مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد الحادي عشر - العدد الأول
١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

رئيس التحرير

د. آمنة خليفة آل علي

سكرتير التحرير

ميس عارف كامل

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبد الله محمد الشامسي

د. سلامة جمعة الرحومي

د. كريمة مطر المزروعي

أ. خميس محمد عبد الله

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم النعيمي	مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان - قطر
أ.د. أسعد السحمراني	جامعة الإمام الأوزاعي - لبنان
أ.د. درويش عبد الرحمن	جامعة الإمارات العربية المتحدة - الإمارات
أ.د.صالح أبو إصبع	جامعة فيلادلفيا - الأردن
أ.د. عبد الله اسماعيل	جامعة الإمارات العربية المتحدة - الإمارات
أ.د. فهد محمد الحميد	جامعة الملك سعود - السعودية
أ.د. محمد الشرقاوي	جامعة القاهرة - مصر
أ.د. مرزوق يوسف الغنيم	المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج - الكويت
أ.د. مريم آيت محمد	جامعة ابن طفيل - المغرب
أ.د. وهيب الخاجة	جامعة العلوم التطبيقية - البحرين
د. سلطان محمد الهاشمي	جامعةالسلطان قابوس - عمان

جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أو الباحث

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات ودول مجلس التعاون الخليجي من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي. خاصة، والوطن العربي عامة.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قـواعـد النشـر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. يرسل البحث إلكترونياً على rshaward@emirates.net.ae ويمكن إرسال نسخة ورقية على ص.ب ١٧٠- عجمان
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:

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

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

٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

المجلد الحادي عشر، العدد الأول، ١٤٣٣هـ ٢٠١٢ م

الفصيح والعامي في الحوار المسرحي والقصصي (تأصيل وتقييم)

د. مصطفى عطية جمعة جودة ٧

برنامج حاسوبي مقترح لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم

د. أحمد نبوي عيسى

أ. حمزة زكريا عبد الله ٣٣

عقوبة المحرُض على الجريمة في الفقه الإسلامي

د. محمد علي سليم الهواري ٦٩

التغطية الشاملة لمفردات اللغة الإنجليزية وواقع التعليم

د. ثروت محمد السكران ٨٥

الفصيح والعامي في الحوار القصصي والمسرحي

The classical and colloquial language in the narrative and dramatical dialogue

د. مصطفى عطية جمعة جودة *

ملخص

سعى الباحث إلى تتبع قضية العامية والفصحى تعميقا وتقويما. مع الأخذ في الحسبان ما تطرحه دراسات الفولكلور والأدب الشعبي. وما يبينه علم اللغة المعاصر. فهو طرح يهدف التأصيل والإحاطة. ومن ثم تناول القضية في انعكاساتها في الحوار المسرحي ثم القصصي. انطلاقا من منهج التأصيل والشمول في الإبداعات المسرحية والقصصية. ومن ثم الوصول إلى تصور إيجابي للقضية. ينظر إلى الإيجابي ليعززه. والسلبي ليطوره. دون نفي أو تجاهل.

لذا جاءت خطة البحث ساعية إلى تأصيل هذه الرؤية وتعميقها. عبر الاستعراض النظري لوجود العاميات العربية. وما تمتاز به العربية من مرونة وقدرة على البقاء والتطور. وهذا ما وضح في الإبداعات المسرحية والقصصية. وقد جاءت خطة الدراسة في ثلاثة مباحث.

المبحث الأول. ويتعرض لجملة تعريفات واصطلاحات تتصل بهذه القضية. متعرضة لتطور العربية. وتقعيدها. وموقف اللغويين القدامى من العامية. التي كانت عالقة على الألسنة إلا أن النظرة مصوبة بالاتهام دومًا لها. كما تطرق إلى رؤية علم اللغة المعاصر وفن الفولكلور لقضية العامية.

ثم جاء تناوله للقضية انطلاقا من سؤال محوري: هل العلاقة بين الفصحى والعامية علاقة صراع أم تحاور. وقد سعى الباحث إلى تتبع أصول الدعوة إلى العامية في العصر الحديث. مستعرضًا آراء أصحاب الدعوة سواء من العرب

* خبير مناهج، وزارة التربية والتعليم. دولة الكويت.

Dr. Mostafa Ateia Jomaa *

Research Summary

The Researcher sought to track the issue of the vernacular and classical Arabic language, taking into account what folklore studies and popular literature present and what the contemporary linguistics show. It is a presentation that aims at rooting and briefing. Then, this issue and its effects on the theoretical and dramatical dialogue, through the comprehensive approach in the theatrical and narrative in innovation, was discussed. Therefore reaching a positive recognition towards the issue, improves the positive and develops the Negative, without ignoring or negation.

Through the theoretical presentation and existence of the Arabic dialects, and through the flexibility of Arabic language and its ability to survive and develop, this was explained in the theatrical and narrative innovation. The discussion plan tackled three sections. In the first section it discusses some definitions related to the issue, concerning the complexity and development of the Arabic language, and old linguists view about the colloquially. However the researcher also looked at the contemporary linguistics and the folklore approach to the colloquial language.

Second section dealt with the discussion of the reflection of the problem on the Arabic theatre whereas the third section highlights the issue of this problem in the Arabic narrative art.

The conclusion includes the summary of results of the study hoping that the study will open the discussion to this issue regarding the development of renewed linguistic reality.

* Ministry of Education in Kuwait.

أم الأجانب. وتبيان مدى التطرف والاعتدال في تناول تلك القضية. فليست مجرد مواجهة بين أبيض وأسود. بقدر ما إن الدعوة للعامية تماست مع هم لغوي وحضاري. جعل منها دومًا قضية الساعة. ففرضت أسئلة. وفجرت فكرًا. قادت إلى تطورات في أبحاث اللغويين وأعمال الأدباء.

المبحث الثاني. وتناول انعكاس القضية على فن المسرح في الوطن العربي.

المبحث الثالث. واختص بانعكاس القضية على الفن القصصي في العالم العربي.

ثم الخاتمة وتشمل خلاصة نتائج الدراسة.

إن هذه الدراسة لا تسعى إلى طرح أجوبة حاسمة عن أسئلة معلوم مقدمًا أنها أسئلة إشكالية، تتصل ببعض القناعات الفكرية. التي قد لا تتزحزح نظريًا عن موقفها. إلا أن الواقع الأدبي واللغوي والمستجدات الإعلامية والحياتية،- بلاشك. ستسبب تأثيرات حيوية تتمثل في إعادة النظر في تلك القناعات. فربما يضيع وقت كثير في التحاور والنقاش النظري، بينما ما يحدث على أرض الواقع هو بمنأى عما تتعاوره العقول والأقلام.

مقدمة

إنها القضية القديمة الجديدة، الحاضرة الغائبة، ونعني بها الإشكالية بين اللغة الفصيحة وبين اللهجات العامية، والتي ارتبطت بأبعاد سياسية واجتماعية ودينية وحضارية ناهيك عن البعد اللغوي؛ والتي جعلت كل مختص يدلي بدلوه فيها، وما تزال تتعاورها الألسنة، وتتجاذبها الأقلام. إنها قضية تمس الوجود الحضاري والهوية للأمة، فلا يمكن أن نتناول قضايا العربية وصراعاتها مع العامية، أو بحث توظيف العامية في الإبداع الأدبي، دون التعمق في المرجعيات الفكرية والإيديلوجية لكل فريق، لأن اللهجات العامية ببساطة فروع أو أشكال منطوقة من اللغة الفصيحة، ولأن الدعوى للعامية- في جميع الأحوال - ليست تآمراً على الأمة، ولا سعياً لهدم بنائها، فيمكن النظر في هذه الدعوى بمنظور إيجابي، إبداعاً وممارسة، وبدلاً من التعامل السلبي مع الإبداعات العامية، يمكن أن يكون التعامل إيجابياً معها، بمعنى أن نمايز بين العامية المفرطة، والعامية المغرقة في المحلية، والعامية الفصيحة (التي تلامس الفصحى)، وعامية النخبة والفصحى البسيطة التي تلامس العامية وغير ذلك.

وهذا يعني المزيد من التطوير المنطوق، وتطعيمه بالفصيح، وتفصيح العامي منه، وهو ما يزيد من الحالة اللغوية العامة للأمة، ويجعل الاقتراب من الفصحى السهلة الميسرة ديدن الأدباء والإعلاميين والمبدعين، في نفس الوقت العكوف على دراسة الفولكلور والأدب الشعبي وغيره. وبالتالي لا نتفق مع الرأي القائل أنه «لا يمكن أن نخلط الفصحى بالعامية بدعوى أنها تمت إليها بصلة، فإن هذه لغة وتلك أخرى، فمن ضاق بالفصحى من هؤلاء الأفاقين، فلا عليه أن يستخدم عاميته في أحاديثه وكتاباته، غير أنه لن ينتزع منا شهادة بأن هذه العامية هي والفصحى سواء» [1]

وهو رأي يغار على العربية الفصيحة - أيَّ غيرة - ولكنه يتغافل عن ظواهر فصيحة صحيحة في العامية، ويجعل الأمر صراعاً لا حواراً بين العامية والفصحى، وبدلا من الوصول إلى لغة حية في الحياة اليومية والعلمية والإبداعية، تصبح المسألة سجالاً، وكأن العامية تهاون وعجز وتفريط وخيانة، في منظور هؤلاء، وكأن الفصحى تحجر وجمود ومستوى واحد في الخطاب عند المنادين بالعامية المتشبثين بها.

إنه من الصعب أن يتم تناول قضية الحوار في الأعمال القصصية والمسرحية، بمعزل عن سائر الأبعاد الأخرى المتقدمة، فينبغي تأصيل هذه الأبعاد، وتعميق طروحاتها بشكل موضوعي، ومن

ثم التطرق إلى غاية البحث في علاقة الفصيح والعامي بالحوار القصصي والمسرحي.

صحيح أن هذه القضية ليست بجديدة في البحث، ولكنها تطل من آن لآخر عندما نجد العامية طاغية، وعندما يزداد الحديث عن القطر / الأمة / اللغة، وليس الحديث عن الأمة العربية ولغتها الفصيحة.

ومن هنا، سعى الباحث إلى تتبع القضية لتأصيلها، مع الأخذ في الحسبان ما تطرحه دراسات الفولكلور والأدب الشعبي، وما يبينه علم اللغة المعاصر، فهو طرح بهدف التأصيل والإحاطة، ومن ثم تناول القضية في انعكاساتها في الحوار المسرحي ثم القصصي، انطلاقاً من منهج التأصيل والشمول في الإبداعات المسرحية والقصصية، ومن ثم الوصول إلى تصور إيجابي للقضية، ينظر إلى الإيجابي ليعززه، والسلبي ليطوره، دون نفي أو تجاهل.

لذا جاءت خطة البحث ساعية إلى تأصيل هذه الرؤية وتعميقها، عبر الاستعراض النظري لوجود العاميات العربية، وما تمتاز به العربية من مرونة وقدرة على البقاء والتطور، وهذا ما وضح في الإبداعات المسرحية والقصصية، وقد جاءت خطة الدراسة في ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: ويتعرض لجملة تعريفات واصطلاحات تتصل بهذه القضية، متعرضة لتطور العربية، وتقعيدها، وموقف اللغويين القدامى من العامية، التي كانت عالقة على الألسنة إلا أن النظرة مصوبة بالاتهام دومًا لها. كما تطرق إلى رؤية علم اللغة المعاصر وفن الفولكلور لقضية العامية.

ثم جاء تناوله للقضية انطلاقاً من سؤال محوري: هل العلاقة بين الفصحى والعامية علاقة صراع أم تحاور؟ وقد سعى الباحث إلى تتبع أصول الدعوة إلى العامية في العصر الحديث، مستعرضًا آراء أصحاب الدعوة سواء من العرب أم الأجانب، وتبيان مدى التطرف والاعتدال في تناول تلك القضية، فليست مجرد مواجهة بين أبيض وأسود، بقدر ما إن الدعوة للعامية تماست مع هم لغوي وحضاري، جعل منها دومًا قضية الساعة، ففرضت أسئلة، وفجرت فكرًا، قادت إلى تطورات في أبحاث اللغويين وأعمال الأدباء.

المبحث الثاني: وتناول انعكاس القضية على فن المسرح في الوطن العربي.

المبحث الثالث: واختص بانعكاس القضية على الفن القصصي في العالم العربي.

ثم الخاتمة وتشمل خلاصة نتائج الدراسة.

إن هذه الدراسة لا تسعى إلى طرح أجوبة حاسمة عن أسئلة معلوم مقدمًا أنها أسئلة إشكالية، تتصل ببعض القناعات الفكرية، التي قد لا تتزحزح نظريًا عن موقفها، إلا أن الواقع الأدبي واللغوي والمستجدات الإعلامية والحياتية - بلاشك - ستسبب تأثيرات حيوية تتمثل في إعادة النظر في تلك القناعات، فربما يضيع وقت كثير في التحاور والنقاش النظري، بينما ما يحدث على أرض الواقع هو بمنأى عما تتعاوره العقول والأقلام.

العامية والفصحى: تحاور أم تصارع؟

للغة في المجتمع الإنساني مستويات عدة وهي: المستوى المعرفي، والمستوى البلاغي، والمستوى الأدبي، ومستوى في الطقوس الخاصة، وأخيرًا المستوى العام أو ما يسمى بالخطاب العادي، وهو ما تعتمد عليه اللغة لقياس صحتها وقوتها ؛ لأن الحديث اليومي حين يحسنه أفراد المجتمع، فيقترب أكثر من أصول وقواعد اللغة، فإنه ينشط اللغة، ويعيد إليها الشباب [٢].

وأي لغة في العالم تحيا مع ما يسمى بالازدواج اللغوي القهري، و«الذي يجعلها تحيا وتتعايش وتشعر وتتعامل بلغة يومية مرنة نامية ومتطورة مطاوعة، ثم هي تتعلم وتتدين وتحكم بلغة غير مكتوبة ومحددة، غير نامية، لا تطوع بها الألسنة

ولاتتعثر فيها الأقلام»[٣].

وهذا ما نراه واضحًا فيما يسمى باللغة العامية، والتي تعرف بأنها: «اللغة التي يتكلمها الشعب وهي في واقعها تشويه للغة الفصحى، لا سيما في البلدان العربية»[٤]

وإن كان البعض يفضل أن يطلق عليها اصطلاح لهجة، وتعريفها اللغوي: «طرف اللسان أو جرس الكلام»[٥]، وأيضًا «لغة الإنسان التي جبل عليها فاعتادها، يقال فلان فصيح اللهجة أو صادق اللهجة، (فهي) طريقة من طرق الأداء في اللغة وجرس الكلام»[٦] أما تعريفها الاصطلاحي فهي: «الطريقة التي يتلفظ بها المرء بمفردات لغة وعباراتها وطريقة إخراج الأصوات عند النطق بها، وهي طريقة تختلف باختلاف المناطق الجغرافية، حتى ضمن بلد واحد، فإن أناسًا يتكلمون لغة موحدة المفردات والتعابير والقواعد، يتلفظون بلغتهم المشتركة لهجات متباينة تباين انتماءاتهم الإقليمية، وذلك لتأثير البيئة الاجتماعية والثقافية على الإمالات الصوتية...، والفرع العامي المتحدر من اللغة الفصحى هو المعنى الكثير الشيوع في استعمال النقاد والباحثين في الأدب، فهم يقولون اللهجة المصرية واللبنانية والعراقية...، ويقصدون بكل واحدة منها اللغة الشائعة على ألسنة الشعب في كل من هذه الأقطار، فاللهجة في مفهومهم تعادل العامية»[٤]

وبالتالي فإن اصطلاح «لهجة» أدق من «اللغة العامية»، لأن اللهجة فرع من أصل، وهو اللغة الفصيحة، فهي ليست لغة مقابلة، بل الأمر تفاوت في النطق الذي يخالف ما درج عليه اصطلاح الفصاحة، والذي يعرف بأنه: «البيان، واللفظ الفصيح ما يدرك حسنه بالسمع»[٧]، وهو أيضًا: «سلامة الألفاظ من اللحن والإبهام وسوء التأليف»[٦]

فهناك عوامل عديدة وراء تفرع اللغة إلى لهجات، منها عوامل اجتماعية سياسية، واجتماعية نفسية، وجغرافية، وشعبية، وجسمية فسيولوجية[٨]

فمن المحال - في ضوء ما تقدم - أن تحتفظ اللغة بنفس حيويتها ونطقها الأصلي، فهذا ضد السنن اللغوية في الكون.

ويبدو منبع الاختلاف بين اللهجات في ناحيتين:

- الناحية الصوتية: حيث «تختلف الأصوات التي تتألف منها الكلمة الواحدة، وتختلف طريقة النطق بها تبعًا لاختلاف اللهجات».

- ناحية دلالة المفردات: ويقصد بها اختلاف «معاني بعض الكلمات باختلاف الجماعات الناطقة بها»[٨].

أما القواعد التي تحكم اللغة سواء فيما يتعلق بالبنية المورفولوجية أو ما يتعلق ببنية التنظيم، فلا ينالها الكثير من التغيير، فاللهجات العامية المتفرعة عن العربية في بلاد المغرب واليمن والحجاز، لا يوجد بينها إلا فروق ضئيلة في نظام تكوين الجملة وتغيير البنية وقواعد الاشتقاق والجمع والتأنيث والوصف والنسب والتصغير...، أما الاختلاف بين الجانب الصوتي والدلالي فقد بلغ درجة كبيرة[٨].

إن «الحياة اللغوية تتضمن وجود لغة عليا مشتركة ولغات (لهجات) محلية للحياة اليومية خضوعًا للطبيعة الاجتماعية للحياة اللغوية، التي تقضي بوجود لغة للثقافة والفكر والفن، غير اللغة المستعملة في الحياة اليومية، وهذا ما فات أصحاب دعوى انتحال الشعر الجاهلي، وقد رابهم من أمره أنه قد ورد من (شعراء) قبائل مختلفة بلغة واحدة، لا تحمل أثر الاختلاف بين اللهجات»[٩]

لقد كانت العربية من المرونة بحيث استوعبت آلاف المصطلحات المستحدثة في المجال الشرعي

والعلمي واللغوي، كما أفسحت المجال لكثير من الألفاظ الأجنبية والتي تم تعريبها، وظهرت معاجم متخصصة لتفسير ما غمض[١٠]

الأدب والعامية

يتضح من سير الدعوات المتكررة إلى استخدام العامية *[١١] أنها لم تتطرق إلى الأدب القصصي والمسرحي، بل اتسمت بالعمومية، في كون السبيل إلى نهضة الأمم هو أن تحذو حذو اللغات الأوروبية في الاستقلال عن اللغة الأم، تدعيمًا للهوية الإقليمية. وهذا ما جعلها تصطدم بالجانب العقدي والقومي، وبالتالي ترفض في مهدها دائمًا، وهذا ما ردده أبرز دعاة العامية مثل: سلامة موسى ولويس عوض[١٢، ١٣] اللذين استخدما مصطلح «الجمود» في مواجهة الفصحى وهو الاصطلاح الذي يفترض أن الفصحى جامدة ثابتة معقدة، ويضفي المرونة والعصرنة والواقعية والحياتية على العامية، وهو أمر شديد التطرف، لأنه يضع الفصحى والعامية في كفتي ميزان، بإطلاق عام، دون توخي الموضوعية في الطرح، فالعاميات لا تتنافس مع الفصحى لأنها وليدة منها، والفصيحة ليست منعزلة عن الواقع بل هي جزء منه، ولا يحيا القص والمسرح، إلا حسب استيعاب الناس لها بلغة قريبة من فهمهم واستعمالهم، وإلا أقفلت الصحف، وجفت المطابع، وانزوى الكتّاب والأدباء.

إن العامية ليست تساهلاً في نطق الكلمات الفصيحة، بقدر ما هي مزيج من التداخلات اللغوية للعديد من اللغات القديمة والحديثة، والتي تتمايز بتمايز الموقع الجغرافي والظروف السياسية والاجتماعية للسكان.

والعامية - كمصطلح - فضفاضة في مدلولها المعبر عن لهجات الطبقات الاجتماعية والفئات في المجتمع الواحد، «فلغة المحادثة في البلد الواحد تتشعب إلى لهجات مختلفة تبعًا لاختلاف طبقات الناس وفئاتهم؛ فيكون - مثلاً - لهجة للطبقة الأرستقراطية وأخرى للجنود وثالثة للبحارة ورابعة للرياضيين... وهلم جرا، ويطلق المحدثون على هذا النوع من اللهجات اسم اللهجات الاجتماعية، تمييزًا لها عن اللهجات المحلية»[٨] وهي لا تتميز عن اللهجات المحلية بل هي فرع لها، ولكنه يختص بمفرداته وتعبيراته اللغوية التي تختلف عن باقي اللهجة المحلية، وقد «تذهب بعض اللهجات الاجتماعية بعيدًا في هذا الطريق، فيشتد انحرافها عن الأصل الذي تشعبت منه، وتتسع مسافة الخلف بينها وبين أخواتها»[٨].

ومن جانب آخر نؤكد: أن الأمر ليس كما يظن من أنه مجرد تثبيت للفصحى في مواجهة العامية، والانتصار لها في معركة لغوية، فهذا أمر سيعمل الإعلام والتعليم والتاريخ على مواجهته، وإنما السؤال: هل العامية شر مطلق وأذى مستطير كما ردد دعاتها؟

واقع الأمر أن الإشكالية - وبنظرة موضوعية - غير ذلك، فإذا كان دعاة العامية أسرفوا وتطرفوا، إلا أن الدعوة بها عدة عناصر ينبغي الاهتمام بها:

إن العامية تعبّر عن تطور لغوي للعربية الفصيحة، وهذا التطور لا يمكن أن نتغافله، فنحن لا نحيي فصحى قديمة بالية، بل نأخذ من الفصحى ما يتناسب فهمه مع العامية الحالية، وما يتردد على الألسنة منها.

تأسيسًا على النقطة السابقة، فإن العامية السائدة على الألسنة في الدول العربية، إنما هي معيار الكتاب في التعبير، فلن يعبر كاتب بلفظ

(*)انظر تفصيلا: جرجي بدران، تاريخ أداب اللغة العربية، م س، الجزء الثامن عشر، ص ٦١٨، مقال نشر في مجلة الهلال السنة الأولى، وأيضاً: د. محمد محمد حسين، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، الجزء الثاني (من قيام الحرب العالمية الأولى إلى قيام جامعة الدول العربية).

فصيح مأخوذ من معاجم قديمة، تحت دعوى إحياء الفصحى، بل يتخذ مما هو سهل فهمه، متداول فيما هو مدروس منتشر في الإعلام والصحافة لبنات في بناء جمله وعباراته.

إن دراسة العامية إنما تعبّر عن رصيد من التراث الشعبي، جرى إهماله قرونًا عديدة، تحت دعاوي النظرة المقدسة للعربية لغة القرآن، ونسي أصحاب تلك الدعاوي أن التراث الشعبي ما كان ينشأ إلا بلغة العامة، فالفلكلور «هو العلم الذي يدرس التراث الروحي (اللامادي) للشعب، وخاصة التراث الشفاهي . . . ، وذلك من أجل تفسير حياة الشعوب وثقافتها عبر التاريخ»، فمجال الفلكلور هو «إعادة بناء صورة التاريخ الروحي للإنسان. . . ، كما يتضح في أصوات الشعب غير المصقولة»[١٤] والمقصود بأصوات الشعب غير المصقولة هو اللهجات العامية التي لا تخضع لمعايير الفصحى، لأن التراث الشعبي لا يصنعه فرد بعينه، بقدر ما يشارك الكثيرون في صياغته وتأليفه، فالأدب الشعبي في تعريفي أولي»[١٥] لأية أمة هو أدب عامتها التقليدي، الشفاهي، مجهول المؤلف، المتوارث جيلاً عن جيل» وهو أيضا: «أدب العامية سواء كان شفاهيا أو مكتوبا أو مطبوعا وسواء كان مجهول المؤلف أو معروفه متوارثاً أو غير متوارث»[١٥] وهذا تعريف أكثر رحابة، يحتضن الإبداعات العامية بكافة توجهاتها ومؤلفيها وأجيالها.

وفي جميع الأحوال، فإن الأدب الشعبي معبر عن الرؤى الفكرية لطبقات الشعبية المهمشة والفقيرة، عبر حقب التاريخ، فليس الأمر مجرد الوقوف على ألفاظ العوام ودراسة علاقتها بالفصحى، بل يمضي إلى دراسة نفسية الشعب، وهو يفيد كثيرًا في إيضاح جوانب من الحياة اللغوية والفكرية والاجتماعية التي تم تجاهلها عن عمد أو بغير عمد، من لدن دارسي الأدب العربي قديمًا، ومن لدن الكثير من المعاصرين في بدايات النهضة العلمية الحديثة.

لذا فإن التعريف المتبنى من منظمة اليونسكو في أحدث مؤتمراتها يؤكد أن «الفولكلور أو الثقافة التقليدية الشعبية هو جملة أعمال إبداع نابعة من مجتمع ثقافي وقائمة على التقاليد تعبر عنه جماعة أو أفراد معترف بأنهم يصورون تطلعات المجتمع وذلك بوصفه تعبيرًا عن الذاتية الثقافية والاجتماعية لذلك المجتمع، وتتناقل معاييره وقيمه شفهيًا أو عن طريق المحاكاة أو بغير ذلك من الطرق، وتضم أشكاله، فيما تضم، اللغة والأدب والموسيقى والرقص والألعاب والأساطير والطقوس والعادات والحرف والعمارة وغير ذلك من الفنون»[*] وبناءً على ما تقدم، فإن العامية والفصحى ينبغي أن لا يتصارعا بقدر ما يجب أن يتحاورا على صعيد الدراسة اللغوية والفولكلورية والأدبية والنقدية، بعيدًا عن الرفض والقبول الذي يقف بهما عند الحافة، دون رغبة التزحزح إلى المنتصف.

وعليه، فإن مفهوم العربية الفصيحة لا يقصد به المقياس القديم الجاهلي، فهذا من القضايا اللغوية التاريخية، وله قداسة راسخة وتقاليد عريقة، وهو يحكم مقدمات فصحانا الحديثة[*]. وتُعرّف الفصحى الحديثة أو العربية المعاصرة بأنها: «لغة فصحى، مكتوبة، تستخدم في التعليم وفي العلم وفي الأدب وفي الصحافة وهي اللغة الرسمية المشتركة في العالم العربي اليوم» وتفصيل هذا التعريف يتمثل في كون العربية الفصيحة: ملتزمة بقواعد الفصحى المعروفة في كتب النحو وإن أصابها شيء من التغيير يقع غالبًا في النواحي الصرفية والدلالية.

(*) المجلة العربية للثقافة، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة نصف سنوية، السنة ١٨، العدد ٣٦، مارس ١٩٩٩، العدد خاص عن المأثور الشعبي في الوطن العربي ص ٣٨.

لغة مكتوبة في الأعم والأغلب وأشكالها المنطوقة في الغالب مصدرها مكتوب

لغة التعليم في معاهده المتعددة ولغة العلم بفروعه المختلفة، ولغة الأدب بفنونه ولغة الدولة بمؤسساتها المحلية والدولية، وهي اللغة التي يترجم منها وإليها، وهي لغة الصحف وبعض المواد الإذاعية والمرئية كنشرات الأخبار والتعليق عليها.

اللغة المشتركة التي يعدها لغتهم القومية ومظهر شخصيتهم ورمز استقلالهم ومن ثم فلها المكانة التي ترتفع بها فوق أي شكل لغوي آخر في المجتمع العربي.

متأثرة باللغات الأجنبية من حيث أنها تقترض بعض الألفاظ فتعرّبها، ومتأثرة بالعامية لأن بينهما رصيدًا مشتركًا من الألفاظ تعترف صياغاتها بكثير من الألفاظ الشائعة.

شكل لغوي يختاره المتعلم العربي تعلمًا، ويتفاوت مستعملوه في إتقانه تفاوتًا ظاهرًا ومن ثم فلا أحد يكتسبها في بيته أو يستعملها في الحياة العامة [١٦].

• إن الوضع السابق نشأ من اختصاص العربية المعاصرة بمجمل سمات، أهمها أنها :

لغة ديمقراطية: لا تخاطب الصغير بخطاب الكبير ولا الكبير بخطاب الصغير، حيث تتعدد فيها مستويات الخطاب والضمائر والدلالات اللفظية.

• سعة انتشارها ودخول عشرات الشعوب فيها عن طواعية، بسبب عامل الدين

• رحابتها في قبولها مئات المفردات من اللغات المعاصرة والقديمة [٢].

لقد تم هذا التطور من خلال اعتماد العمل في ثلاثة ميادين:

أولاً: تزويد اللغة

ويقصد به تزويد اللغة العربية بالكثير من الألفاظ الأجنبية عن طريق تعريبها وإدخالها ضمن قواعد العربية، وبخاصة ألفاظ العلوم والفنون فمن العبث الانفراد بوضع ألفاظ جديدة، إلا أن الخشية من أن تصبح العربية مجرد «قوالب وصيغ للألفاظ الأجنبية الهاجمة، على حين أن في الألفاظ العربية ما يؤدي كثيرًا من معاني هذه الألفاظ الأجنبية عينها»[١٧]. فالتعريب كمعنى اصطلاحي يتمثل في «إيجاد مقابلات عربية للألفاظ الأجنبية، لتعميم اللغة العربية واستخدامها في كل ميادين المعرفة البشرية ...، وبهذا يكون المفهوم قد اكتسى صبغة إنسانية شاملة تعنى بالفرد العربي وبمصيره الكوني»[١٨]، فكل اللغات تتداخل فيما بينها إلى حد معين، إلا أن المتكلم ليس أمامه إلا الحديث بلغة واحدة في نفس الوقت، وعند التعريب «يفرض جهاز الاستقبال قواعده الراسخة على لغة الإرسال التي يمكن أن يبقى جهازها التقعيدي دون مفعول على اللغة العربية»[١٨] ولا تقتصر الدعوة على ذلك، بل تتوسع في قبول الكلمات العامية، وذلك من خلال المجامع اللغوية مع مراعاة سهولة الألفاظ وموسيقية الحروف وخفة الصيغة على السمع.

وقد اتخذ مجمع اللغة العربية قرارًا بشأن التعامل مع الكلمات العامية، حيث قرر أن تتم دراسة الكلمات الشائعة على ألسنة الناس على أن يراعى أن تكون الكلمة مستساغة ولم يعرف عنها مرادف سابق غير صالح للاستعمال، بل ووافق المجلس على قبول السماع من المحدثين بشرط أن تدرس كل كلمة على حدة قبل إقرارها[١٩].

ثانيًا: تبسيط اللغة

وذلك بالاقتصار من الألفاظ الكتابية على المألوف المأنوس، دون غوص على المهجور المجفو من الكلام، إلا ما تقتضيه ضرورة التعبير، عن معنى دقيق أو حقيقة جديدة لا يعبر عنها بلفظ متعارف[١٧].

فلا مانع لأي مستخدم للفصحى أن يصوغ جملاً عربية، تشابه جمل العرب في موقع

مفرداتها، وأبنية كلماتها ودلالة ألفاظها، وإن لم تكن تلك الجمل بعينها مما قاله العرب. فالعربية الفصحى تحمل في طبيعة تكوينها منهجاً عظيماً في القياس والاشتقال والنحت والتعريب والبناء[١].

ثالثًا: تيسير النحو

وذلك بحذف ما لا يلائم التطور العصري للغة، فسيظل النحو أساس لغة الكتابة، حتى تتقارب لغة الكتابة مع الكلام.

وبالنظر إلى الميادين الثلاثة، فإن لغة الأدب ستستفيد الكثير من توسيع وتعميق العمل بما يتم إنجازه في هذا المضمار، فالكثير من كتّاب الأدب المسرحي والقصصي، يلجأون للعامية طمعًا في إضفاء المزيد من الواقعية على العمل، إلا أن ذلك ـ كما سنعرض فيما بعد ـ يختلف من العمل القصصي عنه في العمل المسرحي، وهذا يتم على درجات وحسب نوعية الجمهور المستقبل للعمل الأدبي.

لغة الحوار المسرحي

يعرّف الأدب المسرحي أنه «القصة الممسرحة ذات الهدف، أو القصة التي ترمي إلى تقديم الحدث عن طريق الحركة، والتي تقدم هذا الحدث تقديمًا خاصًا يستوعبه القارئ أو المتفرج، ثم يخرج منه وقد حدث في نفسه شيئ ما أو قد خرج بشيء ما، هو ما قصد إليه المؤلف وما رمى إليه من وراء كلمته»[٢٠]، فهدف النص المسرحي المدون أن يُمثَّل أمام جمهور متعدد الشرائح الاجتماعية واللهجات والقناعات، فالمسرح كفن يتكون من: نص وممثل وجمهور وساحة أو خشبة للعرض، وتتداخل تكوينات أخرى في بنيته مثل الموسيقى والديكور وغيرهما.

إن العمل المسرحي يتكون من شقين: عمل المؤلف، وعملية التجسيد. وهكذا لا تكتمل حياة المسرح بلا نص مسرحي، ولا تكتمل حياة النص المسرحي بلا مسرح، فمن خصائص الأدب المسرحي أنه يحقق المتعة والمنفعة، وهذا يعبر عنه في مجال الدراسة المسرحية بكلمات اصطلاحية متعددة مثل: المسرحية والعرض أو النص والإخراج والتجسيد والممثل والخلق والتفسير[٢٠].

وتلك الاصطلاحات تمثل الرؤى المكملة للعرض المسرحي، والتي تعمل على إبرازه في صورته المنظورة النهائية.

«ففن المسرح ليس هو التمثيل ولا النص ولا المنظر ولا الرقص ولكنه يتكون من كل هذه العناصر التي تؤلف هذه الأشياء»[٢٠]

تلك الاعتبارات الأصولية التي يضعها كاتب المسرح نصب عينيه، شعوريًا أولا شعوريًا أثناء صياغته للمسرحية، فهو يعي تمامًا أنه «لا يستطيع أن يتحكم تحكمًا تامًا في عمله الفني كما يفعل كاتب القصة ـ مثلاً ـ لأنه مضطر أن يراعي اعتبارات خارجية كثيرة، منها الممثلون الذين يقومون بتمثيل مسرحية، ومنها الإمكانات المادية للإخراج ومنها المخرج نفسه الذي ـ كثيرًا ـ ما يحرص على أن يظهر اتجاهه الخاص في الإخراج ودون مراعاة (أحيانًا) لوجهة نظر المؤلف»[٢١].

ويأتي الجمهور كعنصر أساسي في وعي واعتبار المؤلف والممثل والمخرج، ولاشك أن العرض المسرحي لا يتخاطب مع قارئ فقط، وإن كانت توجد مسرحيات أعدت للقراءة والمتعة الذهنية فقط، ولكن يبقى هدف التمثيل أمام الجمهور أساس لا جدال فيه.

فلا يحيا المسرح الحياة الصحيحة إلا بوجود النظّارة الذين من أجلهم كتب النص وأخرج، بل إن النظارة هم الذين يحددون قدرة المسرحية ومصيرها، ولا يمكن أن تعرض المسرحية لذاتها بلا جمهور يرضى عنها أو يرفضها [٢١].

وفي الوقت نفسه، فإن الجمهور يصعب إرضاؤه لاعتبارات متعددة منها: تفاوت أفراده

الفكري، وتباين ميولهم ونزعاتهم ونفسياتهم، وهذا يطرح سؤال اللغة المسرحية، لغة الحوار التي ينبغي أن تكون واقعية مصقولة، تتواكب مع المستويات المختلفة لشخوص المسرحية[٢٢].

وهذا يقودنا إلى طرح سؤال: كيف يصاغ الحوار المسرحي ؟

إن الحوار هو الأداة المسرحية الأولى التي يعتمد عليها المؤلف، فلا نصاً مسرحيًا دون حوار، وإن تدخلت الحركة الدرامية والمشهدية في إكمال بنية النص، ولكن يظل الحوار هو الركن الأساسي في البناء المسرحي، وذلك لاعتبارات عدة:

الحوار هو الأداة الرئيسية التي يبرهن بها الكاتب على مقدمته المنطقية، ويمضي به في الصراع الدرامي في المسرحية.

والصراع الصاعد هو الذي يهيئ حوارًا جيدًا صحيحًا، فإذا لم يقم على أساس مكين متين، فإنه يظل قلقًا مهزوزًا، فيجب أن يكشف لنا عن أساس المسرحية وما وراء موضوعها، أي يشف عن الأحداث المقبلة، عبر بنيته الحوارية واللفظية، بحيث يهيئ للمتلقي القدرة على توقع الفعل التالي من مثل هذه الشخصية أو تلك.

الحوار يكشف عن أبعاد الشخصيات في المسرحية، فيجب أن يكشف عن مقومات المتكلم الثلاثة أي أبعاد شخصيته: المادية أو الجسمانية والاجتماعية والنفسية. فنعرف منه ما هو، ويوحي إلينا بما عسى أن يصير إليه في المستقبل[٢٣].

ومادام الحوار المسرحي يعبّر عن شخصيات واقعية، فإن مشكلة الواقعية تطل برأسها بقوة، طارحة سؤال لغة الحوار ولهجته: هل يعبر الحوار المسرحي عن لغة الشخصية بكل مفرداتها اللفظية؟ حتى يجسدها الممثل ويتقمصها، مما يجعل الجمهور يتوحد ويقتنع بتلك الشخصية وبغيرها من الشخصيات، وبالتالي تحقق المسرحية نجاحًا في خلق حالة من الإيهام والتجاوب الفكري والنفسي من الجمهور مع الممثلين المعبرين عن النص.

فالممثل هو حجر الزاوية في أي فن مسرحي حقيقي فبدونه ماكان لكلمات المؤلف أن تجد لها ما ينطقها وينفخ فيها من روحه...، فالمسرح هو فن التمثيل أولاً وأخيرًا»[٢٤]، صحيح أنه توجد أساليب عديدة في التمثيل، تتصل بقدرة المؤلف على تجسيد الشخصية، وهي تنقسم إلى: مدارس الحرفية الخارجية (الإلقاء، الحركة، الإيماء)، ومدارس الحرفية الداخلية (الأفكار، المشاعر، الانفعالات)[٢٤]، إلا أن كل هذه الأساليب تكمل عمل النص الحواري الجيد، فإذا كان الحوار بعيدًا كل البعد عن طبيعة الشخصية المجسدة، كأن يتكلم الخادم بسيط التعليم بمفردات المثقف أو ينطق الحارس الريفي الساذج بكلمات أهل المدينة، ففي تلك الحالة يكون دور الممثل عبثيًا من الأساس.

