مجلة التربوي

مجلة علمية محكمة تصدر عن

كلية التربية الخمس

جامعة المرقب

العدد العاشر

يناير 2017م

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

د/ صالح حسين الأخضر

أعضاء هيئة التحرير

د . ميلود عمار النفر

د . عبد الله محمد الجعكي

د . مفتاح محمد الشكري

د . خالد محمد التركي

استشارات فنية وتصميم الغلاف: أ. حسين ميلاد أبو شعالة

المجلة ترحب بما يرد عليها من أبحاث وعلى استعداد لنشرها بعد التحكيم .
المجلة تحترم كل الاحترام آراء المحكمين وتعمل بمقتضاها .
كافة الآراء والأفكار المنشورة تعبر عن آراء أصحابها ولا تتحمل المجلة تبعاتها .
يتحمل الباحث مسؤولية الأمانة العلمية وهو المسؤول عما ينشر له .
البحوث المقدمة للنشر لا ترد لأصحابها نشرت أو لم تنشر .
حقوق الطبع محفوظة للكلية .

بحوث العدد

- الحركات أبعاض حروف المد واللين .
- التفكير الإيجابي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (لدى عينة من الشباب الليبيين)
- أثر التلوث البصري في التأثير على جمالية المدينة "مدينة زليتن كنموذج".
- الاحتجاج بالحديث الضعيف.
- مفهوم الخيال عند سارتر.
- الأَحْكَامُ النَّحْوِيَّةُ المُتَعَلِّقَةُ بِالمَوصُولَاتِ الحَرْفِيَّةِ.
- القيم الدلالية للفصل والاعتراض.
- الأبعاد الاجتماعية والثقافية لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي دراسة ميدانية "جامعة مصراتة أنموذجا".
- العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بجنوح الأحداث.
- تقدير الجريان السطحي بحوض وادي جبرون باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وتقنيات الاستشعار عن بعد.
- جهود المجامع اللغوية العربية في وضع المصطلحات العلمية.
- استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية في تحديث الخرائط الورقية (الخرائط الجيولوجية كنموذج).
- ظاهرة القلب الصوتية بين القدامى والمحدثين.
- القول المهم في اعتراض الحصكفي على تعريف ابن هشام للجملة والكلام وأيهما أعم .
- حوادث المرور في ليبيا والأضرار الناجمة عنها.

- Fuzzy Complex Valued Metric Spaces
- Academic Difficulties In Learning Among Undergraduates In Universiti Sains Islam Malaysia**.**
- Some Applications Of A Linear Operator To A Certain Subclasses Of Analytic Functions With Negative Coefficients.

الافتتاحية

إن الفرد الناجح في حياته، وكذلك المجتمعات والدول هم الذين يحددون أهدافهم، ويضعون في حسبانهم تحقيقها، والوصول إليها، فإذا حدد الفرد والمجتمع لنفسه هدفا فلن يضيع في متاهات الحياة، وسوف يصل إلى المطلوب، فتحديد الهدف أمر مهم ومقوم من مقومات النجاح، لذا على الآباء والمربين، أن يعلموا الأبناء– ومنذ السنوات الأولى في دراستهم– أن يحددوا لأنفسهم أهدافا ينبغي عليهم الاجتهاد من أجل الوصول إليها وتحقيقها، كما يجب أن يعلموهم معايير الأهداف حتى تتوافق مع رغباتهم وقدراتهم.

وعلى المجتمع كله والدول في عالمنا العربي أن يضعوا أهدافا واضحة المعالم للنهوض بالمجتمع يعرفها الصغير قبل الكبير، والجاهل قبل المتعلم، فيسعى الجميع وتتضافر الجهود من أجل تحقيقها وتنفيذها، لا أن تكون طوباوية لا يشعر بها الأفراد، ولا يحسون بقيمتها، فلا يسعون ولا يتعاونون لتحقيقها، بل نجدهم في بعض الأحيان يعملون عكسها لعدم درايتهم بها.

ونتيجة لعدم وجود الأهداف الواضحة المعالم في مجتمعاتنا أفرادا وجماعات لم يصل الفرد منا– عقليا وفكريا واجتماعيا واقتصاديا– إلى مستوى المسؤولية؛ ولم تصل مجتمعاتنا إلى أولى درجات الرقي، فالملاحظ على شبابنا الإهمال والتسيب واللامبالاة نحو نفسه ونحو مجتمعه، فيقبل بأدنى المراتب ولم يعد في أنظارهم إلا أمرين: المال وبأي وجه كان، والمنصب المرموق دون السعي إلى مؤهلاته، فضعفت لديهم العزيمة، وخارت القوى، ووقع الكثير في سفاسف الأمور.

وفي المقابل نجد أن شبابا كانت أهدافهم واضحة، ومقاصدهم معروفة ارتقوا بفضل ذلك إلى مقامات مرموقة، ووصلوا إلى ما يطمحون إليه، مع شيء التشجيع والمتابعة، فمن سار الطريق وصل.

هيئة التحرير

أ/ **جبريل محمد عثمان**
كلية التربية – جامعة المرقب

مقدمـــة

الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلمه البيان، وجعل له لساناً يفصح وينطق بالبيان، وصلى الله على محمد بن عبد الله نور الهدى، كان أنصح الناس نطقاً، وأعلاهم منزلةً وقدراً، اللهم صلّ وسلم وبارك عليه، وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد: تميزت اللغة العربية عن سائر اللغات بالفصاحة والبيان، ونزل بها القرآن فزادها شرفاً وقدراً وفصاحةً وبياناً، ولقد وصف الله اللسان العربي فقال عز وجل: ﴿**وَإِنَّـهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ العَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ المُنْذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِـيٍّ مُبِينٍ**﴾[1]، وهذا الوصف يجعل مهمة الباحث في الدراسات اللغوية مهمة شاقة، غايتها الوصول إلى معرفة ماهية البيان.

ولعماء العربية – قديماً وحديثاً – جهود فضيلة في هذا المجال، فقد عنوا بالبيان العربي عنايةً خاصة، وقدموا فيه أعمالاً جليلة خلدها التاريخ، وتباينت وجهات نظرهم حول مصدر البيان، فمنهم من رأى أن المصدر يكمن في الصوت العربي، ومنهم من رآه في بناء المفردات والتراكيب، ومنهم من رآه في السياق، ولعلي أراه في جمع هذه العوامل كلها لتنتج لنا البيان العربي الفصيح الذي بلغ أقصى درجاته وأقصى صوره في البيان القرآني، وللنظام الصوتي في لغتنا العربية نصيب أكبر في بيانها؛ لأن نظام الصوائت والصوامت قد تميّز فيها عن غيرها من اللغات، مما يدل على أن البيان العربي

[1] الشعراء، الآية: 195.

راجع إلى هذين النظامين (الصوائت والصوامت)، أما بقية الأنظمة فإنها تقف مع الجانب الصوتي كعوامل مساعدة، وروافد أساسية مساندة.

وبات من المعروف أن اللغة – أي لغة – تدرس من جوانب أربعة: من جانب الأصوات، ومن جانب بناء الكلمة، ومن جانب بناء الجملة، ومن جانب الدلالة، ويأخذ الجانب الصوتي الدرجة الأولى في الدراسة لأهميته، فهو العمدة لدراسة بقية الجوانب، وتدور حوله معظم الدراسات اللسانية المعاصرة.

لذا فإنه من هذا المنطلق وفي الجانب الصوتي تحديداً قد اخترت عنواناً لموضوع بحثي ألا وهو: الحركات أبعاض حروف المد واللين ، نهجته بمنهجية الفصول والمباحث والمطالب، متناولاً الحروف الصائتة العربية وإشباع حركاتها وما ينتج عنها من أنواع المدود، وموقف العلماء القدامى والمحدثين منها، وما يعتريها من صفات ووظائف، وعلاقات بحروف المد، فقسمت البحث إلى فصلين وعنونت الفصل الأول بـ (**الصوائت في اللغة العربية معنى ومخرجاً**) مشتملاً على أربعة مباحث فكان أولها : معنى الصائت في اللغة العربية، وثانيها : مخارج الحروف الصائتة العربية عند القدامى والمحدثين، وثالثها: يبحث في صفات الصوائت ، أما رابعها: فقد خصصته لأقسام الصوائت ، ووضعت للفصل الثاني عنوان:(**حروف المد والعلة واللين وموقف القدامى والمحدثين منها**) واشتمل هذا الفصل على أربعة مباحث يتركز المبحث الأول على: ماهية حروف المد والعلة واللين، والمبحث الثاني: يوضح موقف علماء العربية قديماً وحديثاً منها، وأما المبحث الثالث : فخصصته لعلاقة الحركة بحرف المد، وجعلت المبحث الرابع: لتفاضل الصوائت ومراتبها في الوضوح السمعي ، ثم ختمت البحث بخاتمة، وذيلته بفهرس للموضوعات، وآخر للمصادر والمراجع، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت، وهو رب العرش العظيم.

المفصل الأول: الصوائت في اللغة العربية معنىً ومخرجاً:

إن الحروف العربية على نوعين: صوامت، وصوائت، فالصوائت هو موضوع دراستنا في هذا البحث، تكون الصوائت قصيرة وطويلة، فالصوائت القصيرة هي التي تسميها العرب بالحركات (الفتحة ، الضمة ، الكسرة) وإذا أشبعت حركة الحرف الصامت نتج عن هذا الإشباع صائت طويل مثل الألف في (قَال)، و الواو في (يدعُو) ، والياء في (القاضِي)[1]، وسأتناول بشيء من التفصيل تقسيم الحروف العربية في مبحث سيأتي .

المبحث الأول / معنى الصوائت في اللغة العربية .

الصائت هو: الصوت المجهور الذي يحدث في أثناء النطق به اهتزاز للوزتين الصوتيتين عند مرور الهواء حرّاً طليقاً خلال الحلق والفم دون أن يقف في طريقه أي عائق أو حائل، ودون أن يضيق مجرى الهواء ضيقاً من شأنه أن يحدث احتكاكاً مسموعاً[2].

والصائت هو : الحرف الذي يمتد فيه الصوت، وسميت الحروف الصائتة بهذا الاسم نظراً لطبيعة نطقها واتساع مخارجها أكثر وأشد من اتساع غيرها من الحروف الصامتة، والحروف الصائتة هي (الألف ، والواو ، والياء) وتسمى بحروف المد واللين، ولما كانت هذه الحروف أكثر اتساعاً من غيرها عند النطق بها فإن (الألف) أكثر وأشد اتساعاً من (الواو ، والياء) عند النطق به؛ وذلك لأنك تضم الشفتين لـ (الواو) ،

---

(1) سيبويه: الكتاب 436/4، و أبو نصر الفارابي: الموسيقى الكبير ص1072، تح: غطاء عبد الملك، دار الكتاب العربي 1987، و إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية ص37، ورمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ص42.

(2) كمال بشر: علم اللغة والأصوات ص74، و رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ص91.

فيضيق المخرجُ، وترفع لسانك قبل الحنك لــ(الياء) ، وأما (الألف) فلا تعمل لها شيئاً من هذا بل تفرج المخرج ليكون اتساعاً أكثر فيندفع الهواء بكل يسر و سهولة [1].

المبحث الثاني /مخارج الحروف الصائتة العربية.

أولاً: عند القدامى:

لقد أدرك الخليل أنَّ مخرج (الألف، والواو، والياء) من الجوف فقال: "ومدارج أصواتها مختلفة فمدرجة (الألف) شاخصة نحو الغار الأعلى، ومدرجة (الياء) منخفضة نحو الأضراس، ومدرجة (الواو) مستمرة بين الشفتين، وأصلهن من عند الهمزة، ألا ترى أن بعض العرب إذا وقفوا عندهن همزوا، كقولك للمرأة: (افعلى) وتسكت، وللاثنين (افعلاَ) وتسكت، فإنما يهمزن في تلك اللغة لأنهنَّ إذا وقف عندهن انقطع أنفاسهن فرجعن إلى أصل مبتدئهن من عند الهمزة، فهذه حال الألف اللينة، والواو الساكنة بعد الضمة؛ والياء الساكنة بعد الكسرة، وهؤلاء في مجرى واحد[2].

فهذه الحروف (الألف، والواو، والياء) غير مهموسات وهي حروف لين ومد، ومخارجها متسعة لهواء الصوت، وليس شيء من الحروف أوسع مخارج منها ولا أمد للصوت، فإذا وقفت عندها لم تضمها بشفة ولا لسان، ولا حلق كضم غيرها، فيهوي الصوت إذا وجد متسعاً ينقطع آخره في موضع الهمز[3].

لقد أدرك ابن جنى سبب اختلاف أصوات المد الطويلة (الألف، والواو، والياء) رغم اتحادها في المخرج وعزاه إلى أشكال الحلق، والفم، والشفتين حين النطق بها فيرى: "أن الحروف التي اتسعت مخارجها ثلاثة: الألف، ثم الياء، ثم الواو، وأوسعها وألْيَنَها الألف إلا أن الصوت الذي يجري في الألف مخالف للصوت الذي يجري في الياء

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيد: العين 57/1، و سيبويه: الكتاب 435/4.

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين 57/1.

[3] سيبويه، الكتاب 436/4.

والواو، والصوت الذي يجري في الواو مخالف للصوت الذي يجري في الألف والياء، والصوت الذي يجري في الياء مخالف للصوت الذي يجري في الألف والواو ... فلما اختلفت أشكال الحلق، والفم، والشفتين مع هذه الأحرف الثلاثة اختلف الصَّدَى المنبعث من الصدر وذلك كقولك: في الألف (أَ اْ) وفي الياء (إِيْ) وفي الواو (أُوْ)[1].

ثانياً: عند المحدثين:

حدد علماء الدراسات الصوتية الحديثة موضع نطق الصائت بوضع اللسان وضعاً معيناً في الفم تجاه الحنك الأعلى، وبدرجة ارتفاع اللسان، أو هبوطه، أو استوائه، فبهذه المستويات يحدد مخرج الصائت وعلى هذا المنهج سار العالم (دانيال جونز) ومن أتى بعده، فيرى (دانيال جونز) أن ارتفاع الجزء الأمامي من اللسان نحو الجزء الأمامي من الحنك أو ما يطلق عليه (الطبق الصلب) مع انفراج الشفتين يؤدي إلى تكوين الكسرة .

وأن ارتفاع الجزء الخلفي من اللسان نحو الجزء الخلفي من الحنك أو ما يطلق عليه (الطبق اللين) وعن استدارة الشفتين يؤدي إلى تكوين (الضمة)، وأن استواء اللسان في قاع الفم مع ارتفاع خفيف في وسطه وانفراج الشفتين يؤدي إلى تكوين الفتحة[2]، ومن هذا المفهوم نرى أن الشفتين تشارك اللسان في إنتاج أصوات المد وتحديد خواصها الصوتية، فتحديد صوت المد يعتمد على وضع اللسان داخل تجويف الفم وشكل الشفتين عند إنتاج كل صوت مدّ.

المبحث الثالث/صفات الصوائت العربية عند المحدثين:

وصف علماء الدراسات الصوتية الحديثة الصوائت العربية بالصفات التالية:

---

[1] ابن جنى، سر صناعة الإعراب 1/8-9.

[2] كمال بشر، علم اللغة العام والأصوات ص227.

1- **سعة مجرى الصوت:** فعند النطق بالصوائت يندفع الهواء من الرئتين ماراً بالحنجرة ثم يتخذ مجراه في الحلق والفم في ممر ليس فيه حوائل معترضة فتضيق مجراه كما يحدث مع الأصوات الرخوة أو تحبس النفس وتسمح له بالمرور، كما يحدث مع الأصوات الشديدة.

2- **الوضوح السمعي:** الصوائت أوضح في السمع من الصوامت، كما أنه درجة الوضوح تختلف في الصوائت.

3- **الجهر:** فجميع الصوائت في العربية مجهورة.

4- **الاستمرارية:** الصوائت تنتج بحد أقصى من الاستمرارية والإسماع، وبحد أدنى من التوتر.

5- **الاحتكاك:** أصوات اللين بطبيعتها أطول من الأصوات الساكنة؛ لذا كانت أكثر الأصوات وضوحاً سمعياً، فالفتحة أطول من الكسرة والضمة، وصوت المد قد يكون بسيطاً إذا اقتضى موقفاً ثابتاً لا يتغير أثناء النطق مثل: الألف في (قال)، وقد يكون مركباً إذا انتقل اللسان من موقع صوت مد إلى موقع صوت من آخر، وهو ما يعرف بصوت مد ولين مثل: بَيْتٌ ـ يَوْمٌ[1].

المبحث الرابع /أقسام الصوائت العربية:

تنقسم الصوائت العربية إلى قسمين: صوائت طويلة، وصوائت قصيرة.

أ – الصوائت الطويلة: وهي التي تسمى: **(حروف المد واللين)** وهي: الألف، والياء، والواو.

ب – الصوائت القصيرة: وهي التي تسمى: **(الحركات)** وهي: الفتحة، والضمة، والكسرة . **فالفتحة القصيرة** كفتحة الكاف من : (كَتَبَ)، وفتحة الجيم من (جَعَلَ)، وفتحة النون من

[1] حنفي ناصف: حياة اللغة، مطبعة جامعة القاهرة، ط2، 1958م، ص11، ومجلة الرسالة، عدد 1011 فبراير 1965 لسنة 22 بحث أ – أحمد عبد القادر.

(نَـدِم)، **والفتحـة الطويلـة** (الألـف) كـالتي بعـد القـاف فـي: (قَـال)، وبعـد السـين فـي (عَسى)، وبعد الجيم في (جَاعل)، وبعد العين في (عَامر) .

والضمة القصيرة كضمة الكاف من: (كُتِب)، وضمة الطاء من (طُعِن)، وضمة العين من (عُرِف)، **والضمة الطويلة** (الواو) كالتي بعد الطاء من: (طُول) وبعد القاف من (قُول)، وبعد السين من (سُيُول)، وبعد الباء من (عُبُور)، **والكسرة القصيرة** ككسرة الذال من:(ذِكْر)، وكسرة الشين من (شِبْر) وكسرة الميم من (مِصباح)، **والكسرة الطويلة** (الياء) ككسرة التي بعد السين من : (سِيرةٌ)، والتي بعد القاف من (قِيل) ، وبعد الميم من (سَميع).

وتسمى الصوائت الطويلة (الألف، والواو، والياء) بحروف: العلة، وعلّلَ الخليل سبب تسميتها بهذا الاسم بأن فيها: **لينا وتغيراً** يجعلها مختلفة عن الحروف الصحاح، ويرى الخليل أن عدد الحروف في العربية تبلغ تسعة وعشرون حرفاً منها خمسة وعشرون حرفاً صحاحاً لها مدارج وحيزاً، وأربعة أحرف جوف وهي: (الواو، والياء، والألف اللينة، والهمزة)[1].

الفرق بين الحروف الصامتة والصائتة:

وفرق ابن جنى بين الصامت والصائت فقال: "شبه بعضهم الحلق والفم بالناي، فإن الصوت يخرج فيه مستطيلاً أملس ساذجاً كما يجري الصوت في الألف غفلاً بغير صنعة، فإذا وضع الزامر أنامله على خروق الناي المتسوقة وراوح بين أنامله فاختلفت الأصوات وسمع لكل خرق منها صوت لا يشبه صاحبه، فكذلك إذا قطع الصوت في الحلق والفم باعتماده على جهات مختلفة كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة[2]، وأطلق ابن جنى على الحروف الصامتة بالحروف: **الصحيحة** وعلى الحروف الصائتة

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين 52/1.

[2] ابن جني : سر صناعة الإعراب 1/ 21 .

بحروف: **المد والاستطالة** حيث قال: "جميع الحروف صحيحة إلا الألف، والياء، والواو اللواتي هن حروف المد والاستطالة، إلا أن الألف أشد امتداداً وأوسع مخرجاً"[1].

الفصل الثاني /حروف المد، والعلة، واللين، وموقف القدامى والمحدثين منها

المبحث الأول / ماهية حروف المد، والعلة، واللين

أولاً: الحرف:

الحرف لغة: كل شيء طرفه، وشفيرُه، وحدُّه[2].

واصطلاحاً هو: إما حرف هجائي، أو حرف معنى، فالحرف الهجائي هو: عبارة عن مقطع صوتي منفرد بنفسه لا يحمل معنى في نفسه ولا في غيره، وتتركب منه الكلمة فيصبح جذراً من جذور بنيتها، مثل :((ب– ج– ح– ف– ق– ك–...)) إلى غير ذلك.

أما حروف المعاني: فهو نوع من أنواع الكلمة وليس له في نفسه وإنما يكون له معنى في غيره مثل: حروف النفي، وحروف الجر، وحروف الاستفهام وغيرها.

ثانياً: الحركة:

وهي ضد السكون، وتعني: الفتحة، والضمة، والكسرة[3].

ثالثاً: اللين:

اللين لغة ضد الخشونة، يقال: لان الشيء يلين ليناً.

واصطلاحاً حرفا الواو والياء الساكنتان المفتوح ما قبلهما مثل : خَوْف، بَيْت.

رابعاً: العلة:

العلة لغة: علَّ يُعلُّ، واعتل، أي: مَرِض فهو عليل، ومنها حروف العلة: الواو،

---

[1] المصدر نفسه 62/1.+

[2] لابن منظور، لسان العرب(حرف) 41/9.

[3] ابن منظور ، لسان العرب (حرف) 410/10.

والياء، والألف. سميت بذلك للينها ومرونتها[1].

والإعلال اصطلاحاً هو: ما تتعرض له أصوات العلة من تغيرات بحلول بعضها محل بعض وهو ما يسمونه (الإعلال بالقلب) أو بسقوط أصوات العلة بكاملها ويسمونه (الإعلال بالحذف) أو بسقوط بعض عناصر صوت العلة وهو ما يسمونه (الإعلال بالنقل) أو (الإعلال بالتسكين)[2].

المبحث الثاني /موقف القدامى والمحدثين من حروف المد، والعلة، واللين

لا يوجد خلاف بين القدامى والمحدثين في طبيعة الأصوات وصفاتها وإنما الخلاف يَكْمُنُ في طريقة التفكير، فمن المفاهيم الشائعة لدى القدامى أن حرف المد هو حرف العلة الساكن المسبوق بحركة من جنسه مثل الألف في (قام– كتَاب) والواو في (سُوق – عجُوز – لُوز) والياء في (دين – عرين – سعيد) وحرفا **اللين** هما: الواو والياء الساكنتان المسبوقتان بفتحة مثل: الواو في: (حَوْض، وذَوْق) والياء في (بَيْت، وزيْت، وصَيْف، وضَيْف) **وحرف العلة** عندهم هو: **الواو، والياء** المتحركتان كالواو في (وَرَق) والياء في (يُسر) وهما مضارعتان للحروف الصحيحة لاحتمالهما الحركة[3]، ومفهوم العلة عندهم بإطلاقه يشمل الألف، والواو، والياء، وهي الحروف التي اتسعت مخارجها، وخرجت من تجويف الفم من دون إعاقة أو اعتراض لهواء الصوت، وتميز نطقها بيسر وسهولة[4].

والعلماء القدماء لم يعنوا بالتمييز بين **واو المد** في (يركُضون) وواو اللين في (يسعَوْن)، **وياء المد** في (تشربين) **وياء اللين** في (تخشَيْن) وكانوا يجمعونهما في قولهم:

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب (علّ) 467/11.

[2] أحمد الحملاوى ، شذا العرف في فن الصرف ص149–150.

[3] ابن جني، سر صناعة الإعراب 31/1.

[4] سيبويه، الكتاب 176/1، 456/4.

حروف المد واللين، وربما أشاروا إلى اللين بالمد، وإلى المد باللين، وحاول بعضهم تصنيف (الألف) على أنها **حرف مد ولين معاً**[1].

والخلاف بين القدامى والمحدثين يكمن في النظرة إلى حروف المد واللين، فالمحدثون ينكرون أن تكون **حروف المد** مسبوقة **بحركات**، من جنسها؛ لأن حروف المد هي بنفسها حركات، وليس هناك تركيب في الحركات، فالحركة لا تدخل على الحركة من جنسها كالألف الساكنة المفتوح ما قبلها في (قال)، والياء الساكنة المكسور ما قبلها ككسرة العين في (الداعِي)، والواو الساكنة المضموم ما قبلها كضمة العين في (يَدْعُو)، أو من غير جنسها كالواو، والياء الساكنتين المفتوح ما قبلهما نحو (خَوْف – بَيْت) – طويلة كانت أو قصيرة –فإن الحركة لم تكن مناسبة لحرف العلة التي بعدها، ولا بد من وجود فاصل بين حركة وأخرى كما تقضي بذلك قوانين التركيب المقطعي في العربية التي تمنع أن تتولى حركتان في المقطع الواحد، وتفرض أن يفصل بين الحركة وأختها صامت أو شبهه[2].

وكذلك أنكروا أن تكون **حروف المد ساكنة** لأنها حركات، والحركة لا تكون سكوناً لأنها منافية للسكون بطبعها، وفسروا قول القدماء بسكونها بأنهم رأوها غير قابلة للحركة؛ لأنها متحركة بحركة ذاتها فأشبهت الساكن الذي يحرك، أو أنهم رأوها من الناحية الكمية مساوية لحركة وحرف صحيح ساكن في العروض، فالسبب الخفيف (لا) يساوي من حيث الإيقاع الكمي السبب الخفيف (أنْ) ولو وضع أحدهما مكان آخر لما حدث خلل[3].

---

[1] ابن جني، الخصائص 115/1، والرضى : شرح الشافية 215/2.

[2] كمال بشر، دراسات في علم الأصوات العربية،ص46.

[3] إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية 76–77، واللغة العربية معناها ومبناها لتمام حسان، عالم الكتاب، 2004، القاهرة، ط4، ص71.

المبحث الثالث: علاقة الحركة بحرف المد

تحدث ابن جنى عن هذه العلاقة القائمة بين **الحركات وحروف المد** قائلاً: "اعلم أن الحركات أبعاض حروف المد واللين وهي: (الألف، والياء، والواو، فكما أن هذه الحروف ثلاثة فكذلك الحركات ثلاث وهي: (الفتحة، والكسرة، والضمة) فالفتحة بعض الألف، والكسرة بعض الباء، والضمة بعض الواو، وقد كان متقدمو النحويين يسمون الفتحة الألف الصغيرة، والضمة الواو الصغيرة، وقد كانوا في ذلك على طريق مستقيمة"[1].

وقد علق الأستاذ إبراهيم أنيس على نص ابن جنى في التفريق بين حروف المد وحركاتها فلم ير فرقاً بينهما إلا من حيث الكمية، أي: حسب كمية الهواء المصاحبة للصوت، حيث يرى أنه ما يسمى **بألف المد** في الحقيقة ما هو إلا فتحة طويلة، وما يسمى **بياء المد** ليس إلا كسرة طويلة، وكذلك ما يسمى **بواو المد** ما هو إلا ضمة طويلة، فكيفية النطق بالحركة تماثل النطق بالحرف مع مراعاة الفرق في الكمية[2].

ويرى النحويون: " أن الحركات والحروف كلها أصوات، وأن صوتاً أعظم من صوت، فسموا العظيم حرفاً، والضعيف حركة، وإن كان في الحقيقة شيئاً واحداً[3].

وعن العلاقة بين حروف المد وحركاتهنّ تنبه السيرافي لهذه العلاقة من وجهتين:

الوجهة الأولى: من حيث **الكمية**، أي: كمية الهواء المصاحبة لكل صوت مما يجعل **المدّ في أحرف المدّ** على مراتب بعضها أكبر مدّاً من بعض.

والوجهة الثانية: من حيث **الأصل والفرع** في الصوائت العربية، فيرى أن الأصل هو

---

[1] ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق: أحمد مريد أحمد، المكتبة التوفيقية، مصر، 28/1.

[2] إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ص37.

[3] ابن يعيش، شرح المفصل ، 64/9.

الحروف وأن الحركات زوائد فيها فيقول: "والحركات تجري مجرى الحروف الزوائد التي تزاد على ما كان أصلياً، فالحركات يزدن على الحروف، والأصل الحروف، والحركات مأخوذة منها، والدليل على أن الأصل الحروف أنه يجوز أن يوجد حرف ولا حركة، وهو الحرف الساكن، ولا يجوز أن توجد حركة في غير حرف[1].

المبحث الرابع : تفاضل الصوائت ومراتبها في الوضوح السمعي

أولاً: التفاضل:

لعلماء العربية حسٌّ مرهف استطاعوا أن يميزوا به أصوات لغتهم تمييزاً دقيقاً، فاستطاع السيرافي أن يصل إلى أن لحروف **المد واللين** فضيلة على سائر الحروف بما فيها من **المد واللين**، وأن **الحركات** مأخوذة منهن، فهن بيان الحروف التي من مخارجهن والمقاربة لهن في المخرج، وباجتماع الحركة والحرف يكتمل المد في أحرف المد، وهذه هي الفضيلة التي تختص بها الصوائت العربية، فالواو إذا سكنت وانضم ما قبلها فقد تكامل مدها باجتماع الضمة والواو، وكذلك الياء إذا سكنت وانكسر ما قبلها فقد تكامل المد باجتماع الكسرة والياء كاجتماع الفتحة مع الألف[2].

ثانياً: مراتب التفاضل بين الصوائت العربية

إن الواو، والياء إذا كانتا ساكنتين وانفتح ما قبلهما حدث فيهما مد دون المد الذي يكون فيهما إذا انضم ما قبل الواو، وانكسر ما قبل الياء، وذلك لأن الألف هي أوسع حروف المد مخرجاً وأبلغها مدَّاً فلا يكون ما قبلها إلا مفتوحاً والفتحة من الألف، وإذا كان ما قبل الواو الساكنة ضمة، وقبل الياء الساكنة كسرة فهما على منهاج الألف، وعلى هذا فإن أتَمَّ المد مرتبة: الواو الساكنة المضموم ما قبلـها، ثم الياء الساكنـــة المكسور ما

---

[1] السيرافي النحوي 488/6 (مخطوط).

[2] السيرافي، شرح للكتاب 162/1 دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة.

قبلها، ثم الواو والياء الساكنتان المفتوح ما قبلهما[1].

خاتمة البحث

بحمد الله أختم هذا البحث، وأصلي وأسلم على خاتم الأنبياء والمرسلين صلوات الله وسلامه عليه وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد:

فاللغة الإنسانية جميعها تكاد تكون متشابهة ومتقاربة – إلى حد كبير – في الأصوات، وهذا راجع إلى التكوين العضوي المتشابه للأعضاء النطقية عند بني البشر مهما اختلفت ألسنتهم وتباينت لغاتهم، والأساس في تكوين اللغات هو: الإفهام؛ وذلك عن طريق توصيل المتكلم رسالته اللغوية إلى المخاطب، فالوصول إلى الفهم هو غاية اللغة، ودليل ارتقائها، وارتقاء أهلها، حتى ولو أعطاها النشاط الإنساني استعمالات أخرى فنية ونفسية، وبعد البحث في أمهات المصادر توصلت إلى النتائج التالية:

1- إن مصطلح الصوائت مرادف لمصطلح الحركات عند علماء العربية وكلاهما يشير إلى الفتحة، والضمة، والكسرة باعتبارهن حركات أو مصوتات قصيرة، وإلى ألف المد، وواو المد، وياء المد باعتبارهن حركات أو مصوتات طويلة.
2- إن الصوائت أصوات مجهورة، يمر الهواء عند نقطها حرًّا طليقاً خلال الحلق والفم دون أن يعترضه أو يضايقه شيء.
3- أثبت الخليل أن لمخارج الصوائت ترتيبات ومدارج مختلفة.
4- أثبت ابن جني أن اختلاف الصوت في الصوائت راجع إلى اختلاف أشكال الحلق والفم والشفتين عند النطق بها.
5- ثبت أن الصوائت تتفاوت في الوضوح السمعي فهي ليست على درجة واحدة في

[1] السيرافي، شرح للكتاب 162/1 دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة.

وضوحها فالفتحة أوضح من الضمة، والضمة أوضح من الكسرة.

6- ثبت أن الفرق بين الصوائت راجع إلى كمية هواء النفس التي يتشكل بها الصوت في المقطع.

وفي الختام أقول: إن كنت قد وفقت فمن عند الله وبإعانته، وما توفيقي إلا بالله الذي عليه توكلت وبه استعنت، وإن كنت قد أخطأت في شيء، أو قصرت، أو غفلت عنه فمن نفسي، ، فالكمال لله وحده، أسأله التوفيق والسداد.

فهرس المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1- إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**، مكتبة الأنجلو المصرية.

2- ابن منظور، **لسان العرب**، ط1، بيروت، دار صابر، (1990م).

3- ابن يعيش، **شرح المفصل**، بيروت، دار الكتاب.

4- أحمد الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ط16، مصر، شركة مصطفى البابي الحلي.

5- بحث أ. أحمد عبد القادر، **مجلة الرسالة**، عدد (1011) فبراير (1965م)، السنة 22.

6- تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، عالم الكتب، ط1، (2004م).

7- حنفي ناصف، **حياة اللغة**، مطبعة جامعة القاهرة، (1958م).

8- الخليل بن أحمد الفراهيدي، **العين**، تحقيق: عبد الحميد هندواي، ط1، دار الكتب العلمية (2003) .

9- الرضي، **شرح الشافية**، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، (1982م).

10- رمضان عبد التواب، **مدخل إلى علم اللغة**، مكتبة الخانجي.

11- سيبويه، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، (1991م).

12- السيرافي النحوي ، **(مخطوط)**، بدار الكتب، رقمه 136 نحو.

13- شرح الكتاب للسيرافي، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة.

14- عثمان بن جني، تح: أحمد مريد أحمد، **سر صناعة الإعراب**، المكتبة التوقيفية، مصر.

15- ابن جني، **الخصائص**، تحقيق: محمد النجار، دار الكتب المصرية، (1952م).

16- الفارابي، **الموسيقي الكبير**، تحقيق: غطاس عبدالملك، دار الكتاب العربي، (1987م).

17- كمال بشر، **علم اللغة والأصوات**، ط7، مصر، دار المعارف، (1980م).

18- كمال بشر، **دراسات في اللغة والأصوات**، ط2، القاهرة، دار المعارف، (1971م).

د/ميلاد عبد القادر محمد فنته

كلية التربية /جامعة المرقب

ملخَّص البحث

في ظل الحياة المعاصرة المليئة بالمتغيرات يواجه الشباب زيادةً وتنوعاً في مصادر الأفكار السلبية مما يُحتِم على الباحثين أن يولوا موضوع أساليب التفكير الإيجابية والسلبية اهتماماً متزايداً للكشف عن آثارها على الصحة النفسية. ولذلك فإنّ المدخل المناسب للوقوف على العديد من المشاكل التي يعانيها الشباب هو أن نتعرف عليها من خلال فهمنا لأساليبهم الفكرية، والأهداف التي يرسمونها لأنفسهم، وللحياة من حولهم.

وقد هدف البحث إلى تقديم إطار نظري حول التفكير الإيجابي، والتفكير السلبي، والتعرف على أسلوب التفكير الأكثر انتشاراً من بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي لدى الشباب، ومعرفة طبيعة الفروق بينهما تبعاً لمتغيرات (الجنس والتخصص، ومستوى تعليم الوالدين)، ولهذا الغرض اختار الباحث عينة مكونة من (200) طالب وطالبة ممن يدرسون في السنة النهائية بالمدارس الثانوية الواقعة داخل مدينة الخُمس الليبية، موزَّعين تبعاً لمتغيرات الدراسة موضع البحث، وأعد الباحث لهذا الغرض مقياساً للتفكير الإيجابي والسلبي لذى الشباب يشتمل على (27) فقرة، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

1- إن (40.5%) من أفراد عينة البحث قد أظهروا نمطاً من التفكير الإيجابي، وأظهر (50.5%) منهم نمطاً سلبياً من التفكير.

2- وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي يعزى

لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث في التفكير الإيجابي، ولصالح الذكور في التفكير السلبي.

3- عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي يعزى لمتغيرات (نوع التخصص، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم).

كما نوقشت نتائج البحث في ضل الاطار النظري والدراسات السابقة، وقدمت بعض التوصيات انطلاقاً من نتائج البحث.

مقدمـة:

يحاول الإنسان دائماً أن يتوافق نفسياً واجتماعياً مع نفسه، ومع بيئته التي يعيش فيها، ويسعى لإيجاد أفضل الطرق الممكنة والمتاحة لحل المشكلات التي تواجهه في حياته، وذلك من خلال القيام بعمليات معرفيّة عقلية منظمة تعمل على توظيف الخبرات السابقة، والاستفادة من المعارف الجديدة. ويعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الفرد، فهو يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، وحل المشكلات، وتجنب الأخطار، وبه يستطيع الإنسان أن يؤثرَ في كثير من الأمور ويسيرها لصالحه، فالتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية لها دور كبير في حل المشكلات، وتحقيقِ الصحة النفسية، والتوافق النفسي، كما تتميز عملية التفكير أيضاً بأنّها عملية إنسانية يتطلب تعلّمِها وتنميتِها جهداً متميزاً من قبل العديد من الأطراف، وفي مراحل العمر المختلفة، وهي ترتبط بالعديد من المجالات الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، ويسعى الإنسان مهما كان عمره، ومهما كان الزمان والمكان اللذان يعيش فيهما إلى أن تكون حياتُه، وحياةُ من حوله مليئة بالسعادة والرفاهية، والنجاح المتواصل في شتَّى مجالات الحياة، وما يمكّن الإنسان من الوصول إلى مبتغاه هو تحسين مستوياته الفكرية، وذلك بتبني منهج فكري سليم عن نفسه، وعن مجتمعه، وعن الحياة بصفة عامة، وأن يدربَ نفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحدّ من قدراته وتضيع جهوده في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف في حياته، ومن هنا ندرك أنّ التفكير الإيجابي له أهمية كبيرة في تحقيق السعادة، فالناس لا يضطربون

من المواقف، ولكن من الآراء التي يحملونها عنها، وفي هذا المجال حذّر العلماء من المغالاة في التقدير الشخصي للأمور، والقفز إلى الاستنتاجات، والتفسير السلبي لما هو إيجابي، وقراءة المستقبل قراءة سلبية وحتمية، وغير ذلك من أنماط فكرية محبطة ومُربكة، تدفع بالسلوك إلى الاضطراب، وتستهدف الشخصية.

وفي ظل الحياة المعاصرة المليئة بالمتغيرات يواجه الأفراد ومنهم الشباب زيادةً وتنوعاً في مصادر الأفكار السلبية مما يُحتِم على الباحثين أن يولوا موضوع أساليب التفكير الإيجابية والسلبية اهتماماً متزايداً للكشف عن آثارها على الصحة النفسية من خلال بعض المتغيرات

من خلال ما تقدم يرى الباحث أن المدخل المناسب للوقوف على العديد من المشاكل التي يعانيها الشباب هو أن نتعرف عليها من خلال فهمنا لأساليبهم الفكرية، والأهداف التي يرسمونها لأنفسهم، وللحياة من حولهم، فالتفكير في أمور الحياة بطريقة منطقية ومتعقّلة، تصحبه حياةٌ وجدانيةٌ هادئةٌ، واتجاهات سلوكية خالية من أي اضطراب أو سلبية، أما إذا كانت طريقة التفكير غير منطقية، ومطعّمة بصبغة سوداوية مشوّهة للواقع، سيكون السلوك على درجة مرتفعة من الاضطراب، ويتوقع بسببه جنوح الفرد نحو السلبية، التي تكون بدايةً لظهور مظاهر سوء التوافق النفسي والاجتماعي. ومن هنا يتجلى الاهتمام بموضوع هذا البحث وأهدافه التي يسعى إلى تقديم إطار نظري حول التفكير الإيجابي، والتفكير السلبي، ومعرفة طبيعة الفروق في التفكير الإيجابي والتفكير السلبي تبعاً لمتغيرات (الجنس والتخصص، ومستوى تعليم الوالدين) فمعرفة هذه الأساليب والأنماط التفكيرية لدى الشباب يمكننا من تنمية ودعم المعالجة المعرفية الإيجابية للمواقف والأحداث التي تُمكِن الفرد من تحقيق أفضل النتائج في معظم المواقف.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في الكشف عن الفروق في أساليب التفكير (التفكير السلبي والتفكير الإيجابي) تبعاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين،

والوضع الاقتصادي للأسرة) لدى الشباب من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

س1: ما هو أسلوب التفكير الأكثر انتشاراً بين الشباب من بين أسلوبي التفكير (السلبي والإيجابي)؟

س2: هل تختلف أنماط التفكير الإيجابي والسلبي لذى الشباب تبعاً لمتغيرات: الجنس، التخصص، مستوى تعليم الوالدين، المستوى الاقتصادي للأسرة؟

أهميـة البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

1- يأتي البحث متلازماً مع الاتجاه العالمي الحديث نحو دراسة النواحي الإيجابية في شخصية الإنسان، ودراسة التفكير الإيجابي والتفكير السلبي لدى الشباب يعد إثراء للتراث العلمي العربي في هذا المجال.

2- المساعدة في التنبؤ بسلوك الأفراد من خلال معرفة العوامل ذات العلاقة بأساليب التفكير الإيجابي والسلبي.

3- معظم الدراسات التي تناولت علاقة أساليب التفكير ببعض المتغيرات النفسية ركَزت على التفكير الابتكاري والتفكير الناقد، بينما لم تحظ أساليب التفكير السلبي والتفكير الإيجابي بالاهتمام الكافي رغم أهميتها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1- هذا البحث يحاول الوصول إلى نتائج يمكن أن تستفيد منها المؤسسات الإرشادية في بناء البرامج الإرشادية التي تهدف إلى توفير خدمات التوجيه والإرشاد النفسي من أجل تدعيم التوجه الإيجابي والتقليل من التوجه السلبي في التفكير لدى الشباب وصولاً بهم إلى مستوى مقبول من التوافق والصحة النفسية.

2- تفيد نتائج البحث الأسرة والمؤسسات التعليمية المختلفة، حيث إن هذه النتائج تُقدِم لهم معطيات تساعدهم على فهم أساليب التفكير السائدة لذى الشباب وتُمكِنهم من تنمية أساليب التفكير الإيجابية لذي النشء، وبالتالي تقديم خدمات تعليمية وتربوية على أسس

ومعطيات علمية.

أهداف البحث:

1: معرفة أسلوب التفكير الأكثر انتشاراً بين الشباب من بين أسلوبي التفكير(السلبي والإيجابي).

2: معرفة طبيعة الفروق في التفكير الإيجابي و التفكير السلبي لذى الشباب تبعاً لمتغيرات: الجنس، التخصص، مستوى تعليم الوالدين، المستوى الاقتصادي للأسرة.

مصطلحات البحث:

1- التفكير الإيجابي:

هو سمة عقلية تتمثل في نظرة إيجابية نحو الذات والآخرين، وتتوقع النتائج الإيجابية والواقعية والمفضَلة لكُل موقف وفعل، ويبتعد فيها الفرد عن أخطاء التفكير التي توجه أفكاره ومشاعره وجهةً سلبيةً. (عادل سليمان، 2011: 164).

ويعرف التفكير الإيجابي إجرائياً بالدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (التفكير الإيجابي والتفكير السلبي) المستخدم في البحث الحالي.

2- التفكير السلبي:

هو سمة عقلية تتمثل في نظرة سلبية نحو الذات والآخرين، وتتوقع النتائج السلبية وغير المنطقية لكُل موقف وفعل، يمارس فيها الفرد أخطاء التفكير التي توجه أفكاره ومشاعره وجهةً سلبية، كأن يهمس الفرد لنفسه أنه فاشل أو غير محبوب إلى آخر القائمة الطويلة من الأفكار السلبية. (عادل سليمان، 2011: 164).

ويعرّف التفكير السلبي إجرائياً بالدرجة المنخفضة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (التفكير الإيجابي والتفكير السلبي) المستخدم في البحث الحالي.

3- الشباب:

عرفت الأمم المتحدة الشباب بالفئة العمرية التي تتراوح بين 15 و24 عامًا.

الإطار النظري للبحث:

يتناول هذا الجانب عرضاً للمنطلقات النظرية المتعلقة بالتفكير الإيجابي والتفكير السلبي وهي كما يلي:

التفكير الإيجابي:

تعريف التفكير الإيجابي:

يُعرِف (ستارلد بول Stallard, Pull 2002) التفكير الإيجابي بأنه نمط من أنماط التفكير المنطقي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة، التي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكاره ومشاعره وجهة سلبية، وهو يشمل السيطرة الآلية لبعض الأفكار على توجيه مشاعر الفرد، وضعف القدرة على التخلص منها. Stallard, (Paull 2002, P.69). والتفكير الإيجابي هو عملية خلق أفكار ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستبصار والابتكار، فهو نتاج منطقي لجهد نشطٍ وعمليات تركيز شديدة تفوق الجهد العادي في التفكير، فبتأثير نشاط العمليات العقلية والرغبة في تنمية التفكير الإيجابي يتم إنتاج الأفكار في مظاهر من السلوك تبدو غريبة للآخرين (محمد حمد الطيطي، 2003: 431-432).

وترى (أماني إبراهيم) أن التفكير الإيجابي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات باستخدام قناعات عقلية بناءة، باستخدام إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، وتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى للوصول لحل المشكلة (أماني سعيدة سيد إبراهيم، 2005: 9).

وترى (أحلام جبر) أن التفكير الإيجابي هو "عبارة عن عادة عقلية تتوقع النتائج الجيدة والمفضلة، فهو توقع السعادة والمتعة والنتائج الناجحة لكل موقف ولكل فعل (فأينما يتوقع العقل يجد)" (أحلام علي جبر، 2011: 11).

والتفكير الإيجابي عند (سناء سليمان) هو التفاؤل بكل ما تحمل الكلمة من

معنى، فهو النظرة الإيجابية نحو الذات والآخرين، ورؤية الجميل في كل شيء، وله أثر فعّال وقوي في أنفسنا وأمور حياتنا اليومية والمستقبلية (سناء سليمان، 2011: 156). كما أنه أكثر من مجرد النظر إلى الجانب المضيء، والإيجابية الناجحة تكمن في توجيه الاهتمام إلى النجاحات، وأن يكون عقل الإنسان مقتنعاً بالتفسيرات الإيجابية للأحداث، بالإضافة إلى تذكر الأوقات الطيبة. فقوة التفكير الإيجابي نراها في العديد من أساليب العلاج النفسي حيث يستخدم المعالجون عادة تقنية يطلق عليها (إعادة الصياغة) لتشجيع العميل على رؤية مشاكله بصورة جيدة وأكثر إيجابية (إد داينر وروبرت بيزواس، 2011 : 237).

ومن خلال ما ورد من تعريفات للتفكير الإيجابي يمكن القول: إن التفكير الإيجابي لا يعني تجاهل الأحداث السلبية في الحياة أو التظاهر بأن الحياة أفضل عند مواجهة المشاكل أو المحن؛ بل يعني أن يكون عقل الفرد مهيئاً بأن يلاحظ الإيجابيات أكثر من ملاحظته وتركيزه على الأشياء السلبية المزعجة.

أبعاد التفكير الإيجابي:

أ – حديث الذات:

يشير حديث الذات إلى حوارات عقلية يجريها الفرد بينه وبين نفسه، يتناول فيها العديد من الأفكار والقناعات التي يحدد من خلالها مكانته وقدرته على حل مشكلة تواجهه، وكذلك توجيهه إلى عمله والتركيز عليه.

ويُعرَف حديث الذات بأنه "تصريح تأكيدي ذاتي، يهدف إلى تعزيز فكرة معينة عن الذات والتأكيد عليها" (كريمان بدير، 2006: 37). وهو ما يقوله الإنسان أو يؤكده لنفسه عندما ينفعل مع نفسه، أو يتفاعل مع تقييمه الذاتي لأدائه (عبد الناصر محمود، 2013: 24).

فحديث الذات هو تدفق مستمر من الأفكار التي تدور في عقل الفرد يومياً، وهذه الأفكار التلقائية قد تكون سلبية أو إيجابية، وبعض حديث الذات يكون نابعاً من المنطق

والعقل، وهناك حديث ذات آخر نابع من عدم الإدراك الصحيح الناتج عن نقص المعلومات.

وفكرة الحديث الذاتي تعبر عن الأسلوب الذي نكلم به أنفسنا، والذي يؤدي إلى تحكمنا في سلوكنا بالطريقة نفسها لو كان الحديث من شخص آخر، وقد لا يكون الفرد على دراية بالطريقة السلبية التي يتحدث بها مع نفسه متوقعاً الفشل ومقللاً من شأن النجاح، لذا يجب تدريب الأفراد على الحديث إلى أنفسهم بشكل واثق وإيجابي، متوقعين النجاح في أية مهمة (محمود عطية، 2002: 110). وترى (أحلام جبر) أن حديث الذات يعبر عن حوار يجريه الفرد مع نفسه، يظهر في أشكال معينة من السلوك، مثل: المحاولة من أجل النجاح، والتواصل الجيد مع الآخرين، والقدرة على مواجهة المشكلات التي تعترضه بكفاءة (أحلام علي جبر، 2011: 27). وقد أوضحت الدراسات أن معظم ما نقوله لأنفسنا يكون سلبياً ويعمل ضد مصلحتنا، فمن الممكن للبرمجة الذاتية، والتحدث مع النفس أن تجعل من الإنسان سعيداً وناجحاً يحقق أحلامه، أو تعيساً يائساً من الحياة (إبراهيم الفقيه، 2003: 28). وأبرز (مارتن سليجمان 2006) أن هناك بعض الشروط التي على الفرد أن يتبعها في التحدث إلى نفسه لترسم صورة إيجابية داخل عقله الباطن، وهي:

- أن تكون الأفكار إيجابية، مثل: (أنا قوي – أنا أستطيع الامتناع عن التدخين).
- أن تدل الأفكار عن الوقت الخاص، مثل (لا تقل: أنا سوف أكون قوياً – قل: أنا قوي).
- أن يصاحب الأفكار الإحساس القوي بمضمونها حتى يقبلها العقل الباطن.
- أن تكرر الأفكار عدة مرات إلى أن تتبرمج تماماً (ولاء خليل، 2012: 66، 26)

ويرى (ستالرد Stallerd, 2002) أن الفرد ما دام يستطيع أن يتعلم من خلال اتباع الأنموذج، أو رؤية الآخرين في مواقف التعلم الاجتماعي، فإن ذلك يحتمل إمكانية التعلم من خلال التعلم الذاتي والملاحظة الذاتية لأداء الفرد وأفكاره والانتباه إلى حالاته

المختلفة، وكذلك القدرة على التقييم والتدعيم الذاتي. (Stallerd, Paull, 2002: P.3). ويجب على الفرد أن يُركِز على ما يفكر فيه على مدار اليوم، ويتحقق من نوعية الأفكار التي تدور في ذهنه، ويعي العمليات المعرفية التي يستخدمها في تنظيم معلوماته عن البيئة والذات، وأسلوب التنبؤ وتقويم أحداث المستقبل، ومعرفة مدى واقعيتها. فالتفكير السلبي له ارتباط بالبنى المعرفية غير المنطقية المتعلقة بما يجب على الفرد أن يفعله أو يعتقده أو يؤمن به.

ب – التخيل:

يُعرِّف (فهيم مصطفى) التخيل بأنه "قدرة على الرؤية المستقبلية، فهو قوة عقلية يستطيع بها الإنسان تذكر واسترجاع الصور العقلية التي يؤلف بينها لتصبح فكرة حقيقية". (فهيم مصطفى: 2005: 39). أما (Bernadette, 2006) فيُعرف التخيل بأنه: "القدرة على صور عقلية ثرية ومتنوعة أو رسم صور أو رؤى بصرية أو سمعية في عقل المرء عن أشخاص وأماكن وأشياء ومواقف غير موجودة". (Bernadette Duffy, 2006: P.20)

ويرى (هود جسون وراشمان Hodgson & Rachman, 1979) أن استخدام إستراتيجية التخيل يجعل الفرد يمر بخبرة حل الموقف على المستوى التصوري أو الذهني مسبقاً، الأمر الذي يقلل من القلق المصاحب للموقف الأصلي؛ لأنه كلما زاد تكرار ممارسة التخيل زادت معه سيطرة الفرد على جوانب الموقف؛ باعتباره قد خبره أكثر من مرة (يوسف العنزي، 2008: 28). ويضيف (ثائر حسين 2003) أن تطبيق مهارة التخيل يتمثل في استخدام الخيال والصور العقلية لتوسيع المدارك، واستخدام الحواس الخمس للمساعدة على التصور، وعدم وضع قيود على التصور، وهنا يضع الفرد نفسه مكان ذلك الشيء أو ذلك الشخص ليُولِد أكبر عدد من الأفكار (ثائر غازي حسين، 25:2003). والآلية الخلاقة للتخيل والتصور داخل الفرد تستطيع أن تساعده على الوصول إلى الشخصية التي يريدها، وذلك إذا استطاع أن يجد صورة في مخيلته لذاته التي يريدها،

وهكذا فإن صورته العقلية عن ذاته هي أقوى قوة في داخله (أحمد حجازي، 2013: 82). والتخيل يعد من القدرات العقلية التي يصعب السيطرة عليها وإخضاعها للملاحظة العلمية. ويوضح "بترو فسكي وياروسنشكي" أن التخيل عملية عقلية تكون في الآتي:

- بناء صورة ذهنية لحدث واقعي تحدث نتيجة للنشاط الموضوعي للشخص.
- تصور خطط سلوكية عندما يكون الموقف المشكل غير واضح.
- إنتاج صور لا تبرمج النشاط وإنما تحل محله.
- تكوين صورة موافقة لأوصاف الشيء.
- أما وظيفته فهي أن يسمح بتصور نتيجة العمل قبل أن يبدأ، وبذلك يوجِهُ الإنسان أثناء النشاط (بترو فسكي وياروسنشكي، 1996: 136).

جـ – التوقع الإيجابي:

ذكر (ويليام جيمس) أن التوقع الإيجابي هو اعتقاد الفرد بالنجاح في أي عمل، الأمر الذي يجعله يتمكن من إحداث النجاح، وبالرغم من أن الأمر ليس سهلاً إلا أنه مع التدريب يستطيع أن يصبح محترفاً في توقع الأفضل والوصول إليه (أحلام علي جبر، 2011: 38). والتوقعات الإيجابية تُعبر عن ميول عقلية توجد لدى الأفراد من أجل هدفين هما:

- إدراك حقيقة أنهم يعيشون ليمنحوا أنفسهم إحساساً بالقدرة على التحكم (إنني أفعل ما هو متوقع مني).
- الاستعداد لحدوث السلوك (هذا ما توقّعت أنه سيحدث) (الفرحاتي السيد، 2005: 169).

ويشير (إد داينر وروبرت بيزواس) إلى أن الأفراد الذين يرون الحياة مليئة بالوعود والفرص غالباً ما تترجم نظراتهم الإيجابية إلى مزيد من السعادة. (إد داينر وروبرت بيزواس ،2011 : 237). والتفاؤل يؤثر في السلوك الإنساني من نواحٍ عدة، منها أنه يسيطر على سلوك الفرد أحياناً نزعة إلى توقع الخير والسرور، الأمر الذي

يدفعه إلى استخدام كل ما لديه من قدرات وإمكانيات في سبيل النجاح وتحقيق الأهداف، واضعاً في حسبانه اعتبارات النجاح، وتقبل نتيجة جهده، والسعي إلى العمل، والإقبال عليه برضا وارتياح.

فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (أحمد عبد الخالق، 2000) ودراسة (بدر الأنصاري، 2003) ودراسة (سامر رضوان، 2001) إلى أن التفاؤل يرتبط إيجابياً بعدد من المتغيرات الإيجابية مثل الصحة النفسية، والصحة الجسمية، والسعادة والرضا عن الحياة، والموجة الفعالّة للضغوط، وحل المشكلات، والأداء الأكاديمي المرتفع، والانبساط، والدافعية للعمل، وضبط النفس (آمنة أحمد سالم، 27: 2012). وبهذا فالأفراد عندما يتوقعون الأفضل فإن الأفضل سوف يتحقق، بمعنى أن الفرد إذا توقع الأفضل فإنه سوف يبذل أقصى ما لديه من جهود، حيث سيركز عقله على المهمة التي هو بصدد إنجازها.

خصائص الأفراد ذوي التفكير الإيجابي:

يتميز الأفراد المفكرون إيجابياً بعدد من الخصائص على المستوى العقلي والنفسي والاجتماعي، فهم أناس يقدرون قيمة الحياة، ويرفضون الفشل، ولديهم الرغبة في التغيير والنجاح، فالفرد الذي يفكر بأسلوب إيجابي يقوم بعملية قيادة للأنشطة العقلية وللأفكار الداخلية، ويحدد زمن وسرعة ونتيجة العمليات الفكرية التي تقوده إلى النجاح، ويكون فرداً سعيداً، ويتمتع بتقدير عالٍ لنفسه فيميل إلى الاستقلالية في التفكير وثبات الشخصية. (ولاء حسين خليل، 2012: 18). ويشير (كونيل Connel) إلى أن من خصائص الأفراد المفكرين إيجابياً امتلاكهم الميل والقوة الدافعة، لتحقيق ذواتهم وتحسين صورهم. (Connel, 2004: P1). وهؤلاء الأفراد لديهم القدرة على التفكير بواقعية ومنطق، دون تهور واندفاع، فالمفكر الإيجابي هو الشخص الذي لا يتسم بالاندفاع والبلادة، وإنما يخطو خطوات منطقية تقوم بها الذات، وتبدأ من الإدراك وتحديد الهدف، ثم تفسيره، ثم وضع اختيارات، ثم تجربة كل اختيار على حدة لتستقر الذات المنطقية

حول إحداهما لثبوت نجاحها، ثم مراقبة هذا النجاح (محمد فتحي،2002 : 48-49). وأصحاب التفكير الإيجابي يتكون لديهم تقييم إيجابي لأحداث الحياة، وهذا يشكل لديهم توقعات إيجابية، كما يكون هذا التقييم عاملاً للضبط العقلي في مواجهة الأفكار السلبي (Caprara, 2006:P.30). والمفكر الإيجابي يرى دائماً عدة حلول وخيارات للمواقف والمشكلات التي تواجهه، فيصبح أقل توتراً وأكثر عقلانية في اختيار الحل الأفضل للمشكلة أو الموقف، ويستخدم كل ما لديه من قدرات وإمكانيات في سبيل تحقيق الأهداف واضعاً في اعتباره احتمالات النجاح، وتقبل نتيجة جهده، والسعي إلى العمل والإقبال عليه برضا وارتياح.

وللمفكر الإيجابي صفات تلخصها "سناء سليمان" في الآتي:

- يقر بالمشكلات وجوانبها السلبية ويؤمن بأن كل مشكلة يمكن التغلب عليها.
- يعرف معنى التغيير، ويتحلى برغبة حادة في إحداث التغيير الإيجابي.
- يثق بالهدي الإلهي لتجاوز أية صعوبات (سناء سليمان، 2011: 159).

كما بيّن (Aspinwal, 2001) ثلاث سلوكيات للأشخاص الإيجابيين هي:

- التعامل مع المواقف والأحداث السلبية بإيجابية ونجاح أكبر من المتشائمين.
- معالجة المواقف والمعلومات بمرونة.
- يختلفون عن المتشائمين من ناحية تطوير المعلومات الإجرائية والمهارات لمواجهة الموقف وحل المشكلات التي تواجههم (مفرح بالبيد، 2009: 12). كما أن المفكرين إيجابياً يتميزون بارتفاع ثقتهم في أنفسهم، فهم يدركون أن لهم كفاءة ومهارة وقدرة على التفاعل بفاعلية مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها.

حيث يرى (زياد بركات) أن العلاقة قوية بين الثقة بالنفس والأفكار الإيجابية، فكلما قويت ثقة الفرد بنفسه وبقدراته وارتفع تقديره لذاته، كلما كانت أفكاره وشخصيته إيجابية، وعكس ذلك كلما كانت ثقته بنفسه ضعيفة ومهزوزة كانت أفكاره سلبية. (زياد بركات، 2006: 16). والمفكر بإيجابية يرى صعوبات الحياة وتعقيداتها ويعيش

مصاعبها وهمومها، ولا يدعها تحيطه أبداً، ولا يستسلم لليأس إطلاقاً، ولا يعيش مع إخفاقه، وشعاره في ذلك (لا فشل إنما تجارب وخبرات)، وهو يردد قول (أديسون) مخترع المصباح الكهربائي بعد التجربة (999) الفاشلة: "لقد علمت أن هناك (999) طريقة لا تؤدي إلى اختراع المصباح الكهربائي" فهو لا يصوغ ضعفه بمفردات النقص والفقدان والقيود، لأن هذه المفردات السلبية لا تدخل ضمن مفردات حياته، إنه يعيش قول الله عز وجل ﴿ فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾ [الشرح 5-6]: (سناء سليمان، 2011: 185).

ويرى الباحث أن من يفكر بإيجابية هو إنسان ينظر إلى مواقف الحياة بواقعية ومنطقية، وله القدرة على النظر إلى المواقف أو المشكلات من زوايا عدة ويقوم بتقييم موضوعي للإيجابيات والسلبيات، ودائم الترقب للنتائج الإيجابية، ويبذل كل الجهد لتحقيقها، ويعمل بالقول المأثور(تفاءلوا بالخير تجدوه)، فالفرد الذي يرى العالم مليئاً بالفرص والوعود من المرجح أن تترجم نظرته الإيجابية إلى مزيد من الرضا والسعادة.

التفكير السلبي:

يُركز التفكير السلبي على الأفكار السلبية بدءًا من الرؤية التشاؤمية للأشياء، والمبالغة في تقييم الظروف والمواقف، مروراً بتحويل الأوهام والتكهنات إلى حقيقة، والاقتناع بها، والدفاع عنها (سناء سليمان، 2011: 164). وتؤطِره (سماح السيد عبد السلام 2007) بأنه مجموعة العوامل المعرفية السلبية التي يتبناها الفرد عند التعامل مع الآخرين أو عند تعامله مع المواقف الاجتماعية، وعند تقديره لذاته، وهو التفسيرات السلبية للأحداث ويشمل حديث الذات السالب، والمعتقدات الخاطئة، والتقديرات المتدنية للذات، وابتغاء الكمال في الأداء الاجتماعي، وهو مجموعة الأفكار الخاطئة وغير الموضوعية التي تتميز بابتغاء الكمال والاستحسان وتعظيم الأمور المرتبطة بالذات والآخرين، والشعور بالعجز (رشيد البرواري، 2013: 54). ويرى (Seligman 2000) أن التفكير السلبي هو نوع من الإيحاء الذاتي يقوم به الفرد حيال نفسه، يهمس خلاله

لنفسه أنه عاجز أو غير قادر أو فاشل أو غير مرغوب فيه، إلى آخر القائمة التي لا تنتهي من الأفكار والمشاعر السلبية، وقد يبدأ الإيحاء السلبي إثر تجربة مرّ بها الإنسان، مثل: الفشل في عمل قام به، أو علاقة ارتبط بها، أو امتحان أداه، وبدل أن يستفيد من هذه التجربة في تجنب الأخطاء مستقبلاً، وبدلاً من أن ينسى آلامها فإنه يعمل على تعميمها وإحيائها في كل تجاربه مستقبلاً، ويهمس لنفسه بأنه فاشل وغير محبوب (Seligman. E, P, 2000: P.4.5).

ويشير (سيد خير الله والفرحاتي محمود 2008) أنه إذا صار تفكير الفرد سلبياً فإنه سيميل إلى الاعتقاد بأن الأحداث السيئة سوف تدوم وتظل كامنة وراء كل شيء يقوم به، وأنه يتحمل المسؤولية وحده عن هذه الأحداث، وسيستسلم للأمر الواقع ويخاف المستقبل مهما تظاهر بالتفاؤل (سيد خير الله والفرحاتي محمود، 2008: 170).

أخطاء التفكير:

تكمن الأفكار السلبية عند (ستارلد Stallard, 2002) في استقرارها في أذهاننا ونادراً ما نستطيع تحديها أو مواجهتها، وإنما نقوم بعكس ذلك، إذ نبحث عن دليل لإثبات صحة هذه الأفكار، وهذه ما نسميها بأخطاء التفكير التي نقوم بها وقد لخصها "ستارلد" في ستة أنواع شائعة هي:

1- المهبطات The downers:

في هذا النوع من أخطاء التفكير نحن نُركز على الجانب السلبي فقط من الأشياء أو المواقف التي تحدث، حيث يتم التغاضي عن أي شيء إيجابي وينظر إليه بأنه غير مهم (Stallard, Pull, 2002: PP 69- 74)

وتشير (رئيفة عوض 2000) إلى أن هناك نوعين شائعين من المهبطات:

أ- النظرة السلبية Negative glasses:

وهي توجيه النظر إلى جانب واحد من الموقف وهو الجانب السلبي فقط، ويشير إلى ذلك (Smith, 1993) تحت مسمى الاختيار التجريدي، ويقصد به الوصول إلى

النتائج السلبية من أحد التفاصيل مع تجاهل السياق والجوانب الإيجابية في الموضوع.

ب- الإيجابيات غير المحسوبة Positive Doesn't count:

بهذا الخطأ في التفكير يغض الفرد الطرف نهائياً عن الجوانب الإيجابية، ويبحث عن مبررات غير واقعية تُدعم موقفه السلبي (رئيفة عوض، 2000: 26).

2- انفجار الأشياء Blowing things up:

ويقصد به تضخيم الأشياء السلبية، وإعطائها أكثر من حقها، ولهذا النمط من الأخطاء شكلان هما:

أ- الكل أو لا شيء All- or Nothing Thinking:

يتم من خلال هذا الخطأ الحكم على الأشياء بمبدأ الكل أو لا شيء، فكل الأمور على طرفي نقيض، حيث يدرك الأشخاص الأشياء إما سوداء أو بيضاء، حسنة أو سيئة وليس هناك وسط.

ب- المبالغة للسلبيات Magnifiying the Negative:

يميل الفرد في هذا النوع من الأخطاء في التفكير إلى التقليل من القيم الإيجابية وتوضيح الأشياء السلبية، والمبالغة في ذلك في أي موقف يتعرض له، حيث يسيطر على الفرد التشاؤم من الأحداث الجزئية على باقي الأحداث.

3- توقع الفشل Predicting the failure:

في هذا النوع من أخطاء التفكير يتوقع الفرد ما سوف يحدث، من خلال عملية التخيل والتي تبعث في نفسه توقعات سلبية نحو الحياة والمستقبل، لأنه يعمم حالة الفشل قبل محاولة تحقيق الأهداف.

4- الشعور بالأفكارFeeling thoughts :

في هذا النوع تَكتسِبُ المشاعر قوة هائلة تنطوي على ما نفكر فيه، وما نفكر فيه يعتمد على ما نشعر به وليس على ما يحدث بالفعل، وهو ما يعرف بالتعميم.

5- إعداد النفس للفشلSetting yourself up to fail :

هذا الخطأ في التفكير يؤدي بالفرد إلى وضع معايير وتوقعات، ليُصنف نفسه من خلالها قبل الدخول في أية خبرة، وغالباً ما تكون هذه المعايير مرتفعة جداً، ويستحيل تحقيقها، وهنا يُعد الفرد نفسه للفشل وهو لا يعي ذلك.

6- لوم الذات Blame me:

ومن أخطاء التفكير إلقاء الفرد اللوم على نفسه لوقوع أحداث سلبية لا يستطيع السيطرة عليها أو التحكم فيها. (Stallard, Pull, 2002: PP 69- 74)

كما يذكر (سميت Smith, 1993) أن هناك العديد من الانحرافات المعرفية والتي يتفق في بعضها مع (Stallard, Pull, 2002) وهي:

أ- **لوم الذات:** وهو أحد الانحرافات التي تجعل الفرد يكون واعياً بنقائصه، إذ يجعله يكوِن مفهوماً غير إيجابي عن ذاته، وينخفض مستوى تقدير الذات لديه.

ب- التفكير المتجمع: وهو التفكير في الحصول على كل شيء أو لا شيء.

ج- الاختيار التجريدي: وهو الوصول إلى النتائج السلبية من أقل التفاصيل مع تجاهل السياق والجوانب الإيجابية.

د- الاستنتاج العشوائي: وهو الوصول إلى النتائج دون أن تدعم هذه النتائج بأدلة قوية.

هـ- التعميم الزائد: وهو اعتناق معتقدات متطرفة قائمة على بعض الأحداث وتطبيقها على مواقف أخرى مختلفة.

و- المبالغة: وهي تقييم أعلى للأحداث السلبية.(Smith, 1993: PP 60- 61).

وبين (إد داينر وروبرت بيزواس 2011) مجموعة من أخطاء التفكير الشائعة التي تؤثر على الناس وتجعلهم يشعرون بالسلبية وسوء الحال وهي:

أ- **إدخال الرعب في النفس:** بحيث يبالغ الناس في تقدير سلبية الحدث أو الشخص، فمثلاً قد تقول إحدى السيدات لنفسها: (إن زوجي لا يراعي مشاعري، لأنه لا يغسل الأطباق).

ب- **النفور من الكرب:** فقد يسيء الناس تقدير قدرتهم على التغلب على حدث مؤلم.

فمثلاً: يقول البعض لأنفسهم إنهم لن يتمكنوا من الصمود في حالة الطلاق، فهم يعتقدون أنهم لن يتخلصوا أبداً من الآثار السلبية له.

ج- العجز المتعلم: حيث يستسلم الناس لشعورهم بأنهم لا يمتلكون القوة لتغيير الظروف السلبية.

د- الكمال: يبذل بعض الناس جهداً كبيراً كي يكونوا بلا أخطاء، وذلك بدلاً من مجرد تحقيق النجاح، وغالباً ما يركز الكماليون على الجزئيات التي حصل بها الخطأ بدلاً من الصورة الكلية للأشياء الصائبة.

هـ- التوقعات السلبية لتحقيق الذات: حيث ينتزع الفرد ردود فعل سلبية من الآخرين، من خلال توصيل فكرة أنه يتوقع رد فعل سلبي.

و- منظار الرفض: وهذا يجعل الناس يرون الرفض في كل مكان، حتى في المواجهات العادية، بالإضافة إلى ذلك فإن أقل رفض يمكن أن يصبح استخفافاً كبيراً (إد داينر وروبرت بيزواس، 2011: 240)

أسباب التفكير السلبي:

هناك أسباب تكمن وراء التفكير السلبي منها:

1- الاتجاه الذهني:

إذ يعمل العقل باتجاه محدد حسب الفكرة التي يتناولها، فأية فكرة نفكر فيها يأخذها العقل، ويسير في اتجاهها، ويبحث في الذاكرة عن أي خبرات أو معلومات تدعم هذا الاتجاه وتساعد الفرد على النجاح في تحقيق الفكرة سواء كانت إيجابية أو سلبية، فأي شيء نفكر فيه يصبح اتجاهاً للعقل، وسيفعل الفرد ما يستطيع للنجاح فيه، ولذلك سيقوم العقل بمجموعة من الخطوات تتمثل في:

- الانتباه للمعلومات أو الفكرة والتعرف عليها.
- فتح ملف خاص بهذه الفكرة في الذاكرة.
- تحليل هذه الفكرة، ومقارنتها بأفكار أخرى مشابهة لها موجودة في الذاكرة.

- البحث عن أية معلومات تدعم الفكرة في الذاكرة، وإلغاء أية معلومات أخرى ليس لها علاقة بالفكرة؛ كي تساعد الفرد على التركيز على هذه الفكرة فقط.

ويرى (بيك Beek) أنه أثناء النمو يكتسب الفرد معرفةً عن نفسه وعن العالم بصفة عامة، وتخزن هذه المعرفة في شكل صيغ عقلية ثابتة تسمى (مخططات)، ومخططات الفرد المحبِطة مكونة بطريقة تجعلها تخلق اتجاهاً سلبياً في تفسير أي خبرة، وأحد سمات هذه المخططات أنها تخلق ما أطلق عليه (بيك) الأفكار التلقائية السلبية التي ترد إلى عقل الفرد دون أن يلاحظها؛ لأن الفرد لا يتخذ أي قرار واعٍ بأن يفكر بهذه الطريقة. (آمال باظة، 2000: 27)

2- التجارب السلبية:

كثير من الأشخاص يصبحون مفكرين سلبيين، بسبب التجارب السلبية الكثيرة التي يتعرضون لها خلال حياتهم، فعلى سبيل المثال: لو اعتقد الشخص أنه لا يوجد شخص يحبه، ومَر بعدة تجارب سلبية ترسخ ذلك الاعتقاد، فإنه من المحتمل أن ينسحب أو يضايق الآخرين، وقد يتحول إلى شخص عدواني نحوهم، وعليه يجب العمل على مساعدة الأفراد من أجل تغيير أفكارهم ثم تغيير سلوكياتهم السلبية. (محمد عبد الرحمن، منى خليفة، 2003: 226 – 228)

كما أن ماضي الإنسان مليء بالتجارب والخبرات والمهارات، والكثير من الناس يعيشون انعكاسات الماضي، فلو كانت تجاربهم وخبراتهم الماضية سلبية، فهم يشعرون بالحزن في الوقت الحاضر، مع أن ما حدث لهم كان في وقت ماضٍ، وإذا كانت تجاربهم في الماضي إيجابية، يقارنون بين هذه التجارب وبين الوقت الحاضر، فتسبب لهم هذه المقارنة الشعور بالإحباط، فالإنسان لا يستطيع أن يعيش الماضي بجسده، ولكن يمكن أن يعيشه بأفكاره وذهنه، وبذلك فهو يشعر بالأحاسيس السلبية نفسها التي شعر بها عندما كان في الماضي. (إبراهيم الفقي، 2009: 35)، فالخبرات والأحداث الماضية هي من المحددات الأساسية للسلوك الحاضر، كما أن المؤثرات الماضية لا

يمكن استئصالها، وتسمى هذه الفكرة السلبية بـ"الشعور بالعجز أو قلة الحيلة " وهي فكرة غير منطقية لأنها ترى أن كل سلوك في الماضي في ظروف معينة من المحتمل أن يكون نفسه في الحاضر، والمؤشرات الماضية قد تؤدي إلى تجنب تغيير السلوك كنوع من الهروب أو التبرير، وعلى الرغم من صعوبة تغيير ما سبق تعلمه، إلا أن ذلك ليس مستحيلاً، والشخص الإيجابي يدرك أن الماضي مهم، ولكنه يدرك أيضاً أن الحاضر يمكن تغييره، عن طريق تحليل المؤثرات والتجارب الماضية، وإثارة التساؤلات حول بعض المعتقدات المؤلمة والمكتسبة التي تضطره إلى أن يسلك سلوكاً سلبياً في الوقت الحالي. (حاسم الجزار، 2000: 21).

3- المعتقدات غير المنطقية:

أوضح (إليس 1977 Ellis) أحد عشر معتقداً أو فكرة غير منطقية وغير عقلانية، وغير ذات معنى، لكنها على الرغم من ذلك شائعة في المجتمع الغربي، وقد حاول " إليس " إعادة صياغة هذه الأفكار بطريقة أكثر ترتيباً وتنظيماً في دراساته، التي خلص فيها إلى تصنيف جديد يدمج الأفكار اللاعقلانية الإحدى عشرة في ثلاثة أفكار أساسية هي:

أ - يجب أن أعمل على كسب استحسان وتأييد الآخرين لكل ما أقوم به، وإلاَ فإني شخص رديء.

ب- يجب على الآخرين أن يعاملونني بلطف وبالطريقة التي أريدها، وإن لم يفعلوا ذلك فيجب عقابهم وإدانتهم.

ج- يجب على العالم أن يهيئ لي الظروف، بحيث أحصل على كل شيء أريده، وفي الوقت الذي أريد. (Ellis, 1977: p 40)

وأشار (ماهر عمر 2003) إلى عدة أفكار أو معتقدات غير منطقية هي:

أ- يجب أن يكون كل الناس أفضل مما هم عليه، وأن يتعاملوا مع بعضهم بمثالية، والحياة ستكون تعيسة وسيئة إن لم يتم ذلك.

ب- المشكلات العادية اليومية يجب أن تنتهي وتُحل فور حدوثها، والحياة ستكون تعيسة وسيئة إن لم يتم ذلك.

ج- يجب أن أحصل على أقصى سعادة ممكنة من وسائل المتعة المتاحة، دون أن أرهق نفسي بالعمل أو الالتزام بواجبات الحياة ومسؤولياتها (ماهر محمود عمر، 2003: 533).

وتنشأ المعتقدات غير المنطقية عادةً من أساليب التنشئة الاجتماعية غير السليمة، ومن خلال التقليد والمحاكاة والشعور بالاختلاف عن الآخرين، فالأطفال قد يفكرون في أنفسهم بجمل مثل: (لا أستطيع أن أفعل شيئاً بالشكل الصحيح) و(الأمور تعاكسني باستمرار) ....الخ، لذا قد يعتقدون بعدم قدرتهم على التعامل مع المواقف الجديدة، وعندما يجدون أنفسهم في موقف ما، قد يشعرون بالشك في ذواتهم، ويكون السبب في ذلك تصرفات الراشدين، وما يقومون به من تغذية راجعة سلبية تجاه الأطفال في السنوات المبكرة من الحياة، الأمر الذي يحد من تقديرهم لذواتهم ويحرمهم من تعلم حديث الذات الإيجابي، على نحوٍ يمكنهم من فهم الأمور والتعليقات بشكل منطقي، ولا يستطيعون أن يفكروا بمنطق، لذا فإن التعليقات السلبية تدرك من قبلهم على أنها وصف لشخصياتهم، ومن هنا تتشكل معتقداتهم غير العقلانية (مصطفى أبو سعد، 2004: 122-123).

خصائص الأفراد ذوي التفكير السلبي:

يذكر (سيد خير الله 2008) أن الأفراد ذوي التفكير السلبي يميلون إلى الاعتقاد بأن الأحداث السيئة سوف تدوم، وستظل كامنة وراء كل شيء يؤدونه، وأنهم مسئولون عن هذه الأحداث، فهم يستسلمون للأمر الواقع أكثر من غيرهم، وغالباً ما يصابون بالاضطرابات النفسية (سيد خير الله، 2008: 170). ويُجمل (Patterson T.G, Joseph, S. 2008) أهم خصائص الفرد ذي التفكير السلبي بأنه:

- يفترض وقوع مخاطر لم تقع أصلاً.

- يحوِل الأوهام أو الخيالات إلى حقائق مثبتة، وتصبح أحلامه واقعاً ملموساً بالنسبة له.
- يفسر المواقف والأشياء من حوله حسب ما يحمله في نفسه من يأس.
- يبالغ في الأحداث السيئة التي تحدث له، ويتغاضى عن أية إيجابيات.
- لا يؤدي المهام بيقظة وانتباه، فهو لا يعي أفكاره السلبية ولا يبصر العقبات.
- يفكر دائماً في الكوارث، ولعل ذلك السبب الأساس في أعراض الاكتئاب.
- يندفع في ارتكاب أخطاء يخفي بها حالته النفسية السيئة التي جعلت المجتمع يكاد ينفض من حوله.
- يشعر بالخوف والتردد مهما تظاهر بالتفاؤل.
- ليس لديه القدرة على مواجهة الصعاب التي تواجهه عند سعيه لتحقيق أهدافه المرغوبة.
- يرى أن المستقبل لديه كئيب، والحاضر لا يطاق، والماضي مليء بالذكريات المؤلمة والمحبطة.

(Patterson T.G, Joseph, S, 2008: PP 80 −82)

ومن خصائص الفرد ذي التفكير السلبي ضعف الإحساس الوجداني نحو الآخرين، فلا يهمه أن يلقي الكلام الخشن أو الجارح نحو غيره دون أن يأبه بما يسببه لهم من أذى، ويستخدم صاحب التفكير السلبي لغة تميل إلى المغالاة والحدية والقطعية والتعميم، ومفرداته التي يستخدمها صارمة وحاسمة، غير قادرة على التعاطي مع الرأي الآخر، كما يفتقر إلى الأسلوب الفعال في حل المشكلات؛ بسبب استخدامه للأسلوب التقليدي في البحث والتفكير الذي لا يتناسب والتصورات الجديدة والمعاصرة، كما أنه غالباً يقع صاحب التفكير السلبي في مواقف من الإرباك، ويضع نفسه في ورطات حرجة أثناء تفاعله مع الثقافات المختلفة، نتيجة للتناقضات الفكرية، فهو لا يمتلك الخلفية الثقافية الواسعة التي تساعده على متابعة النقاش بموضوعية، ولا يقبل تفهم وقبول الرأي

الآخر.(زياد بركات، 2006: 9 – 10)

الدراسات السابقة:

قامت أماني سعيدة إبراهيم (2005) بدراسة تحت عنوان: فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المُعرضات للضغوط النفسية في ضوء الأنموذج المعرفي، **و**هدفت إلى التدريب على ميكانيزمات التفكير الإيجابي، ومعرفة أثره في القدرة على تحمل الضغوط النفسية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في التخفيف من حدة الضغوط لدى طالبات الجامعة من خلال التدريب على ميكانزمات التفكير الإيجابي ومن أهمها الحديث الإيجابي للذات.

وأجرى زياد بركات (2006) دراسة بعنوان: التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة، دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة (40%) من أفراد العينة أظهروا نمطاً من التفكير الإيجابي، منهم (40%) من الذكور و(16.5%) من الإناث، كما وجدت فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغيرات: الجنس وعمل الأم، وذلك لصالح الطالبات الإناث والطلاب أبناء الأمهات غير العاملات، وعدم وجود فروق جوهرية تعزي لمتغيرات: التحصيل الأكاديمي، ومكان السكن، وعمل الأب، ومستوى تعليم الأب والأم.

كما أجرى (فيلبس ليزي Phillips, Lesie 2006) دراسة بعنوان: الإنسان والتكيف وتوقع الأفضل. هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والنضج الاجتماعي عند الطلاب فيما يتعلق بعلاقتهم بالأقران، وتوصلت الدراسة إلى أن المراهقين الذين كانت لديهم مستويات عالية من التوقعات الإيجابية المتفائلة بشأن علاقتهم بالأقران كان لديهم عدد أكبر من الأصدقاء، وتم تصنيفهم بأنهم أكثر إيجابية من قبل أقرانهم، ولم توجد فروق بين الذكور والإناث في التوجهات الحياتية .

وأجرى يوسف محيلان سلطان (2008) دراسة بعنوان: أثر التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على التفكير الإيجابي، وبعض استراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى وضوح أثر البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الإيجابي (الحديث الإيجابي للذات، والتخيل) وإستراتيجيات التعلم (إستراتيجية التنظيم الذاتي، وإستراتيجية التعلم التعاوني) في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

وقامت أحلام جبر(2011) بدراسة عن فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الإيجابي، وأثره في تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدى الطفل. هدفت إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير الإيجابي (حديث الذات – التخيل – التوقع الإيجابي) وبعض الخصائص النفسية (الثقة بالنفس، والتفاؤل)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين درجات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي بالنسبة للبعد الأول والبعد الثاني والبعد الثالث، والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الإيجابي، ووجود فروق بين درجات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الإيجابي بالنسبة للبعد الأول والبعد الثاني والبعد الثالث والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي.

كما أجرت ولاء خليل (2012) دراسة بعنوان: الخصائص المعرفية والنفسية الفارقة للطلاب المراهقين ذوي التفكير الإيجابي والتفكير السلبي. هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي التفكير الإيجابي والتفكير السلبي في بعض الخصائص المعرفية والنفسية، وهي: (القلق– النضج الاجتماعي– التوجه نحو حل المشكلة) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مجموعة التفكير الإيجابي ومجموعة التفكير السلبي في القلق، والنضج الاجتماعي، والتوجه نحو المشكلة.

وأجرى أشرف محمود العريان (2014) دراسة بعنوان: التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق النفسي والذكاء الوجداني لذى دوي التأخر الدراسي. هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق النفسي والذكاء الوجداني، والكشف عن الفروق بين الطلبة المتأخرين دراسياً والعاديين في التفكير الإيجابي والتوافق النفسي والذكاء الوجداني، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التفكير الإيجابي من جهة وكل من التوافق النفسي والذكاء الوجداني، كما وجدت فروق بين المتأخرين دراسياً والعاديين في التفكير الإيجابي والتوافق النفسي والذكاء الوجداني.

فروض البحث:

1- أسلوب التفكير السلبي أكثر انتشاراً بين الشباب من أسلوب التفكير الإيجابي.

2- لا توجد فروق في أسلوب التفكير السلبي والإيجابي بين الشباب تبعاً لمتغير (الجنس).

3- لا توجد فروق في أسلوب التفكير السلبي والإيجابي بين الشباب تبعاً لمتغير (التخصص الدراسي).

4- لا توجد فروق في أسلوب التفكير السلبي والإيجابي بين الشباب تبعاً لمتغير (ومستوى تعليم الأب).

5- لا توجد فروق في أسلوب التفكير السلبي والإيجابي بين الشباب تبعاً لمتغير (مستوى تعليم الأم).

الإجراءات المنهجية للبحث:

المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملاءمة هذا المنهج لطبيعة مشكلة البحث.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (200) مفردة من الشباب المقيدين في السنة الثالثة بالمرحلة الثانوية بمدينة الخُمس. بواقع (100) طالب و (100) طالبة من المدارس الثانوية والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (1) يوضح أسماء المدارس وعدد أفراد العينة التي سحبت من كل منها.

المدرسة	عدد الذكور		عدد الإناث		المجموع
	علمي	أدبي	علمي	أدبي	
أبوبكر الصديق	10	10	10	10	40
القلم	10	10	10	10	40
غنيمة	10	10	10	10	40
المجد	ـــــ	ـــ	20	20	40
الاستقلال	20	20	ـــ	ـــ	40
المجموع	**100**		**100**		**200**

وقد اعتمد الباحث على الطريقة العمدية في اختيار المدارس، بحيث اختار ثلاث مدارس مختلطة تمثل ضواحي المدينة جهة الغرب والجنوب والشرق وهي مدارس تقع في مناطق ريفية، كما وقع الاختيار على مدرستين واحدة للبنين وأخرى للبنات تمثل المدينة، وتم اختيار العينة داخل المدارس بالطريقة العشوائية المنتظمة من خلال قوائم الطلاب المعتمدة في كل مدرسة.

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث لتحقيق أهداف الدراسة على الأدوات التالية:

مقياس التفكير السلبي والتفكير الإيجابي: إعداد الباحث

قام الباحث بإعداد مقياس **التفكير السلبي والتفكير الإيجابي** في صورته المبدئية من (36) فقرة.

صدق المقياس:

أولاً: صدق المحكمين

عُرض المقياس على نخبة من المتخصصين في علم النفس بلغ عددهم(6) محكمين، وقد تم الأخذ بكافة التوجيهات والآراء التي تفضل بها السادة المحكمين.

ثانياً: صدق الاتّساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من (30) مفردة من العينة الأصلية وذلك لحساب صدقه وثباته إحصائياً، ولحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس حُسبت معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (2) يوضح ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التفكير الإيجابي بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً على صدق الاتساق الداخلي

رقم العبارة	درجة الصدق	رقم العبارة	درجة الصدق
1	.086	19	.105
2	.209	20	.311**
3	.210	21	.402**
4	.302**	22	.155
5	.518**	23	.436**
6	.406**	24	.392**
7	.384**	25	.481**

8	.359**	26	.186
9	.170	27	.190
10	.382**	28	.116
11	.248*	29	.431**
12	.338**	30	.477**
13	.388**	31	.334**
14	.003	32	.288*
15	.545**	33	.393**
16	.221*	34	.392**
17	.472**	35	-.036
18	.500**	36	.296*

(**)دالة عند مستوى 0.01 (*)دالة عند مستوى 0.05

تُظهر بيانات هذا الجدول أنّ عبارات مقياس التفكير الإيجابي تتمتع بدرجة اتساق داخلي يتراوح بين مستوى دلالة (0.05) و (0.01) باستثناء العبارات (1، 2، 3، 9، 14، 19، 22، 26، 27، 28، 35)، واستبعدت هذه الفقرات ليستقر المقياس على (27) عبارة .

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معاملي ألفا كرونباخ و سبيرمان براون والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم (3) يبين معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ و سبيرمان براون.

المقياس	ألفا كرونباخ	سبيرمان براون
مقياس التفكير إيجابي والتفكير السلبي	0.78	0.76

يتَّضح من الجدول أعلاه أن معاملات الثبات كانت مرتفعة في مقياس قلق المستقبل مما يطمئن الباحث إلى إمكانية استخدامه في جمع بيانات البحث.

نتائج البحث:

بعد تطبيق أدوات البحث وتحليل بياناته إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) وذلك من خلال استخدام المعاملات الإحصائية المناسبة للتحقق من فروضه والإجابة على تساؤلاته توصل البحث إلى النتائج التالية:

1- التحقق من صحة الفرض الأول للبحث والذي مفاده:

أسلوب التفكير السلبي أكثر انتشاراً بين الشباب من بين أسلوبي التفكير(السلبي والإيجابي)

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اعتماد الدرجة (42 فأكثر) كمؤشر على التفكير الإيجابي، والدرجة (41 فأقل) كمؤشر على التفكير السلبي، واستخرجت النسب المئوية للمفحوصين كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (4) يوضح النسب المئوية للتفكير الإيجابي والسلبي.

أسلوب التفكير	الجنس	العدد	من النسبة الكلية	العدد الكلي	النسبة الكلية
التفكير الإيجابي	ذكور	33	%46.5	81	%40.5
	إناث	48	%24		
التفكير السلبي	ذكور	67	%33.5	119	%59.5
	إناث	52	%26		
المجموع	ـــــــ	200	%100	200	%100

تشير بيانات الجدول السابق إلى أن ما نسبته (40.5%) من الشباب أفراد العينة أظهروا تفكيراً إيجابياً، بينما كانت نسبة الطلاب الذين أظهروا أنماطاً من التفكير السلبي

(59.5%)، وهذه المعطيات تشير بشكل عام إلى أن الشباب أظهروا ميلاً نحو نمط التفكير السلبي.

وبذلك قد تحققت صحة الفرض الأول للبحث حيث أثبتت النتيجة السالفة وهي أن أسلوب التفكير السلبي أكثر انتشاراً بين الشباب من أسلوب التفكير الإيجابي.

جاءت هذه النتيجة وفق توقعات الباحث وربما تفسير ذلك يرجع إلى وجود بعض الأسباب التي أدت إلى ميل الطلاب نحو التفكير السلبي بشكل ملفت، هذه الأسباب ذات طبيعة سياسية واجتماعية واقتصادية وثيقة الصلة بالظروف الحياتية التي يعيشها الشباب بسبب ما أعقب ثورة السابع عشر من فبراير من فوضى واضطرابات أمنية وسياسية واقتصادية أفقدت الشباب الشعور بالأمن والأمان، وجعلتهم يعيشون في حالة من القلق والإحباط الشديد، الأمر الذي يدفعهم إلى تفسير المواقف والظروف تفسيرات سلبية، وينظرون إلى المستقبل نظرة تشاؤمية هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن إرجاع ذلك إلى الطرق والأساليب المتبعة في المدارس، وعدم إشراك الطلاب في حوارات مفتوحة فيما بينهم للوصول إلى المعلومة بأنفسهم بدل التلقي السلبي للمعلومات، كما أن سيطرة ملامح الجمود والركود على المناهج التعليمية وطرق التدريس والأساليب التربوية يدفع الطلاب إلى السلبية والرؤية المتشائمة للمستقبل خصوصاً في ضل التطور التكنولوجي الكبير في وسائل الاتصال العالمية.

2- التحقق من صحة الفرض الثاني للبحث والذي مفاده:

لا توجد فروق في أسلوب التفكير السلبي والإيجابي بين الشباب تبعاً لمتغير (الجنس).

تحقق الباحث من صحة هذا الفرض باستخدام اختبارات الفروق والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (5) يبين دلالة الفروق بين الذكور و الإناث في التفكير السلبي والإيجابي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	100	62.278	8.7445	198	2.356	0.018
إناث	100	58.373	9.257			

يلاحظ من بيانات الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات نمط التفكير السلبي والإيجابي لدى الشباب الذكور والإناث لمصلحة الإناث. وبذلك يمكن القول بأن الإناث يظهرن ميلاً نحو التفكير الإيجابي مقارنة بالذكور الذين أظهروا ميلاً نحو التفكير السلبي وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (زياد بركات 2006).

ويمكن تفسير ميل الطالبات نحو التفكير الإيجابي بمستوى أفضل من الذكور الذين يميلون نحو التفكير السلبي بارتفاع مستوى القلق والخوف من المستقبل لذى الشباب لما يقع على عاتقهم من مسؤوليات اجتماعية واقتصادية كبيرة في حياتهم المستقبلية، حيث أثبتت نتائج دراسة أجراها الباحث سابقاً أن الذكور أكثر قلقاً على المستقبل من الإناث، وأن قلق المستقبل على علاقة دالة إحصائياً بالتفكير السلبي والتفكير الإيجابي، حيث كلما ارتفع قلق المستقبل لدى الفرد جنح إلى التفكير السلبي وهذا قد يفسر هذه النتيجة للبحث الحالي.

3- التحقق من صحة الفرض الثالث للبحث والذي مفاده:

لا توجد فروق في أسلوب التفكير السلبي والإيجابي بين الشباب تبعاً لمتغير (التخصص الدراسي).

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة

الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات تبعاً للتخصص الدراسي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (6) يبين دلالة الفروق بين التخصصات المختلفة في التفكير السلبي والإيجابي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	188.214	3	66.068	0.810	0.309
داخل المجموعات	15927.191	196	81.567		
المجموع	16135.395	199	—	—	—

تشير معطيات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات نمط التفكير السلبي والإيجابي لدى الشباب تبعاً للتخصص الدراسي. ويمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الشباب في التفكير الإيجابي والتفكير السلبي يمكن أن تعزى إلى التخصص الدراسي وبذلك يقبل الفرض موضع التحقق.

4- التحقق من صحة الفرض الرابع للبحث والذي مفاده:

لا توجد فروق في أسلوب التفكير السلبي والإيجابي بين الشباب تبعاً لمتغير (مستوى تعليم الأب).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات تبعاً لمستوى تعليم الأب والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (7) يبين دلالة الفروق في التفكير السلبي والإيجابي تبعاً لمستوى تعليم الأب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	21.102	2	10.551	0.129	0.439
داخل المجموعات	15362.293	197	82.052		
المجموع	16195.395	199	—	—	—

تشير معطيات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات نمط التفكير السلبي والإيجابي لدى الشباب تبعاً لمستوى تعليم الأب. و يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الشباب في التفكير الإيجابي والتفكير السلبي يمكن أن تعزى إلى مستوى تعليم الأب مما يعني قبول الفرض موضع التحقق.

5- التحقق من صحة الفرض الخامس للبحث والذي مفاده:

لا توجد فروق في أسلوب التفكير السلبي والإيجابي بين الشباب تبعاً لمتغير (مستوى تعليم الأم).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات تبعاً لمستوى تعليم الأم والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (8) يبين دلالة الفروق في التفكير السلبي والإيجابي تبعاً لمستوى تعليم الأم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	225.738	2	112.869	10393	0.151
داخل المجموعات	15059.657	197	81.013		
المجموع	16105.395	199	—		

تشير معطيات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات نمط التفكير السلبي والإيجابي لدى الشباب تبعاً لمستوى تعليم الأم، مما يعني قبول الفرض موضع التحقق.

ويمكن تفسير نتائج الفروض (الثالث والرابع والخامس) بإرجاعها إلى أن الشباب في المجتمع الليبي يمرون ويتأثرون بالظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية ذاتها والتي تمر بها ليبيا مند أربع سنوات التي أعقبت ثورة السابع عشر من فبراير(2011) ، وبغض النظر عن التخصصات التي يدرسونها وبغض النظر عن مستوى تعليم والديهم، لذا فالضغوط النفسية التي تقع على الشباب الليبي تترك أثراً على أساليبهم وأنماطهم في التفكير، وهي كفيلة بأن تجعلهم يجنحون أكثر نحو التفكير السلبي، فليس من المستغرب أن نجد شباباً يدرسون في تخصصات مرموقة، ويعيشون في أُسر مستوى تعليم الأبوين فيها مرتفع، وفي الوقت ذاته يعيشون ضغوطاً وظروفاً قد تجعل تفكيرهم سلبياً.

توصيات البحث:

1- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على رفع كفاءة الاخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس وتدعمهم بالعناصر المؤهلة لأجل التخلص من كافة المشاكل والاضطرابات النفسية والاجتماعية والعاطفية التي تدفع إلى التفكير السلبي المشحون بالإحباط والكآبة والتعصب.

2- العمل على التخلص من الأساليب التربوية الخاطئة التي يصر عليها بعض المعلمين ومدراء المدارس مثل أساليب التوبيخ والعقاب بالضرب والطرد وغيرها... واستبدالها بأساليب تربوية تشعر الطالب بذاته وأهميته وتجعله أكثر توافقاً وانسجاماً داخل البيئة المدرسية.

3- العمل على تضمين برامج تعليم التفكير في بعض المناهج التعليمية بهدف غرس أساليب التفكير الصحيحة في عقول النشء.

4- على الشباب التحلي بالصبر والتفاؤل وتجنب التشاؤم والسطحية في التفكير والتي تؤدي إلى تدهور الحياة الصحية والنفسية لهم، وتجعلهم محبطين غير قادرين على التفكير بعمق وعقلانية في المشاكل المحيطة بهم.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

1- إبراهيم الفقيه. التفكير السلبي والتفكير الإيجابي، دار الراية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.

2- أحلام علي عبد الستار جبر. فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الإيجابي وأثره في تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدى الطفل، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 2011.

3- أحمد توفيق حجازي. فلسفة التغيير مفاهيم وقيم جديدة لعصر حديث، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2013.

4- إد داينر وروبرت بيزواس – داينر. السعادة كشف أسرار الثروة النفسية، ترجمة مها بكير، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2011.

5- أشرف محمود العريان. التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق النفسي والذكاء الوجداني لذى دوي التأخر الدراسي، رسالة ماجستير. كلية الآداب، جامعة المنصورة، 2014.

6- آمال عبد السميع باظة. فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في تخفيف الضغوط النفسية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، 2000

7- أماني سعيدة سيد إبراهيم. فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، 2005.

8- آمنة أحمد محمد سالم. أثر استخدام نموذج التفاؤل المتعلم على تنمية التفكير الناقد والنضج الاجتماعي من منظور علم النفس الإيجابي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2012.

9- بترو فسكي وياروسنشكي. معجم النفس المعاصر، ترجمة حمدي عبد السلام، دار

العالم الجديد، القاهرة، 1996.

10- ثائر غازي حسين. تنمية مهارات التفكير، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان ،2003.

11- حاتم أحمد محمود الجزار. علاقة التفكير اللاعقلاني بالذكاء والشخصية والتنشئة الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المدارس الثانوية بالريف والحضر، رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة المنوفية، 2000 .

12- رشيد حسين البرواري. الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالالتزام الديني وموقع الضبط، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2013.

13- زياد بركات. التفكير الإيجابي والتفكير السلبي لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طول كرم التعليمية فلسطين، 2006، رابط: (http://www.qou.edu.arabic)

14- سماح السيد عبد السلام شحاته. الأفكار اللاّعقلانية لذوي الاضطرابات النفس جسمية في ضوء بعض المتغيرات النفسية. رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة المنصورة، 2006.

15- سناء محمد سليمان. التفكير أساسياته وأنواعه، تعليمه وتنميته مهاراته، القاهرة، عالم الكتب، 2011.

16- سيد محمد خير الله، الفرحاتي السيد محمود. علم النفس الإيجابي، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008.

17- صفاء الأعسر. الإبداع في حل المشكلات " سلسلة في التربية السيكولوجية" القاهرة. دار بقاء، 2000.

18- عبدالناصر عبد الفتاح محمد محمود. أثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران في تنمية التفكير الإيجابي وتقدير الذات لذوي التحصيل المنخفض والمرتفع من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة

القاهرة، 2013.

19- علـى أحمـد مصـطفى ومحمـد محمـود محمـد. علـم الـنفس الإيجـابي، دار زهـراء الرياض، الرياض، 2013.

20- الفرحاتي السيد. سيكولوجية تحسين الأطفال ضد العجز المتعلم "رؤى معرفية " دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

21- فهيمي مصطفى. الطفل ومهارات التفكير، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.

22- كريمان بدير. التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم (رؤى نفسية تربوية معاصرة)، عالم الكتب، القاهرة، 2006.

23- مـاهر محمـود عمـر. العـلاج السـلوكي الانفعـالي العقلانـي "رؤيـة تحليليـة لمدرسـة ألبرت إليس الإرشادية. نظرية وممارسة"، مركز الدلتا للطباعة، الإسكندرية، 2003.

24- محمد السيد عبد الرحمن، ومنى خليفة. تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.

25- محمـد حمـد عقـل الطيطـي. المـؤتمر العربـي العلمـي الثالـث لرعايـة الموهـوبين والمتفوقين " رعايـة الموهوبين والمبدعين أولويـة عربيـة فـي عصـر العولمـة" مهـارات التفكير الإيجابي في المدرسة الأساسية، الجزء الأول، الأردن، 2003.

26- محمد فتحي. دعوة للإيجابية، دار النشر الإسلامية، القاهرة، 2002 .

27- محمـود محمـد إبـراهيم عطيـة. مـدى فاعليـة تنميـة مهـارات المواجهـة الإيجابيـة للضـغوط فـي تحسين مستوى التوافق لدى عينـة من الطـلاب، رسـالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة، 2002.

28- مصطفى أبو سعد. التقدير الذاتي للطفل، دار ردمك، الكويت، 2004

29- مفرح عبد الله أحمد بالبيد. التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالرضا الوظيفي لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظة القنفدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2009.

30- ولاء حسين حسن خليل. الخصائص المعرفية والنفسية الفارقة للطلاب المراهقين ذوي التفكير الإيجابي والتفكير السلبي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 2012.

31- يوسف المحيلان العنزي. دراسة أثر التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2008.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

32- Bernadette, Duffy (2006). "Supporting Creativity and imagination in the Earl Years" New York: McGraw-Hill Education

33- Caprara.G.V, Steca, P, Gerbino, M, Paciello, M, Vecchio, Gm, (2006): looking for adolescents, Well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. Epidemiological psychiatric Socials. 15,1,30-42.

34- Connel ,Jeremy(2004): Stress News, Person Center Counseled in Working with Stress Problems, Vol.(16)no.(1)

35- Ellis, A.(1977),Rational Emotive therapy ; the clinical and personally hypotheses of RET and other modes of cognitive Behaviors therapy .the counseling psychologist, Vol.(7).N(1)pp2-50

36- Philips, Leslie (2006): Human adaptation and its failures. New York: academic inc. P2.

37- Smith .J.C (1993): Understanding Stress and coping ,Macmillan publishing company ,New York.

38- Seligman, (2000) : "Helplessness : on depression developments, and death" . American psychologist copyright by American psychologist association -0003-066 05-55.00, Vol.55 no 4.5-14 January del.101037-0003-006 -55.105.

39- Stallard, Paul (2002) :think good – feel good, John Wiley &

sons, England.

40(http://www.alukah.net/publications_competitions/0/54592/#ixzz3ZLdsZQM8)

أ/ فرج مصطفي الهدار
كلية التربية الخمس / جامعة المرقب

المقدمة:-

في ضوء التطور السكاني السريع الذي تشهده مدن العالم وخاصة في الدول النامية أصبح انتشار الملوثات أمر شائعاً، من أبرزها التلوث البصري، وهو الأكثر شمولاً وتعقيداً، وهو ظاهرة واكبت الثورة الصناعية والتطور العلمي والتكنولوجي، ويحدث نتيجة الأنشطة البشرية والمؤدي إلى إضعاف المظهر الجمالي داخل المدن، ويأتي نتيجة للإهمال أو سوء الاستعمال أو سوء التخطيط والتصميم، أو سوء السلوكيات الاجتماعية والاقتصادية، لذلك أصبحت المسألة البصرية مسألة تحظى بأهمية خاصة، وهو ظاهرة لا يمكن قياسها مثل بقية الملوثات بأجهزة دقيقة بل تعتمد علي درجة الوعي المعماري والحس الفني لدي من يشاهدها.

تشير تقديرات الأمم المتحدة أن سكان المناطق الحضرية في العالم ارتفع من 37% في سنة 1970م إلى 50% في سنة 2008م، وسيصل إلى 70% في سنة 2050م [1]، ويتزايد سكان المدن في العالم سنويا بمعدل 2.8%، وتعتبر أفريقيا الأعلى في العالم حيث تصل إلى 3.5%سنويا[2].

وليبيا كغيرها من الدول النامية شهدت حركة تحضر سريعة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، حيث زادت نسبة الحضر من18% من مجموع السكان سنة 1954م

---

[1] برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية– تخطيط المدن المستدامة– التقرير العالمي للمستوطنات البشرية – سنة 2009م– ص 4.

[2] السيد البشري محمد– عبد العظيم عثمان أحمد الامام– التحضر في الدول النامية– معهد الدراسات الحضرية– جامعة الخرطوم– بدون سنة نشر– ص 1.

إلى 85.4% حسب تعداد1995م[1]، كما تشير تقديـرات الأمــم المتحدة بأنـها وصلت إلى 85.9%
سنة 1996م[2].

بالرغم أن ليبيا حظيت بمجموعة من المخططات الهادفة التي تنظم النمو والتطور العمراني، والذي كان أولها ما يعرف بالمخطط الشامل سنة 1988، ولكن لم يتم تنفيذه بالشكل المخطط له، فقد تجاوزت معدلات النمو السكاني ما هو مقترح بهذا المخطط، مما تحتم على الجهات المعنية بالتخطيط العمل على تجهيز مخطط جديد يعرف (بمخططات الجيل الثاني، أو المعروفة بمخططات 2000)، وكان من المفترض في سنة 1996م البدء في إعداد مخططات الجيل الثالث إلا أنها تأخرت تسع سنوات وبدأ العمل في سنة 2005م، مما شجع ذلك علي انتشار البناء العشوائي والمخالفات العديدة في المخططات، وعرفت هذه الفترة بفترة الفراغ التخطيطي حيث انتشرت حينها التنمية العمرانية عشوائيا، وبدون ضوابط أو مراقبة في كل المدن، وحول كل المخططات[3].

وبدأ العمل في إعداد مخططات الجيل الثالث وصدرت المخططات الفرعية وعددها ثمانية عشر مخططاً فرعياً في نهاية 2009م، وبدأ العمل علي مخططات المدن، إلا أنه لم يكتمل نظراً لتغير الوضع السياسي في البلاد وعدم الاستقرار الأمني، مما زاد من تشوه المدن وتوسع عمليات البناء داخل المدن دون مراقبة، وأسهم في ظهور

(1) الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق– النتائج النهائية للتعداد العام للسكان 1995 م– ص103.

(2) لوجلي صالح الزوي– علم الاجتماع الحضري– منشورات جامعة قاريونس– بنغازي – الطبعة الأولى– سنة 2002 م– ص307–309.

(3) سـعد خليـل القزيـري– الجيـل الثالـث ومسـتقبل المـدن فـي ليبيـا– مجلـة العمـران– العـدد الثـامن– سـنة 2009م– ص 33.

العديد من المشاكل كانتشار البناء العشوائي داخل المدن والتجاوز على المنافع، والخدمات والمناطق الخضراء، ومواقف السيارات، والأرصفة، والمناطق السكنية والتجارية وغيرها من مكونات المخطط الرئيسية، حيث أضفت نشيجاً عمرانياً مشوهاً إلى الكتلة العمرانية الأساسية مما زاد من ظاهرة التلوث البصري.

مشكلة البحث:- تتمحور مشكلة البحث في التساؤلات التالية:-

- تعتبر مدينة زليتن من المدن التي تعاني من ظاهرة التلوث البصري بشكل ملحوظ، فما هي أهم مظاهر وأشكال هذا النوع من التلوث؟

- هل بالإمكان الحد من ظاهرة التلوث البصري؟ هل يمكن التعاون والعمل المشترك بين دوائر الدولة ومنظمات المجتمع المدني ومؤسسات القطاع الخاص والأفراد لمعالجة مشكلات التلوث البصري.

- ما هو سبب عدم تنفيذ المخطط السابق كما هو مقترح ؟ وما مدى مساهمة غياب المخطط الجديد في زيادة مشكلة التلوث البصري ؟

أهمية البحث:- يستمد البحث أهميته من الأهمية الكبيرة التي يوليها العالم من خلال مؤسساته ومنظماته الحكومية وغير الحكومية بالتعريف بظاهرة التلوث بشكل عام والتلوث البصري بشكل خاص، لما له من تأثير مباشر ويومي علي حياة السكان، كما تتمثل أهمية البحث في مساهمته بإثراء المكتبة العلمية المحلية بالبحوث التي من شأنها أن تفيد الباحثين في هذا المجال، إضافة إلى إشعار السكان بالمسؤولية تجاه البيئة المحلية من أجل الاهتمام بها والمحافظة عليها.

هدف البحث:- يهدف هذا البحث إلى التعريف بمظاهر التلوث البصري وأشكاله بمدينة زليتن، كما يهدف إلى تحدد أسباب التلوث البصري وآثاره السلبية علي المجتمع، وإيجاد الحلول والمعالجات كونه يعمل علي تشوية جمالية المدينة ومحاولة إعادة تنظيم المشهد الحضري، وتوضيح دور المجتمع في الحفاظ واستدامة العناصر البصرية والجمالية.

هيكلية البحث:- ينقسم البحث إلى

- المبحث الأول:- مفهوم التلوث البصري وأبعاده وأسبابه وأشكاله والآثار المترتبة عليه.
- المبحث الثاني:- مظاهر التلوث البصري في مدينة زليتن.
- المبحث الثالث:- طرق القضاء علي ظاهرة التلوث البصري.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات والتي يمكن الاستفادة منها في حل مشكلة التلوث البصري.

حدود البحث جغرافياً:- تقع مدينة زليتن على ساحل البحر المتوسط، إلى الشرق من مدينة طرابلس بنحو 160كم، والخمس بحوالي40كم، وإلى الغرب من مدينة مصراتة بنحو 50كم، وفلكياً ينحصر مخطط مدينة زليتن بين دائرتي عرض (َ27 ْ32) (َ30 ْ32) شمالاً وخطي طول (َ30 ْ14) (َ34 ْ14) شرقاً[1].

مناخ منطقة الدراسة:- يصل المتوسط السنوي لدرجة الحرارة إلى 20.4 درجة مئوية، ويعتر شهر أغسطس أشدها حرارة ويبلغ المتوسط الشهري 27.3درجة مئوية، أما أشد الشهور برودة شهر يناير بمتوسط درجة حرارة 13.4درجة مئوية، وبالنسبة للأمطار فيمتد موسم الجفاف من شهر يونيو حتي شهر أغسطس، وتبلغ الأمطار دروتها في الفترة من أكتوبر حتي نهاية فبراير، ويبلغ المتوسط السنوي حوالي261ملم، ومتوسط رطوبة نسبية 63%، أما الرياح السائدة فتهب في فصل الشتاء الرياح الغربية الباردة من الغرب والرياح الأكثر دفئاً الحاملة للأمطار من الشمال، وما بين شهري مايو وأكتوبر فتهب الرياح الرطبة من الشمال والشرق وتهب الرياح الجنوبية الجافة ((القبلي)) في الربيع والخريف[2].

---

(1) مصلحة المساحة طرابلس . خريطة لمدينة زليتن . لوحة رقم 2289 . بمقياس 1:50000.

(2) فرج مصطفي الهدار- استعمالات الأراضي للأغراض السكنية في مدينة زليتن للفترة من 1950-2007م - رسالة ماجستير غير منشورة - أكاديمية الدراسات العليا - طرابلس سنة 2008م -

المبحث الأول- مفهوم التلوث البصري وأبعاده وأسبابه والآثار المترتبة عليه:

1- مفهوم التلوث البصري:-

التلوث البصري هو مصطلح يطلق على العناصر البيئة الحضرية الغير جذابة، والتي تودي إلى الإخلال بتوازنها وتشويه ما تقع عليه عين الانسان ويحس عند النظر إليه بعدم ارتياح نفسي، وهو أيضاً الإحساس بالنفور عند رؤية مناظر غير جمالية في عناصر البيئة المعمارية من أبنية أو فرغات أو طرق لا تتماشي مع البيئة الطبيعية والمناخية أو القيم الجمالية أو المعمارية[1]، وفي تعريف آخر للتلوث البصري بأنه كل ما يتواجد من عناصر البيئة المعمارية التي يصنعها الإنسان، تودي إلى النفور عند مشاهدتها وتفقده الإحساس بالقيم الجمالية والتشكيلية، وهي ناتجة عن رؤية مظاهر غير جمالية من عناصر البيئة المعمارية لا تتلاءم مع البيئة الطبيعية أو المناخية أو الوظيفية ومع القيم الجمالية والحضارية[2].

