# مجلة التربوي

مجلة علمية محكمة تصدر عن

كلية التربية الخمس

جامعة المرقب

العدد الرابع
يناير 2014م

# هيئة التحرير

**رئيس هيئة التحرير**
د/ صالح حسين الأخضر

**أعضاء هيئة التحرير**

1 – د . ميلود عمار النفر
2 – د . عبد الله محمد الجعكي
3 – أ . سالم حسين المدهون
4 – أ . سالم مفتاح الأشهب

استشارات فنية وتصميم الغلاف . أ/ حسين ميلاد أبو شعالة

**بحوث العدد**


- الشباب ومشكلات المجتمع " الأسباب وسبل مواجهتها" .
- المؤاجرة أو الإجارة في الشريعة الإسلامية .
- رؤية إلى العامل النحوي من خلال المعنى .
- العملية التدريسية بين الطرائق والاستراتيجيات .
- القراءات التفسيرية .
- الأسس واللوغرتيمات وخواصها الأساسية وطرق تقديمها وعرضها وتدريسها لغير المتخصصين .
- التقديم والتأخير بين عناصر الجملة ودوافعه الدلالية .
- مشكلات التربية العملية بالجامعة الأسمرية الإسلامية .
- تقويم مستوى أداء الطالب المعلم ببعض أقسام التربية البدنية بجامعتي المرقب والجبل الغربي .
- اختلاف النحاة في "حاشا" التنزيهية بين الاسمية والفعلية "استعراض المذاهب وأدلتها" .
- الأثر الدلالي للحذف في نماذج من شعر الفزاني .
- الأحكام الاجتهادية وعلاقتها بالمقاصد الشرعية"دراسة أصولية" .
- من وجوه التوسع في العربية "عرضا وتتبعا" .

- أثر اختلاف مطالع القمر في بدء الصيام والإفطار .
- جماليات البنية الإيقاعية في القرآن الكريم "دراسة في الجزء الأخير من سورة مريم" .
- الفكر الوسواسي والسلوك القهري" المفهوم – الأنواع – أساليب العلاج" .
- Financial Disclosure in the annual reports of Libyan Banks from Users' perspectives .
- Investigating grammatical mistakes in liyan learners written discourse in al mergeeb university .
- Teaching pre- service teachers critical reading through the newspapers .
- Using blogs in English language teaching and teacher education programs .

## الافتتاحية

مع إطلالة العدد الرابع من مجلتكم الناشئة "مجلة التربوي" نجدد العهد مع قراء المجلة الكرام بأن تكون دوما ملتزمة بنشر الجديد والمفيد والهادف من الأبحاث العلمية التربوية إيمانا منها بأن كلية التربية عبر منبرها المتمثل في مجلتها "التربوي" تعتبر قلعة ومنارة يشع نورها في ربوع بلادنا الحبيبة .

إن أعضاء هيئة التحرير بالمجلة ، وأسرة تدريس كلية التربية الخمس تتوجه بالشكر الجزيل لكل من أسهم ويسهم في مساعدة المجلة في تحقيق الهدف المنشود، وبخاصة الأساتذة الفضلاء الذين استقطعوا من وقتهم الثمين لقراءة البحوث فأفادوا الباحثين والمجلة بملحوظاتهم القيمة، التي تثري البحث، وترفع من قيمة المجلة في الأوساط العلمية .

ونحن إذ نسير في هذا الدرب يحدونا الأمل بأن نكون من الذين أسهموا في خلق الإنسان المؤمن والمربي الفاضل المتمسك بقيم الدين والأخلاق الكريمة .

هيئة التحرير

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

عبد السلام مهنا فريوان
كلية الآداب والعلوم ـ الخمس / جامعة المرقب

مُقَدِّمَةٌ:

تُعَدُّ فترة الشباب من المراحل المؤثرة في حياة الفرد؛ لكثرة مطالبها النفسية والتعليمية والمادية والاجتماعية، فمرحلة الشباب تتداخل مع مراحل المراهقة، أي: في المرحلتين الوسطى والمتأخرة، والتي فيهما تظهر مطالب المراهق بوضوح، حيث يطلب العمل، والزواج والمركوب الخاص والترويح، وغير ذلك من المطالب البسيطة والمُركبة التي يحتاجها الشباب أكثر من غيرهم، والنابعة من متطلبات المرحلة التي يمرون بها، والقصور فيها يؤدي إلى الضغوط والتي يُطلق عليها بضغوط الحياة، وغيرها من أوجه القصور في التنمية البشرية والاجتماعية.

إن الاهتمام بالشباب يُعد أولوية في مختلف المجتمعات إدراكًا منها أن صلاح أي مجتمع لا يكون إلا بصلاح شبابه، والذي لا يتأتى إلا من خلال توفير المتطلبات التي يحتاجونها، وتتحقق معها سعادتهم والرضا عن أنفسهم وعن المجتمع الذي يعيشون فيه، وبالتالي تتحقق إيجابيتهم المتمثلة في العطاء وخدمة المجتمع والتي أقلها ابتعادهم عن المشاكل التي تعيق التقدم سواء بالاضطرابات السلوكية، أو بالعزوف عن تقديم الخدمة الإنتاجية للبلد بوجه عام.

وبالتدقيق في وضع الشباب في العديد من البلدان العربية يلاحظ كثرة شكواهم من تدني وضعهم النفسي، وقلة فرص العمل وتأخر فرص الزواج وقلة

دخلهم المادي، وعدم الحصول على السكن المناسب، وبخاصة في البلدان المنتجة للنفط التي يفترض فيها دخل الفرد مرتفع يُمَكِّنَهُ من العيش في رفاهية، ومن ثَمَّ تُجنبه للمشكلات الاجتماعية، ولكن الأمر على العكس من ذلك تمامًا، حيث تتفشى البطالة التي يصاحبها الفقر المادي والعوز السكني، وبالتالي العزوف عن الزواج، وكثرة العنوسة، وما يترتب عليها من فساد أخلاقي واجتماعي، هذا إلى جانب ضعف مقومات الحياة بوجه عام، وكأن البلد الغني يعيش تحت مستوى الفقر، والذي يظهر جليًا في بنيتها التحتية ومستوى حياتها المعيشية والتعليمية ...إلخ مما يُعد محكًا للنظم السياسية في أي بلد، إذا ما وجدت العقول القادرة على التقييم بنزاهة وموضوعية، وخالية من الهفوات والنزعات القبلية، والمصالح الشخصية، والتي تعمل بقوله تعالى: ﴿ وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ ﴾ .(الحشر،9)

إن الشباب وغيرهم من المثقفين يربطون بين الفلسفة وبين الواقع ( القول والعمل )، نعم قد يوجد اهتمام بالشباب من خلال ما يقال في المؤتمرات والندوات والمخططات، وغيرها من المحافل الداخلية والخارجية في الوقت الذي لا يوجد لذلك أثر في الواقع المعاش، وهو ما يصدق عليه القول المأثور (نسمع جعجعة ولا نرى طحينًا)، وهو السائد في العديد من السياسات العربية حتى أصبح الشباب فيها، مثل: القنبلة القابلة للانفجار تنتظر من يحرر زنادها، والذي بدأ بإزالة صمامها أحد الشباب في البلدان العربية، مما ترتب عليه ما أطلق عليه "الربيع العربي"، والذي أشبع رغبات الشباب في التحرر وإزالة القيود التي يعتقدون خطأها.

إن مطالب الشباب متعددة فهي غاية لا تدرك؛ ولكنها نسبية كلما زاد مستوى

الإنجاز في تحقيق المطالب كلما قل معه تراكم مشكلات الشباب، ويقل مستوى فضاعتها، حيث تقتصر على المخالفات البسيطة وغير المثيرة للانتباه في أغلب الحالات، والتي لا يخلو منها أي مجتمع بشري.

**إشكالية البحث:**

انبثقت مشكلة هذا البحث من أن الشباب في ليبيا تعددت مشاكلهم وأصبحوا مصدر قلق للمجتمع؛ نتيجة لما يقومون به من سلوكيات لا يتقبلها المجتمع، مثل: التدخين وتعاطي المخدرات والمُسْكِرات ...إلخ من الانحرافات السلوكية والتي عادةً لا تأتي من فراغ، وإنما لها أسباب لعل من أهمها العوز المادي ووجود الفراغ، غياب النظام، التدني في التعليم والتوجيه المناسب، وغيرها من الأسباب التي يدركها المهتمين برعاية الشباب ورجال التربية، ومنهم الذين تبنوا مثل هذا الموضوع من بين مواضيع المؤتمرات المتعلقة بالشباب وهي عديدة كمشكلة تحتاج إلى التقصي وتتبع خلفيتها، حتى يُثار انتباه المسئولين عن الشباب بأهميتها؛ لعلها تحظى باهتمامهم ومن ثم توضع الحلول المناسبة لها في ظل ثورات الربيع العربي، أو على الأقل إثارة أبناء المجتمع بخصوصيتها ودورها في المجتمع.

ومن المواضيع المهمة حسب اعتقاد الباحث وذات الصلة بالشباب ما يتناوله المؤتمر الذي تقيمه كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر والموسوم: بـ(مؤتمر القضايا المعاصرة للشباب وتنمية روح المواطنة في المجتـمع)، والذي يعقد في الفترة 2 . 3 مارس 2014

**لهذا تتحدد إشكالية البحث بالتساؤلات الآتية:**

1- ما أهم مشاكل الشباب التي تواجه المجتمع؟ .

2ـ ما العوامل التي تدفع الشباب إلى الوقوع في المشاكل الاجتماعية؟

3ـ ما السبل التي يواجه بها المجتمع مشاكل الشباب؟

4ـ ما التوصيات والمقترحات التي تتوصل إليها هذه الدراسة؟

**منهج البحث:**

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب مع جمع المعلومات من الوثائق المكتبية، وذلك للإجابة عن تساؤلاته.

**حدود البحث:**

تحدد هذا البحث بالمشاكل التي يقوم بها الشباب الليبي في إطار المجتمع الذي يعيشون فيه، وفي البلدان العربية بوجه عام، لأن ظروفها متقاربة إن لم تكن واحدة.

**مصطلحات البحث:**

هناك بعض المصطلحات الواردة في البحث ويَعْتَقِد الباحث أنها غامضة وتحتاج إلى التوضيح وهي:

1. **مرحلة الشباب:** ويُعرِّفها الباحث إجرائيًا بأنها: " مرحلة من عمر الإنسان يمكن تحديدها ببداية البلوغ، أي: حوالي الخامسة عشر من العمر وحتى الثلاثين، وهي مرحلة النضج البيولوجي، والفسيولوجي و العقلي، و النفسي للإنسان".
2. **المشكلة:** و يُعرِّفها الباحث إجرائيًا بأنها: " وجود عائق يَحول دون تحقيق رغبة ومتطلبات الشباب المادية والمعنوية ".
3. **المجتمع:** يُعرِّف وارنر ولنت Warner & Llint المجتمع بأنه: " عددًا من الناس يشتركـون في اهتـمامات معينـة و مشاعر وسلوك و أشياء أخرى

مشتركة؛ لأنهم ينتمون إلى جماعة اجتماعية واحدة، وجميعهم يقطنون في منطقة معينة وترتبط بين جميع أعضائها علاقات اجتماعية مباشرة وغير مباشرة، وتكون تلك العلاقات الاجتماعية في مجموعها البناء الاجتماعي لذلك المجتمع".(اضبيعة،330)

4. **مشكلات المجتمع**: تُعَرَّف المشكلة الاجتماعية بأنها أي سلوك انحرافي في اتجاه غير متفق عليه، وله من الدرجة ما يعلو فوق حَدِّ التسامي للمجتمع". (الحوات وآخرون،18)

## أدبيات البحث

تُعَدُّ المعلومات والمعارف ثروة ثمينة في البحوث العلمية، وبخاصة النظرية منها، وذلك للإجابة عن تساؤلاتها، ولهذا يكون البحث والتنقيب عن الحقائق في ضوء التساؤلات، أو ما هو ذات علاقة بذلك وإلا تعتبر زائدة وحشو في البحث.

وتمشيًا مع هذا التوجه قَسَّم الباحث أدبيات البحث إلى قسمين:

**الجانب الأول**: يتعلق بالدراسات السابقة ذات العلاقة بمشاكل الشباب التي تواجه المجتمع.

**الجانب الثاني**: يتعلق بخلفية البحث والتي تغطي الإجابة عن تساؤلاته.

**أولا. الدراسات السابقة:**

هناك العديد من الدراسات العلمية التي تناولت موضوع مشكلات الشباب من أهمها ما يأتي:

**الدراسة الأولى**: دراسة علي الحوات (1980) بعنوان: دراسة عن الشباب الليبي وبعض مشكلاته الاجتماعية.

وتفترض هذه الدراسة ما يأتي: مشكـلات الشـباب تكون نتيجة لعدم قدرة

المؤسسات الاجتماعية، مثل: التربية والأسرة على الاستجابة لحاجات الشباب الليبي النفسية والعاطفية والاجتماعية. كما تفترض أن الصراع (إن وجد) بين الصغار والكبار، أو الهوة بين الشباب والكبار فهما يرجعان إلى عدم قدرة الكبار من الآباء والأمهات على فَهْمِ حاجات أبنائهم وطموحاتهم ورغبتهم في النمو الذاتي المستقل عن الأسرة والمجتمع.

وتفترض الدراسة أن بعض مشكلات الشباب الليبي قد ترجع إلى عدم قدرة المؤسسات الاجتماعية المنوط بها رعاية الشباب على توفير البرامج السليمة القادرة على امتصاص الشباب .

**الدراسة الثانية: دراسة مصري حنورة، عام(1988 ):**

أ.عنوان الدراسة:"مشكلات الشباب الكويتي بين الماضي والحاضر والمستقبل" .

ب. هدف الدراسة: تُمثل بإلقاء الضوء على مشكلات الشباب الكويتي.

ج. عينة الدراسة: تمّ إجراء الاستطلاع الميداني على عينة قوامها (147) طالبًا وطالبةً بجامعة الكويت.

د. نتائج الدراسة: أوضحت الدراسة أن الطلاب أكثر معاناة في المشكلات الاقتصادية ومشكلات السكن المناسب للزواج، بالمقارنة بالطالبات.

**الدراسة الثالثة: دراسة جامعة الكويت، عام(1999):**

أ. عنوان الدراسة: " مشكلات الشباب الكويتي".

ب. هدف الدراسة: تمثل بإلقاء الضوء على مشكلات الشباب الكويتي سواء كانت مشكلات اجتماعية أو اقتصادية أو تعليمية أو نفسية فضلاً عن الثقافية.

وتحديد أكثر المشكلات شيوعاً وانتشاراً بين عينات من الشباب الكويتي؛ بغرض استخراج توصيات تُقدم إلى السلطة التشريعية والتنفيذية، لوضع الخطط العلاجية

المناسبة.

ج. عينة الدراسة: تمّ إجراء الاستطلاع الميداني على عينة قوامها(376) طالبًا وطالبةً من الكويتيين في جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب .

د. نتائج الدراسة: توجز أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فيما يأتي:

1_ **المشكلات الاجتماعية:**

أ. تَبَيَّن أن مشكلة انتشار الواسطة من المشكلات التي يَشعر بها الشباب ويُدركها وتُسبب له ضيقاً في مستقبله الوظيفي، وتُفَسَّر على أنها "آفة اجتماعية" لها أضرارها المتعددة، وحصلت على المركز الأول في سُلم المشكلات الاجتماعية .

ب. جاءت مشكلة انتظار الرعاية السكنية في المركز الثاني من المشكلات الاجتماعية، التي يُعاني منها الشباب الكويتي وانتظاره فترة طويلة للحصول على السكن المناسب.

2_ **المشكلات الاقتصادية:**

أ. مشكلة الديون والأقساط المستحقة على الشباب جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، وقد يُعطي مؤشراً على الصعوبات الاقتصادية والاجتماعية التي يَشعر بها فئة الشباب وهم في مقتبل العمر. ويعكس صورة صادقة عن حجم المشكلة ومعاناة أصحابها .

ب. مشكلة عدم توفير العمل المناسب عند التخرج، وجاءت في المرتبة الثانية؛ لتعكس حجم مشكلة البطالة، وصعوبة الحصول على عمل يناسب تخصصاتهم .

ج. أما مشكلة عدم قدرة الدولة على استثمار الشباب في مجالات العمل المختلفة فقد جاءت في المرتبة الثالثة، ويعكس هذا الأمر التنمية البشرية ومعوقاتها في المجتمع الكويتي.

3_ **المشكلات التعليمية:**

مشكلة عدم وجود جامعة أهلية في مقدمة المشكلات التعليمية، وتعطي هذه النتيجة مؤشراً للمطالبة العامة من الشباب الكويتي، وحاجتهم إلى جامعة أهلية تُحقق آمالهم وطموحاتهم، في ظل محدودية المؤسسات التعليمية العليا (جامعة الكويت - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي).

4_ **المشكلات النفسية :**

كشفت نتائج الدارسة أن:

أ. الانحرافات السلوكية ومن بينها المعاكسات حصلت على المرتبة الأولى من المشكلات النفسية، وفسرت هذه النتيجة في ضوء سوء التوافق النفسي والاجتماعي والأسري لبعض الشباب الذين يشعرون بعدم التكيف؛ بسبب الصراع الحضاري بين القيم والنظم الاجتماعية للمجتمع الكويتي والانفتاح على المجتمعات الأخرى.

ب. وأكدت الدراسة أن الخوف من المستقبل وما يرتبط به من مجهول أصبحت مشكلة من المشكلات النفسية التي يستشعرها الشباب الكويتي؛ وبسبب عوامل متعددة (اقتصادية - اجتماعية - سياسية - نفسية إلخ).

ج. بينت نتائج الدراسة أن الفراغ وما يتركه من أثر سلبي على سلوك الشباب يُعدُّ عاملاً نفسياً محبطاً للشخصية، ويعرضهم للانحراف ويقلل من إسهامهم في عملية التنمية.

**الدراسة الرابعة: دراسة مركز الأردن الجديد، عام(2000):**

وقد بينت الدراسة التي أعدها " مركز الأردن الجديد " للتعرف على بعض آراء الشباب الأردني حول بعض القضايا من خلال استمارة اعتمدت اقتراحات شبابية، أن نحو 34% من الذين شملتهم العينة يرون أن البطالة هي أهم مشكلة تواجه الشباب الأردنيين، في حين رأى نحو 10% أن التمييز ضِدَّ المرأة هي المشكلة الأهم، وقال 8% من الشباب أن استثمار وقت الفراغ هو مشكلتهم الأساسية، وأخيراً رأى 8% أن تضخم مشكلة إدمان المخدرات تشكل استحقاقاً بدأ الأردن بمواجهته.

**الدراسة الخامسة: دراسة فوزية عبد الله المهيزعي، عام (2002):**

أ . عنوان الدراسة:"عوائق الزواج بين الشباب في المملكة العربية السعودية ".

ب . هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على عوائق الزواج بين الشباب بالمملكة.

جـ . عينة الدراسة: كانت من المفترض أن تشمل العينة (1000) مبحوث، غير أنها نجحت في استيفاء بيانات الاستبانة من (848) مبحوثاً.

د . نتائج الدراسة: أوضحت الدراسة جملة من النتائج لعل أهمها:

1_ أن غلاء المهور وتكاليف الزواج تأتي في مقدمة العوائق التي تقف دون الزواج.

2_ عدم استطاعة تأمين السكن المناسب تأتي في المرتبة الثانية.

3_ اشتراط الفتاة تأمين بعض المتطلبات كسائق وخادمة وإكمال الدراسة تأتي في المرتبة الثالثة.

**الدراسة السادسة: تقرير التنمية الإنسانية العربية، عام(2002):**

في إطار الشباب ومشكلاتهم تضمن " تقرير التنمية الإنسانية العربية 2002 استطلاعاً لقياس اهتمامات الشباب، أجري تحت رعاية مكاتب برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في البلدان العربية. وكان الاستطلاع يهدف إلى معرفة آراء عدد محدد من الشباب العربي حول أكثر القضايا أهمية في كل دولة عضو في الجامعة العربية. غير أن الأجوبة التي تضمنها التقرير تعود إلى شباب ستة بلدان عربية (مصر ، الأردن، لبنان، ليبيا، الإمارات، السعودية).

تُشير إجابات عينة المجموعة الشابة إلى أنهم يرون أن أكثر القضايا أهمية من بين المواضيع التي نظر فيها التقرير هي: أولاً: فرص العمل بنسبة 45% من الإجابات، يليها التعليم بنسبة 23% فالبيئة بنسبة 12%، ثم توزيع الدخل والثروة بنسبة 8%، فالمشاركة السياسية بنسبة 5%، فالرعاية الصحية بنسبة 4% وأخيراً الفقر بنسبة 4% أيضاً. وقد أظهرت الشابات اهتماماً بالتعليم والمشاركة السياسية والرعاية الصحية أكبر من الاهتمام الذي أظهره الشباب. ولعل أكثر ما يلفت النظر في نتائج الاستطلاع أن نسبة 51% من الشباب قد عبروا عن رغبتهم في الهجرة إلى بلدان أخرى، مبينين بوضوح عدم رضاهم عن واقع الحال وفُرص المستقبل في بلدانهم.

وبالرغم من التحفظات المشروعة التي يمكن أبدائها على حجم العينة المستخدمة، وهي 240 شاباً منهم 128 من البلدان العربية الستة المذكورة و 112 من الذين حضروا مؤتمر الأطفال العرب في عمان، ومعظمهم من الأردن مما يزيد التمثيل النسبي للشباب الأردني، ويجعل من تمثيل العينة غير دقيق سواء في حجمها أو توزعها، ويقول صاحب التقرير: أنه بالرغم من كل هذه التحفظات فإن الاستطلاع المذكور يعتبر مؤشراً مهماً يوضح اهتـمامات الشـباب خصوصاً وأن

دراسات أخرى قد توصلت إلى نتائج متقاربة مع النتائج المذكورة.

**الدراسة السابعة: دراسة أحمد علي كنعان،عام(2004):**

أ_ عنوان الدراسة: " الشباب الجامعي ثقافته وقيمه في عالم متغير".

ب_ هدف الدراسة: الوقوف عند القيم التربوية التي يتمتع بها الشباب الجامعي، ومعرفة نظرة الشباب الجامعي نحو مفهوم الهوية الثقافية، ومعرفة أثر العولمة على الشباب الجامعي، وتحديد الرؤية المستقبلية نحو الشباب الجامعي.

ج_ عينة الدراسة: كانت (500) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة دمشق.

د_ نتائج الدراسة: احتلت المشكلة الاقتصادية المرتبة الأولى بنسبة موافقة (92.84%)، وهذا يدلّ على أن هذه المشكلة تطفو بذلك على سطح جميع مشكلاتهم.

أما المجتمع بعاداته وتقاليده وأطره المختلفة من أسرة وأصدقاء ومؤسسات اجتماعية فهو يشكل قيداً يَحُدُّ من قدرات الشباب ويعيق انطلاقهم، مما يجعل المشكلة الاجتماعية تتصدر المرتبة الثانية في قائمة المشكلات بنسبة (76.57%) من الموافقين.

وبالحديث عن المشكلات الذاتية الشخصية يلاحظ أنها في المرتبة الثالثة وبنسبة (58.57%) من الموافقين. فالشاب تائه في دوامة ذاته، فهو يسعى إلى العاطفة وإلى المعرفة وإلى المستقبل، وبين هذه المحاور الثلاثة يجد نفسه غير قادر على تحديد ذاته، وغير قادر على التحكم بمطالبها وغاياتها فتصبح هذه الذاتية وهذه الشخصية عقبة ومشكلة.

أما الجانب السياسي فجاء في المرتبة الأخيرة في قائمة المشكلات بنسبة (32.53%) من الموافقيــن، فإنما يشيـــر إلى اهتمام الشباب بالجانب التحصيلي

وانشغالــهم بالتخطيــط للمستقــبل قد جعلهم بعيدين عن ميدان السياسة في هذه المرحلة.

وفيما يتعلق بالأسباب الرئيسية في مشكلات الشباب احتلت اللامبالاة الصدارة كونها تشكل سبباً رئيسياً في مشكلات الشاب وبنسبة (68.55%) من الموافقين. في حين أن المهنة (60.95%) شكلت السبب الثاني من مشكلات الشباب سواء الاقتصادية أم الاجتماعية.

وجاءت الأسرة المصدر الثالث برأي(60.30%) من الشباب كسبب للعديد من المشكلات بدءاً من النفسية وامتداداً إلى كافة المشكلات الأخرى.

**الدراسة الثامنة: دراسة مركز الدراسات والبحوث الشبابية، عام(2006):**

عنوان الدراسة: " واقــع الشباب وأهم احتياجاتــهم واتجاهاتهم نحو قضاياهم الأساسية".

هدف الدراسة: معرفة واقع الشباب واحتياجاتهم واتجاهاتهم نحو القضايا الأساسية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (9350) شاباً وشابة تواجدوا ضمن 5000 أسرة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1. أن الشباب يعانون من مشكلات نفسية؛ حيث إن 12.6% من مجموع عدد الشباب يعانون من مشكلات عصبية ونفسية بشكل عام، مقابل 44.5% منهم يشعرون بالقلق، و20.4 % يشعرون بصعوبة التكيف مع الآخرين، و36.1 % يشعرون بصعوبة اتخاذ القرار الحازم، و36.7 % يشعرون بالخوف من الفشل الدراسي بعد الامتحان.

2. أن أهم أنواع الصعوبات التي يُـعاني منها الشـباب في مجال الـزواج هي: تدني مستوى الأجور وعدم وجود فرصة عمل، ومشكلة السكن وارتفاع تكاليف الزواج وموافقة الأسرة وموافقة أسرة الشريك الأمر الذي أدى إلى تفشي ظاهرة العزوبية بين أوساط الشباب.
3. أن الشباب يعانون من مشكلات أسرية، أهمها: عدم كفاية دخل الأسرة، وضيق المسكن، والخلافات المستمرة بين الوالدين، والتفرقة بين الأخوة، وانشغال الأب بقضايا شخصية، وسوء معاملة الأب، وانشغال الأم بقضايا شخصية، وسوء معاملة الأخوة الكبار، وسوء معاملة الأم.

وبَيَّنَ التقرير أن نسبة تدخل الأهل في شؤون الشباب بلغت ما معدله 38% من مجموع أفراد العينة، وتمحور هذا التدخل حول قضايا الدراسة واختيار الأصدقاء واختيار العمل أو المهنة والرحلات السياحية والبرنامج الدراسي واختيار الألبسة. (نقلًا عن http://www.syriakurds.com/2007/derasat/der033.htm)

**الدراسة التاسعة:** دراسة إبراهيم محمد الشافعي، بعنوان: " اتجاهات الشباب في ليبيا":

هدفت الدراسة: إلى الوقوف على اتجاهات الطلاب الليبيين بالنسبة لبعض القضايا الاجتماعية والأسرية، ومقارنة اتجاهاتهم بالاتجاهات السابقة، هذا إلى جانب التعرف على ما إذا كان الشباب الليبي محافظًا أو متحررًا.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- التغير في اتجاهات الشباب الليبي الخاصة ببعض جوانب العلاقات الأسرية والتقاليد الاجتماعية عما كانت عليه قبل انفتاح المجتمع الليبي على المجتمعات الأخرى.

- إن التغير كان عند بعض الشباب وليس كلهم.
- هناك بعض الاتجاهات والآراء والقيم لم تتغير كثيرا لدى الشباب الليبي رغم تعرضه للمؤثرات السابقة مثل: قيمة الدين وذلك لقوتها لدى الشباب الليبي، حتى أن نسبة (91.2%) من الشباب متمسكون بأداء صلاة الجمعة حسب إفادة أفراد العينة.

**الدراسة العاشرة:** دراسة فايز فايز التمر، بعنوان: " المشكلات الاجتماعية والاقتصادية للشباب في سورية "دراسة ميدانية لشباب مدينة دمشق نموذجاً:

أما أهداف الدراسة فيمكن حصرها في الآتي:

أ. هدف معرفي وشخصي: يتمثل بمعرفة واقع ونوعية المشكلات التي يُعاني منها جيل الشباب ومدى انتشارها في المجتمع، ومعرفة أسباب تناميها والآثار الناجمة عن استمرارها.

ب. إمكانية الوصول لتقديم مجموعة من التوصيات الوقائية والعلاجية؛ لخفض حِدة المشكلات التي يعاني منها الشباب السوري.

(نقلًا عن http://www.syriakurds.com/2007/derasat/der033.htm)

وعمومًا فإن هذه الدراسات جاءت كخريطة ألقت الضوء على مشاكل الشباب، من حيث المفهوم أو من حيث جوانب المشاكل وكذلك العوامل المؤدية لذلك، هذا إلى جانب الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات، وإن كانت تختلف في أماكن دراستها، وكل هذه الدراسات أفادت الباحث؛ حيث بَصَّرَتْهُ وفَتَحَت آفاقه لكل ما يرتبط بجوانب بحثه.

**ثانيا. الأدبيات ذات العلاقة بتساؤلات البحث وهي:**

**مفهوم الشباب:**

مفهوم الشباب لغةً: ( أورد ابن منـظور كل المــعاني المشتقة من الجذر اللغوي (شَبَبَ) منها:

1 - الشَّبَاب: هو من جاوز البلوغ، والْفُتُوَّة هي متوسط الشباب.

2 - الشباب هو أول النهار، ويتضمن معنى التفتح والاستبشار بالحياة والمستقبل.

3 - رجل مَشْبُوبٌ أي: ذكي الفؤاد، ذو القلب المتوقد بالحيوية والحركة .

4 - الشّاب هو الفرس القوي الذي يشبُّ على قدميه ، والشباب كذلك يتسم بالقوة والمغامرة وتحدي الصعاب.

5 - الْمَشَابِيْبُ أي: القادة، ومن يقود المجتمعات إلا الشباب، فهم أداة كل تغيير اجتماعي، وسياسي، وأخلاقي، ولذلك قيل: " شباب اليوم أشياخ الغد".

ويقول صاحب القاموس المحيط، الفيروز آبادي: " والشباب في اللغة من (شَبَّ) وهذه اللفظة تدل على: الفتوة، والقوة والنشاط، والحركة، والحسن، والارتفاع، والزيادة في النماء ).

عبد الله بن سعيد آل يعن الله http://forum.stop55.com/283681.html

**أما المفهوم الاصطلاحي للشباب فقد اختلف حوله العلماء؛ نظرًا لاختلاف وجهات نظرهم الإيديولوجية، والتي تمثلت في الآتي:**

1. الاتجاه البيولوجي: وهذا الاتجاه يؤكد الحتمية البيولوجية باعتبارها مرحلة عمرية أو طور من أطوار نمو الإنسان، الذي فيه يكتمل نضجه العضوي الفيزيقي، وكذلك نضجه العقلي والنفسي، والذي يبدأ من سن 15 -25، وهناك من يحددها من 13 -30.

2. الاتجاه السيكولوجي: يرى هذا الاتجاه أن الشباب حالة عمرية تَخضع لنمو بيولوجي من جهة ولثقافــة المجتمـع من جهة أخرى، بدءًا من سن البلوغ وانتهاءً

بدخول الفرد إلى عالم الراشدين الكبار؛ حيث تكون قد اكتملت عمليات التطبيع الاجتماعي، وهذا التعريف يحاول الدمج بين الاشتراطات العمرية والثقافة المكتسبة من المجتمع (الثابت والمتغير).

3. الاتجاه السوسيولوجي (الاجتماعي): ينظر هذا الاتجاه للشباب باعتباره حقيقة اجتماعية وليس ظاهرة بيولوجية فقط، بمعنى أن هناك مجموعة من السمات والخصائص إذا توافرت في فئة من السكان كانت هذه الفئة شبابًا.
http://www.ejtemay.com/showthread.php?t=788

وعُرِّفَتْ فئة الشباب " بأنها فترة العمر التي تتميز بالقابلية للنمو يَمُرِّ فيها الإنسان بمراحل حيوية تتميز بالقابلية للنمو الذهني، والنفسي والاجتماعي والبدني والعاطفي" ، كما تُعرف فترة الشباب بأنها " الفترة التي تبدأ حينما يحاول المجتمع تأهيل الشخص؛ لكي يحتل مكانة اجتماعية ويؤدي دوراً في بنائه، وتنتهي حينما يتمكن الفرد من احتلال مكانته وأداء دوره في السياق الاجتماعي وفقاً لمعايير التفاعل الاجتماعي، وبذا يعتمد تحديد الاجتماعيون للشباب كفئة على طبيعة ومدى اكتمال الأدوار التي تؤديها الشخصية الشابة في المجتمع".
أيمن جلالة http://www.ejtemay.com/showthread.php?t=20501

ومن هذا المنطلق يرى علماء الاجتماع أن الشباب " مرحلة عمرية تبدأ حينما يحاول المجتمع إعداد الشخص وتأهيله؛ لكي يحتل مكانة اجتماعية ويؤدي دوراً أو أدواراً في بنائه، وتنتهي حينما يتمكن الشخص من أن يتبوأ مكانته ويؤدي دوره في السياق الاجتماعي.
http://koky27.do-goo.com/t788-topic

والمفهوم الذي يَلْقَى قبولًا هو "أن الشباب مرحلة يكون فيها الشباب أو الإنسان قادرًا ومستعـدًا على تَقَبُّلِ القيم والمعتقـدات الجديدة؛ حيث أصبحت لهم

مـطالب قد لا تتصل بإشـــباع حاجات أساسية؛ ولكــنها تتصل بالتأكيــد بإشباع حاجات اجتماعية محلية يتطلب إشباعها عادة إعادة صياغة النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي بكامله".

http://forum.maktoob.com/t909882.html

لقد بَيَّنَتْ الدراسات التي أُعدت من قِبَل الأمانة العامة لليونيسكو – وذلك من أجل التحضير للمؤتمر الإقليمي الخاص بإعداد نظام المؤشرات الشبابية في كولومبو (1983 ) - أنه لا يوجد حد أدنى من التوافق الدولي حول مفهوم الشبيبة. وتعود المشكلة بالدرجة الأولى إلى مسألة تحديد الفئة العمرية التي تتغير من بلد لآخر في العالم. ففي آسيا على سبيل المثال ينتسب إلى الشباب الأفراد الذين يقعون في الفئة العمرية من سنة حتى 25 سنة في تيلاندا، ومن 15 إلى 25 سنةً في الفليبين، ومن 15 إلى 30 في بنغلاديش، ومن 15 إلى 35 في الهند، ومن 10 إلى 24 في الباكستان.

http://www.watfa.net/culturee.276.htm

**مكانة الشباب وأهميته في البلاد العربية:**

يُدرك جميع أفراد المجتمع أن الشباب يحتلون مكانة رفيعة في وسطهم الاجتماعي سواء من حيث الكم أو الكيف، أي من حيث العدد أو دورهم في الحياة الاجتماعية لما يتمتعون به من حيوية أو من مكانة علمية، وبخاصة في هذا العصر الذي يُمْكن أن يُطْلق عليه عصر الشباب، لما للشباب من مساهمات في التقدم التكنولوجي والتقني من خلال العمل أو الاقتناء أو الاستماع، وغير ذلك سبل التأثر بوسائل العصر أو الإتقان لمكوناته، ومن ثَمَّ جدارة العمل بمتطلباته.

وقد أكد المشاركون في الندوة الإقليمية الأوروبية عام 1994، التي نظمها المركز الأوروبي للبحث عن الفعل الاجتماعي، أنه يجب أن يُنظر إلى الشباب بوصفهم مُحصلة انفعالية تُهيئ الفرد للرشد الاجتـماعي، وأن الشباب يلعبون دوراً

رئيساً في العمليات الاجتماعية الجارية. http://www.watfa.net/culturee.276.htm

وهذه الشريحة (الشباب) تقدر نسبتها في العالم العربي بحدود 20% من مجمل سكان العالم العربي (أي قرابة 50 مليون شاب وشابة)، وإن هذا العدد الكبير يتطلب منا دراسة أوضاعه والوقوف عند همومه وطموحاته باعتبار الشباب هم الرصيد الاستراتيجي وهم الثروة الحقيقية، لذلك فالحديث عنهم حديث عن المستقبل. علي أسعد وطفة http://www.holol.net/files/shabab/index.htm

وهناك من يقول بأنه قد بلغ عدد الشباب إلى مجموع السكان في العالم العربي الحاضر ما يقارب من50 %، وأن هؤلاء الشباب سيصبحون بعد فترة من الزمن قوة عاملة في المجتمع، ومن هنا فإن مشكلات الشباب تتميز بالأهمية والخطورة، وإن مستقبل الأمم، كما يقول غوته Goete مرهون بطاقات عناصرها الفتية . علي أسعد وطفة http://www.holol.net/files/shabab/index.htm

وجاء في التقرير السنوي السادس للشبكة العربية للمنظمات الأهلية 2006، تحت عنوان: (الشباب في منظومة المجتمع المدني)، أن الشباب الليبي يُمثل (40.5%)من إجمالي عدد السكان.
http://www.medadcenter.com/Readings/ItemDetails.aspx?ID=43

وفي هذا الصدد يفيد مركز وسائل الإعلام بمنظمة الصحة العالمية بالآتي:

- يُسجّل، كل عام في جميع أنحاء العالم، حدوث نحو 250000 جريمة قتل بين الشباب من الفئة العمرية 10 -29 سنة، ممّا يمثّل 41% من العدد الإجمالي لجرائم القتل التي تحدث سنوياً على الصعيد العالمي.
- هناك، مقابل كل شاب يُقتل، 20 إلى 40 شاباً يتعرّضون لإصابات تقتضي دخولهم المستشفى لتلقي العلاج.

- تفيـد 3% إلى 24% من النساء المشـمولات بالدراسـة التي أجرتـها منظمة الصحة العالمية بأنّ أوّل تجربة جنسية كانت قسرية.
- يلحق عنف الشباب بوظائف الشخص النفسية والاجتماعية آثاراً خطيرة تدوم مدى الحياة في غالب الأحيان.
- يزيد عنف الشباب، بشكل كبير، من التكاليف الصحية وتكاليف خدمات الرعاية والعدالة الجنائية؛ ويتسبّب في خفض الإنتاجية وتراجع قيمة الممتلكات وتفكيك النسيج الاجتماعي عموماً.

http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/ar/index.html

ولهذا انْصَبَّ الاهتمام بهموم الشباب؛ حيث تناول المؤتمر العربي الأول لتشغيل الشباب الذي نظمته منظمة العمل العربية في الفترة 15 – 17 نوفمبر 2009 العديد من المحاور الأساسية التي تدور حول بعض النقاط الأساسية وهي: 1. تشغيل الشباب على المستويين العربي والدولي. 2. توجهات وملامح العقد العربي للتشغيل ( 2010 – 2020 ) وآليات تنفيذه. 3. مساهمة الصناديق الاجتماعية ومؤسسات التمويل العربية في تدعيم برامج تشغيل الشباب. 4. الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية للأزمة المالية العالمية وتأثيراتها على أسواق العمل وبوجه خاص تشغيل الشباب العربي. 5. تجارب رائدة لأصحاب الأعمال العرب في تدعيم برامج تشغيل الشباب. 6.الأسلوب الأمثل لتدعيم برامج تشغيل الشباب من منظور المنظمات العمالية في الوطن العربي. 7. تجارب عربية لتشغيل الشباب. 8. تجارب إقليمية ودولية لتشغيل الشباب. 9. دور المنشآت الصغيرة والمتوسطة في تشغيل الشباب العربي 10. أهمية التدريب التقني والمهني المرتبط بعقود العمل في دعم جهود التنمية وتشغيل الشباب. 11. العنايـة بالشباب ركيزة

أساسية للتنمية والتشغيل. 12. الاقتصاد الجديد وتشغيل الشباب.

وتقول ورقة المعلومات الأساسية للمؤتمر والتي أعدتها منظمة الشباب العربي إن: الشباب يُمثل خُمس السكان في البلدان العربية، لكن عدد العاطلين من بينهم يمثلون أكثر من نصف إجمالي العاطلين. وترتفع نسبة العاطلين من الشباب إلى قرابة 70% من إجمالي العاطلين في عدد من البلدان، وكذلك فإن معدل البطالة بين الشباب يكاد يكون ضعف المعدل العام للبطالة في الوطن العربي. وتؤكد الورقة أن البطالة المرتفعة بين الشباب ظاهرة واسعة الانتشار بين بلدان العالم لكنها أكثر حدة في البلدان العربية وتتميز بصفات خاصة، ويترتب عنها مخاطر استثنائية، كما أن البطالة بين الشباب المتعلم ترتفع لعدة أضعاف من نظيرتها بين قليلي التعليم خاصةً الأميين منهم، وهي تتركز بين متوسطي التعليم في غالبية البلدان العربية لكنها ترتفع أيضاً بين خريجي التعليم الجامعي في عدد آخر من البلدان، وترتبط ظاهرة البطالة بين الشباب بنوعية التعليم ومدي توافقه مع احتياجات التنمية، وبنوعية التدريب ومدى ملاءمته لاحتياجات أسواق العمل المتغيرة. إلهام على غسال http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=191733

وبحسب بيانات منظمة العمل العربية كان المعدل الإجمالي لنسبة البطالة في البلدان العربية( 14.4 في المائة) مقارنة مع( 6,3 في المائة ) على المستوى العالمي... كما إن معدلات البطالة بين الشابات العربيات أعلى منها بين الشبان، وهي من المعدلات العليا في العالم أجمع وتُظْهِر بيانات منظمة العمل العربية للعام 2005 أن معدل البطالة في أوساط الشباب يقارب( 25 في المائة) من القوى العاملة من الذكور، بينما يصل المعدل بالنسبة إلى الشابات إلى( 31,2 في المائة ) من القوى العاملة من الإناث. http://www.annabaa.org/nbanews/2010/04/340.htm

وقال المدير التنفيذي لمنظمة العمل العربية أحمد محمد لقمان، في تقريره أمام المؤتمر أن " هناك إجماعاً عربياً على أن البطالة تُهدد جميع المجتمعات العربية دون استثناء، وهي تجدرت في البلدان العربية لأكثر من عقدين، ومستوياتها هي الأسوأ في منطقتنا من بين مختلف المناطق الجغرافية".

وأضاف لقمان أن البطالة " تهدد السلم الاجتماعي والأمن القومي والوطني، وتعتبر مولدة للتطرف والإرهاب واليأس وتزعزع الثقة بين الحاكم والمحكوم".
http://www.annabaa.org/nbanews/2010/04/340.htm

وفي هذا الصدد قال وزير المواصلات الليبي يوم الأحد الموافق 2013/4/24م، عند الساعة الرابعةَ عشرةَ بعد الظهر عبر منبر المؤتمر الوطني إن عدد الباحثين عن العمل قد بلغ (250000) ألف من المواطنين الليبيين.

أما ما نقلته إذاعة الجزيرة المرئية نقلًا عن مسئول ليبي على حَدِّ قولها الذي أوردته في نشرة أخبارها يوم الثلاثاء عند الساعة 22.20 مساءً أن نسبة البطالة في ليبيا لا تزيد عن 15%، أي 150000 عاطلًا .

ويقول علي الحوات تحت عنوان "الشباب بين القديم والجديد": لقد ظهر في البلاد العربية في العصر الحديث ثلاثة اتجاهات بين الشباب إزاء هذا الصراع الحضاري الذي نشأ لتأثير الحضارة الأجنبية في البلاد العربية وهي:

**الاتجاه الأول:** هو الاتجاه المحافظ الذي يؤمن بالتمسك بالعادات والتقاليد القائمة بالفعل.

**الاتجاه الثاني:** وهو الذي يطالب بالتخلي عن العادات والتقاليد الشائعة ويلتمس الخلاص في إقامة الحياة الجديدة على أسس زمنية عصرية.

الاتجاه الثالث: فهو الاتجاه الذي يرى العودة إلى الماضي البعيد للعرب والإسلام،

ويطالب بإقامة العلاقات الاجتماعية على هذا الأساس.(الحوات، 78،1980)

**أهمية الشباب:**

تتجسد أهمية الشباب في العديد من الاعتبارات أهمها ما يأتي:

1. تَكْمُن أهمية الشباب في المجتمع باعتبارهم مصدراً رئيسياً من مصادر التغيير الثقافي والاجتماعي في المجتمع ككل من خلال تبنيهم للقيم الجديدة.

2. يكون الشباب قطاعاً هاماً في المجتمع، فالشباب من سن 15. 30 سنة تبلغ نسبتهم 26% من مجموع السكان في المتوسط في غالبية البلدان، كما يمثل الشباب 70% من القوى العاملة، لهذا يجب الاهتمام بهم حتى يكونوا أكثر فاعلية في المجتمع.

3. الشباب لهم دور هام في المساهمة الجادة للعمل على تغيير المجتمع بالوعي المستمر والتماشي مع ما يواكب المجتمع من تغيير.

4. الشباب هم الأساس الذي يبنى عليه التقدم في كافة مجالات الحياة، فهم أكثر فئات المجتمع قدرة ونشاطاً وإصراراً على العمل والعطاء، ولديهم الإحساس والرغبة في التغيير، مما يجعلهم أهم سُبل علاج مشكلات المجتمع.

5. يُمثل الشباب ذروة القوى العاملة والثقل الرئيسي في قوة الإنتاج في أي مجتمع بفضل ما يتميز به من خصائص جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية، وهو العنصر المنتج والمستهلك في آنٍ واحد، كما أنه يعتبر العامل الفعال في أي تخطيط اقتصادي أو اجتماعي. (الجوهري وآخرون،72)

**خصائص الشباب:**

لكي يستطيع المربي أن يتعامل مع من يربيهم، ويحقق ما هو مستهدف منه ينبغي الإلمام بكل الجوانب التي تقوم عليها التربية من: حقائق وأساليب وظروف

تُحيط بالعميل حتى تكون الإجراءات الموجة في إطارها السليم، وتحقق الفلسفة والأهداف المرسومة من قبل الجهات العامة أو من الموجه نفسه والتي عادة ما تكون مشتقة ومترابطة مع الفلسفة العامة، التي هو إيزاء تنفيذها، مع ملاحظة أن الخصائص المتعلقة بالشباب هي نفس خصائص المراهقة؛ لأنهما يجتمعان في مرحة واحدة ولو جزئيًا، أي: أن بداية الشباب تكون في وسط المراهقة حسب تصنيف العديد من علماء التربية والمتخصصين في هذا المجال، وبالتالي تكون مطالب الشباب هي من ضمن مطالب المراهقة.

**والمراهقة عملية استيقاظ** من مرحلة الكمون التي كان فيها الطفل، والتي تتسم ببطء النمو وهدوئه واختفاء المشاكل فيها مؤقتًا، والتي تعود للظهور أثناء المراهقة؛ بسبب عملية النضج البيولوجي والتغيرات الفسيولوجية المصاحبة، ومدى تأثيرها على المراهق نفسيًا وجسميًا وحركيًا وانفعاليًا، وغير ذلك من جوانب الشخصية، حيث يرى بعض العلماء بأن اضطرابات المراهقة إنما تحدث بسبب التغيرات الفسيولوجية المصاحبة لعملية البلوغ التي تتأثر بعدة عوامل من أهمها:

1. حالة النشاط الغددي. 2. الحالة الصحية العامة. 3. الاستعدادات الفردية.
4. نوعية الغذاء.

وما يهم في هذا الجانب هو مظاهر نمو المراهق التي تعتبر بداية مرحلة الشباب، والتي ترتبط إلى حد كبير بمشاكلهم في حالة عدم مراعاتها من قبل المجتمع.

**ومن تلك المظاهر ما يأتي:**

1. **النمو الجسمي:** يلاحظ على المراهق نمو العضلات والقوة البدنية بصفة عامة.

2. **النمو الحركي**: والتي ترتبط بالنمو الجسمي؛ حيث يرتفع مستوى القدرة على الحركة وممارسة العديد من الأنشطة البدنية والرياضية، مما يجعل المراهق محتاج إلى تفريغ الطاقة الزائدة وإلا تقوده إلى ممارسة سلوكيات لا تتمشى مع رغبات المجتمع.
3. **النمو الانفعالي**: تتميز مرحلة المراهقة بالاضطرابات وعدم الثبات الانفعال الذي يظهر على شكل تذبذب في الحالة المزاجية وتقلبات حادة في سلوك المراهق واتجاهاته المتناقضة أحيانًا.
4. **النمو الاجتماعي**: يظهر اهتمام المراهق مدى أهمية المجتمع بالنسبة له ولغيره من أفراد المجتمع، مما يجعله يهتم بمظهره الشخصي وتوسيع دائرة علاقاته الاجتماعية وممارسة الزعامة والقيادة الاجتماعية.
5. **النمو العقلي**: تتميز المراهقة في هذه المرحلة بالابتعاد عن التفكير الحسي الذي كان يعتمد عليه في السابق، ويصبح معتمدًا على التفكير المجرد، وممارسة عمليات التصور العقلي، وكذلك يصبح له القدرة على التفكير المنطقي وتصور الأشياء دون ربطها بالواقع المادي.

جاء اهتمام الباحث بهذه المتطلبات إدراكًا منه أنها في حاجة إلى التقدير من قبل المربين وساسة الدولة والمجتمع بوجه عام؛ لكي يكتسب وُدَّ المراهق بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وإلا يحتاج الشاب إلى تلبيتها بطرق ملتوية مما يجعله يقع فيما هو محظور من قبل المجتمع وهو ما يطلق عليه بمشاكل الشباب.

**حاجات الشباب:** (علي، 200،2003)

بناءً على ما سبق من مظاهر فإن الشباب في حاجة إلى ما يأتي:

1. **الحاجات الجسمية:** وهي تتمثل في أ. الحاجة إلى تكوين جسم سليم صحيح

وسليم. ب. الحاجة إلى النشاط والحركة. ج.الحاجة إلى فهم وقبول التغيرات الجسمية والفسيولوجية السريعة التي تطرأ على الشباب. د. حاجات خاصة بالنشاط الجنسي.

2. **الحاجات النفسية:** وتتضمن ما يأتي: الحاجة إلى تأكيد الذات واستقلالها. ب. الحاجة إلى الحب والقبول والتقبل المتبادل بين الشباب ومحيطه الاجتماعي. ج. الحاجة إلى الشعور بالأمن والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، وضبط النفس في مواجهة المثيرات والتخفيف من القلق والاضطراب الذي يعيشه الشباب بسبب التفكير في المستقبل، والزواج وتكوين أسرة سعيدة.

3. **الحاجات المعرفية العقلية:** وهي الحاجات المرتبطة بالإدراك والانتباه والتفكير والاستنتاج والتخيل، وتتضمن هذه الحاجات ما يأتي: أ. الحاجة إلى اكتساب المعرفة والثقافة والخبرات العلمية. ب. الحاجة إلى توفير وسائل وبرامج اكتساب الثقافة من مصادر مختلفة. ج. الحاجة إلى فهم الشباب من حيث فهم شخصيتهم وفهم ما لها من استعدادات ومواهب وقدرات وميول حتى يتم توجيههم وفقا لذلك. د. الحاجة إلى إتاحة فرص التعبير والمناقشة للموضوعات والمسائل الشخصية والعامة في إطار من الفهم والتقدير من جانب الكبار.

4. **الحاجات الاجتماعية:** وهي التي تتصل بحياة الشباب الاجتماعية، وتشمل الحاجات ما يأتي: أ. حاجة الشباب إلى تكوين علاقات اجتماعية مع أفراد المجتمع ومنظماته المختلفة. ب. الحاجة إلى قبول الدور الذي ينتظره الشاب كرجل وكزوج ورب أسرة والى إعداد نفسه لهذه الأدوار الاجتماعية المنتظرة. ج. الحاجة إلى فهم واجبات المواطن الصالح وحقوقه وفهم المشاكل الاجتماعية في مجتمعه. د.الحاجة إلى تنمية الشعور بالمسئولية وتنمية روح الجد وحب

العمل.

5. **الحاجة إلى الترويح:** وهي المتعلقة بإشباع الهوايات وممارسة الأنشطة وقضاء وقت الفراغ بصورة سليمة ومفيدة للشباب، ومن هذه الحاجات ما يلي: أ. الحاجة إلى ممارسة الهوايات والألعاب الرياضية والأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية. ب.الحاجة إلى وجود الأماكن والمؤسسات المختلفة التي يمارس فيها الشباب هواياتهم المختلفة ويقضون فيها وقت فراغهم. ج. الحاجة إلى وجود برامج وأنشطة متنوعة تستوعب وقت فراغهم بأسلوب يعمل على تنميتهم، وكذلك الحاجة إلى وجود متخصصين مهنيين لمساعدة الشباب في مجال وقت فراغهم.

6. **الحاجات الدينية:** وتشمل ما يلي: أ. الحاجة إلى تكوين شعور ديني قوي يحقق للشباب الشعور بالأمن والطمأنينة من توثيق الصلة بالله الخالق عز وجل. ب. الحاجة إلى فهم وغرس والتمسك بمنظومة المعايير والمبادئ والقيم الخلقية المستمدة من الدين والتي تنظم علاقة الشاب بنفسه وبالآخرين.

إن هذه الحاجات إذا لم يحققها المجتمع بالأساليب المشروعة قد يسعى الشباب إلى تحقيقها بأنفسهم ولو بطريقة قد تتعرض مع المجتمع، وينشأ عنها ما يسمى بالمشكلات الاجتماعية، والتي يكون من أمثلتها ما سيأتي فيما بعد.

**المشكلات التي يقوم بها بعض الشباب:**

هناك بعض الممارسات السلوكية الخاطئة التي يقوم بها بعض الشباب في المجتمع، أي: أنها تخالف النسق العام الذي يسود الوسط الاجتماعي، ومن تلك المشكلات ما يأتي:

1. الاعتداء على ممتلكات الغير من محلات تجارية، أو سيارات أو مبالغ مالية أو حيوانات، وغير ذلك من الممتلـــكات التي يعتبـــر الاعتداء عليها مخالفة

للقانون والأعراف الاجتماعية.

2. تعاطي المخدرات التي تفشت بين الشباب بدرجة كبيرة على قول المهتمين بدراسة حال الشباب، وكذلك وسائل الإعلام التي أذاعت في إحدى برامجها أن (4) من ألـ (10) شباب في المجتمع الليبي يتعاطون المخدرات، أي (40%) من الشباب بتعاطي الممنوعات حسب ما نص عليه القانون والضوابط الاجتماعية بوجه عام.

3. التجارة في المخدرات والتي وصلت إلى عنصر الإناث على حدٍّ علم الباحث، وهي في الغالب تكون بسبب حاجة الشباب المادية، لأن العديد منهم عاطلون عن العمل حسب ما كُتب في هذا المجال، وهو تقرير القوى العاملة والتدريب والتشغيل الذي تضمن أن عدد الباحثين عن العمل والمسجلين بمكاتب القوى العاملة لسنة 2006 قد بلغ (8017) باحثاً عن العمل، وقد وصل عدد العاطلين عن العمل في السنة (2007) إلى (84185) باحثاً.(خليل،2،2008)

4. التجول في الأماكن العامة سواء في الشوارع والأماكن السياحية، أو في المؤسسات التعليمية، مثل: الجامعات وبخاصة التي تكثر فيها البنات، الأمر الذي يترتب عليه إعاقة العمل في تلك الأماكن إلى جانب المشاكل السلوكية من مشاجرات ومعاكسات...إلخ من السلوكيات التي تنعكس سلبًا على إنتاجية المؤسسة وسمعة البلد بوجه عام.

5. قيام بعض الشباب بالعديد من الأنماط السلوكية الخاطئة التي تؤذي المواطنين حتى وهم في منازلهم مثل: التجول في الشوارع خلال أوقات متأخرة من الليل بالسيارات ورفع صوت مذياعها حتى أنه يكون مصدر إزعاج للناس في بيوتهم، كـما أن البعض منهم يقوم بحركـات معينة بالسـيارة تكون هي أيـضًا مزعجة،

وبخاصة عندما تكون الناس نيام.

6. ترك بعض الشباب دراستهم في وقت مبكر والتوجه إلى العمل في القطاع الخاص والذي قد يدوم طويلا ويصبح بعده عاطلًا عن العمل، ومن ثم يكون له وقت فراغ ممل يدفعه إلى ممارسة بعض السلوكيات المغايرة للسلوكيات التي يحبذها المجتمع.

7. تنمط العديد من الشباب على السلوكيات الخاطئة، وغير المعهودة في المجتمع مثل: فوته، وعدم احترام الكبار، وعدم اعتداد المتعلم بما يقوله المعلم لمربيه، حتى أصبح لا يؤخذ بقول القدوة، وإنما أصبح الأخذ بقول المربي عملية مزاجية وهذا يُعَدُّ غريبًا في الحياة وبخاصة في الوسط التعليمي، الذي يعتمد كلية على الاستجابة لما يقول المعلم وإلا يصبح التعليم شكليًا لا جدوى منه.

8. الاضطرابات النفسية للشباب والناجمة عن شعوره بفقدان الكثير من الحاجات الضرورية في الحياة، فالشاب يتطلع إلى العمل وبناء بيت تكوين أسرة وامتلاك سيارة، وغير ذلك مما يمتلكه أفراد المجتمع حتى أنه عند استماعك لشكوى الشباب تسمع عبارة الندم على دراسته من خلال طرحه للسؤال الذي مفاده: لماذا درست؟ وأين تصرف أموال ليبيا وأنا محتاج حتى للمصروف اليومي؟ وغيرها من الأسئلة التي تشعر المستمع بالضيق والتوتر النفسي.

9. المشاكل الأسرية الناجمة عن وقت فراغ الأبناء وعن عوزهم المادي، والتي تظهر في شكل تمرد على الوالدين أو الاعتداء على الأخوة، وغير ذلك من السلوكيات غير السوية التي يقوم بها الأبناء في أسرهم بشكل مباشر، وتسبب لهم الضيق والتوتر سواء بما يوجه لها مباشرة أو مما يوجه للمجتمع بوجه عام.

10. زيادة الطلب على أماكن قضاء وقت الفراغ مما يجعل الدولة في حاجة

لتوفير كثير من الأماكن والمؤسسات التي يرتادها الشباب؛ لقضاء وقت فراغهم، مثل: الأندية ومقاهي الإنترنت ودور السينما، وغيرها من أماكن الأنشطة التي تكون متنفسًا للشباب وقضاء معظم وقتهم فيها، واعتبارها الأماكن البديلة للشغل المنتج.

إن هذه الأمثلة من مشاكل الشباب التي تواجه المجتمع ليست للحصر؛ وإنما للتدليل على أن المجتمع يواجه الكثير من السلوكيات الخاطئة، والتي تسهم فيها الكثير من العوامل أهمها ما يأتي:

1. بطالة الشباب، أي: عدم توفر فرص العمل للشباب التي يحتاجها، وبها يمكن شغله واكتساب وده وسد رمقه....إلخ من الإيجابيات التي تنعكس إيجابًا على المجتمع.

2. الاضطرابات النفسية للشباب التي يَنْجُم عنها النقص المادي والمعنوي، والتي يترتب عليها خفض الروح المعنوية والشعور بتدني الآدمية والإنسانية، الأمر الذي يدفع الشباب ـ بقصد أو بدون قصد ـ إلى ارتكاب المخالفات القانونية؛ كرد فعل لما يشعر به من قصور من قبل المجتمع معه.

3. المتطلبات التي تساعد الشباب على الزواج، مثل: السكن والعوز المادي، وغير ذلك مما يساعد على تكوين أسرة سعيدة يشعر معها بالدفء والمودة، ومن ثَمَّ الاستقرار وقضاء معظم وقته وتوفير متطلباتها النفسية والمادية.

4. النقص الكبير في الأنشطة ووسائل الترفيه التي تشغل الشباب وتمتص طاقتهم الزائدة، ومن ثم تقلل من ارتكابهم للمشاكل التي قد تكون غير مقصودة أحيانًا؛ وإنما لطبيعة المرحلة التي يمرون بها كما هو الحال في بداية مرحلة الشباب التي تتسم بما تتسم به مرحلة المراهقة من تغيــرات يصاحبها الكثير من الاضطرابات،

إن لم يُشْغَلْ المراهق بالوسائل المناسبة التي تمتص طاقته الزائدة فيما ينفعه وينفع المجتمع بوجه عام.

5. العوز المادي وبخاصة عند الشاب في هذا الوقت المليء بالمتطلبات التي فرضها العصر، وتحيط به من كل جانب، حتى أنها تثيره من وقت إلى آخر، مما يجعله غير قادر على التماسك في رغباته، بل تفرض عليه الحصول على قَدْرٍ من المال؛ لكي يرضي به متطلباته ولو جزئيًا بأي طريقة ممكنة ولو كانت غير شرعية.

6. غياب التوجيه والإرشاد الذي ينبغي أن يتم عبر وسائل التثقيف في المجتمع من مؤسسات تعليمية ودينية وأندية رياضية وأنشطة ثقافية، مثل: الندوات والمحاضرات وغيرها والتي عن طريقها يمكن تغيير أفكار الشباب نحو الأفضل، ولكن الفجوة ما زالت كبيرة بين القول والتطبيق في مجتمعاتنا العربية بشكل عام، وبخاصة في المؤسسات التعليمية التي مازلت تقليدية، كل اهتمامها منصبًا على تحفيظ المتعلم وتلقينه للمعلومات دونما توظيف في الحياة العملية.

7. قصور دور التعليم في تكوين الانطباعات لدى المتعلمين، وذلك لعقم العملية التعليمية التي يترتب عليها عدم إنجاب المعرفة السوية والقادرة على تغيير سلوكيات المتعلمين كما ينبغي، وهذا يستلزم التحول من التربية التقليدية إلى التربية الحديثة التي تنادي بتكامل نمو المتعلم من جميع الجوانب (العقلية والجسمية والاجتماعية والدينية والأخلاقية ...إلخ) مما يكون الشخصية المتكاملة والقادرة على إدراك ما هو مقبول وغير مقبول.

8. النظام السياسي الذي يُعتبر دوره أساسيًا سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث تقع عليه مسئولية خَلق فرص العمل أمام أبناء المجتمع، وبخاصة في الدول

التي عدد سكانها بسيط مع توفر الإمكانيات المادية التي بها يكون سوق العمل شاغرًا باستمرار؛ نتيجة للتطوير والبناء المتجدد من وقت إلى آخر سواء في مجال البنية التحتية أو الإدارية أو المؤسساتية، فالمجتمع في حاجة إلى رجال الشرطة؛ لكي يقوموا بالتنظيم وحماية مصالح أفراد المجتمع، وفي حاجة إلى قوات مسلحة تحمي أرض الوطن وتتكامل مع رجال الشرطة لحماية مصالح المجتمع، كما هي في حاجة إلى المزيد من المعلمين حتى يكون نصيب المُعلم أقل قدر من الطلاب، وذلك من أجل تحقيق الجودة بقدر الإمكان... وهكذا تخلق الفرص متى كانت النية موجهة نحو الأفضل، وبعيداً عن الادعاء بالفلسفات الواهية التي تقلل من المدخلات، وكذلك الفعاليات التي لا يكون جدواها إلا المخرجات المتدنية التي تتمثل في الكم دون الكيف.

9. التدني في المستوى الثقافي للشباب مما جعلهم لا يقدرون المواقف ولا يميزون بين ما هو ضار وما هو نافع، حتى أنهم قد يؤذون أنفسهم في بعض الأحيان، مثل: السرعة القاتلة عند قيادة السيارات وغيابهم عن المحاضرات، وعدم الأخذ بالتوجيهات وتبني القيم المخالفة لقيم المجتمع..إلخ مما يعود بالضرر على الشباب أنفسهم؛ حيث ينطبق عليهم المثل الشعبي القائل: (الجاهل يفعل بنفسه ما يفعل العدو بعدوه).

10. الغزو الثقافي الذي يشهده العالم العربي عن طريق وسائل الاتصال المتعددة والتي لا تفارق الشباب ولو لحظات بسيطة، مثل: الهواتف المحمولة التي عن طريقها تكتسب المعلومات والمعارف وثقافات العالم الآخر، والتي بدورها تكون عاملًا مؤثرًا في سلوكيات الإنسان، وبخاصة لدى الشباب الذين يتعاملون مع الأحداث بالعاطفة أكثر منه بالعقل والتفكير؛ مما يجعلهم يستجيبون لكل ما

يسمعونه ويلاحظونه بكل بساطة، هذا إلى جانب التواصل المادي بين البشرية في مختلف أقطار العالم والمتمثلة في السياحة والعمل والدراسة، وغير ذلك من أنماط التواصل الذي قد يكون عفوياً أو مقصوداً منه التبشير ـ وإن كان في أحد الصور السابقة ظاهريًا ـ .

11. الضعف في الرقابة الاجتماعية، والذي يبدأ بالأسرة ومتابعتها لما يقوم به الأبناء من سلوكيات مخالفة، ومن ثم توجيههم بالتعاون مع الجهات الأمنية والتربوية، والتي هي الأخرى أُوكلت لها مهمة متابعة الشباب وعلاجهم بالأساليب المناسبة، والتي قد تصل إلى حَدِّ إدخالهم في مؤسسات الإصلاح لغرض العلاج، وإن كان هذا الدور يُعدُّ ضعيفًا، مما يجعل الشباب متروكين للمصادفة.

12. الاختلال في القيم الاجتماعية، حتى أصبح ما هو منبوذًا في المجتمع مقبولًا ـ بل مرغوبًا ـ مثل: ما يعبر عن العدوان بالشجاعة، ومن يَسْرِق المال العام بأنه مطلوب، ومن يخترق القوانين بأنه يخدم غيره، وهكذا حتى وصل الأمر إلى نجاح الطلاب بالوساطة، والمعلم الذي يُرْسِبُ الطالب بأنه جبان، وغير ذلك من المخالفات السلوكية وغير الأخلاقية التي أصبحت سمات ينادي بها العديد من أبناء المجتمع وحتى المثقفون منهم، ويمكن أن يستشهد الباحث برواية على ذلك مفادها: أن أحد المعلمين جاء إلى المدرسة أثناء انعقاد امتحانات الثانوية العامة في نهاية السنة الدراسية؛ لكي يساعد ابنه في الامتحان على (الغش)، وعندما سُئل عن تواجده أفاد بكل صراحة أنه جاء لكي يساعد ابنه في الامتحان على الرغم من إدراكه بأن ذلك خطأ، وبخاصة ممن على شاكلته، إلا أنه اضطر لذلك على حد قوله، لأنه في السنة الماضية رسب ابنه ونجح غيره على الرغم من أن ابنه أفضل من الذين نجحوا من زملائه.

13. ضعف الوازع الديني لدى الشباب، أو عدم امتثالهم للقيم الدينية، الأمر الذي يترتب عليه عدم الالتزام بأخلاقيات المجتمع في البلاد العربية والمستمدة في عمومها من مبادئ الدين الإسلامي، وأخلاقيات سيد الكائنات "محمد بن عبد الله" ـ عليه أفضل الصلاة والسلام ـ، فأي خلل في الامتثال يؤدي إلى غياب التمسك بتعاليم الدين، وعدم الالتزام بأوامره ونواهيه، ومن ثم عدم العمل بتعاليمه وشعائره، مما يؤدي إلى حدوث الخلل في الأخلاق وفساد في السلوك، وغير ذلك من مظاهر ضعف الوازع الديني، والتي تُسهم فيها العديد من العوامل منها: إهمال الأسرة، وقراءة الكتب الواهية، والعولمة السلبية...إلخ.

**ويمكن إيجاز العوامل السابقة في الآتي:**

1. **عوامل مادية:** والمتمثلة في دخل الفرد وعوزه المادي الذي يترتب عليه عدم إشباع حاجات الفرد من أكل وشرب ومصروفات يومية، سواء مصروفات خاصة به شخصيًا أو لأسرته إذا كان له أسرة يعولها وعندها تكون الطامة كبيرة، وكل ذلك يكون بمثابة دوافع لإشباع الحاجات والرغبات ومطالب الأسرة ولو بطريقة غير مشروعة، في شكل اعتداءات وسرقات وتشنجات انفعالية، وغير ذلك من الانحرافات السلوكية، وبخاصة عندما لا يوجد من يُقدر الشباب ويبحث عن مشاكلهم كما هو الحال في العديد من الدول المتيسرة ماديًا.

2. **عوامل سياسية:** تُعَدُّ من العوامل الأساسية التي تُسهم إلى حَدٍّ كبير في الكثير من مشاكل الشباب؛ لأن السياسة لها القدرة في إيجاد التدابير اللازمة للوقاية من المشاكل من خلال توفير فرص العمل، وتوفير وسائل الترفيه لهم من أندية وسينما ومتنزهات وملاهي وإقامة الرحلات والزيارات والملتقيات الشبابية...إلخ، مما يشغلهم ويمتص طاقاتهم الزائـدة حتى لا توجه للمجتمــع، وينجم عنها العديد

من المخالفات السلوكية التي يطلق عليها بالمشكلات الاجتماعية.

إن النظام السياسي هو سيد الموقف في المجتمع؛ لما وهبته المكانة السيادية من قدرة على التخطيط ووضع الفلسفات، ومن ثم القدرة على التنفيذ عن طريق أجهزته المؤسسية والشعبية بشكل عام، فلا أحد يستبعد دور السياسة ومسئوليتها عما يرتكبه الشباب من مشاكل، وذلك لإدراك العلاقة الارتباطية بين توفير متطلبات الشباب وعدم ارتكابهم للمشكلات السلوكية.

3. **عوامل اجتماعية:** تعد الأسرة من أهم العوامل الاجتماعية التي تحمي الشباب من الانحرافات السلوكية نتيجة لما تتبعه من أنماط تربوية، وبخاصة في الأيام الأول التي تشكل حياة المراهق من خلال غرس السلوك الجيد والمرغوب فيه من قبل الآخرين، هذا إلى جانب متابعته وتوجيهه باستمرار التوجيه الأمثل، والذي يتمشى مع متطلبات المراهقة المبنية على التقدير والاحترام وجذبه بالحسنى والإقناع؛ لا بالقوة والاحتقار الذي ينجم عنه ردود الأفعال السلبية والعدوانية الموجهة لأداء الآخرين بمختلف ألوانها وأنماطها العدائية.

كما أن الوسط الاجتماعي من شارع وجماعات ومنظمات حقوقية ومؤسسات اجتماعية...إلخ، تسهم في رعاية الشباب إلى حد كبير وتحميهم من الوقوع في الكثير من المشاكل التي لا يحبذها المجتمع، ولكن قد تحدث الامبالاة من قبل المجتمع مما يجعل دوره مفقودًا، حيث يترك الشباب للمصادفة تتجاذبهم الرياح والهفوات والرغبات من هنا وهناك، حتى يقعوا في المحظور، ويتعرضون للنقد من قِبَلِ مجتمعهم الذي ينسى نفسه أو يتجاهل دوره الأساسي في رعايتهم، سواءٌ بشكل مباشر أو في شكل مطالب توفرها السلطات للشباب، حتى تكون حياتهم سوية،ويحققون العديد من الإنجازات التي يحتاجها المجتمع ويتطلبها سوق العمل.

4. **عوامل ذاتية**، وهي التي ترتبط بالفرد ذاته مثل: انفعالاته والتزامه الديني والأخلاقي وسلامته الجسمية وقدراته العضلية، وإثبات ذاته، ومستوى تفكيره، وغير ذلك من الجوانب الأخرى، والتي جميعها تكون سلاحاً ذو حدين، أي: إيجابية إذا ما استغلت الاستغلال الأمثل، أو سلبية إذا وظفت توظيفًا سيئًا مما ينجم عنها العديد من المشاكل التي تواجه المجتمع وتُعيق تقدمه بوجه عام.

5. **عوامل تربوية وتعليمية**: تُعَوِّلُ المجتمعات في مختلف بلدان العالم على التربية والتعليم في بناء شخصيات مواطنيها دينيًا وعقليًا وعلميًا وثقافيًا ووطنيًا وسلوكيًا...إلخ، مما يُكَوِّن جوانب شخصية المواطن، حتى يكون له دور إيجابي في بناء المجتمع، وإن كان هذا لا يتأتى إلا في ضوء التعليم الجيد القادر على تنميط المتعلم على السلوكيات المرغوب فيها من قبل المجتمع، والمترتبة على فلسفة التعليم وأهدافه المشتقة من المجتمع، وخصائص المتعلم، وطبيعة العصر.

ولكن كما هو ملاحظ على التعليم في العديد من الدول العربية قصوره وعدم جودته، سواء في مدخلاته أو في عملياته، وبالتالي في مخرجاته وهو ما تؤكده الدراسات العلمية التي تبنتها الكثير من المؤتمرات أو البحوث الخاصة، مما يعني أن التعليم لم يكن فعالًا، وهو ما يتضح من خلال السلوكيات التي يقوم بها بعض الطلاب داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، وما لا يقوم به الشباب غير المتعلم في خارج نطاق المؤسسات التعليمية والأمثلة على ذلك كثيرة. وما يقوم به الشباب المتعلم من سلوكيات خاطئة، يُعْزِيهُ الباحث إلى أن المؤسسة التعليمية لم تقوم بالعملية التعليمية كما ينبغي؛ حتى أصبح التعليم شكليًا بل يمكن أن يقال عنه تعليم سلبي، أي: أن المتعلم يتعلم من خلاله العديد من السلوكيات المنحرفة لا الإيجابية، ويستـدل من يقول بذلك بالمـمارسات اللا أخلاقيـة المنحرفـة التي

تُرتكب في العديد من المؤسسات التعليمية، ومنها الجامعة التي سَجَّلَ فيها الباحث المشهد الآتي:

صور الباحث هذا المشهد من الواقع يوم الخميس 2013/2/28م عند دخوله للقاعة الساعة (8) الثامنة صباحاً.

إذًا المؤسسة التعليمية بأنماطها التدريسية، ومناهجها التعليمية، وقدوتها الحسنة وجودة إدارتها، ومناخها الدافئ، وتفاعلها مع الطلاب....إلخ من جوانب العملية التعليمية، تُعدُّ مسئولة عن تفاعل الشباب الإيجابي مع المجتمع، كما أنها تُعَدُّ مسئولة أيضًا عن نزعتهم العدوانية وما يقومون به من سلوكيات خاطئة في المجتمع، وكل ذلك يرتبط بالنمط التربوي السائد في المؤسسة، والتي يعتقد الباحث أنها ليست بالشكل المطلوب؛ حيث لا زالت تقليدية تؤدي بالمتعلم إلى التعامل مع

الأحداث بالعاطفة والوجدان، لا بالمنطق والموضوعية وتحقيق مصالح الأمة العربية ولو كانت على حساب المصالح الشخصية.

6. **عوامل ثقافية:** لا يَقِلُّ دور الثقافة عن دور التعليم في وعي الشباب، فهو الذي يسهم في إحجامهم عن ارتكاب المخالفات السلوكية في المجتمع؛ لأن الشاب المثقف والواعي يستطيع أن يقيم نفسه بنفسه، ومن ثم تصويب ما قد يقع فيه من أخطاء، ولا يحتاج لآخر ليصوبه، فالوعي يُستدل عليه من السلوك، ولا يُمكن مشاهدته، كالجاذبية التي يستدل عليها من سقوط الحجر على العارض.

ولهذا يسعى المجتمع لتثقيف أبنائه ويجعلهم أكثر إدراكًا لما يحيط بهم من ممارسات خاطئة، سواء من أنفسهم أو من غيرهم في الإطار الداخلي أو الخارجي، أي من الشعوب الأخرى، وبخاصة الاستعمارية التي لا يُدْرِكُ مَآرِبها التي تكون في ثوب خفي إلا من كان مستواهم الثقافي متميز، والذي يعتقد الباحث أنه غير متوفر؛ نتيجة لما تظهره الوقائع المجسدة في تبعية البعض من الشعوب العربية للدول الاستعمارية تحت أي مبرر كان، وبخاصة إذا ما كان مرتبطًا بالإسلام على سبيل المثال.

**دور الشباب في تنمية المجتمع:**

يُعَدُّ الشباب في المجتمعات العربية من الأعمدة الأساسية التي يعتمد عليها في الرفع من سقف بيتها، كما يُعَوَّلُ عليها في جودته وتقدمه، فهي بقدر سلامتها وقوتها بقدر ما تكون البيوت محمية من الانهيار والسقوط، وتصبح محميةً من الآخرين اللذين قد يكونوا أعداء أو مناوئين للأمة العربية.

إن الاهتمام بالشباب يعد ضروريا حتى يُسهم في بناء المجتمع وفقا لقدراتهم واستعداداتهم وما تسمح به ظروفهم العلمية والثقافية والاقتصادية والصحية... إلخ،

والتي ينبغي تحسينها حتى يقوموا بالدور المناط بهم في تنمية المجتمع من جميع الجوانب، وبخاصة فيما يتعلق بالوعي الثقافي الذي يسهم بدرجة كبيرة في التصدي للشائعات التي تدمر الحياة الاجتماعية لمجتمعاتنا العربية، ومن ثَمَّ تَخَلُّفه وبقاؤه دون ما عليه الأمم الأخرى من تقدم، والذي يصنعه الرجال بالأداء العملي لا بكثرة الكلام عبر الإعلام العربي من خلال ما ينشر عبر الإذاعات والفضائيات والذي يَغْلُب عليه هَدْم المعنويات، ولا يدعم الوضع الحالي لسياسات الأمة العربية، وبخاصة الناهضة منها، مثل: الثورات العربية مما جعلها تأخذ الوقت الطويل في إصلاح وضعها واستقرارها؛ بل تزيد من إشعال الفتيل (النار)، والذي يكون من ورائه السياسات الاستعمارية، وكل من لا يريد للأمة العربية الاستقرار والتقدم ولو في شكل مضمر.

**ومن أدوار الشباب في تنمية المجتمع ما يأتي:**

1. مشاركة الشباب في تحديد احتياجات المجتمع المختلفة وتحديد الخطط اللازمة لها.
2. إسهام الشباب في الخدمة الاجتماعية والتطوعية، مثل: المشاركة في الحملات التطوعية والتشجير ونظافة الحي...إلخ.
3. الإسهام في ترسيخ الحضارة والتراث الشعبي والوطني.
4. المشاركة الفاعلة في البرامج التعليمية التربوية، مثل: محو الأمية، ودورات التثقيف، والتوعية حول المخاطر التي تهدد الشباب، مثل: الشائعات التي تهدد استقرار الأمة العربية.
5. المشاركة في تعزيز السيادة الوطنية، والمحافظة على المرتكزات والإعلام الوطنية .

6. نقل وتوصيل الخبرات والعلوم والمعارف وثقافات الشعوب الأخرى وانتقاء الأفضل منها لصالح خدمة المجتمع.

7. قدرة الشباب على التغيير؛ حيث هم الشريحة الأقدر على لعب الدور الكبير في تغيير المجتمع فكرياً وإنتاجياً واجتماعياً؛ لما يتوفر لديهم من إمكانات علمية وثقافية وحيوية جسمية...إلخ من الإمكانات الأخرى التي لا تتوفر في غيرهم ممن يحيط بهم من أفراد المجتمع.

8. توطيد السلوكيات والعادات والتقاليد التي يُحبذها المجتمع من خلال نقلها وتداولها فيما بينهم، أو حتى نقلها للآخرين محلياً وخارجياً.

9. المساهمة في استقرار البلد اجتماعياً وسياسياً من خلال الاستجابة لمتطلبات المجتمع الفكرية والمادية، أي: بالعمل والالتزام بالضوابط والنظم والفلسفة التي تقرها الدولة.

10. تلبية متطلبات حاجات المجتمع العلمية والعملية، حيث هم الأقدر على ذلك فكرياً وعضلياً.

وبهذا يمكن القول إن للشباب دوراً فعالاً في تنمية المجتمع علمياً وثقافياً واقتصادياً وسياسياً وحضارياً وتعبوياً وتنظيمياً وإعلامياً وصحياً...إلخ مما يتعلق باحتياجات الوطن والمواطن.

## التوصيات والمقترحات

**أولًا- التوصيات: في ضوء الإجابة عن تساؤلات البحث يُوصي الباحث ما يأتي:**

1. أن يُوظف المجتمع المؤسسات الثقافية؛ لتوجيه الشباب، مثل: المساجد

والأندية الثقافية والإذاعات المسموعة والمرئية والصحف...إلخ، حتى تتفتح أفاقهم ويصبحوا أكثر نضجًا ووعيًا، ومن ثَمَّ أكثر صلاحًا في المجتمع.

2. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتوظيف المؤسسات التعليمية لخدمة الشباب عن طريق برامجها التعليمية، ومناهجها الدراسية، وأساليبها التدريسية، حتى يَعِي الشباب ما لهم وما عليهم أن يقوموا به اتجاه مجتمعهم من تعاون، واحترام للنظام، واحترام لحقوق الإنسان، وغير ذلك مما ينشده المجتمع من الشباب الذين هم عماده في المستقبل.

3. على الدولة توفير فُرص العمل للخرجين من الشباب حتى يكتفوا ذاتيًا، ولا يكونوا عالةً على غيرهم، ومن ثم تتحقق سعادتهم ويكونوا أكثر ايجابية في الحياة.

4. أن يوفر المجتمع للشباب السبل المناسبة لقضاء وقت فراغهم، ومن ثَمَّ عدم اللجوء إلى ممارسة السلوكيات المخالفة لسلوكيات المجتمع.

5. على الدولة الاهتمام بوسائل الترفيه التي يجد فيها الشباب متنفسا لمشاعرهم وأحاسيسهم العاطفية؛ لأن الترويح على النفس من متطلبات الحياة البشرية.

6. أن يتبنى المجتمع فلسفة واضحة ومحددة لرعاية الشباب، حتى تكون بمثابة الأسس والقواعد التي تسير عليها المؤسسات الخاصة برعاية وخدمة الشباب.

7. أن يُخصص المجتمع الأموال اللازمة للبنية التحتية الخاصة بالشباب من أندية رياضية وثقافية وحدائق ومتنزهات يرتادها الشباب وتدخل عليهم البهجة والسرور.

8. على وسائل الإعلام تبصير المجتمع بكيفية التعامل الأمثل مع أخطاء الشباب.

9. أن تُفَعِّلَ إدارات الشباب النوادي الثقافية والرياضية؛ لكي تقوم بالدور المناط

بها داخل الأحياء، والإسهام في إعداد القائمين عليها.

10. على إدارات الشباب تفعيل دور النوادي الصيفية، ودعمها ووضع الخطط الإبداعية من أجل الارتقاء بها؛ حتى تقوم بدورها في حماية الشباب من المشاكل.

11. على إدارات الشباب تكثيف المخيمات الشبابية؛ لكي تحمي وتربي وتستثمر الشباب بشكل متواصل.

12. على الهيئة العامة للأوقاف تفعيل دور المساجد في توجيه الشباب وإرشادهم في ضوء ما يقوم به بعض الشباب من سلوكيات خاطئة، وذلك لما للمساجد من تأثير ديني على نفوس أبناء المجتمع.

13. على المجتمع تفعيل ما يقوله إلى عمل فعلي ملموس، حتى يثق فيهم الشباب، ومن ثم ابتعادهم عن ردود الأفعال السلبية.

14. أن يعمل المجتمع على فتح أسواق عمل جديدة؛ لكي تستوعب الخريجين الجدد، وذلك للاستفادة منهم في العديد من المجالات، مثل: الشرطة، والقوات المسلحة، وصيانة الطرق، وغير ذلك من مجالات العمل التي تستوعب أكبر عدد ممكن من الشباب، هذا إلى جانب القضاء على وقت الفراغ وما يترتب عليه من مشاكل عديدة .

**ثانيًا. المقترحات: في ضوء النتائج المستخلصة من أدبيات البحث يقترح الباحث ما يأتي:**

1. إجراء دراسة ميدانية؛ بغرض التعرف على مشكلات الشباب كما هي في الواقع.

2. إجراء دراسة ميدانية عن مشاكل الشباب وعلاقتها ببعض العوامل المؤدية لها، مثل: البطالة، قضاء وقت الفراغ، السكن والزواج.

**المراجع**

1 - اضبيعة:أحمد محمد، مجالات الرعاية الاجتماعية، ط2، بدون دار نشر، ليبيا، 2007م.

2 - الجوهري: سميرة محمد، وآخرون، الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب والمجال المدرسي (من منظور الممارسة العامة)، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي، جامعة حلوان، مصر، 2005م.

3 - الحوات: علي، دراسة عن الشباب الليبي وبعض مشكلاته الاجتماعية، بدون دار نشر، طرابلس/ ليبيا، 1980م.

4 - الحوات: علي الهادي، وآخرون، دراسات في المشكلات الاجتماعية، منشورات مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس . ليبيا، .1995

5 - خليل: خديجة محمد، الدافعية للتعليم وعلاقتها بنوع التخصص الدراسي والقلق على المستقبل المهني لدى طلبة جامعة المرقب، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة المرقب، 2008م.

6 - علي: ماهر أبو المعاطي، الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب (معالجة علمية من منظور الممارسة العامة)، ط2، مكتبة زراء الشرق، مصر، 2003م.

(نقلًا عن

7- ( http://www.syriakurds.com/2007/derasat/der033.htm

8-http://forum.stop55.com/283681.html عبد الله بن سعيد آل يعن الله

9- http://forum.stop55.com/283681.html

10- http://www.ejtemay.com/showthread.php?t=788

11- http://forum.maktoob.com/t909882.html

12- http://koky27.do-goo.com/t788-topic

13- http://www.ejtemay.com/showthread.php?t=20501 أيمن جلالة

14- http://www.watfa.net/culturee.276.htm

15- http://www.watfa.net/culturee.27
16-http://www.holol.net/files/shabab/index.htm علي أسعد وطفة
17- http://www.medadcenter.com/Readings/ItemDetails.aspx?ID=43
18-http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/ar/index.html
18-http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/ar/index.html
19- http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=191733
إلهام على غسال
20 -http://www.annabaa.org/nbanews/2010/04/340.htm

د/ أحمد عبد السلام ابشيش
كلية التربية – الخمس / جامعة المرقب

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين .

أما بعد

من المعلوم أن الإنسان محتاج إلى غيره ، وغيره قد يحتاج إليه ، مما يلزم الكل معرفة بعض أحكام التعامل لتحقيق هذا الاحتياج ، فقد يكون الإنسان غير قادر على امتلاك مسكن ، أو محل لمزاولة نشاطه ، فيحتاج إلى أصحاب المساكن والمحلات لتأجيرها ، وقد يكون مضطرا لذلك وخاصة السكن ، ومن مقاصد الشريعة رفع الحرج على العباد ، فشرعت لهم المؤاجرة مع بيان أحكامها ، وما هو جائز منها ، وفي هذا البحث معنى الإجارة وبعض أحكامها ، وما لا يدرك كله لا يترك جله بمعنى أنه لا يمكن في مثل هذه البحوث . التي حددت فيها مساحة البحث . أن يؤتى بكل ما يتعلق بالإجارة ، وكذلك لا يمكن تقصي جميع أحكامها ، نظرا لتشعب مسائلها ، مثلها في ذلك مثل البيع على قول من يرى أنها بيع ، وقد تدعو الحاجة إلى دراسة بعض أنواع البيوع ، فتدرس بعض أحكامها بشيء من الاختصار، فكذلك الإجارة أو المؤاجرة ، وتقديم اللفظ الأخير في عنوان البحث للدلالة على أنها من باب المعاوضة ، والغالب أن تكون أكثر من طرف كما سيذكر في تعريفها .

**تعريف المؤاجرة وحكمها وما يجوز منها**

**تعريفها في اللغة**

( أ ج ر ) من باب قتل ، ومن باب ضرب ، أجره الله أجرا ، أعطاه الله أجره وآجره بالمد أثابه ، وأجَّرت الدار والعبد ، وآجرت الدار فأنا مؤجر، ولا يقال مؤاجر ويقال آجرته مؤاجرة ، مثل عاملته معاملة ، وعاقدته معاقدة ، لأن ما كان من فاعَل في معنى المعاملة كالمشاركة والمزارعة، إنما يتعدى لمفعول واحد ؛ ومؤاجرة الأجير من ذلك ، فآجرت الدار والعبد من أفعل لا من فاعَل ، ومنهم من يقول : آجرت الدار على فاعَل فيقول آجرته مؤاجرة ، وقد يتعدى الفعل إلى مفعولين فيقال آجرت زيدا الدار... والأجرة : الكراء تقول: استأجرت الرجل ، أي يصير أجيري ، فالأجير من يعمل بأجر والجمع أجر. واستأجره : اتخذه أجيرا ، والإجارة الأجرة على العمل عقد يرد على المنافع بعوض ، والأجر عوض العمل والانتفاع والمهر، وتجمع على أجور [1] وفي التنزيل﴿ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ فَرِيضَةً ﴾[2] ، فمادة هذه الكلمة من أكثر الكلمات اشتقاقا ، والمعنى المراد في هذه الدراسة هو ما كان من آجرته مؤاجرة ، فهو عقد يرد على المنافع بعوض .

أما في الاصطلاح فقد قال الحافظ ابن حجر: تمليك منفعة رقبة بعوض ".[3][4]

(1) انظر: المصباح المنير 30/1 المعجم الوسيط 7/1 لسان العرب 10/4 مادة ( أ ج ر)

(2) سورة النساء آية 24 .

(3) فتح البارئ 554/5 .

وتأتي دراسة عقد الإجارة في المعاملات ، وكثيرا ما يجعلها الفقهاء تالية لعقد البيع ، إذ هي كما ذكرها الحافظ تمليك منفعة رقبة بعوض .

قال ابن قدامة : " وهي نوع من البيع ، لأنها تمليك من كل منهما لصاحبه ، فهي بيع المنافع ، والمنافع بمنزلة الأعيان ، لأنه يصح تملكها في حال الحياة وبعد الموت ، وتضمن باليد وبالإتلاف ، ويكون عوضها عينا ودينا ، وإنما اختصت باسم كما اختص بعض البيوع باسم كالصرف والسلم " [1] .

قال ابن حزم : " والإجارة ليست بيعا ، وهي جائزة في كل ما لا يحل بيعه كالحر والكلب والسنور، وغير ذلك ، ولو كانت بيعا لما جازت إجارة الحر، والقائلون إنها بيع يجيزون تجارة الحر فتناقضوا ، ولا يختلفون في أن الإجارة إنما هي الانتفاع بمنافع الشيء المؤاجر التي لم تخلق بعد ، ولا يحل بيع ما لم يخلق بعد ، فظهر فساد هذا القول "[2] .

الذي حمل ابن حزم على اعتبار الإجارة ليست بيعا ، هو عدم تحقق المنفعة وقت العقد ، وقد تم الاتفاق على الأجر ، وهو العوض لهذه المنفعة التي لم تخلق وقت العقد ، والأصل في هذا أن العقد على المنافع بعد وجودها لا يمكن ؛ لأنها تتلف بمضي الوقت فلا بد من العقد عليها قبل وجودها . ولا يمنع من اعتبارها بيعا جواز أجرة الحر والكلب ؛ إذ الإجارة متجهة للمنفعة الحاصلة من الحر والكلب .

وعقد الإجارة من العقود التي يحتاج إليها العباد ، لأنه ليس في مقدور كل أحد

(1) المغني 262/5 .

(2) المحلى 183/8 .

أن يمتلك دارا للسكنى ، أو محلا لمزاولة مهنته ، ولا يجبر أصحاب المساكن من تمكين غيرهم من سكن أملاكهم تطوعا ، ولهذه الحاجة وغيرها ، شرعت الإجارة فاهتم العلماء بها ودرسوا أحكامها ، وبينوا ما يجوز منها وما لا يجوز ، فهي من عقود المعاوضة ، والتي يشترط أن يكون العوض فيها معلوما كالثمن في البيع ، وهي لازمة ، فلا بد من تحديد العمل فيها ، وكذلك الأجل ، وهو ما يميزها عن الجعالة التي لا يضر خلوها من تحديد العمل والأجل اللذان بهما يرتفع الإلزام . وحديث الرهط الذين آواهم المبيت عند حي من أحياء العرب فلم يضيفوهم ، ولدغ سيد الحي فلم يجد أهل ذلك الحي من يرقي سيدهم غير أولئك النفر، الذين اشترطوا عليهم قطيعا من الغنم مقابل الشفاء ، هو من الجعالة على الصحيح .

**حكمها :**

الإجارة من العقود الجائزة شرعا ، قال تعالى :﴿ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الأَمِينُ ﴾ [1] ذكر البخاري هذه الآية في كتاب الإجارة باب استئجار الرجل الصالح ، وهذا دليل على مشروعيتها من وجهين ، الأول : ذِكْرُ البخاري وغيره للإجارة في مدوناتهم ، وذكر الأحاديث والآثار المتعلقة بها ، الثاني: أن شرع من قبلنا شرع لنا ما لم يأت نسخه ، وفي السنة ما يدل على مشروعيتها وعدم نسخها ، أخرج مسلم في صحيحه ، قال : حدثنا إسحاق بن منصور، أخبرنا يحيى بن حماد أخبرنا أبو عوانة عن سليمان الشيباني عن عبد الله بن السائب ، قال دخلنا على عبد الله بن مَعقِل فسألناه عن المزارعة فقال: زعم ثابت أن رسول الله صلى

(1) سورة القصص الآية 26 .

الله عليه وسلم نهى عن المزارعة وأمر بالمؤاجرة وقال: " لا بأس بها "[1] وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " ما بعث الله نبيا إلا رعى الغنم." فقال أصحابه : وأنت ؟ فقال:" نعم ، كنت أرعاها على قراريط لأهل مكة ."[2] قال الحافظ : قال سويد . أحد رواته . : يعني كل شاة بقيراط ، يعني القيراط الذي هو جزء من الدينار والدرهم [3]، والحُسَّاب يقسمون الأشياء أربعة وعشرين قيراطا ، لأنه أول عدد له ثمن وربع ونصف وثلث صحيحات من غير كسر [4] .

الشاهد في ذلك ثبوت جواز الأجرة بفعل النبي صلى الله عليه وسلم وبفعل من ذكرهم من الأنبياء ، قال ابن المنذر : " وأجمعوا على أن الإجارة ثابتة " [5] فالأصل في الإجارة ثبوت الأحكام المتعلقة بالبيع لها ؛ لأنها بيع ، ولا يقدح في جوازها ما كان منها محرما ، أما ما اختلف فيها مثل كراء الأرض بما يخرج منها ، فالمرجع فيه إلى الجمع بين الأدلة .

والإجارة منها ما كان على عمل محض ، دون اعتبار المدة كالخياطة والبناء . ومنها ما لا بد فيه من ذكر المدة ، وفي الغالب أن يكون هذا النوع في تأجير ما ليس له عمل كالبيت والمحل ، فسكنى البيت ، وتأجير المحل المعتبر فيهما المدة ومنها ما لا بد فيه من الأمرين ، كالخدمة مع الجهات العامة مثلا .

(1) أخرجه مسلم في صحيحه كتاب البيوع باب في المزارعة والمؤاجرة.
(2) أخرجه البخاري في كتاب الإجارة باب / رعي الغنم على قراريط .
(3) فتح الباريء 556/5 .
(4) المصباح المنير 498/2 .
(5) الإجماع 34/1 .

والفرق بين هذه المذكورات أن ما كان على عمل لا يلزم الأجير إلا ذلك العمل ، سواء أسرع في إنجازه أو أبطأ ، فالمعتبر هو إنجاز ذلك العمل ، وما كان منها ما لابد فيه من ذكر المدة مياومة أو شهرا أو أكثر من ذلك أو أقل ، فالمعتبر في ذلك تمكين المستأجر من الانتفاع بذلك المكان محل الإجارة مدة العقد ، وما كان منها معتبر الأمرين فالعامل ملزم بالعمل المدة المتعاقد عليها ، ولا يشترط إتمام ذلك العمل إذا انتهت تلك المدة ، فالبناء ـ مثلا ـ قد يكون معتبر الأمرين ، كبناء مسكن في مدة محددة ، والأصل في تحديد هذه الأنواع ، هو ما اتجهت إليه إرادة المتعاقدين ، وهي في الحقيقة إما يعقدان على مدة ، أو يعقدان على عمل ، وهناك من العلماء من يرى أن تقدير المدة مانع من تقدير العمل ؛ لأن الجمع بينهما يزيدها غررا ، وذلك بجواز إتمام العمل قبل انقضاء المدة ، فإن استعمل في باقي المدة كان ذلك زيادة على ما تعاقدا عليه من عمل ، وإن لم يعمل كان تاركا للعمل في بعض المدة ، وقد لا يفرغ من العمل في المدة المتعاقد عليها ، فإن أتمه كان عاملا في غير تلك المدة ، وإن لم يعمله لم يأت بما وقع عليه العقد [1] .

**استئجار غير المسلمين**

هذه المسألة لها أهمية بالغة في وقتنا الحاضر، وذلك لوجود العمالة وغيرهم من غير المسلمين باحثين عن العمل ، وقد يطمع المسلم في استخدامهم لما يراه منهم من الرضاء بالقليل من الأجرة ، أو ما يظهرونه من حسن المعاملة ، فيقدمهم على إخوانه المسلمين ، وقد يحتج البعض بجواز استخدامهم لما رواه

(1) انظر: المغني 264/5 .

البخاري وغيره من أن النبي صلى الله عبيه وسلم وأبا بكر استأجرا رجلا من المشركين . وهو عامر بن فهيرة . ليدلهم على الطريق إلى المدينة ، عندما أرادا الهجرة ، وقد ترجم البخاري لحديث عائشة الذي فيه ذكر هذه القصة ، بباب استئجار المشركين عند الضرورة قال ابن حجر : " هذه الترجمة مشعرة بأن المصنف يرى بامتناع استئجار المشرك حربيا كان أو ذميا ، إلا عند الاحتياج إلى ذلك ، كتعذر وجود مسلم يكفي في ذلك قال : وفي استشهاده بقصة معاملة النبي صلى الله عليه وسلم يهود خيبر على أن يزرعوها وباستئجار الدليل المشرك لما هاجر النبي صلى الله عليه وسلم وأبو بكر على ذلك فيه نظر؛ لأنه ليس فيهما تصريح بالمقصود من منع استئجارهم "[1] قال ابن بطال:" وعامة الفقهاء يجيزون استئجارهم عند الضرورة وغيرها "[2] لما في ذلك من المذلة لهم ، قول ابن بطال هذا فيه جواز استئجارهم في غير الضرورة ، وما ترجم له البخاري كما ذكره ابن حجر مشعر بأن الجواز مشروط بعدم وجود غير المشركين ، ومثل هذه المسائل لا يمكن فيها إغفال أقوال لها ما يؤيدها ، فقد قال صلى الله عليه وسلم " أنا لا أستعين بمشرك " وفي رواية " إنا لا نستعين بمشرك "[3] فالقول بإطلاق جواز الاستعانة يقتضي مساواة المسلم بالكافر في الاستعانة ، ولا يجعل للمسلم ما يميزه ، وكذلك القول بعدم الجواز مطلقا يقتضي إغفال أحكام الضرورة ، وما ترجم له البخاري فيه إعمال الأدلة جميعا ، والقول بأن في

(1) فتح الباري 558/5 .

(2) شرح ابن بطال 402/11 .

(3) موسوعة أطراف الحديث 44439/1 وانظر موسوعة التخريج 16302/1والدراية تخريج أحاديث الراية125/2.

استئجار المشركين ما يظهر إذلالهم ، يقتضي عدم جواز استئجار المسلم بأن يعمل للمشرك ، لما يظهره من الذل للمسلم ، وقد عمل بعض الصحابة لحساب غيرهم من المشركين ، أخرج البخاري عن خباب رضي الله عنه قال : كنت رجلا قينا فعملت للعاص بن وائل فاجتمع لي عنده ، فأتيته أتقاضاه ، فقال : لا والله حتى تكفر بمحمد...الحديث [1] قال الحافظ : " لم يجزم المصنف بالحكم لاحتمال أن يكون الجواز مقيدا بالضرورة ، أو أن جواز ذلك كان قبل الإذن في قتال المشركين ومنابذتهم ، وقبل الأمر بعدم إذلال المؤمن نفسه ؛ وقال المهلب : كره أهل العلم ذلك إلا لضرورة بشرطين ، أحدهما : أن يكون عمله فيما يحل للمسلم فعله ، والآخر : أن لا يعود ضرره على المسلمين . وقال ابن المنير : استقرت المذاهب على أن الصناع في حوانيتهم يجوز لهم العمل لأهل الذمة ، ولا يعد ذلك من الذلة ، بخلاف أن يخدمه في منزله وبطريق التبعية " [2] قول ابن حجر : لم يجزم المصنف بالحكم ؛ أي أنه ليس في الترجمة بيان الجواز من عدمه ، إذ بوب البخاري لحديث خباب هذا وترجم له ، هل يؤاجر الرجل نفسه من مشرك في أرض الحرب ؛ وهذا من صنيع البخاري في العديد من تراجمه التي أودع فيها فقهه للأحاديث المحتملة لأكثر من قول ، وأما تقييده بأرض الحرب فإنه مشعر بعدم جوازه في السلم .

تضمَّن نَقْل ابن حجر لقول المهلب وكذلك قول ابن المنير عدة فوائد منها :

- أن يكون العمل فيما يحل للمسلم فعله ، وهذا ليس خاصا بالعمل عند غير

(1) أخرجه البخاري كتاب الإجارة . باب/هل يؤاجر الرجل نفسه من مشرك في أرض الحرب .
(2) فتح الباريء 570/5 .

المسلمين ، بل هو شرط في جميع ما يقوم به المستأجَر، حتى ولو كان العمل مع المسلمين ، إلا أن الأعمال عند غير المسلمين لا قيود لها ، بل هناك من الأعمال ما يرونها في نظرهم مشروعة وهي عندنا محرمة .

- أن لا يعود ضرره على المسلمين ، وهذا مثل سابقه ليس خاصا بالعمل عند غير المسلمين ، لقول النبي صلى الله عليه وسلم "لا ضرر ولا ضرار" [1] فلا يجوز للمسلم أن يعمل عملا فيه ضرر على المسلمين ، والأعمال توزن بميزان الشرع لا العقل ، فلا يجوز للمسلم أن يعمل عملا يلحق الضرر بالغير كائنا من كان لقول النبي صلى الله عليه وسلم" أد الأمانة إلى من ائتمنك ولا تخن من خانك " [2] .

- اختلاف الأعمال باختلاف مراكز أصحابها ، فمن يعمل لحسابه مستقلا بعمله عن هيمنة الغير، يجوز له أن يعمل بأجرة لغير المسلمين .

**أخذ الأجرة على تعليم القرآن**

روى ابن ماجة عن عبادة بن الصامت رضي الله عنه قال : "علمت ناسا من أهل الصفة القرآن والكتابة ، فأهدى إلي رجل منهم قوسا ، فقلت : ليست بمال ، وأرمي عنها في سبيل الله ، فسألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عنها فقال : "

(1) أخرجه ابن ماجة في كتاب الأحكام باب من بنى في حقه ما يضر بجاره ،وانظر: السلسلة الصحيحة ح 250 .

(2) أخرجه أبو داود في كتاب البيوع باب في الرجل يأخذ حقه من تحت يده والترمذي في كتاب البيوع باب /38 ، وانظر: السلسلة الصحيحة ح 423.

إن سرك أن تطوق بها طوقا من نار فاقبلها "[1] وفي رواية لأبي داود: "إن كنت تحب أن تطوق طوقا من نار فاقبلها"، وفي رواية له"جمرة بين كتفيك تقلدتها" أو "تعلقتها "[2] وعن أبي بن كعب قال : علمت رجلا القرآن ، فأهدى إلي قوسا ، فذكرت ذلك لرسول الله صلى الله عليه وسلم فقال "إن أخذتها أخذت قوسا من نار "فرددتها [3] .

قال الشوكاني - بعدما ذكر ما قيل في حديث أبي بن كعب -: "وقد استدل بأحاديث الباب من قال : إنها لا تحل الأجرة على تعليم القرآن ، وهو الإمام أحمد بن حنبل وأصحابه ، وأبو حنيفة ... وظاهره عدم الفرق بين أخذها على تعليم من كان صغيرا أو كبيرا ... وذهب الجمهور إلى أنها تحل الأجرة على تعليم القرآن ، وأجابوا عن أحاديث الباب بأجوبة منها : أن أحاديث أبي وعبادة قضيتان في عين ، فيحتمل أن النبي صلى الله عليه وسلم علم أنهما فعلا ذلك خالصا لله ، فكره أخذ العوض عنه ، وأما من علم القرآن على أنه لله ، وأن يأخذ من المتعلم ما دفعه إليه بغير سؤال ولا استشراف نفس فلا بأس به قال :"هذا غاية ما يمكن أن يجاب به عن أحاديث الباب ، ولكنه لا يخفى أن ملاحظة مجموع ما تقضي به يفيد ظن عدم الجواز وينتهض للاستدلال به على المطلوب ... ويؤيد ذلك أن الواجبات إنما تفعل لوجوبها ، والمحرمات إنما تترك لتحريمها ، فمن أخذ على

(1) أخرجه ابن ماجة كتاب التجارات باب / الأجر تعلم القرآن .

(2) أخرجه أبو داود أبواب الإجارة باب / في كسب المعلم .

(3) أخرجه ابن ماجة في كتاب التجارات باب / الأجر على تعليم القرآن .

شيء من ذلك أجرا فهو من الآكلين لأموال الغير بالباطل؛ لأن الإخلاص شرط ، ومن أخذ الأجرة غير مخلص ، والتبليغ للأحكام الشرعية واجب على كل فرد من الأفراد قبل قيام غيره به" [1] .