هاتان العلاقتان بين المؤلف والجمهور، وبين الممثل والجمهور، تطرحان قضية الواقعية في الحوار المسرحي، ويقصد به: «أن يجري الحوار على ألسنة الشخوص سلسًا طبيعيًا حتى يحس المشاهد أن ما تقوله الشخصية المسرحية (الممثل) هو بالضبط ما يقوله نظراؤها في الحياة الحقيقية، وذلك ما امتازت به المدرسة الطبيعية ..»[٢٢]

إلا أن الواقعية كمصطلح لا يُلقَى على عواهنه، فالمسرح اليوم يحاكي الحياة بشكل عام، ولا يقلدها تقليدًا حرفيًا، والكاتب المسرحي يختار من الحياة الفسيحة ما تتحرك له نفسه، كما أن الواقعية تختلف من شخص لآخر، ومن مسرحية لأخرى، فليس الحوار مجرد مرآة لنقل حياة الشخصية وأجواء الواقع فقط، بل يسهم في دفع الصراع - كما أشرنا -، ثم يمتد تأثيره إلى تكوين الذائقة الجماهيرية والرقي بفكر وعواطف الجمهور، وبالتالي لا يصح أن يشتمل

الحوار المسرحي على المبتذل والسوقي والمنحط من اللفظ الشعبي، بل يجب أن ينتقي المؤلف من واقع الشخصية التي يعبر عنها لغة وسطى، لا تنحدر بذوق الجمهور ولا تصدمه بابتذالها، وفي الوقت ذاته ترتفع فوق حدود الشخصية [٢٢].

وتتفرع عن القضية السابقة إشكالية الحوار الجيد والذي يقصد به: «أنه فعل من الأفعال يزيد المدى النفسي عمقًا والحدث المسرحي تقدمًا للأمام، فلا ركود في لغة المسرح...، فالجملة الحوارية وضعت لتقال وتنطق، لا لتقرأ وتنظر»[٢٥] حتى لو كانت خطابية فإن هناك من المواقف الدرامية ما يحتاج إلى الخطابية ومنها ما يحتاج إلى الفصيح أو العامي، وهذا كله يشكل بنية الحوار المسرحي الجيد الحي، الذي يجعل الجمهور في حالة توقد دائم، ينتبه لكل كلمة، وكلما كانت العبارات بها قدر من البلاغة القولية التي تجعل المتلقي يتذوق جمالية جديدة في التعبير، بعيدًا عن الابتذال.

بناءً على ذلك: هل يكون الحوار المسرحي فصيحًا أم عاميًا ؟

منشأ هذا التساؤل هو الازدواج اللغوي الذي يجده مؤلف المسرح في الحياة أمامه، فهو بين نارين، نار الواقعية اللغوية (التعبير بالعامية) ونار السعي إلى السمو باللغة العربية عبر تفصيح الحوار، حتى ترتقي ذائقة الجمهور. ولأن الإجابة لن تكون بتفضيل حوار على آخر، بل سيكون الواقع التمثيلي والجماهيري هو الحكم في ذلك[٢٢].

فهناك من المسرحيات التي تتطلب لغة الحوار العامي، مثل :

• الأشكال الشعبية التمثيلية: والتي يقصد بها: العروض التمثيلية غير المباشرة والمباشرة التي شكلت جوهر النشاط التمثيلي خلال قرون عدة من القرن الثاني عشر وحتى القرن العشرين، وكما يقول (إدوارد أولورث) عن المسرح الشعبي بأنه في الأساس تمثيل مضحك وبذيء ومرتجل ويتكون من مجموعة بسيطة وموقف إجمالي وشخصيات وأعمال مستمدة من الحياة اليومية يتصرف فيها ممثلون هواة، يستخدمون الكلام والإيماء وحركات الوجه في حالة مشاركة فعالة بينهم وبين الجمهور [٢٦]

ومن أمثلة هذا الفن المسرحي: عروض خيال الظل والتي بدأت مع عصر الدولة الفاطمية وقد شاهد صلاح الدين الأيوبي «باباته» أي تمثيلياته، وظل هذا الفن متواجدًا بمصر ـ وكان يسمونه فن المخايلة والعروض الظلية ـ طوال ثمانية قرون حتى أوائل القرن العشرين، أي صحب المسرح الأوروبي في تكوينه العصري المتخذ من أوروبا حتى أوائل القرن العشرين بل ربما إلى العام ١٩٣٠، فلم يكن سبب القضاء عليه هو المسرح، بل انقرض بفعل السينما *[٢٧]

ومن التمثيل المباشر ما لاحظه الرحالة الأوروبيون في مصر أثناء القرن الثامن والتاسع عشر من وجود فرق تمثيلية من مسلمين ومسيحيين ويهود وكانت تجوب حفلات الأفراح وأيام الموالد والأعياد وكانت بها سخرية مرة من الضرائب والديون، ومنها أيضًا عروض السامر الشعبي والتي اشتهرت بهجاء الحياة السياسية والاجتماعية في مصر، كما كانت تقام أشكال تمثيلية في دوار العمدة أو المضافة أو الديوانية أو جلسة الديوان عند كبير القوم في الريف العربي أو «الجعدة» عند البدو [٢٦]؛ فقد استمدت انتشارها من التصاقها بالواقع الشعبي ولهجته

(*) يراجع في ذلك، د. إبراهيم حمادة، خيال الظل وتمثيليات ابن دانيال، المؤسسة المصرية للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط١، ١٩٦٣، ص ١٠، ١١ وما بعدهما، حيث قدّم أمثلة لتمثيليات ابن دانيال في القرن الثالث عشر ومنها: طيف الخيال وعجيب وغريب، المتيم والضائع اليتيم...، وأوضح رسوخ قدم الحركة التمثيلية في مصر منذ قرون عديدة، وأن الناس في القرى والنجوع قد استقبلوه بحفاوة وحب وتجاوب.

بالطبع ومشكلاته. إن هذا النوع موجود بأشكال مختلفة في المجتمعات القبلية والريفية حتى الآن، كما نراه في أعمال الحواة الذين يقدمون مشاهد تمثيلية وفي فرق الغجر، وكلها لها دور في التسلية والترفيه، وتخاطب فئات شديدة البساطة في المجتمع بمفردات شديدة المحلية والعامية، ولو تم تطوير أشكال من هذه التمثيليات لقامت بدور هام في مجال التوعية بقضايا كثيرة، وخصوصًا أنه يتخلص من مشكلة المكان (خشبة وقاعة المسرح) ويكتفي بالساحات الواسعة، يتدخل الجمهور في العروض أحيانًا.

ولو انتقلنا إلى أشكال أخرى في الأقطار العربية سنجد أن الشيعة في العراق والشام كانوا يقومون بتمثيل قصة مقتل الحسين في ساحة واسعة، تضرب فيها الخيام، وتتشح النسوة بالسواد، حيث تصاحب بأناشيد دينية، تستبكي الناس ويطوف أحد الممثلين على الناس بقطعة قطن يلتقط فيها دموعهم ثم يقطرها في زجاجة تحفظ للاستشفاء. في هذا العرض تتحول المأساة الحسينية إلى قصة تعتاد كل سنة في ذكرى كربلاء، وهي تقدم بحوارية بسيطة عامية غالبًا [٢٨]. إن الحوار العامي يمثل ضرورة في هذه الأشكال الشعبية البسيطة، لأنها تخاطب العامة، وتصل إلى شرائح عديدة من الناس، وهي في نفس الوقت تحيي شكلاً من التراث الشعبي، والذي يرتبط في الوجدان، ومن المهم جمعه بنفس لغته العامية فهو وثيقة لغوية ونفسية للشعب في زمانه، وقد تقدم القول في أهمية الحفاظ على التراث الشعبي (الفلكلور) بنفس لغته، دون تغيير، فنحن لدينا «تراث قصصي ذو طبيعة مسرحية، يصدر عن خيال مسرحي، وفهم متميز لمطالب المشهد والموقف والشخصية... وسائر عناصر البناء المسرحي ..»[٢٨] كما أن الكشف عن مثل هذا التراث يؤدي إلى تحقيق خصوصية في البنية المسرحية [٢٨]، تفيد كتّابنا وباحثي الفلكلور، وقد استفاد عدد من شباب المسرحيين في مصر بالموروث المسرحي عندما تمرد البعض على مسرح العلبة ذي الستارة (تسمية المسرح الإيطالي) حيث قدمت عروض في مدينة بورسعيد المصرية في الهواء الطلق، ومسرح السيارة ومسرح الحديقة ومسرح الآثار على قاعدة تمثال ديليسبس ومسرح الصيادين في بحيرة المنزلة، وعلى بقايا الكبائن الخشبية التي أقامها الإفرنج أيام الاحتلال[٢٩]. و كانت النصوص باللهجة العامية لأنها تتناسب مع الجماهير الحاضرة، والتي تستطيع أن تشارك في النص بحوار أو تمثيل، وكان النص قابلاً للزيادة أو النقص فيه حسب الجمهور، وقد لاقت التجربة نجاحًا عظيمًا في الخمسينيات والستينيات [٢٩].

• المسرح الخيالي (المجلوب): ويقصد به: «العروض المسرحية المنتظمة والجماهيرية المقدمة أمام جمهور واسع، والتي بدأت مع البداية التاريخية للمسرح المصري الحديث مع نشاط جوق سليم النقاش العام ١٨٧٦ وهو الجوق الذي تفرعت عنه معظم الأجواق المسرحية مثل جوق يوسف الخياط وسليمان القرداحي وغيرهم، وهو يحمل سمات الرومانس أي الخيالي»[٢٦]، وإن كان البعض يسميه المسرح المجلوب نظرًا لتأثره الواضح بالمسرح الأوروبي حيث تفرع إلى ثلاثة ألوان: المسرحية الجادة والتي تعتمد على النص الأدبي وتتجه إلى محاولة رفع شأن الناس وتبصيرهم، والمسرحية الفكاهية الانتقادية ذات الأساس الشعبي التي تحمل تفرعات من الكوميديا، والمسرحية الغنائية واهية البناء المسرحي التي تتخذ حوادث قصة مسرحية مفتعلة لغناء فردي أو جماعي ورقص ومناظر أخرى مدهشة [٣٠].

وقد امتاز نص هذا اللون المسرحي بأنه مخلوط، حيث يختلط النثر بالشعر، وأضاف

الكتاب مواقف الغناء ليلاقي ذوق الجمهور، ومعظم النصوص كانت مترجمة أو مقتبسة عن المسارح الغربية أو موضوعًا، إلا أن هذا النص كان هيكلاً عظميًا يكسوه الممثلون الجديد كل يوم، وكان الجمهور يتدخل في العرض، ويفرض رأيه، وفي نفس الوقت أتاح للممثل هامشًا من الارتجال (فن الارتجال) وذلك لغياب النص التمثيلي[٢٦]، ويلحظ أن هذا اللون المسرحي كان حواره بالعامية، فالممثل يبرز مواهبه في الارتجال بهدف جذب الجمهور، ونظرًا لضعف العربة آنذاك (النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين)، فإن العامية كانت طاغية، بهدف جذب الجمهور وجعله يعيش في أجواء القص المسرحي، مع تخلل أبيات شعرية للعرض وغالبًا كانت بالعامية، وكانت العروض تهدف للمتعة والتسلية وبعض الحكم الحياتية المباشرة .

وهذا اللون قد انقرض مع عودة الفنان جورج أبيض من باريس، حيث درس أشكال المسرح، وبدأ في العام ١٩١٠ العمل بتكوين جوقة مسرحية عربية في مارس ١٩١٢، وسعى فيها إلى تقديم مسرح جاد بعيدًا عن الغناء والافتعال، وكانت مسرحياته باللغة العربية وإن كانت مترجمة، فقد قدم «أوديب» التي ترجمها فرح أنطون بالعربية الفصحى، ثم لويس الحادي عشر التي ترجمها إلياس فياض، وعطيل التي ترجمها مطران [٢٦]، وكان الحوار فيها بالفصحى اتساقًا مع أجوائها المترجمة والتاريخية.

لقد تلاشت ألوان مسرحية عدة من هذه الفترة وبقيت ألوان أخرى، فتلاشت النصوص المرتجلة العامية، وبقي الأوبريت الغنائي (العامي والفصيح)، وتطور المسرح الجاد، بظهور المؤلف الوطني كما سنشير فيما بعد، إلا أن الملاحظ في المسرحيات المترجمة أن صاحب الفرقة المسرحية، كان يحاول تقريبها من الجمهور عن طريق تمصير الأحداث، وإضافة مواقف غنائية، والقليل حاول أن يعتني بالناحية الأدبية في سبيل المحافظة على الأصل، ولكنه لم تكتب عناصر النجاح، وقد حاول البعض الجمع بين اللونين. ومن أشهر من قام بتمصير الأحداث وحصرها في نطاق الحياة الواقعية واتخاذ العامية لغة لها، الأديب محمد عثمان جلال في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، والذي اشترك مع يعقوب صنوع في هذا الأمر [٢١].

المسرح الاجتماعي والسياسي

ويرتكز على فلسفة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ويعرض من خلال الجدل والمأسسة واعتمال الفكر وشحذ الذهن والوجدان، فهو يحمل المبدع على أن يكون شاهد عصره، يستمد مادته من أوراقه الخضراء التي تمثل تجربة حية، كأن تكون عمالًا في مصانع أو مدرسين في معهد أو موظفين في ديوان، ومن ثنايا هذا الواقع يحدث التغيير الهادئ وينمو التطور الطبيعي، وتتحقق مصالح الإنسان دون فجوات بينه وبين مجتمعه. والهدف من هذا المسرح هو الإصلاح الاجتماعي سواء كانت المعالجة هزلية أو جدية (كوميدية وتراجيدية)[٢٢].

ويمثل إبراهيم رمزي تلك المرحلة التي تلت المسرح المنقول، وإذا كانت البدايات له كانت بمسرحيات تاريخية، إلا أنه قدم مسرحيات اجتماعية راقية، مثل «صرخة الطفل» في العام ١٩٢٣، وقد صيغت المسرحية بعربية فصحى جعلتها أبعد عن الجو الاجتماعي الذي تمثله، وكانت فصحى مأخوذة من صدر الإسلام، فلم تراعِ الفروق النفسية بين الشخصيات، فالمحامي يتحدث كالطبيب والاثنان يتحدثان كالمرأتين، ويواكبه في نفس الخط مؤلف مصري هو «محمد تيمور» الذي أخرج مسرحيات: العصفور في القفص مارس ١٩١٨، عبد الستار أفندي ديسمبر ١٩١٨، والهاوية ١٩٢١، وهي مسرحيات

ذات أسس أجنبية واضحة، فرنسية في الأغلب الأعم، ولكن تيمور أجاد تمصيرها وقربها قربًا شديدًا من الواقع المصري، وابتكر شخصيات وحوادث يعقل كثيرًا أن تدور في مصر، ثم امتاز على صديقه إبراهيم رمزي بإدارة حوار درامي قوي، استخدم له اللغة الدارجة المثقفة حين يكون الحديث لعامة المثقفين، واستعمل اللغة العامية القح حين يكون الحديث لعامة الناس[٣٠].

ثم يظهر مؤلف مصري كان له الدور الأكبر في دعم الحركة المسرحية في مصر والعالم العربي، وفي النهوض بالفن المسرحي أدبيًا وتمثيليًا وهو توفيق الحكيم، الذي أخرج أولى مسرحياته باسم «الضيف الثقيل» وهي مفقودة، إلا أنها كانت هجاءً دراميًا للاحتلال الذي كان يكتم على أنفاس البلاد إذ ذاك، وكانت مسرحيته «المرأة الجديدة» التي أخرجت في العام ١٩٢٣، غير أن أصولها الفرنسية لا تخفى على العين المدققة، رغم التمصير الجيد الذي قام به الحكيم[٣٠]. «لقد أراد الحكيم أن يتخذ الأسلوب خادمًا لأهداف أخرى غير مجرد الإمتاع، هذه الأهداف كما ظهرت واضحة للناس كانت قومية شعبية وإصلاحية في عودة الروح وفي عصفور الشرق وفي يوميات نائب في الأرياف وفي مسرح المجتمع»[٣٢]

كانت مسرحيات الحكيم متنوعة بين العامية والفصحى، وإن غلبت عليه الفصحى في نصوصها المنشورة، إلا أن هدفه الأساسي كان معالجة مشاكل المجتمع، وتقديم أفكار تقدمية للنهوض بالوعي الاجتماعي بين الناس، ومن مسرحيات الحكيم العامية: «لكل مجتهد نصيب» وقد صورت الفساد في المصالح الحكومية وأروقة الوزارات[٣٢].

وتمثل محاولات نعمان عاشور سبيل البحث عن الشخصية المصرية، وعن اللغة التي تعبر عنها وتسعى لإيجاد مسرح مصري فضلاً عن بلورة هذه الشخصية والقذف بها فوق خشبة المسرح، فاستبدل بالشخصيات المتحفية المستدعاة من التاريخ شخصيات واقعية نصادفها كل يوم في سيرنا في الطرقات. ونموذج لذلك مسرحية «الناس اللي تحت» نقطة تحول حيث قدمت رؤى اجتماعية قريبة من التكامل وكشفت عن معرفة واعية بتكوين المجتمع المصري، وتلتها مسرحيات «الناس اللي فوق»، «عيلة الدوغري»، وكان يعتمد على الحوار العامي الذي يعبر عن أعماق الشخصية المأخوذة من الواقع، وقد تلاءم الحوار مع طبيعة الشخصيات ومع نمو الأحداث فكان فاعلاً بدرجة كبيرة [٣١]، فالحوار العامي يناسب هذا اللون الاجتماعي، بحكم طبيعته في التعبير عن الواقع الاجتماعي والمعيشي، فلو تم اللجوء إلى الفصحى، فإنها ستخلق نوعًا من الانفصالية بين ما هو كائن على المسرح، وبين الواقع المعبرة عنه.

أما المسرحيات التي تتطلب الحوار الفصيح فهي مثل:

المسرحية التاريخية

وهي التي تستقي مادتها من التاريخ، حديثه وقديمه، وهي تجنح إلى التاريخ بغية تعليمه وتوضيح مواقفه، وفي سعي إلى إحياء الأمجاد، والاحتفاء ببطولات الخالدين لتجسيد هدف وطني أو قومي. وقد افتتح الحكيم وباكثير ومحمد فريد وجدي التاريخ اليوناني والمصري القديم، والعربي الأصيل[٢٢]. فاللغة الفصيحة هي الأنسب للتعبير عن هذا التوجه، مع مراعاة التنوع في مستويات استخدامها، فالفصحى المستخدمة في مسرحيات العصر الجاهلي تختلف قطعًا عن الفصحى المستخدمة في مسرحيات العصر المملوكي حيث شاعت العامية بوضوح.

المسرحية الدينية

وهي التي تعنى بالقيم والسيرة النبوية وملامح التاريخ الإسلامي، وعرض سيرة علماء

المسلمين، ويأتي توفيق الحكيم ممثلاً لهذا التيار في مسرحيته: «محمد رسول البشر» وقد اعتمد فيها على الأحاديث الصحيحة وكتب السيرة المعتمدة، وبالطبع فإن الفصحى هنا لابد أن تتجه إلى تبيان اللغة الفصيحة أيام المصطفى (صلى الله عليه وسلم) وقد كانت توجد مظاهر لغوية ولهجية متعددة، وعلى نفس النهج تأتي مسرحية «سليمان الحكيم» لنفس المؤلف والتي استعرض بها قصة نبي الله سليمان. وسار على نفس الدرب علي الجمبلاطي بمسرحيته «الجلاء في الإسلام»، وفؤاد الطوخي وعلي أحمد باكثير.

المسرحية الملحمية

ويعود المصطلح إلى المسرحي الشهير برتولد بريخت حيث قام بثورة عارمة في الدراما الحديثة لإرساء قواعد الملحمية، حيث امتدت ثورته إلى الجمهور لتشيع التاثير الإيحائي في نفس المشاهد، ومن ثم أوجد بعدًا رابعًا وهو المتفرج.

وتتوقف لغة الحوار في هذا اللون على نوعية الموضوع وجو الحياة التي يقدمها، فيكون الحوار فصيحًا إذا كانت المسرحية تسير في درب التاريخ مثل مسرحية «الراهب» للدكتور لويس عوض، ويكون عاميًا فيما تحتاج لذلك كما في مسرحية «أدهم الشرقاوي» لنبيل فاضل، حيث استقى مادتها من الموال الشعبي، وبالتالي فإن التراث الشعبي يشكل ركيزة أساسية في تكوينها، فباتت العامية ضرورة، بل ومعبرة عن جو التأييد الشعبي الذي حظي به شخص أدهم وبطولاته.

وتأتي مسرحية «الشبعانين» لأحمد سعيد، «والناس اللي فوق» لنعمان عاشور معبرتين عن تيار المعاصرة في هذا اللون، وبالتالي كان الحوار فيهما عاميًا [٢٢].

المسرحية الذهنية

وهي «تكتب للتثقيف عبر الحوار الذي يقرأ في أدب وفكر، حيث تجري فيها الأحداث داخل الذهن البشري» وقد كان هذا اللون ركيزة توفيق الحكيم الأساسية، كما في أعماله: «بجماليون»، «أوديب ملكًا»، «إيزيس». وفلسفة هذا اللون أن لكل إنسان مسرحه القائم في عقله الخاص، وسار على نفس الدرب: خليل هنداوي في مجموعته المسرحية «سارق النار»، وفتحي رضوان في مسرحيته «إله رغم أنفه»[٢٣].

ونخلص من هذا العرض إلى نتيجة مؤداها: إن تشكيل الحوار بالعامي أو الفصيح يتوقف على مضمون النص المقدم، فإذا كان المضمون يتصل بالواقع الشعبي والحياة البسيطة فإنه لابد وأن ينحو إلى العامي حتى يكون هناك لون من الواقعية، أما إذا كانت مسرحية تاريخية أو فكرية أو ذهنية أو دينية فإن الفصيحة أوجب لطبيعة العالم التي تعبر عنه.

ونقطة أخرى تضاف إلى ذلك وهي إن المسرحية العامية لا تجعل الحوار منصبًا بدرجة عامية واحدة، بل إن الدور التنويري واللغوي يبرز مع تطعيم الحوار بعبارات فصيحة وخاصة مع الشخصيات المثقفة والمتعلمة، كما أن هناك لونًا مسرحي يخاطب جمهورًا مثقفًا، ويعالج قضية فكرية بالأساس، فإن الحوار الفصيح أولى، ولو لزم الأمر تطعيمه ببعض العامية حسب الموقف فهذا لا شيء فيه، فالغاية في المسألة كلها هي الضرورة الفنية التي تسعى إلى إيصال رسالة النص وإنجاحه في إيجاد حالة الإيهام المبتغاة.

ونرى عددًا من المسرحيين يتبنى الفصيحة في معظم أعماله المنشورة، مثل توفيق الحكيم، حيث سعى فيما كتب إلى استعمال لغة فصيحة شديدة البساطة والسهولة، دون أن يخشى على الأفكار التي يستهدفها حين يضع هذه المسرحيات. إن الحوار عند «الحكيم» له فلسفة خاصة، ذلك أن الإيجاز والتركيز هما قواماه، وهو اتجاه أقرب إلى طبيعته المحبة للنظام فالفن عنده نظام والنظام عنده هو الاقتصاد أي البيان بلا زيادة أو نقصان. وبذلك اضطلع المسرحي بدور هام في

تعميم الفصيحة وجريانها على الألسنة، وهذا اتجاه جديد في الأدب العربي، فقد كان المقياس اللغوي الفصيح هو الحلى اللفظية والبلاغة التقليدية، وظل هذا الأمر واقعًا حتى عهود قريبة [٣٢]، وقد واكب هذا الدعوة إلى تبسيط اللغة والتعامل معها بإجرائية وتحديد دلالة اللفظ بوضوح، دون اللجوء إلى الترادف وتعديد المفردات الكثيرة التي تؤدي معنى واحدًا (راجع آراء محمود تيمور في المبحث الثاني)، وبالتالي لم يعد المتلقي يجد الفصحى في خطب الجمعة فقط ولا في دروس المطالعة في المدارس والكليات اللغوية والشرعية، بل اقتحمت أبا الفنون، وبات المتلقي يعيش في وحدة لغوية فصيحة ما بين المسرح والمدرسة والإعلام المرئي والمسموع والصحافة ... إلخ.

وسعى البعض في ضوء الاهتمام بالفصحى - إلى اختيار وجهًا وسطًا بين الفصحى والعامية، كما فعل فرح أنطون في مسرحيته «مصر الجديدة» حيث أجرى الحوار فصيحًا على ألسنة الطبقة العليا بينما جعل الطبقة الدنيا تتحدث بالعامية. وأيضاً محمد عثمان جلال في ترجمته لموليير، حيث قدم قالبًا لغويًا متجانسًا بين الفصيح والعامي، أما «إبراهيم رمزي» فإنه تناول القضية من وجهة أخرى، حيث عمل في مسرحه على التدرج بالجمهور في اللغة من العامي إلى العامي الفصيح إلى الفصيح، لأنه كان يرى أن الجمهور المصري لم يعتد إلا على الفوضى المتخيلة في الأداء التمثيلي فلابد من التدرج حتى يتذوق المسرح بكافة ألوانه وأشكاله. في حين لجأ أخوه محمود تيمور (عضو المجمع اللغوي) إلى وسطية من نوع آخر، حيث كان ينشر مسرحياته بالفصحى (كمتعة قرائية وذهنية ونص متداول) ثم يقوم بإعادة كتابتها بالعامية عند تمثيلها [٣٢].

إن المشكلة القائمة تتمثل في الهوة الكبيرة نسبيًا بين اللهجة والفصحى، ولكن مع ازدياد التعليم والإعلام، وتبسيط الفصحى ونشرها، فإن الهوة تتضاءل. ولابد أن نقرر أن استخدام ألفاظ اللهجة العامية يكسب المشهد المسرحي دلالات موضوعية وواقعية. وبالنظر ثانية إلى قضية الواقعية في الأدب، فإنها ليست واقعية اللغة فقط، بل هي واقعية النفس البشرية، ومن المتفق عليه أن الأدب لا يستنطق النفس البشرية، وإنما يستنطق لسان حالها[٣٣]، إلا أن هناك مشكلة تواجه أذهان بعض مسرحيينا العاملين في المسرح الكوميدي، وهي أن الضحك يتوقف على النكات والقفشات اللفظية العامية بالطبع، وهذا تصور خاطئ، فكوميديا الموقف هي الأداء المسرحي الناضج للضحك [٣٣].

أما عن التراجيديا فإن اتحاد الدراما بالحقيقة معناه: «اتحاد الفنان بالحياة، أو اتحاد المفكر بالفكر، فالمسرحية ليست مستودعًا للأفكار أو الحقائق، وإنما ترتبط الحقيقة فيها والفكرة بتجربة المؤلف، وإذا عرضنا جوهر الدراما وهو الصراع، كان تأكيدًا لحيوية المسرحية...، وعندما نترجم الدراما إلى الشكل الأدبي الخاص بها، وأعني الصورة الحوارية، يصبح الحوار وسيلة تتحرك بها كل المفردات نحو غايتها وليس فرصة لبسط الأفكار في صورة مجردة ...»[٣٤]

أما عن الجمهور المسرحي فإن «كثيرًا من الاضطراب الذي نجده اليوم بين كتاب المسرح ونقاده عندنا نابع من أننا لا نتصور صفات عقلية أو نفسية معينة للجمهور الذي يتجه إلى مسرحنا، أو أن هذه الصفات لم تتحدد بعد، فالمسرح الحديث لا يمكن فصله عن جمهور العصر الحديث...، أو عن إنسان العصر الحديث»[٣٥] وبالتالي، يجب أن يستحضر المؤلف والمخرج نوعية الجمهور الذي يتوجه إليه بالعمل، ومن ثم يحدد لغة حواره ومستواها.

لغة الحوار القصصي

تمثل القصة بأشكالها المتعددة (رواية، قصة قصيرة، سيرة ذاتية ...) رافداً إبداعياً أساسياً في الإبداع الأدبي الحديث والمعاصر، وللفن القصصي جذور عميقة في الأدب العربي القديم في أشكاله السردية المختلفة. وجدير بالذكر أن الأشكال الروائية - غربية التوجه - استطاعت أن تستلهم الكثير من الأشكال السردية التراثية العربية، وتجاورت في فضائها الموروثات السردية بشكل مبدع[٢٦]. وقد تميز السرد العربي المعاصر بتلاحمه مع المجتمع العربي، وانبعاثه من واقع المجتمع وقضاياه، وانعكس فيه مختلف التوجهات الفكرية والسياسية والاجتماعية، فبات مسجلاً لحياة الناس، وهمومهم. وأيضاً ألسنتهم ومنطوقاتهم اللغوية: فصيحة أو عامية، باختلاف طبقات المجتمع وفئاته وطوائفه، وبعبارة أخرى فقد انعكس اللسان العربي اليومي في السرد، خاصة في الحوار السردي.

إن فن القصة بوصفه: «شكلاً فنياً متميزاً، يبدو في الأغلب الأعم، أميل إلى تفضيل اللغة القادرة على النهوض بمهمة التوصيل، لغة التواصل التلقائي، حيث تكون مهمة الكلمات أن تنهض - إلى حد كبير - بدور أداة نقل التجارب والأفكار إلى القارئ خلال العالم القصصي»[٢٧].

واللغة هي قوام القصة وبنيتها، وهي أداة الأديب ووسيلته الأساسية في التصوير والتخييل والنقل. فهي تشتمل في القصة على بعدين: بعد الوصف السردي للأحداث والشخصيات والحركة ضمن الفضاء السردي، وبعد الحوار بين الشخصيات. وهذا عكس المسرح لأن اللغة الحوارية المسرحية جزء أساس في أداء المسرحية وعرضها جماهيرياً، ويتداخل - في الوقت ذاته - مع سائر الأجزاء المكونة في العمل المسرحي: الديكور، الموسيقى، أداء الممثلين ...، وإذا كان النص المسرحي مكتوباً فإن الحوار هو الأساس أو الوحيد في تقديم المسرحية مدونة.

وبالتالي، فإن التعامل مع الكلمات والعبارات يتم من منظور الدور أو الوظيفة التي تؤديها في الحوار فهي، «تكشف عما في ذهن الشخصية من أقوال أو معلومات ؛ تتعلق بما يجري بالفعل في عالم الرواية، كما أنها تنقل المعلومات والمواقف، بل تنقل الانفعالات والقيم من خلال المنظور الذي توجد عليه هذه الأشياء»[٢٧].

وحين يستخدم القاص اللغة في إبداعه، فهو واقع لا محالة في إسار اللغة السائدة المفهومة من أبناء المجتمع، ولا يقصد بذلك اللغة الدارجة، بل اللغة الفصيحة التي يعدها المتلقون لسان أدبهم وعلومهم وصحافتهم وفنونهم. إنه في الحقيقة يستخدم لغة الآخرين، وبالأدق، ما يفهمه الآخرون من هذه اللغة. فلن نجد أديبا في القرن العشرين أو الحادي والعشرين - مثلاً - يستخدم العربية السائدة في العصر العباسي الأدبي [٢٨]. وهذا ما يمكن أن نسميه «الإطار اللغوي العام» الذي يتحرك في رحابه الأديب، وهناك إطار خاص يتمثل في خصوصية الأديب في أسلوبه الذي يجعله يتميز عن غيره من الأدباء.

ومكمن الإشكالية في الحوار بين الفصيح والعامية هو رؤية البعض أن الحوار العامي معبر عن لسان حال الشعب، ولسان الشخصية في السرد، وهذا ما يتطابق مع الواقعية اللغوية التي ترتكز على مطابقة المكتوب للمنطوق.

ومن أبرز من أيّد الحوار العامي في القصص، ونادى به الأديب محمد عفيفي، الذي نشر مقالا في مجلة القصة لعام ١٩٤٥م، أوضح فيه حججه، التي يمكن أن توجز في النقاط الآتية وفق ما ذكر[٢٩]:

«هل الأدب إلا تصوير ؟ وهل قلم الكاتب القاص إلا الكاميرا التي يوجهها إلى المنظر يريد تصويره ؟ وقد يصح أن يضاف إلى الصورة شيء من الرتوش بشرط ألا يشوه ذلك حقيقتها

تشويها كليا».

وتلك هي الفلسفة التي انطلق منها، وقوامها أن القص تصوير لما هو واقع وكائن في الحياة العامة.

«ليست الأمة العربية وحدها الأمة ذات التاريخ واللغة، وإذا كانت الحياة والتطور الطبيعي قد قضيا أن يطرأ على هذا التاريخ وتلك اللغة ما طرأ، فليس من المعقول أن نظل نحن نعيش في ماض اندثر، ونهمل حاضرا قائما، وهذا شيء عرفته أمم الغرب منذ قديم».

لا يتعب كاتب القصة بالفصحى عندما يضطجع في بيته، ويجري الحوار على لسان الباشا والخادم والجاهل والفلاح والحضري، بألفاظ متشابهة فصيحة، ليس بها ما يميز ألفاظ ولغة الباشا من الخادم، والفلاح من الحضري، فهو يسترجع من ذاكرته ما حفظه من لغة العرب في كتب الأدب.

أما كاتب العامية يتفنن في حواراته، ويتعب وهو يخوض غمار الحياة؛ ليقف على اللهجات الخاصة بالأقاليم، والأساليب الخاصة بالطبقات، والمفردات الموافقة لكل حالة من حالات العاطفة والانفعال، وهذا يستلزم في الكاتب ملاحظة قوية وذاكرة واعية، وأذناً حساسة قادرة على تلقي لغة الحديث من منبعها وإعادة كتابتها بما يكون محاكاة صادقة للحياة.

ليست الكتابة بالعامية دليل عجز عن معرفة الفصحى، بل إن القادر على كتابة السرد (الوصف) بالفصحى، لن يعجز عن العامية، وذلك لأن كتابة الحوار بالفصحى، أسهل بكثير من كتابته بالعامية؛ إذ أن الفصحى هي لغة الكتب والكتب ميسورة لكل إنسان، في حين أن العامية لغة الحياة.

لقد تشبع الجمهور (المتلقون) بالفصحى، ولن يقوم القارئ فور قراءته لحوار أبطال القصة بالفصحى بتغيير عاميته التي درج عليها منذ ولادته والنطق بالفصيحة [٣٨].

وللرد على هذه الطروحات نبدأ بفلسفتها؛ ألا وهي أن الأدب تصوير للواقع.

فبالنظر إلى علاقة القاص بمجتمعه نلاحظ أنه يتأثر بالحياة الخارجية السائدة في بيئته القائمة، منها يستمد أفكاره وشخوصه وإسقاطاته، فهو في كل هذا «يعكس فهمه لمجتمعه، والأدب تصوير لهذا الفهم، ونقل له، أما أن ينقل الأديب حياة المجتمع أو أن يكون المرآة التي تعكس حياة هذا المجتمع ليتلقاها أو يراها المجتمع ذاته فعبث ليس من الأدب في شيء» [٣٩].

بناءً على تلك العلاقة فإن الأديب يسعى إلى أن تكون لغته أقرب واقعاً وتصويراً لمجتمعه، وأنسب في التعبير عن شخوصه وأحداث قصته، ولكنه لا ينقل الواقع نقلاً حرفياً، لأن الواقع مختلف في رؤية الأديب وفي أعماقه عما هو كائن، أما تصور أن القص كاميراً تصوب إلى موقف واقعي بعينه، فإنما هو تصور بعيد عن الواقع، فلو نقل الأديب رواية واقعية حدثت في خمس سنوات بكل حذافيرها، فهو محتاج إلى مجلدات كي يسجلها، كما أن المتلقين لا يعنيهم أن يشاهدوا واقعهم كما هو، وإنما يريدون رؤية هذا الواقع من خلال فكر الأديب ونظرته الناقدة أو المبشرة بحلم... إلخ.

أما الرأي القائل أن ما هو حادث للعربية من تغيرات على الألسنة، إنما هو تطور طبيعي لها، ولن يمكن الوقوف في وجه هذا التطور ؛ فهو قول صحيح من جهة من تطور النطق العامي للكلمات على الألسن، ولكنه يتجاهل أن العاميات ما هي إلا عربيات محرفة، وبالتالي فهي وثيقة الصلة بالعربية الأصيلة في مفرداتها وجملها، وقد تقدم في المبحث الأول القول في ذلك، وفي أن العاميات المعاصرة لم تختلف في صيغ جملها وفي تركيب الجملة ذاتها عن الفصيحة.

ومن ناحية أخرى فإن كان كاتب القصة مقيد بعاميته، و«حدود كل لغة عامية هي حدود العامة

أنفسهم، ونطاقها هو نطاقهم، فإذا احتجت إلى ما يجاور نطاق عربيتهم، ويرتفع عن طبقتهم، فإنه لا يسعك إلا أن تلجأ إلى لغة أوسع من لغتهم، وأغنى وأقدر ...»(*)

كما أنه بالفعل يمكن إحداث تطورات في نطق العامة للعربية، ولننظر إلى كم الألفاظ الفصيحة الشائعة على الألسن اليوم؛ بفعل التعليم والإعلام، وما كان شائعاً في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر. وبالتالي فإن العاميات في تراجع لصالح لغة فصيحة سهلة بدأت تتضح رويداً رويداً، من خلال أجهزة الاتصال وما هو مقروء. فكاتب القصة وحوارها بالفصحى يضمن لنفسه مجالاً أرحب في التلقي على مستوى القطر الواحد والعالم العربي الممتد، وعلى مستوى الأجيال القادمة التي سيكون حظها بالفصحى أكثر بحكم تقدم التعليم بها.

وهي اللغة الخاصة التي هي كائنة في أية لغة لأن ثقافة «العلوم والآداب لا تستغني عن لغة خاصة، يلاحظ فيها طول الزمن وامتداد المكان، وتعاقب الأجيال، واللهجة الشعبية بطبيعتها لهجة موقوتة، موكولة بمطالب المعيشة اليومية، لا تيسر للعالم أن يكتب بها علومه ومعارفه (٤٠).