2- أبعاد التلوث البصري:-

ينقسم التلوث البصري من حيث أبعاده إلى أربعة أقسام وهي:-

أ-**التلوث النقطي:**- تتمثل في تلوث مساحة صغيرة جداً كوجود فتحات أو ثقوب علي واجهات المباني الناجم من عمليات البناء أو آثار بعض الأسلحة علي المباني نتيجة

=ص41-51 .

(1) جمعية المهندسين المصرية – التلوث البصري والنواحي الجمالية – وقائع المؤتمر السابع لكلية التربية – دور التربية الفنية في خدمة المجتمع العربي- 1999م- في رسالة ماجستير غير منشورة- أحمد جميل شامية – دراسة تحليلية للتلوث البصري في مدينة غزة- رسالة ماجستير غير منشورة – الجامعة الاسلامية- كلية الهندسة- قسم الهندسة المعمارية- غزة سنة 2013م- ص29.

(2) إيمان محمد عطية- أثر التلوث البصري في البيئة المعمارية- بحث منشور في المؤتمر المعماري الدولي الخامس- جامعة أسيوط-2003م- في رسالة ماجستير غير منشورة- أحمد جميل شامية- مصدر سابق- ص29.

لبعض المواجهات التي حصلت وما زالت تحصل كل يوم لغياب الاستقرار الأمني، أو دهان جزء من واجهة مبني دون باقي الواجهة، أو عمل بعض القطع الزخرفية علي واجهات المباني [1].

ب- التلوث الخطي:- ويتمثل في أشكال أعمدة الإنارة وعدم انتظام لأسلاك الكهرباء والهاتف فوق المبني وعدم تنسيق ألوانها وأشكالها[2].

ج- التلوث المستوي:- ويتمثل في واجهات العمارات سواء كان ناتجا عن عدم إتمام العمل إلى الشكل النهائي، أو كإضافة عناصر حديثة لا تتمشى مع المبنى الأصلي أو إضافات فتحات أو قفل شرفات، وتزيين الميادين العامة باللافتات [3].

د- التلوث الكلي:- وهو الذي يفقد فيه المبني جوهره وتصبح عناصره غير مرتبة، فيصبح هناك اختلاف بين المبني وما يحيط به من الكتل، والأمثلة علي ذلك تجاور مبنيين من طرازين معماريين مختلفين، أو تنافر الطابع مع ما يحيط به أو زيادة الارتفاعات بطريقة مبالغ فيها وسط مباني محيطة منخفضة الارتفاع[4].

3- أسباب التلوث البصري:-

يحدث التلوث البصري بفعل عدة عوامل مختلفة قد تكون بسبب عامل أو أكثر أو بواسطة عدة عوامل مجتمعة، وهذه العوامل هي:-

أ-عوامل اقتصادية:-

يعتبر هذا العامل من أبرز العوامل التي لها دور مهم في ظهور أو اختفاء ظاهرة التلوث البصري، فالحالة الاقتصادية للدولة ترتبط ارتباطا عكسياً بالتلوث البصري، فكلما

---

(1) العجيلية عاشور القط- التباين المكاني للتلوث البصري في مدينة الزاوية- الأسباب والنتائج رسالة ماجستير غير منشورة - أكاديمية الدراسات العليا - طرابلس - سنة 2009م - ص122 .

(2) أحمد جميل شامية- مصدر سابق- ص29.

(3) المصدر السابق- ص29.

(4) أحمد جميل شامية- مصدر سابق - ص29.

كانت الدولة متقدمة ذات اقتصاد قوي ومستوى معيشي أفضل لسكانها كلما اختفى هذا النوع من التلوث في مدنها، مع وجود القوانين والضوابط التي يلتزم بها السكان حيث يتميزون بوعي اجتماعي وتقافي عال، وارتفاع مستوى الذوق عندهم[1].

إن ليبيا من الدول ذات الاقتصاد القوي، ومن الدول المنتجة للنفط، ولكنه لم يستغل في بناء وتطور المدن بشكل جيد، فقد كانت المخططات والدراسات التخطيطية من قبل مكاتب استشارية عالمية كلفت الدولة مبالغ كبيرة، كما أن سياسة الدولة في السابق غير ثابتة حيث إنها لم تهتم بتنفيذ مخططات المدن، إضافة إلى اختلاف الحالة الاقتصادية بين المواطنين وارتفاع تكلفة البناء، مما نجم عنه اختلاف في أشكال المباني والوانها وتصميمها، والذي يظهر واضحاً للعيان بمنطقة الدراسة.

ب- **عوامل إدارية:-**

ويظهر التلوث البصري من خلال القرارات التي تتخذها الجهات الخاصة بالمخططات والتي تعمل بشكل مباشر أو غير مباشر إلى زيادة معدل التلوث البصري للبيئة الحضرية، خاصة تلك المتعلقة بتغير استخدامات الأرض وغياب أو ضعف التشريعات واللوائح التي تحد من التلوث البصري[2].

فبالرغم من وجود القوانين المتعلقة بالتخطيط الحضري وحماية المدن في ليبيا إلا أنها لا تطبق علي أرض الواقع، فتصريح البناء داخل المدن يوجد به مجموعة من الشروط التي تعمل علي حمايتها من التلوث البصري، إلا أنه لا يتم التقيد بها، فتظهر المباني بألوان وارتفاعات مختلفة، بالإضافة إلى تأخر الدولة في أعداد مخططات الجيل الثالث حيث كان من المفترض البداء فيها سنة 1996م، إلا أنها تأخرت تسع سنوات وبدء العمل في

---

(1) أسامة محمود إبراهيم – التلوث البصري أثره علي المدينة المصرية المعاصرة – مؤتمر الأزهر الدولي التاسع – سنة 2007م – ص 127.

(2) سوسن صبيح حمدان– أثر التلوث البصري في تشوية جمالية المدن– مدينة بغداد نموذجاً– مركز المستنصرية للدراسات العربية الدولية– بدون سنة نشر– ص17 .

سنة 2005م مما شجع علي انتشار التلوث البصري والبناء العشوائي داخل المدن .

ج- **السلوك العام:-**

وهو سلوك الأفراد تجاه البيئة الحضرية والعمرانية، فالسلوك الخاطئ وتردي الذوق العام له آثار واضحة مع تدني مستوي الثقافة البيئية، وفقدان الوعي والحس الجمالي[1]، والتي تتأثر بعدة عوامل منها

1- **الثقافة الاجتماعية:-** وهي الثقافة التي يحملها الساكن من البيئة القادم منها إلى المدينة، حيث يحاول تطبيق النمط الذي عاشه في السابق، الأمر الذي يسهم في خلق بيئة جديدة تحمل بعض الصفات السابقة، فتظهر بالمدينة بعض الصفات الريفية كتربية الحيوانات داخل المدن الذي بدوره يعمل علي تشويه المدينة.

2- **المستوى التعليمي والثقافة العامة:-** إن للمستوى التعليمي دور كبير في إحداث وظهور التلوث البصري، فتدني المستوي التعليمي والثقافة العامة لدي المواطنين يجعلهم بسلوكيات معادية للبيئة، وذلك من خلال تصرفاتهم وعدم الاهتمام ببيئة المدينة.

د- **تصاميم وتخطيط المدن:-**

يسهم ضعف الأداء المعماري وإهمال المخطط للعوامل الجغرافية وخصوصاً المناخ في ارتفاع معدلات التلوث البصري، فالتصميمات غير المتناسقة من حيث الألوان ومواد البناء والكماليات المستخدمة إلى عدم التناسق و التـــنافر البصري وفقدان التجانس بين المباني والمنشآت المختلفة[2].

هـ- **مستجدات العصر:-**

تتمثل في انتشار التقنيات الحديثة كالأطباق الفضائية وأجهزة التكييف، فكلها تعمل بشكل مباشر أو غير مباشر في تلوث المدن بصرياً، حيث تسهم هذه التقنيات في

---

(1) سوسن صبيح حمدان- مصدر سابق- ص17 .

(2) سوسن صبيح حمدان- مصدر سابق- ص17 .

تشوية المظهر الجمالي للمباني، فأصبحت جميع المباني تستعمل الأطباق الفضائية وأجهزة التكييف دون مراعاة للمظهر الجمالي من على الشرفات، وفوق اسطح المباني الأرضية [1].

4- أشكال التلوث البصري:-

ينقسم التلوث البصري من حيث الشكل إلى قسمين هما:-

أ- **التلوث البصري العمراني:-**

ويقصد به انسجام واندماج المبنى مع ما يحيط به من المباني القريبة منه والفرغات التي تخلق جميعها مناطق ذات قيمية وظيفية وجمالية، و تكون هذه الاخطاء من قبل المصمم حيث إنه لا يبدي أي اهتمام بهذه المساحات وكيفية الاستفادة منها، أو من قبل أصحاب المبني حيث يصرف النظر عنها ولا يجعلها تحافظ علي طابعها العمراني المطلوب، ومن أشكال هدا التلوث الانتشار العشوائي وغير المنتظم للمتاجر والورش والمحلات المختلفة، بشكل فوضوي وبدون توافق مع طبيعة المنطقة [2].

ب- **التلوث البصري المعماري:-**

وهو أي تغير في الصفة الأصلية للمبنى، وينتج هذا لعدة أمور منها: فشل المصمم في تأمين الجانب الوظيفي بما يخدم المستعمل، مثل قفل شرفة أو فتح نافدة، أو غير ذلك، كما يتكون التلوث البصري المعماري من الإسراف في الزخرفة فيخرج بذلك عن الإبداع والجمال، كالمبالغة في استخدام الأحجار الطبيعية أو الصناعية للواجهات، أو استخدام الألوان التي لا تنسجم مع بعضها ولا مع الأبنية الأخرى، والمبالغة في استخدام العناصر المعـمارية ذات الطابـع الاسلامي كالأقـواس مما يفقـدها جمالها فلا

[1] سوسن صبيح حمدان- مصدر سابق - ص17 .

[2] أحمد جميل شامية - مصدر سابق- ص60.

يستطيع التعرف على المبنى ولا وظيفته[1].

5- الآثار المترتبة علي التلوث البصري:-

إن التلوث البصري من الأنواع الخطيرة علي الإنسان، وأنه يلعب دوراً في توجيه سلوكياته، وأن هذه السلوكيات تنعكس نتيجة تراكم مناظر تفتقر إلى الجمالية وعدم التنسيق والتجانس، والتي تنعكس سلبياً علي المجتمع، فانعدام الجمال يودي إلى إفساد الذوق العام، ففقدان الإحساس بالجمال يؤدي إلى القلق والتوتر والضغط النفسي بالإضافة إلى آثاره على الناتج العام واقتصاد الدولة[2].

فالتلوث البصري له تأثير سلبي علي سلوكيات الإنسان، ويفرض عليه نوعاً من الذوق والاختيار الغير المتلائم، ويعطيه الإحساس بالاغتراب في بيئته.

المبحث الثاني:- مظاهر التلوث البصري في مدينة زليتن.

أولاً / الطراز المعماري للمدينة:-

1- أشكال وأحجام المباني:-

ظهرت أنماط جديدة من أشكال المباني وأحجامها سواء في المناطق السكنية والتجارية والمؤسسات العامة، فالتباين واضح في أشكال المباني من خلال تقنيات وتطور مواد البناء الجديدة، كاستخدام الزجاج والألمنيوم والأحجار واختلاف الألوان وعدم التقيد بالارتفاع المحدد من قبل الجهات المختصة مما زاد من تشوية المدينة وعدم تنسيق مبانيها معماريا، مما يؤدي إلى اختلاف واضح بين المباني عما يجاورها من مبان أخرى، كما هو موضحه بالصورة رقم (1).

---

(1) أحمد جميل شامية – مصدر سابق – ص61.

(2) أسامة محمود إبراهيم – مصدر سابق – ص 127.

الصورة رقم (1) النمط الجديد من المساكن بالمدينة

المصدر/ ويكيبيديا – الموسوعة الحرة – على الرابط https://www.ar.wikipedia.org/wiki

2- التعديلات والإضافات علي الوحدات السكنية:-

تظهر هذه المشكلة في الوحدات السكنية المنشأة من قبل الدولة خلال فترة ماضية، حيث إنها لا تلائم العادات والتقاليد الليبية؛ لذلك يلجأ الكثير من سكانها إلى تغير شكلها الخارجي من خلال الإضافات فيما يتعلق بالنوافذ والشرفات وإغلاقها، وإفساد المظهر الجمالي، كما في الصورة رقم (2).

الصورة رقم (2) التعديلات والاضافات علي الوحدات السكنية

المصدر/ ويكيبيديا – الموسوعة الحرة – على الرابط https://www.ar.wikipedia.org/wiki

3-المباني المتدهورة:-

توجد بعض المباني القديمة التي أسست أيام المملكة الليبية فيما يعرف بمشروع إدريس للسكان سنة 1966م، وهي تمتاز حالياً بالإهمال في جانب الصيانة، ونقص الخدمات، بالإضافة إلى بعض العمارات السكنية التي تعاني من الإهمال وعدم الصيانة المستمرة، كما في الصورة رقم (3).

الصورة رقم (3) المباني القديمة بالمدينة

المصدر/ ويكيبيديا – الموسوعة الحرة – على الرابط https://www.ar.wikipedia.org/wiki

4- البناء غير المكتمل:-

وهي عبارة عن هياكل مباني قائمة غير مكتملة، فبعض هذه المباني يتبع جهات عامة من الدولة والتي ترتبط بالمستحقات المالية للشركات المنفذة حيث توقفت عن استكمال هده المباني لسنوات عدة.

5-الاستغلال الخاطئ لأجزاء المباني:-

ظهر هذا الاستغلال في استخدام أسطح المباني، وكان هذا بشكل واضح في المباني الشعبية القديمة، والذي يكون منه واضح للعيان في المنطقة الجنوبية الغربية من المدينة بالقرب من الطريــق الساحــلي، وكذلك استغــلال بعض الشرفات في العــمارات السكنية لتثبيت أجهزة التكيف وأطباق البث الفضائي بشكل كثيف وعشوائي.

ثانياً / مسارات الحركة المختلفة:-

يقصد بمسارات الحركــة الطرق والشوارع والأرصـفة الموجــودة في المدينة، والتي

تسهل عملية الحركة من مكان إلى آخر داخل المدينة، فمن خلال مسارات الحركة يمكن التعرف علي الهوية الحضارية للمدينة، توجد بعض الطرق داخل مخطط المدينة مازالت طرق ترابية وبخاصة تلك الطرق الفرعية الصغيرة داخل الأحياء السكنية، وهي من أهم مظاهر التلوث البصري في مسارات الحركة ما يلي:-

1-الاختناقات المرورية:-

تنتج عن عدم كفاية الطرق والشوارع لاستيعاب الكثافة المرورية نظراً لارتفاع عدد السيارات، والتي تظهر بشكل واضح في الوسط التجاري للمدينة، وخصوصا في المناسبات الدينية، حيث تمثل المدينة مركز تجاري للمناطق المجاورة لها، كما في الصورة رقم (5).

الصورة رقم (5) توضح الاختناقات المرورية بالمدينة

المصدر/ ويكيبيديا – الموسوعة الحرة – على الرابط https://www.ar.wikipedia.org/wiki

2- ندرة مواقف السيارات:-

تعاني المدينة من ندرة مواقف السيارات رغم وجودها بالمخطط، فيتم توقف السيارات علي جانبي الطريق مما يسبب في عرقلة حركة السير في الطرق وخاصة في المناسبات الدينية، كما يلجأ البعض إلى ركن السيارات علي الأرصفة المخصصة للمشاة كما في الصورة رقم (6).

الصورة رقم (6) توضح ندرة مواقف السيارات

المصدر/ ويكيبيديا – الموسوعة الحرة – على الرابط https://www.ar.wikipedia.org/wiki

3-عدم كفاءة شبكات التصريف:-

تتضح هذه المشكلة خلال فصل الشتاء حيث تفيض بعض الشوارع نتيجة لعدم وجود شبكة لتصريف مياه الأمطار رغم وجودها بالمخطط، حيث يتم صرف مياه الأمطار مع شبكات الصرف الصحي والتي تعاني من ضعف قدرتها الاستيعابية نتيجة زيادة عدد السكان كما في الصورة رقم (7).

الصورة رقم (7) توضح عدم كفاءة شبكات تصريف مياه الامطار

المصدر/ ويكيبيديا – الموسوعة الحرة – على الرابط https://www.ar.wikipedia.org/wiki

4- انتشار الملصقات ووسائل الدعاية والإعلان:-

تنتشر لوحات وملصقات الإعلانات في كل مكان بدون أي ضوابط وغير متناسقة الألوان أو الحجم مما يوثر علي المظهر الجمالي للمدينة ويشوه مظهرها، بالإضافة إلى إعلانات الدعاية الانتخابية وانتشارها بالمدينة والتي تظهر بشكل واضح أكثر من العلامات المرورية والارشادية التي توضح كدليل لمستخدمي الطرق والتي تعتبر وجهاً حضارياً للمدينة.

ثالثاً / انتشار العشوائيات:-

نتيجة للنـمو السكاني المتزايـد وعدم تطبـيق المخطط السابق بالوجهة المطلوب، وعدم وجود مخطط جديد للمدينة إلى الوقت الحاضر وانتهت صلاحية المخطط السابق من سنة 2000م، فأصبحت تنمو أطراف المدينة بشكل عشوائي دون وجود مخطط

وبنية تحتية، ويرجع انتشار هذا البناء العشوائي بأطراف المدينة إلى ملكية الأرض للمواطنين حيث يتم إنشاء وحدات سكنية بشكل غير قانوني وبدون تخطيط.

رابعاً / النفايات الصلبة:-

نظراً لتزايد السكاني والتطور العمراني الحاصل بالمدينة والمطالب الاستهلاكية المتزايدة أصبح هناك كمية كبيره من النفايات الصلبة يمكن ملاحظتها من خلال التحرك بشوارع المدينة، وكذلك أشكال صناديق القمامة التي يفقد معظمها الكفاءة الوظيفية، حيث تتراكم القمامة داخلها وخارجها مما جعلها ذات مظهر مقرف وبيئة مناسبة لتكاثر الحشرات ومصدر للروائح الكريهة خصوصا في فصل الصيف لارتفاع درجة الحرارة، كما في الصورة رقم (8).

الصورة رقم (8) تراكم النفايات في الاماكن غير المخصصة لها

المصدر/ ويكيبيديا – الموسوعة الحرة – على الرابط https://www.ar.wikipedia.org/wiki

خامساً / الغطاء النباتي والمناطق الخضراء:-

يوجد نقص حاد في المساحات الخضراء داخل المدينة والتي تمثل عنصر جمالي ومحبب للنفس فأغلب الأحياء لا توجد بها مساحات خضراء، ولا توجد بالمدينة سوى بعض المساحات.

المبحث الثالث:- طرق القضاء علي ظاهرة التلوث البصري.

يعتبر التلوث البصري من أخطر أنواع التلوث؛ لأنه من الصعب قياسه، فهو يعتمد علي إحساس الإنسان من رؤية المناظر والأماكن غير المريحة نفسيا، لذلك على جميع الجهات التعاون للحد من هذه الظاهرة ومحاولة القضاء عليها، وتتمثل هذه الجهات في الأسرة والمؤسسات التعلمية وأجهزة الإعلام والجهات المعنية بإعداد وتنفيذ المخططات والبرامج التوعوية البيئية:-

1- **دور الأسرة:-**

تعتبر الأسرة هي النواة الاساسية في عملية التربية فهي حجر الأساس لتكوين جيل له حس بيئي وذلك من خلال الاهتمام بالبيئة الداخلية للمنزل وحسن التصرف بالبيئة الخارجية .

2- **دور المؤسسات التعليمية:-**

تعتبر المؤسسات التعليمية في المرتبة الثانية بعد الأسرة في زرع حب البيئة والاهتمام بها سواء خارج المدينة أو داخلها، وتوضيح الخطر الناجم عن سواء استخدام البيئة الحضرية والمخاطر المترتبة عليها، وتوضيح الفرق بين البيئة الحضرية للمدن الليبية ومقارنتها بنماذج لمدن عالمية مهتمة بالبيئة الحضرية داخلها من خلال الصور والمناظر الجميلة، لكي توضح لهم مدي الفرق بين هذه المدن لمعرفة الطرق السليمة في التعامل مع البيئة الحضرية.

3- **دور الجهات العامة المعنية بتخطيط المدن والاهتمام بها:-**

يتمـثل دور هذه الجهات في النقاط الضرورية التي يجب تنفيـذها والاهتمام بـــها

وتتمثل في :-

أ- العمل علي الإشراف ومتابعة عمليات البناء والصيانة داخل مخطط المدينة من قبل مكاتب فنية تعمل وفق سياسة معينة دون ازدواجية للمعاييـــر الفنية، ويكون عملــها خاضــع للقوانـــين

والمعايير التخطيطية السائدة دون وساطة او محسوبية.

ب- قيام الجهات الخاصة بحماية البيئة بدورها من خلال تنظيف الأماكن العامة والشوارع والأرصفة ونقل القمامة في أوقاتها وفي فترات محددة بعيدا عن وقت الازدحام والذروة بالمدينة.

ج- العمل علي معالجة الأحياء القديمة التي تعاني بشكل ملحوظ من ظاهرة التلوث البصري بطرق علمية وفق خطة تخطيطية عمرانية مدروسة، حيث يتم توفير بديل متكامل قبل عملية إزالة هذه الأحياء وذلك للحد من ظهور مناطق عمرانية عشوائية جديدة، وأن تكون هذه الخطة العمرانية الجديدة مهتمة بالجانب البيئي والعمراني والاقتصادي والاجتماعي .

د- الاهتمام بمكملات العمران في البيئة والتي تتمثل في الاهتمام بأعمدة الكهرباء والإنارة وحاويات القمامة وأماكن تواجدها وألوانها وتنسيق الفراغات العمرانية بين الأماكن والأحياء السكنية والاهتمام بالمساحات الخضراء والحدائق والمنتزهات والاهتمام بالبنية التحتية وصيانتها صيانة دورية وخاصه الصرف الصحي وإزالة مخلفات الحرب والصيانة والبناء.

وقد توصل هذا البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات وهي:-

أولاً/النتائج :-

1- تفتقر منطقة الدارسة إلى شخصية وطابع معماري موحد حيث تتعدد أنماط التصميم الناجمة عن التطور المتسارع في استخدام التكنولوجيا والتغيرات التي مرت فيها.

2- ظهور عدة أنماط جديدة من المباني وأحجامها سواء السكنية منها والتجارية والمؤسسات العامة من جراء تقنيات مواد البناء الجديدة، مثل استخدام الزجاج والألمنيوم والأحجار واختلاف الألوان مما نتج عنه اختلاف واضح في المباني مع بعضها البعض، وعدم التقيد بالارتفاعات المحددة من قبل الجهات المختصة بالتخطيط الحضري، وإجراء تعديلات علي المباني السكنية من خلال الإضافات الواضحة في العمارات السكنية كغلق الشرفات والاستفادة منها، وإهمال صيانة العمارات السكنية والمباني الشعبية وظهور العديد من المباني غير المتكاملة.

3- استغلال أسطح المباني وخصوصا المباني الشعبية وبعض الشرفات في العمارات السكنية لتثبيت أجهزة التكييف وأطباق البث الفضائي وخزانات المياه بشكل عشوائي وغير منتظم مما نتج عنه مظهر غير مرغوب فيه.

4- ظهور بعض المشاكل المرورية والتي تتمثل في الاختناقات المرورية وقلة مواقف السيارات،

مما جعل ركن السيارات علي جانبي الطرق أو علي الأرصفة، ووجود بعض الشوارع الترابية الفرعية داخل المخطط وخصوصا داخل الأحياء السكنية.

5- قصور شبكة الصرف الصحي نتيجة زيادة السكان خصوصاً في فصل الشتاء واستخدامها لصرف مياه الأمطار، رغم تخطيط شبكة خاصة لصرف مياه الأمطار ولكنها لم يتم تنفيذها بالكامل.

6- انتشار لوحات الإعلانات التجارية والدعايات الانتخابية بشكل كبير وغير منتظم مما أسهم في عدم توافق بصري وانسجام في البيئة العمرانية، على أن يكون استخدام هذه اللوحات الإعلانية وسيلة للاتصال بالجمهور، وفي نفس الوقت الحفاظ علي النواحي الجمالية في البيئة العمرانية.

7- وجود كميات من المخلفات الصلبة والقمامة ببعض الشوارع والطرق والمناطق السكنية وقلة اهتمام الجهات المختصة ببرنامج النظافة اليومية.

8- قلة الاهتمام بالمساحات الخضراء والحدائق وتشجير الطرق والشوارع للاستفادة منها كمتنفس طبيعي للمدينة، ووجود تناقض بين عدد السكان والمساحات الخضراء لا يتناسب مع المعايير العالمية.

ثانياً/التوصيات :-

1- دعم مصلحة التخطيط العمراني من أجل استكمال الدراسات المتعلقة بالجيل الثالث وضرورة أن تتضمن هذه الدراسات الحلول العملية لتوجيه النمو العمراني بمراعاة كل العوامل والظروف المؤثرة للخروج بمقترحات من الممكن تنفيذها، وتنتج عنها مخططات واقعية تستجيب للاحتياجات وتراعي طبيعة وخصائص كل منطقة وتحد من النمو والتوسع العشوائي غير المدروس.

2- القيام بحملات مكثفة من وسائل الاعلام المرئية والمقروءة والمسموعة وبعض المحاضرات في المؤسسات التعليمية لتوعية المواطنين وتثقيفهم بيئياً، وتدريس الثقافة البيئية وحماية البيئة ضمن المناهج الدراسية.

3- العمل علي تطوير الخطط والدراسات التجميلية التي تهدف إلى حماية البيئة، والمحافظة عليها والعمل علي تطبيقها وفقا لما هو مخطط له.

4- الاهتمام بالخدمات الترفيهية والتوسع في زيادة المساحات الخضراء والحدائق والاهتمام بالموجود منها والتوسع في غرس الأشجار على جانبي الشوارع والطرق الرئيسية من أجل زيادة تحسين المظهر

الجمالي للمدينة والاهتمام بالبيئة.

5- ضرورة التنسيق بين الدراسات العمرانية ومتطلبات النمو والتوسع في المخططات القائمة، وخلق مناطق تنمية عمرانية جديدة، وبين البرامج التنفيذية لحماية الأراضي الزراعية المشجرة، ومعالجة التعارض بين متطلبات النمو العمراني والسياسة الهادفة لحماية الأراضي الزراعية لتحقيق النمو المطلوب، وعدم البناء بأسلوب عشوائي بما يمثل زحفاً عمرانياً غير منتظم على الأراضي الزراعية.

6- العمل علي توفير مواقف خاصة بالسيارات واستيعابها وإقامة مواقف للسيارات (المرآب) في الطوابق الأرضية ومركز الخدمات العامة، والاهتمام بصيانة الطرق المعبدة ومعالجة الطرق التي تحتاج إلى صيانة والعمل على استكمال الطرق التي لم يتم رصفها، إضافة إلى فتح مسارات الطرق الغير منفذة، وعدم السماح بالزحف على الأرصفة من قبل المواطنين والمنشآت المختلفة.

7- العمل على تخطيط الأحياء السكنية، وتوفير كافة الخدمات والبنية التحتية وفقاً لحجم السكان في كل حي، بشرط أن تتم تهيئة هذه الخدمات قبل بناء هذه الوحدات السكنية.

8- تنظيم عملية وضع الملصقات والإعلانات واللوحات الدعائية في الشوارع وعلى واجهات المباني، وتخصيص أماكن لها وفرض عقوبات علي المخالفين.

9- تحسين بيئة المدينة، وجعلها بيئة نظيفة خالية من القمامة ومخالفات البناء، والتخلص منها ومعالجتها وفق الطرق الصحية، لكي لا تسهم في نقل الأمراض وانتشار الروائح الكريهة.

10- الحد من التعديل العشوائي في واجهات المباني السكنية، وخاصة العامة منها والمحافظة على جمال المدينة على أن يتم وفق شروط ولوائح تحددها مصلحة التخطيط العمراني.

11- مراجعة كافة المخططات العمرانية المعتمدة، وإلزام الجهات المعنية بتطبيقها ومتابعتها لضمان الاستفادة من تلك المخططات، وإزالة أية تشوهات واستعمالات مخالفة بالمخططات القائمة بغية تطويرها.

12- تفعيل دور الجهات الرقابية والضبطية في المحافظة على المخططات، وعدم السماح للمواطنين بتجاوزها مهما كانت الأسباب.

المراجع

أولاً/ الكتب:

1- السيد البشري محمد- عبد العظيم عثمان أحمد الامام- التحضر في الدول النامية- معهد الدراسات الحضرية- جامعة الخرطوم- بدون سنة نشر .

2- لوجلي صالح الزوي- علم الاجتماع الحضري- منشورات جامعة قاريونس- بنغازي- الطبعة الأول- سنة 2002 م.

3- مصطفي عمر التير- اتجاهات التحضر في المجتمع- منشورات أكاديمية الدراسات العليا- طرابلس- الطبعة الثانية- سنة 2005م.

ثانياً/ الرسائل العلمية:

1- أحمد جميل شامية- دراسة تحليلية للتلوث البصري في مدينة غزة- رسالة ماجستير غير منشورة – الجامعة الإسلامية- كلية الهندسة- قسم الهندسة المعمارية- غزة – سنة 2013م.

2- العجيلية عاشور القط- التباين المكاني للتلوث البصري في مدينة الزاوية- الأسباب والنتائج- رسالة ماجستير غير منشورة- أكاديمية الدراسات العليا- طرابلس- سنة 2009م.

3- فرج مصطفي الهدار- استعمالات الأراضي للأغراض السكنية في مدينة زليتن من 1950-2007م- رسالة ماجستير غير منشورة- أكاديمية الدراسات العليا – طرابلس – سنة 2008م.

ثالثاً/ المجلات العلمية:

1- سعد خليل القزيري- الجيل الثالث ومستقبل المدن في ليبيا – مجلة العمران – العدد الثامن – سنة 2009م.

2- سوسن صبيح حمدان- أثر التلوث البصري في تشوية جمالية المدن- مدينة بغداد نموذجاً- مركز المستنصرية للدراسات العربية الدولية- بدون سنة نشر.

رابعاً/ التقرير:

1- برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية – تخطيط المدن المستدامة – التقرير العالمي للمستوطنات البشرية لعام 2009م .

2- مصلحة المساحة طرابلس- خريطة لمدينة زليتن- لوحة رقم 2289. بمقياس 50000:1.

3- الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق- النتائج النهائية للتعداد العام للسكان 1995 م.

خامساً/ المؤتمرات:

1- أسامة محمود إبراهيم – التلوث البصري أثره علي المدينة المصرية المعاصرة – مؤتمر الأزهر الدولي التاسع – سنة 2007م.

د/أحمد عبد السلام ابشيش

كلية التربية/ جامعة المرقب

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

أما بعد:

فقد أجمعت الأمة على أن أدلة الأحكام هي الكتاب والسنة، والمراد بالسنة هي ما ثبت عن النبيء ﷺ من قول أو عمل أو تقرير، وأجمعت أيضا على وجوب العمل بالحديث الصحيح، وأنه لا فرق بينه وبين القرآن في الاستدلال به على الأحكام. والمراد بالصحيح عند المحدثين هو ما اتصل إسناده وسلم من العلة القادحة والشذوذ، واتصف رجاله بالعدالة والضبط.[1]

فهذا القسم من الحديث يفيد العلم والعمل. وفي المقابل لهذا القسم هو الحديث الضعيف[2] وهو ما فقد شرطا أو أكثر من شروط الصحيح وليس له عاضد، فإن هذا القسم من الحديث الأصل فيه عدم الاحتجاج به، ولو في الترغيب والترهيب وفضائل

---

[1] انظر: نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر ص 17.

[2] لو اقتصر في أقسام الحديث على قسمين صحيح وضعيف، فالصحيح هو ما يحتج به والضعيف لا يصلح لأن يحتج به؛ لأنه لا يثبت عن رسول اللهﷺ فالمراد بالضعيف هو الضعيف الذي لا ينجبر، وإذا كان سبب الضعف هو كذب الراوي فإنه لا يحتج به ولو تعددت طرقه بخلاف الحديث الضعيف الذي لم يكن ضعفه فسق الراوي فإنه يتقوى بمجموع طرقه ويرقى لدرجة الحسن لغيره ويصلح الاحتجاج به، وعلى هذا فيكون الحديث صحيحا وضعيفا.

الأعمال ؛ لأن هذا القسم لم تثبت نسبته للنبيء ﷺ. والكلام في هذا البحث يكون حول ماهية الحديث الضعيف وأقسامه ومتى يحتج به ومعارضته لما هو أقوى منه في مبحثين وخاتمة.

المبحث الاول : ماهية الحديث الضعيف وأقسامه.

والمبحث الثاني : الاحتجاج بالحديث الضعيف .

أهمية البحث

الدراسات الحديثية جميعها تهدف إلى تمييز الصحيح من غيره، خشية أن يأتي المستدل بالسنة بحديث لم تثبت صحته، فيكون الاستدلال ضعيفا، سواء عارضه حديث غيره أم لا؛ لأن الأصل ألا يستدل إلا بالصحيح الثابت، فالضعيف لا يستدل به على انفراده في الأحكام وغيرها، ولو كان معنى الحديث صحيحا، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى أن المستدل بالسنة يثبت أحكاما يترتب عليها فعل الشيء أو تركه تدينا، وفي هذا استدراك على الشريعة إذا لم يعرف المستدل صحة ما استدل به؛ لأن الأصل في هذا ألا يأتي بدليل حتى يعرف درجته، ودراسة الحديث الضعيف تظهر أهميتها في هاتين المسألتين، وهما تجنب الاستدلال بالضعيف، والوقوف على أدلة الشرع الصحيحة، ولهذا قال العلماء: الأصل في العبادات التوقف، أي: لا يحكم على الأفعال من حيث الفعل والترك والتخيير إلا بأدلة صحيحة تتوقف عليها صحة العمل أو بطلانه أو وجوبه أو تحريمه. وحتى لا تتعارض أحكام الشرع أخذ العلماء الحكم الثابت بالأصح إذا كان الحديثان صحيحين وفي ظاهرهما تعارض، فقدموا ما اتفق عليه البخاري ومسلم على ما انفرد به أحدهما، مما يدل على أنه ليس للضعيف قوة معارضة الصحيح، ولا النهوض بالاستدلال به، فكانت دراسة الاحتجاج بالضعيف من أهم الدراسات الحديثية في السابق وفي وقتنا الحاضر، فقد يجد المسلم العديد من الأقوال في المسألة الواحدة وبينها اختلاف ظاهر، في حين أن المسألة ليس فيها إلا قول واحد، فاختلاف هذه الأقوال منشأه تعدد الأدلة مع اختلاف درجتها من الصحة والضعف، أو تعدد الأدلة مع صحتها

وليس للمكلف ترجيح أو علم بالنسخ، وهذه أخف من سابقتها، فأهمية دراسة الحديث الضعيف مقدمة على دراسة النسخ والترجيح ، لما في معرفة الضعيف من استبعاد لعديد من الأدلة بألا يعبأ بها لما في غيرها من الصحيحة غنى عنها .

المبحث الأول : ماهية الحديث الضعيف وأقسامه

قال الإمام مسلم في مقدمة صحيحه باب وجوب الرواية عن الثقات وترك الكذابين، والتحذير من الكذب على رسول الله ﷺ : " خبر الفاسق ساقط غير مقبول ... ودلت السنة على نفي رواية المنكر من الأخبار" [1] والمراد بالمنكر في هذا السياق هو المردود ، لذكره مع خبر الفاسق، والحكم عليه بالسقوط وعدم قبوله، فعدم القبول يفيد الرد وإن كان الفاسق قد يصدق أحيانا، كما أن الصادق قد يحصل منه سهو، وليس في قوله تعالى ﴿ يَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا ﴾[2] دليل على عدم قبول روايته، وإنما فيها إرشاد إلى التبين من خبره. إلا أن السر في ترك رواية الفاسق وعدم قبولها أن من شروط الصحيح أن يرويه عدل، والإمام مسلم رحمه الله يرى بوجوب الرواية عن الثقات، والثقة في مصطلح الحديث هو العدل الضابط، فإذا انتفت عدالة الراوي لم تقبل روايته، ولهذا كانت أشد درجات الضعيف ما فقد شرط العدالة، وإن كانت باقي شروط الصحيح مؤثرة في الحديث من حيث القبول والرد، فإن رواية الكذابين متروكة مطلقا، والكذب علة تقدح في عدالة الراوي، بخلاف الضبط فإن الرواة يختلفون فيه من حيث القوة والقلة. قال ابن حجر :" ثم الطعن إما أن يكون لكذب الراوي أو تهمته بذلك"[3] قال في النزهة: "والقسم الثاني من أقسام المردود وهو ما يكون بسبب تهمة الراوي بالكذب

---

[1] مقدمة صحيح مسام59/1.

[2] سورة الحجرات الآية 6.

[3] نخبة الفكرص37.

وهو المتروك. والثالث: المنكر على رأي من لا يشترط في المنكر قيد المخالفة "[1] أي: مخالفة الضعيف للثقة. سوى ابن حجر بين المتروك والمنكر في عدم الأخذ بهما، واعتبرهما قسما واحدا وهو المردود.

فالحديث الضعيف بوصف عام هو ما لا يوجد فيه شروط الصحة ولا شروط الحسن [2]، وهذا ما قرره النووي بقوله: "وأما الضعيف فهو ما لم يوجد فيه شروط الصحة ولا شروط الحسن، وأنواعه كثيرة، منها: الموضوع، والمقلوب، والشاذ، والمنكر، والمعلل، والمضطرب، وغير ذلك." [3]، وشروط الحديث الحسن هي شروط الصحيح إلا أن رجاله أخف ضبطا من رجال الصحيح، ولهذا فرقوا بينهما في اللفظ، فاعتبروا الصحيح ما اشتهر رواته بقوة الضبط، والحسن ما قل ضبط رواته عن رواة الصحيح. وعلى تعريف مسلم للحديث الضعيف أن الحديث ينقسم إلى قسمين صحيح وضعيف باعتبار أن الحسن من الصحيح، وهو كذلك، إلا أن الحسن منه ما هو حسن لذاته، ومنه ما هو حسن لغيره، وهذا الأخير هو جملة من الأحاديث فقدت في آحادها شروط الحسن لذاته، والحسن لذاته أوصافه اتصال السند، الخلو من العلة القادحة، الخلو من الشذوذ، عدالة رواته، ضبطهم على وصف أقل من ضبط رواة الصحيح[4]. وهناك تقسيم

---

(1) نزهة النظر ص 40.

(2) قال السخاوي: أما الضعيف فهو ما لم يبلغ مرتبة الحسن... فإنه حيث قصر عن الحسن فهو عن الصحيح أقصر. فتح الغيث 96/1.

(3) صحيح مسلم بشرح النووي 36/1.

(4) إذا اختل وصف الاتصال فالحديث ضعيف، ومنه المنقطع والمعضل والمرسل والمدلس والمعنعن، على خلاف بين العلماء. وإذا اختل وصف السلامة من العلة فالحديث ظاهره الصحة مع وجود ما يقدح في صحتها. وإذا اختل وصف السلامة من الشذوذ فالحديث شاذ ومنكر. وإذا اختل وصف العدالة فالحديث موضوع أو مكذوب وفيه جهالة. وإذا اختل وصف الضبط فالحديث من رواية سيء الحفظ وكثير الوهم.

آخر للحديث وهو: الصحيح والحسن والضعيف، وعلى هذا التقسيم يكون الحديث الضعيف ما فقد وصفا من أوصاف الحسن. قال ابن تيمية:" وأما قسمة الحديث إلى صحيح وحسن وضعيف ، فأول من عرف أنه قسمه هذه القسمة أبو عيسى الترمذي، ولم تعرف هذه القسمة عن أحد قبله... وأما من قبل الترمذي من العلماء فما عرف عنهم هذا التقسيم الثلاثي، لكن كانوا يقسمونه إلى صحيح وضعيف، والضعيف عندهم نوعان: ضعيف ضعفا لا يمتنع العمل به، وهو يشبه الحسن في اصطلاح الترمذي، وضعيف ضعفا يوجب تركه."[1]، يقرر ابن تيمية في تقسيم الضعيف أن من الضعيف ما يزول عنه وصف الضعف فيصبح في درجة الحسن إذا تعددت طرقه، ولم يكن ضعفه فسق الراوي، وأكثر الحديث هو من الحسن. قال النووي: " والحسن ما عرف مخرجه واشتهر رجاله، وعليه مدار أكثر الحديث، وهو الذي يقبله أكثر العلماء، وتستعمله عامة الفقهاء."[2] فيشمل الحسن لذاته وهو من أقسام الصحيح، والحسن لغيره وهو الضعيف الذي له ما يقويه من طرق أخرى وهو العاضد عند المحدثين، وتقسيم ابن تيمية وغيره الضعيف إلى قسمين يدل على أن الضعيف ليس على درجة واحدة .

تفاوت الضعيف.

الضعيف بعضه أشد ضعفا من بعض. قال القاسمي: "يتفاوت ضعفه بحسب شدة ضعف رواته. "[3] قال النووي: "والسقيم على ثلاث طبقات شرها الموضوع ثم المقلوب ثم المجهول."[4] ذكر النووي ثلاثة أنواع للضعيف، وجاء ترتيبها على شدة

---

[1] مجموعة الفتاوى 17/18 –18.

[2] صحيح مسلم بشرح النووي 34/1.

[3] قواعد التحديث ص 109.

[4] صحيح مسلم بشرح النووي 34/1.

ضعفها، فأولها الموضوع وقد اعتبره ابن حجر بكذب الراوي في الحديث النبوي[1] وذلك لكثرة التلازم بين الوضع والكذب، بمعنى أن من يضع أحاديث وينسبها للنبيء ﷺ فقد كذب في نسبة هذه الأحاديث إليه، وهذا النوع من الأحاديث لا ينجبر بتعدد طرقه . قال القاسمي :" اعلم أن الضعيف لكذب راويه أو لفسقه لا ينجبر بتعدد طرقه المماثلة له لقوة الضعف."[2] وهذا النوع هو الذي عناه ابن تيمية بأنه ضعيف ضعفا يوجب تركه، وما ترجم له مسلم في مقدمة صحيحه بقوله باب وجوب الرواية عن الثقات وترك الكذابين، والتحذير من الكذب على رسول الله ﷺ . أي: وجوب الرواية عن الثقات، ووجوب ترك الرواية عن الكذابين. قال ابن الصلاح: النوع الحادي والعشرون: معرفة الموضوع، وهو: المختلق المصنوع. اعلم أن الحديث الموضوع شر الأحاديث الضعيفة، ولا تحل روايته لأحد علم حاله في أي معنى كان إلا مقرونا ببيان وضعه بخلاف غيره من الأحاديث الضعيفة. [3]

في قوله شر الأحاديث الضعيفة أنها تتفاوت في الضعف، وهذا النوع لا تحل روايته في أي معنى، فضلا عن الاحتجاج به، بخلاف غيره من الأحاديث الضعيفة، التي ينجبر ضعفها بتعدد طرقها، أما الموضوع فإنه لا تحل روايته، ولو تعددت طرقه المماثلة له في الضعف إلا لبيان وضعه، أي: أن الراوي يرويه لكونه موضوعا، ورواية هذا النوع فيها الدفاع عن السنة، وذلك ببيان الأحاديث الموضوعة للتحذير منها. وهنا يعتبر ذكرها أفضل من عدم روايتها، إذا علم الراوي من حال المخاطبين التباس الأمور عليهم بأحاديث موضوعة. قال ابن الصلاح: والواضعون للحديث أصناف، وأعظمهم ضررا قوم من المنسوبين إلى الزهد وضعوا الحديث احتسابا فيما زعموا فتقبل الناس

[1] انظر: نزهة النظر ص 38.

[2] قواعد التحديث ص 109

[3] علوم الحديث ص 99

موضوعاتهم ثقة منهم بهم، وركونا إليهم، ثم نهضت جهابذة الحديث بكشف عوارها، ومحو آثارها والحمد لله .[1] الصوفية لا يميزون بين الأحاديث، ولو ظهرت علامات الوضع على الحديث إذا رأوا أن هذه الأحاديث فيها مجاهدة النفس والإكثار من الأدعية والأذكار، فإنهم يغضون الطرف عن درجتها ويتساهلون في الأخذ بها. هذا أحد أسباب وضع الحديث، وهو ما جعله ابن تيمية من أسباب تعمد الكذب. قال: وتعمد الكذب له أسباب، أحدها: الزندقة. وثانيها: نصرة المذاهب والأهواء، وهذا كثير في لأصول، والفروع والوسائط. وثالثها: الترغيب والترهيب لمن يظن جواز ذلك. ور ابعها: الأغراض الدنيوية لجمع الحطام. وخامسها: حب الرئاسة بالحديث الغريب [2]

فالحديث الموضوع شر الأحاديث لما فيه من تعمد الكذب، والكذب علة قادحة في عدالة الراوي .

المرتبة الثانية من الأحاديث الضعيفة.

الأحاديث شديدة الضعف جدا، وهي الأحاديث التي في سندها راو أو أكثر متهم بالكذب، أو سيء الحفظ جدا، أو خالف رواتها رواية المقبولين.

والمرتبة الثالثة هي الأحاديث يسيرة الضعف، وهي عامة الأحاديث الضعيفة، عدا الموضوعة وشديدة الضعف، وهي ما ليس في إسنادها من يتهم بالكذب ولا سيء الحفظ جدا. [3]

الحديث الضعيف قد يشترك مع الحديث الصحيح والحسن، وقد يختص بأنواع، فمن الأحاديث التي يشترك فيها الضعيف مع الصحيح والحسن، الحديث المسند، والحديث المتصل، والحديث المرفوع، والحديث المعنعن ومنه المؤنن، والحديث المسلسل،

---

[1] علوم الحديث ص 100

[2] مجموعة الفتاوى 29/18

[3] انظر: سلسلة الدراسات الحديثية ص 269 وقد رتبت بدءا بالأحاديث يسيرة الضعف .

والحديث العالي، والحديث النازل، والحديث الفرد. فهذه جملة من الأحاديث لا يحكم بصحتها ولا بضعفها بمجرد ألقابها، بل بما ينضم إليها من باقي شروط الصحة، أو فقدها. وهناك أنواع من ألقاب الأحاديث اختصت بالضعيف منها: الموقوف على الصحابة قولا لهم أو فعلا، المقطوع: وهو ما جاء عن التابعين أو من دونهم من أقوالهم وأفعاهم، المنقطع: وهو ما لم يتصل إسناده، المعضل: وهو ما سقط من إسناده أكثر من راو، الشاذ، المنكر، المتروك، المعلل، المضطرب، المقلوب، المدلس، والمرسل على قول أكثر المحدثين. [1] فهذه جملة من الأحاديث يحكم بضعفها من تسميتها مجردة عن القرآن والمتابعات والشواهد، أي: ليس لها عاضد تتقوى به .

المبحث الثاني الاحتجاج بالحديث الضعيف

الحديث يحتج به في الحرام والحلال، كما يحتج به في المستحبات وفضائل الأعمال، والحديث إما صحيح يحتج به، ومن الصحيح الحسن لغيره، وهو ما كان في الأصل مجموع أحاديث ضعيفة تعددت طرقها فزال عنها وصف الضعف، وألحقت بالأحاديث الصحيحة، فهذا النوع من الأحاديث يحتج به ما لم يكن ضعفه فسق الراوي، أما الأحاديث المكذوبة والموضوعة، فإنه لا تحل روايتها فضلا عن الاحتجاج بها ولو تعددت طرقها. بقي نوع آخر من الأحاديث الضعيفة وهي الأحاديث التي لا تنجبر، أي: الأحاديث التي ليس لها ما يقويها من المتابعات والشواهد[2] وموافقة القرآن والإجماع وأصول الشريعة وأقوال الصحابة، وكان سبب ضعفها إما انقطاع في السند، أو تفرد بالرواية، أو مخالفة الثقات، أو غير ذلك من أسباب الضعف غير فسق الراوي، فهذا النوع من الحديث هو المقصود بالدراسة، وللعلماء مذاهب في الاحتجاج به. قال القاسمي: ليعلم أن المذاهب في الضعيف ثلاثة:

---

[1] انظر: قواعد التحديث ص 123، 130.

[2] انظر: مقدمة ابن الصلاح 15/1، نزهة النظر 29، فتح المغيث 207/1.

المذهب الأول: لا يعمل به مطلقا، لا في الأحكام ولا في الفضائل... والظاهر أن مذهب البخاري ومسلم كذلك أيضا، يدل عليه شرط البخاري في صحيحه، وتشنيع الإمام مسلم على رواية الضعيف، وعدم إخراجهما في صحيحيهما شيئا منه، وهذا مذهب ابن حزم . رحمه الله.

المذهب الثاني: أنه يعمل به مطلقا قال السيوطي: وعُزي ذلك لأبي داود وأحمد؛ لأنهما يريان ذلك أقوى من رأي الرجال.

المذهب الثالث: يعمل به في الفضائل بشروطه الآتية، وهذا هو المعتمد عند الأئمة... قال: "وذكر الحافظ بن حجر له ثلاثة شروط، أحدها: أن يكون الضعف غير شديد، فيخرج من انفرد من الكذابين والمتهمين بالكذب، ومن فحش غلطه. الثاني: أن يندرج تحت أصل معمول به. الثالث: ألا يعتقد عند العمل به ثبوته، بل يعتقد الاحتياط. [1] فهذه أهم الشروط التي وضعها العلماء للاحتجاج بالحديث الضعيف في فضائل الأعمال وفي الترغيب والترهيب، وهي شروط إذا تحققت جميعها، أو تحقق الشرط الثاني منها وهو اندراج الحديث تحت أصل معمول به، فإن الحديث يصلح للاحتجاج به في فضائل الأعمال، وما يرد في فضائل الأعمال إنما هو للاستحباب، والاستحباب حكم. قال ابن تيمية: "وكذلك ما عليه العلماء من العمل بالحديث الضعيف في فضائل الأعمال ليس معناه إثبات الاستحباب بالحديث الذي لا يحتج به، فإن الاستحباب حكم شرعي فلا يثبت إلا بدليل شرعي، ومن أخبر عن الله أنه يحب عملا من الأعمال من غير دليل شرعي، فقد شرع من الدين ما لم يأذن به الله، كما لو أثبت الإيجاب أو التحريم... وإنما مرادهم بذلك أن يكون العمل مما قد ثبت أنه مما يحبه الله، أو مما يكرهه الله بنص أو إجماع[2] كتلاوة القرآن والتسبيح والدعاء... وكراهة الكذب والخيانة، ونحو ذلك فإذا روي

[1] قواعد التحديث 113و116

[2] وهذا معنى أن يندرج تحت أصل معمول به

حديث في فضل بعض الأعمال المستحبة وثوابها، وكراهة بعض الأعمال وعقابها، فمقادير الثواب والعقاب، وأنواعه إذا روي فيها حديث لا نعلم أنه موضوع، جازت روايته والعمل به، بمعنى أن النفس ترجو ذلك الثواب أو تخاف ذلك العقاب[1] يقرر ابن تيمية في هذا القول أمرين:

الأول: الاستحباب حكم شرعي لا يثبت إلا بدليل. وهذا كما يظهر من كلامه أنه لا يجوز إثبات هذا الحكم إلا بحديث صحيح، وأما الحديث الذي لا يحتج به فإنه لا يصح إثبات أي حكم به، ومن أثبت حكما بدليل لم يثبت فقد شرع في الدين بما لم يأذن به الله

الثاني: أن مقادير الثواب والعقاب قد ترد بها أحاديث ضعيفة، وقد مثل لذلك برجل يعلم أن التجارة تربح، لكن بلغه أنها تربح ربحا كثيرا، فهذا إن صدق نفعه، وإن كذب لم يضره... قال: ومثال ذلك الترغيب والترهيب بالإسرائليات، والمنامات، وكلمات السلف والعلماء، ووقائع العلماء، ونحو ذلك مما لا يجوز بمجرده إثبات حكم شرعي، لا استحباب ولا غيره، ولكن يجوز أن يذكر في الترغيب والترهيب، والترجية والتخويف. [2]

وحول هاتين المسألتين نقاش يتركز على بيان الفرق بين ذكر الإسرائليات، والمنامات وكلام السلف، والعلماء، ووقائع العلماء، وبين الحديث الضعيف، إذا كان الحديث عند ذكره ينصرف إلى ما ثبت عن رسول الله ﷺ من قول أو فعل أو تقرير، بمعنى أن ذكر الإسرائليات وأقوال العلماء فإنه ينفع صدقها ولا يضر كذبها كما ذكره ابن تيمية، أما الحديث فإنه لا تجوز نسبته إلى النبيء ﷺ إلا بعد التأكد من صحته، ويستوي في ذلك الصحيح لذاته، والحسن، والحسن لغيره، أما الضعيف سواء كان الضعف فسق الراوي أو كان الضعف لعدم العاضد، فإنه لا تصح نسبته إلى النبيء ﷺ ويكون المستدل به أحد الكاذبين؛ لأنه على غير يقين من نسبة هذا القول إلى النبيءﷺ، ولهذا اشترط العلماء

---

[1] مجموعة الفتاوى 40/18.

[2] مجموعة الفتاوى 40/18.

لمن يستدل بالحديث صحة ثبوت الحديث، والكذب على رسول الله ﷺ يضر بخلاف الكذب على غيره، فكل ما لم يثبت عن النبيءﷺ لاتحل روايته ولا نسبته إلى النبيءﷺ فضلا عن أن يستدل به في فضائل الأعمال أو الترغيب والترهيب، ولهذا كانت السلامة أقرب لمن يستدل بالإسرائليات وأقوال العلماء ممن يستدل بحديث لم تثبت عنده صحته ولو صح معناه؛ لأن مدار الاستدلال ثبوت الحديث. روى البخاري عن عبد الله بن عمرو أن النبيءﷺ قال : " بلغوا عني ولو آية، وحدثوا عن بني إسرائيل ولا حرج، ومن كذب علي متعمدا فليتبوأ مقعده من النار." [1] ذكر ابن حجر عدة أقوال في شرحه لقوله: "حدثوا عن بني إسرائيل ولا حرج" منها: قيل المراد جواز التحدث عنهم بأي صورة وقعت من انقطاع أو بلاغ لتعذر الاتصال عنهم بخلاف الأحكام الإسلامية فإن الأصل في التحدث الاتصال[2] وقال ابن تيمية: " فلو لم يكن في التحدث المطلق عنهم فائدة لما رخص فيه وأمر به، ولو جاز تصديقهم بمجرد الإخبار لما نهى عن تصديقهم، فالنفوس تنتفع بما تظن صدقه." [3] هذا كله مما لم ينسب إلى النبيءﷺ، وقد ثبت عنهﷺ أنه قال: " لا تصدقوا أهل الكتاب ولا تكذبوهم" [4] قال ابن حجر: "أي: إذا كان ما يخبرونكم به محتملا؛ لئلا يكون في نفس الأمر صدقا فتكذبوه، أو كذبا فتصدقوه فتقعوا في الحرج، ولم يرد النهي عن تكذيبهم فيما ورد شرعنا بخلافه، ولا عن تصديقهم فيما ورد شرعنا بوفاقه." [5]

جعل ابن حجر ضابطا للحديث عن أهل الكتاب وهو عدم ورود النهي عن

---

[1] أخرجه البخاري كتاب أحاديث الأنبياء باب / ما ذكر عن بني إسرائيل.

[2] فتح الباري 617/8 .

[3] مجموعة الفتاوى 41/18.

[4] أخرجه البخاري كتاب التفسير باب / قولوا آمنا بالله وما أنزل إلينا .

[5] فتح البارئ 216/10.

تكذيبهم فيما ورد شرعنا بخلافه، وكذلك عدم ورود النهي عن تصديقهم فيما ورد شرعنا بوفاقه، بمعنى جواز تكذيبهم عند مخالفة شرعنا، وجواز تصديقهم عند موافقته؛ لأن أهل الكتاب قد يحدثون بما هو صحيح غير محرف، وقد يحدثون بما حرفوه، وليس لبني إسرائيل ما عند المسلمين من الإسناد الذي به تتم معرفة درجة الحديث بمعرفة رواته، ولأهل الكتاب أحاديث في فضائل الأعمال وغيرها، فهم يحدثون بلا سند. قال السخاوي: "وقد روينا من طريق أبي العباس الدغولي قال: سمعت محمد بن حاتم بن المظفر يقول: إن الله أكرم هذه الأمة وشرفها وفضلها بالإسناد، وليس لأحد من الأمم كلها قديمها وحديثها إسناد، إنما هو صحف في أيديهم، وقد خلطوا بكتبهم أخبارهم، فليس عندهم تمييز بين ما نزل من التوراة والإنجيل، وبين ما ألحقوه بكتبهم من الأخبار التي أخذوها عن غير الثقات، وهذه الأمة إنما تنص الحديث عن الثقة المعروف في زمانه المشهور بالصدق والأمانة عن مثله حتى تناهى أخبارهم، ثم يبحثون أشد البحث حتى يعرفوا الأحفظ فالأحفظ، والأضبط فالأضبط... ثم يكتبون الحديث من عشرين وجها أو أكثر حتى يهذبوه من الغلط والزلل، ويضبطون حروفه... فهذا من أفضل نعم الله على هذه الأمة." [1] روى مسلم عن ابن سيرين أنه قال: " إن هذا العلم دين فانظروا عمن تأخذون دينكم " وعن ابن المبارك قال: "الإسناد من الدين، ولولا الإسناد لقال من شاء ما شاء."[2] فالعلم المقصود في قول ابن سيرن هو العلم برجال الحديث وهو السند، والإسناد هو ذكرهم كما قال ابن سيرين:" لم يكونوا يسألون عن الإسناد فلما وقعت الفتنة قالوا سموا لنا رجالكم، فينظر إلى أهل السنة فيؤخذ حديثهم، وينظر إلى أهل البدع فلا يؤخذ حديثهم." [3] والمراد بالفتنة مقتل عثمان بن عفان رضي الله عنه .

---

[1] فتح المغيث 3/3.

[2] مقدمة صحيح مسلم باب / في أن الإسناد من الدين ...79/1.

[3] المصدر نفسه.

قال ابن حجر: "إن الفتن التي مرت بها الأمة- شرفها الله- كان ولا بد لها أن تهتم بالإسناد، والسؤال عنه مبكرا، وما ذلك إلا للذب عن هذا الدين، وخاصة في أعقاب الفتن التي ظهرت مع بداية خلافة الإمام عثمان بن عفان- رضي الله عنه- وبالأخص مع نهاية خلافة الإمام علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- حيث استشهد غدرا." [1] والذي يروي في فضائل الأعمال وفي الترغيب والترهيب فإنه أحيانا ينسب القول للنبيء ﷺ بخلاف لو نسب لغيره من أهل الكتاب أو من علماء المسلمين قال ابن تيمية: " فإذا تضمنت أحاديث فضائل الأعمال الضعيفة تقديرا وتحديدا مثل صلاة في وقت معين بقراءة معينة أو على صفة معينة لم يجز ذلك؛ لأن استحباب هذا الوصف المعين لم يثبت بدليل شرعي." [2] وكذلك الأذكار لا يمكن تحديد مقاديرها ولا كيفياتها ولا أوقاتها ولا استحبابها، وكل ما ينسب إلى الدين بأنه مستحب، لا يكون إلا بدليل شرعي، وإلا كان صاحبه مبتدعا أو يكون كاذبا.

سبب ذكر الأحاديث الضعيفة

من الأحاديث الضعيفة ما لا يحل ذكرها وإنما يؤتى بها لأغراض قال النووي: "قد ذكر مسلم- رحمه الله- في هذا الباب أن الشعبي روى عن الحارث الأعور وشهد أنه كذاب... فقد يقال: لم حدث هؤلاء الأئمة عن هؤلاء مع علمهم بأنهم لا يحتج بهم؟ ويجاب عنه بأجوبة. أحدها: أنهم رووها ليعرفوها وليبينوا ضعفها؛ لئلا يلتبس في وقت عليهم أو على غيرهم أو يتشككوا في صحتها. الثاني: أن الضعيف يكتب حديثه ليعتبر به، أو يستشهد... ولا يحتج به على انفراده. الثالث: أن روايات الراوي الضعيف يكون فيها الصحيح والضعيف والباطل فيكتبونها، ثم يميز أهل الحديث والإتقان بعض ذلك من بعض، وذلك سهل عليهم معروف عندهم. الرابع: أنهم قد يروون عنهم أحاديث الترغيب

[1] تهذيب التهذيب 12/1.

[2] مجموعة الفتاوى 41/18.

والترهيب وفضائل الأعمال والقصص وأحاديث الزهد ومكارم الأخلاق، ونحو ذلك مما لا يتعلق بالحلال والحرام وسائر الأحكام... وعلى كل حال فإن الأئمة لا يروون عن الضعفاء شيئا يحتجون به على انفراده في الأحكام، فإن هذا شيء لا يفعله إمام من أئمة الحديث، ولا محقق من غيرهم من العلماء، وأما فعل كثير من الفقهاء أو أكثرهم ذلك واعتمادهم عليه فليس بصواب بل قبيح جدا، وذلك لأنه إن كان يعرف ضعفه لم يحل له أن يحتج به، فإنهم متفقون على أنه لا يحتج بالضعيف في الأحكام، وإن كان لا يعرف ضعفه لم يحل له أن يهجم على الاحتجاج به من غير بحث عليه بالتفتيش عنه، إن كان عارفا، أو بسؤال أهل العلم به إن لم يكن عارفا والله أعلم. [1]

ذكر القاسمي قول الدواني في الحديث الضعيف فقال: قال المحقق جلال الدين الدواني:" اتفقوا على أن الحديث الضعيف لا تثبت به الأحكام الشرعية، ثم ذكروا أنه يجوز بل يستحب العمل بالأحاديث الضعيفة في فضائل الأعمال، وممن صرح به النووي في كتبه... وفيه إشكال؛ لأن جواز العمل واستحبابه كلاهما من الأحكام الشرعية الخمسة، فإذا استحب العمل بمقتضى الحديث الضعيف، كان ثبوته بالحديث الضعيف، وذلك ينافي ما تقرر من عدم ثبوت الأحكام بالأحاديث الضعيفة." [2] وجه الإشكال في الاستحباب، إذ لا خلاف بين العلماء في أن أحكام الحلال والحرام لا تثبت بالحديث الضعيف، كما نقل ابن تيمية عن الإمام أحمد أنه قال: " إذا جاء الحلال والحرام شددنا في الأسانيد، وإذا جاء الترغيب والترهيب تساهلنا في الأسانيد. قال: وكذلك ما عليه العلماء من العمل بالحديث الضعيف في فضائل الأعمال ليس معناه إثبات الاستحباب بالحديث الذي لا يحتج به، فإن الاستحباب حكم شرعي لا يثبت إلا بدليل شرعي"[3] .

---

[1] صحيح مسلم بشرح النووي 113/1.

[2] قواعد التحديث 118– 119 .

[3] مجموعة الفتاوى 40/18.

والاستحباب حكم شرعي فكيف يثبت بحديث ضعيف، بمعنى ما وجه الفرق بين الواجب والمستحب من حيث عدم صلاحية الحديث الضعيف للاحتجاج به في الواجب والمحرم، وجواز الاحتجاج به في المستحب، والحديث الضعيف لا يثبت به شيء من الأحكام الخمسة، والمراد بالضعيف هنا الضعيف المتروك، ولهذا فرقوا بين الضعيف وقسموه إلى قسمين: ضعيف متروك، وضعيف ليس بمتروك، وهوما يعنيه العلماء من أنه أحب إليهم من القياس ومن آراء الرجال، وهو الذي يستدل به في فضائل الأعمال بالشروط التي وضعها العلماء، أما الضعيف المتروك فإنه لا تصح نسبته للنبيء ﷺ.

قواعد ومسائل تتعلق بالحديث الضعيف

من القواعد التي وضعها العلماء لرواية الحديث الضعيف والاحتجاج به ما يأتي:

1- ألا يقول المحتج قال رسول الله ﷺ بل يقول روي عنه، أو أي صيغة تفيد التمريض، فلا يجزم بنسبة الحديث للنبيء ﷺ بخلاف روايته للصحيح، ومن الصحيح- كما مر- الحسن لغيره، ومن القواعد المتعلقة بالحديث الضعيف التي وضعها العلماء القول بأن الحديث ضعيف الإسناد.

2- ولا يقول الراوي ضعيف المتن، وذلك لأن الحديث قد يكون له طريق أخرى غير الطريق التي فيها ضعف، والضعف يكون في السند وهم الرواة رجال الحديث، والضعف إما في العدالة، وإما في الضبط، وكلاهما تتفاوت فيه درجات الضعف، ولعلماء الحديث مصطلحات في الجرح والتعديل مدارها عدالة الرواة وضبطهم، وإذا وجد راو ضعيف أو أكثر في سند أي حديث فلا يحكم على متن ذلك الحديث بالضعف؛ لأنه قد توجد له طريق أخرى صحيحة، ومن القواعد أن الضعف متوجه للسند، أي: رجال الحديث، والإسناد مما اختصت به هذه الأمة، وإذا ورد حديث وحكم عليه بأنه لا أصل له، أو ليس له أصل، فمعناه لا إسناد له، ولا يلزم من الحكم على الحديث بالضعف بأنه موضوع، فالموضوع له أكثر من مدلول، فأحيانا يذكر ويراد به الحديث المختلق

المكذوب، أي: وضعه صاحبه ونسبه للنبيء ﷺ، وأحيانا يراد به المهمل المتروك من وضع الشيء إذا أهمله .

3- ومن القواعد المتعلقة بالضعيف أنه لا يعارض به الصحيح، بمعنى أن الحكم للصحيح في مختلف الحديث، فإذا تعارض حديثان وكان أحدهما ضعيفا فلا عبرة به، وكذلك الصحيح لا يعل بالضعيف. [1] وفي هذه المسألة أي: عدم معارضة الصحيح بالضعيف مخرج للعديد من مسائل الخلاف بطرح الدليل الضعيف وإثبات الحكم للصحيح، وقد تساهل بعض الفقهاء بعدم اعتبار هذه المسالة فأفتى بما ظهر له من دليل ضعيف، أو من دليل أضعف من دليل آخر فحصل اللبس والاضطراب، ولو اعتبرت هذه القاعدة، وتحرى الفقهاء والمفتون درجة الحديث لما وجد قط تعارض .

هذا والله أعلم وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

الخـاتمـة

البحث في الحديث الضعيف ومعرفته ليس بالأمر الهين؛ لأن الحكم على الحديث بالضعف أحيانا يبعده عن الاستدلال به، فيهمل الحديث، ولهذا تحرى العلماء كل الطرق التي بها يقوى الحديث حرصا منهم على عدم ترك شيء عن رسول الله ﷺ كما تحروا كل الطرق التي بها يضعف، حتى لا ينسب للنبيء ﷺ ما ليس من سنته، وحول هذين الأساسين انقسم علماء الحديث إلى متشدد في التضعيف حتى ضعف أحاديث صحيحة، حرصا منه على عدم نسبة أي حديث إلى النبيء ﷺ، ومتساهل في التصحيح حرصا منه على عدم ترك شيء من سنة النبيء ﷺ ، ومنهم من كان وسطا. فمن تشدد في التضعيف إذا صحح حديثا فعليك به؛ لأنه ما صححه إلا بعد البحث الدقيق عن فقد أسباب الجرح، ومن تساهل في التصحيح إذا ضعف حديثا فعليك به؛ لأنه ما ضعفه إلا لفقد أسباب التعديل، ولهذا كان علم الحديث من أدق العلوم، ورجاله

[1] انظر: قواعد التحديث 121.

اكتسبوا دراية واسعة لمعرفة حال الراوي والمروي، بلغت بهم إلى معرفة رجال كل متن، فلا يفوت عليهم قلب الإسناد فإذا ذكر الرجال عرفوا أحوالهم، وعرفوا شيوخهم وتلاميذهم، وأسباب جرحهم وتعديلهم، كل هذا ليسلم المصدر الثاني من التشريع- الذي حفظه الله بهم- من أن يضاف إليه ما ليس منه، أو يحذف منه ما هو منه، ليطمئن المسلم بجهودهم على صحة ما نسبوه للنبيءﷺ وما أهملوه وحكموا بوضعه. وفي هذا البحث شيء من جهودهم في بيان معنى الحديث الضعيف والاحتجاج به جاءت مختصرة؛ لأن مثل هذا البحث لا يسع لمعشار قول واحد منهم في جانب من جوانب الاحتجاج بالحديث الضعيف، نظرا لتحديد صفحات البحث، وما ذكر في هذا البحث لا يعدو أن يكون مدخلا لدراسة هذا الجانب والله الموفق.

المصادر والمراجع

أولا: القرآن الكريم

ثانيا: المدونات الحديثية

- صحيح البخاري الجامع الصحيح المسند في حديث رسول الله ﷺ وسننه وأيامه لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري ت 256 هـ. ط . دار التقوى للتراث القاهرة الطبعة الأولى 1421هـ . 2001م.
- صحيح مسلم لأبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري ت 261 هـ. ط دار الحديث القاهرة 1422هـ- 2002 م .

ثالثا: شروح الحديث

- صحيح مسلم بشرح النووي " المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج " للإمام أبي زكرياء يحيى بن شرف النووي الدمشقي ت 676هـ. ط دار الفكر 1424هـ-2004م.
- فتح البارئ شرح صحيح البخاري للإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ت852 هـ. ط دار الكتب العلمية بيروت الطبعة الثالثة 1429هـ-1999م.

رابعا: الكتب الحديثية

- تهذيب التهذيب للإمام الحافظ شهاب الدين أحمد بن علي الشهير بابن حجر العسقلاني ت773 هـ ط. دار المعرفة بيروت الطبعة الأولى 1417هـ-1996م.
- سلسلة الدراسات الحديثية للدكتور محمد بن عمر بن سالم بازمول ط. دار الإمام أحمد الطبعة الأولى 1429هـ-2007 م
- علوم الحديث لابن الصلاح أبي عمرو عثمان بن عبد الرحمن ت 643 هـ ط دار الفكر بيروت لبنان1425 هـ-2004 م.

- فتح المغيث شرح ألفية الحديث لشمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي ت 902هـ . ط. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. الطبعة الأولى 1403هـ.
- قواعد التحديث من فنون مصطلح الحديث لمحمد جمال الدين القاسمي. ط. دار الكتب العلمية. بيروت.
- مجموعة الفتاوى لشيخ الإسلام تقي الدين أحمد بن تيمية الحراني ت هـ728. ط. دار الوفاء. القاهرة. الطبعة الثانية1421هـ-2001 م.
- مقدمة ابن الصلاح معرفة أنواع علوم الحديث يعرف بمقدمة ابن الصلاح لأبي عمرو بن عبد الرحمن الشهرزوري المعروف بابن الصلاح ت643هـ ط. دار الفكر1406هـ-1986م.
- نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر للإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ت852هـ. ط. الفرقان. القاهرة. الطبعة الأولى 1420هـ – 2009م.

د. نور الدين سالم ارحومة قريبع
كلية التربية / جامعة المرقب

المقدمة:

يتناول البحث موضوع الخيال عند الفيلسوف والأديب الفرنسي جان بول سارتر (1905-1982) وهو من الموضوعات ذات الأهمية في البحث المعرفي الإنساني خصوصا بعد ما أيقن الفلاسفة أهمية الخيال في العملية الإبداعية عند الإنسان. فقد لاحظ سارتر أن الفلاسفة والدارسين السابقين عليه عندما درسوا طبيعة الخيال، التفتوا إلى الصورة الخيالية ولم يوجهوا عنايتهم إلى فعل الخيال في ذاته، فذهبوا إلى القول بأن الصورة الخيالية لشيء ما لا تختلف عن الإحساس به، فصورة المثلث، أو الدائرة أو الأشجار لا تختلف عن الإحساس بها جميعاً، ومادام الإحساس والإدراك الحسي أبعد الأشياء عن العقل والإدراك العقلي عند هؤلاء الفلاسفة، وهكذا الأمر بالنسبة للصورة الخيالية، وإذا كان الإحساس والإدراك الحسي يعوقان النفس عن الإدراك العقلي الصحيح فكذلك تفعل صور الخيال بالنسبة لأفعال التفكير.

ويمكن تحديد إشكالية البحث في عدد من الأسئلة لعل أبرزها- ما هو مفهوم الخيال عند سارتر؟ وما الفرق بين الإدراك والخيال؟ وإذا كان التخيل هو نوع من الوعي بموضوع "غائب" أو "عدم" فماهي العناصر التي يتكون منها التخيل؟ وماهي العلاقة بين المدرك والمتخيل؟ واذا كانت الصورة ليست انعكاساً للوعي وإنما هي نتاج لفعل من أفعاله، فما هي طبيعة العلاقة الذهنية بين الصورة ومختلف عمليات التفكير والفهم في حياة الإنسان اليومية؟ وهل للخيال دور في عملية الإبداع والتذوق؟ هذه الأسئلة وغيرها هي التي سيحاول البحث الإجابة عنها من خلال المباحث التالية:

المبحث الأول: مفهوم الخيال.

المبحث الثاني: الصورة والخيال وعلاقتها بالوعي.

المحث الثالث: دور الخيال في عملية الإبداع والتذوق.

أما الخاتمة فقد تضمنت ما توصل إليه البحث من آراء وأفكار ونتائج تخدم موضوع البحث.

وقد اعتمد البحث على عدد من المصادر والمراجع العربية والأجنبية المتعلقة به.

مفهوم الخيال:

يعد التخيل، بصفة عامة القدرة على تكوين الصورة الذهنية أو المفاهيم الأخرى التي تتصل مباشرة بالإحساس، ولكن رغم الاستعمال الشائع للفظ فإن الفلاسفة من أرسطو إلى كانط[1] عدوه ذا صلة بالمعرفة أو الرؤيا.

وإذا أردنا أن نرجع إلى أصل لفظة التخيل فإننا نجد أن كلمة التخيل ذات صلة بالإبداع، الأمر الذي غاب عن استعمال أرسطو للكلمة اليونانية، وهي أيضا مثل الحركة والإحساس ما عدا اللمس – فيما يخص بعض الحيوانات وليس جميعها.

فالتخيل قد اشتق من الإحساس، ولكنه لا يماثل الإحساس نفسه[2]، كما ينظر إليه على أنه الملكة التي يستطيع بها الأدباء أن يؤلفوا صورهم، وهم لا يؤلفونها من الهواء إنما يؤلفونها من إحساسات سابقة لا حصر لها تختزنها عقولهم، وتظل كامنة في مخيلتهم حتى يحين الوقت، فيؤلفوا منها الصورة التي يريدونها صورة تصبح لهم؛ لأنها من عملهم وخلقهم، والخيال عند الأدباء يقوم على شيئين: دعوة المحسوسات والمدركات

---

(1) كانط: فيلسوف ألماني (1724–1804م) من مؤلفاته: نقد العقل المحض. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، ص580.

(2) رمضان الصباغ، فلسفة الفن عند سارتر وتأثير الماركسية عليها، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، ط/ الأولى، 1998م، ص78–79.

ثم بناؤها من جديد، ومن هنا كان الخيال يفترق عن غرض محدود هو محاولة معرفة الحقيقة، بل يعمد إلى التغيير في هذه العناصر غير مقتنع بعلاقاتها[1].

إن قوة ثراء المعنى في الموضوع الجمالي، ولا محدوديته إنما يتصل اتصالا مباشرا مع المتخيل الذي يستحيل حضورا عبر الكيان المادي الحسي للموضوع الجمالي متجاوزا إياه، وفي الوقت ذاته فإن المتلقي لا يقف بحدود مسلماته الإدراكية التنظيمية إزاء الموضوع الجمالي، إنما يكون مستقبلا فاعلا عبر مادياته التخيلية[2].

إذن وحدة الموضوع الجمالي تكمن في تكاملية وظيفة هذين العنصرين "المدرك الحسي والمتخيل" اللذين يكمل بعضهما الآخر، وهذا ما سنعرج إليه بالتفصيل من خلال مفهوم التخيل عند سارتر.

مفهوم الخيال عند سارتر:

كانت أول عناية سارتر بالخيال في كتابه "الخيال" عام 1936م، وقد وجه في هذا الكتاب نقد للنظريات السيكولوجية، وفضل عليها منهج هوسرل الفينومينولوجي الذي وضح فيه أنه لا بد للخيال من أن يتعلق بموضوع، ثم مضى سارتر في كتابه الخيال، في تحليل الوعي الخيالي وحياة التأمل الجمالي والكشف عن طبيعة وجود العمل الفني. حيث يرى أن "التخيل هو فعل تكوين صورة عن أشياء أو أشخاص، فحين تكون لنا صورة عن (Pierre) فإن بيار هو موضوع الوعي الحاضر، ولذا يمكن إعطاء وصف لهذا الموضوع كما يبدو في الصورة كما هو كائن"[3].

التخيل إذن هو نوع من الوعي بموضوع غائب أو عدم. وهكذا فإن "الصورة عند

---

(1) أميرة حلمي مطر، فلسفة الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1973م، ص108.

(2) علي شناوي آل وادي، فلسفة الفن وعلم الجمال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط1، 2012م، ص117.

(3) Jean Paul Sarter, I"imaginaire Gallimard, Paris, 1949, p.17.

سارتر تتضمن سلبا مزدوجا: من حيث أولا هي إعدام للعالم طالما أن العالم الذي تصوره ليس هو العالم الفعلي، وثانيا إعدام لذاتها لأنها عملية نفسية عينية ممتلئة"[1].

كما أن الخيال ليس إلا علاقة الوعي بشيء أو بموضوع خارجه، وتتضح هذه العلاقة بشكل أوضح إذا ما تناولناها بالنسبة للإدراك، فإذا تصادف مثلا ووقع أمام بصري كرسي فأدركته، فإني في هذه الحالة لا أجزم بأن صورته بهذا الكرسي، وبالمثل ينبغي أن يكون الحال كذلك بالنسبة للخيال، فإذا تخيلت كرسيا فلن يختلف الأمر، إذ سوف يتعلق وعيي بشيء خارجه ولكن بطريقة مختلفة عن طريق الإدراك، ذلك لأن الصورة الخيالية ليست سوى علاقة بموضوع معين كأن يكون كرسيا أو شجرة أو زيدا من الناس[2].

عند تطبيق سارتر للمنهج الوصفي الظاهر الذي اقتبسه من هوسرل في دراسة قام بها عن المخيلة والخيال فقد نقد كل النظريات الفلسفية الميتافيزيقية السابقة، عند ديكارت وليبنتز[3]، والنظريات التجريبية عند هيوم[4]، والذي يعيبه سارتر على كل هذه النظريات أنها بدأت من وجهات نظر "أولية" عن صورة المخيلة، جعلت من هذه الصورة أشياء لكنها أقل من الأشياء الواقعية"[5]. "فإذا كان الفلاسفة التجريبيون قد جعلوا الصورة

---

(1) حسن حماد، الخيال اليوتوبي، دار الكلمة، القاهرة، مصر، ط1، 1999م، ص29.

(2) أميرة حلمي مطر، فلسفة الجمال، مرجع سبق ذكره، ص190.

(3) ليبنتز غوتفريد فيلهام (1646–1716م) فيلسوف ألماني، ومثالي موضوعي، أشهر كتبه "علم الذرات الروحية". وقد جمع في شخصه معرفة عميقة بالرياضيات والفيزياء، وكان أيضا جيولوجيا، وبيولوجيا، ومؤرخا. الموسوعة الفلسفية، إشراف م. روزنتال وب. يودين، ترجمة سمير كرم، دار الطليعة، بيروت، ط9، 2011م، ص409.

(4) ديفيد هيوم، فيلسوف اسكتلندي (1711–1776م)، من أشهر مؤلفاته "رسالة في الطبيعة البشرية"، هيوم، مبحث في الفاهمة البشرية، ترجمة موسى وهبة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص9.

(5) فيليب تودي، دراسة أدبية ضمن جان بول سارتر، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، سارتر،

مجرد صدى باهت للانطباع الحسي وأهملوا دور الوعي في خلق الصورة، فإن سارتر قد فعل العكس تماما أعني أنه ضحى بالصورة على مذبح الوعي وجعلها مجرد حالة من حالات الوعي، وبالتالي فقد ظن أنه حرر الصورة من أصلها الحسي كي يعيدها إلى سجن الوعي"[1].

وفي كتاب "التخيل" يأخذ سارتر على النزعة الوصفية في علم النفس الخلط بين الإدراك والتصور وبين التخيل، وهو خلط يرجع إلى رفضها أن تعزز إلى التخيل ملكة تنظيم وتركيب تجربتنا، وجاء سارتر وقرر أن التخيل نشاطا وفاعلية ذاتية، ويقوم بها الشعور – الشعور المتخيل – ليس مجرد أمر نفسي بل موضوعه الشيء الذي تخيله هو بذاته وشخصه[2].

لقد رأى سارتر أن الفلاسفة وعلماء النفس قد خلطوا بين الإدراك والتخيل، فكلاهما قد فهم على أنه حصول على صور ما في الذهن، والفرق الوحيد بينهما يكمن في النشاط القوي الذي يقدم لإدراكنا، ولكن في مواجهة هذا الرأي أصر سارتر على أن التخيل نشاط للوعي، وأن الموضوع الواقع عليه هذا النشاط القصدي ليس مما ينفصل عن المحتوى السيكولوجي، ولكن ذات الشخص أو الشخص نفسه هو الذي نقول أن لديه صورة ما.

وبناء على ذلك، فإن الصورة لدى سارتر ينتجها التخيل في حالات عدم وجود الموضوع، سواء كان ذلك "عدما" له أم "غيابا" فإن التخيل هو نوع من الوعي بموضوع "غائب" أو "عدم"، والتخيل كما يرى سارتر يتركب من ثلاثة عناصر، فهناك (الفعل،

=عاصفة على العصر، منشورات دار الأدب، بيروت، ط1، 1965م، ص156.

[1] حسن حماد، الخيال اليوتوبي، مرجع سبق ذكره، ص35.

[2] عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلاسفة، ج2، المؤسسة للدراسات والنشر، بيروت، د.ت، ص566.

والموضوع، والمحتوى التمثيلي للموضوع). والفعل هو فعل التفكير في الموضوع، أي هو تفكير في موضوع ما، وليكن المقعد مثلا.

أما الموضوع، فهو المقعد أو أي شيء يحضر في ذهني كموضوع للقصد، ولكن بحيث يكون محض تمثيل المفكر فيه[1]. إن الصورة المتخيلة ليست سوى علاقة الوعي بموضوعه أو هي حدث من أحداث الوعي حيث يقول سارتر: "إن الصورة المتخيلة، ليست سوى أسلوب معين يقدم من خلاله الوعي موضوعا ما إلى ذاته"[2].

فالوعي كما يرى سارتر فعل تلقائي ونشاط إبداعي يتحدد موضوعه من خلال موقعه في العالم ذلك؛ لأن الموضوع يعطي للوعي من خلال الإدراك الحسي والتصور والتخيل.

إذا كان الفن لا واقعيا، والصورة هي صورة لشيء فما العلاقة إذا بين المدرك والمتخيل؟

لقد أقام سارتر تعارضا بين التخيل والإدراك الحسي، ولكنه في الوقت نفسه أشار إلى أن الصورة هي صورة لشيء ما، فالمخيلة "تفترض الإدراك الحسي، وإن كان من شأنها أن ترفضه أو تنكره"، ويضرب سارتر لنا مثلا فيقول: "إن السيمفونية السابعة هي بالتأكيد شيء (لا واقعي) ولكن هذا اللاواقعي لا يمكن أن يتمثل أمامي، اللهم إلا إذا وجدت في إحدى صالات العزف الموسيقي، وكانت أذناي منفتحتين لسماع الأنغام الموسيقية، ولئن كان المتخيل هو بمثابة سلب أو فني مدرك حسي إلا أن المدرك هو الواسطة أو الإرادة المساعدة لقيام التخيل وتحديده"[3]. إذن فعل النفي أو التعديم كما يرى

---

(1) رمضان الصباغ، فلسفة الفن عند سارتر وتأثير الماركسية عليها، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، ط/الأولى، 1998ص 95.

(2) Jean – Paul Sarter, The Psychology of Imagination, trans. Bemard Frechtman, 1, ed, Washington Squar press, New York, 1963, p.7.

(3) رمضان الصباغ، فلسفة الفن عند سارتر، مرجع سبق ذكره، ص110.

سارتر هو المؤسس للصورة المتخيلة.

والعدم بالنسبة لسارتر– هو أساس تجاوز العالم نحو المتخيل وهو التعبير المباشر عن حرية الوعي، فلن يكون ثمة وعي خلاق دون أن يكون قادرا على نفي العالم الواقعي وتجاوزه لتأسيس اللاواقعي أو المتخيل، كما أن المتخيل بالنسبة لسارتر ليس سمة أو خاصية واقعية تميز الوعي الإنساني فحسب، وإنما هو شرط أساس أو جوهر للوعي، فمن غير المعقول في رأيه أن نتصور وعيا لا يدرك الكوجيتو، ومما هو جدير بالذكر أن مفهوم الوعي بوصفه موجودا لذاته، والحرية والعدم كانت هي المفاهيم الأساسية التي أقام عليها سارتر أنطولوجياه في كتابه "الوجود والعدم".

وبذلك يمكن القول إن العلاقة القائمة بين الشيء الواقعي والشيء اللاواقعي، لا يمكن أن تكون مجرد علاقة عرضية حادثة بين "المدرك" و"المتخيل"؛ بل لا بد من أن تكون علاقة ضرورية ثابتة بين علامة ودلالة، أو بين قرينة ومعنى.

إذن فلا موجب لتحويل التعارض القائم بين "الشكل" والمضمون إلى ثنائية جامدة بين "مدرك" و"متخيل"[1].

وهذا يعني أن العدم بالنسبة لسارتر خاصية جوهرية للوعي التخيلي فليس ثمة صورة متخيلة إلا إذا كانت نفيا أو عدما للعالم الواقعي.

الصورة والخيال وعلاقتهما بالوعي:

في سبيل تحديد البنية القصدية والخصائص الجوهرية للصورة أو الوعي الخيالي، لا يفتأ سارتر ينبه على امتداد صفحات كتابه "الخيال والمتخيل" على الطبيعة المتعارضة للإدراك والتخيل باعتبارهما فعلين يحضر بموجبهما "الموضوع" أمام الوعي ويتشكلان انطلاقا من القصدية التي يملأ بها ذلك الموضوع، والتي تمثل أساس تعارضهما

[1] زكريا إبراهيم، فلسفة الفن في الفكر المعاصر، سلسلة دراسات جمالية رقم (1)، دار مصر، 1966، ص196.

وجوهره[1]، وقد انبنى مفهومه للصورة على هذا الاعتبار.

"لن تشير إذن كلمة الصورة إلا إلى علاقة الوعي بالموضوع، وبعبارة أخرى أنها طريقة معينة في ظهور الموضوع أمام الوعي، أو إذا شئنا إنها طريقة معينة يسلكها الوعي لكي يمنح لذاته موضوعا"[2]. وهكذا "إن كلمة صورة تشير وفق هذا السياق إلى نمط من أنماط علاقة الوعي بالموضوع، إنها تعني حالة خاصة من خلالها يستحضر الوعي موضوعا ما إلى ذات"[3].

معنى ذلك أن الصورة ليست شيئا كباقي الأشياء الحسية، وليست معطى وجوديا مستقلا بكينونته ودلالته عن الذات والجوهر المفكر، وإنما هي فعل قصدي للوعي وعلاقة ذهنية ونفسية بين الذات والموضوع الماثل أمامها، تقوم من خلالها بتأمله وتأويله على نحو مغاير، ذلك لأن الظواهر الموضوعية للوجود غير مهيأة في ذاتها للانتظام على أساس معين وغير معطاة في جوهرها بصورة محددة، ولكنها تتوقف على شكل اتجاه الانتباه إليها وطريق الوعي بها[4].

ويتضح ذلك بجلاء من خلال تأمل طرق وعي الذات بالمواضيع المدركة والمتخيلة، إذ في الإدراك يلتقي الوعي بموضوعه وتتكون معرفته به ببطء، لأنه لا ينجلي أبدا إلا عبر سلسلة من المظاهر الجانبية والانعكاسية التي تبدي جانبا منه وتخفي في الوقت ذاته جوانب أخرى غير متناهية، كما هو شأن المكعب مثلا الذي لا يمكن إدراك وجوهه الستة وزواياه الثمانية في وقت واحد[5].

---

(1) Jean Paul Sarter: L'Imagination, op. cit. p.112, 150m 157. I'Imaginaire, op. cit. p.183, 231, 281, 228.

(2) Ibid. p.19, voir aussi p.27, 35, 129, 162, 170, 207.

(3) حسن حماد، الخيال اليوتوبي، مرجع سبق ذكره، ص30.

(4) سارتر، الوجود والعدم، ترجمة عبدالرحمن بدوي، دار الأدب، د.ط، 1993، ص59.

(5) Jean Paul Sarter: L'Imagination,Quadrige,P.U.F,paris,8 eme ed,1981.

وفضلا عن ذلك، يتعرف الوعي الإدراكي على موضوعه انطلاقا من مكوناته المادية وعلائقه الحسية، أي: مجموع الخصائص الفيزيائية والطبيعة والروابط الاجتماعية التي تحكم بنيته ووظيفته، ويشكل التقاء الذات بالموضوع وحضوره الفعلي والواقعي شرطا رئيسا لفعل الإدراك؛ لأن به يخرج الموضوع من العدم ليحل في الوجود[1]، أي أنه يتحول من مستوى الوجود في ذاته الموسوم بالفراغ في الوعي إلى مستوى الوجود لذاته الموسوم بتحقق الوعي بالكينونة، وفي الحالين "يتجاوز موضوع الإدراك الوعي باستمرار"[2]؛ لأنه يظل قائما في المستوى الأول من الوجود، ولا يشوب كينونته أي فقر جوهري.

أما في التخيل، فيكون الوعي معرفته بموضوعه بسرعة وبصورة مجملة، فإذا استدعى الإنسان صورة المكعب مثلا في ذهنه، فإنه يتمثله بوجوهه الستة وزواياه الثمانية في وقت واحد[3]، كما أن الوعي لا يلتقي واقعيا بالصورة (موضوع الوعي الخيالي)، ولكنه يمنحها لذاته على المستوى الذهني وبمعزل عن الوجود الحسي والتحقق العيني لموضوعها، إذ لا يمكن تخيل شيء ماثل في العيان وحاضر في الإدراك في آن واحد، وبالإضافة إلى هذا لا يتحقق تخيل صورة تمثل معطى واقعيا معينا إلا بإسقاط الخصائص الجوهرية والتخلي عن البنيات الطبيعية لموضوعها، ذلك أن رسم صورة إنسان أو تخيلها في الذهن أمر لا يحتاج إلا إلى مظهره الخارجي وملامحه الشخصية، أما علاقاته الاجتماعية وتكوينه البيولوجي ومزاجه الشخصي وغير ذلك من السمات التي تميز كينونته وتحدد واقعيته، فعناصر ليست ضرورية ولا حاجة إليها في عمليتي التصوير أو التخيل، قد يستحضر الرسام أو المتخيل بعضا من ذلك أو كله في فكره

= op. cit. p.21.

(1) Ibid, p.23-24,233.

(2) Jean Paul Sarter: L'Imagination,Quadrige,, p.25.

(3) Ibid. p.22.23.

وصورة ذلك الشخص ماثلة في ذهنه، إلا أنه لا يستطيع أن ينقله كله إلى وعيه الخيالي، لأن الوعي التخيلي لا يأخذ من الموضوع المتخيل إلا بعض خصائصه، ولو حدث أن أخذها كلها لتحول الوعي الذهني من القصد الخيالي إلى القصد الإدراكي.

وهذا يعني أن الوعي التخيلي يظهر لذاته بوصفه وجود خالقا باستمرار للموضوعات، فالتأمل الانعكاسي للوعي التخيلي يكشف من أنه خالق لموضوعه بحرية، وتلقائية تامة، وهذا في رأي سارتر يمثل النظير المتمم لتعريف الوعي التخيلي بأنه يضع موضوعه بوصفه عدما. فنظرا لأن الصورة المتخيلة من تأسيس الوعي، ولأن الوعي يضعها أو يؤسسها بوصفها عدما أو لا وجود فهي تكون مرهونة بتلقائية الوعي ذاته، وهذا يعني أيضا أن الوعي يستطيع دائما أن يخلق صورا متخيلة إراديا.

بالإضافة إلى ذلك، يحتاج موضوع الصورة في وجوده إلى الوعي، ويظل مرتهنا بقصديته الخيالية؛ لأنه معطى غير واقعي، ولا يمكن أن يرتد عن طبيعته وبنيته فيصبح معطى وجوديا وشيئا واقعيا، ولأن ماهيته تتحدد بالنظر إلى الوعي الذي شكله، ومن ثم لا يمكن أن يمتلئ قصديا إلا بما أضفاه الوعي عليه[1].

ويظهر هنا مستوى آخر في الاختلاف الجوهري بين الإدراك والتخيل، ذلك أن الوعي يظل في الإدراك مسبوقا بالوجود الواقعي لموضوعه، بينما يرتهن في التخيل بموضوع لا واقعي ولا يتحقق إلا به، ولذلك أكد سارتر أن التباين بين الإدراك والتخيل – باعتبارهما فعلين قصدين للوعي– يتأتى من الاختلاف الحتمي والجوهري لموادهما وبنيات مواضيعهما وعلاقاتها، واعتبر في هذا السياق أن بنية الصورة وموادها تظل عفوية وموصومة بالنقصان والضعف الجوهريين. يقول: "والحال أنه على النقيض من ذلك، يوجد في الصورة نوع من الفقر الجوهري؛ لأن مختلف عناصرها لا تقيم أي علاقة

(1) Jean Paul Sarter: L'Imagination, op. cit. p.23.27.

مع باقي العالم، ولا تقيم فيما بينها إلا علاقتين أو ثلاثة"[1].

ويقول أيضا: "إن ما يظهر للوعي المتخيل ليس مشابها أبدا لما نراه في الإدراك. فالمادة تضعف في تحولها من وظيفة إلى أخرى، لأني أسقط الكثير من الخصائص، إذ أن ما يشكل في الأخير الأساس الحدسي لصورتي لن يشكل أبدا الأساس الحدسي للإدراك. وظهر من الآن في مادة الصورة ضعفا جوهريا"[2].

ترجع خصائص الفقر والضعف والانحسار التي تحدد البنية القصدية للصورة وتتحكم في جوهرها الحدسي إلى الطبيعة المادية لموضوعها وقيمته الوجودية، فمادة الموضوع المدرك، وليكن زيد مثلا (أو Piérre حسب تسمية سارتر)، تظل ثابتة وقائمة في الوجود، فهو من جهة ذات بيولوجية مكونة من أعضاء جسدية ونحو ذلك، ومن جهة أخرى كائن حاضر في الوجود وحال فيه ولا يمكن نكرانه لمجرد غيابه، أما صورة زيد فمعرضة باستمرار للتغير نظرا للمواد المستخدمة في تشكلها التي لا علاقة لها بتلك التي تحدد حقيقة زيد الواقعي؛ لأنها من طبيعة مخالفة لها على المستويين الوجودي والجوهري، وبالإضافة إلى هذا فصورته قابلة للاستحضار والتمثل في كل الأزمنة والأمكنة، ليس لأنها من مادة مغايرة فحسب، بل وكذلك لأنها انفصلت عن النسق العلائقي الذي كان يحكم شخص زيد ويحدد روابطه الاجتماعية، ولذلك أكد سارتر أن الاختلاف الطبيعي والجوهري بين بنيتي الإدراك والتخيل يجعل من الصورة معطى مفارقا للحس والإدراك.

يقول: "لا يمكن للصورة أبدا أن تتحول إلى مضمون حسي أو أن تتشكل على أساس أي مضمون حسي"[3].

فالضعف الجوهري للبنية القصدية لفعل الوعي بالصورة وفقرها الحدسي يعود

(1) Jean Paul Sarter: L'Imagination, op. cit. p.24.

(2) Jean Paul Sarter: L'Imagination, p.106.

(3) Ibid. p.138.

أساسا إلى فراغها الوجودي وانحلالها من أي علاقة واقعية بالعالم الموضوعي، حيث تظل– بمختلف مستوياتها وتشكيلاتها الذهنية والمادية– خارج الوجود ويستحيل أي تعايش أو تقاطع بينها وبين الواقع الحسي؛ لأن شرط قيامها التحرر من هذا الواقع والانفلات من نظمه وأشيائه، يقول سارتر بهذا الصدد: "رسم صورة معناه تكوين موضوع على هامش كلية الواقع، ومن ثم إبقاء الواقع بعيدا، والتخلص منه، وباختصار إلغاؤه"[1].

فإلغاء الواقع أو نفيه يعد شرطا رئيسا لتشكل الوعي الخيالي، وفعلا ملازما لعملية تكوين الصور الذهنية أو المحاكية؛ لأن به وحده تتحرر الذات المتخيلة (الرسام أو المسرحي أو الشاعر) من الحس، وتتجاوز معطيات الوعي الإدراكي لترى مواضيع أخرى وتبني عوالم مغايرة، فلكي يصور الرسام رأس إنسان، أو ما شابه ذلك، عليه أن يحرر ذهنه أولا من الواقع المادي ويخلص إدراكه من الظواهر المرئية الماثلة أمامه، فيتجه بدل ذلك صوب عالم آخر غير ماثل في الإدراك ولا قائم في الحس، لأن بهذا وحده يمكنه أن يجد الموضوع الذي يقصده خياله ويروم تصويره.

ولا يهم النفي أو الإلغاء الذي يتحدث عنه سارتر ويربطه بخاصية العدم، الوعي الخيالي فحسب، وإنما يتصل بالطبيعة القصدية للوعي الإدراكي أيضا، ذلك لأن كل واحد منهما يستبعد الثاني ويقوضه من أساسه، ولأنه لا يمكن الجمع بين الصورة الخيالية وموضعها الواقعي في لحظة شعورية واحدة، يقول بهذا الصدد: "يترافق تشكيل وعي متخيل... مع إلغاء الوعي الإدراكي والعكس صحيح"[2]. ويقول أيضا: "لا يمكن للواقعي والمتخيل أن يتعايشا في جوهرهما؛ لأن الأمر يتعلق بنوعين من المواضيع والأحاسيس

(1) Jean Paul Sarter: L'Imagination, op. cit. p.. p.352.

(2) Ibid. p.232.

والسلوكيات المتعذرة كليا"[1].

وينطوي تنبيه سارتر على أن النفي أو الإلغاء يعد بنية محددة لجوهر فعلي الإدراك والتخيل على تصور هام وأساس في فلسفته، مفاده أن الوجود والعدم يمثلان قيمتين متلازمتين لكل أنواع الوعي ومؤسستين لمختلف أفعاله الذاتية، وأن الفرق بين الإدراك والتخيل، الواقعي والمتخيل، يكمن في أسبقية أحدهما للآخر، ومدى استمدادهما بينيتهما القصدية من الوجود أو العدم، أي: في قوة تحقق الوجود والعدم في الوعيين الإدراكي والمتخيل، يقول في سياق توضيح هذا التصور والدفاع عنه: "لا يمكن للواقعي أن يرى ويلمس ويشم إلا واقعيا، في حين لا يمكنه أن يفعل إلا في كائن لا واقعي"[2].

و"الملاحظ هنا أن الأساس الذي يستند إليه سارتر في التفرقة بين نمطي الوجود في ذاته، والوجود لذاته هو مقولة العدم. ويستطيع أن يزعم أن هذه المقولة الرئيسية في البناء النسقي لفلسفة سارتر. فهو أيضا يتكئ على نفس المقولة في تفسيره بين عالم الوجود وعالم الأشياء"[3].

معنى ذلك، أن خاصية العدم التي تسم البنية القصدية للصورة، وتجعل منها، أو من أي عمل تخييلي معطى فارغا على المستوى الوجودي وغير ذي صلة واقعية بالعالم المادي، تظل في حاجة لكي يتم الوعي به إلى الوجود لا إلى الإدراك، أي أن اشتغالها الخيالي يستخلص من الوجود ويتوقف عليه، ومثال ذلك: المسرحية، فهي معطى غير واقعي وتقوم بسرد أحداث وحكايات تخيلية إلا أنها لا يمكن أن تعرض إلا في مكان حقيقي وأمام جمهور واقعي، أي أنها تحتاج إلى الوجود لكي تنجز وتتلقى ولكنها – مع ذلك – لا يمكنها أن تؤثر إلا في كائنات لا واقعية، أي أن فعلها الجمالي لا يتحقق إلا

(1) Ibid. p.282.

(2) Jean Paul Sarter: L'Imagination, op. cit. p.263.

(3) حسن حماد، الخيال اليوتوبي، مرجع سبق ذكره، ص26.

في اللحظة التي يتحرر فيها الجمهور من وعيه الإدراكي ويتخلص من صلاته الشعورية بالواقع ليتابع أحداثها ومشاهدها بوعي خيالي محدد بالخصائص القصدية التي سبق الوقوف عندها، وعكس ذلك لا يحتاج الموضوع الواقعي لكي يدرك إلى الوعي الخيالي، لأن اشتغاله يقوم كما اتضح سلفا على نفي هذا الأخير وإلغائه.

وعليه، إذا كان المتخيل بمثابة سلب للمدرك الحسي وإلغاء له، فإن المدرك يظل مع ذلك "الواسطة أو الأداة المساعدة لقيام "المتخيل" بدوره الأساسي، دون أن يكون في وسع المدرك مع ذلك توجيه المتخيل أو تحديده"(1).

وبناء على ذلك، نبه سارتر على ضرورة التمييز بين ضربين من المشاعر إحداهما حقيقية، والأخرى متخيلة، ذلك أن الاختلاف الطبيعي بين المعطيين الواقعي والمتخيل يقتضي اختلافا في طرق وعي الذات وتفاعلها على المستوى الشعوري معهما، إذ أن مشاعر الخوف والفرح والغضب والحزن والحب وغير ذلك تختلف طبيعيا بالنظر إلى الأساس الوجودي للموضوع الخارجي الذي أثارها إلى حد يستحيل معه وجود ممر من أحدهما إلى الآخر، أو انفعالا للذات أمام موضوع واقعي بمشاعر خيالية، والعكس صحيح، يقول في هذا السياق: "يمكننا التمييز بالنظر إلى التباين الخارق الذي يفصل الموضوع المصور عن الواقع بين قسمين متباعدين من المشاعر هما: المشاعر الحقيقية، والمشاعر المتخيلة، ولا نعني بهذه الأخيرة أنها غير واقعية في ذاتها، بل إنها لا تظهر أبدا إلا في حضرة مواضيع غير واقعية ويكفي ظهور الواقع لكي تختفي بسرعة وتحتاج هذه المشاعر ذات الجوهر المنحط والمهتز والمتشنج إلى العدم لكي توجد"[(2)].

إن الغاية التي ينشد سارتر تحقيقها، والتي توجه تحديده للخصائص الجوهرية للصورة وضوابطها الحدسية التنبيه– خلافا للنظرية الكلاسيكية للخيال– على أن الصورة

---

(1) زكريا إبراهيم، فلسفة الفن، مرجع سبق ذكره، ص197.

(2) Jean Paul Sarter: L'Imagination, op. cit. p.280-281.

ليست انعكاسا للوعي وإنما هي نتاج لفعل من أفعاله، وأن بين المدرك والمتخيل، الواقعي والخيالي توجد بنية قصدية لا تسمح بأي تداخل بينهما على مستويي التشكل والاشتغال؛ لأنهما فعلان متعارضان في طبيعة الوجود لا في درجته.

ومن الجدير بالإشارة أن سارتر ظل يصم الخيال – في سياق تحديد بنيته وجوهره – بالفراغ الوجودي والضعف الحدسي والفقر الجوهري، وانتهى به الأمر إلى الموازاة بين الخيال والعدم، إذ جعل العدم شرطا لتحقق المتخيلات وانبثاقها[1].

وتبرز مواقفه التنقيصية والتشكيكية من الصورة بجلاء في معرض تناوله للدور الذي تقوم به الصور في مختلف الأنشطة الذهنية للإنسان سواء على المستوى الفكري أم على الصعيد الجمالي.

وللوقوف عند أبرز التصورات التي تحكم الوظيفة الذهنية للصورة في الحياة النفسية والشعورية للإنسان كما تحددت في فلسفته، سنتناول تصوره لطبيعة العلاقة الذهنية بين الصورة ومختلف عمليات التفكير والفهم، وللقيمة الوجودية للمعطيات المتخيلة ووظيفتها الجمالية والعرفية في الحياة اليومية للإنسان.

فبخصوص العلاقة الذهنية بين الصورة والتفكير والقيمة الوظيفية للأشكال المتخيلة والعناصر التمثيلية في الأنساق النظرية لا يتوانى سارتر على تأكيد انتفاء أي صلة (سببية أو تكاملية) بين الصورة والفكر؛ لأن كل واحد منهما من طبيعة حدسية مختلفة، ويقوم على بنيات وعناصر متباينة تؤدي إلى الحكم على الموضوع وتمثل قصديته وتأويلها على نحو مغاير.

ولا يعني انتفاء العلاقة بينهما فراغ البنية الفكرية من العناصر التصويرية، كما لا يعني في المقابل فراغ الوعي المتخيل من مكونات معرفية وفكرية؛ لأن الوعي الفكري يوظف الأشكال التمثيلية حينما يريد أن يكون حدسيا، أي: في اللحظة التي يروم فيها

(1) Jean Paul Sarter: L'Imagination. p.359.

بناء تصوراته وتأكيدها بخصوص موضوع ما[1]، كما أن الوعي المتخيل يتضمن بنية معرفية تتشكل من قصديته الخاصة في الحكم على موضوعه والإحساس به، وتظل هذه البنية ذات شكل متخيل؛ لأنها لم تنشأ في مجال فكري خالص ومجرد، بل في مجال الادعاء الخيالي Assertion Imageante[2].

لا ينفصل هذا التصور في عمقه عن أطروحة سارتر المركزية التي دافع فيها عن التباين الجوهري بين مختلف مظاهر الوعي ومستوياته (الإدراك، والتذكر، والخيال، والفهم) ذلك أنه يسعى إلى الفصل بين الصورة باعتبارها وعيا خياليا، والفهم بوصفه وعيا فكريا على مستوى الجوهر الحدسي والبنية القصدية لكل منهما.

ومن ثم، يرى استحالة تماثل الفكرة التي تتضمنها الصورة مع النسق الفكري لموضوعها الواقعي ومحتواه المعرفي، مثلما يستحيل المرء ذاته بالنسبة إلى الرموز والترسيمات التي توظفها الأنساق المفاهيمية والتصورات التجريدية لتمثيل أفكارها ونظرياتها، وتصل درجة هذه الاستحالة إلى حد يتعذر معه وجود ممر ذهبي "يمكن من الارتقاء التدريجي من اللاتأمل إلى الفكر التأملي، أي: من الفكرة باعتبارها صورة إلى الفكرة بوصفها فكرة"[3].

وإذا كان ذلك يعني أن الصورة والتفكير يظلان مستويين من الوعي مختلفين في جوهرهما الحدسي وبنيتهما القصدية، فإنه يعني أيضا أن التصورات تتمظهر بطريقتين ذهنيتين: كتفكير خالص على مستوى التأمل، وكصورة وترسيمات على مستوى اللاتفكير[4]. ففي المستوى الأول لا يتصل الوعي الفكري ولا ينبني الفهم على الرموز

(1) Ibid.. p.235.

(2) Jean Paul Sarter: L'Imagination, pp.187-188.

(3) Ibid. p.224.

(4) Ibid. p.219.

والأشكال المتخيلة، أما في المستوى الثاني فيلازم الترسيم الخيالي الوعي الفكري.

وفي رأيه، تتحدد العلاقة بينهما على أساس الطبيعة النظرية للتصور ومداه التجريدي، فحين تكون التصورات سهلة وواضحة، ولم يبلغ نسقها المفاهيمي درجة عالية من التجريد، لا تحتاج إلى العلامات والرموز والترسيمات الخالية لتمثلها الذهني وفهمها العقلي، أما إذا طغت في التعقيد والتجريد، فيتوزع الفهم آنئذ بين مستويين: فكري وخيالي[1].

وإذا كان المستوى الأول لا يثير أي إشكال بحكم أن عملية الفهم تتحقق فيه بمنأى عن الترسيم والتمثيل، فإن المستوى الثاني يثير إشكالا كبيرا، ويهم خاصة طبيعة العلاقة ونوعها بين البنيتين التفكيرية والتصويرية المرتبطتين بعملية فهم الذات واستيعابها للتصور، كما يهم أيضا أثر العناصر التصويرية في صياغة فهم مستوعب للموضوع النظري ومتمثل لتصوراته.

وبهذا الصدد، يرى سارتر أن الصورة لا توضح الفكرة ولا يمكنها أن تدعمها؛ لأن الفهم فيها يظل مرتبطا ببنيتها القصدية وموجها بالجوهر الحدسي لموضعها، وخصائصه ومحدداته التي وعت بها الذات وسعت إلى تمثيلها بعلامات رمزية أو خطاطة ترسيمية.

دور الخيال في عملية الإبداع والتذوق:

إن دراسة سارتر الجمالية التي تدخل في نطاق الاستطيقا[2] الفينومينولوجية هي تلك الدراسة التي يطبق فيها نظريته في الخيال على الموضوع الجمالي والخبرة الجمالية التي تعد مادتها الرئيسة هي تلك الصفحات القليلة الواردة في القسم الثاني من خاتمة مؤلفه "الخيالي"، فقد رأى سارتر أن تحليله الفينومينولوجي للصورة المتخيلة يمكن أن تحل بعض المشكلات العامة داخل علم الجمال، أما دراسة سارتر للأدب أو الفن والنثر والإبداع فهناك العديد من

---

(1) Ibid. pp.195-196.

(2) الاستطيقا: العلم الذي يدرس الإحساسات والشعور، موسوعة الشروق، المجلد الأول، مرجع سبق ذكره، ص40.

الباحثين من يخرجها أساسا من نطاق علم الجمال بالمعنى الدقيق، فهي دراسة تعد أقرب إلى علم الاجتماع الأدبي منها إلى الجمال[1]. والباحث في تحليلات سارتر الجمالية يمكن أن يكتشف ثلاثة عناصر مترابطة هي: (العمل الفني، وإبداعه، وتذوقه)، ولأن سارتر يفهم طبيعة الإبداع والتذوق من خلال فهم أسلوب وجود العمل الفني، فإننا يمكن أن نبدأ بأسلوب وجود العمل الفني والموضوع الجمالي بوصفه النظير والأمثل للخبرة.

فإلى أي حد يمكن الاستفادة من الوصف الفينومينولوجي للصورة المتخيلة في حل مشكلة وجود العمل الفني؟

ومن هنا يمكن أن نستخلص نتيجة مهمة، وهي أن العمل الفني عند سارتر لا يكون له وجود واقعي خارج الوعي اللهم إلا بوصفه بنية فيزيقية، أما باعتباره موضوعا جماليا فإنه لا يكون له وجود خارج الوعي؛ لأنه في هذه الحالة يكون مقصودا بوصفه صورة متخيلة، أي: بوصفه غير موجود هناك في الخارج، إنه يكون حاضرا فقط في الخيال، والحضور في الخيال هو حضور الغياب أو هو وجود العدم، أي: وجود لا واقعي، ولكن هذا لا يعني أن الموضوع الجمالي يوجد وجودا مثاليا في عالم آخر أو في سماء معقولة مثل ماهيات أفلاطون التي تسبح في عالم المثل (ما وراء الطبيعة)...، وبتعبير أوضح، نقول: إن الموضوع الجمالي هو موضوع متخيل لا واقعي تعمل الأشياء الواقعية وتساعد على إنتاجه في الخيال، أما حقيقته، فهي مفارقة تفلت من الإدراك الحسي ما ندركه حسيا هو العمل الفني الماثل أمامنا، فهذا الموضوع الحسي الحاضر هو مادة مشابهة للموضوع الجمالي. هذه اللاواقعية التي يقول بها جان بول سارتر تنطبق على جميع الفنون، ففنون الرواية والشعر والمسرح والموسيقى، هي أعمال فنية تعمل على إنتاج موضوعات لا واقعية"[2]. فالروائي والشاعر والمسرحي ينشئون بواسطة

---

[1] زكريا إبراهيم، فلسفة الفن في الفكر المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص244.

[2] Jean Paul Sarter: L'Imagination, op. cit. p.242.