ومن جوز أخذ الأجرة على تعليم القرآن استدل بأن النبي صلى الله عليه وسلم زوج المرأة التي وهبت نفسها له رجلا بما معه من القرآن ، وما ذهب إليه المجوزون في جعل مهر تلك المرأة هو تعليمها القرآن ، وكأن بضع المرأة هو الأجر، أجاب المانعون بأن النبي صلى الله عليه وسلم زوجها له إكراما له ، قال ابن قدامة : " وما جعل التعليم صداقا ففيه اختلاف ، وليس في الخبر تصريح بأن التعليم صداق ، إنما قال: "زوجتكها على ما معك من القرآن" [2] فيحتمل أنه زوجه إياها بغير صداق إكراما له ، كما زوج أبا طلحة أم سليم على إسلامه ... والفرق بين المهر والأجر أن المهر ليس بعوض محض" [3] وقد أيد ابن حجر هذا القول بإحدى روايات البخاري " اذهب فقد أنكحتها بما معك من القرآن "[4] على أن الباء في قوله " بما معك " هي بمعنى اللام أي: لأجل ما معه من القرآن ، فأكرمه بأن زوجه المرأة بلا مهر، لأجل كونه حافظا للقرآن أو لبعضه ، ثم ذكر قصة أبي طلحة مع أم سليم . [5] وقد أخرجها النسائي عن أنس قال : تزوج أبو طلحة أم سُليم ، فكان صداق ما بينهما الإسلام ، أسلمت أم سليم قبل أبي طلحة

(1) نيل الأوطار 5/ 408 .

(2) أخرجه البخاري كتاب النكاح . باب / التزويج على القرآن وبغير صداق .

(3) المغني 332/5 .

(4) أخرجه البخاري في كتاب النكاح باب 38 .

(5) انظر فتح البارئ 265/11 .

، فخطبها فقالت : إني قد أسلمت ، فإن أسلمتَ نكحتك ، فأسلم فكان صداق ما بينهما، وفي رواية له فكان ذلك مهرها [1] كما أخرج النسائي أيضا تزويج رسول الله صلى الله عليه وسلم الواهبة نفسها لمن معه ما يعلمها من القرآن بلفظ " ملكتكها بما معك من القرآن "وترجم له باب التزويج على سور من القرآن قبل قصة أبي طلحة[2] .

ذهب ابن حجر إلى أن أظهر الاحتمالات أن يكون تعليم ما معه من القرآن هو مهرها ، وأن الاحتمال الآخر: أن تكون الباء بمعنى اللام ، وقد استنبط من ترجمة النسائي ترجيح تزويج النبي صلى الله عليه وسلم لمن معه شيء من القرآن كان إكراما له كما نقل استدلال الطحاوي من طريق النظر للقول الثاني ، وهو كون الزواج المذكور كان إكراما للرجل ؛ لأن التعليم لا يعلم مقدار وقته ، والأصل في الإجارة أن تكون على عمل معين ، ووقت معين ، ووقت التعليم لا يمكن تحديده ، فقد يتم في زمان يسير ، وقد يأخذ وقتا طويلا ، وأطال البحث في هذه المسألة بذكر أقوال العلماء وحججهم من بين مجوز لأخذ الأجرة على تعليم القرآن ومانع ، ونسب المنع إلى الأحناف بناء على أصلهم في أن أخذ الأجرة على تعليم القرآن لا يجوز، وذكر احتمالا آخر وهو كون الزواج كان لما حفظه من القرآن ، وأصدق عنه ، كما كفر عن الذي وقع على امرأته في نهار رمضان[3] ، هذه بعض ما قيل في جواز أخذ الأجرة على القرآن حول تزويج

(1) أخرجه النسائي في كتاب النكاح باب التزويج على الإسلام .
(2) المصدر نفسه .
(3) فتح الباري 266/11 .

النبي صلى الله عليه وسلم التي وهبت نفسها ، وأصل هذا الخلاف في مسألة أخذ الأجرة ، أن المجوزين لم تثبت عندهم الأحاديث المصرحة بالوعيد على أخذ الأجرة ، كحديث عبادة بن الصامت وحديث أبي بن كعب . قال ابن عبد البر : " وهذه الأحاديث منكرة لا يصح شيء منها عند أهل العلم بالنقل ... وأما حديث القوس فمعروف عند أهل العلم ؛ لأنه روي عن عبادة من وجهين ، وروي عن أبي من حديث موسى بن علي عن أبيه عن أبي ، وهو منقطع ، وليس في هذا الباب حديث يجب به حجة من جهة النقل والله أعلم " [1] .

من المعلوم أن من أسباب الخلاف عدم بلوغ الدليل ، أو عدم صحته ، فإذا لم يبلغ الدليل المجتهد فمعذور فيما أفتى به خلاف ما ثبتت صحته ، وأما عدم ثبوت الدليل أو عدم صحته فالنظر في ذلك من جهتين ، الأولى : عدم صحة الدليل أصلا ، وهذا لا خلاف في عدم الاحتجاج به ؛ لأنه لا يجوز الاحتجاج بحديث ضعيف ضعفا لا ينجبر، ليُعارض به حديث صحيح ، الثانية: أن عدم الصحة ليست راجعة لعدم ثبوته ، بل هي راجعة لعدم ثبوته عند أحد المجتهدين المقبولين قبولا عاما عند الأمة ، في حين أنها عند غيره صحيحة ، وفي هذه المسألة ليس بقول أحد العلماء بحجة على الآخر ما دام المخالف قد احتج بحديث صحيح عنده ، كما احتج غيره ، وقد ذكر ابن عبد البر تعدد طرق حديث عبادة ، ورواية منقطعة عن أبي مما يجعل للحديث قوة الثبوت وصحة الاحتجاج به ؛ إذ بهذه الطرق ينجبر ضعفه ، وقد اختلف العلماء في توثيق وتضعيف بعض رواة حديث أبي وحديث عبادة ، فأما حديث عبادة ففيه المغيرة بن زياد

(1) التمهيد 447/8 .

أبو هشام الموصلي ، قال البخاري :"قال وكيع : كان ثقة ، وقال غيره في حديثه اضطراب ، وقال عبد الله بن أحمد عن أبيه : منكر الحديث ، وعن يحيى بن معين ليس به بأس ، له حديث واحد منكر ، وقال الدوري وابن أبي خيثمة : عن ابن معين ثقة ليس به بأس ، وقال العجلي وابن عمار ويعقوب بن سفيان : ثقة ، وقال ابن أبي حاتم: سألت أبي وأبا زرعة عنه فقالا : شيخ ، قلت يحتج به ؟ قالا : لا ، وقال أبي : هو صالح صدوق ، ليس بذاك القوي ... وقال أبو داود : صالح ، وقال النسائي ليس به بأس ... وقد أطال ابن حجر في ذكر المعدلين إلى أن قال : قال ابن عبد البر : هذا الحديث معدود في مناكيره ، فقد قال صالح بن أحمد عن أبيه ثقة وقال الدارقطني ليس بالقوي يعتبر به ... [1] .

وأما حديث أبي بن كعب فقال الشوكاني :"قال البيهقي وابن عبد البر : هو منقطع يعني بين عطية الكلاعي وأبي بن كعب ، وكذلك قال المزيد ، وتعقبه ابن حجر بأن عطية ولد في زمن النبي صلى الله عليه وسلم وأعله ابن القطان بالجهل بحال عبد الرحمن بن سلم الراوي عن عطية وله طرق عن أبي ، قال ابن القطان : لا يثبت منها شيء ، قال الحافظ : وفيما قال نظر"[2] ، و قال ابن حجر : "عطية بن قيس الكلابي ، ويقال: الكلاعي أبو يحيى الحمصي ، ويقال: الدمشقي ، روى عن أبي بن كعب ومعاوية والنعمان بن بشير وأبي الدرداء وعبد الله بن عمرو ، وابن عمر وعبد الرحمن بن غنم "[3] .

(1) تهذيب التهذيب 5/ 490 .

(2) نيل الأوطار 406/5 .

(3) تهذيب التهذيب 140/4 .

وقد اختلف العلماء في تعديل وتجريح بعض الرواة ، وهذا الاختلاف مانع من قبول الرواية لمن يرى تقديم الجرح على التعديل ، إلا أنه لا يمكن إغفال زيادة علم المعدَّل ، وكذلك لا يمكن إغفال الاحتجاج بالحديث إذا تعددت طرقه ، والأحاديث المصرحة بالوعيد على أخذ الأجرة منها ، وقد احتج بعض أهل العلم بها ، ورأوا بعدم جواز أخذ الأجرة ، ومن أجاز أخذها قيد هذا الجواز بألا يكون مشروطا ، فمن أخذ شيئا دون شرط فلا شيء عليه ؛ لأنه إذا كان بغير شرط كان هبة مجردة ، فجاز كما لو لم يعلمه شيء ، أو أن يكون المعلم محتاجا ؛ لأن أصول الشريعة مبنية على التفريق بين المحتاج وغيره ، والأصل في القرب أن تكون لله ، وتعليم القرآن قربة لله ، ينبغي أن يقوم بها المرء تطوعا ، محتسبا أجرها على الله .

وتشتد الكراهة في أخذ الأجرة على تعليم القرآن إذا كان المتعلم كبيرا مضطرا لتعليمه ، وإذا كان العمل مما يجوز أخذ الأجرة عليه مفردا ، كتعليم الخط جاز أخذ الأجرة مع غيره ، لأن تعليم الخط يكون أحيانا من القرب ، وأحيانا مما يتكسب به المرء ، وقد أطال ابن قدامة ، وابن حجر البحث في هذه المسألة ، مما يبعث في النفوس عدم الارتياح إلى أخذها ، كما أن ما استدل به المجوزون ليس صريحا في جواز الأجرة ، فهو دليل يتطرقه الاحتمال ، فيترجح القول بعدم جوازها .

ومما يلحق بهذه المسألة أخذ الأجرة على الأذان وعلى الصلاة ، فأما أخذ الأجرة على الأذان فقد ثبت الدليل على منعه ، لما رواه أبو داود والنسائي أن عثمان بن أبي العاص قال : يا رسول الله اجعلني إمام قومي ، قال : " أنت

إمامهم واقتد بأضعفهم ، واتخذ مؤذنا لا يأخذ على أذانه أجرا "[1] .

وأما أخذ الأجرة على الصلاة فلا يجوز بلا خلاف ، لأنها من فروض الأعيان ، ولأن نفعها لا يتعدى فاعلها ، فهي من العبادات المحضة ، كالصيام والحج والزكاة التي تكون لنفس الفاعل لها ، بخلاف الحج عن الغير ، لأن الأجر عوض الانتفاع ولم يحصل لغيره ها هنا انتفاع ، فأشبه إجارة الأعيان التي لا نفع فيها [2] ، قال ابن حزم :" وكذلك لا تجوز الإجارة على كل واجب تعين على المرء من صوم أو صلاة أو حج أو فتيا أو غير ذلك "[3] .

**الأجرة على قراءة القرآن**

عن عبد الرحمن بن شبل قال : سمعت رسول الله يقول : " اقرءوا القرآن ولا تأكلوا به ، ولا تستكثروا به ، ولا تجفوا عنه ولا تغلوا فيه "[4] ، وعن عمران بن حصين قال : سمعت رسول الله ض يقول "من قرأ القرآن فليسأل الله به ، فإنه سيجيء أقوام يقرؤون القرآن يسألون به الناس "[5] .

هذه الأحاديث في ظاهرها تفيد النهي عن أخذ شيء عن قراءة القرآن ولو كان سؤال الناس؛ لأن قراءته عبادة ، وقد اعتاد بعض المسلمين القيام بجمع بعض القارئين ليختموا له القرآن على إطعامهم ، وقد علم كل من القارئين ومن

(1) أخرجه أبو داود في أول كتاب الصلاة باب /أخذ الأجر على التأذين . والنسائي في كتاب الأذان باب /اتخاذ المؤذن الذي لا يأخذ على أذانه أجرا .

(2) انظر: المغني 333/5 .

(3) المحلى 191/8 .

(4) أخرجه الإمام أحمد في مسنده 439/24 وانظر: السلسلة الصحيحة ح/ 2774 .

(5) أخرجه الترمذي كتاب تواب القرآن عن رسول الله ض باب /20 وقال هذا حديث حسن .

قام بجمعهم أن اجتماعهم كان لأمرين ، الأول : ختم القرآن وهذا يحصل من القراء ؛ الثاني : وهو الإطعام من القائم بجمعهم ، وفي الغالب أن تكون هذه القراءة عند وفاة أحد أقاربه زعما منه إهداء ثواب هذه القراءة لميته ، ولا شك أن هذا الفعل ليس مشروعا ؛ لأنه لم يثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم ، ولا عن صحابته مثل هذه القراءة بمثل هذه الهيئة ، وكذلك النهي عن الأكل بالقرآن كما في حديث عبد الرحمن بن شبل ، زد على ذلك اختلاف العلماء في وصول ثواب القرب للميت من غير ولده ، والأصل في ذلك المنع حتى يثبت الدليل بالجواز ؛ لأن أمور العبادة توقيفية

**ما يجوز إجارته**

لا خلاف بين العلماء في أنه لا تجوز الإجارة على ما هو متعين على المرء مثل الصلاة والصوم ، وكذلك لا خلاف بينهم على عدم جواز الإجارة على المعاصي وهنا يبقى الكلام حول ما يجوز إجارته ، ولما كان جواز الإجارة لا يمكن حصره وضع ضابط لهذا الجواز ، وهو أن كل ما يمكن الانتفاع به انتفاعا مباحا جازت إجارته مع بقاء العين على ملك صاحبها ، فبهذا الضابط تخرج الإجارة الفاسدة والتي يمكن ذكر البعض منها ، لأنه خروج عن الأصل ، فالأصل هو الجواز .

**ما لا تجوز إجارته وهو أقسام منها:**

- ما لا يمكن الانتفاع به مع بقاء عينه كالطعام ، وذلك لأن الأصل في الإجارة أن تكون على المنافع مع بقاء العين ، وتأجير الطعام لا يمكن ؛ لأن الانتفاع به لا يكون إلا بذهاب عينه ، والمنافع تقدر تبعا لأعيانها ، فالمنفعة من الطعام هو سد الجوع وقوام النفس ، فمن أجر طعاما لغير تلك المنفعة لا يجوز .

والمانع من عدم جواز الإجارة في هذا ذهاب العين مع إباحة الانتفاع بها ، وهذا بخلاف المانع في القسم الثاني .

- ما لا يجوز الانتفاع به لتحريمه ، ويدخل تحت هذا القسم كل ما نهى الشارع عنه ، وذلك لأن المنهي عنه غير محتاج إليه ، فلا تجوز الإجارة على الغناء ، وكذلك لا يجوز تأجير الأماكن لبيع أشرطة الغناء ، لما فيه من التعاون على الإثم ، وكذلك لا يجوز تأجير الأماكن لمن يتخذها كنائس ، أو أماكن لمزاولة ما هو محرم كالخمور والتدخين ، وكذلك لا تجوز الإجارة على الكهانة والتنجيم ، ولا على السحر والشعوذة لأنها من أكل أموال الناس بالباطل .

**تأجير العين المؤجرة**

لا خلاف بين العلماء في عدم جواز تأجير العين المؤجرة قبل قبضها ، وإنما الخلاف في جواز تأجيرها بعد القبض، وسبب هذا الخلاف يرجع إلى نهي النبي صلى الله عليه وسلم عن ربح ما لم يُضمَن، فمن منع استدل بما أخرجه الترمذي عن عبد الله بن عمرو أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:"لا يحل سلف وبيع، ولا شرطان في بيع، ولا ربح ما لم يُضمَن، ولا بيع ما ليس عندك"[1] فجعل المنافع والتي هي العوض في الإجارة خارجة عن ضمان المستأجر، بمعنى أن من أجر مكانا للسكن مثلا لا يستطيع ضمان المنفعة للمستأجر الجديد،ومن أجاز تأجيرها اعتبر أن قبض العين قائم مقام قبض المنافع وله التصرف فيها[2]

(1) أخرجه الترمذي في كتاب البيوع عن رسول الله ض باب / ما جاء في كراهية بيع ما ليس عندك .

(2) انظر: المغني 287/5 .

جوز له تأجيرها بمثل الأجرة أو أقل منها أو أزيد ، ومعنى التصرف فيها هو إحداث ما يزيد من قيمتها ، لا إخراجها عن ملك صاحبها ، وتأجيرها من أوجه هذا التصرف الذي لا يخرجها عن ملكه ، إلا إذا كان المعقود معه معتبرا ، أي: أن المالك أجر له لشخصه فعندها يكون عند شرطه .

**انتهاء الإجارة**

تنتهي الإجارة بانتهاء أجلها المحدد بين أطرافها ، وعند اختلافهم فالقول لمن له البينة ، هذا إذا لم يحدث لأحد أطرافها ما يفقده أهلية التصرف لعارض كموت أو جنون أو غيرها ، مما يؤثر على استمرار الإجارة ، كهلاك العين المستأجرة ، وفي هذا الأخير تنفسخ الإجارة لفوات الغرض منها ، ولعدم جواز أكل أموال الناس بالباطل ، أما موت أحد أطرافها ، فقد ذهب بعض العلماء إلى أن الإجارة تنفسخ أيضا قال ابن حزم : " وموت الأجير أو المستأجر ، أو هلاك الشيء المستأجر أو عتق العبد المستأجر ، أو بيع الشيء المستأجر من الدار أو العبد أو الدابة أو غير ذلك ، أو خروجه عن ملك مؤاجره بأي وجه خرج ، كل ذلك يبطل عقد الإجارة فيما بقي من المدة خاصة قل أو كثر "[1] .

(1) المحلى 184/8 .

خاتمة

في هذه العجالة تم ذكر بعض الأحكام المتعلقة بالإجارة بشيء من الاختصار ، كان الغرض من ذكرها التنبيه إلى أهمية هذه الدراسة نظرا لحاجة الناس إليها ؛ لأنه لا يجوز للمسلم الإقدام على شيء تتعلق به أحكام شرعية حتى يعرف حكم الشرع فيه ، ولو أقدم وخفي عليه الحكم ، أو قصر في فهمه ، فعلى العلماء وطلبة العلم بيان هذه الأحكام ، ولو لم يُسأل عنها ، لما أخذ عليهم من الميثاق ببيانها للناس ، ومسائل الإجارة مسائل فقهية تختلف فيها أقوال العلماء تبعا لبلوغ الدليل وفهمه ، ولا يعني أن القول الراجح في مسائل الخلاف هو ما كثر قائلوه ، وهذه مسألة ينبغي التنبيه إليها ؛ لكي يضع الباحث والدارس مقياس ما ترجح من الأقوال هو ما وافق الدليل ، ومن أخطأ في فهمه فله أجر على اجتهاده ، ومن أصاب فله أجران .

والله أعلم وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وسلم .

.

مصادر البحث ومراجعه

أولا : القرآن الكريم برواية قالون عن نافع

ثانيا : مدونات الحديث وشروحها

- الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه ( صحيح البخاري ) لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري ت 256 هـ ط دار التقوى الطبعة الأولى 1421هـ – 2001 م
- الجامع المختصر من السنن عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ومعرفة الصحيح والمعلول وما عليه العمل المعروف بجامع الترمذي لمحمد بن عيسى بن سورة الترمذي ت 279 هـ ط مكتبة المعارف الطبعة الأولى
- سنن أبي داود سليمان بن الأشعت السجستاني ت 275 هـ ط مكتبة المعارف الرياض الطبعة الأولى .
- سنن ابن ماجة لأبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني ت 273 هـ ط مكتبة المعارف الرياض الطبعة الأولى .
- سنن النسائي لأبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الشهير بالنسائي ت 303 هـ ط مكتبة المعارف الرياض الطبعة الأولى .
- صحيح مسلم لأبي الحسن مسلم بن الحجاج القشيري ت 261 هـ ط دار الحديث القاهرة 1422 هـ 2002م .
- مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني أبي عبد الله ت 241 هـ ط مؤسسة الرسالة الطبعة الثانية 1420 هـ 1999م .
- شرح ابن بطال لأبي الحسن علي بن خلف بن بطال ت 499 هـ ط دار الكتب العلمية الطبعة الأولى 1424 هـ .

- فتح الباري شرح صحيح البخار للإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ت 852 هـ ط دار الكتب العلمية الطبعة الثالثة 1421 هـ .
- التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد للإمام الحافظ أبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر القرطبي ت 462 هـ ط دار الكتب العلمية الطبعة الأولى 1419 هـ 1999م .
- نيل الأوطار للإمام محمد بن علي بن محمد الشوكاني ت 1255 هـ ط المكتبة التوفيقية القاهرة .

**المصادر الفقهية وغيرها**

- المحلى لأبي محمد علي بن سعيد بن حزم ت 456 هـ ط دار الآفاق الجديدة بيروت .
- المغني على مختصر الخرقي لأبي محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي ت 620 هـ ط دار الكتب العلمية الطبعة الأولى 1414 هـ 1994م .
- تهذيب التهذيب لشهاب الدين أحمد بن علي بن حجر ت 852 هـ ط دار المعرفة بيروت الطبعة الأولى 1417 هـ 1996م .
- الإجماع للإمام ابن المنذر .
- سلسلة الأحاديث الصحيحة لمحمد بن ناصر الدين الألباني ط مكتبة المعارف الطبعة الثالثة 1428 هـ .
- لسان العرب لجمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي ت 711 هـ ط دار صادر .

- المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية . تحقيق إبراهيم مصطفى . أحمد الزيات . حامد عبد القادر . محمد النجار .

د/ صالح حسين الأخضر
كلية التربية – الخمس / جامعة المرقب

كثيرا ما يذكر النحاة العامل ويريدون به ما أوجب حركة إعرابية ظاهرة في آخر الكلمة المعربة، أو مقدرة إن تعذر ظهورها، ولولاه ما تغير أواخر الكلم، وهو رأي جمهور النحاة، ولهذا فإنهم يعرفون الإعراب بأنه : تغير أواخر الكلم لمقتضى العامل، قال ابن مالك في تعريف الإعراب :" ما جيء به لبيان مقتضى العامل من حركة أو حرف أو سكون أو حذف"[1] ، وقال الشيخ خالد الأزهري في تعريف المعرب هو: تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظا أو تقديرا"[2] ، بمعنى أن العامل يقتضي معنى في اللفظ تدل عليه علامة الإعراب ، أو هو سبب لظهور تلك العلامة ، والمعنى واحد وهو أن العامل مؤثر فيما بعده ، وتكون العلامة دالة على المراد .

ومعنى العمل في اللغة بفتح الميم المهنة ، وهو بمعنى الفعل قال ابن منظور: "والعمل : المهنة والفعل والجمع أعمال"[3] ، وتكون بمعنى الصنعة قال الفيومي المقري : " أعملُه عملا : صنعته "[4] ، وأطلقه المولى عز وجل على

---

[1] . شرح التسهيل 1/33 .
[2] . شرح التصريح على التوضيح 56/1 .
[3] . لسان العرب "ع م ل" 475/11 .
[4] . المصباح المنير " ع م ل " 222/1 .

جامعي الزكاة فقال ﴿ إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا ﴾[1] ، ويطلق على الأمراء فيقال: عامل مصر أو العراق وغيرها ، وهو في مقابل الفعل، إلا أن بينهما خصوص وعموم وفي تاج العروس عن الراغب الأصبهاني :" العمل : كل فعل يصدر من الحيوان بقصده ، فهو أخص من الفعل ؛ لأن الفعل قد ينسب إلى الحيوانات التي يقع منها فعل بغير قصد ، وقد ينسب إلى الجمادات ، والعمل قلما ينسب إلى ذلك ، ولم يستعمل في الحيوانات إلا في قولهم : الإبل والبقر العوامل "[2] ، والعامل: اسم فاعل من العمل ، واسم الفاعل يفيد أمرين معا : نوع الفعل الذي أحدثه الفاعل، وفاعل الفعل الذي وقع على المعمول، وله تأثير على مسمى اللفظ قبل تأثيره اللفظي، وما ظهور الحركة إلا لتدل على ذلك الأثر.

وأما في اصطلاح النحاة فهو اللفظ الجالب للحركة الإعرابية سواء أكانت ظاهرة أو مقدرة ، وهو جالب لتلك الحركة ومسببها ، وثار جدل كبير بينهم في ماهية هذا العامل ، وهل له وجود حقيقي ، أم من خيال النحاة ، ومن خلال تتبع آ راء النحاة يمكن حصر هذه الآراء في المذاهب الآتية :

1 – وجود هذا العامل :

يؤكد علماء النحو القدامى وجود هذا العامل وعلى رأسهم سيبويه ففي عدة مواضع من الكتاب يثبت وجود العامل فيقول :" وإنما ذكرت لك ثمانية مجار لأفرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يُحدث فيه العامل "[3] ، وقال : فحرف

---

[1] . التوبة الآية 60 .

[2] . تاج العروس للزبيدي 56/30 .

[3] . كتاب سيبويه 13/1 .

الاستفهام لا يفصل به بين العامل والمعمول "[1] ، وقال :" وأما العامل فيه فبمنزلة هذا عبد الله"[2]، وقال:" وكان العامل فيه ما قبله من الكلام "[3] ، وصرح به المبرد في مواضع كثيرة منها قوله :"واعلم أن التبيين إذا كان العامل فيه فعلا جاز تقديمه"[4] ، ويقول :" فقدم التمييز لما كان العامل فعلا "[5] ، وخصص لها ابن السراج بابا ذكر في أوله " ذكر العوامل من الكلم الثلاثة الاسم والفعل والحرف "[6] ، وألف أبو علي الفارسي كتابا سماه "مختصر عوامل الإعراب" كما ألف الجرجاني كتابا آخر سماه "العوامل المائة" ، ولا زال علماء النحو يتعاملون مع العامل معترفين بوجوده .

2 – عدم وجود هذا العامل .

من النحاة من رفض وجود العامل أصلا وعلى رأس هؤلاء ابن مضاء القرطبي الذي شن حملة على النحاة وحذا حذوه بعض المعاصرين مثل د/ إبراهيم مصطفى ، وعبد المتعال الصعيدي ، وشوقي ضيف وغيرهم ممن نادوا بحذف العامل من مصطلحات النحو ، وقد دعاهم إلى ذلك رؤيتهم أن المتكلم ذاته هو العامل ، واللفظ لا عبرة له ، يقول ابن مضاء القرطبي في كتابه " الرد على النحاة " مقتنصا جملة قالها ابن جني في كتاب الخصائص وهو قوله :" وأما في الحقيقة

---

[1] . كتاب سيبويه 128/1 .

[2] . المصدر نفسه 61/2 .

[3] . المصدر نفسه 331/2 .

[4] . المقتضب 36/3 .

[5] . المصدر نفسه 37/3 .

[6] . الأصول 51/1 .

ومحصول الحديث ، فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم ، إنما هو للمتكلم نفسه لا لشيء غيره"[1] ، وفي رأيي أن ابن جني لم يخرج عن إجماع النحاة في قولهم بالعامل ، لأن جميع كتبه يتعامل فيها مع العامل كما يتعامل جميع النحاة ، وقبيل النقل الذي نقله عنه ابن مضاء من كتاب الخصائص قسم العامل إلى قسمين : معنوي ولفظي، وقوى المعنوي على اللفظي، وعلل ذلك بقوله:" ومثله اعتبارك باب الفاعل والمفعول به، بأن تقول: رفعت هذا لأنه فاعل، ونصبت هذا لأنه مفعول، فهذا اعتبار معنوي لا لفظي، ولأجله ما كانت العوامل اللفظية راجعة في الحقيقة إلى أنها معنوية، ألا تراك إذا قلت: ضرب سعيد جعفراً، فإن "ضرب" لم تعمل في الحقيقة شيئاً، وهل تحصل من قولك ضرب إلا على اللفظ بالضاد والراء والباء على صورة فعل، فهذا هو الصوت، والصوت مما لا يجوز أن يكون منسوباً إليه الفعل، وإنما قال النحويون: عامل لفظي، وعامل معنوي، ليروك أن بعض العمل يأتي مسبباً عن لفظ يصحبه، كمررت بزيد، وليت عمراً قائم، وبعضه يأتي عارياً من مصاحبة لفظ يتعلق به، كرفع المبتدأ بالابتداء، يرفع الفعل لوقوعه موقع الاسم، هذا ظاهر الأمر، وعليه صفحة القول، فأما في الحقيقة ومحصول الحديث، فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنما هو للمتكلم نفسه، لا لشيء غيره"[2] ، وأما ما نقله عنه ابن مضاء فإنه يفرق فيه بين ما يقتضيه العامل من الرفع والنصب ، وبين ما يقوم به المتكلم ولو كان مخالفا للمقتضى .

ولإثبات العامـل أو رفضه لا بد من تمحيـص وتدقيق في المسألة على رغم

---

[1] . كتاب الرد على النحاة 77 .

[2] . الخصائص 109/1 .

قول جمهرة النحاة ، فالمتفحص لمفردات اللغة يجد أنها لا تعدو أن تكون أصواتا صادرة عن جهاز النطق، وهذه الألفاظ تستوي مع بعضها في التأثر والتأثير إن كان هناك بينهما ذلك التأثير، فلا فضل للفعل على الاسم والعكس، فكلاهما ملفوظ به، ووقع عليهما أثر اللافظ، وهذه الأصوات عبارة عن رمز يحول الجوامد والحوادث إلى معان ، فلو طرح لفظ على إنسان لم يكن له معنى يصاحبه فلا يعدو ذلك اللفظ عن مجرد التصويت به كبعض المركبات المبهمة ، فألفظ اللغات الأخرى لمن لا يفهمها إنها مجرد ضوضاء لا يستفيد سامعها شيئا ، وبالتالي فإن الألفاظ في ذواتها ليست بعوامل، فهي غير مؤثرة ولا متأثرة ، وإنما التأثير والتأثر كامن في معانيها التي تدل عليها، وبالرجوع إلى تقسيم النحويين للكلمة فإنها لا تخلو من ثلاث : إما اسم، وهو ما دل على ذاتٍ جثة كالإنسان والحيوان، والجمادات، أو معنى ليس بجثة كالحلم والصبر والحياء والتواضع وغيرها ، وإما أن تدل على حدث وقع أو سيقع أو مطلوب وقوعه ، وهذه الثنائية هي الأساس ، فالكون كله إما ذوات ، أو أحداث لهذه الذوات ، فيعبر عن الذوات بالأسماء ، وعن الأحداث بالأفعال، ولكن اللغة في بعض الأحيان احتاجت إلى رابط يربط بينهما وهو الحرف ، فيسند الاسم إلى الاسم فنقول : زيد القادم ، ويسند الفعل إلى الاسم فنقول: قدم زيد دون الاحتياج إلى رابط، ولو قلت : ضربت بالعصا ، فلا نستطيع أن نقول: ضربت العصا؛ لأن العصا آلة مستعملة، ولا يصح أن يقع أثر الضرب عليها كما نقول:ضربت زيدا، فلا بد من وجود رابط يبين الصلة التي بين الحدث وهو الضرب، وبين العصا،فجيء بالحرف وهو الباء الدال على الاستعانة، فالحرف صلة بين الطرفين،وقد يحمل مضمون الفعل فيؤدي عمله كـ"إن" الناصبة، هي في معنى الفعل أؤكد، ولنرجــع إلى ما هو المؤثــر الحقيقي فيختلــف لأجله

الكلام .

إن المؤثر الحقيقي في الإعراب معاني تلك الألفاظ، فما كان في الواقع يصل أثره إلى غيره فإن الرمز الذي يدل عليه مؤثر أيضا، كالضرب فهو مؤثر على مضروب ولا شك ، ففعله متعد إلى آخر يظهر عليه أثره ، إذ أن "ضرب" لو لم تدل على ضَربٍ قد وقع فعلا ، فهي صوت لا يستوجب ضاربا ولا مضروبا ، وما مجيء الفاعل والمفعول إلا لضرب قد وقع ، وبذلك فلا تأثير للصوت دون ربطه بالواقع، وعكس ذلك الفرح فإنه يخص ذاتا بعينها صدر منها، ولا يتعداها إلى غيرها، فالمقابل له في اللفظ غير متعد أيضا، ولو كانت الألفاظ هي العاملة لاستوت جميع الأفعال في العمل، والذي يرفع وينصب في الظاهر هو المتكلم ، فالذي رفع "زيدٌ" في: قام زيد هو المتكلم ، وهو بنطقه هذا وافق مقتضى ما يقتضيه التركيب ، ومن نصبه - وكان مخالفا لقواعد نطق العرب - فقال : قام زيدًا ، ومقتضى النطق العربي أن يكون مرفوعا ، فالناصب هو المتكلم أيضا، ولكنه خالف بنطقه ما يقتضيه التركيب ، ومن هنا نحاول أن نفرق بين العامل النحوي "اللفظي"، والعامل الحقيقي الذي هو المؤثر الحقيقي، وإنني أرى أن الفرق بينهما فرق جوهري، فالعامل اللفظي يختص بالألفاظ ، ولا يتعداها إلى الذوات ، سواء أكانت عاملة أم معمولة ، فعلامات الإعراب التي هي في حقيقتها إشارات ودلائل يتأثر بها اللفظ دون الذات فلو قلنا : ضرب زيد ، فاللفظ "ضرب" رمز يدل على حدث – وهو الضرب - ، والضرب حقيقته فعل وقع على مضروب ، ولا شك في ذلك؛ لأن الفعل أثر تفاعل بين اثنين، بغض النظر عن العدد، سواء أكان بالفاعلين أو المفعولين، فـ"زيد" بدون علامة الإعراب لا يعرف أهو فاعل أم مفعول؛ لأن الجملة في حالة إخبار، لا مشاهدة للواقــع ، وبكل تأكيد صورة الواقع

لا تحتمل إلا أن يكون "زيدا" فاعلا أو مفعولا ، ولو قلنا : زيدٌ بالرفع لفهم منه أنه الفاعل؛ لأن العربي رفع الفاعل ولم ينصبه ، ولو نصبه أو جره لكان كذلك ، فبالرفع وافق الواقع فما كان فاعلا حقيقة فاعلا لفظا ، وإن كان مفعولا ونطق به مرفوعا نحو: ضرب زيدٌ ، لصح اللفظ، ولكنه لم يوافق الواقع ، فـ"زيدٌ" معمول لـ"ضرب" بالفاعلية ، إذ وقع منه الفعل لا عليه رغم نصبه من قبل المتكلم ، فهو في الواقع معمول له بالمفعولية، والناطق قد يرفع وينصب ويجر دون ثبات فيختلط المعنى ، فلو كان هو المؤثر لما أخطأ ولتساوى الناس فيه ، ودليل العمل للمعنى دون اللفظ مخالفته الواقع في عدد من التراكيب اللغوية كإضافة المصدر لمفعوله نحو قوله تعالى ﴿ كَالَّذِي يُنفِقُ مالَهُ رِئَآءَ النَّاسِ ﴾[1] فـ"رئاء" مصدر مضاف إلى "الناس"، والذي هو مفعول في المعنى، والتقدير: مرائي الناسَ ، فالناس مفعول معنى في كلا التركيبين، الأصلي والمقدر، ولكن المؤثر في إعرابه اللفظ ، فهناك خلاف بين ما إذا ركب تركيب إضافة ، أو تركيب إسناد .

وقد يقول قائل إن المتكلم قد لا يكون معبرا بقوله عن حدث قد وقع ، وإنما يجري تلك الألفاظ على لسانه دون واقع لها، وهو مع ذلك يرفع وينصب ، فيقال : إن الرفع والنصب باعتبار الإخبار الحقيقي بدليل فهم السامع لو طرح عليه قولك: ضربت ، لفهم من ذلك أن ضربا قد وقع من المتكلم سواء أكان موافقا للواقع أو غير موافق، فقواعد لغة العرب بنيت على أنها أخبار لوقائع حقيقية، ثم تطورت باستعمالها في المتخيلات بإنشاء كلام لا واقع له .

[1] . البقرة الآية 263 .

**العامل اللفظي والعامل المعنوي .**

يقسم النحاة العامل على قسمين : عامل لفظي ويعني به النحويون العامل المذكور في الجملة كالفعل في ضرب زيد ، وقام علي ، ويعنون بالعامل المعنوي ما ليس ملفوظا ولا مقدرا في الجملة كعامل الرفع في المبتدأ والفعل المضارع ، وفي هذا البحث لا أريد أن أقف على هذا بل أناقش العامل الذي جعل الألفاظ عند تركيبها إما بإسنادها أو الإسناد إليها يتغير آخرها من السكون إلى الرفع أو النصب أو الجر ، وتتلخص فرضيات تقسيم العامل إلى أربعة أقسام فإما أن يكون العامل :

1 – اللفظ المذكور في الجملة وهو ما ارتآه جمهور النحاة للتسهيل على متعلمي قواعد اللغة، ولم يريدوا بذلك أنه العامل الحقيقي أو غير الحقيقي .

2 – اللفظ المقدر في الجملة بما يناظره ، إذ كل معمول له عامل يعمل فيه ، ولا وجود لعامل في الظاهر، فقدر النحويون عاملا غير موجود كالابتداء الذي يرفع المبتدأ ، والخلو من الناصب والجازم الذي يرفع المضارع .

3 – المتكلم نفسه الذي هو الظاهر يرفع وينصب ويجر ويجزم ، وكل الألفاظ ما أعرب منها وما لم يعرب معمولة له ، وهذا ما قال به من يرفضون العامل البتة ، إذ ليس لهم عامل من الألفاظ ، وهذا ما لم يقل به علماء النحو القدامى .

4 – المعنى الذي يرمز له اللفظ أو يدل عليه، فإذا اقتضى المعنى فاعلا كان الفاعل نحو: جلس وكتب ونام، وإن لم يقتض فاعلا لم يكن له فاعل نحو : طالما ، قلّما ، قال الكفوي :" قال أبو علي الفارسي "طالما" و "قلما" ونحوهما أفعال لا فاعل لها مضمرا ولا مظهرا؛ لأن الكلام لما كان محمولا على النفي سوغ ذلك أن

لا يحتاج إليه "[1] ، وقال الشيخ خالد الأزهري :" فإن قلت أين فاعل "قلما" قلت: لا فاعل له ، فإن قلت: الفعل لا بد له من فاعل، قلت: أقول بموجبه ، ولكن في غير الفعل المكفوف، فإن قلت: هل لذلك نظير؟ ، قلت: نعم الفعل المؤكد كقوله:

..... أتاك أتاك اللاحقون..... [2]

فاللاحقون فاعل للأول ولا فاعل للثاني" [3] .

وإذا اقتضى العامل مفعولا وأريد ذلك المفعول ظهر نحو: ضرب زيد خالدا ، وإذا لم يكن محط اهتمام الخطاب لم يذكر نحو : ضرب زيد، إذ التركيز في الخطاب على فاعلية زيد دون من وقع عليه الفعل، ومع ذلك فإن العامل يطلب مفعولا، وإن لم تكن لنا حاجة إلى ذكره ، بعكس لو قلنا : فرح زيد ، فإن الفعل هنا لا يطلب مفعولا، ولو تكلفنا وجود مفعول لما كان؛ لأن معنى الفعل يختص بالفاعل دون غيره ، إلا إذا عديناه بالتضعيف فيتغير المعنى، فالفعل بالتضعيف يقع من الفاعل على غيره، وهذا ما أريد أن أثبته في هذا البحث، وهذا يتوافق في المعنى وقول الجرجاني في التعريفات حين عرف العامل بقوله:

: " العامل ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب .

العامل القياسي : ما صح أن يقال فيه : كل ما كان كذا فإنه يعمل كذا كقولنا: غلام زيد، لما رأيت أثر الأول في الثاني ، وعرفت علته قست عليه ضرب

---

[1] . كتاب الكليات 586 .

[2] . جزء من عجز بيت من الطويل تمامه

فَأَيْنَ إِلَى أَيْنَ النَّجَاةُ بِبَغْلَتِي أَتَاكَ أَتَاكَ اللاَّحِقُّون أحْبِسِ أحْبِسِ

غير منسوب في : الخصائص 103/3 ، أوضح المسالك 18/2 ، همع الهوامع 145/5 .

[3] . موصل الطلاب 144 .

زيد ، وثوب بكر .

العامل السماعي ما يصلح أن يقال فيه : هذا يعمل كذا ، وهذا يعمل كذا ، وليس لك أن تتجاوز كقولنا الباء تجر ولم تجزم وغيرها .

العامل المعنوي : ما لا يكون للسان فيه حظ ، وإنما هو يعرف بالقلب "[1] .

إن الجرجاني يقصد به العامل المعنوي كالابتداء ، ولمَ لا ينسحب قوله هذا على جميع عوامل الإعراب، فالعامل هو المعنى الملحوظ في القلب بحيث لو أخطأ المتكلم فالحكم باق على ما هو عليه بما يقتضيه معنى العامل، فإن كان مرفوعا فحكمه الرفع ، وإن كان منصوبا فحكمه النصب، ولا عبرة بقول المتكلم ، إذ خطؤه يقلب المعنى ويخلط على السامع دون هدم للقاعدة التي تنص على الحكم فلو قال قائل: ضرب زيدا ، وهو يريد أن زيدا الفاعل، لا زال حكمه حكم الرفع في أن ضرب يطلبه فاعلا لا مفعولا، ولعلي أقتنص ما يؤيد أن العمل في المعنى من قول ابن جني :" مثله اعتبارك باب الفاعل والمفعول به، بأن تقول: رفعت هذا لأنه فاعل ، ونصبت هذا لأنه مفعول ، فهذا اعتبار معنوي لا لفظي ، ولأجله ما كانت العوامل اللفظية راجعة في الحقيقة إلى أنها معنوية، ألا تراك إذا قلت: ضرب سعيد جعفراً ، فإن "ضرب" لم تعمل في الحقيقة شيئاً، وهل تحصل من قولك ضرب إلا على اللفظ بالضاد والراء والباء على صورة فعل، فهذا هو الصوت، والصوت مما لا يجوز أن يكون منسوباً إليه الفعل"[2] ، وقال: " فالإعـراب أيضاً كلــه مجتمــع على جريانه على حرفـــه، قيل: هذا عمل لفظي،

[1] . التعريفات 189 .

[2] . الخصائص 109/1 .

والمعاني أشرف من الألفاظ "[1] ، فالعامل يستلزم ، والمتكلم يراعي هذا الاستلزام ، فهو الذي يرفع وينصب ولكن بموجب ما يقتضي العامل ، فإن خالف المتكلم ما يستلزمه العامل فقد أخطأ، والإعمال يعم أصناف الكلمة الثلاثة الاسم والفعل والحرف .

أولا : **الأفعال**

الأصل في العمل للفعل؛ لأنه الحدث الذي يقع ويخبر عنه بالإسناد ، فأوضح ما تكون العوامل ظاهرة في الجمل الفعلية، فالفعل حدث مخبر به يستلزم فاعلا للفعل وقد يستلزم مفعولات مباشرة أو غير المباشرة ، فكل ما في الكون أحداث تسند إلى فاعليها ثم يخبر بها عن ذلك الحدث ، فلا يتصور أن يكون هناك فعل ما في أي زمان أو مكان ولا فاعل قال المبرد :" ولم يجز حذف الفاعل لأَنَّ الفعل لا يكون إلاَّ بفاعل فحذفت المفعول من اللفظ؛ لأَنَّ الفعل قد يقع ولا مفعول فيه نحو قام زيد، وتكلَّم عبد اللّه، وجلس خالد ، وإِنَّما فعلت هذا بالمفعول في الصلة؛ لأَنَّه كان متَّصلا بما قبله فحذفته منه كما تحذف التنوين"[2] ، وقال الأنباري :" لأن الفعل لا بد له من فاعل لئلا يبقى الفعل حديثا عن غير محدث عنه"[3] ، ولهذا فإن جمهور النحاة يقعدون قاعدة أن الفاعل لا يحذف أبدا، بينما جوز حذفه الكسائي مستشهدا بقول الشاعر :

---

[1] . الخصائص 176/1 .

[2] . المقتضب 19/1 .

[3] . أسرار العربية 90 .

فإنْ كانَ لا يُرضِيكَ حتَّى تَرُدَّنِي إلَى قَطَرِيّ لا إخَالُكَ رَاضِيَا[1]

أي: إن كان لا يرضيك ما جرى، أو ما الحال عليه[2] ، قال المرادي :" ذهب الكسائي إلى جواز حذف الفاعل مطلقا"[3] ، ورده ابن مالك قال :" لأن كل موضع ادعي فيه الحذف فالإضمار فيه ممكن، فلا ضرورة إلى الحذف"[4]، فالفاعل يضمر ويستتر في الفعل فنقول جلس ، كتب ، نام ، علم ، وكلها ألفاظ تدل على أحداث لها فاعلوها إلا إن أراد المتكلم تجريدها عن التركيب فلا يسندها، كأن يريد بذلك التمثيل بها لا إسنادها نحو قول القائل: الأفعال الماضية نحو: ضرب، وقام، فالفعلان مجردان عن مضمون معناهما فلا يمثلان حدثا ، وبالتالي فهما لا يستلزمان فاعلا ولا مفعولا، وإن حذف لفظا وأريد معناه فإنه في حكم الوجود، ولأجل ذلك تغير صورة الفعل فيصير على هيئة المبني للمجهول يضم أوله ويكسر ما قبل آخره، ويحل المفعول محل الفاعل، قال العكبري :" وإنما غير لفظ الفعل ليدلَّ تغييره على حذف الفاعل"[5] .

إن العامل في صورة الجملة الفعلية ظاهر أكثر منه في صورة الاسمية ، فالعامل في الجملة الفعلية ظاهر مستفتح به، وأما في الاسمية فيحتاج إلى إيضاح

---

[1] . البيت من البحر الطويل لسوار بن المضرب في : الكامل في اللغة الأدب 409/1 ، المقاصد النحوية 451/2 ، وبلا نسبة في : شرح التسهيل لابن مالك 123/2 ، خزانة الأدب 176/3 .

[2] . انظر: المحتسب قي شواذ القراءات 237/2.

[3] . توضيح المقاصد والمسالك 585/2 . وانظر: شرح الكافية الشافية 600/2 .

[4] . شرح الكافية الشافية 600/2 . .

[5] . اللباب في علل البناء والإعراب 157/1 .

حتى يتبين فيه العامـل من المعمـول ، فـ"الفعل" : حدث وقع من فاعل ، فالجملة تحكي صورة الحدث، ولو لم يتكلم عنه أصلا، وحين يتصدّر اسم هذا الحدث – الفعل – جملتَه في الكلام فإن أول ما يحتاجه هو من قام به نحو : صعد ، وشرب، صاح، إن ذكرت هذه الأفعال فإنها تستدعي بيان مَن فعلها ، فالصعود قد يكون من إنسان، أو حيوان، فيذكر بجنسه أو بعين أفراده فيقال: صعد الإنسان إلى القمر، صعد زيد إلى أعلى الشجرة ، وصعد القط فوق الشجرة ، فالفعل صعد يستلزم فاعلا له في اللفظ؛ لأن الواقع قد تم وانتهى، ولم يبق إلا الإخبار عنه، ومن هنا نلحظ أن المؤثر هو الفعل؛ لأن الكلام بمعزل عن الواقع ما هو إلا حكاية له، والمتكلم ليس بصانع للحدث، وإنما صانع الحدث هو فاعل الفعل، ثم إن المتكلم من خلال كلامه يلتزم أنساقا لغوية التزمتها العرب في كلامها، وبنيت عليها قواعد اللغة حتى يتوافق كلام المتكلم الواقع الذي يحكيه، بمعنى أنه لا بد من نطق الاسم مرفوعا إن كان بعد الفعل، وهو فاعل له، ولا يمكنه غير ذلك، أي: أن الذي جعله ينطقه مرفوعا هو الفعل، كما أن المبتدأ يجعل الناطق يرفع ما بعده ، وما المتكلم إلا سائر نهج ما تقتضيه قوانين تلك المركبات اللغوية، فإن خالف المتكلم تلك القواعد المستلزِمة للإعراب وقع الخلل في إيصال المعنى للسامع، فإن قال المتكلم: ضرب زيد ، وهو يريد مفعولية زيد لا فاعليته ، فهم السامع غير ما أراده المتكلم .

وكما أنه لا بد للفعل من فاعل فقد يتجاوز تأثير بعض الأفعال فاعلها بحيث تقتضي أن يكون لها مفعولا لاقتضاء أثرها المعنوي، فـ"الضرب" فعل لا بد أن يكون بين اثنين، الأول الفاعل للضرب، والثاني ما وقع عليه الضرب ، وهي التي تسمى الأفـعال المتعديــة، فالفعل "ضرب" يقتضي أن نقول : ضرب زيد خالدًا ،

عكس ما إن قلنا: فرح زيد، إذ الفرح لا يتعدى صاحبه، وأما الذي استدعى "خالدا" هو الفعل "ضرب" ، والمتكلم للغة يتكلم بالمتعدي واللازم ، والملاحظ أن كثيرا من المتكلمين لا يفرقون بين المتعدي واللازم حتى نقول إن المتكلم هو الذي يرفع أو ينصب، وهو مع ذلك لا يأتي بمفعول للّازم ، ولا يَحذِف المفعول إن قصده في كلامه، فإن تضمن الفعل القاصر معنى الفعل المتعدى تعدى بتعديه قال الكفوي :" جاز تضمين اللازم المتعدي مثل﴿ سَفِهَ نَفْسَهُ ﴾[1] فإنه متضمن لـ"أَهْلَكَ" ، قال المبرد وثعلب: سفه بالكسر متعدٍ، وبالضم لازم، قد تغلب المتعدي بنفسه على المتعدي بغيره كما في قوله تعالى﴿ وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْفُلْكِ وَالأَنْعَامِ مَا تَرْكَبُونَ ﴾[2] إذ يقال: ركبت الدابة وركبت السفينة" [3]، وفي قوله تعالى﴿ وَقَطَّعْنَاهُمُ اثْنَتَيْ عَشْرَةَ أَسْبَاطًا أُمَمَا﴾[4] ضمن الفعل قطع معنى صير فنصب مفعولا ثانيا[5]، وفي قوله قوله تعالى:﴿ ثُمَّ بَدَّلْنَا مَكَانَ السَّيِّئَةِ الْحَسَنَةَ ﴾[6]ضمن الفعل "بدّل" معنى أعطى فنصب مفعولين[7]، وفي قوله تعالى﴿ يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ﴾[8] قال ابن القيم:" قيل "في" بمعنى الباء، أي: يكثركـم بذلك، وهذا قول الكوفيين، والصحيح أنها

---

(1) . البقرة الآية 129 .

(2) . الزخرف الآية 11 .

(3) . كتاب الكليات 1003 .

(4) . الأعراف الآية 160 .

(5) . انظر: تفسير البيضاوي 577/1 .

(6) . الأعراف الآية 94 .

(7) . انظر: روح المعاني للألوسي 9/9 .

(8) . الشورى الآية 9 .

على بابها، والفعل متضمن معنى ينشئكم، وهو يتعدى بـ"في" كما قال تعالى : ﴿ وَنُنْشِئَكُمْ فِي ما لا تَعْلَمُونَ ﴾[1] ، وهذا يدلل على الإعمال يرجع إلى المعنى، ولأصالة الفعل في العمل فإنه يعمل متقدما ومتأخرا فنقول: زيدا ضرب ، ونحوًا قرأ ، على غير بعض العوامل الأخرى المحمولة على الفعل فلا تعمل إلا متقدمة .

**ثانيا - الأسماء**

إن الأسماء في طبيعتها لا تعمل لأنها ذوات ، والذات مجردة عن حدثها لا تطلب معمولات، لأنها لا أثر لها، وإنما الأثر لما يحدث منها، فنحو "محمد" ليس بحدث حتى يطلب فاعلا، أو يقع أثره على مفعول، وإنما هو اسم جامد لا يدل على معنى الفعل ولا على زمنه، وليس في تأويل الفعل، بل يدل على جثة ، لذا فإنه لا يطلب معمولا إلا في حدود معينة، ولها تأويلاتها كعمل المبتدأ في الخبر والخبر في المبتدأ على رأي الكوفيين أنهما يترافعان[2]، فلا يقال: محمد زيد عليا عليا ، ولا السماء المطر ، ويراد به فاعلية زيد والمطر ، ومفعولية علي ، ولكنه يعمل إذا اشترك في الفعل في إحدى خصائصه كأن يكون له أحد مدلولات الفعل ، وذلك في الأسماء المشتقة كاسم الفاعل واسم المفعول قال العكبري :" وإنما يعمل اسم الفاعل وما حمل عليه عمل الفعل إذا اعتمد على شيء قبله مثل أن يكون خبرا، أو حالا، أو صفة، أو صلة، أو كان معه حرف النفي أو الاستفهام؛ لأنه ضعيف في العمل لكونه فرعا فقوي بالاعتماد وقال: الأخفش وطائفة معه يعمل

---

[1] . الواقعة الآية 64 .

[2] . الإنصاف في مسائل الخلاف 44/1 .

وإن لم يعتمد لقوة شبهه بالفعل"[1] ، ويقول الرضي :" أن يوافقه من حيث تركيب الحروف الأصلية ويشابهه في شيء من المعنى كاسم الفاعل والمفعول والمصدر والصفة فيعطي عمل الأفعال التي فيه معناها "[2]، والعمل في الأسماء محمول على الأفعال قال الرضي :" وأما اسم الفاعل، أو اسم المفعول، أو الصفة المشبهة، أو المصدر، أو اسم الفعل، أو الظرف، أو الجار والمجرور فهي أيضا لا ترفع بالذات ، بل بالحمل على الفعل"[3] ، وقال: " إنما تنصب بمشابهة الفعل والحمل عليه، وكان حق المنصوب أيضا ألا يتصل إلا بالفعل، أو الأسماء المشبهة له كالمرفوع لطلب الفعل له بالذات، والبواقي بالحمل عليه[4]، وقال:"أن يوافقه من حيث تركيب الحروف الأصلية ويشابهه في شيء من المعنى كاسم الفاعل والمفعول والمصدر والصفة فيعطي عمل الأفعال التي فيه معناها"[5]، ولذا اختصت الأسماء المشتقة دون الأسماء الجامد لتضمنها معنى الفعل، فاسم الفاعل مثلا يتضمن معنيين: الاسمية، ومعنى الفعل وحروفه :

الأول : الاسمية

كون هذا اللفظ اسما يعرف وينكر فنقول: الضارب وضاربٌ ، ويضاف نحو: عصاة الضارب ، ويضاف إليه نحو : ضارب الرجل ، ويجر بحرف الجر فنقول:

---

[1] . اللباب 1/440 .

[2] . شرح الرضي على الكافية 103/1 .

[3] . المصدر نفسه 428/2 .

[4] . المصدر نفسه 428/2 .

[5] . المصدر نفسه 103/1 .

أمسكت بضارب الرجل ، ويبتدأ به فيخبر عنه فيقال: الضارب محبوس، ويقع عليه الفعل، رأيت الضارب، واسم الفاعل علم غير معين على فاعل الفعل، بل يدل عليه بزيادة الألف، ولذا يسميه النحاة ألف الفاعل ، وكذا اسم المفعول فوزن "مفعول" بزيادة الميم والواو علم على مفعول به دون تعيين، وأما المصدر فهو أقرب إلى الفعل إذ هو علم الحدث ذاته، فلا يقال: ضرب، ولا علم، إلا إن كان هناك ضرب، وعلم، ولذا جعله النحاة أصل الاشتقاق .

الثاني : تضمنه معنى الفعل وحروفه

المصدر أقرب الأسماء إلى الأفعال فهو يحوي حروف الفعل، وعلم عليه، فضرب من الضرب، وخرج من الخروج، ونصر من النصر، واسم الفاعل متضمن لحروف الفعل فـ"عالم" مشترك مع "علم" في العين واللام والميم ، وناصر مشترك مع "نصر" في النون والراء والصاد ، بزيادة الألف ، واسم المفعول من الفعلين السابقين يشترك معهما أيضا، ويزيد على الفعل بالميم والواو فيقال: معلوم ومنصور، ومن ناحية المعنى فاسم الفاعل يفيد معنى الفعل بزيادة الفاعلية، واسم المفعول يفيد معنى الفعل بزيادة المفعولية، فعمله مأخوذ من عمل الفعل للاشتراك الذي بينهما فيرفع فاعلا نحو: ضارب زيدا ، فاسم الفاعل رافع لضمير مستتر تقديره "هو"، وزيد مفعول به لاسم الفاعل، ويعمل اسم المفعول عمل الفعل المبني للمجهول فيرفع نائب فاعل نحو: عز من كان مكرما جاره ، محمودا جواره[1] ، فـ"جاره" مرفوع باسم المفعول، و"جواره" مرفوع بـ"محمودا" ، وبعض الأسماء الجامدة تعمل لتضمنها معنى الفعل دون حروفه كأسماء الإشارة لتضمنها معنى أشير قال

[1] . جامع الدروس العربية 460/1 .

تعالى ﴿ فَتِلْكَ بِيُوتُهُمْ خَاوِيَةً ﴾[1] ، فـ"خاوية" حال معمولة لاسم الإشارة ، ويعمل الاسم المضاف إليه في الاسم المضاف الجر مناب الحرف الذي يتضمن معنى الفعل "أضيف" أو"نسب" نحو: مال زيد، بمعنى أضفت أو نسبت المال لزيد، فلام الجر أوصلت أثر الفعل لزيد، لأن الفعل لا ينصب إلا مفعولا واحدا ، وقد أخذ مفعوله وهو "زيد"، وعندما لم يذكر الفعل تضمن اللام معناه وعمل في الاسم المضاف إليه الجر نحو: المال لزيد ، ثم حذف اللام وأضيف المال لزيد مباشرة فقيل: مال زيد ، فالاسم المضاف إليه لم يعمل في المضاف إلا بعد حذف اللام قال الكفوي :" والمذهب الصحيح من المذاهب أن العامل في المضاف إليه هو المضاف لكن بنيابته عن حرف الجر، وكونه قائما مقامه ، وكونه بدلا منه"[2] ، وقال الأنباري:" وأما جر المضاف إليه فلأن الإضافة لما كانت على ضربين بمعنى اللام وبمعنى "من" وحذف حرف الجر قام المضاف مقامه فعمل في المضاف إليه الجر كما يعمل حرف الجر"[3] .

**ثالثا – الحرف**

الحرف لا معنى له في ذاته حتى يكون لمعناه أثر في الواقع ، فحروف المعاني التي تضمنت معان من خلال التركيب، اكتسبتها منه، لا من ذاتها ، وإن اقترنت بها بعض الأحيان كالظرفية في "في" ، والاستعلاء في "على" ، فهي مشابهة في الأصل حروف المباني ، فالباء للسببية، كالباء إحدى حروف الهجاء،

---

[1] . النمل الآية 54 .

[2] . كتاب الكليات 132 .

[3] . أسرار العربية 279 .

ولكن لما كان الفعل في حاجة إلى إيصال أثر الفعل إلى معمول لم يستطع الوصول إليه بذاته ، استعمل الحرف وسيلة له نحو : تمتعت بالسفر ، فـ"تمتع" فعل لازم لا يصل أثره إلى مفعول ، فلا يقال : تمتعت السفر ، كما يقال: ضربت الطفــل ، فمعنى التمتع وقع من الفاعل وعلى الفاعل ، فالفاعل صدر منه التمتع وعليه وقع، وإنما السفر حصل بسببه التمتع، فكانت الباء مفيدة لهذا المعنى، وحل ما كان سببا محل المفعول ولكنه بواسطة الحرف، ونحو: ذبحت الشاة بالسكين ، ففعل الذبح وقع على مذبوح وهو الشاة، وكانت وسيلة الذبح السكين، فحل الحرف محل العامل في العمل ، والحرف في العمل على قسمين .

1 – ما أوصل أثر الفعل في العمل إلى المعمول كحروف الجر، ويضاف إلى الجملة بسببه معنى جديدا كالسببية والظرفية والمجاوزة والاستعلاء وغيرها من المعاني التي عددها النحاة في معاني الحروف، فالحرف وسيلة للفعل في إضفاء معنى جديد لا يدل عليه بنفسه، فالذبح معنى لا بد له من وسيلة، والظرفية معنى إضافي وهي زمن أو مكان حصول الحدث لا يدل عليه الفعل، وكذلك المجازية، فإن قلت : في الحديقة ولم يكن في نية المتكلم أي فعل قد وقع فيها ، فلا فائدة من الظرفية ، فالظرفية مبينة لمكان أو زمان حدث قد وقع ، ولم يكن هناك فعل فلا معنى إذا للظرفية، وإن فهمت الظرفية من "في" فإنما لكثرة استعمالها فيه وارتباطها به .

2 – ما تضمن معنى الفعل وحل محله

من الحروف التي تتضمن معنى الفعل وتحل محله الحروف الناسخة كـ"إن" وأخواتها فإنها عملت عمل الفعل في الجملة وشبهت بالفعل من وجوه من ذلك تضمنها معنى الفعل قال المبرد:" فهذه الحروف مشبهة بالأفـعال، وإنـما أشبهتها؛

لأنها لا تقع إلا على الأسماء، وفيها من المعاني الترجي، والتمني، والتشبيه التي عباراتها الأفـعال، وهي في القوة دون الأفـعال؛ ولذلك بنيت أواخـرها على الفتح كبناء الواجب الماضي"[1] ، وقال الأنباري : "والوجه الخامس أن فيها معاني الأفعال، فمعنى "إن" و "أن" حققت، ومعنى "كأن" شبهت، ومعنى "لكن" استدركت ، ومعنى "ليت" تمنيت ، ومعنى "لعل" ترجيت ، فلما أشبهت هذه الحروف الفعل من هذه الأوجه الخمسة وجب أن تعمل عمله ، وإنما عملت في شيئين لأنها عبارة عن الجمل لا عن المفردات "[2] ، وعمل الحرف يحتاج إلى مزيد من حيث كونه يعمل في الاسم ، ويعمل في الفعل أيضا كالحروف الناصبة للفعل المضارع .

## خاتمة

إن هذا البحث ما هو إلا محاولة للتعرف والتعريف بالعامل النحوي الذي طالما دار حوله الجدل بين النحاة قديمهم وحديثهم من مناصر لوجوه ، وناف له وإن كان النفي متفاوتا بينهم، بوجه من الوجوه، أو على الإطلاق، والناظر في العربية ألفاظها ومعانيها، وتراكيبها لا يمكنه نفي وجود هذا العامل مطلقا، ومن خلال هذا البحث يمكن أن نستخلص الآتي :

1 – وجود العامل النحوي في نحو لغة العرب، وأنه المؤثر الأساسي في الإعراب.

---

[1] . المقتضب 108/4 .

[2] . أسرار العربية 148 .

2 – العامل النحوي هو المعنى الذي ينبئ عنه اللفظ لا اللفظ ذاته .

3 – طبيعة الأشياء ترفض نفي وجود العامل النحوي، بل تثبته وتقوي قول القائلين به .

4 – القول بأن اللفظ هو العامل قول تنقصه الدقة إلا إن قلنا: إن المراد هو المعنى فأطلق اللفظ وأريد معناه .

5 – انتفاء قول من يقول إن العامل هو المتكلم لارتكابه الخطأ أثناء الكلام، ولو أخذ على ظاهر قوله لتغيرت مفاهيم ما يريد .

وفي الختام فإن هذا البحث ما هو إلا مجرد فتح باب لمزيد من البحوث حتى ينجلي أمره ويتضح فهمه وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب .

## المصادر

1 - أسرار العربية للأنباري ، تـح: محمد بهجت البيطار، مطبعة الترقي ، دمشق1957م .

2 - الأصول في النحو لأبي بكر محمد بن سهل بن السراج ، تح: عبد الحسين الفتلي مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط. الثالثة 1988م .

3 - أنوار التنزيل وأسرار التأويل المعروف بتفسير البيضاوي لناصر الدين أبي الخير عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي ، تح : محمد صبحي حسن حلاق، محمد أحمد الأطرش ، دار الرشيد ، مؤسسة الإيمان: بيروت ، ط . الأولى 2000م .

4 - أوضح المسالك ، تح : د/ هادي حسن حمودي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ،ط . الثانية1994م .

5 - الإنصاف في مسائل الخلاف لعبد الرحمن بن محمد الأنباري ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف ، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية : صيدا بيروت 1987م

6 - تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي ، تح : مجموعة من المحققين، دار الهداية .

7 - التعريفات للجرجاني ، تح: إبراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي – بيروت ، ط. الأولى 1405 .

8 - توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك لابن أم قاسم المرادي ، تح: عبد الرحمن علي سليمان ، دار الفكر العربي ، ط . الأولى 1422هـ 2001م .

9 - جامع الدروس العربية للشيخ مصطفى الغلاييني .

10 - خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب لعبد القادر بن عمر البغدادي ، دار صادر ، بيروت .
11 - الخصائص لأبي الفتح عثمان بن جني ،تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية 1952م .
12 - روح المعاني للألوسي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .
13 - التعريفات لعلي بن محمد بن علي الجرجاني تح: إبراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي ط. الأولى ، 1405، لبنان – بيروت .
14 - شرح التسهيل لابن مالك ، تح : د/ عبد الرحمن السيد د/محمد بدوي المختون، دار هجر للطباعة والنشر والإعلان ، ط . الأولى 1410هـ - 1990م.
15 - شرح التصريح على التوضيح للشيخ خالد الأزهري ، تح: محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط. الأولى 1421هـ - 2000م .
16 – شرح الرضي على الكافية لرضي الدين الاسترابادي، تح: يوسف حسن عمر ،جامعة قار يونس 1398هـ - 1978م .
17 - شرح الكافية الشافية لابن مالك ، تح. عبد المنعم أحمد هريدي ، مكتبة الثقافة الدينية
18 - الكامل في اللغة والأدب لأبي العباس المبرد ، تح: حنا الفاخوري . دار الجيل ، بيروت . ط. الأولى 1997م .

19 - كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي ، تحقيق: شوقي ضيف ، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة الثانية 1982م .
20 - كتاب سيبويه لأبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر، تح:عبد السلام محمد هارون ، دار الجيل ، بيروت ، ط. الأولى .
21 - كتاب الكليات لأبى البقاء أيوب بن موسى الكفوي ، تحقيق: عدنان درويش محمد المصري ، مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة الثانية - 1419هـ - 1998م.
22 - اللباب في علل البناء والإعراب لأبي البقاء العكبري، دار الفكر، دمشق ، ط.الأولى 1995م ، تح: غازي مختار طليمات .
23 - لسان العرب لسان العرب لابن منظور ، دار صادر ، بيروت ، ط. الثالثة1414هـ .
23- المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها لأبي الفتح عثمان بن جني ، تح: محمد عبد القادر عطا ، منشورات : محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط . الأولى1419هـ / 1998م
25 - المصباح المنير لأحمد بن محمد بن علي الفيومي ، تح: يوسف الشيخ محمد ، المكتبة العصرية .
26 - مفردات الراغب الأصبهاني .
27 - المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية للإمام محمود العيني مطبوع مع خزانة الأدب للبغدادي، دار صادر، بيروت، ط. الأولى .
28 - المقتضب لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تح: محمد عبد الخالق عضيمة ، عالم الكتب ، بيروت .

29 - موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب للشيخ خالد الأزهري ، تح: محمد إبراهيم سليم ، مكتبة ابن سينا ، القاهرة ، مصر .
30 - همع الهوامع في شرح جمع الجوامع للإمام جلال الدين السيوطي، تح: د/عبد العال سالم مكرم ، عبد السلام هارون ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط .الثانية1987م .

**د . جمعة محمد بدر**

**كلية التربية – الخمس / جامعة المرقب**

**مقدمة :**

من المتعارف عليه في الوسط التدريسي وتتناوله المراجع مصطلح طرائق التدريس وهي نوعان : طرائق تدريس عامة ، وطرائق تدريس خاصة ، وكل منهما أقرت كمقرر دراسي في كليات إعداد المعلمين .

إن المدقّق في النوعين يلاحظ الفصل بينهما في المصطلح والجمع بينهما في المحتوى ، بمعنى أن محتويات طرائق التدريس الخاصة هي من محتويات طرائق التدريس العامة ، وأن دراستهما كمقررين منفصلين قد يثقل كاهل الطالب ، لأن طرائق التدريس العامة تمثل الإطار العام لطرائق التدريس ، وكل تخصص علمي يختار من هذا الإطار ما يناسب طبيعته ، وأن تدرس هذه الطرائق المختارة كوحدة من وحدات المقرر العلمي التخصصي وليس كمقرر مستقل ، بمعنى ربط المادة الدراسية بطريقة تدريسها المناسبة كمقرر دراسي موّحد ، وينبغي الإشارة إلى أنّه لا توجد طريقة تدريس منفردة يمكن استخدامها إلاّ القليل ، فالمعلم أثناء تدريس مقرر معين يستخدم أكثر من طريقة .

إن مصطلح طريقة التدريس يقتصر على الوسيلة التي يتواصل بها المعلم مع المتعلمين ، والتي يغلب عليها الطابع الكلامي الذي غالبا ما يدور حول موضوع علمي معين ، وفي هذه الحالة يكون كلام المعلم على هيئة قراءة الموضوع والطلبة يستمعون ، أو يكون كلامه إملائيا والطلبة يكتبون ، أو يكون كلامه

استعراضيا – صور ، نماذج ، خرائط - والطلبة يشاهدون ، أو يكون كلامه حول الشرح والتوضيح والطلبة يفهمون ، وقد يجمع المعلم أكثر من نمط وذلك بما يتناسب مع طبيعة كل درس علمي .

إن الهدف من العملية التدريسية الوصول بالمتعلم إلى فهم المادة العلمية وترجمة هذا الفهم إلى سلوك عملي ممارس في حياته المهنية والعامة ، ولكي يتحقق هذا الفهم لا بدّ من وجود طريقة الشرح والتوضيح لكي يفهم الطالب ويتحقق الهدف ، ويستخدم المعلم في تطبيق هذه الطريقة الأسلوب الكلامي الذي يعد الوسيلة الأساسية للتواصل بين المعلم والمتعلمين .

إن تطبيق المعلم للشرح والتوضيح لا يمكن أن يتحقق بطريقة صحيحة إلاّ إذا اتبع المعلم الخطوات الأساسية الموصلة إلى الشرح والمتمثلة في : قراءة الموضوع المطروح للدراسة قراءة جيدة ، استخلاص الأهداف وصياغتها سلوكيا ، إعداد العناصر الأساسية للموضوع ، إعداد واختيار الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة ، بناء برنامج التقويم المرتبط بالأهداف ، إن هذه العناصر مجتمعة ضرورية للعملية التدريسية وتقع تحت مسمى الإستراتيجية، يقال هذا مكان استراتيجي بمعنى أنّه يقع في مرتفع ويطل على كافة الجهات لمراقبتها والاستفادة منها ، وبذلك فإن مصطلح الإستراتيجية هو الأفضل من الطريقة ، لأن الطريقة ما هي إلاّ جزء من عدة أجزاء مكونة لإستراتيجية التدريس .

إن العملية التدريسية تنفذ عن طريق إستراتيجيات تقع تحت كيانات كبرى يطلق عليها نماذج التدريس ، والمتمثلة في : أنموذج التدريس الإلقائي ، أنموذج التطبيقات العملية ، أنموذج التدريس التفاعلي ، أنموذج التدريس الذاتي ، وكل أنموذج من هذه النماذج يناسب معرفة علمية معينة ، وقد تحتاج المعرفة الواحدة

إلى استخدام أكثر من نموذج ، وهذا يرجع إلى قدرة المعلم على اختيار الأنموذج المناسب والإستراتيجية المناسبة .

**مشكلة البحث :**

تكمن مشكلة البحث في الخلط بين مصطلحات العملية التدريسية ودلالاتها العلمية ، حيث انعكس هذا الخلط على تكرار العديد من الموضوعات والمقررات تحت مسميات مختلفة ومحتويات موحّدة ، مما يترتب عليه ثقل كاهل المتعلم بالعديد من المقررات والموضوعات المتكررة عبر المقررات الدراسية .

ويمكن تحديد مشكلة البحث من خلال التساؤلات الآتية :

1 – ما الواقع السائد لطرائق التدريس ؟

2 – ما الرؤية الحديثة في ميدان إستراتيجيات التدريس ؟

3 – كيف يمكن إعداد خطة التدريس اليومية ؟

**أهداف البحث :**

يهدف هذا البحث بصورة مجملة إلى تشخيص مصطلح طرائق التدريس بين الواقع والمأمول، ومحاولة استجلاء الخلط بين هذه المصطلحات وبيان دلالاتها العلمية ، والوصول إلى رؤية حديثة تماشيا مع التطورات المعاصرة في ميدان استراتيجيات التدريس .

ويمكن تحديد أهداف هذا البحث في المحددات الآتية :

1 – التعرف على الواقع السائد لطرائق التدريس .

2 – تحديد الرؤية المأمولة في ميدان إستراتيجيات التدريس .

3 – إعداد مقترح لتصميم خطة تدريس يومية .

**أهمية البحث :**

يفيد هذا البحث العاملين في قطاع التعليم والتربية ومن لهم علاقة مباشرة بالعملية التعليمية وهم : المعلمون ، المديرون ، المفتشون . وذلك من خلال المحددات الآتية :

1 – تفهّم المصطلحات المتداولة في العملية التدريسية ، ودور كل مصطلح من خلال دلالته العلمية ، فضلا عن معرفة العلاقة بين هذه المصطلحات وتسلسل موقعها في العملية التدريسية .

2 – تجلّي الخلط بين المصطلحات المتداولة في العملية التدريسية وفصلها عن بعضها من حيث دور كل منها في الموقف التدريسي ، وكذلك معرفة موقعها وتسلسلها المنطقي في الإعداد المسبق للعملية التدريسية ، وكذلك أثناء مزاولة التدريس الفعلي .

3 – قد يفيد هذا البحث في مراجعة مفردات محتويات المقررات الدراسية في كلية إعداد المعلمين بما يحقق الأهداف الحقيقية المتمثلة في إعداد وتأهيل المعلمين لممارسة العملية التدريسية بفعالية .

4 – يفيد هذا البحث فيما قد يصل إليه من توصيات ومقترحات في مجال الرؤية الحديثة في ميدان إستراتيجيات التدريس المعاصرة ، وذلك بما يحقق الأهداف المحددة .

**منهج البحث :**

اتبع الباحث المنهج الوصفي الاستنباطي الذي يعني : " تطبيق مختلف الطرق والوسائل لجمع الحقائق والمعلومات عن جماعة أو مشكلة أو وضع أو جانب معين من جوانب الحياة في وضعه الراهن ، ولتحليل هذه الحقائق والمعلومات وتفسيرها ومقارنتها وتأويلها والتعميم منها ، بصورة موضوعية قدر الإمكان ، ومع

اهتمام يتعدى مجرد الإلمام بالوضع الحاضر إلى إصلاح هذا الوضع وتحسينه وتوجيه التطبيق العملي " . ( عمر الشيباني ، 1971 ، ص 119 ) .

**حدود البحث :**

تقتصر حدود هذا البحث في تبيان الإشكالية بين مصطلحي طرائق التدريس وإستراتيجيات التدريس ، وعلاقتهما مع بعض ، وبناء الخطة التدريسية اليومية بناء على استخدام إستراتيجيات التدريس لا استخدام طرائق التدريس ، حيث تعد طرائق التدريس من مكونات استراتيجيات التدريس بمفهومها الشامل ، ولا يتعرض البحث لأنواع إستراتيجيات التدريس .

**مصطلحات البحث :**

يتناول البحث بعض المصطلحات التي تحتاج إلى التعرف عليها وعلى مدلولاتها العلمية في ميدان استراتيجيات التدريس ، ومدى أهمية كل منها في العملية التدريسية . وهذه المصطلحات هي :

**أنموذج التدريس :**

يستخدم العديد من التربويين مصطلح أنموذج التدريس ( MODEL ) بطرق مختلفة ، " ويشير المصطلح إلى مجموعة أجزاء الإستراتيجية مثل : طريقة محددة يتدرج وفقها المحتوى التعليمي وأفكاره ، واستخدام وجهات نظر ، وملخصات ، وأمثلة ، وممارسات ، واستخدام استراتيجيات مختلفة ؛ لإثارة دافعية الطلاب ، إن مخطط المهندس المعماري ينبغي أن يظهر الملامح المختلفة للبناء الذي يراد إنشاؤه ، كما أن نماذج التدريس هي مجموعة من أجزاء موقف إستراتيجي ، وهي طريقة تامة في أجزائها التي تم وضعها بالتفصيل ". ( قطامي ، 1998 ، ص 13 .

**الإستراتيجية :** تعرف الإستراتيجية العامة بأنها :" مجموعة من المبادئ والأفكار الدالة على المسارات الرئيسية للعمل والوسائل والإمكانات المتاحة لها ، الراصدة لاحتمالاتها ، وبدائلها المتعددة المنظمة بعضها على بعض بصورة متماسكة ، المنطوية على المرونة لإعادة تشكيلها وفقا لتغيير الظروف والأحوال ." ( محمد الشريف ، 1997 ، ص 218 ) .

أمّا في مجال التعليم فتعرّف الإستراتيجية بأنها : " مجموعة من الإجراءات المقصودة ، يقوم بها المعلم وفق تسلسل معين يراعى فيها التلاميذ ، وطبيعتهم ، والظروف والإمكانيات التي يشملها الموقف التعليمي ، بحيث تتوافر المرونة ، وتحدد البدائل المناسبة ، حتى تؤدّي إلى تحقيق الأهداف المنشودة ، عبر التفاعل بين عناصرها " . ( شاكر عبد العظيم ، 1993 ، ص 15 ) .

**طريقة التدريس :** الطريقة في التدريس هي مجموعة الأداء السلوكي المتمثل في القول أو العمل والمنتظم في إطار عام عبر مراحل متناسقة مع بعضها ، يستخدمها المعلم داخل الفصل الدراسي ، بغية التواصل مع المتعلمين لمدارسة محتوى علمي محدد ، وتحقيق أهدافه من خلال اكتساب المتعلمين للمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات .

**التدريس :** التدريس مهنة من المهن المتعارف عليها في الوسط الاجتماعي تكتسب من خلال برنامج الإعداد والتأهيل لمن تتوافر لديهم خصائص وسمات معينة تتماشى وطبيعة العملية التعليمية ، ومصطلح التدريس يعني : " موقف يتفاعل فيه المتعلم – عن طريق المدرس – مع الخبرة التعليمية تفاعلا إيجابيا ونشيطا ينتهي بتحقيق أهداف الدرس من اكتساب القيم وخبرات وألوان من السلوك

والقدرات والمهارات والاتجاهات والاستعدادات أو تعديل وتنمية لها ". (محمد إسماعيل ، 1984 ، ص 107 ) .

**أسلوب التدريس :**

يعرّف الأسلوب في اللغة بأنه : " فن – الفن – واحد الفنون وهي الأنواع ، والأساليب هي أجناس الكلام وطرقه ، ورجل متفنن أي ذو فنون . وافتن الرجل في حديثه وفي خطبته " . (الرّازي ، 1973 ، ص 513 ) .

ويعرف الأسلوب في مجال التدريس بأنه : " النمط التدريسي الذي يستخدمه المعلم ، وهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس ، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طرق التدريس بفعالية تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون الطريق نفسها " . ( خليل، 2005 ، ص 22 ) .

وهكذا يتبين أن الأسلوب خاص بطبيعة الكلام من حيث اختيار الكلمات والجمل وتناسقها ونبرة الصوت وجمال الإلقاء والضبط . وهذا يعتبر من معززات التعلم وجذب الانتباه .

**الخطة التدريسية :**

الخطة التدريسية اليومية هي مجموعة التدابير التي يتخذها المعلم قبل عملية التدريس ، و تمر بمجموعة من المراحل بداية من قراءة الموضوع ثم صياغة الأهداف السلوكية واختيار الطريقة والوسائل المعينة ، وكذلك تحديد العناصر الأساسية للمادة العلمية ، وصولا إلى كتابة هذه العناصر في مذكرة التحضير .

**أدبيات البحث**

تعتبر مهنة التدريس من المهن الفنية الدقيقة ، فهي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد متى توافرت لديه قدرة معينة ، ولكنّــها حرفة لها أصولها وعلم له

مقوماته وفن له مواهبه ، فضلا عن أنها عملية إجرائية تقوم على أسس وقواعد ونظريات ، وهي عملية بناء وتكوين مقومات شخصية المتعلمين .

إن مهنة التدريس لا تقتصر على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلمين ولكنها عملية تهدف إلى إعداد المتعلمين وتأهيلهم لممارسة متطلبات الحياة الاجتماعية والمهنية وفقا للأصول الصحيحة النابعة من السياسة العامة للمجتمع ، وذلك من خلال تثقيف العقول وتنميتها ، وتهذيب النفوس وصقل المواهب وتنمية الاستعدادات ، وتوجيه القدرات بما يحقق السلوك القويم .

بناء على ما تقدم فإن مصطلح التدريس يعني مجموعة من الإجراءات العملية السلوكية في صورة قدرات وإمكانات ومهارات تجرى داخل الموقف التعليمي بين المعلم والمتعلمين على هيئة تفاعلات إيجابية نشطة تعمل على تحقيق أهداف الدرس بصفة خاصة وأهداف التدريس بصفة عامة .

وهكذا يتبين أن مصطلح التدريس ينطلق من نظريات التعلم ونظريات التعليم ، حيث تعرّف نظريات التعلم بأنها : " مجموعة القواعد أو القوانين ذات العلاقة الواضحة التي تعطي تفسيرا شاملا لما يحدث أثناء التعلم ، وما يتضمنه التعلم من عمليات ترتبط بعضها بالبعض وتؤدي إلى نتائج محددة يمكن استخدامها لتفسير ما يحدث في مواقف التعلم المختلفة " . ( إبراهيم وجيه ، ب. ت ، ص 100 ) .

أما نظريات التعليم فتعني : " مجموعة العبارات التي تعتمد على بحث علمي سديد قابل للإعادة ، وتسمح للمرء بأن يتنبأ بكيفية تأثير متغيرات معينة في البيئة التعليمية الخاصة بتعلم التلميذ " ( جابر عبد الحميد ، 1982 ، ص 37 ) .

من خلال التعريفين السابقين لنظريات التعلم والتعليم يمكن القول بأن نظريات التعلم تعنى المبادئ والقواعد التي يعتمد عليها في تعلم المتعلم ، ونظريات التعليم تعني تهيئة البيئة التعليمية لحدوث التعلم .

هذا وينبغي الإشارة إلى وجود اختلاف بين الآراء في تحديد العلاقة بين نظريات التعلم ونظريات التعليم ، فهناك من يرى : " إن مجال تطبيق نظريات التعلم محدود في الممارسات التربوية ، وقد تكون نظريات التعليم مشتقة من نظريات التعلم ، لأن التعليم طرائق والتعلم سلوك " . ( لطفي محمد ، 1988 ، ص ، 301 ) .

وهناك من بيّن العلاقة بين نظريات التعلم ونظريات التعليم في : " تحوّل نظريات التعلم المستخلصة من نتائج البحوث والتجارب المعملية إلى نظريات تعليمية للصف الدراسي عن طريق حلقة وصل تربط بينهما تتمثل في تحليل المبادئ والأسس المشتقة من نظريات التعلم وصياغتها في شكل نظريات تعليمية " . ( جابر عبد الحميد ، 1982 ، ص ، 375 ) .

وفي هذا المجال أيضا يمكن الإشارة إلى الرأي الذي مفاده : " نظريات التعلم هي نظريات تفسيرية في حين تندرج نظريات التعليم أو التدريس ضمن النظريات التطبيقية ، فنظريات التعلم هي نظريات – لكيف - ، أمّا نظريات التعليم فهي نظريات – لكي - ، حيث أن نظريات التعلم تبحث في كيف يحدث التعلم ؟ وما هي طبيعته ؟ كيف نتعلم تسلّق الأشجار ؟ كيف نتعلم الوقوف والركض ؟ كيف نتعلم النطق بحروف وكلمات ؟ ... أمّا نظريات التعليم فهي نماذج لكي نحسّن التسلق ، ولكي تستقيم وقفتنا ، ولكي نسرع في عدونا ، إذن الحسن والاستقامة والسرعة وغيرها معايير للسلوك الأمثل في نظر الجماعة ، معايير تحدد أهداف

التعليم بالنسبة لهذه الجماعة التي تعيش وضعية اقتصادية وثقافية معينة " . ( الدريج ، 2003 ، ص 28 ) .

ترتب على التباين في الآراء حول مفهوم نظريات التعلم ونظريات التعليم بعض الافتراضات التي من بينها : " افتراضات بياجيه الأساسية لها العديد من التطبيقات التربوية ، مما أمكن عدها نظرية تعليمية ، فإن بياجيه نفسه لم يقصد الخروج بنظرية تعلمية تعليمية ، بل الأمر الذي شغله طوال حياته هو الإجابة على السؤال القديم ، كيف تنمو المعارف لدى الإنسان ؟ . ( رمزية الغريب ، 1990 ، ص 16 ) .

وفي مجال الاتجاه السائد حاليا في الوسط التعليمي لدى العديد من العاملين في هذا الميدان يتبين الافتراض الذي مفاده : " الطلبة يتعلمون ما يراد لهم تعلمه من قبل المعلم أو النظام التعليمي ، من حيث المناهج والمقررات ، ويؤدّون المهام والواجبات والمتطلبات اللازمة لنجاحهم ، وفق ما تتطلبه النظم التعليمية التي غالبا ما تكون أقل مواكبة للتطورات الحياتية المعاصرة التي يفرضها سوق العمل " . ( فتحي الزيات ، 2004 ، ص 545 ) .

وتماشيا مع التطورات المعاصرة في كافة ميادين التربية والتعليم فإن الافتراض البديل للافتراض السابق هو : أن الموضوع الأساسي للتربية بمختلف أنماطها هو الإنسان ، الذي ينبغي أن ينظر إليه نظرة شاملة متكاملة متوازنة في كافة مكونات شخصيته المتمثلة في الجانب العقلي ، الجانب الروحي ، الجانب الوجداني ، الجانب الاجتماعي ، وذلك من خلال توفير البيئة التعليمية المناسبة لطبيعة المتعلمين .

**خصائص إستراتيجيات التدريس :**

تنطلق خصائص إستراتيجيات التدريس من المحددات التي تميزها عن المصطلحات المتداولة في ميدان التدريس مثل : طرائق التدريس ، أساليب التدريس ، ومن هذه الخصائص ما يلي :

1 – إن هدف المعلم من استخدام إستراتيجية التدريس الفعّالة هو تمكين المتعلم من النمو الشامل المتكامل المتوازن في كافة مكونات شخصيته .

2 – يتركز دور المعلم المستخدم لإستراتيجيات التدريس الفعّالة في تهيئة البيئة التعليمية الصالحة لحدوث التعلم الصحيح .

3 – تعمل إستراتيجية التدريس على تفعيل دور المتعلم في المشاركة الفعّالة في العملية التعليمية من خلال الاندماج المباشر مع المعلم والمتعلمين في التفاعل الصفي أثناء دراسة موضوع علمي معين .

4 – تعمل إستراتيجية التدريس الفعّالة على تمكين المتعلم من ترجمة العلوم والمعارف المكتسبة إلى سلوكيات إيجابية واقعية في حياته العامة والمهنية .

**الفرق بين الطريقة والإستراتيجية والأسلوب :**

من خلال مفاهيم كل من : الطريقة ، الإستراتيجية ، الأسلوب يتبين الفرق في المحددات الآتية:

1 – "تتصل إستراتيجية التدريس بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعّال ، كاستعمال طرق التدريس الفاعلة ، واستغلال دوافع المتعلمين ، ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم ، وتوفير المناخ الصّفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم ، بينما تقتصر الطريقة على الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدّي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات المخطط لها " ( الطاهر محمد ، 2008 ، ص 59 )

2 – " تمثل طريقة التدريس إحدى وسائل الاتصال التي توظفها الإستراتيجية لتحقيق التعلم الفعّال ، وهذا ما يشير إلى أن الإستراتيجية أشمل وأعم من الطريقة ، وأن الطريقة تمثل بدائل أو خيارات تتخذها الإستراتيجية لتحقيق التعلم الفعّال وتيسير عملياته ، وضبط محددات تنفيذه". ( خليل شبر ، 2005 ، ص 21 ) .

3 – أمّا عن الفرق بين الطريقة والأسلوب فإن أسلوب التدريس يعرف بأنه النمط التدريسي الذي يفضله المعلم ، وهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس ، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طرق التدريس بفعالية تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون الطريقة نفسها ، ويكمن الفرق في كون الطريقة أشمل وأعم من الأسلوب ، ولها خصائصها ومميزاتها العامة ، ويمكن أن يستخدمها أكثر من معلم ، في حين أن الأسلوب خاص بالمعلم ويرتبط بالخصائص الشخصية له . ( المرجع السابق ، ص ، 22 ) .

**عرض نتائج البحث وتفسيرها**

**الواقع السائد لطرائق التدريس :**

يقصد بالواقع السائد لطرائق التدريس في العملية التدريسية هو ما يدور في الوسط الثقافي حول مصطلح طريقة التدريس ، فطريقة التدريس كلمة شائعة الانتشار في وسط المعلمين والطلبة ومن لهم علاقة بالعملية التدريسية ، وكأن مصطلح طريقة التدريس هو المصطلح الجامع المانع للأداء التدريسي الذي يقوم به المعلم وما يحتويه هذا الأداء من مهارات ينبغي أن يكتسبها المعلم من برنامج الإعداد والتأهيل ويتدرب عليها ثم يطبقها أثناء ممارسة العمل التدريسي داخل الفصل الدراسي .

ويقصد بالطريقة في مجال التدريس بأنها :" الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى تلاميذه بأيسر السبل ، وأقل الوقت والنفقات " . ( محمد عبد القادر ، 1998 ، ص 18 ) .

ومن هذا التعريف وغيره من تعريفات الطريقة في التدريس يتبين اقتصارها على النمط الكلامي الذي يستخدم داخل الموقف التعليمي ، وقد يختار المعلم إحدى الطرائق المتعارف عليها حسب رؤيته وتأهيله .

ومن خلال التدقيق في معاني طريقة التدريس تبين أنها تقتصر على الأداء السلوكي المتمثل في الأقوال والأفعال التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي ، ولا تشمل الأداء التحضيري الذي يقوم به المعلم قبل تواجده في الفصل الدراسي مثل : الاطلاع على المحتوى العلمي للموضوع المطروح للدراسة ، وصياغة الأهداف السلوكية ، وإعداد واختيار الوسائل التعليمية المعينة ، وكتابة محتويات الخطة في كراس التحضير . ونتيجة لهذه الرؤية السائدة فالعديد من المعلمين لا يعيرون اهتماما للتحضير المسبق للتدريس من قراءة الموضوع والاطلاع على مفرداته وعناصره وأهدافه ، وما به من صعوبات قد تواجه المتعلم أثناء التدريس، مما ينعكس سلبا على أداء المعلم واستفادة المتعلمين .

إن هذه الإشكالية ينبغي أن تعالج من خلال برنامج إعداد وتأهيل المعلم ، وبرنامج الإشراف والمتابعة للعاملين في الميدان التدريسي ، وذلك بتغيير نظرتهم إلى أن التدريس لا يعني وجود المعلم في الفصل والعمل على شرح الدرس وتحقيق الأهداف المحددة ، وإنما طريقة التدريس هي جزء من الإستراتيجية العامة للعملية التدريسية التي يقوم بها المعلم قبل دخول الفصل الدراسي وأثناء التعامل مع الدرس وفي ختام الموقف التدريسي .

**الرؤية الحديثة إلى إستراتيجيات التدريس :**

المكون التدريسي يتكون من إطار عام متعدد الأجزاء ، يبدأ من الفلسفة التربوية ، ويتدرج إلى السياسة التعليمية ثم الإستراتيجية وإعداد الخطة في صورة مكتوبة وصولا إلى تنفيذ هذه الإستراتيجية داخل الفصل الدراسي .

لكي يصل المعلم إلى تنفيذ العملية التدريسية داخل الفصل الدراسي ، لا بدّ أن يكون ملما بعناصر ومحددات المكون العام للتدريس سواء من خلال برنامج الإعداد والتأهيل في الكلية أو من خلال اطلاعه وتنميته الذاتية ، ويتكون هذا الإطار من المحددات الآتية :

**1 – فلسفة التربية :**تمثل فلسفة التربية القاعدة الفكرية والأساسية التي يعتمد عليها في توجيه العمل التربوي وتحديد أهدافه ،وبناء سياسته وخططه بما يحقق الهدف العام وهو : إعداد وتأهيل الإنسان إعدادا متكاملا متوازنا شاملا بما يمكنه من مزاولة حياته الاجتماعية والمهنية بكفاءة وفعالية .

وتعرّف فلسفة التربية بأنها : " مجموعة المعتقدات والفروض والمسلمات التي نؤمن بها بالنسبة للقضايا والمشكلات التربوية المختلفة ، ونرغب أن تكون الأساس الذي نقيم عليه أهدافنا وسياساتنا وخططنا ومشروعاتنا ومناهجنا وطرائقنا ونعالج في ضوئه مشكلاتنا التعليمية " . (عمر الشيباني ، 1985 ، ص 19 ) .

إن دراسة فلسفة التربية بالنسبة للمعلم تعتبر من أساسيات إعداده وتأهيله ، فمن خلال الفلسفة التربوية يطلع المعلم على المبادئ والأصول والفروض والمسلمات التي تمثل الموجّه الحقيقي للعمل التربوي في كافة مكوناته من أهداف ومناهج وطرائق وإدارة ، فضلا عن معرفة حقيقية للطبيعة الإنسانية ، حيث يمثل المتعلم الموضوع الأساسي للنظام التربوي .

**2 – السياسة التعليمية :**

تبنى السياسة التعليمية من خلال المبادئ والأصول المحددة في الفلسفة التربوية ، وبالتالي فهي تمثل مجموعة القوانين واللوائح والقرارات التي يعدها قطاع التعليم في المجتمع ، وتمثل الإطار العملي الذي يوجه العمل التدريسي على مستوى الإدارة العليا المتمثلة في وزارة التعليم وإداراتها المختلفة ، والإدارة المحلية على مستوى المناطق ، والإدارة المدرسية وصولا إلى المعلم الذي يعتبر العنصر الأساس والفعال في تطبيق السياسة التعليمية في الموقف التدريسي .

عليه فإن المعلم مطالب بالاطلاع على كافة القوانين واللوائح والقرارات الصادرة من مختلف الإدارات في ميادين التعليم ، حتى يتمكن من تفهم بنود هذه المحددات ، والتعامل معها من خلال المنهج الذي يدرّسه ، كما أنّه مطالب بتقييم هذه المحددات وتبيان ما بها من قصور كان عائقا أمام تنفيذ هذه السياسة بكل جديّة وفعالية .

**3 – الإستراتيجية التدريسية :**

سبقت الإشارة إلى أن الإستراتيجية التدريسية هي مجموعة الأداء السلوكي الذي يقوم بها المعلم قبل التدريس وأثناء التدريس وبعد التدريس ، ويطبق هذا الأداء وفق منظومة متكاملة متناسقة مترابطة مع بعضها في صورة مهارات . ويقصد بالمهارة : " بأنها نمط من السلوك أو الأداء الظاهر أو غير الظاهر ، يتطلب تنفيذه المعالجة والتنسيق لمعلومات سبق تعلمها ، ويشتمل على استجابات جسمية وفسيولوجية ، أو عقلية ترتبط بالمثيرات التي يقع المتعلم تحت تأثيرها ، وتحدث في سياق معين ويمكن معرفته والتنبؤ به ، توصف المهارة العملية بأنها نمط من الأداء المتقن الموجه نحو إنجاز عمل من الأعمال " . ( يوسف قطامي

، 2001 ، ص 90 ) .

ويمكن تناول مهارات إستراتيجية التدريس التي ينبغي أن يتقنها المعلم ويتعامل معها في المحددات الآتية :

**أولا : مهارات ما قبل التدريس .**

إن أي أداء سلوكي يهدف إلى تحقيق أهداف معينة لا بد أن يسبقه أداء سلوكي يمثل قاعدة الانطلاق لهذا العمل ، ولا يجوز مطلقا وليس من أدبيات مهنة التدريس أن يدخل المعلم الفصل الدراسي دون المرور بمجموعة من المهارات الضرورية تمثل جانب الاستعداد والتهيؤ لمزاولة التدريس ، وهذه المهارات هي :

**1 – مهارة صياغة الأهداف السلوكية :**

من أولى المهارات التي ينبغي أن يتقنها المعلم ويتعامل معها بدقة مهارة صياغة الأهداف في صورة سلوكية ، وهذه المهارة تتطلب ضرورة قراءة الموضوع المطروح للدراسة ، يعقب القراءة تحديد دور هذا الدرس في تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية ، وليس بالضرورة تحديد هذا الدور كتابة ، بل ينبغي على المعلم أن يعرف هذا الدور حتى يتمكن من ربط درسه بالأهداف العامة . بعد قراءة الدرس وربطه بما قبله وبالأهداف العامة يعمل المعلم على استخلاص أهداف الدرس وصياغتها في صورة سلوكية تتمثل في: الأهداف المعرفية ، الحس حركية ، الوجدانية ." إن وضع الأهداف يشكل الخطوة الأولى في أي عملية تعليمية ، وتعتبر الموجه الرئيسي للمعلم والمتعلم ؛ إذ يجب أن يكون كل منهما على بينة من أهداف هذه العملية ، فعلى المعلـم أن يعرف ماذا يريد من طلابه أن يتعلموا

وكيف يجب أن يسلكوا بعد التعليم ، وعلى المتعلم أن يعرف الأداء الذي يترتب عليه القيام به بعد التعلم . " ( وليد رفيق ، 2011 ، ص 127 ) .

**2- اختيار طرائق التدريس المناسبة :**

لا يقتصر الموقف التدريسي على طريقة واحدة يلتزم بها المعلم من بداية التدريس حتى نهايته، بل يتطلب الموقف التدريسي الناجح استخدام أكثر من طريقة ، كأن يستخدم الإلقاء والشرح والتوضيح والحوار والاستجواب ... تتحدد طرائق التدريس وفقا لطبيعة الدرس وأهدافه، ويقصد بالطريقة في العملية التدريسية الأداء السلوكي الذي يقوم به المعلم داخل الفصل الدراسي بغية التواصل مع المتعلمين ووضعهم في العملية التعليمية كمشاركين لا مستمعين .

**3 - اختيار الوسائل المعينة وإعدادها :**

بداية ينبغي الإشارة إلى أن الوسيلة التعليمية تعني : " مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم والمتعلم لنقل محتوى معرفي أو الوصول إليه داخل غرفة الصف أو خارجها بهدف تحسين عملية التعلم والتعليم . " ( بشير ، 1983 ، ص 105 ).

وبما أن الوسيلة التعليمية تعين على التوضيح والفهم فينبغي على المعلم التفكير في الوسيلة المناسبة بعد تحديد أهداف الدرس ، والاهتمام بها والتعامل معها بإيجابية، وتتعدد أنواع الوسائل وأشكالها بتنوع الموضوعات العلمية، "الوسيلة في عملية الاتصال هي القناة التي تمر خلالها الرسالة من المرسل إلى المستقبل ، اللغة اللفظية والإشارات والرموز والصور والأفلام التعليمية والمسجلات الصوتية والإذاعة المسموعة والمرئية والحاسوب والتعليم والمبرمج كلها وسائل لنقل الرسالة . " ( عبد القادر ، 1993 ، ص 39 ) .

هناك أنواع من الوسائل التعليمية يمكن أن يعدها المعلم مثل : البطاقات أو الملصقات أو تجهيز تجربة معملية ، المهم في الوسائل أن تكون مناسبة للدرس والمتعلمين وأن تستخدم وقت الحاجة إليها .

**4 – مهارة تخطيط الدرس :**

يقصد بمهارة تخطيط الدرس الأداء السلوكي الذي يقوم به المعلم في الجانب الكتابي لمحددات الخطة اليومية للتدريس ، وهي ما تعارف عليه بتحضير الدرس ، ولا يعني التحضير الجانب الكتابي بل يعني التحضير الذهني والكتابي لكل ما تحتاجه العملية التدريسية ، ولا ينبغي على المعلم تجاهل التحضير؛ لأنه يمثل درجة اهتمام المعلم بعمله التدريسي ولما لهذا التحضير من أهمية ، وسيأتي تفصيل هذه المهارة لاحقا في هذا البحث .

**ثانيا : مهارات التدريس .**

مهارات التدريس هي مجموعة من الإجراءات العملية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي بغية التواصل مع المتعلمين ووضعهم في الموقف التعليمي وتحقيق الأهداف المحددة للدرس، ويندرج تحت هذا المجال مجموعة من المهارات المتناسقة والمترابطة مع بعضها في إطار مركب يطلق عليه الموقف التدريسي ، وتتحدد هذه المهارات في الآتي :

**1 – مهارة جذب الانتباه وإثارة الدافعية :**

ينبغي الإشارة إلى بداية اليوم الدراسي ، ففي المراحل التعليمية التي تتعامل مع الدخول المنظم للطلبة كما في التعليم الأساسي والمتوسط عادة ما يدخل المعلم بعد دخول الطلبة للفصل الدراسي ، وهذا هو الأمر الطبيعي والمنطقي، إلا أن هـذا الأمر بدأ يختلف في التعليم الجامعي، فالأستاذ يدخل القاعة الدراسية في

الوقت المحدد للمحاضرة ، وينتظر من الوقت ما قد يصل إلى الربع ساعة دون دخول أي طالب ، وينتظر حتى نصف الساعة تقريبا حتى يكتمل دخول الطلبة، وهذا أمر مستغرب يحتاج إلى وقفة جادة لمعرفة الأسباب ومحاولة علاجها .

إن بداية التدريس تحتاج إلى جذب انتباه المتعلمين في كل المراحل التعليمية ، وجذب الانتباه مرتبط بالاستعداد والإدراك ، وهذه مثيرات مترابطة مع بعضها ، فإذا انعدم الاستعداد قل الانتباه ، وإذا قل الانتباه يلازمه ضعف الإدراك، وبذلك على المعلم أن يتعامل مع هذه المثيرات بفعالية ، حيث يعمل على تقوية الدافع وإثارة الانتباه والاستعداد مستخدما العديد من الوسائل بما في ذلك تبيان أهمية الموضوع المطروح للدراسة في الحياة الاجتماعية والمهنية ، بمعنى العمل على ربط مواد التعلم بعناصر البيئة ومحددات الثقافة .

ويقصد بالانتباه في العملية التدريسية تركيز العمليات العقلية التي تجرى داخل المتعلم على المنبهات الداخلية أو الخارجية نتيجة لاستعداد الفرد للبحث عن حاجة من حاجاته، "لكن الفرد لا ينتبه إلى جميع هذه المنبهات التي توثر فيه من كل جانب وفي كل لحظة ، بل يختار منها ما يهم معرفته أو عمله أو التفكير فيه ، وما يستجيب لحاجاته وحالته النفسية الوقتية والدائمة ، وكما أنه يختار بعض الموضوعات ويركز شعوره فيها فهو يتجاهل ما عداها ولا يهتم لها، وتسمى عملية الاختيار هذه بالانتباه " . ( أحمد راجح ، 1995 ، ص 190 ) .

**2 – مهارة الاتصال :**

يعد الاتصال من أولى العمليات في بناء المجتمع الإنساني ، فعن طريق الاتصال يتم التواصل بين أفراد المجتمع فرادى وجماعات لتدارس أوضاعهم الاجتماعية المختلفة ، وفي مجال التعليم فالاتصال يعني: "أنه العملية أو الطريقة

التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر ، أو من مجموعة من الأشخاص إلى مجموعة أخرى ، أو من مجتمع إلى مجتمع آخر ، حتى تصبح هذه المعرفة مشاعة وتؤدّي إلى التفاهم والتوافق بينهم". ( عبد القادر ، 1993 ، ص 32 )

وهكذا يمكن القول أن مهارة الاتصال هي الترجمة الحقيقية لطرائق التدريس المختارة والمتمثلة في الأداء السلوكي الذي يقوم به المعلم داخل الفصل الدراسي ، أمّا ما يعرف في ثقافة التدريس بطريقة الحوار والمناقشة أو حل المشكلات أو غيرها فهي من أنواع طرائق التدريس .

**3 – مهارة طرح الأسئلة :**

يتخلل عمل المعلم التدريسي داخل الصف طرح العديد من الأسئلة من المعلم ، قد تكون هذه الأسئلة في بداية الدرس كأسئلة التمهيد ، أو عقب دراسة كل فقرة بهدف معرفة مدى فهم المتعلمين للدرس ، أو في نهاية الموقف التدريسي بهدف تقييم نتاج التعلم ، كل هذه الأنواع من الأسئلة ينبغي أن تتوافر فيها العديد من الخصائص التي ينبغي أن يتفهمها المعلم ، "وبذلك فإن طرح الأسئلة الصفية مهارة يحتاجها أي معلم ، لأنها الوساطة التي تربط أداء المعلم بأداء الطالب . كما إنها الوسيلة تجعل التعلم الصفي فعالا، نشطا ،متغيرا، مثيرا للتفكير". (قطامي، 2001، ص 297) .

**4 – تقويم نتاج التعلم :**

تمثل نتائج التعلم ما يتحصل عليه المتعلمون من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات، من خلال دراسة موضوع علمي معين، وهذا النتاج مرتبط بمدى نجاح العملية التدريسية، فكلما كانت العملية التدريسية مخططة ومنفذة باستراتيجيات

علمية كلما كان الناتج المحصل مرتفعا ، والعكس صحيح . ويتم التعرف على النتاج المعرفي في نهاية الموقف التعليمي عن طريق التقويم التربوي الذي يعني : " وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعدا في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة " . ( مصطفى نمر ، 2007 ، ص 12 ) .