وبالتالي لا يسع كاتب القصة والمسرحية إلا أن يساهم في عملية إثراء الحصيلة اللغوية على الألسن، وأيضاً في توظيف الألفاظ والتراكيب اللغوية من خلال إبداعه في السرد والحوار القصصيين. «فليس هناك طريقة لبعث الحياة أو الحيوية أو النشاط في العناصر اللغوية المكتسبة، خير من الممارسة الفعلية الدائمة للكلام، بمختلف نشاطاته وأشكاله وأوضاعه واستغلال كل الفرص التي تسمح بها الإمكانات الفردية الخاصة، وظروف الحياة الاجتماعية لتنفيذ هذه الممارسة، فالكلام هو المادة التي تتكون منها اللغة، وهو الوسيلة التي تحيا بها اللغة، ويتأصل وجودها، ويستمر وجودها»(٤١).

وحين يقرأ المتلقي فصيحاً، وبألفاظ مما درسها، فإن إحياء اللغة واستحضار مفرداتها، تتم بشكل مستمر وخصوصاً أن الحوار أكثر قدرة على تفعيل المكتسبات اللغوية، لأن المفردات والتراكيب اللغوية التي يتعلمها الإنسان أو يتلقنها أو يتلقاها من أي مصدر كان ـ مثلها مثل أي معلومات أخرى ـ تبقى طافية أو عائمة في ذهن الإنسان زمناً، كما تعوم ذرات المواد القابلة للترسب في حوض الماء، فإن وجد ما يثيرها ويحركها، بقيت طافية أو عائمة، فيسهل تناولها واستعمالها»(٤١).

أما الرأي القائل إن الفصحى طبقة واحدة في الحوار، فهو غير دقيق، فليست الفصحى كذلك، إلا إذا استعملها من هو قليل الموهبة، ضعيف التعبير بها، لا يجيد تنويع ألفاظها وتراكيبها اللغوية، فيلجأ إلى مستوى واحد من الحوار، وإلا فهناك عشرات من الكتّاب العرب الذين اتخذوا الفصحى وسيلة حوار قصصهم، دون أن يعد ذلك عيباً، بل وجدنا مستويات مختلفة من الحوار داخل العمل، بحيث كان الحوار معبراً صادقاً عن الشخصية، كأقرب ما يكون إلى حقيقة التصوير. إن المشكلة في تلك الدعوة، أن أصحابها يعدون الفصحى كياناً ثابتاً غير متطور، ويطلقون نعوت المرونة والواقعية على العامية وهذا افتئات واضح على الفصحى، وجعلها كلاً واحداً، في مستوى لغوي واحد.

فاللغة تنمو مع الإبداع، وتكتسب طاقات جديدة من خلال الروح اللغوية المتوهجة التي يضفيها الأديب على لغته. «إن حياة اللغة في داخل الأدب وخارجه، تقوم بوظيفة الاختيار والتحويل

(*) إبراهيم المازني، مقالة له بعنوان: العامية والفصحى، نشرت بمجلة الرسالة ١٩٣٨. ونصها في مصادر نقد الرواية...، م س، ٦٥.

والتصحيح»[٤٢] وكتابة النصوص القصصية تساهم في ذلك.

فإذا كان التعليم للفرد في مختلف العلوم يتم بالفصحى، إذن «فليس بعلاج أن يتلقى الفصحى، ثم يعود إلى إلغائها لصالح لهجة نشأت... وقد عرفنا الذين يحلون المشكلة برأيهم في إلغاء الفصحى، ولكننا لا نعرف في الجانب الآخر أحداً يحل المشكلة بمحو العامية، أو إنكار صلاحها لأغراضها»[٤٠].

ودعوة كتابة الحوار القصصي بالعامية بها تناقض داخلي حيث يقبل أن يكتب السرد القصصي بالفصحى، ثم يكون الحوار بالعامية، وفي السرد يتفنن المبدع في كتابته بفصحى بليغة، ومع انتقال القارئ إلى العامية في الحوار فإن هناك صدمة لغوية يستشعرها تأخذه من ثنيات بلاغة الفصيحة إلى بساطة العامية بحجة الواقعية.

فهناك وهم كبير في تصور مفهوم الواقعية فهي ليست: «إهمالا لدقة الأسلوب وعمق دلالاته، في قرائن ما يساق من عبارات، وقد توهم كثير ممن يتصدون للنقد أن الواقعية تستلزم الابتذال في الصياغة ومجاراة الواقع»[٣٣].

إلا أنه يجب أن يكون الحوار الفصيح بلغة لا إغراب فيها، ولا افتعال، ودون السقوط في شرك تراكيب العامية، فكثير من الكتّاب يلجأون للعامية استسهالاً، نتيجة قلة اطلاعهم على أحدث ما يقره المجمع اللغوي من مفردات عامية أو مقابلة للمفردات الأجنبية، ولأن بنية الحوار الفصيح تستلزم تعباً في إيجاد التنويع اللغوي [٣٣].

وعلى صعيد آخر، فلا غضاضة في استعمال الكاتب العامية فيما يكتب، عبر تطعيم حواره بمفردات منها، قد لا يجد نظيراً دقيقاً لها في الفصحى، وإذا كانت المفردة من خصوصيات البيئة، فيحسن به أن يقدم شرحاً في الهامش، حتى يستوعبها القارئ الآخر في بيئة أخرى، لأننا نعلم أن سياق الحوار التقليدي (الفصيح) يقصر إلى حد ما عن تحقيق أهدافه فتأتي اللغة العامية البسيطة لتضفي جوا دافئاً على القصة، خاصة إذا كان الموقف اجتماعياً أو هزلياً أو مأساوياً[٣٧].

إن براعة الكاتب تظهر في استطاعته أن يطور حواره لينفذ إلى أعماق اجتماعية، بما يهيئه من طابع إيحائي للجمل والعبارات، مستعيناً في ذلك بدلالات اللغة الفصيحة، وتفاديه النقل العامي المجرد من الواقع، فالواقعية الحقيقية إنما تظهر في الأداء النفسي وليست بمجاراة الواقع[٤٣]. ولكن البعض يسرف في توظيف المفردات العامية فينقل إلى الحوار مفردات من الكلمات الأجنبية الشائعة على الألسنة، دون أن يجد ذهنه في إيجاد المقابل المفهوم لها في الفصيح، أو - لو استلزم الأمر - يتحاشى ذكر اللفظ الأجنبي في الحوار ويسرد اللفظ الفصيح المعبر عنه في السرد، كي يكون حواره متناغما [٤٣].

فصحيح أننا نحتاج إلى أن نرى اللغة برؤية أقرب مما هو متصور، وبشكل شامل وواضح، ولكننا نحتاج إلى أن نرى حركة اللغة والشعور بها في إطار أوسع يتجاوز المكان والبيئة الضيقة، بما تفرضه الخصوصية البيئية على العمل[٤٢].

ولا نستطيع القول إن هناك اتجاهات في القص تستلزم أن يكون الحوار بالفصحى، وإنما هناك كثير من الاتجاهات الروائية التي اتخذت الفصحى سبيلا في حواراتها.

فرواية السيرة الذاتية تعد «فن الذاكرة الأول لأنها الفن الذي تجتلي فيه الأنا حياتها، صراحة وعلى نحو مباشر، مسترجعة هذه الحياة في امتدادها الدال...» وصفة الذاتية هي صفة نابعة من طبيعة هذا المبدأ الإبداعي في حركته المحكومة بمنظور الذات التي تستعيد ماضيها كله أو بعضه في لحظة حاسمة من لحظات حياتها»[٣٦] ومن أشهر القصص المعبرة عن هذا اللون: الأيام

لطه حسين، وقد صيغت بالحوار الفصيح، ناقلة لنا أجواء من حياة الريف المصري في أعماق الصعيد، عبر ما يتصوره طفل فاقد البصر. ويأتي عمل الأديب عباس العقاد والمعنون بـ «أنا» كسيرة ذاتية، تتلاقى مع الأيام في «كون الأدبي لا ينفي التاريخي، والوظيفة الجمالية لا تتناقض والوظيفة الانفعالية في تعيين الذات التي لا تكف عن الإشارة إلى تاريخها الذي هو عام، وخاص في الوقت نفسه»[٣٦]

وكذلك الرواية التاريخية وهي «لا تعني بتقديم التاريخ للقارئ بالدرجة الأولى لأن وثائق التاريخ كفيلة بأداء هذه المهمة، وإنما تكمن قيمتها في مدى براعة الكاتب في استغلال الحدث التاريخي واعتماده إطاراً ينطلق منه لمعالجة قضية حية من قضايا مجتمعه الراهنة»[٤٤] كما في أعمال جرجي زيدان المسماة بروايات تاريخ الإسلام وأبرزها: ١٧ رمضان، العباسة أخت الرشيد، المملوك الشارد. وأيضا أعمال علي أحمد باكثير كما في روايتيه «وا إسلاماه»، «الثائر الأحمر». كذلك روايات عبد الحميد جودة السحار مثل: الملحمة الإسلامية الكبرى «عمر» في أجزاء، وسلسلة محمد رسول الله والذين معه. وحديثاً انضم جمال الغيطاني بأعماله المستلهمة التراث برؤية جديدة في نفس الاتجاه من خلال أعماله العديدة، مثل: الزيني بركات، رسالة في الصبابة والوجد، التجليات..إلخ. وأيضا رواية «عزازيل» ليوسف زيدان، وأعمال الروائية المصرية سلوى بكر التاريخية مثل: كوكو سودان كباشي. ورواية «واحة الغروب» لبهاء طاهر وغير ذلك.

وتتلامس الرواية الأسطورية، التي تستند إلى الأسطورة في أحداثها في هذا الاتجاه، وإن كانت تتميز عنها بكون الخيالي (الأسطوري) هو موضع الحدث، في حين أن الأحداث التاريخية التي وقعت بالفعل هو ما يميز الرواية التاريخية ومن أبرز الأعمال الأسطورية: رواية «أحلام شهرزاد» لطه حسين، و«آلام جحا» لمحمد فريد أبو حديد، وليالي ألف ليلة وليلة لنجيب محفوظ، وأيضا روايات إبراهيم الكوني مثل: ديوان النثر البري.

إن مجمل الإبداعات القصصية في الرواية التاريخية والأسطورية كانت فصيحة الحوار، سواء كانت هذه الروايات تتناول حقب التاريخ الإسلامي أو الفرعوني أو القبطي أو الفينيقي...، كما في أعمال نجيب محفوظ الفرعونية مثل عبث الأقدار، ورادوبيس...، وكأن الفصحى تمثل القدرة على التعبير عن مواقف قصصية تاريخية، وبالرغم من أنها موجهة إلى قارئ معاصر، وهذا معناه أن العامية تنسحب تماماً في الإبداع الروائي التاريخي، وأنها تختص- كما يقول دعاتها - بالواقعية الآنية .

والسؤال الذي يطرح نفسه: هل الواقعية في الحدث والدراما تنطبق فقط على عصرنا ؟ أم أن مفهومها أشمل ويمتد إلى واقعية العمل الأدبي ذاته ؟ وهذا بالنظر إلى الواقع الذي تعبر عنه سواء كان تاريخياً أو معاصراً. إن مفهوم الواقعية يمتد إلى واقع العمل الأدبي ذاته، سواء كان تاريخياً أو معاصراً، فالمهم هو نجاح المبدع في خلق إيهام لدى القارئ أن ما يعرضه من أحداث درامية يتسق منطقياً مع ما كان يحدث آنذاك، ووفقا لما كان في هذا العصر من حياة يومية. وكما يقرر فنكلشتين فلسفة الواقعية بأنها: «لا تقتصر على رسم الشخصيات المعروفة والموضوعات المستمدة من الطبيعة، بل الفن الواقعي هو الذي يكشف في الوقت نفسه عن كل من فردية البشر وتشابههم مع جماهير البشر الأخرى ...، والفن الواقعي ينبه الناس إلى جمال الطبيعة كما ينبههم إلى جمال البشر؛ فهو يصور العلاقات الاجتماعية التي ينشغل بها الناس، ويصور القوى التي تسبب لهم الضرر، ويصور الروابط التي تؤلف بينهم»[٤٥].

وفي الرواية الوجدانية التحليلية (الاتجاه الرومانسي) التي يشتد «تركيز الكاتب على النفس البشرية بما تحمل من نوازع وعواطف، فيعمد إلى تتبعها والكشف عنها في مواقف الصراع المختلفة»[٤٤]. ويمثل الأديب محمد عبد الحليم عبد الله هذا اللون بوضوح، فرواياته تقوم على استبطان الذات، والنفاذ إلى صميم الوجدان الإنساني وتحليل مشاعر الفرد، وقد اعتمد في كل أعماله على الحوار الفصيح والسرد الشاعري، في بوتقة رائعة من اللغة، تكاملت بالرغم من أن بيئة حدوثها متراوحة بين الريف والمدينة، إلا أن الحوار الفصيح كان متناسقا مع طبيعة السرد ومن أبرز أعمال هذا الأديب: «شجرة اللبلاب»، شمس الخريف»، «الوشاح الأبيض».

أما الرواية الاجتماعية فهي ترتبط بالواقع الاجتماعي بشكل أعمق وأوسع، فنجد أن القضية تباينت بين العامية والفصحى في هذا اللون، فالروايات والقصص الاجتماعية إذاً تصور مشكلات هذا الواقع وهمومه على مستوى طبقة اجتماعية كاملة وليس على مستوى الفرد، فالشخصية فيها لا تمثل فرداً يعيش أزمته الخاصة، وإنما هو أقرب إلى النموذج الاجتماعي الذي يحمل خصائص طبقته الاجتماعية بذاتها ويعبر عن أفكارها وقيمها... كما تظهر النزعات السياسية ومختلف المذاهب في هذا الاتجاه الروائي أيضاً، وكان من أبرز القصاصين والروائيين المعبرين عن هذا التيار: نجيب محفوظ وعبد الرحمن الشرقاوي، ويوسف إدريس[٤٤]. فهم لم يتخذوا الفصحى في حوارهم السردي على الإطلاق، فمنهم من التزم بالحوار الفصيح منهجاً له مثل نجيب محفوظ في جلّ أعماله تقريباً، خاصة في ثلاثيته: بين القصرين، قصر الشوق، السكرية، التي صدرت تباعاً عامي ١٩٥٦، ١٩٥٧م، وهي تعبر عن مرحلة التغير الاجتماعي خلال سني القرن العشرين في حين اختلف عنه عبد الرحمن الشرقاوي على روايته «الأرض»، حيث يعلق د. شفيع السيد على هذه الرواية بقوله: «إن لغة الحوار قد جاءت بالعامية، بل بلهجة واحدة من لهجات هذه العامية، وهي لهجة أبناء الريف في قلب الدلتا، وكأنه يرى أن الواقعية هي واقعية الحدث والتعبير اللغوي معًا، ولا أريد أن أناقش هذه القضية القديمة المتجددة...، وحسبي أن أقول: إن الفن ليس تسجيلاً آلياً للطبيعة، أو محاكاة حرفية لظواهرها، إنما هو انتقاء واختيار، ومحاكاة لجوهر ما فيها بقصد إغنائها وإكمالها»[٤٤].

وكذلك الحال مع أعمال يوسف إدريس، فقد جاءت رواياته: الحرام، العيب، البيضاء... إلخ، بالحوار العامي، بل امتزجت العامية بالسرد نفسه، وكأنه يهدم آخر ما تبقى من موانع، فيجعل العامية هي العلامة الواضحة في سائر أعماله.

كذلك الأمر في القصص القصيرة، فكل كاتب يطبّق قناعاته فيما يكتبه في رواياته، فإذا كان نجيب محفوظ ملتزماً بالحوار الفصيح في قصصه القصيرة كما في مجموعاته القصصية: تحت المظلة، التنظيم السري ...، فإن يوسف إدريس جعل العامية نهجاً له في قصصه القصيرة كما في مجموعتيه: أرخص ليالي، العسكري الأسود، وغيرهما.

وهناك من راوح بين العامية والفصحى في الحوار مثل يوسف السباعي فكثير من رواياته يغلب عليه الحوار العامي، أما رواية «السقا مات» (١٩٥٢)، فقد اشتملت على تجربة فريدة: الحوار بالفصحى حتى منتصف الرواية، ثم بالعامية إلى آخرها، ويبدو أن طبعه بالكتابة بالعامية قد غلب على تطبعه بالفصحى، وبقيت الرواية شاهدة على ذلك. في حين التزم إحسان عبد القدوس في أعماله القصصية والروائية بالحوار العامي، وهو ناجح دائما في أخذ القارئ

بغلالة رقيقة تجعله يتقبل الحوار العامي المغرق في عاميته، وبما فيه من أخطاء لغوية وهجائية[٤٦].

وفي الرواية السياسية التي تتخذ «الصراع السياسي مذهباً وحركة موضوعاً لها ضمن خلفية اجتماعية واقعية» [٢٤]، وقد خاض غمارها الكثير من الروائيين مثل: نجيب محفوظ، إحسان عبد القدوس، ومن تلاهم من جيل الستينيات وأبرزهم صنع الله إبراهيم، في أعماله العديدة مثل: تلك الرائحة، بيروت بيروت، وردة، وإن غلب عليها البناء التسجيلي. وكذلك أعمال يوسف القعيد مثل: الحرب في بر مصر، شكاوى الفلاح الفصيح، يحدث في مصر الآن. وقد ظل نجيب محفوظ على التزامه بالحوار الفصيح، في حين لجأ جلّ كتّاب الرواية السياسية إلى الحوار العامي.

وإن كان الحوار العامي المفصّح مبرراً في ظل حرص الروائي على نقل تعبيرات الشارع والمثقفين بكل إيحاءاتها الدلالية والسياسية، ففي رواية «يحدث في مصر الآن» ليوسف القعيد، والتي اشتملت على حوار عامي شديد الرهافة، يقترب من الفصحى كثيراً [٢٤].

قد كان الإبداع القصصي ميداناً لتلاقي العامية والفصحى، وهو تحاور وصل إلى تصادم أحياناً، وتجاور في أحيان أخرى، وإن كانت القصة - عامة - تمايزت بفصحى في السرد (الوصف)، وتباين بين العامية والفصيح في الحوار، وهي ظاهرة تراوحت في توظيفها فنياً.

الخاتمة

في ضوء البحث المتقدم، يمكن أن نخرج بعدة نتائج :

إن كتابة الحوار بالفصحى قضية أمة، وليست مسألة آنية، ولابد أن يكون هذا الأمر في وعي الأديب: مسرحياً كان أو قاصاً .

إن الأعمال المدونة بالحوار الفصيح: مسرحيات أو روايات أو قصص، تجد حظها في الانتشار في أنحاء العالم العربي، وتظل مقروءة أجيالاً وأجيالاً، لأن الفصحى لغة الأمة المتوارثة، ولأن الفصحي تظل اللغة المشتركة بين أقاليم العربية، في حين تظل العاميات إقليمية محدودة: نطقاً وكتابةً وانتشاراً.

الأديب الجيد، المتمكن من لغته هو من يمتلك التعبير باستخدام الفصحى، ويستطيع أن يحقق مستويات حوار متعددة في كتاباته بفضل تمكنه من لغته، ونشير هنا إلى استسهال الكثير من الكتّاب التعبير بالعامية، ليغنيهم عن الإثراء اللغوي الذي تقتضيه الفصحى.

ضرورة الاطلاع على معاجم العربية عامة مهم للأديب ليرى الكثير من المفردات العامية ذات الأصل الفصيح، كذلك الاطلاع على ما تقره المجامع اللغوية من مفردات عامية ذات أصل فصيح، أو تعريب الأجنبي، وهذا يجعل الأديب في تحديث دائم للغته، ساعياً إلى الوصول إلى لغة قريبة من الأداء اليومي.

إن الالتزام بالحوار الفصيح أولى، خاصة في الأعمال التاريخية والدينية والأسطورية والمترجمات؛ لأن الفصحى هي الأنسب في التعبير عنها، وإن كان من الضروري دراسة الأديب للحياة اللغوية في العصر الذي يتناوله بقدر المستطاع، فإذا كان يكتب رواية عن الحياة في مصر أو الشام خلال القرن الرابع الهجري - مثلاً - فإن اللغة السائدة في ذلك العصر كانت مزيجاً من القبطية والعربية، على حين كانت العامية الركيكة هي السائدة في العصر المملوكي والعثماني وانعكست على الأدب المنتج في هذا العصر. نقول: من المهم أن تتحقق اللغة السائدة في العصر بقدر المستطاع، ولو بإشارات يسيرة، ولا يستغرق هذا الأمر الأديب، لأن هناك الكثير من المراجع اللغوية التي تتناول هذا الأمر بشكل تفصيلي.

يمكن أن نقرأ العامية في الحوار ضمن بنية

العمل ككل، وهذا يتوقف حسب النص، ومدى توفيق المؤلف في الكتابة بالعامية، وهذا يخرجنا من أحكام القيمة (مع أو ضد التجربة)، ولنا في أعمال عبد الرحمن منيف مثال على ذلك، كما في رواياته مدن الملح وأرض السواد، فالعامية موظفة بشكل عال، ومدونة بكتابة واضحة النطق، سهلة الفهم.

هناك ظاهرة مؤسفة في الأعمال المسرحية والقصصية، وهي كتابة الحوار باللغة المنطوقة كما هي، بكل ما فيها من أخطاء، وهذا يؤدي إلى سوء الفهم، وإلى محدودية الانتشار، ويمكن للأديب أن يكتب التعبير أو المفردة العامية كتابة أقرب إلى الوضوح، ليتسنى لقراء العربية أن يتفهموا عمله بشكل جيد.

ارتباطاً بالنقطة السابقة، فإن الأديب بمقدوره أن يكتب التعبير العامي أو المفردة العامية كما هي ضمن حوار فصيح، مادام يرى أنها تعبر عن أحاسيس وأفكار لم يجد في قاموسه ما يحل محلها، ويمكنه أن يضع هامشاً لشرح المفردة أو التعبير، مع تنصيص هذه المفردة ضمن حواره الفصيح.

أمعن الكثيرون في العامية المحلية، وسجلوا ذلك في أعمالهم بنفس اللهجة ولننظر إلى بعض الأعمال الروائية والمسرحية في مصر أو العراق أو الجزائر لنرى كم الإغراق في العامية: كتابة، وتعبيراً، دون التحسب إلى قراء المحيط العربي.

لا مانع من كتابة العمل المسرحي بالحوار الفصيح ونشره بهذا الشكل، ثم يترك الأمر للمؤلف مع فريق الإخراج والتمثيل في إعادة كتابة الحوار بالعامية المحلية أو لا. وهذا يجعل النص المسرحي نصاً أدبياً مقروءاً في المقام الأول، ويعطي المجال لانتشار النص وترجمته بشكل واضح، ويجعل من السهل تمثيله في أقطار العربية، وتكون معالجته بالعامية حسب لهجة كل قطر. ولعل تجربة مسرح توفيق الحكيم وسعد الله ونوس خير مثالين على ذلك.

هناك تجارب مهمة في تفصيح الحوار العامي، أو جعل الحوار الفصيح في أقرب مستوى مع العامية، وهي تحتاج إلى إلقاء المزيد من الضوء عليها في الدراسات النقدية التطبيقية.

إن العامية ليست متهمة دوماً، وإنما هي معبرة عن فكر الطبقات الشعبية المتعددة، وأيضاً يحمل الأدب الشعبي الكثير من توجهات الأمة وآلامها وأحلامها وقضاياها في مراحل تاريخية عدة. ومن المهم دراسة هذا الأدب والاعتراف به (وهو قائم بالفعل) ليكون ضمن التاريخ الأدبي للأمة العربية.

إن تبني الأدب الشعبي لا يعني أن يسير الأدب بشكل عام في درب العامية، وإنما تقدير أدباء العامية ودراسة إبداعاتهم، ضمن منظومة الأدب عامة.

إن الكتابة بالعامية ليست في دائرة الاتهام، بقدر ما تمليها ضرورات التلقي، ووسائل الإعلام، ولكن هناك فرقا بين العامية الراقية، والعامية المطعمة بالفصحى، وبين العامية المفرطة المغرقة في محليتها، والملوس الآن التباري في هذا الإغراق من الأدباء والمعدّين والفنانين والمذيعين، وهذا يؤدي إلى تهميش الفصحى وعيا ونطقا وممارسة وانتشاراً.

المراجع:

١. د. رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، دراسة: الفصحى وتحديات العصر، ط٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٢م.

٢. د. إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، دون طبعة، دون تاريخ.

٣. أمين الخولي، مشكلات حياتنا اللغوية (الأعمال الكاملة) الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧م.

٤. حبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، ط٢، بيروت، ١٩٨٤م.

٥. ابن منظور، لسان العرب، دط، دت، ج٣ المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر.

٦. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج٢، ط٣، دار عمران، القاهرة، مصر.

٧. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، د ط، دت، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

٨. د. علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، ط٤، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٥٧م.

٩. د. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، د ط، مايو ١٩٧١م.

١٠. جرجي زيدان تاريخ آداب اللغة العربية. (الأعمال الكاملة)، ج١٣، ط٢، دار الجيل للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ١٩٨٢م .

١١. د. محمد محمد حسين، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، الجزء الثاني (من قيام الحرب العالمية الأولى إلى قيام جامعة الدول العربية) المطبعة النموذجية، القاهرة ١٩٥٦م.

١٢. د. عبدالواحد علام، اتجاهات نقد الشعر في مصر في الفترة (١٩١٩ ـ ١٩٤٤)، مكتبة الشباب القاهرة، ١٩٨٩م.

١٣. محمود شاكر، أباطيل وأسمار، م س.

١٤. إيكة هولنكراس، قاموس مصطلحات الأثنولوجيا والفولكلور ، تر: د. محمد الجوهري، د. حسن الشامي، سلسلة ذاكرة الكتابة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ١٩٩٩م .

١٥. أحمد رشدي صالح، الأدب الشعبي، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٢م.

١٦. د. محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى اللغة، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٨م .

١٧. محمود تيمور، مشكلات اللغة العربية، ط١، المطبعة النموذجية، القاهرة، ١٩٥٦م.

١٨. د. محمد المنجي الصيادي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي ط١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٠م.

١٩. د. محمد حسن عبد العزيز، الوضع اللغوي في العربية المعاصرة، ط١. دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٢م.

٢٠. د. رشاد رشدي، نظرية الدراما من أرسطو إلى الآن، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، ١٩٧٥م.

٢١. د. علي الراعي، فن المسرحية، دار التحرير للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٥٩م.

٢٢. د. محمد الدالي، الأدب المسرحي المعاصر، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

٢٣. لاجوس أجري، فن كتابة المسرحية، ترجمة: دريني خشبة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٢٤. صالح سليمان، سوسيولوجيا الرواية السياسية (يوسف القعيد نموذجا)، سلسلة دراسات أدبية، ط١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨م .

٢٥. د. محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة، ١٩٧٧ .

٢٦. حمدي عبد العزيز، المسرح المصري الحديث، سلسلة كتابات نقدية، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة ١٩٩٨.

٢٧. د. إبراهيم حمادة، خيال الظل وتمثيليات ابن دانيال، ط١، المؤسسة المصرية للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٣ .

٢٨. د. محمد حسن عبد الله، المسرح المحكي، تأصيل نظري ونصوص من التراث العربي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٠م .

٢٩. عبد الرحمن عرنوس، الظواهر المسرحية في المقهى بين الثقافة والترفيه، دراسة بمجلة

آفاق المسرح، الهيئة العامة لقصور، العدد ١٧، الثقافة، القاهرة، ٢٠٠١م.

٣٠. علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، سلسلة عالم المعرفة، ط٢، الكويت، أغسطس١٩٩٩م.

٣١. د. محمد مبارك الصوري، المسرح الاجتماعي ذو الدعوة السياسية عند نعمان عاشور، المركز العربي للإعلام، د ط، الكويت، ١٩٨٥م.

٣٢. أحمد عبد الرحيم مصطفى، توفيق الحكيم (أفكاره وآثاره)، المطبعة النموذجية، القاهرة، ١٩٥٢م.

٣٣. د. محمد غنيمي هلال، قضايا معاصرة في الأدب والنقد، نهضة مصر للطباعة والنشر، د ط، د ت، القاهرة.

٣٤. د. عز الدين إسماعيل، قضايا الإنسان في الأدب المسرحي المعاصر (دراسة مقارنة)، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٦٨م.

٣٥. د. شكري محمد عياد، الأدب في عالم متغير، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،١٩٧١م.

٣٦. د. جابر عصفور، زمن الرواية، ط٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٣٧. روجر ب. بيكون، قراءة الرواية: مدخل إلى تقنيات التفسير، ترجمة: د. صلاح رزق، سلسلة آفاق الترجمة، ط٢، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ١٩٩٩م.

٣٨. د. عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه: دراسة ونقد، ط٢، دار النشر المصرية، القاهرة، ١٩٥٥م.

٣٩. د. أحمد إبراهيم الهواري، مصادر نقد الرواية في الأدب العربي الحديث في مصر، ط١، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩م .

٤٠. عباس العقاد، بحوث في اللغة والأدب، دار غريب للطباعة، القاهرة، د ط، دت.

٤١. د. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٦م .

٤٢. د. مصطفى ناصف، اللغة والتفسير والتواصل، سلسلة عالم المعرفة، ط١، الكويت، ١٩٩٥م.

٤٣. د. محمد غنيمي هلال، في النقد التطبيقي والمقارن، دار نهضة مصر، القاهرة، د ط، د ت.

٤٤. د. شفيع السيد، اتجاهات الرواية العربية في مصر، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٢م.

٤٥. سيدني فنكلشتين، الواقعية في الفن، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد، ط٢، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٦م .

٤٦. يحيي حقي، خطوات في النقد، دار العروبة، القاهرة، د ط، د ت.

برنامج حاسوبي مقترح
لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم

Computer Program
For Translating Spoken and Written language into the unified Arab Sign language For the deaf

د. أحمد نبوي عيسى *
أ. حمزة زكريا عبد الله **

ملخص

استهدفت الدراسة إعداد وتصميم برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم باستخدام أساليب البرمجة الحديثة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لاستقراء مضامين العديد من الأدبيات التي تناولت التكنولوجيا المساندة للصم والبرامج الحاسوبية من السوفت وير SOFTWARE في مجال تعليم الصم وتنمية التواصل لديهم باستخدام لغة الإشارة، ودور البرامج الحاسوبية في تيسير وتلبية متطلبات الصم بمؤسسات المجتمع المحلي (الدوائر الحكومية - المستشفيات - شركات خطوط الطيران - المحاكم - المدارس)، كما أُعدت استبانة للتعرف على الآراء حول كفاءة البرنامج الفنية والبرمجية والتعليمية والمنهجية وتم تطبيقها على (٥٠) فرداً من مديري معاهد الصم ومدارس الدمج - مشرفين ومعلمي طلاب صم، و(٥٠) فرداً من الصم بالمرحلة الثانوية، و(٥٠) فرداً من أولياء أمور الطلاب الصم وبعض الموظفين بالدوائر الحكومية بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة عن إعداد وتصميم البرنامج الحاسوبي المبتكر والفريد، أن استجابة أفراد الدراسة لكفاءة البرنامج التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية تراوحت ما بين غالباً وأحيانا، وأن نسبة تحقق

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسة التربوية للدورة السابعة والعشرين لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

(*) قسم التربية الخاصة، الإعاقة السمعية، كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز.
(**) قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز

Dr. Ahmed Nabawy Esa *
Mr. Hamza Zaakria Abdullah **

Abstract

The study aimed at preparation and designing software to translate spoken and written language to sign language of the Arab unified for the Deaf using the methods of modern programming. The study followed the semi-empirical extrapolation of the contents of many of the literature dealing with technology and support for the deaf and software in the field of deaf education.

The development of communication using sign language.

The role of software to facilitate and meet the requirements of deaf institutions of the community (government departments, hospitals - airlines - the courts - the schools) was dealf with.

A questionnaire has also been prepared to identify views on the technical and programmatic, educational, and methodological efficiency. The program has been applied to (50) individuals ,directors of institutes for the deaf and mainstream schools - administrators and teachers of students of deaf, and (50) members of the Deaf high school, and (50) members of the parents of deaf students and some staff with government departments in Saudi Arabia. The results of the study for preparation and designing innovative and unique software showed, that the response of members for the study of the educational, artistic and

(*) Depart ment of special Education Faculty of Education - king Abdulaziz university.
(**) Department of Education Technology Faculty of Education - king-Abdulaziz university.

الكفاءة البرمجية والفنية بين ٩١٪ و٩٣٪ الكفاءة المنهجية للبرنامج بين ٩٠٪ و٩١٪، ونسبة تحقق التعليمية والتربوية الكلية للبرنامج الحاسوبي لتلبية احتياجات الصم بين ٨٠٪ و٨٨٪ وخلصت الدراسة إلى تفعيل دور البرنامج الحاسوبي، للتواصل المستقل عند الصم وتشجيع الإلمام بالقراءة والكتابة، وتوسيع فرص النجاح في التعليم.

programmatic and methodological efficiency of the program. ranged between often. and sometimes. The percentage of artistic and programmatic efficiency ranged between 91% and 93% methodological efficiency of the program ranged between 90% and 91% and the percentage of educational efficiency of the program software achieved to meet the needs of deaf ranged between 80% and 88% .The study activates the role of the software in independent communication of the deaf and to promote literacy. and expand the opportunities for success in education.

مقدمة

استخدام التكنولوجيا المساندة في التربية الخاصة حظي باهتمام متزايد منذ ١٩٩٠م، ولكن المثير للاهتمام هي أن الأبحاث أثبتت أنه رغم توفر أجهزة التكنولوجيا المساعدة في مجال التربية الخاص هناك بطء في استخدامها مع برامج التربية الخاصة للأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة واحد من الأسباب ربما يرجع إلى أن المجال مازال في بدايته وارتبط استخدام أجهزة التكنولوجيا المساندة للأفراد المعاقين جسدياً وحسياً وذوي الاحتياجات الشديدة والمتوسطة. (Kelker & Holt. 2000)[١].

ولأن بحث التكنولوجيا أهم ما يتسم به العصر الحديث وتتدخل في كل المجالات حتى الإنسانية والتربوية منها، والاستخدام الواسع للتكنولوجيا المساندة أدى إلى تطور كبير وسريع في العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وفي طريقة أداء المعلم وإنجازات المتعلم والتي من شأنها أن تجعل المتعلمين أكثر فاعلية وكفاءة، وتشمل التكنولوجيا المساندة البرمجيات التي تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكنهم من تأدية مهامهم الوظيفية أو القيام بأدوارهم الحياتية بغير مشقة أو حاجة لمرافق أو معين بشري (Bobbie، Azar، 2003)[٢].

وفئة الصم من بين الفئات التي أولاها مجتمعنا العربي الاهتمام والرعاية في المجالات الطبية والوقائية والعلاجية ويسعى إلى تلبية احتياجاتها الأساسية في مجالات التعليم والاندماج الاجتماعي والمشاركة في الحياة العامة، وتعتبر لغة الإشارة بمثابة اللغة المرئية للاتصال بين الصم، وهي عبارة عن نظام متطور على مستوى عالٍ من الرموز التي ترى ولا تسمع، فهي لغة نشأت ونمت داخل مجتمع الصم ونظراً لاحتياجهم الشديد عن التعبير عن نفسهم والتواصل لقضاء حاجاتهم ومصالحهم، وأصبحت جزءً لا يتجزأ من تكوينهم، ولذلك فإنها هي الوسيلة الطبيعية للتواصل بين الصم ذاتهم والتواصل بينهم وبين العاديين فلغة الإشارة الآن فرضت نفسها كلغة رسمية، وأصبحت لا غنى عنها بالنسبة للتلاميذ الصم، ولمن يتعامل ويتواصل مع الصم، فأقرب الأفراد أو المعلمين إلى قلب التلميذ الأصم المعلم الذي يتقن لغة الإشارة. (عيسي، ٢٠٠١)[٣].

ونظراً للتزايد المطرد لأعداد الصم داخل المجتمعات العربية والمحاولات المتعددة ببرامج التربية الخاصة في تعليمهم ودمجهم واستقطاب أكبر قدر منهم ذات الحاجة لاستخدام إشارات موحدة بالمؤسسات التعليمية لتيسير تعليم المناهج والمقررات الدراسية أسوة بالعاديين، الأمر الذي

يحتاج إلى تدخل من أولي الأمر والمتخصصين والباحثين في هذا المجال لتوحيد لغة الإشارة التعليمية والمتفق عليها بين المجتمعات، والاهتمام بدور التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في استخدام الحاسوب المغذى بالمعلومات الكثيرة للإشارية الموحدة في ترجمة اللغة المنطوقة، بحيث نصل إلى توافق واتفاق كبير محلياً وعالمياً لتلك الرموز التي يتم تشكيلها عن طريق تحريك الأذرع والأيدي في أوضاع مختلفة، ووضع مفاتيح إشارية رمزية لتعبيرات الوجه أثناء استخدام الإشارات والتي تدل على الإحساس بها ونوع العاطفة والمشاعر سواء الفرح أو الحزن أو الغضب، فهذه الحركات تحل محل الكلمات المنطوقة، فلغة الإشارة لغة قائمة بذاتها لأنها تؤدي معنى متكامل، وتحل العيون محل الأذن في استقبال الرسائل.

وهذا يساعد على إيجاد قنوات جيدة للاتصال الفكري والتي تربط بين مجتمع العاديين ومجتمع الصم ويحقق إستراتيجية التربية الخاصة التعليمية والإنسانية في تعليم ودمج الصم بالمجتمع، مما يؤدي إلى زيادة اهتمام التلاميذ الصم باكتساب المفاهيم العلمية بطريقة وظيفية والتي يقدمها ويقوم بتدريسها ذلك المعلم، وكلما زاد الاهتمام بزيادة دافعية التلاميذ الصم نحو التعلم كلما حدثت عملية التعلم. ولست مبالغاً في أن من يريد أن يقتحم عالم الصم ويتعرف عن قرب بالصم لابد من إتقان لغة التواصل معهم وهي لغة الإشارة الخاصة بهم، فالمعاق يحتاج إلى قدر كبير من الرعاية بشتى جوانبها سواء كانت صحية أو اجتماعية أو تربوية أو تأهيلية ويفضل أن تبدأ هذه الرعاية مبكراً وذلك حتى تخفف من المضاعفات والمشكلات التي تترتب على الإعاقة والتي تتراكم آثارها مع زيادة عمر الطفل، وبالإضافة إلى ذلك فإن تأخير تقديم المكافأة بجميع أشكالها يكون عديم الفائدة والجدوى لأنها لم تقدم خلال الفترة الحرجة للنمو النفسي بشكل عام. (كرم الدين، ١٩٩١) [٤].

