جامعة عمر المختار
كلية التربية - البيضاء

مجلة كلية التربية – البيضاء

المجلد الاول العدد الثاني (2017)

مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية
وهي تعني بنشر الابحاث والدراسات في مجالات العلوم الانسانية والعلوم البحتية والتطبيقية

Phone No : +218917738188
Email: edu.jour@omu.edu.ly
Phone No: +218925531925

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 1-19 2017

Some Morpho-Syntactic Issues in Arabic

Dr. Mohammed S. Rakas

Benghazi University
DOI:https://doi.org/10.54172/2qt63f86

Abstract

The topic explored in this study is a hierarchal intermediary level known in linguistics as Morpho-Syntactic level, to bridge Morphology and Syntax in languages. This level in Arabic language is examined here in two parts: part one considers Derivational and Inflectional morphologies in the language, and shows how they project into syntax. It also examines central grammatical properties needed in syntax such as aspect, mood, finiteness, agreement, etc. Part two is devoted to some syntactic structures and central syntactic concepts such as positions, heads, phrases, etc., adopted in this study to attest and verify universal principles posited by the universal Generalized Phrase Marker. The structure of the Noun Phrase category and the Verb phrase complex are considered.

The syntactic distinction between Complement and Adjunct categories is established in terms of adjacency and distribution. This distinction is taken as an evidence for the existence of the intermediate X-bar level in the language. Arabic coordination structures provide a further distributional evidence in support of this distinction. Structural coordination facts suggest that Strict Adjacency Principle holds at all levels, and is extendable to all head categories in the language Rakas (2017a). Extra-position, pre-posing and questioning structures show that Complements are X-sisters and Adjuncts are X-bar sisters. Furthermore, the pronoun waahid-u/a/i-n/ ‘one’ in Arabic is a pro-N-bar, rather than a pro-N form. In line with the pro-N-bar form, the verb complex citation form /fa‘ala ka-ðaalika/ ‘(he) did so’ is a pro-V-bar, rather than pro-V form. This N-bar and V-bar parallel structural behavior indicates that sentences in Arabic are structured out of phrases, and all phrase categories observe the principles posited by the Generalized Phrase Marker Rakas (ibid). Hence, the focus of this study is placed on three grammatical relations, linking the Arabic interacted morphology with syntax, i.e. (i) the rich

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

agreement declension on nouns, (ii) the rich conjugation on verb complex, and (iii) the relation between the functional positions of sentences and the two intermingled morphologies in the language.

الملخص

تتناولت هذه الدراسة الجسر الأوسط الرابط بين مستوي الصرف و الاشتقاق المورفولوجي من ناحية ومستوي تركيب الجملة في اللغة العربية من ناحية أخري. يعرف هذا المستوي الوسطي في علم اللغة الحديث (المستوي الصرفي الاشتقاقي النحوي). تتناول الدراسة هذا المستوي في اللغة العربية من جزأين :

يبحث الجزء الأول في الصرف والاشتقاق العربي في إطار علم المرفولوجيا الحديث ويبين دورهما المرفولوجي-النحوي في تركيب الجملة العربية في إطار علم اللغة الحديث ويتناول الجزء الثاني من هذه الورقة مجال تركيب الجملة في العربية بالقياس والمفاهيم العلمية الحديثة لنظرية علم تركيب الجملة المتداولة في دراسة لغات البشر (X-bar Theory of Syntax).

تأخذ هذه الدراسة تركيبات الجملة في العربية كأدلة لوجود الثلاث مستويات اللغوية بالمفهوم الرياضي من حيث رفع القوة إلي واحد وذلك بإثبات أن هناك معمول لعامل بمستوي الصفر كتركيب أساسي وهناك معمول لعامل بالمستوي الأول كتركيب مكمل. تقترح هده الدراسة مفاهيم وتركيبات لغوية افتراضية بالمستويات التركيبة الثلاثة غير مألوفة للنحو العربي التقليدي.

تثبت هذه الدراسة, علي سبيل المثال, عدم وجود المفهوم التقليدي للكلمة والضمير لا يعود علي الاسم بقدر ما هو يعود علي وحدة الاسم متكاملة كما انه هناك ضمائر تعود علي وحدة تركيبة الفعل ووحدات تركيبة الصفة و الحال و الجار و المجرور, كما أن مقومات الجملة وحدات متجانسة تسمي (phrase) وليس الكلمات و في العموم أن العربية شانها شان لغات البشر الاخري ترتكز علي ثلاث مستويات لغوية و تتطابق مع مفاهيم وأسس علم اللغة العام (Universal Linguistic Theory).

Introduction

This paper has a two-folds integrated parts. Part one considers morphological issues and part two examines some syntactic issues in Arabic. Morphology and syntax in Arabic as, presumably, in other languages, are bridged by an intermediate morpho-syntactic level. The integrated Dderivational and Inflectional

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

morphologies in Arabic, respectively, provide syntax with lexical phrasal categories and grammatical properties needed for sentence projection. These two morphologies are quite distinct in English and interacted in Arabic.

The method assumed here for the analysis of the Arabic illustrative exaples has three hierarchal levels: (i) CLA sentences are transcribed into their phonetic script, with hyphenated lexical words and functional affixes, (ii) lexical words are translated into English and affixes are glossed with morpho-syntactic properties. For instance, /'al/-(def)inite), /-t/-(3fsg), /-u/-(nom.), /ja-/-(imp.)perfect, etc. and (iii) each sentence is translated into English. The descriptive power of this method allows non-Arabs to understand the implications of these Arabic informative data in terms of pronunciation, morpho-syntactic functional features and their English translation.

It is assumed in various models of syntax that Derivational/Lexical morphology provides syntax with lexical phrasal categories to articulate sentences syntactic functional positions such as (spec)ifiers, subjects, complements, adjuncts, heads, etc. Inflectional morphology provides sentence syntactic positions with grammatical features needed for sentences understanding. For instance, verb specific conjugations such as aspect, mood, finiteness, etc., and noun declension properties such as gender, number, case, etc. These grammatical features indicate how syntactic positions in sentences, e.g. head, complement, predicate, etc. are related. The verb-complex in Arabic expresses grammatical properties such as gender, number and person in agreement with its subject. By and large, it is assumed that Arabic has no infinitival verb form, but rather it exhibits word lexical complexes based on consonantal roots. These roots acquire vocalic patterns in order to assume their word categories, for example, the root ...k...t...b... must acquire patterns of vocalic affixation, termed in the Classical Arabic (CLA) tradition as /mawaaziin/ (templates), to express word-categories: e.g. /kitaab/ ‘a book’, /kutub/ 'books' /ja-ktub-u/ ‘he-writes’, /katab-a/ ‘he-wrote’, /kaatib/ ‘author’ /maktab/ ‘office’ /maktabah/ ‘bookshop/library’, etc.

(S)ubject (V)erb (O)bject (SVO) word order is recognized by CLA grammarians as /mubtada' wa xabar 'Topic and Comment (T-C) 'structure, vis-à-vis Subject-Predicate in modern jargons. The 'Topic' /mubtada'/ category is an initial functional position in nominal sentences, assigned structural (nom)inative case by the adjacent V position. It could be speculated that the basic sentence structure in CLA is VSO, and the SVO word order is a marked topialized structure Rakas

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

(2017c). In VSO word order, the subject is categorized as Agent. (T-C) structure shows full (Subject-Verb) agreement, with explicit number, but VSO structure exhibits partial agreement, without number overt marking. Sentences syntactic positions are crystallized by lexical phrasal categories. Functional positions and their syntactic relations are indicated in written Arabic by diacritics and morphological affixation.

2. Part one: Morphology:

2.1 Finiteness

It is generally assumed that (non)finite (infinitival) clause distinction is, to a large extent, based on morphological criteria; that is finite clauses necessarily contain a verb inflected for tense and agreement while non-finite clauses contain tense-less and agreement-less verbs. Arabic, as far as one can tell, shows only the former type of clauses in which the verb complex inflects for aspect and shows full agreement in gender and number with the subject in SVO word order.

2. 2 Aspect:

According to Crystal, D. aspect is a category used in grammatical description of verbs in languages. Along with other morphological affixations and mood inflection, aspect in Arabic describes the verb complex and refers primarily to the way Arabic grammar marks the duration of the action denoted by the verb complex. This aspectual duration is well expressed by the contrast between perfective and imperfective verb forms in the language, the former referring to the completion of the action of the verb, the latter indicates duration without reference to completion.

Imperfective aspect in CLA is expressed by a set of consonants, i.e. the glottal stop /'/, the voiced alveolar nasal /n/, the voiced palatal approximate /j/ and the voiceless alveolar plosive /t/, pronounced as /'-n-j-t/ necessarily prefixed to the verb complex forms. In other words, imperfective aspect is encoded by the markers /ʔ-(1sgm/f), n-(1plm/f), j-(3sg/plm), t-(2/3sg/plf/, prefixed to the verb complex. Perfect verb forms in Arabic show suffixed Subject-Verb Agreement markers Rakas (2008a).

Since Arabic does not allow [=VC] syllable structure and since no more than one consonant in the onset position of the syllable, then epenthetic vowels are

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

inserted to split these aspectual consonants and verbs initial consonants (see table 1 below). Only imperfect verb forms express aspect and mood in Arabic The imperfect verbs in Arabic are categorized as present and the perfect verb forms are classed as past. The endings suffixed to the perfect verb forms express agreement with their subjects in the T-C structures.

The imperfect prefixes and their function together with the indicative mood marker are tabulated as follows:

Table 1:imperfect aspect and mood markers

imperfect verb complex forms	prefixes	Function	indicative mood
'a-drus-u (I study)	'-	(1sg-m/f)	-u
na-drus-u (we study)	n-	(1pl/dl-m/f)	-u
ta-drus-u (you/she study)	t-	(2/3-f/m-sg/pl)	-u
ja-drus-u (he/they study)	j-	(3sg/pl-m/f)	-u

2.3 Mood:

Mood, mode or Modality is a stylistic property marked on the verb and extends to the scope of the sentence as a whole, i.e. unmarked vs. marked structures. The indicative vs. subjunctive mood distinction in Arabic is determined by the main verb Rakas (2008c) and (2017c: to appear). Consider the following Arabic data and the subsequent analysis:

(1) ’a-‘lamu/‘alim-tu ’anna-k-a (sa)-tu-ghaadir-u/ghaadar-ta ’ila faransa
know/knew-1sg that-2msg-acc (fut)-imp-leave-ind./left-2msg to France
‘I know/knew that you (will) leave/left for France’

(2) sa-’u-ghaadiru ’in habat-at/ta-hbuta taa’irah
will-1sg-leave if landed-fsg/imp-land def-plane(fsg)
‘I will leave if the plane landed/*lands’

(3) ’a-qtarihu/’i-qtarah-tu ’an (*sa)tu-ghardira/*ghadar-ta ’ila faransa
suggest/suggested-1sg that/to (*fut)imp-leave/left-2msg to France
‘I suggest/suggested that you leave/*will leave/*left for France’

(4) ’i-ntadar-tu ’ila ’an habat-at/*ta-hbuta t-taa’irah
waited-1sg to that landed-fsg/imp-land def-plane
‘I waited till the plane landed /*lands’

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

(5) (sa)-’a-ntadiru ’ila ’an ta-hbuta/*habat-at t-taa’irah
(will)-1sg-wait to that fsg- land/landed-fsg def-plane-fsg
‘I will wait till the plane lands /*landed’

In (1) above, the embedded clause is introduced by the subordinate declarative Complementizer C /’anna/ ‘that’, which selects a nominal Inflectional Phrase (IP) complement, where the verb can assume perfect or imperfect verb form. The C, assigns accusative case -a to the subject of the embedded clause –k-a. Example (2), is a conditional structure, in which the matrix verb is imperfect (future) and the embedded verb assumes the default perfect form Fehri (1993). In (3), the complement is introduced by the subordinate subjunctive mood assigner C /’an/ ‘that/to’, which selects verbal IP complement. The verb assumes imperfect aspect and inflects for agreement. Examples, (4) and (5) show that the aspect of the embedded verb is dictated by the aspect of the main verb. In (4) the main verb and the embedded verb are in perfect forms and in (5), both verbs show imperfect forms.

Thus, verbs in indicative clauses (1) and conditional clauses (2) are specified for aspect and agreement, whereas those verbs in subjunctive clauses (2) to (5) are not specified for aspect. It could, therefore, be concluded that the Cs /’i/anna/ ‘that’ are indicatives, and /’an/ ‘to’ and /’in/ ‘if’ are subjunctives. The conclusion that could be abstracted is that indicative Cs, e.g. /’i/anna/ subcategorize for SVO nominal complements with inflected verbs, and subjunctive Cs, e.g. /’an/ ‘that/to’ introduce necessarily VSO verbal complements with imperfect verb forms.. Thus, /’anna/ is sensitive to VSO, and /’an/ is sensitive to SVO.

Having adopted the two-folds criterion of aspect and mood as a test for a constituent status, we may proceed to examine the status of subjunctive subordinate structures. Subjunctive verbal subordinate clauses introduced by the subjunctive C /’an/ ‘that/to’ show similar behavior to declarative nominal clauses. Compare the following structures:

(i) ’aqtarihu [e] ya’tii l-walad-u l-yawma wa [e] ta’tii l-bintu ghadan
(ii) ’qtarihu [’an] ya’tii l-walad-u l-yawma wa [e] ta’tii l-bintu ghadan
(iii) *’aqtarihu [’an] ya’tii l-walad-u l-yawma wa [e] - l-bintu ghada
(iv) ’aqtarihu [e] ya’tii l-walad-u l-yawma wa [’an] ta’tii l-bintu ghadan
(v) ’aqtarihu Ø ya’tii l-walad-u l-yawma wa Ø - l-bintu ghadan
(vi) *’aqtarihu [’an] ya’tii l-walad-u l-yawma wa [’an] - l-bintu ghadan

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

(vii) *’aqtarihu [e] ya’tii l-walad-u l-yawma wa [‘an] - l-bintu ghadan.
‘I suggest [that] the boy comes today and [that] the girl comes tomorrow’

Example **(i)** is a coordinated CP structure with empty C nodes, and (ii) has a suppressed C node in the second coordinated CP (cf. iv). Example, (iii), however, shows that the CP and the IP constituents cannot be coordinated with each other, hence gapping is not possible. Example, (iv) shows coordinated CP constituents, the first complement CP has an empty subjunctive C and the second CP has an overt subjunctive C. Its grammaticality is explained in virtue of the coordination constraint that only identical constituents can be coordinated. It follows, then, that the first clause must also be a CP category with the C position left empty. Example, (v) shows coordinated IPs and thus gapping is possible. Since CP gapping is not possible as shown by (vi) and (vii), the IP coordinated analysis in (v) is based on the fact that the second gapped clause must be an IP. Examples, (vi) and (vii) are ruled out for the same reason; that is gapping does not hold for conjoined CPs. The analysis that the C position in Arabic is the position typically occupied by Cs is also supported by other structures, in which the C must be overtly expressed.

1. Relative subordinate clauses encoded by any of the relative /’alladi/ ‘that-msg’ Cs Rakas (2000).

2. The overt yes/no question Cs /hal/’a/ ‘Modal/aux’, /’alaa/’ala/ ‘Modal/aux not’ to introduce interrogative clauses. English, which has no such a C, uses, instead, subject-auxiliary inversion i.e. I to C head movement.

3. Exclamation main clauses are introduced by overt Cs such as the intensifiers /kam/ ‘how' and the exclamatory /maa/ ‘what/how’.

4. The 2-person vocative pronoun /yaa/ ‘Oh, you’

To recapitulate, coordinated CP structures in Arabic show that both C nodes may be lexically filled, both are null or either of them is filled. Only CPs are co-coordinated, only IPs are coordinated and only coordinated IPs undergo gapping Rakas (2008c). This argument presupposes that the CP and IP are independent categories. The generalization abstracted here is that only identical constituents can be coordinated and only coordinated IP constituents allow gapping.

3. Part two: Syntax

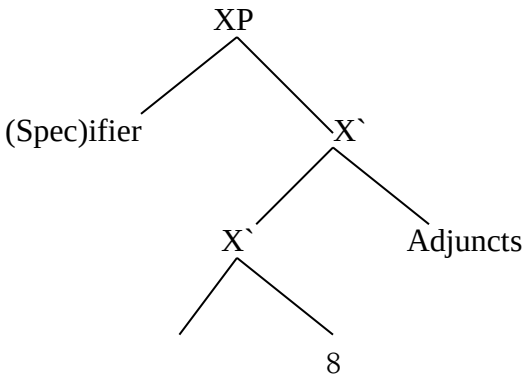
© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

CLA normative grammar developed in the Arab traditions is a two-levels model, a word level and a sentence level, in which words enter into linear dependency relations. I conjecture that no categorical terms are given for the (head) and (phrase) notions, nonetheless, certain structural relations such as Constituent Command, government, syntactic positions and morphological markers are explicitly stated in the Arabic traditions Mubaarak (1979). The most effective testing device used by CLA grammarians to classify grammatical categories in the language, is the substitution test; that is only identical categories (constituents) can fill the same syntactic slot. The central categories for CLA grammarians are the verb and its agent, all other categories are deemed fadla 'marginal' or 'leftover'. In the following discussion, the X-bar (X') syntactic level will be taken as a theoretical device to explore some syntactic issues pertaining to phrase structure, and to verify whether Arabic has a two-levels flat structure or a configurationally three-levels phrase structure Rakas (2017a).

A two-levels theory is postulated and widely adopted in the traditional literature on syntax: a word-level (Head) category and entire phrase level category, in which only the head is central and obligatory element. The tradition of the intermediate X' level goes back to the late forties and early fifties. Harris' (1951) article 'Structural Linguistics' and Wells' (1957) article 'Immediate Constituents' Radford (1988), developed views on the hierarchy structure of the phrase, which became central to American Structuralism (taxonomic linguistics). These views were later adopted and developed by researchers working with the transformational model, who posited an intermediate X' structural level of a phrase category, smaller than a full phrase and larger than a single head.

The most influential method adopted in this respect is Chomsky's (1982) Bar-Notation, where the Head X is a variable symbol to stand for a lexical and functional heads in languages. The following, is the generalized X` schema cross-linguistically posited to regulate the structure of phrases and clauses Haegeman (1991: 95),

Fig 1 GPM



© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

X Complement

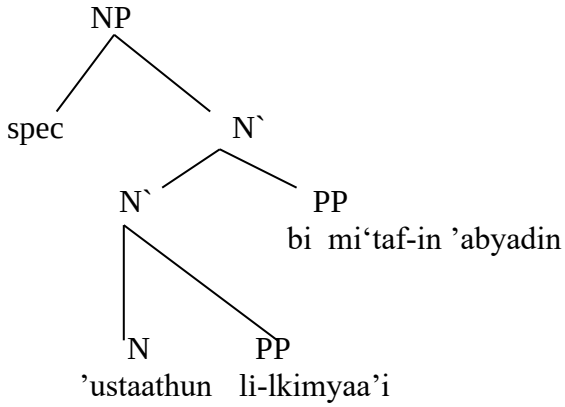
Jackendoff (1977.) proposes that Complements expand X into X`, Complements are sisters of X and daughters of X`, Adjuncts are both sisters and daughters of X`, and Spec node is a sister of X` and a daughter of XP. The diagram indicates that while Spec. expands X` into XP, Adjuncts expand X` into another X` (recursive-ness). A phrase category is defined as a set of elements, which form a constituent, with no restriction on the number of these elements. For example, an XP constituent expands an obligatory head X without any implication that the maximum projection XP must contain anything other than the head X. Thus, a single unmodified head can have the same distributional syntactic status as its phrasal counterpart.

3. 1. Noun Phrase Internal Structure:

The evidence for N` intermediate level in Arabic can be established on a distributional basis. The three-levels syntactic structure of the Noun Phrase (NP) in Arabic is expressed by the following expansions:

(16) ’ustaath-u-n li-l-kimyaa’-i bi-mi‘taf-i-n 'abyad-i-n
prof.-nom-indef to-def-chemistry-gen with-coat-gen-indef white-gen-indef.
‘a professor of chemistry with a white coat’

Fig 2



The reference of the head Noun (N) ’ustaathun is specified by the PP Complement li-lkimyaa’i, expanding N into an N` ’ustaath li-l-kimyaa’i, which is both modified and expanded into another N` category by the PP Adjunct 'bi mi‘tafin ’abyadin'. The resulted N` category ’ustaath li-l-kimyaa’i bi mi‘tafin ’abyadin' is further expanded into the NP maximal projection, in which the

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

Determiner Spec node expands N` into NP (Determiner Rule, Radford (ibid). X`-theory proponents impose a severe restriction on the distribution of Complement constituents, which specify N (usually PPs or NPs), and Adjunct constituents, which modify N` (usually PPs or/and APs). Advocates of X' propose the seemingly valid universal principle that when the head N is modified by a Complement and an Adjuncts, the former must precede the latter. Consider the grammaticality of sentence (17) below, in which the Complement is adjacent to its head N, as opposed to the ungrammaticality of sentence (18), in which the Adjunct precedes the Complement. In other words, example (18) violates the universal 'Strict Adjacency Principle' (SAP), expressed in Arabic tradition as ʔal-ʕaamilu wa l-maʕmuula (Lit: the governor and the governed).

(6) ’ustaath-u-n [li-t-taarix-i] [bi-mi‘taf-i-n ’abyad-i-n]
prof-nom-indef. [to-def-history-gen] [with-coat-gen-indef white-gen-indef.
‘a professor of history with a white coat’

(7) *’ustaath-u-n [bi mi‘taf-i-n ’abyad-i-n] [li-t-taarix-i]
prof-nom-indef. [with coat-gen-indef. white-gen-indef.] [to-def-history-gen]
‘*a professor with a white coat of history’

The optional Adjunct rule, [N → N` (PP)], as it is expressed by the appearance of the N` category on both sides of the arrow, is recursive and predicts that Adjuncts PPs can be indefinitely stacked on top of each other. The Complement rule [N` → N (PP)] is not recursive since N` appears only on the left of the arrow. The rule, thus, states that a head noun may, but does not have to, be specified by one and only one Complement PP. Appositive Adjuncts categories can be indefinitely embedded. Another piece of syntactic evidence in support of the Complement/Adjuncts distinction comes from coordination. Since Complements are sisters of an N, then they are attached to the N-level, and since Adjuncts are sisters of N`, then they are attached to the N`-level. This distributional restriction predicts that only constituents belong to the same level can be coordinated. The following four examples illustrate the four, possible, logical combinations:

(i) Complement + Complement (N-level):

(8) ’ustath-u-n li l-kimyaa’-i wa li l-’ahyaa’-i
prof.-nom-indef to def-chemistry-gen and to def-biology-gen
‘a professor of chemistry and (of) biology’

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

(ii) *Complement + Adjuncts (N + N'):

(9) *'ustaath-u-n li l-kiymyaa-i wa bi rijl-i-n
prof.-nom-indef to def-chemistry-gen and with leg-gen-indef.
mabtura-t-i-n
amputated-f-gen-indef
'*a professor of chemistry and with an amputated leg'

(iii) Adjuncts + Adjuncts (N' + N'):

(10) (a) muhaader-u-n bi-sha'r-i-n tawiil-i-n wa (bi)
lecturer-nom-indef with-hair-gen-indef. long-gen-indef. and (with)
rijil-i-n mabtuura-t-i-n
leg-gen-indef amputated-f-gen-indef.
'a lecturer with long hair and with an amputated leg'

(b) muhaader-u-n bi-rijil-i-n mabtuura-t-i-n wa
lecturer-nom-indef with-leg-gen-indef amputated-f-gen-indef. and
(bi) sha'r-i-n tawiil-i-n
(with) hair-gen-indef. long-gen-indef.
'a lecturer with an amputated leg and (with) long hair)

(iv) *Adjuncts + Complement (X' + X):

(11) *daabit-u-n tawii-u-n wa mina sh-shurta-t-i
officer-nom-indef. tall-nom-indef. and from def- police-f-gen.
'*a tall officer and from the police'

The coordination process given above reveals that complements and adjuncts can be coordinated only at their structural levels, i.e. X and X' respectively, as shown by the ungrammaticality of (9) above, where a complement and an adjunct are coordinated, and (11), where an adjunct and a complement are coordinated. In contrast to coordination, the universal constraint 'SAP' stipulates that complements precede adjuncts. I speculate that 'SAP' holds here because complements belong to the X level and adjuncts belong to the X' level as shown by the ungrammaticality of (7), (9) and (11) above. In other words, coordination excludes structures such as (9) and (11), where Complements and Adjuncts are

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

coordinated at the same level. 'SAP' excludes structures such as (7), where adjuncts precede complements, i.e. X' precedes X. complements can be coordinated at their X level as in example (8).

Adjuncts can be coordinated at their X' level as in (10a/b), when they co-occur, complement must precede adjuncts as shown by (17) cf. (18) above.

Since [N + Complement] projects N' level, and [N` + Adjunct] projects the same N' level, it is expected that they can be coordinated with themselves and each other as shown in (12 to 15) below.

(i) Complement + Complement:

(12) daabit-u-n min j-jaysh-i wa jundii-u-n min
officer-nom.indef. from def-army-gen and soldier-nom-indef from
l-'ihtiyaat-i
def-reserve-gen
'an officer of the army and a soldier of the reserve'

(ii) Adjunct + Adjunct:

(13) daabit-u-n bi-zayy-i-n 'askari-i-n wa
officer-nom-indf. with-uniform-gen-indef. military-gen-indef. and
jundi-u-n bi-zayy-i-n madaniy-u-n
soldier-nom-indef with-uniform-gen-indef. civil-gen-indef.
'an officer in a military uniform and a soldier in a civil uniform'

(iii) Complement + Adjunct

(14) daabit-u-n min l-htiyaat-i wa jundii-u-n
officer-nom-indef from def-reserve-gen and soldier-nom-indef.
bi rijil-i-n mabtuura-t-i-n
with leg-gen-indef amputated-f-gen-indef.
'an officer of the reserve and a soldier with an amputated leg'

(iv) Adjunct + Complement:

(15) jundii-u-n bi-rijil-i-n mabtura-t-i-n wa
soldier-nom-indef. with-leg-gen-indef. amputated-f-gen-indef. and
daabit-u-n min l-htiyaat-i

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

officer-nom-indef. from def-reserve-gen
'a soldier with an amputated leg and an officer of the reserve'

A third argument for the Complement/Adjuncts dichotomy in Arabic is based on the syntactic process of Extra-position. The PP Adjuncts in (16) below is extra-posed from its VP category in (17), more freely than the PP Complements in (18) when extra-posted in (19) below. In structural terms, the more closely related an PP is to its head, the less freely it can be extra-posed.

(16) daabit-un daxal-a l-maktab-a bi-zayy-i-n
officer-IN came in-3msg def-office-acc with uniform-gen-indef.
madaniy-i-n
civil-gen-indef.
'an officer came into the office in a civil uniform'

(17) daabit-u-n bi-zayy-i-n madaniy-i-n daxal-a
officer-nom-indef. with-uniform-gen-indef. civil-gen-indef. came in-3msg
l-maktab-a
def-office-acc.
'an officer in a civil uniform came into the office'

(18) daabit-u-n min sh-shurta-t-i daxal-a l-maktab-a
officer-nom-indef. from def.police-f-gen came-in-msg def-office-acc
'an officer from the police came into the office'

(19) *daabit-u-n daxal-a l-maktab-a min sh-shurta-t-i
officer-nom-indef. came in-msg def-office-acc from def-police-f-gen
'*an officer came into the office from the police'

Further structural tests for complement/adjunct distribution in Arabic are pre-posing and questioning. Complements can be pre-posed or questioned while Adjuncts can neither be pre-posed nor questioned; that is an NP which is the object of a preposition heading a Complement PP can be pre-posed or questioned more freely than an NP which is the object of a preposition heading an Adjuncts PP. Accordingly, one may claim that the pre-posed Complements in (20a/b) are more closely linked to their heads than the Adjuncts in (32a/b) below.

(i) pre-posing:

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

(20) (a) ’ustaath-u-n min l-jaami‘a-t-i
professor-nom-indef. from def-university-f-gen
‘a professor from the university’

(b) ’al-jaami‘a-t-u qaabal-tu ’ustaath-a-n min-haa
def-university-nom met-1sg professor-acc-indef. from-3fsg
‘the university I met a professor from’

(21) (a) ’ustaath-u-n bi qamiis-i-n bunniy-i-n
prof-nom-indef. with shirt-gen-indef. brown-gen-indef.
‘a professor with a brown shirt’

(b) *qamiis-u-n bunniy-u-n qaabal-tu ’ustaath-a-n
shirt-nom-indef. brown-nom-indef. met-1sg prof-acc-indef.
bi-hi
with-3msg
‘*a brown shirt I met a professor with’

(ii) questioning:

(22) huwa daabit-u-n min sh-shurta-t-i
he officer-nom-indef. from def-police-f-gen
‘he is an officer of the police’

(23) ’ayy-u shurt-t-u-n huwa daabit-u-n
which-nom police-f-nom-indef. he officer-nom-indef.
min-ha?
from-3fsg
‘which police is he an officer from?’

(24) ’imra’at-u-n bi sha‘r-i-n ’ashqar-i-n
woman-nom-idef. with hair-gen-indef. blond-gen-indef.
‘a woman with blond hair’

(25) *’ayyu sha‘r-u-n ’shqar-u-n hiyya ’imra’at-u-n
which hair-nom-indef. blond-nom-indef. she woman-nom-indef.
bi-hi?

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

with-it(3msg)
'*Which blond hair is she a woman with?'

Unlike Adjunct PPs, Complement PPs in Arabic restrict the choice of their heads nouns (26) cf. (28):

(26) 'ustaath-u-n li t-taarix-i (PP complement)
prof-nom-indef. to def-history-gen
'a professor of history'

(27) 'ustaath-u-n bi sha'r-i-n 'abyad-i-n (PP adjunct)
prof-nom-indef. with hair-gen-indef. grey-gen-indef.
'a professor with grey hair'

(28) *fataat-u-n li t-taarix-i (PP complement)
girl-nom-indef. to def-history-gen
'*a girl of history'

(29) fataat-u-n bi sha'r-i-n 'abyad-i-n (PP adjunct)
girl-nom-indef. with hair-gen-indef. gray-gen-indef.
'a girl with gray hair'

Arabic exhibits a structural parallelism between the PP Complement (30i) and the construct state second term NP Complement (30ii) as shown by the following paradigm:

(30) (i) 'an-naa'ib-u li r-ra'iis-i (ii) naa'ib-u r-ra'iis-i
def-vice-nom to def-president-gen vice-nom def-president-gen
'the vice to the president' 'the vice president'

Structural ambiguity may rise when a construct phrase NP is modified by an Adjunct or an attribute adjective, because the modifying category modifies an N` at different levels.

(31) 'ustaath-u t-taaix-i [l-mu'aasi-i]
prof-nom def-history-gen [def-contemporary-gen]
'the contemporary history professor'

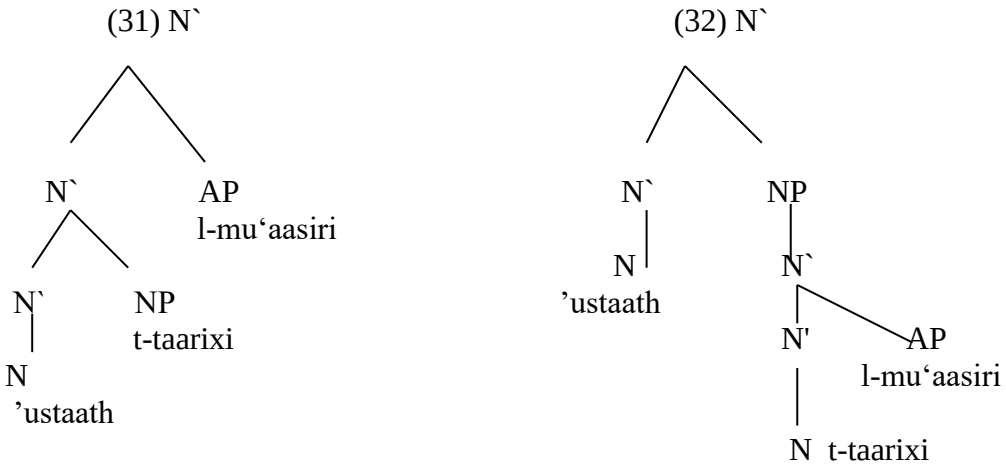
(32) 'ustaath-u [t-taarix-i l-mu'aasir-i]

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

prof-nom [def-history-gen def-contemporary-gen]
'the professor of the contemporary history'

In (31), the bracketed AP modifies the entire preceding construct state N' 'ustaathu t-taaixi, while in (32) the AP modifies the N` second term of the construct state t-taarixi. This structural ambiguity is due to the different deep structural relations shown by the following configurations:

Fig 3



Hornstein and Lightfoot (1981a: Ratford 1981) claim that each N` level specifies a semantic property. The fact that (31) shows two modified N` constituents, entails that two properties are attributed to the head N 'ustaathu, namely, that (i) he is a contemporary and (ii) he is a professor of history. By the same token (32) contains only one modified N` constituent, it follows that it attributes only one semantic property to the head N t-taarixi, which is that it is contemporary.

It is generally accepted that the traditional pro-Noun 'one' is, in fact, a pro-N`, rather than a pro-N Radford (ibid) and Cowper (1992). The 'pro-N` device has been widely used for the establishment of the N`-level in different languages. As for Arabic, it has a pro-N` pronominal form, i.e. waahid-u-a-i-n 'one', which shows agreement with the antecedent head noun, to which it refers as shown in (34) cf. (33).

(i) N-level:

(33) *huwa qaabal-a 'ustaath-a-n li-l-kimyaa'-i wa
he met-3msg professor-acc-indef. to-def-chemistry-gen and

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

'anaa qaabal-tu waahid-a-n li-l-‘ulum-i
I met-1sg one(msg)-acc-indef. to def-science-gen
‘*he met a professor of chemistry and I met one of science’

(ii) N`-level:

(34) huwa qaabal-a taabit-a-n bi-zayy-i-n
he met-3msg officeer-acc-indef. with-uniform-gen-indef.
madaniyy-i-n wa anaa qaabal-tu waahid-a-n bi-zayy-i-n
civil-gen-indef. and I met-1sg one-acc-indef with-uniform-gen-indef.
‘aaskariy-i-n
military-gen-indef.
‘he met an officer with a military uniform and I met a one with a civil uniform’

3. 2. The Verb Phrase:

In contrast to NP, the VP category in Arabic exhibits the same three X`-structural levels given above. Thus the VP category in Arabic is a projection of a head verb V. Together with its complement, the head V projects V' category, and together with its modifying (adverbial) adjunct(s), it projects another V' category, V' and its spec. project the maximum VP shell. In harmony with N', V' in Arabic displays pro-V`, rather than pro-V level. The pro-V` complex in Arabic is ‘fa‘al-a (ka)thaalika’ ‘he did so/likewise’. This verbal complex may substitute for a V', but not for a head V as indicated by the following examples respectively.

(i) V`-level:

(35) ’uxt-i ba‘atha-t risaalat-a-n ’ila waalidat-i
sister-1sg:poss sent 3fsg letter-acc-indef. to mother-1sg:poss
wa ’ax-i fa‘ala- a ka-thaalika
and brother-1sg:poss. did-3msg likewise/so
‘my sister sent a letter to my mother and so did my brother’

(ii) V-level:

(36) *’ax-i darab-a l-kalb-a wa ka-thaalika fa‘ala-t
brother-1sg:poss hit-3msg def-dog-acc and like-that did-3fsg

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

’uxt-i l-qittat-a
sister-1sg:poss def-cat-acc
‘*my brother hit the dog and my sister did so the cat’

Conclusion:

Consideration of the Arabic integrated Lexical and inflectional morphologies reveals that no basic or stem lexical forms exist, hence no tense inflectional verb paradigms. Instead, the language displays consonantal root patterns, and resorts to vocalic templates, called /mawaziin s-sarf/ "inflection templates' to produce lexical words. The verb complex shows two aspectual (im)perfct forms. Finiteness and mood properties are considered in relation to the verb complex category, verb complexes show inflections, hence finite clauses.

In harmony with the principles postulated in the X' theory of syntax, Arabic shows a hierarchical structure, in which X head and X' are distinct levels. A complement constituent is a sister of, and adjacent to, its head, This implies that complements precede adjuncts. This precedence relation between complement and adjuncts categories is pinpointed in CLA grammar as /'al-'aamil wa l-ma'muul/ 'the governor and the governed' The complements and adjuncts different structural relations to their heads are attested against certain universal constraints such as "SAP", coordination and GPM principles. It is shown that complement and adjunct categories belong to different structural levels, only identical constituents can be coordinated and only coordinated IP constituents allow gapping. Spell out of complement and adjunct positions is optional whereas Spec and Head positions realization is obligatory. Syntactic processes such as pre-posing, post-posing, and questioning provided illustrative evidences in support of the complement adjunct distinction, which leads to the conclusion that Arabic has a hierarchical three-levels phrase structure, and hence the existence of the intermediate X' level. Pro-N' and Pro-V' show parallel syntactic behavior in the sense that they observe the levels of coordination.

Three major problematic issues are encountered in this study, i.e. (i) whether the CLA T-C structure and the SVO word order are different structures, (ii) whether the basic word order in Arabic is SVO or VSO and (iii) whether the nom. case marked on T is inherently assigned by the initial governing position of the nominal sentence, called in CLA grammar /'ibtidaa'/, or structurally assigned by the adjacent verb complex in the predicate position.

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

References:

Al-Mubaarak, M. (1979) ʔal-*ʔidaah fi ʕilal l-nahu* 3rd ed. Dar n-nafaaʔis Beirut

Brown, E,K, & Miller, J. E. Miller (1984) *Syntax: A Linguistic Introduction to Sentence Structure* Hutchinson & Co. (publishers) Ltd

Cowper, E. (1992) *A Concise Introduction to Syntactic Theory*: *The Government Binding Approach* Chicago: The University of Chicago Press

Fassi Fehri, A. (1993) *Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words* London/Boston: Kluwer Academic Publishers

Haegeman, L. (1991) *Introduction to Government and Binding Theory* Oxford: Basil Blackwell

Jackendoff, R. (1977) X-*bar Syntax: A study of phrase structure* Cambridge: MIT press

Radford, A. (1988) *Transformational Grammar* Cambridge University Press

Rakas, M. (2000) *The Relative Clause in Arabic: a surface oriented study* Ph.D. thesis The University of Malta-Malta

Rakas, M. (2008a) *Tri-literal Perfect Verb Endings in Classical Arabic: Phonetic & Mprphosyntactic Considerations* Al-Bahith Scientific Journal (7) Al-Tahaddi University

Rakas, M. (2008c) *Indicative and Subjunctive Clauses in Arabic* Journal of Arts (32) Benghazi University.

Rakas, M. (2017a) *The Syntax of Phrase in Arabic: X-bar Analysis* Journal of Science and Humanities El-Marj (25) Benghazi University.

Rakas, M. (2017c) *ʔanna-Particles in Classical Arabic* Scientific Journal (5) faculty of education Benghazi University.

© The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license.

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 20-46 2017

أثر استخدام التمثيل المتعدد في تنمية استيعاب المفاهيم ومهارة إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى طلاب معلم الفصل في مقرر مبادئ الرياضيات

د. محمد عبد الفتاح عبد الجواد سعيد
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد
كلية التربية– البيضاء

أ. عبد المولى محمد طاهر امحمد
مساعد محاضر الرياضيات .
كلية التربية– البيضاء

DOI: https://doi.org/10.54172/spbsxh60

ملخص

يهدف البحث الحالي إلى استقصاء أثر استخدام التمثيل المتعدد في تنمية استيعاب المفاهيم ومهارة إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى طلاب معلم الفصل، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى عينة استطلاعية مكونة من(102) طالباً طبق عليهم اختبار مبدئي لمعرفة مدى استيعاب الطلاب لمفهوم القيمة المكانية وإجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات قبل تنفيذ تجربة البحث، والمجموعة الثانية تجريبية مكونة من(20) طالباً، تم إعداد دليل معلم واختبار نهائي طبق عليهم قبل وبعد التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم استيعاب طلاب العينة الاستطلاعية لمفهوم القيمة المكانية، وجاء مستوى أدائهم لعمليتي الجمع والطرح متوسطاً، بينما مستوى أدائهم لعمليتي الضرب والقسمة وحل المشكلات ضعيف، ويوجد أثر ايجابي ذي دلالة إحصائية لاستخدام التمثيل المتعدد في تنمية استيعاب المفاهيم ومهارة إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

كلمات مفتاحية: التمثيل المتعدد– المفاهيم – العمليات الحسابية – حل المشكلات– الطالب المعلم.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 20-46 2017

The Effect of Using Multiple Representations on the Development of Comprehension of Concepts and The Skill of Performing Arithmetic Operations and Solving Problems for Students of the Class Teacher Department in the Course of Principles of Mathematics

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of using multiple representations on the development of comprehension of concepts , the skills of mathematical calculations and solving problems among prospective class teachers. The study sample consisted of two groups: a survey sample consisting of(102) students who were tested in principle to knowing the students' comprehension of spatial value , operations and problem solving. The second group is pilot study consisting of (20) students, a teacher guide was prepared and a final test was administered before and after teaching. The results of the study were as follows.

The students did not absorb the spatial sample of the concept of spatial value, and the level of performance of the processes of addition and subtraction was average, while the performance level of multiplication and division and problem solving was weak. A statistically significant positive effect was found for the use of multiple representation in the development of comprehension of concepts, the skills of mathematical calculations and solving problems among the students of the experimental group.

Keywords: Multiple Representations - Concepts -Mathematical Calculations - Problem Solving – Prospective Teacher.

المقدمة

بالاطلاع على كتب الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي قبل وبعد الألفية الجديدة يتضح أنه قد حدث في الألفية الجديدة تطوير مناهج الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي وخاصة الصفوف الثلاثة الأول، حيث ارتكز بناء المنهج على تنفيذ الطلاب أنشطة التعلم التي من خلالها يستطيعون تمثيل المفاهيم والعمليات الحسابية والمشكلات

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

بتمثيل متعدد بدءاً من التمثيل الحسي، والشبه الحسي وانتهاء بالتمثيل المجرد؛ لإحداث تعلم ذي معنى بما يتناسب مع المرحلة العمرية لطلاب التعليم الأساسي.

ويعد معلم الرياضيات بصفة عامة ومعلم الفصل بصفة خاصة المحور الأساسي في العملية التعليمية؛ فلا يمكن أن يكون تطوير المنهج ذا جدوى حقيقية إذا أغفل اختيار وإعداد المعلم، لذا ينبغي وضع معايير لاختيار الطالب المعلم، وتطوير برامج إعداد المعلم بكلية التربية بما يواكب التطور الحادث في مناهج الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي.

ومن أبرز ما جاء بوثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية للمجلس القومي الأمريكي (National Council Teachers of mathematics (NCTM,2000 إضافة معيار خامس لمعايير العمليات الأربع(حل المشكلات، التواصل، الاستدلال، الارتباطات)- التي يتم من خلالها تعليم و تعلم المنهج، والتي ذكرت من قبل بوثيقة (NCTM,1989) - معيار التمثيل Representation Standard حيث أقترح أن تمكن برامج الرياضيات كل متعلم- بدءاً من الروضة حتى المرحلة الثانوية - ابتكار تمثيلاً متعدداً، ويستخدمه في تسجيل وتوصيل الأفكار الرياضية للآخرين، وينتقل بين التمثيلات الرياضية، ويختار من بينها التمثيل المناسب لحل المشكلات، كما يستخدم التمثيلات في نمذجة وتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية والرياضية(NCTM, 2000 :66) .

و تشير أدبيات الرياضيات إلى أن الطالب الذي يستطيع إنشاء مدى عريض من التمثيلات من المحتمل يمتلك فهم أعمق للمفاهيم، وينمو لديه الفهم خلال عمل ارتباطات بين مختلف التمثيلات (Barmby et al,2009)، وعندما يشارك الطلاب في بناء وتقييم التمثيلات الرياضية بشكل فاعل بالتعاون معاً يكتسبون المعارف الرياضية التي تمكنهم من ابتكار معالجات جديدة لحل المشكلات، كما أن تمثيلات الطلاب أثناء العمل الجماعي قد تظهر مستويات عالية من التجريد نتيجة للتناغم والتواصل والمناقشات فيما بينهم نحو تلك التمثيلات، ومن ثم يلعب المعلم دوراً مهماً في توجيه الطلاب نحو تمثيلات تربوية مقبولة (Terwel et al,2009 :27).

وبتأمل آيات القرآن الكريم نجد أن القرآن استخدم فيه طرق التمثيل المتعدد ليقرب لنا مفهوم نور الله سبحانه وتعالى من خلال تمثيله بأشياء حسية والانتقال بين تلك التمثيلات بطريقة مترابطة، وهذا يتضح لنا في قوله تعالى: **"اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ** [سورة النور/ (35)]، وكذلك مفهوم العدد والمفاهيم المرتبطة به مثلت في القرآن بأشياء حسية لإحداث تعلم ذي معنى؛ فعلى سبيل المثال تمثيل مفهوم العدد

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يتضح من سرد قصة أصحاب الكهف في قوله تعالى:" **سَيَقُولُونَ ثَلَاثَةٌ رَابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ وَيَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَثَامِنُهُمْ كَلْبُهُمْ قُلْ رَبِّي أَعْلَمُ بِعِدَّتِهِمْ مَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ فَلَا تُمَارِ فِيهِمْ إِلَّا مِرَاءً ظَاهِرًا وَلَا تَسْتَفْتِ فِيهِمْ مِنْهُمْ أَحَدًا** " [سورة الكهف/ (22)]، وتمثيل مفهوم الجمع يتضح في قوله تعالى: " **وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِئَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا**" [سورة الكهف/(25)] ، وأيضاً تمثيل مفهوم الطرح يتضح في قوله تعالى:" **وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا فَأَخَذَهُمُ الطُّوفَانُ وَهُمْ ظَالِمُونَ**" [سورة العنكبوت/ (14)] ، أما تمثيل مفهوم الضرب ذكر في أكثر من موضع في القرآن الكريم عندما أراد الله أن يقرب لنا جزاء فعل الحسنات، ويتضح هذا في قوله تعالى:" **مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنْبُلَةٍ مِئَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ**" [سورة البقرة/ (261)]، وكذلك تمثيل مفهوم القسمة يتضح في مسائل المواريث في سورة النساء، لذا ينبغي أن نستعين بهذه الآيات عند تدرس هذه المفاهيم للطلاب، كما يجب على الباحثين تأمل آيات القرآن للاستخلاص طرق تدريس تربوية فعالة.

ولقد ركز الباحثون على تصنيف التمثيل إلى نوعين مختلفين هما التمثيل الداخلي والخارجي؛ فالتمثيل الداخلي هو نماذج عقلية مطابقة لنماذج حقيقية في الواقع، بينما التمثيل الخارجي يعكس أفكار الفرد نحو الواقع أو لمواقف محددة باستخدام أشياء مادية، أو بكلمات مكتوبة أو شفهية تتضمن الأعداد والمعادلات الجبرية، والرسوم البيانية، والصور، والمخططات، وبالطبع لا يمكننا ملاحظة التمثيل الداخلي لدى المتعلم مباشرة، ولكن يستدل عليه من خلال الحوار مع الطلاب، أو أثناء إنتاجهم لأي تمثيل خارجي، ومن المؤكد أن التمثيل الخارجي للمتعلم يعكس التمثيل الداخلي لديه من خلال صياغته عبارة رياضية تصف ما يفكر فيه، أو إجراء عملية حسابية أو حل موقف مشكل (Bal,2014).

تعد التمثيلات جزءاً أساسياً من المعرفة التربوية للمعلم، لأن الرياضيات تتكون من مجموعة واسعة من التجريدات المترابطة بطريقة عالية، فإذا كان المعلمون لا يعرفون كيف تترجم تلك التجريدات إلى شكل يمكن المتعلمين من ربط الرياضيات بما لديهم من معارف سابقة فلن يتعلموا بفهم، كما أكدت العديد من الدراسات والنظريات على أن التمثيل جزء أساسي من تعلم وممارسة الرياضيات، ويمكن أن يساعد الطلاب في تنظيم أفكارهم، وجعل الأفكار الرياضية أكثر واقعية، كما أن الممارسات الأفضل التي تتضمن تشجيع الطلاب على تمثيل أفكارهم بطرق ذات معنى(Harries et al,2011).

وفي ضوء الدارسات السابقة أظهرت دراسة (سعيد، 2004)، ودراسة (شاهين، 2011) فاعلية استخدام التمثيل المتعدد في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب، كما اتفقت نتائج دراستي

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

(البلاصي واريج، 2010)، و(ابو هلال، 2012) على فاعلية استخدام التمثيل المتعدد في كتساب الطلاب للمفاهيم الرياضية، في ضوء ما سبق، وانطلاقا من أهمية التمثيل المتعدد في تعليم وتعلم الرياضيات جاءت فكرة هذا البحث لمعرفة أثر استخدام التمثيل المتعدد في تنمية استيعاب المفاهيم ومهارة إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى الطالب المعلم.

مشكلة الدراسة:

اتضح أثناء تدريس مقرر مبادئ الرياضيات لطلاب السنة الثانية (معلم الفصل) بكلية التربية عدم استيعاب غالبية الطلاب لمفهوم القيمة المكانية، وعدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات، وللتحقق تم إعداد اختبار مبدئي ملحق (1) طبق على عينة ممثلة لمجتمع طلاب معلم الفصل بالكلية للعام الجامعي2015/2014، وكان إجمالي العينة (102) طالبا موزعين على النحو التالي: (السنة الأولى(62) طالبا، السنة الثانية(29) طالباً، السنة الثالثة (11) طالباً)، وبعد تصحيح الاختبار جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول(1) نتائج تطبيق الاختبار المبدئي على عينة استطلاعية ممثلة لمجتمع طلاب معلم الفصل

	عدد الطلاب اللذين أعطوا اجابات	النسبة المئوية لعدد من أعطوا اجابات	الدرجة الكلية	متوسط الدرجات	النسبة المئوية للمتوسط
القيمة المكانية	40	%39	4	3	%75
جمع وطرح الأعداد	100	%98	8	4.5	%56
ضرب وقسمة الأعداد	62	%61	8	2.8	%35
حل المشكلات	57	%56	8	2.9	%36
الاختبار ككل	102	.....	28	8.2	%29

يتضح من الجدول السابق أن:

1) 39% من الطلاب أعطوا إجابات على سؤال القيمة المكانية بمتوسط(3) درجات، وبنسبة مئوية لمتوسط الدرجات 75%، في حين أن 61% من الطلاب لم يعطوا أي اجابة عن السؤال، وهذا يدل على أن نسبة عالية من الطلاب لم يكونوا على وعي بمفهوم القيمة المكانية، وقد يرجع هذا إلى طريقة التدريس المعتادة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

حيث يتم التركز على تمثيل الأعداد بالتمثيل الرمزي، ولم يتم التركيز على التمثيلات الحسية أو التصويرية للأعداد لإظهار القيمة المكانية للرقم.

2) 98% من الطلاب أعطوا إجابات على سؤال إجراء عمليتي الجمع والطرح بمتوسط (4.5) درجة، وبنسبة مئوية للمتوسط 56%، مما يدل على أن مستواهم في إجراء عمليتي الجمع والطرح فوق المتوسط.

3) في حين 61% من الطلاب أعطوا إجابات على سؤال إجراء عمليتي الضرب والقسمة، بمتوسط للدرجات (2.8) درجة، وبنسبة مئوية للمتوسط 35%، مما يدل على أن مستوى الطلاب ضعيف جداً في إجراء عمليتي الضرب والقسمة، كما أن 39% من الطلاب لم يتمكنوا من إعطاء أي إجابة، وقد يرجع ذلك إلى طريقة التدريس المعتادة القائمة على حفظ وتكرار خطوات إجراء عمليتي الضرب والقسمة على الأعداد بدون استيعاب.

4) بينما 56%من الطلاب أعطوا إجابات عن حل المشكلات بمتوسط (2.9)، وبنسبة مئوية لمتوسط الدرجات 36%، مما يدل على ضعف أدائهم في حل المشكلات، علاوة على أن 44% من الطلاب لم يتمكنوا من حل تلك المشكلات، وقد يرجع هذا إلى عدم تمثيل الموقف المشكل بتمثيلات حسية أو رياضية.

5) وبصفة عامة متوسط درجات الطلاب على الاختبار ككل (8.2) درجة بنسبة مئوية29%، مما يدل على ضعف مستوى الطلاب في استيعاب المفاهيم، وإجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات، مما دفع الباحثان للقيام بهذا البحث.

يتضح مما سبق: من أدبيات الرياضيات التربوية، والدراسات السابقة، ونتائج الاختبار المبدئي على العينة الاستطلاعية- أن استخدام التمثيل المتعدد قد يسهم في تنمية اكتساب المفاهيم وإجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى طلاب معلم الفصل في مقرر مبادئ الرياضيات، ومن ثم تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر استخدام التمثيل المتعدد في تنمية استيعاب المفاهيم و مهارة إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى طلاب معلم الفصل في مقرر مبادئ الرياضيات؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المعارف الرياضية بمقرر مبادئ الرياضيات والمطلوب تدريسها لطلاب معلم الفصل باستخدام التمثيل المتعدد؟

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. ما الأدوات اللازمة لإجراء تجربة البحث؟
3. ما أثر استخدام التمثيل المتعدد في تنمية استيعاب المفاهيم الرياضية ومهارة إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى طلاب المعلم الفصل؟

فروض البحث:

1. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار في مستوى استيعاب المفاهيم لصالح القياس البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار في مستوى تنمية مهارة إجراء العمليات الحسابية لصالح القياس البعدي.
3. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار في مستوى مهارة حل المشكلات لصالح القياس البعدي.
4. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار ككل لصالح القياس البعدي.
5. استخدام التمثيل المتعدد في تدريس الرياضيات ذات أثر فاعل في تنمية استيعاب المفاهيم ومهارة إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى طلاب معلم الفصل.

الهدف من البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

التعرف على أثر استخدام التمثيل المتعدد في تنمية استيعاب المفاهيم، ومهارة إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى طلاب معلم الفصل في مقرر مبادئ الرياضيات.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى:

1. استخدام التمثيل المتعدد كطريقة للتدريس قد تسهم في تنمية استيعاب الطلاب للمفاهيم.
2. توفر دليل معلم قد يفيد في تدريس مقرر مبادئ الرياضيات لطلاب معلم الفصل بكلية التربية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

3. أنه قد يستفيد معلمو الفصل بمرحلة التعليم الأساسي من استخدام التمثيل المتعدد والأنشطة المعدة بدليل المعلم في التدريس لطلاب الصفوف الثلاث الأول.
4. توفر اختبار قد يفيد الباحثين والمعلمين ومعدي الاختبارات.
5. أنه قد يستفيد الباحثون من النتائج والتوصيات والأبحاث المقترحة.

حدود البحث:

يقتصر البحث على المحددات التالية:

الحد الزمني: تم تنفيذ تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2016- 2017.

الحد المكاني: قسم معلم فصل بكلية التربية- بمدينة البيضاء- جامعة عمر المختار.

الحد البشري: طلاب معلم فصل بالصف الثاني.

الحد الموضوعي: المفاهيم والحقائق الرياضية المرتبطة بإجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات بمقرر مبادئ الرياضيات.

مصطلحات البحث:

1. التمثيل المتعدد

يعرف التمثيل بأنه عملية نمذجة لأشياء حسية في الواقع بمفاهيم مجردة أو رموز (Hwang et al,2007:192)، كما أن التمثيل الرياضي هو استخدام اشياء مثل الكلمات والجداول، والرسومات، والمواد الحسية للتعبير عن فكرة، أو مفهوم رياضي(السواعي، 2010: 142).

ويأخذ التمثيل الرياضي العديد من الأشكال مثل: خوارزمية تمثل موقف مشكل ورسم بياني يمثل البيانات التي جمعت داخل حجرة الدراسة، وترتيب لأشياء ملموسة تظهر عملية الضرب، ورسم تخطيطي يوضح محيط أو مساحة شكل هندسي، والأعداد والصور، والمخططات، والمعادلات، والرسوم البيانية، والنماذج، وكل أشكال التمثيلات الرياضية(Bomie and Kimerly,2007:1-2).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

كما أن التمثيل المتعدد هو طرق للترميز لوصف نفس الموقف الرياضي ولإشارة اليه، ويستخدم لفهم وتطوير وتوصيل مختلف الخصائص الرياضية لنفس الموقف الرياضي أو العملية، وأيضا في عمل ارتباطات بين مختلف الخصائص ويتضمن التمثيل المتعدد الرسوم البيانية، المخططات، الجداول، المعادلات، الرموز، الكلمات، الشبكات التربيعية، الإيماءات، البرمجيات، أشرطة الفيديو، نماذج ملموسة، المعالجات الطبيعية والعملية، الصور، والأصوات. التمثيلات هي أدوات للتفكير لتعلم الرياضيات. عموما يمكن تعريف التمثيل المتعدد بأنه يمدنا بنفس المعلومات في أكثر من شكل واحد من أشكال التمثيل الخارجي (Akkus and Cakirogla.2009: 420)، كما أن التمثيل المتعدد يشير إلى تمثيل المفهوم بأكثر من تمثيل في آن واحد لتقديم نفس المعلومات حول هذا المفهوم (Erbilgin,2003:3).

ويقصد باستخدام التمثيل المتعدد في هذا البحث بأنه تقديم الموقف التعليمي خلال ثلاث مراحل متتالية ومترابطة وهي:

أ. مرحلة التمثيل الحسي: يمثل الطالب الموقف التعليمي بأشياء حسية مثل مكعبات دينز، والعصي، وغيرها.
ب. مرحلة التمثيل المرئي: يترجم الطالب الموقف إلى رسم مرئي، قد يكون لأشياء حقيقية، أو لمخططات وأشكال هندسية، أو غيرها.
ج. مرحلة التمثيل الرمزي: يترجم الطالب الموقف إلى رموز وتعبيرات رياضية.

2. استيعاب المفاهيم:

يقصد باستيعاب المفهوم الرياضي بأنها قدرة الطالب على ترجمة المفهوم من صورة إلى أخرى، وتمثيله بأكثر من تمثيل والانتقال بين تلك التمثيلات، وإعطاء تفسير له، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار بمستوى استيعاب المفاهيم.

3. مهارة إجراء العمليات الحسابية:

يقصد بمهارة إجراء العمليات الحسابية في هذا البحث أن يكون الطالب قادرا على إجراء العمليات الحسابية الأربع: الجمع والطرح والضرب والقسمة على الأعداد بسرعة وبدقة بدون استخدام حاسبة الجيب، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذا الغرض.

4. مهارة حل المشكلات:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يقصد بمهارة حل المشكلات أن يكون الطالب المعلم قادرا على تمثيل الموقف المشكل، وتحديد البيانات عليه، والتوصل للعملية أو العمليات الحسابية المناسبة لحله، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذا الغرض.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

1. التمثيل

يشار إلى التمثيل في علم النفس بأنه كل من العملية، وناتج هذه العملية؛ فعندما يعرف على أنه عملية فإنه يشير إلى الأداء الفعلي(نشاط الفرد) الذي يهدف إلى توليد وإنتاج موضوعات أو أشياء مادية، وعندما يعرف بأنه ناتج العملية؛ فإنه يشير إلى هذه الموضوعات نفسها أكثر منها إلى الأداء (البسيوني، عالية السادات، 2001:16)، كما يعرف أيضاً بأنه عملية نمذجة أشياء مادية بمفاهيم أو رموز مجردة، بينما في الرياضيات التمثيل يعني وصف العلاقة بين الأشياء والرموز(Hwang et al,2007:192).

نستخلص مما سبق أن التمثيل يعني ترجمة مفهوم، أو علاقة، أو إجراء عملية، أو موقف مشكل إلي تمثيلات رياضية متنوعة ومتكافئة قد تكون (حسية، جدولية، بيانية، لفظية، رمزية، تخطيطية، هندسية، إحصائية) يسهل الانتقال من تمثيل لأخر.

أهمية التمثيلات:

يرى Bal أن التمثيل المتعدد يحظى بمكانة مهمة في عملية تعليم وتعلم الرياضيات وخاصة في فهم المفاهيم الرياضية وتفسيرها، وأداة قوية في التعلم، ويساعد الطلاب في كيفية صياغة المشكلات وحلها(Bal, 2014)، كما أكد المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات على استخدام التمثيل المتعدد مثل: المخططات، والرسوم البيانية، الجداول، والرموز، والانتقال بين تلك التمثيلات ذي أهمية كبيرة في إظهار الأفكار والعلاقات الرياضية، وتقوية فهم الطلاب للمفاهيم ومعرفة الارتباطات بين المفاهيم ذات الصلة، وتطبيق الرياضيات في مواقف حياتية خلال عملية النمذجة (NCTM,2000) .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ولقد أكد المجلس القومي الأمريكي للرياضيات (NCTM) على أهمية التمثيلات كمطلب أساسي في فهم وتطبيق الرياضيات، واقترح ثلاث توصيات لاستخدام التمثيلات في حجرة الدراسة (Ennis and Witeck, 2007:1) :

1. يجب على المعلمين أن يستخدموا التمثيلات في ترجمة وتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية والرياضية.
2. ينبغي على الطلاب أن يكونوا على وعي وفهم بمختلف التمثيلات التي يمكن استخدامها في وصف الظواهر.
3. يجب أن يستخدم الطلاب التمثيلات لتنظيم أفكارهم وتأملاتهم نحو المعلومات.

عندما يستخدم الطلاب مكعبات دينز لتمثيل مشكلات خاصة بالعمليات الحسابية، ورسم خريطة بمقياس رسم مناسب، وجمع وتنظيم البيانات لتمثيلها وتحليلها؛ فإنهم يستخدمون أشكالاً مختلفة من التمثيل تعكس تفكيرهم الرياضي، فمن المهم بمكان إعطاؤهم العديد من الفرص لتمثيل أفكارهم وتوجيههم لكي يكتسبوا كفاءة التمثيل (المرجع السابق، 2007: 2).

الدراسات السابقة:

دراسة(سعيد، 2004) هدفت إلى بيان أثر استخدام استراتيجية للتدريس تستند إلى التمثيل المتعدد والارتباطات على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طلاب المجموعة التجريبية، ودراسة(بهوت وعبد القادر، 2005) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام مدخل التمثيلات الرياضية على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة بفارق دال احصائياً في مهارات التواصل يعزو ذلك إلى استخدامهم التمثيلات الرياضية، ودراسة(Nataraj and Tomas,2007) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام كلا من التطور التاريخي للأنظمة العددية وعملية النمذجة باستخدام مواد حسية كأسلوبين لتعميق فهم القيمة المكانية، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الأسلوبين ساعد في فهم الطلاب لنظام القيمة المكانية للأساس 10وبقية الأنظمة الأخرى، ودراسة(Terwel et al, 2009) هدفت إلى معرفة ما إذا كان من الأفضل تزويد الطلاب بتمثيلات جاهزة، أم إعطاؤهم الفرصة لتوليد ما لديهم من تمثيلات بالتعاون مع رفاقهم، وتحت توجيه وإرشاد المعلم، وقد

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين تعلموا لكي يبتكروا تمثيلات كان مستواهم أفضل في فهم الرسوم البيانية والنماذج، وأكثر نجاحاً في حل مشكلات رياضية مركبة، ودراسة (Barmbay et al,2009) هدفت إلى بيان أثر استخدام برنامج علاجي سمعي بصري لعرض تمثيل مرئي لأشياء حقيقية لتحسين مستوى فهم الطلاب لمفهوم الضرب، وقد توصلت الدراسة إلى أن البرنامج ساعد في تحسين فهم الطلاب لمفهوم الضرب، ودراسة (البلاصي واريج، 2010) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التمثيل المتعدد في اكتساب الطلاب للمفاهيم الرياضية، وقدرتهم على حل المسائل اللفظية، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة بفارق دال إحصائياً مرده إلى متغير طريقة التدريس، ودراسة (Skaumpourdi,2010) هدفت إلى استقصاء استخدام خط الأعداد في حل مهام رياضية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي.

وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام خط الأعداد يمكن أن يوظف كأداة مساعدة، وأيضاً كعقبة في أغلبية الحالات، ودراسة (شاهين، 2011) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام تمثيلات متعددة في تدريس الجبر على تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي، وقد توصلت الدراسة إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط تحصيل الطلاب على الاختبار البعدي تبعاً لمتغير طريقة التدريس ولصالح طريقة التمثيلات المتعددة, ودراسة (Tsao and Lin, 2011) هدفت إلى معرفة مدى استيعاب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية (بتايوان) لمعنى العدد، ومدى امتلاكهم لاستراتيجيات تدريسية تنمي معنى العدد لدى الطلاب، وقد توصلت الدراسة إلى أن النقطة المشتركة بين المعلمين هي التركيز على حفظ وتكرار خوارزميات العمليات الأربع، وعدم تمكنهم من تطوير معنى العدد لدى الطلاب، ودراسة (أبو هلال، 2012) هدفت إلى معرفة أثر التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة بفارق دال إحصائياً في اكتساب المفاهيم والميل تجاه الرياضيات، ودراسة(Bal,2014) هدفت إلى فحص التمثيلات التي يستخدمها الطالب المعلم في حل المشكلات الرياضية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطالب المعلم تمكن من استخدام أنواع مختلفة من التمثيل المتعدد في حل المشكلات الرياضية، وتمكنوا من صياغة مشكلات مناسبة لموضوع الدرس والانتقال بين التمثيلات.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يتضح من عرض الدراسات السابقة تنوعها من حيث أهدافها، ونتائجها وعيناتها وأدواتها، إلا أنها في مجملها أخذت الطابع التجريبي لدراسة أثر استخدام التمثيل المتعدد على عدد من المتغيرات، إما على التحصيل والتفكير الرياضي، أو على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات، أو على بعض مهارات التواصل، أو على اكتساب المفاهيم وحل المسائل اللفظية، وقد توصلت تلك الدراسات في مجملها إلى وجود أثر إيجابي للمتغير المستقل ودال إحصائيا، ويتفق البحث الحالي مع تلك الدراسات في بيان أثر المتغير المستقل(استخدام التمثيل المتعدد) على متغيري استيعاب المفاهيم وحل المشكلات بالإضافة إلى مهارة إجراء العمليات الحسابية لدى عينة من طلاب معلم الفصل.

إجراءات البحث:

1. منهج البحث:

استخدم المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة القبلية البعدية الواحدة التي تدرس باستخدام التمثيل المتعدد.

2. مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من طلاب معلم الفصل – قسم معلم الفصل- كلية التربية بالبيضاء- جامعة عمر المختار.

3. عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة من مجتمع البحث وهم طلاب السنة الثانية وعددهم(20) طالباً بعد استبعاد(8) طلاب حضروا القياس القبلي ولم يحضروا القياس البعدي للاختبار.

4. أدوات الدراسة

4.1 دليل المعلم

أولاً: للإجابة عن السؤالين الأول والثاني وهما: ما المعارف الرياضية بمقرر مبادئ الرياضيات والمطلوب تدريسها لطلاب معلم الفصل باستخدام التمثيل المتعدد؟ وما الأدوات اللازمةٌ لإجراء تجربة البحث؟

تم تحليل محتوى مقرر مبادئ الرياضيات وجاءت نتائج التحليل على النحو التالي:

أ. المفاهيم: مفهوم العدد، القيمة المكانية، الجمع، الطرح، الضرب، والقسمة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ب. حقائق رياضية: حقيقة الجمع، الطرح، الضرب، والقسمة.

ج. مهارات: مهارة إجراء العمليات الحسابية الأربع، ومهارة حل المشكلات.

ولإعداد الدروس بدليل المعلم لتدريسها وفقا لمراحل التمثيل المتعدد اتبع الآتي:

1. الاطلاع على الكتب والمراجع (Ontario,2006)، (Charles, W .D.)، (Mooney et al,2009)، (Nova scotia Assessment,2015)، (Ontario, W.D) التي اهتمت بتدريس أو عرض رياضيات مرحلة التعليم الأساسي للاستفادة منها في إعداد الدروس.
2. عرض أحد الدروس على السادة المتخصصين في مجال تدريس الرياضيات سواء كانوا اكاديميين أو تربويين أو معلم الفصل لإبداء ملاحظاتهم فيما يلي:
   - مدى مناسبة استخدام التمثيل المتعدد في التدريس.
   - مدى الالتزام بمراحل التمثيل في عرض الدرس، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو إضافة لمحتوى الدرس.
3. تم إجراء بعض التعديلات التي أشار اليها السادة المحكمون، حيث اتفقوا على صلاحية استخدام التمثيل المتعدد في عرض أنشطة الدرس، وكان بعض معلمي الفصل معترضين على استخدام خط الأعداد حيث رأوه لا يناسب طلاب الصفوف الثلاثة الأُول بمرحلة التعليم الأساسي، ومن خلال المناقشة معهم، بأن هذه الدروس ستدرس لطلاب معلم الفصل بكلية التربية، وأن بعض الدراسات اظهرت فائدته مع طلاب مرحلة التعليم الأساسي، وعلى أساس ذلك تمت موافقتهم، وفيما يلي عرض لأحد الأنشطة:

نشاط:

الهدف: استيعاب مفهوم القسمة.

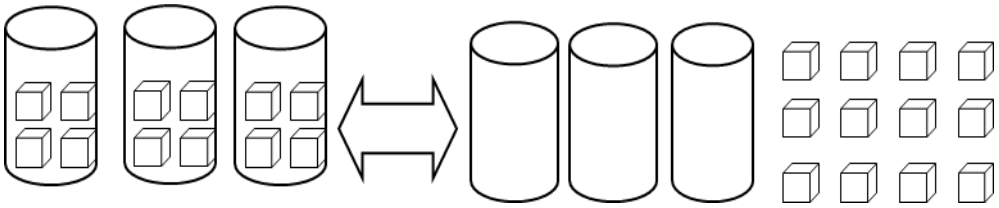
الوسائل التعليمية: أدوات مادية أو رسوم تخطيطية.

الإجراءات:

1. يقدم المعلم المشكل التالي: يمتلك مهاب 12 مكعباً، وزعهم بالتساوي على 3 أكواب . كم عدد المكعبات بكل كوب.

ا- التمثيل الحسي للمشكل: ينفذ الطلاب تمثيل الموقف باستخدام المكعبات والأكواب على النحو التالي:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©



شكل(1):نموذج تمثيل حسي لموقف مشكل

يعبر عن ذلك لفظياً: بأن خارج قسمة اثنا عشر مكعباً على ثلاثة مجموعات بالتساوي يساوي أربع، والتعبير الرمزي: 12 ÷ 3 = 4.

م: بما تفسر 12 ÷ 3 من خلال هذا الموقف؟

يستمع المعلم لإجابات الطلاب، ثم يقدم التفسير التالي:

تفسر: 12 ÷ 3 بأنه عدد المكعبات بكل مجموعة بعد تقسيم 12 مكعب على 3 مجموعات بالتساوي.

1. القسمة طرح متكرر، حيث نقصنا 4 مكعبات من 12 ووضعت بالكوب الأول، ونقصنا 4 مكعبات من 8 مكعبات المتبقية ووضعت بالكأس الثاني، و4 مكعبات الأخيرة(المتبقية) وضعت بالكأس الثالث.
2. القسمة عكس الضرب، حيث لدينا 3 كؤوس كل كأس به 4 مكعبات، فيكون عدد المكعبات بالكؤوس معاً= 3 ×4 =12 .

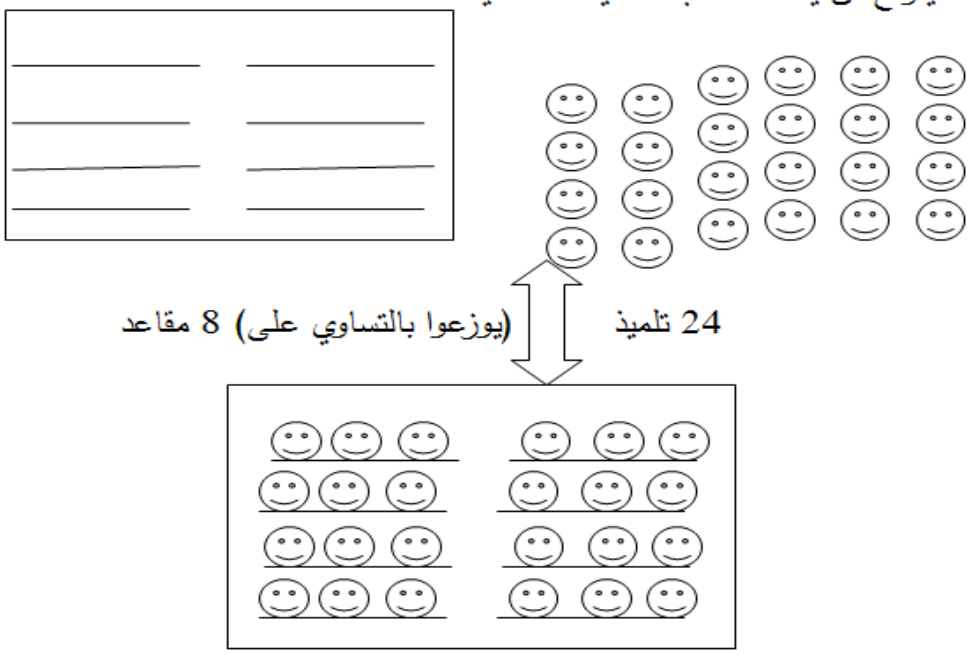
مشكل(2): فصل دراسي عدد تلاميذه 24 تلميذاً، وبه 8 مقاعد، إذا وزع التلاميذ بالتساوي على المقاعد، كم تلميذا يجلس على المقعد الواحد.

الحل بالتمثيلات المرئية:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1. يطلب المعلم من الطلاب تمثيل المشكل بأكثر من تمثيل رياضي للتوصل للحل، مع إعطاء الوقت الكافي والفرصة لابتكار تمثيلات خاصة بهم، وتوجيه النصح والإرشاد.

2. يتوقع أن ينفذ الطلاب التمثيلات التالية:



شكل (2): نموذج تمثيل شبه حسي لموقف مشكل

يجلس 3 تلاميذ على كل مقعد

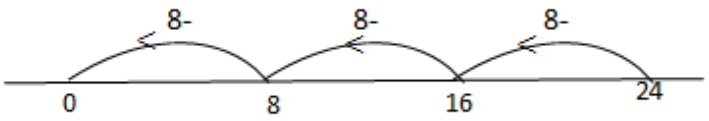
∴ عدد التلاميذ على كل مقعد 24 ÷ 8 = 3 تلاميذ.

بما تفسر 24 ÷8 من خلال هذا الموقف؟

تفسر: 24 ÷ 8 بأنه عدد التلاميذ الذين يجلسون على كل مقعد بعد توزيع 24 تلميذا على 8 مقاعد بالتساوي.

التمثيل باستخدام خط الأعداد:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©



شكل(3): تمثيل عملية القسمة على خط الأعداد

م: ما تلاحظ من تمثيل عملية القسمة 24 ÷ 8 على خط الأعداد.

الملاحظ أن: قسمة 24 ÷ 8 هي طرح متكرر بمقدار 8 من 24.

م: ما علاقة القسمة بالطرح من الموقف السابق؟

ط: 24 − 8 − 8 − 8 = 0 إذاً 24 − 3 × 8 = 0 إذاً 24 = 3 × 8 إذا 24 ÷ 8 = 3. عمومـــــــا: القسمة هي طرح متكرر.

وللاطلاع على دليل المعلم أنظر ملحق (2).

4.2 إعداد الاختبار: لقد مر بالخطوات الأتية:

أ. الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مدى استيعاب المفاهيم والمهارة في إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى طلاب معلم الفصل- المجموعة التجريبية.

ب. إعداد اسئلة الاختبار:

اشتمل الاختبار على ثمانية أسئلة، خصص السؤال الأول، الثاني، الثالث، والرابع لاستيعاب المفاهيم، وخصص السؤال الخامس لإجراء العمليات الحسابية، وخصص السؤال السادس، السابع، والثامن لحل المشكلات.

ج. توزيع درجات الاختبار:

تم توزيع الدرجة الكلية للاختبار(60) درجة على أسئلة الاختبار كما بالجدول التالي:

جدول(2) توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار

	السؤال	عدد المفردات	توزيع الدرجات على المفردات	المجموع
استيعاب المفاهيم	س1	2	ا(درجتان)، ب(3) درجات	5
	س2	4	كل مفردة درجتان	8
	س3	3	كل من ا، ب درجتان، جـ (3) درجات	7
	س4	3	كل مفردة (4) درجات	12
إجراء العمليات الحسابية	س5	4	كل مفردة (4) درجات	16

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

حل مشكلات	س6	1	4	4
	س7	1	4	4
	س8	1	4	4
المجموع	----	19	----------	60

د. صدق الاختبار: قد استخدم نوعين من الصدق وهما:

1. **الصدق المنطقي**: يقصد به " أن الاختبار يمثل الميدان الذي يقيسه"، وللتحقق تم صياغة الهدف السلوكي لكل سؤال من أسئلة الاختبار ثم يليه صياغة السؤال، وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين انظر ملحق (3)، لإبداء الرأي فيما يلي:

مدى ملائمة أسئلة الاختبار للهدف الذي يقيسه، ومدى دقة الصياغة العلمية واللغوية لأسئلة الاختبار، ومدى وضوح الأسئلة للطلاب، وحذف أو تعديل أي مفردة من مفردات الاختبار.

اتفق المحكمون على أن أسئلة الاختبار مناسبة لما وضعت لقياسه، وقد أبدا بعض المحكمين ملاحظات من حيث تعديل صياغة بعض المفردات، ومن ثم تم تعديل صياغة تلك المفردات.

2. **الصدق الذاتي**: يقصد به "صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة" (الغريب، 1996: 983)، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية هي الميزان الذي ينسب اليه صدق الاختبار، وعليه فإن هناك صلة بين معامل الثبات والصدق الذاتي تعطى بالعلاقة: الصدق الذاتي = معامل الثبات، وبتطبيق هذه العلاقة؛ فيكون الصدق الذاتي = 0.73 = 0.85، وبناءً عليه يتضح أن قيمة الصدق الذاتي عالية، وبذلك تعد مؤشراً واضحاً على الصدق التجريبي للاختبار.

هـ. ثبات الاختبار:

يقصد به " أن الاختبار يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف" (شعراوي، 1985، 196)، وقد استخدم معادلة "جتمان" للتجزئة النصفية وهي (السيد: 1987 : 387- 388):

$$ر_{11} = 2 [1 - \frac{ع^2_{ف} + ع^2_{ز}}{ع^2}]$$

حيث $ر_{11}$ = معامل ثبات الاختبار و $ع^2_{ز}$ = تباين درجات الأسئلة الزوجية.

$ع^2_{ف}$ = تباين درجات الأسئلة الفردية و ع2 = تباين درجات الاختبار ككل.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وبتطبيق هذه المعادلة على درجات طلاب السنة الثالثة معلم الفصل، وجد أن ر11 = 0.73، وبذلك يتضح أن قيمة معامل الثبات تعد قيمة عالية، وعليه يمكن الاطمئنان إليها كمؤشر للثبات التجريبي للاختبار.

التدريس لطلاب المجموعة التجريبية:

تم تطبيق الاختبار على طلاب المجموعة التجريبية قبل بدء التدريس تطبيقا قبلياً، ثم قام الباحث الثاني بالتدريس للطلاب باستخدام طريقة التمثيل المتعدد خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2017/2016، ووفقا لدليل المعلم المعد، وبعد الانتهاء من عملية التدريس تم تطبيق الاختبار تطبيقا بعدياً.

5- معالجة البيانات إحصائيا:

تم تصحيح إجابات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار، ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الأساليب التالية:

1. استخدام t-test لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات المرتبطة إذا كان عدد أفراد العينة أقل من30 (الغريب، 1996: 327 -329) باستخدام المعادلة:

$$t=\frac{\bar{D}}{\sqrt{\frac{\Sigma_{(D-\bar{D})^2}}{n(n-1)}}}$$

حيث:

D= الفرق بين درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي.

$\bar{D}$=متوسط الفرق بين درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي.

n= عدد افراد العينة

ب. ولقياس فعالية البرنامج تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في القياس القبلي والبعدي، وكذلك حساب حجم التأثر في حالة العينات المرتبطة من معادلة "كوهن" "Chen"
(الدردير، 2006: 79):

$$\text{ح} = \text{ت} \sqrt{\frac{2\ (1-\text{ر})}{\text{ن}}}$$

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

حيث أن : ن = حجم العينة، ر = معامل الارتباط بين درجات القياسين .

وإذا كان:

حجم التأثير (ح) = 0.2 . فهذا يدل على أن قوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع ضعيف.

حجم التأثير (ح) = 0.5. فهذا يدل على أن قوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع متوسط.

حجم التأثير (ح)= 0.8 . فهذا يدل على أن قوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع مرتفع.

نتائج البحث وتفسيرها

للتحقق من إمكانية قبول الفروض تم استخدام t-test للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي للاختبار، ثم أتبع بحساب حجم التأثير لمعرفة مدى فعالية المتغير المستقل على المتغيرات التابعة، وجاءت النتائج كما بالجدولين الثالث والرابع.

جدول(3): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

البيان / المستويات	العدد	القياس	المتوسط	الفرق بين المتوسطين	مجموع مربع الانحرافات ح^2	قيمة ت المحسوبة	دلالتها عند مستوى 0.05
استيعاب إجراء المفاهيم	20	القبلي	2.8	9.1	458.8	8.28	دالة
		البعدي	11.9				
العمليات الحسابية	20	القبلي	3.8	1.6	208	2.16	دالة
		البعدي	5.4				
حل المشكلات	20	القبلي	0.5	1	73	2.28	دالة
		البعدي	1.5				
الاختبار ككل	20	القبلي	7.1	11.7	846.2	7.8	دالة
		البعدي	18.8				

يتضح من جدول(3):

1. تحسن استيعاب المفاهيم لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي(11.9) في حين كان متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (2.8)، كما أن الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي- البعدي للاختبار ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) لصالح التطبيق البعدي. وقد يُعزى هذا إلى أثر استخدام التمثيل المتعدد في تنمية استيعاب المفاهيم لدى الطلاب أثناء ممارساتهم الفعلية في تمثيل المفهوم بتمثيل حسي باستخدام مكعبات دينز أو بالعصي، ثم تمثيله بصور لأشياء حسية، وباستخدام الرموز

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الرياضية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (البلاصي واريج، 2010)، ودراسة (شاهين، 2011)، ودراسة (أبو هلال، 2011)، مما يؤكد قبول الفرض الأول

ونصه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار (بمستوى استيعاب المفاهيم) لصالح القياس البعدي.

2. تحسن أداء الطلاب في إجراء العمليات الحسابية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (5.4) في حين كان متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (3.8)، كما أن الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي- البعدي للاختبار ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) لصالح التطبيق البعدي. وقد يُعزى هذا إلى أثر استخدام طريقة التمثيل المتعدد في إجراء العمليات الحسابية، حيث تمكن الطلاب من ربط خطوات خوارزميات العمليات الأربع الجمع والطرح والضرب والقسمة بخطوات إجراء كل عملية على حده أثناء تنفيذها عمليا باستخدام التمثيل الحسي، والتصويري مما أحدث معنى لخطوات خوارزمية كل عملية لدى الطلاب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Barmaby et al,2009)، مما يؤكد قبول الفرض الثاني ونصه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار (إجراء العمليات الحسابية) لصالح القياس البعدي.

3. تحسن مستوى أداء الطلاب في حل المشكلات في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (1.5) في حين كان متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (0.5)، كما أن الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي- البعدي للاختبار ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) لصالح التطبيق البعدي. وقد يُعزى هذا إلى أثر استخدام طريقة التمثيل المتعدد في تنمية أداء الطلاب في حل المشكلات خلال تمثيل المشكل بأكثر من تمثيل رياضي، وبالتالي يكتشف العملية المناسبة للحل، كما تكون لديهم صور ذهنية عن المشكلات الواقعية وطرق حلها مما مكنهم من استدعاء تلك الصور عند حل مشكلات رياضية مماثلة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Terwel et al,2009)، ودراسة(Bal, 2014)، مما يؤكد قبول الفرض الثالث ونصه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار (بمستوى حل المشكلات) لصالح القياس البعدي.

4. تحسن مستوى أداء الطلاب في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي للاختبار ككل، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (18.8) في حين كان متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

(7.1)، كما أن الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي- البعدي للاختبار ككل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) لصالح التطبيق البعدي. وقد يعزى هذا إلى أثر استخدام التمثيل المتعدد في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب العينة التجريبية خلال العمل الجماعي، أو الفردي أثناء تنفيذ التمثيلات الحسية والمرئية والمجردة لنفس المفهوم، أو العملية الحسابية، أو حل الموقف المشكل، مما يؤكد قبول الفرض الرابع؛ ونصه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار ككل (التحصيل الدراسي) لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من قوة تأثير استخدام التمثيل المتعدد في تنمية استيعاب المفاهيم ومهارة إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات تم حساب حجم التأثير، وقد جاءت النتائج بالجدول التالي:

جدول(4): نتائج حساب حجم التأثير.

البيانات / المستويات	ت	معامل الارتباط	قمة حجم الأثر ح	قوة الأثر
استيعاب المفاهيم	8.28	0.15-	2.8	مرتفع
إجراء العمليات الحسابية	2.16	0.46	0.50	متوسط
حل المشكلات	2.28	0.13-	0.80	مرتفع
الاختبار ككل	7.8	0.37	2	مرتفع

يتبين من جدول(4) أن قوة تأثير استخدام التمثيل المتعدد مرتفع بالنسبة لاستيعاب المفاهيم وحل المشكلات والتحصيل ككل، في حين أنه متوسط بالنسبة لتنمية مهارة إجراء العمليات الحسابية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

الخلاصة

تبين من خلال تحليل نتائج العينة الاستطلاعية قبل تنفيذ التجربة عدم استيعاب الطلاب لمفهوم القيمة المكانية وضعف أدائهم في إجراء عمليتي الضرب والقسمة وحل المشكلات، وقد يرجع ذلك إلى طريقة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

التدريس التقليدية بالمدارس بمرحلة التعليم الأساسي القائمة على الحفظ والتكرار وعدم الاستيعاب و عدم ربط التعلم بخبرات حسية من الواقع لإحداث تعلم ذي معنى.

وقد أظهرت نتائج البحث للمجموعة التجريبية تحسن استيعاب الطلاب للمفاهيم، وإجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات بفارق دال إحصائياً، ويُعزى ذلك إلى أثر استخدام التمثيل المتعدد كطريقة للتدريس ساهمت في تعميق فهم الطلاب للمفاهيم من خلال تمثيل المفهوم تمثيل حسي ومرئي ورمزي في آن واحد، كما ساعد التمثيل المتعدد على ربط المفاهيم الأربع (الجمع، الطرح، الضرب، والقسمة) بالإضافة إلى أن المعالجات اليدوية لأنشطة التعلم ساعدت في تحسن أداء الطلاب في إجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات .

المشكلات التي واجهة إجراء التجربة:

من المشكلات التي واجهت الباحثين أثناء تنفيذ تجربة البحث لم تكن الوسائل التعليمية متوفرة بالكلية مما دفع الباحثان إلى شراء بعضها وتوفير البعض الآخر من المدارس، كما أنه لم يتم توفيرها بالقدر الكافي لتوزيعها على الطلاب لتنفيذ أنشطة التعلم إما فرادى أو في مجموعات صغيرة، كما أن الفصل الدراسي بدأ متأخرا وقصيراً نظرا للظروف التي تمر بها البلاد مما لم يوفر الوقت الكافي للطلاب وأخذهم الفرص الكافية للتدريب على إجراء العميات الحسابية وحل المشكلات.

التوصيات والمقترحات:

انطلاقاً من الخلفية النظرية ونتائج البحث يوصي الباحثان بالآتي:

1. عقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات بالخدمة على استخدام التمثيلات المتعددة في تدريس الرياضيات.
2. تشجيع الطلاب على ابتكار تمثيلات متعددة لتمثيل المفاهيم والعلاقات والأفكار الرياضية أثناء تعلم الرياضيات.
3. طريقة التدريس باستخدام التمثيل المتعدد تتيح الفرصة للطلاب لتعمق فهم المفاهيم والعلاقات والافكار الرياضية، كما أنها تكسبهم الثقة والارتياح نحو إنجازهم لما يكلفون به من أنشطة.
4. الاستفادة من الأنشطة المعدة بالبحث الحالي ووضعها موضع التنفيذ في تدريس مقرر مبادئ الرياضيات لطلاب معلم الفصل بكلية التربية، ومحاولة تجريب استخدامها مع تلاميذ الصفوف الثلاث الأول بمرحلة التعليم الأساسي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

5. توفير معمل الرياضيات بكليات التربية.