**5 – النشاط التكميلي :**

يقصد بالنشاط التكميلي ما يطلب من المتعلم أداءه بعد الموقف التعليمي خارج الصف الدراسي وهو ما يعرف بالواجب المنزلي ، ويهدف هذا النشاط التعليمي إلى مراجعة فهم الموضوع المدروس ، وتكمن مهارة المعلم في هذا الميدان في اختيار الوقت المناسب للمطالبة بالواجب ، وكذلك ضرورة مراعاة الكمية المطلوبة بما لا يتعارض مع حاجة المتعلم للراحة والترفيه والتعامل مع الظروف الاجتماعية وتأسيسا على ما تقدم يمكن طرح مقترحا يبين توزيع طرائق التدريس على محاور عامة وبمسميات قد يكون بعضها غير متداول في الوسط التدريسي وفقا لدلالات المصطلحات الواردة في فقرة مصطلحات البحث ، وهذا المقترح لم يكن جديدا وإنما متداولا في الأدبيات التربوية على مستوي الفكر التربوي في العالم ، إلا أنه غير متداول في الثقافة التدريسية في المجتمع المحلي حسب خبرة الباحث في هذا الميدان .

ويتحدد هذا المقترح في بناء المنظومة التدريسية من خلال المحددات الآتية :

تتكون المنظومة التدريسية من عناصر بشرية متمثلة في المعلم والمتعلم ، وعناصـر غير بشريـــة متمثلة في البيئة الصفيّة والمقـرر الدراســي ، وتنفذ هذه

المنظومة عن طريق التواصل بين المعلم والمتعلمين داخل البيئة الصفيّة باستخدام المقرر الدراسي،ويطلق على هذه العملية التدريسية النموذج التدريسي الإستراتيجي الذي يعني الأداء السلوكي الذي يبذله خبير التدريس داخل البيئة الصفية النظامية ، منطلقا من الفلسفة التربوية والسياسات المحددة لقطاع التربية والتعليم في المجتمع ، وطبيعة المقرر الدراسي وطبيعة المتعلمين .

ويمكن تقسيم المنظومة التدريسية إلى نماذج وإستراتيجيات على النحو الآتي :

**أولا : نماذج التدريس الإلقائي .**

1 – إستراتيجية التدريس الإلقائي الكلامي ، المعلم يتكلم والطلبة يسمعون ما يلقى عليهم .

2 – إستراتيجية التدريس الإلقائي الإملائي ، المعلم يملي والطلبة يكتبون ما يملى عليهم .

3 – إستراتيجية التدريس الإلقائي المنقول، المعلم يكتب والطلبة ينقلون ما كتبه المعلم .

4 – إستراتيجية التدريس المطبوع ، المعلم يعد المادة العلمية مطبوعة ، والطلبة ينسخون .

5 – إستراتيجية التدريس المشروح ، المعلم يشرح والطلبة يسمعون ويفهمون .

6 – إستراتيجية تدريس التساؤل ، المعلم يسأل والطلبة يجيبون .

7 – إستراتيجية تدريس التحاور، المعلم يقود حلقة الحوار والطلبة يحاورون ويتعاونون .

8 – إستراتيجية التدريس المعروض ، المعلم يعرض المادة عبر الوسائل والطلبة يشاهدون .

**ثانيا : نماذج التدريس العملي .**

1 – إستراتيجية التجارب المعملية ، المعلم يعد التجربة ويشرحها والطلبة يشاهدون ويعملون .

2 – إستراتيجية التعليم الالكتروني ، المعلم يستخدم التقنية والطلبة يتفاعلون ويعملون .

3 – إستراتيجية التطبيقات الميدانية ،المعلم يشرف ويتابع ويوجّه والطلبة يعملون.

إن المتابع لمسميات طرائق التدريس وتنوعها المتداولة في الأدبيات التربوية يلاحظ تعدد هذه الطرائق ، بعضها يستخدم دائما ، والبعض يستخدم أحيانا ، والبعض لا يستخدم ، وإن منها ما يستخدم في الموقف التدريسي النظامي ،ومنها ما يستخدم في المواقف غير النظامية كما في الندوات العامة وورش العمل والخطاب الإعلامي وخطب أئمة المساجد .

بنا على ما تقدم يمكن استنتاج الآتي :

1 – تعدد طرائق التدريس وتنوعها سواء كانت خاصة بالموقف التدريسي النظامي الذي يطبق في البيئة الصفية لتحقيق أهداف معينة ، أو الخاصة بنشر الثقافة العامة ورفع الكفاءة كما في الدورات التنشيطية وغيرها ، وعادة ما تمثل هذه الطرائق مقررات دراسية في كليات إعداد المعلمين .

2 – طريقة التدريس تعني وسيلة التواصل بين المعلم والمتعلمين والتي تنحصر في الأداء السلوكي الذي يستخدم فيه المعلم الأسلوب الكلامي الذي يتميز بمهارات اختيار الألفاظ وضبطها ومحاسن إخراجها ، وجمال الإلقاء ونبرة الصوت ، كل هذا بهدف جذب انتباه المتعلمين .

3 – إن ما يندرج تحت مسميات طرائق التدريس من مسميات مثل : حل المشكلات، الاكتشاف، المحاضرة ، العصف الذهني ، إلى غير ذلك من المسميات المتعارف عليها في الوسط التعليمي ما هي إلاّ مادة لإستراتيجيات التدريس وهدفها ووسائلها .

4 – هناك فصل بين ما يعرف بطرائق التدريس العامة والخاصة كمقررات منفصلة ، هذا الفصل غير مبرر ، لأن محتوى المفردات واحد ، وما الفصل إلا من زاوية التخصص ، بمعنى أن الطرائق العامة تمثل القاعدة العامة وكل تخصص يستخدم منها ما يناسبه ، فهناك طرائق لا تصلح إلا لمقررات معينة ، وهناك ما تصلح لأكثر من مقرر .

عليه فإن الفصل بين الطرائق العامة والخاصة يثقل كاهل الطلبة ، فكل تخصص عليه أن يدرس الطرائق التي تناسبه ، وتترك الطرائق العامة لتخصص معلمي الفصول لأنهم سوف يتعاملون مع العديد من المقررات.

خلاصة القول في مجال طرائق التدريس وإستراتيجيات التدريس قد يكون من الأفضل استخدام إستراتيجيات التدريس بدلا من طرائق التدريس ، والتركيز على دراسة الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها فعلا في البيئة الصفية أثناء تطبيق العملية التدريسية .

**إعداد خطة التدريس اليومية :**

ينبغي التأكيد على أن إعداد الخطة التدريسية اليومية من المتطلبات الضرورية اليومية والتي ينبغي الاهتمام بها من قبل المعلم مهما كانت خبرته التدريسية، كما أن الخطة اليومية تختلف من معلم إلى آخر، وتختلف بين الطالب المتدرب والمعلـم الممارس، فالمطـلوب من الطالـــب المتدرب في فترة الدراسة أن

يعمل على إعداد الخطة التدريسية المفصلة تفصيلا شاملا بما يحقق الأهداف المحددة .

وتتمثل محددات خطة التدريس اليومية في العناصر الآتية :

**الإعداد ما قبل التدريس :**

يقصد بالإعداد ما قبل التدريس ما يقوم به المعلم من إجراءات عملية في منزله وقبل بداية اليوم الدراسي ، وينبغي ألاّ يقلل من شأن هذا الإعداد؛ لأنّه يمثل أساس عملية التدريس ويسهم في معالجة العديد من المشكلات التي قد تحدث أثناء عملية التدريس ، مثل عدم القدرة على حل تمارين معينة ، أو عدم تذكر معلومة معينة ، ومن متطلبات هذا الإعداد ما يلي :

1 – القراءة المتأنية التحليلية للموضوع الذي سوف يدرّس في اليوم التالي ، وذلك بهدف الإلمام الكامل بمحتوى الموضوع وما به من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات ، فضلا عن مدى الحاجة إلى نوع الوسائل المساعدة .

2 – تجهيز الوسائل التعليمية المطلوبة للدرس ، والعمل على تجربة هذه الوسائل التي تنفذ بإجراءات عملية مثل تحضير غاز معين ، أو تركيب وفك جهاز معين ، إلى غير ذلك من الوسائل .

3 – اختيار الطريقة التدريسية المناسبة للموضوع ولعمر المتعلمين ومستواهم العلمي ، وقد يتطلب الدرس أكثر من طريقة ، الأمر الذي يتطلب ضرورة تحديد هذه الطرائق ، وليس من الضروري كتابة هذه الطرائق في مذكرة الإعداد .

4 – الإعداد الكتابي : من متطلبات المعلم الناجح ضرورة توفير مذكرة لتحضير دروسه تكون مناسبة للعمل التدريسي ، ويشتمل الإعداد الكتابي الخطوات الآتية :

**الخطوة الأولى : عنوان الدرس .**

يتطلب من المعلم ضرورة تحديد عنوان الدرس في صورة محددة واضحة في مذكرة التحضير.

**الخطوة الثانية : تحديد الأهداف .**

تشتمل الخطوة الثانية صياغة الأهداف الخاصة بالدرس في صورة سلوكية إجرائية قابلة للتطبيق والقياس ، وأن تكون هذه الأهداف مرتبطة بالأهداف التربوية العامة ، على أن توزع الأهداف التدريسية على مجال المعارف والمهارات ومجال الوجدان ، وأن تصاغ الأهداف السلوكية وفقا للمركب الآتي :

أن + فعل الأداء + المتعلم + مستوى الأداء + شرط الأداء .

مثال : **( أن يكتب المتعلم جملة فعلية صحيحة دون استخدام الكتاب في دقيقة واحدة ) .**

**( أن يحل المتعلم أربعة تمارين حلا صحيحا دون استخدام الكتاب في خمس دقائق ) .**

**( أن يستنتج المتعلم القاعدة من المعطيات دون استخدام الكتاب في ثلاث دقائق ) .**

وفي هذا المجال ينبغي أن تتوزع الأهداف على النحو الآتي :

1 – المجال المعرفي : المعرفة والتذكر ، الفهم والاستيعاب ،التطبيق ، التحليل ، التركيب .

2 – المجال النفس حركي : الحركات الكبرى ، حركات التنسيق ،التواصل اللفظي وغيره .

3 – المجال الوجداني : الاستقبال ، الاستجابة ، قبول القيمة أو الاتجاه ، تنظيم الاتجاهات والقيم، تمثل القيم .

**الخطوة الثالثة : محتوى الدرس .**

يمثل محتوى الدرس المادة العلمية التي تعمل على تحقيق الأهداف المحددة من هذا المحتوى ، وعادة ما يكون المحتوى العلمي محددا في الكتاب المقرر ، وفي هذه الحالة على المعلم أن يقرأ الدرس قراءة جيدة وذلك بهدف تحديد المصطلحات الصعبة ، أو الأفكار غير الواضحة ، أو ما إذا كانت هناك بعض الأخطاء ، وأن يحدد الدرس على هيئة عناصر واضحة شاملة لمحتوى الدرس تفيد المعلم في الشرح والتوضيح ، وفي بعض المراحل التعليمة يكون المحتوي غير محدد ، وفي هذه الحالة يتطلب من المعلم ضرورة إعداد المحتوى من خلال المفردات المحددة في خطة المادة ، وذلك من خلال الرجوع إلى المراجع وخبرته الشخصية ، وأن يكون هذا المحتوى مناسبا للمرحلة التعليمية ، وعادة ما يكون هذا على مستوى التعليم الجامعي .

**الخطوة الرابعة : إعداد الوسائل .**

ينبغي الإشارة إلى أن الوسائل التعليمية كثيرة ومتعدد بكثرة وتنوع العلوم ، فهناك وسائل تعتمد على البصر ، وأخرى تعتمد على السمع ، وثالثة على الاثنين ، وهناك وسائل عملية تجرى في المعمل ، وهناك وسائل تستخدم في الفصل ، كما أن أسلوب المعلم وطريقة شرحه وتعامله مع المتعلمين من أفضل الوسائل .

المهم في الوسيلة أن تعد بدقة كاملة مناسبة للمتعلمين وللفقرة المراد توضيحها ، وأن تستخدم وقت الحاجة، كما ينبغي التأكيد على ضرورة تجربة الوسائل المعملية من قبل المعلم قبل التعامل معها أثناء الموقف التعليمي وخاصة التي تحتوى على مواد ضارة ، وللتدقيق في النتائج قبل الدرس .

**الخطوة الخامسة : عرض الدرس .**

يمثل عرض الدرس الأساس في العملية التدريسية ، لأنّه يمثل الجانب التطبيقي للإجراءات التي قام بها المعلم قبل هذه الخطوة، وتتحدد هذه الخطوة في المحددات الآتية :

**التهيئة :** يقصد بالتهيئة تجهيز المتطلبات اللازمة للموقف التدريسي من تنظيم المقاعد وتنظيف السبورة ، وكل ما من شأنه المساعدة على نجاح العملية التدريسية ، وكذلك العمل على تهيئة أذهان المتعلمين وشدّ انتباههم إلى موضوع الدرس الجديد حسب طبيعته . فقد تكون التهيئة بمراجعة الدرس السابق وربطه بالجديد ، أو وضع الدرس على هيئة مشكلة وغير ذلك مما يراه المعلم مناسبا . وتختلف التهيئة باختلاف المادة والمتعلمين ووقت الدرس .

هذا وينبغي التنبيه على ضرورة أن يتبع المعلم أثناء دخول قاعة الدراسة الخطوات الآتية :

1– دخول القاعة بقوله : ( بسم الله الرحمن الرحيم ) .

2– الوقوف أمام المتعلمين ويقول : بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم ، ويحمد الله سبحانه وتعالى على نعمة العقل ونعمة الصحة ، ويحيّ المتعلمين بتحية الإسلام - السلام عليكم ورحمة الله وبركاته – ويسأل المتعلمين عن أحوالهم ، وأن يكون مبتسما متفائلا في هذا اليوم الدراسي .

**عرض الدرس :** يمثل عرض الدرس جوهر العملية التدريسية وأساسها ، لأنّه الأساس الذي يعمل على تحقيق أهداف الدرس والأهداف العامة للعملية التدريسية . ويتطلب عرض الدرس الخطوات الآتية :

1 – كتابة عنوان الدرس على السبورة بوضوح .

2 – كتابة عناصر الدرس على السبورة دفعة واحدة ، أو كتابة العنصر الأول ثم شرحه وبعد الانتهاء منه ينتقل إلى العنصر الثاني وهكذا حتى نهاية العناصر ، وهذا الأمر يرجع إلى تقدير المعلم للموقف وأيهما أفضل للمتعلمين .

3 – الشرح المفصّل للعنصر الأول باستخدام الطريقة المناسبة للمادة وللمتعلمين والمحققة للأهداف المحددة في إستراتيجية الدرس، فالمعلم هو المقدر للطريقة المناسبة وهذا يرجع إلى إعداده ومدى إلمامه بطرائق التدريس وفعالية كل طريقة . وقد يحتاج المعلم لأكثر من طريقة في الموقف التدريسي الواحد كأن يستخدم الإلقاء والشرح ، الحوار والاستجواب ، التعليم التعاوني ، حل المشكلات ، إلى غير ذلك من الطرائق المتعارف عليها ، وأحيانا يحتاج المعلم في هذه الخطوة استخدام بعض الوسائل المعينة مثل : الصور، أو المجسمات ، أو الخرائط ، أو غير ذلك مما يحتاجه الدرس ، وعلى المعلم أن يتحقق من فهم المتعلمين للعنصر قبل الانتقال إلى العنصر الآخر .

4 – الخلاصة : يقصد بالخلاصة ربط عناصر الدرس مع بعضها كوحدة معرفية مترابطة ، والعمل على المراجعة النهائية المختصرة ، والوصول بالمتعلمين إلى تثبيت المعلومات الواردة في الدرس في المجال المعرفي والمهارات والاتجاهات والقيم ، والوصول إلى ربط الدرس بالحياة الاجتماعية ومدى استفادة المتعلم من دراسة هذا الموضوع .

5 – التقويم : يمثل التقويم الخطوة الأخيرة في الموقف التدريسي ، وعن طريق التقويم يتمكن المعلم من التحقق من مدى فهم المتعلمين للدرس ومدى تحقيق الأهداف المحددة ، ويستخدم المعلم العديد من الوسائل والأدوات في هذا المجال .

ومن هذه الوسائل الأسئلة الشفهية ، أو تصحيح بعض الأخطاء ، أو الإجابة على تساؤلات المتعلمين .

6 – النشاط التكميلي : يقصد بالنشاط التكميلي الواجبات المنزلية التي تطلب من المتعلم والتي تهدف إلى زيادة تثبيت المعلومات وربط المتعلم بالعملية التعليمية ، وتختلف هذه المتطلبات باختلاف المراحل العمرية ، وينصح في هذا المجال أن تكون الواجبات هادفة وقليلة ولا تعيق المتعلم وخاصة في المراحل الأولى من التعليم عن نشاطاته الخاصة والمحببة لديه والمتمثلة في اللعب وكل ما يراه مفرحا له .

هذا وينبغي الإشارة إلى أن النشاط التكميلي الهادف الذي يتقبله المتعلم ويؤدّيه برغبة متفهما الهدف منه ، وأن يلق الاهتمام من المعلم من حيث المراجعة والتصحيح وتبيان أخطاء المتعلمين وتصويبها سواء بالطريقة الفردية كل متعلم لوحده ، أو بالطريقة الجماعية التي يتناول فيها المعلم التصويب العام مع استخدام السبورة .

**التوصيات :**

نتيجة للخلط في العديد من المصطلحات ينبغي التعامل مع المصطلحات التي تتماشى والواقع العملي الممارس في الميدان ، وبذلك يوصي الباحث في هذا المجال بالآتي :

1 – التعامل مع إستراتيجيات التدريس بدلا من طرائق التدريس ، فطريقة التدريس هي جزء من إستراتيجية التدريس التي يقوم المعلم بإعدادها قبل الشروع الفعلي في التدريس داخل القاعة الدراسية .

2 – التعامل مع دراسة مقرر سيكولوجية التدريس كمقرر عام لجميع طلبة كلية إعداد المعلمين بدلا من مقرر طرق التدريس العامة ، وينفرد كل تخصص بدراسة إستراتيجيات التدريس الخاصة بطبيعة المقرر التخصصي .

3 – التعامل مع مصطلح العملية التدريسية بدلا من العملية التربوية لأنها الأقرب للواقع العملي المنفذ في حجرة الدراسة من قبل المعلم .

4 – ضرورة اهتمام المعلم بإعداد وتحضير درسه اليومي بكل جدّية مهما كانت خبرته التدريسية ، وأن يترجم هذا التحضير إلى سلوك تدريسي واقعي داخل الفصل الدراسي يتصف بالإخلاص لله وللوطن وللمتعلمين .

**المراجع**

1 – إبراهيم وجيه ، التعلم ، أسسه ، نظرياته . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ب . ت .

2 – أحمد عزت راجح ، أصول علم النفس . القاهرة ، دار المعارف ، 1995 .

3 – الطاهر محمد بن مسعود ، محمد عويس ، رؤى تربوية معاصرة في إستراتيجيات التدريس . غريان : ليبيا ، الدار الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة ، 2008 .

5 – جابر عبد الحميد جابر ، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم . القاهرة : دار النهضة العربية 1982 .

6 – خليل إبراهيم شبر وآخرون ، أساسيات التدريس . عمان : الأردن ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، 2005 .

7 – شاكر عبد العظيم قناوي ، " تأثير بعض الإستراتيجيات التدريسية في تنمية القدرات الإبداعية من خلال اللغة العربية بالتعليم الأساسي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، 1993 .

8 – رمزية الغريب ، التقويم والقياس النفسي . القاهرة ، الأنجلو المصرية ، 1990.

9 - عبد القادر المصراتي ، المعلم والوسائل التعليمية . طرابلس : ليبيا ، الجامعة المفتوحة ، 1993 .

10 – عمر محمد التومي الشيباني ، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق . طرابلس : ليبيا ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، 1985 .

11 – عمر محمد التومي الشيباني ، مناهج البحث الاجتماعي . طرابلس : ليبيا ، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان ، 1971 .

12 – فتحي الزيات ، سيكولوجية التعليم . ط 2 ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، 2004 .

13 – محمد أحمد الشريف وآخرون ، إستراتيجية تطوير التربية العربية . (التقرير النهائي ) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 1979 .

14 – محمد الدريج ، علم التدريس . العين : الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي ، 2003 .

15 - محمد إسماعيل ظافر ، يوسف الحمادي ، التدريس في اللغة العربية . الرياض : السعودية، دار المريخ للنشر ، 1984 .

16 - محمد بن أبي بكر الرازي ، مختار الصحاح . القاهرة ، دار المعارف بمصر ، 1991

17 - مصطفى نمر دعمس ، إستراتيجيات التقويم . عمان : الأردن ، دار غيدا للنشر والتوزيع، 2007 .

18 - وليد رفيق العيامرة ، علم النفس التربوي . عمان : الأردن ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، 2011.

19 - يوسف قطامي ، نائفة قطامي ، سيكولوجية التدريس . عمان : الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع والإعلان ، 2001 .

20 - يوسف قطامي ، نائفة قطامي ، نماذج التدريس الصفي . عمان : الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، 1998 .

**أ/ إمحمد علي مفتاح**
**كلية الآداب – جامعة الزيتونة**

**المقدمة :**

الحمد لله وكفى، وسلام على عباده الذين اصطفى، و بعد:

يبذل المهتمون بعلوم القرآن عامة، و التفسير خاصة قصارى جهدهم من أجل بيان معنى الألفاظ القرآنية ، وفهم المراد منها مستعينين في ذلك بالقراءات القرآنية، وبما ورد في السنة النبوية المطهرة ، أو ما أثر عن الصحابة ـ رضي الله عنهم ـ أو المنظوم والمنثور من كلام العرب ومن أهم الأمور التي ساعدت على فهم المراد من النص القرآني و وتفسيره، القراءات الشاذة، أشار أبو عبيد القاسم بن سلام فقال: "فأما ما جاء من هذه الحروف التي لم يؤخذ علمها إلا بالإسناد و الروايات التي تعرفها الخاصة من العلماء دون عوام الناس، فإنما أراد أهل العلم منها أن يستشهدوا بها على تأويل ما بين اللوحين، ويكون دلائل على معرفة معانيه وعلم وجوهه، وذلك كقراءة حفصة و عائشة ﴿ حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى ﴾ (البقرة 236) بزيادة صلاة العصر، فهذه الحروف وأشباه لها كثيرة قد صارت مفسرة للقرآن، وأدنى ما يستنبط من علم هذه الحروف: معرفة صحة التأويل على أنها من العلم الذي لا يعرف العامة فضله، إنما يعرف ذلك العلماء ..."[1]

[1] - فضائل القرآن 195.

وهذا النوع من القراءات هي ما أطلق عليه بعض العلماء مصطلح القراءات التفسيرية ،أو المدرجة ،وهي موضوع هذا البحث ، وقد اتبعت في هذا البحث ،المنهج الوصفي التحليلي، والنقلي ، والاستدلالي ، وسنذكر أولا أنواع القراءات .

**أنواع القراءات:**

المقصود هنا مطلق القراءات لا المتواترة فقط، والتصور الداعي أن القراءات نوعان، متواترة معمول بها، مجمع عليها، و شاذة، وجريا على ما تداولته كتب علوم القرآن فقد قسم العلماء القراءات من حيث تواثر السند وعدمه إلى ستة أقسام:

1. القراءة المتواترة: وهي كل قراءة نقلها جمع عن جمع لا يمكن تواطؤهم على الكذب عن مثلهم إلى منتهى السند الذي ثبتت به القراءة عن رسول الله . صلى الله عليه و سلم . .[1]
2. القراءة المشهورة: وهي كل قراءة صحَّ سندها،و لم يبلغ درجة التواتر، ووافقت العربية والرسم، و اشتهرت عند القراء فلم يعدوها من الغلط ولا من الشذوذ[2].
3. قراءة الآحاد: هي كل قراءة صحَّ سندها، ونسبت إلى الرسول . صلى الله عليه و سلم . أو إلى أحاد الصحابة و لم تشتهر بين الأئمة [3].

[1] - الإتقان في علوم القرآن 215/1.

[2] - مناهل العرفان 411/1.

[3] - الإتقان 215/1.

4. القراءة الموضوعة: هي كل قراءة لا سند لها أصلا وإنما قرأ بها بعضهم عن طريق القياس [1]، و مثالها: قول من قال من الرافضة بأن (المضلين) بفتح اللام وكسر النون مثنى يقصد به أبو بكر و عمر - رضي الله عنهما - و هذا تحريف لا خلاف في أنه كفر، والآية الكريمة بكسر اللام وفتح النون جمعاً مذكراً سالماً في قوله تعالى﴿ **وَمَا كُنتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَضُدًا**﴾ ( الكهف 50)[2]

5. القراءة الشاذة: وهي كل قراءة لم يتواتر سندها سواء رويت بإسناد ضعيف أو إسناد صحيح منقطع[3].

**مفهوم القراءات التفسيرية لغة واصطلاحا:**

**القراءة لغة:** مصدر سماعي لـ"قرأ"، قرأه يقرؤه قرءا و قراءة وقرآناً فهو مقروء، وقرأت الشيء قرآناً جمعته وضممت بعضه إلى بعض[4].

**القراءة اصطلاحاً:** هي ما ورد تبيانا مختصراً لجزء من النص القرآني كبيان حكم مجمع عليه،أو إيضاح حكم يقتضي الظاهر خلافه و دفع وهم ما ليس مراداً، أو مفسرا لما لعله لا يعرف، أو تفسير القراءة المشهورة وتبين معانيها،

[1] - الإتقان في علوم القرآن216/1.

[2] - الموسوعة القرآنية المتخصصة 336.

[3] - مختصر في شواذ ابن خالويه63.

[4] - لسان العرب،مادة قرأ128/1،ومناهل العرفان410/1.

أو بيان كلمة بكلمة أوضح منها[1]، أو يقصد بها كل ما زيد في القراءات على وجه التفسير[2].

**الفرق بين القراءات الشاذة والقراءات التفسيرية:**

امتلأت كتب التفسير بالقراءات التفسيرية، وأطلق عليها أنها شاذة ، و في الحقيقة أنها ليست من الشذوذ في شيء؛ بل هي محض تفسير لما بين اللوحين، و قد عرض الدكتور سامي محمد سعيد عبد الشكور لأهم الفروق بينهما قائلا: القراء الشاذة نقلت لنا علي أساس أنها كانت قرآنا ففقدت شرطا، فحكم عليها بالشذوذ، فهي رواية من روايات القرآن، و أما القراءات التفسيرية فنقلت لنا بيانا مختصرا لجزء من النص القرآني لما بين اللوحين، فغلط الرواة في نقلها و أدخلت علي أساس أنها قراءة شاذة.

- القراءات الشاذة منها ما سقط في الصدر الأول بعد جمع عثمان، ومنها ما استمر علي صحته إلي أن فقد شرطا مهما و هو التواتر، و أما التفسيرية فلم يقرأ بها أصلاً
- القراءة الشاذة جزء من الأحرف السبعة، وليس ذلك للقراءة التفسيرية، بل هي محض تفسير.
- القراءة الشاذة ينبني عليها أحكام تشريعية أخذ بها كثير من العلماء، وليس ذلك للقراءة التفسيرية.

[1] - القراءات الشاذة بين القراءة والتفسير 47 .

[2] - الإتقان 215/1 .

- القراءة الشاذة لا تكذب ، ولا يقرأ بها ، ولا تجحد، ولبئس ما صنع من جحدها، و أما التفسيرية فليس لها هذا الحكم .
- القراءة الشاذة ما يحتمله رسم المصحف من جهة، وليس كذلك الراءات التفسيرية.
- القراءة الشاذة تتميز بثبوت الرواية عن الراوي، وأما التفسيرية فتختلف من راوٍ لآخر سواء في نسبتها لقارئها أو بالزيادة و النقص من كتاب لآخر، و القراءة التفسيرية هي عبارة عن مزيج بين القرآن والحديث الشريف ، وتفسير الصحابة ، بخلاف القراءة الشاذة فهي رواية من روايات القرآن الكريم[1].

**أهمية القراءات التفسيرية:**

تعتبر القراءات التفسيرية من أهم الأمور التي ساعدت على فهم المراد من الألفاظ القرآنية وبيان معناها، فهي المساعد على تفهم النص القرآني وتفسيره، وقد ساعدت على توضيح المراد من قراءة الجماعة المتواترة وفهمها، فهي عبارة عن مزيج بين القرآن و الحديث الشريف وتفسير الصحابة .

**موقف العلماء من قرآنية القراءات التفسيرية:**

امتلأت كتب التفسير بإطلاق الشاذ على غير المتواتر الذي تحويه دفتا المصحف، و قد لا يكون ما أطلقوه من الشاذ، بل قد يكون لونا من ألوان التفسير تركه من سبقهم، وقد نبه بعض المفسـرين على ما يظـنّ بأنه قراءة أنه لون من

[1] - القراءات الشاذة بين الرواية و التفسير 51 -52.

التفسير وليس قراءة ، وما ورد منها مثبتاً في الكتب المعنية بذكر شواذ القراءات بلفظ (قرأ) أو ما اشتقّ منها، فهو مما كان منزلاً ثم نسخ أو ترك في العرضة الأخيرة، وإنما أثبته الصحابة أو التابعون في مصاحفهم على جهة التفسير للنص القرآني، لكن الذي لا بد أن يقرّ في الأذهان هو أنه لا يعتقد بقرآنيته[1]، قال المازري مشيرا إلى ذلك :"وأما ابن مسعود فرويت عنه روايات كثيرة منها ما ليس بثابت عند أهل النقل، وما ثبت مخالفا لما قلناه فهو محمول على أنه كان يكتب في مصحفه بعض الأحكام و التفاسير مما يعتقد أنه ليس بقرآن، و كان لا يعتقد تحريم ذلك، وكان يراه كصحيفة يثبت فيها ما يشاء ، وكان رأي عثمان والجماعة منع ذلك؛ لئلا يتطاول الزمان، ويظن ذلك قرآنا"[2]، وقال القاضي إسماعيل:"وكذلك ما روي من قراءة ابن مسعود وغيره، وليس لأحد أن يقرأ اليوم به؛ لأن الناس لا يعلمون أنها قراءة عبد الله، وإنما هي شيء يرويه بعض من يحمل الحديث"[3] ، وقال ابن الجزري: "نعم ربما يدخلون التفسير في القراءة إيضاحاً وبياناً؛ لأنهم محقّقون لما تلقوه عن النبي - صلى الله عليه وسلم- قرآناً، فهم آمنون من الالتباس وربّما كان بعضهم يكتبه معه"[4] ، وقال ابن عبد البر: "و أجمع العلماء على أن ما في مصحف عثمان وهو الذي بأيدي المسلمين اليوم في أقطار الأرض حيث كانوا، هو القرآن المحفوظ الذي لا يجوز لأحد أن يتجاوزه، ولا تحل الصلاة لمسلم إلا بما فيه ، وإن كل ما روي من القراءات في الآثار عن النبي –

[1] - القراءات الشاذة دراسة دلالية صوتية 755/2.

[2] - صحيح مسلم بشرح النووي115/6.

[3] - الإبانة 62.

[4] - النشر 32/1.

صلى الله عليه وسلم - أو عن أُبي أو عمر بن الخطاب، أو عائشة وابن مسعود وابن عباس أو غيرهم من الصحابة مما يخالف مصحف عثمان المذكور، لا يقطع بشيء من ذلك على الله -عز و جل-، و لكن ذلك في الأحكام يجري في العمل مجرى خبر الواحد.[1] ، ويقول الدكتور عبد الصبور شاهين: "إن جميع ما روي من وجوه القراءات بزيادة أو نقص عن المصحف الذي بين أيدينا لا يخرج في كونه شاذ الرواية، و هي تثبت قرآناً، أو هو من المدرج الذي أقحم في النص تفسيرا وبياناً، وذلك أيضا ليس بقرآن "[2].

يتبين لنا مما سبق أن القراءات التفسيرية ليست من القراءات المتواترة، وبالتالي ليست من القرآن في شيء، وإنما هي زيادات تفسيرية تساعد على تفهم النص.

**أمثلة على القراءات التفسيرية :**

قوله تعالى ﴿ **اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ** ﴾ **(** الفاتحة 5**)** قرأ ابن مسعود ( أرشدنا الصراط المستقيم)، وقرأ ثابت البناني ( بصرنا الصراط المستقيم)[3]، وبيان ذلك أن أرشدنا من رشد، و هو أصل واحد يدل على استقامة الطريق[4]، قال النحاس: (اهدنا) أرشدنا، وأصل هدى أرشد، و منه قوله تعالى: ﴿ **وَاهْدِنَا إِلَى سَوَاءِ الصِّرَاطِ**﴾(ص 21) ، ويكون هدى بمعنى بين،كما قال تعالى: ﴿ **وَأَمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْنَاهُمْ** ﴾ (فصلت 16) ، ويكون هدى بمعنى ألهم، كما قال تعالى: ﴿ **الَّذِي**

[1] - التمهيد لابن عبد البر 278/4.

[2] - تاريخ القرآن 150.

[3] - الكشاف للزمخشري 67/1.

[4] - معجم مقاييس اللغة 398/2. مادة رشد.

**أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى﴾** ( طه50) أي: ألهمه مصلحته، وأصل هذا كله: أرشد، والمعنى: وأرشدنا الصراط المستقيم[1].قوله تعالى: **﴿يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَآءَ لَهُم مَّشَوْاْ فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُواْ﴾**(البقرة 19) قرأ أبيّ بن كعب (كلما أضاء لهم مروا فيه)، و قرأ ابن مسعود (كلما أضاء لهم مضوا فيه)[2]، قال ابن فارس: مر الميم والراء أصلان صحيحان، يدل أحدهما على مضي شيء ، ومرّ الشيء يمر إذا مضى، ومن السحاب: انسحابه ومضيه [3]، و(مضى) الميم والضاد والحرف المعتل أصل صحيح يدل على نفاذ و مرور، ومضى يمضي مضيا، والتمضاء: النفاذ في الأمر[4].

قوله تعالى:**﴿ لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَبْتَغُوا فَضْلًا مِنْ رَبِّكُمْ﴾ (**البقرة196**)** قرأ ابن مسعود و ابن عباس و ابن الزبير( أن تبتغوا فضلا من ربكم في مواسم الحج) وهذه القراءة فيها دلالة على صحة القول القائل بأن المراد بقوله( أن تبتغوا فضلا من ربكم) التجارة ، والأولى جعل هذا تفسيراً؛ لأنه مخالف لسواد المصحف الذي أجمعت الأمة عليه[5]، قوله تعالى:**﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ﴾**(آل عمران102) قرأت حفصة ( اعبدوا الله حق عبادته)[6]، وبيان ذلك أن التقوى هي الطاعة، أي: أن يطاع فلا يعصى، و يشكر

---

[1] - معاني القرآن 66/1.

[2] - تفسير البحر المحيط288/1.

[3] - معجم مقاييس اللغة270/5.مادة مرّ

[4] - معجم مقاييس اللغة 331/5 مادة مضى

[5] - تفسير البحر المحيط103/2.

[6] - تفسير البحر المحيط20/3.

فلا يكفر، و يذكر فلا ينسى، و لعل أم المؤمنين حفصة سألت الرسول عنها فأخبرها بذلك، فأثبتته في مصحفها حرصا منها على تقييد العلم، لا كما روي أنها قراءة عنها[1]قوله تعالى:﴿ **سَارِعُوا إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ**﴾(آل عمران133) قرأ ابن مسعود( وسابقوا إلى مغفرة من ربكم) ، وبيان ذلك أن (سبق) يدل على التقديم، يقال: سبق ،يسبق ،سبقا[2]،و(سرع) يدل على خلاف البطء، فالسريع: خلاف البطيء، و سرعان الناس: أوائلهم الذين يتقدمون سراعا[3]، قال أبو حيان: والمسارعة مفاعلة؛ إذ الناس كل واحد منهم ليصل قبل غيره، فبينهم في ذلك مفاعلة ، ألا ترى إلى قوله تعالى:﴿ **فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ**﴾(البقرة147)[4] .

قوله تعالى: ﴿**وَإِنْ كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَالَةً أَوِ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ**﴾ (النساء12) قرأ سعد بن أبي وقاص (و له أخ أو أخت لأمه)[5] ، ، و يحتج القرطبي على هذه القراءة فيقول:"ذكر الله -عز و جل- في كتابه الكلالة في موضعين آخر السورة(الآية176) و هنا، ولم يذكر في الموضعين وارثا غير الإخوة، فأما هذه الآية فأجمع العلماء على أن الأخوة عني بها الأخوة للأم: لقوله تعالى: (فإن كانوا أكثر من ذلك فهم شركاء في الثلث)(النساء 12)[6].

[1] - القراءات الشاذة بين التفسير والأحكام222.

[2] - معجم مقاييس اللغة129/3.مادة سبق

[3] - معجم مقاييس اللغة 152/3.مادة سرع

[4] - تفسير البحر المحيط 61/3

[5] - المحرر الوجيز19/2.

[6] - القرطبي82/5.

قوله تعالى:﴿ **فَأَثَابَهُمُ اللَّهُ بِمَا قَالُوا جَنَّاتٍ﴾(المائدة 87)** قرأ الحسن (فأتاهم الله بما قالوا جنات)[1]، و بيان ذلك أن أتيته بكذا و آتيته بكذا، قال تعالى: ﴿**وَآتَيْنَاهُمْ مُلْكًا عَظِيمًا**﴾(النساء 53) وآتيناهم يقال فيمن كان منه قبول، و الإيتاء: الإعطاء[2]، و الثواب: ما يرجع إلى الإنسان من جزاء أعماله فيسمى الجزاء ثواباً تصورا أنه هو هو ...، و الثواب يقال في الخير و الشر، لكن الأكثر المتعارف في الخير، وعلى هذا قوله تعالى:﴿ **ثَوَابًا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ**﴾(آل عمران195)،وقوله: ﴿**فَآتَاهُمُ اللَّهُ ثَوَابَ الدُّنْيَا وَحُسْنَ ثَوَابِ الْآخِرَةِ**﴾(آل عمران148).[3]

قوله تعالى:﴿ **إِنِ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ ۖ يَقُصُّ الْحَقَّ ۖ وَهُوَ خَيْرُ الْفَاصِلِينَ**﴾(الأنعام 58) قرأ ابن مسعود (إن الحكم إلا لله يقضي الحقّ وهو أسرع الفاصلين)[4]،وبيان ذلك أن معنى (يقضي الحق) أي يخبر به، و المعنى: يقضي القصص الحق، و(يقضي الحق) أي: ينفذه، وترجع هذه القراءة بقوله: (الفاصلين)؛ لأن الفصل مناسب للقضاء، وقد جاء أيضا الفصل والتفصيل مع القصص، وفي مصحف عبد الله بن مسعود(و هو أسرع الفاصلين)[5].

قوله تعالى:﴿ **إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَوْا إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُوا فَإِذَا هُمْ مُبْصِرُونَ**﴾ (الأعراف201) قرأ أبى (إن الذين اتقوا إذا طاف من الشيطان طائف تأملوا فإذاهم مبصرون)، و قرأ ابن الزبير: ( إن الذين اتقوا إذا مسهم طائف من

[1] - الكشاف639/1.

[2] - المفردات للراغب9،مادة أتى.

[3] - المفردات للراغب 83،مادة ثوب.

[4] - المحرر الوجيز299/2.

[5] - المصدر نفسه.

الشيطان تأملوا فإذاهم مبصرون)[1]، ومعنى الآية: إذا مسهم غضب وزين الشيطان معه مالا ينبغي، وقوله (تذكروا) إشارة إلى الاستعاذة المأمور بها من قبل، وإلى ما لله -عز وجل -من الأوامر و النواهي في النازلة التي يقع تعرض الشيطان فيها[2].

قوله تعالى:﴿ **سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلاً مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الأَقْصَى**﴾(الإسراء1)قرأ ابن مسعود(سبحان الذي أسرى بعبده من الليل من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى )[3] فإن قلت: الإسراء لا يكون إلا بالليل فما معنى ذكر الليل؟ قلت: أراد بقوله: ليلا بلفظ التنكير تقليل مدة الإسراء، وأنه أسري به في بعض الليل من مكة إلى الشام مسيرة أربعين ليلة، وذلك أن التنكير فيه قد دل على معنى البعضية، و يشهد لذلك قراءة عبد الله وحذيفة(من الليل) بعض الليل كقوله: ﴿ وَمِنَ اللَّيْلِ فَتَهَجَّدْ بِهِ نَافِلَةً لَّكَ ﴾(الإسراء79) يعني الأمر بالقيام في بعض الليل[4].

قوله تعالى: ﴿**أَهَذَا الَّذِي بَعَثَ اللَّهُ رَسُولا**﴾(الفرقان 41) قرأ ابن مسعود (أهذا الذي اختاره الله من بيننا)[5]، قال ابن جرير:"يقول الله -تعالى ذكره- لنبيه محمد- صلى الله عليه وسلم - وإذا رآك هؤلاء المشركون الذين قصصت عليك قصصهم

---

[1] - المحرر الوجيز141/3 ، تفسير البحر المحيط446/4.

[2] - الكشاف436/2، البحر المحيط 6/6 .

[3] - الكشاف436/2.

[4] - الكشاف436/2.

[5] - فتح الباري بشرح صحيح البخاري888/8، كتاب فضائل القرآن.

(إن يتخذوك إلا هزؤا) (الفرقان 41)يقول: ما يتخذونك إلا سخرية يسخرون منك، فيقولون: أهذا الذي بعث الله إلينا رسولا من بين خلقه؟"[1].

قوله تعالى: ﴿**مَا كُنتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُونِ**﴾( النمل32) قرأ ابن مسعود (ما كنت قاضية أمرا)[2]، و معنى: (و ما كنت قاضية) أي: لا أبتّ إلا وأنتم حاضرون معي(و ما كنت قاطعة أمراً)عام في كل أمر، أي: إذا كانت عادتي هذه معكم فكيف لا أستشيركم في الحادثة الكبرى التي هي الخروج من الملك والانسلال في طاعة غيري[3].

قوله تعالى:﴿ **يَحْسَبُونَ الأَحْزَابَ لَمْ يَذْهَبُوا وَإِن يَأْتِ الأَحْزَابُ يَوَدُّوا لَوْ أَنَّهُم بَادُونَ فِي الأَعْرَابِ**﴾(الأحزاب20) قرأ ابن مسعود (يحسبون الأحزاب قد ذهبوا فإذا وجدوهم لم يذهبوا ودوا لو أنهم بادون في الأعراب)[4]، و قال ابن جرير: يقول- تعالى ذكره- : يحسب هؤلاء المنافقون الأحزاب . وهم قريش وغطفان . (لم يذهبوا) يقول: لم ينصرفوا، وإن كانوا قد انصرفوا جبنا وهلعا منهم، وذكر أن ذلك من قراءة عبد الله (يحسبون الأحزاب قد ذهبوا، فإذا وجدوهم لم يذهبوا ودوا لو أنهم بادون في الأعراب)، قوله تعالى:( وإن يأت الأحزاب يودوا)و هم الجماعة، واحدهم حزب (يودوا) يقول: يتمنوا من الخوف والجبن أنهم غُيب عنكم في البادية خوفا من القتل[5].

---

[1] - جامع البيان392/9.

[2] - تفسير البحر المحيط70/7.

[3] - المصدر نفسه.

[4] - المحرر الوجيز377/4.

[5] - جامع البيان277/10.

قوله تعالى:﴿ **لِئَلا يَعْلَمَ أَهْلُ الْكِتَابِ أَلاَّ يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِّن فَضْلِ اللَّهِ**﴾(الحديد28)قرأ ابن مسعود (لكي يعلم أهل الكتاب)، قال ابن جرير:« يقول- تعالى ذكره -للمؤمنين به وبمحمد - صلى الله عليه وسلم - من أهل الكتاب يفعل بكم ربكم هذا ، لكي يعلم أهل الكتاب أنهم لا يقدرون على شيء من فضل الله الذي آتاكم وخصّكم به ... وقيل : (لئلا يعلم) إنما هو ليعلم، وذكر أن ذلك في قراءة عبد الله ، لكي يعلم ؛ لأن العرب تجعل (لا) صلة في كل كلام داخل في أوله وآخره جحد غير مصرّح، كقوله في الجحد السابق الذي لم يصرح به: ﴿ مَا مَنَعَكَ أَلاَّ تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ﴾ (الأعراف11) ، ومعنى ذلك أهلكناها أنهم يرجعون».[1]

قوله تعالى: ﴿ **وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ الْمَنفُوشِ**﴾ (القارعة 4) قرأ ابن جابر وابن جبير (وتكون الجبال كالصوف المنفوش)[2]، قال ابن جرير : «وقوله (وتكون الجبال كالعهن المنفوش) يقول- تعالى ذكره- : ويوم تكون الجبال كالصوف المنفوش، والعهن: هو الألوان من الصوف»[3].

[1] - جامع البيان11/696، 697.

[2] - المحرر الوجيز5/517.

[3] - جامع البيان12/676.

## الخـــــــاتمة

**الحمد لله و الصلاة والسلام على رسول الله وبعد:**

من خلال تتبعنا لما عرضناه في هذا البحث من قراءات تفسيرية تبين لنا أن هذه القراءات:

1. ليست جزءا من الأحرف السبعة الواردة في الحديث، إنما هي محض تفسير.
2. لا تبنى عليها الأحكام الشرعية.
3. تساعد على بيان معنى الألفاظ القرآنية وإيضاحها.
4. هي عبارة عن مزيج بين القرآن والحديث الشريف و تفسير الصحابة .
5. أكثر ما رويت القراءة التفسيرية عن عبد الله بن مسعود .

وصلي الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه و سلم.

**المصادر و المراجع:**

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1. الإبانة ، لمكي بن أبي طالب (ت437هـ ) تحقيق/ عبد الفتاح شلبي، المكتبة الفيصلية، ط3/1405هـ .
2. الإتقان في علوم القرآن، للحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي (ت911هـ) تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث ، القاهرة.
3. تاريخ القرآن ،للدكتور/ عبد الصبور شاهين، طبع بمطبعة السعادة، مصر1415هـ . 1995م.
4. تفسير البحر المحيط ،لمحمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي (ت746هـ ) دراسة وتعليق وتحقيق/ عادل أحمد عبد الموجود ، علي محمد معوض، شارك في تحقيقه/ زكريا عبد المجيد و أحمد النجولي الجمل ، قرظه عبد الحي الفرماوي، طبع بدار الكتب العلمية ،بيروت . لبنان ط1/1413هـ . 1993م.
5. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد ،لابن عبد البر(ت436هـ)، تحقيق/مصطفى أحمد العلوي،و محمد عبد الكبير البكري، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1387هـ .
6. الجامع لأحكام القرآن ، لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، راجعه وضبطه وعلق عليه/ محمد إبراهيم الحفناوي، وخرج أحاديثه/محمود حامد عثمان، ط2/1996م، طبع بدار الحديث بالقاهرة.

7. جامع البيان في تأويل القرآن ،لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري(ت310هـ ) منشورات محمد علي بيضون،طبع بدار للكتب العلمية،ط3/ 1420 . 1991م.

8. صحيح مسلم بشرح النووي،للإمام محي الدين أبي زكريا يحيى بن شرف النووي(ت67هـ) ،ضبط وتحقيق/رضوان جامع رضوان، مؤسسة المختار القاهرةط2001/1م.

9. فتح الباري في شرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني (ت 852هـ) ط1421/1 . 2001م) دار مصر للطباعة.

10 - فضائل القرآن لأبي عبيد القاسم بن سلام، تحقيق /وهبي سليمان ، دار الكتب العلمية ،ط1411/1هـ.

11 - القراءات الشاذة بين الرواية و التفسير و أثرها في التفسير و الأحكام(دراسة مقارنة)، سامي محمد سعد عبد الشكور، طبع بدار عمار/ط1432/هـ 2011م.

12 - القراءات الشاذة دراسة صوتية ودلالية، حمدي سلطان حسن أحمد العدوي، تقديم / محمد حسن جبل و سامي عبد الفتاح، نشر بدار الصحابة للتراث بطنطا،ط1427/1 . 2006.

13 - الكشاف عن حقائق التنزيل و عيون الأقاويل في وجوه التأويل،لأبي القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري(ت538هـ )،طبع بدار المعرفة، بيروت . لبنان.

14 - المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، للقاضي أبي محمد عبد الحق

بن غالب بن عطية الأندلسي(ت546هـ)، تحقيق/ عبد السلام عبد الشافي محمد، طبع بدار الكتب.

15 - العلمية بيروت . لبنان، ط1/ 1413هـ . 1993 م .

16 - المفردات في غريب القرآن لأبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني(ت502هـ) تحقيق وضبط/محمد سيد كيلاني، طبع بدار المعرفة ، بيروت . لبنان.

17 - الموسوعة القرآنية المتخصصة ، إشراف وتقديم / محمود حمدي زقزوق،صدرت عن المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1423هـ . 2002م.

18 - النشر في القراءات العشر لابن الجزري (ت833هـ )قدم له علي محمد الضباع ،خرج لآياته /زكريا عميرات ،طبع بدار الكتب العلمية،ط2006/3.

19 - لسان العرب،للإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي المصري ط1414/3. 1994مدار صادر بيروت . لبنان.

20 - مختصر في شواذ القرآن لابن خالويه،طبع بدار الهجرة.

21 - معاني القرآن الكريم لأبي جعفر النحاس، تحقيق /الصابوني، ط1410/1هـ.

22 - معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت395هـ) تحقيق وضبط /عبد السلام محمد هارون ،طبع بدار الجيل ،بيروت . لبنان.

23 - مناهل العرفان في علوم القرآن ،بقلم/محمد عبد العظيم الزرقاني خرج أحاديثه ووضع حواشيه/أحمد شمس الدين ،طبع بدار الكتب العلمية ،بيروت . لبنان ط1409/1هـ . 1988م .

د. عادل بشير بادي

أستاذ مساعد - قسم الرياضيات بكلية العلوم \ جامعة مصراتة

email: adbabadi@yahoo.com

**ملخص**

هذا البحث هو دراسة للدوال الأسية واللوغارتمية تعتمد على خواص الأعداد والدوال ومبادئ التحليل الرياضي مثل نهايات المتتاليات ونهايات الدوال. كذلك سنقوم بإثبات خواصها بما في ذلك مشتقاتها بدون استخدام الأساليب الرياضية المتقدمة كالتكامل المحدد والمتسلسلات اللانهائية. المناقشة والعرض باستخدام هذه المفاهيم الأولية ليست مطروحة في مصادر التحليل الحقيقي والتفاضل والتكامل المتقدم المعروفة.

**مقدمة**

للدوال الأسية واللوغارتمية أهمية بالغة في دراسة الرياضيات وفي التطبيقات. ففي الرياضيات تعتبر هذه الدوال من أهم أمثلة الدوال غير الجبرية وهي تلعب دوراً أساسياً في دراسة أغلب فروع الرياضيات كالمعادلات التفاضلية بسبب الخواص التي تتميز بها. أما في الناحية التطبيقية فإننا نسوق مثال سلوك الدوال الأسية الذي يمثل ظاهرة النمو الأسي التي تظهر في دراسة تكاثر المخلوقات الأولية في الأحياء وكذلك التحلل الأسي الذي يظهر في الاضمحلال

الإشعاعي في الكيمياء. وهناك العديد من التطبيقات الأخرى التي لا تحصى ولا تعد لهذه الدوال في كل مجالات العلوم التطبيقية، وفي الكثير من العلوم الإنسانية

تاريخياً، لم يكن الهدف من وراء وضع اللوغارتمات والأسس هو التطبيقات. لقد كان المقصود منها هو إيجاد طرق جديدة لتسهيل إجراء العمليات الحسابية التي يصعب إجراؤها بشكل يدوي كالضرب والقسمة وخاصة عندما يكون عدد الخانات الصحيحة والعشرية كبير. لقد طور الرياضي الاسكتلندي جون نابير (John Napier) اللوغارتمات لتسهيل إجراء العمليات الحسابية بتحويل عملية الضرب إلى جمع ، وشرح طريقته في كتاب نشره سنة 1614. ولقد بقيت طريقة نابير هي الطريقة الأساسية المعتمدة في إجراء الحسابات منذ ذلك الوقت إلى أن ظهرت الآلات الحاسبة اليدوية في الربع الأخير من القرن العشرين.

على الرغم من أن تعريف الدالة الأسية عند القيم الكسرية واضح ولا صعوبة في دراستها على مجموعة الأعداد القياسية ، ولكن ذلك لا يكفي للوصول إلى إثبات خواص هذه الدوال والدوال العكسية لها وهي الدوال اللوغارتمية. والسبب في ذلك أن دراسة خواص هذه الدوال ومشتقاتها على مجموعة الأعداد الحقيقية تحتاج إلى أدوات تحليلية تختلف عن الأساليب الجبرية المألوفة لدى غالبية الطلاب وهذه الأدوات التحليلية لا تدرس عادة للمستويات الأولية.

في غالبية المصادر يُعرَّف اللوغارتم الطبيعي للعدد الموجب $x$ على أنه العدد $\ln x = \int_1^x \frac{dt}{t}$.

ويتم اشتقاق خواص اللوغارتم الطبيعي من هذه العلاقة باستثناء الخاصية $\ln x^r = r \ln x$ حيث $r$ عدد حقيقي اختياري لأن العدد $x^r$ ليس معرفاً والذي يتم تعريفه بعد ذلك باستخدام الدالة الأسية $\exp$ التي بدورها تعرف على أنها الدالة العكسية للدالة اللوغارتمية. وبناءً على ذلك يتم تعريف $x^r$ بالعلاقة التالية:

$$x^r = \exp(r \ln x).$$

وباستخدام الدالتين $\ln, \exp$ يمكن تعريف الدالة الأسية والدالة اللوغارتمية لأي أساس موجب ودراسة خواصها.

هذا الأسلوب في تعريف هذه الدوال متبع في أغلب مصادر التحليل الحقيقي والتفاضل والتكامل المتقدم [ انظر المراجع 1، 2، 5، 6، 7، 12]. هذه الطريقة تعطي تطبيقا متميزا للتكامل المحدود ، ومثال ممتاز للأسلوب الموضوعي في عرض التعريفات والمبرهنات. ولكن هذا الأمر يجعل دراسة الدوال اللوغارتمية والأسية عملية متقدمة ومتوقفة على استخدام أداة تحليلية متطورة إذا ما قارنَّاها بالمبادئ الأساسية للأعداد الحقيقية والدوال، الأداة المقصودة هنا هي التكامل المحدد. هناك أساليب أخرى لتعريف الدوال الأسية واللوغارتمية، بعض المصادر تستخدم متسلسلات القوى لتعريف الدوال الأسية واللوغارتمية، [ انظر : 8 ].

هناك استراتيجيات متباينة لتدريس الدوال الأسية واللوغارتمية في سياق مقررات التفاضل والتكامل لطلاب المراحل الدنيا، البعض يستخدم التكامل المحدد لتعريف اللوغارتم ومنه يستنتج بقية الخواص [ انظر المصادر 3، 9، 10 ]. هذا

الخيار له ثمنه ؛ لأن عرض هذه المواضيع سيتأخر إلى ما بعد دراسة التكامل المحدد ، كما أنه سيتم التخلي عن فكرة أن الأسس واللوغارتمات هي الامتداد الطبيعي للقوى الصحيحة للأعداد ولجذور الأعداد الموجبة.

يعرض الكثير الموضوع انطلاقاً من القوى الصحيحة والجذور ويعرفون الدالة الأسية على أنها استكمال للأسس المقتصرة فقط على الأعداد القياسية وبعد ذلك تعرف الدالة اللوغارتمية على أنها الدالة العكسية للدالة الأسية كما في المصدرين [4، 11]. وبالرغم من أن هذه المقاربة لدراسة الأسس واللوغارتمات متبعة في هذين المصدرين والكثير غيرها إلا أننا لم نجد في مصادر التحليل الحقيقي والتفاضل والتكامل المتقدم المتوفرة لدينا اشتقاقاً رياضياً دقيقاً لها لا يعتمد على التكامل المحدد أو المتسلسلات اللانهائية. ولهذا وضعنا هذه الورقة لتوضيح هذه التفاصيل ولتقديم البراهين اللازمة التي لا تعتمد على أي أداة سوى المبادئ الأساسية للأعداد والدوال.

من خلال عرض الموضوع والتعريفات والبراهين سنقوم بوضع بعض الأفكار بين يدي الباحثين والمدرسين والمهتمين بالرياضيات التي تلقي الضوء على الخواص الأساسية التي تتميز بها الأسس واللوغارتمات، وعلى بعض مبادئ وأساليب التحليل الرياضي التي تطبق في دراسة الرياضيات بشكل عام. بواسطة هذه الخواص ستتكون فكرة لدى القارئ حول هذا النوع من الدوال وكيفية عرض هذه المواضيع المتعلقة بها وتدريسها للطلاب المتبدئين ولغير المتخصصين.

كذلك فإن المناقشة المعروضة في هذه البحث توضح أهمية طرق البرهنة التي تدرس عادة في مبادئ التحليل الحقيقي والتفاضل والتكامل المتقدم.

في هذه الورقة سنبدأ بتقديم التفاصيل التحليلية لتعريف الأسس على أنها الامتداد للقوى الصحيحة والجذور ، ثم نعرف الدالة الأسية لأي أساس باستخدام نهايات المتتاليات. بعد ذلك نقدم برهاناً رياضياً دقيقاً لوجود النهاية

$$\lim_{t\to 0}\frac{a^t-1}{t}$$

باستخدام الخواص الأساسية للأعداد والدوال والنهايات. وسنستخدم هذه النهاية لحساب مشتقة الدالة الأسية وسنستخدمها كذلك لتعريف اللوغارتم الطبيعي واشتقاق كل خصائصه. ومنها نستنتج علاقة ذلك بدالة اللوغارتم الطبيعي والدالة الأسية واللوغارتمية لأساس اختياري.

**الأسس والدوال الأسية**

ليكن $a$ أي عدد حقيقي. لأي عدد صحيح موجب $n$ نعرِّف العدد التالي

$$a^n = \overbrace{a\cdot a\cdots a}^{n\text{ مرة}}.$$

العدد $a^n$ يسمى بالعدد $a$ مرفوعاً إلى القوة $n$ أو إلى الأس $n$ والعدد $n$ يسمى بالأس. إذا كان $a\neq 0$، فإنه يمكننا تعريف $a^0=1$. وإذا كان $n<0, a\neq 0$، فإنه يمكننا تعريف العدد $a^n$ بالعلاقة

$$a^n=(a^{-n})^{-1}=(\overbrace{a\cdot a\cdots a}^{|n|\text{ مرة}})^{-1}=\overbrace{a^{-1}\cdot a^{-1}\cdots a^{-1}}^{|n|\text{ مرة}}.$$

المقدار $|n|$ يرمز للقيمة المطلقة للعدد $n$. يمكن بسهولة إقناع الطالب المبتدئ وغير المتخصصين بأن الأس الصحيح للعدد الموجب يحقق الخواص التالية:

**خواص القوى الصحيحة للأعداد الموجبة**

ليكن $a, b$ عددين موجبين و $n$ عددين صحيحين.

1) $a^n = b^n$ إذا وفقط إذا كان $a = b$.
2) $a^{n+m} = a^n a^m$.
3) $a^{nm} = (a^n)^m$.
4) $a^n b^n = (ab)^n$.
5) ليكن $a > 1$. إذا كان $n > m$، فإن $a^n > a^m$.
6) ليكن $0 < a < 1$. إذا كان $n > m$، فإن $0 < a^n < a^m$.
7) ليكن $a < b$. إذا كان $n > 0$، فإن $a^n < b^n$. وإذا كان $n < 0$، فإن $a^n > b^n$.

يمكن إثبات هذه الخواص رياضياً باستخدام مبادئ الجبر وأساليب البرهان الأساسية كالاستقراء.

**الجذور**

ليكن $m > 1$. الدالة $f: \mathbb{R} \to \mathbb{R},\ f(x) = x^m$ هي دالة مستمرة. ليكن $0 < a < 1$. لاحظ أن $f(a) = a^m < a < 1 = f(1)$. من مبرهنة القيمة

المتوسطة المعروفة يوجد عدد حقيقي $b$ بحيث أن $a < b < 1$ و $b^m = f(b) = a$.

كذلك إذا كان $1 < u$، فإن $f(1) - 1 < u < u^m - f(u)$. وهنا أيضاً سنستخدم مبرهنة القيمة المتوسطة لإثبات وجود عدد $b$ بحيث أن $1 < b < a$ و $b^m = f(b) = a$.

العدد الموجب $b$ والذي يحقق الشرط $b^m = a$ هو عدد وحيد ويسمى الجذر من الرتبة $m$ للعدد $a$ ويرمز له بالرمز $a^{\frac{1}{m}}$ أو بالرمز $\sqrt[m]{a}$. لقد أثبتنا هنا وجود الجذور من كل الرتب للأعداد الموجبة وهذا يعد تطبيقاً جيداً لمبرهنة القيمة المتوسطة.

من المعلوم أن العدد الموجب له جذر سالب من الرتب الزوجية بالإضافة إلى الجذر الوحيد الموجب وكذلك الأعداد السالبة لها جذور سالبة من الرتب الفردية ولكننا في سياق دراسة الدوال الأسية واللوغارتمات لا نهتم بالجذور السالبة وسندرس فقط خواص الجذور الموجبة للأعداد الموجبة. الجذور تتمتع بالخواص التالية:

**خواص الجذور**

ليكن $a, b$ عددين موجبين و $m, n$ عددين صحيحين موجبين.

1) $b = a^{\frac{1}{m}} \iff b^m = a$.

2) $a^{\frac{1}{mn}} = \left(a^{\frac{1}{m}}\right)^{\frac{1}{n}}$.

3) $\left(a^{\frac{1}{m}}\right)^n = (a^n)^{\frac{1}{m}}$.

4) $a^{\frac{1}{n}}b^{\frac{1}{n}} = (ab)^{\frac{1}{n}}$.

5) إذا كان $a > 1$ و $n$ عدد صحيح، فإن $a^{\frac{1}{n}} > 1$.

6) إذا كان $0 < a < 1$ و $n$ عدد صحيح، فإن $0 < a^{\frac{1}{n}} < 1$.

ليكن $a$ عدد حقيقي موجب. الآن لأي عدد قياسي $q$ يمكننا تعريف العدد $a^q$ بالعلاقة

$$a^q = \left(a^{\frac{1}{m}}\right)^n$$

حيث $q = \frac{n}{m}$ و $m > 0$. إذا كان $q = \frac{n'}{m'}$، فإنه يمكننا باستخدام خواص الأس لبيان أن $\left(a^{\frac{1}{m}}\right)^n = \left(a^{\frac{1}{m'}}\right)^{n'}$. وبهذا فإن تعريف العدد $a^q$ ليس فيه غموض أو خلط لأن قيمته وحيدة ولا تتوقف على صورة كسرية معينة وهذا مثال للمفهوم الرياضي الذي يسمى بالتعريف الجيد. يمكن باستخدام خواص القوى الصحيحة وخواص الجذور أن نثبت الخواص التالية:

**خواص القوى القياسية للأعداد الموجبة**

ليكن $a, b$ عددين موجبين و $p, q$ عددين قياسيين.

1) $a^{p+q} = a^p a^q$.

2) $a^{pq} = (a^p)^q$.

3) $a^q b^q = (ab)^q$.

4) ليكن $a > 1$. إذا كان $q > p$، فإن $a^q > a^p$.

5) ليكن $0 < a < 1$. إذا كان $q > p$، فإن $a^q < a^p$.

6) ليكن $a < b$. إذا كان $q > 0$، فإن $a^q < b^q$. وإذا كان $q < 0$، فإن $a^q > b^q$.

نلاحظ أن تعريف العدد $a^q$،حيث $q$ عدد قياسي، واشتقاق خواصه يعتمد فقط على الخواص الجبرية للأعداد. ولكن خواص الأعداد الجبرية لوحدها لا تكفي لتعريف العدد $a^x$ عندما يكون $x$ عدد حقيقي اختياري. نحتاج إلى التمهيد التالي لوضع تعريف قيمة العدد الموجب المرفوع لأس حقيقي اختياري.

**تمهيد 1: إذا كان $a$ عدد موجب**

**1) إذا كان $a > 1$ و $m$ عدد صحيح موجب، فإن $\frac{a-1}{ma} < a^{\frac{1}{m}} - 1 < \frac{a-1}{m}$.**

**2) لأي عدد موجب $a$ يوجد ثابت $K_a$ بحيث أن $|a^q - 1| \leq K_a|q|$ لأي عدد قياسي $q$ بحيث أن $|q| < 1$.**

**البرهان:** (1) لاحظ أن $a-1=\left(a^{\frac{1}{m}}\right)^m-1=\left(a^{\frac{1}{m}}-1\right)\left(\sum_{k=0}^{m-1}a^{\frac{k}{m}}\right)$.

كذلك نلاحظ أن $m<\sum_{k=0}^{m}1^{a^{\frac{k}{m}}}<ma$ لأن $1<a^{\frac{k}{m}}<a$ لكل $k=0,1,\dots,m-1$.

بضرب هذه المتباينة في $a^{\frac{1}{m}}-1$ نجد أن $m\left(a^{\frac{1}{m}}-1\right)<a-1<ma\left(a^{\frac{1}{m}}-1\right)$. ومن هذه المتباينة نصل إلى المطلوب.

(2) نفرض أولاً أن $a>1,q=\frac{n}{m}>0,n<m$. كما في برهان (1) نستخدم المتطابقة التالية $a^{\frac{n}{m}}-1=\left(a^{\frac{1}{m}}\right)^n-1=\left(a^{\frac{1}{m}}-1\right)\left(\sum_{k=0}^{n-1}a^{\frac{k}{m}}\right)$. إذا كان $0\leq k<n$، فإنه يكون لدينا $a^{\frac{k}{m}}<a^{\frac{n}{m}}$ ومنه نجد أن $\sum_{k=0}^{n-1}a^{\frac{k}{m}}<na^{\frac{n}{m}}$. بضرب المتباينة الأخيرة في $a^{\frac{1}{m}}-1$ نجد أن $a^{\frac{n}{m}}-1<na^{\frac{n}{m}}\left(a^{\frac{1}{m}}-1\right)$. ومن المتباينة في الفقرة (1) نصل إلى المتباينة $a^{\frac{n}{m}}-1<\frac{n}{m}(a-1)a^{\frac{n}{m}}$. وبذلك فإن

$$(1)\quad a^q-1<q(a-1)a^q<q(a-1)a$$

إذا كان $a>1$ و $q$ عدد قياسي بحيث أن $0<q<1$.

إذا فرضنا الآن أن العدد القياسي $q$ يحقق الشرط $-1<q<0$، فإننا نجد أن $0<-q<1$ ومن المتباينة السابقة نجد أن $a^{-q}-1<-q(a-1)a^{-q}$.

بالضرب في $a^q$ نجد أن

$1 - a^q \leqslant -q(a-1)$ .(2)

باستخدام المتباينتين (1), (2) نجد أن

$|\square^q - 1| \leqslant |q|(a-1)a$ (3)

حيث $a \geqslant 1$ و $|q| \leqslant 1$.

الآن إذا كان $0 \leqslant q \leqslant 1$ ، $a \leqslant 1$، فإن $a^{-1} \geqslant 1$ ومن المتباينة (1) نجد أن

$a^{-q} - 1 \leqslant q(a^{-1} - 1)a^{-q} \Leftarrow 1 - a^q \leqslant q(a^{-1} - 1)$.

وبشكل مشابه عندما $-1 \leqslant q \leqslant 0$ ، $a \leqslant 1$ نجد أن

$a^q - 1 \leqslant -q(a^{-1} - 1)a^q \leqslant -q(a^{-1} - 1)a^{-1}$

باستخدام المتباينتين الأخيرتين نجد أن

$|a^q - 1| \leqslant |q|(a^{-1} - 1)a^{-1}$ (3)

عندما $a \leqslant 1$ و $|q| \leqslant 1$.

لأي عدد موجب $a$ نقوم بوضع $K_a = \max\{(a-1)a, (a^{-1} - 1)a^{-1}\}$ فنجد أن $|a^q - 1| \leqslant K_a|q|$ لأي عدد قياسي $|q| \leqslant 1$.

ليكن $a \geqslant 0$. لأي عدد حقيقي $x$ نختار متتالية متزايدة من الأعداد القياسية $(q_n)_{n\geq 1}$ بحيث أن $q_n \to x$. لاحظ أن المتتالية $(a^{q_n})_{n\geq 1}$ محدودة ومطردة (متزايدة إذا كان $a \geqslant 1$ ومتناقصة إذا كان $0 \leqslant a \leqslant 1$). من الخواص الأساسية للمتتاليات نجد أن $(a^{q_n})_{n\geq 1}$ متقاربة إلى عدد ما وليكن $L$. لأي متتالية $(p_n)_{n\geq 1}$ متقاربة إلى $x$، تكون المتتالية $(a^{p_n})_{n\geq 1}$ متقاربة إلى نفس

العدد $L$. لبيان ذلك نلاحظ أن $\lim_n (q_n - p_n) = 0$. من المتباينة في الفقرة (2) من التمهيد 1 نجد أن

$$|a^{q_n - p_n} - 1| \leq K_a |q_n - p_n|$$

لأي عدد $n$ كبير بشكل كافٍ ليكون $|q_n - p_n| < 1$. وبذلك فإن $\lim_n a^{q_n - p_n} = 1$ ومنه $\lim_n a^{p_n} = \lim_n a^{q_n} = L$ وهذا يضمن أن هذه النهاية هي نفسها لأي متتالية أعداد قياسية $(p_n)_{n\geq 1}$ متقاربة إلى $x$. وبذلك فإننا نعرف العدد $a^x$ حيث $a > 0$ و $x$ عدد حقيقي اختياري كما يلي

$$a^x = L = \lim_n a^{q_n}$$

حيث $(q_n)_{n\geq 1}$ متتالية أعداد قياسية متقاربة إلى $x$. يمكننا استخدام النهايات لبيان أن الأسس الاختيارية تحقق القوانين المذكورة أعلاه بعد إعادة صياغة هذه القوانين باستبدال كلمة "قياسي" بكلمة "حقيقي".

**خواص القوى الحقيقية للأعداد الموجبة**

ليكن $a, b$ عددين موجبين و $x, y$ عددين حقيقيين.

1) $a^{x+y} = a^x a^y$.
2) $a^{xy} = (a^x)^y$.
3) $a^x b^x = (ab)^x$.
4) ليكن $a > 1$. إذا كان $x > y$، فإن $a^x > a^y$.
5) ليكن $0 < a < 1$. إذا كان $x > y$، فإن $a^x < a^y$.

6) ليكن $a < b$. إذا كان $x > 0$، فإن $a^x < b^x$. وإذا كان $x < 0$، فإن $a^x > b^x$.

7) إذا كان $a > 1$، فإن $\lim_{x\to+\infty} a^x = +\infty,\ \lim_{x\to-\infty} a^x = 0$.

8) إذا كان $0 < a < 1$، فإن $\lim_{x\to+\infty} a^x = 0,\ \lim_{x\to-\infty} a^x = +\infty$.

الآن يمكننا تعريف الدوال الأسية العامة. ليكن $a > 0$. الدالة الأسية العامة هي الدالة $E_a: \mathbb{R} \to (0,+\infty)$ والتي تعرف بالعلاقة $E_a(x) = a^x$.

**مبرهنة 2: الدالة الأسية العامة $E_a$ مستمرة وإذا كان $a \neq 1$، فإنها تكون تقابلية.**

**البرهان:** الاستمرارية واضحة إذا كان $a - 1$ لأن الدالة ستكون ثابتة. نفرض أن $a \neq 1$. في هذه الحالة $E_a$ تكون دالة مطردة (متزايدة إذا كان $a > 1$ ومتناقصة إذا كان $0 < a < 1$). بما أن $E_{\square}$ مطردة، فإن النهايتين من الجانبين عند الصفر $\lim_{x\to0\pm} E_a(x)$ موجودتان.

إذا عرفنا العددين $L_+, L_-$ بالعلاقة $L_\pm = \lim_{x\to0\pm} E_a(x)$، فإننا نجد من خواص النهايات أن العلاقتين التاليتين متحققتين

$$L_+ = \lim_n E_a\left(\frac{1}{n}\right) = \lim_n a^{\frac{1}{n}} = a^0 = 1 = E_a(0)$$

$$L_- = \lim_n E_a\left(-\frac{1}{n}\right) = \lim_n a^{-\frac{1}{n}} = a^0 = 1 = E_a(0).$$

وبذلك فإن الدالة $E_a$ مستمرة عند العدد $0$. الآن يمكننا باستخدام خواص الأسس المذكورة أعلاه بيان أنها مستمرة عند أي عدد حقيقي. من خواص الأسس كذلك نلاحظ أن الدالة $E_a$ أحادية. ومن مبرهنة القيمة المتوسطة نجد أنها فوقية. وبذلك فإنها دالة تقابلية.

من هذه المبرهنة نجد أنه إذا كان $a \neq 1$، فإن $E_a$ لها دالة عكسية $E_a^{-1}: (0, +\infty) \to \mathbb{R}$. الدالة $E_a^{-1}$ تسمى بالدالة اللوغارتمية للأساس $a$ ويرمز لها بالرمز $\log_a = E_a^{-1}$. لاحظ أنه إذا كان $x, y$ عددين حقيقيين و $x > 0$، فإن $x = E_a(y) = a^y \iff y = \log_a x$.

**2) اللوغارتمات ومشتقة الدوال الأسية**

ليكن $a$ عدد موجب. نعرف الدالة

$$l_a: R \setminus \{0\} \to R, \qquad l_a(t) = \frac{a^t - 1}{t}.$$

**تمهيد 3: نفرض أن $a \neq 1$. إذا كان $m_1, m_2$ عددين صحيحين غير صفريين بحيث أن $m_1 < m_2$، فإن**

$$l_a(m_1) < l_a(m_2).$$

**البرهان:** ليكن $m > 0$. بإجراء بعض الحسابات الجبرية نجد أن

$$l_a(m+1) - l_a(m) = \frac{ma^m(a-1) - (a^m - 1)}{m(m+1)}$$

$$= \frac{(a-1)\sum_{j=0}^{m-1} a^m - (a-1)\sum_{j=0}^{m-1} a^j}{m(m+1)}$$

$$= \frac{(a-1)\sum_{j=0}^{m-1} a^j(a^{m-j} - 1)}{m(m+1)}$$

لاحظ أننا استخدمنا العلاقتين $a^m - 1 = (a-1)\sum_{j=0}^{m-1} a^j$ و $ma^m = \sum_{j=0}^{m-1} a^m$ في المساواة الثانية.

$$h_a(m+1) - h_a(m) = \frac{(a-1)\sum_{j=0}^{m-1} a^j\left((a-1)\sum_{i=0}^{m-j-1} a^i\right)}{m(m+1)}$$

$$= \frac{(a-1)^2\sum_{j=0}^{m-1}\sum_{i=0}^{m-j-1} a^{i+j}}{m(m+1)}$$

في هذه المرة استخدمنا العلاقة $a^{m-j} - 1 = (a-1)\sum_{i=0}^{m-j-1} a^i$.

واضح أن المقدار $\sum_{j=0}^{m-1}\sum_{i=0}^{m-j-1} a^{i+j}$ موجب وبذلك فإن $\ell_a(m+1) > \ell_a(m)$. بالاستقراء نجد أن $\ell_a(m_1) < \ell_a(m_2)$ إذا كان $0 < m_1 < m_2$.

الآن إذا كان $m_1 < m_2 < 0$، فإن $\ell_a{}^{-1}(-m_2) < \ell_a{}^{-1}(-m_1)$ ومنه نجد أن العلاقة $\ell_a(m_1) < \ell_a(m_2)$ متحققة عندما $m_1 < m_2 < 0$. يمكن

بسهولة بيان أن المتباينة $-(a^{-1}-1) < a-1$ متحققة إذا كان $a$ عدد موجب بحيث أن $a \neq 1$، وبذلك فإن $\ell_a(-1) < \ell_a(1)$.

ومن ذلك إذا كان $m_1 < 0 < m_2$، فإن $\ell_a(m_1) \leq \ell_a(-1) < \ell_a(1) \leq \ell_a(m_2)$. وبذلك ينتهي إثبات المبرهنة.

**تمهيد 4: الدالة $\ell_a$ متزايدة.**

**البرهان:** إذا كان $q_1, q_2$ عددين قياسيين غير صفريين بحيث أن $q_1 < q_2$، فإنه يمكننا كتابة هذين العددين على الصورة $q_1 = \frac{m_1}{n}, q_2 = \frac{m_2}{n}$ حيث $n > 0$ و $m_1 < m_2$. من التمهيد 3 نجد أن

$$l_a(q_1) = nl_{a^{1/n}}(m_1) < nl_{a^{1/n}}(m_2) = l_a(q_2).$$

لاحظ أن الدالة $\ell_a$ مستمرة على نطاقها $\mathbb{R} \setminus \{0\}$. ليكن $x_1, x_2$ عددين حقيقيين غير صفريين و $x_1 < x_2$. إذا كان $\varepsilon > 0$، فإنه يمكننا اختيار عددين قياسيين غير صفريين $q_1, q_2$ بحيث أن $q_1 < q_2$ و $|\ell_a(q_1) - \ell_a(x_1)| < \frac{\varepsilon}{2}, |\ell_a(q_2) - \ell_a(x_2)| < \frac{\varepsilon}{2}$ وهذا يضمن أن

$$-\varepsilon < -\varepsilon + l_a(q_2) - l_a(q_1) < l_a(x_2) - l_a(x_1).$$

وبما أن $\varepsilon$ اختياري فإن $\ell_a(x_2) \geq \ell_a(x_1)$.

**مبرهنة 5: النهاية $\lim_{t\to 0} \ell_a(t)$ موجودة لأي عدد $a > 0$.**

**البرهان:** حسب التمهيد السابق فإن الدالة $\ell_a$ متزايدة، وبذلك فإن النهايتين من الجانبين عند الصفر $\lim_{t\to 0^{\pm}} \ell_a(t)$ موجودتان. لاحظ أن $\ell_a(t) = a^t \ell_a(-t)$ ومن ذلك نجد أن

$$\lim_{t\to 0^-} l_a(t) = \lim_{t\to 0^-} a^t l_a(-t) = \lim_{x\to 0^+} a^{-t} l_a(t) = \lim_{t\to 0^+} l_a(t).$$

وبذلك فإن النهاية $\lim_{t\to 0} \ell_a(t)$ موجودة لأي عدد $a > 0$.

الآن نعرف الدالة $\ln: (0,+\infty) \to \mathbb{R}$ بالعلاقة

$$\ln(x) = \lim_{t\to 0} l_x(t) = \lim_{t\to 0} \frac{x^t - 1}{t}.$$

لاحظ أن هذه الدالة جيدة التعريف لأن النهاية $\lim_{t\to 0} \frac{x^t-1}{t}$ موجودة لأي $x > 0$. لاحظ كذلك أن هذه النهاية لها استخدام مباشر وهو حساب مشتقة الدالة الأسية كما توضح المبرهنة التالية.

**مبرهنة 6: الدالة الأسية العامة $E_a: \mathbb{R} \to (0,+\infty),\ E_a(x) = a^x$ قابلة للاشتقاق لأي $a > 0$ ومشتقتها هي**

$$E'_a(x) = (a^x)' = a^x \ln a.$$

**البرهان:** نحسب النهاية $\lim_{t\to 0} \frac{E_a(x+t)-E_a(x)}{t}$ لأي $x \in \mathbb{R}$ كما يلي

$$\lim_{t\to 0} \frac{E_a(x+t) - E_a(x)}{t} = \lim_{t\to 0} \frac{a^{x+t} - a^x}{t} = \lim_{t\to 0} \frac{a^x a^t - a^x}{h}$$

$$= a^x \lim_{t\to 0} \frac{a^t - 1}{t} = a^x \lim_{t\to 0} l_a(t) = a^x \ln a$$

وبذلك فإن $E_a$ قابلة للاشتقاق ومشتقتها هي $E'_a(x) = a^x \ln a$.

من المؤكد أن غالبية القراء يعرفون أن الرمز $\ln$ مخصص لدالة اللوغارتم الطبيعي، ولكنـــنا هنا لن نستخدم أي خاصية معروفة مسبقاً للوغارتم

الطبيعي وسنستخدم فقط التعريفات التي ذكرناها في هذه الورقة والنتائج التي أثبتناها لبرهنة كل الخصائص الأساسية للدالة اللوغارتمية.

**مبرهنة 7: لتكن $x, y, r$ أعداد حقيقية و $x > 0, y > 0$.**

1) $\ln(x \cdot y) = \ln x + \ln y$.

2) $\ln x^r = r \ln x$.

3) $x^{-1}(x-1) \leq \ln x \leq x - 1$.

4) $\lim_{u \to 0} \frac{\ln(x+1)}{x} = 1$.

5) الدالة اللوغارتمية قابلة للاشتقاق ومشتقتها هي $(\ln x)' = \frac{1}{x}$.

6) الدالة $\ln$ متزايدة على الفترة $(0, +\infty)$ وكذلك فإن

$$\lim_{x \to 0^+} \ln x = -\infty, \qquad \lim_{x \to +\infty} \ln x = +\infty.$$

**البرهان:** (1) لاحظ أن

$$\ln(x \cdot y) = \lim_{t \to 0} \frac{(xy)^t - 1}{t} = \lim_{t \to 0} \frac{x^t y^t - y^t + y^t - 1}{t}$$
$$- \left(\lim_{t \to 0} y^t\right)\left(\lim_{t \to 0} \frac{x^t - 1}{t}\right) + \lim_{t \to 0} \frac{y^t - 1}{t}$$
$$= 1 \cdot \ln x + \ln y = \ln x + \ln y$$

(2) إذا كان $r = 0$، فمن الواضح أن الخاصية متحققة. وإذا كان $r \neq 0$، فإن

$$\ln x^r = \lim_{t \to 0} \frac{(x^r)^t - 1}{t} = r \lim_{t \to 0} \frac{x^{rt} - 1}{rt} = r \lim_{u \to 0} \frac{x^u - 1}{u} = r \ln x.$$

(3) نفرض أولاً أن $x \geq 1$. من المتباينة في الفقرة (1) من التمهيد 1 نجد أن

$$x^{-1}(x-1) < \frac{x^{m^{-1}}-1}{m^{-1}} < x-1$$

حيث $m$ عدد صحيح موجب. من تعريف $\ln x$ ومن خواص النهايات نجد أن

$$\ln x = \lim_{m\to+\infty} l_x(m^{-1}) = \lim_{m\to+\infty} \frac{x^{m^{-1}}-1}{m^{-1}}.$$

وبذلك نكون قد بيّنا أن

$$x^{-1}(x-1) \leq \ln x \leq x-1$$

عندما يكون $x \geq 1$.

إذا كان $x < 1$، فإن $x^{-1} > 1$ ومنه نجد أن

$$x(x^{-1}-1) \leq \ln x^{-1} \Leftarrow 1-x \leq -\ln x \leq x^{-1}(1-x) \leq x^{-1}-1$$

بالضرب في $-1$ نجد أن $x^{-1}(x-1) \leq \ln x \leq 1-x$. وبهذا نكون قد برهنّا الفقرة (3).

(4) من الفقرة (3) نجد أن $\frac{1}{x+1} \leq \frac{\ln(x+1)}{x} \leq 1$. هاتان المتباينتان تضمنان أن $\lim_{x\to 0} \frac{\ln(x+1)}{x} = 1$.

(5) إذا كان $x$ أي عدد موجب، فإن

$$\lim_{t\to 0} \frac{\ln(x+t)-\ln x}{t} = \frac{1}{x}\lim_{t\to 0} \frac{\ln\left(1+\frac{t}{x}\right)}{\frac{t}{x}} = \frac{1}{x}\lim_{u\to 0} \frac{\ln(u+1)}{u} = \frac{1}{x}.$$

هذا يضمن أن $(\ln x)' = \frac{1}{x}$. لاحظ أننا استخدمنا النهاية في الفقرة (4). (6) بما أن مشتقة الدالة $\ln$ موجبة، فإنها متزايدة. من الفقرة (4) نجد أن $\ln 2 \geq \frac{1}{2}$. لاحظ أن $\ln 2^n \geq \frac{n}{2}$ وبذلك فإن $\ln$ دالة غير محدودة. بما أنها متزايدة، فإن $\lim_{x\to+\infty} \ln x = +\infty$. وكذلك فإن

$$\lim_{x\to 0^+} \ln x = \lim_{y\to+\infty} \ln y^{-1} = -\lim_{y\to+\infty} \ln y = -\infty.$$

لأي عدد موجب $x \neq 1$ نعرف العدد $e_x = x^{1/\ln x}$. ليكن $x, y$ أي عددين موجبين و $x \neq 1, y \neq 1$. لاحظ أن $\ln e_x = 1 = \ln e_y$. وبما أن الدالة $\ln$ أحادية، فإن $e_x = e_y$. وبذلك فإن القيمة $x^{1/\ln x}$ ثابتة مهما يكن $x \geq 0, x \neq 1$. سنرمز لهذه القيمة الثابتة بالرمز $e$. هذا العدد يسمى بأساس اللوغارتمات الطبيعية.

نعرف الدالة الأسية $\exp: \mathbb{R} \to (0, +\infty),\ \exp(x) = e^x$. إذا كان $x \geq 0, x \neq 1$، فإن

$$\exp(\ln x) = e^{\ln x} = \left(x^{1/\ln x}\right)^{\ln x} = x.$$

واضح أن $\exp(\ln 1) = 1$. وإذا كان $x$ أي عدد حقيقي، فإن

$$\ln(\exp(x)) = \ln e^x = x \ln e = x \cdot 1 = x.$$

وبذلك فإن الدالة اللوغارتمية $\ln$ هي الدالة العكسية للدالة الأسية $\exp$. أي أن $\ln = \log_e$ وهي الدالة اللوغارتمية للأساس $e$.

باستخدام الفقرة (4) من المبرهنة 7 نجد أن

$$\lim_n \ln\left(1+\frac{1}{n}\right)^n = \lim_n \frac{\ln(1+n^{-1})}{n^{-1}} = \lim_{u\to 0} \frac{\ln(1+u)}{u} = 1.$$

وباستخدام خواص الدوال الأسية واللوغارتمية نحصل على

$$\lim_n \left(1+\frac{1}{n}\right)^n = \lim_n \exp\left(\ln\left(1+\frac{1}{n}\right)^n\right) = \exp\left(\lim_n \ln\left(1+\frac{1}{n}\right)^n\right).$$

ومن هذه المساواة نصل إلى هذه النهاية المعروفة

$$\lim_n \left(1+\frac{1}{n}\right)^n = \exp(1) = e.$$

يمكن التعبير عن الدالة الأسية العامة $E_a(x) = a^x$, $E_a: \mathbb{R} \to (0,+\infty)$ للأساس الاختياري $a > 0$ باستخدام الدالتين $\ln, \exp$ كما يلي

$$E_a(x) = \exp\left(\ln\left(E_a(x)\right)\right) = \exp(\ln a^x) = \exp(x \ln a).$$

ومن ذلك فإن $\log_a x = \frac{\ln x}{\ln a}$. ومن هذه العلاقات يمكن للقارئ استنتاج كل الخواص الأساسية للوغارتمات.

**خواص اللوغارتمات**

لتكن $a, b, x, y$ أعداد موجبة و $a \neq 1, b \neq 1$.

1) $\log_a(xy) = \log_a x + \log_a y$.

2) $\log_a x^r = r \log_a x$ لأي عدد $r$.

3) $\frac{d}{dx}(\log_a x) = \frac{1}{x \ln a}$.

4) إذا كان $a > 1$، فإن

$$\lim_{x\to+\infty} \log_a(x) = +\infty, \ \lim_{x\to 0+} \log_a x = -\infty.$$

5) إذا كان $a < 1$، فإن

6) $\lim_{x\to+\infty} \log_a(x) = -\infty,\ \lim_{x\to 0+} \log_a x = +\infty$.

7) $\log_b x = \frac{\log_a x}{\log_a b}$.

8) $\log_b a = \frac{1}{\log_a b}$.

ليكن $r$ عدد حقيقي. نعرف الدالة $f:(0,+\infty)\to(0,+\infty)$ حيث $f(x)=x^r$. إذا كان $r$ عدد قياسي، فإنه من الممكن دراسة هذه الدالة وحساب مشتقتها باستخدام الخواص الجبرية للأعداد الحقيقية. المشتقة في هذه الحالة هي $f'(x)=rx^{r-1}$. لكن ذلك سيكون صعباً جداً إذا كان $r$ عدداً غير قياسي. استخدام الدوال الأسية واللوغارتمية يسهل عملية حساب المشتقة في هذه الحالة. ليكن $r$ عدد غير حقيقي. لاحظ أن $f(x)=e^{r\ln x}$ وبذلك فإن

$$f'(x)=\frac{r}{x}e^{r\ln x}=\frac{r}{x}x^r=rx^{r-1}.$$

(1 Apostol, T. M., Calculus, Volume I, $2^{nd}$ ed., John Wiley & Sons, Inc., 1967.

(2 Bloch, E. D.,The Real Numbers and Real Analysis, Springer Science+Business Media, LLC, 2011.

(3 Hass, J, Weir, M. D. and Thomas G. B. Jr., Thomas'Calculus $12^{nd}$ ed., Pearson Education, Inc., 2010.

(4 Hass, J, Weir, M. D. and Thomas G. B. Jr., University Calculus: Early Transcendentals $2^{nd}$ ed., Pearson Education, Inc., 2012.

(5 Olmsted, J. M. H., Advanced Calculus, Appleton Century Crofts Inc., 1961

(6 Protter, M. H., Basic Elements of Real Analysis, Springer- Verlag New York, Inc. 1998.

(7 Pugh, C. C., Real Mathematical Mnalysis, Springer-Verlag New York, Inc., 2002.

Rudin, W., Principles of Mathematical Analysis, $3^{rd}$ ed., McGraw- Hill, Inc., 1976. (8

Smith R. T. and Minton R. B., Calculus $4^{th}$ ed., McGraw- Hill, 2008. (9

Stewart, J., Calculus, $7^{ed}$ ed., Brooks/Cole, 2012.(10

Stewart, J., Single Variable Calculus; Early Transcendentals, $7^{ed}$ ed., Brooks/Cole, 2012. (11

Stoll, M., Introduction to Real Analysis, $2^{nd}$ ed., Addison Wesley Longman, Inc., 2001. (12

**د. عبد الله محمد الجعكي**
**كلية التربية/ الخمس – جامعة المرقب**

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول وعلى آله وصحبه ومن والاه.

**أما بعد:**

فإن جمال العربية لا يخفى، وعبقريتها لا تحجب، ومن مظاهر هذا الجمال وتلك العبقرية هذه الظواهر اللغوية، التي تظهر كأنها علامات أو نتوءات تلفت إليها النظر وتدق الأجراس تنبيهاً على ما حدث من مخالفة للتركيب الطبيعي للجملة، ومن هذه الظواهر اللغوية ظاهرة التقديم والتأخير التي خصصت لها هذه المساحة محاولاً سبر أغوارها وكشف دلالاتها.

**ظاهرة التقديم والتأخير:**

ظاهرة التقديم والتأخير من الظواهر الشائعة في اللغة، وهي ظاهرة سمحت بها العلامة الإعرابية، وحرية الرّتبة في كثير من الأبواب النحوية [1]، فمنحت اللغة مرونة أتاحت للمتكلم حرية ترتيب الألفاظ بما يناسب تسلسل المعاني في الذهن، وما يناسب الفاصلة أو القافية.

وقد عني بها النحاة والبلاغيون والمفسرون كجزء من اهتمامهم ببناء الجملة، ولجؤوا إليها لتأويل بعض الجمل في النصوص النثرية والشعرية التي يبدو بناؤها مخالفا لقواعد التركيب اللغوي؛ لينفوا عنها التناقض، ويبعدوا عنها الاضطراب.

---

[1] انظر: العلامة الإعرابية: 328.

وبدأ اهتمام النحاة بهذه الظاهرة واضحا منذ عصر سيبويه الذي عالج هذه المسألة في مؤلفه "الكتاب"، ورغم أنّه لم يُفرد لها بابا خاصا، إلا أنّه لم يغفلها وإنْجاء حديثه عنها مبثوثا في أبواب النحو المختلفة[1]، وعللها بالاهتمام بالمقدم، حيث قال:(( كأنّهم إنّما يقدمون الذي بيانه أهم لهم، وهم ببيانه أعنى))[2]

أما ابن جني فقد عالج هذه القضية في كتابه "الخصائص" ضمن باب عقده فيه بعنوان "في شجاعة العربية" [3]، وأفرد لها فصلا خاصا، وقسمها قسمين:

(( أحدهما ما يقبله القياس، والآخر ما يسهَِله الاضطرار))[4]

وتناول عبد القاهر الجرجاني التقديم والتأخير ووصفه بأنّه (( باب كثير الفوائد، جمّ المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية.))[5]

وتناوله الزركشي في البرهان، ووصفه بأنّ ((له في القلوب أحسن موقع وأعذب مذاق))[6]

ويرتبط التقديم والتأخير في النحو العربي بمبدأ الرتبة، وهي كما عرّفها الدكتور تمام حسان: (( قرينة لفظية، وعلاقة بين جزأين مرتبين من أجزاء السياق يدّل

---

(1) انظر مثلاً: الكتاب: 34/1، 329، 127/2، 169/3.

(2) الكتاب: 34/1.

(3) الخصائص: 360/2.

(4) السابق: 382/2.

(5) دلائل الإعجاز تأليف عبد القاهر الجرجاني:106.

(6) البرهان:233/3.

موقع كلّ منهما من الآخر على معناه. ))[1]، وتنقسم الرتبة في النحو العربي إلى قسمين: رتبة محفوظة ، ورتبة غير محفوظة [2]، والفرق بينهما يتمثل في أنّ الرتبة المحفوظة تراعي ترتيب الكلمات وفقا للنظام اللغوي، ولا تسمح بمخالفة هذا التركيب بحال، وإذا تمت مخالفته كان خطأ نحويا.

أما الرتبة غير المحفوظة فترتب الكلمات ترتيبا افتراضياً، صنعه النظام النحوي، ومن الممكن التجوّز فيه بتقديم أو تأخير[3].

((ومن قبيل الرتبة المحفوظة رتبة الأدوات الداخلة على المفردات، كحروف الجر، والمعية، والاستثناء، والعطف.))[4]، (( ومن أمثلة الرتبة غير المحفوظة: رتبة المفعول من الفعل، ورتبته من الفاعل، ورتبة المبتدأ والخبر، ورتبة الظرف والجار والمجرور مما تعلقا به))[5]

واختلفت دراسة النحاة لظاهرة التقديم والتأخير عن دراسة علماء البلاغة لها، ففي حين ركز النحاة اهتمامهم في هذه القضية على جانب اللفظ، نجد البلاغيين قد ركزوا اهتمامهم على جانب المعنى، وقد عقدت إحدى الباحثات من الجامعة الأمريكية ببيروت مقارنة بين تناول سيبويه . باعتباره إمام النحاة . لقضية التقديم والتأخير، وبين تناول الجرجاني . وهو علم البلاغيين . لها، وجاء في هذه المقارنة:

---

(1) اللغة العربية معناها ومبناها :209.

(2) السابق : 208.

(3) انظر: شعر أحمد محرم، دراسة نحوية دلالية:152.

(4) البيان في روائع القرآن،دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني:93.

(5) السابق:94.

(( ولئن كان سيبويه يهتم في كثير من الأحيان بالمعنى إلا أنّه يظل عنده إجمالا في مرتبة أدنى من المرتبة التي يوليها للفظ والتركيب، أما الجرجاني فإنّ المعنى والنحو يسيران عنده سويا لنظم جملة مفيدة تهدف للإيصال والفهم. ))[1]

كما أن النحاة اهتموا بالرتبة المحفوظة كتقديم الموصول على صلته، والموصوف على صفته، وصدارة أدوات الاستفهام، وكتقديم حرف الجر على المجرور[2].

بينما اهتم البلاغيون في علم المعاني بدراسة التقديم والتأخير في الرتب غير المحفوظة، كرتبة المبتدأ والخبر، ورتبة الفاعل والمفعول به.

وليس من أهدافي في هذا البحث أن أجمع أحكاماً نحوية خاصة بهذه الظاهرة، أو أنْ أتتبع آراء النحاة وأقوالهم فيها، وإنّما أرمي إلى هدف أسمى وأهم، وهو محاولة كشف الدلالات الكامنة وراء تلك الظاهرة، لأنني رأيت أنّ الظواهر النحوية كظاهرة التقديم والتأخير، والحذف والزيادة، والفصل والاعتراض، وغيرها من الظواهر التي تخالف الترتيب الطبيعي لبناء الجملة، لا تُرتكب اعتباطا وإنّما يأتي بها المنشئ لخدمة أغراضه، ورأيت أن الأهم في معالجة هذه الظواهر هو معرفة دلالاتها، والأسباب التي من أجلها ارتكبت، ووجدت النحاة لشدة عنايتهم بالتركيب كانوا يغفلون المعنى أحياناً وهو المحور الأهم، ولا يُعد هذا انتقاصا من شأن القواعد النحوية التي تضبط التقديم والتأخير؛ لأن هذه القواعد ما هي إلا وصف لما جرت عليه ألسن الفصـــحاء من أسلافنا، فهم يمنعون التقديم أحياناً، ويوجبونه أحياناً، ويحق لنا أن نتبعهــم، فنقدم أو نؤخر بما يناسب أغراضنا، وليس في هذا

---

[1] التقديم والتأخير بين النحو والبلاغة:89.

[2] بناء الجملة في شعر ابن سنان الخفاجي، دراسة نحوية دلالية:253.

ثورة على النحو أو تَعد على قواعده، وإنما القصد أن من حقنا أن نختار قبل إنشاء الكلام الأسلوب الأمثل الذي يتماشى مع القاعدة النحوية ويتناسب مع الغرض الذي أنشئت الجملة من أجله.

**وجها التقديم والتأخير:**

للتقديم والتأخير وجهان:

**أحدهما** يكون فيه المقدم على نية التأخير، وذلك كأنْ يقدم المتكلم خبراً على مبتدأ، أو مفعولا به على الفعل المؤثر فيه، وهذا النوع من التقديم هو تصرف في الرتبة فقط، ولا يُخرج المقدَّم عن وظيفته النحوية.

**والثاني** نوع خفي، يكون المقدَّم فيه ليس على نية التأخير، وذلك بأنْ يأتي المتكلم بلفظين صالحين لشغل نفس الوظيفة، فيعطي لأحدهما الوظيفة ذات الرتبة المقدمة، كأنْ يجعله مبتدأ، والثاني خبرا، أو أنّه يقوم بتغيير وظيفة لفظ ما، كأنْ يكون في الأصل فاعلا أو نائبا عن الفاعل أو مفعولا به، فيزيحه عن رتبته المؤخرة، ويقدمه فيجعله مبتدأ مثلا، أو أنّه يأتي بلفظين أو أكثر صالحين لشغل وظيفة ما، فيعطيهما هذه الوظيفة إلا أنّه يقدم أحدهما لداع جعله يقدم هذا اللفظ، كأن يأتي بلفظين يجعلهما خبرين عن مبتدأ ويقدم أحدهما، كأنْ يقول: المعري شاعر فيلسوف، فيقدم "شاعر"؛لأن المسند إليه اشتهر بالشعر أكثر من الفلسفة،أو يقول: المعري فيلسوف شاعر، إذا أراد التركيز على إعلام المخاطب كون المعري فيلسوفا، وكذلك في تعدد الخبر لفظا دون معنى . وإن كنت أراه ليس من تعدد الخبر[1]. فيقول: الشراب حلو حامض، فيقدم "حلو" إذا قصد الإعلام بأن تأثير

[1] ينظر رأينا في ذلك في بناء الجملة في شعر ابن سنان الخفاجي دراسة نحوية دلالية: 101.

الحلاوة في الشراب أكثر من تأثير الحموضة، ومن أمثلة هذا النوع قول الشاعر:

لَوْلاَهُ مَا عُرِفَ النَّوَالُ وَلَمْ تَكُنْ تَدْرِي الْغَمَامُ الْغُرُّ كَيْفَ تَجُودُ[1]

وَعفَا الثَّنَاءُ مِنَ الزَّمَانِ وَأَهْلِهِ فَتَشَابَهَ **الْمَذْمُومُ وَالْمَحْمُودُ**

في هذين البيتين يمدح الشاعر أحد الأمراء، وفي البيت الثاني يقول إنّ وجود هذا الأمير أسند الفضل لأهله، فلولاه لتساوى رعاع الناس بخيارهم، ولزال الشكر فتساوى المذموم والمحمود، وقدم المذموم على المحمود، وأسند له وظيفة الفاعل، وجعل المحمود بعد واو العطف وإنْ كان كل منهما يشغل وظيفة الفاعل في المعنى، لأنّ صيغة "تفاعل" تقتضي المشاركة في الفعل، أي وقوعه من كليهما، إلا أنّ الشاعر قدّم المذموم وجعله فاعلا؛ لأنّه هو المؤثر الفاعل بحيث يكون قد نقل صفاته إلى المحمود فأثّر فيه، فانتقل المحمود إلى صفات المذموم، فانتفي الثناء والحمد، وبهذا التقديم يكون الشاعر قد عبّر عن غرضه، وهو انتفاء وجود من يستحق الثناء، عند عدم وجود هذا الممدوح.

**أثر التقديم والتأخير في فصاحة النظم:**

الأسلوب الجيد الخالي من التعقيد هو ذلك الأسلوب الذي يأتي محكم البناء، جيد السبك، قد أخذت فيه كلُّ لفظة موقعها، ولم تكن مُكرهة عليه مُستقبحة فيه، وإذا لم يُراع الناثر أو الشاعر حسن الترتيب اللفظي، وتلاعب بالألفاظ على حساب المعنى محاولا إظهار مهارته اللغوية على حساب عمله الأدبي، ضيّع الترتيب الذهني، فجاء أسلوبه معيباً، قال ابن سنان الخفاجي: ((مِن وَضْع الألفاظ

[1] البيتان من الكامل للخفاجي في ديوانه:144.

موضعها أنْ لا يكون في الكلام تقديم وتأخير، حتى يؤدي ذلك إلى فساد معناه وإعرابه في بعض المواضع، أو سلوك الضرورات حتى يُفْصلَ فيه بين ما يقبح فصله في لغة العرب كالصلة والموصول وما أشبههما، ولهذا أمثلة، منها قول الفرزدق يمدح إبراهيم بن إسماعيل خال هشام بن عبد الملك:

وَمَا مِثْلُهُ فِي النَّاسِ إِلاَّمُمَلَّكَاً أَبُو أُمِّهِ حَيٌّ أَبُوهُ يُقَارِبُهْ [1]

ففي هذا البيت من التقديم والتأخير ما قد أحال معناه وأفسد إعرابه؛ لأنّ مقصوده: وما مثله في الناس حيٌّ يقاربه إلا مملكا أبو أمه أبوه، يعني هشاما؛ لأنّ أبا أمه أبو الممدوح))[2] .

فالشاعر أو الناثر إذاً يجب ألا يقدم أو يؤخر خضوعا لمراعاة الفاصلة، أو مقتضيات الوزن وحده، وإلا كان ناظما، وجاء عمله كتمثال بديع لا حياة فيه، (( فمخالفة أصل التركيب لابدّ أنْ يكون لها أثر في المعنى، وإلا كان أصل التركيب بوضع كلّ لفظ في مكانه أولى))[3].

ولا يخلو التقديم والتأخير من أحد الأحوال الآتية:

---

[1] البيت من الطويل وهو منسوب للفرزدق في: الكامل في اللغة والأدب: 34/1، تلخيص المفتاح: 79/1، عروس الأفراح: 79/1. ولم أعثر على البيت في ديوان الفرزدق طبعة دار صادر بيروت.

وقدم الشاعر المستثنى على المستثنى منه، كما فصل بين المبتدأ "مثله"والخبر "حي" ، وفصل بين المبتدأ "أبو أمه" وخبره "أبوه" ، وفصل بين الموصوف "حي" وصفته "يقاربه".

[2] سر الفصاحة:153.

[3] البناء النحوي في شعر مانع العتيبة ودوره الدلالي:140.

. إما أنْ يؤدي إلى زيادة في المعنى، وتحسين في اللفظ، فيفيد النص فائدتين معنوية ولفظية، وذلك هو أعلى مراتب التقديم، ومنه قوله تعالى: ﴿وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَاضِرَةٌ إِلَى رَبِّهَا نَاظِرَةٌ﴾[1]، حيث قدم الجار والمجرور لغرضين: معنوي، ولفظي، واختلف المفسرون في الغرض المعنوي من تقديم الجار والمجرور في الآية الكريمة، فرأى الزمخشري أنّ تقديمه جاء لغرض الاختصاص، حيث قال: (( تنظر إلى ربِّها خاصةً، ولا تنظر إلى غيره، وهذا معنى تقديم المفعول)) [2]، وقال الطاهر بن عاشور: ((تقديم المجرور من قوله﴿إِلَى رَبِّهَا﴾على عامله للاهتمام بهذا العطاء العجيب، وليس للاختصاص؛ لأنَّهم لَيَرَوُنَّ بهجاتٍ كثيرة في الجنَّة)) [3]، أما الفائدة الشكلية فإنّ تقديمه جاء (( من أجل مراعاة المشاكلة لرؤوس الآي في التسجيع))[4]

. أو يفيد زيادة في المعنى فقط، نحو قوله تعالى:﴿بَلِ اللَّهَ فَاعْبُدْ وَكُنْ مِنَ الشَّاكِرِينَ﴾[5]، فتقديم المفعول به فيه تخصيص له بالعبادة، وأنّ العبادة ينبغي ألا تكون لغيره[6].

---

(1) سورة القيامة :22، 23.

(2) الكشاف: 662/4.

(3) التحرير والتنوير: 578/23..

(4) الطراز: 71.

(5) سورة الزمر :66.

(6) انظر: لمسات بيانية في نصوص التنزيل:39.

. ورأى بعض النحاة أن تقديم المفعول في الآية لإصلاح اللفظ كي لا تقع الفاء صدرا، والأصل عندهم: تنبه فاعبد الله، ثم حذف تنبه، وقدم المنصوب، ورأى بعضهم أن الفاء هي فاء الجزاء، دالة على شرط مقدر، يدل عليه السياق، ولما

. وقد يكون مساويا للتأخير، فلا يحمل دلالة معنوية، وهذا التقديم ليس من الحسن في شيء، ولا أهمية له في الأساليب الراقية.

. وقد يكون سببا في اختلال المعنى واضطرابه، وذلك هو التعقيد اللفظي أو المعاضلة، بحيث تكون الألفاظ غير مرتبة على وفق ترتيب المعاني[1].

**دوافع التقديم أو أغراضه:**

الألفاظ تابعة للمعاني مترجمة لها، ((فإذا وجب لمعنى أنْ يكون أولا في النفس، وجب للفظ الدال عليه أنْ يكون مثله أولا في النطق))[2]فكلّ تقديم أو تأخير في أجزاء الجملة إنما يهدف الناثر أو الشاعر من ورائه إلى تحقيق غايته التي من أجلها أنشأ عمله الأدبي، ولا يمكن لأي عمل أدبي بليغ أنْ يكون التقديم أو التأخير فيه لغرض لفظي فقط، وأغراض التقديم والتأخير لا يمكن حصرها؛ لأنّها تتعدد وتختلف باختلاف حال المتكلم والمخاطب، ويمكن القول: إن هذه الأغراض في مجملها تدور حول الاهتمام والعناية بالمقدَّم، وذلك ما أوضحه سيبويه وابن جني ، واستطاع الجرجاني (( أنْ يطلق دلالة التقديم حتى تخرج من مجرد العناية والاهتمام، إلى التفصيل والبيان لما يندرج تحتها من دلالات مختلفة يقتضيــها السياق ))[3] ، وحاول الزملكــاني أنْ يحصر دلالات التقديم حيث قال:

---

=حذف الشرط عوض عنه تقديم المفعول . انظر: مغني اللبيب: 189/1، تفسير التحرير والتنوير: 60/24.

[1] انظر: جواهر البلاغة: 24.

[2] دلائل الإعجاز: 52.

[3] البناء النحوي في شعر مانع العتيبة: 135

إنّ ((الألفاظ تبع للمعاني))[1]، والمعاني تتقدم حسب رأيه باعتبارات خمسة هي: العلة والذات والشرف والرتبة والزمان[2] ، ثم أضاف دافعا آخر للتقديم، وهو الخفة، ومثّل لذلك بتقديم "ربيعة" في قولهم: "ربيعة ومُضر"، فقال: (( إنما قُدِّمت "ربيعة" مع أنّ "مُضر" أشرف باصطفاء الله تعالى وجعل النبي - صلى الله عليه وسلم - منها؛ لئلا يفضي إلى كثرة الحركات المتوالية، فأخَّرتَ "مُضر" لتقفَ عليها بالسكون، وقد يكون تقديم الجن على الإنس لهذا الغرض، فالإنس أخف لمكان النون والسين المهموسة، وكان تقديم الأثقل أولى لنشاط المتكلم في أول كلامه، ومن ثَم لم يُوقف إلا على ساكن. ))[3] وكلّ المحاولات التي قام بها العلماء لإيضاح الأغراض الدلالية لظاهرة التقديم والتأخير لم يكن هدفهم من ورائها إلا التقريب والتمثيل، لا الحصر، ومن هذه الأغراض التي ذكرها العلماء[4]:

**1. تعجيل المسرة:**

ويكون ذلك عند التبشير والوعد، وذلك نحو قوله تعالى: ﴿عَفَا اللَّهُ عَنْكَ لِمَ أَذِنْتَ لَهُمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَتَعْلَمَ الْكَاذِبِينَ﴾[5] فبشر الله تعالى نبيه بالعفو، وعاجله به،

---

[1] انظر: البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن:290.

[2] السابق.

[3] السابق:298.

[4] انظر: تلخيص المفتاح:232/1، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح: 232/1، جواهر البلاغة:139، البلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني: 229.

[5] سورة التوبة:43.

قبل أنْ يعاتبه، وفيه طمأنة للنبي عليه السلام، كانت ستتأخر لولا هذا التقديم، كما أني أرى أنّ في هذا التقديم تشريف ورفعة لمقام النبي عليه السلام، فلو أُلقي إليه العتاب أولا ثم العفو، لكان أعنف.

**2. تعجيل المساءة:**

ويكون ذلك في مواطن الإنذار والوعيد، نحو قوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِلْمُشْرِكِينَ أَنْ يَعْمُرُوا مَسَاجِدَ اللَّهِ شَاهِدِينَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ بِالْكُفْرِ أُولَئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ وَفِي النَّارِ هُمْ خَالِدُونَ﴾[1] حيث قدم﴿فِي النَّارِ﴾ على ﴿خَالِدُونَ﴾لرعاية الفاصلة، وليحصل منه تعجيل المساءة للكفار إذا سمعوه.[2]

**3. التشويق للمتأخر:**

ومنه قول المعري:

تَعَبٌ كُلُّهَا الْحَيَاةُ فَمَا أَعْجَبُ إِلاَّ مِنْ رَاغِبٍ فِي ازْدِيَادِ [3]

حيث قدم الخبر على المبتدأ، وهو يريد: الحياة كلها تعب، فقدم الخبر لإثارة انتباه السامع وتشويقه للمبتدأ.

**4. تعجيل التلذذ بذكر المقدم:**

ويظهر هذا الداعي في تقديم الألفاظ الّتي يُحبُّ المتكلّم أن يُرَدِّدَها على لسانه؛ لأنّه يحبُّ مسمَّيَاتــها، كاسم المعشوقـة عند العاشــق، ولدى الإشعار بأنّ

---

[1] سورة التوبة:17.

[2] انظر: تفسير التحرير والتنوير:141/10.

[3] البيت من الخفيف، لأبي العلاء المعري. في ديوانه سقط الزند:197.

المقدم حاضر في تصور المتكلم،لا يغيب عنه، فهو يَسْبِقُ غيره إلى النُّطق به، ومنه قول عمرو ابن كلثوم:

وَكَأسٍ قد شرِبْتُ ببَعْلَبَكَّ وأُخْرى في دِمشْقَ وقاصرينَا[1]

حيث قدم "كأس"، وجعلها مبتدأ مجرورا بواو رب، رغم كونها مفعولا به في المعنى، إذ أصل الكلام: قد شربت كأسا ببعلبك، ولكنّه قدم اللفظ، وأزاحه من وظيفة المفعول به المتأخرة، وجعله يشغل وظيفة المسند إليه؛ ليُشعر السامع ويشركه بهذه اللذة والنشوة المسيطرة عليه من جراء تلك الكأس.

**5. إرادة المبادرة إلى التبرك بذكر المقدم:**

وذلك كأنْ يبدأ المتكلم بذكر اسم الله تبركا، أو تقديم اسم الرسول أو الصحابة أو الأولياء تيمنا وتبركا، ومن ذلك قول بعضهم:

وَاللهَ أَسْأَلُ أَنْ أَرَاكَ قَرِيبَا وَيَعُودُ عُودُ الْوَصْلِ مِنْكَ رَطِيبَا[2]

فقدم المفعول به تيمنا وتبركا وتفاؤلا بقرب الرؤية وعودة الوصل، كما أنّ في تقديمه دلالة على التخصيص.

**6. التهويل والإفزاع:**

أي: التخويف وإلقاء الرُّعب، إذا كان المقدَّم فيه ما يخيفُ ويُرْعب، وذلك نحو قوله تعالى:﴿ثُمَّ الْجَحِيمَ صَلُّوهُ * ثُمَّ فِي سِلْسِلَةٍ ذَرْعُهَا سَبْعُونَ ذِرَاعًا فَاسْلُكُوهُ﴾[3]حيث قدم﴿الْجَحِيمَ﴾، و﴿فِي سِلْسِلَةٍ﴾ لتهويل الموقف، وإفـزاع المفعول به، وفي هذا التقديم

---

[1] البيت من بحر الوافر، وهو لعمرو بن كلثوم في جمهرة أشعار العرب:139.

[2] البيت من بحر الكامل وقد ورد بدون نسبة في قرى الضيف: 219/5.

[3] سورة الحاقة: 31، 32.

أيضا تعجيل بالمساءة للمفعول به.

**7. التخصيص:**

وذلك عند إرادة تخصيص الخبر بالمبتدأ، أي: قَصْرُ المسند على المسند إليه، بحيث لا يكون لغيره، ومن ذلك قوله تعالى:﴿لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ ﴾[1]فكلّ الأمر مقصور ملكه على الله سبحانه وتعالى، لا يتعدّاه إلى سواه، قال الشيخ الطاهر بن عاشور: ((وتقديم المجرور في قوله:﴿لِلَّهِ الْأَمْرُ ﴾ لإبطال تطاول المشركين الذين بهجهم غلب الفرس على الروم؛ لأنّهم عبدة أصنام مثلهم؛ لاستلزامه الاعتقاد بأنّ ذلك الغلب من نصر الأصنام عُبَّادُها، فبين لهم بطلان ذلك، وأنّ التصرف لله وحده ))[2]

**8. النص على سلب العموم، أو عموم السلب:**

ويكون سلب العموم بتقديم أداة النفي على أداة العموم كـ "كل" و"جميع"، مثل: ليس كلّ خبر صادقا، وهذا يدل على أنّ في الأخبار ما قد يكون صادقا، ويحتمل أنْ تكون الأخبار جميعها غير صادقة؛ لأنّ النفي فيه مسلط على الشمول خاصة دون أصل الفعل، ومنه قول الشاعر:

وَأَهْدَيْتُ مِنْ زَفَرَاتِ الحَنِيْنِ إِلَيْكَ **وَمَا كُلُّ مَنْ حَنَّ حَنْ**[3]

شَـوَارِدَ فِي كُلِّ صَدْرٍ لَهَا مُنَاخٌ وَفِي كُـلِّ سَمْعٍ سَنَنْ

أما عموم السلب فيكون بتقديم أداة العموم على أداة النفي، مثل: كلّ ظالم لا

---

(1) سورة الروم: من الآية 4.

(2) التحرير والتنوير: 46/21.

(3) البيتان من المتقارب لابن سنان الخفاجي في ديوانه:619.

ينجو من العقاب، وفيه يكون النفي مسلطا على الكلية، فلا يشد عنه شيء، فيكون لاستغراق الأفراد، بحيث لا ينجو أي من الظالمين من العقاب إن شاء الله تعالى.

**9. الإنكار :**

ومنه قول أبي العلاء:

أَعِنْدِي وَقَدْ مَارَسْتُ كُلَّ خَفِيَّةٍ يُصَدَّقُ وَاشٍ أَوْ يُخَيَّبُ سَائِلُ ؟![1]

فقدّم الظّرف "عندي" على عامله "يُصَدَّق" وما عطف عليه، ليدُلَّ على إنكاره، وأصل التركيب: أيصدق واش أو يخيب سائل عندي ؟ فقدم الظرف ليكون إنكاره التكذيبي منصبا على شخصه، أما غيره فقد يفعل.

**10. الافتخار:**

ومنه قول الشاعر:

حَضْرَمَوْتٌ فَتَّشَتْ أحسابنَا وَإِلَيْنَا حَضْرَمَوْتٌ تَنْتَسِبْ[2]

فقدم "حضرموت" الشهيرة افتخاراً بنسبتهم إليها، ثم قدم الجار والمجرور "إلينا" للافتخار بقومه والاعتزاز بهم، وليدل على أن حضرموت اكتسبت تلك الشهرة والفخر من نسبتها إليهم.

**11. التَّشكي:**

ومنه قول الشاعر:

---

[1] البيت من بحر الطويل، وهو لأبي العلاء المعري في سقط الزند 106.

[2] البيت من الرمَل نُسب للأُقيشر في الأغاني 265/11.

إِمَّا تَرَانِي قَدْ هَلَكْتُ فَإِنَّمَا رَمَضَانُ أَهْلَكَنِي وَدِينُ أُسَيْدِ[1]

فقدم "رمضان" وحقه أن يكون فاعلا رتبته بعد الفعل؛ لأنه يشتكى من هذا الشهر الذي منعه شرب الخمر.

**12. إرادة اللف والنشر:**

ومنه قول الشاعر:

فَصَالُوا صَوْلَةً فِيْمَنْ يَلِيْهِمْ وَصُلْنَا صَوْلَةً فِي مَنْ يَلِيْنَا[2]

فَآبُوا بِالنِّـهَابِ وَبِالسَّـبَايَا وَأُبْـنَا بِالمُلُـوكِ مُصَـفَّدِيْنَا

يصور الشاعر معركة اشترك فيها قومه مع أبناء عمومتهم في مواجهة عدو، فجاء الشاعر في البيت الثاني بالنشر المرتب على اللف المذكور في البيت الأول، حيث صال الآخرون صولتهم، وصال قوم الشاعر صولتهم، ولكلٍّ هدفه، فرجعوا هم بالغنائم، بينما رجع قوم الشاعر بالقادة والملوك مصفدين بالأغلال.

وقد يقدم الشاعر ويؤخر على عكس الترتيب، كما فعل ابن حيّوس في قوله:

كَيْفَ أَسْلُو وأَنْتِ حِقْفٌ وَغُصْنٌ وغَزَالٌ لَحْظاً وَقَدّاً وَرِدْفاً[3]

جاء بالنشر على عكس ترتيب اللَّف، إذا للّحظ للغزال، والْقَدُّ لِلْغُصْنِ، والرِّدْفُ للحِقْف.

**13. صحة المقابلات:**

---

[1] البيت من الكامل أحذ الضرب، وهو للعباس ابن الأحنف في ديوانه: 35.

[2] البيتان من الوافر من معلقة عمرو بن كلثوم، انظر: شرح القصائد السبع الطوال: 412..

[3] البيت من الخفيف نسب لابن حيّوس في الإيضاح في علوم البلاغة: 333.

وهذا يزيد من جلاء المعنى، وجمال الصورة، ومنه قول الشاعر:

أَزُورُهُمْ وَسَوَادُ اللَّيْلِ يَشفَعُ لي وَأنثَني وَبَيَاضُ الصّبحِ يُغْرِي بِي[1]

حيث قابل بين ألفاظ الشطر الأول وألفاظ الشطر الثاني على الترتيب، الأول مع الأول، والثاني مع الثاني،...، ولولا إرادة المقابلة لقال . بغض النظر عن الوزن .: أزورهم ويشفع لي سواد الليل، وأنثني ويغري بي بياض الصبح.

**14. التقديم لغرض التدرج:**

أو الترقي، وفيه يقدم الناثر أو الشاعر كلامه بالتدرج التصاعدي، أو التنازلي، ومنه قول الشاعر في وصف إبل:

يَتَرقْرَقْـنَ كَالسَّرَابِ وقَدْ خُضْ ـنَ غِمَاراً مِنَ السَّرَاب الْجَارِي[2]

كالْقِسِيّ الْمُعَطَّفَاتِ بَلِ الأَسْـ ـهُمِ مَبْرِيَّـةً بَلِ الأَوْتَـــــارِ

وصف الشاعر إبله النحيلة المنهكة، فشبهها أولاً بالقسي، ثم أضرب فشبهها بالأسهم المبرية، ثم أضرب فشبهها بالأوتار، وبذلك تدرج الشاعر في وصفه تدرجاً تصاعدياً ، حتى وصل إلى أعلى مراتب النحول في تصوره.

**15. مراعاة الترتيب الوجودي:**

ومنه قول الشاعر:

عَاصٍ مُسِيءٌ مُذْنِبُ مُتَعَتِّبٌ أَخْفَى هَوَاهُ وَأَظْهَرَ الْغَضَبَا[3]

تدرج الشاعر في وصف المعاتَب الذي عصى هواه، فأساء، فصار مذنباً

---

[1] البيت من البسيط للمتنبي، انظر: سر الفصاحة:201.

[2] البيتان من الخفيف نسبا للبحتري في الإيضاح في علوم البلاغة:324

[3] البيت من الكامل مقطوع الضرب، وهو للأقيشر في ديوانه: 22.

يستحق العتاب.

ومنه أيضاً قول شوقي:

نَظْرَةٌ فابْتسَامَةٌ فَسلامُ فَكَلامٌ فَمَوْعِدٌ فَلِقَاءُ [1]

ولا يخفى ما فيه من ترتيب وترقي، لا يكون اللاحق فيه إلا بعد السابق.

تلك هي بعض الدلالات والأغراض المعنوية لظاهرة التقديم، وأكرر القول بأنّ ذكر هذه الأغراض ما هو إلا محاولة للتقريب والتمثيل، أما في الحقيقة والواقع فإنّ أغراض التقديم والتأخير لا يمكن حصرها؛ لأنها نابعة من النفس البشرية، وتتأثر بانفعالاتها، فلكلّ تقديم دلالاته التي تُكتشف من خلال النص الذي وردت فيه، فيجب ألا يُغفل دور السياق وأثره في تحديد الغرض الذي من أجله ارتُكبَ هذا التقديم.

[1] البيت من الخفيف لأحمد شوقي في الشوقيات:112/2.

**مصادر البحث ومراجعه:**

**. القرآن الكريم.** برواية حفص.

- الأغاني . تحقيق وإشراف لجنة من الأدباء . دار الثقافة بيروت . ط. السادسة1983.
- الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع. مختصر تلخيص المفتاح. تأليف: الخطيب القزويني . دار الجيل بيروت.
- البرهان في علوم القرآن للإمام بدر الدين محمد الزركشي .تح. محمد أبوالفضل إبراهيم . دار التراث القاهرة.
- البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، تأليف كمال الدين عبد الواحد الزملكاني، تح: خديجة الحديثي، مطبعة العاني بغداد، ط1/1974.
- البلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني، تأليف: د. فضل حسن عباس، دار الفرقان، ط4 /1997.
- البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني، تأليف: د. تمام حسان، عالم الكتب، ط1/1993
- تفسير التحرير والتنوير . تأليف محمد الطاهر بن عاشور . الدار التونسية للطبع1984.
- التلخيص في علوم البلاغة وهو تلخيص كتاب مفتاح العلوم للسكاكي للإمام جلال الدين محمد بن عبد الرحمن المعروف بالخطيب القزويني. تح. د. عبد الحميد هنداوي . منشورات محمد علي بيضون . دار الكتب العلمية بيروت . ط. الأولى 1997.

- جمهرة أشعار العرب لأبي زيد محمد بن أبي الخطاب القرشي . شرحه وضبطه وقدم له الأستاذ علي فاعور . دار الكتب العلمية بيروت . ط.الثانية 1992.
- جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع . تأليف أحمد الهاشمي . دار إحياء التراث العربي بيروت . ط. الثانية عشرة.
- الخصائص لأبي الفتح عثمان بن جني . تح. محمد علي النجار . دار الكتب المصرية 1952.
- دلائل الإعجاز للجرجاني . علق عليه محمود محمد شاكر . مطبعة المدني بالقاهرة . دار المدني بجدة . ط. الثالثة1992.
- شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات لأبي بكر محمد بن القاسم الأنباري، تح: عبد السلام هارون، دار المعارف، ط 5.
- ديوان ابن سنان الخفاجي، تح: د.مختار الأحمدي نويرات، ود. نسيب نشاوي، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.2007.
- سر الفصاحة، تأليف أبي محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي، حققه وعلق عليه ووضع فهارسه د. النبوي عبد الواحد شعلان.
- سقط الزند لأبي العلاء المعري، شرح: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، 1990: 197.
- الشوقيات. شعر المرحوم أحمد شوقي، دار الكتاب العربي، بيروت.
- الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وحقائق علوم الإعجاز تأليف: يحيى بن حمزة العلوي، طبع بمطبعة المقتطف بمصر سنة 1914م
- عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح للشيخ بهاء الدين السبكي .تح:

د. عبد الحميد هنداوي. المكتبة العصرية بيروت. ط2003/1.

- العلامة الإعرابية تأليف: د. محمد حماسة. دار الفكر العربي.
- قِرى الضيف، تأليف عبد الله بن محمد المعروف بابن أبي الدنيا، تح: عبد الله بن حمد المنصور، الناشر: أضواء السلف الرياض، ط1997/1
- الكامل في اللغة والأدب لأبي العباس المبرد . حققه وشرحه وضبطه وفهرسه حنا الفاخوري . دار الجيل بيروت . ط. الأولى 1997.
- كتاب سيبويه لأبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر . تح. عبد السلام محمد هارون . دار الجيل بيروت . ط. الأولى .
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل للإمام محمود بن عمر الزمخشري، وبذيله أربعة كتب . رتبه وضبطه وصححه مصطفى حسين أحمد . دار الكتاب العربي .
- اللغة العربية معناها ومبناها، تأليف د. تمام حسّان، عالم الكتب، ط. 2009/6 لمسات بيانية في نصوص التنزيل، تأليف د. فاضل السامرائي، دار عماد عمان، ط2009/5 :39.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري . تح. محمد محيي الدين عبد الحميد . المكتبة العصرية بيروت 1992.

***الرسائل العلمية:***

- بناء الجملة في شعر ابن سنان الخفاجي، دراسة نحوية دلالية،أطروحة مقدم لنيل درجة الدكتوراه، إعداد: عبد الله محمد الجعكي، إشراف: د. شعبان صلاح، و/د. مصطفى عراقي، جامعة القاهرة كلية دار العلوم قسم النحو والصرف والعروض2012.

- البناء النحوي في شعر مانع سعيد العتيبة ودوره الدلالي، أطروحة مقدم لنيل درجة الدكتوراه، إعداد: حنان أحمد عبد الله فياض، إشراف: د. شعبان صلاح، جامعة القاهرة كلية دار العلوم قسم النحو والصرف والعروض.2008
- التقديم والتأخير بين النحو والبلاغة، إعداد: مي إليان الأحمر، رسالة ماجستير مقدمة إلى دائرة اللغة العربية ولغات الشرق الأدنى في كلية الآداب والعلوم في الجامعة الأمريكية في بيروت، 2001.
- شعر أحمد محرم، دراسة نحوية دلالية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في النحو والصرف والعروض إعداد: محمد السيد أحمد سعيد، إشراف. د. أحمد كشك. جامعة القاهرة كلية دار العلوم، قسم النحو والصرف والعروض.2007.

**د . جمال منصور بن زيد**
**الجامعة الأسمرية**

أدّت التغيرات المتعددة والمعقدة التي يشهدها العالم إلى حاجة المجتمعات لنظم تعليم قوية، مما اقتضى السعي لتحسين جودة إعداد المعلم، ومن هنا فتحت هذه التحديات نافذة من الفرص لإجراء عمليات الإصلاح والتحسين في اختيار المعلمين وإعدادهم. فقطاع التربية والتعليم بحاجة اليوم إلى معلم مبدع ومبتكر ونافذ البصيرة، قادر على التكيف مع البيئة المحيطة بكل ما فيها من تغيرات وتحولات وفق القيم السائدة والأهداف المرغوبة، هذه التغيرات والتحديات الجديدة التي تبرز في كل يوم تحتاج مواجهتها إلى أفراد ذوي خبرات جديدة وأفكار وأساليب ومهارات وخطط عمل للتعامل معها بنجاح، وهذا لا يتأتّى إلاّ من خلال معلم يمتلك المعارف والمهارات التي تمكنه من استنهاض قدرات المتعلمين نحو نهل الخبرات التربوية ومساعدتهم على الاندماج والتكيف مع تغيرات العصر ومتطلباته، وبالتالي أخذت تبرز بقوة أهمية الالتفات إلى تربية المعلم ابتداءً من اختياره وانتهاءً بتدريبه أثناء الخدمة. ( محمد عبد الفتاح شاهين، 2007، ص173) .

ويتمثل الهدف الأساسي لكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في بناء المعلم المؤهل تربوياً وعلمياً، الذي يقوم بالمسؤولية الملقاة على عاتقه في تربية جيل قادر على التكيف مع سرعة التغير والتقدم العلمي والتطور التكنولوجي في المجالات المختلفة.(يوسف عبد القادر أبو شندي، 2009، 37) .

نظراً لكون المعلم العنصر الأكثر تأثيراً في العملية التربوية فقد أولته النظم التربوية الحديثة اهتماماً بالغاً تمثل في أساليب اختياره وبرامج بنائه وتدريبه. والتركيز والاهتمام بتدريب المعلم هو أكثر من التركيز على إعداده، ومفهوم التدريب يأخذ أسبقية على مفهوم التعليم؛ لأنّه لا فائدة ترجى من معلم ملم بالمادة النظرية وغير قادر على توظيف ذلك في عمله والتأقلم مع البيئة المدرسية واحتياجاتها، ويضع مفهوم التدريب ومحتواه وإجراءات ضبطه ومتابعته أمام المؤسسات التربوية تحدياً كبيراً، وهو ما جعل بعض العلماء يقولون إنّ وجود معلم في مدرسة مع مدير يفهم طبيعة عمله ويعرف كيفية إدارة مجموعة المعلمين في مدرسته أجدى بكثير من السنوات التي يقضيها المعلم في دراسته الجامعية، وهذا يؤشر إلى ضرورة أن تدخل مؤسسات إعداد المعلمين مفاهيم جديدة للتعليم والتدريب تراعي التطورات وتتعاطى مع المستجدات التربوية ضمن العملية التربوية بكافة مكوناتها. (محمد أحمد شاهين،2009، ص3)

ولما كان الإعداد العام للمعلم يتناول الجوانب النظرية بأبعادها المتعلقة بمادة التخصص أو الموضوعات التربوية المختلفة فإنّ هذا غير كافٍ لإعداد معلم جيد إذ تقتضي المهنية أن يمكن الطالب المعلم من ممارسة دوره وذلك للتأكد من حسن أدائه، لهذا فإنّ كليات التربية تُضمّن برامج إعداد المعلم برامج التربية العملية بوصفها تدريباً عملياً على أرض الواقع وهي تمثل عصب الإعداد التربوي كونها تهدف إلى تنمية مهارات الطالب المعلم وفهمه لمتطلبات عملية التدريس.(محمد عبد الفتاح شاهين، 2007، 174).

والتدريب يوسّع مدارك المتدربين ويساعدهم في تشكيل وجهات نظر حول مهنة التدريس، إذا أفسح المجال أمامهم لممارسة التدريس في أجواء طبيعية داخل

غرفة فصل اعتيادي ومع الطلبة الذين سيدرس أمثالهم في المستقبل، وبما أنّ المعلم رمز ونموذج وموصل للمعرفة، وقد يقوم بجميع هذه الأشكال السلوكية في موقف تعليمي واحد، وأياً كان هذا الشكل من السلوك فلا بدّ من تدريبه على القيام به بكفاءة لما لذلك من أثر في نوعية المخرجات التربوية.(يوسف عبد القادر أبو شندي، 2009، ص38).

تؤكد بعض الدراسات أن التغيرات الحديثة في أسلوب تدريب المعلمين تستوجب إعادة النظر في محتوى وإدارة برامج تدريب المعلم ليكون التدريب في المدارس هو حجر الزاوية، ولا يعني هذا إلغاء دور الجامعات في هذا المجال؛ بل التركيز على ما يتم في المدارس وليس مجرد المعرفة النظرية في كليات التربية ومعاهد المعلمين، ولا يعني ذلك أيضاً أن يكون التركيز على برامج التربية العملية في المدارس جزءًا من برامج التدريب، ولن يكون ذلك وحده كافياً دون التأكّد من صلاحية التجربة العملية والاهتمام بأن لا يكون التدريس مهنة من لا مهنة له. (محمد أحمد شاهين، 2009، ص2)

تتيح التربية العملية الفرصة أمام الطالب المعلم لتطبيق ما درسه في مواقف تعليمية واقعية، ويتم تقويمه في هذه المواقف من خلال استمارة تقويم معدة لهذا الغرض، ونظراً للدور الذي تقوم به التربية العملية في توظيف المعلومات النظرية التي تلقاها الطالب المعلم في أثناء دراسته الجامعية وتطبيق المبادئ التربوية والنفسية واكتساب المهارات التدريسية المختلفة فهي تعمل على تضييق الفجوة بين الإعداد النظري والتطبيق العملي، وتتيح الممارسة الفعلية والواقعية في الميدان الحقيقي كما أنّها تمثل الإعداد الوظيفي للطالب المعلم بشكل يتفق مع طبيعة اختصاصه والمهمات المترتبة عليه فيما بعد.(فرح سليمان المطلق، 2010، ص66)

واهتمت البحوث والدراسات بالتربية العملية وتحليل طبيعتها وأبعادها والمشكلات التي تواجهها، ويرى البعض من خلال مراجعة الأدب التربوي المتصل بالتربية العملية أنّ السمات العامة لبرامج هذه التربية لازالت خبرة غير منظمة في كثير من برامج إعداد المعلمين حيث يجد الطالب نفسه فيها وحيداً دون توجيه ومتابعة جادة، وأن مستوى الإشراف متدنٍ بسبب ضعف الإعداد المهني للمشاركين فيها من معلمين متعاونين ومشرفين إضافة إلى تأثير ضعف الارتباط بين ما يدرسه الطلبة المعلمون في الجامعات وما يحتاجونه فعلاً في المدارس إضافة إلى تأثير زيادة أعباء المشرفين على التربية العملية في الجامعة، وإعطاء المدارس الأولوية لتعليم طلبتها على حساب الإسهام في إعداد المعلمين، إن هذه المشكلات ذات تأثير سلبي في تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريب الطلبة المعلمين، لذلك فهي جديرة بالمزيد من البحث والاستقصاء للكشف عنها وعن المتغيرات المرتبطة بها.

تقوم الأقسام التربوية بكليات الجامعة الأسمرية بتنفيذ برنامج التربية العملية ولاشك أن هناك حاجة مستمرة لتقويم هذا البرنامج للتعرف على مدى فاعليته والصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء تطبيقهم للتربية العملية . وإذا كانت التربية العملية بالنسبة لكثير من الطلاب المعلمين تعد من أكثر الفترات التي يشعرون فيها بالضغط طوال مدة تدريبهم لما يمكن أن يواجههم من هذه المشكلات فإنه يمكن التغلب على هذه السلبية من خلال التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة تدريبه الميداني، ونظراً لكون الباحث قد أشرف على طلبة التربية العملية خلال السنوات الماضية، ومن خلال ملاحظاته ومناقشاته مع زملائه المشرفين وملاحظات الطلاب الذين ينفذون هذا

البرنامج حول القصور في إعدادهم الميداني والمشكلات التي يواجهونها أثناء فترة التطبيق، ونظراً لكون الجامعة تسعى إلى تطوير برنامج التربية العملية بشكل مستمر بما يكفل أهداف إعداد معلمين أكفاء في التخصصات المختلفة؛ ولأن الطالب هو محور التربية العملية كان لا بد من استطلاع رأيه والاستئناس به حول برنامج التربية العملية واستخدام نتائج هذا الاستطلاع في إحداث نوع من التطوير في تنفيذ البرنامج لمعالجة السلبيات الحالية.

وبذلك فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن السؤال الآتي : ما أهم مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالجامعة الأسمرية من وجهة نظرهم ؟

**ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:**

1 - ما مشكلات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي؟
2 - ما مشكلات التربية العملية المتعلقة بالمشرف التربوي؟
3 - ما مشكلات التربية العملية المتعلقة بإدارة المدرسة المتعاونة؟
4 - ما مشكلات التربية العملية المتعلقة بإدارة برنامج التربية العملية؟
5 - ما مشكلات التربية العملية المتعلقة بإجراءات البرنامج ؟
6 - ما مشكلات التربية العملية المتعلقة بتحضير الدرس وتنفيذه وإدارة الفصل؟

**- أهمية الدراسة :**

تمثل التربية العملية الخبرة الأولى في مجال التدريس للطالب المعلم، لهذا فإنّه يجب أن تكون هذه الخبرة ناجحة، وبما أن الهدف من استطلاع وجهات

نظر الطلاب هو معرفة مشكلات التربية العملية ورفع المستوى الأدائي لها فإن دراسات التقويم تبقى مهمة لمعرفة واقع البرنامج ومعرفة جوانب الضعف وتحسينها وجوانب القوة ودعمها، فالتربية العملية تعد محكاً لنجاح عملية إعداد المعلمين أو فشلها.

كذلك تتيح للأطراف المشاركة في البرنامج من الإداريين والمشرفين ومديري المدارس والمعلمين المتعاونين الاطلاع على نتائج الدراسة والإفادة منها في تطوير مستويات أدائهم والتعرف على أدوارهم بشكل أفضل، كما يشكل البحث أرضية لمساعدة الباحثين في مجال التربية العملية من حيث الجوانب النظرية وإجراء بحوث في الجوانب التي لم يتناولها البحث .

يضاف إلى ما سبق فإن برنامج التربية العملية الذي يتم تنفيذه بالجامعة لم يخضع لعملية تقويم ومراجعة منذ تأسيسه حيث إنه وفي حدود علم الباحث تعد الدراسة الحالية الأولى التي تستطلع واقع التربية العملية في الجامعة الأسمرية من حيث الإيجابيات والسلبيات في مجالاته المختلفة التي تناولتها الدراسة لذلك يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة بداية لدراسات عديدة تتناول هذا الخط البحثي من جوانبه المختلفة.

**حدود الدراسة:**

تمت الدراسة في نطاق الحدود الأساسية الآتية :

- اقتصرت الدراسة على طالبات التربية العملية بقسمي اللغة العربية والتاريخ والحضارة الإسلامية بكلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالجامعة الأسمرية.

- تحددت الدراسة بالاستبانة التي قام الباحث بإعدادها للتعرف إلى مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين.
- تم تحديد النصف الثاني من العام الجامعي 2013/2012 لتطبيق أداة الدراسة.

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى معرفة وجهات نظر الطالبات المعلمات بكلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالجامعة الأسمرية في برنامج التربية العملية بأبعاده المختلفة (المشرف التربوي – المشرف الأكاديمي – إدارة المدرسة المتعاونة – إجراءات برنامج التربية العملية – إدارة البرنامج ) ومعرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج وذلك خلال العام الدراسي 2013/2012م.

**مصطلحات الدراسة:**

وردت في هذه الدراسة بعض المصطلحات لا بد من تعريفها إجرائياً مثل:

**التربية العملية:**

هي إحدى المقررات الدراسية للطلاب الدارسين بالأقسام التربوية بكليات الجامعة الأسمرية يدرسها الطلاب عبر برنامج تدريبي عملي له فترة زمنية محددة لإكسابهم الخبرات التربوية من خلال معايشتهم لمعارف وقيم واتجاهات ومهارات، وتطبيقها أدائياً في المدرسة لكسب مهارات تدريسية وتنقسم إلى مراحل (التدريس المصغر – المشاهدة – التطبيق).

**مشكلات التربية العملية:**

هي المعوقات التي تحول دون تمكن الطالب المعلم من الأداء الجيد خلال

فترة التربية العملية وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال استبانة الدراسة.

**برنامج التربية العملية:**

هو البرنامج التدريبي الذي يتدرب الطلبة المعلمون من خلاله على الجوانب المختلفة لعملية التدريس لإكسابهم المهارات والخبرات المهنية والاجتماعية اللازمة لممارسة مهنة التعليم ويتم تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس المتخصصين تربوياً وأكاديمياً وذلك خلال سنة التخرج.

**الطالب المعلم:**

هو الطالب المسجل بالسنة النهائية بأحد الأقسام التربوية بكليات الجامعة الأسمرية والذي يتلقى برنامجاً تدريبياً في التربية العملية في إحدى المدارس العامة بحيث يسمح له بالتدريس الفعلي والقيام بالمهمات التي يمارسها المعلم في المدرسة.

**المشرف الأكاديمي:**

هو أحد أعضاء هيئة التدريس أو المحاضرين بالقسم العلمي وتسند إليه مهمة الإشراف على طلبة التربية العملية في مجال تخصصه ومتابعتهم وتقويمهم طوال فترة التربية العملية.

**المشرف التربوي:**

هو أحد أعضاء هيئة التدريس أو المحاضرين التابعين لمكتب الإعداد والتأهيل التربوي ويكون متخصصاً في مجال التربية وتسند إليه مهمة الإشراف على الطلاب المعلمين أثناء فترة التطبيق العملي وإرشادهم وتوجيههم لحل

المشكلات التي تقابلهم في مهمتهم ويقوّم أداءهم حسب النموذج المعد والمعتمد من الجامعة.

**المدرسة المتعاونة:**

هي المؤسسة التعليمية الحكومية التابعة لقطاع التربية والتعليم بالمنطقة وفيها يتم تنفيذ برنامج التربية العملية وتكون لديها القدرة على استيعاب المتدربين وتوفير الظروف والإمكانيات المناسبة ليتسنى لهم الاستفادة من فترة التدريب.

**مدير المدرسة المتعاونة:**

هو الذي يتولى إدارة المدرسة المتعاونة التي يتدرب فيها الطلاب المعلمين ومن مسؤولياته تسهيل مهمتهم أثناء فترة التطبيق والمشاركة في تقويمهم وفق النموذج المعد.

**المعلم المتعاون:**

هو الذي يعمل في المدرسة المتعاونة والمتخصص في نفس المجال الذي يتدرب فيه الطالب المعلم، وهو يساعد الطالب على القيام بعملية التدريس حيث يتابعه ويرشده.

**- الدراسات السابقة :**

- قامت (خضراء ارشود الجعافرة وسامي سليمان القطاونة، 2011) بدراسة هدفت إلى تعرف واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة معلمي الصف الخريجين، وقد قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من(74) فقرة موزعة على أربعة مجالات. أظهرت الدراسة أن التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة، قد حصلت على درجة فاعلية متوسطة للأداة ككل، وقد احتل مجال المشرف التربوي المرتبة الأولى، وبدرجة فاعلية

مرتفعة، بينما احتل مجال إدارة المدرسة المتعاونة المرتبة الأخيرة، وبدرجة فاعلية ضعيفة، ولم تظهر الدراسة فروقاً حول واقع التربية العملية تعزى للجنس، وقد أظهرت الدراسة فروقاً تعزى للمعدل التراكمي ولصالح فئة الممتاز.

- وقد أجرى (زياد علي الجرجاوي، وعامر الخطيب، 2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع التربية العملية في قسم التربية بجامعة القدس المفتوحة والمشكلات والتحديات التي تواجهها، وقد تطلب ذلك دراسة برنامج التربية العملية في بعض البلاد للتعرف على مدى مواكبة برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة للاتجاهات المعاصرة في هذا المجال، وفي نهاية هذه الدراسة ومن خلال الوصف والتحليل لواقع التربية العملية بعناصرها المختلفة في بعض كليات التربية في بلاد أخرى قام الباحثان بتصميم نموذج للتربية العملية في جامعة القدس المفتوحة يعرض ويوضح عناصر التربية العملية وأهدافها وتقويمها (على الرغم من تنوعها وتعقدها) بطريقة واضحة مبسطة للمسؤولين عن إعداد المعلمين والمشرفين الأكاديميين ولمعلم المستقبل نفسه.
- قام (فرح سليمان المطلق 2010) بدراسة هدفت إلى رصد آراء المشرفين التربويين على برنامج التربية العملية وآراء الطلبة الدارسين بالسنة الرابعة تخصص معلم فصل في كلية التربية جامعة دمشق. تكونت عينة البحث من (60) مشرفاً تربوياً و(180) طالباً بالسنة الرابعة واستخدم الباحث استبياناً مكوناً من (46) فقرة موزعة على (4) مجالات وقد توصل إلى نتائج عرضت حسب مجالات الدراسة.
- وقد قام (مصطفى فنخور خوالدة وآخرون، 2010 ) بدراسة المشكلات التي

تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية أثناء فترة التربية العملية، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ بناء استبانة اشتملت على (52) فقرة موزعة على ست مجالات، وتمّ تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (100) طالب معلم، وأظهرت النتائج أن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين هي بالترتيب : المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، وشخصية الطالب المعلم، والإشراف على التربية العملية، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدرس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى للجنس، في حين لم يوجد أثر يعزى للمعدل التراكمي للطلبة.

- أجرى (محمد أحمد شاهين، 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة أثناء فترة التدريب وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، والتخصص)، والتفاعل بينهما، وتحقيقاً لذلك طورت أداة للدراسة تضمنت (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات، طبقت على عينة طبقية عشوائية حجمها 246 دارساً ودارسة، أخذت من خمس مناطق تعليمية بطريقة المعاينة العنقودية. وأظهرت النتائج أن ترتيب المشكلات التي يواجهها الدارسون كالآتي: مجال دور المشرف الأكاديمي، فمجال المدرسة المتعاونة، ثم مجال خطة التدريس، وأخيراً طلبة المدرسة المتعاونة، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين من حيث المشكلات التي تواجههم في التطبيق العملي، إذ تعاني الإناث من هذه المشكلات بدرجة أعلى من الذكور في كافة

المجالات، وكانت معاناة الدارسين ضمن تخصصي الرياضيات واللغة العربية أعمق منها في التخصصات الأخرى. ولم تظهر النتائج أثراً دالاً للتفاعل بين الجنس والتخصص على المشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء التطبيق الميداني.

- أما (يوسف عبد القادر أبو شندي وآخرون، 2009) فقد قام بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة، وتألفت عينة الدراسة من 96 طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وكانت أداة الدراسة المستخدمة استبانة تكونت من 59 فقرة تم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية كان على النحو التالي: احتل مجال تقويم مشرف التربية العملية المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملية، فالمدرسة المتعاونة، وأخيراً مدير المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة المعلمين لبرنامج التربية العملية، تعزى إلى جنس الطالب المعلم والمعدل التراكمي ككل، أما بالنسبة لمنطقة التدريب فقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة لمجال مدير المدرسة المتعاونة، ولم يكن لها تأثير في باقي المجالات.
- قام (كمال خليل يونس، 2008) بدراسة للمشكلات التي تواجه معلمي المستقبل في برنامج التربية العملية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة والتي من أهمها المشكلات الخاصة بالإشراف التربوي والمشكلات المتعلقة بالإعداد المهني والمشكلات المتعلقة بالطلبة في المدرسة، ومدة برنامج التربية العملية، وبينت الدراسة أهمية الاهتمام ومراجعة برنامج التربية

العملية للتغلب على هذه المشكلات والتحديات التي تواجه هذا البرنامج، وذلك لزيادة فاعليته في تحقيق أهدافه المخططة والمحددة مسبقاً، ولمواكبة ما يستحدث في هذا المجال.

- أما (محمد خميس وبسام غانم، 2007) فقد أجريا دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية لوكالة الغوث من وجهة نظر الأطراف المتعاونة، وتكونت عينة الدراسة من (88) من الملتحقين ببرنامج التربية العملية أثناء فترة التطبيق العملي من خلال استبانة مكونة من (66) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس المتعاونة والمعلمين في مجالات الإشراف التربوي، وإدارات المدارس، والمعلم المتعاون، في حين توجد مشكلات حادة في المجال الأول الخاص بتنظيم البرنامج، وبينت الدراسة عدم وجود فروق في وجهة نظر الأطراف المتعاونة نحو المشكلات التي تواجه الطلبة المتعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان العمل، في حين توجد فروق ذات دلالة لمتغير الوظيفة ولصالح المشرفين على مجالات إدارة المدارس والمعلم المتعاون.
- أجرى (عبد الكريم محمود القاسم، 2007) دراسة لمعرفة المشكلات التي تقف حائلاً يمنع تدريب الطلبة المعلمين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة، ولتحقيق الهدف أعد استبانة مكونة من (67) فقرة يمثل كل منها إحدى المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب المعلم موزعة على سبعة مجالات هي: تخطيط الدرس وإعداده، وتنفيذ الدرس داخل الفصل، وإدارة

الصف، وتوفير الإمكانات، والإشراف والتوجيه، والتعاون من جانب مدير المدرسة المتعاونة، والتعاون من جانب المعلم المتعاون، وطبقت هذه الاستبانة على عينة قوامها (438) من الطلبة المعلمين في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2006/2005 وبعد معالجة البيانات إحصائياً وتحليلها أظهرت النتائج أن مجال (توفير الإمكانات) حصل على المرتبة الأولى بين المجالات الأخرى من حيث ظهور المشكلات في حين أن مجال (التعاون من جانب المعلم المتعاون) حصل على المرتبة الأخيرة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتخصص الطالب المعلم ولصالح تخصص التربية الابتدائية واللغة العربية، وإلى وجود فروق تعزى للمنطقة التعليمية ولصالح منطقة نابلس، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى للمعدل التراكمي أو لجنس الطالب المعلم.

- أجرت (روضة العميرين، 2007) دراسة حول المشكلات الإدارية التي يواجهها الطلبة المعلمون في جامعة مؤتة، وقد أظهرت الدراسة أن أكثر المشكلات تركزت في إدارة المدرسة، تلتها المشكلات المتعلقة بالإشراف على التربية العملية، وأخيراً حلت المشكلات المتعلقة بتنظيم البرنامج، ولم تظهر الدراسة فروقاً تعزى للجنس في تقديرات الطلبة للمشكلات.
- أجرى (محمد عبد الفتاح شاهين، 2007) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد سعت الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة في محاور متعددة، شملت: أهداف البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة المدرسة، وأدوار المعلم المتعاون، وقد تكونت عينة البحث من 389 طالباً معلماً، تم اختيارهم

عشوائياً وفق التوزيع الطبقي من مجتمع البحث، والبالغ 1557 طالباً، أي: بنسبة وقدرها 25%، وللحصول على وجهات نظر الطلبة المعلمين، استخدمت استبانة مكونة من 63 فقرة موزعة إلى أربعة محاور، تمّ توزيعها، واستعادة 365 نسخة منها، وبعد إجراء عملية التحليل، تمّ التوصل إلى نتائج أساسية منها أن تقديرات الطلبة المعلمين على استبانة تقويم البرنامج في مستوى التقدير العالي، مع وجود بعض نقاط الضعف التي توزعت على محاور الاستبانة الأربعة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين على برنامج التربية العملية، تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية، وإلى وجود فروق وفقاً لمتغيرات الحالة الوظيفية، والتخصص واختيار المدرسة، وأبعاد الاستبانة.

- وقام (صالح هندي، 2006) بدراسة للتعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية خلال فترة التطبيق الميداني، من خلال استبانة طبقت على (53) طالباً وطالبة هم جميع الطلبة المعلمين المسجلين في مقرر التربية العملية في الفصل الثاني من العام الدراسي 2002/2001. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة، والإشراف على التربية العملية، وبرنامج التربية العملية، والمناهج المدرسية المقررة، وتلاميذ المدرسة المتعاونة، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مشكلات التطبيق الميداني تعزى إلى جنس الطلبة ومعدلاتهم التراكمية.

- وقام (عقلة الصمادي وعبد الكريم أبو جاموس، 2005) بدراسة للتعرف إلى المعيقات التي تحد من اكتساب الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية خلال ممارستهم للتربية العملية، وقد ضمت عينة البحث الطلبة المعلمين المسجلين في مساقات التربية العملية في جامعة اليرموك، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات لدى الطلبة المعلمين سواء من وجهة نظرهم أنفسهم، أو من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة، وكانت أهم المشكلات التي أجمع عليها معظم الطلاب المعلمين طول مدة التربية العملية وتشدد إدارة المدرسة والمشرف الأكاديمي في توجيهاتهم للطلبة المعلمين، وعدم توزيع فترة التربية العملية بين الملاحظة والنقد والتدريب المتصل، وضعف التعاون بين إدارة برنامج التربية العملية وإدارات المدارس، والتعارض بين الدوام في الجامعة ودوامهم في المدارس، وبعد بعض المدارس وصعوبة المواصلات، وقلة الوسائل التعليمية في المدارس وقلة المرافق الملائمة للتدريب.
- وأجرى (محمد عبده المخلافي، 2005) دراسة هدفت إلى معرفة الواقع الحالي للتربية العملية في كلية التربية بجامعة اب، وتقديم برنامج مقترح لتطويرها ويتكون هذا البرنامج من أهداف للبرنامج وأهداف عامة وخاصة للتربية العملية، ومحتوى وطرائق التدريس ونشاطات تعليمية وأساليب تقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن النظام المطبق حالياً للتربية العملية يعاني من سوء الإشراف والمتابعة من الكلية، وقلة المدة المحددة للتربية العملية، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي في إعداد الطلبة المعلمين في الجانبين الأكاديمي والتربوي، ووجود تعارض بين المحتوى الأكاديمي والتربوي الذي يدرس في الكلية والواقع الميداني.

- قام (شريف علي حماد، 2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة، ولتحقيق الهدف قام الباحث بإعداد استبانة وزعت على عينة مكونة من (134) دارس ودارسة مسجلين في مساق التربية العملية للفصل الدراسي الأول 2002 -2003. وقد أظهرت النتائج أن محور المشرف الأكاديمي احتل المرتبة الأولى في استجابات المفحوصين، بينما احتل المحور المتعلق بمدرسة التدريب المرتبة السابعة، وقد أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات وإلى وضع تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة.
- أما (حامد مبارك العبادي، 2004) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون من تخصص معلم صف خلال برنامج التربية العملية وعلاقة هذه المشكلات باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وقد استخدم الباحث استبانتين إحداهما للكشف عن مشكلات التربية العملية والأخرى للكشف عن الاتجاهات نحو مهنة التدريس، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن المشكلات الخمس الرئيسية التي تواجه الطلبة المعلمين كانت على التوالي: قلة الوسائل التعليمية وصعوبة توفيرها في المدارس المتعاونة، ومشكلة عدم التفرغ كلياً للتدريب العملي، وإشغال الطلبة المعلمين بواجبات غير التدريس، كإشغال بعض الحصص واتكال بعض المعلمين المتعاونين على الطلبة المعلمين في تنفيذ حصصهم، ومشكلة كثرة عدد الطلبة في الفصل الواحد.
- أما (إبراهيم صالح علي، 2004) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة الصعوبات الإدارية والفنية التي يواجهها طلاب كلية المعلمين في المملكة

العربية السعودية في منطقة تبوك، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية للعام (2003 -2004) في منطقة تبوك من مختلف التخصصات. وقد استخدمت استبانة واحدة اشتملت على بعدين هما: البعد الإداري، والبعد الفني وتكونت من (50) فقرة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الصعوبات الإدارية التي واجهها أفراد العينة تمثلت في جهل كثير من الأمور الإدارية في المدرسة، واختيار مدارس ذوات إمكانات قليلة، وقيام المتدربين بأعمال فوق طاقتهم، أما الصعوبات الفنية تمثلت في صعوبة ترجمة النظريات التربوية إلى واقع عملي، وصعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وصعوبة تنظيم البيئة الصفية.

- أما (علم الدين الخطيب، 2004) فقد أجرى دراسة للتعرف إلى واقع الإشراف على التربية العملية في جامعة الفاتح (سابقاً)، وتحديد أهم الصعوبات التي تحد من فاعلية البرنامج من وجهة نظر المشرفين القائمين على هذا البرنامج، وشملت الدراسة محاور أهداف برنامج التربية العملية، والإشراف على البرنامج، وتقويم الطلبة المعلمين، وجوانب القوة والضعف في برنامج التربية العملية، وتم استخدام استبانة صممها الخطيب لهذا الغرض، وزعت على جميع مشرفي التربية العملية، وعددهم 35 مشرفاً، منهم 16 مشرفاً داخلياً، و19 مشرفاً خارجياً، وقد خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج، أبرزها: أن أهداف التربية العملية واضحة لدى الغالبية عظمى من المشرفين عليها، ورأى غالبية المشرفين أن برنامج التربية العملية حقق أهدافه بدرجة متوسطة، كما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الإشراف حسب نوع الإشراف.

***- تعقيب :***

في ضوء ما تمّ استعراضه من دراسات مرتبطة بموضوع الدراسة الحالية يمكن استخلاص الملاحظات الآتية :-

- تناولت مجموعة من الدراسات السابقة تقويم برنامج التربية العملية من عدة محاور للتحقق من فعالية كل محور وعلاقة ذلك بدور العنصر البشري المسؤول عن ذلك فيما ركزت دراسات أخرى على أدوار أصحاب العلاقة بتنفيذ برنامج التربية العملية.

- شملت عينات الدراسات السابقة أطرافاً كثيرة لها علاقة مباشرة بالتربية العملية: الطالب المعلم، مشرف التربية العملية، المعلم المتعاون، إدارة المدارس المتعاونة وتناولت الدراسة الحالية المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التطبيق الميداني من وجهة نظرهم ورأيهم في الأطراف المسؤولة عن التربية العملية كون الطلاب المعلمين هم محور التربية العملية.

- يتضح من خلال الدراسات السابقة أنّ هناك تنوعاً واختلافاً في هذه المشكلات وتعدداً في المجالات التي يمكن أن تندرج تحتها ومن أهم ما تناولته الدراسات : المشرف الأكاديمي – المعلم المتعاون – المدرسة المتعاونة – طبيعة برنامج التربية العملية – عدد ساعات التدريب .

- تعد الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري للدراسة وصياغة المشكلة وتحديدها وبناء أداة الدراسة وتحديد أهداف الدراسة فكانت هذه الدراسة تأكيداً على ما جاء في العديد من الدراسات السابقة وهدفت إلى تحديد المشكلات التي يعاني منها الطلاب المعلمون أثناء التدريب الميداني.

- تتميز الدراسة الحالية من حيث المحاور التي تناولتها في عملية التقويم والفئة المستهدفة من برنامج التربية العملية وهم الطلبة المعلمون بوصفهم المستفيد الأول من هذا البرنامج أما المحاور التي تناولتها الدراسة فقد شملت المشرف التربوي، المشرف الأكاديمي، إدارة المدرسة المتعاونة، إدارة برنامج التربية العملية، إجراءات البرنامج، تحضير الدرس وتنفيذه وإدارة الفصل.

**- إجراءات الدراسة :**

تكون مجتمع الدراسة من (133) طالبة من الطالبات الملتحقات ببرنامج التربية العملية خلال العام الجامعي 2012 -2013م والمسجلات بالسنة الرابعة بقسمين تربويين من الأقسام العلمية بكلية اللغة العربية بالجامعة الأسمرية (قسم اللغة العربية وقسم الدراسات الإسلامية.

**جدول (1)**

***مجتمع وعينة الدراسة بكلية اللغة العربية بالجامعة الأسمرية***

| القسم | السنة | عدد الطالبات | حجم العينة |
|---|---|---|---|
| اللغة العربية | الرابعة | 91 | 45 |
| التاريخ والحضارة الإسلامية | الرابعة | 42 | 33 |
| المجموع | --- | 133 | 78 |

وتكونت عينة الدراسة من (78) طالبة يمثلْن (58.6)% من مجتمع الدراسة بواقع

(45) طالبة من قسم اللغة العربية و(33) طالبة من قسم التاريخ والحضارة الإسلامية.

**- منهج الدراسة :**

نظراً لأنّ الدراسة تهدف إلى معرفة مشكلات التربية العملية بالجامعة الأسمرية من وجهة نظر الطلبة المعلمين فإنها اعتمدت المنهج الوصفي لتلاؤمه مع طبيعة هذه الدراسة .

**- أداة الدراسة :**

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي ذي العلاقة وخاصة الأدوات التي استخدمت في الدراسات التي تتشابه في بعض جوانبها مع الدراسة الحالية تمت صياغة فقرات الاستبانة وقد اشتملت الاستبانة على (75) فقرة موزعة على المجالات الستة للأداة، وقد استخدم الباحث مقياساً ثلاثياً متدرجاً على النحو الآتي : (موافق– غير متأكد– غير موافق) على كل فقرة في أداة الدراسة وأعطيت الإجابات درجات متدرجة (3، 2، 1) وفي الفقرات السلبية (1، 2، 3).

**- صدق الأداة :**

للتحقق من صدق المحتوى للأداة عرضت على لجنة مكونة من (07) من الأساتذة ذوي الخبرة في المجال التربوي، وقد اعتمدت الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين وقد تركزت ملاحظات المحكمين على دمج بعض الفقرات ضمن المجال الواحد وحذف المكرر وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (75) فقرة توزعت على ستة

مجـالات هـي: المشـرف التربـوي (13) فقـرة، المشـرف الأكـاديمي (14) فقـرة، إجراءات برنـامج التربيـة العمليـة (09) فقرات، إدارة البرنـامج (06) فقرات، إدارة المدرسة المتعاونة(19) فقرة، تحضير الدروس وتنفيذها وإدارة الفصل (14) فقرة.

**- ثبات الأداة :**

للتأكد من ثبات الأداة قبل التطبيق طبقت على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسـة بلغت (30) طالبـة وحسـب معامـل الاتسـاق الـداخلي عـن طريـق معادلـة كرونباخ – ألفا ، حيث بلغ (0.85) للأداة ككل.

**- المعالجة الإحصائية :**

للإجابـة عـن أسـئلة الدراسـة اسـتخدم برنـامج الـرزم الإحصـائية للعلـوم الاجتماعية (SPSS) حيث طبقت النسبة المئوية لتقديرات أفراد العينة لمشكلات كل فقرة من فقرات كل مجال ومعادلة (ألفا - كرونباخ) في حساب ثبات الاستبانة.

**- نتائج الدراسة :**

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي والذي نصّه: ما هي مشكلات التربية العملية لدى الطلاب المعلمين بالجامعة الأسمرية من وجهة نظرهم حسب الباحث النسبة المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وسيتم عرض هذه النتائج بالنسبة لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة على حدة.

**- عرض نتـائج المجـال الأول : مشـكلات التربيـة العمليـة المتعلقـة بتحضـير وتنفيـذ الدروس وإدارة الفصل :**

**جدول (2)**

**التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال (تحضير وتنفيذ الدرس وإدارة الفصل)**

| ت | رقم الفقرة | نص الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .1 | 20 | أعاني من عدم القدرة على إدارة النقاش في الفصل | 48 | 63.2 |
| .2 | 24 | أجد صعوبة في استخدام الوسائل التعليمية. | 47 | 61.8 |
| .3 | 38 | لا أستطيع توصيل المعلومة للطلاب | 45 | 59.2 |
| .4 | 63 | أجد صعوبة في معالجة الأخطاء الإملائية واللغوية. | 45 | 59.2 |
| .5 | 40 | أجد صعوبة في التخطيط للدرس وتنفيذه | 38 | 50.0 |
| .6 | 51 | أجد صعوبة في تحضير الدرس | 33 | 43.4 |
| .7 | 12 | أجد صعوبة في تبسيط المفاهيم والمعاني في الدرس | 31 | 40.8 |
| .8 | 43 | هناك صعوبة في حفظ النظام في الفصل | 31 | 40.8 |
| .9 | 7 | أجد صعوبة في صياغة الأهداف السلوكية | 28 | 36.8 |
| .10 | 74 | أشعر بالرهبة عند مواجهة التلاميذ في الفصل | 27 | 35.5 |
| .11 | 69 | هناك صعوبة في إثارة دافعية الطلبة للتعلم. | 19 | 25.0 |
| .12 | 58 | تدني مستوى التلاميذ في المدارس يعوق الطلبة المعلمين عن تقديم درس جيد. | 17 | 22.4 |
| .13 | 49 | أشعر بالحرج عند ما أقع في أخطاء أمام الطلاب. | 15 | 19.7 |
| .14 | 34 | هناك صعوبة في التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ في الفصل. | 13 | 17.1 |

يتبين من الجدول (2) أنّ أكثر المشكلات حدّة في مجال تحضير وتنفيذ الدرس وإدارة الفصل هي عدم القدرة على إدارة النقاش داخل الفصل وبنسبة مئوية 63.2% تليها صعوبة استخدام الوسائل التعليمية ثمّ عدم القدرة على توصيل المعلومة للطلاب وصعوبة معالجة الأخطاء الإملائية واللغوية، أما صعوبة :

التخطيط للدرس وتنفيذه فكانت بنسبة مئوية بلغت (50%)، ولعلّ هذه النتائج تعكس قصوراً في جانب الإعداد المهني للطلاب والذي يركز في الغالب على مقررات نظرية ويهمل الجانب التطبيقي الذي يكسب الطالب مهارات إدارة النقاش داخل الفصل أو استخدام الوسائل التعليمية أو القدرة على توصيل المعلومات. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة واحتلّ مجال خطة التدريس المرتبة الثالثة من بين المشكلات التي تناولتها دراسة محمد أحمد شاهين (2009) وفي دراسة حامد العبادي (2004) كانت مشكلة إدارة الفصل إحدى المشكلات الخمس الرئيسية وكانت صعوبة تنظيم البيئة الصفية وصعوبة مراعاة الفروق الفردية إحدى أهم المشكلات في دراسة إبراهيم صالح علي، (2004).

**- عرض نتائج المجال الثاني : مشكلات التربية العملية المتعلقة بالمشرف التربوي :**

**جدول (3)**

**التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال المشرف التربوي**

| ت | رقم الفقرة | نص الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1. | 52 | يبقى المشرف التربوي طوال الحصة. | 45 | 59.2 |
| 2. | 54 | أتعرض لإحباط من المشرف التربوي. | 39 | 51.3 |
| 3. | 15 | قلما يطلع المشرف التربوي على كراسات تحضير الطلبة المعلمين. | 37 | 48.7 |
| 4. | 5 | أعاني من قلة اللقاءات مع المشرف التربوي. | 35 | 46.1 |
| 5. | 73 | ينتقد المشرف التربوي الطالب المعلم أمام التلاميذ أثناء تقديم الدرس. | 31 | 40.8 |

| ت | رقم الفقرة | نص الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .6 | 72 | صعوبة تطبيق ملاحظات المشرف التربوي وإرشاداته بشكل عملي | 31 | 40.8 |
| .7 | 22 | يركز المشرف التربوي النقد على مساوئ الدرس ويتجاهل إيجابياته. | 30 | 39.5 |
| .8 | 67 | يتأثر المشرف التربوي في تقويم الطالب المعلم بوجهة نظر المشرف الأكاديمي ومدير المدرسة. | 19 | 25.0 |
| .9 | 25 | يتابع المشرف التربوي مدى تنفيذ الملاحظات التي يبديها خلال الزيارة. | 14 | 18.4 |
| 10 | 56 | عدم دخول المشرف التربوي الحصة من بدايتها يؤثر على قدرته على الحكم الصحيح. | 12 | 15.8 |
| 11 | 65 | عدم تمكن المشرف التربوي من الحكم على أداء الطالب المعلم من خلال ملاحظته لحصة واحدة فقط | 10 | 13.2 |
| 12 | 41 | يستجيب المشرف التربوي لأسئلتي وملاحظاتي عند مراجعته. | 7 | 9.3 |
| 13 | 28 | يتقبل المشرف التربوي وجهات نظر الطالب المعلم. | 4 | 5.3 |

يتبين من الجدول (3) أن أكثر المشكلات انتشاراً في مجال المشرف التربوي هي عدم بقاء المشرف التربوي طوال الحصة حيث بلغت نسبتها المئوية (59.2%) تليها مشكلة إحباط الطالبات المعلمات من المشرف بنسبة (51.3%) ثمّ مشكلة عدم إطلاع المشرف على كراسات التحضير وبنسبة (48.7%) ثمّ مشكلة قلّة اللقاءات مع المشرفين التربويين ونسبتها (46.1%) ثمّ صعوبة تطبيق

إرشادات المشرف بشكل عملي إضافة إلى انتقاد المشرف الطالب المعلم أمام التلاميذ أثناء تقديم الدرس وتركيز المشرف النقد على مساوئ الدرس وتجاهل إيجابياته. إنّ جزءً كبيراً من هذه المشكلات قد يعود إلى كثرة الأعباء التي يحمّل بها المشرفون خاصة التدريسية وعدم توفر الكفاءة اللازمة عند بعضهم سواءً في مجال الإعداد أو التدريب فيما بعد. وقد تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد الكريم القاسم، (2007) التي أظهرت اتجاهات سلبية من قبل عينة الدراسة نحو المشرف ودراسة كمال يونس (2008) ودراسة صالح هندي (2006) ودراسة روضة العميرين (2007) ودراسة يوسف أبو شندي (2009) في حين اختلفت مع دراسات أخرى مثل دراسة محمد خميس وبسام غانم (2007).

**- عرض نتائج المجال الثالث : مشكلات التربية العملية المتعلقة بإجراءات برنامج التربية العملية :**

**جدول (4) :**

**التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال إجراءات برنامج التربية العملية**

| ت | رقم الفقرة | نص الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .1 | 4 | تعليمات التربية العملية غير واضحة لي. | 42 | 55.3 |
| .2 | 2 | أعتقد أن خطة التربية العملية غير واضحة. | 30 | 39.5 |
| .3 | 32 | أعاني من طول مدة التدريب خلال اليوم. | 30 | 39.5 |
| .4 | 33 | عدم تفرغ الطالب المعلم للتطبيق العملي. | 25 | 32.9 |

| ت | رقم الفقرة | نص الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .5 | 21 | اعتقد أن أسلوب التقويم في برنامج التربية العملية ضعيف. | 23 | 30.3 |
| .6 | 1 | أجد صعوبة في التعرف إلى المهام المطلوبة مني في بداية التدريب. | 14 | 18.4 |
| .7 | 39 | اعتقد أن فترة أنّ فقرة التربية العملية غير كافية خلال العام الدراسي. | 13 | 17.1 |
| .8 | 44 | يكسب برنامج التربية العملية الطلبة المعلمين المهارات اللازمة لمهنة التدريس. | 7 | 9.2 |
| .9 | 11 | أرى أن أساليب تقويم الطلبة المعلمين بحاجة إلى تطوير. | 04 | 5.3 |

يتضح من الجدول (4) أنّ أكثر المشكلات انتشاراً في مجال إجراءات برنامج التربية العملية هي عدم وضوح تعليمات التربية العملية وعدم وضوح الخطة وبنسبة مئوية بلغت (55.3%)، أما الفقرات التي حصلت كل نسبة مئوية أقل من (50%) فكانت طول مدة يوم التدريب وعدم تفرغ الطلاب، وضع أساليب التقويم وعدم معرفة الطالب للمهام المطلوبة منه وعدم كفاية فترة التربية العملية. ولعلّ هذا في مجمله راجع إلى قصر فترة التربية العملية التي لا تتجاوز الثلاثة عشر يوماً كحد أقصى يصعب إكساب الطلاب المعلمين المهارات المطلوبة لمهنة التدريس خلالها. وعموماً فإنّ مجال إجراءات برنامج التربية العملية لا يظهر وجود مشكلات حادة وبهذا فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة علم الدين الخطيب، (2004) حيث حقق برنامج التربية العملية أهدافه بدرجة متوسطة، وقد

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمد خميس وبسام غانم (2007) التي أظهرت وجود مشكلات حادة في مجال تنظيم البرنامج واختلفت مع دراسة مصطفى خوالدة وآخرون، (2010) حيث جاءت المشكلات المتعلقة ببرنامج التربية العملية في المرتبة الثانية، بينما احتلّ المرتبة الثالثة في دراسة يوسف أبو شندي (2009) أما في دراستي عقلة الصمادي وعبد الكريم أبو جاموس (2005) ودراسة كمال يونس (2008) فكانت مدة البرنامج إحدى أهم المشكلات، أما في دراسة روضة العميرين، (2007) فقد جاءت المشكلات المتعلقة بتنظيم البرنامج في المرتبة الأخيرة.

**- عرض نتائج المجال الرابع مشكلات التربية العملية المتعلقة بإدارة المدرسة المتعاونة:**

**جدول (5)**

**التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال إدارة المدرسة المتعاونة**

| ت | رقم الفقرة | نص الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .1 | 71 | يعامل مدير المدرسة الطالب المعلم كأنه طالب من طلاب المدرسة. | 45 | 59.2 |
| .2 | 14 | يصعب التعامل مع مدير المدرسة | 42 | 55.3 |
| .3 | 9 | يقوم مدير المدرسة بحضور حصص عند الطلبة المعلمين. | 41 | 53.9 |
| .4 | 60 | كثرة عدد التلاميذ في الفصل الواحد في المدرسة. | 40 | 52.6 |
| .5 | 62 | يعقد مدير المدرسة اجتماعات دورية مع الطلبة المعلمين. | 40 | 52.6 |

| ت | رقم الفقرة | نص الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .6 | 27 | يطلع مدير المدرسة على كراسات التحضير. | 39 | 51.3 |
| .7 | 53 | لا يرحب مدير المدرسة باتصال الطالب المعلم بتلاميذه خارج الفصل. | 36 | 47.4 |
| .8 | 64 | يهتم مدير المدرسة بالنواحي الإدارية الشكلية على حساب العملية التربوية. | 27 | 35.5 |
| .9 | 23 | يعرف مدير المدرسة الطلبة المعلمين بمرافق المدرسة المختلفة. | 27 | 35.0 |
| .10 | 50 | يستقبل مدير المدرسة الطلبة المعلمين ويقدم لهم التسهيلات الإدارية اللازمة. | 23 | 30.3 |
| .11 | 29 | توفر المدرسة للطلبة المعلمين الكتب المدرسية وأدلة المعلمين. | 22 | 28.9 |
| .12 | 76 | ثقة مدير المدرسة بقدرات الطالب المعلم قليلة. | 22 | 28.9 |
| .13 | 42 | قلما يتابع مدير المدرسة الطالب المعلم داخل الفصل الدراسي . | 21 | 27.6 |
| .14 | 37 | يوفر مدير المدرسة مكاناً خاصاً للطلبة المعلمين يلتقون فيه مع مشرفيهم. | 19 | 25.0 |
| .15 | 6 | يعرف مدير المدرسة الطلبة المعلمين بأنظمة المدرسة وسجلاتها. | 14 | 18.4 |
| .16 | 17 | أجهل كثيرا من الأمور الإدارية في المدرسة. | 14 | 18.4 |
| .17 | 57 | يتابع مدير المدرسة حضور الطلاب المعلمين وغيابهم. | 13 | 17.1 |

| ت | رقم الفقرة | نص الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .18 | 55 | يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعاون مع الطالب المعلم. | 12 | 15.8 |
| .19 | 66 | يسمح مدير المدرسة للطلبة المعلمين باستخدام مرافق المدرسة كالمكتبة والمعلم. | 6 | 7.9 |

يتبين من الجدول (5) أنّ أكثر مشكلات مجال إدارة المدرسة المتعاونة هي معاملة مدير المدرسة الطالبة المعلمة وكأنها تلميذة من تلميذات المدرسة حيث كانت نسبتها المئوية (59.2%) ثمّ إدراك الطلاب المعلمين للمدير على أنّه يصعب التعامل معه وبنسبة (55.3%) وعدم حضور المدير الحصص مع الطلاب المعلمين وبنسبة (53.9%) وكثرة عدد التلاميذ في الفصل الواحد وبنسبة (52.6%) وعدم قيام المدير بعقد اجتماعات دورية مع الطلبة المعلمين بنفس النسبة وعدم اطلاع المدير على كراسات التحضير وعدم ترحيبه باتصال الطلاب المعلمين مع تلاميذهم خارج الفصل، إنّ وجود مثل هذه المشكلات وبدرجة متوسطة قد يعكس قصوراً في إعداد بعض من يتولّى مهام الإدارة في بعض المدارس حول إدراكه لأهمية التدريب الميداني للطلاب المعلمين ودوره في إعدادهم وتأهيلهم لمهنة التدريس وقد يعود جزء من هذا التقصير إلى كثرة المسؤوليات الملقاة على عاتق مدير المدرسة وانشغاله بالمهام المدرسية؛ وتتفق نتيجة الدراسة الحالية حول دور إدارة المدرسة المتعاونة ودرجة أهميتها مع دراسات كل من خضراء الجعافرة وسامي القطاونة، (2011) ودراسة عقلة الصمادي وعبد الكريم أبو جاموس، (2005) حيث كان مجال تشدد إدارات

المدارس من أهم المشكلات ودراسة إبراهيم صالح علي،(2004) ودراسة محمد أحمد شاهين، (2009) حيث احتلّ مجال المدرسة المتعاونة المرتبة الثانية بينما احتل المرتبة الأولى في دراسة صالح هندي (2006) واحتلّ المرتبة الأخيرة في دراسة يوسف أبو شندي (2009)، واختلفت مع دراسة محمد خميس وبسام غانم، (2007) التي أظهرت عدم وجود مشكلات مرتبطة بمجال إدارة المدارس المتعاونة.

**- عرض نتائج المجال الخامس :مشكلات التربية العملية المتعلقة بإدارة برنامج التربية العملية:**

**جدول (6)**

**التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال إدارة برنامج التربية العملية**

| ت | رقم الفقرة | نص الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .1 | 30 | صعوبة المواصلات من المدرسة وإليها في الوقت المناسب. | 33 | 43.4 |
| .2 | 48 | كثرة عدد الطلبة المعلمين في المدرسة الواحدة يؤثر سلبياً على الأداء. | 24 | 31.6 |
| .3 | 18 | أجد صعوبة في الاطلاع على دروس نموذجية في التربية العملية | 21 | 27.6 |
| .4 | 35 | أجد ضعفاً في إشراف الجامعة على برنامج التربية العملية. | 19 | 25.0 |
| .5 | 36 | يوزع الطلبة المعلمون على المدارس وفق رغباتهم. | 9 | 11.8 |
| .6 | 13 | يعاملني المسؤولون في الكلية باحترام. | 8 | 10.5 |

يتبين من الجدول (6) أنّ المشكلات المتعلقة بإدارة برنامج التربية العملية هي صعوبة المواصلات من المدرسة وإليها في الوقت المناسب وقد بلغت نسبتها (43.4%) فيما انخفضت النسب المئوية لباقي المشكلات. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال مع نتائج دراسة علم الدين الخطيب التي أظهرت أنّ أهداف التربية العملية واضحة وأنّ برنامج التربية العملية قد حقق أهدافه واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات السابقة مثل دراسة محمد المخلافي، (2005) حيث كانت أكثر المشكلات هي سوء الإشراف والمتابعة من الكلية وكذلك الحال في دراسة صالح هندي (2006) وفي دراسة عقلة الصمادي وعبد الكريم أبو جاموس (2005) كانت مشكلات إدارة البرنامج وضعف تعاونها مع إدارات المدارس من أكثر المشكلات.

**- عرض نتائج المجال السادس : مشكلات التربية العملية المتعلقة بالمشرف الأكاديمي:**

**جدول (7)**

**التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجال المشرف الأكاديمي**

| ت | رقم الفقرة | نص الفقرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .1 | 3 | يتبع المشرف الأكاديمي أسلوباً غير تربوي في النقد | 53 | 69.7 |
| .2 | 16 | يتدخل المشرف الأكاديمي في مجريات تنفيذ الدرس عند حضوره الحصة. | 45 | 59.2 |
| .3 | 45 | يبقى المشرف الأكاديمي طوال الحصة. | 40 | 52.6 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| .4 | 68 | يتعرض المشرف الأكاديمي للجوانب الشخصية للطالب المعلم أمام زملائه. | 39 | 51.3 |
| .5 | 26 | يهمل المشرف الأكاديمي الجوانب النفسية للطالب المعلم. | 34 | 44.7 |
| .6 | 19 | نادراً ما يقدم المشرف الأكاديمي استراتيجية بديلة للطالب المعلم. | 31 | 40.8 |
| .7 | 61 | يتعامل المشرف الأكاديمي مع الطالب المعلم معاملة فوقية. | 31 | 40.8 |
| .8 | 8 | يقوم المشرف الأكاديمي بمتابعة التخطيط قبل تنفيذ الحصة. | 31 | 40.8 |
| .9 | 75 | يتأثر المشرف الأكاديمي في تقويم الطالب بفكرته المسبقة عنه. | 19 | 25.0 |
| .10 | 70 | يوجد تعارض بين ملاحظات المشرف الأكاديمي والمشرف التربوي. | 18 | 23.7 |
| .11 | 59 | يجتمع المشرف الأكاديمي مع الطالب المعلم لتوضيح المطلوب منه. | 13 | 17.1 |
| .12 | 46 | يناقش المشرف الأكاديمي الطالب المعلم بعد زيارته لتزويده بالتغذية الراجعة. | 11 | 14.5 |
| .13 | 10 | أرى عدم كفاية الوقت للمشرف الأكاديمي والتربوي لزيارة الطالب المعلم. | 11 | 14.5 |
| .14 | 31 | يشجعني المشرف الأكاديمي على الاعتماد على الذات. | 8 | 10.5 |

يتضح من الجدول (7) أنّ أكثر المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي هي اتباعه أسلوباً غير تربوي في النقد حيث بلغت نسبتها (69.7%) وتدخله في مجريات تنفيذ الدرس عند حضوره الحصة وبنسبة (59.2%) وعدم بقائه طوال الحصة وبنسبة (52.6%) وتعرضه للجوانب الشخصية للطالب المعلم أمام زملائه (51.3%) وإهماله الجوانب النفسية للطالب المعلم والمعاملة الفوقية التي يتعامل بها مع الكلية المعلمين وعدم تقديمه استراتيجية بديلة للطالب المعلم وبنسبة (40.8%). ويعود جزء كبير من هذه المشكلات إلى نقص في الإعداد التربوي المهني لبعض المشرفين وعدم معرفتهم بالمهام المطلوبة منهم في مجال الإشراف التربوي بينما يعود جزء آخر إلى عدم تفرغ هؤلاء المشرفين خلال فترة التربية العملية وانشغالهم بمهام التدريس في كلياتهم . وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذا الجانب مع نتائج دراسة محمد أحمد شاهين (2009) ودراسة شريف على حماد، (2005) حيث احتل محور المشرف الأكاديمي المرتبة الأولى بينما احتل المرتبة الثانية في دراسة صالح هندي (2006) وفي دراسة عقلة الصمادي وعبد الكريم أبو جاموس (2005) كان تشدد المشرف الأكاديمي في توجيهاته من أهم المشكلات .

**التوصيات :**

من خلال ما تمّ التوصل إليه من نتائج يمكن للباحث الخروج بالتوصيات الآتية: -

- إعداد دليل التربية العملية بالجامعة ولائحة تنفيذية موحدة وملزمة لجميع الأقسام التربوية بالجامعة وتصدر عن رئاسة الجامعة تحدد الزمن وآلية التنفيذ وتراعي أدوار إدارة المدرسة والجامعة والمشرف والمعلم المتعاون.

- أن يـتم صـرف مكافـأة ماليـة لإدارات المـدارس المتعاونـة وللمدرسـين المتعاونين في المدارس.
- تزويد الكليات بمعامل تدريس لتسجيل المواقف الفصلية المتميزة لغرض التحليل والتدريب.
- تفعيل مادة التربية العملية والحرص على تنفيذها بشكل صحيح في كل الكليات التي تحوي أقساماً تربوية بحيث تبدأ بالتطبيق داخل الكلية (التدريس المصغر) مع بداية العام الدراسي وتنفيذ الجزء الثاني منها في المدارس (التربية المنفصلة والمتصلة) خلال النصف الثاني من العام الجامعي.
- الاهتمام بالتدريس المصغر لأنّه يعطي عائداً مباشراً وملموساً لعملية التعليم والتعلم ويبدو واضحاً في سلوك المتعلم.
- توعية مدير المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون بمتطلبات برنامج التربية العملية وبمسؤولية كل منهما عن نجاحه.
- زيادة التدقيق في اختيار المشرفين الأكاديميين والتربويين وعلى أسس الكفاءة والخبرة والتخصص.
- مراجعة المقررات الدراسية الخاصة بالإعداد التربوي على فترات زمنية لتبقى مواكبة لمتطلبات المجتمع ولسد الفجوة بين الجانب النظري والعملي.
- عقد لقاءات مستمرة مع المسؤولين عن برنامج التربية العملية وإدارات مدارس التدريب والمعلمين المتعاونين وبحث المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين.

- عقد لقاءات دورية للمشرفين على التربية العملية مع الطلبة المعلمين للتعرف على المشكلات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها.
- الرفع من المستوى المهني للمشرفين التربويين والأكاديميين عن طريق الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي.

- **المقترحات:**

- إجراء دراسة حول أثر التربية العملية في تغيير اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس.
- إجراء دراسات لتقويم أداء طلبة التربية العملية كل عام لتحديد الإيجابيات وتعزيزها والتعرف إلى مواطن الضعف ومحاولة وضع الاقتراحات والحلول لمعالجتها.

**المراجع**

1 - إبراهيم صالح علي الزمانان (2004)، الصعوبات التي تواجه طلاب برنامج التربية العملية في كلية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

2 - حامد مبارك العبادي (2004)، مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 31 (2)، ص 242 – 253 .

3 - خضراء ارشود الجعافرة وسامي سليمان القطاونة (2011)، واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد(3+4)، ص475 -512

4 - روضة العميريين (2007)، المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة معلم الصف في أثناء التربية العملية في جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

5 - زياد علي الجرجاوي وعامر الخطيب (2010) دراسة تحليلية ناقدة للتربية العملية بجامعة القدس المفتوحة.

6 - شريف على حماد (2005) واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلد 13، العدد الأول،ص155 - 193.

7 - صالح ذيب هندي (2006) مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 33(2)، ص517 -533 .

8 - عبد الفتاح على المجيدي (د.ت) تقويم برنامج التربية العملية بكليات التربية جامعة حضر موت.

9 - عبد الكريم محمود القاسم (2007) مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد العاشر، ص129 -184.

10 - عقلة الصمادي، وعبد الكريم أبو جاموس (2005)، مدى اكتساب الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة اليرموك للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين أنفسهم، مجلة جامعة الملك سعود.

11 - علم الدين الخطيب (2004)، دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية، جامعة الكويت، المجلة التربوية، مجلد 18ع70، ص160 – 195.

12 - فرح سليمان المطلق (2010)، واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها (دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة – معلم صف)، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 – العدد (2+1)، ص61 -96 .

13 - كمال خليل يونس (2008)، المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية

في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد الأول، العدد الثاني، كانون الثاني 2008م.

14 - محمد أحمد شاهين (2009) مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين.

15 - محمد العياصرة (2005)، تقويم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (3)، ص215 -229.

16 - محمد عبد الفتاح شاهين (2007)، تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة.

17 - محمد عبده المخلافي (2005)، برنامج مقترح لتطوير التربية العلمية في كلية التربية بجامعة آب، مجلة الباحث الجامعي، العدد(8)، ص.ص 133 -152.

18 - مصطفى فنخور خوالده وفتحي محمود احميدة وسعاد عبد القادر الحجازي (2010)، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 – العدد الثالث، ص737 -781 .

19 - يوسف عبد القادر أبو شندي، وخالد محمد أبو شعيرة وثائر أحمد غازي (2009)، تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد التاسع، العدد الأول، ص37 -65.

**د. عطية المهدي أبو الأجراس**

**جامعة المرقب – كلية التربية الخمس**

**د. ميلود عمار النفر**

**جامعة المرقب – كلية التربية الخمس**

**د. عبد الحكيم سالم تنتوش**

**جامعة الجبل الغربي – كلية التربية**

**المقدمة وأهمية البحث:**

تمثل الطبيعة الإنسانية المحور الرئيسي في العملية التربوية الذي يمثل في ماهية واقع الإنسان، ويعتبر ذلك من أهم الموضوعات الحيوية في الحياة الإنسانية فالطبيعة الإنسانية تعتبر مؤشراً رئيسياً في تحديد الاتجاهات الفكرية والعقلية للإنسان وبالتالي توجيهه للحضارة الإنسانية.

حيث إن حقيقة تقدم مهنة تدريس التربية الرياضية يعتمد في المقام الأول على ضرورة إعداد وتأهيل معلم تربية رياضية يتمتع بكفاءة وفاعلية عالية . (11:5)

لقد اتفق معظم خبراء التربية على أن المعلم يشكل حجر الزاوية في العملية التعليمية والدعامة الرئيسية في نجاحها ، فهو الذي يحركها ويدفعها في الطريق الصحيح نحو الغاية المنشودة ، وأن المعلم يقوم بعملية التربية كما يقوم بعمليـــة

التعليم ، بمعني أنه ينقل المعارف والحقائق ويعمل على تكوين مفاهيم وتعميمات معينة لدى تلاميذه ، كما يسعي إلي إكسابهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير والذوق ، كما يساعدهم على اكتساب المهارات المختلفة المناسبة لهم ، وهذا يعني أن المعلم يسعي إلي إحداث تغيرات عقلية ووجدانية وسلوكية لدى تلاميذه . (9:4)

فالحديث عن المعلم ودوره في العملية التعليمية ، لم يعد يقبل الجدل، أو تختلف عليه الآراء حتى مع تزايد حركة التقدم في استراتيجيات التدريس التي تركز على التعلم والمتعلم أكثر من تركيزها على التعليم والمعلم .

وعليه فإن الإيمان بأهمية دور المعلم في العملية التعليمية يزداد يوماً بعد يوم ، وذلك أن أعظم المناهج التعليمية والتي توفر جميع الإمكانيات المادية والبشرية تصبح بلا جدوى إذا لم توفر للعملية التعليمية معلم كفؤ مؤمن برسالته مقدر لدورة وأهميته ، لقد كان هذا الإيمان بدور المعلم وراء ما شهدته السنوات الخيرة من المؤتمرات والندوات العلمية العالمية والمحلية لبحث الموضوعات والمشكلات المتعلقة بالمعلم من حيث تطوير كفاياته التدريسية . (47:11)

ويذكر باسم محمود عبد الحكيم (2000) أن معلم التربية الرياضية له دور هام في نجاح العملية التربوية وزيادة مردودها، ولذا كان لا بد من إعداده إعداداً مهنياً كي يتمكن من تحقيق أحسن النتائج المتوقعة من برامج التربية الرياضية، ويتوقف نجاح برامج التربية الرياضية في بلوغ أهدافها إلي درجة كبيرة على توفير العدد الكافي من المعلمين وعلى نوعياتهم وكفاءتهم، أي: على الإعداد الكمي والكيفي لهم . (115:2)

ويعتبر التدريب الميداني هو الخطوة العملية الأولى التي يخطوها الطالب المعلم ويمارس خلالها نقل معلوماته النظرية وخبراته إلي غيره من الطلاب في مراحل التعليم المستهدفة ، ويحتاج ذلك إلي المعلومات النظرية التي يعرفها المعلم جيداً لدرجة الهضم التام والفهم الكامل. (5:14)

ويرى الباحثون أنه من الأهمية بمكان أن نؤكد أن الأساس في نجاح المعلم في أدائه المهني يرجع إلي إعداده الأعداد الجيد في فترة التدريب الميداني ، لذا أصبح من الضروري إيجاد وسيلة تقويم موضوعية لأداء الطالب المعلم في التربية البدنية بحيث نتمكن من الوقوف على مواطن القوة والضعف لمستوى كفايته الأدائية .

- **مشكلة البحث :**

يعتبر إعداد المعلم هو الضمان لنجاح أي تطور، لذا فإن إعادة النظر في عملية إعداده أصبحت ضرورة ملحة تفرضها المتغيرات والتطورات العلمية المتلاحقة، وهذا يتطلب وضع سياسات للتدريب مبنية على الاحتياجات الحقيقية لتطوير أداء المعلم والارتفاع بمستواه .

فلا يسمح لأحد بممارسة مهنية التدريب ما لم يعد إعداداً أكاديمياً لهذه المهنة، ويعد التدريب العملي جوهر عملية إعداده وذلك عن طريق تطوير سلوكه بواسطة إتقانه للكفايات التدريسية والوصول بها إلى أعلى مستوى حتى يقوم بالممارسة الفعلية لعملية التدريس .

فالعملية التدريسية عمليــة متشعبة تتطلــب محاور عديدة لأداء مهامها وعلى

الطالب المعلم أن يهتم بتلك المحاور وأن يتدرب عليها حتى يستطيع تطوير نفسه والوصول لدرجة عالية من الكفايات التدريسية . (15:17)

ويذكر توفيق مرعي (1981) أنه من المحاولات الجادة لتحسين نوع التربية اليوم هو الاهتمام بإعداد وتأهيل وتدريب وتقويم المعلمين على أسس تربوية ونفسية جديدة تجمعها حركة كبرى شاملة تسمي بحركة التربية القائمة على الكفايات، وأن هذه الحركة تتخذ النظم منهاجاً وأسلوباً في إطار علمي، ويرى أنها حركة تعتمد على تقدير الأداء والسلوك التعليمي وتقويميه، ومعايير لتقديم نتاجات التعلم وتقويمه، وهي بذلك أكثر شمولاً لاعتمادها على الأداء أكثر من المعرفة، كما أن الأهداف فيها تأتي في شكل نتاجات تعليمية شاملة للنواحي الإدراكية والانفعالية والأدائية وقابلة للقياس والملاحظة، ولذا تعتبر الأهداف السلوكية هي حجر الزاوية للإعداد القائم على الكفايات . (33:3)

ومن خلال اطلاع الباحثين على العديد من البحوث والدراسات السابقة وعملهم كأعضاء هيئة تدريس وإشرافهم على التدريب الميداني لا حظوا أن مستوى أداء الطالب المعلم بأقسام التربية البدنية متدن ومنخفض بشكل عام، وهذا يتطلب تحديد مستوى أداء الطالب المعلم، وذلك من خلال تقويم أدائه بشكل علمي ودقيق لأجل الوقوف على مواطن القوة والضعف في مستوى الأداء ليتسنى وضع التوصيات المناسبة لتفادي هذا الانخفاض في مستوى الأداء، والارتقاء بمستوى أداء الطالب المعلم يعتبر الركيزة الأساسية في الرفع من كفاءة المهارات التدريسية للمعلم .

فتقويم مستوى أداء الطالب المعلم في التدريب الميداني يوصف لنا مستوى أدائه

بطرق علمية صحيحة حيث تجعلنا نقف علي مواطن القوة والضعف في الأداء ووضع المقترحات لحلها وتدليلها .

- **أهداف البحث :**

يهدف هذا البحث إلي التعرف علي مستوى أداء الطالب المعلم ببعض أقسام التربية البدنية من حيث :

- السمات الشخصية للطالب المعلم .
- تخطيط وإعداد درس التربية البدنية .
- تنفيذ درس التربية البدنية .
- استخدام الوسائل التعليمية والأدوات .
- التقويم .

- **تساؤلات البحث :**

ما هو مستوي أداء الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني ببعض أقسام التربية البدنية من حيث :

- السمات الشخصية للطالب المعلم .
- تخطيط وإعداد درس التربية البدنية .
- تنفيذ درس التربية البدنية .
- استخدام الوسائل التعليمية والأدوات .
- التقويم .

- **مصطلحات البحث :**

**التقويم** : هو عملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة . (156:13)

- **الكفاية الأدائية :**هي مجمل سلوك الطالب المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات، والتي توجه سلوكه التدريسي، وترقى بأدائه أثناء ممارسته لعملية التدريس بمستوى معين من التمكن يمكن قياسه بمعايير خاصة تعد لهذا الغرض . (11:10)
- **الكفاءة التدريسية**: يعرف روبرت هافستون (RobrtHavston , 1974) الكفاءة التدريسية بأنها : المهارات التدريسية التي ينبغي على المعلم أن يتبعها ويجب أن تظهر هذه المهارات من خلال سلوك المعلم ونواتج التعلم عند التلاميذ . (155:19)
- **الطالب المعلم :** هو دارس في كليات التربية الرياضية تحث الإعداد، ويتوقع تخرجه، ويكتسب بعض مهارات التدريس تحت إشراف وتوجيه من إدارة الكلية . (70:14)
- **التدريب الميداني :** هي الفترة التي يقوم فيها الطالب المعلم بتطبيق مجموعة من المــعارف والخبــرات والمــهارات التدريسية التي اكتسبها أثناء فترة دراسته

ويتم هذا تحت إشراف عملي من قبل إدارة الكلية والقسم المختص . (تعريف إجرائي )

- **الدراسات السابقة :**
- **دراسة "أحمد عبد الكريم مطر " (2009) (1)**

- هدف الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلى تقويم الكفايات الأدائية للطالب المعلم في التربية البدنية بدولة الكويت .
- منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .
- عينة الدراسة : (25) عضو هيئة تدريس (20) موجه ومدير مدرسة ، (54) مدرس تربية بدنية .
- أهم النتائج : أن الطالب المعلم لا يتضمن في تخطيط وإعداد الدرس نماذج وأمثلة تطبيقية، وأما فيما يخص التنفيذ لا ينوع في أساليب التدريس، ولا يراعي الفروق الفردية، ولا يحسن اختيار التشكيلات المناسبة للدرس، وأيضا لا يجذب انتباه التلاميذ للدرس، ولا يتحمل المسئولية، وليس له ثقة بالنفس .

- **دراسة "فتحي يوسف رشيد " (2003 ) (9)**

- هدف الدراسة: اقتراح بطاقة لتقويم الكفاءة الأدائية لمعلم التربية الرياضية بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، وكذلك دراسة العلاقة بين الكفاءة

الأدائية ومستوى تحصل التلاميذ للمهارات الحركية، والقدرات البدنية وبين نوع التعليم ( حكومي – خاص ) والجنس ( معلمة – معلم ) .

- المنهج المستخدم : المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .
- عينة الدراسة : اشتملت على (62) معلماً ، (1860) تلميذاً من الصف الخامس بجميع الإدارات التعليمية بمحافظة الإسكندرية .
- أهم النتائج : ثم التوصل لبطاقة تقويم الكفاءة الأدائية لمعلم التربية الرياضة .

توجد علاقة ارتباط إيجابية بين الكفاءة الأدائية للمعلم ومستوى أداء التلاميذ.

توجد علاقة بين الكفاءة الأدائية للمعلم ونوع التعليم ( حكومي – خاص ) لصالح التعليم الخاص .

- **دراسة : " نجاح مقدادي " (1995م) (16)**

- هدف الدراسة : إعداد قائمة للكفايات الأدائية لمعلمات التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن، والتعرف على درجة توافرها لدى المعلمات من وجهة نظر مديرات مدارسهن ومشرفات التربية الرياضية .
- المنهج المستخدم : المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .
- عينة الدراسة : (115) مديرة ، (13) مشرفة تربية رياضية .
- أهم النتائج : إن درجة امتلاك معلمات التربية الرياضية للكفايات الأدائية

من وجهة نظر المديرات والمشرفات كانت كبيرة ، عدم وجود فروق ذات دلالة بين درجة امتلاك معلمات التربية الرياضية للكفايات الأدائية من وجهة نظر المديرات والمشرفات تعزي لمتغيرات الخبرة ، والمؤهل ، ونوع المدرسة .

- **دراسة " على زكي " (1996م) (8)**

- هدف الدراسة " تحديد الكفايات الأدائية لمعلمي التربية البدنية في المرحلة الابتدائية والتعرف على مدى تطبيق معلمي التربية البدنية للكفايات الأدائية .
- عينة الدراسة : (105 ) موزعة على النحو التالي (11) مشرفاً للتربية البدنية ، (46) من مديري المدارس في المرحلة الابتدائية، (19) طالب من طلاب التربية الميدانية، (29) من معلمي التربية البدنية بمنطقة عسير .
- منهج الدراسة : المنهج الوصفي .
- نتائج الدراسة " تحديد قائمة للكفايات الأدائية لمعلمي التربية البدنية في المرحلة الابتدائية ، قصور في الكفايات الأدائية لمعلمي التربية البدنية .

- **دراسة "ناهد إسماعيل " (2005) (15)**

- هدف الدراسة : تهدف إلي التعرف على الكفاءة الأدائية لموجهة التربية الرياضية .
- عينة الدراسة : (250) موجهة ومعلمة .
- منهج الدراسة : المنهج الوصفي .

- أهم النتائج : يوجد قصور في الأدوار الوظيفية للموجهة وأن الخطة الموضوعية في عملية التخطيط لا تتناسب مع الواقع التعليمي ولا يسهل تنفيذها ، وكذلك قصور في عملية التقويم .

- **دراسة " على الديرى ، عماد البطانية " (2004) (7)**

- هدف الدراسة : التعرف على درجة ممارسة طلبة التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي .
- منهج الدراسة : المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .
- عينة الدراسة : (48) طالباً وطالبة .
- أهم النتائج : إن الكفايات التعليمية كانت درجة ممارستها عالية من قبل طلبة التدريب الميداني، وأن الذكور يتميزون بدرجة ممارستهم في مجال كفايات إدارة وضبط الصنف أفضل من الإناث .

- **دراسة " هيوستن "وهو سام (1992 ) Hoyston&Howsam(18)**

- هدف الدراسة : التعرف على مميزات تدريب المعلمين القائم على الكفايات التدريسية في شيكاغو .
- منهج الدراسة : المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .
- عينة الدراسة : (52) معلم بالتعليم المتوسط .
- أهم النتائج : إن أفضل كفايات التدريب إيجابية للمعلم كفاية تخطيط الدرس

وتنفيذ مهارات الاتصال والتفاعل وكفاية التطويرالمهني وتقويم سلوك المعلمين.

- **دراسة "بكر وآخرون (1996) (20) Rikard&ete**

- هدف الدراسة : اختبار المعلمين من حيث إعدادهم ومعتقداتهم وتطبيقاتهم وكذلك التعرف على اتجاهاتهم نحو العملية التعليمية .
- منهج الدراسة : المنهج الوصفي .
- عينة الدراسة : (23) معلماً من المعلمين المتعاونين .
- أهم النتائج : لم يكن لدى غالبتهم إعدادات متشابه، وهناك اختلاف في المعتقدات والتطبيقات فيما بينهم، كما لم تكن اتجاهات عينة الدراسة نحو مهنة التعليم إيجابية .

- **التعليق على الدراسات السابقة :**

لقد تم استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع هذا البحث وذلك للتعليق عليها من حيث الأهداف والإجراءات، وأهم النتائج التي توصلت إليها؛ لأجل عرض أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة، ومدى الاستفادة منها، حيث استخلص الباحثون من هذه الدراسات ما يلي : -

1- الهدف : لقد استهدفت الدراسات السابقة إعداد قائمة الكفايات الأدائية وتحديدها عند المعلمين والطلاب المعلمين، والتعرف على مدى تطبيقهم واكتسابهم لها .

2- المنهج : اتفقت هذه الدراسات على استخدام المنهج الوصفي وذلك نظراً

لطبيعة هذه الدراسات .

3- العينة : تراوح حجم العينة في الدراسات السابقة ما بين (23) معلماً دراسة رقم (19)إلي (1922) منها (62)معلماً ، (1860) تلميذاً .

حيث تنوعت عينة الدراسات السابقة ما بين تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات والمعلمين والموجهين .

4- أهم النتائج : إعداد قائمة للكفايات الأدائية وتحديد مستوى الأداء لعينة هذه الدراسات .

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :**

- تحديد أهداف وتساؤلات البحث الحالي .
- أمكن تحديد منهج البحث الحالي .
- تحديد أفراد عينة البحث وذلك حسب طبيعة البحث .
- الاستفادة منها باستخدام أنسب الأساليب الإحصائية المناسبة الطبيعية هذا البحث.
- الاستفادة منها في مناقشة النتائج الخاصة بالبحث .

- **إجراءات البحث :**
- **منهج البحث :**

ثم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وذلك لملائمته لطبيعة البحث.

**-مجتمع وعينة البحث :**

لقد تكون مجتمع البحث من طلاب التدريب الميداني ببعض أقسام التربية البدنية بجامعتي المرقب والجبل الغربي وعددهم ( 50 ) طالبا وتدريبهم تدريبا ميدانيا، ثم استبعاد عدد ( 6 ) طلاب وذلك نظراً لعدم التزامهم، حيث قام الباحثون باختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية وكان عددها ( 44 ) طالباً.

- **محددات البحث :**

- المحدد المكاني : مدارس التدريب الميداني .
- المحدد الزماني : العام الجامعي 2012 – 2013 .
- المحدد البشري : طلاب التدريب الميداني " السنة الرابعة " .

- **أدوات جمع البيانات :**

استمارة استبيان لتقويم الكفاية الأدائية للطالب المعلم بالتربية البدنية (إعداد/عطية أبو الأجراس).

- **ضبط المتغيرات المرتبطة بالبحث :**

قام الباحثون بالتأكد من مدى اعتدال البيانات بين أفراد عينة البحث في المتغيرات قد تكون لها تأثير مثل متغيرات النمو ( العمر الزمني – الطول – وزن الجسم ) .

عرض ومناقشة النتائج :

عينة البحث :

**جدول (1) التوصيف الإحصائي لبيانات عينة البحث في المتغيرات الأولية الأساسية ن = 44**

| المتغيرات | الدلالات الاحصائية للتوصيف | | | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الوسيط | الانحراف المعياري | معامل الالتواء |
| السن سنة | 22.01 | 22.22 | 0.97 | 0.29 |
| الطول سم | 172.96 | 173 | 2.87 | 0.24 |
| الوزن كجم | 75.06 | 75 | 3.03 | - 0.05 |

يتضح من جدول (1) والخاص بالتوصيف الإحصائي لبيانات عينة البحث في المتغيرات الأولية الأساسية أن بينات المتغيرات ( السن لأقرب شهر ، الطول سم ، الوزن كجم ) تتسم بالاعتدال وعدم التشتت ، حيث بلغ معامل الالتواء ما بين (0.05 -إلى0.29) مما يدل على أن البيانات قريبة من الاعتدال حيث إن قيم معامل الالتواء الاعتدالية تتراوح ما بين ±3.وتقترب جدا من الصفر مما يؤكد تجانس أفراد عينة البحث في المتغيرات الأولية.

من خلال النتائج التي تم التوصل إليه في عينة البحث تبين بالتوصيف الإحصائي لبيانات عينة البحث في المتغيرات الأولية الأساسية ( السن ، والطول، والوزن ) أن العينة حسب ما تم توضيحه بالجدول (1 ) تتسم بالاعتدالية وعدم التشتت ، ورأي الباحثون أن هذا ساعد في ضبط جميع المتغيرات والعوامل التي

من شأنها أن تؤثر في نتيجة البحث .

**تقويم مستوى أداء الطالب المعلم**

**جدول (2) التكرار والنسبة المئوية والدلالات الاحصائية الخاصة بمستوى الطلاب فى مفردات المحور الأول: - كفاية السمات الشخصية ن = 44**

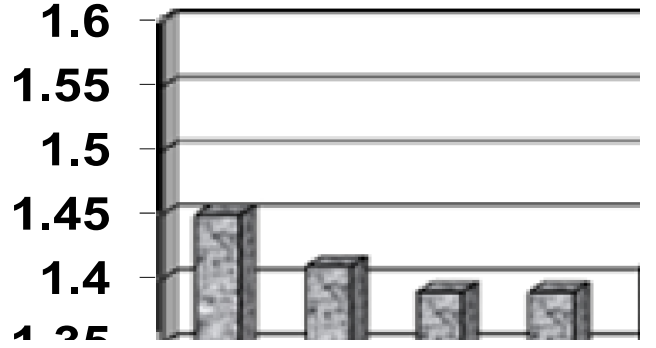
| رقم المفردة | محتوى المفردة | مستوى جيد | | مستوى مقبول | | مستوى متوسط | | مربع كاى | س | ±ع | نسبة المستوى العام % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | | | | | |
| 1 | يتمتع بقوة الشخصية. | 4 | 9.09 | 12 | 27.27 | 28 | 63.64 | *20.36 | 1.45 | 0.66 | 48.48 | 2 |
| 2 | يلتزم بالزى الرياضي المناسب أثناء الدرس | 3 | 6.82 | 12 | 27.27 | 29 | 65.91 | *23.77 | 1.41 | 0.62 | 46.97 | 3 |
| 3 | يتسم بالثبات الانفعالي . | 2 | 4.55 | 13 | 29.55 | 29 | 65.91 | *25.14 | 1.39 | 0.58 | 46.21 | 4 |
| 4 | يتصف بالنشاط والحيوية. | 2 | 4.55 | 13 | 29.55 | 29 | 65.91 | *25.14 | 1.39 | 0.58 | 46.21 | 4 |
| 5 | يحسن التعاون مع زملائه في المواقف المتعددة . | 3 | 6.82 | 12 | 27.27 | 29 | 65.91 | *23.77 | 1.41 | 0.62 | 46.97 | 3 |
| 6 | يظهر الحكمة في التعامل مع التلاميذ في المواقف المختلفة ( اللين– الحزم). | 2 | 4.55 | 14 | 31.82 | 28 | 63.64 | *23.09 | 1.41 | 0.58 | 46.97 | 3 |
| 7 | يتمتع بوضوح وقوة الصوت وسلامة النطق. | 2 | 4.55 | 13 | 29.55 | 29 | 65.91 | *25.14 | 1.39 | 1.45 | 46.21 | 4 |
| 8 | يتصف بالقدرة علي توصيل المعلومات بأقل جهد ممكن. | 4 | 9.09 | 17 | 38.64 | 23 | 52.27 | *12.86 | 1.57 | 0.66 | 52.27 | 1 |

***مربع كاى معنوى عند مستوى 0.05 = 5.99**

يتضح من جدول (2) والشكل البياني رقم (1) والخاص بالتكرار والنسبة المئوية والدلالات الإحصائية الخاصة بمستوى الطلاب في مفردات المحور الأول: كفاية السمات الشخصية، وجود فروق معنوية في جميع مفردات المحور حيث بلغ مربع كاي ما بين (12.86إلى25.14) وهذه القيمة معنوية عند مستوى 0.05 كما بلغت نسبة المستوى العام على مفردات المحور ما بين (46.21 % إلى 52.27 %) وجاءت في الترتيب الأول المفردة (يتصف بالقدرة علي توصيل المعلومات بأقل جهد ممكن ) وفى الترتيب الثاني المفردة ( يتمتع بقوة الشخصية)

وفى الترتيب الثالث المفردة (يلتزم بالزي الرياضي المناسب أثناء الدرس ، يحسن التعاون مع زملائه في المواقف المتعددة ، يظهر الحكمة في التعامل مع التلاميذ في المواقف المختلفة ( اللين – الحزم )) . بينما جاءت فى الترتيب الاخير المفردة (يتسم بالثبات الانفعالي ، يتصف بالنشاط والحيوية، يتمتع بوضوح وقوة الصوت وسلامة النطق) .

فى ضوء ما تحقق من نتائج والتي تشير إلى أنه توجد فروق معنوية في جميع مفردات المحور الثاني : كفاية السمات الشخصية عند مستوى0.05 تبين أن هذه النتائج جاءت بنسب متدنية حسب ما اتضح من الجدول (2) والشكل البياني (1) حيث اتفقت هذه النتائج مع دراسة أحمد مطر (2009 ) ، ودراسة مصطفى السايح ، وهبة إمبابي ( 2004 ) ،ويعزى ذلك إلى أن هناك نقص في سلوك أداء الطالب المعلم المرتبط بهذه الكفاية




**شكل بياني رقم (1) المتوسط الحسابي لمستوى الطلاب المعلمين في مفردات المحور الأول: - كفاية السمات الشخصية**

**جدول (3) التكرار والنسبة المئوية والدلالات الإحصائية الخاصة بمستوى الطلاب في مفردات**

**المحور الثاني:كفاية تخطيط وإعداد درس التربية البدنية ن = 44**

| رقم المفردة | محتوى المفردة | مستوى جيد | | مستوى مقبول | | مستوى متوسط | | مربع كاى | س | ±ع | نسبة المستوى العام % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | | | | | |
| 1 | يصيغ الأهداف السلوكية صياغة إجرائية سليمة يمكن ملاحظتها وقياسها . | 7 | 15.91 | 13 | 29.55 | 24 | 54.55 | *10.14 | 1.61 | 0.75 | 53.79 | 1 |
| 2 | يختار الأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس | 4 | 9.09 | 13 | 29.55 | 27 | 61.36 | *18.32 | 1.48 | 0.66 | 49.24 | 3 |
| 3 | يلتزم بإعداد الدرس إعداداً جيداً بكراسة التحضير | 5 | 11.36 | 14 | 31.82 | 25 | 56.82 | *13.68 | 1.55 | 0.70 | 51.52 | 2 |
| 4 | يختار الأنشطة المناسبة وفق المرحلة السنية | 0 | 0.00 | 12 | 27.27 | 32 | 72.73 | *9.09 | 1.27 | 0.45 | 42.42 | 5 |
| 5 | يكتب التمرينات بأسلوب علمي . | 7 | 15.91 | 10 | 22.73 | 27 | 61.36 | *15.86 | 1.55 | 0.76 | 51.52 | 2 |
| 6 | يخطط الملاعب ويجهز الأدوات قبل بداية الدرس . | 3 | 6.82 | 13 | 29.55 | 28 | 63.64 | *21.59 | 1.43 | 0.62 | 47.73 | 4 |
| 7 | يختار الأدوات المناسبة لتحقيق أهداف الدرس | 2 | 4.55 | 17 | 38.64 | 25 | 56.82 | *18.59 | 1.48 | 0.59 | 49.24 | 3 |

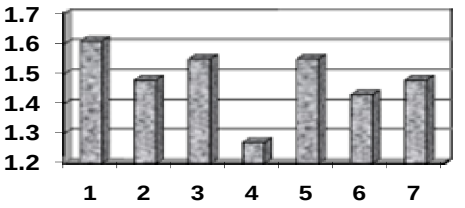
***مربع كامعنوى عند مستوى 0.05 = 5.99**

يتضح من جدول (3) والشكل البياني رقم (2) والخاص بالتكرار والنسبة المئوية والدلالات الإحصائية الخاصة بمستوى الطلاب فى مفردات المحور الثاني: كفاية تخطيط وإعداد درس التربية البدنية ، وجود فروق معنوية فى جميع مفردات المحور حيث بلغ مربع كاي مابين ( 9.09 إلى 21.59) وهذه القيمة معنوية عند مستوى 0.05 كما بلغت نسبة المستوى العام على مفردات المحور ما بين (53.79 % الى 42.42%) وجاءت في الترتيب الأول المفردة ( يصيغ الأهداف السلوكية صياغة إجرائية سليمة يمكن ملاحظتها وقياسها) وفى الترتيب الثانى المفردة ( يلتزم بإعداد الدرس إعداداً جيداً بكراسة التحضير ، يكتب

التمرينات بأسلوب علمي) وفى الترتيب الثالث المفردة (يختار الأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس ، يختار الأدوات المناسبة لتحقيق أهداف الدرس) وفى الترتيب الرابع المفردة (يخطط الملاعب ويجهز الأدوات قبل بداية الدرس) . بينما جاءت فى الترتيب الاخير المفردة (يختار الأنشطة المناسبة وفق المرحلة السنية) .

إن النتائج التي تشير إلى وجود فروق معنوية في جميع مفردات المحور الثاني : كفاية تخطيط وإعداد درس التربية البدنية حسب ما تبين من الجدول (3) والشكل البياني ( 2 ) تدل على وجود ضعف في المستوى العام لأداء الطالب المعلم في هذا المحور .

ويعزو الباحثون ذلك إلى عدم تأهيل وتدريب الطلاب المعلمين بالشكل الجيد حتى يتم تحسين مستوى الأداء لديهم في هذا الجانب .




**شكل بياني رقم (2) المتوسط الحسابي لمستوى الطلاب المعلمين في مفردات المحور الثاني:كفاية تخطيط وإعداد درس التربية البدنية**

**جدول (4) التكرا والنسبة المئوية والدلالات الاحصائية الخاصة بمستوى الطلاب فى مفردات**

## المحور الثالث: كفاية تنفيذ درس التربية البدنية ن = 44

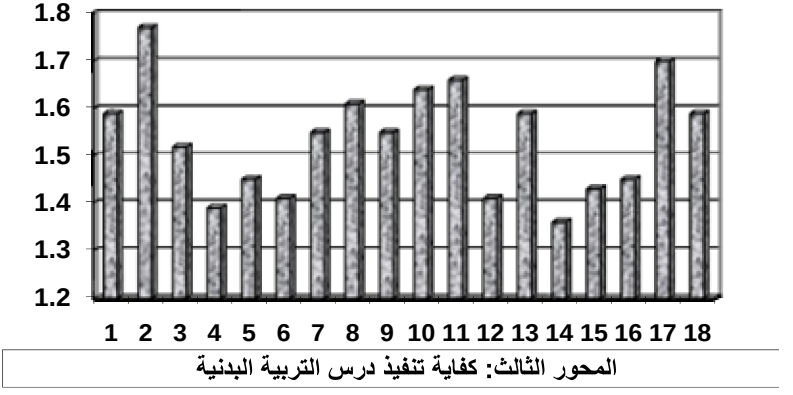
| رقم المفردة | محتوى المفردة | مستوى جيد | | مستوى مقبول | | مستوى متوسط | | مربع كاى | س | ±ع | نسبة المستوى العام % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | | | | | |
| 1 | يختار المكان المناسب لتنفيذ الدرس. | 5 | 11.36 | 16 | 36.36 | 23 | 52.27 | *11.23 | 1.59 | 0.69 | 53.03 | 6 |
| 2 | يحقق التهيئة الفسيولوجية والبدنية والنفسية في افتتاحية الدرس. | 11 | 25.00 | 12 | 27.27 | 21 | 47.73 | 4.14 | 1.77 | 0.83 | 59.09 | 1 |
| 3 | يستثمر المساحات والأدوات والأجهزة المتوفرة بشكل جيد. | 5 | 11.36 | 13 | 29.55 | 26 | 59.09 | *15.32 | 1.52 | 0.70 | 50.76 | 8 |
| 4 | ينوع في أساليب التدريس بما يتناسب وطبيعة الموقف التعليمي. | 3 | 6.82 | 11 | 25.00 | 30 | 68.18 | *26.23 | 1.39 | 0.62 | 46.21 | 12 |
| 5 | ينفذ أجزاء الدرس وفق الزمن المقرر لكل جزء مع اختيار التشكيل المناسب لكل جزء | 2 | 4.55 | 16 | 36.36 | 26 | 59.09 | *19.82 | 1.45 | 0.59 | 48.48 | 9 |
| 6 | يقوم بالنداء على التمارين بشكل صحيح. | 2 | 4.55 | 14 | 31.82 | 28 | 63.64 | *23.09 | 1.41 | 0.58 | 46.97 | 11 |
| 7 | ينوع في تمرينات الإعداد البدني حسب الهدف. | 4 | 9.09 | 16 | 36.36 | 24 | 54.55 | *13.82 | 1.55 | 0.66 | 51.52 | 7 |
| 8 | يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء تنفيذ الدرس. | 7 | 15.91 | 13 | 29.55 | 24 | 54.55 | *10.14 | 1.61 | 0.75 | 53.79 | 4 |
| 9 | يتخذ موقعاً مناسباً من التلاميذ أثناء الشرح . | 5 | 11.36 | 14 | 31.82 | 25 | 56.82 | *13.68 | 1.55 | 0.70 | 51.52 | 7 |
| 10 | يستخدم الوسيط التعليمي الذي يحقق الأهداف التعليمية للدرس | 7 | 15.91 | 14 | 31.82 | 23 | 52.27 | *8.77 | 1.64 | 0.75 | 54.55 | 5 |
| 11 | يقوم بأداء نموذج سليم. | 6 | 13.64 | 17 | 38.64 | 21 | 47.73 | *8.23 | 1.66 | 0.71 | 55.30 | 3 |
| 12 | يراعي التدرج في الخطوات التعليمية . | 4 | 9.09 | 10 | 22.73 | 30 | 68.18 | *25.27 | 1.41 | 0.66 | 46.97 | 11 |
| 13 | يستخدم تدريبات متدرجة من حيث الصعوبة أثناء التطبيق . | 6 | 13.64 | 14 | 31.82 | 24 | 54.55 | *11.09 | 1.59 | 0.73 | 53.03 | 6 |
| 14 | يكتشف الأخطاء ويصححها في الوقت المناسب . | 2 | 4.55 | 12 | 27.27 | 30 | 68.18 | *27.45 | 1.36 | 0.57 | 45.45 | 13 |
| 15 | يراعي عوامل الأمن والسلامة أثناء التنفيذ . | 3 | 6.82 | 13 | 29.55 | 28 | 63.64 | *21.59 | 1.43 | 0.62 | 47.73 | 10 |
| 16 | يؤكد على النواحي التربوية أثناء الدرس . | 2 | 4.55 | 16 | 36.36 | 26 | 59.09 | *19.82 | 1.45 | 0.59 | 48.48 | 9 |
| 17 | يعطي في الجزء الختامي بعض النصائح والإرشادات الصحية . | 8 | 18.18 | 15 | 34.09 | 21 | 47.73 | 5.77 | 1.70 | 0.76 | 56.82 | 2 |
| 18 | يراعي انصراف وعودة التلاميذ إلى الفصل بانتظام وهدوء . | 7 | 15.91 | 12 | 27.27 | 25 | 56.82 | *11.77 | 1.59 | 0.76 | 53.03 | 6 |

***مربع كامعنوى عند مستوى 0.05 = 5.99**

يتضح من جدول (4) والشكل البياني رقم (3) والخاص بالتكرار والنسبة والدلالات الإحصائية الخاصة بمستوى الطلاب في مفردات المحور الثالث: كفاية تنفيذ درس التربية البدنية، وجود فروق معنوية في معظم مفردات المحور حيث بلغ مربع كاي ما بين (8.23 إلى 27.45) وهذه القيمة معنوية عند مستوى 0.05 بينما لم تظهر فروق معنوية في العبارة ( يحقق التهيئة الفسيولوجية والبدنية والنفسية في افتتاحية الدرس، يعطي في الجزء الختامي بعض النصائح والإرشادات الصحية) حيث بلغ مربع كاي ما بين (4.14 ، 5.77) وهذه القيمة غير معنوية عند مستوى 0.05 . كما بلغت نسبة المستوى العام على مفردات المحور ما بين (45.45% الى 59.09%) وجاءت فى الترتيب الأول المفردة (يحقق التهيئة الفسيولوجية والبدنية والنفسية في افتتاحية الدرس) وفي الترتيب الثاني المفردة ( يعطي في الجزء الختامي بعض النصائح والإرشادات الصحية) وفى الترتيب الثالث العبارة ( يقوم بأداء نموذج سليم ) وفى الترتيب الرابع المفردة (يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء تنفيذ الدرس) وفي الترتيب الخامس المفردة ( يستخدم الوسيط التعليمي الذي يحقق الأهداف التعليمية للدرس) وفي الترتيب السادس المفردة ( يختار المكان المناسب لتنفيذ الدرس ، يستخدم تدريبات متدرجة من حيث الصعوبة أثناء التطبيق ، يراعي انصراف وعودة التلاميذ إلي الفصل بانتظام وهدوء) بينما جاءت في الترتيب الأخير المفردة (يكتشف الأخطاء ويصححها في الوقت المناسب) .

في ضوء ما تحقق من نتائج حسب ما تبين بالجدول ( 4 ) والشكل البياني ( 3 )

أنه توجد فروق معنوية في معظم مفردات المحور الثالث : كفاية تنفيذ درس التربية البدنية حيث بلغ مربع كاي ما بين ( 8.23 إلى 27.45 ) وهذه القيمة معنوية عند مستوى 0.05 بينما لم تظهر فروق معنوية في العبارة رقم ( 2 ،17) عند مستوى 0.05 . ويعزو الباحثون أن هذا المستوى المتدني في هذه الكفاية يتطلب إعداداً جيد لأدائها، أي: مرتبط بالتخطيط والتحضير الجيد ، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه زينب علي ، وغادة جلال ( 2008 ) على أن تنفيذ الدرس يعتبر مرحلة تحول ما هو مكتوب إلى واقع ملموس على أرض الملعب ، لذلك يجب على المدرس تحضير الدرس بدقة وإتقان، وتحضير الدرس وإخراجه وتنفيذه على التلاميذ مرتبطاً كل منهما بالآخر، علماً بأن عملية الإخراج والتنفيذ تحتاج إلى خبرة وإلمام بأصول التدريس الجيد ( 6 : 33 ) .




**شكل بياني رقم (3) المتوسط الحسابي لمستوى الطلاب المعلمين في مفردات المحور الثالث: كفاية تنفيذ درس التربية البدنية**

**جدول (5) التكرار والنسبة المئوية والدلالات الاحصائية الخاصة بمستوى الطلاب في مفردات**

**المحور الرابع:كفاية استخدام الوسائل التعليمية والأدوات ن = 44**

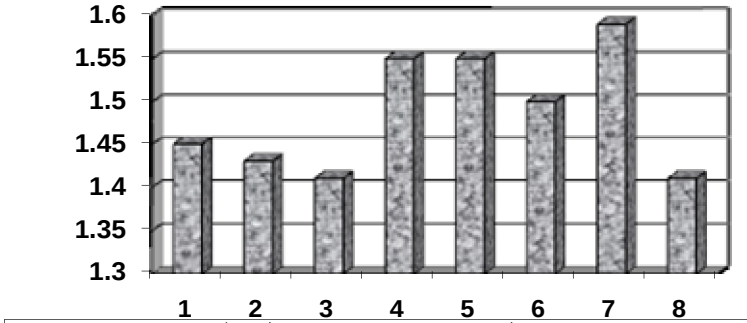
| المحور | رقم المفردة | محتوى المفردة | مستوى جيد | | مستوى مقبول | | مستوى متوسط | | مربع كاى | س | ±ع | نسبة المستوى العام % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ت | % | ت | % | ت | % | | | | | |
| المحور الرابع:كفاية استخدام الوسائل التعليمية و الأدوات | 1 | يستخدم الأجهزة والأدوات المناسبة لموضوع الدرس. | 3 | 6.82 | 14 | 31.82 | 27 | 61.36 | *19.68 | 1.45 | 0.63 | 48.48 | 4 |
| | 2 | يراعي مناسبة الأجهزة والأدوات للمرحلة السنية للتلاميذ. | 4 | 9.09 | 11 | 25.00 | 29 | 65.91 | *22.68 | 1.43 | 0.66 | 47.73 | 5 |
| | 3 | يستخدم الوسائل التعليمية المتوفرة بالمدرسة. | 2 | 4.55 | 14 | 31.82 | 28 | 63.64 | *23.09 | 1.41 | 0.58 | 46.97 | 6 |
| | 4 | يختبر الأجهزة والأدوات قبل استخدامها. | 4 | 9.09 | 16 | 36.36 | 24 | 54.55 | *13.82 | 1.55 | 0.66 | 51.52 | 2 |
| | 5 | يستخدم الأدوات البديلة المتوفرة في البيئة المحلية. | 4 | 9.09 | 16 | 36.36 | 24 | 54.55 | *13.82 | 1.55 | 0.66 | 51.52 | 2 |
| | 6 | يحافظ علي الأدوات والأجهزة عند الاستخدام . | 6 | 13.64 | 10 | 22.73 | 28 | 63.64 | *18.73 | 1.50 | 0.73 | 50.00 | 3 |
| | 7 | يراعي عوامل الأمن والسلامة عند استخدام الأدوات . | 7 | 15.91 | 12 | 27.27 | 25 | 56.82 | *11.77 | 1.59 | 0.76 | 53.03 | 1 |
| | 8 | يتابع ويحرص على إرجاع الأجهزة والأدوات إلى مكانها بعد الانتهاء من الدرس | 4 | 9.09 | 10 | 22.73 | 30 | 68.18 | *25.27 | 1.41 | 0.66 | 46.97 | 6 |

***مربع كامعنوى عند مستوى 0.05 = 5.99**

يتضح من جدول (5) والشكل البياني رقم (4) والخاص بالتكرار والنسبة والدلالات الإحصائية الخاصة بمستوى الطلاب في مفردات المحور الرابع: كفاية استخدام الوسائل التعليمية والأدوات، وجود فروق معنوية في جميع مفردات المحور حيث بلغ مربع كاي ما بين (11.77إلى 25.27) وهذه القيمة معنوية

عند مستوى 0.05. كما بلغت نسبة المستوى العام على مفردات المحور ما بين (46.97 % الى 53.03%) وجاءت في الترتيب الأول المفردة ( يراعي عوامل الأمن والسلامة عند استخدام الأدوات) وفى الترتيب الثاني المفردة (يختبر الأجهزة والأدوات قبل استخدامها، يستخدم الأدوات البديلة المتوفرة في البيئة المحلية) وفي الترتيب الثالث المفردة ( يحافظ علي الأدوات والأجهزة عند الاستخدام) وفي الترتيب الرابع المفردة ( يستخدم الأجهزة والأدوات المناسبة لموضوع الدرس) وفي الترتيب الخامس المفردة ( يراعي مناسبة الأجهزة والأدوات للمرحلة السنية للتلاميذ) بينما جاءت فى الترتيب الأخير المفردة ( يتابع ويحرص على إرجاع الأجهزة والأدوات إلى مكانها بعد الانتهاء من الدرس) .

إن ما تحقق من نتائج خلال الجدول ( 5 ) والشكل البياني ( 4 ) الخاص بمستوى الطلاب المعلمين في مفردات المحور الرابع : كفاية استخدام الوسائل التعليمية والأدوات أنه توجد فروق معنوية في جميع مفردات المحور عند مستوى 0.05 حيث كانت هذه النسبة ما بين (46.96 % إلى 53.03 %) هذه النتائج تشير إلى ضعف في مستوى الأداء ، ويعزو الباحثون هذا الضعف إلى عدم التأهيل الجيد في عملية استخدام الوسائل التعليمية والأدوات، وهذا يتفق مع ما أشار إليه محمد سعد ، ومصطفى السايح (2004) على أنه من ضمن الصعوبات التي تواجه المعلم في استعمال الوسائل التعليمية هو قصور التأهيل التربوي للمعلمين في مجال الوسائل التعليمية (11 : 89) .




**شكل بياني رقم (4) المتوسط الحسابي لمستوى الطلاب المعلمين في مفردات المحور الرابع: كفاية استخدام الوسائل التعليمية والأدوات**

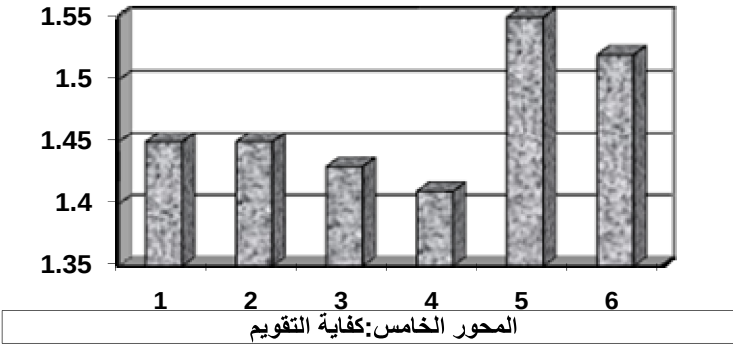
**جدول (6) التكرار والنسبة المئوية والدلالات الإحصائية الخاصة بمستوى الطلاب فى مفردات المحور الخامس : كفاية التقويم ن = 44**

| المحور | رقم المفردة | محتوى المفردة | مستوى جيد | | مستوى مقبول | | مستوى متوسط | | مربع كاى | س | ±ع | نسبة المستوى العام % | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ت | % | ت | % | ت | % | | | | | |
| المحور الخامس:كفاية التقويم | 1 | يصحح الأداء الخاطئ بصورة فورية. | 2 | 4.55 | 16 | 36.36 | 26 | 59.09 | *19.82 | 1.45 | 0.59 | 48.48 | 3 |
| | 2 | يعزز الأداء الصحيح للتلاميذ. | 4 | 9.09 | 12 | 27.27 | 28 | 63.64 | *20.36 | 1.45 | 0.66 | 48.48 | 3 |
| | 3 | يقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب. | 2 | 4.55 | 15 | 34.09 | 27 | 61.36 | *21.32 | 1.43 | 0.59 | 47.73 | 4 |
| | 4 | يشجع التلاميذ على التقويم الذاتي. | 2 | 4.55 | 14 | 31.82 | 28 | 63.64 | *23.09 | 1.41 | 0.58 | 46.97 | 5 |
| | 5 | يحدد نواحي القوة والضعف في نهاية الدرس. | 5 | 11.36 | 14 | 31.82 | 25 | 56.82 | *13.68 | 1.55 | 0.70 | 51.52 | 1 |
| | 6 | يستخدم أساليب تقويم متنوعة ( أسئلة – اداء عملي – مسابقات). | 5 | 11.36 | 13 | 29.55 | 26 | 59.09 | *15.32 | 1.52 | 0.70 | 50.76 | 2 |

***مربع كامعنوى عند مستوى 0.05 = 5.99**

يتضح من جدول (6) والشكل البياني رقم (5) والخاص بالتكرار والنسبة والدلالات الإحصائية الخاصة بمستوى الطلاب في مفردات ، وجود فروق معنوية في جميع مفردات المحور حيث بلغ مربع كاي ما بين (13.68إلى 23.09) وهذه القيمة معنوية عند مستوى 0.05. كما بلغت نسبة المستوى العام على مفردات المحور ما بين (46.97 % الى 51.52%) وجاءت في الترتيب الأول المفردة ( يحدد نواحي القوة والضعف في نهاية الدرس ) وفي الترتيب الثاني المفردة ( يستخدم أساليب تقويم متنوعة ( أسئلة – أداء عملي – مسابقات ) وفي الترتيب الثالث العبارة ( يصحح الأداء الخاطئ بصورة فورية ، يعزز الأداء الصحيح للتلاميذ ) وفي الترتيب الرابع العبارة ( يقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب) بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة ( يشجع التلاميذ على التقويم الذاتي ) .

إن النتائج التي تم التوصل إليها في المحور الخامس : كفاية التقويم أنه توجد فروق معنوية في جميع مفردات المحور عند مستوى 0.05 حيث بلغت نسبة المستوى العام لمفردات المحور ما بين (46.97 % الى 51.52%) وهذا يعتبر ضعف في مستوى الأداء ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه مصطفى السايح ، وهبة إمبابي (2004) على أن التقويم صعب في تدريس التربية الرياضية يحتاج إلى العديد من الإمكانيات ( أدوات وأجهزة ) وهى غير متوفرة في معظم المدارس الحكومية ( 11 : 87 ) .



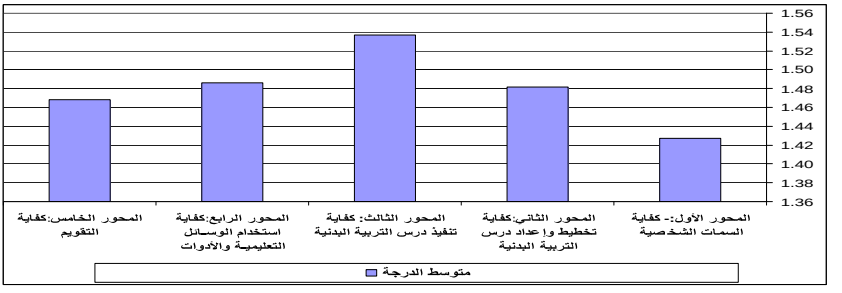

**شكل بياني رقم (5) المتوسط الحسابي لمستوى الطلاب المعلمين في مفردات المحور الخامس: كفاية التقويم**

**جدول (7) التوصيف الإحصائي لمتوسط درجات كل محور من محاور استمارة**

| المحاور | عدد العبارات | الدلالات الاحصائية لمستوى الطلاب فى المحاور | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابى | الوسيط | الانحراف المعيارى | معامل الالتواء |
| المحور الأول: - كفاية السمات الشخصية | 8 | 1.43 | 1.41 | 0.06 | 1.30 |
| المحور الثاني:كفاية تخطيط وإعداد درس التربية البدنية | 7 | 1.48 | 1.48 | 0.11 | - 1.18 |
| المحور الثالث: كفاية تنفيذ درس التربية البدنية | 18 | 1.54 | 1.55 | 0.12 | 0.22 |
| المحور الرابع:كفاية استخدام الوسائل التعليمية والأدوات | 8 | 1.49 | 1.48 | 0.07 | 0.28 |
| المحور الخامس:كفاية التقويم | 6 | 1.47 | 1.45 | 0.05 | 0.77 |

**تحديد مستوى الطلاب المعلمين ن = 44**

يتضح من جدول (7) والشكل البياني رقم (6) الخاص بالتوصيف الإحصائي لمتوسط درجات كل محور من محاور استمارة تحديد مستوى الطلاب المعلمين أن بيانات المحاور( المحور الأول: - كفاية السمات الشخصية ، المحور الثاني: كفاية تخطيط وإعداد درس التربية البدنية، المحور الثالث: كفاية تنفيذ درس التربية البدنية، المحور الرابع: كفاية استخدام الوسائل التعليمية والأدوات ، المحور الخامس: كفاية التقويم ) تتسم بالاعتدالية وعدم التشتت ، حيث بلغ معامل الالتواء م ما بين (1.18 -إلى 1.30) مما يدل على أن البيانات قريبة من الاعتدالية حيث أن قيم معامل الالتواء الاعتدالية تتراوح مابين ±3. وتقترب جدا من الصفر مما يؤكد تجانس أفراد عينة البحث في متوسط درجات كل محور من محاور استمارة تحديد مستوى الطلاب المعلمين، حيث جاء في الترتيب الأول المحور ( المحور الثالث: كفاية تنفيذ درس التربية البدنية ) وفي الترتيب الثاني المحور ( المحور الرابع: كفاية استخدام الوسائل التعليمية والأدوات) وفي الترتيب الثالث المحور ( المحور الثاني: كفاية تخطيط وإعداد درس التربية البدنية) وفي الترتيب الرابع المحور (المحور الخامس: كفاية التقويم ) بينما جاء في الترتيب الأخير المحور ( المحور الأول: - كفاية السمات الشخصية ) .



**شكل بياني (6) متوسط درجات كل محور من محاور استمارة تحديد مستوى**

**الاستنتاجات :**

في ضوء أهداف ونتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية :

- أن مستوى أداء الطالب المعلم ضعيف في جميع مفردات كفاية السمات الشخصية وهذا قد يرجع إلى ضعف في سلوك الطالب المعلم المرتبط بهذه الكفاية .
- أن مستوى أداء الطالب المعلم ضعيف في جميع مفردات كفاية تخطيط وإعداد درس التربية البدنية وهذا قد يرجع الى قلة المحتوى والوعاء الزمني.
- تبين من خلال أداء الطالب المعلم في تنفيد درس التربية البدنية أن مستوى أدائه ضعيف في معظم مفردات هذا المحور ما عدا أنه يحقق التهيئة الفسيولوجية والبدنية والنفسية في إفتتاحية الدرس ، وكذلك ينوع في تمرينات الإعداد البدني حسب الهدف .
- أن مستوى أداء الطالب المعلم من حيث استخدامه للوسائل التعليمية والأدوات كان ضعيفاً، وهذا قد يرجع ذلك الى عدم توافر الوسائل التعليمية والأدوات .
- أما مستوى الأداء من حيث التقويم تدل على وجود فروق معنوية في جميع مفردات هذا المحور وهذا يدل على ضعف في مستوى الأداء وهذا قد يرجع إلى عدم اعتماد طريقة واضحه للتقويم .

**التوصيات :**

1 - إعادة النظر في أساليب إعداد الطالب المعلم بأقسام التربية البدنية .

2 - تطوير المقررات العملية بحيث تعمل على الربط بين ما يدرسه الطلاب بالكلية وما يقوموا بتدريسه أثناء التربية العملية .

3 - يوصي الباحثون بضرورة إعداد مقرر للتدريب الميداني داخل الكلية للرفع من مستوى أدائهم وتهيئتهم للتربية العملية بالمدارس .

4 - ضرورة اختيار مدارس مناسبة للتدريب الميداني تتوفر فيها الإمكانيات الضرورية لتنفيذ درس التربية البدنية .

5 - عمل ندوات وورش عمل بشكل دوري من قبل أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة العملية في الإشراف على التربية العملية .

**قائمة المراجع**

1- أحمد عبد الكريم مطر : تقويم الكفايات الأدائية للطالب المعلم في التربية البدنية بدولة الكويت ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة الزقازيق ، (2009).

2- باسم محمود عبد الحكيم : دراسة مدى إدراك الطالب المعلم لمادتي المناهج وطرق التدريس وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة تدريس التربية الرياضية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الرياضية بالمنيا (2000) .

3- توفيق أحمد مرعي: الكفايات التعليمية الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برنامج لتطويرها، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس (1981) .

4- حسن اللقاني وآخرون : التدريس الفعال ، دار الفرقان ، عالم الكتب القاهرة ، (1985) .

5- حسين معوض : طرق التدريس في التربية الرياضية ، ط 4 القاهرة ، دار الفكر العربي (1978) .

6- زينب علي عمر ،وغادة جلال عبدالحكيم : طرق تدريس التربية الرياضية الأسس النظرية والتطبيقات العملية ، ط1 ، دار الفكر العربي (2008) .

7- على الديرى : وعماد البطانية : الفاعليات التعليمية ودرجة ممارستها لدى طلبة التدريس الميداني في كلية التربية الرياضية ، المؤتمر العلمي الدولي الثامن لعلوم التربية البدنية والرياضة (5-7) أكتوبر (2004) .

8- على زكي : الكفايــات الأدائية لمعلــمي التربية البدنية من واقع الممارسات

الميدانية ، الندوة العلمية الأولي لأقسام التربية البدنية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض (1996) .

9 - فتحي يوسف رشيد : تقويم الكفاءة الأدائية لمعلم التربية الرياضية بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الإسكندرية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة الإسكندرية ، (2002).

10 - لمياء محمد مرسي: فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية على الكفاءة الأدائية للطالبة المعلمة في درس التربية الرياضية، رسالة دكتوراه ، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، جامعة حلوان (2002) .

11 - محمد سعد زغلول ،ومصطفى السايح محمد : تكنولوجيا إعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية ، ط2 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر (2004) .

12 - مصطفى السائح محمد، هبة عبد العظيم إمبابي: إتقان معلمي التربية الرياضية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية ( دراسة استطلاعية لأداء المعلمين الأوائل والموجهين )، بحث منشور، مجلة نظريات وتطبيقات ، العدد الواحد والخمسين ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة الإسكندرية (2004) .

13 - مصطفى محمد الجبالي: مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية، كلية التربية والعلوم الإسلامية ، جامعة السلطان قابوس ، قسم المناهج وطرق التدريس، بدون تاريخ .

14 - مكارم حلمي أبو هرجة ، ومحمد سعد زغلول : طرق التدريس والتربية

العملية في مجال التربية الرياضية المدرسية ، دار حراء المنيا (1991 ) .

15- ناهد إسماعيل محمد: تقويم الكفاءة الأدائية لموجهات التربية الرياضة بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة حلوان (2005) .

16- نجاح مقدادي: الكفايات الأدائية لمعلمات التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن ، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك ، إربد (1995) .

17- هديل أحمد محمد : فعالية أسلوب التدريس المصغر في تحسين المهارات التدريسية للطالبة المعلمة لوحده الجمباز الفني في درس التربية الرياضية ، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الإسكندرية (2003) .

18- Howsam,R.,&Houstonwr: Competency . based teacher education program problems and prospect Chicago , science research(1992) .

19- Robert havston: exploring competency – based education, California,maccatchan publishing corporation .(1974)

20 – Ricard&etc : cooperating – teachers: lnsight into their preparation beliefs , and practices,journl of teaching in physical education(1996) .

**د. محمد إمحمد أبوراس**

**كلية التربية –الخمس / جامعة المرقب**

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، خاتم النبيين وأشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين وبعد:

فالمتتبع للموضوعات النحوية يجدها تزخر بآراء النحاة وتعدد مذاهبهم؛ لتعدد اتجاهاتهم واجتهاداتهم، وهو ما أسهم في إثراء الدرس النحوي من خلال متابعة هذه الآراء والمذاهب واستعراض أدلتها ومناقشتها تأييدا واختيارا وترجيحا، أو تخطئة واعتراضا، أو شرحا وتوضيحا، ومن بين هذه المسائل النحوية التي تناولها النحاة وتعددت حولها آراؤهم: "حاشا" الدالة على تنزيه ما بعدها، لاختلافهم فيها بين الاسمية والفعلية، وحول هذا الخلاف كان هذا البحث الذي سأتناول فيه تأصيل هذه المسألة واستعرض آراء العلماء وخلافاتهم في ذلك مذيلة بالأدلة والمناقشات، ثم ختام ذلك بالترجيح بين الآراء، مساهمة في توضيح هذه المسألة وتجميع وترتيب ما ذكره العلماء عنها مبثوثا في ثنايا كتبهم.

**المسألة**

ترد "حاشا" على ثلاثة أوجه:

**تكون فعلاً** متعديا متصرفا، تقول: حاشيته، بمعنى: استثنيته[1]، والمضارع منه: يحاشي، وأحاشي، وتحاشي، ونحاشي، ومنه قول الشاعر:

---

([1]) ينظر: الارتشاف 1533/3، والجنى الداني 559.

وَلاَ أَرَى فَاعِلاً فِي النَّاسِ يُشْبِهُهُ ∴ وَلاَ أُحَاشِي مِنَ الأَقْوَامِ مِنْ أَحَدِ [1]

بمعنى: ولا استثني من الأقوام من أحد.

**وتكون للاستثناء**، وغالب أحوالها في ذلك أنها حرف جر يفيد الاستثناء، والاسم بعدها مجرور، كقولك: قاموا حاشا زيدٍ[2]، وهو مذهب سيبويه[3] وأكثر البصريين، قال سيبويه:(( وأما "حاشا" فليس باسم، ولكنه حرف يجر ما بعده، كما تجر "حتى" ما بعدها وفيه معنى الاستثناء))[4]، وجوز بعض النحاة وجهاً آخر وهو أن تكون فعلا جامداً يفيد الاستثناء والاسم بعدها مفعول به، قال ابن الناظم[5] : (( فيستثنى بها مجرور نحو: قاموا حاشا زيدٍ، ومنصوب نحو: قاموا حاشا زيداً ))[6]، وذكر ابن مالك[7] أن كونها حرفاً هو المشهور والأكثر استعمالاً [8]، وعلل

---

([1]) البيت من البسيط للنابغة الذبياني في: ديوانه 12، وهو من شواهد: المقتضب 392/4، والإنصاف 278/1، وشرح التسهيل لابن مالك 309/2، والجنى الداني559، وشرح شواهد المغني 368/1.

([2]) ينظر: شرح الألفية لابن الناظم 225.

([3]) هو عمرو بن عثمان بن قنبر بن بشر، المشهور بسيبويه، ت177هـ. ينظر: إنباه الرواة 346/2.

([4]) الكتاب 349/2، وينظر: شرح المفصل لابن يعيش 84/2، والارتشاف 1532/3، والجنى الداني 562، وشرح التصريح 365/1.

([5]) هو بدر الدين محمد بن محمد بن عبد الله بن عبد الله بن مالك، ت 686 هـ، ينظر: بغية الوعاة 225/1.

([6]) شرح الألفية لابن الناظم 225

([7]) هو محمد بن عبد الله بن عبد الله بن مالك، ت 672 هـ، ينظر: بغية الوعاة 130/1.

([8]) ينظر: شرح التسهيل لابن مالك 306/2، ورصف المباني 179، وشرح الأشموني 274/2.

المرادي[1] عدم ورد الفعلية عن سيبويه بقوله: (( لم يتعرض سيبويه لفعلية "حاشا"، بل اقتصر على حرفيتها والجر، ولا يجيز النصب؛ لأنه لم يحفظ، ولكن قد ثبت النصب بالنقل الصحيح، حكاه أبو زيد والفراء[2] والشيباني[3] وابن خروف[4]، وأجازه الجرمي[5] والمازني[6] والزجاج[7] ))[8]، ونص في الجنى الداني على صحة جواز النصب؛ لثبوت الوجهين عن العرب، ثم نقل حكاية الشيباني عن بعض العـرب: ((اللَّهُمَّ اغْفِرْ لِي وَلِمَنْ يَسْمَـعُ حَاشَا الشَّيْـطَانَ وَأَبَا الأصبغ))[9]،

(1) هو الحسن بن قاسم بن عبد الله بن على المرادي، المعروف بابن أم قاسم، ت749 هـ، ينظر: بغية الوعاة 517/1، وشذرات الذهب 160/6.

(2) هو يحيى بن زياد بن عبد الله، أبو زكرياء الفراء ت 207 هـ، ينظر: إنباه الرواة 7/4.

(3) هو أبو عمرو، إسحاق بن مرار الكوفي، عالم باللغة والشعر، ثقة في الحديث، ت 206 هـ، ينظر: وفيات الأعيان 65/1.

(4) هو علي بن محمد بن علي، أبو الحسن ابن خروف،ت609هـ. ينظر: بغية الوعاة 203/2. 203/2.

(5) هو صالح بن إسحاق ، أبو عمر الجرمي البصري، الأديب النحوي، ت 225هـ. ينظر: نزهة الألباء 127، وإنباه الرواة 80/2 .

(6) هو بكر بن محمد، الإمام أبو عثمان المازني، ت 248 هـ، ينظر: إنباه الرواة 281/1.

(7) هو إبراهيم بن السِّري بن سهل الزجاج، أخذ عن ثعلب والمبرد، ت311 هـ. ينظر: إنباه الرواة 221/1، وبغية الوعاة 192/1.

(8) شرح التسهيل للمرادي 545، وينظر: شرح التسهيل لابن مالك 306/2 .

(9) الجنى الداني 562، وينظر: شرح المفصل لابن يعيش85/2، وشرح التسهيل لابن مالك307/2، وشرح الرضي على الكافية123/2 ، وشرح الألفية لابن الناظم 226، وشرح الأشموني275/2، وشرح التصريح على التوضيح365/1.

ومنه قول الشاعر:

حَاشَا أَبَا ثَوْبَانَ إِنَّ أَبَا ∴ ثَوْبَانَ لَيْسَ بِبُكْمَةٍ فدْمِ [1]

قال الدماميني[2]: (( ويروى أيضاً "حاشا أبي" في البيت بالياء[3]، وكذا روي "وأبي" في ذلك النثر مع خفض "الشيطان" ))[4]، فعلى الروايتين في البيت يجوز في "حاشا" الوجهان الحرفية والفعلية، فإن جعلناها فعلاً فإن الفاعل ضمير مستتر جوازاً تقديره هو، و"أبا" مفعول به منصوب بالألف؛ لأنه من الأسماء الستة. وإذا جعلناها حرفاً قلنا: هي حرف جر شبيه بالزائد، و"أبي" مستثنى مجرور لفظاً منصوب محلاً على الاستثناء، وعلامة جره الياء؛ لأنه من الأسماء الستة.[5]

ومنه أيضاً قوله:

حَاشَا قُرَيْشًا فَإِنَّ اللهَ فَضَّلَهُمْ عَلَى الْبَرِيَّةِ بِالإِسْلاَمِ وَالدِّينِ [6]

---

([1]) البيت من الكامل للجميح الأسدي في: شرح التسهيل لابن مالك 308/2، والجنى الداني562، وشرح الأشموني 2275، وشرح شواهد المغني 368/1، وشرح أبيات المغني 88/3 .

([2]) هو محمد بن أبي بكر بن عمر، بدر الدين المعروف بابن الدماميني، ت 827 هـ. ينظر: بغية الوعاة 66/1.

([3]) ينظر: شرح التسهيل لابن مالك 308/2، والمقاصد النحوية: 354/2، وشرح شواهد المغني 369/1، وشرح أبيات المغني 88/3.

([4]) شرح الدماميني على المغني 453/1، وينظر: شرح الألفية لابن الناظم 226، التذييل والتكميل 314/8، والجنى الداني 562.

([5]) ينظر: المقاصد النحوية 354/2 .

([6]) البيت من البسيط، من شواهد: التذييل والتكميل 314/8، والمقاصد النحوية 358/2، وشرح الأشموني 274/2.

على أن "حاشا" فعل فاعله ضمير مستتر فيه و"قريشا" مفعول به منصوب.

**وتكون للتنزيه**، كما في قوله تعالى تنزيها له:﴿ وَقُلْنَ حَاشَ للهِ مَا هَذَا بَشَرًا﴾ [1]، وقوله: ﴿ قُلْنَ حَاشَ للهِ مَا عَلِمْنَا عَلَيْهِ مِن سُوءٍ ﴾[2]، وهي ليست حرفا اتفاقاً، قال المرادي: (( و"حاشا" هذه، أعني التي للتنزيه، ليست حرفاً بلا خلاف، كذا قال ابن مالك ))[3]، ومعناها تنزيه المذكور عما لا يليق به، قال السيرافي[4]: (( يستعملون يستعملون "حاشا" لتبرئة الاسم الذي بعدها عند ذكر سوءٍ في غيره أو فيه ))[5]، وهي– كما أسلفنا – محط هذه الدراسة، فقد اختلف النحاة في "حاشا" التنزيهية هذه أَفِعْلٌ هي أم اسم ؟ وكانوا في ذلك على مذهبين:

**المذهب الأول**

**أن "حاشا" التنزيهية فعل**، وهو مذهب الكوفيين والمبرد[6] وابن جني[7]،

---

([1]) سورة يوسف من الآية 31.

([2]) سورة يوسف من الآية 51.

([3]) الجنى الداني 559، وينظر: شرح التسهيل لابن مالك 308/2، والارتشاف 1535/3، والمساعد 585/1، وشرح الأشموني 278/2.

(4) هو الحسن بن عبد الله بن المرزبان، ت 368هـ، ينظر: نزهة الألباء 266، وإنباه الرواة 348/1.

([5]) شرح كتاب سيبويه للسيرافي 20/9. وينظر: الارتشاف 1535/3، والجنى الداني 559.

([6]) هو محمد بن يزيد، أبو العباس المبرِّد، أخذ عن المازني والسجستاني، ت 285 هـ، ينظر: إنباه الرواة 241/3.

([7]) هو أبو الفتح عثمان بن جِنِّي ت 392 هـ ، ينظر: نزهة الأدباء 287، وإنباه الرواة 335/2. 335/2.

قال ابن هشام[1]: (( تكون تنزيهية، نحو: ﴿حَاشَ للهِ﴾، وهي عند المبرد وابن جني والكوفيين فعل))[2]، وإليه أشار الزجاج بقوله: (( فالمعنى في ﴿ حَاشَ للهِ﴾: بَرَّأه اللهُ من هذا ))[3]. وبذلك صرح ابن بَرهان[4] حيث قال: (( وأما "حاشا" في القرآن فهي فهي فعل، ووزنه "فَاعَلَ" ))[5]، وبه أخذ المالقي[6] ونصه: (( والصحيح أن "حاشا" "حاشا" في الآيتين فعل حذف آخره لكثرة الاستعمال.. ))[7].

وقد نُسب هذا الرأي إلى الفراء أيضاً، وهو يرى أنها فعل لا فاعل له، قال أبوحيان[8]:(( وذهب الفراء إلى أن "حاشا" فعل ولا فاعل له ))[9]، وقال السيوطي[10]

(1) هو عبد الله بن يوسف بن أحمد، جمال الدين ابن هشام الأنصاري، ت761هـ، ينظر: بغية الوعاة 68/2.

(2) مغني اللبيب 140/1، وينظر: الجني الداني 559، وشرح الأشموني 278/2.

(3) معاني القرآن وإعرابه 107/3، وينظر: توجيه اللمع لابن الخباز 225.

(4) هو عبد الواحد بن علي بن عمر بن إسحاق بن إبراهيم بن بَرهان بفتح الباء، أبو القاسم الأسدي العكبري النحوي، ت 456 هـ، ينظر: بغية الوعاة 120/2.

(5) شرح اللمع لابن بَرهان 155/1، وينظر: الحجة للقراء السبعة للفارسي 423/4.

(6) هو أحمد بن عبد النور، أبو جعفر المالقي، صاحب كتاب رصف المباني، ت 702 هـ، ينظر: بغية الوعاة 331/1.

(7) رصف المباني 179.

(8) هو محمد بن يوسف بن علي بن حيَّان، أثير الدين أبو حيان الأندلسي، ت 745هـ، ينظر: بغية الوعاة 280/1 .

(9) التذييل والتكميل 320/8، وينظر: الهمع 286/3.

(10) هو عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد، الإمام الحافظ جلال الدين السيوطي، ت 911 هـ، ينظر: شذرات الذهب 51/8.

(( وأنكر بعض الكوفيين منهم الفراء حرفية "حاشا"، وقال: إنها فعل أبداً، لقولهم: حاشا يحاشي، وإن الجر بعدها بلام مقدرة، والأصل: حاشا لزيد، ولكن كثر الكلام بها، فأسقطوا اللام، فخفضوا بها ))[1].

**أدلة المذهب الأول:**

احتج من قال بفعلية "حاشا" التنزيهية بالآتي:

**1.** أنها يتصرف فيها فيقال: حاشيتُ أُحاشي، والتصرف من خصائص الأفعال، قال المرادي:(( واستدل المبرد على فعلية "حاشا" بتصرفها، فيقال: حاشيتُ أُحاشي))[2].

**2.** أنها تدخل على حرف الجر، والحرف لا يدخل على مثله، قال ابن يعيش[3]: ((وذهب أبو العباس المبرد إلى أنها تكون حرف جر كما ذكر سيبويه، وتكون فعلاً ينصب ما بعده، واحتج لذلك بأشياء، منها أنه يتصرف... والتصرف من خصائص الأفعال، ومنها أنه يدخل على لام الجر، فتقول: حاشا لزيد، قال تعالى: ﴿حَاشَ لِلهِ﴾ ، ولو كان حرف جر لم يدخل على مثله))[4]،وقال أبو حيان:((إذا ولي"حاشا" مجرور مجرور باللام فلا خلاف في انتفاء حرفيتها، وزعم المبرد أنها إذ ذاك فعل ))[5].

---

([1]) الهمع 285/3، وينظر: الارتشاف 1535/3، ورصف المباني 179، وشرح المفصل لابن يعيش 85/2.

(2) الجني الداني 559، وينظر: شرح كتاب سيبويه للسيرافي 19/9، وشرح المفصل لابن يعيش85/8.

(3) هو يعيش بن علي بن يعيش، موفق الدين أبو البقاء، المشهور بابن يعيش، ت643 هـ، ينظر: بغية الوعاة 351/2، وشدرات الذهب 228/5 .

(4) شرح المفصل لابن يعيش85/8، وينظر: شرح كتاب سيبويه للسيرافي 20/9، والجني الداني 559، وشرح الأشموني 278/2.

(5) الارتشاف 1535/3، وينظر: شرح التسهيل لابن مالك 309/2.

**3.** أنها يتصرف فيها بالحذف، قال ابن مالك في التسهيل: (( كثر فيها "حاشا، وقل "حشا" و"حاش" ))[1]، قال الأشموني[2]: (( هي عند المبرد وابن جني والكوفيين فعل، قالوا: لتصرفهم فيها بالحذف ))[3]، أي دخلها التخفيف بالحذف، أي بحذف الألف الأولى أو الثانية من "حاشا"، والحرف لا يتصرف فيه بذلك[4]، قال ابن يعيش: (( ليس القياس في الحروف الحذف، إنما ذلك في الأسماء نحو: "أخ"، و"يد"، وفي الأفعال، نحو: لم يك، ولا أدرِ ))[5].

**مناقشة المذهب الأول:**

نوقش ما استدل به أصحاب هذا المذهب من أن "حاشا" التنزيهية فعل بالردود الآتية:

**1.** أن الاستدلال بتصرف "حاشا" ومجيء المضارع منها في قولهم: "حاشيت أحاشي، رده السيرافي، قال أبو حيان (( قال السيرافي: ولا حجة له في حاشيتُ؛ لأنه مشتق من "حاشا" حرف الاستثناء، كهَلّل، وبَسمل، وسوَّف من "سوف ))[6].

ووصفه ابن مالك بالغلط موضحا ذلك بقوله: (( واستدل المبرد على فعلية "حاشا" بقول النابغة:

---

(1) شرح التسهيل 306/2، وينظر: شرح الرضي على الكافية 124/2.

(2) هو نور الدين، علي بن محمد الأشموني، ت 929 هـ، ينظر: شذرات الذهب 165/8.

(3) شرح الأشموني 278/2.

(4) ينظر: غنية الأريب عن شروح مغني اللبيب101/2.

(5) شرح المفصل 85/2، وينظر: الحجة للقراء السبعة للفارسي 423/4.

(6) التذييل والتكميل 328/8.

..... وَلاَ أُحَاشِي مِنَ الأَقْوَامِ مِنْ أَحَدٍ [1]

وهذا غلط منه؛ لأن "حاشا" إذا كانت فعلاً وقُصد بها الاستثناء فهي واقعة موقع "إلا" ومؤدية معناها، فلا تتصرف كما لا تتصرف "عدا" و"خلا" و"ليس" و"لا يكون"، بل هي أحق بمنع التصرف؛ لأن فيها مع مساواتها الأربع شبهاً بـ"حاشا" الحرفية لفظاً ومعنى. وأما "أحاشي" فمضارع "حاشيت" بمعنى استثنيت، وهو فعل متصرف مشتق من لفظ "حاشى" المستثنى بها، كما اشتق "سوفتُ" من لفظ "سوف"، و"لوليتُ" من لفظ "لولا"، و"لاليتُ" من لفظ "لا"، و"أيَّهت" من لفظ "أيُّها" وأمثال ذلك كثيرة ))[2].

وحكم الرضي[3] بعدم قطعية ما ذهب إليه المبرد حيث قال: (( استدل المبرد على فعليته بتصريفه، نحو: حاشيتُ زيداً أحاشيه...، وليس بقاطع؛ لأنه يجوز أن يكون مشتقا من لفظ "حاشا" حرفا أو اسماً، كقولهم: لوليت، أي قلت: لولا، ولا ليت، أي قلت: لا، لا، وسبحت، أي قلت: سبحان الله، ولبيت أي قلت: لبيك، وهذا هو الظاهر؛ لأن المشتق الذي هذا حاله، بمعنى: قول تلك اللفظة التي اشتق منها، فالتسبيح قول: سبحان الله، والتسليم قول: سلام عليك، والبسملة قول: بسم الله، وكذا غيره، ومعنى حاشيتُ زيدا، قلتُ: حاشا زيد ))[4].

**2.** أن استدلالهم على فعليتها بالتصرف فيها بالحذف اعتُرِضَ عليه بالآتي:

---

([1]) سبق تخريجه.

(2) شرح التسهيل 309/2.

(3) هو محمد بن الحسن الاسترابادي، رضي الدين السمناكي نزيل نجف الأشراف، قيل وفاته 684 هـ . وقيل 688 هـ ، ينظر: بغية الوعاة 567/1، وهدية العارفين 134/6 .

(4) شرح الرضي على الكافية 124/2، وينظر: شرح كتاب سيبويه للسيرافي 20/9.

أنه دليل ينفي الحرفية ولا يثبت الفعلية، قال ابن هشام: (( قالوا لتصرفهم فيها بالحذف، ولإدخالهم أيها على الحرف، وهذان الدليلان ينفيان الحرفية ولا يثبتان الفعلية ))[1]، وقال المرادي: (( وهذان الوجهان يدلان على انتفاء حرفيتها...، ولكنهما لا يدلاَّن على الفعلية؛ لأن الاسم يشارك الفعل في هذين الأمرين ))[2].

ورُدَّ أيضا بأن الحرف كثير الاستعمال قد وقع فيه الحذف، كما في "سوْ" من "سوف"، قال الرضي: (( والحذف نحو: ﴿ حَاشَ للهِ﴾ ليس بقوي؛ لأن الحرف الكثير الاستعمال قد يحذف منه، نحو: سَوْ أفعل، من: سوف أفعل ))[3] ناقش هذا الشمني[4] بقوله: (( أقول الجواب... : بعد تسليم "سَوْ" و"سَف" مقتطعان من "سوف"، أن الأصل في التصرف بالحذف وغيره أن لا يكون في الحرف، فوجوده في كلمة دليل على نفي الحرفية عنها إلا أن يقوم دليل على أنها حرف كما في "سوف" ))[5].

**3.** أن استدلالهم على فعليتها بدخولها على حرف الجر والحرف لا يدخل على مثله مردود عليه - كما أسلفنا - بأن هذا دليل ينفي الحرفية ولا يثبت الفعلية لمشاركة الاسم للفعل في ذلك، بل احتمال الاسمية أولى من احتمال الفعلية كما قال الرضي:

---

(1) مغني اللبيب 140/1.

(2) الجنى الداني560 .

(3) شرح الرضي على الكافية 124/2، وينظر: تحفة الغريب في الكلام على مغني اللبيب 459/1.، وغنية الأريب عن شروح مغني اللبيب 101/2.

(4) أحمد بن محمد بن محمد الشُّمُنّي، إمام علامة، ت 872هـ، ينظر: بغية الوعاة 375/1، وهدية العارفين 132/5.

(5 ) المنصف من الكلام على مغنى ابن هشام251/1 .

(( والأولى أنه مع اللام اسم لمجيئه معها منوناً كقراءة أبي السمال[1]: ﴿ حاشاً لله ﴾ )) [2] ، ورُدَّ أيضا بأن اللام في قوله تعالى: ﴿حاشا لله﴾ زائدة، قال العكبري[3]: (( الدليل عليه: حاشا زيدٍ، وحاشاي، ولو كان حرف الجر فصلاً لما جاز حذفه، فعلم أن اللام زائدة، وزيادة الحروف كثير، منها قوله تعالى: ﴿عَسَى أَن يَّكُونَ رَدِفَ لَكُمْ ﴾[4]، أي: ردفكم، وألقى بيده، وقال الشاعر:

نَضْرِبُ بِالسَّيْفِ وَنَرْجوا بِالفَرَجْ [5]

وقالوا "رُبَ" في "رُبَّ" وكل هذه حذوف وزيادة في الحروف ))[6]، وذكر الدماميني نقلا عن صاحب اللباب: بأن اللام زائدة ، وأنها زيدت عوضاً عن الألف المحذوفة من "حاش" [7].

قال الدماميني: (( وفيه بعدٌ، لأنه لم يعهد التعويض عن محذوف من كلمة بشيء يدخل على كلمة أخرى ليســت محل الحذف، وقد يـقال أيضاً: ولو كانت

(1) هو قعنب بن أبي قعنب، أبو السمَّال العدوي البصري، له اختيار في القراءة شاذ عن العامة رواه عنه أبو زيد سعيد بن أوس، ينظر: غاية النهاية في طبقات القراء 27/2 .

(2) شرح الرضي على الكافية 123/2.

(3) هو عبد الله الحسين بن عبد الله، أبو البقاء العكبري، ت 616 هـ. ينظر: نزهة الألباء 27.

(4) سورة النمل الآية 72.

(5) البيت من الرجز في الإنصاف 284/1، وشرح الرضي على الكافية 282/4، ومغني اللبيب اللبيب 126/1، والجنى الداني 52، وشرح شواهد المغني 332/1.

(6) التبيين للعكبري 413.

(7) ينظر: تحفة الغريب في الكلام على مغني اللبيب 459/1.

اللام عوضاً عن الألف المحذوفة لمَ تجامعها، وقد اجتمعتا في قراءة بعض السبعة: حاشا لله﴾[1] بإثبات الألف، ويجاب عن ذلك بأن اللام عند ثبوت الألف ليست عوضاً، لكنها بعد الحذف اعتبرت عوضيتُها عن المحذوف، فلم يلزم اجتماع العِوَض والمعوَّض عنه ))[2]، ورده أيضاً السمين الحلبي[3] بقوله: (( وقال بعضُهم: إنَّ اللامَ زائدةٌ. وهذا ضعيفٌ جداً بابُه الشعرُ ))[4].

**4.** ورُدَّ رأي الفراء أنها فعل لا فاعل له: بأن ذلك من المحال، قال السيرافي: (( فأما الفراء فزعم أن "حاشا" فعل، وزعم أنه لا فاعل له، وهذا ظريف، وهو كالمحال؛ لأن الفعل لا يكون بغير فاعل ))[5]، ورده الرضي أيضاً لبعده، حيث قال: (( وزعم الفراء أنه فعل لا فاعل له، والجر بعده بتقدير لام متعلقة به محذوفة لكثرة الاستعمال؛ وهو بعيد؛ لارتكاب محذورين: إثبات فعل بلا فاعل وهو غير موجود، وجرٌّ بحرف جرٍّ مقدر وهو نادر ))[6]، ووصف المرادي ما ذهب إليه الفراء بقوله: (( هذا قول ظاهر الضعف ))[7].

---

(1) سورة يوسف من الآية 31، وهي قراءة أبي عمرو، ينظر: حجة القراءات لأبي زرعة 359.

(2) تحفة الغريب في الكلام على مغني اللبيب 459/1.

(3) أحمد بن يوسف بن عبد الدائم بن محمد الحلبي، شهاب الدين، المقرئ النحوي، المعروف بالسمين، ت756هـ، ينظر: بغية الوعاة 402/1.

(4) الدر المصون 484/6.

(5) شرح كتاب سيبويه للسيرافي 19/9، وينظر: شرح المفصل لابن يعيش 85/2.

(6) شرح الرضي على الكافية 123/2.

(7) الجنى الداني 560.

وأن ما نسب إليه يتعارض مع ما وَرَدَ عنه في معانيه، ونصه: (( وقراءة عبد الله ﴿حاشا لله﴾ بالألف، وهو في معنى: معاذ الله ))[1]، وعلى هذا فهي اسم، لا فعل كما نسب إليه.

**المذهب الثاني**

**أن "حاشا" التنزيهية اسم مرادف للتنزيه**، منصوب انتصاب المصدر الواقع بدلاً من اللفظ بالفعل، قال النحاس[2]: (( ﴿ قُلْنَ حَاشَ لِلهِ ﴾ أي: معاذ الله ))[3]، وقال الزمخشري[4]: (( ومن قرأ: "حاشاً لله" فنحو قولك" سقياً لك، كأنه قال: براءة، ثم قال: لِلَّهِ لبيان من يبرأ وينزه ))[5]، فتقديرها بالمصدر دليل على اسميتها، وصرح بذلك الرضي حيث قال(( والأولى أنه مع اللام اسم لمجيئه معها منونا كقراءة أبي السمال ﴿ حاشًا لله﴾، فنقول: إنه مصدر بمعنى : تنزيها لله كما قالوا في سبحان الله، وهو بمعنى حاشا: سبحانا ))[6] وصححه ابن مالك بقوله (( فمذهب المبرد أنها حينئذ فعل، والصحيح أنها اسم، فينتصب انتصاب المصدر

(1) معاني القرآن 42/2.

(2) هو أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي أبو جعفر النحاس، ت337 هـ. ينظر: إنباه الرواة 136/1، بغية الوعاة 362/1.

(3) إعراب القرآن 326/2.

(4) هو محمود بن عمر بن محمد الزمخشري، النحوي اللغوي الفقيه ت 538 هـ، ينظر: نزهة الألباء 338، وإنباه الرواة 265/3.

(5) الكشاف465/2 .

(6) شرح الرضي على الكافية 123/2.

الواقع بدلاً من اللفظ بالفعل، فمن قال: ﴿ حَاشَ للهِ ﴾، فكأنه قال: تنزيهاً لله ))[1]، وتبعه في ذلك: أبو حيان، وابن هشام، والأشموني، والسيوطي، وغيرهم[2]، وقال المرادي: (( وهو ظاهر قول الزجاج ))[3] ، إلا أن ابن الحاجب[4] يرى أنها وإن وإن كانت اسما إلا أنها ليست مصدراً وإنما هي اسم فعل، ولذلك عارض تفسير الزمخشري لها بأنها مصدر حيث قال: (( وأما قوله حاش لله" إلى آخر، ففسره بمصدرٍ، فالأولى أن يقال: إنه اسم من أسماء الأفعال، كأنه قال: برئ الله من السوء، ودخول اللام في فاعله كدخول اللام في فاعل "هيهات"، كقوله تعالى: ﴿هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ ﴾[5]، ولعله لم يقصد إلا اسم الفعل، وفسره بالمصدر لكونه اسماً فقصد إلى تفسيره باسمٍ ))[6].

**أدلة المذهب الثاني:**

استدل أصحاب هذا الرأي على أن "حاشا" التنزيهية اسم بالآتي:

---

(1) شرح التسهيل 308/2.

(2) ينظر: الارتشاف 1535/3، والجنى الداني 561، ومغني اللبيب 140/1، 787/2، وشرح الأشموني 278/2، والهمع 288/3.

(3) الجنى الداني 560.

(4) هو: عثمان بن عمر بن أبى بكر بن يونس، العلامة جمال الدين أبوعمرو ابن الحاجب، ت646هـ. ينظر: بغية الوعاة 134/2، وشذرات الذهب 234/5 .

(5) سورة المؤمنون الآية 36.

(6) الإيضاح في شرح المفصل 159/2، وينظر: شرح الدماميني على المغني 452/1، وحاشية الصبان على الأشموني 711/2.

**1.** ورد سماعها منونة ومضافة في قراءتي أبي السمال وابن مسعود[1]، قال ابن مالك: (( ويؤيد هذا قراءة أبي السمال: ﴿ حاشاً لله ﴾ بالتنوين، فهذا مثل قولهم: رعياً لزيدٍ، وقرأ ابن مسعود: ﴿ حاشا الله ﴾ بالإضافة، فهذا مثل: سبحان الله، ومعاذ الله ))[2]، وهو ما استدل به الزمخشري في تنزيل "حاشا" منزلة المصدر، حيث قال: (( الدليل على تنزيل "حاشا" منزلة المصدر قراءة أبي السمال: ﴿ حاشاً لله ﴾ بالتنوين ))[3].

**2.** استدل من قال بأنها اسم فعل كونها مبنية، وأنه لا سبب لبنائه إلا ذلك[4]، قال ابن هشام: (( وزعم بعضهم أنها اسم فعل ماضٍ بمعنى: أتبرأ، أو بَرِئْتُ، وحامله على ذلك بناؤها ))[5].

**مناقشة المذهب الثاني:**

اعتُرض على بعض ما استدل به أصحاب هذا المذهب بالآتي:

**1.** أن استدلالهم بقراءة التنوين عند أبي السمال على اسمية "حاشا" مردود بترك التنوين في قراءة الجمهور.

---

(1) هو عبد الله بن مسعود بن الحارث بن غافل بن حبيب، أبو عبد الرحمن الهذلي المكي، عرض القرآن على النبي - صلى الله عليه وسلم - ت32 هـ، ينظر: غاية النهاية 458/1.

(2) شرح التسهيل 308/2، وينظر: شرح الأشموني278/2، والهمع 288/3.

(3) الكشاف 465/2.

(4) ينظر: غنية الأريب عن شروح مغني اللبيب 103/2.

(5) مغني اللبيب 141/1.

وأجيب عنه بأن ترك التنوين في قراءة التنوين على أنها مبنية لشبهها بـ"حاشا" الحرفية لفظاً ومعنى، قال ابن مالك: (( وأما القراءة المشهورة:﴿ حَاشَ للهِ ﴾ بلا تنوين، فالوجه فيها أن يكون "حاشا" مبنياً لشبهه بـ"حاشا" الذي هو حرف، فإنه شبيه به لفظاً ومعنى فجرى مجراه في البناء ))[1]، والشبه بينهما من حيث اللفظ ظاهر، وأما من حيث المعنى: (( فلأن معنى التنزيهية الإبعاد، والحرفية الإخراج، وهما متقاربان ))[2].

2. أن من حكم بأنها اسم فعل لأنها مبنية، فمردود بورودها معربة في قراءة: ﴿ حاشاً لله ﴾ بالتنوين، كما قال ابن هشام: (( يردُّه إعرابها في بعض اللغات ))[3]، قال الدماميني في شرحه: (( يعني ولا شيء من أسماء الأفعال بمعرب، وكأن المصنف أراد ببعض اللغات التي أعربت "حاشا" فيها: قراءة ﴿حاشاً لله﴾ بالتنوين، فإنه معرب منصوب، مثل: تنزيهاً لله، وتنوينه تنوين تمكين، فإن أراد هذا فليس بقاطعٍ؛ إذ للخصم أن يقول: لِمَ لا يجوز أن يكون مبنياً وتنوينه تنوين تنكير، ومثله ليس بعزيز في أسماء الأفعال ))[4] وأُجيب عنه: (( أن تنوين التنكير في باب اسم الفعل ليس بقياسي، وإنما هو سماعي في ألفاظ منه كـ"صهٍ"

(1) شرح التسهيل 308/2، وينظر: شرح الرضي على الكافية 124/2، ومغني اللبيب 141/1، وشرح الأشموني278/2، والهمع 288/3.

(2) حاشية الصبان على شرح الأشموني 711/2، وينظر: تحفة الغريب في الكلام على مغني اللبيب 461/1، وغنية الأريب عن شروح مغني اللبيب 103/2.

(3) مغني اللبيب 141/1.

(4) تحفة الغريب في الكلام على مغني اللبيب 461/1.

و"مهٍ" و"إيهٍ" ))[1].

**2.** أن من قال: إن بناءها دليل على أنها اسم فعل؛ لأنه لا سبب لبنائها إلا ذلك، قال الدماميني: (( فيه نظر: إذ لا يلـزم من كون الكلمة مبنية كونها اسم فعل ))[2]؛ لأنها يمكن أن تكون مبنية لشبهها بـ"حاشا" الحرفية لفظاً ومعنى كما أسلفنا.[3]

**الرأي والترجيح**

يظهر مما تم استعراضه من الآراء والأدلة والمناقشات ترجيح المذهب القائل باسمية "حاشا" التنزيهية وذلك للأسباب الآتية:

**1** - أن هذا المذهب هو الأولى بالقبول لقوة أدلته المساقة؛ لأن ورود "حاشا" منونة ومضافة في بعض القراءات دليل واضح على اسميتها، وحجة قوية في الرد على من قال بالفعلية.

**2** - أن هذا المذهب فيه مراعاة للسماع؛ حيث وردت قراءتان تثبتان الاسمية، قراءة التنوين وقراءة الإضافة، والمسموع لا يمكن إهماله بدون دليل.

**3** - سلامة هذا المذهـب من الاعتــراض في جميع أدلتـــــه، وما ذكر من

(1) المنصف من الكلام على مغني ابن هشام 252/1، وينظر: غنية الأريب عن شروح مغني اللبيب 104/2.

(2) شرح الدماميني على المغني 452/2.

(3) ينظر: شرح التسهيل 308/2، وينظر: شرح الرضي على الكافية 124/2، ومغني اللبيب 141/1، وشرح الأشموني278/2، والهمع 288/3.

اعتراضات مجاب عنها بما يقيم الحجة.

**4** - أن ما أورد من أدلة على فعلية حاشا التنزهية عند الكوفيين والفراء والمبرد وابن جني أوردها ابن الأنباري[1] أدلة على فعلية "حاشا" في الاستثناء. وهذا يورد الاشتباه في أن هناك خلط، وأن ما نسب إليهم من قولهم بفعلية "حاشا" التي للتنزيه إنما جاء من قولهم بفعلية التي للاستثناء.

والله اعلم .

(1) هو: محمد بن القاسم بن محمد، أبو بكر بن الأنباري، ت 327 هـ، ينظر: أنباه الرواة 201/3.

**ثبت المصادر والمراجع**

- القرآن الكريم على رواية حفص عن عاصم .

1. ارتشاف الضرب من لسان العرب، لأبي حيان، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة رمضان عبد الثواب، مكتبة الخانجي . القاهرة، ط الأولى 1998.
2. الأصول في النحو، لابن السراج، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط الرابعة 1999 .
3. إعراب القرآن للنحاس، تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، ط الثانية 1985.
4. إنباه الرواة على أنباه النحاة، للقفطي، تحقيق: محمد أبو فضل إبراهيم، دار الفكر العربي . القاهرة، مؤسسة الكتب الثقافية . بيروت، ط الأولى 1986 .
5. الإنصاف في مسائل الخلاف، لابن الأنباري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية صيدا بيروت، ط1987.
6. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، للسيوطي، تحقيق: محمد أبوالفضل إبراهيم، دار الفكر، ط الثانية 1979 .
7. التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين للعكبري، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة العبيكان، ط الأولى 2000.
8. تحفة الغريب في الكلام على مغني اللبيب، للدماميني، تحقيق: محمد بن مختار اللوحي، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، ط الأولى 2011.
9. التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، لأبي حيان، تحقيق: حسن هنداوي، دار كنوز اشبيليا، ط الأولى الجزء الثامن 2009.

10. توجيه اللمع، لابن الخباز، تحقيق: فايز زكي دياب، دار السلام، دار السلام، ط الأولى 2002.
11. الجنى الداني في حروف المعاني، للمرادي، تحقيق: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية ـ بيروت، ط الأولى1992 .
12. حاشية الشُّمني على مغني اللبيب وبهامشة شرح الدماميني، دار البصائر، القاهر، ط الأولى 2009.
13. حاشية الصبان على شرح الأشموني، ومعه شرح الشواهد للعيني، دار الفكر، ط الأولى 1999.
14. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، للسمين الحلبي، تحقيق: أحمد الخراط، دار القلم دمشق.
15. ديوان النابغة الدبياني، شرح وتقديم: عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط الثالثة 1996.
16. رصف المباني في شرح حُروف المعاني ، للإمام أحمد بن عبد النور المَالقي، تحقيق: أحمد محمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية ـ دمشق 1975، مطبعة: زيد بن ثابت .
17. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، للحنبلي، دار الكتب العلمية، بيروت .
18. شرح الأشموني لألفية ابن مالك، تحقيق: عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، المكتبة الأزهرية للتراث .
19. شرح ألفية ابن مالك، لابن الناظم، تحقيق: عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، دار الجيل ـ بيروت 1998 .

**20.** شرح التسهيل لابن مالك، تحقيق: عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي، هجر للطباعة والنشر، ط الأولى 1990.

**21.** شرح التصريح على التوضيح، للشيخ خالد بن عبد الله الأزهري، تحقيق: محمد باسل عيون السود، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط الأولى 2000 .

**22.** شرح الدماميني على مغني اللبيب، صححه وعلق عليه: أحمد عزو عناية، مؤسسة التاريخ العربي بيروت لبنان، ط الأولى 2007م.

**23.** شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، ط الثانية 1996 .

**24.** شرح شواهد المغني، للسيوطي، لجنة التراث العربي، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان.

**25.** شرح كتاب سيبويه، للسيرافي، ج9، تحقيق: د. شعبان صلاح، وعبد الرحمن محمد عصر، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية القاهر، 2009م .

**26.** شرح المفصل لابن يعيش، عالم الكتب بيروت.

**27.** غاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري، عنى بنشره: ج. برجستراسيرن، دار الكتب العلمية . بيروت، ط الثالثة1982 .

**28.** غنية الأريب عن شروح مغني اللبيب للأنطاكي، دراسة وتحقيق: حسين الدبوس، أبو عجيلة عويلي، بشير الصادق، خالد غويلة، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، ط الأولى 2011.

**29.** الكتاب، لسيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، ط الثالثة 1983.

**30.** الكشاف للزمخشري، رتبه وضبطه وصححه: مصطفى حسين أحمد، دار الكتاب العربي 1947.

**31.** المساعد على تسهيل الفوائد، لابن عقيل، تحقيق: محمد كامل بركات، جامعة أم القرى، مكتبة المدني 1984.

**32.** معاني القرآن وإعرابه، للزجاج، شرح وتحقيق: عبد الجليل شلبي، دار الحديث القاهرة، ط الأولى 1994.

**33.** معاني القرآن، للفراء، تحقيق: أحمد يوسف نجاتي، و محمد على النجار، دار السرور بيروت

**34.** المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية، للعيني، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط الأولى 2005.

**35.** المقتضب، للمبرد، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب . بيروت.

**36.** مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية . صيدا بيروت، ط 1992.

**37.** نزهة الألباء في طبقات الأدباء، لأبي البركات الأنباري، تحقيق: محمد أبوالفضل.

**38.** هدية العارفين، لإسماعيل باشا البغدادي، دار الكتب العلمية، بيروت 1992.

**39.** همع الهوامع في شرح جمع الجوامع للسيوطي، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية بيروت، ط الأولى 1987.

**د. محمد سالم ميلاد العابر.**
**كلية الآداب والعلوم - الخمس. جامعة المرقب**

مقدمة:

الحذف ظاهرة لغوية تنبه لها النحاة الأوائل، ومن بعدهم البلاغيون، والفرق بينهما في معالجة هذه الظاهرة اللغوية من ناحيتين:

الأولى: النحويون عالجوها من حيث الوجوب والجواز، وأهلية التعويض وعدمها، أما البلاغيون فعالجوا الحذف بطريقة مختلفة تماماً حيث كانت نظرتهم لهذه الظاهرة أكثر عمقاً، فالبحث عندهم كان في أغراض الحذف وما يعتريه من حسن وما يتلبس به من مزايا عن الذكر في الموقع نفسه.

الثانية: إن النحاة لم يفردوا لها باباً خاصاً؛ بل بثوا الكلام فيها بين أبواب النحو، أما البلاغيون فقد أفردوا لها باباً خاصاً في كتبهم فصَّلوا فيه مواقع الحذف والأغراض التي يأتي الحذف من أجلها.

وعلى كل حال فالحذف مظهر من مظاهر الإيجاز التي اتسمت بها العربية، ‹‹ولا يمكن أن نجعل الحذف مخلاً بفائدة المحذوف، ونغفل عن أسرار الرمز على الكنز، ورب صمت أفصح من فصيح الكلام›› [1]، كما أن الحذف في موضعه طلـــباً للفصاحـة والإيجاز والاختصار يعتبر من دلائل الفصاحة

([1])الزملكاني، التبيان في علم البيان، تح: محمد أحمد مطلوب: 112.

والبلاغة عند المتكلم.[1]

أما هذه الدراسة فستكون _ بإذن الله_ محاولة لمعرفة مواضع الحذف في نماذج من النص الشعري للفزاني، والدلالة التي أداها هذا العارض في الجملة، ومحاولة تلمس موطن الجمال فيها، وسأقسمها إلى مباحث: الأول: تعريف الحذف لغة واصطلاحاً، الثاني: أسباب الحذف وشروطه وأغراضه، الثالث: الأثر الدلالي للحذف في نماذج من الجملة الاسمية عند الفزاني، الرابع: الأثر الدلالي للحذف في نماذج من الجملة الفعلية عند الفزاني، الخامس: الأثر الدلالي للحذف في أسلوب العطف عند الفزاني.

وأخيراً سأجعل للبحث خاتمة ألخص فيها ما توصلت إليه من نتائج.

## المبحث الأول

## تعريف الحذف لغة واصطلاحاً

**أولاً:** تعريف الحذف عند أهل اللغة:

قَالَ الخليل: "الحَذْف: قَطْفُ الشَّيءِ من الطَّرَفِ كَمَا يُحْذَفُ ذَنْب الشاة"[2]،وتَقول: حَذَفَ يحْذِفُ حَذْفاً.[3]، وحذف الشيء يكون بمعنى إسقاطه[4].

---

([1]) ينظر: ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت 1982، ط1: 205.

(2) العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي[ت175هـ]، تح: د مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال: باب الحاء والذال والفاء:201/3.

[3]تهذيب اللغة: محمد بن أحمد بن الأزهري [ت: 370هـ]، محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط الأولى1، 2001م: 270/4.

[4]ينظر:المصباح المنير: (1/ 126).

**ثانياً:** الحذف اصطلاحاً:

كثير من النحاة لم يفرد للحذف باباً خاصاً في مؤلفاته؛ لأنهم لا يعتنون بتحديد مفاهيم الظواهر اللغوية؛ بل كان اهتمامهم منصباً على بيان مواضع هذه الظواهر في التركيب، بعكس الوظائف النحوية فهم شديدو الاهتمام بتحديد مفاهيمها، خوفاً من الوقوع في اللبس، أو رعاية للمعربين من الزلل في تصور الوظائف النحوية، وكان همهم الأكبر في هذه الظاهرة منصباً على تقدير المحذوف من خلال الدلائل التركيبية التي تدل عليه، قال ابن جني[392هـ] في الخصائص في باب شجاعة العربية ما نصه: "قد حذفت العرب الجملة والمفرد والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك إلّا عن دليل عليه، وإلا كان فيه ضرب من تكليف علم الغيب في معرفته."[1]

وهذا المصطلح ينازعه مصطلح آخر وهو مصطلح الإضمار والذي يعني لغة الإخفاء[2]، واستخدمه النحاة نفس الاستخدام منذ العصور الأولى لهذا العلم، وقد عقد فضيلة الدكتور إبراهيم رفيدة في كتابه الحذف في الأساليب العربية[ط2002م] فصلاً في هذا الموضوع نستطيع أن نخلص منه إلى أن هناك ممن أسس للنحو لم يكن يفرق بين مصطلحي الحذف والإضمار، فتجده يستخدم عنوان الباب أحد المصطلحين، ويصف الظاهرة بالمصطلح الآخر،

---

[1] الخصائص: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي [ت: 392هـ]، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 362/2.

[2] قال صاحب القاموس المحيط في مادة (ضمر): والضميرُ... داخِلُ الخاطِرِ [جمعه] ضَمائرُ. واضْمَرَه أخْفاه، والموضعُ والمفعولُ مُضْمَر.

والأمثلة كثيرة في الكتاب والمقتضب، وغيرهما، ثم عرض الدكتور لمن حاول أن يفرق بين المصطلحين، ومعالجة هذا الموضوع سنفرد لها بحثا مستقلاً، إن شاء الله تعالى. ولكن السؤال هل هناك من العلماء من عرف هذه الظاهرة اللغوية، وحدد مفهومها أم أن العلماء قدامى ومحدثين لم يهتموا بذلك؟

إن الاهتمام بهذه الظاهرة انصب على الناحية التطبيقية كما أسلفنا؛ لبيان جمالية النصوص، والاعتذار عن مبدعيها الذين أخفوا ركناً من أركان تراكيبهم، وكان هذا الاعتذار يتمثل في تبيين الدليل الحالي والمقالي للحذف، وتلمس مواضع الجمال الناتجة عن استخدام هذه التقنية اللغوية، أما من ناحية الاصطلاح فيعتبر عبد القاهر الجرجاني صاحب الريادة في تحديد هذا المصطلح حيث قال:" هو بابٌ دقيقُ المسلك لطيفُ المأخذ عجيبُ الأمر شبيه بالسِّحر، فإنَّك ترى به ترك الذِكْر أفصحَ من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيدَ للإفادة، وتجدُك أنطقَ ما تكونُ إذا لم تنطِقْ، وأتمَّ ما تكون بياناً إذا لم تُبِن"[1].

ويبدو أن قول الجرجاني ليس بتعريف للحذف وإنما هو وصف لهذا المنهج من القول، وبذلك نصل إلى أن النحاة الأوائل لم يهتموا بحد الحذف اعتماداً على التمثيــل وهو نوع من أنواع التعريـفات فالتعريف بالمثال متعارف عليه في تحديد الكثير من الوظائف النحوية، وهذا النوع من التعريف يكون أفصح للمعرَّف في كثير من الأحيان وبخاصة إذا كان المعرف كثير الدوران على الألسن، غير أن من المُحْدِثِين من حد الحذف بقولــه: " الحذف إسقاط

[1] دلائل الإعجاز: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني، تح: د.محمد التنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1995: 121.

لبعض أجزاء التركيب النحوي، وهو إنما جاز لقوة الدليل، فوجود الدليل هو المسوغ له."[1] وعرفه آخر بأنه" عدول المتكلم عن ذكر عنصر أو أكثر من الكلام اختصاراً."[2]، والفرق واضح بين التعريفين اتفقا في أنه إخفاء جزء من الكلام من قبل المتكلم، وزاد الأول على الثاني ضرورة التسويغ بالتزام الدليل الموصل لتقدير المحذوف، أما الثاني فقد نبه إلى سبب الحذف من وجهة نظره اعتمادا على أن الاختصار لا يتم إلا إذا كان تصور المحذوف وارداً لدى المتلقي، فإذا انتقض ذلك لم يعد اختصاراً، وإنما صار إخلالاً، وبذلك يمكن أن نعرف الحذف بأنه ظاهرة لغوية وتقنية كلامية درج العرب على استخدامها لأجل غرض معين يخفون لأجله عنصراً كلامياً أو أكثر في التركيب بعد أن يستعملوا في هذا التركيب ما يدل على المحذوف، إن لم يكن واقع الحال مقتض لذلك، أو مع ذلك الاقتضاء، ولا يخلوا أمر هذه الظاهرة من لمسة جمالية، وبذلك وجب على دارس هذه الظاهرة أن يحاول سبر الكلام الذي يدرسها من خلاله متلمساً أمرين مهمين هما سبب الحذف ودليله، وإذا أراد أن يزين الدراسة بلمسة جمالية فعليه أن يبين أغراض هذه الظاهرة، وعلى هذا النحو سنسير في بحثنا هذا إن شاء الله، حيث سيكون المبحث التالي للذي نحن فيه محاولة لاستقصاء أسباب الحذف، وشروطه، وأغراضه.

---

[1] الحذف في الأساليب العربية: إبراهيم عبد الله رفيدة، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس،ط1، 2002: 43.

[2] الوصفية مفهومها ونظامها في النظريات اللسانية: رفيق بن حمودة، دار محمد علي،صفاقس، ط1، 2004: 647.

## المبحث الثاني
## أسباب الحذف، وشروطه، وأغراضه

أسباب الحذف:

1- كثرة الاستعمال:

تعليل الحذف بكثرة الاستعمال يبدو كثيرًا عند النحاة بحيث يبدو أكثر الأسباب التي يفسرون في ضوئها هذه الظاهرة، فسيبويه يعلل بها أنواعاً مختلفة من الحذف ثم يذكر ما حذف في الكلام لكثرة استعمالهم كثيراً، ومن ذلك تعليله حذف الفعل في قول جريرٌ:

" أَعَبْداً حَلَّ في شُعَبَي غَرِيباً ... ألؤماً لا أبا لك واغترابا

يقول: أَتَلؤُم لُؤْمًا وأَتَغترب اغترابا، وحَذَفَ الفعلين في هذا الباب؛ لأنَّهم جعلوه بدلاً من اللفظ بالفعل، وهو كثيرٌ في كلام العرب، وأما عبداً فيكون على ضربينِ: إن شئت على النداء، وإن شئت على قوله: أَتَفتخر عبداً، ثم حذف الفعل. "[1]، ومن أمثلة الحذف بكثرة الاستعمال عند ابن جني حذف المبتدأ في قولهم:" هل لك في كذا ( وكذا )؛أي: هل لك فيه حاجة أو أرب"[2].

2- الحذف لطول الكــلام: يعلل النحاة والبلاغيون الحذف في بعض المواضع بطول الكلام،وما يترتب على ذلك الطول من ثقل يبشعه، وأنّ الحذف يقع فيها تخففا من الثقل، وجنوحا إلي الإيجاز الذي يمنحها شيئًا من القوة، ويبدو هذا السبب مطردًا في جملة الصلة حيث يجوز حذف صدرها إذا طالــت بعد سائر

---

[1] الكتاب:سيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت (1/ 339).

[2] الخصائص، ابن جني: 362/2.

الأسماء الموصولة، نحو: جاء الذي هو ضارب زيد.

3-الحذف للضرورة الشعرية :نلاحظ أن الحذف للضرورة يتناول في الغالب حرفًا واحدًا سواء أكان هذا الحرف كلمة أم جزء من كلمة، ومنه النقص المُجْحف كقول لبيد:

(دَرَسَ المَنَا بمُتالَعٍ فأبانِ ..... )

أي المنازل حذف الحرفين الأخيرين.[1]

4- الحذف لأسباب قياسية تركيبية نحوية: نعني بالأسباب التركيبية النحوية؛ أي: حذف كلمة أو أكثر من الجملة، أو حذف جملة أو أكثر من الكلام، وهذا أمر خاص بالتراكيب الإسنادية وهيئاتها وأحكامها، ونعني بالكلمة ما يعنيه النحاة؛ وهي ما لا يدل جزؤه علي جزء معناه، ونقصد بالجملة تلك التي تتكون من مسند ومسند إليه وتؤدي فائدة مرجوة لا يكون الكلام من غيرها.

**ثانياً: شروط الحذف:**

بما أن الحذف ظاهرة استثنائية تحدث في اللغة، فلا يمكن أن نتصور أن الحذف يمكن أن يكون كما اتفق؛ بل لا بد له من ضوابط وشروط تحكم حدوثه، وتجعل منه أمراً مستساغاً، ويمكن تلخيص شروط الحذف في الآتي:

1- وجود الدليل على المحذوف: وهو أهم شروط الحذف ، فلا بد من وجود قرينة تدل على العنصر أو العناصر المحذوفة، التي يريدها المتكلم، ويستغني

[1] صدر بيت من الكامل عجزه: فتقادمت بالحبس فالسوبان، هو في ديوان لبيد: 138، ومن شواهد: التصريح 2/ 180، والعيني: 4/ 246، والهمع: 2/ 156، و،وجه الاستشهاد: مجيء "المنا" مرخما في غير النداء؛ بحذف حرفين منه؛ وهما الزاي واللام، وهو حذف قبيح؛ للضرورة؛ وقيل: إن "المنا" بمعنى المحاذي، ولا ترخيم فيه.

عن ذكرها بدلالة القرينة، وقد تكون القرينة لفظية أو مقالية أو حالية أو مقامية.

2- ألا يكون المحذوف كالجزء: يعني النحاة بما هو كالجزء الفاعل ونائبه، ورأي الجمهور أنهما لا يحذفان، وإنما يستتران في الفعل، وكذلك لا يحذف اسم كان.

وقد ورد في اللغة ما ظاهره حذف الفاعل كقوله -صلي الله عليه وسلم- :( لاَيَزْنِي الزَّانِي حِينَ يَزْنِي وَهُوَ مُؤْمِنٌ، وَلاَ يَشْرَبُ الخَمْرَ حِينَ يَشْرَبُ وَهُوَ مُؤْمِنٌ)[1]، ففاعل يشرب محذوف في الظاهر إذ لا يصح أن يكون ضميرًا عائدًا على ما تقدم وهو الزاني.

3- عدم نقض الغرض :الغرض من الحذف وهو التخفيف والاختصار غالبا؛ ولذلك لا يحسن الحذف مع التوكيد؛ لأن المؤكد مريدٌ للطول، والحاذف يريد الاختصار ولتناقض الغرض منع في أن يقال:الذي رأيت زيد وإنما يقال: الذي رأيته نفسه زيد.[2]

4- عدم اللبس: ينبغي ألا يؤدى حذف عنصر من عناصر الجملة أو حذف جملة أو أكثر من الكلام إلى اللبس على المخاطب، ولذلك كان اشتراط القرائن في الكلام؛ لأن المخاطب يدرك بها العناصر التي حذفت من الجملة، فإن عدمت القرينة لم يجـــز الحذف، ولذلك يمنع حذف الموصوف مع إبقاء صفته

---

[1] صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ط1، 1422هـ، رقم:6772، (8/ 157)

[2] مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، تحقيق: مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، 1985، ط6: : 159/2.

في نحو: مررت بطويلٍ؛ لأن القرينة العقلية لا تكفى لمعرفة الموصوف إذ يمكن أن يقدر برجل أو طريق أو رمح .[1]

5- ألا يكون عوضًا عن شيء محذوف: لا يجوز أن يحذف لفظ جيء به عوضًا عن محذوف فلا يجوز حذف (ما)الزائدة التي عوض بها عن كان المحذوفة وحدها في نحو: أما أنت منطلقًا انطلقت[2] .

6- ألا يكون المحذوف عاملاً ضعيفًا : لذلك قرر ابن هشام عدم جواز حذف الجار مع بقاء عمله، وكذلك لا يجوز حذف الجازم والناصب للفعل إلا في مواضع قويت فيها الدلالة، ومن أمثلة ذلك حذف الجار نحو: بكم درهم اشتريت هذا، والتقدير: بكم من درهم.

7- ألا يؤدى الحذف إلى اختصار المختصر: يرى النحاة تبعاً لهذا الشرط أن اسم الفعل لا يحذف دون معموله؛ لأنه اختصار للفعل، وبالتالي لا يجوز عندهم في تقدير المحذوفات أن يقدر باسم فعل، ومن أمثلة الاختصار الواقع في اللغة باستعمال الحروف أنّ الحرف ينوب عن جملة أو عن كلمة، فإذا قلت: (ما قام زيد)، فقد أغنت (ما ) عن (أنفي) وهي جملة فعل وفاعل.

8- ألا يؤدى الحذف إلى تهيئة العامل للعمل وقطعه عنه: ولهذا السبب يمنع البصريون حذف المفعول الثاني من نحو: ضربني وضربته زيد، فلا يجوز ضربني وضربت زيد ؛ لأن الحذف يؤدى إلى تهيئة الفعل الثاني (ضربت) للعمل في زيد على أنه مفعول به، ثم يقطع ذلك العمل بسبب كون زيد فاعلاً

---

[1] ينظر الخصائص: 368/2.

[2] مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: 159/2.

بالفعل الأول (ضربني).[1]

9- ألا يؤدى الحذف إلى إعمال العامل الضعيف مع إمكان العامل القوي، لهذا الشرط يمنع البصريون في نحو زيد ضربته أن يحذف المفعول به، فيقال: زيد ضربت، على اعتبار زيد: مبتدأ؛ لأن فيه إعمالاً للابتداء مع إمكان إعمال الفعل، والفعل أقوي.

**ثالثاً: أغراض الحذف:**

1ـ التخفيف:كثير من الأسباب الظاهرة للحذف يكمن من ورائها التخفيف غرضًا للحذف، فكثرة الاستعمال تأتي معها رغبة في التخفيف بالحذف في كثير من الصيغ مثل التقاء الساكنين يقع معه رغبة بالتخفيف لصعوبة النطق وكذلك ما يقع حذفاً للهمزة أحيانًا أو توالي الأمثال .

2ـ الإيجاز والاختصار في الكلام: ومن أنواع الحذف ما ينتج عن رغبة المتكلم في الإيجاز والاختصار ذلك أن الإيجاز يكسب العبارة قوة ويجنبها ثقل الاستطالة وترهلها، نحو قوله تعالى:﴿ يَا يَحْيَى خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيّاً﴾ [مريم12] "...فِي الْكَلَامِ حَذْفٌ وَالتَّقْدِيرُ فَلَمَّا وُلِدَ يَحْيَى وَكَبُرَ وَبَلَغَ السِّنَّ الَّذِي يُؤْمَرُ فِيهِ قَالَ اللَّهُ لَهُ عَلَى لِسَانِ الْمَلَكِ."[2]

3ـ الاتساع: وهناك نوع من الحذف للإيجاز والاختصار، لكنه ينتج عنه نوع

---

[1] شرح ألفية ابن مالك ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، دمشق، ط2، 165/2.

[2] البحر المحيط في التفسير: أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (المتوفى: 745هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر – بيروت، ط: 1420 هـ، (7/ 245).

من المجاز بسبب نقل الكلمة من حكم كان لها إلى حكم ليس بحقيقة فيها، "ومما جاء على اتّساع الكلام والاختصارِ قوله تعالى جدّه:﴿ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللّهِ ﴾[البقرة: 177]، وإنّما هو ولكنّ البِرَّ برُّ من آمن بالله واليوم الآخِر."[1]

4- التفخيم والتعظيم الناتج عمّا فيه من إبهام: ويقع مثل هذا الغرض من الحذف الذي نقصد به التهويل في حديثنا العادي عندما نقوي القرينة الدالة نفترض أن إنسانا دخل على جماعة يوجهون اللوم لشخص ما حاضرًا كان أم غائبًا، فسألهم لما كل هذا اللوم؟ ماذا فعل ؟ فيجيبه أحدهم بنبرة تشعر بالأسى والغضب: لقد فعل وفعل، ولا يذكر ما فعله، أو يقول: لقد فعل أفعالا، ويصف هذه الأفعال. لاشك أن السائل يفهم من هذه الإجابات أن الملوم قد صنع أشياء فضيعة يستحق اللوم عليها.

5- صيانة المحذوف عن الذكر في مقام معين تشريفًا له :قد يفرض الموقف الكلامي على المتكلم ألا يذكر ماله إجلال وخوف في نفسه صونا وتعظيمًا له ومن الأمثلة التي تساق في ذلك قوله -صلي الله عليه وسلم- : (من بُلي بشيء من هذه القاذورات فليستتر، فإنَّه من يُبْد لنا صفحته نقم عليه كتاب الله)[2]، حيث صان اسم الله عن الذكر في هذا السياق.

6- تحقير شأن المحذوف:ومن أمثلة هذا الحذف حذف الفاعل عند إسناد الفعــل إلى نائــب الفاعل في بعض المواضـــع تحقيرًا لشأن المحذوف، نحو:

---

[1] الكتاب:سيبويه:(1/ 212).

[2] المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم: (16/ 12).

أوذي فلان، إذا عُظِّم هو، وحُقِّر من أذاه، وله كثير من الأمثلة التي تتحدث عما نال عظماء الإسلام الرسول صلي الله عليه وسلم وأصحابه وما نالوه من كيد وأذى على أيدي السفهاء.

7- الجهل بالمحذوف:وقد يكون المحذوف سببًا للحذف، ونجد ذلك واضحاً في بعض مواضع إسناد الفعل لنائب الفاعل حيث يحذف الفاعل للجهل به، نحو: سُرق المتاع، وقُتل فلان إذا لم يعرف السارق والقاتل، وذلك سبب تسمية الفعل في هذه الحالة مبنياً للمجهول.

8- العلم الواضح بالمحذوف: قد يحذف الفاعل ويسند الفعل إلى نائبه؛ لأن الفاعل معلوم للمخاطب بالقرينة العقلية بحيث لا يحتاج أن يذكر له، وذلك كقوله تعالى: ﴿ خُلِقَ الإِنسَانُ مِنْ عَجَلٍ﴾ [الأنبياء الآية:37]، ففاعل الخلق معلوم عند جميع المخاطبين وهو الله تعالى.

9- الخوف منه أو عليه: قد يحذف الفاعل ويسند الفعل إلى نائبه حين يخشى المتكلم أن يناله مكروه إذا ذكره فيعرض عن الذكر.

10- الإشعار باللهفة، وأن الزمن يتقاصر عن ذكر المحذوف ومن أمثلة هذا الحذف قوله تعالى على لسان صالح عليه السلام ﴿ نَاقَةَ اللهِ وَسُقْيَاهَا﴾ [ الشمس الآية:13] التقدير: ذروا ناقة الله وسقياها، وقد دل الحذف في العبارة على لهفة القائل عليه السلام الذي كان رحيمًا بقومه حريصاً على نجاتهم، والزمن لم يسعفه بذكر الفعل فالعذاب أسرع عندما يكون الجُرم عظيماً.

11- رعاية الفاصلة أو المحافظة على السجع:وهذا غرض لفظي يقع الحذف لأجله، ومن رعاية الفاصلة قوله تعالى:﴿ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَى﴾ [الضحى الآية:3] حيث حذف المفعول به والتقدير: وما قلاك.

12- المحافظة على الوزن والشعر:

وهو غرض لفظي يقع الحذف لأجله بإسناد الفعل إلى نائب الفاعل كما في قول الأعشى:

عُلِّقْتُها عَرَضاً وعُلِّقَتْ رَجُلاً ... غَيْري وعُلِّقَ أُخْرَى غَيْرَها الرَّجُلُ[1]

حيث بنى الأفعال الثلاثة للمجهول وحذف الفاعل لمعرفته وهو الله، والسبب في ذلك المحافظة على الوزن؛ إذ لو بنى الفعل للمعلوم لفسد الوزن، ولم يعد الكلام شعرا.[2]

## المبحث الثالث

## الأثر الدلالي للحذف في نماذج من الجملة الاسمية عند الفزاني

### أ: حذف المبتدأ:

### 1- حذف المبتدأ في جواب استفهام:

أسألُ هذه ماذا رأيتِ؟ أسألُ أختَها ماذا هناك؟

تقولان: **قيامةٌ- الخيانات ترجع من جديد**[3].

حذف المبتــدأ وتقديره: هناك قيامــة، والحذف جاز هنا لوجود قرينة دالة

---

[1] البيت من البسيط وهو للأعشى في ديوانه107، والأشباه والنظائر: 152/5، وشرح التصريح: 1/ 221.

[2] ينظر: شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح: خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاويّ الأزهري[ت: 905هـ]، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، ط1، 1421هـ- 2000م: 1/ 221.

[3] من قصيدة: السقط والمجهول، ديوان: طائر الأبعاد الميتة32.

عليه[1]، والقرينــة هنا هي الاستلــزام وسبق الذكر، فقد ذكر المبتدأ المقدر يسؤال الشاعر السابق، (أسأل أختها: ماذا هناك؟) فعُرِف المبتدأ بهذه القرينة اللفظية بطريقة يكون حذفه أخصر وأحرز عن العبث بناء على الظاهر، وهذا الحذف يكسب الكلام قوة وجمالاً.

**2- حذف المبتدأ لكثرة الاستعمال:**

قمرٌ مرَّ وما قال لعينيك: **صباحُ الخيرِ**[2].

والتقدير (صباحُك) أو (تحيتي) صباح الخير، وحذف المبتدأ هنا للتخفيف[3] والتعجيل ببعث المسرة في قلب السامع؛ لأن التبشير بالخير في أول النهار مما يفيض به السرور في النفس، و يبعث النشاط في الجسد.

**3- حذف المبتدأ في النعت المقطوع للذم[4]:**

فقدت في عيونك الفقدان

**كاذبةٌ**، فهذه ليست بأزمن الأمان[5].

حذف المبتدأ للتشويق، وتوجيه الأذهان؛ لأن أهميته تستدعي مزيدًا من التركيز عليه وجذب الانتباه إليه، ولأن هذا الوصف المتلبس به المبتدأ المحذوف وهو الكذب صفة دميمة حقيق بالتنويه عليها،وإبراز مكانتها، فحَذَفَ المبتدأ واقتصر عليه، وتحولت حالــة إعرابه من حركــة إعراب الموصوف إلى

---

([1]) ينظر: شرح التسهيل1/286_287 .

([2]) من قصيدة: تأملات، ديوان: أرقص حافياً: 19.

([3]) ينظر: الأصول في النحو2/324 .

([4]) ينظر: شرح التصريح على التوضيح1/221.

([5]) من قصيدة: قصائد عن البدور والحب والحرية، ديوان: مواسم الفقدان: 19.

الرفع هنا للدلالة على ما سبق.

**4- مبتدأ محذوف في جملة مقول القول[1]:**

جاءَ إلى مدينةِ الظلامِ ثم قال:

**كأسٌ وليلةٌ من العِنَاقِ والوِصَالْ[2].**

التقدير: بُغيتي كأس، ودلالة الحذف هنا التمويه وعدم إرادة الإفصاح عن سبب قدومه لهذه المدينة المشبوهة، أو أنه احتراز من العبث، بترك ما لا ضرورة لذكره.

**ب : حذف الخبر:**

حذف خبر كان:

وكل الذين خلتهم سهاما..

**كانوا ولكن للعدا[3].**

والتقدير: كانوا سهاماً، والحذف هنا الغرض منه الاستغناء عن ذكر الخبر، والترفع عنه، وقد جوز ابن جني[4] حذف اسم كان، وهو أمر ممتنع عند جمهور النحاة، وضعَّفه ابن هشام[5].

---

([1]) ينظر: الجملة العربية تأليفها وأقسامها: 502، حيث نص على أن من أنواع جملة مقول القول جملة محذوف أحد عنصريها.

([2]) من قصيدة: قصائد عن البدور والحب والحرية، ديوان: مواسم الفقدان: 21.

([3]) من قصيدة: وجع العاشق، ديوان: دمي يقاتلني الآن: 87.

([4]) ينظر: الخصائص: 375/1 .

([5]) ينظر: مغني اللبيب:120/1.

## المبحث الرابع

## الأثر الدلالي للحذف في نماذج من الجملة الفعلية عند الفزاني

**أ: حذف الفعل مع الفاعل:**

ما نغني؟ **رقصةَ الرفضِ وعري الميتين**[1].

الحذف لدليل مقالي، حيث دل عليه السؤال قبل المفعول به، ودلالة الحذف هنا الاختصار والاستغناء عن ذكر فعل الغناء ثانية؛ لوجوده في جملة الاستفهام في الجملة قبل جملة الحذف، ولم يلتبس المعنى هنا لدلالة الفتحة الموجودة على(رقصة) من ناحية ودوران مثل هذا الأسلوب في إجابة المستفهم، وإن كان ذلك يحتاج إلى شدة انتباه من القارئ، بل والأمر كذلك قوي به التنبيه وأحدث زيادة لذة بسبب استنباط الذهن للمحذوف، فكلما كان الشعور بالمحذوف أعسر كان الالتذاذ به أشد وأحسن[2].

**ب: حذف فعل منفي مع فاعله:**

**ألم أقل لكم؟ ألم...؟** [3].

حذف الشاعر الفعل والفاعل، من الجملة الثانية، وكأنه يريد أن يؤكد الجملة الأولى بجملة أخرى ثم اقتصر على ذكر حرف الاستفهام وحرف النفي وحذف بقيتها اعتماداً على ذاكرة المتلقي.

**ج: حذف المفعول به:**

---

([1]) من قصيدة: أعواد الثقاب المطفأة، ديوان: الطوفان آت: 92.

([2]) ينظر: الزركشي، البرهان، 105/3.

([3]) من قصيدة: غربة الموت والحياة، ديوان: قصائد مهاجرة: 257.

**أودعونا حملهم يا ليتهم يوم باءوا للمآسي حملوا[1].**

حذف المفعول به للفعل حملوا الثاني لعدم وجود غرض من ذكر المفعول به، فالفعل هنا محتمل كل المحمول فهو يدل على المعنى الأصلي للحمل دون تحديد لمحمول معين، وفيه تحفيز لعقل المتلقي حتى يتصور المراد حمله، وقد عد الجرجاني ذكر المفعول في مثل هذا الموضع إنقاصاً للمعنى[2].

**المبحث الخامس:**

**الأثر الدلالي للحذف في أسلوب العطف عند الفزاني.**

**أ: حذف حرف العطف:**

إنَّ الأصل ألا يجوز حذف حروف العطف ولا الحروف جميعاً؛ لأنها جاءت لأداء معنى، ولكن سُمع من العرب ذلك كما في (أكلت لحما سمكاً تمراً)[3]، وكذلك جاء الحذف عند الفزاني في قوله:

أراك ابتساماً بثغر يتيم سقيم
سلاماً على صفحة من كتاب الجراح
**قناديلَ** حبٍّ .. بكفٍّ صبيٍّ بَهِيجِ الرداء
**تباشيرَ** بُرءٍ بجُرح فقير
**عطاءً** نديّاً .. كطهر المطر[4].

---

([1]) من قصيدة: المعاناة في خندق الليل، ديوان: الطوفان آت: 34.

([2]) ينظر: دلائل الإعجاز، 154_155 .

([3]) ينظر: الخصائص188/1.

([4]) من قصيدة: احتراق الهودج، ديوان: مواسم الفقدان: 50.

فكل المنصوبات، ( سلاماً، قناديل، تباشير، عطاء) معطوفات على ابتساما المنصوبة بأراك في الجملة الشعرية في السطر الأول حذف حرف العطف بينها، ولا يمكن أن تكون بدل إضراب[1] من بعضها؛ لأن ذلك لا يستقيم هنا، فالشاعر أراد كل هذه المعاني، وقد اعتُرِضَ على وجوده في النثر وهو عندهم من الضرورة[2].

**ب : حذف المعطوف بدليل المعطوف عليه وحرف العطف:**

**أينع الصخر ثماراً...ثم، مَهْلاً[3].**

حذف المعطوف، وأبقى حرف العطف؛ وذلك لكي يفسح المجال للمتلقي حتى يُعمل فكره ويضع المعطوف المناسب.

الخاتمة:

في نهاية هذا العمل أود أن أسأل الله تعالى أن أكون قد وفقت فيه، ومن خلال ما سبق يمكن أن نسجل النتائج الآتية:

ـ الحذف ظاهرة لغوية مهمة ربما تكون من أهم الظواهر اللغوية التي يجب أنْ تدرس بعمق في كافة النصوص اللغوية نظماً ونثراً.

ـ لم يكن في بؤرة اهتمام النحويين القدامى تحديد معالم هذه الظاهرة؛ وكان ذلك بسبب اهتمامهم الأكثر بالدراسات الوصفية، واعتمادهم في تعريف الكثير من

---

([1]) ينظر: الخصائص 180/2 .

([2]) ينظر: السهيلي: نتائج الفكر، تح: محمد إبراهيم البنا، دار الرياض للنشر والتوزيع، الرياض،1984، 180/2.

([3]) من قصيدة: البكاء على الجوكندا، ديوان: الطوفان آت: 55.

الظواهر النحوية على المثال.

ـ للحذف أسباب وشروط وأغراض قمت بتوضيح بعضها، وربما يكون هذا البحث دعوة للبحث عن غيرها.

ـ الفزاني شاعر ليبي مجيد من ناحية الشاعرية، استخدم تقنية الحذف، وأجاد ذلك الاستخدام، وهذه دعوة للبحاث لأن يسبروا أغوار تراثه وتراث غيره من الشعراء الليبيين؛ ليبينوا الخصوصية الليبية في التراكيب التي لا تخلوا من التعمية في كثير من الأحيان، والمتقن لتحليل النصوص يعرف أن الحذف من أهم الأسس التي تقوم عليها التعمية.

وأخيراً أود أن استسمح القارئ عذرا عن كل تقصير، فديدن الإنسان كذلك، وأقول كما هو حال من قبلي: اللهم صل وسلم على سيد المرسلين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

**أولاً: المصادر والمراجع:**

ـ الأصول في النحو: ابن السراج[ت316هـ]، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط4 1999م.

ـ البحر المحيط في التفسير : أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (المتوفى: 745هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل،دار الفكر – بيروت، ط: 1420 هـ.

ـ البرهان في علوم القرآن: الزركشي [ت794هـ]،تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، 1391هـ.

ـ تاج العروس من جواهر القاموس: الزبيدي[ت1205هـ]، تحقيق: عبد السلام أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت 1965، طبعة مكتبة الحياة، بيروت.

ـ التبيان في علم البيان، الزملكاني[ت734هـ]، تح: محمد أحمد مطلوب.

ـ تهذيب اللغة: محمد بن أحمد الأزهري [ت: 370هـ]، محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط الأولى1، 2001م.

ـالجملة العربية تأليفها وأقسامها،فاضل السامرائي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

ـ حاشية الصبان على شرح الأشموني للألفية، الصبان[ت1206هـ]، دار إحياء الكتب، (د،ت).

ـ الحذف في الأساليب العربية: إبراهيم عبد الله رفيدة، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس،ط1، 2002م.

ـ الخصائص: أبو الفتـح عثـمان بن جني الموصلي [ت: 392هـ]، الهيئـة

المصرية العامة للكتاب، ط4.
ـ دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجاني[ت471هـ]، تح: د. محمد التنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1995م.
ـ سر الفصاحة: ابن سنان الخفاجي[ت466هـ]، دار الكتب العلمية، بيروت 1982م، ط1.
ـ شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: ابن عقيل [ت769هـ]، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحار وشركاه، ط20، 1980 م.
ـ شرح التسهيل: ابن مالك[ت672هـ]، تح: عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي، هجر للطباعة والنشر،ط1، 1990م.
ـ شرح التصريح على التوضيح: خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاويّ الأزهري[ت: 905هـ]، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1421هـ- 2000م.
ـ صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ط1، 1422هـ.
ـ العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي[ت175هـ]، تح: د مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
ـ كتاب الكليات: الكفوي، تح: عدنان درويش، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1998م.
ـ الكتاب: سيبويه[ت180هـ]، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت.

ـ المزهر في علوم اللغة وأنواعها: السيوطي[ت911هـ]، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، وعلي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل . بيروت، ودار الفكر.

- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي: أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي[ت770هـ]، المكتبة العلمية، بيروت.

- المُفهم لما أشكل من صحيح مسلم: أبو العباس أحمد القرطبي[656هـ]، تح: محي الدين ذيب مستور، دار ابن كثير، ودار الكلم الطيب، دمشق بيروت، ط1، 1996م.

- المعجم الوسيط : إبراهيم مصطفى وآخرون، دار الدعوة، د.ط، د.ت.

ـ مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام[ت761هـ]، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد.

ـ موسيقى الشعر: إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط7، 1977م.

ـ نتائج الفكر: السهيلي: تح محمد إبراهيم البنا، دار الرياض للنشر والتوزيع، الرياض،1984م.

ـ الوصفية مفهومها ونظامها في النظريات اللسانية: رفيق بن حمودة، دار محمد علي ، صفاقس، ط1، 2004م.

**ثانياً: الدواوين والمجموعات الشعرية للشاعر علي الفزاني:**

ـ أرقص حافياً، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، سرت، ط1، 1424ميلادية.

ـ ديوانا دمي يقاتلني الآن، والقنديل الضائع في أعماق المدن الوثنية، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ط1، 1984م.

ـ الطوفان آت، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، ط1، 1980م.
ـ طائر الأبعاد الميتة، اتحاد الكتاب العرب، 1995م.
ـ فضاءات اليمامة العذراء، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراته، 1998م.
ـ المجموعة الأولى، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، ط1983،4م.
ـ مواسم الفقدان، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس،ط1، 1977م.

أ/ عائشة محمد الغويل
جامعة مصراتة

الحمد لله الذي بحمده تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيد الأنام الرحمة المهداة والنعمة المسداة، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإنّ الناظر إلى تراث الفقه الإسلامي لا يلبث أن يرى الحوادث والنوازل متغيرة متجددة، تختلف فيما بينها باختلاف أعيانها؛ ولا يلبث أن يدرك بأنّ الله سبحانه قد بثّ نصوص التشريع كلية وعامة، ولا تتعلق بالنوازل من حيث الأعيان، وإنما من حيث الأنواع، وهذه الأفراد هي بحاجة إلى الاجتهاد؛ للحصول على أحكام خاصة بذوات الحوادث، الأمر الذي يجعل الاجتهاد أرحب مصادر التشريع.

ومن المعلوم أنّ الاجتهاد يبنى على ما سبقه من الأدلة والمصادر غير المختلف فيها، من القرآن الكريم والسنة المطهرة، ومن خلال استقراء الشريعة الغرَّاء وتتبع علّة أحكامها أدرك العلماء بأنّ الشريعة معلّلة على الجملة بالصلاح لحرصها على مصالح البشر، وبالإصلاح لإبعادها الأفراد عن المفاسد والرذائل، وقد أطلق العلماء على الأصول التي حتّم الشرع حفظها وإبعاد المفاسد عنها اسم الكليات، واعتبروا حفظ هذه الكليات هو أولى أولويات الشرع وأطلق عليها مقاصداً للشريعة المبثوثة؛ لذلك كان لزاماً على المجتهد تحصيل العلم بها؛ لأنها تهيئ المجتهد لفهم أحكام الشريعة واستنباطها وإجراء القياس من خلالها، وإنزالها على الواقع، وقد ثبتت حجيتها قطعياً من خلال تظافر النصوص التي يفيد استقراء جزئياتها على قصد الشرع لها في جميع أحواله.

ومن كل ما سبق فإنّ هذه الورقة تبحث في العلاقة بين الاجتهاد والمقاصد من خلال كون الاجتهاد أصلاً في إثباتها، ومن ثمّ كون المقاصد أصلاً معتبراً في إيجاد أحكام الوقائع والنوازل من خلال استخراج علّة تكون مدار حكم الشارع في أعيانها، على نحوٍ من الإجمال والاختصار بما يتناسب وأهمية الموضوع، والله من وراء القصد.

## الاجتهاد

### أولاً: الاجتهاد لغة واصطلاحاً

### الاجتهاد لغة:

الاجتهاد في اللغة مصدر على زنة "افتعال"، والأصل في ذلك لغتان، الجَهْد: المشقة والغاية وقيل الوسع والغاية، فيقال: جَهَد يجْهَد جَهْداً واجتهاداً إذا جدّ في طلب الأمر، والجُهْد الطاقة والوسع أي: بذل الطاقة والوسع، ولا يستعمل إلاّ في الأمر ذي الكلفة والعناء، ومن ذلك أصبح علماً على طلب الحكم في القضية تعرض على الحاكم؛ لاستفراغ جهده في طلبها من الكتاب والسنة[1].

### الاجتهاد اصطلاحاً:

لا تتباين تعاريف أهل الأصول للاجتهاد وإنْ تباينت ألفاظهم في حدهم له[2]، وقد عرَّفه الغزالي ( ت: 505 هـ) فقال:" بذل المجتهد وسعه في طلب العلم بأحكام الشريعة"[3].

وهو ينقسم إلى نوعين، اجتهاد مطلق؛ وهو القدرة على استنباط حكم كل نازلة والإفتاء في كل المسائل، واجتهاد مقيد يقتصر فيه جهد المفتي على بعض أصناف النوازل وأبواب المسائل لا جميعها.

### ثانياً: ضوابط الاجتهاد:

تختلف الشروط التي يعتبرها العلماء ليصحّ الاجتهاد ممن كان مشتغلاً في ميادين الشريعة، ولكنهم أجمعوا على ضرورة أن تحقق في كل من أراد الانتصاب للاجتهاد الشروط التالية:

1. العلم بالعربيّة بمعرفة اختلاف ألفاظها وفهم أساليبها ودلالاتها؛ ليتمكن من فهم النصوص الشرعية.

2. أنْ يكون عالماً بأصول الفقه جملة وتفصيلاً، من حيث مراتب الأدلة، وقواعد استنباط الأحكام منها.

3. أنْ يكون عارفاً بعلوم القرآن، ناسخه ومنسوخه، المحكم والمتشابه، وأسباب النزول، وأن يكون مستظهراً للقرآن الكريم أقله آيات الأحكام، وأن يكون مدركاً لمعانيه من: حقيقة ومجاز، تقييد وإطلاق، إجمال وتفصيل، وغير ذلك من وجوه دلالة الألفاظ والمعاني.

4. أنْ يكون عالماً بعلوم الحديث، من حيث المتن والسند، كمعرفة أحوال الرجال، وما يتعلق منها بالأحكام، ومعرفة الناسخ والمنسوخ.

5. أنْ يكون عالماً بمواقع الإجماع والخلاف؛ فلا ينبغي اجتهاد بعد إجماع، إذ هو من قواطع الأدلة[4].

وإن كان بعض المتقدمين من علماء الأصول كالجويني[5]( ت: 478 هـ ) وتلميذه الغزالي[6]قد ألمحوا إلى اشتراط فَهْمِ مقاصد الشارع والحكمة من التشريع عند الاجتهاد، إلاّ أنّ الشاطبي ( ت: 790هـ ) أول من اشترط العلم بمقاصد الشريعة، فقال بصريح العبارة ودون مواربة: "إنّ من شروط المجتهد فَهْمِ مقاصد الشريعة على كمالها والتمكن من الاستنباط من خلالها"[7].

وبالنظر إلى ما قال الشاطبي فإنّ شرطه يقتضي ألاّ يعتبر كل من أتقن أصول

الفقه ودَرُب عليها وعلى استنباط الأحكام من الأدلة التفصيلية مجتهداً مطلقاً؛ لذلك قال جمع من العلماء: إنّ رتبة الاجتهاد لم تحصل إلاّ لمالك[8].

## مقاصد الشريعة

### أولاً: مقاصد الشريعة لغة واصطلاحاً

### المقاصد لغة:

قَصَد يقْصِد مَقْصَداً ومقْصُوداً؛ ومن معاني القصد في اللغة الاعتماد وإرادة الشيء، أي: أتى الشيء مريداً له أو معتمداً عليه[9]؛ المقصود المراد من الفعل، والمقصد مصدر ميمي[10] يجمع على مقاصد، وعندما يطلق يراد به اسم مفعوله المقصود.

### مقاصد الشريعة اصطلاحاً:

على الرغم من اهتمام بعض المتقدمين بتقسيم مقاصد الشريعة، وذكر أنواعها والتنصيص على المعاني المرادة فيها، إلاّ أنهم لم يهتموا بذكر حدٍّ لتعريفها، ويظهر أنّ أول من عرّف المقاصد هو ابن عاشور: ( ت: 1393 هـ ) حيث قال: "هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها، بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة"[11] وعرفها علال الفاسي: ( ت: 1394 هـ ) فقال: "المراد بمقاصد الشريعة: الغاية منها، والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها "[12].

ظهرت للمقاصد تعريفات عدّة بعضها يفصل للمقاصد بشقيها العامة والخاصة، وبعضها يكتفي بحدّها على وجه العموم، وجميعها تدور حول تعريف "ابن عاشور" للمقاصد العامة وتعريف "علال الفاسي" الذي يعتد بالخصوص في الأحكام من حيث أسرار كل حكم، والعموم الذي في الغاية من التشريع وأهدافه.

## ثانياً: تاريخ مقاصد الشريعة

مقاصد الشريعة حكم عامة مبثوثة في نصوص الشرع الحكيم؛ لذا فإنّ بدايتها كانت مصاحبة للوحي، لكنها كغيرها من علوم الشريعة لم تظهر كعلم دفعة، واحدة ويمكن القول بأنّها من آخر علوم الشريعة ظهوراً في المصنّفات، ولعل إمام الحرمين الجويني أبرز من ظهرت في تصانيفه أقسام المقاصد وإن كان ذلك دون تسمية واضحة ظاهرة لهذه الأقسام، وجعلها خمسة أقسام للأصول والعلل فقال:

1. أحدها ما كان أصلاً يؤول معناه إلى ضروري لابد منه، مع ظهور غاية كلية، مثاله حل البيع.

2. ما لم يصل من الأصول إلى حدّ الضرورة وتدعو إليه مسيس حاجة عامة، ومثالها جواز الإجارة.

3. ما كان من الأصول جالب لمكرمة، مانع ونافٍ لمفسدة ونقيصة، ولم يكن له مزيد ضرورة ولا شديد احتياج، ومثال ذلك الندب إلى طهارة الخبث.

4. ما لم تدعُ إليه ضرورة ولا حاجة، وكان الشرع قد ندب إلى المقصود منه ابتداء، ومثاله المكاتبة في العتق، فالعتق مندوب والكتابة هي موصلة إليه.

5. ما كان من الأصول ولم تدعُ له ضرورة أو حاجة ولم يدعُ لمكرمة، أي: لا تظهر له علّة ولا يقاس على أصله، وجل ما يستنبط منه الانقياد للشرع، ويظهر في ضروب العبادات[13].

ورغم ذلك فإنّ الجويني لا يلبث أن ينهي هذا بذكره للأقيسة الواردة في ذلك فيصطلح للأقسام الخمسة التي ذكرها مسميات ثلاثة هي: ضروري وحاجي ومصلحي، ومثّل لكل ذلك مجتمعاً بالبيع فقال: " البيع مستنده الضرورة، أو الحاجة النازلة منزلــة الضــرورة ..... وكان من الممكن أن يـقال: إذا تراضى

المتعاقدان على الإلزام لزم، وإن أطلقاه فالحكم بلزومه من غير تراضيهما فيه مصلحي وليس ضرورياً"[14].

وقد سلك الغزالي مسلك شيخه الجويني، لكنه كان أكثر وضوحاً في تقسيمه لمقاصد الشارع وبين ما أُلغز في كتاب "البرهان"[15]، فقسّم المقاصد من حيث قوتها بذاتها إلى ثلاث رتب هي: الضروريات والحاجيات والتحسينيات، وجعل بعضها مكملاً للآخر ومتمماً له، ثمّ بيّن الغزالي الكليات التي عُنيت الشريعة بحفظها، وقسَّمها إلى خمسة أقسام، هي: الدين، والنفس، والعقل والنسل، والمال[16].

وقد ظلّ التأليف في ذلك يراوح ما وصل إليه الغزالي حتى أضاف العزّ بن عبد السلام: ( ت:660 هـ) رتبة رابعة للمقاصد من حيث القوة فاعتبر المقاصد من حيث قوتها بذاتها: ضروريات، وحاجيات وتحسينيات، وتتمات[17].

تلى ذلك الشاطبي الذي أسّس المقاصد مستقلة عن أبواب علم الأصول، وقد كان كل من سبقه يذكرها ضمن المصالح أو القياس، وقد قسّم الشاطبي المقاصد من حيث هي إلى قسمين هما: قصد الشارع، وقصد المكلف، وقد جعل لكليهما قواعد تنضبط خلالها جزئيات كل قسم، واعتبر كل رتبة من رتب المقاصد متممة لما قبلها فالضروري أصل والحاجي مكمل له والتحسيني مكمل للحاجي، ومذ ذلك الحين وكتاب "الموافقات" للشاطبي هو مقصد من أراد البحث في علم مقاصد الشريعة[18].

## ثالثاً: طرق الكشف عن المقاصد

معرفة الفقيه بطرق كشف عن المقاصد الشريعة لا يقلّ أهمّية عن المقاصد نفسها فهذه الطرق هي الكفيلة بتوجيه الفقيه إلى استخلاص مقصود الشارع من

النصوص على الوجه الصحيح دون إيهام أو تلبس بالزلل، وهذه الطرق:

الأول: مسلك ظاهر النص وهو المعروف بعبارة النّص[19]: الأمر والنهي الابتدائي والتصريحي وهو أحد أهمّ الطرق لمعرفة مقاصد الشارع في حال تعلّقها بالألفاظ والصيغ، وفيها تستقى المقاصد بظاهر النّص، وقد قيدت الأوامر والنواهي بالابتداء ليتضح مقصود الشارع منها؛ إذ لو كانت تبعيّة لكانت دلالتها على مقصد الشارع خفية، وقيّدت بالتصريح ليظهر مقصد الشارع في دلالة اللفظ جلياً؛ إذ يصعب انتزاع مقصد الشارع من الدلالة الضمنية، ومثال ذلك، قوله تعالى: ﴿**فَاسْعَوْاْ إِلَى ذِكْرِ اللهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ**﴾[20]، فالأمر هنا ابتدائي صريح، يفيد القصد إلى الصلاة، بينما النهي في الآية ليس نهياً مبتدأ بل مقصود بالقصد الثاني لتأكيد فعل السعي للصلاة أيّ: أنّ البيع ليس منهياً عنه بالقصد الأول على أنّه تحريم لأصل البيع فالأصل فيه الإباحة[21].

الثاني: مسلك العلّة[22] في الأمر والنهي: إذا عُلمت علّة الأمر والنهي في النّص، وحيث وجدت العلة[23] وجد الحكم، واعتبرت العلّة المقصودة للشارع مقصداً شرعياً، ومتى اشتركت وتماثلت علل عدّة عُلم كونها ضابطاً لحكمة متّحدة واعتبرت آنذاك مقصداً للشارع، فالقصد من وراء الأمر بالحدود الازدجار؛ لحفظ الكليات عن المفاسد[24].

## علاقة الاجتهاد بالمقاصد الشرعية

### أولاً: أهمية المقاصد في استنباط الأحكام

الاجتهاد هو أرحب صور التشريع في الشريعة الإسلامية؛ وذلك لكونه يتجدد بتجدد الوقائع ويختلف باختلاف جزئياتها وأفرادها، وقد قسّمه بعض العلماء إلى ضربين هما:

**الضرب الأول:** نوع من الاجتهاد ينقطع؛ وهو ينقسم أقساماً ثلاثة:

**الأول:** تنقيح مناط: وعرّفه علماء الأصول على أنّه "بذل جهد في تعيين العلّة من بين الأوصاف التي أناط الشارع الحكم بها"[25]؛ ومثاله: ما ذهب إليه أبو حنيفة ومالك في إيجاب الكفارة على من أفطر في نهار رمضان عمداً[26].

**الثاني:** تخريج مناط: وعرّفه العلماء على أنّه "هو استنباط علّة الحكم"[27]، ويكون ذلك بالنظر في نصوص الشرع واستقرائها للوصول إلى علّة تناط بها الحكمة المرجوة من الحكم الشرعي وتصبح هذه العلة إذا توفرت فيها الشروط متعدية لكلّ ما اتفق معها في العلة المناطة بها[28].

**الثالث:** نوع من الاجتهاد لا يختص بالأدلة والنصوص من حيث هي وإنّما يختص بالحوادث والنوازل، إلاّ أنّه لا يتناولها من حيث أعيانها، وإنّما من حيث أنواعها فيسمى: "تحقيق مناط[29] عام خاص بالأنواع"[30].

وبالنّظر في تخريج المناط وتنقيح المناط يظهر أنّهما لا يختصان بالحوادث، وإنّما يختصان بالبحث والاجتهاد في الأدلة والنصوص الشرعية التي تستقى منها الفتاوى، ويمكن انقطاع هذا النوع باستيفاء استخراج العلل والأوصاف التي في الأحكام، أمّا النوع الثالث منها فهو متعلق بالحوادث على عموم نوعها الخاص دون النظر في علّة أو حكمة موجبة.

**الضرب الثاني:** وهو ما يسمى بتحقيق المناط بنوعه الخاص، وهذا النوع من الاجتهاد يدور الحكم فيه مع أعيان الحوادث لا أنواعها، ويختلف باختلاف أصحابها؛ لذلك فهو متجدد ومستأنف، ويلزم لتجدده مورداً مرناً، ولا أجدى لذلك من مقاصد الشارع الحكيم؛ إذ أنّها تحمل في طياتها وبين جنباتها روح الشرع وجوهره، وأوضح ما قال علماء الشريعة في ذلك: "الاجتهاد إذا تعلق بالمعاني من

المصالح والمفاسد ..... إنّما يلزم العلم بمقاصد الشرع من الشريعة جملة وتفصيلاً"[31].

وعلى ذلك فإنّ الاجتهاد إذا كان متعلقاً بالنظر في النصوص الشرعية كان من ضوابطه العلم بالعربيَّة، وأصول الفقه، أمّا إذا كان متعلقاً بعموم الشريعة فإنه يجب أن يكون الاجتهاد منضبطاً بمعرفة المقاصد الشرعية؛ وهي كليات الشريعة عامة المراد حفظها ورعايتها للأنام.

وإن كانت الحوادث من نوع الأفراد التي لم ينص على حكمه دليل من الشرع، ولم يكن هناك من الأدلة ما يوافقه في علله، كان في الرجوع إلى المقاصد شبه إجماع وإن لم يقل بعضهم بهذا صراحة قال الجويني: "فإنّه قدّم كتاب الله _ تعالى_ ثمّ أتبعه سنّة رسوله _ ﷺ_ ثمّ التأسي بالصحابة _ ﷺ _ ... وهو في ذلك يلتفت إلى قواعد الشرع ويدور عليها"[32].

وأمّا إن كان في الحادثة نصّ يقاس عليه أو حكم ظاهر، فإنّها محلّ جدل بين علماء الشريعة والذي يظهر من تتبع اجتهاد الصحابة _ رضوان الله عليهم_ يدلّ على تقديمهم للضروريات العامة على الأحكام الخاصة، إن كان إعمالها سيؤدي إلى فوات ما شرعت الأحكام لأجله، وقد سبق الصحابة رضوان الله عليهم غيرهم في إعمالهم لمقاصد الشريعة في ما كان فيه نصّ وتقديمها عليه؛ لأنّها شاملة لروح الشرع، بخلاف نصّ الحكم الذي يعتبر قاصراً على جزء لا يتعدّى سواه وهو ما يعرف في اصطلاح الأصوليين "بالعلة"، والأمثلة على ذلك كثيرة منها:

1. عمل أمير المؤمنين علي بن أبي طالب _ ﷺ_ ( ت: 40 هـ ) مع الجماعة الخارجة على عثمان بن عفان _ ﷺ_ ( ت: 35 هـ ) والتي باءت بدمه، فقد اجتهد الإمام علي بن أبي طالب _ﷺ _ مع وجود النّص الذي يقتضي

القصاص والتنجيز، إلاّ أنّه رأى عدم تنجيز الحكم حالاً؛ لأنّ ذلك لن يؤدي إلى مراد الشرع من القصاص وهو "حفظ الأنفس" الذي يعود على المجتمع بحفظ الأمن من خلال إنفاذ القصاص على الجناة، فإنجازه وإيقاعه عليهم في وقته كان سيثير من خلفهم في الأمصار، وهو مخالف لما شُرع من أجله القصاص، أمّا الطائفة الأخرى من الصحابة رضوان الله عليهم فقد ركنوا إلى النّص وتمسكوا به دون إرجاع النظر إلى المقاصد التي من أجلها وضع هذا النّص.

2. إفتاء مالك للخليفة في وقته بالصوم عوضاً عن الإطعام، وقد أخذ بفتواه يحيى الليثي: ( ت: 234 هـ ) عندما أفتى لأمير الأندلس بالصوم شهرين متتابعين لتعديه على حرمة الصوم؛ فانزجاره لن يتأتى بما سواها من الكفارات[33].

ومن هنا يتّضح أنّ العلاقة بين المقاصد والاجتهاد علاقة لا تنفصل، فإن وجد حكم صريح فهي إمّا أن تكون طريقاً موصلاً إلى ترجيح الأحكام المتعارضة، وهي هنا مكملة للحكم وموثقة له، ومن ذلك قول العز بن عبد السلام موضحاً: "إنّما طال النزاع وكثر الخلاف فيما خفي من المصالح أو من المفاسد، والناس مختلفون في إدراكها"[34].

وقد تكون المقاصد هي المصدر الأولي للتشريع، وهذا فيما لا نصّ فيه ولا قياس، وفي ذلك قال العزّ بن عبد السلام: "ومن تتبع مقاصد الشرع ... حصل له عرفان بأنّ هذه المصلحة لا يجوز قربانها، وإن لم يكن فيها إجماع ولا قياس خاص؛ فإنّ فهم نفس الشرع توجب ذلك"[35].

والحجّة في أنّ الاجتهاد يُحتاج فيه إلى مقاصد الشريعة هو كون المقاصد كلّياً ومنبعاً للتكليف فلا ضير على المجتهد إن نظر في خصوصيات الشريعة المنصوصة أم لم ينظر، وذلك لكون النظر في الجزئيات إنّما غرضه التوصل إلى

ذلك الكلي، وإن كان كلّي الشرع إنّما يحصل به العلم باستقراء الجزئيات، وتتبع مآلاتها وأهدافها، لمّا أنّ الخصوصيات ما يليق ببعضها لا يليق ببعضها الآخر، بينما يحصل في الكليات انتظام لكلّ الجزئيات فلا تعدو في مجملها أن تكون جامعة للجزء المراد الحكم فيه[36].

## ثانياً: قواعد الأحكام والمقاصد الشرعية

الاجتهاد عن طريق المقاصد الشرعية هو أوسع أبواب التشريع وأرحبها، وقد تعامل معها المجتهدون على مرّ العصور، وباستقرائهم لها استخرجوا العديد من القواعد الأصولية التي أصبحت فيما بعد مرجعاً لغيرهم من العلماء، فالحوادث جزئيات لا تنحصر ولا تنقطع، وتختلف باختلاف الأعيان المتعلقة بها "فكل صورة من صور النازلة، نازلة مستأنفة في نفسها لم يتقدم لها نظير"[37].

أمّا نصوص الأحكام فإنها كلية؛ لذلك نجدها متبوعة في عمومها برخص[38] وضوابط، فإن كانت الأحكام لا يمكن تعديها ما أمكن وجود الرخص، وبالاتفاق على أنّ الرخص ما وضعت إلاّ حفاظاً على الضروريات الخمس، يجعل القول بالاجتهاد من خلال هذه الكليات الضرورية أمراً لا ينبغي الجدال فيه، يجعل القول بالمصلحة المرسلة، وسد الذرائع، والاستحسان أمراً محتوماً ولا مناص منه وإن خالفه بعض العلماء، ومادام القول في معرضه عن الاجتهاد باستقراء المقاصد الشرعية فلا بدّ من تناول هذه القواعد الثلاث بشيء من الإجمال.

### 1. المصلحة المرسلة

عرَّفها الغزالي على أنّها: "ما لم يشهد له من الشرع بالبطلان أو الاعتبار أصل معين"[39] وعرّفها آخرون على أنّها: "اعتبار المناسب الذي ليس له أصل معين"[40] فليس لها على هذا شاهد شرعي على وجه الخصوص، وعلى ذلك فإنْ

وقعت حادثة لم يورد الشارع فيها حكماً ظاهراً، ولم تتحقق فيها علّة معتبرة[41] في حكم من الأحكام ليقاس عليها، إلاّ أنّ في الواقعة أمراً مناسباً لتشريع حكم يدفع ضرراً أو يجلب نفعاً فالمناسب في الواقعة هو ما يصطلح على تسميته "مصلحة مرسلة"[42].

وعلى ذلك فالوجه في كونها مصلحة؛ هو كون بناء الحكم عليها إنّما كان مظنة دفع مضرّة أو تحقيق منفعة، والوجه في إطلاق الإرسال عليها كون الشارع قد أطلقها ولم يقيدها بدليل خاص معين.

والمصلحة المرسلة من الأدلة المختلف فيها عند علماء الأصول، فمنهم من يردّها ويرفض الاحتجاج بها وذلك مذهب الباقلاني[43]:(ت:403هـ) والأحناف، والآمدي[44]: ( ت: 631 هـ) من علماء المالكية، وفريق ثانٍ يقبل الاحتجاج بها بشرط أن تكون ضرورية كلية قطعية ومنهم الغزالي[45].

بينما يقبلها ويحتجّ بها مالك دون شرط مطلقاً؛ ولذلك فهي تعتبر من أصول مذهبه، وقد قال القرافي: ( ت: 684 هـ ) محتجّاً لصحّة اعتبارها أصلاً للتشريع ورداً على من أنكرها: "غيرنا يصرّح بإنكارها ولكنهم عند التفريع تجدهم يعللون بمطلق المصلحة، ... بل ويعتمدون على مجرد المناسبة، وهذا هو المصلحة المرسلة"[46]، ويعتبر العزّ بن عبد السلام من أبرز المحتجين لها فكان أول من اعتنى بالمصالح على أنّها مقصودة للشارع، فقال في معرض حديثه عن المقاصد: "لو تتبعنا مقاصد ما في الكتاب والسنة، لعلمنا أنّ الله أمر بكل خير دقّه وجلّه، وزجر عن كل شرّ دقّه وجلّه"[47]وألف في ذلك كتابه: "قواعد الأحكام في إصلاح الأنام"، المعروف "بالقواعد الكبرى" وكذلك الرازي: ( ت: 606 هـ ) من الشافعية فقد دلّل على قبولها وحجيتها[48].

وإجمالاً فالمتفق عليه عند إعمال المصلحة والاحتجاج بها أن تكون فيما عُقِل معناه، فلا تدخل في ذلك العبادات، وأن تكون ملائمة لمقاصد الشارع ولا تنافي أصلاً من أصوله المعتبرة، إلاّ فيما رجع إلى حفظ أمر ضروري أو رفع حرج[49]، وأمثلة ذلك: جمع الصحابة _ رضوان الله عليهم_ للقرآن الكريم في الصحف، ونسخهم له في المصاحف[50]، فقد اتفقوا على جمع القرآن الكريم مع عدم وجود نصٍّ يدعو لجمعه، وإنّما اقتضى فعل هذا الأمر وجود مصلحة مطلقة وهي العمل على حفظ القرآن الكريم.

## 2. الاستحسان

عرّف بعضهم الاستحسان فقال: "هو أن يعدل الإنسان عن أن يحكم المسألة بمثل ما حكم به في نظائرها إلى خلافه لوجه أقوى يقتضي العدول عن الأول"[51].

والاستحسان من الأدلة المختلف فيها وهو أصل معتبر عند الأحناف، وهو عند مالك، كما حدّه بعضهم: "استعمال مصلحة جزئية في مقابلة قياس، وهذا يعني تقديم الاستدلال المرسل على القياس"[52]، وأخذ به أحمد: ( ت:241هـ ) في المروي عنه[53].

بينما أنكره الشافعي وأنكر العمل به فقال: "من استحسن فقد شرّع"[54]، وكذلك أنكره ابن حزم:( ت: 456 ) فقال: "الحقّ حقّ وإنْ استقبحه الناس، والباطل باطل وإنْ استحسنه الناس"[55].

والظاهر أنّ الخلاف في اعتباره حجّة هو خلاف لفظي[56]؛ إذ هو الرجوع عن العمل بحكم الدليل الخاص إلى آخر أقوى منه سواء كان إجماعاً أو قياساً أو غيرها[57]؛ وقد فصّل فيه علماء الأصول وبخاصة الأحناف؛ ووضع بعضهم

ضوابط لذلك، وبها يقسّم الاستحسان إلى أنواعٍ، هي:

1. استحسان قوي تأثيره وخفي ظهوره:

وهذا النوع من الاستحسان مقدّم على القياس، ومثاله: سؤر سباع الطير كالصقر والنسر وغيرها، إذا حُكم بطهارته تعارض ذلك مع قياس جلي هو سؤر سباع البهائم كالأسد والفهد وغيرها، ولكنّ سباع البهائم إنّما حكم بنجاسة سؤرها لاختلاط لعابها المنبني من لحم نجس بالماء وعند النظر فإنّ سباع الطير تشبه سباع الحيوان من وجه نجاسة اللحم؛ ولكنّ العظم جاف لا ليونة فيه لتخالط الماء فيتنجس، فيحكم بطهارة سؤر سباع الطير لانعدام نجاسة سباع الطير إنّما تشرب الماء بمناقيرها والعظم من الميت طاهر فالأولى اعتبار طهارته من الحي من هذا الوجه وتشبه سباع الطير الآدمي من حيث كونها لا تؤكل لحومها وسؤر الآدمي طاهر وعلى هذين الوجهين يحكم بطهارة سؤر سباع الطير استحساناً، ووجه كون الحكم استحساناً هو الأخذ بقياس خفي ظهر تأثيره في مقابل قياس جلي خفي تأثيره[58].

2. استحسان ظهر أثره خفي وجه الفساد فيه:

وفي هذا النوع تكون أثر القياس أقوى؛ فيأخذ بالقياس مع ظهور الاستحسان وخفاء القياس ومثاله: من قرأ في صلاة بسورة بها سجدة، فلما وصل الآية ركع وترك سجودها، في القياس تجزيه لأن الركوع والسجود يتشابهان، وقد جاء في ذلك قوله تعالى: ﴿**وخَرَّ رَاكِعاً**﴾[59] ويراد بالركوع هنا السجود، والشبه بينهما من حيث الظاهر مجاز محض، بينما يقال لا تجزيه استحساناً إذ إنّ الركوع في الصلاة لا يحلّ محلّ سجودها فمن باب أولى أنْ لا يحلّ محلّ سجود التلاوة وكذلك لو تلا سجدة خارج الصلاة وركع لم يجزه ذلك، كما أنَ الركوع مستحقّ

لجهة الصلاة، وفي هذه يظهر أثر الاستحسان وهو كون الركوع في الصلاة لا يجزي عن سجودها من وجه، وكون الركوع لا يجزي عن سجود التلاوة خارجها من وجه آخر، ويخفى فساده وهو كون السجود للتلاوة ليس المقصود به عين السجدة؛ إذ لا تكون السجدة الواحدة عبادة، وإنَما المقصود منها إظهار التواضع والانقياد، والتواضع لا يحصل بالركوع إلاّ ما كان بطريق العبادة، والركوع في الصلاة عبادة كالسجود ولا يوجد خارجها؛ وأثر القياس هنا على خفائه إلاّ أنّه أقوى أثر من الاستحسان لذلك قدّم القياس على الاستحسان هنا[60].

ومهما كانت الضوابط فإنّها لن تخلو من اشتراط وجود ما يدلّ على قصد الشرع لهذا الحكم في عمومه؛ ولذا يمكن القول بأنّ الاستحسان نوع من إعمال النظر في خفي الأمور ودقائقها بما يناسب مقاصد الشريعة ولا يخالف كلّي التشريع، فيترك نصّ الدليل العام إلى الخاص، والقياس الجلي إلى الخفي؛ لما في من مراعاة للمصالح ودفع للمفاسد، وكلّ ذلك ينسب إلى دليل[61].

### 3. سدّ الذّرائع

عرّفه الباجي: ( ت: 474 هـ ): "هي المسألة التي ظاهرها الإباحة، ويتوصل بها إلى فعلٍ محظور"[62].

وسدّ الذرائع من الأدلة المختلف فيها وهو أصل معتبر عند مالك، واختلف القول فيها عن غيره[63] وقد احتجّ ابن حزم لعدم حجّيتها فقال: "فكلّ من حكم بتهمة أو باحتياط ... فقد حكم بالظّن، وإذا حكم بالظّن فقد حكم بالكذب والباطل"[64].

يتفق حفظ الأصول الخمسة ومنع جلب مفسدة عليها مع القول بسدّ الذرائع، ومن ذلك قول رسول الله _ ﷺ _: "ألا وإنّ لكلّ ملك حمى، ألا وإنّ حمى الله في

أرضه محارمه"[65]؛ وقد احتجّ بعضهم بهذا الحديث الشريف فقال: "فما الظنّ بهذه الشريعة الكاملة ... ومن تأمل مصادرها ومواردها عَلِم أنّ الله تعالى ورسوله سدّ الذرائع المفضية إلى المحارم بأن حرّمها"[66].

وسدّ الذريعة ظاهر في أصول التشريع الإسلامي، فقد حرّم الله تعالى الخمر، وجعل القليل منها محرّم لكونه ذريعة للأكثر، وحرّم حفظ النبيذ في أوعية قد يتخمـّر فيها لأنها ذريعة إلى قربان قليـل المسكر[67]، وقد صرّح الرسول _ ﷺ _ بالعلّة في منع القليل من الخمر، عن أبي هريرة _رضي الله عنه_ ( ت: 57 هـ ): "قال بعضهم ائذن لي يا رسول الله في مثل هذا، قال إذا تجعلها مثل هذه وأشار بيده يصف ذلك"[68]

والأمثلة على ذلك كثيرة منها: منع بيع العنب لمن يعصره خمراً؛ لأنَ الغالب عليه صنع الخمر منه فيمنع بيعه له مع كون بيع العنب مباحاً، ومنع سبّ ما يشرك به من دون الله تعالى حتى لا يسبّ المشركون الله تعالى، ومنع خطبة المعتدة، لكي لا يكون ذلك ذريعة لاستعجال عدتها قبل انقضاء زمنها[69].

وممّا تقدّم يمكن القول بأنّ العلماء قد اهتموا في هذه القاعدة بإبعاد المستفتي عن المفاسد التي تفضي إلى كليّات الشريعة، وهو ما يسعى إليه الشرع من خلال أحكامه؛ لذلك تجده يضع الحدود والكفارات في طريق من يتعدّى على إحدى كلّياته المقصودة الحفظ.

## الهـوامش

(1).ينظر :لسان العرب: 8/ 708 _ 710مادة (ج ، هـ ، د ).

(2).المجتهد والفقيه والمفتي، إذا ما أطلقت عند المتقدمين فهي تفيد الدلالة على ذات المسمى وهو الذي كان له ملكة تمكنه من استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية، أما المتأخرين فقد أصبحت الفقيه والمفتي تطلقان على من كان له قدرة على الاستنباط من الأدلة، ومن كان حافظاً لأقوال الأولين ناقلاً له.

(3). المستصفى: ( 4/ 4).

(4). ينظر: المصدر السابق: ( 4/ 6 _ 14 ).

(5). ينظر: البرهان في أصول الفقه: ( 1/ 178 ).

(6).ينظر: المستصفى: ( 2/ 481).

(7). الموافقات: ( 4/ 372 _ 373 ).

(8). ما دار من قول إنّما يرجع إلى علم الحديث على وجه الخصوص فقه ومصطلحاً، ينظر: المصدر السابق: ( 4/ 375).

(9). مقاييس اللغة: (5/ 95 ).

(10). هو المصدر المبدوء بميم زائدة لغير المفاعلة، ويدل على الحدث مجرداً من الزمن ويصاغ من الفعل الثلاثي على زنة " مَفْعَل"، ينظر: شذور الذهب: ( 489)

(11). مقاصد الشريعة لابن عاشور: ( 49 ).

(12). مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها: ( 3).

(13). ينظر: البرهان في أصول الفقه: ( 2/ 923 _ 927 ).

(14). المصدر السابق: ( 2/ 935 ) ؛ ينظر: الصفحات السابقة لهذا النص ففيها استفاضة شرح لذلك.

(15). ذكر الجويني أنّ كليات الشريعة متضمنة من خلال الأحكام التكليفية؛ فالأنفس، والأموال والأعراض، أوضح أنّها كليات شرعت زواجر لحفظها، وذكر العبادات على أنّها مأمور بها من باب كونها ديانة، ينظر: المصدر السابق: (2/ 1150 _ 1151 ).

(16). ينظر: المستصفى: ( 2/ 481 _ 482 ).

(17). ينظر: قواعد الأحكام: ( 2/ 60 ).

(18). ينظر: الموافقات: ( 2/ 261، 271 ).

(19). عبارة النّص: هي دلالة اللفظ على حكم مقصود من مجيء النّص أصالة أو تبعاً، ينظر: أصول الفقه الإسلامي لزكي الدين شعبان: ( 299 ).

(20). سورة الجمعة، من الآية: 9.

(21). ينظر: الموافقات: ( 2/ 538 ).

(22). العلّة: هي الوصف الجالب للحكم، فما كان من الأوصاف لا يجلب حكماً فليس بعلة ينظر: كتاب الحدود في الأصول: 72.

(23). العلّة المعتبرة أقصد بها العلّة المتعدية: هي التي تعدّت الأصل إلى الفرع، وذلك لانّ العلة القاصرة أو الواقفة لا تعدو محلّها إلى ما سواه، ومثال العلّة الواقفة أو القاصرة، تحريم التفاضل بين الذهب بالذهب، والورق بالورق؛ لكونها أصول الأثمان وقيم المتلفات، ينظر: كتاب الحدود في الأصول: 73 _ 74.

(24). ينظر: الموافقات: ( 2/ 539 ).

(25). أصول الفقه لمحمد زهير: ( 4/ 117 ).

(26).ينظر: المصدر السابق: الصفحة نفسها.

(27). المصدر السابق: ( 4/ 120 ).

(28). ينظر: المصدر السابق: الصفحة نفسها.

(29). تحقيق المناط هو: إثبات الحكم بمدركه الشرعي؛ أي: أن يثبت الشارع في أدلته الحكم والعلة، ومن خلال كشفه عن العلة في الفرع يوقع حكم الدليل، ينظر: الموافقات: ( 4/ 361 ).

(30).المصدر نفسه: ( 4/ 361 _ 366 )

(31). المصدر نفسه: ( 4/ 410 _ 411 ).

(32). البرهان في أصول الفقه: ( 1/ 178 ).

(33). ينظر: الاعتصام: ( 3/ 10 _ 11 ).

(34).قواعد الأحكام: ( 2/ 194 ).

(35). المصدر نفسه: ( 2/ 314 ).

(36). ينظر: الموافقات: ( 4/ 452 _ 456 ).

(37). المصدر نفسه: ( 4/ 363 ).

(38). الرخصة: هي الحكم الثابت على خلاف الدليل لعذر، ينظر: نهاية السول على منهاج الأصول: ( 1/ 120 ).

(39). المستصفى: ( 2/ 281 ).

(40). الاعتصام: ( 3/ 5 ).

(41). العلّة المعتبرة أقصد بها العلّة المتعدية: هي التي تعدّت الأصل إلى الفرع، وذلك لانّ العلة القاصرة أو الواقفة لا تعدو محلّها إلى ما سواه، ومثال العلّة الواقفة أو القاصرة، تحريم التفاضل بين الذهب بالذهب، والورق بالورق؛ لكونها أصول

الأثمان وقيم المتلفات، ينظر: كتاب الحدود في الأصول: 73 _ 74.

(42). ينظر: المستصفى: ( 2/ 488 ) ؛ والاعتصام: ( 3/ 12 ).

(43).ينظر: الاعتصام: ( 3/ 6 ).

(44).الإحكام في أصول الأحكام: ( 4/ 195 ).

(45). ينظر: المستصفى: (2/ 489 ).

(46). الذخيرة: ( 2/ 152 ).

(47).قواعد الأحكام: ( 2/ 315 ).

(48).ينظر: المحصول في علم الأصول: ( 6/ 165 _ 167 ).

(49). ينظر: الاعتصام: ( 3/ 47 _ 56 ).

(50). تَمّ جمع القرآن الكريم في عهد أبي بكر الصديق وكانت العلّة في ذلك الخوف من ضياع القرآن بوفاة قرائه وحفظته في الحروب، بينما تمّ نسخ القرآن على الحرف العثماني في عهد عثمان بن عفان وذلك لدخول الأعاجم إلى الإسلام وقد أدّى ذلك لظهور اللحن في قراءتهم كما أنّ بعض المسلمين كفر بعضهم الآخر لاختلاف القراءة ممّا دعا عثمان بن عفان لنسخه على حرف واحد وفق العرضة الأخيرة، ينظر: الاعتصام: ( 3/ 12 _ 16 ).

(51). كشف الأسرار على أصول البزدوي: ( 4/ 3 ).

(52). الاعتصام: ( 3/ 65 ).

(53). روضة الناظر: 75.

(54). الإحكام في أصول الأحكام للآمدي: ( 4/ 191 )

(55). الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم: ( 6/ 17 ).

(56). ينظر: الإحكام في أصول الأحكام للآمدي:( 4/ 194 ).

(57). ينظر: أصول السرخسي: ( 2/ 203 ).

(58). ينظر: المصدر السابق: ( 2/ 204 ).

(59). سورة ص، من الآية: 23.

(60). ينظر: أصول السرخسي: ( 2/ 204 _ 205 ).

(61).قد يكون مستند الاستحسان نصّاً من القرآن الكريم أو السنة المطهرة، وقد يكون إجماعاً أو قياساً، كما أنّه قد يكون عرفاً، ينظر: المصدر السابق: ( 2/ 206 ).

(62). إحكام الفصول في أحكام الأصول: ( 2/ 940 ).

(63). ينظر: المصدر السابق والهامش بأسفله: ( 2/ 940 ).

(64).الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم: ( 6/ 13 ).

(65). أخرجه البخاري: كتاب الإيمان، باب من استبرأ لدينه، حديث رقم: 52 ، (1/ 28 ).

(66). إعلام الموقعين: ( 4/ 553 ).

(67). المصدر السابق: ( 5/ 7_ 8 ).

(68). أخرجه النسائي: كتاب: الأشربة، باب: الإذن في الانتباذ التي خصّها بعض الروايات التي أتينا على ذكرها الإذن فيما كان في الأسقية منها، حديث رقم: 5646 ، ( 570 ).

(69). إعلام الموقعين: ( 5/ 5، 7، 15 ).

## المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم برواية قالون عن نافع من طريق أبي نشيط، حازت شرف الإصدار دار الفجر الإسلامي، بيروت، دمشق، ط: 1 ، ت ط: 2005م.

ثانياً: المصادر والمراجع

1. إحكام الفصول في أحكام الأصول لأبي الوليد سليمان بن خلف الباجي، تح: عمران العربي منشورات جامعة المرقب، ط: 1، ت ط: 2005م.

2. الإحكام في أصول الأحكام لعلي بن أحمد بن حزم، قدّم له: إحسان عباس، دار الأفق الجديدة بيروت، ط: بلا، ت ط: بلا.

3. الإحكام في أصول الأحكام لعلي بن محمد الآمدي، علّق عليه:عبد الرزاق عفيفي، دار الصميعي، ط: 1، ت ط: 1424 هـ = 2003م.

4.أصول الفقه لزكي الدين شعبان، الناشر: دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ط: بلا، ت ط: بلا.

5. أصول الفقه لمحمد أبو النور زهير، دار الطباعة المحمدية، بالأزهر، القاهرة، ط: بلا، ت ط: بلا.

6. الاعتصام لأبي إبراهيم بن موسى بن محمد بن موسى الشاطبي، ضبط نصّه وخرج أحاديثه: أبوعبيدة مشهور آل سلمان، مكتبة التوحيد، ط: 1، ت ط: بلا.

7. أصول السرخسي لأبي بكر أحمد بن أبي سهل السرخسي، تح: أبو الوفا الأفغاني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط: 1، ت ط: 1414 هـ = 1993م.

8. إعلام الموقعين عن ربّ العالمين لابن قيم الجوزية محمد بن أبي بكر، تح: أبوعبيدة مشهور آل سلمان، دار ابن الجوزي، ط: 1، ت ط: 1423 هـ.

9. البرهان في أصول الفقه لأبي المعالي عبد الملك بن يوسف الجويني، تح: عبد العظيم الذيب ط: 1، ت ط: 1399 هـ.
10. التمهيد في تخريج الفروع على الأصول لأبي محمد عبد الرحيم بن الحسن الأسنوي،تح: محمد هيتو، مؤسسة الرسالة، ط: 2، ت ط: 1401 هـ = 1981م.
11. الذخيرة لشهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي، تح: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، ط: بلا، ت ط: 1994م.
12. روضة الناظر وجنّة المناظر لعبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي، ط: بلا، ت ط: بلا.
13. شذور الذهب في معرفة كلام العرب لعبد الله بن يوسف بن أحمد الأنصاري، طبع مع شرحه مطبعة التقدم، توزيع: دار الأنصار، القاهرة، مصر، ط: 15، ت ط: 1398 هـ.
14. صحيح البخاري لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، ضبطه ورقّمه: مصطفى ديب البغا نشر وتوزيع: دار ابن كثير، دمشق، بيروت؛ واليمامة، دمشــق، بيروت، ط: 3، ت ط: 1987م.
15. القواعد الكبرى الموسوم بقواعد الأحكام في إصلاح الأنام للعز بن عبدالسلام، تح: نزيه حماد وعثمان ضميرية، دار القلم، دمشق، ط: 2، ت ط: 2007م.
16. كتاب الحدود في الأصول لأبي الوليد سليمان بن خلف الباجي، تح: نزيه حماد، مؤسسة الزعبي، بيروت، لبنان، حمص، سورية، ط: بلا، ت ط: بلا.
17. كشف الأسرار على أصول البزدوي لعبد العزيز البخاري، طبع في مطبعة الصحافية العثمانية، ط: بلا، ت ط: 1310 هـ.

18. لسان العرب لابن منظور، تح: عبد الله الكبير وآخرين، دار المعارف، ط: بلات ط: بلا.
19. المجتبى من السنن المعروف بـ"سنن النسائي" لأحمد بن شعيب بن علي النسائي، اعتنى به: فريق بيت الأفكار الدولية، ط: بلا، ت ط: بلا.
20. المحصول في علم الأصول لمحمد بن عمر بن الحسين الرازي' تح: طه جابر العلواني مؤسسة الرسالة، ط: بلا، ت ط: بلا.
21. المستصفى من علم الأصول لأبي حامد محمد بن محمد الغزالي، تح: حمزة بن زهير حافظ ط: بلا، ت ط: بلا.
22. مقاصد الشريعة لمحمد الطاهر بن عاشور، طبع: دار السلام، ط: 1، ت ط: 2005م.
23. مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها لعلال الفاسي، دار الغرب الإسلامي، ط: 5، ت ط: 1993م.
24. مقاييس اللغة لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر ط: بلا، ت ط: 1399 هـ = 1979 م.
25. الموافقات في أصول الشريعة لأبي إسحاق الشاطبي، تعليق: عبد الله دراز، دار الحديث القاهرة، ط: بلا، ت ط: 2006م.
26. نهاية السول في شرح منهاج الأصول لعبد الرحيم بن الحسن الأسنوي، اعتنى به: محمد بخيت المطيعي وآخرون، عالم الكتب، ط: بلا، ت ط: بلا.

أ. حنان علي بالنور
كلية الآداب - الخمس/ جامعة المرقب

**مقدمة:**

الحمد لله رب العالمين الذي خلق الإنسان علّمه البيان، والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً مباركاً فيه. أما بعد:

فقد كرّم الله - ﷻ - اللغة العربية، وعزز منزلتها بنزول القرآن الكريم بها، فاكتملت به لفظاً، ودلالة، وحملت رسالة إنسانية مضمونها صلاح الفرد، والجماعة في الدنيا، والفلاح في الآخرة.

ونظراً إلى ما كان للدعوة الإسلامية من علاقة بقضية الدلالة - لتوقف الأفراد والجماعات على استعمالها، وفهم المراد منها - فقد صار بحثها ضرورة يقتضيه الفهم والإفهام بين المتكلم والمخاطب.

وفضل السبق في هذا البحث راجع إلى الصحابة الأوائل - رضوان الله عليهم - لحاجتهم إلى فهم الدلالة المتعلقة بشرح ألفاظ غريب القرآن من اللغة الفصحى، والشعر العربي، وفي هذا المدار اشتهر نفر منهم بشرح وبيان معاني الكلمات القرآنية مثل: أُبَيّ بن كعب في المدينة، وابن مسعود في الكوفة، وابن عباس بمكة، والفضل موصول - فيما بعد - إلى علماء المسلمين من نحويين، ولغويين، وبلاغيين، وأصوليين، لجهودهم العظيمة في بحث الدلالة؛ خدمة للدِّين واللغة.

ومن أهم دواعي اختياري البحث في هذا الموضوع ارتباطه باللغة العربية التي تصوغ المفاهيم، والمصطلحات العلمية، والفنية الدقيقة المواكبة لروح العصر، وتطوره الحضاري، واتصاله باللفظ القرآني العربي المبين الذي يتصرف في الدلالة بكل صورها.

ومنهجي في بحث الموضوع وصفياً استقرائياً، يستمد مادته من مصادر ومراجع متنوعة؛ منها الكتب التراثية القديمة، وبخاصة كتب التفسير، والمراجع الحديثة.

هذا وقد راعيت الاختصار في توثيق هوامش البحث، تاركة التفصيل في فهرس المصادر والمراجع. ولما كان عنوان البحث : من وجوه التوسع في العربية(عرضاً وتتبعاً)، فقد جاء في مقدمة، وموضوع، وخاتمة.

ففي المقدمة عرضت أهمية دراسة الدلالة، ومنهج الدراسة، وعنوانها.

أمَّا الموضوع فتناولت فيه مفهوم الدلالة، والوجوه التي تمثلت فيها كالصوت، والتصريف، والمعنى النحوي، والمشترك اللفظي، والصيغ المشتركة، والعدول عن لفظ إلى آخر، والجمع بين ألفاظ متباينة الدلالة، والحذف، والتضمين، والتقديم والتأخير.

أما الخاتمة فتضمنت أهم النتائج.

**الموضوع:**

الدلالةُ لغةً: الْهِدَايةُ والبيانُ، والدلالة - بفتح الدال على الأفصح - مصدر دلَّ، يدل، دَلالَةً، واسم الفاعل: دالٌ، ودلَّه عليه دلالة، ودلولة فاندل: سدده إليه[1].

[1] القاموس المحيط، الفيروزآبادي:( دال).

وفي القرآن الكريم جاءت بمعنى الإرشاد والهداية، قال تعالى:﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ**﴾ [ الصف: 10]، وقوله تعالى:﴿... **فَقَالَتْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى أَهْلِ بَيْتٍ يَكْفُلُونَهُ لَكُمْ وَهُمْ لَهُ نَاصِحُونَ**﴾ [القصص:12]، وقوله تعالى:﴿ **إِذْ تَمْشِي أُخْتُكَ فَتَقُولُ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى مَنْ يَكْفُلُه...**﴾[طه:40] ، ففي هذه الآيات تأتي الدلالة بمعنى لغوي أساسه واحد، مضمون الدلالة فيه الهداية إلى الطريق السديد، والإرشاد إليه.

ومصطلح الدلالة واسع الاستعمال في مصنفات العربية قديماً وحديثاً، قال ابن خلدون في هذا الصدد:((يتعين النظر في دلالة الألفاظ؛ وذلك أنَّ استفادة المعاني على الإطلاق من تركيب الكلام على الإطلاق يتوقف على معرفة الدلالات))[1] ، وقال أحمد مختار عمر إنَّها:(( العلم الذي يدرس المعنى، أو ذلك الفرع الذي يدرس الشروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادراً على حمل المعنى))[2].

وللدلالة صور تتمثل فيها، منها: اللفظية، وغير اللفظية، والوضعية، والطبيعية، والعقلية ، فاللفظية ما يكون الدال فيها لفظاً، وغير اللفظية ما ليست كذلك، والوضعية كدلالة ( أنس) على مسماه. واللفظية الطبيعية كلفظ (أخ) على وجع في الجسم، واللفظية العقلية كدلالة المسموع من وراء حاجز على وجود اللافظ.

أمَّا دلالة اللفظ الوضعي فكدلالـة الخطـوط، والعقود، والنصب، والإشارات،

[1] مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: 410.

[2] علم الدلالة:11.

والدلالة الطبيعية كحمرة الوجه دلالة على الخجل، وصفرته دلالة على الوجل والخوف، وأما الدلالة غير اللفظية العقلية فكدلالة الدخان مثلاً على وجود النار[1] ، ويمكن القول من السابق إنَّ للدلالة علاقة بالمعنى والتوسع فيه ولو صعب تحديد الفرق الدقيق بينهما؛ لأنَّ جُلَّ مباحثهما متداخلة، حتى إنَّ كلاً منهما يأخذ مسمى الآخر.

وللتوسع في العربية ارتباط وثيق بالمعاني فيها؛ لأنَّ المعاني هي الصور الذهنية، أو الصور الحاصلة في العقل، ومن حيث إنَّها تقصد باللفظ سميت معنى، ويرى بعض الباحثين المحدثين[2] أنَّ الدلالة تطلق على دراسة المعنى، أي: هي الصورة الحاصلة في الذهن عن الأشياء الموجودة الظاهرة للعيان، فكل شيء له وجود في خارج الذهن تحصل له صورة إذا أدرك بالذهن، فإذا ما عبَّر عن تللك الصورة المدركة قام اللفظ في إفهام السامع، فيصير للمعنى وجود آخر من جهة دلالة الألفاظ عليه[3]، وللتركيب الدلالي في العربية وجوه تتمثل في:

**1 - الصوت:**

وهو أهم وحدة في اللغة؛ لأنَّه العنصر الأساس في سياق الكلام، والدراسات اللغوية لم تقتصر في بحثها للصوت من حيث المخارج والصفات، بل امتد البحث لأثره في الدلالة اللغوية، كما الحال في اختلاف القراءات القرآنية في لفظ ( ملك يوم الدين)، و(مالك يوم الدين)، قال صاحب الكشف عن وجوه القراءات وعللها: (( إنَّ

---

[1] ينظر: كتاب الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، لأبي البقاء الكفوي: 691.

[2] أحمد مختار عمر، علم الدلالة:11.

[3] ينظر: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، لأبي الحسن القرطاجني، تح: محمد الحبيب بالخوجة 18.

للصوت دلالة؛ لأنَّ هذه الرموز، أي: الأصوات هي ألفاظ تعبر عن المعاني، فـ(مالك) بالألف يدل على الاختصاص بالملك، و(ملك) بغير ألف يدل على السيادة والربوبية))[1]، وأكدَّ- قول القيسي عن وجوه القراءات وعللها- الشيخ الطاهر ابن عاشور في مقدمة تفسيره وهو يشير إلى فائدة تعدد القراءات أنَّ ((اختلاف القُراء في حروف الكلمات مثل: مالك، وملك...من هذه الجهة لها مزيد تعلق بالتفسير؛ لأنَّ ثبوت أحد اللفظين في قراءة قد يبين المراد من نظيره في القراءة الأخرى، أو يثير معنى غيره، ولأنَّ اختلاف القراءات من ألفاظ القرآن يُكثر المعاني في الآية الواحدة))[2].

ويظهر أثر الصوت في الدلالة كما في قول الله تعالى﴿ **فَلَمَّا أَنْ جَاءَ الْبَشِيرُ أَلْقَاهُ عَلَى وَجْهِهِ فَارْتَدَّ بَصِيرًا**﴾ [يوسف:96].فالنحاة يعربون لفظة(أن) في الآية حرف زائد[3]، مع ((أنَّ في هذه الزيادة لوناً من التصوير لو حذف من الكلام؛ لذهب بكثير من حسنه وروعته))[4]، والمراد من التصوير رصد الفصل بين قيام البشير ومجيئه، للبعد الذي كان بين يوسف ويعقوب -عليهما السلام- وفي ذلك يترسم (( كأنَّه كان منتظراً بقلق واضطراب، تؤكدهما وتصف الطرب لِمقدمه واستقراره، غنَّة هذه النون في الكلمة الفاصلة، وهي(أنْ) في قوله:﴿**أَنْ جَاءَ**﴾ ))[5].

---

[1] الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي 1: 26.

[2] التحرير والتنوير،1 :55.

[3] ينظر: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام. 4: 159.

[4] إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي: 163.

[5] إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي: 163- 164.

وهكذا يتضح أن اختلاف النغم والصوت في القراءة يسهم في رسم الدلالة في النفس والعقل، ويدفع إلى التأثر والتأثير من خلال سماع نغم اللفظ.

**2 - المعنى النحوي:**

والمعنى النحوي هو تنظيم المعاني في نفس المتكلم حتى ينطقها كلمات منظومة، هذا اسم، وهذا فعل، وهذا حرف، وهذا مسند، وهذا مسند إليه، وهذا مضاف، وهذا مضاف إليه، وهذا مفعول إليه، أوفيه، أوبه وهذا حال أو تمييز[1]، والإعراب والرتبة والقرينة من أبرز الأسس المتعلقة بالمستوى الدلالي؛ لأنها تحدد دلالة الكلم.

فللإعراب شكل معين يقتضيه بناء العبارة من المتكلم للحصول على دلالة معينة، ولذلك اهتم النحاة بدلالة المعنى النحوي، مراعاة لما يدل عليه اللفظ من دلالة في بناء الأسلوب، ومن هنا كان للحركات الإعرابية دور في ارتباط مدلول الكلمة وتحديدها من الجملة؛ لأنها تبين المدلول الوظيفي للكلمة، لا المدلول المعجمي[2] . ويتضح ذلك في قول الله تعالى:﴿ **وَمَا يَعْزُبُ عَنْ رَبِّكَ مِنْ مِثْقَالِ ذَرَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاءِ وَلَا أَصْغَرَ مِنْ ذَلِكَ وَلَا أَكْبَرَ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ**﴾ [يونس:61].

فقول الله تعالى﴿ **وَلَا أَصْغَرَ مِنْ ذَلِكَ وَلَا أَكْبَرَ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ**﴾، إما معطوفة على ﴿ مِثْقَالِ﴾، أو معطوفة على موضع مثقال، ولذلك جاء وجه قراءتها - عند الزمخشري - النصب على نفي الجنس، وإنْ رويت القراءة بالرفع

[1] ينظر: أثر المعنى النحوي في تفسير القرآن الكريم بالرأي،بشيرة علي العشيبي:40.

[2] ينظر: مناهج البحث في اللغة، لتمام حسان:193.

والنصب[1]، وقرئت بالرفع في سورة سبأ قال تعالى: ﴿**... لَا يَعْزُبُ عَنْهُ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَلَا فِي الْأَرْضِ وَلَا أَصْغَرُ مِنْ ذَلِكَ وَلَا أَكْبَرُ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ**﴾[سبأ:3] ، في سورة سبأ جاءت تعقيباً للحديث عن الساعة، وفي سورة يونس جاءت لبيان مقدار إحاطة علم الله بكل شيء، وسعة هذا العِلم، ويظهر الإشكال في الدلالة في كون الاستثناء متصلاً، أو منقطعاً[2]، فيكون المعنى على اتصال الاستثناء ( ولا أصغر من ذلك ولا أكبر إلا في كتاب فيعزب)، وهذا محال في حقِّ الله تعالى[3]، وأمَّا كونه منقطعاً فيكون المعنى: لا يعزب عن الله- تعالى - شيء لا في السماء، ولا في الأرض، لكن جميع الأشياء في كتاب.

ومن هذا فإنَّ المعنى النحوي - ولا سيما في الإعراب - له ارتباط في تحديد المعنى، الأمر الذي يستلزم مراعاة أحوال الإعراب عند صياغة الأسلوب؛ لعلاقته الوثيقة بالدلالة بين المتكلم والمخاطب.

**3 - التصريف:**

الصرف في الاصطلاح هو(( علم تعرف به أبنية الكلمات العربية وأحوالها التي تعرض لها غير الإعراب والبناء))[4]، فالتغيير في أبنية الكلمة، أو في ضبطها، يظهر مدلولاً جديداً، جاء في المعجم أنَّ ((الْعَرْضَ: خلاف الطول.....

---

[1] ينظر: الكشاف، 2 : 243.

[2] وهو أن لا يكون المستثنى من جنس المستثنى منه. كشف المشكل في النحو، علي الحيدرة 1:496.

[3] ينظر: التفسير الكبير ( مفاتيح الغيب) للرازي، 17: 99.

[4] أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام، 4: 159.

والْعَرَضَ: من أحداث الدهر،...والصَّرْح: بيت واحد يبنى منفرداً ضخماً طويلاً في السماء، والصَّرّحَ: المحض الخالص من كلِّ شيء))[1].

وورد استعمال لفظ ( التصريف) - في القرآن الكريم - بمعنى التغيير والتحويل والانتقال[2]من حالة إلى أخرى، قال تعالى:﴿ **وَإِذَا مَا أُنْزِلَتْ سُورَةٌ نَظَرَ بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ هَلْ يَرَاكُمْ مِنْ أَحَدٍ ثُمَّ انْصَرَفُوا صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَفْقَهُونَ**﴾ [التوبة:127]، وقوله تعالى:﴿ **... وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ...**﴾ [الجاثية:5].

ومن الشواهد القرآنية في وجوه التصريف في المفردات قول الله تعالى:﴿ **إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ**﴾[ فصلت: 30]، وقوله تعالى:﴿ **تَنَزَّلُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ فِيهَا بِإِذْنِ رَبِّهِمْ مِنْ كُلِّ أَمْرٍ**﴾ [ القدر :4].

فالفعل المضارع (تتنزل) و(تنزل) واحد؛ ولكن حذفت التاء من الثاني في الآية لدلالة الفعل في الآية الأولى على ما يحدث للمؤمن عند الموت، إذ تتنزل الملائكة على المؤمن المستقيم تبشره بمآله إلى الجنة، أما في الآية الثانية فاختص التنزل في ليلة القدر، والتنزل في الأولى يحدث كل لحظة؛ لأنَّه في كل لحظة يموت مؤمن في هذه الدنيا، والملائكة في هذه الحالة تتنزل في كل لحظة وحين.

أمَّا الآيــة الثانية فهي فــي ليلــة واحدة من العام، وهي ليلة القدر؛ إذ التنزل

---

[1] لسان العرب، (عرض)، (صرح).

[2] ينظر الوافي الحديث في فن التصريف، محمد محمود هلال: 11.

الأول أكثر استمرارية من التنزل الثاني[1].

ومن شواهد التصريف في اللفظة تغيير صيغتها، حاجة للدلالة الأدق، ففي قوله تعالى:﴿...**وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ**﴾[البقرة:25]، بلفظ(مطهرة) بدلاً من (طاهرة)؛ لما في هذه البدلية من فخامة وصفهن بالطهارة حتى يشعر أنَّ مطهراً طهرهن، ولا يكون هذا إلاَّ الله - ﷻ- .[2].

وفي قوله تعالى:﴿ **وَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ حِجَابًا مَسْتُورًا**﴾[الإسراء:45]، و﴿ **حِجَابًا مَسْتُورًا**﴾: ذا ستر؛ لأنَّ الحجاب ساتر، وليس مستور، وظاهر الملابسة بين الحجاب والستر، فما في معنى الفعل هنا اسم مفعول، وهو( مستور)، وهو الذي أسند إلى الحجاب، والحجاب حقيقة هو الساتر، وليس مستوراً[3].

**4 - المشترك اللفظي:**

المشترك اللفظي: ما اتفقت صورته واختلف معناه، مثل: وجدت عليه من الموجدة، و(وجدت): إذا أردت وجدان الضالة، ومثل هذا كثير[4]، ومنه كذلك كلمة (العين) التي تفيد: النقد من الدراهم والدنانير، والمطر المستمر، وعين الإنسان التي يبصر بها، وعين الماء. وفي اللغة العربية شواهد كثيرة للمشترك اللفظي الذي يتوصل به لاستيعاب الدلالات الكثيرة خلافاً للألفاظ، وتغطية

---

[1] ينظر: التعبير القرآني، فاضل السمرائي: 5.

[2] ينظر: الكشاف 1: 139.

[3] ينظر: اللباب في علوم الكتاب 12: 401، وينظر غرائب القرآن ورغائب الفرقان، النيسابوري 1: 1247.

[4] ينظر: الكتاب ، سيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون :24.

للمدلولات الاجتماعية التي توجد في المجتمع حتى تفي بمطالب الحياة، والذي لا شك فيه أنَّ التعبير يتسع في العربية من طريق الاشتراك اللفظي، إذ يرد اللفظ المشترك أكثر من معنى واحد، وهو ما يكون مادة صالحة للتورية والجناس، عند أصحاب البديع، مثل ما نسب إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي أنَّ له ثلاثة أبيات على قافية واحدة يستوي لفظها ودلالتها:

يا ويح قلبي من دواعي الهوى ∴ إذ رحل الجيران عند الغروب
أتبعتهم طرفي وقد أزمعوا ∴ ودمع عيني كفيض الغروب
كانوا وفيهم طفلة حرة ∴ تفتَّر عن مثل أقاحي الغروب

فالغروب الأول؛ غروب الشمس، والثاني؛ جمع غرب، وهو: الدلو العظيمة المملوءة، والثالث؛ جمع غرب، وهي: الوهاد المنخفضة[1].

وعلى هذا تظهر أن فائدة المشترك اللفظي تقوم على توسيع القيمة التعبيرية للغة، تعين المتكلم على تكرار اللفظ نفسه، مع اختلاف الدلالة والمعنى، ومن لطائف التعبير القرآني باللفظ المشترك المزاوجة في التعبير الذي عرَّفه الرُّمَّاني بقوله:(( هو بيان بأنواع الكلام الذي يجمعه أصل واحد في اللغة))[2]، كما في قوله تعالى:﴿ **وَمَكَرُوا وَمَكَرَ اللَّهُ وَاللَّهُ خَيْرُ الْمَاكِرِينَ**﴾ [آل عمران:54]. أي: جازاهم على مكرهم. فاستعير للجزاء على المكر اسم المكر لتحقيق الدلالة على أنَّ وبال المكر راجع عليهم، ومختص بهم[3].

---

[1] ينظر: المزهر في علوم اللغة وأنواعها،السيوطي، 1: 376.

[2] النكت 91.

[3] ينظر: النكت: 91.

والظاهر في الآية أنَّ التجانس بالمشترك اللفظي يستدعي تحقيق سرعة استدعاء المعنى في الذهن ومساواته في النظم؛ ليتحقق جانب استحضار الدلالة في الذهن[1].

فالصلاة– مثلاً - في الأصل كان معناها: الدعاء، كما في قوله تعالى﴿ **وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ**﴾[التوبة:103]، وشاع استعمالها في الإسلام بالمعنى الشرعي الاصطلاحي، وهي أنَّها أقوال وأفعال مبتدأة بالتكبير، مختتمة بالتسليم[2]، وأصبحت لا تطلق إلاَّ على هذا المدلول الشرعي الاصطلاحي المخصص لها، ويعزز ابن برهان[3] هذا القول من جهة أنَّ الرسول - ﷺ - نقلها من اللغة إلى الإسلام[4]، بحيث إذا أطلقت لا يفهم منها إلاَّ المعنى الشرعي؛ لأنَّها حولت من معان لغوية عامة إلى معان ودلالات خاصة[5].

وكما في قوله تعالى﴿ **وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا...**﴾[النساء:36]، جاءت دلالة لفظ (شيء) أنَّه هو الذي يصح أن يعلم، ويخبر به، أصله: مصدر شاء إذا وُصف به الله - ﷻ - فمعناه: شاء. وإذا وصف غيره به فمعناه:

---

[1] ينظر: أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري، محمد زغلول سلام: 244.

[2] ينظر: تاريخ الأحكام والتشريع في الإسلام، محمود فرحات :49.

[3] هو: أبو القاسم عبد الواحد بن علي بن برهان العكبري النحوي، من علماء النحو واللغة، من مصنفاته الاختيار في اللغة، وأصول اللغة. ينظر: بغية الوعاة للسيوطي 2: 120، الأعلام للزركلي 4: 322.

[4] ينظر: المزهر للسيوطي،1: 298.

[5] ينظر: اللغة العربية، تمام حسان 1: 289.

المشيء[1].

عن معاذ بن جبل قال:( كنت رَدِفَ النبي - ﷺ- على حمار يقال له عفير: فقال: يا معاذ هل تدري ما حق الله على عباده؟ وما حقُّ العباد على الله؟ قلت: الله ورسوله أعلم. قال: فإنَّ حقَّ الله على العباد أن يعبدوه، ولا يشركوا به شيئاً، وحقُّ العباد على الله أن لا يعذب مّنْ لا يشرك به شيئاً)[2]، ويفاد من الحديث الشريف أن لفظ (شيء) في الآية يعني: ألاَّ تشركوا به بأي شيء من الشرك، حتى لو كان قليلاً، فتكون حينئذٍ مفعولاً مطلقاً.

وعلى هذا الأساس يمكن القول إنَّ كلمة ( شيء) جمعت دلالتين في وقت واحد: النهي عن إشراك أي شيء بالله، وبأي نوع من أنواع الشرك، والنهي عن إشراك معه أحداً من خلقه، فبدلاً من قول: ولا تشركوا بالله شركاً ما، ولا تشركوا معه أحداً، قال: ولا تشركوا به شيئاً، ومن هذا يمكن القول: إنَّ من خصائص المشترك اللفظي أن يتوصل به إلى دلالة خاصة بشرط وجود قرائن تدل عليه، وتؤكد ثبوته.

**5 - الصيغ المشتركة:**

ورد في اللسان العربي اشتراك معاني عدة في صيغة واحدة، فـ(فعيل) صيغة تشترك مع الأسماء، والمصادر، والمشتقات كاسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة ، والمصدر الميمي، واسمي الزمان والمكان[3]. فكلمة

---

[1] ينظر: المفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني، كتاب الشين: 271.

[2] رواه البخاري في صحيحه، كتاب الجهاد والسير، باب اسم الفرس والحمار، الحديث1: 270.

[3] ينظر: الكتاب، سيبويه 4: 28- 29.

(مختار) - على سبيل المثال - مشتركة بين مشتقات متعددة: اسم الفاعل، واسم المفعول، والمصدر الميمي، واسمي الزمان والمكان. ففي قولنا: **هذا مختارُنا**، له معان عدة: فهي اسم فاعل إذا قصدنا هذا هو الذي اختارنا، واسم مفعول إذا قصدنا هذا الذي اخترناه، واسم زمان إذا قصدنا هذا زمان اختيارنا، واسم مكان، إذا قصدنا مكان اختيارنا[1].

وفي التعبير القرآني من هذا القبيل كلمة (حفدة)، في قوله تعالى:﴿ **وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ بَنِينَ وَحَفَدَةً...**﴾[ النحل:72]. فلفظ حفدة يحتمل أكثر من معنى، وكله مطلوب، فتعني الخدم والأعوان، والخفة في العمل، والبنات أو أولاد الأولاد[2]. قال الطبري في تفسيره لكلمة حفدة:(( ولم يكن الله دلَّ بظاهر تنزيله، لا على لسان رسوله، ولا بحجة عقل، على أنَّه عنى بذلك نوعاً من الحفدة دون نوع، وكان قد أنعم بكل ذلك علينا، ولم يكن لنا أنَّ نوجه ذلك إلى خاص من الحفدة دون عام إلاّ ما اجتمعت الأمة عليه أنَّه غير داخل فيهم، وإذا كان ذلك فلكل الأقوال التي ذكرنا عمَّن ذكرنا وجه في الصحة، ومخرج في تأويل))[3]، من هذا يمكن القول بإمكانية تضمين أكثر من دلالة في تعبير واحد، وإنَّ للصيغة الواحدة في العربية مقدرة في استيعاب الدلالات المتعددة.

**6 - الحذف:**

---

[1] ينظر الجملة العربية والمعنى، فاضل السمرائي: 177.

[2] ينظر لسان العرب.(حفدة).

[3] جامع البيان في تأويل القرآن، الطبري 7: 258.

اهتم النحاة واللغويون وعلماء البلاغة والتفسير بالحذف؛ لأنَّه من البيان، إذ الاكتفاء بدلائل قرائن الأحوال، أو ما في الأقوال المذكورة من إشارات قد يكون أبلغ، وأكثر جَمَالاً، وأغراض الحذف متعددة[1]، وما يهم البحث الحذف الذي يؤدي إلى إطلاق المعنى وتوسيعه، ويختص باللفظ الذي يحتمل فيه المحذوف عدة معان وتقديرات، فما يمكن تقديره لدى السامع ويمكن أن يقدر من السياق، ويدخل من باب التوسع[2].

وعرَّف الرّمّاني[3] الحذف قائلاً: (( الحذف إسقاط كلمة للاجتزاء عنها بدلالة غيرها من الحال أو فحوى الكلام))[4] مستشهداً عليه بعديد الأمثلة من القرآن الكريم مقدراً المحذوف في بعضها سواء أكان أجوبة، أم مضافات ينوب عنها المضاف إليه، ومن الأمثلة التي قدَّر محذوفها قول الله تعالى: ﴿ **وَلَوْ أَنَّ قُرْآنًا سُيِّرَتْ بِهِ الْجِبَالُ أَوْ قُطِّعَتْ بِهِ الْأَرْضُ أَوْ كُلِّمَ بِهِ الْمَوْتَى**﴾[الرعد:31]، كأنَّه قيل: لكان هذا القرآن، وقوله تعالى:﴿ **وَسِيقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَى جَهَنَّمَ زُمَرًا حَتَّى إِذَا جَاءُوهَا فُتِحَتْ أَبْوَابُهَا**﴾[الزمر:71]، كأنَّه قيل: حصلوا على النعيم المقيم الذي لا يشوبه التنغيص والتكدير[5].وعقَّب عليه ذاكراً علته بقوله: (( وإنَّما صار الحذف في مثل هذا أبلغ من الذكر؛ لأنَّ النفس تذهب فيه كلَّ مذهب، ولو ذكر الجواب

---

[1] كالتخفيف، والإيجاز، والاختصار في الكلام، والتفخيم والإعظام، وقصد الإيهام.

[2] ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، الطاهر سليمان حمودة: 180 - 181.

[3] هو أبو الحسن علي بن عيسى، باحث معتزلي مفسر، وفاته ببغداد. الأعلام للزركلي 4: 317.

[4] النكت في إعجاز القرآن :70.

[5] ينظر: النكت في إعجاز القرآن :70.

لقصر على الوجه الذي تضمنه البيان))[1].

ويتبين للمتأمل في نص الرُّمَّاني أنَّ سرَّ الجَمال في الحذف يطلق للنفس حرية التصور في آفاق الدلالة التي يحتملها اللفظ المحذوف، ولو قيده بلفظ مذكور لاقتصر على دلالته، ولم يؤدِ الغرض تمام الأداء.

ومن أمثلة الحذف في القرآن الكريم قول الله - ﷻ - ﴿ **وَنَادَى أَصْحَابُ الْجَنَّةِ أَصْحَابَ النَّارِ أَنْ قَدْ وَجَدْنَا مَا وَعَدَنَا رَبُّنَا حَقًّا فَهَلْ وَجَدْتُمْ مَا وَعَدَ رَبُّكُمْ حَقًّا**﴾ [الأعراف: 44] ، فالملاحظ في الآية الكريمة ذكر المفعول به في لفظ (**وَعَدَنَا**)، وحذفه من لفظ (**وَعَدَ رَبُّكُمْ**)، وفي حذفه وجوه للدلالة، فمن ذلك من رأى في حذفه الإيجاز، والتخفيف استغناء بالمذكور، ومن رأى في الحذف إرجاع للمخالفة بين أصحاب الجنة، ووعد أصحاب النار؛ فالوعد الأول مختص بالمؤمنين، ولذلك ذكر معه مفعوله الذي يعود عليهم، والثاني عام مطلق يشمل كلَّ ما وعد الله به عباده من بعث، وحساب، وثواب، وعقاب، وليس خاصاً بالكفار، ولذلك حذف المفعول[2]، ومن يرى في حذفه إبرازاً للمفارقة بين ما للمؤمنين من حفاوة وتكريم، وما للكافرين من إهانة وتحقير؛ ففي ذكر المفعول تحقيق لما وعد به المؤمنين من التكريم والتشريف، وفي حذفه إسقاط لرتبة التشريف عن الكافر، وإشعار للذل لكونه لا يستحق خطاب الله- ﷻ - [3]. وهكذا يظهر التوسع في الدلالة والكشف عمَّا ينطوي عليه من إيحاء.

---

[1] النكت في إعجاز القرآن : 70- 71.

[2] ينظر: تفسير البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي 4: 245.

[3] ينظر: التفسير الكبير، الرازي 1: 1962.

ومن أمثلة الحذف في القرآن الكريم إفادة للتوسع في المعنى في قول الله- ﷻ - ﴿ **وَتَرْغَبُونَ أَنْ تَنْكِحُوهُنَّ**﴾ في الآية﴿ **وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ فِي يَتَامَى النِّسَاءِ اللَّاتِي لَا تُؤْتُونَهُنَّ مَا كُتِبَ لَهُنَّ وَتَرْغَبُونَ أَنْ تَنْكِحُوهُنَ**﴾[النساء:127]، يتضح جواز التقدير في احتمال اللفظ للرغبة والنفرة، فالمعنى في الرغبة أن تنكحوهنَّ لجمَالهن، أو لمالهن، والنفرة أي: وترغبون أن تنكحوهنَّ لقبحهنَّ فتمسكوهنَّ رغبة في أموالهنَّ[1].

ويؤيد هذا التقدير ما ورد عن عائشة - رضي الله عنها - أنَّها قالت بعد استفتاء الناس للرسول - ﷺ- في تزويج اليتيمة:( إنَّ اليتيمة إذا كانت ذات مال وجَمال رغبوا في نكاحها، ونسبها، والصداق، وإذا كانت مرغوباً عنها في قلة المال، والجَمال تركوها، وأخذوا غيرها قالت: فكما يتركونها حين يرغبون عنها، فليس لهم أن ينكحوها إذا رغبوا فيها)[2]. ففي حديثها تفسير للآية بأحد التقديرين، إمَّا رغبة في نكاحها بتقدير(في)، وإما نفرة من نكاحها بتقدير(عن)، وكل مراد مطلوب.

**7 - التضمين:**

هو نمـط من الاتساع في كلام العرب، ومن معانيه في اللغة: الكفيل. يقال:

---

(1) ينظر: تفسير البحر المحيط، 3: 294. وينظر غرائب القرآن ورغائب الفرقان، النيسابوري 1: 655.

(2) رواه البخاري في صحيحه، كتاب النكاح، باب تزويج اليتيمة، حديث رقم(4846).

ضمن الشيء وبه ضماناً: كفل به، وضمَّنه إيَّاه: كفله. ويأتي( التضمين) بمعنى الإيداع، يقال: ضمَّن الشيء: أودعه إيَّاه، كما تودع الوعاء المتاع[1].

والتضمين في الاستعمال على أربعة أضرب: العروضي، والأدبي، والبياني، والنحوي، والأخير هو مقصد البحث، ومفهومه((أن يؤدي فعل،أو ما في معناه مؤدى فعل آخر،أو ما في معناه فيعطي حكمه في التعدية واللزوم))[2]، وعرَّفه الكفوي بأنَّه (( إشراب معنى فعل لفعل ليعامل معاملته، بمعنى: أن يحمل اللفظ معنى غير الذي يستحقه بغير آلة ظاهرة))[3].

ويضمُّ إلى الإيجاز في الكلام ؛ لأنَّه يستغنى به عن التفصيل وبخاصة في كلام الله؛ لأنَّ الله - ﷻ- (( لا يذهب عليه وجه من وجوه الدلالة، فنصبه لها يوجب أن يكون قد دلَّ عليها من كلِّ وجه دلالته في التضمين من جهة القياس، ولا يخرجه ذهابه إلى قصد الإبانة عمَّا وضعت له في اللغة من غير أن يلحقه الفساد في العبارة))[4]. وأثر التضمين في اللغة ظاهر من خلال التيسير والاتساع في التعبير من أخصر طريق وأوجزه، لتأدية الكلمة الواحدة دلالة كلمتين، فيكون بذلك الجمع بين الحقيقة والمجاز لدلالة المذكور على معناه بنفسه، وعلى معنى المحذوف بالقرينة[5]. ويكون التضمين في الأسماء والأفعال والحروف، غير أنَّـه في الأفـعال أظهر؛ لوجـود القرينة اللفظيــة التي توضحه،

---

[1] ينظر: لسان العرب ( ضمن).

[2] النحو الوافي، عباس حسن 2: 169 - 170.

[3] الكليات: 266.

[4] النكت: 95.

[5] شرح التصريح على التوضيح، خالد الأزهري 2: 4 -5.

واستعملته العرب في كلامها، وبخاصة في شِعرها، وجاء به القرآن الكريم كما في قوله تعالى:﴿ **الَّذِينَ إِذَا اكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ**﴾ [المطففين:2 -3]، فمقتضى السياق في غير القرآن يقال:(اكتال من، ولا يقال اكتال على)، والفعل(اكتال) عدي في الآية بحرف الجر (على) للدلالة على التسليط؛ لأنَّ هؤلاء المطففين لم يكتالوا من الناس، بل بالاكتيال تسلطوا عليهم، ولو كان الاكتيال أمراً طبيعياً لقال: (اكتالوا من الناس)، كما في قوله تعالى:﴿ **وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ**﴾ [المطففين:3]، فالفعل (كال)، و(وزن) يتعديان بنفسيهما في الأصل، أو باللام، ولكن الله في كتابه لم يقل( كالوا لهم)، أو وزنوا لهم؛ لأنَّ اللام تفيد الاستحقاق[1] في أصل معناها، والمطففون لم يعطوا الناس حقوقهم، فحذفت اللام لانتقاء الاستحقاق، فقال:(كالوهم)؛ لأنَّهم ظلموا الناس في الكيل، وفي تعدي الفعل (اكتال) بالحرف ( على) إفادة التسلط والظلم[2].

وفي قوله تعالى:﴿ **عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا**﴾ [الإنسان:6]، فالفعل (يشرب) ضُمِّن معنى (يروي)؛ لأنَّه لا يتعدى بالباء، فأريد به الشرب والري معاً، وفي هذا اختصار للفظ، وتوسيع للمعنى.

وخلاصة القول إنَّ التضمين ضرب من الاتساع في التعبير بالدلالة، وذلك بتحميل اللفظ لدلالة مضمنة يستدل عليها من اللفظ المذكور نفسه، ومن المحذوف بالقرينة.

---

[1] الجدارة بالشيء، وثبوت الحق، وظهور كون الشيء حقاً واجباً. معجم لغة الفقهاء، محمد قلعجي 1: 59.

[2] ينظر: أسرار البيان في التعبير القرآني، فاضل السمرائي: 121.

**8 - التقديم والتأخير:**

تناول الدرس اللغوي أسلوب التقديم والتأخير بكل عناصر الجملة من حيث كونها فعلية، أو اسمية، وهو متعلق بالكلام العربي ، وبالأسلوب أكثر منه بالتركيب؛ لأنَّه أحد الأساليب البلاغية العربية، ودلالة الفصاحة والبيان، وعنوان تملك الكلم وانقياده[1]، وذلك أن بيان أهمية التقديم والتأخير راجع إلى الترتيب لمفرداتها في إطار وضوح الدلالة، فللمتكلم الحرية في تغيير مواضع الكلمات داخل السياق وفق قواعد اللغة المقررة[2].

ويمكن الاستدلال من القرآن الكريم على هذا القول، قال تعالى:﴿ **وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ الْجِنّ...**﴾ [التوبة:100].ففي إعراب لفظ (الجن) اختلاف بين العلماء ترتب عليه اختلاف الدلالة في النص، فمنهم من عده مفعولاً أولاً، ولفظ (شركاء) مفعولاً ثانياً، ومنهم من اعتبره بدلاً من شركاء[3]، وما تعدد وجوه الإعراب في الآية إلاَّ تعدد في الدلالة، وتوسع في المعنى، قال عبد القاهر الجرجاني في هذا الصدد: ((ليس بخاف أن لتقديم (الشركاء) حسناً وروعة ومأخذاً من القلوب، أنت لا تجد شيئاً منه إنْ أخرَّت، فقلت: وجعلوا الجن شركاء لله، وأنَّك ترى حالك حال من نُقِلَ عن الصورة المبهجة... إلى الشيء الغُفل الذي لا تحلى منه بكثير طائل... والسبب في أنْ كان ذلك كذلك، هو أنَّ للتقديم فائدة شريفة ومعنى جليلاً لا سبيل إليه مع التأخير))[4].

---

(1) البرهان في علوم القرآن، الزركشي 3: 233.

(2) ينظر: حيوية اللغة العربية بين الحقيقة والمجاز، سمير أحمد معلوف: 305 وما بعدها.

(3) ينظر: تفسير البحر المحيط، لأبي حيان 4:165، وروح المعاني للألوسي 10: 195.

(4) كتاب دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني :286.

والظاهر من نص الجرجاني أنَّ الصورة المبهجة لا تتضح معالمها إلاَّ من فهم دلالة التقديم والتأخير، وبيان ذلك من الآية في جعلهم الجن شركاء، وعبدوهم مع الله - ﷻ - . وهذا المعنى يحصل مع التأخير حصوله مع التقديم، فإنَّ تقديم لفظ الشركاء يفيد هذا المعنى، ويفيد معنى آخر وهو أنَّه ما كان ينبغي أن يكون لله شريك لا من الجن، ولا من غير الجن.

**9 - العدول عن لفظ إلى لفظ آخر:**

يقتضي المقام، أو المعنى أن يعدل المنشئ للنص من غرض لآخر، حسب ظروف الكلام، وأحوال المخاطبين، جاء في القرآن العزيز: ﴿**... وَادْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا...**﴾ [الأعراف:56]، فكلمتا ( **خوفاً وطمعاً**) جاءتا منصوبتين، إما على المفعول لأجله، أي: يكون الدعاء لأجل خوف منه، وطمع فيه.

وإما على أنهما مصدران في موضع الحال عدولاً عن الحال "خائفين طامعين" إلى المصدر: توسعاً للدلالة، وتكثيراً لها[1] أي: (( قد شمل الخوف والطمع جميع ما تتعلق به أغراض المسلمين نحو ربهم في عاجلهم وآجلهم، ليدعوا الله أنْ ييسر لهم أسباب حصول ما يطمعون، وأنْ يجنبهم أسباب حصول ما يخافون. وهذا يقتضي توجه همتهم إلى اجتناب المنهيات؛ لأجل خوفهم من العقاب، وإلى امتثال المأمورات لأجل الطمع في الثواب))[2].

**وكما في قوله تعالى: ﴿ وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾**[آل عمران:107]،فقد عدل عن لفظ (الجنة) في الآية إلى لفظ (الرحمة):

---

[1] ينظر: تفسير البحر المحيط 4: 313.

[2] التحرير والتنوير، الطاهر ابن عاشور 8: 176.

لحلول الرحمة في الجنة، فهم في جنة تحل فيها رحمة الله - ﷻ- فذكر لفظ الحال، وأراد المحل لما بينهما من الملازمة.

وفي قوله تعالى: ﴿ **وَدَخَلَ مَعَهُ السِّجْنَ فَتَيَانِ قَالَ أَحَدُهُمَا إِنِّي أَرَانِي أَعْصِرُ خَمْرًا...**﴾ [يوسف:36] فقد عدل عن لفظ (عصير) في الآية إلى لفظ (خمر)؛ لأنَّه حال عصره ليس بخمر، فالعلاقة هنا باعتبار ما سيؤول إليه فيما بعد.

وهكذا يتضح أن مصوغ العدول من لفظ إلى آخر، لا يؤدي توسعاً في الدلالة ما لم يكن بين اللفظين المتعادلين علاقة تلازم واتصال.

وأخيراً، أقول: إنَّ من السهل إثارة موضوع التوسع الدلالي في العربية، ومن الصعب الإحاطة بكل جوانبه ودقائقه، وإنَّ بحثي هذا ما هو إلا قطرة في بحره العميق، فإن وفقت في ما قدمت فبتوفيق من الله - ﷻ - وإن كان غير ذلك فحسبي أني بذلت ما في وسعي.

**الخاتمة:**

وتتضمن أهم نتائج البحث:

1. تاريخ البحث في الدلالة قديم من القرن الأول الهجري؛ لحاجة الصحابة إلى معرفة غريب اللفظ في القرآن الكريم.
2. العلاقة بين الدلالة والمعنى علاقة تداخل، توصل إلى أن الدلالة والمعنى شيء واحد.
3. باب الاتساع في الدلالة أكبر من أن يحاط به في اللغة العربية عموماً، وفي لغة القرآن بخاصة.
4. ظاهرة الإعراب متفاعلة مع الدلالة بالحركات التي تختص بأواخر الكلمات.

5. لظاهرة التوسع وجوه وسمة، أما الوجوه فتتمثل في: الصوت، والمعنى النحوي، التصريف، والمشترك اللفظي، والصيغ المشتركة، والحذف، والتضمين، والتقديم والتأخير، والعدول عن لفظ إلى لفظ آخر.

وأما السمة فهي التميز بصفة الإقلال من اللفظ، والتوسع في المعنى من أيسر طريق.

**فهرس المصادر والمراجع**

القرآن الكريم.

- أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري، محمد زغلول سلام، ط/1/ مكتبة الشباب.
- أثر المعنى النحوي في تفسير القرآن الكريم بالرأي، بشيرة علي العشيبي- منشورات جامعة قار يونس، ط/1/ 1999م.
- أسرار البيان في التعبير القرآني، فاضل السمرائي، دار ابن حزم، بيروت لبنان.
- إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية بيروت لبنان - ط/1/2000م.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام، الناشر دار الجيل بيروت، ط/5/1997م.
- البرهان في علوم القرآن، الزركشي، تحقيق:محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية صيدا بيروت -ط/2/1972م.
- تاريخ الأحكام والتشريع في الإسلام، محمود فرحات، ط/1/ بيروت لبنان، الدار العالمية 1993م.
- التبيان في إعراب القرآن للعكبري، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الشام للتراث بيروت(د ت).
- التحرير والتنوير للطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس: المؤسسة الوطنية للكتاب.

- تفسير البحر المحيط، لأبي حيان الأندلسي، دارسة وتحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، دار الكتب العلمية بيروت، ط/1/ 1993م.
- التفسير الكبير(مفاتيح الغيب) لأبي عبد الله محمد بن عمر فخر الدين الرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان.
- جامع البيان في تأويل القرآن، للطبري، تحقيق: أحمد محمد شاكر، الناشر مؤسسة الرسالة، ط/1/ 2000م.
- حيوية اللغة العربية بين الحقيقة والمجاز، سمير أحمد معلوف، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق 1996م.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود الألوسي أبو الفضل، الناشر دار إحياء التراث.
- شرح التصريح على التوضيح، خالد الأزهري، دار الفكر بيروت لبنان (د ت).
- صحيح البخاري، نشر مشترك، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة 1993م.
- الطريف في علم التصريف( دراسة صرفية تطبيقية) تأليف: عبد الله محمد الأسطى، منشورات كلية الدعوة الإسلامية.
- علم الدلالة، تأليف: أحمد مختار عمر، الناشر مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، ط/1/1982م.
- غرائب القرآن ورغائب الفرقان، حسن بن محمد النيسابوري، دار الكتب العلمية بيروت لبنان.
- القاموس المحيط، الفيروزآبادي، ضبط وتوثيق، يوسف الشيخ البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 1995م.

- كتاب الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، لأبي البقاء أيوب بن موسى الكفوي، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري، دار النشر مؤسسة الرسالة بيروت 1998م.
- الكتاب، سيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت لبنان، ط/3/1983م.
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجه التأويل، الزمخشري، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت(د ت).
- الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي(ت 437هـ)، تحقيق: محيي الدين رمضان، ط/4/ مؤسسة الرسالة 1989م.
- لسان العرب، لابن منظور، حققه وعلق عليه، عامر أحمد حيدر، راجعه عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية.
- اللباب في علوم الكتاب، لأبي حفص الدمشقي الحنبلي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية بيروت لبنان 1998م.
- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، السيوطي، شرح وضبط وتصحيح، محمد أحمد جاد المولى، وآخرين، دار الجيل، ودار الفكر بيروت.
- معالم التنزيل، لأبي محمد الحسين بن مسعود البغوي (ت:516هـ)، حققه وخرَّج أحاديثه محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميرة، سليمان مسلم الحرش، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، ط/4/1997م.
- المفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني، تحقيق وضبط: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة بيروت(د ت).

- مقدمة ابن خلدون، ضبط وشرح وتقديم، محمد الإسكندراني، الناشر دار الكتاب العربي، بيروت ط/2/ 1998.
- مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية 1990م.
- النكت في إعجاز القرآن( ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن) للرُّمَّاني، والخطابي وعبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمد خلف الله، وحمد زغلول سلام، دار المعارف مصر.
- الوافي الحديث في فن التصريف، محمد محمود هلال، منشورات جامعة بنغازي، ط/1/1974م.

د/سليمان مصطفى الرطيل
كلية التربية – جامعة الزيتونة

يتناول هذا البحث مسألة أثر اختلاف مطالع القمر في بدء الصيام والإفطار "دراسة فقهية مقارنة" وفق خطة تتضمن : تمهيداً، وأربعة مطالب، وخاتمة، وذلك على النحو الآتي :-

التمهيد : ويشمل التعريف بموضوع اختلاف المطالع وتحرير محل النزاع فيه، المطلب الأول: مذاهب الفقهاء وسبب الاختلاف في مدى اعتبار اختلاف المطالع، المطلب الثاني: الأدلة ووجوه الاستدلال بها، المطلب الثالث: المناقشة والردود، المطلب الرابع: الرأي الراجح في اختلاف المطالع، الخاتمة: وتتضمن نتائج البحث.

ويخلص البحث إلى أنّ في المسألة ثلاثة آراء : الأول يرى عدم اعتبار اختلاف المطالع مطلقاً، والثاني: يرى اعتبار اختلاف المطالع إذا كانت المسافة بين البلدين متقاربة، ويرى اعتبار المطالع إذا كانت المسافة متباعدة، مع اختلافهم في تحديد ضابط البعد المعتبر.

ويرجّح الباحث على ضوء الدراسة الفقهية المقارنة للآراء السابقة أنّه لا عبرة باختلاف المطالع في البلدان التي تكون مشتركة في جزء من ليلة الرؤية وإن قلّ، وهو ما يأمله كل مسلم ويتمناه في كل زمان ومكان.

**المقدمة :**

الحمد لله ربّ العالمين القائل في محكم كتابه :﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ** ﴾ [1]. والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :

فقد ربط الله– عزّ وجلّ – الأحكام الشرعية التي تحتاج للأزمان بالأهلّة، فقال تعالى: ﴿ **يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهِلَّةِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ** ﴾ [2]. ومن جملة الأحكام الشرعية المرتبطة بالأهلّة: ثبوت بدء الصوم في رمضان، وبدء الفطر في شوال، فأنيط الحكم الأول برؤية هلال رمضان، وأنيط الحكم الآخر برؤية هلال شوال.

إنّ ((من الأمور التي تقترن بحلول شهر رمضان من كل عام، ما يلاحظ من التفاوت بين الدول الإسلامية في إثبات دخول أول الشهر، فمن البلدان: من يعلن حلول الشهر في أول أيامه حقيقة، ومنهم: من يفعل ذلك بعد يوم أو يومين من أولئك؛ بدعوى أنّ الفريق الأول رأى الهلال؛ نظراً لتيسّر رؤيته له فيصوم، وأنّ ذلك لم يتح للفئة الثانية فأفطرت))[3]. وقس على ذلك حلول عيد الفطر من كل عام؛ لذا فإنني رأيت أنّ أبحث في هذا الموضوع حسب جهدي وطاقتي، جاعلاً جلّ همي إبراز هذا الموضوع في ثوب جديد .

**- منهجية الدراسة :**

---

[1] - سورة البقرة الآية 183 .

[2] - سورة البقرة الآية 189 .

[3] - الصيام محدثاته وحوادثه، د. محمد عقلة، ، ص16 .

منهجي في هذا البحث ما يلي :

اتّبعت المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال التالي :-

1- ذكرت مذاهب الفقهاء وسبب الاختلاف في مدى اعتبار اختلاف المطالع.

2- ناقشت أدلة القائلين بأنّه لا عبرة باختلاف المطالع.

3- ناقشت أدلة القائلين اعتبار اختلاف المطالع.

4- علّقْتُ على بعض المسائل الغامضة التي رأيت أنّها تحتاج إلى ذلك وبيّنت المراد منها.

5- بيّنت الرأي الراجح في اختلاف المطالع.

6- اعتنيت بضبط الكلمات بتشكيلها بالحركات الإعرابية المناسبة وذلك لتفادي الخطأ في القراءة الذي من شأنه تغير المعنى المراد.

7- كتبت النصوص في ضوء الطريقة الإملائية المعاصرة.

8- وضعت العناوين المناسبة لاختلاف المطالع التي وردت في البحث والتي رأيت أنّها تحتاج إلى عنوان.

9- قمت بترقيم الآيات القرآنية حسب الرسم العثماني برواية حفص عن عاصم وذلك لشيوعها وانتشارها في أغلب أنحاء المعمورة.

10-رتّبْتُ المطالب والفروع حسب الترتيب المنهجي العلمي المعاصر.

11-حاولت بقدر الإمكان ترتيب المصادر والمراجع حسب ترتيب الزمني في الهامش.

12-رمزت لبعض الكلمات بالرموز الآتية: ط: طبعة، ج: جزء، ص: صفحة، ح: حديث، هـ: هجري، م: مسيحي، د.ت: بدون تاريخ، د.ط: بدون طبعة، د.ن: بلا دار نشر.

13 -بالنسبة للهوامش السفلية اعتمدت الترتيب الآتي: اسم الكتاب، اسم المؤلف أو لقب أو كنية المؤلف إن وجدت، فالجزء فالصفحة.

14 -خرّجْتُ الأحاديث النبوية الواردة في البحث واتبعت الترتيب الآتي: أخرجه البخاري أو المسلم أو الترمذي وهكذا، ثمّ اسم الكتاب، فعنوان الكتاب الذي ورد فيه الحديث، فالباب الذي ورد فيه الحديث، فالجزء، فالصفحة، فرقم الحديث إن وجد.

15 -رتبت قائمة المصادر والمراجع التي وردت في البحث حسب ترتيب حروف الهجاء.

16 -ذيلت البحث بخاتمة وقائمة المصادر والمراجع .

واقتضت أهمية البحث تقسيمه إلى مقدمة وتمهيد، وأربعة مطالب، وخاتمة، على النحو الآتي: -

أما التمهيد، فيشمل: التعريف بموضوع اختلاف المطالع، وتحرير محل النزاع فيه.

والمطالب الأربعة جعلتها في الأمور الآتية : -

- المطلب الأول: مذاهب الفقهاء وسبب الاختلاف في مدى اعتبار اختلاف المطالع.

- المطلب الثاني: الأدلة ووجوه الاستدلال بها، وفيه فرعان :

- الفرع الأول: أدلة القائلين بأنّه لا عبرة باختلاف المطالع ووجوه الاستدلال بها.

- الفرع الثاني: أدلة القائلين باعتبار اختلاف المطالع ووجه الاستدلال بها.

- المطلب الثالث: المناقشة والردود، وفيه فرعان :

- الفرع الأول: مناقشة أدلة القائلين بأنّه لا عبرة باختلاف المطالع.

- الفرع الثاني: مناقشة أدلة القائلين باعتبار اختلاف المطالع.
- المطلب الرابع: الرأي الراجح في اختلاف المطالع.
- الخاتمة : وفيها خلاصة لأهم النتائج التي توصلت إليها .

وبعد :

فهذا ما وفقني الله - تعالى جلّت قدرته – إليه، فإنّ أصبت فهو من توفيق الله - تعالى - وجزيل فضله عليّ، وإن أخطأت أو قصرت فهو من نفسي ومن الشيطان، والله تعالى ورسوله بريئان منه، واستغفر الله العظيم وأتوب إليه .

**والله من وراء القصد .**

**التمهيد :**

ويشمل التعريف بموضوع اختلاف المطالع، وتحرير محل النزاع فيه.

اقتضت الحكمة الإلهية أن يتفرق سكان الأرض على سطحها؛ ليعمروها ويقوموا بخلافة الله فيها، وتبع ذلك – بالضرورة – اختلاف مواقع البلاد على الكرة الأرضية شرقاً وغرباً، وشمالاً وجنوباً، واقتضى نظام سير الكواكب لاسيما الشمس والقمر اختلافاً وتفاوتاً في مواقيت العبادات المقدرة بشروق الشمس وغروبها وزوالها: كالصلوات الخمس، والمقدرة بثبوت الأهلة كالصوم. فتشرق الشمس على قوم قبل أن تشرق على قوم آخرين بساعة وساعتين وأكثر من ذلك حسب التباعد بين الجهتين شرقاً وغرباً، فبينما تكون بلاد في وقت المغرب تكون بلاد أخرى في وقت الشروق أو الزوال أو العصر؛ لأنّ كل ساعة من ساعات الليل والنهار هي طلوع الفجر وشروق الشمس، وهي وقت الضحى والزوال، والعصر والمغرب وهي وقت ظلمة الليل، أوله ووسطه وآخـــره، على حسب مواقع البلاد؛ ولذلك لا يمكن

أن توحد مواقيت الصلاة اليومية، ولا أوقات الإمساك والإفطار في أيام رمضان بتفاوت تلك المواقيت، وما دام هذا التفاوت هو الواقع المشاهد.[1]

إنّ اختلاف مطالع[2] القمر مما وقع الاتفاق عليه، ولا يمكن جحده أو المكابرة فيه، فإنّ الثابت واقعياً وعلمياً والمشاهد حسياً أنّ الهلال يرى في بعض البلاد بعد غروب الشمس، ولا يرى في بعضها إلاّ في الليلة الثانية، ومعنى هذا أنّ رؤية الهلال قد تكون ميسّرة لبعض الأقطار دون بعضها في أول الشهر، وفي هذا يقول الفقيه الحنفي ابن عابدين في رسالته "تنبيه الغافل والوسنان على أحكام هلال رمضان": "اعلم أن مطالع الهلال تختلف باختلاف الأقطار والبلدان، فقد يُرى الهلال في بلد دون آخر ... فتحقّق اختلاف المطالع مما لا نزاع فيه".[3]

لقد اتفق الفقهاء على أنّ اختلاف مطالع الشمس معتبرة شرعاً[4] في الأحكام الشرعية المتعلقة بها، وجرى العمل بمقتضى ذلك في أوقات الصلوات الخمس، والإمساك، والفطور في شهـر رمضان؛ ولعـلّ ذلك لأنّ الشارع أنـاط الحكم في

---

(1) - بحث توحيد بدايات الشهور القمرية، لمحمد علي السايس، مجلة مجمع الفقه الإسلامي، العدد الثالث، ج2، ص938 .

(2) - مطالع: جمع "مَطْلَع" بكسر اللام وفتحها، وكل ما بدا لك من علو فقد طلع عليك، ينظر: المصباح المنير، للفيومي، مادة (طلع) ص142. والمقصود به هنا : مكان طلوع القمر بطرفه الهلالي المنير على أهل الأرض عند الغروب أو أثره في أول ليلة من الشهر القمري. نظر: الفقه الإسلامي المقارن، للدريني، ص551 .

(3) - مجموعة رسائل، لابن عابدين، ج1، ص250 .

(4) - بحث، لمحمد علي السايس، ج2، ص939 .

الأوقات بوجودها، فقال تعالى:﴿ **أَقِمِ الصَّلاةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ** ﴾[1]. ومعلوم أنّه ما من حركة تتحركها الشمس إلا وهي فجر عند قوم، وزوال عند آخرين، وليل عند غيرهم؛ لذلك أجمع العلماء في أوقات الصلاة على أنّ المعتبر عند كل قوم فجرهم وزوالهم وغروبهم، ولا يلزمهم حكم غيرهم.

واتفق الفقهاء على أنّ الحاكم الأعلى المسلم إذا أصدر أمراً بثبوت رؤية الهلال، فحكم بأنّ الغد من رمضان أو من شوال، وكان يرى أنّ لا عبرة باختلاف المطالع في اجتهاده، ونقل أمره هذا إلى جميع الأقطار الإسلامية الخاضعة لولايته، وجب الامتثال لأمره؛ لأنّ حكم الحاكم يرفع الخلاف؛ تفادياً للشقاق وتفرق كلمة الأمة، ولا عبرة عندئذٍ باختلاف المطالع بالإجماع؛ لأنّها مسألة مجتهد فيها.[2]

كما اتفق الفقهاء على أنّ تحقق اختلاف مطالع القمر مما لا نزاع فيه، وقد ذكرت ذلك آنفاً – باعتباره من الظواهر الكونية المشاهدة. لكن الذي اختلفت فيه أنظار الفقهاء هو أنّه هل لهذا الاختلاف في المطالع تأثير في ثبوت الأهلة والأحكام المتعلقة بها: كالصوم، والإفطار، وغير ذلك من الأحكام الشرعية، أم أنّه لا عبرة باختلاف المطالع، بحيث إذا ثبت الهلال في بلد إسلامي ثبت في حق

---

[1] - سورة الإسراء الآية 78 .

[2] - فتح الباري بشرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني، ج4، ص87. والجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، ج2، ص296. والفقه المقارن، للدكتور محمد رأفت، ص212. والفقه الإسلامي المقارن مع المذاهب، فتحي الدريني، ص552 -553. ومحاضرات في الفقه المقارن، للبوطي، ص18 .

جميع المسلمين إذا بلغهم ثبوته بطريق موثوق بصحته ؟[1]

وفي هذا الشأن يقول الإمام ابن عابدين: "تحقق اختلاف المطالع وهذا مما لا نزاع فيه، وإنما النزاع في أنّه هل يعتبر أم لا؟"[2]. ففرق بين الأمر الواقع وبين مدى اعتباره شرعياً.

**المطلب الأول**

**مذاهب الفقهاء وسبب الاختلاف في مدى**

**اعتبار اختلاف المطالع**

اتضح لنا مما سبق في التمهيد أنّ محل الخلاف بين الفقهاء في مدى اعتبار أثر اختلاف المطالع في ثبوت الأهلة يتمثل :-

هل اختلاف مطالع القمر في الأقطار الإسلامية معتبر في ثبوت الأهلة أو ليس بمعتبر في ذلك؟... بعبارة أخرى توضيحية : إذا كانت العبرة باختلاف المطالع؛ فيترتب على ذلك ألاّ يلزم أهل بلد لم يروا الهلال في مطلعهم، برؤية أهل البلد الآخر الذي رأى أهله الهلال، سواء أتقاربا أم تباعدا؛ لأن لكل قوم مطلعهم ورؤيتهم، أما إذا لم يكن لاختلاف المطالع اعتبار؛ فيترتب على ذلك: أنّ رؤية الهلال في المشرق يلزم بها أهل المغرب ولو لم يروه، فيعمّ حكم الرؤية جميع هذه الأقطار الإسلامية تبعاً لذلك.

أمّا المذاهب الواردة في هذه المسألة وأصحابها فهي على النحو الآتي: -

---

[1] - مجموعة رسائل، لابن عابدين، ج1، ص251. وأحكام الصيام والاعتكاف، لمحمد عقلة، ص42.

[2] - مجموعة رسائل، لابن عابدين، ج 1، ص251 .

**الرأي الأول:** أنّه لا عبرة باختلاف المطالع؛ فإذا رؤى الهلال في بلد إسلامي في المشرق وجب على جميع البلدان الإسلامية الصوم برؤيتهم ولو كانوا في أقصى المغرب وأهله لم يروه. وبه قال فقهاء الحنيفة في ظاهر المذهب[1]، وهو المشهور عند المالكية[2]، ونسب ابن عبد البر في كتابه "الاستذكار" هذا الرأي إلى الإمام مالك فيما رواه عنه ابن القاسم والمصريون[3]، وأيضاً حكى ابن عبد البر أنّ هذا قول الليث، وقول في المذهب الشافعي، وقول الكوفيين وأحمد [4].

**الرأي الثاني :** العبرة باختلاف المطالع؛ حيث إنّه يعتبر لأهل كل بلد رؤيتهم ولا يلزمهم رؤية غيرهم. وهذا الرأي حكاه ابن المنذر عن عكرمة، والقاسم بن محمد، وسالم بن عبد الله، وإسحاق بن راهويه، وحكاه الترمذي عن أهل العلم.[5]

ونسب ابن عبد البر هذا الرأي لابن عباس [6]، ورواه المدنيون عن مالك أنّ

---

[1] - فتح القدير، لكمال ابن همام، ج2، ص313. وحاشية ابن عابدين، ج2، ص393 .

[2] - مواهب الجليل، للحطاب، ج2، ص378 -379. والقوانين الفقهية، لابن جزيء، ص102 - 103.

[3] - الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار، لابن عبد البر، ج10، ص28 -29 .

[4] - الحاوي الكبير، للماوردي، ج3، ص409، والمجموع، للنووي، ج6، ص275، ومغني المحتاج، للشربيني، ج1، ص422، والاستذكار، لابن عبد البر، ج10، ص102، وبداية المجتهد ونهاية المقتصد، لابن رشد، ج1، ص206 ، والمغني ، لابن قدامة ، ج4، ص328 .

[5] - أخرجه الترمذي في سننه، كتاب الصيام "باب ما جاء لكل أهل بلد رؤيتهم"، قال أبو عيسى حديث ابن عباس حديث حسن صحيح غريب، وذكر حديث كريب، ثم قال: "والعمل على هذا الحديث عند أهل العلم أن لكل أهل بلد رؤيتهم"، ج2، ص100، ح: (693).

[6] - الاستنكار، لابن عبد البر، ج10، ص28.

الرؤية لا تلزم بالخبر عند غير أهل البلد الذي وقعت فيه الرؤية إلاّ أن يكون الإمام يحمل الناس على ذلك. وبه قال ابن الماجشون[1] والمغيرة من أصحاب مالك[2]، وحكاه الماوردي وجهاً للشافعية[3]، واختاره الزيلعي من الحنفية[4].

**الرأي الثالث:** إن كانت المسافة بين البلدين متقاربة لا تختلف المطالع لأجلها فحكمها حكم بلد واحد، فإذا رؤى الهلال في إحداهما وجب على أهل البلد الآخر الصيام، وإن تباعدا في المسافة لم يجب الصوم على أهل البلد الآخر، وهذا الرأي هو المعتمد في مذهب الشافعية[5]، والزيدية[6].

وقد اختلف أصحاب هذا الرأي في ضابط القرب والبعد، على عدة أوجه منها:[7]

- **الأول:** التباعد ما اختلفت فيه مطالع الهلال، ومثلوا لهذا بالحجاز، والعراق، وخراسان، والتقارب أن لا يكون هناك اختلاف للمطالع، ومثلوا لهذا ببغداد،

---

(1) - هو عبد الملك بن عبد العزيز الماجشون، المتوفى سنة 212هـ، وهو من أشهر تلامذة الإمام مالك الذين نشروا مذهبه في الحجاز والعراق، "وابن فرحون المالكي ، والديباج المذهب"، ج1،ص7.

(2) - الاستذكار، لابن عبد البر، ج10،ص29، وبداية المجتهد، لابن رشد، ج1،ص210.

(3) - الحاوي الكبير، للماوردي، ج3،ص409.

(4) - تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، للزيلعي، ج1،ص316.

(5) - المجموع شرح المهذب، للنووي، ج6،ص280، ، ومغني المحتاج، للشربيني،ص422.

(6) - البحر الزخار الجامع لمذاهب علماء الأمصار، لأحمد بن المرتضى، ج2، ص244.

(7) - فتح الباري بشرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني، ج4،ص119، ونيل الأوطار، للشوكاني، ج4،ص269 .

والكوفة، والري، وقزوين (وقطع به العراقيون، والصيدلاني، وصححه النووي في الروضة وشرح المهذب)[1] وهذا الاتجاه هو الاتجاه الصحيح عند النووي.[2]

- **الثاني:**الاعتبار باتحاد الأقاليم واختلافه فإن اتّحد الإقليمان فهما متقاربان، وإن لم يتحدا فهما متباعدان ((حكاه ابن حجر في الفتح))[3].

- **الثالث:** أنّ التباعد هو أن يكون بين البلدين مسافة القصر، والتقارب أن يكون بينهما أقل من مسافة القصر ((وبهذا قال إمام الحرمين الجويني، وحجة الإسلام الغزالي، وقطع به البغوي وآخرون من فقهاء الشافعية)).[4]

- **الرابع:** أنّه يلزم أهل كل بلد لا يتصور خفاء القمر عنهم بلا عارض دون غيرهم ((حكاه السرخسي)).[5]

- **الخامس:** أنّه لا يلزم إذا اختلفت الجهتان ارتفاعاً وانحداراً .. ((حكاه المهدي في البحر عن يحيى والهادوية)).[6]

من خلال عرضنا لأقوال المذاهب وآرائهم في مسألة اختلاف المطالع، تبيّن أنّ هناك ثلاثة آراء :

---

[1] - ينظر: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني، ج4، ص123 .

[2] - ينظر: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني، ج4، ص123. والمجموع شرح المهذب، للنووي، ج6، ص214

[3] - ينظر: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني، ج4، ص123 .

[4] - ينظر: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني، ج4، ص123 . والمجموع شرح المهذب، للنووي، ج4، ص333 .

[5] - ينظر: المبسوط، للسرخسي، ج3، ص115 .

[6] - ينظر: البحر الزخار الجامع لمذاهب علماء الأمصار، أحمد المرتضى، ج5، ص185 .

**الأول:** يرى أنّه لا عبرة باختلاف المطالع مطلقاً.

**والثاني:** يرى العبرة باختلاف المطالع مطلقاً.

**والثالث:** يرى عدم اعتبار اختلاف المطالع إذا كانت المسافة بين البلدين متقاربة، ويرى اعتبار اختلاف المطالع إذا كانت المسافة متباعدة، مع اختلافهم في تحديد ضابط البعد المعتبر.

إنّ سبب اختلاف الفقهاء في هذه المسألة – كما يقول ابن رشد [1] – عائدٌ إلى وجود تعارض – في الظاهر – بين النظر العقلي والأثر المروي عن كريب [2] مولى عبد الله بن عباس "الذي سيذكر فيما بعد في الأدلة - إن شاء الله تعالى – "، أمّا النظر فهو أن البلاد إذا لم تختلف مطالعها كل الاختلاف فيجب أن يُحمل بعضها على بعض؛ لأنها في قياس الأفق الواحد، وأمّا إذا اختلفت اختلافاً كثيراً فلا يجب أن يُحمل بعضها على بعض، وهذا النظر العقلي قال به – بالإضافة إلى المذهب الشافعي – الإمامان الزيلعي والكاساني من الحنفية، فنرى الإمام الزيلعي يقول في كتابه "تبيين الحقائق": "فإن كان بينهما أي بين البلدين" تقارب بحيث لا تختلف المطالع يجب "أي الأخذ برؤية ذاك البلد"، وإن كان بحيث تختلف "أي المطالع" لا يجب "الصوم بالأخذ برؤية ذاك البلد" [3]، وكذلك الإمام الكاساني يقول في كتابه "بدائع الصنائع": "إذا كانـت المسافة بين البلدين قريبة لا

---

[1] - بداية المجتهد، ابن رشد، ج1، ص210.

[2] - كريب مولى ابن عباس، أدرك عثمان بن عفان، سمع ابن عباس وعائشة وأم الفضل، روى عنه جمع من التابعين، اتفقوا على توثيقه ، روى له البخاري ومسلم، مات بالمدينة سنة 98هـ. ينظر: تهذيب الأسماء واللغات، للنووي ، ج2، ص66.

[3] - تبيين الحقائق، للزيلعي، ج1، ص316.

تختلف فيها المطالع فيلزم أحد البلدين حكم الآخر، أما إن كانت المسافة بين البلدين بعيدة فلا يلزم أحد البلدين حكم الآخر؛ لأن مطالع البلاد عن المسافة الفاحشة تختلف، فيعتبر في أهل كل بلد مطالع بلدهم دون البلد الآخر"[1]، فالنظر العقلي يعطي الفرق بين البلاد النائية والقريبة، وبخاصة ما كان نأيه في الطول والعرض كثيراً، وإذا بلغ الخبر مبلغ التواتر لم يحتج إلى شهادة فيه. أما ظاهر الأثر "الذي سنذكره فيما بعد فيقضي أن لكل بلد رؤيته قرب أو بعد".

ومن الأسباب الأخرى التي أدت إلى اختلاف الفقهاء في مسألة اختلاف المطالع: اختلافهم في فهم النص، وسلوك كل منهم طريقاً في الاستدلال به، كقوله - ﷺ - :"صوموا لرؤيته، وأفطروا لرؤيته" [2]، كما سنبيّن ذلك فيما بعد.

وبالإضافة إلى الأسباب السابقة، بل جلّها ينبئ عن اختلاف الفقهاء في هذه المسألة، بسبب تباين قدراتهم على استيعاب العلوم الفلكية الصحيحة في عصورهم، وما عسى أن يكون له صلة بالأمر من النصوص التشريعية وفق ذلك، ولا غرو في ذلك، فجوهر هذا الموضوع عملي علمي قبل أن يكون موضوعاً فقهياً اجتهادياً.[3]

---

[1] - بدائع الصنائع، للكاساني، ج2، ص83.

[2] - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الصوم، باب إذا رأيتم الهلال فصوموا، وإذا رأيتموه فافطروا، ج2، ص674، ح: (1808). ومسلم في صحيحه، كتاب الصيام، باب وجوب صوم رمضان لرؤية الخلال، ج2، ص762، ح: (1081). والترمذي في سننه، كتاب الصيام، باب أنّ الصوم لرؤية الهلال والإفطار، ج3، ص72، ح: (688)، قال أبو عيسى حديث ابن عباس حديث حسن صحيح.

[3] - تحديد أوائل الشهور القمرية (رؤية علمية شرعية)، لمصطفى عبد الباسط أحمد، الأكاديمية الإسلامية للبحث العلمي 2003م، ص91 .

**المطلب الثاني**

**الأدلة ووجوه الاستدلال بها**

**الفرع الأول:**

أدلة القائلين بأنه لا عبرة باختلاف المطالع ووجوه استدلالهم بها

**أولاً - أدلتهم من القرآن الكريم:**

استدلوا بقول الله تعالى:﴿ **فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ** ﴾ [1].

**وجه الاستدلال بالآية الكريمة:**

اتفق المسلمون على معنى الآية الكريمة في اعتبار رؤية الهلال سبباً في إيجاب صوم رمضان، فدل ذلك على أن رؤية الهلال هي شهود الشهر [2]، يقول القرطبي في تفسير هذه الآية: "شهد بمعنى حضر، وفيه إضمار، أي من شهد منكم المصر في الشهر عاقلاً بالغاً صحيحاً مقيماً فليصمه" [3]. فحاصل الاستدلال عنده أن العبرة بثبوت الشهر نفسه من أي مطلع كان، وذلك لأن الشارع أناط عموم الحكم وهو وجوب الصوم بثبوت الشهر نفسه، بشرط العلم به وأن يكون المكلف مقيماً في بلده بين أهله، فعليه أن يصوم متى كان صحيحاً معافى، يقول ابن العربي في كتابه أحكام القرآن: "لا خلاف أنه يصومه من رآه، فأمّا من أخبره به فيلزمه الصوم؛ لأنّ رؤيته قد تكون لمحة، فلو وقف صوم كل واحد على رؤيته لكان ذلك سبباً لإسقاطـــه؛ إذ لا يمكـــن كل أحد أنّه يراه وقـــت

---

[1] - سورة البقرة، الآية 185.

[2] - أحكام القرآن، للجصاص، ج1، ص249.

[3] - الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، ج1، ص299.

طلوعه، وإن وقت الصلاة الذي يشترك في دركه كل أحد ويمتد أمره يُعلم بخبر المؤذن، فكيف الهلال الذي يخفى أمره ويقصر أمده"[1] وليس المراد بشهود رؤية الهلال من كل مكلف، بدليل أن في الناس من هو أعمى أو ضعيف البصر ومن لا يتيسر له رؤيته لأي سبب، كما أن الإجماع منعقد على أن التماس الهلال ليس فرض عين، ولو كانت الرؤية شرطاً لوجب على الجميع أن يرى الهلال؛ لأن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.[2]

**ثانياً - أدلتهم من السنة النبوية:**

استدلوا بنصوص الأحاديث النبوية التي تأمر بالصوم لرؤية الهلال والفطر لرؤيته، ومن هذه الأحاديث: قوله ﷺ : "لا تصوموا حتى تروا الهلال، ولا تفطروا حتى تروه، فإن غمّ عليكم فاقدروا له".[3] وقوله ﷺ : "صوموا لرؤيته، وأفطروا لرؤيته".[4]

وجه الدلالة من الحديثين السابقين: هو أن الخطاب عام، وقد عُلق بمطلق الرؤية في قوله ﷺ : "حتى تروا"، و"لرؤيته" فإذا حدثت الرؤية من قوم فإنه

---

[1] - أحكام القرآن، لابن العربي، ج1، ص119.

[2] - بحث توحيد بدايات الشهور القمرية، للشيخ محمد علي السايس، مجلة مجمع الفقه الإسلامي، ج2، ص939.

[3] - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الصوم، باب قوله النبي ﷺ : "إذا رأيتم الهلال فصوموا، وإذا رأيتموه فافطروا"، ج2، ص673، ح (1807)، ومسلم في صحيحه، كتاب الصيام، باب وجوب صوم رمضان لرؤية الهلال والفطر لرؤية الهلال،ج2، ص759، ح: (2566) واللفظ للبخاري.

[4] - البخاري، كتاب الصوم، باب قول النبي ﷺ: "إذا رأيتم الهلال فصوموا، وإذا رأيتموه فافطروا"، ج2، ص674، ح: (1808) .

يصدق اسم الرؤية، فثبت ما تعلق به من عموم الحكم، فيعم الوجوب".[1]

ومن المقرر أصولياً[2]: أن" المطلق يجرى على إطلاقه ما لم يقم دليل التقييد" والمطلق يتحقق في أي فرد من أفراده الشائعة في جنسه، بمعنى أنه إذا تمت رؤية قوم في أي مطلع من مطالعه في الأقطار الإسلامية فقد تحقق مسمّى الرؤية، فثبت ما تعلق به من عموم الحكم، فيعم الوجوب المسلمين في سائر أقطارهم، دونما اعتبار لاختلاف مطالعهم، مهما تباعدت وصار معنى الحديث الشريف: صوموا إذا تحققت رؤية الهلال أياً كان موقعها عملاً بالإطلاق.

لذا قال الإمام ابن حجر العسقلاني في "فتح الباري": "وقد تمسك بتعليق الصوم بالرؤية من ذهب إلى إلزام أهل البلد برؤية أهل بلد غيرها".[3]

**ثالثاً - أدلتهم من الإجماع:**

حيث نقل الشيخ موفق الدين بن قدامة في كتابه المغني: "أجمع المسلمون على وجوب صوم شهر رمضان، وقد ثبت أن هذا اليوم من شهر رمضان بشهادة الثقات فوجب صومه على جميع المسلمين".[4]

فيفهم من قوله: أن الشهر قد ثبتت ولادته برؤية الثقات للهلال في أول ليلة منه، في أي مطلع من مطالع الأقطار الإسلامية فوجب الصوم في حق المسلمين

---

[1] - فتح القدير، لكمال بن همام، ج2، ص314.

[2] - التوضيح لمتن التنقيح، لعبد الله البخاري، ج1، ص117، والفقه الإسلامي المقارن مع المذاهب، لفتحي الدريني، ص567 .

[3] - فتح الباري، لابن حجر العسقلاني، ج2، ص123، وشرح حديث لا تصوموا حتى تروا الهلال.."، ح: (1906)

[4] - المغني، لابن قدامة، ج4، ص324 وما بعدها .

كافة لتعلق الوجوب بثبوت انعقاد الشهر، كما تعلق به سائر الأحكام الشرعية من حلول الدين أو الطلاق.[1]

**رابعاً - أدلتهم من القياس:**

قياس البلدان البعيدة على الضواحي والمدن القريبة من بلد الرؤية؛ لعدم وجود دليل على اختصاص كل منهما بحكم، فالبيّنة العادلة ممثلة بشهادة الثقات قد أثبتت رؤية الهلال، فوجب الصيام، كما في حالة تقارب البلدان. فالعلّة إذا كانت هي "مطلق الرؤية" استوى بعد ذلك القريب والبعيد من الأقطار؛ إذ اشتراط التباعد تقييد، ولا دليل عليه.[2]

**الفرع الثاني:**

**أدلة القائلين باعتبار اختلاف المطالع**

**ووجوه الاستدلال بها**

**الدليل الأول: أدلتهم من القرآن الكريم :**

استدلوا بقوله تعالى:﴿ **فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ** ﴾[3].

وجه الدلالة من الآية الكريمة السابقة: هو أنّ معنى﴿ **شَهِدَ** ﴾ هو "رآه" فيجب الصيام على من رأى هلال الشهر دون من لم يره، فقد علقت الآية وجوب الصوم على مشاهدة الشخص الهـــلال، وهو خطاب لأناس مخصوصين فلا يلزم

---

[1] - الفقه الإسلامي المقارن مع المذاهب، لفتحي الدريني، ص571 .

[2] - ينظر: محاضرات في الفقه المقارن، لمحمد سعيد البوطي، ص21. ومحمد عقلة، أحكام الصيام والاعتكاف، ص45، الفقه الإسلامي المقارن مع المذاهب، لفتحي الدريني، ص 573 .

[3] - سورة البقرة الآية 185 .

غيرهم[1]، ولكن مصروف عن ظاهره، فلا يتوقف الحال على رؤية كل واحد، فدل على أنّ من لم ير الهلال لا يلزمه الصيام.

**الدليل الثاني : أدلتهم من السنة النبوية :**

أولاً - استدلوا من السنة النبوية بحديث كريب مولى عبد الله بن عباس رضي الله عنهما، وفيما يأتي نصّه :-

"عن كُريب أن أم الفضل بنت الحارث بعثته إلى معاوية بالشام، فقال: قَدمت الشام فقضيت حاجتها، واستهل علي رمضان وأنا بالشام، فرأيت الهلال ليلة الجمعة، ثمّ قدمت المدينة في آخر الشهر، فسألني عبد الله بن عباس، ثمّ ذكر الهلال، فقال: متى رأيتم الهلال؟ فقلت: رأيناه ليلة الجمعة، فقال: أنت رأيته؟ فقلتُ: نعم، ورآه الناس وصاموا، وصام معاوية، فقال: لكنا رأيناه ليلة السبت، فلا نزال نصوم حتى نُكمل ثلاثين أو نراه، فقلت: ألا تكتفي برؤية معاوية وصيامه؟ فقال: لا هكذا أمرنا رسول الله - ﷺ -"[2].

**وجه الاستدلال بحديث كريب :**

أنّ عبد الله بن عباس – رضي الله عنهما – لم يعمل برؤية أهل الشام؛ وعلل ذلك في آخر الحديث بقوله: "هكذا أمرنا رسول الله - ﷺ" - ، فدلّ ذلك على أنّه حفظ من رسول الله -ﷺ- أنه لا يلزم أهل بلد العمل برؤية أهل بلد آخر، فلأهل الشام رؤيتهم، ولأهل المدينة رؤيتهم.

---

[1] - أحكام القرآن، للجصاص، ج1، ص228. وأحكام الصيام والاعتكاف، لمحمد عقلة، ص45

[2] - أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الصيام، باب أنّ لكل بلد رؤيتهم، ج7، ص65، ح: (2580). والترمذي في سننه، كتاب الصيام، باب لكل أهل بلد رؤيتهم، ج3، ص76، ح: (693) ، قال أبو عيسى حديث ابن عباس حديث حسن صحيح غريب.

**ثانياً** - استدلوا – أيضاً – من السنة النبوية بحديث عبد الله بن عمر – رضي الله عنهما - أنّ رسول الله -ﷺ - قال: "لا تصوموا حتى تروا الهلال، ولا تفطروا حتى تروه، فإن غُمّ عليكم فاقدروا له"[1].

**وجه الاستدلال بحديث ابن عمر رضي الله عنهما :**

أنّ رسول الله - ﷺ - علّق صيام رمضان على رؤية أهل البلد للهلال، وبما أنّ أهل البلد الآخر لم يروه فلا يلزمهم الصيام.

**الدليل الثالث - القياس :**

القياس على اختلاف مطالع الشمس المنوط به اختلاف مواقيت الصلاة، فهي معتبرة شرعاً، ومنعقدة عليها بالإجماع، فلما كان لكل بلد شروقه، وغروبه، وظهره وعصره تبعاً لاختلاف مطالع الشمس، وجب أن يكون لكل بلد صيامهم، تبعاً لاختلاف مطلع الهلال عندهم، بجامع أنهما أوضاع كونية، تؤثر في اختلاف أوقات العبادات وانعقاد الأهلة.[2]

**الدليل الرابع - استدلوا بفعل الصحابة الكرام :**

حيث إنّه لم ينقل عن عمر بن الخطاب وسائر الخلفاء الراشدين – رضوان الله عنهم – أنّهم كانوا إذا رأوا الهلال يكتبون إلى الآفاق، ولو كانت الرؤية تلزم أهل الآفاق الأخرى بالصوم لكتبوا إليهم. فدل ذلك على عدم لزوم أهل بلد لم يروا الهلال برؤية غيرهم، ولو كان لازماً لهم لأبلــغوهم؛ إذ لا يتصــور إهمالهم لأمور

---

[1] - ينظر: كتاب أحكام الصيام والاعتكاف، لمحمد عقلة، ص46، ومسائل في الفقه المقارن، وعمر الأشقر، ص154، الفقه الإسلامي المقارن، للدريني، ص560 .

[2] - المرجع السابق.

الدين.[1]

**الدليل الخامس - أدلتهم من المعقول :**

استدلوا بالمعقول، فقالوا: إنّ السبب هو الشهر، وانعقاده في حق قوم الرؤية، لا يستلزم انعقاده في حق آخرين مع اختلاف المطالع.[2]

**المطلب الثالث**

**المناقشة والردود**

**الفرع الأول:**

**مناقشة أدلة القائلين بأنه لا عبرة باختلاف المطالع**

ناقش القائلون باعتبار اختلاف المطالع الدليل الذي استدل به القائلون بأنه لا عبرة باختلاف المطالع المتمثل في قوله - ﷺ - : "صوموا لرؤيته، وافطروا لرؤيته"[3] بالمناقشات الآتية:

1- مطلق الرؤية في حديث: "صوموا لرؤيته ..." تقيّده وتفسره الرواية الأخرى التي وردت في كل من صحيحي البخاري ومسلم وهي قوله - ﷺ - : "لا تصوموا حتى تروا الهلال، ولا تفطروا حتى تروه، فإن غُم عليكم فاقدروا له" [4]، والحكم في الحديث لم يعلق على مطلق الرؤية، بل على رؤية كل من المخاطبين، ولولا أن السنة الثابتة اعتبرت الشهادة الصحيحة مُنزّلة مَنزِلة رؤية الكل لقلنا بوجوب

---

[1] - بحث توحيد بدايات الشهور القمرية، للشيخ محمد علي السايس، مجلة المجمع الفقهي الإسلامي، العدد الثالث، ج2، ص938.

[2] - المرجع السابق.

[3] - سبق تخريجه.

[4] - سبق تخريجه.

الصيام على كل فرد برؤية الهلال؛ عملاً بظاهر هذا الحديث، ولكن خصت من عمومه حالة شهادة البعض– كما ذكرنا – وبقي عموم الحديث على حاله بالنسبة للبلدان البعيدة الأخرى[1]، من وجوب أن يلتمس أهل كل بلد رؤية الهلال في مطلعه عندهم.

2 - أيضاً "مطلق الرؤية" في حديث: "صوموا لرؤيته" يقيد الدليل العقلي، وهو أن تباعد الأقطار يقضي في الواقع باختلاف المطالع دون تقاربهما عادة، فالمسلمون اليوم متفرقون، فهذا الحديث يلزم الأفراد بصوم أهل بلدهم، أما الاستدلال بالحديث على إلزام أهل بلد الصوم برؤية أهل بلد آخر في مثل أحوالنا اليوم ففيه بعد.[2]

3 - إننا نسلم لكم قولكم: إن الخطاب قد تعلق عامّاً بمطلق الرؤية في حديث "صوموا لرؤيته" لكنكم لا تنكرون أن الخطاب إنما تعلق عامّاً بالرؤية بعد الغروب، لا مطلقاً، فالخطاب لا يعم إلا كل من حدثت عندهم رؤية الهلال بعد الغروب، وأما الذين لم تحدث عندهم رؤية الهلال بعد الغروب فلم يتحقق عندهم سبب الوجوب – وهو رؤية الهلال بعد الغروب – فلا يصح أن نوجب الصوم عليهم، ثم إن التعميم يحتاج معه إلى تقدير في الحديث، فيكون معنى (صوموا لرؤيته) أي "صوموا لمطلق رؤيته" والأصل عدم التقدير حتى يقوم دليل على التقدير، ولا يوجد دليل.[3]

---

[1] - ينظر: محاضرات في الفقه المقارن، لمحمد سعيد البوطي، ص22.

[2] - ينظر: الفقه الإسلامي المقارن، للدريني، ص569، ومسائل في الفقه المقارن، لعمر الأشقر، ص153.

[3] - ينظر: الفقه المقارن، لمحمد رأفت، ص219.

وأجيب عن هذه المناقشات التي وجهت للدليل بأنه: لا يقال: إن مطلق هذا الحديث: "صوموا لرؤيته" مقيد بقوله ﷺ : "لا تصوموا حتى تروا الهلال ..." لأن الحديث الثاني لا يصلح قيداً لو كان الخطاب فيه يختص بكل قوم في بلدهم، ولكن الخطاب الشرعي عام موجه إلى عموم المخاطبين، فمآل مضمون الحديثين متحد، فلا اختلاف بين الحديثين من حيث الإطلاق، والاستدلال بالحديث الثاني على التعميم أظهر منه على الخصوص، فهو عام [1]، وفي هذا يقول صاحب كتاب "نيل الأوطار" : "وهذا لا يختص بأهل ناحية على جهة الانفراد، بل هو خطاب لكل من يصلح له من المسلمين، فالاستدلال به على لزوم رؤية أهل البلد أظهر من الاستدلال به على عدم اللزوم. لأنه إذا رآه أهل بلد فقد رآه المسلمون، فيلزم غيرهم ما لزمهم".[2]

ونوقش استدلالهم بقوله تعالى:﴿ **فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ** ﴾ بأن معنى شهد "رأى" فقد علقت الآية وجوب الصيام على مشاهدة الشخص الهلال، وهو خطاب لأناس مخصوصين، فلا يلزم غيرهم.[3]

وأجيب عن هذه المناقشة لهذه الآية بـ: ليس المراد بشهود الشهر في هذه الآية: رؤية الهلال من كل مكان، بدليل أن في الناس من هو أعمى أو ضعيف البصر، ومن لا يتيسر له الرؤية لأي سبب [4]، فشهد في هذه الآية بمعنى حضر، أي من شهد منكم" من حضر منكم وعلم بثبوتـــه عاقلاً بالغاً صحيحاً مقيماً فليصمه، وهو عام يختص بقوله

---

[1] - ينظر: الفقه الإسلامي المقارن، للدريني، ص570.

[2] - ينظر: نيل الأوطار، للشوكاني، ج4، ص268 وما بعدها.

[3] - ينظر: أحكام الصيان والاعتكاف، لمحمد عقلة، ص45.

[4] - المرجع السابق، ص44.

تعالى:﴿ **فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَرِيضاً أَوْ عَلَى سَفَرٍ** ﴾ [1].

كما نوقش استدلال ابن قدامة – رحمه الله تعالى – بأن ما ذكره الشيخ ابن قدامة من وجوب الصيام لا نزاع فيه، وكما لا نزاع في وجوبه على أهل البلد الذي رئي فيه. أما أنه يجب صيامه على جميع المسلمين فلا يُسلم له، كما أن قوله: "شهر رمضان ما بين الهلالين" فهو صواب، ولكن على القول باختلاف المطالع، فإن من لم ير الهلال لعدم طلوعه في بلدهم لم يدخل في حقهم شهر رمضان، كما أن قوله: "البينة شهدت برؤية الهلال" فهو في حق الذين رئي الهلال في بلدهم وما قرب منهم، أما البلاد البعيدة فإنه؛ لم يُرَ فيها الهلال، فلا صيام عليهم.[2]

وأجيب عن هذه المناقشة بأن شهر رمضان بين هلالين ((أي ليس بين عدة أهلة حتى يقال بتعدد المطالع))[3] فالأصل العام أن الأقطار الإسلامية يجب أن يعمل بعضها بخبر بعض وشهادته، إذا نقل إليها بطريق مأمون موثوق به، في حق الأحكام الشرعية، والرؤية من جملتها، والتفرقة تحكم، وليس ثمة من دليل يوجب تخصيص الرؤية من هذا الأصل إلا حديث كريب الذي ذُكر (وستأتي مناقشته في المطلب الثاني).

فالعبرة إذن بانعقاد الشهر، وهو يثبت برؤية هلاله، لا بتعدد مطالعه؛ إذ الشهر بين هلالين: هلال أول ليلة من رمضان، وهلال أول ليلة من شوال، وليس

---

[1] - ينظر: الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، ج2، ص299.

[2] - مسائل في الفقه المقارن، للأشقر، ص153.

[3] - ينظر: نيل الأوطار، للشوكاني، ج4، ص217 .

بين مجموعة من الأهلة في مطالع متعددة، فولادة الشهر لا تتعدد.[1]

**الفرع الثاني:**

**مناقشة أدلة القائلين باعتبار اختلاف المطالع**

نوقش حديث كُريب الذي استدلوا به بالمناقشات الآتية:

1- الحجة في حديث كريب: هو قول ابن عباس "رضي الله عنهما": "هكذا أمرنا رسول الله -ﷺ- فهو لا يريد بقوله: "هكذا أمرنا رسول الله -ﷺ- أن عنده عن الرسول -ﷺ- حديثاً خاصاً بهذه المسألة يدل على عدم الصيام، بل مراده بتلك الأحاديث الآمرة بالصيام لرؤية الهلال، كما في الحديث الذي أخرجه الشيخان "لا تصوموا حتى تروا الهلال" ولا تفطروا حتى تروه، فإن غُمّ عليكم فاقدروا له" وقد سبق أن أشرت إلى أن هذا الحديث لا يختص بأهل ناحية على جهة الانفراد، بل هو خطاب لكل من يصلح له من المسلمين، فهذا اجتهاد الانفراد، بل هو خطاب لكل من يصلح له من المسلمين، فهذا اجتهاد صحابي، إذا كان هذا اجتهاداً فلا يكون قوله: "هكذا أمرنا رسول الله -ﷺ- نصاً في المسألة، وفهم الصحابي ليس بحجة إلا أن يكون إجماعاً من الصحابة - رضوان الله عليهم ولو وقع ذلك لما اختلف الفقهاء هذا الاختلاف.[2]

2- بما أنكم تشترطون "البعد" لأنه هو الذي يتصور معه اختلاف المطالع، إلا أن الأصح عندكم ما كان شاسعاً، وقد رأيتموه ما بين الحجاز والأندلس، فلا يصلح إذن الاحتجاج "بحديث كريب" بما فهمه ابن عـباس رضي الله عنهما؛ لأن

---

[1] - نيل الأوطار، للشوكاني، ج4، ص218 وما بعدها.

[2] - الفقه الإسلامي المقارن، للدريني، ص576 .

شرط البعد لم يتحقق فيه، فكان هذا الحديث خارجاً عن محل النزاع في اجتهادهم؛ لأن موقع المدينة من الشام قريب، وإنما محل الخلاف وجوب قضاء اليوم الأول على أهل المدينة، وهو ما لم يتعرض له الحديث[1]، ثم إن "التباعد" الذي اشترطوه لا سند له من الشرع ينهض به، وإنما أنتجه الدليل العقلي، بدليل اختلاف الفقهاء في "ضابطه" اختلافاً شديداً، مما يوهن من أصل الاحتجاج به والتعويل عليه.[2]

ونوقش حديث عبد الله بن عمر - رضي الله عنهما - : بأنه لا يختص بأهل ناحية على جهة الانفراد، بل هو خطاب لكل من يصلح له من المسلمين، فالاستدلال به على لزوم رؤية أهل بلد لغيرهم من أهل البلاد أظهر من الاستدلال به على عدم اللزوم.[3]

ونوقش دليلهم بفعل الصحابة الكرام: بأنهم لم ينقل أنهم كانوا إذا رأوا الهلال يكتبون إلى الآفاق، وذلك لصعوبة المواصلات في زمنهم، إذ قد لا يتيسر وصول الرسالة إلا بعد انقضاء رمضان، فلم يكن من السهل أن يُعمم ثبوت الرؤية على جميع البلدان؛ لتعذر بلوغهم الخبر آنذاك، وكلام جمهور الفقهاء يدور حول ما إذا أمكن تبليغ جميع البلاد بثبوت رؤية الهلال، بحيث يصلهم الخبر في ليلة الشهر الجديد قبل طلوع الفجر، وهو ميسر في عصرنا من خلال وسائل الإعلام والتكنولوجيا والاتصال الحديثة.[4]

---

(1) - بحث توحيد الشهور القمرية ، لمحمد علي السايس، ج2، ص943. ومحمد عقلة، الصيام والاعتكاف، ص47 .

(2) - الفقه الإسلامي المقارن مع المذاهب، للدريني، ص575 .

(3) - نيل الأوطار، للشوكاني، ج4، ص270 .

(4) - بحث توحيد الشهور القمرية ، لمحمد علي السايس، ج2، ص945، والصيام محدثاته وحوادثه، لمحمد عقلة، ص18 .

ونوقش دليل القياس الذي استدلوا به: بأنّ قياس اختلاف مطالع القمر على اختلاف مطالع الشمس قياس مع الفارق، لما يأتي :-

1- نقول باعتبار اختلاف مطالع الشمس؛ لئلاّ يلزم الحرج، وتؤدي العبادات قضاء، والأهم من ذلك اعتبار الشارع الكريم لها، فقال تعالى:﴿ **أَقِمِ الصَّلاةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ** ﴾[1]، ولا يلزم من عدم اعتبار اختلاف المطالع القمرية أي حرج؛ لأنه ليس في السنة إلاّ رمضان واحد، ولا يلزم من توحيد الصيام إلاّ قضاء اليوم الأول الذي لم يروا الهلال فيه، ولا مشقة في هذا، علماً بأنّ هذا المعنى قد انتفى في زماننا؛ إذ أصبح من السهل بعد تقدم المخترعات العلمية تبليغ ثبوت الرؤية في لمح البصر، وقبل أنّ يطلع الفجر في أي بلد إسلامي مهما كان نائياً عن بلد الرؤية، حيث قد ثبت علمياً في أي بلد إسلامي مهما كان نائياً عن بلد الرؤية، أنه ليس بين أي بلدين إسلاميين في مشارق الأرض ومغاربها أكثر من تسع ساعات [2]، فإذا ثبتت رؤية الهلال في مراكش – وهي أقصى بلد في المغرب – فإنه من الممكن أن يبلغ بثبوت رؤية الهلال لأقصى بلد في المشرق بعد مرور تسع ساعات من غروب الشمس عندهم، أي قبل طلوع الفجر بنحو ساعة ونصف؛ لأنّ الليل عندهم دائماً اثنتا عشرة ساعة؛ لأنّهم على خط الاستواء تقريباً، وهذا القدر الباقي من الليل كافٍ لإثبات أنّهم في أول ليلة من رمضان.[3]

2- الواقع الوجودي الكوني للكواكب الذي تنشأ عنه الظواهر الكونية الفلكية، مما

---

[1] - سورة الإسراء، الآية 78 .

[2] - بحث توحيد الشهور القمرية، لمحمد علي السايس، ج2، ص945 .

[3] - أحكام الصيام والاعتكاف، لمحمد عقلة، ص48.

يجعل لأحدهما وضعاً كونياً مطلقاً، ويجعل لغيرها وضعاً نسبياً، بالنسبة لأهل الأرض، وتوضيح ذلك: أنّ الشمس في وضعها الفلكي تواجه الأرض مباشرة كل يوم، لكنها تواجهه بالتدريج، بالنظر لكروية الأرض ودورانها حول نفسها، فيكون مشرقها وزوالها ومغربها نسبياً، تختلف باختلاف مواقع الأقطار على الأرض، من حيث خطوط الطول أو العرض، مما يترك أثره في اختلاف مواقيت العبادات في هذه الأقطار إجماعاً فمطلع الشمس نسبيّ إذن .

أما القمر فليس كذلك؛ لأنّه من المقرر فلكياً، أنّ مولد القمر يبدأ بخروجه من المحاق [1]، أي يبدأ بتركه بعد أن كان متوسطاً بين الشمس والأرض، ينتظم كلاً منهما خط أفقي يصل بين مراكزها الثلاثة، وهو وضع كوني مطلق، لا يختلف باختلاف الأقطار، وظاهرة كونية لا تتأثر باختلاف أجزاء الأرض، تباعداً أو تقارباً فلا معنى – إذن – لافتراض النسبية؛ إذن ولادة القمر ليست نسبية، بل مطلقة، بخلاف الشمس، وعلى هذا يمكن إدراك موطن الضعف في اجتهاد الإمامين الزيلعي والكاساني، من حيث تصورهم لمطلع القمر كمطلع الشمس، في حين أنهما مختلفان وضعاً كونياً، بالنسبة لأهل الأرض، الأمر الذي جعل أحدهما مطلقاً، والآخر نسبياً[2]. ومن هنا يبدو الإعجاز البياني والعلمي للقرآن العظيم، حيث أناط عمر بن الخطاب - ﷺ - بمطلق الرؤية، تبعاً لوضع القمر الذي تحدد

[1] - المُحاق: (بتثليث الميم): هو ذهاب الشيء كله، حتى لا يرى له أثر، يقال: انمحق الهلال لثلاث ليال في آخر الشهر، لا يكاد يرى لخفائه (الفيومي، المصباح المنير ، ص217) مادة (محقه).

[2] - الفقه الإسلامي المقارن، للدريني، ص579 وما بعدها.

على نحو مطلق أيضاً، قال تعالى:﴿ **سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ** ﴾ [1].

**المطلب الرابع**

**الرأي الراجح في اختلاف المطالع**

بعد عرض آراء الفقهاء وأدلتهم ومناقشتها؛ فإنني أميل إلى ترجيح القول بعدم اعتبار اختلاف المطالع في ثبوت بدء الصوم وإن تباعدت البلدان؛ شريطة أن تكون الأقاليم والبلدان مشتركة في جزء من ليلة الرؤية، أما البلدان التي لا تشترك في جزء من ليلة الرؤية كالبلاد الشرقية التي يدخل فيها الليل قبل دخوله في الغربية فيلزم عند اختلاف المطالع من رؤيته في الشرقي رؤيته في الغربي من غير عكس – والله تعالى أعلم - .

أما أسباب ترجيحي لهذا الرأي؛ فتعود لقوة أدلته، ودقة وجوه الاستدلال بها؛ ولتعليق الشارع الكريم عموم الحكم على مطلق الرؤية، ولمناقشتهم أدلة المخالفين، وخصوصاً حديث كريب – وهو عمدة المخالف – كما مرّ ذلك في المبحث الثالث في مطلبه الثاني من هذا البحث .

هذا، وقد جاء في توصيات المؤتمر الثالث لمجمع البحوث الإسلامية المنعقد في القاهرة في جمادى الآخرة 1386هـ، فقرة ب: "يرى المؤتمر أنه لا عبرة باختلاف المطالع وإن تباعدت الأقاليم متى كانت مشتركة في جزء من ليلة الرؤية وإنّ قلّ، ويكون اختلاف المطالع معتبراً بين الأقاليم التي لا تشتــرك في جزء من

[1] - سورة فصلت الآية 53 .

هذه الليلة"[1].

ومن الجدير بالذكر أنّ المجمع الفقهي المنعقد في مكة عام 1406هـ، بشأن هذا الموضوع قد قرر: "أنه لا حاجة إلى الدعوة إلى توحيد الأهلة والأعياد في العالم الإسلامي، وأن نترك قضية إثبات الهلال إلى دور الإفتاء والقضاء في الدول الإسلامية، وأن الذي يكفل توحيد الأمة الإسلامية وجمع كلمتها هو اتفاقهم على العمل بكتاب الله وسنّة رسوله -ﷺ- في جميع شؤونهم"[2]. ثمّ عاد المجمع الفقهي، وناقش هذه المسألة مرة ثانية، وعدل عن هذا القرار، فقرر أنّه: "إذا ثبتت الرؤية في بلد وجب على المسلمين الالتزام بها، ولا عبرة لاختلاف المطالع؛ لعموم الخطاب بالأمر بالصوم والإفطار"[3].

**الخاتمة**

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد - ﷺ - وعلى آله وصحبه أجمعين.

.. وبعد أن انتهيت من إعداد هذا البحث (أثر اختلاف مطالع القمر في بدء الصيام والإفطار..) الذي عقدته في مقدمة وتمهيد، وأربعة مطالب، وخاتمة رأيت أن أبين أهم النتائج التي توصلت إليها، ومن أهمها ما يأتي: -

---

[1] - أحكام الصيام والاعتكاف، لمحمد عقلة، ص48 .

[2] - الصيام محدثاته وحوادثه، لمحمد عقلة، ص21 .

[3] - الضوابط الشرعية في اختلاف المطالع في رؤية الهلال، لماجد أبو رخية، (بحث منشور في مجلة الشريعة والقانون، جامعة الإمارات، العدد السادس)، 1992، ص266 وما بعدها.

1- إنّ اختلاف مطالع القمر مما وقع الاتفاق عليه، ولا يمكن جحده أو المكابرة فيه، فإنّ الثابت واقعياً وعلمياً والمشاهد حسّياً أنّ الهلال يرى في بعض البلاد بعد غروب الشمس، ولا يُرى في بعضها إلاّ في الليلة التالية.

2- لقد اتفق الفقهاء على أنّ اختلاف مطالع الشمس معتبرة شرعاً في الأحكام الشرعية المتعلقة بها، وجرى العمل بمقتضى ذلك في أوقات الصلوات الخمس، والإمساك والفطور في شهر رمضان .

3- اعتبار اختلاف المطالع القمرية من عدمه من المسائل الاجتهادية التي للاجتهاد فيها مجال، والاختلاف فيها – وفي أمثالها – واقع ممن لهم الشأن في العلم والدين، وهو من الخلاف السائغ الذي يؤجر فيه المصيب أجرين: أجر الاجتهاد، وأجر الإصابة، ويؤجر فيه المخطئ أجر الاجتهاد.

4- كل الأدلة التي استدل بها القائلون بأنه لا عبرة باختلاف المطالع كانت قوية ودقيقة جداً في الاستدلال بها، بخلاف الأدلة التي استدل بها القائلون باعتبار مطالع القمر، فكانت الأدلة العقلية لهم لا سند لها من الشرع؛ لأنها محض استدلال عقلي، بدليل وقوع الاختلاف فيما بينهم في ضابط شرط التباعد، كما أنّ استدلالهم بالقياس، كان قياساً مع الفارق – كما بينت سابقاً – في مطلب المناقشة لأدلتهم.

5- تشجيع أبناء المسلمين على مراقبة الأهلة، ومعرفة أماكن شروقها وغروبها، وإعلامهم: أن هذه المسألة من الأمور التعبدية، التي يتعلق بها كثير من الأحكام الدينية والدنيوية، وذلك: عن طريق المسجد، والمدرسة، والصحافة، والإذاعة، وغيرها من وسائل الإعلام الحديثة.

6- ضرورة التثبيت من أحوال الشهود، والبحث عن عدالتهم، والتأكّد من صدق

أقوالهم بالطريقة المناسبة، حتى لا تكون شهادتهم رغبة في الحصول على جائزة مالية.

7 - إنّ الرؤية البصرية الصادقة هي المعتبرة شرعاً في حق الخاص والعام، وإن شهر رمضان يثبت برؤية الهلال رؤية بصرية في الجهة الغربية مساء التاسع والعشرين من شعبان بعد غروب الشمس، وإلاّ فإنّه يثبت بإكمال عدة شعبان ثلاثين يوماً، وهذا هو ما نطقت به الأحاديث النبوية الصحيحة.

8 - إذا كان الجو غائماً في بلد ما مساء التاسع والعشرين من شعبان، ولم ير الهلال، وفي الوقت نفسه دل الحساب الفلكي: على إمكان الرؤية، فلا بدّ أن يرى الخلال في بلد آخر لا غيم فيه، ومتى تثبت رؤيته في غير محل الغيم، أمكن نقل خبر الرؤية إلى البلدان الأخرى عبر وسائل الاتصالات الحديثة، وعندها لا موجب للعدول عن الرؤية والأخذ بالحساب، آخذين بعين الاعتبار ما جاء في قرار المجمع الفقهي: من أي رؤية الهلال إذا ثبتت في بلد وجب على المسلمين الالتزام بها، ولا عبرة باختلاف المطالع.

9 - إذا شهد شهود برؤية هلال رمضان وفي الوقت نفسه دلت الحسابات الفلكية على استحالة الرؤية فإنه ينظر للآتي :

أ - إن كانت الشهادة برؤية الهلال مستفيضة فلابد أن يفيد الحساب الصحيح في هذه الحالة إمكان الرؤية، ولا يمكن أن يفيد استحالتها، لكونهما قطعيين، والتعارض لا يقع بين قطعيين مطلقاً.

ب- إن كانت الشهادة برؤية الهلال غير مستفيضة ففي مثل هذه الحالة ترد الشهادة، ولا يعتد بها، لوقوعها بشيء مستحيل في العادة، ومن المعلوم: أنّ الشهادة إذا وقعت بشيء مستحيل فإنّها ترد ولا تقبل.

10 -إنّ عدم الاعتماد على الحساب في إثبات الهلال ليس لبطلان الحساب وعدم صحية مقدماته في الواقع، وليس تكذيباً للقائل به، بل لأنّ الشارع ألغاه في هذه المسألة، ولم يعلق الحكم عليه وإنما علق الكم بالرؤية البصرية.

ما ذكرته – آنفاً – من النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث: قليل من كثير، وغيض من فيض، فلو أردت استطراد النتائج التي توصلت إليها لطال بنا الحديث. هذا وبالله التوفيق، والحمد لله ربّ العالمين.

**مصادر البحث ومراجعه**

1- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم .

2- أحكام الصيام والاعتكاف، محمد عقلة، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، ط1، 1982م.

3- أحكام القرآن، أبو بكر محمد بن عبد الله المعروف بابن العربي، دار الفكر، بيروت، تحقيق محمد عبد القادر عطا.

4- أحكام القرآن، أحمد بن علي الرازي الجصاص، دار إحياء التراث، بيروت، 1405هـ، تحقيق محمد قمحاوي.

5- الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار وعلماء الأقطار فيما تضمنه الموطأ من معاني الرأي والآثار وشرح ذلك كله بالإيجاز والاختصار، ابن عبد البر، ط1، 1993م، تحقيق الدكتور عبد المعطي أمين قلعجي.

6- البحر الزخار الجامع لمذاهب علماء الأمصار، أحمد بن يحيى بن المرتضى، دار الحكمة اليمانية، د.ت، صنعاء، 1988م.

7- البحر الزخار الجامع لمذاهب علماء الأمصار، الإمام أحمد بن يحيى المرتضى، مكتبة اليمن.

8- بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ابن رشد القرطبي الشهير "بابن رشيد الحفيد"، دار الفكر، د.ت، د.ط، د.ن.

9- تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، الزيلعي، ط2، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

10- تحديد أوائل الشهور القمرية (رؤية علمية شرعية)، مصطفى عبد الباسط أحمد، ، الأكاديمية الإسلامية للبحث العلمي، 2003م.

11- تهذيب الأسماء واللغات للنووي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

12 -التوضيح لمتن التلقيح، عبيد الله بن مسعود المحبوبي، مطبوع مع التلويح شرح التوضيح للتفتازاني.
13 -الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله القرطبي، مركز تحقيق التراث، مصر، 1987م.
14 -حاشيته "رد المحتار على الدر المختار"، ابن عابدين، دار الفكر، د.ط، بيروت، ط2، 1979م.
15 -الحاوي الكبير، أبو الحسن الماوردي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، تحقيق علي معوض وعادل عبد الموجود، 1994م.
16 -الديباج المذهب، إبراهيم بن فرحون المالكي، دار الكتب العلمية، بيروت.
17 -سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، مكتبة ومطبعة مصطفى الحلبي، د.ت.
18 -سنن الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة، دار الفكر،بيروت، ط3، 1978م.
19 -سنن النسائي، أبو عبد الرحمن بن شعيب النسائي، مكتبة ومطبعة مصطفى الحلبي، د.ت.
20 -صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق وضبط مصطفى البغا، دار ابن كثير، بيروت، ط3، 1987م.
21 -صحيح مسلم بشرح النووي، دار الفكر، بيروت، 1981م.
22 -صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

23 -الصيام محدثاته وحوادثه، الدكتور محمد عقلة، دار البشير، عمان، 1989م.
24 -فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن حجر العسقلاني، المطبعة السلفية، الرياض، ط3، 1407هـ.
25 -فتح القدير، الكمال بن الهمام، مكتبة ومطبعة مصطفى الحلبي، ط2، 1977م.
26 -الفقه الإسلامي المقارن مع المذاهب، محمد فتحي الدريني، ط2، 1986، 1987م.
27 -الفقه المقارن، محمد رأفت عثمان، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1989م.
28 -القوانين الفقهية، ابن جزيء، طبعة حديثة منقحة، د.ن، د.ت، د.ط.
29 -اللؤلؤ والمرجان فيما اتفق عليه الشيخان، وضعه محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة، 1368هـ - 1949م.
30 -المبسوط، شمس الدين أبو بكر محمد بن أبي سهل السرخسي، تحقيق: خليل محي الدين الميس، دار الفكر، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، 1421هـ - 2000م .
31 -مجلة الشريعة والقانون، جامعة الإمارات، العدد السادس، 1992م.
32 -مجلة مجمع الفقه الإسلامي، العدد الثالث.
33 -المجموع شرح المهذب، النووي، دار الفكر، بيروت، تحقيق محمود مطرحي ، ط1، 1996م.
34 -مجموعة رسائل ابن عابدين، محمد أمين بن عمر، (ت: 1252هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1405هـ.

35 -محاضرات في الفقه المقارن، محمد سعيد رمضان البوطي، دار الفكر، دمشق، 1981م.
36 -مسائل في الفقه المقارن، عمر الأشقر ورفاقه، دار النفائس، عمان، 1996م.
37 -المصباح المنير، أحمد بن علي الفيومي، مكتبة ، بيروت، د.ط، لبنان، 1987م.
38 -مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، الخطيب الشربيني، دار الفكر، بيروت - لبنان.
39 -المغني، ابن قدامة، تحقيق الدكتور عبد الله التركي، ود. عبد الفتاح الحلو، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2، 1992م.
40 -مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، محمد بن محمد بن عبد الرحمن المعروف بـ(الحطاب)، ط2، 1978م.
41 -نيل الأوطار، محمد بن علي الشوكاني، دار الجيل، بيروت، 1973م.

د. المهدي إبراهيم الغويل
الجامعة الأسمرية الإسلامية

يُطلَق مصطلح الإيقاع ويراد به تآلف الحروف في الكلمات وتناسق الكلمات في الجمل وتوزيعها داخل التراكيب بمسافات تؤدي إلى أحداث تنغيمات وأصوات مؤثرة، ويتحرج البعض من إطلاق مصطلح الإيقاع مع القرآن؛ لأن هذا المصطلح عرف إطلاقه على اللحن الموسيقي، ولكن لو عدنا إلى الدلالة المعجمية فسيكون الموقف مختلفا؛ فقد جاء في لسان العرب: والإيقاع من إيقاع اللحن والغناء، وهو أن يوقع الألحان ويبينها، والوقيع: الحافر الصلب: ويقال: طريق مُوقّع مذلل، والواقع الذي ينقر الرحى: ويقال: سمعت وقع المطر، وهو شدة ضربه الأرض إذا وبل، ويقال: سمعت لحوافر الدواب وقعا ووقوعا[1].

من هذا يمكنا أن نتعرف على أن الإطلاق الاصطلاحي لا يخرج عن مدلول المواضعة اللغوية، فالإطلاق عموما يدور حول وقوع أثر الشيء أو الفعل، أو ما تحدثه الأصوات من تطريب؛ فإذا كانت أصوات الغناء تحدث إيقاعا، فكذلك كلمات القرآن لها أثرها الصوتي المؤثر في النفوس. ولقد كثر دوران هذا الإطلاق على الشعر في أوزانه وقوافيه، وهو ما عرف بالموسيقى الخارجية أو في حركات المدود والأصوات وكيفية تناسقها وائتلافها داخل الشطر أو السطر، وهو ما عرف بالموسيقى الداخلية.

وإذا كان للشعر إيقاعه فإن للنثر إيقاعه، فهو كما يقول كمال أبو ذيب:

[1] - انظر: لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت 8: 402 ـ 408، (وقع).

"يقوم على الفقرة أو السطر؛ لأنه يستند بقوة إلى الفصل والوصل؛ فقد كانت مبادئ الفصل والوصل في الشعر الخليلي تقوم على طول التفعيلات وحدودها، وعلى الشطر ثم على السطر، والشطر والسطر محددان بالقافية ونهاية البيت؛ أما إيقاع النثر فيقوم على فصل ووصل من نمط مختلف ينشئه البعد الدلالي المتعلق بامتداد النفس والضغط النابع من تموجات التجربة والقراءة والحركة الداخلية للهجة الشعرية"[1]، "والإيقاع يحدث بالإفادة من جرس الألفاظ وتناغم العبارات؛ لإحداث التوافق الصوتي بين مجموعة من الحركات والسكنات لتأدية وظيفة سمعية والتأثير في المستمع"[2].

فاللغة لها ذلك الطابع الموسيقي بما تشتمل عليه الكلمة من حركات وسكنات وحروف مدٍّ وحروف لا تمدّ، فكل ذلك يترك في النفس أثراً متنوع الأوضاع، يجعل الإنسان يشعر بأن أعصابه تستريح مع النغم الذي تثيره الكلمة، بجانب ما توحي به إلى النفس من المعاني والأفكار والذكريات، فإذا تتابعت الكلمات وهي على حالتها تلك بحسها ولين مخارجها، أو تتابعت بفخامة ألفاظها وقوتها وجزالتها، فإنها تكون صورة تصحبها موسيقاهَا، ثمَّ لا تلبث أنْ تصحبَها مواقف نفسية متأثرة بها، منفعلة لها من رضاء واطمئنان وهدوء، إذا كان الإيقاع عذباً وهادئاً ناعماً، وقد ينعكـس الأثر فيكون الفزع والاضـــطراب إذا كان الإيقاع

[1] - في البنية الإيقاعية للشعر العربي، د. كمال أبو ديب، دار العلم للملايين، بيروت: 221.

[2] - الاتجاه النفسي في نقد الشعر العربي، د. عبد القادر فيدوح، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1992م:154.

غليظا صاخبا يقذف بالصواعق والرعود[1].

ولما جاء القرآن الكريم جارياً على أسلوب العربية في التأليف، وكانت هذه اللغة موسيقية تقوم على الإيقاع فقد تميز أسلوب القرآن بالإيقاع المعجز والجرس المثير للانتباه.

كما أنَّ النسقَ القرآني جمعَ بينَ مزايا الشعر والنثر جميعاً، فقد أعفى التعبير من قيود القافية الموحدة والتفعيلات التامة، فنال بذلك حرية التعبير الكاملة عن جميع أغراضه العامة، وأخذ في الوقت ذاته من خصائص الشعر الموسيقى الداخلية، والفواصل المتقاربة في الوزن التي تغني عن التفاعيل، والتقفية التي تغني عن القوافي [2].

وبما أن الإيقاع يشكل عنصراً من عناصر الدلالة، وليس محسناً هامشيّاً يأتي في النسق التعبيري، فقد اعتنى به القرآن عناية بالغة، وكان هذا الإيقاع المتميز هو أول ما ظهر لأهل مكة من بلاغته وإعجازه حتى إن أعداء الدعوة وهم أهل اللسن والفصاحة شهدوا بذلك. والفضل ما شهدت به الأعداء، حيث قال قائل منهم: والله إنَّ له لحلاوة وإن عليه لطلاوة، وعندما استنكر قومه هذا قال: إنه سحر نأثره على غيره[3].

---

[1] - انظر: النقد الأدبي، دراسات نقدية وأدبية حول إعجاز القرآن، د. صلاح الدين محمد عبد التواب، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003م2: 176.

[2] - انظر: التصوير الفني في القرآن، سيد قطب، دار المعارف، مصر: 87.

[3] - هذا القول يعزى للوليد بن المغيرة عندما عبر عن الأثر الغريب والمتميز للقرآن فقال: والله إن له لحلاوة وإن عليه لطلاوة وإن أعلاه لمثمر وإن أسفله لمغدق وإنه ليعلو وما يعلى عيه. وعندما لامه قومه على ذلك قال لهم ذروني أفكر ثم قال: هذا سحر نأثره على غيره. وحكى

ولهذا لم يستطع العرب إخفاء ما أحسوا به عند سماعهم للقرآن وما كان لأول ما طرق أسماعهم من إيقاعه المؤثر الذي لم يجدوا له تعليلا سوى الذهول، يقول الرافعي في كتابه إعجاز القرآن والبلاغة النبوية: "فلما قرئ عليهم القرآن رأوا حروفه في كلماته، وكلماته في جمله، ألحانا لغوية رائعة، كأنها لائتلافها قطعة واحدة، ولم يفُتْهم هذا المعنى، وأنه لا قبل لهم به، وكان ذلك أبين في عجزهم، حتى إن من عارضه منهم كمسيلمة جنح في خرافاته إلى ما حسبه نظما موسيقيا وطوى ما وراء ذلك من التصرف في اللغة وأساليبها ومحاسنها ودقائق التركيب البياني، كأنه فطن إلى أن الصدمة الأولى للنفس العربية إنما هي في أوزان الكلمات، وأجراس الحروف دون ما عداها"[1].

إن الإيقاع والتلاؤم مع الموضوع ملمح جمالي في التعبير القرآني، كما أن نظـم القرآن ونغمه ينبعث من الحروف والكلـمات والأسـلوب، فحروفه متآخية في

---

عنه القرآن ذلك في قوله تعالى في سورة المدثر: ﴿إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ نَظَرَ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ يُؤْثَرُ إِنْ هَذَا إِلَّا قَوْلُ الْبَشَرِ﴾ وفي سياق ذكر الجاذبية العجيبة للقرآن يروى أن ثلاثة من بلغاء قريش، وهم الوليد بن المغيرة والأخنس بن قيس وأبو جهل بن هشام اجتمعوا ليلة يسمعون القرآن من رسول الله ﷺ وهو يصلي به في بيته إلى أن أصبحوا، فلما انصرفوا جمعتهم الطريق فتلاوموا على ذلك، وقالوا: إنه إذا رآكم سفهاؤكم تفعلون ذلك فعلوه واستمعوا إلى ما يقوله واستمالهم وآمنوا به، فلما كان في الليلة الثانية عادوا وأخذ كل منهم موضعه، فلما أصبحوا جمعتهم الطريق فاشتد نكيرهم وتعاهدوا وتحالفوا أن لا يعودوا. انظر: إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1974م: 213.

[1] - المرجع نفسه: 214 .

كلمات ذات إيقاع، عماده الانسجام والتلاؤم؛ ومن ثم يتحدد الأداء التعبيري عبر السياق القرآني؛ فالإيقاع الهادئ له موضعه الملائم له، والإيقاع الهادر الصاخب له موضعه الملائم له، والإيقاع الساكن الرقيق له موضعه أيضًا، ويتبدى التلاؤم في أن الآية تتضافر ألفاظها في نغم هادئ إن كانت الآية في تبشير، أو داعية إلى التأمل والتفكير إن كانت في عظة، وتتلاءم نغماتها قويةً إذا كانت في إنذار أو وصف عذاب، ويتناسق الإيقاع متلائماً مع الموضوع من حيث القوة والجرس الصوتي المدوى المنبثق من الألفاظ بحروفها، والجمل بتراكيبها، والخواتم بشدة جرسها وقرع الأسماع بها[1].

وقارئ القرآن عندما ينتقل في تلاوته من سورة إلى أخرى يشعر أنه ينتقل من جو إلى آخر، وكثيرا ما يحدث هذا الانتقال في ثنايا السورة الواحدة، حيث يحصل تغير في الإيقاع ونغمة في الخطاب، مما يشي بأن للإيقاع الصوتي في القرآن الكريم أثراً فعالاً في بيان المعنى وتجليته، فهو مظهر من مظاهر إعجاز القرآن المتمثل بجرس ألفاظه وإيقاعها،ذلك الإيقاع الذي عني به القرآن عناية كبيرة، ولما له من أثر في إمالة النفس في تقبل المفاهيم والأغراض التي جاء بها.

قال تعالى في آخر سورة مريم: ﴿أَفَرَأَيْتَ الَّذِي كَفَرَ بِآيَاتِنَا وَقَالَ لَأُوتَيَنَّ مَالاً وَوَلَداً أَاطَّلَعَ الْغَيْبَ أَمِ اتَّخَذَ عِندَ الرَّحْمَنِ عَهْداً كَلَّا سَنَكْتُبُ مَا يَقُولُ وَنَمُدُّ لَهُ مِنَ الْعَذَابِ مَدّاً وَنَرِثُهُ مَا يَقُولُ وَيَأْتِينَا فَرْداً وَاتَّخَذُوا مِن دُونِ اللَّهِ آلِهَةً لِّيَكُونُوا لَهُمْ عِزّاً كَلَّا سَيَكْفُرُونَ بِعِبَادَتِهِمْ وَيَكُونُونَ عَلَيْهِمْ ضِدّاً أَلَمْ تَرَ أَنَّا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تَؤُزُّهُمْ أَزّاً فَلَا تَعْجَلْ عَلَيْهِمْ إِنَّمَا نَعُدُّ لَهُمْ عَدّاً يَوْمَ نَحْشُرُ الْمُتَّقِينَ إِلَى

[1] - انظر: المعجزة الكبرى، محمد أبو زهرة، القاهرة: 277، 288.

الرَّحْمَنِ وَفْداً وَنَسُوقُ الْمُجْرِمِينَ إِلَى جَهَنَّمَ وِرْداً لَا يَمْلِكُونَ الشَّفَاعَةَ إِلَّا مَنِ اتَّخَذَ عِندَ الرَّحْمَنِ عَهْداً وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَداً لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئاً إِدّاً تَكَادُ السَّمَاوَاتُ يَتَفَطَّرْنَ مِنْهُ وَتَنشَقُّ الْأَرْضُ وَتَخِرُّ الْجِبَالُ هَدّاً أَن دَعَوْا لِلرَّحْمَنِ وَلَداً وَمَا يَنبَغِي لِلرَّحْمَنِ أَن يَتَّخِذَ وَلَداً إِن كُلُّ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا آتِي الرَّحْمَنِ عَبْداً لَقَدْ أَحْصَاهُمْ وَعَدَّهُمْ عَدّاً وَكُلُّهُمْ آتِيهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَرْداً إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَيَجْعَلُ لَهُمُ الرَّحْمَنُ وُدّاً فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْماً لُّدّاً وَكَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُم مِّن قَرْنٍ هَلْ تُحِسُّ مِنْهُم مِّنْ أَحَدٍ أَوْ تَسْمَعُ لَهُمْ رِكْزاً﴾[مريم:77- 98].

تبدأ الآيات بنغمةٍ استفهامية صاعدة تحمل معها شحنات دلالية كما نلحظ وبوضوح وجود إيقاع خاص منسجم انسجاماً عجيباً مع سياق الآيات، والتدرج الذي سارت به السورة التي تمحورت حول قضية التوحيد كما هو شأن السور المكية غالباً؛ حيث ابتدأت السورة بقصة زكريا ويحي، فقصة مريم، ومولد عيسى، فطرف من قصة إبراهيم مع أبيه، ثم بعد ذلك إشارات إلى بعض الأنبياء -عليهم السلام- ثم تأتي بعض مشاهد القيامة، وبعض الجدل مع المنكرين للبعث. كل ذلك في سياق يستهدف إثبات الوحدانية والبعث، ونفي الولد والشريك، بطريقة يتبين بها منهج المهتدين ومنهج الضالين المكذبين.

إن القارئ لنص الآيات يتحقق لديه توازن وتكامل بين المضمون والشكل الخارجي، ويظهر له وبوضوح تلك الصنعة الخفية؛ بسبب التضافر بين العناصر الإيقاعية في البناء اللغوي المتكون من الصوت والدلالة والتركيب النحوي والصرفي؛ وهذا التضافر نتج عنه ظواهر إيقاعية أثرت بشكل ظاهر في البنية الكلية للآيات فيشكل الإيقاع عنصراً من عناصر الدلالة فيها، وليس محسناً هامشيّاً يأتي في إطـار النسق التعبيـري؛ فالبنيـة الإيقاعيـة هنا، وفي جميع آي

القرآن وسوره، هي جزء لا ينفصل عن البنية اللغوية، ولذا فنحن نحس بوجود تناغم خبيء في الآيات، متآلف من انسجام الأصوات الصغرى والكبرى التي تتألف منها، ومن دلالات هذه الأصوات على ما تحمله من دلالات متسقة معها .

تأتي هذه الآيات في سياق استنكار أقوال الكافرين التي يتبجحون بها؛ فجاء القرآن متعجباً من قولهم، وفي سبب نزول هذه الآيات يروي الإمام مسلم عن خباب بن الأرث قال: كان لي على العاص بن وائل دين فأتيته أتقاضاه، فقال لي: لن أقضيك حتى تكفر بمحمد، قال: فقلت له: إني لن أكفر بمحمد حتى تموت ثم تبعث. قال: وإني لمبعوث من بعد الموت، فسوف أقضيك إذا رجعت إلى مال وولد، قال وكيع: كذا قال الأعمش قال: فنزلت هذه الآية[1].

فنغمة التقريع بادية في أسلوب الآيات حتى إننا نحس أن جواً من العنف والشدة يخيم عليها، ويمكننا من خلال استقراء المقومات الإيقاعية الوقوف عند ثلاثة مستويات من هذه المقومات:

1 - مستوى الكلمات وحروفها وحركاتها.

2 - مستوى الفواصل وإيقاعها.

3 - مستوى التماثل الصوتي .

**أولاً - مستوى الكلمات والحروف والحركات:**

ولنبدأ بالحركات وأول ما يمكن ملاحظته هنا هو حركة الفتح، حيث وردت مائتين وثلاثاً وسبعين مرة، وقد مثلت هذه الحركات عند التأمل حركة الانسياب الأفقي للخطاب التقريعي لهؤلاء المشركين، وكأنه موجة هادرة لا يوقفها إلا صوت

[1] - رواه مسلم في صحيحه، بشرح النووي، دار البيان العربي، مصر 9: 128 .

الارتطام بصخرة الفاصلة الدالية؛ فخفة الفتحة ساعدت على الانتقال السريع بين الدوال، مما أتاح للمعاني حالة من الاسترسال في الخطاب الهجومي.

ولو نظرنا مثلا في التعبير بـ(أفرأيت) لأدركنا للوهلة الأولى حقيقة هذا التوصيف، وما ينتجه التوظيف الدلالي لإمكانات اللغة في هذا السياق؛ حيث جاءت اللفظة بخمس فتحات وسكون واحد، كما ندرك حركة الانتقال هذه في توالي أربع حركات بالفتح، وهذا ما قرره القرطاجني وهو يتحدث عن أوزان الشعر حيث قال: "وأوزان الشعر منها سبط، ومنها جعد، ومنها لين، ومنها شديد، ومنها متوسطات بين السباطة والجعودة، وبين الشدة واللين وهي أحسنها، والسبطات هي التي تتوالى فيها ثلاثة متحركات والجعدة هي التي تتوالى فيها أربعة سواكن بين جزءين أو ثلاثة من جزء"[1] وفي هذا قراءة واعية وتفهم لدور ما يعرف بالموسيقى الداخلية الناجمة عن حركات الحروف .

ومما يزيد من حدة الإيقاع الهادر على نفوس السامعين ما نلحظه من حركة التشديد في ثلاث وأربعين مرة معظمها تشديد بالفتح، لتلتقيا معا سرعة الانتقال ووطأة التشديد وتؤديان دورهما في صياغة الموقف.

ولو تأملنا هذه الحركات المشددة في نسقها التركيبي، فسيتبين لنا بجلاء كيف كان هذا التشديد عاملاً مساعداً في سبك البنية الإيقاعية بشكل يدعم نبرة التقريع، حيث تكتسي الكلمات والمقاطع المشددة طابعا كميا يتمثل في زيادة حجم العتاد الهجومي لجيش العبارات المستخدمـــة في بنيتها النسقية؛ إذ تتحول الشدَّات

[1] - منهـاج البلغـاء وسـراج الأدبـاء، حـازم القرطـاجني، دار الغـرب الإسـلامي، بيـروت، ط3، 1986م: 260.

إلى تموجات رأسية تزيد من فاعلية النص في تحقيق غايته التأثيرية.

ويمكننا أن نقف أكثر على حقيقة التشديد في الحرف عندما نقرأ قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انفِرُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الأَرْضِ أَرَضِيتُم بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الآخِرَةِ إِلاَّ قَلِيلٌ﴾[التوبة:38]. فيتصور الخيال ذلك الجسم المثّاقل يرفعه الرافعون في جهد فيسقط من أيديهم في ثقل، ولو كان التعبير بـ (تثاقلتم) لما كان هذا الجرس، وكذلك في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّ مِنكُمْ لَمَن لَّيُبَطِّئَنَّ﴾[النساء: 72]. نلحظ في لفظ (ليبطئنّ) جرساً خاصّاً، حتى إن اللسان يكاد يتعثر حتى يصل ببطء إلى نهايتها[1].

وعلى كلٍّ فإن ما يمكن أن نسجله هنا أن ما اكتسبه التركيب القرآني في الآيات موضوع الدرس كان متساوقاً مع المعنى الكلي، وكان ذلك في الوقت ذاته ناتجاً عن خاصية الكلمات المختارة، وانصب دور القرآن هنا على محور الاختيار الرأسي في المفاضلة بين البدائل؛ ففي هذا المحور يتخير القرآن من البدائل اللغوية ما يحقق تساوُقاً مع المعنى؛ فتكتسب هذه البدائل "قوة تعبيرية بحيث تؤدي بها فضلا عن معانيها العقلية كل ما تحمل في أحشائها من صور مدخرة ومشاعر كامنة لفَّت نفسها لفّاً حول ذلك المعنى العقلي"[2].

وهناك طائفة من الألفاظ التي استعملها القرآن وجاءت متناسبة في صورتـها مع أصدائــها في النفس أو السمع، وكانت الدلالة متناغمة مع الصياغة

[1] - انظر: التصوير الفني في القرآن: 78.

[2] - فنون الأدب، تشارلتن، ترجمة. د. نجيب زكي نجيب مجمود، القاهرة: 76.

فمن " الأوصاف التي اشتقها القرآن ليوم القيامة الصاخّة والطامة، والصاخة لفظة تكاد تخرق صماخ الأذن في ثقلها، وعنف جرسها وشقها للهواء شقّاً حتى يصل إلى الأذن صاخا ملحا"[1].

وفي هذا الصدد يقول ابن جني: "فإن كثيراً من هذه اللغة وجدته مضاهياً بأجراس حروفه أصوات الأفعال التي عبر بها عنها؛ ألا تراهم قالوا: قضم في اليابس، وخضم في الرّطب ذلك؛ لقوة القاف وضعف الخاء، فجعلوا الصوت الأقوى للفعل الأقوى، والصوت الأضعف للفعل الأضعف"[2].

وعندما نعمد إلى تطبيق ذلك على هذه الآيات فإننا سنظفر بمساحة وافية على صعيد الألفاظ والتراكيب ففي قوله تعالى: ﴿وَتَخِرُّ الْجِبَالُ هَدّاً﴾ نجد أن الفعل (خرّ) في هذا الموضع يوحي بكيفية هد الجبال وهدمها وما يصاحبها من أصوات سقوط الصخور وتلاطمها وسرعة ارتطامها، وهذه القوة في التعبير جاءت من التعبير بـ (خر) و(هدّاً) وهذا عينه ما نلمسه في الفعلين: (يتفطرن) و(تنشق) كذلك نلحظ أن الفعل (تؤز) هو صدى مطابق لصوت الأزيز الذي نشأ عنه، وهو صادر عن صوت الهمزة الانفجاري وصوت الزاي الصفيري.

وإذا تأملنا ما يحدثه جرس الكلمات من خلال تراكيبها، فإن الأمر ذاته سيتكرر معنا؛ فعندما قال المشركون: اتخذ الرحمن ولدا في الآية ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَداً لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئاً إِدّاً تَكَادُ السَّمَاوَاتُ يَتَفَطَّرْنَ مِنْهُ وَتَنشَقُّ الْأَرْضُ وَتَخِرُّ الْجِبَالُ هَدّاً﴾ شارك جرس الألفاظ وإيقاع العبارات ظلال المشهد في رسم جو

[1] - التصوير الفني في القرآن: 79.

[2] - الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة، (د.ت)1: 65.

الغضب والغيرة والانتفاض؛ فضمير الكون وجوارحه تنتفض وترتعش وترجف من سماع تلك القولة النابية، والمساس بقداسة الذات العلية؛ فهذه الانتفاضة الكونية للكلمة النابية يشترك فيها السماوات والأرض والجبال، والألفاظ بإيقاعها ترسم حركة الزلزلة والارتجاف [1].

**ثانياً - مستوى الفواصل وإيقاعها:**

يتحقق للإيقاع تمامه ويصل إلى منتهى مبتغاه عندما تنتهي البنية بفاصلة الدال، ذات الجرس الحاد حيث اشتملت الآيات على ثماني عشرة فاصلة دالية، إضافة إلى فاصلة الزاي التي وردت ثلاث مرات.

وبنظرة فاحصة في هذه الفاصلة نجد أن التحول النوعي الذي حصل بها كان له أثر في التناغم مع التنوع في الموقف الخطابي؛ فما كان من توصيف موقف المشركين أنهم اتخذوا الشركاء لأجل أن يكونوا لهم معِزين، وعبرت الآية بالمصدر لتصوير اعتقاد المشركين في آلهتهم أنهم العز نفسه، ثم ما يلبث نظام الفاصلة الدَّالية إلى العودِ بعد حرفِ الرَّدع (كلا) الذي يسهم هو الآخر بدوره بإيقاعه وبمعنى النفي والزجر الذي يحمله في قوة البنية ومتانتها وإمكاناتها على إيصال رسالة الشجب والاستنكار لهذه الجريمة في حق المعبود، وما تجره على النفس الإنسانية، ثم يعود السياق مرة أخرى مع حرف الزاي عندما يصور التعبير القرآني حقيقة هؤلاء عندما يأتي الجواب لسؤال يجيش في نفس الرسول ﷺ بسبب تمادي هؤلاء المشركين في ضلالهم؛ فحالهم ليس حال العزة كما توهموا، وإنما هو

[1] - انظر: في ظلال القرآن، سيد قطب، دار الشروق، القاهرة، ط35، 2005م 4: 2320، 2321.

حال الهز والاستفزاز الباطني؛ حيث شبه اضطراب اعتقادهم وتناقض أقوالهم بالغليان، وتأكد الفعل بالمصدر ترشيحا للاستعارة؛ وبذلك جاء التناغم الإيقاعي لفاصلة الزاي (عزا، أزا) وفقا لطبيعة المشهد الذي تصوره الآيات؛ فحالهم ليس بحال عز، وإنما هو حال الذلة والمهانة؛ لأن الشياطين التي أرسلت عليهم صرفتهم عن الوحي وأوقعتهم في حبائلها.

ولنحاول أن نَسْتكْنِهَ سرَّ الإيقاع بشكل أعمق في قوله تعالى لهؤلاء المشركين: ﴿لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئاً إِدّاً﴾ فاجتماع الهمزة مع الدال وما ترتب عنه من ثقل في النطق كان له الوقع الحاد على السمع، وزاد من هذه الحدة استباق اللفظة بحرف الدال المقلقلة في: (لقد). ولو قدرنا مثلا كلمة مثل: (عظيما) بدل: (إدّا) فسنلاحظ بوضوح فوات الأثر القوي للفظة، بما لها من جرس نغمي منسجم مع الموقف التعبيري للآيات، وقد يظن البعض أن الأفضلية لكلمة (إدّا) كانت لمحض مراعاة الفضيلة السَّجْعيَّة فيجعل المعنى بذلك تابعاً للفاصلة خادماً لها، لكن هذا الظنّ سرعان ما يزول عند معاينة الخاصية الإيقاعية، ويتحول في الحكم إلى العكس من ذلك، عندما يظهر لديه أن الفاصلة كان لها الأثر الفاعل في سياقها التعبيري بفضل المنحى التنغيمي لحرف الدال المنفتحة على الألف بعدها، ولعل هذا الأمر هو الذي حذا ببعض العلماء الأوائل أن يرفضوا إطلاق اسم السجع على هذه الظاهرة التي امتاز بها القرآن، وباين صنوف النثر واطردت في جميع آيهِ تفريقاً منهم بينها وبين سجع الكهان الذي تستجلب فيه السَّجْعة دون النظر إلى توائمها مع المعنى التركيبي، وأصروا على إطلاق مصطلح: الفاصلة .

ومن زاوية أخرى يمكننا أن نلحظ علاقة الفاصلة بحرف الدال الذي ورد إحدى وثلاثين مرة، وعندما نضيف إليه حرف الذال الذي ورد ثماني مرات؛

ليصبح العدد تسعاً وثلاثين، ويسهم هذان الحرفان بشكل بارز في نسيج البنية التركيبية للآيات بصوتها القوي الهادر الذي يترك أثره في النفوس لاستمالتها إلى الحق وتبصيرها بمصير الضالين والمنحرفين عنه، وهذه هي الغاية التي يسمو بها القرآن حيث يجعل من الإيقاع والتعبير الفني وسيلة للتبليغ والتأثير.

ولو أخذنا في التأمل والاستقصاء للسمات الفنية لبنية الإيقاع أكثر لوجدنا الكثير والكثير، ولا عجب؛ فنحن صحبة نص لا تنقضي عجائبه ولا يخلق على كثرة الرد.

لننظر مثلاً كيف يجمع القرآن بين الشدة واللين في آن واحد؛ ففي قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَداً﴾ تطالعنا كلمة (الرحمن) بظلالها الوارفة، فرحمة الله التي سبقت عذابه وسعت كل شيء، وهي موجودة أينما حللت، فياللعجب كيف تقال تلك القولة النابية في حق من هذا شأنه؟! وهذا الشأن عينه يجري على مستوى إيقاع الأصوات؛ حيث يتحقق إعجاز الإيقاع بالجمع بين اللين والشدة؛ ففي وطأة ثقل الشّدَّات والدَّالات والألفاظ المرعدة تستوقفنا الفاصلة في: (وفدا) (ودّا) اللتين تختفي فيهما نبرة التقريع التي نلمسها في (ضدا) و (إدّا) وما فيهما من صعوبة في الانتقال من الحرف إلى الحرف؛ فالسهولة التي نلمسها في حركة الواو وانطلاقة الهواء داخل الفم ويسر انتقالها إلى الفاء في كلمة: (وفدا) تشعرنا بسلاسة قدوم المتقين على ربهم وافدين إليه، كما توحي لنا كلمة: (ودا) بما سيكون للمؤمنين من المودة والتكريم .

وفي سياقٍ آخر نُحاول وصفَ ما نلمسهُ من عذوبةٍ وجمال في أول السورة لتتم لنا المقارنة بين مقامٍ ومقام؛ فنحنُ نلاحظ الفرقَ الواضح بين هذه النغمة المتأججة وتلك النغـمة الهابطــة في دعاء زكرياء -عليه السلام- وهو ينادي ربه

نداءً خفيّاً عندما تنتهي كل فاصلة في هذا الدعاء بياءٍ مُشددة، وتنوين يتحول عند الوقف ألفا لينة، كما نرى ذلك التناسب البديع بين النداء الخفي وبين: (شقيّا ـ وليّا ـ رضيّا).

وبهذا يظهر لنا كيف كانت الفاصلة عنصراً أساساً من عناصر اللغة الإيقاعية، وكيف امتاز القرآن بحسن الإيقاع، حيث يمكن أن نلاحظ كيف انتقلت هذه الفواصل عبر مراحل السورة وقصصها المختلفة، من الرخاء والعمق والروية في (رضيّا ـ صفيّا ـ نجيّا) إلى الفاصلة المشددة عندما يكون جو العنف والشدة مخيما عليها؛ فيصبح الإيقاع هادرا قويا له رنين حاد (مدّا ـ ضدّا ـ هدّا ـ عزّا) فيتنوع الإيقاع الموسيقي هنا بتنوع الموضوع والموقف .

وفي هذا يقرر الرافعي أن "هذه الفواصل التي تنتهي بها آيات القرآن ما هي إلا صور تامة للأبعاد التي تنتهي بها جمل الموسيقى، وهي متفقة مع آياتها في قرار الصوت اتفاقا عجيبا يلائم نوع الصوت والوجه الذي يساق عليه بما ليس وراءه في العجب مذهب"[1].

**ثالثاً - مستوى التماثل الصوتي:**

يتصل محور الإيقاع بمحور التماثل؛ فكلما ازداد هذا التماثل ازدادت الطبيعة الإيقاعية التي تؤكد شاعرية الصياغة [2]

وهذا التماثـل يتجـلى في عدة مظاهـر في النص القرآني؛ فنجده أحيانا في

[1] - إعجاز القرآن والبلاغة النبوية: 216 .

[2] - انظـر: بنـاء الأسـلوب فـي شـعر الحداثـة، التكـوين البـديعي، د. محمـد عبـد المطلـب، دار المعارف، مصر، ط2، 1995م: 364.

تجانس مقاطع الكلمات وتشابه مخارج الحروف أو اتحادها، أو في اتحاد حركات الحروف، وترتب ذلك وفقا لبنية تناسقية تقوم على تكرار المتماثلات بشكل يحدث نوعاً من الإيقاع الذي يُعد عنصراً أساساً في إبداعية التراكيب وجمالياتها.

وإذا حاولنا أن نرصد أنماط التماثل في هذه الآيات فسوف نظفر بقسط وافر منها، وبما يثبت قيام الخطاب القرآني في جانبه الفني على تقنية التماثل، بوصفها آلية للتأثير تزيد في تركيز الشحنات الدلالية، فنجد هذا التماثل قائماً في نسيج التركيب التقابلي، كما في قوله تعالى:

﴿يَوْمَ نَحْشُرُ الْمُتَّقِينَ إِلَى الرَّحْمَنِ وَفْداً ،،ـــــ،، وَنَسُوقُ الْمُجْرِمِينَ إِلَى جَهَنَّمَ وِرْداً﴾

يمكن أن نرصد ذلك في التناظر الصوتي للبناء المقطعي للكلمات وفق هذا الجدول:

| رتبة الآية | الفعل الأول | الفعل الثاني | الفاصلة الاسمية |
|---|---|---|---|
| الأولى | كفر | قال | ولدا |
| الثانية | أطلع | اتخذ | عهدا |
| الثالثة | سنكتب | نمد | مدا |
| الرابعة | نرثه | يأتينا | فردا |
| الخامسة | اتخذوا | ليكونوا | عزا |
| السادسة | سيكفرون | ويكونون | ضدا |
| السابعة | أرسلنا | تؤزهم | أزا |
| الثامنة | تعجل | نعد | عدا |

نلاحظ من خلال هذه الجدول أن ثمَّتَ تشكيلاً إيقاعيّاً ترتب عن نوع من

التماثل في تكرار الفعل وفق مسافات متناسبة بين كل فعلين في الآية، وما يسبقهما أو ما يلحقهما، وهذا التناسق أوجد هذا الإيقاع الداخلي الذي جلب لهذه التراكيب فرادتها وتميزها.

وقد نجد هذا التماثل قائما في قوة الكلمة المشددة كما في:

( أَفَرَأَيْتَ ـــــ أَاطَّلَعَ ) و (وَاتَّخَذُوا ـــــ كَلَّا )

كما يمكن أن نعثر على هذا التماثل والتجانس عن طريق التكرار بذكر مصدر الفعل كما في:

( تَؤُزُّهُمْ أَزّاً ) ( نَعُدُّ لَهُمْ عَدّاً ) ( وَعَدَّهُمْ عَدّاً )

فلا ريب أن المتأمل في هذا النماذج السابقة، يلمس هذا اللون من التماثل والتكرار في القرآن العظيم على أبعاد تكسب النظم إيقاعية تزيده جمالاً وحسناً؛ ذلك أنه ما من أحد يشك في أن الجمالية الإيقاعية، تنشأ عن تماثل وتكرار على أبعاد مناسبة لسلامة الجرس، وصحة النغم في بناء اللفظة أو الجملة أو النسق بصفة عامة.

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

**المصادر والمراجع:**

- إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1974م.
- الاتجاه النفسي في نقد الشعر العربي، د. عبد القادر فيدوح، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1992م.
- بناء الأسلوب في شعر الحداثة، التكوين البديعي، د. محمد عبد المطلب، دار المعارف، مصر، ط2، 1995م.
- التصوير الفني في القرآن، سيد قطب، دار المعارف، مصر.
- الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة، (د.ت).
- صحيح مسلم بشرح النووي، دار البيان العربي، مصر.
- فنون الأدب، تشارلتن، ترجمة. د. نجيب زكي نجيب مجمود، القاهرة.
- في البنية الإيقاعية للشعر العربي، د. كمال أبو ديب، دار العلم للملايين، بيروت.
- في ظلال القرآن، سيد قطب، دار الشروق، القاهرة، ط35، 2005م.
- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت.
- المعجزة الكبرى، محمد أبو زهرة، القاهرة.
- منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطاجنّي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط3، 1986م.
- النقد الأدبي، دراسات نقدية وأدبية حول إعجاز القرآن، د. صلاح الدين محمد عبد التواب، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003م.

د. عبد السلام عمارة إسماعيل
جامعة المرقب / كلية الآداب الخمس

تقديم:

إن اضطراب الوسواس القهري هو اضطراب نفسي ينتشر بين الناس بمعدل2%من السكان وان كثيرا من المرضى يخفون اضطرابهم ويجعلوه سرا بينهم وبين أنفسهم؛ ذلك لان أعراضه مخجلة ويعتبرها المرضى علامة على عدم اتزانهم النفسي وخوفا من أن يعتبرهم الناس مجانين أو أنهم عديمي الأيمان أو الاستسلام للشيطان،وخاصة أن المعنى اللغوي والديني للوسوسة معروف عند المسلمين وعموم الناس بالوسوسة الشيطانية(الوسواس الخناس) ،وهذا يخلط بين مفهوم الوسواس الخناس ووسواس النفس واضطراب الوسواس القهري والذي هو موضوع مختلف إلى حد كبير.

فمريض الوسواس القهري عادة ما يعاني من أفكار تسلطية تسيطر على ذهنه دون رغبة منه فتجعل منه عبدا لها يحاول أن يتخلص منها أو يسعى للتخفيف من القلق الناتج عنها بممارسة سلوك جبري متكرر يشعر في حقيقة الأمر بأنه سخيف ويتمنى أن لا يراه الناس يمارس هذا السلوك الغريب أو المتكرر الذي لا جدوى منه،فالأفكار التسلطية والأفعال القهرية المصاحبة لها غالبا ما تبدو غير منطقية وغير معقولة ومزعجة وتتعارض مع قيم المريض.

وهذا يدعو لتسليط الضوء على هذا النوع من الأمراض النفسية في هذا البحث .

أهمية البحث:

إن الوسواس القهري أحد الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعا بين الأفراد وخاصة الفئة الأكثر حرصا وتنظيما ومن ذوي المستويات العلمية العليا ونظراً لعدم وضوح الرؤية حول هذا الاضطراب في ثقافة الناس يرى الباحث أهمية التعرض لهذا الاضطراب من حيث توضيح المفهوم والأنواع وأساليب العلاج.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تناول موضوع اضطراب الوسواس القهري بين أفراد المجتمع الإسلامي وذلك من خلال الأهداف الآتية :

1. التعريف باضطراب الوسواس القهري.
2. التعريف بأنواع الفكر الوسواسي و السلوك القهري المرتبط بالفكرة الوسواسية.
3. التعريف بالأساليب العلاجية للحد من اضطراب الوسواس القهري.

## المبحث الأول:

## مفهوم الوسواس القهري

تعريف الوسواس والقهر :

يعرفه(حامد زهران):بأن الوسواس فكر متسلط، والقهر سلوك جبري، يظهر بتكرار وقوة لدى المريض ويلازمه ويستحوذ عليه، ويفرض نفسه عليه، ولا يستطيع مقاومته، رغم وعي المريض وتبصره بغرابته وسخفه وانعدام معناه ومضمونه وانعدام فائدته.(زهران،423.1977)

فيشعر المريض بالقلق والتوتر إذا قاوم فكرة الوسوسة فتجبره على القيام بأفعال أو حركات قهرية، رغم إرادته وهو يتمنى أن لا يقوم بذلك.

الفكرة المتسلطة: إن الفكرة الاقتحامية أو الوسواسيه تحشر نفسها في وعي الفرد رغما عنه ويعرف أن مصدرها هو عقله؛ لكنه يحس بأنها غريبة عليه لأنها عادة ما تكون مخالفة بشدة لتوجهاته ومبادئه ومشاعره إذ أنها فكرة لا معنى لها فيكون رد فعله شيئا من القلق والضيق فيحاول التخلص منها لكنه يعجز عن ذلك، وكلما قاومها كلما زادت حدة إلحاحها على وعيه، وقد تظهر في وعي الإنسان على شكل صورة ذهنية تسلطية تأخذ شكلا جنسيا أو مقززا بشكل أو بآخر ويشعر منها بقشعريرة بدنه وانزعاجه التام منها كما تؤلم ضميره؛ لكنه لا يستطيع الخلاص منها، وقد تأخذ شكل اندفاعات غريبة تأخذ شكل الرغبة في فعل شيء خارج عن المألوف مثل التفوه بألفاظ بذيئة أو كلمات غريبة أو عدوان تجاه الناس في الشارع.

وهكذا فإن خبرة الوسواس كخبرة نفسية واعية تختلف عن الخبرة العادية في أن إحساس الإنسان بالفكرة الوسواسية مختلف عن إحساسه بأفكاره العادية ، فالفكرة الوسواسية تقتحم عليه وعيه وتتعلق غالبا بما لا يحبه أو مالا يتفق مع قيمه ورغباته، وهي بالتالي تزعجه فيحاول التخلص منها لكنه كلما حاول الخلاص منها كلما زاد إلحاح الفكرة عليه وزاد قلقه وتوتره وعذابه ، وهذا يسقطه في حلقة مفرغة لا يستطيع الخلاص منها مما يضطره إلى عدم البوح بها للناس بسبب الخجل؛ لإدراك أن ذلك أمر سخيف أو محرم أو لا معنى له أو غير مقبول اجتماعيا أو أخلاقيا أو دينيا أو أن يصفه الناس بالجنون.

ولكي توصف الفكرة بأنها فكرة وسواسية لا بد من توافر الشروط التالية:

1. أن يشعر المريض بأن الفكرة تحشر نفسها في وعيه وتفرض علي تفكيره رغما عنه وهي تنشأ من عقله وليست بفعل مؤثر خارجي.

2.أن يعي المريض تفاهة أو لا معقولية الفكرة وعدم صحتها وعدم جدارتها بالاهتمام.

3.محاولة المريض المستمرة لمقاومة الفكرة وعدم الاستسلام لها.

4.إحساس المريض بسيطرة هذه الفكرة وقوتها القهرية عليه فكلما قاومها كلما زادت إلحاحاً عليه.

السلوك الجبري (القهري): السلوك الجبري أو الفعل القهري هو الجزء الكبير من الظواهر القهرية عند وصف الوسواس القهري، وهو الشعور بالقهر علي أداء الفعل والذي يحاول من خلاله التخلص من الضيق والتوتر المتصاعد الحدة الذي تسببه الفكرة التسلطية، وقد يكون فعلا عضليا أو حركيا بالمعنى المعروف كغسل اليدين أو تنظيف مكان الجلوس أو لمس المقبض . . . .الخ . وقد يكون فعلا عقليا كعد الأرقام أو أن يسترجع ذهنه جملة أو مقولة ما أو مقطعا من أغنية ما أو أدعية معينة، وهذا بالطبع يختلف عن الأفعال التي يرغب في أدائها بإرادته وهو سعيد بأدائها، فالأفعال القهرية تتجاوز الاعتياد وتكون مرغمة للمريض أن يؤديها بشكل غريب وغير طبيعي وغير منطقي؛ لأن هذه الأفعال تأتي استجابة لإبعاد الخوف والفزع الناتج عن سيطرة الفكرة الوسواسية فيشعر نتيجة أداء هذه الأفعال القهرية بالراحة والاطمئنان المؤقت رغم يقين المريض بأن الأفعال القهرية ليس لها علاقة براحة الإنسان و اطمئنانه .

ويوصف الفعل بأنه فعل قهري إذا توفرت فيه الشروط التالية:

1. أن يحس المريض بأنه مرغم علي فعل معين يراه بلا جدوى أو زائداً عن الحد الطبيعي أو أن يفعل شيئا يفعله كل الناس ولكن بشكل طقوسي مبالغ فيه وحسب قواعد صارمة.

2. أن يحاول المريض منع نفسه من تكرار هذا الفعل ولكنه دائما ما يفشل بسبب ما ينتابه من ضيق وتوتر كلما منع نفسه من تكرار الفعل.
3. أن تكون الاستجابة للأفعال القهرية بنوعيها الحركي والعقلي من المريض لأجل منع أو إنقاص المعاناة المصاحبة للامتناع عن فعلها، أو من أجل عدم حدوث أمر مكروه كالموت أو الفشل في أي جانب من جوانب الحياة، وهذا أمر غير منطقي من حيث انعدام العلاقة بين الفعل القهري والحدث المتوقع أو المكروه ، أو أن الفعل القهري مبالغ فيه .

المبحث الثاني:

أنواع الفكر ألوسواسي والأفعال القهرية

الأفكار الوسواسية:

تتلخص الأفكار التسلطية أو الوسواسية الأكثر شيوعا عند المسلمين - وهي مرتبة تنازليا - فيما يلي:

1. أفكار تسلطية دينية ومنها المعاودة الفكرية التي تتصل بالأسئلة التي لا يمكن الإجابة عنها عن الذات الإلهية والمقدسات عموما ومنها أفكار السب والتطاول والشك .
2. أفكار التلوث والوساخة .
3. أفكار تسلطية جنسية .
4. أفكار تسلطية تتعلق بالمرض والعدوى .
5. أفكار تسلطية تتعلق بالانضباط والالتزام بالترتيب .
6. أفكار تسلطية عدوانية .

ويحدد "وائل أبو هندي" الأشكال العامة للوسوسة الغالبة التي يعاني منه مرضى الوسواس القهري والتي يمكن أن يوضع فيها أي محتوى من المحتويات كالدين أو الجنس أو النظافة أو العدوان تجاه الذات أو الآخرين . أو الخوف من المرض أو الإحساس بعدم النظافة أو الطهارة إلي آخره ، وهي كما يلي :

أولا: الاجترار الوسواسي (المعاودة الوسواسية ) :

وهي الوقوع في فخاخ مجموعة من الأفكار متعلقة بموضوع معين بحيث لا يستطيع المريض التوقف عنها وعادة ما يكون الموضوع نفسه من المواضيع التي لا معنى للتفكير فيها مثل أشياء أو مواقف حدثت منذ أيام من أقوال وأفعال مهمة وغير مهمة دون استطاعته التوقف عنها، وعادةً الشك في الذاكرة، ويحس أنه مشى، وما دام أنه قد نسى فإن أشياء خطيرة قد حدثت، وهكذا يحاول التذكر وإعادة التذكر ثم يكذب الأدلة على ما حدث وما لم يحدث .

وقد يكون الموضوع المجتر حول المواضيع المحرمة شرعا بالنسبة للشخص الذي يخوض فيها مثل "من خلق الله" وقد روي أن أحد الصحابة قال لرسول الله ﷺ ( إني لا أجد في صدري ما تكاد أن تنشق له الأرض ، وتخر لها الجبال ، فقال عليه الصلاة والسلام : " أوجدتموه في قلوبكم ..ذلك صرع الإيمان "ثم قال " الحمد لله الذي رد كيده إلى الوسوسة ) وفي حديث آخر : " إن الشيطان ليأتي فيقول له: من خلق الشمس ؟ فيقول : الله . فمن خلق القمر ؟ فيقول : الله . فمن خلق الله ؟ فمن وجد ذلك فليقل: آمنت بالله ورسوله".( نقلا عن أبو هندي،50:2004 ) .

ثانيا : المخاوف ألوسواسيه :

وهذا النوع يأخذ أشكالا عديدة تتغير حسب المتغيرات الاجتماعية الثقافية مثل ما كان سابقا الخوف من مرض الطاعون أو الجذري أو الكوليـرا ولكنـه غير

موجود الآن، وحل محله الخوف من السرطان أو الايدز أو الالتهاب الكبدي هذه الأيام، وهناك فرق بين الخواف والخوف، فالخواف أو ما يعرف بالفوبيا هو خوف من أشياء لا تخيف بطبيعتها، أو خوف محدد من شيء واحد فقط مصحوب بالقلق والتوتر حين توفر عنصر الخوف .أما الخوف الوسواسي وهو الخوف من مصادر مخيفة بطبيعتها مبالغ فيها مقارنة بشعور الآخرين .

ثالثا : الأفكار الاقتحامية ( التسلطية ) : وهي الأفكار التي تفرض نفسها على وعي الفرد دون مقدمات ودون إرادة منه، مصحوب بإحساس الفرد اتجاهها بالرفض والضيق أو الاستغراب أو الإحساس المفرط بالمسؤولية عنها، مع عدم قدرته على التخلص منها رغم محاولاته المتعددة والمتكررة .

ويزداد إلحاحها عليه كلما زاد من مقاومته لها، ومنها أفكار التجرؤ على المقدسات أو المعتقدات الدينية. وكذلك الأفكار ذات المحتوى الجنسي ذات الطبيعة الشاذة أو المتعلقة بالمحارم، وهذه الأفكار تصيب الأشخاص ذوي الأفكار والوعي الديني، الشخصيات النقيضة تماماً لهذه الأفكار الاقتحامية وهم المتدينون أو الملتزمون دينيا وخلقيا والمهتمون بالعفة الجنسية .

رابعا : الصور التسلطية : وهي تأخذ شكل صورة ذهنية تقتحم وعي الفرد وتفرض نفسها عليه وهي تحتوي صورة أو موقف أو حركات تكون منفرة ومزعجة و مقززة للشخص مثل صورة ( موقف جنسي مع محرم ) .

خامسا : الاندفاعات الوسواسية: وتأخذ شكل الرغبة في فعل شي خارج عن المألوف في موقف مهيب مثل الضحك بصوت عالي في عزاء أو أن يخرج لسانه أو يبصق في المسجد أو يتفوه بألفاظ فاحشة اتجاه المقدسات أو المعتقدات الدينية . أو رغبة في اندفاعات جنسية اتجاه المحارم أو اتجاه الناس في الشارع أو

الأماكن العامة أو اندفاعات انتحارية مثل الرغبة الملحة في قتل النفس كلما وقف في أماكن مرتفعة أو قرب البحر أو الرغبة في ان يلقي الموسوس بنفسه من السيارة وهي مسرعة أو ما شابه ذلك .

السلوك القهري :

وهو ما يعرف بالقهر أو القسر أو الإجبار وهو الفعل الناتج عن استجابة أو رد فعل لفكرة وسواسيه متسلطة كما أسلفنا .

والفعل القهري سلوك يمارسه الفرد الموسوس لكي يتخلص من القلق والتوتر الذي تشكله الفكرة الوسواسية المسيطرة على ذهن الفرد ومن أمثله هذه الأفعال :

1. عد درجات السلالم أو أعمدة النور في الشارع كلما مر بها أو كتابة عدد من الكلمات قبل البدء في الإجابة أثناء الامتحان.
2. تكرار التردد على المطبخ للتأكد من قفل أنبوبة الغاز أو الحنفيات أو الأبواب قبل النوم .
3. تكرار الوضوء أو الغسل من الحدث أو إعادة الصلاة أكثر من مرة بشكل مزعج ودائم .
4. غسل الأيدي والأواني والأشياء التي يستعملها الآخرون عديد المرات بشكل مفرط ومبالغ فيه .
5. وضع الأشياء في أماكن محددة وبترتيب معين على شكل طقوس يومية مع التقيد الشديد بتنفيذها .
6. تفادي ملامسة الآخرين حتى بالمصافحة خوفا من انتقال العدوى المفترضة في عقل الشخص الموسوس .

7. تفادي السيدة الموسوسة استقبال الضيوف في البيت واختلاق الأعذار، لأن ذلك يجر إلى الإرهاق في أعمال النظافة الجبرية بعد مغادرة الضيوف.

المبحث الثالث :

أساليب علاج الوساوس والقهر

تتمثل أساليب العلاج النفسي والطبي لاضطراب الوسواس القهري في الآتي :

أ - التقيد بما ذكره الرسول ﷺ حول كيفية التصرف التي على المسلم أن يواجه بها الوساوس فإن كان مصدره الشيطان فإن الاستعاذة بالله منه تكفي لطرده وإن بقيت الفكرة رغم الاستعاذة بالله من الشيطان الرجيم فهو اضطراب الوسواس القهري ، فقد تناول سيد الخلق الموضوع وأرشدنا إلى آليات صرف الانتباه ووقف الأفكار ومقاومة الأفعال القهرية . عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ : " إذا وجد أحدكم في بطنه شيئا فأشكل عليه : أخرج منه شيء أم لا ؟ فلا يخرج من المسجد حتى يسمع صوتا أو يجد ريحا "صدق رسول الله، وعن عبد الله بن زيد _ رضي الله عنه _ قال : شكا رجل إلى رسول الله ﷺ يخيل إليه أنه يجد شيئا في الصلاة ، فقال " لا ينصرف حتى يسمع صوتا أو يجد ريحا " صدق رسول الله، وعن أبي سعيد الخذري رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال : " الشيطان يأتي أحدكم وهو يصلي فيأخذ بشعرة من دبره فيمدها فيري أنه قد أحدث فلا ينصرف حتى يسمع صوتا أو يجد ريحا "صدق رسول الله .

وعن أبي بن كعب رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال : إن للوضوء شيطانا يقال له ولهان . فاتقوا وسواس الماء" صدق رسول الله . (نقلا عن أبو هندي ، 82.2004 ) .

ب- التقيد بالعلاج السلوكي المعرفي .

قدم أبو زيد البلخي في القرن (التاسع _العاشر) الميلادي حول الوسوسة والأفعال القهرية المصاحبة إرشادات علاجية تتضمن ما يلي :

1. أن يعلم المريض أنه يعاني من مرض وأن الناس من معارفه يشهدون بأنها وساوس باطلة، وأنها لا تسبب أي ضرر بل هي مجرد أفكار سخيفة عليه ألا يلتفت إليها .
2. أن الوساوس هي مجرد خواطر مزعجة مثل الأحلام السيئة التي لا تتحقق لمجرد أن الإنسان يحلم بها وأنه يدرك بعد استيقاظه من نومه أنها مجرد أحلام ، واستبدال الفكرة السيئة بفكرة حميدة يدفع بها الموسوس الفكرة التسلطية المكروهة .
3. يوجه أبو زيد البلخي نظر المريض بالوسواس إلى أن الجسم يداوي نفسه أفضل من الطبيب و أن مرض الوسواس لا يقتل و أنما تقتل الآجال .
4. أن يدرك المريض بالوسواس (أن الله تبارك وتعالى .. أراد ...عمارة هذه الدنيا وبقاء أهلها فيها إلى المدة التي قدرها ... كذلك جعل أسباب السلامة فيها أغلب من أسباب المهلكة ) .

وهي أشارة إلى أهمية الأفكار الايجابية وهي أن الشفاء هو الأصل في الأمراض كلها، وهو بذلك يدفع عن المريض الأفكار السلبية مثل: أن المرض يؤدي إلى الهلاك أو الجنون، ومثل الخوف من مآل المرض لدى مرضى الوسواس القهري، مما يدفع بالأفكار السلبية بعيدا عن عقل الموسوس، وهو مزيج بين العلاج المعرفي والعلاج الديني .

5. أن يعلم أن الله تعالى ... جعل بلطفه لكل داء دواء ، و أكد أبو زيد البلخي على أهمية التداوي باستخدام العقاقير.

6. يوجه (البلخي) تفكير الفرد لمن استولت عليه وسوسة الموت أو توهم المرض (وسواس المرض) بأن الموت لا يأتي إلا بأسباب، والجسم لا يموت إلا بمقومات معقولة، وأن هذه الوسوسة لا تستند على دليل منطقي وعلمي بوجود مرض خطير.
7. إعطاء المريض الأمل في الشفاء وهو ممكن بإذن الله لعلاجه من اليأس والقنوط من الشفاء كما يحس به مريض الوسواس القهري .
8. أن يحرص المريض علي تجنب الوحدة و العزلة؛ لأنها تزيد من حديث النفس والفكر الوسواسي .
9. شغل أوقات الفراغ بالعمل الصالح وما يفيد الناس والترفيه عن النفس والاعتدال والوسطية التي يدعو إليها الدين الإسلامي كما ينصح به علماء الصحة النفسية .
10. يستعين المريض بمن يثق في مودتهم له وحبهم له ليعينوه على تكذيب الوساوس .

ج - العلاج الطبي الدوائي :

يتم علاج الحالات التي تتأزم ويفشل في علاجها الأساليب المعرفية والنفسية بالكشف الطبي لدى الأطباء النفسيين وتناول العقاقير الدوائية التي تنظم العمليات الفسيولوجية في المخ وعمل الناقلات العصبية المسئولة على الإدراك والتفكير ومنها مضادات القلق وبعض الأدوية المصنعة للتخلص من الوساوس والأفعال القهرية المصاحبة لها .

توصيات البحث :

يوصى الباحث الأفراد الذين يشعرون بأن الأفكار ألوسواسيه تتسلط على أذهانهم بما يلي :

1. ضرورة تعزيز الثقة بالنفس وتقوية أرادة الفرد اتجاه هذه الأفكار وتسخيفها والنفور منها لكي يتم التخلص منها تدريجياً .
2. التخلص من المخاوف المصاحبة لحالة الفكر الوسواس وتحدي الخوف بشجاعة لإيمانه بما جاء في الآية الكريمة "قل لن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا " صدق الله العظيم . وهذا يسرع من التخلص من الوساوس .
3. لا يستسلم لأي فكرة سخيفة ولا يعطيها أهمية في نفسه لتشغله عن ما هو أهم منها في حياته .
4. عدم تكرار الأفعال من غسل و وضوء وصلاة وشك في قفل الأبواب أو الخوف على حياة أطفالنا أكثر من اللازم لكي لا تستحوذ علينا الأفكار الوسواسية
5. لا يجب أن نتطاير ونجعل للفكر الخرافي في عقولنا مكان ونؤمن بأن الله مدبر الأمور مقدر الأسباب مسخر الأرزاق بيده ملكوت كل شيء وإليه المصير وبيده نواصينا وإليه مآلنا.
6. الاستشارة النفسية لدى المختصين بالعلاج النفسي وأصحاب الاختصاص والابتعاد عن المخادعين و الدجالين الذين يسترزقون من وراء مصائب الناس.
7. في حال فشل كل هذه الجهود اللجوء إلى الطب النفسي لأخذ العلاج الدوائي المناسب تحت أشراف طبيب نفسي مختص.

المراجع

1. أبو هندي ، وائل (2004) : الوسواس القهري بين الدين والطب النفسي ، نهضة مصر ، ط 2
2. زهران ، حامد عبد السلام (1977) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ،عالم الكتب ، ط2.
3. أبو حجلة، نظام (1998): الطب النفسي الحديث، الجامعة الأردنية ، كلية الطب.
4. زينب شقير، (2002) الشخصية السوية والمضطربة، القاهرة، مكتبة النهضة العربية .
5. عبد المطلب القريطي، (1998) في الصحة النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي .

Dr. Musa M. Kribat
*Al-Mergheb University, Al-Khums, Libya
Tel. 00218927075513
Post Box: 40091
Email: mmkrebat@yahoo.co.uk

## Abstract

The results of the study reveal that all user groups satisfied with the quality and quantity of current financial disclosure in Libyan banks' annual reports, both in absolute terms and relative to other sectors. Although concern appears to exist about the current degree of compliance with mandatory requirements, the development of the LSM and recent economic reforms were both seen as likely to have a positive impact on this and other aspects of financial disclosure practices amongst Libyan banks. Finally, user groups particularly strong support to the notion that "Libyan banks' external auditors should be independent of management influence". This result might cast some doubt on external auditor's independence in Libya, particularly because the external auditors strongly supported this statement as did the general managers.

**Keywords**: financial disclosure**;** annual reports; annual reports' users; Libyan banks.

## 1-Introduction

Disclosure is "the communication of economic information, whether financial or non-financial, quantitative or qualitative relating to an enterprise's financial position and performance" (Owusu-Ansah, 1998, p. 608). The importance of financial sectors for macro-economic fast development has been argued for and supported in the literature for many years. The recent global credit crisis has provided dramatic evidence that weaknesses in banking systems lead very quickly to deterioration in the real economy. Moreover, the banking industry also plays a key role in maintaining confidence in the financial system of a nation. Thus, there is extensive and widespread interest in the well-being of banks, with user groups needing relevant, reliable, understandable, material and comparable information that assists them in evaluating the financial position and performance of the banks for making decisions.

## 2-Research problem

In addition to the need for evidence on disclosure practices in the global banking sector, the focus on Libya is particularly timely, as the nation is undergoing a series of major economic and market reforms including liberalisation, privatisation and stock market development programmes. The underlying aim of these reforms is to enhance economic performance and efficiency and create an attractive investment climate that encourages both domestic and foreign investment. Previously, the Libyan government had less reason to be concerned about

disclosure practices since it was both owner and management, and could in practice demand whatever information it needed; with privatisation, the owners -the shareholders- are not involved in management, yet are clearly likely to be enthusiastic to know about management's performance and the entity's results in a reliable way.

The privatisation programmes in developing nations are intended to be attractive to the investing public via appropriate disclosure practices and clear transparency emerging regarding the performance of the firms concerned (Al-Razeen and Karbhari, 2004). In addition, the success of the intended privatisation programme in attracting private investment will depend, among other things, on the usefulness and reliability of corporate information made available to the public. Therefore, studies that identify the needs and demands of the users will potentially help both regulatory authorities and the preparers of annual reports to improve disclosure in meaningful ways (Al-Razeen and Karbhari, 2004).

Therefore, the main questions are:

1- What are the perceptions of the groups of users about the financial disclosure in the Libyan banks?
2- Are there any significant differences among the groups of users in terms of perceptions about financial disclosure in Libyan banks' annual reports?

## 3-Importance of Research

The study makes several contributions. By investigating the perceptions of users regarding the financial disclosure in the Libyan banks' annual reports, this study will be of potential

importance to regulators and preparers of the documents and may assist in the improvement of communication between the bankers and the reports' users. In addition, the timeliness of this study, in terms of both recent global turbulence and Libyan economic/political changes, and attempts to harmonise international accounting regulations, enhances its Likely importance to Libyan accounting standard-setting bodies and other relevant law makers, in evaluating the preparers' perceptions of current financial disclosure practices.

In this change-based context, the results may also assist Libyan policymakers as they develop market mechanisms in both the real and financial sectors, in which reliable information about asset values is a key input. Moreover, the study will provide feedback from the banks' annual reports' users to Libyan banks, the Central Bank of Libya and the appropriate regulatory authorities, as well as generating empirical evidence relating to the value of annual reports that will clearly be of concern to preparers of Libyan banks' annual reports.

This study also has a special importance because it is, to the best of this researcher's knowledge, the first specific investigation of user's perspective about the financial disclosure practices in Libyan banks. Further, this study will also provide a rich description of the present status of financial disclosure not just in Libya, but by expanding the limited literature on financial accounting in the North African region as a whole.

## 4-Objectives of Research

The main aim of this study is to evaluate and examine the

point of views of users of accounting information about the financial disclosure in Libyan banks' annual reports.

## 5-Research Methods

a questionnaire survey is used to examine the opinions of users of annual reports in order to evaluate and investigate perceptions of Libyan banks' financial disclosure practices. The user groups who are targeted by the questionnaire survey are:

institutional investors; external auditors; tax officers; Central Bank officers; bank loan and investment officers; and academics. The researcher designed a series of closed questions reflecting the aims of study. The vast majority of the questions took the form of statements, with respondents asked to indicate their views using a five-point Likert scale.

## 6-Previous Studies

Chandra (1974) examined the extent of consensus between: (i) public accountants (as preparers or users of accounting information); and (ii) security analysts (as user of accounting information) about the value of information included in corporate annual reports in the United States. The findings revealed that there was no consensus between accountants and financial analysts in terms of the information items' role as factors in equity investment decisions. The paper suggested several possible explanations for the lack of consensus: (i) A lack of communication between the users and preparers of the information; (ii) A time lag between what the users requirements and the preparers' delivery; and (iii) Accountants' tendency to comply with the traditional order, instead

of experimenting with new ideas and methods of identifying users changing information needs.

Wallace (1988) who examined the perceptions and views of users about information disclosed in corporate financial statements in Nigeria. The findings of the study revealed a high level of onsensus between civil servants and financial analysts (98%), civil servants and managers (92%), financial analysts and managers (93%), managers and investors (96%) and other professional and investors (96%). In contrast, there was a low level of consensus between accountants and investors (61%), accountants and managers (61%) and accountants and other professionals (49%). Finally, the author compared results of this study with related analyses across the developed world and found that the perceptions of Nigerian user-groups differ from those in various other developed countries in terms of the perceived importance of particular information items.

Abu-Nassar and Rutherford (1996) examined the opinions of external user-groups regarding the usage of annual financial reports in Jordan. The findings of the study suggested that, the respondents considered annual reports to be the most significant source of information (followed by visits to firms and communication with management). Most user-groups indicated a moderate level of dependence on annual financial reports for making their decisions; however, the results also revealed that most user-groups read few of the reports and spend little time on each one. The main reason for this result was a perceived lack of credibility, whereas a lack of understanding was regarded as the least important reason. With regard to users' understanding of the content of annual reports, the respondents rated the auditors' report as the most easily comprehensible section. Finally, the respondents considered the amount of information disclosed in Jordanian annual reports to be inadequate, and complained about lack of comparability and consistency across firms, even in a single industry.

Nasser et al. (2003) provided an exploration of the perceptions of various users of financial information in Kuwait. The findings of the study found that, first, respondents again regard the annual report as the most important source of information, followed in this case by information obtained directly from the company and specialist advice. Second, the user-groups ranked credibility and timeliness as the most important characteristics of useful corporate information. Third, the respondents confirmed that the annual report does play a useful role when making their investment decisions, evaluating the company's performance and monitoring their investments. Fourth, the respondents indicated that all the main parts of the annual report are trustworthy and easy to understand, but they regard financial statements as the most important section.

Naser and Nuseibeh (2003) examined the perceptions of various users about the usefulness of the annual reports of Saudi joint stock companies. The findings of the study revealed that Saudi users primarily rely on information made available by firms, but they regard the annual reports as the most significant source of information for decision-making. In addition, the respondents also indicated that they regard the income statement as the most significant section of annual report, although the auditor's report is the most clearly understood.

Al-Razeen and Karbhari (2004) provided more detailed evidence regarding the perceptions of users of annual reports in Saudi Arabia. The results revealed that the balance sheet and the income statement are regarded as the most important sections of the annual report by most of the Saudi users' groups. The cash flow statement was found to be the least significant.

Mirshekary and Saudagaran (2005) provided the first detailed evidence about attitudes, perceptions and characteristics of financial statement user-groups in Iran.

The results indicated that consistent with the majority of studies in other developing countries, most users in Iran regard the annual report as the most important source of information for making economic decisions, depending more heavily on them than on advice from stockbrokers and acquaintances or on tips and rumours. The authors also concluded that the user-groups ranked the income statement, the auditors' report, and the balance sheet respectively as the three most important parts of annual report. All user-groups regarded the delay in publishing the annual reports, the lack of reliability in information, and the absence of adequate information as factors restricting the effective usage of annual reports. Finally, the results indicated that most of users of corporate financial statements in Iran see a delay in publishing annual reports, lack of trust of the information, and lack of adequate disclosure as major concerns.

Chen and Hsu's (2005) study examined perceptions of individual investors about the usefulness of the annual report and other information sources in Hong Kong. The results indicated four significant findings. First, although individual investors in Hong Kong use annual reports for investment decisions, they consider annual reports as being less useful than other alternative information sources such as: historical information on stock prices; dividends and earnings; company related news; advice from analysts; and newspapers and magazines. Second, relevance and reliability are regarded by individual investors as the two most desirable qualitative characteristics of financial statements. Third, the perceived usefulness of annual reports is influenced not only by investor features such as the education level, investment experience, type of share holding and investment horizon, but also by the type of firms in which they invest. Finally, individual investors in Hong Kong desire additional information, in particular

relevant non-financial information, to be disclosed in annual reports to assist them in investment decision-making.

Stainbank and Peebles (2006) investigated the relative importance of sources of financial information used by preparers and users when making hold, buy or sell decisions. To achieve this aim, 172 questionnaires were posted in 2000 to two groups, one representing the preparers of annual reports (financial managers) and the other representing the users of annual reports (institutional investors). The findings of the study revealed that the preparer groups ranked stockbroker advice first, whereas user groups considered communication with management to be the most important source of information.

With regard to the perceived importance of information obtained through company announcements and disclosures, the preparer groups regarded the annual report as the most important source of information, while the user groups ranked the preliminary announcements of the company first. Both groups were asked to indicate how thoroughly they read each component of annual report and the preparers ranked the income statement first in this regard, while the user groups read the cash flow statement the most thoroughly. With regard to the qualitative criteria used for assessing the usefulness of accounting practices, the preparers emphasised fair presentation, understandability and relevance, while the user groups preferred comparability, faithful representation and relevance. Finally, regarding the perceived importance of standard-setting and regulation of disclosure, the preparer groups ranked ‘to prevent reporting abuses such as the manipulation of numbers’ as being the most important, whereas the user groups ranked the reason ‘to ensure that management does not suppress unfavourable information’ first.

## 7-Rate of Response

Table 1 outlines the distribution numbers and response rates for the questionnaires.

**Table 1: Questionnaire Distribution and Response Rates of the Questionnaires**

| Users | Distribution Number | Responses | Rate of Response |
|---|---|---|---|
| Tax Officers | 20 | 14 | 70% |
| External Auditors | 20 | 17 | 85% |
| Academics Staff | 20 | 10 | 50% |
| Central Bank Officers | 20 | 10 | 50% |
| Institutional Investors | 25 | 15 | 60% |
| Commercial Bank loan and Investment Officers | 20 | 15 | 75% |
| **Total** | **125** | **81** | **64.8%** |

## 8- Statistical Procedures

In the analysis of questionnaire responses across user groups, the Kruskal-Wallis *H* test is -the non-parametric version of the parametric one-way ANOVA test- was used to evaluate the significance of differences in the sample means. The test was conducted throughout using a conventional 5% confidence level. A significant value for the Kruskal-Wallis *H* statistic indicates that at least one of the group means is different from at least one of the others.

### 9- Reliability and Validity

***Reliability***

The most popular test for internal consistency is the "coefficient alpha" (Botosan, 1997). Coefficient alpha ranges between zero and

one; the higher the coefficient, the more reliable the instrument. The literature suggests .70 as the minimum acceptable reliable level (De Vaus, 1990), although a preferable reliable figure of .80 or above is also sometimes quoted (Botosan, 1997). The Coefficient alpha test was carried out on the questionnaire, and the result was 0.931. The results therefore demonstrate a high level of internal consistency in the responses of users.

***Validity***

Carmines and Zeller (1979, p.17) define validity as "the extent to which any measuring instrument measures what it is intended to measure". Content validity, which is adopted in the current study, is one of the three most common approaches to validity checking. The process involves seeking subjective judgment and opinions from non-experts and/or professionals (Carmines and Zeller, 1979). In the current study, the validity of the questionnaires was investigated by a number of practical professionals and experienced participants who were targeted. A number of questionnaires were distributed to bankers, external auditors, academics and tax officers. As a result of feedback obtained a small number of further modifications were made to the questionnaires.

**10-Research Hypothesises:**

This study seeks to test the following null hypothesises:

**H1**: There is no significant difference among the groups of users in terms of perceptions of the quantity and quality of financial disclosure in Libyan banks' annual reports.

**H2**: There is no significant difference among the groups of users in terms of perceptions about the quality and quantity of

financial disclosure in Libyan banks' annual reports relative to other sectors.

**H3**: There is no significant difference in views among the six user groups about the degree of Libyan banks' compliance with mandatory disclosure requirements.

**H4**: There is no significant difference among the groups of users about the importance of the LSM's role regarding financial disclosure practices by Libyan banks.

**H5**: There is no significant difference among the groups of users about normative statements regarding financial disclosure practices in Libyan banks' annual reports.

## 11-Empirical Results

### 11-1 The Quality and Quantity of the Financial Disclosures in Libyan Banks' Annual Reports.

One of main objectives of the current study is to assess perceptions regarding the actual level of financial disclosure in Libyan banks' annual reports. To accomplish this goal, the respondents, were given a list of criteria relating to the quality and quantity of financial disclosure in Libyan banks' annual reports and asked to evaluate each one. The respondents were again asked to express their views using a 5 point Likert scale, in this case where 1 means "very poor" and 5 means "excellent". The views of the six groups of users were compared using a Kruskal-Wallis H statistic.

**Table 2: Users' Views about the Quality and Quantity of the Financial Disclosures in Libyan Banks' Annual Reports**

Financial Disclosure in the annual reports of Libyan Banks from Users' perspectives



| Attributes | User-groups | | | | | | Whole sample | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | INV | BLIO | CBO | TO | EA | ACA | Mean | R | SD | KWS p-value |
| Relevance of the information | **3.400** | **3.857** | 3.600 | 3.214 | 3.353 | 3.000 | **3.412** | 1 | 1.002 | .283 |
| Reliability of th information | 3.067 | 3.571 | 3.400 | 3.500 | **3.412** | 3.000 | 3.337 | 2 | 0.856 | .458 |
| Materiality of the information | 3.200 | 3.286 | **3.700** | 3.500 | 3.235 | 2.800 | 3.288 | 3 | 0.766 | .123 |
| Understandabilityof the information | 3.067 | 3.214 | 3.400 | **3.643** | 3.118 | **3.100** | 3.250 | 4 | 0.849 | .305 |
| Comparability of the information | 3.267 | 3.143 | 3.500 | 3.214 | 3.176 | 2.900 | 3.200 | 5 | 0.892 | .689 |
| Quantity of the information | 2.800 | 3.200 | 3.400 | 3.500 | 3.000 | 3.000 | 3.136 | 6 | 0.945 | .520 |

**Notes:** R = Rank; SD = Standard Deviation; KWS = Kruskal-Wallis H significance level; User-groups: INV = Institutional investors; BLIO = Bank loan and investment officers; CBO = Central Bank officers; TO = Tax officers; EA = External auditors; ACA = academics. Responses are based on a Likert scale where 1 = very poor and 5 = excellent.

The factors included in this subsection of the questionnaire reflect the desired characteristics of financial reporting that underpin conceptual framework models of the world's leading accounting bodies. Table 2 demonstrates that all respondents expressed moderate satisfaction with the financial disclosures made by Libyan banks, with mean scores of between 3.412 and 3.136 evident. The respondents were most satisfied with the relevance and reliability of the information and least satisfied with the quantity of the disclosures made in Libyan banks' annual reports. The latter result may reflect the fact

that there are relatively few items of information that are required to be disclosed by Libyan authorities (via Libyan Commercial Law) and users' expectations regarding the extent of voluntary information releases are not matched by the firms concerned. The perceived lack of comparability may be explained by the absence of domestic and international reporting standards; Libyan banks implement a range of different accounting principles, methods and procedures which might make comparisons either within one company or between different companies more difficult (Bait El-Mal et al., 1988).

As can be seen from Table 2, academics indicated the lowest level of satisfaction with most characteristics of the financial disclosure in Libyan banks' annual reports, while Central Bank officers and tax officers expressed the highest level of satisfaction.

Inspection of Table 2 also indicates that external auditors assigned the highest level of satisfaction to the reliability of the information. External auditors by their very nature are required to verify the accuracy of the financial statements and ensure that the bank's annual reports provide a true and fair view and so this evidence is consistent with their role in this regard. Interestingly, the institutional investors were less satisfied than most other groups about both the reliability and understandability of the information contained in the annual reports.

Finally, inspection of Table 2 reveals that the results of Kruskal-Wallis test suggested that there were no statistically

significant differences among the respondents' perceptions. Therefore, the null hypothesis H1 cannot be rejected.

## 11-2 The Quality and Quantity of the Financial Disclosures in Libyan Banks' Annual Reports Relative to Other Sectors

The respondents were presented with the list of attributes introduced in Table 3 and asked to judge them using a five point Likert scale where 1 indicates "very poor" and 5 indicates "excellent".

**Table 3: Users' Views about the Quality and Quantity of the Financial Disclosures in Libyan Banks' Annual Reports Relative to Other Sectors**

| Attributes | User-groups | | | | | | Whole sample | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | INV | BLIO | CBO | TO | EA | ACA | Mean | R | SD | KWS p-value |
| Relevance of the information | **3.867** | 3.308 | 3.300 | 3.286 | **3.647** | 3.500 | **3.506** | 1 | 0.918 | .310 |
| Materiality of the information | 3.533 | **3.417** | 3.300 | **3.571** | 3.471 | 3.300 | 3.449 | 2 | 0.877 | .959 |
| Reliability of the information | 3.267 | **3.417** | **3.500** | 3.429 | 3.588 | 3.200 | 3.410 | 3 | 0.859 | .795 |
| Comparability of the information | 3.400 | 3.333 | 3.300 | 3.500 | 3.529 | 3.300 | 3.410 | 4 | 0.889 | .949 |
| Quantity of the information | 3.333 | 3.000 | **3.500** | **3.571** | 3.294 | **3.600** | 3.367 | 5 | 0.865 | .521 |
| Understandability of the information | 3.400 | 3.167 | 3.400 | 3.286 | 3.353 | 3.300 | 3.320 | 6 | 0.781 | .964 |

**Notes:** R = Rank; SD = Standard Deviation; KWS = Kruskal-Wallis H significance level; User-groups: INV = Institutional investors; BLIO = Bank loan and investment officers; CBO = Central Bank officers; TO = Tax officers; EA = External auditors; ACA = academics. Responses are based on a Likert scale 1 = very poor and 5 = excellent.

Table 3 demonstrates that the respondents generally considered the quality and quantity of financial disclosure in Libyan banks' annual reports to be strong relative to other sectors, with each mean proving to be higher than the figures relating to the absolute characteristics in Table 2. This evidence might be attributable to the fact that banking industry in Libya is more regulated than other sectors and is subject to direct supervision from the Central Bank which may provide users with a degree of confidence in the information. Finally, inspection of Table 3 reveals that once again there were no statistically significant differences across the six groups of users. The results therefore do not support rejection of the null hypothesis *H2*.

### 11-3 The Degree of Libyan Banks' Compliance with Current Mandatory Disclosure Requirements

One of the main objectives of the current study is to evaluate the degree of Libyan banks' compliance with existing Libyan disclosure requirements and so the users were asked to evaluate the level of Libyan banks' compliance with present mandatory regulations. Specifically, the respondents were asked to express their views by using a five-point Likert scale, where 1 means "very poor" and 5 means "excellent".

A Kruskal-Wallis test was again used to test a formal null hypothesis *H3* about differences in views across the groups of users, in this case:

**Table 4: Users' Views about the Degree of Libyan Banks' Compliance with Existing Mandatory Disclosure Requirements**

| | User-groups | | | | | | Whole sample | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | INV | BLIO | CBO | TO | EA | ACA | Mean | SD | KWS p-value |
| The degree of Libyan banks' compliance with disclosure requirements | 2.923 | 2.667 | 2.600 | 2.571 | 2.765 | 3.300 | 2.785 | 0.811 | .454 |

**Notes:** R = Rank; SD = Standard Deviation; KWS = Kruskal-Wallis H significance level; User-groups: INV = Institutional investors; BLIO = Bank loan and investment officers; CBO = Central Bank officers; TO = Tax officers; EA = External auditors; ACA = academics. Responses are based on a Likert scale where 1 = very poor; 5 = excellent.

Table 4 indicates that respondents as a whole believe that Libyan banks comply to only a limited extent with mandatory disclosure requirements, with the mean of 2.785 falling below the mind-point on the scale used. It is worth mentioning here that, although the groups of users believe that banks make a good compliance with mandatory disclosure requirements, this compliance is not the degree it must be. this evidence is perhaps surprising. However, it is arguably consistent with the evidence in Table 2 that the quantity of disclosure is seen as less impressive than the quality; this interpretation of the

evidence assures that the users of Libyan banks' annual reports are reasonably satisfied with the quality of the documents, but additional information could be provided that would ensure compliance with a greater amount of the legislation. However, the picture is complicated by the fact that Table 4 evidences tax officers as generating the lowest mean, despite giving the highest ranking to quantity in Table 2. The highest mean figure in Table 4 -3.30 for the academics which means this group having the (joint) lowest concerns about non-compliance with standards.

With regard to whether there are any significant differences across the groups of users' responses, the Kruskal-Wallis test suggested that there was a broad consensus regarding perceptions of Libyan banks compliance with mandatory disclosure requirements and these results therefore do not support rejection of null hypothesis H3.

**11-4 The Importance of the Libyan Stock Market's Role in Improving Libyan Banks' Financial Disclosure Practices**

The newly-established Libyan Stock Market (LSM) is expected to play an important role in improving financial disclosure practices in Libyan corporations' annual reports. Thus, the users were given a list of potential ways in which the LSM could have an impact and asked to indicate the importance that they assign to each one. A five-point Likert scale was used, where 1 indicates "not important at all" and 5 indicates "very important". The views of the six groups of users were compared using the Kruskal-Wallis test.

Inspection of Table 5 reveals that the LSM is seen as having an extensive positive impact on Libyan banks' annual reports; all the statements yielded whole sample means greater than 4. The role of "ensuring banks comply with statutory requirements" was ranked by respondents as the most important that the LSM is expected to play (with an overall mean of 4.400), followed by the function of "ensuring banks publish their accounts in timely fashion" (4.359). The former result is consistent with the evidence in Table 4 where user groups were less satisfied about Libyan banks' compliance with mandatory disclosure requirements and clearly see form for improvement in this regard.

These overall means again hide a certain degree of variation in the responses of the six user groups. For example, only three out of six (institutional investors, Central Bank officers and academics) indicated that "ensuring banks comply with statutory requirements" is the most important role for the LSM; in contrast, bank loan and investment officers and tax officers, suggested that "encouraging Libyan banks to disclose more information" are the most important role, while external auditors ranked the role of "ensuring banks publish their accounts in timely fashion" as the most important potential role. The former result is consistent with the findings in Table 2 where bank loan and investment officers were least satisfied with the quantity of the information disclosed in Libyan banks' annual reports.

**Table 5: Users' Views about the Importance of the LSM's Role Regarding Libyan Banks' Financial Disclosures Practices**

| Potential Roles | User-groups | | | | | | Whole sample | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | INV | BLIO | CBO | TO | EA | ACA | Mean | R | SD | KWS p-value |
| Ensuring banks comply with statutory requirements | **4.733** | 4.214 | **4.300** | 4.357 | 4.353 | **4.400** | **4.400** | 1 | 0.739 | .499 |
| Ensuring banks publish their accounts in timely fashion | 4.571 | 4.231 | 4.200 | 4.286 | **4.471** | 4.300 | 4.359 | 2 | 0.805 | .934 |
| Encouraging Libyan banks to disclose more information | 4.500 | **4.417** | 3.900 | **4.429** | 4.353 | 4.100 | 4.312 | 3 | 0.748 | .348 |
| Improving the relevance of the information | 4.133 | 4.071 | **4.300** | **4.429** | 4.235 | 4.200 | 4.225 | 4 | 0.636 | .749 |
| Improving the reliability of the information | 4.400 | 4.077 | 4.200 | 4.286 | 4.059 | 4.300 | 4.215 | 5 | 0.673 | .709 |
| Protecting the interests of investors and other users | 4.467 | 4.077 | 3.667 | 4.000 | 4.412 | 4.100 | 4.167 | 6 | 0.874 | .338 |
| Improving the comparability of the information | 3.933 | 4.231 | 4.100 | 4.071 | 4.294 | 4.300 | 4.152 | 7 | 0.681 | .621 |
| Improving the understandability of the information | 3.933 | 3.923 | 4.100 | 4.214 | 4.235 | 4.200 | 4.101 | 8 | 0.690 | .633 |
| Improving the materiality of the information | 3.667 | 4.154 | 4.000 | 4.214 | 4.118 | 4.300 | 4.063 | 9 | 0.722 | .283 |

**Notes:** R = Rank; SD = Standard Deviation; KWS = Kruskal-Wallis H significance level; User-groups: INV = Institutional investors; BLIO = Bank loan and investment officers; CBO = Central Bank officers; TO = Tax officers; EA = External auditors; ACA = academics. Responses are based on a Likert scale where 1 = not important at all; 5 = very important

Table 5 also indicates that a role for the LSM in "encouraging Libyan banks to disclose more information" was ranked in third position. This result is consistent with the evidence in Table 2 that the respondents are less satisfied with quantity of the information disclosed in Libyan banks' annual reports than with any aspect of the quality of the documents.

The respondents as a whole considered the role of "improving the materiality of the financial information" to be the least important role that the LSM is expected to play regarding financial disclosures in Libyan banks' annual reports, although even in this case the mean was above 4.0. The Central Bank Officers provided a somewhat different pattern of responses than the other groups. For example, Table 5 indicates that this group generated its lowest mean (by some margin) of 3.667 regarding the protection of investors and other users.

Finally, inspection of Table 5 reveals a strong degree of consensus among the groups of users, and the non-rejection in all cases of null hypothesis *H4* confirms this impression.

**11-5 Users' Perceptions about Normative Statements Regarding Financial Disclosure Practices in Libyan Banks' Annual Reports**

The final part of the questionnaire was designed to obtain the respondents' views about ten statements regarding specific aspects of financial disclosure practices in Libyan banks' annual reports. Respondents were asked to give their views on the same set of statements using a five-point Likert scale, where 1 indicates "strongly disagree" and 5 indicates "strongly agree". The views of the six groups of users were compared as usual using a Kruskal-Wallis test.

**Table 6: Users' views about a set of normative statements regarding financial disclosure practices in Libyan banks' annual reports**

| Potential Roles | User-groups | | | | | | Whole sample | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | INV | BLIO | CBO | TO | EA | ACA | Mean | R | SD | KWS p-value |
| Libyan banks' external auditors should be independent of management influence | **4.733** | 4.538 | 4.700 | **4.714** | **4.823** | **4.700** | **4.709** | 1 | 0.510 | .539 |
| The CBL should play a major role in monitoring the implementation of laws and regulations | 4.600 | **4.692** | **4.900** | 4.500 | 4.471 | 4.500 | 4.595 | 2 | 0.494 | .280 |
| The professional skills of financial statements' preparers need to be improved | 4.500 | 4.308 | 4.500 | **4.714** | 4.588 | **4.700** | 4.551 | 3 | 0.595 | .704 |
| The CBL should play a major role in regulating and observing the disclosures | 4.600 | 4.643 | 4.400 | 4.571 | 4.529 | 4.400 | 4.537 | 4 | 0.550 | .850 |
| All the annual reports should be prepared using the same accounting standards | 4.533 | 4.538 | 4.100 | 4.357 | 4.412 | 4.600 | 4.430 | 5 | 0.654 | .404 |
| The IASs should be applied to the banking sector by the Libyan authorities | 4.400 | 4.667 | 4.200 | 4.461 | 4.471 | 3.900 | 4.377 | 6 | 0.795 | .501 |
| Financial disclosure practices in Libyan banks need to be improved | 4.333 | 4.429 | 4.200 | 4.214 | 4.353 | **4.700** | 4.362 | 7 | 0.509 | .211 |
| Reports' content should be regulated and not left to the manager | 4.267 | 3.929 | 4.000 | 4.214 | 4.588 | 4.400 | 4.250 | 8 | 0.803 | .380 |
| All the annual reports should be presented using a standard format | 4.333 | 4.461 | 4.000 | 4.000 | 3.562 | 4.300 | 4.090 | 9 | 0.914 | .123 |
| The annual reports should be available publicly | 3.733 | 4.357 | 4.300 | 3.714 | 4.000 | 4.400 | 4.050 | 10 | 1.017 | .143 |

**Notes:** R = Rank; SD = Standard Deviation; KWS = Kruskal-Wallis H significance level; User-groups: INV = Institutional investors; BLIO = Bank loan and investment officers; CBO = Central Bank officers; TO = Tax officers; EA = External auditors; ACA = academics. Responses are based

on a Likert scale where 1 = strongly disagree; 5 = strongly agree.

Table 6 indicates that the respondents either strongly agreed or agreed with all ten list statements regarding financial disclosure practices in Libyan banks' annual reports. The statement that "Libyan banks' external auditors should be independent of management influence" received the highest level of ranking with a mean of 4.709. It is worthwhile here that, external auditors ranked the statement higher than did the other groups of users, with a mean of 4.823. Although this result does not necessary mean that auditors are unduly close to management, when considered in the context of the evidence in Table 2 that external auditors are not overly satisfied (as reflected by a mean of only 3.412) with the reliability of the information disclosed in Libyan banks' annual reports. Then it appears that an issue may exist.

However, in Table 5 external auditors ranked "improving the reliability of the information" as the least important role the new LSM is likely to play. One possible interpretation of all of these results is that the management of banks have tended to intervene in external auditor's work, which renders the information disclosed in financial statements less than entirely reliable. Therefore, external auditors believe that the solution lies in reducing influence of management, with the market authorities only able to play a role at the margins.

Inspection of Table 6 also reveals that user groups ranked the statement that "the CBL should play a major role in monitoring the implementation of laws and regulations" in second position with a mean of 4.595. This result is also

consistent with the evidence in Table 4 where user groups were less satisfied with the Libyan banks' compliance with mandatory disclosure requirements. Therefore, they require the CBL to play a key role in pushing banks to comply with regulations and laws and in monitoring the implementation of these regulations and laws. Table 6 documents support for the notions that IASs should be applied[1], that disclosure practices need to be improved, and that preparers skills need to be improved (means = 4.377, 4.362 and 4.551 respectively).

The Kruskal-Wallis test suggested that there were no statistically significant differences among the groups of users about the ten statements in Table 6 and the null hypothesis *H5* therefore cannot be rejected.

**12- Summary**

The results of the study reveal that all user groups satisfied with the quality and quantity of current financial disclosure in Libyan banks' annual reports, both in absolute terms and relative to other sectors. Although concern appears to exist about the current degree of compliance with mandatory requirements, the development of the LSM and recent economic reforms were both seen as likely to have a positive impact on this and other aspects of financial disclosure practices amongst Libyan banks.

With regard to the extent to which Libyan banks' annual reports comply with present mandatory disclosure

[1] However, the vast majority of participants in El-Sharif's (2006) study argue that IASs should not be applied in their generic form, but instead must be amended to suit Libyan environment.

requirements, user groups, who were also relatively unsatisfied with the amount of information disclosed in Libyan banks' annual reports, may be less aware of the limited nature of the current mandatory disclosure requirements required by the Libyan regulators. Therefore the users believe that the main problem lies in the non-compliance of Libyan banks with the (perceived) requirements. This potential explanation in turn suggests that authorities have work to do in terms of educating users about the mandated rules.

User groups ranked "ensuring banks comply with statutory requirements" in first position. This results confirm that users' priorities lie in seeing greater compliance with existing rules and regulations. Equally strong hopes appear to exist in terms of the impact of the on-going economic reform process in Libya. Again, the results point to a strong (shared) perception that Libyan banks' annual reports are of a reasonably high standard, but room for important exists, room which the recent market and economic reforms are seen as being well placed to exploit.

Finally, user groups particularly strong support to the notion that "Libyan banks' external auditors should be independent of management influence". This result might cast some doubt on external auditor's independence in Libya, particularly because the external auditors strongly supported this statement as did the general managers. This pattern of results, which together suggest that the pressures on external auditors come from either chairmen or members of the board of directors other than the general managers, are consistent

with the findings of Moamer's (2006) Libyan study which found that 60% of respondents perceived on the absence of full independence amongst chartered accountants in Libya[1]. Also, these results are consistent with the findings of Ehtawish's (2006) Libyan evidence which found that the audit officers and firms lack sufficient information technology and adequate human resources along with insufficient autonomy from the banks' management[2].

[1] The participants in Moamer's (2006) study suggested a number of reasons for the absence of external auditor independence in Libya:

1) Lack of support from the Libyan Accountants and Auditors Association (LAAA) for external auditors.
2) The tendency of some auditing bureaus to allocate audit work to unqualified accountants.
3) Engagement in personal relationships.
4) Absence of a professional ethics' code in Libya.
5) The lack of fixed and specific standards setting out the notion of independence in Libya
6) Stagnation in some auditing bureaus

[2] According to El-Sharif (2006), entitling the same auditor to verify the financial statements of the same company for more than three years potentially impacts on auditor independence.

## References

Abu-Nasser, M. and Rutherford, B.A., (1996), "External users of financial reports in less developed countries: the case of Jordan", *British Accounting Review*. Vol.28, pp. 73-87.

Alhajraf, N. (2002), *Disclosure in the Financial Statements of Banks: International Accounting Standards No.30 and the Kuwaiti Banks*, an Unpublished PhD Thesis, University of Hull, UK.

Al-Razeen, A. and Karbhari, Y. (2004), "Annual corporate information: importance and use in Saudi Arabia", *Managerial Auditing Journal*, Vol.19, No.1, pp. 117-133.

Bait El- Mall, M. M., Thaw, K., Bozrida, M., Eshtawi, E., Bait El-Mall, M. A., and Badi, M. (1988), *A survey and an evaluation of the accounting standards applied in Libya*, unpublished study, the Economic Research Centre, Benghazi, Libya.

Botosan, C.A. (1997), "Disclosure level and the cost of equity capital", *The Accounting Review*, Vol.72, No.3, pp. 323-349.

Carmines, E.G. and Zeller, R.A. (1979), *Reliability and validity assessment*, Series: Quantitative Applications in the Social Sciences, London: Sage.

Chandra, G. (1974), "A study of the consensus on disclosure among public accountants and security analysts", *Accounting Review,* October: pp. 733-742.

Chandra, G. and Greenball (1977), "Management reluctance to disclose: an empirical study", *Abacus*, Vol.13, No.2, December, pp. 141-154.

Chen, S., and Hsu, K. H. Y. (2005), "Perceived usefulness of annual reports and other information: evidence from individual investors in Hong Kong", Working Paper presented in the *Research Forum Session at the annual meeting* of the American Accounting Association, San Francisco.

De Vaus, D. A. (1990), *Surveys in Social Research,* (2nd ed.) Unwin Hyman: London

El-Sharif, I. (2006), "Requirements of developing accounting profession in Libya", a paper presented in the First National Conference about Accountancy in 12/06/2006, Central Bank of Libya

Ehtawish, S. (2006), *Effectiveness of regulation and supervision in the Libyan banking system*, an Unpublished PhD thesis, University of Manchester Metropolitan.

Hossain, M. (2000), *The Disclosure of Information in the Annual Reports of Financial Companies in Developing*

*Countries: the Case of Bangladesh*, an Unpublished MPhil thesis, The University of Manchester, UK

Kahl, A. and Belkaoui, A. (1981), "Bank annual report disclosure adequacy internationally", *Accounting and Business Research*, 11, Summer: pp. 189-196.

Mirshekary, S. and Saudagaran, S.M. (2005), "Perceptions and characteristics of financial statement users in developing countries: evidence from Iran", *Journal of international Accounting, Auditing and Taxation*, Vol.14, No.1, pp. 33-54.

Moamer, A. S. (2006), "Independence of Chartered Accountant", a paper presented at the *First National Conference about Accountancy*, Central Bank of Libya.

Naser, K., Nuseibeh, R., and Al-Hussaini, A. (2003), "Users' perceptions of various aspects of Kuwaiti corporate reporting", *Managerial Auditing Journal*, Vol. 18, No. 6/7, pp. 599-617.

Naser, K. and Nuseibeh, R. (2003), "User's perception of corporate reporting: evidence from Saudi Arabia", *The British Accounting Review*, Vol. 35, pp. 129-153.

Stainbank, L. and Peebles, C. (2006), "The usefulness of corporate annual reports in South Africa: perceptions of preparers and users", *Meditari Accounting Research*, Vol.14, No.1, pp. 69-80.

Owusu-Ansah, S. (1998), "The impact of corporate attributes on the mandatory disclosure and reporting by the listing companies in Zimbabwe", *International Journal of Accounting*, Vol. 33, No. 5, pp. 605-631.

Wallace, R. S. O. (1988), "International and international consensus on the importance of disclosure items in financial reports: a Nigerian case study", *British Accounting Review*, Vol. 20, No.2, pp. 223-265.

# Investigating grammatical mistakes in liyan learners' written discourse in al mergeeb university



by

**RAMADAN SHALBAG**
Assistant Professor, College of Education
Al Mergeeb University
Al Khoms, Libya
Email addresses: reramshalbag@gmail.com

**Adelrahim Hamid Mokadem**
Director, Institute of African &Asian Studies
Associate Professor, Khartoum University

## Abstract

This study aimed at investigating some of the problems that sixth and seventh semester university students at the Faculty of Languages in Azzytona University, face when forming sentences in English in paragraph writing. Teachers as well as examiners frequently complain about
students' failure to write in sentences in English especially when students are asked to write sequential
sentences in English at a level higher than the sentence (i.e. paragraph) Thus, an analytical study was made in order to find and analyze the students' mistakes in grammar and provide solutions to such mistakes.
The findings of the study showed that most of the common mistakes in grammar was especially subject- verb agreement. The percentage was 70. The repetition of the subject as a pronoun as well as fragments also constituted great problems

for the students. The percentage of the difficulty was 55% for the repetition of the subject, and 65% for the fragments. The percentage of difficulty with wrong use of articles was higher. 75% of the students used definite and indefinite articles wrongly. For word order, and tense logic, the percentage was the same, 40% for each.

The researchers reached to a result that these difficulties were due to the following: the interference of the first language or negative transfer; the lack of exposure; the inappropriate language teaching methodology and learning strategies.

**Keywords:** written discourse, learning difficulties, language teaching methodology, learning strategies.

**Introduction**

It is clear that paragraph writing is difficult and need more practice . A learner does not write English by putting words randomly. Instead he or she carefully arranges his/her words into patterns. For example, when a

student writes a sentence, he cannot use his gestures, facial expressions or give his audience additional clues; words are only the means of communication (Cohen, R. and Miller, J., 2003). Failure to put words in correct patterns usually prevents communication because sentences are the foundation of all writing and speaking.

The sentence is very important and the mastery of it will lead to effective writing and speaking as well (Kharma and Hajjaj, 1989).

Thus, students should be aware of many things such as, mechanics, grammar, vocabulary, spelling, coherence and

cohesion. In this paper, the researcher will mainly focus on the grammatical mistakes and try to find solutions to these problems.

**Literature Review**

Throughout the scholar's experience in teaching English as a foreign language, it has been observed that students of English of the sixth and seventh semester of university at Azzytona University have encountered difficulties in forming correct sentences in English within the paragraph level especially in grammar. Some of these difficulties are: subject verb- agreement, the repetition of the subject as a pronoun in the first slot of the sentence, fragments, word order, and tense logic. For example, many students have problems with the use of correct concord which is meant a "formal agreement in person, number, gender or tense". By 'formal agreement' is meant the use of one necessitates the use of the other. For example, the pronoun 'I' in the present tense can only be combined with 'am' and vice versa. Zandvoort R. W. (1967)calls this type 'Bilateral concord'.

Concord of person usually occurs between a subject and its verb, and between a noun or pronoun and the pronoun referring to it. (Ibid : 255). Thus, concord can be classified into three types:

(a)- subject-verb agreement *(e.g. the dog likes vs. the dogs like)*

(b)- agreement and selection within NP *(e.g. this dog vs. these dogs)*

(c)- Pronoun-antecedent agreement *(e.g. my dog hid its bone vs. my dogs hid their bones)*

It is also noticeable that many of the students use incomplete sentences in their writing . This is of course called fragment. This is simply because students believe that phrases; such as, participial, gerund and infinitive phrases can stand alone.

Helping students to write a successful paragraph with very few mistakes is a part of teachers' role. For example, topics should be selected with care. The following guideline points may be instructed to the students when writing a paragraph: 1. the title: correctly capitalized, indicates the subject clearly; 2. clear indentation for the paragraph; 3. logical development of one idea in a paragraph; 4. a clear controlling idea in the topic sentence supporting statements that focus on the controlling idea; and 5. clear relationship or transition between sentences. The last important point is language focus which helps students to avoid many grammatical mistakes.

Another important point is 'language use'. The following points help students to achieve good paragraphs, namely: 1. connectives used with precision to show relationship; 2. careful, correct use of expanded vocabulary; 3. examples of artful phrasing; 4. correct spelling and hyphenating; 5. correct

punctuation to develop the meaning of sentences; 6. good use of parallel structures in series; 7. good use of phrases to modify the expression of an idea; and 8. a good conclusion that draws the sentences together. (Cohen, R. and Miller, J., 2003 &Savage, A. and Mayer, P. 2006)

The other important point is the organization of content. Students are helped to write a coherent, logical composition. Coherence in writing is achieved by rhetorical devices and by logic of thought. (Halliday and Hasan, 1974) There are three major rhetorical devices for achieving coherence within and between the paragraphs: transition words, parallelism, and punctuation marks (Warriner and Griffit, 1977). Transition words may be either the same words or synonym repeated in the following sentence, substitute words, or sentence connectives. Parallelism is taught by giving students a passage with many parallel constructions and have them re-write the passage with all parallel structures (Tanskanen, 2006). Students also need to recognize that punctuation serves a more serious purpose than decoration, for it serves to achieve coherence and unity of thought.

**The Methodology of the Study**

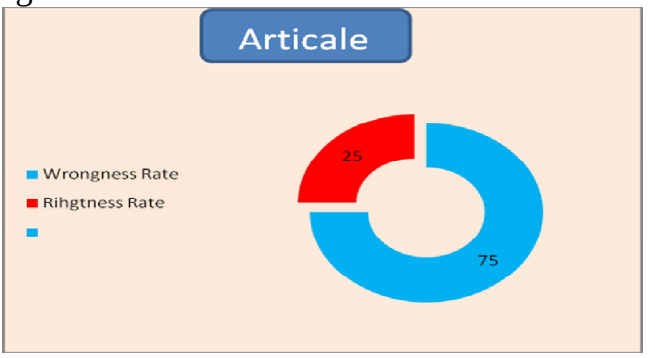
In this study the researchers looked at writing difficulties of the third year university students attending class at the Faculty of Languages in Azzytona University during the academic year 2012-2013. The approach adopted in the present study was to examine the actual writing assignments and paragraphs given to the students in their classes. The

researcher used six scales to measure which are: subject verb-agreement, the repetition of the subject as a pronoun in the first slot of the sentence, fragments, articles, word order, and tense logic. Thus grammatical mistakes were checked and analysed. Accordingly, the tool used for this study was a test given to the students in order to show and analyze students' ability to produce correct paragraph. The number of the respondents was twenty. The subjects of the study were given one topic, and they were required to write a paragraph about that topic. The students' papers were collected and then corrected in order to find out which areas of grammar are difficult for the students.

**Results and Discussions**

The results of the study were as follows:

In figure 1, articles were the most difficulty for the students to answer. Fifteen of the subjects failed to use correct articles, so the percentage of the difficulty was 75 ;whereas, five of the subjects had no mistakes in the use of articles. Thus, the percentage was 25.



In Figure 2**,** subject verb- agreement constituted a great difficulty for the students. Fourteen students had difficulties with the percentage of 70, whereas six students had no difficulties with the percentage of 30.

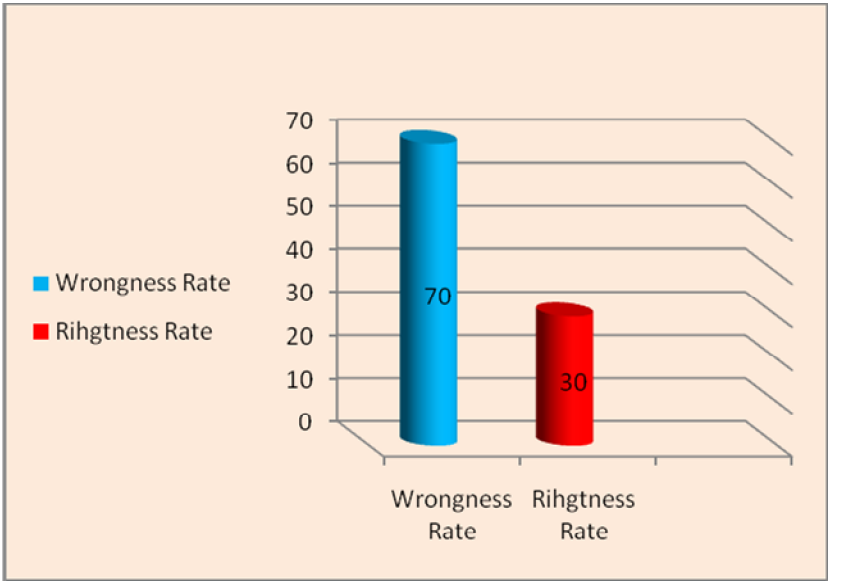



**Figure 2. Subject verb- agreement Rightness and Wrongness Rates**

In Figure 3, The use of fragments appeared in the students writing. Thirteen of the students wrote fragments in their writings. Thus 65% of them provided incorrect sentences which have no verb or no

punctuations. Only 35 % of the subjects gave correct sentences.

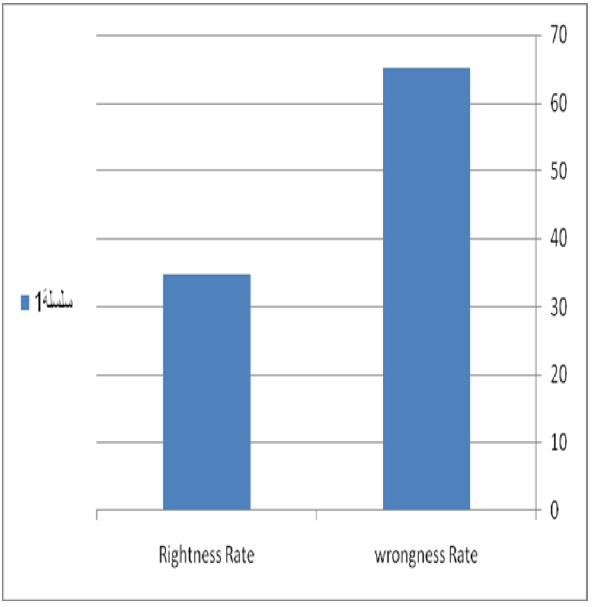



**Figure 3. Fragments Rightness and Wrongness Rates**

In Figure 4, the repetition of the subject as a pronoun in the first slot of the sentence was also identified as a problematic area for the students. Eleven of the students had difficulties in the use of two subjects with 55%, but only nine of the students had no difficulties. Thus, the percentage was 45%.

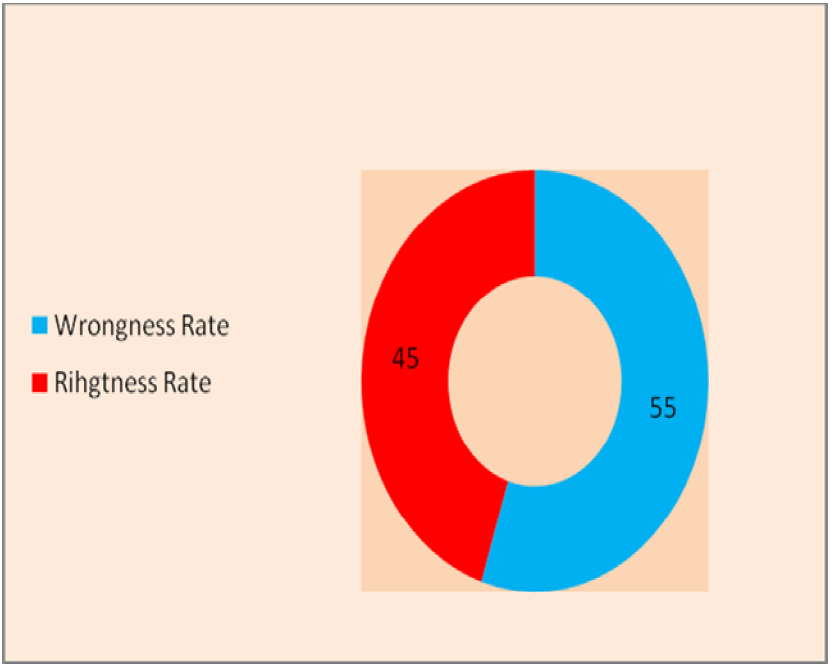



**Figure 4. The repetition of the subject as a pronoun Rightness and Wrongness Rates**

In Figure 5, word order seemed relatively less problematic for the students. Only eight students had problems in the use of word order. Thus, the percentage was 40%. However, the number of the students who had no difficulties was twelve, so the percentage was 60%. The problems were here related to the incorrect

order of adjectives and adverbs and wrong order of the verbs.

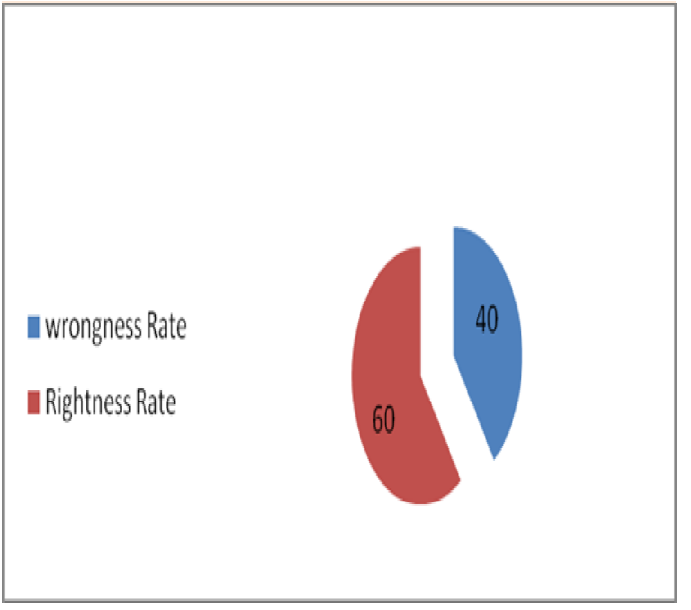



**Figure 5. Word order Rightness and Wrongness Rates**

In Figure 6, tense logic seemed also relatively less problematic for the students. Eight of the students had difficulties in the use of tense logic with 40%. However, students who had no difficulties were twelve, so the percentage was 60%. The errors were here related to the wrong use of tenses in English.

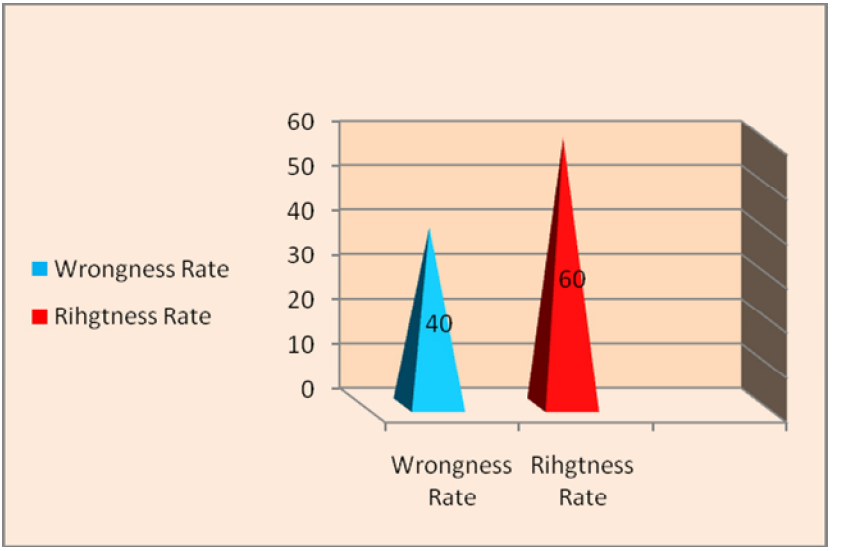



**Figure 6. Tense logic Rightness and Wrongness Rates**.

## Summary

It can be summarized that the major difficulty in the area of grammar in the students' writing are: the misuse of articles, subject verb-agreement, fragments, and the repetition of the two subjects in the first slot of the sentence. The word order and tense logic seem to be less problematic for the students. These difficulties in this study include intra and inter-lingual transfer as cited by Ellis (1992); and the faulty language teaching methodology. It can be inferred that in terms of intra and inter – lingual transfer the outcome of the study revealed

that students are relatively consistent in committing errors in producing sequential sentences in English at a level higher than the sentence.

**Conclusion**

The researchers conclude that students' background of English language especially in writing is very weak. Most of the students' problems are attributed to L1 transfer and overgeneralization. Therefore, mother tongue interference is always noticeable in the students' performance in the written production; for instance, students think in Arabic then they transfer their ideas to English.

**Recommendations**

In the light of the results obtained from this study, the researchers recommend suitable ways of teaching writing by providing students with guidelines, strategies, and practice in writing in order to prepare them for academic demands; decreasing the use of Arabic in classrooms; and exposing the students to supplementary materials to make writing classes more meaningful.

## References

[1]Cohen, R. and Miller, J. 2003. *Reason to Write*. Hong Kong: Oxford University Press.

[2]Ellis,R.1992. *Understanding Second Language Acquisition.* London: Oxford University Press.

[3]Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

[4]Jordan, R.R.1981. *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

[5]Kharma, N. and Hajjaj, A. 1989. *Errors in English among Arabic Speakers: Analysis and Remedy*. London: Longman.

[6]Savage, A. and Mayer, P. 2006. *Effective Academic Writing* 2. Hong Kong: Oxford University Press.

[7]Tanskanen,S. 2006. *Collaborating towards Coherence*. Amsterdam: Benjamins PC .

[8]Warriner, J. and Griffith, *Warriner's*1977. *English Grammar and Composition*. USA*:* Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

[9] Zandvoort, R. W. (1967) A Handbook of English Grammar. Longman. London:

**ملخص الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلي التحقق من الصعوبات التي تواجه طلبة الفصل السادس والسابع في قسم اللغة الانجليزية بجامعة الزيتونة عند تركيب الجملة من الناحية النحوية. يشتكي المعلمون وكذلك مسئولي الامتحانات بشكل مستمر من ضعف الطلاب في تركيب جمل صحيحة وخاصة علي مستوى النص في اللغة الانجليزية. لذلك أجريت هذه الدراسة التحليلية لمعرفة تلك الأخطاء ومعرفة أسبابها وإيجاد الحلول لها.

وأظهرت نتائج الدراسة بان معظم الأخطاء النحوية كانت في مطابقة الفعل مع الفاعل حيث بلغت نسبة الأخطاء 70%،أما استخدام الضمير مع الاسم في موضع الفاعل فكانت نسبة الأخطاء 55% ،ونسبة الأخطاء في استخدام الجمل الناقصة بلغت65% ،ونسبة الأخطاء في استخدام أدوات النكرة والمعرفة كانت مرتفعة حيث بلغت نسبة الاخطاء75% ، أما بخصوص ترتيب الكلمات والأزمنة فان نسبة الأخطاء كانت قليلة حيث بلغت 40%.

ولقد توصل الباحثان أن أسباب هذه الصعوبات راجع إلي:

أولا : تأثير اللغة الأولى وعملية النقل السلبي .

ثانيا: قلة التعرض إلى ممارسة الكتابة باستمرار.

ثالثا: طريقة التدريس غير الصحيحة واستراتيجيات التعليم المتبعة.

**ENTISAR ELSHERIF & FATMA DREID**
Indiana University of Pennsylvania - University of Tripoli
Indiana, PA, USA - Tripoli, Libya
fatmadreid@yahoo.com – e.elsherif66@yahoo.com

**Abstract**

Critical reading is of significance due to being one of the colleges and universities requirements and helping learners question what is being read. Since English teachers are required to teach critical reading to their language learners, we believe that pre-service learners should be introduced to the ways of teaching critical reading. Therefore, this paper discusses the importance of critical reading by discussing how newspaper articles can be used to encourage pre-service teachers to read critically and showing them how to develop English learners' critical reading. The critical reading strategies that this paper is going to focus on are developing learners' questioning, language awareness, text comparison, and writing as a basis for teaching critical reading strategies.

## Introduction

Critical reading is one of the significant requirements of colleges and universities. As a result, many language programs are encouraged to focus on developing English language learners' critical reading competence. Wallace (2012) encourages teaching critical reading to English learners because critical reading is one of the academic requirements in higher education. Wallace also calls for raising English

learners' awareness to "the option of resistance to powerful and pervasive texts" because they need to learn to critically question what they read and evaluate the writers' perspectives (p. 261). In other words, English learners need to learn how to resist or accept others arguments or opinions.

Defining critical reading is not an easy task because of its "multiple interpretations" (Macknish, 2011). However, Pirozzi, Starks-Martin, and Dziewisz's (2011) definition summarizes the basic elements of critical reading. They state that critical reading can be regarded as "*high-level* comprehension of written material requiring interpretation and evaluation skills that enable the reader to separate important from unimportant
information, distinguish between facts and opinions, and determine a writer's purpose and tone" (p. 290). In other words, critical reading requires high levels of thinking and understanding to specify the writer's purpose, realize the writer's tone, recognize the writer's elements of persuasion, and identify bias (Kurland, 2000). Critical reading means reading with the aim of understanding the main point raised by the writer, its logic, analyzing and questioning this point, and reflecting on it. It also means reflecting on the discourse of the text by looking at language choices preferred by the writer (Wallace, 2012; Lewis, 1996).

Although critical reading is highly valued by universities and have been in the academic conversation for a long while, surprisingly, research that investigates English learners' critical reading is really limited (Huang, 2011). Another surprising point is that there is an assumption that English

learners' ability in being critical is limited. The reasons that were stated were English learners' "educational background and culture" and their "lack of confidence in using the language (Meldrum, 2000, p. 170). However, some studies showed that English learners might read critically but their lack of knowledge about the academic expectations might be a main reason for not showing their criticality (Meldrum, 2000).

Teaching critical reading can be challenging, especially when it comes to the materials that are going to be used. One of Hedge's (2000) suggestions for the materials that can be used to teach critical reading is newspaper articles. Newspaper articles are one of the authentic sources that are readily available and provide great examples for teaching reading comprehension and critical reading in the English classroom. They provide learners with up-to-date and captivating information that is relevant to their real world (Street, 2002). Learners can read about varied topics that are covered in newspapers which can be about cultural events, entertainment, sports, political issues, environmental issues, or other sorts of topics that interest them (Cheyney,1992). This is what any textbook would be missing. Newspapers provide students with locally and globally discussed topics on a daily basis. Thus, they can be regarded as the "living textbooks" that teach students about their real world, the use of the language they are learning, and the concepts presented in the articles (Street, 2002, p. 131). Not only that; newspapers can develop learners' vocabulary, increase their knowledge about varied topics that would develop their speaking and writing skills, and raise their learning attitudes. Therefore, this paper

discusses how newspaper articles can be used to encourage pre-service teachers to read critically and show them how to develop English learners' critical reading. The paper will focus on using newspaper articles in developing learners' questioning, language awareness, text comparison, and writing as a basis for teaching critical reading strategies.

**1. Questioning**

According to Feather (2012), English teachers are usually the ones who ask questions instead of giving students the chance to raise the questions. She states that they tend to raise questions that motivate students' low level thinking skills that include knowledge, comprehension, and memorization. Whereas the type of questions that are expected by university professors are questions that are "substantial, thoughtful, relevant, high quality, and based on personal experience"; and show criticality (Feather, 2012). Since English learners are required to raise questions related to the assigned readings that demonstrate their critical reading competence and their ability to handle class discussions at the university, Feather (2012) states that English teachers need to teach English learners how to form quality questions. This is by allowing them to prepare questions, develop varied question types, and give them feedback about the quality of their questions to prepare them to become more active readers by questioning.

As a beginning activity, English teachers can teach English learners posing questions by using Schacter's (2006) thin and thick questions' T-chart. By posing 'thin questions', learners form questions where the answers can be found in the text,

whereas by posing 'think questions' learners practice forming inferential questions where answers are driven from a combination of information. While using a T-chart, learners practice forming thin questions on one part and thick questions on the other part. In the process of changing "thin" questions to "thick" questions, learners learn how to form questions using the 5w questions. They learn inference by using "*how, why, could, or imagine*" (p. 220).

This activity also helps them understand the question answer relationships. Shapley (Unknown) categorized questions' answers as: "right there answers", "think and search answers", "finding answers in my head", and "finding answers on my own" (p. 22 - 23). By showing learners how to pose questions and find their answers, learners will be able to develop their awareness of how to comprehend a text, articulate its main point, and respond critically (Shapley, Unknown).

As a following activity, English teachers can use questioning to develop learners "critical perspective on texts" and "identify and resist the values of the text" (Clarke & Silberstein, 1979; Wallace, 1992; cited in Hedge, 2000, p. 213). In this activity, students learn to question the writers' views, recognize the writers' values and resist or accept these views and values. By introducing English learners to varied newspaper articles, training them to pose critical questions such as: "For what purpose and for what audience is this intended? What is the topic being written about? Do you share the author's point of view?" and other critical questions; learners will learn not to accept the ideologies of the texts they

read easily, question the authors' perspectives, and decide to either accept or resist this the authors' perspective.

**2. Language Awareness**

English teachers need to raise English learners' awareness towards language choices by showing them how to analyze writers' choices. For instance, Wallace (1992, 2003) presented a framework for teaching English learners critical language awareness. She asked her students to explore texts' ideational, interpersonal, and textual meaning. In this process, students examine the writers' word choices, such as adverbs, adjectives and nouns, in relation to the writers' moods, the texts' modality, organization, and cohesion. Following the same procedure, English teachers can raise English learners' awareness to writers' language choices through newspapers. This not only will develop their critical reading competence but also will enhance their writing skills.

Likewise, Hedge (2000) calls English teachers for teaching students "language analysis" regarding how and why the discussed texts' writers chose their words or phrases. English teachers can show students examples of texts that are driven by the authors own "version of reality" or perspective and how language is "manipulated in certain kinds of texts" (Hedge, 2000, p. 198). It is the responsibility of the English teacher to improve students' language awareness.

**3. Text Comparison**

Classroom debate is an activity that can be used to teach students text comparison as a basis for critical reading through newspaper articles. In this activity, teachers use newspaper articles to raise learners' awareness towards the varied text

genres and the differences in language use in each text. For instance, Hedge (2000) suggests dividing the class into two groups. Learners in each group read and summarize newspaper articles. They form questions that would summarize the articles and provide a space for discussions. The class debate will be about the differences that they noticed and how each article dealt with the same idea from "a different account" (p. 215). In addition, Wallace (2012) states that students can bring varied text genres that discuss or present the same idea from different perspectives and categorize these texts into "genre categories" (p. 275). Following that is the activity of answering the following critical questions: "Who is the producer of the texts? For whom are they produced? Why have they been produced? Is this type of text of relevance or interest to you?" (p. 275). The class then might form more critical questions. In these two activities, learners learn to compare between the texts they read and discussed as well as develop their understanding of texts' varied genres and styles.

Learners can also be asked to read similar topics in newspaper articles in their own language and discuss how the same topic was discussed in the two languages (Wallace, 2012). This will give them the chance to compare each language's writing styles and identify the cultural differences.

**4. Writing**

Since English learners are required to write summaries and reflections at the university level, writing can be considered as a basis for critical reading by engaging students in writing critical summaries and reflections or writing letters. Learners

can be asked to summarize the newspaper articles and reflect on the content of the articles. This will give them the opportunity to learn how to summarize and reflect on what had been read.

Ideas like writing letters to the editor, writer, or a friend about the article are applied in many fields. For example, Chamberlain and Burrough (1985) chose two articles and asked their students to read them and write letters to someone who is naïve in cognitive psychology. This idea can be used in English language class be asking learners to write letters, to the writer of example, explaining their views and reflecting on what they have read. Writing also can be used as a post critical reading activity. English teachers can engage learners in post critical reading activities by asking them to "revisit the text to consider how it might have been written" and ask them to "rewrite" the text "from their point of view" (Wallace, 2012, p. 277).

**5. Conclusion**

English medium print media is dominating the online media (Wallace, 2012). Thus, English learners need to be prepared to be able to recognize the elements of persuasion and be able to resist perspectives that are not related to them. English language learners also required to be competent critical readers by their university professors. English teachers can introduce them to those materials as supplementary materials that would develop their critical reading competence and prepare them to university professors' expectations.

Since newspapers are the materials that can provide students with varied up-to-date topics, they can be considered

as the most suitable supplementary materials that can be used to teach critical reading to English language learners. By using newspapers in teaching critical reading, learners will not only enhance their language but also will be given the chance to learn how to evaluate texts and resist or accept what they have read. By teaching learners questioning, language awareness, text comparison, and summary, reflection, and letters writing strategies through newspapers, they develop their critical reading strategies and become active readers. This will also enhance learners' willingness to independent reading.

This paper was derived by my personal interest in critical reading and newspapers. The limited research studies in both areas showed that further research is needed to look at English learners' critical reading strategies and practices as well as to examine the use of English medium media, such as newspapers, as supplementary materials. Research on English learners' critical reading competence would eliminate the misconception of English learners not being able to read critically and provide teachers with practical suggestions to try in their classroom.

## REFERENCES

Chamberlain, K. & Burrough, S. (1985). Techniques for teaching critical reading. Teaching of Psychology, 12(4), 213 – 215.

Cheyney, A. B. (1992). *Teaching reading skills through the newspaper*. Newark, Delware: International Reading Association.

Clarke, M. A. & Silberstein, S. (1979). Cited in Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford Handbook for language teachers. Oxford, England: Oxford University Press.

Feather, R. L. (2012, November). *Critical questions with design change.* Presented at the annual meeting of the COTESOL, Denver, CO.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford Handbook for language teachers. Oxford, England: Oxford University Press.

Huang, S. (2011). Reading "Further and Beyond the Text": Student perspectives of critical literacy in EFL Reading and Writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy 55*(2), pp. 145 – 154.

Kurland, D. J. (2000). What is critical reading? Retrieved October 12, 2012, from Dan Kurland's Critical Reading Web Site: http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm

Lewis, J. (1996). *Handbook for academic literacy*. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company.

Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *TESOL Journal 2*(4), 444 – 472.

Meldrum, G. (2000). I know I have to be critical, but how? In G. M. Blue, J. Milton, & J. Saville (Eds.). *Assessing English for academic purposes* (pp. 169 – 188). Oxford, England: Peter Lang.
Pirozzi, R., Starks-Martin, G. & Dziewisz, J. B (2011). Critical reading, critical thinking: Focusing on contemporary issues (4th Ed.). Boston: Longman.
Schacter, J. (2006). The master teacher series: reading comprehension. Sanford, CA: Teaching Doctors.
Shapley, B. (Unknown). Reading First. A newspaper in education teaching supplement. NRP Publications.
Street, C. (2002). Teaching with the newspaper. The Social Studies, p. 131 – 133.
Wallace, C. (1992). Cited in Hedge, T. (2000). Teaching and learning in the language classroom. Oxford Handbook for language teachers. Oxford, England: Oxford University Press.
Wallace, C. (1992). Critical literacy awareness in the EFL classroom . In N. Fairclough (Ed.). Critical language awareness (pp. 59 -92). New York, NY: Longman.
Wallace, C. (2003). Critical reading in language education. New York, NY: Palgrave McMillan.
Wallace, C. (2012). Principles and practices for teaching English as an international language: Teaching critical reading. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu, & W. A. Renandya (Eds.). Principles and practices for teaching English as an international language (pp. 261 - 281). New York, NY: Routledge.

Entisar Elsherif & Radia Awerimmi
Indiana University of Pennsylvania – University of Tripoli
Indiana, PA/USA – Tripoli/Libya
E-mail: *e.elsherif66@yahoo.com*
Rad_wer@yahoo.com

**Abstract**

This paper explores the use of Blogs in ELT and English Language Teacher Education programs. It reviews the existing literature about using blogs in English language teaching and learning and how it can be implemented in the courses within the English language teacher education programs. The paper starts by defining blogs and discussing blogging as a new writing genre. It highlights and provides ways to deal with the problems that might threaten students' safety and privacy, and the possible ethical misconduct and plagiarism. The paper also shows how blogs can be used in the English language classroom and how blogs can be used in teacher preparation programs.

**Introduction**

The first time I heard about blogs have been used by the researcher during the doctoral course work. During the graduate courses, It was suggested to write and post blog entries and read and comment on my peers' blogs. In the first blog, I had to post reading reflections that showed my understanding of the readings and how I related them to my personal experiences. Those reflections "[gave] me the chance to reflect on an academic experience in a personal way" (Elsherif, 2012). In the following semester, I had to post

autobiographies that helped me create an understanding of how literacy and technology are related and how my literacy is affected by those technological tools I used and am using.

Blogging in the two experiences was an exceptional experience in many ways. In the first blog, I had to use IUP's blogging site whereas in the second experience, I had to use Google's Blogger. Both of those blogging systems were easy to create and start posting. In addition, the act of writing and posting itself helped me to be more aware of my audience and how much information I did or did not want to reveal since my final product will be online. Another point that made me more enthusiastic about blogging was my peers' and professors' comments. I was so determined to know what comments I will be getting from my peers and professors. My professors' comments were specifically significant because they would show whether my understanding of the assigned readings or writings met their requirements. My peers' comments would show how they were engaged with my ideas and whether I was successful in expressing myself.

Searching the Internet to explore how varied blogs are resulted in my finding out about the popularity of blogs. The reasons behind that can be related to being easy to use (write & publish), can be used for different purposes that might be for pleasure, to provide information, to create personas, to provide marginalized people with power, and to provide people the chance to practice varied writing styles. It was also apparent that blogs gave many educators, especially language teachers, a space to widen their classrooms to involve the outside world into the students' classroom environment.

Having explored various blogs, living this exciting experience of blogging myself, and seeing how motivating blogging can be to the L2 writer made me think of how to integrate blogs into my writing classroom.

The second researcher became interested in blogs after reading some of my entries. When we discussed them together, she became interested in investigating how to integrate blogs in ELT and English Teacher Education programs. For that reason, this paper is going to investigate the use of blogs in the EFL classroom and English Teacher Education programs. It will focus on blogs as a new writing genre and discuss some examples of teachers' blogs. It will also highlight the advantages and disadvantages of using blogs in the EFL classroom and ELT education.

**1. The Definition of Blogs**

Blogs were first known as weblogs which was "coined by" Jorn Barger. Now, the shortened term blog, which was "coined by" Peter Merholz, is more popular (Doctorow et al 2002, p.1). Blogs are one of the technological tools that are considered as user-friendly tools that encompass "brief, discrete hunks of information called posts. These posts are arranged in reverse-chronological order (the most recent posts come first). Each post is uniquely identified by an anchor tag, and it is marked with a permanent link that can be referred to by others who wish to link to it" (Doctorow et al 2002, p.1).

Blogs are one of the communication sources that present various topics and interests of bloggers. The content of these blogs varies from a page that provides different links about a specific topic, to private personal diaries, political remarks

and debates, journalists' spaces, or personal interests such as compiling tips about travelling or cooking recipes. Now, they are becoming more popular in education where teachers use them as spaces for posting classroom reflections, written assignments, and/or literature discussion forums (Penrod, 2007; Richardson, 2010; Wilber, 2010).

Blogs can be private, so the author can restrict access to his/her blog, or they can be public where anyone can read the entries and comment which creates some kind of collaborative interaction that motivates the blogger to write and post more (Wilber, 2010). Blogs can be used by anyone in any age ranging from children to adults or elderly people. In brief, they are considered as "democratic writing resource[s]" that are "available to the world" to be used any time anywhere for any purpose (Wilber, 2010, p. 46).

**2. Blogging as a new writing genre**

Blogs are considered as powerful tools in enhancing learners' writing competence because they involve the learners in new type of literacy. So what makes blogs new captivating writing genre? According to Penrod (2007), blogs are "fascinating genre" because they are "a composite of several genres, a blend of forms familiar to most of us" (p. 44). The text involves many parts that might constitute parts that could be a conversation, a narrative, a letter, or a newspaper article. Blogs perform "diligently and reliably in whatever type of writing the blogger undertakes" (p. 44).

In addition, blogs are considered as new writing genres because they are changing literacy. They not only contain the written text, but also include images, sounds, graphics, videos,

podcasts, and links to other websites (Penrod, 2007; Richardson, 2010; Wilber, 2010). By integrating these multimedia resources into their texts, learners change their texts to become multimodal (Wilber, 2010).

As a result, learners, as bloggers, will be considering the design of their blog as a multimodal text. They need to think about their audience and how to present their thoughts as a meaningful communication. They also need to think about their language and make significant linguistic choices. As they become more aware of the visual parts of their blogs, they make choices regarding their blogs' color, the type of images they will include, the type of sound effects they need, the position of each item they decide to include, the layout of the whole multimodal text and blog, and the organization of the blog. This process of thinking of how to present ideas, considering audience carefully, and decision making will improve learners' critical thinking, writing fluency, and social skills (Penrod, 2007; Richardson, 2010; Wilber, 2010).

Blogging also provides marginalized learners a platform to come out of their isolation and express themselves. Through blogging they can have their own voices and writing styles to express themselves and become part of their learning communities. This multimodal genre will give them the opportunity to find themselves within their community and among their peers.

**3. Blogs in the classroom**

The overarching advantages of blogging are learners' motivation and engagement. Allison (2009) states that a school-based blogging "creates meaningful, dialogic,

motivating environment where students get inspired to measure their own reading, writing, research, and response skills alongside their peers" (p. 75).

By practicing blogging regularly, learners also develop their own voices as writers and thinkers and become more confident in their critical thinking and reading (Wilber, 2010). Their sense of audience develops as well, since they are not writing only for the teacher and some of their peers. Their readers may include the other teachers, learners in their institute/school, and anyone was able to read and comment to their blogs. Besides, learners develop an understanding of the ethics and process of responding to and interacting with others and create a community of leaners. Finally, blogs give marginalized learners a space where they can raise their confidence and learn how to express themselves without any kind of fear. However, the widespread use of Internet and blogs might result in learners facing several problems that threaten their safety and privacy and might lead them to ethical misconduct or plagiarism.

**3.1. Safety**

One of the biggest issues that concerns parents and educators is learners' internet safety, what is known as cyber-safety. How to keep learners safe while using internet, and more specifically when using blogs? Keeping learners safe, especially young learners, from scams, cyber-bullying, and other issues is of significance since surfing the internet is one of this centuries educational requirements. Cyber-bullying is one of the most feared acts by parents and educators. This is because of the long-term effects that might hurt learners and

cause dangerous reactions. Penrod (2007) discussed three stories of teenagers that were victims of cyber-bullying, two of them died as a result of this and the third is still living the consequences of posting a private video online. So, how to protect these learners from scams, bullying and other dangers?

Raising learners' awareness towards these issues is the suggested remedy by many educators who use technology in their classes. For instance, Wilber (2010) and Penrod (2007) suggested educating learners and showing them the consequences of cyber-bullying. Teachers should start every course that would include integrating blogs or other technological tools into any classroom with teaching students how to be safe on the internet and speak up when there is any act of bullying or any kind of scam. Penrod (2007) suggested four guidelines to help teachers integrate blogging into their classrooms and provide a safer environment for their learners. She indicates that teachers should: "1) Offer workshops to students on proper blogging practices; 2) Set up regular workshops with medical and behavioral professionals as well as a cohesive peer mediation; 3) Consider using only classroom-friendly blog hosting sites and letting parents know that these sites have been "school approved"; and 4) Create common experience in schools connected to Internet use" (p. 101). These tips were specifically aimed at helping adolescent learners who face many problems because of their critical age period.

Moreover, teachers could use the varied websites that show learners, especially young learners, how to keep themselves

safe. For example, Keeping Safe Online is a website that shows learners how to surf the internet and be safe. Teachers can use such website to provide instructions about their safety before and during the use of the internet. Another website, Common Sense Media, provided links to toolkits for teaching internet safety that teachers can use to raise their learners' awareness towards their internet safety.

**3.2. Privacy**

Another significant point in regard to learners' use of blogs is their privacy. Since what learners write is going to be online, public, learners' privacy might be jeopardized. In some cultures, there are some topics that are regarded as taboos and cannot be discussed publicly. So, learners might not be willing to share their ideas in public. In addition, learners with low writing proficiency will fear posting their work and think that they will be subject to readers' criticism because of their mistakes. This will result in demotivating those learners from the actual regular practice of writing and blogging.

Richardson (2010) and Wilber (2010) provided suggestions that would help ensuring learners' privacy, and therefore safety. Teachers might set up private blogs where only trusted readers will be allowed to comment and gradually help learners develop confidence in having their work public. Moreover, teachers might divide the assignments into two types. The assignments that might endanger learners' privacy will be in-class assignments that will be submitted as paper-assignments, whereas the assignments that will not affect learners' privacy will be posted on their blogs. Furthermore,

pseudonyms can be used to eliminate the correctness anxiety and create a fearless environment where students read each other's work and comment without knowing the real names of the learners they are commenting to (Wilber, 2010). The only one who would know the real names is the teacher.

Richardson (2010) and Wilber (2010) also provided suggestions that are related to peers' comments. Since learners are required to read each other's blog entries and provide comments, low proficiency learners' may get comments that might be regarded as mean or harmful. Providing instruction on how to give suitable constructive feedback to others will help ensure fairness and getting appropriate comments to all learners. Another strategy that might be helpful is dividing students into peers that read each other's blog entries before posting them which will eliminate the learners' fear from mistakes (Blackstone, Spiri, & Naganuma, 2007). Finally, teachers can set up the blog entries to not to be published until they are approved by the teacher. By this, teachers get the chance to read and provide learners with feedback that would give them the chance to post their final product.

**3.3. Integrity & Ethical Conduct**

For 21st-century learners, information is readily available online. So, how can learners learn to choose the most significant information from this huge database and to appropriately use such information through blogging? It is the teachers' responsibility to teach those learners integrity and ethical use.

Penrod (2007) suggests creating classroom ethics by writing a code of ethics that "can provide a system for

handling concerns as they arise" (p. 140). This code of ethics can be planned to be written by a group of people that involve parents, teachers, students, administrators, key community leaders, and the school board. Penrod listed three important points that are necessary to be encompassed in this code that include: "1) Increasing bloggers' ethical sensitivity and judgment in posting comments; 2) Developing bloggers' moral courage and agency to act in socially responsible ways or to handle conflicting or compromising online situations; and 3) Defining morally permissible boundaries for expressing ideas in language"(p. 141).

Additionally, teachers concerns about the readily available sources might lead learners to plagiarism can be eliminated by the use of blogs. Wilber (2010) specifies that the availability of these sources itself helps learners to learn that by linking these sources directly to their blogs they "cut down on plagiarism, since the original source can be easily reached" (p. 46). Knowing that it is easy for the teacher to deter plagiarized texts will help them avoid plagiarism.

**4. Using blogs in English language classes**

Not being sure about the EFL learners' ability to use blogs because of their limited language proficiency, EFL teachers might seem skeptical and raise the following questions: Can we use blogs to teach English to EFL learners? Is it effective in improving learners' writing competence?

Research in the effectiveness of integrating blogs into the EFL classroom is still new (Wilber, 2010). Although many research results are not confirmed, the existing studies encourage the use of blogs in the English classroom and in

teaching writing. For instance, Blackstone, Spiri, & Naganuma (2007) found that their Japanese students' were "highly motivated by the blogging activities" even with the fact that their writing was published online (p. 15). Arslan & Sahin-Kizil (2010) investigated how Turkish students' writing proficiency might be affected by using blog-centered writing instruction. Although their study has some variables that might have affected their results and therefore further research is needed, their results showed that integrating blogs in the EFL writing classrooms might enhance students' writing compared to writing instruction that is completely in-class. Another study that was conducted by Ming-Huei et al (2011) looked at the performance of two groups, one used blogs while the other only used the regular in-class writing instruction. Their findings revealed no difference in the two groups' performances in the post-test whereas there was improvement for both of the groups compared to the pretest results.

Another question that can be raised is related to how to use blogs into the EFL classroom. According to Richardson (2010), blogs can be used in schools in many ways such as class portals, online filing cabinets for students work, e-portfolios, collaborative space, knowledge management, and as schools' web sites. In his article titled "Weblogs for Use with ESL classes", Campbell (2003) discussed how to introduce ESL students to blogs through tutor weblogs, learner weblogs, and class weblogs.

**4.1. Tutor Blog**

In the tutor blog, the teacher is the one who runs the blog.

In this blog, teachers give learners the chance to practice reading on a daily basis by posting short blog entries that suite their learners interests and linked to sources that would provide more information. In addition, teachers can include links for new vocabulary definitions and uses such as online dictionaries definitions. This blog also can be used to provide learners with a variety of writing samples of varied genres to help students understand and become familiar to the varied writing genres and styles. The links that are embedded into the teachers' blog will provide the learners with great chances to become confident and motivated to check
websites in English rather than those that are in their own language. They will grow the habit of searching the internet for information that is relevant to their topics in English. In addition, this blog gives the learners the chance for "verbal exchange" (Campbell, 2003). The result of engaging learners in the acts of exchanging opinions, learners become familiar with the comment buttons, the procedure of commenting and exchanging thoughts, and how to question and challenge these views. Furthermore, teachers can provide learners with the course's syllabus, classroom rules, and a list of classroom assignments and homework that will enable the learners to visit and check whenever they needed. This will help them eliminate the learners' excuse of forgetting the assignment or not knowing about it. It will also give their parents the opportunity to understand the course. Finally, the compiled links for sources will provide learners with a great chance of self-study list where they can enhance their learning on their own and at their own pace.

**4.2. Learner Blog**

In this blog, teachers either divide the class into small groups where each group runs a blog or ask each learner to run a blog individually. According to Campbell (2003), this type of blogs can be suitable for reading and writing. Learners can be asked to post their thoughts about the assigned readings or write journals that provide details about their writing experience or about their writing process. This will empower learners' "sense of ownership" and understanding of "ethical issues of creating a hypertext document" (Campbell, 2003).

**4.3. Class Blog**

Class blogs involve learners in collaborative work because they are run by the whole class. This type of blogs can be used in conversation-based classes, project-based language learning, international classroom language exchange, and as knowledge management software. This blog can be considered as a space for the learners where they cooperate together in compiling information or expressing their thoughts. Since this blog is run by the whole class, it not only enhances learners' language skills but also provides them with a great opportunity to learn working together collaboratively.

The types of blog assignments range from just a blog that compiles students written reflections to other varied types of blogs such as research blog, technology autobiography blog, word-of- the- day blog, reading journal blog, grammar blog, and literature reflections blog (Penrad, 2007). The choice and range of blogs depend on the students' level and the

objectives of integrating blogs into the classroom. For a writing teacher, blogs can be used as prewriting tools (Luongo, 2010). In this blog, Luondo (2010) suggests that learners can list all the ideas they have about the topic they are going to write about in one blog entry, free-write about the topic in another blog entry, and they might draw in one more blog entry as a different strategy to focus their ideas before they write. Another strategy that can be used as one of the prewriting process steps is posting videos or podcasts that help the learner become more focused about the topic and help provide a variety of sources. This prewriting blog provides the learners to learn the process of writing by practicing and in the same time learners compile this process in their blog where they can visit whenever they needed. This way of prewriting is better than using papers where many students lose them.

**5. Blogs in Teacher Education Programs**

A number of empirical studies show the significance of helping pre-service teachers connect between theory and practice in teacher education. Integrating theory and practice in teacher education can be achieved through pre-service teachers' reflections on practice (Laursen, 2007). Bangou and Fleming's study (2010) showed the significance of providing pre-service teachers with guidance throughout the reflective process. In these reflections, the pre-service teachers critically reflect on their beliefs about teaching and what they experienced during their teaching practices. One way of integrating reflections on practice is through blogs. Bangou (2011) indicates that "blogs can potentially enhance pre-

service teachers' reflective practices and help them make a better connection between theory and practice." This is by taking into consideration "both instructor's and pre-service teachers' prior experiences with blogs, their practices, and their representations and convictions."

**6. Conclusion**

Many educators confirm that blogs can be motivating and engaging to learners which will enhance their literacy learning. Research showed that blogs might develop learners' writing and commenting performances;
however these research results need to be explored and confirmed by conducting further research. From a personal experience, blogs can be motivating for advanced learners who have the ability to express themselves and are willing to present their thoughts and have their own voice. A question is always going to be raised, however, would blogs be beneficial for EFL learners? Another question will follow: would blogs help EFL learners develop their language proficiency as well as their communication and interaction proficiency? If the EFL teacher prepared a well-organized curriculum that integrates blogs taking into account the learners' safety and privacy issues and providing students with appropriate instruction regarding integrity and ethical conduct, learners will find the appropriate environment to share their thinking through regular blogging and improve their critical reading and writing proficiency.

The pitfalls of using blogs should not discourage teachers from integrating them into the English classroom and Teacher

Education programs. With some focused instruction, learners will be motivated to blogging and this will enhance their language proficiency, especially reading and writing. Teachers and researchers are encouraged to study the effectiveness of using blogs and how blogging enhances learners' language competence and interaction and communication competencies.

## References

Allison, P. (2009). Be a blogger: Social networking in the classroom. In A. Herrington, K. Hodgson, & C. Moran (Eds). Teaching the new writing: Technology, change, and assessment in the 21st-century classroom (pp. 75 - 91). New York, NY: Teachers College Press.

Arslan, R.A. and Sahin-Kizil, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? Computer Assisted Language Learning, 23(3), 183–197.

Bangou, F. (2011). Blogging in second language teacher education: Connecting theory with practice. NileTESOL Conference Proceedings. Retrieved October 9, 2012, from http://www3.aucegypt.edu/auctesol/Default.aspx?issueid=dc82a931-ec50-4ac8-98a3-4878b73f0399&aid=b63e1b5d-c21d-4a83-bc1e-7a00bb2e5361

Bangou, F. & Fleming, D. (2010). Blogging for effective teacher education course in English as a second language. In S. Mukerji & P. Triathi (Eds.). Cases on technology enhanced learning through collaborative opportunities (pp. 41 – 55). London: IGI Global.

Blackstone, B., Spiri, J., & Naganuma, N. (2007). Blogs in English Language teaching and learning: Pedagogical uses and student responses. Reflections on English Language Teaching, 6(2), 1 – 20.

Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. The Internet TESL Journal, 9(8) Retrieved October 9,2012, from http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html

Common Sense Media. (2012). Curriculum toolkits. Retrieved November 30, 2012, from the Common Sense Media website: http://www.commonsensemedia.org/educators/toolkits

Doctorow, C., Dornfest, R., Johnson, J. S., Powers, S., Trott, B., & Trott, M. G. (2002). Essential Blogging. Beijing: O'Reilly.

Elsherif, E. (2012). Blog assignment # 10 Entisar Elsherif. A reflection on life story research. Retrieved October 12, 2012, from Entisar

Elsherif's blog: http://blog.iup.edu/pkrr/entisar_elsheriff.

Internet Safety WebQuest. (Year Unknown) Keeping safe online. Retrieved November 30, 2012, from: https://sites.google.com/a/godfrey-lee.org/internet-safety-webquest/home

Laursen, P. F. (2007, July). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. Paper presented at the biannual ISATT conference, Brock University, St. Catherines, ON, Canada.

Luongo, N. (2010). Let's pre-blog!: Using blogs as prewriting tools in elementary classrooms. Retrieved New Horizons for Learning website, November 30, 2012, from:

http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2012/Luongo

Ming-Huei L., Chin-Ying L., Pi-Ying, H. (2011) The Unrealistic claims for the effects of classroom blogging on English as a second language, students' writing performance. British Journal of Educational Technology, 42 (6), 148-151.

Penrod, D. (2007). Using blogs to enhance literacy: The next powerful step in 21st-century learning. Lahman, Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Richardson, W. (2010). Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Wilber, D. J. (2010). iWrite: Using blogs, wikis, and digital stories in the English classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

# الفهرس


| ر.ت | عنوان البحث | اسم الباحث | الصفحة |
|---|---|---|---|
| 1 | الافتتاحيـــــــــــــــة | | 5 |
| 2 | الشباب ومشكلات المجتمع "الأسباب وسبل مواجهتها" | د/ عبد السلام مهنا فريوان | 6 |
| 3 | المؤاجرة أو الإجارة في الشريعة الإسلامية | د/ أحمد عبد السلام ابشيش | 49 |
| 4 | رؤية إلى العامل النحوي من خلال المعنى | د/ صالح حسين الأخضر | 72 |
| 5 | العملية التدريسية بين الطرائق والاستراتيجيات | د/ جمعة محمد بدر | 97 |
| 6 | القراءات التفسيرية | أ/ إمحمد علي مفتاح | 130 |
| 7 | الأسس واللوغرتيمات وخواصها الأساسية وطرق تقديمها وعرضها وتدريسها لغير المتخصصين | د/ عادل بشير بادي | 147 |
| 8 | التقديم والتأخير بين عناصر الجملة ودوافعه الدلالية | د/ عبد الله محمد الجعكي | 171 |
| 9 | مشكلات التربية العملية بالجامعة الأسمرية الإسلامية | جمال منصور بن زيد | 192 |
| 10 | تقويم مستوى أداء الطالب المعلم ببعض أقسام التربية البدنية بجامعتي المرقب والجبل الغربي | د/ عطية المهدي أبو الأجراس وآخرون | 231 |

الفهرس العدد 4


| ر.ت | عنوان البحث | اسم الباحث | الصفحة |
|---|---|---|---|
| 11 | اختلاف النحاة في 'حاشا" التنزيهية بين الاسمية والفعلية "استعراض المذاهب وأدلتها" | د/ محمد إمحمد أبو راس | 263 |
| 12 | الأثر الدلالي للحذف في نماذج من شعر الفزاني | د/ محمد سالم العابر | 285 |
| 13 | الأحكام الاجتهادية وعلاقتها بالمقاصد الشرعية "دراسة أصولية" | أ/ عائشة محمد الغويل | 308 |
| 14 | من وجوه التوسع في العربية "عرضا وتتبعا" | أ/ حنان علي بالنور | 332 |
| 15 | أثر اختلاف مطالع القمر في بدء الصيام والإفطار | د/ سليمان مصطفى الرطيل | 358 |
| 16 | جماليات البنية الإيقاعية في القرآن الكريم "دراسة في الجزء الأخير من سورة مريم" | د/ المهدي إبراهيم الغويل | 394 |
| 17 | الفكر الوسواسي والسلوك القهري" المفهوم – الأنواع – أساليب العلاج" | د/ عبد السلام عمارة إسماعيل | 411 |
| 18 | Financial Disclosure in the annual reports of Libyan Banks from Users' perspectives | د/ موسى كريبات | 424 |
| 19 | Investigating grammatical mistakes in liyan learners' written discourse in al mergeeb university | أ/ رمضان الشلباق | 454 |
| 20 | Teaching pre- service teachers critical reading through the newspapers | د/ انتصار الشريف وآخرون | 468 |
| 20 | Using blogs in English language teaching and teacher education programs | د/ انتصار الشريف وآخرون | 479 |
| 21 | الفهرس | | 498 |

يشترط في البحوث العلمية المقدمة للنشر أن يراعى فيها ما يأتي :

- أصول البحث العلمي وقواعده .
- ألا تكون المادة العلمية قد سبق نشرها أو كانت جزءا من رسالة علمية .
- يرفق بالبحث المكتوب باللغة العربية بملخص باللغة الإنجليزية ، والبحث المكتوب بلغة أجنبية مرخصا باللغة العربية .
- يرفق بالبحث تزكية لغوية وفق أنموذج معد .
- تعدل البحوث المقبولة وتصحح وفق ما يراه المحكمون .
- التزام الباحث بالضوابط التي وضعتها المجلة من عدد الصفحات ، ونوع الخط ورقمه ، والفترات الزمنية الممنوحة للعديل ، وما يستجد من ضوابط تضعها المجلة مستقبلا .

تنبيهات :

- للمجلة الحق في تعديل البحث أو طلب تعديله أو رفضه .
- يخضع البحث في النشر لأوليات المجلة وسياستها .
- البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها ، ولا تعبر عن وجهة نظر المجلة .

**Information for authors**

**1-** Authors of the articles being accepted are required to respect the regulations and the rules of the scientific research.

**2-** The research articles or manuscripts should be original, and have not been published previously. Materials that are currently being considered by another journal, or is a part of scientific dissertation are requested not to be submitted.

**3-** The research article written in Arabic should be accompanied by a summary written in English.
And the research article written in English should also be accompanied by a summary written in Arabic.

4- The research articles should be approved by a linguistic reviewer.

**5-** All research articles in the journal undergo rigorous peer review based on initial editor screening.

**6-** All authors are requested to follow the regulations of publication in the template paper prepared by the editorial board of the journal.

**Attention**

**1**- The editor reserves the right to make any necessary changes in the papers, or request the author to do so, or reject the paper submitted.

2- The accepted research articles undergo to the policy of the editorial board regarding the priority of publication.

**3**- The published articles represent only the authors viewpoints.