فنمو قدرات التواصل للمعاقين سمعياً ضروري للنمو التعليمي، ولزيادة الخبرات الإنسانية. ومن ثم يجب التأكيد على الأهمية الأساسية للاتصال ونظام الاتصال التعليمي، لأن هذه هي الفرصة أمام الصم وضعاف السمع كي يتواجدوا في عالم الاتصال المناسب بناءً على أن تنمية الاتصال باستخدام لغة الإشارة للصم، وهذا يمثل أساس للنمو الإنساني والتعليمي بشتى أنواعه للتلاميذ الصم والاعتماد على برامج التعليم الفردية الموجودة لا يستطيع حل المشكلة النظامية التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع، والتقليل من تطبيق نظام عزل المعاقين سمعياً والاعتماد على الحاجات الفردية، وبالإضافة إلى برامج اتصال وتعليم جديدة لمساعدة الصم بطريقة فعالة، وهذه البرامج سوف تكون مؤثرة وموافقة لاحتياجات الأطفال الصم وضعاف السمع. (عيسي، ٢٠٠١) [٣].

فقد أصبح من الضروري استغلال واستثمار الحاسوب وجميع التقنيات المساندة من أجهزة ووسائل تعليمية بإمكانياته الهائلة لتيسير عملية التعليم للصم، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طريقة تفكيرهم وتعلمهم واستيعابهم للمعلومات عن أقرانهم من الأسوياء ومع ظهور التقنيات المساندة والمخصصة لاحتياجات هذه الفئة بات من الممكن للصم الاستفادة من كامل طاقاتهم المعطلة،وتعد التقنيات المستخدمة أحد الجوانب المهمة في استراتيجيات التواصل الفعال كتعويض عن النقص الذي تُخلفه الإعاقة، لإنجاح عملية التواصل البشرى، وتحقيق التفاعل بين المكونات المختلفة للخبرة، فهناك اتفاق عام على أن ما يحرزه المعاق سمعياً من نجاحات من خطوة إلى خطوة أخرى يمكن أن يساعده على الانتقال إلى أشكال من التفكير ذات درجة تعقيد كبيرة، ولن يتم ذلك إلا من خلال استغلال التدريبات

اللغوية واللغة الخاصة بالأصم (لغة الإشارة) والوسائل البصرية فهي تمثل أهمية كبيرة، لأنها تؤدي إلى حفز فكر المعاق سمعياً واستثارته عن طريق التعرض وبصورة مباشرة لخبرات حياتية وأنشطة ترتبط جيداً بمعلومات مستمدة من المناهج الدراسية عموماً، وكما يمكن أن يوضع المعاقون سمعياً داخل مشكلات بسيطة مناسبة لطبيعة الإعاقة ومناسبة لمرحلتهم العمرية ودرجة ذكائهم، وتقديم حلول لتلك المشكلات بصورة تدريجية (الصفدي، ٢٠٠٣)[٥]، (الروسان، ٢٠٠٦)[٦].

وأشارت دراسة (العنزي، ٢٠١٠)[٧] والتي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام المعلمين لطرق التواصل في معاهد الأمل وبرامج الصم وضعاف السمع، أن أكثر طرق التواصل استخداماً من قبل معلمي الطلاب الصم هي لغة الإشارة وأبجدية الأصابع، مع عرض الكلمات مطبوعة في نفس الوقت. وقام كل من (المشهراوي، وكراز،٢٠٠٣)[٨] بالتعرف على المشكلات التي تواجه التلاميذ الصم من وجهه نظر المعلمين أنفسهم، وكان من أهمها المشكلات التعليمية وتتركز معظمها حول طرق الاتصال والتواصل بلغة الإشارة وأشار (كراز، ٢٠٠٦)[٩] من خلال دراسة لتصور مقترح لعلاج المشكلات الخاصة بمهارات الاتصال والتواصل لدى معلمي الصم بمحافظات غزة، أنه ينبغي تطوير مهارات الاتصال والتواصل اللفظي بين كل معلمي الصم في الضفة والقطاع من خلال دورات مماثلة لدورات لغة الإشارة المكثفة ودورات القاموس الإشاري العلمي الموحد والاستفادة من طاقات الصم فى تطوير طرق التواصل، واستخدام طرق الاتصال الشامل مع المعوقين سمعياً (الإشارة وأبجدية الأصابع والاتصال اللفظي والتدريب السمعي) .

وقد قام كل من بالمر وكولي (Parmer& Cawley، 1993)[١٠] بدراسة للتعرف على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ الصم في تعلم مادة العلوم في المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون نظاماً مشوهاً في التواصل وليس لغة الإشارة الخاصة بالصم مما يعيق التواصل ويقلل اهتمام الطلاب بالمادة ويخفض مستوى دافعيتهم نحو التعلم. وأشارت دراسة أندروس ودينجرد، وديفيل (Andrews&Winograd & DeVill،1994)[١١]، في دراسة لتنمية الفهم القرائي للصم من خلال ملخصات بلغة الإشارة الأمريكية، إلى ضرورة استعانة المعلمين بتسجيلات فيديو للغة الإشارة وأدبيات وقصص مزودة بترجمة إشارية للنصوص المطبوعة. وقد أشارت نتائج دراسة كانون (Cannon،2010)[١٢]، والتي تهدف إلى التعرف على تأثر برنامج تركيب الجملة أو العبارة المعتمد على الكمبيوتر في تطوير تركيب الجملة للطلاب الصم وضعاف السمع، وتحديد ما إذا كان استخدام وصلات اللغة والتدخل وتقييم تركيب الجملة Language Links (LL) المنتج بواسطة أنظمة التعلم الممتاز بواسطة الحاسب كمهارة صفية تدعيمية إضافية تؤثر على طريقة تركيب الجملة في المشاركين الصم وضعاف السمع من مستخدمي لغة الإشارة الأمريكية (ASL) ولقد شارك في الدراسة ٢٩ طفلاً أصماً من خلال المدارس ولقد أوضحت النتائج أن الاستخدام اليومي لبرنامج التدخل وتقييم تركيب الجملة (LL) أدى إلى تحسن قدرة الطلاب الصم مستخدمي لغة الإشارة في تركيب الجملة في هذه الدراسة.

كما أكدت دراسة كيتنج وميرس (Keating& Mirus، 2003) [١٣] والتي هدفت إلى التعرف على تأثير التكنولوجيا على ممارسة اللغة والتفاعل بين الصم المستخدمين للكمبيوتر والانترنت باستخدام لغة الإشارة الأمريكية،

فقد أتاحت التكنولوجيا المساندة تسهيل التفاعل بواسطة الانترنت ونوع جديد من أماكن التقابل ومجالات العمل وتسهيلات لأنواع جديدة من العلاقات عبر الوقت والمكان، وهذا يوضح بعض الطرق التي يشكل فيها الانترنت ممارسة اللغة في مجتمع الصم مع الاهتمام بكيفية قيام الأدوات الجديدة كوسيط وتأثيرها على السلوك الإنساني شاملة اللغة وتنظيم التفاعل، هذا يشمل تطور ومشاركة الإرسال المصور للصور والفيديو بواسطة الكمبيوتر للنفس وللآخرين الإبداع وحل المشاكل في مواقع اتصال جديدة ناشئة وأعمال هيكلية لمشاركين جدد، للمرة الأولى يستطيع الأصم أن يتواصل مستخدما لغة يدوية مرئية في حالات كثيرة مستخدما اللغة الأصلية عبر الوقت والمكان هذا يجعل مجتمع الصم مجتمع فعال ومنتج للبحث داخل العلاقات بين التكنولوجيا الحديثة والممارسات التواصلية الجديدة (عبد السلام ١٩٩٣)[١٤]، و(كارول لاساسو (Lasasso،C.. 1999)[١٥]، إلى أن الأطفال المعاقين سمعياً يتأخرون في الاختبارات التي تتضمن الفهم الشفوي ويظهرون تأخراً في القدرة على الاتصال والتفاهم والتعليم اللغوي وانخفاض القدرة على المناقشة والمقارنة ويتأخرون عن زملائهم من ذوى السمع العادي.

مشكلة الدراسة

في ضوء الاستقصاء الأولي حول واقع استخدام الأساليب التقنية الحديثة في تيسير عملية التواصل مع الصم وتنمية اللغة لديهم والمساعدة على دمجهم الاجتماعي داخل مجتمع العاديين وجد أن هناك حاجة ماسة للفرد الأصم والمعلم والوالدين والمحيطين بالصم داخل المجتمع إلى وسيلة تيسر نقل المعلومات للتواصل وترجمة الأفكار بلغة الصم (لغة الإشارة) ليفهمها الأصم ومن ثم يستجيب بطريقة مناسبة للموقف ويتطور تحصيلياً ولغوياً فلا يصبح عالة على المحيطين به ويكون أكثر تواصلاً مع المجتمع.

وتتحدد مشكلة البحث في التساؤل التالي:

كيف يمكن بناء برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة الخاصة بالصم؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية في البرنامج الحاسوبي الخاص بترجمة اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة الموحدة للصم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري معاهد الصم؟

٢. ما مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية في البرنامج الحاسوبي الخاص بترجمة اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة الموحدة للصم من وجهة نظر الطلاب الصم؟

٣. ما مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية في البرنامج الحاسوبي الخاص بترجمة اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة الموحدة للصم من وجهة نظر أولياء الأمور والموظفين بالدوائر الحكومية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلي :

تصميم برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة الخاصة بالصم.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية البحث إلى اعتبارات تتعلق بالاتجاهات الحديثة لتطبيقات التكنولوجيا في عمليات التواصل والبرمجة الحاسوبية لابتكار برامج متطورة للترجمة المزدوجة وفريد من نوعه لترجمة اللغة المنطوقة إلى اللغة العربية المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة المتحركة لتلبية احتياجات المجتمع والصم وتعليمهم بحيث تعمل بيسر على الحاسب، وكنتيجة للتزايد المستمر في

أعداد المعاقين سمعياً، ومساعدة المعاق سمعياً على الحياة المستقلة الكريمة وتنمية قدراته على القراءة والكتابة، سعياً لتحقيق المشاركة الفعالة له في المجتمع، وتيسير طرق التعامل مع الصم داخل مؤسسات المجتمع المختلفة، ويمكن إجمال أهمية الدراسة فيما يلي :

١. تصميم وابتكار برنامج حاسوبي متطور يعزز الترجمة الفورية والتواصل المستقل للأشخاص الصم ويشجع على الإلمام بالقراءة والكتابة.

٢. الحصول على أداة تعزيز فهم اللغة المنطوقة لدى الأصم.

٣. المساعدة في حل مشكلات القراءة واللغة لدى الأصم.

٤. المساعدة على كسر الحاجز النفسي بين العاديين والتواصل مع الصم.

٥. تيسير عملية تعليم وتعلم الصم، وتوسيع فرص التقدم والنجاح في التعليم والتوظيف عند الصم.

٦. تساعد نتائج البحث المعلمين غير المتخصصين على التواصل مع زملائهم الصم وطلابهم الصم وخاصة ببرامج الدمج.

مصطلحات الدراسة

١. **المعاقون سمعياً:** هو مصطلح عام يشمل كل درجات وأنواع فقدان السمع، فهو يشمل كل من الصم وضعاف السمع وهذا المصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي فقد تحدث المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ والفقدان السمعي قد يتراوح مداه من الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من العمق والتي يطلق عليها الصمم. (اللقاني والقرشي، ١٩٩٩)[١٦].

ولفظ المعوق سمعياً يضم فئتي الصم (Deaf) وضعاف السمع (Hard of Hearing)

أ. ضعاف السمع

أن الطلاب ضعاف السمع هم الذين لديهم قصور في حاسة السمع بدرجة ما، وتتراوح درجة فقد السمع عندهم ما بين (٣٥ – ٧٠) ديسيبل، ويمكنهم الاستجابة للكلام المسموع إذا وقع في حدود قدرتهم السمعية باستخدام المعينات السمعية أو بدونها .ويحتاجون في تعليمهم إلى تدريبات وأساليب خاصة.(عيسى، ٢٠٠٦)[١٧].

ب. الطالب الأصم

هو الطفل الذي حرم حاسة السمع منذ ولادته أو هو الذي فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام أو هو الذي فقدها بمجرد تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم فقدت بسرعة. (عيسى، ٢٠٠٦)[١٧].

٢. **البرنامج الحاسوبي:** هو برنامج حاسوبي يستخدم لغة الحاسب ومعلومات هائلة من لقطات الفيديو بلغة الإشارة الموحد للصم لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة الخاصة بالصم.

٣. **هجاء الأصابع** (Finger Spelling)

عبارة عن إشارات حسية مرئية يدوية للحروف الهجائية والأعداد بطريقة متفق عليها، ومن السهل تعلم لغة الأصابع حيث يمكن التعبير عن الأسماء أو الأفعال التي يصعب التعبير عنها بلغة الإشارة ومع ذلك يمكن الجمع بين لغة الإشارة وهجاء الأصابع معاً لتكوين جملة مفيدة ذات معنى .

وهي طريقة تواصل تعتمد تمثيل الحروف الأبجدية وتستخدم غالباً في أسماء الأعلام أو الكلمات التي ليس لها إشارة متفق عليها .

ويذكر (اللقاني والقرشي، ١٩٩٩)[١٦] أن هجاء الأصابع (Finger Spelling) هو نظام يدوي يقوم على شكل الحروف الأبجدية للغة.

٤. **لغة الإشارة** Sign language

يعرف (عيسي،٢٠٠١)[٢] لغة الإشارة على أنها نظام حسي بصري يدوي يقوم على أساس

الربط بين الإشارة والمعنى، وهي اللغة المفضلة لدى الأصم ويوجد أنواع كثيرة ومختلفة من لغة الإشارة، تغطي لغة الإشارة عدداً كبيراً من الموضوعات التي يمكن التعبير عنها بلغة الإشارة مثل العلاقات العائلية، العمليات العقلية، والمشاعر الانفعالية، والمهن، والنقود، والحركات الجسمية والمتضادات والاتجاهات والأفعال، والجوانب التربوية، والأثاث، والأقطار، والمدن والولايات، والحيوانات، والأعداد.

وهي إشارات ليس لها مدلول معين، يرتبط بشكل مباشر بمعنى الكلمة التي يتم التعبير عنها، وعندما تسأل الصم عن مدلولها قد لا تجد أحياناً أية إجابات شافية والبعض تمثل عنهم حركات أشارية تم الاتفاق عليها وتنقلت من جيل إلى جيل آخر ولا يملك إلا أن يستخدمها كما هي. ومن أمثلتها كلمة شهر، يوم، أسبوع، صديق، اتفاق، عمل، تعليم، معلم، مهم، غير مهم.

٥. التكنولوجيا المساندة لذوى الاحتياجات الخاصة:

التكنولوجيا المساندة هي مصطلح أو أداة أو نظام مطلوب تجارياً يستخدم لزيادة استمرار أو تطوير الفجوات الوظيفية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة (AT) هي خدمة تساعد الفرد المعاق مباشراً في اختيار واستخدام أو التعرف على جهاز التكنولوجيا المساعدة وتعد التكنولوجيا المساندة جزء مهم من نظام الدعم المتكامل الذي يحتاجه الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وتعرّف التكنولوجيا المساندة (Assistive technology) على أنها الأدوات أو الأجهزة أو البرامج التي بإمكانها تحسين أداء ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كان ذلك في التعليم أو العمل أو غير ذلك من كافة مناشط الحياة.
(Bobbie. Azar 2003) [٢].

وتعرف التكنولوجيا المساندة (Assistive Technology) بأنها أي مادة أو قطعة، أو نظام منتج، أو شيء معدل أو مصنوع وفقاً للطلب بهدف زيادة الكفاءة العلمية والوظيفية لذوي الاحتياجات الخاصة. ويكاد يجمع المتخصصون في هذا المجال على هذا التعريف الذي يشير إلى أن مسمى التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة لا يقتصر فقط على التقنية بمفهومها، وإنما يقصد بها أي وسيلة تعليمية تساعد في تسهيل فهم المادة العلمية (AT) ويقسم بعض الباحثين التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة إلى قسمين رئيسيين هما: التقنيات الإلكترونية (Electronic Tech) ومنها الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة، والتلفزيون التعليمي، والفيديو، ومسجل الكاسيت. والتقنيات غير الإلكترونية (No Electro Tech) ومن أمثلتها السبورة، والكتاب، والصور، والمجسمات، واللوحات، والسبورة الطباشيرية وغيرها من الوسائل غير الكهربائية أو الإلكترونية. (Kelker & Holt. 2000) [١].

الإطار النظري والدراسات السابقة

المعوقون سمعياً

هو مصطلح عام يشمل كل درجات وأنواع فقدان السمع، فهو يشمل كلاً من الصم وضعاف السمع، وهذا المصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي فقد تحدث المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ والفقدان السمعي قد يتراوح مداه في الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من الشدة والتي يطلق عليها الصمم.

ومفهوم المعاق سمعياً يضم فئتي الصم (Deaf) وضعاف السمع (Hard of Hearing)

أ. مفهوم ضعاف السمع

يذكر (اللقانى والقرشى، ١٩٩٩) [١٦] أن الأطفال ضعاف السمع هم أولئك الذين يشكون

ضعفاً في السمع وفي قدرتهم على الاستجابة للكلام المسموع استجابة تدل على إدراكهم لما يدور حولهم، بشرط أن يقع مصدر الصوت في حدود قدرتهم السمعية.

ويعرف (التركي، ٢٠٠٥) [١٨] ضعف السمع بأنه فقدان سمعي يجعل الفرد يواجه صعوبات في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها.

٢. تعريف الطفل الأصم

يعرف (زيتون، ٢٠٠٣)[١٩] الأطفال الصم بأنهم "هم الذين ليس لديهم القدرة على السمع أو فهم لغة الحديث ولو بمساعدات خاصة للسمع".

ويرى (التركي، ٢٠٠٥) [١٨] أن الصمم عبارة عن "فقدان سمعي كامل يحول دون اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها".

خصائص وطبيعة المعوقين سمعياً

يلخص الباحثان أهم خصائص المعوقين سمعياً من خلال ما أوضحته العديد من الدراسات السابقة فيما يلي:

١. الخصائص الجسمية للمعوقين سمعياً

أشارت دراسة هوبير (Hopper، 1989) [٢٠] إلى أن الطالب الأصم والطالب ضعيف السمع لا يختلفان عن الطالب العادي في الخصائص الجسمية، فكل منهما يمر بنفس مراحل النمو التي يمر بها الآخر، حيث إنه لا يوجد اختلاف واضح في الخصائص الجسمية بين الطالب العادي والطالب المعاق سمعياً.

٢. الخصائص العقلية والمعرفية للمعاقين سمعياً

يشبه الأداء العقلي للمعوق سمعياً في توزيعه وانتشاره ذكاء العاديين في حالة تطبيق مقاييس تقلل من الجانب اللفظي وتزيد من الجانب المصور غير اللفظي، وتتناسب طبيعة الإعاقة السمعية التي تتصف بنقص في المحصول اللغوي، وانخفاض قدرة المعوق سمعياً على تركيز الانتباه وكثرة نسيانه، وحاجته لتنوع الخبرات التعليمية القصيرة الجذابة وممارسة الأنشطة البيئية الشيقة، ووقت أطول لتكرار تعلم المفاهيم وتثبيتها في ذاكرته، وتباين سرعة تعلمه تبعاً لنسبة ذكائه وعتبة السمع لديه وتاريخ إصابته وظروفه الصحية والنفسية والاجتماعية، ولذا فهو بحاجة إلى تفريد التعلم والتعزيز المستمر، وتعديل بعض الأنشطة لتلاءم قدراته. (الخطيب ٢٠٠٢)[٢١]، (الزريقات ٢٠٠٩) [٢٢]، (الروسان، ٢٠٠٦)[٦]، (الدماطي ٢٠٠٢)[٢٣].

كما أجمل (عبد الفتاح، ١٩٨٦)[٢٤] و(الدماطي، ٢٠٠٢)[٢٣] بعض الخصائص العقلية والمعرفية للمعاق سمعياً واحتياجاته التربوية في التالي:

- محدودية حصيلته اللغوية، وحاجته إلى ربط الكلمات التي يتعلمها بمدلولاتها الحسية باستخدام وسائط تعليمية بصرية تعويضية.
- انخفاض قدرته على تركيز الانتباه وكثرة نسيانه، وحاجته لتنوع الخبرات التعليمية القصيرة الجذابة وممارسة الأنشطة البيئية الشيقة، ووقت أطول لتكرار تعلم المفاهيم وتثبيتها في ذاكرته.
- تباين سرعة تعلمه تبعاً لنسبة ذكائه وعتبة السمع لديه وتاريخ إصابته وظروفه الصحية والنفسية والاجتماعية، ولذا فهو بحاجة إلى تفريد التعلم والتعزيز المستمر، وتعديل بعض الأنشطة لتلاءم قدراته.

٣. الخصائص اللغوية للمعوقين سمعياً

أتفق (الروسان، ٢٠٠٦)[٦] مع (هالاهان، وكوفمان، ٢٠٠٨)[٢٥] إلى وجود ثلاثة آثار سلبية للصمم على النمو اللغوي وهي: لا يتلقى الطالب الأصم أي رد فعل سمعي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات، ولا يتلقى الطالب

الأصم أي تعزيز لفظي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات، ولا يتمكن الطالب الأصم من سماع النماذج الكلامية من قبل الكبار كي يقلدها، لذلك، فإن الإعاقة السمعية تؤثر بشكل مباشر وواضح على النمو اللغوي للقراءة .

٤. الخصائص الأكاديمية والتحصيلية للمعوقين سمعياً

أكد (الخطيب، والحديدي، ١٩٩٤)[٢٦] و(الزريقات، ٢٠٠٩)[٢٢] أن المعاق سمعياً يظهر قدراً من التأخر الدراسي يظهر عندما تكون المثيرات اللغوية مثل : معاني الفقرات والجمل، ولما كانت جوانب التحصيل الأكاديمي مرتبطة بالنمو اللغوي فمن الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للأصم وبخاصة في مجال القراءة، والكتابة، والحساب، والعلوم، وجميع المواد التي يدرسها الأصم، وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتماداً أساسياً على النمو اللغوي كما أن اللغة وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الاجتماعي وبخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين.

٥. الخصائص النفسية والانفعالية والاجتماعية للمعوقين سمعياً

كما أشار (حنفي، ٢٠٠٣)[٢٧] إلى أن الطفل المعوق سمعياً يعاني مفهوم ذات منخفض، وأنه لا يتقبل إعاقته بنفس الطريقة التي يتقبل بها الآخرون إعاقاتهم، فهو دائم الشعور بإعاقته ويخجل منها، ولذا فهو كثيراً ما يعاني من الشعور بالخجل وفقدان الثقة بالنفس مما يحول بينه وبين استمرار علاقته بالآخرين، حيث إن أداءه وطريقة تصرفاته وحرمانه من استخدام اللغة يجعلونه يبدو غريباً ومختلفاً عن الآخرين إذا ما قورن بالطفل العادي، مما يؤثر على مفهوم الذات لدى الطفل المعاق سمعياً ويشجعه على الاتجاه نحو العزلة والابتعاد عن نظرات الاستغراب والدهشة أو الرثاء الذي يبديها الآخرون تجاهه.

أهمية استخدام لغة الإشارة في التواصل مع الصم

أشارت ريلي جودي ومكلينتر سيجو (Reilly.J & Seago.M، 1992)[٢٨] إلى أهمية استخدام لغة الإشارة كوسيلة من وسائل الاتصال مع التلاميذ المعاقين سمعياً وأنه من الضروري إتقان المعلم لها وتحديد إشارات الكلمات والمفاهيم أثناء الإعداد للدرس واستخدام تعبيرات إيماءات الوجه لتوضيح معنى.

كما أشارت كانبل باربرا (Barbara، 1969 Kannapell،)[٢٩] إلى أهمية استخدام لغة الإشارة والتواصل الكلي لتعليم التلاميذ المعاقين سمعياً من الصم وضعاف السمع من خلال عرض رسومات وصلت إلى ٤٦٠ إشارة يدوية للاستخدام في تعليم الطلاب الصم في المدارس الثانوية والكليات وتمثل الإشارات كلمات أو عبارات تتكون في العادة من عدة حروف تمثل أهمية في العديد من المواد الدراسية مثل العلوم والرياضيات والبيولوجي والكيمياء والفيزياء وعلم النفس والعلوم الإنسانية (مصطلحات عامة).

وتؤكد إليسا نيوبورت[٣٠](Elissa Newport,1984) أن للغة الإشارة أهمية كبرى في برامج تعليم الصم وإكسابهم اللغة. ويذكر ديفيد استيوارت واكاماتسو(Stewart. Akamatsu.1989)[٣٢] أن استخدام لغة الإشارة والتواصل الكلي في التواصل بين الصم وبعضهم والعاديين يؤدى إلى زيادة التوافق النفسي، ونمو الذات للأصم.كما أشار ديفيد ستيوارت(Stewart.D1989)[٣٣]، إلى ضرورة تنمية وسائل الاتصال لتحقيق الربط بين التلميذ المعاق سمعياً ومعلمه والمادة التعليمية المقدمة له، ولزيادة تطبيع المعاق سمعياً واندماجه في المجتمع أيضاً، بالإضافة إلى أن البرامج والاستراتيجيات الحديثة لتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع تتجه إلى التعرف على أفضل

الطرق لعرض محتوى المناهج المقدمة للتلميذ الأصم وضعيف السمع، وإلى عرض الكلمات والمفاهيم مقترنة بإشارتها الدالة عليها.

ويؤكد على ذلك جيل فيشر وليو Fisher) [٣٣]. (lee،1989 & حيث يريان أن التعرف على الكلمة ومهمة الاحتفاظ المباشر بالكلمة عند الأطفال الصم واستخدامها في مواقف جديدة يتم عن طريق تقديم قائمة كلمات مطبوعة ومعها إشارة لكل كلمة، وقائمة كلمات فقط بدون إشارات. وهذا ما أشارت إليه النتائج من أن تحصيل التلاميذ في القائمة التي احتوت على كلمات وإشارتها كان أفضل من إنجاز التلاميذ وتحصيلهم في القائمة التي احتوت على الكلمات فقط. وفي محاولة التعرف على مقدار احتفاظ التلاميذ بالكلمة تم تقديم قائمة كلمات وإشارات وقائمة كلمات بدون إشارات وكانت النتيجة أن احتفاظ الصم بالكلمة كان أفضل بالنسبة للقائمة التي احتوت على الكلمات والإشارات.

ويتفق مع ما سبق ايتانو يوشيناجو (Yoshinaga،I.، 1993) [٣٤] حيث أوضح أهمية استخدام طرق التواصل الكلية في التواصل مع الأطفال المعاقين سمعياً لتبسيط التعلم وتزداد فترة احتفاظ الأصم بالمعلومات المقدمة له مقترنة بلغة الإشارة. كما تؤكد دراسة هارولد جونسون (Johnson،H.،1989) [٣٥] على أنواع استراتيجية لتقدير عملية الاتصال لمساعدة المختصين في وصفهم وفهمهم مشاكل عملية الاتصال بالنسبة للطلاب فاقدي السمع، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الصم يواجهون مشاكل تتعلق بالتكامل الاجتماعي والأكاديمي في المدرسة والتي كانت نتيجة لعدم كفاية الخدمات وعدم تفهم زملائهم لحاجات الاتصال عندهم واشتكى هؤلاء الطلاب من نوعية التعليم المقدم لهم ولكن شكواهم من الحياة الاجتماعية سواء كانت اجتماعية أو تعليمية تلعب دوراً أساساً في عملية التطبيع الاجتماعي لديهم ويرى الباحث أن هذه الدراسة تعكس واقع الطلاب الصم في مدارسنا.

كما أكدت دراسة ستينسون وآخرين (Stinson، et. al.، 2009) [٣٦] على أهمية طرق تقديم المعلومات التعليمية للمعوقين سمعياً، حيث أجروا دراستهم على عينة مكونة من ٤٨ طالباً من الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية، و٤٨ طالباً من الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية واستخدم معهم أساليب متنوعة من تقديم المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب تقديم المحاضرة الشفهية المدعمة بمترجم للغة الإشارة والمشفوع بالنسخة المطبوعة من المحاضرة من أنسب أساليب تقديم المعلومات عند الصم، كما أظهرت الدراسة أن المعاقين سمعياً يؤدون بكفاءة في اختبارات الاختيار من متعدد عن الاختبارات المقالية.

أما دراسة بيرنت وآخرين Berent) [٣٧] (et. al.، 2007 فقد اهتمت باختيار فاعلية بعض النماذج التدريسية مع الطلاب الصم بالجامعة وخلصت إلى فاعلية النماذج البصرية في تعليم الطلاب الصم وأوصت بالبحث المستمر عن منهجيات مبتكرة تراعي استخدام التقنيات الحديثة في تعليم الطلاب الصم للمواد الدراسية بلغتهم وهي لغة الإشارة.

أما عن أهمية الكفاءة اللغوية لدى الطلاب وتأثيرها على مفهوم الذات فقد أثبتت دراسة سيلفستير، وآخرون (Silvestre، et. al.،2007) [٣٨] أن الكفاءة اللغوية لدى الطلاب الصم هي العنصر الفاعل في تكوين مفهوم ذات إيجابي لديهم، وعامل رئيسي من عوامل التعليم لديهم وأوصت بأهمية تعليم الطلاب العاديين للغة الإشارة مما يزيد من درجة التفاعل بينهم وبين الطلاب الصم مما ينعكس إيجابياً على الطلاب الصم.

كما أكدت دراسة استربروك وهوستون (Easterbrook &Huston ،2008)[٣٩] على أهمية تمتع الطالب الأصم المرشح للتعليم الجامعي بطلاقة قراءة الإشارة، وطلاقة القراءة الصامتة، وأكدت على أهمية التدريب عليها قبل الالتحاق بالجامعة مما يسهل على الطالب الأصم عملية التعلم.

ونلاحظ مما سبق نقصاً وقصوراً في البرامج المستخدمة لتنمية عمليات التواصل باستخدام طرق التواصل الطبيعية مع الصم وهي لغة الإشارة مع المعاقين سمعياً، وعدم قدرتها على تكوين صورة ذهنية للأشياء والأحداث في البيئة لعدم مناسبة طريقة التدريس وطرق التواصل لطبيعة الصم وعدم وجود المعلم المدرب الجيد على استخدام لغة الإشارة، وكذلك قلة المحصول اللغوي للمعاقين سمعياً لقلة البرامج التربوية المعدة لذلك والتي تتناسب وطبيعة الإعاقة، كما أن الاتجاهات الحديثة لتعليم الصم والتواصل معهم تعتمد على الأخذ بالطرق التكنولوجية الميسرة لعملية التواصل والتعليم.

التكنولوجيا المساندة ودورها في تيسير التواصل مع الصم

لقد أجريت في السنوات الأخيرة العديد من الدراسات في مجال استخدام الحاسب والتكنولوجيا المساندة المتطورة في التعليم لذوى الإعاقة السمعية (الصم وضعاف السمع) وهي وإن اختلفت في طبيعة موضوع الدراسة إلا أنها اتفقت في مجملها على وجود مزايا ومبررات تؤكد الحاجة الماسة لاستخدام الحاسب في عناصر العملية التعليمية والتواصل بلغة الصم (لغة الإشارة).

فاستخدام الحاسب والتكنولوجيا المساندة تساعد الإثارة والتشويق للأصم تحفيزه على التعلم، خاصة وأن التلميذ الأصم يعتمد ويركز على البصر أكثر من باقي الحواس وبعض البرامج في مساعدة وتسهيل التواصل بين التلاميذ الصم والمعلم. كما أنه يساعد على نقل بعض الظواهر الحقيقية للتلاميذ الصم الذين يعتمدون على حاسة البصر أكثر، فتصميم برنامج يعالج هذه الظواهر ويسهل عملية التعلم بأقل وقت ممكن، وإيجاد بيئة تعليمية نشطة وحيوية (ACTIVE LEARNING) تحل محل التعليم السلبي (PASSIVE LEARNING) وذلك بإضافة عناصر التشويق وحب الاستزادة من العملية التعليمية والتربوية. (الخطيب، ٢٠٠٥)[٤٠]، (عفانة، الخزندار، الكحلوت، مهدي،٢٠٠٧) [٤١].

ومن الفوائد الهامة لاستخدام الحاسوب في التربية الخاصة،عرض الموضوعات ذات المفاهيم المرئية أو المصورة (VISUAL CONCEPT) كلغة الإشارة للصم، والخرائط وأنواع الحيوانات والنباتات والصخور والرسوم البيانية بألوانها الطبيعية وبالبعد الثالث إذ إن تدريسها بالطرق التقليدية قد لا يحقق الهدف من دراستها. (زبيدة محمد، ٢٠٠٦) [٤٢].

وقد أشارت دراسة اليتكا(Luetka,2009) [٤٣] إلى ضرورة الأخذ بالتقنيات الحديثة والبرامج الحاسوبية في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع بالجامعة واستثمار الانترنت في العملية التعليمية وذلك من خلال نتائج دراسة لتقييم فاعلية تعليم الصم عبر شبكة الانترنت بالجامعة على عينة مكونة من ١٠٨ من المتابعين للدورات بإحدى الجامعات عبر الانترنيت، أكد أكثر من ٦٥ ٪ منهم بأنهم لم يعرفوا طريقة أفضل منها.

ومن الدراسات التي عنيت بتحديد وإبراز دور مترجم الإشارة داخل مجتمع الصم في التعليم الجامعي دراسة شاو وربيرسون (Shaw & Roberson،2009)[٤٤] حيث خلصت إلى مجموعة من النتائج أهمها، الاهتمام بتوفير الترجمة للطلاب الصم بالمرحلة الجامعية،

ترجمة المناهج الدراسية الجامعية إلى لغة الإشارة، الاتفاق على آلية داخل قاعة الدراسة تسمح للعمل بترجمة الإشارة آلياً.

وعن أنسب الأساليب في تعليم الطلاب الصم يذكر ريتشاردسون (Richardson، 2001) [٤٥] إلى أن أسلوب التعلم عن بعد من أنسب الأساليب في تعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية حيث أنه مناسب لطبيعة الإعاقة ويوفر الوقت والجهد.

أما دراسة سليك وآخرين (Slike،et.al، 2008) [٤٦] فقد اهتمت بحصر التقنيات الحديثة المساعدة في تقديم الخدمة التعليمية الجيدة للطلاب الصم وضعاف السمع وأكدت على أهمية التوظيف الأمثل للبرامج الحاسوبية لمساعدة المعاق سمعياً في ترجمة اللغة المكتوبة وتعلم القراءة، استغلال الانترنت في تقديم دورات تعريفية بالصم، استغلال الانترنت في تقديم دورات ترفع من الكفاءة الشخصية والتعليمية للطلاب الصم، وحسن استغلال شرائط الفيديو في تعليم وتدريب المعاقين سمعياً، والتوظيف الأمثل لبرنامج البوربوينت .

وقد أشارت دراسة أرنست سوتنهوفد (Thoutenhoofd، 2010) [٤٧] أن المعرفة والعلوم قضية اجتماعية، حيث أن العلوم توصل كل ما هو جديد ومفيد للمجتمع فلغة الإشارة والعلوم والتكنولوجيا المستخدمة للصم توجه الانتباه على التداخل بين العلوم والتكنولوجيا والصمم، وتدعو إلى ارتباط اجتماعي جديد وهو مشاركة الصم في صنع المعرفة وذلك عن طريق وجود جهود لغوية إشارية يمكن أن تطور بطريقة مفيدة من التداخل بين العلوم والتكنولوجيا وخبرة الأصم.

كما تؤكد دراسة هاركينز وليترمان (Harkins & Loeterman،1995) [٤٨] أن استخدام التكنولوجيا له أكبر الأثر في تعليم الصم وأن الكمبيوتر والمواد المطبوعة المعدة بلغة الأصم (لغة الإشارة) لها أهمية كبرى في إعداد معلم الصم وفي التدريس للأصم ومنها أيضاً شرائط الفيديو والأقراص المرنة CD. ROM وحيث إنها تقدم مصادر مرئية جديدة لكل من الطالب والمدرس من حيث إنها تسمح للمدرس أن يتقدم جيداً في طرق الممارسة والتمارين في مساحات يمكن أن تثير التفكير الناقد ومهارات الاتصال الواسعة. هذا وقد أوضحت دراسة ليكنر وكارتر(Luckner & Carter، 2001) [٤٩] أن هناك حاجة ماسة إلى استخدام التكنولوجيا المتكاملة، وهناك حاجة مستمرة للاستراتيجيات التعليمية المطورة .

وعن تأثير الفيديو التعليمي لتعليم المعوقين سمعياً والتكنولوجيا المساندة أجرى ليلي مارك سونيت (Soniat،M.L.، 1993) [٥٠] دراسة أوضحت نتائجها إلى فاعلية التكنولوجيا المساندة في التواصل وتعليم الصم.

كما أجرى ديفيد باسنج وسيجال أيدن (Passing، D & Eden،S 2000) [٥١] دراسة استهدفت تنمية التفكير المرن للأطفال الصم وضعاف السمع بواسطة التكنولوجيا الحقيقية الفعالة، عن طريق التعرف على ما إذا كانت موضوعات ألعاب البعد الثالث المتكررة باستخدام التكنولوجيا الفاعلة، سوف يؤثر في الأطفال الصم وضعاف السمع أم لا وأشارت النتائج إلى أن هناك تنمية في التفكير المرن في المجموعة التجريبية أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فإن الأطفال الصم وضعاف السمع لم يحدث لهم أي تطور. وقد أجرى (درويش،١٩٩٩) [٥٢] دراسة هدفت إلى بناء برنامج للحاسب الآلي للتعليم والتدريب باستخدام لغة الإشارة الوصفية، وبناء برامج في الحاسب الآلي من شأنها تقديم الدعم اللازم للمختصين في تدريس التلاميذ الصم وأوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج على تجاوب الصم منخفضي التحصيل، وسهولة

استخدام البرنامج من قبل المعلمين، وسهولة وصول المعلومات إلى الصم دون الحاجة إلى شرح المعلم واكتساب لغة الإشارة.