يمكن اقتراح إجراء المزيد من الأبحاث المستقبلية مثل:

1. دراسة فاعلية استخدام التمثيل المتعدد في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي.
2. دراسة أثر استخدام التمثيل المتعدد على تحصيل الهندسة الفضائية لدى طلاب قسم الرياضيات بكلية التربية.
3. دراسة فاعلية استخدام التمثيل المتعدد في تنمية استيعاب المفاهيم وإجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
4. دراسة مقارنة بين أثر استخدام التمثيل المتعدد وطرق تدريسية أخرى في تنمية المقدرة الرياضية والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

1. القرآن الكريم .
2. ابو هلال، محمد أحمد (2012). أثر استخدام التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
3. البسيوني، عاليه السادات(2001): كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ما جستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
4. البلاصي، رياض ابراهيم وأريج برهم (2010). أثر استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الرياضية وقدرتهم على حل المسائل اللفظية، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، 37 (1) .
5. بهوت، عبد الجواد وعبد القادر محمد (2005). تأثير استخدام مدخل التمثيلات الرياضية على بعض مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المؤتمر العلمي الخامس- التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات- مصر : 448- 478 .
6. الدر دير، عبد المنعم (2006). الإحصاء البارامتري واللابارامتري، عالم الكتب، القاهرة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

7. سعيد، محمد عبد الفتاح (2004). فعالية استراتيجية للتدريس تستند إلى التمثيل المتعدد والارتباطات الرياضية في تحصيل الرياضيات والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا- فرع كفر الشيخ.
8. السواعي، عثمان نايف (2010). مهارات التمثيل الرياضي وإجراء العمليات الحسابية لدى طلاب الصف السادس، مجلة العلوم والتربية النفسية – البحرين، 11(3): 139- 163.
9. السيد، فؤاد البهي (1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة.
10. شاهين، مرشد يوسف (2011). أثر استخدام تمثيلات متعددة في تدريس الجبر على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي، درجة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، فلسطين.
11. شعراوي، إحسان(1985).الرياضيات، أهدافها واستراتيجيات تدريسها، دار النهضة المصرية، القاهرة .
12. الغريب، رمزية (1996). التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

13. Akkus,O.& Cakiroglu, E. (2009). The Effect of Multiple Representations- Based Instruction on Seventh Grade students, Algebra Performance, Available at: www.inrp.fr/editions/cerme6,(Accessed 11 July 2016)
14. Bal, A. P., (2014). The Examination of Representations used by
15. Barmby, p.& Harries, T.& Higgins, S. and Suggate, J., (2009). The array representation and primary children's understanding and reasoning in multiplication, Educational Studies in Mathematics, 70(5): 217-241.
16. Charles, R.(W. D.): Solving World Problem: Developing Students Quantitative Reasoning Abilities, Research into Practice Mathematics, Copyright person Education, Inc. Mato7289 .
17. Classroom Teacher Candidates in Solving Mathematics Problems, Educational Sciences: theory& Practice, Available at :
18. Deann, H., (2013).Representational Competence: A Renewed Focus for Classroom Practice in Mathematics, Ph.D., Center for Mathematics and Science Education Research .
19. Dundar, S., (2015).Mathematics Teacher- Candidates, Performance in Solving Problems With Different Representation Styles: The Trigonometry Example, Eurasia Journal of Mathematics, Science& Technology Education,11(6): 1379-1397.
20. Ennis,B. H. and Witeck, K. S.(2007). Introduction to Representation Grad 3-5, Heinemann, Portsmouth, NH 03801-3912 .
21. Erbilgin, E., (2003). Effect of Spatial Visualization and Achievement on Student, Use of Multiple Representations, Available at: http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:168571/datastream/pdf [Accessed 29/7/2015.[
22. Finan, M. B., (2006). A First Course in Mathematics Concepts for Elementary School Teachers. Theory, Problems, and Solutions, Available at: http://faculty.atu.edu/mfinan/2033/con1book.pdf [Accessed 23/6/2016.[
23. Gagatsis, A. & Christou, C. and Elia, I., (2004): The Nature of Multiple Representations in Developing Mathematical Relationships, Quaderni di Ricerca in Didatica, 14:150-157, Available at: http://math.unipa.it/~grim/quad14_gagatsis.pdf [Accessed 26/11/2016.[
24. Harries, T.& Bolden, D. and Barmby, P.(2011). The importance of using representations to help primary pupils given meaning to numerical concepts, Available at:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

25. Hedren, R. (W. D.). The Teaching of Traditional Standard Algorithms for The Four Arithmetic Operations Versus The Use of Pupils Own Methods, European Research in Mathematics Education I::233-244, Available at: http://www.fmd.uniosnabrueck.de/ebooks/erme/cermeI-proceedings/cerme I-proceedings.html [Accessed 19/3/2016 .[
26. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050592.pdf [Accessed 12/11/2016.[
27. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-82542 [Accessed24/7/2016.[
28. https://www.amazon.co.uk/d/Books/Primary-Mathematics-Teaching-Practice-Achieving/1844452778 [Accessed 19/3/2016.[
29. Hwang, W.-Y., Chen, N.-S., Dung, J.-J., & Yang, Y.-L. (2007). Multiple Representation Skills and Creativity Effects on Mathematical Problem Solving using a Multimedia Whiteboard System. Educational Technology & Society, 10 (2): 191-212
30. Learned, Student Assessment and Evaluation, Education innovation, Programs and Services.
31. Marshman, M. & Clark, D. and Carey, M., (2015). The use of Mathematical Investigations in a Queensland Primary School and Implications for Professional

Development, International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 16:1-20 , Available at: http://www.cimt.org.uk/journal/marshman.pdf [Accessed 19/3/2016.[
32. Mooney, C.& Briggs, M. & Fletcher, M. & Hansen, A. and McCullough, J.(2009): Primary Mathematics. Teaching Theory and Practice (Achieving QTS Series), Available at:
33. Nataraj, M., S and Thomas, M. o. j.,(2007). Developing the Concept of Place Value, Mathematics Essential Research, Essential Practice, Vol.2: 523-532.
34. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 1989). curriculum and Evaluation standards for school Mathematics, Reston V A, U.S.A .
35. National Council of Teachers of Mathematics(NCTM,2000). principles and standards for school mathematics, Reston VA,U.S.A.
36. Novascotia Assessment(2015). Mathematics in Grade 4-Lessons
37. Ontario Education(2006). Number Sense and Numeration, Grades 4 to 6, Volume 2, Addition and Subtraction, Available at: http://thelearningexchange.ca/wpcontent/uploads/2017/01/Number-Sense-and-Numeration-Vol-2-Addition-Subtraction-4-6.pdf [Accessed 21/2/2016.[
38. Ontario(W.D.):A Guide to Effective Instruction in Mathematics, Kindergarten to grade 6, The Ministry of Education,5:1-118 .
39. Ozmantar, M.F.& Akkoc, H.& Bingolbali, E.& Demir, S. and Ergene, B., (2010). Pre-Service Mathematics Teacher's, Use of Multiple Representations in Technology- Rich Environments, Eurasisa J0urnal of Mathematics, Scince, Technology Education, 6(1): 19-36..
40. Pegg, J.& Graham, L. and Bellert, A., (2005).The Effect of Improved Automaticity of Basic Number Skills on Persistently Low-Achieving Pupils, (Eds.). proceedings of the 29th conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education, 4: 49-56 .
41. Skoumpourdi, C., (2010).The Number Line: An Auxiliary Means or An Obstacle?, Available at: www.cimt.org.uk/journal/skoumpourdi.pdf [Accessed 4/2/2016.[
42. Terwel,J.& Van Oers, B.& Van DijK,I. and Eeden, P.V., (2009). Are representations to be provided or generated in primary mathematics education? Effects on transfer, Educational Research and Evaluation, 15 (1): 25-44.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

43. Tsao,L.& Lin, C., (2011). The study of number sense and teaching practice, Journal of Case Studies in Education, 1:1-14.
44. Vula, E. and Berdynaj, L.,(2011). Collaborative Action Research: Teaching of Multiplication and Division in the Second Grade, Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry 2(2), Available at: http://asosindex.com/cache/articles/11108-1.pdf, [Accessed 9/7/2016.[
45. Wong, M. and Evans, W., (2007). Improving Basic Multiplication Fact Recall for Primary School Students, mathematics Education Research Journal, 19 (1): 89-106 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 47-62 2017

أَدَبُ الرُّدُودِ

بحثٌ في لونٍ لطيف من كلامِ العَرَب نثرًا وشعرا

DOI: https://doi.org/10.54172/0bpfyn80

أ. عبد الباسط صالح يونس الجياش
كلية التربية / البيضاء
الدرجة العلمية : محاضر
التخصص الدقيق : أدب عربي قديم (عباسي)
البريد الالكتروني :abdalbaset.algiyash@omu.edu.ly

ملخص البحث

يهدف البحث إلى دراسة جانب مهم من جوانب الكلم العربي, والحديث عن صيغة أدبية تستحق اهتماما أكثر من حيث كونها أسلوبا مستقلا, ونمطا جديرا بالدراسة وذلك في الفترة العربية القديمة من العصر الجاهلي إلى نهاية القرن الرابع الهجري.والمتتبع للتاريخ العربي يجد الكثير من فن الرد الأدبي شعرا ونثرا, ويدرك مدى انتشار طريقته, وجمالية صوغه وقوة تأثيره. هذا النسق ينبغي تحليله ودراسة العلاقة بين أدب الرد وبقية الأغراض الأخرى, يقوم على حجز مكان خاص بالرد الأدبي السريع, وفصله عن الرد المعدّ والحكمة المدروسة , ويسعى للتفريق بين الجيد والرديء في هذه الأقوال, ودراسة مدى فاعليتها في الإبانة, في ظل عدد غير قليل من وسائل الإيضاح والإمتاع والمجادلة.

و قد استخدم المنهج التحليلي لتجاوبه مع موضوع البحث، حيث أن هذا النوع يستحق الإفراد والمتابعة, ويمكن من خلاله منح أصحابه مكانة خاصة؛ لصعوبة هذا الفن من حيث التكثيف الشديد للألفاظ, والسرعة في ردة الفعل المناسبة. وخلصت الدراسة إلى أن أدب الرد يعد رافدا مهما من روافد الأدب العربي وله تأثير كبير في تشكيل العقل العربي من الناحية البلاغية.

Abstruct

The research aims at studying an important aspect of the Arabic language and talking about literary form that deserves more attention as it is an independent method and a worthy pattern of study in the ancient Arabic period from the pre-Islamic era to the end of the fourth century AH. The follower of Arab history finds much literary art Poetry and

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

prose, and realizes the extent of the spread of his method, and the beauty of its formulation and the strength of its impact. This format should be analyzed and studied the relationship between the literature of the response and the rest of the other purposes, also seeks to differentiate between the good and bad in these statements, besides study the effectiveness of the statement, in light of a number of means of clarification and pleasure and argument. The analytical method was used to respond to the subject of research. This type deserves the individuals and pursue, and through which to grant the owners a special place; the difficulty of this art in terms of intensification of words, and speed in the appropriate reaction. The study concluded that the literature of response is an important extension of the tributaries of Arabic literature and has a great influence in the formation of the Arab mind rhetorically.

المقدمة

كأي فن كلامي يأتي الرد الأدبي معبرا عن البيان والبلاغة العربية, ويحدد خصائص القول العربي من جانب الرد والمحاورة, وإن كان هذا الفن قد ورد كثيرا في روايات العرب إلا أنه جاء عابرا وفي جانب التسلية والمؤانسة, من دون تحديد أصوله ومساربه وأنواعه, وربما كان لفن الرد أكثر من جانب, فنجد مثلا الرد السريع المرتجل, والرد المتأني, والرد المصنوع والرد الصادم والغاضب وغيرها.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في توضيح الرد الأدبي وتأصيل معناه ومكانته بين أنواع الردود المطولة, والبحث عن تأكيد خصوصية هذا الفن واستقلاليته عن فنون القول المختلفة.

هدف البحث وأهميته:

يهدف إلى الاهتمام بالرد الأدبي ومنحه القيمة التي يستحقها والدعوة إلى دراسته على نطاق فني وتحليل ألفاظه وشرح غاياته, هذه الدراسة تدعو كل باحث ومتعلم إلى تطبيق الإرث الجمالي للردود الأدبية, وتحث الدارسين على بلاغة التعبير عن طريق الشواهد الجاهزة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الدراسات السابقة :

ذكرت الردود العربية في مصادر كثيرة ومراجع متعددة يأتي ذكرها في السياق, وحوتها, وكانت في الغالب على هيأة روايات, وحددت لها أبواب خاصة, لكنها كانت مجرد حكايات للمرح وروايات للتناقل .

أما في العصر الحديث فقد تناولت عدة دراسات وبحوث جانبا مهما من استقصاء الشواهد وتحقيق الأمثلة على هذا الفن .

هذه الجهود يجب ذكرها والإشادة بمؤلفيها , والبناء عليها في تحديد وجهة البحث الحقيقية , ومراد الدراسة من حيث كونها تنشد الجمال في الصنعة , ومجابهة الوقت الضيق , وصولا إلى الجواب المسكت , ومن هذه الدراسات :

1. بحث في بلاغة الأجوبة المسكتة " الأسلوب الحكيم نموذجا " للدكتورة منيرة محمد فاعور – من منشورات كلية الآداب جامعة دمشق – المجلد 30 – العدد 4.3 – لسنة 2004 , وكانت تهدف إلى إغناء الأسلوب الحكيم بالأمثلة المناسبة , ودرست في (22 صفحة) الجانب البلاغي الذي كان حسب وصفها " من أبرز الصعوبات التي واجهت البحث؛ إذا لم أقع على دراسة علمية عنت بتناول الجانب الفني التطبيقي لهذا الأسلوب يمكن الاستئناس به والاتكاء عليه , وكل ما جاء في هذا البحث و جهد شخصي وعمل فردي " وهو جهد قيم, وفيه من الفائدة الكثير لهذا البحث.
2. كتاب: (الأجوبة المسكتة) لابن أبي عون إبراهيم بن محمد بن أحمد المتوفى عام 322 هـ 934- م تحقيق د. مي أحمد يوسف – من منشورات عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية – القاهرة – الطبعة الأولى 1996 , ويدل الكتاب حسب وصف المحققة في مقدمة التحقيق (صفحة 37) على انه " مجموعة من الأجوبة الحاذقة الذكية يرد بها المسؤول على من سأله ليفحمه بالجواب المسكت " أو هو كما وصفه صاحبه إبراهيم بن محمد (في صفحة 5 من الكتاب) بقوله : " أن أثبت لك – أبقاك الله – من الجوابات القاطعة للابتداءات, والابتداءات المفحمة عن الجوابات ما فيه لك كفاية , ومتعة وتأدب ورياضة , وجعلت لذلك أبوابا لئلا يختلط الجد فيه بالهزل والواعظ بالمضحك والركين بالركيك" والكتاب على الرغم من تخصصه في جانب الإجابة المسكتة دون غيرها إلا أنه يدخل في إطار القصص والأخبار والنوادر في أغراض متنوعة ومشتتة , يغلب عليها الظرف والأسلوب الرشيق .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

3. كتاب (الأجوبة المسكتة) لإبراهيم عبد الله بن إبراهيم الحازمي , مشورات دار الشريف – الرياض , الخطاب يحتوي على مجادلات ومحاورات ومصارعة أفكار مقنعة وممتعة , تلقن الناس الحجة البالغة , وتعلمهم الحكمة وفصل الخطاب .
4. كتاب (الأجوبة المسكتة في أدبنا العربي) لمحمد إبراهيم سليم , لم أقف عليه .
5. كتاب (الأجوبة المسكتة الواردة عن العرب والفلاسفة) لأحمد أفندي صابر – مطبعة الواعظ – القاهرة 1905م وله كتاب مشابه وهو (الأجوبة المسكتة الواردة على لسان القرآن والأدب والحكمة)
6. كتاب (إحكام صنعة الكلام) لأبي القاسم محمد الكلاعي , تحقيق محمد رضوان الداية – ط 1- بيروت – 1966م
7. كتاب (الأسلوب الحكيم , دراسة بلاغية تحليلية) مع تحقيق رسالة في بيان الأسلوب الحكيم , لابن كمال باشا ودراستها .
8. كتاب (عين الأدب والسياسة وزين الحسب والرياسة) نسخة حجرية لأبي الحسن علي بن عبد الرحمن بن هذيل – ط 1 المطبعة الإعلامية – مصر – 1302هـ

ويمكن الإشارة أيضا إلى المصادر التي ذكرت الردود باعتبارها روايات من دون الخوض في تحليل أو تصنيف, وهي :

(الأدب والمروءة, لصالح اللخمي, البخلاء للخطيب البغدادي , الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي بلاغات النساء وطرائف كلامهن, لأبي الفضل أحمد ابن طيفور, المجتبى, لأبي بكر محمّد بن الحسن ابن دريد المستطرف في كل فن مستطرف, لشهاب الدين أحمد الأبشهي)

الفرضية

تم وضع فرضية إدراج فن الرد باعتباره غرضا أدبيا مستقلا, ومعرفة إمكانية منحه هذا الدور, ويناقش تناوله كقصص ممتعة, أو الاكتفاء بروايته من دون تحليله.

المنهج المتبع:

اتبع في هذه الدراسة منهجا تحليليا يحاول شرح قيمة كل رد, ويفرق بين جماليات القول وحسنها, ومدى تأثيرها على السامعين, ومقدار نجاحها في خلق البرهان وصياغة الرد.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 47-62 2017

التمهيد

ماهية فن الرد في كلام العرب:

الرد في الكلام في مجمله قد يأتي بقسوة لسان لاذع، أو بحدة عقل متقد, دون حساب للأثر الناتج عنه ؛ لكن الرد الأدبي هو أكبر من ذلك بكثير, فهو قطعة أدبية كاملة بكل مقاييسها, تنشد الإلهام والبيان في أقصر صورة, وترجو الإمتاع والمؤانسة في لحظة سريعة، وتحدد الوجهة والهدف، وتخلق الدهشة في الوجدان مع سرعة بديهة وعقل حاضر.

والأدب عند (**عائشة بنت الشاطئ ,1970, ص 77**)" هو فن العرب الأوحد ووسيلتهم التي لا نعرف أنهم يملكون سواها للتعبير عن وجدانهم.

وهي على ما تحمله من التكثيف الصعب, والتحول عن ربقة الشرح والتأويل، تتَّكل على رسم بياني بليغ, يخلق الجمالية في جملة القول, ويحفظ التمازج الفريد مع القول السابق أو الجُمل المحكية قبله.

هذه الجمل تتلقى البلاغ في جانب وترد من آخر, تستمد قوتها من قوة التساؤل, وتحول المدافعة نحو الغريم وتشده بوثاق الردّ المفحم الموزون الذي لا يحتمل المجادلة, يقول (**أبو منصور الثعالبي2001م 5.1**)وإذا كانت هناك مواقف يحتاج فيها إلى إشباع المعنى، وتوكيده، وتكريره، حيث يحتاج البليغ إلى الإطالة والإسهاب، فإن هناك مواقف يحتاج فيها إلى الاختصار والإيجاز, وأكثر ما عليه الناس في البلاغة أنها: " الاختصار، وتقريب المعنى بالألفاظ القصار", وقد سئل بعضهم عن البلاغة فقال :هي لمحة دالة, وهذا مذهب العرب، وعادتهم في العبارة، فإنهم يشيرون إلى المعاني بأوحى إشارة! ويستحبون أن تكون الألفاظ أقلّ من المعاني في المقدار والكثرة.

وقد يأتي الرد بفائدة عظيمة وتدفع الكثير من الناس إلى الاقتناع بفكرة عامة فيروى لنا(**ابن هشام في السير(ب.ت) 212.4**) أن الأقرع بن حابس من أشراف بني تميم حين وفد على النبي ﷺ انتدب النبي , ثابت بن قيس الخزرجي ليرد على خطيب بني تميم وانتدب حسان ابن ثابت ليرد على شاعرهم , فالتفت الأقرع بن حابس إلى أصحابه وقال : " **وأبي, إن هذا الرجل لمؤتى له , لخطيبه أخطب من خطيبنا , ولشاعره أشعر من شاعرنا , ولأصواتهم أحلى من أصواتنا** "

هي محاولة لإظهار هذا القول البلاغي في جمل الرد ونعرِّفه للناس, ونبين مكانته بين سائر الفنون, فلا نرى أن شيئا ينقصه ليكون غرضا أدبيا, فهو مليء بعناصر الفن الأدبي رغم صغر مساحته, ولا يحتاج لتوضيح مقصده في الإبلاغ والإفهام والإمتاع.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الرد الأدبي والحكمة:

يكثر الخلط بين الرد الأدبي والحكمة المعتبرة, لما بينهما من التوافق في الشكل, والتلاقي في غاية الإبلاغ, مع اشتمالهما على الوعظ وإدراك الصواب, واستخراج القيمة من جوف الكلام.

فالكلام عند(عبدالكريم القيرواني, **1933**م **12.1**)" **أصله منثور، ثم تعقبت العرب ذلك واحتاجت إلى الغناء بأفعالها وذكر سابقيها، ووقائعها، وتضمين مآثرها، إذ كان المنطق عندهم هو المؤدي عن عقولهم، وألسنتهم خدم أفئدتهم، والمبينة لحكمهم.**

وهو بهذا يكون جزءا فاخرا من مفردات العربية شعرا ونثرا , سواء كان عن غضب وفرح أو خوف ورغبة وسواء كان معدا أم مرتجلا, فإن أصاب الرد هدفه فلا شيء يماثله, وإن أفحم وأسكت كان رافدا لما بعده, وإن حزم المريد أمره فلا يعدم البيان وسحر اللسان.

والحكمة عند (صالح اللخمي **1992**م , **1**/ **22**)" **تزيد في المنطق وتذكى الذهن وتعين على الإبلاغ ويتحمل بها العامل ويتقلب فيه كيف شاء ويختار منه ما يشاء ,فيتأيّد به الضعيف ويزداد به الأدب قوة في منطقه وبلاغة في كتبه فيكون في حفظه منفعة** " وقالوا: "**الصمت منام العقل، والنطق يقظته، والمرء مخبوء تحت لسانه حتى ينطق, وقالوا ترك الحركة للسان عقلة، وإذا ترك الإنسان القول ماتت خواطره. وأجمعوا على استحسان الكلام مع الصواب, كما اجمعوا على كراهة الكلام مع الإسهاب.**

وأدب الردود هذا عميق الأثر صعب التأليف؛ لذا تتحول جلّ مفرداته إلى أحكام متواترة, وآثار متوارثة وقصص ومواعظ مروية , يقول (أبو حيان التوحيدي ,**1942**م **135.2**): " **وأحسن الكلام ما رق لفظه ولطف معناه, وقامت صورته بين نظم كأنه نثر، ونثر كأنه نظم** , وهو يرى " **أن الشعر لا يختص وحده بالموسيقى والخيال، بل هما قدر مشترك بين الشعر والنثر الفني، والفرق بين النوعين من الكلام نسبي أما الجوهر فواحد"**

ومما يميز الفن النثري من جهة الردود الأدبية هي سماتها الأسلوبية التي تتجسد في جملها القصيرة, وتخير الكلمات بدقة وعناية, واستخدام الخيال من محسنات واستعارات وجناس, والتنوع والمزاوجة في الكلمات ذات الجرس الموسيقي التي تجتذب الأذهان, والتخلص من السجع والتمسك بالنثر المرسل, والاهتمام بالفكرة إلى جانب العبارة.

والرد يفعل ذلك أيضا , مع شدة قصره وسرعة قوله ودهشة موافقته وعظيم توفيقه , والأفئدة , وكما ورد عند(صالح اللخمي, **1992**م, **1 – 12**) من أن " **مزارع الألسن منها ما ينبت ما زُرع فيه من حسن ولا ينبت ما سمح، (...)وإن من المنطق ما هو أشد من الحجر وأحد من الإبر".**

ومن فن الكلام تتضح قيمة الكلمة المفردة في البيان والإيضاح, وقدرة اللفظة وحجم تعبيرها, " فمن نواقض المروءة في (صالح اللخمي, **1992**م, **1 – 37**)**كثرة الكلام,وإذا قيل لك أي شيء أطول؟فقل: الكلام,وإذا قيل لك أي**

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

شيء أقصر؟ فقل: الكلمة؛لأن الكلمة الواحدة قد تكون جوابًا لألف كلمة، وقد يكون جوابها ألف كلمة وأكثر.

وقد يدخل في هذا ما يسمى الرد المقصود لغاية, وهو جميل لما له من حسن الإعداد لمخاطبة الآخر والرد عليه؛ لكنه قد لا يرقى إلى روح الردود المعتمدة على اللحظة وصنع الحل المباشر؛ وإبراز روعة العقل العامر واللسان الفصيح, وحسن التخلص.

مثال ذلك ما يرويه (أبو حيان التوحيدي,**1942**, **41.1**)قال: كتب يحيى بن زياد إلى عبد الله بن المقفع يلتمس معاقدة الإخاء والاجتماع على المخالصة والصفاء، فلما لم يجبه كتب إليه يعتب، فكتب له عبد الله: " **إن الإخاء رق، وكرهت أن أملكك رقي قبل أن أعرف حسن ملكتك**".

والعقل السليم هو المسيّر لكل ذلك, وهو ما يملي الكلمة على اللسان فيجري بها على مقدارها, وقد يكون هذا سببا كافيا لـ (عبد الله بن المقفع, ب.ت, (**1– 23**)**ليقول: وَإِنمَا إِحيَاء العَقلِ الذِي يَتم بِهِ وَيَستَحكِم خصَالا سَبع: الإِيثَار بِالمَحبةِ، وَالمبَالَغة فِي الطلَبِ، وَالتثبت فِي الاختِيَارِ، وَالاعتقَاد لِلخيرِ، وَحسنُ الوَعي، وَالتعَهدُ لِما اختِيرَ وَاعتُقِدَ، وَوَضعُ ذَلكَ مَوضِعَهُ قولا وَعَمل.**

وقد قيل لحكيم :" **ما الجودُ ؟ قال : بَذلُ مُقِلّ, فقيل له: فما البخلُ ؟ فقال: أفّ, وأدار وجهه, فقيل له: لمْ تُجِبْنا, فقال: قدْ أجبتُ**"هنا يختلط أسلوب الرد بحكمة الرجل, ويتحول الرد إلى حكمة وعبرة.

وقد روي أنه جاء رجلٌ إلى الإمام مالك يسأله عنْ مسألة,فقال الإمامُ: لا أدرى,فقال الرجلُ متعجبا: قطعتُ إليك الفيافي, ثم تقولُ لا أدرى!فرد مالك :" **وما يُضيرك؟ اذهبْ إلى بلدك وقل لهم: أتيتُ مالكا فقال:لا أدري** "ونقل(التوحيدي,**1942**م, **55/1**) عن ابن مناذر قال: "كنت أمشي مع الخليل فانقطع شسع نعلي فخلع نعله فقلت له: ما تصنع؟ قال: **أواسيك بالحفاء**".

والجواب على مباشرته يعطي المجال للرد المقنع والسهل, والتنبيه إلى أن الوضوح والبيان من أهم شرائط التبليغ, وأن الحرص على اختلاق ردّ قد يفسد النصّ ويقلل الكلام.

ولعل من أبدع الردود بلاغة وأكثرها أدبا وأعظمها قدرة على البيان ,ما رواه(الذهبي, **1996**,**–1–98**) عن مغيرة عن أبي رزين، قال: " **قيل للعباس بن عبد المطلب:أنت أكبر أم النبي ﷺ؟ قال: هو أكبر وأنا ولدت قبله** " وقد كان قبله بثلاث سنين.

هذا الردود معيار أصيل لهذا الفن, ودلالة على أنها ليست ردا عابرا يقال للإجابة والتخلص, بل هو توجه أدبي يدعو إلى التمعن والتدبر واستخلاص الكثير من القواعد والأصول في المعاملة والفكر.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وللشعراء ردود نثرية غاية في الحكمة والفائدة وأبلغ في الرد على المستهزئين المعاندين, فقد روي عن المتنبي أنه تعرض لحالة من المهاجمة اللفظية على حين غرة, وتوجب عليه الرد السريع الذي لا يقبل تأجيلا, فقد رد على من قال له: لقد رأيتك من بعيد فظننتك امرأة, ليجيبه برد سريع بقوله: **نعم, وأنا رأيتك من بعيد فظننتك رجلا** .

هذا جانب بديع من استخدام أدب الرد, وصيغة مطلوبة وإن كانت صادمة وقاسية ؛ فالقول من هذا النوع يستوجب الرد بكلمتين لا بقصيدة كاملة قد تأخذ الوقت, وتضيع الفرصة, وشاعر بقيمة المتنبي لا يجد حرجا من استخدام الرد القصير ليضع حدا لنقاش قد يطول.

وتستمر الردود في كتب الأدب وروايات الناس, يَروُونها حباً وتسلية وفائدة , ويحملونها في أذهان لا تنسى وعقول لا تغفل , نقرأ لـ (أبو بكر بن دريد,**1962**م, **44.1**) أن شابّا رأى شيخا ضريرا يحملُ مصباحا في يده في الظلام, فقال له مستهزئا: يا عماه أتحملُ مصباحا وأنت لا ترى ؟ فقال:**أجل, أحمله لمبصر مثلك مخافة أن يصطدم بي,** وكان بلعاءُ بن قيس أبرصَ ,فقيل له: ما هذا بك يا بلعاءُ ؟ قال : **سيفُ الله جلاه.**

ولا يقتصر فن الرد على العرب وحدهم فالروايات عن حكم إجابات الإغريق تملأ كتب العرب وأهل المنطق, كأفضل الشواهد على قيمة الرد في المسائل الجدلية.

فيروي لنا (ابن دريد, **1962**م, **52.1**) أن الإسكندر المقدوني وصل موضعا ليحارب أهله فحاربته النساء، فكف عنهم وعن محاربتهن وقال: " **هذا جيش إن غلبناه لم يكن لنا فيه فخر وإن غلبنا كانت الفضيحة آخر الدهر**".

وقيل لأفلاطون: ما العشق؟ فقال: **حركة النفس الفارغة بغير فكر**, وقيل لفيثاغورس: أي شيء من الأفعال يشبه أفعال الإله؟ فقال: **الإحسان إلى الناس** "وفخروا عنده بالمال وكثرته فقال: " **وما حاجتي إلى المال الذي يعطيه الحظ ويحفظه اللؤم ويهلكه السخاء**".

وقيل لسطراطوثيغوس: إن فلانا شتمك بالغيب، قال: " **لو ضربني بالسياط وأنا غائب لم أبال**"وقيل له: ما تفسير شعر سنجولس؟ فقال: " **إن حفر بئر بقرب قناة يجرى فيها الماء ليس بأمر صعب**".

والشواهد كثيرة في وجه التقارب بين الرد الأدبي والحكمة المعتبرة, لكن هذا لا يمنع وجود الخصوصية لكل منهما تحديدا فيما يتعلق بالرد السريع على طرف اللسان, وعدم الانتظار والمشاورة؛ فتضيع الدهشة في التمعن وترتيب الكلام , والرد يلتقي مع الأمثال أيضا من حيث قدرة عامة الناس على القول الأدبي المؤثر, من دون حاجة للتمتع بالحكمة الكافية ليكون الرد شافيا.

غير أن الردود الأدبية تحمل من الغايات ما يجعلها تتجاوز الرد العادي الظاهر, لتصل إلى مسائل مهمة في العلاقات الإنسانية وتحمل في سطرها البسيط خلاصة الموقف وفصل الخطاب.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

نلحظ ذلك فيما ذكره (ابن أبي عون,**1996**م, ص **81**) عن امرأة مزيد حين قالت لزوجها وكانت حبلى ونظرت إلى وجهه: الويل لي إن كان الذي في بطني يشبهك , فقال لها : " الويل لي إن كان الذي في بطنك لا يشبهني"

فالردُّ ليس كلمة في حوار عابر, بل أسلوب كامل من التحذير والتنبيه, ونقل المعنى من مجرد تشبيه وفكاهة, إلى شكل جاد من المعاني الكبيرة والمهمة, وإسكات المخاطب وإلهاؤه في قضية أخرى أكثر تنوعا.

وتحمل الردود الأدبية جانبا نقديا مهما, ووظيفة علمية معتبرة , بالإضافة إلى ردود ممتعة لانتقاد السائل والاستفسار المحرج, فقد روى الأبشيهي، في كتابه الباب الثامن : أنه قيل للخليل بن أحمد الفراهيدي واضع علم العَروض: ما لكَ تروى الشعرَ ولا تقوله ؟ فقال الخليلُ:"**لأني كالمسَنِّ أشحذُ ولا أقطع**".

وقيل للعجاج : إنك لا تُحسن الهجاء ؟ فقال العجاج :**وهل رأيت بانيا لا يُحسن الهدمَ**, وكذلك فعل حين سئل: مالكَ لا تُطيل الهجاء ؟ قال : " **يكفيك من القلادة ما أحاط بالعنق** ".

وهو هنا يعطي من الرد السريع درسا كاملا لجودة غرض الهجاء وإطالته لا تخدم النص وأعطى للقصر في الهجاء ميزة لم تكن ظاهرة ولا متوقعة, وهي أن التمكن من عنق المهجو هو الغاية ولا حاجة لطول القلادة فهي لا تحكم القبضة ولا تثبت القول.

وقد عرف العرب "الأجوبة المسكتة والمستحسنة كظاهرة لغوية جميلة، ارتبطت بالفصاحة والذكاء وسرعة البديهة، وقد خصص لها شهاب الدين محمد بن أحمد أبي الفتح الأبشيهي، في الباب الثامن من كتابه(المستطرف فيكل فن مستظرف) وفيه يروي أن عائشة – رضي الله تعالى عنها – ذبحت شاة وتصدقت بها وأفضلت منها كتفا فقال لها النبي ما عندك منها فقالت ما بقي منها إلا كتف فقالﷺ" **بقيت كلها إلا كتفا** "

وقال عبد الله بن يحي لأبي العيناء كيف الحال قال:**أنت الحال فانظر كيف أنت لنا** فأمر له بمال جزيل وأحسن صلته, وكان عمرو بن سعد بن سالم في حرس المأمون ليلة فخرج المأمون يتفقد الحرس فقال لعمرو من أنت؟ قال:**عمرو عمرك الله بن سعد أسعدك الله بن سالم سلمك الله** ,فقال المأمون:

إن أخا الهيجاء من يسعى معك ... ومن يضر نفسه لينفعك

ومن إذا رأيت الزمان صدعك ... شتت فيك شمله ليجمعك

ودفعوا إليه أربعة آلاف دينار قال عمرو وددت لو أن الأبيات طالت, وقال معاوية لسعيد بن مرة الكندي أأنت سعيد ؟ قال:" **أمير المؤمنين السعيد وأنا ابن مرة** "وقال المأمون للسيد بن أنس: أأنت السيد ؟ قال :" **أمير المؤمنين السيد وأنا ابن أنس** "وقال الحجاج للمهلب وهو يماشيه أأنا أطول أم أنت؟ قال:**الأمير أطول وأنا أبسط قامة**".

وقد يأتي الرد من غير العاقل كدلالة على أن الرد غير متصل بالحكمة المعدة بل يمكن نسجها لتليق بالعقلاء, وإن جاءت على لسان المجانين كما هو الحال مع الأمثال السائرة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يروي لنا(شهاب الدين الأبشهي, ب.ت, 57) أنه قيل لبُهلول المجنون :عد لنا المجانين؟ فقال: " **هذا يطول,ولكني أعدّ لكَ العقلاء** " فهذا القول يتوقف عنده ويأخذ وقته من المعاينة والتدبر وإن كان مصدره بهلول يفترض ألا يؤخذ منه شيء أو يرد.

وقد يرد الحكيم ردا أدبيا يجمع فيه مزايا الحكمة مع قوة الرد وحسن البناء, فقد رأى حكيمٌ رجلا يرمى هدفا وسهامُه تذهب يمينا وشمالا,فقعدَ الحكيمُ في الهدف نفسه,فعُوتبَ في ذلك, فقال الحكيمُ: **لم أرَ موضعا أسلمَ منه.**

(**ويورد الأبشهي**, ب.ت, ص**57**)أن رجلا أعور أراد أنْ يماشيَ رجلا أعمشَ,فقال له الأعمشُ: إن الناسَ إذا رأونا قالوا: أعور وأعمش,فقال له الأعور: ما عليكَ أن يأثموا ونسلم,فقال له الأعمشُ : " **وما عليكَ أنتَ أنْ يسلموا ونسلم !** " وذكِر رجل عند العباس بن الحسن العلوي وكان لا يحبه فقال:" **دعوني أتذوق طعم فراقه** " ويأتي الرد في أفضل صوره حين ينم عن شجاعة وثبات موقف من دون خوف أو استجداء , فيتحول الرد إلى وسيلة إبلاغ ودفاع وصلابة , فقد دخل يزيد بن أبي مسلم, صاحب شرطة الحجاج على سليمان بن عبد الملك بعد موت الحجاج, فقال له سليمان: قبح الله رجلا أجرك رسنه وأولاك أمانته, فقال يا أمير المؤمنين:**لو رأيتني والأمر لك وهو عني مدبر, فلو رأيتني وهو علي مقبل؛ لاستكبرت مني ما استصغرت, واستعظمت مني ما استعظمت**, فقال سليمان: أترى الحجاج استقر في جهنم ؟ فقال:**يا أمير المؤمنين ,لا تقل ذلك, فان الحجاج وطأ لكم المنابرُ وأذل لكم الجبابرةُ وهو يجيء يوم القيامة عن يمين أبيك وشمال أخيك, فحيثما كانا كان.**

وليس في باب الردود ما يسمى بلغة الأدب في الحوار والرد, أو الحرص على الشكر والتحية ولا يهتم بالوقوع في الذم والتجريح؛فالغاية من البحث هو الوصول إلى رد أدبي في مضمونه الفني لا الأخلاقي, رد يرد الإساءة بما يناسبها, ويدعم السؤال بالذي يشفيه, ويؤكد الحدث حين لا يعيره أحد اهتماما.

من ذلك ما ذكره(**ابن طيفور**, **1908**م, **166,1**)حين تزوج عبد الملك بن مروان أم البهاء بنت عبد الله بن جعفر فقالت له يوماً لو استكت (أي وضعت السواك)فطلقها فتزوجت علي بن عبد الله بن عباس, وكان أقرعا والقلنسوة لا تفارقه, فوجه عبد الملك جارية وقال لها اكشفي رأسه بين يديها, ففعلت الجارية ذلك فقالت: قولي له " **هاشمي أصلع أحب إلي من أموي أبخر**" فأبلغته فقال: ويلي عليها لو علمت لم أطلقها.

ويروى عن جعفر بن يحيى، أنه قصد الأصمعي في منزله، وأمر خادما له بحمل ألف دينار؛ ليصله بها، فلما دخل منزله ورأى وسخ منزله، ورأى في دهليزه حبا مكسورا، أمر الخادم برد الألف دينار، وقال: " **إن لسان النعمة أنطق**

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

من لسانه، وإن ظهور الصنيعة أمدح وأهجى من مديحه وهجائه، فعلام نعطيه الأموال إذا لم تظهر الصنيعة عنده وتنطق النعمة بالشكر".

هنا يظهر جليا أن الرد الأدبي هو حصيلة موقف سريع غير متوقع ,ويأتي تفسيرا لتغير السلوك والوجهة والقصد فيصبح الرد المرتجل قطعة أدبية حاكمة وقاعدة سلوك تدرس.

ولا يخلو الرد من تزيين المسائل المرذولة, لتبدو داخل الرد أنها منطقية وتسير وفق عقل مدرك لا عن نفس شحيحة مقترة, فقد روي(**الخطيب البغدادي,1964م, 99,1**)عن مروان بن أبي حفصة أنه كان لا يأكل اللحم بخلا، فإذا قرم أرسل غلامه فاشترى له رأسا فأكله، فقيل له: نراك لا تأكل إلا الرؤوس في الصيف والشتاء، فلم تختار ذلك؟ فقال: **نعم، الرأس أعرف سعره، فآمن خيانة الغلام, ولا يستطيع أن يغبنني فيه، وليس بلحم يطبخه الغلام فيقدر أن يأكل منه، إن مس عينا أو أذنا أو خدا وقفت على ذلك، وآكل منه ألوانا، آكل عينه لونا، وأذنيه لونا، ودماغه لونا".**

ومن طرائف الردود أيضا ما أورده (**الخطيب البغدادي,1964م, 99.1**)أن رجلا من البخلاء قال لغلامه: هات الطعام، وأغلق الباب .فقال: **هذا خطأ، بل أغلق الباب، واتِ بالطعام ".**

وقد يأتي الرد بعيدا جدا عن كونه أدبيا لكنه يفتح الباب أمام سلوك ساخر وغريب, يدلل على نفس ممسكة ومقترة.

والأحاديث فيها كثيرة لا تعد نأخذ منها تلك الطرفة عند(**البغدادي, 1964م, 89.1**) ما حكاه ناجية بن عبد الله البصري، قَالَ:كان عندنا بالبصرة رجل ميسر، وكان بخيلا على نفسه وعلى عياله، فدعاه بعض جيرانه، فوضع بين يديه **طباهجة ببيض** (**وهي كلمة فارسية معربة تعني ضرب من قلي اللحم – لسان العرب**) فأكل فأكثر، وجعل يشرب الماء؛ فانتفخ بطنه ونزل به الكرب والموت، فجعل يتلوى، فلما أجهده الأمر وخاف الموت على نفسه، بعث إلى جار له متطبب، فدخل عليه فقال: ما حالك؟ قَالَ: أكلت طباهجة ببيض، وشربت ماء كثيرا، وقد نزل بي الموت, فقال: لا بأس عليك، قم فتقيأ ما أكلت وقد برئت,فقال: **أموت ولا أتقيأ طباهجة ببيض أبد ".**

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

فتفضيل الموت على ترك الطعام يدعو للسخرية من امتهان النفس, ويبين أن التمسك بالطعام عند البخيل مقدم على الصحة الجسمية.

ومن أبرز الردود تلك التي تأتي نظما سريعا قائما على تحد آخر غير تحدي الإجابة, وهي نظم الرد على قواعد شعرية صعبة والحرص على أن تكون مفحمة ووافية وقد لا نجد الكثير من هذا النوع الذي أظن أن فيه الكثير من الاستعداد المسبق له والتنبؤ بالسؤال والاستعداد له , أو لعله نظم مؤجل لأي طارئ يستلزم قوله فيظهر للناس أنه رد فوري وقوة بيان وإمكانات فذة, من ذلك ما يرويه (**الأبشهي, ب.ت, ص57**) من أن معن بن زائدة دخل على المنصور فقال له هيه يا معن تعطي مروان بن أبي حفصة مائة ألف على قوله:

معن بن زائدة الذي زادت به ... شرفا على شرف بنو شيبان

فقال كلا يا أمير المؤمنين إنما أعطيته على قوله:

ما زلت يوم الهاشمية معلنا ... بالسيف دون خليفة الرحمن

فمنعت حوزته وكنت وقاءه ... من وقع كل مهند وسنان

فقال أحسنت والله يا معن وأمر له بالجوائز والخلع.

ووفد ابن أبي محجن على معاوية فقام خطيبا فأحسن فحسده معاوية وأراد أن يوقعه فقال له أنت الذي أوصاك أبوك بقوله:

إذا مت فادفني إلى جنب كرمة ... تروى عظامي بعد موتي عروقها

ولا تدفنني في الفلاة فإنني ... أخاف إذا ما مت أن لا أذوقها

فقال بل أنا الذي يقول أبي:

لا تسأل الناس ما مالي وكثرته ... وسائل الناس ما جودي وما خلقي

أعطي الحسام غداة الروع حصته ... وعامل الرمح أرويه من العلق

وأطعن الطعنة النجلاء عن عرض ... وأكتم السر فيه ضربة العنق

ويعلم الناس أني من سراتهم ... إذا سما بصر الرعديد بالفرق

فقال له معاوية أحسنت والله يا ابن أبي محجن وأمر له بصلة وجائزة.

ويروي(**الأبشهي, ب.ت, ص57**)عن شريك بن الأعور على معاوية وكان دميما فقال له معاوية: إنك لدميم والجميل خير من الدميم, وإنك لشريك وما لله من شريك, وإن أباك لأعور والصحيح خير من الأعور, فكيف سدت قومك؟

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

فقال له: إنك معاوية وما معاوية إلا كلبة عوت فاستعوت الكلاب, وإنك لابن صخر والسهل خير من الصخر, وإنك لابن حرب والسلم خير من الحرب, وإنك لابن أمية وما أمية إلا أمة صغرت, فكيف صرت أميرا للمؤمنين ؟

ولعل من أبرز القصائد المصنوعة والتي تقترب من النظم المؤجل , الذي يصلح أصلا في نص كامل من دون سؤال , ويمكنه الدخول في قصة النص من دون حاجة إلى سرعة بديهة أو رد مفحم , مثل الذي نجده في " **شرح ديوان أبي تمام بشرح الخطيب التبريزي, 1994م**" أن أبا تمام مدح بعض الأمراء فلما بلغ قوله:

إقدامَ عمروٍ في سماحةِ حاتمٍ ... في حلمِ أحنفَ في ذكاءِ إياسِ

فأنكر بعض الحاشية عليه ذلك وقالوا مازدت على أن شبهت الأمير بصعاليك العرب , فرد أبو تمام قائلا

لا تنكروا ضربي لهُ منْ دونهِ ... مَثَلاً شَرُوداً في النَّدى والبَاسِ

فاللَّهُ قد ضَرَبَ الأقلَّ لِنُورِهِ ... مَثَلاً مِنَ المِشْكَاةِ والنبْرَاسِ

ويروي(**الأبشهي, ب.ت, ص57**) أيضا أن ابن عبد المنّان دخل وهو ثمل على السلطان أحمد المريني عشيّة, فصبّحه, فنظر السلطان إليه نظر منكر, وقال له: أيّ وقت هذا؟ وأي معنى للصباح فيه؟ فأفاق من سكره, وأنشد ارتجالاً:

صبحته عند المساء فقال لي: ... ماذا الصباح؟ وظنّ ذاك مزاحا

فأجبته: إشراق وجهك غرّني ... حتى توّهمت المساء صباحا

ولكن بعض الردود الشعرية يمكن لها أن تكون وليدة اللحظة وغير قابلة للإعداد ولا يمكن أن توضع إلا في دائرة الرد اللحظي والنابع عن قدرة فورية ولسان حاضر وفي وقت ضيق.

ففي (**ابن طيفور, 1908م, 189.1**)قال الأصمعي دخلت المقابر فإذا أنا بامرأة تنوح على زوجها وهي سافرة فلما رأتني غطت وجهها ثم كشفته فقالت:

لا صنت وجهاً كنت صائنه ... أبداً ووجهك في الثرى يبلى

يا عصمتي في النائبات ويا ...ركني القوي ويا يدي اليمنى

ومن هذا أيضاً قول بعضهم في ابن له ازدراه رجال، فمنعهم من نعمه، وقد أغاروا عليها:

رأوه فازدروه وهو خرق ... وينفع أهله الرجل القبيح

وللسموأل في أن قلة العدد ليس عيباً ولا سبة:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تعيرنا أنا قليل عديدنا ... فقلت لها إن الكرام قليل
وما ضرنا أنا قليل وجارنا ... عزيز وجار الأكثرين ذليل

يقول أبو عبيدة بن المثنى لم يزل الفرزدق وجرير يتهاجيان حتى هلك الفرزدق قال أبو عبيدة: فحدثني أيوب بن كسيب، قال" بينا جرير في مجلس بفناء بيته، إذا نبأ راكب، فلما دنا قال له جرير: من أين الراكب؟ قال: من العراق. قال: فهل كان من حدث. قال: لا، إلا أني يوم شخصت، فرأيت جنازة الفرزدق، وسمعت الناس يقولون: هذا النعش نعش الفرزدق. فقال جرير:

هلكَ الفرزدقُ بعدَ ما جَدّعتُهُ ... ليتَ الفرزدقُ كان عاشَ قليلا

ثم أسكت ساعة مطرقاً، فظنناه يقرض، فدمعت عيناه، فقال القوم: سبحان الله يا أبا حزرة، ما يبكيك؟قال: **بكيت لنفسي، والله إن بقائي خلافه لقليل، إنه قل ما كان اثنان قرينان، أو مصطحبان، أو زوجان، إلا كان أمد بينهما قريباً** ثم أنشأ يرثي الفرزدق:

فُجعنا بحَمّال الدّياتِ ابنِ غالِبٍ ... وحامِي تميمٍ عِرضِها والمراجِمِ
بَكيناكَ حدثانَ الفِراقَ وإنما ... بَكيناكَ إذ نابتْ أمورُ العَظائِمِ
فلا حملت بعدَ ابنِ ليلى مَهيرَةٌ ... ولا شُدّ أنساعُ المِطيّ الرواسِمِ

بهذا يمكن القول إن الرد الأدبي له أصناف كثيرة وأغراض متعددة, ذات أصل واحد مع تغير الأنفس والرغبات يصيب بعضها شغاف النفس , ويميل غيرها إلى الإسفاف والتودد , هذا أدبيا لا يغير من قيمة الكلام وإن غير وقلل من مكانة صاحبها , وصدق العاطفة في قول جرير:

هلكَ الفرزدقُ بعدَ ما جَدّعتُهُ ... ليتَ الفرزدقُ كان عاشَ قليلا

هو مساعد حقيقي لشكل الرد في صورته الطيبة المرتجلة والكلمة الأدبية في نطاق ضيق مع قوة في البيان وشدة الخطاب.

خاتمة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

لعلنا هنا نقع في مأزق الاستشهاد بالنصوص, فيغلب الذوق على القيمة الفعلية للرد الأدبي وتختلف الآراء حول أهلية بعضها وقصور بعضها الآخر؛ لكننا اجتهدنا قدر ما استطعنا في جلب الأقوال المعتمدة في كتب السلف, فهي الأقرب لذوقهم والأفصح في خطابهم.

ومما يمكن قوله إن البحث يسعى لإثبات مكانة للرد الأدبي بين صنوف الآداب وأغراضها , ومحاولة إضافة الجديد لمن سبق, فكل الردود هي صورة لذلك الزمن , والحديث المباشر ينقلنا إلى عمق ذلك المكان ويصور لنا أحوال الناس ومواضعهم ومآسيهم وأفراحهم ويكاد بعضها يرسم شكل الشخص من خلال قوله وشدة تأثيره.

لذا آمل أن يتحول هذا البحث إلى دراسة كاملة تعطي الرد حقه من الشواهد لا تحدده الصفحات بحد ولا تعدها بعدد.

أرجو أن أكون موفقا في ترتيب ذلك وتصنيفه وتعريف الناس به من الجانب النقدي والمنهجي .

المراجع :

القرآن الكريم – آل عمران 119 , الزمر 8

1. ابن أبي عون إبراهيم بن محمد (1996م) الأجوبة المسكتة , ت:د مي أحمد يوسف, دار عين, للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية, القاهرة, ط 1.
2. أبو الفضل أحمد بن أبي طاهر ابن طيفور(1908م) بلاغات النساء وطرائف كلامهن وملح نوادرهن, ت: بركات يوسف, المكتبة العصرية –ط1, جزء 1.
3. أبو بكر محمّد بن الحسن ابن دريد(1962م), المجتبى, دائرة المعارف العثمانية, ط 2,جزء 1.
4. أبو حيان التوحيدي (1942), الإمتاع والمؤانسة, ت : أحمد أمين وأحمد الزين – طبعة مصر –ج 2.
5. أبو حيان التوحيدي(1964م),الصداقة والصديق, ت: د. إبراهيم الكيلاني, دار الفكر المعاصر, دمشق.
6. أبو عبيدة معمر بن المثنى البصري(1998م) نقائض جرير والفرزدق, ت: محمد إبراهيم,المجمع الثقافي , أبو ظبي , ج 3.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

7. أبو منصور عبد الملك بن محمد الثعالبي (2001م), الإعجاز والإيجاز, ت: إبراهيم صالح, دار البشائر – دمشق – ط 1.

8. الخطيب البغدادي (1964م),البخلاء, تحقيق: د. أحمد مطلوب و د. خديجة الحديثي و أحمد ناجي – ط 1

9. الخطيب التبريزي (1994م), شرح ديوان أبي تمام, قدم له ووضع فهارسه: راجي الأسمر, دار الكتاب العربي, بيروت, جـ1,ط 2.

10. شمس الدين محمد بن أحمد الذهبي(1996م), سير أعلام النبلاء, ت: شعيب الأرنؤوط, مؤسسة الرسالة , ط 11, جـ1.

11. شهاب الدين أحمد الأبشهي (ب. ت), المستطرف في كل فن مستطرف, مكتبة محمود توفيق, القاهرة.

12. صالح بن جناح اللخمي (1992م), الأدب والمروءة تحقيق وتعليق: قسم التحقيق بالدار, دار الصحابة للتراث, ط1.

13. عائشة عبد الرحمن, بنت الشاطئ, (1970م)قيم جديدة للأدب العربي القديم والمعاصر, دار المعارف, القاهرة, ط 2.

14. عبد الله بن الْمَقَّفعِ (ب. ت), الأدب الصَّغِيرُ, تعليق: وائل بن حافظ بن خلف, ط1,جـ1.

15. عبدا لكريم النهشلي القيرواني (1933م), الممتع في صناعة الشعر,ت: محمد زغلول سلام,جامعة الإسكندرية,منشأة المعارف, مصر.

16. محمد بن عبدالملك ابن هشام (ب. ت)السيرة النبوية, مكتبة عمر الخشاب, المطبعة الخيرية, مصر . , جـ 4.

17. منيرة فاعور(2004م), بلاغة الأجوبة المسكتة (الأسلوب الحكيم نموذجا), منشورات كلية الآداب, جامعة دمشق, م30 ,العددان 3,4.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 63-78 2017

إعمال (إذْ) الظرفيةِ عملَ (أَنْ) المصدريةِ في الدرسِ النَّحْويّ

DOI: https://doi.org/10.54172/559qsg73

د.أحمد فرج علي فرحات
الأستاذُ المشاركُ ورئيسُ قسمِ اللغةِ العربيةِ بجامعةِ عمرِ المختارِ

الملخص

النحاةُ متفقون على أن للكلمةِ ثلاثةَ أنواعٍ: إما حرفاً، وإما اسماً، وإما فعلاً، ولكلٍّ منها علاماتٌ، وقد بسطَ النحاةُ القولَ في تفصيلِ ذلك في جُلِّ كتبِ النحوِ واللغةِ، ولا عجبَ أنْ يقيسَ النحويُّ حرفاً على حرفٍ، أو اسماً على اسمٍ، أو فعلاً على فعلٍ ، ولكنْ أنْ تقيسَ اسماً ظرفاً على حرفٍ فهذا يبدو للوهلةِ الأولى غريباً، ومن هنا تأتي أهميةُ هذا البحثِ، حيثُ يخدمُ هذا البحثُ جانباً مهماً من جوانبِ التطبيقِ النحويّ بينَ بعضِ الظروفِ وبعضِ الحروفِ، وسارَ فيه الباحثُ على المنهجِ الاستقرائي الوصفي التحليلي، فاقتضتِ الخطةُ أنْ يُقسّمَ هذا البحثُ على مقدمةٍ وثلاثةِ مباحثَ:

. المبحثُ الأولُ: فيه التعريفُ بالحرفِ، واستعمـــالاتُ (إذْ) .

. المبحثُ الثاني: فيه (أنْ) المفتوحـةُ الهمـــــزةِ وأنواعُهـــا.

. المبحثُ الثالثُ: فيه رأيُ العُكْبَرِي في عملِ (إذْ) عملَ (أن) .

ويُبرزُ هذا البحثُ ظاهرةً لغويةً تنمازُ بالجدَّةِ تتمثلُ في عملِ (إذْ) الظرفيةِ عملَ (أَنْ) الناصبةِ، وهذا الرأيُ الفريدُ ذكره العُكْبَرِي في كتابِهِ (التبيان في إعراب القرآن) في غيرِ موضعٍ، وقد تتبعَ الباحثُ جذورَ هذا الرأي بينَ سطورِ بطونِ أمهاتِ الكتبِ، ووازنَ بينَ النصوصِ، وناقشها نقاشاً علمياً خلُصَ بعده إلى عدّةِ نتائجَ كان أهمُها أنّ هناك إعراباتٍ لـ (إذْ) لم تذكرْها جُلُّ كتبِ النحوِ، وأنّ البصريين أهملوا عملَ (أنْ) المصدريةِ الناصبةِ حملاً على أُختها (ما) المصدريةِ، وأقرَّ الكسائيُّ، والفراءُ أنّ ذلك مسموعٌ لا يُقاسُ عليه، وأجازَ ابنُ مالكٍ القياسَ عليه، كما أجازَ الكوفيون حذفَها في اللفظِ وبقاءَ عملِها إنْ دلَّ على ذلك دليلٌ، وأنّ أبا البقاء نحويٌّ مجدِّدٌ استطاعَ بفكرِهِ الخصبِ أنْ يوازنَ بينَ (إذْ) الظرفيةِ، و (أَنْ) الناصبةِ، وأَنْ يُقرِّبَ بينَ المعاني، فأَعملَ الأولى عملَ الثانيةِ، وكان يتَّصفُ بالأمانةِ العلميةِ، فلم ينسبْ هذا الرأْيَ لنفسِهِ، ولكنَّهُ ـ كمَا عَلِمْنَا ـ اكْتَفَى بقولِهِ: قيلَ: (إذْ) بمعنى (أَنْ) المصدريةِ، كما كان له

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

فضلُ السبقِ بذكرِهِ رَأْيَاً فريداً يستحقُّ الدراسةَ، وقدَّمَ الأمثلةَ الدالةَ على ذلك؛ لذا يوصي الباحثُ بأَنْ يُؤخذَ بهذا الرأْي؛ لأَنَّ لغتَنَا العربيةَ رحبةُ الألفاظِ والجُملِ، واسعةُ المعاني والدّلالاتِ، عميقةُ السياقاتِ الأسلوبيَّةِ، فعلينا أَنْ لا نضيقَ عليها بكلِّ القواعدِ التي وضَعَهَا النحاةُ ولَوَوا لها أعناقَ النصوصِ، فاللغةُ هي الأصلُ الذي جاءتِ القواعدُ خدمةً له لا العكسُ، واللهُ . تعالى . أَعْلَمُ.

Abstract

All grammarians agreed that the word has three types whether it's a Latter, a noun or a verb, and each one of them has its own mark so the grammarians have simplified this in most of the language and grammar books and it's not rare for a grammarian to weigh the language letter by letter, noun by noun, verb by verb.

But to weigh an adverbial noun by a letter would seem strange for the first instant and from here comes the importance of this research, this research serves an important side of the grammatical application between some adverbs and some letters, so the searcher followed and used the analytical description inductive method, the plan has necessitated to divide the research into introduction and three objects: The first object; in it you find the definition of 'Eth' 'an Arabic letter' and its use. The second object; in it you find ' ANN', the opened 'HAMZA' and its types.The third object; in it you can find the Obkarie's opinion in the use of 'Eth' and the use of 'ANNA' . This research shows a linguistic phenomenon which is privileged with modernity in the use of adverbial 'Eth' as the use of the accusative 'ANN'. This unique opinion was mentioned by the Obkarie in his book (Al Tebyan Fi Erab Al Quran) so many times.The searcher followed the origin of this opinion through the ancient books, and so he compared between texts and discussed them scientifically from which he resulted so many outcomes. The most important among them was the declension of 'Eth' which was not mentioned in most of the grammatical books. The people from Basrah neglected the use of accusative infinitive 'anna' which was replaced by the infinitive 'Ma'. The Kassai and Farraa assured that it is not a grammatical rule, yet Ibn Malik approved the opposite of that. Also people from Kufa accepted its deletion in pronunciation but not its work unless if there is an evidence on that. The innovative grammarian Abu Al Baqqa whose thinking is fruitful was able to compare between the adverbial 'Eth; and the accusative 'Ann' and to close between meanings by replacing the first by the second. He was characterized as a decent person because he did not trace back this opinion to himself. But as we know he was contented to say that 'Eth' has the same meaning as the infinitive 'Anna' he also had the privilege of finding this subject as a unique one that worth the study. Furthermore he presented the examples that

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

referred to that. The searcher recommends to take this opinion into consideration because our Arabic language is indeed rich in words and sentences so to meanings and significance, it is indeed deep in its stylistic contexts. so we should not suffocate it with the heaviness of rules that the grammarians had put, because the language is the origin that the grammar was born from, not the opposite.

المقدمة

كلُّ معاني الحمدِ والثناءِ، وعظيمِ الشكرِ والفضلِ والعطاءِ لَكَ اللهمَّ رَبَّ الأرضِ والسّماءِ، فإنَّك تقدرُ ولا أقدرُ، وتعلمُ ولا أعلمُ إلا ما علمتني إنك أنت السميعُ العليمُ، اللهمَّ أنزلْ في هذه الساعةِ المباركةِ أطيبَ صلواتِكَ، وأتمَّ سلامِكَ على صاحبِ رسالتِكَ الخاتمةِ سيدِنا محمدٍ صلى الله عليه وسلم . وعلى عِتْرتِهِ[1]، وأصحابِهِ، ومن تبعهم . رضوانُ اللهِ عليهم أجمعين . إلى روضاتِ الجناتِ، اللهمَّ إننا نستعينُ بكَ فجنِّبْنَا الخطأَ والزَّلَلَ والوَهْمَ، واقْدِرْ لنا الصوابَ كيف شِئْتَ وحيثُ كُنَّا، واحللْ عُقْدةً من لساني يفقهوا قولِي.

أمّا بعدُ :

فإنَّ اللغةَ هي سبيلُ نقلِ المعاني والأفكارِ التي تدورُ في أذهانِ المتحدّثين، ووسيلةُ تواصلٍ بين بني البشرِ، وهذا ما جعل العلماءَ يُكبُّونَ عليها أجيالاً عَقِبَ أجيالٍ، تغرّبوا لجمعها، وتحشموا الصّعابَ ليصلوا إلى أبعدِ فَجٍّ عميقٍ عن اللحْنِ،قال في حدِّها ابنُ جني: « أمَّا حدُّها: فإنها أصواتٌ يعبّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم »[2]، ولغتُنا العربيةُ تزخرُ بثروةٍ هائلةٍ من المفرداتِ التي انمازتْ بها عن غيرها من اللغاتِ، مما جعلَ لها ميداناً رَحْباً من القواعدِ، والأساليبِ، والتأويلاتِ، والمؤلفاتِ التي زخرتْ بآراء العلماءِ ولا سيما اللغويون، وما يستوقفُ الباحثَ الكَيِّسَ ويوجّهُ اهتمامَهُ ودراستَهُ ينبغي أنْ تكونَ آراء ذاتَ بالٍ لا يظفرُ بها إلا المطلعُ المجدُّ، ليرى بها جِدَّةً أو نُدرةً تستوجبُ الجمعَ والظهورَ، فمنذُ عدّةِ أشهرٍ كان الباحثُ يصفّحُ تفسيرَ أبي حيان الأندلسي الموسوم بـ(البحر المحيط) فقرأ فيه عبارةً لم يجدْها في غيرِهِ من قبلُ، وهي تحملُ ما معناه: عمل (إذْ) عمل (أنْ) الناصبةِ، منسوبةً إلى أبي البقاءِ العُكْبَرِي، فاتجه إلى مكتبتِهِ الخاصةِ، ثم المكتباتِ العامةِ كي يجدَ كتاباً، أو بحثاً يتناولُ هذا الرأيَ ويوضّحُهُ فلم يجدْ، ومن هنا تأتي أهميةُ هذا البحثِ، فكلُّ ما وقعَ بينَ يدي الباحثِ من دراساتٍ سابقةٍ تكادُ تكونُ كلاماً عاماً مكرراً في كتبِ النحوِ، فلم يجاوز الحديثُ عن (إذْ) كونها ظرفاً خاصاً بالمضي، أوحرفَ تعليلٍ، أوحرفَ مفاجأةٍ، وقد لخصْنا ما ذكره النحاةُ عن هذه

---

[1] عترة الرجل : أقرباؤه . اللسان (عتر) .

[1] الخصائص 44/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الأنواعِ في المبحثِ الأولِ تحتَ عنوانِ(استعمالاتُ (إذْ))، وإنْ نحا ابنُ مالكٍ نحواً مغايراً في المنهجيةِ، ففي الصفحةِ الثامنةِ من كتابِهِ (شواهدُ التصحيحِ والتوضيحِ لمشكلاتِ الجامعِ الصحيحِ) عَقَدَ مطلباً أسماه(مطلبٌ في استعمالِ (إذْ) مكانَ (إذا) وبالعكسِ) ، كما ذكرتْ كتبُ النحوِ أنواعاً لـ (أنْ) المفتوحةِ الهمزةِ، والساكنةِ النونِ، لعلَّ أهمَها: المصدريةُ الناصبةُ، والمخففةُ من الثقيلةِ، والتفسيريةُ، والزائدةُ، وعَكَفَ الباحثُ مُنقّباً عن كتابٍ، أو بحثٍ يتناولُ هذا العنوانَ تحديداً فلم يجدْ، فكانَ هذا الموقفُ حافزاً، وسبباً رئيساً لاختيارِ الباحثِ عنوانَ هذا البحثِ المتواضعِ، وعلى قلَّةِ المادةِ العلميةِ التي أَخَذَتْ من الباحثِ في سبيلِ جمعِها الوقتَ والجُهْدَ إلا أنَّه بتوفيقِ اللهِ ـ تعالى ـ استطاع أنْ يجمعَها من بينِ سطورِ بطونِ الكتبِ، ووازنَ بينَ النصوصِ، وناقشَهَا نقاشاً علمياً مستعيناً بالمنهجِ الاستقرائي الوصفي التحليلي، فاقتضتِ الخطةُ أنْ يُقسمَ البحثُ إلى مقدّمةٍ وثلاثةِ مباحثَ:

المبحثُ الأولُ: فيه التعريفُ بالحرفِ، واستعمـــالاتُ (إذْ) .

المبحثُ الثاني: فيه (أنْ) المفتوحـةُ الهمـــــزةِ وأنواعُهـــا .

المبحثُ الثالثُ: فيه رأيُ العُكْبَرِي في عملِ (إذْ) عملَ (أن) .

ثم تأتي نتائجُ البحثِ، ولا ندّعي لعملِنا هذا الكمالَ والتمامَ، بل هذا عملُ الباحثِ المقلِّ، وحسبي أني جمعتُ، وقارنتُ، واجتهدتُ، وما توفيقنا إلا بالله الذي نسألُهُ أنْ ينفعَ به المبتدئين، وأنْ يفتحَ به آفاقاً أوسعَ للمتخصصين، إنه وليُّ ذلك والقادرُ عليه سبحانَهُ.

المبحثُ الأولُ : التعريفُ بالحرفِ واستعمالاتُ (إذْ)

التعريفُ بالحرفِ

الحرفُ في اللغةِ: « الطّرفُ، والجانبُ، وحرفا الرأسِ: شِقَّاهُ، وحرفُ السفينةِ، والجبلِ: جانبهما، والجمعُ: أحرفٌ، وحروفٌ، وحِرَفَةٌ »[1] .

وفي الاصطلاحِ: « ما دلّ على معنى في غيرِهِ ولم يجز الإخبارُ عنه، ولا أنْ يكونَ خبراً»[2]، أي: « ما دلّ على معنى في غيره، ومن ثَمَّ لم ينفك من اسمٍ، أو فعلٍ يصحبُهُ إلا في مواضعَ مخصوصةٍ حُذف فيها الفعلُ، واقتُصر

---

[1] اللسان (حرف) .

[2] التعليقة 16/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

على الحرف، فجرى مجرى النائب نحو قولهم: نَعَم، وبلى »[1]؛ ولذا قال ابنُ السرّاجِ: الحرفُ ما لا يجوزُ أنْ يُخبرَ عنه كما يُخبرُ عن الاسمِ، ألا ترى أنّك لا تقولُ: " إلى منطلق "كما تقول: " الرجل منطلق "، ولا يجوزُ أنْ يكونَ خبراً، لا تقولُ " عمرٌو إلى "، ولا " بكر عن "، فقد بانَ أنَّ الحرفَ من الكَلِمِ الثلاثةِ هو الذي لا يجوزُ أنْ تُخبرَ عنه، ولا يكونُ خبراً »[2] .

والحروفُ مختلفةُ البُنْيَةِ، والشكلِ، والهيأةِ، والصوتِ، فمنها ما كانت على بناءٍ واحدٍ، ومنها ما كانت على اثنين أو أكثرَ، والحروفُ ـ كما هو معلوم ـ كلُّها مبنيةٌ[3]، مفتقرةٌ إلى غيرِها كما عرفنا من تعريفها، ولها أنواعٌ كثيرةٌ ليس هذا البحثُ مقامَ دراستِها بالتفصيلِ، ولكنْ آثرَ الباحثُ أنْ يذكرَ هذه المقدّمةَ لما ذُكر فيها من فوائدَ سيحتاجُها في المقارناتِ بعدَ قليلٍ .

استعمالات (إذْ)

قيَّدَ سيبويهِ ـ رحمَهُ اللهُ ـ باباً في كتابِهِ أسمَاهُ (هذا بابُ الحروفِ التي يجوزُ أنْ يليَها بعدَها الأسماءُ، ويجوزُ أنْ يليَها بعدَها الأفعالُ) قال فيه: « وهي لكنْ، وإنما، وكأنما، وإذْ، ونحو ذلك »[4] ، يريدُ أنَّه يجوزُ أنْ يأتيَ بعدها اسمٌ، أو فعلٌ، وذكرَ النحاةُ أنَّ لـ(إذْ) أربعةَ استعمالاتٍ هي:

1. ظرفُ زمانٍ ماضٍ مبنيٌّ على السكون في محلِ نصبٍ، وفي علةِ بنائها قال أبوعلي الفارسي: « وبُعْدُ (إذْ) من المتمكنةِ أنَّها لا تكونُ إلا مضافةً، أو لازماً لها ما يكون عوضاً من المضاف إليه، كقولك: جئتك إذْ زيدٌ منطلقٌ، وجئتك إذْ قام زيدٌ، وكان هذا يومئذٍ، فعوّض من الجملة التي أضفتها إليها فيما تقدّم التنوين، فمشابهته الحرفَ قائمةٌ؛ لأنه كبعض حروف الاسم، إذ لا يتمّ إلا بما يضاف إليه، وإنما تحذف الجملة التي تضاف إليها، إذا دلّ الكلام عليها مع الحذف»[5]، وقال السيوطي: « وبُنيت لوضعها على حرفين وافتقارها إلى الجمل بعدها »[6]، والمراد بوضعها على حرفين: أنها أشبهت الحرفَ في هذا الوضعِ[7].

---

(1) المفصّل 384 .

(2) الأصول 40/1 .

(3) ينظر : شرح المفصل 119/3 شرح ابن عقيل 40/1 .

(4) 116/3 .

(5) التعليقة 22/1 وينظر : البهجة المرضية 319 .

(6) المطالع السعيدة 321 .

(7) ينظر : الدر المصون 247/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

و(إذْ) تُضافُ إلى الجملةِ الاسميةِ كما تُضاف إلى الجملةِ الفعليةِ التي فعلُها ماضٍ، أو مضارعٌ[1]، قال ابنُ الخبّازِ: «وتُضافُ إلى الجملةِ الاسميةِ، والجملةِ الفعليةِ، فإضافتها إلى الجملةِ الاسميةِ كقولك: " جئتُ إذْ زيدٌ قائمٌ "، وإذا أُضيفتْ إلى الفعليةِ جازَ أَنْ تُضافَ إلى الماضي، وإلى المضارعِ، كقولِكَ: " حيث إذْ قام زيدٌ "، و " إذْ يقومُ زيدٌ "[2]، وقد يُحذفُ أحدُ ركني الجملة المضافة إليها (إذْ) فيظن المتعلمُ المبتدئُ أنَّها مضافةً إلى مفردٍ، كما جاء في قولِ الشاعرِ:

هَلْ تَرْجِعَنَّ لَيَالٍ قَدْ مَضَيْنَ لَنَا # وَالْعَيْشُ مُنْقَلِبٌ إِذْ ذَاكَ أَفْنَانَا[3]

وقال السيوطي: «وقد يُحذف جزء الجملة المضاف إليها (إذْ)، فيظن من لا خبرةَ له أنها أُضيفت إلى المفرد ...والتقدير: إذْ ذاك كذلك »[4] .

2. حرف تعليل[5]، أي: بمعنى لام التعليل غير عامل خلافاً للجمهور[6]، وقال أبوحيان: «وذهبَ بعضُ المتأخرين إلى أَنَّ(إذْ) تجيء للسببِ مجردةً عن الظرفية، ونُسبَ ذلك إلى سيبويهِ، واختارَهُ ابنُ مالكٍ، وفي بعضِ كلامِهِ: وتجيءُ حرفاً للتعليل، وإلى أنها لا تخرج عن الظرفية، ذهب الأستاذُ أبوعلي، وجعل ابنُ مالكٍ من كونها للتعليلِ قولَهُ تعالى: ﴿وَإِذِ اعْتَزَلْتُمُوهُمْ﴾[7]، و ﴿وَإِذْ لَمْ يَهْتَدُوا﴾[8]، و ﴿إِذْ ظَلَمْتُمْ﴾[9] »[10]، ففي الآيةِ الأولى يريدُ أنَّ المعنى: لأجلِ اعتزالِكم إياهم، وهكذا يقدرون في الآيتين الأُخريين، ولكنّ أبا البقاءِ قال:« " إذْ " ظرفٌ لفعلٍ محذوفٍ، أي: وقال بعضُهم لبعضٍ...»[11]، فيكونُ التعليلُ مُستفاداً من الكلام، مُتصيداً من المعنى العام للآيةِ الكريمةِ، لا كما قرَّرَهُ أبوحيان من أنَّه معلومٌ من (إذْ) وَحْدَها.

---

(1) ينظر : شرح الشاطبي 528/3 حدائق الروح والريحان 294/23 .

(2) النهاية في شرح الكفاية 254/1 .

(3) البيت منسوبٌ إلى عبد الله بن المعتز في : شرح شواهد المغني 247/1، وبلا نسبة في : ارتشاف الضرب 1403/3 مغني اللبيب 166/1 المطالع السعيدة 322الهمع 175/2 .

(4) المطالع السعيدة 322 323 .

(5) ينظر : مغني اللبيب 168/1 .

(6) زعم الجمهور أنّ (إذْ) لا تقع إلا ظرفاً ، أو مضافاً إليها اسم زمان ، وأنكروا وقوعها في غير ذلك ، ينظر : حاشية الشمني 173/1

(7) الكهف (16) .

(8) الأحقاف (11) .

(9) الزخرف (39) .

(10) ارتشاف الضرب 1404/3 .

(11) إملاء ما منّ به الرحمن 99/2 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

3. حرفُ مفاجأةٍ زائدٌ، ونُسبَ هذا إلى سيبويهِ[1]، وهي الواقعةُ بعد (بينا)، أو (بينما)، وقال الأخفشُ: «يجوزُ في قولِكَ إذا قلتَ: " بينما يمشي فإذْ زيدٌ منطلقٌ " أنْ يكونَ مفاجأةً، ويجوزُ أنْ يكونَ وقتاً، كأنه قال: فوقتُ انطلاقِ زيدٍ موجودٌ»[2].

وقال ابنُ هشامٍ: «اعلمْ أَنَّ كونَها للمفاجأةِ قليلٌ حتى أَنَّ ابنَ الحاجبِ لم يذكرْها في مقدمتِهِ [يقصد الكافية]،واعتذرَ بعضُ الشُّرَّاحِ من عدمِ ذكرِها بالندرةِ»[3]، «ومجيء (إذْ) بعد (بينا)، و (بينما) عربيٌّ مسموعٌ، فلا يُلتفتُ لمن أنكرَهُ، والفصيحُ الكثيرُ أَنْ لا يُؤتى بـ(إذْ)، ومن قال: إن (إذْ) زائدةٌ كأبي عبيدةَ[4] فالعامل في (بينا)، و (بينما) الفعل المذكور بعد (إذْ)، كحاله إذا لم يُذكر»[5]، وتبع ابنُ قتيبةَ[6] أبا عبيدةَ في زيادتها، وحملا عليه آياتٍ كثيرةً منها:﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ﴾[7]، واختارَ ابنُ الشجري[8] أنها تقعُ زائدةً بعد (بينا)، و(بينما) خاصَّةً، قال: لأنك إذا قلت:"بينما أنا جالسٌ إذْ جاء زيدٌ "، فقدّرتها غيرَ زائدةٍ أعملتَ فيها الخبرَ وهي مضافةٌ إلى جملة " جاء زيدٌ "، وهذا الفعل هو الناصب لـ(بين)، فيعمل المضاف إليه فيما قبل المضاف، أما أبوعلي الفارسي فقال: «العامل في (بينما) ما يُفهم من معنى الكلام، و(إذْ) بدل من (بينما)، أي: حين أنا كذلك حين جاء زيدٌ وافقتُ مجيءَ زيدٍ»[9].

المبحثُ الثاني : (أنْ) المفتوحةُ الهمزةِ وأنواعُها

(أنْ) المفتوحةُ الهمزةِ وأنواعُها

لـ(أَنْ) المفتوحةِ الهمزةِ، والساكنةِ النونِ أنواعٌ ذكرَها النحاةُ الأوائلُ والمحدثون، ولعلَّ أهمَّ تلك الأنواع[10]:

1. (أَنْ) المصدرية الناصبة للفعل المضارع، نحو: " أُحبُّ أَنْ أقرأَ القرآنَ ".

---

(1) ينظر : مغني اللبيب 170/1 المطالع السعيدة 323 .

(2) مجالس العلماء 68 69 .

(3) شرح قواعد الإعراب 89 .

(4) ينظر رأيه في : ارتشاف الضرب 1405/3 مغني اللبيب 171/1 شرح قواعد الإعراب 89 .

(5) ارتشاف الضرب 1405/3 .

(6) مغني اللبيب 171/1 .

(7) البقرة (30)

(8) مغني اللبيب 171/1 .

(9) ارتشاف الضرب 1405/3 .

(10) ينظر : رصف المباني 111 118 مغني اللبيب 66/1 75 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. (أَنْ) المخففة من الثقيلة، نحو: " علمتُ أَنْ زيدٌ قائمٌ ".

3. (أَنْ) التفسيرية، نحو: " أمرتُك أَنْ قُمْ ".

4. (أَنْ) الزائدة، نحو: " لما أَنْ جاء زيدٌ أحسنتُ إليه ".

والذي يعنينا في هذا البحث (أَنْ) المصدريةُ الناصبةُ للفعلِ المضارعِ، وهي أُمُّ بابِ الحروفِ الناصبةِ للمضارعِ[1]، وهي ثنائيةُ الوضعِ[2] واللفظِ[3]، وهي عاملةٌ مظهرةً أومضمرةً« ولأصالتها في النصبِ عملتْ ظاهرةً ومضمرةً بخلافِ بقيةِ النواصبِ، فلا تعملُ إلا ظاهرةً »[4]، وقال الزمخشريُّ:« ويُنصبُ بـ(أَنْ) مضمرةً بعدَ خمسةِ أحرفٍ، وهي: حتى، واللامُ، و(أو) بمعنى (إلى)، و (واو الجمع) [يريد واو المعية]، والفاءُ في جوابِ الأشياءِ الستةِ: الأمر، والنهي، والنفي، والاستفهام، والتمني، والعرض»[5]، وتفصيلُ كل ذلك مبسوطٌ في جُلِّ كتب النحو[6]، ومنهم من قال:« وقد يُرفعُ الفعلُ بعدَها كقراءةِ ابنِ محيصن[7]: ﴿لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ﴾[8]، وكقولِ الشاعرِ:

أَنْ تَقْرَآنِ عَلَى أَسْمَاءَ وَيْحَكُمَا # مِنِّي السَّلَامَ وَأَنْ لَا تُشْعِرَا أَحَدَا[9]

وزعمَ الكوفيون أنَّ (أَنْ) هذه هي المخففةُ، شذَّ اتصالُها بالفعلِ، والصوابُ قولُ البصريين أنَّها الناصبةُ أُهملتْ حملاً على أُختِها (ما) المصدريةِ »[10]، و« اتفقَ الكسائيُّ، والفراءُ على أنَّ ذلك لا يُقاسُ، ولا يُحتملُ في الكلامِ »[11]، ونقلَ المراديُّ جوازُ ذلك عن ابنِ مالكٍ[1]، وأجازَ الكوفيون حذفَها من اللفظِ وبقاءَ عملِها قياساً على قولِ الشاعرِ:

---

(1) ينظر : توضيح المقاصد والمسالك 300/2 المطالع السعيدة 377 شرح الأشموني 501/3 .

(2) ينظر : ارتشاف الضرب 1637/4 .

(3) شرح ابن عقيل 4/4 .

(4) قطر الندى وبل الصدى 84 .

(5) المفصل 330 شرح الأنموذج في النحو 139 .

(6) ينظر : الكتاب 6/3 المقتضب 68/2 الردّ على النحاة 73 شرح ابن عقيل 8/4 23 البهجة المرضية 476 478 شرح ابن طولون 211/2 222 ، وغيرها .

(7): نُسبت هذه القراءة أيضاً لابن مجاهد ، ينظر : شرح الرضي 35/4 البحر المحيط 223/2 .

(8) البقرة (233) .

(9) البيت بلا نسبة في : رصف المباني 113 توضيح المقاصد والمسالك 305/2 مغني اللبيب 71/1 شرح التصريح 232/2 شرح الأشموني 505/3 خزانة الأدب 424/8 .

(10) خزانة الأدب 424/8 ، وينظر : رصف المباني 112 توضيح المقاصد والمسالك 305/2 شرح التصريح 232/2 ، وضعّف الرضي التخريجين المذكورين لأنَّه سببُ الوقوعِ في أحدِ المحظورين ، فقال : « إمّا إهمال (أنْ) ، وإمّا وقوع المخففة بعد غير علم ، وعدم الفصل بينهما وبين الجملة الفعلية » شرح الرضي 366/4 .

(11) ارتشاف الضرب 1642/4 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أَلَا أَيُّهَذَا الزَّاجِرِي أَحْضُرَ الْوَغَى # وَأَنْ أَشْهَدَ اللذّاتِ هَلْ أَنْتَ مُخْلِدِي[2]

والذي سهَّل حذفها أَنَّ في الكلامِ التالي لها ما يدلُّ عليها[3]، وهو (أَنْ) في قوله: أَنْ أشهدَ .

المبحث الثالث : الأراءُ النحويةُ في عملِ (إذْ) عملَ (أَنْ) الناصبةِ

الآراءُ النحويةُ في عملِ (إذْ) عملَ (أَنْ)

لا نستطيعُ أَنْ نُجزمَ أَنَّ أبا البقاءِ العُكْبَرِي (ت:616هـ) هو أولُ من ذهبَ إلى إعمالِ (إذْ) عملَ (أَنْ)، فالعُكْبَرِي نفسُهُ وهو في معرضِ الردِّ على الزَّمخشري عند إعرابِ قولِهِ تعالى: ﴿وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ مَرْيَمَ إِذِ انْتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا﴾[4]في سورةِ مريمَ قال ما نصُّهُ: « (إِذْ) بدلٌ من مريمَ بدلَ الاشتمالِ؛ لأَنَّ الأحيانَ تشتملُ على الجُثَثِ، ذكرَهُ الزَّمخشري[5]، وهو بعيدٌ؛ لأَنَّ الزمانَ إذا لم يكنْ حالاً من الجثةِ، ولا خبراً عنها، ولا وصفاً لها، لم يكن بدلاً منها، وقيل:(إِذْ) بمعنى (أَنْ) المصدريةِ، كقولِكَ: لا أُكرمُكَ إِذْ لم تكرمْني، أي: لأَنَّكَ لم تكرمْني، فعلى هذا يصحُّ بدلُ الاشتمالِ، أي: واذكرْ مريمَ انتباذَهَا[6]»[7] .

ووجدْنَاه [نقصدُ العُكْبَرِي] يُقدّرُ (إِذْ) بمعنى (أَنْ) في سورةِ الزخرفِ أيضاً، ففي إعرابِ قولِهِ تعالى: ﴿وَلَنْ يَنْفَعَكُمُ الْيَوْمَ إِذْ ظَلَمْتُمْ أَنَّكُمْ فِي الْعَذَابِ مُشْتَرِكُونَ﴾[8] قال: « فأمّا (إِذْ) فمشكلةُ الأمرِ، لأَنَّها ظرفُ زمانٍ ماضٍ، و(لن ينفعكم)، وفاعلُهُ، واليومُ المذكورُ ليس بماضٍ، وقال ابنُ جـــني في مساءَلَتِـــهِ أباعليّ: راجعتُهُ فيها مراراً فآخرُ ما حصل منه أَنَّ الدنيا والأخرى متصلتان، وهما سواءٌ في حكمِ اللهِ ـ تعالى ـ وعلمِهِ، فتكونُ (إِذْ) بدلاً من اليوم حتى كأَنَّها

---

(1) ينظر : توضيح المقاصد والمسالك 306/2 .

(2) البيت لطرفة بن العبد في ديوانه 25 شرح التصريح 245/2 ، وبلا نسبة في : رصف المباني 113 شرح ابن عقيل 24/4 .

(3) ينظر : شرح التصريح 245/2 .

(4) مريم (16) .

(5) ينظر : الكشاف 10/3 .

(6) انتبذ عن قومه : تنحّى ، اللسان (نبذ) .

(7) التبيان في إعراب القرآن 166/2 إملاء ما منّ به الرحمن 111/2، وينظر : البحر المحيط 169/6 تفسير البيضاوي 8/4 .

(8) الزخرف (39) .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مستقبلةٌ، أو كأنَّ اليوم ماضٍ...وقال آخرون: التقدير: بَعْدَ إِذْ ظلمتُم ، فحُذف المضاف [يقصد: بَعْدَ] للعلمِ به، وقيل: (إِذْ) بمعنى (أَنْ)، أي: لأَنْ ظلمتُم»[1].

ووَهَمَ ابنُ عادلٍ الدِّمشقيُّ فلم يدرِ أفتحَ أبوالبقاءِ همزةَ (أَنْ) أم كسرَها، لعلَّهُ اطَّلعَ على نسخةٍ من كتابِ أبي البقاءِ (التبيان في إعراب القرآن) غيرَ مشكولةٍ، وساقطةَ الهمزاتِ، ولكنَّهُ اجتهدَ في تخريجِها اجتهاداً حسناً، فقالَ:« وفي كتابِ أبي البقاءِ: وقيل: (إِذْ) بمعنى (إِنْ)، أي: إِنْ ظلمتُم، ولم يقيدْها بكونها (أَنْ) بالفتحِ أو الكسرِ، ولكنْ قال أبوحيان: وقيل: (إِذْ) للتعليلِ، حرفٌ بمعنى (أَنْ) يعني بالفتحِ، وكأَنَّهُ أرادَ ما ذكرَهُ أبوالبقاءِ إلّا أنَّ تسميته (أَنْ) للتعليل مجازاً، فإنَّها على حذفِ حرفِ العلةِ، أي: لأنْ، فلمصاحبتِها لها، والاستغناءِ بها عنها سمَّاها باسمها، ولا ينبغي أن يُعتقد أَنَّها في كتابِ أبي البقاءِ بالكسرِ على الشرطيةِ؛ لأَنَّ معناه بعيدٌ »[2]، وبرجوعِنا إلى نصِّ أبي البقاءِ الذي ذكرناه نتأكَّدُ من أنَّهُ أرادَ فتحَ (أَنْ)، أي: الناصبة للمضارعِ، ولم يُرِدْ (إِنْ) الشرطيةَ الجازمةَ.

على أيةِ حالٍ فإنَّ أبا البقاء لم يكنْ بِدْعَاً من النحاةِ في القولِ بأنَّ (إِذْ) قد تأتي بمعنى (أَنْ) الناصبة، ولكنَّ له فضلَ السبقِ بذكرِ ذلك عمَّن قبلَهُ، أو عمّن عاصرَهُ، وهذا يظهرُ جليَّاً في عبارتِهِ السابقةِ عندَ إعرابِ (إِذْ انْتَبَذَتْ) حيثُ قالَ:« وقيلَ: (إِذْ) بمعنى (أَنْ) المصدريةِ » فالرجلُ يتَّصفُ بالأمانةِ العلميةِ بكلِّ معانيها، فلم ينسبْ هذا الرأْيَ لنفسِهِ، ولكنَّه لم يعيّنْ صاحبَهُ صراحةً، والباحثُ يطمئن كثيراً لهذا الرأي؛ لأَنَّهُ من المعلومِ نحوياً أنَّ (إِذْ) من الظروفِ التي لا يُتصرفُ فيها إلا بإضافةِ ظرفِ زمانٍ إليها[3]، مثل: يومَئذٍ، وساعتَئذٍ، و(أَنْ) حرفُ نصبٍ ينصبُ الفعلَ المضارعَ[4]، والذي يعتقدُهُ الباحثُ أَنَّ أبا البقاءِ نحويٌّ مُجدِّدٌ، قالَ عنه السيوطيُّ: «كانَ لا تمضي عليه ساعةٌ من ليلٍ أو نهارٍ إلا في العلمِ»[5]، والمطّلعُ على كتابِهِ (التبيان في إعراب القرآن) سيدركُ حقيقةَ ذلك عياناً، ناهيك عن باقي مؤلفاتِهِ الرائعةِ، فإذا رأى أنَّ (إِذْ) قد تعملُ عملَ (أَنْ) الناصبةِ، فهذه جِدَّةٌ محمودةٌ، وكما عرفنا في حديثنا عن (إِذْ) أَنَّها بُنيت لشبهها الحروفَ في وضعِها على حرفين، هذا من جهةِ التكوينِ والهيأةِ، وفي افتقارِها إلى الجملِ بعدَها، وهذا من جهةِ معرفةِ المعنى العام، وبذا تكون (إِذْ) وإنْ كانتْ ظرفاً قريبةً من الحروفِ أكثرَ من أخواتِها الظروفِ الأخرى.

---

(1) التبيان في إعراب القرآن 389/2 ، وينظر : تفسير اللباب 259/17 نواهدالأبكار456/2 .

(2) تفسير اللباب 4494/1 .

(3) ينظر : البحر المحيط 169/6 الكافية في النحو 105/2 .

(4) ينظر : المطالع السعيدة 377 .

(5) بغية الوعاة 519 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وفائدةً بلاغيةً نذكرُها دليلاً على صحةِ تقديرِ (انتباذَها) بدلَ اشتمالٍ، فنقولُ: إن جُلَّ التفاسيرِ التي عرضتْ للآيةِ الكريمةِ المذكورةِ آنفاً في سورةِ مريمَ كانتْ مُتقاربةَ المعاني، ففسرتْ ذِكْرَ مريمَ بذكرِ وقتِها هذا؛ لوقوعِ هذه القصةِ العجيبةِ فيه[1]، أو بذكرِ قصةِ مريمَ[2]، أو بذكرِ خبرِ مريمَ[3]، أو بذكرِ حالِ مريمَ الحسنةِ حينَ انتبذتْ، وهذا التباعدُ منها واتخاذُ الحجابِ لتعتزلَ وتنفردَ بعبادةِ ربِّها وتقْنتَ لهُ في حالةِ الإخلاصِ والخضوعِ والذُّلِّ للهِ تعالى[4].

لقدْ ساقَ الباحثُ هذه النصوصَ التي تفسِّرُ المرادَ بذِكْرِ مريمَ ـ عليها السلامُ ـ ليصِلَ إلى أَنَّ المرادَ بذِكْرِ مريمَ ـ عليها السلامُ ـ ليس مجردَ اسمِ امرأةٍ، فالاهتمامُ يكادُ يكونُ متَّجِهاً إلى العملِ الذي استحقتْ به أَنْ تُذْكَرَ في كتابِ اللهِ ـ تعالى ـ وهو الانتباذُ والبُعْدُ عن الخَلْقِ واتِّخاذُ الحِجَابِ لتعتزلَ، وما حدثَ معها إلى آخرِ قصتِها العجيبةِ، هذا من جانبِ تفسيرِ المعنى، أمّا من جانبِ التَّحليلِ النحْوي فاقرأْ إنْ شِئْتَ نَصَّ الشَّيخِ خالدٍ الأزهري بتمعُّنٍ حينَ قالَ في بدلِ الاشتمالِ:«إنَّ الإسنادَ إلى الأولِ لا يُكتفى به من جهةِ المعنى، وإنَّما أُسندَ إليهِ على قصدِ غيرِهِ ممَّا يتعلَّقُ بهِ، ويكونُ مختصَّاً بغيرِ الأولِ »[5]، ألا يرى معي القارئُ أَنَّ الاهتمامَ يكادُ يكونُ مُنْصَبَّاً على انتباذِ مريمَ، وليسَ على مجرَّدِ ذِكْرِ مريمَ عليها السلامُ؟ ولنْ نظفرَ بالوصولِ إلى هذا المعنى إلَّا إذا سِرْنَا إلى ما سارَ إليه العُكْبَرِي من أَنَّ (إذْ) بمعنى (أَنْ) المصدريةِ الناصبةِ.

ومن جهةٍ أخرى قد يقولُ قائلٌ: إنَّ (أَنْ) حرفٌ مصدريٌّ يدلُّ على الحالِ، أو الاستقبالِ، و(إذْ) ظرفٌ يدلُّ على المضِي، فأنَّى للعُكْبَرِي أنْ يُقاربَ بينهما ؟

فالجوابُ أنَّ (إذْ) قد تدلُّ على المستقبلِ كما تدلُّ (إذَا) على المضِي، كما قرَّرَ ذلك كثيرٌ من النحاةِ أمثال ابنِ مالكٍ[6]، ولعلَّنَا نقصدُ هذا التَّقارضَ في بحثٍ قريباً إنْ شاءَ اللهُ ـ تعالى ـ ولا أدلَّ على ذلك من روايةِ الزجاجي حين قال:« فخبِّرَاني عن قولِ اللهِ ـ عزَّ وجلَّ ـ : ﴿إِذِ الْأَغْلَالُ فِي أَعْنَاقِهِمْ﴾[7] أليس (إذْ) تكونُ لما مَضَى ؟ قال أحمدُ بنُ يحيى: بلى، قال محمدُ بنُ عبدِاللهِ ابنِ طاهرٍ: الأمرُ لم يقعْ، فقالَ أحمدُ بنُ يحيى: حَدَّثَنِي سلمةُ عن الفراءِ أَنَّ الأفعالَ الماضيةَ تحلُّ محلَ المستقبلةِ؛ لأَنَّ اللهَ ـ جلَّ وعزَّ ـ قد أحاطَ بكلِّ شيءٍ علماً، وأحصى كلَّ شيءٍ عدداً، وليس لما عَلِمَ

---

(1) ينظر الكشاف 10/3 .
(2) ينظر : الإتقان في علوم القرآن 172/2 .
(3) ينظر : إعراب القرآن 273 .
(4) ينظر : تيسير الكريم الرحمن 491/1 .
(5) شرح التصريح 157/2 .
(6) ينظر : شواهد التوضيح والتصحيح 8 .
(7) غافر (71) .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

خُلْفٌ...فتلخيصُ الآيةِ قول اللهِ ـ تعالى ـ: ﴿الَّذِينَ كَذَّبُوا بِالْكِتَابِ وَبِمَا أَرْسَلْنَا بِهِ رُسُلَنَا فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ﴾[1] لما لم يقعْ فتقديرُهُ: إذا كان إثمٌ وقعتِ الأغلالُ أعناقَهم »[2]، فلماذا نضيّقُ لغةً وهبَ لها اللهُ ـ تعالى ـ سَعَةً وعُمْقاً في سياقاتِهَا الأُسلوبيَّةِ ؟ ولا نشكُّ أَنَّ عبقريَّ اللغةِ ابنَ جني كان دقيقاً حين عقدَ باباً في (الخصائصِ) أسمَاهُ (باب في تدريج اللغة) قال فيه: « وذلك أَنْ يُشْبِهَ شيءٌ شيئًا فيُنْمَضَى حكمُهُ على حكمِ الأولِ، ثم يَرقَى منه إلى غيرِهِ »[3]، واللهُ أعلمُ .

نتائج البحث

ها نحنُ أُولاءِ نخلصُ في آخرِ هذا البحثِ المتواضعِ إلى عدةِ نتائجَ يمكنُ أَنْ نلخّصَ أهمَهَا في النقاطِ الآتيةِ:

1. جُلُّ كتبِ النحوِ عرضَتْ ثلاثةَ استعمالاتٍ لـ(إذْ): الظرفية، والتعليلية، والمفاجئة، وأغفلتْ إعراباتٍ أخرى ذكرنا بعضَها في متنِ هذا البحثِ.

2. أهملَ البصريون أحياناً عملَ (أَنْ) المصدريةِ الناصبةِ حملاً لها على أختِها (ما) المصدريةِ، وأقرَّ الكسائيُّ، والفراءُ أَنَّ ذلك مسموعٌ لا يُقاسُ عليه، وأجازَ ابنُ مالكٍ القياسَ عليه، كما أجازَ الكوفيون حذفَها في اللفظِ وبقاءَ عملِها إنْ دَلَّ على ذلك دليلٌ.

3. أبوالبقاءِ العُكْبَرِي نحويٌّ مجدِّدٌ استطاعَ بفكرِهِ الخصبِ أَنْ يُوازنَ بينَ (إذْ) الظرفيةِ، و (أَنْ) الناصبةِ، وأَنْ يُقرِّبَ بينَ المعاني، فأَعملَ الأولى عملَ الثانيةِ، وكان يتَّصفُ بالأمانةِ العلميةِ، فلم ينسبْ هذا الرأْيَ لنفسِهِ، ولكنَّهُ ـ كمَا عَلِمْنَا ـ اكْتَفَى بقولِهِ: قيلَ: (إذْ) بمعنى (أَنْ) المصدريةِ، كما كان له فضلُ السبقِ بذكرِهِ رَأْيَاً فريداً يستحقُّ الدراسةَ، وقدَّمَ الأمثلةَ الدالةَ على ذلك؛ لذا يوصي الباحثُ بأَنْ يُؤخذَ بهذا الرأْي؛ لأَنَّ لغتَنَا العربيةَ رحبةُ الألفاظِ والجُملِ، واسعةُ المعاني والدّلالاتِ، عميقةُ السياقاتِ الأسلوبيَّةِ، فعلينا أَنْ لا نضيقَ عليها بكلِّ القواعدِ التي وضَعَهَا النحاةُ ولَوَوا لها أعناقَ النصوصِ، فاللغةُ هي الأصلُ الذي جاءتِ القواعدُ خدمةً له لا العكسُ، واللهُ ـ تعالى ـ أَعْلَمُ.