ألفاظ شفهية موضوعات لا واقعية، فحتى الممثل يستخدم كل قواه النفسية والجسدية، ليجعل من نفسه شخصية مشابهة للشخصية المتخيلة، وهو هنا وواقعيا يعيش في الشخصية الممثلة، كذلك الشخصية الممثلة لا تكون واقعية في الممثل، أي لا تتحقق فيه. فالفنان لا ينقل صوره الذهنية في إبداعات فنية، بل ينشئ شيئا مشابها لتحقيق الصورة المتخيلة التي تمثل حقيقة الموضوع الجمالي.

إن ما يوجد وجودا فعليا من العمل الفني هو تلك الأصوات التي تصدر من الآلات الموسيقية أو تلك اللوحة من الحجارة في العمل الفني المعماري أو إطار اللوحة وبطانتها، وتلك البقع اللونية والأشكال المرسومة من حيث إنها لها مادة وكثافة ومسافات مكانية. ولكن هذه الأشياء الواقعية تبقى دائما مغايرة للموضوع الجمالي في أسلوب الوجود، وهي تعمل فقط كمماثل له بوصفه صورة متخيلة[1].

وعلى هذا الأساس يصنف سارتر طبيعة الخبرة الجمالية عند المدرك والمتذوق في وحدة واحدة، بوصفها خبرة بموضوع خيالي، فوفقا لهذا التحليل يصبح الإبداع هو القدرة على خلق وسيط مادي يعمل كمماثل لموضوع جمالي متخيل، ويصبح التذوق تأملا لهذا الموضوع المتخيل من خلال هذا الوسيط. فعندما نتأمل لوحة رسم فيها شخص، فإن هذا الشخص هو الموضوع الجمالي، لكن ليس كما رسم في اللوحة، ذلك لأن "الموضوع الجمالي يظهر في اللحظة التي يكابد فيها الوعي تغييرا جذريا، حيث ينتفي فيه العالم ويصير متخيلا"، إذن الموضوع الجمالي هو الصورة المتخيلة التي تكونها عن شخص غائب عنا، لكن ماثلا في موضوع حسي هو اللوحة، هذه اللوحة بخطوطها وألوانها هي التي تربط بين الواقعي واللاواقعي، فالفنان ينشئ من مجموع ما هو واقعي ما يسمح للاواقعي بالظهور. "ببساطة ما يظهر لنا من خلاله هو مجموع لا

[1] جان بول سارتر، ما الأدب، ترجمة محمد غنيمي هلال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1961م، ص68.

واقعي من أشياء جديدة لم أرها، لا يمكن أن نراها لكنها ليست أقل من موضوعات لا واقعية، وموضوعات لا وجود لها في اللوحة، ومجمع هذه الموضوعات اللاواقعية هي التي توصف بالجميلة، أما فيما يخص اللذة الجمالية فهي واقعية، ولكن لا تحصل لذاتها كنتاج للون واقعي، فهي ليست إلا طريقة لتخيل الموضوع اللاواقعي[1].

أو بتعبير أدق يصبح استحضارا لهذا الموضوع المتخيل الغائب، فالحقيقة أن هذا المصطلح الهيدجري أعني "الاستحضار" هو أنسب المصطلحات التي يمكن أن تعبر عن قصد سارتر في وصفه لعملية التأمل الجمالي في خبرة المشاهد التي تحدث على مستوى الخيال[2].

فالموضوع الجمالي هو موضوع لا واقعي يتم تذوقه على مستوى الوعي التخيلي، وتبعا لذلك فإن الموضوع الجمالي لا واقعي من جهة، ولكنه مع ذلك شيء من جهة أخرى.

فالجميل بوصفه تعبيرا عن وحدة ما هو في ذاته– لذاته يكون مؤلفا من عنصرين أحدهما واقعي، والآخر تخيلي، ولهذا فالموضوع الجمالي يكون موجودا وغير موجود في آن واحد، فوجوده كموضوع ظاهر للعيان أو كماثل مادي هو وجود في ذاته، بينما وجوده كموضوع متخيل أو كمعنى هو وجود لذاته. هذا ما عبر عنه سارتر في كتابه "المتخيل" عن هذه الطبيعة المزدوجة حيث أوضح أن العمل الفني مؤلف من مكونين أساسيين أحدهما يتسم بوجود واقعي، وهو المماثل المادي والآخر يتسم بوجود لا واقعي أو متخيل وهو الموضوع الجمالي.

يتضح لنا مما سبق كيف أخذ سارتر في فلسفته الجمالية بالتفسير الذي يرجع الخبرة الجمالية إلى النشاط الخيالي عند الإنسان فاقترب في هذا الرأي مع الفيلسوف الإيطالي بندتو

---

(1) Jean Paul Sarter: L'Imagination, op. cit. p.242.

(2) محمد مندور، الأدب ومذاهبه، دار النهضة للطباعة والنشر، القاهرة،د.ط،1998، ص35.

كروتشه[1]. غير أنه قد أضاف تفسيره الخاص للوسائط المادية التي يتعامل بها الفنان، تلك الوسائط التي سماها بالمماثلات Analogues ويعد مؤلفه "الخيالي" مدخلا إلى فلسفته في الوجود والعدم التي انتهت إلى القول بأن حرية الإنسان في الفعل ليست ثمرة قدرته على إدراك الأشياء على ما هي عليه بقدر ما هي ثمرة قدرته على إدراكها على ما ليست هي عليه. فإن لم يقدر الإنسان على تصور المواقف على نحو آخر مخالف للوضع القائم فإنه لا يقدر بالتالي على التدخل في تغييرها، ومن هنا يظهر لنا ارتباط فلسفته في الحرية وفي الفعل بتفسيره الخيالي للفن، إذ ليست العبرة في رأيه في أن نقبل ما هو معطى لنا، بل العبرة في أن تكون لنا القدرة على تخيل ما هو معطى على نحو مختلف.

ولقد كان لهذه التحليلات الفينومينولوجية للوعي الفني والخبرة الجمالية أبعد الأثر في الفكر الجمالي الذي استلهم المنهج الفينومينولوجي، كما نجده عند رومان إنجاردن الذي عني بدراسة العمل الفني "باعتباره موضوعا تقصد إليه الذات" وميكل دوفرن[2] الذي اتبع فلسفة سارتر وميرلوبونتي في منهجيهما الفينومينولوجي وتأثر بكتابات هيدجر الجمالية في تفسيره للخبرة الجمالية واعتبارها لها كشفا عن كينونة الأشياء، ووجه عناية خاصة إلى البحث عن طبيعة وجود الموضوع الأستطيقي وموضعه الأنطولوجي، وانتهى دوفرون إلى الرأي الذي يأخذ بأن "الموضوع الجمالي متخيل ولكنه في نفس الوقت موضوع مدرك"[3].

الإنسان إذن قوامه حرية، وهو وحده الذي يستطيع أن يضفي المعنى على

---

(1) بندتو كروتشه (1866–1952م) فيلسوف إيطالي من أتباع المدرسة الهيجلية، وله العديد من المؤلفات منها "المادية والتاريخية والاقتصاد الماركسي"، و"المنطق" و"مشاكل في علم الجمال" وغيرها من المؤلفات. إفراج لطفي عبد الله، نظرية كروتشة الجمالية، د.ط، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، 2011م، ص12–13.

(2) Mikel Dufrenne, Phenomenologie de I'expérience esthétique, vol.2, 1953, p.103.

(3) أميرة حلمي مطر، فلسفة الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1984م، ص186.

الموجودات، ولكنه حرية مطلقة لا ضابط وراءها ولا نظام ولا أساس؛ لأن الوعي لا يثبت على حال. والوعي الإنساني وإن كان وجودا في العالم على حد قول الفيلسوف الوجودي هيدجر إلا أن الوعي في الفن يتعلق دائما بالخيال. وقد وضع سارتر هذه الفكرة في كتاب الخيال، حيث وجه نقدا للنظريات السيكولوجية وفضل عليها منهج هوسرل الفينومولوجي الذي وضح فيه أنه لا بد للخيال من أن يتعلق بموضوع، ثم مضى سارتر في تحليله للخيال الفني بهدف الكشف عن طبيعة العمل الفني والتذوق الجمالي.

يصف سارتر الخيال بالتلقائية لأنه منبثق قادر على خلق الجديد، حيث يؤكد سارتر ذلك قائلا: "إن وعي الصورة المتخيلة ليس قطعة خشب جامدة تطفو فوق سطح الماء، إنما هو موجة بين الأمواج"[1]. وذلك يدل على الحرية والتلقائية التي يتميز بها الوعي التخيلي، إنه الوعي الخلاق، فهو مختلف في ذلك عن الإدراك؛ لأن الإدراك يتلقى الموضوعات الخارجية ويخضع لها، إنه محدود بها. إن إدراك الشيء هو في النهاية حصيلة الزوايا المختلفة التي تظهر لي، أما بالنسبة لعمل الخيال فإنني إذا حاولت أن أستمر في ملاحظتي فعبثا وهيهات أن أصل إلى إضافة جديدة؛ لأن المتخيل يعطي للوعي دفعة واحدة، وأحصل منه على لمحات، إذ تتم لي معرفته دفعة واحدة، في حين أنني عندما أجعله موضوعا لإدراكي فالأمر يختلف لأنني أسير في الإدراك سيرا تقدميا، وهذا يحدث في حالة التخيل لأنني أقف عند رؤية واحدة تنتهي بالسكون. ويمكن أن نجمل موقف سارتر في هذا الصدد في عبارة واحدة هي أن العمل الفني هو موضوع فيزيقي يقصد موضوع جمالي بوصفه صورة متخيلة. وعلى ذلك فإن كلمة الخيال في الأدب تدخل ضمن استعمالات مختلفة، فهي قد تطلق إطلاقا واسعا على القوة التأليفية عند الأديب في عمل كبير من أعماله بحيث تشمل العمل كله، فإذا كانت رواية مسرحية كان "الخيال" هيكلها العام وشخوصها أفعالها وأقوالها وما يجري في أثناء ذلك من حركة

(1) Jean – Paul Sarter, The Psychology of Imagination. P.17.

وصراع ودوافع بشرية مختلفة. فالخيال إذن جوهر الأدب وهو ليس زينة كزينة الحلي والرياش، وإن من أخطر الأشياء على الأديب أن يستعمله وشيا وتطريزا لأدبه، وأن يصبح كالأصداف التي تغر البصر ببريقها دون أن تفضي إلى رمز أو دلالة تؤديها.

وبوجه عام نلاحظ أن سارتر قد اهتم في مؤلفاته الممثلة للمرحلة الأولى من مراحل تطوره الفكري، والتي تشمل "التخيل" و"المتخيل"، و"الوجود والعدم" بالتأكيد على التعارض والانفصال بين العالم الواقعي والعالم اللاواقعي أو المتخيل، والإعلاء من شأن هذا العالم الأخير بوصفه الوحيد القادر على إعطاء تبرير للعالم ولو في شكل خلق جمالي أو قيمة جمالية، كما أنه العالم الذي يستطيع الإنسان من خلاله أن يجد تبريرا لوجوده بأن يكون خالقا لأعمال فنية أو متذوقا لها.

الخاتمة

من خلال ما تم عرضه من آراء وأفكار حول مفهوم الخيال عند سارتر يمكن استخلاص جملة من النتائج لعل أهمها ما يلي:

– ان العلاقة بين الشيء الواقعي والشيء اللاواقعي، لا يمكن أن تكون مجرد علاقة عرضية حادثة بين "المدرك" و"المتخيل" بل لا بد أن تكون علاقة ضرورية ثابتة بين علامة ودلالة، أو بين قرية ومعنى.

– أكد سارتر أن التباين بين الإدراك والتخيل– باعتبارهما فعلين قصديين للوعي– يتأتى من الاختلاف لحتمي والجوهري لموادهما وبنيات مواضيعهما وعلاقاتها، واعتبر في هذا السياق أن بنية الصورة وموادها تظل عفوية وموصومة بالنقصان والضعف الجوهريين.

– نبه سارتر على ضرورة التميز بين ضربين من المشاعر أحدهما حقيقية والأخرى متخيلة، ذلك أن الاختلاف الطبيعي بين المعطيين الواقعي والمتخيل يقتضي اختلافا في طرق وعي الذات وتفاعلها على المستوى الشعوري معهما، إذ أن مشاعر الخوف والفرح والغضب والحزن والحب وغير ذلك، تختلف طبيعياً بالنظر إلى الأساس الوجودي للموضوع الخارجي الذي أثارها، إلى حد يستحيل وجود ممر من أحدهما إلى الآخر.

– يصنف سارتر طبيعة الخبرة الجمالية عند المدرك والمتذوق في وحدة واحدة، بوصفها خبرة بموضوع خيالي، فوفقاً لهذا التحليل يصبح الإبداع هو القدرة على خلق وسيط مادي يعمل كمماثل لموضوع جمالي متخيل، ويصبح التذوق تأملاً لهذا الموضوع المتخيل من خلال هذا الوسيط.

– لقد أخذ سارتر في فلسفته الجمالية بالتفسير الذي يُرجع الخبرة الجمالية إلى النشاط الخيالي عند الإنسان، فاقترب في هذا الرأي من الفيلسوف الإيطالي بندتو كروتشه، غير أنه أضاف تفسيره الخاص للوسائط المادية التي يتعامل بها الفنان تلك الوسائط التي سماها بالمماثلات.

– يتضح لنا أن سارتر يؤكد أنه لكي يتخيل الوعي يجب أن يكون حرا، وهذه الحرية يجب أن تكون قادرة على تعريف ذاتها بالوجود في العالم ومن ثم فاللاواقعي الذي هو عدم ثنائي أو مضاعف فهو عدم لذاته في علاقته بالعالم وعدم للعالم بعلاقته لذاته يجب أن يكون دائما مؤسسا على خلفية أو أرضية العالم الذي ينفيه، لأنه يكون حرا يشكل مفارق للعالم الواقعي ومتجاوزا له نحو اللاواقعي من خلال نفي العالم أو تعديمه، ومما هو جدير بالذكر أن مفهوم الوعي بوصفه موجودا – لذاته، والحرية والعدم كانت هي المفاهيم الأساسية التي أقام عليها سارتر أنطولوجياه في كتابه الأساس الوجود والعدم، كما أن التخيل هو بالنسبة لسارتر شرط أساس أو جوهري للوعي فمن غير المعقول في رأيه أن نتصور وعيا غير قادر على التخيل.

ثبت المصادر والمراجع:

أولا: المصادر العربية:

1. جان بول سارتر، التخيل، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، د.
2. جان بول سارتر، الوجود والعدم، ترجمة عبد الرحمن بدوي، دار الآداب، د.ط، 1943.
3. جان بول سارتر، ما الأدب؟ ترجمة محمد غنيمي هلال، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط.

ثانيا: المراجع العربية:

1. أحمد عبد الحليم عطية، الفكر المعاصر، سلسلة أوراق فلسفية "سارتر والفكر العربي المعاصر"، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2011م.
2. أفراح لطفي عبد الله، نظرية كروتشة الجمالية، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، 2011م.
3. أميرة حلمي مطر، فلسفة الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1973م
4. أميرة حلمي مطر فلسفة الجمال نشأتها وتطورها، دار الثقافة للنشر د.ط، د.ت.
5. حسن حماد، الخيال اليوتوبي، دار الكلمة، القاهرة، مصر، ط1، 1999م.
6. رمضان الصباغ، فلسفة الفن عند سارتر وتأثير الماركسية عليها، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1998م.
7. زكريا إبراهيم، فلسفة الفن في الفكر المعاصر، مكتبة مصر للنشر والطباعة، سلسة دراسات جمالية رقم(1) دار مصر1966.
8. سعيد توفيق، الخبرة الجمالية، دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1992.
9. العربي الذهبي، شعريات المتخيل، المدارس، الدار البيضاء، ط1، 200

10. علي شناوي آل وادي، فلسفة الفن وعلم الجمال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، مؤسسة دار الصادق الثقافي، ط1، 2012م.
11. علي محمد هادي، الخيال في الفلسفة والأدب والمسرح، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، د.ت.
12. عماد فوزي شعيبي، الخيال ونقد العلم عند جاستون، باشلار، دار طلاس، سوريا، ط1، 1999
13. مجاهد عبد المنعم مجاهد، دراسات في علم الجمال، دار الثقافة، د.ط، د.ت.
14. محمد مندور، الأدب ومذاهبه، دار النهضة للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 1998م.
15. فليب تودي، دراسة أدبية ضمن جان بول سارتر، ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد، سارتر عاصفة على العصر، منشورات دار الأدب، بيروت، ط1،1965م.
16. وليم راي، المعنى الأدبي من الظاهراتية إلى التفكيكية، ترجمة يونيل يوسف عزيز، بغداد، دار المأمون،1978.

ثالثاً: المعاجم والموسوعات:

1. عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، الجزء الثاني، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

رابعا: المصادر والمراجع الأجنبية:

المصادر الأجنبية:

(1) Sartre (Jean – Paul) L'Etre et le Néant،Paris ،Gallimard، 1943.
(2) Jean Paul Sartre،I'imaginaire Gallimard،Paris،1949.
(3) Jean- paul Sartre،the psychology of Imagination ،trans .Bernard Frechtman،1 .ed، Washington Squar prsse، New York،1962 .

المراجع الأجنبية:

(4) Mikel Dufrenne،Phenomenologie de l'expérience esthétique،vol.2،1953.

د. علي محمد علي ناجي

الجامعة الأسمريَّة ـ كليَّة العلوم الشرعيَّة بمسلاتة

مقدِّمة:

الحمدُ لله، والصلاةُ والسَّلامُ على رسول الله، وعلى آلهِ وصحبهِ ومَن والاه، وبعدُ،،،

فلم يخصِّص النُّحاة للموصولات الحرفية باباً أو فصلاً خاصّاً بها، بل تعرَّضوا لذكرها على هامش الموصولات الاسميَّة، فهذا ابن مالكٍ يكتفي بالإشارة إليها في قوله[1]:

مَوصُولُ الاَسْماءِ الَّذِي الأُنْثَى الَّتِي وَاليا إذَا مَا ثُنِّيا لاَ تُثْبِتِ

فقد صرَّح بذكر الموصولات الاسميَّة وحصَرَها بالعدِّ، مُحترِزاً من الحرفيَّة بقوله: "موصول الأسماء ..."؛ لأنَّها ليست من المعارف، وقد ذكر بعض شُرَّاح الألفية أنَّ ابن مالك لم يتعرَّض لها في موضعٍ خاصٍّ بها من حيث هي موصولة، بل ذكرها في مواضع متفرِّقة من حيث لها أحكام أُخَر[2]. وهو في هذا الصَّنيع تابعٌ لسابقيه من النُّحاة، فهم ـ أيضاً ـ لم يفردوها بموضع مستقلٍ في كتبهم التي حوت أبواب النَّحو، فـ(أنْ) ـ مثلاً ـ انصبَّ الاهتمام على كونها من نواصب المضارع، ولم يبيِّن كثير من النحاة أنَّها من الموصولات الحرفيَّة، وبيَّنها بعضهم بإشارات عابرة كصنيع ابن مالك في الألفية، أمَّا في كتب معاني الحروف فقد تفرَّقت فيها الموصولاتُ الحرفية حسب التقسيم الذي سار عليه المؤلِّف، حيث سار بعضهم على ترتيب الحروف ألفبائياً[3]، وقسَّمها بعضهم أحادياً وثنائاً وثلاثياً... الخ[4]. وقد اطَّلعتُ على كثير من الكتب والبحوث والدِّراسات الحديثة

---

[1] ألفية ابن مالك: ص16.

[2] انظر: المقاصد الشافية للشاطبي: 425/1.

[3] وهو صنيع المالقي في كتابه رصف المباني، وتبعه ابنُ هشام في مغني اللبيب.

[4] وهو تقسيم الرُّمَّاني في كتابه معاني الحروف، وتبعه المرادي في كتاب الجنى الداني.

فلم أجد ـ فيما اطَّلعتُ عليه ـ مَن درسها دراسة مستقلَّة، فرأيتُ ـ تعميماً للفائدة ـ أنْ أجمع شتاتها في بحث مختصر، يبيِّنُ عددها، وأحكامها، ومعانيها، والخلافات النحويَّة المتعلِّقة بها. وسأقسم البحث إلى مقدِّمة، وتمهيد، ومبحثين يشتملان على مطالب: المبحث الأوَّل/ الموصولات الحرفيَّة العاملة، المبحث الثَّاني/ الموصولات الحرفيَّة غير العاملة. وسيكون البحثُ مشفوعاً بخاتمة، وبفهرس للمصادر والمراجع. سائلاً اللهَ أنْ ينفعَ به.

تمهيـــد:

أوَّلاً: الموصولُ لغةً واصطلاحاً:

الموصول في اللغة ضدُّ المفصول والمقطوع، قال ابن سيده: "الوصل خلاف الفصل، وصَلَ الشَّيْءَ بالشَّيْءِ وصْلاً، وصِلَةً، وصُلَةً، الأخيرة عن ابن جِنِّي... ووصَّلَه، كلاهما: لأمَه، وفي التنزيل: ﴿وَلَقَدْ وَصَّلْنَا لَهُمُ الْقَوْلَ﴾[1]،... واتَّصل الشَّيْءُ بالشَّيْءِ: لم ينقطعْ..."[2]. وإلى هذا المعنى ذهب ابنُ منظور، فقال: "وصَلْتُ الشَّيْءَ وصْلاً وصِلَةً، والوصل ضدُّ الهُجران ... واتَّصل الشَّيْءُ بالشَّيْءِ: لم ينقطعْ ..."[3].

أمّا الموصول في الاصطلاح فهو الكلمة التي تفتقر لما بعدها في الدلالة على معنى الاسم، قال الشريف الجرجانيُّ: "الموصول ما لا يكون جزءاً تامّاً إلاَّ بصِلَةٍ وعائدٍ"[4]. وقال الشاطبيُّ: "الموصول عبارة عن الكلمة التي تفتقر في دلالتها على معنى الاسم التَّامِّ إلى ما يتَّصل بها، فتستقلّ حينئذٍ دلالتها عليه، وتصير في معنى الأسماء المستقلَّة بالدلالة"[5]. والموصول على نوعين: حرفيٍّ، واسميٍّ، فأمّا الموصولات

---

[1] القصص: من الآية 51.

[2] المحكم والمحيط الأعظم: 374/8.

[3] لسان العرب: مادة (وصل).

[4] التعريفات: ص233.

[5] المقاصد الشافية: 425/1.

الاسمية فهي: الذي والتي وفروعهما، وتفتقر إلى جملة صلة بعدها وعائدٍ، وقد خصص النحاة لها باباً مستقلاً فصَّلوا فيه كلَّ ما يتعلَّق بـها من أحكام، أمّا الموصـول الحرفـيُّ ـ موضوع بحثنا ـ

فهو: "ما أُوِّلَ مع ما يليه بمصدر، ولم يحتج إلى عائد"[1]. وحَدَّه أبو حيَّان بقوله: "هو ما ينسبك منه ومن صلته مصدرٌ"[2]، ولذلك درَجَ بعض النحاة على تسميته بالمصدر المسبوك. والنوعان يشتركان في الافتقار لجملة الصلة؛ ليكونا مع ما بعدهما في معنى الاسم التامِّ، ويفترقان في اشتراط العائد مع الموصولات الاسمية، وعدم احتياج الحرفية إليه[3]؛ وذلك لأنَّ الحرف لعدم استقلاله بالمفهومية لا يصلح عَودُ الضمير إليه[4].

ثانياً: عِدَّتُها:

اختلف النحاة في عدد الموصولات الحرفية، على النحو الآتي:

1 ـ ذكـر ابـن جِنِّـي[5] أنَّهـا ثلاثـة أحـرف، هـي: أنَّ، وأنْ، ومـا المصـدريَّة ، وتبعـه الثمانيني، والضرير، والأصفهاني، والعكبريُّ[6]، في شروحهم على كتاب اللمع. وفصَّل أبوحيَّان فذكر أنَّ المُتَّفق على حرفيَّته ومصدريَّته ثلاثة أحرف، هي: أنْ، وكي، وأنَّ[7].

---

[1] حدود النحو للأبَّذي: ص54.

[2] ارتشاف الضَّرَب: 991/2..

[3] انظر: توضيح المقاصد والمسالك، للمرادي: 417/1.

[4] انظر: جامع العلوم في اصطلاحات الفنون للقاضي نكري: 263/3.

[5] انظر: اللمع: ص113.

[6] انظر: شرح اللمع، للثمانيني: 895/2، وشرح اللمع في النحو، للضرير: ص236، وشرح اللمع، للأصفهاني: ص765، 766، والمُتَّبع في شرح اللمع، للعكبري: 652/2.

[7] انظر: الارتشاف: 991/2.

2 ـ ذهب أبو علي الشلوبين، وابن عصفور[1] إلى أنَّها أربعة أحرف هي: أنْ، وأنَّ، وما، وكي، المصدريَّات.

3 ـ ذهب ابنُ الناظم إلى أنَّها أربعة أحرف، هي: أنْ، ومَا، وكي، ولو، ولم يذكر أنَّ[2].

4 ـ ذهب ابنُ مالك، والمرادي، وابن عقيل، والشاطبي، والسيوطي[3]، إلى أنَّها خمسة أحرف هي: أنْ، وأنَّ، وما، وكي، ولو، ورجَّحه الصبَّان[4]. قال الخضريُّ[5]: "نظمها السندوبيُّ فقال:

وهاك حروفاً بالمصادر أُوِّلَتْ وذِكْرِي لها خمساً أصحُّ كما روَوْا

وها هي أنْ بالفتح أنَّ مُشدَّداً وزِيْدَ عليها كي فخذها ومَا ولَو".

5 ـ ذهب ابن هشام، والشيخ خالد الأزهري، والأشموني، وابن طولون[6]، إلى أنَّها ستة أحرف هي: أنْ، وأنَّ، وما، وكي، ولو، والَّذي.

6 ـ ذهب سعيد الأفغاني، والغلاييني، وعباس حسن[7]، من المحدَثين إلى أنَّها ستة، ولكنَّهم أسقطوا (الَّذي)، وزادوا همزة التسوية. وسأفصِّل الكلام في كلِّ حرف منها في المبحثين الآتيين:

---

(1) انظر: التوطئة، للشلوبين: ص169، وشرح الجمل، لابن عصفور: 106/1.

(2) انظر: شرحه على الألفية: ص81.

(3) انظر: شرح الكافية الشافية، لابن مالك: 127/1، 128، وتوضيح المقاصد، للمرادي: 417/1 ـ 419، وشرح ابن عقيل: 138/1 ـ 141، والمقاصد الشافية، للشاطبي: 425/1، والبهجة المرضية في شرح الألفية، للسيوطي: ص93.

(4) انظر: حاشية الصبَّان: 279/1.

(5) حاشية الخضري على شرح ابن عقيل: 97/1.

(6) انظر: أوضح المسالك، لابن هشام: 125/1، وشرح التصريح، للأزهري: 148/1، وشرح الأشموني: 234/1، وشرح ابن طولون على الألفية: 139/1.

(7) انظر: الموجز في قواعد اللغة العربية، لسعيد الأفغاني: ص400، وجامع الدروس العربية،

المبحثُ الأوَّلُ: الأحرفُ الموصولةُ العاملةُ

المطلبُ الأوَّلُ: (أنْ) الموصولة المصدريَّة:

1 ـ عملُها: هي موصول حرفيٌّ، وأصل الحروف المصدريَّة، وأُمُّ بابها[1]؛ مختصَّة بالدخول على الفعل، فتعمل في المضارع النصب[2]، وتخلِّصه للاستقبال، والأصل فيها أنْ تجزمه؛ لأنَّ الجزم أصلٌ في الأفعال، وهو نظير الجرِّ في الأسماء، فلا تعمل (أنْ) النَّصب إلاَّ لشبهها بما يعملُه من نواصب الأسماء: وهو (أنَّ)، ولولا هذا الشبه لما عملت النَّصب[3]. وقد حصر العكبريُّ وجوه الشَّبه بين (أنْ) النَّاصبة للفعل المضارع و(أنَّ) النَّاصبة للأسماء في أربعة أوجه: "أَحدهَا: أنَّ لفظَها قريبٌ من لَفظهَا وَإِذا خُفّفت صَارَت مثلَها فِي اللَّفْظ. الثَّاني: أنَّها وَمَا عَمِلت فِيهِ مصدرٌ مثل أنَّ الثَّقِيلَة. وَالثَّالِث: أنَّ لَهَا ولِمَا عملتْ فِيهِ موضعاً من الْإِعْرَاب كالثقيلة. وَالرَّابِع: أنَّ كلَّ واحدةٍ مِنْهُمَا تدخلُ على جملةٍ"[4]. أمّا كونها من الحروف المصدريَّة فلأنَّها تؤوَّل مع الفعل بعدها بالمصدر، سواء أدخلت على المضارع، كقولك: يعجبني أنْ تقومَ، أي: قيامُك، أم دخلت على الماضي، كقولك: أعجبني أنْ قمْتَ، أي: قيامُك، إلاَّ أنَّها لا تعملُ فيه[5]، ولعلَّ ذلك لعدم إعرابه. وهذا المصدر المؤوَّل من أنْ والفعل إمَّا أنْ يكون في موضع رفع، كقوله

=للغلاييني: 246/2، 262/3، والنحو الوافي، لعباس حسن: 413/1، 414.

(1) لأنَّها تُقدَّر بعد بعض ما يظهر أنَّه ينصب بنفسه، مثل: حتى، ولام كي، ولام الجحود.
انظر: رصف المباني، للمالقي: ص193.

(2) انظر: الجنى الداني: ص216، 217.

(3) انظر: شرح التسهيل لابن مالك: 330/3، والجنى الداني: ص26.

(4) اللباب في علل البناء والإعراب: 2/ 30.

(5) انظر: معاني الحروف، للرمّانيِّ: ص47.

تعالى: ﴿ فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلاَّ أَنْ قَالُوا﴾[1]، والمعنى: إلاَّ قولُهم، وقوله تعالى:﴿أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ آمَنُوا أَنْ تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ﴾[2]، أي: خشوعُ قلوبهم. وإمّا أنْ يكون في موضع نصب، كقوله تعالى: ﴿يُرِيدُ اللهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ﴾[3]، أي: يريدُ اللهُ التخفيفَ عنكم. وإمَا أنْ يكون في موضع جرٍّ، كقوله تعالى: ﴿مِنْ بَعْدِ أَنْ أَظْفَرَكُمْ عَلَيْهِمْ﴾[4]، والمعنى: من بعد ظَفَرِكم عليهم، وكقوله تعالى: ﴿مِنْ قَبْلِ أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْهِمْ﴾[5]، والمعنى: من قبلِ إنزالِ. وإذا وقعت (أنْ) المصدريَّة في ابتداء الجملة، فإنَّها والفعل بعدها في موضع رفع[6]، نحو قوله تعالى: ﴿وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ﴾[7]، أي: صيامُكم خيرٌ لكم، ومنه قوله تعالى:﴿وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَقْوَى﴾[8]، والمعنى: والعفوُ أقربُ للتقوى. فأنْ والفعلُ بعدها في تأويل مصدر يُعرَبُ حسب موقعه في الجملة[9]. ومعلوم أنَّ المصدر أخصر من (أنْ) والفعل، ولكن في دخولها ثلاث فوائد: "إحداها: أنَّ الحدث قد يكون فيما مضى، وفيما هو آتٍ، وليس في صيغة ما يدلُّ على مضيٍّ ولا استقبال، فجاؤوا بلفظ الفعل المُشتقِ منه مع (أنْ) ليجتمع لهم الإخبارُ عن الحدث مع الدلالة على الزمان. الثانية: أنَّ (أنْ) تدلُّ على إمكان الفعل دون الوجود والاستحالة. الثالثة: أنَّ تدلُّ على

---

(1) إبراهيم: من الآية 22.

(2) الحديد: من الآية 16.

(3) النساء: الآية 28.

(4) الفتح: الآية 24.

(5) الروم: الآية 49.

(6) انظر: مغني اللبيب: 27/1.

(7) البقرة: من الآية 184

(8) البقرة: الآية 237.

(9) انظر: الأزهية في علم الحروف، للهروي: ص59، 60.

مجرَّد معنى الحدث، دون احتمال زيادة عليه، ففيها تحصينٌ للمعنى من الإشكال، وتخليص له من شوائب الاحتمال..." [1].

2 ـ شرطُ عمَلِها:

اشترط النحاة[2] في (أنْ) المصدرية الناصبة للفعل المضارع ألاَّ يسبقها فعلٌ دالٌّ على اليقين، وهو الفعل الذي يفيد التحقق، ويسميها بعض النحاة أفعال العلم، ومنها: علمتُ، وأيقنتُ، وتحقَّقتُ[3]، وذلك لأنَّ (أنْ) المصدريَّة النَّاصبة معناها الرجاء والطَّمع، وهما منافيان للعلم واليقين، فإذا وقع قبلها ما يفيد العلم كانت مخفَّفة من الثَّقيلة، ولا ينتصب الفعل بعدها، ويلزمها حينئذٍ أحدُ ثلاثة أشياء: قد، أو حرف التنفيس، أو حرف نفي، ليسُدَّ مسدَّ ما حُذِف منها[4]، وهو التشديد والاسم[5]، ومنه قوله تعالى: ﴿أَفَلاَ يَرَونَ أَنْ لاَ يَرْجِعُ إِلَيْهِمْ قَولاً﴾[6]، وقوله تعالى: ﴿عَلِمَ أَنْ سَيَكُونُ مِنْكُمْ مَرْضَى﴾[7]، والتقدير: أنَّه لا يرجع، وأنَّه سيكون، ومنه قول الشاعر[8]:

زَعَمَ الفَرَزْدَقُ أنْ سَيَقْتُلُ مِرْبَعاً أبْشِرْ بِطُولِ سَلاَمَةٍ يا مِرْبَعُ

فـ(أنْ) في الشواهد السابقة مخفَّفة من الثقيلة، وليست مصدرية ناصبة.

---

[1] نتائج الفكر، للسهيليِّ: ص97.

[2] انظر: معاني الحروف للرمّاني: ص47، ومغني اللبيب: 27/1، 28.

[3] انظر: رصف المباني: ص193.

[4] انظر: الكتاب: 167/3، والمقتضب: 31/2، ومعاني الحروف للرمّاني: ص47.

[5] انظر: الأزهية: ص65.

[6] طـه: الآية 89.

[7] الزمر: الآية 20.

[8] من الكامل، لجرير في ديوانه: ص248، وغير منسوب في: سر صناعة الإعراب: 103/2، ومغني اللبيب: 30/1، والشاهد فيه (أنْ سيقتل) فأنْ فيه مخففة من الثقيلة.

وهذا الذي ذكرناه من امتناع وقوع (أنْ) المصدرية الناصبة للمضارع بعد أفعال اليقين الباقية على موضعها ومعناها هو مذهب الجمهور، وسيبويه، والأخفش، والفارسيِّ، وأجاز الفرَّاء، وابن الأنباري[1] وقوعها بعد أفعال العلم واليقين وإنْ لم تؤوَّل بالشَّكِّ، ووصفه ابن النَّاظم بأنَّه: "مذهب حسنٌ لأنَّه قد جاء به السَّماع، ولا يأباه القياس"[2]. أمَّا المبرِّد فمنع وقوعها بعد اليقين وإنْ كان مؤوَّلاً[3]، وضعَّفه ابن عقيل[4].

وإذا وقعتْ (أنْ) بعد فعل يحتمل اليقين وغير اليقين، نحو: ظننتُ، وحسِبْتُ، وأردْتَ بهذا الفعل اليقين رفعْتَ الفعلَ بعدها، وإذا قصدْتَ غيرَ اليقين نصبْتَ الفعلَ[5]، قال سيبويه: "فأمَا ظننتُ، وحسِبْتُ، وخِلتُ، ورأيتُ، فإنَّ (أنْ) تكونُ فيها على وجهين: على أنَّها تكون (أنْ) التي تنصبُ الفعلَ، وتكون أنَّ الثقيلة ..."[6]، وقال صاحبُ حماة: "وإنْ وقعت (أنْ) المخفَّفة بعد فعل ظنٍّ فيجوز أنْ تكون النَّاصبة، كقوله تعالى: ﴿وَحَسِبُوا أَنْ لاَ تَكُونَ فِتْنَةٌ﴾[7]، برفع (تكون) ونصبِه في السَّبعة، وإنَّما جاز الوجهان لأنَّ الظَّنَّ إنْ رَجَح فيه التَّحقُّقُ أُجرِي مجرى العلم، وإنْ رجح فيه الرَّجاء والشَّكُّ لم يُجْر مجرى العلم وعمِلَتْ حينئذٍ"[8]. ومما اشترطه النحاة في (أنْ) المصدريَّة أنْ توصلَ بالفعل المتصرِّف،

---

(1) انظر: الكتاب: 166/3، ورأي الأخفش في: شفاء العليل: 920/2، ورأي الفارسي في: الإيضاح: ص132، ورأي الفرَّاء في: الارتشاف: 1639/4، والمساعد: 63/3، 64، ورأي الأنباري في: الارتشاف: 1639/4، والمساعد: 63/3، 64.

(2) شرح التسهيل لابن مالك: 335/3.

(3) انظر: المقتضب: 30/2.

(4) انظر: المساعد: 64/3.

(5) انظر: معاني الحروف للرمَاني: ص48.

(6) الكتاب: 166/3.

(7) المائدة: من الآية 71.

(8) الكُنَّاشُ في فنَّي النحو والصرف، لصاحب حماة: 12/2.

ماضياً، ومضارعاً، وأمراً، كقولك: أزعجني أنْ فعلْتَ، ويعجبني أنْ تفعلَ[1]، وأمرتُه أنِ افعلْ[2]. وعلَّة اشتراطهم وصلها بالمتصرِّف أنَّ غير المتصرِّف مثل: نِعْمَ، وبئسَ، وليس، وغيرها، لا مصدر له[3]، وهي حينئذٍ مخفَّفة من الثقيلة[4]، كقوله تعالى: ﴿وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلاَّ مَا سَعَى﴾[5]. ويُشتَرط في عملها النَّصب عند الجمهور ألاَّ تكون زائدة[6]، وخالف الأخفش في ذلك، حيث قال في إعراب قوله تعالى: ﴿وَمَا لَنَا أَلاَّ نُقَاتِلَ فِيْ سَبِيْلِ اللهِ﴾[7]: "فأنْ ههنا زائدة كما زيدتْ بعد: فلمَّا، ولمَّا، ولو، فهي تُزاد في هذا المعنى كثيراً، ومعناه: وما لنا لا نقاتلُ، فأعمل أنْ وهي زائدة، كما قال: ما أتاني من أحدٍ، فأعمل مِنْ وهي زائدة"[8]. وعلل النحاة عدم إعمالها زائدةً بأنَّ الزائدة غير مختصَّة[9]، فهي تدخل على الأفعال وعلى الأسماء، وخرَّج ابنُ مالك الآية على أنَّ المصدر المؤوَّل من (ما) والفعل منصوب على إسقاط حرف الجرِّ، والتقدير: وما لنا في ألاَّ نقاتل[10].

3 ـ بعضُ أحكام أنْ:

المسألة الأولى: وصلُ أنْ المصدريَّة بفعل الأمر:

---

(1) انظر: الجنى الداني: ص216.

(2) انظر: الكتاب: 162/3.

(3) انظر: شرح الرضي على الكافية: 33/4.

(4) انظر: شرح ابن عقيل: 138/1.

(5) النجم: الآية 39.

(6) انظر: شرح التسهيل لابن مالك: 334/3، وشفاء العليل: 920/2، والمساعد: 63/3.

(7) البقرة: من الآية 246.

(8) معاني القرآن: 194/1.

(9) انظر: شرح التسهيل لابن مالك: 334/3، وتمهيد القواعد: 4130/8، والمساعد: 63/3.

(10) انظر: شرح التسهيل: 334/3.

ذهب جمهور النحاة إلى أنَّ (أنْ) موصول حرفيٌّ يُوصَل بالفعل المتصرِّف، ماضياً، أو مضارعاً، أو أمراً[1]، واستدلُّوا على وصلها بالأمر بقول سيبويه: "... وأمّا قوله: كتبتُ إليه أنِ افعلْ، وأمرْتُه أنْ قُمْ، فيكون على وجهين: على أنْ تكون أنِ التي تنصب الأفعال، ووصلْتَها بحرف الأمر والنهي، كما تصلُ الذي بتَفْعَلُ إذا خاطبْتَ حين تقول: أنت الذي تفعلُ، فوصلتَ أنْ بقم لأنَّه في موضع أمر، كما وصلْتَ الذي بتقول وأشباهها إذا خاطبْتَ. على أنْ تكون (أنْ) التي تنصبُ الأفعال ووصلتها بحرف الأمر والنَّهي، كما تصل الذي بتفعل، ... والدليل على أنَّها تكون (أنْ) التي تنصب أنَّك تُدخلُ الباء فتقول: أوعزتُ إليه بأنِ افعل، فلو كانت (أيْ) لم تدخلْها الباء كما تدخل في الأسماء ..."[2]. وخالف بعض النحاة في ذلك، فقد أشار ابن خروف وابن يعيش إلى أنَّها لا توصَلُ بالأمر، وذلك بنصِّهما على وصلها بالماضي والمضارع وسكوتهما عن الأمر[3]، بينما صرح الرضيُّ بمخالفته مذهب سيبويه، فقال: "... ويتبيَّنُ بهذا أنَّ صلة (أنْ) لا تكون أمراً ولا نهياً، خلاف ما ذهب إليه سيبويه وأبو علي، ولو جاز كون صلة الحرف أمراً، لجاز ذلك في صلة أنَّ المشدَّدة، و(ما) و(كي) و(لو)، ولا يجوز ذلك اتِّفاقاً"[4]. وتبعه أبو حيَّان في ذلك، فذهب إلى أنَّها لا توصلُ بالأمر، وأنَّها في حكاية سيبويه وما شابهها تفسيريَّة وليست مصدريَّة، فقال: "... ولا يقْوَى عندي وصلُ (أنْ) بفعل الأمر لوجهين: أحدهما: أنَّه إذا سبَكْتَ من (أنْ) وفعل الأمر مصدراً فات معنى الأمر المطلوبُ والمدلول عليه بالصيغة، ففرق بين: كتبْتُ إليه بالقيام، وكتبْتُ إليه أنْ قمْ. والثاني: أنَّه لا يوجد من لسان العرب: يعجبني أنْ قمْ، ولا: أحببتُ أنْ قمْ، ولا:

---

[1] انظر: كتاب الشعر، للفارسيِّ: 401/2، ومغني اللبيب: 28/1، وشرح ابن عقيل: 138/1.

[2] الكتاب: 162/3.

[3] انظر: معاني الحروف: ص47، 48، وشرح المفصَّل: 143/8.

[4] شرح الرضي على الكافية: 440/4.

عجِبْتُ من أنْ قمْ، فكونُ ذلك مفقوداً في لسانهم دليلٌ على أنَّها لا توصَلُ بفعل الأمر، ولو وُصِلتْ بفعل الأمر لوجِدَ ذلك في لسانهم ..."[1]. وقال في موضع آخر: "وكل ما استدلُّوا به على أنَّ (أنْ) هذه توصل بفعل الأمر مُحتملٌ أنْ تكون التفسيريَّة"[2]. وقد أجاب ابنُ هشام[3] على ما ذهب إليه أبوحيان، بأنَّه لا يضرُّ فوات معنى الأمر في قولهم: كتبتُ إليه بأنْ قمْ، إذا فسَّرته بـ: قيامك، كما لا يضرُّ فوات معنى الماضي في قولك: أعجبني أنْ قمتَ، والمضارع في قولك: يعجبني أنْ تقومَ، إذا أوَّلتهما بمصدر، ثمَّ إنَّ أبا حيَّان يسلِّم مصدريَّة (أنْ) المخففة مع لزوم فوات مثل معنى الأمر، وهو فوات معنى الدُّعاء في (أنْ) المخفَّفة[4]، كما في قوله تعالى: ﴿وَالْخَامِسَةُ أَنْ غَضِبَ اللهُ عَلَيْهَا﴾[5]، بتخفيف أنَّ، وصيغة الماضي (غضِب) في قراءة نافع[6]. وأجاب عن الدليل الثَّاني وهو امتناع نحو: يعجبني أنْ قمْ، وأحببتُ أنْ قمْ، وعجِبْتُ من أنْ قمْ، بأنَّه لا معنى لتعليق الإعجاب والكراهية بالإنشاء، لا لما ذكر من أنَّه لا بُدَّ من صحَّة وقوعها مع صلتها فاعلاً أو مفعولاً، فتعليق الإعجاب والكراهية بالإنشاء يقتضي أنْ يكون لهما وجود خارجيٌ، والإنشاء لا خارج له[7]. واعترض ابن هشام على أبي حيَّان بأنَّه استدلَّ على امتناع وصل (أنْ) بفعل الأمر بأنَّها لا تقع فاعلاً ولا مفعولاً ، وقد سلَّم بمصدريَّة

---

(1) التذييل والتكميل في شرح التسهيل: 148/3، 149.

(2) السابق: 148/3.

(3) انظر: مغني اللبيب: 29/1.

(4) انظر: غنية الأريب عن شروح مغني اللبيب، لمصطفى الأنطاكي: 184/1 ـ 186.

(5) النور: الآية 9.

(6) انظر: كتاب السبعة في القراءات، لأبي بكر بن مجاهد: ص329.

(7) انظر: غنية الأريب: 186/1.

(كي)[1] وهي لا تقع فاعلاً ولا مفعولاً، فدلَّ ذلك على فساد ما ذهب إليه أبو حيَّان[2]. ثمَّ قطع ببطلان ما ذهب إليه أبو حيَّان بحكاية سيبويه: أوعزتُ إليه بأنْ قم، فإنَّه لا مفرَّ من اعتبار (أنْ) مصدريَّة، لدخول حرف الجرِّ، الذي يلزم كون مدخوله اسماً صريحاً أو مؤوَّلاً بالصريح، ولا يتأتى التَّأويل إلاَّ بأن تكون (أنْ) مصدريَّة[3].

المسألةُ الثَّانيةُ: أنْ الموصولة بالماضي والأمر هي الموصولة بالمضارع:

يري جمهور النحويين أنَّ (أنْ) الموصولة بالماضي والأمر هي ذاتها الموصولة بالفعل المضارع، وخالفهم ابن طاهر[4]، فذهب إلى أنَّها ليست هي، واستدلَّ على ذلك بأنَّ الدَّاخلة على المضارع تخلِّصه للاستقبال، فهي مختصَّة بالدُّخول عليه دون غيره، كالسين وسوف. وأنَّ الدَّاخلة على الماضي والأمر لو كانت هي النَّاصبة لحُكِم على موضعهما بالنَّصب، مثل ما حُكِم على موضع الماضي بالجزم بعد إنْ الشَّرطيَّة، ولا قائل به[5]. واعترض عليه المرادي بقوله: "وليس بصحيح"[6]. وردَّ ابنُ هشام دليلَي ابن طاهر بقوله: "والجواب عن الأوَّل أنَّه منتقضٌ بنون التوكيد، فإنَّها تخلِّصُ المضارع للاستقبال وتدخل على الأمر باطِّراد واتِّفاق، وبأدوات الشَّرط فإنَّها أيضاً تخلِّصه مع دخولها على الماضي باتِّفاق. وعن الثَّاني أنَّه إنَّما حكم على موضع الماضي بالجزم بعد إنْ الشَّرطيَّة لأنَّها أثَّرت القلبَ إلى الاستقبال في معناه فأثَّرت الجزم في محلِّه، كما أنَّها

---

(1) انظر: الارتشاف: 1646/4.

(2) انظر: شرح مغني اللبيب المسمَّى بالمزج، للدماميني: ص167.

(3) السابق: ص168.

(4) انظر رأي ابن طاهر في: الارتشاف: 1637/4، والجنى الداني: ص217، والمغني: 28/1.

(5) انظر: مغني اللبيب: 28/1.

(6) الجنى الداني: ص217.

لمّا أثَّرت التخليص إلى الاستقبال في معنى المضارع أثَّرت النصب في لفظه"[1].

المسألةُ الثَّالثةُ: إهمالُها حملاً على (ما) المصدريَّة:

مرَّ في المطلب الأوَّل أنَّ (أنْ) المصدريَّة عملت النَّصب في الفعل المضارع لأنَّها أشبهت (أنَّ) المشدَّدة، إذاً فهي أضعف من الأصل، ولضعفها أهملها بعض العرب تشبيهاً لها بـ(ما) المصدريَّة أختها؛ لأنَّهما تكونان مع الفعل بمنزلة المصدر، فلمَّا أشبهتها في هذا الوجه شُبِّهت بها في ترك النَّصب[2]، والعرب تحمل النظير على نظيره[3]، لذلك فإنَّ نحاة البصرة[4] رفعوا ـ أحياناً ـ الفعل بعدها، وجعلوا منه قراءة الجمهور[5] قوله تعالى: ﴿وَحَسِبُوا ألاَّ تَكُوْنَ فِتْنَةٌ﴾[6]، برفع (تكونُ)، وقوله تعالى: ﴿لِمَنْ أَرَاد أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ﴾[7]، برفع (يُتِمُّ)، وقول الشاعر:

أنْ تَقْرَآنِ عَلَى أسْمَاءَ وَيْحَكُمَا مِنِّي السَّلاَمَ وَأنْ لاَ تُشْعِرَا أحَدَا[8]

---

[1] مغني اللبيب: 29/1.

[2] انظر: الإنصاف: 563/2.

[3] انظر: الاقتراح للسيوطي: ص66.

[4] انظر: المفصَّل، للزمخشري: ص430، والإيضاح في شرح المفصَّل لابن الحاجب: 266/2، 267، وشرح التسهيل لابن مالك: 333/3، 334، ورصف المباني: ص194، والارتشاف: 1642/4، والجنى الداني: ص220، ومغني اللبيب: 30/1.

[5] قرأ أبو جعفر، ونافع، وابنُ كثير، وابن عامر، وعاصم: ﴿وَحَسِبُوا ألاَّ تَكُوْنَ فِتْنَةٌ﴾، وقرأ أبو عمرو، وحمزة، والكسائي، ويعقوب، وخلف: ﴿ألاَّ تَكُوْنُ﴾، بالرفع. انظر: المبسوط في القراءات العشر، لابن مهران النيسبوري ص187.

[6] المائدة: من الآية 71.

[7] البقرة: الآية 233.

[8] من البسيط، غير منسوب في: شرح المفصَّل لابن يعيش: 143/8، والإيضاح لابن الحاجب: 227/2، وشرح التسهيل لابن مالك: 333/3، والجنى الداني: ص220، والمغني: 30/1،

أمّا الكوفيون[1] فذهبوا إلى أنَّ (أنْ) في هذه الشواهد وفي أمثالها هي المخفَّفة من الثقيلة شذَّ اتِّصالها بالفعل، قال الفرَّاء: "... ولو رفع الفعل في (أنْ) بغير (لا) لكان صواباً، كقولك: حسِبْتُ أنْ تقولُ ذاك؛ لأنَّ الهاء تحسُنُ في (أنْ) فتقول: حسِبْتُ أنَّه يقولُ ذاك، وأنشدني القاسم بنُ مَعْنٍ[2]:

إنِّـــي زَعِيـــمٌ يَـا نُـوَيـ قَـةُ إنْ سَلِمْتِي مِنَ الرَّزَاح
وَسَلِمْتِ مِنْ عَرْضِ الحُتُو فِ مِنَ الغُدُوِّ إلى الرَّواح
أنْ تَهْبِـطِيْـــنَ بِـلاَدَ قَـــوْ مٍ يَرْتَعُـــونَ مِنَ الطِّلاَح

فرفع (تهبطين) ولم يقلْ تهبطي"[3]. وقال ابن جنِّي: "... وسألتُ أبا عليٍّ عن قول الشاعر: أنْ تَقْرَآنِ عَلَى أسْمَاءَ وَيْحَكُمَا مِنِّي السَّلاَمَ وَأنْ لاَ تُشْعِرَا أحَدَا

فقلتُ له: لِمَ رفع (تقرآن) ؟ فقال: أراد (أنَّ) الثقيلة، أي: أنَّكما تقرآن، هذا مذهب أصحابنا، وقرأتُ على محمد بن الحسن عن أحمد بن يحيى في تفسير أنْ تقرآن، قال: شبَّه أنْ بـ(ما) فلم يعملْـها في صلتـها، وهذا مذهـب البغداديين، وفي هـذا بُعدٌ، وذلك أنَّ (أنْ) لا تقع إذا وُصِلـتْ حالاً أبـداً، إنَّما هـي للمضيِّ"[4]. والنَّصُّ صريح في أنَّ ابنَ جنِّي وشيخَه أبا عليٍّ يذهبان المذهب المنسوب للكوفيين في المسألة. وذهب

=والإنصاف: 563/2، والخزانة: 420/8، والشاهد فيه قوله: (أنْ تقرآن)، فهي عند البصريين (أنْ) المصدرية المهملة حملاً على (ما) أختها، وعند غيرهم مخفَّفة من الثقيلة.

[1] انظر: توضيح المقاصد، للمرادي: 1238/3، ومغني اللبيب: 30/1، وهمع الهوامع: 91/4.

[2] من مجزوء الكامل، أنشده الفراء عن القاسم بن معن، وغير منسوب في: الأزهية، ص64، والخزانة: 421/8، والشاهد فيه: (أنْ تهبطين) حيث ارتفع الفعل بعد (أنْ) حملاً لها على (ما) المصدرية عند البصريين، وعلى المخففة من الثقيلة عند الكوفيين.

[3] معاني القرآن: 136/1.

[4] سر صناعة الإعراب: 103/2.

الزمخشريُّ إلى أنَّ إهـمال (أنْ) لغة لبعض العرب، فقال: "وبعض العرب يرفع الفعل بعد (أنْ) تشبيـــهاً بـ(ما)، قال الشاعر..."[1]. ووصف ابن الحاجب حمل (أنْ) على (ما) في العمـل بأنَّـه من الشَّاذ[2]. وإلى هذا المعنى ذهب أحمد بن عمر الحازمي فقال: "... وإذا وُجـد ناصب ولا نصـبٌ فهذا أيـضاً يُحكـم بأنَّـــه شاذٌّ، ومنه: ﴿لِمَنْ أَرَاد أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ﴾[3]، قُرِئ بالضمِّ، قالو: هذا شاذٌّ لأنَّ (أنْ) يجب إعمالها، فإذا لم تعمل حينئذٍ حُكم بشذوذه"[4]. ووصف المالقي حمل (أنْ) على أختها (ما) بأنَّه ضرورة[5]. وذكر ابن جماعة أنَّ ترك إعمال (أنْ) حملا على (ما) من القليل[6]. ونسب أبو حيَّان[7] للأنباريِّ القول بأنَّ العرب شبَّهوا (أنْ) بـ(الذي) إذ كان الفعل يُرفع في صلته، ولم أعثر على قول الأنباريِّ، ولم يقل به غيره من النحاة الذين اطَّلعت على آرائهم. وقد فسَّر ابن يعيش اعتراض بعض النحاة على حمل (أنْ) على (ما) المصدريَّة، ورفع الفعل بعدها بقوله: "... وقد استبعدوا تشبيه أنْ بـ(ما) لأنَّ (ما) مصدرٌ معناه الحال، وأنْ وما بعدها مصدر إمَا ماضٍ وإمَا مستقبل، على حسب الفعل الواقع بعدها؛ فلذلك لا يصحُّ حملُ إحداهما على الأخرى. فاعرفه"[8]. ونقل ابن هشام الخلاف بين البصريين والكوفيين في هذه المسألة ثمَّ أيَّد رأي البصريين بقوله: "وزعم الكوفيون أنَّ

---

[1] المفصَّل: ص430.

[2] الإيضاح في شرح المفصَّل: 226/2.

[3] البقرة: الآية 233.

[4] فتح ربِّ البريَّة في شرح نظم الآجرُّوميَّة: ص285.

[5] انظر: رصف المباني: ص194.

[6] انظر: شرح الكافية: ص277.

[7] انظر: الارتشاف: 1642/4.

[8] شرح المفصل: 144/8.

(أنْ) هذه هي المخفَّفة من الثقيلة شذَّ اتِّصالها بالفعل، والصَّواب قول البصريين: إنَّها النَّاصبة أهملت حملاً على (ما) أختها المصدريَّة"[1]. أمَّا ابن مالك فقال بعد أنْ ذكر رأي البصريين ورأي الكوفيين في المسألة: "وكلا القولين حسنٌ"[2]. وخالف المراديُّ النحويين فذهب إلى أنَّ حمل (أنْ) على (ما) المصدرية في الإهمال مقيس، فقال في شرحه لقول ابن مالك[3]:

وَبَعْضُهُمْ أَهْمَلَ أنْ حَمْلاً عَلَى مَا أُخْتِها حَيْثُ اسْتَحَقَّتْ عَمَلاَ

"... فإنْ قلتَ: هل يُقاس على ذلك؟ قلتُ: ظاهر كلام المصنِّف أنَّ إهمالها مقيس"[4].

وهذا في ـ رأيي ـ مخالف لاستحسان ابن مالك للرأيين في المسألة.

المسألة الرَّابعة: جزم الفعل المضارع بأنْ المصدريَّة:

نسب أبو حيَّان للرياشيِّ القولَ بأنَّ: "فصحاء العرب ينصبون بأنْ وأخواتها الفعل، ودونهم قومٌ يرفعون بها، ودونهم قومٌ يجزمون بها"[5]، ونسبه المراديُّ للرؤاسيِّ[6]. والعرب الذين يجزمون بأنْ المصدريَة هم بعضُ الكوفيين[7]، وأبو عبيدة[8]، واللحياني[9]،

---

(1) المغني: 30/1.

(2) شرح التسهيل: 334/3.

(3) ألفية ابن مالك: ص50.

(4) توضيح المقاصد: 1238/3.

(5) الارتشاف: 1642/4.

(6) انظر: الجنى الداني: ص226.

(7) انظر رأي الكوفيين في: الجنى الداني: ص226، والمغني: 30/1 .

(8) انظر رأي أبي عبيدة في: الارتشاف: 1642/4، والمساعد: 65/3.

(9) انظر رأي اللحياني في: الارتشاف: 1642/4، والجنى الداني: ص226، والمغني: 30/1.

وحكى اللحيانيُّ أنَّها لغة قوم هم بنو صُباح، من قبائل بني ضُبَّة[1]، واستدلُّوا عليه بقول الشاعر[2]:

إذَا غَــدَوْنا قَالَ وِلْـدَانُ أهْلِنا تَعَالَوا إلَى أنْ يأتِنا الصَّيْدُ نَحْطِبِ

وبقوله[3]: أُحَاذِرُ أنْ تَعْلَمْ بِها فَتَــرُدَّها فَتَتْــرُكَها ثِقْــلاً عَلَــيَّ كَما هِيا

قال ابن مالك: "ولا حجَّة في ذلك؛ لجواز كونه سكون وقف للضرورة، لا سكون إعراب"[4]. وذكر ابن هشام أنَّ التسكين ضرورة؛ لأنَّ الشاعر عطف عليه في الشاهد الثاني بالنَّصب على الأصل[5]. وتسكين (تأتنا) في الشاهد الأول ـ في رأيي ـ ضرورة، لأنَّ نصبه يؤدِّي إلى كسر البيت.

المطلبُ الثاني: (كي) الموصولة المصدريَّة:

ذكر النحاة أنَّ (كي) على ثلاثة أوجه[6]: الأوَّل: أنَّها اسمٌ مختصر من (كيف). الثاني: التعليلية الداخلة على (ما) الاستفهامية، للسؤال عن العلَّة: كيمه؟ أي: لِمَه؟. والداخلة على (ما) المصدريَّة، وعلى (أنْ) المصدريَّة المضمرة، كقولهم: جئتُ كي تكرمَني، إذا قدَّرتَ النَّصب بأنْ. الثالث: كي المصدريَّة، وهي من الحروف العوامل،

(1) انظر: الاشتقاق، لابن دُريد: ص198.

(2) من الطويل، لامرئ القيس في: شرح شواهد المغني، للسيوطي: 91/1، وغير منسوب في: الجنى الداني: 227، والمغني: 30/1، والشاهد قوله: (أنْ تأتنا) حيث جزم الفعل بعد أنْ، لغة عند بعضهم، وضرورة عند آخرين، وبأنْ عند الكوفيين.

(3) من البسيط، لجميل بن مَعْمَر في: شرح شواهد المغني: 98/1، وغير منسوب في: شرح التسهيل: 336/3، والجنى الداني: ص227، والمغني: 30/1، والشاهد فيه قوله: (أنْ تعلمْ) حيث جزم الفعل بعد أنْ لغة أو ضرورة، أو بها على رأي الكوفيين.

(4) شرح التسهيل: 336/3.

(5) المغني: 30/1.

(6) انظر: مغني اللبيب: 182/1، وشرح الأشموني: 498/3 ـ 500.

تعمل النَّصب في الفعل المضارع[1]، فتكون بمنزلة (أنْ) المصدريَّة معنىً وعملاً. ويلزم اقترانها بلام الجرِّ لفظاً أو تقديراً، فمن اقترانها به لفظاً قولهم: جئتُ لكي تكرمَني، وقوله تعالى: ﴿لِكَيْلاَ تَأْسَوا عَلَى مَا فَاتَكُمْ﴾[2]، واستدلُّوا على كونها مصدريَّة ناصبة بنفسها بصحَّة حلول (أنْ) المصدريَّة محلَّها، وبأنَّها ليست تعليلية لدخول لام التعليل عليها في الآية[3]. وإذا تجرَّدت من اللام كقولك: جئتُ كي تكرمَني، جاز اعتبارها مصدريَّة ناصبة بنفسها، ولام الجرِّ مقدَّر معها، والتقدير: لكي تكرمَني، وجاز اعتبارها جارَّة والفعل بعدها منصوب بأنْ مقدَّرة، ولا يجوز دخول لام الجرِّ عليها؛ لأنَّه لا يجوز دخول حرف جرٍّ على مثله[4]، والأَوْلَى عند ابن هشام ـ والحالة هذه ـ أنْ تكون مصدريَّة ناصبة بنفسها[5]. وتعسَّف الكوفيون فذهبوا إلى أنَّ (كي) لا تكون إلاَّ حرف نصبٍ، ولا تكون جارَّة، لأنَّها من عوامل الأفعال، ولدخول لام الجرِّ عليها نحو: جئتُ لكي تكرمَني، وحرف الجرِّ لا يدخلُ على حرف الجرِّ، أمّا دخولها على (ما) الاستفهاميَّة في مثل قولك: كيمَه؟ فاعترضوه بأنَّ (مَه) ليس في موضع جرٍّ، وليس لـ(كي) عمل فيه، فالتقدير عندهم: كي يفعل ماذا؟، فموضع (مَه) نصبٌ على أنَّه مفعول (تفعل) المحذوف[6]، واستحسنه الزمخشريُّ فقال: "وما أرى هذا القول بعيداً من الصواب"[7]. وردَّ ابن هشام

---

(1) انظر: معاني الحروف، للرماني: ص99.

(2) الحديد: من الآية 23.

(3) انظر: الجنى الداني: ص263، ورصف المباني: ص290، ومغني اللبيب: 182/1، وشرح الأشموني: 500/3.

(4) انظر: شرح اللمع، للثمانيني: 666/2 .

(5) انظر: أوضح المسالك: 13/3.

(6) انظر: الإنصاف: 571/2، 572، ومسائل خلافية في النحو، للعكبري: ص139.

(7) المفصَّل: ص445.

تقديرهم بقوله: "... وأجابوا عن الأوَّل بأنَّ الأصل: (كي يفعل ماذا)، ويلزمهم كثرة الحذف، وإخراج ما الاستفهامية عن الصدر، وحذف ألفها في غير الجرِّ، وحذف الفعل المنصوب مع بقاء عامل النَّصب، وكلُّ ذلك لم يثبت"[1]. وهو ذاته ردُّ الرضي والصبَّان[2]. وتبع العكبريُّ الكوفيين في هذا فقال: "كي حرفٌ ناصبٌ ... وحجَّتنا: أنَّها من عوامل الأفعال، وما كان من عوامل الأفعال لا يجوز أنْ يكون حرف جرٍّ؛ لأنَّه من عوامل الأسماء، وعوامل الأسماء لا تكون من عوامل الأفعال"[3]. ونَسب بعض النحاة[4] القول بأنَّها جارَّةٌ دائماً للأخفش، وأنَّ النَّصب بعدها بـ(أنْ) ظاهرة أو مضمرة، ولم يثبت عندي ما نسبوه له، فقد قال في تخريج (كي) من قوله تعالى: ﴿لِكَيْلاَ تَأْسَوا عَلَى مَا فَاتَكُمْ﴾: "... وقد تكون (كي) بمنزلة (أنْ) هي النَّاصبة، ...، فأوقع عليها اللام، ولو لم تكن (كي) وما بعدها اسماً لم تقع عليها اللام"[5]. فلم يمنع الأخفش أنْ تكون (كي) مصدريَّة ناصبة بنفسها، مؤوَّلة مع الفعل بعدها بمصدر في محلِّ جرٍّ باللام، وهذا دليل على عدم دقَّة ما نسبوه له، إلاَّ أنْ يكون قد صرَّح به في موضع آخر. أمّا سيبويه وجمهور البصريين فذهبوا إلى أنَّ (كي) حرف مشترك بين النَّصب والجرِّ، قال سيبويه: "وبعض العرب يجعل كي بمنزلة حتى، وذلك أنهم يقولون: كيمه في الاستفهام، فيعملونها في الأسماء، كما قالوا: حتى مه، وحتى متى ولمه، فمن قال: كيمه فإنه يضمر أن بعدها، وأما من أدخل عليها اللام ولم يكن من كلامه كيمه فإنها عنده بمنزلة أن، وتدخل

---

(1) المغني: 183/1.

(2) انظر: شرح الرضي على الكافية: 50/4، وحاشية الصبَّان على الأشموني: 411/3.

(3) مسائل خلافية في النحو: ص139.

(4) انظر: شرح الرضي: 48/4، والمغني: 183/1، والتصريح: 360/2، والأشموني: 504/3.

(5) معاني القرآن: 127/1.

عليها اللام كما تدخل على أن، ومن قال: كيمه جعلها بمنزلة اللام"[1]. وقد فصَّل الأنباريُّ والعكبريُّ وغيرهما القول في (كي)، وخلاف النحاة وحججهم فيها بما يغني عن إعادته[2]. وممّا يجدر ذكره أنَّ جمهور البصريين ذهبوا إلى منع إظهار (أنْ) بعد (كي) المصدريَّة، قال شيخهم: "واعلم أنَّ (أنْ) لا تظهر بعد حتَّى وكي"[3]. وخالف الكوفيُّون في ذلك، فأجازوا وقوع (أنْ) ظاهرة بعد (كي) في الاختيار، وجعلوا منه قول الشاعر[4]:

فَقَالَتْ: أَكُلَّ النَّاسِ أَصْبَحْتَ مَانِحاً لِسَانَكَ كَيْمَا أَنْ تَغُرَّ وَتَخْدَعَا؟

وذهبوا إلى أنَّ زيادتها بعد (كي) هو لمجرَّد التأكيد؛ لاتِّفاقهما في المعنى[5]. وصحح عبَّاس حسن رأي الكوفيين فقال: "... الكوفيُّون يجيزون وقوع (أنْ) الظاهرة بعد (كي) في الاختيار، ويجعلون النَّاصب عند اجتماعهما هو (كي)؛ لسبقها ... ورأيهم هو السديد الذي يَحْسُن الأخذ به"[6]. وذهب ابن يعيش، وابن عصفور، وابن هشام، والأشموني، والصبَّان، وغيرهم إلى أنَّ ظهور (أنْ) في البيت ضرورة[7]. وذهب المالقيُّ إلى أنَّ زيادة (أنْ) بعد (كي) في البيت شذوذ[8].

---

(1) الكتاب: 6/3.

(2) انظر: الإنصاف: 570/2، ومسائل خلافية في النحو: ص139.

(3) الكتاب: 7/3.

(4) من الطويل، لجميل في: شرح المفصَّل، لابن يعيش: 14/9، والخزانة: 482/8، وغير منسوب في: المغني: 183/1، ورصف المباني: ص292، والشاهد فيه زيادة (أنْ) بعد (كي) جوازاً عند الكوفيين، وضرورةً أو شذوذاً عند البصريين.

(5) انظر: الإنصاف: 579/2 ـ 584.

(6) النحو الوافي: 305/4.

(7) انظر: شرح المفصَّل: 16/9، والضرائر، لابن عصفور ص60، والمغني: 183/1، وشرح الأشموني: 182/3، وحاشية الصبَّان: 304/2.

(8) انظر: رصف المباني: ص291.

ولا مانع ـ عندي ـ من الأخذ برأي الكوفيين بتجويز إظهار (أنْ) بعد (كي) المصدريَّة للتوكيد، وأنَّ (كي) هي العاملة في الفعل بعدها؛ وذلك مراعاةً للمنقول من كلام العرب.

المطلبُ الثَّالثُ: (أنَّ) الموصولة المصدريَّة:

(أنَّ) مفتوحة الهمزة مشدَّدة النون، موصول حرفيٌّ، يعمل النَّصب في اسمه والرفع في خبره[1]، مؤوَّل معهما بالمصدر، فإذا كان الخبر مشتقّاً كان المصدر من لفظه، نحو: بلغني أنَّ زيداً منطلقٌ، والتقدير: بلغني انطلاقُ زيدٍ. فإذا قلتَ: بلغني أنَّك في الدَّار، فتقديره: بلغني استقرارُكَ في الدار، لأنَّ الجارَّ والمجرور متعلِّقان بمحذوف هو الخبر حقيقة. وإذا كان الخبر جامداً نحو: بلغني أنَّ هذا زيداً، قُدِّر بالكون، فالتقدير: بلغني كونُه زيداً[2]. و(أنَّ) المفتوحة تفيد التوكيد وتعليق ما بعدها بما قبلها[3]، وتؤوَّل مع معموليها باسم مفرد معمول لغيره[4]، ويكون في محلِّ رفع، نحو قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَكْفِهِمْ أَنَّا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ﴾[5]، فأنَّ وما عملت فيه في موضع رفع فاعل، والتقدير: أولم يكفهم إنزالُنا. وفي محلّ نصبٍ، كقوله تعالى: ﴿وَلاَ تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُمْ بِاللهِ﴾[6]، فهي وما عملت فيه في موضع نصب مفعول به، والتقدير: ولا تخافون إشراكَكم بالله. وتقع في موضع جرٍّ بالحرف، كقوله تعالى: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّ اللهَ هُوَ الْحَقُّ﴾[7]، أو بالإضافة،

---

(1) انظر: معاني الحروف، للرمَّاني: ص156.

(2) انظر: مغني اللبيب: 40/1، وحاشية الصَّبَّان: 280/1.

(3) انظر: همع الهوامع: 170/2.

(4) انظر: جمل الزجاجي: ص71، والجنى: ص407 ـ 409، ورصف المباني: ص205.

(5) العنكبوت: الآية: 47.

(6) الأنعام: من الآية 81.

(7) لقمان: من الآية: 30.

كقوله تعالى: ﴿إِنَّهُ لَحَقٌّ مِثْلَ مَا أَنَّكُمْ تَنْطِقُونَ﴾[1]. ونسب ابنُ هشام إلى السهيلي أنَّ (أنَّ) المشدّدة لا تؤوَّل بالمصدر، فقال: "وزعم السهيليُّ أنَّ الذي يُؤوَّل بالمصدر إنَّما هو (أنْ) الناصبة للفعل؛ لأنَّها أبداً مع الفعل المتصرِّف، وأنَّ المشدَّدة إنَّما تُؤوَّل بالحديث، قال: وهو قول سيبويه، ويؤيِّده أنَّ خبرها قد يكون اسماً محضاً، نحو: علمتُ أنَّ الليثَ الأسدُ، وهذا لا يُشعر بالمصدر. انتهى. وقد مضى أنَّ هذا يُقدَّرُ بالكون"[2]. ولعلَّه استنبطه من قول السهيليِّ: "... فإنْ جئتَ بـ(أَنَّ) المفتوحة قلتَ: بلغني أنَّ زيداً منطلقٌ، فأعملتَ الفعل في معمول معنويٍّ، وهو الحديث، لأنَّ الجملة الملفوظ بها حديث في المعنى"[3]. وقد صرَّح بعد هذا النَّصِّ مباشرة بأنَّ (أنَّ) منعت الفعل الذي قبلها من أنْ يعمل فيما بعدها، وهذا خلاف ما عليه جمهور النحاة، فقد جعلوها ومعموليها مؤوَّلة بالمصدر في محلِّ رفع أو نصبٍ أو جرٍّ. وما ذكره في الأمالي مخالف لما ذكره آنفاً، حيث قال متحدِّثاً عن (أنَّ) المشدَّدة: "... إذْ لا بُدَّ لها مفتوحةً من عامل؛ لأنَّها في تأويل اسم..." [4]. وعلَّق أبو حيَّان على ما ذهب إليه السهيليُّ بقوله: "والمشهور أنَّها تتقدَّر بالمصدر كما قررنا"[5]

المبحثُ الثَّاني/ الأحرفُ المصدريَّةُ غيرُ العاملةِ

المطلبُ الأوَّلُ: (ما) الموصولة المصدريَّة

1 ـ (ما) حرف مصدريٌّ موصول[6]:

---

[1] الذاريات: من الآية: 23.

[2] مغني اللبيب: 40/1، وانظر: همع الهوامع: 168/2.

[3] نتائج الفكر: ص267.

[4] أمالي السهيلي: ص124.

[5] الارتشاف: 1255/3.

[6] انظر: اللباب في علل البناء والإعراب: 126/2.

مذهب سيبويه وجمهور النحويين أنَّ (ما) المصدريَّة حرفٌ[1]، فلا يقدِّرون في صلتها ضميراً راجعاً إليها، فالتقدير في قولك: أعجبني ما صنعتَ: أعجبني صُنعُك[2]. وذهب الأخفش، وابنُ السَّرَّاج، والسهيليُّ، وبعضُ الكوفيين[3] إلى أنَّها اسم، قال الأخفش عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿لاَ تَحْسَبَنَّ الَّذِيْنَ يَفْرَحُونَ بِمَا آتَوا﴾[4]: "يقولُ: بالإتيان، بجعل (ما) و(آتوا) اسماً للمصدر، وإنْ شئتَ قلتَ: (أتوا) ههنا: جاءوا، كأنَّه يقول: بما جاءوا، يريد: بما جاءوه، كما تقول: يفرحون بما صنعوا، أي: بما صنعوه"[5]. والنَّصُّ صريحٌ في أنَّه اعتبر (ما) اسماً، وزاد وضوحاً بالمثالين الَّذَين ساقهما، وأبرز فيهما الضميرَ العائدَ إلى (ما) المصدريَّة. وصرَّح باسميَّتها في معرض حديثه عن قول الله تعالى: ﴿لمَا آتَيْتُكُمْ مِّنْ كِتَابٍ وَحِكْمَةٍ﴾، حيث قال: "فاللام التي مع (ما) في أوَّل الكلام هي لامُ الابتداء، نحو: لزيدٌ أفضلُ منك؛ لأنَّ (ما آتيتكم) اسمٌ، والذي بعده صلتُه"[6]. والأمثلة على جعله (ما) اسماً كثيرة في معانيه[7]. أمّا ابنُ السَّرَّاج فقد أوجب في صلة (ما) المصدريَّة أنْ يكون فيها ضميرٌ يرجع إلى (ما)، وعلَّل ذلك بكونها اسم، واستدلَّ على اسميَّتها بأنَّها لو كانت حرفاً مثل (أنْ) لعمِلتْ النَّصب في الفعل كما عمِلتْ (أنْ)، فلمَّا وجدها غير عاملة في الفعل حكم بأنَّها اسم[8]. ومن النحاة الَّذين ذهبوا هذا

---

(1) انظر: الكتاب: 326/2، 11/3، وشرح الرضي على الكافية: 52/3، ورصف المباني: ص381، والجنى الداني: ص332.

(2) انظر: تمهيد القواعد: 760/2.

(3) انظر رأي الكوفيين في: الارتشاف: 993/2، والجنى الداني: ص332.

(4) آل عمران: 188.

(5) معاني القرآن: 43/1.

(6) السابق: 225/1.

(7) انظر: 131/1، 368.

(8) انظر: الأصول في النحو: 161/1.

المذهبَ السهيليُّ، فقد رأى أنَّ (ما) توصل بفعل وفاعل تؤوَّلُ معهما بمصدر، والفعل بعدها عاملٌ في الضمير العائد إليها على أنَّه مفعول مطلق، تقول: أعجبني ما صنعتَ، أي: أعجبني الفعلُ الَّذي صنعتَه، وهي عنده بمنزلة (الذي)[1]. وعرض ابنُ الصَّائغ الخلاف في (ما) المصدريَّة، ثمَّ رجَّح ما ذهب إليه الأخفش وغيره بقوله: "... فقيل فيها: اسمٌ، وقيل: حرف، والأوجه أنَّها
اسم"[2]. أمَّا ابن هشام فقد توسَّع في شرح المسألة، ورجَّح القولَ بحرفيَّتها[3].

ونسب الرضيُّ القول بأنَّ (ما) المصدريَّة اسم للأخفش والرمَّانيِّ والمبرِّد[4]، ونسبه السيوطيُّ للمبرِّد والمازنيِّ والسُّهيليِّ وابن السَّرَّاج والأخفش[5]. فأمّا نسبة هذا الرأي للأخفش وابن السَّرَّاج والسُّهيليِّ فهي ثابتة بما نقلته وأحلتُ إليه فيما سبق، وأمَّا نسبته للرمَّاني فلم تثبت عندي؛ لأنَّه اكتفى بعرض الخلاف بين النحاة ولم يرجِّح رأياً لا تصريحاً ولا تلميحاً[6]. وأمَّا نسبة هذا الرأي للمبرِّد فهي غريبة؛ لأنَّني وجدته يقول معلِّقاً على اختلاف الأخفش وسيبويه في المسألة: "فأمَّا اختلاف الأخفش وسيبويه في (ما) إذا كانت والفعل مصدراً فإنَّ سيبويه كان يقول: إذا قلتَ: أعجبني ما صنعتَ فهو بمنزلة قوله: أعجبني أنْ قمتَ، فعلى هذا يلزمه: أعجبني ما ضربْتَ زيداً؛ كما تقول: أعجبني أنْ ضربتَ زيداً، وكان يقوله. والأخفش يقول: أعجبني ما صنعتَ، أي: ما صنعتَه، كما تقول: أعجبني الذي صنعته، ولا يجيز: أعجبني ما قمتَ؛ لأنَّه لا يتعدَّى، وقد خلط

---

(1) انظر: نتائج الفكر: ص144.

(2) اللمحة في شرح المُلحة: 595/2.

(3) انظر: المغني: 306/1.

(4) انظر: شرح الرضي على الكافية: 52/3.

(5) انظر: همع الهوامع: 281/1.

(6) انظر: معاني الحروف: ص62.

فأجاز مثلَه، والقياس والصواب قولُ سيبويه"[1]. وقد ردَّ الرضيُّ قول الأخفش ومن معه بقوله: "وخالف الأخفش وابن السَّرَّاج النحاة في كون (ما) المصدريَّة حرفاً، وجعلاها اسماً، فهما يقدِّران في صلتها ضميراً راجعاً إليها، و(ما) كناية عن المصدر، ففي قوله تعالى: ﴿بِمَا رَحُبَتْ﴾[2]، أي: بالرحب الذي رحبته، وليس بوجه، إذ لم يُعهدْ هذا الضمير بارزاً في موضع والأصل عدم الإضمار"[3]. وعلَّق ابنُ النحَّاس على تقدير الأخفش لضمير يعود على (ما) بأنَّه غير صحيح، وعلَّل ذلك بأنَّ الفعل بعدها قد يكون لازماً فلا يحتاج ضميراً حينئذٍ[4]. ووصفه المالقيُّ بأنَّه: "تكلُّفٌ لا ضرورة تدعو إليه"[5].

2 ـ صلتُها: توصل (ما) الموصولة المصدرية ـ على رأي الجمهور ـ بفعل متصرِّف غير أمرٍ[6]، ونصَّ الأزهريُّ على وجوب أنْ يليَها فعل ظاهر أو مقدَّر[7]، وجعل المالقيُّ وصلها بالفعل غالباً[8]، والأكثر كونه ماضياً[9] كقولك: أعجبني ما صنعتَ، وقوله تعالى: ﴿بِمَا رَحُبَتْ﴾[10]، وقول الشاعر[11]:

---

(1) المقتضب: 200/3.

(2) التوبة: الآية 25.

(3) شرح الرضي على الكافية: 24/3.

(4) التعليقة: 193/1.

(5) رصف المباني: ص382.

(6) انظر: الرصف: 380، والارتشاف: 993/2، والجنى الداني: ص332، والهمع: 281/1.

(7) انظر: شرح التصريح: 460/1.

(8) انظر: رصف المباني: ص380.

(9) انظر: الارتشاف: 993/2، وهمع الهوامع: 281/1.

(10) التوبة: الآية 25.

(11) من الوافر، غير منسوب في: شرح المفصل لابن يعيش: 245/1، وشرح التسهيل لابن مالك: 225/1، والجنى الداني: ص331، والارتشاف: 993/2، شرح التصريح: 392/1،

يَسُرُّ المَرْءَ مَا ذَهَبَ اللَيَالِي وَكَانَ ذَهَابُهُنَّ لَهُ ذَهَابَا

ومن المضارع قوله تعالى: ﴿وَاللهُ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ﴾[1]. وجوَّز السيرافيُّ وصل (ما) المصدريَّة بجملة اسميَّة، فقال شارحاً مثال سيبويه: "ائتني بعد ما تفرغ"[2]: "... ما موصولة بـ(تفرغ)، ويجوز وصلها بالابتداء والخبر كقولك: ائتني بعد ما زيدٌ أمير، وتكون (ما) وما بعدها من الفعل بمنزلة المصدر، كـ(أنْ) وما بعدها، غير أنَّ (أنْ) تختصُّ بالفعل فلذلك نصبته، و(ما) يليها الاسم المبتدأ والخبر، ويليها الفعل، فلذلك لم تنصب الفعل، وإنَّما مثَّلها سيبويه بالَّذي في أنَّها لا تعمل شيئاً كما لا تعمل الَّذي"[3]. وتبعه الأعلم في تجويز وصلها بالجملة الاسمية حيث قال عند شرحه لقول سيبويه السابق: "... ما موصولة بـ(تفرغ)، ويجوز وصلها بالابتداء والخبر..."[4]. ونصره الرضيُّ بقوله: "... وهو الحقُّ، وإنْ كان ذلك قليلاً ..."[5]. وأنكره الثمانيني بقوله: "... وهذا غريب طريف"[6]. واستدلَّ بعض النحاة على جواز ذلك بقول الشاعر[7]:

أحْلاَمُكُمْ لِسِقَامِ الجَهْلِ شَافِيَةٌ كَمَا دِمَاؤُكُم تَشْفِي مِنَ الكَلَبِ

=وتمهيد القواعد: 758/2، 1571/4، والشاهد فيه قوله: (ما ذهب الليالي)، حيث وصل (ما) المصدريَّة بالفعل الماضي، وهو الأكثر.

[1] النور: الآية 41.

[2] الكتاب: 11/3.

[3] شرح كتاب سيبويه: 201/3.

[4] النكت في تفسير كتاب سيبويه: 362/1.

[5] شرح الرضي على الكافية: 441/4.

[6] شرح اللمع: 895/2.

[7] من البسيط، للكميت في شرح الكافية الشافية: 306/1، وغير منسوب في: الارتشاف: 995/2، وهمع الهوامع: 281/1، والشاهد فيه: (كما دماؤكم) حيث استدلَّ به الجمهور على أنَّ (ما) كافة، وليست مصدريَّة.

واعترض عليه الجمهور بأنَّ (ما) في البيت كافَّة[1]. وشذَّ وصل (ما) الموصولة بفعل جامد كما في قول الشاعر[2]:

أَلَيْسَ أَمِيرِي فِي الأُمُورِ بِأَنْتُمَا بِمَا لَسْتُمَا أَهْلَ الخِيانَةِ وَالغَدْرِ

3 ـ قِسْماها:

قسَّم المراديُّ (ما) المصدرية إلى قسمين: وقتيَّة، وغير وقتيَّة[3]، وسمَّاها ابن هشام الزمانية وغير الزمانيَّة، وعلَّل ذلك بقوله: "وإنَّما عدلْتُ عن قولهم ظرفية إلى قولي زمانية ليشمل نحو: ﴿كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوا فِيْهِ﴾[4]، فإنَّ الزمان المقدَّر هنا مخفوض، أي: كلَّ وقتِ إضاءة، والمخفوض لا يُسمَّى ظرفاً"[5].

والوقتيَّة والزمانيَّة هي التي تؤوَّل بمصدر نائب عن ظرف الزمان، كما في قوله تعالى: ﴿خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ﴾[6]، أي: مدَّة دوامي حيّاً. ونيابتها عن ظرف الزمان مما تختصُّ به (ما) المصدريَّة دون غيرها من أخواتها[7]، وذهب الزمخشريُّ إلى أنَّ (أنْ) تشاركها في ذلك، وخرَّج عليه قوله تعالى: ﴿أَنْ آتَاهُ اللهُ المُلْكَ﴾[8]، فقال: "حاجَّ وقتَ أن آتاه الله الملك"[1]. وقال في تفسير قول الله تعالى:

---

(1) انظر: همع الهوامع: 281/1.

(2) من الطويل، غير منسوب في: توضيح المقاصد: 417/1، وتمهيد القواعد: 761/2، والتذييل والتكميل: 151/3، والشاهد فيه: (بما لستما)، حيث وصِلت (ما) بفعل جامد شذوذاً.

(3) انظر: الجنى الداني: ص330.

(4) البقرة: من الآية 20.

(5) المغني: 305/1.

(6) هود: الآية 108.

(7) انظر: شرح الرضي على الكافية: 440/4، والجنى الداني: ص330، والمغني: 305/1، والهمع: 282/1.

(8) البقرة: من الآية 258.

﴿إلاَّ أنْ يَصَّدَّقُوا﴾[2]: "فإن قلت: بم تعلق أن يصدقوا، وما محله؟ قلت: تعلق بعليه، أو بمسلمة، كأنه قيل: وتجب عليه الدية أو يسلمها، إلا حين يتصدقون عليه. ومحلها النصب على الظرف بتقدير حذف الزمان، كقولهم: اجلس ما دام زيد جالساً"[3]. ونسب ابنُ هشام هذا الرأي لابن جنِّي والزمخشري[4]. وعبَّر المراديُّ عن عدم رضاه عن توجيه الزمخشري بقوله: "ومعنى التعليل في هذه الآيات ظاهر، فلا يُعدَلُ عنه"[5]. أمّا أبو حيَّان فقد علَّق على تخريج الزمخشري بقوله: "ولا يعرف ذلك أكثرُ النحاة"[6]، وهي عبارة ـ في نظري ـ تحتمل إنكاره للتوجيه، وتحتمل التنبيه على فطنة الزمخشري إلى ما لم يفطن له غيره. وذهب السيوطيُّ إلى أنَّه لا حجَّة فيما ذكره الزمخشريُّ؛ لاحتمال كون (ما) للتعليل[7]. أمَّا غير الوقتيَّة فهي التي تقدَّر مع صلتها بمصدر، ولا يُقدَّر الوقت قبلها، كقولك: يعجبني ما صنعتَ، أي: صنعُك[8].

المطلبُ الثَّاني: (لو) الموصولة المصدريَّة:

ذكر بعض النحاة أنَّ من أقسام (لو) أنْ تكون حرفاً مصدريّاً غير عامل، ولا توصل إلاَّ بالفعل المتصرِّف ماضٍ أو مضارعٍ، فإذا وليها الماضي بقي على مضيِّه، وإذا وليها المضارعُ خلَّصتْه للاستقبال، وعلامتها عندهم أنْ يصلح في موضعها (أنْ)

(1) الكشَّاف: 388/1.
(2) النساء: من الآية 92.
(3) الكشاف: 553/1.
(4) انظر: المغني: 305/1.
(5) الجنى الداني: ص331.
(6) الارتشاف: 995/2.
(7) انظر: همع الهوامع: 282/1.
(8) انظر: الجنى الداني: ص331.

المصدريَّة[1]، ومثَّلوا لذلك بقوله تعالى: ﴿يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ﴾[2]، وبقوله: ﴿وَدُّوا لَوْ تَكْفُرُونَ﴾[3]، وبغيرها من الآيات الكريمة، فالتقدير: يودُّ أحدهم أن يُعمَّر، وودوا أنْ تكفروا. وممن ذهب إلى كونها حرفاً مصدرياً الفرَّاء، وربّما فُهم هذا من قوله: "... فهل يجوز في الكلام أنْ يقول: أتودُّ أنْ تصيبَ مالاً فضاع، والمعنى: فيضيع؟. قلتُ: نعم، وذلك جائز في ودِدْتُ؛ لأنَّ العرب تلقاها مرَّة بـ(أنْ) ومرَّة بـ(لو)، فيقولون: لَوَدِدْتُ لو ذهبتَ عنّا، وودِدْتُ أنْ تذهبَ عنّا، فلمّا صلحتْ بلو وبأنْ ومعناهما واحد جميعاً الاستقبال استجازوا أنْ يردُوا (فَعَلَ) بتأويل (لو) على (يفعَلُ) مع (أنْ) ..." [4]. فالفراء جعل (لو) بعد (ودَّ) مصدريَّة؛ لأنَّها بمعنى (أنْ) وهي مصدريَّة، وقد اعتمد كثير من النحاة على مساواتها لـ(أنْ) في المعنى، فذهبوا إلى مصدريَّتها، قال السنهوريُّ متحدِّثاً عن أقسام (لو): "... أنْ تكون مصدريَّة فتساوي (أنْ)، والغالب أنْ تقع بعد (ودَّ) أو (يودُّ)..."[5]. ونصَّ بعض النحويين على أنَّ الغالب وقوعها بعد ما يُفهِم التمنِّي مثل: (ودَّ) وتصريفاتها، وأحبَّ وغيرها[6]، وأنَّه من القليل ورودها غير مسبوقة به، كقولها[7]:

مَا كَانَ ضَرَّكَ لَوْ مَنَنْتَ، وَرُبَّمَا مَنَّ الفَتَى، وَهْوَ المَغِيظُ المُحْنَقُ

---

(1) انظر: شرح التسهيل لابن مالك: 228/1، 229، وشرح التصريح: 417/2.

(2) البقرة: من الآية 96.

(3) النساء: من الآية 89.

(4) معاني القرآن: 175/1.

(5) شرح الآجرُّوميَّة: 224/1.

(6) انظر: تسهيل الفوائد لابن مالك: ص38.

(7) من الكامل، منسوب لقَتِيلَة بنت النَّضر بن الحارث في: الجنى الداني: ص288، والمغني: 265/1، وشرح التصريح: 254/2، والخزانة: 239/11، وشرح الآجرُّومية، للسنهوري: 224/1، وغير منسوب في: الارتشاف: 992/2، والشاهد فيه مجيء (لو) المصدرية دون مفهم تمنٍّ.

فالتقدير: ما كان ضرَّك منُّكَ. ونُسبَ القول بمصدريَّتها ـ أيضاً ـ لأبي علي الفارسيِّ، والتبريزي، وأبي البقاء، وتبعهم في ذلك ابنُ مالك[1]. والجدير بالذكر أنَّني لم أقف على رأي الفارسيِّ والتبريزي في المسألة، أمّا العكبري فقد صرَّح بمصدريَّة (لو) وخرَّج عليه بعضَ الآيات القرآنيَّة، مثل قوله تعالى: ﴿يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ﴾، حيث قال: "... لو هنا بمعنى (أنْ) النَّاصبة للفعل، ولكن لا تنصب، وليست التي يمتنع بها الشيء لامتناع غيره، ويدلُّك على ذلك شيئان، أحدُهما: أنَّ هذه يلزمها المستقبل، والأخرى معناها في الماضي، والثَّاني: أنَّ (يودُّ) يتعدَّى إلى مفعول واحد، وليس مما يُعلّق عن العمل، فمن هنا لزم أنْ يكون (لو) بمعنى (أنْ)..."[2]. وكثير من النحاة لم يقولوا بمصدريَّة (لو)، فسكت بعضهم عن ذكرها في الموصولات الحرفيَّة[3]، وذكر بعضهم الخلاف فيها مستبعداً عدم مصدريَّتها، كقول أبي حيَّان: "ومما يُبعدُ كونَ (لو) مصدريَّة أنَّه لا يُحفظُ من كلامهم دخولُ حرف جرٍّ عليها، لا يوجد: عجِبْتُ من لو خرج زيدٌ، أي: عجِبْتُ من خروج زيدٍ"[4]. لذلك تأوَّلوها في الآية السابقة بأنَّها شرطية، وقد حُذف مفعولُ (يودُّ)، وجوابُ (لو) أيضاً، والتقدير عندهم: يودُّ أحدهم طولَ العمر، لو يُعمَّرُ ألفَ سنة لَسُرَّ بذلك، قال ابن هشام معلِّقاً على هذا التقدير: "ولا خفاء بما في ذلك من التكلُّف"[5]. ويغني عن هذا التكلُّف وكثرةِ الحذف ـ في رأيي ـ القولُ بأنَّ (لو) مصدريَّة، تؤوَّل مع صلتـها بمصدرٍ يكون مفـعولاً لـ(يودُّ) في الآيــة، ولا مانـع يمنعه من

---

(1) انظر: الجنى الداني: ص288، وشرح التسهيل لابن مالك: 228/1، 229، والمغني: 266/1، وشرح التصريح: 417/2، والارتشاف: 992/2.

(2) إملاء ما منَّ به الرحمن: 53/1.

(3) انظر: اللمع: ص113، والمقرِّب: ص81، والتوطئة: ص169، والارتشاف: 992/2.

(4) التذييل والتكميل: 158/3.

(5) المغني: 266/1.

جهة الصناعة النحويَّة، بل هو الأولى.

المطلبُ الثَّالثُ: (الذي) الحرفيَّة المصدريَّة:

نسب بعض النحاة إلى يونس، والفرَّاء، والفارسي القولَ بأنَّ (الذي) يمكن أنْ يقع موصولاً حرفياً، وينسبك منه ومن صلته مصدر[1]، ولا يعود إليه من صلته شيء، وهذا يعني أنَّ (الذي) في هذه الحال حرف مصدريٌّ غير عامل، وقد تأوَّلوا على هذا الرَّأي آياتٍ منها قوله تعالى: ﴿وَخُضْتُمْ كَالَّذِي خَاضُوا﴾[2]، وقوله تعالى: ﴿تَمَاماً عَلَى الَّذِي أَحْسَنَ﴾[3]، وقوله تعالى: ﴿ذَلِكَ الَّذِي يُبَشِّرُ اللهُ عِبَادَهُ﴾[4]، والتقدير عندهم: وخضتم كخوضهم، وتماماً على المُحسِن، وذلك تبشيرُ اللهِ عبادَه. وقد تتبَّعتُ تخريج الفرَّاء للآيات فوجدته متردِّداً في القول بمصدريَّة (الَّذي)، فقال عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿تَمَاماً عَلَى الَّذِي أَحْسَنُ﴾: "تماماً على المُحسن ... وإن شئت جعلت (الَّذِي) عَلَى معنى (ما)، تريد: تَماماً عَلَى ما أحسن موسى، فيكون المعنى: تَماماً عَلَى إحسانه."[5]، يريد جعل (الذي) مصدريَّة مثل (ما)، وهي وما بعدها مصدرٌ مؤوَّلٌ في محلِّ جرٍّ بـ(على). ولم يأخذ بهذا عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَخُضْتُمْ كَالَّذِي خَاضُوا﴾، حيث قال: "يريدُ: كخوضهم الَّذي خاضوا"[6]، وهذا يعني أنَّه جعل (الَّذي) اسماً موصولاً وصف به المصدر المحذوف (خوضهم). أمّا الفارسيٌّ فقد جوَّز أنْ يكون (الَّذي) حرفاً مصدريّاً، ونسب هذا الرَّأي

---

[1] انظر: شرح التسهيل، لابن مالك: 218/1، 219، والارتشاف: 996/2، وشرح التصريح: 148/1، وهمع الهوامع: 285/1.

[2] التوبة: من الآية 69.

[3] الأنعام: من الآية 154.

[4] الشورى: من الآية 23.

[5] معاني القرآن: 365/1.

[6] السابق: 446/1.

للبغداديين والفرَّاء منقولاً عن يونس، فقال: "... ويجوز في قوله: ﴿تَمَاماً عَلَى الَّذِي أَحْسَنَ﴾ وجه آخر على ما يراه البغداديُّون أيضاً، وحكاه أبو الحسن عن يونس، وهو أنْ يكون (الَّذي) مع ما بعده من الفعل ـ فيمن قدَّر (أحْسَنَ) فعلاً ـ في تقدير المصدر، كما يرى الجميع ذلك في (ما) في نحو قوله: ﴿بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ﴾، أي: بكذِبهم. وهكذا قال البغداديُّون أو مَن قال منهم في قوله: ﴿وَخُضْتُمْ كَالَّذِي خَاضُوا﴾: إنَّ المعنى: وخضتم كخوضهم، وحكى أبو الحسن عن يونس في قوله: ﴿ذَلِكَ الَّذِي يُبَشِّرُ اللهُ عِبَادَهُ اللَذِيْنَ آمَنُوا﴾: كأنَّه: ذلك تبشير اللهِ عباده ..." [1]. وقال في موضع آخر: "فأمَا قوله عزَّ وجلَّ: ﴿وَخُضْتُمْ كَالَّذِي خَاضُوا﴾ فيجيءُ على قياس قول يونس أنْ يكون التقدير: وخضتم كخوضهم، فلا يعود إلى (الَّذي) شيءٌ، وهو قول البغداديين ..."[2]. ومن النحاة الذين تبعوا يونس والفرَّاء والفارسي فيما ذهبوا إليه ابنُ مالك، حيث ذكر رأيهم، وصحَّحه، وقال به[3]. والجدير بالذكر أنَّ الجمهور منعوا ذلك، محتجِّين بأنَّ (الَّذي) ثبتت اسميَّتُه من وجوه عدَّة، فلا تثبت حرفيَّتُه إلاَّ بدليل قاطع، وبأنَّ في جعله حرفاً مصدرياً إثبات للاشتراك بين الاسم والحرف بغير دليل[4]. أمّا الآيات فقد أوَّلوها بأنَّ (الَّذي) قد يُرادُ به الجمع، فيعود إليه الضمير بلفظ الجمع، فالمُراد على هذا: (اللذين)؛ لقوله: (خاضوا) بصيغة الجمع. وقد يكون (الَّذي) مفرداً على الأصل، فإنْ عاد عليه الضمير مفرداً فمراعاة للَّفظ، وإنْ عاد عليه بلفظ الجمع فبالحمل على المعنى[5]. ونقل الصبَّان عن

---

[1] المسائل الشيرازيَّات، للفارسي:360/1، 361.

[2] السابق: 602/2، 603.

[3] انظر: شرح التسهيل: 218/1، 219.

[4] انظر: التذييل والتكميل: 135/3، وتمهيد القواعد: 448/2.

[5] انظر: شرح المفصل، لابن يعيش: 396/2.

بعضهم أنَّ (الَّذي) يحتمل أنْ يكون أصله (اللذين) حذفت منه النون لغة[1]، وإلى هذا التخريج ذهب العينيُّ، ونسب حذف النون إلى قبيلة هذيل[2]. وجعل بعض النحاة (الَّذي) على أصله، ووصف به مصدراً محذوفاً، وهو حينئذٍ لا يستغني عن الضمير العائد، والتقدير عندهم: وخضتم كالخوض الذي خاضوه، أو كالجمع الَّذي خاضوا[3]. وفي رأيهم شيءٌ من التكلُّف؛ لتقدير محذوفين هما: المصدر الذي ناب عنه اسم الموصول (الَّذي)، والضمير العائد عليه وهو الهاء في (خاضوه)، لذا فالأخذ برأي يونس ومن معه ـ وإن كان نادراً[4] ـ أولى ـ عندي ـ لأنَّه يغنينا عن كثرة الحذف والتقدير، ولأنَّ: وخضتم كخوضهم أخصر من: وخضتم كالخوض الذي خاضوه.

المطلبُ الرَّابعُ: همزة التسوية:

عدَّ بعضُ النحويين المحدثين[5] همزة التسوية من الأحرف الموصولة التي تؤوَّل مع ما بعدها بمصدر، وجعلوا من ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللذِيْنَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ لاَ يُؤْمِنُونَ﴾[6]، وسُمِّيتْ همزة التسوية لوقوعها بعد كلمة (سواء) أو ما يدلُّ دلالتها في التسوية مثل: ما أُبالي، وما أدري، وليت شعري[7]، ويليها جملتان مفصولتان بـ(أَمْ)، نحو: سواءٌ عليَّ أقُمْتَ أمْ قعدْتَ، ولا أُبالي أقام زيدٌ أمْ قعدَ، والجملتان في تقدير مفردَيْن معطوف آخرهما على سابقه بواو العطف، أي: سواءٌ عليَّ قيامُك

(1) انظر: حاشية الصَّبَّان: 254/1.

(2) انظر: المقاصد النحويَّة: 296/1.

(3) انظر: الأزهية، للهروي: ص300، وشرح التسهيل، لابن مالك: 188/1، والهمع: 321/1.

(4) انظر: إملاء ما منَّ به الرَّحمن: 18/2.

(5) انظر: النحو الوافي: 414/1، وجامع الدروس العربية: 246/2.

(6) البقرة: الآية 6.

(7) انظر: الجنى الداني: ص32، وتوضيح المقاصد: 1006/2، وشرح الرضي: 409/4.

وقعودُك[1]. ووقوع الفعل الماضي بعد همزة التسوية يحتمل أنْ يُرادَ به المضيِّ: سواءٌ عليَّ ما كان منك من قيام وقعود، أو الاستقبال: سواءٌ عليَّ ما يكون منك من قيام وقعود، فإذا وقعت (لم) النافية بعد (أمْ) تعيَّنت دلالته على المضيِّ كما في الآية[2]. ومما تجدر الإشارة إليه أنَّ كثيراً من النحاة لم يصرِّحوا بمصدريَّة همزة التسوية، واكتفوا بمجرَّد الإشارة، ومن ذلك أنَّ ابن مالك قسَّم الفاعل إلى اسم وغير اسم، ومثَّلَ للفاعل غير الاسم بقوله[3]:

يَسُرُّ المَرْءَ مَا ذَهَبَ اللَيَالِي وَكَانَ ذَهَابُهَنَّ لَهُ ذَهَابَا

وبقول الشاعر[4]:

مَا ضَرَّ تَغْلِبَ وَائِلٍ أَهَجَوْتَهَا أَمْ بُلْتَ حَيْثُ تَلاَطَمَ البَحْرَانِ؟

وفي تمثيله تسوية لهمزة التسوية بـ(ما) المصدريَّة، من حيث تأويلُ كلٍّ منهما مع ما بعدها بمصدر وقع فاعلاً، فالتقدير في الشاهد الأوَّل: يسرُّ المرءَ ذهابُ الليالي، وفي الثَّاني: ما ضرَّ تغلبَ هَجْوُك إيَّاها، وسَمَّى ذلك بالفاعل المؤوَّل[5]. واستشكل ناظر الجيش التسوية بين: (أهجوتَها) و(ما ذهب) في التأويل بالمصدر؛ لفقدان الحرف المصدري في: (أهجوتها) على رأيه[6]، وقد سبقه بعض النحاة إلى ذلك، ومنهم ابن

---

(1) انظر: شرح الرضي على الكافية: 409/4.

(2) انظر: شرح التسهيل: 31/1.

(3) سبق تخريجه، والشاهد فيه هنا قوله: (يسرُّ المرءَ ما ذهب الليالي)، حيث ورد الفاعل مصدراً مؤوَّلاً من (ما) والفعل بعدها، والتقدير: يسر المرءَ ذهابُ الليالي.

(4) من الكامل، للفرزدق في: شرح ديوانه: 614/2، وغير منسوب في: أمالي ابن الشجري: 266/1، والشاهد فيه: (ما ضرَّ تغلب وائل أهجوتَها أم بُلْتَ)، حيث جاء الفاعل مصدراً مؤوَّلاً من الهمزة والفعل بعدها عند قوم، وبلا سابك عند آخرين.

(5) انظر: شرح التسهيل: 123/2.

(6) انظر: تمهيد القواعد: 1575/4.

هشام، حيث ذهب إلى أنَّ الفعل وحده هو المؤوَّل بمصدر، من غير سابك، فقال: "... وفي نحو: ﴿أَأَنْذَرْتَهُمْ﴾ في تأويل المصدر وإنْ لم يكن معها سابك"[1]. وقلَّةُ القائلين بمصدريَّة همزة التسوية من النحاة لم تمنع بعضَ المفسِّرين ومعربي القرآن المحدثين من أنْ يقولوا بها، ويخرِّجوا عليها بعض الآيات، فمن أمثلة إعراب قوله تعالى: ﴿أَأَنْذَرْتَهُمْ﴾: قال ابنُ عجيبة: "قلت: (سواء) خبر مقدم، و (أنذرتهم) مبتدأ لسبك همزة التسوية، أي: الإنذار وعدمه سواء في حق هؤلاء الكفرة، والجملة خبر إن"[2]. وقال محمود صافي: (الهمزة) مصدريّة للتسوية ... والمصدر المؤول من الهمزة والفعل في محل فع مبتدأ مؤخّر أي سواء عليهم إنذارك لهم أم عدم إنذارك"[3]. وقال الدعَّاس: "... والهمزة والفعل بعدها في تأويل مصدر في محل رفع مبتدأ، التقدير إنذارك وعدمه سواء عليهم"[4]. وقال الدرويش: "همزة الاستفهام بمعنى التسوية وهي والفعل بعدها في تأويل مصدر مبتدأ مؤخّر أو فاعل سواء"[5]. وقال الخرَّاط: "الهمزة للتسوية، والمصدر المؤول منها ومما بعدها مبتدأ مؤخر، والتقدير: إنذارك وعدمه سواء"[6].

الخاتمــة

ومن خلال هذه الدراسة المختصرة توصَّلتُ إلى النتائج الآتية:

– اختلف النحاة في عدد الموصولات الحرفيَّة، فذهب بعضهم إلى أنَّها ثلاثة، وذهب آخرون إلى أنَّها أربعة، وغيرهم يرى أنَّها خمسة، وعدَّها آخرون ستة أحرف، وقد قمتُ ـ

[1] مغني اللبيب: 427/2.

[2] البحر المديد في تفسير القرآن المجيد: 76/1.

[3] الجدول في إعراب القرآن الكريم: 42/1.

[4] إعراب القرآن الكريم: 10/1.

[5] إعراب القرآن وبيانه: 28/1.

[6] المُجتَبى من مشكل إعراب القرآن: 7/1.

تعميماً للفائدة ـ بالحديث عنها كلِّها، وقسَّمتُها قسمين: عاملة، وغير عاملة. فأمَّا الأحرف المصدريَّة العاملة **فأوَّلها (أنْ)**، وهي أصل الأحرف المصدريَّة، وأمُّ بابها، تختصُّ بالدخول على الفعل المضارع المتصرِّف، وتخلِّصه للاستقبال وتنصبه، وتؤوَّل معه بمصدر يعربُ حسب موقعه في الجملة، وتعمل هذا العمل بشرط ألاَّ يسبقها فعل دالٌّ على العلم واليقين؛ لأنَّ معناها الرجاء والطَّمع، وهو منافٍ لليقين، فإذا وقعت بعد أفعال اليقين كانت مخفَّفة من الثقيلة، وتوصل عند الجمهور بالمضارع والماضي والأمر، وخالف بعضهم فأخرج الأمر، وأنْ الموصولة بالماضي والأمر هي ذاتها الموصولة بالمضارع عن الجمهور، وقد تُهمل عند البصريين حملاً على أختها (ما)، وأجاز الكوفيُّون إعمالها محذوفةً، ومنعه البصريُّون إلاَّ بشرط البدل. **وثانيها: (كي)**، وهي حرف مصدريٌّ يعمل النَّصب في الفعل المضارع، وهي بمنزلة (أنْ) معنًى وعملاً، ويجب اقترانها بلام الجرِّ لفظاً أو تقديراً، وذهب الكوفيُّون إلى أنَّها لا تكون إلاَّ ناصبة، أمَّا البصريُّون فيرون أنَّها حرف مشترك بين النصب والجرِّ. **وثالثها: (أنَّ)** مفتوحة الهمزة مشدَّدة النون، وهي موصول حرفيٌّ يعمل في الجملة الاسميَّة، ويؤوَّل معها بالمصدر خلافاً لما نُسب إلى السهيلي. **القسم الثَّاني:** الأحرف المصدريَّة غير العاملة، **وأوَّلها: (ما)**، والراجح أنَّها حرف موصول خلاف ما ذهب إليه بعضهم من القول بأنَّها اسم، وتوصل (ما) على رأي الجمهور بفعل متصرِّف غير أمر، وهي عند المرادي قسمان: وقتيَّة وغير وقتيَّة، وهي عند ابن هشام زمانيَّة وغير زمانيَّة. **وثانيها: (لو)**، وهي أيضاً موصول حرفيٌّ مهمل، يوصلُ بالفعل المتصرِّف الماضي أو المضارع، والغالب وقوعها بعد ما يُفهِمُ التمنِّي، مثل (ودَّ)، وبعضهم لم يعتبرها من الأحرف المصدريَّة. **وثالثها: (الَّذي)**، وهو موصول حرفيٌّ عند يونس، والفرَّاء، والفارسيِّ، وتبعهم على ذلك بعض المحدثين، واعترضه كثير من النحاة بأنَّ (الَّذي) اسم موصول، وليس بحرف. **رابعها: (همزة التسوية)**، وهي موصول حرفيٌّ غير عامل عند بعض النحاة المعاصرين، وأشار إلى مصدريَّتها ابن مالك، ولم يصرِّح به، واعترضه كثير من النحاة بأنَّها ليست موصولاً

حرفيّاً، والجملة بعدها مؤوَّلة بمصدر من غير سابك، وأخذ بعض المفسرين والمعربين بكونها مصدريَّة وخرَّجوا عليه بعض الآيات.

والحمد لله أوّلاً وأخيراً، والصلاة والسلام على المبعوث هادياً ومبشِّراً ونذيراً.

واللهُ تعالى أعلى وأعلم.

فهرس المصادر والمراجع

ـ ارتشاف الضّرب، لأبي حيّان، تحقيق/ رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط1، 1998م.

ـ الأزهية في علم الحروف، للهروي، تحقيق/ عبد المعين الملوحي، مجمع اللغة العربية بدمشق، ط2/1981م.

ـ الأصول في النّحو لابن السرّاج، تحقيق/ عبد الحسين الفتلي، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط3، 1988م.

ـ إعراب القرآن الكريم، المؤلف/ أحمد عُبيد الدعاس، وآخَرَيْنِ، الناشر/ دار المنير، دمشق، ط1/ 1425هـ.

ـ إعراب القرآن الكريم وبيانه، تأليف الأستاذ/ محيي الدين الدرويش، اليمامة للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق ـ بيروت، ودار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق ـ بيروت، ط8/ 1422هـ ـ 2001م.

ـ الاقتراح، للسيوطي، تحقيق/ محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2/ 1427هـ ـ 2006م.

ـ ألفيَّة ابن مالك، ضبطها/ سليمان البلكيمي، دار الفضيلة، القاهرة، 2005م.

ـ أمالي ابن الشجري، دون تحقيق، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، بلا تاريخ.

ـ أمالي السهيلي، تحقيق/ محمد إبراهيم البنا، مطبعة السعادة، القاهرة، بلا تاريخ.

ـ إملاء ما منَّ به الرحمن، للعكبري، دون تحقيق، دار الشام للتراث، بلا تاريخ.

ـ الإنصاف، لابن الأنباري، تحقيق/ محمد محي الدين، المكتبة العصرية، 1998م.
ـ أوضح المسالك، لابن هشام، تحقيق/ محمّد محي الدّين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، ط/ 2004.
ـ الإيضاح، لأبي علي الفارسي، تحقيق/ كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت، ط2/ 1416هـ.
ـ الإيضاح في شرح المفصَّل، لابن الحاجب، تحقيق الأستاذ الدكتور/ إبراهيم محمد عبد الله، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط2/ 1431هـ.
ـ البحر المحيط، لأبي حيّان، بعناية الشيخ/ زهير جعيد، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ط1/ 1986م.
ـ البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، لأبي العباس أحمد بن محمد بن المهدي بن عجيبة الحسني الأبجري الفاسي، تحقيق/ أحمد عبد الله القرشي رسلان، الناشر/ حسن عباس زكي، القاهرة.
ـ البهجة المرضيَّة، للسيوطي، مع حاشية التحقيقات الوفية بما في البهجة المرضية من النكات والرموز الخفية، تأليف/ محمد صالح بن أحمد الغرسي، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، ط1/ 1421هـ.
ـ التذييل والتكميل في شرح التسهيل، لأبي حيَّان، تحقيق/ حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط1/1418هـ.
ـ تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، لابن مالك، تحقيق/ محمد كامل بركات، الناشر: دار الكتاب العربي للطباعة والنَّشر، ط/ 1387 هـ ـ 1967م.
ـ التعريفات، للشريف الجرجاني، وضع حواشيه/ محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط3/ 2009م.
ـ التعليقة على كتاب سيبويه، للفارسي، تحقيق/ عوض القوزي، مطبعة الأمان، القاهرة، ط1/ 1410هـ.

ـ تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، لناظر الجيش، تحقيق/ علي محمد فاخر وآخرون، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط1/ 2007م.
ـ توضيح المقاصد والمسالك، للمرادي، تحقيق/ عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2001/1م.
ـ التوطئة، للشلوبيني، تحقيق/ يوسف أحمد المطوَّع، ط2/ 1981م.
ـ جامع الدروس العربية، للشيخ/ مصطفى غلاييني، المكتبة العصرية، بيروت، ط23/ 1411هـ ـ 1991م.
ـ جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، للقاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد نكري، عرَّب عباراته الفارسية/ حسين هاني فحص، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/ 1421هـ ـ 2000م.
ـ الجدول في إعراب القرآن الكريم، تأليف/ محمود بن عبد الرحيم صافي، الناشر/ دار الرشيد، دمشق، ومؤسسة الإيمان، بيروت، ط4/ 1418هـ.
ـ الجمل، للزجاجي، اعتنى بتصحيحه وشرح أبياته/ ابن أبي شنب، مطبعة جول كربونل بالجزائر، سنة 1926م.
ـ الجنى الداني في حروف المعاني، للمرادي، تحقيق الدكتور/ فخر الدين قباوة، والأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/ 1413هـ ـ 1992.
ـ حاشية الخضري على شرح ابن عقيل، شرحها/ تركي فرحان المصطفى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2012/3م.
ـ حاشية الصَّبَّان على شرح الأشموني، تحقيق/ طه عبد الرؤوف سعيد، المكتبة التوفيقية، من دون تاريخ.
ـ حدود النحو، للأُبَّذي، تحقيق/ نجاة نولي، الناشر/ الجامعة الإسلامية، المدينة المنوَّرة، طبعة 1421هـ.
ـ خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، للبغداديّ، الناشر مكتبة الخانجي القاهرة، ط4/

1997م.
ـ ديوان جرير، شرحه/ حمدو طمَّاس، دار المعرفة، بيروت، ط2003/1م.
ـ ديوان طرفة بن العبد، اعتنى به/ عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، ط3/ 1433هـ.
ـ رصف المباني، للمالقي، تحقيق/ أحمد الخرَّاط، دار القلم، دمشق، ط1405/2هـ.
ـ سِرُّ صناعة الإعراب، لابن جني، حققه وعلَّق عليه/ أحمد فريد أحمد، المكتبة التوفيقيَّة، القاهرة، بلا تاريخ.
ـ شرح الآجرُّوميَّة، للسنهوري، دراسة وتحقيق الدكتور/ محمد خليل عبد العزيز شرف، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط2/ 1429هـ ـ 2008م.
ـ شرح ابن طولون على الألفيَّة، تحقيق وتعليق الدكتور/ عبد الحميد جاسم محمد الفيَّاض الكبيسي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/ 1423هـ ـ 2002م.
ـ شرح ابن عقيل على الألفية، تحقيق/ محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط1980/20م.
ـ شرح ابن الناظم، تحقيق/ عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط/ 1998م.
ـ شرح أبيات سيبويه، لابن السيرافي، حقَّقه/ محمد علي سلطاني، دار العصماء، دمشق، ط1/ 1432هـ.
ـ شرح الأشموني، تحقيق/ محمد محي الدّين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1955م.
ـ شرح التسهيل، لابن مالك، تحقيق/ محمد عطا، وطارق السيِّد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2/ 2009م.
ـ شرح التّصريح للأزهري، إعداد/ محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/ 2000م.

ـ شرح جمل الزجاجي، لابن عصفور، قدَّم له/ فوَّاز الشَّعَّار، إشراف الدكتور/ إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/ 1419هـ ـ 1998م.

ـ شرح ديوان الفرزدق، ضبط معانيه وشروحه وأكملها إيليا الحاوي، الشركة العالمية للكتاب، ط2، بلا تاريخ.

ـ شرح الرّضيّ على الكافية، تحقيق/ يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط2/ 1996م.

ـ شرح شواهد المغني، للسيوطي، ذيل بتصحيحات وتعليقات الشيخ/ محمد محمود الشنقيطي، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، من دون تاريخ.

ـ شرح كافية ابن الحاجب، لابن جماعة، تحقيق/ محمد محمود داود، دار المنار، القاهرة، ط/ 2000م.

ـ شرح الكافية الشَّافية، لابن مالك، تحقيق/ عليّ معوّض، وآخر، دار الكتب العلميَّة، ط1/ 2000م.

ـ شرح كتاب سيبويه، للسّيرافيّ، تحقيق/ أحمد حسن مهدلي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2/ 2012م.

ـ شرح اللمع، لأبي الحسن الأصفهاني، تحقيق/ إبراهيم أبو عباة، الجزء الأوّل 1411هـ، أشرفت على طباعته ونشره إدارة الثقافة بجامعة الإمام محمد بن سعود.

ـ شرح اللمع، للثمانيني، تحقيق الدكتور/ فتحي علي حسانين، دار الحرم للتراث، القاهرة، ط1/ 2010م.

ـ شرح اللمع في النحو، للضرير، تحقيق/ رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1/ 1420هـ.

ـ شرح مغني اللبيب، المسمَّى بـ(شرح المزج)، للدماميني، تحقيق/ عبد الحافظ حسن مصطفى العسيلي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1/ 1429هـ ـ 2008م.

ـ شرح المفصّل لابن يعيش، من دون تحقيق، عالم الكتب، بيروت، بلا تاريخ.
ـ شفاء العليل في إيضاح التسهيل، للسلسيلي، دراسة وتحقيق الدكتور/ الشريف عبد الله علي الحسيني البركاتي، المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة، ط1/ 1986م.
ـ ضرائر الشعر، لابن عصفور، تحقيق/ السيد إبراهيم محمد، دار الأندلس للطباعة والنشر، ط1/ 1980م.
ـ غنية الأريب عن شروح مغني اللبيب، لمصطفى الأنطاكي، تحقيق/ حسين صالح الدبُّوس، وآخرون، عالم الكتب، إربد ـ الأردن، ط1/ 1432هـ ـ 2011م.
ـ فتح ربِّ البريَّة في شرح نظم الآجرُّوميَّة، للحازمي، الناشر/ مكتبة الأسدي، مكة، ط1/ 1431هـ.
ـ الكتاب لسيبويه، تحقيق/ عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط/ الأولى.
ـ كتاب السبعة في القراءات، لأبي بكر بن مجاهد، تحقيق الشيخ/ جمال الدين محمد شرف، الناشر/ دار الصحابة للتراث بطنطا، ط1/ 1428هـ ـ 2007م.
ـ كتاب الشعر، للفارسي، تحقيق/ محمود محمد الطناحي، الناشر/ مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط1/ 1408هـ.
ـ الكشَّاف، للزمخشري، بلا تحقيق، دار الفكر، ط1/ 1397هـ ـ 1977م.
ـ الكنَّاش، لأبي الفداء صاحب حماة، تحقيق/ رياض الخوَّام، المكتبة العصرية، بيروت، ط/ 1425هـ.
ـ اللباب، للعكبريّ، تحقيق/ غازي طليمات ، دار الفكر، دمشق، ط1/1995م.
ـ لسان العرب لابن منظور، تحقيق/ عبد الله علي الكبير، وآخرَين، دار المعارف، القاهرة، من دون تاريخ.
ـ اللمحة في شرح الملحة، لابن الصَّائغ، تحقيق/ إبراهيم الصاعدي، عمادة البحث العلمي، المدينة، ط1/ 1424هـ.

ـ اللمع، لابن جنِّي، حققه الدكتور/ فائز فارس، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد ـ الأردن، ط2/ 1421هـ.
ـ المبسوط في القراءات العشر، لابن مهران، تحقيق/ سبيع حاكمي، مجمع اللغة العربية بدمشق، بلا تاريخ.
ـ المتَّبع في شرح اللمع، للعكبري، تحقيق/ عبد الحميد الزوي، منشورات قار يونس، بنغازي، ط1/ 1994م.
ـ المجتبى، للخرَّاط، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف، المدينة، ط/ 1426هـ.
ـ المحكم، لابن سيده، تحقيق الدكتور/ عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/1421.
ـ مسائل خلافيَّة في النحو، للعكبري، حققه/ عبد الفتاح سليم، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2/ 1425هـ.
ـ المسائل الشيرازيَّات، للفارسي، حققه/ حسن بن محمود هنداوي، كنوز أشبيليا للنشر، ط1/ 1424هـ.
ـ المسائل العسكرية، للفارسي، تحقيق/ محمد الشاطر أحمد، مطبعة المدني، القاهرة، ط1/ 1982م.
ـ المساعد، لابن عقيل، تحقيق/ محمد بركات، دار الفكر، دمشق، ط/1980م.
ـ معاني الحروف، للرمَّاني، حققه/ عرفان حسونة، المكتبة العصرية، ـ بيروت، ط/ 1430هـ.
ـ معاني القرآن، للأخفش، تحقيق الدكتورة/ هدى قراعة، الناشر/ مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1/ 1411هـ.
ـ معاني القرآن، للفراء، تحقيق/ أحمد نجاتي، ومحمد النجار، دار الكتب المصرية القاهرة، ط3، 2001م.
ـ مغني اللبيب، لابن هشام، تحقيق/ محمد محيي الدين، دار الشام للتراث، بيروت، ط1/

بلا تاريخ.
ـ المفصَّل، للزمخشري، تحقيق الدكتور/ علي أبو ملحم، الناشر/ مكتبة الهلال، بيروت، ط1/ 1993م.
ـ المقاصد الشافية، للشاطبي، تحقيق/ عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي جامعة أم القرى، مكة، ط1/ 2007م.
ـ المقاصد النّحويّة، للعينيّ تحقيق/ محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/ 2005م.
ـ المقتضب للمبرّد، تحقيق/ عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، بلا تاريخ.
ـ المقرِّب، لابن عصفور، تحقيق/ عادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/ 1998م.
ـ الموجز في قواعد اللغة العربية، سعيد الأفغاني، الناشر/ دار الفكر، بيروت/ طبعة 1424هـ.
ـ نتائج الفكر، للسهيلي، حققه الشيخ عادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/ 1412هـ.
ـ النحو الوافي، لعباس حسن، دار المعارف، القاهرة، ط1974/3م.
ـ النكت، للأعلم، ضبط نصَّه/ يحيى مراد، دار الكتب العلمية، ط1/ 2005م.
ـ همع الهوامع للسيوطي، تحقيق/ عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة، من دون تاريخ.

د. عبدالله محمد الجعكي
كلية التربية/ جامعة المرقب

المقدّمة

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيْمِ

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

أمّا بعد، فإنّ علم النحو من أشرف العلوم وأجلها، فهو آلةٌ من آلات فَهْم كتاب الله وتفسيره، وبه يستقيم اللسان والقلم، وهذا ما أراده مؤسسوه الأولون أمثال سيبويه والجرجاني، حيث كان النحو عندهم يتعانق مع المعني، ويشكلان جسما واحدا، ثم خلف من بعدهم خلف بعضهم أضاع النحو وفصله عن روحه، فجعل منه مادة عقيمة جامدة، وإنّي لأدعو كل المهتمين بدراسة النحو وتدريسه ألّا يجعلوا همهم الوحيد القاعدة النحوية والتركيز على إعراب الجمل والمفردات دون التنبه إلى ما يحمله التركيب من دلالات، وأن ينظروا إلى النص باعتباره جسما واحدا تكون فيه كلّ لفظة أو جملة أو عبارة بمثابة اللبنات التي يتشكل منها البناء، وأنْ لا يغفلوا الأغراض المعنوية الكامنة وراء الظواهر النحوية، فما المهمة الحقيقية للنحو إلا إبانة المعنى، والإفصاح عن مراد المتكلم والدوافع التي ألجأته إلى اختيار تركيب دون آخر، وفي هذا البحث الذي عقدته لظاهرتي الفصل والاعتراض سأنبه ـ إنْ شاء الله تعالى ـ على بعض دلالات هاتين الظاهرتين، وأغراضهما التي ذكرها النحاة والبلاغيون.

ومما دعاني إلي اختيار هذا الموضوع ما لهاتين الظاهرتين من مخالفة واضحة لأصل بناء الجملة، وما لهما من قيم دلالية تبيح تلك المخالفة.

ولأهمية هذه الدلالات وسمت البحث بعنوان **القيم الدلالية لظاهرتي الفصل والاعتراض،**

وللاختصار قسمته إلى مقدمة وموضوع وخاتمة، وذكرت في المقدمة أهمية النحو ونبهت إلى المهمة الحقيقية له، وفي الموضوع تناولت تعريف الفصل والاعتراض، ثم وضحت الفرق بين جملة الحال والجملة المعترضة، ثم أوضحت الفرق بين الاعتراض النحوي والاعتراض البياني، ثم تحدث عن القيم الدلالية للفصل والاعتراض، أما الخاتمة فبينت فيها أهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها البحث.

ـ الموضوع:

الفصل والاعتراض هو أنْ يُؤتى بتراكيب تقطع الاتصال والتجاور بين عناصر الكلام المتلازمة قبل تمام الفائدة، وهذا على خلاف الأصل، وهذه التراكيب المعترضة بين المتلازمين قد تكون غير مستقلة بالإفادة، فينشأ ما يسمى الفصل، وقد تكون مستقلة بالإفادة، فينشأ عن الفصل بها ما يسمى الاعتراض.

وعرّف الدكتور تمام حسان الفصل النحوي بأنّه ما((يأتي بوضع لفظ بين لفظين آخرين في الجملة، ينتمي أحدهما إلى الآخر، كأنْ يكونا متلازمين، أو بينهما أي صورة من صور التضام)) [1] واشترط في الفاصل أن يكون مفردا، أو جملة وقعت موقع المفرد.[2]

وتتشابه ظاهرة الفصل بظاهرة التقديم مما دعا بعض النحاة إلى اعتبار الفصل تقديماً، حيث نجد ابن عصفور في الضرائر يعبر عن الفصل بين المضاف والمضاف إليه بالتقديم، فيقول: ((أما تقديم بعض الكلام على بعض فمنه الفصل بين المضاف والمضاف إليه بالظرف والمجرور.))[3] ، وكذلك فعل ابن جني، حيث عبّر عن هذه الظاهرة بالفصل، لكنه ألحقها بالتقديم[4]، وتناولها في الفصل الذي عقده بعنوان " فصل

---

[1] البيان في روائع القرآن: 390.

[2] انظر السابق: 179.

[3] ضرائر الشعر: 191

[4] انظر الخصائص: 404/2

في التقديم والتأخير"[1] .

وفي المقابل اعتبر بعض النحاة التقديم فصلا، ومن هؤلاء الدكتور تمام حسان، حيث اعتبر تقديم المفعول به على الفاعل من الفصل، فقال في قوله تعالى: ﴿ يَوْمَ يَأْتِي بَعْضُ آيَاتِ رَبِّكَ لاَ يَنْفَعُ نَفْسًا إِيمَانُهَا لَمْ تَكُنْ آمَنَتْ مِنْ قَبْلُ ﴾[2]: ((فصل بالمفعول بين الفعل وفاعله؛ لئلا يعود الضمير على متأخر لفظاً ورتبة، ثم فصل بين المفعول وصفته بالفاعل؛ لئلا تطول الشقة بين ركني الجملة بواسطة ما ليس من أركانها، أي: بالفضلة.)) [3]

والذي يراه الباحث أنّ ثمة تشابه بين الفصل والتقديم، ولكنهما يفترقان، فالتقديم كما يراه الباحث هو تقديم بعض عناصر الجملة على بعض سواء كان هذا العنصر أساسيا أو كان عنصرا مكملا، إلا أنْ يكون هذا العنصر قد أقحم بين عنصرين يكوّنان مركبا غير إسنادي . **كالمضاف والمضاف إليه**، في نحو قوله تعالى على قراءة ابن عامر: ﴿ وَكَذلِكَ زُيِّنَ لكَثِيرٍ مِنَ المُشْرِكِينَ قَتْلُ **أَوْلاَدَهُم** شُرَكَائِهِمْ ﴾ [4]، حيث فصل بين المضاف والمضاف إليه بالمفعول[5] ، أو **الموصوف وصفته**، نحو قوله تعالى: ﴿وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ **وَمَغَارِبَهَا** الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا ﴾[6] على اعتبار اعتبار ﴿ التي بَارَكْنَا فِيهَا ﴾ نعتٌ لـ ﴿ الْأَرْضِ ﴾، لا لـ ﴿ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا

---

[1] السابق: 382.

[2] سورة الأنعام: من الآية 158

[3] البيان في روائع البيان: 178.، وانظر ص 390 من نفس المصدر.

[4] سورة الأنعام، من الآية: 137.

وانظر القراءة في: الحجة في القراءات السبع، للإمام ابن خالويه: 150، الكشاف:2/ 70.

[5] انظر: شرح ابن عقيل 82/3..

[6] سورة الأعراف من الآية: 137.

﴾، أو يكون بين هذين العنصرين صورة من صور التضام، يكون فيها هذين العنصرين مرتبطين برابط حرفي، وأقصد بهما **المعطوف والمعطوف عليه**، نحو قوله تعالى: ﴿ إِذِ الْأَغْلاَلُ **فِي أَعْنَاقِهِمْ** وَالسَّلَاسِلُ ﴾[1] حيث فصل بين المعطوف والمعطوف عليه بالخبر، أو يكون هذا العنصر قد أقحم بين حرف عامل وما عمل فيه، كـ**الجار والمجرور**، في قول الشاعر:

لَوْ كُنْتَ فِي خَلْقَاءَ أَوْ رَأْسِ شَاهِقٍ وَلَيْسَ إِلَى **مِنْهَا** النُّزُوْلِ سَبِيْلُ[2]

حيث فصل بين حرف الجر والمجرور، وأصل التركيب: وليس إلى النزول منها سبيل، **أو الجازم والمجزوم**، كقول الشاعر:

فَأَضْحَتْ مَغَانِيْهَا قِفَاراً رُسُومُهَا كَأَنْ لَمْ **سِوَى أَهْلٍ مِنَ الْوَحْشِ** تُؤْهَلِ [3]

حيث فصل بين حرف الجزم "لم" والفعل "تؤهل"، بالظرف وهو متعلق بالفعل، وأصل التركيب: كأنْ لم تؤهل سوى أهل من الوحش . فيكون ذلك فصلا في نظر الباحث، فما يراه الأستاذ الدكتور تمام حسان من أنّ المفعول به في الآية الكريمة قد فصل بين الفعل والفاعل، يعتبره الباحث من تقديم المفعول به على الفاعل، أما ما يراه فضيلة الدكتور من أنّ الفاعل قد فصل بين الموصوف وصفته، فإنّ الباحث يتبعه فيه، فالآية الكريمة في نظر الباحث اشتملت على ظاهرتي التقديم والفصل، حيث قدّم المفعول به على الفاعل، في حين فصل الفاعل بين الموصوف وصفته.

وهذا الفصل بالمصطلح النحوي يختلف عن الفصل البلاغي الذي يتحقق بعدم استعمال حرف العطف، ويقابل البلاغيون بينه وبين الوصل بعطف الجمل بعضها على

---

[1] سورة غافر من الآية 71.

[2] البيت من بحر الطويل وقد دخله الخرم، حسب رواية الخصائص: 2/ 395.

[3] البيت من الطويل، وهو لذي الرّمة في الخصائص: 4/ 410، شرح الكافية: 4/ 82، خزانة الأدب: 3/ 626.

بعض.[1]

أما الاعتراض فيمكن تعريفه بأنّه اعتراض مجرى النمط التركيبي للجملة بتركيب مستقل يحول دون اتصال عناصر الجملة بعضها ببعض اتصالاً تتحقق به مطالب التضام النحوي فيما بينها. [2]

فالاعتراض يشبه الفصل في أنّه فاصل بين متلازمين، إلا أنّه يفارقه في أنّه يجب فيه أنْ يكون بجملة مستقلة بالإفادة، وهذه الجملة المعترضة لا محل لها من الإعراب، ولكنها تتصل بالجملة الأصلية التي دخلها الاعتراض من حيث المعنى.

فالاعتراض إذا هو توسط جملة مفيدة، لا محل لها من الإعراب بين عناصر جملة أخرى.

واشترط النحاة في هذه الجملة المعترضة أنْ تكون مناسبة للجملة التي دخلها الاعتراض بحيث تكون كالتأكيد أو التنبيه على حال من أحوالها [3]، أي أنّها يجب أنْ تكون متصلة بها في المعنى، فإنْ انقطع هذا الاتصال، أصبحت الجملة المعترضة حشوا زائدا لا قيمة له، وأصبح الاعتراض بها من النوع الذي قال عنه ابن الأثير: ((يأتي في الكلام لغير فائدة، فإما أنْ يكون دخوله فيه كخروجه منه، وإما أنْ يؤثر في تأليفه نقصا، وفي معناه فساداً.)) [4]

كما اشترطوا في هذه الجملة المعترضة ألّا يكون لها محل من الإعراب، فلا تكون معمولة لعنصر من عناصر الجملة التي دخلها الاعتراض.[5]

---

[1] انظر: دلائل الإعجاز 222.

[2] انظر: البيان في روائع القرآن 183.

[3] انظر: ارتشاف الضرب3/ 1613، الهمع: 4/ 51.

[4] المثل السائر 3/ 41.

[5] انظر الهمع: 4/ 51.

واختلفوا في جواز الاعتراض بأكثر من جملة، فأجازه أكثرهم كالزمخشري، الذي قال في قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ بَدَّلْنَا مَكَانَ السَّيِّئَةِ الْحَسَنَةَ حَتَّى عَفَوْا وَقَالُوا قَدْ مَسَّ آبَاءَنَا الضَّرَّاءُ وَالسَّرَّاءُ فَأَخَذْنَاهُمْ بَغْتَةً وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ * وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَى آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِمْ بَرَكَاتٍ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَكِنْ كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُمْ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ * أَفَأَمِنَ أَهْلُ الْقُرَى أَنْ يَأْتِيَهُمْ بَأْسُنَا بَيَاتًا وَهُمْ نَائِمُونَ * أَو أَمِنَ أَهْلُ الْقُرَى أَنْ يَأْتِيَهُمْ بَأْسُنَا ضُحًى وَهُمْ يَلْعَبُونَ ﴾[1]: ((الفاء والواو في ﴿ أَفَأَمِنَ ﴾ و ﴿ أَو أَمِنَ ﴾ حرفا عطف، دخلت عليهما همزة الإنكار.

فإن قلت: ما المعطوف عليه؟ ولم عطفت الأولى بالفاء والثانية بالواو؟ قلت: المعطوف عليه قوله: ﴿ فأخذناهم بَغْتَةً ﴾، وقوله : ﴿ وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ القرى ﴾ إلى ﴿يَكْسِبُونَ﴾ وقع اعتراضاً بين المعطوف والمعطوف عليه))[2]

ومنعه بعضهم كأبي علي الفارسي الذي قال في قول الشاعر:

أَرَانِي وَلاَ كُفْرَانَ للهِ أَيَّةً لِنَفْسِي لَقَدْ طَالَبْتُ غَيْرَ مُنِيْلِ[3]

((لا تكون "أيّة" محمولة على إضمار أويت؛ لما يلزم في ذلك من الفصل بين الخبر والمخبر عنه في المعنى بجملتين.)) [4]

واشترطوا في الأجزاء المعترَض بينها أنْ تكون منفصلة بذاتها [5]، أي ألّا تكون

---

(1) سورة الأعراف: 95، 96، 97، 98..

(2) الكشاف 2/ 134، وانظر: مغني اللبيب 2/ 432.

(3) البيت من الطويل، وهو بلا نسبة في: المسائل الشيرازيات 1/ 188، الخصائص 337/1، مغني اللبيب 2/ 454 .

و"أية" في البيت ((مصدر "أويت له، إذا رحمته ورفقت به)) مغني اللبيب 2/ 454.

(4) المسائل الشيرازيات 1/ 188، وانظر: مغني اللبيب 2/ 454.

(5) انظر: ارتشاف الضرب 3/ 1613، الهمع 4/ 51.

كالكلمة الواحدة كـ "أل" التعريف ومدخولها، والباء واللام من حروف الجر وما دخلتا عليه. وهذه العناصر التي يتم الاعتراض بينها قد تكون مؤسسة، وقد تكون غير مؤسسة، وقد تكون جملا مستقلة؛ ولذلك تعددت مواضع الاعتراض، فأحصى منها ابن هشام سبعة عشر موضعاً [1].

الفرق بين الجملة المعترضة والجملة الحالية:

كثيرا ما تشتبه جملة الحال بالجملة المعترضة، أو العكس ، وقد لاحظ النحاة أمورا يمكن أنْ تميز الجملة المعترضة من الحالية، وهي:

1ـ أنّ الجملة الحالية لا يمكن أنْ تكون إنشائية، أمّا الجملة المعترضة فقد تكون إنشائية[2] ، كجملة الدعاء في قول الشاعر:

إنّ الثّمَانِيْنَ **وَبُلِّغْتَهَا** قَدْ أَحْوَجَتْ سَمْعِي إِلَى تَرْجُمَانْ [3]

2ـ الجملة المعترضة يجوز تصديرها بدليل استقبال كالسين و"سوف" و"لنْ"، بخلاف الحالية؛ لأنّ الحال يُراد بها الحال لا الاستقبال[4]، ومن هذا التصدير قوله تعالى: ﴿فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا **وَلَنْ تَفْعَلُوا** فَاتَّقُوا النَّارَ ﴾[5]

وقول الشاعر:

وَمَا أَدْرِي **وَسَوْفَ إِخَالُ أَدْرِي** أَقَوْمٌ آلُ حِصْنٍ أَمْ نِسَاءُ [6]

---

[1] انظر: مغني اللبيب 2/ 446.

[2] انظر: السابق 2/ 455.

[3] البيت من السريع، وهو منسوب لأبي محلم الشيباني في: الأمالي الشجرية 1/ 215، سر الفصاحة 214، وبلا نسبة في المغني 2/ 456.

[4] انظر: مغني اللبيب 2/ 458، إعراب الجمل وأشباه الجمل 69.

[5] سورة البقرة من الآية 24.

[6] البيت من الوافر، وهو لزهير بن أبي سلمى في: الأمالي الشجرية 266/1، 334/2، شرح

3. الجملة المعترضة قد تقترن بأحد حروف الاعتراض، وحروف الاعتراض ((هي في الأصل أحرف استئناف، أو عطف، وإنّما تكون للاعتراض، فتقترن بها الجمل الاعتراضية، إذا وقعت بين شيئين متطالبين أو متلازمين.)) [1]

ومن هذه الأحرف:

ـ **الفاء**، كما في قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ دُونِهِمَا جَنَّتَانِ * **فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ** * مُدْهَامَّتَانِ ﴾[2] ، وقول الشاعر:

وَاعْلَمْ **فَعِلْمُ الْمَرْءِ يَنْفَعُهُ** أَنْ سَوْفَ يَأْتِي كُلُّ مَا قُدِرَا[3]

. **الواو** مع تصديرها بالفعل المضارع المثبت، ولا يجوز في الحالية إنْ صُدِّرت بمضارع مثبت أنْ تقترن بالواو، و من ذلك قول المتنبي:

يَا حَادِيَيْ عِيْرَهَا **وَأَحْسِبُنِي** **أُوجَدُ مَيْتَاً قُبَيْلَ أَفْقِدُهَا**[4]

قِفَا قَلِيْلاً بِهَا عَلَيَّ فَلاَ أَقَلَّ مِنْ نَظْرَةٍ أُزَوِّدُهَا

حيث اعترض بين النداء وجوابه، ولا يجوز أنْ تكون الجملة المقترنة بالواو هنا حالية إلا بتقدير ضمير محذوف بين الواو والفعل المضارع، فتكون الجملة الاسمية "وأنا أحسبني" حينئذ حالية[5]

=أبيات مغني اللبيب 194/1، وبلا نسبة في: شرح التسهيل256/1، 87/2، 377، الارتشاف 2110/4، المطالع السعيدة 467.

(1) إعراب الجمل وأشباه الجمل 73.

(2) سورة الرحمن 62، 63، 64.

(3) البيت من السريع، وهو بدون نسبة في: شرح ابن عقيل387/1، مغني اللبيب458/2، الهمع 4/ 55.

(4) البيتان من المنسرح، وهما منسوبان للمتنبي في: مغني اللبيب 2/ 459.

(5) انظر: إعراب الجمل وأشباه الجمل 75.

ـ "**إذ**" **التعليليـة**، نحـو قولـه تعـالى: ﴿ وَلَـنْ يَـنْفَعَكُمُ الْيَـوْمَ **إِذْ ظَلَمْـتُمْ** أَنَّكُـمْ فِـي الْعَـذَابِ مُشْتَرِكُونَ﴾ [1]

4. الجملة الحالية واقعة موقع المفرد؛ لأنّ لها محلا من الإعراب، أمّا المعترضة فلا يحل المفرد محلها؛ لأنّها من الجمل التي لا محل لها من الإعراب. [2]

الفرق بين الاعتراض النحوي والاعتراض البياني:

لا خـلاف بـين النحـاة وعلمـاء البيـان فـي تسـمية الجملـة المسـتقلة الواقعـة بـين متلازمين اعتراضـا، ولكـنّ بعـض علمـاء البلاغـة يتوسـعون، فيعتبـرون الفصـل النحـوي اعتراضا، قال ابن الأثير معرِّفا الاعتراض كما يراه: ((حدُّه: كلُّ كلام أُدْخِل فيه لفظٌ مفرد أو مركب لو سقط لبقى الأول على حاله.)) [3]

كما أنّ بعضهم لا يُقصر الاعتراض على ما وقع بين متلازمين فقط، بل يعتبر من الاعتراض ما وقع في آخر الكلام لا يليه كلام، أو يليه كلام غير متصل به، قال الشيخ الطاهر بن عاشور عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ قِيلاً ﴾[4] ((جملة ﴿ وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ قِيلاً ﴾ : تذييل للوعد، وتحقيق له: أي: هذا من وعد الله ، ووعود الله وعود صدق، إذ لا أصدقُ من الله قيلا . فالواو اعتراضية؛ لأنّ التـذييل مـن أصـناف الاعتـراض، وهـو اعتـراض فـي آخـر الكـلام)) [5] فمفهـوم الاعتراض عند علماء البلاغة أوسع منه عند علماء النحو؛ وذلك لأنّ النحاة يوجبون في

---

(1) سورة الزخرف: 39.

(2) انظر: الهمع4/ 55، إعراب الجمل وأشباه الجمل 69.

(3) المثل السائر: 3/0 4..

(4) سورة النساء: 122.

(5) التحرير التنوير 5/ 207.

العنصرين المعتَرض بينهما أنْ يكون بينها اتصال لفظي، أمّا علماء البلاغة فيعتبرون الجملة معترضة حتى وإنْ وقعت بين كلامين بينهما ارتباط معنوي فقط.

القيم الدلالية للفصل والاعتراض:

الفصل والاعتراض فيهما خروج عن النظام الطبيعي للتضام بين أجزاء الجملة أو الكلام؛ مما يثير انتباه السامع أو القارئ، ويشده للأمر الذي من أجله ارتُكب هذا الفصل أو الاعتراض، ولئن كان النحاة قد ذكروا من دلالات الاعتراض التأكيد والتنبيه وتقوية المعنى وتحسينه[1]، فليس معنى هذا أنّ دلالاتهما تنحصر في ذلك، بل إنّ الأغراض التي من أجلها يلجأ المتكلم أو الكاتب إلى هذه الظاهرة تتعدد وتختلف باختلاف الأحوال والظروف، وقد فطن البلاغيون إلى دلالات كثيرة متنوعة تفيدها هذه الظاهرة، ومن هذه الدلالات:

1. التقرير، ومنه قوله تعالى: ﴿ قَالُوا تَاللَّهِ **لَقَدْ عَلِمْتُمْ** مَا جِئْنَا لِنُفْسِدَ فِي الْأَرْضِ وَمَا كُنَّا سَارِقِينَ ﴾ [2] ، حيث اعترض بين القسم و جوابه، بجملة ﴿ لَقَدْ عَلِمْتُمْ ﴾ ((و فائدته تقرير علمهم بالبراءة عن الفساد و البعد عن تهمة السرقة)) [3]

2. التنزيه، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَيَجْعَلُونَ لِلَّهِ الْبَنَاتِ **سُبْحَانَهُ** وَلَهُمْ مَا يَشْتَهُونَ ﴾[4] ، فقوله: ﴿ سُبْحَانَهُ ﴾ ((مصدر نائب عن الفعل، وهو منصوب على المفعولية المطلقة، في محل جملة معترضة وقعت جوابا عن مقالتهم السيئة التي تضمنتها حكاية ﴿ويجعلون لله البنات ﴾ إذ الجعل فيه جعل بالقول، فقوله:﴿ سُبْحَانَهُ ﴾ مثل قولهم: حاش لله، ومعاذ

---

[1] انظر: سر صناعة الإعراب 140، التطبيق النحوي 350.

[2] سورة يوسف 73.

[3] الطراز 2/ 171.

[4] سورة النحل57.

الله، أي: تنزيها له عن أنْ يكون له ذلك)) [1]

3. التعظيم: ومنه قوله تعالى: ﴿ فَلاَ أُقْسِمُ بِمَوَاقِعِ النُّجُومِ * **وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ** * إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ ﴾ [2] ، وفي هذه الآية اعتراضان، أحدهما بجملة اسمية ابتدائية، وهي قوله: وَ﴿ إِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ ﴾ وأتى بها اعتراضا بين القسم و جوابه، بقصد المبالغة للمقسم به واهتماما بذكر حاله قبل جواب القسم، وفيه إعظام له وتفخيم لشأنه، وثانيهما بجملة فعلية بين الصفة والموصوف، وهو قوله تعالى: ﴿ لَوْ تَعْلَمُونَ ﴾ ((فإنّه وسّطه بين الصفة وموصوفها تفخيما لشأنه وتعظيما لأمره، كأنّه قال: وإنّه لقسم لو علمتم حاله، أو تحققتم أمره، لعرفتم عِظمه، وفخامة شأنه)) [3]

4. الدعاء: ومنه قول المتنبي:

وَتُحْتَقَرُ الدُّنْيَا احْتِقَارَ مُجَرِّبٍ يَرَى كُلَّ مَا فِيْهَا **وَحَاشَاكَ** فَانِيَا[4]

فقوله: "وحاشاك" أفاد ((مع إصلاح الوزن دعاء حسنا للممدوح في موضعه)) [5]

5. التحقير: ومنه قول امرئ القيس:

فَلو أنَّ مَا أَسْعَى لأَدْنَىَ مَعيْشَةٍ كَفَانِي **وَلَمْ أَطْلُبْ** قَلِيْلٌ مِنَ الْمَالِ[6]

فقوله "و لم أطلب" اعتراض بين الفعل وفاعله، وفائدته تحقير أمر المعيشة والإعراض عنها.[7]

---

[1] التحرير والتنوير: 14 / 182.

[2] سورة الواقعة 75، 76، 77.

[3] الطراز 2/ 169، وانظر: البلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني 504.

[4] البيت من بحر الطويل، وهو للمتنبي في: سر الفصاحة 213.

[5] سر الفصاحة 213 .

[6] البيت من بحر الطويل، وهو لامرئ القيس في: الكتاب 1/ 79، المثل السائر 3/ 43، خزانة الأدب 1/ 158 .

[7] انظر: المثل السائر 3/ 44.

6. إظهار التحسّر: ومنه قول إبراهيم بن المهدي يرثي ابنه:

وَإِنِّي **وَإِنْ قُدِّمْتَ قَبْلِي** لَعَالِمٌ بِأَنِّي **وَإِنْ أَبْطَأْتُ عَنْكَ** قَرِيْبُ[1]

فقوله: "وإن قُدِّمتَ قبلي" في الشطر الأول، وقوله: "وإن أبطأت عنك" جملتان معترضتان الغرض منهما إظهار التحسر على سبق الموت إلى ولده، وأنّه هو أيضا ميت لا محالة.

وأكرر القول إنه لا يمكن حصر تلك الأغراض وإن ذَكر النحاة وعلماء المعاني بعضها، فما كان قصدهم إلا التقريب والتمثيل؛ لأن الأغراض المعنوية نابعة من مشاعر المتكلم وأحاسيسه المتأثرة بالظروف والملابسات المحيطة، والعوامل الشخصية، وهي متغيرة بتغير الظرف والشخص والبيئة والزمان، وقد تتضافر عدة أغراض فتدفع المتكلم إلى ارتكاب هذه الظاهرة.

الخاتمة:

الحمد لله على توفيقه، وصلوات الله وسلامه على أشرف خلقه، وبعد ففي نهاية هذا البحث أوجز ما ألهمني الله إليه وأعانني عليه من نتائج توصلت إليها هذه الدراسة:

ـ تتشابه ظاهرة الفصل بظاهرة التقديم، مما جعل بعض العلماء يعبرون بالفصل على ظاهرة التقديم، و جعل آخرين يعبرون بالعكس.

ـ من خلال الدراسة تبين للباحث أن الفرق بين التقديم والفصل يكمن في أن التقديم يكون بتقديم بعض عناصر الجملة على بعض سواء كان العنصر المقدم مؤسسا كتقديم الخبر على مبتدئه أو كان العنصر المقدم غير مؤسس كتقديم المفعول على فاعله. أما الفصل فيكون بإقحام عنصر أجنبي بين عنصرين متلازمين في جملة أو تركيب.

---

[1] بيت من بحر الطويل ، وهو منسوب لإبراهيم بن المهدي في: الكامل في اللغة والأدب 340/2 ، شرح نهج البلاغة 8/ 291.

ـــ للفصل والاعتراض دلالات متنوعة وأغراض متعددة لا يمكن حصرها وإن حاول النحاة والبلاغيون ذلك فأبدا لا يمكن الإحاطة بها لأنها متغيرة بتغير العوامل المؤثرة كمسرح الأحداث الذي قيل فيه النص وشخصية المتكلم وغيرها.

وفي الختام يوصي الباحث جميع القائمين على تدريس علم النحو ألّا ينأوا به عن المعنى، فهو روحه الذي لا قيمه له بدونه.

فهرس المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

- إعراب الجمل وأشباه الجمل، تأليف: د. فخر الدين قباوة، منشورات دار الآفاق الجديدة بيروت، ط4/ 1983.
- الأمالي الشجرية للإمام هبة الله بن علي الحسني العلوي المعروف بابن الشجري.
- ارتشاف الضرب من لسان العرب لأبي حيان الأندلسي .تحقيق. د. رجب عثمان محمد . مكتبة الخانجي بالقاهرة .ط. الأولى 1998.
- 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.
- التطبيق النحوي، تأليف: عبده الراجحي، مكتبة دار المعارف للنشر والتوزيع، ط1/1999.
- تفسير التحرير والتنوير . تأليف محمد الطاهر بن عاشور . الدار التونسية للطبع 1984.
- الحجة في القراءات السبع، للإمام ابن خالويه، تحقيق وشرح د. عبدالعال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، ط 1/ 2000
- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب لعبد القادر بن عمر البغدادي . قدم له ووضع هوامشه وفهارسه د. محمد نبيل طريفي . دار الكتب العلمية بيروت . ط. الأولى 1998.
- الخصائص لأبي الفتح عثمان بن جني . تحقيق. محمد علي النجار . دار الكتب المصرية 1952.
- دلائل الإعجاز تأليف أبوبكر عبد القاهر بن عبدالرحمن الجرجاني، تحقيق د محمد

التنجي دار الكتاب العربي بيروت ط:1، 1995.

- سر صناعة الإعراب، تأليف أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق: د. حسن هنداوي، دار القلم، دمشق،ط1/ 1985.
- سر الفصاحة، تأليف أبي محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي، حققه وعلق عليه ووضع فهارسه د. النبوي عبد الواحد شعلان.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، تأليف محمد محيي الدين عبد الحميد، مكتبة دار التراث، ط 20، 1980.
- شرح التسهيل لابن مالك . تحقيق: عبد الرحمن السيد ، ومحمد بدوي المختون . هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان . ط. الأولى 1990.
- شرح الرضي على الكافية . تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر . منشورات جامعة بنغازي. ط. الثانية 1996..
- شرح نهج البلاغة، تأليف: عبد الحميد بن هبة الله بن أبي الحديد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية. عيسى البابي الحلبي وشركاؤه.
- ضرائر الشعر لابن عصفور الإشبيلي، تحقيق: السيد إبراهيم محمد، دار الأندلس، ط 2، 1982
- الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وحقائق علوم الإعجاز تأليف: يحيى بن حمزة العلوي، طبع بمطبعة المقتطف بمصر سنة 1914م
- 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 . تحقيق. 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 .

- المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لضياء الدين ابن الأثير، ويليه كتاب الفلك الدائر على المثل السائر لابن أبي حديد، تحقيق: أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، دار نهضة مصر، الفجالة، القاهرة.
- المسائل الشيرازيات، تأليف أبي علي الفارسي، تحقيق: حسن هنداوي، كنوز إشبيليا، ط1/ 2004
- المطالع السعيدة للسيوطي . تحقيق. طاهر سليمان حمودة . الدار الجامعية الإسكندرية 1999.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري . تحقيق. محمد محيي الدين عبد الحميد . المكتبة العصرية بيروت . 1992.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع للإمام جلال الدين السيوطي . تحقيق. د. عبد العالي سالم مكرم . دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع الكويت 1977 .

د. سليمة عمر علي التائب
كلية الآداب / جـامعة مصراتة

المقدمة

تعد عملية الحوار غاية عظمى، وضرورة قصوى، في ظل التغيير الجوهري الحاصل للبلاد، بعد أن سادت فيه– لفترة ليست بالقصيرة– ثقافة سيادة الرأي الواحد، وانتهج أسلوب الإعلام المركزي ليعبر عن فكر السلطة الحاكمة بما ينسجم ومصالحها، وتأكيد الفلسفة الأحادية ومصادرة حرية الرأي(الطائي،2012). ويأتي هذا اتساقا مع أساليب التربية التي ألفها المجتمع الليبي في كافة مؤسساته، بدءا من سلطة العائلة وسلطوية المدرسة وصناع الكلمة من الهيئات الاجتماعية والدينية، ارتبط مجملها بعملية التنشئة الاجتماعية التي حطمت الأطر الدينية السمحة لديننا الإسلامي دين الحوار والتفاهم.

ومما تقدم لم تجد ثقافة الحوار مناخا في مجتمعنا رغم ادعاء جميع الشرائح لحرية الرأي واحترام الرأي الآخر، خصوصا بعد التغييرات الحاصلة جراء ثورة 17 فبراير 2011م التي كانت نتاجا لنظام حكم ترك كثيراً من التركات الثقيلة والمظاهر السلبية. وبعد هذه الثورة التي فرض عليها التسلح بعيدا عن انتهاج سبل أخرى للإصلاح حصلت تغييرات دراماتيكية للمجتمع الليبي وصفت بالحادة، وواجهت صعوبات ليست باليسيرة في عملية البناء ورسم مستقبل البلاد اجتنبَت فيها لغة الحوار، وكُرست فيها أحادية الرأي، وبما أن المجتمع الليبي بكافة مؤسساته دخل في مرحلة جديدة من التغيير فإن وأد لغة الحوار وتبني فلسفة الفرد الواحد والرأي الواحد خطر يدمر المجتمع، مما استوجب إشاعة

ثقافة الحوار في مؤسسات المجتمع المتباينة من خلال العملية التربوية التعليمية.

يستنتج مما سبق أن نجاح الجامعات في إعداد الكفاءات التربوية اللازمة مرهون بتوجيه جهودها نحو ثقافة هذه الكفاءات ومخزونها القيمي فتعمل على إثرائها، منطلقة من مبادئ وقيم مجتمعهم المؤثرة فيهم، وجاعلة منها أساسا لبناء ثقافي قيمي جديد مرتبط بالماضي العريق، مجدد له، ومنقح لما فيه من مثبطات للعمل الجاد المواكب للتغيرات الحاصلة في المجتمع المحيط، يملك ثقافة احتواء الآخر واحترام رؤيته وثقافته (خنفر، 2012).

والجامعات مركز مهم لتلاقي آفاق الفكر وتبادله بين الطلبة والأساتذة داخل إطار المحاضرات والندوات والمؤتمرات، أدوات رئيسية تسهم في ترسيخ ثقافة الحوار لينطلق النشء إلى المجتمع، وهو يملك القدرة على احتواء التنوع والتميز الفكري.

مشكلة الدراسة:

يتمثل الحوار في احترام الاختلاف وتباين الآراء والاتجاهات، لذلك تعد المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة ومنها الجامعات من أهم المراحل التعليمية بوصفها مرحلة النضوج العقلي والمعرفي والثقافي والنفسي، فضلا عن كونها عملية منظمة تستهدف فكر المتعلم وسلوكه واتجاهاته النفسية والاجتماعية والثقافية من خلال توعيته بمشكلات مجتمعه، ويقع على عاتقها– كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية– نشر ثقافة الحوار وإكسابها لطلابها وذلك من خلال إداراتها وأساتذتها، والأسس التربوية التي تتضمنها المناهج والبرامج المقدمة لطلبتها. (الحموري،2007).

وقد أصبح إيجاد أبعاد اجتماعية وثقافية تعزز ثقافة الحوار أمرا ملحاً؛ نظرا لما للحوار من أهمية في العملية التعليمية، ودوره في تشكيل الشخصية وبنائها المتوازن، وزيادة الدافعية نحو التعلم والانخراط في البرامج والأنشطة الجامعية

لذا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال التالي:

ما الأبعاد الاجتماعية والثقافية اللازمة لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما واقع ثقافة الحوار لدى طلبة جامعة مصراتة ؟
2- ما الأبعاد الاجتماعية السائدة لدى طلبة كليات جامعة مصراتة والمتعلقة بتنمية ثقافة الحوار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3- ما الأبعاد الثقافية السائدة لدى طلبة كليات جامعة مصراتة والمتعلقة بتنمية ثقافة الحوار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
4- ما الأبعاد الاجتماعية المقترحة لتنمية ثقافة الحوار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة مصراتة؟
5- ما الأبعاد الثقافية المقترحة لتنمية ثقافة الحوار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة مصراتة؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى البحث في الأبعاد الاجتماعية والثقافية اللازمة لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي من خلال دراسة ميدانية أجريت على كليات جامعة مصراتة.

أهمية الدراسة

وتنبع أهمية هذه الدراسة من الجهات التي يمكن أن تستفيد من نتائجها، و يؤمل أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

1- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ليبيا للإفادة من الأبعاد الاجتماعية والثقافية المقترحة، التي تسهم في نشر ثقافة الحوار لدى طلبة الجامعات الليبية، عند رسم السياسة التربوية.

2- القائمين الجامعات الليبية من خلال الأبعاد الاجتماعية والثقافية المقترحة لثقافة الحوار وتوظيفها في الحياة اليومية الجامعية.

3- جاءت هذه الدراسة لمواكبة التغير الطارئ على النظام التعليمي الجامعي، استجابة للتغيرات الحادثة في المجتمع الليبي.

4- الباحثون والتربويون والمهتمون في مجال التعليم، قد تيسر لهم هذه الدراسة السبيل لإدراك جوانب الواقع التعليمي، لإجراء دراسات مماثله لتعزيز النهوض بهذا الواقع وفقا للنتائج.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة بعض المصطلحات فيما يلي تعريف بها:

- **الأبعاد الاجتماعية إجرائيا:** هي مجموعة العوامل الفكرية والدينية والتربوية المتعلقة في تنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي، ويتم قياسها من خلال تصور أعضاء هيئة التدريس لهذه الأبعاد على الأداة المعدة لذلك.

الأبعاد الثقافية (إجرائيا): هي مجموعة العوامل المتعلقة بالعادات والتقاليد والأعراف والقيم وطرق التدريس، والتي تميز مؤسسة أو جماعة ما وتؤثر في تنمية ثقافة الحوار، ويتم قياسها من خلال تصور أعضاء هيئة التدريس لهذه الأبعاد على الأداة المعدة لذلك.

الحوار: نوع من الحديث الذي يتم بين اثنين على الأقل يتبادلان فيه وجهات النظر، ولكل منهما فرصة متكافئة في طرح الآراء والرد عليها(ابن جبار، 1998).

كما يرى الشيباني (1985) بأن الحوار تلك الطريقة التي تقوم على أساس الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق لا تحتمل الشك ولا النقد ولا الجدل.

الحوار إجرائيا:هو الحوار الذي يدور داخل القاعة الدراسية، بين الطلبة والأستاذ الجامعي

وبين الطلبة أنفسهم، لتبادل الآراء والأفكار، وصولا إلى تأصيل ثقافة احترام الاختلاف في الرأي والتوجه الفكري لدي الطلبة.

حدود الدراسة ومحدداتها: تمثلت حدود الدراسة بأنها: اقتصرت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة مصراتة، وهي كليتي الآداب والتربية، خلال فصل الخريف 2017/2016م.

أما محددات الدراسة فإنها:

- تحددت نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها، وموضوعية المستجيبين، ودقة إجاباتهم عن فقرات الأداة.
- تعميم نتائج هذه الدراسة لا يتم إلا على المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة، والمجتمعات المماثلة له.

الدراسات السابقة :

فيما يلي عرض للدراسات السابقة التي أجريت حول ثقافة الحوار بهدف الإفادة من إجراءاتها المنهجية، والأدب النظري الذي تضمنته، وهي مرتبة حسب التسلسل الزمني:

دراسة البرعي(2002) التي هدفت إلى التعرف على دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب، وتوصلت الدراسة إلى أن طريقة الحوار قادرة على خلق مسارات للتفاهم بين المكَوّن الديني والاجتماعي والحضاري، وإن الشباب هم ركيزة المستقبل.

وأجرى (القضاة، 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم الحوار في القرآن الكريم وانعكاساته التربوية، وكانت من نتائجها أن الله تعالى استخدم الحوار سبيلا للتعامل مع الإنس والجن والملائكة أجمعين وجميع أصناف البشر، وأن الحوار هو السبيل الأفضل للتعامل مع المخالفين.

وهدفت دراسة العجيلي(2009) إلى تقييم مستوى الحوار الحضاري للجامعات العربية، وأظهرت نتائجها إلى أن الفجوة عميقة بين البلاد العربية والدول الأجنبية من الناحية العلمية والتقنية، وافتقار الجامعات العربية إلى الحوار الإقناعي في مساراته التربوية.

وأجرت شربجي(2011) دراسة هدفت تعرف دور الحوار الديمقراطي بين الآباء والأبناء في التصدي للمشكلات الأسرة العراقية، وأسفرت نتائجها إلى أن من معوقات الحوار الديمقراطي الثقافة الأبوية التي تنتهج الهيمنة وسيلة للتسلط، واحتلال مشاهدة الفضائيات لكل الوقت الذي يفترض أن تقضيه الأسرة في الحوار، بالإضافة إلى ضعف الوعي بثقافة الحوار من قبل الآباء.

وأكد الطائي(2012) في دراسته على دور الأستاذ الجامعي ودور الباحث في مراكز البحوث بوصفها قاعدة للفكر النير، وراعية لمدخلات العملية الثقافية في زيادة وعي الطلبة، مما يستدعي أن تعمد تلك المؤسسة وعبر العمليتين التدريسية والبحثية إلى إرساء سياسة تربوية تعددية تعزز ثقافة الحوار، ونبذ ما درجوا عليه من سيادة الرأي الواحد، وما جلبت تلك الثقافة الأحادية في الرأي من تعصب وتزمت فكري، ولا يتم ذلك إلا بنشر ثقافة الحوار.

أما دراسة العيثاوي(2014) فقد هدفت إلى تعرف دور الجامعات في نشر ثقافة الحوار وبناء الدولة المدنية العراقية الحديثة، وأسفرت نتائجها على أن التنوع العرقي لم يستخدم قوة إغناء للتفاعل المجتمعي، ضعف استثمار الجامعات العراقية إلى حالات الهدوء لنشر ثقافة الحوار وإلزامية التعايش السلمي من خلاله.

وهدفت دراسة هاشم ومسلم(2015).إلى التعرف الحوار الفعال وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة بغداد، وأسفرت نتائجها إلى أن طلبة جامعة بغداد لديهم

تفاعل عال مع القضايا الحوارية المطروحة للنقاش، وأن التخصص ونوع الجنس والمرحلة الدراسية للطلبة بجامعة بغداد لم تظهر فروق في الحوار الفعال.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في صياغة فقرات الأداة، والوقوف على أهمية تنمية ثقافة الحوار في تخطي العديد من المشكلات، ومعرفة جوانبها وكيفية علاجها، وما للحوار من دور في فتح الأفق ووضوح المبهم من الأشياء والقضايا. ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بإعداد دراسة ميدانية يتم فيها تقصي واقع ثقافة الحوار في الجامعات الليبية، جامعة مصراتة أنموذجا.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: هدفت الدراسة إلى اقتراح الأبعاد الاجتماعية والثقافية اللازمة لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدم منهج البحث المسحي التطويري .

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مصراتة، والبالغ عددهم (1005) وفقا لإحصائيات شؤون مكتب أعضاء هيئة التدريس بإدارة الجامعة، موزعين على (15) كلية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (292) من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة مصراتة في كل من: كلية الآداب، وكلية التربية، علما بأن هناك (51) استبانة لم تسترجع، وتبعا لذلك تم التحليل على عينة مكونة من (241) استبانة موزعة على أعضاء الهيئة التدريسية، بنسبة تمثل حوالي (33.7%) من المجتمع الكلي للدراسة.

أداة الدراسة: تم إعداد استبانة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تم الاستعانة بدراسة كل من (الحموري 2012 والحجاوي،2015 و القضاة، 2003). وقد تألفت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاث أبعاد بواقع (50) فقرة، كما يظهرها الجدول رقم (1).

جدول1. توزيع فقرات أداة الدراسة على مجالات الدراسة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات
.1	واقع تنمية ثقافة الحوار في كليات جامعة مصراتة	31
.2	الأبعاد الاجتماعية المقترحة لتنمية ثقافة الحوار في الجامعات الليبية.	9
.3	الأبعاد الثقافية المقترحة لتنمية ثقافة الحوار في الجامعات الليبية.	10

صدق الأداة: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية والمكونة من (54) فقرة، على (8) محكّماً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الآداب قسم التربية وعلم النفس وقد أجمع المحكّمون على صحة عدد كبير من الفقرات، واقتراح بعض التعديلات في صياغة بعض الفقرات التي تم تعديلها، وحذف الفقرات غير المناسبة لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (50) فقرة، وقد اعتبرت ملاحظات وتعديلات المحكمين التي حصلت على نسبة موافقة (80%) دليلا على صدق المحتوى للأداة.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – الفا) لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (2) يوضح

الأبعاد	قيمة معامل ألفا كرونباخ
واقع تنمية ثقافة الحوار	0.86
الأبعاد الاجتماعية لتنمية ثقافة الحوار	0.76
الأبعاد الثقافية لتنمية ثقافة الحوار	0.62

المعالجة الإحصائية: تم استخدام المعالجات الإحصائية ذات الصلة بالأسئلة الرئيسية للدراسة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

" ما واقع ثقافة الحوار في جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لتقديرات الطلبة لواقع ثقافة الحوار في جامعة مصراتة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم(3)

جدول(3). يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ثقافة الحوار في جامعة مصراتة من وجهة أعضاء هيئة التدريس على أبعاد الدراسة مرتبة تنازلياً

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
24	يعتمد أغلب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على أساليب تدريس قائمة على التلقين.	3.83	0.76	كبيرة	1
6	يحفز عضو هيئة التدريس طلبته على الشجاعة الأدبية وإبداء الرأي دون خوف.	3.45	0.80	متوسطة	2
12	يتيح الأسلوب التدريسي المتبع من قبل بعض الأساتذة الانفتاح على الثقافات وتقبل ثقافة الآخر.	3.46	0.89	متوسطة	3
7	ترسخ الأساليب التدريسية ثقافة التسامح واحترام التنوع العرقي والثقافي لأبناء المجتمع الليبي.	3.41	0.92	متوسطة	4

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
11	يتقبل عضو هيئة التدريس وجهات النظر الأخرى التي تختلف عن وجهة نظره .	3.38	0.91	متوسطة	5
22	الانخراط بالأنشطة الطلابية يكسب الطالب التحلي بروح الإيثار وخدمة الآخرين، بما يجعله عضوا إيجابيا في كليته.	3.38	0.91	متوسطة	5
25	تشكل الأنشطة الطلابية بالجامعة قاعدة معرفية لتكامل الخبرات فيما بينها وبين الجامعات الأخرى.	3.38	0.91	متوسطة	5
19	يعمل عضو هيئة التدريس على زيادة الوعي بقيمة الحوار وأهميته لدى الطلبة.	3.36	0.85	متوسطة	7
5	يتبع عضو هيئة التدريس أسلوب تدريسي يسمح للطلبة بإبداء آرائهم والاعتراف بها حتى ولو كانت خاطئة.	3.27	1.02	متوسطة	8
3	تعمل الأساليب التدريسية المتبعة على نشر ثقافة الحوار الذي يؤدي إلى اكتساب معرفي جديد.	3.18	0.90	متوسطة	9
23	ترسخ الأنشطة الجامعية ثقافة التسامح واحترام التنوع العرقي والثقافي لأبناء المجتمع الليبي.	3.17	0.96	متوسطة	10
9	يمنح عضو هيئة التدريس فرصة لعرض الدرس سعيا وراء إكساب الطلبة ثقافة الحوار.	3.13	0.90	متوسطة	11
20	يؤكد على تبادل المكتسبات (المعرفية) بين الطلبة.	3.05	0.88	متوسطة	12
2	تتيح الأساليب التدريسية الحوارية التنافس الإيجابي بين الطلبة.	3.04	0.88	متوسطة	12
26	يشارك الطلبة بإيجابية مع الآخرين على أساس من الأخوة في الله، والمودة، والتراحم.	3.04	1.01	متوسطة	13
21	يتيح النقاش الوعي بمشكلات المجتمع والمظاهر السلبية في المجتمع المحلي.	2.99	0.94	متوسطة	14

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
17	يمتلك عضو هيئة التدريس الوعي بالأحداث المحلية، والإقليمية، والعالمية، من حيث: المسببات، والنواتج، والحلول.	2.92	0.64	متوسطة	15
18	يعطي عضو هيئة التدريس أهمية للإقناع بالحوار الهادف والمناقشة.	2.82	0.82	متوسطة	16
23	تنهض الأنشطة الطلابية المتبعة بالطاقات الإبداعية عبر أنماط التعامل و الحوار.	2.73	0.91	متوسطة	17
14	ينتهج عضو هيئة التدريس الجامعي الممارسات الداعية إلى غرس ثقافة تبادل الآراء، والداعمة لها.	2.65	0.91	متوسطة	18
27	يعزز النشاط الطلابي بناء الموهبة الشخصية بما يدعم ويقوي الثقة بالنفس في مواجهة أعباء وأدوار ومسئوليات المجتمع.	2.65	0.91	متوسطة	18
13	تجاهل آراء الطلبة ومقترحاتهم من قبل الهيئات التدريسية والإدارية.	2.55	0.72	متوسطة	
28	تتيح الأنشطة المنهجية للطلبة فرصا لموجهة الممارسات السلبية من خلال تبادل الآراء، وتقبل النقد.	2.54	0.97	متوسطة	
4	يتبع معظم الأساتذة أسلوب المناقشة سعيا لتثبيت المعرفة لدى الطلبة وزيادة الإبداع لديهم.	2.48	0.68	متوسطة	
16	يعمل الاشتراك في الأنشطة الطلابية على فتح حوارات معرفية مفيدة.	2.45	1.19	متوسطة	
1	يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة المترددين على أبداء آراءهم أثناء الحوار ويحترمها.	2.36	1.05	متوسطة	
29	تساعد الأنشطة الطلابية المتبادلة بين الجامعات الليبية في معرفة ليبيا بشكل أكثر.	2.35	0.85	متوسطة	

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
8	تعزز الأساليب التدريسية الاتجاهات الإيجابية إزاء المشاركة في الأنشطة.	2.34	0.78	متوسطة	
15	يشجع الأساتذة الطلبة على المشاركة في أنشطة المجتمع بما يعزز التكافل والتلاحم.	2.32	0.90	منخفضة	
10	الأساليب التدريسية توظف مفهوم المنهج الخفي لصالح تضمين ثقافة الحوار في المناهج الدراسية.	2.26	1.21	منخفضة	
30	تكسب الأنشطة الطلابية الطالب احترام الآخرين من خلال تواصله الإنساني مع المحيطين به في البيئة التربوية.	2.05	0.90	منخفضة	
	نشر ثقافة الحوار ككل	2.52	0.55	متوسطة	

يبين من الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات واقع ثقافة الحوار في جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (3.83- 2.52) وبتقدير متوسط. حيث حصلت الفقرة(4)(يعتمد أغلب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على أساليب تدريس قائمة على على التلقين). على متوسط حسابي وقيمته(3.83) وانحراف معياري(0.76) وبتقدير مرتفع، وتعزو الباحثة الحصول على هذه النتيجة المرتفعة إلى أن العملية التعليمية خضعت لأسلوب التلقين لا للأساليب التعليمية المتنوعة التي تتيح النقاش والحوار من المراحل الأولى واستمرت في المرحلة الجامعية، وانعكس هذا الواقع على مسيرة التعليم الليبي، وما زالت ظاهرة من مظاهره في الإطار الفكري والتربوي. ويقف الخبراء التربويون في ليبيا اليوم أمام تحديات عملية كبيرة للنهوض بالواقع التعليمي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصغير (2004) في جمود الخطط وقلة التنوع في طرائق وأساليب التعليم،

وعدم مواكبتها للتطور العلمي الحاصل.

كما حصلت الفقرة(6)(يحفز عضو هيئة التدريس طلبته على الشجاعة الأدبية وإبداء الرأي دون خوف). على متوسط حسابي قدره(3.85) وانحراف معياري(0.80) وبتقدير متوسط، وتعزو الباحثة التقدير المتوسط لاستجابة هذه الفقرة لأن الواقع الجامعي لا يخلو من محاولات بعض أعضاء الهيئة التدريسية للنهوض بالمهارات الحوارية التي يملكها الطالب، وفي ظل المعطيات الجديدة والتغير الحاصل أصبح في حاجة لإعادة النظر في تصميم برامجه التدريسية ومبانيها بما يتماشى وشخصية الطالب المرغوب تحقيقها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني نصه:

" ما الأبعاد الاجتماعية السائدة لدى طلبة كليات جامعة مصراتة والمتعلقة بتنمية ثقافة الحوار"؟

للإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، ودرجة تطبيق الأبعاد الاجتماعية في كليتي الآداب والتربية بجامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول. 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والترتيب لإجابات أفراد العينة للفقرات المتعلقة بالأبعاد الاجتماعية

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
39	يعمل المجتمع الليبي على تشجيع أبنائه الطلبة بالانخراط في البرامج التي تقيمها الجامعة بالتعاون مع المنظمات العالمية لتعزيز الاحتكاك الثقافي بين الشعوب.	3.92	0.87	كبيرة	1

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
36	تشارك الجامعة في البرامج والأنشطة المجتمعية.	3.92	0.93	كبيرة	1
38	تضمن اللوائح والقوانين التي تصدرها وزارة التعليم العالي الحريات الشخصية لطلبة الجامعات.	3.49	0.96	متوسطة	2
35	تشرك مفوضية المجتمع المدني طلبة الجامعة في برامجها التطوعية.	3.48	1.08	متوسطة	3
33	يولي المجتمع الليبي اهتماما كبيرا لحضور الندوات والمؤتمرات العامة التي تؤصل ثقافة الحوار في التعليم الجامعي.	3.37	0.99	متوسطة	4
37	يبدي المجتمع الليبي تعاونا كبيرا مع الطلبة الباحثين في كشف المشاكل المتعلقة بالعرق والانتماء القبلي.	3.27	0.95	متوسطة	5
40	يكسب النظام الاجتماعي الليبي الطالب الجامعي القيم التي تكرس احترام الذات والآخر.	3.15	0.97	متوسطة	6
34	يمثل العقل الجمعي أنموذجا للتفكير يسير عليه الأفراد.	3.12	0.96	متوسطة	7
32	يرسخ النظام الاجتماعي الليبي احترام معايير الجدارة لا الانتماء القبلي أو المركز الاجتماعي أو السياسي.	2.95	0.86	متوسطة	8
	الأبعاد الاجتماعية ككل	3.41	0.63	متوسطة	

يتبين من الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأبعاد الاجتماعية مرتبة تنازليا، ودرجة تطبيقها في كليات جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (3.92 – 2.95) وبدرجات تطبيق ما بين الكبيرة والمتوسطة. وبتقدير متوسط. حيث حصلت الفقرة (39) على الترتيب الأول، ونصها (يعمل المجتمع الليبي على تشجيع أبنائه الطلبة على الانخراط بالبرامج التي تقيمها الجامعة بالتعاون مع المنظمات العالمية لتعزيز الاحتكاك الثقافي بين الشعوب)، وعلى أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.92)، وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة تطبيق كبيرة، وربما يعود ذلك إلى رغبة المجتمع الليبي الذي خضع لمدة أربعة عقود لثقافة السلطة الحاكمة القامعة للانفتاح والمبادرة الإيجابية، المرسخة لثقافة الانكماش، واتخاذ موقف الدفاع حيال ما سمي بـ'الغزو الثقافي' وبفضل التغيير الذي حدث صار الأمل الحقيقي في الانفتاح على العالم للاستفادة من ما لدى الآخرين من رصيد المعارف وفنون الإنتاج. تلتها بالترتيب الثاني الفقرة (36)، والتي نصها (تشارك الجامعة في البرامج والأنشطة المجتمعية. (3.92)، وانحراف معياري (0.93)، وبدرجة تطبيق كبيرة، وتشكل هاتان الفقرتان معاً الأبعاد الاجتماعية السائدة لدى طلبة كليات العلوم التربوية والمتعلقة باكتساب المعرفة وإنتاجها في التعليم الجامعي الأردني الرسمي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس والذي نصه :

" ما الأبعاد الثقافية السائدة لدى طلبة كليات جامعة مصراتة والمتعلقة بتنمية ثقافة الحوار"؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، ودرجة تطبيق الأبعاد الثقافية في كليات جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول.5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والترتيب لإجابات أفراد العينة للفقرات المتعلقة بالأبعاد الثقافية

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
46	تحث القيم الإسلامية في المجتمع الليبي الطالب الجامعي على انتهاج الحوار واحتواء الآخر.	3.66	0.90	متوسطة	1
45	تحث أعراف المجتمع الليبي الطالب الجامعي على التسامح واحترام التنوع العرقي والثقافي لأبناء المجتمع.	3.24	0.92	متوسطة	2
50	يتيح النظام الاجتماعي الليبي الانفتاح على الثقافات وتقبل ثقافة الآخر..	3.22	1.13	متوسطة	3
41	يغرس النظام الاجتماعي الليبي قيم التعاون بين مكونات المجتمع المحلي.	3.18	0.89	متوسطة	4
44	تحدد شخصية الأمة (نمطها القومي) أهداف مؤسساتها الاجتماعية الثقافية.	3.17	0.90	متوسطة	5
48	يتميز المجتمع الليبي بالانفتاح على الثقافات الأخرى من خلال اهتمام الجامعات بالترجمة.	3.18	1.03	متوسطة	6
47	تنمي ثقافة المجتمع الليبي التفكير الإبداعي للطالب الجامعي.	3.06	0.95	متوسطة	7
43	تحض العادات والتقاليد الليبية الطالب الجامعي على التفكير العلمي السليم.	3.03	1.03	متوسطة	8
42	تقارب مكونات المجتمع الليبي الأفكار المتباينة بين ثقافتها.	3.00	0.99	متوسطة	9
49	يغرس المجتمع الليبي لدى أبناءه ثقافة تقبل الآخر لوناً وفكراً وروحاً.	2.94	0.96	متوسطة	10
	الأبعاد الثقافية ككل	3.17	0.73	متوسطة	

يبين الجدول (5)، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الأبعاد الثقافية مرتبة تنازليا، ودرجة تطبيقها في كليات جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (2.94 – 3.66) وجميعها كانت بدرجة تطبيق متوسطة. حيث حصلت الفقرة (46) على الترتيب الأول، ونصها (تحث القيم الإسلامية في المجتمع الليبي الطالب الجامعي على انتهاج الحوار واحتواء الآخر.)، وعلى أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.92)، وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة تطبيق متوسطة، وهذا المؤشر يشير إلى معرفة قيم العقيدة الإسلامية لدى بعض طلبة الجامعة، مما أوجد إلى حد ما روح التعامل المبني على أسس الأخلاق الإسلامية، فروح التربية الإسلامية لا تزال ملموسة رغم الدمار النفسي الذي خلفته تربية الفكر الأخضر، فالقيم الإسلامية تأصلت لدى البعض في المجتمع الليبي المسلم حتى أصبحت تقاليد تربوية موروثة لديهم، وهذا أساس محمود للانطلاق نحو بناء نظام تربوي قائم على الحوار واحترام الآراء.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه :

" ما الأبعاد الاجتماعية المقترحة لتنمية ثقافة الحوار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة مصراتة؟"

تم اقتراح الأبعاد الاجتماعية لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي بناءً على إجابات أفراد عينة الدراسة على واقع تنمية الحوار في كليات جامعة مصراتة، إذ تم اختيار الأبعاد التي أظهرت تشبعا فحصلت على تقدير كبير ومتوسط، بناءً على نتائج التحليل العاملي، وللتأكد من مدى دقة اختيار هذه الأبعاد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) على العامل الواحد، وبهذا تشكل الفقرات المتبقية الأبعاد الاجتماعية المقترحة اللازمة لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي بناءً على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في

جامعة مصراتة، وهي مرتبة تنازليا حسب درجة تشبعها كالتالي:

1- يعمل المجتمع الليبي على تشجيع أبنائه الطلبة بالانخراط بالبرامج التي تقيمها الجامعة بالتعاون مع المنظمات العالمية لتعزيز الاحتكاك الثقافي بين الشعوب.

2- تشرك مفوضية المجتمع المدني طلبة الجامعة في برامجها التطوعية.

3- تضمن اللوائح والقوانين التي تصدرها وزارة التعليم العالي الحريات الشخصية لطلبة الجامعات.

4- يتيح النظام الاجتماعي الليبي الانفتاح على الثقافات وتقبل ثقافة الآخر.

5- يمثل العقل الجمعي أنموذجا للتفكير يسير عليه الأفراد.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه :

" ما الأبعاد الثقافية المقترحة لتنمية ثقافة الحوار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة مصراتة؟"

تم اقتراح الأبعاد الثقافية لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي بناءً على إجابات أفراد عينة الدراسة على واقع تنمية الحوار في كليات جامعة مصراتة، إذ تم اختيار الأبعاد التي أظهرت تشبعا والتي حصلت على تقدير كبير ومتوسط، بناءً على نتائج التحليل العاملي، وللتأكد من مدى دقة اختيار هذه الأبعاد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) على العامل الواحد، وبهذا تشكل الفقرات المتبقية الأبعاد الثقافية المقترحة اللازمة لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي بناءً على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة مصراتة، وهي مرتبة تنازليا حسب درجة تشبعها كالتالي:

1- تحث أعراف المجتمع الليبي الطالب الجامعي على التسامح واحترام التنوع العرقي والثقافي لأبناء المجتمع.

2- تحدد شخصية الأمة (نمطها القومي) أهداف مؤسساتها الاجتماعية الثقافية.

3- يغرس المجتمع الليبي لدى أبنائه ثقافة تقبل الآخر لوناً وفكراً وروحاً.

4- تحث القيم العربية الإسلامية في المجتمع الليبي الطالب الجامعي على انتهاج الحوار واحتواء الآخر.

5- تُقارب مكونات المجتمع الليبي الأفكار المتباينة بين ثقافتها.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- اعتماد الأبعاد الاجتماعية التي أظهرت نتائج التحليل العاملي تشبعا كافيا للفقرات التي تمثلها، حيث اتفقت عينة الدراسة على الموافقة عليها.

- اعتماد الأبعاد الثقافية لتي أظهرت نتائج التحليل العاملي تشبعا كافيا للفقرات التي تمثلها حيث اتفقت عينة الدراسة على الموافقة عليها.

- تطوير النظم التعليمية الجامعية في ليبيا عامة، وكليات جامعة مصراتة خاصة، وإعادة النظر في الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المتبعة في الجامعات الليبية بما يتسق وإفرازات المجتمع الليبي الساعي إلى الاستقرار والانفتاح على الثقافات، وتأكيد روح التسامح لنبذ الخلافات وتأصيل لغة الحوار وصولا من خلاله إلى آفاق الفكر المعرفي .

المراجع

1- ابن جبار، سالم(1998) **الإقناع في التربية الإسلامية**، جدة: دار الأندلس الخضراء.

2- البرعي، وفاء،(2002) **الجامعة في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

3- الحجاوي، راما زكي(2015) **أسس تربوية مقترحة لتفعيل دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظل الربيع العربي وعلاقة ذلك بالاستقلالية الذاتية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

4- الحموري، فيصل محمد(2007) **الأسس التربوية للحوار الفعال ودرجة تمثله من قبل معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

5- خنفر، أسماء راضي(2012) **الأبعاد الاجتماعية الثقافية لاكتساب المعرفة وإنتاجها في التعليم الجامعي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

6- شربجي، وسن الحسين(2011) دور الحوار الديمقراطي بين الآباء والأبناء في التصدي للمشكلات الأسرة في محافظة بغداد، **مجلة الفتح**، ع47، 487- 509.

7- الشيباني، عمر التومي، (1985). **فلسفة التربية الإسلامية** ، (ط5)، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع.

8- الصغير، أحمد عبد الله، (2004)، **دراسة تقويمية لنظام تكوين المعلم بكليات التربية في مصر في ضوء بعض الاتجاهات التربوية المعاصرة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، أسيوط، مصر.

9- الطائي، صالح عباس،(2012) **دور** الجامعات في ترسيخ ثقافة الحوار، **المجلة السياسية والدولية**، ع 19، الجامعة المستنصرية،53- 62.

10- العجيلي، محمد صالح،(2009) تقييم مستوى الحوار الحضاري للجامعات العربية، **مجلة كلية التربية**، ع 5، الجامعة المستنصرية،171- 199.

11- العيثاوي، ياسين حمد(2012) دور الجامعات في نشر ثقافة الحوار وبناء الدولة المدنية العراقية الحديثة **مجلة السياسة الدولية**، ع 19، الجامعة المستنصرية،83 - 89 .

12- القضاة، محمد أمين حامد(2003) **مفهوم الحوار في لغة القرآن الكريم وانعكاساته التربوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

13- هاشم، منى إياد ومسلم، زهرة ماهود(2015) الحوار الفعال وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة بغداد، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ع46، 61- 83.

د/أحمد علي الحويج
كلية الآداب- الخمس /جامعة المرقب

مقدمة

هناك موضوعات مهمة وخصبة تظل جديرة بالدراسة على الرغم من تعدد الأبحاث فيها، وتعد دراسة الشخصية الإنسانية والعوامل المؤثرة في تكوينها من هذه الموضوعات ذات الأهمية، فكل هذا التفاعل الاجتماعي وما يتضمنه من تأثير متبادل لسلوك الأفراد فيما بينهم ما هو إلا تعبير عن تنوع وتعدد أنماط الشخصية أو اختلافها في أطر ومعايير محددة لكل مكان، ولكل دور داخل المجتمع، بمعنى آخر، إن البناء المجتمعي ما هو إلا تجمع لمجموعات من الأفراد، والذي يمتل كل منهم في حد ذاته شخصية قد تتشابه مع غيرها وقد تختلف في إطار التنوع، فالشخصية وكما يعرفها التراث العلمي هي: مجموع الخصال والطباع المتنوعة الموجودة في كيان الفرد باستمرار، والتي تميزه عن غيره، وتنعكس على تفاعله مع البيئة من حوله بما فيها من الأشخاص والمواقف، سواء في فهمه وإدراكه، أم في مشاعره وسلوكه وتصرفاته ومظهره الخارجي، إضافة إلى القيم والميول والرغبات والمواهب والأفكار والتصورات الشخصية، وهي لا تقتصر على المظهر الخارجي للفرد، ولا على الصفات النفسية الداخلية أو التصرفات والسلوكيات المتنوعة التي يقوم بها فقط، وإنما هي نظام متكامل من هذه الأمور مجتمعة مع بعضها، ويؤثر بعضها في بعض مما يعطي طابعاً محدداً للكيان المعنوي للشخص، وبطبيعة الأمر فإن بناء الشخصية السوية والمتوافقة مع السلوكيات والقيم الاجتماعية هي هدف وغاية كل مؤسسات المجتمع ابتداءً من الأسرة وصولاً الى المجتمع ككل، ويعتبر بناء الشخصية خاضعا لمجموعة من العوامل والمؤثرات، سواءً وراثية كانت منها أو بيئية فإن قياس أبعاد ومركبات ومكونات الشخصية للأفراد ذوي السلوكيات اللاسوية، والمنافية

للقيم الاجتماعية والأهداف التي تسعى المؤسسات الاجتماعية الى تحقيقها له دور في كشف طبيعة العلاقات، ومن ثم فهم ومعرفة المسببات والعمل على علاجها والذي سيؤدي إلى ضبط السلوك وتعديله وهذا ما ينطبق على مشكلة الجنوح باعتبار (أن مشكلة جنوح الأحداث من المشكلات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي تؤثر في الفرد والمجتمع، وتكمن خطورتها في تعدد الجوانب المرتبطة بها، وفى السلوك الذى يمارسه الجانح وما يترتب عليه من آثار داخل المجتمع، كما أنها تخضع في نشأتها لأسباب عديدة، ويترتب عليها اكتساب الحدث لمجموعة من العادات والاتجاهات تشمل الاتجاه نحو الذات والاتجاه نحو الآخرين التي يكون لها مردود سيء على توافقه) . (صلاح كرميان ، 2008: 65) .

مشكلة البحث :

تُعد مشكلة جنوح الأحداث من المشكلات الخطيرة التي تواجه المجتمع بأكمله وبسائر هيئاته ومؤسساته، وهذه المشكلة تندرج ضمن الاضطرابات النفسية الاجتماعية، وأنها في تزايدٍ مستمرٍ حتى أنها أصبحت تُمثل تهديداً خطيراً للبناء الاجتماعي والقيم الاجتماعية والمثل والقواعد والأخلاقيات السائدة في المجتمع، ويؤكد علماء النفس والصحة النفسية على أن مشكلة انحراف الأحداث لا تمثل مجرد اعتداء الصغير أو المراهق علي قيم ومعايير وأمن المجتمع وسلامته، بقدر ما تُمثل فشل هذا المجتمع بسائر مؤسساته في رعاية أبنائه وتوجيههم، ونجاحه في أن ينمو أشخاصا أسوياء يكون لهم دور مستقبلي في البناء والتطوير بجميع مظاهره وأشكاله .

ولكي يتسنى للمجتمع علاج هذه المشكلة النفسية الاجتماعية لا بد من معرفة الأسباب التي تكمن وراء حدوثها وانتشارها، والتي يستحيل حصرها في سبب واحد محدد، ولكن مما لشك فيه أن كل إضافة مهما كانت ضئيلة تعد إضافة لها قيمتها، ومحاولة للإسهام في هذا المضمار عمد الباحث بدراسة وكشف العلاقة بين مجموعة من السمات

الشخصية (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) مشكلة جنوح الأبناء، أي: يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤل التالي:

– ما هي أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ارتباطا بالجنوح ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على السمات الشخصية (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لعينة من الأحداث الجانحين ومُقارنتها بعينة مُماثلة من غير الجانحين في المجتمع الليبي، وكشف الفروق بين عينتي الدراسة في هذه السمات، وذلك سعياً إلى الإسهام في فهم ظاهرة جنوح الأحداث، وأملاً في استنباط أفضل التوصيات التي تُسهم في التقليل من هذه المشكلة .

الأهمية النظرية :

1 – تمكن هذه الدراسة من الوقوف على معرفة نوع علاقة بعض السمات الشخصية بجنوح الأبناء من عدمه.

2– الإثراء العلمي لموضوع الدراسة لما سوف تثيره الدراسة الميدانية من مشكلات هي بحاجة ماسة إلى دراسات علمية جديدة في بيئات مختلفة.

4– إعادة اختبار المعرفة النظرية والعلمية والمتعلقة بمتغيرات الدراسة كما وردت في دراسات وأبحاث سابقة على مجتمع الدراسة، ومعرفة مدى اتفاق خصائص عينة الدراسة مع هذه المعرفة من عدمه.

5– مواجهة المجتمع للجريمة لا يكون إلا على أساس دراسة أسباب الظاهرة الإجرامية وإعطاء تفسيراتٍ صحيحة لها مما يسهم في وضع خطط ووسائل لعلاجها والوقاية منها، وهذا لن يتحقق إلا من خلال البحث العلمي.

و تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية :

- **حدود مكانية:** وتتضمن الحدود المكانية لهذه الدراسة مدينة الخمس بدولة ليبيا.
- **حدود آدائية:** قائمــة العوامل الخمسة للشخصـية (إعداد كوستا وماكري، تعريب بدر

الأنصاري)

- **حدود بشرية:** وتتضمن عينة الدراسة من الجانحين وغير الجانحين في المجتمع الليبي وعددهم 100جانح مُقسمين إلى مجموعتين مُناصفةً بين فئتين جانحة وغير جانحة .

مفاهيم الدراسة :

1 - العوامل الخمسة الكبرى الشخصية: يعرف ماكري نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأنه نموذج يقوم على تصور مؤداه أنه يمكن وصف الشخصية وصفاً اقتصادياً كاملاً من خلال خمسة عوامل أساسية هي: العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، القبول، يقظة الضمير. (إعداد كوستا وماكري 1992م، تعريب بدر محمد الأنصاري)، وتُعرف إجرائياً على أنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المُستخدم في الدراسة الحالية، والذي يهتم بقياس السمات الآتية:

- **الانبساطية:** هي سمة تشير إلى الاهتمام القوي بالآخرين، وبالأحداث الخارجية والمغامرة والثقة تجاه الأشياء غير المعروفة، والأشخاص الانبساطيون الذين يتسمون بدرجة عالية من هذه السمة هم أشخاص اجتماعيون، محبون، نشطون، مؤكدون لذاتهم، باحثون عن الإثارة، كثيرو الكلام، يتمتعون بالتفاؤل، ودفء المشاعر والانفعالات الايجابية، بينما تدل الدرجة المنخفضة في هذه السمة على الانطواء والهدوء والتحفظ .

- **الطيبة:** تشير هذه السمة الى الميل إلى استيعاب الآخرين، واحترام رغباتهم، ومراعاة مشاعرهم، والأشخاص الذين يتسمون بدرجة عالية من هذه السمة هم أشخاص متواضعون، متعاطفون مع الآخرين متحمسون لمساعدتهم، متعاونون مع الغير، غير متعصبين لآرائهم، يؤثرون الآخرين على أنفسهم، يحبون المشاركة في الأنشطة التطوعية. بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية والأنانية وعدم التسامح .

- **يقظة الضمير:** تشير هذه السمة الى تميز الفرد بالمثابرة، وتحمل المسؤولية،

والأشخاص الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة على هذه السمة يتميزون بالأمانة، والإيثار، والجدية، وضبط الذات، والدقة، والصدق، والوفاء، والتسامح، بينما تدل الدرجة المنخفضة في هذه السمة على اللامبالاة، والخروج عن القواعد والقوانين، وعدم الاهتمام بالنظام .

- **العصابية:** هي سمة تشير في درجاتها المقبولة إلى الثبات الانفعالي، والانتظام الانفعالي للفرد بشكل عام، وهي بالتالي سمة من سمات الشخصية السوية، أما في درجاتها المرتفعة فترتبط ببعض السمات السلبية مثل القلق، والاكتئاب، والغضب، والخجل، والارتباك، والاندفاعية، والتوهم المرضي، والأشخاص العصابيون الذين يتسمون بدرجة عالية من هذه السمة هم أكثر عرضة للأمراض النفسية، وأكثر تأثرا بالضغوط، بينما تدل الدرجة المنخفضة في هذه السمة على الاستقرار الانفعالي، والقدرة على مقاومة الضغوط

- **الصفاوة:** هي سمة تدل على الاهتمام بالأفكار الجديدة، والاهتمام بوجهات النظر غير التقليدية التي تختلف عن الأفكار الشائعة، والأشخاص الذين يتسمون بدرجة عالية من هذه السمة هم أشخاص خياليون، ابتكاريون، تنافسيون، يتميزون بالتفكير المجرد والحساسية للمشكلات. بينما تدل الدرجة المنخفضة في هذه السمة على الطبيعة العلمية الواقعية، وجمود الخيال والتشبث بالرأي (بدر الأنصاري ، 1997 م : 284 – 288).

2 – الجانح: الجانح هو ذلك الطفل أو المراهق الذي لم يتجاوز السن التي حددها القانون لبلوغ الرشد، والذي يقدم على ارتكاب فعل يتنافى مع القيم والمعايير الاجتماعية ويعتبرها القانون والعرف جريمة كالسرقة، أو الإيذاء، أو تعاطي المخدرات والمسكرات، أو أي فعل آخر يعاقب عليه القانون لمساسه بسلامة المجتمع وأمنه واستقراره بشرط تكرار هذه الأفعال الإجرامية في سلوكه حتى يعد جانحاً، على ألا يتجاوز ممارس السلوك الثامنة عشر من العمر(محمد ربيع وآخرون، 1995م :207 – 208).

الإطار النظري للدراسة

الشخصية :

يعد مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيدا وتركيبا، فهو يشمل كافة الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية في تفاعلها وتكاملها في شخص معين يتفاعل مع بيئة اجتماعية معينة، وقد تناولت العديد من النظريات موضوع الشخصية، واختلفت الآراء حول طبيعتها ومكوناتها وفقاً لمنظور أصحابها.

تعريف الشخصية :

عرف ألبورت بأنها التنظيم الديناميكي في نفس الفرد لتلك الاستعدادات النفسية الجسمية التي تحدد طريقته الخاصة في التكييف والتوافق مع البيئة، فيما يعرفها " كاتل " على أنها هي: ذلك الشيء الذي يسمح بالتنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين (صابر بوكاني ، 2001: 10)، أما ايزنك فيرى أنها المجموع الكلي للأنماط السلوكية الظاهرة والكامنة المقررة بالوراثة والمحيط (صلاح كرميان2008م:11)

طبيعة الشخصية ومحدداتها والعوامل التي تؤثر فيها

أولاً: العوامل البيولوجية: يركز أنصار هذا الاتجاه على مجالات متعددة أهمها:

- **الوراثة** : يقصد بها جميع العوامل الداخلية التكوين الموجودة في الفرد لحظة ميلاده، وينتقل التكوين الوراثي للفرد من والديه وأجداده وسلالته عن طريق المورثات أو الجينات التي تحملها الصبغيات الكروموزمات التي تحتويها البويضة الأنثوية بعد إخصابها بالحيوان المنوي الذكري (عبد المطلب القريطي،199 م: 33) وتلعب الوراثة دوراً هاما في تحديد الخصائص الجسمية للفرد، وفي تكوين الجهاز العصبي الذي يلعب بدوره دوراً هاما في تحديد السلوك، أي أن الوراثة تحدد الأساس الحيوي للشخصية (حامد زهران، 1982 : 83) .

- **الأجهزة العضوية:** الجهاز العصبي هو الذي يشرف على جميع الوظائف العضوية ويؤلف بينها، وله علاقة وثيقة في إنتاج السلوك السوي واللاسوي، أي أن له علاقة

بالصحة النفسية للأفراد، وذلك من حيث السواء أو الاضطراب (علاء الدين كفافي، 1995م : 121) .

– **التكوين البيوكيميائي والغددي للفرد:** يولد الإنسان مزوداً بجهاز يتكون من الغدد الصماء التي تفرز مواد هرمونية مختلفة تعتبر بمثابة مُثيراتٍ داخليةٍ مقابل المثيرات الخارجية، وتوجد صلة وثيقة بين العمليات الفسيولوجية المرتبطة بنشاط الغدد ووظائفها من جانب، والعمليات النفسية من جانب آخر، فاختلال نشاطها سواء بزيادة إفرازاتها، أو نقصانها عن معدلها الطبيعي يؤدي بدوره إلى اختلال النشاط العام للفرد وسلوكه الانفعالي وتفاعله مع بيئته، ومن ثم يؤدي إلى اضطرابات انفعالية ونفسية (عبد المطلب القريطي ، مرجع سابق : 34).

ثانياً: العوامل البيئية: تمثل البيئة كل العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية التي تسهم في تشكيل شخصية الفرد في تعيين أنماط سلوكه أو أساليبه في مواجهة مواقف الحياة، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد تشكله اجتماعياً وتحوله إلى شخصية اجتماعية متميزة، ويكتسب الفرد أنماط ونماذج سلوكه وسمات شخصيته نتيجة التفاعل مع غيره من خلال التنشئة الاجتماعية (حامد زهران ، 1982 : 83) .

النظريات المفسرة للشخصية: تباينت منظورات أصحاب الاتجاهات الفكرية ومدارس علم النفس حول الشخصية، وتعددت النظريات التي اهتمت بدراسة الشخصية منها:

نظرية التحليل النفسي: اهتم **سيجموند فرويد** بدراسة العمليات اللاشعورية وتأثيرها على الشخصية والسلوك الإنساني، وأكد على دور الطفولة المبكرة في شخصية الفرد، واعتبر الغرائز بمثابة عوامل محركة للشخصية، ويرى **فرويد** أن هناك ثلاثة قوى أساسية تدخل في مكونات الشخصية تعمل مع بعضها بصورةٍ تفاعليةٍ وهي **الهوا** وتتضمن الغرائز الجنسية والعدوانية وتعمل على تحقيق اللذة وتجنب الألم، و**الأنا** ويمثل العقلانية حيال اندفاعية الهوا، وتعمل وسيطا مصلحا بين الهوا والمحيط الخارجي، **والأنا الأعلى** ويمثل الضمير والمعايير الصحيحة، وتعد أعلى وأرقى جانب في الشخصية،

وتعمل على بلوغ كمال الشخصية، ويؤكد فرويد بأن هذه القوى غير منفصلة عن بعضها بل تتعاون فيما بينها وتسهم في التفاعل مع البيئة وإشباع الرغبات الأساسية، وبعكسه سيحصل سوء التوافق مع المحيط (الجوهرة شيي ، 2005 : 33- 34).

النظرية السلوكية: وترى أن السلوك الإنساني محكوم من الخارج، يؤكدون على متغير البيئة على حساب متغير الوراثة ويهملون الجانب التكويني في بناء الشخصية، ويفسر **سكينر** الشخصية بأنها ردود أفعال المحفزات الخارجية، ويعتقد بأن الأطفال يقومون بأعمال سيئة لجلب الانتباه، وهذا ما يسمى بـ (مثير – استجابة – نتائج) ، وعلى أن سلوك الناس هو نتاج عمليات أطلق عليها "الاشراط الفعال"(صلاح كرميان ، 2008م : 14) .

نظرية التعلم الاجتماعي: تقوم هذه النظرية على ملاحظة سلوك الفرد في عملية التفاعل الاجتماعي، وتؤكد على دور التدعيم والمحاكاة والتقليد في اكتساب وتعديل الأنماط السلوكية، وتؤكد على دور الثواب والعقاب كأسلوب من أساليب التعلم الاجتماعي في تنمية الشخصية وسماتها .

النظرية الإنسانية: يرى **ماسلو وروجرز** أن الإنسان بطبيعته مدفوعٍ لفعل الخير، وله دافع رئيسي للنمو والإبداع وتحقيق الذات، وأن عوامل نمو الفرد مكتسبة أكثر من أن تكون بيولوجية، ويظهر تأثير هذه العوامل على الفرد خلال علاقاته الشخصية المتبادلة وتفاعله مع البيئة والتي بدورها تشكل عالم الخبرة والواقع للفرد، وأن أقوى هذه العوامل الميل إلى تحقيق الذات الذي يوجه سلوكه ويحدد سمات شخصيته (عبدالستار ابراهيم، 1998م: 30)

أبعاد الشخصية والعوامل الخسمة الكبرى: وجد علماء النفس والباحثون في مجال الشخصية أن هناك حاجة ماسة إلى نموذج وصفي أو تصنيف يُشكل الأبعاد الأساسية للشخصية الإنسانية عن طريق تجميع الصفات المرتبطة معا وتصنيفها بأبعاد أو عوامل مستقلة يمكن تعميمها عبر الأفراد والثقافات المختلفة، وجاءت دراسات كل من " كاتيل،

كيلفورد ايزنك، نورمان، كول جون، ديكمان، كوستا وماكري " باستخدام منهج التحليل العاملي بهدف الوصول إلى الأبعاد الأساسية للشخصية (بدر الانصاري، 199م: 10) ، ويعد **البورت** و**أودبيرت** من أشهر الباحثين الذين قاموا بالتصنيف العلمي للصفات الشخصية بالاستناد إلى اللغة المألوفة كمصدر لذلك، وبدأوا العمل باستخراج المفردات ذات الصلة بالشخصية من معجم اللغة، واستخرجا من قواميس اللغة قائمة تتضمن 17953 كلمة من مفردات اللغة الإنجليزية لوصف الشخصية، وتمييز سلوك كل فرد عن الآخر، وقام كاتيل بمراجعة تلك القائمة وحذف حوالي 99% من العبارات، وأبقى على 35 سمة فقط، واعتقد بأن كل شخص يمتلك هذه المجموعة من السمات وسماها بالسمات السطحية، وبمساعدة منهج التحليل العاملي توصل لتحديد ستة عشر عاملا أساسيا عرفت بـ (16 PF) عدها سمات مصدرية اعتمدها في دراساته التي استخدمت الاختبارات الشخصية (راضي الوقفي ، 1998 م : 591). إن ما توصل إليه " **كاتل**" حث الآخرين إلى معاينة التركيب البعدي لتقدير السمات حيث توصل "**نورمان**" مستخدما التحليل العاملي لقائمة الصفات، إلى تحديد خمسة أبعاد للشخصية وهي: الانبساطية والطيبة، وحيوية الضمير، والعصابية، والتفتح. وأطلق "كولبيرك" تسمية العوامل الخمسة الكبرى على تلك الأبعاد، وجاءت التسمية لتعكس المدى الواسع الذي تشمله هذه الأبعاد وليس ضخامتها، وبدأ بالقيام بإجراء الأبحاث على العوامل الخمسة الكبرى بشكل متزايد في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، وأكدت جميعها على تماسك العوامل وثباتها واستقرارها. وقام " كوستا وماكري " بعدد من الدراسات الإمبريقية لأجل التحقق من وجود العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأوليا اهتمامهما في البداية ببعدي (الانبساط والعصابية) اللذين أكد عليهما " ايزنك " بعد ذلك قاما بتحليل عوامل الشخصية الستة عشر (16 PF) لـ" كاتل" وتوصلا إلى استخراج ثلاثة عوامل كبرى للشخصية وهي: الانبساط، والعصابية، والتفتح، وفي عام 1985م قاما ببناء مقياس جديد لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وفي محاولة لإعادة صياغة مفهوم العوامل الخمسة الكبرى

في إطار جديد، وفي سنة 198 م قام جون بإجراء دراسة حديثة بهذا الخصوص، وبرهنت الدراسة على استخراج خمسة عوامل كبرى للشخصية تطابق ما توصل إليها "كوستا وماكري". إن تصنيف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يؤدي لوظيفة تكاملية؛ لأنها من الممكن أن تمثل الأنظمة المختلفة والمتنوعة لوصف الشخصية في إطار عمومي، لذا فإنها توفر بداية للبحث والتنظير الحيوي الذي يؤدي في النهاية إلى شرح ومراجعة التصنيف الوصفي في عبارات سببية وديناميكية (عبد الله الرويتع، 2007م: 100). إن الدراسات الخاصة بأبعاد الشخصية المعروفة بالعوامل الخمسة الكبرى أكدت تصنيف سمات الشخصية ويرى "ديكمان و كولدبيرك " أن النظرية أثبتت وجودها، وتم التحقق من العوامل الخمسة الكبرى من خلال العديد من الدراسات والبحوث، وفي فترات زمنية مختلفة، واعتمدت في البحوث الخاصة بسمات الشخصية خلال الأعوام الأربعين الماضية، كما أنها حققت نجاحا ملحوظا في مجال اختبارات الشخصية في الثقافات المختلفة، حيث أثبتت ملاءمتها من خلال نتائج الأبحاث التي أجريت بلغات مختلفة، وفي بلدان وثقافات عديدة. وأثبت نموذج العوامل الخمسة الكبرى ملاءمة أكثر من نموذج العوامل الثلاثة لـ"ايزنك" ونموذج العوامل الستة عشر PF16 لـ"كاتل" وظلت هي النظرية السائدة في الأبحاث النفسية لكونها تعد من بين أحدث النماذج التي طورت لتفسير الشخصية من الناحية العملية والتطبيقية في مجال سايكولوجية الشخصية، وأثبت التحليل العاملي إمكانية وضع تركيب الشخصية في إطار مفهوم يحتوي الأبعاد الخمسة الرئيسية (على كاظم، 2002م: 74) ، وتتميز العوامل الخمسة الكبرى عما توصل إليه كل من " كاتل و جيلفورد و ايزنك " وغيرهم بشموليتها لوصف الشخصية واحتوائها على أعداد كثيرة من السمات الشخصية للأفراد، وأثبتت نتائج الدراسات التي أجريت بهدف استخراج العوامل الخمسة الكبرى توافر بناء عام لأبعاد الشخصية على المقاييس الخاصة بهذه العوامل والتي تميزت بدرجة عالية من الصدق والثبات، كما أن العوامل الخمسة الكبرى اعتمدت في بنائها لغة مبسطة ومفهومة لدى الناس بصورةٍ عامةٍ حيث إنها

تضمنت السمات المألوفة والمتداولة في اللغة المستخدمة في التعامل اليومي بين الناس، وتعد أكثر شمولا وتوسعا وعمقا مقارنة بالطرائق الأخرى، لذا فإن الباحث قام باعتماد قائمة الخمسة الكبرى (BFI) التي صممت لقياس عوامل الشخصية الخمسة الرئيسية بهدف قياس سمات الشخصية لدى عينة البحث، وإيجاد مدى علاقتها بالأبناء والجنوح لديهم. ويضم النموذج الحديث لعوامل الشخصية الكبرى كل من الأبعاد الآتية :

1- الانبساطية: ويذكر كوستا وماكري أن المنبسط هو شخص متفائل ومبتهج ومستمتع بالإثارات والتغيرات في حياته، كما أن الانبساطية هي سمة تشير إلى الاهتمام القوي بالآخرين، وبالأحداث الخارجية، والمغامرة والثقة تجاه الأشياء غير المعروفة، والأشخاص الانبساطيون الذين يتسمون بدرجة عالية من هذه السمة هم أشخاص اجتماعيون، محبون، نشيطون، مؤكدون لذاتهم، باحثون عن الإثارة، كثيرو الكلام، يتمتعون بالتفاؤل، الانفعالات الإيجابية، بينما تدل الدرجة المنخفضة في هذه السمة على الانطواء والهدوء والتحفظ

جدول يوضح الأوجه الستة لعامل الانبساطية ومستوياته من نموذج 1992م Costa & McCrae

الأوجه الستة للانبساط	الانطوائي	متكافئ	انبساطي
الدفء	متحفظ ، رسمي	يقظ / منتبه	محبوب ، حميم
النزعة الاجتماعية	نادراً ما يبحث عن أصحاب	الوحدة / الاختلاط	اجتماعي ، يحب وجود أصحاب
الحزم والتأكيد	يظل في المؤخرة	في المقدمة	حازم ، يتحدث بجرأة، يقدم أفكارا
النشاط	متأن	بين التأني والنشاط	نشط
البحث عن الإثارة	قليل الحاجة إلى المثيرات	يحتاج أحياناً للمثيرات	يتوق للإثارة
الانفعالات الإيجابية	أقل حيوية	متوسط الحيوية والمرح	مرح، متفائل

يتبين من الجدول السابق أن الانبساطية تمتد في أعلى درجاتها من مظاهر الشخص المحبوب، الوفي، الحميم، المحب للأصدقاء، المقدم للأفكار الإيجابية، النشط المرح، المتفائل، وأقل درجاتها وهي الشخص الانطوائي، المتأني، قليل الحاجة إلى المثيرات، قليل الحيوية، يتوسط الدرجتين، الشخص المتذبذب بين الاثنين، فتكون مظاهر السلوك لديه أنه يقظ ومنتبه، يتذبذب سلوكه بين العزلة والاختلاط، وبين التأني والنشاط، يحتاج أحياناً إلى مثيرات لتحفيزه، وهو متوسط الحيوية والمرح .

2- **الطيبة:** قد تظهر الطيبة في السلوك الاجتماعي وتتأثر بصورة الذات، وتساعد على تكوين شكل الاتجاهات الاجتماعية وفلسفة الحياة، وتركز الطيبة على سمات الدفء والتسامح، وترتبط بالأهداف الإيجابية في الحياة، كما ترتبط بالإيثار والرضا عن الحياة، ويشتمل على سمات حنون، كريم، مستقيم، ودود، متسامح، نافع أو مفيد .

ويجعل كوستا وماكري Costa & McCrae ستة أوجه لعامل الانبساطية، وهي كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول يوضح الأوجه الستة لعامل الطيبة ومستوياته من نموذج 1992م Costa & McCrae

الأوجه الستة لعامل الطيبة	المتحدي	المفاوض	المتكيف
الثقة	متشائم، شكاك	حذر	يرى أن الآخرين أمناء وذوي أهداف
الاستقامة	حذر، يجنح للحقيقة	لبق	مستقيم، صريح
الإيثار	تردد في المشاركة	يرغب في مساعدة الآخرين	مستعد على الدوام لمساعدة الآخرين
الإذعان والخضوع	منافس، عدواني	يمكن التقرب إليه	يذعن للصراع
التواضع	يشعر بالتميز عن الآخرين، متعالي	متكافئ	متواضع يبعد نفسه عن الأضواء
معتدل الرأي	عنيد، عقلاني	مستجيب	مرن، متعاطف، يدافع عن حقوق الآخرين ،

ويمكن القول إن الطيبة هي الميل إلى استيعاب الآخرين، واحترام رغباتهم، ومراعاة مشاعرهم، والأشخاص الذين يتسمون بدرجةٍ عاليةٍ من هذه السمة هم أشخاص متواضعون متعاطفون مع الآخرين، متحمسون لمساعدتهم، متعاونون مع الغير، غير متعصبين لآرائهم، يؤثرون الآخرين على أنفسهم، يحبون المشاركة في الأنشطة التطوعية، بينما تدل الدرجة المنخفضة في هذه السمة على العدوانية، والأنانية، وعدم التسامح .

3- **العصابية:** ويصف كوستا وماكري Costa & McCrae الشخص العصبي بأنه شخص لديه خبرات غضب عالية، واشمئزاز، وحزن، وارتباك، وانفعالات سالبة، وأن عامل العصابية يتشابه مع عدم الاتزان الانفعالي، فالأفراد الذين يقعون عند طرف بعد العصابية يميلون للتعرض للقلق ويسهل استثارتهم، ويحتمل أن يشكوا من الصداع والأرق وفقدان الشهية، على الرغم من زيادة احتمال تعرضهم لاضطرابات العصابية في ظل الظروف الضاغطة، والعصابية بنية أولية وليست مجرد عملية من عرضية، وهي مشتقة من استثارة الجهاز العصبي المستقل، والسلوك العصبي ليس واضحاً كالانبساطي، كما أنها عامل ثنائي القطب يقابل بين مظاهر حسن التوافق والنضج أو الثبات الانفعالي وبين اختلال هذا التوافق، والعصابية ليست العصاب بل الاستعداد للإصابة به عند توفر شروطه، أي: عندما يتعرض الإنسان لضغوط ومواقف حياتية عصبية، ويجعل كوستا وماكري Costa & McCrae ستة أوجه لعامل العصابية وهي كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول يوضح الأوجه الستة لعامل العصابية ومستوياته من نموذج 1992م Costa & McCrae

الأوجه الستة لعامل العصابية	مرن (قابل للتكيف)	متوسط (معتدل) مستجيب	منفعل
القلق	مسترخ: هادي	قلق: هادي	قلق: غير مرتاح
الغضب والعدوانية	متماسك: بطيء الغضب	شيء من الغضب	سريع الشعور بالغضب

الاكتئاب وتثبيط العزيمة	يفقد عزيمته ببطء	يحزن أحياناً	يفقد عزيمته بسرعة
لوم الذات	يصعب إحراجه	يحرج أحياناً	يسهل إحراجه
الاندفاع والتهور	يقاوم الإلحاح والإثارة	يتسلم أحياناً	يسهل استثارته
الانعصاب والقابلية للانحراج	يعالج الضغوط بسهولة	بعض الضغوط	صعوبة التكيف وعدم القدرة على تحمل الضغوط

ويمكن تعريف العصابية بأنها سمة تشير في درجاتها المقبولة إلى الثبات الانفعالي والانتظام الانفعالي للفرد بشكل عام، وهي بالتالي سمة من سمات الشخصية السوية، أما هذه السمة في درجاتها المرتفعة فترتبط ببعض السمات السلبية مثل القلق والاكتئاب، والغضب، والخجل، والارتباك، والاندفاعية، والتوهم المرضي، والأشخاص العصابيون الذين يتسمون بدرجة عالية من هذه السمة هم أكثر عرضة للأمراض النفسية، وأكثر تأثرا بالضغوط، بينما تدل الدرجة المنخفضة في هذه السمة على الاستقرار الانفعالي، والقدرة على مقاومة الضغوط .

4- **يقظة الضمير**: المتأمل لمكونات هذا العامل يلاحظ أن هناك تداخل بين مكوناته ومكونات عاملي الطيبة والعصابية، ويقظة الضمير مصطلح يشير إلى المسايرة والتحكم في الاندفاعات، ويذكر عبد الخالق والانصاري أن السمات النموذجية التي تقيس يقظة الضمير تتمثل في النظام، والتمكن، والتأثير، والثقة، والتعاون، كما يشكل عامل يقظة الضمير المورد النفسي الرئيسي في المواقف التي يشكل فيها الإنجاز قيمة هامة كمواقف التعلم والتعليم، ويمكن القول بأنها هي السمة التي تميز الفرد بالمثابرة، وتحمل المسؤولية، والأشخاص الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من هذه السمة يتميزون بالأمانة، والإيثار، والجدية، وضبط الذات، والدقة، والصدق، والوفاء، والتسامح، بينما تدل الدرجة المنخفضة من هذه السمة على اللامبالاة، والخروج عن القواعد والقوانين، وعدم الاهتمام بالنظام، ويجعل كوستا وماكري ستة أوجه لعامل يقظة الضمير وهي كما بالجدول الآتي:

الجدول يوضح الأوجه الستة لعامل يقظة الضمير ومستوياته من نموذج 1992م Costa & McCrae

الأوجه الستة لعامل يقظة الضمير	مرن	متوازن	اهتمام مركز
الاقتدار والكفاءة	غالباً ما يشعر بعدم الاستقرار	مستعد	يشعر بأنه قادر وفعال وكفء
النظام	غير منظم، غير منهجي	شبه منتظم	منظم، أنيق، يضع الأشياء في مواضعها الصحيحة
الالتزام بالواجب	غير مكترث بالالتزامات والواجبات	يغطي الأولويات	محكوم بضميره، موثوق
الاهتمام بالتحصيل والإنجاز	حاجته قليلة للتحصيل والإنجاز	جاد لتحقيق النجاح	يسعى لتحقيق النجاح، مكافح، طموح
انضباط الذات	غير مكترث	مزيج من العمل واللعب	يركز على إنجاز المهام واستكمالها
الاحتراس والتبصر	سهو، عدم تركيز، تسرع	تفكير جاد	التفكير المتأني قبل البدء بالعمل

5-**الصفاوة:** ويمكن إيجاز مفهوم الصفاوة أنها سمة تدل على الاهتمام بالأفكار الجديدة، والاهتمام بوجهات النظر غير التقليدية التي تختلف عن الأفكار الشائعة، والأشخاص الذين يتسمون بدرجة عالية من هذه السمة هم أشخاص خياليون، ابتكاريون، تنافسيون يتميزون بالتفكير المجرد والحساسية للمشكلات. بينما تدل الدرجة المنخفضة في هذه السمة على الطبيعة العلمية الواقعية وجمود الخيال والتشبث بالرأي (بدر الانصاري، 1997 م : 284 – 288)

وأشار عبد الخالق والأنصاري إلى أن السمات النموذجية التي تقيس عامل الصفاوة تتمثل في الذكاء، والابتكار، وحب الاستطلاع، وسعة الخيال والخبرات، ويجعل كوستا وماكري Costa & McCrae ستة أوجه لعامل الصفاوة وهي كما يوضحها الجدول الآتي :

الجدول يوضح الأوجه الستة لعامل الصفاوة ومستوياته من نموذج 1992م Costa & McCrae

الأوجه الستة لعامل الصفاوة	متحفظ	معتدل	الرائد (المستكشف)
الخيال	يركز على الزمان والمكان الحاليين	خيالي أحياناً	أحلام يقظة، طموحات غريبة، توفير بيئة مناسبة لخيالاته، تصورات كثيرة يعتقد أنها تساعده على البقاء والاستمتاع بالحياة
جمالي	لا يهتم بالفنون	متوسط الاهتمام بالفنون	محب للفن والآداب، محب للجمال
الشعور والأحاسيس	يتجاهل الأحاسيس	يتقبل المشاعر	يهتم ويقيم كافة المشاعر والأحاسيس، متطرف في انفعالاته
الأفعال والتصرفات	يحب المألوف	يجمع بين المألوف والتنوع	يحب التنوع والتجديد
الأفكار	اهتمام فكري ضيق	متوسط الاهتمام	اهتمام فكري واسع الابتكار في الأفكار
القيم	جازم، متحفظ، مساير	معتدل	إعادة النظر في القيم والمناضلة من أجل ما يعتقده صحيحاً

- **الجنوح:** يتفق علماء النفس والاجتماع والقانون على أن المرحلة التي تمتد بين مرحلتي الطفولة المراهقة من أهم مراحل النمو التي يمر بها الفرد، وينظر إلى الأبناء خلال هذه المرحلة على أنهم قاصرو الإدراك، وأن مسؤوليتهم على أعمالهم ليست بنفس مسؤولية الراشدين، وأن جرم مخالفتهم للقيم والقانونين الاجتماعية هو انحراف وجنوح ولا يرتقي إلى درجة الجرم الجنائي الذي يقوم به الراشدون، ويعتبر تعريف **الشرقاوي** للحدث

الجانح شاملاً لأنه تطرق إلى أعراض الجنوح وأسبابه، وكذلك تناوله من وجهة النظر القانونية والاجتماعية والنفسية لجنوح الأحداث، حيث عرف الحدث الجانح بأنه هو الفرد الذي يسلك سلوكاً غير عادي بالنسبة لنفسه وللآخرين من أفراد المجتمع، وأن هذا السلوك له طابع الخطورة والاستمرار والتكرار، وهو ليس رد فعل مؤقت لمشكلة من المشكلات التي تواجه الحدث في حياته، وتبدو مظاهر سوء التوافق مع الجماعة واضحة في سلوكه، وأن هذا السلوك الجانح ظاهر، وينحرف عن معايير وضوابط السلوك والقيم السائدة في المجتمع ويعاقب عليه العرف والقانون . (عبد الرحمن الجعفري ، 1999 : 44).

أسباب الجنوح: هناك مجموعة من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى جنوح الأحداث وانحراف سلوكهم والتي يمكن تقسيمها على النحو التالي:

أولاً : العوامل الذاتية : وتنقسم إلى مجموعة عوامل:

1- العوامل البيولوجية: والتي بدورها يندرج تحتها مجموعة من العوامل وهي:

- **الوراثة:** حيث بينت بعض الدراسات أن للعوامل الوراثية دور في السلوك الإجرامي، أي: أن بعض الأفراد يولد وهو مزود باستعدادات وراثية في ارتكاب السلوك الإجرامي.

- **عدم توازن إفرازات الغدد:** فقد أثبت علماء الغدد أن هذه الإفرازات يجب أن تكون في حالة توازن دقيق فيما بينها حتى يسير النمو الجسدي والعقلي بصورة طبيعية، أما إذا أخفقت بعض الغدد في أداء وظيفتها في إفرازاتها فإن النمو الجسدي يختل ويضطرب المزاج والسلوك الفرد تبعا لذلك ويكون له أثره على السلوك .

- **الإعاقات الجسمية:** العيوب والعاهات والنقائص البدنية التي تصيب الإنسان تترك أثرها الكبير على شخصية الفرد، وبالتالي قد يؤدي السلوك التعويضي الذي يلجأ إليه الشخص معتقدا بأنه يعوض عن نقصه إلى السلوك الانحراف والجنوح.

2- العوامل العقلية والمعرفية:

أ. **الضعــف العقلي:** لقد قام العديد من العلماء بأبحاث توصلوا فيها إلى أن معدل

الانحرافات الخطيرة التي حدثت من طرف ضعاف العقول تعادل ضعف الانحرافات الحادثة من الأسوياء .

ب . الجهل والمعتقدات الخاطئة: معدل الانحراف يكثر ويزداد في المناطق التي تعاني من الجهل والأمية والمعتقدات الخاطئة والخرافية.

3- العوامل النفسية: للعوامل النفسية أثر بارز في جنوح أو انحراف الفرد، حيث نجد أنه من الأسباب النفسية العامة بالنسبة للسلوك الجانح عملية الاستجابة الانفعالية للفرد، وبخاصة إذا تعرض للحرمان من الرغبات الرئيسية التي يراها ضرورية له، وذلك نتيجة لعدم الاطمئنان أو القلق العاطفي، والخضوع الزائد المبالغ فيه للضغط الشديد الذي يتعرض له الفرد، هذا بالإضافة إلى التعرض لبعض الأمراض النفسية الوظيفية مثل (الشيزوفرنيا والبارانويا) وغيرها من الأمراض والتي بدورها تؤثر على عملية التوازن من الناحية النفسية والعقلية، الأمر الذي قد ينتج عنه اقتراف لبعض السلوكيات الجانحة والمنحرفة، ويذهب التحليليون إلى أن الأعراض الجانحة إنما ترجع في أساسها إلى اضطراب تكوين الأنا، وأن الجنوح في رأيها ما هو إلا نمو مضطرب للأنا، وأن هذا النمو المضطرب يكون نتيجة لعدم حدوث التعديل اللازم في الدوافع الفطرية غير المهذبة للطفل من جهة، وإلى أن الذات العليا تكون عاجزة عن التحكم في الأنا، وهذا ما يؤدي إلى فقدان التوازن بين مكونات البناء النفسي وجنوح السلوك (السيد رمضان، 1990: 64).

ثانياً: العوامل الاجتماعية: ترى بعض النظريات والدراسات الاجتماعية أن الانحراف ظاهرة اجتماعية لا يمكن أن تفهم إلا من خلال دراسة بنية المجتمع ومؤسساته المختلفة، كما ترى أن الانحراف ينشأ عبر تفاعل الفرد مع عناصر بيئته. وتعد المتغيرات الاجتماعية هي كل ما يحيط بالحدث منذ ولادته من عوامل وظروف ومؤثرات، ويكون لها انعكاسات مباشرة أو غير مباشرة على تشكيل الأنماط السلوكية له بحيث يؤدي- خلل أو اضطراب في هذه المتغيرات- إلى جنوح الحدث أو تعرضه للجنوح. ومن هذه

المتغيرات ما يتصل بالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، ومنه ما يتصل بالظروف السكانية، وربما أن هذه المتغيرات تكون مختلفة عن بعضها بشكل أو بآخر إلا أنها تشير في نهاية الأمر إلى السلوك المنحرف للحدث ما هو إلا انعكاس للتنظيم الاجتماعي بحيث إن هذه التغيرات التي تتعرض لها النظم الاجتماعية في المجتمع تنعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على الأفراد والجماعات التي يتكون منهم ذلك المجتمع . (السيد رمضان ، 1990 : 64)

نظريات علم النفس المفسرة لظاهرة جنوح الأحداث:

أ – **نظرية التحليل النفسي:** يؤكد "**سيجموند فرويد**" على أهمية الخمس السنوات الأولى من حياة الطفل ودورها في تشكيل شخصية الطفل. ويرى فرويد وأنصاره أن المجرم أو الجانح شخص لم يتمكن من التحكم كفاية في نزواته، أو لم يتمكن من التسامي بها في سلوكيات مقبولة اجتماعيا، فالسلوك المنحرف حسب فرويد هو التعبير المباشر عن الحاجات الغريزية والتعبير الرمزي عن الرغبات المكبوتة، أو هو نتاج لأنا غير متكيف بسبب تمزق هذا الأخير بين متطلبات الهو المتناقصة والأنا الأعلى .

هـ– **النظرية السلوكية:** يرى العلماء المتبنون لنظرية التعلم أن معظم السلوكيات الإجرامية هي ثمرة تعلم تلك السلوكيات أكثر مما هي ناتجة عن المخزون الوراثي، فالجنوح والانحراف حسب نظرية التعلم الاجتماعي سلوك مكتسب بالتعلم، ويتوطد بالتعزيز الإيجابي، ومعنى هذا أن الاشخاص لا ينشأون مجرمين بالفطرة بل يتعلمون الإجرام والجنوح عن طريق ملاحظة النماذج أو بالتجربة المباشرة (عبد الرحمن الجعفري، 1999م : 48) .

ثالثاً: النظرية الوراثية: ينظر علماء الوراثة إلى أن الجانح يولد مجرماً، ويسلك في حياته السلوك الجانح، ولا يجدي فيه إصلاح، ولا ينفع معه عقاب، ويزعمون أنه يوجد في حياة الإنسان حاسة الضمير الموروث، وتتأثر هذه الحاسة بالوراثة شأنها شأن الحواس الأخرى، ويؤكدون على أن الجانح الصغير يفقد الشعور الخلقي كالمجرم الكبير، وسلوكه

الجانح هو سلوك ثابت لا سبيل إلى تغييره. ولقد ميز "**لومبروزو**" في نظريته المجرم الحقيقي عن غيره على أساس بيولوجي، فيرى أن المجرم هو مجرم بالفطرة، وقد ورث هذا الاستعداد الإجرامي من آبائه وأجداده، وبالتالي فهو يعتاد على الإجرام لأسباب أصيلة في تكوينه البيولوجي .

رابعاً: النظرية الاقتصادية: ويؤكد أنصار هذا الاتجاه على أن العامل الاقتصادي هو السبب الرئيس للسلوك المنحرف أو الإجرامي، وأن هناك علاقة بين الفقر والجريمة، إذ أن واقع الفقر الذى يعيشه الفرد يدفعه إلى البحث عن تلبية حاجاته الأساسية بصفة غير قانونية، وبذلك يكون سلوكه إجراميا .

خامساً: النظرية التكاملية: تنادي هذه النظرية بمبدأ تعدد الأسباب الكامنة وراء عملية الانحراف، وتبين النظرية إلى تكامل العوامل، وتنظر إلى الحدث المنحرف على أنه نتاج لجميع الظروف والعوامل والحوادث والتجارب التي مر بها، وكافة الظروف الأسرية والبيئية التي يعيش فيها، كذلك كل الخصائص والسمات النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية وغيرها من الجوانب التي تتواجد في ذاته، أو تحيط به بشكل مباشر أو غير مباشر، وبالتالي قد يصعب أن نشير أو نحدد سبباً معيناً يدفع الفرد إلى الانحراف، ولذلك يجب أن يفسر السلوك الإنساني من منطلق كل الظروف والعوامل متجمعة لتفرز حدثاً منحرفاً .

والباحث بدوره يؤيد ويتفق مع أصحاب النظرية التكاملية والتي دون شك تجمع بين الظروف والأسباب والعوامل الذاتية للفرد والبيئة التي يعيش فيها وتوثر عليه .

الدراسات التي تناولت بالبحث العلاقة بين سمات الشخصية والجنوح :

تناولت مجموعة من الدراسات والأبحاث موضوع الشخصية ومكوناتها وعلاقتها مع العديدة من المتغيرات، ومن بين هذه المتغيرات الجنوح، ومن أهم هذه الدراسات التي توفر للباحث الاطلاع عليها :

دراسة شتينر 1999م Steiner وكانت بعنوان "السمات الشخصية للأحداث

الجانحين وعلاقتها بالسلوك الإجرامي لديهم" وطبقت على عينة مكونة من 481 حدثا جانحا تراوحت أعمارهم بمتوسط (16) سنة، وأوضحت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الضيق يرتبط إيجابياً بكل من الإدانات السابقة سواء كانت مخالفات ضد أشخاص أو ممتلكات، ولا توجد علاقة بين مستوى الضيق ونوع الإدانات المرتكبة، أو طول مدة السجن، كما يرتبط الضبط ارتباطا سالبا بكل من الإدانات السابقة سواء ضد أشخاص أو ممتلكات، ومع نوع المخالفة، ويرتبط إيجابياً مع طول مدة السجن، كما أوضحت النتائج أن المشاركين ذوي الضبط المرتفع يرتكبون جرائم أقل ولكنها أكثر جدية حيث يأخذون حكما قضائيا أطول .

كما أجرى نافد أبو خاطر2000م دراسة بعنوان "سمات الشخصية المميزة للأحداث الجانحين عن أقرانهم الأسوياء في محافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، بحيث شملت الأولى40 حدثا جانحا من نزلاء مؤسسة الرعاية الاجتماعية، أما المجموعة الثانية فقد شملت 100 طالب، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام الباحث كلا من قائمة سمات العصابية والاتزان الانفعالي، وقائمة سمات الجمود والانفتاح الفكري ومؤشر الجناح، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مجموعة الأحداث الجانحين تتميز عن مجموعة الأسوياء بسمات: العدوانية، البحث عن الإثارة، الجمود الفكري، إضافة إلى سمة القلق، كما تميزت مجموعة الأسوياء بسمات: تقدير الذات، السعادة والاستقلال والتوجه للإنجاز، إضافة إلى الشعور بالذنب، كما بينت النتائج أن السمات المميزة للجانحين ترتبط ارتباطات موجبة ودالة إحصائيا بمؤشر الجناح المستخدم، في حين ارتبطت السمات المميزة للأسوياء ارتباطا سالبا ودالة إحصائيا بنفس المؤشر .

وأجرى ريمور وزملاؤه 2001م ,.Remero, et دراستهم والتي هدفت لفحص العلاقة بين الأبعاد المزاجية للشخصية والسلوك المعادي للمجتمع حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات وهي 435 من الذكور مستمرين في الدراسة، و 529 من الإناث مستمرين في الدراسة، و95 من الذكور الجانحين داخل المؤسسات الاجتماعية، وكان

(66.4 %) من أفراد العينة يقعون في المستوى الاقتصادي الاجتماعي تحت المتوسط والمنخفض، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين الجانحين وغير الجانحين الذكور في اتجاه ارتفاع درجة العصابية والذهانية والاندفاع والسعي لإرضاء الحواس لدى الجانحين الذكور، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة في اتجاه ارتفاع درجة الانبساطية لدى غير الجانحين .

وأجرت سماح عرفة2005م دراسة بعنوان "دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية والقيم الاخلاقية لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين، وتكونت عينة الدراسة من 200 مشارك من الذكور، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في سمات الشخصية (العصابية، الاندفاع، التوكيدية، الثقة بالنفس) اتجهت إلى ارتفاع سمة العصابية والاندفاع لدى الأحداث الجانحين، بينما اتجهت إلى ارتفاع سمة الثقة بالنفس والتوكيدية لدى الأحداث غير الجانحين، ووجود فروق دالة بين الأحداث الجانحين في مرحلة المراهقة المبكرة والجانحين في مرحلة المراهقة المتأخرة، في سمة الثقة بالنفس اتجهت إلى ارتفاع هذه السمة لدى الجانحين في مرحلة المراهقة المتأخرة، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائيا بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مرحلة المراهقة المبكرة وغير الجانحين في مرحلة المراهقة المتأخرة، في سمة التوكيدية اتجهت إلى ارتفاع هذه السمة لدى غير الجانحين في مرحلة المراهقة المتأخرة.

وأجرى سعيد العجمي2005م دراسة هدفت إلى التعرف على أهم السمات الشخصية ذات العلاقة بانحراف الأحداث، وأيضاً التعرف على الفروق بين الجانحين وغير الجانحين في سمات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من217 فرد من الغير جانحين، و113 من الجانحين من الذكور، وتوصلت الدراسة بنتائجها إلى أن هناك فروق في السمات الشخصية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين، حيث بينت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الجنوح وبين كل من سمات الدهاء، عدم الأمن، كفاية

الذات، التوتر، الاندفاعية، المغامرة، الذكاء، وعلاقة إيجابية بين غير الجانحين والسيطرة، كما بينت أن أكثر الجرائم ممارسة من قبل الجانحين هو جرم السرقة.

وأجرى محمد المحمودي2006م دراسة بعنوان "مفهوم الذات والتكيف لدى الأحداث الجانحين بالمجتمع الليبي "وتكونت العينة من 46 من الجانحين و46 من غير الجانحين من الجنسين، وتمثلت أدوات الدراسة من مقياس مفهوم الذات ومقياس الإرشاد النفسي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة بين مفهوم الذات ومقدار التكيف النفسي، وبين الجانحين وغير الجانحين، وكان الجانحون أقل تقدير لذواتهم، وأقل تكيفاً .

وخلاصة القول فيما يخص الدراسات السابقة أنها في مجملها توصلت إلى وجود علاقة بين بعض جوانب ومتغيرات الشخصية وبين الجنوح واللاجنوح، كما أنها تنوعت في قياسها لجوانب مختلفة من جوانب الشخصية، ولكن ما يمكن أن تختص به هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والسلوك الجانح، وهو ما قد يعد إضافة، كما أنها تعد دراسة ذات خصوصية مكانية يختلف مجتمع دراستها عن بقية مجتمعات الدراسات السابقة .

منهج الدراسة :

اقتضت طبيعة الدراسة أن يعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهدافها، ويوضح واقع الحوادث والأشياء، ويتناولها بالتحليل والتفسير لغرض الخروج باستنتاجات أكثر فائدة لتصحيح هذا الواقع أو تحديثه، أو استحداث معرفة جديدة .

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من مجموعة من الأحداث الجانحين الذين لم تتجاوز أعمارهم (18) سنة، كذلك يتكون مجتمع الدراسة أيضاً من الطلاب الذين يدرسون في المرحلتين الإعدادية والثانوية بالمدارس الواقعة بمدينة الخمس والتابعة لوزارة

التربية والتعليم والذين لم تتجاوز أعمارهم (18) سنة .

عينة الدراسة :

يعد المجتمع ببيئاته المختلفة مسرحا لممارسة الحدث لسلوكه الجانح، حيث يمكننا أن نرى مظاهر الجنوح والسلوك المنحرف في الشارع، وفي المدرسة، وفي الأسواق، وفي المناسبات الاجتماعية، وفي المصائف والمتنزهات وغيرها من الأماكن، ولا تعدو السجون ودور الإصلاح باختلاف مسمياتها إلا أماكن للتحفظ على أعداد من هذه الفئة، والتي وقعت في قبضة القانون نتيجة مخالفتها له وللقيم والمعايير المنظمة للحياة الاجتماعية من خلال ممارستها لسلوكها الجانح، وبالعودة لمفهوم الجنوح ولكي يتصف الحدث بالجانح لا بد أن تكون لديه إرادة الإصرار والتكرار في ممارسته لسلوكه المنحرف، وهذا ما قد يفتقد في حالات تقع في قبضة القانون وتودع السجن نتيجة سلوك عابر صدر منهم كردة فعل انفعالي أو محاولة التقليد للمرة الأولى، وقد تكون الأخيرة، وهذا يخالف المنظور النفسي الاجتماعي لمفهوم الجنوح، ولقد حاول الباحث جاهداً مطابقة عينة الدراسة بمفهوم الجنوح بدراسته، وأمكنه الحصول على عينة عددها (50) فردا تنوع سلوكهم الجانح ما بين { تعاطي المخدرات، والأقراص المهلوسة، والمسكرات، التحرش (لفظي– مادي) بالفتيات، العدوانية والتسلط والاعتداء البدني على الغير، ومحاولة السيطرة على الأقران، التمرد على سلطة المدرسة وعدم الانضباط بالآداب العامة داخل المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى الفشل الدراسي}، وقد تمثلت بيئة العينة في مجموعة من المدارس، وبيئات أخرى مثل الشارع، ثم الوصول إلى أفراد العينة فيها عن طريق أقرانهم وأقاربهم داخل مدينة الخمس، كما تم اختيار عينة مماثلة من حيث عدد من الطلبة الدارسين بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي بنفس المدينة بالنسبة لعينة غير الجانحين كمجموعة ضابطة. وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية (100) فرد من الواقعين في المرحلة العمرية ما بين (15–18)، والموزعين إلى جانحين وعددهم (50) فرداً، وغير جانحين وعددهم (50) فرداً.

توزيع عينة الدراسة الاحداث الجانحين وغير الجانحين بحسب العمر

م	العمر	غير الجانحين		الجانحين			
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
1	13 – 16	17	% 34	13	%30	30	% 30
3	17 – 18	33	%66	37	%74	70	% 70
المجموع		50		50		100	

يتضح من الجدول السابق أن عمر الأحداث الجانحين وغير الجانحين في عينة الدراسة يمثل تبايناً في سنوات المرحلة العمرية لعينة الدراسة وهي من سن 13 إلى 18سنة، حيث نجد أعلى تكرار كان للفئة العمرية 17– 18سنة، وذلك لإجمالي حجم العينة، حيث كانت نسبة أفراد العينة من الجانحين وغير الجانحين هي70% من إجمالي العينة، ولقد بلغت نسبتها من إجمالي الجانحين37%، فيما بلغت نسبتها في غير الجانحين33%، وربما يفسر ارتفاع نسبة الجنوح في هذه المرحلة العمرية إلى الخصائص النفسية والجسمية للحدث في هذه المرحلة باعتبارها لب مرحلة المراهقة، وأهم مراحل تشكل الشخصية، بينما كان تكرار للفئة العمرية (13 – 16) حيث بلغت نسبة تكرارها 30% من إجمالي عينة الجانحين، و34% لغير الجانحين.

توزيع عينة الجانحين وغير الجانحين بحسب المستوى الدراسي

م	المستوى الدراسي	غير الجانحين		الجانحين		المجموع	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	المرحلة الأساسية	25	%50	19	%38	44	%44
2	المرحلة الثانوية	25	%50	31	%62	56	%56
المجموع		50		50		100	

يتضح من الجدول أن المستوى الدراسي للجانحين وغير الجانحين في عينة الدراسة يتوزع بين مرحلتي الدراسة الأساسية والثانوية، وكان أعلى تكرار لعينة الدراسة بالمرحلة الثانوية، وذلك لإجمالي حجم العينة، حيث كانت نسبة أفراد العينة من الجانحين وغير الجانحين هي 56% من إجمالي العينة، ولقد بلغت نسبتها من الجانحين62% من إجمالي الجانحين، وباعتبار العينة كانت مقصودة فيما يخص المرحلة الدراسية بالنسبة لغير الجانحين، فقد كانت نسبتها 50 % ومساوية لعينة المرحلة الثانوية .

أدوات الدراسة :

لما كانت الدراسة تهدف إلى الكشف عن السمات الشخصية للجانحين وغير الجانحين توجب ذلك استخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إعداد كوستا وماكري، تعريب بدر الأنصاري1992م) وللتأكد من ملاءمة وصلاحية المقاييس المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة فإنه توجب القيام بدراسة استطلاعية على عينة بلغت (2) فرداً من أفراد العينة الأصلية للدراسة شملت الجانحين وغير الجانحين، وبعد إجراء الدراسة الاستطلاعية ومراجعة الإجابات اتضح أن فقرات المقياس وتعليماته واضحة ومفهومة لدى العينة المستهدفة بالدراسة، وعدم وجود صعوبة في استيعاب وفهم مضمون عبارات مقاييس الدراسة، كما أنه عن طريق الدراسة الاستطلاعية تم اختبار وقياس الخصائص السيكامترية للمقياس وسيتم إيضاحه بالتفصيل لاحقاً .

ويمكن وصف المقياس أنه الصيغة المختصرة للقائمة والتي تتكون من(60) بنداً، وتشمل خمسة مقاييس فرعية هي: العصابية، الانبساطية، الطيبة، يقظة الضمير، الصفاوة، ويضم كل مقياس فرعي (12) عبارة، يجاب عن كل منها باختيار بديل من خمسة بدائل والتي تتمثل في أقصى درجات الموافقة (موافق جداً) إلى أقصى درجات المعارضة (غير موافق على الإطلاق) مروراً بالحياد (لا أعرف) في المنتصف، ويتم تقدير الإجابة التي تعبر عن أقصى درجات السلبية بدرجة واحدة، والإجابة التي تعبر عن أقصى درجات الإيجابية بخمس درجات، وتحسب الدرجة الكلية من خلال جمع

درجات المستجيب في كل بنود المقياس .

- **الخصائص والمؤشرات السايكومترية للمقياس:**

. **الصدق:** وتم التحقق منه بالطرق الآتية :

أ- **الصدق الظاهري:** يعد الصدق الظاهري المظهر العام للمقياس، وهو كما سبق ذكره يشير إلى قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله من خلال صلة الفقرات بالمتغير المراد قياسه، وبأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه، ولتحقيق ذلك وزع المقياس على مجموعة الخبراء والمحكمين ذوي الاختصاص في مجال علم النفس، وبناء على مقترحاتهم تم تعديل بعض الفقرات والتي تمثلت في بعض التعديلات- إملائية ولفظية- البسيطة، واستناداً على ذلك اعتمد الباحث المقياس .

ب - الصدق التمييزي : وذلك بحساب قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط قيم الربيع الأدنى، ومتوسط قيم الربيع الأعلى لجميع محاور مقياس العوامل الخمسة الشخصية، وجاءت النتائج لكل محور من محاور الدراسة كما يلي :

يوضح نتائج اختبار(ت) للمقارنة الطرفية لمقياس العوامل الشخصية

	27% من القيم الدنيا ن = 27		27% من القيم العليا ن = 27		قيمة اختبار (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العصابية	27.50	3.960	47.48	2.082	20.649 -	0.01 (دال إحصائياً)
الإنبساط	28.59	4.308	47.00	3.363	17.502 -	0.01 (دال إحصائياً)
الصفاوة	29.43	4.822	44.47	2.330	14.877 -	0.01 (دال إحصائياً)
الطيبة	28.93	2.291	46.36	4.789	16.195 -	0.01 (دال إحصائياً)
يقظة الضمير	28.19	4.625	45.41	2.062	17.641 -	0.01 (دال إحصائياً)

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة للمقارنة بين الربيع الأدنى والربيع الأعلى لجميع محاور مقياس العوامل الشخصية أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهي دالة عند مستوى 0.01 عليه فإنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الربيع الأدنى والربيع الأعلى لجميع محاور مقياس العوامل الشخصية، أي أن مقياس العوامل الشخصية يتمتع بدرجة صدق عالية.

ثبات المقياس: قام الباحث باستخراجه بطريقتين هما:

ب – الثبات بطريقة التجزئة النصفية: استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية على محاور مقياس العوامل الشخصية، وتعتمد هذه الطريق على تجزئة عبارات كل محور من المقياس إلى نصفين (زوجية، وفردية)، ويتم حساب العلاقة أو مدى الارتباط بين درجات هذين النصفين، وأظهرت النتائج ما يلي وكما هو موضح في الجدول التالي:

جدول يوضح نتائج اختبار التجزئة النصفية لأبعاد مقياس العوامل الشخصية

ت	المحاور	معامل الارتباط	معامل الثبات
1	العصابية	0.629	0.772
2	الانبساط	0.716	0.835
3	الصفاوة	0.468	0.637
4	الطيبة	0.745	0.860
5	يقظة الضمير	0.586	0.739
جميع العبارات		0.630	0.768

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباط بين أجزاء محاور مقياس العوامل الشخصية، حيث إن أقل درجة ارتباط لمحور تساوي (0.468)، وأعلى درجة ارتباط لمحور تساوي (0.745)، كما أن درجة الارتباط لجميع محاور مقياس العوامل الشخصية بلغ (0.630) ، كما أن قيم معامل ثبات سبيرمان براون بين النصف الفردي والزوجي يبين وجود ثبات لكل محاور مقياس العوامل الشخصية، حيث إن أقل درجة ثبات لمحور تساوي(0.637)، وأعلى درجة ثبات لمحور تساوي (0.860)، كما أن

درجة الثبات لجميع محاور مقياس العوامل الشخصية بلغ (0.768) ، وهي درجة ثباتٍ عالية .

الأساليب الإحصائية: بناء على البيانات التي تضمنتها هذه الدراسة تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي عينتين مستقلتين

نتائج الدراسة ومناقشتها :

في نهاية الدراسة تم التوصل إلى نتائج من الممكن مناقشتها في ضوء الإجابة على الفرض التالي :

هناك فروق بين الجانحين وغير الجانحين في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الطيبة، العصابية، الانبساطية، يقظة الضمير، الصفاوة) لديهم .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ولاختبار دلالة الفروق بين الجانحين وغير الجانحين لمقياس السمات الشخصية تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي عينتين مستقلتين، وذلك لاختبار الاختلاف بين متوسطي الجانحين وغير الجانحين، وظهرت النتائج كما موضح بالجدول التالي:

جدول يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين الجانحين وغير الجانحين لمقياس العوامل الشخصية

	جانحين ن = 50		غير جانحين ن = 50		قيمة اختبار (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
العصابية	46.62	5.220	36.00	6.185	6.866-	0.01 (دال إحصائياً)
الانبساط	31.77	5.666	42.18	4.951	8.876 -	0.01 (دال إحصائياً)
الصفاوة	32.94	6.387	41.76	3.228	7.233 -	0.01 (دال إحصائياً)
الطيبة	32.00	4.228	42.48	5.083	9.917 -	0.01 (دال إحصائياً)
يقظة الضمير	33.65	5.462	42.85	4.450	11.678 -	0.01 (دال إحصائياً)

يتضح من نتائج الجدول السابق أن هناك فروق بين الجانحين وغير الجانحين حيت كانت قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى 0.01 لدى كل السمات الشخصية، وبهذه النتيجة يكون الفرض قد تحقق حيث كانت الفروق فيما يخص سمة العصابية، فقد بينت النتائج وجود فرق دال عند مستوى0.01 بين الجانحين وغير الجانحين لصالح الجانحين وذلك بمتوسط حسابي46.62 وانحراف معياري 5.220، مقابل متوسط حسابي لغير الجانحين 36.00 وانحراف معياري 6.185. أما سمة الانبساط قد بينت النتيجة فروق دالة لصالح غير الجانحين بمتوسط حسابي42.18 وانحراف معياري 4.951، مقابل متوسط حسابي31.77 وانحراف معياري 5.666 للجانحين، كذلك سمة الصفاوة فقد كانت الفروق دالة لصالح غير الجانحين بمتوسط حسابي41.76 وانحراف معياري 3.228، مقابل متوسط حسابي 33.94 وانحراف معياري 6.387 للجانحين. أما أسلوب الطيبة كانت الفروق لصالح غير الجانحين بمتوسط حسابي42.48 وانحراف معياري 5.083 ، مقابل متوسط حسابي 32.00 وانحراف معياري 4.228 للجانحين . كذلك يقظة الضمير فقد كانت الفروق دالة لصالح غير الجانحين بمتوسط حسابي 42.85 وانحراف معياري 4.450، مقابل متوسط حسابي33.65 وانحراف معياري 5.462 للجانحين، ومن خلال النظر للنتائج يتضح أن الجانحين يتميزون بدرجة عالية من العصابية مقارنة بغير الجانحين، فيما كانت السمات الانبساطية، والطيبة، والصفاوة، ويقظة الضمير أعلى لدى غير الجانحين، ومن خلال ربط هذه النتيجة بالدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسة ريمور وزملاؤه 2001م Remero, et والتي توصلت إلى أن الجانحين أكثر عصابية فيما كان غير الجانحين أكثر انبساطا ، كذلك دراسة نافد أبو خاطر2000م والتي توصلت إلى أن الجانحين يمتيزون عن الأسوياء بسمات العدوانية والجمود الفكري والقلق، فيما يتميز الأسوياء عنهم بتقدير الذات والسعادة والتوجه للإنجاز. ومن خلال ما سبق يتبين أن الجنوح غالباً ما يرتبط بسمات وأنماط شخصية تختلف عن ما يتميز به الأسوياء .

توصيات الدراسة :

من خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة وجد أن هناك ارتباط ما بين الجنوح وبعض سمات الشخصية، وبطبيعة الحال فإن الكشف عن نوع العلاقة وفهم طبيعتها يمكننا من صياغة واقتراح مجموعة من التوصيات ذات القيمة الوقائية والعلاجية لمشكلة الجنوح، وحيث إن تكوين الشخصية– وكما بين التراث البحثي– هي نتائج لمجموعة من العوامل، فإن التركيز على بناء الشخصية الخالية من العوامل ذات الارتباط بمشكلة الجنوح يقلل من حدوثها، وأبرز التوصيات التي يراها الباحث:

– حث وتحفيز الوالدين والمربيين على توفير الأجواء الأسرية التي تتسم بالحب والحنان والرعاية والعطف والتقبل وتقدير شخصيته، والابتعاد على استخدام الأساليب التسلطية العقابية، والأساليب التي تطمس الأبناء وقدراتهم وتؤثر في تكوينهم النفسي وشخصيتهم، حيث أثبت البحث العلمي أن لعملية التنشئة الاجتماعية دور كبير ومؤثر في تكوين شخصية الأبناء .

– تبصير الوالدين والمربين بأهمية التربية السليمة للأبناء وذلك عن طريق تنفيذ مجموعة من المحاضرات والندوات وورش العمل والحملات الإعلامية الترشيدية للرقي بعملية التنشئة الاجتماعية وتبصيرهم بكل ما من شأنه أن يكون له تأثير إيجابي أو سلبي على شخصية أبنائهم وصحتهم النفسية .

– يجب حث الآباء والأمهات وجميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية للعمل على تنمية قدرات الأبناء الإيجابية من خلال وضع برامج تربوية وتنموية تساعدهم على النمو النفسي والاجتماعي السوي .

بحوث ودراسات مُقترحة:

بعد النتائج التي توصلت إليها الدراسة يرى الباحث ويوصي بإمكانية القيام بالدراسات التالية :

– دراسة تطبيقية لبرامج وقائية وعلاجية للسمات التي لها علاقة بانحراف الأحداث.

– إجراء بحوث تتبنى تصميم برامج تدريبية للآباء والأمهات بهدف تدريبهم على التعامل مع أبنائهم بأساليب تربوية سليمة تضمن سلامة تكوينهم وبنائهم النفسي وتوافقهم الاجتماعي.

المـــراجـــع

1- الجوهرة بنت عبدالقادر شيبي (2005): الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى .

2- السيد رمضان (1990): إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الفئات الخاصة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية .

3- بدر محمد الأنصاري(1997): مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي، دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد السابع، ص277 – 310 .

4- جابر عبد الحميد جابر(1986): نظريات الشخصية، البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم، دار النهضة العربية، القاهرة .

5- حامد عبدالسلام زهران (2000) علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة .

6- حامد زهران (2005): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة .

7- سعيد العجمي (2006): علاقة بعض سمات الشخصية بانحراف الأحداث في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض .

8- سماح أحمد عبد الحميد عرفة (2005): دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية والقيم الأخلاقية لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنوفية .

9 – سيد أحمد محمد الوكيل (2010) الفروق في خصائص الشخصية بين عينة من الجانحين وأقرانهم من غير الجانحين، مركز بحوث شرطة الشارقة: دورية الفكر الشرطي، م19، ع 3، 0120-187.

10- صابر مصطـفى بوكاني (2001): سـمات الشخصيـة للأسـتاذ الجامعي، رسالة

ماجستير، كلية التربية، جامعة ابن رشد .

11- صلاح حميد كرميان (2008): سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، الاكاديمية العربية المفتوحة .

12- عبد الرحمن محمد الهاشمي (1989): المرشد في علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الشروق، جدة.

13- عبدالله صالح الرويتع (2007): المجلة التربوية، المجلد21، العدد83، الكويت.

14- علي مهدي كاظم (2002): القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس

15- محمد شحاتة ربيع (1986): تاريخ علم النفس ومدراسه، دار الصحوة، القاهرة .

16- محمد الطاهر المحمودي(2006): مفهوم الذات والتكيف لدى الأحداث الجانحين بالمجتمع الليبي، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

17- نافد أبو خاطر(2000): سمات الشخصية المميزة للأحداث الجانحين عن أقرانهم الأسوياء في محافظات غزة " دراسة مقارنة "، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة .

د. رجب فرج سالم اقنيبر
كلية التربية / جامعة المرقب

المبحث الأول: الإطار النظري

المقدمة

تشكل ندرة المياه الهاجس الأكبر في كثير من دول العالم خصوصاً تلك الواقعة في المناطق الجافة وشبه الجافة، وضمن الجهود المبذولة من أجل توفير كميات إضافية من المياه وخاصة مياه الأمطار، استخدمت التقنيات الحديثة التي من أهمها نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد لكونها الوسيلة المساعدة والفعالة في تحديد حدود الأحواض المائية وشبكة مجاري الأودية وحساب المتغيرات المورفولوجية والمورفومترية لشبكة التصريف التي تشمل رتب الأودية، وكثافة التصريف، وأعداد المجاري وأطوالها، ونسبة التفرع على عملية الجريان السطحي وصولاً إلى الحصيلة النهائية لكافة العوامل الهيدرولوجية والميترولوجية بها. وعلى ذلك جاء هذا البحث لتقدير الجريان السطحي بحوض وادي جبرون بمنطقة سيلين بالخمس اعتماداً على هذه التقنية، وكمحاولة لتوجيه الاهتمام بالمياه السطحية التي تعد مطلباً من متطلبات التنمية بمنطقة الدراسة والمناطق الأخرى.

أولاً: مشكلة البحث: يعتبر وادي جبرون من أبرز معالم الجهة الشمالية من منطقة سيلين غرب مدينة الخمس والذي تدفق مياهه في السنوات الممطرة على هيئة جريان سيلي يضيع هدراً بالبحر دون الاستفادة منه. ولاستغلال المياه السطحية الضائعة بوادي جبرون، تبقى الحاجة أولاً إلى تحديد كمية الجريان السطحي بمنطقة الدراسة، وذلك من خلال الإجابة علي التساؤلات الآتية:

1. أيّ الخصائص المورفومترية تؤثر في عملية الجريان السطحي بوادي جبرون؟
2. كم يقدر صافي الجريان السطحي بوادي جبرون؟
3. إلى أي حد يمكن الاستفادة من المياه السطحية بوادي جبرون؟

ثانياً: أهمية البحث: تجسدت أهمية الدراسة في إبراز الخصائص الهيدرولوجية وأهميتها في الدراسات المائية، إلى جانب إمكانية التوصل إلي مقترحات وتوصيات يمكن الاستفادة منها في هذا المجال.

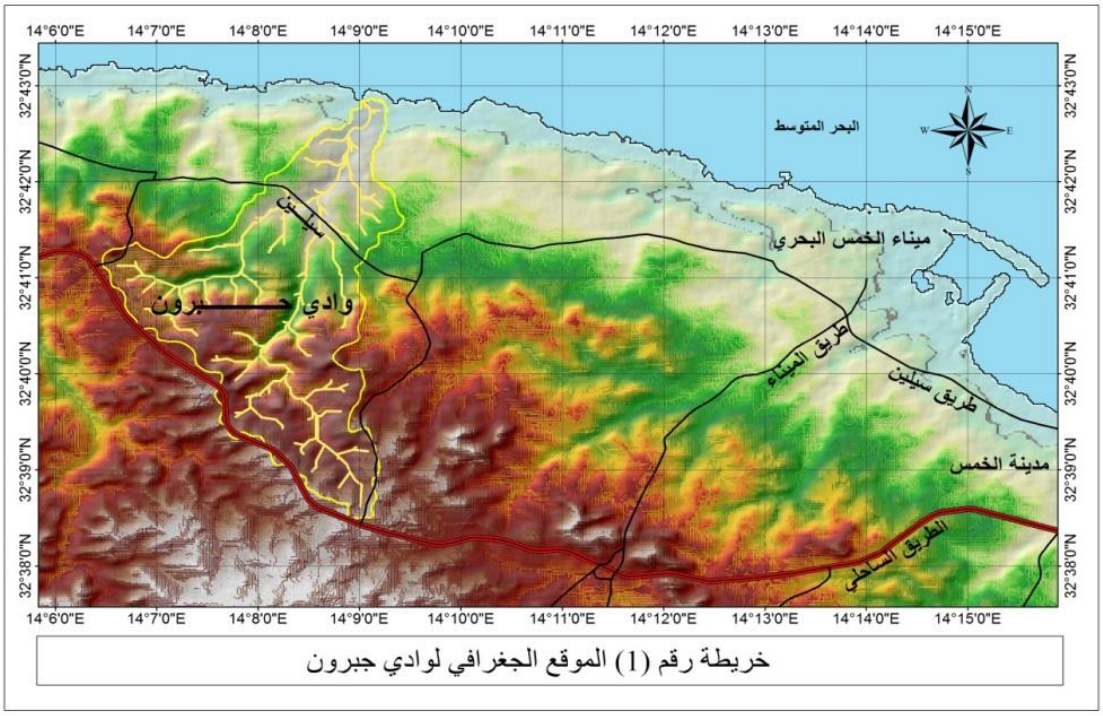
ثالثاً: أهداف البحث: يهدف البحث الي تحقيق ما يلي:

1. دراسة الخصائص الهيدرولوجية والميزان المائي لحوض وادي جبرون.
2. الكشف عن حجم الجريان السطحي بحوض وادي جبرون.
3. وضع إطار للمقترحات والتوصيات التي يمكن عن طريقها إيجاد الحلول المناسبة.

رابعاً: فروض البحث: يرتكز البحث على ثلاث فرضيات يمكن سردها على النحو الآتي:

1. هناك عدة متغيرات توثر في عملية الجريان السطحي بوادي جبرون
2. يتوقف على صافي الجريان السطحي على إجمالي الفواقد بحوض التصريف.
3. الاستفادة من المياه السطحية بوادي جبرون ممكنة على ضوء النتائج التي سيتم التوصل إليها.

خامساً: حدود البحث: يقع وادي جبرون في الشمال الغربي من ليبيا، في الغرب من مدينة الخمس ويبعد عنها بحوالي (12) كم، وينحصر بين خطي طول (ً 26 َ09 14°) و(ً 28 06 14°) شرقاً وبين (ً30 َ38 32°) و(ً52 َ42 32°) شمالاً، وكما يبدو من الخريطة رقم (1) :



خريطة رقم (1) الموقع الجغرافي لوادي جبرون

المصدر : من عمل الباحث Aster. GDEM باستخدام برنامج ARC MAP 10.2.2

سادساً: منهجية البحث: استخدم الباحث المنهج التحليلي، تحليل المرئيات الفضائية وبيانات الأمطار، وتتبع كل ما له علاقة بالموضوع سرداً ووصفاً من خلال التمثيل المرئي للمادة وتحليلها وبأسلوب علمي يتفق مع البحوث الجغرافية الحديثة.

سابعاً: أدوات البحث: من الأدوات التي اعتمد عليها الباحث في هذه الدراسة هي النحو الآتي:

1. الخرائط الجيولوجية بمقياس(1: 250.000) تغطي منطقة الدراسة لوحة الخمس الجيولوجية.
2. خريطة التربة للمنطقة الغربية بمقياس (1: 200.000).
3. مرئيات القمر الصناعي (ASTER) ذات قدرة توضيحية (30) متر.

ثامناً: الدراسات السابقة: رغم تعدد الدراسات المائية علي الكثير من الأودية بشكل عام

إلا أن منطقة الدراسة لم تحظ بأي دراسة سابقة تتعلق بالجريان السطحي حتى الآن.

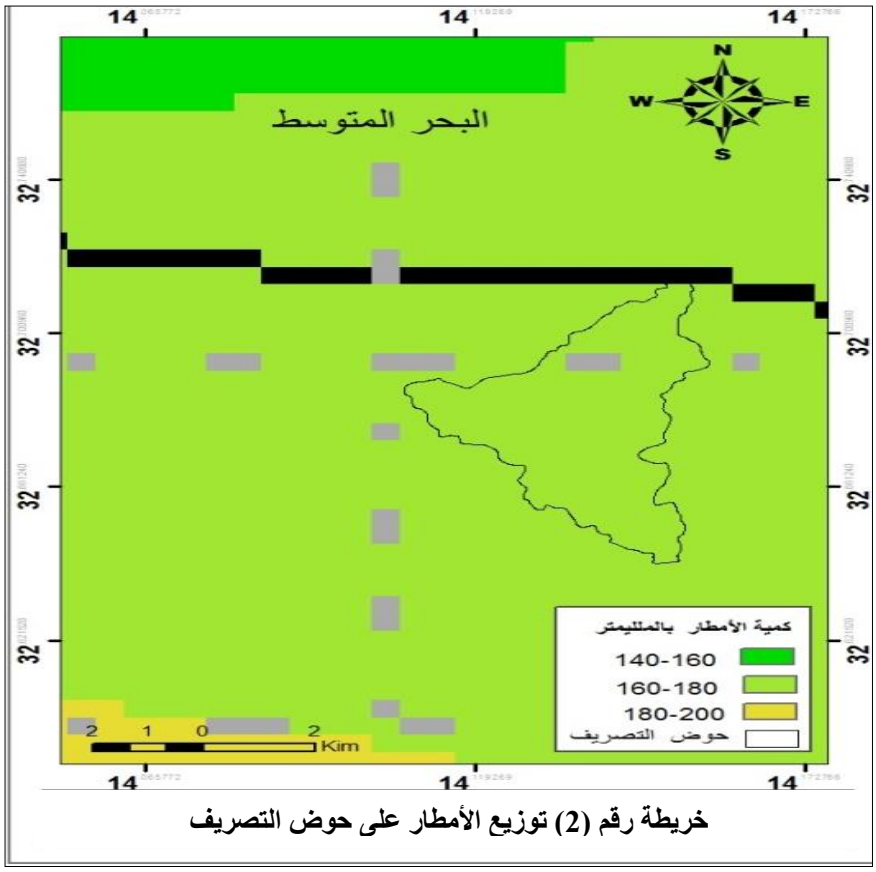
المبحث الثاني: أهم الخصائص الطبيعية لحوض وادي جبرون

أولاً: الأمطار: على الرغم من أن الأمطار تعد الأساس في تكوين الجريان السطحي، لكنها في نفس الوقت تتسم بعدم الانتظام، والتذبذب من سنة إلى أخرى ومن شهر إلى آخر، وقد تتأخر أحياناً عن موعد سقوطها، كما أن كمياتها ليست ثابتة، حيث ترتفع في بعض السنوات إلى الحدِّ الذي يسمح بجريان الأودية، وحدوث الفيضانات في بعض الأوقات، فعندما يزيد مجموع كمية الأمطار لسنة واحدة، أو متوسط عدد من السنوات عن المعدل السنوي العام، فإنها تعد سنوات ممطرة، وعلى العكس من ذلك إذا قلت الأمطار عن المعدل السنوي العام في سنوات أخرى، وتعتبر سنوات قليلة الأمطار، أو سنوات جفاف. "وتشير التقديرات الحديثة إلى أن التغيرات المناخية سوف تكون مسؤولة عن الزيادة في ندرة المياه بشكل عام وبنسبة (20%)"[1]. وبالنظر إلى أعلى كمية أمطار هطلت على حوض وادي جبرون كانت في سنة (2011م) حيث تراوحت بين (160–180) ملليمتر، وبلغت في يوم (22) شهر فبراير سنة (2011م) حوالي (65) ملم كأعلى كمية هطلت على المنطقة[2]، ولأن حوض التصريف لايأخذ حيزاً جغرافياً كبيراً، فإن هذه الكمية قد غطت كامل الحوض، كما هو مبين توزيعها من خلال الخريطة الآتية:

---

[1] تقرير الأمم المتحدة حول تنمية مياه العالم (WWDR) ص10.

[2] بيانات TRMM على الرابط التالي:
http://disc2.nascom.nasa.gov/Giovanni/tovas/TRMM_V6.3B42_daily.2.shtm

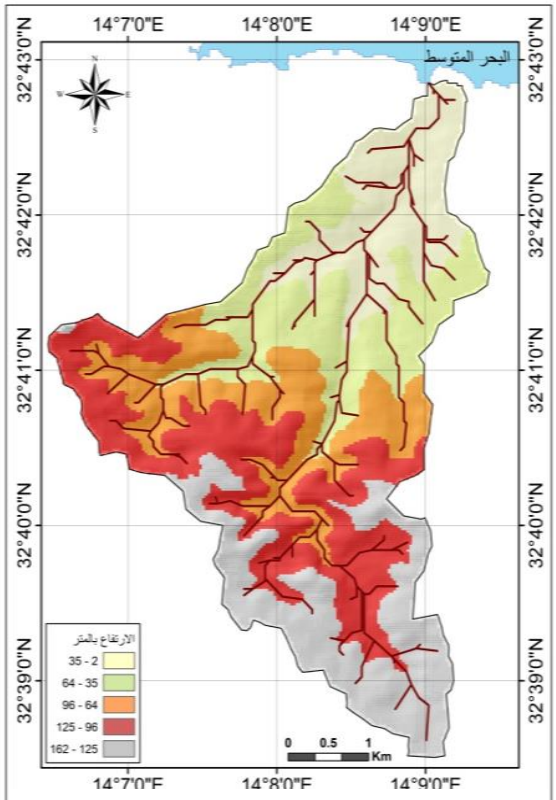


خريطة رقم (2) توزيع الأمطار على حوض التصريف

: من عمل الباحث اعتماداً على خريطة المصدر
لسنة 2011م (TRMM)توزيع الأمطار من موقع

ثانياً: ارتفاع السطح: يتضح من الخريطة رقم (3) أن أقل ارتفاع للمنطقة يبدأ من (2-35) متر، ويظهر في علي طول المنطقة الساحلية ويزداد في الارتفاع بالاتجاه نحو الجنوب الغربي، ومعنى ذلك أنها تمثل مساحة كبيرة التي تتجمع فيها المياه السطحية. ويزداد سطح الحوض بالارتفاع تدريجياً بالاتجاه جنوباً إلى ما بين (35-64) على هيئة منحدرات جبلية قليلة الارتفاع وبمساحة أقل من المستوى السابق، وتبقى هذه الجهات تساعد على تجمع المياه السطحية في الجهات الدنيا من الحوض. أما الجهات العليا

فتقل مساحتها بالارتفاع، وتعد هذه الجهات مصدراً مهماً في تجمع المياه الجارية وتدفقها بسرعة إلى الجهات الدنيا من حوض التصريف.



خريطة رقم (3) نموذج الارتفاع الرقمي لحوض

المصدر : من عمل الباحث Aster. GDEM 10.2.2 باستخدام برنامج ARC MA

وبالنظر إلى الجدول رقم (1) نجد أن أقل ارتفاع بمنطقة حوض التصريف ما بين (2–35) متر بالمنطقة الساحلية وبمساحة بلغت نحو (4.1 كم^2) أي: بنسبة (24,7%) من مساحة الحوض، ومعنى ذلك أنها تمثل مساحة كبيرة التي تتجمع فيها المياه السطحية. ويزداد سطح الحوض بالارتفاع تدريجياً بالاتجاه جنوباً إلى ما بين (35–64) على هيئة منحدرات جبلية قليلة الارتفاع وبمساحة أقل من المستوى السابق، حيث لا تزيد (20,3%) من مجموع مساحة الحوض. وتبقى هذه الجهات تساعد على

تجمع المياه السطحية في الجهات الدنيا من الحوض. أما الجهات العليا فتقل مساحتها بالارتفاع، وتعد هذه الجهات مصدراً مهماً في تجمع المياه الجارية وتدفقها بسرعة إلى الجهات الدنيا من حوض التصريف.

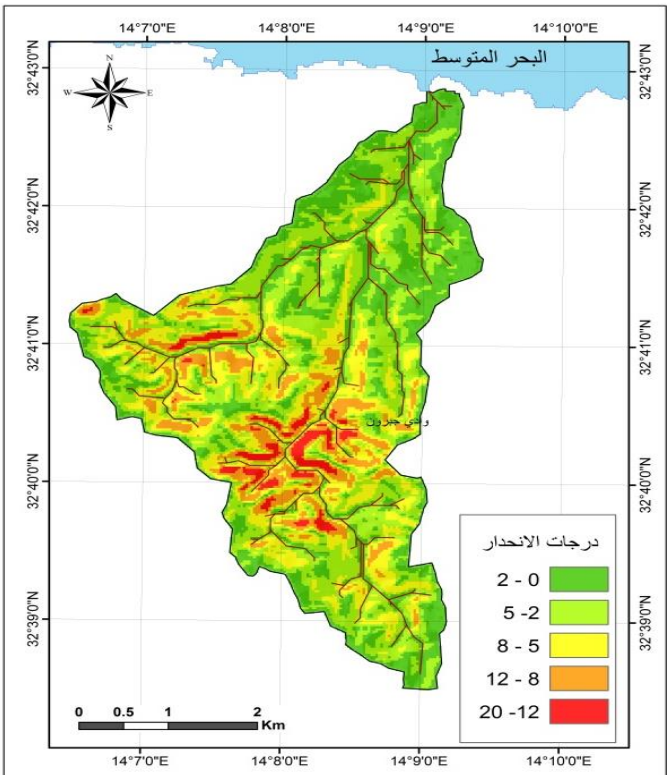
جدول رقم (1) توزيع ارتفاع السطح حسب المساحة بحوض التصريف

ت	الارتفاع بالمتر	المساحة (كم2)	%
1	35 - 2	4.1	24.7
2	64 - 35	3.4	20.3
3	96 - 64	3.4	20.1
4	125 -96	3.1	18.2
5	162 -125	2.8	16.7
المجموع		16.8	%100

المصدر: من عمل الباحث اعتماداً على خريطة الارتفاعات رقم (2)

ثالثاً: انحدار السطح: ونعنى بالانحدار هو الانحراف عن الخط الأفقي بحوالي (40°) فيما يصبح جرفاً أو حافة إذا ما تجاوز هذه الدرجة[1]. ويتضح من الخريطة رقم (4) وجود مساحة كبيرة من حوض التصريف تقع ضمن نطاق الانحدار الخفيف بين (2-5°) تحددت في الجزء الشمالي من حوض التصريف، يليها مناطق الانحدار شبه المستوي بين (0-2°) عند منطقة مصب الوادي، ومعنى ذلك أن معظم الجهات المستوية وشبة المستوية بحوض التصريف قد وقعت ضمن الفئة الأولى والثانية، في حين يزداد شدة الانحدار في الجهات الوسطى والداخلية، مما يعني زيادة سرعة تدفق المياه نحو مصب الوادي.

1- حسن سيد أحمد أبو العينين، أصول الجيومورفولوجيا، دار الجامعة للطباعة والنشر، بيروت، 1981م، ص335.



خريطة رقم (4) درجات الانحدار بحوض التصريف

المصدر: نفس المصدر السابق

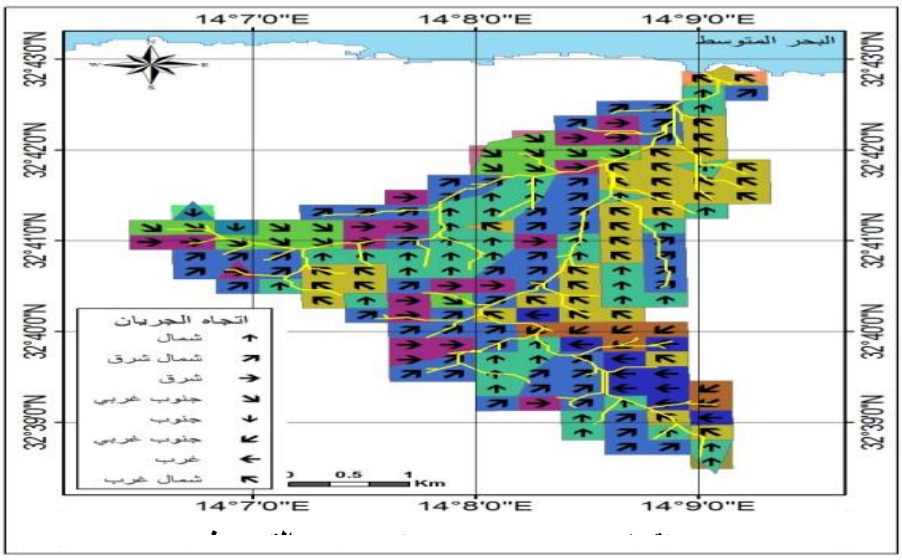
ومن بيانات الجدول رقم (2) نجد الاختلاف واضح في مساحة كل فئة من فئات الانحدار بحوض التصريف، فعلى سبيل المثال نجد الفئة الثانية (2–5°) ذات الانحدار الخفيف هي السائدة بمنطقة حوض التصريف إذ وصلت نسبتها (35%) وهذا بدورة يؤثر في زمن التباطؤ في بالمنطقة الشمالية من حوض التصريف، وعلى النحو المبين بالجدول الآتي:

جدول رقم (2) درجات الانحدار حسب المساحة بحوض التصريف

ت	درجة الانحدار	المساحة (كم2)	%
1	°2-0	5.3	31.5
2	°5-2	5.9	35.0
3	°8-5	3.5	20.7
4	°12-8	1.7	9.9
5	°20-12	0.4	2.9
المجموع	-	16.8	%100

المصدر: من عمل الباحث اعتماداً على خريطة الانحدار رقم (3)

رابعاً: اتجاه الجريان: ترتبط حركة المياه ارتباطاً وثيقاً بانحدار السطح، فكلما كان الانحدار كبيرا، ويأخذ حيز كبيراً، ساعد ذلك على تجمع أكبر قدر من مياه الأمطار، ومن خلال ذلك نستطيع تحديد أكثر الجهات التي تتجمع فيها المياه بحوض التصريف، ومن الخريطة رقم (5) نجد أن المساحة الأكبر من الحوض تتجه نحو الشمال الشرقي والشمال، والذي تتجمع فيه أكبر كمية من المياه الجارية، ولمعرفة التوزيع لاتجاهات الجريان السطحي بحوض التصريف انظر إلى الجدول رقم(3):



المصدر: نفس المصدر السابق

الرتبة	اتجاه الجريان	المساحة (كم2)	%
1	شمال شرقي	5.2	29.9
2	شمال	3.6	21.4
3	شمال غربي	3.3	19.9
4	شرق	1.8	10.7
5	جنوب شرقي	1.3	7.9
6	غرب	0.9	5.4
7	جنوب غربي	0.6	3.8
8	جنوب	0.1	0.9
المجموع	-	16.8	100

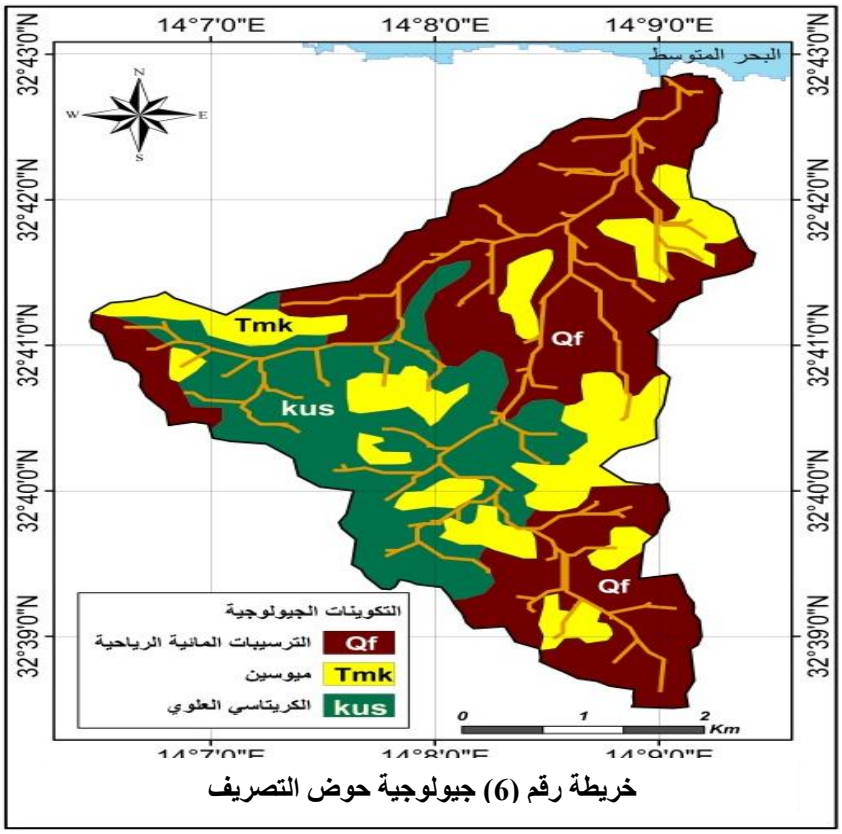
جدول رقم (3) التوزيع المساحي والنسبي لاتجاهات الجريان السطحي بحوض التصريف

المصدر: من عمل الباحث اعتماداً على خريطة الانحدار رقم (4)

خامساً: جيولوجية حوض التصريف[1]: من الخريطة رقم (6) يتضح أن صخور عصر الكريتاسي العلوي المتمثلة في صخور سيدي الصيد تركزت في الجزء الجنوبي الغربي من الحوض، وبمساحة بلغت نحو (4.8 كم^2) ويتكون جزئها العلوي من مارل يفرن. على أن الجزء السفلي منه وهو(عضو يفرن) يتكون من حجر جيري دولوميتي إلى دولوميت مع تداخلات من الكوارتز والكوارتزيت، ويلي الكريتاسي تكوين عصر الميوسين (Miocen) أو تكوين الخمس الذي يغطي مساحات متفرقة من حوض التصريف وبمساحة قدرت نحو (3.5 كم^2) ويتألف من حجر جيري والكالكارنيت، مع وجود

[1] . مركز البحوث الصناعية، المكتب التفسيري، لوحة الخمس، (ش . د 14.33)، 1975م، ص1 . ص7.

طبقات غير منتظمة من الكنجلوميرات التي يصل سمكها إلي عدة أمتار[1].



خريطة رقم (6) جيولوجية حوض التصريف

المصدر: من عمل الباحث اعتماداً على
لوحة الخمس، الجيولوجية(ش . د 14.33)، 1975م،
باستخدام GIS

أما تكوينات عصر الهولوسين: (Holocene) فتغطي أغلب مساحة الحوض، تمثلت في الرواسب المائية الرياحية التي تمتاز بسمكها الكبير وبسعة انتشارها والتي بلغت مساحتها بالحوض حوالي (8.5 كم^2) وهي عبارة عن مواد رياحية مع طفل

[1] فتحي أحمد الهرام، الساحل الليبي، (تحرير) الهادي مصطفي أبو لقمة، وسعد القزيري، منشورات مركز البحوث والاستشارات، جامعة قاريونس، الطبعة الأولي، 1997م، ص7.

رملي فيضي مع تداخلات من الحصي صغير الحجم، مع القشور الجيرية التي يصل سمكها إلي 75 سم.

وبناء علي ما يوضحه الجدول التالي فإن منطقة رواسب الأودية الموجودة بحوض التصريف تكون أشد نفاذية من صخور الحجر الرملي والصخور النارية في جنوب وجنوب غرب الحوض، وجاءت رتب هذه التكوينات طبقاً لخصائصها بالمنطقة على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول رقم (4) توزيع التكوينات الجيولوجية حسب مساحاتها بحوض التصريف

ت	التكوينات الجيولوجية	التركيب الصخري	المساحة (كم2)	%
1	الرواسب المائية الرياحية	غرين ورمال ناعمة مع تداخلات مع الكاليش	8.5	50.6
2	تكوين سيدي الصيد	الجزء العلوي مارل والجزء السفلي يتكون من حجر جيري دولوميتي	4.8	28.6
3	تكوين الميوسين	حجر جيري- كالكارنيت- صلصال	3.5	20.8
المجموع		-	16.8	%100

المصدر: نفس المصدر السابق

سادساً: التربـــة: بناء على الدراسات التفصيلية التي أجريت على التربة بمنطقة الدراسة يمكن تصنيف التربة بحوض وادي جبرون كما يبدو من الخريطة رقم (7) إلى الأنواع الآتية[1]:

1. **التربـة البُنيَّـة الجافـة مميـزة الآفـاق:**(FBsd) وتنتشر في جميع أنحاء الحوض، وتتميز بقوام خشن بين الرملي أو الرملي الطميي، ترتفع فيها نسبة الرمل، وبالتالي فهي عديمة البناء وضعيفة التماسك في الحالة الجافة، فقيرة بالمادة العضوية، تنخفض قدرتها

[1] EXPEDITION OF THE USSR V/O "SELKHOZPROMEEXPORT" 1980.

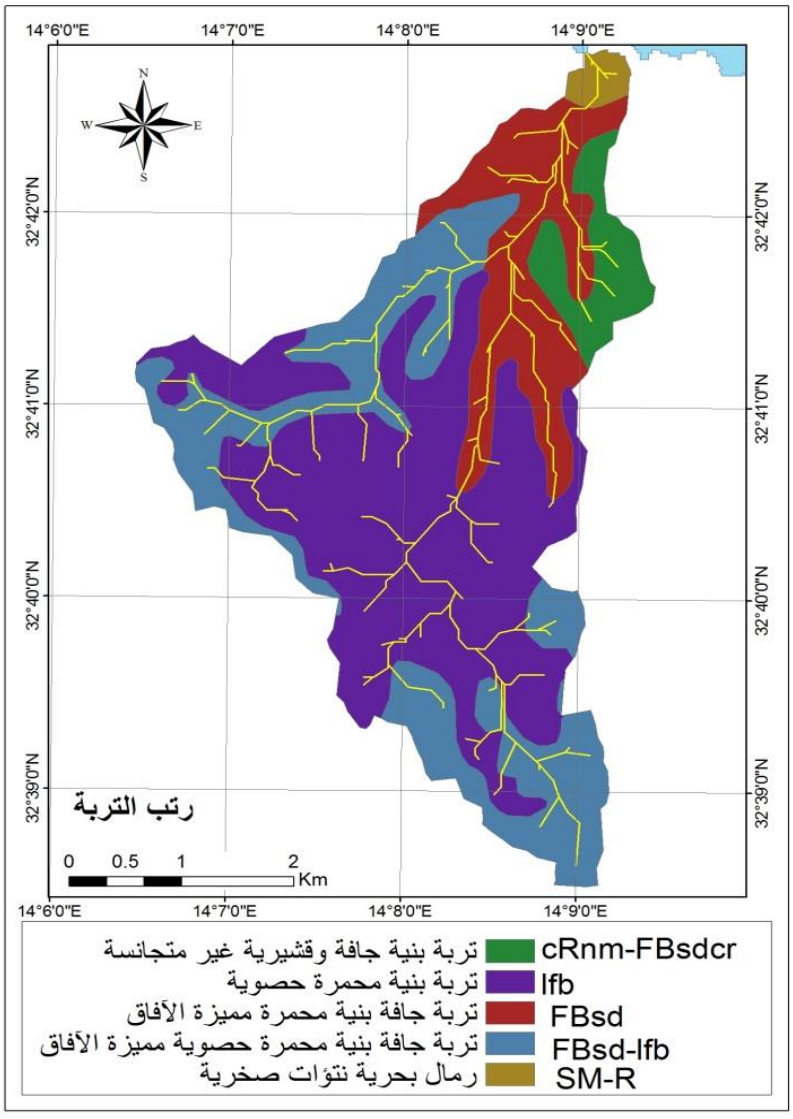
على الاحتفاظ بالماء، ومرتفعة النفاذية والرشح.

2. **التربة البنية الحمراء الضحلة** (lfb): وتشمل مساحات واسعة، وكذلك على المرتفعات وبالمنحدرات القريبة من خطوط تقسيمات المياه، وتتصف هذه التربة بضحالة قطاعاتها إلى أقل من (30سم) وتتصف بالقوام الحصوي أو الحجري، وبضحالة قطاعاتها، واختلاطها بالكتل الصخرية والأحجار الهشة، وبالتالي فهي عديمة البناء.

3. **التربة البُنيَّة الجافة ضحلة مميزة الآفاق:** (FBsd . lfb) وتنتشر على المرتفعات وبالمنحدرات القريبة من خطوط تقسيمات المياه، وتتميز بقوام خشن بين الرملي أو الرملي الطميي، ترتفع فيها نسبة الرمل، وبالتالي فهي عديمة البناء وضعيفة التماسك في الحالة الجافة، فقيرة بالمادة العضوية، تنخفض قدرتها على الاحتفاظ بالماء، ومرتفعة النفاذية والرشح.

4. **التربة الجافة البُنيَّة الحمراء مميزة الآفاق:** (cRnm ـ FBsdcr) وهذا النوع من التربة يتميز بكثرة الحصى والحجارة في الطبقة السطحية، وقوامها (رملي، حجري، حصوي) وخصائصها لا تختلف عن التربة البنية الحمراء الضحلة، وأحياناً تحتوي على قشرة صخرية داخل قطاعاتها تتراوح بين (30–150سم) وبالتالي توجد أحياناً ضحلة بين أقل من(50 سم) أو متوسطة العمق بين (00–100سم) أو أنها عميقة بين (100–150سم).

5. **الرمال البحرية والنتوءات الصخرية** (SM-R) وتشمل الشريط الساحلي على البحر حيث تتكون مفتتات جيرية وجيرية قوقعية مع نسبة من الرمال الخشنة عديمة البناء، جافة نوعاً ما بسبب سرعة نفاذيتها، فقيرة في العناصر الغذائية والطين، تتخللها نتوءات صخرية وأحياناً تظهر مفتتات حصوية صغيرة، وخاصة من الحجر الجيري، وتتميز بارتفاع نسبة المواد المعدنية وبعض الأملاح الذائبة مع مياه الأمطار والتي تترشح في مناطق هذه الكثبان .



خريطة رقم (7) توزيع التربة بحوض وادي جبرون

المصدر: عمل الباحث GIS EXPEDITION OF THE USSR V/O " SELKHOZPROMEEXPORT" 1980 باستخدام GIS

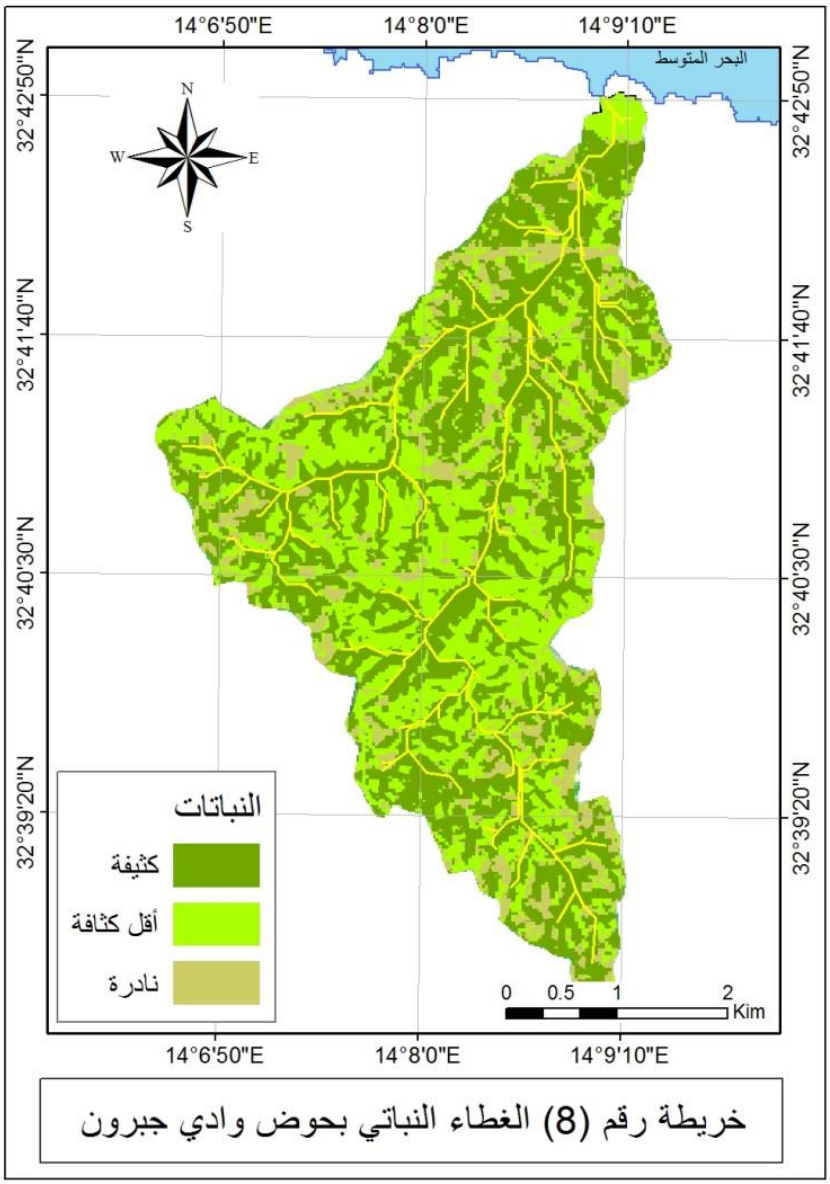
ويتضح أن توزيع التربة حسب مساحاتها بحوض التصريف وكما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول رقم (5) توزيع التربة بحوض التصريف حسب مساحاتها ونسبتها المئوية

ت	نوع التربة	المساحة (كم2)	%
1	تربة بنية محمرة حصوية lfb	8.1	48.2
2	تربة جافة بنية محمرة حصوية مميزة الآفاق FBsd–lfb	4.8	28.5
3	تربة جافة بنية محمرة مميزة الآفاق FBsd	2.8	16.7
4	تربة بنية جافة وقشيرية غير متجانسة cRnm–FBsdcr	0.9	5.4
5	رمال بحرية نتؤات صخرية SM–R	0.2	1.2
	المجموع	16.8	100

المصدر: نفس المصدر السابق

سابعاً: الغطاء النباتي: تعمل النباتات التي تختلف كثافتها من مكان لآخر بحوض التصريف على التقليل من كمية وسرعة الجريان السطحي، فهي تساعد علي زيادة فرصة التسرب الذي تزداد بزيادة كثافة النباتات، ويلاحظ من الخريطة رقم (8) والجدول رقم (6) أن الغطاء النباتي بحوض التصريف يتركز معظمه بمجرى الوادي، وبكثرة في حدوده الدنيا بمساحة بلغت (8,3) كم^2 أي: بنسبة (49,6%) من جملة مساحة حوض التصريف، ومعنى ذلك أن سرعة تدفق المياه تكون أقل في الجزء الأدنى من مجرى الوادي بعكس المناطق الواقعة في الحدود العليا منه، تزيد فيها سرعة تدفق المياه وتعتبر مناطق تعرية لا تساعد على نمو النبات.



خريطة رقم (8) الغطاء النباتي بحوض وادي جبرون

المصدر: من عمل الباحث، باستخدام GIS من المرئية land sat ETM

جدول رقم (6) رتب استخدامات الأرض بحوض التصريف

الرتبة	استخدام الأرض	المساحة (كم2)	%
1	نباتات كثيفة	8.3	49.6
2	نباتات أقل كثافة	6.1	36.2
3	أماكن نادرة	2.4	14.2
	المجموع	16.8	%100

المصدر: نفس المصدر السابق

المبحث الثالث: الخصائص المورفولوجية

بما أن شبكة التصريف هي المسؤولة عن الجريان السطحي بالمنطقة، لذلك اقتضت الدراسة أولاً التعرض إلي العديد من الخصائص المورفولوجية بالاعتماد علي المرئيات الفضائية حيث تم استخدام نموذج الارتفاعات الرقمية (DEM) المستخرجة من بيانات (ASTER Data) ومطابقتها بالخرائط الطبوغرافية بمقياس (50,000:1) واستخراج شبكة التصريف والرتب ومجمل هذه الخصائص ما يلي:

1. حوض التصريف: يقصد بحوض التصريف جميع الأراضي المحيطة به والتي تزوده بالمياه عن طريق الجريان السطحي أو الجوفي، ويفصل بين الأحواض بعضها عن بعض الأراض المرتفعة تمثل أعلي نقطة فيها منطقة تقسيم المياه بين الأحواض والحدود الفاصلة بينها، ويطلق عليها خط تقسيم المياه الذي يحيط بالحوض ماراً بأعلى النقاط المرتفعة المحيطة به ليمثل الحد الفاصل بين حوض وآخر[1].

[1] خلف حسين الدليمي، علم شكل الأرض التطبيقي، الجيومورفولوجيا التطبيقية، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، جامعة الأنبار، العراق، الطبعة الأولي، 2012م، ص353.

جدول رقم (7) الخصائص الشكلية لحوض التصريف

المساحة كم2	(*) الطول كم	العرض كم	المحيط كم
16.9	9.3	1.8	23.8

المصدر: من حسابات الباحث اعتماداً علي بيانات القياسات المورفومترية لحوض التصريف.

(*) تم قياس طول الحوض من نقطة المصب إلي أعلي نقطة علي محيط الحوض.

أ. مساحة الحوض: تفيد دراسة مساحة الحوض وأبعاده في توضيح الخصائص المورفومترية إذ أنها المحددة لحجم التصريف المائي، ومن خلالها يمكن حساب كثافة التصريف وتحديد قمة الفيضان[1]. وعلي ذلك بلغت مساحة حوض وادي جبرون نحو (16.9) كم^2.

ب. طول الحوض: يعد طول الحوض من العناصر المهمة في عملية الجريان السطحي، وذا تأثير في تحديد شكل الحوض نفسه، والمتحكم في عملية تصريف الحوض لحمولته، فالعلاقة بين طول الحوض وكمية الفاقد علاقة طردية، لكنها عكسية بينه وبين حجم التصريف، فقد تم قياسه من نقطة المصب إلي أعلي نقطة علي محيط الحوض حسب طريقة (Schumm)[2] وقد بلغ طول وادي جبرون حوالي (9.3) كم[*].

ج. عرض الحوض: يحدد بقسمة مساحة الحوض على طوله أو بأقصى عرض للحوض

---

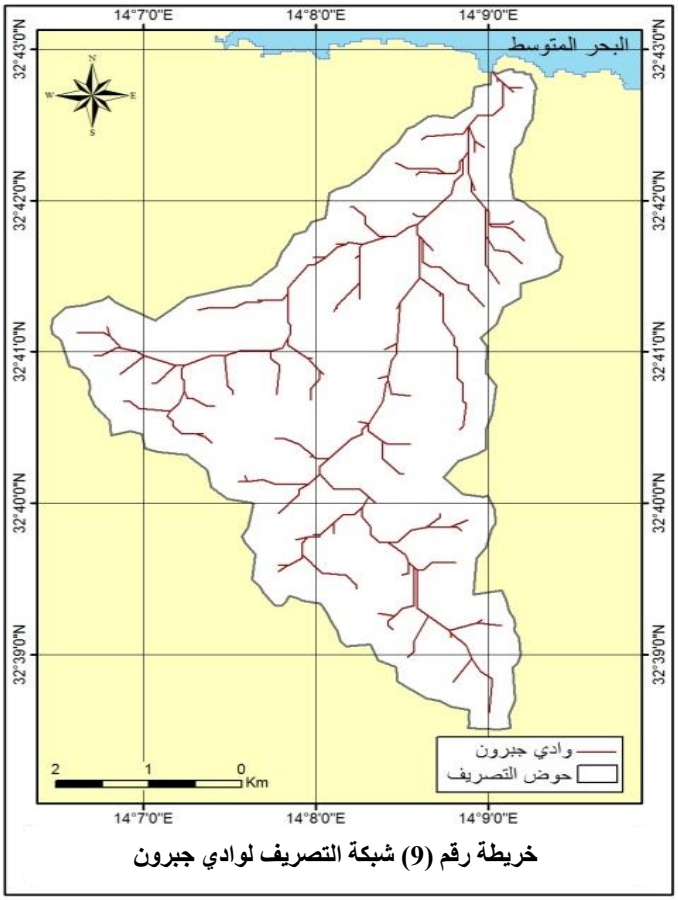
[1] Strahler, A. N., (954) Dimensional Analysis Inquantitative Terrain Description, Annals of Association of American Geographers, p. 282

[2] Schumm, S.A. (1956) Evolution of Drainage Systems and Slope in Badland at Parth Amboy New York, Geo.Sci.,Vo l67.

[*] تم قياس طول الحوض من نقطة المصب إلي أعلي نقطة علي محيط الحوض من الخريطة.

أو بمتوسط عرض الحوض لثلاثة أو خمسة مقاطع عرضية متوازية على مسافات متساوية[1] ، وعلى ذلك بلغ امتداد عرض حوض وادي جبرون حوالي(1.8) كم.

د. محيط الحوض: وهو يمثل خط تقسيم المياه للحوض ويفيد في معرفة التضرس النسبي واستخراج قيمة الوعورة ونسب التقطع وقد بلغ محيط حوض وادي جبرون حوالي (23.8)كم.



خريطة رقم (9) شبكة التصريف لوادي جبرون

المصدر : المصدر : من عمل الباحث
ARC MAP باستخدام برنامج Aster. GDEM 10.2.2

[1] خلف حسين الدليمي، مرجع سبق ذكره، ص357.

2. خصائص شبكة التصريف: ومن أهمها تكرار المجاري، وأطوالها، ومعد ل التفرع، بالإضافة الى نسبة النسيج الطبوغرافي لحوض التصريف كونها متغيرات لدراسة الخصائص المورفومترية، ويأتي تفصيل خصائص شبكة التصريف على النحو الآتي:

أ. رتب المجاري: اتبع هورتون (Horton) استخدام العلاقات والطرق الرياضية في تحليل خصائص شبكات التصريف، بهدف كشف العلاقات التي تحكمها، "حيث يتم فيها تحديد الروافد التي تمثل البداية الأولي للشبكة يطلق عليها مجاري الرتبة الأولي (First Orders) عند التقاء روافد هذه الرتبة برافد آخر من نفس الرتبة يتكون من التقائهما مجري أكبر (أكثر طولاً وأقل منسوباً) يعرف بمجري الرتبة الثانية، والذي إذا التقي برافد من رتبته يتشكل مجري من الرتبة الثالثة الي أن ينتهي بالقناة الرئيسية مع ملاحظة أن رافداً– مثلاً– من الرتبة الثالثة يلتقي مع الرتبة الرابعة فإن الأخير يستمر في رتبته دون أي تغيير"[1].

جدول رقم (8) رتب المجاري لوادي جبرون

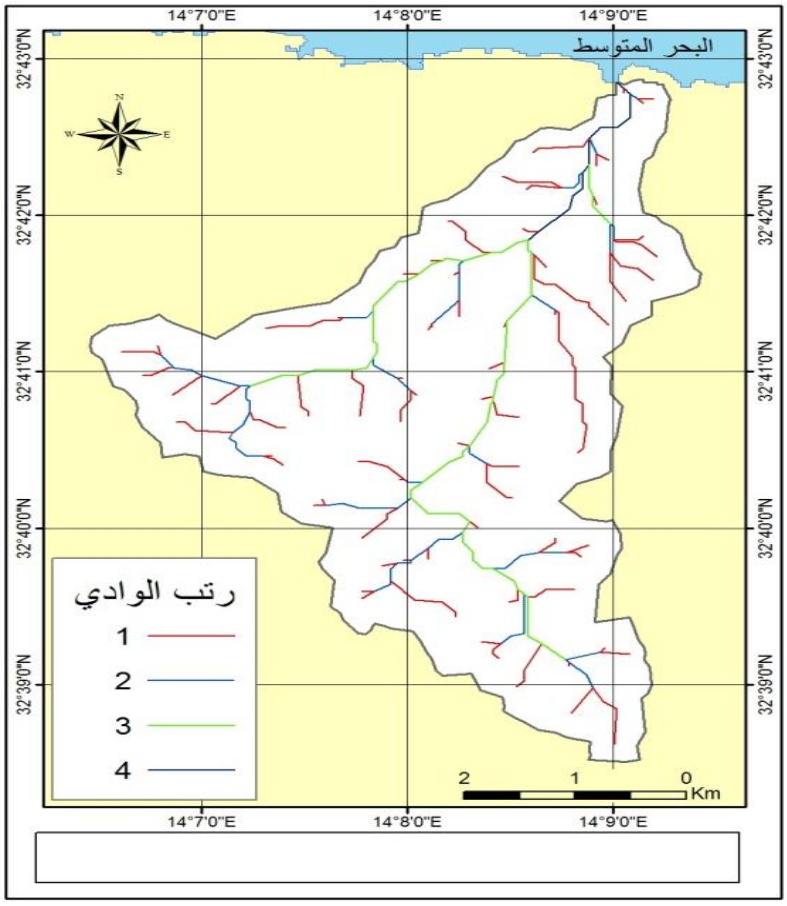
الرتبة الأولي		الرتبة الثانية		الرتبة الثالثة		الرتبة الرابعة		المجموع	
العدد	الطول (كم)	العدد	الطول (كم)	العدد	الطول (كم)	العدد	الطول (كم)	العدد	أطوال الرتب (كم)
70	20	19	9	3	10	1	2	93	41

المصدر: من حساب الباحث اعتماداً علي بيانات القياسات المورفومترية

من الجدول السابق نلاحظ الاختلاف في رتب المجاري، ويرجع هذا الاختلاف بطبيعة الحال إلى اختلاف منطقة تجميع المياه من حيث المساحة والظروف اللثيولوجية

[1] محمد صبري محسوب، الأطلس الجيومورفولوجي معالجة تحليلية للشكل والعملية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولي، 2001م، ص132.

المحلية، كما يتضح وجود علاقة بين الرتبة وأعداد مجاريها، كما أوضحها هورتون (Horton) فأعداد المجاري يرتفع بتناقص الرتبة، حيث تميل إلى تكوين متوالية هندسية معكوسة. انظر الخريطة الآتية:



ب. تكرار المجاري: وهو مجموع أعداد المجاري بالحوض على مساحته/كم^2 [1]، ويعبر عن النسبة بين مجموع أعداد المجاري المائية بالحوض إلى المساحة الكلية، وبذلك يعد من المقاييس الهامة التي تعطي صورة جيدة عن شدة تقطع سطح حوض التصريف،

[1] محمد صبري محسوب، المرجع نفسه، ص134.

كما أنه يقيم كفاءة شبكة التصريف في سرعة نقل المياه، حيث يقيس تكرار المجاري بغض النظر عن مساحة الحوض، فإذا كانت قيمة المجاري المائية لحوض ما عالية دل ذلك علي كثرة المجاري المائية، ومعنى ذلك أنه يزيد من تجميع المياه كسريان سطحي إلى خارج الحوض، وبالتالي يزيد من فرصة حدوث السيول، وعلى العكس من ذلك إذا قل هذا المعدل تقل فرصة حدوث السيول[1]. ويتضح من بيانات الجدول رقم (9) أن قيمة تكرار المجاري بوادي جبرون بلغت بـ(5.50/كم^2)

جدول رقم (9) معدلات تكرار المجاري بوادي جبرون

مجموع أعداد المجاري (كم)	المساحة التجميعية (كم2)	تكرار المجاري (كم2)
93	**16.9**	**5.50**

المصدر: نقس المصدر السابق

ج. أطوال المجاري: ترتبط عملية جريان الأودية ارتباطاً مباشراً بأطوال المجاري وذلك من خلال المسافة التي تقطعها المياه الجارية في الروافد حتي تصل الوادي الرئيسي، فكلما زادت أطوال المجاري أدى ذلك إلى زيادة الفاقد من المياه بواسطة التسرب والتبخر، وقد يحدث أن ينقطع الجريان، خاصة إذا كانت المسافة طويلة، وعلى العكس إذا كانت الروافد قصيرة حيث يقل بها زمن الجريان، وبالتالي تقل رحلة الجريان[2]، وهنا يشير ستراهلر(Strahler) إلى أن العلاقة بين أطوال المجاري ورتبها علاقة طردية، إذ تزيد

(1) صابر أمين دسوقي، دراسات في جيومورفولوجية الأراضي المصرية، الجزء الثاني، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2005م، ص331

(2) محمود محمد خضر، الأخطار الجيومورفولوجية الرئيسية في مصر مع التركيز علي السيول في بعض مناطق وادي النيل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عين شمس،1997م، ص282.

أطوال المجاري مع زيادة رتبها، حيث تميل الأودية إلى تكوين متوالية هندسية بسبب مجموع الأطوال التي تتراكم مع الرتب ابتداء من الرتبة الأولي وحتي الرتبة الأخيرة، ويوضح الجدول رقم (10) أن إجمالي أطوال مجاري وادي جبرون بلغت حوالي (41.32) كم.

جدول رقم (10) أطوال المجاري

مجموع أعداد المجاري (كم)	إجمالي أطوال المجاري(كم)
93	**41.32**

المصدر: نقس المصدر السابق

د. نسبة التشعب: وهو النسبة بين عدد المجاري المائية لرتبة ما، وعدد المجاري للرتب التي تليها، وتحسب من المعادلة الآتية[1]:

$$\text{نسبة التشعب} = \frac{\text{عدد المجاري في رتبة ما}}{\text{عدد المجاري في الرتبة التي تليها}}$$

وترتبط نسبة التشعب بشكل الحوض، ومدي تأثير ذلك علي كمية المياه الجارية، فالأحواض المستطيلة الشكل ترتفع فيها نسبة التشعب، وبالتالي فإن مياه الأمطار التي تسقط علي الحوض سرعان ما تصل إلى الوادي الرئيسي، في حين أن الأحواض المستديرة الشكل تكون كبيرة وأكثر حدة من الأحواض المستطيلة، بمعني أن نسبة التشعب تتناسب عكسياً مع مياه السيول، فكلما انخفضت نسبة التشعب كلما زادت احتمالية حدوث الجريان، والعكس صحيح[2].

[1] خلف حسين الدليمي، مرجع سبق ذكره، ص372.

[2] المرجع نفسه، ص462.

جدول رقم (11) معدل التشعب بوادي جبرون

الرتب	عدد المجاري	نسبة التشعب	عدد المجاري في رتبتين متتاليتين	نسبة التشعب× عدد مجاري رتبتين متتاليتين	معدل التشعب
الأولي	70	3.7	86	318.2	112
الثانية	19	6.3	22	.6813	÷
الثالثة	3	3	4	12	486.8
الرابعة	1	–	–		=
المجموع	93	4.3	112	8486.	0.23

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على المرئية الرادارية (Dem) لمنطقة الدراسة

من مؤشرات الجدول السابق يتضح أن نسبة التشعب اختلفت بين الرتب، مما أدى إلى اختلاف في معدل التشعب العام لحوض التصريف، إذ بلغ بـ(0,23)، وعلى ذلك فإن انخفاض معدل التشعب في الحوض دلالة على حدوث الفيضان بحوض التصريف.

هـ. نسبة النسيج الطبوغرافي في الحوض: وهي مجموع مجاري كل الرتب بالحوض مقسوماً علي طول محيطه، فإذا كان الناتج أقل من (4) مجاري/كم^2 يكون عندها التصريف خشنا، ومن (4 –10) مجاري/كم^2 يكون التصريف متوسطاً، أما إذا كان أكثر من (10) مجاري/كم^2 ففي هذه الحالة يكون التصريف ناعماً[1]، ويوضح نسبة النسيج الطبوغرافي في الحوض مدي تقارب المجاري المائية وتباعدها عن بعضها البعض، وبالتالي فهو يعطي الصورة الحقيقية عن درجة تقطع الحوض بالمجاري المائية، والتي بطبيعة الحال ماهي إلا نتاج عوامل المناخ وخاصة الأمطار وأنواع الصخور وتركيبها وكذلك الغطاء النباتي.

[1] محمد صبري محسوب، مرجع سابق، ص34.

جدول رقم (12) نسبة النسيج الطبوغرافي بحوض التصريف

مجموع عداد المجاري(كم)	طول محيط الحوض (كم)	%	النسيج الطبوغرافي
93	23.83	3.9	خشن

المصدر: نقس المصدر السابق

من بيانات الجدول السابق نجد أن حوض وادي جبرون يقع تحت الفئة الأولي وهي أقل من (4) مجاري/كم^2 .

المبحث الثالث : الخصائص المورفومترية

تؤثر الخصائص المورفولوجية لشبكات التصريف السالفة الذكر على عملية الجريان السطحي والتي تمثل الحصيلة النهائية لكافة العوامل الهيدرولوجية والمترولوجية بحوض التصريف، كما أن الخصائص المرفومترية تعتبر من أهم المتغيرات الهيدرولوجية التي لها علاقة بالجريان السطحي بحوض التصريف، ومن أهمها ما يلي:

أ.كثافة التصريف: ويقصد بها مجموع أطوال المجاري المائية بالكيلومتر على مساحة الحوض بالكيلومتر مربع، وتزداد الكثافة في الأحواض التي تتميز صخورها غير المنفذة أو الصلصالية، وتقل في الأحواض التي تكون صخورها منفذة أو رملية، وكلما زادت الكثافة زادت فرصة حدوث فيضانات"[1]. وتأتي أهمية حساب كثافة التصريف في أنها تعبر عن نوع الصخر ونظامه والتضاريس والتربة والغطاء النباتي، وتتوقف كثافة التصريف علي كمية الأمطار التي تسقط علي حوض التصريف ومعدلات التبخر والتسرب والنفاذية[2].

[1] محمد صبري محسوب، المصدر نفسه، ص130.

[2] صابر أمين دسوقي، مرجع سبق ذكره، ص331.

جدول رقم (13) كثافة التصريف بحوض وادي جبرون

مجموع أطوال مجري الوادي (كم)	المساحة التجميعية (كم2)	كثافة التصريف كم/ كم2
41.32	16.9	2.44

المصدر: نقس المصدر السابق

من مؤشرات الجدول رقم (13) يتضح أن الكثافة التصريفية في وادي جبرون، بلغت نحو (2.44كم/كم^2) وبما أن الكثافة التصريفية هي نتاج سقوط المطر وبالتالي فهي المؤثرة تأثيراً مباشراً في سرعة انتقال المياه المتجمعة بمجري الوادي، كما أنها أيضا تتوقفً علي طول المجرى ومساحة الحوض، فكلما زادت أطوال مجاري الأودية ومساحات الأحواض قلت كثافة التصريف.

ب. زمن التركيز: ويقصد به الفترة اللازمة للماء للانتقال من أبعد نقطة تقع علي محيط الحوض إلى مخرج الحوض ويتم حسابه من خلال تطبيق المعادلة التالية[1]:

$$TC = (0.00013)\ (L^{1.15})\ (H^{0.38})$$

حيث إن : TC = زمن التركيز = طول المجري الرئيسي بالمتر

H = الفارق الرأسي (الفرق بين أعلي وأدني نقطة) وأن (1.15) و (0.38) هي أسس ثابتة

تمثل خصائص الحوض من نبات طبيعي ومفتتات سطحية وخشونة سطح الحوض، وكما يبدو من الجدول التالي فإن المتوسط العام لزمن التركيز بلغ نحو (0.55) دقيقة وهو متوسط محدود، إذ أنه كلما انخفضت قيمة زمن التركيز دل ذلك علي أن الماء سيستغرق وقتاً قصيراً في الوصول إلي مخرج الحوض.

[1] Stephen, A., S.,(1999). Hydrology for water Management, A.A. Balkema, Rotterdam, Brookfield, p. 213.

جدول رقم (14) زمن التركيز بحوض التصريف

طول المجري بالمتر	الفارق الرأسي بين أعلي وأدني نقطة بالمتر	زمن التركيز بالساعة
41317	**160**	**0.55**

المصدر: نقس المصدر السابق

ج. زمن التباطؤ: هو ذلك الوقت الفاصل بين بداية المطر وتولد الجريان، وهو من المعاملات التي عن طريقها يمكن معرفة الوقت اللازم الذي يحدث فيه أقصي حد للتسرب إلى أن تبدأ عملية الجريان السطحي بالحوض[1]، وقد تم حساب زمن التباطؤ من خلال تطبيق التالية[2]:

$$TL = K1 \left(A^{0.3} \right) / \left(Sa/Dd \right)$$

حيث أن : TL = وقت التباطؤ.

A = مساحة حوض التصريف كم^2.

Sa = متوسط انحدار حوض التصريف.

Dd = كثافة التصريف.

K = معامل ثابت= (0.4) للأسطح الصخرية شديدة الانحدار و (0.25) للأسطح الرملية والحصوية.

ومن المعادلة السابقة يتضح أن زمن التباطؤ بحوض وادي جبرون قد بلغ

---

[1] أحمد سالم صالح، الجريان السيلي في الصحاري، دراسة في جيومورفولوجية الأودية الصحراوية، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية– القاهرة،1989، ص37.

[2] Cook, R. u., Brusden, D. Doorn kamp J. C., and Jenes, D.K (1982)., Urban Geomorphology in Dry lands, Oxford Univ. press, London p239.

(0.08) دقيقة، وهو ما يدل علي سرعة التصريف في هذا الوادي.

جدول رقم (15) زمن التباطؤ بحوض التصريف

مساحة الحوض(كم^2)	متوسط انحدار الحوض	كثافة التصريف (كم^2)	زمن التباطؤ
16.9	17.23	2.44	080.

المصدر: نقس المصدر السابق

د. زمن تصرف الحوض: ويقصد به الفترة الزمنية التي يستغرقها الحوض لصرف كمية مياه الأمطار من المنبع إلى المصب، ومع صعوبة قياس زمن تصريف الحوض إلا أنه من الممكن قياسه من خلال تطبيق المعادلة التالية[1]:

$$Td = (0.305\ L)^{1.15} / 7700\ (0.305\ H)^{0.38}$$

حيث أن: TD = زمن تصرف الحوض بالساعة.

L = طول المجري الرئيسي بالمتر.

H = الفرق بين أعلي وأدني نقطة في الحوض.

ومما سبق يتضح أن زمن تصريف وادي جبرون حوالي (1.09) ساعة على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول رقم (16) زمن التصرف بحوض التصريف

طول المجري بالمتر	الفارق الرأسي بين أعلي وأدني نقطة بالمتر	زمن التصرف بالساعة
41317	061	90.1

المصدر: نقس المصدر السابق

ه. سرعة الجريان: قد يتعذر أحيانا حساب سرعة المياه أثناء فترة الجريان، كما قد

[1] محمود سعيد السلاوي، هيدرولوجية المياه السطحية، الدار الجماهيرية للتوزيع والإعلان، مصراته، الطبعة الأولى، 1989م ، ص 102

يصعب رصدها في مناطق أخرى خلال تتبع حركة المياه في حوض التصريف بواسطة التصوير الجوي أو الفضائي، وبالتالي كانت الاستعانة بالطرق الرياضية في مثل هذه الحالات، وفي كثير من المناطق، وتحسب سرعة الجريان بقسمة طول الحوض على زمن التركيز من خلال تطبيق المعادلة التالية[1]:

$$V = L/TC$$

حيث إن *(L)* = طول حوض التصريف (كم).

***(TC)* = تمثل زمن التركيز (ساعة).**

يتضح من خلالها أن سرعة المياه بحوض وادي جبرون بلغت نحو(17.04) م^3/ ساعة، ولعل ذلك يكمن في كمية المياه الجارية التي تحددها مساحة هذه الأحواض وتضاريسها المتباينة من حيث شدة انحداراتها بالمنطقة.

جدول رقم (17) سرعة المياه بحوض التصريف

طول المجري كم	زمن تركيز الحوض بالساعة	سرعة المياه م^3 / الساعه
9.29	**0.55**	**04.71**

المصدر: نقس المصدر السابق

و. معدل التصريف: وهي كمية المياه التي تجمعت من كل أنحاء الحوض بالمتر^3/ الثانية، وبقدر ما يصعب تحديد حجم التصريف الفعلي من أحواض التصريف، إلا أن هذا المعامل يجب أن يضع في الاعتبار أن كل أجزاء الحوض تضيف كمية محددة من المياه، وبشكل ثابت إلى حجم التصريف المائي في كل مرة تسقط فيها الأمطار على الحوض، لكن ذلك قد لا يتأتى على كامل الحوض إلا إذا كانت مساحته صغيرة وتقل

[1] محمود محمد خضر، 1997، مرجع سابق، ص380.

عن(400) كم^2، ويمكن حساب حجم التصريف من المعادلة التالية[1]:

ت = 1.5 س$^{0.9}$، حيث ت = معدل التصريف م3/ث، س = مساحة الحوض كم^2

جدول رقم (18) معدل التصريف بحوض وادي جبرون

طول المجري كم	معدل التصريف م^3 / الثانية
9.29	**19.12**

المصدر: نقس المصدر السابق

ز.حجم التصريف: إن عدم انتظام سقوط الأمطار وتذبذبها من سنة إلى أخرى ولنفس الشهر والتي قد تتأخر أحياناً عن موعد سقوطها وبكميات ليست ثابتة، غالباً ما ينعكس علي حجم التصريف بأحواض المنطقة، فيما قد ترتفع كمياتها في سنوات أخرى إلى الحد الذي يسمح بجريان الأودية، وحدوث الفيضانات في بعض الأوقات، وأحيانا تسقط الأمطار عندما يكون الانخفاض الجوي عميقاً، حيث تأتي بعض الموجات الباردة مع الرياح الشمالية والشمالية الغربية مصحوبة بعواصف رعدية تنشأ عنها حالات من عدم الاستقرار الجوي فتسقط الأمطار الغزيرة يصاحبها البرد في حالات نادرة[2] ، ويمكن حساب حجم التصريف، وذلك علي أساس انتظام المطر علي كامل أجزاء الحوض

(1) مركز التنمية والتخطيط ، حماية مدينة 15 مايو من أخطار السيول، التقرير الأول، جامعة القاهرة، 1983، ص 77. نقلاً عن أحمد زايد عبد الله، المخاطر الجيومورفولوجية بمراكز العمران علي ساحل البحر الأحمر(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة القاهرة،2006م، ص130.

(2) سعد قسطندي ملطي، مناخ إقليم المرج، مجلة كلية الآداب، العدد السابع، جامعة بنغازي، 1975م، ص265.

وبشكل ثابت في كل مرة تسقط فيها الأمطار من خلال تطبيق المعادلة التالية [1]:

$$Q = 99\ A^{0.5}$$

حيث إن : Q = معدل التصريف قدم3/ الثانية.

A = مساحة حوض التصريف / ميل2.

وقد سجل معدل التصريف بحوض وادي جبرون أدني معدل تصريف حيث بلغ حوالي (824.84) متر^3/ الثانية، وعلي النحو المبين بالجدول التالي:

جدول رقم (19) حجم التصرف بحوض وادي جبرون

طول المجري كم	حجم التصريف م^3 / الثانية
9.29	**.12407**

المصدر: نفس المصدر السابق

المبحث الرابع: الميزانية المائية لحوض التصريف

لعل من أولي الخطوات اللازمة لعمل الميزانية المائية لحوض التصريف هي حساب مجموع كمية مياه الأمطار المتساقطة، يلي ذلك يتم حساب كمية الفواقد والمتمثلة في (التسرب+ التبخر) وكلاهما يبدأ مع بداية حدوث التساقط، ولكي يتم التوصل إلى صافي الجريان السطحي يتم طرح جملة الفواقد من إجمالي مياه الأمطار، ويمكن حساب كمية الأمطار المتوقع سقوطها علي حوض التصريف من خلال أكبر كمية مطر سقطت في يوم ما بمحطة الرصد الجوي بالمنطقة كدراسة حالة وكما هي علي النحو الآتي:

1. كمية مياه الأمطار المتوقع سقوطها بحوض التصريف: وبحساب أكبر كمية مطر

[1] Cooke, R. u., et al., Op Cit, p. 239

سجلت بمحطة الرصد الجوي الخمس وهي (65) ملم، في يوم (22) شهر فبراير سنة (2011م)، ومنها تم حساب كمية الأمطار المتوقع سقوطها من خلال تطبيق المعادلة الآتية:

كمية المياه المتوقع سقوطها = أكبر كمية مطر سقطت × مساحة الحوض كم^2

جدول رقم (20) كمية المياه المتوقع سقوطها بحوض التصريف

المساحة كم^2	أكبر كمية مطر يوميه / ملم	كمية المياه المتوقع سقوطها بالمتر^3
16.9	**65.00**	**1099.24**

المصدر: نفس المصدر السابق

ومن محتويات الجدول السابق يتضح أن إجمالي كمية الأمطار المتوقع سقوطها علي حوض وادي جبرون حوالي (1099.24) متر^3، ولعل صغر مساحة هذا الحوض وقلة الأمطار علي هذا الحوض هو السبب في تحديد كمية المياه المتوقع سقوطها عليه.

2. الفواقد: (Losses) وهي كمية المياه المفقودة عن طريق التبخر والتسرب (Infiltration). وتؤثر الفواقد علي عملية بدء الجريان السطحي الذي يمثل فائض الأمطار المتساقطة بعد عمليات التبخر والتسرب، كما أنها تؤثر أيضاً علي كمية وسرعة المياه واستمراريتها في روافد الأودية حتى وصولها إلى المجرى الرئيسي[1]. وعلي ذلك يمكن استعراض هذين العنصرين بشيء من التفصيل وهما علي النحو الآتي:

أ. التبخر: عند إجراء الموازنة الهيدرولوجية لأي منطقة غالباً ما يكون الاهتمام بالتبخر الكلي، وهو ما يعرف بـ(البخر – نتح) وهو مجموع ما يفقد من الماء بواسطة البخر من

[1] أحمد سالم صالح، المراوح الفيضية في الجزء الأدنى من وادي وتير، بسيناء، "نشرة دورية محكمة"، قسم الجغرافيا، كلية الآداب جامعة المنيا، العدد 15، 1989م، ص19.

الأسطح المائية، أو سطح التربة والنتح من النبات، أو من أي أسطح أخري رطبة[1].

وبالاعتماد علي المتوسط اليومي للتبخر بمنطقة الدراسة والمقدر بنحو (3.6) ملم يمكن حساب جملة التبخر من سطح الحوض كما بالجدول رقم (21) والذي يبين أن إجمالي المياه المتبخرة من حوض وادي جبرون قد بلغت حوالي (1.8) متر^3.

جدول رقم (21) التبخر خلال زمن التصريف

المساحة كم^2	التبخر ملم	(*) إجمالي التبخر اليومي م^3	(**) التبخر في الساعة متر^3	(***) متوسط التبخر خلال زمن التصريف متر^3
16.9	3.6	60.88	2.54	1.8

المصدر: من حسابات الباحث القياسات المورفومترية لأحواض التصريف.

(*) إجمالي التبخر اليومي= متوسط التبخر في محطة الرصد بالمنطقة× مساحة الحوض.

(**) إجمالي التبخر في الساعة = إجمالي التبخر اليومي / 24.

(***) الفاقد بالتبخر خلال زمن تصريف الحوض= إجمالي التبخر في الساعة × زمن تصريف الحوض.

ج. التسرب خلال زمن التباطؤ: وهو كل ما يتسرب من مياه منذ أول قطرة مطر تسقط علي سطح الأرض إلى أن يبدأ الماء في الظهور على سطح الأرض ومنه يبدأ حدوث الجريان، ويحسب إجمالي حجم المياه المتسربة خلال زمن التباطؤ على الأحواض بتطبيق المعادلة التالية[2]:

---

[1] محمود سعيد السلاوي، مرجع سابق ص180.

[2] صباح نوماجيوري، علم المياه وإدارة أحواض الأنهار، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق، 1998م، ص114. نقلا عن سعيد محمود النجار، ص237، في رسالة أحمد زايد عبد الله، المخاطر الجيومورفولوجية بمراكز العمران علي ساحل البحر

كمية التسرب خلال زمن التباطؤ= مساحة الحوض× زمن التباطؤ للحوض× 0.25

حيث إن (0.25) م^3/ث = متوسط التسرب لكل أنواع الرواسب السطحية

وبذلك يقدر مجموع ما يمكن أن يتسرب من مياه خلال زمن التباطؤ بحوالي(3.03) متر^3.

جدول رقم (22) قيم التسرب الثابتة بأحواض التصريف

المساحة كم^2	زمن التباطؤ / دقيقة	كمية التسرب خلال زمن التباطؤ	(*) قيم التسرب /الثابتة
16.9	**0.08**	**0.53**	**0.01**

المصدر: القياسات المورفومترية لأحواض التصريف.

(*) قيم التسرب الثابتة = معدل التسرب × مساحة الحوض × زمن التصريف – زمن التباطؤ[(1)]

ويعد نوع الصخر المكون لسطح الحوض، ومساحة الحوض، وسرعة المياه، وانحدار وطول الحوض من العوامل التي تؤثر في قيم التسرب الثابتة، وعلي ذلك سجلت قيم للتسرب الثابتة بحوض وادي جبرون (0.01) /الثابتة.

هـ. جملة الفواقد: وهي مجموع التسرب خلال زمن التباطؤ مع قيم التسرب الثابتة مع مجموع التبخر خلال عملية الجريان وبذلك يتضح أن جملة الفواقد بحوض وادي جبرون بلغت حوالي (64.24) متر^3.

جملة الفواقد = مجموع التسرب خلال زمن التباطؤ + قيم التسرب الثابتة + مجموع التبخر خلال عملية الجريان

=الأحمر في مصر (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة القاهرة، 2006م، ص125.

(1) محمود محمد خضر، مرجع سابق، ص410.

جدول رقم (23) جملة الفواقد بأحواض التصريف

التسرب خلال زمن التباطؤ	قيم التسرب الثابتة	التبخر خلال الجريان	جملة الفواقد
0.35	**0.01**	**60.88**	**64.24**

المصدر : نفس المصدر السابق

2. صافي الجريان: وهو جملة ما يتبقي من مياه الأمطار بعد عمليات التسرب والتبخر ويتم حسابه بتطبيق المعادلة الآتية: **Run – Off = P – Losses**

حيث إن: Run – Off = صافي الجري

P = إجمالي التساقط.

Losses = إجمالي الفواقد.

جدول رقم (24) صافي الجريان بحوض التصريف لوادي جبرون

إجمالي التساقط	إجمالي الفواقد	صافي الجريان (متر^3)
1099.24	**61.24**	**1035.33**

المصدر : نفس المصدر السابق

وينبغي الإشارة إلي أن قيمة صافي الجريان قد تكون موجبة حينما يكون إجمالي التساقط أكبر من إجمالي الفواقد، ويترتب عليه حدوث الجريان السطحي، كما لا تكون قيمته سالبة إلا إذا كان إجمالي التساقط أقل من إجمالي الفواقد. ويشير الجدول رقم (24) إلى أن صافي الجريان السطحي لحوض وادي جبرون لسيل يوم (22) فبراير سنة (2011م)، قد بلغ حوالي (1035.33) متر^3.

الخاتمـة

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على تقسيم البحث إلى ثلاث محاور رئيسة أولها – بعد الإطار النظري للبحث– دراسة الخصائص الطبيعية لحوض التصريف يليه دراسة الخصـائص المورفولوجيـة بمتغيراتهـا الجيومورفولوجيـة والمورومتريـة لشـبكة التصـريف وتشمل رتب الأودية، وكثافة التصريف، وأعداد المجاري وأطوالها، ونسبة التفرع على عملية الجريان السطحي، يلي ذلك دراسة الميزانية المائية وتقدير حجم الجريان السطحي بوادي جبرون. وقد اعتمد الباحث على تحليل البيانات من مصادرها المتخصصة؛ مستخدماً نظم المعلومات الجغرافية، وتقنيات الاستشعار عن بعد بهدف الوصول إلى نتائج عملية مفيدة للمتخصصين والمهتمين بشؤون المياه بالمنطقة وغيرها من المناطق، ومن خلال ما توصل إليه من استنتاجات وتوصيات يمكن سردها في الآتي:

أولاً: الاستنتاجات:

توصل البحث إلى العديد من المؤشرات، وهي بحد ذاتها نتائج لها أهميتها في الدراسات المائية، ولعل من بين هذه الاستنتاجات الآتي:

1. أن حوض التصريف يمتلك إمكانيات مائية كبيرة تحددت في أن صافي الجريان السطحي به لسيل يوم بلغ حوالي (1035) متر3/ث كما يوضحه الجدول رقم (25)
2. أن سرعة الجريان لحوض وادي جبرون بلغت نحو (17.04) م^3/ ساعة، وهي قيمة عالية ودلالة على خطر السيول بالمنطقة وآثارها السلبية.

العدد	المتغير	الوحدة	وادي جبرون
1	المساحة	كم2	**16.9**
2	المحيط	كم	**83.23**

3	الطول	كم	**9.29**
4	العرض	كم	**3.00**
5	أقصي ارتفاع	متر	**162**
6	أدني نقطة	متر	**2.00**
7	أعداد المجاري	بالوحدة	**93**
8	أطوال المجاري	كم	**41.32**
9	الفارق الرأسي	متر	**160**
10	معدل الانحدار	درجة/ م	**17.23**
11	كمية الأمطار	ملم	**65.00**
12	كمية التبخر	ملم	**3.6**
13	كثافة التصريف	كم /كم2	**2.44**
14	معدل التصريف	متر3/ثانية	**19.12**
15	زمن التصريف	ساعة	**0.69**
16	زمن التركيز	ساعة	**0.55**
17	وقت التباطؤ	دقيقة	**0.08**
18	حجم الجريان	متر3/ثانية	**407.12**
19	سرعة الجريان	متر3/ساعة	**17.04**
20	إجمالي التبخر اليومي	متر3	**60.88**
21	إجمالي التبخر في الساعة	متر3	**2.54**
22	جملة الفاقد بالتبخر زمن التصريف	متر3	**1.8**
23	كمية التسرب خلال زمن التباطؤ	متر3	**0.35**
24	قيمة التسرب الثابت	متر3	**0.01**
25	جملة الفواقد	متر3	**61.24**

26	إجمالي كمية الأمطار الساقطة	مم3	**121.76**
صافي الجريان		**متر3/ثانية**	**1035**

جدول رقم (25) صافي الجريان بحوض وادي جبرون

ثانياً: التوصيات: ومن أهمها ما يلي:

1. توجيه الاهتمام بحصاد المياه السطحية بوادي جبرون، ويأتي ذلك ببناء سدود تعويقيه لحجز مياه المتدفقة عبر الوادي، والاستفادة منها في تغذية الخزان الجوفي، وبما يضمن حماية العمران والمرافق السياحية الموجودة بالمنطقة من خطر الفيضانات.
2. تمثل هذه الدراسة على وجه الخصوص أساساً يمكن أن تبنى عليها دراسات لاحقة تنطوي على إمكانية استثمار مياه الجريان السطحي بوادي جبرون باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وتقنيات الاستشعار.

قائمة المراجع:

1. الكتب العربية

- أبو العينين: حسن سيد أحمد ، أصول الجيومورفولوجيا، دار الجامعة للطباعة والنشر، بيروت، 1981م.
- السلاوي: محمود سعيد، هيدرولوجية المياه السطحية، الدار الجماهيرية للتوزيع والإعلان، مصراته، الطبعة الأولى، 1989م
- الدليمي: خلف حسين، علم شكل الأرض التطبيقي، الجيومورفولوجيا التطبيقية، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، جامعة الأنبار، العراق، الطبعة الأولي، 2012م.
- الهرام : فتحي أحمد، الساحل الليبي، (تحرير) الهادي مصطفي أبو لقمة، وسعد القزيري، منشورات مركز البحوث والاستشارات، جامعة قاريونس، الطبعة الأولي، 1997م.
- دسوقي: صابر أمين، دراسات في جيومورفولوجية الأراضي المصرية، الجزء الثاني، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2005م.
- محسوب: محمد صبري، الأطلس الجيومورفولوجي معالجة تحليلية للشكل والعملية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولي، 2001م.
- نوماجيوري: صباح، علم المياه وإدارة أحواض الأنهار، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق، 1998م.

2. <u>الكتب الأجنبية</u>

1. Cook, R. u., Brusden, D. Doorn kamp J. C., and Jenes, D.K (1982)., Urban Geomorphology in Dry lands, Oxford Univ. press, London

2. EXPEDITION OF THE USSR V/O "SELKHOZPROMEEXPORT" 1980.
3. Graund Water and Wells,fourth edition , Puplished by Johnson Division ,UOP Ins Saint, Paul, Minnesota, 1975.
4. Schumm, S.A. (1956) Evolution of Drainage Systems and Slope in Badland at Parth Amboy New York, Geo.Sci.,Vo l67.
5. Stephen, A., S., Hydrology for water Management, A.A. Balkema, Rotterdam, Brookfield, 1999.
6. Strahler, A. N., (954) Dimensional Analysis Inquantitative Terrain Description, Annals of Association of American Geographers.
7. Stephen, A., S.,(1999). Hydrology for water Management, A.A. Balkema, Rotterdam, Brookfield.

3. الرسائل العلمية

- خضر: محمود محمد، الأخطار الجيومورفولوجية الرئيسية في مصر مع التركيز علي السيول في بعض مناطق وادي النيل، (رسالة ماجستير غير منشورة) ،كلية الآداب، جامعة عين شمس،1997م.
- صالح: أحمد سالم، الجريان السيلي في الصحاري، دراسة في جيومورفولوجية الأودية الصحراوية، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية– القاهرة،1989.
- عبدالله: أحمد زايد، المخاطر الجيومورفولوجية بمراكز العمران علي ساحل البحر الأحمر (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة القاهرة،2006م.

4. الدوريات والتقارير العلمية

- صالح: أحمد سالم ، المراوح الفيضية في الجزء الأدني من وادي وتير، بسيناء، "نشرة دورية محكمة"، قسم الجغرافيا، كلية الآداب جامعة المنيا، العدد 15، 1989م.

- عاشور: محمود محمد، طرق التحليل المرفومتري لشبكات التصريف المائي، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد السابع، جامعة قطر، 1986م.
- مركز التنمية والتخطيط ، حماية مدينة 15 مايو من أخطار السيول، التقرير الأول، جامعة القاهرة، 1983م.
- مركز البحوث الصناعية، الكتيب التفسيري، لوحة الخمس، (س . د 14.33) 1975م.

الطاهر عمران جبريل

المقدمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علَّم الإنسان ما لم يعلم، وصلَّى الله على عبده ورسوله النبي الأكرم، وعلى آله الطيَّبين الطاهرين، وصحبه الغُرِّ الميامين، ومن تبعهم بإحسان وسلَّم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين .

أما بعد :

فمما استقرَّ من الحقائق ثابتاً أنَّ المصطلحات مفاتيح العلوم، وبها يُرمزُ ويُعَبَّرُ عن المفاهيم، ولما كان هذا العصر عصرَ تقدُّمٍ علمي، وانفجارٍ ثقافي، عظمت الحاجة إلى تنمية اللغة العربية، ومدِّها بالألفاظ والمصطلحات العلمية، التي تؤهلها لتكون من لغات العصر، وتنأى بها عن الجمود والتقهقر؛ إذ العربية بطبيعتها من اللغات الحية، تنمو وتتطور مع كل مرحلة حضارية؛ ولذلك نشطت المؤسسات والهيئات اللغوية، والغيورون من العلماء على اللغة العربية، لرفدها بما تحتاجه من مصطلحات عصرية، فشمَّروا عن ساعد الجد في حماس وثبات، وهبُّوا مقبلين غيرَ مدبرين وحداناً وزرافات، باذلين ما أمكنهم بذله من جهود في وضع المصطلحات.

وكان من تلك الجهود إنشاء المجامع اللغوية، في عدد من البلدان العربية، إذ الجهدُ الجماعيُّ في العمل المصطلحي، له فائدته التي تعليه عن الجهد الفردي، وكلَّما كان الجهد جماعيَّاً، كان أكثرَ دقَّةً في العمل، وأبعد عن الاضطراب والفوضى والخلل، من كونه جهداً فرديَّاً .

ويُعَدُّ مجمعا دمشق والقاهرة مُبرَّزين في هذا المجال، فوضعا لصوغ المصطلحات الضوابط المنظمة، والآليات المحكمة، وما من وسيلة من الوسائل اللغوية التي تقبلها العربية، كالترجمة والاشتقاق والتعريب وغيرها، إلا استخدماها وأرشدا الواضعين إليها، ثم

لحقت بركبهما، مقتفيةً أثرهما مجامع لغوية أخرى ، كالمجمع العراقي والأردني والسوداني والليبي، إضافةً إلى اتحاد المجامع العربية، ومكتب تنسيق التعريب، الذي يتولَّى التنسيق بين المجامع اللغوية، ومؤسسات التعريب في الدول العربية .

ومن ثَمَّ جاء بحثي موسوماً بـ(جهود المجامع اللغوية العربية، في وضع المصطلحات العلمية) يحكمه المنهج الوصفي التحليلي، يتخلَّله شيء من المنهج التاريخي .

ولم يكن هذا البحث سهلاً يسيرا، بل كان على طويلبٍ مثلي صعباً عسيرا، يحتاج إلى إدامة الفكر، وإمعان النظر، وإدمان السهر، ووقت لا يتَّسم بالقصر، ومصادر وافية، وأجواء مواتية، تسكن فيها رياح الفتن العاتية؛ حتى تكون نتائجه موفَّقة، وأحكامه مسَدَّدةً صائبة، ومع ذلك بذلت ما بوسعي بذله، عسى أن يطيب – ولو قليلاً – أكله .

ومهما يكن من أمر فقد جعلت البحث في ثلاثة مباحث رئيسة، تتدرج تحتها مطالب فرعية، فكان المبحث الأول منها عن المصطلح ونشأته، وأهميته ومبادئ وضعه، وخصصت الثاني منها لأهم طرائق وضع المصطلحات في ثلاثة مطالب هي: الترجمة، والتوليد، والاقتراض، أما المبحث الثالث منها فيعد لبَّ هذا البحث ومطلبَه الأسمى، خصصته لبيان جهود المجامع اللغوية العربية، وما قامت به وارتأته من طرائق في عملية الوضع المصطلحية، مرتِّباً إياها حسب الأسبقية الزمنية، فجعلت الأول منها لجهود مجمعي دمشق والقاهرة، والثاني للمجامع الأخرى، ثم جعلت الثالث لاتحاد المجامع العربية، ومكتب التنسيق بين مؤسسات التعريب اللغوية، وارتأيت تأخيرها باعتبارها أعمَّ من المجامع الفردية، لكنها – بلا شك – أسبق من بعض المجامع زمنا، وأعلى من كل المجامع شأنا .

هذا بحثي جليلا ، وهذا جهدي فيه ضئيلا ، فما فيه من صواب فمن الله عز وجل ، وله وحده المنة والفضل، وما فيه من خطأ أو سهو أو نسيان ، فمن نفسي ومن الشيطان ، وأستغفر الله الرحيم الرحمن .

المبحث الأول :- المصطلح ، تعريفه ونشأته ، أهميته ومبادئ وضعه :

المطلب الأول :- التعريف بالمصطلح ونشأته :

أولاً :- التعريف بالمصطلح :

المصطلح اسم مفعول من اُصطُلِح ، من مادة (ص. ل. ح) التي تدور تصاريفها – لغةً – على معنى الصلاح ، وهو نقيض الفساد، جاء في لسان العرب : ((الصلاح: ضدُّ الفساد، صلح يصلَحُ ويصلُحُ صلاحاً وصلوحاً... والإصلاح : نقيض الإفساد))[1].

وأفصحت النصوص العربية عن أن مادة (ص. ل. ح) وما تفرع منها قد تعني– أيضاً– الاتفاق على درء الفساد، وثمة تقارب دلاليٌّ بين المعنيين؛ إذ لا يكون إصلاح الفساد بين قوم إلا باتفاقهم على ذلك[2] .

ويرى بعضهم أن كلمة مصطلح من الأخطاء الشائعة في الاستخدام، بدليل عدم استخدامها عند السلف الكرام، إذ استخدموا الاصطلاح، واستخدموا أيضاً الكلمة والمفردة واللفظ والمفتاح، كما أن كلمة مصطلح عنده لا يصح استخدامها إلا مع حرف الجر على، ومن ثَمَّ فضَّل استخدام اصطلاح بدل مصطلح، من باب التسمية بالمصدر[3] .

ولكنَّ هذا الرأي فيه نظر، بل لعله لا يُقبل؛ إذ اللفظان (مصطلح واصطلاح) استُخدِما مترادفين، وقد ورد ذلك في كتب بعض المتقدمين، يقول علي القاسمي: ((كما ظهر لفظ مصطلح في عناوين بعض مؤلفات علماء الحديث مثل: الألفية في مصطلح الحديث للزين العراقي (ت 806 هـ) ، وكتاب نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر

---

(1) لسان العرب، ابن منظور، تح عبد الله علي الكبير وآخرَيْن، دار المعارف، مادة: ص. ل.ح

(2) ينظر: علم المصطلح، محمود فهمي حجازي، مجلة المجمع، م4، ج59، ص39.

(3) ينظر الاصطلاح مصادره ومشاكله وطرق توليده، يحيى عبد الرؤوف جبر، اللسان العربي، ص143، نقلاً عن المصطلحات النحوية في التراث النحوي في ضوء علم الاصطلاح الحديث، إيناس كمال الحديدي، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية2006م، ص31.

للحافظ ابن حجر العسقلاني (ت 852 هـ) ... ومن المعجميين الذين استخدموا لفظي (مصطلح واصطلاح) بوصفهما مترادفين عبد الرزاق الكاشاني (ت 736هـ) في كتابه اصطلاحات الصوفية... واستعمل ابن خلدون (ت808هـ) لفظ مصطلح في المقدمة... وفي القرن الثاني عشر الهجري، استعمل محمد التهانوي لفظي (اصطلاح ومصطلح) بوصفهما مترادفين في مقدمة كتابه المشهور كشاف اصطلاحات العلوم... من كل هذا ندرك أن المؤلفين العرب القدامى استعملوا لفظي (مصطلح واصطلاح) بوصفهما مترادفين .

أما الادعاء بأن لفظ (مصطلح) لا يتفق والقواعد العربية؛ لأنه اسم مفعول من الفعل اُصطُلِح، وهو فعل لازم لا يتعدى إلا بحرف الجر، فنقول: اصطلحوا عليه، وأن اسم المفعول منه يحتاج إلى نائب فاعل هو الجار والمجرور، أو الظرف أو المصدر؛ ولهذا ينبغي أن نقول: مصطَلح عليه، فإن قواعد اللغة العربية تجيز حذف الجار والمجرور (منه) للتخفيف عندما يصبح اسم المفعول علماً، أو اسماً يسَمَّى به، فتقول: مصطلح فقط))[1].

أما المصطلح من الناحية الاصطلاحية– وربما قالوا الاصطلاح– فيذكر له الجرجاني (ت861هـ) عدداً من التعريفات فيقول: ((والاصطلاح عبارة عن اتفاق قوم تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول... والاصطلاح إخراج اللفظ عن معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما، وقيل: الاصطلاح إخراج الشيء عن معنى لغوي إلى معنى آخر لبيان المراد، وقيل: الاصطلاح لفظ معين بين قوم معينين))[2] .

---

[1] علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، علي القاسمي، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، 2008م، ص266.

[2] التعريفات، علي الجرجاني، تح: محمد باسل عيون السود، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003م، ص32 .

والمصطلح عند الغربيين، كما وصف بعض اللغويين المعاصرين ((أقدم تعريف أوربي معتمد لهذه الكلمة نصه: المصطلح كلمة لها في اللغة المتخصصة معنى محدد، وصبغة محددة، وعندما يظهر في اللغة العادية يشعر المرء أن هذه الكلمة تنتمي إلى مجال محدد... وهناك تعريفات حديثة للمصطلح تربط المفهوم بالمصطلح الذي يدل عليه، منها التعريف التالي: المصطلح كلمة أو مجموعة من الكلمات، من لغة متخصصة علمية أو تقنية، يوجد موروثا أو مقترضاً للتعبير عن المفاهيم، وليدل على أشياء مادية محددة))[1].

ومهما يكن من أمر، وبعبارة أدقَّ وأخصر نقول: المصطلح أو الاصطلاح اتفاق أصحاب تخصص ما على استخدامه للإفصاح عن مفهوم علمي محدد[2] .

هذا والمصطلح عند ذوي الصناعة قد يأخذ مفهوماً مختلفاً، باختلاف الصناعة والتخصص الذي هم فيه، فالخبر– مثلاً– مصطلح للبلاغيين، لكن له عندهم مفهوم خاص، ومصطلح– أيضاً – للمحدِّثين، لكن له عندهم مفهوم خاص، ومصطلح– كذلك– للنحاة له عندهم مفهوم خاص[3] .

ثانيا :– نشأة المصطلح في التراث العربي :

لعل العربية لم تعرف بحوثاً علمية منظمة، ولا مصطلحات سائدة، قبل نشوء دولة بني العباس الرائدة، التي سعى خلفاؤها إلى توطيد ملكهم على العلوم والفنون، ولتحقيق هذا المطلب الثمين أوقدوا في العلماء عزائم الاندفاع، وأمدوهم بكل ما يعينهم على الابتكار والإبداع، فلم تمضِ إلا سنوات يسيرة حتى آتت هذه الرعاية أُكُلَها، ودنت

---

(1) علم المصطلح، محمود فهمي حجازي، مجلة المجمع 53/59، 54.

(2) ينظر: علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص261 .

(3) ينظر: دراسة في النحو الكوفي من خلال معاني القرآن للفراء، المختار أحمد ديره، ط1، دار قتيبة، بيروت1991م، ص208، 209 .

قطوفها وثمارها، فكان من ذلك استحداثات دلالية، هي ما يُعَبَّرُ عنه بالمصطلحات العلمية[1]، وفي حديث له عن المتكلمين أشار الجاحظ (ت 225هـ) إلى ذلك في كتابه البيان والتبيين فقال: ((وهم اصطلحوا على تسمية ما لم يكن له في لغة العرب اسم، فصاروا في ذلك سلفاً لكل خلف، وقدوةً لكل تابع))[2].

ولعل ((من أقدم العلماء الذين تعاملوا مع المصطلح العلمي، حنين بن إسحاق، ذلك العالم المترجم الذي كان يضع قدمه في أرض، أغلب الظن أن أحداً لم يطأها قبله، بحيث نجد المصطلح اليوناني منتشراً بين الجمل، بل هو نواتها ومركزها... وتمثلت طريقة حنين في إيراد المصطلح اليوناني، وبعده المصطلح العربي الذي يختاره له... ولأبي بكرٍ الرازي (ت320هـ) جهوده الموفَّقة في تأصيل المصطلح العلمي العربي، فقد انبرى الرازي إلى وضع المصطلح الطبي، فسلك – أيضاً – مسلكين، أحدهما: الاستناد إلى الأصل العربي لاستخراج المصطلح، معتمداً على ستين وزناً مجرداً ومزيداً، وقد بلغ عدد هذه المصطلحات حوالي 645 مصطلحاً، والثاني اللجوء إلى الأصل غير العربي.

أما محمد بن إسحاق النديم (ت380 أو 385هـ) فقد ضمّن كتابه (الفهرست) أخبار العلماء والمؤلفين من عرب وعجم، وعناوين كتبهم، ويحوي أسماء جميع الكتب والترجمات، التي ظهرت خلال القرون الهجرية الأربعة الأولى، وكان عند حديثه عن العلوم وموضوعاتها يورد المصطلحات المعرَّبة بالصيغة التي شاعت بها بين المترجمين والمؤلفين، ومعها ما يرادفها من المصطلحات العربية، وقد يكتفي– أحياناً– بالمرادف العربي...، وجاء عبد الله محمد بن أحمد بن يوسف الخوارزمي (ت 380 أو 387هـ) فألَّف كتاب مفاتيح العلوم...وقد سلك في تأليفه منهجاً علمياً في اختيار العلوم، وتحديد

---

(1) ينظر إشكالية المصطلح اللساني في الترجمة، رسالة ماجستير، الطالبة كبير زهيرة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان الجزائر، 2013م، 2014م، ص6، 7 .

(2) البيان والتبيين، الجاحظ، دار الكتب العلمية، بيروت، 77/1 .

الظواهر التي تبحث فيها وموضوعاتها، والتعريف بالمصطلحات والمفردات المرتبطة بها، والفروع التي نشأت عنها...وقد أراد الخوارزمي لكتابه الذي قسَّمه إلى مقالتين أن يكون مفتاحاً للعلوم المعروفة في عصره في ستة عشر مجالاً، فشملت المقالة الأولى: الفقه، والكلام، والنحو، والكتابة، والشعر، والعروض، والأخبار، وتطرقت الثانية إلى مواضيع الفلسفة، والمنطق، والطب، وعلم العدد، والهندسة، وعلم النجوم، والموسيقى، والكيمياء، وجاء بعد الخوارزمي محمد علي التهانوي (ت 1158هـ)... فزاد من تبيين المقصود، وتعريف المصطلح الذي أصبح في عصره أوضح معنى وأكثر تحديداً، تجاوزت مصطلحاته ما ورد في كتاب الخوارزمي، إذ بلغت ما لا يقل عن 5000 مصطلح في مجلداته الستة))[1].

وهكذا إلى غير ذلك من الجهود العربية في نشوء المصطلحات العلمية أياً كان مجالها، وكيفما كان لفظها، على نحو ما عبَّر بلفظ كلمات، مريداً به المصطلحات، الرازي أحمد بن حمدان (ت322هـ) في كتابه الزينة في الكلمات الإسلامية، وعلى نحو ما عبَّر عن المصطلحات بكلمة ألفاظ علي بن يوسف الآمدي (ت 631هـ) في كتابه المبين في شرح ألفاظ الحكماء والمتكلمين[2].

وكان ابن البيطار (ت1248هـ) وهو من الأطباء الكبار، يستخدم لفظ مفردات، مريداً بها المصطلحات، كما في كتابه الجامع لمفردات الأدوية والأغذية[3].

المطلب الثاني :- أهمية المصطلح ومبادئ وضعه

أولاً : - أهمية المصطلح :

للمصطلح أهميته البالغة، وأدواره الحاسمة في عملية المعرفة وتحصيل العلوم، إذ

---

(1) إشكالية المصطلح اللساني في الترجمة، ص77 وما بعدها .

(2) ينظر: علم المصطلح، محمود فهمي حجازي، مجلة المجمع 50/59، 51 .

(3) ينظر: في اسم هذا الكتاب إشكالية المصطلح اللساني في الترجمة، ص12 .

المصطلحات هي مفاتيح العلوم، ورموز المفاهيم، وقيل: إن فهمها نصف العلم، بل هي من أسباب إقامة سور العلم الرفيع، وحصنه العتيد المنيع، ((وهذه المصطلحات من المواضعة في العلوم، وهي تيسِّر التعبير عن المراد وفهمه لمن عرفها، وهي من أسباب عسر فهم العلم بالنسبة لمن لا يعلم بها؛ مما يدعو من أراد فهم علم من العلوم إلى طلب مصطلحاته، والوقوف على معانيها))[1].

وقد زادت في المجتمع المعاصر أهمية المصطلحات، المجتمع الذي نُعِت بمجتمع المعرفة والمعلومات، حتى اتخذت الشبكة العالمية في فيينا بالنمسا (لا معرفة بلا مصطلح) شعاراً لها[2]، والمصطلح يلعب دوراً فاعلاً في تكوين المعرفة، وإن حقل المعرفة تتشكل فيه المصطلحات، توجِّه المفاهيم وتحدد الدلالات؛ إذ المفهوم الذي يقوم عليه شكل المصطلح، يتعدد تبعاً لتعدد الحقل المعرفي، وتبعاً للأثر التاريخي، الذي يتطور وفقه ذلك الحقل المعرفي[3].

المصطلح ضرورة علمية، يسهم في تأسيس العلوم وضمان استقلاليَّتها، والمحافظة على مرجعيَّتها، وفي ضبط المصطلح تمكينٌ للباحث من تجنب الثغرات المنهجية، وكذا الأخطاء المعرفية، وفي ضبط المصطلح ضبط للمرجعية التي ينطلق منها ويقوم عليها، إذ هي السلطة المعرفية للباحث في بيانه وتحليله، بل يجعله في منأى عن تناقضه واضطرابه[4]، يقول بعض المعاصرين: ((والمصطلح في العلوم الإسلامية

---

(1) مصطلح منهج المتقدمين والمتأخرين، مناقشات وردود ، محمد عمر بازمول، ط1، دار الاستقامة، القاهرة ، 2010 م، ص12 .

(2) ينظر: علم المصطلح، أسسه النظرية، وتطبيقاته العملية، ص265 .

(3) ينظر: مصطلحات علم القراءات في ضوء علم المصطلح الحديث، حمدي صلاح الهدهد، ط1، دار البصائر، القاهرة 2008م، 115/1، بتصرف .

(4) ينظر: السابق 114/1، بتصرف .

كما في العلوم الإنسانية، وفي العلوم التجريبية، بما أنه هو المعبر الأول عن هوية الأمة وذاتها وأصالتها، فهو المدخل الأول إلى استلحاقها واستتباعها وتجريدها عن مقومات الهوية والذات))[1] .

ولما للمصطلح من رفيع المكانة وبالغ الأهمية، لم يقتصر على كونه ضرورة علمية، بل كان كذلك ضرورة شرعية، وقد وردت في القرآن كثير من الألفاظ تحمل دلالة جديدة تختلف عن دلالتها قبل نزول القرآن[2]، وفي ذلك يقول ابن فارس (ت 395هـ): ((كانت العرب في جاهليتها على إرث من إرث آبائهم في لغاتهم وآدابهم ونسائكهم وقرابينهم، فلما جاء الله– جل ثناؤه– بالإسلام حالت أحوال، ونسخت ديانات، وأبطلت أمور، ونقلت من اللغة ألفاظ عن مواضع إلى مواضع أخر، بزيادات زيدت، وشرائع شرعت، وشرائط شرطت، فعفَّى الآخر الأول))[3]

ثانياً :– مبادئ وضع المصطلح العلمي :

في عام1981م أقام مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط (ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة) شارك فيها المعنيون بالتعريب من مختلف الدول العربية، بما في ذلك الهيئات والمجامع اللغوية ، وانتهت إلى إقرار المبادئ الأساسية في وضع المصطلحات العلمية، هذا بيانها[4]:

---

(1) المصطلح خيار لغوي وسمة حضارية، سعيد بشار، سلسلة كتاب الأمة، الصادرة عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر، عدد 78، ص74، نقلاً عن مصطلحات علم القراءات. 115/1

(2) ينظر مصطلحات علم القراءات 113/1 .

(3) الصاحبي، ابن فارس، ط1، نشر محمد علي بيضون، 1997م ، ص44 .

(4) ينظر: من قضايا المصطلح اللغوي، مصطفى طاهر الحيادرة ، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2003 م، الكتاب الأول، ص171 وما بعدها .

1- ضرورة وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلول المصطلح اللغوي، ومدلوله الاصطلاحي، ولا يشترط في المصطلح أن يستوعب كل معناه العلمي .

2- وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد، في الحقل العلمي الواحد .

3- تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد في الحقل الواحد، ويفضل اللفظ المختص على اللفظ المشترك .

4- استقراء التراث العربي وإحياؤه، وخاصة ما استعمل منه أو ما استقر من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث، وما ورد فيه من ألفاظ معربة .

5- مسايرة المنهج الدولي في اختيار المصطلحات :

أ - مراعاة التقريب بين المصطلحات العربية والعالمية؛ لتسهيل المقابلة بينهما، للمشتغلين بالعلم والدارسين .

ب- اعتماد التصنيف العشري الدولي لتصنيف المصطلحات حسب حقولها وفروعها

ج- تقسيم المفاهيم واستكمالها وتحديدها وتعريفها وترتيبه حسب كل حقل .

د- اشتراك المختصين والمستهلكين في وضع المصطلحات .

هـ- مواصلة البحوث والدراسات ليتيسر الاتصال بدوام بين واضعي المصطلحات ومستعمليها .

6- استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية طبقاً للترتيب التالي: التراث فالتوليد (بما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت) .

7- تفضيل الكلمات العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة .

8- تجنب الكلمات العامية إلا عند الاقتضاء، بشرط أن تكون مشتركة بين لهجات عربية عديدة، وأن يشار إلى عاميتها، بأن توضع بين قوسين مثلاً .

9- تفضيل الكلمة الجزلة الواضحة، وتجنب النافر والمحظور من الألفاظ .

10- تفضيل الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على الكلمة التي لا تسمح به .

11- تفضيل الكلمة المفردة؛ لأنها تساعد على تسهيل الاشتقاق والنسبة والإضافة، والتثنية والجمع .

12- تفضيل الكلمة الدقيقة على الكلمة العامة أو المبهمة ومراعاة اتفاق المصطلح العربي مع المدلول الأجنبي، دون تقيد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي .

13- في حالة المترادفات أو القريبة من الترادف تفضل اللفظة التي يوحي جذرها بالمفهوم الأصلي بصفة أوضح .

14- تفضل الكلمة الشائعة على الكلمة النادرة أو الغريبة، إلا إذا التبس معنى المصطلح العلمي بالمعنى الشائع المتداول لتلك الكلمة .

15- عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها، ينبغي تحديد الدلالة العلمية الدقيقة لكل واحدة منها، وانتقاء اللفظ العلمي الذي يقابلها، ويحسن عند انتقاء مصطلحات من هذا النوع أن تجتمع كل الألفاظ ذات المعاني القريبة أو المتشابهة الدلالة، وتعالج كلها مجموعة واحدة .

16- مراعاة ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات، ودلالات علمية خاصة بهم، معربة كانت أو مترجمة .

17- التعريب عند الحاجة، وخاصة المصطلحات ذات الصيغة العالمية، كالألفاظ ذات الأصل اليوناني أو اللاتيني، أو أسماء العلماء المستعملة مصطلحات، أو العناصر والمركبات الكيماوية .

18- عند تعريب الألفاظ الأجنبية يراعى ما يأتي :

أ – ترجيح ما سهل نطقه في رسم الألفاظ المعربة، عند اختلاف نطقها في اللغات الأجنبية .

ب- التغيير في شكله حتى يصبح موافقاً للصيغة العربية ومستساغاً .

ج- اعتبار المصطلح المعرب عربيا يخضع لقواعد اللغة، ويجوز فيه الاشتقاق والنحت، وتستخدم فيه أدوات البدء والإلحاق، مع موافقته للصيغة العربية .

د – تصويب الكلمات العربية التي حرفتها اللغات الأجنبية، واستعمالها باعتماد أصلها الفصيح .

هـ – ضبط المصطلحات عامة والمعرب منها خاصة بالشكل؛ حرصاً على صحة نطقها ودقة أدائها .

وأحسب أن هذه المبادئ يمكنها أن توصل إلى نتائج مرضية في الوضع والضبط المصطلحي، بل في توحيد المصطلح العلمي العربي .

المبحث الثاني : طرائق وضع المصطلحات

مع هذا التطور العلمي، والتقدم التقاني، وكثرة المخترعات، وتزاحم المصطلحات، لا مناص للعربية من اللحاق بالركب الحضاري، ومسايرة الزخم المصطلحي في شتى الميادين المعرفية والمجالات لتسمية المفاهيم العلمية التي ترد تباعاً بأعداد غير عادية، ويطلق على هذا العمل اللغوي اسم الوضع المصطلحي، والوضع كما عرَّفه الكفوي (1094هـ) ((تعيين اللفظ للمعنى، بحيث يدل عليه من غير قرينة))[1].

ولوضع المصطلحات ثلاث طرائق إجمالية يندرج تحتها جزئيات فرعية، وهذه الطرائق هي: الترجمة، والتوليد، والاقتراض[2].

المطلب الأول :– الترجمة

تطلق الترجمة – لغةً – ويراد بها الإيضاح والتفسير ، ويقال لمفسِّر الكلام بلسان

---

(1) الكليات، أبو البقاء الكفوي، تح: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص934 .

(2) وهو تقسيم ممدوح خسارة في كتابه علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات، ط1، دار الفكر، دمشق 2008 م، ص19، 20، وقد ارتأيته لأنه أكثر دقة، وفيه إيجاز وشمول، مع اختلافي معه في بعض الجزئيات، كإدخاله النحت في الاشتقاق، وكذا المجاز، ولا أرى ذلك معه.

آخر ترجمان بفتح التاء وضم الجيم، أو بضم التاء وضم الجيم، أو بفتحهما معاً، قال في اللسان: ((والتَّرجُمان والتُّرجُمان المفسِّر، وقد ترجمه وترجم عنه... ويقال قد ترجم كلامه إذا فسَّره بلسان آخر، ومنه التَّرجَمان، والجمع التَّراجم مثل زَعْفرَان وزعافر))[1] .

أما الترجمة في الاصطلاح فهي ((التعبير بلغة ثانية عن المعاني التي تم التعبير عنها بلغة أولى، أي: نقل المعاني من لغة الانطلاق (اللغة المصدر أو الأصل) إلى لغة الوصول (اللغة الهدف)، والترجمة في هذا المقام هي نقل المصطلح الأجنبي بانتقاء لفظ من اللغة العربية يفترض أن يؤدي معناه ويغطِّي مفهومه))[2].

ويرى ممدوح خسارة أن الترجمة هي ((إعطاء الكلمة الأجنبية – وهي في الغالب مصطلح علمي– مقابلها العربي الموضوع من قبل، فشرط الترجمة أن تكون الكلمة العربية مما دخل حيِّز اللغة سابقاً؛ فإذا وردت عليَّ كلمة أجنبية لها من المفردات العربية المحفوظة أو المدونة كلمة تؤدي معناها مباشرة ، فعملي هذا هو الترجمة))[3].

ومن شروط الترجمة أن يكون المترجم عارفاً باللغة المصدر، واللغة الهدف، رابطاً المصطلح المترجم بالبنية الثقافية التي ظهر فيها، حريصاً على ملاءمة المصطلح المنقول للغة المنقول إليها؛ ليتقي نفور الناس منه، ويضمن بقاءه بينهم، وحتى تؤتي الترجمة نتائجها كان لزاماً أن يتم إعداد المترجمين العرب إعداداً علميَّاً متكاملاً [4].

ومن تقسيمات الترجمة تقسيمها إلى ترجمة حرفية، وترجمة بالمعنى، فالترجمة الحرفية ((لمصطلح (conference) هي المقارنة والموازنة، ولكن الترجمة بالمعنى

---

(1) لسان العرب، مادة ر . ج . م .

(2) إشكالية المصطلح اللساني في الترجمة، ص50 .

(3) علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، ص24 .

(4) ينظر آليات الوضع المصطلحي في اللغة العربية، فريد أمعضشو
http : // www . atint ernational . org/ forums

هي مؤتمر، والترجمة الحرفية لمصطلح (sumposion) هي مأدبة أو حفلة شراب بعد المأدبة، ولكن الترجمة بالمعنى هي ندوة، كما ذهب مجمع القاهرة ، والترجمة الحرفية لـ(rodiumbomb) هي قنبلة راديوم، لكنها ترجمت بالمعنى إلى مصدر إشعاع راديومي))[1].

وفي تصوُّري أن الترجمة بالمعنى في باب المصطلحات أحكم وأولى؛ إذ يبعد أن يطابق المعنى اللغوي المعنى الاصطلاحي لكلمة ما؛ لخروج المصطلح عن مدلوله اللغوي إلى مدلولٍ آخر قد اتفق عليه[2].

وعلى كل حال فالترجمة آلية بالغة الأهمية من آليات وضع المصطلحات العلمية، وقد اعتمدت عليها المجامع اللغوية العربية، وإن ((نسبة المفردات المترجمة هي الطاغية في علوم كالجغرافية والفلسفة، فمن أصل 268 مصطلحا جغرافياً أقرَّها مجمع القاهرة، نجد151 مصطلحاً مترجماً، لكن هذه النسبة تتضاءل كلما كانت المصطلحات تنتمي إلى علم عصري، ففي مصطلحات الإلكترونيَّات– مثلا– تنخفض هذه النسبة إلى87 مصطلحاً من أصل270 مصطلحاً تضمها المجموعة مثل: دائرة – عدد– سعة))[3].

ومع ما للترجمة العربية من دور في وضع المصطلحات، إلا أنها تفتقر إلى التنظيم والاستقرار والثبات، في ظل الفوضى والعشوائية والانفلات، وفي الوقت الذي يشهد فيه العالم انفجاراً معرفيَّاً، وتطوَّراً تكنولوجيَّاً، نجد أن أهمية الترجمة العلمية تزداد أكثر من أي وقت مضى[4]، وتحتاج إلى جهود جماعية تنير طريقها، وتسدِّد خطاها .

---

[1] علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات ص 40، 41 .

[2] ينظر: المصدر السابق، ص41 .

[3] علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية 25 .

[4] ينظر: إشكالية المصطلح اللساني في الترجمة، ص53 .

المطلب الثاني :- التوليد

التوليد مصدر ولَّد، أي: أنتج أو حصَّل شيئاً من شيء، جاء في اللسان:((ويقال ولَّد الرجل غنمه توليداً، كما يقال: نتَّج إبله... وتوَّلد الشيء من الشيء))[1].

والتوليد في مجال اللغة يعني ((تحصل كلمة من كلمة أخرى أسبق منها وضعاً))[2]، وقد يكون التوليد من أكثر من كلمة أو كلمتين، كما سيأتي في النحت. ومن أشهر وسائل التوليد ما يلي:

أوَّلاً :- الاشتقاق :

هو – لغةً – الأخذ من الشيء ((واشتقاق الشيء بنيانه من المرتجل، واشتقاق الكلام: الأخذ فيه يميناً وشمالاً، واشتقاق الحرف من الحرف: أخذه منه))[3].

أما في الاصطلاح فأعطي تعريفات عديدة، منها ((اقتطاع فرع من أصل، يدور في تصاريفه- حروف ذلك- الأصل، ورد كلمة إلى أخرى لتناسبهما في اللفظ والمعنى، ونزع لفظ من آخر بشرط مناسبتهما معنى وتركيباً ومغايرتهما في الصيغة))[4].

والاشتقاق قد يكون صغيراً، وهو ((نزع لفظ من آخر آصل منه، بشرط اشتراكهما في المعنى والأحرف الأصول وترتيبها، كاشتقاقك اسم الفاعل ضارب، واسم المفعول مضروب، والفعل تضارب، وغيرها من المصدر الضرب على رأي البصريين، أو من الفعل ضرب على رأي الكوفيين، وهذا النوع من الاشتقاق أكثر أنواع الاشتقاق

---

(1) لسان العرب، مادة و . ل . د .

(2) علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، ص68 .

(3) لسان العرب، مادة ش . ق . ق .

(4) فقه اللغة العربية وخصائصها، إميل يعقوب، ط1، دار العلم للملايين، 1982م، ص186، 187.

ورواداً في العربية، وأكثرها أهمية، وعليه تجري كلمة اشتقاق إذا أطلقت دون تقييد))[1].

وقد يكون الاشتقاق كبيراً، وأول من اهتم به ابن جني (ت392هـ) وسمَّاه الاشتقاق الأكبر، قال في تعريفه: ((وأما الاشتقاق الأكبر فهو أن تأخذ أصلاً من الأصول الثلاثية، فتعقد عليه وعلى تقاليبه الستة معنى واحداً تجتمع التراكيب الستة، وما يتصرف من كل واحد منها عليها))[2]، ومما مثَّل به لذلك معنى القوة والاجتماع، المنعقد من تقاليب (ق س و)، (ق و س)، (و ق س)..... إلخ[3].

وقد يكون الاشتقاق أكبر، أو ما يسمى إبدالاً، وهو ((جعل حرف بدل حرف آخر في الكلمة الواحدة، وفي موضعه منها))[4]، قال ابن فارس (ت395هـ): ((ومن سنن العرب إبدال الحروف، وإقامة بعضها مقام بعض، ويقولون: مدحه ومدهه، وفرس رفل ورفن، وهو كثير مشهور قد ألَّف فيه العلماء))[5] .

ويُعدُّ الاشتقاق من أكثر الطرائق التي استخدمت في توليد المصطلحات، إذ العربية لغة اشتقاقية، الأمر الذي أسهم في نموها وتطورها، وإثرائها بمصطلحات هي في حاجة ملحَّة إليها .

وقد اُشتُق–حديثاً– كثيراً من المصطلحات، في مختلف المجالات والتخصصات، منها: بستنة من البستان، والنِّحالة من النحل[6]، واشتق المصدر أستلة من أسيتيل،

---

(1) فقه اللغة العربية وخصائصها، ص 188 .

(2) الخصائص، ابن جني، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب136/2 .

(3) ينظر: السابق بجزئه ، ص138 .

(4) الاشتقاق، عبد الله أمين، ص331، نقلاً عن علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، ص148 .

(5) الصاحبي ص 154 .

(6) ينظر: إشكالية المصطلح اللساني في الترجمة ص33 .

وبسترة من باستور، وأجاز مجمع القاهرة مَتْوَتة، ومَخْوَخة، لأرض يكثر فيها التوت والخوخ [1].

ثانياً :- النحت

هو- لغةً- النشر والقشر والقطع والبري[2]، واصطلاحاً ((انتزاع كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر؛ لتدل على معنى ما انتزعت منه، كالبسملة من باسم الله، وحمدل من الحمد لله))[3].

وقد يكون النحت نسبياً، مثل: عبشمي، مرقسي، نسبة إلى عبد شمس، وامرئ القيس، وقد يكون فعليا، مثل : بسمل، قال باسم الله، حوقل، قال لا حول ولا قوة إلا بالله، وقد يكون اسمياً، مثل: جلمود، من جلد وجمد، وقد يكون وصفياً، مثل: ضبطر، للرجل الشديد، من ضبط وضبر[4].

ومن المصطلحات التي استخدم النحت- حديثاً- في توليدها: برمائي، من بر وماء، ومكزماني، من مكان وزمان، ودرعمي، نسبة إلى دار العلوم، وأنفمي، للصوت الخارج من الأنف والفم معاً، وقبتاريخ، من قبل وتاريخ[5].

ومن المنحوتات الواردة في معجم الطعامة (فرنسي- عربي) المنجز من معهد الدراسات والأبحاث للتعريب: فذاء، من فطور وغذاء، وغوداء، من غابة وسوداء، وحسكمة، من حساء وسمك، وسخرودة، من سخونة وبرودة[6].

---

(1) ينظر: علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية ص 116، 139 .

(2) ينظر: لسان العرب، مادة ن . ح . ت .

(3) فقه اللغة وخصائصها ص209 .

(4) ينظر: السابق 210، 211 .

(5) ينظر: السابق ص212، 213 .

(6) ينظر: المصطلح العربي، البنية والتمثيل، خالد الأشهب، ط1، عالم الكتب الحديث،

ويبدو لي أن النحت مركب صعب، لا يُسلِم القياد لكل أحد؛ لأن ثمة مصطلحات منحوتة جاءت غامضة غريبة، صعبةً في النطق، يمجُّها سليمُ الذوق، ولعل هذا ما جعل مجمع القاهرة للغة العربية لا يجيز النحت إلا عند الضرورة العلمية[1].

ثالثاً :- المجاز :

هو- لغةً- من جزت الطريق والموضع جوزاً وجوازاً ومجازاً، أي: سرت فيه وسلكته[2]، ويصحُّ أن يكون المجاز اسم مكان على مَفْعَل، بمعنى المسار أو المسلك أو الممر[3].

واصطلاحاً- عند القائل به- هو ((أن يستعمل اللفظ في غير ما وضع له مع قرينة تمنع من إرادة المعنى الأصلي نحو: رأيت أسداً يقاوم العدو، فالمقصود بالأسد هو الرجل الشجاع، وليس الأسد الحقيقي))[4]، قال عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ) : ((وأن كل لفظ نُقل عن موضوعه فهو مجاز))[5].

ويُعَدُّ المجاز من أنواع التوليد بالتغيير الدلالي، لا بالتغيير الصوري الشكلي ((أي: بأن ينتقل بوحدة معجمية ما من دلالتها الأصلية، التي وضعت لها في أصل استعمالها، إلى دلالة جديدة، إما بتوسيع الدلالة الأصلية توسيعاً مؤدياً إلى التعمـيم، وإما

=2011م، ص 109 .

(1) ينظر: المصطلح العربي، البنية والتمثيل ص108 ، فقه اللغة العربية وخصائصها، ص213.

(2) ينظر: لسان العرب، مادة ج . و . ز .

(3) ينظر: علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات ص218 .

(4) إشكالية المصطلح اللساني في الترجمة ص330 .

(5) دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تح محمود شاكر، ط3، مطبعة المدني، القاهرة، 1992م، ص166 .

بتضييقها تضييقاً مؤدياً إلى التخصيص))[1].

ومن المصطلحات الحديثة التي كان للمجاز دور في توليدها: القهوة، للمكان الذي تشرب فيه[2]، والسيارة للمركبة، وهي في الأصل القافلة، والطيَّارة، أي: المركبة الطائرة، وهي في الأصل الفرس الشديد، ولعل منه ما جاء في اللسان ((وفرس مُطار: حديد الفؤاد ماضٍ... واستُطير الفرس، فهو مستطار، إذا أسرع الجري))[3]، وغيرها من المصطلحات الأخرى، كالقطار والقاطرة، والشاحنة، والمدرعة، والغواصة، والباخرة[4].

المطلب الثالث :- الاقتراض

تلتقي اللغات بالتقاء أهلها سلماً وحرباً، تجاوراً واتصالاً أو احتلالاً، في ميدان العلم والثقافة، أو في ميدان الاقتصاد والتجارة[5]، ولذا كان التقارض بين اللغات ظاهرةً عامةً فيها، أُقيمت أدلة لا تُحصى عليها[6].

((وقد بحث لغويون غربيون في الكلمات التي دخلت لغاتهم من العربية أو الفارسية أو التركية، وألَّفوا فيها مصنفات نحو كتاب ملاحظات على الكلمات الفرنسية المشتقة من العربية لهنري لا مانس، وملحق معجم اللغة الفرنسية لمارسيل دوفيك، ومعجم دوزي في الكلمات الإسبانية والبرتغالية المشتقة من اللغة العربية، والألفاظ السامية الدخيلة في اليونانية لهنريش ليفي))[7].

---

(1) صناعة المصطلح الصوتي في اللسان العربي الحديث، هشام الخالدي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت2012 م، ص133، 134 .

(2) ينظر: علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية ص229 .

(3) لسان العرب، مادة ط . ي . ر .

(4) ينظر: إشكالية المصطلح اللساني في الترجمة ص31 .

(5) ينظر: السابق ص36 .

(6) ينظر: علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية ص237 .

(7) السابق ص237 ، 238 .

ولم تكن العربية شاذَّةً عن ذلك، فقد أخذ أهلها عن الفارسية ألفاظاً مثل: ((السندس، والنرجس، والإبريق، والديباج، وعن الهندية أخذوا ألفاظاً مثل: القرنفل، والفلفل والكافور، والشطرنج، ومن اليونانية أخذوا القسطاس، والقنطار، والفردوس، والترياق، ومن السريانية أخذوا المسيح، والكنيسة، والكهنوت، والناقوس))[1].

هذا وقد ((تندمج المفردات المقترضة في اللغة العربية خاضعةً لمعاييرها الصوتية والصرفية، فنسمِّيها المُعَرَّب، وقد تشذُّ عن تلك المعايير فنسمِّيها الدخيل))[2]، ومن هنا كان الاقتراض نوعان هما كالتالي:

أوَّلاً :- التعريب اللفظي بأن تستخدم الكلمة الأجنبية بعد تهذيبها وتطويعها لقوانين الأصوات العربية[3]، ومن هنا كان أفضل تعريف وأدقّه عن المعرَّب في تصوُّري ((هو اللفظ الأجنبي، الذي غيَّره العرب بالنقص أو الزيادة أو القلب))[4]. فأيُّ لفظٍ أجنبيٍّ مقترضٍ هُذِّب خاضعاً للتغيير كان معرَّباً، وإن لم يكن كذلك عُدَّ دخيلاً .

ثانياً :- التدخيل :

((وهو أن تستعمل الكلمة الأجنبية بعُجَرِها وبُجَرِها ؛ لدواعي السرعة أو العجز التعريبي ، فتبقى دخيلة))[5]. ومما ذُكر في ذلك : بَسْفَارَدَابح لثمر العضاه، وأَنْدَراوَرْدْ لنوع من الثياب، والِكِتْرُموتوغرافيا، لمعنى التفريق اللوني، وهيماتوكْسيلين، لمادة متبلورة[6].

---

(1) إشكالية المصطلح اللساني في الترجمة ص36 .

(2) علم المصطلح، وطرائق وضع المصطلحات في العربية ص238 .

(3) ينظر: السابق ص 20 .

(4) فقه اللغة العربية وخصائصها ص215 .

(5) علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية ص20 .

(6) ينظر: السابق ص336 .

ولعل من الكلمات المقترضة التي لم يدخلها التعريب فبقيت على حالها: كمبيوتر، راديو، تلفزيون، موبايل، انترنت، سي دي، تلفون، فيروس، فيدرالية، ديمقراطية، وغيرها.

وعلى الرغم من كون الاقتراض ظاهرةً لغويةً عامةً، لا تكاد تستغني عنها لغة أمة، فإن مخاطرَ تنتج عن هذه الظاهرة في العربية إن خرجت عن ضوابطها واتسمت بالفوضى والعشوائية؛ ولذا كان تضافر جهود المجامع اللغوية في وضع القيود لها أمراً بالغَ الأهمية .

المبحث الثالث :- جهود المجامع اللغوية العربية في وضع المصطلحات

المطلب الأول :- مجمعا دمشق والقاهرة

أوَّلاً :- المجمع العلمي العربي بدمشق

أوَّل مجمع قام في الأقطار العربية تأسس عام 1919م، حالاًّ محلَّ (شعبة الترجمة والتأليف) التي أسستها الحكومة العسكرية بعد الحرب العالمية الأولى، وانقضاء الحكومة العثمانية عام 1918م ؛ لتعريب الإدارة والتعليم في سوريا، والمراد من صفة العلمي في اسم المجمع علوم اللغة العربية، وقد اختار المجمع في أثناء مسيرته تغيير اسمه إلى (مجمع اللغة العربية) [1].

تمثلت الجهود التي قام بها مجمع دمشق اللغوي، وإنجازاته في العمل المصطلحي ((فيما أنجزه من تعريب العلوم بالتعاون مع الجامعات السورية، وتضمن هذا الصنيع توفير المصطلحات التي قامت بحمل مفاهيم العلوم المختلفة، وإخضاعها للاستعمال اليومي منذ اليوم الأول لولادتها، مما يتيح للمختصين الحكم عليها، والمضي باستعمالها، أو رفضها واستبدال غيرها بها، أما المصطلحات اللغوية فلم يلحظ لها لمجمع دمشق بشأنها جهود تذكر))[2].

---

[1] ينظر: علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية ص247 .

[2] من قضايا المصطلح اللغوي العربي، الكتاب الأول ص165 .

كان المجمع ينجز في كل جلسة عدداً مما تتطلبه مصالح الحكومة من أوضاع وتراكيب، حتى طبع سنة 1919 م لأجل ذلك رسالة لغوية في الرتب والألقاب، ذاكراً ما يقابلها من العربي الفصيح، بانياً إياها على الرتب والألقاب في مصر لأحمد تيمور، مشيراً إلى ما كان يكلِّفه وضع المصطلحات من مراجعات في الكتب القديمة وما فيها من مداولات[1].

وللمجمع مجلة كان لها دور في وضع المصطلح العلمي، إذ تنشر فيها لأعضاء المجمع البحوث اللغوية والأدبية، تناولت مواضيع اللغة والمصطلحات العلمية، كما فعل أمين المعلوف في أسماء النجوم، وجميل الخاني في علم الطبيعة، وداود الشلبي في الجواهر، ومرشد خاطر وحسني سبح في الطب، وصلاح الدين الكواكبي في الكيمياء، ومصطفى الشهابي في علوم الزراعة، والمواليد الثلاثة ومصطلحاتها[2].

ثانياً :- مجمع اللغة العربية بالقاهرة :

في عام 1932م أقيم (مجمع اللغة العربية الملكي) الذي صار اسمه سنة 1938م (مجمع فؤاد الأول للغة العربية) ثم صار اسمه (مجمع اللغة العربية) ابتداءً من سنة 1953 م[3].

كان لهذا المجمع جهوده الظاهرة في مجال المصطلحات، وقد يكون متأثراً في ذلك ببعض المحاولات والدعوات، التي كان في بدايات النهضة ظهورها، وفي جهود

---

(1) ينظر: الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، محمد علي الزركان، منشورات اتحاد الكتاب العرب 2008 م، ص117، نقلا عن إشكالية المصطلح اللساني في الدراسات الحديثة، رسالة ماجستير، إعداد بودرهم مريم، جامعة محمد خيضر، بسكرة 2012م، 2013م، ص73.

(2) ينظر: المصدر السابق، ص124، نقلا عن المصدر السابق أيضاً، ص73 .

(3) ينظر: علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية ص248 .

بعض المستشرقين من مثل نللينو و هنري فليش وغيرهما، وقد أقر المجمع اللغوي، عدداً من المبادئ في اختيار المصطلح العلمي، أبرزها [1]:

1-الالتزام بما أقره مجلس المجمع ومؤتمره من منهج، أو أسلوب لوضع المصطلحات العلمية وتعاريفها .

2-الحفاظ على التراث العربي، وخاصة ما استقر منه من مصطلحات علمية عربية، صالحة للاستعمال الحديث .

3-مسايرة النهج العلمي العالمي في اختيار المصطلحات العلمية، ومراعاة التقريب بين المصطلحات العربية والعالمية؛ لتسهيل المقابلة بينهما للمشتغلين بالعلم والدارسين.

ولم يكتفِ المجمع بذكر المبادئ والتوصيات التي ينبغي اتباعها في وضع المصطلحات، بل لعب دوراً بارزاً في اختيارها وإقرارها، وكانت له جهود في توليد المصطلحات العلمية، والحضارية والتقنية، فنشر في هذا المجال(معجم ألفاظ الحضارة)، وكثيراً من معاجم المصطلحات العلمية والتقنية[2]، كما اتخذ المجمع لنفسه مجلة علمية، تضمنت أربعة فصول رئيسية، كان أولها من نصيب ما يقره من مصطلحات متنوعة[3].

وطبَّق مجمع القاهرة عند اختياره للمصطلحات المبادئ الآتية[4]:

1- يفضل اللفظ العربي على المعرب إلا إذا اشتهر المعرب .

2- ينطق بالاسم المعرب على الصورة التي نطقت بها العرب .

3- تفضل الاصطلاحات العربية القديمة على الجديدة، إلا إذا شاعت هذه المصطلحات الجديدة، واستساغها الذوق، وكان لها معنى صحيح .

---

(1) ينظر: من قضايا المصطلح اللغوي العربي، الكتاب الأول ص165، 166 .

(2) ينظر: علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية ص 248 .

(3) ينظر: السابق ص249 .

(4) ينظر: من قضايا المصطلح اللغوي العربي، الكتاب الأول ص167 ، 168 .

4- تفضل الكلمة الواحدة على الكلمتين فأكثر عند وضع اصطلاح جديد .

وفي عام 1980 م أقر المجمع في الترجمة والتعريب نهجاً علميًّاً للمصطلحات الغربية ، وكان مما جاء فيه[1]:

1- وضع المقابل الإنجليزي أو الفرنسي بإزاء المصطلح العربي، مع الاستضاءة بالأصل اللاتيني أو الإغريقي إن وجد، ومع مراعاة أن يتفق المصطلح العربي مع المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي، دون تقييد بالدلالة اللفظية .

2- إيثار الألفاظ غير الشائعة لأداء المصطلحات العلمية .

3- التعريب عند الحاجة الملحَّة، إذا كان المصطلح يعود إلى أصل يوناني أو لاتيني أو شاع استعماله دوليًّاً، أو كان منسوباً إلى علم عرف به بين العلماء.

4- عَدُّ المصطلح المعرب عربيًّاً، وإخضاعه لقواعد اللغة في الاشتقاق وغيره.

5- يكتب اسم العلم الأجنبي، وكذلك المصطلح المعرب بالصورة التي ينطقان بها في لغتهما .

وقد اتخذ المجمع منذ إنشائه فكرة توحيد المصطلحات شعاراً ، كما راعى في أعضائه العاملين أن يضمَّ إليهم علماء لغويين من مختلف الأقطار العربية، كما لم يتردد في إرسال ما يقرُّ من مصطلحات إلى الهيئات الداخلية والخارجية، ويرحِّب بما تبديه عليها من ملاحظات نقديَّة[2].

المطلب الثاني :- مجامع لغوية أخرى

أوَّلا :- المجمع العراقي

تأسس في بغداد سنة 1947م، متطوِّراً عن (لجنة التأليف والترجمة والنشر) في

---

[1] ينظر: مجمع اللغة في خمسين عاماً، شوقي ضيف، ط1، جمهورية مصر العربية 1984م، ص133، 134، نقلاً عن إشكالية المصطلح اللساني في الدراسات العربية الحديثة ص75.

[2] ينظر: إشكالية المصطلح اللساني في الدراسات العربية الحديثة ص75، 76 .

وزارة المعارف العراقية[1].

يقول جواد علي:((من أعمال المجمع الأصلية بذله الرعاية للمصطلحات والعناية بها، وتوجيه مجهوده ونشاطه إلى توسيع أفقها وتثبيتها، ونشرها بالنقل والتعريب والاشتقاق، فحاجة الناس إلى المصطلحات اليوم شديدة، وطلابها كثير، ومن حق المجمع على المتخصصين والباحثين، وأصحاب العلم باللغات مطالبته إياهم بوجوب مساعدته في هذا الباب، وشدِّ أزره، وذلك بتقديم ما عندهم من علم ورأي وتوجيه ونقد؛ ليؤدي الرسالة العلمية على أكمل وجه وأحسن حال))[2]. وللمجمع قواعد عامة في وضع المصطلحات هي[3]:

1- تفضيل المصطلح العربي على المعرَّب، وعدم اللجوء إلى تعريب المصطلح إلا إذا تعذر وجود مصطلح عربي .

2 - أن يستفاد من الألفاظ العربية القديم المماتة لوضع المصطلحات، شرط ألا يكون المصطلح من الألفاظ المتداولة المعروفة؛ حتى لا يقع اللبس بين المعنى اللغوي ودلالته الاصطلاحية .

3 - إدراج مصطلح واحد فقط في مقابل كل مصطلح أجنبي ذي مفهوم واحد .

4 - تجنُّب استعمال اللفظ العربي الواحد لأكثر من دلالة اصطلاحية واحدة.

5 - تجنُّب النحت؛ لأنه ليس من طبيعة العربية، ولا يوحي بدلالته للسامع، كما أنه لا يخضع لقواعد ثابتة؛ ولذا كانت مسموعاته في العربية نادرة.

---

(1) ينظر: علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية ص250 .

(2) المجمع والمصطلحات، جواد علي، مجلة المجمع العراقي311/2، نقلاً عن من قضايا المصطلح اللغوي العربي، الكتاب الأول ص169 .

(3) ينظر: الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث ص179، نقلا عن إشكالية المصطلح اللساني في الدراسات العربية الحديثة ص77 .

وأقرَّ مجمع بغداد كثيراً من المصطلحات في العلوم المختلفة، وأصدر سنة 1950م مجلَّته التي تضمنت أعداداً منها، كما نشر معاجم مصطلحات أقرَّها، في علوم الفضاء، والسكك الحديدية، وعلم التربة، وألفاظ الحضارة، وغيرها[1]، وحرص المجمع على ألا ينفرد برأي، أو يصدر قراراً إلا بعد وقوفه على الآراء المختلفة حول كل مصطلح؛ حتى تكون مصطلحاته من أسباب جمع الكلمة، والتوحيد بين الأقطار العربية[2].

ثانياً :- مجمع اللغة العربية الأردني

تأسس عام 1976م، متحوّلاً عن (لجنة التعريب والترجمة والنشر)، ولا يختلف في أهدافه عن المجامع التي سبقته، إذ سار على دربها، واستفاد من تجربتها[3].

أصدر العدد الأول من مجلته سنة1978م، وشكَّل لجاناً علمية للأصول والتعريب والمصطلحات، والترجمة والتراث، ومن أهم مشاريعه تعريب العلوم في الجامعات، وتعريب المصطلحات، ومن المصطلحات التي أقرَّها وأصدرها، مصطلحات الزراعة، وسلاح اللاسلكي والنقل والتموين، والإرصاد الجوي، والمواصفات والتقييس[4].

وتمثلت منهجيَّة المجمع الأردني في وضع المصطلح العلمي، فيما يلي[5]:

1- أن يكون المقابل العربي معبراً تعبيراً دقيقاً على المصطلح الأجنبي .

2- أن يكون المقابل العربي معبراً عن الوظيفة التي يدل عليها المصطلح الأجنبي.

---

(1) ينظر: من قضايا المصطلح اللغوي العربي، الكتاب الأول، ص169، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية ص250 .

(2) ينظر: إشكالية المصطلح اللساني في الدراسات العربية الحديثة 78 .

(3) ينظر: علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية ص251 .

(4) ينظر: إشكالية المصطلح اللساني في الدراسات العربية الحديثة ص78، 79 .

(5) ينظر: الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث ص198، نقلا عن السابق ص 79.

3- أن يكون المقابل العربي للمصطلح الأجنبي عربيًّاً تراثيًّاً، كلما كان ذلك ممكنا .

4- أن يكون المقابل العربي للمصطلح الأجنبي هو المصطلح الأجنبي مع تحوير يجعل له جرساً عربيًّاً .

5- أن يكون المقابل العربي للمصطلح الأجنبي هو نفسه، إذا كان من الشيوع والذيوع.

ثالثاً :- مجامع اللغة العربية (السوداني، والجزائري، والفلسطيني، والليبي)[1]:

إلى جانب المجامع اللغوية السابقة في الحفاظ على اللغة العربية، وإمدادها بالمصطلحات العلمية، وقف مجمع اللغة العربية بالسودان الذي تأسس سنة1990م، وكانت أهدافه مماثلة لأهداف بقية المجامع، وله مجلَّة نصف سنوية، صدر أول أعدادها سنة 1994م .

وفي سنة1992م أقيم المجمع الجزائري للغة العربية، وكانت أهدافه- أيضاً- مماثلةً لأهداف بقية المجامع اللغوية، وأصدر المجمع مجلَّةً نصف سنوية، عددها الأول صدر في سنة 2005م .

وقام مجمع اللغة الفلسطيني سنة1994م، مماثلاً في أهدافه المجامع الأخرى، وكان من بينها المحافظة على اللغة العربية بصورة عامة، وفي فلسطين بصورة خاصة، وأصدر مجلَّةً حوليَّة، صدر عددها الأول سنة2001م، كما أصدر(معجم ألفاظ الانتفاضة) .

وأقيم مجمع اللغة الليبي سنة 1994م ، محتذياً حذوَ المجامع السابقة، وكان من أهدافه الرئيسة المحافظة على سلامة العربية وتطويرها، ودراسة المصطلحات العلمية والفنية والأدبية والسعي إلى توحيدها، وللمجمع مجلَّة حوليَّة، صدر عددها الأول سنة 2003 م .

[1] ينظر: المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية ص253 ، 254 ، 255 .

المطلب الثالث :- اتحاد المجامع العربية ومكتب تنسيق التعريب

إن اتحاد المجامع والتقاء أعضائها له دور بارز في وضع المصطلحات وتوحيدها، بل تكون النتائج أدقَّ وأكمل ، وأبعد عن الفوضى والاضطراب والخلل.

أوَّلاً :- اتحاد المجامع العربية :

في دمشق سنة1956م نظَّمت جامعة الدول العربية مؤتمراً للمجامع العربية اللغوية؛ وذلك من أجل تنسيق عملها، وتنظيم الاتصال فيما بينها، غير أن هذا الاتحاد المنشود لم يتحقق له وجود إلا في عام1971م، وكانت نواته الأولى المجامع الثلاثة القائمة (مجمع دمشق ، ومجمع القاهرة ، والمجمع العراقي) ثم انضم إليه فيما بعد المجمع الأردني، وكذا مجمع طرابلس، والمجمع الجزائري[1].

وكانت في مقدمة اختصاصاته تنظيم وسائل الاتصال بين المجامع وتنسيق جهودها، ودراسة المصطلحات منها واقتراح توحيدها، وعقد اتحاد المجامع ندوات في عواصم عربية، كندوة دمشق1972م حول المصطلحات القانونية، وندوة بغداد1973م حول المصطلحات النفطية[2] .

ثانياً :- مكتب تنسيق التعريب

((نتيجة للتطور الهائل للعلوم فقد أناطت جامعة الدول العربية عام1969م مهمة تنسيق المصطلحات في الوطن العربي بمكتب تنسيق التعريب بالرباط، الذي انبثق عن مؤتمر التعريب الأول في الرباط عام1961م، وتبنته الجامعة العربية عام1965م، فشجع الأبحاث اللغوية والمعجمية، والدراسات المتعلقة بمشكلات المصطلحات العلمية والتقنية باللغة العربية، ونشر عدداً غفيراً منها بمجلته الحولية (اللسان العربي)، كما

---

[1] ينظر: علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية ص256 .

[2] ينظر: السابق وكذلك الصفحة .

نظَّم المكتب ندوات ومؤتمرات للتعريب حسب خطة هادفة؛ لاستكمال المصطلحات العربية في العلوم وتوحيدها))[1].

ونظَّم المكتب مؤتمرات وندوات في سبيل حلِّ مشكلات المصطلحات من بينها (ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات) التي انعقدت في تونس سنة1986م، والندوة الدولية الثانية (التقييس والتوحيد المصطلحيَّان في النظرية والتطبيق) التي انعقدت– أيضاً– في تونس سنة1989م، وكذلك (ندوة تطوير منهجية وضع المصطلح العربي، وبحث سبل نشر المصطلح وإشاعته) التي انعقدت في المجمع اللغوي الأردني سنة1993م، و(ندوة إقرار منهجية موحدة لوضع المصطلح العلمي العربي، وتوحيده وإشاعته) التي انعقدت في مجمع اللغة العربية بدمشق سنة 1999 م[2].

وهكذا كرَّس المكتب جهوده لحلِّ مشكلة المصطلحات العلمية، والعمل على توحيدها، وإقرار المبادئ في اختيارها ووضعها، وقد نظَّم عام1981م(ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة) فأقرَّت المبادئ الأساسية في اختيار ووضع المصطلحات العلمية، وقد سبق عرض هذه المبادئ وسردها، بما يغني عن إعادتها[3].

الخاتمة

أما وقد وصل البحث إلى نهايته فهذا أوانُ ذكرِ زُبدته:

1- المصطلح– اصطلاحاً– اتفاق أصحاب تخصُّص ما على استخدامه ؛ للتعبير عن مفهوم محدد .

2- أظهر البحث ردَّاً علميَّاً موثَّقاً على من أنكر استخدام كلمة (مصطلح) عند

---

(1) من قضايا المصطلح اللغوي العربي، الكتاب الأول ص171 .

(2) ينظر: السابق ص176 .

(3) ص 8 وما بعدها من هذا البحث .

المتقدمين، أو أنها تخالف اللغة وقواعد النحو السليم .

3- لعل من أقدم الذين تعاملوا مع المصطلح في التراث العربي حنين بن إسحاق، ثم تتابع في ذلك القوم، على نحو ما نرى عند الرَّازي، والخوارزمي، والتهانوي.

4- لم توضع المصطلحات عبثاً، بل لها فضلها وأهميَّتها، فهي مفاتيح العلوم، ولا ولوجَ للعلوم بدون مفاتيحها، وإن من أفضل المبادئ لوضع المصطلح العلمي ما تمخَّض عن ندوة أقامها مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي عام1981م.

5- أظهر البحث أن لوضع المصطلحات طرائقَ هامَّة، من بينها ثلاثةٌ بصورة عامَّة، هي (الترجمة، والتوليد، والاقتراض)

6- أمام الزَّخم الهائل من المفاهيم في مختلف المجالات، التي تتطلَّب وضعاً يواكبها من المصطلحات نشطت لذلك مجامع عربية ومكاتب ومؤسسات، تعمل ما في وسعها، لتوفير المصطلحات وتوحيدها .

7- يعدُّ المجمع العلمي بدمشق أوَّلَ مجمع لغوي عربي، كانت له جهوده وإنجازاته في وضع المصطلحات، مستفيداً من طرائق وضعها، موفِّراً كثيراً منها، وكان لمجلَّته دور بارزٌ فيها .

8- لقد تلا مجمع دمشق العلمي، مجمع القاهرة اللغوي، فكان له نصيب في العمل المصطلحي، باذلاً ما استطاع من مجهود، واضعاً لاختيار المصلح وتعريبه المبادئ والقيود، مطبِّقاً عمليَّاً مبادئه وتوصياته، على مصطلحات ذكرها في معاجمه ومجلَّته .

9- خلف مجمعي دمشق والقاهرة مجامع أخرى، سارت على أثرهما، ناشدةً أهدافهما، كالمجمع العراقي، والمجمع الأردني، والمجمع السوداني، والمجمع الليبي .

10- إن اتحاد المجامع العربية، ومكتب تنسيق التعريب، كان لهما دور بارز وجهدٌ بالغٌ في وضع المصطلحات وتوحيدها، بل- غالباً- ما تكون نتائجهما أكمل وأجل، وأبعد عن الفوضى والاضطراب والزلل، وما الندوة التي أقامها مكتب تنسيق التعريب سنة1981م إلا دليلٌ ساطعٌ على دقة العمل التعاوني الشمولي، في مبادئ الوضع المصطلحي .

المصادر والمراجع

1- إشكالية المصطلح اللساني في الترجمة، رسالة ماجستير، إعداد الطالبة كبير زهير، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان الجزائر2013، 2014م .
2- إشكالية المصطلح اللساني في الدراسات العربية الحديثة، رسالة ماجستير، إعداد بودرهم مريم، جامعة محمد خيضر، بسكرة 2012، 2013م .
3- البيان والتبيين، الجاحظ، دار الكتب العلمية، بيروت .
4- التعريفات، علي الجرجاني، تح محمد باسل عيون السود، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت 2003م.
5- الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، محمد علي الزركان، منشورات اتحاد الكتاب العرب2008م.
6- الخصائص، ابن جني، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
7- دراسة في النحو الكوفي، المختار أحمد ديره، ط1، دار قتيبة، بيروت1991م.
8- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تح محمود شاكر، ط3، مطبعة المدني، القاهرة1992م.
9- الصاحبي، ابن فارس، ط1، نشر محمد علي بيضون1997م.
10- صناعة المصطلح الصوتي في اللسان العربي الحديث، هشام خالدي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت2012م.
11- علم المصطلح، أسسه النظرية، وتطبيقاته العملية، علي القاسمي، ط1، مكتبة لبنان ناشرون 2008 م.
12- علم المصطلح وطرائق المصطلحات في العربية، ممدوح خسارة، ط1، دار الفكر دمشق2008م.
13- فقه اللغة العربية وخصائصها، إميل يعقوب، ط1، دار العلم للملايين1982م.

14- الكليات، أبو البقاء الكفوي، تح عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة بيروت .
15- لسان العرب، ابن منظور، تح عبد الله علي الكبير وآخرين، دار المعارف .
16- مجمع اللغة العربية في خمسين عاماً، شوقي ضيف، ط1، جمهورية مصر العربية 1984م.
17- المصطلح العربي البنية والتمثيل، خالد الأشهب، ط1، عالم الكتب الحديث2011م
18- مصطلحات علم القراءات في ضوء علم المصطلح الحديث، حمدي صلاح الهدهد، ط1، دار البصائر، القاهرة 2008م.
19- مصطلح منهج المتقدمين والمتأخرين مناقشات وردود، محمد عمر بازمول، ط1، دار الاستقامة، القاهرة 2010م.
20- المصطلحات النحوية في التراث النحوي في ضوء علم الاصطلاح الحديث، إيناس الحديدي، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية 2006م.
21- من قضايا المصطلح اللغوي العربي، مصطفى طاهر الحيادرة، ط1، عالم الكتب الحديث الأردن2003م.

د / على عياد الكبير
كلية الآداب/ جامعة طرابلس

مقدمة:-

إن التقدم الهائل الذي تشهده تقنية المعلومات في مختلف المجالات وبخاصة المجالات الحيوية منها، وبتقدم وازدهار هذه التقنية نتيجة للثورة الرقمية الإلكترونية حيث النمو السريع لتقنيات التخريط، وإعداد الخرائط الجيولوجية، والعلوم الأخرى التي لها علاقة بذلك مثل علوم الأرض، وعلوم الفضاء، والحاسوب وغيرها، فمهمة إعداد الخرائط في هذه المرحلة تمر بتطور كبير نتيجة للتقنيات والأجهزة الحاسوبية المتمثلة بنظم المعلومات الجغرافية التي لها مكانة علمية، والوسيلة التطبيقية للجغرافيا المعاصرة في أسلوب التمثيل المكاني للمعلومات الجغرافية المختلفة، وبتبني العمل بهذه التقنيات ونقلها إلى دولة ليبيا تمكنا– ولله الحمد– من اقتناء هذه التقنية الحديثة وإدخالها لأجل العمل بها في قسم الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية منذ سنة 2008 م بترخيص من شركة ازري الأمريكية، وذلك شعور من سياسة القسم في التطوير ومواكبة التقنيات الحديثة على مستوي العالم التي تخدم الطالب وتطوير مهاراته في تعلم هذه التقنية، والمتمثلة في نظم المعلومات الجغرافية، وحاجة المؤسسات وسوق العمل لهذه التقنية في إحداث نقلة جادة لتغيير النظام الكلاسيكي الموجود بكافة المؤسسات العاملة بليبيا؛ لذلك عليه تم إنشاء وحدة نظم المعلومات الجغرافية بالقسم وبدء العمل بها من خلال الكوادر الذي تم تدريبهم على إحدى البرامج المتخصصة في GIS وذلك مواكب متطلبات سوق العمل .

حيث بدأنا خطوه بخطوه نستغني عن الخارطة الورقية ببدء التفكير في الخارطة الرقمية، وقد دعت الحاجة الماسة إلى توفير معلومات دقيقة عن سطح الأرض لأي دولة داخل حدودها، ومنها دولة ليبيا؛ لأن الحاجة تزداد يوما بعد يوم إلى تحديث معلوماتها لأجل توظيفها في التنمية وخطط التحول، وفى الخرائط الرقمية يمكن أن يتم دمج البيانات بصورة متكاملة بكل سهولة بغض النظر عن المصدر الأصلي لها، سواء من صور الأقمار الصناعية، أو تلك المنتجة باستخدام الماسح الضوئي، أو الناقل الرقمي، وقد يكون المصدر الإدخال اليدوي، وقد أدى التوجه العام نحو الدراسات التطبيقية في العقد الأخير واستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية التي تعتبر من أحدث المجالات الحاسوبية التطبيقية التي تسهم في إعداد الدراسات المكانية بتوفير أساليب إلكترونية لربط معلومات وصفية ومكانية عن سطح الأرض، وقد تمت الاستعانة ببرنامج GIS في تحديث خريطة طرابلس الجيولوجية موضوع البحث، وإنتاج خريطة رقمية متعددة الطبقات، وقاعدة بيانات توضح المعلومات الجيولوجية المتوفرة عن الخريطة والتي يمكن من خلالها إضافة وتحديث البيانات كلما لزم الأمر .

إن أنظمة المعلومات الجغرافية هي حلول تعتمد على تقنيات الحاسب الآلي لتعالج المعلومات المكانية وقواعد البيانات المرتبطة بها، وتعتبر نظم المعلومات الجغرافية من أهم الدعائم التي يعتمد عليها صانعي القرار والمسؤولين بالقطاعين العام والخاص في التخطيط والدراسات المختلفة في شتى المجالات الحيوية، وباستخدام تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية يمكن تحديد وإدخال جميع المعلومات الوصفية الخاصة بالخرائط الجيولوجية، وربط هذه المعلومات بقاعدة البيانات التي تحتوى بدورها على المعلومات الخاصة بكل خريطة جيولوجية وربطها بخرائط أخرى، ويمكن تحويل الخرائط الرقمية إلى خرائط ثلاثية الأبعاد ، وذلك باستخدام أدوات خاصة تتيح تحديد

مناسيب الارتفاعات والمساحات والأحجام [1].

- **مفهوم نظم المعلومات الجغرافية:-**

لم يعد هناك مفهوم ثابت لنظم المعلومات الجغرافية، وذلك لتعدد المجالات التطبيقية التي تعتمد عليها اليوم، ولاختلاف وجهات النظر حول تحديد وتصنيف الأهداف التطبيقية لتلك النظم، كما وأن البعض يعتقد أن سر أهمية نظم المعلومات الجغرافية يكمن في الإمكانيات الإلكترونية للبرامج ومكونات الحاسب الآلي، والبعض الآخر يرى ذلك في البراعة التي تم التوصل إليها في أساليب معالجة البيانات[2].

ولعل أول ما يتبادر إلى الذهن عند تناول هذا التعريف الخاص بنظم المعلومات الجغرافية هو سؤال محدد عن معنى هذا الاسم أو هذا الاصطلاح (GIS): Geographical Information System كأن نقول: ما هو المقصود بنظم المعلومات الجغرافية؟، والإجابة عن هذا السؤال سوف تكون متعددة المفاهيم، وذلك لتعدد التعريفات وتعدد مجالات استخدام هذه النظم على المستوى العالمي، وكذلك اختلاف المجالات التخصصات حيث تتعدي فروع وأقسام العديد من المجالات مثل الجغرافيا، والتخطيط، والمساحة، والموارد الطبيعية، والبيئية، والتطبيقات المختلفة، وكل من هذه المجالات يتناولها بطريقة مختلفة مغايرة لغيره من المجالات الأخرى.

- **تعريف الكبير:-**

يري الكبير أن تعريف نظم المعلومات الجغرافية هو مجموعة من الأجهزة

---

[1] أنور عبد الله سيالة. الاستشعار عن بعد، مجلة المساحة، العدد الثالث، السنة الثانية، سبتمبر 1998م، تصدرها مصلحة المساحة بالجماهيرية العظمى. ص6-16.

[2] Paul Alongley ,et.al., Geographic information systems and Science, John wiley&sons,Ltd, 2001, p.21.

إلكترونية والبرمجيات والقدرات الفنية القادرة على التعامل مع المعطيات والتي يمكن إدخالها وتخزينها ومعالجتها وتحليلها وإخراجها في صورة خرائط رقمية وقواعد بيانات يسهل التعامل معها وإضافة ما هو جديد عليها باستمرار.

- **لمحة تاريخية عن نظم المعلومات الجغرافية(GIS)**

بعد إطلاق أول قمر اصطناعي في أكتوبر1957م وتوفر مرئياته للمتخصصين دخل العالم عصرا جديدا هو عصر دراسة سطح الأرض من الفضاء، وأثبتت تقنية الاستشعار عن بعد الفضائي أنها أداة هامة في تطبيقات كبيرة منها الخرائطية والجيولوجية والزراعية وغيرها، ومكنت مرئيات لاند دسات من تخريط التكوينات الصخرية والمعالم التركيبية في مناطق كثيرة من سطح الأرض بشكل اقتصادي وسريع، وكما مكنت من التعرف على أشكال تضاريس الأرض المختلفة بشكل أثار إعجاب الكثير ممن تتعلق دراساتهم وأعمالهم بسطح الأرض حيث لاحظ النمو السريع في تدفق المعلومات من الفضاء الخارجي في شتى العلوم المختلفة مثل مجالات التخريط والزراعة ودراسة البيئة والجيولوجيا ومقاومة التصحر ومراقبة التلوث والتنقيب عن النفط .... وغيرها من المجالات الأخرى حيث أصبح من الضروري إيجاد نظام معلوماتي قادر على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات، ومن ثم ظهرت الحاجة إلى تجهيز هذه البيانات وإعدادها وتحليلها لإعادة استخدامها عند الحاجة. من هنا نجد أن نظم المعلومات الجغرافية بدأت في كندا عام1964م على يد روجر تومنلسون وأطلق عليه اسم (CGIS) [1] وخلال فترة السبعينيات زاد عدد الشركات المتخصصة في برمجيات

[1] R, Tomilnson , " Presidential Address: Geographic Information Systems and Geographers in the 1990 " ,Canadian Geographer.(33) : pp.34-36.

نظم المعلومات الجغرافية وشهدت فترة الثمانينات زيادة في الميزانية المرصودة للهيئات الحكومية والشركات الخاصة لنظم المعلومات الجغرافية، وكذلك زيادة في عدد المتخصصين وانخفاض في أسعار أجهزة الحاسوب والبرمجيات الخاصة بهذه النظم، وشهدت حقبة التسعينيات تحسن في البرمجيات وإمكانية قيام برنامج واحد للقيام بأعمال كانت في الماضي تحتاج إلى أكثر من برنامج، وبتطور أجهزة الحاسوب خلال الألفية الثالثة بدأ استخدام الوسائط المتعددة وشبكة الإنترنت، وسوف تشهد الفترة القادمة ثورة في استخدام الخرائط المتحركة، وذلك بفضل التحسن الملحوظ في أجهزة الحاسوب المحمول يدويا (Palm pc) ولم يعد من الغريب أن ترى شخصا يحمل حاسوبا صغيرا في يده، أو جيبه، ويتوقع لهذه الأجهزة- بعدما لاقته من نجاح واهتمام- أن تحقق مكانة هامة في تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية، وأنظمة تحديد المواقع العالمية (GPS)، وأن تتفوق على أجهزة جمع البيانات التقليدية، خاصة وأن صناعة الحواسيب تتجه اليوم إلى تقديم المزيد من الوظائف في أجهزة صغيرة يمكن حملها أو وضعها في الجيب .

وتعتبر المساعدات الرقمية الشخصية والحواسيب خيارا مناسبا من حيث التكلفة لنشر التقنيات المتعلقة بالرسوم والخرائط على فريق العمل .

مفهوم الخريطة الرقمية

تحتوي الخريطة الرقمية على رموز للظواهر الجغرافية كما في الخريطة التقليدية لكنها تحتوي على العديد من العناصر الأخرى التي تجعلها أفضل بكثير من الخريطة التقليدية، وأنها قابلة للتحديث كلما دعت الحاجة، وأهم هذه العناصر هي:-

1. كمية المعلومات والبيانات التي يمكن أن تحتويها الخريطة الرقمية أكبر بكثير من الخريطة الورقية، كما أنه يمكن تحديثها كلما دعت الحاجة لذلك .
2. تتميز الخريطة الرقمية بأنها تحتوي على طبقات متعددة يمكن إظهار كل طبقة منها على خريطة مستقلة، أو دمج أكثر من طبقة .

3. إمكانية تغيير حجم الخريطة وإخراجها في أحجام ومقاييس مختلفة في وقت قياسي قصير .

4. إمكانية ربط البيانات الموجودة في قواعد البيانات واستخراج العلاقات المكانية بينها.

5. أهم ما يميز الخرائط الرقمية قابليتها للحذف والإضافة والتعديل لجميع المعلومات سواء كانت مرسومة أو بيانات في الجداول .

مفهوم قواعد البيانات الجغرافية :

تعريف قواعد البيانات كمجموعة مركبة structured collection من البيانات التي يمكن الدخول عليها (accessible) بطريقة منتظمة uniform way مما يجعلها عنصرا هاما في نظم المعلومات الجغرافية حيث يتم تنظيم البيانات باستخدام أنواع مختلفة من نظم إدارة قواعد البيانات DBMS.

هناك نوعين من نظم إدارة قواعد البيانات هما:

1- Hybrid systems يتم فيها تخزين البيانات الهندسية (الأحداثيات) في قاعدة بيانات منفصلة عن قاعدة البيانات الوصفية، وهي النوع الأكثر شيوعا في تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية، ويتم فيها ربط القاعدتين من خلال رقم منفرد (unique Id-number) يربط بين الأشكال الهندسية وبياناتها الوصفية، وبعيدا عن هذا النوع من الربط الداخلي Internal linking فإنه من الممكن ربط هذا الرقم المنفرد مع قواعد بيانات خارجية من خلال الشبكات الدولية.

2- Integrated systems يتم فيها تخزين البيانات الهندسية والوصفية في نفس قاعدة البيانات، ويمكن الربط مع مصادر البيانات الخارجية من خلال وسيط نظم إدارة قواعد البيانات RDBMS interface.

وعادة ما تحتوي قواعد بيانات نظم المعلومات الجغرافية على كميات ضخمة من البيانات (سواء أحداثيات أو وصفية) ومن المهم جدا هيكلة هذه البيانات (والتي إذا لم

يتم هيكلتها بطريقة رشيدة فإن سرعة رد النظام على العمليات المختلفة ستكون طويلة جدا) حيث يتم ذلك من خلال نظم إدارة قواعد البيانات DBMS والتي تساعد أيضا في الرد على الاستفسارات queries من خلال اختيار أنواع معينة من البيانات، أو أجزاء معينة من قاعدة البيانات.

وجميع هذه القواعد عبارة عن هياكل لتجميع البيانات بشكل يتيح استدعاؤها وتعديلها عند الحاجة بكل سهولة وسرعة [1]. لذا تتميز قواعد البيانات الجغرافية وتتفرد عن غيرها من قواعد البيانات بارتباطها الوثيق بالموقع الجغرافي (الأحداثيات الجغرافية) لأي موقع على سطح الكرة الأرضية .

مشكلة البحث

تتمحور مشكلة البحث حول نقص الخرائط الرقمية لجميع مناطق ليبيا، ويعتبر هذا البحث في إعداد الخريطة الرقمية (لوحة طرابلس) الجيولوجية من أولى الأعمال التي قام بها الباحث على مستوي ليبيا بحيث يمكن الاستفادة منها واستخدامها في العديدة من الدراسات المستقبلية خاصة ذات الطابع الجغرافي .

أهداف البحث :

- يهدف البحث إلى تحديث الخرائط الورقية وإنشاء خريطة رقمية لخريطة طرابلس الجيولوجية مقياس رسم 1:250000 متعددة بشكل طبقات .
- إظهار فوائد نظم المعلومات الجغرافية ومكوناتها وعناصرها الأساسية ووظائفها الآلية في إعداد الخرائط الجيولوجية الرقمية.
- إمكانية الوصول إلى أي طبقة في الخريطة وتحديثها بسهولة أو دمجها مع طبقة

[1] العنقرى، محمد عبد الجواد محمد علي، نظم المعلومات الجغرافية. الجغرافيا العربية وعصر المعلومات، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2001ف ص56.

أخري .

- تـدليل الصـعوبات أمـام مسـتخدمي الخـرائط الرقميـة بصـورة سـهلة قابلـة للاسـتخدام والتحديث .

أهمية البحث :

- تطبيق أحدث تقنيات نظم المعلومات الجغرافية الموجودة حالياً في إنشاء خريطة رقمية قابلة للتحديث .
- مساهمة نظم المعلومات الجغرافية في تخفيض زمن الإنتاج وتحسين الدقة .
- مساهمة نظم المعلومات الجغرافية بفاعليتها التقنية والتطبيقية في إعداد الخرائط الجيولوجية الرقمية بما يتلاءم مع توفير معلومات من خلال قاعدة البيانات التي تعد لهذا الغرض .
- تحديث الخرائط الجيولوجية الرقمية للجهات المستفيدة منها وفق المعايير العالمية لهذا النظام .

المساقط المستخدمة في الخريطة الرقمية :

1. الإسقاط الأوروبي الليبي لسنة (GCS-European-Libyan-Datum-1979.)
2. مسقط مركاتور المستعرض الدولي (UTM) فرق منسوب 100 متر طبعة 1978 م، وتم استخدامه في جميع الطبقات الخريطة الرقمية طرابلس، وفي رسم جميع أشكال الظواهر وذلك لأنه يمكن من خلاله إجراء العمليات الحسابية كحساب أطوال الظواهر الخطية كالأنهار والطرق، والمساحية كالبحيرات والسبخات .

أدوات البحث

يستخدم البحث العديد من الأدوات لإنجاز الخريطة الرقمية وهي :

1. الخرائط الورقيـة المراد تحويلـها والعمـل عليها (خرائط جيولوجية، خرائط طبوغرافية،

صور فضائية).

2. جهاز الماسح الضوئي لتحويل الخرائط الورقية إلى صور نقطية .

3. جهاز حاسوب ذات مواصفات عالية .

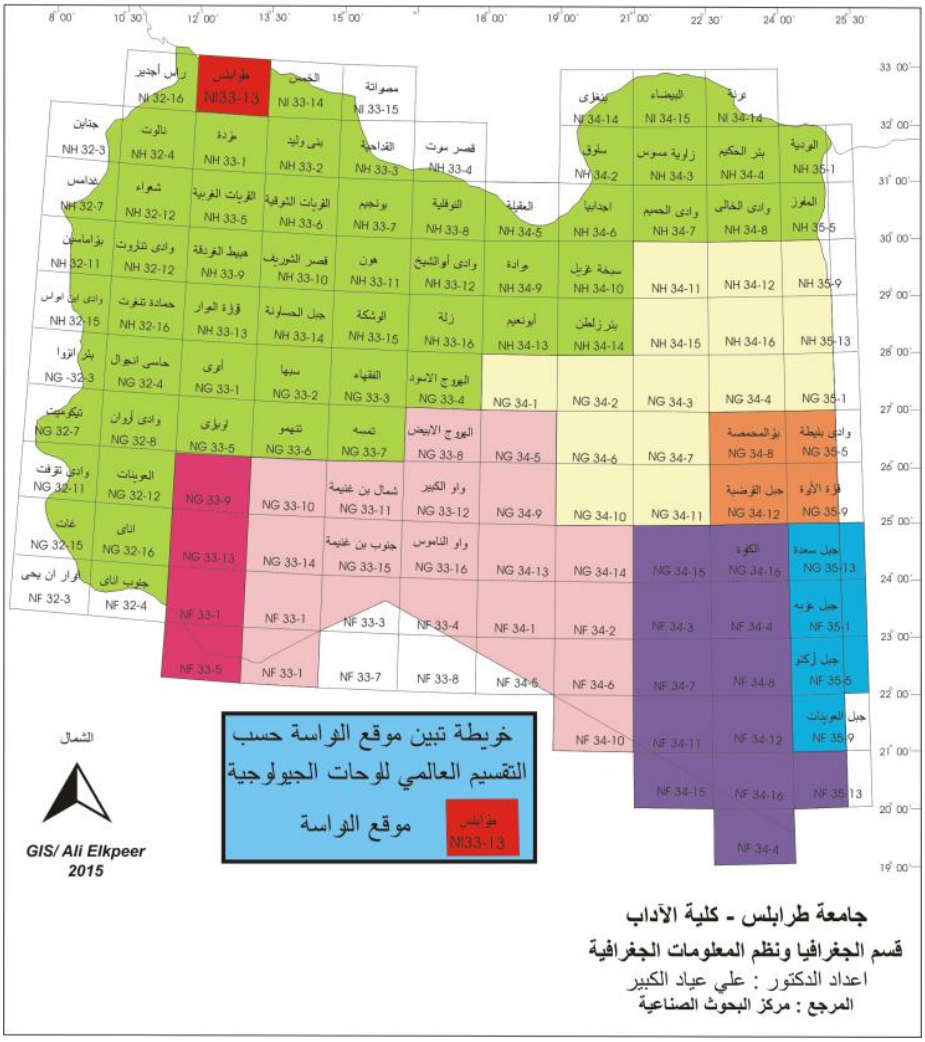
4. برامج ESRI ARC GIS ، لتنفيذ وإخراج الخريطة الرقمية [1].

منطقة الدراسة:

تقع منطقة الدراسة بين دائرتي عرض 00 32 ، 00 33 شمالا وبين خطى الطول 00 12 ، 30 13 شرقا، أما بالنسبة لموقعها حسب التقسيم العالمي للوحات الجيولوجية فهي يحدها من الشمال البحر المتوسط ومن الشرق لوحة الخمس رقم ش ذ 33-14، ومن الغرب لوحة رأس اجدير رقم 33-12، ومن الجنوب لوحة مزده رقم ش ذ 33-1، وتوضح الخريطة موقع الدراسة .

(5) ESRI (1991) , Understanding GIS The ARS/INFO Methods , (Redlands , CA: Environmental Systems Research institute).

دولة ليبيا



حيث صدرت الخريطة الجيولوجية للوحة طرابلس سنة 1975م بمقياس 1:25000 وانتجت هذه اللوحة منذ 27 سنة الإصدار الأول أما الإصدار الثاني لنفس اللوحة كان في سنة 1993م بنفس المقياس ولم يتم استخدام تقنية الحديثة الخاصة بنظم المعلومات الجغرافية، وإدراكاً من الباحث بأهمية هذه النظم الحديثة في تطوير الخرائط الورقية إلى خرائط رقمية قابلة لتحديث كلما دعت الحاجة لذلك، وخاصة بعد اقتناء هذه

التقنية التي تستخدم المعلومات الرقمية من خلال الحاسبات ومنها الخريطة الجيولوجية الرقمية التي تعتبر الأساس للعديد من الدراسات الخاصة بالتنمية الشاملة بدولة ليبيا في شتى المجالات. وفى الخرائط الرقمية يمكن أن يتم دمج البيانات بصورة متكاملة بغض النظر عن المصدر الأصلي لها، سواء من صور الأقمار الصناعية أو تلك المنتجة باستخدام الماسح الضوئي أو الناقل الرقمي، وقد يكون المصدر الإدخال اليدوي، وقد أدى التوجه العام نحو الدراسات التطبيقية التي تسهم في إعداد الدراسات المكانية بتوفير أساليب إلكترونية لربط معلومات وصفية ومكانية عن أي نقطة على سطح الأرض، وتعد المنطقة التي تمثلها لوحة طرابلس الجيولوجية رقم ش ذ 33-13 مقياس رسم 1:250000 من أكثر مناطق ليبيا التي أجريت عليها دراسات جيولوجية وتعدينية مختلفة، وتبلغ مساحة هذه المنطقة 13500 كيلو متر تقريبا، وتتوفر لهذه المنطقة مجموعة كاملة من الصور الجوية مقياس رسم 1:24000، و24 لوحة طبوغرافية مقياس رسم 1:5000، وتدل المعلومات المتحصل عليها من الدراسات الجيولوجية على أن المنطقة فيها أقدم التكوينات العصر الجوراسى، والعصر الكريتاسى، وتكوينات ترجع إلى الزمن الثالث والرابع، ومن خلال دراسات التتابع الطبقي (الاستراتجرفى) فالمنطقة تغطيها رواسب تتراوح أعمارها من الميزوزوى والعصر الرابع [1].

- **أهمية نظم المعلومات الجغرافية :-**

تكمن أهمية نظم المعلومات الجغرافية في كونها نمطا تطبيقيا للحاسب الآلي، بشقيه البرمجي (Soft ware) والعتاد الحاسوبي (Hard ware) ومن صميم المهام التي تؤديها هذه التقنية تخزين واسترجاع وإدارة ومعالجة وتحليل وعرض كم هائل من المعلومات الجغرافية بطريقة دقيقة وفعالة وتتكون المعلومات الجغرافية من شقين أساسين

[1] مركز البحوث الصناعية ، الكتيب التفسيري، لوحة طرابلس الجيولوجية، 1975م .

هما:

- **المعلومات المكانية:** هي المعلومات التي تحدد بدقة مواقع العناصر الجغرافية كموقع تكوين جيولوجي مثلاً.

- **المعلومات البيانية:** هي المعلومات المتعلقة بالعناصر الجغرافية كمساحة الأرض وأبعادها، وترجع أهمية نظم المعلومات الجغرافية في ربط المعلومات الوصفية والمكانية على سطح الأرض، والنشاط البشري على هذا السطح، وكذلك ربط الخرائط والبيانات في إطار نظام واحد بطريقة دقيقة جداً وفعالة لكل عنصر في قاعدة المعلومات، وحفظ وصيانة الخرائط والبيانات، وكما تأتي أهميتها في تيسير الاطلاع على الخرائط والمعلومات البيانية حين الحاجة إليها في وقت قياسي والتخلص من عبء وصيانة وتخزين الخرائط الورقية[1].

- **مزايا نظم المعلومات الجغرافية :**

- سهولة العمل وتوفير الوقت والجهد .
- الدقة الفائقة في العمل والسرعة .
- إمكانية التحديث والتجديد والإضافة أو الحذف .
- الموضوعية التامة والوضوح الكامل .
- إمكانية التحليل والقياس من الخرائط وإجراء الجوانب والعمليات الإحصائية .
- الربط بين المعلومات المختلفة المصدر .
- التنبؤ والتوقع المستقبلي .

- **مجالات استخدام نظم المعلومات الجغرافية:**

[1] أحمد سالم صالح، مقدمة في نظم المعلومات الجغرافية، الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديثة، القاهرة 2000م ص 11-15.

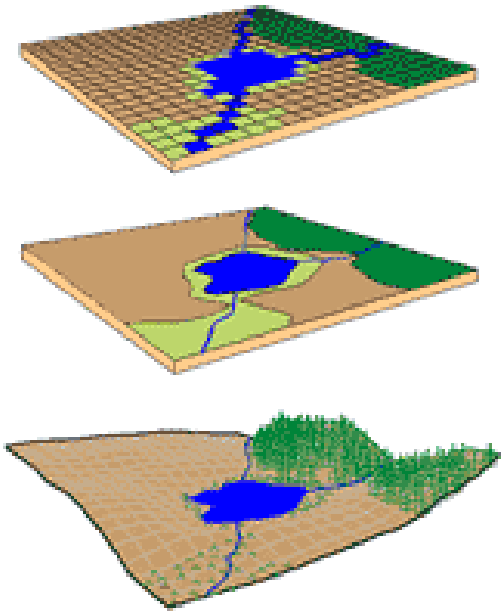
أصبحت تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية تلبي كل الأغراض والتخصصات العلمية في عدة مجالات وخاصة بإقسام الجغرافيا المختلفة بالجامعات الليبية؛ لأنها أصبحت معظم الدراسات مرتبطة بجغرافية المكان، وبعد الاستعانة بتقنيات الاستشعار عن بعد أصبحت ميادين تطبيقاتها كبيرة وواسعة في معظم الدول وخاصة المتقدمة منها، وعلى كل المستويات، واتسع أفقها ليشمل مواضيع كثيرة متعلقة بدراسة سطح الأرض، والتخريط الجيولوجي، واستنباط خرائط استخدامات الأراضي والغطاء النباتي، حيث تعددت مجالات الاستفادة منها إلى العديد من المجالات، وقد جاءت أهم النقاط التي توضح قدرة نظم المعلومات الجغرافية على الاستفادة منها:

- تقييم وتوحيد المعلومات والبيانات الإحصائية والخرائط الموضوعية المتعلقة بمختلف عناصر الموارد والثروات الطبيعية بمستوي واحد يوفر المرونة والدقة في مقارنة هذه المعلومات والاستدلال على عناصر التأثيرات المشتركة بينها.
- تهيئ المنظومة سبل الحصول على المعلومات الخاصة بالموارد الطبيعية من جهة مركزية واحدة، وبأسلوب متطور وسريع، بدلاً من البحث عنها في مؤسسات ومراكز مختلفة.
- تدعم المنظومة كافة مؤسسات الدولة المعنية من الحصول والاطلاع على معلومات التي تحتاجها وفي وقت قياسي من خلال محطات ثانوية على هذه المؤسسات المرتبطة بالمنظومة.
- وضع شروط لتنمية المناطق الحضرية العشوائية في المستقبل من خلال وضع أسس جغرافية للامتداد العمراني تتناسب مع المناطق المحيطة واشتراطات البناء بها طبقاً للمخطط المعتمد.
- مراقبة ومتابعة التلوث البيئي المنتشر في المناطق الأقل تطور عن طريق تحديد مصادر هذا التلوث (ورش – مصانع – مخلفات) وطرق التعامل معها.

- مراقبة وإدارة المشاريع وتحديد السلبيات التي تفرزها عمليات تنفيذ المشاريع وتعارضها مع المشاريع الأخرى (كأن يتم تنفيذ مشروع صناعي كبير على أرض تحتوي في باطنها على ثروات معدنية مهمة).
- مزج الصور الفضائية بالخرائط الطوبوغرافية للحصول على مشهد مجسم لأي منطقة يتم اختيارها، ومن الزاوية المطلوبة، ويتم عرض المشهد المجسم على أجهزة العرض المرتبطة بها لغرض إعطاء التصور الكامل عن الطبيعة الطوبوغرافية للمنطقة وتأثير ذلك على الموارد الطبيعية وسبل الاستفادة منها.
- حفظ المعلومات حيث تشمل كافة المعلومات التي تضم مئات الخرائط والتقارير والصور الفضائية مسجلة كلها على أشرطة مغناطيسية سهلة الحفظ وبنسخ متعددة ويمكن إدخالها واسترجاعها بسهولة[1].
- إنتاج الخرائط التخصصية مثل الخرائط الجيولوجية الرقمية والخرائط الخاصة بتوزيع السكان حسب فئات السن.
- الاستخدام في المجالات والأغراض العسكرية.
- تحديد أفضل المواقع في منطقة ما لإقامة المنشآت العامة والحيوية.
- اختيار أفضل مسارات خطوط النقل.

(8) R.F. ABLER , The national science Foundation national center for geographic information and analysis, International Journal for geographic information systems vol .(1987), pp.303- 326 .

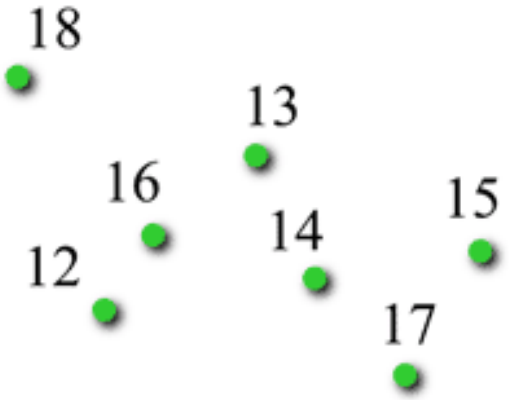
تمثيل البيانات على هيئة طبقات



المصدر شبكة المعلومات الدولية

يتم إنتاج الخريطة الرقمية من عدد من الشرائح أو الطبقات حيث يتم تقسيم العناصر المتشابهة للخريطة إلى شرائح طبقا لتصنيفاتها واستخداماتها، وتتيح تطبيقات أنظمة المعلومات الجغرافية للمستخدم العمل على شريحة واحدة أو عده شرائح، وتعتبر صور الأقمار الصناعية هي الأساس الفوتوغرافي التفصيلي الذي يشكل الطبقة الأساسية الأولى لنظم المعلومات الجغرافية، وتعتبر البيانات الأرضية الطبقة الثانية التي تسقط على الطبقة الأساسية مستخدمة الخرائط الطبوغرافية، وخرائط مسح الخدمات، والخرائط الجيولوجية، ويتم إدخال كل شكل من أشكال الخريطة (Point-Line-Area) في طبقة منفصلة عن الأخرى، ويمكن تجميع هذه الطبقات فوق بعضها لإنتاج خريطة واحدة شاملة. وحيث نجد أن الخريطة الجيولوجية موضوع الدراسة الحالية تضم عدداً من

الظواهر التي تتمثل عليها برموز مختلفة. فهي تضم مثلاً عدداً من الطرق والوديان، التي تمتد على شكل خطوط Lunes، كما تضم بعض الظواهر التي تتمثل على الخريطة في شكل يغطى مساحات Areas، مثل السبخات والتكوينات الجيولوجية، والشكل الثالث عبارة عن بعض الظواهر التي تظهر على الخريطة في شكل نقاط Points مثل نقط الارتفاعات وآبار المياه ومراكز الخدمات .



المصدر: من عمل الباحث باستخدام نظم المعلومات الجغرافية .

1. طبقة الطرق:

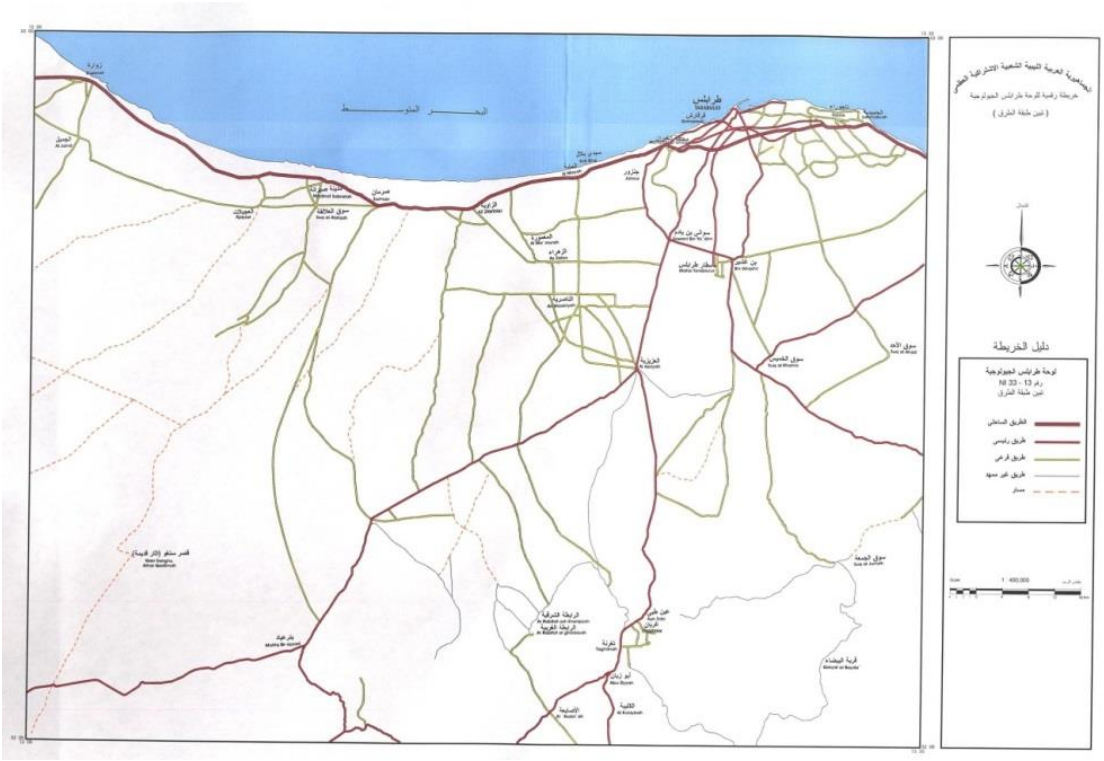
تحتوى لوحة طرابلس على شبكة طرق كثيفة نظراً لموقع العاصمة داخل حدود هذه اللوحة الجيولوجية، وتم تقسيم هذه الطرق إلي خمسة تقسيمات حسب التقسيم المعروف للطرق (شكل 1):

1. الطريق الساحلي ويبلغ طولها (151.81) كيلومتر تقريباً.
2. الطرق الرئيسية ويبلغ طولها (244.35) كيلومتر تقريباً.
3. الطرق الفرعية ويبلغ طولها (187.50) كيلومتر تقريباً .

حيث تم حساب أطوال الطرق عن طريق عمليات إحصائية يقوم بها البرنامج، وتتمثل في حساب طول الطرق بإستخدام وظيفة رسم بياني نسيجي مؤلف من سلسلة من

المستطيلات (Histogram)[1].

شكل (1) طبقة شبكات الطرق



المصدر : من عمل الباحث باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية.

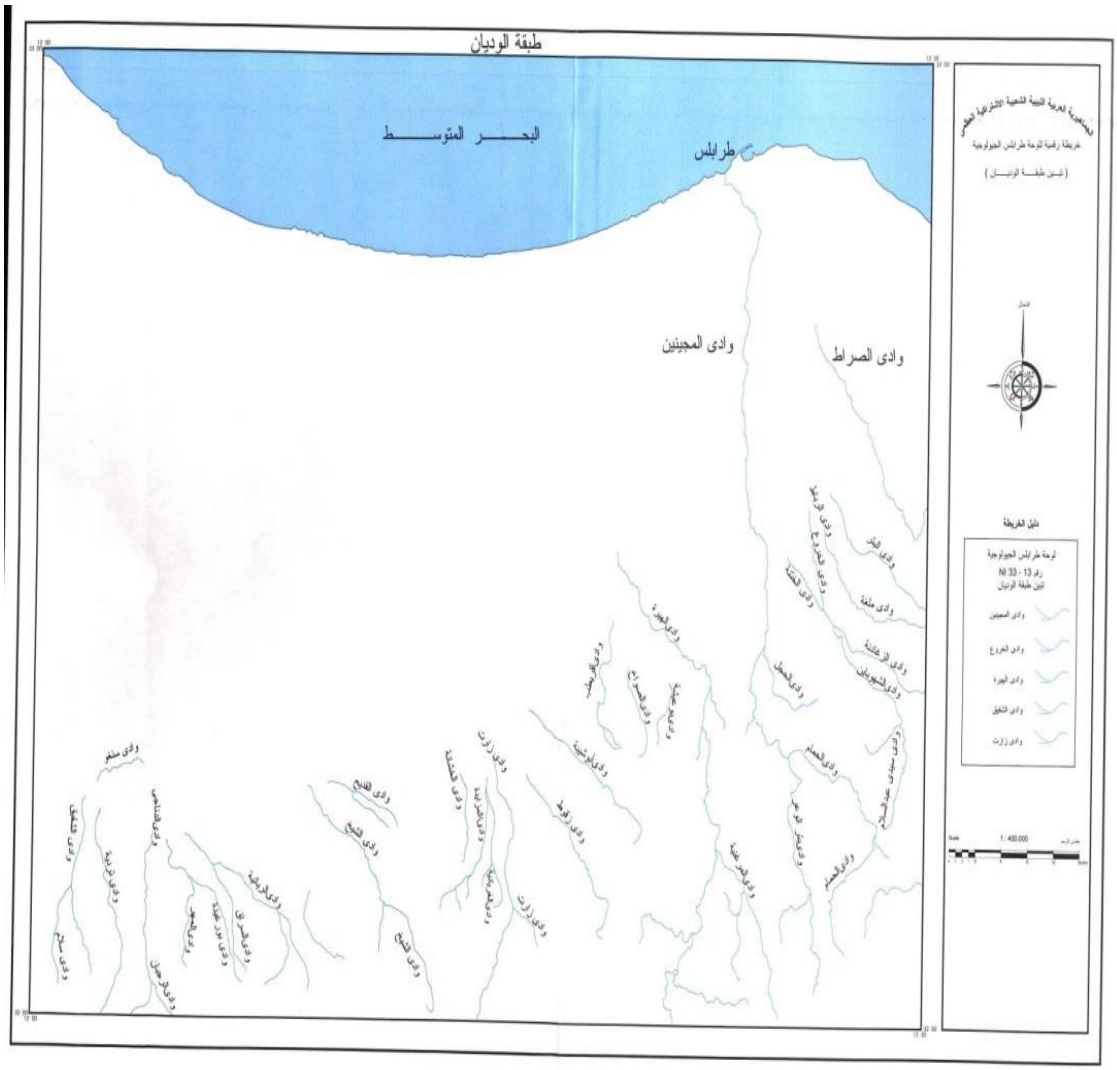
2. طبقة الوديان:

الوديان الموجودة في هذه اللوحة تكاد تكون متشابهة إلى حد كبير جداً، حيث يلاحظ أهم الوديان وادي المجنين، وتعتبر معظم هذه الوديان جافة إلا في فصل الشتاء حيث سقوط الأمطار يسبب أنسياب بعض منها مسبباً في بعض الأحيان فيضانات مما

[1] الكبير عياد على، إعداد الخرائط الجيولوجية الرقمية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية "لوحة طرابلس كنموذج"، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المرقب ، 2004 م.

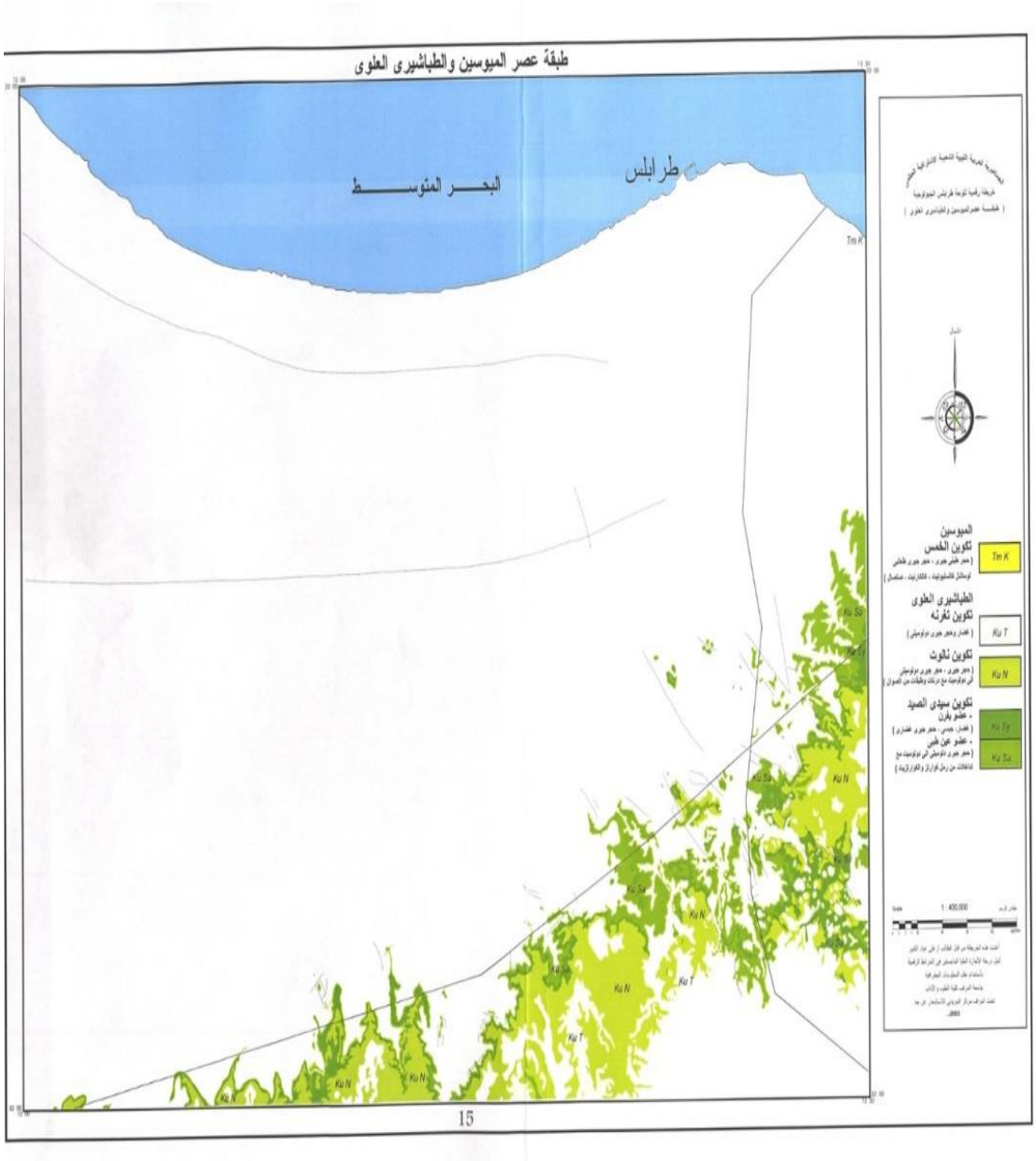
ينجم عن ذلك خسائر في المنطقة الذي يغمرها بالماء، وقد حدث عدة مرات عندما ينساب وادي الخروع نحو مدينة طرابلس كما حدث في بعض السنوات، وكذلك وادي الربيع في منطقة وادي الربيع مسبباً خسائر للمزارعين في تلك المنطقة.

شكل (2) طبقة الوديان



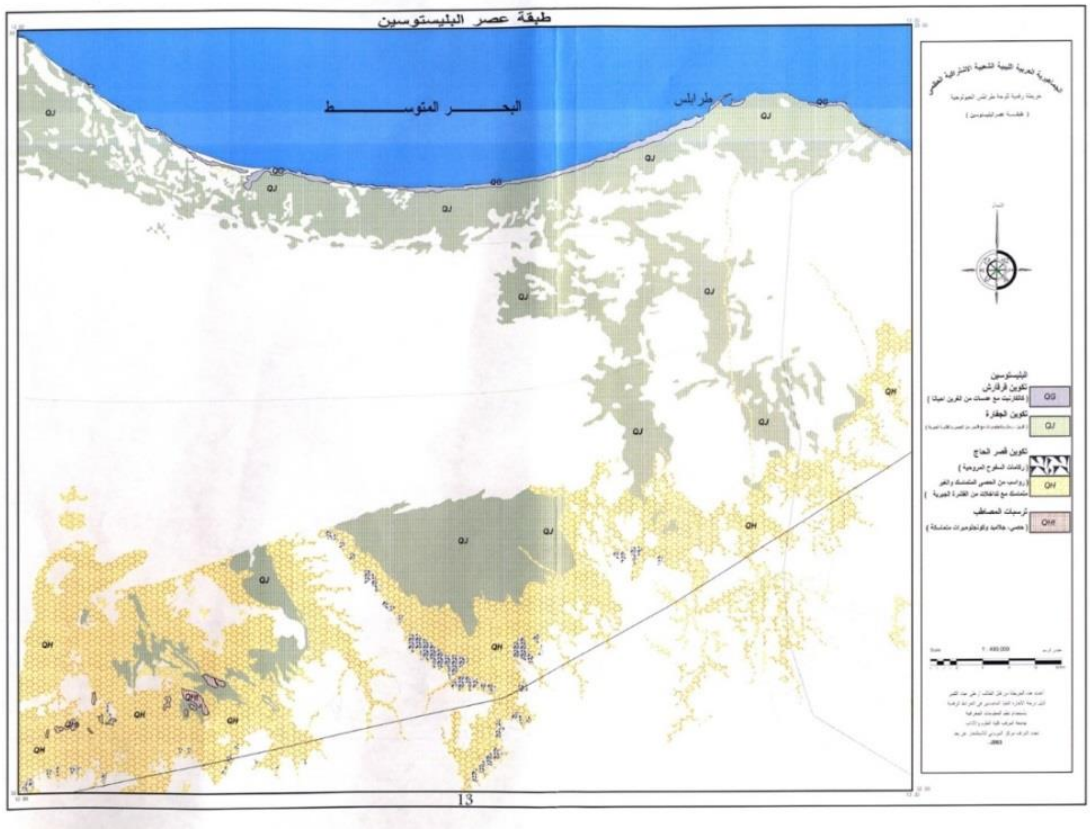
المصدر : من عمل الباحث باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية.

شكل (3) طبقة عصر الميوسين والطباشيري العلوي:



المصدر : من عمل الباحث باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية.

شكل (4) طبقة عصر البليستوسين

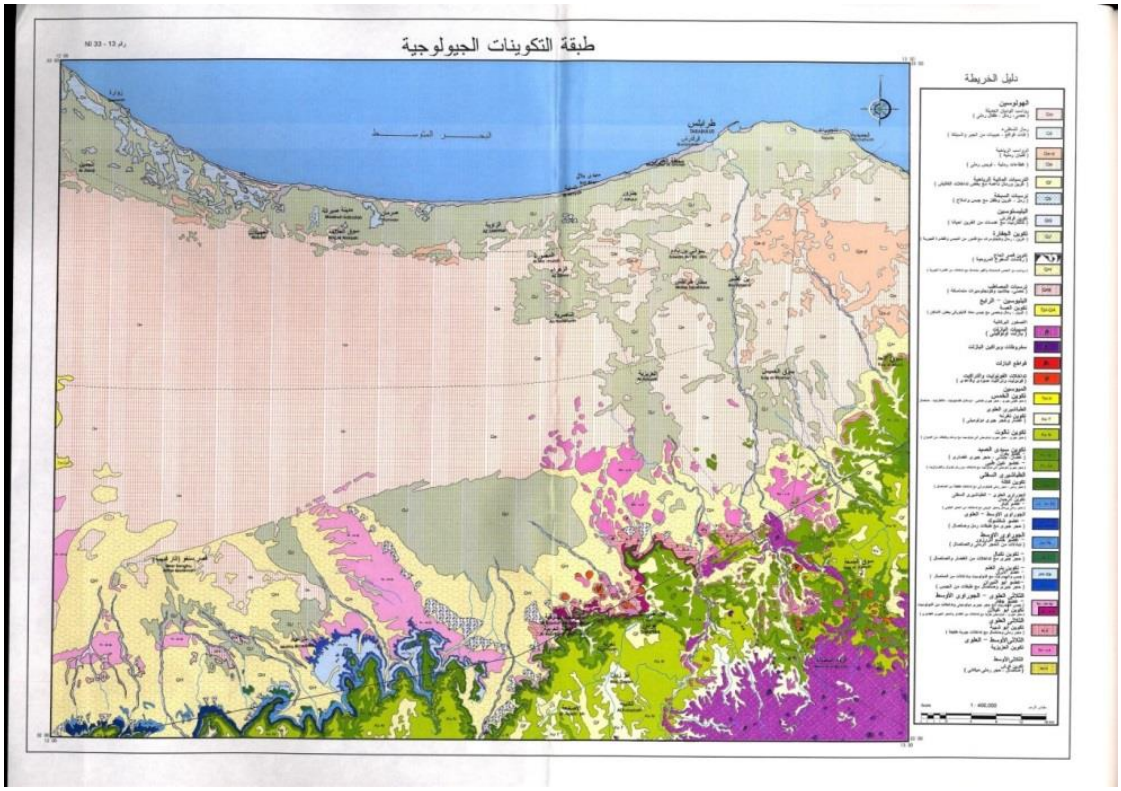


المصدر : من عمل الباحث باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية.

3. طبقة التكوينات الجيولوجية:

تمثل الخريطة الجيولوجية الرقمية الإنتاج أو الإخراج النهائي لنظم المعلومات الجغرافية موضوع البحث لوحة طرابلس الجيولوجية والذي تشمل كامل الوحدات الجيولوجية للمنطقة .

شكل (5) طبقة التكوينات الجيولوجية



المصدر : من عمل الباحث باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية.

- **مميزات الطبقات .**

- تقسيم الخريطة الرقمية إلى عدة طبقات يتيح معالجة كل طبقة من البيانات على حدة بدلا من معالجة كامل البيانات .
- سهولة إدارة وتنظيم البيانات والمعلومات .
- يتيح لعدة فريق عمل أو إفراد العمل على طبقة مختلفة لنفس الخريطة الرقمية.
- يقلل احتمالات حدوث الأخطاء بتركيز نطاق العمل على طبقة محددة من الخريطة الرقمية وتأمين الطبقات الأخرى .
- إمكانية إجراء عمليات الدمج والمقارنة ودراسة العلاقات باستخدام إمكانيات نظم

المعلومات الجغرافية يساعد في العمليات الاستكشافية المرتبطة بالتخريط الجيولوجية والخرائط الجيولوجية[1].

- إعطاء دقة في التحليلات والدراسات والمستخرجات المطبوعة.
- (عدم عرض) الطبقات التي تحتوى على بيانات ليست حديثة أو غير مطلوبة .

- إعداد قاعدة البيانات :

تعرف قاعدة البيانات بأنها مجموعة من البيانات مرتبة ومخزنة وفق نظام أو بنية محددة، ويمكن تحديث بيانات قواعد البيانات بواسطة أحد المستخدمين لكي يستطيع بقية المستخدمين الاستفادة منها حيث إن قاعدة البيانات لهذه الدراسة سوف تكون الركيزة الأولى لعملية تحديث البيانات كلما لزم الأمر؛ لذلك حيث تتمتع منطقة الدراسة بالعديد من الخامات الاقتصادية المهمة، والتي سوف تجرى عليها العديد من الدراسات المستقبلية لمعرفة الاحتياطي منها وتقدير الخامات الصالحة للعديد من الصناعات، ومدى ملاءمتها في تطوير قطاع الصناعة في ليبيا [2].

- فوائد ترتيب البيانات في نظم المعلومات الجغرافية:

- ضبط الوصول إلى البيانات بطرق معيارية بغية استخدامها أو تعديلها .
- تخزين البيانات بشكل مستقل عن تطبيق محدد أو غرض معين بحيث يمكن لاحقا استخدامها لأغراض وتطبيقات أخري .
- الإقلال من التكرار في تخزين البيانات .

---

[1] Raper, J.F., 1989, The 3D Geoscientific mapping and Modeling systems: a conceptual design, in Three-Dimensional 10- Applications in Geographic Information Systems, J.F. Raper, eds., London: Tayler and Francis, P.11-19.

[2] أحمد فؤاد الأفندي، 2009 م، بناء قاعدة البيانات الجغرافية، غير منشور.

- إتاحة الوسائل لصيانة البيانات وتحديثها والحفاظ عليها .

وقد تم تصميم قاعدة البيانات في هذه الدراسة وإدخال كل البيانات الموجودة في الخريطة الجيولوجية حتى يسهل الوصول إلى كل المعلومات الخاصة بكل تكوين جيولوجي بدقة متناهية، ومعرفة كل التفاصيل الخاصة به، وتم تصميم قاعدة البيانات بشكل جيد يؤمن استخدامها في أكبر عدد من التطبيقات المطلوبة من النظام .

إن التصميم المنطقي لقواعد البيانات يبتدئ عادة بتحليل البيانات للوصول إلى نموذج افتراضي للعلاقات بين مجموعات البيانات، حيث يتم أولا تحديد المجموعات الرئيسية للبيانات، كأن يحدد مثلا قاعدة البيانات التي ستحتوي على البيانات الخاصة بالأعمار الجيولوجية، والأزمنة والتكوينات لكل زمن، ومساحة كل تكوين، وعلى هذا النسق تم تخزين البيانات ضمن جداول، والجدول هو وحدة التخزين الأساسية، ويشمل البيانات الخاصة بأحد المواضيع مرتبة وفق أسطر وأعمدة.

- **الخريطة النهائية المجمعة :**

تعتبر الخريطة المجمعة للإنتاج النهائي في نظم المعلومات الجغرافية، وهى تشمل جميع المعلومات الموجودة في الخريطة الورقية، ولكن بطريقة يسهل التعامل معها وفق برنامج متطور معد لهذا الغرض، ويمكن تحديث المعلومات كلما تتطلب الأمر لذلك، حيث نجد كل هذه الطبقات منسوبة إلى جملة الأحداثيات الواحدة، وبذلك يمكن أن نقوم بدمج طبقتين، أو جميع هذه الطبقات وإنشاء خريطة جيولوجية مركبة.

ويمكن تشبيه عملية دمج طبقتين أو أكثر لتحقيق غرض معين، مثل دمج الطبقة التي تحتوي على خطوط الكنتور مع الطبقة التي تحتوي على الوديان ويمكن التعرف على دراسة التصريف المائي لهذه الوديان، وإمكانية تجميعها في مناطق منخفضة بعد إجراء عدة عمليات إحصائية وحسابية عن طريق نظم المعلومات الجغرافية.

الاستنتاجات:

- إنتاج خريطة رقمية يمكن التعامل معها بسهولة حيث يسهل الوصول إلى أي طبقة منها .
- إنتاج خريطة متعددة الطبقات .
- إنتاج خريطة من خلال الخريطة الرقمية تحوى البيانات المطلوبة وذلك بشكل يسهل على الباحثين العمل ويوفر الوقت والجهد .
- تعطى إمكانية استخدامها في العديد من التطبيقات البرمجية المختلفة حيث إنه من الممكن استخدام هذه الخريطة مع تطبيقات أخرى تخدم علوم متعددة
- سهولة دمج ومعالجة البيانات حيث إنه من السهل تغيير شكل ولون ومحتويات الخريطة بما يتلاءم مع الدراسات والأبحاث المستقبلية .
- توصلت الدراسة إلى تصميم قاعدة بيانات جيولوجية تحوي كافة البيانات الموجودة على الخارطة ليسهل تحديتها باستمرار، أي: إضافة ما هو جديد عليها.
- تتوفر في المنطقة العديد من الموارد الطبيعية مثل أحجار الزينة ومحاجر الشرشور، وصخور الحجر الجيري النقي الصالح لصناعة الإسمنت .
- يمكن تعديل وتحديث جميع البيانات الواردة في الخريطة كلما لزم الأمر حول موضوعاتها بكل سهولة ويسر [1].

[1] عزيز محمد الخزامي، نظم المعلومات الجغرافية أساسيات وتطبيقات للجغرافيين، الطبعة الثانية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2000 م.

المراجع

- العنقرى خالد محمد، الاستشعار عن بعد وتطبيقاتها في الدراسات المكانية، دار المريخ للنشر، الرياض 1986م.
- صالح أحمد سالم، مقدمة في نظم المعلومات الجغرافية، الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديثة، القاهرة، 2000 م.
- عزيز محمد الخزامي، نظم المعلومات الجغرافية أساسيات وتطبيقات للجغرافيين، الطبعة الثانية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2000 م.
- الكبير عياد على، إعداد الخرائط الجيولوجية الرقمية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية " لوحة طرابلس كنموذج "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب، 2004 م.
- مركز البحوث الصناعية، الكتب التفسيري للوحة طرابلس الجيولوجية، 1975م.
- مركز البحوث الصناعية، لوحة طرابلس الجيولوجية، الطبعة الثانية، 1993م.
- أحمد فواد الأفندي،2009 م، بناء قاعدة البيانات الجغرافية، غير منشور.
- ESRI (1991) , Understanding GIS The ARS/INFO Methods , (Redlands , CA: Environmental Systems Research institute).
- Paul Alongley,et.Al,Geographic information systems and Science , John wiley & Sons, Ltd, 2001.
- Raper, J.F., 1989, The 3D Geoscientific mapping and Modeling systems: a conceptual design, in Three-Dimensional Applications in Geographic Information Systems, J.F. Raper, eds., London: Tayler and Francis, P.11-19.
- R.F. ABLER , The national science Foundation national center for geographic information and analysis, International Journal for geographic information systems vol .(1987), pp.303- 326 .

د/ عز الدين أحمد عبد العالي
كلية التربية / جامعة مصراته

مقدمة

الحمد الله الرب المعبود، الذي جعلنا خير أمة واختارنا لنكون في يوم الحشر الشهود، وأصلي وأسلم على سيدنا محمد المحمود، وعلى آله وصحبه أولي العهود.

أما بعد،،

فهذه وريقات حاولت فيها تتبع ظاهرة من الظواهر اللغوية والتي سبقني إليها الكثير من الباحثين على العموم، وقد تكلموا فيها جميعا، كل من منظوره، وهي "**ظاهرة القلب الصوتية بين القدامى والمحدثين**"، إلا أنني حاولت في هذه الوريقات الإجابة عن سؤال مركب، وذلك بعد عرض الآراء التي ذكرت حول هذه الظاهرة ألا وهو: **هل سار علماؤنا الأوائل على طريق واحد فيه؟ وهل وافق المحدثون القدامى في هذا الطريق؟**

وقد قسمته إلى: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وتناولت في المبحثين على الترتيب: الأول: تعريف القلب في اللغة والاصطلاح، الثاني: علامات القلب وأنواعه ورأي القدامى والمحدثين فيه، فأقول مستعينا بالله تعالى:

التمهيد

لقد كان للإسلام ونزول القرآن بلغة البيان، لغة العرب الفضل الأكبر في الحفاظ عليها وحمايتها من الاندثار، وكما هي طبيعة سائر اللغات، إن اللغة العربية الفصحى هي أنموذج وسبيل يسير على نهجه كل كاتب،وقد يسّر الله سبحانه وتعالى لنا الحصول

على صورة واضحة للنمو والتطور الذي بات ملموسا في لغتنا العربية ككل لغة حية في مدة ليست بالقصيرة.

كما أننا لا ننكر لمسات النحاة وإسهاماتهم الجلية والواضحة بوضعهم القواعد التي ضبطت لنا هذه اللغة حتى نهتدي بها ونسير على نهجنا فلا نقع في الزلل والخطأ، جهد دؤوب لا يعرف الكلل أو الملل، وذلك بعرض اللغة وتصويرها في جميع مظاهرها من ناحية الأصوات، والصيغ، وتراكيب الجمل، ومعاني المفردات، على صورة محيطة وشاملة بحيث بلغت عندهم مستوى الكمال الذي لا يسمح بالزيادة، على أن البحاث في القواعد الأساسية يعدّون اللغة العربية لغة متصرفة بمعنى الكلمة.

لذا كان لزاما علينا الوقوف على بعض الظواهر لكونها تمثل مكانة ذات أهمية كبيرة فيما نقل عن قبائلنا العربية، وما كانت تردده من كلام فصيح أثرى معاجمنا العربية، وكان لها الفضل في غزارة المفردات، وزيادة المعاني الدقيقة لها، ومن هذه الظواهر ظاهرة القلب أو الإبدال، وهي ظاهرة مستمرة ومتمددة ولن تتوقف؛ لكونها تسير وتواكب حياتنا في خط واحد ومواز لشؤون الحياة إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

إن هذه الظاهرة سرّ من أسرار هذه اللغة العظيمة وإني- بإذن الله- سأحاول أن أظهر وأعرض بعض الحقائق التي تكمن وراءها، وذلك محاولة مني في إثراء الدرس الصرفي والصوتي من خلال هذه الظاهرة التي يقصد المتكلم بها التخفيف والتيسير في النطق، وهي كغيرها من الظواهر الصوتية التعاملية في أصوات أبنية الكلمات مثل: الإدغام، والإعلال، والإمالة، والاتباع، إلا أن هذه الظاهرة تختلف عنها في كون التغيّر فيها يقتصر على مواضع ترتيب الأصوات في بنية الكلمة وليس في ذوات الأصوات وأجسامها إذ يعرج المتكلم إليها في حالة استحالة اللجوء إلى التماثل، أو التخالف، أو الإعـلال، أو غيرها من مظاهـر تقريب الصوت من الصوت طلـبا الوصول إلـــى الخفة

والسهولة في النطق [1]. مع التأكيد على أن هذه الظاهرة شائعة في لغتنا العربية على عمومها (فصحى/ لهجات) كما أنها موجودة في غيرها من اللغات الأخرى، وخاصة السامية منها، وقد أثبت وفصل الكلام فيه الدكتور رمضان عبد التواب[2].

المبحث الأول: تعريف القلب في اللغة والاصطلاح

القلب في اللغة: القاف واللام والباء أصلانِ صحيحان: أحدهما يدلّ على خالِص شَيءٍ وشَرِيفِه، والآخَرُ على رَدِّ شيءٍ من جهةٍ إلى جهة[3].

وقيل هو: تحويل الشيء عن وجهه...، وقلّب الأمور: بحثها ونظر في عواقبها...، وتقلب في الأمور وفي البلاد: تصرف فيها كيف شاء...، ورجل قلب: يتقلب كيف شاء، وتقلب ظهرا لبطن، وجنبا لجنب: تحول [4].

والقلب اصطلاحا: نقل حرف أصلي من موطنه في الكلمة إلى مكان آخر فيها، والرجوع إلى الأصل الذي أخذت منه الكلمة، سواء أكان مصدرا كالرد في (جاه/ناء) أم مفردا كالرد في (قسي/آرام) كما أن عدم القول به يؤدي إلى منع الصرف بدون موجب[5]. كما عرف بأنه: عبارة عن تقديم بعض أصوات الكلمة على بعض؛ لصعوبة تتابعها الأصلي على الذوق اللغوي، وهو ظاهرة يمكن تعليلها بنظرية السهولة والتيسير كذلك[6].

---

[1] التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، د. رمضان عبدالتواب، ص89.

[2] المصدر السابق، ص90.

[3] المقاييس مادة (ق، ل، ب)

[4] اللسان مادة (ق، ل، ب)

[5] الرائد الحديث في تصريف الأفعال، 25-26.

[6] التطور اللغوي مظاهره وعلله، ص 88-89، دراسة الصوت اللغوي، ص391.

وقال ابن فارس: من سنن العرب إبدال الحروف وإقامة بعضها مقام بعض، ويقولون "مدحه ومدهه"، وفرس "رِفلٌ ورِفنٌ"، وهو كلام كثير مشهور وقد ألف فيه العلماء[1].

والواقع أنه ظاهرة لغوية واضحة لا يصح إنكارها، وذلك لكوننا نلاحظها في كثير من الاستعمالات منها لغة الأطفال الذين لا يستطيعون نطق بعض أصوات الألفاظ الكثيرة التي يسمعونها من خلال المحيطين بهم كل يوم، وفي لغة بعض الكبار أحيانا، فعند ما يحاولون نطق هذه الكلمات يقلبون بعض الأصوات فيها وذلك بتقديم أو تأخير فيها كما نلاحظ ذلك في كلمة (مسرح) والتي تنطق (مرسح)، أو كلمة (زوج) والتي تنطق (جوز) وغيرها من الكلمات التي تضيق هذه الصفحات عن سردها.

وبما أن علم الصرف ميدانه دراسة بنية الكلمة، وما يتعرض له المبنى من تغيرات تضفي تعددا للمعنى، فقد تناول الصرفيون دراسة هذه الظاهرة وذلك لمعرفة خفاياها، فكان القلب عندهم يعني:

1 . إبدال حروف العلة، والهمزة بعضها من بعض، فهو أخصُّ من الإبدال الذي موضعه الحروف الصحيحة، الصوامت من بنية الكلمة.

2. تقديم بعض حروف الكلمة على بعض ويسمى قلباً مكانيا نحو(آرم) فإن أصله(أرآم).

وقد أوضح الدكتور إبراهيم أنيس هذا المعنى خشية الخلط بينهما، فبين أن: "النحاة قد خلطوا بين ظاهرتين مختلفتين، أو على الأقل يمكن أن يقال: إنهم قد أخذوا بمذهب الأصل والفرع في صورة الكلمات، ولذا نراهم يقسمون الإبدال إلى مطرد واجب، وهو ما وقع في نحو الكلمات (سما، قائل، صيام،...)، وجائز مثل(وجوه، أجوه)، ثم غير المطرد الذي يقتصر فيه على السماع، وهو في رأيهم قد أمكن وقوعه في كل حروف الهجاء، ولكنه اشتهر في حروف معينة عدها بعضهم اثني عشر، وبعضهم أربعة عشر"[1].

[1] الصاحبي في فقه اللغة، ص173.

وزيادة في التوضيح كان من الواجب تحديد الكيفية التي يفرق بها بينهما بأنه " قد يطلق الإبدال على ما يعم القلب، إلا أن الإبدال إزالة، والقلب إحالة، والإحالة لا تكون إلا بين الأشياء المتماثلة، ومن ثم اختص بحروف العلة والهمزة؛ لأنها تقاربها بكثرة التغيير"[2]. بل إن بعض العلماء وصفوا هذه الظاهرة بوصف أشمل وأعم حيث يرون أن:" القلب هو الاشتقاق الكبير، وهو أن يكون بين اللفظين تناوب في اللفظ والمعنى دون ترتيب، مثل الفعل (جبذ) المشتق من مادة (الجذب)، فإن الحروف في المشتق هي عينها في المشتق منه والمعنى فيها متناسب، وإنما الفرق بينها أن الباء في الأصل قبل الذال على عكس الثاني، وهذا ما أراده بالقلب في هذا المقام"[3].

ولقد حاول أحد الباحثين تفصيل القول السابق وتوضيحه فقال: "الاشتقاق الأكبر هو ارتباط بعض المجموعات الثلاثية الصوتية ببعض المعاني ارتباطا عاما لا يتقيد بالأصوات نفسها، بل بترتيبها الأصلي والنوع الذي تندرج تحته،... ومتى وردت إحدى تلك المجموعات الصوتية... فلا بد أن تفيد الرابطة المعنوية المشتركة... وإذا كان الاشتقاق الكبير يقوم على القلب، فمن الواضح أن الاشتقاق الأكبر يقوم على الإبدال، ولقد أدرك لغويو العرب إمكان وقوع الإبدال مثلما تصوروا إمكان وقوع القلب"[4].

ومع وجود هاتين الظاهرتين في لغتنا العربية، بل إنهما ضرب من ضروب التطور الصوتي الذي أكد عليه علماؤنا القدماء، وأثبته المحدثون بقولهم:"... لا نشك لحظة في أنها جميعا نتيجة التطور الصوتي، أي أن الكلمة ذات المعنى الواحد حين تروي لها المعاجم صورتين، أو نطقين، ويكون الاختلاف بين الصورتين لا يجاوز حرفا

---

[1] من أسرار اللغة، ص60.

[2] شرح الأشموني،279/4.

[3] عوامل التطور اللغوي، ص32.

[4] دراسات في فقه اللغة، ص210-213.

من حروفها، نستطيع أن نفسرها على أن إحدى الصورتين هي الأصل والأخرى فرع لها أو تطور عنها"[1].

وأيضا فإن فندريس أوضح بأن: "الانتقال المكاني يصدر عن نفس الأصل الذي صدر عنه التشابه، إذ أن مرد الأمر في كليهما إلى الخطأ، ونقص الالتفات، ولكن النتيجة مختلفة كل الاختلاف، فبدلا من تكرار الحركة النطقية مرتين، يقتصر على تغيير مكان حركتين، وأخيرا يبدو الانتقال المكاني كما لو أن جزأين في كلمة واحدة، قد تبادلا أحد العناصر..." [2].

المبحث الثاني: علامات القلب وأنواعه ورأي القدامى والمحدثين فيه

لقد حدد العلماء علامات تدل على القلب وصحته وهي: أن تكون تصاريف الأصل تامة، بأن يصاغ منها فعل، ومصدر، وصفة، ويكون الآخر ليس كذلك، فيعلم من عدم اكتمال تصاريفه أنه ليس بناءً أصليا[3].

وأيد الرضي صحة أدلة معرفة القلب المتمثلة في الرجوع الى الأصل "المصدر أو المفرد"، وسعة التصرف، وكثرة الاستعمال، غير أنه تحفّظ على دليل كثرة الاستعمال لكون الصيغة المقلوبة المتفرعة عن الأصلية أكثر استعمالاً من الأصل، كما في (الحادي/ والجاه/ والقِسِي ، وفي ذلك يقول :" ويصحُ أن يقال: إنّ جميع ما ذكر من المقلوبات يُعْرَفُ بأصله، فالجاه، والحادي، والقِسِيّ، عرف قلبها بأصولها وهي : الوجه، والوحدة، والقوس، وكذا أيسَ يأيسُ، باليأس، وآرم، وآدُر، برِئمٍ ودارٍ، فإنَ ثبت لغتان بمعنى يُتَوَهَّمُ فيهما القلبَ، ولكل واحدة منهما أصل كجذبَ جَذْباً، وجبذَ جبذاً لم يُحكم

[1] من أسرار اللغة، ص62.

[2] التطور اللغوي مظاهره وعلله، ص89.

[3] كشاف اصطلاحات الفنون،1171/3

بكون إحداهما مقلوبة من الأخرى، ولا يلزم كون المقلوب قليل الاستعمال، بل قد يكون كثيرا كالحادي، والجاه، وقد يكون مرفوض الأصل كالقِسِيّ، فإن أصله –أعني القُوُوسَ غير مستعمل"[1].

ولا يخرج القلب في اللغة عن أربعة أنواع هي:

- تقديم لام الكلمة على عينها، نحو" راء في رأي، وسأى من ساء، وناء من نأي، وقسي في جمع قوس، وأسير مكلب في مكبل".
- تقديم عين الكلمة على فائها، نحو" أيس في يئس، وما أيطبه في ما أطيبه، ونهر معيق في عميق، وأينق جمع ناقة".
- تقديم لام الكلمة على فائها، نحو" أشياء" وما قيل فيها من آراء مثبت في كتب الصرف.
- تأخير الفاء على اللام، نحو" الحادي في الواحد، أخرت الفاء وهي الواو، إلى موضع اللام فصارت الحادو"[2].

كما علينا إيضاح مسألة مهمة في القلب كانت مثار خلاف بين أرباب المدرستين "البصرية والكوفية"، وهي السعة في التصرّف فإذا تساوى اللفظان في التصرّف، فهل يكونان أصلاً وينعدم القلب، أم أن أحدهما مقلوب عن الآخر؟

فالبصريون لا يقولون بوجود القلب في نحو : جذبَ وجبذَ، ويرون أنهما لغتان إذا كانا كاملي التصريف، يقول ابن جني: "فما تركيباه أصلان لا قلب فيهما قولهم: جذبَ وجَبَذَ ليس أحدهما مقلوباً عن صاحبه، وذلك أنهما جميعا يتصرفان تصرفاً واحداً، نحو جذبَ يجدب جذباً، فهو جاذب والمفعول مجذوبٌ، وجبذَ يجبذ جبذاً فهو جابذ والمفعول مجبوذ، فإن جعلت أحدهما أصلاً لصاحبه، فسدَ ذلك؛ لأنك لو فعلته لم يكن أحدهما

---

[1] شرح الشافية، الرضي،24/1.

[2] فصول في فقه اللغة، ص249.

أسعدُ بهذه من الأخرى...فإن قَصُرَ أحدهما عن تصرّف صاحبه، ولم يساوه فيه، كان أوسعهما تصرّفاً أصلاً لصاحبه"[1].

أما الكوفيون فإنهم قد توسعوا في إطلاق لفظ القلب على كل كلمتين اتحد معناهما، ووجد بينهما خلاف في تقديم بعض الحروف على بعض، وإن وجد المصدر كل من الفعلين، وفي ذلك يقول أبو جعفر النحاس: شاكي السلاح، بمعنى شايك، ثم أخّرَ الياء. كما قال الله عز وجل ﴿عَلَىَ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ ﴾[2]. أي هائر، وهذا هو القلب الصحيح عند البصريين، وأما ما يسميه الكوفيون القلب نحو (جَبَذَ وجذبَ) فليس هذا بقلب عند البصريين وإنما هما لغتانِ، وليس بمنزلة شاكٍ وشائك...[3].

ولعل ما ذهبَ إليه الكوفيونَ هو الأقرب إلى حقيقة القلب مما ذهب إليه البصريون؛ لأن ظاهرة القلب غير قياسية في أكثر حالاتها، وتعتمد على السماع وكثرة الاستعمال والشيوع، (إذ أن بعض الكلمات المقلوبة، بعد أن تشيع على الألسنة، تأخذ مجراها الطبيعي في اللغة باستعمال باقي المشتقات منها) [4].

لقد عرفَ علماء العربية القدامى ظاهرة القلب، فقد أشارَ إليها الخليل، وسيبويه، والمازني، وابن جني، وغيرهم من النحاة وأهل التصريف، الذين توسعوا من الإبدال أو القلب حتى شمل الإعلال فتراهم يعدون (ميزان، موقن، خاف، اصطبر...) من الإبدال.

غير أن اللغويين كانوا أكثر اهتماماً بهذه الظاهرة؛ لكونهم ركزوا جهودهم على جمع شتات الألفاظ، واهتموا بتصنيف المعاجم، لذا فقد حددوا الإبدال في الكلمات التي لها صورتان مستعملتان، أو جائزتان في الاستعمال على أقل تقدير، ومن تلك المحاولات

---

[1] الخصائص، 2/69-70، المغني في علم الصرف، عبد الحميد السيد، ص53.

[2] سورة التوبة الآية رقم109.

[3] المزهر في علوم اللغة،1/481.

[4] التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه،60.

ما قام به ابن السكيت، إذ صَنّفَ فيها رسالة سماها"القلب والإبدال" جمع فيها نحو الثلاثمائة كلمة لم تصل إلينا، يقول السيوطي:"وقد ألّفَ ابن السكيت في هذا النوع كتاباً ينقل عنه صاحب الصحاح"[1].

ومن اللغويين من جمعَ الألفاظ العربية المقلوبة، وذلك في أبواب وفصول من مؤلفاتهم، نذكر منهم: أبا عبيد القاسم بن سلام الذي عقد باباً للمقلوب في غريبه[2]، ومثله فعل ابن قتيبة في كتابه أدب الكاتب[3]، وابن دريد في كتابه الجمهرة[4]، وابن سيده في كتابه المخصص[5]، والسيوطي في كتابه المزهر[6]، وانفرد ابن د رستويه برأي مخالف لجمهور علماء العربية إذ أنكر القلب المكاني وأبطل وجوده في كتاب وسمه باسم "إبطال القلب".

وقد أشار إلى مذهبه هذا في كتاب (تصحيح الفصيح) إذ قال: "وأما البطِّيخ ففاكهة معروفة، وهي بكسر الأول وتشديد الثاني على بناء فِعّيل، وهي عربية محضة، وفيها لغة أخرى وهي الطِبّيخ بتقديم الطاء، وليست عندنا على القلب كما يزعم اللغويون، وقد بَيَّنا الحجة في ذلك في إبطال القلب" [7]، ويفهم من كلامه أن (البطيخ والطبيخ) هما لغتان وليس أحدهما مقلوباً عن الآخر.

وأيضا فإننا نجد البطليوسي يفرق بين ظاهرة الإبدال وما وقع نتيجة اختلاف

---

(1) المزهر في علوم اللغة،476/1.

(2) الغريب المصنف، 647/3-654.

(3) أدب الكاتب، ص175-176.

(4) الجمهرة، 431/3.

(5) المخصص، 27/14-28.

(6) المزهر في علوم اللغة،481/1.

(7) تصحيح الفصيح وشرحه، ص313.

للهجات فيقول في شرح الفصيح:" ليس الألف في الأرقان ونحوه مبدلة من الياء ولكنهما لغتان" فهو يقسم الكلمات التي من هذا النوع إلى قسمين: قسم مرجعه إلى الإبدال وهو الذي سمع في البيئة الواحدة، أو في نصوص الآداب القديمة، وقسم آخر مرجعه إلى اختلاف الصورة فيه إلى اللهجات العربية المتباينة، وأردف البطليوسي الرواية التي ذكرها السيوطي كذلك والمنقولة عن أبي بكر بن دريد، قال أبو حاتم: قلت لأم الهيثم: كيف تقولين أشد سوادا مما؟، قالت: من حلك الغراب، قلت: أفتقولينها: من حنك الغراب؟ فقالت: لا أقولها أبدا[1].

ولقد سار المحدثون على خطى بعض القدامى من علماء العربية؛ وذلك ببيان أسباب هذه الظاهرة، واختاروا لها مصطلحات حديثة، فبعضهم رأى هذه الظاهرة من أسباب اتساع اللغة ومَدّها بألفاظ جديدة تسهم في غناها، وهو ما رآه الأب انتستاس الكرملي، الذي يرى أن القلب من أهم العوامل المساندة في اتساع اللغة: "والمراد بتكامل اللغة واكتمالها تقلب أحرف تركيبها وإفادة معنى جديد، واشتقاق جديد، في جميع الأوجه، وقد يكون قلب ولا يكون سائغاً، فلا يشتق منه شيء؛ لأن ذوق العرب لا يستسيغه، ويأبى أن يبقيه على لسانه، لغرابته أو لشناعته، فينبذه عنه نبذاً قصياً، لا ندمَ فيه ولا سدم مثال ذلك قولك مدحَ نشتق منه: مَدَّحَه، وتمَدّحه، وامتدحه، والمدح، والمديح، والأمدوحه، والممدوح، فاذا قلبته قلت: حَمّد ومنه، حمدَهُ، وحَمّدَ الله، وأحمد الرجل، وتحمد به، الحماد، والحُمادَى، والحُمادى، والحمد، والحمَدَه ... الخ"[2].

ويرى أكثر المحدثين أن السبب الأساس في حدوث ظاهرة القلب يرجع إلى ميل المتكلم لبذل أقل جهد ممكن في النطق مثله في ذلك مثل ظاهرة تقريب الأصوات

[1] المزهر في علوم اللغة،475/1، من أسرار اللغة، ص60-61.

[2] نشوء اللغة ونموها واكتهالها، ص16.

بعضها من بعض بالتماثل، والتخالف، والإدغام، والإمالة، والإتباع[1]، قاصدين بذلك تحقيق الخفة والسهولة في النطق؛ وذلك لأنه يؤدي إلى تتابع صوتي أكثر اتساقا مع النماذج المسموح بها أو الشائعة في اللغة[2]، وعلى هذا الأساس عرف الدكتور رمضان عبد التواب القلب – وقد مر– بأنه: عبارة عن تقديم بعض أصوات الكلمة على بعض لصعوبة تتابعها الأصلي على الذوق اللغوي، وهي ظاهرة يمكن تعليلها بنظرية السهولة والتيسير كذلك[3]، وزيادة في التوضيح فإن القلب يقع بغية التيسير وتحقيق نوع من الانسجام الصوتي، كما في طمسَ، التي قلبت إلى طسمَ حتى لا يفصل بين الطاء والسين– وهما متقاربا المخرج– بالميم[4].

ولذلك حرص العلماء على التفرقة بين الإبدال اللغوي، والإبدال الصرفي؛ لكون اللغة حين استقرت وجمعت نصوصها وأخبارها لم يقتصر الإبدال فيها على ما سنه الصرفيون فيما بعد من قواعد التبديل والتعويض، بل اشتملت على ظواهر مدهشة أحيانا أبدل فيها حرف من حرف من غير أن يتماثلا، أو يتقاربا في الصفة أو المخرج، قال أبو علي القالي:" اللغويون يذهبون إلى أن جميع ما أمليناه إبدال، وليس هو كذلك عند علماء أهل النحو، وإنما حروف الإبدال عندهم اثنا عشر حرفا، تسعة من الزوائد، وثلاثة من غيرها، فأما حروف الزوائد فيجمعها قولنا: "اليوم تنساه"، وهذا عمله أبو عثمان المازني، وأما حروف البدل فيجمعها قولنا: " طال يوم أنجدته"، وهذا أنا عملته"[5].

ونختم بأن نؤكد بما لا يدع مجالا للشك على أن هذه الظاهـرة التي فسـرت حينا

---

(1) نشوء اللغة ونموها واكتهالها، ص120، اللهجات العربية في التراث2/654.

(2) دراسة الصوت اللغوي، ص390

(3) التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، ص57.

(4) دراسة الصوت اللغوي، ص391.

(5) دراسات في فقه اللغة، ص216.

بأنها إبدال، وحينا آخر بأنها تباين لهجات، أنها جاءت نتيجة للتطور الصوتي في جميع الأحوال والظروف، مع ملاحظة العلاقة الصوتية التي توصلنا إلى معرفة التوافق بين الحروف وصفاتها، أي: بين الحرف المبدل والمبدل منه، والعلاقة التي بينهما، فنجد في لغة الجيل الناشئ أمورا لم تكن مألوفة في لغة السلف، وحل الخطأ الجديد محل الصواب القديم، وأصبح ما كان يعد خطأ في لغة الأجداد أمرا معترفا به في لغة الأجيال[1].

وبالرغم من أن القلب على قلته في لغتنا العربية، إلا أن له أثرا في تغيير المعنى، وأثرا في تطوير الألفاظ ودلالتها، وهذه الألفاظ والدلالات تجد طريقها في الاستعمال بين الناس وتنتشر على ألسنة المتكلمين الأمر الذي يزيد في اتساع اللغة ونموها؛ لأن استعمال هذه الصيغ وترددها على الألسنة يجعلها تأخذ المجرى الطبيعي لها في اللغة باستعمال باقي المشتقات منها، وعندما أدرك اللغويون العرب ذلك حكموا بأصالة بعض المقلوبات، وخاصة في عصرنا الحاضر فمن ذلك ما يتلفظ به الشارع العربي من مفردات مثل: (كزبرة ، كبزرة/ عربون ، رعبون / داير، رايد / جادة ، داج / لون ، نول / مزيج ، زميج / حفر ، فحر / زحالف ، زلاحف / ملعقة ، معلقة / صاعقة ، صاقعة...) .

الخاتمة

كان للعلماء العرب الدور البارز في إظهار هذه الظاهرة؛ وذلك بالغوص في مكامنها، والبحث في خفاياها، وتصنيفها، وعرضها في متون كتبهم، أو تخصيصها بالتأليف، ولذا انقسموا إلى فريقين: قابل، ورافض، ومع ذلك فإننا في هذه الورقات وصلنا إلى نتائج منها:

- أن القلب ظاهرة من الظواهر الصوتية التي تميزت بها لغتنا العربية، مع أنها موجودة في بعض الأسر اللغوية الأخرى وخاصة الأسرة السامية منها.

[1] من أسرار اللغة، ص32.

- أن هذه الظاهرة التي يقصد بها المتكلم التخفيف والتيسير في النطق، هي كغيرها من الظواهر الصوتية التعاملية في أصوات أبنية الكلمات.
- أنه ظاهرة لغوية واضحة لا يصح إنكارها، وذلك لكوننا نلاحظها في لغة الأطفال الذين لا يستطيعون نطق بعض أصوات الألفاظ الكثيرة التي يسمعونها من خلال المحيطين بهم كل يوم، أو حتى في لغة بعض الكبار أحيانا.
- أنه يجب علينا التمييز بين الظواهر اللغوية التي تتشابه مع القلب مثل: الإبدال والاشتقاق، وذلك لكون القلب يقتصر التغيير فيه في مواقع ترتيب حروف الكلمات بالتقديم والتأخير، وليس فيه تغيير في ذوات الحروف وأجسامها كما يحدث في الظواهر المشار إليها آنفاً.
- أنه من الظواهر التي تحدث في مواضع بعينها في الكلمات، وهي ظاهرة تعتمد السماع في أكثر حالاتها وتكون قياسية في حالات قليلة ذكرها علماء العربية.
- أن لهذه الظاهرة علامات تعرف بها، تم ذكرها، وأنها أيضا أنواع محددة أثبتها العلماء الأوائل في مؤلفاتهم.
- المحدثون اختاروا لهذه الظاهرة مصطلحات حديثة، وأظهروا لها أسبابا، بل إن بعضهم رأى هذه الظاهرة من أسباب اتساع اللغة ومَدّها بالألفاظ الجديدة التي تسهم في غناها بالثروة اللفظية.
- العلاقة الصوتية في هذه الظاهرة هي التي أوصلتنا إلى معرفة التوافق بين الحروف وصفاتها، أي: بين الحرف المبدل والمبدل عنه، والعلاقة التي بينهما.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم: برواية الإمام قالون عن نافع المدني.

- **أدب الكاتب:** لابن قتيبة الدينوري، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، مطبعة العادة، مصر، الطبعة الرابعة،1963م.
- **تصحيح الفصيح وشرحه:** لابن درستويه، تحقيق: عبدالله الجبوري، بغداد،1975م، د. د، د. ط.
- **التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه:** د. رمضان عبد التواب، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الثالثة، 1997م.
- **جمهرة اللغة:** لابن دريد، تحقيق: رمزي منير البعلبكي، د. م، 1988م، بيروت، د. ط.
- **الخصائص:** أبو الفتح ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،1986م، د. ط.
- **دراسات في فقه اللغة:** د. صبحي الصالح، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى،1960م .
- **دراسة الصوت اللغوي:** د. أحمد مختار عمر، الناشر عالم الكتب بالقاهرة، د. ط،1997م.
- **الرائد الحديث في تصريف الأفعال:** كامل السيد شاهين، الناشر مكتبة الجامعة الأزهرية، د. ت، د. ط.
- **شرح الأشموني على ألفية بن مالك:** مطبعة عيسى بابي الحلبي، القاهرة، د. ت، د. ط.
- **شرح الشافية:** لابن الحاجب، تأليف: أبو الفضل الاستراباذي، تحقيق: د. عبدالمقصود محمد عبدالمقصود، الناشر مكتبة الثقافة الدينية، د. ت، د. ط

- **الصاحبي في فقه اللغة:** لابن فارس، تحقيق: السيد أحمد صقر، مطبعة الحلبي، القاهرة 1977م، د. ط.
- **عوامل التطور اللغوي:** د. أحمد عبد الرحمن حماد، الناشر دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،1983م.
- **الغريب المصنف:** لأبي عبيد، تحقيق: محمد المختار العبيدي، 1990م، تونس، د. م، د. ط.
- **فصول في فقه اللغة:** د. رمضان عبد التواب، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة السادسة، 1999م.
- **كشاف اصطلاحات الفنون:** محمد التهانوي، تحقيق: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م، د. ط.
- **لسان العرب:** لابن منظور، مصور عن طبعة بولاق، د. ت.
- **اللهجات العربية في التراث:** د. أحمد علم الدين الجندي، الدار العربية للكتاب، بيروت، 1978م، د. ط.
- **المخصص:** لابن سيدة الأندلسي، دار الفكر، بيروت،1978م، د. ط.
- **المزهر في علوم اللغة:** جلال الدين السيوطي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، د. ط، د. ت
- **المغني في علم الصرف:** د. عبد الحميد السيد، الطبعة الأولى،2009م، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- **قاييس اللغة:** أبي الحسن ابن فارس ،تحقيق: عبدالسلام هارون، الطبعة الأولى، دار إحياء الكتب العربية القاهرة، د. ت.
- **من أسرار اللغة:** د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية،2010م، د. ط.
- **نشؤ اللغة ونموها واكتهالها:** للأب أنستاس مارى الكرملى، القاهرة، 1938م، د. م، د. ط.

د. محمد سالم العابر

كلية الآداب الخمس/جامعة المرقب

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، المبعوث رحمة للثقلين، أما بعد،

فإن علوم العربية ولا سيما النحو من العلوم المفروضة على المسلمين بوصف الكفاية، وما ذلك إلا ليقوم من تصدوا لذلك بالمحافظة على أصولها، وبث فروعها، والعمل على مغازلة مولودها؛ حتى تبقى حية جلية لكل طالب علم، ومتفقه دين، فبدون إتقانها أجمع علماء الأمة على عدم أحقية التصدر للفتوى أو حتى النظر في أقوال النحارير، من ذلك تلازم تعلم فروعها مع تطلع المجتهدين والطالبين لرضا رب العالمين بالتشرف بالتفقه في الدين، فكانت بذلك الحاجة للمتخصصين والمهتمين والعارفين بدقائق هذه العلوم؛ حتى ينقلوها بإخلاص إلى المحتاجين إلى جانب قناعتهم بأنهم مجرد نقلة لما نطقه الفصحاء المجيدين أبناء السليقة العربية ولا يدَّعون أنهم بذلك لأنساق اللغة واضعون، أو عليها يحافظون، فإن ذلك قد ورد فيه قرآن كريم، فالواضع لها هو الرحمن الرحيم والحافظ لها هو القوي المتين؛ ألا تراه قال في الكتاب العزيز: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ الأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾ دلالة على توقيفها، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ تقريرا على حفظ القرآن الكريم النازل بهذه اللغة المجيدة، فبذلك علمنا أنها برعاية رب العزة محفوظة.

وأثناء معالجة مواضيع هذه الآلة الشريفة انكب العلماء على التأليف، جمعا وتقعيدا واستدلالا، ثم جاء من بعدهم من تعلم ما كتبوا، وكانت له نظرات فيما رأوا

وقرروا، فبرَّز أقوالهم، واعترض على بعض مقالهم، فكان في ذلك إثراء للمسألة، أو إيفاء للإجابة، وفي بعض الأحيان تجنٍّ على النحرير، أو عدم فهم لقوله ناتج من سوء التفسير، أو عدم استيعاب القولة؛ فوجب على من يقرأ هذا الاعتراض أن ينصف الناجع؛ حتى يعمر عقله بالنافع، وينير فكره بالساطع من الأجوبة الناتجة عن بحث في أصل المسألة، وتدويرها على لامعي الفن لعله يجد من لديه الحل، وهذا ما اصطلح عليه علماء هذا العصر بالاعتراضات النحوية، وهذه الظاهرة العلمية عبارة عن نقد بنَّاء لما يؤثر من كلام العلماء، وكان من ذلك ما هو مجاهرة وبحضور الجمهور في باحات المساجد ودواوين الأمراء، ومن أشهر تلك المناظرات بين النحاة وأقدمها ما حدث بين الكسائي وسيبويه فيما يعرف بالمسألة الزنبورية، ثم صار ذلك ديدن الشراح في كتبهم، فغالبا ما يتعرض الشارح لبعض آراء العالم الذي يشرح متنه بالنقد أو التفنيد أو التوهيم، وذلك بعرض الرأي ونقده وتحليله والتدليل على الرأي المقابل ومحاولة الجزم بصحته عن طريق الاستشهاد بالأدلة العقلية والسماعية المختلفة، وفي دراسة هذه الاعتراضات فائدة جمة للدارس من جوانب عدة أهما: تقوية المعلومات وترسيخها عن طريق الرجوع إلى مضانها والتجول في المصادر للبحث عن نقاط التلاقي ونقاط الاختلاف بين المعترِض والمعترَض عليه، ومحاولة فهم السبب الحقيقي للاعتراض، كما أن مدارسة اعتراضات العلماء على بعضهم ونقدهم آراء بعض يساعد طالب العلم على تكوين الشخصية الناقدة التي تنظر في كل رأي، فتسهم في تطويره أو تفنيده بعقلية فذة وأسلوب راقٍ.

أما في هذا البحث فستكون المشكلة المبحوثة هي اعتراض الحصكفي على رأي ابن هشام في تعريفه للجملة والكلام، وهي قضية مصطلحية تعرض لها كثير من علماء النحو في القديم والحديث سنحاول سبر أغوارها ومعالجتها، أما الدراسات السابقة لمثل هذه المشكلة، فكثيرة لحد صعوبة عدها، فالكثير من الطلبة تصدروا لدراسة اعتراض عالم على آخر، ويحدث ذلك كثيرا في شروح العلماء المتأخرين على أسلافهم المتقدمين، ومن ذلك: اعتراضات الأزهري على ابن هشام في التصريح بمضمون التوضيح للأستاذ

غريب بن ياسين بن رشيد.

اعتراضات ابن الضائع النحوية في شرح الجمل على ابن عصفور، عرض ودراسة الباحث: جمعة بن بنيوس السيالي .

اعتراضات ابن يعيش على آراء الزمخشري النحوية والصرفية في كتاب شرح المفصل للباحث: محمد سعيد صالح ربيع الغامدي.

ولسنا شارحين لما في هذه المؤلفات لما في ذلك من إطالة على القارئ وهي متاحة في الإنترنت.

أما بحثنا هذا فإنه سيكون حول اعتراض ابن الملا الحصكفي المتوفى 1003هـ على ما أورده ابن هشام المتوفى761هـ في تعريفه للكلام والجملة والفرق بينهما، وسيكون في تمهيد ومبحثين.

المبحث التمهيدي: في فرعين:

الأول: معنى الاعتراض لغة واصطلاحا.

الثاني: نبذة عن المعترض عليه «ابن هشام» والمعترض« الحصكفي».

المبحث الأول: اعتراض الحصكفي على ابن هشام في تعريف الكلام والجملة وعلاقة الترادف بينهما.

المبحث الثاني: اعتراض الحصكفي على ابن هشام في مفهوم الفرق بين الجملة والكلام من حيث الخصوص والعموم.

هذا ونسأل الله أن يوفقنا في بحثنا هذا، ويفتح علينا وعلى القارئين.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المبحث التمهيدي: الفرع الأول

معنى الاعتراض لغة واصطلاحا

في هذا الفرع سنحاول البحث في ماهية الاعتراض لغة واصطلاحا حتى يتبلور الموضوع الذي نحن بصدد الشروع في بحثه.

الاعتراض لغة يدور معناه حول المنع والانتقاص والإصابة بالسهم، وعدم الاستقامة للقائد، قال الأزهري:«... يقال اعترض الشيء، إذا مَنَع، كالخشبة المعترضة في الطريق تمنع السالكين سلوكها، واعترض فلانٌ عِرضَ فلانٍ، إذا وقع فيه وتنقصه في عِرضه وحَسَبه. ويقال اعترض له بسهم، إذا أقبل به قُبْلَه فأصابه. واعترض الفرسُ في رَسَنه، إذا لم يستقمْ لقائده»[1]، أما في الاصطلاح، فقد عرف بأنه: «حجة أو دليل يراد به استحالة دليل أو رأي ما»[2]

إذن الاعتراض حجة أو دليل يؤتى به لنقض رأي بالكلية أو لنقض دليل ذلك الرأي، إن كان واحدا أو أحد الأدلة، فيعتبر بذلك أحد أعمدة هدم الرأي المعترض عليه وقد استأنف صاحب المعجم الفلسفي الكلام عن الاعتراض في معرض مقارنته بالنقض بقول: الاعتراض هو إقامة الدليل على خلاف ما أقامه عليه الخصم، أو إظهار ما في مقدمات دليل الخصم من خلل يمنع من قبول دعواه. [3]

وبذلك يمكن القول: إن الاعتراض النحوي عبارة عن بسط رأي العالم المراد مناقشته فيه، ثم بسط الأدلة الواردة على بطلانه، وتثبيت الرأي المخالف له سواء كانت تلك الأدلة سماعية أو عقلية، ولما اعتمدت اللغة وبخاصة القواعد على السماع في اكتساب قوتها كان الدليل السماعي أقوى مرتبة من غيره وبخاصة إذا أثبت موردَه أنه من

---

[1] تهذيب اللغة: الأزهري: (عرض).

[2] المعجم الفلسفي، مراد وهبة، 15.

[3] المصدر نفسه.

المضطرد. وبذلك يمكن أن نسمي أركان دراسة العملية الاعتراضية بالآتي:

1- المعترَض عليه، 2- أدلة المعترض عليه، 3- المعترَض به، 4- وجه الاعتراض، 5- أدلة المعترض به، 6- تفنيد الأدلة بالحجة.

أولا: المعترَض عليه: ويمكن وصفه بأنه الحكم أو المفهوم الذي أقره العالم المعترَض عليه، وكان محل اعتراض المعترِض لوجود شبهة ما، إما في صياغته، أو في الدليل المساق لتقريره، أو لوجود سماع يناقضه، أو يشكك في انطباق الحكم عليه.

ثانيا: أدلة المعترَض عليه وهي تلك العلل السماعية أو القياسية التي ساقها المعترَض عليه لإثبات رأيه.

ثالثًا: المعترَض به، هو الوجه الذي يحاول أن يثبته المعترض سواء أكان ماهية أو حكما.

رابعًا: وجه الاعتراض، السبب الذي أدى بالمعترِض للإدلاء برأيه المعارض لرأي المعترَض عليه.

خامسًا: الأدلة المعترَض بها، هي تلك الحجج السماعية أو العقلية التي يقدمها المعارِض لتفنيد رأي المعترَض عليه.

سادسًا: تفنيد الأدلة بالحجة، هذه المرحلة هي الأخيرة في بحث الاعتراض حيث يتم فيها الوقوف على حقيقة أمر هذا الاعتراض، فإما أن يُقرّ رأي المعترض من خلال النظر في أدلته، أو يفند الاعتراض بالأدلة الداحضة، ويكون ذلك من مهمة الباحث في الاعتراض.

الفرع الثاني: نبذة عن المعترَض عليه «ابن هشام[1]» والمعترِض« الحصكفي».

1- التعريف بابن هشام وكتابه مغني اللبيب.

[1] تنظر ترجمته في: الدرر الكامنة 415/2، وبغية الوعاة 68/2، وشذرات الذهب 191/6، والبدر الطالع400/1، وهدية العارفين465/1، والأعلام147/4، ومعجم المؤلفين163/6، شرح شذور الذهب(1/ 15) الوفيات لابن رافع (2/ 234).

هو أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن هشام، الأنصاري الخزرجي، الحنبلي. ولد في القاهرة في شهر ذي القعدة سنة 708هـ. برع في النحو وألف عشرات الكتب التي تصدرت مكاتب النحاة على مر العصور من بعده، وكانت تلك المؤلفات متنوعة فمنها المختصر التعليمي، ومنها المطول التقعيدي، ومنها الشرح التحليلي، ومن علامة تفوق هذا الأديب البارع أن تصدر الأعلام النحاة من بعده لشرح مؤلفاته وتحشية شروحه ومصنفاته، رحم الله الشيخ الجليل الذي توفّي فِي ذِي الْقعدَة سنة 761هـ فكان ممن ترك علما ينتفع به من بعده أسكنه الله فسيح جناته.

شيوخه:

من مشائخه الشهاب عبد اللطيف بن المرحّل، وتقي الدين السبكي، وتاج الدين الفاكهاني، ومحمد بن إبراهيم بن جماعة، وشمس الدين بن السراج، وأبو حيان الأندلسي.

تلاميذه:

أخذ عنه العلم تلامذة كثيرون منهم إبراهيم الأميوطي، ونور الدين النابلسي، وابن الفرات، وناصر الدين النويري، وعبد الله بن مفلح المقدسي.

مؤلفاته:

مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، الإعراب عن قواعد الإعراب، الألغاز، التذكرة، قطر الندى وبل الصدى وشرحه، شرح شذور الذهب، الروضة الأدبية في العلوم العربية، وغير ذلك كثير منها ما أميط اللثام بتحقيقه، ومنها ما ينتظر، ومنها ما ضاع لبعد الحقبة.

كتاب مغني اللبيب:

كتاب في النحو مؤلف على طريقة بديعة ومنهج فريد لم يسبقه إليه أحد، يسميه بعض العلماء تفسير المغني لكثرة استشهاد الشيخ بالقرآن فيه، وتتمثل فرادة التأليف في تقسيمه الذي جانب الطرق المعروفة لتقسيم أبواب النحو في عصره وما قبله، وذلك لأن هدفه كان يختلف عن سابقيه في تأليفه لهذا الكتاب، وهذا ما قرره في مقدمته حيث قال:

« وضعت هذا التصنيف على أحسن إحكام وترصيف، وتتبعت فيه مقفلات مسائل الإعراب فافتتحتها، ومعضلات يستشكلها الطلاب فأوضحتها ونقحتها، وأغلاطا وقعت لجماعة من المعربين وغيرهم فنبهت عليها وأصلحتها .» فأهدافه كانت على التوالي:

أن يتتبع فيه مقفلات مسائل الإعراب فيفتتحها.

أن يتتبع معضلات يستشكلها الطلاب فيوضحها وينقحها.

أن يتتبع أغلاطا وقعت لجماعة من المعربين وغيرهم فينبه عليها ويصلحها.

ولا يخفى على ذي لب ما يحتاجه تحقيق تلك الأهداف من معاناة في جمع المادة وتنقيحها وتبويبها، وبالتالي كان ترتيبه لأبوابه ترتيبا موفقا، وأسلوبه في العرض أسلوبا مثقفا، وشواهده منوعة وإن كان الغالب عليها القرآن، وقد اختصرت ترجمته نظرا لكثرة الدراسات التي كتبت حوله منها:

- كتاب (ابن هشام الأنصاري آثاره ومذهبه النحوي للدكتور علي فودة نيل)

- كتاب (المدرسة النحوية في مصر والشام) للدكتور عبد العال سالم مكرم/ 352-439.

2- التعريف بالحصكفي وكتابه منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب.

اسمه ولقبه وكنيته:

أحمد بن محمد بن علي بن أحمد بن يوسف الحصكفي الأصل الحلبي المولد الشافعي المذهب الشهير بابن الملا الحصكفي.

مشائخه وآثاره:

درس الشيخ على كوكبة من العلماء الأجلاء جمعهم الغزي في كتابه: الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة حيث قال: (قرأ على ابن الحنبلي في مغني اللبيب فما دونه من كتب النحو، وفي شرح المفتاح، وفي المنطق وفي القراءات، والحديث وفي مؤلفاته، وصحب سيدي محمد ابن الشيخ علوان، وهو بحلب سنة أربع وخمسين، وسمع منه نحو الثلث من البخاري، وحضر مواعيده، وسمع المسلسل بالأولية من البرهان العمادي،

وأجاز له، وقرأ بالتجويد على الشيخ إبراهيم الضرير الدمشقي نزيل حلب كثيراً، وأجاز له وذلك في سنة خمس وستين.) [1] واستمر واصفا لحياته العلمية بما في ذلك رحلاته حيث قال:(ورحل إلى دمشق رحلتين، وأخذ بها عن شيخ الإسلام الوالد، وحضر دروسه بالشامية،... وقرأ على النور النسفي قطعة من البخاري، ومسلم، وحضر عنده دروساً من المحلي وشرح البهجة وأجاز له، وقرأ بها شرح منلا زاده على هداية الحكمة على محب الدين التبريزي مع سماعه عليه في التفسير، وقرأ قطعتين صالحتين من المطول والأصفهاني على الشيخ أبي الفتح السبستري، ورحل سنة ثمان وخمسين إلى القسطنطينية، فأخذ رسالة الإسطرلاب عن نزيلها الشيخ غرس الدين الحلبي، واجتمع بالفاضل المحقق السيد عبد الرحيم العباسي، واستجاز منه رواية البخاري فأجاز له) [2]

ومن مؤلفاته شرح على المغني جمع فيه بين حاشيتي الدماميني والشمني سماه منتهى أمل الأريب من الكلام على مغني اللبيب، وله أيضا شرح على شواهد السيوطي، ومؤلفات كثيرة في الأدب والبلاغة، كما أن ابن الملا شاعر له العديد من المقاطع الشعرية في الوصف والمدح. [3]

وفاته: ذكر الغزي تاريخين لوفاته وهما 1000هـ، و1003هـ، حيث قال: (توفي في سنة ألف قتله اللصوص في بعض قراه رحمه الله تعالى- ثم تحرر لي من خط الشيخ العلامة عمر العقيبي أنه مات في سنة ثلاث وألف فترجمته في كتاب لطف السمر أيضاً وأبقيت الترجمتين للفائدة.) [4]

---

[1] الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة، نجم الدين محمد بن محمد الغزي 3/99-100.

[2] المصدر نفسه .

[3] المصدر نفسه .

[4] المصدر نفسه 3/101.

المبحث الأول

اعتراض الحصكفي على ابن هشام في الكلام والجملة وعلاقة الترادف بينهما

قال ابن هشام في بداية باب تفسير الجملة من كتابه مغني اللبيب: (... الكلام هو القول المفيد بالقصد والمراد بالمفيد ما دل على معنى يحسن السكوت عليه، والجملة عبارة عن الفعل وفاعله كـ "قام زيد" والمبتدأ وخبره كـ"زيد قائم"، وما كان بمنزلة أحدهما نحو ضرب اللص، وأقائم الزيدان، وكان زيد قائما، وظننته قائما، وبهذا يظهر لك أنهما ليسا بمترادفين كما يتوهمه كثير من الناس)[1].

قال الحصكفي تعقيبا على كلام ابن هشام: القول بالترادف ثابت عن كثير من النحاة، بل((ظاهر كلام الأندلسي[2] في شرح المفصل أنه رأي الجميع لقوله: الجملة والكلام في اصطلاحهم مترادفان، وهو ظاهر كلام ابن الحاجب أيضاً في مختصره الأصلي حيث عرف الجملة بتعريف الكلام، فقال: (الجملة: ما وقع لإفادة نسبة)[3]، قال الشارح يقصد الشمني: (ومثل هذا لا يعد وهما؛ أي مِن قائله كما زعم المصنف، فإنه اصطلاحٌ عمل به هؤلاء القوم، وتواطؤوا عليه، وما قاله المصنف اصطلاح آخر لقوم آخرين، وليس توهيم هؤلاء أولئك بناء على اعتبار اصطلاحه بأولى من توهيمه هو بناء على اعتبار ذلك المصطلح، ولا مشاحّة في الاصطلاح، ونوقش بأن ذلك من باب

---

[1] مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري431/2.

[2] أبو محمد القاسم بن أحمد بن جعفر اللورقي الأندلسي إمام العربية والقراءات والحديث والفقه والنحو أخذ عن أبي الحسن بن الشريك ومحمد بن نوح الغافقي والتاج الكندي وأبي البقاء العكبري وغيرهم، وأخذ عنه العماد البالسي وغيره، من مؤلفاته شرح المفصل، وشرح الجزولية، وشرح الشاطبية . انظر ترجمته في: البغية 250/2 وغاية النهاية 15/2 ،والإعلام 276.

[3] ينظر: بيان المختصر للأصفهاني155/1 في الصدر ((فالجملة: ما وضع لإفادة نسبة)).

الاختلاف في نقل الاصطلاح دون الاختلاف فيه، فتتأتى المشاحة فيه، ويسوغ التوهم.))[1].

مسألة الاعتراض: تعريف الجملة وتعريف الكلام، وهل هما مترادفان أو غير مترادفين؟.

اعترض الحصكفي على ابن هشام عند توهيمه لمن جعل الجملة والكلام مترادفين، وذلك بسرده مجموعة من آراء العلماء في تعريفهما للمصطلحين، والتدليل على أن جلهم اتفقوا على أنهما مترادفان، من أجل أن يثبت عكس ما أثبته ابن هشام، وسوف نسبر أغوار هذين المصطلحين عند مجموعة من العلماء ممن ذكر الحصكفي وغيرهم محاولين إظهار حقيقة الموضوع المتمثلة في كون الجملة والكلام مترادفين أو لا.

ولفهم هذه المسالة يجب أن نحاول سرد تعريفات العلماء المذكورين في نص المعترِض للجملة والكلام، ومحاولة المقارنة بينها وبين تعريف ابن هشام للجملة والكلام.

أولاً- عند ابن هشام.

الكلام: القول المفيد بالقصد.

الجملة: لم يحد ابن هشام الجملة، وإنما استعمل نوعا آخر من التعريف وهو التعريف بالمثال، حيث يقول: الجملة عبارة عن الفعل وفاعله كـ(قام زيد)، والمبتدأ مع خبره كـ(زيد قام)، وما كان بمنزلة أحدهما، نحو: (ضُرِبَ اللص)، و(أقائم الزيدان)، و(كان زيد قائماً)، و(ظننته قائماً).

ثانيا- عند اللورقي [666هـ] وأشار إليه الحصكفي بلقبه « الأندلسي»: الكلام: «إنَّ الكلامَ موضوعٌ على الجمل المفيدةِ... قالوا وإنَّما اشترطَ في الكلامِ الإفادةِ؛ نظرًا إلى الأصل المشتقّ منه، وذلكَ أنَّه مُشتَقٌّ من الكلم[2]، وهو التأثير[3]؛ لأنَّه إنْ كان حسنًا

---

[1] حاشية الشمني على مغني اللبيب، الشمني، 116/2.

[2] انظر: اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء العكبري، 41/1.

[3] قال الرضي في شرحه على الكافية: "وقيل إن اشتقاق الكلمة والكلام من الكلم، وهو الجرح،

أثَّرَ في النَّفسِ فرحاً وانبِساطا، وإن كان قبيحًا أثَّر فيها همًّا وانقباضا.» [1]، ولم يجعل للجملة حدًا مفهوما.

ثالثًا- عند الزمخشري [ت:538هـ]:

لكلام في المفصل: «والكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى، وذاك لا يتأتى إلا في اسمين كقولك: زيد أخوك، وبشر صاحبك، أو في فعل واسم، نحو: قولك: ضرب زيد، وانطلق بكر، وتسمى الجملة.»[2]

- الجملة في المفصل: مرادفة للكلام.

- الجملة في المختصر الأصولي: ورد في صدر شرح المختصر للأصفهاني ما نصه: «الْمُرَكَّبُ جُمْلَةٌ وَغَيْرُ جُمْلَةٍ. فَالْجُمْلَةُ: مَا وُضِعَ لِإِفَادَةِ نِسْبَةٍ، وَلَا يَتَأَتَّى إِلَّا فِي اسْمَيْنِ، أَوْ فِي فِعْلٍ وَاسْمٍ، وَلَا يَرِدُ " حَيَوَانٌ نَاطِقٌ " وَ " كَاتِبٌ " فِي " زَيْدٌ كَاتِبٌ " ؛ لِأَنَّهَا لَمْ تُوضَعْ لِإِفَادَةِ نِسْبَةٍ، وَغَيْرُ الْجُمْلَةِ بِخِلَافِهِ، وَيُسَمَّى مُفْرَدًا أَيْضًا.»[3].

رابعًا- عند ابن الحاجب في الكافية:

«الكلام ما تضمن كلمتين بالإسناد، ولا يتأتى ذلك إلا في اسمين، أو في فعل واسم»[4]، ولا نجد كبير فرق بين حد الجملة وحد الكلام، وبخاصة بعد حصر الكلام فيما حصر.

ثم نقل الحصكفي قول الدماميني في أن الاختلاف بين ابن هشام وغيره في

=لتأثيرهما في النفس، وهو اشتقاق بعيد". شرح الرضي:20/1، وانظر أيضاً: الخصائص:13/1، شرح المفصل لابن يعيش:21/1.

[1] شرح المفصل للورقي، 172 وما بعدها.

[2] المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري 23.

[3] بيان المختصر للأصفهاني 152-156.

[4] شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الأستراباذي 31/1.

مفهوم الجملة والكلام إنما هو اختلاف مصطلحي، ولا مشاحة في المصطلحات، وبالتالي لا يحق لابن هشام أن ينعت مخالفيه بالوهم اعتمادا على مصطلحه دون اعتبار لمصطلحهم، ثم نوقش بأن الظاهر أن الاختلاف في نقل الاصطلاحات، وليس في الاصطلاحات نفسها لذلك يصح التوهيم، فالوهم يحدث في حالة التباس مفهوم مصطلح مع مفهوم مصطلح آخر، هذا رأي المناقش، ولكي نقف على حقيقة الأمر لا بد من الوقوف على معنى الكلام والجملة عبر تاريخ التأليف النحوي، وقبل ذلك علينا معرفة الأصل اللغوي(الدلالي) للكلمتين قبل انتقالهما للتعبير عن جنس تعبيري معين جديد.

المعنى اللغوي للكلام والجملة:

أولا: المعنى اللغوي للكلام، ويعني في اللغة كما قال صاحب الصحاح:« اسم جنس يقع على القليل والكثير.»[1]، وقال صاحب المصباح المنير في غريب الشرح: «الْكَلَامُ فِي أَصْلِ اللُّغَةِ عِبَارَةٌ عَنْ أَصْوَاتٍ مُتَتَابِعَةٍ لِمَعْنًى مَفْهُومٍ... قَدْ حَكَى بَعْضُ الْمُصَنِّفِينَ أَنَّ الْكَلَامَ يُطْلَقُ عَلَى الْمُفِيدِ وَغَيْرِ الْمُفِيدِ قَالَ؛ وَلِهَذَا يُقَالُ هَذَا كَلَامٌ لَا يُفِيدُ وَهَذَا غَيْرُ مَعْرُوفٍ وَتَأْوِيلُهُ ظَاهِرٌ.»[2]، وقد اختلط الأمر على كثير من المعجميين لأنهم أوردوا معاني الكلام الاصطلاحية، وأهملوا الأصل اللغوي له، وبالتالي لم تكن جديرة بالذكر.

وبالتالي فإن الأصل الوضعي للفظ "كلام" هو اسم جنس للأصوات التي يصدرها الإنسان سواء كانت كثيرة أو قليلة مفيدة أو غير مفيدة، ولكن لا يقصد بعدم الإفادة تلك الأصوات التي يصدرها الإنسان جراء حركات أعضاء جسمه من فرقعة الأصابع مثلا، أو صرصرة الأضراس أو الزراط، أو غيرها، ولكن يقصد بها طبعا تلك التي يصدرها من

---

[1] الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، [مادة: ك ل م].

[2] المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أبو العباس أحمد بن محمد بن علي الفيومي الحموي، [مادة: ك ل م].

خلال جهاز نطقه بطريقة منتظمة معبرة عن أغراض مقصودة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن هذا الجذر يشترك في الأصل مع الكلم الذي يعنى به الجرح المؤثر في الجسم، إذن التأثير جزء من المعنى.

المعنى اللغوي للجُملةُ:

جماعة كلِّ شيءٍ بكمالِه من الحساب وغيره، وأجملت له الحِساب والكلام من الجُملةِ[1]، وهي: واحدة الجُمَلِ[2]، وأَجْمَل الشيءَ: جَمَعه عن تفرقة[3]، والجملة: جماعة كل شيء، ويقال: أخذ الشيء جملة و باعه جملة متجمعا لا متفرقا[4]، وكأَن الحَبْل الغليظ سمي جُمَالة؛ لأَنـها قُوىً كثيرة جُمِعت فأُجْمِلَت جُمْلــة، ‹‹ولعل الجُمْلــة أخذت من جُمْلة الحبال››[5]، وفي التنزيل قال الله تعالى: ﴿لَوْلاَ أُنزِلَ عَلَيْهِ الْقُرْءَانُ جُمْلَةً وَاحِدَةً﴾[6]، بذلك يتضح أن كلا اللفظين: الكلام والجملة دلالته تجمُّع لمفرَّق، غير أن الأول تجمع لأفراد جنسه دون اعتبار لحدوث فائدة مفترضة من ذلك التجمع، أما الثاني فإن أصل وضعه يدل على التجمع المفيد فائدة مفترضة، أي: ما يوحي بزيادة الزخم والقوة في المجموع بها.

المعنى الاصطلاحي للكلام والجملة:

قبل أن نتعرض لهذا الموضوع يجب أن نعرف أن العلماء كانوا فيه على مذهبين: الأول مجموعة منهم لم يفرقوا بينهما، وجعلوا لهما مصطلحا واحدا يطلقونه،

---

(1) العين، الخليل بن أحمد:: (جمل).

(2) الصحاح، الجوهري،: (جمل).

(3) لسان العرب، ابن منظور: (جمل)

(4) المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وآخرون: (جمل)

(5) تهذيب اللغة، الأزهري: (جمل).

(6) من الآية: 32 من سورة الفرقان.

فيريدونهما على السواء، وبمعنى آخر أنهم جعلوهما مترادفين، وهذا ما أنكره ابن هشام، ومجموعة أخرى جعلوا للكلام اصطلاحا، وللجملة اصطلاحا آخر، وهؤلاء الذين تقمص ابن هشام رأيهم، واعترض الحصكفي على توهيمه لغيرهم، وإثبات الرأي المخالف لهم وذلك بالتذكير برأي بعضهم، ونقل الاعتذار عن الاختلاف بينهم- في أغلبهم يجعلون الكلام أعم من الجملة، وسنورد في هذه المساحة آراء جميع الأطراف؛ ليجلو الأمر.

أولا: من لم يتعرض لذكر الجملة في تناوله لشرح الكلام.

- **سيبويه [ت180هـ]:**

أول العلماء الذين لم يفرقوا بين المصطلحين سيبويه حيث قال: ‹‹هذا باب ما يكون فيه الاسم مبنياً على الفعل قدم أو أخر، وما يكون فيه الفعل مبنياً على الاسم، فإذا بنيت الاسم عليه قلت: ضربت زيداً، وهو الحد، لأنك تريد أن تعمله، وتحمل عليه الاسم، كما كان الحد ضرب زيد عمراً، حيث كان زيد أول ما تشغل به الفعل. وكذلك هذا إذا كان يعمل فيه، وإن قدمت الاسم، فهو عربيٌ جيد كما كان ذلك عربياً جيداً، وذلك قولك: زيداً ضربت، والاهتمام والعناية هنا في التقديم والتأخير سواء، مثله في ضرب زيد عمراً، وضرب عمراً زيد، فإذا بنيت الفعل على الاسم قلت: زيد ضربته، فلزمته الهاء. وإنما تريد بقولك مبني عليه الفعل أنه في موضع منطلق إذا قلت: عبد الله منطلق، فهو في موضع هذا الذي بني على الأول وارتفع به، فإنما قلت عبد الله فنسبته له ثم بنيت عليه الفعل ورفعته بالابتداء››[1]. يتحدث سيبويه في النص السابق عن الجملة فعلية واسمية وما الداعي لإعمال أحدهما وتقديم أحدهما على الآخر، وقوله في بداية الحديث: ‹‹ هذا باب ما يكون فيه الاسم مبنياً على الفعل قدم أو أخر، وما يكون فيه الفعل مبنياً على الاسم››. يُشعر بأنه يتحدث عن الكلام؛ لأنه استخدم التذكير، كما أنه في ناحية أخرى من الكتاب يتحدث عن الصواب والخطأ في التركيب وينسب ذلك

[1] الكتاب، سيبويه، 16/1 .

كله للكلام فنراه يقول: ‹‹ ولا يحسُنُ في الكلام أن يَجْعَلَ الفعلَ مبنيًّا على الاسم ولا يَذْكُرَ علامةَ إِضمارِ الأوّل حتى يَخرج من لفظِ الإِعمال في الأوّل ومن حالِ بناء الاسم عليه ويَشْغَلَه بغير الأوّل حتى يمتنِعَ من أن يكونَ يَعْمَلُ فيه، ولكنّه قد يجوز في الشعر، وهو ضعيفٌ في الكلام. قال الشاعر، وهو أبو النجم العِجْليّ:

قد أَصبحَتْ أمُّ الخِيارِ تَدَّعى علّى ذَنْباً كلُّه لم أَصْنَعِ››[1]

أما لفظ الجملة فلم يستخدمه سيبويه بالمعنى المصطلحي فيما أعتقد، فقد وردت كلمة جملة في كتاب سيبويه أربع مرات لم يكن يعني فيهن المعنى الاصطلاحي لها مطلقا وهي على التوالي:

1- في الجزء الأول ص217 حيث قال: ومما أُجرِى مجرى " الأبد " والدَّهر واللَّيل والنهار: المحرَّمُ وصَفَرٌ " وجُمادَى "، وسائرُ أَسماء الشُّهور إلى ذي الحجة؛ لأنهم جعلوهن جملة واحدة لعِدّة أيّام.

2- في الجزء الثالث (3/ 119) حيث قال: جملة هذا الباب أنَّ الزمان إذا كان ماضياً أضيف إلى الفعل، وإلى الابتداء والخبر؛ لأنَّه في معنى إذ، فأضيف إلى ما يضاف إليه إذ. وإذا كان لما لم يقع لم يضف إلاَّ إلى الأفعال؛ لأنه في معنى إذا، وإذا هذه لا تضاف إلاَّ إلى الأفعال.

3- الجزء الثالث ص208 حيث قال: فكل اسم يسمى بشيء من الفعل ليست في أوله زيادة وله مثال في الأسماء انصرف؛ فإن سميته باسمٍ في أوله زيادة وأشبه الأفعال لم ينصرف. فهذه جملة هذا.

4- الجزء الرابع ص16 حيث قال: ومما جاءت مصادره على مثالٍ لتقارب المعاني قولك: يئست يأساً ويآسةً وسئمت سأماً وسآمةً، وزهدت زهداً وزهادةٌ. فإنما جملة هذا لترك الشيء.

---

[1] نفس المصدر:85/1 .

- **ابن الحاجب**[646هـ]

لم يتعرض ابن الحاجب لتعريف الجملة، وعرف الكلام بقوله: «ما تضمّن كلمتين بالإسناد، ولا يتأتّى ذلك إلاّ في اسمين، أو فعل واسم»[1]، ومن خلال هذا التعريف نجده أدخل الجملة في الكلام؛ لأنه اشترط الإسناد الذي هو من خصائص الجملة.

ثانيا: القائلون بترادف المصطلحين:

- **ابن جني[ت392هـ]:**

قارن بين الكلام والقول، فخرج بنتيجة أن القول أعم من الكلام، والمهم في قوله أنه لم يفرق مطلقا بين الكلام والجملة؛ بل جعلها إياه، حيث قال: ‹‹أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه. وهو الذي يسميه النحويون الجمل››[2]. وكذلك جعل القول التام مرادفاً للجملة حيث قال: ‹‹وأما القول فأصله أنه كل لفظ مَذَلَ به اللسان، تاماً كان أو ناقصاً، فالتام هو المفيد، أعني الجملة، وما كان في معناها، من نحو صهٍ، وإيهٍ... فكل كلام قول، وليس كل قول كلاماً...›› [3]. ويفهم من كلام ابن جني اقتصار معنى الجملة على المفيد من القول أو الكلام.

- **عبد القاهر الجرجاني [ت471هـ]:**

لم يفرق بين مصطلح الكلام، ومصطلح الجملة، غير أنه زاد شرط الائتلاف بين الكلمات لتكون جملة وكلاما؛ لأن‹‹ الواحد من الفعل والاسم والحرف يسمى كلمة، وإذا ائتلف منهما اثنان فأفادا، نحو: خرج زيد، سمي كلاماً، وسمي جملة››[4]. وشرط الائتلاف هنا يؤدي بالضرورة إلى شرط الإفادة فلا يتحقق الأول إلا بالثاني، حيث تكمن

---

[1] شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الأستراباذي،33/1.

[2] الخصائص، ابن جني، 17/1.

[3] المصدر نفسه.

[4] الجمل، الجرجاني 4.

الفائدة بالائتلاف وغيره، ولكن لا يكون الائتلاف إلا مضنة الفائدة الجزلة التي تزيد الكلام رونقًا.

- **الزمخشري**[538هـ]،

قال في مفصله: «والكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى، وذاك لا يتأتى إلا في اسمين كقولك: زيد أخوك، وبشر صاحبك. أو في فعل واسم، نحو قولك: ضرب زيد، وانطلق بكر، وتسمى الجملة.»[1]، وقال في الأنموذج: « الكلام مؤلف إما من اسمين أسند أحدهما إلى الآخر، نحو: زيد قائم، وإما من فعل واسم، نحو: ضرب زيد، ويسمى كلاما وجملة.» [2]، والملاحظ أن الزمخشري استخدم قيد التأليف كما استخدمه قبله الجرجاني، ولا غرابة فكلاهما بصنعة البلاغة مشتغل.

ثالثا: القائلون باختلاف الكلام عن الجملة.

1- المبرد [ت285هـ]:

أول من فرق بين الكلام والجملة مصطلحياً تقريبا المبرد [ت285هـ]، فهو لم يشترط الإفادة في الكلام فقال:‹‹ فالكلام كله: اسم، وفعل، وحرف جاء لمعنى، لا يخلو الكلام عربيّا كان أو أعجميّا من هذه الثلاثة››[3]، واشترطها مع التركيب في الجملة حيث قال:‹‹ وإنما كان الفاعل رفعاً؛ لأنه هو والفعل جملةٌ يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة لمخاطب››[4]، **والرماني** [384هـ]، فرق أيضا بين الجملة والكلام في كتابه الحدود، حيث جعل الجملة:« الْجُمْلَة هِيَ المبنية من مَوْضُوع ومحمول للفائدة.» [5]،

---

(1) المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري 15.

(2) الأنموذج، جار الله الزمخشري، 15.

(3) المقتضب، المبردت 3/1.

(4) المصدر نفسه 8/1.

(5) رسالة الحدود، أبو الحسن الرماني، 68.

والكلام: « مَا كَانَ من الْحُرُوف دَالا بتأليفه على معنى.» [1]، لا يخفى انتماء الحدين للمنطق، ولكن لا بأس في الاستئناس بهما، من أجل بيان تطور التفكير اللغوي في القرن الرابع.

- **الرضي الأستراباذي** [686هـ]:

أما الرضي الأستراباذي [686هـ] ففرق أيضا بين مصطلحي الجملة والكلام، إذ أن الجملة عنده ‹‹...ما تضمن الإسناد الأصلي سواء كانت مقصودة لذاتها أو لا، كالجملة التي هي خبر المبتدأ، أو سائر ما ذكر من الجمل، فيخرج المصدر، وأسماء الفاعل والمفعول والصفة المشبهة والظرف مع ما أسندت إليه،»[2]، « والكلام ما تضمن الإسناد الأصلي، وكان مقصودا لذاته، فكل كلام جملة، ولا ينعكس››[3]، فليست كل جملة كلاماً، وأي كلامٍ تضمن إسناداً يمكن أن يكون جملة أفاد معنى مستقلاً أو لم يفد- حسب رأيه- وعليه فهي أعم منه. فيشترط فيهما الإسناد الأصلي، ويخصص الكلام بالقصد دونها، ويضمنه الإسناد، ويمكن أن نفهم من كلامه أن الجملة يشترط فيها الإسناد بين ركنيها، ولكن قد لا تتم الإفادة منها وحدها؛ بل لا بد أن تنضم إليها جملة أخرى أو أكثر حتى نصل إلى ما يمكننا أن نطلق عليه مصطلح كلام مفيد.

- **ابن هشام الأنصاري** [762هـ]:

ابن هشام الأنصاري [762هـ] عرف الكلام بأنه: «... القول المفيد بالقصد والمراد بالمفيد ما دل على معنى يحسن السكوت عليه»، وعرف الجملة بأنها:« عبارة عن الفعل وفاعله كـ "قام زيد" والمبتدأ وخبره كـ "زيد قائم" وما كان بمنزلة أحدهما نحو "ضرب اللص" و"أقائم الزيدان" و"كان زيد

---

[1] رسالة الحدود، أبو الحسن الرماني، 74.

[2] الرضي، شرح كافية ابن الحاجب، 33/1.

(3) المصدر نفسه.

قائما" و"ظننته قائما"»[1]، وبهذا يظهر لك أنهما ليسا بمترادفين عنده، وهذا الرأي متطابق مع رأي الرضي، فكلا الرأيين مبني على جعل كل إسناد بين فعل وفاعل، أو بين مبتدأ وخبر جملة استقلت بهذا الإسناد ودلَّت على معنى خاص، أو كانت ضمن تركيب جملي أكبر دون تقييد بالإفادة، فسوغ لهما ذلك التفريق بين مصطلحي الكلام والجملة، فجعلوا الكلام ما أفاد معنى مستقلاً مفيداً فائدة يحسن السكوت عليها، أما الجملة فاقتصروا في حدها على الإسناد لبنة ركنيها فقط دون شرط الإفادة التامة [2].

و مما سبق يمكن أن نقرر أن الجملة كيفما كانت اسمية أو فعلية قضية إسنادية[3]، وربما كانت الجملة الخلية الحية الأولى في جسم اللغة[4]، فالجملة تمثل المادة الخام التي يتكون منها الكلام المفيد؛ لأنه عبارة عن كلمات متآلفة في جمل، وجمل مؤلِّفة لعبارات، وعبارات مكونة لنص، ونصوص موصلة لفِكَر من المبدع للمتلقي، فيمكن إذاً أن نعد الجملة هي الخلية الأولى المكونة للكلام المفيد، ولكي تكون هذه الخلية لبنة ناجعة في البناء الكلامي، يجب أن يكون الإسناد أساساً لها، وفي نفس الوقت لا يضير تطويلها بما هو متمم للمعنى المطلوب توضيحه أصلاً حال تركيبها، ما دام لا يخل بالإسناد بين ركنيها، وبهذا يتبين التوافق بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي للجملة، ومن ناحية أخرى لا يمكن أن نلغي تماما وصف الوهم الذي أطلقه ابن هشام؛ لأنه يرى أن الجملة لوحدها لا تكون معبرة عن معنى تام مفيد؛ بل يرى أن الإفادة الحقة التي ترتاح إليها نفس المتكلم لا بد أن تتكون من تآلف مجموعة من المسندات المتكونة في هيئة جمل، مشيراً بتوهيمه هذا إلى ضرورة الربط في ذهن المبدع والمتلقي بين الجملة المذكورة(المنطوق بجزأيها، أو أحدهما) والجملة التي سببت في ذلك ربطا حقيقيا، ونحتاج إلى مثال لتوضيح ذلك، عندما نسمع أحدهم يقول:

---

[1] مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، 431/2.

[2] ينظر: بناء الجملة العربية، 29 .

[3] ينظر: الفعل زمانه وأبنيته،201.

[4] ينظر: بناء الجملة العربية، 29 .

نعم. ويسكت لا ترتاح النفس إلى (نعم) هذه، إلا إذا سمعنا الجملة التي أحدثت هذه الإجابة، مثل: أَكَمُلَ المبحث؟ فتكون الإجابة: نعم.

المبحث الثاني

اعتراض الحصكفي على ابن هشام في الفرق بين الجملة والكلام في الخصوص والعموم.

قال ابن هشام ذاكرًا قول صاحب المفصل: «... فإنه بعد أن فرغ من حد الكلام قال: ويسمى جملة، والصواب أنها أعم منه إذ شرطه الإفادة بخلافها، ولهذا تسمعهم يقولون: جملة الشرط، جملة الجواب، جملة الصلة، وكل ذلك ليس مفيدا فليس بكلام» قال الحصكفي: (فإنه [ابن هشام] لا يشترط بالجملة الإفادة، وما لا اشتراط فيه أعم مما فيه الاشتراط، ولا يخفى ما في تعبيره بالصواب في هذا القول من الإشارة إلى حال مقابله، وأنا لا أرى ذلك صواباً لقوة المأخذ من الطرفين.

هذا الاعتراض تابع الاعتراض الأول، غير أن وجه الخلاف هنا في علاقة الجملة بالكلام من حيث العموم والخصوص انتصارًا من الحصكفي للزمخشري، ولنفهم هذه الإشكالية لا بد أن نبين تعريف الجملة عند الاثنين؛ ابن هشام والزمخشري.

أما الزمخشري[538هـ]، فقال في مفصله: «والكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى، وذاك لا يتأتى إلا في اسمين كقولك: زيد أخوك، وبشر صاحبك. أو في فعل واسم، نحو قولك: ضرب زيد، وانطلق بكر، وتسمى الجملة.» [1]

وأما ابن هشام فقد عرف الكلام بأنه: « القول المفيد بالقصد، والمراد بالمفيد ما دل على معنى يحسن السكوت عليه»، وعرف الجملة بأنها:« عبارة عن الفعل وفاعله كـ"قام زيد والمبتدأ وخبره كـ زيد قائم وما كان بمنزلــة أحدهـما نحو ضرب اللص و أقائــم

[1] المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري 15.

الزيدان وكان زيد قائما وظننته قائما.»[1]

الظاهر من النصين السابقين أن الزمخشري يعتبر الكلام والجملة شيئا واحدا؛ وهذا الذي جعل ابن هشام يعترض عليه ويجعل رأيه غير صائب، الأمر الذي جعل الحصكفي ينتقده لقوة المأخذ من الطرفين، يقصد القائل أنهما مترادفتين الزمخشري، والقائل الكلام أخص من الجملة ابن هشام، غير أن المتمعن في تعريف الزمخشري يلاحظ فهما آخر لعبارته قد يكون محتمَلا على بعده حيث إنه اشترط في الكلام والجملة التركيب والإسناد، وكأنه جمع الشرطين على نية تفريقهما، فمعلوم بالضرورة أن التركيب يكون في الجملة وغير الجملة سواء كان غير الجملة مفردات أو جمل، أما الإسناد فهو خاصية لازمة حقيقة في الجملة، ثم حصر الزمخشري الإسناد في الأمثلة التي ساقها أو ما كان على شاكلتها وذلك بتقديمه قيد (ولا يتأتى)، ثم أردف بعد الانتهاء من التمثيل عبارة(وتسمى جملة)، وكأنه يقصد تلك الأمثلة لا الكلام، إذ لو كان يقصد الكلام لكان حقه أن يستخدم ياء المضارعة بدل التاء (ويسمى جملة)، وبالتالي فلا أرى ضرورة لتخطئة الزمخشري؛ لأنه فرق كما أسلفنا بين الجملة والكلام تفرقة أدق من ابن هشام مستخدما مفردة دلت على حقيقة الكلام وهي (التركيب)، وأخرى دلت على حقيقة الجملة(إسناد) في أسلوب مرتب واضح دون تعقيد. مع تزيين المعنى بالأمثلة، وهو ديدن النحاة، وأعتقد أن الزمخشري فاق ابن هشام في عبارته هذه؛ لأنه تلمس سلاسة العبارة ودقة الألفاظ، وهرب من التكرار الممل والاختصار المخل، ولا غرابة في ذلك فهو البلاغي المفوه.

أما ابن هشام فقد كرر كلام ابن مالك في تعريفه للكلام؛ يقول ابن مالك في ألفيته: كلامنا لفظ مفيد كاستقم. غير أنه استبدل مثال ابن مالك بعبارته: (بالقصد والمراد بالمفيد ما دل على معنى يحسن السكوت عليه)، وعرف الجملة بذكر جنسيــها من خلال

[1] مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، 431/2.

التمثيل على كل واحد منهما.

وقول ابن هشام: «ولهذا تسمعهم يقولون جملة الشرط، وجملة الجواب، جملة الصلة، وكل ذلك ليس مفيداً، فليس بكلام.» وما بُني عليه من أن الجملة أعم من الكلام؛ لأن شرطه الإفادة ولا يشترط فيها، فإن الزمخشري قد اشترط في الجملة الإسناد كما أسلفنا، واشترط في الكلام التركيب الذي يمكن تفسيره بالإفادة إذ هي مظنته، وبالتالي فإن الجملة أخص من الكلام لا أعم منه؛ لأن الإسناد لا يكون إلا بين مخبر به ومخبر عنه، أو بين محكوم به ومحكوم عليه، والكلام لا بد أن يتألف من جملة واحدة أو مجموعة من الجمل، وذلك على اعتبار أن ما يُتوهم أنه جزء من كلام هو كلام محذوف بعضه لوجود قرينة دالة عليه، كما أن جملة الشرط وجملة الجواب لم يحتاجا إلى بعضهما احتياجا ملصِقا لهما ببعضهما إلا بدخول أداة الشرط على أولاهما، وأن جملة الصلة ما كانت لتكون غير مفيدة إلا بعد دخول الموصول عليها واتصالها به بصفة لازمة حتى صارت معه كالكلمة الواحدة التي لا يفيد جزؤها على جزء معناها المراد من تركيبها معه، وكل ذلك يعد من تركيب الكلام الذي أشار إليه الزمخشري في قوله: الكلام هو المركب من كلمتين... ولا يخفى أنه قد يقصد بإحدى الكلمتين جملة وهذا طريق العرب في بعض كلامها، إذ يطلقون كلمة ويقصدون بها كلاماً، قال تعالى: ﴿كَلَّا إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا ﴾ [23 \ 100] والله أعلم.

خاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، انتهيت بعون الله من هذا البحث الذي كان محوره الأساس يتمركز حول رأيي شخصيتين نحويتين فذتين، اعترض الشارح منهما على قولين من أقوال المصنف الذي يشرح مصنفه، وكان الاعتراض بالحجة والدليل وترتيب النتائج على المقدمات، وبكل احترام وتبجيل، فحاولت التجرد ونقلت الأقوال بأمانة وناقشتها بموضوعية، فكانت الاستفادة جمة والرحلة ممتعة، وأحسب أني أخلصت النية لله واحتسبت الأجر منه جزيلا لأهديه لروح والدي الذي لم

يفارقني طيفه بعد انقضاء أجله، فإن كان صوابا فبتوفيق الله، وإن غيره فمن نفسي. ولله الحمد والمنة، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

- الأنموذج، جار الله الزمخشري، تح: سامي بن محمد المنصور، ط1، 1420هـ-1999م.
- بناء الجملة العربية، محمد جماسة عبد اللطيف.
- بيان المختصر للأصفهاني ت: 749هـ، تح: محمد مظهر بقا، دار المدني، السعودية، ط1، 1406هـ / 1986م.
- تهذيب اللغة، الأزهري.
- الجمل، الجرجاني.
- حاشية الشمني على مغني اللبيب، الشمني، د.ط، د.ط.
- الخصائص، ابن جني، تح محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت.
- رسالة الحدود، أبو الحسن الرماني المعتزلي، ت: 384هـ، تح: إبراهيم السامرائي، دار الفكر، عمان.
- شرح الرضي على الكافية، رضي الدين الأستراباذي، تح: يوسف حسن عمر، 1398 هـ، جامعة قاريونس.
- شرح المفصل للورقي، رسالة ماجستير غير مطبوعة، إعداد: د. مصباح عبد السلام رمضان، قسم اللغة العربية وآدابها كلية آداب الخمس.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت،ط4، 1407هـ
- المعجم الفلسفي، مراد وهبة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، 1998م.
- العين، الخليل بن أحمد.
- الفعل زمانه وأبنيته، د. إبراهيم السامرائي.
- الكتاب، سيبويه، تح عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت.

- الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة، المؤلف: نجم الدين محمد بن محمد الغزي (المتوفى: 1061هـ)، تح: خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1418 هـ - 1997 م.
- لسان العرب، ابن منظور.
- اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء العكبري، تح غازي طليمات، دار الفكر، دمشق، ط1، 1995م .
- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أبو العباس أحمد بن محمد بن علي الفيومي الحموي، ت 770هـ، المكتبة العلمية ، بيروت.
- المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وآخرون.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري،[761هـ]، المكتبة العصرية، بيروت، ط1999،1م.
- المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري جار الله ت: 538هـ، تح: علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، ط1،1993.
- المقتضب، المبرد، ت:285هـ، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب، بيروت.

د/ مفتاح ميلاد الهديف
كلية التربية/ جامعة المرقب

مقدمة:

تعد حوادث المرور ظاهرة عالمية ليست مقتصرة على دولة بعينها، وإنما هي مشكلة تعاني منها أغلب المجتمعات المعاصرة، سواء الغنية أم الفقيرة، المتقدمة أم المتخلفة، الصناعية أم النامية، كما أنها تعد مصدرا من مصادر المشكلات الاجتماعية الأسرية والمشكلات الاقتصادية المحلية بصفة خاصة، حيث بلغت حالات الوفاة من حوادث الطرق في العالم حسب الإحصاءات إلى أكثر من 30 مليون حالة وفاة حدثت منذ اختراع السيارة في شهر أيار/مايو عام 1896 حتى يومنا هذا. [1]

فلا يمر يومٌ إلا وتسمع أو تعثر فيه على حادث مرور تُفقد فيه أسرة بأكملها في بعض الأحيان لأسباب عدة منها السرعة والتهور، وعدم احترام لوائح المرور، بحيث لا يستطيع أي شخص تحديد وقوع الحوادث أو حجم الخسائر الناجمة عنه، الأمر الذي يُفقد رجال المرور قدرتهم التامة على الضبط والتحكم رغم القوانين التي وضعت للقيادة على الطريق العام، ويرى العديد من رجال المرور أن أبرز مسببات للحوادث هي: السائق والسيارة والطريق.

كل هذا دفع بالعديد من المنظمات الدولية والأمم المتحدة إلى الاهتمام بهذه الظاهرة العالمية، وعقدت العديد من المؤتمرات بهدف الحد منها وتحقيق السلامة

[1] مالك الخضري، مجلة النقل الإلكترونية، السلامة المرورية، وزارة النقل السورية، تقارير صادرة عن وكالة رويترز العربية. -2015.

المرورية العامة، آخرها مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة الذي عقد في ريو دي جانيرو بالبرازيل، في الفترة من 20 إلى 22 حزيران/ يونيو2012[1].

وتعد ليبيا من بين الدول التي لا زالت تعاني من نزيف حوادث المرور، فقد بلغت عدد وفيات حوادث المرور خلال الأربعين سنة الماضية 50 ألف قتيل في مجتمع يبلغ تعداده 5.600000 نسمة حسب إحصاء 2006م.

وقد تضاعفت أعداد الحوادث في غياب شبه تام لاتباع قوانين المرور على الطريق العام، فلا تغرب شمس يوم على هذا الوطن دون فقدان شباب أو أرباب أسر أو إصابات خطيرة، ناهيك عن الأضرار المادية الناجمة عن هذه الحوادث.

ويسعى الباحث بهذه الورقة المتواضعة الإسهام في الحد من خطورة هذه الظاهرة وطرحها لجهات الاختصاص.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة حوادث المرور من الأكثر المشاكل التي ألحقت ضرراً كبيراً بالمجتمع الليبي، ويعد من المسببات الرئيسة للوفاة والإعاقة بين أفراد المجتمع، وتتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

ما الأضرار الاجتماعية والاقتصادية التي تسببها حوادث المرور؟

ما السبل التي يمكن اتباعها للحد من هذه المشكلة؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على الأضرار الاجتماعية والاقتصادية لحوادث المرور والسبل التي يمكن الحد منها.

أهمية البحث:

تقع أهمية هذا البحث في التعريف بالمخاطر التي تسببها حوادث المرور والمآسي

[1] الجمعية العامة للأمم المتحدة، الدورة الثامنة والستون ،29 -4 -2014.

الاجتماعية التي تخلفها على الأسرة والمجتمع.

الدراسات السابقة:

أوضحت الدراسة التي أجراها **عصام حسن كوثر** وآخرون من جامعة الملك عبد العزيز حول الآثار الاقتصادية المترتبة على الحوادث المرورية وسبل تقليصها، أن السرعة تأتي في مقدمة أسباب الحوادث وتسهم بنسبة 24.6 في المئة، وتصل نسبة المصابين نتيجة حوادث السرعة إلى 70 في المائة من مجمل حوادث الوفيات.

كما أفادت الدراسة ذاتها أن المصابين بسبب الحوادث المرورية يعانون بدرجة كبيرة من مشكلات كثيرة يأتي في مقدمتها معاناة استعادة المصاب للذكريات الأليمة للحادث، والمعاناة من الاكتئاب والقلق، وعدم قدرة المصاب على التكيف مع المجتمع، مشيرةً إلى أن هذه الأمور توضح بجلاء فداحة آثار الحوادث المرورية وضرورة تلافيها أو تقليصها على أقل تقدير، وبيّنت أن الحوادث المرورية تصيب سنويا نحو 40 ألف شخص، وتقتل أكثر من سبعة آلاف، بينما تسجل إعاقات متعددة تصل إلى 30 في المئة من عدد المصابين.[1] كما أكدت الدراسة أن أغلب الحوادث المرورية يرتكبها الشباب في الفئة العمرية من 16 –37 سنة، ومن ثمّ فإن المجتمع يخسر نسبة كبيرة من القوى العاملة المنتجة.

وفي دراسة أجراها "**عايد علي الأحمدان**" عن الآثار الاجتماعية للحوادث المرورية سنة 2006م، توصلت هذه الدراسة إلى أن الحوادث المرورية أحد أهم أسباب استنزاف الموارد والخسائر البشرية والمادية في أي مجتمع، وأن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين معدلات الحوادث المرورية وتعاطي الخمور والمخدرات.

كما أظهرت أن معظم المتسببين في الحوادث المرورية من الذكور قائدي المركبات، بينما تنخفض نسبة هذه الحوادث لدى الإناث.

---

[1] جريدة الرياض – الحياة، الثلاثاء 18 – مارس – 2014.

وتعددت الآثار الاجتماعية الناجمة عن الحوادث المرورية، وكان من أخطرها انقطاع الدخل، وضعف القدرة على الأداء والعمل، وتزايد عدد الوفيات، وارتفاع معدلات الإعاقة والإصابات البليغة، وضعف الترابط الأسري، وانحراف الأبناء نتيجة لفقد رب الأسرة ما بعد هذه الحوادث، وخسارة العناصر البشرية المنتجة.

ويعاني الغالبية من مرتكبي الحوادث المرورية من الضغوط النفسية والاجتماعية بسبب وقوع الحادث المروري الذي تعرضوا له.[1]

النظريات ذات العلاقة:

نظرية التحليل النفسي:

ترى هذه النظرية أن حوادث المرور أفعال مقصودة لا شعورية، وهي تشبه الهفوات، ويعتقد أصحاب هذه النظرية التحليلية أن الإصابة الجدية إنما هي عدوان لا شعوري موجه للذات، ويرى" **فرويد:**"أن معظم الحوادث تعبير عن صراعات عصابية أو عقاب الذات هو إحدى المركبات التي تستند عليها سببية الحوادث، وترى مدرسة التحليل النفسي أن سبب معظم الحوادث إنما هي الدافعية اللاشعورية.[2]

نظرية التكيف مع الضغوط:

تؤكد هذه النظرية على أهمية بيئة العمل ومناخ العمل كعامل محدد للوقوع في حوادث المرور. وطبقاً لهذه النظرية، فإن العامل الذي يقع تحت ظروف الضغط والتوتر يكون أكثر عرضة للتورط في الحوادث مقارنة بالعامل المتحرر من الضغوط والتوتر.

وإذا ما انتقلنا بمفهوم الضغوط خارج نطاق العمل إلى المنزل والشارع إلى مختلف

---

[1] عايد علي الأحمدان، الآثار الاجتماعية للحوادث المرورية، مؤتمر التعليم والسلامة المرورية، الرياض: 2006، 26.

[2] ابن شيخ عايش، المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بسلوك المخاطرة لدى السائقين، رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر: 2008، 30 .

مواقف ومجالات التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، فسنجد أن تطبيق هذه النظرية على حوادث السيارات أمر ممكن فإن ضغط التوترات التي يتعرض لها قائد السيارة من شأنه أن يوثر عليه تأثيرا سلبيا، مما يؤدي إلى التورط في القيادة بسرعة زائدة، الأمر الذي يؤدي إلى وقوع الحوادث بمختلف أشكالها.[1]

المنهج المعتمد في هذه الدراسة:

حاول الباحث الاستعانة في هذا البحث بالمنهج التاريخي، باعتبار أن هذه الظاهرة لها جدور تاريخية ترجع إلى بدايات القرن العشرين، والاستعانة بالإحصاءات التي تم تسجيلها في السنوات الماضية عن حوادث المرور، كما استعان بالمنهج الوصفي الذي يهتم بجمع وتلخيص الحقائق الحاضرة المرتبطة بطبيعة جماعة من الناس أو عدد من الأشياء أو مجموعة من الظروف أو فصيلة من الأحداث، وفي جمع البيانات عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها تحليلاً دقيقاً بهدف الوصول إلى تعميمات بشأن ظاهرة حوادث المرور.

الإطار النظري:

التعريف بحوادث المرور:

عُرِّف حادث المرور بأنه" :كل ما يتعرض له مستخدمو الطريق من اصطدام، ودهس، وانقلاب، وسقوط، ونحو ذلك، سواء أكانوا مشاة أم ركابا، سائرين أو واقفين أو جالسين، وسواء أكانت وسائل نقلهم مركبات آلية : سيارات، قطارات، أم حيوانات"[2]

الاهتمامات العالمية لهذه الظاهرة:

---

[1] المأمون السر كرار الطيب، حوادث المرور، سلسلة الإصدار الخاص، العدد 30، الكويت: يونيو 2011، 43.

[2] عمار شويمت، أحكام حوادث المرور والآثار المترتبة عليها في الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج الأخضر، الجزائر :10،2011.

يعد التقرير العالمي الأوّل، الذي نُشر في عام 2009م الصادر عن منظمة الصحة العالمية للأمم المتحدة أوّل تقييم شامل لحالة السلامة على الطرق على الصعيد العالمي، أمّا التقرير الثاني–الذي أصدر في 14 مارس 2013م سيكون بمثابة أساس يرتكز إليه عقد العمل[1].

وأعرب المؤتمر الوزاري العالمي الأول للسلامة على الطرق الصادر في موسكو في 20 يناير 2009م عن قلقه عما عرف من أن أكثر من 90% في المائة من حالات الوفيات الناجمة عن حوادث المرور على الطرق تحدث في البلدان ذات مستوى الدخل المنخفض والمتوسط، وأن أكثر الفئات عُرضة لها في هذه البلدان تشمل المشاة، وراكبي الدراجات، وسائقي وسائل النقل الآلية ذات الإطارين والثلاثة، وركاب وسائل النقل العام التي لا تتوفر فيها شروط السلامة، وأن عدم اتخاذ أي تدابير سيؤدي إلى تفاقم هذه المشكلة في المستقبل، حيث تشير التنبؤات إلى أن فقدان الحياة جراء حوادث السير والطرق سيصبح من الأسباب الرئيسية للوفيات بحلول عام 2020م ، وبخاصة في الدول ذات مستوى الدخل المنخفض والمتوسط.

وفي التقرير الذي أعدّته منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي في عام2004، المعنون بـ(التقرير العالمي للوقاية من الإصابات الناجمة عن حوادث المرور على الطرق والمنشورات التي تلت صدور ذلك التقرير تمثِّل إحدى أهم مشاكل الصحة العامة وسببا رئيسيا للوفيات والإصابات الجسدية في العالم بأسره، وأن حركة المرور على الطرق تؤدي كل عام إلى وفاة أكثر من2.1 مليون شخص، وإلحاق إصابات جسدية أو إعاقات بأكثر من 50 مليون شخص، وتعد بذلك السبب الرئيسي لوفيات الأطفال والشباب بين سن 5 و29 سنة.

---

[1] الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، منظمة الصحة العالمية، صحيفة وقائع رقم 358، مايو 4،2015.

الأضرار العالمية من حوادث الطرق:

حذر تقرير الكوارث العالمية لعام1998م الصادر عن الصليب الأحمر الدولي من أن" حوادث الطرق هي كارثة عالمية متفاقمة تزهق الأرواح وتدمر سبل العيش، وتعرقل التنمية، وتخلف ورائها الملايين من المستضعفين بشكل أكبر. ومنذ ذلك الحين تم الانتباه إلى العبء المتزايد لحوادث الطرق، وقد أبرزت قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم289 /58 لشهر أبريل 2004م والقرار رقم 62/244 لشهر مارس2008م الحاجة إلى اتخاذ إجراءات لتحسين سلامة الطرق على الصعيد العالمي، ويدعو القرار "5" جميع الدول إلى تفويض لجان الأمم المتحدة الإقليمية والهيئات لاتخاذ إجراءات مستقبلية بشأن السلامة المرورية، والقرار244 يدعو جميع الدول الأعضاء إلى المشاركة في المشاريع التي سيتم تنفيذها من قبل لجان الأمم المتحدة الإقليمية لمساعدة البلدان المنخفضة الدخل، والبلدان المتوسطة الدخل في وضع أهدافها الوطنية المتعلقة بالحد من حوادث المرور على الطرق، وأيضًا الأهداف الإقليمية." تدعوا اللجان الإقليمية للأمم المتحدة إلى زيادة الالتزام السياسي بالسلامة المرورية من خلال مجموعة متنوعة من المبادرات والمشاريع بالتعاون مع الشركاء العالميين الرئيسيين للسلامة على الطرق، حيث تسهم اللجان الإقليمية في تحسين السلامة المرورية في المناطق المعنية بها[1].

أظهرت نتائج التقرير العالمي عن السلامة على الطرق والذي شارك فيه أكثر من 1000 شخص مختص من 178 بلدا أن الإصابات الناجمة عن حوادث المرور لا تزال مشكلة هامة من مشاكل الصحة العامة والمشاكل الاجتماعية والاقتصادية.[2]

---

[1] لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية لأوروبا؛"تحسين السلامة المرورية العالمية، الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف،2010 ،1.

[2] الأزمة العامة للسلامة المرورية على الطريق، الدورة الرابعة والستون، الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2009، 4.

ويوضح التقرير أن ما يقدر بنحو 127260 شخصاً قد لقوا حتفهم نتيجة التصادمات على الطرق في أقليم "شرق المتوسط "عام2010م، وهو ما يشكل 10% من الوفيات المقدرة على الصعيد العالمي في نفس العام 1.24 (مليون شخص تقريباً ، حيث يبلغ معدل الوفيات الإقليمية 21.3 لكل 100000 نسمة، ويقارن ذلك بالمعدل العالمي 18.03 لكل 100000 نسمة مما يعني أن إقليم شرق المتوسط به ثاني أعلى معدل وفيات في العالم نتيجة التصادمات على الطرق بعد الإقليم الأفريقي 24.1 لكل 100000نسمة[1].

ويضم إقليم شرق المتوسط 22 دولة منها مصر والعراق والمغرب وباكستان إضافة إلى الأراضي الفلسطينية، وإن الدول العربية تفقد مواطناً كل 15 دقيقة يموت نتيجة حادث مروري، وتشير السجلات الرسمية إلى أن أكثر من نصف مليون حادثة مرور تسجل سنوياً في الوطن العربي تخلف ما يزيد على 36 ألف قتيل ونحو 400 ألف بين جريح ومعاق، إلى جانب ما تخلفه الحوادث من خسائر اقتصادية كبيرة.[2]

وفي التقرير الصادر عن منظمة الصحة العالمية يؤكد أن نحو1.24 مليون نسمة يموتون سنوياً قابلة للزيادة المتوقعة 1.9 مليون نسمة سنة 2020م إذا لم تتخذ أية إجراءات للحيلولة دون ذلك، كما أن هناك من20 الى 50 مليونا من الأشخاص الآخرين الذين يتعرضــون لإصــابات غير مميــتة من جراء تلك الحوادث يؤدي الكثــير منـــــها إلى العجز.[3]

---

[1] التقرير العالمي عن حالة السلامة المرورية 2013، منظمة الصحة العالمية ،المكتب الإقليمي للشرق الأوسط،2.

[2] تقرير حالة السلامة على الطرق» منظمة الصحة العالمية لعام 2013 ،3.

[3] منظمة الصحة العالمية، الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، صحيفة وقائع رقم 385، 29 – 9 –2015.ص 16.

إن حوادث الطرق هي ثاني سبب رئيس للوفاة في العالم بين المرحلة العمرية من 5 سنوات إلى 29 سنة، كما أنها السبب الرئيس الثالث للوفاة بين سكان العالم العربي بين المرحلة العمرية 30 سنة إلى 44 سنة بحسب إحصائية نشرتها الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب في مايو من العام 2015م.

وقدرت دراسة علمية حديثة حجم الضرر الناجم عن حوادث المرور في الوطن العربي بنحو 24.1 مليار دولار كناتج لتقدير خسائر الإتلاف والإصابات والوفيات. إذ أفصحت الدراسة عن أنً تكلفة الحوادث المرورية من إتلاف في الممتلكات العامة والخاصة لوحدها استحوذت على نسبة كبرى بحوالي19.1 مليار دولار سنوياً من إجمالي الفاقد الاقتصادي.[1]

حوادث الطرق في ليبيا:

تصدرت ليبيا قائمة أكثر معدلات الوفاة الناتجة عن حوادث المرور في العالم بنسبة وصلت إلى 73.4 حالة وفاة عن كل 100 ألف نسمة. وبحسب تقرير منظمة الصحة العالمية السنوي لعام 2015 حول "سلامة الطرق" على مستوى دول العالم، الذي نشر على موقع المنظمة، كشف أن حوادث الطرق تحصد أرواح أكثر من 1.2 مليون شخص سنويا، وأن 90% من هذه الوفيات تحدث في الدول النامية على الرغم من أنها لا تضم سوى 54% فقط من أعداد السيارات على مستوى العالم.

وأرجع التقرير ذلك إلى غياب القوانين المنظمة لسلوكيات القيادة والسرعة في تلك الدول إضافة إلى عدم تخطيط الطرق على النحو الجيد الذي يضمن سلامة السائقين الأكثر عرضة لمخاطر الطريق.[2]

---

[1] محمد الحميدي، حوادث المرور في العالم العربي، جريدة الشرق الأوسط،16-12 – 2006، العدد10245.

[2] تقرير منظمة الصحة العالمي، سلامة الطريق على مستوى العالم ،25 أكتوبر 2015.

وذكرت مصادر الإدارة العامة للمرور أن إحصائيات حوادث المرور خلال الفترة من بداية شهر يناير 2012 إلى نهاية شهر نوفمبر 2012 قد سجلت وقوع أكبر نسبة من الحوادث بلغت 2122 حادث قتل. وأفادت المصادر أن مكاتب المرور رغم المشاكل المادية والآلية لنقل الإحصائيات إلا أنها تمكنت من تزويد الإدارة العامة بالإحصائيات التي أوضحت أن سنة 2012 سجلت وقوع عدد كبير من حوادث القتل وصل إلى 2122 حادث قتل، توفى على أثرها 2728 شخصاً، وسجلت الإحصائيات أيضاً وقوع 1568 حادث إصابة بليغة أصيب فيها 3200 شخص، ووقوع حوادث إصابات بسيطة بلغت 1271 حادثاً تسببت في إصابة 3347 شخصاً بإصابات بسيطة وجاء في هذه الإحصائيات أن هذه الحوادث تسببت في وقوع خسائر مادية، وأضرار بلغت 19 مليوناً 470 ألف و455 دينارا ليبياً كأضرار للسيارات فقط.[1]

وإحصائية لوزارة الداخلية الليبية بينت أن معدل الوفيات بحوادث المرور لسنة 2013 وصل إلى 10 وفيات يوميا، وبلغ العدد الإجمالي للوفيات فيها ثلاثة آلاف وستمائة (3606) في قرابة ثمانية آلاف (7865) حادث مروري. وأشارت الإحصائية الصادرة عن إدارة العلاقات والتعاون بوزارة الداخلية إلى أن حالات الوفاة المسجلة تقدر بـ458 حالة وفاة لكل 1000 حادث، ووصل عدد الإصابات الجسيمة إلى 3474 إصابة، ووصل عدد المخالفات المرورية في سنة 2013 إلى 2211 مخالفة، أما الجنح المرورية، فكانت 6448 جنحة، وقالت الوزارة إن المركبات الآلية المسجلة في ليبيا بلغت قرابة 520 ألف مركبة.

وأكد الناطق الرسمي باسم وزارة الداخلية الليبية" رامي كعال" أن حصيلة قتلى حوادث الطرق في ليبيا ارتفعت بنحو 32 في المئة خلال عام 2013 مقارنة بعام 2012، بينما لقي 2728 شخصا مصرعهم جراء 2122 حادثا مروري في عام 2012،

[1] الادارة العامة للمرور 2012، وكالة الانباء الليبية،5-1 – 2013.

ولقي نحو 3600 شخص حتفهم في قرابة 8 آلاف حادث مروري في ليبيا خلال عام 2013، ما يعكس زيادة كبيرة في معدل وفيات حوادث الطرق في البلاد، بحسب المسؤول ذاته.

إضافة الى ذلك فإن إحصائيات الحكومة الليبية أكدت أن ما يزيد عن خمسين ألف ليبي قضوا حتفهم خلال 40 عاماً الماضية نتيجة حوادث السير في بلد لا يتجاوز عدد سكانه ستة ملايين نسمة، وفقدت 2,1% من الدخل القومي على مستشفيات الحوادث ورعاية المعاقين ورعاية الأسر التي فقدت مُعيلها". وأضاف "أن نسبة الزيادة في معدلات وفيات حوادث المرور خلال العام 2004 كانت 2,4% وارتفعت في 2006 الى 3,6%، وبحسب الإحصائيات لقي 2138 شخصاً مصرعهم في 2008"، وتعتبر حوادث السير من أبرز أسباب الوفيات في ليبيا وتعزى الحوادث في جزء منها إلى السرعة المفرطة التي تقترن أحياناً مع سوء حالة الطرقات وخروج الحيوانات على الطرق الصحراوية.[1]

الأضرار الأسرية لحوادث الطرق:

تتبع أهمية التأثيرات السلبية المصاحبة التي تبنتها الحوادث المرورية من خلال الخسائر التي تسببها هذه الحوادث، ولعل أولها ما يتعلق بالأسرة ذاتها حيث إن الضرر الذي يلحق بها نتيجة الحادث المروري إذا كان ضررًا ماديًا يأخذ جزءًا من دخلها أو من مدخراتها في سبيل إصلاح هذا الضرر، أو شرائها سيارة أخرى إذا لم يكن هناك مجالاً لإصلاح الضرر، وهو الأمر الذي يؤثر على طريقة إنفاقها وتوزيعها لدخلها، وبالتالي يؤثر على مستوى معيشة الأسرة ولو لفترة محدودة، أما إذا كان الضرر بدنياً كالإصابة مثلاً نتيجة الحادث المروري فإن ذلك يكون له تأثير مضاعف على الأسرة، وبخاصة إذا كان المصاب رب الأسرة أو أحد أفرادها العائلين لها مما يسبب في بعض دول العالم

[1] الحبيب الأسود، ضحايا حوادث المرور في ليبيا، بوابة أفريقيا الإخبارية،2 – 9 –2014.

انخفاضاً أو توقفاً لدخل الأسرة، وينتج عنه أيضًا اختلال في تركيبها الاجتماعي والنفسي. وقد ينتج أيضاً عن الحادث المروري إصابة بدنية تسبب نسبة من العجز الجسمي تؤثر على صاحبها من حيث قدراته على الأداء والإنتاج في العمل وعلى نشاطه الاجتماعي، وقد يتطور الأمر إلى الإصابة ببعض الأمراض النفسية المتولدة نتيجة الإصابة البدنية مما يخلق جواً من التوتر داخل المحيط الأسري والمجتمع كله، ويكون الأمر أشد سوءًا وألمًا على الأسرة والمجتمع حين تفقد أحد أفرادها بالوفاة نتيجة الحادث المروي، وبالتالي تخلف عواقب مؤثرة على تركيب المجتمع والأسرة المتضررة نتيجة لذلك، ولو أدرك البعض ما تسببه الحوادث المرورية في حياة المجتمع من مآسي لما وصلت ظاهرة الحوادث المرورية إلى هذا الحد من الخطورة والأهمية.

وتكمن التكلفة الاجتماعية لحوادث المرور في مدى ضياع وهدر الطاقات البشرية التي كان من الممكن الاستفادة منها مدة أطول، آخذين في الاعتبار رأس المال والوقت الذي يكلف الدولة لإعداد وتطوير طاقات بشرية مماثلة، فالمال مدفوع والوقت محسوب؛ لذلك يجب أن نأخذ في اعتبارنا قيمة التكلفة الاجتماعية للمجتمع بما فيها من ضياع وهدر للطاقات البشرية وقيمة التكلفة الاجتماعية للأسرة بما فيها من فقدان رب الأسرة أو أحد أفرادها.[1]

ويمثل الشباب بين 15 – 44 عاما حوالي 59 % من أولئك الذين يموتون أو يصابون في حوادث المرور.[2]

مخاطر حوادث المرور على الأطفال:

يموت 186300 طفل سنوياً نتيجة لحوادث المرور حول العالـم، أي: أكثـر من

[1] عايد علي الحميدان، الآثار الاجتماعية لحوادث المرور، جامعة نايف، الرياض:6،2006.

[2] منظمة الصحة العالمية، الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، صحيفة وقائع رقم 385، 29 – 9 –2015.ص 16.

500 طفل يموت يومياً من الذين تزيد أعمارهم عن خمس سنوات وبخاصة في بلدان العالم المنخفضة ومتوسطة الدخل حيث بلغت 95%من وفيات الأطفال الناجمة عن حوادث الطرق في تلك الدول الفقيرة، 38% من هؤلاء الأطفال من المشاة، وقد حققت بعض الدول نجاحاً في تقليل وفيات حوادث المرور من خلال تطبيق قوانين قوية وصارمة أسهمت في تحسين مأمونية الطرق والمركبات[1].

بعض الأسباب المؤدية للحوادث المرورية:

عند التمعن في إحصائيات وواقع حوادث المرور نجد أن الأسباب مقسمة إلى قسمين إذ تناول التراث العلمي أسباب الحوادث المرورية في ضوء عدد من المتغيرات، وتتحدد في أسباب مباشرةُ "السائق "أو قائد المركبة، وغير مباشرة " :الطرقات– السيارة.

السائق :أكدت الإحصائيات أن الأخطاء البشرية التي يتسبب في وقوعها قائدو السيارات مثل قرابة **(85%)** وهذه الأخطاء كثيرة ومتعددة، منها ما يرتبط بالأسباب المباشرة، ومنها ما له صلة بالحادث أو ما يسمى بالأسباب غير المباشرة، وعلى الرغم من تعدد العناصر المتعلقة بقائدي السيارات إلا أنه يمكن تحديدها في الآتي:

عدم المبالاة أو عدم الاكتراث :

أشارت نتائج الدراسات إلى وجود ارتباط بين التكوين النفسي لشخصية الفرد ونظرته للحياة، وعدد الحوادث التي يمكن أن يسببها، كما أفادت دراسات أخرى أن حوالي **(85%)** من حوادث السيارات يرجع السبب فيها إلى الأفراد الذين ثبت من تتبع المستوى الاقتصادي والاجتماعي لهم أنهم يمثلون مجموعة متناقضة وغير مستقرة انفعاليا وبخاصة على مستوى تفاعلهم الأسري وانعكاس ذلك على حالتهم النفسية، وشعورهم بعدم التوافق أو التكيف.

[1] منظمة الصحة العالمية، عشر استراتيجيات للحفاظ على سلامة الأطفال ع الطريق،2011، 5.

ضعف المعرفة وقلة الاطلاع:

بمعنى أنه كلما زادت معرفة قائدي السيارات بأنظمة المرور ولوائحه، كلما قلت نسبة الحوادث؛ لذلك أصبح من الضروري على قائدي السيارات تطوير معارفهم ومعلوماتهم في كل ما يستجد بأمور السير ولوائحه.

ضعف اللياقة البدنية :

يعد عامل اللياقة البدنية أو الحالة الصحية ذا تأثير كبير على قائدي السيارات، فكلما كانت الحالة الصحية جيدة، كلما أسهم ذلك في شعور قائدي السيارات بالأمان والثقة بالنسبة لتقديراتهم أثناء القيادة، كما يجب مراعاة أن عامل الإجهاد له دور سلبي على ضعف درجة التركيز الذهني أثناء قيادتهم.

إن الكثير من الحوادث، يكون سببها الأخطاء المرتكبة في الحكم على الأشياء، إلا أنه في الكثير من الحالات نجد أن تصميم المبينات التي تزود السائق بالمعلومات التي يعتمد عليها في حكمه لا يساعد أو يسهل له هذه المهمة.

هناك عوامل أخرى تؤثر بدورها على حدة الرؤية وعلى التآزر الحسي الحركي، مثل: أكسيد الكربون، والخمر والمهدئات، حيث إن المدمنين على التدخين توجد لديهم مستويات أو نسب عالية من أكسيد الكربون في الدم، وهذا يؤدي إلى وجود أعراض بصرية لديهم أكثر من الأشخاص الذين ليسوا عرضة لأكسيد الكربون، ومن هذه الأعراض ازدواجية الرؤية.

التآزر الحسي حركي:

تلعب القدرات الحسية دوراً كبيراً في عملية السياقة وفي تكييف السائق مع مختلف منبهات الموقف الخارجي، وهو ما يؤكده الباحث((**And Bbarik**)) بإشارته إلى أن سرعة الإدراك الحسي الحركي لها أهميتها في السياقة، فالسائقون الذين يستغرقون وقتا طويلا مع سرعة الحركات هم أكثر تعرضا للحوادث من السائقين الذين

يبطئون الحركة في نفس الوقت وبأكثر سرعة، كما أنه إذا نقصت الاستجابة الإدراكية والاستجابة الحركية تتأثر بذلك عملية السياقة ويكون ذلك سبباً في الحوادث.

شرود الذهن:

تتميز هذه الخاصية بانتقال الانتباه إلى شيء مخالف لما وجه إليه في البداية، ويمكن أن يكون في السياقة راجعا للتعب أو إلى غياب الاهتمام الناتج عن الملل خاصة عند قطع مسافة طويلة جداً مثلاً، وقد يكون الشرود في بعض الأحيان ناتجا عن دافع اللاشعوري ضد وضعية متبعة مثل: حركة المرور المملة، الطريق الممل، السياقة في الليل، ومن سلوكيات السائق الثانوية (إشعال سيجارة، التحدث مع الركاب).

الانفعالية الشديدة:

ويقصد بها شدة الحساسية لدى السائق، ومن مظاهرها: الهيجان، التوتر، القلق، الانفعالات العصبية التي تنتاب قادة المركبات الآلية نتيجة لحدث مروري معين[1]، تعاطي بعض السائقين لمواد مخدرة ومذهبة للعقل أثناء قيادتهم للمركبات الآلية على الطريق العام، وهذه المواد مؤثرة على الجهاز العصبي الأمر الذي قد يُفقد السائق القدرة على التحكم في المركبة إذا ما تعرض لأبسط الحوادث المرورية.

الأسباب الناجمة عن السيارة:

لتصميم السيارة أثر كبير فيما يتعلق بالإصابات الناجمة عن حوادث المرور، فمساهمة التصميم في وقوع الحوادث من خلال العيوب التي تتسم بها السيارة تتراوح بوجه عام بين**03%** و **5%** من أسباب وقوع الحوادث، وقد جاء في تقرير أصدرته المفوضية الأوربية مؤخراً أنه إذا صممت جميع السيارات في الاتحاد الأوربي لتكون متساوية في مستواها مع أفضل السيارات المتاحة في كل فئة من فئات السيارات فإنه

[1] ابن شيخ عايش، المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بسلوك المخاطرة لدى السائقين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: 2008، 35.

يمكن توقي ما يقدر بـ 50% من جميع الإصابات المميتة أو التي تصيب ضحيتها بالعجز، في حين أن كثيراً من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل لا تضع ولا تنفذ معايير عالية كالمعايير التي يضعها وينفذها الاتحاد الأوربي.

الأسباب الناجمة عن الطريق:

الطريق هي المكان الوحيد الذي يستخدمه قائدو السيارات ليتنقلوا من مكان إلى آخر، وقد يكون الطريق ترابياً، ولكن في الغالب أن الطريق معبد، والسلامة على الطريق تحتاج إلى خدْمات تسهم إلى حد كبير في مساعدة السائق في قيادة مركبته على الطريق العام، من أبرز هذه الخدمات إشارات المرور التي تنبه السائق على الأماكن الآمنة والأماكن الخطرة وكل ما يسبب أي خطر له أو إلى غيره، كذلك أعمدة الإنارة والعاكسات الضوئية في منتصف الطريق وعلى جانبيها إضافة إلى الخطوط البيضاء والصفراء وسلامة الطريق من الحفر والانجرافات والحمايات الحديدية في جنبات الطريق في المناطق الجبلية والمنعطفات، والفواصل الإسمنتية المعدنية بين الطرق المزدوجة، وكل نقص فيما سبق ذكره ينعكس سلباً على السلامة المرورية، ويكون سبباً رئيساً في حوادث الطريق.

إضافة إلى بعض العوامل الأخرى على الطريق مثل: الأحوال المناخية المتمثلة في سقوط الأمطار وتلبد الضباب والغيوم، كما أن تسرب كميات من الوقود (المازوت) من حمالات النقل الى محطات التوزيع، تسبب في كوارث بالجملة إذا لم يستفق لها.

أما في الوطن العربي فقد أوضحت الدراسات العلمية ان الأخطاء البشرية تقف وراء 85% من الحوادث التي تقع[1]، وطبقاً لدراسة مجلس وزراء الداخلية العرب فإن سلوكيات السائقين تتحمل73% من أسباب هذه الحوادث، ويتسبب سوء الأحوال الجوية في وقوع 4% من الحوادث، بينما تتسبب وعورة الطرق وعدم سلامتها في حوادث تراوح

[1] مجلة المجلة، حوادث المرور في الدول العربية ،17 –10 – 2014، العدد 4531.

نسبتها بين 2% و 7% من إجمالي حوادث السير، كما تتسبب سلامة المركبات في نسبة قدرتها دراسات بـ 7% من تلك الحوادث وقدرتها دراسات أخرى بـ 22%، بينما يتسبب استخدام "الهاتف الجوال" أثناء قيادة السيارات فيما لا يقل عن 6% من إجمالي عدد الوفيات الناتجة عن حوادث المرور طبقاً للدراسات التي أجريت في هذا الشأن، كما تتوزع نسب أخرى على الإهمال واللامبالاة وعدم التركيز الذهني أثناء القيادة ناهيك عن عدم ربط حزام الأمان وسوء تقدير حجم الخطر، فضلاً عن القيادة في حالة الإجهاد أو النعاس أو تحت تأثير الكحول والمخدرات.[1]

الوسائل التي تسهم في الحد من حوادث المرور:

– الثقافة المرورية: وتتم في وسائل الإعلام المحلية المختلفة ومن على منابر المساجد للتحذير من خطورة هذه الظاهرة على الفرد والأسرة والمجتمع، وكذلك استهداف طلاب المدارس من خلال رفع مستوى الوعي المروري لديهم من خلال تعليم الطلبة قواعد المرور على الطرق وتدريبهم على التعامل السليم معها، وخاصة طلاب التعليم الثانوي باعتبارهم في مرحلة شباب يغلب عليهم الاندفاع والفتوة.

– وضع منهاج مروري متكامل لكل المراحل الدراسية: ويتضمن المنهاج الأهداف والوسائل والأساليب والأنشطة والتقويم، ويعتمد المنهاج على المفاهيم المرورية اللازمة للطلبة في كافة المراحل ويتم توزيع المفاهيم على المراحل، الدراسية بما يتناسب وقدرة الطلبة وأعمارهم وتكون لكل مرحلة أهدافاً ترتبط ببعضها، بحيث تكون المرحلة مرتبطة بتلك التي سبقتها وسبيلاً للمرحلة التي تليها.

الابتعاد عن المجاملات الاجتماعية عند حدوث حوادث مرورية يلحقها حالات وفاة، وإعطاء التنازل للمسبب للكارثة وإرجاعها للقضاء والقدر.

---

[1] الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، منظمة الصحة العالمية، صحيفة وقائع رقم 358، مايو 2015، 4 .

– تطبيق الحكم الشرعي للمتسببين في الحوادث المرورية وخاصة في حالات الموت واجباره على دفع الدية، واحساس بقية السائقين بعقوبة التهور في السياقة ومردوداتها المادية الكبيرة على المخالفين.

– توفير أساليب للإنقاذ والإسعاف لمن يتعرضون لحوادث مرور وبخاصة في الاماكن النائية أو الطرق السريعة، كذلك توفير دوريات مرور مستمرة للعمل على الطرقات العامة الرئيسة للحد من سرعة بعض المتهورين، ومراقبة حركة السير في الطرقات السريعة.

– وضع ملصقات عليها عاكس إضاءة على ملابس أطفال المدارس والرياضيين الذين يمارسون الرياضة بمحاذاة الطريق، وكذلك تركيب ملصق عاكس في رقاب الحيوانات الصحراوية التي ترعى بالقرب من الطريق مثل الإبل التي تعتبر من أخطر المسببات للحوادث المرورية في المناطق الصحراوية.

– العناية بالطريق العام وبخاصة قبل وبعد سقوط الأمطار مباشرة لردم الانجرافات الناجمة عن السيول ومعالجة تصدعات الطرق، وبالمناطق الصحراوية التي يكثر فيها زحف الرمال في الطريق العام، وإعادة توضيح الخطوط البيضاء والصفراء وتوضيح العلامات المرورية في الأماكن الخطرة والمزدحمة.

– وضع عوائق تقليل السرعة في أماكن محددة (مطبات صناعية) بالطرق وبخاصة أمام المدارس والمساجد والمناطق السكنية.

– استخدام وسائد تلطيف الصدمات التي تبطئ حركة محركات السيارات قبل اصطدامها بأجسام صلبة على جانبي الطريق مثل دعامات الجسور، وأطراف حواجز السلامة وأعمدة المرافق العامة، وقد أدت هذه الوسائد إلى خفض الإصابات المميتة والخطيرة الناجمة عن حوادث التصادم بنسبة بلغت75% في الولايات المتحدة الأمريكية، و76% في المملكة المتحدة.[1]

[1] التقرير العالمي عن الوقاية من الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، منظمة الصحة

نتائج البحث:

توصل الباحث من خلال العرض الذي طرحه في الصفحات السابقة إلى مجموعة من النتائج:

- حوادث الطرق ظاهرة عالمية إلا أنها تكثر في المجتمعات النامية لغياب السلامة المرورية بالشكل الكافي.
- تشكل حوادث المرور خطراً مادياً واجتماعياً على الفرد والأسرة والمجتمع بأسره.
- فئة الشباب التي يحتاجها المجتمع هي أكثر من يفقد في حوادث المرور سواء كان بالوفاة أم الإصابات البليغة.
- توصل البحث إلى أن أفراد المشاة هم أكثر عرضة للحوادث القاتلة على المستوى العالمي.
- توصل البحث إلى أن ليبيا تصدرت قائمة أكثر معدلات الوفاة الناتجة عن حوادث المرور في العالم بنسبة وصلت إلى 73.4 حالة وفاة عن كل مائة ألف نسمه، ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى عدم التزام السائقين بالقوانين واللوائح المرورية بسبب الانفلات الأمني عقب ثورة 17 فبراير والتهور في القيادة وبخاصة في فئة الشباب.
- توصل البحث إلى أن السرعة تعد من الأسباب الرئيسة للحوادث المميتة.
- **التوصيات.**
- يوصي الباحث بالآتي:
- الاهتمام بالطرق ومراعات التقلبات المناخية في المناطق الساحلية والصحراوية وتوضيح إشارات المرور والخطوط الأرضية للطريق ووضع المطبات الصناعية والحمايات الجانبية تسهم الى حد كبير في الحد من خطر الحوادث.
- التنسيق بين وزارة المواصلات ووزارة الداخلية لإنشاء معابر تحت الطريق لتسهيل

= العالمية ،044، 25.

العبور دون أي خطر وبخاصة في المناطق السكانية والمؤسسات التعليمية والمناطق الرعوية.

- الابتعاد عن المجاملات الاجتماعية مع المتهورين في قيادة السيارات وضرورة تطبيق الحلول الشرعية (دفع الدية) كرادع للحد من الحوادث المرورية.
- التوعية المرورية وإلزام تلاميذ المدارس بمنهاج علمي يوضح آداب الطريق وقوانين السياقة المرورية.

المراجع

1. التقرير العالمي عن الوقاية من الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، منظمة الصحة العالمية،2004م.
2. التقرير العالمي عن حالة السلامة المرورية، منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط،2013م.
3. الجمعية العامة للأمم المتحدة، الدورة الثامنة والستون ،29 -4 -2014.
4. الإدارة العامة للمرور 2012، وكالة الأنباء الليبية،5-1 - 2013.
5. الأزمة العامة للسلامة المرورية على الطريق، الدورة الرابعة والستون، الجمعية العامة للمم المتحدة،4 ، 2009.
6. الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، منظمة الصحة العالمية، صحيفة وقائع رقم 358، مايو 2015، 4.
7. المأمون السر كرار الطيب، حوادث المرور، سلسلة الإصدار الخاص، العدد 30، الكويت: يونيو 2011.43.
8. بن شيخ عايش، المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بسلوك المخاطرة لدى السائقين، رسالة ماجستير غير منشورة الجزائر: 2008.
9. تقرير حالة السلامة المرورية على الطريق، منظمة الصحة العالمية، 2013م.
10. تقرير منظمة الصحة العالمي، سلامة الطريق على مستوى العالم ،25 أكتوبر 2015.
11. جريدة الرياض – الحياة، الثلاثاء 18 – مارس – 2014.
12. عايد علي الأحمدان، الآثار الاجتماعية للحوادث المرورية، مؤتمر التعليم والسلامة المرورية، الرياض: 2006.26.

13. مالك الخضري، مجلة النقل الإلكترونية، السلامة المرورية، وزارة النقل السورية، تقارير صادرة عن وكالة رويترز العربية. -2015.
14. عمار شويمت، أحكام حوادث المرور والآثار المترتبة عليها في الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج الأخضر، الجزائر :2011. 10
15. مجلة المجلة، حوادث المرور في الدول العربية ،17 -10 -2014، العدد 4531.
16. محمد الحميدي، حوادث المرور في العالم العربي، جريدة الشرق الأوسط،16-12 - 2006، العدد 10245.
17. منظمة الصحة العالمية، الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، صحيفة وقائع رقم 29،385 - 9 -2015.
18. منظمة الصحة العالمية، عشر استراتيجيات للحفاظ على سلامة الأطفال على الطريق ،2011،5.
19. لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية لأوروبا، تحسين السلامة المرورية العالمية، الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف،2010 .
20. الحبيب الأسود، ضحايا حوادث المرور في ليبيا، بوابة افريقيا الإخبارية،2 - 9 - 2014.

Fatma Mustafa Moftah Omiman and **Soad Muftah Elmahdi Abdurahman**
Department of Mathematics, Faculty of Sciences, Al-Margib University, Al-Khums, Libya

Abstract

In this paper, we introduce the concept of fuzzy complex valued metric space by using the notion of complex fuzzy set, moreover, we define the topology induced by this space and some related results of them. In order to illustrate our results we equip the paper with some examples. Also, we state and prove the fuzzy complex valued Banach contraction theorem.

Keywords: Complex valued metric space, fuzzy metric space, complex fuzzy set, fuzzy complex valued metric space, fuzzy complex valued contractive mapping.

1. Introduction

The concept of fuzzy set was first introduced by Zadeh (1965) with his pioneering paper and since then there has been tremendous interest in the subject due to its diverse applications in wide range of scientific areas. In particular, Kramosil and Michalek (1975) introduced the notion of fuzzy metric space and compared this notion with the notion of statistical metric space, that was initially proposed by Schweizer and Sklar (1960). Later on, George and Veeramani (1994) gave a stronger form of metric fuzziness. On the other hand, Ramot et al. (2003) extended the fuzzy set to complex fuzzy set. A complex fuzzy set S is characterized by a membership function $\mu_S(x) = r_S(x)e^{iw_S(x)}$, where $i = \sqrt{-1}$, $r_S(x)$ and $w_S(x)$ are both real valued and $r_S(x) \in [0,1]$, which ranges the interval $[0,1]$ to the unit disc in the plane. Subsequently, Azam et al. (2011) introduced the concept of complex valued metric space,

which generalized the classical metric space, and established some fixed point results for mappings satisfying a rational inequality.

In this paper, we introduce the concept of fuzzy complex valued metric space by using the notion of complex fuzzy set, which is a generalization of the corresponding concept of fuzzy metric space that proposed by George and Veeramani (1994) such that we range the interval $[0,1]$ to the unit disc in the plane. Further, we give the topology induced by this space as well as we give some properties about this topology such as Hausdorffness and first countability. Finally, we state and prove the fuzzy complex valued Banach contraction theorem.

2. Preliminaries

In what follows in this section, we recall some notations and definitions that will be utilized in our subsequent discussion.

Definition 2.1. Let $\mathbb{C}$ be the set of complex numbers and $z_1, z_2 \in \mathbb{C}$. Define a partial order $\precsim$ on $\mathbb{C}$ as follows: $z_1 \precsim z_2$ if and only if $Re(z_1) \leq Re(z_2)$; $Im(z_1) \leq Im(z_2)$. Consequently, one can infer that $z_1 \precsim z_2$ if one of the following conditions is satisfied:

(i) $Re(z_1) = Re(z_2), Im(z_1) < Im(z_2)$,

(ii) $Re(z_1) < Re(z_2), Im(z_1) = Im(z_2)$,

(iii) $Re(z_1) < Re(z_2), Im(z_1) < Im(z_2)$,

(iv) $Re(z_1) = Re(z_2), Im(z_1) = Im(z_2)$.

In particular, we write $z_1 \precnsim z_2$, if $z_1 \neq z_2$ and one of (i), (ii), and (iii) is satisfied and we write $z_1 \prec z_2$ if only (iii) is satisfied. Notice that $0 \precsim z_1 \precnsim z_2 \Rightarrow |z_1| < |z_2|$, moreover $z_1 \precsim z_2, z_2 \prec z_3 \Rightarrow z_1 \prec z_3$.

Definition 2.2. Let X be any nonempty set, whereas $\mathbb{C}$ is the set of complex numbers, suppose that the mapping $d : X \times X \longrightarrow \mathbb{C}$, satisfies the following conditions:

1- $0 \precsim d(x,y)$, for all $x, y \in X$ and $d(x,y) = 0$ iff $x = y$,

2- $d(x,y) = d(y,x)$ for all $x, y \in X$,

3- $d(x,y) \precsim d(x,z) + d(z,y)$ for all $x, y, z \in X$.

Then d is called a complex valued metric on X, and (X,d) is called a complex valued metric space.

Definition 2.3. Let (X,d) be a complex valued metric space and (x_n) be a sequence in X and $x \in X$. Then,

i) (x_n) is said to be convergent to x if for every $c \in \mathbb{C}$ with $c \succ 0$ there is $n_0 \in \mathbb{N}$ such that $d(x_n,x) \prec c$ for all $n \succ n_0$. We denote this by $\lim_{n\to\infty} x_n = x$, or $x_n \to x$ as $n \to \infty$.

ii) (x_n) is said to be a Cauchy sequence if for every $c \in \mathbb{C}$ with $c \succ 0$ there is $n_0 \in \mathbb{N}$ such that for all $n \succ n_0, d(x_n, x_{n+m}) \prec c$ where $m \in \mathbb{N}$.

iii) (X,d) is said to be a complete complex valued metric space if every Cauchy sequence is convergent.

Lemma 2.4. Let (X,d) be a complex valued metric space and let (x_n) be a sequence in X. Then

i) (x_n) converges to x if and only if $|d(x_n,x)| \to 0$ as $n \to \infty$.

ii) (x_n) is a Cauchy sequence if and only if $|d(x_n,x_{n+m})| \to 0$ as $n \to \infty$,$m \in \mathbb{N}$.

iii) For $c \in \mathbb{C}$ with $c \succ 0$ and $x \in X$, define $B(x,c) = \{y \in X : d(x,y) \prec c\}$ and the family $\beta = \{B(x,c) : x \in X, c \in \mathbb{C}\ with\ c \succ 0\}$, then
$\tau_c = \{A \subset X : \forall x \in A, \exists\ B(x,c) \in \beta, x \in B(x,c) \subset A\}$
is a topology on X.

Definition 2.5. A binary operation $* : [0,1] \times [0,1] \to [0,1]$ is a continuous t-norm if $*$ satisfies the following conditions:

1) $*$ is associative and commutative,
2) $*$ is continuous,
3) $a * 1 = a$ for all $a \in [0,1]$,
4) $a * b \leq c * d$ whenever $a \leq c$ and $b \leq d$, $a,b,c,d \in [0,1]$.

Definition 2.6. A 3-tuple $(X,M,*)$ is said to be a fuzzy metric space if X is an arbitrary set, $*$ is a continuous t-norm and M is a fuzzy set on $X^2 \times (0,\infty)$ satisfying the following conditions:

1) $M(x,y,t) \succ 0$,

2) $M(x,y,t)=1$ iff $x=y$,
3) $M(x,y,t)=M(y,x,t)$,
4) $M(x,y,t)*M(y,z,s)\leq M(x,z,t+s)$,
5) $M(x,y,.):(0,\infty)\longrightarrow[0,1]$ is continuous,
for all $x,y,z\in X$ and $t,s>0$.

Definition 2.7. Let $(X,M,*)$ be a fuzzy metric space, $x\in X$ and (x_n) be a sequence in X. Then,

i) (x_n) is said to be convergent to x if for any $t>0$ and any $r\in(0,1)$ there exists a natural number n_0 such that $M(x_n,x,t)>1-r$ for all $n\geq n_0$. We denote this by $\lim_{n\to\infty}x_n=x$ or $x_n\to x$ as $n\to\infty$.

ii) (x_n) is said to be a Cauchy sequence if for any $r\in(0,1)$ and any $t>0$ there exists a natural number n_0 such that $M(x_n,x_m,t)>1-r$ for all $n,m\geq n_0$.

iii) $(X,M,*)$ is said to be a complete fuzzy metric space if every Cauchy sequence is convergent.

Remark 2.8. Let $(X,M,*)$ be a fuzzy metric space. then

$$\tau=\{A\subset X: x\in A, \text{if and only if}, \exists\, t>0 \text{ and } r\in(0,1) \text{ such that } B(x,r,t)\subset A\}$$

is a topology on X.

Definition 2.9. A binary operation defined as

$$\circledast:\{a|a\in\mathbb{C},|a|\leq 1\}\times\{b|b\in\mathbb{C},|b|\leq 1\}\longrightarrow\{d|d\in\mathbb{C},|d|\leq 1\}$$

is a continuous phase intersection if $\circledast$ satisfies the following conditions:

1) $\circledast$ is associative and commutative,
2) $\circledast$ is continuous,
3) if $|b|=1$, then $|a\circledast b|=|a|$ for all $a\in\mathbb{C}:\ |a|\leq 1$,
4) $|a\circledast b|\leq|c\circledast d|$ whenever $|a|\leq|c|$ and $|b|\leq|d|$, $a,b,c,d\in\{z\in\mathbb{C}:\ |z|\leq 1\}$.

Remark 2.10. Since Azam et al. (2011) defined a partial order $\precsim$ on the complex numbers $\mathbb{C}$, so that, in the above definition we can replace conditions 3, 4 respectively by the following

3. if $|b| = 1$, then $a \circledast b = a$ for all a in the unit disc of the plane,
4. $a \circledast b \precsim c \circledast d$ whenever $a \precsim c$ and $b \precsim d$ for all a, b, c and d in the unit disc of the plane.

Example 2.11. $a \circledast b = ab$

Example 2.12. $a \circledast b = \min\{a, b\}$

Remark 2.13. For any $r_1 \succ r_2$ we can find r_3 such that $r_1 \circledast r_3 \succsim r_2$ and for any r_4 we can find r_5 such that $r_5 \circledast r_5 \succsim r_4$ whereas r_1, r_2, r_3, r_4 and r_5 are positive complex numbers that belong to the open unit disc in the plane. In addition, for each $r_1 \succsim 0$ and $r_2 \succsim 0$, there exists an element $r \succsim 0$ such that $r \precsim r_1$ and $r \precsim r_2$.

3. Fuzzy complex valued metric spaces

In this section, we define the concept of fuzzy complex valued metric space and the topology induced by this space with some properties.

Definition 3.1. A 3-tuple $(X, M, \circledast)$ is said to be fuzzy complex valued metric space if X is an arbitrary set, $Q = \{c \in \mathbb{C} : c \succ 0\}$, $\circledast$ is a continuous phase intersection and M is a complex fuzzy set on $X^2 \times Q$ satisfying the following conditions:
for all $x, y, z \in X$ and $t, s, e^{iw} \in Q$ we have
FCVM1) $M(x, y, t) \succ 0$,
FCVM2) $M(x, y, t) = e^{iw}$ iff $x = y$,
FCVM3) $M(x, y, t) = M(y, x, t)$,
FCVM4) $M(x, y, t) \circledast M(y, z, s) \precsim M(x, z, t + s)$,
FCVM5) $M(x, y, \cdot) : Q \to \{c \in \mathbb{C} : |c| \leq 1\}$ is continuous.

Since $\mathbb{R} \subseteq \mathbb{C}$, so that, if we take $Q = [0, \infty)$ and $a \circledast b = ab$ then every fuzzy metric space is a fuzzy complex valued metric space.

Example 3.2. Let $X = \mathbb{R}$, $a \circledast b = ab$ and $M : X^2 \times Q \to \{c \in \mathbb{C} : |c| \leq 1\}$ defined by $M(x, y, t) = \left(e^{|x-y|/t}\right)^{-1}$ for all $x, y \in X$, $t \in Q$. Then $(X, M, \circledast)$ is a fuzzy complex valued metric space.

Conditions FCVM1, 2, 3 are obvious. To prove FCVM4 we know that

$$|x-z| \precsim \left(\frac{t+s}{t}\right)|x-y| + \left(\frac{t+s}{s}\right)|y-z|$$

i.e.

$$\frac{|x-z|}{t+s} \precsim \frac{|x-y|}{t} + \frac{|y-z|}{s}$$

Therefore,

$$e^{\frac{|x-z|}{t+s}} \precsim e^{\frac{|x-y|}{t}} e^{\frac{|y-z|}{s}}$$

Thus $M(x,y,t) \circledast M(y,z,s) \precsim M(x,z,t+s)$. Now FCVM5, if we define two mappings n, f as follows $n: Q \to Q$, $n(t) = t$ and $f: Q \to \{c \in \mathbb{C} : |c| \leq 1\}$, $f(s) = \left(e^{|x-y|/s}\right)^{-1}$, then $M(x,y,\cdot): Q \to \{c \in \mathbb{C} : |c| \leq 1\}$ can be considered as composition of n and f. Since n and f are continuous, also M is continuous. Hence $(X, M, \circledast)$ is a fuzzy complex valued metric space.

Remark 3.3. In the above example we can replace $\mathbb{R}$ by any nonempty set X and $|x-y|$ by a metric $d(x,y)$ defined on X. Furthermore, if we replace the phase intersection in the same example by $a \circledast b = min(a,b)$, the example holds.

Example 3.4. Let $X = \mathbb{N}$, $a \circledast b = ab$ and $M: X^2 \times Q \to \{c \in \mathbb{C} : |c| \leq 1\}$ defined by

$$M(x,y,t) = \begin{cases} x/y & if \quad x \leq y \\ y/x & if \quad y \leq x \end{cases}$$

for every $x, y \in X$ and $t \in Q$. It is easily seen that $(X, M, \circledast)$ is a fuzzy complex valued metric space.

Throughout this paper we consider $e^{iw} \in Q$, where Q has mentioned in definition 3.1.

Lemma 3.5. The mapping $M(x,y,\cdot): Q \to \{c \in \mathbb{C} : |c| \leq 1\}$ is nondecreasing for all $x, y \in X$.

Proof. Suppose that $M(x,y,t) \succ M(x,y,s)$ for $s \succ t \succ 0$whereas $s, t \in Q$. Since $s \succ t$ implies that $s - t \succ 0$. By

this supposing and FCVM4 we have

$$M(x,y,t) \circledast M(y,y,s-t) \precsim M(x,y,s) \prec M(x,y,t)$$
$$M(x,y,t) \circledast M(y,y,s-t) \precsim M(x,y,s) \prec M(x,y,t).$$

Since $M(y,y,s-t) = e^{iw}$, so by FCVM2 we obtain that $M(x,y,t) \prec M(x,y,t)$, which is contradiction.

Definition 3.6. Let $(X,M,\circledast)$ be a fuzzy complex valued metric space and $t \in Q$. The open ball $B(x,r,t)$ with center x and radius $r \succ 0$ such that $|r| < 1$ is defined as follows

$$B(x,r,t) = \{y \in X : M(x,y,t) \succ e^{iw} - r\}.$$

Remark 3.7. Let $r,t \in Q$ whereas $|r| < 1$. In a fuzzy complex valued metric space $(X,M,\circledast)$ we can find a complex number t_0, where $0 \prec t_0 \prec t$, such that $M(x,y,t_0) \succ e^{iw} - r$ whenever $M(x,y,t) \succ e^{iw} - r$ for any $x,y \in X$.

Lemma 3.8. Every open ball is an open set.

Proof. Consider an open ball $B(x,r,t)$ and let $y \in B(x,r,t)$, then $M(x,y,t) \succ e^{iw} - r$. So from remark 3.7 we can find $t_0 \in \mathbb{C}$ whereas $0 \prec t_0 \prec t$ such that $M(x,y,t_0) \succ e^{iw} - r$. Suppose that $M(x,y,t_0) = r_0$, since $r_0 \succ e^{iw} - r$, we can find a complex number $s \succ 0$ with $|s| < 1$ such that $r_0 \succ e^{iw} - s \succ e^{iw} - r$. By remark 2.13 we have for a given r_0 and s such that $r_0 \succ e^{iw} - s$ there exists r_1 in Q whereas $|r_1| < 1$ such that $r_0 \circledast r_1 \succsim e^{iw} - s$. Now consider the ball $B(y, e^{iw} - r_1, t - t_0)$ and let $z \in B(y, e^{iw} - r_1, t - t_0)$ implies that

$$M(y,z,t-t_0) \succ r_1.$$

Therefore,

$$M(x,z,t) \succsim M(x,y,t_0) \circledast M(y,z,,t-t_0)$$
$$\succsim r_0 \circledast r_1 \succsim e^{iw} - s \succ e^{iw} - r$$

It is easily seen that $z \in B(x,r,t)$, hence $B(y, e^{iw} - r_1, t - t_0) \subset B(x,r,t)$.

Theorem 3.9. Let $(X,M,\circledast)$ be a fuzzy complex valued metric space. Define

$\tau_{fcv} = \{A \subset X : x \in A \text{ if and only if } \exists\, r,t \in Q \text{ with } |r| < 1 \text{ such that } B(x,r,t) \subseteq A\}$

then τ_{fcv} is a topology on X.

Proof. **1**. Since there is no $x \in \emptyset$ such that $B(x,r,t) \not\subset \emptyset$, thus $\emptyset \in \tau_{fcv}$. Since for any $x \in X$, $r \in Q;\ |r| < 1$ and any $t \in Q$, $B(x,r,t) \subset X$, then $X \in \tau_{fcv}$.

2. Let $A, B \in \tau_{fcv}$ and $x \in A \cap B$, that means $x \in A$ and $x \in B$, so there exist $t_1, t_2 \in Q$, and $r_1, r_2 \in Q;\ |r_1| < 1, |r_2| < 1$ such that $B(x,r_1,t_1) \subset A$, $B(x,r_2,t_2) \subset B$. By remark 2.13 we have that, for any $t_1,\ t_2 \in Q$ there exists $t \in Q$ such that $t \prec t_1$, $t \prec t_2$. So that, If we take $r = min\{r_1, r_2\}$, then $B(x,r,t) \subset B(x,r_1,t_1) \cap B(x,r_2,t_2) \subset A \cap B$. Thus $A \cap B \in \tau_{fcv}$.

3. Let $A_\alpha \in \tau_{fcv}$ for each $\alpha \in I$ and $x \in \bigcup_{\alpha\in I} A_\alpha$. Then there exists $\alpha_0 \in I$ such that $x \in A_{\alpha_0}$, so there exist $t,\ r \in Q;\ |r| < 1$ such that $B(x,r,t) \subset A_{\alpha_0}$. Since $A_{\alpha_0} \subset \bigcup_{\alpha\in I} A_\alpha$ implies that $B(x,r,t) \subset \bigcup_{\alpha\in I} A_\alpha$, thus $\bigcup_{\alpha\in I} A_\alpha \in \tau_{fcv}$. Therefore τ_{fcv} is a topology on X.

Theorem 3.10. If $(X, M, \circledast)$ is a fuzzy complex valued metric space, then (X, τ_{fcv}) is Hausdorff.

Proof. Let $x, y \in X$ whereas $x \neq y$. From our definition 3.1 we have $M(x,y,t)$ is a positive complex value lies in the open unit disc, that is $|M(x,y,t)| < 1$, suppose that $M(x,y,t) = r$. From remark 2.13 we have that, for every $r_0 \succ r$ with $|r| < |r_0| < 1$ there exists $r_1 \in Q\ ;\ |r_1| < 1$ such that $r_1 \circledast r_1 \succ r_0$. Now consider the sets $B\left(x, e^{iw} - r_1, \frac{t}{2}\right)$ and $B\left(y, e^{iw} - r_1, \frac{t}{2}\right)$, we have to prove that, these two sets are separated, so we assume that

$$B\left(x, e^{iw} - r_1, \frac{t}{2}\right) \cap B\left(y, e^{iw} - r_1, \frac{t}{2}\right) \neq \emptyset$$

That means, there exists

$$z \in B\left(x, e^{iw} - r_1, \frac{t}{2}\right) \cap B\left(y, e^{iw} - r_1, \frac{t}{2}\right)$$

Then,

$$M\left(x,z,\frac{t}{2}\right) \succ e^{iw} - \left(e^{iw} - r_1\right) = r_1 \text{ and}$$

$$M\left(y,z,\frac{t}{2}\right) \succ e^{iw} - \left(e^{iw} - r_1\right) = r_1$$

However, from FCVM4 we have $M(x,y,t) \precsim M\left(x,z,\frac{t}{2}\right) \circledast M\left(y,z,\frac{t}{2}\right)$ which implies $r \succ r_1 \circledast r_1$, so we obtain that $r \succ r_0 \succ r$, which is contradiction. Hence

$$B\left(x,e^{iw} - r_1,\frac{t}{2}\right) \cap B\left(y,e^{iw} - r_1,\frac{t}{2}\right) = \emptyset.$$

Theorem 3.11. Let $(X,M,\circledast)$ be a fuzzy complex valued metric space. Then (X,τ_{fcv}) is first countable.

Proof. We will prove that $\beta_x = \left\{B\left(x,\frac{1}{n},\frac{t}{n}\right) : n \in \mathbb{N}\right\}$ is a local basis for $x \in X$ and $t \in Q$. Let $U \in \tau_{fcv}$ and $x \in U$, since U is open, then there exists $r \succ 0$ which lies in the open unit disc together with $t \in Q$ such that $B(x,r,t) \subset U$. Pick $n \in \mathbb{N}$ such that $\frac{1}{n} \prec r$ and $\frac{t}{n} \prec t$, so we have to show that $B\left(x,\frac{1}{n},\frac{t}{n}\right) \subset B(x,r,t)$. Suppose that $z \in B\left(x,\frac{1}{n},\frac{t}{n}\right)$, then

$$M\left(x,z,\frac{t}{n}\right) \succ e^{iw} - \frac{1}{n} \succ e^{iw} - r.$$

We can see that $\frac{t}{n} \precsim t$, so by lemma 3.5 we have that

$$e^{iw} - r \prec M\left(x,z,\frac{t}{n}\right) \precsim M(x,z,t)$$

which implies $z \in B(x,r,t)$, thus $B\left(x,\frac{1}{n},\frac{t}{n}\right) \subset B(x,r,t) \subset U$. Therefore, β_x is countable local basis for xx. Hence (X,τ_{fcv}) is first countable topological space.

Definition 3.12. Let $(X,M,\circledast)$ be a fuzzy complex valued metric space, $x \in X$ and (x_n) be a sequence in X. Then (x_n) is said to converge to x if for any $t,r \in Q;\ |r| < 1$ there exists $n_0 \in \mathbb{N}$ such that $M(x_n,x,t) \succ e^{iw} - r$ for every $n \geq n_0$. This is denoted by $\lim_{n\to\infty} x_n = x$ or $x_n \to x$ as $n \to \infty$.

Theorem 3.13. Let $(X, M, \circledast)$ be a fuzzy complex valued metric space, $x \in X$ and (x_n) be a sequence in X. (x_n) converges to x if and only if $M(x_n, x, t) \to e^{iw}$ as $n \to \infty$, for any $t \in Q$.

Proof. $(\Rightarrow)$ Suppose that $x_n \longrightarrow x$, then there exists a natural number n_0 such that $M(x_n, x, t) \succ e^{iw} - r$ for all $n \geq n_0$, $t, r \in Q;\ |r| < 1$ which implies $e^{iw} - M(x_n, x, t) \prec r$. Thus $M(x_n, x, t) \longrightarrow e^{iw}$ as $n \longrightarrow \infty$.

$(\Leftarrow)$ suppose that $M(x_n, x, t) \longrightarrow e^{iw}$ as $n \longrightarrow \infty$, then there exists a natural number n_0 such that $e^{iw} - M(x_n, x, t) \prec r$ for all $n \geq n_0, t, r \in Q;\ |r| < 1$, so $M(x_n, x, t) \succ e^{iw} - r$. Hence $x_n \longrightarrow x$ as $n \longrightarrow \infty$.

Definition 3.14. Let $(X, M, \circledast)$ be a fuzzy complex valued metric space, $x \in X$ and (x_n) be a sequence in X. Then (x_n) is said to be a Cauchy sequence if for any $t, r \in Q; |r| < 1$ there exists $n_0 \in \mathbb{N}$ such that $M(x_n, x_m, t) \succ e^{iw} - r$ for every $n, m \geq n_0$.

Definition 3.15. A fuzzy complex valued metric space is called complete if every Cauchy sequence is convergent.

Definition 3. 16. Let $(X, M, \circledast)$ be a fuzzy complex valued metric space and $A \subset X$. Then A is said to be FCV-bounded if there exists a complex number $r \in Q$ with $|r| < 1$ such that $M(x, y, t) \succ e^{iw} - r$ for all $x, y \in A$ and $t \in Q$.

Theorem 3.17. Every compact subset of a fuzzy complex valued metric space is closed and FCV-bounded.

Proof. Let $(X, M, \circledast)$ be a fuzzy complex valued metric space, A be a compact subset of X and $r, t \in Q$ whereas $|r| < 1$. Since $\{B(x, r, t) : x \in A\}$ is open cover of A, then there exist $x_1, x_2, \ldots, x_n \in A$ such that $A \subset \bigcup_{i=1}^{n} B(x_i, r, t)$. For any $x, y \in A$ there exist $1 \leq i, j \leq n$ such that $x \in B(x_i, r, t)$ and $y \in B(x_j, r, t)$, therefore we can write

$$M(x, x_i, t) \succ e^{iw} - r \text{ and } M(x, x_j, t) \succ e^{iw} - r.$$

Take $\alpha = \min \{M(x_i, x_j, t) : 1 \leq i, j \leq n\}$, so we have

$$M(x, y, 3t) \gtrsim M(x, x_i, t) \circledast M(x_i, x_j, t) \circledast M(x_j, y, t)$$

$$\gtrsim \left(e^{iw}-r\right) \circledast \alpha \circledast \left(e^{iw}-r\right)$$

Let $\dot{t}=3t$ and choose a complex number $s \in Q$ with $|s|<1$ such that

$$\left(e^{iw}-r\right) \circledast \alpha \circledast \left(e^{iw}-r\right) \succ e^{iw}-s$$

therefore we have $M(x,y,\dot{t}) \succ e^{iw}-s$ for all $x,y \in A$, hence A is FCV-bounded. On the other hand, we know that X is Hausdorff, since every compact subset of a Hausdorff space is closed, then A is closed.

4. Fuzzy complex valued contraction theorem

In this section we will extent the fuzzy Banach contraction theorem, which was given by Gregori and Sapena (2002), for the complete fuzzy complex valued metric space.

Definition 4.1. Let $(X,M,\circledast)$ be a fuzzy complex valued metric space and $f: X \longrightarrow X$ is a self-mapping. Then f is said to be fuzzy complex valued contractive if there exists $k \in (0,1)$ such that

$$\frac{1}{M(f(x),f(y),t)}-e^{iw} \lesssim k\left(\frac{1}{M(x,y,t)}-e^{iw}\right)$$

for each $x,y \in X$ and $t \in Q$. k is called the contractive constant of f.

Definition 4.2. Let $(X,M,\circledast)$ be a fuzzy complex valued metric space and (x_n) be a sequence in X. Then (x_n) is said to be fuzzy complex valued contractive if there exists $k \in (0,1)$ such that

$$\frac{1}{M(x_{n+1},x_{n+2},t)}-e^{iw} \lesssim k\left(\frac{1}{M(x_n,x_{n+1},t)}-e^{iw}\right)$$

for all $t \in Q, n \in \mathbb{N}$.

Theorem 4.3. (*Fuzzy complex valued Banach contraction theorem*). Let $(X,M,\circledast)$ be a complete fuzzy complex valued metric space in which fuzzy complex valued contractive sequence are Cauchy. Let $T: X \longrightarrow X$ be a fuzzy complex valued contractive mapping with contractive constant k. Then T has a unique fixed point.

Proof. Fix $x \in X$ and let $x_n = T^n(x)$, $n \in \mathbb{N}$. For $t \in Q$, we have

$$\frac{1}{M(T(x),T^2(x),t)} - e^{iw} \precsim k\left(\frac{1}{M(x,x_1,t)} - e^{iw}\right)$$

and by induction

$$\frac{1}{M(x_{n+1},x_{n+2},t)} - e^{iw} \precsim k\left(\frac{1}{M(x_n,x_{n+1},t)} - e^{iw}\right)$$

Then (x_n) is a fuzzy contractive sequence, by assumptions it is a Cauchy sequence and (x_n) converges to y, for some $y \in X$. By theorem 3.13. as $n \longrightarrow \infty$ we have

$$\frac{1}{M(T(y),T(x_n),t)} - e^{iw} \precsim k\left(\frac{1}{M(y,x_n,t)} - e^{iw}\right) \longrightarrow 0$$

Then for each $t \succ 0$ and $\lim_{n\to\infty} M(T(y),T(x_n),t) = e^{iw}$ we have $\lim_{n\to\infty} T(x_n) = T(y)$, that is, $\lim_{n\to\infty} x_{n+1} = T(y)$ and $T(y) = y$.

Now to show the uniqueness assume that $T(z) = z$ for some $z \in X$. For $t \succ 0$, we have

$$\begin{aligned}
\frac{1}{M(y,z,t)} - e^{iw} &= \frac{1}{M(T(y),T(z),t)} - e^{iw} \\
&\precsim k\left(\frac{1}{M(y,z,t)} - e^{iw}\right) \\
&= k\left(\frac{1}{M(T(y),T(z),t)} - e^{iw}\right) \\
&\precsim k^2\left(\frac{1}{M(y,z,t)} - e^{iw}\right) \\
&\precsim \cdots \precsim k^n\left(\frac{1}{M(y,z,t)} - e^{iw}\right) \longrightarrow 0
\end{aligned}$$

as $n \longrightarrow \infty$. Hence $M(x,y,t) = e^{iw}$ and $y = z$.

Conclusion

in this paper, we defined the notion of fuzzy complex valued metric space which is a generalization of fuzzy metric spaces and then the topology induced by this space. Also, we gave some topological properties, such as Hausdorfness and first countability. After that, the complex valued version of fuzzy Banach contraction theorem was stated and proved. So With the

help of these results one can study other fixed point theorems, similar topological properties of this space and problems related to convergence of a sequence.

References

A. Azam, B. Fisher & M. Khan. (2011). Common fixed point theorems in complex valued metric spaces. Num. *Funct. Anal. and Optimization*. 32(3), 243 – 253.

A. George & P. Veeramani. (1994). On some results in fuzzy metric space. *Fuzzy sets and systems*. 64, 395-399.

B. Schweizer & A. Sklar. (1960). Statistical metric spaces. *Pacific J. Math.* 10, 314-334.

D. Romat, M. Friedman, G. Langholz & A. Kandel. (2003). Complex Fuzzy Logic. *IEEE Transactions on Fuzzy Systems*. 11(4), 450-461.

L.A. Zadeh. Fuzzy sets. (1965). *Information and Control*. 8, 338-353.

O. Kramosil & J. Michalek. (1975). Fuzzy metric and statistical metric spaces. *Kybernetika*. 11(5), 336-344.

V. Gregori & A. Sapena. (2002). On fixed-point theorems in fuzzy metric spaces. *Fuzzy Sets and Systems*. 125, 245-252.

د. مفتاح محمد أبو جناح
كلية الآداب– جامعة المرقب

ملخص:

لقد دُرست صعوبات التعلم الطلابية على نطاق واسع على مستوى المدارس ما قبل المرحلة الجامعية، غير أنها كانت محل جدل، وحظيت بأقل اهتمام وتركيز على مستوى الطلاب الجامعيين، ولذا فقد جاءت هذه الورقة البحثية لتهتم ولتناقش الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلاب الجامعيين؛ وكان ذلك أثناء تواجد الباحث في إجازته العلمية في ماليزيا لمدة ثلاثة أشهر، حيث أُجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من طلاب جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (*USIM*) (ن = 32) الدارسين بأقسام علم النفس، واللغة الإنجليزية، واللغة العربية، واستُخدمت استبانة صعوبات التعلم الأكاديمي وسيلة لجمع البيانات من أفراد العينة حول أربع أبعاد لصعوبات التعلم وهي: الصعوبات الأكاديمية، والصعوبات الفكرية والعاطفية، وصعوبات الإدراك الحسي الحركي، وصعوبات الثقة بالنفس.

وأظهرت نتائج الإحصاء المستخدم أن نسب مرتفعة من الطلاب المشاركين في هذه الدراسة كان لديهم صعوبات فهم المحاضرات، وضعف في الاستيعاب القرائي، وصعوبات التذكر التي كانت العامل السائد للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها نسبة عالية من الطلاب. كما أظهرت النتائج أيضا عزوف نسب عالية من أفراد العينة عن المشاركة في المناقشات الأكاديمية، وقلما يسألون أساتذتهم أو يستفسرون منهم عن نقاط الغموض في المحاضرات بسبب الخجل وتجنب الإحراجات، وكذلك أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبا عالية من الطلاب كانوا يعانون الضغوط النفسية بسبب كثرة المواد

الدراسية، وصعوبة في مداومة التركيز أثناء المحاضرات الطويلة، وأيضا هناك نسبة عالية تعاني من ضعف التكامل والانسجام الانفعالي والاجتماعي مع وسطهم الجامعي. ولذا يوصي الباحث بإجراء المزيد من البحوث على بقية الأقسام العلمية والكليات الأخرى والطلبة الجامعيين الليبيين والصعوبات المصاحبة على المستوى المعرفي، وإجراء دراسات مقارنة محلية وأجنبية أكثر عمقاً لدراسة هذه الظاهرة. وتكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تظهر أهمية الاهتمام التربوي والإرشاد النفسي لطلبة الجامعة وأصول التدريس الجامعي للطلبة الجامعيين.

Abstract

Students' learning difficulties have been widely researched at school level, but a rare focus has been given to university undergraduates. This paper discusses the results of a study on the above issue conducted among the undergraduates in Malaysia. The sample consisted of 32 students who study in the departments of psychology, English language and Arabic language. A questionnaire was conducted to measure the students' academic difficulties in learning under four dimensions: academic difficulties, intellectual and emotional difficulties, perceptual motor difficulties and behavioural and morale characteristics. It was found that understanding the lectures and weakness in practicing comprehension and memorizing were the major academic difficulties encountered by the participants. The findings revealed that they less participate in discussions and rarely ask questions to clarify their doubts due to shyness and avoid sarcasm. The students also expressed that they feel psychological pressure during their studies and find difficult to concentrate on lectures for a long period. Another major finding of this study was the difficulties they faced in emotional and social integration within the university which deserves an in-depth study. Further, a follow-up research is being conducted to measure the undergraduates' cognitive abilities and its associations with their level of academic difficulties. The

findings of this study will have an impact on andragogy and pedagogy of the university system.
Keywords: Academic difficulties, Undergraduates, Inter-disciplinary

1. INTRODUCTION

Learning process becomes a point of debate as learners feel that they are cruising around a pile of academic, emotional and psychological difficulties. This leads to disorders in learners' personalities. The increase in the proportion of learning among undergraduates in university can be achieved by observing students' complains and changing the curriculum which may include contents and methodology. This will minimize the learning difficulties encountered by students during their studies. Paying attention to difficulties which students experience helps to remedy the difficulties as early as possible and prevent drop-out from courses. Therefore, the results of this study will bring to the attention of the authorities of the Universiti Sains Islam Malaysia: (***USIM***) the major problems facing undergraduate students and also help in identifying those problems that are peculiar to domain of study and those common to both gender. The findings will also help students to have a better understanding of the reasons and sources of their problems. In addition, this findings assist them in how to confront realistically such problems, how to avoid them where possible and evolve more pragmatic ways of dealing with those problems. The findings of the study will therefore assist the university authorities in taking significant steps and proffering permanent solutions to these problems identified and ranked high by the students. In addition, neglecting learning difficulties leads to a bad consequences on the process of learning such as: students' dropouts and anxiety from their university. Furthermore, the findings of this study will have practical importance and will have an impact on andragogy and pedagogy of the university system.

Giving attention to students' feelings and sentiments during the learning process plays an important role in determining the outcome of any efforts executed in the educational process. The characteristics of teaching methods, and the quality of information, and student's personality are three key components that affect the quality, and quantity of student learning. Therefore, the focus on the emotions, thoughts, feelings and perceptions of the students and the difficulties that students undergo during the learning process is more important than emphasizing solely on attendance and stuffed him or her with different information. Some studies have revealed that students who suffer from the weakness of adjustment during the educational process have more difficulties in learning compared to students who are constantly adapting in systematic manner (Mayya, et al, 2004).

The results of studies on stress among undergraduates indicate that students were exposed to stress due to academic workloads, inadequate resources, low motivations, continuous poor performance in academic activities, overcrowded lecture halls, and uncertainty of getting job after graduating from the university, (Agolla and Ongori, 2009). Similar study conducted by Bataineh: (2013) confirmed that excessive academic loads, insufficient time of study, ongoing home works throughout of the semester, performing successive exams, low level of students' motivation, and the high family expectations were the main sources of stress among students. It was also found that fear of failure was the major source of stress among undergraduate students. Mayya, et al, (2002), concluded that language ability, expectations of achievement, the use of students learning styles and the university lifestyle that require adjustment to a new educational environment are factors that affect student performance and caused him / her difficulties that hinder to accomplish academic tasks. Additionally, students who suffer from the weakness of adjustment during the educational process have more difficulties in learning than students

who adapt continuously and systematically (Mayya et al, 2004). Studies also have shown a relationship between learning approaches and problems of learners and academic performance, (Mayya et al 2004)

The previous research highlights the need for studying the learning environment from the perspective of undergraduate learners' difficulties in order to help them to learn effectively and efficiently. Learning difficulties of students have been widely researched at school level, (Cortiella, and Horowitz, 2014). However, a rare focus has been given to the undergraduate students. Furthermore, the main focus of majority of prior studies was on the stress rather than on the difficulties that cause it. Thus, in order to improve the quality of learning process, we should shift away from studying anxiety and stress to studying the difficulties which cause it. This means we should listen to students' complaint that cause them stress and anxiety and help them to overcome their academic and non-academic difficulties.

The various factors that obstruct students' learning are compiled into four basic sections: academic, sociological and morale characteristics, psychological and cognitive, (Al-Rashed, 2003; Omoteso, 2003, Saber, 2003; Alghamdi, 2001). The aim of this study is to detect the learning difficulties of the undergraduate students of the ***USIM***. The author of this paper, with his long experience in teaching at university level, have observed that some students were neglectful in organizing the time of the study, and they were low motivated in learning process. Moreover, the researcher remarked the difficulty in seeing the importance of certain topics, in remembering knowledge previously acquired, the difficulties in the practical application of knowledge, and they were stuffed with study materials are the most repeated questions and major discussions among the students during the academic year. For all these observations of researcher, and on the basis of the foregoing recommendations of previous studies, (Mayya, et al,

2004, Omoteso, 2003, Bataineh, 2013, and Mamdouh, 2003), a research study on the Academic Difficulties in Learning among Undergraduates in Malaysia is more demanding.

Study Questions:

This study aimed to answer the following questions:

1- What are the most common learning difficulties encountered by the undergraduates of ***USIM***?
2- Do the majority of students have the same learning difficulties?
3- Do the academic learning difficulties dimensions vary among students attached to different "educational" departments in ***USIM***?

2. LITERATURE REVIEW:

1-2 Differentiating learning difficulties from learning disability or mental disability and some other concepts :

The term 'learning difficulty" is often used in an educational setting to denote a problem from the point of view of not reaching certain academic attainments. Learning difficulties also has been used for educational purposes; as an alternative term for "learning disability" and for "intellectual disability", to purify the learning process from any negative meaning such as term disability, (Emerson, & Heslop, 2010). Therefore, the distinction between intellectual disability, learning disability and the learning difficulty, is still a controversial topic of discussion. Although these terms are used interchangeably as discussed above, there is a big difference between learning difficulties and learning disabilities, as follows: Learning disabilities – is a general term referring to sensory disability or mental disability. In more details, it is a general term referring to individuals who have difficulty in knowledge, in understanding, in communication , and in the use of terms to express their needs or complex stuff, as a result of certain disabilities; these individuals require attribution or high support to help them to learn, (Holland, 2011). The term of learning disability has three international standards (mental disability-IQ-imbalance in

the social aspect of adaptation and the early start of IQ) see (Emerson, & Heslop, 2010). This concept is unintended in this study. Also there is another term used which is Academic problems: it is a vague and open expression. Although the term academic problem is wide open idiom, it was defined in some studies as follows: "the difficulties experienced by students that hinder their studies, and lead to lower level of academic attainments, and difficulty to follow-up lectures. The previous studies had used the word difficulty when they defined problems, which means using learning difficulty is more appropriate, precise and accurate to use in educational and psychological studies. On the other hand, the term learning difficulty is often used in educational settings, (Holland, 2011); it refers to individuals who have specific hard and unbreakable exertion with learning as a result of the educational environment, and academicals requirements, or as a result of the difficulty of five language skills such as writing, reading, speaking, listening, and comprehension, and they do not have any physical, sensory, mental, moral disabilities or sickness.. Hence, students who have learning difficulties are normal individuals and emotionally, intellectually and socially healthy.

2-2 Previous studies:

Omoteso, (2003), reported difficulties of rehearsing and memorizing, cognitive and behavioural difficulties were factors contributing more to the significance recorded relation with Self-regulated Learning among undergraduate students. Furthermore, Makarmi, (2000), explained that the most common problems among Iranian University students were anxiety, frustration, and tension caused by dealing with the opposite sex. Some of the most serious problems encountered by undergraduates included difficulty in social problems and academic problems. Sex was found to be a factor in determining problems encountered by students as female students encountered more problems than the

males. Pineteh, (2013), revealed that academic writing challenges the students in universities. Zeenath, and Orcullo, (2012), identified affective consequences of academic procrastination among undergraduates.

Alameri, (2003) emphasized the difficulties related to the relationship between academic staff and students. She states that some professors are fanatic or extremist or radical in giving students' estimation. She also reports the non- availability of sufficient textbooks for elective courses and lack of facilities in laboratories and no sufficient time given for studying in laboratories. Al-Ghamdi, (2001) pointed out some problems such as that the non-suitable schedule of studying, pressure of monthly tests, variations in behaviour of faculty members with students, repetition pattern in some subjects, , poor motivation for study, and a sense of anxiety in near final exams. Al-rashed, (2003) states that students faced difficulties due to bad distribution of study schedules, the failure of the college academic advising, and family responsibilities. Very interesting study of Saber, (2003) done at a Teachers College in Dammam revealed that the lack of skills to perform non-participation in activities, withdrawal, shyness, absence from the college were the major causes for academic difficulties. He, further, refers to some cognitive problems such as difficulty in concentration, lack of understanding, poor ability to resolve problems associated with teaching materials and curriculum and emotional problems, such as frustration and low ambitions and sense of satisfaction. Ongori, and Agolla, (2009) found that the academic workload, inadequate resources, low motivation, poor performance in academic activities, overcrowded lecture halls, and uncertainty of getting job after graduating from the university lead to stress among students.

The above previous studies have paid wider attention to different issues related to learning difficulties in colleges and schools, and a little attention given to the university

undergraduates. The main focus of previous studies was on the scarcity of educational AIDS, teaching tools and scarcity of study manuals. Instead, the current study has turned its lance towards academic difficulties, intellectual and emotional difficulties, perceptual and motor difficulties and behavioural and moral characteristics.

3. METHODOLOGY:

The aim of this section is to clarify the methodology of the study. It gives an account of selection of instruments, determining instrument's validity and reliability, study design and describing the sample that were used for data collection and the statistical methods used to analyse the data.

3.1 Tools and instruments:

A self-administered questionnaire was developed to collect information. The questionnaire consisted of four sections with the purpose of measuring the responses under different four dimensions: Academic difficulties, consist of 18 items; Intellectual and emotional difficulties, contain 17 items; perceptual motor difficulties, contain 12 items, and behavioural and moral characteristics, consist of 17 items. All items were measured on 3-Point ***Likert Scale***, ranging from (2-Yes or strongly agree, to 1-Somehow agree/disagree, and 0 - No or strongly disagree). The Questionnaire was developed based on some earlier review of studies. It's Cronbach Alpha scales reliability value was 0.78 (Mayya, et al, 2004 and Basim et al, 2007). Furthermore, statistical package for social science (*SPSS*) package has been used as well. A pilot study was carried out to ensure the validity and reliability of the instrument.

3.2 Validity:

The questionnaire was previously reliable (Cronbach Alpha 0.78) (Mayya, et al, 2004 and Basim et al, 2007). However, the students proposed 8 additional difficulties that they considered as important in their studying system, and some amendments have

been made on the Questionnaire by the researcher, the content validity for the instrument were additionally determined through the help of 10 experts in the relevant field. Nine of them approved the questionnaire items without comments. However, the items of the questionnaire were also adjusted and evaluated according to the rest of arbitrators' comments. Moreover, the Cronbach Alpha for reliability was conducted and the total reliability was (0.64).

Table (nr. 1): Reliability values for learning difficulty scale

Alpha Value	N. of items	Category
0.63	18	Academic difficulties
0.62	17	Intellectual and emotional difficulties
0.62	12	Perceptual motor difficulties
0.61	17	Behavioural and moral characteristics:
0.64	64	Total

3.3 Sample:

Sampling method applied in this study was a convenient random sampling. The sample of the study included: (N = 32) healthy students; 9 Males and 23 Females. Mean age (21.53 years old) , (SD = 0.507). The participants were selected from undergraduate students, from three departments namely: (Psychology students = 10), (English Education students = 12), (Arabic Studies students =10); from Faculties of Major Language studies and Leadership and Management from ***USIM***. The informed consent was obtained, participants were informed of the purpose of the study and the importance of their participation in this study.

3 . 4 Study design:

This study was non-experimental in nature and employs a cross-sectional design. In this study, survey study design was used.

According to John (2005), survey study designs are procedures in quantitative study in which investigators administer a survey to a sample or to the entire population of people in order to describe the attitudes, opinions, behaviours or characteristics of the population. In this procedure, survey studiers collect quantitative, numbered data using questionnaire and statistically analyse the data to describe trends about responses to the questionnaire and to test study questions. They also interpret the meaning of the data by relating results of the statistical tests back to the previous reviewed studies. It was nonetheless appropriate in a study that aims to determine different dimensions of academic learning difficulties among undergraduate education students of ***USIM.***

3 .5 Data analysis:

The quantitative data collected through the survey questionnaire were analysed statistically using (***SPSS***) version 17. In relation to the interval data collected, relevant measures of descriptive statistic, correlation Chi-Square goodness of fit test, K^2, and the ***Kruskal Wallis Test*** were engaged. These processes of deriving statistical results would lead to the interpretation and drawing of conclusions.

4.1 FINDINGS AND DISCUSSIONS:

To answer the first and the second questions of this study, thirty-two undergraduates were sampled from "educational" departments in ***USIM***. The data collected was analysed as follows: For answering the first question, a descriptive statistic "frequencies and percentages" was conducted to identify the most common learning difficulties among the faculty students. Thus students' answers on the items of the questionnaire were also arranged. In addition, for answering the second question of this study, which is "to confirm or cannot be confirmed" that the faculty' students have learning difficulties, and whether the number of students who experience learning difficulties was equal to the number of students who did not experience learning difficulties. For

measuring this aim, the null hypotheses was evaluated, using the (***Chi-Square goodness of fit test***: K^2) on frequencies of students' responses (***Yes/ No***), and the results had exposed and discussed in the following manner:

Firstly, answering the first question which was: (what are the most common learning difficulties encountered by the undergraduates of ***USIM*** and the second question (do the majority of students in the ***USIM*** have the same learning difficulties?).

Table 1 The most common academic learning-difficulties

p≤ .05	*K^2value $x^2(1)$ =*	*df*	*Percentage*	*Frequencies*	*Responses*	*N*	The academic difficulties of which students complain
.000	21.125	1	90.6 9.4	293	Yes No	32	Weakness in answering questions concisely
.000	18.000	1	87.5 12.5	284	Yes No	32	Weakness in comprehending meaning of some words
.000	18.000	1	87.5 12.5	284	Yes No	32	Teachers postpone students' questions
.000	12.500	1	81.8 28.2	266	Yes No	32	Weakness in understanding long sentences
.034	4.5	1	68.8 31.2	2210	Yes No	32	Weakness in academic reading
.000	12.500	1	81.3 18.7	266	Yes No	32	Weakness in practicing comprehension and memorizing
.000	12.500	1	81.3 18.7	266	Yes No	32	Weakness in reading quickly with good understanding

1) Results demonstrated that the most common *academic learning difficulties* among students of English, Arabic, and Psychology departments in ***USIM*** were as shone in table-1: There was almost unanimous high agreement by students on the fact that they are experiencing: weakness in answering questions concisely (90.6 %), weakness in comprehending meaning of some words (87.5 %), they report that teachers postpone their questions (87.5 %), weakness in understanding long sentences, (81.8 %), weakness in academic reading (68.8 %), weakness in practicing comprehension and memorizing skills (81.3 %), weakness in quick reading skills (81.3 %). In addition, the null hypothesis was rejected on these responses of questions: $x^2(1) =$ is greater than: $p \leq .05$. This means that there are significant indications or signs of *Academic Learning-Difficulties* amongst students of ***USIM***. These results endorse the findings of Papanastasiou, and Zembyl. (2008), who reported that the academic studies, make students to become nervous, stressful, and anxious. And a study of Omoteso, (2003), which revealed difficulties in rehearsing and memorizing, difficulties cognitive and behavioural skills. The study of Mayya, et al, (2004) clarified that the excessive academic loads, insufficient time to study, the on-going work throughout the semester, number of exams, academic work load, low motivation and poor performance in home work were typical problems among undergraduate students. Ongori, and Agolla, (2009), and Pineteh, (2013), revealed that academic writing challenges students in universities. Mayya, et al, (2002), concluded that the language ability, expectations of achievement, educational environment are factors that affect the students' performance and caused them difficulties that hinder accomplishment of academic tasks.

Table 2 The most common affective and intellectual learning-difficulties

p≤ .05	*K^2value $x^2(1)$ =*	*df*	*Percentage*	*Frequency*	*Responses*	*N*	The affective and intellectual difficulties of which students complain
.000	15.13	1	84.4 15.6	275	Yes No	32	Dreading from sarcasm of my question
.000	15.13	1	84.4 15.6	275	Yes No	32	Fearing of making mistakes during discussions
.001	10.1	1	78.1 21.9	257	Yes No	32	Emotional ties affects my performance in studies
.001	10.13	1	78.1 21.9	257	Yes No	32	Teachers' negative attitudes affect my studies
.034	4.5	1	68.8 31.2	2210	Yes No	32	Some of compulsive thoughts distract my attention during lectures
.034	4.5	1	68.8 31.2	2210	Yes No	32	Hard to remember what I understood in previous lessons

2) Moreover, *the most common affective and intellectual learning-difficulties* which were ranked first from the point of view of ***USIM*** students are: fear from sarcasm of question (84.4 %), fear of making mistakes (84.4 %), emotional ties (78.1 %), teachers' negative attitudes (78.1 %), compulsive thoughts (68.8 %) and hard to remember previous lessons (68.8 %). In addition, the null hypothesis was rejected on these results: $x^2(1)$ = is greater than: ***p*** ≤ **.**05, which means that there are significant indications or signs of *affective and intellectual learning-difficulties* amongst students of the ***USIM***. These results are supported by the study of Saber, Mamdouh, (2003), who confirmed that students have problems such as non-participation in activities, withdrawal and shyness, lack of attendance, negative perception tendency, cognitive problems

such as difficulty in concentration, lack of understanding, poor ability to resolve problems associated with teaching materials and curriculum. A study by Mayya, et al, (2004) claimed that the high family expectations was the main source of stress among students. It was also found that fear of failure are the major sources of stress among undergraduate students. Also (Makarmi, 2000) reported that the most common problems among Iranian University students were anxiety, frustration, and tension caused by dealing with the opposite sex. These results were supported by similar reviewed studies, that found the academic loads, and insufficient time to study. (Marwan, 2013).

Table 3 The most common behavioral and moral learning-difficulties among the undergraduates' sample

p≤ .05	*K^2value $x^2(1)$ =*	*df*	*Percentage*	*Frequency.*	*Response*	*N*	The behavioural and moral difficulties of which students complain
.000	18.00	1	87.5 12.5	28 4	Yes No	32	Teachers' respect of some students without others
.000	12.5	1	81.3 18.7	26 6	Yes No	32	I have other concerns with academic interests
.034	4.5	1	71.9 28.1	23 9	Yes No	32	I usually studying carelessly
.013	6.13	1	71.9 28.1	23 7	Yes No	32	I sometimes repeat the same error
.001	10.13	1	21,9 78.1	7 25	Yes No	32	I apologize for mistakes quickly

3) Furthermore, *the most common behavioural and moral learning-difficulties* which were ranked first from the point of view of ***USIM*** students are: Teachers' respect (87.5 %), other concerns with academic interests (81.3 %), studying carelessly (71.9 %), repeating the same error (71.9 %), delaying apologize (78.1 %), The null hypothesis was rejected on mentioned questions: $\boldsymbol{x^2}(1)$ = is greater than: $\boldsymbol{p} \leq$ **.**05, which means that there are significant indications or signs of *Behavioural and Moral Learning-*

Difficulties amongst at least more than fifty present of the students of the ***USIM***. These results are supported by the study of Ameri, Fatima (2003), that highlighted difficulties caused by attitudes of professors towards students. and by the research of Al-Ghamdi, Mohammed, (2001) who proclaimed some of learning problems such as: variations in behaviour of faculty members with students, repetition pattern in some subjects, poor motivation for study, and a sense of anxiety in near final exams. And also the study of Saber, Mamdouh (2003) claimed emotional problems such as feeling of frustration and low ambitions, low sense of satisfaction and social problems. Al-Rashed, (2003) found students have difficulty in setting decisions, feeling of disregard of their status and bad distribution of studying schedules. Recently, Peretomode and Ugbomeh, (2013), confessed that the most serious problems encountered by undergraduates were social problems and academic problems.

Table 4 The most common perceptual and motor learning-difficulties

.013	6.13	1	71.9 28.1	23 9	Yes No	32	I find it difficult to do multiple things simultaneously:
.034	4.50	1	68.8 31.2	22 10	Yes No	32	The similarity of the pronunciation of words makes hard to be distinguished
.034	4.50	1	31.2 68.8	10 22	Yes No	32	I understand the lecture by remembering the information written on the blackboard
.005	8.00	1	25 75	8 24	Yes No	32	I always compare what has been explained in the lecture, with what I read
.005	8.00	1	25 75	8 24	Yes No	32	During the lecture, I could identify the main focus of the lecturer

4) Additionally, *the most common perceptual and motor learning-difficulties* which were ranked first from the point of view of ***USIM*** students are: difficulties doing multiple things simultaneously (71.9 %), distinguishing of similar words' pronunciation (68.8 %),

weakness in understand the lecture (68.8 %), weakness in comparing lectures that have been explained with what has been read (75 %), weakness in identifying the main focus of the lecturer (75 %), In addition, the null hypothesis was rejected on these findings: $x^2(1)$ = is greater than: $p \leq .05$. This means that there are significant indications or signs of *Perceptual & Motor Learning-Difficulties* amongst at least more than fifty present of the students of the ***USIM***. These findings related to academic difficulties of undergraduates are rarely mentioned in the previous studies, except the study of Omoteso, (2003), which revealed difficulties in rehearsing and memorizing, difficulties cognitive and behavioural skills. And the study by Saber, (2003) who concluded that cognitive problems such as difficulty in concentration, lack of understanding, poor ability to resolve problems associated with teaching materials were the most common student problems.

Secondly: For answering the second question: do the majority of students in the departments ***USIM*** have the same learning difficulties on the questionnaire used? the static measures ***Chi-Square goodness of fit test***: "K^2" had used the data collected, to ensure whether all students experience the same difficulties.

Table 5 The differences between students in learning difficulties

Mean Rank	N	Departments	Sum of dimensions	
16.71	12	English	4.385	Chi-Square
12.00	10	Arabic	2	df
20.75	10	Psychology		
	32	Total	.112	Asymp. Sig.

The results indicate that the majority of students have the same learning difficulties. The null hypothesis was accepted in all group students, (English, Arabic, and Psychology students). ***"K2"*** = 4.385, ***DF*** = 2, ***p*** =.112 is greater than: ***p*** ≤ .05. Thus, we can infer that students experiencing the same academic learning difficulties, with confidence level of (.05), namely the ones that had been measured in this study. Such findings of this study confirm the results of earlier research related problems of learning among undergraduate students in other colleges, Makarmi , 2000; Al-rashed, 2003; Mamdouh ,2003).

4.2 To answer the third question of this study," Do different academic learning difficulties are common among students of English, Arabic, and Psychology departments in ***USIM***?". ***Kruskal Wallis Test*** was computed to confirm the differences between the academic departments in learning difficulties.

Table 6 The differences between academic departments in learning difficulties dimensions

Perceptual & Motor D-1 to D 12	Behavioural & Moral C-1 to C 17	Intellectual & motional B-1 to B-17	Academic A-1 to A-18	Difficulties of Learning / Test Statistics: a,b,c,d
1.101	7.980	2.322	6.468	Chi-Square
2	2	2	2	df
.577	.019	.313	.039	Asymp. Sig.

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: English, Arabic, Psychology

The ***Chi-Square*** shows no significant differences were found related to different departments on the intellectual & emotional learning-difficulties ***"K2"*** = 2.32, ***DF*** = 2, ***p*** = 0.313 and on the perceptual & motor learning-difficulties ***"K2"*** = 1.101, *DF* = 2, ***p*** = 0.577; the value of ***Chi-Square*** is greater than: p ≤ 0.05. This

means all three study departments have the same: intellectual & emotional and perceptual & motor learning-difficulties. On the other hand, the ***Chi-Square*** shows significant differences related to the department nature on the: academic learning-difficulties ***"K2"*** = 6.468, ***DF*** = 2, ***p*** = 0.039, and behavioural & moral learning-difficulties ***"K2"*** = 7.980, ***DF*** = 2, ***p*** = 0.019; the value of ***Chi-Square*** is greater than: $p \leq 0.05$. The fact indicates that students from all three departments of ***USIM*** don't experiencing academic and behavioural & moral learning-difficulties in the level; Psychology students are more prone to academic and behavioural & moral learning-difficulties with mean rank of 20.75 compared to the Arabic and English departments mean rank of 12.00 and 16.71. This can be attributed to the nature of the discipline of psychology students, understanding the nature of their work and they were more sensitive and more responsive to ethical and behavioural difficulties than their peers in other disciplines. There is no clear evidence for this conclusion in the previous studies; consequently, conducting follow-up studies on the different departments and deferent universities, using a large samples is required to make sure of significance of these differences. Most of the findings of this study confirm the results of previous research related to problems of learning among undergraduate students. In addition, this study contributes to a more comprehensive understanding of learning-difficulties amongst undergraduate students and proposes guidelines to develop an intervention system.

5 – CONCLUSION

In general, the learning difficulties that have been measured in the present study are spread and common learning difficulties encountered by the majority of undergraduates**.** However, some of those difficulties differ from one discipline to another; for example, the academic and behavioural and moral learning-difficulties are more spread among psychology students than Arabic and English departments of ***USIM*****.**

6 - LIMITATIONS OF THE STUDY

Selection of a small sample drawn from one university in Malaysia can be considered as of the important limitation of this study. Thus these findings cannot be generalized for students in other university degree programs. A follow up study with a larger, stratified random sample would expand knowledge of learning difficulties among under graduate students. Another limitation was the fact that participants were predominantly female. Therefore, inclusion of equal number of male students would facilitate the generalizability of these findings.

7- RECOMMENDATIONS:

It is recommended that further research with larger sample consist of different genders disciplines and number of universities will enrich the understanding of learning difficulties among under graduates. Developing an intervention system based on the findings is also recommended. In addition, there is a need to develop a comprehensive definition which explains the difference concepts associated with the concept of learning difficulties, and to develop and codify comprehensive and unified scale of learning difficulties, to be provided to the universities with cognitive test system for scientific measurement and sorting students based on these tests. Further research is recommended on other study departments and universities. It is recommended also that university decision makers have to provide students with a psychological, social and academic counselling in order to decrease the learning-difficulties amongst undergraduate students. So they can achieve better in academic tasks. Decision makers have to involve students and their teachers in different academic activities to reduce the gaps between them; and have to provide students with suitable teaching and learning methods as well in order to enhance their academic achievements.

المراجع العربية:

- الراشد ، إبراهيم . (2003). العوامل المؤدية إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلاب والدارسين الملتحقين بكليات المعلمين من وجهة نظرهم. مجلة كليات المعلمين، المجلد الثالث. العدد الأول. ص ص 106 – 183
- صابر ، ممدوح. (2003). واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام – السعودية. مجلة كلية الآداب. جامعة القاهرة. ص ص 124 –189.
- العامري، فاطمة. (2003). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة، جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية. العدد (20) ، ص ص 119 – 183
- الغامدي، حمدان. (2001). المشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. (1). المجلد (13). ص ص 87–128

ENGLISH REFERENCES

- Basim, H. N., Sesen, H., & Korkmazyurek, H. (2007). A Turkish translation, validity and reliability study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. World Applied Sciences Journal, 2(4), 368-374.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues. *New York: National Center for Learning Disabilities*.
- Emerson, E., & Heslop, P. (2010). A working definition of Learning Disabilities. *Durham: Improving Health & Lives: Learning* -

Disabilities Observatory. Retrieved July 20th, 2014 from, http://www.google.com.ly/#q.

- Holland, K. (2011). Factsheet: learning disabilities. Worcestershire: British Institute of Learning Disabilities, Retrieved July 10, 2014 from http://www. bild. org. uk/ EasySiteWeb/ GatewayLink. aspx.
- John, W.C. (2005). *Educational Research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*, (2nd ed.). Pearson Education, New Jersey
- Makaremi, A. (2000). Relation of depression and anxiety to personal and academic problems among Iranian college students. Psychological reports, 87(2), 693-698.
- Marwan, Z. B. (2013). Academic Stress Among Undergraduate Student: The Case Of Education Faculty At King Saud Uneversity. *International Interdisciplinary Journal of Education*, Volume 2, Issue 1.
- Mayya, S. S., Rao, A. K., & Ramnarayan, K. (2004). Learning approaches, learning difficulties and academic performance of undergraduate students of physiotherapy. The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice, 2(4), 1-6.
- Mayya, S. S., Rao, A. K., & Ramnarayan, K. (2002). Learning approaches and learning difficulties: a comparison of Indian and Nepali dental science students. Journal of dental education, 66(11), 1297-1302.
- Omoteso, B. A. (2008). Learning Difficulties and Self-regulated Learning among Undergraduate Students in a University in Nigeria. *The International Journal of Learning*, 18(7).
- Ongori, H., & Agolla, J. E. (2009). An assessment of academic stress among undergraduate students: The case of University of Botswana, Educational Research. *Academic Journals and review* Vol. 4 (2), pp. 063-070, Retrieved July 25, 2014 from, http://www.academicjournals.org/ERR ISSN 1990-3839 © 2009.

- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2008). Anxiety in undergraduate research methods courses: its nature and implications. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(2), 155-167.
- Peretomode, V. F. & Ugbomeh, A.N. (2013). Problems Faced by Undergraduate and Diploma Students and their Survival Strategies in Nigeria: An Institutional Analysis, *International Journal of Educational Planning & Administration*. ISSN 2249-3093 Volume 3, Number 1, pp. 25-33.
- Pineteh, E. A. (2013). The Academic Writing Challenges of Undergraduate Students: A South African Case Study. *International Journal of Higher Education*, 3(1), p12.
- Zeenath, S., & Orcullo, D. J. C. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. *Diakses dari http://www. ipedr. com/vol47/009-ICERI2012-S00012. pdf.*

Some Applications Of A Linear Operator To A Certain Subclasses Of Analytic Functions With Negative Coefficients

العدد 10

Aisha Ahmed Amer Rabeaa Abd Allah Alshbear

Mathmatics Department, Faculty of Science
Al-Khomus, Al-Margib University

and Nagat Muftah Alabbar
Mathmatics Department, Faculty of Education
of Benghazi, University of Benghazi

Abstract:

The main object of this paper is to introduce and study the new subclasses $TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$ and $TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$ of analytic functions with negative coefficients defined by a linear operator . Coefficients inequalities for functions belonging to these subclasses are determined. In addition, radii of close-to-convexity, starlikeness and convexity, closure theorems are obtained.

1. Introduction

Let $A(n)$ denote the class of all analytic functions in the open unit disc

$U = \{z \in C : |z| < 1\}$, of the form:

$$f(z) = z + \sum_{k=n+1}^{\infty} a_k z^k, (n = 1,2,3,...). \quad (1)$$

Denote $T(n)$ the subclass of $A(n)$ consisting of functions of the form:

$$f(z) = z - \sum_{k=n+1}^{\infty} a_k z^k, (a_k \geq 0, n \in N). \quad (2)$$

For functions $f \in A(n)$ given by (1) and $g \in A(n)$ given by

$$g(z) = z + \sum_{k=n+1}^{\infty} b_k z^k,$$

we define the Hadamard product (or convolution) of f and g by

$$(f * g)(z) = z + \sum_{k=n+1}^{\infty} a_k b_k z^k.$$

If f, g are analytic in U, we say that f is subordinate to g, denoted by $f \prec g$, if there exists a function w analytic in U with $w(0) = 0$ and $|w(z)| < 1$ $(z \in \mathrm{U})$, such that $f(z) = g(w(z))$, $(z \in \mathrm{U})$. It is known that $f(z) \prec g(z)$ $(z \in \mathrm{U}) \Rightarrow f(0) = g(0)$ *and* $f(\mathrm{U}) \subset g(\mathrm{U})$.

Let the function $\varphi(a,c;z)$ be given by

$$\varphi(a,c;z) = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(a)_k}{(c)_k} z^{k+1}, \quad (z \in \mathrm{U}, c \neq 0, -1, -2, -3, \ldots),$$

where $(x)_k$ denotes the Pochhammer symbol (or the shifted factorial).

Corresponding to the function $\varphi(a,c;z)$, Carlson and Shaffer [14] introduced a linear operator $L(a,c)$ by

$$L(a,c)f(z) := \varphi(a,c;z) * f(z) = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(a)_k}{(c)_k} a_k z^{k+1}.$$

Note that:

$L(a,a)$ is the identity operator,and $L(a,c) = L(a,b)L(b,c)$ $(b,c \neq 0, -1, \ldots)$.

The author [1, 3] has recently introduced a new linear operator $D_l^{m,\lambda}(a,b)f(z)$ as the following:

Definition 1.1 *Let*

$$\phi_l^{m,\lambda}(a,b;z) = \sum_{k=0}^{\infty}\left(1+\frac{\lambda k}{1+l}\right)^m \frac{(a)_k}{(b)_k} z^{k+1},$$

where $(z \in \mathrm{U}, b \neq 0,-1,-2,-3,...), \lambda \geq 0, m \in \mathrm{Z}, l \geq 0,$ and $(x)_k$ is the Pochhammer symbol.

We defines a linear operator $D_l^{m,\lambda}(a,b): A \to A$ by the following Hadamard product:

$$D_l^{m,\lambda}(a,b)f(z) := \phi_l^{m,\lambda}(a,b;z) * f(z) = \sum_{k=0}^{\infty}\left(1+\frac{\lambda k}{1+l}\right)^m \frac{(a)_k}{(b)_k} a_k z^{k+1}. \quad (3)$$

Note that:

$$D_0^{0,\lambda}(a,b)f(z) = L(a,b)f(z),$$

$$(1+l)D_l^{m,\lambda}(a,b)f(z) = (1-\lambda+l)L(a,b)f(z) + \lambda z(L(a,b)f(z))' = D_\lambda(L(a,b)f(z)), \lambda \geq 0,$$

$D_l^{m,\lambda}(a,b)f(z) = D_\lambda(D_l^{m-1,\lambda}(a,b)f(z))$, where $m \in \mathrm{Z}$.

Special cases of this operator includes:

- $D_0^{m,0}(a,b)f(z) = D_l^{0,\lambda}(a,b)f(z) = L(a,b)f(z).$
- the Ruscheweyh derivative operator [10] in the cases: $D_0^{0,0}(\beta+1,1)f(z) = D^\beta f(z); \beta \geq -1.$
- the Salagean derivative operator [12]: $D_0^{m,1}(1,1)f(z).$
- the generalized Salagean derivative operator introduced by Al-Oboudi [11]: $D_0^{m,\lambda}(1,1)f(z).$
- the Catas drivative operator [17]: $D_l^{m,\lambda}(1,1)f(z),$ and finally.
- The fractional operator introduced by Owa and Srivastava [18]

$$D_0^{0,0}(2,2-\gamma)f(z)=\Omega^{\gamma}f(z)=\Gamma(2-\gamma)z^{\gamma}D_z^{\gamma}f(z);$$

$D_z^{\gamma}f(z)$ is the fractional derivative of f of order $\gamma;\gamma\neq 2,3,4,\cdots.$

Now, we introduce new subclasses of analytic functions involving our operator $D_l^{m,\lambda}(a,b)$.

Definition 1.2 *A function* $f\in T(n)$ *is said to be in the subclass* $TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$, *for* $(0<\beta\leq 1,\quad \gamma\in C/\{0\})$ *if and only if:*

$$\left|\frac{1}{\gamma}\left(\frac{zv'}{v}-1\right)\right|<\beta,$$

where

$$\frac{zv'}{v}=\frac{z(D_l^{m,\lambda}(a,b))'+\delta z^2(D_l^{m,\lambda}(a,b)f(z))''}{(1-\delta)D_l^{m,\lambda}(a,b)f(z)+\delta z(D_l^{m,\lambda}(a,b)f(z))'},\tag{5}$$

$(z\in U,\quad 0\leq\delta\leq 1).$

Definition 1.3 *A function* $f\in T(n)$ *is said to be in the subclass* $TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$ *if and only if*

$$\left|\frac{1}{\gamma}(v'-1)\right|<\beta,$$

$(z\in U,\quad 0\leq\delta\leq 1,\quad 0<\beta\leq 1,\quad \gamma\in C/\{0\}).$

We note that there are some known subclasses of $TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$ and $TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$

Remark 1.1 *(1) If* $m=0,\quad$ *and* $\quad a=c=0$ *then*

$$TS_{\beta,\gamma}^{0,\delta}(\lambda,l,0,0)=S_n(\beta,\gamma,\delta).$$

(2) If $m=0,\quad$ *and* $\quad a=c=0$ then

$$TR_{\beta,\gamma}^{0,\delta}(\lambda,l,0,0)=R_n(\beta,\gamma,\delta).$$

The classes $S_n(\beta,\gamma,\delta)$ and $R_n(\beta,\gamma,\delta)$ were investigated in [5].

(3)If $m=0,\quad a=c=0$ and $\delta=0,\quad \beta=|b|,\quad \gamma=1$ then

$$TS^{0,0}_{|b|,1}(0,l,\lambda,c)=S^{*}_{1}(b),$$

where $(b\in \mathrm{C}/\{0\})$. The class $S^{*}_{1}(b)$ was studied in [6].

2. Coefficient bounds

In this section, we obtain necessary and sufficient conditions for a function to be in the subclasses $TS^{m,\delta}_{\beta,\gamma}(\lambda,l,a,c)$ and $TR^{m,\delta}_{\beta,\gamma}(\lambda,l,a,c)$ respectively.

Theorem 2.1 *Let the function f be defined by (3). Then f belongs to the subclass $TS^{m,\lambda}_{l}(a,b)$ if and only if*

$$\sum_{k=n+1}^{\infty}[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^{m}\frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|a_k\le\beta|\gamma|,$$

$(z\in \mathrm{U},\quad 0\le\delta\le 1,\quad 0<\beta\le 1,\quad \gamma\in \mathrm{C}/\{0\}).$

Proof: Suppose $f\in TS^{m,\delta}_{\beta,\gamma}(\lambda,l,a,c)$. By making use of (4) we easily obtain

$$Re\left\{\frac{zv'}{v}-1\right\}>-\beta|\gamma|\quad(z\in \mathrm{U}),$$

which, in view of (5), gives :

$$Re\left\{\frac{-\sum_{k=n+1}^{\infty}[1+\delta(k-1)](k-1)\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^{m}\frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}a_k z^{k-1}}{\sum_{k=n+1}^{\infty}[1+\delta(k-1)]\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^{m}\frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}a_k z^{k-1}}\right\}>-\beta|\gamma|. \tag{8}$$

Setting $z = r \quad (0 \le r < 1)$ in (8) we observe that the expression in the denominator on the left hand side of (8) is positive for $r = 0$ and also for all $r \in (0,1)$. Thus by letting $r \to 1^{-}$ ،through real values (8) leads us to the desired condition (7) of the theorem.

Conversely, by applying the hypothesis (8) and setting $|z| = 1,$ we find by using (7)that

$$\left|\frac{zv'}{v} - 1\right| = \left| \frac{-\sum_{k=n+1}^{\infty} [1+\delta(k-1)](k-1)\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^{m} \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} a_k z^{k}}{z - \sum_{k=n+1}^{\infty} [1+\delta(k-1)]\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^{m} \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} a_k z^{k}} \right|$$

$$\le \frac{\sum_{k=n+1}^{\infty} [1+\delta(k-1)](k-1)\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^{m} \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} a_k z^{k-1}}{1 - \sum_{k=n+1}^{\infty} [1+\delta(k-1)]\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^{m} \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} a_k z^{k-1}}$$

$$\le \frac{\beta|\gamma|\left(1 - \sum_{k=n+1}^{\infty} [1+\delta(k-1)]\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^{m} \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} a_k\right)}{1 - \sum_{k=n+1}^{\infty} [1+\delta(k-1)]\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^{m} \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} a_k}$$

$$= \beta|\gamma|.$$

Hence, by the maximum modulus principle, we have $f \in TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda, l, a, c).$

Corollary 2.1 *Let the function f be defined by (3)and $f \in TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$, then*

$$a_k \le \frac{\beta|\gamma|}{[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|}, \quad (k \ge n+1), \tag{9}$$

with equality only for functions of the form

$$f_z = z - \frac{\beta|\gamma|}{[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|} z^k, \quad (k \ge n+1).$$

By using the same arguments as in the proof of Theorem 2.1 we can establish the next theorem.

Theorem 2.2 *Let the function f be defined by (3). Then f belongs to the subclass $TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$ if and only if*

$$\sum_{k=n+1}^{\infty} k[1+\delta(k-1)]\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right| a_k \le \beta|\gamma|, \tag{10}$$

$(z \in U, \quad 0 \le \delta \le 1, \quad 0 < \beta \le 1, \quad \gamma \in C/\{0\}).$

Corollary 2.2 *Let function f be defined by (3) and $f \in TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$. Then*

$$a_k \le \frac{\beta|\gamma|}{k[1+\delta(k-1)]\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|} \quad (k \ge n+1), \tag{11}$$

with equality only for functions of the form

$$f_z = z - \frac{\beta|\gamma|}{[1+\delta(k-1)]\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|} z^k, \quad (k \geq n+1).$$

3. Radius of starlikeness and convexity

We concentrate upon getting the radius of close-to-convexity, starlikeness and convexity.

Theorem 3.1 *Let the function* f *be defined by (3), belongs to the subclass* $f \in TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,\alpha,a,c)$, *then* f *is close-to-convex of order* μ, $(0 \leq \mu < 1)$ *in the disc* $|z| < r_1$, *where*

$$r_1 := \inf_{k \geq n+1}\left(\frac{(1-\mu)[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)}{k\beta|\gamma|}\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|\right)^{\frac{1}{k-1}}. \tag{12}$$

Proof: It is suffices to prove that $|f'(z)-1| < 1-\mu$, $(0 \leq \mu < 1)$ for $z \in U$ such that $|z| < r_1$,

$$|f'(z)-1| = \left|\sum_{k=n+1}^{\infty} k a_k z^{k-1}\right| \leq \sum_{k=n+1}^{\infty} k a_k |z|^{k-1}.$$

Thus $|f'(z)-1| \leq 1-\mu$, if

$$\sum_{k=n+1}^{\infty} \frac{k}{1-\mu} a_k |z|^{k-1} \leq 1.$$

By making use of (7) we obtain

$$\sum_{k=n+1}^{\infty} \frac{[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)}{k\beta|\gamma|}\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right| \leq 1.$$

Then the inequality (13) will be true if

$$\frac{k}{1-\mu} a_k |z|^{k-1} \leq \frac{[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)}{k\beta|\gamma|}\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|.$$

Thus

$$|z| := \inf_{k \geq n+1} \left(\frac{(1-\mu)[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)}{k\beta|\gamma|} \left| \left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l} \right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} \right| \right)^{\frac{1}{k+1}}.$$

This completes the proof.

Theorem 3.2

Let the function f be defined by (3) belongs to the subclass $f \in TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$. Then f is starlike of order μ, $(0 \leq \mu < 1)$ in the disc $|z| < r_2$, that is,

$$r_2 := \inf_{k \geq n+1} \left(\frac{(1-\mu)[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)}{(k-\mu)\beta|\gamma|} \left| \left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l} \right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} \right| \right)^{\frac{1}{k-1}}.$$

Proof:

It is suffices to show that $\left| \frac{zf'(z)}{f(z)} - 1 \right| < 1-\mu$, $(0 \leq \mu < 1)$ for $(z \in U)$ such that $|z| < r_2$, we have

$$\left| \frac{zf'(z)}{f(z)} - 1 \right| = \left| \frac{\sum_{k=n+1}^{\infty} (k-1)a_k z^{k-1}}{1 - \sum_{k=n+1}^{\infty} a_k z^{k-1}} \right| \leq \frac{\sum_{k=2}^{\infty} (k-1)a_k |z|^{k-1}}{1 - \sum_{k=n+1}^{\infty} a_k |z|^{k-1}}.$$

Thus $\left| \frac{zf'(z)}{f(z)} - 1 \right| \leq 1-\mu$, if

$$\sum_{k=n+1}^{\infty} \frac{k-\mu}{1-\mu} a_k |z|^{k-1} \leq 1.$$

In virtue of (7) we have

$$\sum_{k=n+1}^{\infty} \frac{[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)}{k\beta|\gamma|}\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right| \le 1.$$

Then the inequality (14) will be true if

$$\frac{k-\mu}{1-\mu}a_k |z|^{k-1} \le \frac{[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)}{k\beta|\gamma|}\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|.$$

Thus

$$|z| := \inf_{k\ge n+1}\left(\frac{(1-\mu)[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)}{(k-\mu)\beta|\gamma|}\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|\right)^{\frac{1}{k+1}}.$$

This completes the proof.

Corollary 3.1 *Let the function* f *be defined by (3) belongs to the subclass* $f \in TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$. *Then* f *is convex of order* μ, $(0 \le \mu < 1)$ *in the disc* $|z| < r_3$, *that is,*

$$r_3 := \inf_{k\ge n+1}\left(\frac{(1-\mu)[1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1)}{k(k-\mu)\beta|\gamma|}\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|\right)^{\frac{1}{k-1}}.$$

By using the same arguments as in the proofs of Theorems 3.1 and 3.2 we can obtain the radii of close-to-convexity, starlikeness and convexity for the subclass $f \in TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$.

Theorem 3.3 *Let the function* f *be defined by (3), belongs to the subclass* $f \in TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$, *then* f *is close-to-convex of order* μ, $(0 \le \mu < 1)$ *in the disc* $|z| < \rho_1$, *where*

$$\rho_1 := \inf_{k\ge n+1}\left(\frac{(1-\mu)[1+\delta(k-1)]}{\beta|\gamma|}\left|\left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l}\right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}}\right|\right)^{\frac{1}{k-1}}.$$

Theorem 3.4 *Let the function* f *be defined by (3) belongs to the subclass* $f \in TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$. *Then* f *is starlike of order* μ, $(0 \le \mu < 1)$ *in the disc* $|z| < \rho_2$, *that is,*

$$\rho_2 := \inf_{k \ge n+1} \left(\frac{k(1-\mu)[1+\delta(k-1)](k+\beta|}{(k-\mu)\beta|\gamma|} \left| \left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l} \right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} \right| \right)^{\frac{1}{k-1}}.$$

Corollary 3.2 *Let the function* f *be defined by (3) belongs to the subclass* $f \in TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$. *Then* f *is convex of order* μ, $(0 \le \mu < 1)$ *in the disc* $|z| < \rho_3$, *that is,*

$$\rho_3 := \inf_{k \ge n+1} \left(k \frac{(1-\mu)[1+\delta(k-1)]}{(k-\mu)\beta|\gamma|} \left| \left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l} \right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} \right| \right)^{\frac{1}{k-1}}.$$

4. Closure Theorems

Let the function $f_j (j = 1,2,3...,p)$ defined by

$$f_j(z) = z - \sum_{k=n+1}^{\infty} a_{k,j} z^k, (z \in U).$$

We obtain the following results for the closure of functions in the subclasses $TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$ and $TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$.

Theorem 4.1 *Let the function* $f_j (j = 1,2,3....,p)$ *be defined by (16) belongs to the subclass* $f \in TR_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$, *and let* $c_j \ge 0, (j = 1,2,3....,p)$ *such that* $\sum_{J=1}^{p} c_j = 1$. *Then the function* h *defined by*

$$h = \sum_{J=1}^{p} c_j f_j,$$

is also in the subclass $TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda,l,a,c)$.

Proof: In virtue of the definition of h, we can write

$$h = \sum_{J=1}^{p} c_j (z - \sum_{k=n+1}^{\infty} a_{k,j} z^k)$$

$$= (\sum_{J=1}^{p} c_j) z - \sum_{k=n+1}^{\infty} (\sum_{J=1}^{p} c_j a_{k,j}) z^k$$

$$= z - \sum_{k=n+1}^{\infty} (\sum_{J=1}^{p} c_j a_{k,j}) z^k .$$

Since the functions f_j are in $TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda, l, a, c)$, for every $j = 1, 2, 3, ..., p$, we have

$$\sum_{k=n+1}^{\infty} [1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1) \left| \left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l} \right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} \right| a_{k,j} \le \beta|\gamma| .$$

Hence we get

$$\sum_{k=n+1}^{\infty} [1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1) \left| \left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l} \right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} \right| (\sum_{J=1}^{p} c_j a_{k,j}) \le \beta|\gamma| .$$

$$\sum_{J=1}^{p} c_j \sum_{k=n+1}^{\infty} [1+\delta(k-1)](k+\beta|\gamma|-1) \left| \left(\frac{\lambda(k-1)+1+l}{1+l} \right)^m \frac{(a)_{k-1}}{(c)_{k-1}} \right| a_{k,j}$$

$$\le \sum_{J=1}^{p} c_j (\beta|\gamma|) = \beta|\gamma|,$$

which implies that h is in the subclass $TS_{\beta,\gamma}^{m,\delta}(\lambda, l, a, c)$. Thus, the proof of the theorem is complete.

Many other work on analytic functions related to derivative operator and integral operator can be read in [2],[4] and [5] .

References

[1] Aisha Ahmed Amer and Maslina Darus, On a property of a subclass of Bazilevic functions , *Missouri Journal of Mathematical Sciences*, to appear.

[2] Aisha.A. Amer and M. Darus. Certain properties for analytic functions with negative coefficients defined by a generalised derivative operator, Journal of Quality Measurement and Analysis,(JQMA) 8 2012, 37-44. ISSN 1823-5670.

[3] Aisha Ahmed Amer and Maslina Darus, A distortion theorem for a certain class of Bazilevic function , *Int. Journal of Math. Analysis*, **6** (2012),12, 591-597.

[4] Aisha Ahmed Amer , Second Hankel Determinant for New Subclass Defined by a Linear Operator, Springer International Publishing Switzerland 2016, Chapter 6 .

[5] Nagat.M.Mustafa, and maslina Darus,. The Fekete-Szego problem for starlike functions of order _ associated with generalised derivative operator. AIP Conf. Proc.(2012) 15(22): 938-944.

[6] O.Altintas, O.Ozkan, H. M. Srivastava, Neighborhoods of a class of analytic functions with negative coefficients, *Applied Math. Letters.* **13**(2000), 63-67, .

[7] A. Y. Lashin, Starlike and convex functions of complex order involving a certain linear operator, *Indian J. Pure and Appl.* **34(7)** (2003), 1101-1108, .

[8] J. E. Littlewood, On inequalities in the theory of functions, *Proc. London Math. Soc.* **23** 481-519 (1925).

[9] S. Owa and H. M. Srivastava, Some applications of the generalized Libera operator, *Proc. Japan Acad. Set. A Math. Sei.* **62** (1986), 125-128, .

[10] T. M. Flett, The dual of an inequality of Hardy and Littlewood and some related inequalities, *J. Math. Anal. Appl.* **38** (1972), 746-765.

[11] St. Ruscheweyh , New criteria for univalent functions, *Proc. Amer. Math.Soc.* **49,** (1975), 109-115, .

[12] F.M. Al-Oboudi, On univalent functions defined by a generalized Salagean Operator, *Int, J. Math. Math. Sci.* **27** (2004), 1429-1436 .

[13] G. S. Salagean , Subclasses of univalent functions, *Lecture Notes in Math Springer-Verlag.* **1013** (1983), 362-372 .

[14] M. Darus and K. Al-Shaqsi , Differential Differential sandwich theorem with generalized derivative operator, *Int. J . Math. Sci.* **2(2)** (2008), 75-78.

[15] B.C. Carlson, D.B. Shaffer, Starlike and prestarlike hypergeometric functions , *SIAM J. Math. Anal.* **15(4)** (1984), 737-745 .

[16] H. M. Srivastava and S. Owa, An application of the fractional derivative, *Mathematica Japonica.* **29(3),** (1984), 383-389 .

[17] S. Owa, On the distortion theorems, *Kyungpook Math. J.* **18**, (1978), 53-59 .

[18] Catas.A, On a Certain Differential Sandwich Theorem Associated with a New Generalized Derivative Operator. *General Mathematics*, **4**,2009,83-95.

[19] Owa. S , Srivastava. H.M, Univalent and starlike generalized hypergeometric functions. *Can. J. Math*, **39**,1987, 1057-1077.

الفهرس

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
1	الافتتاحيـــــــــــــــة		5
2	الحركات أبعاض حروف المد واللين	أ. جبريل محمد عثمان	6
3	التفكير الإيجابي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (لدى عينة من الشباب الليبيين)	د/ميلاد عبد القادر محمد فنته	21
4	أثر التلوث البصري في التأثير على جمالية المدينة "مدينة زليتن كنموذج"	أ/ فرج مصطفي الهدار	60
5	الاحتجاج بالحديث الضعيف	د/أحمد عبد السلام ابشيش	84
6	مفهوم الخيال عند سارتر	د. نور الدين سالم ارحومة قريبع	103
7	الأَحْكَامُ النَّحْوِيَّةُ المُتَعَلِّقَةُ بِالمَوصُولَاتِ الحَرْفِيَّةِ	د. علي محمد بن ناجي	130
8	القيم الدلالية للفصل والاعتراض	د. عبدالله محمد الجعكي	174
9	الأبعاد الاجتماعية والثقافية لتنمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي الليبي دراسة ميدانية "جامعة مصراتة أنموذجا"	د. سليمة عمر علي التائب	190
10	العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بجنوح الأحداث	د/أحمد علي الحويج	211
11	تقدير الجريان السطحي بحوض وادي جبرون باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وتقنيات الاستشعار عن بعد	د. رجب فرج سالم اقنيبر	245

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
12	جهود المجامع اللغوية العربية في وضع المصطلحات العلمية	الطاهر عمران جبريل	286
13	استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية في تحديث الخرائط الورقية (الخرائط الجيولوجية كنموذج)	د / على عياد الكبير	318
14	ظاهرة القلب الصوتية بين القدامى والمحدثين	د/ عز الدين أحمد عبد العالي	343
15	القول المهم في اعتراض الحصكفي على تعريف ابن هشام للجملة والكلام وأيهما أعم	د. محمد سالم العابر	358
16	حوادث المرور في ليبيا والأضرار الناجمة عنها	د/ مفتاح ميلاد الهديف	383
17	Fuzzy Complex Valued Metric Spaces	أ / فاطمة مصطفى اميمن أ/سعاد مفتاح عبد الرحمن	305
18	Academic Difficulties In Learning Among Undergraduates In Universiti Sains Islam Malaysia	د. مفتاح محمد أبو جناح	418
19	Some Applications Of A Linear Operator To A Certain Subclasses Of Analytic Functions With Negative Coefficients.	Aisha Ahmed Amer Rabeaa Abd Allah Alshbear Nagat Muftah Alabbar	441
20	الفهرس		455

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.