كما سعت دراسة (مهندس ،٢٠٠٥) [٥٣] إلى محاولة استخدام التقنيات الحديثة من أجل تطوير نظام تواصل متكامل مع ذوي الإعاقة السمعية من مستخدمي لغة الإشارة العربية وذلك من خلال قفازات خفيفة يلبسها الشخص الأصم ومزودة بحساسات دقيقة موزعة على مختلف أجزاء القفاز وتقوم هذه القفازات بالتقاط حركة اليد والأصابع لدى تأدية كلمات لغة الإشارة وتحويلها إلى إشارات كهربائية ويتصل هذا القفاز بالحاسوب لتحويل الإشارات الكهربائية إلى كلمات منطوقة ومكتوبة ومن جهة أخرى يقوم الحاسوب المحمول بالتقاط كلام غير الأصم وتحليله ومنه ثم تحويله إلى لغة إشارات تظهر بشكل واضح على شاشة الحاسوب المحمول ليفهمها الأصم مما يخلق نظام تواصل متكامل مع غير الصم وكانت النتائج للدراسة مشجعة مما يشير بنجاح هذا المشروع الذي سوف يزيل كل العوائق أمام انضمام فئة الإعاقة السمعية إلى باقي فئات المجتمع بما يخدم المجتمع السعودي والعربي.

وأكدت دراسة (الصالح ،٢٠٠٥)[٥٤] على أهمية توظيف برامج البرمجيات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات الثقافة البصرية للمعاقين سمعياً لتحسين كفاءة التعلم البصري ولتحقيق هدف الدراسة .

وقد أشارت دراسة (طيبه،٢٠٠٤)[٥٥] من خلال مراجعة النتائج الأولية والتي تحققت بعد زراعة قوقعة الأذن الإلكترونية لدى المعاقين سمعياً ومقارنتها بمثيلاتها لدى الدول المتقدمة، أن البالغين قد حققوا نتائج باهرة وأفضل بكثير من التلاميذ نظراً لاكتسابهم اللغة قبل حدوث الإعاقة وقد كانت نتائج (٨) أطفال منهم ممتازة بكل مقاييس الفحص السمعي واللغوي بالإضافة إلى أنه كانت لديهم المقدرة على التحدث باستخدام جهاز الهاتف مباشرة.

مما أكدت دراسة جورنرس (Gourn - ris، 2000)[٥٦] على أهمية استخدام شبكات الانترنت في تنمية جوانب الاتصال الاجتماعي للصم عن طريق مقارنة أداء وتأثيرات الاتصال وجهاً لوجه والاتصال عبر وسيط مع الأفراد الصم على أداء بعض المهام كحل المشكلات بصورة تعاونية وذلك في مواقف تلقائية طبيعية واقعة تحت السيطرة.

كما أشارت دراسة روبينسون (Roebnson، 2001)[٥٧] إلى دمج الحاسبات والتقنية في برامج إعداد المعلمين الذين يدرسون التلاميذ الصم وضعاف السمع، وأوضحت النتائج أن استخدام التقنية من خلال الحاسب يقلل الملل والروتين أثناء التدريس، كما أنه يوفر الوقت للدارسين، ويزيد من إنتاجهم كما يوفر بيئة تعليمية أفضل، وأن العرض المرئي للمعلومات هو مفتاح التعليم الناجح للصم وضعاف السمع.

وقد أكدت دراسة (أبو ناجي، ٢٠٠٣)[٥٨] على أثر استخدام الحاسب كمستحدث تقني في تعليم العلوم على تحصيل التلاميذ الصم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، واشتملت عينة الدراسة على عدد من تلاميذ الصف الأول الثانوي من مدرسة الأمل بأسيوط، وتم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية تستخدم برنامج الحاسب في تعلم العلوم للتلاميذ الصم وضابطة تستخدم الطريقة التقليدية في تعلم العلوم لهم، وقد أوضحت نتائج الدراسة على أن استخدام الحاسب الآلي ببعض وسائطه المتعددة كمستحدث تقني في تعليم التلاميذ الصم بالصف الأول الثانوي بمدارس الأمل أسهم في زيادة تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية لمحتوى الوحدة عن تلاميذ المجموعة الضابطة

والتي درست بالطريقة التقليدية، كما أوضحت أن الحاسب الآلي ساعد على تنمية الاتجاه نحوه.

ويرى لويز (Lewis، 1998)[٥٩] إن تطبيقات الكمبيوتر في مجال التربية الخاصة متنوعة وتعكس تنوع الحاجات التعليمية الخاصة المتباينة لذوي الاحتياجات الخاصة، ومن التطبيقات المهمة للحاسوب في مجال التربية الخاصة، معالجة المعلومات والتعليم التفاعلي، برنامج الكمبيوتر ذات التصميم الجيد يزيد من دافعية الطلبة من ذوى الاحتياجات الخاصة ويزيد من درجة انتباههم، ويقدم تغذية راجعة، ويعتمد على مبدأ التعزيز الإيجابي، والتفاعل بين المستخدم المعوق والكمبيوتر يسهم في تطوير إحساس بالإنجاز الشخصي، والتواصل بذلك يؤثر استخدام البرامج الحاسوبية على زيادة عملية الاستقبال وبذلك يتحسن التواصل التعبيري، فتمثل إحدى أهم استخدامات الكمبيوتر في توظيفه كنظام تواصل إلكتروني، فاستخدام برامج الكمبيوتر ساعد الصم على استخدام الجوال ببرامج تترجم الصوت إلى كلام مقروء يمكنه من التواصل مع عادي السمع.

كما أوضحت دراسة كل من نيوكمر وبيرينبوم (Newcomer & Barenbaum، 1991) [٦٠] ودراسة لينر(Lerner، 1993)[٦١] أن الأفراد الذين لديهم إعاقات في السمع وفي الكلام واللغة يواجهون صعوبة مع التواصل الشفوي من أكثر مشاكل التواصل شيوعاً والمرتبطة والتهجي السيئ ومهارات التنظيم السيئة وجودة الكتابة السيئة، والاستجابة المثالية لهذه المشاكل هي تدخل التكنولوجيا المساندة التي يمكن أن تمد هؤلاء الأفراد من ذوي الإعاقة السمعية في عملية تعلم الكتابة والتواصل، وفي السنوات القلية الماضية كان هناك تغيرات كبيرة متعددة في خصائص السوفت وير التعليمية (برامج الكمبيوتر التعليمي للقراءة وبرامج لتيسير التواصل مع الصم) ومن أمثلة هذه البرامج برنامج icommunicator لترجمة الكلام المنطوق إلى لغة مكتوبة ثم إلى لغة إشارة تعبر عن دلالة ومعنى الكلمة المكتوبة.

وقد أشار (الشرايعة، ٢٠٠٥)[٦٢] أن التكنولوجيا المساندة العالمية وتطور البرمجيات أدى إلى إسهامات رائدة في تحويل اللغة المكتوبة أو المحكية الإنجليزية بواسطة الحاسوب ويساعد الصم على الاتصال دون الاعتماد على مهارة اللغة كاملة أو مترجمين متخصصين، ومن لمشاريع المنجزة للصم مشروع - Singing Av tar والذي يستخدم التكنولوجيا الرقمية لتمكين الصم من استخدام الانترنت وغيره من الوسائط الرقمية ويستطيع المستخدم إدخال نص باللغة الإنجليزية أو فيديو ومشاهدة رموز لغة الإشارة على الشاشة ويمكن استخدام هذا المشروع كأداة لتطوير مهارات اللغة في الغرف الصفية وإيصال المعلومات من مواقع الانترنت للصم.

وقد قام أوننترا بوبراسرت ونيك سيركوني (Poobrasert، Cercone، 2009)[٦٣] بتصميم برنامج تدريبي متعدد الوسائط وتم تطويره اعتماداً على مناقشة مع معلمي الطلاب الصم في تايلند والذين يتلقوا تعليم تهجي الأصابع الأمريكي ولقد اتضح بالدليل أن التعليم باستخدام الوسائط المتعددة في عملية التعليم – التعلم يمكن أن يكون فعال أكثر من الطرق التقليدية المعتمدة على الطباعة ويمكن أن يحل محل المعلم في بعض أشكال التعلم مثل تهجي الأصابع.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة تتبع الدراسة المنهج شبه التجريبي وهو من المناهج المناسبة لإعداد أدوات الدراسة والبرنامج الحاسوبي المقترح.

عينة الدراسة

جدول ١: يوضح خصائص عينة الدراسة وعددها

م	النوعية	العدد
1	مديري معاهد الصم وبعض مدارس الدمج – معلمون ومشرفون طلاب صم	فرد 50
2	طلاب صم	طالب 50
3	أولياء أمور الطلاب الصم وموظفين بالدوائر الحكومية	فرد 50

أداة الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة لتصميم برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة الخاصة بالصم. قام الباحثان باستخدام الأدوات التالية:

الأداة الأولى: إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على احتياجات وتطلعات الطلاب الصم بالتعليم ومعلميهم من التكنولوجيا المساندة، عن طريق عرض مجموعة من الأسئلة المفتوحة للتعبير عن المشكلات الخاصة بتعلم لغة الإشارة وأهمية الترجمة بالنسبة للصم واحتياجها في أوقات مختلفة من اليوم، وكيفية مساعدة الأصم على تعلم القراءة والكتابة، ومساعدة المعلم غير المتخصص على التواصل بلغة الإشارة مع الأصم، وما هي الخصائص المناسبة لبرنامج حاسوبي مرن يساعد على ترجمة اللغة المنطوقة وهي لغة العلم إلى اللغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة.

الأداة الثانية: تعتمد الدراسة الحالية على أداة رئيسية هي الاستبانة للتعرف على كفاءة البرنامج الحاسوبي في تلبية احتياجات الصم وضعاف السمع بالتعليم ومعلميهم من متابعة تعليم المواد الأكثر تخصص، وزيادة التواصل مع باقي أفراد المجتمع، المساعدة في الدمج الاجتماعي للمعاق سمعياً.

وقد مر بناء الاستبيان بمجموعة من الخطوات نذكرها على النحو التالي: (إعداد الباحثان).

خطوات بناء الاستبانة

- الإطلاع على الكتب والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية طرق التواصل وأساليب تيسير تعليم الصم، وخصائص المعوقين سمعياً، وخصائص البيئة التعليمة المناسبة، وطرق وأساليب التدريس المناسبة لهم، كذلك أهمية استخدام لغة الإشارة في تعليم المعاقين سمعياً القراءة والكتابة، والتواصل مع العاديين داخل المجتمع، ونوع التكنولوجيا المساندة المناسبة للصم.
- في ضوء الخطوات السابقة توصل الباحثان إلى مجموعة من المحاور والكفاءات اللازمة للبرنامج الحاسوبي المبتكر لترجمة اللغة المنطوقة إلى لغة مكتوبة ولغة إشارة للصم اللازمة لزيادة قدرة الطالب الأصم على التعلم والتحصيل، والتعلم الذاتي والتعلم عن بعد، والتواصل مع باقي أفراد المجتمع والمراسلة والبحث على الإنترنت. وهي المحاور التالية: (الكفاءة الفنية في إعداد البرنامج، الكفاءة البرمجية في إعداد البرنامج، الكفاءة التعليمية في إعداد البرنامج، الكفاءة المنهجية في إعداد البرنامج).
- قام الباحثان ببناء استبانة تتضمن مجموعة من العبارات شملت المحاور السابقة.

الصدق :Validity

لحساب صدق المحتوى Content Validity قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للاستبيان على مجموعة من المحكمين (٢٥ فرداً) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومعلمي العوق السمعي، وبعض مشرفي العوق السمعي، وبعض جمعيات ونوادي الصم، وبعض الأخصائيين النفسيين للمعوقين سمعياً، وبعض المعلمين المتدربين في مجال العوق السمعي، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من مختلف الزوايا من حيث سلامة الصياغة ووضوح العبارات والتعليمات، وفي إطار التعليقات التي حصل عليها الباحثان

تم تعديل الاستبيان ليصبح في صورته النهائية، كما تم حساب معامل الصدق الذاتي الذي بلغ (٠,٩١) .

الثبات: Reliability

وقد تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق Test - ReTest بفاصل زمني ٣ أسابيع على عينة قدرها (٥٠ فرداً) وقد بلغت (٨٤,٠) على الاستبيان ككل وعلى محاور الاستبيان.

جدول٢: يوضح معاملات الثبات لمحاور الاستبيان باستخدام معامل الفاكرونباخ وكذلك معاملات الصدق الذاتي وهي معاملات ثبات عالية وبالتالي يمكن قبولها.

م	محاور الاستبيان	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
1	الكفاءة الفنية في إعداد البرنامج.	,83	,91
2	الكفاءة البرمجية في إعداد البرنامج.	,84	,91
3	الكفاءة التعليمية في إعداد البرنامج.	,84	,91
4	الكفاءة المنهجية في إعداد البرنامج .	,80	,91

أغراض الاستبيان

١. الكشف عن مواطن القوة والضعف بالبرنامج في تلبية احتياجات الصم ومعلميهم والمتعاملين معهم من أفراد المجتمع المحلي.

٢. تقديم معلومات أساسية عن كفاءة البرنامج الحاسوبي يستفيد منها المختصون.

* في ضوء الخطوات السابقة توصل الباحث إلى استبيان تحديد كفاءة البرنامج الحاسوبي المبتكر، ويتكون من ٤٠ مفردة يستطيع الباحث من خلال هذا الاستبيان التعرف على كفاءة البرنامج الحاسوبي كما يوضحها (ملحق ١).

الأداة الثالثة: البرنامج الحاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم

تعريف البرنامج

هو برنامج مبتكر ومتطور لتنمية مهارة الأصم في التواصل وتيسير تعلمهم من قبل المعلمين وفهم احتياجاتهم من المحيطين بمختلف مؤسسات الدولة لدى عينة من الطلاب الصم ومعلميهم بمدينة جدة.

الهدف العام للبرنامج

الهدف الرئيسي والمحوري للدراسة وبرنامجها هو تصميم برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم.

أهداف البرنامج

١. يعزز برنامج المترجم الفوري التواصل المستقل للأشخاص الصم ويشجع على الإلمام بالقراءة والكتابة.

٢. يترجم في الوقت الحقيقي الكلام إلى نص والكلام إلى فيديو لغة إشارة .

٣. عبارة عن قاموس يمكن استخدامه بسهولة للحصول على التعاريف والمترادفات والمتضادات.

٥. يوفر للمستخدمين الصم والعاديين فرصاً لا مثيل لها في الفصول الدراسية، وبيئات الحياة اليومية.

٦. تعزيز فهم اللغة المنطوقة لدى الأصم.

٧. زيادة مهارات القراءة واللغة لدى الأصم.

٨. توسيع فرص التقدم والنجاح في التعليم والتوظيف عند الصم.

٩. يعمل البرنامج على تعزيز الاستقلال والثقة بالنفس للأصم.

١٠. بديلاً عن مترجمات غير متوفرة (إعدادات الفصول – الاتصالات اليومية – الاجتماعات المخصصة، الحالات الطارئة).

١١. يمكن المستخدم من الرد والاستجابة باستخدام لوحة مفاتيح الكمبيوتر، وتقديم

النص الذي يمكن قراءته

١٢. المساعدة على محو الأمية للأشخاص الصم، من خلال قاموس المرادفات الذي يسمح للمستخدم الحصول على تعريفات أو تنفيذ عمليات البحث على الإنترنت.

١٣. نشر ثقافة وعي الآخرين في التعامل الميسر مع فئات الصم المختلفة بمؤسسات الدولة والأماكن العامة.

١٤. مساعدة المعلمين غير المتخصصين على التواصل مع الصم .

١٥. مساعدة الأصم على تعلم القراءة والكتابة، والتعبير الكتابي والشفهي.

١٦. مساعدة الأصم على متابعة الأحداث العالمية في وسائل الإعلام المرئية.

١٧. كسر الحاجز النفسي بين العاديين والصم أثناء عملية التواصل.

١٨. هو أداة قوية لإعادة التأهيل في تعليم الصم.

١٩. يساعد الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الكلام ويمكن استخدام صوت الإخراج تعلم النطق الصحيح للكلمات.

٢٠. يساعد الأفراد الذين لديهم بقايا سمعية على فهم معنى الأصوات التي يسمعونها .

٢١. تحسين القدرة على الاستفادة من المواهب من الصم وعمل المزيد من المرونة في التواصل مع الموظفين الصم.

الفئات المستهدفة

١. المعلمون العاديون بمعاهد الأمل للصم وبمدارس الدمج.

٢. أولياء الأمور للطلاب الصم.

٣. الصم أنفسهم.

٤. المؤسسات الخدمية (الجامعات – المدارس – المطارات – الشركات – المستشفيات – الأحوال المدنية – التعليم عن بعد- .....).

خصائص ومحتوى البرنامج

١. الربط بين اللغة المنطوقة والإشارات الوصفية المعدة بالفيديو والكتابة باستخدام لغة الحاسب، بحيث تعرض عن طريق دمية 3D تترجم الإشارات المطلوبة، من خلال قاعدة بيانات مزود بها البرنامج (قاموس) .

٢. تحويل اللغة المنطوقة إلى لغة مكتوبة باللغة العربية.

٣. تحويل اللغة المكتوبة إلى لغة إشارة.

٤. استخدام نوع الخطوط الخاصة بالتهجي الإصبعي للتواصل مع الصم للحروف الهجائية وللأرقام الحسابية، وعرضها باستخدام لغة الحاسب لترجمة الأسماء والأرقام والأشياء التي ليس لها إشارة.

بناء البرنامج التدريبي

١. قام الباحثان بعمل مسح للأدبيات السابقة في مجال الدراسة شامل للدراسات والبحوث العربية والبرامج والكتب الأجنبية السابقة للاستفادة منها في إعداد البرنامج الحاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى لغة إشارة للصم حيث وجد الباحثان أن معظم البرامج التدريبية والدراسات تشير إلى أهمية أخذ المعايير التالية بعين الاعتبار عند تصميم برنامج حاسوبي للترجمة للصم.

٢. قام الباحثان بعمل دراسة استطلاعية للتعرف على مشكلات التواصل مع الصم ومشكلات الصم في فهم اللغة المنطوقة، ومشكلات الصم في القراءة والوصول لمراحل تعليمية متقدمة مثل العاديين، واقتراحات المتخصصين وأولياء الأمور لزيادة دمج المعاق سمعياً بالمجتمع.

وقد تم استخلاص عدة نتائج من هذه العملية أهمها

- وجد أن الأصم يشعر بالملل عندما لا يستخدم المتحدث لغة الإشارة معه.
- عدم وجود العدد الكافي من الاختصاصيين لترجمة لغة الإشارة.

- ضعف المستوى العام للمعلم المتخصص لتيسير تكيف المحتوى وعرضه باللغة التي يفهمها الأصم وهي لغة الإشارة.
- ضعف عام في مستوى القراءة والكتابة للصم نتيجة لعدم فهم الأصم للكلمات والمفاهيم بالمنهج، ولعدم وجود طريقة تساعد الفرد الأصم على الاستذكار الذاتي.
- عدم وجود برامج حاسوبية عربية لترجمة اللغة المتحدثة إلى لغة الإشارة للصم.
- كره الصم لمجتمع العاديين نظراً لتجاهلهم لغته وعدم تلبية المجتمع لحاجاته لجهلهم بلغة الصم، وخاصة بالمؤسسات الخدمية لتلبية احتياجاته مثل (المستشفيات – أقسام الشرطة - المطارات – المحاكم).

قام الباحثان بعرض البرنامج التدريبي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والتربية الخاصة، وبعض مترجمي لغة الإشارة، وبعض الصم المتعلمين بالجمعيات والنوادي الخاصة بهم للتأكد من صدق المحتوى للبرنامج حيث أشار المحكمين إلى مجموعة من الملاحظات وقد تم أخذ ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار فيما يتعلق بإعداد وتنفيذ البرنامج، ومرونة البرنامج في التعامل معه من قبل الأصم، ومرونة البرنامج وقبوله لإدخال تعديلات عليه.

محتوى البرنامج

بعد أن أخذ الباحثان بملاحظات المحكمين تضمن البرنامج ما يلي :

استخدام الإشارات العربية الموحدة والمتفق عليها دولياً بين الدول العربية على صورة فيديو. (القاموس الإشارات العربي الموحد للصم، ٢٠٠١)[٦٤]، (القاموس الإشارات العربي للصم الجزء الثاني بقطر، ٢٠٠٦)[٦٥].

استخدام لغة الحاسب للبرمجة في إعداد برنامج سوفت وير لترجمة اللغة المنطوقة للمتحدث للغة مكتوبة ثم ترجمة اللغة المكتوبة للغة الإشارة، مستخدم كم كبير من المعلومات مغذى بها البرنامج.

الشكل النهائي لتصميم البرنامج بعد تنصيب البرنامج على جهاز الحاسب، تظهر نافذة مقسمة إلى أربعة أقسام:

١. جزء خاص باستقبال الكلام من المرسل المتحدث باللغة المنطوقة ومحول للغة مكتوبة.
٢. جزء خاص لعرض الكلمات المترجمة من اللغة المنطوقة إلى لغة الإشارة الدالة عليها بحيث يتم تظليل لكل كلمة يتم ترجمتها لإشارة.
٣. جزء خاص يسمح للمتعلم الأصم بالكتابة فيه وترجمة الكتابة للغة الإشارة، أو لكتابة الكلمات التي لا يفهمها فتحول لإشارات يفهمها.
٤. جزء خاص ببعض الأيقونات الخاصة بعمل البرنامج مثل أيقونة لإعدادات البرنامج، وأيقونة للبحث، وأخرى للتحكم بالصوت، أخرى للتواصل داخل شبكة، وأخرى للكتابة بالبرنامج.

إجراءات تنفيذ الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على كفاءة وشروط إعداد برنامج حاسوبي لترجمة اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة الموحدة للصم، ومدى تلبية البرنامج لاحتياجات الصم والمجتمع، والتعرف على كفاءة البرنامج الحاسوبي (كفاءة تعليمية وتربوية - كفاءة فنية - كفاءة منهجية - كفاءة برمجية) وذلك عن طريق :

١. تحديد احتياجات البرنامج الحاسوبي الفنية من تجميع للمعلومات Data عن طريق جميع الإشارات العربية المتفق عليها والموحدة والمشهود لها بذلك من داخل القواميس (القاموس العربي الموحد، القاموس الموحد العربي القطري، وقاموس الشؤون

الاجتماعية المصري، إشارات الصم المعدلة داخل النوادي والتجمعات، ومن خلال بعض المترجمين العرب المشهود لهم بالكفاءة.

٢. تحديد مواصفات البرنامج البرمجية من خلال اختيار لغة البرمجة والتي تمكن من عمل Translations & Transformers لترجمة اللغة المنطوقة التي يغذى بها البرنامج من خلال الميك (الميكرفون) للتحول إلى لغة مكتوبة تظهر داخل إطار في تصميم البرنامج ثم تحول بالتزامن معها إلى لغة الإشارة، بذلك يتمكن الأصم من فهم المادة المسموعة وفهم المعلومات التي يقدمها المعلم ويستطيع فهم التعليمات بالطائرات والمحطات والمستشفيات والمؤسسات المختلفة ويمكن الآخرين العاديين من القدرة على توصيل المعلومة بيسر للأصم.

تطبيق الاستبانة

قام الباحثان بتطبيق الاستبيان والمقسم إلى مجموعة من المحاور التي تعبر عن كفاءة البرنامج الحاسوبي (التعليمية والتربوية – الفنية – المنهجية – البرمجية)، على عينة من (٥٠) فرداً من مديري معاهد الصم ومدارس الدمج – معلمون ومشرفون طلاب صم، و(٥٠) أصماً بالمرحلة الثانوية، و(٥٠) فرداً من أولياء أمور الطلاب الصم، وبعض الموظفين بالدوائر الحكومية بالمملكة العربية السعودية، ثم تفريغ الاستجابات، ومعالجة هذه البيانات، على كل محور من محاور الاستبانة وذلك من الإجابات على تساؤلات الاستبانة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أوضحت نتائج الدراسة :

أولاً: تصميم برنامج حاسوبي مبتكر ومطور لترجمة اللغة العربية المنطوقة والمكتوبة إلى لغة الإشارة العربية الموحدة للصم، وهذا يتفق مع الاتجاهات العلمية لتوظيف التكنولوجيا المساندة في تلبية احتياجات الصم وتيسير التواصل معهم فالبرنامج يتميز بمجموعة فريدة من المميزات في التصميم مثل:

١. البرنامج يعزز التواصل المستقل للأشخاص الصم ويشجع على الإلمام بالقراءة والكتابة، ويقوم البرنامج بترجمة الكلام إلى نص والكلام إلى لغة إشارة. وهذا يتفق مع نتائج دراسات كل من (الشرايعة، ٢٠٠٥)[٦٢]، وننترا بوبراسرت ونيك سيركون (Poobr - sert، Cercone، 2009)[٦٣]، دراسة هاركينز ليترمان(Harkins&Loeterman،1995)[٤٨]، دراسة ليكنر وكارتر(Luckner& Carter، 2001)[٤٩].

٢. يعتبر البرنامج قاموس يمكن استخدامه بسهولة للحصول على التعاريف والمترادفات والمتضادات، ويساعد التوسع في استخدام البرنامج على توسيع فرص النجاح في التعليم والتوظيف عند الصم، ويعزز الاستقلال والثقة بالنفس للأصم، ويعتبر البرنامج بديل فوري عن مترجم غير متوفر، كما يعمل البرنامج على محو الأمية للصم، ونشر ثقافة وعي الآخرين في التعامل الميسر مع فئات الصم المختلفة بمؤسسات الدولة والأماكن العامة. وهذا يتفق مع نتائج دراسات كل من دراسة هاركينز ليترمان (Harkins & Loeterman، 1995)[٤٨]، دراسة ليكنرو كارتر (Luckner&Carter،2001)[٤٩]، (درويش،١٩٩٩)[٥٢]،(مهندس ،٢٠٠٥)[٥٣]، (الصالح ،٢٠٠٥)[٥٤].

٣. يمكن البرنامج الصم من متابعة الأحداث العالمية في وسائل الإعلام المرئية، وكسر الحاجز النفسي بين العاديين والصم أثناء عملية التواصل. وهذا يتفق مع نتائج دراسات كل من نيوكمر وبيرينبوم (Newcomer & Barenbaum،1991)[٦٠] ودراسة لينر

(Lerner، 1993) [٦١].

ثانياً: من خلال تطبيق الاستبيان على عينة قوامها ١٥٠ فرداً يمثلوا شريحة عريضة من مجتمع الصم والمجتمع المحلي، ويوضح الجدول٣: كفاءة البرنامج التعليمية والتربوية والفنية والمنهجية والبرمجية، حيث تمت الإجابة على تساؤلات البحث:

جدول ٣: يوضح الجدول مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية في البرنامج الحاسوبي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري معاهد.

م	العبـــــارة		التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة	غالباً	أحياناً	نادراً		
1	الكفاءة التعليمية والتربوية للبرنامج الحاسوبي	يساعد البرنامج الأصم على التعلم الذاتي	ك	24	20	6	2.36	,71
			%	48	40	12		
		البرنامج يلبي احتياجات الصم والاندماج بالعاديين	ك	27	19	4	2.46	,64
			%	54	38	8		
		البرنامج ييسر على الأصم فهم المتحدث والتفاعل معه	ك	29	19	2	2.54	,57
			%	58	38	4		
		البرنامج مرن وسهل الإضافة عليه والتعديل	ك	28	19	3	2.46	,61
			%	56	38	6		
		يوفر البرنامج التفاعل النشط بين الطالب والمحتوى العلمي	ك	32	18		2.64	,48
			%	64	36	0		
		التقدم في البرنامج مناسبة للمتعلم ولطبيعة عملية التعليم	ك	34	16		2.68	,47
			%	68	32	0		
		اختيارات البرنامج مناسبة	ك	28	19	3	2.50	,61
			%	56	38	6		
		يساعد البرنامج الأصم على تعلم القراءة والكتابة	ك	34	16		2.68	,47
			%	68	32	0		
		البرنامج يتناسب والفلسفة التربوية لاحتياجات الصم	ك	28	19	3	2.50	,61
			%	56	38	6		
		يقدم البرنامج عملية الترجمة بشكل دقيق ومتكامل	ك	26	18	5	2.44	,67
			%	52	36	10		
		البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة، والكبيرة	ك	24	18	8	2.32	,74
			%	48	36	16		
		البرنامج يزيد دافعية المتعلم	ك	36	14		2.72	,45
			%	72	28	0		
		البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة ، والكبيرة	ك	30	19	1	2.58	,53
			%	60	38	2		
		الدرجة الكلية		84.3%			32.90	3.09

م		العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة	غالبا	أحيانا	نادرا		
2	الكفاءة الفنية للبرنامج الحاسوبي	البرنامج يتفاعل بالمستخدم باللغة المنطوقة والمكتوبة.	ك	40	10		2.8	,40
			%	80	20	0		
		البرنامج يقدم تغذية راجعة	ك	35	14	1	2.68	,51
			%	70	28	2		
		مساحة الشاشة للبرنامج مستغلة بشكل جيد	ك	45	5		2.90	,30
			%	90	10	0		
		الترجمة سهلة المتابعة، وتلبي احتياجات المجتمع	ك	41	8	1	2.80	,45
			%	82	16	2		
		الإشارات تخلو من الأخطاء	ك	32	17	1	2.62	,53
			%	64	34	2		
		البرنامج يمكن الطالب من قراءة المادة ورؤية تفاصيلها	ك	34	16		2.68	,47
			%	68	32	0		
		المعلومات المعروضة خالية من الازدحام والحشو	ك	28	19	3	2.50	,61
			%	56	38	6		
		يتمتع البرنامج بالمرونة	ك	43	7		2.86	,35
			%	86	14	0		
		يمكن اختيار شكل عارض حركة لغة الإشارة	ك	45	5	0	2.90	,30
			%	90	10	0		
		الدرجة الكلية	91.7%				1.22	24.76
3	الكفاءة البرمجية والتربوية للبرنامج الحاسوبي	محتوى البرنامج يسمح بدراسته في أوقات مختلفة.	ك	44	6		2.88	,32
			%	88	12	0		
		يمكن للبرنامج استخدامه على الجوال	ك	39	7	4	2.70	,61
			%	78	14	78		
		يحتوى البرنامج على فقرات موضوعية محددة	ك	43	4	3	2.80	,53
			%	86	8	6		
		البرنامج قادر على التمييز بين المدخلات الخاطئة	ك	45	4	1	2.88	,38
			%	90	8	2		
		يمكن استخدام البرنامج بشكل مستقل أو فردي	ك	44	6	0	2.88	,32
			%	88	12	0		
		يستفيد البرنامج من إمكانات الحاسب وملحقاته المختلفة	ك	48	2		2.96	,19
			%	96	4	0		
		تنصيب البرنامج سهل	ك	47	3	0	2.94	,23
			%	94	6	0		
		يمكن ترجمة الوثائق والبريد الإلكتروني وصفحات الويب	ك	27	18	5	2.44	,67
			%	54	36	10		
		يتقبل البرنامج التحديثات	ك	45	5	0	2.90	,30
			%	90	10	0		
		الدرجة الكلية	94.07%				1.12	25.40

م	العبارة		التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة	غالباً	أحياناً	نادراً		
4	يتمتع البرنامج بوضوح تعليمات	الكفاءة المنهجية للبرنامج الحاسوبي	ك	46	4		2.92	.27
			%	92	8	0		
	يوفر البرنامج المساعدة للطالب الأصم		ك	41	5	4	2.74	.59
			%	82	10	8		
	البرنامج منتج مناسب للأطفال والكبار على حد سواء		ك	35	9	6	2.58	.70
			%	70	18	12		
	مخصص لاستبدال مترجمي لغة الإشارة		ك	37	7	5	2.64	.66
			%	74	14	10		
	يمكن لبرامج أخرى أن تعمل بصورة متزامنة مع البرنامج		ك	38	9	3	2.70	.58
			%	76	18	6		
	يمكن استخدام البرنامج مع الهاتف لإرسال واستقبال الرسائل		ك	44	5	1	2.86	.40
			%	88	10	2		
	يمكن للبرنامج استيعاب العديد من المتكلمين والمناقشات الجماعية		ك	45	5	0	2.90	.30
			%	90	10	0		
	يمكن البرنامج المجتمع المحلي من استخدامه بسهولة للتعامل مع الصم		ك	39	11	0	2.78	.41
			%	78	22	0		
	أيقونات البرنامج تيسر عمل البرنامج وأداءه		ك	45	5	0	2.90	.30
			%	90	10	0		
	الدرجة الكلية		% 84.3				24.94	2.07

يوضح الجدول ٣ الإجابة على التساؤل الأول لكفاءة البرنامج الحاسوبي من خلال استجابة أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين والمدراء لكفاءة البرنامج التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية والتي تراوحت ما بين غالباً وأحيانا وبلغت أعلاها نسبة تحقق الكفاءة البرمجية٩٣٪ ونسبة تحقق الكفاءة المنهجية٩٣٪، ثم نسبة تحقق الكفاءة الفنية٩١٪، ونسبة تحقق الكفاءة التعليمية٨٤٪ وهذا يتفق مع العديد من للدراسات منها دراسة هاركينزو ليترمان (Ha -kins& Loeterman. 1995)[٤٨]، دراسة ليكنرو كارتر (Luckner&Carter.2001)[٤٩]، (درويش، ١٩٩٩)[٥٢]، (مهندس،٢٠٠٥)[٥٣]، (الصالح، ٢٠٠٥)[٥٤]، دراسة جورنرس (Gournaris، ٢٠٠٠)[٥٦]، روبينسون (Roebnson. 2001)[٥٧]، (نيوكمر وبيرينبوم Newcomer &) [٦٠] (Barenbaum.1991)، ودراسة، (لينر Lerner [٦١] (1993، (الشرايعة، ٢٠٠٥)[٦٢]، بوبراسرت وكيركون (Poobrasert. Cercone، 2009)[٦٣].

ويوضح الجدول (٤) مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية

والمنهجية في البرنامج الحاسوبي من وجهة نظر الطلاب الصم

الجدول٤: مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية
والمنهجية في البرنامج الحاسوبي من وجهة نظر الطلاب الصم

م		العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة %	غالباً	أحياناً	نادراً		
1	الكفاءة التعليمية والتربوية للبرنامج الحاسوبي	يساعد البرنامج الأصم على التعلم الذاتي	ك	40	10	0	2.80	,40
			%	80	20	0		
		البرنامج يلبي احتياجات الصم والاندماج بالعاديين	ك	31	15	4	2.54	,64
			%	62	30	8		
		البرنامج ييسر على الأصم فهم المتحدث والتفاعل معه	ك	29	19	2	2.54	,57
			%	58	38	4		
		البرنامج مرن وسهل الإضافة عليه والتعديل	ك	32	15	3	2.58	,60
			%	64	30	6		
		يوفر البرنامج التفاعل النشط بين الطالب والمحتوى العلمي	ك	28	18	4	2.50	,64
			%	56	36	8		
		التقدم في البرنامج مناسبة للمتعلم ولطبيعة عملية التعليم	ك	25	19	6	2.38	,69
			%	50	38	12		
		اختيارات البرنامج مناسبة	ك	28	19	3	2.50	,61
			%	56	38	6		
		يساعد البرنامج الأصم على تعلم القراءة والكتابة	ك	34	14	2	2.64	,56
			%	68	28	4		
		البرنامج يتناسب والفلسفة التربوية لاحتياجات الصم	ك	39	11	0	2.78	,41
			%	78	22	0		
		يقدم البرنامج عملية الترجمة بشكل دقيق ومتكامل	ك	26	19	5	2.42	,67
			%	52	38	10		
		البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة، والكبيرة.	ك	24	18	8	2.32	,74
			%	48	36	16		
		البرنامج يزيد دافعية المتعلم	ك	36	14		2.72	,45
			%	72	28	0		
		البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة، والكبيرة	ك	30	19	1	2.58	,53
			%	60	38	2		
		الدرجة الكلية	85.35%				33,30	3,2

م		العبارة	التكرار	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	الكفاءة التقنية للبرنامج الحاسوبي	البرنامج يتفاعل بالمستخدم باللغة المنطوقة والمكتوبة.	ك	42	7	1	2.82	.43
			%	84	14	2		
		البرنامج يقدم تغذية راجعة	ك	35	14	1	2.68	.51
			%	70	28	2		
		مساحة الشاشة للبرنامج مستغلة بشكل جيد	ك	44	6		2.88	.32
			%	88	12	0		
		الترجمة سهلة المتابعة، وتلبي احتياجات المجتمع	ك	43	6	1	2.84	.42
			%	86	12	2		
		الإشارات تخلو من الأخطاء	ك	32	17	1	2.64	.52
			%	64	34	2		
		البرنامج يمكن الطالب من قراءة المادة ورؤية تفاصيلها	ك	34	14	2	2.64	.56
			%	68	28	4		
		المعلومات المعروضة خالية من الازدحام والحشو	ك	28	19	3	2.50	.61
			%	56	38	6		
		يتمتع البرنامج بالمرونة	ك	40	7	3	2.74	.56
			%	80	14	6		
		يمكن اختيار شكل عارض حركة لغة الإشارة	ك	44	4	2	2.84	.46
			%	88	8	4		
		الدرجة الكلية	91,37%				24,58	1,92
3	الكفاءة البرمجية للبرنامج الحاسوبي	محتوى البرنامج يسمح بدراسته في أوقات مختلفة	ك	40	6	4	2.72	.60
			%	80	12	8		
		يمكن للبرنامج استخدامه على الجوال	ك	39	7	4	2.66	.65
			%	78	14	8		
		يحتوى البرنامج علي فقرات موضوعية محددة	ك	43	4	3	2.80	.53
			%	86	8	6		
		البرنامج قادر على التمييز بين المدخلات الخاطئة	ك	40	5	5	2.68	.65
			%	80	10	10		
		يمكن استخدام البرنامج بشكل مستقل أو فردي	ك	41	6	3	2.70	.58
			%	82	12	6		
		يستفيد البرنامج من إمكانات الحاسب وملحقاته المختلفة	ك	44	5	1	2.86	.40
			%	88	10	2		
		تنصيب البرنامج سهل	ك	44	6	0	2.88	.32
			%	88	12	0		
		يمكن ترجمة الوثائق والبريد الإلكتروني وصفحات الويب	ك	30	16	4	2.52	.64
			%	60	32	8		
		يتقبل البرنامج التحديثات	ك	40	7	3	2.74	.56
			%	80	14	6		
		الدرجة الكلية	90,96%				24,58	1,92

م	العبارة		التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة	غالباً	أحياناً	نادراً		
4	يتمتع البرنامج بوضوح التعليمات	الكفاءة المنهجية والتربوية للبرنامج الحاسوبي	ك	38	5	7	2.62	.72
			%	76	10	14		
	يوفر البرنامج المساعدة للطالب الأصم		ك	41	5	4	2.74	.59
			%	82	10	8		
	البرنامج منتج مناسب للأطفال والكبار		ك	35	12	3	2.44	.78
			%	70	24	6		
	مخصص لاستبدال مترجمي لغة الإشارة		ك	26	9	15	2.22	.88
			%	52	18	30		
	يمكن لبرامج أخرى أن تعمل بصورة متزامنة مع البرنامج		ك	38	9	3	2.64	.59
			%	76	18	6		
	يمكن استخدام البرنامج مع الهاتف لإرسال واستقبال الرسائل		ك	31	15	3	2.58	.60
			%	62	30	6		
	يمكن للبرنامج استيعاب العديد من المتكلمين والمناقشات الجماعية		ك	40	8	2	2.76	.51
			%	80	16	4		
	يمكن البرنامج المجتمع المحلي من استخدامه بسهولة للتعامل مع الصم		ك	39	11	0	2.78	.41
			%	78	22	0		
	أيقونات البرنامج تيسر عمل البرنامج وأداءه		ك	43	5	2	2.82	.48
			%	86	10	4		
	الدرجة الكلية		87,40%				23,60	3,9

يوضح الجدول (٤) الإجابة على السؤال الثاني حول كفاءة البرنامج الحاسوبي أن استجابة أفراد الدراسة من الطلاب الصم لكفاءة البرنامج التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية والتي تراوحت ما بين غالباً وأحياناً وبلغت أعلاها نسبة تحقق الكفاءة الفنية ٩١٪ ونسبة تحقق الكفاءة البرمجية ٩١٪، ثم نسبة تحقق الكفاءة المنهجية٩٠٪، ونسبة تحقق الكفاءة التعليمية ٨٥٪ وهذا يتفق مع العديد من الدراسات منها دراسة ليكنرو كارتر (Luckner& Carter, 2001) [٤٩]، (الصالح، ٢٠٠٥)[٥٤]، دراسة جورنرس (Gournaris, 2000 روبينسون، (Roebnson, 2001) [٥٧]، نيوكمروبيرينبوم (Newcomer & Barenbaum 1991) [٦٠] ودراسة لينر (Lerner, 1993)[٦١]، (الشرايعة ،٢٠٠٥)[٦٢]، بوبراسرت وكيركون (Poobrasert, Cercone, 2009)[٦٣].