قائمةُ المصادرِ والمراجعِ

1. الإتقان في علوم القرآن ـ للسيوطي جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر ت : 911هـ ـ تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ 1974م .

---

[1] غافر (70) .

[2] مجالس العلماء 96 .

[3] 295/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2ـ ارتشاف الضرب من لسان العرب . لأبي حيان الأندلسي محمد بن يوسف بن علي ت : 745هـ . تحقيق : د/ رجب عثمان محمد . مراجعة : د/ رمضان عبدالتواب . مطبعة المدني . القاهرة . ط الأولى . 1998م .

3ـ الأصول في النحو . لابن السرّاج أبي بكر محمد بن السّري بن سهل ت : 316هـ . تحقيق : عبدالحسين الفتلي . مؤسسة الرسالة . بيروت . لبنان . ط الثالثة . 1988م .

4ـ إعراب القرآن . للأنصاري زكريا بن محمد بن أحمد ت : 926هـ . تحقيق : محمد عثمان . مكتبة الثقافة الدينية . القاهرة . ط الأولى . 2009م .

5ـ إملاء ما منَّ به الرحمنُ من وجوه الإعراب والقراءات . للعُكْبَرِيّ أبي البقاء عبدالله ابن الحسين ابن عبدالله ت : 616هـ . تحقيق : إبراهيم عطوه عوض . المكتبة العلمية . لاهور . باكستان . بلا .

6ـ البحر المحيط . لأبي حيان الأندلسي محمد بن يوسف ت: 745هـ . تحقيق : الشيخ عادل أحمد عبدالموجود . الشيخ علي محمد معوّض . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . ط الأولى . 2001م .

7. بغية الوعاةفي طبقات اللغويين والنحاة . للسيوطي جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر ت : 911هـ . تحقيق : محمد عبدالرحيم . دار الفكر . بيروت . لبنان . ط الأولى . 2005م .

8. البهجة المرضية . للسيوطي جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر ت : 911هـ . تحقيق : محمد صالح بن أحمد الغرسي . دار السلام . القاهرة . ط الأولى . 2000م .

9. التبيان في إعراب القرآن . للعكبري أبي البقاء عبدالله بن الحسين ت : 616هـ . دار الفكر . بيروت . لبنان . 2005م .

10. التعليقة على كتاب سيبويه . لأبي علي الفارسي الحسن بن أحمد بن عبدالغفّار ت : 377هـ . تحقيق : د/ عوض بن حمد القوزي . مطبعة الأمانة . القاهرة . ط الأولى . 1990م .

11. تفسير البيضاوي . للبيضاوي أبي سعيد ناصر الدين عبدالله بن محمد بن عمر ت : 685هـ دار الفكر . بيروت . لبنان . بلا .

12. تفسير اللباب . لابن عادل الدمشقي أبي حفص عمر بن علي ت : 880هـ . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . بلا .

13. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك . للمرادي بدرالدين الحسن بن قاسم ت : 749هـ . تحقيق : أحمد محمد عزوز . شركة أبناء شريف الأنصاري . صيدا . بيروت . لبنان . 2011م .

14. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان . لابن السعديّ عبد الرحمن بن ناصر ت : 1376هـ . تحقيق : عبد الرحمن بن معلا اللويحق . مؤسسة الرسالة . ط الأولى . 2000م .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

15. حاشية الشُمُنّيعلى مغني اللبيب . للشُمُنِّي تقي الدين أحمد بن محمد ت: 872هـ . دار البصائر . القاهرة . ط الأولى . 2009م .

16. حدائق الروح والريحانفي روابي علوم القرآن . لمحمد لأمين بن عبدالله الشافعي . إشراف ومراجعة : د/ هاشم محمد علي بن حسين . دار طوق النجاة . بيروت . لبنان . ط الأولى . 2001م .

17. خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب . للبغدادي ت : 1093هـ . تحقيق : عبدالسلام محمد هارون . مكتبة الخانجي . القاهرة . ط الثانية . 1989م .

18. الخصائص : لابن جني أبي الفتح عثمان ت : 392هـ . تحقيق : عبدالحكيم بن محمد . المكتبة التوفيقية . القاهرة . بلا .

19. الدّر المصون في علوم الكتاب المكنون . للسمين الحلبي أبي العباس شهاب الدين أحمد ابن يوسف ت : 756هـ . تحقيق : د/ أحمد محمد الخرّاط . دار القلم . دمشق . بلا .

20. ديوان طرفة بن العبد . تحقيق : مهدي محمد ناصر الدين . دار الكتب العلمية . ط الثالثة . 2002م .

21. الردّ على النحاة . لابن مضاء القرطبي أبي العباس أحمد بن عبدالرحمن اللخمي ت :592هـ . تحقيق : د/ محمد إبراهيم البنا . دار الاعتصام . القاهرة . ط الأولى . 1979م .

22. رصف المباني في شرح حروف المعاني . للمالقي أحمد بن عبدالنور ت : 702هـ . تحقيق : أحمد محمد الخرّاط . مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق . سوريا . بلا .

23. شرح الأشموني لألفية ابن مالك . للأشموني علي بن محمد بن عيسى بن يوسف ت : 929هـ . تحقيق : د/ عبدالحميد السيد محمد عبدالحميد . المكتبة الأزهرية للتراث . القاهرة . بلا .

24. شرح الأنموذج في النحو . للأردبيلي جمال الدين محمد بن عبدالغني ت : 647هـ . تحقيـــــق : د/ حسني عبدالجليل يوسف . مكتبة الآداب . القاهرة . 1990م .

25. شرح التصريح على التوضيح . للأزهري خالد بن عبدالله ت : 905هـ . فيصل عيسى البابي الحلبي . القاهرة . بلا .

26. شرح الرضي على الكافية . للشيخ رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي ت : 686هـ . تحقيق : يوسف حسن عمر . جامعة قاريونس . ليبيا . 1975م .

27. شرح الشاطبي لألفية ابن مالك . للشاطبي أبي إسحاق إبراهيم بن موسى ت : 790هـ . تحقيق : محمد السيد عثمان . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . ط الأولى . 2012م .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

28. شرح شواهد المغني . للسيوطي جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر ت : 911هـ . تحقيق : أحمد ظافر كوجان . لجنة التراث العربي . 1966م .

29. شرح ابن طولون على ألفية ابن مالك . لابن طولون أبي عبدالله شمس الدين محمد بن علـــي ت : 953هـ . تحقيق : د/ عبدالحميد جاسم محمد الفيّاض الكُبيسي . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . ط الأولى . 2002م .

30. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك . لابن عقيل بهاء الدين عبدالله بن عقيل ت : 769هـ . تحقيق : محمد محي الدين عبدالحميد مكتبة دار التراث . القاهرة . ط العشرون . 1980م .

31. شرح قواعد الإعراب . للشيخ زاده القوجويّ محمد بن مصطفى ت : 950هـ . تحقيق : إسماعيل إسماعيل مروة . دار الفكر . بيروت . لبنان . ط الأولى . 1995م .

32. شرح المفصّل . لابن يعيش موفق الدين يعيش بن علي ت : 643هـ . تحقيق : د/ إميل بديع يعقوب . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . ط الأولى . 2001م .

33. شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح . لابن مالك جمال محمد بن عبدالله ت : 672هـ . تحقيق : محمد فؤاد عبدالباقي . عالم الكتب . بيروت . بلا .

34. قطر الندى وبلّ الصّدى . لابن هشام أبي محمد عبدالله جمال الدين ت : 761هـ . تحقيق : محمد محي الدين عبدالحميد . دار قتيبة . الكويت . بلا .

35. القرآن الكريم برواية حفص بن سليمان لقراءة عاصم بن أبي النجود الكوفي .

36. الكافية في النحو . لابن الحاجب أبي عمرو عثمان جمال الدين ت: 646هـ . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . بلا .

37. الكتاب . لسيبويه أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ت : 180هـ . تحقيق : عبدالسلام محمد هارون . دار الجيل . بيروت . لبنان . ط الأولى . بلا .

38. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل . للزمخشري أبي القاسم محمود بن عمر ت : 538هـ . تحقيق : عبدالرّزاق المهدي . دار إحياء التراث العربي . بيروت .

39. لسان العرب . لابن منظور أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرّم بن علي ت : 711هـ . دار الحديث . القاهرة .

40. مجالس العلماء . للزجاجي أبي القاسم عبدالرحمن بن إسحـــاق ت : 339هـ . تحقيـــق : عبدالسلام محمد هارون . مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع . القاهرة . ط الثالثة . 1999م .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

41. المطالع السعيدة . للسيوطي جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر ت : 911هـ . تحقيق : د/ طاهر سليمان حموده . الدار المصرية . الإسكندرية . بلا .

42. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب . لابن هشام الأنصاري جمال الدين عبدالله بن يوسف ابن أحمد ت : 761هـ . قدّم له : حسن حمد . أشرف عليه وراجعه : د/ إميل بديع يعقوب . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . ط الأولى . 1998م .

43. المفصّل في صنعة الإعراب . للزمخشري أبي القاسم محمود بن عمر ت : 538هـ . تحقيق : د/ خالد إسماعيل حسّان . راجعه : أ.د/ رمضان عبدالتوّاب . مكتبة الآداب . القاهرة . 2009م .

44. المقتضب . للمبرد محمد بن يزيد بن عبد الأكبر ت : 285هـ . تحقيق : محمد عبدالخالق عظيمة . عالم الكتب. – بيروت . بلا .

45. النهاية في شرح الكفاية . لابن الخبّاز أحمد بن الحسين بن أحمد بن أبي المعالي ت : 639هـ . تحقيق : د/ عبدالجليل محمد عبدالجليل العبّادي . الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي . القاهرة . بلا .

46. نواهد الأبكار وشوارد الأفكار (حاشية السيوطي على تفسير البيضاوي) للسيوطي جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر ت : 911هـ . تحقيق : د/ أحمد حاج محمد . د/ محمد كمال علي . د/ أحمد بن عبدالله بن علي . جامعة أمّ القرى . المملكة العربية السعودية . 2005م .

47. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع . للسيوطي جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر ت : 911هـ . تحقيق : د/ عبدالحميد هنداوي . المكتبة التوفيقية . بلا .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 79-105 2017

الأزمة و دور القيادة في صنع القرار الاستراتيجي لمواجهتها

(دراسة مفاهيميه)

د. عبد الله عبدالعاطي الفر جاني
كلية القانون
جـامعـــة / سرت

د. عبد السلام فرج على فرحات
كلية الاقتصاد الاسلامي والإدارة
جامعة /السيد محمد بن على السنوسي الإسلامية

DOI: https://doi.org/10.54172/zj3ww852

الملخص

تعتبر الأزمة، وإدارة الأزمات، واتخاذ القرار الاستراتيجي لحلها من أهم الدراسات العلمية في مجالات الإدارة، والسياسة في عصرنا الحاضر، فقد أصبحت الأزمات سمةً مصاحبةً لحياة الإنسان في كافة المستويات، وتبرز هنا المشكلة الأساسية التي قامت عليها الدراسة حول مفهوم الأزمة في العلاقات الدولية، ودور القيادة السياسية في صناعة القرار الاستراتيجي لإدارة الأزمات، وهل هناك علاقة مترابطة بين القيادة، ونوعية الأزمات استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، إضافة الى المنهج الاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تمثلت في أن للقيادة دوراً كبيراً في إدارة الأزمات، والخروج منها، وأن الأزمات أصبحت حتمية في كل المجتمعات خاصةً في الدول النامية، وفي مجال العلاقات الدولية، وأن نجاح القرار الاستراتيجي مرتبط بإدراك القيادة السياسية، وفهمها السليم لأبعاد الأزمة، مما يساعد على تجاوزها.

Abstract

Crisis and crisis management and taking the right strategic decision to solve it, is one of the most significant scientific studies in the fields of management and politics in our current time.Crisis has become an accompanied feature to all stages in the human life, and here the main problem that emerged with the study has focused on the international relations, and the role of the political lead in the strategic decision making, to manage the crisis. So, is there's any linked relation between the management and the crisis types? The study has used the descriptive and deductive methods, and has approached to many results which showed that the

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

management has a great role in crisis leading, and solving. The crisis has become a necessity in all societies, especially in the developing countries, in the field of international relations. The success of the strategic decision depends on the political management's realization and its right understanding of the crisis dimensions which will help to overcome it.

المقدمة

يعد التخطيط الاستراتيجي من قبل القيادة السياسية لإدارة الأزمات أساس التخطيط القومي الشامل والسليم، وباعتبار أن إدارة الأزمة هي إدارة عملية رشيدة تقوم على البحث والدراسة واستخدام البيانات والمعلومات المناسبة كأساس للقرار المناسب، كذا التوجيه، والرقابة، والبعد عن الارتجالية، والعشوائية، والانفعالات اللحظية، أي أنها إدارة للأزمة والتحكم في مساراتها واتجاهاتها ولا يمكن الوصول إلى كل ذلك إلا بالتخطيط الإستراتيجي لإدارة الأزمات على كل مستويات أجهزة الدولة وهذا ما تفتقر إليه الأنظمة السياسية العربية . أما في الإدراك الغربي فقد تطور مجال الإستراتيجية ومفهوم السياسة اتسع حتى صارت تطلق على ما هو ضروري لحياة الشعوب وقوتها وكذلك ازداد المفهوم اتساعاً وانتقل من مجالها العسكري إلى مجالات أخرى سياسية، وفكرية، وعلمية ، ولكنه أصبح لصيقاً بقضية الأمن القومي. وعليه صارت الإستراتيجية في أوسع معانيها علم وفن التخطيط والتنظيم المسبق . فيؤدى ذلك إلى دخول علم إدارة الأزمات كل نشاط ، فرض نفسه في كل موقع وأجبر الجميع على أن يصغي إليه طوعاً أو كرها ، حتى أصبحت إدارة الأزمات سلوكاً ومنهجاً يحمل في طياته ملامح رؤية للتفاعل والتكامل مع متطلبات الحياة المعاصرة ، كما أن الصراع الخفي، والعلني وتغير مراكز النفوذ، والهيمنة، وحيازة القوة بأشكالها المادية وغيرها ، دفع لنشوء الأزمات، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بداخل الأزمة وليس فقط بالإطار المحيط بها. و يتأثر تأثراً مباشراً بالأوضاع الثقافية والاجتماعية والسياسية في المجتمع، وكلها عوامل تتدخل في رسم السياسة الإعلامية ، ولا تقف تلك الآثار أمام أي حدود سياسية أو جغرافية ، بل تعدت الدول و القارات ، وأصبحت وسائل الاتصال أبواباً مفتوحة ، مما جعلها عرضة للانتقاد من منطلقات مختلفة بعد التغيرات الجذرية التي أحدثتها تكنولوجيا الاتصال، وجعلتها بؤرة الحدث من قبل المهتمين وصناع القرار، بل إن البعض اعتبرها ثورة وانقلاباً، وصل إلى حدود أقلق صناع القرار. واتصفت بتوصلها إلى سيناريوهات تتيح للقيادة وصناع القرار فرصا للاختيار السليم للبدائل لمواجهة الأزمات ، لذا تختلف الدراسات المستقبلية عن التخطيط اختلافا جذريا لأنها ليست استهدافية تهدف لتحبيذ اتجاه أو فكر أو معتقد معين ولا تعد قرارا ؛ لأنها تطرح اختيارات مدروسة ومحسوبة على صناع القرار.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مشكلة الدراسة :

في ضو. ما سبق ، تتمحور مشكلة الدراسة الرئيسة على التساؤل الآتي:

ما دور القيادة السياسية في صنع القرار الاستراتيجي ؟ وما دور القرار في إدارة الأزمة السياسية وحلها ؟ وهل هناك علاقة بين القيادة السياسية، ونوعية الأزمات، وما مفهوم الأزمات الدولية وعلاقتها بالدول النامية ؟ .

ثانياً فرضيات الدراسة:

" كلما كانت رؤية القيادة السياسية ثاقبة ينتج عنها صنع قرار إستراتيجي ينهي مخاطر الأزمة السياسية "

يتفرع عن التساؤل الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية ممثلة في الآتي :

1. كلما كانت القيادة مدركة لمراحل تطور الاستراتيجية يساعد ذلك في إيجاد نتائج مرضية.
2. كلما كان إدراك القيادة السياسية للأزمة واضحا كان القرار الإستراتيجي ناجحاً.
3. كلما كانت إستراتيجية القيادة واضحة كانت النتائج مرضية في إعادة بناء الدولة.

ثالثا: تحديد الدراسة:

يمكن تحديد نطاق الدراسة مكانياً و زمانياً و مجالياً على النحو الآتي:

1. التحديد المكاني :لا يتحدد النطاق المكاني للدراسة بمنطقة جغرافية محدد بل وفق ما يتعلق بضرورة الدراسة.

2. التحديد الزماني: يعد نطاقها زمانياً عاماً وذلك بسبب الأبعاد المختلفة ولضرورة وأهمية الدراسة.

3. التحديد المجالي: يتحدد نطاق الدراسة مجالياً في حقل العلاقات الدولية ، بالنظر إلى أن الدراسة ترصد تطور مفهوم الإستراتيجية والقادة والأزمة عبر عصور مختلفة وكذلك سعيها في تناول مفهوم إدارة الأزمة السياسية ودور القادة في صنع القرار الإستراتيجي لمواجهة الأزمة وإعادة بناء الدولة.

رابعاً: أهمية الدراسة:

بعد تناول مشكلة الدراسة وما يتفرع عنها من تساؤلات فرعية ، ونطاق الدراسة مكانياً وزمانياً ومجالياً ، يمكن القول أن للدراسة كغيرها لها أهميتان، إحداهما علمية ، و الأخرى عملية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1. **الأهمية العلمية** :تحاول الدراسة تقديم إطار تحليلي مقتضب لتطور مفهوم الإستراتيجية، وأبعاد مواجهة الأزمة السياسية، ودور القيادة الفاعلة في مواجهة الأزمات، وما يحقق إعادة بناء الدولة.

2. الأهمية العملية :وتتمثل في سعي الدراسة للربط بين تطور مفهوم الإستراتجية، وإدارة الأزمة بشكل عام و،وكذلك دور القيادة في صنع القرار الإستراتيجي لمواجهة الأزمة وقياس مدي نجاحها و اتساق ذلك في إعادة بناء الدولة وفق الافتراض النظري لها.

خامساً: منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة أساساً **المنهج الوصفي** في تحليل عملية صياغة القرار الإستراتيجي لإدارة الأزمة من قبل القيادة، ويعرف صنع القرار بأنه عملية اختيار بين بديلين أو أكثر ،وفي مواقف الأزمة يكتسب القرار أهمية خاصة ترتبط بخصائصها من حيث ارتفاع مستويات التهديد، وبالتالي ارتفاع مستوى الضغوط النفسية والزمنية لاتخاذ القرار؛ فقرار الأزمة هو قرار ذو طبيعة استثنائية لأنه يتخذ في وقت قصير لمواجهة خطر حالٍ لم يكن متوقعاً،أو في أفضل الأحوال لم تكن أبعاده واضحة تماماً.

وكذلك استخدمت الدراسة "**المنهج المقارن**" ، الذي يقصد به في علم العلاقات الدولية دراسة توزيع الظواهر السياسية في نظم ومجتمعات مختلفة ،أو في أنماط محددة منها، حيث تستعين الدراسة بهذا المنهج من أجل المقارنة بين الظواهر المختلف التي تناولتها الدراسة وكذلك تطورها عبر الحضارات المختلفة، و نشأتها، و أبعادها المختلفة، وكيفية الاستفادة للوصول إلى نتائج يمكن تعميمها عن كيفية إعادة بناء الدولة وصنع القرار الإستراتيجي في مواجهة الأزمة السياسية.

الدراسات السابقة:

أولاً دراسة بعنوان إدارة الأزمات السياسية واستراتيجيات القضاء على الأزمات السياسية الدولية د. محمد سرور الحريري دار الجامعة للنشر والتوزيع عمان 2012م ، تناول الكتاب في قسميه النظري والتطبيقي التركيز على المصطلحات المرتبطة بهذا الأمر مثل خصائص، وأهداف، ووظائف الأزمات السياسية وكيفية إيجاد الحلول المناسبة لحلها خاصتاً الأزمات السياسية، والمشكلات على المستوى الدولي التي تواجهها الدول والحكومات ، اتبع الباحث المنهج الوصفي ومنهج صنع القرار في صياغته وتناوله للقضايا الاقتصادية والأزمات التي تضرب قطاعات العمل الاستراتيجي وتوصل الكتاب في النهاية الى أن التعامل مع الأزمات يسلك أتجاهين سلبي ويعتمد على إنكار وجود الأزمة، وتجاهل التعامل معها أو الضغط عليها ، وايجابي في التعامل مع الأزمة وأوصى بضرورة إتباع المنهج الإيجابي في التعامل مع الأزمات، ومحاولة امتصاصها وتغليب مصالح المواطنين بالاهتمام بالجوانب الاقتصادية والثقافية للمجتمع.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ثانياً كيفية إدارة الأزمات السياسية والاستراتيجية علي حسن الساعدي مجلة الحوار عدد 4192 ، ركز البحث على مفهوم الأزمة، ومتطلبات إدارة الأزمة إذ لابد من فريق إدارة الأزمات والتخطيط الاستراتيجي كمطلب أساسي مهم في إدارة الأزمات واستخدام وسائل علمية في التعامل معها مثل المحاكاة، أوالسيناريو حيث يمكن وضع تصور للأزمة، وإيجاد بدائل عديدة للحلول بالاعتماد على وجود نظام اتصالات داخلي وخارجي فعال يساعد على توافر المعلومات والإنذارات في الوقت المبكر وتوصل الى ضرورة اعتماد القيادة على الفكر التنبئي الإنذاري لتفادي حدوث الأزمة مبكراً عن طريق صياغة منظومة وقائية تعتمد على المبادأة، والابتكار ووضع عدد من التوصيات مثل إيجاد وتطوير نظام إداري مختص يمكن المنظمة والدولة من التعرف على المشكلات، وتحليلها والعمل على جعل التخطيط للأزمات جزءً هاماً من التخطيط الاستراتيجي وضرورة عقد البرامج التدريبية وورش العمل العلمية للموظفين في مجال إدارة الازمات.

المناقشة

المبحث الأول: مفهوم الإستراتيجية والأزمة في العلاقات الدولية:يوضح هذا المبحث تحديد مفهوم الإستراتيجية والأزمة، إلى جانب ذلك يتناول بالفحص والتحليل مفاهيم فرعية أخرى مرتبطة بالمفاهيم السابقة كلما دعت الضرورة لذلك في مطلبين على النحو الآتي:

المطلب الأول: ماهية مفهوم الإستراتيجية وتطورها : مفهوم يرجع استخدامه إلى الإغريق في دولة المدينة "أثينا" منذ القرن الخامس قبل الميلاد ،وهي وظيفة ما يمكن أن نسميه المخطّط الإستراتيجي أو الحربي Stratège ، حيث "القبائل" تختار عشرة " إستراتيجيين" أو مخططين. يؤسسون مدرسة يستطيع أحد من داخلها أن يفرض نفسه على الآخرين المتبقين، لكن جميع الأعضاء في هذه المدرسة ليديهم الإمكانية في قيادة الجيش أو جزء منه، و إستراتيجي من بينهم يقود الجنود المسلحين في المناطق الريفية،وآخر مكلف بالدفاع عن الإقليم أو الدولة،واثنان آخران مهمتهما الدفاع عن الشواطئ،أما الخامس فيهتم بتسليح الأسطول، والخمسة الآخرون يكون لديهم أعمال متعددة ومتغيرة، ولكن في حقيقة الأمر لم يكن حكراً عليهم بأي حال دون غيرهم من الأمم و الشعوب التي عرفت فن القتال والحرب بصيغة أو أخرى أو على مستوى معين ، كما أنها من حيث المضمون لها صلة بفن القيادة أو فن القائد في الفكر السياسي عند الإغريق في بادئ الأمر، ولكن بما أن المفردة متطورة المعنى فإن معناها لا يقتصر على تحديد

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مضمون مطلق وثابت ، إنها كلمة متحركة ويستعان بها على بيان نشاط أو فعل معين في ميدان من الميادين المختلفة في السياسة بصورة عامة ، ولذلك فإن سعة مضمونها لها صلة بمعنى السياسة. كما أن فحواها الضيق من حيث ارتباطها بالقيادة وفي الأرجح . القيادة العسكرية . قد اتسع ليندرج تحت لواء الإستراتيجية نشاطات سياسية ،واقتصادية ،واجتماعية وإلى غير ذلك . وبات من المألوف في أدبيات العلوم الاجتماعية في الوقت الراهن أن نعثر على مفردة الإستراتيجية في أكثر من مكان وفي أكثر من معنى ، ومما ترتب على ذلك اللجوء إلى توصيف أشياء عديدة بكلمة إستراتيجية حتى أثقل مضمون الكلمة بمعان قد لا تمت لها بقرابة ، وأضحى شائعاً أن تكون الكلمة ذات معنى "سياسة"أو"خطة"أو"عام"أو"مستقبل"فضلاً عن معناها الدقيق.

إن المرونة في استخدام كلمة إستراتيجية جعلها أكثر غموضاً في حين أنها في واقع الأمر يراد منها أن تكون ذات دلالة على الهدف الذي ينشده الفعل"[1]". وإذا دققنا في المفهوم الكلاسيكي لها نجدها في مختلف اللغات والثقافات الأوربية و في مقدمتها الإغريقية بطبيعة الحال ،ومنها الألمانية نجد Strategie ،وفي الروسية Strategija وفي الهنغارية Strategi . وعندما نقول (Stratos Agein)فهو مصطلح الإستراتيجية ذاته مقسم إلى شقين ويعني " الجيش الذي ندفع به إلى الأمام". وبوصل طرفي المصطلح Stratos و Agein نحصل على Strategos وهذا يعني " الجنرال "، وفعل Strategô يعني قاد أو أمر، أما الصفة منها Strategikos و التي تجمع Strategika فهي تعني وظائف و أعمال الجنرال بالمفهوم العسكري للكلمة،وتعني الصفات التي يمتلكها الجنرال أو القائد العسكري "[2]". كما عرف قاموس "ويبستر Webster" الإستراتيجية بأنها "العلم والفن الذي بموجبه أو على نمطه تستخدم القوة والإمكانيات العسكرية لتأمين الوصول إلى الغايات والأهداف في الحرب"[3]".

و يمكن أن تكون الإستراتيجية "فن" كما هي علم وذلك أثناء تطبيقها، وممارستها عمليا وبشكل دقيق، هناك تميز مثلا في المجال العسكري بين النظرية العسكرية، والعمل العسكري:"كل قطاع،وكل مستوى في الحقل العسكري له هاذان الجانبان،النظري والعملي".إن كل نشاط أو فعل يكون مؤيداً من خلال القوانين، و المبادئ و الطرائق، وهذا الفعل أو النشاط يقوم أولا من خلال النظرية. ثم يأتي الفعل والممارسة ليزيد من غنى النظرية، إذاً في

[1] - كاظم هاشم نعمة ، **الوجيز في الإستراتيجية** ، (طرابلس ، أكاديمية الدراسات العليا ،2000م)،ص 117.
[2] - .للمزيد انظر : **المرجع السابق** .
[3] - عبد اللطيف على المياح ، حنان على الطائي ، **الإستراتيجية الإسرائيلية تجاه الخليج العربي** ، (عمان ، مجدلاوي،2002م)، ص161.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

"التخطيط الإستراتيجي" لابد من معرفة الكثير نظريا من أجل الحصول على القليل عمليا ،إنها حقيقة أبدية ، هناك ضرورة قصوى لقراءة الإستراتيجية "كعلم" من أجل الحصول على تطبيق عملي في غاية الكمال و الحصول على الإستراتيجية "كفن" في أرقى أشكالها"[4]. بالتالي فإن الإستراتيجية كانت إحدى الميادين المنتخبة للتمييز بين إنسان المعرفة و إنسان القوة؛ فالأجواء مختلفة، و أيضاً نماذج التوظيف، الاستراتيجي (ذلك الذي يفكر)، يجب أن يفكر بكل شيء شمولياً، بينما الاستراتيجي (ذلك الذي يفعل و يتصرف) يجب أن يفكر بشكل موضوعي محلي ، فالأول لا يعمل إلا وفق منطق البرهان أو الاستدلال ، فيعمل بهدوء في مكتبه و لديه الوقت ليفكر،أما الثاني فمجبر أن يتصرف في لحظة وفق قاعدة من المعطيات و المعلومات غير الكافية و الأكيدة، إنه خاضع لضغط كبير، ويتضح ذلك في تتبع الإستراتيجية الاستعمارية عبر العصور القديمة وكذلك الوسطى، كما إزداد بشكل كبير في العصر الحديث حينما سيطرت الكثير من الدول الأوروبية على مساحات كبيرة من قارة إفريقيا، وقارة آسيا، وقارة إستراليا، والأمريكتين وفي ظل التنافس الشديد فيما بينهما لأجل تحقيق أكبر المكاسب الاقتصادية وغيرها بهدف الوصول إلى القوة، والمجد عن طريق احتلال المزيد من الأراضي التي تضم مصادر الإنتاج الغزير كالإنتاج الزراعي والحيواني والمعدني، أو بغرض فرض السيطرة المباشرة على الموانئ الإستراتيجية كما فعلت بريطانيا عندما احتلت قبرص، وباب المندب، وجبل طارق خلال القرن التاسع عشر"[5]. وعلى هذا الأساس فتاريخ البشرية يبين أن الجماعات البشرية منذ فجر التاريخ عرفت أشكال السيطرة ، وأشكال الخضوع تبعاً لمتغيرات القوى التي كانت سائدة في ذلك الوقت.

المطلب الثاني:مفهوم الأزمة بشكل عام والأزمة الدولية :أولاً:مفهوم الأزمة : يرجع البعض الجذور التاريخية لمصطلح "الأزمة " إلي علم الطب الإغريقي ،حيث كان يستخدم عند الإغريق للدلالة على حدوث علة صحية مفاجئة تصيب جسد الإنسان وبالتالي يتحدد على إثرها مصيره ،ثم تحول بعد ذلك من الأزمة الصحية إلي الأزمة السياسية وغيرها من الأزمات ؛ وعليه عُرِفَت "الأزمة"بأنها :"تلك النقطة الحرجة واللحظة الحاسمة التي يتحدد عندها المصير ،إما إلي الأفضل وإما إلي الأسوأ" ،وأضحي المصطلح مع انتقاله إلي مختلف العلوم الإنسانية يعني مجموعة من الظروف والأحداث المفاجئة التي تنطوي على تهديد واضح للوضع الراهن والمستقر ،سواء أكان على مستوي الفرد أم

[4] – محمد نصر مهنا ، **تطور السياسات العالمية والإستراتيجية القومية** ، (الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، 2007م) ،ص ص205-207.

[5]– هانز جي، مورجنثاو، تعريب خيري حماد، **السياسة بين الأمم**،(القاهرة، دار القومية للطباعة والنشر، 1965م)، صـ 80 – 100.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

على مستوي الدولة"[6]"..أما الأزمة الاقتصادية فترتبط بعدم التوازن بين هياكل الإنتاج ، و يؤثر بدوره في الإطار السياسي والاجتماعي ، وهذا المفهوم هو ما ركز عليه علماء الاقتصاد السياسي عند تحديد الأزمة الهيكلية التي عانت وتعاني بسببها المجتمعات التي خرجت من نَيْر المستعمر أو بما عرف بأزمة الرأسمالية الهامشية"7".كما يري البعض أنها فكرة جادة في الاضطراب السياسي والاقتصادي والمالي ،وقد يصل الحال إلي انهيار في الأسعار وفوضى في العملات ، وقد تؤدي الأزمة السياسية باستحكام حلقاتها واستمرارها إلي الحرب . وقد أدت الأزمة الاقتصادية التي وقعت بين عامي 1929م . 1931م إلى فقدان الثقة . إلي الحرب العالمية الثانية"8"، ويري آخر بأن الأزمة هي عبارة عن أحداث خطيرة تهدد بقاء المنظمة وقيمها وأهدافها ،وعرفها بأنها "حدث ،أو أحداث ، أو موقف ، أو مواقف: غير سارة ،أو غير متوقعة. تؤدي إلي تداعيات غير مرغوبة ،أحيانا تسبب دماراً أو نوعاً من الفوضى في المؤسسة.قد ينتج عنها فقدان للأرواح والأموال أو الممتلكات"9" .

ثانياً:الأزمة الدولية: لقد تعددت الرؤى لتحديد مفهوم الأزمة في العلاقات الدولية ، حيث ركز البعض على رصد مفهوم الأزمة في القارة الإفريقية ، بينما اهتم آخرون بتحليل الأزمة من المنظور الوظيفي . البنائي أو التحليل النظامي ، و فريق ثالث يركز على مستويات الأزمة وتعريفها ،والتمييز بين أزمات الدول الرأسمالية والدول النامية ،حيث يرى المنظور الوظيفي والنظامي الأزمة السياسية:"بأنها انقطاع جذري في توازن البناء الاجتماعي يصل لذروته عندما تتهاوى الأبنية التي تحمل هذا البناء ، بحيث لا توجد قوى سياسية قادرة على حمل أعبائه"10"

كذلك تشكل الأزمة الدولية موقفاً مغايراً يعكس وجود صراع حاد بين أطراف النظام الدولي ،تكون مرتبطة بزيادة كبيرة وملحوظة في تبادل التهديدات العدائية ،التي قد تؤدي في نهاية الأمر إلى اندلا ع حرب فعلية ، كما تبرز الأزمات الدولية عندما يبادر أحد الأطراف إلي مهاجمة خصمه إعلامياً، أو عن طريق إرسال إشارات تهدف إلي إرغام خصمه إلي تقديم تنازلات في بعض الأمور المتنازع عليها ،أو بالتخلي عن أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها دون الحاجة

---

[6] . إيمان أحمد عبد الحليم مهدي ،المفهوم الاستراتيجي الجديد لحلف الناتو وإدارة الأزمة :تطبيقاً على حالتي أفغانستان وليبيا ، **رسالة ماجستير غير منشوره** ، (القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة، 2016م)، ص28.

[7] . **المرجع السابق**،ص 7.

[8] . أحمد سويلم العمري، **معجم العلوم السياسية الميسر** ،(القاهرة،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،1985م)،ص ص 18-19.

[9] . عادل ريان محمد ريان ، **إدارة الأزمة في منظمات الأعمال** ،(أسيوط ، جامعة أسيوط، بدون تاريخ)، ص15.

[10] . الشيماء على عبد العزيز عثمان ،**الأزمة السياسية في زائير 1987/96م**، **رسالة ماجستير غير منشوره** ، (القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة، 2001م)، ص 7.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

إلى الدخول في حرب فعلية.وبالتالي فالأزمة الدولية : "هي عبارة عن مواقف متوترة جداً في العلاقات بين طرفين متخاصمين لا يصل إلي مرتبة الحرب ، بالرغم من قوة المشاعر العدائية والحرب الكلامية بين أطراف الأزمة .والهدف الذي يسعى إليه أطراف الأزمة الدولية ،هو محاولة إرغام الطرف الآخر على تقديم تنازلات محددة أو التخلي عن تحقيق بعض الأهداف"11". وعليه عَرَفت "موسوعة العلوم السياسية" الأزمة الدولية أنها:"الصورة الأكثر دراماتيكية ،والأشد كثافة للصراعات التي تجري داخل النظام الدولي ،والتي تتوقف دون نقطة الحرب الساخنة ،ومن ثم تؤدي الأزمة الدولية بطبيعتها إلي تنشيط احتمال الحرب ، بحيث يغدو عاملاً مركزياً في تصور أطرافها بما لذلك من تأثير قوي ومباشر في مسلكهم منها"[12]". كما ربطت موسوعة السياسة الأزمة "بالخطر النووي ،حيث عرفتَها أنها "مجموعة الأساليب، والأطر، والمؤسسات المخولة باتخاذ القرارات السريعة والعقلانية لمواجهة التحديات والتطورات والطوارئ الدولية ،بقصد منع اتساع وامتداد نطاق النزاعات والصدامات ،ومنع الإخلال الكبير في موازين القوي لتجنب احتمالات المجابهة بين القوى العظمى في العالم"[13]". كما تتسم الأزمات الدولية بخصائص تميزها عن غيرها من المشكلات والقضايا الدولية العادية ،وفي مقدمتها السمات الآتية : أولها:تهدد الأزمة الدولية الأهداف العليا للدولة وأمنها القومي ،وقد يكون التهديد في أقصى صورة له ،أو في أدنى صورة له؛ حيث يمثل التهديد في الحالة **الأولي**: وجود خطر مباشر ووقتي على أهداف الدولة القومية ، أما في **ثانيها**: فيمثل :

1. وجود خطر على الأمن القومي للدولة.
2. تفاجئ الأزمة الدولية صانعي القرار والحكومات بحدوثها ،وبالتالي لا يمكن اعتبار موقف دولي خال من المفاجئات ، على سبيل المثال حصار برلين عام 1948م .1949م ،كانت أزمة دولية.

و **ثالثها**: تعد الأزمة الدولية أقرب إلي حالة الحرب منها إلي حال السلم ،وذلك لتوتر العلاقات بين أطرفها ،فالأزمات الدولية إذا اندلعت يصعب التحكم في مسارها ،فالقنوات الدبلوماسية وتقديم بعض التنازلات ،قد لا تساعد في بعض الأحيان إلي جر أطراف الأزمة من حالة الحرب إلي حالة السلم ،ويعد إصرار أطراف الأزمة الدولية

[11] . مصطفي عبد الله خشيم ، **موسوعة علم العلاقات الدولية** ،(مصراته ، الدار الجماهيرية ،1996م)،ص 39.
[12] . محمد محمود ربيع ، إسماعيل صبري مقلد ،"محرران"،**موسوعة العلوم السياسية**،(الكويت،جامعة الكويت،1994م)، ص636.
[13] .إيمان أحمد عبد الحليم مهدي ، **مرجع سبق ذكره**، ص 29.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

على عدم التنازل عن أي من أهدافها يقود بطبيعة الحال إلي زيادة مستوى التوتر ،الأمر الذي ينذر بأن قيام الحرب يصبح قاب قوسين أو أدنى ،فعدم قدرة أطرفها على إدارة الأزمة وأخذها في الاعتبار خطورة الحروب في ظل امتلاك أسلحة الدمار الشامل ،قد يقود إلى تحول الأزمة إلى حرب فعلية.**رابعها:** يعد توالي الأحداث وتسارعها وضيق الوقت أثناء حدوث الأزمة ،لا يعط لصانع القرار فرصة كافية لاستعراض كافة البدائل المتاحة بروية وتأنٍ ، وعليه فإن صانع القرار قد يجد نفسه مرغماً على اتخاذ موقف وقتي لمواجهة تحد ما ،لا يعطيه فرصة كافية تمكنه من الحصول على بيانات ومعلومات كافية عن الأزمة ؛ لغرض القيام بعملية المفاضلة العقلانية بين جميع البدائل المتاحة"14".

المبحث الثاني: إستراتيجية إدارة الأزمات السياسية وخصائصها : هذا المبحث يتضمن موضوعاً على درجة كبيرة من الأهمية، ألا وهو إدارة الأزمات السياسية وخصائصها وتخطيط السياسات العامة؛ عليه توجب الضرورة تقسيمه إلى مطلبين:

المطلب الأول: إستراتيجية إدارة الأزمات السياسية :بشكل عام تعني إدارة شئ أو موقف ما والتعامل معه بطريقة تؤدى إلى تحقيق أهداف أو مصالح القائم على الإدارة ،وبالتالي فإن إدارة الأزمة أو الأزمة الدولية _كما أسلفنا _ يقصد بها تعامل الفاعل الدولي مع عناصر موقف الأزمة بما يحقق مصالحه وأهدافه"[15]".

وتاريخياً تحدث الأزمات منذ الوجود الإنساني بين الأفراد والجماعات الكبيرة منها والصغيرة والدول كذلك تواجه أزمات عديدة منها ما هو من صنع البشر ومنها ما هو من صنع الطبيعة ، وعليه تعرف إدارة الأزمة :بأنها" علم وفن تجنب مواجهة الحالات الطارئة والمفاجئة بسرعة وبكفاءة وبفاعلية عن طريق استخدام الوسائل العلمية في التنبؤ بالأزمات قبل وقوعها،بحيث تجعل النظام قادراً على التعامل مع تلك الحالات بهدف المنع . إن أمكن . أو التخفيف من حدة التهديدات في حال حدوثها، وذلك لصالح النظام "النظام السياسي أو الدولة أو فواعل دولية أخرى" من خلال التخطيط في ظل ظروف عدم التأكد المقترن بضيق الوقت بحيث يصبح النظام أكثر قدرة على التحكم ،ورقابة الأخطار من خلال تنسيق عمليات الموجهة والسيطرة على المواقف .كمرحلة تالية عند الإخفاق في المرحلة الأولى .

---

[14] . **المرجع السابق**، ص ص 39- 40.

[15] . مصطفي علوي محمد سيف ، سلوك مصر الدولي خلال أزمة مايو /يونيو 1967م،**رسالة دكتوراه غير منشوره** ، (القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ،1981م)،ص 15.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

باستخدام كافة الوسائل والإجراءات والأنشطة ،ثم تأتي المرحلة الأخيرة والتي تعتمد على فكرة الذاكرة المؤسسية للنظام ،من خلال تحليل ودراسة وفحص الأبعاد اللازمة للخروج بالنتائج والتوصيات كذلك الدروس المستفادة من تجربة الأزمة حتى لا تتكرر مرة أخرى ، مع التأكيد على أن هذه الإدارة تقوم على استرتيجية تنظيم الجهود من خلال الإطار المؤسسي جنباً إلي جنب مع استثمار الجهود الفردية غير المنظمة"[16].

ويعد عنصر المفاجأة أهم ما يميز الأزمة، ولقد كان لمصطلح إدارة الأزمة جذوره في الحرب الباردة بين المعسكرين الشرقي، والغربي حيث بقى الصراع في كل الحالات بعيدًا عن الحرب النووية على الرغم من أن الأمور كانت تسير أحيانًا إلى الخروج بالأزمة الدولية عن نطاق السيطرة ويمكن الإشارة إلى أزمة الصواريخ الكوبية، حيث ازدادت شعبية الرئيس الأمريكي "جون كندي" من 61%إلى 74% كذلك وصلت إلى 85% أثناء عملية الغزو المسماه "خليج الخنازير" بعد موجهته الناجحة لتلك الأزمة حيث تبادل السلوكيات العدائية والتوافقية للخروج من تلك الأزمة"[17]. وعادةً يكون الوقت المتاح أمام إدارة الأزمة محدود جدًا بالنظر إلى الأخطار التي تهدد الدولة وكذلك المعلومات تكون قليلة كما أضحي لوسائل الإعلام دور كبير في تشكيل الأزمة منذ التسعينيات من القرن العشرين وما بعد أحداث 11 سبتمبر 2001م دخلنا مرحلة جديدة من إدارة الأزمات حيث أصبح هناك أهمية متعاظمة للمنظمات غير الحكومية الفاعلة إلى جانب محاولة الإرهابيين حيازة أسلحة الدمار الشامل، وأيضاً نشأت الأزمات الإلكترونية ،كما أن الأزمات التقليدية قد تكون أهم أعراضها تدمير البنية التحتية للدول من خلال أعمال القرصنة"[18].

على سبيل المثال عند تحليل أبعاد سياسة فرنسا تجاه أهم الصراعات السياسية الإقليمية التي تنفجر في العالم الثالث، وأهمها الصراع العربي الصهيوني في المرحلة التي اصطلح على تسميتها أزمة الشرق الأوسط يتضح لنا من خلال التحليل التفصيلي المقارن لموقف الدبلوماسية الفرنسية المتتالية أمرين: من ناحية تصاعد نغمة مساندة القضية

---

[16] . عبد اللطيف على ناصر الدباء، توظيف السياسة الخارجية في إدارة أزمة داخلية "إدارة اليمن لأزمة الانفصال "1993م . 1994م"،**رسالة ماجستير غير منشوره** ،(القاهرة ،كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ،جامعة القاهرة،2006م)، ص 32.

[17] . بريعمه عبد ربه بريعمه الطهيفى، تأثير الرأي العام على السياسة الخارجية مع التطبيق على الجمهورية اليمنية ، **رسالة ماجستير غير منشوره** ،(القاهرة ،كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ،جامعة القاهرة،1995)، ص63.

[18] Robert L. Pfaltzgraff, Jr , **Crisis Management** : **Looking Back and Looking Ahead**, **presented at The Crisis Management Conference**: **Athena 2008**, The Hellenic Ministry of National Defence, July 2, 2008.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الفلسطينية، ومن جهة أخرى الابتعاد عن موقفها عام 1967م الذي كان أكثر حسما في تأكيد أولوية قضية الانسحاب من حيث علاقتها بالتزامات السلام والأمن فهل حاولت فرنسا بتطوير موقفها من البعد الفلسطيني والتأثير ولو بطريقة غير مباشرة في مرحلة لم يعد بإمكانها فيها أن تلعب أي دور في عملية التسوية؟ وفي الواقع لم يخدم موقف فرنسا هذا وضعها في الإطار التفاوضي بقدر ما كان أداه لدعم مكاسبها الاقتصادية ووزنها في تقييم نتائج السياسة الفرنسية وهو تزايد مظاهر الاعتماد المتداخل بين الدول على صعيد النظام الدولي منذ بداية السبعينيات بصفة خاصة ،لأن طبيعة المجتمع الدولي لم تعد تسمح بتحقيق الاستقلال القومي كما أراده ديجول وخاصة بعد أزمة 1968م ودلالاتها بالنسبة لتدهور الأساس الاقتصادي الفرنسي، فلقد اتضح عدم كفاية الوسائل القومية اللازمة لفرنسا للقيام بدور عالمي مستقل فلم يعد الاستقلال هو مجرد حرية الدولة في تحديد الاختيارات الإستراتيجية والدبلوماسية، ولكن أن تملك الوسائل اللازمة لتحقيقها وتسيطر على وسائل الحركة اللازمة على الصعيد الدولي وهكذا يمكن القول إنه مهما كانت درجة إصرار ديجول القائد الكاريزمي في المطامع العالمية لقيام دولته (القوة الثانوية) بدور عالمي فهي محدودة القدرة على الحركة المستقلة الفعالة في مناطق الصراعات الحيوية التي تجعل منها القوتان الأعظميان أحد المسارح الأساسية للمواجهة بينهما وتزيد علاقات اعتماد المتداخل على مستوى النظام الدولي وتوضيح هذه الصورة وخاصة مع توالي رئاسات ذات أسلوب قيادي مختلف "[19]".

كما ظهر حديثاً اتجاه ثان لدراسة إدارة الأزمات اهتمت بتأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على إدارة الأزمة ترى أنه مع تنحي الرئيس مبارك بعد 29 عامًا في السلطة على خلفية انتفاضة شعبية سلمية منتشرة في جميع أنحاء مصر استمرت 18 يوميًا عام 2011م، اضطر على إثرها الرئيس مبارك إلى التنازل عن السلطة للقوات المسلحة، لتحدث تحولات ديمقراطية في مصر، ويؤثر ذلك على السياسة الخارجية للولايات المتحدة الأمريكية في منطقة الشرق الأوسط. فقد استمرت الولايات المتحدة تقيم علاقاتها مع مصر منذ معاهدة السلام المصرية الإسرائيلية عام 1979م وتبنت نوع من المعونات الاقتصادية والعسكرية بلغت ما يقرب من 2 مليار دولار سنويًا، حيث اقترح مجلس النواب الأمريكي زيادة الاعتمادات المخصصة لمصر على أن تكون تلك المساعدات موجهة لأمن الحدود في

([19]) نادية مصطفى أغا، السياسة الفرنسية إزاء الشرق الأوسط ابتداء من أزمة يونيو عام 1967 م حتى مبادرة الرئيس السادات في نوفمبر عام 1977م، **رسالة دكتوراه غير منشوره**،(القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 1981م).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

سيناء مع توقع أن يواصل الجيش المصري تمسكه بتنفيذ الالتزامات الدولية، ولاسيما معاهدة السلام مع إسرائيل، كذلك أثر تكنولوجيا الاتصالات والإنترنت على العلاقات الدولية، حيث شكلت نقله نوعية في قدرة الناس على التواصل وتضاف تلك النقلة إلى ما حدث في السابق عند اكتشاف السفن الشراعية والتلغراف والطائرات والراديو والتليفزيون. ولكن الفارق في ثورة المعلومات والإنترنت أن التغيرات أصبحت أسرع وأزالت الحدود الجغرافية بين الدول ،و يتضح أن الإنترنت له ثلاثة تأثيرات الأولى هي تزايد عدد الأصوات في النظام الدولي، وكذلك بتعاظم حجم المصالح في السياسة الدولية مما أدى إلى تعقيد صنع القرار الدولي والثانية تسارع نقل المعلومات ونشرها. والثالثة تقليل تكاليف الخدمات الدبلوماسية التقليدية، و الأهمية الإستراتيجية للفضاء الإلكتروني في النظام الدولي وإشكالية مفهوم الإرهاب الإلكتروني والمفاهيم ذات الصلة وتداعيات الإرهاب الإلكتروني على الصراع والأمن الدوليين وموقف القانون الدولي من استخدام الإرهاب الإلكتروني في الصراع الدولي ، وبالتالي ظهرت طبيعة تأثير الإرهاب الإلكتروني على استخدام القوه في العلاقات الدولية وعلى الطابع السلمي للفضاء الالكتروني خاصة بعد أحداث 11 سبتمبر 2001 م، وذلك بأن الثورة التكنولوجية ما زال لها دور كبير في تسريع وتيرة التغيير في كل أبعاد الحياة داخل المجتمع وما كان لذلك من دور في تغيير طبيعة وبيئة العلاقات الدولية و أطرافها وعناصر القوة والصراع والأمن وحركه التفاعلات وحجم الفاعلين داخل النظام الدولي وأضحت البيئة الدولية تلعب فيها المعلومات والمعرفة والأفكار مصدراً استراتيجياً للقوة على مستوياتها السياسية والاقتصادية والعسكرية كافة ، وعليه يجب التركيز على أهمية الاستخدام السلمي للفضاء الإلكتروني من أجل الحفاظ على تقدم واستقرار المجتمع الدولي الذي أصبح لصيق الصلة به بما يستدعي أهميه إعلان استقلال الفضاء الإلكتروني والعمل على إخلائه من خطر التسلح والعسكرة أو كساحه للصراع الذي لا تنتهي مظاهره إلا من خلال تطويعه وتحجيمه لصالح البشرية جمعاء [20].

واتساقاً مع ما سبق فأن إدارة الأزمات أصبحت من الموضوعات التي تحظى باهتمام دولي واسع منذ بداية الستينات من القرن الماضي، وتنبع أهمية علم إدارة الأزمات في كونه يجمع بين مقومات الفن والعلم، فهو من جهة اجتهادات ومواقف ورود فعل تجاه أزمة معينة، ومن جهة ثانية يتم وفق سياق نظري دقيق يستمد مبادئه من قواعد علمية وقانونية. وفي ظل الأوضاع الدولية المتغيرة التي أصبح يصعب فيها التمييز بين ما هو قانوني وغير قانوني نتيجة

([20]) عادل عبد الصادق، **الإرهاب الإلكتروني- القوة في العلاقات الدولية نمط جديد وتحديات مختلفة**،(القاهرة: مركز الأهرام للدراسات الإستراتيجية، 2009م)، ص55.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

لقصور قواعد القانون الدولي وعدم فعالية الأمم المتحدة، حيث اكتسبت تقنية إدارة الأزمات الدولية أهمية بالغة، وبالتالي يجب التعميق في تحليل الجوانب المختلفة والمرتبطة بموضوع إدارة الأزمات الدولية لمواجهة تحديات الواقع الدولي المتغير وفي ظل الظروف المتصارعة .

المبحث الثالث: دور القيادة في صنع القرار الإستراتيجي لمواجهة الأزمة : هذا المبحث يتضمن موضوعاً على درجة كبيرة من الأهمية، سياسياً واجتماعياً ، ألا وهو دور القيادة وصنع القرار الإستراتيجي لمواجهة الأزمة السياسية في مجتمعاتنا وكيفية علاجه أو حلها حيث اختلاف وجهات النظر؛عليه لأهمية الموضوع ارتأينا تقسيمه إلى مطلبين:

المطلب الأول : القيادة السياسية : تعد القيادة السياسية عنصراً بالغ الأهمية في حقل النظم السياسية ،بل وركيزة ومحور تفاعلات النظام السياسي .كما تكتسب القيادة السياسية أهمية خاصة في الدول النامية ، وذلك بالنظر إلى محورية دور القيادات السياسية بداخلها ،حيث دأبت أنظمة الحكم في الدول النامية منها العربية على إعلاء دور الشخص مقابل إضعاف دور المؤسسات ،مما أضفى بعداً شخصياً طاغياً على العملية السياسية ، حيث شكلت القيادة حلقة الوصل بين السياسة المحلية والتنمية و وكذلك الإقليمية والدولية "[21]".فهي في إطارها العام ظاهرة موجودة في شتى مجالات الحياة .أما القيادة في إطارها السياسي فهي ظاهرة موجودة في كل المجتمعات وعلى مر العصور واختلافاتها ، انطلاقاً من المجتمعات التقليدية في ظل القبيلة ووصولاً إلي قيام الدولة الحديثة،وذلك بغض الطرف عن الاختلافات في المسميات والأشكال التي كانت تتخذها هذه القيادة أو تلك .ونظراً لتأثيرها في مصير وحياة الأمم والشعوب"[22]"، وقد ظهرت القيادة في أثينا منذ القرن الخامس قبل الميلاد، فقد بدأ فلسفة اليونان بدراسة ظاهرة القيادة وكان لهم السبق قبل اهتمام علماء الاجتماع بدراستها والاهتمام بها ،حيث عُد "أفلاطون" أول من صاغ مفهوم القيادة بهذا المعني في تصنيفه للحكومات والأيدلوجية القائمة على الفضيلة هي المعرفة ، وكذلك قولة الحكام الفلاسفة وحارس الدولة ،الذي تتوفر فيه أسمي النزعات" كالعقل والحكمة"[23]".

---

[21] . هبه سمير الحسيني، **القيادة السياسية السودانية ومشكلة جنوب السودان "دراسة لفترة حكم الرئيس البشير 1989م - 2005م"، رسالة ماجستير غير منشوره**، (القاهرة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ، 2010م)، ص 12.

[22] . خليل أحمد خلال ، **العرب والقيادة "بحث اجتماعي في معني السلطة ودور القائد** ،(بيروت ،دار الحداثة،1981م)، ص ص30_31.

[23] . حورية مجاهد توفيق ، **الفكر السياسي من أفلاطون إلي محمد عبده** ،(القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،1989م)، ص31.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

كما زخر الفكر السياسي في أوروبا بدراسة ظاهرة القيادة وأفضل الطرق والسبل للوصول إلي القائد الناجح ، حيث عبر عن ذلك "مكيافيللي"في "كتابة الأمير"فقد تحدث عن الأمير الذي له أن يقود ويحكم وتسير إرادته قانوناً صارماً يضبط سلوك الآخرين دون أن يكون عليه قيد ، كما صار على نهجه "هيجل" في تفسيره لدور البطل السياسي باعتباره الإرادة العالمية التي تجسدت في شخص فرد؛يستطيع من خلال قيادته للجماعة تحقيق الوظيفة الحضارية للدولة حسب تعبيره"[24]".

كما وضحت نظريات العقد الاجتماعي أهمية مفهوم القيادة. فبناءً على العقد الاجتماعي يتحول الأفراد من حالة الفطرة أو الطبيعة إلي حالة المدينة. فقد وضحت كتابات " توماس هوبز "، و"جون لوك" ، كذلك "جان جاك روسو" أفضل تفسير لمفهوم القيادة ،من حيث تفسيرهم لوجبات الحاكم ، وحقوق الأفراد ، على الرغم من احتفاظ كل منهم بوجهة نظره الخاصة . وهذه النظريات في معالجاتها للعلاقة بين الحكام، والأفراد ، ناقشت مسألة القيادة السياسية في المجتمع ، وذلك نظراً لأهمية هذه الشخصية التي تعد الأولي في المجتمع ، بالتالي فإن مصير الأمم والشعوب يتأثر بمواقف القادة، والحكام في الحروب والسلام"[25]".

وقد ناقش المفكرون العرب والمسلمين ظاهرة القيادة في ذات السياق، وكان ابن خلدون قد أشار إلى مسألة الخلافة في الإسلام ،مبيناً أن القيادة السياسية والتي ليست بنظرة من عقائد الإيمان ، بل هي بالأحرى ، حسب وجهة نظره ،شأن من شئون التنظيم الاجتماعي بغية تحقيق المصلحة العامة .كما ناقش "الفارابي" قضية العقد الاجتماعي والدولة في كتابه "آراء أهل المدينة الفاضلة" قبل مفكري الغرب بعصور ، ويعد كتابه أنموذجاً في دراسة أحوال الدولة ورئيسها ، الذي يعد بمثابة القلب بالنسبة للجسد كما شبهه الفكرية "الفارابي"[26]". وانطلاقا مما سبق تعددت المدارس التي تصدت لتفسير تلك الظاهرة وتحليلها من أجل الوصول إلي وضع تعريف محدد واضح المعالم لها ،ولم تقف الصعوبات الناشئة عن تعقيد وتكوين ظاهرة القيادة ، كذلك مجالها وحركتها الوظيفية والمتسع بشكل أفقي ورأسي ، عائقاً أمام مفكري العلاقات الدولية وغيرهم لدراستها"[27]".وبالتالي تختلف القيادة السياسية اختلافاً واضحاً

---

[24]. أحمد سيد حسين ، **مرجع سبق ذكره**، ص18.

[25]. سناء محمد حمودى، **مفهوم القيادة السياسية في فلسطين في عهد الانتداب البريطاني** ،(بيروت،الشبكة العربية للأبحاث،2008م) ص22.

[26]. أحمد سيد حسين ، **مرجع سبق ذكره**، ص19.

[27] **- المرجع السابق**، ص19.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

من حالة إلي أخري ، وسبب ذلك يرجع إلي تأثرها بمجموعة من العناصر التي تميز بين أنموذج قيادي وآخر،وأبرز هذه العناصر عنصر النشأة ، فالقيادة السياسية تعبر في نشأتها عن تفاعل عدة عوامل شخصية واجتماعية وثقافية وتاريخية تؤثر بشكل أو أخر ،في سلوك القائد وتجعله يتميز عن غيره من القادة .وبالنسبة للسمات النفسية فهي مجموعة العقائد و الإدراكات والتصورات الخاصة بالقائد ، فالسلوك الإنساني هو نتاج الطريقة التي يدرك بها الإنسان هذا الواقع . فهو يواجه بيئة شديدة التعقيد تضطره إلي خلق أدوات ذاتية تساعده لتفسير تلك البيئة،أي خلق بيئة تمكنه من فهم البيئة الواقعية وبالتالي التصرف إزاءها..إلخ،كما تتأثر الخلفية التعليمية والمهنية للقائد، أما العوامل الاجتماعية ، فهي تتعلق بطبيعة السياق الاجتماعي الذي نشأ فيه القائد، أو الأزمات التي عاني منها المجتمع .وتعبر العوامل التاريخية والثقافية من الخبرات التاريخية التي مر بها هذا المجتمع أو ذاك"[28]"، ويتضح مما تقدم عرضه تعدد تعريفات القيادة السياسية إلا أنه يبدو لنا أنها لم تصل لدرجة التعريف الجامع ،ومرد ذلك إلى تعقد مفهوم القيادة السياسية بما يتضمنه من أبعاد اجتماعية ونفسية وثقافية ،أن كل بحث يركز على أحد أبعاده فحسب الأمر الذي أدى إلى عدم بلورة تعريف نظري دقيق وواضح المعالم لها .ويعد أكثر التعريفات تعبيراً عن القيادة .ما قدمه جلال معوض ،حيث عرف القيادة أنها " قدرة وفاعلية وبراعة القائد السياسي بمعاونة النخبة السياسية في تحديد أهداف المجتمع السياسي وترتيبها تصاعدياً حسب أولوياتها ،واختيار الوسائل الملائمة لتحقيق هذه الأهداف بما يتفق مع القدرات الحقيقية للمجتمع ،وتقدير أبعاد المواقف التي تواجه المجتمع، واتخاذ القرارات اللازمة لمواجهة المشكلات والأزمات التي تفرزها هذه المواقف ويتم ذلك كله في إطار تفاعل تحكمه القيم والمبادئ العليا للمجتمع "[29]". وعليه فإن القيادة السياسية بهذا المعنى ليست ظاهرة فردية كما يرى البعض في وطننا العربي تتعلق بشخص واحد، وبل هي ظاهرة جماعية أساسها التفاعل بين أربعة عناصر كالآتي:

1. القائد : وهو العنصر الأول والأكثر أهمية في العملية القيادية ،ليس فقط لمكانته المتميزة ولكن لتنوع وخطورة الوظائف التي يؤديها في حياة الجماعة السياسية وتطورها .

[28] . أنمار لطيف نصيف جاسم ، **القائد وإدارة الصراع** ،(بيروت، المكتبة الثقافة ،2002م)، ص30.
[29] . نقل عن ،أحمد سيد حسين ، **مرجع سبق ذكره** ، ص27.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. النخبة السياسية : وهي جماعة محدودة العدد أعضائها من الأعوان والأتباع الذين يملكون القدرة على الفعل السياسي سواء بمعني المشاركة بالفعل في صنع القرارات والسياسات أو على الأقل التأثير على القرارات التي يصدرها القائد.

3 . الموقف : وهو يشير إلى الأزمات أو المشاكل التي تعترض طريق الجماعة السياسية وتسمح للقائد ، بإظهار قدراته مستفيداً من مساندة النخبة المحيطة به حتى يحافظ للجماعة على أهدافها وقيمها.

4 . القيم : وهي الإطار الثقافي والحضاري والتراثي والأخلاقي للمجتمع وتلعب القيم دوراً أساسياً عند تقييم المواقف وتحديد وترتيب الأهداف واختيار الوسائل واتخاذ القرارات كما أنها تؤثر في درجة ثقة القيادة في الذات القومية و استعدادها لتحمل أعباء الموقف والاستجابة للتحديات التي تعترضها"[30]".

ويبدو لنا أن الوصول إلي نتيجة مؤكدة ، أو قطعية ، يحتاج إلي مشروع بحثي كبير متكامل يتضمن كافة الدول العربية ،مع إخضاعها لدراسات حالة مقارنة ، وبالتالي نستطيع افتراض أن جميع الدول العربية تعاني بدرجات مختلفة ،غياب أنموذج الدولة الديمقراطية جزئياً ،أو كلياً من حياتها السياسية ،وهو ما يعني أن ثمة فرصة حقيقية أمام القوى الكبرى الأمريكية والأوروبية لتوظيف هذه المسألة ضمن خطة تقسيم تستهدف بها الدول العربية بشكل عام ،فبعد تأثير ثورات الربيع العربي لا تزال تعاني الدول العربية تأثير الأزمات المعقدة والحادة التي مرة بها جميعاً بعد تلك التجربة، وإن كانت بدرجة غير متطابقة ،لكنها جميعاً خطيرة وقائمة هذه الدول تشمل مصر وتونس وسوريا وليبيا واليمن وفي حالات أخرى ،لم تقع فيها ثورات لكنها تعاني وكأنها مرت بالتجربة ذاتها ،فعلى سبيل المثال العراق والصومال نجد الدولة غائبة أو فاشلة أو أن يكون الشعب أو المجتمع في هذا البلد أو ذاك قائما ولكن بلا دولة ولعل أوضح الأمثلة وأخطرها ، في هذا الصدد كل من سوريا واليمن وليبيا ، حيث الأزمة مركبة ومعقدة بدرجة كبيرة أما مؤشرات تعقد الأزمة ، فتتمثل في وجود عدد كبير من أطراف كل من أطراف هذه الأزمات ويضاف إلى ذلك تعدد وتعقد أهداف كل طرف من أطراف الأزمة ، دولا أو فاعلين من غير الدول،كالجماعات الإرهابية ،وأيضاً تعدد وتنوع الأدوات المتاحة للاستخدام في إدارة هذه الأزمة، أو تلك من جانب كل طرف من أطرافها ، فالأزمة المعقدة تكون معقدة وصعبة في إدارتها ، حتى من جانب الدول والأطراف القوية، أو صاحبة الخبرة الدولية الكبيرة في مجال إدارة

[30] . هبه سمير الحسيني، **مرجع سبق ذكره**،ص13.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الأزمات الدولية"[31]"، إن تاريخ البشرية هو تاريخ التقدم في العلم لذا فإن التطور الحادث اليوم يعد بأن يكون أكثر التحولات ثورية في تجربة الإنسانية ولكن لكي يكون هذا العصر ذا طبيعة إيجابية وليس سلبية لابد أن تستخدم المعلومات المتاحة في خدمة القيم الخالدة فالمطلوب أن نعبر عصر المعلومات إلى عصر المعرفة ومنه إن أمكن إلى عصر الحكمة في موجهة الأزمات.

المطلب الثاني :القرار الاستراتيجي وبناء الدولة : تلعب القيادة السياسية باعتبارها أحد متغيرات النظام السياسي دوراً فاعلاً، وعضوياً في صياغة وتنفيذ كل من السياسات العامة على الصعيد الداخلي، وكذلك الحال الخارجي ،وبالتالي من خلال هذا الدور تقوم بعملية متشابكة تتداخل فيها عناصر عدة من تخطيط وتنفيذ ورقابة ،عاكسة بذلك آمال وطموحات شعوبها ،ساعية للبحث عن حلول للأزمات والقضايا والمشاكل التي تواجهه ،وهي في ذلك تحاول ربط الحاضر بالماضي وصولاً إلي المستقبل المراد تحقيقه. ونظراً لأن الدولة أو الدول في المرحلة الأولي من إعادة بنائها تغيب عنها المؤسسات بشكل أو بأخر، وبالتالي تقع مهمة إعادة البناء . الإعمار، على عاتق القيادة السياسية.حيث تواجه القيادة العديد من المشاكل التي تنبع من السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والأمني الذي تتواجد فيه، وإذا دققنا في أمور القيادة السياسية في الدول النامية فلا توجد القيود التي تعرفها الدول المتقدمة، الأمر الذي يجعل تأثير القيادات السياسية واضحاً وحاسماً على العملية السياسية والنظام السياسي بكامله ،كذلك يمتد تأثيرها إلي خارج نطاق النظام السياسي ليطول كل النظم الفرعية الأخرى .حيث يدعم ذلك الوضع غياب الوسائل الرقابية وكذلك المحاسبة على الممارسات وتصرفات القيادة السياسية ؛ فرؤيتها هي التي تحدد أولويات المجتمع وكيفية استغلال موارد الدولة ، وليس هذا فقط ، بل تحدد أي شكل للحكم أفضل للمجتمع الذي تقوده"[32]".

وهناك أمثله عديدة ومن أبرزها دور القيادة في مواجهة الأزمة، وإعادة بناء الدولة، تتمثل في ألمانيا، واليابان التي تعرضت في العام1939م . 1945م، في ظل الحرب العالمية الثانية إلى ضربة قاسمة ، بعد أن ألقت الولايات

---

[31] . للمزيد أنظر:عمر الجو يلي، العلاقات الدولية في عصر المعلومات– مقدمة نظرية، **السياسة الدولية**، العدد 123، يناير 1999م، (القاهرة ،مركز الأهرام للدراسات الإستراتيجية ،1999م).

[32] . بشير محمد الخضرا، **النمط النبوي ـ الخليفي في القيادة السياسية العربية والديمقراطية** ،(بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية،2005م)،ص ص 75- 78.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المتحدة الأمريكية في العام 1945م، قنبلتين ذريتين ،على مدينتي"**هيروشيما و ناجازاكي**"، الأمر الذي أدى إلى استسلام القادة اليابانيين لتجنيب البلاد الدمار ، وبالتالي سقوط النظام وخضوع البلاد لاحتلال أمريكي ،وعلى الرغم من التدمير الشامل لليابان، و تدمير الاقتصاد وكذلك تخريب قدر كبير من البنية التحتية ، إلا أن ذلك لم يمنع قيام نظام جديد على مفاهيم جديدة استجابة لمتطلبات المستجدات والمتغيرات الدولية ،وبفضل تلك التغيرات الذي قاده النظام بنفسه بدافع وطني ، فقد أمكن إصلاح البلاد من الدمار الذي لحقها بسب الحرب وإعادة بناء الدولة ، إلى أن وصلت اليابان إلى ما وصلت إليه من نهضة وتقدم ، وارتفاع في دخول الأفراد ومستويات المعيشة ،حتى أصبحت في مقدمة الدول الكبرى في الاقتصاد، والصناعة ، وغزت منتجاتها الأسواق العالمية"[33]"، وقد عملت اليابان على مسار سياسة توحيد البلاد، وصهر المقطعات اليابانية في دولة مركزية التي كانت قد رسختها، وتصدت للقوى المحلية التي تسعى لتغريب البلاد ،كما حاربت ثقافة تغريب البلاد،وركزت على الثقافة الوطنية ،وعملت على ترسيخها في أذهان الأجيال من خلال التنشئة في داخل الأسرة،وكذلك في المدارس، والمعاهد والجامعات، وفي النوادي وكل التجمعات الأهلية ،وزرعت من خلال العصف الذهني في عقول أبناءها أن أرض اليابان أرض مقدسة ،بالتالي لا يجوز احتلالها ، لأن ذلك يشكل امتهاناً لكرامة كل ياباني،وليس ذلك فقط بل يجب على الياباني أن يقاتل في أرضه حتى الموت ،حيث وضع النظام الياباني الجيش في خدمة قدسية الأرض اليابانية، وعلى الرغم من رفض اليابان ثقافة التغريب ،وظلت محافظة على مقومات ثقافتها كما ذكرنا ،إلا أنها قبلت باقتباس تكنولوجيا الغرب ،وعملت على توطينها واستيعابها وتطويرها دون التخلي عن أصالتها وعادتها وتقاليدها الاجتماعية، و موروثها، و فنوها، وثقافتها الإنسانية التي تمتاز بها اليابان عن باقي شعوب آسيا"[34]".

كذلك التطور الذي حدث في دول جنوب شرق آسيا، والتي كانت في خمسينيات القرن الماضي متخلفة كثيراً،فعلى سبيل المثال كوريا الجنوبية بقيادة الجنرال" برك"أصبحت من الدول الصناعية الكبرى ، حيث بلغ دخلها السنوي في العام 2008م ،" **تريليون وثلاثمائة ألف دولار**" أمريكي حسب إحصائيات ذلك العام. كما أحرزت ماليزيا ،بفضل قيادة "مهاتير محمد"تقدماً و نهضة، وتحسين مستوى معيشة سكانها، وأصبحت من بين الدول

[33] . أحمد سيد حسين ، **مرجع سبق ذكره** ،ص 75.

[34] . مسعود ضاهر ، **النهضة العربية والنهضة اليابانية "تشابه المقدمات واختلاف النتائج**، سلسلة عالم المعرفة العدد 252،(الكويت، المجلس الوطني للثقافة ،1999م)، ص ص14،16.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الصناعية ،حيث تخصصت في أنتاج الكثير من السلع والمنتجات وتحديداً في مجال الإلكترونات ،وبالرغم مما حققه "مهاتير محمد"من نجاح لبلاده ، إلا أنه لم يتمسك بالسلطة والبقاء في حكم البلاد، ولكنه استقال ليترك المجال لغيره، كذلك الهند التي حصلت على استقلالها عن بريطانيا في العام 1947م،وبدأت نهضتها بعد الاستقلال ،حيث كان وضعها الاقتصاد حينئذ سيئاً جداً مقارنة بدولة مثل مصر،أصبحت قوة بشرية وصناعية كبرى ، وتعد من أهم دول العالم في الحاسب الآلي، وعالم البرمجيات ، وأطلق على مقاطعة "**بانجور**" الهندية المتخصصة في برمجيات الحاسب الآلي ومستلزماته ب"**وادي سيلكون**"الهندية"[35]"، واتساقا مع التحليل السابق عن دور القيادة السياسية في مواجهة الأزمات و إعادة بناء الدولة من خلال الجوانب المتنوعة لتلك المسألة فتمثل القيادة القنطرة التي عبرها يتم هذا التفاعل ،حيث تصير القيادة المحور الذي تتمركز حوله عملية التفاعل والتأثير المتبادل بين مختلف تلك الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ،فالقيادة بطبيعتها ظاهرة حركية تقتضي الحركة المستمرة من جانب القائد السياسي في التعامل مع المواقف التي تواجه المجتمع وفق ما تقتضيه الضرورة من تطويع وتكييف أساليب القيادة في التعامل طبقاً لخصائص المواقف وخصائص الجماعة السياسية،لتصير القيادة أكثر قدرة وفاعلية،حيث تمثل عملية إعادة البناء عملية تطوير ديناميكي مستمر، ركيزتها الحركة الدائمة من جانب المجتمع بأبنيته المتنوعة وقيادته لمواجهة الحاجات والمطالب المتجددة ،فالقيادة السياسية ظاهرة مركبة من عدة عناصر القائد، و النخبة السياسية، والمواقف، والقيم، فهي بطبيعتها تعبر عن علاقة تفاعل بين تلك العناصر ، ومسألة البناء بدورها عملية كلية متعددة الأبعاد، والعلاقة بين هذه الأبعاد تفاعلية، بل ويتمركز هذا التفاعل حول محور القيادة السياسية، حيث يظهر ذلك الاتفاق بصدد إرادة التغيير ،وعليه فعملية إعادة البناء ليست حتمية من حيث حدوثها ، فهي كما هو معروف تتطلب توافر العنصر النفسي الداخلي النابع من داخل المجتمع ذاته ، والذي يشار إليه بإرادة التغيير ، والقيادة السياسية متى اتصفت بالوعي، وبضرورة التغيير ،وبالغايات المنشودة ، وكذلك بمسالك تحقيقها،فضلاً عن الإصرار على التغيير، وبالتالي يمكن أن تتبلور تلك الإرادة وذلك الوعي ،وأن تكتل الشعب حولها من أجل تحقيق الهدف لإعادة بناء الدولة"[36]".كما أن هنالك رؤى متعددة مطروحة لمفهوم إعادة بناء الدولة فيركز البعض على أطوار ثلاثة لبناء الدولة ،يرتبط أولها بما أصبح يعرف باسم إعادة الأعمار في فترة ما بعد النزاع المسلح ،حسب رؤية "فرنسيس فوكوياما"،حيث ينطبق على دولة أو دول خرجت

[35] . محمد على الفرا، **العروبة إلي أين ؟أمة بلا قيادة**،(عمان، دار مجدلاوي،2008م)،ص ص 204 - 220.
[36] . أحمد سيد حسين ، **مرجع سبق ذكره** ،ص 78.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

لتوها من نزاع عنيف على سبيل المثال "الصومال، و أفغانستان، وكوسوفو" ،إذ انهارت سلطة الدولة تماماً وكانت بحاجة إلى مسألة إعادة بناء من القاعدة إلي القمة.في هذه الحالة ، يرى"**فوكوياما**" ضرورة أن تلعب القوي الخارجية دوراً مهماً في عملية إعادة الإعمار ؛ وذلك لأن الدولة ومؤسساتها غير مؤهلة لعملية إعادة البناء، وبالتالي تنحصر مهام تلك الدول و المنظمات الأجنبية على المدى القصير، في توفير الاستقرار عبر ضخ المزيد من القوى الأمنية ،ورجال الشرطة ، وكذلك المساعدات التقنية لإصلاح المرافق العامة وإعادة الماء والكهرباء والنظام المصرفي ودفع الرواتب وما إلي ذلك.

أما إذا كانت الدولة المنهارة محظوظة بما فيه الكفاية لتحقيق قدر من الاستقرار بمساعدة الأجنبية ، تبدأ المرحلة الثانية، حيث يتركز الهدف الرئيس على أقامة مؤسسات حكومية قادرة على البقاء والاكتفاء الذاتي ،حتى في حال انسحاب قوى التدخل الخارجية .بالطبع ،يبقى إنجاز هذا التطور أكثر صعوبة من سابقة ، لكنه حيوي بالنسبة للقوى الأجنبية إن شاءت الخروج من الدول المعنية .ويتدخل المظهر الثالث مع الثاني إلى درجة كبيرة، إذ يرتبط بتقوية الدول الضعيفة التي لا تزال سلطة الدولة فيها قائمة ووطيدة إلى حد معقول ، ولكنها غير قادرة على القيام ببعض الوظائف الضرورية مثل توفير التعليم الأساسي ،وتحتوي هذه الفئة دولاً تحتفظ بخبرات مؤسساتية في مجالات معينه ولكنها تعاني مشاكل في تقديم الخدمات في مجالات أخرى ، بالإضافة إلي أن هناك دولاً أخري تعاني المؤسسات فيها ضعفاً عاماً في كل مؤسساتها"[37]".

خلاصة القول أن قضية اتخاذ القرار الإستراتيجي في مسألة إعادة بناء الدولة ما هي إلا عملية اختيار ، والاختيار جوهر وظيفة القيادة السياسية . ومن ثم يمكن القول بأن الشعب الذي تحكمه قيادة سياسية تقليدية جامدة ترفض أي تغيير وتفرض على شعبها حالة من الجمود والعزلة وبالتالي لا يشهد أي تطور وبناء .كما في حالة كوريا الشمالية . ، بينما في شعب آخر تحكمه قيادة تتبنى برامج للتطوير والبناء تؤتي نجاحاً تختلف في سياساتها وأهدافها ونتائجها . مثل كوريا الجنوبية عن العملية التي تتحقق في مجتمع أو شعب آخر في ظل قيادة ثورية راديكالية. وتعد الشرعية السند الحقيقي للقيادة السياسية بشكل خاص وللنظام السياسي بشكل عام، يبرز من خلال قدرة القيادة ونجاحها في تحقيق التنمية المستدامة و الشاملة لشعبها.كما هناك نظريات متعددة تناولت بالتحليل مدي تأثير

[37]. **المرجع السابق** ، ص79.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

السمات الشخصية للقائد على كونه قائداً،ومدى تأثير السياق المحيط به بجميع مكوناته وتحديداً الثقافية وما يمثله من معوقات أو مسهلات في قيام القائد بأدواره ووظائفه المرجوة منه"[38]".

الخاتمة

لقد وضح البحث ماهية مفهوم الاستراتيجية ناسباً ذلك إلى الإغريق في دولة المدينة "أثينا" في القرن الخامس قبل الميلاد وحيث عرف الإغريق ما يمكن أن نسميه المخطّط الإستراتيجي أو الحربي Stratège . حيث كانت "القبائل" عند الإغريق تختار عشر " استراتيجيين" أو مخططين. يؤسسون مدرسة يستطيع أحد من داخلها أن يفرض نفسه على الآخرين المتبقين. ويعد "أفلاطون" أول من صاغ مفهوم القيادة بهذا المعنى في تصنيفه للحكومات والأيدلوجية القائمة على الفضيلة هي المعرفة ، وكذلك قولة الحكام الفلاسفة وحارس الدولة ،الذي تتوفر فيه أسمى النزعات كالعقل والحكمة.

كما بينا بأن الفكر السياسي في أوروبا قام بدراسة ظاهرة القيادة، وأفضل الطرق، والسبل للوصول إلي القائد الناجح .

كما تناولا الأزمة بشكل عام والدولية بشكل خاص حيث وضح بأن الجذور التاريخية لمصطلح "الأزمة" يرجع إلى علم الطب الإغريقي.كما وضح أن الأزمة الاقتصادية ترتبط بعدم التوازن بين هياكل الإنتاج ،وتأثير في الإطار السياسي والاجتماعي. كما وضح أن موسوعة السياسة ربطة الأزمة بالخطر النووي ،وبمجموعة من الأساليب، والأطر، والمؤسسات المخولة باتخاذ القرارات السريعة والعقلانية . كما بينت بأنها تتسم بخصائص تميزها عن غيرها من المشكلات والقضايا الدولية العادية ، التي تهدد الأهداف العليا للدولة وأمنها القومي ،وقد يكون التهديد في أقصي صورة ،أو في أدني صورة له، فيمثل وجودها خطر على الأمن القومي للدولة يفاجئ صانعي القرار والحكومات بحدوثها ،وبأنها موقف دولي مفاجئ مثل حصار برلين عام 1948م . 1949م ،حيث شكل أزمة دولية.

[38] . محمد السيد سليم ،**تطور السياسة الدولية في القرنين التاسع عشر والعشرين**،(القاهرة،دار الفجر للنشر والتوزيع،2002م)، ص371.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

كذلك بيناً المقصود من إستراتيجية إدارة الأزمات السياسية، وأنها تعني إدارة شيِ أو موقف ما والتعامل معه بطريقة تؤدي إلي تحقيق أهداف، أو مصالح القائم على الإدارة ،وتحدث الأزمات منذ الوجود الإنساني بين الأفراد والجماعات الكبيرة منها والصغيرة والدول كذلك تواجه أزمات عديدة منها ما هو من صنع البشر ومنها ما هو من صنع الطبيعة ،ويعتبر عنصر المفاجأة هو أهم ما يميز الأزمة وكما بينا أن مصطلح إدارة الأزمة له جذوره في الحرب الباردة بين المعسكرين الشرقي والغربي ؛ حيث بقى الصراع في كل الحالات بعيدًا عن الحرب النووية على الرغم من أن الأمور كانت تسير أحيانًا إلى الخروج بالأزمة الدولية عن نطاق السيطرة، والمثال على ذلك الإشارة إلى أزمة الصواريخ الكوبية.

كما وضح أن لوسائل الإعلام دور كبير في تشكيل الأزمة منذ التسعينيات من القرن العشرين وما بعد أحداث 11 سبتمبر 2001م ، كذلك بينا ظهور مرحلة جديدة من إدارة الأزمات حيث أصبح هناك أهمية متعاظمة لفاعلين جدد مثل المنظمات غير الحكومية وغيرها .

كما أشار إلى دور القيادة في صنع القرار الإستراتيجي لمواجهة الأزمة، وأن القيادة السياسية تعد عنصراً بالغ الأهمية في حقل العلاقات الدولة والنظم السياسية، وركيزة، ومحور تفاعلات النظام السياسي .

قد وضح أن القيادة السياسية تكتسب أهمية خاصة في الدول النامية ، وذلك بالنظر إلى محورية دور القيادات السياسية بداخلها لأن أنظمة الحكم في الدول النامية منها العربية دأبت على إعلاء دور الشخص مقابل إضعاف دور المؤسسات ،مما أضفى بعداً شخصياً طاغياً على العملية السياسية ، حيث شكلت القيادة حلقة الوصل بين السياسة المحلية والتنمية و وكذلك الإقليمية والدولية. أما القيادة في إطارها السياسي فهي ظاهرة موجودة في كل المجتمعات ،كذلك كيفية إعادة بناء الدول، و إعمارها، والتجارب التنموية الناجحة لمختلف الشعوب، والأمم. كما بينا الركائز التي يجب أن تخطط السياسة في ليبيا بناءً عليها.ووضع إستراتيجية واضحة للتعاون مع شمال المتوسط من شأنه أن يقوي منطقة الجنوب ،وكذلك خليج سرت وضواحيها.

النتائج :

1. إن للقيادة دوراً مؤثراً وكبيراً في إدارة الأزمات والخروج منها .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. الأزمة حتمية في كل المجتمعات بمختلف مستوياتها في عصرنا الحاضر خاصتاً في مجال العلاقات الدولية والسياسة العامة .

3. ارتباط نجاح القرار الاستراتيجي بإدراك ووعي القيادة السياسية مما يساعد في حل الأزمات المختلفة وتجاوزها.

التوصيات :

إن أهم التصورات، والحلول للخروج من الأزمة يمكن إيجازها في الآتي:

1. قيام نظام سياسي ديمقراطي يؤمن بالتعددية، ويحفظ الحقوق، والحريات العامة لكل أفراد الشعب .

2. العمل على تجاوز سلبيات الماضي من خلال المصالحة الوطنية الحقيقية، والابتعاد عن تصفية الحسابات وتعزيز ثقافة التسامح.

3. تحسين فرص تطبيق القانون، و حل المشكلة على أساس التفاوض السياسي السلمي.

4. معالجة المظالم التي لحقت بالأبرياء من السكان من" قتل، وحرق، ونهب،و اغتصاب" وإجراء تحقيق شامل، وعادل مع الخارجين عن القانون الذين ارتكبوا جرائم إبادة، أو جرائم ضد الإنسانية.

5. العمل على تحسين العلاقة بدول الجوار على أن تكون هذه العلاقة مبنية على أساس تحقيق المصالح الاقتصادية والمنافع المشتركة.

6. التحرك الدوالي بكل مستوياته من أجل تحقيق حل شامل للأزمات على أساس العدالة، والمساواة بين الأطراف.

7. إعطاء دور للمؤسسات الإقليمية، والدولية في حل الأزمة مشروطة بحسن النية.

المراجع

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أحمد توفيق، **التخطيط والتنظيم لإدارة الأزمة**،(دبي، أكاديمية الشرطة، 2009م).

أحمد سويلم العمري، **معجم العلوم السياسية الميسر** ،(القاهرة،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،1985م).

أحمد سيد حسين ، دور القيادة السياسية في أعادة بناء الدولة "دراسة حالة روسيا في عهد بوتين"، **رسالة دكتوراه غير منشوره** ،(القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة2013م) .

أحمد عطية الله ، **القاموس السياسي** ،ط3،(القاهرة ، دار النهضة العربية ،1968م).

إدريس لكريني، **إدارة الأزمات في عالم متغير: المفهوم، والمقومات، والوسائل، والتحديات**، (عمان، المركز العلمي للدراسات السياسية، 2010م).

إسماعيل صبري **مقلد،السياسة الخارجية "الأصول النظرية والتطبيقات العملية** ،(القاهرة ،المكتبة الأكاديمية ،2013م).

إسماعيل صبري مقلد، **العلاقات السياسية الدولية، دراسة في الأصول والنظريات**، (الكويت، ذات السلاسل 1985م).

أنمار لطيف نصيف جاسم ، **القائد وإدارة الصراع** ،(بيروت، المكتبة الثقافة ،2002م).

إيمان أحمد عبد الحليم مهدي ،المفهوم الاستراتيجي الجديد لحلف الناتو وإدارة الأزمة :تطبيقاً على حالتي أفغانستان وليبيا ، **رسالة دكتوراه غير منشوره** ، (القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة، 2016م).

باتريك بوكانان ، **حرب من** ،**مجلة شؤون عربية** ، العدد114،صيف 2003م.

بريعمه عبد ربه بريعمه الطهيفى، تأثير الرأي العام على السياسة الخارجية مع التطبيق على الجمهورية اليمنية ، **رسالة ماجستير غير منشوره** ،(القاهرة ،كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ،جامعة القاهرة،1995).

بشير محمد الخضرا، **النمط النبوي ـ الخليفي في القيادة السياسية العربية والديمقراطية** ، (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية،2005م).

جليل وادي حمود،**القوة الثالثة :الإدارة الإعلامية للازمات العربية** ،(عمان ،دار البداية ناشرون وموزعون،2013م).

جوزيف س .ناي ،الإبن :"تعريب .أحمد أمين الجمل ،مجدي كامل،**المنازعات الدولية "مقدمة للنظرية والتاريخ"**،(القاهرة،الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية،1997م).

جوزيف س، ناي ،ج.ر ،تعريب:عبد القادر عثمان ،تحرير :فاروق منصور،**حتمية القيادة "الطبيعة المتغيرة للقوة الأمريكية** ،(عمان، مركز الكتاب الأردني،1991م).

حامد ربيع **أبحاث في النظرية السياسية** ،(القاهرة ،مكتبة القاهرة الحديثة ،1970م).

حورية مجاهد توفيق ، **الفكر السياسي من أفلاطون إلي محمد عبده** ،(القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،1989م).

رفيق عبد السلام ، **الولايات المتحدة الأمريكية بين القوة الصلبة والقوة الناعمة** ،(بيروت ،الانتشار العربي ،2011م).

سناء محمد حمودى، **مفهوم القيادة السياسية في فلسطين في عهد الانتداب البريطاني** ،(بيروت،الشبكة العربية للأبحاث،2008م)

الشيماء على عبد العزيز عثمان ،**الأزمة السياسية في زائير 96/1987م**، **رسالة ماجستير غير منشوره** ، (القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة، 2001م).

عادل ريان محمد ريان ، **إدارة الأزمة في منظمات الأعمال** ،(أسيوط ، جامعة أسيوط، بدون تاريخ).

عادل عبد الصادق، **الإرهاب الإليكتروني– القوة في العلاقات الدولية نمط جديد وتحديات مختلفة**،(القاهرة: مركز الأهرام للدراسات الإستراتيجية، 2009م).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

عبد الحسين شعبان ،**الإسلام في السياسة الدولية "حوار الحضارات والإرهاب الدولي!**،**المجلة العربية للعلوم السياسية**، العدد15صيف2007م،(بيروت،مركز دراسات الوحدة العربية،2007م).

عبد الطيف على المياح ، حنان على الطائي ، **الإستراتيجية الإسرائيلية تجاه الخليج العربي** ، (عمان ، مجدلاوي،2002م).

عبد اللطيف على ناصر الدباء، توظيف السياسة الخارجية في إدارة أزمة داخلية "إدارة اليمن لأزمة الانفصال "1993م ـ 1994م"،**رسالة ماجستير غير منشوره** ،(القاهرة ،كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ،جامعة القاهرة،2006م).

عمر الجو يلي، العلاقات الدولية في عصر المعلومات– مقدمة نظرية، **السياسة الدولية**، العدد 123، يناير 1999م، (القاهرة ،مركز الأهرام للدراسات الإستراتيجية ،1999م).

فضل محمد البد راني ، **المسؤولية الإنسانية لوسائل الإعلام في الحروب** ، **المجلة العربية للعلوم السياسية** ، العدد 27صيف 2010م،(بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ،2010م).

كاظم هاشم نعمة ، **الوجيز في الإستراتيجية** ، (طرابلس ، أكاديمية الدراسات العليا ،2000م).

محمد السيد سليم ،**تطور السياسة الدولية في القرنين التاسع عشر والعشرين**،(القاهرة،دار الفجر للنشر والتوزيع،2002م) .

محمد شوقي عبد العال ،**أزمة القانون الدولي المعاصر** ،**سلسلة بحوث سياسية** ، **العدد149**،(القاهرة ،مركز البحوث والدراسات السياسية كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ،جامعة القاهرة ،2005م).

محمد على العويني ،**العلاقات الدولية المعاصرة "النظرية، التطبيق ،الاستخدامات الإعلامية**،(القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية ،1982م).

محمد على الفرا، **العروبة إلي أين ؟أمة بلا قيادة**،(عمان، دار مجدلاوي،2008م).

محمد محسن، **مواقع التواصل الاجتماعي خطر يهدد الأمن القومي**،(القاهر، مركز الأهرام اليومي، ١٣ سبتمبر ،عام 2013م).

محمد محمود ربيع ،إسماعيل صبري مقلد ،"محران"،**موسوعة العلوم السياسية**،(الكويت،جامعة الكويت،1994م).

محمد نصر مهنا ، **تطور السياسات العالمية والإستراتيجية القومية** ، (الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، 2007م).

مسعود ضاهر ، **النهضة العربية والنهضة اليابانية "تشابه المقدمات واختلاف النتائج**، سلسلة عالم المعرفة العدد 252،(الكويت، المجلس الوطني للثقافة ،1999م).

مصطفي عبد العزيز مرسى ،**مهارات كتابة التقارير السياسية** ، (القاهرة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،2013م).

مصطفي عبد الله خشيم ، **موسوعة علم العلاقات الدولية** ،(مصراته ، الدار الجماهيرية ،1996م).

مصطفي علوي محمد سيف ، سلوك مصر الدولي خلال أزمة مايو /يونيو 1967م،**رسالة دكتوراه غير منشوره** ، (القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ،2006م).

نادية مصطفى أغا، السياسة الفرنسية إزاء الشرق الأوسط ابتداء من أزمة يونيو عام 1967 م حتى مبادرة الرئيس السادات في نوفمبر عام 1977م، **رسالة دكتوراه غير منشوره**، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 1981م.

هانز جي. مورجنثاو،تعريب:خيري حماد، **السياسة بين الأمم والصراع من أجل السلطان والسلام**، (بيروت، الدار القومية للطباعة والنشر 1965م)، الجزء الأول .

هبه سمير الحسيني، **القيادة السياسية السودانية ومشكلة جنوب السودان "دراسة لفترة حكم الرئيس البشير 1989م ـ 2005م"**، **رسالة ماجستير غير منشوره**، (القاهرة ،كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ، 2010م).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

هربرت أ. شيللر،" ترجمة عبد السلام رضوان"، **المتلاعبون بالعقول**،(الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999م).

Coulombs , Theodore A. Aardwolf , James, **Iinbendhetion International Relations Power An justice**,(New jersey : Prentice Hall in , 1978).

Lukaszewski, J.E: **Establishing individual and corporate crisis communication standard**: **The principles and protocols**, Public Relations Quarterly, Vol. 42 (3), Fall 2006.

Robert L. Pfaltzgraff, Jr , **Crisis Management** : **Looking Back and Looking Ahead**, **presented at The Crisis Management Conference**: **Athena 2008**, The Hellenic Ministry of National Defence, July 2, 2008.

Thomas Ricks, "**Briefing depicted Saudis as Enemies**" Washingtiton.com August 6,2002.

Zoch, M & Duhe **Feeding the media during a crisis**, Public relations quarterly, Vol. 42, 2005.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 106-127 2017

"التفكير المنطقي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية– البيضاء جامعة عمر المختار وفقاً لنظرية النمو المعرفي لجان بياجيه"

DOI: https://doi.org/10.54172/e5je8c29

سعيد فتوح عطا
مناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية– البيضاء – جامعة عمر المختار Said.atta@omu.edu.ly

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى التفكير المنطقي لدى الطلبة المعلمين وفق متغير النوع (ذكور– إناث) والتخصص الدراسي (علمي: قسمي الأحياء والرياضيات– أدبي: قسمي معلم الفصل ورياض الأطفال). تكونت عينة البحث من (50) طالباً وطالبة هم إجمالي عدد الطلبة المنتظمين بالأقسام الأربعة. قام الباحث باستخدام اختبار الاستدلالات المنطقية وهو من إعداد إسماعيل إبراهيم علي (ملحق رقم (1)) حيث قام بالتحقق من خصائصه السيكومترية من الصدق الظاهري، والقوة التمييزية (0.32– 0.88)، وصعوبة الفقرة (0.31– 0.78)، والعلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية، ومعامل الثبات (0.82). تم في البحث استخدام الوسائل الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والنسبة المئوية، والقيمة التائية، وقيم Z,U,R باستخدام اختبار مان– ويتني. وتوصل البحث إلى النتائج التالية: أولاً مستوى التفكير المنطقي لدى الطلبة المعلمين منخفض بصفة عامة. ثانياً مستوى التفكير المنطقي لدى الطلبة الذكور أعلى من الطلبة الإناث بفارق دال إحصائياً. ثالثاً لا يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى التفكير المنطقي بين طلبة الأقسام العلمية وطلبة الأقسام الأدبية.

Abstract

The current research aims to identify the level of logical thinking among male and female students teachers according to the gender variable and the academic specialization (scientific departments: biology and mathematics / literary departments, classroom teacher and kindergarten). The research sample consisted of (50) male and female students; the total number of students enrolled in the four sections. The researcher used the logical reasoning test, which was prepared by Ismail Ibrahim Ali, Were checked its psychometrics of Face validity & power discriminatory(0.32- 0.88), the difficulty of the paragraph(0.31- 0.78), the relationship between the degree of the paragraph, the total degree, the degree of

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

paragraph degree area, and the degree of the toll for the test, correlation coefficient(0.82). The following statistical methods were used: - arithmetic mean, percentage, T value, Z, U, R using the Mann-Whitney test. The research found the following results : first the level of logical thinking among teachers students is generally low . Secondlythe level of logical thinking among male students is higher than the female students by a statistically significant difference .Thirdly there is no difference in the level of logical thinking among students of scientific departments and students of literary departments.

المقدمة

يُعد التفكير المنطقي Logical Thinking [1] واحداً من أساليب التفكير العلمي الذي يهم القائمين على تدريس العلوم والتربية العلمية حيث "أصبح المنطق أسلوباً للتفكير والعمود الفقري للبناء التكنولوجي والحضاري؛ فعصر الآلية يعتمد على البرامج المكتوبة للحاسبات الإلكترونية بلغة المنطق في مختلف مجالات المعرفة، ويرجع ذلك إلى أن العمليات المنطقية واحدة، ولكن المحتوى هو الذي يختلف من مجال إلى آخر" (مكسيموس وآخران، 1981: 8).

وفي محاولة لتوضيح ماهية التفكير المنطقي يشير **جابر عبد الحميد** إلى أن "العمل على أساس منطقي مؤداه أن ثمة تتابعاً نمائياً في نمو التفكير وأن هذا التتابع يتقدم من المستوى العياني إلى المستوى المجرد، وأن البنيات العقلية التي تُنمّى في مرحلة سابقة متطلب للنجاح في مرحلة لاحقة وتندمج فيها" (جابر، 1997: 32- 33).

وفي محاولة أخرى لفهم ماهية التفكير المنطقي تشير **مواهب جبر** إلى أن التفكير المنطقي طبع في الإنسان- وإن اختلفنا معها في ذلك- بمعنى أنه قادر على الحكم على الأشياء بالصواب والخطأ وعلى التمييز بين الصدق والكذب، وعلى استدلال النتائج العقلية" (جبر، 1988).

[1] التفكير المنطقي قدرة عقلية لها مرادفات متعددة منها الاستدلال المنطقي Logical Reasoning ، والتفكير المجرد Abstract Thinking ، والتفكير الشكلي Formal Thinking ، والذكاء المجرد Abstract Intelligence وقد استخدم **بياجيه** هذه المرادفات للدلالة على العمليات العقلية لدى المراهقين بعد سن الحادية عشرة من العمر فما فوق.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

هذا وتجدر الإشارة إلى أن **بياجيه** قد حدد **أربع مراحل للنمو المعرفي الإنساني تتسلسل منطقياً وهي** (عيسى، 1981: 22):

1.المرحلة الحسية الحركية Sensory- Motor Stage (الميلاد- عامين).

وتسمى هذه المرحلة بهذا الاسم لأن الطفل يتفاعل مع بيئته بواسطة حواسه وعضلاته وليس بفكره؛ بمعنى أن الطفل يتحسس ما يقع في نطاق يديه من أشياء ويحاول تحريكها ليتعرف عليها، والتطور الحادث في هذه المرحلة ينحصر في نمو الحواس وتطور الحركات وهذا ما يساعد الطفل على إدراك العالم الخارجي، والتنقل في المكان والاصطدام بالأشياء واكتساب المعرفة عنها.

2.مرحلة ما قبل العمليات المنطقية Pre- Operational Stage (عامين- 7 أعوام).

ومن أهم أحداث هذه المرحلة التطور التدريجي للغة، والقدرة على التفكير باستخدام الرموز، كما أن إدراك الطفل للمفاهيم مازال هشاً، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يُقدِّم أفكاراً معينة، ولكنه يعجز عن تقديم براهين أو إعطاء دليل على صحة ما يقول، والزمن لديه هو الحاضر والمستقبل، والمكان لديه هو المنزل والحوش وبيت الجيران.

3.مرحلة التفكير بالعمليات المحسوسة Concrete- Operational Stage (7- 11 عاماً).

وترى **لندا ل. دافيدوف** أنه أثناء هذه المرحلة تنمو لدى الأطفال القدرة على استخدام المنطق وتزداد قدرتهم على تصنيف الأشياء وتنمو لديهم القدرة على تمييز المظهر من الواقع (دافيدوف، د. ت: 391- 393).

4.مرحلة التفكير بالعمليات المجردة Formal- Operational Stage (11 عاماً فما فوق).

وتبدو في هذه المرحلة قدرة الفرد على استنباط العلاقة القائمة بين الأفكار والأشياء دون دخول تلك الأشياء في المجال الإدراكي له، كما تصبح لديه القدرة على إخضاع العمليات الفكرية إلى عمليات فكرية أخرى مثل: فرض الفروض، وتصور الحلول، والاختيار بين البدائل دون اللجوء إلى المحاولة والخطأ.

وتضيف **لندا ل. دافيدوف** أنه في هذه المرحلة تتطور القدرة على فهم المنطق المجرد؛ أي التفكير في عملية التفكير نفسها (دافيدوف، د. ت: 392).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ويشير **مجدي حبيب** إلى أن **بياجيه** دمج في بعض كتاباته المرحلتين الأخيرتين في النمو المعرفي الإنساني معاً بوصفهما حقبة العمليات المنطقية، وفي هذا التفسير يشير مفهوم التفكير المنطقي إلى التفكير عند مرحلة العمليات بقسميها (العياني والشكلي) وبذلك يبلغ التفكير المنطقي صورته الكاملة ببلوغ مرحلة التفكير الشكلي عند **بياجيه** (حبيب، 1996: 75).

هذا ويؤكد **بياجيه** على أن مرحلة المراهقة تكمن أهميتها في ظهور القدرة على الاستدلال المنطقي بعيداً عن المثيرات الحسية كما أن القدرات الاستدلالية تبدأ بالظهور، وكلما تطورت هذه القدرات تطورت معها القدرة على حل المشكلات (بياجيه، 1986: 101).

هذا ومما ينبغي الإشارة إليه أن الحدود العمرية التي وضعها **بياجيه** ليست واضحة المعالم؛ ففي رأيه أن الفروق الحضارية تلعب دوراً هاماً في تحديد العمر الزمني للانتقال من مرحلة إلى أخرى وأن التحديد الزمني ليس إلا محاولة لاعتبار التفاعل مع البيئة أساساً لهذا النمو، ولابد إذاً من وجود زمن يتم فيه هذا التفاعل، ولكنه يؤكد تتابعها ولزومية كل مرحلة لتاليتها، وأن بين كل مرحلة وأخرى فترة انتقال قد تطول أو تقصر طبقاً لهذه الفروق (عيسى، 1981 ب: 63).

كما أن بلوغ المتعلم سن السادسة عشرة من عمره لا يعني على الإطلاق مقدرته على ممارسة التفكير بالعمليات المجردة، بل إن بلوغ تلك القدرة في هذه السن يعد استثناءً من هذه القاعدة؛ وبالتالي فإن اعتقاد التربويين للوهلة الأولى أن أبحاث **بياجيه** تشير إلى أن كل أو معظم المتعلمين تصير لديهم القدرة على التفكير بالعمليات المجردة عند بلوغهم سن السادسة عشرة يعد افتراضاً احتمالياً وليس مؤكداً (غلوش، 1983: 23).

مشكلة البحث

لقد زاد الاهتمام عالمياً وعربياً بضرورة دراسة مدى قدرة المعلم على القيام بعمليات الاستدلال المنطقي؛ تلك العمليات التي تميز منهج التفكير العلمي، وشبكة العلاقات بين عناصر البناء المعرفي، وهي العمليات التي يعتمد عليها التخطيط للتدريس والتفاعل المعقد والمتشابك في المواقف التعليمية والتعلمية، وتدل البحوث على أن للتفكير الاستدلالي المنطقي لدى المعلم دور جوهري في العملية التعليمية؛ فمستوى نواتج التعلم يتحدد بمستوى الممارسات التعليمية (إسماعيل، 2010).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ولاشك أننا ندرك ما حدث من تغيير جذري في مفهوم التعليم؛ فالهدف أصبح إكساب الأطفال أو الشباب أو الطلبة بصفة عامة، الاستراتيجيات المختلفة للتفكير بما في ذلك القدرة على التفكير المجرد، وذلك من خلال إكسابهم القدرة على القراءة الجيدة، والقدرة على التعبير الجيد، والقدرة على اتخاذ القرار، والقدرة على المواءمة بين الخيارات المختلفة، ثم يترتب على هذه القدرات التعامل الجيد مع المعلومات وتوظيفها وتنظيمها تنظيماً جيداً (بهاء الدين، 1993: 12).

جميع هذه المسائل نسمع عنها، فكيف يمكن أن نحققها؟ لن نحققها بالتأكيد إلا بمعلمين قادرين على إكساب المتعلمين الخبرات الأساسية وإكسابهم طرقاً إيجابية ويكون الهدف منها أساليب التفكير والقدرات والخبرات، وليس كماًّ محدوداً من المعلومات. وعلى ذلك تتوقف نجاح أي محاولة لإصلاح التعليم على مستوى المعلمين إعداداً، وتدريباً، وتطويراً ونمواً (الرافعي، 2001: 4).

هذا ولقد تحول الاهتمام العالمي في المناهج الحديثة من مجرد اختزان المعلومات، وتلقينها وحفظها، إلى العمليات الأساسية والمستويات المعرفية العليا للتفكير والتعلم، وذلك كما أشار **أتوود** Atwood (حبيب، 1995: 85).

هذا وقد تباينت البحوث العربية والأجنبية حول قدرة الطلبة على استخدام التفكير المنطقي، وتحديد العمر الزمني الذي يظهر فيه؛ فقد توصل بحث (العطار والشيخ، 1979) إلى أن الطلبة يمرون في نموهم الفكري عبر المراحل الأربع التي وصفها **انهيلدر وبياجيه** ولكن الاستدلالات المنطقية لم تظهر إلا بنسبة (25%) في سن (17) عام، أي بتخلف زمني واضح يُعزى إلى التخلف الثقافي العام، أو قصور مدارسنا بمناهجنا وأساليبها التربوية عن تلبية متطلبات النمو الفكري بشكل جيد.

ويؤيد **محمد عيسى** ذلك بقوله "... أن الأبحاث التي أجريت على المراحل المتقدمة قد توصلت إلى أن أكثر البالغين بل أغلبهم لا يصلون إلى مرحلة العمليات الفكرية الشكلية، وأن نسبة الذين يصلون إلى هذه المرحلة من البالغين قد تصل إلى (30%) فقط" (عيسى، 1981 أ: 27).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ويعضد ذلك بحث (سلامة،1983) حيث تؤكد نتائج هذا البحث على أن هناك نسبة لا تقل عن (74%) من تلاميذ الصف الثاني الثانوي لم يبلغوا بعد مرحلة التفكير بالعمليات المجردة.

ويتفق مع ذلك أيضاً بحث (المقوشي، 1992: 1-21) حيث توصل إلى أن ما يقارب(65%) من الطلاب الجدد بكلية التربية في جامعة الملك سعود مازالوا في مرحلة التفكير المحسوس، وما يقارب (35%) في مرحلة انتقالية بين هذه المرحلة والمرحلة التالية لها وهي مرحلة التفكير التجريدي.

وفي بحث (الرافعي، 2001) على الطلاب الجدد بكلية المعلمين بالدمام أظهرت النتائج أن (74%) من عينة البحث يقعون في مرحلة التفكير المحسوس، ونسبة (26%) من عينة البحث يقعون في المرحلة الانتقالية، بينما لم يصل أحد من أفراد العينة إلى مرحلة التفكير التجريدي، كما توصل إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في الدرجة الكلية لمرحلة التفكير والتخصص.

وتوصل بحث (الفريجي، 2009) إلى أن الاستدلال المنطقي يتخذ لدى المراهقين بالأعمار (14، 16، 18) سنة مساراً تطورياً مستمراً.

مما سبق يتضح على حد علم الباحث أنه تم القيام بعدد قليل نسبياً من البحوث لبحث النمو المعرفي ، أغلب تلك البحوث انصب اهتمامها على تقييم مستويات المتعلمين المعرفية. هذا وقد تباينت نتائج تلك البحوث التي تناولت المرحلة الرابعة من مراحل النمو المعرفي عند **بياجيه**، ولعل نقطة الخلاف الجوهرية بين تلك البحوث تكمن في المدى العمري الذي يظهر فيه نمط التفكير التجريدي؛ فبناءً على بحوث **بياجيه** وغيره في مجتمعات أخرى كبحث (كرم الدين، 1982) بجمهورية مصر العربية يصل الطفل إلى هذه المرحلة فيما بين عمر الحادية عشر، وسن البلوغ في المتوسط. وهناك بحوث تشير إلى أن نسبة قليلة من الطلبة لا تصل إلى مرحلة التفكير التجريدي حتى مرحلة الدراسة الجامعية كبحثي (التميمي، 1998) بالمملكة العربية السعودية و(صقر، 1992) بسلطنة عمان.

إن نظرية **بياجيه** في النمو المعرفي رغم أنها أصبحت واسعة الانتشار، إلا أن عدد التطبيقات في مجال التربية والتعليم في ليبيا قليلة جداً، وذلك حسب ما اطلع عليه الباحث من بحوث، ولما كانت نتائج البحوث التي أجريت على مجتمعات مختلفة تشير إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب الذين يدرسون في مستوى معين لم يصلوا إلى مرحلة التفكير

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

اللازمة، وكما أشرت سابقاً أن هناك تناقضاً وتبايناً في نتائج البحوث التي تناولت المرحلة الرابعة من مراحل النمو المعرفي عند **بياجيه**، وبما أن الطالب المعلم في كلية التربية هو في نهاية مساره الجامعي المفترض أن يناط به تنمية هذا النوع من التفكير عند متعلميه وخصوصاً أنه بدأ بالفعل في ممارسة عمله المهني والمفترض أن يتميز هو نفسه بهذا النوع من التفكير وإلا فإن فاقد الشيء لا يعطيه.

كما أنه من خلال تدريس الباحث في كلية التربية، وإشرافه على بعض الطلبة في أبحاث التخرج، أو إشرافه على الطلبة المعلمين في التربية الميدانية، فقد لاحظ قصوراً شديداً لديهم في ربط المواقف التعليمية الجديدة بالخبرات السابقة، وصعوبة صياغة فروض لأي مشكلة واختبارها، وضعف مهارة اتخاذ القرار والتصرف في المواقف الحرجة، وضعف ربط الحقائق والمفاهيم والتوصل منها إلى تعميمات، وضعف قدرتهم على تفسير النتائج التي يتوصلون إليها، من هنا نشأت فكرة البحث الحالي كمحاولة للكشف عن التفكير المنطقي لدى طلبة كلية التربية– البيضاء جامعة عمر المختار والتعرف إلى تأثره بمتغيري النوع (ذكر– أنثى)، والتخصص (أقسام علمية– أقسام أدبية).

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على ما يلي:

1. مستوى التفكير المنطقي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية– البيضاء جامعة عمر المختار منخفض.
2. الفرق في مستوى التفكير وفق متغير النوع (ذكور– وإناث).
3. الفرق في مستوى التفكير المنطقي وفق متغير التخصص (أقسام علمية– أقسام أدبية).

أهمية البحث

واستناداً إلى ما تقدم فمن المأمول أن يزود البحث الحالي المهتمين بالمجال بتغذية راجعة نظرية وتطبيقية.

أولاً: الناحية النظرية

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1.يُعد هذا البحث محاولة لاختبار صحة الافتراضات التي تقوم عليها نظرية **بياجيه** في مجتمع له خصائصه التربوية والاقتصادية والاجتماعية التي تميزه عن غيره من المجتمعات التي أُختبرت فيها افتراضات هذه النظرية.

2.يقدم هذا البحث معلومات عن نظرية **بياجيه** في النمو المعرفي، ويتحقق من تتابع واتساق المراحل التي قال بها **بياجيه**.

3.يُعد هذا البحث المحاولة الأولى في حدود علم الباحث التي تناولت قياس التفكير المنطقي للطلبة المعلمين بكلية التربية– البيضاء جامعة عمر المختار.

ثانياً: الناحية التطبيقية

1.إن معرفتنا بمستوى تفكير الطلبة وخصوصاً الطلبة المعلمين يمكننا من وضع تصورات لبناء المناهج، وتطورها واستخدامها، واختيار طرق التدريس الملائمة التي تتناسب مع مرحلة النمو العقلي والمعرفي.

2.ربما أمكن من خلال معرفة مستوى تفكير الطلبة وخصوصاً الطلبة المعلمين التعرف على المشكلات التي يعاني منها الطلبة فيما يتعلق بالمقررات الدراسية التي تعتمد على أنماط التفكير المنطقي.

3.ربما من خلال معرفة مستوى التفكير التي وصل إليها أفراد العينة، والذين بدءوا بالفعل ممارسة عملهم ، والمهني، يمكننا التنبؤ بمدى نجاحهم في هذه المهنة.

فروض البحث

استناداً إلى أهداف البحث يمكن صياغة فروض البحث كما يلي:

1.مستوى التفكير المنطقي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية– البيضاء جامعة عمر المختار منخفض.

2.لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلبة العينة (ذكور– إناث) في مستوى التفكير المنطقي.

3.لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلبة العينة (علمي–أدبي) في مستوى التفكير المنطقي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

1. زمان التطبيق: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2016/ 2017.

2. مكان التطبيق: كلية التربية– البيضاء جامعة عمر المختار.

3. يتحدد البحث أيضاً بالأداة المستخدمة في البحث وهي اختبار الاستدلالات المنطقية.

4. يتحدد البحث أيضاً في الكشف عن مستوى التفكير المنطقي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية– البيضاء جامعة عمر المختار، وكذلك بالكشف عن العلاقة المحتملة بين مستوى التفكير المنطقي والنوع (ذكر– أنثى)، والتخصص (علمي– أدبي).

تحديد المفاهيم

التفكير المنطقي Logical Thinking

يُعرَف التفكير المنطقي بأنه "القدرة على حل المشكلات باستخدام العمليات المنطقية "(واردزورث، 1990: 95). ويُعرَف الباحث التفكير المنطقي إجرائياً في البحث الحالي بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم عند استجابته على فقرات اختبار الاستدلالات المنطقية المستخدم في البحث الحالي.

الطلبة المعلمين Students Teachers

يُقصد بالطلبة المعلمين في هذا البحث "كل طالب وطالبة في كلية التربية– البيضاء جامعة عمر المختار في الفصل الدراسي السابع حيث بدأ بالفعل ممارسة التدريس من خلال برنامج التربية الميدانية (العملية) بالكلية، وكلهم تخطى سن (11) عاماً ومن المفترض وقوعهم في مرحلة التفكير المجرد وفقاً لبياجيه ".

كلية التربية Faculty of Education

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

هي كلية تربوية تشمل الدراسة بها ثمانية فصول دراسية، وتمنح شهادتي البكالوريوس والليسانس، وتقبل للدراسة بها حملة الثانوية العامة.

التخصص Specialization

ويُقصد به في هذا البحث قسم الطالب المعلم في كلية التربية– البيضاء جامعة عمر المختار من حيث تصنيفه إلى علمي (أحياء– رياضيات)، أدبي (معلم الفصل، رياض الأطفال).

الإطار النظري

لقد قضى **بياجيه** حياته في حل لغز الدماغ البشري؛ حيث تتكون المعرفة ضمن خلاياه وتراكيبه؟ وكيف تُبنى المفاهيم؟ وكيف يتكون ما يُعرف بالذكاء عند الطفل؟ وكيف يعي ويدرك ويفكر ويتذكر ويقدر ويتصرف ويختزن المعلومات المتراكمة عبر الأيام؟ تلك التساؤلات وغيرها قضى **بياجيه** (50) عاماً من عمره يبحث عن إجابات لها، ولقد تُوجت أبحاثه بنظريته المعروفة والمرتبطة باسمه "نظرية **بياجيه** في النمو المعرفي" Piaget Theory of Cognitive Development.

ويرى **بياجيه** أن النمو المعرفي عند الطفل يمر بأربع مراحل أساسية للنمو المعرفي إلا أنه قبل التعرض لهذه المراحل بشيءٍ من التفصيل ينبغي التأكيد على أن **بياجيه** استعمل مصطلح مرحلة Stage بمعنى دقيق جداً؛ فالطفل يمر في نموه المعرفي (العقلي) خلال مراحل متعددة –كما سيأتي تفصيله– كل مرحلة تشير إلى مستوى معين للتفكير ولا تأتي مرحلة قبل سابقتها بل أن كل مرحلة ضرورة لما يليها. وتتميز هذه المراحل عن بعضها كيفاً وكماً وفقاً لإدراك الطفل للعالم أو البيئة التي يعيش فيها. ويكون ظهور أي عملية معرفية معتمداً على المرحلة وليس على العمر الزمني في حد ذاته، فالإشارة إلى الأعمار تتم فقط على سبيل التوضيح.

وهذه المراحل هي:

1. **المرحلة الحس-حركية Sensory-Motor Stage(الميلاد -عامين).**

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ويتعلم الطفل في هذه المرحلة متابعة الأشياء بصرياً وإمساك الأشياء بيديه وفي حوالي الشهر الثامن يبدأ الطفل في تمييز العالم الخارجي كشيء له وجود منفصل عن ذاته، وفي حوالي الثمانية عشر شهراً تقريباً يبدأ الطفل في اللعب وتظهر بوادر اللعب الرمزي؛ فهو يلعب بأدواته كرموز فينظر للعصا على أنها سيف والدمية على أنها أخته أو زميلته والصندوق على أنه حصان وهكذا ... .

وفي نهاية هذه المرحلة يميز الطفل الوالدين والحيوانات والأسماء، ويكون الزمن ومفهومه لديه هو الحاضر فقط، والمكان لديه هو الكائن فيه فقط، وبذلك يتعلم الطفل في هذه المرحلة بعض المفاهيم والتي يكتسبها من احتكاكه بالبيئة، أي من خلال الخبرات الحسية المباشرة.

2. مرحلة ما قبل العمليات المنطقية Pre-Operational Stage(عامين–7 أعوام).

ويستطيع طفل هذه المرحلة غالباً حل المشكلات بمعالجته للأشياء المحسوسة ولكنه يلاقي مشقة كبيرة في حل الصور الأكثر تجريداً لنفس المشكلات؛ فمثلاً قد يحدد بسهولة الصندوق الأكبر من بين ثلاثة صناديق، بينما يندر أن يعالج نفس الطفل الصورة المجردة لهذه المشكلة المتمثلة فيما يلي "لو كان (أ) أكبر من (ب) و (ب) أكبر من (ج) فأي الثلاثة الأكبر على الإطلاق؟".

ويصف **بياجيه** أيضاً تفكير أطفال هذه المرحلة بأنه متمركز حول الذات Self-Centric or Egocentric؛ بمعنى أنهم يرون العالم ويفهمونه من منظورهم الخاص، ويجدون صعوبة في وضع أنفسهم موضع الآخرين وفهم وجهات النظر البديلة. ولا يستطيع أطفال هذه المرحلة تفسير التحول في المظهر لأنهم يعتمدون أساساً على الإدراك بدلاً من استخدام المنطق؛ فعند صب عصير البرتقال من زجاجة قصيرة واسعة إلى أخرى طويلة وأقل اتساعاً فإنهم يركزون انتباههم على جانب واحد من المظهر المادي وهو مظهر المستوى الجديد للسائل، ويفشلون في ملاحظة التحولات الأخرى.

3. مرحلة التفكير بالعمليات المحسوسة (العينية) Concrete-Operational Stage(7–11 عام)

ويشير اصطلاح العمليات المحسوسة (العينية) إلى العمليات العقلية التي يستطيع الطفل أن يقوم بها نحو الأشياء المحسوسة التي تقع تحت ملاحظته. وفي هذه المرحلة تتطور قدرة الطفل على التفكير الاستدلالي، على أنه محدود بما يشاهده الطفل، كما تنمو القدرة على استخدام المنطق، ويتوقف عن الاعتماد بقدر كبير على المعلومات

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الحسية البسيطة في نهجه لطبيعة الأشياء، ويكتسب القدرة على الإجراء الذهني للعمليات التي كان يؤديها حرفياً من قبل.

كما أن طفل هذه المرحلة يكون قادراً على حل المسائل الملموسة بشكل منطقي، وفهم عملية القابلية للعكس أو المقلوبية كأن يقبل ذهن الطفل فكرة أن أي عملية يمكن قلبها؛ فالجمع يمكن قلبه بالطرح، فمثلاً عندما نحسب (5+2=7) فإن الطفل يمكنه استيعاب أن تلك المسألة تكافئ منطقياً (7 – 2 = 5).

كما أن طفل هذه المرحلة يصبح قادراً على إثبات وجهة نظر معينة بالأدلة والبراهين، وعلى ربط الظواهر بأسباب واقعية معقولة، كما تزداد قدرة الطفل على تصنيف الأشياء، ويبقى التفكير في هذه المرحلة مرتبطاً بالواقع الحسي ولا يتوصل الطفل إلى درجة التجريد وتخطي الواقع.

4.مرحلة التفكير بالعمليات المجردة Formal- Operational Stage(11 عام فما فوق).

وفي هذه المرحلة تنمو قدرة المراهق على التفكير المنظم والتعامل مع الأشياء المجردة دون دخول تلك الأشياء في المجال الإدراكي له، كما تصبح لديه القدرة على إخضاع العمليات الفكرية إلى عمليات فكرية أخرى مثل: فرض الفروض، وتصور الحلول، والاختيار بين البدائل دون اللجوء للمحاولة والخطأ.

ويطلق **بياجيه** أحياناً على هذه المرحلة مرحلة الاستدلال المنطقي؛ لان البنية المعرفية للمراهق تحدث لها خلال هذه المرحلة تغيرات نوعية مما يجعله ينتقل من التركيز على المحتوى، إلى شكل الفكرة نفسها، وهذه المرحلة هي ذروة التطور في البنى المعرفية حيث تصل المخططات إلى أقصى مديات التطور والوعي بحلول السنة الخامسة عشرة من العمر ويكون المراهق قادراً على التفكير منطقياً فيما يتعلق بحل جميع أصناف المسائل فهو يستطيع أن يستخدم التفكير العلمي (واردزورث، 1990: 100).

ومما ينبغي الإشارة إليه أن المتعلمين يختلفون في كفاءتهم العقلية تبعاً للسن ومرحلة النمو العقلي التي وصلوا إليها، وأن وصول المتعلم إلى المرحلة المتقدمة من النمو المعرفي يعتمد اعتماداً كبيراً على الفرص التربوية المتاحة والخلفية الثقافية التي يتعرض لها وأخيراً العوامل الوراثية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

البحوث السابقة

بالإضافة لما ورد من بحوث سابقة في مقدمة البحث ومشكلته سنورد فيما يأتي بعض البحوث المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي:

هدف بحث (**السيد، 1991**)إلى معرفة نوع التفكير الصوري التجريدي (التفكير المجرد) لدى طلبة الجامعات المصرية، والكشف عن نوع البرامج التدريبية العلمية والعملية في موضوعات مختلفة وتأثيره في هذا النوع المتقدم من التفكير، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية بين النوعين في التفكير.

وهدف بحث (**الطواب، 1991**) إلى معرفة مدى عمومية التفكير الصوري المجرد بين طلبة الجامعة في ضوء متغيرات التخصص الدراسي والتحصيل والنوع، وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوي التخصصات المختلفة كالتاريخ واللغة العربية والفلسفة والرياضيات والعلوم في التفكير الصوري وذلك لصالح تخصص الرياضيات، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق دالة في التفكير الصوري تعزى لمتغير النوع.

وهدف بحث (**موسى، 1992** في: **عيسى، ثائر، 2015**: 22-23) إلى الكشف عن النمو المعرفي في المراحل الدراسية الثلاث: (الابتدائية والإعدادية والثانوية)، بالإضافة إلى المرحلة الجامعية في البحرين، كما هدفت إلى تعرف الفرق في النمو المعرفي بين الذكور والإناث، وهدفت أيضاً إلى تعرف الفروق في العمليات العقلية والمعرفية بين الطلبة في البيئة البحرينية والمصرية، والأمريكية، وأظهر البحث وجود فرق دال إحصائياً في النمو العقلي المعرفي بين الذكور والإناث لصالح الطالبات الإناث، وتبين وجود فرق دال إحصائياً في النمو العقلي المعرفي بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي وهي لصالح الفرع الأدبي.

وهدف بحث (**الخميسان، 1993**) إلى قياس التفكير التجريدي لدى طلبة كلية المعلمين بالرياض بواسطة اختبار الاستدلال المنطقي لمعرفة نسبة الطلبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي، وقد كشفت النتائج أن نسبة الطلبة الذين وصلوا إلى المرحلة التجريدية (13.55%)، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطلبة والمعدل التراكمي للطلبة، ووجود فروق إحصائية دالة بين معدل الطالب ذي التخصص العلمي ومعدل الطالب ذي التخصص الأدبي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وهدف بحث **أكليتون و وود** (Aggleton & Wood,1996) إلى التحقق من الفروق بين أداء الذكور والإناث من طلبة الجامعة للمهارات المعرفية، وقد توصل البحث إلى أن الطلبة بشكل إجمالي يميلون إلى نمط التفكير التجريدي، وذلك بنسبة تراوحت بين (54%) و(64%)، من المجموع الكلي للطلبة، وأنه لا يوجد فرقاً دالاً إحصائياً بين النوعين في مستوى التفكير الصوري لديهم.

وهدف بحث **ريفكن وهاري** (Rifkin & Harry, 1996) إلى الكشف عن مواد الدراسة التي تؤثر على الاستدلال العلمي لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية بنظام الساعتين في كلية (ريفرسايد) في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين عدد من المساقات العلمية التي يدرسها الطلبة وبين القدرة على التفكير الاستدلالي، وأن لمواد الفيزياء والرياضيات وعلم النفس، والخلفية العلمية أكبر الأثر في نمو القدرة على الاستدلال العلمي، ولم تظهر النتائج وجود أثر لمادة التاريخ في القدرة على الاستدلال العلمي، وأن الكيمياء تؤثر سلبياً في نمو الاستدلال العلمي لدى الطلبة.

وهدف بحث (**التميمي، 1998**) إلى قياس مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه لدى طلاب كلية المعلمين بحائل تخصص الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات واتجاه الطلاب نحو الرياضيات، ودلت النتائج على أن نسبة (39.2%) من عينة البحث في مرحلة التفكير المحسوس، ونسبة (56%) في المرحلة الانتقالية، ونسبة (4.8%) فقط في مرحلة التفكير التجريدي.

وهدف بحث **هويت وهاميل** (Huitt & Hammel, 2003) إلى التعرف على التطور المعرفي لدى المراهقين في المدارس العليا تبعاً لنظرية بياجيه، وقد توصل إلى أن (27%- 30%) من مجموع الطلبة يقعون في مرحلة ما قبل العمليات، وأن (17%- 26%) منهم يقعون في مرحلة العمليات العيانية، بينما يقع (31%- 35%) في مرحلة التفكير المجرد.

وهدف بحث (**كريم، 2004**) إلى التعرف على أنماط التعلم والتفكير ومستوى التفكير التجريدي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة حسب نظرية بياجية، ولقد توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة في مستوى التفكير التجريدي لصالح كلية العلوم والمهن الطبية، كما توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التجريدي لدى أفراد العينة لصالح الذكور.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وهدف بحث (**الهالول، وأبو جحجوح ، 2011**) إلى التعرف إلى الاستدلال المنطقي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى والكشف عن تأثره بمتغيري المستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي. ولتحقيق ذلك طبق الباحثان اختبار الاستدلال المنطقي على عينة قوامها (566) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة الأقصى. وأظهرت نتائج البحث أن مستوى الاستدلال المنطقي لدى الطلبة لم يصل إلى مستوى التفكير التجريدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستدلال المنطقي تعزى إلى مستوى التخصص، ولصالح تخصصات الرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية مقارنة بتخصص التعليم الأساسي، واللغة العربية، والاجتماعيات، والإرشاد النفسي.

يتبين من البحوث السابقة ضعف العمليات المجردة لدى طلبة الجامعات وخاصة في البلاد العربية، كبحث المقوشي (1992)، و (التميمي (1998)، و (الهالول وأبو جحجوح (2011) وبالتالي فإن نمط التفكير السائد هو نمط التفكير العياني الذي يستند إلى مرحلة ما قبل العمليات ومرحلة العمليات المادية، كما تبين من خلال مراجعة البحوث السابقة أن هناك تبايناً في نتائجها وخاصة في المدى العمري الذي يظهر فيه التفكير التجريدي؛ فغالبية النتائج تشير إلى تأخر ظهوره سواءً في البلاد الأجنبية أو العربية.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي يتناول دراسة الظاهرة أو الموضوع كما هو في الواقع دون تدخل الباحث في متغيراته أو ضبطها؛ ولمناسبته لأهداف هذا البحث.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع طلبة السنة الرابعة بكلية التربية– البيضاء جامعة عم المختار، من تخصصات: الأحياء والرياضيات والحاسوب، ومعلم الفصل ورياض الأطفال، والتربية الخاصة واللغة العربية والدراسات الإسلامية، واللغة الإنجليزية، والتربية النوعية والبالغ عددهم (140) طالباً وطالبة.

عينة البحث: تتألف عينة البحث من طلبة (4) أقسام بالكلية تم اختيارهم عشوائياً بواقع قسمين علميين (الأحياء والرياضيات)، وقسمين أدبيين (معلم الفصل، ورياض الأطفال)، وبلغ أفراد العينة (50) طالباً وطالبة بواقع (12) طالباً،(38) طالبة، نظراً للطبيعة الخاصة لبعض الأقسام كرياض الأطفال الذي لا يستقبل إلا الإناث فقط.

جدول (1): عينة البحث

النوع	أقسام علمية		أقسام أدبية		المجموع
	أحياء	رياضيات	معلم الفصل	رياض الأطفال	

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ذكور	5	1	6	-	12
إناث	5	4	7	22	38
المجموع	15		35		50

أداة البحث: استخدم الباحث في البحث الحالي اختبار الاستدلالات المنطقية Logical Thinking Test وهو من إعداد **إسماعيل إبراهيم علي** كلية التربية ابن الهيثم- جامعة بغداد وهو اختبار مقنن حيث قام معد الاختبار بالتحقق من خصائصه السيكومترية من الصدق الظاهري (مربع كاى لجميع الفقرات دالة بدرجة حرية (1) عند مستوى دلالة(0.05))، والقوة التمييزية (تراوحت ما بين (0.32- 0.88))، وصعوبة الفقرة (تراوحت ما بين (0.31- 0.78))، والعلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية (معاملات الارتباط للفقرات جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398))، ومعامل الثبات (معامل ارتباط بيرسون (0.82)).

طريقة تصحيح الاختبار: تم تصحيح فقرات الاختبار بإعطاء (1) درجة للإجابة الصحيحة، والدرجة (صفر) للإجابة الخاطئة. وفي الفقرات التي بها عدد من الإجابات الصحيحة تقسّم الدرجة على عدد الإجابات الصحيحة. والاختبار في صيغته النهائية مكون من (24) فقرة، (ملحق رقم (1))، وبذلك فإن الدرجة الكلية للاختبار في حدها الأعلى (24) درجة، وفي حدها الأدنى (صفر) درجة، وبمتوسط فرضي (12) درجة.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أن "مستوى التفكير المنطقي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار منخفض".

وللتحقق من هذا الفرض تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (50) طالب وطالبة ، وتبين أن المتوسط الحسابي للعينة (7.53) بانحراف معياري (3.7) والمتوسط الحسابي الفرضي للاختبار (12) ، ولمعرفة دلالة الفرق تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T-test) وتبين أن القيمة التائية المحسوبة (-8.5) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (-1.671) عند مستوى دلالة (0.05%) وبدرجة حرية (49)، وهذا يعني وجود

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين، لصالح المتوسط الحسابي الفرضي. وهذه النتيجة تشير إلى أن عينة البحث لديهم مستوى منخفض في الاستدلالات المنطقية.

جدول (2): الاختبار التائي لمستوى التفكير المنطقي لدى عينة البحث

العدد	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية		
50	7.53	3.7	12	8.5-	1.671 -	0.05	دال إحصائياً

وتتعارض هذه النتيجة مع مسلمات نظرية النمو المعرفي لـ **بياجيه** التي تشير إلى أن "معظم العمليات المعرفية المتمثلة في القدرة على الاستدلالات المنطقية والقدرة على التفكير فيما وراء الحاضر تظهر في مرحلة المراهقة" (واردزورث، 1990م: 86).

ويمكن أن يفسّر ذلك في ضوء استقبال كلية التربية لأصحاب التقديرات الضعيفة للالتحاق بها، وإذا كانت المدخلات ضعيفة فمن المنطقي أن تكون المخرجات كذلك، أضف إلى ذلك عدم التركيز في التدريس للطالب الجامعي بصفة عامة وطالب كلية التربية بصفة خاصة على كيف يفكر؟ وبالتالي التركيز على الحفظ والتلقين وبالتالي تهمل المناهج وطرق التدريس المستخدمة هذا الهدف.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها بحوث (صالح،1991)، و (المقوشي، 1992) و(الخميسان،1993)، و(التميمي،1998) و(الشهري،2004)، و(الهالول وأبو جحجوح ،2011) والتي أشارت إلى ضعف الاستدلال لدى طلبة المرحلة الجامعية. بينما تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها بحوث أكليتون ووود (Aggleton & Wood,1996)، وهويت وهاميل (Huitt & Hummel,2003) من أن الاستدلال المنطقي لدى طلبة المرحلة الجامعية مقبول.

ثانياً: عرض نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب العينة (ذكور- إناث) في مستوى التفكير المنطقي".

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام قيم Z,U,R ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات العينة (ذكور– إناث) في اختبار الاستدلالات المنطقية باستخدام اختبار مان– ويتني.

جدول(3): قيم (Z,U,R) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات العينة (ذكور– إناث) في اختبار الاستدلالات المنطقية باستخدام اختبار مان– ويتني.

النوع	العدد	مجموع الرتب R	متوسط الرتب	U	قيمة Z		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية		
ذكور	12	401.5	33.46	132.5	2.169-	1.645±	0.05	دال إحصائياً
إناث	38	873.5	22.99	323.5				

حيث أن: Z المحسوبة السالبة أقل من Z الجدولية السالبة، إذن يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى التفكير المنطقي لصالح الذكور، ومن ثم يرفض الفرض الصفري.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بحث (**كريم، 2004**)، وتختلف هذه النتائج مع نتائج بحوث (**السيد، 1991**)، (**الطواب، 1991**)، **أكليتون و وود** (Aggleton & Wood,1996) والتي لا ترى فروقاً دالة بين النوعين، بينما يرى بحث (**موسى**، 1992) فرقاً دالاً لصالح الإناث.

ثالثاً: عرض نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب العينة (علمي– أدبي) في مستوى التفكير المنطقي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام قيم Z,U,R ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات العينة (علمي– أدبي) في اختبار الاستدلالات المنطقية باستخدام اختبار مان– ويتني.

جدول(4): قيم (Z,U,R) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات العينة (علمي– أدبي) في اختبار الاستدلالات المنطقية باستخدام اختبار مان– ويتني.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

النوع	العدد	مجموع الرتب R	متوسط الرتب	U	قيمة Z		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية		
علمي	15	393	26.2	252	0.22-	1.645±	0.05	غير دال إحصائياً
أدبي	35	882	25.2	273				

حيث أن: Z المحسوبة السالبة أكبر من Z الجدولية السالبة، إذن لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في مستوى التفكير المنطقي، ومن ثم يقبل الفرض الصفري.

وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها بحوث (الرافعي، 2001)، وتختلف هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها بحوث (**السيد، 1991**)، (**الطواب، 1991**)، (**كريم، 2004**) والتي ترى فروقاً دالة لصالح الأقسام العلمية، بينما يرى بحث (**موسى**، 1992) فرقاً دالاً لصالح الأقسام الأدبية.

الخاتمة

أولاً: توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي ونتائج البحوث السابقة، فهناك بعض التوصيات التي يمكن رصدها فيما يلي:

1. يجب إعادة النظر في نظام قبول الطلبة الجدد بكلية التربية ووضع ضوابط معينة على رأسها التعرف على مستويات نموهم العقلية والمعرفية، وقد يساعد ذلك على توزيعهم على الأقسام المختلفة بالكلية.
2. يجب إعادة النظر في إعداد المعلمين بكلية التربية وكذلك التعرف على مستويات نموهم العقلية والمعرفية، وقد يساعد ذلك في توزيعهم بصورة مقبولة عند التحاقهم بالعمل، بحيث يقوم المعلمون الذين لم يصلوا للمرحلة المجردة بتدريس المناهج المبنية على المفاهيم المحسوسة أكثر من المفاهيم المجردة.
3. ينبغي أن يستخدم أعضاء هيأة التدريس بكلية التربية في تدريسهم طرق التدريس التي ثبت فعاليتها في تنمية التفكير المنطقي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

4. تشجيع الطلبة على الاكتشاف والابتكار وحل المشكلات والمسائل بعدة طرق من خلال مواقف تعليمية تتضمنها المناهج الدراسية.
5. يجب الاهتمام بمهارتي القراءة والتعبير؛ فقد يتعثر الطالب في المواد العلمية وغيرها لعدم قدرته على التعبير، أو فهم التعريفات، أو عدم استيعاب بعض المفردات.

ثانياً:البحوث المقترحة

في ضوء نتائج البحث الحالي ، فهناك بعض البحوث المقترحة التي يمكن رصدها فيما يلي:

6. إجراء مثل هذا البحث على الطلبة الجدد الملتحقين بكلية التربية.
7. إجراء بحوث تتبعية لهؤلاء الطلبة الجدد على فترات زمنية محددة لبحث تأثير العوامل المختلفة للدراسة الجامعية على مستوى التفكير المنطقي لديهم.
8. إجراء بحوث عن أسباب انخفاض مستوى التفكير المنطقي وخصوصاً لدى طلبة الأقسام العلمية (الأحياء والرياضيات) وعدم تميزهم عن الأقسام الأدبية في ذلك خلافاً لنتائج بعض البحوث.
9. إجراء بحوث مماثلة على الأقسام التي لم تشملها عينة البحث الحالي.

المراجع

1. إسماعيل، مجدي (2010). التفكير الاستدلالي المنطقي لدى معلمي العلوم أثناء أدائه التدريس وعلاقته بتنمية الخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة، مصر، (155)، 183- 229.
2. بهاء الدين، حسين كامل (1993). إعداد المعلم بين النظام التكاملي والنظام التتابعي، *مجلة الدراسات التربوية*، القاهرة، مصر، المجلد 2، الجزء 12: 51-71.
3. بياجيه، جان (1986). التطور العقلي لدى الطفل، ترجمة سمير علي، دار ثقافة الأطفال، بغداد، العراق.
4. التميمي، عبد الرحمن إبراهيم (1998). مرحلة التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية المعلمين بحائل، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
5. جابر، عبد الحميد جابر (1997). قراءات في تعليم التفكير والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
6. جبر، مواهب السيد (1988). دراسة تحليلية لمنهج مبادئ المنطق والتفكير العلمي بالصف الثالث الثانوي الأدبي في ضوء أهداف المرحلة الثانوية العامة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

7. حبيب، مجدي عبد الكريم (1996). التفكير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

8. حبيب، مجدي عبد الكريم (1995). دراسات في أساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

9. الخميسان، محمد (1993). قياس التفكير التجريدي لدى طلبة كلية المعلمين بالرياض بواسطة الاستدلالات المنطقية لجلبرت بيرني، *رسالة الخليج*، (143) 107- 125.

10. دافيدوف، لندا. ل (د.ت). مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، ط3، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة، مصر.

11. الرافعي، يحيى بن عبد الله بن يحيى (2001). أثر بعض المقررات المقدمة للطلاب الجدد بكلية المعلمين بالدمام في نمو مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه، *مركز دراسات وبحوث المعوقين*، جامعة أم القرى، السعودية.

12. سلامة، عادل أبو العز (1983). تحصيل تلاميذ الصف الثاني الثانوي لمفاهيم الكيمياء وعلاقته بمراحل بياجيه للنمو العقلي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

13. السيد، يوسف (1991). نوع التفكير التصوري لدى طلاب الجامعات المصرية، *مجلة دراسات تربوية*، القاهرة، مصر، 6 (48)، 22- 44.

14. صقر، محمد حسين (1992). العلاقة بين النمو العقلي وتحصيل مفاهيم الفيزياء لطلاب الصف الثالث الثانوي بسلطنة عمان، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، القاهرة، مصر، عدد 4: 48-71.

15. الطواب، سيد محمود (1991). التفكير الصوري عند طلاب الجامعة، دراسة أمبيريقية في ضوء نظرية بياجيه، *المؤتمر السابع لعلم النفس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 541- 565.

16. العطار، عباس والشيخ، عبد العزيز (1979). نمو التفكير المنطقي عند المراهقين في ضوء التجربة الكيمياوية الأولى لانهلدر وبياجيه، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العدد الثالث، مركز الدراسات والبحوث النفسية، بغداد، العراق.

17. عيسى، ثائر (2015). مهارة التلخيص وعلاقتها بالنمو المعرفي عند تلامذة الحلقة الثانية في التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

18. عيسى، محمد رفقي (1981 أ). جان بياجيه بين النظرية والتطبيق، دار المعارف، القاهرة، مصر.

19. عيسى، محمد رفقي (1981 ب). في النمو النفسي آراء ونظريات، دار المعارف، القاهرة، مصر.

20. غلوش، محمد مصطفى (1983). أثر دائرة التعلم على التحصيل في العلوم البيولوجية وعلى تنمية الاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

21. الفريجي، عبد الكريم خشن بندر (2009). الحكم الخلقي وعلاقته بالتفكير المنطقي لدى المراهقين بالأعمار (14، 16، 18) سنة، *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

22. كرم الدين، ليلى أحمد (1982). الانتقال من مرحلة العمليات العيانية إلى مرحلة العمليات الشكلية، *مجلة العلوم الاجتماعية*، القاهرة، مصر، عدد (1) 301- 312.

23. كريم، سوسن (2004). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفكير التجريدي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم علم نفس، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

24. مكسيموس ، وديع و مينا، فايز، و المفتي، محمد (1981). تعليم وتعلم الرياضيات، دار الثقافة للنشر والطباعة، القاهرة، مصر.

25. المقوشي، عبد الله عبد الرحمن (1992). قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية- جامعة الملك سعود- في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1409/ 1410هـ وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة جامعة الملك سعود*، الرياض، السعودية.

26. الهالول، إسماعيل عيد و أبو جحجوح، يحيى محمد (2011). الاستدلال المنطقي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى- غزة، *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية*، فلسطين، المجلد 13، العدد 2، 333-362.

27. واردزورث، بي جي (1990). نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي، ترجمة فاضل الأزيرجاوي وآخرون، دار الشؤون الثقافية، بغداد، العراق.

28. Aggleton, J. & Wood, C. (1996). cognitive performance among male and female, Intelligence, 14 (1): 147-188.

29. Huitt, -W. & Hummel, J. (2003). Cognitive development. Educational psychology Interactive, 15 (2) 33-56.

30. Rifkin, T. & Harry, J. (1996). Science – Reasoning Ability of Community College students. *ERIC*. No. ED 393505.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 128-147 2017

التنظيم القانوني لمهنة الإرشاد السياحي في ليبيا

DOI: https://doi.org/10.54172/pknm6698

عبد الباسط علي عبد الجليل ذاوود
ماجستير لوجستيات السياحة
محاضر بجامعة عمر المختار / كلية السياحة و الآثار / سوسة
البريد الأكتروني:basetdawood145@gmail.com

ملخص البحث :

يتناول البحث دراسة تفصيلية مقارنة من خلال مبحثين تناول الأول التطور التشريعي، و القانوني لمهنة الإرشاد السياحي في ليبيا عبر مراحله المختلفة بدءً من صدور اللائحة رقم (1) لسنة 1959 م بتنظيم الإدلاء السياحيين وحتى صدور القرار رقم (7) لسنة 2004 م بشأن تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي من تعريفات للمرشد السياحي و شروط تتعلق بمزاولة هذه المهنة والتطور التشريعي لها في ليبيا، أما المبحث الثاني فقد تناول مقارنة لبعض المشكلات العملية للمرشدين السياحيين في ليبيا وحلولها القانونية من خلال تحليل بعض المواد القانونية في التشريع السياحي الليبي مع التركيز على الجانب الوصفي المقارن مع القانون المصري، والذي تمّ من خلاله استنباط بعض حالات القصور في التشريع الخاص بالمرشدين السياحيين، ويهدف البحث الى تحديد واجبات المرشد السياحي وحقوقه القانونية من خلال اعادة تفصيل القانون المتعلق بالمرشدين السياحيين في ليبيا.

ABSTRACT

This research is to cast light on the studies of legislative development and legal regulations of tour guide profession in Libya within passing law no. (1) Of 1959 and regulating the performance of tourism until passed the law No (7) of 2004. Regulating the performance of tourism and definitions of tour guids and conditions which concerning on this profession and legislative development in Libya. Second part of this research focused on some problems of tour guides and how to find legal solutions also concentrated on descriptive comparison with Egyptian law. Some cases of limitations concluded in the legislations concerning tour guides.this

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

research also aims to raise the duties of tour guides and their legal rights through re-shedding light on regulating of this profession in Libya.

المقدمة :

تلاقي صناعة السياحة رواجاً وانتشاراً حتى السنوات الأخيرة، حيث بلغ عدد السياح 1 بليون سائح في عام 2012م أو ما يعادل معدل نمو سنوي 6.2 %[1] وقد كشفت مؤشرات منظمة العمل الدولية عن ارتفاع فرص العمل في قطاع السياحة إلى 296 مليون فرصة عمل مع نهاية العقد القادم بتوفير 61 مليون فرصة عمل، كما أكدت منظمة التجارة العالمية أن أعداد السياح سيصل إلى 1.6 مليار سائح خلال العام 2020م، وأن السياحة ستحقق ما نسبته 10 % من قيمة الصادرات العالمية.

وقد تمّ تصنيف ليبيا ضمن أهم الواجهات السياحية للعام 2011م، وذكر تقرير سوق السفر العالمي الذي نُشر في ختام الدورة 31 لمعرض لندن السياحي، بأن ليبيا اختيرت ضمن الواجهات السياحية الجديدة إلى جانب كل من البرازيل ونيبال وكولومبيا وفيتنام، لتتصدر العام الذي يليه أغلفة المجلات والكتيبات السياحية وأجندات مكاتب السفر والمواقع السياحية المختصة في العالم، وتصدرت المواقع الأثرية في ليبيا عناوين الحملات الترويجية، خاصة تلك المدرجة على قائمة التراث العالمي، ولكن الإطاحة بنظام القذافي جمد كل هذه التطورات، و أولت المملكة الليبية سابقاً اهتماماً كبيراً بهذا القطاع ولم تغفل عن تطوير مهنة الإرشاد السياحي وتنظيم القوانين والتشريعات المتعلقة بها، والتي ظلت سارية المفعول مع بعض التعديلات وسوء استعمالها، وعدم تطويرها خلال نظام القذافي وعدم إعطاء أي أولوية لهذا القطاع أو تطويره، ويتجلى ذلك من خلال مجموعة القوانين والقرارات التي أقرّها المشرّع الليبي لتنظيم النشاط السياحي والفندقي، وخاصة مهنة الإرشاد السياحي التي سوف نستعرضها في تطورات هذه المهنة[2].

إن المرشد السياحي هو بلا شك السفير غير الرسمي لدولته، فهو من ينقل تاريخ وحضارة الدولة أمام أعين السياح والزوار الرسميين، فالمرشد السياحي هو الشخص الذي يلازم السائح منذ أن تطأ قدماه أرض البلد المضيف حتى يغادرها، وينقل له صورة واقعيه عن المعالم الحضارية والأحداث التاريخية للبلاد[3].ومن جوهر خدماته أيضاً تطابق الخدمات المباعة للسائح مع ما هو موجود علي أرض الواقع[4] بدءً من آثار ما قبل التاريخ والشواهد الدالة عليه، مثل هواء أفطيح وكهف المقرنات والآثار اليونانية والرومانية والآثار المسيحية والإسلامية التي تدل على مهارة أولئك البشر

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الذين نحتوا تلك الملحمة الإبداعية التي تشهد دوماً على صلابة سواعدهم وعبقريتهم وإخلاصهم، ونتيجة للانقطاع الطويل الذي لحق بهذا القطاع وتذبذب تنميته بين فتره وأخرى، وقلة الكوادر العلمية والتقنية المتخصصة في مجال الإرشاد السياحي، راء الباحث أن يبين التنظيم القانوني والتشريعي لهذه المهنة في ليبيا وتطورها منذ خمسينيات القرن الماضي، وذلك علي غرار العديد من تشريعات بعض الدول التي سبقتنا في هذا المجال.

الدراسات السابقة:

من خلال بحثنا على المستوى المحلي في كل الجامعات الليبية، والمكتبات العامة والخاصة، لم نعثر على أي دراسات سابقة فيما يخص موضوع التنظيم القانوني لمهنة الإرشاد السياحي في ليبيا، وكل الدراسات السابقة اقتصرت على تجميع القوانين والقرارات السياحية فقط من دون محاولة تحليلها وبيان القصور فيها.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة البحث في أهمية مهنة الإرشاد السياحي لكونها إحدى أهم الواجهات الامامية التي تعطي انطباعاً عن البلد المستهدف بالزيارة وباعتبار بلد مثل ليبيا يزخر بتاريخ، وآثار يمتد الى ما قبل التاريخ لا يحتوي على تنظيم قانوني تشريعي يحمي المرشد السياحي، ويحفظ هذه المهنه عبر مراحلها المختلفة وكذلك وجود مواطن ضعف في المواد المتعلقة بالمرشدين السياحيين لم يتم معالجتها حتى في القرار رقم (7) لسنة 2004 م والذي يعتبر في حد ذاته مشكلة إذ يعتبر قراراً ولم يرقى الى مستوى قانون بالتالي لا يوجد في التشريع السياحي الليبي أية فقرات تحمي المرشد السياحي، وتبين واجباته، وحقوقه من الناحية القانونية بشكل تفصيلي.

أهداف الدراسة :

1. التعريف بالمرشد السياحي حسب القانون الليبي، ومقارنة مراحل التطور بدءً من مراحله الأولى وحتى صدور اخر تعديل سنة 2004 م او ضمن مدونة الإجراءات لأمانة مؤتمر الشعب العام سنة 2006 م.

2. تحديد المشكلات العملية التي تتعلق بالمرشدين السياحيين، وتواجههم بعضها وارد في التشريعات الليبية و البعض الآخر استعان الباحث بقوانين دولية وخاصة القانون المصري، تساعد على حلها من خلال تضمينها للقانون الليبي المتعلق بالمرشدين السياحيين.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المنهج المتبع:

بالنظر إلى طبيعة الموضوع، وتماشياً مع الإشكالية المطروحة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن منهجاً للدخول في الدراسة.

المبحث الاول

أ. تعريفات المرشد السياحي :

التعريف الأول للمرشد السياحي :

يُعد دليلاً سياحياً كل شخص يحمل رخصة دليل، ويرافق السياح في تنقلاتهم في المدينة أو في زياراتهم للأماكن الأثرية في الدواخل، يتولى شرح المعالم التاريخية والعلمية والفنية لهم مقابل أجر [5].

التعريف الثاني للمرشد السياحي:

هو الشخص الذي يتولى الشرح والإرشاد للسائح في أماكن الآثار أو المتاحف أو المعارض مقابل أجر[6].

ب. شروط مزاولة مهنة الإرشاد السياحي :

حدد التشريع المصري شروط مزاولة مهنة الإرشاد السياحي بشرطين أساسيين ضمن المادة (2) من القانون 121 لسنة 1983م، وهما:

1. أن يكون حاصلاً على ترخيص من وزارة السياحة.
2. أن يكون مقيداً بجدول نقابة المرشدين السياحيين...[7].

وبناءً عليه فإن المشرّع الليبي قد حقق الفقرة (1)، وهي الحصول علي ترخيص من الجهة المختصة وفقاً للمادة رقم (3) من القرار رقم (7) لسنة 2004م [8]، ولم يتطرق إلى إنشاء نقابة تحمي حقوق المرشدين السياحيين وتبين التزاماتهم.

ج. التطور التشريعي والقانوني لمهنة الإرشاد السياحي في ليبيا:

بتتبع التطور التشريعي لمهنة الإرشاد السياحي في ليبيا، تبين أن أول إشارة لتشريع نظّم هذه المهنة هو اللائحة رقم (1) لسنة 1959م بتنظيم الإدلاء السياحيين، ثم لائحة المرشدين السياحيين الصادرة بقرار وزير السياحة والآثار

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

بتاريخ 1- 12- 1968 م، ثم صدور لائحة المرشدين السياحيين بتاريخ: 1- 12-1986م[9]، ثم القرار رقم (7) لسنة 2004م بشأن السياحة ولائحته التنفيذية ضمن مُدوّنة الإجراءات العدد الثاني 2006م، والذي نصّت مادته (34) بإلغاء قرار اللجنة الشعبية العامة للسياحة سابقاً رقم (42) لسنة 1425ميلادية، بشأن إصدار لائحة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي[10]، و اشتمل القانون سواءً المرسوم الملكي بقانون رقم (44) لسنة 1968م أو القوانين التي أصدرها المشرّع الليبي على العديد من الأحكام، ومن أهمها تعريف المرشد السياحي وشروط مزاولته لهذه المهنة، كما حدد واجباته والتزاماته، وأن يقدم الترخيص متى طلب منه ذلك، وكذلك عدم مزاولته لهذه المهنة خارج منطقته المحددة له بالترخيص إلا بإذن من الجهات المختصة في وقت محدد وعدم اشتغاله بالسمسرة والتجارة أو قبول عمولة أو مكافأة، سواءً من الشركة أو من السائح مراعاة لمبدأ الشرف والأمانة المهنية[11].

تطورت هذه المهنة على مدى التاريخ حتى أصبحت مهنه قوامها مجموعة من الخبرات بدون تدريب أو تأهيل أو رقابة، إلى أن تدخلت الدولة وأصدرت لائحة تنظيم الإدلاء السياحيين لسنة 1959 م و هكذا اتضح جلياً وجود حاجة ماسّة إلى استمرار تشريع جديد يكفل سد نواحي القصور القائمة في التشريع الحالي، ويواكب التطور والمتغيرات التي حدثت وتحدث في هذا المجال[12].

أولاً : الإجراءات الواجب إتباعها عند تقديم طلب الترخيص بمزاولة مهنة الإرشاد السياحي:

"يمارس مهنة دليل سياحي كل من حصل على رخصة بذلك من متصرف المنطقة، ولا تُمنح الرخصة إلا لمن يحمل شهادة دليل صادرة من مصلحة السياحة".

ثم "تُصدر مصلحة السياحة شهادة الدليل بناءً على توجيه لجنة تُسمى ((لجنة إدلاء السياح))، وتُشكل من مدير مصلحة الآثار وعضو من لجنة السياحة وأستاذين من نظارة المعارف ينتخبهما ناظر المواصلات بالاتفاق مع ناظر المعارف[13].

" ولا يجوز لأحد ممارسة أعمال الإرشاد السياحي إلا بعد الحصول على ترخيص بذلك من وزارة السياحة، وفقاً لأحكام هذا القانون والقرارات الصادرة تنفيذاً له".

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

هذا ما نصّت علية المادة (25) من المرسوم الملكي بقانون رقم (44) لسنة 1968م ضمن مجموعة التشريعات السياحية[14]، وما نصت علية المادة (3) من القرار رقم (7) لسنة 2004م بشأن إعادة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي والمنشور بمدونة الإجراءات لأمانة مؤتمر الشعب العام العدد 2 / 1374 و.ر الموافق 2006 م [15].

حيث يُقدم طلب الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة الإرشاد السياحي إلى مدير مكتب السياحة المختص على النموذج المعد لذلك، ومنه إلى وزير السياحة أو مدير الهيئة حسب المسمى، ويشمل اسم مقدم الطلب ولقبه، تاريخ ومحل الميلاد والجنسية، ورقم البطاقة الشخصية، العمل الحالي، العنوان، المؤهل العلمي، الخبرة في المجال السياحي، اللغات التي بجيدها، فئة الترخيص التي يرغب الحصول عليها، والمنطقة التي يريد العمل بها [16].

ثانياً : المستندات المطلوبة والواجب إرفاقها بطلب الترخيص:

1. صورة من البطاقة الشخصية لطالب الترخيص.
2. صورة من كتيب العائلة وأربعة صور شخصية.
3. شهادة الخلو من السوابق.
4. شهادة حسن السيرة والسلوك.
5. شهادة اللياقة الصحية والنفسية من الطبيب العام.
6. شهادة الوضع العسكري.
7. صورة من المؤهل الدراسي أو المستوى التعليمي أو شهادة الخبرة المطلوبة [17].

يتبين الفرق بين لائحة تنظيم الادلاء السياحيين لسنة 1959 م، وبين مرسوم بقانون رقم 44 لسنة 1968م، والقرار رقم (7) لسنة 2004م بشأن السياحة من حيث المستندات المطلوبة أو المرفقة بالترخيص حسب التطور الزمني للمهنة حيث اكتفت لائحة الادلاء السياحيين لسنة 1959 بحصول المرشد على الشهادة الابتدائية فقط بينما في المرسوم بقانون رقم 44 تطورت شروط منح الترخيص في المادة (26) في الفقرة (7) بقولها أن يجتاز بنجاح الامتحان الذي تعقده الوزارة طبقاً للأوضاع والشروط التي يصدر بها قرار من وزير السياحة والآثار، وحددت في المادة (27) الفئات الخاصة بالترخيص وهي :

فئة أولى : ويخول حامله العمل في جميع أنحاء ليبيا.

فئة ثانية : ويخول لحامله العمل في محافظة أو عدة محافظات.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

فئة ثالثة :ويخول حامله العمل في مدينة واحدة.

بينما نلاحظ في قرار اللجنة الشعبية العامة للسياحة رقم (7) لسنة 2004 م بشأن إعادة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي تحديداً في المادة (3) والتي نصت على انه لا يجوز لأي شخص مزاولة مهنة الإرشاد السياحي إلا بعد الحصول على ترخيص من الجهة المختصة وفقاً لأحكام هذا القرار واشترط احدى عشر فقرة نصت الفقرة (8) أن يكون حاصلاً على مؤهل عالي في مجالات الآثار أو التاريخ أو السياحة " وأجاز الاستثناء من هذا الشرط من له خبرة عملية في مجال الإرشاد السياحي.

المبحث الثاني

المشكلات العملية المتعلقة بالمرشدين السياحيين في ليبيا وحلولها القانونية:

أولاً : مدى جواز التصريح للشخص بمزاولة مهنة الإرشاد السياحي دون أن يكون حاصلاً على مؤهل عال، والهدف منه والشروط اللازمة لذلك:

فيما يتعلق بالتصريح للشخص بمزاولة مهنة الإرشاد السياحي ليست صعبة بالنسبة لمن لهم مؤهل عالي في مجالات الآثار، أو التاريخ، أو السياحة، فهم مؤهلين أكاديمياً وعلمياً لهذه المهنة، ولكن ما هو الحكم في حالة ما إذا كان الشخص غير حاصل على مؤهل عال، وهل يجوز منحه ترخيصاً بمزاولة هذه المهنة ؟ وما هي الشروط الواجب توافرها لمنحه الترخيص؟

أ. الهدف من جواز التصريح للمتقدم بطلب مزاولة مهنة الإرشاد السياحي دون أن يكون لديه مؤهل عال:

أجازت اللائحة رقم (1) لسنة 1959م بتنظيم الإدلاء السياحيين في الفقرة (ثانياً) من المادة (6)، بأن يُستبعد شرط المؤهلات العليا بقولها "أن يكون اجتاز بنجاح مرحلة التعليم الابتدائي أو ما يعادلها حسب تقرير اللجنة"، وكذلك قانون 1968م بيّن حكم الأشخاص الذين لا يملكون مؤهلات عليا في مجال السياحة أو الآثار، ولكن وفقا لشروط معينة حيث استبعدت المادة (26) من مرسوم بقانون رقم (44) لسنة 1968م، والمعدل في مجموعة التشريعات السياحية لسنة 1991م، أي شرط يتعلق بمؤهل عالي [18] وذلك لعدة اعتبارات، منها أن الدولة في تلك

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الفترة كانت لا تزال في بداية التنمية، كذلك اكتشاف النفط أعطى السياحة أهمية ثانوية، والاعتبار الأهم هو عدم وجود كليات للسياحة والفنادق تحوي قسم للإرشاد السياحي، أضف إلى ذلك موسمية النشاط السياحي وضعف معدل تدفق السياح إلى ليبيا، والعوامل الموقفية والتوترات السياسية كل هذه العوامل جعلت النشاط السياحي غير مستقر، وبالتالي فالتخطيط المستقبلي له غير مستمر، وعلى الرغم من أن المادة (3) من مدونة الإجراءات لمؤتمر الشعب العام سابقاً لسنة 2006م، قد اشترطت على طالب الترخيص أن يكون حاصلاً على مؤهل عالي في مجالات الآثار أو التاريخ أو السياحة، إلا أنها لم تجد بُداً من وجوز استثناء لمن لهم خبرة عملية في المجال [19].

ب. ماهي الشروط الواجب اجتيازها لمزاولة مهنة الإرشاد السياحي لغير الحاصلين على مؤهل عال:

نتيجة لاعتبارات عديدة أخذها المشرّع بعين الاعتبار، منها موسمية النشاط السياحي في ليبيا، وعدم تنظيمه بشكل مثالي، لذلك تمّ مزاولة المهنة بعدة شروط هي:

أولاً : أن يجتاز الطالب الامتحان التحريري الذي تعقده الهيئة العامة للسياحة والصناعات التقليدية في الآثار، والتاريخ، واللغة الأجنبية التي يطلب ممارسة العمل بها على اعتبار أنه يُعد مرشداً سياحياً كل شخص يمارس أعمال الإرشاد السياحي وشرح المعالم التاريخية والفنية، لذلك ينبغي أن يكون ملماً بتاريخ وآثار ليبيا عبر مختلف الحقب التاريخية التي مرت بها، إضافة إلى اللغة الأجنبية التي لابد أن يجيدها، فهي أداته التي يستعين بها لتوصيل المعلومات التاريخية والحضارية للسياح الوافدين إلى ليبيا.

ثانياً : بعد اجتياز الطالب للشق الأول- الامتحان التحريري عليه - أن ينجح في اجتياز الشق الثاني، وهو الامتحان الشفوي، والذي تطرق له المشرّع الليبي فقط في المادة (7) من القرار رقم (7) لسنة 2004م، والمنشور بمدونة الإجراءات، حيث نصّت على أنه يتضمن الامتحان (بشقية الشفوي والتحريري) الذي يُعقد لمن يرغب في مزاولة هذه المهنة الموضوعات التالية:

1. التاريخ والحضارات التي شهدتها ليبيا.
2. التشريعات المتعلقة بالسياحة والآثار.
3. الثقافة السياحة.
4. جغرافية المناطق السياحية.
5. الفنون الشعبية الليبية والصناعات التقليدية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

6. اللغات الأجنبية التي يرغب العمل بها.

7. المشروعات الحضارية الكبرى في ليبيا [20].

وأهمية الشق الشفوي تكمن في أن عمل المرشد السياحي يقوم على الشرح والإرشاد للسائح في المواقع الأثرية والمتاحف والمعارض، حيث صميم عمله التحدث والكلام بالشرح و الإيضاح،[21] وذلك لتأكيد شرط اللياقة الصحية والنفسية التي من بينها التلعثم في الكلام أو الانطواء، وعدم السيطرة على المجموعات السياحية.

ثالثاً : لم يغفل المشرّع الليبي أيضاً عن شرط حُسن المظهر سواءً في مجموعة التشريعات السياحية الجزء الأول لسنة 1991م أو قرار اللجنة الشعبية العامة للسياحة رقم (7) ضمن مدونة الإجراءات لأمانة مؤتمر الشعب العام سابقاً العدد الثاني لسنة 2006 م، [22] وحُسن المظهر لا يعني الجمال في المرشدة السياحية أو الوسامة في المرشد السياحي، كما يفهم الكثير من أصحاب النشاط السياحي، وإنما يتعلق الأمر بكافة النواحي الشكلية والنفسية للمرشد السياحي* [23].

وقد أوجب المشرّع الليبي إعلام طالب الترخيص بالامتحان قبل موعده بثلاثين يوماً حسب ما نصّت عليه المادة الخامسة من مدونة الإجراءات، حتى يكون الشخص مستعداً لاجتياز هذا الاختبار وعليه ينبغي مراعاة هذا الميعاد [24].

ج. تشكيل لجنة الاختبار:

يتم تشكيل لجنة لإجراء الامتحانات لطالبي الترخيص لمزاولة مهنة الإرشاد السياحي بقرار من وزير السياحة،[25] ويرأس اللجنة رئيس القطاع المختص في كل بلدية وتضم أعضاء من أساتذة الجامعات والمعاهد العليا وغيرها من المتخصصين والخبراء في مواد الامتحان، وتصدر قرارات اللجنة بالأغلبية المطلقة لأعضائها، [26] وتُعتمد نتائج الامتحانات من وزير السياحة بناءً علي عرض من رئيس لجنة الامتحانات [27].

ونصّت المادة (10) من لائحة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي الصادرة بموجب القرار رقم (42)لسنة 2004 م، بأن تعتمد نتائج الامتحان من وزير السياحة بناءً على عرض من لجنة الامتحانات وتحال النتائج بالنسبة لطالبي الترخيص من الفئة الثالثة والرابعة إلى مكتب السياحة بالبلدية المختصة لمنح التراخيص، وتعتبر هذه الإحالة موافقة ضمنية على منح الترخيص.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ثم أشار في المادة (12) من نفس القرار إلى تصنيف المرشدين السياحيين إلى الفئات التالية:

1. مرشد سياحي فئة أولى وهو الذي يزاول هذه المهنة في جميع أنحاء البلاد.
2. مرشد سياحي فئة ثانية، وهو الذي يزاول هذه المهنة في منطقة واحدة أو في عدة مناطق.
3. مرشد سياحي فئة ثالثة، وهو الذي يزاول هذه المهنة في مدينة واحده
4. مرشد سياحي فئة رابعة، وهو الذي يزاول هذه المهنة في موقع سياحي واحد.

وأعطي مكاتب السياحة بالبلديات صلاحية منح التراخيص للفئة الثالثة والرابعة، من خلال ما نصّت عليه المادة (13) من هذا القرار، بناءً على الموافقة الممنوحة في المادة (10)، ويبقى منح تراخيص الفئة الأولى والثانية من اختصاص الوزارة [28].

ثانياً: النسبة المطلوبة لاجتياز الامتحان ومدي ورود استثناء عليها:

لم يحدد المشرّع الليبي أية نسبة للنجاح وكذلك لم يحدد الاستثناءات مع العلم بأن بعض التشريعات، ومنها المشرّع المصري قد حدد هذه النسبة بأنه يعتبر طالب الترخيص قد اجتاز الامتحان بنجاح، إذا تحصّل على 60% من مجموع درجات الامتحان على أن يحصل على 50% من درجات كل ماده على الأقل، ويُعلم الطالب بنتيجة الامتحان، وهناك بعض الاستثناءات عن القاعدة السابقة والتي تقضي بضرورة حصول طالب الترخيص على 60% على الأقل، لكي يتمكن من النجاح، وهذا الاستثناء قد أجاز لوزارة السياحة التجاوز عن هذه النسبة بما لا يقل عن 50% على الأقل من مجموع درجات الامتحان لعدة اعتبارات، منها أن الطالب للترخيص قد يرغب في العمل بمنطقة مطلوب زيادة عدد المرشدين السياحيين بها، (وكذلك إذا كان هناك نقص في إحدى اللغات المطلوبة) لهذا الموقع في هذه الحالات فقط ينبغي النزول عن الحد الأدنى المتعارف عليه للنجاح المحدد بنسبة 60% إلى الحد الأدنى للنجاح العام المحدد بنسبة 50% [29]ويدعى طالب الترخيص لحضور الاختبار قبل موعده بعشرة أيام على الأقل.

ثالثاً : الحكمة من تحديد عدد التراخيص لكل منطقه:

لم تحدد وزارة السياحة في ليبيا عدد التراخيص لكل منطقة بعكس التشريع المصري الذي أوجب تحديد التراخيص الممنوحة لكل منطقة سياحية سنوياً بحسب المادتين (7، 8) من اللائحة التنفيذية، بواسطة لجنة تتكون من رئيس القطاع المختص وعضوية كل من رئيس الإدارة المركزية المختصة والمدير العام المختص ومدير إدارة شرطة السياحة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

والآثار على النحو الذي يلائم حُسن سير العمل بكل منطقة، ويصدر بهذا الشأن قرار من وزير السياحة، وذلك مراعاةً لتنظيم سير العمل بكل منطقة حسب احتياجها الفعلي [30].

رابعاً: مدة سريان الترخيص بالعمل في الإرشاد السياحي وإجراءات وشروط ميعاد التقدم بطلب تجديد الترخيص:

1. مدة سريان الترخيص بالعمل في الإرشاد السياحي:

مدة الترخيص غير مُحددة من دولة إلى أخرى ومن زمن إلى آخر، فالمادة (27) من القانون رقم (44)لسنة 1968 م حددت مدة الترخيص بثلاث سنوات، بينما حدده القرار رقم (7) لسنة 2004 م وما أكدته مدونة الإجراءات العدد الثاني لسنة 2006 م، سنتان فقط حسب المادة (18)، ويجدد دورياً لمدة مماثلة متى توافرت الشروط المقررة، لذلك وفي جمهورية مصر العربية نصّت المادة الخامسة من القانون رقم(121) لسنة 1983 م بأن مدة الترخيص خمس سنوات.

2. ميعاد التقدم بطلب تجديد الترخيص وإجراءاته:

تقضي معظم التشريعات ومنها التشريع المصري بأن على المرخص له التقدم بطلب تجديد الترخيص خلال الشهرين الأخيرين من مدة سريان الترخيص، وإذا انتهت مدة الترخيص دون التقدم بطلب التجديد وأراد المتقدم تجديده بعد هذا الميعاد، تحتم عليه إتباع إجراءات الترخيص من جديد، أما المشرّع الليبي فقد حدد التجديد دورياً، أي بعد انتهاء المدة مباشرة ولفترة مماثلة، ويلاحظ أن الحكم فيما يتعلق بوجوب تقديم طلب تجديد الترخيص خلال الشهرين الأخيرين من مدة سريان الترخيص يوافق اعتبارات تنظيمية لمهنة الإرشاد السياحي.

3. شروط تجديد الترخيص:

اعتبر المشرّع الليبي الترخيص سارياً ويجدد دورياً لمدة مماثلة متى توافرت الشروط المقررة لذلك، بينما أقر التشريع المصري ثلاثة شروط هي:

أ. تقديم شهادة طبية تؤكد لياقته صحياً للاستمرار في مزاولة مهنة الإرشاد السياحي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ب. حضور واجتياز الدورة التي تنظمها وزارة السياحة بنجاح في هذا المجال، فاجتيازها أمر يتصل بثقافة المرشد للإطلاع على أحدث ما وصل إليه العلم والتنوير الثقافي من جانب الوزارة والمتخصصين في هذا المجال وإلمامه بالاكتشافات الأثرية الجديدة.

ج. أن يقدم طالب تجديد الترخيص ما يفيد بسداده لرسم التجديد الذي حددته المادة (9) من قرار وزير السياحة والآثار بلائحة المرشدين السياحيين ضمن مجموعة التشريعات السياحية بـ دينار واحد [31].

خامساً: في حالة فقدان المرشد السياحي للترخيص أو تلف الترخيص:

بيّن المشرّع الليبي حالة بدل الفاقد من خلال المادة (9) من لائحة المرشدين السياحيين الصادرة بقرار وزير السياحة و الآثار لسنة 1968م، حيث نصّت على أنه تحدد الرسوم بالفئات التالية:

1. 5.000 د.ل. رسم ترخيص مرشد سياحي.
2. 1.000 د.ل. رسم تجديد الترخيص.
3. 2.000 د.ل. رسم استخراج بدل فاقد من الترخيص[32].

ثم بيّن في المادة (25) من لائحة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي الصادر عن اللجنة الشعبية العامة للسياحة سابقاً بقرار رقم (42) لسنة 1425هـ بأنه: يحدد رسم استخراج الترخيص وتجديده وبدل الفاقد والتالف على النحو التالي:

1. رسم استخراج الترخيص (خمسة وعشرون دينار).
2. رسم التجديد (خمسة عشر دينار).
3. رسم بدل فاقد (عشرة دنانير).

وأشار في المادة (26) من نفس اللائحة أنه: على المرشد السياحي في حالة ضياع الترخيص التقدم بطلب لاستخراج بدل فاقد لذات الجهة التي استخرج منها الترخيص السابق، ويرفق بطلبه صورة من محضر الإبلاغ عن ضياع الترخيص الذي يحرر من قبل مركز الشرطة، ويتعهد برد الترخيص المفقود عند العثور عليه [33].

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وقد أشار أيضاً إلى قيمة رسم استخراج بدل الفاقد سواء في المادة (9) من قرار وزير السياحة والآثار ضمن التشريعات السياحية، وهي (2) دينار أو في المادة (26) من مدونة الإجراءات وهي (1) دينار دون الإشارة إلى الآلية التي يتم بها استخراج التالف أو بدل الفاقد.

أما المشرّع المصري فقد أوجب أنه في حالة التلف يلتزم المرشد السياحي بتسليمه إلى إدارة المرشدين السياحيين بوزارة السياحة عند تقدمه بطلب صرف بدل فاقد.

سادساً : كيفية تحديد أتعاب المرشد السياحي، ومدة ساعات العمل في اليوم، أو نصف اليوم:

حددت المادة (7) من قرار وزير السياحة والآثار لسنة 1968م، والمعدل ضمن مجموعة التشريعات السياحية أن يتقاضى المرشد السياحي أجره طبقاً لتعريفة أجور المرشدين السياحيين المبينة في الجدول التالي:

جدول (1) أجور المرشدين السياحيين حسب قرار وزير السياحة والآثار لسنة 1968م

	المبلغ الإجمالي عن نصف يوم		المبلغ الاجمالي عن يوم كامل		ملاحظات
عدد السياح	داخل المدينة	خارج المدينة	داخل المدينة	خارج المدينة	
من 1 إلى 5 سياح	2.000 د.ل	3.000 د.ل	4.000 د.ل	5.000 د.ل	يعتبر اليوم الكامل 8 ساعات
من 6 إلى 10 سياح	3.000 د.ل	5.000 د.ل	5.000 د.ل	7.000 د.ل	
من 11 إلى 30 سائح	5.000 د.ل	6.000 د.ل	7.000 د.ل	8.000 د.ل	
من 31 فأكثر	6.000 د.ل	7.000 د.ل	8.000 د.ل	9.000 د.ل	

وألزمت المادة (8) من نفس القرار المرشد السياحي بحمل تعريفة الأجور والترخيص أثناء مزاولته لعملة، وعليه تقديمها للسياح وموظفي وزارة السياحة والآثار الذين لهم صفة مأمور الضبط القضائي كلما طُلب منه ذلك.

وقد تمّ تعديل أتعاب المرشد السياحي بموجب المادة (20) من القرار رقم (7) لسنة 2004م بشأن إعادة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي، فحُددت بـ 40 ديناراً عن اليوم الكامل و20 ديناراً عن نصف اليوم ويكون عمل اليوم الكامل بالنسبة للمرشد سبع ساعات، ويعتبر عمل المرشد أربع ساعات متصلة في

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

اليوم الواحد بمثابة نصف يوم، ونلاحظ أن المشرّع هنا قد رفع قيمة الأتعاب ما بين قانون (68) المعدل في سنة 1991م ضمن مجموعه التشريعات السياحية، والقرار رقم (7) لسنة 2004 م مراعاةً من المشرّع الليبي لعدة اعتبارات منها ارتفاع الأسعار، وكذلك ارتفاع معدل الانفاق.

ويجب أن يظهر المرشد السياحي عند تأديته لعمله بالمظهر اللائق، وأن يدلي للسياح والزوار بالمعلومات الصحيحة.

سابعاً:الشروط الواجب توافرها لكي يصرح للمرشد السياحي بالعمل خارج المنطقة المبينة بالبطاقة:

أقرّت المادة (29) من المرسوم بقانون رقم (44) لسنة 1968م بعدم جواز مزاولة المرشد السياحي العمل خارج المنطقه المرخص له بالعمل بها، كما لا يجوز أن يتقاضى أجراً يزيد عن التعريفة المقررة، ولكن يُستفاد من المادة (21) من اللائحة التنفيذية بشأن إعادة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي والصادر في سنة 2004 م، حيث نصّت على المرشد السياحي أن يطلب التصريح له بالعمل خارج المنطقة المبينة بالبطاقة الممنوحة له شريطة التقدم بطلب إلى (مكتب السياحة بالبلدية) المختص أو الإدارة العامة للخدمات السياحية حسب الأحوال، مبيناً فيه المنطقة الجديدة المطلوب التصريح بالعمل بها ومرفقاً به كتاب من الشركة أو التشاركية، أو مكتب السفر والسياحة التي يعمل لحسابها، أو من الفوج السياحي ومن السائح نفسه الذي يعتزم مرافقته ولا تزيد مدة التصريح عن عشرة أيام فقط، وعدم استعمال التصريح لمرافقة السياح في غير الحدود المبينة له.

ولعلّ الهدف من ذلك هو وضع تنظيم لهذه المهنة، حتى لا يكون هناك تعدياً من مرشد على منطقة مرشد آخر إلا اذا كان حاصلاً على تصريح من الجهات المختصة ومرفقاً بكتاب التوصية.

المشرّع هنا وضع حداً أقصى للتصريح بعشرة أيام عن كل مرة، ولكن لم يحدد لنا عدد المرات التي يجوز فيها السماح باستخراج هذا التصريح، وذلك رجوعاً إلى القاعدة العامة الواردة في المادة (18) من القرار رقم (7) لسنة 2004م بشأن المرشدين السياحيين، والتي حددت مدة الترخيص الأصلية بسنتين، فطالما مدة الترخيص سارية، فمن حق المرشد السياحي التقدم بطلب التصريح له بالعمل خارج منطقته متى شاء ذلك، فإذا انتهت مدة الترخيص من دون تجديد، فلا يحق له التقدم بالطلب السابق تطبيقاً للقاعدة التي تقضي بأن الفرع يتبع الأصل.

وقد حدد المشرّع المصري ضمن التزامات المرشد السياحي بأنه لا يجوز للمرشد السياحي مزاولة مهنته خارج المنطقة المبينة بالترخيص إلا بإذن كتابي من وزارة السياحة وفقاً للشروط والأوضاع التي تحددها اللائحة التنفيذية [34].

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ثامناً: القيود التي ترد على استثناء المرشد السياحي بالعمل في الفنادق أو الشركات السياحية أو غيرها من الجهات:

حدد المشرّع الليبي عمل المرشد السياحي بالتعريف بالمواقع الأثرية وشرح المعالم التاريخية والعلمية والفنية. ويُفهم من هذا ضمناً أنه لا يجوز للمرشد السياحي العمل في الفنادق أو الشركات السياحية، أو غيرها من الجهات، ولكن أورد المشرّع على هذا المبدأ استثناء في المادة (30) من القرار رقم (7) لسنة 2004م المنشور ضمن مدونة الإجراءات العدد الثاني لسنة 2006م، التي نصّت على أنه يجب على الشركات والتشاركيات ومكاتب السفر والسياحة تكليف مرشد سياحي لمرافقة الأفواج السياحية داخل حدود الدولة الليبية، وأن تُبرم عقداً بالعمل مع المرشد السياحي يبين التزامات الطرفين.

ولكن ما لم يتطرق إلية المشرع الليبي هو تحديد آلية القيود والاستثناءات التي رأينا من باب أولى بيانها كما يلي:

القيد الأول: يتمثل في اقتصار عمل المرشد السياحي وفقاً لما نصت علية المادة (24) من المرسوم بقانون رقم (44) لسنة 1968م، وكذلك ما نصّت عليه المادة (1) من القرار رقم (7) لسنة 2004 م على الشرح والإرشاد للسائح في أماكن الآثار و المتاحف و المعارض، من هنا أجاز المشرّع أن الحالة المستثناة تكون في المعارض التي تقيمها تلك الفنادق والشركات السياحية والواقعة داخل نطاق البلدية او المحافظة.

القيد الثاني: أن يكون المقابل المادي هو نفس ما نصّت عليه اللائحة التنفيذية للقرار رقم (7) لسنة 2004م، ويتمثل في الحد الأدنى لأتعابه والمحددة بـ40 ديناراً عن اليوم الكامل و 25 ديناراً عن العمل لنصف يوم.

القيد الثالث: أن يكون مقر الفندق أو الشركة أو التشاركية التي يريد العمل بها في المنطقة المحددة بالترخيص الصادر له.

وقد أشار لها المشرّع المصري في التزامات المرشد السياحي ضمن المواد 11،12،13،14،16 والمحددة بالالتزام رقم (5) ونصه "ولا يجوز للمرشد السياحي العمل في الفنادق أو الشركات السياحية أو غيرها من الجهات إلا طبقاً للنظم و التعليمات التي تحددها اللائحة التنفيذية [35].

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

تاسعاً : الحالات التي توجب المرشد السياحي أو ورثته رد الترخيص إلى وزارة السياحة:

المشرع الليبي حدد في الفقرة العاشرة من المادة (19) مُدونة الإجراءات أنه يتم تسليم الترخيص السياحي إلى الجهات المختصة عند إلغائها أو وقوف العمل بها، ويُعنى بالجهات المختصة هنا وزارة السياحة أو أحد فروعها في البلديات، وتتمثل في حالتين:

الحالة الأولى : عدول المرشد السياحي عن ممارسة مهنته، ويكون ذلك بإرادته الحرة لسبب يرجع إليه شخصياً إما لممارسته مهنة أخرى أو أن يشترط الزوج على زوجته المرشدة السياحية التوقف عن العمل.

الحالة الثانية : وتتمثل في حالة إلغاء الترخيص، وهو ما نصت علية المادة (18) من القرار رقم (7) لسنة 2004م ضمن مدونة الإجراءات، والتي نصت على إلغاء الترخيص ويُرد إلى الجهات المختصة متى توافرت حالة من الحالات الآتية:

1. إذا طلب المرشد كتابة إعفاءه من الاستمرار في العمل.
2. العجز وعدم اللياقة الصحية.
3. صدور حكم نهائي يدين المرشد السياحي بجناية، أو جنحه مخلة بالشرف أو الأمانة.
4. التوقف عن مزاولة المهنة لستة أشهر، أو أكثر دون عذر مقبول.
5. عدم تجديد الترخيص خلال المواعيد المحددة بالقرار.

عاشراً : أثر فترة الخدمة الوطنية أو الاستبقاء بالقوات المسلحة على مدة الترخيص:

لقد أشار المشرّع الليبي في الفقرة السادسة من المادة (4) من القرار رقم (7) لسنة 2004 أنه من ضمن المستندات المطلوبة شهادة بالوضع العسكري، ولم يحدد هل فترة الخدمة الوطنية تدخل في مدة الترخيص أم لا ؟

وهل من استوفى شروط الحصول على ترخيص ثم جُند يؤجل منحة الترخيص لحين انتهاء فترة التجنيد أم لا؟

وهل من حصل على الترخيص فعلاً بمزاولة مهنة الإرشاد السياحي، ثم طُلب للخدمة الوطنية أو الخدمة الإلزامية بالقوات المسلحة يُبقي الترخيص لديه أم يقوم برده إلى وزارة السياحة ؟

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ولسد القصور في آلية تنفيذ هذه المادة ولائحتها التنفيذية في القرار رقم(7) لسنة 2004 م، فلابد من الإجابة على هذه الاسئلة استناداً على تشريعات أخرى مثلما نصّ المشرّع المصري بأنه:

أولاً : لا يجوز إدخال فترة التجنيد أو الاستبقاء بالقوات المسلحة في مدة الترخيص.

ثانياً :أن من استوفى شروط الحصول على ترخيص، ثم جُند يؤجل منحة الترخيص لحين انتهاء فترة التجنيد. **وأخيراً** : أن من حصل على ترخيص فعلي بمزاولة مهنة الارشاد السياحي، ثم طُلب للخدمة الالزامية، فقد أوجب المشرّع أنه عليه إرجاع الترخيص السابق صدوره إليه إلى أن يقوم بتسوية وضعه.

الخاتمة:

1. استعرضنا في هذا البحث شقين أساسيين لمهنة الإرشاد السياحي في ليبيا، حيث استعرضنا في الشق الأول من خلال المبحث الأول التطور التشريعي والقانوني لمهنة الإرشاد السياحي في ليبيا، وتوضيح الاجراءات المطلوبة والمستندات لممارسة هذه المهنة، مع وجود فروق بسيطة بين القوانين حسب التطور الزمني للمهنة، مع عدم إغفال حالة الدولة الاقتصادية التي انتعشت بعد اكتشاف النفط، وتدرج التعليم عامةً والتعليم السياحي خاصة.
2. والشق الثاني تمّت فيه من خلال المبحث الثاني دراسة تفصيلية مقارنة لبعض المشكلات العملية للمرشدين السياحيين في ليبيا وحلولها القانونية بدءاً من صدور اللائحة رقم (1) 1959م لتنظيم الإدلاء السياحيين ومروراً بالمرسوم الملكي بقانون السياحة (44) لسنة 1968م، والمعدل ضمن التشريعات السياحية الجزء الاول لسنة 1991 م، واستعنا بالعديد من القرارات ضمن مدونة الاجراءات لأمانة مؤتمر الشعب العام سابقاً، ومنها القرار رقم (7) لسنة 2004م ولائحته التنفيذية.
3. وتمّ التركيز على الجانب الوصفي المقارن خاصة مع القانون المصري الذي تمّ من خلاله استنباط بعض حالات القصور من خلال تحليل واستنتاج بعض المواد التشريعية التي غفل عنها المشرّع الليبي، خاصة فيما يتعلق بالإشارة دون الشرح والتوضيح، كما في تحديد نسبة النجاح في الاختبار المحدد للمرشدين السياحيين وتجاوز بعض القيود المفروضة، وكذلك المشرّع الليبي لم يشير إلى تحديد عدد التراخيص لكل منطقة والحكمة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

منه، وكذلك إشارة المشرّع الليبي إلى الوضع العسكري فقط دون الاشارة إلى تحديد تفاصيل اكثر دقة من استبقاء في القوات المسلحة أو استدعاء، ووضع الإجراء من ايقاف أو استمرار في متابعة الترخيص وغير ذلك من المقارنات.

النتائج والتوصيات :

- من خلال البحث استنتج الباحث ان القوانين والتشريعات السياحية في ليبيا وخاصة المتعلقة بالمرشدين السياحيين لا تزال غير متوافقة مع المعطيات الموجودة على ارض الواقع.
- وكذلك وجود فجوات زمنية ان صح التعبير بين القوانين والقرارات السياحية في ليبيا وتذبذب الجهة الرسمية بين مسميات عديدة مما اثر سلباً على سير العمل وسن القوانين وتدريب المرشدين السياحيين.
- هناك مواد معيبة في القوانين والقرارات لم تتطرق الى تفاصيل تحمي المرشد السياحي وتبين حقوقه والتزاماته.
- و اوصى الباحث بضرورة تجميع قانون جامع مانع يحمي المرشد السياحي ويحدد علاقته بالسائح.
- كما اوصى الباحث بتأسيس نقابة للمرشدين السياحيين على غرار الدول السياحية المتقدمة والنامية تحدد واجباتهم والتزاماتهم وتضمن لهم حياة كريمة.

قائمة المراجع

1. صافا ش البأ ي، السياحة الدولية في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون الإسلامي: الآفاق والتحديات 2013م، مركز انقرة.
2. مفتاح خليفة عبد الحميد، التشريعات التي تنظم النشاط السياحي والفندقي في ليبيا، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 2012م.
3. محمد عبد الوهاب خفاجي، التشريعات السياحية والفندقية، التنظيم القانوني لحقوق المنشآت الفندقية والسياحية والإرشاد السياحي والعاملين بها، دراسة تطبيقية في ضوء نصوص التشريع وأحكام القضاء المصري، مطبعة ياسو، 2006 م.
4. رعد العاني، الاستعلامات والدلالة السياحية، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2005م.
5. عادل محمد خير، الجرائم السياحية في التشريع المصري، جرائم المنشآت السياحية والفندقية، جرائم الشركات السياحية، جرائم المرشدين السياحيين، جرائم النزلاء والرواد، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الثانية.
6. يسري دعبس، الإرشاد السياحي، دراسات وبحوث في أنثروبولوجيا المتاحف، الملتقى المصري للإبداع والتنمية، الطبعة الأولى.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

القوانين والقرارات واللوائح :

1. قرار اللجنة الشعبية العامة للسياحة سابقاً رقم (7) لسنة 2004م، بشأن إعادة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي.
2. مدونة الإجراءات، أمانة مؤتمر الشعب العام، العدد 2، 1374و.ر 2006م.
3. نجلاء فتحي حسين شمبش، دليل التشريعات السياحية في ليبيا، دار الكتب الوطنية بنغازي، ص69،70.
4. لائحة المرشدين السياحيين الصادرة بقرار وزير السياحة والآثار بتاريخ: 1/ 12/ 1968م.
5. لائحة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي الصادر عن اللجنة الشعبية العامة للسياحة سابقاً بالقرار رقم (42) لسنة 1425 ميلادية.
6. اللائحة رقم (1) لسنة 1959م بتنظيم الإدلاء السياحيين.

الهوامش

1. صافا ش البأ ي، السياحة الدولية في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون الإسلامي: الآفاق والتحديات 2013م، مركز انقره، ص1.
2. مفتاح خليفة عبد الحميد، التشريعات التي تنظم النشاط السياحي والفندقي في ليبيا، دار المطبوعات الجامعية الإسكندرية، 2012 ص9، 10.
3. محمد عبد الوهاب خفاجي، التشريعات السياحية والفندقية، التنظيم القانوني لحقوق المنشآت الفندقية والسياحية والإرشاد السياحي والعاملين بها، دراسة تطبيقية في ضوء نصوص التشريع وأحكام القضاء المصري، مطبعة ياسو، 2006م، ص337.
4. رعد العاني، الاستعلامات والدلالة السياحية، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2005م، ص43.
5. اللائحة رقم (1) لسنة 1959م، بتنظيم الإدلاء السياحيين.
6. عادل محمد خير، الجرائم السياحية في التشريع المصري، جرائم المنشآت السياحية والفندقية، جرائم الشركات السياحية، جرائم المرشدين السياحيين، جرائم النزلاء والرواد، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، 1993م، ص71.
7. يسري دعبس، الإرشاد السياحي، دراسات وبحوث في أنثروبولوجيا المتاحف، الملتقى المصري للإبداع والتنمية، الطبعة الأولى، 2006م، ص191 – 192 .
8. انظر ماده (3) من قرار اللجنة الشعبية العامة للسياحة سابقاً رقم (7) لسنة 2004م، بشأن إعادة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي.
9. مفتاح خليفة عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص10.
10. مدونة الإجراءات، أمانة مؤتمر الشعب العام، العدد 2، 1374و.ر 2006 م، ص102.
11. انظر المادة (1) والمادة (3) والمادة (14) والمادة (17) والمادة(19) و المادة (21) من قرار اللجنة الشعبية العامة للسياحة رقم (7) لسنة 2004م، بشأن إعادة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي.
12. محمد عبد الوهاب خفاجي، مرجع سبق ذكره، ص340.
13. انظر مادة (2) ومادة رقم (3) من لائحة رقم (1) لسنة 1959م بتنظيم الإدلاء السياحيين.
14. مجموعة التشريعات السياحية،الهيئة العامة للسياحة، 1991، ص46.
15. مدونة الإجراءات العدد 2، مرجع سبق ذكره، ص94.
16. مدونة الإجراءات العدد 2، نفس المرجع، ص81.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

17. انظر المادة رقم (4) من القانون رقم (7) لسنة 2004م.
18. مجموعة التشريعات السياحية، مرجع سبق ذكره، ص46.

*شهادة البراءة هي ما يُعرف اليوم بشهادة الخلو من السوابق في الدوائر القضائية

19. مدونة الإجراءات العدد 2، مرجع سبق ذكره، ص94.
20. انظر المادة (7) من القرار رقم (7) ضمن مدونة الإجراءات العدد 2 سنة 2006م، ص95.
21. محمد عبد الوهاب خفاجي، مرجع سبق ذكره، ص350.
22. انظر المادة (8) من مجموعة التشريعات السياحية، والفقرة العاشرة المادة (7) من قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (7).
23. محمد عبد الوهاب خفاجي، نفس المرجع، ص 350 -351.
24. انظر المادة (3) من مجموعة التشريعات السياحية والمادة (5) من قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (7).
25. انظر المادة (6) من قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (7) لسنة 2004م، ضمن مدونة الإجراءات العدد 2، سنة 2006م.
26. محمد عبد الوهاب خفاجي، مرجع سبق ذكره، ص351.
27. انظر المادة (8) من قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (7) ضمن مدونة الإجراءات.
28. نجلاء فتحي حسين شمبش، دليل التشريعات السياحية في ليبيا، دار الكتب الوطنية بنغازي، ص69 - 70.
29. التشريعات السياحية والفندقية، مرجع سبق ذكره، ص 352.
30. يسري دعبس، الإرشاد السياحي، دراسات وبحوث في أنثروبولوجيا المتاحف، الملتقى المصري للإبداع والتنمية، الطبعة الأولى، ص196.
31. مجموعة التشريعات السياحية، مرجع سبق ذكره، ص34.
32. انظر المادة (9) من لائحة المرشدين السياحيين الصادرة بقرار وزير السياحة والآثار بتاريخ 1/ 12/ 1968م.
33. انظر المادة (25) والمادة (26) من لائحة تنظيم مزاولة مهنة الإرشاد السياحي الصادر عن اللجنة الشعبية العامة للسياحة سابقاً بالقرار رقم (42) لسنة 1425 ميلادية.
34. عادل محمد خير، الجرائم السياحية في التشريع المصري، مرجع سبق ذكره، ص71.
35. عادل محمد خير، الجرائم السياحية في التشريع المصري، نفس المرجع، ص72.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 148-165 2017

القباب على العمائر الدينية والمدنية الليبية خلال العصر العثماني
(985 –1329هـ/1551 – 1911م)

DOI: https://doi.org/10.54172/y47w8130

زهاء سعد محمد الصادق
عضو هيأة تدريس (محاضر) –كلية الآداب– قسم الآثار – جامعة عمر المختار – البيضاء
البريد الإلكتروني: zaha.saed@omu.edu.ly

الملخص

يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على نمط من أنماط التسقيف بالعمائر الليبية خلال العصر العثماني ، وهى القبة ، وقد تناول هذا البحث عدة نقاط مهمة منها : بداية استخدام القباب على العمائر الليبية، وهل القبة كانت معروفة ومستخدمة في تسقيف العمائر الليبية قبل العصر العثماني، أم أنها تأثير عثماني وافد؟ وناقش البحث بعض الآراء التي قيلت في ظاهرة استخدام القباب المتعددة في تسقيف العمائر الدينية في ليبيا، كما تناول البحث الأسباب التي أدت إلى قلة استخدام القباب على العمائر المدنية، مع توضيح تلك الأنماط من التسقيف التي جاءت متناسبة مع وظيفة البناء والظروف المحيطة بالمنشئ، ومدى تأثيرها على شكل السقف ونوعه، وقد حاولت هذه الدراسة إثبات أن قلة استخدام المعمارى الليبي لنوع معين من التسقيف لم تكن لقلة خبرته فى إنشائه، وانما كان ذلك التنوع في التسقيف قائمًا على إدراك ووعى وفهم منه لإنشاء ما يتناسب مع ظروف المكان والزمان للبناء.

Abstract

This research aims to shed light on one of the patterns of roofing in the Libyan architecture during the Ottoman's period, namely the dome. The research dealt with several important points such as: The beginning of the use of domes on the Libyan buildings, and whether the dome was known and used in the roofing of Libyan buildings before Ottoman period, or was it an Ottoman influence ?This research discussed some of the views that were mentioned in the phenomenon of

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

the use of multiple domes in the roofing of religious buildings in Libya .The research also addressed the reasons that led to the lack of using domes on civil buildings, illustrating those types of roofing that came in proportion to the construction function and the circumstances surrounding the originator and their impact on the shape and type of the roof .This study attempted to prove that the lack of use of the Libyan architecture for a particular type of roofing was not due to lack of experience in its construction, but that the diversity of roofing is based on awareness and understanding to create what suits the conditions of place and time of construction.

المقدمة

تعددت أنماط وطرق التسقيف للعمائر العثمانية في ليبيا في مختلف المنشآت دينية كانت أم مدنية أم حربية، كما تأثرت العمائر الليبية في العصر العثماني من حيث عناصر تسقيفها بما هو شائع في العمارة العثمانية كاستخدام القباب التي تعد إحدى العناصر الرئيسة التي شاعت في تسقيف المنشآت العثمانية المختلفة، وقد كان ذلك أحد التأثيرات البيزنطية على العمارة العثمانية.

وسيحاول البحث تسليط الضوء على التسقيف بالقبة الذي اسُتخدم في العمائر الدينية ، وعلى أسباب قلة استخدامها على العمائر المدنية الليبية خلال العصر العثماني، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بعرض عدد من العمائر الدينية والمدنية منها ما هو مسقف بقباب، ومنها ما سُقف بغير ذلك مع تحليل أسباب استخدام القبة من عدمه للتسقيف.

أولاً. التغطية بالقباب على العمائر الدينية

تنوعت طرز القبة وتعددت أنماطها في أقطار العالم الإسلامي قاطبة،سواء في بلاد المغرب العربي والأندلس أو في بلاد المشرق الإسلامي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ومن الجدير بالذكر أن القبة لم تكن عنصرا مستحدثًا في العمارة الإسلامية ،فقد كان استخدامها شائعًا ومعروفًا قبل العصر الإسلامي بقرون عديدة،وبنيت بمواد مختلفة[1].

ثم عرفت في العمارة الإسلامية،لاسيما في المنشآت الدينية،حيث تتكون القبة في جوهرها من مسافة مربعة تحمل غطاء من البناء يتخذ شكلاً كروياً تقوم على منطقة انتقال من الحنايا الركنية،أو المثلثات الكروية،أو المقرنصات، وقد تنوع شكلها من بسيطة إلى مضلعة من الداخل والخارج يختلف قطرها وارتفاعها من مكان لآخر[2].

وتعد قبة الصخرة التي شيدها عبدالملك بن مروان عام 72هـ/691م أقدم أثر إسلامي في تاريخ العمارة الإسلامية،[3] كما استخدمت القبة في العمائر المدنية كالقصور التي بناها بعض الخلفاء الأمويين في بادية الشام مثل (قصير عمرا) وكان الجزء المهم في هذا القصر هو الحمام،حيث تغطي الحجرة الساخنة قبة دائرية،وكانت مناطق انتقالها بواسطة أربعة مثلثات كروية[4]،كما تعد القبة الصليبية في سامراء والمؤرخة عام 842هـ/1438م،أقدم القباب الضريحية الباقية في العمارة الإسلامية[5]،أما في المغرب العربي فتُعد قبة المحراب بجامع القيروان بتونس أقدم القباب في المغرب،وما يميز هذه القبة ظهور التضليعات الداخلية والخارجية لأول مرة،لذلك تعد الأنموذج الأول للقباب المضلعة،الذى انتشر بعد ذلك في الكثير من العمائر الإسلامية[6].

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أما عن بداية استخدام القبة في تغطية العمائر الليبية فقد اختلف الباحثون في تحديد ما إذا كانت القبة معروفة قبل دخول العثمانيين أو أنها تأثير عثماني وافد،حيث يرى بعضهم أن معظم العمائر الليبية لاسيما الدينية قبل العصر العثماني كانت مغطاة إما بأسقف خشبية مسطحة أو أقبية برميلية[7]،وفي الواقع لا ينطبق ذلك على جميع العمائر الليبية حيث تعد القباب فى مـــدافن أسرة بنى الخطـــاب في زويلة[8] أقدم الأمثلة في ليبيا،لاسيما وأن هذه الأسرة حكمت إقليم فزان[9]منذ أوائل القرن الرابع الهجري وحتى القرن السادس الهجري[10] ،كما أن قصر إجدابيا الذى يرجع إلى العصر الفاطمي يعد أقدم مثال أو أنموذج على استخدام نصف القبة في العمائر الإسلامية الليبية (شكل1)[11] ،كما بينت الدراسات على الزوايا الليبية أن استخدام القباب على الزوايا عُرف في القرن 10هـ/16م، قبل مجيء العثمانيين في النصف الثاني من هذا القرن، مثل زاوية الدوكالى[12] (شكل 2)، وبناء على ما سبق ذكره فإن القباب كانت تستخدم كأحد أساليب التسقيف على العمائر الليبية قبل دخول العثمانيين إلى ليبيا لذلك يستبعد أنها تأثير عثماني.

و على الرغم من اختلاف الآراء في تحديد تاريخ ظهور القبة كأحد أساليب للتغطية في العمائر الليبية. فإن المؤكد أن استخدام القبة في التسقيف برز بشكل أوضح منذ بداية العصر العثماني في ليبيا 958-1330هـ/

شكل 19. فندق مادى حسان

عن: زهاء سعد، فنادق طرابلس في العهدين القرمانلى والعثماني الثاني

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1551 م-1911م، لاسيما في المنشآت الدينية من جوامع، ومدارس،وزوايا ،وأضرحة،حيث أن أكثر وأكبر القباب غطت بيوت الصلاة فيها.

وقد استخدم المعمار الليبي منذ بداية العصر العثماني أسلوبين في التغطية بالقبة وهما :

1.أسلوب التغطية بالقبة الواحدة الكبرى (القبة المركزية)

استعمل العثمانيون القبة تأثراً بعمائر القسطنطينية التي دخلوها عام 857هـ/ 1453م،وانتقل مقر الحكم اليها، وتحولت كنيسة آيا صوفيا إلى مسجد،حيث أصبح فيما بعد أنموذجًا لعدة مساجد بُنيت حوله بوساطة العثمانيين[13] وانتشر هذا الطراز خارج تركيا على المناطق التي يسيطر عليها العثمانيون [14] مثل ليبيا التي ظهرت القبة المركزية على عمائرها الدينية منذ بداية العصر العثماني الأول،وأقدم أمثلتها مدرسة عثمان باشا الساقزلى بطرابلس 1064هـ/1653م والتي تميزت قبتها بأنها مضلعة من الخارج (شكل3)،وجامع كرباغلى في طرابلس 1086هـ/ 1675م الذي سُقف بقبة لها ثمانية أضلاع.

وقد استمر التسقيف بقبة واحدة طيلة القرن السابع عشر وحتى القرن التاسع عشر ميلادي في عدة جوامع ومدارس وزوايا بليبيا،منها جامع المكنى في طرابلس 1123هـ/ 1711م، وزاوية عمورة في جنزور 1134هـ/ 1721م (شكل4)،ومدرسة الكاتب في طرابلس 1183هـ/ 1769م (شكل5) وجامع رشيد في مدينة درنة 1300-1311هـ/1882-1893م (شكل 6)، ويبدو أن القباب بدأت تأخذ شكلاً أكبر مع نهاية القرن التاسع عشر وأبرز الأمثلة على ذلك هي قبة جامع الباشا في الخمس وتعد أكبر قباب الجوامع الليبية (شكل 7)، وقد وصلت قمة البناء بجامع عثمان بوقلاز 1301-1311هـ/ 1883-1893م (شكل 8)، والجامع العتيق1311-1322هـ/ 1893-1904م (شكل 9) اللذين شُيدا في مدينة بنغازي،وظهر بهما الطابع العثماني الصرف،لاسيما بالمساجد السلطانية ذات التخطيط المركزي،مثل: مسجد السلطان أحمد الأول 1025هـ/1616م في

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

إسطنبول(شكل10)[15]، حيث تهيمن قبة كبيرة محاطة بأنصاف قباب لتسندها من المحاور الأربعة،وأربعة قباب في الزوايا الأربعة لبيت الصلاة،والجامعان يعدان أنموذجين فريدين لمثل هذا النوع من التسقيف في ليبيا[16].

وفى الواقع أن القبة المركزية جاءت نتيجة محاولات لإيجاد حل مشكلة الفراغ الداخلي للمنشآت الدينية،من قباب متعددة، إلى عدد أقل،إلى قبة مركزية.

ومن الجدير بالملاحظة أن القبة قد تميزت بوجودها على العمائر الدينية- لاسيما الجوامع- أكثر من العمائر المدنية، كما أن معظم الجوامع المسقفة بالقباب موجودة في طرابلس عاصمة العثمانيين في ليبيا،ومكان إقامة الولاة والباشاوات العثمانيين الذين قام عدد منهم ببناء جوامع تأثرت في أغلبها بجوامع إسطنبول في استخدام القباب.

2. التسقيف بالقباب الصغيرة

اختلف الباحثون في تفسير استخدام أكثر من قبة على العمائر الدينية الليبية التي اختصت بهذا النوع من التسقيف،حيث يرى بعضهم أن تكرار القباب في التسقيف في ليبيا ارتبط في ظهورها واستمرارها وانتشارها بظاهرة تبجيل وتكريم الأولياء،استنادا إلي أن ليبيا بلد ازدهرت فيها هذه الظاهرة بشكل خاص،حيث إن تكرار عنصر القبة ببيت الصلاة يبرز في الأذهان صور القبيبات لمباني أضرحة الأولياء الصالحين الكثيرة المنتشرة في البلاد[1817]،الا ان الدراسات الأكاديمية أثبتت عكس ذلك،حيث يلاحظ أن الزوايا التي هي بيت الصوفية والأولياء ومحبيهم في ليبيا لم تكن القبة هي الأسلوب الشائع في تغطيتها،وإنما كان الأكثر شيوعًا في تسقيف الزوايا هو نظام الأقبية الطولية[19]

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ويبدوا أن بيت الصلاة في ليبيا قبل العصر العثماني فاقد للتناسق الفراغي؛لأن الأعمدة أو الدعامات تقطع وحدة الفراغ الداخلي الناتجة على الأرجح بسبب الضعف الإنشائي،والناحية الاقتصادية،ومستوى العمال والبنائين والمعماريين الذين ليس لديهم الخبرات الكافية في تشييد قباب كبيرة الحجم لتحل مشكلة الفراغ الداخلي كما فعل غيرهم في مختلف البلدان،وذلك ما جعلهم يستخدمون القبة الصغيرة ويكررونها لتسقيف مساحات صغيرة يمكن أن تسقفها قبة واحدة متوسطة الحجم من النوع العثماني،فضلًا عن ذلك يلاحظ أن العمائر الدينية الليبية قائمة على البساطة والخلو من الزخرفة،وأنها أُنشئت لغرض وظيفي،وذلك ما تميزت به كثير من العمائر الدينية الليبية قبل مجئ العثمانيين والتي شيدت في بداية العصر العثماني حيث أصبح هذا الأسلوب من التسقيف باستخدام القباب الصغيرة هو الملمح المعماري الذي ميز العمائر الدينية منذ بداية العصر العثماني في ليبيا،ومنها على سبيل المثال،جامع السراي الحمراء بطرابلس 958- 961هـ/ 1551م-1553م الذي سُقف بتسع قباب نصف دائرية[20](شكل11)،وجامع درغوت باشا بطرابلس 964هـ/ 1556م الذي سُقف باثنين وثلاثين قبة (شكل12)، وقد اتبع تخطيط هذا الجامع الأسلوب الشائع في عمارة المسجد الليبي في العصر العثماني الأول والتي كانت بدايتها الحقيقية في هذا الجامع،وذلك من حيث تقسيم بيت الصلاة بواسطة بوائك من العقود التي تمتد موازية ومتعامدة على جدار القبلة،لتقسم بيت الصلاة إلى 32 بلاطة مربعة مغطاة بقباب[21]،كما سُقف جامع النخلى في طرابلس 1064هـ/1653م بأربع قباب،(شكل13) وجامع سيدى سالم المشاط بطرابلس 1081هـ/ 1670م سقف بست قباب[22] ، كما وصل عدد القباب إلى اثنين وأربعين قبة كما في الجامع العتيق بدرنه 1101هـ/ 1689م[23] (شكل 14)، وسُقف جامع شائب العين في طرابلس 1111هـ/ 1699م،بست عشرة قبة (شكل15)، وزاوية بن حسين في جنزور القرن 11هـ/ 17م بست قباب[24] (شكل16)،كما سقف جامع أحمد باشا القرمانلى 1151هـ/

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1738م بخمس وعشرين قبة، (شكل17) وسُقف جامع قرجى 1250هـ/ 1834م بست عشرة قبة [25]،كما سقف جامع الزغاغنة في أوجلة القرن 13هـ/ 19م بتسع قباب[26] (شكل18).

ويلاحظ مما سبق أن تكرار القباب ما هو إلا أسلوب إنشائي،وأحد أنماط التغطيات التي استُخدمت في المنشآت الدينية في ليبيا،سواء أكانت جامعاً أم مدرسة أم زاوية،وشاع استخدامه بصفة عامة على مر القرون الأربعة العثمانية.

أما عن مناطق الانتقال الشائعة في القباب الليبية فهو الحنايا الركنية والمثلثات الكروية التي كانت معروفة قبل دخول العثمانيين،كما في زاوية الزروق والدوكالى التي يرجع تاريخهما إلى أوائل القرن 10هـ/16م [27] وهذا ينفى عنها أنها لم تُعرف إلا بعد دخول العثمانيين لليبيا،كما أنه ليس هناك ما يمنع ذلك، فالمثلثات الكروية لا يتجاوز عقدها ربع الدائرة بما يتماشى مع الرغبة في التغطية بقباب صغيرة تخلو من الرقبة والنوافذ،فضلا عن شكلها الجميل[28].

ثانيًا. التسقيف بالقباب على العمائر المدنية

لقد ندر استخدام التسقيف بالقباب في العمائر المدنية الليبية،فيلاحظ أن معظمها لم تستخدم القبة للتسقيف،فبعض هذه العمائر لم تفضل استخدام القبة لكونها لا تتماشى مع وظيفة البناء،ومن أبرز تلك العمائر المدنية الدور،حيث كان سكان الدار الليبية يفضلون استخدام السقف المسطح للاستفادة منه،فمثلا كان السقف يطلى بمادة الجير للحفاظ على نظافته[29] من جانب،وتساعد على انعكاس الحرارة وتقليل وصولها إلى داخل المنزل[30] من جانب آخر،كما استُغلت أسطح المنازل في توفير مياه الشرب لسكان المنزل،وذلك بتجميع مياه الأمطار على

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

سطح المنزل الذي يتم الصعود اليه عن طريق سُلم خشبي أو حجري ثم تنساب المياه عبر أنابيب فخارية إلى ماجن يُبنى تحت البيت،فضلا عن ذلك كان سقف المنزل يُستخدم في تجفيف الأطعمة،مثل: التين والزبيب والتمر[31].

أما عن العمائر التجارية كالأسواق والفنادق والوكالات فقد استخدمت الأقبية[32] كأفضل أسلوب لتسقيفها، ومن أسباب التسقيف بالأقبية وفرة المواد الأولية ورخص ثمنها،فضلا عن ندرة الأخشاب الطويلة في بعض المناطق، ومن فوائدها القوة والمتانة في البناء، فضلا عن فوائد أخرى كثيرة، منها أن القبو يتلاءم مع الأجواء الحارة،إذ تكون المواد المستخدمة فيه عازلة للحرارة،كما أن سطحها المنحنى يقلل من أشعة الشمس خلال ساعات النهار،وبالتالي يقل الضغط الحراري على الفراغات الداخلية [33]، فضلا عن أن للتسقيف بالأقبية قدرة على تحمل الطوابق العليا من البناء، كما أنه يعطى اتساعاً أكبر، مما يسمح بدخول الضوء والهواء بكمية أكبر وذلك يتناسب مع وظيفة هذه المباني في حفظ البضائع التي تأتى بها القوافل من أماكن بعيدة وتخزن في الحواصل لحين عرضها وبيعها.

وقد تنوعت الأقبية المستخدمة في العمائر التجارية من الأقبية المتقاطعة ونصف الدائرية والأقبية المنخفضة، ويلاحظ أن بعض الأقبية في الفنادق والوكالات الليبية العثمانية كفندق مادي حسان 1250هـ/1834م (شكل19) وفندق الغدامسية 1293هـ/ 1876م بطرابلس[34](شكل 20) ووكالة الحصادي بدرنة [35]،أقبيتها بارزة إلى الخارج،وهذا الأسلوب الإنشائي للأقبية يعود على البناء بفائدتين: أولهما يعمل على عدم تجمع مياه الأمطار على السطح،لاسيما إذا كان للبناء ماجل،فتسهل عملية انسياب المياه إليه،أما ثانيهما وهو الأهم فالغرض منه التخفيف من الثقل على الجدران والأساسات.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وهذا التنوع في التسقيف يدل على أن المعمار الليبي قد وصل إلى درجة من البراعة في تسقيف المباني تدل على إدراك وفهم هندسي قائم على حسابات صحيحة للتصاميم وعلاقتها بمواد البناء.

بيد أن ذلك لا يعني عدم استخدام القباب في تسقيف العمائر المدنية الليبية،فقد برز استخدام القبة بشكل واضح في المنشآت المدنية المائية،لاسيما الحمامات ؛وذلك لاعتبارات وظيفية تناسب انشاؤها مع وظيفة الحمام،كما في حمام درغوت باشا في طرابلس 961 – 973هـ/1553-1565م[36] (الشكل 21) والحمام الكبير الذي أنشأه عثمان باشا الساقزلى 1069هـ/ 1658م كما أشارت إلى ذلك لوحة رخامية باللغة التركية محفوظة بمتحف طرابلس[37]،وحمام الحلقة بطرابلس الذي شُيد خلال العهد العثماني الثاني 1251-1330هـ/1835-1911م ،(الشكل22) حيث سُقفت الحجرات الباردة والحجرات الساخنة في الحمامات سالفة الذكر بقباب كبيرة، ويلاحظ على بعض قبابها أنها تستند على الجدران مباشرة،مثل قباب حمام الحلقة،أو أن تكون للقبة من الداخل مناطق انتقال كالحنايا الركنية،وتظهر من الخارج كأنها ترتكز على الجدران مباشرة مثل قبة الحجرة الباردة بحمام درغوت باشا [38]،ومثل هذا النوع من القباب يكون مطموراً من الخارج،وتظهر القبة كأنها نصف كروية موضوعة على مربع،وهذا يقلل من تأثيرها الخارجي [39]،ويتم اتباع هذه الطريقة في تسقيف حجرات الحمامات لحل مشكلة الأماكن الكبيرة المتسعة ذات التصميم المربع[40]، كما أُقيمت بقباب الحمامات فتحات للإضاءة غُطيت بقطع الزجاج الملون الذي أضفى على الحجرة إضاءة هادئة ومريحة. لأن الحمامات لم تكن أماكن للنظافة فقط وإنما كانت أماكن للراحة والاستجمام.

نتائج البحث

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1. أكد البحث أن استخدام نمطي القبة والقبو كانا معروفين في تسقيف العمائر الليبية قبل العصر العثماني في ليبيا،ولم يكونا تأثيراً عثمانياً وافداً وإن ازداد انتشارهما أثناء العصر العثماني.
2. أوضح البحث أن استخدام القباب المتعددة في تسقيف العمائر الدينية الليبية لا علاقة له بظاهرة استخدامها على أضرحة الأولياء الصالحين في ليبيا.
3. أوضح البحث تميز نمط القبة عن غيره من الأنماط في تسقيف العمائر الدينية الليبية مع ازدياد انتشارها خلال العصر العثماني،وعليه ربما يكون ذلك سبباً في أن أصبحت القبة رمزاً للبناء الديني لدى الليبيين، فندر استخدامها على العمائر المدنية.
4. أكد البحث أن الأقبية هي وسيلة التسقيف الأفضل على العمائر التجارية الليبية؛لما لها من مميزات تتناسب مع وظيفة البناء،لاسيما في العرض أو التخزين.
5. أوضح البحث أن المعمار الليبي قد وصل إلى درجة من البراعة في التسقيف تدل على إدراك وفهم هندسي قائم على حسابات صحيحة للتصميم وعلاقتها بمواد البناء.
6. أوضح البحث أسباباً لعدم استخدام القباب في بعض المنشآت المدنية التي تفضل استخدام أنماط أخرى في التسقيف مع توضيح مميزات كل نمط وخاصيته في البناء.

التوصيات

1. يعد شكل السقف بالعمائر الأثرية عنصرًا مهمًا،حيث يتبين من خلال شكله مدى التأثير والتأثر بالأقاليم الأخرى فضلًا عن إبراز الطابع المحلي للإقليم وعلى الرغم من ذلك فهو من أكثر العناصر المعمارية المعرضة للانهيار بسبب الإهمال وعوامل الطقس المختلفة،لذا يفضل أن يكون هناك عمليات ترميم دورية لأسقف العمائر الأثرية؛ للحفاظ عليها من التشققات التى تؤدى إلى انهيارها.
2. عند القيام بأعمال ترميم لأى نوع من الأسقف يجب أن يكون تحت إشراف متخصيصين؛حتى لا يحدث تغير بالشكل الأصلي الذى كانت عليه قبل ذلك؛لأن عمليات الترميم غير العلمية تُفقد العمائر قيمتها الأثرية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الهوامش

1. شكري ،محمد أنور (1970م). العمارة في مصر القديمة، القاهرة، ص62؛ لمعي،(1999م): ص5.
2. حمزة ،محمد (1972م). موسوعة العمارة الإسلامية في مصر، دار زهراء الشرق، القاهرة، ص 18؛ سالم، السيد عبد العزيز (1957م). بعض المصطلحات للعمارة الأندلسية بالمغرب، مجلة معهد الدراسات الإسلامية ،مدريد، 5(2) : 239-241.
3. وزيري، يحي (2004م). التطور العمراني والتراث المعماري لمدينة القدس الشريف، الدار الثقافية للنشر،ص 236.
4. سامح، كمال الدين (1950). تطور القبة في العمارة الإسلامية، مجلة كلية الآداب ، القاهرة ، 2(1) : 7 -9.
5. حمزة ، 1972: ص18.
6. الطويلى، أحمد (1981م). تاريخ القيروان الثقافي والحضاري، تونس، ص 73.؛
7. M.Khale(1991).,Kairouan,Tunis, p82-85.
8. شقلوف، مسعود رمضان وآخرون (1980م).موسوعة الآثار الإسلامية ،ج1، مصلحة الآثار، طرابلس، ص14.
9. زويلة: تقع مدينة زويلة إلى الشرق من مرزق بحوالي 140 كم وإلى الجنوب الشرقي من مدينة طرابلس بنحو 770كم، فتحها عقبة بن نافع عام 22هـ / 642م ومن أهم معالمها الأثرية مقابر بني الخطاب السبعة التي أشرنا إليها،حيث كانت تسمى زويلة بنى خطاب الذين ملكوا فزان من أوائل القرن الرابع الهجري وقد اتخذوا من مدينة زويلة عاصمة لملكهم الذى استمر حتى عام 568هـ/1172م ؛ للمزيد انظر: الزاوي ،الطاهر أحمد (1968م). معجم البلدان الليبية، مكتبة النور، طرابلس، ليبيا ، ص177-178؛ حامد ،سعيد على (1978م). المعالم الإسلامية بالمتحف الإسلامي بمدينة طرابلس، مصلحة الآثار، طرابلس، ص53.
10. فزان: اسم أطلق على المساحة الواقعة جنوب جبل نفوسة،حتى نهاية الأطراف الشمالية للصحراء الكبرى اليوم، وهى عدة واحات يسكنها البربر، وقد أطلق عليه إقليم فزان ،للمزيد انظر: الزاوي ،1968م: ص248 ؛ الماعزى، الأمين محمد (2003م). سكان فزان دراسة وصفية قديماً وحديثاً، مصر، ص25.
11. ميسانا ،غاسبرى (1988م). المعمار الإسلامي في ليبيا، ترجمة : على الصادق حسنين، ط2، دار الجيل، بيروت، ص111.
12. محمد ،زهاء سعد (2015م). العمائر الحربية والمدنية في شرق ليبيا خلال العصر الإسلامي ،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة ، كلية الآداب ، مصر، ص 220.
13. تقع هذه الزاوية بمدينة مسلاته وهى مجموعه معمارية تتكون من بيت صلاة وزاوية بخلاويها وضريح ،كان يدرس بتلك الزاوية العلوم الدينية المختلفة ، وينسب بناء هذه الزاوية إلى الشيخ عبد الله الدوكالي وكان من شيوخ هذه الزاوية عبد الواحد الدوكالي وهو من أصل مغربي استقر في مدينة مسلاتة ، من العلماء الزاهدين، وكان يفتى بالمذاهب الأربعة ،وتتلمذ على يديه عدد من الشيوخ من أشهرهم الشيخ عبد السلام الأسمر ، وقد دفن بضريحه الموجود بجوار ضريح الشيخ عبد الله الدوكالي الذى ينسب إليه بناء الزاوية ،لذلك يرجع بناء هذه الزاوية لفترة حياة الشيخ عبدالواحد الذى عاش بالنصف الثاني من القرن الخامس عشر وبداية القرن السادس عشر الميلاديين ؛للمزيد انظر : للمزيد انظر : شقلوف، 1980م :ص217 ؛ عبد المنعم ،سمير (1993م). الزوايا والأربطة الليبية في العهد العثماني، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية الآثار ،مصر، ص253.
14. سامح ، 1950م : ص23.
15. اسماعيل، محمد حمزة (1998م). موسوعة العمارة الإسلامية في مصر من الفتح العثماني حتى عهد محمد على، زهراء الشرق، القاهرة ،ص54.
16. عبد الحافظ، عبدالله عطية (2007م). الآثار والفنون الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ،ص 336.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

17. البلوشي ،على مسعود (2007م). تاريخ معمار المسجد في ليبيا في العهد العثماني والقرمانلي، جمعية الدعوة الإسلامية ، طرابلس، ص 153.
18. ميسانا ،1988 م :ص78.
19. عبد المنعم ،1993م: ص252.
20. شقلوف، 1980م: ص 140.
21. البهنسى،صلاح أحمد (2004م). طرابلس الغرب، دار الآفاق العربية، القاهرة، ص40.
22. البهنسى،2004م: ص46.
23. وعزة ،فتح الله محمد (2006م). مساجد مدينة درنة،رسالة ماجستير ، جامعة قاريونس، كلية الآداب، بنغازى ، ص33.
24. البلوشي ، 2007م: ص194-195.
25. شقلوف،(1980): ص108.
26. البلوشي، على مسعود (2009م). مساجد الوحدة الواحدة المقببة، ترجمة : عبدالله الرحيبي، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازى،ص316-317.
27. عبد المنعم ،1993 م : ص 21-35.
28. الدراجي، سعدى (2003م). زليتن ، القيادة الشعبية ، زليتن ، ص234.
29. بانزة، افالد (1997م). طرابلس مطلع القرن العشرين في وصف الجغرافي الالماني افالد بانزة ، ترجمة :عماد الدين غانم، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ،ص 167 ؛ عمورة ، 1993م : ص 347.
30. القبو هو طاق معقود بعضه إلى بعض ،أي إن القبوة تتكون من مجموعة عقود ملتصقة ترتكز على الجدران ، بدلا من ارتكازها على أعمدة أو أكتاف وتعد الأقبية من أقدم الطرق التي استخدمت في تسقيف المساحات في العصور القديمة ، وهى متعددة الأنواع منها ما هو متقاطع ومنها ما هو نصف دائري ومنها ما هو منخفض ، ومنها ما هو مدبب ، وكثر استخدامها في العصور السابقة على الإسلام ،حيث استطاع المعمار أن يتفهم مغزى عمارتها بما فيها من قيم جمالية وفى العصر الإسلامي انتشر هذا النوع من التسقيف في شتى أنواع العمائر الإسلامية سواء أكانت دينية أم حربية أم مدنية ،ولكن البواكير الأولى التي ظهر فيها هذا النوع من التسقيف كان بالعهد الأموي في قصور الصحراء بالشام ،أما في ليبيا فأقدم الأمثلة تعود إلى العصر الفاطمي 5 هـ/ 11م وجدت في مدينة إجدابيا. للمزيد انظر: ابن منظور ،جمال الدين محمد بن مكرم (د.ت). لسان العرب ،تحقيق :على عبد الله الكبير وآخرين، مجلد (15) ،دار المعارف، القاهرة ، ص 168 ؛ فكرى، أحمد(1965م). مساجد القاهرة ومدارسها ،ج1، دار المعارف،القاهرة ، ص 161؛ عبده ،عبدالله كامل موسى (2001م). مدينة برقة وآثارها الإسلامية، دار الآفاق العربية ، القاهرة، ص 84.
31. Creswll ; K. A.,(1968). A short Account of Early Muslim A rchitecture , Lebanon ,p.82.
32. الحولي ،محمد بدر الدين (1975م). المؤثرات المناخية والعمارة العربية ،بيروت ،ص34.
33. جبران ،مفيدة (2001م).الفنادق بالمدينة القديمة إطرابلس، مشروع تنظيم وإدارة المدينة القديمة ، طرابلس،ص33؛ محمد، زهاء سعد (2007م). فنادق طرابلس في العهدين القرمانلي والعثماني الثاني،رسالة ماجستير ،جامعة عمر المختار، كلية الآداب، ص 85-92.
34. محمد ،2015م: 195.
35. الزاوي، الطاهر أحمد (1970م). ولاة طرابلس من بداية الفتح العربي إلى نهاية العهد التركي، دار الفتح ، بيروت، ص 156-158.
36. روسي، أتورى (1953م). الكتابات التاريخية والعربية بمتحف طرابلس ،دار النشر والتوزيع ،طرابلس،ص69.
37. القرقنى،إلهام إبراهيم (2008م). الحمامات الإسلامية في مدينتي طرابلس الغرب وتونس،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة المرقب، كلية الآداب، ص 134

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

38. البلوشي،2006م :120-121.
39. القرقنى ،2008م : 131- 136.

قائمة المصادر والمراجع

1. إسماعيل،محمد حمزة (1998م). موسوعة العمارة الإسلامية في مصر من الفتح العثماني حتى عهد محمد على،زهراء الشرق، القاهرة.

2. إسماعيل، محمد حمزة (1972م). موسوعة العمارة الإسلامية في مصر ،دار زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

3. بانزة ،إفالد (1997م). طرابلس مطلع القرن العشرين في وصف الجغرافي الألماني إفالد بانزة، ترجمة :عماد الدين غانم، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس،ليبيا.

4. البهنسى،صلاح أحمد (2004م). طرابلس الغرب،دار الآفاق العربية ،القاهرة.

5. البلوشي،علي مسعود (2007م).تاريخ معمار المسجد في ليبيا في العهد العثماني والقرمانلي، جمعية الدعوة الإسلامية ،طرابلس.

6. البلوشي، علي مسعود (2009م). مساجد الوحدة الواحدة المقببة، ترجمة: عبد الله الرحيبي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.

7. بوعزة ،فتح الله محمد (2006م). مساجد مدينة درنة ،رسالة ماجستير،جامعة قاريونس،كلية الآداب، بنغازى.

8. جبران، مفيدة (2001م). الفنادق بالمدينة القديمة إطرابلس، مشروع تنظيم وإدارة المدينة القديمة،طرابلس.

9. حامد،سعيد على (1978م). المعالم الإسلامية بالمتحف الإسلامي بمدينة طرابلس، مصلحة الآثار، طرابلس.

10. الخولي،محمد بدر الدين (1975م). المؤثرات المناخية والعمارة العربية، جامعة بيروت، لبنان.

11. الرحيبي،عبدالله علي (2009م). دراسات في آثار ليبيا الإسلامية،منشورات جامعة قاريونس، بنغازى،ليبيا.

12. روسي، أتورى (1953م). الكتابات التاريخية والعربية بمتحف طرابلس، دار النشر والتوزيع ،طرابلس، ليبيا.

13. الزاوي ،الطاهر أحمد (1968). معجم البلدان الليبية، مكتبة النور، طرابلس، ليبيا.

14. الزاوي ،الطاهر أحمد (1970م). ولاة طرابلس من بداية الفتح العربي إلى نهاية العهد التركي، دار الفتح ، بيروت.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

15. سالم،السيد عبد العزيز (1957م).بعض المصطلحات للعمارة الأندلسية بالمغرب، مجلة معهد الدراسات الإسلامية ،مدريد، 5(2).

16. سامح،كمال الدين (1950م).تطور القبة في العمارة الإسلامية، مجلة كلية الآداب، القاهرة، 2(1).

17. شكري ،محمد أنور (1970م). العمارة في مصر القديمة، القاهرة.

18. شقلوف، مسعود رمضان وآخرون (1980م).موسوعة الآثار الإسلامية ،ج1، مصلحة الآثار، طرابلس.

19. الطويلي، أحمد (1981م). تاريخ القيروان الثقافي والحضاري، تونس.

20. عبد المنعم ،سمير (1993م). الزوايا والأربطة الليبية في العهد العثماني، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة،كلية الآثار.

21. عبد الحافظ ،عبدالله عطية (2007م). الآثار والفنون الإسلامية،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ط2.

22. عبده ،عبدالله كامل موسى (2001م). مدينة برقة وآثارها الإسلامية، دار الآفاق العربية ، القاهرة.

23. عمورة ، على الميلودي (1993م). طرابلس المدينة العربية ومعمارها الإسلامي ، دار الفرجانى ، طرابلس.

24. فكري ،أحمد (1965م). مساجد القاهرة ومدارسها ،ج1، دار المعارف، القاهرة، مصر.

25. القرقنى،إلهام إبراهيم (2008م).الحمامات الإسلامية في مدينتي طرابلس الغرب وتونس،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب، كلية الآداب.

26. لمعي ، صالح (1999م). القباب في العمارة الإسلامية ، دار النهضة العربية،بيروت.

27. الماعزى، الأمين محمد (2003م). سكان فزان دراسة وصفية قديماً وحديثاً،مصر.

28. محمد،زهاء سعد (2007). فنادق طرابلس في العهدين القرمانلي والعثماني الثاني،رسالة ماجستير،جامعة عمر المختار، كلية الآداب.

29. محمد ،زهاء سعد (2015م). العمائر الحربية والمدنية في شرق ليبيا خلال العصر الإسلامي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنصورة ،كلية الآداب.

30. ميسانا ،غاسبرى (1988م). المعمار الإسلامي في ليبيا ، ترجمة : على الصادق حسنين،ط2، دار الجيل،بيروت.

31. ابن منظور ،جمال الدين محمد بن مكرم (د.ت). لسان العرب ،تحقيق :على عبد الله الكبير وآخرون،مجلد (15)،دار المعارف،القاهرة.

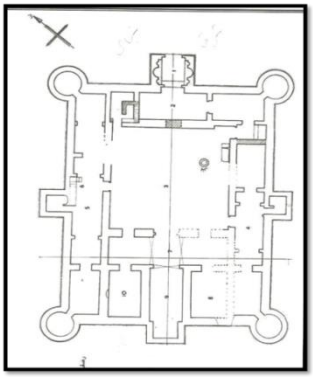
.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

32. الهدار،خالد محمد (2003م). زيارة الرحالة الإسباني علي بك العباسي لطرابلس في أوائل القرن التاسع عشر ,مجلة تراث الشعب، طرابلس، (2) .

33. وزيري ،يحيى (2004م). التطور العمراني والتراث المعماري لمدينة القدس الشريف، الدار الثقافية للنشر.

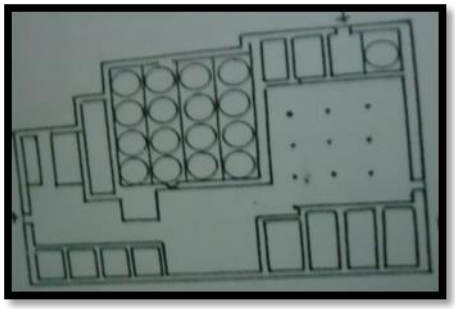
34. Creswll. K(1968). A short Account of Early Muslim Architecture , Lebanon.

35. Khaled.M(1991). Kairouan,Tunis.1991.



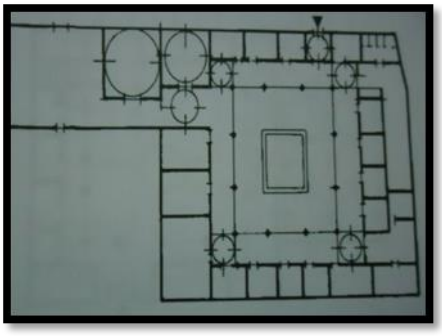
شكل 1. قصر اجدابيا

عن : عبدالله على الرحيبي، دراسات في آثار ليبيا الإسلامية



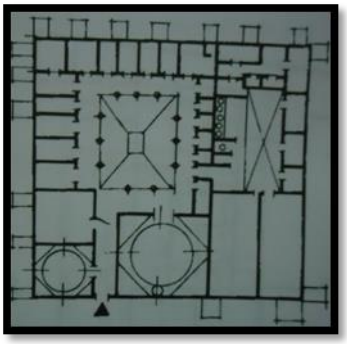
شكل 2. زاوية الدوكالي

عن: مسعود شقلوف،موسوعة الآثار الإسلامية



شكل 3. مدرسة عثمان باشا

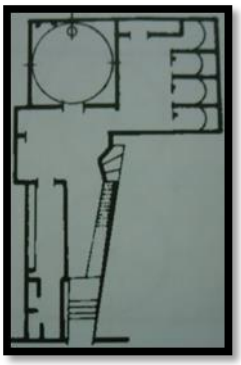
عن : علي مسعود البلوشي، مساجد الوحدة الواحدة المقببة



شكل4. زاوية عمورة

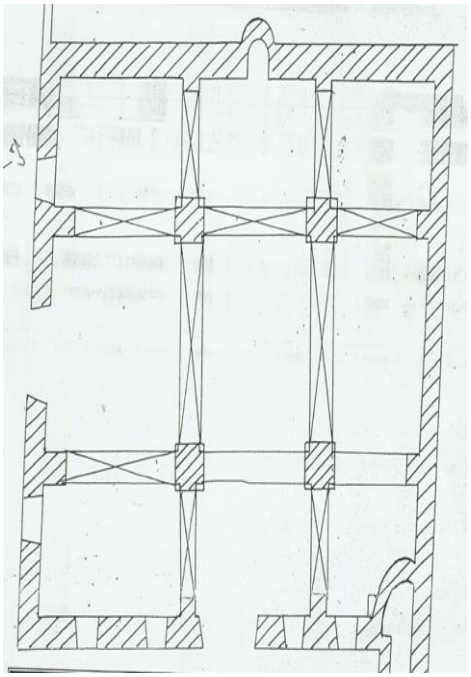
عن:علي مسعود البلوشي، مساجد الوحدة الواحدة المقببة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©



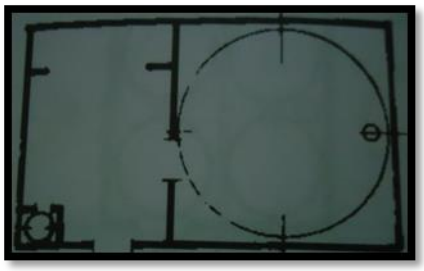
الشكل5. مدرسة الكاتب

عن: علي مسعود البلوشي، مساجد الوحدة الواحدة المقببة



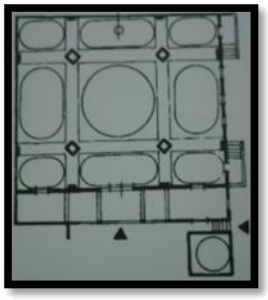
شكل6. جامع رشيد في درنه

عن: فتح الله محمد ، مساجد مدينة درنة



شكل 7. جامع الباشا

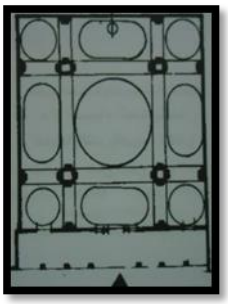
عن: علي مسعود البلوشي، مساجد الوحدة الواحدة المقببة



شكل8. جامع بوقلاز

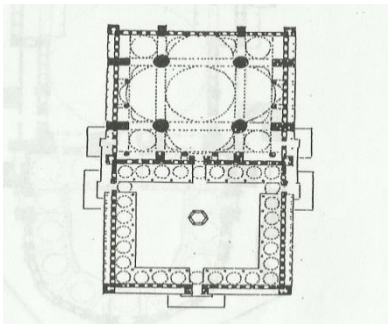
عن:علي مسعود البلوشي، مساجد الوحدة الواحدة المقببة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©



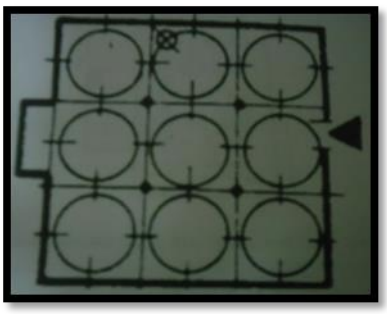
شكل9. الجامع العتيق بنغازي

عن:علي مسعود البلوشي، مساجد الوحدة الواحدة المقبة



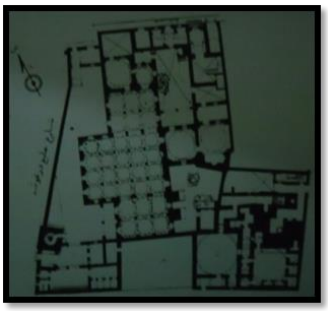
شكل 10. جامع السلطان أحمد الأول باستانبول

عن: عبدالله عطية عبد الحافظ، لآثار والفنون الإسلامية



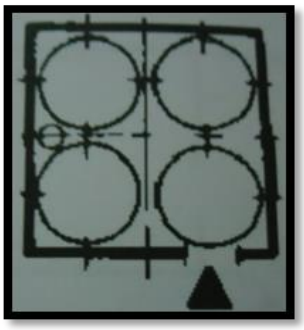
شكل11. جامع السرايا الحمراء

عن: علي مسعود البلوشي،مساجد الوحدة الواحدة المقبة



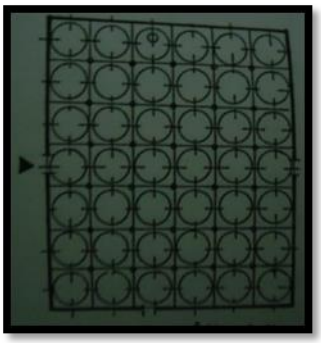
شكل 12. جامع درغوت باشا

عن: مسعود شقلوف،موسوعة الآثار الإسلامية



شكل 13. جامع النخلى

عن: علي مسعود البلوشي، مساجد الوحدة الواحدة المقبة



شكل14. جامع العتيق درنة

عن: علي مسعود البلوشي، تاريخ معمار المسجد في ليبيا

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 166-195 2017

اللغات فيما يعرب بالحروف لا بالحركات

د. محمد حامد خالد نوح
كلية اللغة العربية
جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية
التخصص: نحو وصرف

د. خالد إبراهيم فضيل
قسم اللغة العربية بكلية الآداب
جامعة عمر المختار
التخصص: نحو وصرف

DOI: https://doi.org/10.54172/4z9pa085

الملخص

يهدف هذا البحث لدراسة اللغات فيما يعرب بالحروف لا بالحركات وهو حصر للغات الواردة عن العرب في عصر الاستشهاد فيما يعرب بالحروف لا بالحركات، مستخرجًا ذلك من كتب اللغة والأدب وهي في: الأسماء الستة والمثنى والجمع المذكر السالم، لمحاولة الوصول إلى القواعد التي بنى عليها العرب الفصحاء لغاتهم في هذه الأسماء، وتعليل النطق بها، وبذلك يمكن استنتاج ما يصح النطق به في لغات العرب.

Abstract

The title of this research is (The languages in words that expressed by litters not by symbols), an extrat from the written language and literature as in:The six names, plural and combine two words, to try to access rules that arabs built their language with an explain their pronounciation.Therefore it can be figured what is the correct pronounciationin the language of the arabs .

المقدمة

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الحمد لله رب العالمين الذي بنعمته تتم الصالحات، وتعظم الخيرات، وتعم البركات، والصلاة والسلام على من أرسله الله تعالى رحمة للعالمين، وأنزل عليه الحكمة وفصل الخطاب، وبعد فإن الاسم المعرب ما اختلف آخره باختلاف العوامل لفظًا بحركة أو بحرف، أو محلًا.

فاختلافه لفظًا بحركة في كل ما كان حرف إعرابه صحيحًا أو جاريًا مجراه كقولك جاء الرجل ورأيت الرجل ومررت بالرجل.

واختلافه لفظًا بحرف في ثلاثة مواضع في الأسماء الستة، وذلك بشروط، وفي التثنية وما يلحق به، والجمع وما يلحق به.

وذهب أكثر النحويين إلى أن الإعراب معنى يدل اللفظ عليه، وقال آخرون: هو لفظ دال على الفاعل والمفعول مثلًا [1].

(والإعراب) كما يكون بالحركات فقد يكون بالحروف، وذلك في الأسماء الستة مضافة، وهي أخوه، وأبوه، وفوه، وحموها، وهنوه، وذو مال تقول: جاءني أبوه، ورأيت أباه، ومررت بأبيه وفي كلا مضافا إلى مضمرته تقول: جاءني كلاهما، ورأيت كليهما، ومررت بكليهما وأما إذا أضيف إلى مظهر فحكمه حكم العصا، والرحى وفي التثنية والجمع بالواو والنون تقول: جاءني مسلمان، ومسلمون ورأيت مسلمين، ومسلمين، ومررت بمسلمين، ومسلمين [2].

أهداف وأهمية الدراسة:

يهدف البحث إلى الكشف عن اللغات فيما يعرب بالحروف، الواردة في لسان العرب الفصحاء، والكشف عنها، وبذلك تتضح أهمية الدراسة التي تتركز في المحاولة لحصر تلك اللغات والتعرف عليها، وما ورد منها في لسان العرب.

المنهج المتبع في إخراج البحث:

الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي المبني على الاستقراء الكامل لكل ما يتعلق باللغات فيما يعرب بالحروف، ثم استخدام المنهج التحليلي لكل ما يتعلق بهذه الآية من النواحي اللغوية، كما يقوم منهج البحث على دراسة المسائل اللغوية مرتبة حسب خطة البحث، متبعًا الخطوات التالية:

1. الاعتماد في كتابة الآيات المستشهد بها على رواية حفص عن عاصم، ونسخها في المتن بعدها اسم السورة ورقم الآية.

1. ينظر : مسائل خلافية في النحو 109 .
2. ينظر : المغرب 520/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. تخريج الأحاديث النبوية بذكر المصدر ورقم الحديث لعدم الاختلاف في ترقيمها على الرغم من تعدد الطبعات، وترتيب المصادر حسب تاريخ وفاة المؤلف.

3. ذكر أقوال النحاة والمفسرين في المسألة حسب الترتيب الزمني.

4. كتابة اسم المصدر في الحاشية ثم رقم الجزء والصفحة، دون ذكر باقي البيانات لوجودها في قائمة المصادر والمراجع، وذكر كتب إعراب القرآن ومعانيه وتفسيره مقترنة باسم المؤلف إن خيف اللبس.

5. كتابة (ينظر) في الحاشية إذا كان بالنص تصرف، أما إذا نقل النص حرفيًا من غير تصرف فيوضع بين قوسين، ويكتب المصدر في الحاشية مباشرة.

6. إذا تكرر المصدر في الصفحة نفسها يذكر في المرة الأولى باسمه ورقم الصفحة، وفي الثانية فيكتب المصدر السابق مع رقم الصفحة.

7. إذا كان المصدر يتكون من جزء واحد فيكتب رقم الصفحة مباشرة بعد اسم المصدر، وأما إذا كان المصدر أكثر من جزء فيكتب رقم الجزء والصفحة مفصول بينهما بشرطة مائلة (/).

8. التخريج من المعاجم بذكر اسم المادة بدلًا من الصفحة والجزء، وذلك لأن كل الطبعات تتفق في اسم المادة، وكذلك التخريج من كتب المسائل برقم المسألة للسبب نفسه.

9. كتابة الشواهد الشعرية بما ورد في كتب النحاة، والإشارة إلى رواية الديوان في الهامش إن اختلفت عن رواية النحاة ؛ لأن الشاهد في رواية النحاة، والاعتماد في التخريج على كتب النحو واللغة، وترتيبها حسب الحروف الأبجدية.

10. نسبة الشواهد الشعرية إلى قائليها، وتخريجها من الدواوين، فإن لم يعرف لها قائل فتخرج بدون نسبة من كتب النحو واللغة والأدب.

11. ترك الترجمة للأعلام من القراء والنحاة والمفسرين، للاستغناء عنها واعتمادًا على ما نقلته كتب التراجم.

12. الاعتماد على الكتب الورقية المطبوعة إن وجدت، ثم الكتب الالكترونية الموافقة للمطبوع والكتب المصورة على أجهزة الحاسوب والموجودة على الإنترنت بنظام (pdf).

خطة البحث

اقتضت أن تكون خطة البحث في ثلاثة مباحث قبلها مقدمة وبعدها خاتمة بها أهم التوصيات والنتائج.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يتضمن المبحث الأول الأسماء الستة وفيها لغات، وهي على النحو التالي: اللغة الأولى لغة الإتمام، اللغة الثانية لغة القصر، اللغة الثالثة لغة النقص.

ويتضمن المبحث الثاني المثنى وفيه لغات، وهي على النحو التالي: اللغة الأولى: لغة الإعراب بالحروف اللغة الثانية: لغة إلزام المثنى الألف اللغة الثالثة: لغة تشديد نون المثنى اللغات في مثنى اسم الإشارة، كسر نون المثنى وفتحها.

ويتضمن المبحث الثالث الجمع المذكر السالم، وفيه لغات، وهي على النحو التالي: اللغات في الملحق بالجمع المذكر السالم، اللغة الأولى الإعراب بالحروف، اللغة الثانية الإعراب بالحركات، اللغات في الشياطين

الذون، اللاؤن كسر نون الجمع المذكر السالم.

ثم الخاتمة، وتشتمل على أهم التوصيات والنتائج.

مناقشة النتائج

اللغات فيما يعرب بالحروف نيابة عن الحركات.

المبحث الأول:

الأسماء الستة:

واعلم أن في الأسماء الآحاد ستة أسماء تكون في الرفع بالواو وفي النصب بالألف وفي الجر بالياء وهي أبوك وأخوك وحموك ووهنوك وفوك وذو مال، تقول في الرفع هذا أبوك وأخوك وحموك وهنوك وفوك وذو مال، وفي النصب رأيت أباك وأخاك وحماك وهناك وفاك وذا مال، وفي الجر مررت بأبيك وأخيك وهنيك وحميك وفيك وذي مال، والواو حرف الإعراب وهي علامة الرفع، والألف حرف الإعراب وهي علامة النصب، والياء حرف الإعراب وهي علامة الجر.

وفي الأسماء الستة لغات وردت عن العرب، ففي أب، وأخ، وحم ثلاث لغات وهي لغة الإتمام وهي المشهورة ولغة القصر ؛ أي إعرابها إعراب المقصور، ولغة النّقص، وزاد ابن مالك التسهيل [1] في "أب" التشديد، فيكون فيه أربع لغات ؛ وفي "أخ" التشديد و"أخْوا" – بإسكان الخاء– وفي حم لغة أخرى[2] وهو أن يكون مهموزًا، ويعرب بالحركات الثّلاث؛ فتقول: جاء حَمْؤُهُ ورأيتُ حَمَأَهُ ومررت بِحَمئِهِ، وهَنُ يُعَبَّرُ به عمَّا يُسْتَقْبَحُ ذِكره، وفيه لغة الإتمام وإعرابه بالحروف، وهي القليلة فيه، وله إعرابٌ آخر في استعماله على لغة النّقص وهي الأكثر والأشهر فتقول: هذا هَنُهُ وسَتَرْتُ هَنَهُ و"أَعِضُّوهُ بِهَنِ

1. ينظر : شرح التسهيل 45/1 .
2. ينظر : اللمحة في شرح الملحة 168/1.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أَبِيْهِ" [1]، وفي (فو)، لغتان الإتمام وإعرابها بالحروف، أو فصلها عن الإضافة والتعويض عن الحرف بالميم ومن ثَمَّ إعرابها بالحركات ؛ أي أن "فم" بلا ميم فيه لغة واحدة. وفي (ذو) بمعنى صاحب لغة واحدة وهي إعرابها إعراب لغة الإتمام، وذو لا تستعمل إلا مضافة ولا تضاف إلى مضمر بل إلى اسم جنس ظاهر غير صفة.

(الألف والياء والواو في جميع هذه الأسماء الستة دواخل على الفتح والكسر والضم، ألا تراها تفيد من الإعراب ما تفيده الحركات: الضمة والفتحة والكسرة... وليس من هذا الباب إشباع الحركات في نحو منتزاح، وأنظور، والمطافيل، لأن الحركة في نحو هذا لم تحذف وأنيب الحرف عنها بل هي موجودة ومزيد فيها لا منتقص منها) [2].

اللغات في الأسماء الستة:

اللغة الأولى لغة الإتمام

وفي إعراب هذه الأسماء على هذه اللغة أقوال كثيرة [3] عشرة مذاهب، وأوصلها السّيوطيّ إلى اثني عشر قولًا [4]، وهي إحدى مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين[5]، وأشهرها ما يأتي:

الأول: أنها معربة من مكان واحد، والواو والألف والياء هي حروف الإعراب، وهذا رأي جمهور البصريين وإليه ذهب أبو الحسن الأخفش في أحد قوليه [6]، وهو الذي ذكره ابن مالك في الألفية ومال إليه.

فترفع بالواو نحو جاء أبو زيد وتنصب بالألف نحو رأيت أباه وتجر بالياء نحو مررت بأبيه فهي معربة بالحروف فالواو نائبة عن الضمة والألف نائبة عن الفتحة والياء نائبة عن الكسرة. وهذا هو المشهور في لغة العرب.

والثاني[7]: أنها معربة من مكان واحد أيضًا، وإعرابها بحركات مقدرة على الواو والألف والياء، فإذا قلت " جاء أبوك " فأبوك: فاعل مرفوع بضمة مقدرة على الواو منع من ظهورها الثقل، وهذا مذهب سيبويه، ورجحه ابن مالك في كتابه

---

1. وهذا الشاهد جزء من حديث النبي – صلى الله عليه وسلم – «إِذَا الرَّجُلُ تَعَرَّى بِعَرَاءِ الْجَاهِلِيَّةِ، فَأَعِضُّوهُ بِهَنِ أَبِيهِ، وَلَا تَكْنُوا» ينظر : الأدب المفرد برقم : 963، و مسند الإمام أحمد برقم 21236، والسنن الكبرى للنسائي برقم 8813، و شرح السنة للبغوي برقم 3541، وسلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها برقم 269، و صحيح الجامع الصغير وزياداته برقم 567 .
2. الخصائص 137/3 .
3. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك 313/1 .
4. ينظر : اللمحة في شرح الملحة 165/1 .
5. ينظر : الإنصاف في مسائل الخلاف : المسألة 2 .
6. ينظر : المصدر السابق : المسألة 2 .
7. ينظر : شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 44/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

التسهيل [1]، ونسبه جماعة من المتأخرين إلى جمهور البصريين، قال أتباع سيبويه: إن الأصل في الإعراب أن يكون بحركات ظاهرة أو مقدرة فمتى أمكن هذا الأصل لم يجز العدول عنه إلى الفروع، وقد أمكن أن نجعل الإعراب بحركات مقدرة، فيجب المصير إليه.

والقول الثالث[2]: قول جمهور الكوفيين، وحاصله أنها معربة من مكانين، قالوا: إن الحركات تكون إعرابًا لهذه الأسماء في حال إفرادها ؛ أي قطعها عن الإضافة، فتقول: هذا أب لك وقد رأيت أخًا لك، ومررت بحمٍ، فإذا قلت في حال الإضافة، " هذا أبوك " فالضمة باقية على ما كانت عليه في حال الإفراد، فوجب أن تكون علامة إعراب، لان الحركة التي تكون علامة إعراب للمفرد في حالة إفراده هي بعينها التي تكون علامة لإعرابه في حال إضافته، ألا ترى أنك تقول " هذا غلام " فإذا قلت " هذا غلامك " لم يتغير الحال ؟ فكذا هنا.

وكذا الواو والألف والياء بعد هذه الحركات في حال إضافة الأسماء الستة تجري مجرى الحركات في كونها إعرابًا، بدليل أنها تتغير في حال الرفع والنصب والجر، فدل ذلك على أن الضمة والواو جميعًا علامة للرفع، والفتحة والألف جميعًا علامة للنصب، والكسرة والياء جميعًا علامة للجر، وإنما ألجأ العرب إلى ذلك قلة حروف هذه الأسماء، فردوها في حال الإضافة التي هي من خصائص الاسم – بحروف زائدة، تكثيرًا لحروفها.

وقيل[3]: إنها معربة بحركات مقدرة على الواو والألف والياء فالرفع بضمة مقدرة على الواو والنصب بفتحة مقدرة على الألف والجر بكسرة مقدرة على الياء فعلى هذا المذهب الصحيح لم ينب شيء عن شيء مما سبق ذكره.

سبب إعراب الأسماء الستة بالحروف:

ما السبب في إعراب الأسماء الستة المعتلة بالحروف، وهي أسماء مفردة ؟ قيل: إنما أعربت بالحروف توطئة لما يأتي من باب التثنية والجمع، فإن قيل: فَلِمَ كانت هذه الأسماء أولى بالتوطئة من غيرها ؟ قيل: لأن هذه الأسماء منها ما تغلب عليه الإضافة ؛ ومنها ما تلزمه الإضافة، فما تغلب عليه: أبوك، وأخوك، وحموك، وهنوك ؛ وما تلزمه الإضافة: فوك، وذو مال ؛ والإضافة فرع على الإفراد، كما أن التثنية والجمع فرع على المفرد، فلما وجدت المشابهة بينهما من هذا الوجه ؛ كانت أولى من غيرها ؛ ولما وجب أن تعرب بالحروف لهذه المشابهة، أقاموا كل حرف مقام ما يجانسه من الحركات ؛ فجعلوا الواو علامة للرفع، والألف علامة للنصب، والياء علامة للجر ؛ وذهب الكوفيون إلى أن الواو والضمة قبلها علامة للرفع، والألف والفتحة قبلها علامة للنصب، والياء والكسرة قبلها علامة للجر، فجعلوه معربًا من مكانين [4].

---

1. ينظر : شرح التسهيل 43/1 .
2. ينظر : الإنصاف في مسائل الخلاف : المسألة 2، وشرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 44/1 .
3. شرح ابن عقيل : 44/1 .
4. ينظر : علل النحو 150، أسرار العربية 59 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

فلما جاز في حالة الاختيار أن تقول: هذا أبوه، ورأيت أباه، ومررت بأبيه، دل على أن هذه الحروف ما نشأت عن إشباع الحركات. وقد حكي عن بعض العرب أنهم يقولون: "هذا أبك، ورأيت أبك، ومررت بأبك" من غير واو، ولا ألف، ولا ياء ؛ ويحكى عن بعض العرب أنهم يقولون: "هذا أباك، ورأيت أباك، ومررت بأباك" بالألف في حالة الرفع والنصب والجر ؛ كقول الفضل بن قدامة [1]:

إن أباها وأبا أباها... قد بلغا في المجد غايتاها [2]

حم والأحماء: أقرباء الزّوج كالأب والأخ والعم وغيرهم والواحد حم فِي غير الإضافة وإذا أضيف قيل: هذا حموها ورأيت حماها ومررت بحميها وهو أحد الأسماء السِتَّة التي إعرابها بالحروف مضافة ويقال أيضًا: هذا حما كقفا وهو حماها. وقوله: أَلا حموها الْمَوْت مَعْنَاهُ أَن حماها الغاية فِي الشَّرّ والفساد فشبهه بالموت لأنَّه قصارى كل بلاء وشدَّة وذلك أنه شرّ من الغريب من حيث أنه آمن مدل والأجنبي متخوف مترقب ويحتمل أَن يكون دعاء عليها أي كأن الموت منها بمنزلة الحم الدَّاخل عليها إن رضيت بذلك [3].

شروط إعراب الأسماء الستة بالحروف [4].

يشترط لإعرابِ هذه الأسماء كلها بالحروف السابقة، أربعة شروط عامة، وشرط خاص بكلمة: " فم"، وآخر خاص بكلمة: "ذو".

فأما الشروط العامة فهي:

أ. أن تكون مفردة، فلو كانت مثناة أو مجموعة، أعربت إعراب المثنى أو الجمع، نحو: جاء أبوانِ، رأيت أبوينِ، ذهبت إلى أبوينِ، جاء آباءٌ، رأيت آباءً، ذهبت إلى آباءٍ.

ب. أن تكون مُكبَّرة ؛ فإن كانت مصغرة أعربت بالحركات الثلاثة الأصلية، في جميع الأحوال، مثل: هذا أُبَيَّك العالم.... إن أُبَيَّكَ عالم... اقتد بأُبيّك..... إلخ.

---

1. هذا البيت ينسبه قوم إلى أبي النجم الفضل بن قدامة العجلي، وينسبه آخرون إلى رؤبة بن العجاج، وهو في : الجمل في النحو 238، 239، والإنصاف في مسائل الخلاف المسألة 2، إعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث النبوي 127، شرح الكافية الشافية 184/1، واللمحة في شرح الملحة 169/1، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب 66/3، 453،455/7، ومغني اللبيب رقم 196 و395، وأوضح المسالك "رقم 9" و شرح ابن عقيل "رقم 6" وشرح الأشموني "رقم 16" وهمع الهوامع رقم 46 . والشاهد فيه قوله "أباها" فتتعين فيها لغة القصر بسبب كونها في موضع الجر وقد أتي بها بالألف، بخلاف "أبا" الأوليين .

2. ينظر : علل النحو 150، أسرار العربية 60/1 .

3. ينظر : الفائق في غريب الحديث والأثر 318/1 .

4. ينظر : شرح قطر الندى وبل الصدى 46، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك53/1، النحو الوافي 108/1-111 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ج. أن تكون مضافة ؛ فإن لم تضف أعربت بالحركات الأصلية، مثل: تعهد أبٌ ولدَه... أحبَّ الولد أبًا. اعتن بأبٍ، وقد اجتمع في البيت الآتي إعرابها بالحروف وبالحركات، وهو[1]:

أبونا أبٌ لو كان للناس كلهم... أبًا واحدًا أغناهمو بالمناقبِ

د. أن تكون إضافتها لغير ياء المتكلم ؛ فإن أضيفت وكانت إضافتها إلى ياء المتكلم، فإنها تعرف بحركات أصلية مقدرة قبل الياء، مثل: أبي يحب الحق، إن أبي يحب الحق، اقتديت بأبي في ذلك. فكلمة: "أب" في الأمثلة الثلاثة مرفوعة بضمة مقدرة قبل الياء، أو منصوبة بفتحة مقدرة قبل الياء، أو مجرورة بكسرة مقدرة أيضًا. وكذلك باقي الأسماء الستة. إلاّ "ذو" فإنها لا تضاف لياء المتكلم ولا لغيرها من الضمائر المختلفة.

أما الشرط الخاص بكلمة: "فَم"، فهو حذف "الميم" من آخرها، والاقتصار على الفاء وحدها، مثل: ينطق "فوك" الحكمة. " أي ؛ فمك ": إن "فاك" عذب القول. تجرى كلمة الحق على "فيك"، فإن لم تحذف من آخره الميم أعرب "الفم" بالحركات الثلاثية الأصلية، سواء أكان مضافًا أم غير مضاف، وعدم إضافته في هذه الحالة أكثر. نحو: هذا "فمٌ" ينطق بالحكمة – إن "فمًا" ينطق بالحكمة يجب أن يُسمَع – في كل "فم" أداة بيان.

وأما الشرط الخاص بكلمة: "ذو" بمعنى: صاحب فهو أن تكون إضافتها لاسم ظاهر دال على الجنس، مثل: والدي ذو فضل.

اللغة الثانية لغة القصر

وهي لغة بعض العرب، بالألف رفعًا ونصبًا وجرًا، وجعل الإعراب بالحركات المقدرة " في الألف" وهي أشهر من لغة النقص، وهي لغة من يلزم المثنى الألف في جميع أحواله، وأما قصر الحم فكثير، قال ابن مالك [2]: واستعمال الحم مقصور مشهور على قلته، ومن قصر الأب قول الفضل بن قدامة:

إن أباها وأبا أباها... قد بلغا في لمجد غايتاها

وأبا أباها في لغة من يكره أن يكون الاسم على أقل من ثلاثة أحرف مثل أب وفم ودم فيقول أبا وفما ودما على الأصل وهو مقصور مثل قفا وعصا ورحا فأخرجه على التمام فقال أباها وأبا أباها ولم يقل أبا أبيها لأنه مقصور كما تقول رحا رحاها وقفا قفاها وإذا ثنى قال أبوان وفموان ودموان ودميان أيضًا [3].

ومن قصر الأخ قولهم[1]: "مكره أخاك لا بطل".

---

1. البيت لأبي هفّان، وهو في المنصف للسارق والمسروق منه 169/1، والإمتاع والمؤانسة 199، و سر الفصاحة 273، والبديع في نقد الشعر123 .
2. ينظر : شرح التسهيل 45/1 . توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك 318/1 .
3. ينظر : الجمل في النحو 239 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ويحكى عن بعض العرب أنهم يقولون: هذا أباك، ورأيت أباك، ومررت بأباك – بالألف في حالة الرفع والنصب والجر– فيجعلونه اسمًا مقصورًا، ويحكى عن الإمام أبي حنيفة أنه سئل عن إنسان رمى إنسانًا بحجر فقتله: هل يجب عليه القَوَدُ ؟ فقال: لا، ولو رماه بأبا قُبَيسٍ –بالألف، على هذه اللغة – لأن أصله أبوٌ، فلما تحركت الواو وانفتح ما قبلها قلبوها ألفًا بعد إسكانها إضعافًا لها، كما قالوا: عَصًا، وقَفًا، وأصله عَصَو وقَفَوا، فلما تحركت الواو وانفتح ما قبلها قلبوها ألفًا، فكذلك ههنا [2].

إعراب الأسماء الستة على هذه اللغة:

تعرب الستة على هذه اللغة إعراب الاسم المقصور: فتلزمها الألف في جميع أحوالها فعلامة الرفع والنصب والجر حركة مقدرة على الألف كما تقدر في المقصور[3] ولذلك سميت لغة القصر وهي أشهر من لغة النقص في "أب وأخ وحم"

وهذه اللغة لغة من يكره أن يكون الاسم على أقل من ثلاثة أحرف مثل أَب وفم ودم فيقول: أبا وفما ودما على الأصل وهو مقصور مثل قفا وعصا ورحا فأخرجه على التَّمام فقال: أباها وأبا أباها ولم يقل: أبا أبيها لأنَّه مقصور كما تقول: رحا رحاها وقفا قفاها، وإذا ثنى قال: أبوان وفموان ودموان ودميان أَيْضًا، ومن قال: أب وفم ودم ثمّ ثنى رده إلى الأصل فقال: أبوان وفموان ودموان، ومن قال: أب ثمَّ ثنى وجمع على الاسم النّاقص، قال: أب وأبان وأبين في النصب وأبين في الرّفع وأبين في الخفض قال الشَّاعِر[4]:

فلسنا على الأعقاب تدمى كلومنا... وَلَكِن على أقدامنا يقطر الدما

قال: الدما ومحله الرّفع لأنهم يكرهون أن يكون الاسم على حرفين، فقال: دمًا وهو مقصور، ويقولون: دمًا ودم وأبا وأب والدّليل على ذلك أنهم إذا ثنوا قالوا: دموان وأبوان يردونه إلى أصله وقال حسان بن ثابت [5]:

---

1. ورد هذا في كتب الأمثال برواية "أخوك" على الإعراب بالحروف ولا شاهد في تلك الرواية، وروي "أخاك" معرب بالحركات المقدرة على الألف على لغة القصر، ويضرب لمن يحمل على ما ليس من شأنه، وهو في : أمثال العرب للمفضل الضبي 112، والأمثال لابن سلام 271، البيان والتبيين 148/1 و255/3، والفاخر 62، والعقد الفريد 13/3، 71، و جمهرة الأمثال 213/2، والأمثال للهاشمي 345، ومجمع الأمثال 153/1، و318/2، المستقصى في أمثال العرب 347/2، و147/6، و71/7، 389 .

2. ينظر : الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين : البصريين والكوفيين المسألة 2.

3. ينظر : شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 50/1 .

4.هذا البيت من غير نسبة، وهو في : الجمل في النحو 239، أمالي الزجاجي 377/2، اللباب في علل البناء والإعراب 377/2، شرح شافية ابن الحاجب 114/4، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب والإنصاف في مسائل493/7،491،490 .

5. البيت لحسان بن ثابت وهو في : الجمل في النحو 240، الكتاب 3/ 578، الحيوان 148/7، المقتضب 2/ 188، الكامل في اللغة والأدب 143/2، عمدة الكتاب 93/1، المخصص 207/2 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

لنا الجفنات الْبيض يلمعن بالضحى... وأسيافنا يقطرن من نجدة دَمًا

استوى الرّفع والنّصب وكذا الوجه في المقصور.

وقال آخر[1]:

ولو أَنا على حجر ذبحنا... جرى الدميان بالْخبر الْيَقِين

فقال الدميان على الأصل [2].

وعلى هذه اللغة حمل عليها لغة من يلزم المثنى الألف، ولذلك حملوا عليها قراءة من قرأ ﴿ إِنْ هَذَانِ لَسَاحِرَانِ ﴾ طه 63 بتشديد إن وهذان بالألف.

الثالثة لغة النقص:

وهذه اللغة لغة النقص، من لغات الأسماء الستة ؛ أي بحذف حرف العلة من آخرها وهي لغة تميم، ويعربونها إعراب الاسم المفرد، وهي الأفصح في الهن ؛ أنه يعرب بالحركات الظاهرة على النون ولا يكون في آخره حرف علة، والإتمام جائز، لكنه قليل جدًا، على العكس من أب وأخ وحم.

وتأتي بعد لغة القصر في القوة والذيوع، ؛ فتدخل في: "أب" و"أخ" و"حم"، كما دخلت في: "هَن"، ولا تدخل في: "ذو" ولا "فم" إذا كان بغير الميم.

ولغة النقص مع كونها أكثر استعمالًا هي أفصح قياسًا، وذلك لأن ما كان ناقصًا في الإفراد فحقه أن يبقى على نقصه في الإضافة وذلك نحو يد أصلها يدي فحذفوا لامها في الإفراد وهي الياء وجعلوا الإعراب على ما قبلها فقالوا هذه يد ثم لما أضافوها أبقوها محذوفة اللام قال الله تعالى: ﴿ يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ ﴾ الفتح:١٠، وقال الله تعالى: ﴿ لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي ﴾ المائدة:٢٨، وقال الله تعالى: ﴿ وَخُذْ بِيَدِكَ ضِغْثًا فَاضْرِبْ بِهِ وَلَا تَحْنَثْ ﴾ ص: ٤٤[3].

قال الجوهري [4]: ولا تكون موحدة إلا مضافة.

قال ابن بري[5]: ويجوز أن لا تضاف وتعرب بالحركات نحو: هذا أخ وأب وحم وفم، ما خلا قولهم: ذو مال فإنه لا يكون إلا مضافًا.

---

1. البيت من غير نسبة وه في : العين، مادة (وخي)، الجمل في النحو 241، المقتضب 231/1، 238/2، 153/3، الأصول في النحو 324/3، وجمهرة اللغة 686/2 .
2. ينظر : الجمل في النحو 238 .
3. ينظر : شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب 55 .
4. ينظر : تاج العروس مادة (أخو) .
5. ينظر : لسان العرب مادة (أخو) .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ووهي الأصل، والإتمام والقصر لغات، قال الزبيدي [1]: والأخو: لغة فيه حكاها ابن الأعرابي ؛ والأخا، مقصورًا، حكاها ابن الأعرابي أيضًا ؛ ومنه: مكره أخاك لا بطل، والأخو، كدلو؛ عن كراع ؛ ومنه قول الشاعر[2]:

مَا المرْءُ أَخْوَكَ إِن لم تُلْفِه وَزَرًا... عِنْد الكريهة مِعْوانًا على النُّوَبِ

قال الخليل: أصل تأسيس بناء الأخ على فعل بثلاث متحركات، فاستثقلوا ذلك، وألقوا الواو، وفيها ثلاثة أشياء: حرف وصرف وصوت، فربما ألقوا الواو والياء [3].

وجاءت هذه اللغة في كتاب الله – تعالى – منها قوله تعالى: ﴿وَإِنْ كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَالَةً أَوِ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ ﴾ النساء:١٢، وقوله تعالى: ﴿ قَالُوا إِنْ يَسْرِقْ فَقَدْ سَرَقَ أَخٌ لَهُ مِنْ قَبْلُ﴾ يوسف: ٧٧، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ لَهُ أَبًا شَيْخًا كَبِيرًا﴾ يوسف: ٧٨ ، وبها أيضًا حديث النبي – صلى الله عليه وسلم[4] –: "من تعزى بعزاء الجاهلية فأعِضُّوه بهَنِ أبيه ولا تكنوا"، وعن حذيفة بن أسيد، أن النبي صلَّى الله عليه وسلَّم خرج بهم فقال [5]: «صَلُّوا عَلَى أَخٍ لَكُمْ مَاتَ بِغَيْرِ أَرْضِكُمْ » قَالُوا: من هو ؟ قَالَ: (النَّجَاشِيُّ)، وقول رؤبة بن العجاج يمدح عديّ بن حاتم الطائي [6]:

بأبِه اقتدى عَدِيّ في الكَرَم... ومن يُشَابِهْ أَبَهُ فما ظلم

والذي يستعمل هذا الاستعمال أربع كلمات هي "أب، أخ، حم، هن" فما علاقة ذلك كله بعدد هذه الأسماء وكونها خمسة أو ستة؟

إن بعض النحاة يرى أن كلمة "هن" لم يستعملها العرب الاستعمال الأول "التمام" ولا الاستعمال الثاني "القصر" ولم تستعمل إلا الاستعمال الأخير فقط "لغة النقص" ورتب على ذلك أن الأسماء التي تعرب بالحروف خمسة لا ستة [7].

إعراب الأسماء الستة على هذه اللغة:

وهذه اللغة نادرة في أب وأخ وحم، وعليها تعرب هذه الأسماء بالحركات، والفم يعرب بالحركات إذا اتصلت به الميم قولًا واحدًا.

---

1. ينظر : تاج العروس مادة (أخو) .
2. البيت لرجل من طَيئ ولم تتعرض له المصادر بالذكر وهو في : همع الهوامع في شرح جمع الجوامع 141/1، و زهر الأكم في الأمثال والحكم 260/1 .
3. ينظر : تاج العروس مادة (أخو) .
4. سبق تخريجه .
5. رواه الإمام أحمد في المسند برقم 14962، وابن ماجة في سننه برقم 1537 .
6. هذا البيت ينسب لرؤبة بن العجاج يمدح عدي بن حاتم، وهو في : شرح الكافية الشافية 184/1، اللمحة في شرح الملحة 169/1، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك 317/1، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 50/1 .
7. ينظر : النحو المصفى 32/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

أما هن فالفصيح فيه أن يعرب بالحركات الظاهرة على النون ولا يكون في آخره حرف علة نحو هذا هن زيد ورأيت هن زيد ومررت بهن زيد، والإتمام جائز لكنه قليل جدًا، وأنكر الفراء جواز إتمامه، وأجازه سيبويه [1].

ومن أجرى الهن مجرى "يد" في لزوم النقص والإعراب بالحركات، فهو أحسن من جريه مجرى هذه الأسماء في الإعراب بالحروف" [2].

المثنى

ورد في إعراب المثنى عن العرب الفصحاء لغتان، واللغة المشهورة والمطردة في كتاب الله، وكلام العرب الفصحاء هي لغة إعرابه بالحروف، واللغة الثانية هي لغة إلزامه الألف في جميع أحواله، رفعًا ونصبًا وجرًا، وهي لغة فصيحة وردت في كتاب الله على رأي بعض النحاة [3]، ووردت في شعر بعض لغات العرب، وهناك لغة أخرى وردت في تشديد نون المثنى إذا كان اسم إشارة أو موصول.

اللغة الأولى: لغة الإعراب بالحروف

والتثنية للأسماء دون الأفعال والحروف فإذا ثنيت الاسم المرفوع زدت في آخره ألفًا ونونًا تقول في الرفع: قام الزيدان والعمران فالألف حرف الإعراب وهي علامة التثنية وعلامة الرفع، ودخلت النون عوضًا مما مع الاسم الواحد من الحركة والتنوين اللذين كانا في الواحد وكسرت لسكونها وسكون الألف قبلها، وفي الجر والنصب تجعل مكان الألف ياء مفتوحًا ما قبلها تقول: مررت بالزيدين وضربت الزيدين فالياء حرف الإعراب وهي علامة التثنية وعلامة الجر والنصب والنون مكسورة بحالها في الرفع [4]وإذا أضيف المثنى سقطت نونه للإضافة.

والاسم الصحيح إذا أردت تثنيته سلمت بناءه، وزدت ألفًا ونونًا في الرفع، وياء ونونًا في الخفض، فإن كان الاسم ممدودًا وكان منصرفًا، وهمزته أصلية، فهو على هذا تقول في تثنية قرّاء: قرّاءان، وفي الخفض والنصب: قرّاءين، وإن كان ممدودًا منصرفًا وهمزته بدل من ياء أو واو، فكذلك تقول: رداءان، وكساءان، وغطاءان والقلب إلى الواو في هذا يجوز، وليس بجيد، وهو أحسن منه فيما كانت همزته أصلًا، وذلك قولك: كساوان وغطاوان وإن كان الممدود إنما مدته للتأنيث لم يكن في التثنية إلا بالواو، نحو قولك: حمروان، وصحراوان، ورأيت خنفساوين، وصحراوين وإن كان المثنى مقصورًا فكان على ثلاثة أحرف نظرت في أصله، فإن كان من الواو أظهرت الواو، وإن كان من الياء أظهرت الياء، وذلك قولك في تثنية

---

1. ينظر : شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 49/1 .
2. ينظر : شرح الكافية الشافية 61/1 .
3. وقال أبو زيد والكسائي والأخفش والفراء : قوله تعالى :﴿ إن هذان لساحران ﴾هذا على لغة بني الحارث بن كعب بإلزام المثنى الألف، أعراب القرآن للنَّحَّاس 32/3 .
4. ينظر : همع الهوامع 19/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

قفا: قفوان وعصا: عصوان، ورأيت قفوين، وعصوين، وأما ما كان من الياء فقولك في رحى: رحيان، وحصى: حصيان، وإنما فعلت ذلك ؛ لأن ألف التثنية تلحق الألف التي كانت في موضع اللام، وكذلك ياء التثنية، وهما ساكنان، فلا يجوز أن يلتقيا ؛ فلا بد من حذف أو تحريك ؛ فلو حذفت لذهبت اللام، فحركت، فرددت كل حيز إلى أصله ؛ كما كنت فاعلًا ذلك إذا ثنيت الفاعل في الفعل، وذلك قولك: غزا الرجل، ودعا، ثم تقول: غزوا، ودعوا ؛ لأنك لو حذفت لالتقاء الساكنيين لبقى الاثنان على لفظ الواحد وتقول: رمى، وقضى، فإذا ثنيت قلت: رميا، وقضيا فكذلك هذا المقصور في التثنية فإن كان المقصور على أربعة أحرف فصاعدًا كانت تثنيته بالياء من أي أصل كان، وإن كانت ألفه زائدة للتأنيث أو للإلحاق نقول: ملهيان، ومغزيان، وحباريان [1].

ولم يجز أن يكون إعراب المثنى كإعراب الواحد لأن التثنية لا تأتي مختلفة [2].

وحملوا على المثنى بعض ألفاظ أعربوهما إعراب المثنى بالحروف على اللغة الأولى وهي: "اثنين" و"اثنتين" مطلقًا، و"كلا", "كلتا" مضافين لمضمر، فإن أضيفا إلى ظاهر لزمتهما الألف.

الإعراب على هذه اللغة:

ذهب الكوفيُّون إلى أن الألف والواو والياء في التثنية والجمع بمنزلة الفتحة والضمة والكسرة في أنها إعراب، وإليه ذهب أبو عليّ قُطْرُبُ بن المستنير، وذهب البصريّون إلى أنها حروف إعراب، وذهب أبو الحسن الأخفش وأبو العباس المبرّد وأبو عثمان المازني إلى أنها ليست بإعراب ولا حروف إعراب، ولكنها تدل على الإعراب، وذهب أبو عمر الجَرْمِي إلى أن انقلابها هو الإعراب، وحُكي عن أبي إسحاق الزجاج أن التثنية والجمع مبنيان، وهو خلاف الإجماع [3].

اللغة الثانية: لغة إلزام المثنى الألف

وهي لغة بلحارث بن كعب، وقبائل أُخر، وهم الذين يُلزمون المثنى الألف كالمقصور في أحواله الثلاث، ويقدرون إعرابه بالحركات فيقولون: "هذان طالبان، ورأيت طالبان، ومررت طالبان " بالألف في حالة الرفع والنصب والجر، وعلى هذه اللغة وجّه بعض النحاة قراءة: ﴿إِنْ هَذَانِ لَسَاحِرَانِ﴾ طه: ٦٣ بالألف [4].

وعلى اللغتين وردت لغة تشديد نون المثنى.

وردت في المثنى عن بعض العرب لغة ثالثة وهي لغة تشديد النون في الاسم المبهم وهذه اللغة في القراءات السبع وهي تشديد نون مثنى الاسم الموصول واسم الإشارة وبها قرئ [1] في المتواتر وإليها أشار ابن مالك في الألفية فقال [2]:

---

1. ينظر : المقتضب 41/1 .
2. ينظر : المقتضب 37/4 .
3. ينظر : الإنصاف المسألة 3 .
4. ينظر : كتاب فيه لغات القرآن 94.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

والنون من ذين وتين شددا... أيضًا وتعويض بذاك قصدا

وتشديد النون في الاسم الموصول عوضًا عن الياء المحذوفة، لأن الأصل (اللذيان)، فحذفت الياء وأقيم التشديد مقامها [3]، وكان القياس أن يقال:اللذيان، كرحيان. قال سيبويه [4]: حذفت الياء ليفرق بين الأسماء المكنة وبين الأسماء المبهمة.

وتميم وقيس بتشديد النون تعويضًا من المحذوف أو تأكيدا للفرق[5].

قراءة عامة القراء (فذانك) بتخفيف (النون)، وقرئ بتشديد (النون)، وفي وجهها أربعة أقوال[6]: قيل: شدّد النون عوضًا من (الألف) الساقطة ولم يلتفت إلى التقاء الساكنين لأنّ أصله فَذانِكَ فحذفت الألف الأولى لالتقاء الساكنين.

وقيل: التشديد للتأكيد كما أدخلوا اللام في ذلك. وقيل: شدّدت فرقا بينها وبين التي تسقط للإضافة لأنّ ذان لا تضاف. وقيل: للفرق بين تثنية الاسم المتمكن وبينها.

قال أبوعبيدة [7]: «(فَذانِكَ) مشددة لأنها أشد مبالغة منه إذا خففتها وقد يخفّف في الكلام » .

وقال [8]: كان أبو عمرو يخص هذا الحرف بالتشديد دون كلّ تثنية في القرآن، وأحسبه فعل ذلك لقلة الحروف في الاسم، فقرأه بالتثقيل.

