد القرآن يلفظ به إلا في موسع الألفاظ، والعامة وأكثر الخاصية لا يفصلون بين ذكر المطر، وبين هذين المنصرين والثلثي، وكذلك بينهما وبين الموضوع والضوضوض مراتب من الكلام، إلى غير ذلك من مستويات الملاءمة وألوانها التي أجملها الجاحظ في قوله: "بيني للمكالم أن يعرف أقدار المعاني، ويوزن بينهما وبين أقدار السامعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاماً، وكلا حالة من ذلك مقاماً، حتى يسمى أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويسمى أقدار المعاني على أقدار المقاتات، وأقدار السامعين على أقدار تلك الحالات." (۲۲)
فعمير الملاءمة يجب أن يبدأ على أن لكل من الألفاظ المعاني والأحوال والعناية، والاحتياج أن تحدّوه وتختلف، وعلى الأديب أن يختار من كل عناصر ما تلائم غيره من العناصر التي تربط بين النص الأدبي الذي ينمو به النهال كأنه متكالماً قائماً على علاقات متلائمة تحددها نوعية نبيثة، فالتعبير اللغوي يختلف اختلافاً صدقياً ودلالياً من تعبير آخر تبعاً لاختلاف المواقف، وطبعاً لطبيعة ما عليه المثقو من حالات نفسية و غيرها، ومن ثم فإن الملاءمة بكل أبداه تتحمل مكانة بارزة في توجيه مباغتة الخطاب الأدبي.
الملامة بين اللفظ والمعنى
ويما يتصل بصرف الملاءمة بين اللفظ والمعنى، وما ينفيه ذلك الداخلي في النص الأدبي، وشدّة الالتفات على ضرورة مراعاة العلاقة بين الألفاظ المعنية عن طريق الدقة في اختيار الألفاظ الملاءمة للمعاني على نحو يبعث لجهر معنى أن يثير وضحاء مؤثراً، فيرى أن لكل ضرب من ضروب المعاني ما يناسبه من الألفاظ، فشريف اللفظ يرتبط بصرف المعنى، وسخيفه ينطبأ يقول: "من أربع معنى كريماً، فإن حق المعنى الشريف
ذكر النثث. 

وذلك يبدو جلياً عناء الجاحظ ببعض الملاءمة بين النظم والمعنى، وكانت بما تقتضيه طبيعة العمل الأدبي، وبيرز فيه قدرة الأديب، وتمكّن من استخدام أدوات ووسائل البلاغة، ووقفة اختيار لأنشطة ومبادئ بما يتطابق ويتناسب سياقاً الخاص الذي أنجزته فيه، وتم اختيارها من أجله، ليصب عرض البقر من موضوعه، ويؤثر في نفس المتلقيين، بما هو مطلوب، ولا يخفى أن تناولت هذه القصيدة، بلغها مع ما وصل إليه علماء اللغة الغربيين في العصر الحديث، فقد أخذت بهذه النظرية العام المنسق السياسي (كروشيه)، ولكن الغربيين يسبون هذه الفكرة إلى علمائهم وخاصة (أولان)، مشيرين إلى أنه أول من استطاع تحديد العلاقة بين النظم والمعنى، وأن العلاقة تمكن كل واحد منهم من استدعا الآخر، وإنما الحقيقة أن الجاحظ هو أول من أشار إلى هذا الاستدعا بين النظم والمعنى، وليس أولان. 

وكل تأثير الجاحظ واضحًا في جل المؤلفات البلاغية والنقدية التي تناولت هذه القصيدة، وتمت بجهود أصحابها على نحو أساسي، وأكثر تثلاً، وكان منهم ابن سنان الخفاجي، وأبن رشيق، وابن طباطية وغيرهم.

الملاءمة العلنية بين الفظة وما يجاورها

ومن عناصر الملاءمة بين أجزاء النص الأدبي أيضًا، ما تكون فيه الملاءمة بين اللفظة وما يجاورها من ألوان، وبناءً عليه، على بعض، ومواد إسهابة في إنتاج اللحن، وبريز الجاحظ أهمية أنتقاء الأنفاظ، وضرورة تجاسها، وإتقانها، وإليه أصح الشعر مستمرون، وغداً في إنشاد صعوبة على القارئ، ولا يتقبله في ذات الوقت - السامع والملتقي.

تأملًا وانسجامًا معنويًا، ويعتبر ذلك على دور الأديب في دقة اختيار الألفاظ وضعفه في موضعها اللائق بها، ويشرح ذلك الجاحظ فيما رواه، يقول: قال أبو نخيل بن سالم لرؤيه بن المجاهج: جلب أبا الجاهز مثبًا إذا شئت. قال: وكيف ذلك؟ قال: عـيـة بن رؤية يندد رجأ أطفلك. قال: إنه يقول، لو كان لقوله.

قال الشاعر:

"مـهـبـة مـنـاجـة قـرآن
مناداة كأنهم الأسود
أندشن ابن الأعرابي
وابسيدم شعرًا لا قرآن له؛
فكان نهجه حوالاً فما زادا
فهذا في الانتفاخ.
فما جاهزه رأى رواية لا شعر ابنه عقية،
بأنه "ليس لشعر قرآن" ويرحص مصطلح قرآن بأنه التشابه والمواصفة" وتحقيق التشابه يطلق بالعصر، ولا يتبرح منحضاً في تأليف الأصول، ليستحق تواطأ كلياً؛ مما يجعل التصيحة كلاً وحاداً، متلحم الأجزاء، سلس النظام، مائي كل عنصر منه.

ولكن باللوقال الرابطة بينه وبين غيره،
مثلما ينسجه رأى الجاحظ بأن أجد الشعر ما جاء ملألأ الأجزاء، سهل المخرج، وكأنه أضر إضرارًا واحدًا، وسبك سكباً واحداً.

وانطلاقًا من هذا الملاءمة المعنوي على مستوى تعلق النظقة، بما يجبرها من ألفاظ، وبناءً علىه على بعض، ومواد إسهابة في إنتاج اللحن، وبريز الجاحظ أهمية أنتقاء الأنفاظ، وضرورة تجاسها، وإتقانها، وإليه أصح الشعر مستمرون، وغداً في إنشاد صعوبة على القارئ، ولا يتقبله في ذات الوقت - السامع والملتقي.

(1)
الباحث على ما يعزى تلك العلاقة بين الكلام والتملقي، وأنه يرتكز بمقدار الطاقة، وأفاد من المنازل، حال الآلة من حيث مدى قدرته على الفهم والإدراك، ومن حيث مستوى الطبقة الاجتماعية والثقافية، إذا جاء الكلام مألوفاً لهذه الأحوال (1)، حقق المراد من موضوعه، وأثر في جمهور مثقفين.

فالإداب يحرص على تحقيق الغرض الذي يرميه إليه من تأليفه وإبداعه، وذلك من خلال إيضاح المعنى وصيغة الخطاب بأوضح السبل وأحسنها وأجملها، وهو - في الوقت نفسه - ما كان يتقرر التشيقي، لينتج إلحاحه إلى التفاعل، وتركيز العلاقة بينهما، فالنص الأدبي - في حقيته - عمارة عن مولود جاء نتيجة طبيعة العلاقة القائمة بين الأدبي والتملقي، وهذه العلاقة فرضتها طبيعة اللغة الإيقاعية.

فالتملقي شريك المبدع، في تشكيل المعنى، وهو ما تجوع عليه نظرية (التملقيات النصية)، من مناهج الثقافة الحديثة. إذ تركز على طريقة تفاعل القرآن مع النص: فليس العلاقة بين النص والتملقي - من وجهة نظر هذه النظرية - علاقة تسرير تجاه واحد من النص إلى التتملقي، وإنما هي علاقة تبدلية، تسرير فيها عملية القراءة، لها اتجاهين متبادلين: من النص إلى التتملقي، ومن التتملقي إلى النص. فيمدا ما يقدم النص للتملقي، يضع النص أبداً جديدة قد لا يكون لها وجود في النص. وبذلك يصبح القول بأن النص قد أثر في التتملقي وتأثر به على حد سواء، وذلك يطلق على هذه النظرية نظرية التأثير والاتصال.

وإنطلاقاً من هذا التفاعل العضوي الإتقاني بين الكلام والتملقي، وأهمية حضور المتلقي في عملية الإبداع، وانكاسة عليه، وحمله - في ماهيته -
لا تلزم طعامك من لا يشتهيه والإرادة كما يقول الجامع: "لا تقبل بعديدك على من لا يقبل عليه بوجه" (1). ومن ملامحة حال المتلقي أيضًا ما يصل باللهام لاستعداد المتلقي، واستعداده وفهمه دون ملل أو ضرور، فاختلاف الجو الزمانى والمكانى عامل مهم يُغيّر نفس المتلقي واختلافها، ويؤثر سلاباً وإيجاباً فيها، ويضيع ذلك فيما أوده الجاحظ على أساس بعض أهل الهند من وجب التماس حسن الموقع والمعرفة سعاءات القول (2). وهكذا يتاسب طريقياً إدراك المعاني مع العلاقة بين المتكلم المتلقي، كلاً كانت طبيعة العلاقة إيجابية، كان القبول الننسي لماعى المتكلم أكثر، والعكس صحيح في حالة العلاقة السلبية.

ومن حيث عنصر الملامحة بين الكلام والستوى المتلقي، ينهي الجاحظ على مراعاة المستوى المتلقي، حين محاكمتهم لأنهم طبقفًا. وكذلك كلامهم فكل طبقة من الناس، ألقى موافقة أبدًا، فربط الجاحظ فكرة الطبقة بـ "المجتمع بالطبقة "الأدب، وهو ربط يضم بالدقة والحساسة من صاحب الفاعلة الشهيرة "نكل مقام CH" والتي حورها البلاطيون فيما بعد عند تعريفهم بالبلاغة بأنها "الكلام حسب مقتضى الحال" (14). يقول "كلام الناس في طبقات كما أن الناس أنفسهم في طبقات." (20)

وبناء على ما ذكرنا من خلاله يجب على الخطيب أن يدقى في اختيار ألقابه بحثاً "لا يكشف سيد الأمة بكلم الأمر، ولا الملوك بكلام السوطة، ولا يقول في قراءة فضل التصرف في كل طبقة" (20) ومن ثم فإن "الوفشي من الكلام يفهم الوفشي من الناس، كما يفهم السوتي رطانة السوتي." (20)

وذلك ما أخذ من قول مطرف بن عبد
نقطة لذلك يجب على الأدب الذي ينشد
التقدم في صناعة الأدب كما ورد في مساحة
بشر بن العطار "أن يكون للفظ شريفًا غزيراً،
وقفاءً سهلاً، ويكون مناك ظهراً مكشوفاً
وقيراً معرفاً، إذا عند الخاصية إن كنت
للحالة قصدت، وإما عند العامة إن كنت
للحارة أدرت."(16)

ولم يشغف عنصر الملاءمة بين الكلام
والمستوى الاجتماعي للمتلقي، وإنما اعد
لبيش الملاءمة على المستوى التقليدي للمتلقي،
وذلك للتراكب الثقافي والخبرة الحياتية فيما
بينه؛ لأن التفاصيل تختلف على وفقاً في
رصيد الحصر الفئوية المختصر، وثمة لهذا
كثير أو تقل الصورة التي يشماها الفن أو التعبير
عن القارئ، ويوحي أو يضف استعداد لتي ق
تداور الحالات النفسية وآامنات الشخصية
الفنية، ويعتمد ويفضب إدراكه لأطياف الجمال
التي تنمو بها الفنون كما تنمو بها الحياة.

(15)

وهذا ما أشير إليه الجاحظ من أن لكل
مستوى فائق ما يناسبه من أنواع الكلام؛
أي أن المستوى أو الفائق حينما يمس بصورة بـ
إدراك معايير النظافة التي يختارها المتكلم،
فإنما تكون عامةً بصرفه عن إدراك تلك
المحاولة، ومن مبانين المتكلم أيضاً، ومن ثم إنه
يجب على الخطيب –حتى وإن كان متكلاً-
أن يتجنب نظافة المتكلم، إذا لم يكن هناك ما
يمتنع يعني ذلك، حتى لا يحدث نوع من الإغراب
على التلقين، والمكس صحيحاً، إذا اتجه بكامله
إلى المتكلم يجب عليه أن يختارهم بأنظاظم
المادة بهم، يقول: "فإن كان الخطيب
متكلاً يجب أن يأخذهم بأنظاظم المتكلم، كما أنه إن عبر
عن شيء من صناعة الكلام واسفاً أو مجبباً أو
مستوى اللغة الأدبية الذي يشترك فيه الأدباء من كل الطبقات، وإنما امتد ليشمل مستوى اللغة المألوف لدى كل طبقة على حدٍّ سواء، والذي به تتفاهم، وتميل إلى استخدامه، وتشكل فيه أفكاره واستعماله لذات متعة لا حد لها، وهكذا اسقاطاً وظيفياً على çevirاء أن يكونان له دوران والترف كما قيلت. ولا يصح ما فيها من لحن طالما أنها تثال إعجاب المتلقين، ويلضمونها على هذه الصورة. وذلك الخبر.

وكل اللغة، يقول: "ومن سمعت.. بنادرة من كلام الأدباء، فكيف أن تكحها إلا مع إعرابها ومخارج ألفاظها، فإنك إن غريبتها بأن تحن فيها إعرابها، وأخرجتها مخارج كلام المولدین والبدين، خرجت من تلك الحكاية وعليك فضل كبير. وكذلك إذا سمعت بنادرة من نوار العلوم، وملحة من سحر الحشوة والطعام، فإنك وأنت تستعمل فيها الإعراب، أو تتخبر لها لنفسًا حسنًا، أو تجعل لها من فيك مخرجًا سريًا، فإن ذلك يفسد الإعتاب بها، ويخرجها من صورتها، ومن الذي أرىتوه، ويدفع استطادتهم إياها واستملاحهم لها."

كما أشار الجاحظ إلى هذا الموضوع من مظاهر الملة في كتاب "الحيوان" أيضاً. وذلك قوله: "إن الإعراب يفسد نادر المولدین، كما أن اللحن يفسد كلم الأدباء؛ لأن اللحن يفسد كلام الأدباء. إنما أعجبت تلك الصورة، واتجهت تلك المادة، إذا دخلت على هذا الأمر - الذي إنما أضحك سخفه، وبعض الكلمات السهبة التي في حروف الأدباء، والتحقيق والتقليد، وموحاته إلى أفكار الأدباء، والصحة، وأهل المروة، والنجاحية، انتلب المنفع مع انتقال، نظمه، وبدأت صورته."

ينبه التكلم على أهمية تجنب اصطدام مستوى اللغوي لا يجدها، لأنه إن وقع فيه ذلك الإصطدام، نفر منه المتلق، لعدم تلافى مع المعروف والملقب من مستوى اللغة الذي هو عليه أساساً - أي مستوى الكلام - ولهذا يؤكد الجاحظ هذا المبدأ في عدة مواضع بأن انتقاد من غير أهل البادية ينقض، وأن الغرب المحتوي يفسد الكلام إلا أن يكون الكلام أعجباً كما أن اللحن يكون من مستوى الكلام عجيباً إذا صدر من أصحاب الالتفات وخانشة، وأصبح منه إذا كان من الأدباء، إلا أنه يكون مقبولًا ومستحسنًا إذا صدر عن الجواري، وكان على السجية من غير تكلف، وتقليل الملقى. 

وعلى هذا يكون المعول عند الجاحظ، في قول مستوى اللغة الواحد ورغمه، قائلًا على تلاوة أو عدم تلاوة، مع المألوف من كلام الكلام، وهذا أمر نسيب، وممّا هذا - يذكر النافذ الدكتور عبد الحكيم راضي - أن هناك علاقة بين نقل التلفظ للكلام وصدوره من صاحبه على سببه وغير تكلف، والعكس أيضاً صحيح أعني العلاقة بين استهجان التلقين الحديث وبين تلفظ الفعلاء والاصطدامه لغة أو مستوى لغويًا خاصًا عندها. "(1)

لا يمكن الفصل بين اللفظ اللغوي وبين صاحبه؛ فاللغة ليست مجموعة الألفاظ والكلمات بقدر ما هي مجموعة الأفكار والشعور، لتحصى صاحبة للفظ اللغوي، وعلى هذا "العلاقة قوية بين هذه اللغة، وبين من ينظر بها، وكيف العلاقة منسوبة أن صاحب اللفظ اللغوي هو نفسه صاحب البعد النمساوي الذي يؤثر بفاعلته في طبيعة وترتبة وأثر اللفظ اللغوي."

ولم يقف الجاحظ عند الملاءمة على
الملاءمة بين اللفظ والمفهوم والمقام والموقف
وتمتد لون الآخر من ألوان الملائمة، وهو
الملاءمة بين الكلام بحسرية: اللفظ والمفهوم
من ناحية، والمقام والموقف الذي يفاق عليه
الكلام من ناحية ثانية، وذلك من ناحية تكييف
الأسلوب مع ملء الكلم، فيما يتعلق
بالقصر والطول والإياء والإطาน، ويدرب
الجاظر إلى أن كلاً من الإيجاز والإطان
من مظاهر البلاغة رمز للكلام أو "الحال"
ولا فرق بينهما، إذا كان الإيجاز عن غير مجزء و الإطان عن غير خطأ، و لكن منهما مقام نزلاءهما، ولا يبنو الآخر مكاناً، فعندها يقضي
الكلام الإيجاز، فالبلاغة يُقال أن يأتي الكلام
وجاز، وعندما يقضي الإطان، فالبلاغة يُقال أن يأتي الكلام
هذا اللقب، وياً ميزة، وياً صريحاً، وياً صريحاً، وياً
فيه، فنقول: "إذا لم يكن من أهل
وهذه اللغة أوضحًا ليست كذلك.
فمن كلم به غيرهم، كان الكلم مخاطبًا من
الصواب، وباً، ونخرج عنها، ونخطأهم، كان
الصناعة مقصراً، وكذلك للضمن من
الفلسفة والفلسفية، وأوضاع مثاني استمتعت
مع متكامي أهل هذا الدهر وهذه اللغة، كان
مستعمل لها ظالمًا وأشبه من كُلم العاماء بكلام
الخاصة، والحاضرية، وفَرَبَ أهل البايادية." (17)
وأما نص قدامة هو نفسه كلام
الجاظر عن مواقف الحلال، وما يجب لكل مقام
من القائل الذي رد له كتابه "الحيوان" و "البيان والمتنبي".
أما كتابه فقد الشعر "فوتس" في الحديث
عن الملاءمة، فإن كلامه عن أغراص الشعر
وتناولها تحت مصطلح "الاختلاف" بين اللفظ
واللغة. (18)
كما في هذا الفنصر من الملاءمة صدى
واسعاً لدى ابن سنان الخفاجي (19) و عبيد
الله الجرجاني (20) وابن طباطب (21)
وغيرهم.

17. "أ. م. محمد جنون"
لمبحث اللفظ ودلائله على معنى ودوره الرائد وإلهاماته الواضحة في إرساء أسس، وجلاء فكرته: مما جعله بليغًا ترجميًا ورواجًا، وصدئ كبيرًا، وثقافةً واسعة في أكثر من الدراستات اللاحقة، واحتد فيها مكانة متميزة، حتى استمر معيارًا بلغانيًا متماسكًا عنصره ومكوناته المترابطة. فضلاً عن هذا فإن ما تأله بهدفة الجمال والتقادم والبلاغ في اللغة في مجال اللفظ والم⎨手动، ردد علماء اللغة والتقادم الحديث في كثير من أبحاثهم ودراساتهم الجادة; مما يعودون إلى ضرورة الانتباه والعودة إلى رياضتها التقديم والبلاغ، وإلى محاولة العمل على تعميق الصلة بينه وبين النظرات الحديثة.

مُستوى التحصص الصياغة اللغوية
رأينا كيف تتنوع مجالات البحث عند الجاحظ، وأثارت كثيرًا من مقالات الباحثة والنقدية فيما يتعلق بالعمل الإدبي، مرتداً تراكيبه سواء على مستوى النص أو مستوى اللفظ ودلائله، كما مبنى سلناً في المبتعث السابقين، ثم يأتي تألهه في هذا البحث، مستوي التحصص الصياغة اللغوية، بنيته النص بوصفه وحيدة حية، وكما Een عضوية متلاحم الأجزاء، ومتسامي الناصري في بنيته.

وهذا المستوى الذي فطن إلى أهميته جاحظ من حيث الترتيب والتآلف لكل عنصر من عناصر النص، عبر عنه بنطاق القرآن والتحصص، حيث تكمل للعمل الفني صفاته أمانة وعمان

ثم سبكًا، فجواره الكلام في اختصاص الكتاب والأدب والشعر، توجه في "الألفاظ المختارة والمفهومية والمعاني المتنحية، وعلى الألفاظ العذبة والخاضعة للسخاء والديناجة الكريمة، وعلى الطبع المتمكّن، وعلى السبك الجيد. "(5) فأن السبك وإطلاق الوظيف والوضوع، كما أكذ ذلك من قبل : كتاب "الحيوان" يقول: والإيجاز ليس يعني بقية عدد العروف واللفظ، وقد يكون الباب من الكلام من أنَّه عليه فيما يسع بين طومار فقد أوجز، وذلك الإطالة، وإنما ينبغي له أن يعذب قدر ما لا يكون سبيلاً لإلقاءه، ولا برود وهو يكتب في الإفهام بشطره فما قضى على المدار فهو الخلل. (6)

فالقدر عند الجاحظ ظاهري الإيجاز والإطالة يكون نسبًا، لا يمكن إدراكه بمخلع من المواضيع والمفاهيم، وذلك يذكر بعض السين المتبعة في الخطاب في هذا السياق، كما أوردته قوله: "أما الخطيب بين السباطين، فهو إصلاح ذات البين، فإلأكثار غير خطأ، والإطالة غير إسلام... والسنة في خطة النكاح أن يقبل الخطاب، ولم يصرح في ذلك. (7)

وبناءً على ذلك فإن: "النظر الفلاحي هو عيار هذه الأساليب، وقاعدة الحكم لها أو عليها، بمعنى أنه لا يمكن تحديدها تحديداً نظريًا مجريناً يمكن أن يستند قاعدة في الحكم بدون مراعاة الظرف الذي أنجز فيه الكلام. (8)

وإن معيار اللاحة بين الكلام بحاصية:

اللفظ والمعنى، والتقادم أو الموقف، الذي أرس أرجحه أثر في البلاقي من بعده، واستمرت فكرته في مؤلفاتهم كابن قطينة (9)، والرماني (10) وغيرهم.

وهكذا كان تناول الجاحظ لفكرة الملاحة في البحث البلاقي والتفقيدي، وما يحقق من خلالها على مختلف مستويات العمل الإدبي من أبعاد جمالية، وتجليات إبداعية،

ومما سبق يتضح أصالة الجاحظ في تأله
وبضاً وفقاً لنظام سديد، ويحدد المعلم من خلال النص الكلي الذي تتضمن أجزاء وتناثرًا؛ استعدادًا على تواصل السياقات الدلالية، فالجمل وأشكال القول الأخرى يمامك بعضها مع البعض الآخر دلالًا من خلال المعلومات التي يقدمها النص، بحيث لا يعد السامع أو القارئ فرغًا أو ثقة عند توصيل هذه المعلومات.

أما إذا اختل ذلك المعيار من التجربة والانقسام، اختل بيئة القصيدة، وتشكل أسومها، وفقاً معناها، وهذا ما عاب به رؤية بن العجاج شعر ابنه عبقته بأنه ليس لقرار أي بعوضة الانتزاح والتناسق والانسجام الذي يضفي على النصر قيمة جمالية، وبالتالي لم يستحوذ على إعجابه، ثم يرفد الجاحظ هذه الصدقة قول الشاعر عمر بن لجأ أحد الشعراء متحدداً يقوله: "أنى أشعر منك! أتى أقول البيت وأخاه، وأنت تقول البيت وابن عمه" [11] وقال البيت وأخاه، وتحقيق الشابه، وإنما يشمل بيئة القصيدة كله، إن تعلق أهنئًا بأخرى، وتحام مستواها السوتي بمثابار العفوي تأليفاً ونسخًا وحسنًا حتى تأتي القصيدة في النهاية كأنها واحدًا متاسماً.

ويواصل الجاحظ التحليل على هذا النحو بقوله: "وكانوا: لو أن شعر صالح بن عبد العبد الق dụng، وسوق البربري كان من رأى أشعار كريرة، لصار تلك الأشعار أرضاً مما هي عليه بطبقات، ولبعض أشعارها نوادر سايرة في الأفق، ولكن القصيدة إذا كانت كلها أعمال، لم تسير، ولم تجري مجري النوادر، ومتى لم يخرج السامع من شيء إلى شيء لم يكن لذلك عنده موقع "[12] وذلك لأن القصيدة إذا أسست على أبتاء الحكمة المتصلة بذاتها، لم يحسن نظامها وتأليفها، لفجعة الترابط والانسجام والانسجام واللاسلسلة التالية تتضمن إلى اكتمال الألفاظ والعاني بيئة الخطاب البديهي شعراً أو نثرًا، لأن السيك إنما يكون النصاع مستقلة،دخولً، وهو في الوقت نفسه يزيدها حسًا على حس "[12].

وهدة الصيغة اللغوية وبناء القصيدة وخص الجاحظ الشعر بواقعة متعددة، مثيراً فيها أهمية هذا المعبر من حيث بناء القصيدة بناءً محكماً إجمالاً يجعلها كلاً متاسماً متراطباً بل جسماً واحداً، وبيئة اللغة واحدة، ويكشف الجاحظ عن جوهر هذا التأليف ويسبق ويهمت الكاملة بأن أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل الخارج، فتعمل بذلك أنه أفرج إفراً واحداً وسبيك سبيك واحداً. فهو يجري على السسان، كأجري اللحن، وأجزاء البيت من الشعر تراها متفقحة مساح، وليست المعاطف، سهلة خفيفة على السكان حتى كان البيت بأسره كلمة واحدة، حتى كان الكلمة بأسرها حرفاً واحداً.

وبناه على ذلك يكون الاقتران الشعر أو وحدة الصيغة الفنية من منطوق هذا المعبر قائمًا على عملية الربط والتداخل بين عناصر القصيدة وأجزاءها، فالتداخل أنظارها بمعانيها في إطار شامل يحيي بكل موحد، حتى يدعو الكلمة ككلة، والكلمة كالحرف، لأنها وضعها وثبت واحدًا، وسبيك سبيك واحداً، بواسطة نظام وأسس وتحام على نحو لا يقل الفصل أو التفريق، وهذا هو التماسك النصي الذي يعني به أحد فروع البحث اللغوي الحديث، وهو علم اللغة النصي، وهو ما أشار إليه حاريش، تعريفه للنص بأنه وحدة كليه متراطبة الأجزاء، بحيث تتبع فيه الجمل بعضها
فيما بينها، فهن نود أن نثبت هذه الآيات - أي آيات الحكمة - في بنية قصائد أخرى، وجاء كل منها في موضعه الذي يقتضيه ويتطلب، لأمكن أن يرتبط بسياح من آيات القصيدة، ويتحم ببنية الكلي.

التعالقات بين أول الكلام وموضوعه

من أبعاد تلاحص الصياغة وتماسكها في العمل الأدبي الذي نتناوله الجاحظ، تقع أول الكلام موضوعه تلقاً تاماً بحيث تدل بدايةه على محتواه وتلاؤمه، ويستدعي صدره عجزه ويثير عنه قول الزوايا، والسماء له، وذلك لتساق صصوره وأعماله: لأن الألفاظ بديل بعضها على بعض، والعتاد يدعو بعضها بعضاً، وذلك هو خير الكلام وأحسنه لأنه يقوم على الاستفادة الكاملة لعناصر بنية النص، وتلاحص أجزائه، وإذ هذا الشأن يورد الجاحظ تفسيره في المقطع للبلاغة: قوله: "لا يلك في صدر الكلام دليل على حاجته، كما أن خبر آيات الشعر البيت الذي إذا سمعت صدره عرفت قافيته.

ومثل هذا ينطبق أيضاً على ما أورد الجاحظ فيما يخص الأوصاف التي تلزم الكلام البليغ من تشابه معانيه وألفاظه، حتى يخرج الكلام بصناعة اللغة، وکأنه إفراداً واحداً.

وبناء على ارتباط الكلام بدائته وتعلقه به، فترى أن أنواع الكلام من زاوية المقدمة، لأن لكل خطبة صدر بدل على عجزها، بحيث يسمع صدرها، يقت على مجزها قبل بلع السماع له، و blender يقول الجاحظ رواية عن شرح إسحاق بن حسان لقول ابن المفعول "كأن يقول فوق بين صدر خليفة النها، وبين صدر خليفة العهد، وخطبة الصلح، وخطة التواهب، حتى يكون لكل فن من ذلك صدر بدل على عجزه، فإنه لا خير في الكلام لا يدل على متناك، ولا يشير إلى

مجزا، والليعهد الذي إليه قصدت، والفرض الذي إليه نزعت.

ويقال هذا الإطار يؤكّد الجاحظ أهمية وحدة الخطبة، وضرورة الملائمة والإنسجام بين مقدمته وفكرها الأساسية التي تدور حولها، كما يذكر من نسبي ما جاء في مقدمتها، والخروج مما بني عليه الخطيب أول كلامه، وذل ذلك ما يدل على أهمية الخطابة والحاجة إليها في ذلك العصر، وخاصة لدى المكلفين، ولذلك ينقل الجاحظ بعض أحاديثه التي تتعلق الخطاب على ضرورة تدركه أول خطبة، وبناء عليه أفكاره الأساسية مهمه حديثه عن محادثات مقالية لكلامه، أو التأثير عليه من قبل الآخرين، يقول: "وأشار أبو عبيدة بن الخطيب بالثوم كلامه، ويكون ذكرنا لأول خطبته ولن يبني عليه أمره، وإن شاء شاعر فقل خطبة عمه، ولقد حدث عن ذلك ينحاجه إلى تدبير آخر، ولس الثاني من كلامه بالأول، حتى لا يكون أحد كلامه أقدم من الآخر، فأشار:

وإن أحسنا شيئاً يطول نظمها فإذك وساعلاً ما فضل الشَّبَّب ولوكنت نساء سنذد حكماً لها يقول كلام الشهداء: مازى العذب:

(الخصاص بالتفصيل خال الشيء) وقيد الواقع لم تلتزم حماسة الجاحظ لفكرة الوحدة الدينية في القصيدة العربية، ودعوته إلى التنزمر، والحيا عليها، أثراً ما إلى حد بعيد - على مستوى البانان الفني للقصيدة العربية التشاركية، إذ لم يكن في الشعر العربي - في الأعداء - ارتباط بين المعاني التي تتضمنها القصيدة الواحدة، ولا تلاحيم بين أجزائها، ولا صلة ولا تسلاسل فيها أفكارها، ولذلك يمكن في كثير من الأحيان أن نقدم بعض
لا تناقض في العبادات ولا في مبانيها، ولا تكلف في نسجها.

ومما يصرح به كذلك "ينبغي للشاعر أن يتأمل تأليف شعره وتمييز آياته، ويقف على حسن تجاوز أو قضاء، فإن ل 말씀ها، انتمظنت به مهملتها، وتلكر كلامها فيها، ولا يعلم بين ما قد ابتدع وصفه بين تاماه فصلاً من حشو ليس من جنس ما هو فيه، فينص الساهم المعني الذي سوق القول إليه، كما أنه يطرز من ذلك كل بيت، فلا يباعد كلمة عن أخرى، ولا يجوز بينها وبين تاماه بحدود شيء، ويتقد كل مصراً: هل يشاك ف كل فيه؟ فربما اتفقت للشاعر بين يضع مصراً كل واحد منهما في موضع الآخر، فلا يثبت على ذلك إلا من دق نظره، ولهف فهمه.

وإذا يفضل التلاحم في الصياغة الثقافية في الشعر يقول ابن رشيق تعلق عن الحاتمي: "من حكم النسيب الذي يفتح به الشاعر كلامه أن يكون ممزوجاً بمابعد من مدح أو ذم، متصلاً به، غير منفصل عنه، فإن القصيدة مثلها مثل خلق الإنسان في إتال بعض أعضائه بعض، فلتتافل واحد من الآخر، وباينه في صحة التركيب غادر بالجسم عامة تتخون محاسنه، وتعبد جماله، ووجدت حذاق الشعراء وأرحب الصناعة من الحدثين يرحبون من مثل هذه الحال احتراماً يحبهم من شوائب التلفظ، ويقف بهم على محجة الإنسان. "(1)

ووالذ إن شاء مسار السباق والمضايضة على "إتقان بنية الشعر، وإحكام عقد القولاء، وتلامح الكلام بعضه بعض. "(2)

وقرب من هذا النقل ما ذهب إليه المروزي من أن مقياس التلامح يمثل أحد العناصر.

وأبياتها أو تؤخرها، كما يمكن أيضاً أن تحدد بعضها دون أن يخل ذلك ببنائها الفني.

لم الاحتفالية

وثن كانت دعوة الجاحظ إلى صفة الوحدة الفنية في العمل الأدبي، لم تحقق كثيراً من أهدافها على المستوى العلمي التطبيقي في مجال الشعر على وجه أخص دومن الثقافات، فإنها متفاوتة ذلك أدت شمها على استواية البلاغة والنقد، إذ لا ترى لدى كثير من البلاغيين والنقادات، وتحملها لبدائها، وتفشوا عن أهم أبعادها ومناصرها، حتى نتى نظرية النقدية بانتظار القية، يستندوا النقاد والبلاغيون، ويسترشدون بعبيرها. إن تلامل البلاغة والنقد، وهذن نصوص متعددة تجسد ذلك وتتمزج.

ولعل رأى ابن طاطس بعد في أهم الآراء النقدية وأورها التي عبرت عن فكرة الوحدة الفنية والتحم بنية اللحى في الشعر والنشر، وكان ذلك مثيراً لأفكار الجاحظ وأراشده ومرداً لبعض أنفاقه وعباراته، يقول: "وحسن الشعر ما ينظم القول فيه انظاماً يشتق به أولته، على ما نستنهقه، فإن قدم بينه وبين دخله الخلل، كما يدخل الرسائل والخطاب، نقص تأليفها، فإن الشعر إذا أسو تأسس فصول الرسائل القائمة بانفسها، وكلاهم الحكمة المستقلة بذاتها، والآثام الملمومة بالمروية باختصارها، لم يحسن نظمه، بل يجب أن تكون القصيدة كلاها كلها واحدة، لا اختيارات أولاها بأخرى، نسجاً وفصاحة وجذابة ودقة معان، وصواب تأليف، ويجوز بعض الشعر من كل مبنى ينصفه إلى غيره من المعاني خروجاً لطيفاً. حتى تخرج
تتحدث أجزاءً عن بوضوح وضعً واحداً، فاعلم أن النمط العام والبلاط الأعظم، والذي لا ترى سلطانًا في عصر كفارة فيهم. "(49) ويعرف عبد القاهر ببراعة الجاحظ في الصياغة أو النظم، واستخدامه مصطلح "التصوير" يقول: "ليس عبارة عن ذلك الصورة شيئًا لنح ابتداها، فنكره منكر، بل هو مستعمل مشهور في كتاب العرب، ويكفي قول الجاحظ: "إذنا الشعر صناعة، وضرب من التصوير". "(50)

ويبري الدكتور أحمد مطلاوب أن الجاحظ كان له الفضل في تصوير نظم الكلام، وأن عبد القاهر شرح نظرية النظم، وسماها "نظرية النظم" يقول: "وتأتي بعض الباحثين أنه - يقصد الجاحظ - يميل إلى النظم كل شئ، وأنه لا يرى للمعنى كبير أهمية، والواقع أنه ينتمي بالفضيلة وأعطاه نصيبه من الأهمية، ونذكر بالمغفرة والتصوير الأدبي الذي يقول عنه: "إنما الشعر صناعة، وضرب من التمثيل، ونسج من التصوير". "(51) وهذه نظرية التي شرحها عبد القاهر، أثرت على النظم، وسماها "نظرية النظم"، فالجاحظ اهتم بالأنثوئ والمعنى والتصوير. "(52)

وعلى هذا النحو كان تأسيس الجاحظ لنظرية جريدة الصياغة في عمل الأدب، ووصفه عملاً فذًا، بتأثر الأدباء، متأثرًا بالأعمال، ووفقاً له، فإن ما وصفه وأعماله تأثر النظم، فينجم صحيحاً، وسروا عليه ولكن بتصغير أهم، وروية أوسع، وتنقيح أعمق، وله ما أيده للنقاد والبلاغيين القادمين من ملايين ذكية، وإثراء صناعة، "(53) هذا البحث ينتهي إلى حد بعيد - من فكرة الوحدة العضوية إلى النقد الحديث، ومن نظرية الأساسية لعمود الشعر، يقول: "عبير الكتاب" أجزاء النظم والتأكد على تخير من لدى الوزن، الطبع والناس، فإن لم يتعثر الطبع بأبنيته وعقوبة، ولم تتعجر النظم في قولته ووصوله، بل استمر فاهل، ولا سيما هنا، فإن يكون النسخة على كتابه، والبيت كالمكتبة تسامي لأجزاء وجهات.

أما فكرة الالتباس عند عبد القاهر الجرجاني، فقد تنذر أهمية التأثير، ونصحها نحو التعاليم، وما ينبغي أن يكون بها من شجاعة، وقناة، وسبب توضيح وأيضاً في قضية الالتباس عرض في كتابه "دلالات الأجصار ونماذج ضافية بارزة" كثر منها بالتحليل الموضوعي العميق كيفية تحقيق هذا المصير. "(54)

ويبري عبد القاهر أن معيار اللجام يمثل - التأثير بين الأجزاء المشابهة أو المشابكة على نحو خاص، وكونه بناه هندسي للكلام، ويضع له ضابطاً محقعاً: "أن تشعر أجزاء الكلام، ويدخل بعضها في بعض، ويستد الرابط بينهما، وأن تتحال في الجملة إلى أن تضمنها النفس وعضاً، وأن يكون حاكم فيها حالتة الباطنة، يتبع هيمنته هنا - حان ما يضع بساره هناك، نعم، وحيث ما يصير مكان ثالث ورابع أشدما بعد الأولين، وليس لما شأنه أن يجيء في هذا الوصف حي جحيم، وقائم بحيطه، فإنه يجيء على وجه شتي وأحياء مختلفة. "(55)

ويتضح هذه السياق على عبد القاهر على بعض النماذج التي تحقق فيها البساطة والاتحاد، فاجتاحت مكانة عاليمة في البلاغة، وذلك فقوله: "وأذ قد عرفت هذا النطاق من الكلام، وهو ما
التماسك النصي في الدراسات اللغوية الحديثة
إلى غير ذلك من أفكار ونظريات حديثة توجب علينا أن نحرص على تمييز العلماء بينهما وبين تراشتنا البلاغي والتقديمي، وإثراء أحدهما بالآخر.

خاتمة

ولقد هذا العرض والتفصيل لم تناوله البحث بالدراسة، نوزع أهم النتائج التي توصل إليها، ومنها:

1. إثبات تعلق عناوين الكتب بموضوعات تشكل في مخزون طاقته الدلالي التي تشمّك في الكشف عن صور الكتاب بأبعادها المتعددة حين الولوج إلى بواطنها ومعرفة أعمقها التي قد تظهر أكثر مما وصل إليه.

2. توضيح تجلي النزعة الكلامية في كثير من التفاعلات البلاغية والتقنية التي يعرضها الجاحظ في كتابه البيان، فكانت صورة بليغة لنشر المتكاين البلاغي والفكر، ولا غرّب ذلك، فالجاحظ صاحب مدرسة كلامية سميت بـ (الجاحظية).

3. إظهار جي الجاحظ العمق بضرورة تحقيق انتطاب الأعيان بين النظرة ومنه إلى مستوى أعمق، بلغ فيه الصلة بين أنجح مرحلة التفاعل الذي يكاد يحيط كلاً واحدًا ببنية النص اللغوية التي تقوم على تلحم بنية الدلالة مع الصوت في إطار التأليف والتركيب.

4. تبين أهمية الملامسة في توجيه صياغة الخطاب الأدبي، فهي بمثابة الميزان الذي تحدد فيه القمة البلاغية للنص.

5. إبراز دور الجاحظ التأصيلي في معالجته لمسألة الصياغة واللغة العملية التي يرمي إليها من أجل النتائج بها، وتأثير البيان في...

المراجع

1. باقيات الحموي: معجم الأدباء، دار المرمن- القاهرة (تت).

2. الجاحظ: البيان والثاني، ط-5، تحقيق:

أ.ه. محمد جمعة

37
18. د. حامد صالح خلف الريبي: مقاييس البلاغة بين الأباء والعلماء، جامعة أم القرى، السعودية 1996.
22. إبن سنان الخناجي: سر الصضاوة، تحقيق: عبد المنعم الصديقي، مكتبتي محمد علي صحيح، القاهرة 1952.
23. د. محمد الحمدي: نهضة مصر، القاهرة 1953.

5. الشامخاوي، مصطلحات نقدية، وبلاغة في كتاب البيان والتبيين للجاحظ، ط٥، دار القلم، الكويت 1995.


Sowinski; Bernhard: Textlinguistik. Einführung; Verlag W. Kohlhammer; Stuttgart-Berlin-Koeln-Mainz (1983). SS.

2. إبراهيم: فلسفة الفن في الفكر المعاصر، مكتبتي مصر، القاهرة 1966.

د. عبد السلام السدي: البيان والتبيين بين منهج التأليف ومقاييس الأسلوب، ضمن قراءات مع الشابي والشريعة والجاحظ، دار سعاد الصباح، الكويت 1993.

26/1976


28- القزويني: الإيضاح، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت 2002م.

29- السيد أحمد خليل: الدخول إلى دراسة البلاغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت 1962م.


31- الأضواء جمعي: اللفظ والمعنى في التفكير النقدي والبلاغي عند العرب، اتحاد الكتاب العرب، دمشق 2001م.

32- محمد عبد المطلب: البلاغة والأسلوبية، الهيئة المصرية العامة للدكتوراه، القاهرة 1984م.

33- نبيلة إبراهيم: القارئ في النص، نظرية التأثير والاتصال، مجلة فصول م 5، 1984م.

34- عبد السلام المسدي: الأسلوب والأسلوبية، دار العربية للدكتوراه، تونس 1977م.

35- د. داوود صلوب: النقد النهدي عند الجاحظ، ط 2، عالم الكتب، بيروت 1971م.

36- سيد قطب: دائرة الألفاظ على الماني، مجلة اللغة، ع 188، القاهرة 1946م.

37- د. عبد الرؤوف أبو السعد: الأداء النفسي


Benedetto Croce: Esthetique comme Science de l'expression et Linguistique Generale, traduit par henry Bigot. Paris 1904 ob cit


Devoto; Glacomo; Ferdinand; Linguistics and Literary Criticism. Translated and adapted by M.F. Edgerton; JR; New York 1963

29- خير الدين الزركلي: الأعلام، ط 1، دار العلم للбудة، بيروت 1984م.

22- الجاحظ: الحيوان، ط 3، تحقيق: عبد السلام هارون، دار إحياء التراث العربي، بيروت 1972م.


24- حازم القرطاجي: منهج البلاغة، ط 2، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار النشر الإسلامي، بيروت 1982م.

25- أحمد أحمد بدي: آسيا النقد الأدبي عند العرب، دار نهضة مصر، القاهرة
واللغة العربية، دار النشر للطباعة، القاهرة 1982

48. قديمة بن جعفر: نقد النثر (المقدمة)، ط 2، تحقيق: د. طه حسين، وعبد الحميد العبادي، لجنة التأليف والترجمة والتشر. 1938

49. تقد الشعر: قديمة بن جعفر، ط 2، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الناشر، القاهرة 1978

50. ابن هذبة: أدب الكاتب، ط 2، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة 1882

51. المرزوقي: شرح ديوان الحماسة لأبي تمام، تحقيق: أحمد أمين وعبد السلام هارون، لجنة التأليف والترجمة والتشر، القاهرة 1952

52. د. أحمد مطلوب: أساليب بلاغية، ط 1، نشر وكالة المطبوعات، الكويت 1980
Efficiency of using Slaven Strategy in The Development of Motivation towards Learning Music Education for Grade Five Girl Students in Basic School (in U. A. E) (Applied Study)

Hasnaa Al deep

Abstract

Study aims to identify the efficiency of Slaven strategy program in increase motivation towards learning music education and increase achievement in certain branches of music education (the Rudiments of Music and music reading) among grade five girls. To achieve this aims, the researcher has used the experimental method. The study sample comprised of 40 female students from grade 5. The first session of basic learning stage of students are with an average age of 9-10 old were divided to two groups: the first was an experimental group(20 female students) the second was a control group (20 female students). The researcher used the tools had been: a measure of motivation to learn music from (prepared by the researcher) and achievement test to measure branches of music education (the Rudiments of Music and music reading) for the fifth grade in basic education (prepared by the researcher), As well as conduct of the colorful successive line test devised by Ravn to ensure that students of the experimental and control groups are in consistency as to intelligence level. Having ensured that the two groups were in consistency in term of age, intelligence, achievement level in branches of music education and

(*) Mohamed Bin Alqasim School - Abu dhabi.

(*) Mدرسة محمد بن القاسم للبنين - أبوظبي.
level of motivation to learn music (Prior Measurement). The researcher carried out her experiment whereby the experimental group was exposed to training experiences by Slaven strategy program. This lasted 6 weeks with two classes a week lasting 40 minutes. The program contains the methodology and the Ministry of Education in the subject of music education is the presentation of lessons and explained using the Slaven strategy, while the control group of experiences training for this program, but limited their studies to the traditional method. After the closing of experimental period, the researcher re-apply motivation measure to learn music, as well as re-test the achievement test to measure branches of music education (the rudiments of music and music reading) for the fifth grade in basic education. And analyzed the quantitative results of differences in performance between the two group using test (T) for averages difference indicators, and relying upon the (SPSS).

The results respond to the questions of the study.

The most significant results of the study can be summarized as follows:

Slaven strategy program was efficient in improving the level of education in two branches of the subjects that have been mentioned above and improve motivation towards learning music. The degree of improvement was large and clear to the members of the experimental group compared with the control group who are never exposed to the program’s experiences.

(قياس فعلي)، قامت الباحثة بتجربتها حيث تُعرض تدريجاً لمجموعة التجربة للخبرات التربوية للبرنامج القائم على استراتيجية سلافينبواقع حصص أسبوعياً، زمن الحصة الواحدة 40 دقيقة ولادة شهر ونصف، ويت보고 البرنامج على منهج وزارة التربية والتعليم. لقراءة التربوية المصورة وتم عرض الدروس وشرحها باستخدام استراتيجية سلافين بينما لم تُعرض تدريجاً لمجموعة الضابطة للخبرات التربوية لهذه البرنامج، وإنما اقتصرت دراستهم على الطريقة التقليدية. وبعد انتهاء فترة التجربة، قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى. وكذلك إعادة الاختيار التحليلي لفرع (قواعد التربوية الموسيقية- القراءة الموسيقية) على تدريجاً لمجموعة التجربية والضابطة (قياس فعلي) وقامت بتقييم النتائج الکمية الخاصة بالفروق بين أداء مجموعتي الدراسة على مقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى والاستخدام التحليلي لفرع الأفرع السابق ذكرها لمرحلة التربوية الموسيقية مستخدمةً道具 ذلك اختبار (T) لدالة فروق المتوسطات. وممتدً道具 ذلك على الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS).

وأكدت نتائج الدراسة قابلية البرنامج القائم على استراتيجية سلافينبتحسين الدافعية نحو تعلم مادة التربوية الموسيقية وزيادة التحرير بفرعها (قواعد التربوية الموسيقية- القراءة الموسيقية) لدى تدريجاً لمجموعتي التجربة كما جاب الباحث على تساؤاله فيما سبق مناقشته لفروض البحث مما يشير بوضوح إلى قابلية استراتيجية سلافينبزيادة الدافعية نحو تعلم الموسيقى وإنتاج مستوى التحصيل بفرع المادة السابق ذكرهم عند تدريجاً.
The Most Important Recommendations as follows:

1- Further studies that shed light on the philosophy of the importance and effectiveness of different models of cooperative learning and how they relate to different learning outcomes for pupils of basic education.

2- Organize learning content to fit Slavin strategy.

3- Using other strategies for cooperative learning with academic achievement and Motivation may lead to better results.
مقدمة

تمد مادة التربية الموسيقية من المواد التي تساعد على تكوين شخصية الطفل، بما تقدمه من ثقافة موسيقية. تتيح له القدرة على تدفق الموسيقي، والاستمتاع بها، وذلك العقلية التي تتجاوز مجردسمع الحسي، إلى الاستماع الوعي الذي يتطلب إعمال العقل فيما يستمع إليه. كما أصبحت مادة التربية الموسيقية ركناً هاماً لعملية التربية، فكثيراً ما يعتبر التربويون على الموسيقي في بناء شخصية الطفل، وكذلك الموسيقي تحتج لأساليب التربية وتفاهمها في التعليم من أجل تنشئة التربة الموسيقية الجيدة.

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46

وقد ا Pg 46
الأولى من التعليم الأساسي، لاحظت وجود تدنٍّ في الدافعية نحو مادة التربية الموسيقية لدى تلميذات الصف الخامس في المرحلة التعليمية الأخرى وكذلك ضعف في تحقيق الفيض أفرع مادة التربية الموسيقية (القواعد والقراءة)، مما جاء بالباحثة للبحث عن طرق أو استراتيجيات لزيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى لدى تلميذات وتم رفع مستوى التحصيل في فهمها (القواعد والقراءة) وتوصى إلى استراتيجيات سلبية وعمق في دراسة مدى فاعليتها في زيادة الدافعية في التمثيلات نحو تعلم الموسيقى، وكذلك رفع مستوى التحصيل في فهمها (القواعد والقراءة) وتسعى الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البدائي على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي؟

2. هل توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البدائي على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي؟

3. هل توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة في القياس البدائي على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

4. هل توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والجامعة الضابطة في القياس البدائي على الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد والقراءة الموسيقية) بـ 2002 (Balde)،

1999 نتائجها لصالح التعليم التعاوني حيث زادت الدافعية التلاميذ نحو تعلم المواد الدراسية المختلفة. كما أن استراتيجيات سلبية لها فوائد كثيرة منها:

- توفر فرص حامة للاكتساب مهارات اجتماعية حامة مثل مهارة الاستماع للآخرين والتواصل معهم.
- توفر فرص للمتعلم التعبير عن رأيهم من خلال تقديم البديل واقتراح الحلول للمشكلات وهذا يشعر الطالب بذاته وقيمته كفرد يملو مجموعه.
- توفر للمتعلم فرصًا للمشاركة في الحصة والتعلم الذاتي والبحث.
- توفر للمتعلم فرصًا أكبر للممارسة والتطبيق.

فالمفرد في الفريق جزء من خليه متكاملة يؤدي كل عنصر فيها دوره بشكل لا يمكن التخلص من التحلي بالتفاعل اللغوي مع المعلم.

- توفر للمتعلم استمرار الوقت بما هو مفيد وبناء مع إدراك واع تقييمه وتوظيفه.
- تكون لدى المتعلم مشاعر الثقة بالنفس والإتمام وعدم الخوف.
- تحلل الكثير من المشكلات الصفية كسلبية التعلم في الحصة والغير من الآخرين.
- تولد لدى التعلم روح المجازفة والدفعة للعمل والإنجاز وتحقيق النجاح لفرقيه.

- ومن هنا سعت الباحثة إلى استخدام استراتيجيات سلبية لزيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى ورفع مستوى التحصيل في فهمها (القواعد والقراءة الموسيقية).

2. تدحيد مشكلة البحث:
من خلال عمل البحث كعملية لدراسة التربية الموسيقية كدولة الإمارات كمدرس الحلقة
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمعتمدة على الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية، والقياس البيني والبعدي، بهدف تحديد الفروق التحصيلي في مادة التربية الموسيقية. لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة في القياسين البيني والبعدي، وفرعي (القراءة، القراءة) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي؟

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين البيني والبعدي، في الاختبار التحصيلي في مادة التربية الموسيقية. فرع (القراءة) لدى تلميذات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي.

4. أهداف البحث

يستند البحث لزيادة دافعية التعلم نحو تعلم مادة التربية الموسيقية ورفع مستوى التحصيل في إحدى فروعها (القراءة والقراءة الموسيقية) لدى طالبات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي.

التعرف على فاعلية استراتيجية سلائفية زياادة الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية ورفع مستوى التحصيل فرعها (القواعد والقراءة الموسيقية) لدى طالبات الصف الخامس.

5. العمل على زيادة دور التعليم والاحادية والحد من استخدام الطرق التقليدية في التدريس والتدريب على مدى تطبيق التمذج الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي.\\n\\nمحفظة مراجعات الدراسات والبحث، للدكتور الناصف، المد، الأول
٥ أسلوب حديث.

١. أهمية البحث

قد يستند معلم التربية الموسيقية من نتائج هذا البحث إلى معرفة فاعلة استراتيجية سلافين وتأثيرها على تنمية الدافعية نحو تعلم الموسيقى في مستوى التحصيل في فرعي (القواعد- القراءة).

٢. قد يستند واضع المناهج التربية الموسيقية وضع منهج تلائم مع التعليم التعاوني.

٣. إلقاء الضوء على استراتيجيات سلافين وأهميتها في زيادة الدافعية للتعلم والوصول إلى أفضل مستوى.

٤. إلقاء الضوء على أهمية إكساب التلميذين بعض الاتجاهات الإيجابية نحو التعاون والمهارات الاجتماعية.

٥. تكتمل هذه الدراسة أهميتها من أنها تناول التدريب على أفرع مهمة من فروع مادة التربية الموسيقية وهما فرعي (القواعد - القراءة الموسيقية) تعمل على جذب انتباه التلميذات.

٦. تزايد الاختلاف نحو الاهتمام بالموسيقى لما لها من أثر عديدة على تكوين شخصية الطفل وخصوصًا مرحلة التعليم الأساسي حيث تعتبر هذه المرحلة مؤهلاً وحاسمة في بداية التلميذات والتي يتم فيها تشكيل وتنمية المهارات الاجتماعية والموسيقية لديهن.

٦. خطوات البحث

١. الإجابة عن تساؤلات البحث: ابتعد الباحثة عن الإجراءات التالية:

٢. الاطلاع على أدبيات تربوية وثنية وأكاديمية (موسيقية) تناولت متغيرات الدراسة الحالية من خلال الدراسات السابقة بفرض الاستفادة منها في كيفية تنمية الدافعية نحو تعلم الموسيقى ورفع مستوى التحصيل.
المجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالتساوي.

1. الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية البارامترية على تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة، وهي:

1. المتوسطات والانحرافات المعيارية

2. اختبارات الفئات المرتبة وغير المرتبة

للكشف عن نقص الفروق بين المجموعتين.

11. تدقيق مصطلحات البحث إجرائياً

The Effect: القاعديات

هي الكشف عن مدى تأثير استراتيجية سلافين على زيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى.

Slavin- Strategy

2. استراتيجية سلافين

هي أساليب حديث من أساليب التعليم القائم على النشاط النظم داخل الصف والتي تتيح فرصاً أكبر للطلاب للتعلم والمشاركة الإيجابية، وتم إجراء تصوير دور التلميذ، وتؤدي إلى زيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى ورفع مستوى الحصول عند الطلاب في فرعي (القواعد - القراءة).

3. الدافعية للتعلم (learning)

هي مجموعة السلوكيات التي تقوم بها المتعلم بغرض إثارة رغبة التمثيلات تعلم مادة التربية الموسيقية وتخفيفهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق بها والاستمرار فيها حتى يتم تعلم فرعي (القواعد - القراءة الموسيقية) وتتعدد بالدرجة التي تحلل عليها التمثيلات وقياس الدافعية نحو تعلم الموسيقى.

4. ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

7. أدوات البحث

1. مقياس الدافعية نحو تعلم مادة التربية الموسيقية - إعداد/ الباحثة.

2. اختبار تحصيلي لتمثيلات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد - القراءة الموسيقية) إعداد/ الباحثة.

8. اختبار رأفت للذكاء.

5. برنامج قائم على استخدام استراتيجية سلافين في تدريس فرعي مادة التربية الموسيقية (القواعد الموسيقية والقراءة الموسيقية) الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي إعداد/ الباحثة.

6. حدود البحث

أ. المجال المكاني: مدرسة خليفة الكبرى بأبوزبي.

ب. المجال البشري: حيث يضم البحث الحالي عينة من 100 تلميذ من تلميذات الصف الخامس بمدرسة خليفة الكبرى بأبوزبي، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية = 50 تلميذة تلقى التدريب من خلال استراتيجية سلافين ومجموعة ضابطة = 50 تلميذة تعلم بطريقة التقليدية.


د. المجال الموضوعي: وهو المنهج المقرر دراسته في صفوف الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي مادة التربية الموسيقية فرعي (القواعد الموسيقية والقراءة الموسيقية).

9. النتائج المستخدمة في البحث

المنهج المستخدم هو النهج التجريبي لعينة من التمثيلات بتراوح عددها 10 تلميذة مقسمين.

مجلة علماء للدراسات والبحث، العدد 2، السنة الأولى، المجلة 48
4. التحصيل
هو مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذات من خلال دراستهم لفروع مادة التربية الموسيقية (القراءة - القراءة) ويتحدد بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات في الاختبار التحصيلي.

5. التربية الموسيقية
هي عبارة عن مادة دراسية تحتوي على منهج علمي ينطوي بنكر ديني ونادي إنساني ينمى الذوق عند الأطفال.

6. القراءة الموسيقية
هي تطبيقات عملية لقواعد التربية الموسيقية، وتتضمن قراءة إيقاعية وصوتية وحنانية تساعد التلميذة على التعبير الصوتي السليم والتلون في الأداء.

7. القواعد الموسيقية
هي جميع المصطلحات الموسيقية المعترف عليها عالمياً والتي يتم استخدامها بشكل موحد لجميع دارسي الموسيقى في العالم نظراً لوحدة الموسيقى كلغة عالمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة
استراتيجية فرق التحصيل لسلافيين
انطلقت الدعوة في السنوات الأخيرة إلى ضرورة الاهتمام بالعمل الاجتماعي، وتحقيق اهتمامات إيجابية لدى التلاميذ نحوه؛ وفيت هذا من كون العصر الذي تحيا المجتمعات البشرية يتطلب الاعتراف بأن العمل الاجتماعي لا يقل أهمية عن العمل الفردي فردية وليس يكون أكثر أهمية لأنه يعد الدور الذي يمكن للفرد القيام به منفرداً أو كمجموعة. 

لذا ظهرت الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تتم بناءً على التمدد؛ ومنها استراتيجية سلافين حيث تتم التحصيل فرعي العمل.

حسن شافر الدبب
لا يمكنني قراءة النص العربي من الصورة. إذا كنت بحاجة إلى مساعدة في شيء آخر، فأنا هنا للمساعدة.
على أعلى درجة هو الفائز وينال المكافأة(1). وتتميز هذه الاستراتيجية بأنها تشجع التلميذات بطريقة التعلم على بذل الجهد لزيادة الانتاج على العمل كما أمكن، كما تشجع العضوات الأكثر ذكاءً على مساعدة أعضاء فريقهن الأخرى دعاء، كما يمكن هذا الأسلوب بأنه زيد الفرص التفاعلية بين التلميذات حتى تحسن كل تلميذة تحصيلها.

ويُلاحظ留意: في حالة التشغيل المبكر، وأثناء درس القواعد أو القراءة الموسية قامت الباحثة بتطبيق هذه الاستراتيجية من خلال خلق حوار، ومناقشة بين أعضاء الجماعة بحيث تحلول كل تلمسة الناتج إيجابياً أي أفكار زميلاتها، ويتم تفريغ هذه الاستراتيجية، وفقاً للخطوات الآتية:

1. تحديد الأهداف التعليمية التي تسعى التلميذات لتحقيقها من خلال العمل التعاوني، ووصايتها صياغة سلوكية جيدة.
2. تقوم المعلمة بتحديد وتجهيز الأدوات المستخدمة وتقييم التلميذات إلى مجموعات.
3. تنظيم المجموعات، حيث يتم تنظيم مكان جلود أفراد كل مجموعة في شكل يسهل من عملية التفاعل بينهم وبالتالي يسهل عملية التعلم ونقل المعلمة فيما بينهم.
4. تقوم المعلمة بتقييم الوحدة الدراسية إلى مجموعة من الدروس الفرعية، ثم تقسم إلى مجموعة من المهام، وتمديد إلى التلميذات فين شكل أوراق عمل بحيث تقدم المهمة الأولى إلى كل المجموعة، وبعد إتقان هذه المهمة يتم تقديم المهمة الثانية، وهكذا حتى ينتهي الدرس.

5. تحدد المعلمة دوراً لكل فرد في المجموعة (القائدة- المسجلة- المقررة)، ويتم تغيير الدور كل حصة بحيث تмарس كل تلميذة هذه الأدوار.
الناصر والتي تساهم في تنمية الدافعية للتعلم
لدى الطلاب عن طريق الأتي:
أ. الانتباه إلى بعض الناصروه المهمة في الوقت التعليمي.
ب. القيام بنشاط موجه نحو هذه الناصر.
ج. الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن.
د. تحقيق هدف التعلم (11).
 ومن المؤكد أن ما يقوم به الفرد من أساليب السلوك المختلفة، ما هو إلا نتيجة تفاعل وتدخيل مستمر بين قوى داخلية وخارجية وحيث تمثل القوى الداخلية الحاجات والموارد والتفاعلات، وتمثل القوى الخارجية مثيرات المؤثر الخارجي والذي يجد فيه الفرد، وحيث يكون المؤثر الخارجي مرجعاً أو مقاطعاً، واضحاً أو غامضاً، سهلاً أو صعباً، خطأً أو أمناً، إلى غير ذلك من الأمور (12).

توصيف دوافع التعلم أ. دوافع توضيح في النشاط التعليمي نفسه وهو: دوافع مرتبطة بموضوع التعلم ودوافع مرتبطة بعملية التعلم ب. دوافع مرتبطة بما يكمن في نشاط التعليم التعليمي وهي: دوافع اجتماعياً وأسامة، دوافع شخصية ضيقة، دوافع سلبية (13).
ج. وهناك دوافع أخرى في التعلم مثل: دافع التعلم، دافع الامتياز، الحاجة إلى الاستثمار الحضية، دافع الاستطالة، دافع العلاقة، دافع المعرفة، التناقض والتفاوت (13).

وبذلك نجد أن الدافعية تتبع في الأصل من إثارة الانتباه والمحافظة عليه أثناء التعلم. وتتفاوت مستويات الدافعية للتعلم بين الأفراد بسبب اختلاف الخبرات التي توفرها المدرسة، أو تأثير الدافعية بالعديد من العوامل الداخلية.

2. مناسباتها للمادة الدراسية والليئة حيث أنها من التمثيليات منخفضات التحصيل في التواعد والقراءة الموسوية والتي يتوقع أن تساعد التمثيليات المتشابهات ومثلاثين ذوات التحصيل، اللحص.

3. احترافها على مفاهيم ومبادئ التعلم التفاعلي من اعتبار إيجابي متبادل.
4. وضوحيها ومبادرتها بما يجعل بينها وبين التمثيليات ألقية.

**Motivation for learning**

الدافعية للتعلم من الموضوعات التي تتص تلاميذ المدارس، إذ أن تحميل التحصيل، والأشكال التصويرية السلوكية وسلبية الاتجاهات نحو التعلم مرغبها تأتي مستوى الدافعية بالإضافة إلى بعض ممارسات الطلبة، فهي تتضمن حالة الفرد الداخلية وما يتبناه من أفكار ومعتقدات واتجاهات نحوه ما يقدم له من أنشطة، ومدى استثمار هذه الأنشطة لعمل التعلم الذهن للاشتراك فيها والتفاعل معها، بهدف النمو والتطور.

**تعريفات الدافعية للتعلم**

1. حالة داخليه تحرك أفكار ومبادئ التعلم وبناه المعرفية ووعيه وأنتباهه وتحليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة (16).

2. حالة داخليه عند التعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار به هذا النشاط حتى يتحقق التعلم لأن الاستثمار فقط لا تحدث التعلم كما أن التعلم لا يحدث بدون الاستثارة والنشاط، ولذا فمفهوم الدافعية للتعلم يجب أن يشمل على بعض
بالتعلم بصورة غير طبيعية (اصطناعية) فتلك الأساليب لا تعتبر جزءاً من عملية التعليم ذاتها، لكنها مفروضة عليها من الخارج عن طريق سلطة معاً للمدرسة (٣٣). وهناك عدد من المبادئ التي تعمل على استعادة الدافعية داخل الفصل منها:

١. إقامة بيئة متمركزة حول التعلم.
٢. إشباع وتوفير حاجات الطلاب ودواعيسهم الداخلية.
٣. جعل الماداة التعليمية شيقة ومثيرة للإثارة.
٤. مساعدة كل طالب على وضع أهدافه وتحقيقها.
٥. إتاحة الفرصة للطلاعيز في اتخاذ مستوياتهم التعليمية تجاه الأهداف التي يختارونها.
٦. تزويد الطالع بتدريس إدارية مبردة عن أنشطتهم مع الحد من انتقال الخارجي من قبل المعلم ليصبح عند حده الأدنى عند الضرورة (٣٣).

ومن خلال اطلاع الباحثة على أدبيات تناولت الدافعية وتعريفها ومكوناتها وكذلك الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقياس الدافعية، استطاعت عمل مقياس للدفاعة. مصادر إعداد المقياس:

- مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية للأطفال (Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory), (٣٤) إعداد (Gottfried) (١٩٨٥).
- ويدهدف إلى قياس الاستمتعاب بالتعلم المدرسي، حب الاستطلاع، المشابرة، الدافع للإنجاز، تعلم النشاط والمهارات التنافسية الصعبة التي تتضمن الأفكار لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية وطلاب المدرسة الثانوية.

التي ترتبط بالفرقا الفردية أو الخارجية التي ترتبط بالبيئة التعليمية الاجتماعية وما فيها من مؤثرات، أو عقبات تحفز وتستثير الفرد نحو التعلم.

خصائص الدافعية للتعلم وهي:

- لها صفة الفرضية حيث أن إشباع الدافع يثير حالة التوتر وعدم الاستياء الناشئة عن هذا الدافع.
- لها صفة التقليدية، أي أن الكائن الحي القدرة على أن يحرك نفسه حركة ذاتية لثقاً.
- الاستمرارية حيث يتميز سلوك الكائن الحي حتى يتحقق حالة الإشباع المطلوبة.
- تغير السلوك وتنوعه، يتميز سلوك الكائن الحي وتنوعه حتى يتحقق الغرض الذي يهدف إليه.
- الكائن الحي القدرة على التعلم.
- سلوك الكائن الحي، يقم أو يغير إذا ما تحقق الغرض الذي كان يهدف إليه وهو إشباع الدافع.
- خاصة التكيف الكلي، ويمتضاها تلاحظ أن تحقيق الفرض لا يتطلب من الكائن الحي تحريك جزء صغير من جسمه فقط، وإنما يتطلب تكيفًا كليًا عامًا، فكلما ازدادت حيوية الفرض وكلما ازدادت قوة الدافع والخليج كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي (٣٥).

سأسباب الدافعية نحو التعليم يمكن أن نذكر أهم أساليب الدافعية المستخدمة في جهود الدراسة كما لم كانت على متصول من الداخلي إلى الخارجي، فأساليب الدافعية الداخلية هي تلك المرتبطة طبيعياً بالتعلم، فهي أساليب ضرورية سواء في عملية التعلم ذاتها أو في المعرفة أو السلوك المكتسب، أما أساليب الدافعية الخارجية فهي تلك الأساليب التي ترتبط
حصة التربية الموسيقية

1. المورّد السادس: النتائج أثناء أداء العمل
2. حصة التربية الموسيقية

وتم اختيار هذه المحاور لأسباب الآتية:
- ارتباط هذه المكونات بالأداء التعليمي في
- حصة التربية الموسيقية.

ثاني، تأسس هذه المكونات مع العمر الزمني
- للمشاركات ومستواهن العضلي.
- أن تحدد 6 محاول لقياس الدافعية نحو تعلم
- الموسيقى وهم كما يلي:
1. المورّد الأول: الاستمتعバルم الموسيقى.
2. تعريف الاستمتعバルم الموسيقى
3. والانتقال(conversion).

تعريفه إجرايًا: هو التذبذب والسرور الناتج عن
- تعلم مادة التربية الموسيقية.

2. الحور الثاني: التركيز في أداء المهام في
- حصة الموسيقى.

تعريف التركيز لفقيًا: يعني حصر التفكير
- والانتباه فيما بين(2).

تعريفه إجرايًا: مدى التفكير والانتباه في
- أداء المهارات والنشاطات في حصة الموسيقى
3. الحور الثالث: الاعتقادات والتقاليد وآثراها
- على دافعية التعلمات نحو تعلم الموسيقى.

تعريف المعادن لفقيًا: هي الأشياء المعتادة
- والملكيًا.

تعريفه إجرايًا: أثر السلوكيات المتغيرة
- وال نوفها على رغبة وسلوك التلميذات نحو تعلم
- الموسيقى
4. الحور الرابع: حب الاستمتعBALM الموسيقية
- للمعلومات الموسيقية.

تعريف حب الاستمتعBALM الموسيقية لفهم: هو
- الرغبة الشديدة BALM المعروفة.

تعريفه إجرايًا: هو الرغبة الشديدة BALM.

مقاييس الدافع BALM للإنجاز إعداد ( أحمد مهدي
- مصطفى: (1987) )، ويهدف إلى قياس حجة
- الفرد الدائمة والمستمرة لأكسب العلمات
- لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من التعليم
- الأساسي.

مقاييس الدافع BALM للإنجاز إعداد ( محمود
- عبد القادر محمد: (1989) )، ويهدف إلى قياس
- نجاح وتوفيق الطالب في أداء الأعمال الصعبة
- التي تتطلب المهارة والجهد.

مقاييس حب الاستمتعBALM إعداد ما، ترجمة
- (محمود محمود سعودي: (1989) )

مقاييس حب الاستمتعBALM إعداد (صالح عطية
- محمد: (1990) )، ويهدف إلى قياس شعر
- إحساس طلاب المرحلة الثانوية العامة (ذين
- نبات) تجاه الآخرين والأشياء المختلفة.

مقاييس الدافع BALM للدراسة إعداد ( محمد السيد
- عبد العطية: (1991) )، لقياس دافعية الطلاب
- للدراسة.

The School Achievement Motivation Rating Scale
- (Lain: 1987) )، ويهدف إلى قياس
- الدافع BALM للإنجاز BALM لدى عينة من تلاميذ
- المرحلة الابتدائية والإعدادية.

وتكون مقياس دافعية نحو تعلم الموسيقى
- من (2) محور:
1. المورّد الأول: الاستمتعBALM الموسيقى.
2. الحور الثاني: التركيز في أداء المهام في
- حصة الموسيقى.

3. المحور الثالث: الاعتقادات والتقاليد وأثرها
- على دافعية التعلمات نحو تعلم الموسيقى.
4. المحور الرابع: حب الاستمتعBALM للمعلومات الموسيقية.
5. المحور الخامس: الدافع BALM للإنجاز المهام.

مجلة عينان للدراسات والبحوث، العدد التاسع، المجلد الأول

54
استيعاب التعلم للمعرفة والفهم والمهارات المتصلة بالدراسة في وقت معين.
كم المعلومات والخبرات الدراسية التي اكتسبها التلاميذ.
مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الطالب نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة.
قيمة الامتحانات التدريسية ممتازة عند الدراجات التي يحصل عليها التلاميذ.

أهمية التحصيل الدراسي
يعتبر التحصيل الدراسي حكما أساسيًا على مدى ما يمكن أن يحصله الطالب في الاستقليل حيث تعتني المدرسة أهمية كبرى لدرجات الطلاب وجميعهم الكلي وهو أول ما يلتقي النظر لتقديم الطلاب وتوجيه الوجهة التي يمكن أن ينجز فيها ويجب التحصيل الدراسي في المدرسة دورًا كبيرًا في تشغيل عملية التعليم وتحديثها التحصيل الدراسي على أهميته ليس هو المعيين الوحيد في عملية التعليم نظرًا لأن عملية التحصيل معمقة وتأثر فيها عوامل كثيرة ومن ثم فالدرجات ليس دائماً مقياسًا صادقًا لقدر الطالب على التحصيل إذ كثيراً ما تدخل فيه عملية التحصيل عوامل بعينها تتعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعليمها.
ب، العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي
- الطبيعة الاجتماعية.
- الجو الدراسي العام.
- الاستعدادات العقلية: درجة نضجها ومدى اتساع الخبرات المتصلة مع مستوى نضج التلاميذ.
- كل مرحلة.
- تكامل شخصية التعلم وشعوره بالأمان له.

معرفة المعلومات الوسيطة.
5. المحرر الخامس: الدافع لإنجاز المهام.
خصائص الترجمة الوسيطة.
التعريف لغويًا: كلمة الدافع تعني الطاقة الداخلية التي تستثير الفرد نحو شيء معين.
أما إنجاز المهمة يعني قضاء المهمة.
تعريف إجرائيًا: هو الرغبة في قضاء المهام المختلفة.
- حصة التربية الوسيطة.
- المحرر السادس، المباراة أثناء أداء العمل.
- حصة التربية الوسيطة.
- تعريف الخضرة لغويًا: هي المواطنة والداومة.
- تعريفها سيئًا: المواطنة أثناء أداء المهام والأعمال.
- التعليم الدراسي.

Educational Achievement
التحصيل لغويًا: هو خلاصة الموضوع أو نتائج التحصيل هو ما يلي من الشيء.
وذلك تعرف الباحثين للتحصيل الدراسي منها:
أنه:
- مدى استيعاب الطالب ما تعلمه من خبرات معينة من خلال تائفاتهم للمقرر الدراسي.
- مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها التلاميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة.
- فهو يعبر عن مدى استيعاب التلاميذ ما تعلموه من خبرات مادة دراسية مقدرة أو عدة مواد دراسية، وفقًا للدرجة التي يحصل عليها في الاختبارات المدرسية.
- المؤشر لاتفاق المعارف والمعلومات وتم اكتسابه عن طريق التدريب على مهارة معينة أو تحصيل مقرر ما ويقدر الأداء تقديرًا كمية.
ومن تعريفات التحصيل الدراسي السابقة:
بتضح أن:
أثر إيجابي على التحليل.
- اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم ومستوى تحسينهم الدراسي (التعليم، الإلهام، الحماية، الزائدة، التدابير).
- دور المعلم في التأثير على تحسين الطلاب.
- التلاميذ.
- النوع: ويفتقر (فتحي الزيات، 1995). 
- أن هناك بعض الخصائص والسمات يبرز فيها الذكور تفوقًا نسبيًا على الإناث مثل القدرة المعرفية والقدرة الرياضية والحساب والميل الحساس، وهناك بعض الخصائص التي تبرز فيه الإناث تفوقًا نسبيًا على الذكور مثل القراءة اللغوية والميل الأدبي والميل للخدمة الاجتماعية.
- تقويم التحصيل المدرسي، يعتبر تقويم العلم لطلابهم أهم موضوعات التقييم التربوي حيث يرمي التقييم هنا إلى تقدير الأثر الذي تحدثه عملية التربية على الطلاب في مادة معينة، وكان هذا التحصيل يعتمد قياسه على اختيار مدرس من عمل العلم أما الآن فإن التقييم لا يقتصر على ناحة التحليل فقط وإنما عملية التقييم تتناول الجوانب المختلفة من شخصية الطلاب سواء كانت عقلية أو اجتماعية أو اتنمائية أو صحية إلى غير ذلك من مجالات الحياة للطالب. 
- وبالتالي يمكن القول أن توجد عوامل وطرق مناسبة تساعد الطلاب على زيادة تحصيالهم في المواد الدراسية منها التعلم عن طريق أساليب وطرق التعلم التفاعلي وكذلك استخدام استراتيجيات ساضعة في التدريس وهذا ما أكدته عليه بعض الدراسات. 

التربية الموسيقية (Music Education) الموسيقية، هي اللغة لتجعلها جميع شعوب العالم

النظم.
- الاهتمام بكمال نمو الطفل جسمانيا ونفسيا ومعاطفيا وعقليا واجتماعيا حتى يمكن إعداده للحياة في مجتمعه وبيئته كمواطن صالح.
- تتميّض الإيمان بمبادئ الدين الإسلامي وتميز مشاعر الإنسانية للوطن وللأمة العربية والعالم الإسلامي من خلال مجالات التربية الموسيقية.
- تعزيز الانتماء للبيئة عن طريق التعريف على النحت الفني والتراث الشعبي في الموسيقى.
- بعث جوانب الإبداع والإبداع لدى الطالب واستفرة أذواق الفن.
- تحقيق التوازن والتكامل بين المواد الدراسية المختلفة من خلال تحقيق التربية الموسيقية لبعض أهداف هذه المواد.

أهداف تربية الموسيقية
أ. أهداف تربية الموسيقية
1. تعويد التمثيل على التفكير المنطقي.
2. الاهتمام بكون نمو الطفل جسمانيا ونفسيا ومعاطفيا وعقليا واجتماعيا حتى يمكن إعداده للحياة في مجتمعه وبيئته كمواطن صالح.
3. تتميّض الإيمان بمبادئ الدين الإسلامي وتميز مشاعر الإنسانية للوطن وللأمة العربية والعالم الإسلامي من خلال مجالات التربية الموسيقية.
4. تعزيز الانتماء للبيئة عن طريق التعريف على النحت الفني والتراث الشعبي في الموسيقى.
5. بعث جوانب الإبداع والإبداع لدى الطالب واستفرة أذواق الفن.
6. تحقيق التوازن والتكامل بين المواد الدراسية المختلفة من خلال تحقيق التربية الموسيقية لبعض أهداف هذه المواد.
7. أهداف فنية.
8. تتميّض الإبداع الحسي عن طريق الإبداع والفن.
تتسير كل ما هو عامض على المتعلم. ففي هذه النقطة يقوم المعلم بالربط بين المهارات المكتسبة الجديدة والمهارات التي سبق له تعلمها.

4. إدراج المتعلم دقة الخطوات المتصلة بـ "اكتساب المهارة الموسيقية وإدراكه بأن هذه الخطوات تعبر عن نسخات صغيرة ومتبولة.

5. قدرت المعلم لثمة قدرته على إتمام العمل بسرعة ودقة وكذلك على طريقة تزويده بالتغذية الراجعة وتعزيزه أثناء فترة التمرين.

6. البدء من مبدأ التعلم العملي ثم الوصول إلى المبدأ النظري.

ومن ذلك يبدو الادلة أنه يجب أن توفر بعض القواعد العامة لكل طالب يريد أن يتعلم الموسيقى. وهي: (الحرية - اللغة - شعوره بذاته - تعلم الحياة عن طريق الواقع).

د. محتوى نهج التربوية الموسيقية للصف الخامس من خلال دليل المعلم

- فرع الآناسدي - فرع القواعد الموسيقية
- فرع القراءة الموسيقية - فرع الآداب الألي
- فرع الاستماع والثقافة الموسيقية - فرع التأليف الموسيقي.

ومنها بي عرض لفرع التربية الموسيقية (القراءة والقواعد الموسيقية) والذي ينتمي البحث الحالي فيما بعد استخدام استراتيجيات سلافين.

(Music Rules): القواعد الموسيقية وتتضمن القواعد الموسيقية دراسة أسسيات الموسيقى، ونظرياتها وكذلك جميع المصطلحات المتعارف عليها عالمياً. وان يتم استخدامها بشكل موحد لجميع دارسي الموسيقى في العالم نظرًا لوحدة الموسيقى كله عالياً. وتعتمد الموسيقى على مواد أولية أساسية (الإيقاع) و (النغم) أي الزمن والصوت(16).

تربوية الحاسة السمعية لإدراك العناصر الموسيقية وتشييدها بدون الموسيقى.

تعريف التلاميذ بعناصر اللغة الموسيقية قراءة وكتابة بصورة مبسطة.

تعمية مهارات التلاميذ الموسيقية في حدود إمكاناتهم.

الكشف عن ذوي الاستعدادات والمياء الموسيقي وتثميماها.

غرس عادات سلكوية سلبيه عند التلاميذ.

6. ب. شروط واجب توافرها < أسئلة تعلم وتعلم الموسيقى

أ. أن تكون المادة العلمية لراحة التربوية الموسيقية مرتبطة بواعظ الحياة الاجتماعية والاقتصادية، مما يمس حياة التلاميذ ويلائم مراحل نموهم.

2. أن تترك التلاميذ فرصة التعبير والترجمة والتعبير والممارسة العملية وتفكر في الوصول إلى فهم قواعد ونظريات الموسيقى وتحليلها.

3. أن يمس دور التربية الموسيقية في تطوير فروع الموهبة والعلم المختلفة.

4. تعويج التلاميذ على قراءة الكتب الموسيقية.

5. استخدام تكنولوجيا التعليم في تعلم وتعلم الموسيقى.

ج. خطوات تدريس الموسيقى وتتمثل في

1. عرض الدروس تحديد الهدف منه وإبراز قيمته واحتياط المتعلمين بأهميته لإثارة دافعهم للتعلم.

2. تحديد المهارات وذلك بتوضيحها بصورة خطوات متسيلة من السهل إلى الصعب تدريجياً بحيث لا ينتقل من خطوة إلى الثانية إلا ويتأخذ من رسومه بأهداف المتعلمين.
الدرج الموسيقي: عبارة عن مكان تدوين
الدرجات الصوتية ويكون من خمسة خطوط
أفقية متوازية ينحصر بينها أربع مسافات
مساوية. (١٤)

١١. مفتاح صول: هو علامة تدوين في أول الدرج
الموسيقي من الياسير ليحدد لنا أسماء خطوط
ومسافات الدرج الموسيقي. (١١)

١١. السم الموسيقي: هو تتابع لسبع نغمات
أساسية متتالية في الصعود أو الهبوط مع تكرار
الدرجة الأولى في الجواب. (١١)

١١. منهج قواعد التربوية الموسيقية للصف
الأول:

تتصور قواعد التربوية الموسيقية هي صلب
الدراسة الموسيقية لأنها مادة تعلم أساسيات
الدراسة الموسيقية ومن خلالها يتمكن ال개ب من
دراسة الموسيقى بطريقة تنميثية، حيث تتعرف
المعلمون على الأشكال
السابقة وربطهم بالأشكال الجديدة،
كما تتعرف التمثيلية أيضاً على الموزيقى الثلاثية
وصاحبها وطرق تدوينه وإشاراته، ومواضيع النبرات
والضفتية فيه. ثم ننتقل إلى إشارة المرجع
وهي خطين رأسين تسجلهما على السيار وعليه
يمين نقطتين وترمز هذه الإشارة إلى إعداد
جملة لحنية أو جزء من النقطة أو القطعة
بكمها. ثم ننتقل إلى دراسة السمات القابلة
لعمليات البلاغية وتفريغها من حيث الشكل
والقيمة الزمنية وموقعها على المرجع.

ومنا سبق توضح لنا أن القواعد الموسيقية
تعد من ضمن العلوم التي تحتاج لتطبيقات
عالية، ذلك لأن العلوم الموسيقية تطلب الخبرة
والتفاصيل والجهد، وهذه الرايحة التي تربط

١١. الإيقاع: هو تقسيم منظم للأذن
والذالك يعد حركة الألحان من حيث السرعة
واللهجة بإصطلالات إيطالية وترمز إيقاعية
مختلفة. (١١)

وينقسم الإيقاع إلى عدة أقسام منها:

١١. الوحدة: هي عبارة عن نبضات متتالية
ومستمرة وثابتة لنظم الإيقاع، وتستخرج سرعة
الآداء بسلاسة النبضات والتي تحدد
عند بداية القطعة ويلترزم بها حتى نهاية
القطعة. (١٤)

١١. الميزان: هو ترقيم يوضع في أول القطعة
الموسيقية مؤلف عن عديد فوق بعضهما
الأعلى بدل على عدد ما تحتوي كل موزعة من
الأذن الاسم الأصيل بدل على نوع الوحدة
بالنسبة لعلامة الروند. (١٤)

١١. الخط المزجري: هو الذي يوضع في نهاية
القطع الموسيقية.

١١. النقطة: وتوضع بجانب العلامة وتزيد من
قيمتها بنصف مقدار العلامة. (١٤)

١١. الموزع: هو الحقل الناشيء من تقسيم
القطع الموسيقية. (١٤)

١١. خط الموزع: هو الخط المفرد الذي يفصل
بين الموازير وبعضها.

١١. الرضة: هو عبارة عن علامة توضع فوق
أو تحت علامات متتالية متشابهة في النصوص
والحدة وترتب بينهما وتعزز الأولى
ويسمر ندم الصوت حتى نهاية زمن النغمة
التربوية. (١٤)

١١. النغمة: هو علاقة الأصوات بعضها من
حدها (الحدة) (النقطة) ومن حوالي 1500 م
عرف النغمة الموسيقية المستعملة الآن والنغمات
الموسيقية الأساسية، ويتكون النغمة على مدرج
موسيقي. (١٤)
الإملاء الموسيقية وهي مجموعة الخبرات التطبيقية لدرس الصوتيات ويجب أن تعطي بطريقة مشروفة وخاصة.

وهناك طريقة قراءة التمارين (إيقاعاً أو صلوكاً أو غناء) أثناء حصة الموسيقية: ينثر التمرين بألب يميل بالنظم بالعطاء بالوحدة الزمنية المنتظمة بخليطها بطرق القدم لتربي الإحساس المنظم. ثم تطع العلامات بمقطع (لا) أو (ما) أو (نا) مقابل كل رأس وذيل في حالة القراءة الإيقاعية، ثم تقرأ الحروف الموسيقية مع الحفاظ على زمن كل علامة موسيقية والحفاظ على زمن التمرين كل في حالة القراءة الصناعية أما في حالة القراءة النافذة تأتي الحروف الموسيقية بصعوبة آلة البيانو مع مراعاة الطبقية الصوتيتية الناسبة للتمييزات والحفاظ على زمن العلامات الموسيقية ومن التمرين كل ويمكن الاستعانة بإشارات الميزان لضبط الوحدة الموسيقية.

تدرس تلمس الذات الخامس من الصوتيات قراءة الصناعية والفنانية وتنتهي وقوراً تمرين تشمل الأشكال والنغمات السابقة دراستها وذلك من خلال ميزان ثلاثي باستخدام إشارات الديد الدالة على الميزان الثلاثي، من خلال متابعة صور.

- ومن خلال ما يضبط منه من الضرورة

- تدرس قراءة الصوتيات بربط القواعد الموسيقية بالقراءة الموسيقية لأن فرع القراءة ما هو إلا نتاج لفرع القواعد.

الدراسات والبحوث السابقة نظراً لقلة وندرة الدراسات والبحث التي بين الموسيقى باعتبارها علم نظري وفن علمي، تجعلها تتسم بأن مادة دراسية أخرى.

فعن القراءة الموسيقية هي عبارة عن تطبيقات عملية (سعيّة بصرية لذراع القواعد الموسيقية) وتتضمن قراءة إيقاعية وصلوكاً وغناء تساعد التلميذ على التعبير الصوتي السليم والتلوين الأداء في نفسها شخصية متميزة واتجة جريئة وواعية.

وأهداف القراءة الموسيقية هي:

1. تدريب النذور السليم وإدراك العناصر الموسيقية.
2. تطوير التلميذ بعناصر اللغة الموسيقية قراءةً وكتابةً بصورة مبسطة.
3. الكشف عن ذوي المواهب الموسيقية والنهائية بينهم.
4. التدريس بمستوى التلاميذ إلى مستوى الفهم والإدراك.
5. تنمية القراءة على تمييز الأصوات والقدرة على كتابة وقراءة الدونات الموسيقية.
6. عمل على إظهار ذكاء الطفل وإيقاظ إمكانيته الكاملة في طريقها يدرك الطفل التراكيب العميقة للأشياء التي يدرسها نظرياً وهذا يدفع الطفل للتفكير (1).

الشروط الواقعية تواضحا عند تدريس الصوتيات (قراءة وغناء):

1. لغتنا الخامس ندم ذلك لسلم دو بيرزم أتباع قواعد النداء السليم.
2. يكون النداء بصعوبة البيانو أون اللوحة الصوتيتية ويجب أن يكون مستندًا إلى الميزان.
3. تدريس المدرس تتدرب التلاميذ للوصول إلى الطاقة المطلوبة.
4. يمكن الربط بين الصوتيات الغنائي.
نتائج الدراسة عن تفوق أفراد المجموعة التعاونية على أفراد المجموعة التقليدية في اختيار مهارات الكتابة.


ووفق (1991). Huder - بين تأثير استخدام طريقة المحاضرة واستخدام استراتيجية التعليم التعاوني (نموذج سلافين) على التحسين الدراسى، واتجاهات طلاب

استخدمت استراتيجية سلافين في مادة التربية الموسيقية ضعف علم الباحة - فقد لجأت الباحة إلى عرض مجموعة من الدراسات التي استخدمت التعليم التعاوني واستراتيجياته في مجالات أخرى ذات الصلة غير المباشرة بمشهد البحث الحالي في مصورين، والذي ساعد الباحة في إعداد أوراق الدراسة، والتصميم التجريبي، وعرض واستخلاص النتائج، وتحليلها.

المتوف الأول: دراسات تناولت التعلم التعاوني واستراتيجياته في تحسين التحصيل لدى التلاميذ.


حوالي 2 أسابيع، واستخدمت الدراسة مقياس الانتاج نحو الرياضيات. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذات دالة إحصائية في الانتاجات لدى الطلاب في القياس البديهي للمجموعات التجريبية، كما أن التغييرات في تجاهات الطلاب لم يكن ذا دالة إحصائية.

وقال (أحمد التجدي، 1996) (14) بين كل من أسلوب التدريب التعاوني (نموذج التعليم معا)، وأسلوب التدريب التنافسي، والتدريب المعاوني، و();++، وأجراء أفراد ذلك على التحصيل الدراسي، ونواتج الطلاب نحو العمل المعملي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في الكيمياء.

وقد أقترحت عينة الدراسة على 394 طالب وطالبة، وقسمت هذه العينة إلى مجموعة تجريبية أولى (طموح)، ومجموعة تجريبية ثانية (متوسطة)، ومجموعة ضوابطية (تقليدية)، واستغرقت هذه الدراسة 5 أسابيع من الفصل الدراسي الثاني، واستخدمت الدراسة اختبار إحصيلي، ومقياس الانتاجات نحو الأداء في مختبرات الكيمياء. وأسفرت نتائج الدراسة عن ثقة أفراد المجموعة التعاونية على أفراد المجموعة التنافسية، والتقليدية على التحصيل الدراسي، ونواتج الانتاجات نحو العمل المعملي في مختبرات الكيمياء، وجود فرق دالة بين البنين والبنات، وذلك لصالح البنات في الاختبار التحصيلي.

وتحت (صالح الدين خضر، 1988) (15) على أثر استخدام طلاب التعاون والتقليدية على تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية للغة الفن ونواتجهم نحو التربوية الفنية، واقتصر البحث على طلاب الصف الثاني الإعدادي بنين وبنات الكلية في مادة الكيمياء، وتكوين عينة الدراسة من 11 طالب وطالبة، وقسمت إلى مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة الخاضعة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي، ومقياس الانتاجات، وأسفرت نتائج الدراسة: وجود فرق دالة إحصائية بين طلاب المجموعة التعاونية ومجموعة الخاضعة في التحصيل لصالح مجموعة الخاضعة، وعدم وجود فرق دالة إحصائية بين طلاب المجموعة التعاونية ومجموعة الخاضعة في الانتاجات، وعدم وجود فرق دالة إحصائية بين البنين والبنات في الدراسة.

- وتحقيق (المهدي سالم، 1994) (16) من أثر استخدام استراتيجيات التعلم مشابكًا على التحصيل الأكاديمي والتفكير المفاهيمي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في العلم، واقتصرت عينة الدراسة على 148 طالب وطالبة، وقسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تعاونية وضابطة تقليدية، واستخدمت الدراسة اختبارًا إحصائياً ووحدة النظرية التربوية، واتخاذ فائدة التغير الفماهي.

والتالي، ونواتج الدراسة تحقق مجموعة التعلم التعاوني على مجموعة التعلم التقليدي في التحصيل الأكاديمي والتفكير المفاهيمي.

وقال (عبد الله عابدين، 1995) (17) بين استخدام استراتيجيات نموذج (جونسون وجونسون) للتعلم التعاوني والطريقة التقليدية في نموذج الانتاجات نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي بالدرن، تكون عينة الدراسة من 72 طالب من طلاب الصف السابع الأساسي بدرجة مؤتة بالأردن، وقسمت عينة إلى مجموعة تجريبية أولى، ومجموعة تجريبية ثانية، ومجموعة ضابطة، وتم التدريس لها بالطريقة التقليدية، واستغرقت الدراسة...
التعليم على الدراسات السابقة ونتائجها أجمعت دراسات النوبور الأول كاملة على كفاءة التعليم التعليمي باستراتيجياته التي تناولتها كل دراسة على حدة وأثبت أن هناك تحسين في مستوى التحصيل الدراسي في المواد المختلفة بعد استخدام التعليم التعليمي، وذلك عند مقارنته بالطريقة التقليدية.

وتتفق الباحثة مع نتائج هذه الأبحاث والتي تشير معظمها إلى فعالية التعليم التعليمي وتؤكد على ضرورة استخدام أساسية لما لها من فوائد عديدة. في تحسين الكثير من المهارات الاجتماعية والتعليمية لدى التلاميذ مما سيجعل الباحثة على الاستعداد باستراتيجية سلاميٌّ كأحد أساليب التعليم التعليمي وقد عمل برامج لرفعة مستوى التعليم بالمادة العربية الموسيقة فرع (القواعد القراءة الموسيقية) لصالح الخامس الإبتدائي حيث وجدت أن هذه الاستراتيجية، وسيلة فعالة في التدريب على مهارات كثيرة.

أوجه الاستفادة من الدراسات والبحث السابقة

1. تحديد الحجم الأمثل لمجموعة التعليم التعليمي.

2. إعداد أدوات الدراسة وتحديدها وتحديد دور المعلم والمتعلم في الصف.

3. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الجادلة.

الحوار الثاني: دراسات تناولت استراتيجيات التعليم التعليمي ي촉종 الدافعية نحو التعليم لدى التلاميذ

ويحَد هذا الإطار، فقد قام بتطبيق برامج لتحسين دافعية تلاميذ الصف الثامن قائم على الذكاء المتعدد من خلال التعليم التعليمي. وقد أجريت الدراسة على عينة واستخدم الباحث المنهج الوسيمي لمنهج التربية الفنية وبناء أدوات البحث وكان منهج البحث هو المنهج التجريبي. باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتم اختيار عينة البحث من 5 مدارس إعدادية للبنين والبنات بمسط 98-1996 وتقسنت العينة على فصول من كل مدرسة وكان عددهم 428 طالباً وطالبة من 171 طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و176 طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة منهم 145 طالباً وطالبة وكانت أهداف البحث هي:

1. اختبار التحصيل اللغة الفنية.

2. مقياس الاتجاه نحو التربية الفنية.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (التعليم) والمجموعة الضابطة في الاختبار البداوي للتحصيل في الناحية التعليمية بينما لم توجد فروق دالة بين النين والبنات في المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البدائي كما وجدت اتجاهات إيجابية نحو التربية الفنية ترجع إلى استخدام استراتيجيات التدريس والتفاعل بين الدراسات والبحث نحو التربية الفنية.

من خلال التعليم التعاوني والذكاءات المتعددة وقد تم تشخيص التلاميذ عن طريق تدريس استبان عليهم في بداية عام 1996، لقياس اتجاهاتهم نحو المدرسة والمعلمين والواجبات المنزلية، وقد أوضحت النتائج أن مشكلات التلاميذ تتمثل في نقص الدافعي للتعلم وقلة اهتمام الأباء بهم مما أثر على دافعيهم، وتم تطبيق البرنامج على التلاميذ لرفع تدريجي لذاتهم ورفع دافعيهم. وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى تحسن درجات التلاميذ في اختبارات (ارتقاي التحصيلي) نتيجة ترفع وزيادة دافعي التلاميذ نحو التعليم وتعديل اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة ونحو معلميهم والمواد الدراسية.

ونحن (1996, Et al) مختارات الأكاديمية (التحصيلي) وتقليل السلوكيات غير المألوف من خلال نظرية الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وقد تم تشخيص مشكلة المختارات الأكاديمية والسلوك غير المألوم عن طريق سجلات المعلم، وسجلات الطلاب، وسجلات المدرسة، واستبانات على الطلاب، وقد تم تحليл الأساليب المحتملة لل المشكلة التي تمتثل في نقص دافعي الطلاب الداخلية والاهتمام بالمواد وانخفاض التقدير الذاتي لدى الطلاب ووجود خلل في الأسرة. وقد قام الباحث بتطبيق استراتيجيات الدافعات المتعددة وبعد معالجة البيانات إحصائياً، توصلت الدراسة إلى تأثير أهمها زيادة مستوى الطلاب نحو تفهم وزيادة التحصيلي الدافعي واتخاذ السلوكيات غير المألوم.

وطبع (1989, Kein) برامج لرفع تحصيل الطلاب من خلال رفع مستوى دافعيهم.
وحصص التعلم التعاوني. وقام الباحثون بتطبيق البرنامج الذي استغرق 16 أسبوعًا وكان مكونًا من استراتيجيات تعلم عبارة عن تعلم تعاوني وذكاء متعددة وانضباط إيجابي وذلك لخلق بيئة آمنة، ورفع تحصيل الطلاب من خلال زيادة الدافعية. وقد تم تطبيق اختبارات قليلاً وبدنية للحصول على نتائج تطبيق البرنامج واستبانات أسيوية. وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً توصلت الدراسة إلى أن البرنامج قلل من السلوك الخاطئ وغير الملمؤمة ورفع دافعية التعلم. وقولة الوقت الذي يقضيه المعلم في تصحيح السلوكيات الخاطئة، وارتفاع نسبة التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ.


وتتفق الباحثة مع نتائج هذه الأبحاث والتي تشير ملاحظاتها إلى فعالية التعلم التعاوني والتتأكد على ضرورة استخدامها ما له من فوائد عديدة في تحسين الكثير من المهارات الاجتماعية والتعليمية وزيادة الدافعية نحو تعلم الموسيقى عند التلميذين مما شجع الباحثة على الاستعانة ب استراتيجيات سلافين كأحد أساليب التعلم.

من منهج تعلم تعاوني ومنهج ذكاء متعدد يؤكد أن تنمية المهارات الاجتماعية الملاحظة وزائدة التحصيل، وقد أجري الباحثون اختباراً قليلاً وبديناً للحصول على بيانات عن تقدم التلاميذ. وبعد ملاحظة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى أن تطبيق استراتيجيات التذاكر المتعددة والتعلم التعاوني تقدم نشاطات طلابية متنوعة أدى إلى تحسن في التحصيل الأكاديمي، وتقلل السلوك الخاطئ غير الملمؤمة.

وحسن (1999) (Charbonneau) دافعية الطلاب من خلال استخدام الذكاء المتعدد والتعلم التعاوني لدى طلاب المرحلة الإبتدائية وزيادة الذكاء الإكاديمي وتكوين عينة من 27 طالبًا من طلاب المدرسة العليا تمثل إلى ثلاث مجموعات تجريبية وضابطة، واستمر التدخل لمدة 7 شهور باستخدام نظرية الذكاء المتعدد والتعلم التعاوني، واستخدم الباحث السجلات والاحصاءات ودفاعيات وملاحظات المدرس، والشهادات التي تبين مشكلة نقص الدافعية. وقد أسفرت النتائج عن زيادة الدافعية وخلق جو إيجابي في المدرسة العليا وزيادة المشاركة الطلابية للأنشطة الدراسية وزيادة التحصيل في ذلك نتيجة الملائمة باستخدام نظرية الذكاء المتعدد والتعلم التعاوني.

وطبق (2002) برنامج في ضوء نظرية الذكاء المتعدد والتعلم التعاوني لرفع نسبة تحصيل التلاميذ من خلال تعزيزهم للتعلم. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من تلاميذ الروضة والصف الرابع والأول والصف السادس. وقد تم تشخيص أسباب نقص الدافعية عند تلاميذ عينة البحث من خلال ملاحظات المعلمين وتفاعل التلاميذ مع أفرادهم ومعلميهم وتقييم العمل اليدوي وبطاقات الدرجات.
التعاويح 

1. تحديد الحجم الأمثل لمجموعة التعليم التفاعلي.
2. إعداد أدوية الدراسة وتقنينها وتحديد دور الدراسة والمحدثة.
3. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

منهج البحث وإجراءاته

1. تحديد الفترة الزمنية والبعدي لمتغيرات الدراسة، يفرض التعرف على أثر استراتيجيات سلائف (متغير مستقل) على تحسن كلاً من النشاط الإبداعي نحو تعلم شكل الموسيقى ومستوى التحرير، فصول نموذج الدراسة الموسيقية (متغير تابع).

ولقد قامت الدراسة بدراسة:

أولاً: استطلاعية بفرض التأكد من ملامحة أدوية القياس لإيجاد البحث، وتقنين أدوات البحث من حيث الصدق والثبات.

الأخرى أساسية أجريت على العينة الأساسية بفرض التأكد من فاعلية استراتيجية سلائف على تحسن كلاً من النشاط الإبداعي نحو تعلم شكل الموسيقى ومستوى التحرير، فصول نموذج الدراسة الموسيقية (متغير تابع).


d) الدراسة الاستطلاعية

- العينة: تمثل 2 طالبات الصف
الخصائص السكيمتية للمقياس
1. صدق المقياس: عرضت الباحثة المقياس على (5) من السادة المحكّين (6) للتأكد من صدق محتوى المقياس ومدى ملاءمة الصياغة والمستويات المعرفية للمحطة العمرية وقد أخذت الباحثة النتائج لاقت نسبة إتفاق 100%, حيث لم يبدى أي من المحكّين أي تمييز فيها.
2. ثبات الاختبار: لقد أخذت الباحثة بطريقة (Test- retest) الاختبار وإعادة الاختبار حيث طبقت المقياس على عينة أولية عددها 20 تلميذة، للتحقق من فهمي تعلم المقياس ومناسبة المفردات لمدركاتهم ومفاهيمهم. ثم قامت الباحثة بتكرار طبّق المقياس على نفس المجموعة بعد 15 يوم تحت الظروف نفسها، وتتم تصحيح المقياس، ورد الدرجات ومراجعتها. ثم حساب معلم الارتباط بين درجات المرة الأولى ودرجات المرة الثانية للاختبار، حصلت الباحثة على معلم الارتباط قدره 77,0.
3. الاختبار التحصيلي في فرع القواعد والقراءة الموسيقية
(66)
وتم بناء هذا الاختبار اعتمادًا على منهج التربوية الموسيقية الذي قرر من قبل وزارة التربية والتعليم للصف الخامس بمراحل التعليم الأساسي بكل الإمارات.
4. هدف الاختبار: قياس درجة إتقان التلميذات في فرع التربية الموسيقية الأساسية (القواعد - القراءة).
5. صياغة مفردات الاختبار: يتم البداية الاختبار بحيث تتمّ لكل مفردة من أفرع التربية الموسيقية المستهدفة (القواعد- القراءة) وصياغة مفردات
(66) ملحق (1) بعنوان الملاحظ.
(66) ملحق (2)
الاختبار كله لبدأ التدريج في الصعوبة ويتألف
الاختيار من أربعة أسئلة موضوعية.

السؤال الأول: يحتوي من ستة اختبارات
فرعية على شكل صحي وخطا.

السؤال الثاني: يتكون من أسئلة فرعية
ويحتوي كل سؤال على نمط النقاط الفارغة.

السؤال الثالث: يتكون من محرر يراد تدوينه
على الدرج الموسيقي.

السؤال الرابع: ويطلب فيه ابتكار تمرين
يشمل الاعلامات الإيقاعية السابق دراستها.

- أداء الاختبار: شرح العبارة للتعليمات أن
الغرض من الاختبار تحديد مستوى فرعي
(القواعد - القراءة الموسيقية) وأن نتيجة هذا
الاختبار ستستند إلى تحسين مستوى للتحصيل
تلك الأفرع. حيث تقوم الباقة بتقديم المساعدة
للمعلمين وذلك في مجال فهم المطلوب من
السؤال فقط. وتصحيح الاختبار وتسجيل النتائج.
- زمن تطبيق الاختبار: كان الزمن المناسب
لتطبيق الاختبار ٤٠ دقيقة وهو زمن الحصة.

- طريقة التصحيح: وقياس الدرجة: يتألف
الاختبار من ٤ أسئلة السؤال الأول يحتوي من ستة
أسرة فرعية كل سؤال على علامتين للإجابة
الصحيحة. السؤال الثاني يحتوي على نمط
نقطة كل نقطة بدنجنتين. السؤال الثالث يعطى
١٠ علامات للإجابة الصحيحة. السؤال الرابع
يعطى ١٠ علامات حيث تكون النهاية الطبيعية
لمجموع الكلي ٤٠ درجة.

- الخصائص السيكيمترية للاختبار

١ - صدق الاختبار: عرضت الباقة الاختبار
على (٢٠) من السادة المحكمين للتأكد من
صدق محتوى الاختبار ومدى ملائمة الصياغة

(٣) ملحق (٤)
العمر الزمني والدائمية لتعليم الموسيقى والتحصيل الفعلي لمادة التربية الموسيقية وكذلك نسبة الذكاء، وقد رأى الباحث أن تكون تلخيصات المجموعات التجريبية والضابطة لا يوجد بينهن من تماس من أي إصابة شمسية أو صعوبات في النطق، كما تحصت البداية من خلو المجموعات التجريبية والضابطة من أي حالة رضوض أو تكرار رسوبي، وأن جميع أسس تلخيصات المجموعات التجريبية والضابطة تقع في مستوى اقتصادي جيد بالنسبة لمجتمع الإمارات.

3. التصميم التجريبية

تم بناء التصميم التجريبية للدراسة على أساس مجموعات إحداها تجريبية والأخرى ضابطةً بطريقه على المجموعتين قبل بدء التجريبة، مقياس الدافعية نحو تحصيل مادة التربية الموسيقية (القواعد - القراءة) ثم تلقي المجموعات المجموعات التجريبية خبرات البرنامج القائم على استراتيجيات سندلا. وتدرس تلخيصات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وانتهاء فترة التدريب للمجموعة التجريبية، يعد تطبيق كلًا من مقياس الدافعية نحو تحصيل مادة التربية الموسيقية والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية.

{|العمر الزمني والدائمية| التعليم الموسيقية والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية | 
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>العمر الزمني والدائمية</td>
<td>التعليم الموسيقية والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية</td>
</tr>
<tr>
<td>العمر الزمني والدائمية</td>
<td>التعليم الموسيقي والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية</td>
</tr>
<tr>
<td>العمر الزمني والدائمية</td>
<td>التعليم الموسيقي والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية</td>
</tr>
<tr>
<td>العمر الزمني والدائمية</td>
<td>التعليم الموسيقي والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية</td>
</tr>
<tr>
<td>العمر الزمني والدائمية</td>
<td>التعليم الموسيقي والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية</td>
</tr>
<tr>
<td>العمر الزمائي بلا الأشعة</td>
<td>التعليم الموسيقي والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية</td>
</tr>
<tr>
<td>العمر الزمائي بلا الأشعة</td>
<td>التعليم الموسيقي والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية</td>
</tr>
<tr>
<td>العمر الزمائي بلا الأشعة</td>
<td>التعليم الموسيقي والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية</td>
</tr>
<tr>
<td>العمر الزمائي بلا الأشعة</td>
<td>التعليم الموسيقي والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية</td>
</tr>
<tr>
<td>العمر الزمائي بلا الأشعة</td>
<td>التعليم الموسيقي والاختبار التحليلي لفرعي مادة التربية الموسيقية</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (1) أن عينة الدراسة (التجريبية- الضابطة) متكافئة في متغيرات
التربية الموسيقية وذلك في أوقات حصة التربية الموسيقية المخصصة للصف الخامس. بإعطاء حصة أسبوعية ودروس واحدة ي_videos السببية للتقدم في التعلم.\

5. برنامج قائم على استراتيجية سلافين:

- هي الخطة التي قامت الباحثة بوضعها باستخدام استراتيجية سلافين لتسهيل التعلم. التمثيلات على زيادة الدافعية نحو تعلم مادة الموسيقى ورفع مستوى تحقيقها الدراسي.

- تقدم الفرصة للعمل على مجموعات صغيرة وغير متجاورة يتم تعاون فيها مع بعضهم البعض. ككل منهن دور إيجابي ونشطة. وتسع كل مجموعة إلى تحقيق هدف مشترك وتم تقييم تمثيليات كل مجموعات على أساس النواتج النهائية للمجموعة.

- توفر الفرصة لخدمة وتحمل كل عضو في المجموعة مستويات ونهاية المجموعة بالإضافة إلى مستويات نجاحها في شخصياً.

- وقد اعتمدت الباحثة بناء الاستراتيجية على خطوات سلافين، ومن خلال ما لاحظته أثناء عملها كعمالة مادة التربية الموسيقية توصلت إلى أن هناك مستويات أساسية يجب مراعاتها أثناء بناء الاستراتيجية لمعرفة مدى فاعليتها في زيادة كلا من الدافعية لتعلم الموسيقى وكذلك التحسين فيها وفعالية:

- أن يكون تحتوي التعليمي للبرنامج قائمًا على المادة العلمية التي أعدتها. في النهاية، بإدارة والذي يتاسب مع المرحلة العمرية للتمثيلات.

- تتوزع الموضوعات المستخدمة في كل دورة حتى لا تشعر التمثيلات بالملم مما يؤثر سلبًا على النتائج.

- الفترة الزمنية لتطبيق الاستراتيجية:

- أعدت الباحثة جدول لتنفيذ البرنامج بفرقة (6) مئات للإشراف والأنشطة المتضمنة للدروس.
الخطة الزمنية للبرنامج: يطبق البرنامج
بواقع حضورًا أصليًا للجموعة التجارية
(10 دقيقة في السنة الواحدة) وذلك على
مدى شهرين وثاني من خلال غرفة الترُبية
الادية بالمرة. في كل حصة تتأقث الباحثة
بتثليج الدروس إلى مجموعة من الأنسترة
والتدريبات باستخدام استراتيجيات سلافين مع
مراضعة مقررة للمتَّبدات على استعمال الطريقة
المحددة إنجازها في الوقت المحدد لذلك وبعد
إنجاز الخطوات من قبل مجموعات التمثيلات
في الوقت المحدد تقييم بعض البضائع وتبدي
كل فرة بأي حال فيما أنجزته الفرقة الأخرى.
وهيكون جزءًا خاصًا بالعملية حيث تقوم
بتشخيص ما توصلت إليه كل مجموعة لتعرف مدى
استخدامها و مدى ما توصلت له بتطبيق المأهارة
الوقت التدريب عليها أثناء الحصة من خلال
استراتيجيات سلافين ولا يتم الانتقال إلى تعلم
درس آخر أثناء الحصة إلا بعد التأكد من
استخدام التمثيلات للدرس السابق، أما عن
التقسيم النهائي فيتم إجراؤه من خلال حساب
الفرق إحصائيًا بين متوسط النتائج للمجموعة
التجريبية والمجموعة الضابطة.

التحقيق من كفاءة برنامج استراتيجيات
سلافين: و بعد أن قامت الباحثة بتجهيز
البرنامج وتقييم كل أوراق العمل الخاصة
والأنشطة المصاحبة له وفق كل درس، قامت
الباحثة بطريقة (20) من السادة المحكرين
المختصين في التربية الادارية وكذلك في
التربيه والتعليم النصفي والمحتوى لذلك لإبداء رأيهم
حوالي مدى مناسبة البرنامج لمستوى الفرق
الصف الخاص، وقد لاقت نسبة انتقائي 100%
حيث لم يبدى المحكرون أي تدجيل في الأهداف أو
العبارات أو الصياغة.
لمتوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة الضابطة على مقياس الدافعي للتعلم

الجدول 2: دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (التجريبية-الضابطة) على مقياس الدافعي للتعلم

<table>
<thead>
<tr>
<th>الاختبار</th>
<th>المجموعة</th>
<th>ن</th>
<th>م</th>
<th>دح</th>
<th>قيمة الصورية</th>
<th>قيمة الجدولة</th>
<th>مستوى الدلالة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الدافعي للتعلم</td>
<td>تجريبية</td>
<td>20</td>
<td>73.25</td>
<td>7.192</td>
<td>2.342</td>
<td>0.01</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ضابطة</td>
<td>20</td>
<td>56.45</td>
<td>7.919</td>
<td>7.023</td>
<td>0.01</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

وكانت النتائج مماثلة بالجدول 2:

يتضح من الجدول 2 والذي يعرض لدارة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (التجريبية-الضابطة) على مقياس الدافعي للتعلم، في ماده الترجمة الوسيطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسات البديعية والتي كان متوازراً درجات الديناميكية فيهما لتراض، 25 بينهما كان متوسط درجاتهم في القياس القليل 98، 25 حيث كانت قيمة "ت" جمعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، لصالح القياس البديعية.

وهذا تحقق صحة الفرض الأول.

2. نتائج الفرض الثاني

يتم تصميم رؤية "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسات القليل والبعدي على مقياس الدافعي نحو تعلم الموسيقى لدى تلميذات الصف الخامسة بمدرسة التعليم الأساسي لصالح القياس البديع للمجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" Test للعينات المرتبطة وذلك لكشف عن الفرق بين

الجدول 3: دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعي للتعلم

<table>
<thead>
<tr>
<th>الاختبار</th>
<th>النتيجة</th>
<th>متوسط الدراسة</th>
<th>قيمة التتجزئة</th>
<th>متوسط الدراسة</th>
<th>قيمة التتجزئة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الدافعي للتعلم</td>
<td>تجريبية</td>
<td>20</td>
<td>7.833</td>
<td>58.25</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>البديل</td>
<td>20</td>
<td>7.919</td>
<td>73.25</td>
<td>20</td>
</tr>
</tbody>
</table>

حسناً فاروق السيد
باستخدام اختبار "t" للمنافتين المرتبطة وذلك لكشف عن الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القياس-الابتدائي) للمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للتعلم والنتائج مماثلة بالجدول 4:

<table>
<thead>
<tr>
<th>الاختبار</th>
<th>الشابطة الابتدائي</th>
<th>الشابطة اليومي</th>
<th>عدد</th>
<th>م</th>
<th>تركيب</th>
<th>مج.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>20</td>
<td>54.75</td>
<td>56.45</td>
<td>19</td>
<td>9.36</td>
<td>1.068</td>
<td>2.539</td>
</tr>
</tbody>
</table>

لا يمكن ليتمزاج الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي.

<table>
<thead>
<tr>
<th>الاختبار</th>
<th>الشابطة الابتدائي</th>
<th>الشابطة اليومي</th>
<th>عدد</th>
<th>م</th>
<th>تركيب</th>
<th>مج.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>20</td>
<td>56.45</td>
<td>56.45</td>
<td>20</td>
<td>7.19</td>
<td>1.068</td>
<td>2.539</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول 5 والذي يعرض لدلالات الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القياس-الابتدائي) للمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للتعلم، أن المادتين التنويرية الموسقيه، والفصيلي الشاملة، تحققان تأثيرًا ضابطًا في تجربة المتعلم. وهذا ما يشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات القياسين الفصيلي والفصيلي، يشير إلى الفرق بين متوسطي درجات القياسين الفصيلي والفصيلي، في مجال التدريس والتعلم، لיותًا في مجال التدريس والتعلم، وذلك ليصبح فروض ذات دلالات إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (القياس-الابتدائي) للمجموعة الضابطة. هكذا، يمكننا التأكيد أن الفرق بين متوسطي درجات القياسين الفصيلي والفصيلي، في مجال التدريس والتعلم، لهيئات إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين.

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى البدائي</th>
<th>قيمة ت团圆 اليومية</th>
<th>درج</th>
<th>م</th>
<th>تركيب</th>
<th>مج.</th>
<th>المغير</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.01</td>
<td>2.342</td>
<td>4.582</td>
<td>38</td>
<td>6.965</td>
<td>27.1</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4.137</td>
<td>18.8</td>
<td>20</td>
</tr>
</tbody>
</table>

الخامس بمرحلة التعليم الأساسي، وقبل الفرض الصفياني لتصبح (لا يوجد فروض ذات دلالات إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين الفصيلي والفصيلي، على مقياس الدافعية نحو مقياس الموسيقي، فرعي.
الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البدي) للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي 2.539، حيث كانت قيمة "t" جميعها دالة عند مستوى دالة 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية 17.8 بينما كان متوسط درجات المجموعة الضابطة 15.7، وكانت قيمة "t" دالة عند مستوى دالة 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يحقق صحة الفرض الرابع.

5. نتائج الفرض الخامس

ينص على أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات تمييزات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبدي والاختبار التحصيلي في الموسيقى فرعي (القواعد الموسيقية - الدراسة الموسيقية) لدى تمييز الدرجات الضابطة بمرحلة التعليم الأساسي لصالح القياس البدي للجموعة التجريبية. ولتحقيق صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "t-test" للمتغيرات المرتبطة وذلك للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البدي) للمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي، وكانت النتائج ممثلة بالجدول 1.

جدول 1: دالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البدي) للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>قيمة الدالة</th>
<th>قيمة الدالة</th>
<th>احصائيات</th>
<th>التغيير</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.01</td>
<td>2.539</td>
<td>7.815</td>
<td>19</td>
<td>t = 20</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>5.4057</td>
<td>17.58</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>6.9635</td>
<td>27.1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 2: دالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البدي) للمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>قيمة الدالة</th>
<th>قيمة الدالة</th>
<th>احصائيات</th>
<th>التغيير</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>2.539</td>
<td>2.818</td>
<td>19</td>
<td>t = 20</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.3642</td>
<td>15.7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4.1371</td>
<td>18.8</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

حسناء د.الدبي
بضحت من الجدول 7، والذي يعرض لدلالات الفروق بين متوسطي درجات القياسين (القبلي-البعدي) للمجموعة الضابطة عل الاختبار التحصيلي بـ مادة التربية الموسية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين؛ حيث كانت قيمة "ت" جميعها دالة عند مستوى 0.05 لصالح القياس البعدي والذي كان متوسط درجات المجموعة الضابطة بـ القياس البعدي 18.8 بينما كان متوسط درجاتهم بـ القياس القبلي 15.7 حيث كانت قيمة "ت" جميعها دالة عند مستوى 0.05 لصالح القياس البعدي، وهذا تحقق صحة الفرض الأساسي.


يجب أن يتعلم قبل أن يستعد زملاء في المجموعة على التعلم، وتحقيق الأهداف المرجوة تحت إشراف وتحفيز من العمل والتفاني يخلق جوًا من الإنجاز، والتحصيل يمكن أوضاع تتضمن الاستراتيجية تقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة حيث تسعى كل مجموعة إلى تحقيق هدف مشتركة يتمثل في حل مشكلة أو أداء عمل كلفته به ويدعيم أفراد كل مجموعة على أساس النتائج النهائية للمجموعة، ونحتاج كل فرد على حدة ويدعيم كل عضو في المجموعة مسؤولية نجاح المجموعة بالإضافة إلى مسؤولية نجاحه شخصيًا، يسعى التلاميذ سويًا لتحقيق أهداف مشتركة والمعلم يراقب ويوجه ويبرد ويتابع، كذلك لأن هذه الاستراتيجية من الاتجاهات التربوية التي تؤكد على إيجابية التعلم، ومراعاة خصائص الفردية، بما يحقق تعلمتا أفضل؛ هذا فضلاً عن أنها تتضمن تبادل الفضاء الإيجابي والتفاعل المنتج المباشر، كما يمكن لكل عضو من أن يصبح فردًا قادراً على اللفتات التلميذية يتعلم مما يحدث تمكن من القيام بأداء المهام بصورة أفضل، ولتتأكد من تعزيز قدرات كل فرد تعتبر التلميذات مستويات عمها يتحدث إليهم من مهم، وبالتالي يمكن إرجاع تلك النتائج كذلك إلى أن:

- استراتيجية سلافين تتضمن تدريس مشاركة فعالة وجامحة وتفانيًا بناءً على نتائج استخدم المهارات المتطلبة في هذه الطرقية من حيث توزيع الأدوار فيما بينهم وتجميع المعلومات بأصناف وتوصل إلى مقتراحات، ومراجعة الإجابات وتصحيح الأخطاء قبل عرضها على المعلمة أثناء المناقشة وطرح الأسئلة، مما يؤكد أن الاعتماد المتعدد بين أفراد المجموعة يزيد من مصادر المعلومات وأساليب.

(tokenization)}
فرق التحصيل (سلافين) بالمقارنة بالطريقة التقليدية وقد يرجع ذلك إلى طبيعة التفاعل بين تمثيل المجموعات ففي استراتيجيات سلافين فرق التحصيل تكون المجموعة من (2 أو 3) تمثيلات، في حين بالتالي يزيد شعور البالغ والإثارة، ولكن ليس بنفس القدر في الطريقة التقليدية، كما أن التواصل داخل المجموعة فقط وليس مع المجموعات الأخرى.

توصيات البحث

وقد توصل إليه البحث من نتائج أن:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تلقى الضوء على فلسفة وأهمية وفعالية النماذج المختلفة للتعلم التعاوني ومدى ارتباطها بنتائج التعلم المختلفة لتلميذات المرحلة معرفة التعليم الأساسي.
- تنظيم محتوى التعلم بما يتناسب مع استراتيجيات (سلافين).
- استخدام استراتيجيات أخرى للتعلم التعاوني مع التحصيل الدراسي والدافعي فقد تؤدي إلى نتائج أفضل.

البحث المقررة

- تطبيق استراتيجية سلافين على عينات من مراحل عمرية مختلفة.
- فعالية استراتيجية جونسون وجونسون، سلافين، تخفيض الفقاعة من تعلم الموسيقى لدى تمثيلات الصف الخاص بمرحلة التعليم الأساسي.
- تطبيق البحث الحالي على باقي المقررات الدراسية.
- فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني ( استراتيجيات جونسون وجونسون، التعلم النفذي الراجعة مما يرفع من التحصيل الدراسي والتالي الدافع نحو التعليم.
- أن استراتيجيات سلافين تسهم بشكل تقل في مركز التعلم من المعلم إلى المتعلم عن طريق تبادل الوعود والآراء أو التفاوض وزيادة شعور البالغ وأنباء ملهم من خلال ما يدور بينهم من منافسات جماعية مما يهم ذلك لزيادة دافعيتهم نحو تعلم الموسيقى ومن ثم التحصيل الدراسي فيها.

- تتضمن استراتيجيات سلافين تعزيز المجموعة وليس الفرد، وقد يكون ذلك من الأساليب التي أدت إلى زيادة الدافعية نحو التعليم ومن ثم التحصيل الدراسي.
- استخدام استراتيجيات سلافين قد تساعد تلميذات المجموعات التعاونية على منافسة ما تعلمن ويتبادل الآراء والأفكار فيما بينهم والمناقشات الإيجابية مما أتاح له الاستفادة من قدوات بعضهم.

- حب التمثيلات الموسيقية وميلهم نحو التحصيل مما يلونها والاستفادة من تأثيرها معها.

وقد جاءت نتائج الطريقة التقليدية دالة يعنى أن الطريقة الثانية من قبل معلمة الفصل قد أدت إلى تحصيل أقل إلا أن التحصيل هو الأمر النهائي للنجاح فقد لا تحب التمثيلت المادة ولكنها مضطرة إلى مجاورتها للنجاح، ولكن ليس بنفس القدر الذي حققه طريقة الجدية، استراتيجيات سلافين.

- تطبيق الطريقة البدنية نحو تعلم الموسيقى وكذلك تحسين التحصيل الدراسي بمواد التربوية الموسيقية.

وقد أدى نتائج البحث أن الاستراتيجية الأكثر إيجابية وأفضلية مع التمثيلات كانت استراتيجيات
students to learning and positive discipline, Master’s Action Research Project. Saint Xavier University and iris/sky light (2002).


15. أحمد النجدي، مصطفى عبد الهادي، علي راشد: تدريس العلوم في العالم المعاصر: طرق واساليب واستراتيجيات، تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة (2002).


17. أسامة عبد العال ومحمد مصطفى الديب: سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، مفاهيم واستراتيجية سلافي، فرق التحصيل، التحصيل والدافعية نحو التعليم وتقنية مهارات المزفت وقراءة النموذج الموسيقي لدى تلاميذ الصف الخامس بمراحل التعليم الأساسي، قائمة المراجع.


26. نبيل زايد: التصور في التحصيل الدراسي من أطوار وآليات حزمة الدراسة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين؟- عمان.
42. محمد محمود محمود بلال: فاعلية برنامج موسيقي مقترح لتعليم بعض المهارات الموسيقية لطلاب المرحلة الأولي من التعليم الأساسي من خلال الإذاعة المدرسية، رسالة ماجستير، منشوره القاهرة (2001).


44. أ.م.د. الباحث: الدليل التعليمي للتربيه الموسيقية بدولة الإمارات العربية المتحدة (2000).


46. عبد الودود محمد؛ التربية والتنويع الموسيقى لكل أطفال، كلية التربية الموسيقية، جامعة كفر الشيخ (2001).


52. Psychological Measurement. 57. and (2) (1997).


29. جمعية محمد الجبر: التحصيل الدراسي وعلاقته بأسلوب التدريس والاندماج عند مستويات مختلفة من الثقافة والذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربيه، جامعة عين شمس (2002).


42. تحتت الزيات: سكولوجية التعليم بين المنظور الاختبار والنظرة المعرفة، دار النشر للجامعات، القاهرة (1996).

54. عبد الله عبادة: أثر توسيع مساحة التعليم التعاوني على أبعاد طلاب الصف السابع من التعليم الأساسي، تجمع البحوث التربوية، جامعة الحمص، 14-16 فبراير.


ملحق رقم 1

استراتيجية فرق التحصيل لسلافين (STAD)

تعتبر استراتيجية فرق التحصيل لسلافين أحد استراتيجيات التعليم الذي اقترحه
حيث يتم ضبط كل نهج على التعليم الفردي لجميع الأعضاء.

المحاسبة الفردية: حيث يعد التأكد على أن كل نهج يعتبر على التعليم الفردي لجميع الأعضاء يساعد على التركيز على إرشادات جميع الأعضاء لبعض البعض للتأكد من أن كل عضو يمكنه قياس أدائه على أساس فردي.

الفرص التساهمية: إذ يكون التركيز على تحسين الأداء السابق لكل عضو أكثر من مقارنة أدائه بغيره، وكذلك يساهم كل عضو في عمل الفريق بما يظهر لديه من تقديم سواء كان أداءه عاليًا أم لا.

ويبدأ البحث الحالي، في حصة الوضيع، وأثناء درس التواضع أو القراءة الوضيعية قامت الباحثة بتطبيق هذه الاستراتيجية من خلال خلق حوار، والناقش بين بعض الأعضاء الجماعة بحيث يحاول كل تمثيل التأثير إيجابيًا (لا أفكار تارخته، وأثناء كتابة الحل يشتركن في كتابة الحل الصحيح، ويصبحون الخطوات الخاطئة بحيث يتوصلون وما إلى منتجًا.

ويتم تطبيق هذا الاستراتيجية، وفقًا للخطوات الآتية:

تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى التلاميذ إلى تحقيقها من خلال العمل التفاعلي، وصياغتها صياغة سلوكية جيدة.

يقوم بتحديد، وتجهيز الأدوات المستخدمة.

تقسيم التلاميذ إلى مجموعات.

تنظيم المجموعات: حيث يتم تطبيق مكان جلس أفراد كل مجموعة بشكل يسهل من عملية التفاعل بينهم، وبالتالي يسهل عملية التعلم ونقل العلم فيما بينهم.

يقوم المعلم بتقسيم الوحدة الدراسية.
ملحق رقم ۱
ويشتمل على أنشطة البرنامج القائم على استراتيجيات سلفين

1. الجلسات التمهيدية
- تعرف المعلمة التلميذات على استراتيجيات سلفين وتعرف العالم والممارسة
- تشرح المعلمة للتلميذات فكرة مبسطة عن البرنامج.
- تشرح المعلمة مميزات البرنامج بالنسبة للتعليم.
- تعرفهم على أهمية البرنامج بالنسبة لهم ومناия الاستعداد التي سوف تعود عليهم بعد استخدام هذا البرنامج.
- تذكر المعلمة التلميذات على مشاركتهن.

استراتيجية سلفين

الدرس الأول: المدرج الموسيقي
- أهداف الدروس
- المتوقع بعد الانتهاء من الدروس أن تكون التلميذة قادرة على:
  - التمييز بين أسماء الخطوط والساسات للدرج الموسيقي
  - تعرف المصطلحات المستخدمة باللغتين العربية والإنجليزية.
  - أن تعرف بعض أسماء الخطوط الإضافية على المدرج الموسيقي.
  - معرفة أماكن كل من الفاصل الفرد والفاصل المزدوج وسائرهما.

المحتوى
- مفاهيم
  - أ. المدرج الموسيقي.
  - ب. مفتاح صول.
  - ت، الخط الفاصل الفرد والخط المزدوج.

تقوم المعلمة بخلق الدروس، وإعادة الخطوات كل حصة.
على المرجع الوسيطي؟
1- ما اسم الخط الإضافي أسفل المدرج؟
2- أين يوضع الفاصل المزدوج وعلى أي شيء؟
3- تتزعم المعلمة الفرصة للتمارين داخل كل مجموعة أن تعلمهم معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (3 دقائق).
4- تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (6 دقائق).
5- تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقسيمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير.
6- تتزعم المعلمة الفرصة للتمارين داخل كل مجموعة أن تعلمهم معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (6 دقائق).
7- تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة.

التقييم
دون الأسعار الصوتيات للدرجات الصوتية.

على الدراج بالتعاون المتبادل بينك ومضمارك:

كل مجموعة أن تتعلم مع الآخرين (6 دقائق).
8- تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (6 دقائق).
9- تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقسيمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير.
10- تتزعم المعلمة الفرصة للتمارين داخل كل مجموعة أن تعلمهم معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (6 دقائق).
11- تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (6 دقائق).
12- تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقسيمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير.
13- تتزعم المعلمة الفرصة للتمارين داخل كل مجموعة أن تعلمهم معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (6 دقائق).
14- تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة.

السيرة:
1- ما الفائز في التدريب الوسيطي؟
2- ما الفائز في التدريب الوسيطي؟
3- تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقسيمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير.
4- تتزعم المعلمة الفرصة للتمارين داخل كل مجموعة أن تعلمهم معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (6 دقائق).
5- تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة.

السيرة:
1- ما الفائز في التدريب الوسيطي؟
2- ما الفائز في التدريب الوسيطي؟
3- تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقسيمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير.
4- تتزعم المعلمة الفرصة للتمارين داخل كل مجموعة أن تعلمهم معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (6 دقائق).
5- تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة.
خطوات السير في الدرس

1. عرضي التمديدات للرجال المتعلم بالتعليمات الخاصة بالتعليم التفاعلي داخل المجموعات.
2. تطلب المعلمة التلميذات بتبادل الأدوار فيما يبينهم (1 دقيقة).
3. تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكلين إيقاعيين ومطوابق تدوين أسهمهما زمنهما (1 دقيقة).
   - اسم الشكل: 
   - زمن الشكل: 
   - اسم الطالب: 
4. تتيح المعلمة الفرصة للتمهيدات داخل كل مجموعة أن يتعلمو معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (3 دقائق).
5. اجابة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (9 دقيقت).
6. تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقسيمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنًا (3 دقائق).
7. تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السورة (2 دقيقة).
8. تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما يبينهم (1 دقيقة).
9. ثم تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكلين إيقاعيين ومطوابق تدوين أسهمهما زمنهما (1 دقيقة).
   - اسم الشكل: 
   - زمن الشكل: 
   - اسم الطالب: 
10. تتيح المعلمة الفرصة للتمهيدات داخل كل مجموعة أن يتعلمو معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (3 دقائق).

 peas

- إعداد التقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.
- تقوم المعلمة بإنهاء الدرس وتقوم التمليطات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الذهاب للصاف. 

- استراتيجيات سلافيين

- الدرس الثاني: الأشكال الإيقاعية

- أهداف الدرس

- من المفترض بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التمليط قادرة على أن تعليم التمليط بين الأشكال الإيقاعية المختلفة من حيث الشكل والاسم والزمن.
- أن تقرأ التمليط تمارين بحري على أشكال إيقاعية مختلفة حفاظًا على الوحدة الزمنية للتمرين.
- المحتمل
- مفاهيم

- اللوحة الإيقاعية
- ب. القراءة الصورية

- حقائق

- كل الأشكال الإيقاعية السابقة تشارك في التمليط بحري حيث أن جميعها تساوي زمن واحد.

- هذا الشكل يساوي زمناً لا

- مهارات

- الاستعذ لتصنيف أحد الأشكال المعزوفة ثم
- تدوينها.
- قراءة التمرين باستخدام إشارات الميزان.

- الوسائل التعليمية

- الأورج
- الدائرة و الكمنغوت
- السورة البيضاء
- أوراق عمل عليها الأشكال الإيقاعية
أجيب عملاً يلي مع التعاون المتبادل بينك وزميلاك:

· ضع الميزان المناسب لكل من التمرينين الآتيين:
  - تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة وتأتي المجموعة، وفي نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (3 دقائق).
  - تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السورة (3 دقائق)
  - تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (1 دقيقة).
  - تقدم المعلمة إلى التلميذة فيها كل مجموعة بتمكن عليها شملين إيقاعين ومطلوب تدوين اسمها وزمليهما (1 دقيقة).
  - الاسم الشكل: [اسم الشخص]
  - سبب الشكل: [سبب الشخص]
  - اسم الطالب:
  - تتيح المعلمة الفرصة للتمييز بين كل مجموعة أن يتلعب معًا دون مساعدة للمجموعات الأخرى (3 دقائق).
  - تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (9 دقائق).
  - تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقديمها وتسجيل dissertations وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنياً (3 دقائق).
  - تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السورة (3 دقائق).

التقديم
· ابتكر أربع موازين مستخدمة الأشكال الإيقاعية المناسبة بمراعاة دليل الميزان
· المحتوى
· مفاهيم
· الميزان الموسيقي.
حقائق
- الميزان الثلاثي 2/ يعني أن كل مازورة بها ما يعادل 3 نواور.
- يحتوي الميزان الثلاثي على 3 إشارات مساواسات.
- النهر القوي في الميزان الثلاثي يقع في الزمن الأول والنهر الضعيف يقع في الزمن الثاني والثالث.

مهارات
- قراءة التمرين الصولفاني باستخدام إشارة الميزان مع الحفاظ على الزمن.
- تحديد مواضع النهر القوي والضعف بعد الاستماع للتمرين.

الوسائط التعليمية
- الأوريج.
- الكمبيوتر.
- الدائرة السابعة.
- السبورة البيضاء.
- ساعة رقمية.

خطوات السيرية في التمرین
- عرضي التمرين الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاص بكل التعليمات داخل المجموعات.
- تطلب اللغة من التمثيلات بتبادل الأدوار فيما بينهم (1 دقيقة).
- تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها الأسئلة الآتية (1 دقيقة):
  1 - ما هي أنواع الموازين الموسيقية؟
  2 - ما معنى الرقم الأعلى والأسفل في الميزان؟
- تتيح المعلمة الفرصة للتمثيلات بتبادل كل مجموعة أن تلتزم معًا دون مساعدة للمجموعات الأخرى (2 دقائق).
- تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (9 دقائق).
- تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدراجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها عنفًا (2 دقيقة).
- تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (2 دقيقة):
  1- أين تقع مواطن النهر القوي والضعف في الميزان الثلاثي؟
  2- أين تقع مواطن النهر القوي والضعف في الميزان الثلاثي؟

ملخص التدريس والبحث: المجلد التاسع، المجلد الأول
استراتيجية سلامتين

الدرس الرابع: تمرين صلوفاتي

أهداف الدروس

من المتوقع بعد الانتهاء من الدروس أن تكون التلميذة قادرة على:

- أن تكتشف الأخطاء الموجودة بالتمرين وتصحيحها.
- قراءة التمرين بإشارات الميزان.
- المحتوى:
  - مفاهيم:
    1. الميزان الثلاثي.
    2. تمرين صلوفاتي.
    3. قراءة صلوفاتية.

حقائق

الميزان الثلاثي يحتوي على زمنين من قيمة علامة النوار إِي كل مازورة.
الميزان الثلاثي يحتوي على ۲ أزمنة من قيمة علامة النوار إِي كل مازورة.
الميزان البضائع يحتوي على ۳ أزمنة من قيمة علامة النوار إِي كل مازورة.
المؤشر على النوار الذي يفصل بين الموافر.
- الخط المزدوج هو الذي يوضع في نهاية التمرين.
- مهارات:
  - اكتشاف الأخطاء وتصحيحها.
  - قراءة التمرين باستخدام إشارات الميزان.

الوسائط التعليمية

- الأورج.
- الدانتش وعالم الكمبيوتر.
- السبورة البضائع.
- ساعة رقمية.
- أوراق عمل عليها التمارين.

تشجيع المعلمة الفرصة للتمييزات داخل كل مجموعة أن تتعلم معًا دون مساعدة للمجموعات الأخرى (3 دقائق).

تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (4 دقائق).

تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتصحيحها وتسجيلدرجات وجمع التقارير في نهاية الدروس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنًا (2 دقائق).

تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (3 دقائق).

التمرين

أجب عما يلي مع التعاون المتبادل بينك وزملاك:

معنى المقياس المناسب لكل من التمرينات الآتية:

- يدوار
- [ ]
- [ ]
- [ ]
- [ ]
- [ ]

تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من فائد كل بطاقة لفرعية المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

بعد الانتهاء من الوقت المحدد إنجاز المهام المكلف بها تختبر المعلمة تميزًا عشوائيًا من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالًا في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا اختارن حلًا حسب المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة.

تقوم المعلمة بإحالة الفرصة لكل مجموعة وإعداد تقرير، وعرضها أمام المجموعات الأخرى.

تقوم المعلمة بإنهاء الدروس.

تقوم التلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الذهاب للصف.
خطوات السيرLOGY

1- عرض النقاط الربعية ابتهاجًا للتعليمات الخاصة بتعليم التمرين داخل المجموعات.
2- تمرن تعليمات التمرين على مجموعات
3- مجموعات تعليمات تمرن على أخطاء المجموعة.
4- مجموعات تعليمات تمرن على أخطاء المجموعة.
5- تمرن تعليمات التمرين على مجموعات
6- مجموعات تعليمات تمرن على أخطاء المجموعة.
7- مجموعات تعليمات تمرن على أخطاء المجموعة.
8- مجموعات تعليمات تمرن على أخطاء المجموعة.
9- مجموعات تعليمات تمرن على أخطاء المجموعة.
10- مجموعات تعليمات تمرن على أخطاء المجموعة.

التقويم:

أفضل ما يأتي:

- يحتوي على الميزان 2/4 على كل موزر
- يحتوي على الميزان 2/4 على كل موزر

المجلة عالمية للدراسات والبحوث، الجزء الثاني، المجلة الأولى
الإيماعية الأخرى بعد الاستماع للهم.
- قراءة التمرين باستخدام إشارات الميزان.
- الوسائل التعليمية
  - الأورج
  - الأداة شوتو الكبيرة
  - السبورة البيضاء
- أوراق عمل عليها تمرينات مختلفة.
- خطوات السير في الدرس
  - عزيزتي التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التفاعلي داخل المجموعات.
  - تطلب المعلمة من التمزينيات تبادل الأدوار فيما بينهن (1 دقيقة).
  - تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة
  - بطاقة مدون عليها تمرين صولفائي يشتمل على
  - القيادة الإيقاعية الجديدة وبعض العلامات
    الأخرى (1 دقيقة).
  - تمرن قراءة صولفائيه

الدرس الخامس: الشكل الإيقاعي

أهداف الدرس
- من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون
  التلميذة قادرةً على:
  - أن تتميز التلميذة الشكل الإيقاعي الجديد
    من حيث الشكل والاسم والزمن.
  - أن تقرأ التمرين بحيث يكون على أشكال
    إيقاعية مختلفة بالإضافة للشكل الجديد.
  - المحتوى
    مفاهيم
  - أ. الشكل الإيقاعي
  - ب. القراءة الصولفائية

حقائق
- الشكل الإيقاعي السابق قيمة الزمنية
  تساوي زمن واحد.
- مهارات
  - تميز إيقاع الشكل الجديد من بين الأشكال.
التقييم

أخبر عما يلي مع التعاون المتبادل بينك وزمليك:

- إنجلست تنمية مؤلف من ٤ موظف في ميزان ثلاثي مستخدماً الأشكال الإيقاعية السابق دراستها.

- تقوم المجموعة بجمع البطاقات من كل قاعدة لكل مجموعة لمرحلة المجموعات التي تحدد على أعلى الدراجات، وتستلم درجة كل مجموعة.

- بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام المكملة، يختار المعلم تميزية عشوائياً من كل مجموعة، يتطلب منها أن تقرأ التمرين الذي قامت مجموعةها بإعداده فإذا أصابت حصتها المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة.

- تقوم المجموعة بإعداد الفرصة لكل مجموعة.
- إعداد تقدير، وعرضهم أمام المجموعات الأخرى.
- تقوم المجموعة بإنهاء الدرس.
- تقوم المجموعة بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها.

- استراتيجية سلافين
- الدرس السادس: صفوفية مجانين
- أهداف الدرس
- من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن يكون التمبيذة قادرة على:
  - أن تقرأ التمبيذة التمرين أولاً قراءة إيقاعية صحيحة.
  - أن تغني التمبيذة التمرين مع مراعاة أماكن النغمات.

تمرين قراءة صفوفية

- تقوم المعلمة قراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائق).
- تقوم المعلمة بتسجيل الدراجات.
- وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علناً (٢ دقائق).
- تقوم المعلمة بقراءة التمرين ويدعم إليها التلميذات (٣ دقائق).

- تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).
- تقوم المعلمة إلى القاعدة في كل مجموعة ببطاقة مسند عليها تمرين صفوفية غنائي (١ دقيقة).

تمرين قراءة صفوفية

- يتبع المعلمة الفرصة للتمبيذات داخل كل مجموعة أن يقرأ معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (٢ دقائقة).
- تقوم المعلمة قراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (٩ دقائقة).
- تقوم المعلمة بتسجيل الدراجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علناً (٢ دقائقة).
- تقوم المعلمة بقراءة التمرين قراءة صحيحة ويدعم إليها التلميذات (٣ دقائقة).
- تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (١ دقيقة).
تحتوى
مناهج
أ. الصوافيج الغنائي
مهارات
- قراءة صوافيج مع مراعاة القيمة الزمنية
الأشكال.
- قراءة غنائية مع مراعاة التفاصيل.
الوسائل التعلمية
- الأورج
- الداتا شرو والكمبيوتر
- السيرة البيضاء
- بعض البطاقات الورقية.
خطوات السيرية المدرسية
عزيزي التلميذة الراجع الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعليمات داخل المدرسة.
- تطبيق الفرصة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهم (2 دقيقة). 
- قدم الفرصة إلى فريق كل مجموعة بطاقة ملونة عليها تمرين صوافيج غنائي (1 دقيقة).
- تمرين صوافيج غنائي

- تتيح الفرصة للتلميذات تبادل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (3 دقائق).
- تستمع الفرصة أولاً لقراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (9 دقائق).
- تتيح الفرصة لل الشريفات تمامس، وتشملها وتسجل الدراجات وجمع التقارير في نهاية الدرس.
- وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومنافستها علناً (3 دقائق).
- يقوم الفرصة بناء التمرين غنائياً صحيحاً لتصحيف التلميذات أدنى لسنين (3 دقائق).
- تمرين الصوافيج الغنائي

- تتيح الفرصة للتمييز بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معاً دون مساعدة للمجموعات الأخرى (3 دقائق).
- تستمع الفرصة أولاً لقراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (9 دقائق).
- تقوم الفرصة بناء التمرين غنائي صحيحاً لتصحيف التلميذات أدنى لسنين (3 دقائق).

حسناء فاروق الديب
91
استراتيجية سلافين

الدرس السابع: سكتة البالانش
أهداف الدرس
من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرة على:
- أن تدوم سكتة البالانش في مكانها الصحيح على المرج الوسيط.
- أن تميز التلميذة بين سكتة البالانش وبين السكتات الأخرى من حيث الشكل والزمن.

المحتوى
مهمات:
أ. علامات البالانش
ب. سكتة البالانش

حقائق
علامة البالانش تساوي إثنان من علامة النوار.
سكتة البالانش توضع فوق الخط الثالث وتساوي اثنين من علامة النوار وتدل على انقطاع الصوت الموسيقي لمدة زمنية.

مهارات:
- تدوم سكتة البالانش في مكانها الصحيح على المرج.
- قراءة تمرين باستخدام إشارات الميزان للتأكد على سكتة البالانش.
- الوسائل التعليمية: الأورج.
- الدائاي شو واكسيبوت.
- السبورة البيضاء.
- أوراق عمل عليها السكتات الموسيقية المدروسة.

خطوات التمرين:

- عزيزي التلميذة: الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعليم التفاعلي داخل المجموعات.
- نحن نتعلم للفناء المجموعات وتقييمها وتسجيل الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها على النحو التالي (2 دقائق).
- تقوم المعلمة ببناء التمارين بناءً صحيحاً لتصحيح التلميذات أدائهم (3 دقائق).
- تلبي المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (1 دقيقة).
- ثم تقوم المعلمة إلى القائدة بتكمل مجموعة بطاقات مدون عليها تمرين صوتي غنائي (1 دقيقة).

التقييم
قسم التمارين الثاني إلى مجموعة موزيرة:
حسب ميزان كل تمرير بتعاون مع زملائهم:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعة بمرفة المجموعات التي تتحصل على أعلى الدرجات وتستلم درجة كل مجموعة.
- بعد الانتهاء من الوقت المحدد إنجاز المهام المكلف بها تختار المعلمة لتمييزها عشوائياً من كل مجموعة، وتتوجه لها سؤالاً في الأسبوع، التي قامت المجموعة بحلها إذا أصبت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأ خسرت المجموعة الدرجة.
- تقوم المعلمة بإثارة الفرصة لكل مجموعة إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.
- تقوم المعلمة بإنهاء الدرس.
تتبيت الشكل:  
اسم الطالب:

تتبيت الفئة الفرعية للتمييزات بداخل كل مجموعة، وتقييمها وتسيج الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى، وناقشها علنًا (1 دقيقة).

تقوم العلماء بكتابة الإجابات الصحيحة على السورة (1 دقيقة).

تتبيت الدراسة من التمييزات بتبادل الدرجات فيما بينهم (1 دقيقة).

تقوم العلماء إلى الفئة، كل مجموعات بطاقة مدون عليها علامة سكينة موسيقية ومطالب تدوين اسم السكتة وقامتها (1 دقيقة).

اسم السكتة:

زمن الشكل:

اسم الطالب:

تتبيت الفئة الفرعية للتمييزات بداخل كل مجموعة، وتقييمها وتسيج الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى، وناقشها علنًا (1 دقيقة).

تقوم العلماء بكتابة الإجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (1 دقيقة).

تتبيت الفئة الفرعية للتمييزات بتبادل كل مجموعة، وتقييمها وتسيج الدرجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى، وناقشها علنًا (1 دقيقة).

تقوم العلماء بكتابة الإجابات الصحيح على السورة (1 دقيقة).

تتبيت الفئة الفرعية للتمييزات بتبادل الدرجات فيما بينهم (1 دقيقة).

تقوم العلماء إلى الفئة، كل مجموعات بطاقة مدون عليها علامة سكينة موسيقية ومطالب تدوين اسم السكتة وقامتها (1 دقيقة).

اسم الشكل:

زمن الشكل:

اسم الطالب:

تشديد التمرین التالي قراءة صوتلفائة مع مراعاة الوقفة الزمنية والسكتة الموسيقية.

تتبيت العلماء بجمع بطاقات الإجابات من قائدة كل مجموعة لعرضها المجموعات التي تحصل

حصناء فاروق القبيبة
يكون ذلك مع مراعاة الميزان المستخدم.

الوسائط التعليمية
- الأوراق
- الكتب والمواد
- السير الذاتية
- ساعة رقمية.

خطوات السير في الدرس

عزى التمثيلية الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصه بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

تطلب المعلمة من التلميذات تبادل الأدوار فيما بينهن (1 دقيقة).

تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة سبورة بيتاء مدون عليها مدرج موسيقي ومدون عليه فتح صول وطلب منها تأليف تمرين صفوف(1 دقيقة).

- تتبع المعلمة الفرصة لكل مجموعة بإعداد تقرير وعرضها أمام المجموعات الأخرى.

- تتقوم المعلمة بإنهاء الدرس.

- تقوم التلميذات بتقديم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها.

استراتيجية سلافين

الدرس الثامن: تأليف تمرين صفوفائي

أهداف الدرس

من التوقيت بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التمثيلية قادرة على:

- تأليف تمرين صفوفائي يحتوي على الأشكال والسكتات والدرجات الصوتية المدرسية مع مراوعة الميزان.

- قراءة التمرين الصفوفائي المؤلف.

المحتوى

- مفاهيم التأليف الموسيقي

حقائق

- يحتوي التمرين الصفوفائي على عدد زوجي من الموزايير لاتقل عن 4 موزايير.

- لا بد من تحديد الميزان قبل الشروع في التأليف.

مهارات

- التأليف الموسيقي.

- استخدام الأشكال المناسبة للموائير بعد الأداء.

- تدريس التمثيلية

- مراجعة الميزان.

- تأليف التمثيلية.
تقوم المعلمة بتصحيح الأخطاء (2 دقيقة).
التقويم دون أسماء الدرجات الصوتية حسب الدوائر الموضوعة.

تتيح المعلمة الفرصة للتمييزات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معا دون مساعدة من المجموعات الأخرى (3 دقائق).

تناقش المعلمة مؤلفات كل مجموعة على حدة بصورة مسقولة (9 دقيقة).

تقوم المعلمة بجمع المؤلفات المجمّعة وتقييمها وتسجيل الدراجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى وناقشها علنا (2 دقيقة).

تقوم المعلمة بتصحيح الأخطاء (2 دقيقة).

تطلب المعلمة من التمثيلات تبادل الأدوار فيما بينهن (1 دقيقة).

تقدم المعلمة إلى القادة في كل مجموعة سبورة بيضاء مدون عليها مدرج موسيقي ومن دون عليه مفتاح صول وتطلب منها تأليف تمرين صوتي (1 دقيقة).

استراتيجية سلافيين
الدرس التاسع: إشارة المرجع أهداف الدرس
من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرة على:
- استخدام إشارة المرجع أثناء القراءة الموسيقية.
- المحترى مفاهيم
- أشارة المرجع

على المفتاح صول وتطلب منها تأليف تمرين صوتي (1 دقيقة).

تتيح المعلمة الفرصة للتمييزات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معا دون مساعدة للمجموعات الأخرى (3 دقائق).

تناقش المعلمة مؤلفات كل مجموعة على حدة بصورة مسقولة (9 دقيقة).

تقوم المعلمة بجمع مؤلفات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدراجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علنا (2 دقيقة).
مجموعة أن يتلمنا معًا دون مساعدة للمجموعات الأخرى (2 دقيقة).

1. تناقش المعلمة قراءة كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (9 دقائق).
2. تقوم المعلمة بتقييم المجموعات وتسجيل الدراجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علناً (3 دقائق).
3. تقوم المعلمة بقراءة التمرين قراءة صحية (2 دقيقة).
4. تطلب المعلمة من التمثيلات تبادل الأدوار فيما بينهم (1 دقيقة).
5. ثم تقدم المعلمة إلى الفائدة لكل مجموعة بطاقة مدون عليها تمرين يحتوي على إشارة المرجع (1 دقيقة).

تمرين صلبائي

ب تتيح المعلمة الفرصة للتمثيلات بداخل كل مجموعة أن يتلمنا معًا دون مساعدة للمجموعات الأخرى (3 دقائق).

1. تناقش المعلمة إجابات كل مجموعة على حدة بصورة مستقلة (9 دقائق).
2. تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدراجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علناً (3 دقائق).
3. تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (2 دقيقة).
4. يطلب المعلم من التمثيلات تبادل الأدوار فيما بينهم (1 دقيقة).
5. تقدم المعلمة إلى الفائدة لكل مجموعة بطاقة مذكورة (1 دقيقة).

حقائق

1. إشارة المرجع عبارة عن نقطتين توضمان عندما يريد تكرار جزء من النموذج الموسيقية.
2. عندما نرى علامة المرجع يجب إعادة الجزء المصور بينها.

هناك شكل آخر للمرجع عندما يكون لدينا تمرين يحتوي على نهايتين حضرت علامة المرجع هذه ويتقصد بها عزف النهاية الأولى أولاً ثم تكرار التمرين مع النهاية الثانية.

مهارات قراءة التمرين باستخدام إشارة المرجع.

وسائل التعليمية

الأورج

- الكيبور
- الدانشة
- السبورة باليداء
- ساعة رقمية

خطوات السيطرة الدرسية

عند زيتي التمثيلة الراجة الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات.

1. تطلب المعلمة من المثمثات تبادل الأدوار فيما بينهم (1 دقيقة).
2. تقدم المعلمة إلى الفائدة لكل مجموعة بطاقة مذكورة على تمرين يحتوي على إشارة المرجع (1 دقيقة).

تمرين صلبائي

ب تتيح المعلمة الفرصة للتمثيلات بداخل كل مجموعة
إعداد تقرير، وعرضه أمام المجموعات الأخرى.
1. تقوم المعلمة بإنهاء الدرس. وتقوم بالتلميذات بتنظيم غرفة الموسيقى قبل الخروج منها.
2. استراتيجية سلائفين الدروس العاشرة، الشكل الإيقاعي
3. أهداف الدرس من المتوقع بعد الانتهاء من الدروس أن تكون التلميذة قادرة على:
   - أن تميز الشكل الإيقاعي الجديد من بين الأشكال الإيقاعية المختلفة من حيث الشكل والاسم والمن.
   - أن تكون الشكل الإيقاعي الذي تستمع إليه وتحديده زمنه معلوم.
   - مفاهيم اللوحة الإيقاعية
   - القراءة الصوفانية
   - حقائق

كل الأشكال الإيقاعية السابقة تشترك في القيمة الزمنية حيث أن جميعها تساوي زمن واحد.

هذان الشكلان كل واحد منهم يساوي زمن مهارات

- الاستماع لتصنيف أحد الأشكال المعزوفة ثم تدوينه.
- عرف الأشكال الإيقاعية.

الوسائط التعليمية
- الأورج.
- الدائات شوتوالكمبيوتر.
- السبورة البيضاء.
- أوراق عمل عليها الأشكال الإيقاعية.

بطاقة مدون عليها تحتوي على إشارة المرجع
(ادقيئة).

تمرين صوفاني

 tàu

تتيح المعلمة الفرصة للتلميذات بداخل كل مجموعة أن يتعلمن معا دون مساعدة للمجموعات الأخرى (2 دقائق).

تشاهد المعلمة إجابات كل مجموعات على حدة بصورة مقتصرة (9 دقائق).

تقوم المعلمة بجمع إجابات المجموعات وتقييمها وتسجيل الدراجات وجمع التقارير في نهاية الدرس وعرضها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتها علاجيا (3 دقائق).

تقوم المعلمة بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (2 دقائق).

التقييم

عن التمرين التالي مع التدابير بينك وبين زملائك بإشارة المرجع:

تقوم المعلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعة للمرة المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجيل درجة كل مجموعة.

بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام الكلاشفة بها تختار المعلمة تلميذة عشوائيا من كل مجموعة، وتوجه لها سؤالا في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلها فإذا أصيبت خسرت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة.

حساء فاوزي الدبيبة 97
خطوات السيرية للدرس

عزيزي التلميذة الواجه الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات

• تطلب المعلمة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهن (1 دقيقة).

• تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكليان إيقاعيين ومطلوب منها أن تقوم برفعهما شكل لزميلاتها دون أن تذكر اسم الشكليان ثم تقوم زميلاتها بتدوين الأسم والزمن وترسم الشكل الدال على ما سمعته (1 دقيقة).

• تتبع المعلمة في الكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (2 دقائق).

• تبادل المعلمة من التلميذات فيما بينهن (1 دقيقة).

• تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكليان إيقاعيين ومطلوب منها أن تقوم برفعهما شكل لزميلاتها دون أن تذكر اسم الشكليان ثم تقوم زميلاتها بتدوين الأسم والزمن وترسم الشكل الدال على ما سمعته (1 دقيقة).

• تتبع المعلمة في الكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة (2 دقائق).

• تبادل المعلمة من التلميذات فيما بينهن (1 دقيقة).

• تقدم المعلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطاقة مدون عليها شكليان إيقاعيين ومطلوب منها أن تقوم برفعهما شكل لزميلاتها دون أن تذكر اسم الشكليان ثم تقوم زميلاتها بتدوين الأسم والزمن وترسم الشكل الدال على ما سمعته (1 دقيقة).
مظاهر
- التدوين الموسيقي

مهارات
- تدوين الدرجات الموسيقية على المدرج الموسيقي في أماكنها الصحيحة.
- قراءة التمرين باستخدام إشارات الميزان.

الوسائط التعليمية
- الأورج
- الدانان شوالكيبووتر
- السيرة البيضاء
- ساعة رقمية
- أوراق عمل عليها التمارين.

خطوات السيطرة
- عزيزتى التلميذة الرجاء الالتزام بالتعليمات الخاصة بالتعلم التعاوني داخل المجموعات.
- تطلب العلمة من التمديدات تبادل الأدوار فيما بينهم (١ دقيقة).
- تقوم العلمة إلى القائدة في كل مجموعة بطائقة بدون على تمرين يحتوي على أشكال إيقاعية ودرجات صوتية ويطلب منها تدوين ذلك من خلال تمرين صوتي على المدرج الموسيقي مع مراعاة أماكن الدرجات الصوتية (١ دقيقة).

تمرين صوتي:

المجموعة الأولى.

التقييم
قسم التمرين الثاني إلى موازير متساوية مع مراعاة إشارة الميزان.

التقييم
- تقوم العلمة بجمع بطاقات الإجابة من قائدة كل مجموعة لجمع المجموعات التي تحصل على أعلى الدرجات وتسجل درجة كل مجموعة.
- بعد الانتهاء من الوقت المحدد لإنجاز المهام الكلماتية بها تختار العلمة لمتميزة عشوائياً من كل مجموعة، وتحتاج لها سؤالاً في الأنشطة التي قامت المجموعة بحلاً إذا أصيبت حصلت المجموعة على الدرجة، وإذا أخطأت خسرت المجموعة الدرجة.

الدرس الحادي عشر: تدوين موسيقى (تمرين)

أهداف الدرس
من التوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرة على:
- تدوين الأشكال الإيقاعية والدرجات الصوتية المدونة لها على المدرج الموسيقي في أماكنها الصحيحة.
- قراءة التمرين بإشارات الميزان بعد الانتهاء من تدوينه.

المحتوى

ساعة فاروق الديب
تمرين صوتي:

- تتم العملية بجمع إجابات الجموعة وتقييمها وتسجيل النتائج.
- تتم التقارير في نهاية النشاط وعرضها أمام الجموعة الأخرى ومناقشة النتائج.

- تقوم العملية بكتابة الإجابة الصحيحة على السوره.
- تطبق العملية من التمرينات بتبادل الأدوار فيما بينهم.
- تقدم العملية إلى الجموعة كل مجموعات بطاقة ملونة عليها تمرين يحتوي على أسئلة إيقاعية ودرجات صوتية ويطلب منها تدوين ذلك من خلال تمرين صوتي.

تمرين صوتي:

- تقوم العملية بجمع إجابات الجموعة وتقييمها وتسجيل النتائج.
- تتم التقارير في نهاية النشاط وعرضها أمام الجموعة الأخرى ومناقشة النتائج.

- تقوم العملية بكتابة الإجابة الصحيحة على السوره.
- تطبق العملية من التمرينات بتبادل الأدوار فيما بينهم.
- تقدم العملية إلى الجموعة كل مجموعات بطاقة ملونة عليها تمرين يحتوي على أسئلة إيقاعية ودرجات صوتية ويطلب منها تدوين ذلك من خلال تمرين صوتي.

تمرين صوتي:

- تقوم العملية بجمع إجابات الجموعة وتقييمها وتسجيل النتائج.
- تتم التقارير في نهاية النشاط وعرضها أمام الجموعة الأخرى ومناقشة النتائج.

- تقوم العملية بكتابة الإجابة الصحيحة على السوره.
- تطبق العملية من التمرينات بتبادل الأدوار فيما بينهم.
- تقدم العملية إلى الجموعة كل مجموعات بطاقة ملونة عليها تمرين يحتوي على أسئلة إيقاعية ودرجات صوتية ويطلب منها تدوين ذلك من خلال تمرين صوتي.

تمرين صوتي:

- تقوم العملية بجمع إجابات الجموعة وتقييمها وتسجيل النتائج.
- تتم التقارير في نهاية النشاط وعرضها أمام الجموعة الأخرى ومناقشة النتائج.

- تقوم العملية بكتابة الإجابة الصحيحة على السوره.
- تطبق العملية من التمرينات بتبادل الأدوار فيما بينهم.
- تقدم العملية إلى الجموعة كل مجموعات بطاقة ملونة عليها تمرين يحتوي على أسئلة إيقاعية ودرجات صوتية ويطلب منها تدوين ذلك من خلال تمرين صوتي.
الدراسة التدريبية داخل المجموعات

تطلب اللغة من التلميذات بتبادل الأدوار فيما بينهم (1 دقيقة).

تقدم المعلمة إلى القائدة بعد كل مجموعة 2 بطاقات ملونتين تمرين صنفاني ناقصًا فيما إشارة الميزان أو بعض الأشكال الإيقاعية أو أوراد قراءتها باستخدام إشارة المرجع أو إشارة الميزان وعلى التلميذة القائدة أن تختار من بينهم سؤال وتقود المجموعة بالإضافة عليه بعد التشاور فيما بينهم.

استراتيجية سالفيين

الدرس الثاني عشر، مراجعة أهداف الدرس

- من المتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرة على:
  - أن تتميز أي شكل إيقاعي يعرض عليها من حيث الشكل والاسم والزمن.
  - أن تصل التلميذة موازير ناقصة من خلال تمرير مع مراعاة الميزان وزمن كل علامة.
  - أن تضع التلميذة الميزان المناسب للتمرين.
  - أن تقرأ التلميذة التمرين المعروض عليها مع مراعاة إشارة المرجع.

الموارد التعليمية

- الأورج
- الداية شو
- الكمبيوتر
- السورة البضاء
- أوراق عمل عليها تمارين مختلفة.

خطوات السيرة الدراسية

عززني التلقيحة الراجح الالتزام بالتعليمات.
تمرين قراءة صولفائية بإشارات الميزان

أتصل التصريحة التالي بالإشارات الإيقاعية المناسبة

لا تقدم المعلومة إلى القائدة في كل مجموعة 3
بطاقات من היה تمرين صولفائي ناقص إما
إشارة الميزان أو بعض الأشكال الإيقاعية أويراد
قراءته باستخدام إشارة المرجع أو إشارة الميزان
وعلى التلميذة القائدة أن تختار من بينهم سؤال
وتقدم المجموعة بالاجابة عليه بعد التشاور فيما
بينهم.

تمرين قراءة صولفائية باستخدام إشارة
الميزان

لا تقدم المعلومة إلى القائدة في كل مجموعة 3
بطاقات منهما تمرين صولفائي ناقص إما
إشارة الميزان أو بعض الأشكال الإيقاعية أويراد
قراءته باستخدام إشارة المرجع أو إشارة الميزان
وعلى التلميذة القائدة أن تختار من بينهم سؤال
وتقدم المجموعة بالاجابة عليه بعد التشاور فيما
بينهم.

قسم التصريحة التالي حسب الميزان

لا تقدم المعلومة إلى القائدة في كل مجموعة 3
بطاقات منهما تمرين صولفائي ناقص إما
إشارة الميزان أو بعض الأشكال الإيقاعية أويراد
قراءته باستخدام إشارة المرجع أو إشارة الميزان
وعلى التلميذة القائدة أن تختار من بينهم سؤال
وتقدم المجموعة بالاجابة عليه بعد التشاور فيما
بينهم.

لا تقدم المعلومة إلى القائدة في كل مجموعة 3
بطاقات منهما تمرين صولفائي ناقص إما
إشارة الميزان أو بعض الأشكال الإيقاعية أويراد
قراءته باستخدام إشارة المرجع أو إشارة الميزان
وعلى التلميذة القائدة أن تختار من بينهم سؤال
وتقدم المجموعة بالاجابة عليه بعد التشاور فيما
بينهم.
ملحق رقم (3)

(الاختبار التحصيلي مادة التربية الموسيقية)

الدرس:

الاسم:

الصف الشعبة:

السن:

تاريخ الإختبار:

أ. ضع علامة في أمام العبارة الصحيحة وعلامة في أمام العبارة الخطأ:

أ. الخط الخامس في المدرج الموسيقى الذي يحتوي على مفتاح صول يسمى.

ب. علامة ضع في البلاش = أربعة كروش.

ج. سكتة البلاش = ظن الخط الثالث من المدرج الموسيقى.

د. يوضع الميزان = نهاية التمرين.

ه. علامة في من حيث الزمن.

و. الخط الرابع في المدرج الموسيقى الذي يحتوي على مفتاح صول يسمى رئ.

2. أكمل ما يلي:

أ. النبر القوي = الميزان الثلاثي يقع = الزمن............. أ. النبر الضعيف يكون = الزمن.............

ب. المسافة الثانية على المدرج الموسيقى الذي يحتوي على مفتاح صول يسمى .................

..................

ج. الشكل الإيقاعي =

3. دون التمرين الآتي على المدرج الموسيقى الذي يحتوي على مفتاح صول:

4. ابتكر أربع موسيقى مستخدمة الأشكال الإيقاعية المناسبة مع مراعاة دليل الميزان الثلاثي.

حسناء فاروق الدين
<table>
<thead>
<tr>
<th>العبارات</th>
<th>م</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>أفضل مادة الموسيقى عن باقي مواد الامتحان.</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>الترنيمة الموسيقية تشعرني بالبهجة.</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>أقبل على حصة الموسيقى منذ بدايةها وحتى نهايتها.</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>أحب الاستماع للمعلومات الموسيقية.</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>أداء الأعمال في حصة الموسيقى معين بالنسبة لي.</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>أذكر جداً في القرابة الموسيقية.</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>استمع التركيز في حصة الموسيقى بصعوبة.</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>انتقل بالأذرین أداء حصة الموسيقى.</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>أكره الموسيقى لأنها تتطلب التركيز الشديد في الفعل.</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>أقرأ بعض الجمل الموسيقية دون أن أركز فيها.</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>لا أرغب في تعلم الموسيقى لأنهم يقولون أنها حرام.</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>لا أرغب في تعلم الموسيقى لأن النبأ فاعل مرئي عنها.</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>ظالماً لنا عادانا تهانٍ عن تعلم مادة الموسيقى.</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>أعلم الكثير من القيم السلكية المفيدة من خلال حصة الموسيقى.</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>بحثي مادة الموسيقى على الالتزام الأخلاقي من خلال الأنشطة الدينية.</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>أحب الترقب في الأداء من للمعلومات الموسيقية.</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>لذي ذوق شديد لمعرفة الكثير عن مواد الموسيقى.</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>أحب أن أقرأ عن الموسيقى في الكتب المختلفة.</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>أرغب في قراءة النوادر الموسيقية.</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>أحب أن أقرأ عن حياة علماء الموسيقى.</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>أبالي أقصى جهدي لحصة الموسيقى.</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>أستطيع الانتهاء من كل ما يطلب لي في حصة الموسيقى.</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>أحب عزف النظائر التي تحتاج إلى جهد زائد.</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>أبدأ حصة الموسيقى دائماً بشعر كبير من الحماس.</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>لا أترك أبدى أنهام دون عودة مما إذا كنت قد حققتها بنجاح أو لا.</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>أدرك العمل الموسيقي قبل اكتماله.</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>أواصل الابناء ملاحظة على البيان مهما كان الشديد طولاء.</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>أحب تكرار الأعمال كثيراً حتى يحسن أدائي.</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>أحب أن أامر معلمة الموسيقى عن كل ما لا أعرفه.</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>أحاول باستخدام أداء العمل الموسيقى حتى ولو كان فوق قدرتي.</td>
<td>30</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Abstract

This paper deals with the most important means used in the formulation of the term in the literary dictionaries in the contemporary Arab culture. It clarifies contemporary scientific knowledge in the terminology and its directives in the linguistics, morphological, semantic and lexical knowledge. The paper dealt with the derivation, translation, arabization and morphology as well as the methodology of the authors of glossaries criticism and moral in dealing with these means, in addition to the problems they faced, they used examples to prove their point of view while trying to discuss the ethics that guided the formation of the term dealing with a number of Arab linguists and critics in modern times.

ملخص

يتناول هذا البحث أهم الوسائل المتاحة لصياغة المصطلح في المعاجم الأدبية المتجانية في الثقافة العربية المعاصرة، وهي ما جنته المواضيع العلمية المعاصرة في علم المصطلح، وتوجيهاتها السامية والصرفية والدلالة، والدلالية والمعرفية، فتناول البحث كلياً من الانتشار والترجمة والنحت والتعريب، ومنهجية وضعي معامج المصطلحات النقدية والأدبية لتعامل مع هذه الوسائل، والأشكالات التي واجهها، كل ذلك عبر الاستشهاد بمجموعة من الأمثلة كمناد دالة في هذا السياق. بالإضافة إلى محاولة البحث الاسترشاد بأدبيات صياغة المصطلح التي عالجها عدد من اللغويين والنقاد العرب في العصر الحديث.

* Arab open university-Amsan
مقالة

عند الحديث عن وسائل صياغة المصطلح، يعني منا التفاعلات التخصصية ومخصصة، وبيني أن تكون أكثر تخصصاً وأشد تفصيلاً إذا أرتبط الأمر بالمسألة المجموية، إذ ستوجه الأنظار إلى المواضيع اللغوية التي توضع عليها أدوات البحث الإنشائي وغيرها، بالإضافة إلى الأمثلة الفنية التي ترتبط المصطلح ببحث المعمم، وفق نماذج دائرة علاقات اللغة التطبيقية بمشاركة معنيين من ذوي الاختصاصات في مجالات معرفية يصار إلى وضع معايير مصطلحية دليلة الموضوعية.

ويمكن الإشارة إلى أن هذه الأطر والأطر الواعية متعلق بما火炬، فهو لم يزال الجدل الدائراً حول مسائل وقضايا مستندة، لأن الشغف عندنا حين الحديث عن درس المصطلح وبحث المعجم، انطلاقًا من خلافات اللغويين وتفاهمهم حول الناسب وغير الناسب من الوسائل والأساليب الممكن اتباعها لإنتاج المصطلح وتصنيفه، ففي حين توسع المحافظون وملهمون خاصة في التعويل على الاعتقاد والنقل المزاكر؛ إذ وجدوهما متسناين مع مطاب تأصيل ونقاط العربية. ثم يتكرز أهور من الاتصال في التعلم والتحت، الذين اتخذ منهما المحافظين موقفاً محتفاً، وكان كثير من هذا التبادل تبادل الأقطار العربية حتى ليشبه كل مصطلح أن يكون اختياراً قطرياً، وهو ما قد يدفع المرء إلى مزيد من التسخر في النتاء نحو المواضيع الأكثر ملاءماً، والأجراً نفعاً في سبيل الخروج من مآزق الاتجار تلك، ويهتدى الذي يعانى المصطلحات العربية في ميادينها المعرفية على تبادل وجهاتها، وإختلاف إنجازاتها، بما تشير

إلى الطروحات الإبيضولوجية المتعلقة بنقد المبادئ والفرصيات، والنتائج العلمية المتصلة
عند خصص الجهاز المصطلح وميجهاته اللغوية في تراتش العربي، أو في اللغة العربية، وعند اللغة التطبيقية، بهدف تحديد العرقات الإبلية الموضحة، وال무قدة واللغة الفنية.

وأورد تفاعلاً بين عناصر اللغة، بما يفيد النظام البحثي بين أساسيات علم المصطلح والاتجاهات.

وتستندي بعد ذلك كله بعض التفاصيل البحث المصطلحي التي تتيح إضاءة طبيعة المصلاحي، وتحدد مكوناته اللغوية. هو (Descriptive)แนวทาง في الحدث وانشئاطات اللغة.

وأرى أن النهج الوصفي هو من أكثر النماذج تفعيلاً في الحديث عن الأطر، والمواضيع التكوينية للمصطلح، وعلى أهمية هذا النهج، فإن الدراسة المصطلحية "تنقل" الكشف عن الواقع المصطلحي في المراحل، والكشف عن الواقع التالي، لعده المصطلحات، (أ. ج. الجزءي والكي "أ"). وهو الكشف المعمد على إدراج اللغة تأثي أشجع أسبابه مدونة مبانية سرعت بصراحة علمية للسياق.

بحث اللغوي بأنظمة اللغوية والدلالية والتركيبية والصرفية والمجمة، دون أن تفق الباب أمام رؤية واجهات تدنيثية لا يزال أصحابها مستمررين في الدراس اللغوي على تبادل مناهجها واختلاف مسماه.

إذن تتما الموضوع اللغوية التراثية، بجهود علماء العرب الأواصر في بحث معامل الكلمة وبيئاتها المادية، وكل مبتكات النمو الدالي النافعة، في تغيير ذلك المكان، وتلك البنية عبر تاسيسات (علم الصرف) وموضوعات الأساسية كالاشتغالات والترجمة والنحو والتجزئة، وعبر ذلك...
والتمثيل على جانب من دور الاشتقاق في صناعة المصطلح في ميدان النقد الأدبي يمكن الإشارة إلى (المصدر الصناعي) المختم بالباء المفتوحة والنهاية (بُون) وما له من أهمية كبيرة، فيِ الدلالة على الاتجاهات والمذاهب، وهو أمر لم يكن مطروحاً في الجاهلية وصدر الإسلام، وتكوين صيغة المصدر الصناعي من باء النسب وتأمل النقل من الاسمية إلى النهاية الكلمة، ولا بأس به (الموافق 58 هـ) نص بوضوح فيه الاتجاه إلى تعريض صيغ المصدر الصناعي، قال: أما النظائر عندهم مما جرى على وجه النسب، وهذا غير مستعمل في اللغة العرب، إنما يقولونه بوساطة كقولهم: فعل كذا على وجه الجهر، وعلى وجه السهم، وعلى وجه الخبر، وعلى وجه الشر، ولا يقولون على المدلولة، ولا على الجهرية، ولا على الخبرية، ولا على الشروية، ولكن ضرورة التعبير الدقيق عن النواحي والاتجاهات جعل كلمات كثيرة تكون بصيغة المصدر الصناعي (إطار إزدهار الحضارة الإسلامية، منها الكيبيه، والهيبه، والمهبه، والخصوصية)...، وذلك اتبع مجال الإضافة من المصدر الصناعي، فاعتقد مجمع اللغة العربية على هذه الصيغة اعتدأ كبيراً لتكوين مصطلحات تعبير عن مفاهيم كثيرة تطلبها العلم الحديث (1)، في مجالاته المختلفة، وينبغي تحت ذلك مجال النقد الأدبي، الذي أفاد كثيراً من هذا المصدر في مصطلحاته، وحسباً جولة سريعة في بعض مجامع المصطلحات النقدية لتبني استمرار الاشتقاق، في هذا المصدر، ولعل وقفة موجزة عند (حرف الف凳) في المجمع الأدبي (2) تظهر لنا هذا الاعتماد القوي على المصدر الصناعي في صياغة العديد من المصطلحات نحو: أبجيدي، أبيضي، إثني، إجماعية، من وسائل وأدوات تجلت في صياغة مصطلحات النقد والبلاغة، وأمكن حصرها وتأطمها فيما بين أبيدك من مصطلحات تلك المصطلحات، وتستعرض بقية هذا الفصل لجهاة عدد من الوسائل والأساليب كالاشتقاق والترجمة والنحت، والمزكر واحداً وله أخرى.

الاشتقاق
من المعروف أن اللغة العربية لغة اشتقاقية، والاشتقاق هو أكبر أبروب الصرف العربي وأهمها، وهو وسيلة أساسية من وسائل نمذجة المخزون اللغوي والشراء المعجمي، وصرف النظر عن الخلاف بين METHODS في الدروس اللغوية العربي، ومفهوم الفنفي، من حيث يتبين فيه الجانب التبديلي عمري، فيما يتجاوز إلى جانب النظرية عند العرب فيما يعرف بالنظرية الجنسية (Etymology) في علم اللغة، فعن الله أن هذه الآلية تقع في حضور الفنفي، ويتواسط عليه عمري حيث "أجمع أهل اللغة - إلا من شد منهم - أن الله العرب قياساً، وأن العرب تشتق بعض الكلام من بعض" (1).

وياما تؤخذ أفكار لم تكن موجودة من قبل، ويصبح بالإمكان اختراع أسئلة أسئلة جديدة، وصرف النظر مما يمكن أن يتأثر من حدوث حول أصل الاشتقاق، أهو الفن في اسم؟ وثمة الاشتقاق من حروف المعاني أو الأسماء الجامدة وأسماء الأميان، وغير ذلك من قضايا البحث في تصورات الدروس الصورية الخاص بالاشتقاق (1).

(1) والترخيص بين هائمين (الثناء والباء) النقطة في المصدر الصناعي، وكما النقطة في (الاسم المعضوب) يجب أن يكون على مصنف المصدرية المجردة، فإن كان منصاً لوصوف - مذكور أو محدود - كان اسمًا منسوبًا.
التخلص مما يحمله مصطلح (التفکيكية) من إيحاءات وظلالة سلبية Deconstruction تدل على الهدم والنقض: وذلك عبر إبداع مصطلح بديل هو (التشريحيّة) في كتابه (القطار والكتير من البينيّة إلى التشريحيّة) وقرأها قرآنًا سؤاله إنساني إمام".

وقد أبدى هذا النوعية الاشتراكية ضمن الحروف الأخرى بكل وضوح، وهي صيغة شائعة في مجامع مصطلحات الأدب وال النقد والبلاغة. لا يكاد يخلو منها واحد. وعلل هذا الشيوخ للتصاطعات القائمة على مبدأ الاشتراك يمكن تقسيم وفقًا لأسس الجغرافية التي تبنى عليها القضية الاستراتيجية أصلًا، فإذا كانت اللغة لما بُدأت شاكلًا قائمة على الاعتقاد الدلالي الذي لا يقوم على ربط منطقي بين الدال والدلول، فإن القضية الاستراتيجية تحول منحى التواصل والاتصال إذاً لا يمكن أن يكون النص للقائمة اللغة أي كل شيءها الاستبدالي وبالتالي فإن جدول الاستبانة عملياً الكلم لا يتحدد بما هو موجود في مخزون اللغة بالوضع الأول، وإنما يقين إلى ما يستخرج - يتحول والتاسع - من أوضاع معينة جديدة لكماجvez لداليات مستفادة، انطلاقًا من قائمة البند اللغوي في الرسول المعجم للكلمة، والذي نشأ عنه ليس إلاً بالنسبة لحياله على مدارلا عليه، غير أن فحص القضية التي نحن بصددها يقضي إلى اعتبار أن الصيغة الاستراتيجية تزول آلًا باستمرار من الرسول الأولي إلى الرسول المنتقل منه".

ويستعمل اللغة أن يصرف منها ما يلبّي حاجاته ويسد احتياجاته، بل أيضاً يجد به مخرجًا من مآزقه ومشكلاته، ويحضريه. هذا القسم ما فعله الناقد السعودي عبد الله الغدامي في

---

(8) صدر عن النادي الأدبي بعده، 1985 م.
(9) صدر عن دار الطلبة، بيروت، 1987 م.
الموضوعية عن منهج المفهوم، وهي معالج يبني أن تكون مسألة معامج المصالح ناجحة أن تجنب أوزار سوء الفهم المتسارع من كتاب، كان سبب وضعه والتأمل منه أصلاً تقديم مفاهيم دقيقة ومعددة ما يجعله من أثواب ووجوه مصالح

والتقديم على أن تجنب بعض معامج المصطلح تثبت مصالح إنهم الواعدين من أي دخل أو مناقشة للصينية الأسود، بل دون أي إيضاح لمصدر هذا التعدد ودلالاته الجملية أو السريرية، فهي (المعالج الفصول في اللغة والأدب) يضع المفتاح مصالح "الديناميكي"، و

تعريفيه نجده (راجع، البنونية). وهذا يمكن ضبطها واضحًا في المعرفة العامة: يعني أن صانع المعجم لابد أن يمتلك دوافع فيها يمكنه القدرة على تحديد الهوية الدلالية لكلمات معجمه، ومن ثم اتخاذ النشاط المفتوح إلى اتخاذ موقف تناوب مصالح على آخر، داخل المادة المفصلية الواحدة.

ومثال آخر على طبيعة مغيرة من تعامل معامج المصالح النقدية مع هذا المصطلح، نجد أن معجماً مثل "معجم مصالح نقد الرواية" صدر بعد خمسة عشر عاماً على صدور المعجم السابق لا يعد "البنونية" مصالحاً تقليدياً ولا يأتى على ذكر له البناية، مع أنه معجم ثاني اللغة (المتعلقة، والفرنسية، والإنجليزية) ويتكون مؤلفه لطيف زيتوني، بإبراد مصالح "بنية" دون أي ذكر مفردة "بنية" أو شيء من مرادفاتها. على ما لهذا المصطلح من أهمية في مجال النقد الروائي.

وإذا كان (المصد صناعي) واحداً من أبرز البنونية السريرية الدالة على دور الاشتقاق في صناعة المصطلح، فإن ثمة (آليات أساسية) أخري وترتها الأوزان السريرية لاستيعاب

- سيرورته الزمانية والمكانية ليثبت بقاءه أوزاله نهائية الأمر. في حين تجد جسد الفناني

تدفع باتجاه استخدام مصالح (النحوية) تلقى أخرين يحاولون الدفع باتجاه مصالح آخر، وهو ما نقرأه لدى سعد الباي في "فصل مطور

ينغاز فيه (استبان التكوين) في سياق نقاش

علمي لإشكالات السهمية، وصرف النظر عن

رضانا بإشتقاقه مصدر (النحوية) للتعبير عن معنى أليس بحث الاستنتاج لسياق منهجياً عملياً حين

راح بحث "تاريخ المصطلح" متبنيه الغربي، واردنباطا التخصصية الكلاسيكية في جذوره الأولى، ومن ثم علاقاته بالنفسة الهادجية، وصولاً إلى جاك ديريدا وما عناه بالمصالح (Deconstruction)، ومن ثم الانتقال إلى

التهابات النقاد والمصالح الطريق في ذلك

لتكشف لنا عن مشكالات ممهما، "الأولى:

تمثل في الهدف الأخلاقي أو الأيديولوجي وراء

استعمال المصطلح كتقنية قرائية، والثانية: يفيد ذلك المصطلح ومهداف الفلسفي "(11)،

وربما تحتاج إلى مناقشة المزيد من المشكلات عند بناء أي مصلح بناء إشكالي، وضع في هذه المناقشة إجابات عما يطرح من أسئلة، وما يظهر من مشكلات، وهو الأمر الذي قد نجد

دراسات مستقلة، وينذر أن نشعر على شيء منه لدى أصحاب (معامج المصطلحات الأدبية والتقنية) ولو على سبيل الإشارات المجمدة داخل المقدمة أو المهام المهنية الذي يوضح منهج

المؤلف، وينبغي على أن يصبح مجرد حاصل

إيل، كما نصادف في بعض معامج المصطلحات، مما ينقل أصحابها المصطلح مجرد نقل، دون أي مناقشة لما تكون هذا المصطلح وتعد وجهه على سبيل المثال، مما يشير إلى غياب العناصر
كل ما يحدث الآن مجرد مرحلة ۱۵ على كل حال هذا مثال إحصائياً كبي، لا يجوز أن نطلع على العرفة الترجمة في هذا النزج، ولكن هذه العرفة غير موثقة إحصائياً، على الأقل الآن. أما فيما يتعلق بالترجمة المنهج الترجمة في حضانتي العربية، وياتن نتائج دراساتهم حول الترجمة في كثيرونها، ويتكون المصادر المتخصصة.

وما يهم الدراسة الحالية من ذلك كله هو التساؤل عن ترجمة المصطلح التقني في وجه الترجمة العربية والمسلمين القدماء، فمن ترجموا كتاب (فن الشعر) لأبي الطالب أو لخزمه، أو شروحه، كالكندي (ت ۳۲۰ هـ) وصي بن يونس القلبي (ت ۳۱۸ هـ) والفرازی (ت ۳۱۳ هـ) ويبني بن عدي (ت ۳۱۴ هـ) والشيخ الرئيس ابن سينا (ت ۲۸۷ هـ) وابن رشد (ت ۵۹۵ هـ)، فهم على ما قد قدموا من وجه في ذلك، إلا أن ترجمتهم للمصطلح - وهو محتوى النعائية - فهم منهج النعائية، ما هنا - لم تكن موفقية، الأمر الذي اتبعت عليه الخطأ. فهم فهم كبير من فن الشعر اليوناني جملة، وقد بدأ ذلك واضحاً من خلال ترجمتهم للمصطلح في كتاب أرسطو. فابن سينا مثلًا "يحفظ بالأسماء اليونانية لفن الشعر، ولا يصرف في المقابل بينها وبين الفئات الشعرية عند العرب، ولا يستشهد بشيء من الشعر العربي، إلا في الفصل التمهيدي" (۱۳).

ولعل مرسد ذلك إلى عيه بالリン الشائع بين طبيعتي الأدبيين العربي واليوناني، لذلك "أحترم كثير من المصطلحات التي استخدمها متش بن يونس، مثل: (الإدارة)، (الاستدلال)، (الخراطة)، (الأخذ بالوجود)، إلخ" (۱۴). وكما أن عيه ذاك هو الذي جعله يستخدم الكلمات اليونانية (طرازونيا وقوموديا) بدلاً من المصطلحات لتحقيق هذه النية، عدد محمود فهمي حجازي نحو أربعين وزناً، منها:

- فهله: خطرفية
- إضاف: إبداع
- تعجيل: نجاح
- قوم: غموش
- انفعال: نزاهة
- فعالة: علاءمة
- فعيلة: طبيعة.

الترجمة

لسنا بحاجة إلى الخوض في لبلة الترجمة في ثقافتنا العربية، ولا الحديث عن ترديد حالها عندنا هذه الأيام، بعدما كانت على غير هذه الحال في تراثنا العربي. ولا جرم أن ما شهدته حركة الترجمة في شمالي العالم الإسلامي ومداري إبان الدولة العباسية من نهضة وازدهار يزيد من حصرنا وعدم الرضا عن النفس، ولا سبباً حين ننظر بالأرقام هذا التراجع وذاك النجاح الوضعيين بالمقارنة مع ما يجري في بلدان أخرى ليست أكثر أهمية من أي بلد عربي، في الكثير من المجالات. فعلى سبيل المثال قد عرض أن "متوسط إجمالي الترجمة في البلدان العربية ۲۵۰ - ۵۰۰ مليون نسمة - ۴۰۰ عواناً، أي حوالي كتابين لكل مليون. وناتج إجمالي الترجمة في إسبانيا ۴۰ - ۷۰ مليون نسمة - ۵۰۰۰ عواناً، أي حوالي ۲۴ عواناً لكل مليون" (۱۵).

فهل قدّر لتترجمة في هذا العصر أن تقلل "صخرة سيزيف" (۱۶)، أو أن تطير إلى أن

(۵) سيرفي أحد شخصيات الفيلم واشنطنية حكمت عليها الأكاديمية بالوجوه، فأعطى التعليم بالجبل بإذن، بلغت تدربχت الترجمة، وهنا.
والتقنية، ويجملون العلوم الإنسانية بمنزلة ثانوية في جملة اهتماماتهم بالترجمة، وتبقي المعنيون أن "ترجمة العلوم والفنون وسيلة فعالة للاتصال بأفكار التعليم العلمي والثقافي في الحضارة المعاصرة. وهذه الافتات موجوبة لا تختضع لمقاعد "الذوق" "الفنون" و(Some)، وبالإمكانيات، بل من اللازم احترازها في كياناتها الاجتماعية وتطبيقها لأوضاعنا الخاصة، وهذا يتطلب بالضرورة ترتيباً وتوضيفاً يمتدّ مع البنية الاجتماعية والبيئة الاجتماعية الأمة. أما ترجمة الأعمال الإنسانية والسياسية والدينية، على وجه العموم فتكشف إلى دراسة مثلى، حيث تحتوي هذه الدروس على أبعاد عائدة "الذوق" "الفنون" غريبة عن مجتمعنا، وقد تشكّل خطراً ومنزلنا للقارئ غير المختص، أما القارئ المتخصص فإن جناح عليه وعادة فإن هذا القارئ المتخصص يعرف اللغة وليس إجابة على إجابة، بل إن الترجمة قد تقدمه أحياناً جزءاً من الأصل، سواء كان هذا الجزء جمالياً يه أسلوب الكاتب، أو علمياً، أو طبيعاً، أو عدم دقة الترجمة أو عدم فهم المصطلحات العلمية المختلطة أو للنظريات السائدة في البحث الأولي.

فيما إذا كانت هذه هي الحالة في ترجمة النص العلمي، فإن ترجمة المصطلحات، ولا شك، تتطلب حرصاً ودقة مضاعفين، وبسبب من فقدان هذا أو ذلك، تواجهنا مشكلة الترجمة في الدروس النقدية ومعاجم المصطلحات الأدبية والثقافية، وذلك - بانتظار ما يسمى "أجرام المتصفح" - "بخيارات المترجم" بعد هذا كلها.

لقد سبق تعديل الباحث والناشخ والدارس النقدية الحديثة تناميً مصطلحياً سريعاً، بل فيضاً من المصطلحات في ميادين الدراسات، من (المدح والهجاء) كما جاء في ترجمة مثلاً، بما أن ابن سيناء أدرك أن أرسطو لا يتحدث عن مدح ولا هجاء، ولكنه يتعلق عن شيء آخر لا ندرف نماذج فنية منه.

وريما تمتد بعض أفكار هذا النطق إلى واحد من النقاد العربي القومية في القرن السابع الهجري، وهو حائز القرطاصي (918هـ)، الذي نجح لديه على أفضل تقدير وبلاغ في النقد الشعر والخطابة لأرسطو طاليس في "مؤلفه" النـدال هو (مـهـاـجـمـبـلـغة وسراج الأدب)، الذي نجد فيه اتجاهات مصطلحية تتضح عن عقلية نقديه فذة، وقد كان المنبع اليوناني أحد الروافد الأساسي في صياغة المصطلح عنده، غير أن ترجمات مشروعة للمصطلح الأوروبي قبل حازم، خاصة تلك التي أطلق عليها عند أسلافه من الفلاسفة المسلمين أدى به إلى مشكلات وتحديات اتصالية جعلت من كتابه - في زعمه - كتاباً "نغاب النهج واليد واللسان".

ما أود أن أقوله هنا أمر يتعلق بمدى الصعوبة في سبيل تقل المصطلح ترجمته من لغات أخرى، تجل ذلك في جهد النقاد والفلاسفة للعرب القدماء، وقد عرض البحث الحالي لجانب، ولا جرم أن المشكلة تبدو أشدّ اضطرباً وتعقيداً، في المستشرق، على الرغم مما تлечمه من دور وأهمية في إغفاء المصطلح النـدـال وتلمنته، ويبقى من ذلك ينصهر معظم التشغيل بترجمة المصطلح إلى ميادين العلوم.

(1) على الباحث الحالي بعامة مشكلة المصطلحية لدى حازم القرطاصي بإيجاد سبق، وذلك مائستي بتوثر المصطلح النـدـال عند حازم القرطاصي، ومعجم وتقسيم ومصادر وإشكالية، جامعة اليرموك، 1991م، ص 148-149.
النقد يوجه عام، وقد حاولت محاجم المصطلح الأدبي والنصي الإحاطة بهذا الفيضان المصطلحي من خلال ترجمات متواصلة مثبته تلك المدارس من مصطلحات. مع تمام علمنا بأن النظرية النقدية الحديثة وال😊مج النصي القائم عليها ما نتج بيئة ومناخ حضاروية غيرية، تستدعي أول ما تستدعي أطلاع المترجم على هذه المناخات وتوصياتها الفكرية والدينية وسياسية واللغوية لأن نقل المعرفة الأجنبية، وترجمتها دون الوقوف على هذه السياقات يؤدي إلى خلل واضطرابات في النقل، وقد أدرك الجاحظ هذا الواقع قبل أن يدركه المعاصرون، حين أشرت إلى الترجم أن يكون "بيناءً" نفس الترجمة ً، ودائمه نفس المعرفة ً، وأن يكون أصل الناس باللغة المترجمة، والمتجول إليها، حتى يكون فيهما سواء وغالباً.(13)

وتشمل بعد هذا كله عن الترجمة في السياق المصطلحي وعن إسهامها في تمييز المصطلح، وعن حالها في إطار معاجم المصطلحات، وبدون أن مثلًا إجرايًا يمكن أن يكون لسان حال هذه التساؤلات، و متخللًا مفيدًا للنقاشات المتعلقة عنها. ففي موجة الدراسات الحديثة التي علتها النقد السورفي ً، أوجسه المختلفة، كالتقارير والرواية والحكايات كيفية الأمثل، ووقف الطفل القديم من رسائل ومشتقات، وبزو مصطلحات تقديرية متبرعة من النجز النصي الغربي، وبث علم السورفي والسردي، Narratology. وقد لاحظ المعنى باندراسات السردية ً، أن أهم المقتراحات الترجمية المقدمة لـ Narratology لـ المصطلح

4. نظرية القصة.
5. اللغوية.
6. المسرحي.
7. القرائن.
8. النصي.
9. النارولوجي.

ومنضفي إلى هذه المقتراحات ترجمة محمد Narratology عناني لـ المصطلح (بالمقص، وعلم الرواية)، تلخيص هذا منحنى التشكيل المصطلحي يزداد إشاعةً، إذ يقرر محمد عناني شمولية مصطلح السرد، مضمنًا إحياء القصة والرواية أيضاً.

وبالعودة إلى المقتراحات التسمية السابقة، يمكن أن نلاحظ، هنا أن المبادئ بقابلاتها جذورًا عربيًا، وأصيلان هما: سرد وقصة، وكلاهما مجمعاً، ولا غيرهما ً، ولباباً narrate بلفظي (سرد وقصة) وأحيانًا (رِوي أو حكي) أما الاسم narrator فيترجم (بالراوي أو السارد) وقريتهه narrative يتترجم (بالروحي له أو السوردي له).

(13) نصي عنهم

116
وغيره، فقد تُقَال مصطلحاً على آخر يُقال نARRATION (ترجمة المصطلح الأنجليزي). وهو الأمر الذي أدركه بعض الباحثين العرب حين تَحَرَّوا إلى ترجمتهم للمصطلح التراثي المعروف، فهُوَ ذا عبد الله أبو هيف يُعرَف مصطلح (سرد) بأنه "مصطلح حديث للقصة" لأنه يشتمل على قصد أو حدث أو أحداث أو خبر أو أخبار سواء كان ذلك من صيغة الحقيقة أو من ابتكار الخيال، والمصطلح بعد ذلك عملية يقوم بها السارد أو الحاكي أو راوي، وتؤدي إلى النص القصصي، والمصطلح موجود في كل نص قصصي حقيقي أو متخيل."(1) فالسرد على هذا الأساس يشترط مع القصّ لكنه ليس إيهامًا، وهذا ما ينبغي أن يتوقف عنده صاحب المعجم، لا أن يكتب {
"سميَة الوصف"} ""سارد"" الموصوف للفرد. وبمعنى الوضعية أو الفعلية أو ميخالاً، إذ إن المعجمات غير واضحة المعالم أو الحدود، ولا سيما أن مفهوم المصطلح السريدي، وإن وجد له بعض الانتقادات في النثر، إذ أنه "تنامي وتشابك بين الاتجاهات النفسية والاجتماعية والبيئية والدینية لدى إقامة النظر، ذا المستويات اللغوية العربية من المعجمية إلى الدلاليّة والاصطلاحية."(2) ذلك المستوى الواقعيه من إحداث تغيُّرات دقيقة في المعنى، ولا كيف لنا أن نفهم النسبة بينها (خطابي) أم إلى الخطاب بفهمه اللغوي الحديث؟! دون أن نذكر الكتابة والبيئة والمصطلحات وتقاليدها، فتترجم ما الذي نقرأ من مساردهم فيها ذكراً، وأخيراً لا تُジー السرد فيهما ذكرًا.

الترجمة لمتفرقات هذا المصطلح لوجدنا أنها أمام وضع ترجمة غير مستقر، بل غير متفق، وهو ما لا تنصف عن المعجم، أو على الأقل - تشير إليه succès تناولها لله هذه المواد وتكتني بإبراز ترجمة المصطلح بالفظ أو لفظتين دون أي إشارة إلى طبيعة التواقيع أو التعارض أو حتى بعض جوانب الاختلاف بينهما، فهي واحد من تلك المعاجم يرد ترجمة كلمة (سرد) كما يأتي: "السرد أو القصّ في نARRATION يقوم به الرأي الذي ينتشر القصة، وهو فعل حقيقي أو خيالي تعبير عن الحقيقة. ويشمل السرد على سبيل التوضيح، مجمل النظري المكتبي والزمنية، الواقعيّة والخياليّة، التي تحيط به، فالسرد عملية إنتاج يمثل فيها الرأي دور المنتج، والبروفو دور المنتج، والمبتكر دور المنفخيّ، والخطاب دور السلمة المذكورة.

وغض النظر عن إجابة التفسير وشمل، إلا أن صحبه لم يحاول التفرقة، ولذالك، بين (سرد) و (قصص) إنما رضي بالترجمة الشائعة، دون أن يبت قمي نفسه ببحث هذه المسألة، لا إيجازاً ولا نقصاً، بل إن عدم وجود أي مصدر لغوي عربي، من مجاجم الأمام المعرفة ضمن قائمة مصادر هذا المعجم ومراجعة ليظهر أسئلة كبيرة حول هذا العمل بوجه عام(3)، مع إشارة سريعة إلى النقوشات الدقيقة بين نظريتين (سرد) و (قصص) في واحد من مجاجم اللغة كلنسن العرب (4).

(6) جدير بالذكر أن معجم زيتوني هذا ثلاث لغات (عربي - إنجلزی - فرنسي) لكن صحبه اقتصر على أعمال أدبية وتقنية إنجليزية فرنسيئة. ولم يورد أي ذكر لأمعجم لنوي أو مرجع تلقى عربي ألماني، أنظر قائمة مراجع (مجمع مصطلحات تقد الرواية) من ص274-275.
تتحرك فيها المصطلح، ولا كان خطاينا متنوعاً بمصطلح النقد الأدبي، فلان شكل أن حجم
المشقة يزداد ضخامة تبعاً للتغييرات المتلاحقة
في ميدان النقد الأدبي وانقلابات النهجية
المستمرة، وقد عبر جورج مولان، أحد المشتغلين
بالسياقات، واتهاماتهم المصطلحية، عن هذه
المشكلة بالقول: "فيما أن النظريات المستخدمة
لتثبيت المفاهيم مصيرها التطور، فإننا مع
تطور العلم، قد نرى النظريات تجزأ وتغايرها
استخدامات نفسها." 83.
ومع أن ماذهب إلي جورج مولان فيه قد
كبر من الصحة إلا أن ثمة تحفظات مهمة
تبرز من السياق، يأتي في طليعتها ضرورة
النوعية تاريخية المعرفة، وملعب الحكم الزمنية
في صراع النظريات، وهي تجليات مفهومة
ووسعة، لكنها لا تتبع بحال من الأحوال التسليم
للاضطراب المفاهيم، ومن ثم، نوضي المصطلح.
وكل ما ينبغي عمله إزاء هذه المشكلة، مما ينطر
من التخصصين بعلم المصطلح والصناعة
المعجمية هو التحديد الواضح للنهجيات العمل
داخل المعجم، فإما أن يكون المعجم بإيراد
تعريف واحد للمصطلح، وإما أن يكون مجموعة من التعريفات وفي تطوراتها
التاريخية داخل الحراك الكلي (الزماني
والصحي) لإبداع النظريات النقدية نفسها.
وعند هذا يأتي الاعتراف على التسلسل
المؤكد لمصطلحات الحاصل، والذي
أشار إليه الباحث سابقاً من تعريف محمد
الناحية للمصطلحات الأخرى، ومثل
ذلك يقال عن عدم اتفاق المعاجم في ترجمة
العديد من الفروع اللغوية
الجديدة: 84.

"أبداً على ضخامة حجمها وغزارة مادتها." 85.

وبعد هذا يمكن القول: "إن العامل الرئيسي
بإعتبار المصطلح أو اضطراب مبانيه
أو غياب مبانيه يرجع إلى عدم تأهيل الناقد أو
الباحث لاكتشاف طبيعة العلاقة بين المصطلح
والنظرية التي أدركت، والنص الذي يظهره
من جهة، والإطار الثقافي واللغوي المتعلق عنه
من جهة أخرى." 86.
وعلى هذا تزايد أهمية
التدقيق، وحاجة إلى
المصطلحات، بل
كثير من الصعوبة.
وهو بالوصفية التحريمية التي تحملها النظريات
داخل بينها المعجمية، ومدى انسجامها بسماة
النواب الباحث الذي ينبغي أن يمنحها ابنه
وجوده المعجم القائم أساساً على دلالته
الصرفية التي لا توصى إليها صانع المعجم.
"إلا إذا لم يلم ببائعي المطبعة
والذي هو مقبول، وهذا الإمام ليس يجعل المعجم
ولا هو من مقومات العمل الخالص، ولكنه
من المواضيع التي يصححها الإنسان إما
بعمال الروية أو بمناطق السلك... فبالدالة
الصرفية تتشكل نظاماً علماً ولكن بتجارب
ليست نظاماً سبيكاً، وبيده من مختلف نظام
الدالة ومعاملة ونظام الدالة النباتية، ولكن
"العْلَاة" لا تختلف، وعندما يتطلب فعل الدالة سلطته
من ذاته وأنشأ نمذجًا أو اسمها
بـ "تصور مع مبانيه زمن ذاته مفهوم محدد، بل
أيضاً ممزج، لا مظالم ولا أسبار، ولا مفاهيم آخر
لا إذا كان إلا بإما بالقوة أو بالفعل.
بين أن هذا التحدث المفهومي للمصطلح،
وذلك الإذن لا يتثبت أمام مشكلة مفهومية
تنجح عن مسألة "النظريات" التي

114
مجلة علمية للأدب والدراستات والبحوث، المجلد الثاني، السنة الأول
<table>
<thead>
<tr>
<th>الجدول 1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المصطلح</td>
</tr>
<tr>
<td>الترجمة، الترجمة (الرومانسية)</td>
</tr>
<tr>
<td>الترجمة، الترجمة (الرومانسية)</td>
</tr>
<tr>
<td>الترجمة، الترجمة (الرومانسية)</td>
</tr>
<tr>
<td>الترجمة، الترجمة (الرومانسية)</td>
</tr>
<tr>
<td>الترجمة، الترجمة (الرومانسية)</td>
</tr>
<tr>
<td>الترجمة، الترجمة (الرومانسية)</td>
</tr>
<tr>
<td>الترجمة، الترجمة (الرومانسية)</td>
</tr>
<tr>
<td>الترجمة، الترجمة (الرومانسية)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ولا يُجبر أن هذه الحالة من التشتد في ترجمة المصنف بهم أشده تفاقماً في سياق الدراسات النقدية خارج إطارهما المعماري. وقد تتبث الباحثة إيمان كنور طرقاً من هذه الظاهرة تجد - على سبيل المثال - أن مصطلح «ترجمة» وُجِّرَبٌ في النقد العربي Romanticism المعاصر إلى أربعة عشر مصطلحًا، ثمانيًا منها معرفة، وستة مترجمة، فالعربية هي: 

- الرومنتيكي.
- الرومانسي.
- الرومانطية.
- الرومنتية.
- الرومنتسي.
- الرومنتيك.
- الرومنتيك.
- الرومنتيك.
- والمترجم هي: الإبداعية.

وتأتي بهذا ابنا فارس (30 ت 596) ليقوسع 

ويأتي بهذا النتائج وما تأتيه، إذ كتب (الصحابي في قسة اللغة) (4). ولكن السياجي (ت 511 هـ) عقد بذلك خاصًا للنحو، جمع فيه - 240 وغيرها. 

*جبر عبد الله، ص ص 292-299. وجمع مصطلحات العربية في اللغة والأدب، وهيئة، والهندس، ص ص 442-445. والمجموع الأدب، ناف، نص ص ص 232-240. وحده.*

---

115

" pamięta أنه المؤلفات النقدية - النظرية والتطبيقية - من المصدر للنذر لدى صناع المجموع المنهجي، كما تشير قوائم المصادر والمراجع في نهاية عدد من هذه المجموعات، فإنه يمكننا تقدير عدد الترجمات المصنفي الواحد بين المعجم النقدية. "

النحو في أن المصنفي قائم بهم أشده تفاقماً في سياق الدراسات النقدية خارج إطارهما المعماري، وقد تتبث الباحثة إيمان كنور طرقاً من هذه الظاهرة تجد - على سبيل المثال - أن مصطلح "ترجمة" وُجِّرَبٌ في النقد العربي Romanticism المعاصر إلى أربعة عشر مصطلحًا، ثمانيًا منها معرفة، وستة مترجمة، فالعربية هي: 

- الرومنتيكي.
- الرومانسي.
- الرومانطية.
- الرومنتية.
- الرومنتسي.
- الرومنتيك.
- الرومنتيك.
- الرومنتيك.
- والمترجم هي: الإبداعية.

وتأتي بهذا ابنا فارس (30 ت 596) ليقوسع 

ويأتي بهذا النتائج وما تأتيه، إذ كتب (الصحابي في قسة اللغة) (4). ولكن السياجي (ت 511 هـ) عقد بذلك خاصًا للنحو، جمع فيه - 240 وغيرها. 

*جبر عبد الله، ص ص 292-299. وجمع مصطلحات العربية في اللغة والأدب، وهيئة، والهندس، ص ص 442-445. والمجموع الأدب، ناف، نص ص ص 232-240. وحده.*
وقد كتب له طلعت رزق (لا يوجد عنوان). و"
تم ذلك في كتاب (الفرقة بين الطريقتين). ويُقدر ما إذا كانت هذه وجهة نظر داخليّة مختصرة، فإن وجهة النظر الخارجّية لا تُميز بين التحليل والتركيب. في قيم كل منها على مبادئ الإطلاق والتشريح، وهو ما سار على دار المصالح والمفاهيم، وعلى رأسهم عبد السلام السديري، إذ تشير كتاباته إلى أن "التحليل يشمل وجهات نظر أخرى، إذ يسبك بالانضمام التجريبي على مستوى اللغات الإدراكيات في هذا القائمة التحليلية (الموسيقية- النفسية) وهو شكل تقريبي عوارض الدخول والتركيب". في نفس الوقت، ولكن التحليل قد يبرّر بعض الآراء النادرة مستوفياً حقه كاملاً. كنقطة الصياغة، يسمى تأليف مصطلح نظريات تقتطع إحداها من كلمة "العمليَّة" انتقاداً مع مكونات قابلة بذاتها، ونهاية تقرّر الهيدر (الشحوت: دراسة نفسية). ولمنطقة رشيد (علاقة الزمان بالمكان في العمل الأدبي: زمكانية باختياً) كما تقرأ لصابغة كمال (مرحلة المرأة باعتبارها مساحة لوظيفة الأنا كما تتكشف لنا من خلال التجربة التعليمية) ".
مع إقراضه بγνωρία هذه الأدوات على عالم صياغة المصالح وفق أنظمة العربية وشروط إنتاج المفردة فيها، إلا أن الدروس النقدية وبحوته الحديثة ببدأ يتمتع بالجاهزية، وكأنه العربي، وجزء من بيئة التطور، بطرق الإدارة المسالحية فيها، ولعل ذلك عائد إلى جرأة الأزمنة على التجربة واحترام المصالح، في حين لو تساؤلنا عن هذه الوسيطة في بيئة المعالم المصطلحية لوجدنا الأمر مختلفاً ببعض الاختلافات، فالمؤامج تتناول مثل هذه المصطلحات على وجل، ويمكن الإشارة إلى هذا الصدد إلى أن كعادته - آراء من سبيله من اللغويين والنحاة، وذلك في كتاب (المظهر في علم اللغة) ".
ومع أن المدخليين من علماء اللغة رأوا أن النحت وسيلة ضرورية للاقتصاد المصالح العلمي، إلا أن بعضهم تحوّل كثراً مما قد يلقي النحت من إسامة إلى الدقة اللغوية، فمصطلح الشهابي، مثال، يشير إلى أنها "نحت لغة إلى النحت في ترجمة بعض الأسماء العلمية ولكن النحت يحتاج إلى ذوق ملحم خاصة، فكثيراً ما تكون ترجمة الكلمة الألمانية بكلمتين عربيةين أصلًا وأدل على المعنى من نحت كلمة عربية واحدة يمجها الدوق، وسبيل فيه العلوي" . وعلى هذا الأساس، أظهرت العربية - كثيرة من الأحيان - التفاعل مع الفست的语言ي على استخدام النحت إذا اغتبط كفاءة أوزانها وقوائمه الصوتية والصرفية. فالعربية لغة إشتقاقية، وتنحت بئار الشاوي تصاري، ومن هنا أدخل فيه المدخلين كل عملية لغوية تقوم على هذا الأساس، لكن بعضهم فرّ بين (النحت) الذي هو تأليف كلمة من جزء كلمتين أو أكثر، (التركيب) الذي يقوم على ضم كلمتين أو أكثر دون أساس بكلية كل منها، فمحمود حمسي يصر على أن "الفرقة بين الطريقتين كبير، فهي النحت تقدم" العناصر المكونة بعض سوامتها وحراكتها، في التركيب تحتفظ العناصر المكونة بكل صوامتها وحراكتها، وقد يلاحظ ميل اللغة العربية إلى التركيب لا إلى النحت، وأكثر الأسباب التركيبية اللغة العربية قد تتأثر بصحر النحت الحديث ترجمة لتشكيلة العربية أوربية. ويمكن تقسيم المصطلحات المركبة في العربية في العصر الحديث من حيث مكوناتها إلى عدة أنواع، منها: التركيب المزججي العربي، والتركيب الإضافي، والتركيب المزججي المختلط "(1) مثال الأول: (اللا يوجد) مثال
نجد ندماً ضخماً كمجم ونهج والمتحدث، يتضمن
أناً مصطلحات مصطلح وثيب لم يورد سوى
خمسة مصطلحات هي:
- الإثنا عشرية، ما قبل الرمزية،
- اللازوريا، الممعلون.
- "المجمع الفضول في الأدب" لـ محمد
التيجي (27) نجد مصطلحات مثل:
- اللاملازمة، الشخصية، الشاعر.
- اللامعلون.
- ومن هنا تتشدد في اتخاذ النحو وسيلة من
وسائل وضع المصلح ما لم يكن المصلح
المحوري مقبولاً جوهرًا وموضوعًا؛ فقد يبتذل بعض
المجتهدين في نحت مصطلحات لسماوات معينة،
لكنها غير مسحوبة، حتى في المجالات العلمية،
التي من تطبيقاتها أن تقبل اللغة الرمزية الجافة،
على النقيض من اللغة الأدبية التي تتأثر بالعوامل
الأخيلة وتختلف بطبعها التقليدية عن لغة العلم
اختلافًا بلياً. فالنحو، إذن "د يصلح وسيلة
من وسائل وضع المصلح على أن تكون اللغة
مسجدة مع الدوق العربي وأبنية اللغة المعرفة
وذلك عند الضرورة القصوى، ولكن آية ضرورة
دعت عبد الله أمين إلى القول في (حكيم السكر):
"همس" أو "فسكر" أو "فضحسك" أو "فسكري".
وقوله في (قليل الحبر): "قلص" أو "قحب"
أو "فحل" أو "قلير" أو "أليس" مصلح الأول
أوضح وأقرب إلى دوق العربية، وهو يعد ذلك من
المركبات التي تقبل اللغة.
(28) عبد الله أمين له كتاب (الاشتقاق)، وهو يعد النحو
نوعاً من أنزوحه.
- أما سعيد علشان، فمن بين 273 مصطلحاً
أثبت سبعة فقط من هذه الشاكلة، وذلك في
(مجم مصطلحات الأدبية الصغيرة) (21):
- النحو-لوجيا.
- السوسوتلقية.
- الفضاء زمنية.
- الفنوج مركبة.
- اللوغو مركبة.
- الألكونية.
- الليثا-متنقلة.

ويمكن القول إن المعنين بالصطلق انقسموا
بشأن النحو إلى فريقين، فريق وفق وسيلة
غير متممة مع دوق العربية وقائحاً العلم ومنهم
أحمد مطلوب، الذي ناقش أقوال الباحثين ممن
تناولوا في الأخذ بالنحو وعدد وسيلة من
وسائل العلمية لتوليد المصلح، ولا شك
أن هذا الوقت هو موقف المتزمن بالتراث
وطرائق المصلحة، ففي كل ما كتب مطلوب
للتّح من علاقة وطيدة باللغات الوضمائية كلغة (الأسمارة اللاتينية والجرمانية والإنجليزية) إلا أن يبيّن أن النّحص "كان حديثًا مازلناً في السّنان العربي، وتكيفًا طرًا على جهًا، ولقد لجأت إليه العرب في الحالات محددة كان أكثرها طولًا وأقربها إلى الاستشاعاً ما صب على زن من أوزن اللغة فكان في الأغلب لنحوياً من جملة كاملة أو مختزلة، كذا قل "سمل ولحمدل". والتعلم التاريخية اللغة العربية تدرك كيف كان أمر احتضان اللّفظ الأنجليزي أجود على العرب من اللهج إلى النّحص الذي يؤد إلى شدو في الأوزان أو عجمة، يقترب الأمور وتوزيع المقاطع.

ومع ذلك فإن المسدي لا يذكر على النقد الحديث أن النّطق فيه على صبيّة تركيبة تندرج بدءًا ضمن آية النّحص وإن كان من ضرب مخصوص، وكم يدرك إرشاد اللام النافية إلى بعض الأسّماء، وهو من باب ضم كلمة إلى أخرى، والكلمات مع هذا السياق إحداها من قصيدة الحروف والثانية من قصيدة الأسماة، ولا شك أن النّدخل الأول لهذا القالب هو مصطلحات علم النفس حينها، بدورها. التّركيب، كأن يكون مصطلح كمال بحثًا لجان مشاكل بابي بعنوان (الأشكال اللاعوضية)، أو مكتب مصطلح صنيدي (اللاشعور بين السلوك والإجراء)، فإن اللغة مهملة مصطلحات التّركيب وصيغة أداة التّعريف... ويخرج هذا القالب من النّحص عن دائرة المصطلحات الفنيًا التّابع لجمال ميز مجاور ليست مرتب طبّة الأديان الخاصة بمفاهيم النقد كليًا، وفق فلسفة تداولية باتت فاردة عند المشترين بمساهم المعرفة المختلطة ولا سببًا الإنسانية منها.

فالأملدي بهذه الاستشهادات يعترف بتوالي وغيره من التوسع في النّحص، ويقول: "أخذت بعض المعام اللغوية والعلمية بالنّحص يتحفظ، ومن ذلك (الجمع الطبي الموحد) الذي جاء في مقدمة: (لم تلجأ إلى النّحص أو التّركيب إلا إذا ندر كأن تكون الكلمة قد شاع استعمالها أو تكون اللغة مفهومة، أو في النسبة، مع اتباع القواعد والضوابط المقررة)."

أما الفرق الأخير في أن النّحص وسيلة من وسائل وضع المصطلح لا تقل أهمية عن غيرها من الوسائل، وهؤلاء هم الذين تمكنوا في ثقافة العرب دفاعهم، كان أن أثرت قراءاتهم للمصطلح بنحو في مواقفهم تجاه النّحص العربي، وأمثل لهؤلاء بهاء الدين لؤلؤ،

مترجم موسوعة المصطلح التقليدي وعبد السلام المدي صاحب العديد من البحوث المصطلحية، وعبد الكريم خليفة رئيس معجم اللغة العربية الأدبي، فهذا لؤلؤ يحترق في نظريه للنّحص من إيمانه بالأثر الأوروبي الطاغي على النقد العربي. ولأن المصطلحات التقليدية تعتمد مفهومات أوروبية، ترجع إلى حضارة الإغريق والروماني، وما نشأ من أدب أوروبا منذ عصر النهضة، فإن ترجمتها إلى العربية لا يمكن أن تتبع صيغة نهائية تقف عندنها، كما وقتًا، لقالب الصينس العربي المتشابك عن الإغريقية واللاتينية، لذلك لا مفر من الاستفادة والنّحص والتعريب إلى جانب التّرجمة، وهنا يدخل الحسن

اللهوي، والدنف الفردي، والعرفة باللغات، إلى جانب تفاحة التّرجم "(6)", ويتم تفهم لم عنون لؤلؤ الجزء الأول من (محمودة المصطلح التقليدي) بمصطلح "اللامعقول" مع إشارته إلى أن كلمة Toregum إلى "عبث أو غير معقول") (6).

كما أن ينبغي المسدي، وأن أقر بما
تقبل الاعتماد، وتنحى جميع اللغات الحية إلى جمله قصيدة مستثناة. وليس أمامنا، ونحن في الدور الجديد السريع. إلا أن نفيد من تجارب اللغات الحية فاما أن نصعر بالمتحاول وإما أن ننتقد في "المصطلحات الوصفية" كلمات مفردة مستثناة لا ليس فيها، بحيث يصبح لكل مصطلح علمي مالحعربي مكون من كلمة واحدة ذات معنى محدد (٢٩).
ووهذا ما حدث في مجال الدراسات النقدية، على فكرة ملموسية لاكتشاف النقد الأدبي وبحوثه المتعددة، وعلى قصة "المصطلح النقد" كما ورد في "نشرات سابقة.
ولا جرم أن الضوابط، التي يضعها المنادون بالنحوت في ضوابط عامة، لأبد أن تسحب على غيره من آليات وضع المصطلح وسيلة توليده، ولا هل تفوت الكلمة المعرقة أو المتردة أو المتقدمة أو الغداً من أن تكون نشطية الحروف، أو على أوزان العربية في طريقية الحال. إذن، فحال النحوت لا تختلف كثيراً عن حال غيره من وسائل تعبير اللغة، واخذ مصطلحه. وإذا كانت معاجم المصطلحات النقدية لم تكثر من الملاحظات النحوت - كما أشار - فإن ذلك لم يخلق الذي سبق أننا عن جانب، ونسبة الأفكار في استخدام أي صيغة نحتية تركيبية دون آيدي النحت إلى نواحي الجمال واللباقة - في أصول هذه الصيغة وديثتها اللغوية، وهو الأمر الذي كان محض احترام ورضاء. أما النحوت بوصفه أساليب وسائل الاعتراف المصطلح، وتمثيل اللغة، فليس هو عند ذات محل الاعتراف. وعند حوار مع والدنا فيصل دراج يقول: "إن هناك من يتحدث من فين (النقش) ويخصصها إلى (فو - نص)، أو من (تحت النص) ويخصصها إلى (تحت نص)، إن هذه اللغة المعتلالة تشير إلى إمكانية اللغة، ولولاعتها في نهجان، وهو من الابتعاد عن الاعتراف في هويته، وحلها، ونهاية إنها وصولًا إلى إمكانية اللغة، وحلها والانتماء عند تأليفها.
معينة لآلهة النحوت، ودورها في صياغة المصطلح، وتشكيلات العربية حتى ينتمي في ميدان النقد الأدبي، الحديث منه على وجه التحديد، ولا يجب في ذلك المنطق النقدية الحديث، ولدي الحركة النقدية العربية التي كبتها بلغات نحتية إضافية، وهو الأمر الذي يسوغ في نمط ناموسها المتداول لا يitous على الأضاح والانتماء. ولكن طبيعة المصطلح وكونه ينبع دلاليًا من حقول معرفية بلغات النحتية، وهو وجود مصطلحات ذات صبغة نحتية تركيبية، وهو وجود له ضرورته لكل لغة، لأن اعتراض أهل اللغة بالنحوت - إلى جانب الدخيل يفشي "إلى تأويل قاموس ومعجم"، وخلق مفصل جديد لا يحتوي قاموس اللغة بدأها، فضلاً عن النحتية، والنسجته المستقبلية (٣٠)، جرأة هذا الانتهاء الجديد، وهو انتخاب أجازه مجمع اللغة العربية بالقاهرة، بقرار نصه: "يجوز النحوت عندما تلتحق إليه الضرورة" (٣١).
بل إن أهل المجامع نبسوها في هذه الضرورة إيماناً من بقية العربية على تطوير أدولتها وإليات تنميتها من جانب، ويجتن عن تجديدها وعناصر حياتها من جانب آخر، وإذا فقد كثير من اللونين موقعه المتعدد في فينية الظاهرة النحتية، ونفروا منها، رأى عبد الكريم خليفة لا هذا التطبيق إعاقه لسماة اللغة، في الوقت الذي تبحث فيه اللغة عن جميع إمكاناتها وخصائصها، لك تلبست طوائف الحضارة الحديثة في أدواتها وممارساتها وعلومها... إن، وربما كان من المفيد أن نتفق بابيب القيام على مصري، على أن يراعي فيه أوزان الكلمة العربية، وانسجام الحروف عند تأليفها... فالصطلحات العلمية المركبة من عدة كلمات...
هو — أيضاً — الانتهاج الذي ينبغي أن نستمّر به دون توقف ولا خجل، لندخل على قدرتنا لنتنا واستعدادنا لاستيعاب مظاهر التطور والتحدي المستمر في عالمنا الحاضر، ولا جرم أن ما أطلق عليه (التعريب) أحد أبرز أساليب هذا التطور والآرائيل المتعارضة، فبصرف النظر عن التسبيحات المختلفة لما ينتج عن هذا الأسلوب من افتراض أو تقل واستمرار، او إدخال ودخيل، او مؤلف ومحدد»، فنحن أمام طريقة من طرق تنمية اللغة العربية والصقلاتها، استمرّتها الاقتدام، وأزدادت حاجة المعاصرين إليها في مدايدهن المفعمة المختلفة.

وبعد القوة، الاعراب هو ما استلمته العربية من الألفاظ الموضوعة لمناع في غير أدبيتهما» (11). وأورد أبوهودري صاحبه "أن تعريب الأسم الأعمجي. لأنت قدوه على العرب على منهجته، فقال: يعود اله بعده العرب وأريحته أيضاً" (12).

وقد أهل بعض علماء العربية كتبَ كاملاً في التدريب منها (العربية من الكلام الأعمجي في حروف الميم) لابي منصور وهو بن أحمد الجواشتي (13)، (وشفاء الغليل فيما في كلام العرب من التدبر لشهاب الدين الخفاجي) (14).

وقد أفلّ الناسሩ، كلمة وحدثوا، في تصرّب التدريب وأصوله، ولا يهمهما هنا إلا ما يتصل به الصقلات، وما ينتمي إليها إلى النقد الأدبي من جهة، وعلاقته كله بالعاجم التقليدية من جهة أخرى كما سيأتي لاحقاً.

حذد بعض الدارسين مسأليات معينة للتدريب شملت الأسس، والصرف والانحو، والمعجم (15).

(16) يرى بعض الباحثين أن التعريب أثرى هذه الألفاظ (العربية والصقلات والنثر والانحو والصقلات) وأكثرهم سروراً. انظر: سمع أبو ماني، تعريب الألفاظ والصقلات، وأكثره النثر والانحو.

لا أكثر، أو نجرب نجرب وراء الكلمات المشيئة والمفتعلة" (11).

التعريب

تظل قضية التعريب حاجةً يغلقها المعتقدين بمبادئ اللغة والتعليم والإلهام، وكما دعمت العارف والعلماء إنه العادات الأخرى وثقافاتهم ازدادت حاجتنا إلى الاستمرار بקשروننا التعريبي الذي نواجهه بالخطر الحديث بالأمة، وهو خطير يتعلق بضرورات التنمية العلمية "لكي نواحب مطلقات العصر الحديث الحضارية والعلمية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن هذا الخطير يتجسّد أيضاً في صفو المؤمنين بالمغرض والمنددين به الآن، وذلك لأن نشأة عامة عادة في الوطن العربي، فينصب على رجل العلم العربي يفترق من الأقطار أن يفهم ما يكتبه عالم عربي آخر قبل آخر." (12).

وبما أننا نتحدث عن الصقلات والمصطلحات اللغة العلمية، مما كان مضمونه ومحترمه، فإن النظر نفسه كامن وقائم في ميدان النقد الأدبي، وغيره من مدايدين اللغة التي تقريرها بالعاجم، دامت تمتلك أسسها النظرية، وجذافها المصطلحي، ولقد عرفت ثقافتنا العربية الإسلامية جهوداً بارزة في التعامل مع الفروق الموضوعة والمختلطة.

وفي جهود لها همها ومعملها في النفس العلمي من ناحية، ولا ذلك لها على الانتهاج العقلي والعلمي لثقافتنا العربية على ما جاورها من تضافات، ذلك الانتهاج الذي أحلّمن بمنزلة عالياً في تاريخ العلم والحضارة، حين كانوا يعمرون بأساتذة النهج والفكر والانتهاج عن معارف الدنيا من حولهم دون خوف ولا تردود، يأخذون منها ما ياسبهم وما يحتاجون إليه، فيما ينطوي عليه ويضمنون حتى يصبح جزءاً من ثقافتهم، فيزدها أصالة وخصوصاً وقدرة على العطاء (13)".
فقالوا للصحراء دست - وهي - بالفلسفية
dasht (14)، ونفث تغييرات صوتية تجم عن
(ابدال حركة من حركة) فإن العرب لم يقولوا
فشلين (أي الغرفة) وإنما قالوا فش.findall
إميل لحركة الكسرة الطويلة بفتحة طولة،
أو تغييرات تحت (بعدم صوت أو زيادة آخر)
فقط زيادة ما جاء كفرين واصبح قرمان
ومنها (أمين الخزانة) ومن النقص قلهم;
المرأة أبل الجزء (14) وهو (الطين).
أما التغييرات الناجحة عن (إسكان متصرف
أو تحريك ساكن) فemplo (ال){// وواصله
بالفلسفية (كأو) أي القاطعة (16).
أما التغيير في مستوى الصرخة والتحوية
فهو إلحاق اللفظ العنصري بالأوزان العربية.
قد أصمح بالتحفة بالحروف، ونحـ (الحروف)
السليبة، ودينار الحروف بديماس، واسمح
بإلحام، ويعقوب بيربون ... إلخ (13).
أغ أن
شراب الإلحاق لنفس لأوزان العرب وأنبيتهم ليس
عند كل النحويين، وهذا سببوا يرى أن استعمال
الرفيء الكلمة الأعمجية بعد تحريرها (فربما الحروف
بأتي كلمة كلありません وما لم يبقى، نحو: حرام،
وـ (وـ) فخر راين (12) يثبت به
كأنة، ونهر أنحت بـ، بينما ألبنت كرم
بقعه (14). وإذا جرى آخر الكلمة الإطباق عليها
الأعراب النحوية صارت معرفة، نقل ابن جي
الخصائص عن أبي على الفارسي أنه: "إذا

(6) سيبهور، الكتاب، طبعة بيروت، 1317، 1242/
(وكركم: فروع صدر).
وضحة معرفته بالثقافة التي يتزعم عنها تربية أساسية في وقوع الخلط والخلال، "على هذا النحو طرحت قضية المصلحات الدائلة على المذاهب الأدبية والفنية، وهي مصلحات ترتبط دلالاتها النحوية بطرقها التاريخية، وتوضح هذا الأمر من تحديد دلالات كلمات مثل Romantique و\text{\textendash}الذهب الأدبي، ولكنه اتباع من نوع خاص ولكنه قوي جدا، وليس كل (أتباع) يدخل بالضرورة في هذا المصلح، إنه وصف الأدب الذي احتذاءه هذه الأدبيين اليوناني واللاتيني، وأتباع قواعدهما الفنية، على نحو ما نجد في الأدب الفرنسي في القرن السابع عشر، وتدل الكلمة الثانية على صفة الأدب الذي خرج عن القواعد الكلاسيكية، وقام بنوع خاص على المشاعر الفردية وتنليب العاطفة على المقل، ولذلك ليس كل (ابتداع) يدخل بالضرورة في دلالات هذا المصلح ذي المعنى الذي يملكه ذلك الظروف والمسمات، ولهذا كان من المفيد أن يضع المجمع (بالقاهرة) - تقليد هذه الكلمات - النظرة الماركلي جذوراً إلى جانب الترجمة العربية، وذلك لأن الكلمة الأجنبية لا يكاد يجد صاحبها مجالًا للاستعمال. 3\textendash (1) وحسب أن الترجمة مثل هذه الحال أجريت وتتم، وذلك لأن بعض هذه المصطلحات لها قوتها النظرية وسلطانها التقليدي، فشيوخهم يجّل من تحديدها أقرب وسيلة للنظم الأصلي، إذ أنها الأصلية من جانب، ويجليها كثير من الفهم أو استغلاله لولأنا إلى تربية مبهرة من جانب آخر، كذلك Romantisim (بالنرويجية، أو المجاز العربية الجديدة) (2). ثم إن العلماء لم يرّوا في استخدام المصطلح العربي واستملاحه، عليهم أن يتعين، كما (3) (الإيطالية، والفرنسيّة، والرومانشية، والرومانسية، والرومانزية).
العربية وأنظمتها الصرفية فتعد مثلًا، منجنيق،
ونسرج، وأصطباغ واستديرة وغيرها مما لا
ينتظم على وزن من الأوزان التي عرفها العرب،
 مما يجعل تمرير بعض اللغويين للتمييز على
 أنّه "استعمال العرب للكلمة الإجمالي واستعماله
باللغة العربية بعد إخضاعهم شملهم مع أشياءهم
تمريناً ضاراً لا يستوعب الظاهرة كلها. وعل
تلك السعة في الأخذ باللغة الأجنبية مساحة جد
لمشغولين بمبادئ اللغة العربية المتعددة.
هذا العصر لتشتت أي مصطلح أجنبي، بل
الاستجابة أيضاً، خاصة بعد ثورة الاتصالات
والعلمية الحديثة، وما يتعلق بها من انتشار
للفضائيات وأجهزة الحاسوب والهاتف المحمول
وبغير ذلك. مما يشير إلى اندماج الإنسانية
وروح العصر، واستعابه لملعبات
الدقة الحديثة التي يعيش الناس حتى يمت
جذورًا فضلاً عن حياته، ليل نهار، وربما كان
البعد الحضاري سببًا كافياً لأن يبدأ عليه بعض
السائرين المعاصرين في تسير هذا الإقبال
الواضح على الأخذ والتقليل والتمييز من اللغات
الأجنبية. "فالظروف المرحلية التي تتأثرها
اللغة العربية تضطرها. في كثير من الأحيان,
إلى الالتباس مما يضد من طريق اللغات ذات
الصدارة في المجالات التكنولوجيا - العلمية
والفكرية والفلسفية - علماً بأن اللغات العربية
النموذجية المتميزة لا تنتمي إلى الاستقلال الفني
والعلمي داخل حدود اللغة العربية، إضافة إلى
أن الزمن زمن للثقافة، لذلك كثر أن
تتحى القواميس الأحادية اللغة من الفيزياء أو
الأيضيات أو علم النفس أو علم الاجتماع أو
الفلسفة أو اللسانات حين يتعقل الأمور بلغات
الإنجليزية والروسية والألمانية والفرنسية،
وذلك الإسبانية، ولذا أن تجد مثل هذه القواميس
ومجمل اللغة العربية بالظاهرة؛ حيث يمثل هذا
الرأي "بقرار الصيغة المتدلية عقد المفقود.
واعدم القرار على جانبي ووفي ونبي. كلا
الكلمات من أنظمة الحضارة، وهذة الأنماط
يقضي الأمر شيئًا من التحرر، يجب أن يكون
المبادئ هو غلة الاستعمال، لا متاعة اللحش
الأصول العربية. فهما ينبغي أن يكون نبض
إلى التسجيل. أما فين اليمنية العربية يوجد
المجمدة الأساسية ونهايتها الدائرة على الصفة
فكان الاعتراض - أول الأمر - على أن كلمة
(كلاسيكي) النسبة فيها وردت مرتين باللغة
العربية والأدبية الأفرونجية، أقصى بالباء والكاف.
لكن الإجابة العام كان تمرير الكلمة كاملة دون
فصل نهائية العربية، فقد أحدثت الكلمة
كلها وحدها مجمدة واحدة. وشبهه بهذا ما فعله
اللغة. تعرّفها القديم عندما أخذوا كلمات
كاملة، مثل موسيقيا، وويليامسيكا، ونهاها كلمة
ماكونت من أصل ونهائي أو أكثر. كلمة موسيقي
مشتقة من (muse)، وهم مهتمات الشعر في
عالم الغرب تصور اليونان، وكلمة بوليطيكة
مشتقة من المدينة الدولة (كليتا). وشبهه بهذا
تمرير كلمات كثيرة في العصر الحديث، منها
(ديبلوماسي) هي مشتقة في اللغات العربية من
Diploma كلمة (معنها الوثيقة)
وهذا تبرز مسألة الشيء والاستعمال
بوصفها قضية أساسية لـ اعتدام الصورة
النسائية للمصطلح العربي. وهو كثر من حيث
الوجود في العربي، وهي كثرة استمرت اتباع
المصطلحات فينها فوجد نفس "دخل مع المجمع القديم
وحده من أنظمة أرامية وعبرية وأرامية و_PGEBطية
وهندية والفارسية ما حدث في 2015
وإن هذا الكم ليدل على عدم
التشدد في كون المصطلح المعزب على أوزان

د. ييسي عبد الحليم عباس
123
العربية. وهذا لا يعني البيئة أن العربي ليس له معجم (ولو ذهنياً) في كل قطاع من قطاعات المعرفة، وإنما يعني أن المعجم الأحادي لم يكتمل بعد. إذ هي بال altru للروضة حتى يَجولَه الاصطلاحات والأختلافات إلى صناعة قاموسية.

إذن الصناعة القاموسية التلفزية في العالم (Multilingual) العربي هي متعددة اللغات (أ) وهذه السمة متصلة بوضع اللغة العربية في النظام العربي العالمي، إذ العربية هي موقف ضعيف، نبغي استعداد معايير الأفكار والإبداع لذا لجأت العربية إلى الأخذ والانتقاب التكيف.
الأولى لها، فيما تتوفر الآليات الاصطلاحية المعمولية، كما رأينا ذلك عند عبد المالك المرتضى حيث أصطلح "البروكسيتيكا" مقبولاً لمصطلح (proxemique) في حديث عهده وهو المفرد العربي - بهذا المفهوم الجديد، وكذلك الصيغة المعرفية (البروكسيتيكية) التي توسّّل بها جمع من الدارسون في استقبالهم للمصطلح التكنولوجي (Grammatologie) في مرحلته التجريدية، والملاحظ في هذا السياق، أن التأثير في إيجاد المصطلح البديل للمصطلح العربي يشملصارمومصري المعرفة، كيفما كانت مقبولة ذلك البديل، وليس أدل على ذلك من مصطلح (folklore) الذي يعنى به الكتابات الشعبية (Folklore) والثقافية العربية الإثنيكزية، الذي يُتوجى مغالياً "علم الشعب". لما طالت هذه الصناعة الموقوفة (الفلكلور) استمرت وكأنها قد حارب في ذلك الهدف، وليس أدل على ذلك من مصطلح (proemique) الذي يعنى به الكتابات الشعبية (Folklore) والثقافية العربية الإثنيكزية، الذي يُتوجى مغالياً "علم الشعب". لما طالت هذه الصناعة الموقوفة (الفلكلور) استمرت وكأنها قد حارب في ذلك الهدف.

وهو هذا ما حدث بكثر من مصطلحات ومصطلحات أخرى، حيث يعتبر النقد الأدبي، بما يحمله من الرأي الأخير عن مصطلحات مثل: (البروكسيتيكا، والسيموري، والبروكسيتيكا)، والروتوري، والكروميدي، والتراكيدي، والدارما) إلى مقالاتها المرجعية ومتناولتها، وهي: (الشعرية، والسيموري، والخطابة، والملها، وال الصحافة) على سبيل المثال.

ومن المحتمل أن يكون استمرار وجود مصطلحات معرفية، وعدم التطور على بديل عربي لها. وفقاً لباب الحفاظ على الدلالة الأصلية، والرغبة في أن يبني بديل يمثل انتقالاً من هذه الدلالة: لأن المصطلح "يرتبط أحياناً بسياق تاريخي ولن لا يمكن له أن يكون أدبياً غير آلية النقل (التعريض) أن يتبع مفهومه بكل حيثياته. (44) وعلي السياق الكلي المحيط.

الأدنى لي أي عصر من العصور، وهي بمثابة جبل الأسباب بين الأقوم عبر اللغات، وقد أدرك البحث فيها لدى اللغويين بما أعطانا عليه اللغة الأجنبية مفهوم الانتشار، فكان النطاق النقطي بمثابة النطاق المستمر، ويعبر وجه من الموضوع في السياقات العصرية ضمن محور التداخل بين اللغات لتخصيص الظاهرة إلى أصناف ثلاثة من حالات التأثير: تأثير الطابع اللغوي عندما تأخذ اللغة اللغوية من لغة الغالبيين، تأثير الطابع اللغوي المجاهز عندما يقع التأثير اللغوي بحكم الحفاظ الجغرافي بين شعوب متجاورة يتضمن إلى قوائم مختلفة، ثم تأثير الطابع اللغوي السفلي، وذلك عندما تتسبب ألفاظ من لغة شعب مغلوب إلى لغة الغالب على أمرهم. ويتناول التدفق اللغوي هذا الصدد وجه التداخل في مدارج مختلفة من الصناعي والصري والمجعي إلى النحو والدلالات الأساليب.

ومع أن هذا التحليل الخدائي الذي يلجأ إليه الأسدي - دون إشارة إلى مصدره - فيه كثير من الصحة، لكنه لا يمس الجانب اللغوي في قضية الدخيل أو المزج، وهو أمر متوقع لأن الدخيل أو المزج لا يرتبطاً نحوه، ولا يمكن الإحاطة بقوالب المتحولة في اللغة التي ينقل إليها، لكن بنيه مهارة التفاعل في الحفاظ على اللغة وموافقتها للتكوين اللغوي الجديد. بعض متطابقاته، الصورية خاصة، دون الحرص الكبير على الوافية العامة؛ ذلك أن من المفترض أن يكون التجربة الموقوفة، يسععين الخطاب التقليدي بها استقبال مصطلحات جديدة في مواجهته.
ويعتبر جهازه المصطلحي، والأدبي، والنقدي، والبلاغي، والمروي وغير ذلك، وهي مصطلحات حية ومتداولة كالاستناد والتشبيه والكتابة والمجاز، ومصطلحات أخرى كثيرة غيرها.

خاتمة

توجهات الدراسة إلى النتائج الآتية
- ظهر المزيد من الاهتمام بالمصطلح والانتقال بقضايا خاصة بـ "التعليم التطبيقي والتكنولوجي في العصر الحديث، وانعكس ذلك على العلوم الإنسانية والاجتماعية، وأسهمت اللسانيات الحضارية" (163)، ولا أن تخلّصه من اتصالاته اللغوية مع بعض الأحيان. وهذا ما يفسّر وجود العشارات من المصطلحات العربية وشيوخها مع معالمه النقدية، وهو ما تتضح معالمها الجدول التالي الذي يرصد واقع التعريب المصطلحي في العجوم التخصصي، والمراجع العشرة التالية في جدول 2:

<table>
<thead>
<tr>
<th>الجدول 2: حرف الباء</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الجعمل الأبدي</td>
</tr>
<tr>
<td>أبابوس (أبابوش)</td>
</tr>
<tr>
<td>Baroquism</td>
</tr>
<tr>
<td>Ballet</td>
</tr>
<tr>
<td>Pragmatism</td>
</tr>
<tr>
<td>Bohemianism</td>
</tr>
<tr>
<td>Pyrithion</td>
</tr>
</tbody>
</table>

وبهذه النتائج نحن أمام إضافة لذويها بشكلها ومضمونها.

ومن جانب آخر يمكن أن يستوعب المسرّ خطوة المصطلح حين تشكل تهديداً مخزون

لعُنّ نقصه فصلًة النشاطاً، لكن فِّي حالة المصطلح المعرّي نحن أمام إضافة لذويها بشكلها ومضمونها.

من هذا النموذج المُصرّن ندرك أن اللجوء إلى المصطلح المُعرّي أمر لا مذهب منه ولا مفر، ولنا يمكن إنكار حاجتنا إلى مقومه المعريّ لأن النظر إلى المصطلح على أنه جسد نفعي فحسب فيه اضطراب وتشيي، فالصبر للوّي يجيل إلى مضمون أو مجموع معرفي، وإذا كان المحمول قادماً من حضارة أخرى فعل العجب في قبول رمزه اللغوي الأجنبي، وخاصة إذا أمكن إكساء هذا الرمز بعض سمات العربية، كأن يوضع في صيغة المصدر الصناعي كما بُيّن، باروكيّة، وباروكيّة، وباروكيّة، وبولاريّة، بولاريّة، بولاريّة، بولاريّة.
غير أن المطلوب على هذا النوع يلاحظ ملاحظات مهمة عند تنقية ملامحه، أهمها: الصيغة الفردية في التأسيس للمصطلح النقدية، نظريةً وتطبيقاً، فضلاً عن الفصل المنجز المصطلحي الحديث عن ثبات العرب في المصطلحية بأبعاده الساسية والمعرفية، مما ينتج عنه فقدان بعض حلقات سلسلة الاستمرارية المعرفية.

ما بين أيدينا من معاجم المصطلح البلاغي والتنديدي يمثل محاولات مرتبكة على الأغلب، لا تدخل في إطار مشروع علمي منهجي متنظم، وقد أمكن لهذا البحث أن يستحيل (تاريحاً وفنياً ونوعياً) فظهر هذا التصنيف البون الشاسع في الخبرة المعيارية بين معدّي هذه المعاجم، وهو الأمر الذي اتسع على المنهجية العلمية للمعاجم ذاتها.

وهي محاولة تبادل لرصد أهم الوسائل أو الآليات في صياغة المصطلح داخل بيئة المعاجم النقدية، بمعنى أن (الاستشارة والترجمة والتحت والتدريب) هي أبرز التمكّلات لهذه السياق، فالمشتق (الاستشارة) أقرب الوسائل وأيسرها في صياغة المصطلح كرون العربيا لغة اشتراكية في أصل نظامها السريعة، ثم تأتي (الترجمة) بدرجة ثانية بعد، وهي إحدى الآليات الضرورية لتنقيط المصطلح الأدبي الذي يعتمد عندما اعتماداً كبيراً على المنجز الغربي في هذا المجال، ولا يمكن الاستثناء عن هذه الآلية مع ما تسبب من مشاكل ثقافية عند نقل المصطلح، مما ينبغي أخذه بين الاعتبار. وقد كان (التحت) حضور واضح في صناعة المصطلح النقدية بوصفه آلية تجريبية تناول أنظمة اللغات الإضافية الإنجليزية والفرنسية من أجل إثراء آليات التوافد المصطلحي، ولا سيما أن العرب

بنصيب واضح في التنظير للقضية المصطلحي في أبعادها اللونية واللغوية: حتى ظهرنا مثلاً (عملاء ناضجاً، ومتعمداً على عناصر لغوية ساسية، وفلسفية منطقية، بالإضافة إلى الميدان العلمي المعرفي المتمثل في الميدان المنجزي ينواع معالجة المصطلح داخلياً، وهذا ما ينتج عنه نظريات أساسيات هم: النظرية العامة والنظريات الخاصة في علم المصطلح، وهما النظرية انتقال بٍثلى عليه بٍح المشكلات الفنية والموضوعية للمصطلح في مختلف البديان.

إن النظرية الخاصة لعلم المصطلح، أي ميدان معرفي: ومنذ ميدان النقد الأدبي في هذه الدراسة، لا بد أن نراعي (الثوابت المعرفية) المتعلقة ببيئة الصناعة بين الحقل المعرفي ومنظوره الاستدلالية، فضلاً عن (التوائم اللغوية) الخاصة بالمصطلح الساسية للحقل المعرفي دراسة مفصلة، بالإضافة إلى (المصادف اللغوية) التي تأخذ بين الاعتبار مجال التخصص المعرفي وقضايا المختلفة.

عاني النقد الأدبي من إشكالية مصطلحية ألتقط بطلانها على الأبعاد المنهجية لهذا الحقل المعرفي، وبسبب ولا تزال تسبب إرباكاً عديدة للمستقبل، فإنه لا بد من ظهور مشروعي بحثية مصطلحية، واجتهادات مفهومية حاولت حل جوانب من هذه الإشكالية، من خلال الدعوة إلى صناعة معاجم مخصصة بمصطلحات كتاب نقدياً، من الكتب القديمة أو الحديثة، وصولاً إلى صناعة معاجم مخصصة لثمانية النقد الأدبي في عصر ما، أو الجنس الأدبي الواحد، أو الفرع النقدية المتخصصة، وقد هذا كله بداية تأسيس ومعاً بالانتماء المصطلحي في سياق النقد الأدبي.

المصادر
2. الهاشمي، عبد الحفيظ: أولى النهج الوصفي في دراسة المصطلحية، التسامح (9)، 2006.
4. ابن جنكي، أبو الفتح عثمان (ت 392 هـ): الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1952.
5. فارس محمد عيسى: علم الصوف، طا، دار الفكر، عمان، 2000.
10. كريستوفر نورس، التفكيكية: النظرية...
17. علوش، سعيد: معجم المصطلحات الأدبية العاصرة، ط1، المكتبة الجامعية، الدار البيضاء، 1984.
18. مطروح، أحمد: بحوث مصطلحية، مطبعة المجتمع العلمي العراقي، بغداد، 2006.
حرف المجم، تقديم وتحقيق عبدانوهاب عزام، دار الكتب، القاهرة، 1969.
46. الخفاجي، شهاب الدين: شفاء الخليل فيما بِه كلام العرب من الدخيل، تحقيق محمد عبدالنعم خفاجي طا، الطبعة النسخية بالآزهر، القاهرة، 1952.
47. انفاذ، عباس محمود: تذكار جيشه، دار المعارف، القاهرة، 1981.
49. الدسوقي، رؤف: نخلة: غرائب اللغة العربية، ط 2، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1960.
50. السامرائي، إبراهيم: مجمع ودراسة في العربية المعاصرة، مكتبة لبنان، بيروت، 2000.
51. الفهرى، عبد القادر الفاسي: الفلسطينية واللغة العربية، نماذج تركيبية دلالية، ط 2، دار توبيال، الدار البيضاء، 1986.
52. ابن منظور: جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري (ت 711 هـ)، لسان العرب، ط 1، دار صادر، بيروت، 2000.
53. صبي، محمود وآخرون: المكتز العربي المعاصر، ط 1، مكتبة لبنان، بيروت، 1993.
54. يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد ط 1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2008.
The Literary address between phrasing and goal in Ancient Arabic Criticism
A Critical Study in "Al Bayan & Al Tabyeen" for Al-Gahiz

Dr. Azza Mohamed Gadooa .................................................. 7

Efficiency of using Slaven Strategy in The Development of Motivation towards
Learning Music Education for Grade Five Girl Students in Basic School (in U. A. E)
(Applied Study)

Hasnaa Al deep ............................................................. 41

The Means Of Formulating Terms In The Literary Dictionaries
Formworks And Standards

Dr. Abbas Abdal-Halim ..................................................... 105
Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.

2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.

3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).

4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.

5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.

6. Manuscripts submitted for publication shouldn’t have been published, or is being considered for publication elsewhere.

7. References should be organized according to following from:

Books:

   Writer’s name - Book’s name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals:

   Researcher’s name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. - Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.

9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.

10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.

11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.

12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.

13. A short authors’ bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

.Ajman Journal of studies and Research, volume 9, No.1
Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :
1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.
Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Editor - in - Chief
Dr. Amna Khalifa Mohammed

Secretary
Ms. Mais Aref Kamel

Editorial Board
Prof. Abdullah Mohammad AlShamsi
Dr. Aisha Mubarak AlNakhi
Dr. Yusuf Ali Mohamoud
Mr. Saleh Abdulrahman Al Marzouqi

Editorial Advisory Board
Prof. Ibrahim Al Naeimi                      Qatar University
Prof. Darwish Abdulrahman                   UAE University
Prof. Abdullah Ismail                       UAE University
Prof. Abdullah Al Sheikh                    Kuwait University
Prof. Fahmi Jadaan                          Kuwait University
Prof. Mohammad Al Khatib                    King Faisal Schools
Prof. Mahmoud Shouq                         Cairo University
Prof. Wahib Al Khaja                        Bahrain Applied Science University
Dr. Abdullah Al Shanfry                     Sultan Qabous University
Dr. Esam Al Rawas                           Sultan Qabous University