جدول ٥: مدى تحقق الكفاءة التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية في البرنامج الحاسوبي
من وجهة نظر أولياء الأمور والموظفين بالدوائر الحكومية

م		العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة %	غالباً	أحياناً	نادراً		
1	الكفاءة التعليمية والتربوية للبرنامج الحاسوبي	يساعد البرنامج الأصم على التعلم الذاتي	ك	30	14	6	2.48	.70
			%	60	28	12		
		يعمل البرنامج على تلبية احتياجات الصم والاندماج بالعاديين	ك	24	19	7	2.34	.71
			%	48	38	14		
		البرنامج ييسر على الطالب الأصم فهم المتحدث والتفاعل معه	ك	29	19	2	2.54	.57
			%	58	38	4		
		البرنامج مرن وسهل الإضافة علية والتعديل	ك	30	19	1	2.58	.53
			%	60	38	2		
		يوفر البرنامج الفرصة للتفاعل النشط بين الطالب والمحتوى العلمي	ك	26	18	6	2.40	.69
			%	52	36	12		
		مقدار خطوة التقدم في البرنامج مناسبة للمتعلم ولطبيعة عملية التعليم	ك	28	19	3	2.52	.64
			%	56	38	6		
		هناك تحكم مناسب في الاختيارات المقدمة من البرنامج	ك	34	16		2.50	.61
			%	68	32	0		
		يساعد البرنامج الأصم على تعلم القراءة والكتابة	ك	26	21	3	2.68	.47
			%	52	42	6		
		البرنامج يتناسب والفلسفة التربوية لاحتياجات الصم	ك	26	18	5	2.46	.61
			%	52	36	10		
		يقدم البرنامج عملية الترجمة بشكل دقيق ومتكامل	ك	18	23	9	2.42	.67
			%	36	46	18		
		البرنامج يناسب المجموعات الكبيرة	ك	30	14	6	2.18	.71
			%	60	28	12		
		البرنامج يزيد من دافعية المتعلم	ك	30	19	1	2.48	.70
			%	60	38	2		
		البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة	ك	30	14	6	2.58	.53
			%	60	28	12		
		الدرجة الكلية	80.4%				32.07	4.2

م	العبارة		التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة	غالباً	أحياناً	نادراً		
2	البرنامج يتفاعل بالمستخدم باللغة المنطوقة والمكتوبة.	الكفاءة الفنية للبرنامج الحاسوبي	ك	37	10	3	2.68	.58
			%	74	20	6		
	البرنامج يقدم تغذية راجعة		ك	33	14	3	2.60	.60
			%	66	28	6		
	مساحة الشاشة للبرنامج مستغلة بشكل جيد		ك	34	9	7	2.54	.73
			%	68	18	14		
	الترجمة سهلة المتابعة، وتلبي احتياجات المجتمع		ك	41	8	1	2.80	.45
			%	82	16	2		
	الإشارات تخلو من الأخطاء		ك	22	25	3	2.38	.60
			%	44	50	6		
	البرنامج يمكن الطالب من قراءة المادة ورؤية تفاصيلها		ك	28	19	3	2.50	.61
			%	56	38	6		
	المعلومات المعروضة خالية من الازدحام والحشو		ك	28	19	3	2.52	.61
			%	56	38	6		
	يتمتع البرنامج بالمرونة		ك	40	7	3	2.74	.56
			%	80	14	6		
	يمكن اختيار شكل عارض حركة لغة الإشارة		ك	37	12	1	2.72	.49
			%	74	24	2		
	الدرجة الكلية		88%				20.8	2.9
3	محتوى البرنامج يسمح بدراسته في أوقات مختلفة.	الكفاءة البرمجية للبرنامج الحاسوبي	ك	36	14		2.72	.45
			%	88	12	0		
	يمكن للبرنامج استخدامه على الجوال		ك	39	7	4	2.72	.57
			%	78	14	78		
	يحتوى البرنامج على فقرات موضوعية محددة		ك	39	8	3	2.72	.57
			%	78	16	6		
	البرنامج قادر على التمييز بين المدخلات الخاطئة		ك	37	11	2	2.7	.54
			%	74	22	4		
	يمكن استخدام البرنامج بشكل مستقل أو فردي		ك	39	9	2	2.74	.52
			%	78	18	4		
	يستفيد البرنامج من إمكانات الحاسب وملحقاته المختلفة		ك	39	11		2.48	.41
			%	78	22	0		
	تنصيب البرنامج سهل		ك	47	3	0	2.94	.23
			%	94	6	0		
	يمكن ترجمة الوثائق والبريد الإلكترونى وصفحات الويب		ك	27	18	5	2.42	.67
			%	54	36	10		
	يتقبل البرنامج التحديثات		ك	45	5	0	2.90	.30
			%	90	10	0		
	الدرجة الكلية		91.23%				24.5	2.3

م	العبارة		التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			النسبة	غالباً	أحياناً	نادراً		
4	الكفاءة المنهجية للبرنامج الحاسوبي	يتمتع البرنامج بوضوح تعليمات	ك	39	9	2	2.74	.52
			%	78	18	4		
		يوفر البرنامج المساعدة للطالب الأصم	ك	48	2	0	2.96	.19
			%	96	4	0		
		البرنامج منتج مناسب للأطفال والكبار	ك	41	9		2.82	.38
			%	82	18	0		
		مخصص لاستبدال مترجمي لغة الإشارة	ك	37	7	5	2.64	.66
			%	74	14	10		
		يمكن لبرامج أخرى أن تعمل بصورة متزامنة مع البرنامج	ك	38	9	3	2.70	.58
			%	76	18	6		
		يمكن استخدام البرنامج مع الهاتف لإرسال واستقبال الرسائل	ك	34	9	6	2.56	.70
			%	68	18	12		
		يمكن للبرنامج استيعاب العديد من المتكلمين والمناقشات الجماعية	ك	40	8	2	2.76	.51
			%	80	16	4		
		يمكن البرنامج المجتمع المحلي من استخدامه بسهولة للتعامل مع الصم	ك	39	11	0	2.78	.41
			%	78	22	0		
		أيقونات البرنامج تيسر عمل البرنامج وأداءه	ك	39	9	2	2.74	.52
			%	78	18	4		
		الدرجة الكلية		91.48%			24.9	2.7

يوضح الجدول السابق (٥) الإجابة على السؤال الثالث وأن استجابة أفراد الدراسة من أولياء الأمور وبعض موظفي الدوائر الحكومية لكفاءة البرنامج التعليمية والفنية والبرمجية والمنهجية والتي تراوحت ما بين غالباً وأحياناً وبلغت أعلاها نسبة تحقق الكفاءة البرمجية والمنهجية ٩١٪ ونسبة تحقق الكفاءة الفنية ٨٨٪، ثم نسبة تحقق الكفاءة المنهجية٩٠٪، ونسبة تحقق الكفاءة التعليمية٨٠٪ وهذا يتفق مع العديد من الدراسات منها دراسة ليكنر وكارتر(Luckner&Carter.2001)[٤٩]، (الصالح، ٢٠٠٥) [٥٤]، دراسة جورنرس (Gournaris. 2000) [٥٦]، روبينسون (Roebnson. 2001)[٥٧]، نيوكمر وبيرينبوم (Newcomer & Barenbaum. 1991)[٦٠] ودراسة لينر (Lerner. 1993)[٦١]، (الشرايعة، ٢٠٠٥)[٦٢]، بوبراسرت وكيركون (Poobrasert. Cercone. 2009) [٦٣].

تفسير النتائج

١. تشير نتائج الدراسة إلى إعداد وتصميم برنامج حاسوبي لتحويل وترجمة اللغة المنطوقة للغة المكتوبة ثم إلى لغة الإشارة الموحدة للصم، وأن هذا البرنامج أدى إلى تلبية احتياجات شريحة عريضة مهمشة في المجتمع وهي فئة الصم، نظراً لاحتواء البرنامج على عدد هائل من الإشارات الدالة على الكلمات والعبارات

والتي تيسر على الأصم فهم كلام المتحدث له مباشراً أو فهم ما هو مكتوب من خلال استخدام هذا البرنامج، ولاستخدام لغات برمجة متطورة في تصميم البرنامج واستخدام أجهزة لتثبيت تردد الصوت للمتحدث، والأخذ بآراء المعلمين والصم في شروط إعداد البرنامج .وهذا يحاكي بعض البرامج العالمية في التواصل مع الصم مثل برنامج icommunicator لترجمة الكلام المنطوق إلى لغة مكتوبة ثم إلى لغة إشارة ويتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة كل من (الشرايعة، ٢٠٠٥)[٦٢]، أونتترا بويراسرت ونيك سيركول(Poobrasert، Cercone، 2009)[٦٣].

٢. من وجهة نظر أفراد العينة يحقق البرنامج اكبر نسبة اتفاق لكفاءته البرمجية والفنية والتي تراوحت بين ٩١٪ و٩٣٪ نظراً لندرة البرنامج من حيث التصميم البرمجي ولاستخدام تقنية حديثة للبرمجة لتحويل الصوت إلى نص مكتوب ثم إلى لغة إشارة متحركة الكفاءة، نظراً لمراعاة البرنامج لاحتياجات الصم، وإجراءات البرنامج مناسبة وتيسر على الطالب الأصم فهم المتحدث والتفاعل معه، والبرنامج مرن وسهل الإضافة عليه والتعديل، يقدم البرنامج الفرصة لتفريد عملية التعلم، هناك تحكم مناسب في الاختيارات المقدمة من البرنامج، البرنامج يقدم تغذية راجعة، ومساحة الشاشة مستغلة بشكل جيد، تسلسل عملية الترجمة سهل المتابعة، ويلبي احتياجات المجتمع في الوقت الراهن، يستفيد البرنامج من إمكانات الحاسب وموارده وملحقاته المختلفة، تركيب (تنصيب) البرنامج مرن وسهل، يمكن لبرامج أخرى أن تعمل بصورة متزامنة مع البرنامج، يمكن استخدام البرنامج مع الهاتف لإرسال واستقبال الرسائل، أيقونات البرنامج تيسر عمل التعديلات بمظهر البرنامج وأداءه، ويعتبر البرنامج وسيلة مساندة للاستذكار في المنزل، ويلبي احتياجات الأصم في تعلم الكتابة والقراءة من خلال فهم دلالة ما يسمع وما هو مكتوب، كما يساعده البرنامج على القيام بالتعرف على دلالات بعض الكلمات والجمل من خلال كتابتها وطلب ترجمتها، بينما يرى بعض أفراد العينة ومنهم المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور وبعض الصم أن وجود بعض المشكلات التعليمية بالبرنامج الذي يحتاج معه للتطوير المستمر مثل وقد تراوحت نسبة الكفاءة التعليمية للبرنامج بين ٨٠٪ و٨٨٪ وذلك نظراً لعدم وجود قواعد متفق عليها للجملة الإشارية، وعدم وجود إشارات لبعض الكلمات المنطوقة الأمر الذي تم تعويضه باستخدام التهجي الإصبعي مع هذه الكلمات. وهذا يتفق مع ما طالبت به نتائج دراسات كل من (الخطيب ٢٠٠٢)[٢١]، (الزريقات ٢٠٠٩)[٢٢]، (الروسان، ٢٠٠٦)[٦]، (الدماطي ٢٠٠٢)[٢٣] و(هالاهان، وكوفمان، ٢٠٠٨)[٢٥] ريلي وسيجو (Reilly & Seago 1992)[٢٨]، استيوارت واكاماتسو (Stewart، Akamatsu، 1989)[٢٢]، ديفيد ستيوارت (Stewart 1989)[٢٢].

توصيات الدراسة

١. ضرورة تنفيذ مجموعة من البرامج التعليمية الحاسوبية لتعزيز التواصل المستقل للأشخاص الصم وتشجيع الإلمام بالقراءة والكتابة وقواعد اللغة العربية.
٢. نشر البرنامج لمساعدة الصم على تصفح الانترنت من خلال بعض محركات البحث العربية أو المعربة.
٣. تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كيفية استخدام البرنامج وتوظيفه في تعليم الصم.
٤. نشر واستخدام البرنامج في أغلب الدوائر الحكومية المتعاملة مع الصم في قضاء متطلباتهم اليومية والمطارات للإرشاد والتنبيه والحدائق والأماكن العامة.

٥. تفعيل استخدام البرنامج لمحو الأمية للصم، ونشر ثقافة وعي الآخرين في التعامل الميسر مع فئات الصم المختلفة بمؤسسات الدولة والأماكن العامة.

المراجع

١. Kelker,K., & Holt,R. Family Guide to Assistive Technology, Federation for children with special needs, Boston, MA.2000.

٢. Bobbie,W, Azar,H.,. Can Assistive Technology Help Us to Not Leave Any Child Behind?, Preventing School Failure, ProQuest LLC,Washington, Vol. 47, (4),2003, pg. 181.

٣. عيسي، أحمد نبوي، استراتيجيه تدريسية مقترحة قائمة على الإشارة المصورة لزيادة كفاية تدريس خريطة من المفاهيم العلمية وتنمية ميول التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠٠١.

٤. كرم الدين، ليلى، قوائم الكلمات الأكثر انتشارا في أحاديث الأطفال من عمر عام حتى ستة أعوام. مطبوعات مركز توثيق وبحوث أدب الطفل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١.

٥. الصفدي، عصام حمدي الإعاقة السمعية. دار اليازوي العلمية للطبع والنشر، عمان، الأردن،٢٠٠٣.

٦. الروسان، فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان. الأردن، ٢٠٠٦.

٧. العنزي، مبارك غياض محمد، واقع استخدام طرق التواصل في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود،٢٠١٠.

٨. المشهراوي، ابراهيم وكراز، باسم التعرف علي المشكلات التي تواجه التلاميذ الصم من وجهه نظر المعلمين أنفسهم، مؤتمر الواقع والمأمول، الأردن، عمان، ٢٠٠٣.

٩. كراز، باسم عبد الرحمن حسن، تصور مقترح لعلاج المشكلات الخاصة بمهارات الاتصال والتواصل لدى معلمي الصم بمحافظات غزة، كلية التربية جامعة عين شمس، كلية التربية. الأقصى،٢٠٠٦.

١٠. Parmer, R. S. & Cawley, J. F. Analysis of science textbook recommendations provided for students with learning disabilities. Exceptional Children, VOL 59,1993, PP518-531.

١١. Andrews, J.F., Winograd, P.,& DeVille G. Deaf children reading fables: using ASL summaries to improve reading comprehension. Lamar University, Beaumont, Texas., American Annals of the deaf, Vol 139, No 5 ,1994, p 378 – 462.

١٢. Cannon,J.E. Effectiveness of A Co - puter-Based Syntax Programming in the Morphosyntax of Students Who are Deaf/Hared of Hearing. The Department of Educational Psychology and Special Education, College of Education, Georgie state University, 2010..PP16- 102. http://digital-archive.gsu.edu/epse-diss/63

١٣. Keating,E., & Mirus, G. American Sign Language in virtual space: Interactions between deaf users of comput-

er-mediated video communication and the impact of technology on language practices. Language in Society. Department of Anthropology. University of Texas. Austin. Cambridge University. Vol 32.(5).2003.P693 – .714

١٤. عبد السلام، أحمد، أثر برنامج فيديو لمخارج الحروف وقراءة الشفاه في تسهيل تعليم الحروف الهجائية للتلاميذ المعاقين سمعيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان، ١٩٩٣.

١٥. Lasasso.C. Test Taking Skills:A Mising Component of Deaf Students' Curriculum. American Annals of The Deaf. Vol 145 .) 1).1999.PP 35 – 42.

١٦. اللقاني، أحمد والقرشي، أمير، مناهج الصم. (التخطيط والبناء والتنفيذ)، ط١، عالم الكتب، القاهرة،١٩٩٩.

١٧. عيسى، أحمد نبوي، فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦.

١٨. التركي، يوسف، تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع. المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ٢٠٠٥.

١٩. زيتون، كمال، التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة،عالم الكتب،القاهرة ،٢٠٠٣.

٢٠. Hopper.C. Self- Concept and Motor Performance of Hearing Impaired Boys and Girls. Psyc Scan (LD – MR). Vol 8. (3). 1989 .PP 45.

٢١. الخطيب، جمال، مقدمة في الإعاقة السمعية، ط٢، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٢.

٢٢. الزريقات، إبراهيم، الإعاقة السمعية، ط١، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠٠٩.

٢٣. الدماطي، عبد الغفار، مراحل النمو العقلي المعرفي لدى عينة سعودية من التلاميذ الصم والعاديين (دراسة مقارنة طبقا لجان بياجيه). مجلة أكاديمية التربية الخاصة، المملكة العربية السعودية، الرياض، العدد الأول، ص ص ٤١ – ١٠٤، ٢٠٠٢.

٢٤. عبد الفتاح، حسين، الطفل الأصم تعليمه وطرق التخاطب معه. القاهرة، الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، ص ٣٢، ١٩٨٦.

٢٥. هالاهان وكوفمان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة عادل الأشول، دار الفكر، عمان، الأردن، ٢٠٠٨.

٢٦. الخطيب، جمال والحديدي، مني، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، مطبعة المعرفة، الإمارات العربية ،١٩٩٤.

٢٧. حفني، على عبد النبي محمد، مدخل إلى الإعاقة السمعية. أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية،٢٠٠٣ .

٢٨. Reilly.J.. & Seago. M. Affective Prosody in American Sign Language. American Annals of The Deaf. Vol 80. .(75). 1992. PP 113 – 128

٢٩. Barbara.K. Signs for Instructional Purposes. Gallaudet College Press in .Washington. D. C. 1969.PP1-120

٣٠. Newport.E. Constraints on Learing Studies in the Acquisition of American Sign Language. papers and reports on Child Language. Vol 23. .1984.PP 1 – 22

٣٢. Stewart. D. Particlation in Deaf

. sport. LD/MR.Vol l8. No 2.1989

Stewart.D.. & Akamatsu.T. The Coming of Age of American Sign language. .PsycScan.Vol l8.(2).1989.P55

٣٣. Fisher.J.. & lee min.A. The Effectiv - ness of Graphic Representation of Sign in Developing Word Identification Skills for Hearing Impaired Beginning Readers. Special Education. .Vol 23.(2).1989. PP151- 167

٣٤. Yoshinaga.I..&Stredler.B. Learning to communicate: Babies with hearing impairments make their needs known. Colorado Boulder. Volta Review. .Psyc. Scan.VOl12 (1).1992.P37

٣٥. Johnson.H. A Sociolinguistic A - sessment Scheme for the Communication Student. Psyc. Scan.Vol 8.(4). .1989.P59

٣٦. Stinson.M.. Elliot.L.. Kelly.R.. Liu.Y. Deaf and Hard-of-Hearing Students' Memory of Lectures with Speech-to-Text and Interpreting/Note Taking Services. The Journal of Special Education. Vol. 43. (1).2009. PP 52-65

٣٨. Silvestre. et. al... Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-Concept in Deaf Students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Vol 12. (1).2007. pg. 38

٣٩. Easterbrooks.S. G Huston.S. The Signed Reading Fluency of Students Who Are Deaf/Hard of Hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Edu- .cation.Vol. 13. (1).2008.PP 37- 55

٤٠. الخطيب، جمال: استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأرن، ٢٠٠٥م.

٤١. عفانة، عزة إسماعيل والخزندار، نائلة والكحلوت، نصر ومهدي، حسن، طرق تدريس الحاسوب، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠٠٧.

٤٢. قرني، زبيدة محمد، فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الثاني والستون، الجزء الثاني، ٢٠٠٦.

٤٣. Luetk. B.. .Evaluating Deaf Education Web-Based Course Work. American Annals of the Deaf.. Vol. 154. (1).2009. .PP 62-79

٤٤. Shaw.S.. Roberson.L. Service -Lear - ing: Recentering The Deaf Community in Interpreter Education. American Annals of the Deaf. Vol 154. (3).2008. .PP 277- 284

٤٥. Richardson. The representation and attainment of students with a hearing loss at the Open University. Studies in Higher Education. Vol 26(3). 2001. p 299

٤٦. Slike.S.. Berman.P.. Kline.T.. Rebilas.K. &BoschE. Providing Online Course Opportunities F0r Learners Who are Deaf. Hard of hearing. Or Hearing. American Annals of the Deaf. Washington.Vol 153. (3).2008 . PP 304 - 309

٤٧. Thoutenhoofd ,E. Science. Technol gies. and Deafness An Introduction to Organized Knowledge as Social Problem. Sign Language Studies. Vol10. (2) ..2010.PP141 – 154

٤٨. Harkins J.. &Loeterman. Instructio al Technology in Schools Educating Deaf. American Annals of The Deaf. .Vol141.No 2. 1995.PP 59 – 65

٤٩. Luckner. J..Carter. K. Essential Co petencies for Teaching Students With Hearing Loss and Additional Disabilities. American Annals of The Deaf ..VOl 146.(1). 2001.PP 7 – 14

٥٠. Soniat.L.M... The Effect of Instru tional Video and Simulation Gaming Actives in the Environmental Science Curriculum on Knowledge. Diss.Abs. inter. Vol 53. (12).1993. PP4194 – .4195

٥١. Passing.D & Eden.S. Improving Fle ibly Thinking in Deaf and Hearing Children With Veality Reality Technology. American Annals of The Deaf. .Vol 145. No 3.2000. PP 286 – 291

٥٢. درويش، هاني قاسم، تجربة معهد الكويت للأبحاث العلمية بناء وتطبيق نظام الحاسب الآلي لتعليم وتدريب الطلبة الصم باستخدام لغة الإشارة الوصفية. المؤتمر الثامن للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم وحقوق الأصم في القرن الحادي والعشرين في الفترة (٢٨ – ٣٠) نوفمبر، جامعة قطر، الدوحة، ١٩٩٩.

٥٣. مهندس، محمد أحمد، تطوير نظام تواصل متكامل مع الصم والمعوقين سمعياً، ندوة التعليم والتقنية المساعدة للمعوقين، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، (٢٠٠٥/٢/٩).

٥٤. الصالح، وفاء حمد، أهمية توظيف برامج الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات الثقافة البصرية للمعاقين سمعياً، ندوة التعليم والتقنية المساعدة للمعوقين، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، (٢٠٠٥/٢/٩).

٥٥. طيبة، خالد محمد: برنامج زراعة متوقعة الآذن الإلكترونية ـ النجاح والتحدي في الدول النامية، ندوة التعليم والتقنية المساعدة للمعوقين، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، ٢٠٠٥م.

٥٦. Gournaris.M.. Comparison of Face-to-Face and Video-Mediated Communication with Deaf Individuals. Gallaudet University. 800 Florida Avenue NE • Washington. DC20002-.3695. 2000

٥٧. Robenson. Len. Integration of Co puters and Related Technologies 12-Into Deaf Education Teacher Preparation Programs. American Annals of .the deaf. Vol 146. No 1. 2001.p 60 – 66

٥٨. أبو ناجي، محمد سيد، أثر استخدام الكمبيوتر كمستحدث تكنولوجي في تعليم العلوم على تحصيل التلاميذ الصم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه. المجلة العلمية، مجلد ١٩ (١)، كلية التربية، جامعة أسيوط، (ص ص ١٩٨ – ٢٢٨)، ٢٠٠٣.

٥٩. Lewis. R. Assistive technology and learning disabilities: Today's realities and tomorrow's promises. Journal of Learning Disabilities. Austin.Vol 31.

.(1),1998. PP 12 – 16

٦٠. Newcomer. P.L.,&Barenbum,E.M. The Written Composing Ability of Children with Learning Disabilities : A review of the Literature form 1980 – 1990 .Journal of Learning Disabilities ..VOL 10, 1991,PP 578- 593

٦١. Lerner, J.w. Learning Disabilities (6 th .ed.). Boston: Houghton Mifflin1993

٦٢. الشرايعة، أحمد، الاختبار متعدد الوسائط لجميع ذوي الاحتياجات الخاصة، مؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول، عمان، الأردن، في الفترة ما بين ٢٦ – ٢٧ / ٤ / ٢٠٠٥م.

٦٣. Poobrasert,O.,& Cercone,N. Eval - ation of Educational Multimedia Support System for Students with Deafness. Journal of Education- al Multimedia and Hypermedia, ProQuest Education Journals,Vol 18, .(1),2009,PP 71- 90

٦٤. القاموس الإشارات العربي الموحد للصم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة برامج التربية، جامعة الدول العربية إدارة التنمية الاجتماعية، تونس، ٢٠٠١.

٦٥. القاموس الإشارات العربي للصم الجزء الثاني، المجلس العلى لشئون الأسرة، قطر،٢٠٠٦.

ملحق ١: استبيان للتعرف على كفاءة البرنامج الحاسوبي المصمم

م	العبارة	غالباً	أحياناً	نادراً
	الكفاءة التعليمية والتربوية			
1	أهداف البرنامج تتماشى مع أهداف موضوع الدراسة			
2	التصميم المنطقي للدراسة داخل البرنامج مناسب			
3	إجراءات البرنامج مناسبة وتيسير على الطالب الأصم فهم المتحدث والتفاعل معه			
4	البرنامج مرن وسهل الإضافة عليه والتعديل			
5	يوفر البرنامج الفرصة للتفاعل النشط بين الطالب والمحتوى العلمي			
6	يقدم البرنامج الفرصة لتفريد عملية التعلم			
7	مقدار خطوة التقدم في البرنامج مناسبة للمتعلم ولطبيعة عملية التعليم			
8	هناك تحكم مناسب في الاختيارات المقدمة من البرنامج			
9	يساعد البرنامج الأصم على تعلم القراءة والكتابة			
10	البرنامج يتناسب والفلسفة التربوية لاحتياجات الصم			
11	يقدم البرنامج عملية الترجمة بشكل دقيق ومتكامل			
12	البرنامج يناسب المجموعات الصغيرة ، والكبيرة			
13	البرنامج يزيد من دافعية المتعلم			
	الكفاءة الفنية			
1	البرنامج يتفاعل مع المستخدم باللغة المنطوقة والمكتوبة.			
2	البرنامج يقدم تغذية راجعة			
3	مساحة الشاشة للبرنامج مستغلة بشكل جيد			
4	تسلسل عملية الترجمة سهل المتابعة، ويلبي احتياجات المجتمع في الوقت الراهن			
5	الإشارات تخلو من الغموض والأخطاء			
6	البرنامج يمكن الطالب من قراءة المادة المعروضة ورؤية تفاصيلها بسهولة			
7	المعلومات المعروضة خالية من الازدحام والحشو			
8	يتمتع البرنامج بالمرونة في استخدامه			
9	يمكن اختيار شكل عارض لغة الإشارة وسرعته بالحركة			
	الكفاءة البرمجية			
1	المحتوى العلمي للبرنامج مقسم وموزع بشكل يسمح بدراسته في أوقات مختلفة			
2	يستخدم البرنامج أي نوع من أنواع التعلم الإضافي أو المصاحب			
3	يحتوى البرنامج على فقرات موضوعية محددة			
4	البرنامج من الناحية الوظيفية قادر على التعلم والتمييز بين المدخلات الخاطئة			
5	يمكن استخدام البرنامج بشكل مستقل أو فردي			
6	يستفيد البرنامج من إمكانات الحاسب وموارده وملحقاته المختلفة			
7	تركيب (تنصيب) البرنامج مرن وسهل			
8	يمكن ترجمة الوثائق والبريد الإلكتروني وصفحات الويب			
9	يتقبل البرنامج التعديلات والتحديث			
	الكفاءة المنهجية			
1	يتمتع البرنامج بوضوح تعليماته			
2	يوفر البرنامج المساعدة للطالب الأصم			
3	البرنامج منتج مناسب للأطفال والكبار على حد سواء			
4	مخصص لاستبدال مترجمي لغة الإشارة			
5	يمكن لبرامج أخرى أن تعمل بصورة متزامنة مع البرنامج			
6	يمكن استخدام البرنامج مع الهاتف لإرسال واستقبال الرسائل			
7	يمكن للبرنامج استيعاب العديد من المتكلمين والمناقشات الجماعية			
8	يمكن البرنامج الأشخاص بالمجتمع المحلي من استخدامه بسهولة للتعامل مع الصم			
9	أيقونات البرنامج تيسر عمل التعديلات بمظهر البرنامج وأداءه			

عقوبة المحرّض على الجريمة
في الفقه الإسلامي

The Punishment for the Person who is Accused of Inciting Murder in Islamic Jurisprudence

د. محمد علي سليم الهواري(*)

Dr. Mohamed Ali Al-Hawari(*)

ملخص

يبين البحث عقوبة المحرّض على الجريمة في الفقه الإسلامي، وقد تحدث المبحث الأول عن مفهوم التحريض على الجريمة مبيناً أنه حمل الغير على القيام بالجريمة بتوليدها في نفسه ودفعه إلى ارتكابها بأي وسيلة من وسائل التحريض، وتحدث عن الشروط الواجب توافرها لقيام جريمة التحريض، ثم عرض لأركان جريمة التحريض، وبين المقصود بالمحرّض على الجريمة والشروط الواجب توافرها فيه. وعن وسائل إثبات جريمة التحريض وبين أن الإثبات يكون بالإقرار، وبشهادة الشهود، وبالقرائن والأمارات المحتفة بالجريمة إذا قويت التهمة وبأقوال المسهمين في الجريمة.

أما المبحث الثاني فقد تحدث عن عقوبة المحرّض على الجريمة حيث بين موقف الفقهاء من المحرّض على الجريمة هل هو مباشر لها أو متسبب فيها، ثم عرض لعقوبة المحرّض مبيناً أنها تختلف بالنظر إلى الأثر المترتب على وقوع الجريمة.

أما المبحث الثالث فقد تحدث عن الظروف التي تؤثر على عقوبة المحرّض تشديداً، أو تخفيفاً، أو انعداماً، وبين أن هذه الظروف تؤثر على عقوبة المحرّض وحده ولا تتعدى إلى المحرَّض المباشر للجريمة.

Abstract

The research paper deals with the issue of punishment infliction for the person who is accused of inciting murder in Islamic jurisprudence. The first chapter reveals the meaning of incitement to murder showing that it means to encourage someone to acts of murder in a particular way and behavior. The chapter also presents the potential conditions behind the conviction of incitement to murder. It presents the chief elements of incitement as well. The chapter explains what is meant by the person who is accused of inciting murder and the surrounding relevant conditions.

It also presents methods of proving incitement. The chapter reveals that one way to prove the action of inciting murder is to confess, another way is to have the testimony of witnesses, a third one is to collect pieces of evidence of incitement to murder, and also to have the testimony of the accused person.

The Second chapter presents the infliction of punishment for the person who is accused of incitement. It exposes opinions of experts of jurisprudence on the accused, whether he/she forms that punishment differs according to the consequences of the crime.

The Third chapter touches upon the circumstances that affect the degree of punishment of the person who is accused of inciting murder. It also reveals that these circumstances affect the infliction of punishment of the person who incites alone excluding the person who is responsible for the direct incitement to murder.

(*) جامعة البلقاء التطبيقية، عمان - الأردن.

(*) AL Balqa Applied university - Amman - Jordan.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن سار على سنته إلى يوم الدين وبعد.

فإن نعمة الأمن في المجتمع من أعظم نعم الله تعالى على الإنسان، إذ بوجود الأمن تستقر أمور الناس في سائر شؤون حياتهم بحيث يقومون بأعمالهم وهم مطمئنون على أنفسهم، وأهليهم، وأموالهم، وسائر أعمالهم، وقد جاءت الشريعة بأحكام تحفظ هذا الأمن، وتوقع العقوبة على من يخل به، ويخيف الناس، حتى لا يضطرب المجتمع، وينتشر الفساد فيه.

وقد تحدث هذا البحث عن عقوبة المحرّض على الجريمة الذي يعمل في الخفاء على توليد الجريمة في نفس شخص آخر للقيام بها، ودفعه إلى ذلك بكل الوسائل التي تمكنه من القيام بها كالإغراء بالمال، أو الإكراه، أو استخدام النفوذ وغيرها، وفي هذا فساد كبير يلحق بالمجتمع ويهدد أمنه الذي يحتاج إليه لتطوره وازدهاره. وقد جاء هذا البحث في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، على النحو التالي.

المبحث الأول: التحريض على الجريمة وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم التحريض على الجريمة

المطلب الثاني: الشروط الواجب توافرها لتحقق جريمة التحريض.

المطلب الثالث: أركان جريمة التحريض.

المطلب الرابع: تعريف المحرض والشروط الواجب توافرها فيه.

المطلب الخامس: إثبات التحريض على الجريمة.

المبحث الثاني: عقوبة المحرّض على جريمة التحريض، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: موقف الفقهاء من المحرّض.

المطلب الثاني: عقوبة المحرّض على الجريمة.

المبحث الثالث: الظروف المؤثرة في عقوبة المحرّض على الجريمة.

مشكلة البحث

تعد عقوبة المحرِّض على الجريمة من القضايا الصعبة نظراً للاختلاف في موقع المحرِّض على الجريمة هل هو مباشر لها، أو متسببٌ فيها، وهذا يؤثر في تحديد العقوبة المناسبة الواقعة على المحرِّض، ونظراً لأهمية هذه المسألة فقد تحدث البحث عن عقوبة المحرِّض على الجريمة بصورة تفصيلية من حيث طرق إثبات جريمة التحريض. وموقف الفقهاء من المحرِّض، والعقوبة الواقعة عليه، والظروف التي تؤثر في هذه العقوبة.

منهج البحث: وقد اتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، مع المحافظة على مستلزمات البحث الأخرى من تخريج الآيات الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، ورد الأقوال إلى قائليها، وغير ذلك مما يستلزمه البحث.

الدراسات السابقة: التحريض على الجريمة والعقوبة المترتبة على المحرِّض من الموضوعات المهمة في نظام العقوبات، ومع هذه الأهمية فإني لم أجد من تحدث عن هذه المسألة بصورة تفصيلية، فالفقهاء المسلمون القدامى تحدثوا عن التحريض وعقوبة المحرِّض عند حديثهم عن الاشتراك الجنائي في الحدود والقصاص دون تحديد لمفهوم التحريض والنص على عقوبة المحرض كما في تحديد عقوبة مرتكب الحد أو القتل.

وبالنسبة للعلماء المعاصرين فقد تحدث عبد القادر عودة رحمه الله عن التحريض عن الجريمة في كتابه (التشريع الجنائي الإسلامي) حيث عرف التحريض والشروط الواجب توافرها

فيه والعقوبة المترتبة على المحرِّض. وتحدث مصطفى إبراهيم الزلمي في كتابه (المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية) عن التحريض، فقد عرف التحريض، وذكر عدداً من وسائل تحقيقه، وتحدث شريف فوزي في كتابه (مبادئ التشريع الجنائي الإسلامي) عن التحريض، حيث عرف التحريض مبيناً عدداً من وسائله، وتحدث غيث الفاخري في كتابه (الاشتراك الجنائي في الفقه الإسلامي) عن التحريض ووسائله وعقوبة المحرّض، ويعد ما كتبه عبد القادر عودة رحمه الله في موضوع التحريض أشمل مما كتبه مصطفى الزلمي، وشريف فوزي وغيث الفاخري، وقد رأى الباحث نظراً لأهمية موضوع عقوبة المحرِّض على الجريمة في الفقه الإسلامي أن يكتب في هذا الموضوع مبيناً من هو المحرِّض والشروط الواجب توافرها فيه، وكيفية إثبات التحريض، وموقع المحرِّض من الجريمة مباشر لها أو متسبب فيها، وعقوبة المحرِّض، والظروف التي تؤثر فيها.

المبحث الأول: التحريض على الجريمة

يتحدث هذا المبحث عن التحريض عن الجريمة، وطرق إثباتها على النحو التالي:

بين الفقهاء المسلمون أحكام التحريض على الجريمة عند حديثهم عن الاشتراك بالجريمة دون أن يعرّفوا التحريض والمحرّض، وأركان وشروط جريمة التحريض، مع أن كل ذلك متصور في أذهانهم لاهتمامهم بجرائم الحدود والقصاص الثابتة، ذات العقوبات المقدرة التي لا يملك أحدٌ تغييرها، أو تغليظها أو تخفيفها، أكثر من اهتمامهم بجرائم التعزير وتفصيلاتها والتي يعد التحريض على الجريمة جزءاً منها اعتماداً على أن قواعد الشريعة الإسلامية الخاصة بالعقاب كافية لمعالجة هذه الجرائم [1].