اللغات في مثنى اسم الإشارة

أهل الحجاز وبنو أسد يقولون: هذان، بنون خفيفة مخفوضة، وكذلك: هاتان، وكثير من قيس وتميم يقولون: هذانِّ قالا ذاك، فيخفضون النون، ويشددونها، وكذلك قوله: {فذانِّك}، تقول تميم وقيس: {فذانك}، ممدود، وزعم الرواسي أن

---

1. وَاخْتلفُوا فِي تَشْدِيد النُّون وتخفيفها من قَوْله {واللذان يأتيانها} 16 و {هَذَانِ} طه 63 وَالْحج 19 و {فذانك} الْقَصَص 32 و {هَاتين} الْقَصَص 27 {وَالَّذين} فصلت 29، فَقَرَأَ ابْن كثير / هذن / و / الذان / و / اللَّذين / و / فذنك / و / هاتين / مشددة النُّون، وقرأ عاصم ونافع وابن عامر وحمزة والكسائي بتخفيف ذلك كله، وشدد أَبُو عَمْرو نون / فذانك / وَحدهَا وَلم يشدد غَيرهَا، السبعة في القراءات 229، وينظر : معاني القراءات للأزهري 296/1 .
2. هذا البيت من أبيات ألفية ابن مالك ينظر : شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 138/1 .
3. ينظر : حجة القراءات 194/1، والتبيان في إعراب القرآن 339/1 .
4. ينظر : الكتاب 411/3 .
5. ينظر : أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك 145/1.
6. ينظر : الكشف والبيان عن تفسير القرآن 249/7 .
7. مجاز القرآن 104/2.
8. ينظر : تفسير القرطبي 286/13، والكشف والبيان عن تفسير القرآن 249/7 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

بعض أهل الحجاز تقول: {فذانيك برهانان}، يخفف النون، ويزيد بعدها الياء، ويقولون جميعًا في النصب بتحويل الألف إلى الياء، كما يفعل بالاثنين: رأيت هذين، وهاتين.

وبنو الحارث بن كعب يقولون: إن هذان قالا ذاك، ورأيت هذان، ويفعلون ذلك بكل اثنين، فيجعلون نصبهما وخفضهما بالألف، فيقولون: رأيت هذان، ومررت بهذان، فنرى أن قوله ﴿ إن هذان لساحران ﴾ (طه 63) من هذه اللغة [1].

فَذَانِيكَ، بياء بعد النون المكسورة، وهي لغة هذيل. وقيل: بل لغة تميم، ورواها شبل عن ابن كثير، وعنه أيضًا: فَذَانَيْكَ، بفتح النون قبل الياء، على لغة من فتح نون التثنية، وقرأ ابن مسعود: بتشديد النون مكسورة بعدها ياء. قيل: وهي لغة هذيل. وقال المهدوي: بل لغتهم تخفيفها [2].

كسر نون المثنى وفتحها

وحق نون المثنى وما لحق به في الإعراب أن تكون مكسورة على الأصل في التقاء الساكنين، لكون نون المثنى قد تجيء مفتوحة مقترضة هذا من نون الجمع كقول حميد بن ثور [3]:

على أَحْوَذِيَّيْنَ اسْتَقَلَّتْ عَشِيَّةً... فما هي إلا لَمْحَةٌ فَتَغِيبُ

وكقول الآخر[4]:

أعرف منها الجيد والعينانا... ومنخرين أشبها ظبيانا

قال ابن مالك فيما تقدم[5]:

ونون مجموع وما به التحق... فافتح وقلَّ من بكسره نَطَق

ونون ما ثني والملحق به... بعكس ذلك استعملوه فانتبه

قال أبو الفتح عثمان بن جني [6]: «وحركة نون التثنية كسرة وحركة نون الجمع الذي على حد التثنية فتحة وكلتاهما متحركة بالتقاء الساكنين، وخالفوا الحركة للفرق بين التثنية والجمع، كانت نون التثنية أولى بالكسر من نون الجمع لأنها قبلها

1. ينظر : كتاب فيه لغات القرآن 94.
2. ينظر : البحر المحيط 304/8 .
3. البيت في معاني القرآن للفراء 423/2، وهو في معجم مقاييس اللغة 115/2، وسر صناعة الإعراب 488/2، وارتشاف الضرب من لسان العرب 2435/5، والمقاصد النحوية 222/1 وخزانة الأدب 431/7 .
4. البيت : لا يعرف قائله، وقيل: لرؤبة بن العجاج، وقيل: لرجل من ضبة، وهو في لجمل في النحو 157/1، سر صناعة الإعراب 2/ 705، وعلل التثنية 88/1، والمعجم المفصل في شواهد العربية 231/12 .
5. هذان البيتان من أبيات ألفية ابن مالك ينظر : شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 66/1 .
6. علل التثنية 88/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ألف وهي خفيفة والكسرة ثقيلة فاعتدلا، وقبل نون الجمع واو وهي ثقيلة ففتحوا النون ليعتدل الأمر، وقد حكي أن منهم من ضم النون في الزيدان فقال الزيدان والعمران وهذا من الشذوذ بحيث لا يقاس عليه ».

وفتح نون المثنى لغة حكاها الكسائي والفراء ولكنهما حكياها مع الياء لا مع الألف وأجازها بعضهم مع الألف، وحكى أبو عمرو الشيباني أن ضم نون المثنى لغة، يعني إذا كان بالألف، وحكي عن العرب "هما خليلان[1].

الجمع المذكر السالم:

الجمع ينقسم إلى ثلاثة أقسام: مذكَّر سالم، ومؤنثٍ سالم، وجمع تكسير، فجمع المذكر السالم، هو لفظ دل على أكثر مِن اثنين، بزيادة واو ونون رفعًا، أو ياء ونون نصبًا وجرًّا، ويسمى: الجمع الذي على حد المثنى ؛ أي: على طريقة المثنى، لأنه أعرب بحرفين: الواو والياء. وسلم فيه بناء الواحد، وختم بنون زائدة تحذف للإضافة كما أن المثنى أعرب بحرفين: الألف والياء، وسلم فيه بناء الواحد، وختم بنون زائدة تحذف للإضافة.

ويحذف لهذا لجمع المذكر السالم ياء المنقوص وكسرتها التي قبلها، وكذلك تحذف ألف المقصور دون فت حتها: التي قبلها.

وتحذف النون للإضافة، وإذا أضيف إلى ياء المتكلم تقدر الواو في حالة الرفع، وهذا الجمع ليس في إعرابه لغات، بل كله يعرب بالحروف نيابة عن الحركات ولكن ألحقت به بعض الأسماء إعرابًا هي التي وردت فيها اللغات.

الملحق بالجمع المذكر السالم

ألْحق النحاة بجمع المذكر في إعرابه أنواعًا: فَقَد كل نوع منها بعض الشروط، فصار شاذًا ملحقًا بهذا الجمع، وليس جمعًا حقيقيًّا، من أشهرها [2].

1. أسماء جموع وهو " أولو" (اسم جمع لـ "ذو" بمعنى صاحب) بمعنى أصحاب، و"عالمون" (اسم جمع سالم، وهو أصناف الخلق عقلاء أو غيرهم) و "عشرون" وبابه إلى "التسعين".
2. جموع تكسير وهي "بنون" و "حرون" [3] و" أرضون" و "سنون" وبابه، وضابطه: "كل ثلاثي حذفت لامه، وعوض عنها هاء التأنيث ولم يكسر" نحو: عضة عضين، وعزة عزين[4]، و ثبة وثبين[5]، وأصل سنة " سنو " أو"سنة"

1. ينظر : توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك 338/1 .
2. ينظر : النحو الوافي 229/2 .
3. (حرون : جمع حرة : وهي أرض ذات حجارة سود) ينظر : مختار الصحاح مادة (ح ر ر) .
4. (العِزَةُ : عصبةٌ من النّاس فوقَ الحِلَقَة، والجماعةُ : عِزُونَ) ينظر : العين، مادة (ع ز و) .
5. الثبة فالعصبة من الفرسان، يكونون ثبة، والجمع ثبات وثبون. ينظر : معجم مقاييس اللغة، مادة (ث ب ي) .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

لقولهم في الجمع "سنوات وسنهات "، فحذفت لامه وهي الواو أو الهاء، وعوض عنها هاء التأنيث وهي الهاء من"سنة" ولم تكسر أي ليس لها جمع تكسير.

3. جموع تصحيح لم تستوف الشروط ك "أهلون" جمع أهل، و "وابلون" جمع وابل، لأن " أهلا ووابلا" ليسا علمين ولا صفتين ولأن "وابلا" لغير العاقل.

4. ما سمي به من هذا الجمع: ك " عابدين"، وما ألحق به ك " عليين"، فيعربان بالحروف إجراء لهما على ما كانا عليه قبل التسمية بهما، ويجوز في هذا النوع أن يجري مجرى" غسلين" في لزوم الياء.

هذه الملحقات على سبيل المثال وليست على سبيل الحصر، وهناك لغات أخرى دون ما ذكرنا تجدها في مظانها من كتب النحو.

اللغات في الملحق بالجمع المذكر السالم:

بَنينَ وسِنينَ وعِضينَ وعِزِينَ وثُبينَ وما أشبهها، ويجوز فيما يلحق نحو "بَنينَ وسِنينَ وعِضينَ وثُبينَ" وما أَشبهها أَن يُعربَ إعرابَ هذا الجمع، وهو الأفصح، ويجوز أن تَلزَمَهُ الياءُ معَ التَّنوين.

اللغة الأولى الإعراب بالحروف:

وهي الأشهر إجراؤها مُجرى المذكرِ السالمِ فيرفع بالواو ويُنصَب ويُجرُّ بالياء ويحذف نونُه بالإضافة، وأكثر العرب يعربون السنين إعراب جمع المذكر السالم[1].

اللغة الثانية الإعراب بالحركات:

إجراءُ الإعراب على النون ولكن مع الياء خاصةً إما بإثبات تنوينِها أو بحذفه قال الفراء: « ومن العرب من يجعلها بالياء عَلَى كل حال ويُعْرِبُ نونها فيقول: عِضِينُك، ومررتُ بعضِينِك وسنينك وهي كثيرة في أسد وتميم وعامر » [2]، وعلى ذلك جاء قول الصمّة بن عبد الله [3]:

دعانيَ من نجدٍ فإن سنينَه... لعِبْنَ بنا شيبًا وشيَّبْننا مُرْدا

وجاء في الحديث[4]«اللهم اجعلْها عليهم سنينَ كسِني يوسُفَ، وسنينَ كسنينِ يوسف» باللغتين[1].

---

1. ينظر : الدر المصون في علوم الكتاب المكنون425/5، وفتح القدير 270/2 .
2. ينظر : معاني القرآن 92/2 .
3. البيت لصمّة بن عبد الله، وهو في : المفصل في صنعة الإعراب 236/1، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك 57/1، والمقاصد النحوية 44/1، وخزانة الأدب ولب لباب لسان العرب 61 .
4. ينظر : مشكاة المصابيح برقم : 1288، وصحيح أبي داود برقم 1296 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الشياطين:

(شياطين) جمعُ شيطان إمَّا على وزن فعاليل أو فعالين، وفيه لغتان كما سيأتي:

اللغة الأولى:

والفصيح في (شياطين) وبابِه أن يُعْرَبَ بالحركاتِ لأنه جمعُ تكسيرٍ وهي الأشهر، وعليها القراءة المتواترة لقوله تعالى: ﴿وَمَا تَنَزَّلَتْ بِهِ الشّياطِينُ﴾ [الشعراء: 210]

وعلى هذه اللغة: أصله من (ش ط ن) وهو (فَيْعَال)، واشتقاقه من (الشّطْن) من قولهم: شَطَنَ يَشْطُنُ ؛ أي: أَبْعَد، وعلى هذا يكون النون من أصل الكلمة، ويكون مصروفًا أيضًا [2].

اللغة الثانية:

وهي إجراؤها مُجرى المذكرِ السالمِ فيرفع بالواو ويُنصَب ويُجرُّ بالياء ويحذف نونُه بالإضافة، والفصيح في (شياطين) وبابِه أن يُعْرَبَ بالحركاتِ لأنه جمعُ تكسيرٍ، وهي لُغَيَّةٌ رديئةٌ [3]، سُمع منهم: (لفلانٍ بستانٌ حولَه بساتون)، وقُرئ شاذًا [4]:﴿وَمَا تَنَزَّلَتْ بِهِ الشّياطونُ ﴾ الشعراء: 210 [5].

وهذه من الحروف التي ردها الفراء في كتابه معاني القرآن وجعلها من الوهم والغلط، قال الفراء: ومِمّا أوهموا فِيهِ قوله: ﴿وَمَا تَنَزَّلَتْ بِهِ الشّياطونُ ﴾ [6]، وجاء عَن الْحَسَن (الشياطون) وكأنه من غلط الشيخ ظنّ أنه بِمنزلة المسلمين والمسلمون[7].

قال الأخفش: وقد قال ناس من العرب "الشياطون" لأنهم شبّهوا هذه الياء التي كانت في "شياطين" إذا كانت بعدها نون، وكانت في جميعٍ وقبلها كسرة، بياء الإعراب التي في الجمع. فلما صاروا إلى الرفع ادخلوا الواو. وهذا يشبه "هذا جُحرُ ضبٍّ خَرِبٍ" فافهم[8].

---

1. ينظر : تفسير أبي السعود263/3 .
2. ينظر : ينظر : تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم 459/1، وينظر : اللباب في علوم الكتاب 96/1 .
3. ينظر : الدر المصون في علوم الكتاب المكنون 146/1.
4. قرأ الحسن : الشياطون بالواو في موضع الرفع في كل القرآن ينظر : الكشف والبيان عن تفسير القرآن 243/1، و الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل 173/1 .
5. ينظر : تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم 459/1، وينظر : اللباب في علوم الكتاب 96/1.
6. ينظر : 76/2 .
7. ينظر : معاني القرآن للفراء 285/2 .
8. ينظر : معاني القرآن 15/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وعلى هذه اللغة: أصله من (ش ي ط) وأنّ وزنه (فَعلاَن) من شَاطَ يَشِيط والجمع (شَيَاطِيْن)، وعلى هذا يكون النون ليس من أصل الكلمة فهو مأخوذ من (ش ي ط) فهو ممنوعٌ من الصّرف.

الذون:

الذون وهو اسمٌ موصولٌ لافتقارِه إلى صلةٍ وعائدٍ وهو جمع «الذي» في المعنى والأصل فيه البناء على لغة واحدة ولكن سمع فيه عن العرب لغات:

اللغة الأولى: لغة البناء وهي اللغة العليا، لأنّ القرآن نزل بها،، فليزم حالة واحدة على أن يكون بالياء رفعًا ونصبًا وجرًا في أحواله الثلاث.

اللغة الثانية: لغة الإعراب برفع (الذين) بالواو جَرْيًا له مَجْرى جمعِ المذكر السالم ومنه [1]:

نحن اللذونَ صَبَّحوا الصَّباحا... يومَ النُّخَيْلِ غَارةً مِلْحاحَا

وقد تُحْذف نونه استطالةً بصلتِه [2] ؛ أي نون الاسم الموصول، كقوله [3]:

وإنَّ الذي حَانَتْ بفَلْجٍ دماؤُهُمْ... هم القومُ كلُّ القومِ يا أمَّ خالدِ

فكأن أصله: الذيون، فحذفت إحدى الياءين، وحكى بعضهم الذيون رفعا، والذيين نصبا وجرا، وهي لغة من شدد الياء[4]، واللذون لغة هذيل وقيل لغة تميم [5]، وقيل لغة كنانة [6]ونقلها بعضهم عن عقيل[7]

:اللغة الثالثة

لغة البناء بزيادة ألف وبالواو(اللاذون)، قال النحاس: « ومن العرب من يقول: اللاذون في موضع الرفع والخفض »[8].

اللاؤن:

اللاؤن وهو اسمٌ موصولٌ لافتقارِه إلى صلةٍ وعائدٍ مثل الذين وهو جمع (التي) في المعنى والأصل فيه البناء على لغة واحدة ولكن سمع فيه عن العرب لغات:

1.البيت من الأبيات التي لم تنسب لقائل وهو في : أوضح المسالك 144، و مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 535، و شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 144/1، وهمع الهوامع في شرح جمع الجوامع 238/1 ، وخزانة الأدب ولب لباب لسان العرب 23/6 .

2. ينظر: الدر المصون في علوم الكتاب المكنون 67/1 .

3. البيت للأشهب بن رميلة، وهو من شواهد الكتاب 187/1، والمقتضب 4146، والمفصل في صنعة الإعراب 184/1، و شرح تسهيل الفوائد 73/1، 192، و المقاصد النحوية 448/1 .

4. ينظر : إعراب القرآن للنحاس 221/1، وشرح الرضي على الكافية 19/3 .

5. ينظر : شرح المكودي على الألفية 35 .

6.ينظر: إبراز المعاني 592 .

7. ينظر: تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد 191/2.

8. ينظر : إعراب القرآن للنحاس 221/1 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

اللغة الأولى:

اللاء، بلا نون، واللاي، بإثبات الياء في كل حال، وهي اللغة المشهورة وبها نزل ما تواتر من القرءات، وعليها كلام العرب الفصحاء وبها نظم الشعراء، وهي لغة البناء على أن يلزم الاسم حالة واحدة في أحواله الثلاث.

:اللغة الثانية

لغة الإعراب جريًا لها على الجمع المذكر السالم اللاؤن في حالة الرفع وفي النصب والخفض اللائين [1].

كسر نون الجمع

حق نون الجمع المذكر السالم وما لحق به في إعرابه أن تكون مفتوحة، وقد فتحت نون الجمع طلبا للخفة من ثقل الجمع، وفرقا بينه وبين نون المثنى، لكن نون جمع المذكر السالم قد تكسر مقترضة هذا من نون المثنى، كقول جرير بن عطية[2]:

عرفنا جعفرا وبني أبيه... وأنكرنا زعانف آخرينِ

وقول [3] سحيم بن وثيل الرياحي:

وماذا يبتغي الشعراء مني... وقد جاوزتُ حدّ الأربعينِ[4]

الخاتمة

الحمد لله الذي بحمده تتم الصالحات، والصلاة والسلام على محمد وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين، وبعد:

فيستخلص مما بُحث أن اللغات فيما يعرب بالحروف أكثر توسعا مما يعرب بالحركات فتجد فيهن أكثر من لغة إذ أن اللغات فيما يعرب بالحروف متوقفة عل نطق كل قبيلة واستعمالها لهذه الأسماء. فالأسماء الستة فيها ثلاث لغات، والمثنى فيه لغتان، وكذلك الملحق بالجمع المذكر فيه لغتان، وفي الذين ثلاث لغات، كما يلاحظ عن اللغات فيما يعرب بالحروف أنها فصيحة وأكثرها ورد في لسان العرب الفصحاء، ومنها ما قرئ به في المتواتر والشاذ، وقد تم التوصل في هذا البحث إلى بعض **النتائج** من أهمها ما يلي:

1. تعدد اللغات، يعد ذا أهمية خاصة للغوي هذا الاعتراف بالدور الهام الذي تلعبه اللغة.
2. تعدد اللغات شكّل ظاهرة لا يمكن إنكارها، وقد جاءت القراءات المتواترة والشاذة شاهدًا على ذلك.

---

1. ينظر : الأصول في النحو 262/2 . المفصل في صنعة الإعراب 182/1 .
2. ينظر : توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك 229/1، ارتشاف الضرب من لسان العرب 5/ 2436، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك 67/1، المقاصد النحوية 227/1 .
3. ينظر : المقتضب 332/3، و37/4، سر صناعة الإعراب 627/2، و المفصل في صنعة الإعراب 236/1
4. ينظر : ظاهرة التقارض في النحو العربي 250/58 .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

3. تعدد اللغات والأوجه دليل على مرونة اللغة العربية وقدرتها على التنوع، وأنها تأتي على عدة أوجه في الكلمة الواحدة.
4. ما يعرب بالحركات أكثر لغات مما يعرب بالحروف، وأكثر تعقيدًا ؛ لذلك كان أكثر تعددًا وأوسع مرونة.
5. الإعراب بالحروف في الأسماء الستة، وهو الأشهر، والأقوى إلا في كلمة: (هن) فالأحسن فيها النقص.
6. قصر الأسماء الستة في المنزلة الثانية من الشهرة والقوة بعد الإعراب بالحروف، ويدخل ثلاثة أسماء، ولا يدخل (ذو) و (فم) محذوف الميم؛ لأن هذين الاسمين ملازمان للإعراب بالحروف.
7. نقص الأسماء الستة في المنزلة الأخيرة، يدخل أربعة أسماء، ولا يدخل (ذو) و (فم) محذوف الميم؛ لأن هذين الاسمين ملازمان للإعراب بالحروف.
8. من الأسماء الستة ما فيه لغة واحدة وهو (ذو) و (فم) بغير ميم، وما فيه لغتان، وهو (هن)، وما فيه ثلاث لغات وهو أب، أخ، حم.
9. اللغات فيما يعرب بالحروف أغلبها وردت في القرآن واللغات المشهورة غالبًا تأتي في القراءات المتواترة، والقليلة والنادرة أغلبها تأتي في القراءات الشاذة.
10. لغة القصر في الأسماء الستة هي لغة من يلزم المثنى الألف.
11. الأصل في نون المثنى كسرها وفتحها لغة والأصل في نون المذكر السالم فتحها وكسرها شاذ.
12. بعض اللغات في جمع المذكر السالم تأتي في كلمات محددة كالذين، والشياطين.

قائمة المصادر والمراجع

1. **إبراز المعاني من حرز الأماني في القراءات السبع**، المؤلف: أبو القاسم شهاب الدين عبد الرحمن المقدسي الدمشقي المعروف بأبي شامة (المتوفى: 665هـ)، تحقيق: إبراهيم عطوة عوض، الناشر: شركة مكتبة مصطفى البابي الحلبي.
2. **الأدب المفرد**، تأليف: محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبي عبد الله (المتوفى: 256هـ)، حققه وقابله على أصوله: سمير بن أمين الزهيري مستفيدًا من تخريجات وتعليقات العلامة الشيخ المحدث: محمد ناصر الدين الألباني، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1998 م.
3. **ارتشاف الضرب من لسان العرب**، تأليف: أبي حيان التوحيدي الأندلسي ت745 هـ، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التواب، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة: الأولى، 1418 هـ - 1998 م.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

4. **أسرار العربية**، تأليف: الإمام أبو البركات الأنباري، سنة الولادة 513هـ/ سنة الوفاة 577هـ، تحقيق د. فخر صالح قدارة، الناشر دار الجيل، سنة النشر 1415هـ 1995م، مكان النشر بيروت.

5. **إعراب القرآن**، المؤلف:أبو جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد المرادي النحوي (ت: 338هـ)، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم،منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1421 هـ.

6. **إعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث النبوي**، المؤلف: أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (المتوفى: 616هـ)، المحقق: حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه د. عبد الحميد هنداوي، الناشر: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع – مصر/ القاهرة، الطبعة: الأولى، 1420هـ - 1999م .

7. **أمالي الزجاجي** المؤلف: عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي الزجاجي، أبو القاسم (المتوفى: 337هـ)، تحقيق: عبد السلام هارون، الناشر: دار الجيل – بيروت، الطبعة: الثانية، 1407 هـ - 1987 م.

8. **الإمتاع والمؤانسة**، المؤلف: أبو حيان التوحيدي، علي بن محمد بن العباس (ت نحو 400هـ)، الناشر: المكتبة العنصرية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1424 هـ.

9. **أمثال العرب**، المؤلف: المفضل بن محمد بن يعلى بن سالم الضبي (المتوفى: نحو 168هـ)، المحقق: إحسان عباس، الناشر: دار الرائد العربي، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1401هـ = 1981م، الثانية، 1403هـ = 1983م.

10. **الأمثال لابن سلام**، المؤلف: أبو عُبيد القاسم بن سلاّم بن عبد الله الهروي البغدادي (المتوفى: 224هـ)، المحقق: الدكتور عبد المجيد قطامش، الناشر: دار المأمون للتراث، الطبعة: الأولى، 1400 هـ - 1980 م.

11. **الأمثال للهاشمي** المؤلف: زيد بن عبد الله بن مسعود بن رفاعة، أبو الخير الهاشمي (المتوفى: بعد 400هـ)، الناشر: دار سعد الدين، دمشق، الطبعة: الأولى، 1423 هـ.

12. **الإنصاف في مسائل الخلاف**، المؤلف: عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري (المتوفى: 577هـ)، الناشر: المكتبة العصرية، الطبعة: الأولى 1424هـ- 2003م.

13. **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك**، تأليف: جمال الدين ابن هشام الأنصاري ت 761هـ، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر دار الجيل، سنة النشر 1399هـ 1979م، مكان النشر بيروت.

14. **البحر المحيط في التفسير**، المؤلف: أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (المتوفى: 745هـ)، المحقق: صدقي محمد جميل، الناشر: دار الفكر - بيروت، الطبعة: 1420 هـ.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

15. **البديع في نقد الشعر**، المؤلف: أبو المظفر مؤيد الدولة مجد الدين أسامة بن مرشد الكناني الكلبي الشيزري (المتوفى: 584هـ)، بتحقيق: الدكتور أحمد أحمد بدوي، الدكتور حامد عبد المجيد، مراجعة: الأستاذ إبراهيم مصطفى، الناشر: الجمهورية العربية المتحدة – وزارة الثقافة والإرشاد القومي – الإقليم الجنوبي – الإدارة العامة للثقافة.

16. **البيان والتبيين**، المؤلف: عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ (المتوفى: 255هـ)، الناشر: دار ومكتبة الهلال، بيروت، عام النشر: 1423 هـ.

17. **تاج العروس من جواهر القاموس**، المؤلف: محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي (المتوفى: 1205هـ)، المحقق: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الهداية.

18. **التبيان في إعراب القرآن**، المؤلف: أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (المتوفى: 616هـ)، المحقق: علي محمد البجاوي، الناشر: عيسى البابي الحلبي وشركاه .

19. **تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم**، المؤلف: عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، الناشر: عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1422هـ/2002م.

20. **تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد**، المؤلف: محمد بدر الدين الدماميني (763- 827 هـ = 1362 - 1424 م)، تحقيق: محمد بن عبد الرحمن المفدى، أصل هذا الكتاب:رسالة دكتوراة، الطبعة: الأولى، 1403 هـ - 1983 م.

21. **تفسير أبي السعود، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم**، المؤلف: أبو السعود العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (المتوفى: 982هـ)، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.

22. **الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي**، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الناشر: دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م.

23. **توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك**، المؤلف: أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (المتوفى: 749هـ)،شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر، الناشر: دار الفكر العربي، الطبعة: الأولى 1428هـ - 2008م.

24. **جمهرة الأمثال**، المؤلف:أبو هلال العسكري،الناشر:دار الفكر،سنة النشر 1408هـ- 1988م،مكان النشر بيروت.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

25. **جمهرة اللغة**، المؤلف: أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (المتوفى: 321هـ)، المحقق: رمزي منير بعلبكي، الناشر: دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الأولى، 1987م.

26. **حجة القراءات**، المؤلف: عبد الرحمن بن محمد، أبو زرعة ابن زنجلة (المتوفى: حوالي 403هـ)، محقق الكتاب ومعلق حواشيه: سعيد الأفغاني، الناشر: دار الرسالة.

27. **الحيوان**، المؤلف: أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، سنة الولادة 159هـ/ سنة الوفاة 255هـ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الناشر دار الجيل، سنة النشر 1416هـ - 1996م، مكان النشر لبنان/ بيروت.

28. **خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب**، المؤلف: عبد القادر بن عمر البغدادي (المتوفى: 1093هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الرابعة، 1418 هـ - 1997 م.

29. **الخصائص**، المؤلف: عثمان بن جني الموصلي (ت 392هـ)،الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة: الرابعة.

30. **الدر المصون في علوم الكتاب المكنون**،المؤلف: أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (المتوفى: 756هـ)، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، الناشر: دار القلم، دمشق.

31. **زهر الأكم في الأمثال والحكم**، المؤلف: الحسن بن مسعود، أبو علي، نور الدين اليوسي (ت 1102هـ)، المحقق: د محمد حجي، د محمد الأخضر، الناشر:دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة: الأولى، 1401 هـ - 1981م.

32. **سر الفصاحة**، تأليف: الأمير أبي محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي الحلبي ت 466هـ / 1073م، تحقيق: الناشر دار الكتب العلمية، سنة النشر 1402هـ 1982م، مكان النشر بيروت.

33. **سر صناعة الإعراب**، المؤلف: أبو الفتح عثمان ابن جني، سنة الولادة / سنة الوفاة، تحقيق: د. حسن هنداوي، الناشر دار القلم، سنة النشر 1405هـ 1985م، مكان النشر دمشق.

34. **سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها**، المؤلف: أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، الأشقودري الألباني (المتوفى: 1420هـ)، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة: الأولى، (لمكتبة المعارف)، عام النشر: جـ 1 - 4: 1415 هـ - 1995 م، جـ 6: 1416 هـ - 1996 م، جـ 7: 1422 هـ - 2002 م.

35. **سنن ابن ماجة**، المؤلف: ابن ماجة أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد (المتوفى: 273هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

36. **السنن الكبرى للنسائي**، المؤلف: أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي (المتوفى: 303هـ)، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001 م.

37. **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**، المؤلف، قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي المصري الهمداني، سنة الولادة 698هـ/ سنة الوفاة 769هـ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر دار الفكر، سنة النشر 1405هـ 1985م، مكان النشر سوريا.

38. **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**، المؤلف: علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأُشْمُوني الشافعي (المتوفى: 900هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطبعة: الأولى 1419هـ- 1998م.

39. **شرح التسهيل**، المؤلف: محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: 672هـ)، المحقق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة: الأولى (1410هـ - 1990م).

40. **شرح الرضي على الكافية لابن الحاجب**، المؤلف: رضي الدين الاستراباذي النحوي 686 هـ، تحقيق وتصحيح وتعليق: أ. د. يوسف حسن عمر، تاريخ الطبع: 1395 - 1975 م، الناشر: جامعة قار يونس – ليبيا.

41. **شرح السنة**، المؤلف: محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (المتوفى: 516هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط-محمد زهير الشاويش، الناشر: المكتب الإسلامي - دمشق، بيروت، الطبعة: الثانية، 1403هـ - 1983م.

42. **شرح الكافية الشافية**، المؤلف: محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: 672هـ)، المحقق: عبد المنعم أحمد هريدي، الناشر: جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة المكرمة، الطبعة: الأولى.

43. **شرح المكودي على الألفية**، المؤلف: أبو زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح المكودي (المتوفى: 807 هـ)، المحقق: الدكتور عبد الحميد هنداوي (مدرس البلاغة والنقد الأدبي والأدب المقارن بكلية دار العلوم - جامعة القاهرة)، الناشر: المكتبة العصرية، بيروت – لبنان، عام النشر: 1425 هـ - 2005م.

44. **شرح تسهيل الفوائد المسمى «تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد»**، المؤلف: محمد بن يوسف بن أحمد، محب الدين الحلبي ثم المصري، المعروف بناظر الجيش (ت 778 هـ)، دراسة وتحقيق: أ. د. علي محمد فاخر وآخرون، الناشر: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة - جمهورية مصر العربية، الطبعة: الأولى، 1428 هـ.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

45. **شرح شافية ابن الحاجب**، المؤلف: محمد بن الحسن الرضي الإستراباذي، نجم الدين (المتوفى: 686هـ)، حققهما وضبط غريبهما، وشرح مبهمهما، الأساتذة: محمد نور الحسن – المدرس في تخصص كلية اللغة العربية، محمد الزفزاف – المدرس في كلية اللغة العربية، محمد محيي الدين عبد الحميد – المدرس في تخصص كلية اللغة العربية، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت – لبنان، عام النشر: 1395 هـ - 1975 م.

46. **شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب**، المؤلف: عبد الله جمال الدين ابن هشام الأنصاري ت 761هـ، تحقيق عبد الغني الدقر، الناشر الشركة المتحدة للتوزيع، سنة النشر 1404هـ 1984م، مكان النشر سوريا.

47. **شرح قطر الندى وبل الصدى**، المؤلف: عبد الله بن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761هـ)، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: القاهرة، الطبعة: الحادية عشرة، 1383.

48. **صحيح أبي داود**، المؤلف: أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، بن الحاج نوح بن نجاتي بن آدم، الأشقودري الألباني (المتوفى: 1420هـ)، الناشر: مؤسسة غراس للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة: الأولى، 1423 هـ - 2002 م.

49. **صحيح الجامع الصغير وزياداته**، المؤلف: أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، بن الحاج نوح بن نجاتي بن آدم، الأشقودري الألباني (المتوفى: 1420هـ)، الناشر: المكتب الإسلامي.

50. **ظاهرة التقارض في النحو العربي**، المؤلف: أحمد محمد عبد الله، الناشر: مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

51. **العقد الفريد**، المؤلف: أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حدير بن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي (المتوفى: 328هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1404 هـ.

52. **علل التثنية**، المؤلف: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، المحقق: الدكتور صبيح التميمي، الناشر: مكتبة الثقافة الدينية – مصر.

53. **علل النحو**، المؤلف: محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، ابن الوراق (المتوفى: 381هـ)، المحقق: محمود جاسم محمد الدرويش، الناشر: مكتبة الرشد - الرياض / السعودية، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 1999م.

54. **عمدة الكتاب**، المؤلف:أبو جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد بن إسماعيل المرادي النحوي (المتوفى: 338هـ)، المحقق:بسام عبد الوهاب الجابي، الناشر:دار ابن حزم للطباعة والنشر، الطبعة: الأولى 1425هـ - 2004 م.

55. **العين**، المؤلف: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ)، المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، الناشر: دار ومكتبة الهلال.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

56. **الفاخر**، المؤلف: المفضل بن سلمة بن عاصم، أبو طالب (المتوفى: نحو 290هـ) تحقيق: عبد العليم الطحاوي مراجعة: محمد علي النجار الناشر: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي الطبعة: الأولى، 1380 هـ.

57. **الفائق في غريب الحديث والأثر**، المؤلف: أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: 538هـ) المحقق: علي محمد البجاوي –محمد أبو الفضل إبراهيم الناشر: دار المعرفة – لبنان الطبعة: الثانية .

58. **فتح القدير**، المؤلف: محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (المتوفى: 1250هـ)، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب – دمشق، بيروت، الطبعة: الأولى – 1414 هـ.

59. **الكامل في اللغة والأدب**، المؤلف: محمد بن يزيد المبرد، أبو العباس (المتوفى: 285هـ)، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم الناشر: دار الفكر العربي – القاهرة الطبعة: الطبعة الثالثة 1417 هـ – 1997 م.

60. **الكتاب**، المؤلف: عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه (المتوفى: 180هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة الطبعة: الثالثة، 1408 هـ – 1988 م.

61. **كتاب فيه لغات القرآن**، المؤلف: أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (المتوفى: 207هـ) ضبطه وصححه: جابر بن عبد الله السريع عام النشر: 1435هـ.

62. **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، المؤلف: أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: 538هـ) الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت الطبعة: الثالثة – 1407 هـ.

63. **الكشف والبيان عن تفسير القرآن**، المؤلف: أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي، أبو إسحاق (المتوفى: 427هـ)، تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور مراجعة وتدقيق: الأستاذ نظير الساعدي الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان الطبعة: الأولى 1422، هـ – 2002 م.

64. **اللباب في علل البناء والإعراب**، المؤلف: أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (المتوفى: 616هـ) المحقق: د. عبد الإله النبهان الناشر: دار الفكر – دمشق الطبعة: الأولى، 1416هـ 1995م.

65. **اللباب في علوم الكتاب**، المؤلف: أبو حفص ابن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (ت 775هـ) المحقق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت / لبنان الطبعة: الأولى، 1419 هـ –1998م.

66. **لسان العرب**، المؤلف: محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: 711هـ) الناشر: دار صادر – بيروت الطبعة: الثالثة – 1414 هـ.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

67. **اللمحة في شرح الملحة**، المؤلف: محمد بن حسن بن سِباع بن أبي بكر الجذامي، أبو عبد الله، شمس الدين، المعروف بابن الصائغ (المتوفى: 720هـ)، المحقق: إبراهيم بن سالم الصاعدي، الناشر: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1424هـ/2004م.

68. **مجاز القرآن**، المؤلف: أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمى البصري (المتوفى: 209هـ)، المحقق: محمد فواد سزگين، الناشر: مكتبة الخانجى – القاهرة الطبعة: 1381 هـ.

69. **مجمع الأمثال**، المؤلف: أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني النيسابوري ت 518 هـ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر دار المعرفة سنة النشر، مكان النشر بيروت.

70. **مختار الصحاح**، المؤلف: زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666هـ)، المحقق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية، بيروت – صيدا الطبعة: الخامسة، 1420هـ / 1999م.

71. **المخصص**، المؤلف: أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (المتوفى: 458هـ)، المحقق: خليل إبراهم جفال، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت الطبعة: الأولى، 1417هـ 1996م .

72. **مسائل خلافية في النحو**، المؤلف: أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (المتوفى: 616هـ)، المحقق: محمد خير الحلواني، الناشر: دار الشرق العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، 1412هـ 1992م.

73. **المستقصى في أمثال العرب**، تأليف: أبي القاسم جارالله محمود بن عمر الزمخشري، ت 538هـ، الناشر دار الكتب العلمية، سنة النشر 1987م، مكان النشر بيروت.

74. **مسند الإمام أحمد**، المؤلف:أحمد بن حنبل الشيباني المتوفى: 241هـ،المحقق:مكتب البحوث بجمعية المكنز الإسلامي،المشرف:الدكتور أحمد معبد عبد الكريم،الناشر:جمعية المكنز الإسلامي دار المنهاج، الطبعة: الأولى،1432هـ.

75. **مشكاة المصابيح**، المؤلف: محمد بن عبد الله الخطيب العمري، أبو عبد الله، ولي الدين، التبريزي (المتوفى: 741هـ) المحقق: محمد ناصر الدين الألباني الناشر: المكتب الإسلامي – بيروت الطبعة: الثالثة، 1985.

76. **معاني القراءات**، المؤلف: محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (المتوفى: 370هـ)، الناشر: مركز البحوث في كلية الآداب – جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1412 هـ - 1991 م.

77. **معاني القرآن**، المؤلف:أبو الحسن المجاشعي بالولاء، البلخي ثم البصري، المعروف بالأخفش الأوسط (المتوفى:215هـ)،تحقيق: الدكتورة هدى محمود قراعة، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الأولى، 1411 هـ - 1990 م.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

78. **معاني القرآن**، المؤلف: أبو زكريا يحيى بن زياد الديلمي الفراء (المتوفى: 207هـ)، المحقق: أحمد يوسف النجاتي / محمد علي النجار / عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، الناشر: دار المصرية للتأليف والترجمة – مصر، الطبعة: الأولى.

79. **المعجم المفصل في شواهد العربية**، المؤلف: د. إميل بديع يعقوب، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، 1417هـ - 1996م.

80. **معجم مقاييس اللغة**، المؤلف أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ت 395هـ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الناشر دار الجيل، سنة النشر 1420هـ - 1999م، مكان النشر بيروت – لبنان.

81. **المغرب**، المؤلف: ناصر بن عبد السيد أبي المكارم ابن على، أبو الفتح، برهان الدين الخوارزمي، المطَرِّزِيّ (المتوفى: 610هـ) الناشر: دار الكتاب العربي الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ.

82. **مغني اللبيب**، المؤلف: عبد الله بن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761هـ)، المحقق: د. مازن المبارك / محمد علي حمد الله، الناشر: دار الفكر – دمشق، الطبعة: السادسة، 1985م.

83. **المفصل في صنعة الإعراب**، المؤلف: أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: 538هـ)، المحقق: د. علي بو ملحم، الناشر: مكتبة الهلال – بيروت، الطبعة: الأولى، 1993.

84. **المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية المشهور بـ «شرح الشواهد الكبرى»**، المؤلف: بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العيني (المتوفى 855 هـ)، تحقيق: أ. د. علي محمد فاخر، أ. د. أحمد محمد توفيق السوداني، د. عبد العزيز محمد فاخر، الناشر: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة - جمهورية مصر العربية، الطبعة: الأولى، 1431 هـ - 2010 م.

85. **المقتضب**، المؤلف: محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالى الأزدي، أبو العباس، المعروف بالمبرد (المتوفى: 285هـ)، المحقق: محمد عبد الخالق عظيمة، الناشر: عالم الكتب. – بيروت.

86. **المنصف للسارق والمسروق منه**، المؤلف: الحسن بن علي الضبي التنيسي أبو، محمد، المعروف بابن وكيع (المتوفى: 393هـ)، حققه وقدم له: عمر خليفة بن ادريس، الناشر: جامعة قات يونس، بنغازي، الطبعة: الأولى، 1994 م.

87. **النحو المصفى**، المؤلف: محمد عيد، الناشر: مكتبة الشباب.

88. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، المؤلف: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: 911هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، الناشر: المكتبة التوفيقية – مصر.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 196-225 2017

المِحْنَةُ وجَمَال الصّبر في قصة يوسفَ عليْهِ السلامُ (دراسةٌ موضوعيةٌ)

DOI: https://doi.org/10.54172/9j26xj06

منير محمد علي الطشاني.

كلية التربية ـ درنة ـ جامعة عمر المختار

الملخص

يتناول البحث قصة يوسف القرآنية، وهي قصة تستمد مادتها من الوحي الإلهي، ولقد لفتت هذه القصة أنظار الباحثين، الذين رأوا فيها معيناً لا ينضب من الجمال والجلال، والبحث في القرآن الكريم والتدبر في معانيه عمل لا ينقطع، وتذوق الجمال في النسق القرآني بما يقدمه لنا من صور تتيح للنفس فرصة السمو بالأفكار والمشاعر إلى قداسة الرسالة القرآنية النبيلة، وهي القصة القرآنية الوحيدة التي جاءت في موضع واحد ولم تتكرر في مواضع أخرى، وهذه القصة تكشف لنا النقاب عن سر الإرادة والقدر وعن العناية الإلهية التي تخفى إلا عن من أتاه الله حساً مرهفاً وإيماناً عميقاً من وراء حوادث الكون، وقد قسمتُ هذا البحث إلى مباحث أفردتُ الحديث فيها عن قصة يوسف وما لاقاه من أنواع البلاء ومن ضروب المحن والشدائد من إخوته ومن الأخرين، وفي بيت العزيز وفي السجن، وفي تآمر الأخوة، حتى انقلبت المِحنة مِنحة، ونجّاه الله تعالى من هذا الضيق، والمقصود تسلية النبي – ﷺ –، وقد ذيّلتُ كل مبحث بعبر ومواعظ لابد أن يأخذها الإنسان بعين الاعتبار. وبالله التوفيق.

Abstract

The study focuses on the Quranic story of Joseph, this story derived from the reality and Divine Revelation. This story drew the attention of researchers, who saw a certain inexhaustible beauty , majesty, and the research in the Holly Quran and focus in the deep meaning is a continuous work , and the taste of beauty in the Quranic format, which provides us with images that allow the same opportunity to give thoughts and feelings to the holiness of the noble Quranic message, the only Quranic story that came in one place and not repeated elsewhere, reveals to us the mystery of the will and the power and the divine Providence, which is hidden only from those who came to Allah a sense of compassion and deep belief behind the events of the universe. I divided this study into parts about the story of Joseph and the types of affliction , cruelty and tribulations of his brothers and the others, , in the house of Aziz and in the prison, , and even in the brothers conspired, until

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

the tribulations turned to grant, and Allah saved him from this narrowness , here we mean to reassure the Prophet of Allah (Muhammad peace be upon him). I appended Heading with judgment and lessons that must be taken into our consideration.. And Allah reconcile.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أفضل الأنبياء والمرسلين نبينا محمد، وعلى آله وصحبه والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

إنّ البحث في القرآن الكريم وتدبر معانيه، عمل لا تنضب مادته ولا يقل زاده، وجهد لا تضيع مساعيه، ولا يخيب رجاء من خاض فيه، وسورة يوسف من السور التي تعتمد على القصص لتعليم الناس دروسًا في السلوك، واستخلاص العبر من تجارب الآخرين، فهي نموذج للآيات التي تتناول بالعرض المفصَّل حياة الأنبياء – عليهم الصلاة والسلام – وما لاقوه في سبيل الدعوة إلى الحق من متاعب وأهوال وأحزان، كما أنها نموذج للصراع بين الحق والباطل، وبين العقل والهوى، وبين المصالح الشخصية المبنيَّة على الأنانيَّة، وخدمة المصلحة العامة للأسرة والمجتمع والإنسانية، وهي أيضاً مثال واقعي يبيِّن كيف أن المظلوم قد يعامل كظالم، والبريء قد يصبح متَّهماً، وأن الشخص – مهما علا مقامه ومكانته – قد يُحكم عليه زوراً وبهتاناً، ويُودع السجنَ مع المجرمين!.

وتتجلى في هذه السورة الكريمة معاني عظيمة ودروس وعبر ومواضيع كثيرة نحن في أشد الحاجة إليها في هذه الأوقات، ومن هنا تأتي أهمية هذا الموضوع الموسوم بـ (المِحْنَةُ وجميلُ الصّبْرِ في قصةِ يوسف عليه السلام (دراسةٌ موضوعيةٌ)).

أسباب اختيار الموضوع:

وتكمن أهمية هذا الموضوع والأسباب التي دعتنا إلى الكتابة عنه والانحياز إليه دون غيره ما يلي:

1. خدمة كتاب الله الكريم، باستخراج بعض كنوزه القرآنية منه، ودراستها دراسة موضوعية، لإظهار عظمة وإعجاز هذا الكتاب العزيز، وشموله لكل جوانب الحياة.
2. ارتباط هذا الموضوع بالقرآن الكريم و السنة النبوية ارتباطاً وثيقاً بل بعلوم أخرى كالعقيدة و الفقه و أصوله مما يجعله جديراً بالعناية و الدراسة.
3. إن من أسباب اختيار هذا الموضوع الدروس والعبر التي اشتملت عليها، وبخاصة مما تشتد حاجة الناس إليه في هذه الأوقات.
4. تناوُل الموضوع للجوانب التربوية والاجتماعية والدعوية، مما يعود بالفائدة على الباحث والقَارِئ.
5. مساعدة طلاب العلم وبخاصة المهتمين بدراسة علم التفسير على الإحاطة ولو بقدر يسير بهذا الموضوع توفيرا للوقت والجهد.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

منهجية البحث:

تتبعتُ في هذا البحث المنهج التحليلي الاستنباطي الذي يتضمن تحليل المعاني والمفردات، واستخراج الفوائد والأحكام، مع الموازنة والترجيح.

أمّا الجانب الشكلي لهذا البحث فقد كان كالآتي:

1. اعتمدت في توثيق الآيات القرآنية على رواية حفص.
2. خرّجت الأحاديث من مصادرها بالرجوع إلى كتب السنة، بذكر الكتاب والباب ورقم الحديث.
3. ذكرت معلومات النشر للمصادر والمراجع في بداية ورودها ثم بعدها اكتفيت بذكر اسم المؤلف وعنوان الكتاب، أو عنوان الكتاب فقط إن كثر استعماله أو اشتهرت معرفته.
4. ترجمت لمعظم الأعلام الواردة في البحث.

تسميتها وسبب نزولها:

هذه السورة هي السورة الثانية عشرة من سور القرآن الكريم في ترتيب المصحف، وآياتها مائة وإحدى عشرة أية؛ وأما عن تسميتها بهذا الاسم، فذلك لورود قصة يوسف فيها، ونحن إذا تتبعنا أسماء السور في القرآن الكريم نجدها تشير إلى أهم ما اشتملت عليه السورة، فالشطر الأعظم من هذه السورة احتوى قصة يوسف –عليه السلام– وإخوته [1].

والسورة مكية؛ والقرآن المكي له ظلاله وله أثره، والقرآن المكي يُعنى بالبناء وبالتأصيل والتأسيس، والقرآن المكي مرتبط بفترة صعبة، وهى فترة بناء وإعداد وتزود لبناء الدولة فيما بعد في المدينة المنورة، والسورة نزلت في عام يسمى عام (الحزن)، في أحلك الظروف وأشدها نفسية على النبي – ﷺ – كانت وفاة أبي طالب السند الاجتماعي، وأعقبة موت أم المؤمنين خديجة — رضى الله عنها – السند المعنوي في نفس العام الذى تُوفى فيه أبو طالب، في السنة العاشرة قبل الهجرة [2].

وأما عن سبب نزول هذه السورة فإنّ اليهود سألوا النبي – ﷺ – عن قصة يوسف فنزلت السورة، وقال سعد بن أبي وقاص[3]، (نزل القرآن على النبي – ﷺ – فتلا عليهم زماناً فقالوا: يا رسول الله لو قصصت علينا، فأنزل الله عزّ وجلّ: ﴿ الر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ﴾، يوسف، 1، تلا إلى قوله:﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ ﴾ يوسف 3، فتلا عليهم زماناً فقالوا: يا رسول الله لو حدثتنا فأنزل الله عز وجل: ﴿ اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا﴾ الزمر، 23.

مناسبة السورة لما قبلها:

هذه السورة نزلت في وقت قريب من السورتين اللتين سبقتا في ترتيب المصحف والنزول، وهى سورة هود ويونس، فنزلت هذه السور الثلاثة في ظروف متشابهة[4]، فهذه السورة متممة لما فيها من قصص الرسل، وإثبات الوحى للنبي – ﷺ – وقد تكررت قصة كل نبي في أكثر من سورة في القرآن الكريم بأسلوب مختلف، ولأهداف متنوعة، بقصد العظة والاعتبار، إلا قصة يوسف –عليه السلام– فلم تذكر في غير هذه السورة،

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وذكرت جميع فصولها بنحو متتابع شامل ، للإشارة إلى ما في القرآن من إعجاز، سواء في القصة الكاملة أو في فصل منها، وسواء في حالة الإجمال أو حالة التفصيل والبيان[5].

مقاصد السورة:

سورة يوسف تحمل في طياتها مقاصد كثيرة، ففي الوقت الذي كان يعاني فيه النبي – ﷺ – من الوحشة والغربة والانقطاع، جاءت هذه السورة تأنيس له وإعلامه بما لاقاه بعض إخوانه من الأنبياء والتثبت له في دعوته، باطلاعه على غيب لا يعرفه إلا الله سبحانه وتعالى، والتربية لاتباعه وجماعته، وفيها أدلة وبراهين على نبوة محمد – ﷺ – حيث قص عليه هذه القصة[6] المفصلة المبسوطة الموافقة للواقع التي أتت بالمقصود كله، وهو لم يقرأ كتب الأولين، ولا دارسه أحد كما هو معلوم لقومه[7]، فهذه السورة كأنها تهيئة للنبي –ﷺ– لمرحلة هو فيها، ومرحلة قادمة، فلما نزلت السورة تحدثت عن يوسف وأول الأحداث هي الابتعاد عن الأب ، وبيع بثمن بخس، وهي نفس الفترة كان فقد النبي–ﷺ– لعمه وزوجته، فهذا فَقْدٌ وهذا فَقْدٌ ، ويوسف –عليه السلام– ترك بلده، وهي تهيئة للنبي–ﷺ– لترك بلده.

مجمل ما عرضت له السورة:

افتتحت السورة الكريمة بثلاث آيات تمهيدية في ذكر القرآن وحُسن قصصه، ثم إلى تمام المئة بدأت ببيان منزلته عند أبيه يعقوب –عليه السلام– وصلته به، ثم علاقته بإخوته وتأمرهم عليه وهواتف الغيرة والحسد والحقد، وكيدهم له بمحاولتهم التخلص منه وإلقاؤه في الجب، ليصفوا لهم الجو عند أبيهم، ثم شراء السيارة له بثمن بخس، وبيعه لعزيز مصر، ثم قصته مع امرأة العزيز وبراءته المطلقة، بعد وضعه في السجن، ثم تأتي بوادر الفرج منطلقة من تعبير رؤيا الملك، وتوليته وزيرا للمالية ورئاسة الحكم، ثم اتيان إخوته إليه وشراء الطعام منه في المرة الأولي ومنحهم إياه بدون مقابل، ومنعهم شراء الطعام في المرة الثانية إن لم يأتوه بأخيهم (بنيامين)، وإبقاء أخيه بنيامين لديه في خطة مدروسة حتى يأتوه بأخيهم لأبيهم، ثم تعريفه لنفسه أمام إخوته، وإبصار يعقوب –عليه السلام– حين جاء البشير بقميص يوسف، ولقاء يوسف في مصر مع أبويه وجميع أسرته، وختمت بإحدى عشر أية في إيراد العبرة من هذه القصة، والاستدلال بهذه الآيات على ما أنزلها الله تعالى لأجله من إثبات رسالة خاتم النبيين، وتسليته، وبشائر الفرج بعد الضيق.

الدراسات السابقة:

1. تدبر سورة يوسف، د. ناصر العمر، ط 1 ، 1436 هـ . 2015 م ، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
2. يوسف بن يعقوب عليه السلام منهج جديد لدراسة قصص الأنبياء والمرسلين ، أحمد عزالدين خلف الله، ط 1، 1398 هـ . 1978 م، نشر: مطبعة السعادة.
3. فوائد مستنبطة من قصة يوسف، عبدالرحمن السعدي، تعليق: أشرف بن عبد المقصود، ط 1،1420هـ.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 196-225 2017

مناقشة النتائج

المبحث الأول:

حوار الابن مع الأب، وبداية المحنة: (محنة كيد الأخوة).

بدأت قصة يوسف –عليه السلام– بقول الله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَاأَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ (4) قَالَ يَابُنَيَّ لَا تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَى إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْدًا إِنَّ الشَّيْطَانَ لِلْإِنْسَانِ عَدُوٌّ مُبِينٌ ﴾ يوسف4.5، أي: اذكر يا محمد لقومك قصة يوسف حين قال لأبيه يعقوب: إني رأيت في منامي أن أحد عشر كوكبا والشمس والقمر تسجد لي[8]، وكلنا يرى الشمس والقمر والنجوم، ولكن الذي يدهش أنه رأى الشمس والقمر والكواكب مجتمعات، وهذا فيه إعجاز، والإعجاز الأكبر أنه قال : "رأيتهم لي ساجدين ولم يقل رايتهم ساجدين" فقد رآهم قبل السجود ثم رآهم يسجدون له [9]، فيوسف –عليه السلام– يرى رؤية فيبادر بقصها على أبيه ولا يتردد، وقد علم أبوه أن هذه رؤيا إلهام، لا أضغاث أحلام... وأن يوسف سيكون له شأن عظيم وسلطان يسود به أهله حتى أباه وأمه وأخوته، فخاف الأب ولذلك قال : ﴿ قَالَ يَابُنَيَّ لَا تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَى إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْدًا﴾ يوسف5، اللهم هذه محنة وخطب عظيم، فهم إخوته، فالأب يعلم أن الحسد قد يبعثهم على التحيل في إهلاك أخيهم، قال النبي – ﷺ – قَالَ: "ثَلَاثَةٌ لَا يَنْجُو مِنْهُنَّ أَحَدٌ: الظَّنُّ وَالْحَسَدُ وَالطِّيَرَةُ" قِيلَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ وَمَا يُنْجِي مِنْهُنَّ ؟ قَالَ: "إِذَا حَسَدْتَ فَلَا تَبْغِ، وَإِذَا ظَنَنْتَ فَلَا تُحَقِّقْ وَإِذَا تَطَيَّرْتَ فَامْضِ"[10]. فقد نهاه أبوه على قص هذه الرؤيا على أخوته، كما دل عليه قوله تعالي ﴿ قَالَ يَابُنَيَّ لَا تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَى إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْدًا﴾ يوسف5، أي: لا تخبر إخوتك بما رأيت خيفة أن يحسدوك، وبذلك قال النبي – ﷺ – فيما رواه عنه معاذ بن جبل قال "استعينوا على نجاح الحوائج بالكتمان لها، فإن كل ذي نعمة محسود"[11].

حرص يعقوب –عليه السلام– على جمع القلوب:

استرعى يعقوب –عليه السلام– سمع ابنه بعبارة حانية محببة فقال ﴿ يَابُنَيَّ ﴾، فالنداء مشعر بنوع شفقة وحرص أبوي يناسب مقام النهي والتحذير، ثم قال:﴿ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْدًا ﴾، فيه دليل على فطنته إلى تصرفات وسلوك بنيه، فهو يعلم أحوال أبنائه من حوله، وبعد أن جعل ابنه ينتبه جعل سبب العداوة هو مداخل الشيطان، ووجوب التحذير منه، حيث قال: ﴿ إِنَّ الشَّيْطَانَ لِلْإِنْسَانِ عَدُوٌّ مُبِينٌ ﴾ يوسف5، فقد بينت الآية أن يعقوب –عليه السلام– حريصٌ على جمع قلوب بنيه على المحبة والمودة، إذ بين يوسف –عليه السلام– أن هذا الكيد من الأمور الطبيعية التي يمر بها البشر لأنه عمل الشيطان، فهو يوقع العداوة والبغضاء بين أفراد الأسرة، ومن عداوته للإنسان وضع العراقيل أمام الدعوة والرسالة كي لا تستفيد الأمة من هداية المرسلين[12].

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

بيان البشائر، وبث الأمل في النفوس المكروبة:

وبعد أن نصح يعقوب –عليه السلام– ابنه، وحذره، بشّره إلى ما ينتظره من مستقبل مشرق، فقال: ﴿ وَكَذَلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ ﴾ يوسف6، والاجتباء هو الاختيار؛ أي يختارك ويصطفيك لنبوته[13]، وكذلك: هذا تشبيه؛ أي مثل ذلك؛ –وهو أسلوب قرآني– أي مثل تلك الرؤيا التي أكرمك الله بها، يكرمك أيضاً بالاختيار للنبوة، ﴿وَيُعَلِّمُكَ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ﴾؛ الأحاديث هي الرؤى، فما أجمل ما سمى القرآن الرؤى أحاديثا فكأنَّ عالم الغيب يحدثنا[14]، وبعد كل هذه البشائر لا يتصور أن يجلس يوسف –عليه السلام– ويفكر في مكيدة إخوته؛ وإنما سيلتفت إلى هذا الخير المقبل من اجتباء الله تعالي له وإتمام نعمته عليه، وهكذا اجتمع ليوسف –عليه السلام– شرف الرسالة والنبوة مع عراقة هذا الشرف فكانت الرؤيا أول أية له عليه السلام.

ربط الأبناء بآبائهم الصالحين:

البيت الطيب يخرج منه الابن الطيب؛ ولذلك حرص يعقوب –عليه السلام– على ربط ابنه بآبائه الصالحين، فقال تعالي ﴿ وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَعَلَى آلِ يَعْقُوبَ كَمَا أَتَمَّهَا عَلَى أَبَوَيْكَ مِنْ قَبْلُ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾ يوسف6، أي: يتم نعمته عليك باجتبائك واصطفائك[15]، للنبوة والرسالة والملك، وعلى أبيك وأخوتك، كما أتمها على جدك وجد أبيك، وقد قال يعقوب –عليه السلام– ذلك لما كان يعلمه من وعد الله تعالى لإبراهيم باصطفاء آلهِ وجعل النبوة والكتاب في ذريته، وهذه توجيهات أبوية صادرة من والد موصول بالله تعالي، ونبي يُوحى إليه[16].

وفي آخر الآية عرّفه ببعض أسماء الله تعالي وصفاته، وعندما تستقر هذه المعاني في نفس الصغير، فإنه سيتذكر عند كل ابتلاء أن الله تعالي الذي أحبه فاصطفاه هو الأعلم والأحكم، وأنه ما يمسه من بلاء إنما هو بعلمه وحكمته تعالى، فتطمئن نفسه ولا يلتجئ لغير العليم الحكيم[17].

ثم تحدثنا الآية السابعة وهي قوله تعالى:﴿ لَقَدْ كَانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ آيَاتٌ لِلسَّائِلِينَ﴾ يوسف 7، عن الآيات الموجودة في سورة يوسف –عليه السلام– والدلائل على قدرة الله تعالي، وحكمته في كل شيء ﴿ لِلسَّائِلِينَ ﴾؛ أي لمن سأل عنهم، وعرف قصتهم، فيخبر الله تعالي أن في قصة يوسف –عليه السلام– آيات وعبر للذين سألوا محمد – ﷺ – عن قصة يوسف وأخوته، فهي دالة على قدرة الله تعالي وحكمته في كل شيء لكل سائل عن أحداث القصة، ودالة على صدق الرسول يوسف –عليه السلام– وغيره، وعلى ما أظهر الله تعالي في قصة يوسف من عواقب البغي عليه، وصدق رؤياه، وصحة تأويله، وضبط نفسه وقهرها، حتى قام بحق الأمانة، فذاك خبر عجيب يستحق أن يخبر عنه[18].

الحقد وأسباب العداوة التي زرعها الشيطان بين الأخوة:

إنّ الحسد والحقد يقلب محاسن المحسود مساوئ في نظر الحاسد، ويظهر له الأشياء في غير طبيعتها[19]، قال تعالى:﴿ إِذْ قَالُوا لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ﴾ يوسف8، قالوا: ليوسف وأخوه شقيقه بنيامين أحب إلى أبينا منا فهو يفضّلهما علينا بمزيد محبة على صغرهما وقليل نفعهما، ونحن رجال أشداء أقوياء[20]، ولقد لفت نظرهم هذا الحب الأبوي ليوسف وأخية، ولم يلفت نظرهم لأسباب هذا

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الحب ودواعيه، قيل لأعرابي: يظهر أنه أحكم من هؤلاء الإخوة أي ولدك أحب إليك؟ فقال: أصغرهم حتي يكبر، ومريضهم حتي يبرأ، وغائبهم حتى يقدم[21]، وكان هذا هو السبب في حب الأب ليوسف وأخيه، لأنهما صغيران، وهذه مسألة أوجدها الله تعالي في قلوب البشر، دون اختيار منهم... فالضعيف يتوجه إليه الحنان أكثر وهذه نراها في واقع الحياة، والابن الصغير أحب دائما إلى أبويه ممن هم أكبر منه[22]، وقد تشاور إخوة يوسف –عليه السلام– ووضعوا مقدمات فاسدة أدت إلى نتائج فاسدة، فقد افترضوا أن أباهم في ضلال مبين، ﴿ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ يوسف 8، وهم لم يريدوا ضلال الدين، إذ لو أرادوه لكانوا كفارا؛ ولكنهم أرادوا ضلال الرأي في إيثار اثنين على عشرة[23].

ثم تصرفوا بناءً على هذا التصور وبدأوا بالجريمة ولم يتدرجوا وبدأوا بالأسوأ، ﴿ اقْتُلُوا يُوسُفَ أَوِ اطْرَحُوهُ أَرْضًا﴾ يوسف 9، فما أجرأهم على حرمات الله تعالي، فقد حاولوا الوصول إلى شيئين عظيمين بارتكابهم أبشع الجرائم وهي:

1 . زوال الحجاب الحائل دون التمتع بحب أبيهم، وهو الحب الذي يتصورون أن يوسف –عليه السلام– هو المانع دون تحقيقه.

2 . تحقيق صلاحهم المتوقف على التخلص من يوسف، وكأنّ وجوده يطارد وجودهم، وكيف يطلبون أن يُقبل عليهم أبوهم ويغمرهم بحبه بقتل ابنه الذي يحبه، فبهذا الفعل سوف يسودون عليه عيشه، بهذه الجريمة النكراء[24].

فكيف يطلب الإنسان الصلاح بالإجرام، حقاً لقد أعمتهم الغيرة من أخيهم عن إدراك هذه البديهيات.

الصبر الجميل على الأبناء:

يخبرنا القرآن الكريم أن هناك محاولات من هؤلاء الأخوة على التحايل على أبيهم، وهو صابر حيث يقول تعالي:﴿ قَالُوا يَاأَبَانَا مَا لَكَ لَا تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ ﴾ يوسف11، وهذه المحاولات كلها وهو يرفض ويوجس منهم خيفة، وهو كان يعرف وفطن لما يحاولون أن يفعلوه، وقد تحايلوا عليه وأقنعوه بالخروج معهم، ﴿ أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ يوسف12، وقد وجدوا حجة ليأخذوا يوسف معهم فهو لا يصلح للرعي لأنه صغير، ولكنه سيلعب ويأكل من أنواع المآكل وهم سيحفظونه، ففيه إصرار منهم على فعل هذه المعصية وهى تركه في غيابت الجب.

فرد عليهم الأب الفطن بقوله:﴿ قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَنْ تَذْهَبُوا بِهِ وَأَخَافُ أَنْ يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وَأَنْتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ﴾ يوسف13، فكأنما لقنهم حجتهم، فهي من ذكائه فأحس بشئ، فقد اعتذر إليهم بشيئين: ذهابهم به يجعل في قلبه حزنا عميقا، والثاني: خوفه عليه من الذئب إذ غفلوا عنه برعيهم[25].

ولكنهم غرّوه وخدعوه بالحلف حيث قالوا: ﴿ قَالُوا لَئِنْ أَكَلَهُ الذِّئْبُ وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّا إِذًا لَخَاسِرُونَ﴾ يوسف14، أي والله لئن اختطفه الذئب من بين أيدينا ونحن جماعة إنّا خاسرون خائبون، فقد أجابوه عما خافوه بما يرجون أن يُطمئنه، وبعد هذه المراوغة نجد الأب صابر على هؤلاء الأبناء في خدعاهم له[26].

وبعد ما ذهبوا به بعيداً عن أبيهم اتفقوا على إلقائه في البئر وعزموا على ذلك، أي عقدوا النية والعزيمة على إلقائه في البئر، قال تعالي: ﴿ فَلَمَّا ذَهَبُوا بِهِ وَأَجْمَعُوا أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غَيَابَتِ الْجُبِّ﴾ يوسف15.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وفي هذه اللحظة العصيبة التي ليست بهينة وهم يخلعون في ثيابه ويهينونه جاء الوحي من الله تعالى؛ ليثبت يوسف قبل أن يصل مبلغ التكليف بالرسالة، قال تعالى:﴿ وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُمْ بِأَمْرِهِمْ هَذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾ يوسف15، فجاء وحي من الله تعالى بما فعلوه فيه وهم لا يشعرون، بأنه سيأتيه وحي منه سبحانه وتعالى ويقص عليهم نبأ ما فعلوه به، وهذا الوحي ليس وحي نبوة كما سيأتي بُعيد قليل، فالوحي هنا وحي تأنيس أي إلهام[27]، فهذا الإلهام من الله له حتى يؤنسه وهو يواجه هذه المحنة الصعبة.

وعندما طرحوا يوسف في الجب رجعوا إلى أبيهم وقت العشاء، ليواجهوه بانفعال نفس كاذبة، ولابد أن يكون هذا الانفعال مستورا بظلام الليل؛ لأنهم يعلمون أن أباه يحبه، وكان لا يأمنهم عليه، فالبكاء لم يكن عن حسن ونية صادقة ولكنه كان اصطناعي[28].

ولكن ليس كل باكٍ صادق، فعندما كان الشعبي في مجلس القاضي شُريح أقضى قضاة عصره، فقال: جاءت امرأة تخاصم في شيء وكانت مبطلة، فجعلت تبكى وقد نهنهها البكاء، وأظهر شُريح عدم الاهتمام والاطمئنان لدعواها، فقالوا يا أبا أمية... أما تراها تبكى؟ ما أظنها إلا مظلومة، فقال: يا شعبي، إنّ إخوة يوسف جاءوا أباهم عشاءاً يبكون وهم ظلمة كذبة[29].

وبعد أن تأخروا في المجيء وقت العشاء لكي يخفوا هذه الانفعالات قالوا كما يقص علينا القرآن: ﴿ قَالُوا يَاأَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِنْدَ مَتَاعِنَا فَأَكَلَهُ الذِّئْبُ وَمَا أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ﴾ يوسف17، وقد جاءوا بالشيء الذي حذرهم منه يعقوب –عليه السلام– ﴿ وَمَا أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَنَا﴾ يوسف17، فلم يرجع إليهم ولم يقل كلمة، فهو تصدير قرآني؛ كاد المريب يقول خذوني، فقد بادروا بالتشكيك فهم مريبون، وأشكالهم مخيفة، ومن وجوههم هم الذين فعلو هذه الجريمة، فأدرك يعقوب –عليه السلام– من دلائل الحال، ومن نداء قلبة، أن يوسف لم يأكله الذئب، وأنهم دبروا له مكيدة ماء[30]، فقد صبر يعقوب –عليه السلام– متجملاً لا يجزع.

وقد جاءوا بشيء ملفق لإقناع أبيهم بما كذبوه واختلقوه، حيث قال تعالى:﴿ وَجَاءُوا عَلَى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ﴾ يوسف18، وهنا نرى تصبر وتجلد الأب وتحليه بالصبر، فعندما رأى قميص يوسف وهو غير ممزق، علم أن هذا فقط من اختلاقهم، فقال كما يقص علينا القرآن: ﴿ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْرًا﴾ يوسف18، أي سهلت وزيّنت لكم هذا الكذب وهو شيء قبيح، ﴿ فَصَبْرٌ جَمِيلٌ﴾؛ أي صبر لا شكوى فيه، فكأنّ هناك صبر ليس بجميل، فالصبر غير الجميل هو الذي فيه شكوى، فصبر يعقوب –عليه السلام– ليس فيه هلع ولا جزع، فهي محنة ليس له سبيل فيها إلا التحلي بالصبر الجميل[31].

الهدايات المستنبطة:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 196-225 2017

وبعدما تحدثنا عن هذه المحن التي تعرض لها يوسف -عليه السلام- مع إخوته لأبيه، وكيدهم له، وحسدهم الذي وصل بهم إلى التفكير لقتله لكي تخلوا لهم ساحة أبيهم؛ هذه بعض الفوائد المستنبطة من هذا المبحث:

1 . جواز أن يحذِّر المسلم أخاه المسلم مما يخافه عليه، وهذا ما فعله يعقوب -عليه السلام- مع ابنه عندما قص عليه الرؤيا، حيث قال الله تعالى:﴿ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْدًا﴾ يوسف5.

2 . ثم بين الأب سبب هذا التحاسد؛ لأن الأمر الطبيعي بين الأخوة ألا يكون هناك تحاسد، ولكن سببه مداخل الشيطان وكيده حيث قال: ﴿ إِنَّ الشَّيْطَانَ لِلْإِنْسَانِ عَدُوٌّ مُبِينٌ﴾ يوسف5، فعداوة الشيطان لجنس الإنسان تحمله على أن يدفعهم إلى إضرار بعضهم بعض[32].

3 . حرص الأب على تربية ابنه على رد الفضل إلى أهله، قال تعالى:﴿ وَكَذَلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ﴾ يوسف6، فالله هو الذي اجتباه، وهو الذي اصطفاه[33].

4 . الأخذ بالرفق أجلب للمحبة والمودة، فيعقوب -عليه السلام- حريص على جمع قلوب بنيه على المحبة والمودة، فقد بين لابنه أن هذا الكيد من الأمور الطبيعة التي يمر بها البشر؛ لأنه من عمل الشيطان[34].

5 .كذلك لا ننسى أن هذه الآيات دليل على صدق النبي – ﷺ – وأن القرآن وحي من الله تعالى، إذ جاء في هذه الآيات من لا يعلمه إلا أحبار أهل الكتاب دون قراءة ولا كتاب، وذلك من المعجزات[35].

المبحث الثاني:

من الحرية إلى رق العبودية:

يقول الحق سبحانه وتعالى:﴿وَجَاءَتْ سَيَّارَةٌ فَأَرْسَلُوا وَارِدَهُمْ﴾ يوسف19، لم يخرج يوسف -عليه السلام- من محنة البئر إلا ليقع في محنة الرق، فهو قدر الله تعالي امتحن به عبده ونبيه وهو لا يزال شاباً صغيراً، فقد جاء المكان قافلة تسير من مدين إلى مصر، فأرسلوا واردهم الذي يجلب لهم الماء للاستسقاء، قال تعالى:﴿فَأَدْلَى دَلْوَهُ قَالَ يَا بُشْرَى هَذَا غُلَامٌ﴾ يوسف19، والتنوين للتفخيم، وحق له ذلك، فقد قال النبي – ﷺ – ((إِذَا هُوَ قَدِ أُعْطِيَ شَطْرَ الْحُسْنِ))[36]، فكان-عليه السلام- من أحسن الغلمان[37]، فاستبشر هذا الوارد لِمَا رأه من حسن وجمال يوسف -عليه السلام- وأخفوه عن الناس، لئلا يدعيه أحد من أهل ذلك المكان لكي يكون بضاعة لهم، وكل ما حدث لسيدنا يوسف -عليه السلام- ما هو إلا تذكير وتسلية لرسولنا الكريم -عليه السلام- قال المراغي: في هذا تذكير من الله تعالي لنبيه محمد- ﷺ – وتسلية له على ما كان يلقى من أقربائه المشركين من الأذى فكانه يقول له: أصبر على ما أتاك من الله، فإني قادر على تغيير ذلك، كما قدرت على تغيير مالقي يوسف من إخوته، وسيصير أمرك إلى العلو عليهم كما صار أمر يوسف -عليه السلام- مع إخوته إذ صار سيدهم[38].

ثم باعوه هؤلاءِ السيارة بثمن زهيد حيث يخبرنا القرآن عن هذه المحنة فقال تعالى:﴿ وَشَرَوْهُ بِثَمَنٍ بَخْسٍ دَرَاهِمَ مَعْدُودَةٍ وَكَانُوا فِيهِ مِنَ الزَّاهِدِينَ﴾ يوسف20.

من البئر إلى القصر؛ في ذمة قطفير عزيز مصر:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

قال تعالى:﴿وَقَالَ الَّذِي اشْتَرَاهُ مِنْ مِصْرَ لِامْرَأَتِهِ أَكْرِمِي مَثْوَاهُ عَسَى أَنْ يَنْفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا...﴾ يوسف21، من فضل الله تعالى وكرمه على يوسف –عليه السلام– أن الذي أشتراه هو عزيز مصر، فلم يشتريه رجل يهينه ويذله؛ وإنما أوتي من الفراسة والخبرة في معرفة الرجال، إذا أوصى امرأته بإكرام مثواه؛ فتضمنت هذه الوصية إكرامه وحسن معاملته في كل ما يختص بإقامته بحيث يكون كواحد منهم، وهذا سببه والله أعلم أنهم لم يكونوا ينجبون أولاداً كما هو واضح من الآية(39).

ومازالت عناية الله تعالى ولطفه بعبده تتزايد فقد قال تعالى:﴿ وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ﴾ يوسف21، "وَكَذَلِكَ" فهذا تشبيه أي مثل ذلك، فكما أنجاه الله تعالى من البئر ومن كيد إخوته مكّنا له هنا في أرض مصر؛ فمن الذي أنجاه؟ الله سبحانه وتعالى، ومن الذي مكّن له هنا؟ الله سبحانه وتعالي؛ فهو إنجاء عجيب، وتمكين غريب، وكل ذلك من صنع الله تعالى(40).

إذن كل هذه الأحداث التي أُبتلي بها يوسف –عليه السلام– من كيد الأخوة، وبيعه لعزيز مصر و إكرام مثواه، وما وقع له في السجن في ظاهرها أمور سيئة كما يظن كثير من الناس، لأنهم يأخذون الأمور بظواهرها، ولكنها عند التأمل وبما حدث ليوسف –عليه السلام– كما سنعلم بعد هذا الابتلاء أمور محمودة، ولذلك قال تعالي في أخر الآية: ﴿ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ يوسف21.

هم امرأة العزيز، وبراءة سيدنا يوسف عليه السلام:

ما إن تخلص سيدنا يوسف –عليه السلام– من محنة كيد الأخوة وظنه أنه سيخلد إلى حياة هادئة في منزل حاكم مصر حتي جاءته محنة أكبر من الأولى؛ ذلك أن امرأة العزيز نظرت إلى يوسف فشغفها جمال صورته وجميل خلقة، فدعته إلى الفاحشة؛ ويخبرنا القرآن أن هذه الدعوة لم تكن في أولها صريحة بل كانت على مراحل إلى أن وصلت إلى المطالبة الصريحة حيث يقول سبحانه وتعالي:﴿ وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ...﴾ يوسف23، فالمراودة هي طلب بتمهل ولين وترفق ولطف من راد يرود أي ذهب وجاء، والمفاعلة هنا مصروفة عن وجهها، وهذا على حد مماطلة المدين، فالمماطلة ليست فيها مفاعلة فيقال: ماطل، والنبي– ﷺ – قال: "مطل الغني ظلم"(41)، فهي من وجه واحد، كما نقول أيضاً: داويت المريض فهي من واحدة فقط(42)، فهذا لا يمكن أن يكون فيه المشاركة من جانبين، ثم قال الله تعالى:﴿ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ﴾، وهذا التضعيف يدل على كثرة الأبواب ﴿ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ﴾، أي هلمّ وأقبل، ولك هذا لبيان المخاطب، ولكن سيدنا يوسف لم يفكر ولم ينتظر لكي يفكر، فقد استهل بقول: ﴿قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ﴾ أي أعوذ بالله معاذاً، وأما قوله تعالى:﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ﴾ يوسف2، همت به، الهم خطور الشيء بالبال، وهمها هم مستحكم وهو هم عزم على مواقعة الفاحشة وهذا متفق عليه، وأما همه هو فقد ذكر المفسرون أقاويل كثيرة في ذلك فمنهم من شط به القلم وزلت به القدم في اتهام سيدنا يوسف –عليه السلام– بأن هناك همُّ منه أيضا ولكن هذا بعيد لعدة أسباب ونذكر منها:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

محبة الله تعالى، فقلب الإنسان عندما يكون مشغولاً بمحبة الله فإنه يترفع عن هذه الأمور، يقول ابن تيمية: لما كان يوسف محباً لله مخلصاً له الدين لم يُبتلَ بذلك بل قال تعالى:﴿ كَذَلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ السُّوءَ وَالْفَحْشَاءَ إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ﴾، فالقلب المنيب يصرفه عن العشق إنابته إلى الله تعالي ومحبته له(43).

وهناك دليل من القرآن الكريم وهو أن يوسف لو مال إلى امرأة العزيز لم يقل منذُ البداية عندما راودته﴿ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ﴾، ثم بعد ذلك لماذا ذكرها بالرجل الذي رباه، ثم بسوء العاقبة، بقوله: ﴿ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ﴾، فقد كان همها سابقاً لهمه.

وقد علق بعض المفسرين على اتهام سيدنا يوسف وردّ هذه التهمه ومنهم: أبي حيان حيث قال: "طَوَّلَ الْمُفَسِّرُونَ فِي تَفْسِيرِ هَذَيْنِ الْهَمَّيْنِ، وَنَسَبَ بَعْضُهُمْ لِيُوسُفَ مَا لَا يَجُوزُ نِسْبَتُهُ لِآحَادِ الْفُسَّاقِ. وَالَّذِي أَخْتَارُهُ أَنَّ يُوسُفَ عَلَيْهِ السَّلَامُ لَمْ يَقَعْ مِنْهُ هَمٌّ بِهَا الْبَتَّةَ، بَلْ هُوَ مَنْفِيٌّ لِوُجُودِ رُؤْيَةِ الْبُرْهَانِ"(44).

الهدايات المستنبطة:

1 . تكميل يوسف –عليه السلام– لمراتب الصبر؛ فالصبر قسمان: صبرٌ اضطراري: وهو صبره على أذية إخوته، وما ترتب عليها من بعده عن أبيه، وصبره في السجن بضع سنين، وصبرٌ اختياري: وهو صبره على مراودة سيّدته امرأة العزيز مع وجود الدواعي القويّة من جمالها وعلو منصبها، ومع مراودتها إياه وتغليق الأبواب، ومع كل هذه الأمور المتاحة منعه الإيمان الصادق والإخلاص عن الوقوع في المحذور.

2 . الإخلاص في العمل سبب حب الله تعالى للعبد وحصول الخير له، وفي صرف السوء والفحشاء عنه، فمن خلصت نيته في الحق ولو على نفسه كفاه الله تعالى ما بينه وبين الناس(45).

3 . ومن فوائد الآيات بيان أن الإحسان الذي وصف به يوسف –عليه السلام– سبب لأبواب الخير تفتح على المحسن، كما أنه سبب من أسباب إيصاد أبواب الشر.

الاعتصام بالله والفرار من الفتنة سبب النجاة:

قال تعالى:﴿وَاسْتَبَقَا الْبَابَ وَقَدَّتْ قَمِيصَهُ مِنْ دُبُرٍ وَأَلْفَيَا سَيِّدَهَا لَدَى الْبَابِ﴾ يوسف 25، أي تسابقا إلى الباب هو للهروب وهي للطلب، وهروبه منها أخذٌ بالأسباب، ولأنه استعصم بالله تعالى وأخذ بما بين يديه من أسباب فيض الله تعالى له فرجا عاجلا فلقيا العزيز عند الباب، وفي هذا الموقف المروع تظهر قوة مكر الأنوثة وصمودها الهائل للدفاع عن كيانها، وبدهاء من هذه المرأة انقلب الوضع رأساً على عقب فصار المظلوم ظالما والظالم مظلوما وصار المريب برئ الساحة فقالت وبسرعه:﴿ مَا جَزَاءُ مَنْ أَرَادَ بِأَهْلِكَ سُوءًا﴾ فهي ردة فعل عجيبة فصارت هي النقية الطاهرة الذيل وهو المعتدي المريب، فتساءلت مستنكرة واقترحت العقاب: ﴿ إِلَّا أَنْ يُسْجَنَ أَوْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ ففي هذا الموقف الخطير وكل أصابع الاتهام تتجه إليه. انتصب للدفاع عن نفسه بسكينه ووقار وهدوء فقال:﴿ هِيَ رَاوَدَتْنِي عَنْ نَفْسِي﴾ يوسف26، فقد دافع من غير صراخ ولا اضطراب وإنما وقف وقفة الواثق في نفسه، وهذا دائما نجده عند الصادقين فقد قال النبي – ﷺ –

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

"إن لصاحب الحق مقالا"[46]، فالمحق دائما عنده ثبات وثقة، ثم كانت ملاحقتها وقدّ قميصه سببا في الفرج الأخر لما بهتته، إذ تبين بالبرهان الدامغ أنه كان ضحية ولم يكن جانياً.

فبالرغم من كيد المرأة بيوسف بالاستعانة عليه لإيقاعه في الحرام بأمور مثل: كونه شاباً، وفي بلاد غريبة وأنها كانت ذات منصب وجمال، وأنها طلبت وأرادت وبذلت الجهد، وأنها تواعدته بالسجن والصغار، وأن الزوج لم يظهر منه الغيرة والنخوة، ومع هذه الدواعي كلها آثر مرضات الله وخوفه وحمله حبه لله على أن يختار السجن على الزنا: ﴿ قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ﴾ يوسف33، وعلم أنه لا يطيق صرف ذلك عن نفسه وإن لم يعصمه ربه تعالى ويصرف عنه كيدهن صبا إليهن بطبعه وكان من الجاهلين، وهذا من كمال معرفته بربه وبنفسه[47].

فقد فزع سيدنا يوسف –عليه السلام– إلى ربه فقد ناداه باسم الربوبية فقال ﴿رَبِّ﴾، التي توحي باستحضار النعم وتذكر سالف العناية والرعاية، فصار سيدنا يوسف إلى السجن، ومن هنا وبرعاية الله تعالى انقلبت المحن التي عاشها سيدنا يوسف إلى منح وعطايا من الله تعالى كما سنعرف ذلك إن شاء الله من المبحث الآتي.

المبحث الثالث:

الثبات عند المحن:

بعد أن ذكر – عز وجل– تحقيق زوجها في الحادث وحكم أحد أقاربها بما رأى، وقد استبان منه براءة يوسف –عليه السلام– وذكر أن الأمر قد استفاض في بيوت الوزراء والكبراء فأحبين أن يمكرن بها، لتريهن هذا الشاب الذي فتنها جماله، أذلها عفافه حتى حصل ما حصل، وقد حصل أن ضربت لهنّ موعداً لكي تريهنّ هذا الشاب، وقد حصل هذا الأمر وتورطت امرأة العزيز وصويحباتها في عشق صورته –عليه السلام–، وازداد الموقف خطورة بعد المجلس الذي أعدته امرأة العزيز لتكيد لهن كما كدنا لها، وعندما خرج عليهن أعظمنه إلى درجة جرحن أيديهن بالسكاكين فحينئذ قالت لهن:﴿ فَذَلِكُنَّ الَّذِي لُمْتُنَّنِي فِيهِ﴾ يوسف 32.

وقد بلغ بامرأة العزيز العشق إلى درجة لم تجد معها غضاضة في التصريح علناً أمام النسوة أنها تراود فتاها عن نفسه، وإنه يستعصم منها حيث قالت: ﴿ وَلَقَدْ رَاوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ فَاسْتَعْصَمَ﴾ يوسف32، بل أعلنت جهراً أنه إن لم يرضخ لها ويستجيب لندائها ليسجنّ ويكونّ من الصاغرين، فالجمال النسائي يعرض عليه، وقد جئن ومعهن السلطان والنفوذ، فالذي أُبتلى به يوسف –عليه السلام– أمرٌ لا يصبر عليه إلا من صبّره الله عليه، وكانت كل الأمور متاحة أمام هذا الشاب الفتي، ومع هذه الدواعي كلها فقد آثر مرضاة الله تعالى وخوفه، وحمله حبه لله تعالى على أن يختار السجن أحبُ مما يدعونني إليه، حيث قال تعالى:﴿ قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ﴾ يوسف33، فالسجن إذا وفّر دواعي مرضاته تعالى كان أفضل من مجتمع لا يوفرها، فَحَيَّ هلاً بالسجن، وأما الفاحشة فلا، فالفاحشة دونها الموت دونها السجن والعذاب، فهذا هو الموقف اليوسفي الكريم، فهو الذي يرقى بالعبد عند الله تعالى.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

فقد آثر يوسف –عليه السلام– عاجل العقوبة والآلام على لذة الوصال المحرم، فاختار عقوبة الدنيا بالسجن على ارتكاب الحرام عندما قالت: ﴿ وَلَئِنْ لَمْ يَفْعَلْ مَا آمُرُهُ لَيُسْجَنَنَّ وَلَيَكُونًا مِنَ الصَّاغِرِينَ﴾ يوسف32، ثم تبرأ إلى الله تعالى من حوله وقوته، وأخبر أن ذلك ليس إلا بمعونه الله وتوفيقه وتأييده، ففوض–عليه السلام– أمره إلى الله تعالى؛ ليصرف عنه مكرهنّ، وقد أعلن –عليه السلام– إن لم يكن التوفيق من الله يصبو إليهنّ أي يميل إليهنّ ويكون من الجاهلين قال تعالى:﴿ وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَصْبُ إِلَيْهِنَّ وَأَكُنْ مِنَ الْجَاهِلِينَ﴾ يوسف32، وهذا من كمال معرفته بربه ونفسه، وقد استجاب الله له وصرف كيدهنّ، وما يدبر له لإخضاعه لهن[48].

احتيال امرأة العزيز بحيلة جديدة:

رأت امرأة العزيز أن من الحكمة هو سجنه، وذلك لإخفاء ذكره وكف ألسنه الناس عنها في امره، وأقسموا ليسجننّه حتى حين، وهذا يدلنا على أن النسوة كانت لهن اليد الطولى في هذا الاختيار، وهذا أول شيء هددت به امرأة العزيز.

وفي تنفيذ هذا العزم دلالة على مكان هذه المرأة الماكرة من سلطان على زوجها تقوده كيف شاءت، حتي فقد الغيرة عليها، فهو يجري وراء هواها، و يستجلب رضاها حتى أنساه ذلك ما رأى من الآيات وعمل برأيها في سجنه لإلحاق الهوان والصغار به حين أيست من طاعته وطمعت في أن يذلله السجن لأمرها و يقف عند مشيئتها[49].

وقبل أن نتحدث عن دخول سيدنا يوسف –عليه السلام– للسجن نقف على بعض الفوائد المستنبطة من قصة رفض سيدنا يوسف لهذه الفاحشة وإثاره دخول السجن:

1. ينبغى للعبد أن يلتجئ إلى الله عند خوف الوقوع في فتن المعاصي والذنوب، فلا يركن العبد إلى نفسه وصبره وحاله وعفته.

2. في إثار يوسف –عليه السلام– السجن عبرتان، الأولى: اختيار السجن و البلاء على الذنوب والمعاصى.

والثانية: طلب سؤال الله ودعائه أن يثبت القلب على دينه، ويصرفه إلى طاعته، وإلا فإذا لم يثبت القلب، وإلا صبا إلى الأمرين بالذنوب، وصار من الجاهلين ففيه توكل على الله و الاستعانة به بتثبيت القلب على الإيمان والطاعة[50].

3. فضل الإيمان الكامل واليقين والطمأنينة بالله وبذكره أوجبت لسيدنا يوسف –عليه السلام– الثبات في أموره كلها، والاشتغال في ما هو يصوره من وظائفه الحاضرة وهو في أحواله وتنقلاته مطمئن القلب ثابت النفس ليس عنده قلق لبعده عن أبيه وأحبابه [51].

4. من ترك شيئا لله عوضه الله خيراً منه في الدنيا والأخرة، يقول ابن تيميه: (ومن احتمل الهوان والأذى في طاعة الله على الكرامة والعزة في معصية الله كما فعل يوسف –عليه السلام– كانت العاقبة له في الدنيا والأخرة، وكان ما حصل له من الأذى انقلب نعيماً وسروراً[52].

5. تقديم اللذة الحاضرة الزائلة على اللذة الباقية الدائمة يوم القيامة من أعظم الجهل.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 196-225 2017

المبحث الرابع:

دخول السجن وقلب المحنة منحة:

قال تعالى:﴿ وَدَخَلَ مَعَهُ السِّجْنَ فَتَيَانِ قَالَ أَحَدُهُمَا إِنِّي أَرَانِي أَعْصِرُ خَمْرًا وَقَالَ الْآخَرُ إِنِّي أَرَانِي أَحْمِلُ فَوْقَ رَأْسِي خُبْزًا تَأْكُلُ الطَّيْرُ مِنْهُ نَبِّئْنَا بِتَأْوِيلِهِ إِنَّا نَرَاكَ مِنَ الْمُحْسِنِينَ﴾ يوسف36.

اتفق بتقدير الله تعالى دخول اثنين من خواص خادم الملك أحدهما ساقيه والآخر خبازه، وكانت تهمتهما أن الخباز كان قد تآمر على الملك، والساقى كان سيضع له السم في الشراب، وهذه هى الرؤيا الثانية في القصة، ولها دورها في تحريك الأحداث، من خلالها تم تعريف الساقي بيوسف وكانت هذه المعرفة وسيلة للوصول إلى الملك(53).

وقد نص القرآن الكريم على دخول الفتيين السجن مع يوسف –عليه السلام– وهو لون من ألوان اللطف في الابتلاء فدخولهما معه جعل بينهما نوعاً من أنواع المودة، ففى السجن تقترب النفوس من بعضها، يقول القشيري:(لصحبة السجن أثر يظهر ولو بعد حين فإنّ يوسف –عليه السلام– لما قال لصاحبه: ﴿ اذْكُرْنِي عِنْدَ رَبِّكَ فَأَنْساهُ الشَّيْطانُ ذِكْرَ رَبِّهِ ﴾، فبقى يوسف في السجن زماناً، ثم إن خلاصه كان على لسانه حيث قال: فأرسلوا إلى يوسف وقيل له: ﴿ يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنا...﴾(54)، وكانت هذه المحنة هي آخر المحن التي ابتلاه الله بها، ولكنها كانت خيراً وبركة، فقد هجر مواطن الفتنه، وانقطع اتصاله بالخلق، وقوي اتصاله بربه، وصار السجن من وقت دخول دار حكمة، وحلقة للدروس والإرشاد.

استثمار الفرص، والاستفادة منها:

انتهز سيدنا يوسف –عليه السلام– فرصة لبثه في السجن ليبث عقيدته الصحيحة، فهو حريص على تبليغ دين الله تعالى، والدعوة إليه في كل فرصه، ويبدأ يوسف مع صاحبي السجن من موضوعهما الذي يشغل بالهما، فيطمئنهما ابتداء إلى أنه سيؤول لهم الرؤى، لأن ربه علمه، وذلك جزاء على تجرده لعبادته وحده، وتخلصه من عباده الشركاء، فيحاول كسب ثقتهما حتى يستمعا إليه ويأخذا بكلامه، وهكذا ينبغي أن يكون الداعية إلى الله تعالى، يحاول كسب ثقة الناس حتى يستمعوا له حيث قال: ﴿ قَالَ لَا يَأْتِيكُمَا طَعَامٌ تُرْزَقَانِهِ إِلَّا نَبَّأْتُكُمَا بِتَأْوِيلِهِ قَبْلَ أَنْ يَأْتِيَكُمَا﴾ يوسف37، ونلاحظ قبل تفسير الرؤية سلك مسلك التبشير حتى تتهيأ النفوس للتفسير، ثم دلالة للفتيين على حقيقته حتي يأخذوا كلامه مأخذ القبول ويكون لقوله تأثير، يقول القشيري:(قدّم على الجواب ما اقترحه عليهما من كلمة التوحيد)(55)، فالطريقة إلى الدعوة فيها لطف للدخول إلى النفوس، وكياسة في الحديث؛ وهذا الذي أخبركما به ليس من باب الكهانة أو تنجيم وإنما هو مؤيد من عالم الغيب ولذلك قال: ﴿ ذَلِكُمَا مِمَّا عَلَّمَنِي رَبِّي﴾ يوسف37، فهي آية له(56)، ثم ذكر التخلي عن الشرك بقوله: ﴿ إِنِّي تَرَكْتُ مِلَّةَ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ كَافِرُونَ﴾ سورة يوسف37، وترك اتباع ملة القوم الذين لا يؤمنون بالله ولا بالأخرة، وذكر التحلي بالتوحيد الذي هو دين أبائه وملة إبراهيم، وهو مدخل لطيف و خطوه خطوة في حذر ولين، ثم يتوغل في قلبيهما أكثر فأكثر، و يفصح عن عقيدته ويكشف عن فساد اعتقادهما(57).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

التلطف في الدعوة ليس هو موالاة وقول باطل:

قال تعالى: ﴿ يَاصَاحِبَيِ السِّجْنِ﴾ يوسف39، هذه إضافة لأدنى ملابسة، فالرسول – ﷺ– يقول:" إنكنَّ صواحب يوسف"[58]، فالإضافة هنا سببها المماطلة ورددنَ عليه أمره غير مرة، فالنبي – ﷺ – غضب من ذلك فهذه صفه صواحب يوسف في المراودة ورد الأمر أكثر من مره، فصاحبي السجن أي: صاحبي في السجن أي صاحبي يوسف في السجن، وهذا نداء متلطف لصاحبي السجن يسألهما يوسف فيه سؤالاً تقريريًا هل الأرباب خير وأكثر تحقيقاً للسلام النفسي أم المربوبية لله الواحد بلا شريك، فلقد رسم يوسف –عليه السلام– بهذه الكلمات القليلة الناصعة كل معالم الدين، و كل مقومات هذه العقيدة، وهزّ بها كل قوائم الشرك هزاً شديداً.

وبعد أن نادهما بلفظ الصاحب استخدم مهارات الدعوة، فناقشهما نقاشاً عقلياً يؤكد لهما بطلان دينهما، واستخدام الفرصة السانحة في الدعوة، ومع ذلك لم تدفعه هدايتهم لاستعمال أي عبارة تدل على أدنى درجات الموالاة للكفار، وكان نبينا الكريم يعامل اليهود بالحسنى، وعقد معهم المواثيق، لكنه ما أشعرهم في يوم من الأيام بأنّهم على حق، ولا سعى في يوم للتقريب بينهم وبين المسلمين عن طريق التنازل عن شيء من الدين، وبعد ذلك النداء أكد أنه ليس هناك دليل على صحة دينهما فقال: ﴿ مَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا أَسْمَاءً سَمَّيْتُمُوهَا﴾ يوسف40، فهذه الآلهة التي تعبدون ما أنزل الله تعالى بها من سلطان، ولا صحه لكم في عبادتكم إياها[59]، ثم بعد أن عبر لكل واحد منهما رؤياه، ففسر رؤيا من رأى أنه يعصر خمراً أنه ينجو، وفسر رؤيا الأخر فيقتل ثم يصلب فتأكل الطير من رأسه، طلب من الذي ظنّ أنه ناجٍ أن يذكره عند ربه، حيث قال: ﴿ وَقَالَ لِلَّذِي ظَنَّ أَنَّهُ نَاجٍ مِنْهُمَا اذْكُرْنِي عِنْدَ رَبِّكَ﴾ يوسف42، أي: سيده وهو الملك، وهو نوع من الأخذ بالأسباب التي تجعل السجن تلك المحنة منحة تحمد عاقبتها، ومن كان هذا شأنه حريٌّ به أن يتم له مقصوده[60].

المبحث الخامس:

رؤيا الملك سبب الانفراجة:

شاءت العناية الإلهية أن يخرج يوسف–عليه السلام– من سجنه بسبب شريف علمي، فقد آن للمظلوم أن ينتصر على الظالمين، وحان للحق أن يدفع الباطل، وإذا أراد الله شيئاً هيأ له أسباباً، فلذلك لما أراد الله إخراج يوسف من معتقله، وإسناد وزارة المالية وحاكمية مصر لعهدته، أرى الله الملك هذه الرؤية العجيبة، التي تأويلها يتناول جميع الأمة؛ ليكون تأويلها على يد يوسف؛ فيظهر من فضله، ويبين من علمه ما يكون له

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

رفعة في الدارين، قال تعالى:﴿ وَقالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرى سَبْعَ بَقَراتٍ سِمانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجافٌ وَسَبْعَ سُنْبُلاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يابِساتٍ يا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُءْيايَ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّءْيا تَعْبُرُونَ ﴾ يوسف43.

إن رؤيا الملك التي رآها قد جعلته في حيرة من أمره فجمع من حاشيته أصحاب الشأن وقص عليهم ما رأى في منامه، وقد زاد ردهم السلبي الخوف والهلع في نفسه، فهي رؤيا عجيبة؛ فإنه رأى سبع بقرات سمان يأكلهنَّ سبع بقرات عِجاف، وسبع سنبلاتٍ خضر يأكلهنَّ ويستولي عليهم سبع سنبلات يابسات ضعيفات، فهالته هذه الرؤية(61).

وعند ذلك تذكر الناجي منهما، الذي أوصاه يوسف بأن يذكره عند ربه، فنسيه إلى حينه هذا، قال تعالى:﴿ وَقالَ الَّذِي نَجا مِنْهُما وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ أَنَا أُنَبِّئُكُمْ بِتَأْوِيلِهِ فَأَرْسِلُونِ ﴾، يوسف45، فهتف الساقي كمن دبت فيه حياة بعد موت ! أنا أنبئكم بتأويله، ويهتف به الساقي يوسف أيها الصديق، وقص عليه الرؤيا التي رأها الملك، وقد بادر سيدنا يوسف–عليه السلام–بتفسير الرؤيا حيث قال: ﴿قالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَباً فَما حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ... الآية ﴾ يوسف47.

ويمكن أن يستفاد من هذه الآيات الآتي:

1 . إذا أراد الله تفريج كرب إنسان جعل لذلك سبباً، يقول القرطبي: (لما دنا فرج يوسف رأى الملك رؤيا فنزل جبريل –عليه السلام– فسلم على يوسف وبشره بالفرج)(62).

2 . إن عدم اختيار البطانة الصالحة التي تحسن سياسة الدولة، وتحرص على مصالح الرعية من الأخطار لخطر عظيم على هذه الدولة.

3 . الأزمات والظروف الاستثنائية تحتاج إلى سلوك استثنائي(63).

فضيلة الحلم والأناة وعدم التسرع في الأمور:

بعد تعبير الرؤية من سيدنا يوسف –عليه السلام– وإعطاء خطة لتدبير هذه الحالة العجيبة؛ وبعد سماع الملك تأويل هذه الرؤية من الرجل الذي أُرسِلَ إليه وهو الساقي، طلب الملك الآن رؤية يوسف فقال تعالى:﴿ وَقالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ فَلَمَّا جاءَهُ الرَّسُولُ قالَ ارْجِعْ إِلى رَبِّكَ فَسْئَلْهُ مَا بالُ النِّسْوَةِ اللاَّتِي قَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ﴾ يوسف50، يريد أن يرى هذا الشخص الذي أُتِيَ بسطة وسعة في العلم، فلماء جاءه الرسول أبى أن يعود معه لرؤية الملك؛ وإنما لابد أن تثبت براءته، ويُفتح ملف قضيته من جديد ويُحقق في موضوعه فيعرف الجاني من البرئ؛ فهذه ثقة في النفس فهو لا يريد أن يخرج بمنة من أحد ولكنه يريد أن يخرج ببراءته وبحقه(64).

فسيدنا يوسف –عليه السلام– يريد أن تتبرهن براءته وأن تثبت عدالة قضيته؛ يقول عليه الصلاة والسلام في الحديث المخرج في الصحيحين من حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ:((يَرْحَمُ اللَّهُ لُوطًا، لَقَدْ كَانَ يَأْوِى إِلَى رُكْنٍ شَدِيدٍ، وَلَوْ لَبِثْتُ فِي السِّجْنِ مَا لَبِثَ يُوسُفُ ثُمَّ أَتَانِى الدَّاعِى لأَجَبْتُهُ))(65)، يعجب النبيُّ ﷺ ويعجبنا من صبر يوسف وعفته وحرصه على صمعته(66)، وهذا الذي قاله النبي ﷺ من باب التواضع وهضيمة النفس، فهو أيضاً إذا وقع في مثل هذا الموقف لن يجيب.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وطلب سيدنا يوسف من الساقي أن يرجع إلى الملك ويسأل النسوة اللاتي قطعن أيديهن، ولم يذكر امرأة العزيز وفاءً لمن عاش في بيته سنين، ورجع الرسول إلى الملك فأخبره، عندها أحضر الملك النسوة يستجوبهنّ قال: ﴿ مَا خَطْبُكُنَّ إِذْ راوَدْتُنَّ يُوسُفَ عَنْ نَفْسِهِ قُلْنَ حاشَ لِلَّهِ مَا عَلِمْنا عَلَيْهِ مِنْ سُوءٍ قالَتِ امْرَأَةُ الْعَزِيزِ الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا راوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ ﴾ يوسف51، وقد بدأ محضر التحقيق الذي يديره الملك بنفسه وقد جمع فيه امرأة العزيز والنسوة، وتعيد النساء نفس الكلمة التي قيلت قبل سنوات أمام امرأة العزيز فيقلنَ: حاشا لله ثم يشهدنَ صراحة ببراءته دون أن يتهمنَ امرأة العزيز فيقلنَ ما علمنا عليه من سوء، ثم قالت امرأة العزيز: ﴿ الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا راوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ ﴾ يوسف51، أي بان وظهر فأنا التي أغريته ودعوته إلى نفسي وهو بريئ من الخيانة، فكانت عاقبة تلك المراودة الندم وفواقها من غفلتها، واستشعار عظيم جنايتها في حقه[67]، ثم قالت:﴿ ذلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ ﴾ يوسف52، وهذا من كلامها، أي في حال غيبته لا أكذب عليه وأقول أنا المجرمة وأنا المريبة وأنا التي راودته، وهو قول زليخا وليس من قول يوسف عليه السلام، وهذا لم يتفطن إليه كثير من المفسرين؛ لأن قولها لم أخنه بالغيب، العزيز يعرف هذا وأقام عليه شاهد، أي بينة لا ترد وقال لها: ﴿ اسْتَغْفِرِي لِذَنْبِكِ إِنَّكِ كُنْتِ مِنَ الْخاطِئِينَ ﴾ يوسف29، ثم قال تعالى:﴿ وَما أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ ﴾ يوسف53، فهنا ينتظم الكلام ويكون من قول زليخا لا من قول يوسف، وقد ذكر ابن القيم وجوهاً تدل على ذلك فقال: (هذا من قول امرأة العزيز لوجوه:

أحدها: أنه متصل بكلام المرأة وهو قولها: (الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا راوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ (51) ذلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي كَيْدَ الْخائِنِينَ ۞ وَما أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ)، ومن جعله من قول يوسف فإنه يحتاج إلى إضمار قول لا دليل عليه في اللفظ بوجه ما.

الثاني: أن يوسف عليه السلام لم يكن حاضراً وقت مقالتها هذه بل كان في السجن)[68]، قال الطاهر بن عاشور: (ظاهر ترتيب الكلام أن هذا من كلام امرأة العزيز، مضت في بقية اقرارها فقالت: ﴿ وَما أُبَرِّئُ نَفْسِي ﴾، وذلك كالاحتراس مما يقتضيه قولها:﴿ ذلِكَ لِيَعْلَمَ أَنِّي لَمْ أَخُنْهُ بِالْغَيْبِ ﴾، من أن تبرئة نفسها من هذا الذنب العظيم ادعاء بأن نفسها بريئة براءة عامة فقالت: (وَما أُبَرِّئُ نَفْسِي)، أي: ما أبرئ نفسي من محاولة هذا الأثم لأن النفس أمّارة بالسوء، وقد أمرتني بالسوء ولكنه لم يقع)[69].

وما نستفيده من الكلام السابق ما يأتي:

1 . جعل يوسف براءته في المقام الأول وخروجه من السجن في المقام الثاني، فلم يكن طلب الملك والافراج عنه ليهمه بمقدار ما يهمه براءة ساحته[70].

2 . هذا الفعل من يوسف أناةً وصبراً وطلباً لبراءة الساحة، وذلك إنه فيما يُرْوى خَشِيَ أن يخرج وينال من الملك مرتبة ويسكت عن أمر ذنبه صفحاً، فيراه الناس بتلك العين أبداً، ويقولون: هذا الذي راود امرأة مولاه، فأراد يوسف أن يبين براءته، ويحقق منزلته من العفة والخير[71].

3 . إذا وُجهت تهمة للإنسان وهو بريئٌ منها لا يلام على طلب الطرق والوسائل التي يحصل بها الوضوح والبيان للناس، وهذا ما فعله سيدنا يوسف –عليه السلام– مع طول مكثه في السجن.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

4 . لابد أن نكون على يقين بأن صاحب الحق منصور، ولنا مثال في سيدنا يوسف عليه السلام الذي لم يخشَ من النسوة أن يكتمنَ الحقيقة.

5 . مواجهة المتهم بجريمة تجبره على الاعتراف، فالملك ألقى التهمة مباشرةً، فهو مقتنع بما حدث، وهذا أسلوب يزعزع نفسية المجرم، فيجعله ينهار ويقر بالتهمة[72].

من السجن إلى الحكم:

سبحان الذي بيده الملك، وتدبير الأمر؛ بعد الانتهاء من التحقيق في أمر النسوة وظهور براءة يوسف –عليه السلام– بطلب الملك احضاره إليه من السجن حيث قال الله تعالى:

﴿ وَقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ أَسْتَخْلِصْهُ لِنَفْسِي ﴾ يوسف54، فإذا قضى الله أمراً فإنما يقول له كن فيكون، فما بال نفوس بعض المؤمنين يتطرق إليها اليأس؟ أليس الله تعالى أهلاً لحسن الظن؟ عندما وقف سيدنا يوسف بين يدي الملك بدأ التحاور[73]، قال تعالى:﴿ فَلَمَّا كَلَّمَهُ قَالَ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ ﴾ يوسف54. فقد اختبر يوسف وتشاور معه، فظهر له وفور عقله ورجاحته، فقال الملك: ﴿ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ﴾ يوسف54، أي ذو مكانة، وأمين يدل على تمكن وصف الأمانة فيه.

وترتّب هذا القول على تكليمه إياه دالّ على أن يوسف عليه السلام كلّم الملك كلاماً حكيماً أديباً فلما رأى حسن منطقه وبلاغة قوله وأصالة رأيه رآه أهلاً لثقته وتقريبه منه[74]، لقد تبينت للمك براءة يوسف، وتبين له معها علمه في تفسير الرؤيا، وحكمته في طلب تمحيص أمر النسوة... كل ذلك أوقع في نفس الملك احترام هذا الرجل... فقد طلبه الملك ليستخلصه ويجعله بمكان المستشار والنجيّ والصديق[75].

ويمكن الاستفادة من هذا الحوار في النقاط الآتية:

1 . إن الحوار بين المتخاطبين يظهر معارف الإنسان وأخلاقه وآدابه وجميع شمائله، فيقدره من يعرف أقدار الرجال.

2 . إحسان يوسف عليه السلام وصبره على الطاعة وعن المعصية وعلى القضاء، وحسن تصرفه، كلها أسباب دعت الملك ليصدر قرار الاستخلاص من فوره.

3 . احتفاظ يوسف بكرامته وعزة نفسه، وقوة شخصيته، وترفعه على الدنايا؛ جعل المناصب تسعى إليه، وتكون بين يديه[76].

لقاء إخوة يوسف–عليه السلام– بأخيهم:

ذكر المفسرون أن سبب مجئ إخوة يوسف لأرض مصر هو ما أصاب أرض كنعان وبلاد الشام ما أصاب أرض مصر من قلة المؤونة، فجاءوا للميرة (الطعام)، يقول ابن كثير: (إن السبب الذي أقدم إخوة يوسف بلاد مصر، أن يوسف عليه السلام لما باشر الوزارة بمصر ومضت السبع السنين المخصبة، ثم تلتها السبع السنين المجدبة، وعم القحط بلاد مصر بكاملها، ووصل إلى بلاد كنعان وهي التي فيها يعقوب عليه السلام وأولاده، فحينئذ احتاط يوسف–عليه السلام– للناس في غلاتهم... ورد عليه الناس من سائر الأقاليم يمتارون

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

لأنفسهم وعيالهم، ومنهم إخوته)[77]، قال تعالى:﴿ وَجاءَ إِخْوَةُ يُوسُفَ فَدَخَلُوا عَلَيْهِ فَعَرَفَهُمْ وَهُمْ لَهُ مُنْكِرُونَ﴾ يوسف58، فكانت تلك الأزمة الاقتصادية، وذلك القحط ليجئ إخوة يوسف مرغمين إلى مصر يبحثون عن الطعام غافلين عن أخيهم.

وعندما دخلوا عليه عرفهم وهم لم يعرفوه؛ والسبب في ذلك قد يكون نسيانهم له بطول العهد، وتغير شكله إذ أنهم تركوه وهو صغير، وكذلك لم يعرفوه لهيبة الملك والحشمة والخدمة، وما كان من حاجتهم إلى بره وعطفه، فكل ذلك يحول دون التثبت من معارف وجهه [78].

ويبدو أن هناك محاورة دارت بينه وبينهم، وفي بعض تلك المحاورات ذكروا أن لهم أخاً، لأنه قال: ﴿ ائْتُونِي بِأَخٍ لَكُمْ مِنْ أَبِيكُمْ أَلا تَرَوْنَ أَنِّي أُوفِي الْكَيْلَ وَأَنَا خَيْرُ الْمُنْزِلِينَ ﴾ يوسف59، وقد كان يفرض للرجل حمل بعير، ولذلك قال لهم: ﴿ فَإِنْ لَمْ تَأْتُونِي بِهِ فَلا كَيْلَ لَكُمْ عِنْدِي وَلا تَقْرَبُونِ﴾ يوسف60، أي إن لم تأتوني بأخيكم فليس لكم عندي بعد اليوم ميرة، وهذا أسلوب فيه ترغيب وترهيب، واللطف والترغيب، مع الحزم والترهيب من أركان القيادة الناجحة، فعند ذلك قالوا:﴿ سَنُرَاوِدُ عَنْهُ أَبَاهُ ﴾ يوسف61، وفي هذا إشارة إلى أن المسألة تحتاج إلى أخذ ورد، وأن الأمر ليس بسهل، وقد لا يستجيب لهم الأب، وقد خَشِيَ يوسف- عليه السلام- ألا يجابوا فأراد أن يجعل لهم سبيلاً أخر للرجعة، حيث يحدثنا القرآن الكريم أنه جعل خطة لاستقدام أخيه فقال تعالى:﴿ وَقالَ لِفِتْيانِهِ اجْعَلُوا بِضاعَتَهُمْ فِي رِحالِهِمْ لَعَلَّهُمْ يَعْرِفُونَها إِذَا انْقَلَبُوا إِلى أَهْلِهِمْ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ يوسف62، فقد وضع الثمن الذي جاء به الأخوة دون علمهم في رحالهم، وفي هذا إغراء لهم بالعودة وتشجيع لهم عليها[79].

أما الدروس المستفادة مما سبق فهي:

1 . المتأمل في هذه الحوادث، وما فعله سيدنا يوسف عليه السلام ومن تصرفاته نجد أنه يتصرف تصرف الطبيب في معالجة مرضاه ليستل من القلوب أسباب العداوة والبغضاء ويغرس في النفوس بذور الحب والسلام.

2 . نجد في تصرفاته قدوة لمن يواجه الانحرافات في الخلية الأولى للمجتمع ألا وهي الأسرة، كيلا يتخذ أحد من أفراد الأسرة الواحدة الانتقام وسيلة للتنفيس عما ناله من أذى [80].

3 . القيادي المخلص لابد أن يتابع مصالح الشعب بنفسه، فجلوس يوسف عليه السلام يراقب ويدقق في الأموال، دليلٌ على مؤهلات القيادي الناجح، يقول ابن عاشور:(ودخولهم عليه يدل على أنه كان يراقب أمر بيع الطعام بحضوره، ويأذن به في مجلسه خشية إضاعة الأقوات؛ لأن بها حياة الأمة)[81].

أخوة يوسف يطلبون من أبيهم أن يرسل معهم أخيهم:

قال تعالى:﴿ فَلَمَّا رَجَعُوا إِلى أَبِيهِمْ قالُوا يَا أَبانا مُنِعَ مِنَّا الْكَيْلُ فَأَرْسِلْ مَعَنا أَخانا نَكْتَلْ وَإِنَّا لَهُ لَحافِظُونَ ﴾ يوسف63، رجعوا إلى أبيهم وقالوا مُنِعَ مِنّا الكيل؛ أي هددنا بالمنع منه في المستقبل، وهي مبالغة وجاءت بصيغة الماضي للتأكيد، قال ابن الجوزي: (إن المعنى يا أبانا يمنع مِنّا الكيل إن لم ترسله معنا، فناب (مُنِعَ) عن (يمنع))[82]، وقد جاء الرد من الأب كما يقص القرآن الكريم:﴿ قالَ هَلْ آمَنُكُمْ عَلَيْهِ

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

إِلاَّ كَما أَمِنْتُكُمْ عَلى أَخِيهِ مِنْ قَبْلُ فَاللَّهُ خَيْرٌ حافِظاً وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ ﴾ يوسف64، فقد جاء الرد سريعاً على شكل استفهام استهجاني تعجبي، وبعد حوار يبدو أن الأب وافق على أخذ أخيهم معهم، وخاصة بعد ما فتحوا المتاع ووجدوا البضاعة قد رُدت إليهم، ﴿ قالُوا يَا أَبانا مَا نَبْغِي هذِهِ بِضاعَتُنا رُدَّتْ إِلَيْنا ﴾ يوسف65، ما نبغي؛ أي ما نريد أكثر من هذا الكرم، أعطانا الكيل ثم ردّ إلينا الأثمان، فعندما نأخذ أخانا سنزداد كيل بعير، فيعقوب- عليه السلام - لما وجد البضاعة رُدت إليهم تبين له صدقهم، وبدا له شيء من إحسان العزيز فقرر أن يُرسل صغيره معهم بشرط ﴿ تُؤْتُونِ مَوْثِقاً مِنَ اللَّهِ لَتَأْتُنَّنِي بِهِ إِلاَّ أَنْ يُحاطَ بِكُمْ ﴾ يوسف66، أي عهداً بالحلف وأيماناً مغلظة لتردُهُ عليَّ إلا أن يحاط بكم؛ أي تهلكوا عن بكرة أبيكم وتموتوا جميعاً كم قال مجاهد [83]، قال الإمام البقاعي: كل ذلك زياد في التوثيق، لِما حصل له من المصيبة بيوسف -عليه السلام- وإن كان الاعتماد في حفظه إنما هو الله، وهذا من باب اعقلها وتوكل، فأجابوه إلى جميع ما سأل [84].

ويستفاد من هذا أمور هي:

1 . إن يعقوب-عليه السلام- سمح بإنفاذ شقيق يوسف مع باقي إخوته لأمور منها: إنه تفرس فيهم الصدق والإخلاص، ومنها: إنه ذهب عنهم نزق الشباب، والثالث: إن ليس بينه وبين هذا الأخ ما بينه وبين يوسف.

2 . رغم حرص يعقوب -عليه السلام-على اتخاذ الأسباب لئلا يسوّل الشيطان لابنائه أن يكيدوا ببنيامين، إلا أنه ما نَسِيَ أن الأمر بيد الله تعالى.

3 . جواز أخذ العهد المؤكد في الأمور، ولو على أقرب الناس كالأبناء مثلاً [85].

الإيمان يقوي من إيجابية الإنسان في الحياة:

مع إن جميع الأمور بقضاء الله تعالى؛ ولكن التقدير لا يمنع من الأخذ بالأسباب، بشرط أن يفعلها العبد وهو معتمدٌ على مسبِبها، وقد استعمل يعقوب-عليه السلام- المؤمن طاقته واحتياطه وأخذه بالأسباب بأقصى ما يمكن، حيث قال لأولاده: ﴿ وَقالَ يا بَنِيَّ لَا تَدْخُلُوا مِنْ بابٍ واحِدٍ وَادْخُلُوا مِنْ أَبْوابٍ مُتَفَرِّقَةٍ وَما أُغْنِي عَنْكُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ إِنِ الْحُكْمُ إِلاَّ لِلَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَعَلَيْهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُتَوَكِّلُونَ ﴾ يوسف64، فكأنّ يعقوب - عليه السلام - يخشى على أولاده من الحسد، وهو يستعذ بالله من ذلك، فقد أوصى أولاده أن لا يدخلوا مصر جميعاً من باب واحد، بل يوزعوا أنفسهم على أبواب متفرقة، لعدة اعتبارات، منها: كي لا يثير أي تحفظ نحو ابنائه من أي أحد في مصر [86]، وهناك احتمال آخر وهو البحث عن ضالة يعقوب -عليه السلام- ألا وهي يوسف فقد يجد أحدهم ابنه الذي ضاع منه، يقول القشيري:(يحتمل أن يكون أراد تفريقهم في الدخول لعلّ أحداً منهم يقع بصره على يوسف، فإن لم يره أحدهم قد يره الأخر) [87].

لقاء الأخ بأخيه بعد طول غياب:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يخبرنا القرآن الكريم أن إخوة يوسف عندما دخلوا عليه ورأى يوسف أخاه أخذه وضمه إليه، حيث قال تعالى:﴿ وَلَمَّا دَخَلُوا عَلَى يُوسُفَ آوَى إِلَيْهِ أَخَاهُ قَالَ إِنِّي أَنَا أَخُوكَ فَلا تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴾ يوسف69، وكان يوسف متشوقاً إلى رؤية أخيه، وأراد يوسف أن يطمئن أخاه، لأنه لم يكن يدري شيئاً عن قصة يوسف والبئر، قال تعالى:﴿ قَالَ إِنِّي أَنَا أَخُوكَ فَلا تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴾ يوسف69، تنبيه من يوسف لأخيه أنك يا أخي يجب عليك أن تخلع الحزن وترمي البؤس ظهرياً؛ لأن ذلك كله لن يضرك فأنا أخوك يوسف الذي زعموا أن الذئب أكله، فها أنت ترى ما أنا في من عز وتمكين بفضل ذي القوة المتين؛ فعندئذٍ وجد بنيامين في يوسف أسوة وقدوة [88].

ويستفاد من هذا اللقاء ما يلي:

1 . أنه فيه دليل على جواز التناجي للمصلحة، وقد كان عرض يوسف –عليه السلام– تهيئة أخيه لما سيحدث فيستعد لذلك نفسياً.

2 . ظهور الحكمة التي قصدها يعقوب –عليه السلام– من دخولهم متفرقين إذ تمكن يوسف –عليه السلام– من تنفيذ خطته بالاتفاق مع أخيه الذي بدأ منه ما دلّ على سوء معاملة إخوته له فسرى عنه يوسف وطلب منه ألا يبتئس بما صنعوا معه فإن الله عزّ وجلّ جاعل له ولهم مخرجاً يكون فيه التئام شملهم جميعاً معه[89].

جواز استعمال الحيل ليتوسل بها إلى مصلحة أكبر:

لما قام يوسف –عليه السلام– بتجهيزهم جعل السقاية في رحل أخيه، حيث يخبرنا القرآن بذلك؛ قال تعالى:﴿ فَلَمَّا جَهَّزَهُمْ بِجَهَازِهِمْ جَعَلَ السِّقَايَةَ فِي رَحْلِ أَخِيهِ ﴾ يوسف70، ويبدو أنه شيء يُسقى به، فعمل هذا العمل ليتوصّل به إلى بقاء أخيه عنده من غير شعور منهم، ثم طلبهم، فقال تعالى:﴿ ثُمَّ أَذَّنَ مُؤَذِّنٌ أَيَّتُهَا الْعِيرُ إِنَّكُمْ لَسارِقُونَ﴾ يوسف70، أي يا راكبي العير، وهي حيلة سمح الله تعالى بها ليوسف ليحتال بها، وهو تصوير فني فقد بدأوا الرحيل ثم:﴿ قالُوا وَأَقْبَلُوا عَلَيْهِمْ مَاذَا تَفْقِدُونَ﴾ يوسف71، أي: التفتوا إليهم وقالوا: ماذا تفقدون؟ قالوا نفقد صواع الملك! أي ضاع صواع الملك المرصع بالجواهر، والذي يرد إلينا هذا الصواع سنعطيه جائزة:﴿ وَلِمَنْ جاءَ بِهِ حِمْلُ بَعِيرٍ وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ ﴾ يوسف72، ضامن وكفيل، ثم حلفوا أنهم لم يأخذوا هذا الصواع الذي تتحدثون عنه، وإنهم بُراء منه، ﴿ قالُوا تَاللَّهِ لَقَدْ عَلِمْتُمْ ما جِئْنا لِنُفْسِدَ فِي الْأَرْضِ وَما كُنَّا سارِقِينَ ﴾ يوسف73، فقد نفوا عن أنفسهم الاتصاف بالسرقة بأبلغ مما نفوا به الافساد عنهم، وذلك بنفي الكون سارقين، دون أن يقولوا: وما جئنا لنسرق، وعلل الشيخ ابن عاشور ذلك بأن السرقة وصف يُتعيّر به، وأما الافساد الذي نفوه، أي التجسس فهو مما يقصده العدوّ على عَدوّه فلا يكون عاراً، ولكنه اعتداء في نظر العدوّ[90]، وبعد الحوار الذي يعد من الأساليب المهمة في التربية وفي التعامل مع الناس لم يعدهم بالعفو فقط؛ بل وعدهم بإعطائهم حمل بعير بدلاً منه، وأكد لهم الوعد، ﴿ وَلِمَنْ جاءَ بِهِ حِمْلُ بَعِيرٍ وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ ﴾، وهو دليلٌ على أن الغرض ليس اعتراف جاني، ولكن المهم اصلاح ما أفسده وتشجيعه على التخلص من الذنب[91].

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 196-225 2017

ثم سألهم ما جزاء السارق، حيث قال تعالى:﴿ قالُوا فَما جَزاؤُهُ إِنْ كُنْتُمْ كاذِبِينَ ﴾ يوسف74، أي ما جزاء السارق، فردوا على السؤال:﴿ قالُوا جَزاؤُهُ مَنْ وُجِدَ فِي رَحْلِهِ فَهُوَ جَزاؤُهُ كَذلِكَ نَجْزِي الظَّالِمِينَ﴾ يوسف75، أي من سرق يسترقه صاحب المال، ويظهر أن ذلك كان حكماً مشهوراً بين الأمم أن يسترق السارق[92].

فبدأوا بتفتيش الأوعية: ﴿ فَبَدَأَ بِأَوْعِيَتِهِمْ قَبْلَ وِعاءِ أَخِيهِ ﴾ يوسف76، ثم التي تفيد التراخي: ﴿ ثُمَّ اسْتَخْرَجَها مِنْ وِعاءِ أَخِيهِ ﴾، وهنا ثبتت التهمة على أخيه فطلبوا منه ان يأخذ واحداً بدله لأن له أب ينتظر فيع، وقد أعطوه عهداً بالرجوع به فقال يوسف لأخوته: ﴿ قالَ مَعاذَ اللَّهِ أَنْ نَأْخُذَ إِلاَّ مَنْ وَجَدْنا مَتاعَنا عِنْدَهُ ﴾ يوسف79، ولما عاينوا استخراج الصواع قالوا: ﴿ قالُوا إِنْ يَسْرِقْ فَقَدْ سَرَقَ أَخٌ لَهُ مِنْ قَبْلُ فَأَسَرَّها يُوسُفُ فِي نَفْسِهِ وَلَمْ يُبْدِها لَهُمْ ﴾ يوسف77، فهذا الاتهام أثار في نفس يوسف – عليه السلام – انفعالات ولكنه كتمها داخل نفسه، وقال: ﴿ قالَ أَنْتُمْ شَرٌّ مَكاناً ﴾، لأنهم جاءوا بقصة كاذبة، بأن يوسف أكله الذئب [93]، وأرادوا أن يسترحموه بقولهم: ﴿ قالُوا يَا أَيُّهَا الْعَزِيزُ إِنَّ لَهُ أَباً شَيْخاً كَبِيراً فَخُذْ أَحَدَنا مَكانَهُ إِنَّا نَراكَ مِنَ الْمُحْسِنِينَ ﴾ يوسف78، وهذه لفتة منهم بتليين قلبه؛ ولكن سيدنا يوسف–عليه السلام– رجل عادل فقال:﴿ قالَ مَعاذَ اللَّهِ أَنْ نَأْخُذَ إِلاَّ مَنْ وَجَدْنا مَتاعَنا عِنْدَهُ إِنَّا إِذاً لَظالِمُونَ﴾ يوسف79، فأراد أن يحقق الحق ولم يقل: معاذ الله أن نأخذ إلا من سرق، لأن في الحقيقة بنيامين لم يسرق، وفي المعاريض مندوحة عن الكذب، قال الألوسي:(ليحقق الحق، والاحتراز عن الكذب في الكلام)[94].

ويُستفاد من هذا ما يأتي:

1 . إن الحيلة الشرعية هي من نحو الكناية والتعريض، وشريطة أن يتوصل بها إلى القصد والصواب إذ لم تخالف الشريعة ولا هدمت أصلاً، خلافاً لأبي حنيف في تجويزه الحيل وإن خالفت الأصول[95].

2 . اللسان ما لم يحفظه صاحبه فقد يورده الهلكة في الدنيا، وقد يكبه في النار على وجهه في الآخرة، فأخوة يوسف نالوا منه في هذا المقام وهم لا يشعرون.

3 . الإنسان لا يحل له أن يشهد إلا بما علم، لقولهم: ﴿ وَما شَهِدْنا إِلاَّ بِما عَلِمْنا﴾ يوسف81.

التناجي في تدبير الأمر الذي يلقون به أباهم:

قال تعالى:﴿ فَلَمَّا اسْتَيْأَسُوا مِنْهُ خَلَصُوا نَجِيًّا ﴾ يوسف80، هذه الآية تصور مشهداً عجيباً، فقد حاولوا معه ولكن لا فائدة، فلما بلغوا حد اليأس، خلصوا أي: انفتلوا ورجعوا من عند الوزير منكسري رؤوسهم يتمتمون، فهي آية عجيبة ومشهد تمثيلي عجيب، يقول الثعالبي: (من أراد أن يعرف جوامع الكلم ويتنبه على فضل الإعجاز والاختصار ويحيط ببلاغة الإيماء ويفطن لكفاية الإيجاز فليتدبر القرآن وليتأمل علوه على سائر الكلام)[96]، إلى أن قال في قوله تعالى:﴿ فَلَمَّا اسْتَيْأَسُوا مِنْهُ خَلَصُوا نَجِيًّا ﴾ يوسف80، هذه صفة اعتزالهم لجميع الناس وتقليبهم الآراء ظهراً لبطن وأخذهم في تزوير ما يلقون به أباهم عند عودهم إليه وما يوردون عليه من ذكر الحادث فتضمنت تلك الكلمات القصيرة معاني القصة الطويلة[97]، ثم بعد المشاورة الطويلة في ماذا يقولون لأبيهم في شأن أخيهم برز واحد منهم وهو الأكبر حيث قال: ﴿ قالَ كَبِيرُهُمْ

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 196-225 2017

أَلَمْ تَعْلَمُوا أَنَّ أَبَاكُمْ قَدْ أَخَذَ عَلَيْكُمْ مَوْثِقاً مِنَ اللَّهِ وَمِنْ قَبْلُ مَا فَرَّطْتُمْ فِي يُوسُفَ﴾ يوسف80، أي: ألستم تعلمون أن والدكم واثقكم بالله لا تفرطوا فيه، فإني لا أغادر مكاني حتى يأتيني أذن من أبي بالعودة[98]، فلمّا رجعوا إلى أبيهم أخبروه بالحقيقة، فقالوا له:﴿إِنَّ ابْنَكَ سَرَقَ﴾ يوسف81، واعتذروا له بأنهم لم يكن لهم اطلاع على الغيب:﴿ إِنَّ ابْنَكَ سَرَقَ﴾، وكان رد الأب الذي لم يقاطع ولم يرفع صوتاً، بل انتظر فراغهم، ثم قال كلمة هادئة تنم عن صبر جميل وعقل رجيح، فقال:﴿بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْراً﴾ يوسف83، أي: ليس الحق كما ذكرتم، والسبب في الشك فيهم لأنه سبق أن خانوه في يوسف وفرطوا فيه، ثم قال: ﴿فَصَبْرٌ جَمِيلٌ﴾ يوسف83، والصبر الجميل هو الصبر الذي ليس معه تأفف، وهذا الرجل لم ييأس من روح الله تعالى فقال: ﴿عَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعاً﴾ يوسف83، ثم جلس في ركن وهجرهم كما يصف ذلك القرآن الكريم حيث قال تعالى:﴿ وَتَوَلَّى عَنْهُمْ وَقَالَ يَا أَسَفى عَلى يُوسُفَ ﴾ يوسف83، وهنا نستغرب عندما قال:﴿ يَا أَسَفى عَلى يُوسُفَ ﴾، ولم يقل: يا أسفى على بنيامين؟ فيبدو أن الحزن الجديد هاج وبعث الحزن القديم، قال في المحاسن: (الأسف أشد الحزن والحسرة على ما فات، وإنما تأسف على يوسف دون أخويه، والحادث رزأهما. والرزء الأحدث أشد على النفس، وأظهر أثراً؛ لأن الرزء في يوسف كان قاعدة مصيباته التي ترتبت عليها الرزايا في ولده، فكان الأسف عليه أسفاً على من لحق به، ولأنه لم يُزل عن فكره، فكان غضاً طرياً عنده)[99]، ثم أخبر الله تعالى عن تغير أصاب يعقوب – عليه السلام – جراء الأثر النفسي فقال تعالى:﴿ وَابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ ﴾ يوسف84، وهذا اخبار بفقد القدرة على الإبصار[100]، فهو لم ينسَ حتى لحظة واحدة الحزن.

ويستنبط من هذه الآيات الآتي:

1 . الشورى كانت دندن أبناء يعقوب–عليه السلام– فقد تشاورا على التخلص من يوسف، وفي هذه المرة قلّبوا الأمر ثم استقروا على رأي واحد.

2 . الله سبحانه وتعالى يبتلي أنبياءه وأصفياءه بالشدة والرخاء[101].

3 . جواز اتهام البريء لملابسات أو تهمة سابقة[102].

عاقبة التقوى والعمل الصالح:

قال تعالى:﴿ يَا بَنِيَّ اذْهَبُوا فَتَحَسَّسُوا مِنْ يُوسُفَ وَأَخِيهِ وَلا تَيْأَسُوا مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَيْأَسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِلاَّ الْقَوْمُ الْكافِرُونَ﴾ يوسف87، فقد وصاهم الأب الواثق بالله تعالى ألا ييأسوا من روح الله, وأن يتحسسوا من أخويهم، ويتحروا الأخبار، فخرجوا من عنده وليس لهم ما يعتمدونه إلا الله تعالى، فلمّا لقوا العزيز قالوا:﴿ يَا أَيُّهَا الْعَزِيزُ مَسَّنا وَأَهْلَنَا الضُّرُّ﴾ يوسف88، فرجعوا منكسرين وبدأوا يبذلون ماء وجههم وعفتهم ليوسف–عليه السلام– فانكسروا له؛ فهذه عاقبة العدوان منهم ليوسف، وهذه عاقبة التقوى له، يقول الشعراوي:(فكأنّما بلغ الحال بأولاد يعقوب–عليه السلام– أن أصابهم الضر، حتى إنهم لم يعد عندهم البضاعة الجيدة... وطلبوا من يوسف أن يعطيهم ثمناً أكثر لهذه البضاعة فيقولون له:﴿ فَأَوْفِ لَنَا الْكَيْلَ﴾ يوسف88، فقد طلبوا منه شيء يشبه الصدقة، ولذلك يقول الحق: ﴿ وَتَصَدَّقْ عَلَيْنا إِنَّ اللَّهَ يَجْزِي الْمُتَصَدِّقِينَ﴾ يوسف88[103]،

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وكأنهم هنا يقولون: ارحموا عزيز قوم ذلّ، يقول القشيري: (كأنهم قالوا: إن لم نستوجب معاملة البيع والشراء، فقد استحققنا العطاء على وجه المكافأة والجزاء)[104].

ايثار حق الله تعالى على حق النفس:

لما رأى سيدنا يوسف حالهم رقّ لهم، فليس السياق سياق محاسبة، فعفا عنهم، قال تعالى:﴿ لَا تَثْرِيبَ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ يَغْفِرُ اللَّهُ لَكُمْ﴾ يوسف92، وهو درسٌ لذوي الأحقاد، فبعد كل ما ناله منهم عفا عنهم، وقد طلب منهم الذهاب بقميصه إلى أبيه بعد سؤاله عنهم وقولهم له قد ذهب بصره، فأعطاهم القميص ليذهبوا إلى أبيهم، قال تعالى:﴿ اذْهَبُوا بِقَمِيصِي هَذَا فَأَلْقُوهُ عَلى وَجْهِ أَبِي يَأْتِ بَصِيراً﴾ يوسف93[105].

تحقيق رؤيا سيدنا يوسف – عليه السلام – وتمام المنّة:

قال تعالى:﴿ فَلَمَّا دَخَلُوا عَلى يُوسُفَ آوَى إِلَيْهِ أَبَوَيْهِ وَقالَ ادْخُلُوا مِصْرَ إِنْ شاءَ اللَّهُ آمِنِينَ﴾ يوسف99، هذه قمة تمام النعمة بالتئام الشمل أشد ما يكون التئاماً، وإنه التئام مع امتلاء القلوب بالمودة والتصافي والبر، وهي قصة عجيبة فعلاً في نسقها وترتيب أحداثها، قال تعالى: ﴿ وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجَّداً وَقالَ يا أَبَتِ هذا تَأْوِيلُ رُءْيايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَها رَبِّي حَقًّا﴾ يوسف100، ومن تمام البر أن لا يعتبر نفسه في حضرة والديه هو العزيز، وهذا من خلقه العظيم، ورفع أبويه على سدة الحكم، وقال يوسف مخاطباً أباه: يا أبتِ هذا تأويل رؤياي قد حققها الله تعالى، وأوصلها إلى ظهورها في الواقع بعد أن كانت خيالاً في النفس والغيب، ثم خُتمت الآية كلامه كما كانت تختم كل آية أو أغلبها بالخاتمة الإيمانية التي ترد كل حدث إلى الله تعالى[106]:﴿ إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِما يَشاءُ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾ يوسف100.

وبعد هذه الرحلة الطويل المليئة بالجراح والأفراح، وإذا بيوسف – عليه السلام – يدعو بهذا الدعاء المأثور ويقول:﴿ رَبِّ قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحادِيثِ فاطِرَ السَّماواتِ وَالْأَرْضِ أَنْتَ وَلِيِّي فِي الدُّنْيا وَالْآخِرَةِ تَوَفَّنِي مُسْلِماً وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ﴾ يوسف 101 [107].

هذا دعاء من يوسف الصديق، دعا به ربه عزّ وجلّ لما تمت نعمة الله عليه باجتماعه بأبويه وإخوته وما منّ الله به عليه من النبوة والملك سأل ربه عزّ وجلّ أن يتوفاه مسلماً حين يتوفاه وأن يلحقه بالصالحين، وهم إخوانه من النبين والمرسلين صلوات الله وسلامه عَلَيْهِمْ أَجْمَعِينَ [108].

فهذه هي قصة يوسف – عليه السلام – وهذه هي محنته وما خلصت إليه من توفيق من عند الله تعالى بعد صبر طويل ومثابرة وثقة بالله تعالى، وما هذا إلا فضل من الله تعالى يَمُنُ به على من يشاء من عباده المتقين الصابرين على أوامره ونواهيه، والله لا يضيع أجرَ من أحسن عملاً.

الخاتمـــــة

الحمد لله الذي علّمنا الحمد، وعلّمنا كيف نحمدهُ، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، فقد يسّر الله تعالى وأعان على الوصول إلى خاتمة بحثي هذا، وهذا ليس إلا من توفيقه وتيسيره، وقد قمتُ بقراءة هذه

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

القصة العجيبة الفريدة من نوعها؛ لأنها القصة الوحيدة التي وردت كاملة في سورة واحدة، وتجولتُ فيها تجول القاريء المتفحص لها، وهي قصة يوسف-عليه السلام- فهي مدرسة وجامعة تخرج منها يوسف وتتلمذ على منهجيتها سيدُنا محمد ﷺ، إنه القرآن كلام الله تعالى فيه العزّة والكرامة إذا تدبّرت معانيه وعملت بمقتضاه.

إنها قصة يوسف التي جاءت تسلية وتثبيت لرسولنا الكريم ﷺ، وعلّمتنا كيفية الصبر وعدم التسرع في الحكم على قضاء الله تعالى وقدره؛ لأن الإنسان بطبعه عجول، فهي بحق مدرسة حياة وتعليم للإنسان الخلق الكريم الحسن.

وها أنا ذا أُشِكُ أن أضع قلمي بعد جهد المقل، ورحلة على ضعف، وقد طرقتُ في بحثي هذا طريقة التفسير الموضوعي الذي يُعنى بجمع الآيات التي تتحدث عن موضوع واحد، سواء أكان ذلك من خلال القرآن كله أو من خلال سورةٍ واحدة.

ومما يُسطّر في نهاية هذا البحث أمور أهمها:

1 . إن القصص القرآني عبرة يعتبر بها المؤمنون، فيثبتون على إيمانهم ويواصلون تقواهم لربهم بأداء فرائضه واجتناب نواهيه.

2 . إن القرآن الكريم مفصل لكل شيء، وهذا شاملٌ لجميع ما يحتاجه الخلق في عقائدهم وأخلاقهم وأعمالهم الظاهرة والباطنة، وفي دينهم ودنياهم، وهو هدى ورحمة لقوم يؤمنون، يهدي به الله من اتبع رضوانه سبل السلام.

3 . إن الدارس لسيرة وحياة الصديق يوسف – عليه السلام – وسيرة وحياة سيدنا محمد ﷺ ليجد فيها من المتشابهات، وهذا يدل على تأثير سيرة سيدنا يوسف – عليه السلام – في حياة سيدنا محمد -ﷺ-، ومن هذه المتشابهات ما يلي:

أ . الفتن من الأهل والأقارب كانت واضحة في حياة الرسولين عليهما السلام.

ب . مقابلة صانعي الابتلاءات ومدبريها ضد الرسولين بالمسامحة منهم والعفو عنهم والصبر على خطياهم.

ج . بعد تحقيق النصر من الله والكرامة منه كان موقف الرسولين متشابها، فكل منهما عبر عن الذلة والتواضع لله تعالى والاعتراف بفضله.

4 . بيان سنة الله تعالى في تأخر النصر على رسله وعباده المؤمنين زيادة في الإعداد والتمحيص، ثم يأتي نصر الله تعالى فيعز أولياءه ويذل أعداءه.

5 . إن يوسف – عليه السلام – عندما أوّل رؤيا الملك استطاع وضع أسس نظرية وعلمية لإدارة الأزمات في كافة المجالات وعلى كل المستويات.

وبعـــــــــــــد:

هذا كل ما استطعتُ أن أقدمه في بحثي هذا، فأرجو من الله تعالى أن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، فإن كان فيه نقصٌ فهو منّي، وإن كان فيه كمال فهو توفيق من الله تعالى، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على رسوله الكريم.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الهوامش

[1]– انظر: تفسير المنار، محمد رشيد رضا، ط2، 1366 هـ - 1947 م، نشر: دار المنار- القاهرة، 250/12 وتفسير القران الكريم، الشيخ محمود شلتوت، ط12، 1424 هـ - 2004 م، نشر: دار الشروق - القاهرة. ص: 76، والتفسير الحديث، محمد دروزة، ط2، 1421 هـ - 2000 م، نشر: دار الغرب الإسلامي، 7/4.

[2]– انظر: السيرة النبوية، علي الصلابي، ط 4، 2012 م، دار ابن الجوزي - القاهرة، 207/3.

[3]– الحديث أخرجة الحاكم في المستدرك، وصححه، ووافق عليه الذهبي، حديث رقم: 3377، ط1، 1417هـ - 1997م، نشر: دار الحرمين، القاهرة.

[4]– انظر: التفسير الحديث، ترتيب السور حسب النزول، محمد دروزة، ط2، 1421 هـ - 2000م، نشر: دار الغرب الإسلامي، 7/4.

[5] – انظر: تفسير المراغي، ط1، 1365هـ – 1946م، نشر: مصطفى البابي الحلبي - مصر،2546/1، وانظر: التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، وهبه الزحيلي، ط10، 1430هـ - 2009م، نشر: دار الفكر - دمشق، 516/12.

[6] – انظر: في ظلال القرآن، سيد قطب، نشر: دار الشروق - القاهرة، 1950/4، وانظر: تيسير اللطيف المنان، عبدالرحمن السعدي، ط1، 1422هـ، نشر: وزارة الشؤون الإسلامية المملكة العربية السعودية، 475/1.

[7] – المرجع السابق نفسه.

[8] – انظر: التفسير المنير، وهبه الزحيلي، 534/12.

[9] – انظر: قصص الانبياء، الشيخ متولى شعراوي، ط1، 1426 هـ – 2006 م، نشر: دار القدس. صـ160.

[10] – المعجم الكبير الطبراني، 228/3، من حديث حارثة بن نعمان، تحقيق: حمدي عبد المجيدي السلفي، نشر: مكتبة الزهراء- الموصل، 1404هـ – 1983م.

[11] – شعب الإيمان، البيهقي، تحقيق: محمد السعيد زغلول، ط1، 1410هـ، نشر: دار الكتب العلمية- بيروت، 277/5، وانظر: السلسة الصحيحة، الألباني، وقال رُوِي من حديث معاذ بن جبل، وعلي بن ابي طالب، نشر: مكتبة المعارف– الرياض، 1415هـ – 1995م، 436/3.

[12] – انظر: يوسف بن يعقوب عليه السلام منهج جديد لدراسة قصص الأنبياء والمرسلين، أحمد عزالدين خلف الله، ط1، 1398هـ – 1978م، نشر: مطبعة السعادة، ص: 39.

[13] – انظر: تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، ط2، 1420هـ – 1999 م، نشر: دار طيبة، 371/4.

[14] – انظر: الأثر ذكره البغوي في معالم التنزيل، تحقيق: محمد عبد الله النمر وأخرون، نشر: دار طيبة- الرياض، 1411 هـ، 214/4.

[15] – انظر: تفسير المراغي، ط1، 1365هـ – 1946م، نشر: مصطفى البابي الحلبي - مصر، 116/12.

[16] – المرجع السابق نفسه.

[17] – تدبر سورة يوسف، ناصر العمر، ط1، 1436 هـ - 2015 م، نشر: مكتبة الملك فهد الوطنية، ص: 31 .

[18] – انظر: جامع البيان في تفسير القرآن، الطبري، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط1، 1420هـ -2000م، نشر: مؤسسة الرسالة، وانظر: البحر المحيط، ابن حيان الأندلسي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، ط 1، 1413هـ – 1993م، نشر: دار الكتب العلمية - بيروت، 282/5، وانظر: التفسير المنير، د. وهبه الزحيلي، 543/12.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

[19] – يوسف بن يعقوب عليه السلام منهج جديد لدراسة قصص الأنبياء والمرسلين، أحمد عزالدين خلف الله، ط 1، 1398 هـ – 1978 م، نشر: مطبعة السعادة، ص: 167.

[20] – تفسير المراغي، 118/12

[21] – المجالسة وجواهر العلم، الدينوري، مشهور بن حسن، نشر: دار ابن حزم، بيروت . لبنان. 485/3،

[22] – انظر: قصص الانبياء، الشيخ متولي شعراوي، ص: 167 .

[23] – انظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني، ط2، 1384هـ – 1964 م، نشر: دار الكتب المصرية – القاهرة 131/9 .

[24] – انظر: يوسف بن يعقوب عليه السلام، أحمد عز الدين، ص: 51 .

[25] – انظر: مفاتيح الغيب، الرازي، ط1، 1401هـ – 1981م، نشر: دار الفكر، بيروت . لبنان، 100/18.

[26] – انظر: تفسير المنار، محمد رشيد رضا، 265/12

[27] – انظر: مفاتيح الغيب، الرازي، 102/18، وانظر: قصص الأنبياء، الشيخ الشعراوي، ص: 171–172 .

[28] – انظر: مفاتيح الغيب، الرازي، 103/18.

[29] – انظر: حيلة الأولياء، الأصبهاني، ط4، 1405هـ، نشر: دار الكتاب العربي . بيروت، 313/4، وانظر: التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، نشر: الدار التونسية للنشر. تونس، 1984 م، 236/12.

[30] – انظر: في ظلال القرآن، سيد قطب، 1975/4 – 1976.

[31] – انظر: قصص القرآن، الشيخ الشعراوي، ص: 175.

[32] – انظر: التحرير والتنوير، ابن عاشور، 214/12.

[33] – انظر: تدبر سورة يوسف، ناصر العُمر، ص: 30.

[34] – يوسف بن يعقوب، أحمد عز الدين، ص: 39.

[35] – انظر: التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور، 218/12.

[36] – قطعة من حديث الاسراء، أخرجة مسلم في الايمان من حديث أنس بن مالك، باب: الإسراء برسول الله – ﷺ – 145/1–146، حديث رقم: 162، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، نشر: دار إحياء التراث العربي . بيروت.

[37] – انظر: روح المعاني، الألوسي، نشر: دار إحياء التراث العربي . بيروت، 203/2،

[38] – تفسير المراغي، 124/12.

[39] – انظر: تفسير المنار، محمد رشيد رضى، 272/12.

[40] – انظر: إرشاد العقل السليم، لأبي السعود، نشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، 262/4.

[41] – الحديث أخرجة البخاري في صحيحة من حديث أبي هريره، كتاب الإستقراض، باب "مطل الغني ظلم"، حديث رقم : 2400، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الطبعة ط1، 1422هـ، نشر: دار طوق النجاة.

[42] – انظر: البحر المحيط، أبي حيان الأندلسي، 293/5.

[43] – أمراض القلوب وشفائها، نشر: المطبعة السلفية . القاهرة، مصر، 1399هـ، ص: 26.

[44] – البحر المحيط، أبي حيان الأندلسي، 294/5–295.

[45] – انظر: إعلام الموقعين، ابن القيم الجوزية، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، نشر: دار الجيل . بيروت، 1973م، ص: 178.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

[46] – الحديث رواه البخاري في صحيحه، كتاب: الإستقراض، باب لصاحب الحق مقالا، حديث رقم: 2401.

[47] – انظر: الجواب الكافي، ابن قيم الجوزيه، نشر: دار الكتب العلمية. بيروت، لبنان، صـ 148 – 149.

[48] – المرجع السابق، صـ149.

[49] – تفسير المراغي، احمد المراغي، 143/12.

[50] – انظر: روضة المحبين ونزهة المشتاقين، ابن القيم الجوزية، نشر: دار الكتب العلمية . بيروت، لبنان، ص: 459 1412هـ – 1992 م، وانظر: مجموع الفتاوى، ابن تيمية، تحقيق: أنور الباز وعامر الجزار، ط 3، 1426هـ – 2005م، 130/15.

[51] – فوائد مستنبطة من قصة يوسف، عبدالرحمن السعدي، تعليق: أشرف عبد المقصود، ط1، 1420 هـ . صـ32.

[52] – مجموع الفتاوى، ابن تيمية، تحقيق: أنور الباز، ط3، 1426 هـ – 2005 م، نشر: دار الوفاء، 132/15.

[53] – انظر: سورة يوسف دراسة تحليلية، أحمد نوفل، ط1، 1409هـ – 1989م، نشر: دار الفرقان . عمان، الأردن، ص: 386،

[54] – لطائف الاشارات، تحقيق: إبراهيم بسيوني، نشر: الهيأة المصرية العامة للكتاب، 184/2.

[55] – المرجع السابق، 185/2 .

56 – انظر: تفسير المنار، محمد رشيد رضى، 304/12-305.

[57] – انظر: تفسير المنار، محمد رشيد رضا، 306/12، وانظر: في ظلال القرآن، سيد قطب، 1989/4.

[58] – الحديث رواه البخاري في صحيحه، كتاب: الأذان، باب: أهل العلم و الفضل أحق بالإمامة، حديث رقم: 678.

[59] – انظر: تدبر سورة يوسف، ناصر العمر، ص: 53.

[60] – المرجع السابق، ص: 55.

[61] . انظر: الإدارة في سورة يوسف، نايف شعبان، رسالة ماجستير مقدمة إلى الجامعة الإسلامية . غزة، كلية أصول الدين، قسم: التفسير وعلوم القرآن، إشراف: عصام العبد محمد زهد، 1430هـ – 2009م، ص: 205، وانظر: فوائد مستنبطة من قصة يوسف، عبد الرحمن السعدي، ط1420،1هـ – 2000 م، نشر: مكتبة أضواء السلف – المملكة العربية السعودية، ص: 16.

[62] . الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 9 / 198 .

[63] . انظر: سورة يوسف دراسة تحليلية، أحمد نوفل، ط1، 1409هـ – 1989م، نشر: دار الفرقان . عمان، الأردن، ص: 409.

[64] . المرجع السابق، ص: 430 .

[65] . الحديث أخرجه البخاري، كتاب: أحاديث الأنبياء، باب: قوله تعالى: ﴿لَقَدْ كانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ آياتٌ لِلسَّائِلِينَ ﴾ ، حديث رقم: 3387، ومسلم في كتاب: الإيمان، باب: زيادة طمأنينة القلب بتظاهر الأدلة، حديث رقم: 238.

[66] . انظر: قصة يوسف عليه السلام ، محمود المصري، ط1429،1هـ – 2008م، نشر: مكتبة الصفاء، ص: 202 .

[67] . انظر: تدبر سورة يوسف، ناصر العمر، ص: 62، وانظر: قصة يوسف عليه السلام، محمود المصري، ص: 202.

[68] . المرجع السابق، ص: 319 – 320.

[69] . انظر: التحرير والتنوير، ابن عاشور، 13 / 5.

[70] . سورة يوسف دراسة تحليلية، أحمد نوفل، ص: 432.

[71] . انظر: المحرر الوجيز، ابن عطية، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي، نشر: دار الكتب العلمية – لبنان – 1413هـ . 1993م، 3 / 261.

[72] . انظر: قصة يوسف عليه السلام، محمود المصري، ص: 208 – 209.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

[73] . انظر: تفسير المراغي، 13 / 15، وانظر: تدبر سورة يوسف، ناصر العمر ، ص: 63 – 64.

[74] . التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور، 13 / 7.

[75] . انظر: في ظلال القرآن، سيد قطب، 4 / 2004.

[76] . انظر: تفسير المراغي، 13 / 5.

[77] . انظر: تفسير القرآن العظيم، تحقيق: حامد أحمد طاهر، ط1، 1422هـ – 2002م، نشر: دار التراث القاهرة، 2 / 711 – 712.

[78] . انظر: تفسير المراغي، 13 / 11.

[79] . سورة يوسف دراسة تحليلية، أحمد نوفل، ص: 467.

80 . انظر: يوسف بن يعقوب، أحمد عز الدين، ص: 370.

81 . التحرير والتنوير، ابن عاشور، 13 / 12.

[82] . انظر: زاد المسير، ط3، 1404هـ، نشر: المكتب الإسلامي . بيروت، 4 / 251.

[83] . انظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 9 / 225.

[84] . انظر: نظم الدرر، البقاعي، ط2، 1424هـ – 2002م، نشر: دار الكتب العلمية . بيروت، 4 / 111.

[85] . انظر: تدبر سورة يوسف، ناصر العمر، ص: 72، وانظر: أيسر التفاسير، أبوبكر الجزائري، ط3، 1410 هـ . 1990 م، نشر: مكتبة راسم، المملكة العربية السعودية، 629/2.

[86] . انظر: سورة يوسف دراسة تحليلية، أحمد نوفل، وانظر: قصص الأنبياء، متولي شعراوي، ص: 215.

[87] . لطائف الإشارات، 194/2.

[88] . انظر: قصة يوسف، محمود المصري، ص: 250.

[89] . انظر: يوسف بن يعقوب، أحمد عز الدين، 386.

[90] . التحرير والتنوير، ابن عاشور، 29/13.

[91] . تدبر سورة يوسف، ناصر العمر، ص: 74 – 75.

[92] . انظر: سورة يوسف دراسة تحليلية، أحمد نوفل، ص: 497 – 498.

[93] . انظر: قصص الأنبياء، متولي الشعراوي، ص: 218 – 219.

[94] . روح المعاني، نشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، 13 / 34.

[95] . انظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 9 / 236 .

[96] . انظر: الإعجاز والإيجاز، ط3، 1405هـ – 1985م، نشر: دار الغصون . بيروت، لبنان، ص: 10.

[97] . المرجع السابق، ص: 13.

[98] . انظر: يوسف بن يعقوب، أحمد عز الدين خلف، ص: 416.

[99] . محاسن التأويل، القاسمي، ط1 ، 1376هـ – 1957م، تخريج: محمد فؤاد عبد الباقي، 9 / 3582.

[100] . انظر: تدبر سورة يوسف، ناصر العمر، ص: 82.

[101] . فوائد مستنبطة من قصة يوسف، عبد الرحمن السعدي، ص: 49.

[102] . انظر: قصة يوسف عليه السلام، محمود المصري، ص: 274.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

[103] . انظر: قصص الأنبياء، الشعراوي، ص: 227 – 228.

[104] . انظر: لطائف الاشارات، 202/2.

[105] . انظر: تفسير المراغي، 36/13.

[106] . انظر: سورة يوسف دراسة تحليلية، أحمد نوفل، ص: 547 – 548.

[107] . انظر: قصة يوسف عليه السلام، محمود المصري، ص:321.

[108] . مختصر تفسير ابن كثير، الصابوني، تحقيق: محمد علي الصابوني، ط7، 1402هـ – 1981م، نشر: دار القرآن الكريم، بيروت . لبنان، 263/2.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 226-247 2017

تحليل خارطة التوزيع المكاني لشبكة الهاتف المحمول (ليبيانا) بمدينة بنغازي سنة 2017

"دراسة تحليلية باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية"

DOI: https://doi.org/10.54172/dwjpfb69

د. سيف الدين محمد صالح الاوجلي الدرجة العلمية.استاذ مساعد

قسم الجغرافيا – كلية الآداب والعلوم الكفرة – جامعة بنغازي

Email. Saifalden_sm@yahoo.com

الملخص

يختلف التوزيع الجغرافي للظاهرة تبعا لمجموعة الخصائص المكونة لها، بالإضافة الى خصائص المكان المتواجدة فيه سواء كانت هذه الخصائص طبيعية كمظاهر السطح و المناخ و التربة، او بشرية كحجم وتركيب السكان و شبكة الطرق، و الخدمات المختلفة المكونة للمكان، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتبين خصائص شبكة الهاتف المحمول ليبيانا في مدينة بنغازي، والعوامل المؤثرة في توزيع الشبكة بالمدينة، حيث تم اعداد مجموعة من خرائط التوزيعات عن طريق برامج نظم المعلومات الجغرافية، والتي ساعدت في تفسير و الاجابة على العديد من الاسئلة الخاصة بالظاهرة موضوع الدراسة.

Abstract

The geographical distribution of the phenomenon varies according to the group of its constituent characteristics, in addition to the characteristics of the place in which they are located, whether these characteristics are natural, such as the surface, climate, soil or human, such as the size of the population and their characteristics, the road network and the different services that make up the place.

The Libyana mobile phone in Benghazi city and the factors influencing the distribution of the network in the city where a collection of distribution maps was prepared through geographic information systems programs, which helped to explain and answer many questions related to the phenomenon under study.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 226-247 2017

المقدمة

أولا: الإطار النظري للدراسة.

1. **مشكلة البحث:-** تركز الدراسات الجغرافية على توزيع الظواهر في المكان من حيث شكلها، و طبيعتها واتجاهها ومدى تأثرها وتأثيرها في البيئة الطبيعية والبشرية المكونة لها، ومن هنا صيغة المشكلة البحثية على هيئة سؤال جاء على النحو التالي:-

أين تتوزع شبكة الهاتف المحمول (ليبيانا) داخل مدينة بنغازي؟ وما شكل التوزيع؟ وكيف أثرت العوامل الطبيعية والبشرية على هذا التوزيع؟

2. **تساؤلات الدراسة.**

تركز هذه الدراسة في الإجابة على مجموعة من التساؤلات نجملها في الاتي:

أ. أين تتوزع شبكة الهاتف المحمول (ليبيانا) بمدينة بنغازي. ؟

ب. ما شكل التوزيع واتجاهاته.؟

ج. كيف أثرت العوامل الطبيعية والبشرية على التوزيع المكاني لشبكة الهاتف المحمول (ليبيانا) بمدينة بنغازي.؟

3. **أهداف الدراسة:-** تهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والتي صيغت على النحو التالي:

أ. التعرف على التوزيع المكاني لشبكة الهاتف المحمول (ليبيانا) في مدينة بنغازي.

ب. توضيح شكل توزيع الشبكة واتجاهاتها بالمدينة.

ج. إبراز أثر العوامل الطبيعية والبشرية على التوزيع المكاني لشبكة الهاتف المحمول (ليبيانا) بمدينة بنغازي.

4. **أهمية الدراسة:-**

تتضح أهمية الدراسة من خلال أسلوبها، حيث تم توظيف الجانب التقني والمتمثل في نظم المعلومات الجغرافية للحصول على البيانات وتحويلها إلى معلومات وعمل علاقات بين متغيرات الدراسة، كما تتبين أهميتها من خلال موضوعها والذي يهتم بدراسة توزيع شبكة الهاتف المحمول ليبيانا، وتأثير البيئة الطبيعية و البشرية على هذا التوزيع بمدينة بنغازي.

إن تقديم مجموعة من المعلومات عن موضوع الدراسة يؤدي إلى الاهتمام بالجانب المعرفي، كما إن تقديم مجموعة من الخرائط وتفسير التباين المكاني جعلها تهتم بالجانب النفعي، وهذا ما يميز الدراسات الجغرافية ويجعل مكانتها بين العلوم التطبيقية والبحتة، لجمعها بين الجانب المعرفي والنفعي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

5. منهج وأسلوب الدراسة.

استخدم في هذه الدراسة مجموعة من المناهج يمكن توضيحها في الاتي:

أ. المنهج الوصفي: استخدم لوضع تصور ذهني متكامل عن الظاهرة من خلال التركيز على صفاتها من حيث الشكل، والخصائص، والتوزيع.

ب. المنهج المقارن: استخدم لإبراز الاختلافات المكانية للظاهرة عن طريق مقارنتها في أماكن مختلفة.

6. موقع المدينة.

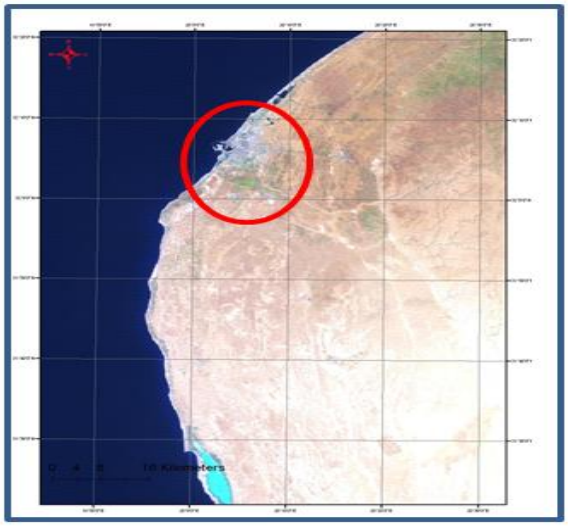
تقع مدينة بنغازي في شمال شرق ليبيا، في السهل الساحلي الذي يعرف باسم سهل بنغازي، وتعتبر المدينة الثانية بعد مدينة طرابلس ومركزا إداريا مهما يقدم خدماته لشرق وجنوب شرق ووسط البلاد.

تمتد المدينة شمالا من الطريق الدائري الخامس متقاطعا مع طريق العروبة، وجنوبا إلى الطريق الدائري الرابع والطريق المحاذي لوادي القطارة، وشرقا الطريق الدائري الخامس متقاطعا مع طريق الجماهيرية، أما من الغرب والشمال الغربي فيحدها البحر المتوسط موازيا لشارع احمد رفيق المهدوي، وتندرج المدينة فلكيا بين دائرتي عرض 32.03° - 32.10° شمالا، وخطي طول 20.01° – 20.09° شرقا، كما تقسم إداريا إلى 16حي هي البيان – الثورة الشعبية – الجزيرة – السلماني الغربي – الصابري الشرقي– الصابري الغربي – الفويهات الغربية المختار– برنيق – بنغازي الجديدة – خالد بن الوليد – داوود البحري – داوود القبلي – داوود الغربي سيدي حسين قاريونس (انظر الخريطة 2).

أعطى هذا الموقع للمدينة تميزا وزاد من أهميتها فارتبطت بها طرق المواصلات البرية والبحرية والجوية، حيث يمر بها الطريق الساحلي الذي يربط ليبيا بدولتي مصر وتونس، كما يوجد بها ميناء بحري ومطار دولي يساهم في تسهيل اتصال المدينة محليا و دوليا.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

خريطة(1) موقع مدينة بنغازي



خريطة رقم (2) احياء مدينة بنغازي



المصدر :1. http://earthexplorer.usgs.gov.Landsat ETM.2012

2. أمانة اللجنة الشعبية للإسكان والمرافق، بنغازي، 2009.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ثانيا:– التوزيع المكاني لشبكة الهاتف المحمول ليبيانا بمدينة بنغازي.

شركة ليبيانا للهاتف المحمول هي من تأسيس شركة ليبيا للاتصالات والتقنية LTT التابعة للشركة العامة للبريد والاتصالات السلكية واللاسلكية وهي شركة مملوكة بالكامل للدولة الليبية، والتي بدأت في تنفيذ مشروع شبكة الهاتف المحمول بتاريخ 9 سبتمبر 2003، لتشمل تغطية المشروع ثلاث مدن وهي طرابلس،وبنغازي، وسبها وبدأت تقدم خدمات الاتصالات للزبائن في سبتمبر 2004، ليصل عدد مشتركيها بعد خمس سنوات من عملها الى 6200000 مشترك بنسبة 116% من عدد سكان البلاد[1].

إن دراسة التوزيع المكاني لشبكة الهاتف المحمول ليبيانا بمدينة بنغازي يقودنا الى تحديد ملامح هذا التوزيع من خلال مجموعة من المقاييس المكانية، بالإضافة الى الارتباط الحاصل بين هذا التوزيع والظواهر الطبيعية والبشرية المكونة لمدينة بنغازي.

1.التحليل المكاني للتوزع الجغرافي لشبكة الهاتف المحمول(ليبيانا).

يعتمد الباحث في تحليل البيانات المكانية للظاهرة على مجموعة من المقاييس الاحصائية والاساليب الكارتوغرافية والتي ستساهم في ايضاح صورة التوزيع الجغرافي للشبكة داخل مدينة بنغازي.

أ. التوزيع النسبي للشبكة داخل أحياء المدينة.

تتم من خلال مناقشة هذا الموضوع الاجابة على السؤال المتعلق بمكان و حجم التوزيع، فمن خلال النظر الى الخريطة (3) يلاحظ انتشار الابراج في جميع احياء المدينة، فقد تم تغطية مدينة بنغازي التي تبلغ مساحتها 9451[2] هكتار بعدد 116 برج، أي ما يعادل 1.22 برج لكل100 هكتار.

يختلف توزيع الشبكة داخل الاحياء بمدينة بنغازي، فمن خلال الخريطة (4) و الجدول (1) يلاحظ ان احياء المدينة تصنف من حيث عدد الابراج الى اربعة اقسام وهي كالتالي:

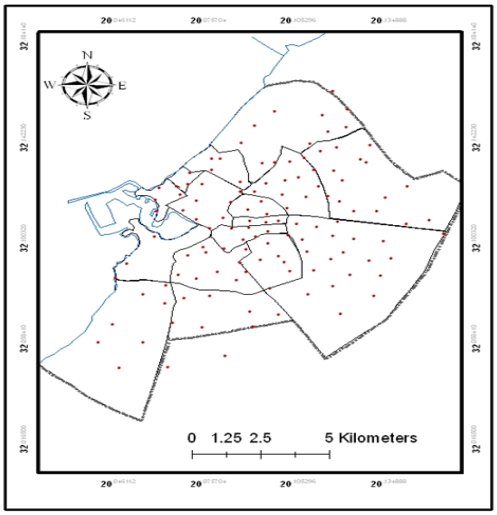
عدد ابراج قليل:– وهي الاحياء التي يتراوح عدد الابراج فيها بين (2 – 4) برج، وتظم احياء الصابري الغربي بعدد (4) ابراج وبنسبة 3.5% من اجمالي الابراج بالمدينة، اما بالنسبة لأحياء الجزيرة و داوود البحري و السلماني الغربي، فقد تم بناء (3) ابراج في كل منها بنسبة 2.6% من اجمالي الابراج بالمدينة، و عدد (2) برج بحي

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 226-247 2017

برنيق وبنسبة 1.7% من اجمالي الابراج بالمدينة، وبذلك بلغ اجمالي عدد الابراج بهده الاحياء (15) برج وبنسبة 13% من اجمالي الابراج بالمدينة.

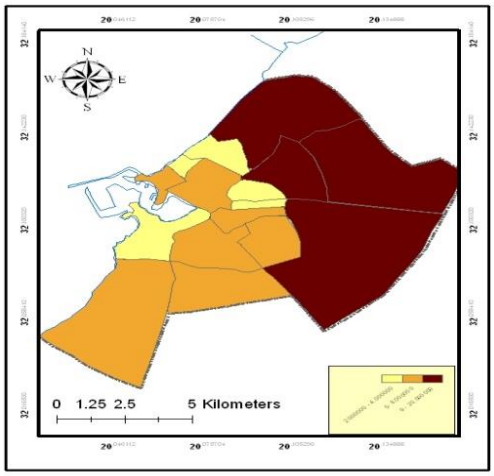
خريطة (3) التوزيع المكاني لشبكة ليبيانا حسب احياء المدينة سنة 2017



المصدر:من عمل الباحث اعتمادا على.

1. الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

خريطة (4) تصنيف احياء المدينة حسب عدد الابراج سنة 2017.



المصدر: من عمل الباحث اعتمادا على.

1. الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

جدول (1) التوزيع الجغرافي لشبكة الهاتف المحمول ليبيانا حسب احياء مدينة بنغازي 2017

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الاحياء	عدد الابراج	النسبة %
البيان	5	4.3
برنيق	2	1.7
الجزيرة	3	2.6
سيدي حسين	8	7
قاريونس	7	6
الفويهات الغربية	7	6
داوود الغربي	8	7
داوود القبلي	6	5.2
داوود البحري	3	2.6
خالد بن الوليد	6	5.2
المختار	14	12
بنغازي الجديدة	20	17.2
الثورة الشعبية	11	10
الصابري الشرقي	9	7.8
الصابري الغربي	4	3.5
السلماني الغربي	3	2.6

المصدر:من عمل الباحث اعتمادا على: الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

عدد ابراج متوسط : وهي الاحياء التي يتراوح عدد الابراج فيها بين (5– 8) برج، وتظم احياء البيان، و قاريونس و سيدي حسين، و خالد بن الوليد، و داوود القبلي، و الفويهات الغربية و داوود الغربي، وبلغ عدد الابراج في كلا منها (5 – 7- 8- 6- 6- 7- 8) على التوالي، وبنسبة (4.3%- 6%- 7% 5.2% - 5.2% 6%- 7%) على التوالي، وبذلك بلغ اجمالي عدد الابراج بهذه الاحياء (46) برج وبنسبة 39.6% من اجمالي الابراج بالمدينة.

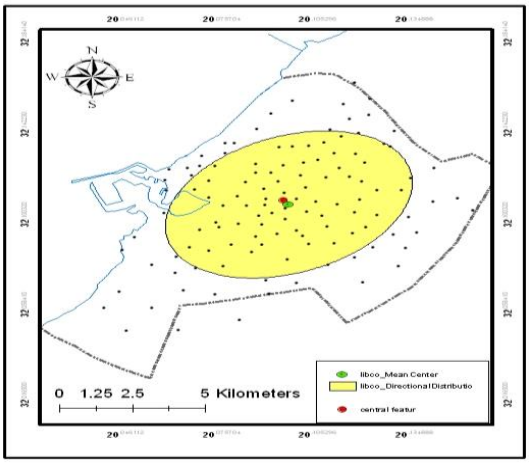
عدد ابراج كبير:وهي الاحياء التي يتراوح عدد الابراج فيها بين (9– 20) برج، وتظم احياء الصابري الشرقي والثورة الشعبية و بنغازي الجديدة و المختار، حيث بلغ عدد الابراج في كلا منها (9 – 11 - 20- 14) على التوالي، وبنسبة (7.8%- 10%-17.2% 12%) على التوالي بالمدينة، وبذلك بلغ اجمالي عدد الابراج بهذه الاحياء (54) برج وبنسبة 47% من اجمالي الابراج بالمدينة.

شكل و اتجاه التوزيع المكاني للشبكة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يساعد استخدام مقياس المتوسط المكاني (المركز المتوسط Mean Center) في التعرف على شكل توزيع الظاهرة في المكان "وهو احد المقاييس التي من خلالها يمكن الاطلاع على الخصائص الاساسية للتوزيع"(3)، فمن خلال تحديد الموقع المتوسط للتوزيع المكاني لأبراج الشبكة يمكن التعرف على شكل التوزيع، هل هو يتصف بالتركز ام التشتت؟ فكلما كان الموقع في وسط منطقة الدراسة او بالقرب منها، كلما دل ذلك على انتشار الظاهرة في كل اجزاء المكان، وكلما ابتعد عن الوسط، كلما دل ذلك على التركز وبالنظر للخريطة (5) يلاحظ ان موقع المتوسط المكاني للشبكة هو وسط مدينة بنغازي و بالتحديد في حي داوود القبلي، وهذا يعني ان الشكل الغالب على توزيع الشبكة هو الانتشار و عدم التركز في مكان معين، كما يشير الى ان المساحة التي تنتشر فيها الشبكة متساوية في الاتجاهات الاربعة الشرقية، والغربية، والشمالية، والجنوبية، كما يلاحظ ان الوسيط المكاني (الطبقة المركزية central feature) يقترب من المتوسط المكاني وهذا يدل على تساوي عدد الابراج في الاتجاهات الاربعة السابق ذكرها، بحيث يشمل كل اتجاه 29 برج مع وجود تباين في اماكن توزيع الأبراج داخل كل اتجاه، كما يمكن من خلال الخريطة السابقة تحديد الاتجاه العام لامتداد الشبكة، والذي يشير اليه الشكل البيضاوي الممتد بشكل عرضي في اتجاه شرق وغرب المدينة.

خريطة (5) المتوسط و الوسيط المكاني واتجاه توزيع الشبكة بمدينة بنغازي 2017



المصدر: من عمل الباحث اعتمادا على. الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

ج. نمط التوزيع المكاني للشبكة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يستخدم مقياس قرينة الجار الاقرب (ل) Average Nearest Neighbor Distance لتحديد طبيعة التوزيع المكاني للظاهرة، وتنحصر قيمة المقياس بين (0 – 2.15)، وتنقسم هذه القيمة الى ثلاثة اقسام رئيسية بداخل كل منها قيم فرعية كما هو موضح بالجدول (1)، وبناء على تحليل البيانات المكانية لشبكة الهاتف المحمول ليبيانا يلاحظ من خلال الشكل (1) ان قيمة ل بلغت 1.16 وهذا يعني ان نمط التوزيع متباعد (مشتت) بمسافات غير متساوية، و لاختبار فرضية العدم التي تفترض ان توزيع الظاهرة عشوائي وجاء من قبيل الصدفة يتم حساب قيمة Z-Score وهو عبارة عن الفرق بين متوسط المسافة الحقيقية والمتوقعة مقسوما على الخطاء المعياري فكلما كان الفرق بين المسافة الحقيقية و المتوقعة موجبا، دل ذلك على ان معدل المسافة الحقيقية اكبر من معدل المسافة المتوقعة وتكون قيمة Z موجبة وتشير الى نمط التوزيع المشتت، اما اذا كان معدل المسافة الحقيقية اقل من معدل المسافة المتوقعة فإن قيمة Z تكون سالبة وتشير الى نمط التوزيع المتجمع، وبالنظر للشكل السابق يلاحظ ان قيمة Z-Score بلغت 3.53 وهي قيمة موجبة ناتجة عن ارتفاع معدل المسافة الحقيقية البالغ 0.006 عن معدل المسافة المتوقعة والذي بلغ 0.005 وتدل على التوزيع المشتت، أي ان هناك دلالة احصائية عند مستوى ثقة 0.00412 مما يعني عدم قبول فرضية العدم فتوزيع الابراج داخل الشبكة لم يكن نتاج الصدفة بل هناك عوامل مختلفة ادت الى وجود فروقا جوهرية مكانية نتج عنها هذا التوزيع بهذا الشكل في هذا المكان.

جدول (1) انماط التوزيع المكاني للظاهرة حسب قرينة الجار الاقرب.

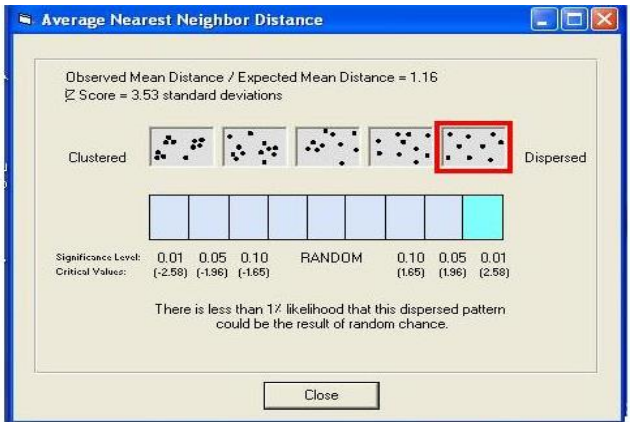
الاقسام الرئيسية	الاقسام الفرعية	القيمة (ل)

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

النمط التوزيع المتقارب (متجمع)	متجمع	صفر
	متقارب	0.5-0
	متقارب عنقودي	تقترب من الصفر
	عنقودي متجمع	تقترب من 0.5
	متقارب يتجه نحو العشوائي	من0.5- 1
النمط التوزيع العشوائي	بعض النقاط متقاربة والاخرى متباعدة	1
النمط التوزيع المتباعد(مشتت)	متباعد بمسافات غير منتظمة	2 – 1
	متباعد منتظم بشكل المربع	2
	منظم بشكل سداسي	اكبر من 2 الى 2.15

المصدر:- داوود، جمعة، (2009)، **مقدمة في التحليل الاحصائي والمكاني**، جامعة ام القرى، مكة، ص 38.

شكل (1) قرينة الجار الاقرب لشبكة الهاتف المحمول ليبيانا بمدينة بنغازي 2017



المصدر : من عمل الباحث اعتمادا على برنامج ARC MAP 9.3.1

2.العوامل المؤثرة في التوزيع الجغرافي لشبكة الهاتف المحمول ليبيانا بمدينة بنغازي.

يرتبط التوزيع الجغرافي للظواهر في حيز مكاني معين بمجموعة من العوامل الطبيعية والبشرية التي تشغل هذا الحيز مع اختلاف درجة ومقدار التأثير حسب طبيعة وخصائص كل ظاهرة، لذلك كان من الضروري البحث في منظومة العوامل التي اثرت في توزيع شبكة الهاتف المحمول ليبيانا داخل مدينة بنغازي، حيث تم جمع البيانات عن هذه العوامل وتحويلها الى معلومات في شكل خرائط عن طريق برنامج Arc map 9.3.1 والتي من خلالها تم التوصل للنتائج التالية:-

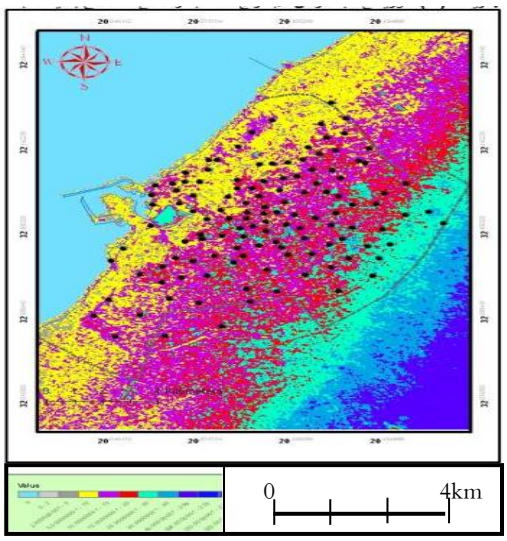
أ. ارتفاع وانحدار السطح والتوزيع.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 226-247 2017

يؤثر ارتفاع و انحدار السطح على اختيار موقع المشروع، فلكل ظاهرة طبيعة سطح يتناسب مع خصائصها وهذا ما يمكن ملاحظته عند محاولة اكتشاف العلاقة بين ارتفاع وانحدار السطح وتوزيع شبكة الهاتف المحمول بالمدينة فمن خلال الخريطة (6) يلاحظ ان ارتفاع مدينة بنغازي يتراوح بين(0 – 36) متر فوق سطح البحر ويزداد الارتفاع كلما اتجهنا من الشمال باتجاه الجنوب، كما يلاحظ ان شبكة الهاتف المحمول تتوزع في المناطق التي يتراوح فيها الارتفاع بين (5 – 30) متر فوق سطح البحر، وان 39 برج من الشبكة تنتشر في المناطق التي يصل ارتفاعها الى 5 متر أي بنسبة 32.7% من اجمالي الابراج بالمدينة، ثم يقل العدد بالارتفاع حتى نصل الى المنطقة الخالية من الابراج والتي يتراوح ارتفاعها بين (30-40) متر فوق سطح البحر(انظر الجدول2).

خريطة (6) توزيع الشبكة حسب ارتفاع السطح بمدينة بنغازي.



المصدر: من عمل الباحث اعتمادا على الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

جدول (2) توزيع شبكة الهاتف المحمول ليبيانا حسب ارتفاع السطح بمدينة بنغازي

الارتفاع	عدد الابراج	النسبة %
4-2	0	0
9-5	39	32.7

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

14-10	34	28.5
19-15	28	23.5
29-20	18	15.1
40-30	0	0
المجموع	119	-

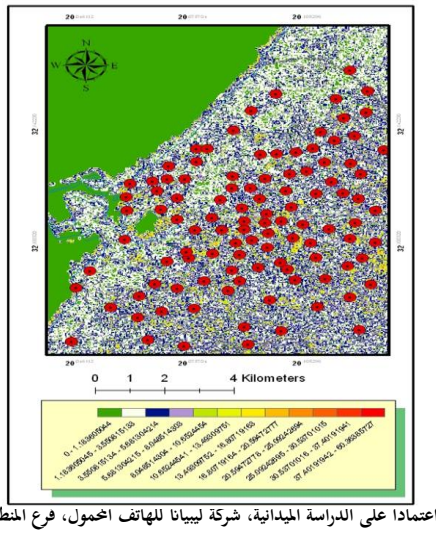
المصدر: من عمل الباحث اعتمادا على الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

إن تأكيد الفرضية القائلة بانخفاض عدد ابراج الشبكة بالارتفاع يتطلب اجراء بعض الاختيارات الاحصائية التي تكشف عن العلاقات بين المتغيرات، فقد اوضح معامل الارتباط بيرسون ان هناك علاقة طردية بين المتغيرين بلغت +0.992، وهذه العلاقة تشير الى ان عدد الابراج تزداد بارتفاع سطح الارض،كما ان قيمة الاحتمال P-Value بلغت 0.001 وهي اصغر من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نرفض فرض العدم القائل بعدم وجود علاقة بين توزيع شبكة الهاتف المحمول ليبيانا وارتفاع السطح بمدينة بنغازي.

اما بالنسبة للمتغير الثاني وهو انحدار السطح فيلاحظ من خلال الخريطة (7) ان قيمة الانحدار تتراوح بين (1-20) درجة وهو يشير الى ان السطح مناسب لإقامة المشاريع عليه، حيث يلاحظ ان 122 برج في الشبكة والتي تشكل نسبة 96.8 % من اجمالي عدد الابراج في الشبكة تنتشر على سطح تتراوح درجة انحداره بين 1-8 درجة، اما بالنسبة للسطح الاكثر انحدار والذي يتراوح بين 10-20 درجة فلا تتركز به الا 4 ابراج بنسبة 3.2% من اجمالي ابراج الشبكة.

خريطة (7) توزيع شبكة الهاتف المحمول ليبيانا حسب انحدار السطح

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©



المصدر: من عمل الباحث اعتمادا على الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

ب. التركيب المكاني و توزيع الشبكة.

يعبر التركيب المكاني على مكونات الحيز الجغرافي والتي تلعب دورا مهما في توزيع الظواهر بداخله و يشير الى "العلاقات المنتظمة التي بين الاشكال المكانية والمحيط الذي هو جزء منه"، وبالنظر للجدول (3) يلاحظ ان مساحة مدينة بنغازي تبلغ 9451 هكتار، ويتكون التركيب المكاني للمدينة من ثلاثة اقسام رئيسية هي المناطق المبنية والتي تبلغ مساحتها 7636 هكتار بنسبة 81.8 % من اجمالي مساحة المدينة، والاراضي الفضاء والتي تبلغ مساحتها 1605 هكتار وبنسبة 18% من اجمالي المساحة، ومناطق سبخية بمساحة تبلغ 210 هكتار وبنسبة2.2% من اجمالي المساحة، ولكي نتبين العلاقة بين مكونات المدينة وتوزيع شبكة الهاتف المحمول بها تم توزيع ابراج الشبكة على المكونات الرئيسية بالمدينة حيث يلاحظ ان 102 برج أي بنسبة 81% من اجمالي الابراج تتركز في المناطق المبنية سواء كان البناء سكني او خدمي، بينما ينتشر الباقي وهو 14 برج والذي يشكل نسبة 19% من الاجمالي في المناطق الفضاء بالمدينة انظر الخريطة (8).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول (3) التركيب المكاني بمدينة بنغازي سنة 2008.

التركيب المكاني	المساحة– بالهكتار	النسبة %
مناطق مبنية	7636	81.8
سبخات	210	2.2
فضاء وزراعة**	1605	18
إجمالي– المساحة***	9451	%100

* نسبة التغير = المساحة في السنة اللاحقة / المساحة في السنة السابقة ×100.

**الأراضي الفضاء تشمل الأراضي الشاغرة والمعسكرات والأراضي الزراعية والمساحات الخضراء .

** *هذه المساحة تشمل مخطط مدينة بنغازي داخل الطريق الدائر الخامس وحي الإسكان الصناعي.

1.Baladiyah of Benghazi , Master plan and layout plan area , Doxiadis Associates Consultants on Development , report no.5 : المصدر,vol.12 ,1979 ,p.c– 75.

2. مصلحة التخطيط العمراني، (2010)، تقرير عن استعمالات الأرض لمدينة بنغازي، بنغازي، ص 6.

ان البحث في الاسباب الكامنة وراء تركز التوزيع في المناطق المبنية بالمدينة يقود الى اجراء اختبار احصائي كما موضح بالجدول (4) بين متغير مساحة المناطق المبنية بمثابة عامل مستقل ومتغير عدد الابراج بمثابة عامل تابع حيث تم استخدم معامل الارتباط سبيرمان لوضع صيغة توضح العلاقة بين المتغيرين، والذي بين وجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرين بلغت +0.999، وهذه العلاقة تشير الى ان عدد الابراج تزداد باتساع مساحة المكون، كما ان قيمة الاحتمال P-Value بلغت 0.017، وهي اصغر من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نرفض فرض العدم القائل بعدم وجود علاقة بين توزيع شبكة الهاتف المحمول ليبيانا ومساحة مكونات المدينة ، فازدياد مساحة الاستعمال يعطي فرصة اكبر لاحتواء عدد اكبر من ابراج الشبكة والعكس صحيح.

جدول (4) العلاقة بين مساحة مكونات المدينة وعدد الابراج.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

المكون	المساحة -هكتار	عدد الابراج
مناطق مبنية	7636	102
فضاء	1605	24
سبخات	210	0
المجموع	9451	126

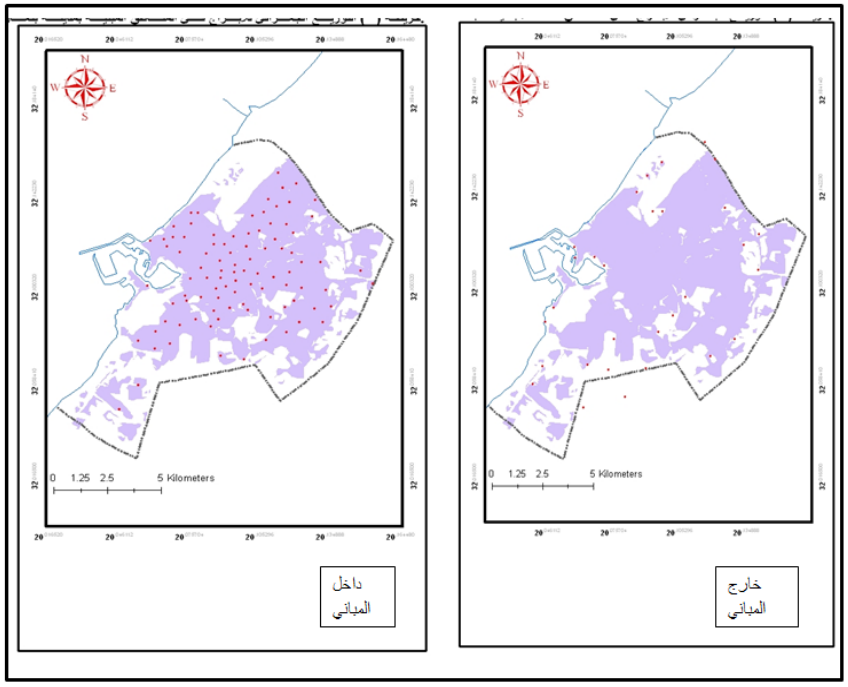
المصدر :

1–Baladiyah of Benghazi , Master plan and layout plan area , Doxiadis Associates Consultants on Development , report no.5 ,vol.12 ,1979 ,p.c– 75.

2 – مصلحة التخطيط العمراني، (2010)، تقرير عن استعمالات الأرض لمدينة بنغازي، بنغازي، ص 6.

3–الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

خريطة (8) التوزيع الجغرافي لشبكة الهاتف المحمول داخل وخارج المناطق المبنية بالمدينة



المصدر: من عمل الباحث اعتمادا على : الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

ج. عدد السكان وتوزيع شبكة الهاتف المحمول (ليبيانا).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يؤثر عدد السكان على توزيع الخدمات بالمناطق الحضرية والريفية على حد سواء، وذلك لان المستفيد منها والمستخدم لها هم السكان، ومن هنا نفترض ان الاحياء الاكثر سكان هي التي يتركز بها عدد اكبر من ابراج الشبكة والعكس صحيح، وهذا ما تم تأكيده من خلال معامل الارتباط سبيرمان، والذي بلغت قيمته +0.824 وهذه العلاقة تشير الى ان عدد الابراج تزداد في الاحياء ذات العدد الاكبر من السكان وتقل في الاحياء ذات العدد الاقل كما ان قيمة الاحتمال P-Value بلغت 0.000 وهي اصغر من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نرفض فرض العدم القائل بعدم وجود علاقة بين توزيع شبكة الهاتف المحمول ليبيانا عدد سكان احياء المدينة، فمن خلال الجدول (5) والخريطة (9) يلاحظ ان هناك تباين في توزيع المتغيرين، حيث يلاحظ عدم تساوي توزيع السكان داخل احياء المدينة من خلال مقارنة المتوسط الحسابي لعدد السكان الذي بلغ 31648 نسمة والانحراف المعياري لعدد السكان والذي بلغ 26909 نسمة، اذ يشير ارتفاع قيمة المتوسط عن الانحراف الى التباين في التوزيع، وهذا ما يلاحظ ايضا على توزيع عدد الابراج بين احياء المدينة، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لعدد الابراج 7.25 برج وهو اكبر من قيمة الانحراف المعياري لعدد الابراج والذي بلغ 4.52 برج، فقد ادى التباين في توزيع السكان بين احياء المدينة الى خلق تباين في التوزيع الجغرافي لعدد الابراج داخل الاحياء، حيث يلاحظ ان حي المختار و بنغازي الجديدة هما اكثر الاحياء سكانا فقد بلغ العدد في كل منهما 94341 – 92043 نسمة على التوالي، وهما يضمان العدد الاكبر من ابراج الشبكة بواقع 14 برج في حي المختار، و20 برج في بنغازي الجديدة، كما يلاحظ ان اقل عدد للأبراج يتوزع في الاحياء الاقل سكانا كحي برنيق، وداوود الغربي، والجزيرة بواقع 8202- 5944- 1205 نسمة على التوالي، وبعدد 2-3-3 برج على التوالي، فكلما زاد عدد السكان زاد عدد المستخدمين للشبكة وبالتالي زاد عدد الأبراج لتغطية الطلب المتزايد على الخدمة.

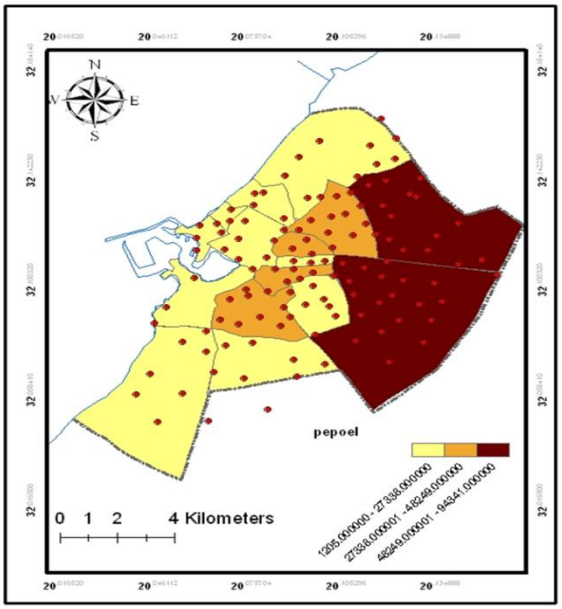
جدول (5) توزيع السكان و شبكة الهاتف المحمول ليبيانا حسب احياء مدينة بنغازي 2017

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

الاحياء	عدد الابراج	عدد السكان
البيان	5	18815
برنيق	2	8202
الجزيرة	3	1205
سيدي حسين	8	21511
قاريونس	7	12367
الفويهات الغربية	7	12515
داوود الغربي	8	43479
داوود القبلي	6	32838
داوود البحري	3	5944
خالد بن الوليد	6	27338
المختار	14	94341
بنغازي الجديدة	20	42043
الثورة الشعبية	11	45652
الصابري الشرقي	9	22496
الصابري الغربي	4	19380
السلماني الغربي	3	48249

المصدر:-من عمل الباحث اعتمادا على:الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

خريطة (9) التوزيع الجغرافي لشبكة الهاتف المحمول وعدد السكان حسب احياء مدينة بنغازي سنة 2017



المصدر: من عمل الباحث اعتمادا على :

1-الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

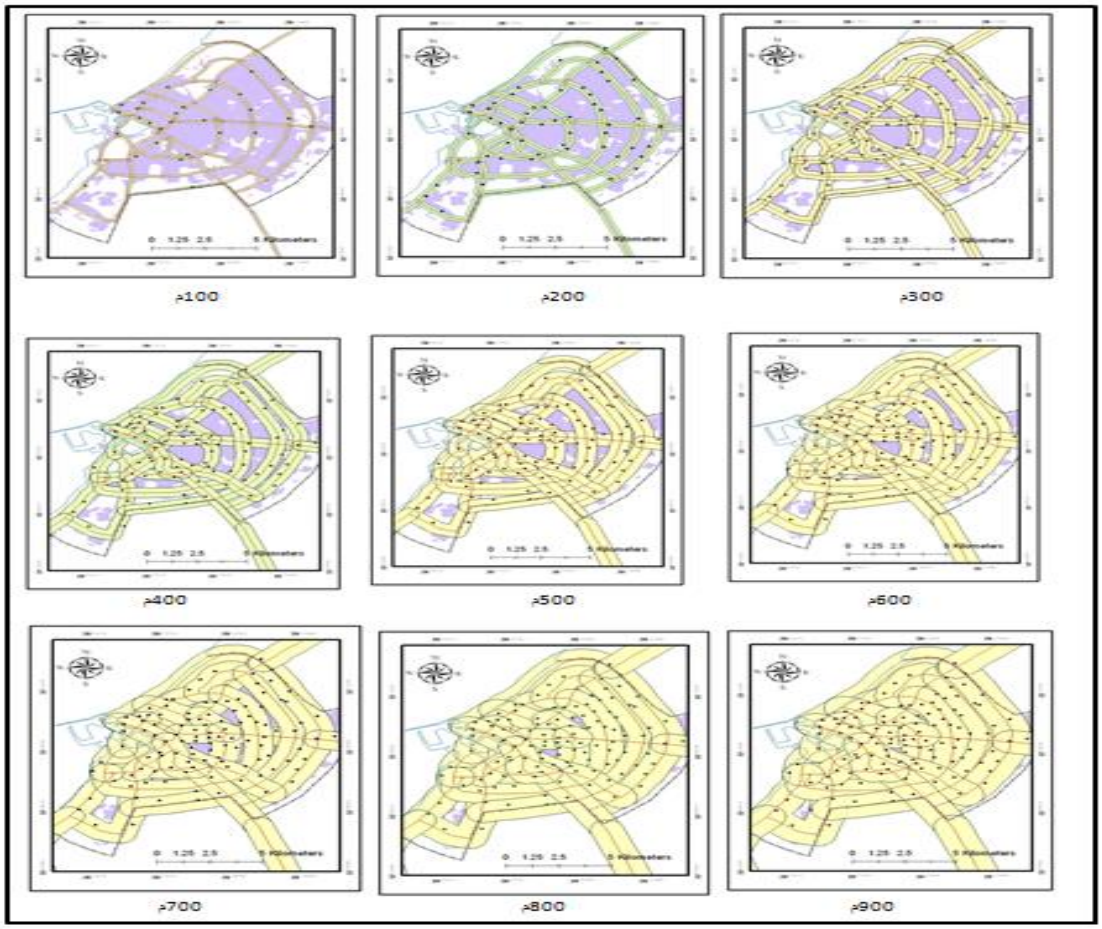
2-النتائج النهائية للتعداد العام للسكان 2006، بنغازي.

د. التوزيع الجغرافي لشبكة الطرق وشبكة الهاتف المحمول (ليبيانا).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

يتأثر توزيع الخدمات في المكان بشبكة الطرق التي تربط بين مكوناته، وذلك لأنها تشكل المسار الذي من خلاله يستطيع السكان الوصول لهذه الخدمات، ولذلك يلاحظ على المناطق الخدمية انها غالبا ما تكون على الطرق الرئيسية او في مناطق لا تبعد كثيرا عنها، وهذا ما يلاحظ على توزيع شبكة الهاتف المحمول ليبيانا، فمن خلال الخريطة (10) يتبين ان عدد ابراج الشبكة يقل كلما ابتعدنا عن الطريق الرئيسي، فعلى بعد 100 متر بلغ عدد الابراج 29 برج بنسبة 23% من اجمالي ابراج الشبكة، وعلى بعد 200 متر يوجد 26 برج بنسبة 20.6% من الاجمالي ويضل العدد يتناقص بزيادة المسافة من الطريق الرئيسي الى ان تصل الى 6 ابراج على بعد 900 متر، كما ان 80.1% من اجمالي ابراج الشبكة يوجد على بعد 500 متر من الطريق الرئيسي.

خريطة (10) مسافة الابراج من الطرق الرئيسية بمدينة بنغازي



المصدر : من عمل الباحث اعتمادا على بيانات الدراسة الميدانية وتقنية**GIS** .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

إن التعرف على طبيعة العلاقة بين المسافة وعدد الابراج لا يكفي لتأكيد الصيغة التي تحكم هذه العلاقة الا من خلال معرفة مدى الارتباط بين المتغيرين، و هل التوزيع ذا دلالة معنوية ام لا؟ فمن خلال الجدول (6) تم اجراء اختبار سبيرمان والذي بين وجود علاقة ارتباط قوية في الاتجاه العكسي بلغت -0.907، أي انه كلما زادت المسافة عن الطرق الرئيسية، كلما قل عدد ابراج الشبكة، كما ان قيمة الاحتمال P-Value بلغت 0.001 وهي اصغر من مستوى المعنوية 0.01، وبالتالي نرفض فرض العدم القائل بأن عامل الصدفة هو المسؤول عن المسافة التي تبعد بها الابراج عن الطرق الرئيسية، ونؤكد ان عامل المسافة ادى الى وجود فروقا جوهرية في عدد الابراج بين منطقة واخرى داخل المدينة.

جدول (6) توزيع ابراج الشبكة حسب المسافة من الطريق الرئيسية بمدينة بنغازي سنة 2017

المسافة	العدد	النسبة
100	29	23
200	26	20.6
300	19	15
400	17	13.4
500	10	8
600	3	2.4
700	9	7.1
800	7	5.5
900	6	5
المجموع	126	%100

المصدر : من عمل الباحث اعتماد على: الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)، بنغازي، 2017.

الخاتمة

اولا: النتائج

تم التوصل من خلال الدراسة الى مجموعة من النتائج نجملها في الاتي:-

1.انتشار الابراج في جميع احياء المدينة، فقد تم تغطية مدينة بنغازي التي تبلغ مساحتها 9451 هكتار بعدد 116 برج، أي ما يعادل 1.22 برج لكل100 هكتار.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. يختلف توزيع الشبكة داخل الاحياء بمدينة بنغازي، فهناك احياء تصنف ضمن الاحياء قليلة الابراج كحي الصابري الغربي بعدد (4) ابراج وبنسبة 3.5% من اجمالي الابراج بالمدينة، وحي الجزيرة و داوود البحري و السلماني الغربي بعدد (3) ابراج في كل منها و بنسبة 2.6% من اجمالي الابراج بالمدينة، و عدد (2) برج بحي برنيق وبنسبة 1.7% من اجمالي الابراج بالمدينة، وبذلك بلغ اجمالي عدد الابراج بهده الاحياء (15) برج وبنسبة 13% من اجمالي الابراج بالمدينة.

3. تم تصنيف الاحياء التي يتراوح عدد الابراج فيها بين (9– 20) برج بالأحياء ذات عدد الابراج الكبير، وتظم الصابري الشرقي و الثورة الشعبية و بنغازي الجديدة و المختار، حيث بلغ العدد في كلا منها (9 – 11 - 20 14) على التوالي وبنسبة (7.8%- 10%-17.2% 12%) على التوالي من اجمالي الابراج بالمدينة، وبذلك بلغ اجمالي عدد الابراج بهده الاحياء (54) برج وبنسبة 47% من اجمالي الابراج بالمدينة.

4. يلاحظ ان موقع المتوسط المكاني للشبكة هو وسط مدينة بنغازي و بالتحديد في حي داوود القبلي، وهذا يعني ان الشكل الغالب على توزيع الشبكة هو الانتشار و عدم التركز في مكان معين، كما يشير الى ان المساحة التي تنتشر فيها الشبكة متساوية في الاتجاهات الاربعة الشرقية والغربية والشمالية والجنوبية.

5. الاتجاه العام لامتداد الشبكة والذي يشير اليه الشكل البيضاوي الممتد بشكل عرضي في اتجاه شرق وغرب المدينة

6. بلغت قيمة ل 1.16 وهذا يعني ان نمط التوزيع متباعد (مشتت) بمسافات غير متساوية.

7.يلاحظ ان شبكة الهاتف المحمول تتوزع في المناطق التي يتراوح فيها الارتفاع بين (5 – 30) متر فوق سطح البحر وان 39 برج من الشبكة تنتشر في المناطق التي يصل ارتفاعها الى 5 متر أي بنسبة 32.7% من اجمالي الابراج بالمدينة، ثم يقل العدد بالارتفاع حتى نصل الى المنطقة الخالية من الابراج والتي يتراوح ارتفاعها بين (30-40) متر فوق سطح البحر.

8.يلاحظ ان 122 برج في الشبكة والتي تشكل نسبة 96.8 % من اجمالي عدد الابراج في الشبكة تنتشر على سطح تتراوح درجة انحداره بين 1-8 درجة، اما بالنسبة للسطح الاكثر انحدار والذي يتراوح بين 10-20 درجة فلا تتركز به الا 4 ابراج بنسبة 3.2% من اجمالي ابراج الشبكة.

9.يلاحظ ان 102 برج أي بنسبة 81% من اجمالي الابراج تتركز في المناطق المبنية سواء كان البناء سكني او خدمي بينما ينتشر الباقي وهو 14 برج والذي يشكل نسبة 19% من الاجمالي في المناطق الفضاء بالمدينة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

10.توجود علاقة ارتباط قوية بين التركيب المكاني للمدينة وعدد الابراج بها بلغت +0.999، كما ان قيمة الاحتمال P-Value بلغت 0.017 وهي اصغر من مستوى المعنوية 0.05وهذه العلاقة تشير الى ان عدد الابراج تزداد باتساع مساحة المكون.

11. دل معامل الارتباط سبيرمان على وجود علاقة ارتباط موجبة بين متغير السكان وعدد الابراج بلغت قيمته +0.824، كما ان قيمة الاحتمال P-Value بلغت 0.000 وهي اصغر من مستوى المعنوية 0.05، وهذا يشير الى ان عدد الابراج يزداد في الاحياء ذات العدد الاكبر من السكان ويقل في الاحياء ذات العدد الاقل.

12.يقل عدد ابراج الشبكة كلما ابتعدنا عن الطريق الرئيسي، فعلى بعد 100 متر بلغ عدد الابراج 29 برج بنسبة 23% من اجمالي ابراج الشبكة، وعلى بعد 200 متر يوجد 26 برج بنسبة 20.6% من الاجمالي، ويضل العدد يتناقص بزيادة المسافة من الطريق الرئيسي الى ان تصل الى 6 ابراج على بعد 900 متر، كما ان 80.1% من اجمالي ابراج الشبكة يوجد على بعد 500 متر من الطريق الرئيسي.

ثانيا: التوصيات.

1. زيادة توسع الشبكة في المناطق الجنوبية والغربية من مدينة بنغازي.
2. الاهتمام بالدراسات التي تركز على مدى كفاءة وكفاية خدمات الاتصالات والانترنت المقدمة لسكان المدينة.
3. الاهتمام بالعامل الجغرافي في انشاء ومعالجة المشاكل التي تواجه الشبكة والنظر اليها من خلال مثلث يحوي ثلاثة اضلاع هي الجانب التقني والجانب الطبيعي (طبيعة الارض) والجانب البشري (الانشاءات البشرية).
4. الاستعانة بتقنية نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد في تكوين مكتبة الكترونية بالشركة تساعد في توفير البيانات عن الاماكن التي تنتشر فيها الشبكة وتساهم في تفسير كثير من الحقائق.
5. الاستمرار في عمل الدراسات التي تهدف الى تحديد المناطق المستهدفة بالتوسع في كل انحاء البلاد.

الهوامش

1- الدراسة الميدانية، شركة ليبيانا للهاتف المحمول، فرع المنطقة الشرقية،(بيانات غير منشورة)،بنغازي، 2017.

2-اللجنة الشعبية العامة، الهيئة العامة للمعلومات، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان 2006، بنغازي.

3- جمعة محمد داوود، مقدمة غي التحليل الاحصائي والمكاني، جامعة ام القرى، 2009، ص 38.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

4- الحداد، عوض، **الاوجه المكانية للتنمية الاقليمية**، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 1998، ص 62

5- مصلحة التخطيط العمراني،(2010)، تقرير عن استعمالات الأرض لمدينة بنغازي، بنغازي، ص 6.

6- نشوى شكري عبدالله، تحليلات احصائية للبيانات المكانية، كلية الآداب جامعة دهوك، غير مؤرخ، ص1

.7Baladiyah of Benghazi , Master plan and layout plan area , Doxiadis

7.Associates Consultants on Development , report no.5 ,vol.12 ,1979 ,p.c-75.

8.http://earthexplorer.usgs.gov.Landsat ETM.2012.

9.www.libyana.ly

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 248-262 2017

مشاكل تدريس التاريخ للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين

DOI: https://doi.org/10.54172/zbyk7b57

د.عبد الحليم طاهر العوامي محاضر كلية التربية– البيضاء
د.محمد علي حمزة محاضر كلية التربية – القبة

الملخص

هدفت الدراسة إلي التعرف على مشاكل تدريس التاريخ للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء أداة –وهي استبانه حسب مقياس ليكرت الثلاثي، وتم التأكد من صدقها وثباتها ،وطبقت على عينة من معلمي التاريخ خلال العام الدراسي(2016-2017م) البالغ عددها (68) معلما في قطاع التعليم ببلدية القبة، وخلصت إلي النتائج التالية: وجود مشاكل متنوعة في تدريس التاريخ ربما كان أكبرها مشكلة متعلقة بالأهداف وصياغتها، وكذلك مشكلة تتعلق بعرض المادة العلمية بالكتاب المدرسي وأوسطها مشكلة تتعلق بالتقويم، وأدناها مشكلة تتعلق بالطالب وبذلك توصلت الدراسة إلى إن هناك مشاكل متعددة في تدريس التاريخ وإن تفاوتت في النسب فهي تعتبر مشاكل أساسية.

الكلمات المفتاحية:- (مشاكل تدريس التاريخ– المرحلة الثانوية)

Abstract

The study aims to identify the problems of teaching history to the secondary stage from the point of view of the teachers، to achieve the objective of the study، a tool was constructed – which was a questionnaire according to Lykert triangular scale. It was made sure، that the study was verified and validated. The study was applied to a sample of history teachers (68 teachers) during the academic year (2016-2017) in the education sector in the municipality of the El-Qubba. And the following results have been concluded:

The existence of various problems in the teaching of history was the highest problem related to the objectives and formulation، as well as a problem related to the presentation of scientific material in the textbook and the middle of a problem related to the calendar and the lowest problem related to the student and thus the study found that there are many problems in the teaching of history and that the differences in ratios are fundamental problems.

Keywords: - (teaching problems - history – secondary)

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 248-262 2017

المقدمة

تعد دراسة التاريخ ضرورة لكل الأمم والشعوب؛ لأنه يمثل هويتها وماضيها المجيد، فمن خلاله تتعرف الجماعات على مواطن قوتها وضعفها، فتبني حاضرها ومستقبلها، وتطوره على أساس الماضي العريق، وحينما تنظر إلى التاريخ تأخذ العبر والدروس من أحداثه المختلفة، وبهذا يكون نبراسا تهتدي به الشعوب نحو التقدم بدلا من التخبط والعشوائية.

فالتاريخ يحكي قصة الإنسان منذ أن وجد على سطح هذه الأرض، ويمثل التفاعل بينه وبين المكان والزمان(خضر، 2004)

تكمن أهمية دراسة التاريخ أنه يساعد على فهم أهميه الماضي، وتعريف الطلبة كيف يبحثون في الوقائع المختلفة، ويكسبهم مهارة المقارنة بين الأحداث التاريخية وفهم الثقافات المتعددة وخصوصيات المجتمعات المختلفة (عبيدات 2010).

فالتاريخ له دور كبير في دراسة التطور الذي يحدث في المجتمعات في مختلف الجوانب؛ لأنه يدرس الماضي ويزودنا بدراسة الثقافات المختلفة ويزيد من وعي الطلبة بدورهم الاقتصادي والسياسي في مجتمعهم (الخرابشة،1998).

إن للتاريخ دور بارز في حركة التطور البشري وقصة التجربة الإنسانية، ووقائع التاريخ السياسي مثل: الحروب والسلالات، وتطرح بدورها نهجا أكثر تكاملا في دراسة تطور التاريخ في مختلف العلوم.(عبيدات،2010).

وبما أن الهدف الرئيس من التاريخ هو الإسهام في تفهم البشر أن الحضارة العالمية التي يعيشون في ظلها اليوم، ما هي إلاّ نتيجة لجهود الشعوب، وأن لكل شعب نصيبه في بناء هذه الحضارة بحسب قابليته وكفاءته، وتفهم الطلبة للأحداث الجارية ومشاكل الساعة سواء في الوطن العربي أو في العالم ومعرفة ظواهرها المهمة وأن العلم والنظرة الموضوعية للأشياء هي الوسيلة الوحيدة لحل المشاكل بالطريقة الموضوعية، لذا فإن استعمال الطرق الحديثة ستجعل الفرد يعالج ما يحيط به من مشاكل اجتماعية وفردية (سعد، 1991).

للتاريخ دور أساسي في تقديم المعرفة بما حدث في الماضي ويزودنا باستبصار ما يحدث في الحاضر وما نتوقعه في المستقبل، فالتاريخ شرح للعلاقة بين أسباب الأحداث ونتائجها، ولما كانت الأحداث لا تقع في فراغ بل هي مترابطة، فإن المؤرخ يستطيع أن يشير إلى ما سيحدث مستقبلاً في ضوء دراسته للماضي(ريان،1972:49).

لذا لم يعد التاريخ مجرد مجال يستمتع الفرد بقراءة أحداثه وعلاقاته وقصصه وإنما هو قبل هذا كله رصيد من الخبرة له عدة وظائف، ويمكن توظيفه لبناء الإنسان عقلياً ووجدانياً بحيث يحقق مستوى مقبولاً من التمكن، ولكي يحقق ذلك ينبغي أن يعني التاريخ بوصفه مادة دراسية بالدراسة والتقصّي(السيد،1989:627).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

علم التاريخ ليس علما الماضي فحسب، بل علم يستهدف جمع المعلومات وتسجيلها وتفسيرها وإبراز الترابط وتوضيح العلاقات السببية بينها مما يلقي أضواء من الماضي على ما هو كائن في الحاضر من علاقات ومشاكل وسلوك التطور الذي طرأ على حياة الأمم (أبو سرحان،2000: 26)، لأن التاريخ يهتم بدراسة المجتمعات وتطورها، وما طرأ عليها من تحولات في شتى نواحي الحياة، فهو منهج للبحث وذاكرة للبشرية، فدراسته تختص بالماضي في أحداثه لبيان مدى تأثير ذلك الماضي في الحاضر، كما أنه يبرر نماذج الصراع الذي خاضه الإنسان تحت أحوال معينة، فضلاً عن توفر ما ترتب من نتائج يمكن أن يستفاد منها في معالجة الأحوال والقضايا المعاصرة (الكلزة، 1998: 70).

يعد التاريخ أحد المواد الأساسية التي يدرسها المتعلمون في جميع المراحل الدراسية، لأنه يمثل سجل حياة الأمم، فهو سجل أحداث الحياة وتسلسلها وتعاقبها وعن طريق إبراز الترابط وإدراك العلاقات يفسر الأحداث ويوضح التطور الذي حدث في حياة الأمم، وهو المرآة العاكسة لأحوال الأمم والشعوب (حميدة وآخرون، 2000: 55).

وكذلك أن دراسة التاريخ من الوسائل المهمة المؤدية إلى تنمية الفكر العلمي من خلال الحوادث التاريخية والربط بين الأسباب والنتائج (سليمان، 2000: 241) غير أن مادة التاريخ لا تقدم الفائدة المرجوه منها من دون استخدام التدريس الجيد والفاعل، فالمعلم ركن أساسي في عملية التعليم، لأنه حلقة وصل بين الطلبة والمنهج، ويتفق التربويون على أن للمعلم دوراً مؤثراً في سلوك وشخصية طلبته وهو جزء لا يتجزأ من البيئة المدرسية وبدونه لا يمكن تحقيق مواقف تعليمية جيدة(الأحمد،2001: 53).

فالمعلم يساهم مساهمة فاعلة في نجاح العملية التربوية أو فشلها، مما يحتم عليه أن يكون كفوءا في مهنته قادراً على إيصال المادة بكل مهارة وإتقان (السامرائي،1989: 76)

يتضح مما سبق إن هناك اختلافا في تحديد الهدف من مادة التاريخ وقد يعود السبب إلي أنه كمادة دراسية يحتوي على الكثير من جوانب المجتمعات الإنسانية في الماضي والحاضر؛ لذلك فالتربويين ينظرون إليها كل حسب مايراه مناسبا، ويريد تحقيقه للأجيال القادمة من أجل تشكيل فكر ووعي في اتجاه معين حسب سياسة الدولة التي يتبعها المتعلم.

وعلى الرغم من أهمية مادة التاريخ إلا أنها تواجه مشاكل متعددة في تدريسها للطلبة في المدارس فهي تتعرض للنقد المستمر من قبل الطلبة وأولياء أمورهم لأسباب عدة، منها تركيزها على المعلومات النظرية، وبعدها عن الأحداث الجارية، واقتصارها على الحفظ والتذكر، وكذلك تدريسها من قبل معلميها بطرق تقليدية تعتمد على التلقين والحفظ؛

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ولهذا ينظر إلي مادة التاريخ كمادة جامدة لا تراعي ظروف الحاضر ومشاكله والطلبة ينظرون إليها على أنها قليلة الفائدة بالنسبة لهم، ولا تطلب منهم سوى تذكر تواريخ وأسماء وحقائق وليس لها صلة بحياتهم.

يتضح مما سبق أن هناك عددا من التحديات التي تواجه تدريس التاريخ التي ذكرت بصورة نظرية؛ لذا جات هذه الدراسة للكشف عن أهم هذه التحديات من وجه نظر المعلمين، وعلى الرغم من أهمية البحث في مشاكل تدريس التاريخ فإن الدراسات التي تناولت هذه الموضوعات قليلة، منها دراسة أجراها (السامرائي) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية. قام الباحثان باختيار عينة بلغت (83) معلماً ومعلمة للتطبيق الاستطلاعي و(342) معلماً ومعلمة للتطبيق النهائي، وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في تحليل البيانات إحصائياً وهي: النسبة المئوية، والوزن المئوي، والوسط المرجح.

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الفقرات تمثل صعوبات حقيقية، إذ بلغ وزنها المئوي أكثر من (50%)، أما أعلى الدرجات حدة فقد حصلت عليها فقرة (قلة عدد المعلمين المختصين) إذ بلغ وزنها المئوي (92.95%) في حين كانت أقل درجة حدة (57.85%) حصلت عليها فقرة (لا يهتم بعض المعلمين والمعلمات بالنشاطات اللاصفية لمادة التاريخ).

هدفت دراسة تالاغبري(2001) إلى التعرف على صعوبات تدريس التاريخ في المرحلة الثانوية في (سلطنة عُمان) ولتحقيق هدف الدراسة أعدت استبانه تألفت من (53) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها، وتألفت عينة الدراسة(184) معلما من مختلف المناطق التعليمية، وأظهرت النتائج أن هناك (24) فقرة بلغ صعوبتها درجة كبيرة وكذلك بلغ عدد الفقرات التي صعوبتها متوسطة (24) فقرة، وأما الفقرات التي صعوبتها قليلة بلغت (5) فقرات، وقد توزعت هذه المستويات الثلاثة على مجالات الدراسة، كما تبين عدم وجود فقرات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والجنسية، والخبرة التدريسية فيما يتعلق بصعوبات تدريس التاريخ وقد أوصت بضرورة النظرة العملية التدريسية فيما يختص بمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية، وما يتعلق بيها في مختلف جوانب المنهج من محتوى ووسائل تعليمية وأنشطة وطرق تدريس وتقويم وطالب ومعلم وغيرها من الجوانب كما أوصت بتطبيق التصور المقترح لعلاج صعوبات تدريس التاريخ.

وأجرى عبيدات (2010) دراسة للتعرف على صعوبات دراسة التاريخ، والحلول المقترحة لها من وجهة نظر معلمي التاريخ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت لها أداة ، تألفت من جزئيين: الاستبانة أولا، والأسئلة المفتوحة ثانيا، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، وطبقت الأداء على عينة من معلمي التاريخ، بلغ عددهم (92)معلما ومعلمة من مديرية تربية لواء بني كنانة، ومديرية تربية الرمثا وخلصت الدراسة إلى الأتي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

إن أكثر صعوبات دراسة التاريخ المتعلقة بالمعلم نفسه، وقد تقدم معلمو التاريخ بمجموعة مقترحات أهمها إثراء كتب التاريخ بالأنشطة والوسائل التعليمية، واللجوء إلي مسرحة كتب التاريخ بأسلوب درامي، وإعداد موقع للانترنت في نهاية كل درس، من أجل الاستزادة منها كما بينت النتائج أن نسبة (78%)من المعلمين درسوا التاريخ دون رغبة منهم، وأن نسبة (22%) درسوه عن رغبة، كما أشارت النتائج إلى أن نسبة (87%) يستخدمون أساليب تقليدية، أما نسبة (13%) فيلجؤون إلي التوزيع في الأساليب التعليمية،كما تبين أن أكثر أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة هي (المناقشة وفن الاستجواب والتحليل والاستقصاء والعمل الجماعي) وأظهرت النتائج أن جميع معلمي التاريخ يستخدمون التقاويم الاستراتيجية المعتمدة على الورق والقلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ولفاعلية المعلمين وفعاليتهم في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، ولأن المعلم حلقة الوصل بين الطالب والمنهج التي من خلالها يمكن أن نتعرف على أبرز المشاكل لقد شخص الباحثان من خلال خبراتهما في مجال التدريس والاحتكاك الميداني مع معلمي مادة التاريخ، إن هناك مشاكل يواجهها المعلمون في تدريس تلك المادة

بناءً على ما سبق جاءت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي: ما مشاكل تدريس مادة التاريخ للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ؟

أهمية الدراسة:

1. التعرف على المشاكل التي تواجه المعلمين عند تدريس مادة التاريخ في المرحلة الثانوية، ووضعها أمام الجهات المختصة في وزارة التربية للعمل على تطوير هذه المادة، وتذليل مشاكل تدريسها.
2. إن نتائج هذا الدراسة قد تساعد المسؤولين في إعادة النظر لمنهج مادة التاريخ الحديث وتطويره تطويراً يعمل على تنمية القدرات العقلية لطلبة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مشاكل تدريس مادة التاريخ في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على معلمي التاريخ في (قطاع التربية والتعليم ببلدية القبة) للعام الدراسي 2016 – 2017 م؛ مما يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمعها، والمجتمعات المماثلة.

1. اقتصار هذه الدراسة على أداة استبيان التي أعدت وما تحقق من صدق وثبات.
2. اقتصار هذه الدراسة على مادة التاريخ للمرحلة الثانوية دون المواد الأخرى.

التعريفات الإجرائية:

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة الحالي في الآتي:

1. **المشكلة**: ما يشعر به معلمو مادة التاريخ في المرحلة الثانوية من عوائق وعقبات تحول دون تحقيق أهداف تدريس هذه المادة.
2. **التدريس**: كل ما يقوم به المعلم أو المعلمة من نشاط مقصود في عملية تعليم وتعلم مادة التاريخ في المرحلة الثانوية.
3. **التاريخ**: المحتوى المعرفي المتضمن في كتاب التاريخ المقرر تدريسه من وزارة التعليم على طلبة المرحلة الثانوية.
4. **المعلمون**: هم كل من حصل على درجة الليسانس في تخصص التاريخ والذين يدرسون في المدارس الليبية.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، للإجابة عن سؤال الدراسة

مجتمع الدراسةوعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التاريخ بقطاع التربية والتعليم ببلدية القبة وبلغ عددهم (78) معلما ومعلمة منهم 48 معلمة و 30معلما.

أداة الدراسة:

تألفت أداة الدراسة من استبانه تم بنائها وفق الخطوات التالية:

1. الرجوع للأدب التربوي الذي يتحدث عن مشاكل تدريس التاريخ.

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©.

2.الرجوع الى الدراسات السابقة التي تتحدث عن فوائد دراسة التاريخ والصعوبات التي تواجه تدريسه مثل دراسة (الاغبري،2001) ودراسة(عبيدات 2010).

3. طرح سؤال مفتوح على عينة من معلمي مادة التاريخ، ما هي المشاكل التي تواجهكم أثناء تدريس مادة التاريخ ؟ وترك الباحثان المجال مفتوحا للإجابة عنه.

4. مراجعة المحتوى المعرفي لكتاب التاريخ لاستكشاف بعض المشاكل في تدريسه .

5. تم التوصل إلي مجموعة من المشاكل تمثلت في خمس مجالات أساسية وتندرج تحت كل مجال مجموعة فقرات.

صدق الأداة:

يعد الصدق من الشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر في أداة الدراسة ويعد الاختبار صادقاً عندما يقيس ما وضع لقياسه فعلاً (عباس، 1996).

ولغرض التثبت من صدق الاستبانة، عرض الباحثان فقرات الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس والتاريخ، وكذلك موجهي التاريخ والمعلمين (ملحق2) لبيان مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة أو عدم صلاحيتها، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت وحذفت بعض الفقرات التي لم تحصل على نسبة موافقة (80%) من مجموع الخبراء، فأصبحت جاهزة للتطبيق بفقراتها البالغة (28) فقرة موزعة على (5) خمسة مجالات.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار)على عينة استطلاعية مولفة من (18)معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين الأول والثاني،كما استخدمت معادلة (kr-20)كودر يتشادسون حيث بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0،88)، وبناء على نتائج الثبات، عدت الأداة جاهزة للتطبيق.

تطبيق الأداة:

بعد أن تم إعداد أداة الدراسة، تم استخراج صدقها وثباتها و تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المشمولة بالدراسة، وذلك بتاريخ 25 / 3 / 2017 وقد حرص الباحثان على تطبيق الأداة بنفسه على أفراد العينة.

إجراءات الدراسة

تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها:

1.تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2.تطوير أداة الدراسة المتمثلة في استبانه وفق تدرج ثلاثي (كبيرة،متوسطة ،ضعيفة) والتأكد من صدقها وثباتها.

3. طبقت الأداة على عينة من معلمي التاريخ ببلدية القبة للعام (2016-2107) باستخدام المقابلة المباشرة وقد حرص الباحثان على تعريف المعلمين بأهداف الدراسة، والغاية منها.

4.بعد الانتهاء من تطبيق الأداة تم تحليلها إحصائيا وفق التحليل المناسب.

5.تم التوصل إلي النتائج وعرضها وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وفيما يلي عرض وتحليل لنتائج الدراسة في ضوء هدف الدراسة وعلى النحو الآتي:

1. تحديد واقع كل فقرة من الفقرات المذكورة في الاستبانة في ضوء الوسط المرجح والوزن المئوي، وترتيب تلك الفقرات ترتيباً تنازلياً ضمن المجال الواحد.

2. اعتمد الباحثان مقياس ثلاثي لغرض تحليل نتائج الدراسة.

بعد أن أنهى الباحثان تطبيق أداة البحث، تم جمع التكرارات التي حصلت عليها كل فقرة من فقرات الاستبانة بحسب المقياس الثلاثي التي تضمنته الاداه، مستخرجاً الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة ضمن المجال الواحد كالآتي:

أولاً. مجال أهداف التدريس:

تضمن هذا المجال (5) خمس مشاكل تتعلق بأهداف تدريس المادة، جدول (1).

جدول (1)

مشاكل مجال أهداف التدريس مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

التسلسل ضمن الاستبانة	التسلسل الحالي	المشاكل	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	1	ضعف معرفة بعض المعلمين بالأساليب الحديثة لتحقيق أهداف المادة.	2.426	80.86
5	2	ضعف الإعداد المهني لمعلمي المادة في مجال الأهداف التدريسية.	2.308	76.93
2	3	قلة معرفة بعض المعلمين بالأهداف التدريسية للمادة	2.570	75.66
4	4	قلة معرفة الطلبة بأهداف تدريس المادة مما يؤدي إلى عدم الاهتمام بها.	2.176	72.53
3	5	قلة خبرة بعض معلمي المادة بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية وصياغتها.	1.970	65.66

إن هذا المقياس مؤلف من ثلاث مستويات مجموع أوزانها (6) وذلك بإعطاء (3) درجات للمستوى الأول (مشكلة رئيسية) و (2) للمستوى الثاني (مشكلة ثانوية) و (1) للمستوى الثالث (لا تشكل مشكلة) وإن متوسط المقياس عد هذا الوسط محكماً للفصل بين الفقرة التي تمثل مشكلة والفقرة التي لا تمثل مشكلة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جاءت الفقرة الأولى في الترتيب الأول إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (2.270) ووزناً مئوياً مقداره (90.66). ويعزو الباحثان سبب هذه المشكلة إلى عدم تضمين الأهداف التدريسية للمادة في الكتاب المدرسي، أو في دليل المعلم؛ مما يؤدي إلى قلة معرفة معلمي المادة بها.

جاءت الفقرة الثانية في الترتيب الثاني إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (2.426) ووزنا مئوياً مقداره (80.86) ويرجحها الباحثان إلى قلة الدورات التطويرية الخاصة بأهداف تدريس المادة، والأساليب الحديثة لتحقيقها، وربما يعود أيضاً إلى قلة اطلاع معلمي المادة على المصادر الحديثة التي تتناول كيفية تحقيق هذه الأهداف بأساليب حديثة.

ثانياً. مجال الكتاب المدرسي:

تضمن هذا المجال (6) ست مشاكل تتعلق بالكتاب المدرسي، جدول (2).

جدول (2) مشاكل مجال الكتاب المدرسي مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

التسلسل ضمن الاستبانة	التسلسل الحالي	المشاكل	الوسط المرجح	الوزن المئوي
3	1	قلة الدورات التطويرية الخاصة بمحتوى المادة.	2.882	96.06
6	2	افتقار أسلوب عرض محتوى المادة لعنصر الإثارة والتشويق.	2.823	94.10
4	3	قلة وجود أساسيات للمادة في مراحل دراسية سابقة.	2.647	88.23
2	4	تأكيد محتوى الكتاب على حفظ الحقائق أكثر من تنمية المهارات والاتجاهات.	2.529	84.30
1	5	كثرة مفردات المادة بالنسبة إلى الحصص المقررة.	2.500	83.33
5	6	ضعف الإخراج للكتاب.	2.294	76.46

جاءت هذه الفقرة في الترتيب الأول إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (2.882) ووزناً مئوياً مقداره (96.06)، يرجح الباحثان أن سبب هذه المشكلة مفاده قلة إعداد المشرفين المختصين بمادة التاريخ الذين يمكنهم أن يساهموا في بيان محتوى المادة وأبعادها بشكل واسع وتفصيلي.

بينما نالت الفقرة الثانية وسطاً مرجحاً مقداره (2.823) ووزناً مئوياً مقداره (94.10).

وعزا الباحثان سبب هذه المشكلة إلى عدم إدراج الصور والخرائط والمخططات التي يمكن أن تضيف إلى المادة الشيء الكبير في التشويق والإثارة التي تتطلبها هذه المادة الواسعة.

وكذلك من أسبابها يعزى إلى القصور في طباعة الكتاب من حيث حجم الكلمة ودرجة وضوحها، والضعف بإخراج الكتاب بصورة تجعله أكثر تشويقاً لدراسته من قِبل الطلبة وبذلك كان مجال الكتاب يمثل مشكلة لدى المعلمين من حيث عرض المحتوى وإخراجه.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ثالثاً. مجال الطرائق وأساليب التدريس:

يتضمن هذا المجال (7) سبع مشاكل تتعلق بطرائق التدريس وأساليب التدريس، جدول (3).

جدول (3) مشاكل مجال الطرائق وأساليب التدريس مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

التسلسل ضمن الاستبانة	التسلسل الحالي	المشاكل	الوسط المرجح	الوزن المئوي
6	1	قلة الكتب الخاصة بطرائق تدريس المادة.	2.764	93.13
4	2	قلة إعداد المشرفين المختصين بالمادة الذين يمكن الاستفادة منهم في تحسين طرائق تدريسها	2.750	91.66
7	3	قلة استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المادة.	2.573	85.76
1	4	قلة اهتمام بعض المعلمين بإعداد خطط سنوية وخطط يومية لتدريس المادة	2.558	85.26
5	5	اقتصار بعض معلمي المادة على استخدام الطريقة الإلقائية.	2.411	80.36
2	6	الطريقة المتبعة في تدريس المادة لا تنمي مهارات الدراسة وحل المشاكل.	2.338	77.93
3	7	قصور الطريقة الحالية بالاهتمام بالفروق الفردية بين الطلبة.	2.044	68.13

نالت الفقرة الأولى وسطاً مرجحاً مقداره (2.794) ووزناً مئوياً مقداره (93.13).وبذلك مثلت مشكلة لدى المعلمين من حيث عدم الإلمام بطرق تدريس التاريخ الخاصة.

ويعزى سببها عدم توفر كتب حديثة تتضمن الطرائق الحديثة تدريس العلوم الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة مما أدى إلي افتقار أغلب المكتبات المدرسية إلى هكذا نوع من الكتب، بينما جاءت مشكلة إعداد المشرفين التربويين المختصين في التاريخ في الترتيب الثاني إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (2.750) ووزناً مئوياً مقداره (91.66). وذالك مرده إلي عدم وجود إعداد خاص بالإشراف التربوي وإنما اقتصر الإشراف على امتحان تحريري وكذلك عدم مواكبة التطور المهني لمهنة الإشراف التربوي.

جاءت فقرة قلة استخدام الوسائل التعليمية في الترتيب الثالث إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (2.573) ووزناً مئوياً مقداره (85.76) وعزا الباحثان ذلك إلى قلة وجود الوسائل التعليمية في المدارس وعدم الإشارة لها في الكتاب، وقد يرجع هذا أيضاً إلى اعتقاد بعض المعلمين بأن مادة التاريخ مادة مجردة يصعب تمثيلها بالوسائل التعليمية.

أما الفقرة الثالثة الخاصة باقتصار بعض المعلمين على الطريقة الإلقائية، وهذا مردُّه إلي عدم تلقي المعلمين دورات تدريبية تنشيطة في الطرق والأساليب الحديثة الأكثر فاعلية.

رابعاً. مجال التقويم:

يضمن هذا المجال (5) خمس مشاكل تتعلق بالتقويم، جدول (4).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جدول (4) مشاكل مجال التقويم مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

التسلسل ضمن الاستبانة	التسلسل الحالي	المشاكل	الوسط المرجح	الوزن المئوي
2	1	قلة تدريب معلمي المادة على وضع الأسئلة الاختبار الجيدة.	2.691	89.70
1	2	تحتاج الأسئلة المتبعة في نهاية السنة إلى وقت طويل لتصحيحها.	2.470	82.33
6	3	قلة مراعاة أسئلة الاختبار في نهاية السنة للفروق الفردية بين الطلبة.	2.397	79.90
3	4	ضعف قدرة أسئلة الاختبار في نهاية السنة في قياس المهارات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.	2.132	71.06
5	5	صعوبة تحديد ما يجب قياسه لعدم وجود أهداف سلوكية محددة للمادة.	2.014	67.13

جاءت الفقرة الأولى المعنية بتدريب المعلمين على وضع أسئلة الاختبار الجيد في الترتيب الأول، إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (2.691) ووزناً مئوياً مقداره (89.70) ويعزو الباحثان سبب هذه المشكلة إلى قلة الدورات التطويرية الخاصة بالامتحانات بما فيها أنواع الأسئلة وأساليبها وطرق إجرائها، والأسس التربوية التي تقوم عليها وانعكس هذا على الفقرات التالية: (تحتاج الأسئلة المتبعة في نهاية السنة إلى وقت طويل لتصحيحها).

جاءت هذه الفقرة في الترتيب الثاني إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (2.470) ووزناً مئوياً مقداره (82.33) يرجح الباحثان سبب هذه المشكلة إلى قلة أعداد لجان التصحيح بالنسبة إلى أعداد كراسات الامتحانات، أو إلى الأسئلة الواردة في الامتحانات التي تكون غالبيتها من نوع الأسئلة المقالية، مما يتطلب وقتاً طويلاً لتصحيحها.

بينما جات الفقرة الثالثة بأقل وسط بلغ (67.13) وذالك مرده إلي اقتصار الكتاب على المستويات الدنيا للجانب المعرفي التذكر والحفظ والفهم والاستيعاب، وهذا مرده إلي طبيعة محتوى الكتاب من حيث عرض المادة العلمية التي جاءت بصورة تقليدية.

خامساً. مجال الطلبة:

يضمن هذا المجال (5) خمس مشاكل تتعلق بالطالب، جدول (5).

جدول (5) مشاكل مجال الطلبة من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

التسلسل ضمن الاستبانة	التسلسل الحالي	المشاكل	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	1	نفور بعض الطلبة من دراسة المادة.	2.705	90.16
2	2	قلة إدراك بعض الطلبة للمفاهيم المجردة في المادة.	2.632	87.73
4	3	اعتقاد بعض الطلبة أن المادة ثانوية لا يستفيدون منها مستقبلاً.	2.455	81.83
3	4	قلة اهتمام الطلبة بتحضير الواجب المكلفين به من قِبل معلمي المادة.	2.382	79.40
5	5	قلة اهتمام الطلبة بالدوام في الحصة ينعكس بصورة سلبية على دراستهم للمادة.	2.235	74.50

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جاءت فقرة نفور الطلبة من مادة التاريخ في الترتيب الأول إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (2.705) ووزناً مئوياً مقداره (90.16)، يرجحه الباحثان إلى ضعف قدرة معلمي المادة في استخدام الطريقة المناسبة أو الوسيلة التعليمية المثيرة لانتباه الطلبة وتشويقهم، وكذلك طبيعة عرض المحتوي التعليمي للمادة الذي قدم بصورة تقليدية.

الفقرة الثانية. (قلة إدراك بعض الطلبة للمفاهيم المجردة في المادة).

جاءت هذه الفقرة في الترتيب الثاني إذ نالت وسطاً مرجحاً مقداره (2.632) ووزناً مئوياً مقداره (87.73). ويعزيها الباحثان أيضا إلى طبيعة المادة ذاتها، وقد يرجع ضعف قدرة بعض معلمي المادة في تمثيل المفاهيم خاصة إذا كانت هذه المفاهيم بعيدة عن الواقع الذي يعيش فيه الطلبة، وكذلك أشارت الفقرات التالية إلي قلة اهتمام الطلاب بالواجبات و عدم الاستفادة من المادة، والتسرب من الحصة مرده إلي عدم مواكبة محتوى المادة للتطور والاكتفاء بالعرض التقليدي الباعث على الملل.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان استنتاج ما يأتي:

إن افتقار أسلوب عرض محتوى مادة التاريخ العنصر للإثارة والتشويق، يؤدي إلى نفور الطلبة من دراستهم للمادة، كذلك ضعف إلمام معلمي مادة التاريخ بكيفية اشتقاق الأهداف السلوكية وترتيبها حسب مجالاتها؛ يؤدي إلى أن يكون التدريس غير مبني على أسس عليمة وتربوية ونفسية، وقلة الدورات التطويرية الخاصة بأهداف تدريس المادة، والأساليب الحديثة لتحقيقها تؤدي إلى ضعف معرفة المعلمين بكيفية تحقيق أهداف المادة، وإن قلة وجود الوسائل التعليمية في المدارس الثانوية، واعتقاد بعض المعلمين أن مادة التاريخ مادة مجردة يصعب تمثيلها بالوسائل التعليمية؛ أدى إلى قلة استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المادة، وضعف المحتوى لكتاب التاريخ لا يساعد على تنمية المهارات العقلية العليا من تحليل وتركيب وتقويم؛ لأنه يؤكد على حفظ الحقائق أكثر من تنمية المهارات والاتجاهات، واقتصار بعض معلمي المادة على استخدام الطريقة الإلقائية التي لا تراعي الفروق الفردية للطلبة، والتركيز على أسئلة نهاية السنة على قياس بعض القدرات العقلية مثل التذكر وإهمال البعض الآخر؛ أدى إلى قلة مراعاة أسئلة الاختبارات في نهاية السنة للفروق الفردية بين الطلبة، وكذلك قلة معرفة الطلبة بالأهداف المتوخاة من تدريس المادة وقلة معرفتهم بالفائدة التي سيحصلون عليها مستقبلاً من دراستهم لها؛ أدى إلى اعتقادهم أن المادة ثانوية لا يستفيدون منها مستقبلاً.

في ضوء النتائج التي توصل إليها الدراسة يوصي الباحثان ما يأتي:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

العمل على زيادة العناية بأسلوب عرض محتوى مادة التاريخ عرضاً يحفز المتعلمين ويشوقهم لتعليم المادة، والعمل على زيادة الدورات التطويرية الخاصة بأهداف تدريس المادة، والأساليب الحديثة لتحقيقها، والتأكيد على معلمي المادة بضرورة التنوع باستعمال طرائق التدريس الحديثة وليس الاقتصار على استخدام الطريقة الإلقائية التي لا تراعي الفروق الفردية للطلبة، وكذلك تزويد المكتبات المدرسية في المدارس الثانوية بكتب خاصة بتدريس مادة التاريخ الحديث تتضمن أهداف المادة وطرائق وأساليب تدريسها، والوسائل التعليمية المستخدمة فيها والتأكيد على أهمية وجود الوسائل التعليمية في المدارس الثانوية، واستعمالها من قِبل المعلمين.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، واستكمالاً لها يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية القيام بمعرفة المشاكل التي تواجه الطلبة عند تدريس مادة التاريخ على مستوى الوطن، وإجراء دراسة لتحليل محتوى كتاب التاريخ المقرر للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف المعرفية.

المراجع:

1. أبو سرحان، عطية عودة.(2000) دراسات في أساليب التربية الاجتماعية والوطنية، ط1، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان.

2. الأحمد، ردينه عثمان.(2001) جذام عثمان يوسف، طرائق التدريس، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

3. الإمام، مصطفى محمود.(1990) التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، كلية التربية.

4. تالأغيري، سيف.(2001) صعوبات تدريس التاريخ في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

5. توفيق، عبد الجبار وآخرون.(2000) مبادئ الدراسة التربوي لمعاهد المعلمين، ط11، مطبعة تونس، بغداد.

5. الحسن، محمد إبراهيم طاهر.(1987) مشاكل تدريس مادة الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر معلميها وحلولهم المقترحة لها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية.

6. حميدة، امام مختار وآخرون.(2000) تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، ج1، ط1، القاهرة.

7. حمدان، محمد زياد.(1980) تقييم العليم، أسسه، تطبيقاتها، ط1، دار العلم للملايين، بيروت.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

8.الخرابشة، علي.(1998) مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الاردن لطبيعة التاريخ وأثر متغير الجنس والمؤهل والتخصص فيها، جرش للبحوث والدراسات،3(1).
9. خض، فخري رشيد.2004)طرئق تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. الدباسي، صالح بن مبارك.(1992) مدى استخدام نظام الفيديو في التعليم بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض، مجلة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد 4.
11. دمعة، مجيد إبراهيم وعبد الجبار توفيق.(1974) دراسة استطلاعية عن دور المعلم وفعالياته في ضوء متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.
12. ريان، فكري حسن.(1972) المناهج الدراسية، عالم الكتب، القاهرة.
13. زريق، قسطنطين.(1959) نحن والتاريخ، دار العلم للملايين، بيروت.
14. الزوبعي، عبد الجليل، محمد احمد.(1974) مناهج الدراسة في التربية، ط1، مطبعة العاني، بغداد.
15. السامرائي، كمال لفته.(1989) الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، بغداد، كلية التربية.
16. سعد، نهاد صبيح.(1990) الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، مطابع التعليم العالي، بغداد.
17. سليمان، جمال.(2000) دراسة تحليلية للأسئلة المتوافرة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية والتربوية، مجلد 16، العدد ،3.
18. السيد، عبد الحميد.(1989) التاريخ في التعليم الثانوي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
19.صبيح، نبيل احمد.(1971) التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتبة المصرية، القاهرة.
20. طنطاوي، محمود، واحمد بستان.(1976) تدريس المواد الاجتماعية، مصادره، وأسسه التطبيقية، دار البحوث العلمية، الكويت.
21.عباس، فيصل.(1996) الاختبارات النفسية وتقنياتها وإجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت.
22.عبيدات، هاني حتمل، و هادي طوالبة.(2011) صعوبات دراسة التاريخ والحلول المقترحة لها، مجلة كلية التربية،جامعة اليرموك، الاردن.
22. الغريب، رمزية.(1977) التقويم والقياس النفسي، مكتبة الأنجلو، مصر.
23. فان، دالين ديوبولوب.(1985) مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس، ط3، مكتبة الأنجلو، مصر.
24. الكلزة، احمد رجب، حسين مختار.(1998) المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 248-262 2017

ملحق(1)

أسماء المحكمين الأداة

الاسم	مكان العمل	التخصص
د. محمد ثابت	كلية التربية، القبة	دكتوراه علم نفس تربوي
د. فاديه الورفلي	كلية التربية، بنغازي	دكتوراه مناهج وطرق تدريس
د. فتوح فهيم	كلية التربية، القبة	دكتوراه أصول تربية
أ. ناجية المبروك	كلية التربية، المرج	ماجستير مناهج وطرق تدريس
أ.محمد جليد	مكتب التوجيه، البيضاء	موجه تاريخ

The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©.

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 263-277 2017

واقع تعليم الموسيقى في مدارس التعليم العام في ليبيا

DOI: https://doi.org/10.54172/2tzx3z20

عبد المنعم عمران عبد الجواد
(محاضر ورئيس قسم معلم ابتدائي بكلية التربية ـ القبة)

الملخص

التربية الموسيقية من المقررات الدراسية المهمة التي لازالت تعاني حتى يومنا هذا من الكثير من المعيقات بسبب اعتبارها حصة صفية كغيرها من المقررات الدراسية وبسبب النظر إليها كنشاط موسيقي بحت، وغالبا ما يُساء فهمها من حيث كونها تتضمن جانبين مهمين هما الجانب التربوي بأبعاده المعرفية والمهارية والوجدانية والجانب التطبيقي العملي من حيث كونها نشاطا فنيا موسيقيا. لذلك فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التربية الموسيقية في ليبيا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وقد تبين من خلال إجراءات الدراسة أن هناك خللا في مفهوم حصة التربية الموسيقية حيث لم يتم تنفيذ المنهج الدراسي المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم وذلك لقلة عدد معلمي الموسيقى من جهة وقلة عدد المشرفين التربويين من جهة أخرى. وفي نهاية الدراسة خلصت إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات التي من المؤمل أن تفيد المعنيين مستقبلا.

Abstract

The Music Education is one of the important subjects that have lots of obstacles that stands in the way of its being considered like other subjects and being conceived of as pure musical activity. It is often misunderstood since it includes two important aspects, the educational aspect with its cognitive. emotional, practical dimensions and the applied practical aspect in terms of being an artistic musical activity. Therefore, this study aimed at finding out the status of music education in Libya from the point of view of the teachers themselves. The study found that the concept of music education class was not clear where schools did not follow the ministry of Education music curriculum due to the lack of music teachers on the one hand, and the fewer number of supervisors on the other hand. At the end, the study concluded a number of conclusions and recommendations that would hopefully benefit stakeholders in the future .

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

جامعة عمر المختار
مجلة كلية التربية- البيضاء
المجلد الأول- العدد الثاني الصفحات 263-277 2017

المقدمة

مما لاشك فيه أن الموسيقى واحدة من الفنون المهمة التي تلقى اهتماما لدى الأفراد على اختلاف خصائصهم سواء العمرية أو الثقافية أو الاجتماعية أو غير ذلك من الخصائص التي من شانها التمييز بين شخص وآخر، وقد رافقت الموسيقى كافة التطورات الحياتية منذ فجر التاريخ وحتى يومنا هذا، إلا أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في رواج وتعميم الموسيقى وتقبلها من الناس، ويبدو أن هناك نوعا من الدمج غير المحمود حول مفهوم الموسيقى. فهناك ضبابية واضحة في التمييز بين الموسيقى كنشاط والموسيقى كمقرر من المقررات الدراسية من الناحية التربوية، وقد اوجد هذا الخلط بين المفاهيم تشويها واضحا للنظرة العامة للموسيقى كفن من حيث دورها كنشاط فني أو كمقرر تربوي، فالتربية الموسيقية لم تأخذ مكانتها بشكل صحيح في التعليم بشقيه العام والخاص في الدول العربية بشكل عام، وليبيا بشكل خاص، بالرغم من أهميتها في التربية وفي بناء الفرد عاطفيا وفكريا وبدنيا واجتماعيا هذا فضلا عن تنمية الحس الجمالي والإبداعي، ويجب عدم إغفال الدور التهذيبي للموسيقى بشقيها الفني والتربوي، فهي لا تقل مكانة عن غيرها من المقررات الدراسية بل على خلاف ذلك فهي تلعب دورا مميزا في بناء الشخصية المتوازنة فكريا وعاطفيا، فالتربية الموسيقية لها أهدافها ورسالتها التي تميزها عن غيرها من المقررات الدراسية ولا يمكن لأي مادة أخرى أن تقوم بما تقوم به مادة التربية الموسيقية، ومن الواضح لكل المهتمين والمتتبعين للموسيقى أن هناك تهميشا لرسالة الموسيقى تربويا وفنيا يشترك به جهات كثيرة ومتعددة منها على سبيل المثال لا الحصر وزارة التربية والتعليم وكلية الفنون ومعلمي الموسيقى.

إن عالم الموسيقى المتمثل في الألحان وجمال الأصوات، والتذوق الموسيقي للروائع العالمية من مختلف المعزوفات الآلية والغنائية والأناشيد، تعتبر وسيلة هامة للتربية المعنوية والذهنية للطفل. فالموسيقى تكشف للطفل جمال الطبيعة، وجمال العلاقات والأخلاقيات والعمل، كما انه بفضلها يتأجج في أعماق الطفل أفكارا عن سمو وعظمة وروعة ليس العالم المحيط به فحسب، بل شخصيته ذاتها، فالتربية الموسيقية هي الوسيلة القوية لتربية النفس والإحساس والجمال. (لحام،1987).

والتربية الموسيقية تسهم في تنمية الطفل بما تزوده من معلومات وحقائق عن الموسيقى والمهارات الموسيقية والميول الجمالية والاتجاهات الفنية، بالإضافة إلى أن النشاط الموسيقي يمكن أن يهيئ الوسائل التي يتحقق بها تعلم الأطفال المفاهيم من خلال المواد الأخرى (صادق،1985).

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مشكلة الدراسة

التربية الموسيقية مقرر دراسي يمتاز بمضمونه الأكاديمي والفني، حيث تنفرد التربية الموسيقية عن غيرها من المقررات الدراسية بتركيزها على الجانبين السيكولوجي والفسيولوجي للمتعلم. وقد أولت وزارة التربية والتعليم التربية الموسيقية اهتماماً مُبشِّراً خصوصاً في السنوات العشر الأخيرة حيث شكلت الوزارة لجانا متخصصة لوضع مناهج للتربية الموسيقية لمرحلة التعليم الأساسي.

ولكن لم تلقى هذه المناهج حماسة في التنفيذ من قبل معلمي الموسيقى في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية المتمثلة في السؤال التالي:

ما واقع تعليم الموسيقى في مدارس التعليم العام في ليبيا من وجهة نظر معلميها ؟

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

1. تُبين مدى العلاقة بين معلم التربية الموسيقية وقسم الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم.
2. تضع أمام أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم واقع التربية الموسيقية في المدارس الليبية.
3. تعالج موضوعاً مهماً يتعلق بمستقبل التربية الموسيقية في ليبيا بشكل خاص وفي الوطن العربي على وجه العموم.

أهداف الدراسة

1. التعرف على الفروق بين التربية الموسيقية والنشاط الموسيقي.
2. الكشف عن واقع تعليم الموسيقى في مدارس التعليم العام في ليبيا.

مصطلحات الدراسة

من اجل السير بإجراءات الدراسة وإزالة الغموض عن المصطلحات الواردة في متن الدراسة فقد تم تعرفيها على النحو التالي:

التربية الموسيقية:

هي العملية التعليمة التي تتم داخل المدرسة لتعليم الطلبة الموسيقى النظرية والعملية، ضمن مناهج وزارة التربية والتعليم، وانعكاس اثر ذلك على سلوكهم داخل المدرسة وخارجها.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

مدارس التعليم العام:

هي تلك المدارس التي يتلقى فيها الطلبة التعليم على نفقة الدولة، وتشرف عليها وتديرها وزارة التربية والتعليم، وتُدرس فيها مراحل التعليم الاساسي والثانوي.

خلفية نظرية

لقد رافقت الموسيقى الإنسان منذ بداياته على الأرض بأشكال وألوان متنوعة، وكان ذلك بصورة فطرية من خلال الموسيقى التي ارتبطت بالإنسان ومناسباته الخاصة والعامة، وهي ليست بالضرورة تلك الموسيقى التي تربطها قواعد وأسس علمية بل كانت تخص فئة من الناس دون غيرها، أي تختلف باختلاف البيئة والمكان. وان كان من الممكن أن نقول جزافا بوجود قواعد التزم بها أصحاب المكان الواحد، فهي اقرب إلى العقود الاجتماعية منها إلى القواعد العلمية التي تساعد في الحكم على صحة وخطأ المضمون الموسيقي لأغنية ما أو مهما كان اسمها، أما النوع الثاني فهو الموسيقى الطبيعية التي أبدعها الخالق عز وجل وهي على نوعين هما:

1. موسيقى مسموعة وهي تلك الناتجة عن أصوات الطبيعة المختلفة والمتمثلة بأصوات أوراق الشجر وأصوات الحيوانات المختلفة وصوت الريح او المطر وغيرها من أصوات الطبيعة التي يأتي على رأسها الصوت البشري الذي عده العديد من الباحثين أول آلة موسيقية.
2. أما النوع الثاني فهو تلك الموسيقى الصامتة والمرئية المتمثلة بذلك الإيقاع الطبيعي الذي يُنظم تواجد الأشياء على الأرض أو في السماء أو في البحر، والمتمثل بتناغم وتماثل تنظيم وجود المخلوقات على الأرض.

إن التنظيم الطبيعي لكل الموجودات الكونية يشكل في مجمله أنغاما رائعة بصمتها بحركتها وبفصولها المختلفة صيفاً وشتاءً، ربيعاً وخريفاً، إنها تمثل أجمل الرقصات والحركات المبنية طبيعياً بشكل يفوق قدرتنا على التشكيل والتركيب، إنها القدرة والإبداع والهدية المتجددة من الله جلت قدرته لبني البشر.

كما أن للموسيقى شاناً كبيراً في عملية التأثير النفسي والاجتماعي، وذلك لكونها لغة سريعة النفاذ إلى الوجدان والعواطف بما تمتلكه من قوة تعبيرية تصل إلى أعماق الناس، فهي اللغة التي يدركها الناس دونما حاجة إلى ترجمة (النابلسي،2000).

والتربية الموسيقية ليست جديدة على المجال التربوي، فهي رسالة كغيرها من المباحث التربوية. إذ أن العملية التعليمية برمتها تعمل على تنمية كافة الجوانب في شخصية الفرد إضافة إلى تشكيله اجتماعياً، فالموسيقى عنصر أساسي في التربية كونها تنمي القابليات الذهنية للإنسان منذ مرحلة الطفولة المبكرة، فالطفل الذي ينشا مستمعاً

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

للغناء والموسيقى يكون ذهنه متفتحاً لتلقي العلم والمعرفة أكثر من غيره فضلاً عن امتلاكه رهافة الحس والتذوق الجمالي (ناصر،2004).

الموسيقى في التربية:

لا تقتصر الموسيقى على الغناء والعزف لغايات الترفيه كما يرى البعض في النشاط الموسيقي، حيث يتجاهلون الجانب التربوي والاجتماعي والثقافي وغيره من الجوانب التي تساعد على تنمية التفكير وبناء الشخصية وخصوصا إذا ما تم تفعيل التربية الموسيقية في المراحل الدراسية الأولى أو قبل المدرسة. ومن المهم التأكيد أن للموسيقى دوراً مهماً ومحورياً. ذلك أن حياة المدرسة ستصبح حياة غير ممتعة للطلبة إذ لم يتخللها قدر من المتعة والسعادة التي تمنح حياة الطلبة حيوية وتفاؤلا. فالموسيقى رئة الحياة المدرسية ومتنفسها، فضلا عن دورها في تدريب العضلات والرئتين والحنجرة التي يستخدمها الطلبة عند ممارستهم للموسيقى (حمام،1996).

ويبين حداد (1995) بان التربية الموسيقية تعمل على إثارة مواقف المتعلم العقلية وتنمية الإحساس الجمالي لديه، إلى جانب بناء المعارف الفنية المختلفة والتي تفيده في مهارات الكتابة والقراءة والنطق والربط بين الجمل. إضافة إلى ذلك ترتبط الموسيقى ارتباطا وثيقا بالمواد الدراسية المختلفة، حيث يكون ارتباطها بالمواد العلمية عن طريق تدريب المتعلم على حساب المسافات بين درجات السلم.

وللموسيقى في التربية أهمية كبرى في تحقيق الكفايات الأفقية شانها شان المواد الأخرى، ولعلها تلعب دورا مهما في ذلك كونها مادة محببة لدى المتعلم. وتُنمّي الموسيقى مهارات التفكير الإبداعي والناقد إضافة إلى أنها:

1. تساعد المتعلم في تنمية الحس الفني لديه لتمكنه من التعبير والتواصل مع الآخرين ومع الثقافات الأخرى بأسلوب فني متطور.
2. من خلال العزف الجماعي والغناء الجماعي والمشاركة في الاحتفالات والمناسبات المختلفة يتمكن المتعلم من التواصل والعمل مع الآخرين تحقيقا لتفاعل الفرد ضمن المجموعة.
3. تسهم الموسيقى في تجذير الهوية الوطنية لدى المتعلم من خلال التعرف على تراثه الموسيقي.
4. تساعد المتعلم على توظيف احدث التقنيات التكنولوجية الحديثة نظرا لسهولة التعامل مع البرمجيات الخاصة بالموسيقى.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

النشاط الموسيقي:

تعني كلمة نشاط عند معلم الموسيقى بشكل عام أي عمل فني موسيقي يقوم به المعلم دون الالتزام بحصة صفية أو بمنهج معين، ويتم ذلك من خلال تلقين الطلبة وتحفيظهم الأناشيد والأغاني المختلفة التي غالبا ما تكون لمناسبة ما، فيقوم معلمو الموسيقى بالتحضير للمناسبات المختلفة وهي لا تشكل بالنسبة لهم أي عائق أو مشكلة. فهم يعرفون ماذا يريدون من جهة، ويعرفون ما الذي تريده إدارات المدارس من جهة أخرى. ويقتصر طموح إدارات المدارس في اغلب الأحيان على (المشاركة في المناسبات والمسابقات والفوز بأي موقع في هذه المسابقات) ولذلك فان مهمات معلمي الموسيقى في المدرسة تكاد تقتصر على مهمات محددة وهي:

1. المناسبات الدينية والوطنية والقومية التي يتم الإعداد لها بناء على خطة مركزية من وزارة التربية والتعليم حيث يتم تزويد معلمي الموسيقى بها سنويا في بداية العام الدراسي، وأصبحت معروفة لدى المعلمين كونها ثابتة ولا تعديل أو تغيير عليها من حيث الزمان والموضوع.
2. المسابقات السنوية التي تقيمها وزارة التربية والتعليم بإشراف ومتابعة إدارة النشاطات التربوية في وزارة التربية والتعليم، ويشرف على تنفيذها قسم النشاط في قطاع التربية والتعليم. وتكون هذه المسابقات شاملة لكافة المجالات حيث تتضمن العزف والغناء كالنشيد الوطني والأغنية الشعبية والأغنية الوطنية والموشح والاوبريت، إضافة إلى العزف المنفرد والعزف الجماعي.
3. الاحتفالات السنوية التي تقيمها المدارس والتي تكون غالبا بمناسبة عيد الام والطفل، او عيد المعلم او بمناسبة تخرج طلبة آخر مرحلة في المدرسة. وتعتبر المدارس الخاصة أكثر المدارس اهتماما بهذا النوع من الأنشطة لما لها من خصوصية.

ويؤكد (الطوباسي،2009) أن سيطرة برامج الأنشطة الموسيقية لدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم جعلت المعلمين يوجهون جهودهم لإعداد هذه الأنشطة المتعددة على حساب التطبيق الفعلي لمناهج التربية الموسيقية.

وعلى ذلك فان النشاط الموسيقي يقتصر على الجانب الأدائي العملي من غير التركيز على الجانب النظري الذي يعتبر أساسا رئيسا للجانب العملي والذي يعطي النشاط الصفة التربوية إذا ما تم استغلالها كما ينبغي، فكل من الجانب النظري والجانب العملي يُكمل احدهما الآخر.

إن النشاط الموسيقي هو ذاك النشاط الذي يجري غالبا في المؤسسات التعليمية بقيام معلم الموسيقى بتشكيل فريق من طلبة المدرسة (كورال) أو غناء جماعي أو فريق للعزف إذا تسنى له ذلك ويعتمد فريق العزف في الغالب على عاملين رئيسين هما:

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

1. وجود طلبة لديهم فكرة عن العزف (أي عازف من خارج المدرسة أو لديه فكرة عن العزف على الأقل).
2. توفر الآلات الموسيقية في المدرسة.

ويمكن إضافة عامل ثالث لهما وهو توفر المكان المناسب للمعلم لتدريب الفرقة الموسيقية أو الغنائية التي أنشاها. وحتى لا يذهب البعض إلى ظلم معلم الموسيقى، فانه يجب الاعتراف بان هذا الخلل يأخذ صفة العمومية، فمن الجدير بالذكر هنا أن برنامج الحصص الأسبوعي لا يتضمن في الغالب حصة موسيقى، وإذا تضمن فان كل المتخصصين يعلمون أن هذه المادة ليست كغيرها، فهي تحتاج إلى وقت أكثر حتى يتمكن معلم الموسيقى من تشكيل فرقة تتوفر لديها أدنى متطلبات الفرق الموسيقية المدرسية لذلك يأخذ العمل في الموسيقى بهذه الطريقة صفة النشاط أكثر منه مادة تعليمة تربوية مهمة لا تقل أهمية عن غيرها من المواد وخصوصا فيما يتعلق ببناء الشخصية وتنميتها فكريا وعاطفيا.

أهمية النشاط الموسيقي:

لقد أكدت الدراسات والبحوث أن النشاط الموسيقى يدفع الطالب نحو انضباط السلوك والاندماج مع الآخرين بسهولة، كما انه ينمي لديه الحافز للتحصيل والتذكر، علاوة على أن الموسيقى يمكن أن تنمي قدرات الفهم والحفظ والاستيعاب لدى الأطفال، أو تزيد من ملكاتهم العقلية إذا كانوا موهوبين (Underwood،2000). كما أن الموسيقى لها القدرة على تنشيط العقل وتؤدي إلى التغلب على المهام العقلية الصعبة، مثل الاختبارات والمواقف المحرجة والطارئة، علاوة على أنها تمنح المرونة وتحسن الأداء (حبيب،2003).

ويشير راتي (Ratey،2001) إلى أن سرعة الإيقاع والنغم والأسلوب والتعبير الموسيقي تعمل على تنشيط وتدريب الدماغ، حيث يصبح قادرا على تنظيم وإجراء النشاطات المختلفة بسرعة فائقة وبقدر كبير من التميز والإبداع، وتجعل المتعلمين يتمتعون بوافر من المهارة في المعرفة والتعبير الذاتي.

كما يرى فوشن أن النشاط الموسيقي يلعب دورا فعالا في زيادة التحصيل فهو:

1. يُكسب الطفل قدرات التذوق الناقد ومهارات الإبداع.
2. زيادة دافعية الطفل لأنها تشعره دوما بالراحة والانتعاش.
3. تدريب الإذن على الموسيقى تكسب الطفل طلاقة في التحدث وقدرة على الإنصات.
4. تمرين الطفل على استخدام الجمل اللغوية البسيطة دون تلقين مباشر.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

5. تَمكُّن المتعلم من كتابة الإشكال والعلامات الموسيقية بطريقة صحيحة، يُمكِّنه من كتابة الحروف والأرقام بسهولة.
6. تنمية الإدراك الحسي والقدرة على الملاحظة.
7. تنمية مهارات التنظيم المنطقي.
8. تنمية الذاكرة السمعية والذاكرة طويلة الأمد. (Vaushn، 2004، ص123).

الموسيقى كمادة دراسية:

يظهر للمتتبع لوضع الموسيقى في التعليم العام في ليبيا أن هناك عدم وضوح في التمييز بين النشاط الموسيقي والتربية الموسيقية، ولا يقصد هنا المتخصصين بالضرورة بقدر ما يقصد الأشخاص غير المتخصصين الذين يتخذون القرار الإداري المتعلق بالموسيقى، فلا تمييز بين النشاط والتربية في التنفيذ إلا في بعض المدارس الخاصة.

ولكن ما يجب التنويه إليه هنا أن التربية الموسيقية في الجامعات والكليات والمعاهد ليست تعليما موسيقيا، بل هي مادة تربوية، تسهم في التكوين الشامل للطالب، مع مد يد العون للموهوبين منهم لإبراز مواهبهم، وصقلها حتى يستطيع أن يستغلها مستقبلا عندما يتجه نحو التخصص. فالطفل يحتاج إلى الموسيقى كونها تشكل جزاء مهما في حياته، فهو يحتاجها في مختلف مراحل عمره كونها تشير إلى البهجة والحركة والحرية وتساعده على الابتكار والتعبير عن الذات (صادق وأمين،1985).

ولتدريس التربية الموسيقية في المدرسة في سن مبكرة دور كبير ومهم في التربية، فهي تُعِين الطفل على الاختيار الصحيح سواء في دراسة التخصص أو في الحياة الاجتماعية، وتعتبر الدراسة الفنية في سن مبكرة أساساً من أسس بناء النهضة الفنية في الكثير من الدول المتقدمة.

إن الاهتمام بالتربية الموسيقية لا يعني بالضرورة إهمال الجانب الموسيقي البحت بل بالعكس من ذلك، فان الاهتمام بتنفيذ حصص التربية الموسيقية سيكون الخطوة الأولى في اكتشاف المواهب الفنية الموسيقية، ولكن هناك اختلاف بين الموسيقى كنشاط وكمادة تربوية دراسية تتضمن أساسيات العلوم الموسيقية كغيرها من المواد الدراسية. فليست مهمة ورسالة التربية الموسيقية خلق فنان موسيقي بل رسالتها اكبر وأعمق من ذلك، فهي رسالة مجتمعية عامة وليست فردية تتحقق خلال سلوك الطلبة داخل وخارج المدرسة. ولضمان تفعيل التربية الموسيقية كما ينبغي أن تكون لابد من وجود مقومات أساسية تتكاتف مع بعضها وتعمل بتكامل وهذه المقومات يمكن تلخيصها في الاتي:

1. وجود مناهج موسيقية للتربية الموسيقية بين يدي التلاميذ ابتداء من المراحل الدراسية الأولى.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. التأكيد على تثبيت حصة الموسيقى على برنامج الدروس الأسبوعي والاهتمام بتنفيذها.
3. وجود قاعة خاصة بالموسيقى في كل مدرسة.
4. أن تكون علامة التربية الموسيقية كغيرها من المواد الدراسية الأخرى أساسية في المعدل العام للتلميذ.
5. توفر معلم التربية الموسيقية (وهو العنصر الأهم).

وإذا لم تتوفر هذه العناصر والمقومات فانه لا يمكن تفعيل التربية الموسيقية ولا يمكن تعديل النظرة المجتمعية لها أو حتى اهتمام الطلبة بحضور حصص التربية الموسيقية والاهتمام بها.

الدراسات السابقة

تم الأطلاع على عدد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، وقد تركز الاهتمام على الاجراءات البحثية التي اتبعها الباحثون، وفيما يلي عرضا لأهم تلك الدراسات:

أجرى الملاح (2002) دراسة هدفت إلى تحقيق بعض الأهداف والغايات مثل: اعتبار التربية الموسيقية في المدارس إحدى أساسيات التعليم في المناهج واعتمادها مادة دراسية وليس مجرد نشاط مدرسي مصاحب، وقد أوصى الباحث بتوعية معلم التربية الموسيقية للأهداف التربوية المرجو تحقيقها مثل تحقيق القيم التربوية للأناشيد، وإعداد المعلم وتأهيله للقدرة الأدائية وتنمية الروح الإبداعية لديه. كما أوصى الباحث بتحديد المشكلات والعقبات التي تواجه المعلم أثناء التطبيق لمعالجتها وخصوصا توافق الأهداف الخاصة للتربية الموسيقية مع الأهداف العامة للتربية.

قامت علوان (2007) بدراسة بعنوان: الصعوبات التي تواجه معلم الموسيقى في الأردن، وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم الموسيقي في الأردن، والصعوبات التي تواجه معلم الموسيقى في الأردن، واقتراح الحلول المناسبة للتغلب على هذه الصعوبات كون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الموسيقى. وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من الحلول والمقترحات من شانها التعرف إلى الصعوبات، منها:

1. زيادة البرامج التدريبية للمعلمين.
2. زيادة توعية الإدارة المدرسية نحو التربية الموسيقية.
3. توفير ميزانية لشراء الآلات الموسيقية وتجهيز القاعات الموسيقية.

وأجرت رشوان (1999) دراسة بعنوان: فاعلية استخدام التكليفات في تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلاب / المعلمين شعبة العلوم وخفض قلقهم التدريسي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. تدريب الطلاب على ممارسة مهنة التدريس من خلال التربية العملية أدى إلى خفض قلقهم التدريسي.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

2. استخدام أسلوب التكليفات أثناء تدريس مقرر طرق تدريس العلوم أدى إلى الإسراع بالنمو بالمهارات التدريسية لدى طلاب المجموعة التجريبية .

وأجرى نصيرات (1010) دراسة بعنوان: أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، كما قام الطوباسي (2009) بدراسة بعنوان: مناهج التربية الموسيقية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن (دراسة تحليلية)، وقد كان من أهم نتائج تلك الدراسة أن التعليم الموسيقي في المدارس لا زال يأخذ صفة النشاط الموسيقي اللا صفي القائم على الأناشيد الوطنية والشعبية والدينية التي تؤدى في الطابور الصباحي، إضافة إلى ذلك فان مناهج التربية الموسيقية للصفوف الثلاثة الأولى وضعت وفق الخطط لكنها لم تلتزم ولم تتابع بشكل مدروس وواضح، كما توصلت الدراسة إلى أن المعيقات أمام تنفيذ حصة التربية الموسيقية تتمثل في قلة عدد معلمي التربية الموسيقية وقلة عدد المشرفين، إضافة إلى عدم توفر الإمكانات الموسيقية اللازمة لتطبيق مناهج التربية الموسيقية، وقد خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

1. استمرار عملية التأهيل التربوي لمعلمي التربية الموسيقية.
2. إدراج مساقات محددة في التربية الموسيقية لتخصص معلم فصل في الجامعات لتدعيم قدرة هؤلاء على تدريس مناهج التربية الموسيقية.
3. استقطاب الكوادر الموسيقية المتخصصة للعمل في مجال التعليم الموسيقي من خلال الحوافز المادية والمعنوية.
4. ضرورة تطوير مناهج التربية الموسيقية وحوسبتها لكافة المراحل الدراسية من خلال التكنولوجيا الحديثة وبرامجها.
5. ضرورة تعاون مديري المدارس في تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق مناهج التربية الموسيقية.

أما الغوانمة (2006) فقد أجرى دراسة هدفت إلى توضيح المراحل التي مر بها مقرر التربية الموسيقية في الأردن، حيث توصلت الدراسة إلى أن منهاج التربية الموسيقية في الأردن قد بني وفق نتاجات محورية، كما انه يقوم على نحو متسلسل ومنظم وقد توصلت الدراسة إلى أن المناهج تعمل على إكساب الطلبة صفات جيدة كالثقة بالنفس وحب النظام وتعزيز الجانب العاطفي والوجداني لديهم .

وتوصلت دراسة (pofgieter،1991) والتي تهدف إلى تزويد معلمي التربية الموسيقية بدروس موسيقية مخطط لها كبرنامج تدريبي أثناء الخدمة، إلى نتائج من اهمها:

1. شخصية معلم الموسيقى وثقافته لها الأثر الكبير في إنجاح حصة الموسيقى.
2. معلمي الموسيقى ليس لديهم المعرفة والمهارات اللازمة التي تمكنهم من التدريس كما يجب.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

3. تعتبر الموسيقى من المواد الدراسية المهمة في تنمية التفكير الإبداعي.

واجرى طه (2003) دراسة عن واقع تدريس الموسيقى والاناشيد في المرحلة الاساسية في المدارس الحكومية في فلسطين، وكانت تهدف الى حصر شامل لمعلمي الموسيقى والاناشيد المتخصصين وغير المتخصصين وحملة شهادات البكالوريوس او الدبلومات وايضا لعامل الخبرة والعمر والجنس سوا معلمين او معلمات وكانوا (57) معلما ومعلمة موزعين على جميع المحافظات وخلصت االدراسة الى انه من اهم معيقات تدريس التربية الموسيقية قلة عدد المدرسين بالمحافظات، مما يدعو الباحثين الى الاهتمام بالتربية الموسيقية للحد من هذا القصور في قلة المعلمين.

إجراءات الدراسة

المجتمع والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الموسيقية في ليبيا. أما عينة الدراسة فلقد لجا الباحث في اختيارها إلى الأسلوب القصدي والمتمثلة بمعلمي التربية الموسيقية ضمن مدينة البيضاء والبالغ عددهم (82)، وعلى هذا الأساس تم توزيع (82) استبانة وتم استرجاع ما مجمله (77) استبانة شكلت ما نسبته (91.67%) إذ خضعت بكاملها إلى التحليل الإحصائي.

أداة الدراسة:

لغرض الحصول على البيانات والمعلومات لتحقيق هدف الدراسة، تم اعتماد الأداة الآتية:

1. الاستبانة، والتي تم تصميمها للحصول على البيانات الأولية اللازمة لاستكمال الجانب التطبيقي للدراسة، بالشكل والطريقة التي تخدم أهداف الدراسة وتضمنت أسئلة ذات اختيارات متعددة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري لاستبانه الدراسة الحالية تم عرضها على مجموعة من المتخصصين والبالغ عددهم (10)، وقد تم تعديل الفقرات بما يتلاءم وبيئة التطبيق الليبية. ولغرض التأكد أن الاستبانة تقيس العوامل المراد قياسها، والتثبت من صدقها تم إجراء اختبار مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس Cronbach Alpha . وعلى الرغم من عدم وجود قواعد قياسية بخصوص القيم المناسبة Alpha فقد اعتمد من الناحية التطبيقية (0.60 Alpha) الذي يعد معقولا في البحوث المتعلقة بالعلوم الإنسانية. وقد بلغ معامل الثبات (88.1%)، ويدل معامل الثبات على تمتع الأداة بصورة عامة بمعامل ثبات عال وعلى قدرة الأداة على تحقيق أغراض الدراسة.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

منهج الدراسة:

لتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على اداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة لجمع البيانات وتحليلها.

عرض النتائج ومناقشتها

تحديد واقع تعليم الموسيقى في مدارس التعليم العام في ليبيا.

لتحديد واقع تعليم الموسيقى في مدارس التعليم العام في ليبيا تم الاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي للفقرة من خلال الاعتماد على المقياس النسبي التالي:

من 1 إلى اقل من 2.33 تكون الأهمية منخفضة، ومن 2.34 إلى 3.66 تكون الأهمية متوسطة، ومن 3.67 فأكثر تكون الأهمية مرتفعة. والجدول التالي يبين واقع التطبيق.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تعليم الموسيقى في مدارس التعليم العام في ليبيا

ت	المحتوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب أهمية الفقرة	واقع التطبيق
1	تتعاون إدارة المدرسة مع معلم التربية الموسيقية بتوفير الأدوات اللازمة لتنفيذ حصة الموسيقى.	1.61	0.49	10	منخفض
2	تعمل حصة التربية الموسيقي على زيادة التحصيل العلمي للتلاميذ.	2.48	0.66	1	متوسط
3	تسهم حصة التربية الموسيقية بتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.	2.18	0.82	2	منخفض
4	يلتزم معلم التربية الموسيقية بتنفيذ حصة التربية الموسيقية.	1.92	0.85	8	منخفض
5	توجد حصة تربية موسيقية على جدول الحصص الأسبوعية في المدرسة.	1.87	0.82	9	منخفض
6	قسم الإشراف في المديرية يتابعني بتنفيذ حصة الموسيقى.	1.94	0.78	7	منخفض
7	التزم بمنهج التربية الموسيقية المقرر من وزارة التربية والتعليم.	1.97	0.76	3	منخفض
8	يزورني مشرف التربية الموسيقية بشكل دوري.	1.95	0.79	4	منخفض
9	تؤكد مناهج التربية الموسيقية على الجانب الوطني والقومي.	1.95	0.78	4	منخفض
10	أقوم بإجراء اختبارات موسيقية شهرية وفصلية للتلاميذ نظرية وعملية.	1.95	0.78	4	منخفض
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع تعليم الموسيقى	1.98	0.75		

يشير الجدول السابق إلى إجابات عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة بواقع تعليم الموسيقى في مدارس التعليم العام في ليبيا من وجهة نظر معلمي الموسيقي في مدينة البيضاء. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.61 – 2.48) بمتوسط مقداره (1.98) على مقياس ليكرت الخماسي الذي يشير إلى الواقع المنخفض لتعليم الموسيقى في

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

ليبيا. إذ جاءت في المرتبة الأولى فقرة " تعمل حصة التربية الموسيقية على زيادة التحصيل العلمي للتلاميذ " بمتوسط حسابي بلغ (2.48) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام البالغ (1.98)، وانحراف معياري بلغ (0.66)، فيما حصلت الفقرة " تتعاون إدارة المدرسة مع معلم التربية الموسيقية بتوفير الأدوات اللازمة لتنفيذ حصة الموسيقى " على المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (1.61) وهو أدنى من المتوسط الحسابي الكلي والبالغ (1.98) وانحراف معياري (0.49).

وبشكل عام يتبين أن واقع تعليم الموسيقى في مدارس التعليم العام في ليبيا من وجهة نظر عينة الدراسة منخفضا.

وقد يعزى ذلك إلى:

1. قلة عدد معلمي الموسيقى بشكل عام ومعلمي التربية الموسيقية بشكل خاص، حيث أن اغلب معلمي الموسيقى هم من حملة التخصصات الموسيقية الفنية وليس التربية الموسيقية.
2. عدم وجود مشرفين بالعدد الكافي لمتابعة تنفيذ المناهج المقررة من الوزارة.
3. اهتمام المعلمين بالأنشطة الفنية الموسيقية على حساب التربية الموسيقية التي تتجسد في المناهج المقررة.
4. اهتمام قسم النشاط في قطاع التربية والتعليم بالإنتاج السنوي لمعلم الموسيقى كون هذا القسم هو المتابع المباشر لمعلمي الموسيقى في ليبيا.

ومن خلال عرض نتائج الدراسة فقد أمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

1. يقتصر تعليم الموسيقى في المدارس الليبية على الغناء الجماعي، والعزف المنفرد والذي يعتمد في اغلب الأحيان على نشاط الطالب الشخصي خارج المدرسة. والمشاركة في المسابقات المدرسية التي تقيمها الوزارة سنويا بشكل دوري وهذا يعتبر نشاطا موسيقيا.
2. عدم وضوح البعد التربوي لأهداف التربية الموسيقية لدى العديد من الإدارات المختلفة في وزارة التربية والتعليم.
3. عدم وضوح الرسالة الحقيقية للتربية الموسيقية لمعلمي التربية الموسيقية كونهم يحملون مؤهلات فنية وليست تربوية.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

وقد أوصت الدراسة بما يأتي:

1. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع الجامعات لإيفاد معلمين لدراسة التربية الموسيقية لتغطية النقص الحاصل في عدد المعلمين.
2. ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتربية الموسيقية كحصة صفية.
3. وضع برامج تدريبية خاصة بتدريس التربية الموسيقية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى.
4. تضمين مقرر التربية الموسيقية ضمن الخطة الدراسية الرسمية في وزارة التربية والتعليم.

المراجع

حبيب، مجدي عبد الكريم (2003). **تعليم التفكير في عصر المعلومات**، دار الفكر العربي، القاهرة.

حداد، رامي (1995). **دراسة أراء مديري المدارس الثانوية ومعلميها نحو إدخال الموسيقى في المناهج المدرسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

حمام، عبد الحميد (1996). **الموسيقى والأناشيد وطرائق تدريسها**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

رشوان، سهير سالم (1999). **فاعلية استخدام التكليفات في تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة العلوم وخفض قلقهم التدريسي**، الجمعية المصرية للتربية العملية، مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني، العدد الرابع، ص، 99، القاهرة.

زيتون،كمال عبد الحميد (2005). **التدريس (نماذجه ومهاراته)**، عالم الكتب، القاهرة.

صادق آمال، واميمة أمين (1985). **الخبرات الموسيقية في دور الحضانة ورياض الأطفال**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

صادق، آمال (1985). **اثر الموسيقى في تنمية سلوك الطفل**، مجلة كلية التربية، المجلد الثالث، ص، 35، جامعة عين شمس، القاهرة.

طه، علي (2003). **واقع الموسيقى والاناشيد في المرحلة الاساسية في المدارس الحكومية في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الطوباسي، عبد الرازق محمد (2009). **مناهج التربية الموسيقية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن** دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

علوان، رائدة. (2007). **الصعوبات التي تواجه معلم الموسيقى في الأردن**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الفنون الجميلة، اربد، الأردن.

فريحات، غالب عبد المعطي (2003). **التعليم الأساسي وكفايته التعليمية**، دار المناهج، عمان، الأردن.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©

لحام، جاك (1987). **أغاني وأناشيد أدب الأطفال**، رام الله، فلسطين.

الملاح، محمد علي (2009). **الإدارة المدرسية ومعلم الموسيقى في مدارس محافظة اربد**، مجلة علوم وفنون الموسيقى، المجلد السادس، العدد العشرين، ص، 225، جامعة حلوان، كلية التربية الموسيقية، القاهرة.

النابلسي، عباس (2000). **الموسيقى والغناء صوت المرأة**، دار المحجة البيضاء، بيروت.

ناصر ، إبراهيم (2004). **أصول التربية والوعي الإنساني**، مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن.

نصيرات، نضال محمود (2010). **أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، اربد، الأردن.

Mainzer, Joseph, (1985). Music and Education, Biothius, Ireland.

Pofgieter, Hetta Magdalena (1991). Service Training For class music teachers in the Secondary Schools (AFRIJAANA TEXT) PHD Dissertation . University of Pretoria South Africa.

Ratey, Jhon. J, (2001). A User s Guide to the Brain, N. Y :Pantheon Books.

Underwood, E. (2000). Patterns of high school Student Achievement. DAI . 6 (205) :149-66 .

Vaushn, K. (2004). Music and Mathemties: Modest Support for the oft-Clainid Relationship. Jornal of Aesthetic Education, 34 (4): 112- 179.

.The Author(s). This open access article is distributed under a CC BY-NC 4.0 license ©