وما ذهب إليه الفقهاء صحيح، إلا أنه لا يمنع من وضع قواعد خاصة لكل جريمة من جرائم التعزير بحيث تؤخذ كل جريمة منفردة، ويحدد مفهومها، وشروطها، وأركانها، وعقوبة مرتكبها وكل ما يتعلق بها لأن ذلك يسهم في وضع العقوبة المناسبة لها دون ترك تقدير أمر العقوبة لرأي القاضي، ويعمل على استقرار القضاء،[2] ووجه ذلك أن وجود العقوبة المناسبة للجريمة دون تركها لاجتهاد القاضي الشخصي يمنع من تعدد العقوبة على الجريمة نفسها إذا وقعت فيما بعد، أو في أكثر من مكان في الدولة وبهذا يستقر القضاء.

ويتحدث هذا البحث عن عقوبة المحرّض على الجريمة في الفقه الإسلامي، وتبيين هذه العقوبة يستلزم الحديث بصورة موجزة عن مفهوم التحريض على الجريمة، والمحرّض، وأركان جريمة التحريض على الجريمة وشروطها، حتى يكون تقرير العقوبة صحيحاً لأن الحكم على الشيء فرع عن تصوره، وفيما يأتي توضيح ذلك.

مفهوم التحريض على الجريمة

التحريض لغة: التحضيض، والندب، والحث، والأمر، يقال: حرضت فلاناً على كذا إذا أمرته به، والتحريض يكون على الخير كما في قوله تعالى: (وحرض المؤمنين عسى الله أن يكف بأس الذين كفروا) (النساء: ٨٤) والمعنى حضهم على الجهاد والقتال[3]، ويكون على الفساد، يقال: «حرض الشيء وأحرضه غيره إذا فسد وأفسده غيره[4]، ومن معاني التحريض في اللغة التحريش، وهو الإغراء وإلقاء العداوة بين القوم، والتأليب، يقال: ألب بينهم: أفسد»[5].

التحريض على الجريمة اصطلاحاً:

تعددت تعريفات التحريض على الجريمة ومن هذه التعريفات ما ذكره عبد القادر عودة حيث عرف التحريض بأنه (إغراء المجني عليه بارتكاب الجريمة).[1] ويعترض على هذا التعريف بما يلي:[2]

عرف التحريض بإحدى وسائله وقصره عليها مع إمكان وقوعه بوسائل أخرى، غير الإغراء مثل إعطاء النقود أو تقديم الهدية، أو بالتأثير على الفاعل بالتهديد، أو الحيلة، أو الخديعة، أو بإساءة الاستعمال في حكم الوظيفة.[٦][٧][٨][٩].

قوله «المجني عليه» يحدث لبساً لعدم معرفة المقصود به هل هو من وقعت بحقه الجريمة، أو الذي وقع عليه فعل التحريض (المحرَّض).

وعرف شريف فوزي التحريض بأنه: «خلق فكرة الجريمة في ذهن الجاني، وإغراؤه على ارتكابها بحيث يمكن القول بأن الجريمة وقعت نتيجة التحريض»[١٠]، ويعترض عليه أنه عرف التحريض بإحدى وسائله وهي الإغراء، وهو بذلك يقصر التحريض على الإغراء علماً أن للتحريض وسائل أخرى كما بينت سابقاً، وإدخاله شروط التحريض في التعريف.[٢] وهو قوله: «إن الجريمة وقعت نتيجة التحريض».

وعرف محمد الهواري التحريض بأنه: «حمل الغير على القيام بالجريمة». وأرى إن ما ذهب إليه محمد الهواري هو الصحيح لأنه يتلافى الاعتراضات على التعريفين السابقين.[٢]

الشروط الواجب توافرها لتحقق جريمة التحريض

ويشترط لتحقق جريمة التحريض ما يلي:[٢][١١][١٢][٣]

أن يكون التحريض مباشراً وذلك بدفع المحرّض الجاني صراحة لارتكاب الجريمة كأن يأمر الأب ولده بسرقة مال إنسان أو يكره شخص آخر على قتل إنسان، أو ضمنياً كاستئجار شخص للانتقام من شخص ما، فيأخذ التحريض هنا حكم المباشرة لأنه أنصب على تحقيق جريمة بعينها.

أن تقع الجريمة بناء على التحريض بحيث يكون هو الدافع إلى الجريمة. فإذا كان من وجه إليه التحريض سيقوم بهذه الجريمة وإن لم يُحرّض عليها فلا تتحقق جريمة التحريض.

توافر القصد الجنائي لدى المحرّض بتوجه إرادته مع علمه وإدراكه إلى دفع المحرَّض لارتكاب جريمة بعينها، وذلك بخلق التصميم الإجرامي لديه، كأن يأمر المحرّض صبياً لا يعلم خطر القتل بقتل شخص معين فيقتله الصبي، فالآمر في هذه الحالة مسؤول عن هذه الجريمة، لتحقق القصد الجنائي عنده، أما الأفكار الجرمية التي قد ترد على لسان أحدهم في حضور الآخرين ولا ترتفع إلى الخطورة الإجرامية فلا تعد من قبيل التحريض، لأنها لا تخلق التصميم الجرمي لديهم، أو لدى واحد منهم، ويمكن التعرف على القصد الجنائي لدى المحرِّض بالنظر إلى ما يحيط الجريمة من أدلة وملابسات من شأنها إظهار توجه إرادة المحرِّض إلى وقوع الجريمة التي حرض عليها.

أن يكون التحريض إيجابياً لأن جوهره خلق فكرة الجريمة لدى المحرَّض وحمله على ارتكابها كأن يستخدم المحرّض نفوذه على شخص لحمله على ارتكاب الجريمة كالأب على ابنه.

أركان جريمة التحريض

لكل جريمة أركانها التي تقوم عليها، وأركان جريمة التحريض هي:

١- الركن الشرعي: والمراد به النص الذي يحظر الجريمة ويعاقب عليها، وفي جريمة التحريض لا نجد نصاً بعينه على اعتبارها جريمة، إلا أن قواعد الشريعة الإسلامية تتسع لاستيعابها والأخذ بها[١]، ومن ذلك عموم الآيات والأحاديث التي أوجبت الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والبعد عن المعاصي، منها قوله تعالى: (ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر. وأولئك هم المفلحون) سورة آل عمران: الآية ١٠٤. وقوله تعالى: (كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر) سورة آل

عمران: الآية: ١١٠، وقوله تعالى (والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر) سورة التوبة: الآية ٧١. ومن الأحاديث النبوية الشريفة قوله صلى الله عليه وسلم: «من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان» [١٤] وقوله صلى الله عليه وسلم: «ما من نبي بعثه الله في أمة قبلي إلا كان له من أمته حواريون وأصحاب يأخذون بسنته، ويقتدون بأمره ثم إنها تخلف من بعدهم خلوف يقولون ما لا يفعلون، ويفعلون ما لا يؤمرون فمن جاهدهم بيده فهو مؤمن، ومن جاهدهم بلسانه فهو مؤمن، ومن جاهدهم بقلبه فهو مؤمن، وليس وراء ذلك من الإيمان حبة خردل»[١٤]، وكذلك بعض الأدلة الجزئية التي يمكن الاستدلال بها على عدم مشروعية التحريض على الجريمة، وإن لم تكن نصاً في الموضوع، ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم «إن الشيطان قد أيس أن يعبده المصلون في جزيرة العرب، ولكن في التحريش بينهم»[١٤].

والمعنى أن الشيطان يئس أن يعبده أهل الجزيرة العربية، فسعى في الإفساد بينهم، بالخصومات والفتن، والشحناء، والحروب، ونحوها، بتوليدها في نفوس العباد، ودفعهم إلى ارتكابها[١٥] والتحريض على الجريمة يقوم على توليدها في نفس الشخص، فكان داخلاً في الفساد المنهي عنه في الشريعة الإسلامية، وهو معصية تخالف قواعد الشريعة الإسلامية، فهو حرام يستحق فاعله العقاب.

٢- الركن المادي: ويقصد به إتيان العمل المكون للجريمة، وهو في جريمة التحريض النشاط الإيجابي الذي يصدر عن المحرّض وذلك ببث فكرة الجريمة لدى الشخص المحرَّض، واقتناعه بها، ودفعه إلى ارتكابها.[١][٦]

٣- الركن الأدبي: ويقصد به مسؤولية الجاني عن جريمته، وأساسها عصيان أوامر الشريعة، ويتحقق هذا الركن بتوافر عنصري العلم والإرادة لدى المحرّض، علمه بما تدل عليه العبارات التي يقولها وما يمكن أن تحدثه من تأثير على المحرَّض، وإرادة المحرّض المتوجهة إلى خلق التصميم لدى المحرَّض، وإقناعه بالقيام بالجريمة، وإذا انتفى عنصر منهما لم تتحقق جريمة التحريض.[١][٢][٦]

تعريف المحرِّض والشروط الواجب توافرها فيه

١. المحرِّض: هو: «إنسان يحمل الغير على ارتكاب الجريمة» بأي وسيلة تدفع الجاني (المحرَّض) إلى ارتكاب الجريمة يستوي في ذلك أن تكون الوسيلة إكراهاً، أو بدفع النقود، أو بالتغرير، أو استخدام النفوذ، أو إساءة الاستعمال في حكم الوظيفة.[٦][٧][٨][٩] .

ويشترط في المحرّض.

أن يكون متمتعاً بالأهلية، أي أن يكون بالغاً عاقلاً مختاراً غير مكره.

. أن يتوافر لديه القصد الجنائي، بأن تتوجه إرادته إلى تحقيق الجريمة التي يحرّض عليها.

٢. تعريف المحرَّض والشروط الواجب توافرها فيه:

عرفنا أن المحرِّض يعمل على خلق دوافع الجريمة عند إنسان آخر ليرتكبها، وبناء على ذلك فإن المحرَّض «إنسان حُمِلَ على ارتكاب الجريمة» ولا يشترط فيه ما يشترط في المحرِّض لأن المحرَّض الذي يرتكب الجريمة قد يكون صغيراً، أو مجنوناً، أو بالغاً، أو امرأة، ويرتكب الجريمة بسبب التحريض الواقع عليه فلا تكون إرادته متوجهة إلى تحقيق الجريمة ابتداء منه.

إثبات التحريض على الجريمة

إيقاع العقوبة على المحرّض تستلزم إثبات أنه قام بخلق التصميم الإجرامي عند المحرَّض، ويتحقق ذلك بوجود البينة الدالة على قيامه

بالتحريض على الجريمة إما بإقرار المحرّض، أو أن يشهد الشهود عليه لأنه يعمل بخفاء، وذكاء، ودهاء، سعياً منه لإبعاد الشبهة عنه، فلا يباشر أي عمل من أعمال الجريمة، ويعتمد أن لا يذكر عند القبض على المحرَّض، فيعمد إلى إبعاد نفسه عن مكان وقوع الجريمة، وإحضار من يشهد له بذلك، وفي هذه الحالة هل يمكن إثبات التحريض بالقرائن والإمارات المحتفة بالجريمة، وشهادة المسهمين فيها؟ والجواب عن ذلك ما يلي:

أولاً: اتفق الفقهاء على جواز الحكم بالقرائن والأمارات إذا قويت التهمة، فإن ضعفت فلا يحكم بها[*][١٦][*][١٧][١٨]، ومما جاء في ذلك ما ذكر ابن العربي: «على الناظر أن يلحظ الأمارات والعلامات إذا تعارضت، فما ترجح منها قضى بجانب الترجيح، وهو قوة التهمة[١٦][١٩][٢٠][٢١]، ولا خلاف في الحكم بها»[٢٠] ومن الأمثلة على ذلك رجم المرأة الحامل التي لا زوج لها ولا سيد عند المالكية[٢٢][٢٣] وأجاز جمهور العلماء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة لولي القتيل أن يحلف خمسين يميناً أن ذلك الرجل قتله وهي إيمان القسامة[٢٤][٢٥][٢٦][٢٧]، وجواز شهادة الشاهد على القتل الموجب للقصاص أنه قتله عمداً عدواناً محضاً وهو لم يقل قتلته عمداً والعمدية صفة قائمة بالقلب فجاز للشاهد أن يشهد بها اكتفاء بالقرينة الظاهرة[٢٠].

وبناء على ذلك أرى جواز إثبات التحريض بالقرائن والأمارات إذا قويت التهمة، وذلك بإثبات وجود علاقة بين المحرّض والمحرَّض، مثل وجود إيصالات مالية دفعت للمحرَّض لأجل ارتكاب الجريمة قبل القيام بها بفترة من الزمن، أو بعد قيامه بالجريمة مباشرة أو بعد فترة من الزمن، أو أن يكون من دفع له هذا المال معروف بالفساد، أو له صحيفة سوابق في الإجرام لدى الجهات صاحبة الاختصاص، وغير ذلك من الوسائل التي تربط المحرّض بمن يدفعه لارتكاب الجريمة التي يدركها المختصون في مجال التحقيق الجنائي، خاصة ونحن أمام إنسان يعمل بالخفاء ويحرص كل الحرص على إبعاد نفسه عما يربطه بالجريمة.

ثانياً: إثبات التحريض بأقوال المسهمين في الجريمة

أجاز الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة إثبات الجريمة بأقوال المسهمين فيها، ومن ذلك ما جاء عند المالكية «..... ودفع ما بأيديهم لمن طلبه بعد الاستيفاء واليمين، أو بشهادة رجلين من الرفقة»[٢٨]، وذكر الموّاق عن المدونة «تجوز على المحاربين شهادة من حاربوه إن كانوا عدولاً بقتل أو مال، ولا تقبل شهادة أحدهم في نفسه، وتقبل شهادة بعضهم على بعض».[٢٩]

وجاء عند الشافعية «ولو شهد اثنان من الرفقة على المحارب لغيرهما، ولم يتعرض لأنفسهما في الشهادة قبلت شهادتهما، وليس على القاضي البحث عن كونهما من الرفقة أولاً، وأن بحث لم يلزمهما أن يجيبا».[٢٦][٣٠]

وسئل الإمام ابن تيمية عن جماعة اتهموا بقتيل فضربوا، واعترف واحد منهم بالعقوبة، هل يسري هذا الاعتراف على الآخرين؟ فأجاب: «إن أقر واحد عدل أنه قتله كان لوثاً، فلأولياء المقتول أن يحلفوا خمسين يميناً، ويستحقوا به الدم، وأما إذا أقر مكرهاً، ولم يتبين صدق إقراره، فهنا لا يترتب عليه حكم، ولا يؤخذ هو به ولا غيره».[٣١]

أقول: بناء على ما ذكره الفقهاء من قبول شهادة الرفقة في الجرائم الظاهرة فإني أرى جواز الأخذ بأقوال المسهمين في جريمة التحريض لأن الحاجة هنا أولى لأن جريمة التحريض على

---

[*][١٦] كل أمارة ظاهرة تقارن شيءخفياً فتدل عليه. وقوة التهمة ومنحضها يكون بالنظر إلى القرينة ذاتها فهي دليل قضائي يرجح معه العقل احتمالاً على آخر مستنداً فيه إلى علاقة وصلة يؤيدها الأمر المقارن المعتاد.

[*][١٧] الأمارة: العلامة الظاهرة، وهي التي يلتزم من العلم بها الظن بوجود المدلول ومثاله الغيم بالنسبة إلى المطر فإنه يلزم مع العلم به الظن بوجود المطر.

الجريمة تقع في الخفاء، وكل وسيلة مشروعة تؤدي إلى كشفها جائزة.

المبحث الثاني: عقوبة المحرّض على جريمة التحريض

موقف الفقهاء من المحرّض

إذا تحققت جريمة التحريض، واستوفت أركانها وشروطها، وتم إثباتها، استحق فاعلها العقوبة المترتبة على جريمته، وفيما يلي توضيح ذلك:

اختلف الفقهاء في عقوبة المحرّض على الجريمة تبعاً لنظرتهم إليه، هل هو مباشر للجريمة، أو شريك بالتسبب فيها، وقبل توضيح عقوبة المحرّض بناء على هذين الاتجاهين أبين الأسس ذات الصلة في تحديد عقوبة المحرّض على النحو التالي:

١- قاعدة العقاب في الإسلام أن العقوبات المقدرة تقع على المباشر للجريمة دون المتسبب فيها، وهذا يعني أن الشريك في جريمة حد أو قصاص، أياً كانت وسيلة الاشتراك عقوبته تعزيرية إذا لم يباشر الجريمة، لأن عدم مباشرته لها يعد شبهة دارئة للحد، ولأن حاله أخف جرماً، وأقل خطراً من المباشر للجريمة، فلم تستو عقوبتهما، ويستثنى من ذلك أن يكون فعل الشريك المتسبب يجعله في حكم المباشرة. كأن يكون المباشر أداة في يد الشريك، فيعاقب الشريك بعقوبة الحد أو القصاص.[١]

وقد توسع الإمام مالك في هذا المجال فذهب إلى اعتبار الشريك المتسبب شريكاً مباشراً أياً كانت وسيلة الاشتراك بشرط أن يحضر تنفيذ الجريمة، وأن ينفذها إذا امتنع غيره عن تنفيذها.[٩][٢٢]

ووفق ما ذهب إليه الإمام مالك يعاقب الشريك المتسبب بالعقوبة التي يستحقها المباشر سواء كانت حداً أو قصاصاً لأنه في حكم المباشر للجريمة.

ولا يظهر هذا الفرق في العقوبات المفوضة (التعزير) لأن الشريعة الإسلامية لا تفرق بين الجرائم التعزيرية، ولا تحدد لكل جريمة عقوبة بعينها، وتركت تقدير العقوبة للقاضي لاختيار العقوبة المناسبة للمجرم، والجريمة على حد سواء، وبناء على ذلك يمكن أن تزيد عقوبة الشريك المتسبب على الشريك المباشر، أو تساويها، أو تقل عنها، وفق تقدير القاضي بالنظر إلى ظروف كل من المتسبب والمباشر.[١][١٢][٢٣][٢٤]

٢- الفقهاء متفقون على قاعدة اجتماع السبب مع المباشرة وهي «إذا اجتمع المباشر والمتسبب أضيف الحكم إلى المباشر»[٢٥][٢٦][٢٧] ومعنى القاعدة: أنه عند اجتماع فاعل الشيء بالذات، مع فاعل السبب الذي يفضي إلى وقوع الشيء، ولم يكن السبب يؤدي إلى النتيجة السيئة إذا لم يتبع بفعل فاعل آخر، فالحكم المترتب على الفعل يضاف إلى المباشر دون المتسبب، وهذا موطن اتفاق بين الفقهاء، ولكن الاختلاف بينهم عند التطبيق. وإذا نظرنا إلى اجتماع السبب مع المباشرة نجده لا يخرج عن واحدة من الآتية:[١][٢١][٢٨][٢٩]

أولاً: أن يغلب السبب المباشرة بإخراجها عن كونها عدواناً مع توليده إياها، أو أن يكون السبب مفضياً إلى مباشرة التلف، ففي هذه الحالة يترتب الحكم على المتسبب، ومن أمثلة ذلك ما لو تماسك شخصان، فأمسك أحدهما بلباس الآخر فسقط منه شيء فتلف، فالضمان على الممسك رغم كونه متسبباً، ومن سقط منه الشيء مباشراً، لأن السبب في هذه الحالة أفضى إلى التلف دون أن يتوسط بينهما فعل فاعل مختار.

ثانياً: أن تغلب المباشرة السبب، فنقطع عمله، ومثاله أن يرمي شخص آخر من شاهق فتلقاه رجل بسيف فقتله، فالقصاص على القاتل دون الملقي.

ثالثاً: أن يعتدل السبب والمباشرة، بأن يتساوى فعل المباشرة مع فعل السبب، وهذه الحالة موطن اختلاف بين الفقهاء في إيقاع العقوبة، فمن غلب منهم المباشرة أعطى حكم المباشرة، ومن غلب السبب أعطى حكمه.

ومثال ذلك الإكراه على القتل، فقد ذهب جمهور الفقهاء من المالكية[٢٢][٢٥] والشافعية[٢][٤٠] والحنابلة[٢٧][٤١] إلى قتل المكرِه، والمكرَه، حيث يقتل المكرِه لتسببه في القتل بدفعه المكرَه إلى ارتكاب الجريمة، فهو كالآلة في يده، فإن لم يكن كذلك يقتص من القاتل، ويقتل المكرَه لمباشرته القتل، لأن الإكراه لا يبيح قتل مسلم ظلماً، ولأنه قتل ظلماً لاستبقاء نفسه، وليست أولى في البقاء من المقتول.

وذهب أبو حنيفة[٢٤][٤٢][٤٣] إلى قتل المكرِه لأن المكرَه كالآلة في يد المكرِه، لأن الإكراه يولد داعية القتل في المكرَه، فيدفع عن نفسه بقتل من طلب إليه قتله.

وذهب زفر من الحنفية[٢٤][٤٢][٤٣]، إلى قتل المكرَه لمباشرته القتل، إذ الأصل أن الأفعال يؤاخذ بها فاعلها، إلا إذا سقط حكم فعله شرعاً، وأضيف إلى غيره، وهنا لم يسقط حكم فعله بل قرر، بدليل إثمه بالقتل الذي يقع على القاتل.

وذهب ابن حزم[٤٤] إلى قتل المكرِه والمكرَه إذا قام المكرَه بالجريمة اعتقاداً منه بوجوب طاعة الآمر (المكرِه) ولولا أمره لم يكن ليقتله، فهما في هذه الحال فاعلان للجريمة مباشران لها، ويقتل المكرَه وحده إذا قام بالجريمة طاعة للآمر باختياره لأنه أتى محرماً عليه إتيانه، والنصوص لم تبح للإنسان أن يدفع عن نفسه ظلماً بظلم غيره بالتعدي عليه فوجب عقابه.

٣- اتفق الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة على عقوبة المحرّض تعزيراً إذا لم تقع الجريمة التي حرض عليها، لأن التحريض على الجريمة معصية بحد ذاتها، حرمتها الشريعة الإسلامية، لأنها تؤدي إلى ارتكاب ما حرمته الشريعة، وهو الجرائم، والقاعدة الأصولية تنص على أن ما أدى إلى محرم فهو محرم.[١][٢٥][٣٦][٤٥]

أقول: بناء على ما سبق فإن المحرّض معاقب في كل الأحوال سواء اعتبرناه مباشراً أو متسبباً، وإن عقوبته متفاوتة حسب الجريمة التي يحرض على القيام بها وقد تصل عقوبته أحياناً إلى القتل كما لو أكره إنساناً على قتل آخر فقتله بناء على هذا الإكراه، وقد عرفنا سابقاً أن الإكراه واحد من وسائل التحريض على الجريمة، وتبينا رأي جمهور الفقهاء في عقوبة الإكراه على القتل.

عقوبة المحرّض على الجريمة

أتحدث في هذا المطلب عن أنواع التحريض، وعقوبة المحرض على الجريمة كما يلي:

أولاً: أنواع التحريض: للتحريض نوعان هما:[٢][٦][١٢][٤٦]

التحريض الخاص: وهو الذي يوجه إلى شخص أو أشخاص معينين، كأمر أحدهم أن يقتل آخر.

التحريض العام: وهو الذي يوجه إلى جمهور أو جماعة غير محدودة دون تمييز بينهم لدفعهم لارتكاب جريمة معينة، مثل دعوة الناس لإتلاف الأموال العامة للدولة.

ويشترط لتحقق التحريض العام ما يلي:[٢][٦][١٢][٤٦]

أن يكون موجهاً إلى جماعة غير محدودة من الناس.

أن يتم بإحدى وسائل العلانية المنصوص عليها وتحديدها أمرٌ اجتهادي للمجتهدين ضمن قواعد الشريعة الإسلامية.

أن ينصب على جريمة من الجرائم المعينة من الشريعة بالذات مثل إتلاف أموال الدولة.

أن يكون فعلاً أصلياً قائماً بذاته خاضعاً للعقاب ولو لم يكن له أي أثر.

ثانياً: عقوبة المحرّض على الجريمة

تختلف عقوبة المحرّض على الجريمة بالنظر إلى الأثر المترتب على تحريضه على الجريمة وفيما يلي توضيح ذلك:

١. وقوع الجريمة المحرَّض عليها

اتفق الفقهاء على معاقبة المحرّض إذا وقعت الجريمة التي حرّض عليها كما خطط لها، واختلفوا في مقدار العقوبة اللاحقة به نظراً لاختلافهم في موقع المحرّض من الجريمة، فالفقهاء الذين قالوا إن المحرّض مباشر للجريمة أوقعوا عليه عقوبة المباشر فإن كانت الجريمة التي حرّض عليها القتل عوقب بالقتل، وإن كانت الجريمة إتلاف مال إنسان فإن المحرّض يضمن المال المتلف وهكذا في كل جريمة تقع كما أراد المحرّض، ومن رأى أن المحرّض متسبب نظر في السبب، فإن كان أقوى من المباشرة أعطى السبب حكم المباشرة وعاقب المتسبب بعقوبة المباشر كالإكراه على القتل، والأمر به. والتحريض على إتلاف المال، أو سرقته، أو إتلاف عضو الإنسان، وإن كان السبب أضعف من المباشرة بحيث لا يكون له أثر في إحداث الجريمة فيعاقب المحرّض على ارتكابه معصية لا باعتباره شريكاً في الجريمة[٢٤][٢٥][٢٦][٢٧]

ويستدل لمعاقبة المحرّض على الجريمة عقوبة المباشر بما يلي:

١. فعل النبي صلى الله عليه وسلم في معاقبة المحرّضين، فقد حكم النبي صلى الله عليه وسلم بقتل حيي بن أخطب، وسلام بن مشكم، وابن أبي الحقيق، لأنهم كانوا يحرضون على قتل النبي صلى الله عليه وسلم، وكانوا يعينون قريشاً على حرب الرسول صلى الله عليه وسلم، وما كان قتلهم إلا لعظيم جنايتهم وخطرها، حيث كانوا يريدون إنهاء الإسلام، واستئصال المسلمين، لتكون لهم الكلمة والحظوة عند الناس.[٤٧][٤٨]

٢. معاقبة (الردء)(*) المعين[٤٩]، فقد ذهب فقهاء الحنفية[٥٠] والمالكية[٩][٢٥] والحنابلة[٢٧][٤١][٥١] إلى قتل الردء في الحرابة(**)، علماً أنه لم يباشر الجريمة لخطورته، حيث يعمد إلى مراقبة الطريق لتنبيه المحاربين إذا قدم من يمنعهم من ارتكاب الجريمة. وينضم إليهم عند عدم قدرتهم على إتمام الجريمة، وغير ذلك من الأمور التي تعين المحاربين على القيام بجريمتهم، ولولا هذا التعاون بينهم ما تحققت الجريمة، ولو لم يلحق الفقهاء الردء بالمباشر لأدى ذلك إلى انفتاح باب قطع الطريق، وفيه من الفساد الشيء الكبير، وهذا لا يجوز.

٣. ذهب الفقهاء إلى قتل من تكرر منه الفساد، ولم ينزجر بالحدود المقررة، وهذا من باب السياسة الشرعية، ومن ذلك ما جاء عند الحنفية "..... وللإمام قتله سياسة لأنه سعى في الأرض بالفساد"[٢٤][٤٣]، وجاء عند المالكية «..... وعندنا يجوز قتل الجاسوس المسلم إذا كان يتجسس للعدو..... وأما الداعية إلى البدعة، المفرق لجماعة المسلمين فإنه يستتاب، فإن تاب وإلا قتل»[٢٠]، وجاء عند الحنابلة «..... إذا كان المقصود دفع الفساد ولم يندفع إلا بالقتل قتل، وحينئذٍ فمن تكرر منه جنس الفساد، ولم يرتدع بالحدود المقدرة بل استمر على الفساد فهو كالصائل لا يندفع إلا بالقتل فيقتل»[٢٧].

٤. ورد عند الحنابلة ما يدل على تشديد العقوبة على المجرم ما نصه "والقوادة التي تفسد النساء والرجال تعزر تعزيراً بليغاً، وينبغي شهرة ذلك بحيث يستفيض في الناس، وقال الشيخ لولي الأمر صرف ضررها إما بحبسها، أو نقلها عن الجيران، دفعاً لمفسدتها".[٢٧][٢١]

٥. وسئل ابن تيمية عن امرأة قوادة تجمع الرجال والنساء، وقد ضربت، وحبست، ثم عادت تفعل ذلك، وقد لحق الجيران الضرر بها،

(*) الردء: المعين والمناصر.

(**)وذهب الشافعية إلى عدم قتل الردء في الحرابة وأنه يعاقب عقوبة تعزيزية لعدم مباشرته الحرابة، انظر المرجع رقم ٢٦.

فهل لولي الأمر نقلها من بينهم أم لا؟ فأجاب إن لولي الأمر كصاحب الشرطة أن يصرف ضررها بما يراه مصلحة، إما بحبسها وإما بنقلها عن الحرائر، وأما بغير ذلك مما يرى فيه المصلحة، وقد كان عمر ابن الخطاب يأمر العزاب أن لا تسكن بين المتأهلين، وأن لا يسكن المتأهل بين العزاب، وهكذا فعل المهاجرون لما قدموا المدينة على عهد النبي صلى الله عليه وسلم، ونفوا شاباً خافوا الفتنة به من المدينة المنورة إلى البصرة، وثبت في الصحيحين أن النبي صلى الله عليه وسلم نفى المخنثين، وأمر بنفيهم من البيوت خشية أن يفسد النساء، فالقوادة شر من هؤلاء والله يعذبها مع أصحابها.[١٤][٢٧][٣١][٤٧]

خلاصة: والمحرّض على الجريمة لا يقل خطراً عن هؤلاء، فهو يدعو إلى ارتكاب الحرام، وإفساد المجتمع بارتكاب الجرائم، عن طريق توليد الجريمة في نفوس الآخرين ودفعهم إلى ارتكابها، فهو بحاجة إلى عقوبة رادعة حتى وإن وصلت إلى عقوبة القصاص أو الحد، إذ لا يعقل أن نعاقب من يخطط للجريمة، ويدفع غيره لارتكابها بالوسائل التي تمكنه من ذلك، بعقوبة بسيطة لا تردعه، ولا تزجر غيره عن ارتكاب الجرائم، وليس هذا تشديداً في غير موضعه. بل هو أمر استلزمته رعاية مصالح الأفراد، والأمة من العبث والاستهتار، وبقاء المجتمع نقياً طاهراً. يقول ابن تيمية «..... وهؤلاء المعروفون بالفتن والفساد لولي الأمر أن يمسك منهم من عرف بذلك فيحبسه، وله أن ينقله على أرض أخرى ليكف بذلك عدوانه، وله أن يعزر أيضاً من ظهر منه الشر ليكف به شره وعدوانه، ففي العقوبات الجارية على سنن العدل والشرع ما يعصم الدماء والأموال، ويغني ولاة الأمور عن وضع جبايات تفسد العباد والبلاد، ومن اتهم بقتل وكان معروفا بالفجور فلولي الأمر عند طائفة من العلماء أن يعاقبه تعزيراً على فجوره، وتعزيراً له، وبهذا وأمثاله يحصل مقصود السياسة العادلة»[٣١].

٢. وقوع جريمة أخف من المحرَّض عليها

إذا قصد المحرّض جريمة بعينها، فأوقع المحرَّض جريمة أخف منها، كأن يحرض شخصاً على قتل آخر، فيقوم المحرَّض بإبانة عضو منه فقط، فعن أي الجريمتين يسأل المحرّض؟ ظاهر الحال أن المحرّض يعاقب على الجريمة الأخف، ولا يعاقب على التي حرض عليها لعدم وقوعها، وأرى أن يعاقب المحرّض عقوبة تعزيرية إضافة إلى عقوبته الأصلية تشديداً عليه في العقوبة حتى لا يرجع إلى مثلها، وإذا كان المحرّض معروفاً بالفساد، والتدبير والتخطيط للجرائم، والتحريض عليها، ولم يرتدع بالعقوبات الواقعة عليه فأرى أن يعاقب بالقتل كما بينت سابقاً وإن وقعت الجريمة أخف مما كان يخطط له المحرّض، ويشهد لذلك ما ذكره الفقهاء من قتل المشهور بالفساد إذا لم تردعه العقوبة.

ومما ورد في هذا المجال ما ذكره فقهاء المالكية «وندب لذي التدبير القتل، والبطش، والقطع، ولغيرهما، ولمن وقعت منه فلتة النفي والضرب»[٥١] وجاء في شرح هذه العبارة: إن كان المحارب ممن له الرأي والتدبير فوجه الاجتهاد فيه قتله أو صلبه، لأن القطع لا يدفع ضرره، وإن لم يكن المحارب له تدبير إنما يخيف بقوة جسمه قطع من خلاف، وإن لم يكن للمحارب تدبير، ولم يكن يخيف بقوة جسمه، وأخذ بحضرة خروجه أخذ فيه بأيسر ذلك وهو الضرب والنفي.[٢٥][٢٩] ووجه الربط بين المحرّض وصاحب الرأي والتدبير أن كليهما يخطط للجريمة ويدفع الآخرين لارتكابها.

٣. وقوع جريمة أشد من المحرَّض عليها

والمحرّض مسؤول عن الجريمة التي يرتكبها المحرَّض (المباشر للجريمة)، ولو كانت أشد من الجريمة التي أرادها في تحريضه، ما دامت نتيجة

محتملة لتحريضه، وكان يمكنه توقع حصولها عند تنفيذ الجريمة المقصودة، فمن حرض إنساناً على ضرب شخص معين، فضربه المحرَّض ضرباً أدى إلى وفاته، فالمحرّض مسؤول عن جريمة قتل شبه عمد، لأنه كان نتيجة محتملة الوقوع لتنفيذ جريمة الضرب، وكذا لو أبان المحرَّض طرفاً من المجني عليه، فالمحرّض مسؤول عن الإبانة لأنها نتيجة متوقعة للضرب، وإذا قام بالتحريض على سرقة آخر، فقام المحرَّض بضرب المسروق منه، فالمحرّض مسؤول عما يحدثه الضرب في المسروق منه، لأنه وإن لم يقصد إحداث جريمة الضرب، إلا أنه داخل في قصده الاحتمالي، لأن السارق قد يفاجأ أثناء السرقة بحضور المسروق منه، فيعمد إلى ضربه لإتمام السرقة، أو منعه من التصرف بأي فعل يؤدي إلى إمساكه، أو عدم تمكينه من السرقة وهذا أمر متوقع يعرفه المحرّض عند تحريضه على جريمة السرقة، فكان هذا سبباً لمساءلته.[١][٢٤][٢٥][٢٦]

٤. وقوع جريمة خلاف المحرَّض عليها

وإذا قصد المحرّض وقوع جريمة بعينها، فارتكب المحرَّض جريمة غيرها، فلا يعد المحرّض شريكاً في الجريمة، ويعاقب المحرَّض بصفته فاعلاً مباشراً للجريمة، ومثال ذلك أن يحرض شخص إنساناً على ضرب آخر، فيقوم المحرَّض بإتلاف محصوله الزراعي، أو إحراق منزله، ففي هذه الحالة لا يسأل المحرّض عن هذه الجريمة، ويسأل عن تحريضه، ويعاقب على ذلك، لأن التحريض بذاته جريمة تستوجب العقاب.[١]

٥. عدول المحرَّض عن الجريمة

وإذا عدل المحرَّض عن تحريضه، ثم وقعت الجريمة، فيلزمه أن يثبت أنه أزال كل أثر لتحريضه في نفس المحرَّض (المباشر للجريمة)، وانه ارتكب الجريمة وهو غير متأثر بالتحريض، فإن أثبت ذلك انتفت عنه المسؤولية، لانتفاء رابطة السببية بين نشاط المحرّض، والجريمة المرتكبة لوقوعها لسبب آخر غير التحريض، فإن لم يقوِ المحرّض على إثبات إزالته لأثر التحريض في نفس المحرَّض، فإنه لا يعفى من العقاب، ويكون مسؤولاً عن الجريمة المرتكبة.[١][١٠]

المبحث الثالث: الظروف المؤثرة في عقوبة المحرَّض على الجريمة

القاعدة العقابية في الشريعة الإسلامية تبين أن العقوبة التي تقع على مرتكب الجريمة تتأثر بظروفه الخاصة، والأصل في ذلك أن العقوبة المستحقة لكل من ارتكب جريمة تتأثر بصفة الفعل كأن يكون الجاني في حالة دفاع عن النفس، أو صفة الفاعل كالصغر أو الجنون، أو قصد الفاعل كأن يؤدب ولده، وهذا متفق عليه بين فقهاء الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة إلا أنهم يختلفون عند تطبيق هذه القاعدة على جرائم الحدود والقصاص، والواقع أن خلافهم ليس على تطبيق هذه القاعدة وإنما على تطبيق قاعدة درء الحدود بالشبهات، وهذا الخلاف محصور في الحالات التي يحتمل أن يكون فعل أحد المباشرين للجريمة هو الذي أدى إليها دون فعل الآخر كحالة القتل من مجنون وعاقل، وصبي وبالغ، وعمل الطبيب وعدوان الجاني، فمن رأى من الفقهاء أن هذه شبهة تدرأ العقوبة لم يعاقب الشريكين، لأن الشريك يتأثر بظروف شريكه سواء كانت هذه الظروف قائمة على صفة في الفعل أو الفاعل أو قصد الفاعل، ومن رأى من الفقهاء أن هذا الاشتراك ليس شبهة دارئة للحد عاقب كلاً من الشريكين حسب عقوبته الخاصة به.[١][٢٧][٤٠][٥٠]

وبناءً على ذلك هل يتأثر المحرّض على الجريمة بظروف شريكه فيها؟ والجواب عن ذلك يعتمد على معرفة موقع المحرّض من الجريمة هو مباشر لها أم متسبب فيها؟

١. أثر الظروف على عقوبة المحرَّض باعتباره

مباشراً للجريمة

إذا تأثرت عقوبة أحد الشركاء لصفة في الفعل أو لصفة في الفاعل أو لقصد الفاعل فإن عقوبة الشريك الآخر الذي لم تتوفر له هذه الصفات لا تتأثر بفعل غيره أو صفته أو قصده، وبالنظر إلى عقوبة المحرّض نجد أن صفة الفاعل لا تنطبق عليه، لأن شرط المحرّض أن يكون متمتعاً بالأهلية، فلا يكون المحرّض صغيراً ولا مجنوناً وكذلك صفة الفعل لا تنطبق على المحرّض لأنه لم يباشر الجريمة وإنما قام على توليدها في نفس الجاني ودفعه إلى ارتكابها، ويبقى قصد الفاعل، وفي هذه الحال يمكن أن تتأثر عقوبة المحرّض، ومثال ذلك أن يحرّض شخص آخر على تأديب ولده، فلا يعد المحرّض مرتكباً للجريمة، لأنه لو باشر الفعل بنفسه لما عدّ مجرماً، وتكون مسؤولية المحرّض قاصرة على تعدي حد التأديب من قبل الجاني.[١][١١][٢٥][٥٢]

٢. أثر الظروف على عقوبة المحرّض باعتباره متسبباً في الجريمة

قد تتأثر عقوبة المحرّض باعتباره متسبباً في الجريمة بظروف الجاني المباشر، وقد لا تتأثر بهذه الظروف، وقد عرفنا أن العقوبة تتأثر بصفة الفعل، وصفة الفاعل، وقصد الفاعل، وفيما يلي توضيح ذلك:

١. صفة الفعل:

أ. إذا ارتكب المباشر الجريمة التي قصدها المحرّض ينظر، فإن كانت الجريمة من جرائم التعزير فلكل منهما عقوبته، وإن كانت الجريمة من جرائم الحدود والقصاص فالأصل أن لكل عقوبته الخاصة، إلا أن هناك حالات يعطى المتسبب فيها حكم المباشر كما في حالة الإكراه على القتل، فإن المكرِه والمكرَه يقتلان، وبناء على ذلك يمكن القول بمعاقبة المحرّض وإن كان متسبباً بعقوبة المباشر درءاً لخطر المحرّض.[٢٢][٢٥][٢٦][٢٧]

ب. وإذا ارتكب المباشر جريمة غير التي حُرض على القيام بها فلا يعاقب المحرّض على هذه الجريمة إلا إذا كانت داخلة في قصده الاحتمالي.[١][١٢][٥٢]

٢. صفة الفاعل: وإذا كانت العقوبة قائمة على صفة في الفاعل فشددت على المباشر أو خففت، أو انعدمت لصفته، فإن المحرّض لا يتأثر بشيء من هذا لأن تشديد العقاب، وتخفيفه، وامتناعه يرجع لمعنى في الشريك المباشر لا يتوفر في المحرّض، فإن كان المباشر صبياً فلا عقاب له، ويعاقب المحرّض، وإذا كان المباشر معتاد الإجرام شددت عليه العقوبة دون المحرّض وهكذا.[١]

٣. قصد الفاعل: وإذا كانت العقوبة قائمة على قصد الفاعل يعاقب المحرّض بنفس عقوبة المباشر إذا لم يكن قصد المحرّض مخالفاً لقصد المباشر. ولا يعاقب المحرّض بعقوبة المباشر إذا كان قصد المحرّض يوجب عليه عقوبة أقل من عقوبة المباشر ومثال ذلك أن يحرض شخص آخر على إتلاف زرع إنسان فيقوم المحرّض (المباشر للجريمة) بقتل هذا الإنسان، فلا يعاقب المحرّض على الجريمة بعقوبة المباشر.[١]

٤. وإذا كانت هناك ظروف خاصة بالمحرّض تستدعي تغيير وصف الجريمة أو العقوبة فإنها تسري عليه وحده، فإن كان عائداً شددت عقوبته، ولا يتأثر المباشر بذلك، وإن كان للمحرّض الحق في إتيان الفعل فحرّض غيره عليه كأن يحرّض شخص آخر على تأديب ولده، فالفعل يعد جريمة بالنسبة للمباشر ولا يعد جريمة في حق المحرّض، والسبب في ذلك أن المحرّض لو باشر تأديب ولده بنفسه لما عُد مجرماً، وإذا زاد فعل المباشر على حد التأديب كانت مسؤولية المحرّض قاصرة على تعدي حد التأديب فقط.[١]

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن سار على نهجه إلى يوم الدين وبعد، فقد تحدث البحث عن عقوبة المحرّض على الجريمة وانتهى إلى النتائج التالية:

يعد التحريض على الجريمة جريمة قائمة بذاتها في الشريعة الإسلامية، لها أركانها وشروطها الخاصة بها.

المحرّض على الجريمة إنسان يحمل الغير على ارتكاب الجريمة بتوليدها في نفسه ودفعه إلى القيام بها بأي وسيلة من وسائل التحريض كالإكراه، والإغراء بالمال وغيرها من الوسائل.

إثبات التحريض على الجريمة يكون بوسائل الإثبات المعروفة في الشريعة الإسلامية وهي الإقرار والشهادة، ويجوز إثبات وقوع التحريض على الجريمة بالقرائن إذا قويت التهمة، وأقوال المسهمين في جريمة التحريض.

تختلف عقوبة المحرّض على الجريمة بالنظر إلى موقع المحرّض هل هو مباشر للجريمة أو متسبب فيها، وبالنظر إلى الأثر المترتب على الجريمة التي ارتكبت بناء على التحريض.

يجوز إيقاع عقوبة شديدة على المحرّض على الجريمة لأنه يمثل خطراً على أمن الأفراد والمجتمع، حتى تكون رادعة له وزاجرة لغيره.

تتأثر عقوبة المحرّض على الجريمة بظروفه الخاصة تشديداً أو تخفيفاً أو انعداماً ولا يتعدى ذلك إلى المحرّض (المباشر للجريمة).

وأختتم بحثي بالاقتراح التالي الذي أتوجه به إلى الأجهزة المختصة بنظام العقوبات وهو الآتي:

١. تصنيف الجرائم التعزيرية التي لا نص على عقوبتها في القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، حسب خطورتها، وتأصيل كل جريمة بتبيين أركانها وشروطها وعقوبة مرتكبها، لأن ذلك يجعل الناس أكثر فهماً لهذه الجرائم والعقوبات المترتبة عليها، ويجعل عقوبتها غير خاضعة لاجتهاد القاضي الشخصي بحيث يؤدي ذلك كله إلى استقرار القضاء، علماً أن القوانين الوضعية تسير في هذا الاتجاه كما في مسألة التحريض على الجريمة.

المراجع

١. عبد القادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي، ج١، ط٥، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ١٩٨٤.

٢. محمد علي الهواري، التحريض على الجريمة في الفقه الإسلامي، دراسات، مجلد رقم (٢٦)، علوم الشريعة والقانون، ملحق كانون الأول، ١٩٩٩، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٣. محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مجلد ٣، ج٥، ط٢، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٥٢م.

٤. أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة (حرَض)، ج٢، دار الفكر.

٥. محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مادة (حرَض)، ج٧، دار صادر، بيروت – لبنان، ١٩٨٧.

٦. كامل السعيد، شرح الأحكام العامة في قانون العقوبات، عمان – الأردن، ١٩٩٨.

٧. أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية، الفتاوى الكبرى، تحقيق محمد عبد القادر عطا، ج٣، ط١، ١٩٨٧، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.

٨. محمد أمين الشهير بابن عابدين، رد المحتار على الدر المختار، ج٦، ط٢، دار الفكر، بيروت، لبنان، ١٩٦٦.

٩. محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ج٦، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٩٩٦.

١٠. شريف فوزي، مبادئ التشريع الجنائي

الإسلامي، مكتبة الخدمات الحديثة، دار العلم للطباعة والنشر، جدة، السعودية، ١٩٨٩.
١١. عبدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة، المغني على مختصر الخرقي، ج٥، ج٧، ج٨، مكتبة الرياض الحديثة، السعودية، ١٩٨١م.
١٢. محمد سامي النبراوي، شرح الأحكام العامة لقانون العقوبات الليبي، الجامعة الليبية، ليبيا، بيروت، لبنان، ١٩٧٢.
١٣. محمد علي الحلبي، شرح قانون العقوبات الأردني، ط١، مكتبة بغدادي، عمان – الأردن، ١٩٩٣م.
١٤. مسلم بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم مع شرح النووي، ج٢، ج١٤، دار الفكر، بيروت – لبنان، ١٩٨١م.
١٥. يحيى بن شرف النووي، شرح النووي على صحيح مسلم، ج١٧، دار الفكر، بيروت – لبنان، ١٩٨١م.
١٦. مصطفى أحمد الزرقا، المدخل الفقهي العام، ج٢، ط٩، دار الفكر، نسخة صورة عن مطبعة طربين، دمشق، ١٩٦٧ ـ ١٩٦٨م.
١٧. علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان، ١٩٩٢.
١٨. الحسن بن عبدالله العسكري، الفروق اللغوية، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ٢٠٠٠م.
١٩. علي بن خليل الطرابلسي، معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام، دار الفكر، بيروت، لبنان.
٢٠. محمد بن فرحون، تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، ج٢، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٣٠١هـ.
٢١. عبدالرحمن بن رجب الحنبلي، القواعد، دار الفكر، بيروت، لبنان.
٢٢. محمد بن رشد القرطبي، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ج٢، ط٨، دار المعرفة، بيروت – لبنان، ١٩٨٦.
٢٣. محمد بن أبي بكر المشهور بابن قيم الجوزية، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.
٢٤. محمد بن سليمان المعروف بـ(شيخ زادة)، مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر، ج٢، نسخة مصورة عن دار الطباعة العامرة، دار إحياء التراث العربي، ١٣١٧هـ.
٢٥. صالح عبدالسميع الآبي، جواهر الإكليل، شرح مختصر، خليل، ج٢، بيروت – لبنان.
٢٦. محمد الشربيني، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، ج٤، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان.
٢٧. منصور بن يونس بن إدريس البهوتي، كشاف القناع عن متن الإقناع، ج٥، ج٦، عالم الكتب، بيروت – لبنان، ١٩٨٣.
٢٨. خليل بن اسحق، مختصر خليل متن التاج والإكليل، ج٨، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٩٩٥.
٢٩. محمد بن يوسف المواق، التاج والإكليل لمختصر خليل، ج٨، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٩٩٥.
٣٠. يحيى بن شرف النووي، روضة الطالبين وعمدة المفتين، ج٧، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٩٢.
٣١. أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، مجموع الفتاوى، ج ٣٤، ط١، الدار العربية، بيروت، لبنان، ١٣٩٨هـ.
٣٢. أحمد بن محمد الدردير، الشرح الكبير، ج٦، طبعة أولى، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٩٩٦.
٣٣. غيث محمود الفاخري، الاشتراك الجنائي في الفقه الإسلامي، ط١، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، ١٩٩٣.

٣٤. مصطفى إبراهيم الزلمي، المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية، مطبعة أسعد، بغداد، العراق، ١٩٨١.
٣٥. سليم رستم باز، شرح المجلة، ج١، ط٣، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، ١٩٨٦.
٣٦. علي حيدر، درر الحكام شرح مجلة الأحكام، ج١، دار الجيل، بيروت، لبنان، ١٩٩١.
٣٧. محمد سعيد المحاسني، شرح مجلة الأحكام العدلية، مطبعة الترقي، دمشق، ١٩٢٧.
٣٨. أحمد بن محمد الحموي، غمز عيون البصائر شرح كتاب الأشباه والنظائر، ج١، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٥.
٣٩. عبد الرحمن السيوطي، الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٩٨٣.
٤٠. إبراهيم بن علي الشيرازي، المهذب في فقه الإمام الشافعي، ج٢، دار الفكر، بيروت، لبنان.
٤١. منصور بن يونس البهوتي، شرح منتهى الإرادات، ج٣، عالم الكتب، بيروت – لبنان.
٤٢. علي بن أبي بكر بن عبد الجليل المرغيناني، الهداية شرح بداية المبتدي، ج٣، المكتبة الإسلامية.
٤٣. عبدالله بن محمود بن مودود الحنفي، الاختيار لتعليل المختار، ج٢، ط٣، دار المعرفة، بيروت – لبنان، ١٩٧٥.
٤٤. علي بن أحمد بن حزم، المحلى، ج٧، ج١١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٨٨.
٤٥. محمد بن علي الحصكفي، الدر المنتقى في شرح الملتقى، ج١، مطبوع بهامش مجمع الأنهر، نسخة مصورة عن دار الطباعة العامرة، دار إحياء التراث العربي، ١٣١٧هـ.
٤٦. أحمد علي المجذوب، التحريض على الجريمة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٧٠.
٤٧. محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري مع فتح الباري، ج٧، ج١٠، دار الفكر، بيروت – لبنان.
٤٨. أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج٧، دار الفكر، بيروت – لبنان.
٤٩. إبراهيم مصطفى، المعجم الوسيط، مادة (ردأ)، ج١، مجمع اللغة العربية، نسخة مصورة عن المكتبة الإسلامية، استانبول – تركيا.
٥٠. علاء الدين أبو بكر بن مسعود الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ج٧، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ١٩٨٢م.
٥١. خليل بن إسحاق، مختصر خليل متن جواهر الإكليل، ج٢، دار الفكر، بيروت – لبنان.
٥٢. أحمد الطحطاوي، حاشية الطحطاوي على الدرر المختار، ج٤، دار العربية، بيروت، لبنان، ١٩٧٥.
٥٤. أحمد هبة، موجز أحكام الشريعة في التجريم والعقاب، عالم الكتب، القاهرة – مصر، ١٩٨٥.

التغطية الشاملة لمفردات اللغة الإنجليزية وواقع التعليم

Rich Vocabulary Instruction and the Reality of Teaching

English Department

د. ثروت محمد السكران*

Dr. Tharwat M. EL-Sakran*

ملخص

تم إجـــراء العـديـد مـن الأبـحـاث حـول اسـتراتيـجيـات تعليم وتـعـلـم مـفـردات اللغة الإنجليـزيـة، فغطى بعضها عـدة عـوامـل ذات صلة باكتساب المفردات بينما ركز البعض الآخر على بعض الأنشطة التعليمية المساعدة في تعلم المفـردات وذلـك بالاستعانة بمفهوم التغطية الشاملة (الإثرائية) للمفردات اللغوية. ولكن يؤخذ على هـذه الـدراسـات أنـهـا لم تعطي أي إرشادات فيما يخص كم المعلومات ذات الصلة بالمفردة المـراد تعليمها للطلاب والتي لابد من تزويد المتعلمين بها حتى يمكن القول أنهم قد تعلموا المفردة. يتناول الباحث في هذه الورقة كيفية الاستعانة بنظرية الصلة لسبربر و ويلسون (١٩٨٦) كمحدد لنوع وكم المعلومات التى يجب تزويد الطلاب بها عند تعليمهم مفردات لغوية جديدة.

Abstract

Much research has been conducted on vocabulary teaching and learning strategies. Some have covered several issues pertinent to vocabulary acquisition, whereas others focused on vocabulary teaching and learning activities. In some of these studies, the construct of **'rich vocabulary instruction'** has occupied a group of EFL specialists. However, no clear guidelines have been proposed regarding this matter in terms of how much word knowledge to give to EFL learners, and in what context. In this paper, the researcher argues, using Sperber and Wilson's (1986) **Relevance Theory,** and in particular the principles of 'contextual effects' and 'processing effort', that these two principles could be used as criteria for determining the quantity and quality of word knowledge to be imparted to EFL learners. The paper concludes with some proposed activities that the researcher has found useful in making teaching vocabulary relevant to students and instructors.

Key words:

Rich vocabulary instruction, Vocabulary teaching & learning, Relevance.

(*) الجامعة الأمريكية بالشارقة - دولة الإمارات العربية المتحدة.

(*) American University of Sharjah. U. A. E.

rning activities. In some

Introduction

Over the past three decades a substantial body of research has been produced on aspects related to vocabulary learning and teaching. These studies have covered various aspects of vocabulary teaching and learning at all levels of education and age. Some studies have dealt with vocabulary teaching methodology (e.g. Fisher et al. (2011); Boers et al. 2009; Mizumoto & Takeuchi 2009; Walters and Bozkurt 2009; Laufer and Girsal 2008; Webb 2007). Others have investigated vocabulary development and growth (e.g. Crossley et al. 2009; Manyak and Bauer 2009; Webb and Rodgers 2009; Schoonen and Verhallen 2008; Meara 2007). Another group of researchers have concerned themselves with word meanings and comprehension (e.g. Bolger et al. 2008; Cain 2007). Still, many researchers (Nation 2001, 2006; Nassaji 2004; McDonald 2008) have discussed in-depth vocabulary knowledge and how such knowledge augments the incremental process of vocabulary learning.

All of these studies, and many others, have indeed enlightened educators and researchers to various important issues specific to vocabulary teaching and learning. Yet, in spite of the great efforts exerted, the pioneering studies conducted, and the activities suggested in the field of vocabulary acquisition, teaching and learning, it is noticed that many, if not all studies, have overlooked an extremely important factor that has to do with the criteria used to determine the size of this 'in-depth vocabulary knowledge'. In other words, does it refer to word forms, different meanings (i.e. literal, metaphorical,, etc.), synonyms, antonyms, and syntactical information, or is it just covering the meaning of any given word(s). Until today there is still no agreement amongst researchers concerning the criteria to be used in determining the depth of word knowledge that should be transmitted to learners.

Background to the Study

The impetus for this study emanated from my teaching experience in teaching several English language skills and English/Arabic and Arabic/English translation courses to EFL students. I have observed that not a small majority of those students encounter difficulties in choosing the appropriate lexical item for the conveyance of the meaning(s) they intended to transmit. An example of this is what a student, once, said to me in class when seeking permission to leave before the end of the lecture:

Excuse me Prof., I want to leave because I have a **date** with the dentist.

This unusual use of the word **'date'** has caught my attention and made me think of justifications for it. Pondering on the matter, I very soon thought of TEFL teachers' methods of presenting and teaching new vocabulary items. Indeed, teachers in schools do not go beyond the 'monosemous' (i.e. the literal) meaning(s) of words, and this, very often, results in the students' use of the generic surface meaning of the word. It is the researcher's contention this lexical item, **'date',** should have been presented to learners in the company of other lexical items relevant to it together with the contexts for its use. For example, if I were to teach this word to my students, I would definitely bring to their attention the word '**appointment**' because of the great relevance it bears on the word under discussion, a point that we will come back to later in the paper. Bringing into the discussion the word '**appointment**' will make learners aware of the denotations and connotations of these two words and, further, avoid them possible improper use in the future. It is these inappropriate uses of vocabulary items and many countless others that have indicated the need for this piece of research.

Objectives of the Study

It is the purpose of this study to introduce a framework that the present writer utilized and found useful in the decision-making process of how much word

knowledge to cover; in what context and when. This research uses the relevance-theoretic approach proposed by Sperber and Wilson (1986) in determining the amount of vocabulary knowledge that language instructors should impart to learners. Sperber and Wilson's 'relevance' will play a decisive role in helping language instructors, and of course, materials writers, to gauge the density of presenting and teaching vocabulary items to the educational levels and ages of the learners and act accordingly.

Aims of the research

This research provides a pragmatic approach predicated on the theoretical framework proposed by Sperber and Wilson (1986) in their Relevance Theory. It surveys Sperber and Wilson's relevance theory and demonstrates how it could be used as a framework to determine and gauge the type(s) and density of word knowledge to be presented to EFL learners.

Vocabulary and Relevance Theory

According to Sperber and Wilson (1986), relevance is seen '... as a property of inputs-external stimuli (sights, sounds, utterances) or internal representation (thoughts, memories, assumptions) - to cognitive process' (Ifantidou 2009:705). In light of this, any input that has positive cognitive effects becomes relevant when it interacts with other available assumptions to yield new assumptions. These new assumptions may confirm and strengthen already existing assumptions, may lead to revisions of some existing assumptions, or may contradict already available assumptions and lead to their being dismissed (Sperber and Wilson 1986:109).

That is, incoming information interacts with a context of existing assumptions or information in one of three ways, yielding the following types of contextual effects:

1. new contextual effects,
2. strengthening existing assumptions, and
3. contradicting and eliminating existing assumptions.

Also, for Sperber and Wilson the degree of relevance is entrenched in and calculated on the basis of the relationship between the degree and amount of cognitive effects (contextual implications) and the processing effort they require. That is, the greater the cognitive effects, the greater the relevance of an input. They also aptly argue that any act of ostensive communication (i.e. an utterance, a phrase, or a word) comes with a guarantee of 'optimal relevance' for the addressee (or in our case, the learner) and should be within the addressee' processing capabilities. This indicates that learners' educational stages and ages must be taken into account in the presentation and teaching of new vocabulary items. That is, the relevance of an utterance (in our case, a word or a phrase) depends not only on the positive cognitive effects achieved but also on the amount of mental (or 'processing') effort required.

Figure (1) below presents a portrait of the word knowledge that must be imparted and transmitted to learners of the English language. In this section, it will be demonstrated how the principles of relevance theory could be utilized to account for presenting and teaching vocabulary items in pragmatic/cognitive terms.

Figure 1:

Effective communication in English does not only require possessing a large proportion of vocabulary, but also requires choosing exactly the appropriate word or words that will accurately convey the intended meaning. A thorough understanding of the lexical items of the English language does not come about by chance. It requires the collaboration of all stakeholders: materials writers, teachers, students, educational policy makers, and students' parents. Unfortunately, at the time educators and researchers call for helping learners develop well-rounded vocabulary, it has been observed that a big majority of TEFL teachers still only provide students with very little word knowledge: Their main focus, most of the time, is

on the surface literal meaning of the words they come across in the students' prescribed textbook. Developing well-rounded vocabulary means covering all aspects (see chart above) that will guarantee comprehensive word knowledge. However, the amount of information to be given to students should be relevant to their age and mental abilities. In other words, the teaching of vocabulary can be fine-tuned to suit the age factor of the learners; that is, word details can be made more or less depending on the absorption power of the learner.

Take the following example. If I, for instance, were to teach the word 'claim', for instance, to ten-year-old non-native learners, I would only focus on four aspects of this word: phonological, semantic (literal meaning only), grammatical, and syntactic. However, for a secondary school learner, I would focus on all of the above mentioned aspects in addition to providing them with pragmatic and contrastive linguistic knowledge. In this latter case, I will stress more the pragmatic force of the word 'claim' as a verb and as a noun, in addition to the agentive noun 'claimant'. For instance, I may give the learners two different contexts for the verb 'claim' as follows:

The minister of transport in the United Arab Emirates claims that the ministry has assigned 2 billion Dirhams as incentives.

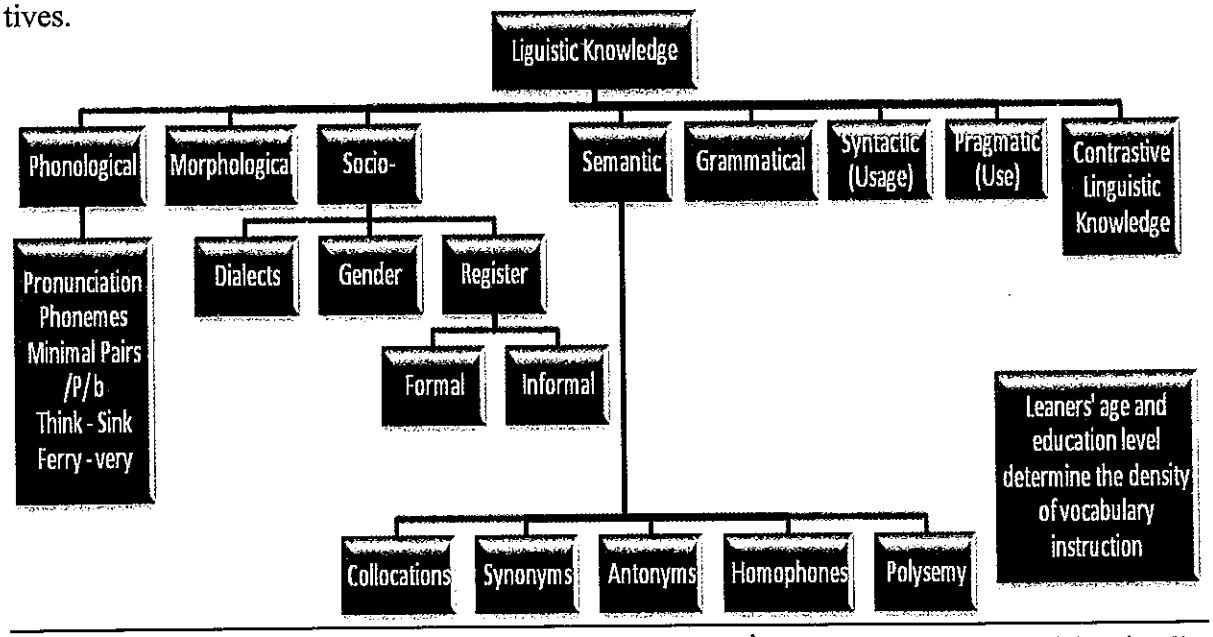
The eye witness claims that the taxi driver hit him on the head.

These two examples will be enough to illustrate the connotations associated with each use of the verb 'claim'. This sort of practice, besides facilitating 'contextual analysis'(Cain 2007), is in line with Sperber and Wilson's (1986) argument that:

A speaker who intends an utterance (a word or a phrase in our case) to be interpreted in a particular way must also expect the hearer to be able to supply a context which allows that interpretation to be recovered. A mismatch between the context envisaged by the speaker and the one actually used by the hearer may result in misunderstanding (p.16).

Another illustrative example is the following:

Let us suppose that a teacher encounters the word 'haste' in a lesson, s/he may decide to explain what it means (semantic details); tell the students the verb from it (grammar); draw their attention to the silent 't' (phonological information of the verb form); bring into the discussion a word, known to the learners, which is similar in pronunciation (e.g. paste), ask the learners for its antonym, and probably use it as a proverb in contexts such as the following:



More haste, less speed.
Haste makes waste.

Some teachers may even go further and give more information on the relevant words brought into the discussion, depending on how relevant they think this is. This approach can be fine-tuned to suit the age and mentality of the learners. In other words, language instructors can decide how many words to introduce in a class period, and how much information to give in terms of the time available and the age of the learners. They may also decide to hold back some of the details, if deemed above the level of the learners or of secondary relevance as they require too much processing effort.

This approach requires careful preparation and planning from teachers before they face the students. To get students motivated and more involved in the process, instructors may present some new words to students, say one day before class time, and ask them to consult a dictionary to collect as much information as possible concerning their meaning, synonyms, antonyms, equivalents in their mother tongue (L1). This way, instructors encourage learners to get involved in the learning process; especially there is evidence that EFL learners enjoy learning when they are immersed in the learning process (Muddiman and Frymier 2009). This approach mixes what Macdonald (2008) and Seal (cited in McDonald 2008) have labeled 'planned' and 'unplanned' vocabulary instruction. The 'planned' part represents the vocabulary introduced in the prescribed textbook and required to be taught by the teachers; whereas the 'unplanned' vocabulary instruction refers to any conscious attempt made by the instructors to bring into the discussion any other relevant words that have a relation with the word/words under focus. Laufer (1997:126); Folse (2008); Manyak and Bauer (2009) rightly argue that learning a new word entails having knowledge on their intrinsic properties; that is their intra-lexical factors. These are:

1. Word form
2. Word structure
3. Syntactic pattern
4. Meaning (referential, affective; (connotations) and pragmatic
5. Lexical relations of the word with other words, such as synonyms, antonyms, hyponyms
6. Common collocations

All researches on vocabulary teaching and learning agree that comprehensive vocabulary instruction should cover all of the above word properties to achieve full knowledge of vocabulary items. That is, if the learners are equipped with all of this linguistic information, it will help them absorb, master and appropriately use the words. In Nation's (2001:95) words, this will make newly introduced words "accessible vocabulary items".

It is very surprising for me when I teach freshmen and find that they do not know the verb from 'white'. Not less surprising is the students' unusual use of the word 'chest'. Indeed, the blame should go to the instructors who first introduced this word to Arab students. This particular word, when introduced to the students, should be presented in tandem with the word 'breast' for the following: The equivalent to these two words in Arabic are the words 'sadr' (breast and chest). It is used as a generic term to refer to the breast of a chicken, a woman, and a man. In addition, it is metaphorically used to mean the front of something. This makes Arab students liable to saying something such as the following erroneous sentence:

The man was in the breast/chest of the battle field.

Also, we should not be very surprised, and may be burst into laughing, when an Arab goes to a restaurant and orders a 'chicken chest'. Another relevant aspect of word knowledge may cover sociolinguistic information such as 'gender', 'formal'/'informal' and dialectal differences between varieties of English. Nowadays there are calls to sensitizing students to many language sensitive issues. Take, for example, the word 'policeman'. It

is advised, when covering this noun and many other similar nouns, to bring into the students' knowledge other related words such as 'police officer', 'cop' 'catch', etc., as these words will yield several contextual effects for the learners through introducing new contextual effects represented in the specific uses of each word and eliminating possible misuse in the future. The teacher could even go further and use any of the above mentioned words for the provision of other relevant information that may help correct wrong information the learners may have about these words. For instance, the word 'catch' could be used to bring into the students' attention the other lexical items that collocate with it, such as: cold, flu, disease, thief, fish, ball, etc. The teacher could also use these collocation examples as a basis for contrastive linguistic analyses between the learner's L1 and the English language, especially there is evidence to suggest that such information improves vocabulary learning and retention (Ali 2004; Laufer and Girsal 2008).

This suggests that it is very relevant to teach these two words together, and to draw the students' attention to the contrastive linguistic differences between English and Arabic. The provision of such information will help bring into the learners' attention new contextual effects that were not available before. Such information enriches students' knowledge and use of vocabulary and avoids them possible negative L1 transfer.

Here are some activities that TEFL teachers may utilize to bring relevance into the process of vocabulary teaching and help learners develop lifelong vocabulary learning:

1. Pick of the day/week/month
2. Vocabulary notebooks
3. Class wall magazines
4. Fill in the blanks vocabulary exercises and Multiple-choice questions (MCQs)
5. Link to learners' life experiences
6. Relate to other words
7. Assign dictionary tasks
8. Growing word
9. Seek equivalents in learners' mother tongue
10. Field Visits to shopping malls, etc.

The following section provides a summary of some of these activities.

1. Pick of the day/week/month

In this activity, the teachers encourage students to conduct a review at the end of the class time of the new word(s) and the other relevant words they have discussed. The same can be done at the end of the week and at the end of the month. Such an exercise will guarantee repeated exposure to the words learned and help the students retain them. There is no doubt that keeping vocabulary notebooks helps students keep a written record of the words and their characteristics. The evidence (Walters and Bozkurt 2009) suggests that vocabulary notebooks help students retain vocabulary items.

2. Class wall magazines

Activity 3, in addition to using newly learned words in writing stories or any other type of writing could also be used for drawing things with their names or a description underneath. This exercise should be relevant to some learners with drawing skills. Research (Boers et al. 2009) indicates that that using pictorial elements fosters recall of vocabulary items and enhances forming vivid mental representations of words; their signifiers, and meanings.

3. Link to learners' life experiences

In activity 5, teachers try to link the meaning or pronunciation of the new words to something in their environment. For example, if a teacher wants to teach the word 'sharp', either as a noun or as an adjective, s/he may relate it to something that students may have at home. An example of this is a sharp cassette recorder. Other relevant information in this context may be giving the verb, 'sharpen', and the noun, sharpner', from the word 'sharp. The teacher may also go beyond this and mention some other relevant lexical items that

may collocate with other forms of the word sharp such as 'sharp knife', 'sharp tongue', 'sharp memory', 'sharp pencil', etc.

4. Relate to other words

Here, teachers may relate the word 'thief' with the word 'rob'. This "word pairing" (Webb 2007) exercise will avail an opportunity for the learners to know the fine differences between the two words, which are notoriously confusing for learners of English.

5. Growing word

In activity 8, teachers may draw a tree diagram with the word (the superordinate) 'animal', and then ask students to list names of specific animals. In the last activity, the teacher may ask students to take their vocabulary notebooks and pay visits to some department stores/shopping centers and collect the names of utensils used in the kitchen (e.g. cutlery), or any other items. The teacher may also assign different categories of these to several groups of students. When the job is done, each group selects a representative to give a presentation on where they went and what they did. Such an exercise will give students a sense of relevance, achievement and satisfaction. It will also sensitize them to how important and relevant environmental surroundings are in learning the vocabulary of the English language, especially with the spreading use of English in traffic signs, in shopping males, airports, train stations, shop fronts, etc.

Conclusion

The researcher has been using the approach described here in teaching a course in English lexis and several other translation courses from English to Arabic and vice versa, and has found it very useful. Very noticeable qualitative improvements have been reflected in the students' writing, speaking, reading and translations. Yet, there was no follow up study to confirm or check the residual effects of using such an approach on the students' vocabulary retention. To sum up, speaking, writing, reading and listening in English depend on proper understanding of the different shades of word meanings, their various forms, their syntactic behavior, their collocates, register (formal/informal), etc., and any possible negative interference from the learners' L1. The relevance-theoretic based approach to' rich vocabulary instruction' (Chiu 2009; Manyak and Bauer 2009; Schmitt 2008) opens learners' eyes to all of these issues. To quote Bromley (2007:536) "the goal of vocabulary instruction should be to build students' independent word learning strategies that can empower them for lifelong learning". Inculcating such a skill in the students requires a hard working student, and a dedicated teacher who knows how to get students motivated, involved in their vocabulary learning process and keen to learn and further their learning. Vocabulary learning and the strategies used in teaching should be made relevant to the learners' ages and educational levels, the environment, the syllabus learning objectives. Finally, the researcher calls for total involvement of teachers in vocabulary materials and textbook writing. Also, instructors could be given methodological advice on ways of introducing and teaching new vocabulary items

References

1. Ali, A. M. (2004). A study of antonymous and synonymous couplings in Arabic with reference to translation. Babel, 50 (4), 346-360.
2. Boers, F., Piriz, A. M., Stengers, H. and Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms. Language Teaching Research 13 (4), 367-382.
3. Bromley, K. (2007) Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50 (7), 528-537.
4. Cain, K. (2007). Deriving word meanings from context: Does explanation facilitate contextual analysis. Journal of Research in Reading, 30 (4), 347-359.
5. Chiu, C. H. (2009). ESL learners'

semantic awareness of English words. Language Awareness, 18 (4), 294-309.
6. Crossley, S., Salsbury, T. and McNamara, D. (2009). Measuring L2 lexical growth using hypernymic relationships. Language Learning, 59 (2), 307-334.
7. Fisher, P. J., Blachowicz, C. L. Z., & Watts-Taffe, S. (2011). Vocabulary instruction: Three contemporary issues. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), Handbook of research on teaching the English language arts (3rd ed.) (pp. 252-257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
8. Folse, K. S. (2008). Six vocabulary activities for the English language classroom. English Teaching Forum, 3, 12-20.
9. Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some extra-lexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt, and M. McCarthy, (eds.). Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: CUP.
10. Laufer, B. and Girsal, N. (2008), Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. Applied Linguistics, 29 (4), 694-716.
11. MaDonald, C. (2008). Unplanned vocabulary instruction in the adult EFL classroom. Asian EFL Journal, pp.29-44.
12. Manyak, P. and Bauer, E. B. (2009). English vocabulary instruction for English learners. The Reading Teacher, 63 (2), 174-176.
13. Meara, P. (2007). Growing vocabulary. EUROSLA, 7, 49-65.
14. Mizumoto, Atsushi and Takeuchi, Osamu. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. Language Teaching Research, 13 (4), 425-449.
15. Muddiman, A. and Frymier, A. B. (2009). What is relevant? Students' perceptions of relevance in college classrooms. Communication Studies, 60 (2), 130-146.
16. Nassaji, H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inference strategy use and success. Canadian Modern Language Review, 61 (1), 107-134.
17. Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Nation, I. S. P. (2006). How large vocabulary is needed for reading and listening?. Canadian Modern Language Review, 63 (1), 59-82.
19. Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning'. Language Teaching Research. 12 (3), 329-363.
20. Schoonen, R. and Verhallen, (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. Language Testing, 25 (2), 211-236.
21. Sperber, D. and Wilson, D. (1986). Relevance: Communication and Cognition. London: Basil Blackwell Ltd.
22. Webb, S (2007). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. Language Teaching Research, 11(1), 63-81.
23. Walters, J and Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. Language Teaching Research, 13 (4), 403-423.
24. Webb, S. and Rodgers, M. (2009). Vocabulary demands of television programs. Language Learning,59 (2), 335-366.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 11 - Number 1
1433 Hijri - 2012 BC

The Classical and Colloquial Language in the Narrative and Dramatical Dialogue

Dr. Mostafa Ateia Jomaa 7

Computer Program For Translating Spoken and Written language into the unified Arab Sign language For the deafs

Dr. Ahmed Nabawy Esa
Mr. Hamza Zaakria Abdullah 33

The Punishment for the Person who is Accused of Inciting Murder in Islamic Jurisprudence

Dr. Mohamed Ali Al-Hawari 69

Rich Vocabulary Instruction and the Reality of Teaching English Department

Dr. Tharwat M. EL-Sakran 85

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. Please email your research paper to rshaward@emirates.net.ae and paper copy to P.O. Box 170 - Ajman, UAE
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.

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 humanitarian and scientific issues in the UAE and the Arabian Gulf region in particular and the Arab world in general.

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 AlAli

Secretary

Ms. Mais Aref Kamel

Editorial Board

Prof. Abdullah Mohammad AlShamsi
Dr. Salama AlRahoomi
Dr. Karima M. ALMazroui
Mr. Khamis M. Abdullah

Editorial Advisory Board

Prof. Ibrahim Al Naeimi	Doha International Center for Interfaith Dialogue	- Qatar
Prof. Assad Sahmarani	Al Imam Al Ouzai University	- Lebanon
Prof. Darwish Abdulrahman	UAE University	- UAE
Prof. Saleh Abuosba	Philadelphia University	- Jordan
Prof. Abdulla Ismail	UAE University	- UAE
Prof. fahad M. Alhemaid	King saud University	- KSA
Prof. Mohamed Shakawi	Cairo University	- Egypt
Prof. Marzuq yosuf AlGonim	The Gulf Arab States Educational Research center	- Kuwait
Prof. Mariam ait ahmed	Ibn Tofail University	- Morocco
Prof. wahib al Khaja	Applied Science university	- Bahrain
Dr. sultan Al Hashmi	Sultan Qabous university	- Oman

ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 11 Number 1

1433 Hijri - 2012

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates