Scientific Journal of Faculty of Education

A biannual refereed journal issued by the
Faculty of Education, Misurata University - Libya

المراسلات : كلية التربية جامعة مصراتة – ليبيا
هاتف
00218512631845
00218512631846
فاكس
00218512632517
صندوق البريد : 2478
الموقع الإلكتروني للكلية
ttp://edu.misuratau.edu.ly
البريد الإلكتروني للمجلة
Journal_edu.misurata@yahoo.com

جامعة مصراتة
كلية التربية
Volume 2
السنة الثالثة
Issue 6
العدد السادس
Dec 2016
ديسمبر 2016

المجلة العلمية لكلية التربية

المجلة العلمية لكلية التربية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية التربية جامعة مصراتة

صنعة المتن عند الإمام الترمذي من خلال كتابه الشمائل ..... د. حافظ امحمد القليب
القراءات القرآنية المتواترة وأثرها في الدلالة اللغوية ..... د. إبراهيم أحمد عبد الجليل
خُلاصَةُ الصَّرْف ..... د. عمر علي الباروني
نتيجة البشارة بمعرفة الاستعارة ..... د. عبد اللطيف أبوبكر بن صالح
العلاقة بين اللفظ والمعنى وآراء القدامى والمحدثين فيهما ..... د. عز الدين أحمد عبد العالي
مفهوم الشعر عند النقاد اللغويين ..... د. عبد الله عبد الرحمن الغويل
النظام اللساني والتواصل الحيواني ..... أ. إبراهيم عبد السلام صافار
الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال ..... د. علي امحمد الحشاني
الأمن النفسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية ..... د. فاطمة مختار حميد
دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري ..... د. أحمد محمد حسن مرعي
معدلات انتشار اضطراب اللجلجة ..... د. أنور عمران الصادي/ أ. محمد مصطفى شرميط
توجيه الشباب الموهوب المبدع وكيفية رعايتهم ..... د. وجدة عواد المشهداني
مشكلات التخطيط التعليمي لدى المديرين بمرحلة التعليم الثانوي ... أ. خالد عاشور/ أ. خالد القائد
التغير المُناخي وأثره على درجة الحرارة في منطقة مصراتة ..... د. علي مصطفى سليم
تأثير المواد السنِّيَّة على الكفاءة الوظيفية لرئتي تقنيّ الأسنان ..... د. نجاة عبد الرحمن
تقدير تراكيز المشتقات النفطية في سواحل بلدية مصراتة ..... أ. أسامة العبد أحمد مطر
الطرق العددية لحل منظومة من المعادلات التفاضلية ..... د. زينب الشقماني/ أ. سمية رفيدة
دالة جاما ..... أ. حنان صالح أبو شحمة
Determination of Cadmium ..... Jamal A. Mayouf & Hashim S. Al Bayati
Enhancing The Hydrolysis of Phosphate Esters ..... Mohamed Sasi
How can reflective teaching practice improve ..... Asma Karwad
Language Varieties & the Effect of Geography ..... Lutfi M. Al-Wash
New forms of continuity ..... Salima Mohamed Khader
Using the experimental method ..... Zineb Elswayeb & Omaima Elsaghaier

المجلة العلمية لكلية التربية

مجلة علمية مُحكمة نصف سنوية تصدر عن
كلية التربية جامعة مصراتة – ليبيا

تعنى بنشر البحوث والدراسات
في العلوم الإنسانية والأساسية والبحتة

العدد السادس
ربيع أول 1438هـ – ديسمبر 2016 م

المراسلات : كلية التربية – جامعة مصراتة - منطقة الجزيرة

هـــــــــــــــــاتف : 00218512631845

00218512631846

فـــــــــــــــــاكس : 00218512632517

صـــــــندوق البريـــــــد : 2478

الموقــع الإلكتروني للكلية : http://edu.misuratau.edu.ly

البريـد الإلكترونـي للكليـة : edu.misurata@yahoo.com

البريـد الإلكترونـي للمجلـة : Journal_edu.misurata@yahoo.com

الآراء الواردة في المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير أو سياسة الكلية أو الجامعة

جميع الحقوق محفوظة للمجلة العلمية

كلية التربية ـ جامعة مصراتة 2016م

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University - Libya, Vol. 1, No. 5, June 2016

Published on Web 01/06/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة, ليبيا، المجلد الأول ـ العدد الخامس، يونيو 2016م

هيئة التحرير

المشرف العام

د. إبـــــراهيم عثمـــــان ارحـــــيم

رئيس التحرير

د. حســـــن ســـــالم الشـــــهوبي

مدير التحرير

إبـــــراهيم محمـــــد النيحـــــوي

التصحيح اللغوي للعدد

أ. عـمـــر مـحـمـد أبوشعـــالة

المراجعة الإنجليزية

د. عبد الحميد مصطفى اعنيبة

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University - Libya, Vol. 1, No. 5, June 2016

Published on Web 01/06/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الأول ـ العدد الخامس، يونيو 2016م

الهيئة الاستشارية

أ.د / عقيـــل محمـــد البربـــار

أ.د / عبـــد الله محمـــد الأشـــهب

أ.د / محمـد محمـود بـن حميـدة

أ.د / محمـــد حســـن أبوبكـــر

أ.د / أحمد عبد العالي هب الريح

د / مصـطفى محمـد أبـو شـعالة

د / الطـاهر محمـد بـن مسـعود

د / محمـــد حســـين محجـــوب

د / إبـــراهيم مختـــار بوختالـــة

د / مفتـــاح محمـــد ابشـــير

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University - Libya, Vol. 1, No. 5, June 2016

Published on Web 01/06/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الأول ـ العدد الخامس، يونيو 2016م

قواعد النشر بالمجلة

المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة مصراتة مجلة محكمة تهتم بنشر البحوث والدراسات العلمية الجادة والجديدة في العلوم الإنسانية والأساسية والبحتة وفقا للضوابط التالية:

- تقبل البحوث باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية، مصحوبة بملخص للبحث فيما لا يجاوز **100** كلمة.
- تخضع البحوث للتقييم من قبل محكمين مختصين تختارهم هيئة التحرير **(سرياً)** والمجلة غير ملزمة برد البحوث ، نشرت أم لم تنشر.
- ضرورة أن تكون البحوث مبتكرة ولم يسبق نشرها أو الدفع بها لأي مطبوعة أخرى وليست جزءاً من دراسة سابقة أعدت لنيل درجة علمية.
- التقيد بالأصول العلمية للبحث العلمي، وتكون الاقتباسات والتضمينات والهوامش متسلسلة الأرقام في نهاية البحث ويكتفى بالهوامش دون المراجع وذلك على النحو التالي:
  1. **بالنسبة للكتاب: اسم المؤلف ولقبه، العنوان، دار النشر، مكان النشر، سنة النشر.**
  2. **بالنسبة للدورية: اسم المؤلف ولقبه، السنة، عنوان البحث، اسم الدورية، مكان صدورها، العدد، الصفحة.**
  3. **بالنسبة للمواقع: اسم الموقع وتفاصيله، اسم المؤلف ولقبه، تاريخ الزيارة.**
- لا يزيد البحث في صفحاته عن ثلاثين في العلوم الإنسانية، وعشرين في العلوم البحتة والتطبيقية.
- ترسل البحوث على قرص مرن أو قرص مدمج، مرفقة بعدد ثلاث نسخ ورقية، مع مراعاة ترك هامش علوي بواقع 5 سم وسفلي 5 سم و 4 سم على يمين ويسار الصفحة، وخط Simplified Arabic بحجم 14 و12 للهامش، والعنوان الرئيس بحجم 16 غامق، والعناوين الفرعية بحجم 14 غامق، وترك مسافة واحدة فقط بين الأسطر.
- ترسل إلى صاحب البحث المنشور ثلاث نسخ من المجلة.
- تكون المراسلات باسم رئيس أو مدير التحرير.
- يرسل الباحث السيرة الذاتية لغرض التعريف والتوثيق.

هيئة تحرير المجلة

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University - Libya, Vol. 1, No. 5, June 2016

Published on Web 01/06/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الأول ـ العدد الخامس، يونيو 2016م

الفهرس

الموضـــــوع	الصفحة
صنعة المتن عند الإمام الترمذي من خلال كتابه الشمائل..... د. حافظ امحمد القليب	11
القراءات القرآنية المتواترة وأثرها في الدلالة اللغوية ..... د. إبراهيم أحمد عبد الجليل	35
خُلاَصَةُ الصَّرْف.....د. عمر علي الباروني	64
نتيجة البشارة بمعرفة الاستعارة..... د. عبد اللطيف أبوبكر بن صالح	100
العلاقة بين اللفظ والمعنى وآراء القدامى والمحدثين فيهما ..... د. عز الدين أحمد عبد العالي	138
مفهوم الشعر عند النقاد اللغويين ..... د. عبد الله عبد الرحمن الغويل	157
النظام اللساني والتواصل الحيواني ..... أ. إبراهيم عبد السلام صافار	176
الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال ..... د. علي امحمد الحشاني	194
الأمن النفسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية ..... د. فاطمة مختار حميد	221
دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري ..... د. أحمد محمد حسن مرعي	255
معدلات انتشار اضطراب اللجلجة ..... أ. محمد مصطفى شرميط / د. أنور عمران الصادي	285
توجيه الشباب الموهوب المبدع وكيفية رعايتهم..... د. وجدة عواد المشهداني	299
مشكلات التخطيط التعليمي لدى المديرين بمرحلة التعليم الثانوي..أ. خالد عاشور/ أ. خالد القائد	326
التغير المُناخي وأثره على درجة الحرارة في منطقة مصراتة ..... د. علي مصطفى سليم	357
تأثير المواد السِّنِّية على الكفاءة الوظيفية لرئتي تقنيّ الأسنان ..... د. نجاة عبد الرحمن	386
تقدير تراكيز المشتقات النفطية في سواحل بلدية مصراتة ..... أ. أسامة العبد أحمد مطر	395
الطرق العددية لحل منظومة من المعادلات التفاضلية... د. زينب الشقماني/ أ. سمية رفيدة	408
دالة جاما ..... أ. حنان صالح أبو شحمة	431

52	Determination of Cadmium..... Jamal A. Mayouf & Hashim S. Al Bayati
43	Enhancing The Hydrolysis of Phosphate Esters ..... Mohamed Sasi
30	How can reflective teaching practice improve .....Asma Karwad
24	Language Varieties & the Effect of Geography ..... Lutfi M. Al-Wash
14	New forms of continuity ..... Salima Mohamed Khader
3	Using the experimental method ..... Zineb Elswayeb & Omaima Elsaghaier

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University - Libya, Vol. 1, No. 5, June 2016

Published on Web 01/06/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الأول ـ العدد الخامس، يونيو 2016م

مفتتح

الحَمدُ لوليه، والصلاة والسلام على نبيه، أما بعد:

فها هو العدد السادس من مجلتكم الفتية "المجلة العلمية لكلية التربية"، وقد تنوعت أبحاثه بين مختلف أفرع المعرفة التي تختص المجلة بنشرها؛ فمن قصص القرآن إلى اللغة وعلومها، إلى التاريخ إلى النقد العربي وعلم النفس، كما ضم هذا العدد أيضا أبحاثًا في الأحياء وعلم الحيوان واللغة الإنجليزية.

ويسر المجلة أن يسهم في أبحاثها أساتذة من مختلف الجامعات الليبية وأن تمتد اهتماماتها حتى لتغطي ما يقع في نطاق اختصاصها، والأمل منعقد على تطويرها إصدارا بعد إصدار. كما أنه من دواعي السرور أن يزداد عدد الباحثين الراغبين في النشر فيها، فللّه الحمد والمنة.

ويقتضي الواجب أن تتقدم المجلة بالشكر الجزيل لكل من أسهم في هذا العدد باحثاً أو مراجعاً أو مدقّقاً أو مقيّماً، كما تتقدم أيضا بالشكر لعمادة كلية التربية وإدارة جامعة مصراتة الفتية، فهي من يتولى التمويل والدعم المالي لهذه المطبوعة الوليدة التي بين أيديكم.

والله ولي التوفيق

رئيس التحرير

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University - Libya, Vol. 1, No. 5, June 2016

Published on Web 01/06/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الأول ـ العدد الخامس، يونيو 2016م

كلية التربية في سطور

تُعتبر كلية التربية أكبر كليات جامعة مصراتة من حيث كثافة الطلاب والأساتذة، وهي قلعة علمية شامخة أُنشئت من أجل سد النقص في احتياجات المنطقة من المعلمين والمعلمات في مختلف التخصصات العلمية، وتقع الكلية في منطقة الجزيرة بمصراتة قريباً من شاطئ البحر الأبيض المتوسط غربي مركز مدينة مصراتة بحوالي (8) كيلومتر في منطقة تجمع بين نسيم البحر العليل وفيح الأشجار الظليلة.

أُنشئ هذا المرفق التعليمي بموجب القرار رقم 1258 لسنة 1996 م، بشأن إنشاء المعهد العالي لإعداد المعلمين، وافتُتح هذا الصرح التعليمي يوم الخميس الموافق: 17 / 10 / 1996 م.

واعتباراً من 1 / 1 / 2005 م آلت تبعية المعهد إلى جامعة السابع من أكتوبر تحت مسمى كلية المعلمين بمصراتة بموجب القرار الوزاري رقم (2) لسنة 2005 م، ثم سُميت باسم كلية التربية اعتباراً من فصل الخريف من العام الجامعي 2009 – 2010 م، بناءً على قرار اللجنة الوطنية للجامعات.

وفي فصل الربيع 2010 م، تم تغيير اسم جامعة 7 أكتوبر إلى "جامعة مصراتة"، وآلت تبعية الكلية لها تحت مسماها الحالي " **كلية التربية – جامعة مصراتة** ".

وتضم الكلية الآن 17 قسماً علمياً وأدبياً، وتعمل الكلية على تقديم التعليم الجامعي وتطويره وفق المعايير الوطنية والدولية، ساعيةً أن تكون مركزاً للأنشطة والخدمات والبرامج المحفزة لتنمية الكوادر البشرية التربوية، والارتقاء بالمجتمع لمواكبة مطالب العصر ومتغيراته المحلية والدولية، وتسعى إلى تحقيق الريادة في تدريس العلوم بمختلف فروعها وتنمية المهارات الفكرية والسلوكية، والتواصل مع الثقافات الأخرى بطريقة تضمن الحفاظ على هويتنا العربية والإسلامية.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

صنعة المتن عند الإمام الترمذي من خلال كتابه الشمائل

د. حافظ امحمد القليب *

مقدمة البحث:

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:

فقد رأيت أن أتناول في هذه الدراسة " صنعة المتن عند الإمام الترمذي من خلال كتابه الشمائل"، أحاول أن أبين من خلالها معالم المنهج وأساليبه، ونتعرف على كنهه ومراميه في تلك المسالك والأساليب.

وسبب اختيار موضوع الدراسة:

1- مكانة الإمام الترمذيّ الحديثية، وما تميز به من موسوعيةٍ تظهر في مؤلفاته إفادةً وتحريرًا، الكشفُ عنها يُفيد طالب الحديث في تقريب الاستفادة من جهودهم، وإدراك مراميهم ومغازيهم، وحسن تصنيفهم وغرضهم، وطرائقهم في تحقيق ما يرومونه، ذلك أنهم مارسوا معارفهم تطبيقًا وعملاً، فاقتضى دراسة المنهج؛ لتلمُّس تلك المعارف، وإدراك الإشارات والمغازي، واستخلاص الفوائد والقواعد، وإبراز حسن الصنعة التأليفية والحديثية عندهم، وخاصة أن الإمام الترمذي لم يُبين في كتابه الشمائل منهجه فيه.

2- يعتبر كتاب الشمائل أُمًّا في بابه، فهو يحتلّ المكانة السامية في هذا الباب، جمعًا وجودةً وتحريرًا واختصارًا.

3- لم أقف على أي جهد في الكشف عن منهج الترمذي في هذا الكتاب، وما وقفت عليه هو إشارات عامة في بعض الكتب إذا اتصل الحديث بموضوعاتها[1]، لا تبين الخصائص الدقيقة لهذا الإمام ومؤلفه.

وسبب الاقتصار على دراسة صنعة المتن هنا دون الصنعة الإسنادية هو تشعب الموضوع، وتناولي للصنعة الإسنادية في بحثٍ مستقلّ، وقد نشر في العدد السادس، بمجلة

* قسم الدراسات الإسلامية – كلية التربية– جامعة مصراتة.

البحوث القانونية، التي تصدر عن كلية القانون، جامعة مصراته، فأردت من خلال هذه الدراسة استكمال القسمة المنطقية لمعالم الصنعة: السند والمتن.

وقد رأيت تقسيم البحث إلى المطالب التالية:

المطلب الأول: منهجه في الأبواب الحديثية.

المطلب الثاني: ترتيب أحاديث الباب.

المطلب الثالث: التكرار والاختصار في الحديث.

المطلب الرابع: قضايا أخرى متعلقة بالمتون.

تنبيهات:

1- استخدمت في الإحالة على الشمائل الطبعة المخرجة بتحقيق عبده علي كوشك، الصادرة عن دار اليمامة، وإن استعنت بغيرها بينت ذلك في الهامش.

2- إذا أطلقت لفظ السنن، فإنما المراد طبعة دار إحياء التراث، وإلا بينت.

3- قد أختصر أسماء الكتب التي تكثر الإحالة عليها.

4- بعض المباحث أو الجزئيات كفيت بيانها من غيري، فأذكر عنوانها، وأحيل على من تناولها، وقد أناقش أو أضيف إن دعت الحاجة إلى ذلك، وغرضي من ذلك عدم التكرار الذي لا طائل من ورائه.

5- لم أترجم للإمام الترمذي لأن ترجمته مسطرة في كثير من الدراسات، فإعادتها تسويد للورق[2].

المطلب الأول: منهجه في الأبواب الحديثية:

لما قصد الترمذي جمع ما يتعلق بشمايل النبي -ﷺ-، كان لا بدّ له لتقريب كتابه وتسهيل النفع به من تقسيمه على أبواب[3]، عرض من خلالها تتبعًا شخصية النبي -ﷺ- من كل جوانبها وجزئياتها وأبعادها، وعقد لكل جانب وجزئية بابًا جمع فيه ما يدل عليه، وإذا تتبعت أبوابه تجدها قد استوعبت الشمائل وأحاطت بها، بحيث لا يحتاج مُريد الوقوف على شمائله على مزيد، وهذا التكامل لم يأت مشوّشًا غير مرتب، بل قد تسلسل منطقيّا،

وسلّم كلّ بابٍ لما يليه، وانسجمت الأبواب فيما بينها، وشكلت لوحةً جمالية في وصف النبي –ﷺ– منقطعةَ النظير، تأسر الناظر، وتنبئ على حسن الصنيع والسبك والاختيار، وبُعد النظرة ودقة الملاحظة.

فابتدأ بباب صفة النبي–ﷺ–، ذكر فيه جمال صورته الظاهرة–ﷺ– في كل ما يتعلق بها على الإجمال، فكان إجمالاً فصّله بعد ذلك، فذكر المظهر العام في أبوابٍ ثَلثْه، فعقد لكل جزئية بابًا، وقسّم كلَّ جزئية إلى أبواب تُعين على الوقوف على كل التفاصيل المتعلقة بالموضوع، فابتدأ بباب خاتم النبوة، وهو إشارةٌ إلى اختيار الله له، فحاز جمال الصورة والمعنى والمعية، ثم الشعر، وقسم هذه الجزئية إلى أبواب: ما جاء في شعره، ثم في ترجله، ثم في شيبه، ثم في خضابه، ثم أكمل تفاصيل الصورة بأبواب متعاقبة تسلم لما تليها، ولها تعلقٌ بالمظهر العام: الكحل، اللباس، الخُفّ، النعل، الخاتم، ثم صفة التختم، السيف، الدرع، المِغفر، وهكذا حتى أكمل متعلقاتها، ثم أتى بباب مجمل في عيشه –ﷺ–، ثم فصّل هذا الباب فيما يليه بوصف حياته بدقّة من أكلٍ، وما يتعلق به من عادات والتزامات، ثم ناسب أن يذكر بعض عاداته من تعطُّر، وصفة كلام، وضحك، ومزاح ونوم، ثم لما أتى على ما يتعلق بمظهره العام ومتعلقاته، أتى بأبواب متتابعة في عبادته –ﷺ–، وهكذا حتى يختم بوفاة النبي –ﷺ– وميراثه، ورؤيته في المنام.

كما أن التبويب الذي سلكه تسهيلاً على المطالع إنما هو التراجم الظاهرة في الغالب، وذلك حسن تصرف في مثل هذا النوع من الكتب ليعم النفع به، ولو سلك فيه الخفاء والإشارة لتعطل الغرض منه، وأبعد النفع بمخالفة القصد من وراء مثله شيوعًا وتقريبًا، إذ هذا الكتاب إنما يقصد به العامة لا الخاصّة.

وهذه التراجم الظاهرة قد تأتي:

أ– بصورةٍ خبريّةٍ عامة، تحتمل أوجهًا، ويتعين أحد الوجوه بالنظر في أحاديث الباب: ومن أمثلة ذلك:

* قوله: باب ما جاء في كحل رسول الله -ﷺ- [4]، فلا تعرف هل مراده بيان الاكتحال، أو حكمه، أو صفته، أو هي جميعًا؟ حتى تنظر في أحاديث الباب، فتدرك أنه لها جميعًا، ولذلك صدّر الباب بحديث ابن عباس: أن النبيﷺ قال:(اكتحلوا بالإثمد، فإنه يجلو البصر، وينبت الشعر، وزعم أن النبي صلى الله عليه وسلم كانت له مكحلة يكتحل منها كل ليلة: ثلاثًا في هذه، وثلاثًا في هذه).

* قوله: باب ما جاء في شيب رسول الله -ﷺ- [5]، محتملٌ: هل بلغ الشيب، ومكانه، وعدده، وسببه؟ وبالنظر للأحاديث نرى أن كل ذلك مراد، فقد أخرج حديث أنس أولاً، وقد سئل هل خضب رسول الله -ﷺ-؟ قال: لم يبلغ ذلك، إنما كان شيبًا في صدغيه، وحديث أنس: ما عددت في رأس رسول الله ولحيته إلا أربع عشرة شعرة بيضاء، وحديث جابر بن سمُرة: سئل عن شيب رسول الله -ﷺ- فقال: كان إذا دَهن رأسه لم يُر منه شيبٌ، وإذا لم يدهن رُئي منه، وحديث ابن عمر: إنما كان شيب رسول الله -ﷺ- نحوًا من عشرين شعرةً بيضاء، وحديث ابن عباس: شيبتني هود... ونحوه من حديث أبي جُحيفة، وحديث أبي رِمثة، وفيه: وله شعرٌ قد علاه الشيب، وشيبه أحمر، وحديث جابر بن سمرة: وقد سئل أكان في رأس رسول الله -ﷺ- شيبٌ، فقال: لم يكن في رأسه شيبٌ إلا شعرات في مفرق رأسه إذا ادهن وَاراهن الدهن.

فبهذا العرض يتضح لنا أن الترجمة العامة تجمع مسائلَ متنوعةً تتعلق بالموضوع المترجَم له، جمعها اشتراكها في قدرٍ معينٍ من الموضوع، تتناغم جميعها، فتُجلي القضية المترجم لها من جميع جوانبها، إلا أنه في مثل هذه القضايا قد يلاحظ ملحظًا خاصًّا من اختلافٍ في قضية من القضايا، أو شدّة تعارض بين الروايات، وقد وردت في الباب العام، فيعقد لهذه القضية باباً مستقلاً لبيان ذلك، فتكون القضية المُترجَم لها ثانيًا قد دخلت في الباب العام، ثم أفردت لذلك الملحظ، ولذلك عقد خلف باب شيبه -ﷺ- بابًا بعنوان: ما جاء في خضاب رسول الله -ﷺ-، واستفتح الباب بحديثٍ هو ضمن الباب الأول، وهو حديث أبي رِمثة المتقدم، لأنه يرى أنه أحسن شيءٍ في الباب وأفسر، وقد صرّح بذلك.

وقد تكون الترجمة عامّة يمكن أن تدخل فيها القضية الخاصة، فيُخليها منها، ويفرد لها بابًا خاصًّا، كباب صفة شراب النبي –ﷺ–، أعقبه بباب صفة شُرب النبي –ﷺ–، فجعل الباب الأول لصفة الشراب، وذكر فيه محبته –ﷺ– للحُلو البارد، واللبن، وجعل الثاني لتحقيق صفة شربه من قيام وقعود، وطريقة شربه، وأنه يتنفس ثلاثًا.

كما أنه قد يعقد بابًا عامًّا، ثم يُردفه بتفصيل ذلك العموم، لأهمية القضايا المترجمة، وورود كثيرٍ من الروايات فيها، مثال ذلك الباب المصدّر به الشمائل وهو باب صفة النبي–ﷺ–، وقد أتى على الوصف بالعموم، فذكر الجسم، والطول، واللون، والشعر، والفم، وخاتم النبوة، وغير ذلك مما يتعلق بصفته، ثم أردفه ببابٍ في ذكر خاتم النبوة، وباب في شعره –ﷺ–.

وفي كل ذلك من الفوائد الكثير، إدراكها يحتاج إلى تأملٍ وحسن نظر، وسأبين جنس ذلك في ترتيب أحاديثه، وإنما قلت: جنس ذلك لأن له في كل بابٍ ملحظ يُدرك بتتبع الأحاديث.

ب– بصورة خبريةٍ خاصّة لا يتطرق إليها الاحتمال، مثال ذلك:

* قوله: باب ما جاء في صفة وضوء رسول الله –ﷺ– عند الطعام[6]، فلا يتطرق الاحتمال إلى هذه الصيغة، وأن مراده من صفة الوضوء إنما هو غسل اليدين، ولذلك ختم الباب حديث سلمان: (بركة الطعام الوضوء قبله، والوضوء بعده)، ويبقى تقديمه بحديث ابن عباس من طريقين بلفظ: ألا نأتيك بوضوء؟ فقال: (إنما أُمرت بالوضوء إذا قمت إلى الصلاة)، وبلفظ:(أأُصلي فأتوضأ)، محلّ نظرٍ للمتأمل لاستخلاص الفوائد والفقه، فيمكن أن يدلنا هذا الصنيع على أنه أراد دفع توهم أن المراد بالوضوء هو المعهود، وهو توهم له ما يبرره، لأن حمل اللفظ على حقيقته أولى، وهذا أيضًا سبب قول النبي–ﷺ–: إنما أمرت...وليس في ذلك نفيٌ لغسل اليدين، بدليل حديث سلمان، وأن البركة يقصد بها الاستحباب، ولكل ذلك أخرج حديث سلمان، والترجمة بمدلوله يمكن أن يستدل بها على أنه يذهب إلى صلاحية الحديث في هذا الباب مع تضعيفه له[7].

* وقوله: باب ما جاء في أن النبي –ﷺ–كان يتختم في يمينه[8]، فتأتي الأحاديث في غالبها تدل على ذلك، لكن من فقهه رحمه الله أنه ذكر في الباب أن الحسن والحسين تختما في يسارهما، وذكر حديث أنس: أنه –ﷺ– تختم في يساره، فأشار بالترجمة إلى أن تختم النبي –ﷺ– كان في اليمين، وذكر في الدلالة على ذلك خمسة أحاديث عن الصحابة تفيد ذلك، وأكده أيضًا من فعل الصحابة بذكر الأخبار التي تثبت ذلك، ويبقى هنا ما وجه ذكره لفعل الحسن والحسين، وذكر حديث أنس؟ وهذا محل فقهه ودقته.

أما ذكره تختم الحسن والحسين في اليسار فيفيد أن صنيعه –ﷺ– ذلك ليس للوجوب، وإلا لما خالفاه، وأما حديث أنس فللدلالة على معارضته الثابت من فعل النبي–ﷺ– ، ولذلك قال: وهو حديثٌ لا يصح.

وفوائده في الباب كثيرةٌ جدًّا، وإتمامًا للفائدة أتمّم ما لاح لي من فوائد في هذا الباب: فقد ذكر بعد الأحاديث التي تثبت تختمه–ﷺ– في يمينه، حديث ابن عمر: أن رسول الله –ﷺ– اتخذ خاتمًا من فضة، وجعل فَصّه مما يلي كفّه، ونقش فيه: محمد رسول الله، ونهى أن يَنقش أحد عليه، وهو الذي سقط من مُعيقيب في بئر أَريس، ثم ذكر في ختام الباب حديث ابن عمر: اتخذ رسول الله –ﷺ– خاتمًا من ذهب، فكان يلبسه في يمينه، فاتخذ الناس خواتيم من ذهب، فطرحه رسول الله –ﷺ–، وقال: لا ألبسه أبدًا، فطرح الناس خواتيمهم، فما وجه إيراده لهما؟

قد يظن المستعجل أنه لا مناسبة فيهما للباب، ولكن بعد التأمل تجد الفوائد العظام، فمن ذلك أنه –ﷺ– اتخذ خاتمًا من ذهب أولاً، وكان جائزًا ثم نُسخ فحُرّم، فلذلك طرحه، ثم اتخذ خاتمًا من فضّة، وفي ذلك تقييد للترجمة للمستن به –ﷺ–، وأنه كان يتختم في يمينه خاتمًا من فضة، وفيه فوائد أخرى بملاحظة الباب الذي قبله، فقد ذكر في آخره – أي الباب السابق لهذا[9]– حديث ابن عمر، وفيه: اتخذ رسول الله –ﷺ– خاتمًا من ورق، فكان في يده، ثم كان في يد أبي بكرٍ وعمر، ثم كان في يد عثمان، حتى وقع في بئر أريس، نقشه: محمد رسول الله، فأفادنا هذا الصنيع الآتي:

أخَّر حديث ابن عمر إلى آخر باب: ما جاء في ذكر خاتم رسول الله –ﷺ–لعلاقته بالباب الذي بعده، فلا يتم فهمه إلا بأحاديث في الباب الذي يليه، ولا يتم فهم تاليه إلا به، وفي ذلك دقّة في حسن ترتيب الأبواب وتكاملها، وهذا ما يعرف بالمناسبات[10]، فقد أفادنا حديث ابن عمر في الباب السابق مداومة النبي –ﷺ– على لبس خاتمه في اليمين حتى وفاته، ونفهم على ضوء هذا أحاديث الباب كلها على النحو التالي: أنه –ﷺ– في أول أمره اتخذ خاتمًا من ذهب في يمينه، ثم حُرم الذهب فطرحه، ثم تختم بفضة في يمينه ولازم ذلك، وأنه كان في يد أبي بكر وعمر وعثمان، حتى وقع في بئر أريس، وأن الذي وقع منه هو مُعقيب لا عثمان رضي الله عن الجميع، وأن نسبته إلى عثمان مجازية.

كما أنه اختلف صنيعه في إيراد الأحاديث دلالةً على التراجم، بين كثرةٍ وقلة حتى تصل إلى الحديث الواحد في الباب، على أنه حين يعدد الأحاديث يقصد من ذلك فوائد قد تقدمت الإشارة إلى جنسها، وسيأتي مزيد إيضاح، إلا أن الملحظ في الاقتصار على الحديث الواحد أحد أمور حسب رأيي:

أولهما: لم يجد في الباب غير ذلك الحديث مما يصح الاستدلال به على الترجمة، وقد يكون فيه ضعف، لكنه لا يوجد غيره للدلالة على الترجمة، كما في باب ما جاء في تقنع رسول الله –ﷺ– [11]، وباب: ما جاء في صفة كلام رسول الله في السمر[12].

ثانيهما: أنه أتى بالحديث الجامع لما وراءه المحقق للمقصود، الموضح للترجمة بأتم بيان، وحيث لا خلاف في المسألة، مع أن في الباب غيره، مثاله: باب صلاة التطوع في البيت، أخرج فيه حديث عبد الله بن سعد قال: سألت رسول الله–ﷺ– عن الصلاة في بيتي، وعن الصلاة في المسجد قال: قد ترى ما أقرب بيتي من المسجد، فلأن أصليَ في بيتي أحب إلي من أن أصلي في المسجد، إلا أن تكون صلاةً مكتوبة[13].

ثالثهما: أن يترجم للباب بمقتضى حديث واحدٍ لجمعه فوائد كثيرة، كباب حديث أم زرع[14]، وهو حديث متفقٌ عليه، ولم يترجم بابًا بحديثٍ إلا هذا.

ومن هذا العرض يمكننا أن نقول:

أن تراجمه إما أن تكون بصيغة خبريةٍ عامة أو خاصة، وصنيعه في الصيغة الخبرية العامة في الغالب جمع قضايا متنوعة لها تعلقٌ بالترجمة، بخلاف الخاصة فإنما هي لجزئية مُحدّدة، وقد تُبين الترجمة اختياره ورأيه في هذه القضية، وتشترك التراجم في أنه ترك استنباط الفوائد منها للمطالع المتمعن، إلا أنه قد يصرح بوجه تقديمه للحديث كما قدمنا قوله على حديث أبي رِمثة: هذا أحسن شيءٍ رُوي في الباب وأفسر، لأن الروايات الصحيحة أن النبي–ﷺ– لم يبلغ المشيب.

المطلب الثاني: ترتيب أحاديث الباب:

للإمام الترمذي نظرةٌ ثاقبةٌ في ترتيب الأحاديث، والمتتبع لصنيعه في ذلك يقف على فوائد عظيمةٍ، سلك في بيانها أسلوب الإشارة، في ترتيب أحاديث الباب الواحد، ذلك أن الكتابَ كتابُ روايةٍ يضيق عن الإفصاح، يمكن أن نجمل ذلك في الآتي:

1– تتبع القضية المترجم لها بكل تفاصيلها، وذكر الأحاديث التي تدل عليها بحسب شرطه واجتهاده، وتقدم بيان أن شرطه من حيث العموم أن يكون الحديث عنده صالحًا في الباب، وبهذا التتبع منه نحصل على فوائد كثيرة جدّا، منها:

معرفة الأحاديث المروية في الباب، فنقف على أصل الباب وشواهده ومتابعاته التي يمكن أن يفاد منها في التقوية، والتفسير والإيضاح، وكمعرفة الناسخ والمنسوخ، والمدرج، وغير ذلك، ثم يذكر ما يعارضه، ويعقب ذلك بما يزيل الاعتراض، ثم ما يؤكد حديث الباب، ولبيان ذلك نتتبع صنيعه في باب صلاة الضحى[15] لنتلمس مقصده، تأكيدًا على ما سبق بيانه في الأبواب، ولما سبق إجماله:

ابتدأ الباب بحديث عائشة المفيد أن النبي–ﷺ– صلى الضّحى أربع ركعات، ويزيد عليها ما شاء الله، ثم أعقبه بحديث أنس المفيد أنه –ﷺ– كان يصلّي الضحى ست ركعات، ثم حديث أم هانئ الذي يفيد أنه –ﷺ– سبّح – أي صلى تطوعًا– ثماني ركعات، وبين الحديث صفة صلاته لها، وأنها خفيفة إلا أنه يتم الركوع والسجود، ثم ذكر حديث عائشة المفيد أنه –ﷺ– لا يصلي الضحى إلا أن يجيء من سفره، ثم عقب بحديث أبي سعيد

الذي يفيد أن النبي –ﷺ– يداوم على الضحى حتى يقال لا يدعها، ويدعها حتى يقال لا يصليها، ثم ذكر حديث أبي أيوب المُبيّن أن النبي –ﷺ– كان يدمن أربع ركعات عند زوال الشمس، وبين الحديث فضلها، وصفتها في القراءة، وأنه لا يفصل بينها، ثم أعقبه بحديث عبد الله بن السائب المبين المؤكد للمعنى السابق، وهو أنه –ﷺ– كان يصلي أربعًا بعد أن تزول الشمس قبل الظهر، ثم أكد معنى الحديث بفعل عليٍّ للأربع قبل الظهر، وذكره أن النبي–ﷺ– كان يصليها، وذكر صفتها من الإطالة(16).

فأنت تلحظ من هذا العرض فوائد، يمكن ذكرها في الآتي:

أنه تتبع الموضوع من كل جانب، فذكر صلاة النبي –ﷺ– للضحى أربعًا وستّا وثمانيًا، ولكي لا يُفهم أن بينها تعارضًا، صدّر بحديث عائشة الذي يفيد أن النبي –ﷺ– لا يلتزم عددًا معينًا، وأنه اختلف فعله لها، وذلك في قولها: ويزيد ما شاء الله، فهو حديثٌ جامعٌ صحيح، وبهذا يمكن الجمع بين أحاديث الباب، وهو أن كل واحدٍ ممن نقَل صلاته وصف ما رأى منه –ﷺ–، وقد تعدّد صنيعه، ثم كانت الأحاديث بعد حديث عائشة الأجمع في الباب مقيدة للعموم في قولها: ويزيد ما شاء الله، فبينت أن الزيادة إلى غاية الثمانية، وفي ذلك بيانٌ أنه لم يثبت عنه –ﷺ– أكثر من ذلك، فاستفدنا من الأحاديث أن أقلها أربع، وأكثرها ثمانية، وأن غالب فعله لها أربعٌ، وذلك مفاد حديث أبي أيوب: كان يدمن أربع ركعات، وأكد هذا المعنى من فعل عليّ، وأشار أنه متابعةً لفعل النبي –ﷺ–، وذكر في ضمن الأحاديث وقتها وصفتها.

ثم ذكر حديثًا معارضًا لحديث عائشة المصدر في الباب، من حديث عائشة أيضًا المفيد أنه –ﷺ– كان لا يصلي الضحى إلا أن يجيء من سفره، فأعقب حديث عائشة الثاني بحديث أبي سعيد المفيد أنه –ﷺ– كان يصليها حتى نقول ما يدعها، ويتركها حتى يقول لا يصليها، فأزال الإشكال في حديث عائشة، وأشار بذلك إلى أنها وصفت ما رأت، وأنه لا يلزم من نفيها نفي الوجود، وذلك أن النبي –ﷺ– لا يكون في بيتها في وقت الضحى في الغالب، بدليل وصف أصحابه لصلاته لها كأبي سعيد وغيره، وفي حديث أبي سعيد

فائدةٌ أخرى، وهي بيان حكمها، وأنها ليست بفرض، ثم ختم الباب بما يشير إلى مختاره فيها من حديث أبي أيوب وعبد الله بن السائب، وعليٍّ من فعله، ونقلِه عنه –ﷺ–، وهو أنها أربع ركعات.

وهكذا نلحظ: أنه صدر بالحديث الجامع الصحيح، وأتى بما يوضحه بعده مما يشهد له، ويفسره، ثم ذكر ما يدل على المعارضة، وأعقبه بما يزيل الإشكال، وختم بما يبين رأيه واختياره، وهكذا في الغالب، وقد يصدر بالحديث المرجوح[17].

2– تختلف عدد الأحاديث في الباب الواحد، وذلك بحسب توفر النصوص للقضية المترجمة، وشرطه الملاحظ بعدم إخراج ما اشتد ضعفه، ولذلك قد لا يذكر في الباب إلا حديثًا واحدًا، ففي باب ما جاء في تقنع رسول الله –ﷺ– لم يخرج إلا حديثًا، حيث قال: حدثنا يوسف بن عيسى، أخبرنا وكيع، أخبرنا الربيع بن صَبيح، عن يزيد بن أبان، عن أنس بن مالك قال:(كان رسول الله –ﷺ– يُكثر القناع كأن ثوبه ثوب زيّات)[18]، والحديث فيه ضعفٌ.

3– دقته في رواية الحديث، والاعتناء بخلاف الألفاظ، وبعض الفوائد، وهذه الدقة تتجلى في جوانب:

أ– التنبيه على الشكّ عند وقوعه، ونسبته لصاحبه، ففي حديث الجَهدمة: رأيت النبي –ﷺ– يَخرج من بيته ينفُض رأسه وقد اغتسل، وبرأسه رَدْعٌ، أو قال: ردغٌ من حنّاء، شكّ في هذا الشيخ، الشك لإبراهيم بن هارون.

وقد استشكل العلماء رواية الردغ، لأنه الماء والطين، فهو على معنى التشبيه، وهو بعيد، أما الردع فهو: فهو لطخ من زعفران، أو أثر الطيب[19]، ولذلك قدم الترمذي الردع، ونسب الشك لصاحبه، وقد لا ينبه على صاحبه[20].

ب– ذكر قصةٍ للحديث تؤكد ضبط شيخه للحديث، فبعد أن أخرج حديث أنس أن النبي –ﷺ– خرج وهو متكئٌ على أسامة بن زيد، عليه ثوبٌ... من طريق شيخه عبد بن حميد، قال: وقال عبد بن حميد: قال محمد بن الفضل: سألني يحيى بن معين عن هذا الحديث

أول ما جلس إلي، فقلت: حدثنا حماد بن سلمة، فقال: لو كان من كتابك، فقمت لأخرج كتابي فقبض على ثوبي، ثم قال: أَمِله عليّ، فإني أخاف ألا ألقاك، قال: فأمليته عليه، ثم أخرجت كتابي، فقرأت عليه[21].

ج- الإشارة إلى اختصار الحديث: قد أشار إلى الاختصار صراحةً في سبعة مواطن بقوله: وفي الحديث قصة طويلة، وفي الحديث قصة، فذكر الحديث بطوله، ولم يكرر هذه الأحاديث التي أشار إلى اختصارها إلا اثنين منها، نوردهما لنُبين مقصده:

* حدثنا محمد بن المثنى... عن أبي البَختري أن العباس وعليًّا جاءا إلى عمر يختصمان يقول كلّ واحد منهما لصاحبه: أنت كذا أنت كذا، فقال عمر لطلحة والزبير وعبدالرحمن بن عوف وسعد رضي الله تعالى عنه منشدتكم بالله أسمعتم رسول الله -ﷺ- يقول:(كل مال نبيّ صدقة إلا ما أطعمه، إنا لا نورث) وفي الحديث قصة[22].

ثم ذكر بعد هذا الحديث حديثين يشهدان لجملة: كل مال نبي... من حديث عائشة وأبي هريرة[23]، ثم أعاد الحديث الأول بعدهما: فقال: حدثنا الحسن بن علي الخلال... عن مالك بن أوس بن الحدثان قال: دخلت على عمر فدخل عليه عبدالرحمن بن عوف وطلحة وسعد، وجاء عليٌّ والعباس يختصمان، فقال لهم عمر: أنشُدكم بالذي تقوم بإذنه السماء والأرض أتعلمون أن رسول الله -ﷺ- قال:(لا نورث ما تركنا صدقة)، فقالوا: اللهم نعم، وفي الحديث قصة طويلة[24].

وبملاحظة الموضعين نرى أن الموضع الثاني أحسن سياقة، وأشار في كلا الموضعين إلى الاختصار، والطريق الأول مرسل، لأن أبا البحتري: سعيد بن فيوز لم يسمع من عمر أو العباس أو علي، وهو كثير الإرسال[25]، فوصل الحديث من هذه الطريق، ومن بديع صنعه أنه قبل أن يصله أتى له بشاهدين من حديث عائشة، وحديث أبي هريرة رضي الله عنهم، ثم وصله، فلله دره ما أدقه وأعلمه.

المطلب الثالث: التكرار والاختصار في الحديث:

* قال في باب ما جاء في ترجل رسول الله -ﷺ- [26]:حدثنا يوسف بن عيسى... قال:(كان رسول الله -ﷺ- يكثر دَهن رأسه، وتسريح لحيته، ويكثر القِناع حتى كأن ثوبه ثوب زيات).

وأعاد الحديث في باب ما جاء في تقنع رسول الله -ﷺ- فقال: حدثنا يوسف بن عيسى، أخبرنا وكيع، أخبرنا الربيع بن صَبيح، عن يزيد بن أبان، عن أنس بن مالك قال:(كان رسول الله -ﷺ-يكثر القناع كأن ثوبه ثوب زيات)[27].

لما كرّر اختصر المتن مقتصرًا على ما يدلّ على الترجمة رغم قصره، ولم يذكر في باب التقنع غير هذا الحديث، ولا يوجد ما يدل عليها غيره، فلذلك كرره، مع ملاحظة أنه لم يكثر من التكرار، بل يندر منه، وهذا يدل على حسن صنيعه وتصرفه، فهو يخرج الحديث في ألصق الأبواب به ولا يكرره، هذا هو الغالب، لكن قد يحتاجه في ترجمةٍ أخرى حيث لا يوجد من الأحاديث ما يغني فيها، فيضطر إلى الإعادة، ويقتصر على محل الشاهد منه، ففي باب مشيته -ﷺ- [28] لم يسق فيه إلا حديثين، حديث أبي هريرة، وصدّر به الباب، وحديث عليّ، أخرجه على وجهين لزيادة في أحد الوجوه، وأكثر ما كرّر أربع مرات، وبسياقات مختلفة.

* حديث سفيان بن وكيع[29]، حدثنا جميع بن عمير بن عبد الرحمن العجلي إملاءً من كتابه قال: حدثني رجل من بني تميم من ولد أبي هالة زوج خديجة يكنى أبا عبد الله، عن ابن لأبي هالة، عن الحسن بن علي قال: سألت خالي هند بن أبي هالة وكان وصافًا عن حلية رسول الله -ﷺ- وأنا أشتهي أن يصف لي منها شيئًا أتعلق به، فقال: كان رسول الله -ﷺ- فخمًا مُفخّما...

أعاده في ثلاثة مواطن أخرى بنفس السند، وفي كل موضع من الفوائد ما ليس في الآخر، ولطول الحديث أورده في كل موضع بما يناسب الترجمة، فاستفتح الموضع الأول: عن حلية رسول الله -ﷺ-، والحلية الشكل والهيئة[30]، لتناسب ترجمته في ما جاء في

خلق الرسول-ﷺ- ، والثاني: صف لي منطِق رسول الله -ﷺ-، لتناسب ترجمته: كيف كان كلامه، والثالث: عن حليته، ذكر منه طرفًا، وأشار إلى بقيته بقوله: فذكر الحديث بطوله، ثم ذكر سؤال الحسن لأبيه علي عن دخول رسول الله -ﷺ- إلى منزله، وذكر سبب سؤاله لأبيه، فتبين وجه إيراده له في هذا الموضع، لزيادة تدل على الباب، والرابع: عن سيرته -ﷺ-، مناسبة للترجمة.

كما أنه في الموضع الأول ذكر صفة تحديث جُميع لسفيان، وهي إملاء من كتابه، وفي المواضع الأخرى لم يذكر صفة التحديث.

واختصار الحديث مسألة اختلف أهل العلم في جوازها، قال أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الأبناسي: اختلف أهل العلم في ذلك، فمنهم من منع ذلك مطلقًا، بناء على القول بالمنع من النقل بالمعنى مطلقًا، ومنهم من منع من ذلك -مع تجويزه النقل بالمعنى- إذا لم يكن قد رواه على التمام مرة أخرى، ولم يعلم أن غيره قد رواه على التمام، ومنهم من جوّز ذلك وأطلق ولم يفصل، وقد روينا عن مجاهد أنه قال: أنقص من الحديث ما شئت، ولا تزد فيه، والصحيح التفصيل وأنه يجوز ذلك من العالم العارف إذا كان ما تركه متميزًا عما نقله، غير متعلق به، بحيث لا يختل البيان، ولا تختلف الدلالة فيما نقله بترك ما تركه، فهذا ينبغي أن يجوز، وإن لم يجز النقل بالمعنى، لأن الذي نقله والذي تركه والحالة هذه بمنزلة خبرين منفصلين في أمرين لا تعلق لأحدهما بالآخر[31].

وهذا رأي الترمذي الذي صرح به في العلل الملحقة بسننه، حيث قال: أما من أقام الإسناد وحفظه وغيّر اللفظ فإن هذا واسع عند أهل العلم إذا لم يتغير المعنى، وساق الأدلة على ذلك[32]، قال ابن رجب: مقصود الترمذي بهذا الفصل الذي ذكره ههنا، أن من أقام الأسانيد وحفظها، وغيّر المتون تغييرًا لا يُغيّر المعنى أنه حافظٌ ثقة يعتبر بحديثه، وبنى ذلك على أن رواية الحديث بالمعنى جائزةٌ، وحكاه عن أهل العلم، وكلامه يشعر بأنه إجماع، وليس كذلك، بل هو قول كثير من العلماء، ونص عليه أحمد وقال: ما زال الحفاظ

يحدثون بالمعنى، وإنما يجوز ذلك لمن هو عالمٌ بلغات العرب، بصيرٌ بالمعاني، عالمٌ بما يُحيل المعنى، وما لا يحيله، نصّ على ذلك الشافعي[33].

ومن مظاهر الاختصار أيضًا:

أ- الجمع بين شيوخه وسياقة متن واحد مع عدم الإشارة إلى اتفاق أو اختلاف، أو مع الإشارة:

* حدثنا أحمد بن منيع وسعيد بن عبد الرحمن المخزومي وغير واحد قالوا: أخبرنا سفيان بن عيينة، عن الزهري، عن عبيد الله، عن ابن عباس، عن عمر بن الخطاب قال: قال رسول الله -ﷺ-: (لا تطروني كما أطرت النصارى عيسى بن مريم، إنما أنا عبد الله، فقولوا: عبد الله ورسوله)[34].

* حدثنا محمود بن غيلان ويوسف بن عيسى قالا: حدثنا وكيع، عن مساور الوراق، عن جعفر بن عمرو بن حريث، عن أبيه أن النبي -ﷺ- خطب الناس وعليه عمامة سوداء[35].

هنا عدّد وذكر المتن بلفظٍ واحد، وسكت عن البيان فلم يُصرّح باتفاقٍ أو اختلاف، والظاهر حيث فعل ذلك أن المعنى واحد عند من ذكر[36]، ويفعل هذا اختصارًا حيث لا اختلاف بينهما في المعنى حتى يذكر اللفظين.

* حدثنا قتيبة بن سعيد وأحمد بن عبدة هو الضَّبي والمعنى واحد قالا: حدثنا حماد بن زيد، عن سَلم العلوي، عن أنس بن مالك، عن رسول الله -ﷺ- أنه كان عنده رجل به أثَر صفرة، قال: وكان رسول الله -ﷺ- لا يكاد يواجه أحدًا بشيء يكرهه، فلما قام قال للقوم: لو قلتم له يدع هذه الصفرة[37].

* حدثنا سفيان بن وكيع ومحمد بن بشار، المعنى واحد، قالا: أخبرنا يزيد بن هارون، عن سعيد الجريري، قال: سمعت أبا الطفيل يقول: رأيت النبي -ﷺ- وما بقي على وجه الأرض أحد رآه غيري، قلت: صفه لي، قال: كان أبيض مليحًا مقصدًا[38].

وفي المثالين الأخيرين عدّد وصرح باتفاق لفظ شيخيه معنى، وفعل هذا اختصارًا.

لكنه في أحيان قليلة يعدّد، ويبين لفظ كل راوٍ في سياق واحد بلا فصل الطرق، كقوله:

* حدثنا محمد بن سهل بن عسكر وعبدالله بن عبدالرحمن قالا: حدثنا يحيى بن حسان، حدثنا سليمان بن بلال، عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله –ﷺ– قال: نعم الإدام الخل، قال: عبدالله بن عبدالرحمن في حديثه: نعم الأدم، أو الإدام الخل[39].

ويبقى هنا ما مقصده بالمعنى واحد؟

بتتبعي لهذه اللفظة عند الترمذي تبين لي –والله أعلم– أن مراده بذلك أنهم اتفقوا في المعنى، وإن وقع بعض الاختلاف فلا يؤثر في المعنى، واللفظ المساق لفظ أحد شيوخه وإن لم يُعيّنه، وقد ورد هذا الاستعمال عنده في السنن أيضًا، ولكن يضيف إليه هناك أحيانًا نسبة اللفظ لأحدهما، فيقول: المعنى واحد، واللفظ لفلان[40].

قال السيوطي: إذا كان الحديث عنده عن اثنين أو أكثر من الشيوخ واتفقا في المعنى دون اللفظ فله جمعهما، أو جمعهم في الإسناد مسمّين، ثم يسوق الحديث على لفظ رواية أحدهما فيقول: أخبرنا فلان وفلان، واللفظ لفلان، أو هذا لفظ فلان، وله أن يخصّ فعل القول من له اللفظ، وأن يأتي به لهما فيقول بعد ما تقدم قال أو قالا: أخبرنا فلان، ونحوه من العبارات، ولمسلم في صحيحه عبارةٌ حسنة أفصح مما تقدم، كقوله: حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة وأبو سعيد الأشج كلاهما عن أبي خالد، قال أبو بكر: حدثنا أبو خالد عن الأعمش، فظاهره حيث أعاده ثانيًا أن اللفظ لأبي بكر، قال العراقي: ويحتمل أنه أعاده لبيان التصريح بالتحديث، وأن الأشج لم يصرح، فإن لم يخص أحدهما بنسبة اللفظ إليه بل أتى ببعض لفظ هذا وبعض لفظ الآخر فقال: أخبرنا فلان وفلان وتقاربا في اللفظ قالا: حدثنا فلان، جاز على جواز الرواية بالمعنى، فإن لم يقل تقاربا فلا بأس به على جواز الرواية بالمعنى، وإن كان قد عيب به البخاري أو غيره، وقال السخاوي: وكثيرا ما ينبه أبو داود وغيره على التوافق في المعنى في الجملة من غير تعيين صاحب اللفظ كقوله حدثنا ابن حنبل وعثمان بن أبي شيبة ومسدد المعنى وربما قال المعنى واحد[41].

ب- ذكر المتن مرة واحدة عقب أول إسناد والإشارة بعد ذلك إليه:

* حدثنا إسحاق بن موسى، حدثنا معن، حدثنا مالك، عن ابن شهاب، عن عروة، عن عائشة أن رسول الله -ﷺ-كان يصلي من الليل إحدى عشرة ركعة، يوتر منها بواحدة، فإذا فرغ منها اضطجع على شقه الأيمن.

حدثنا ابن أبي عمر، حدثنا معن، عن مالك، عن ابن شهاب نحوه، (ح) وحدثنا قتيبة، عن مالك، عن ابن شهاب نحوه[42].

* حدثنا محمود بن غيلان، حدثنا أبو داود الحفري، عن سفيان، عن الجريري، عن أبي نضرة، عن رجل هو الطفاوي، عن أبي هريرة قال: قال رسول الله -ﷺ-: (طيب الرجال ما ظهر ريحه وخفي لونه، وطيب النساء ما ظهر لونه وخفي ريحه).

حدثنا علي بن حجر، أنبأنا إسماعيل بن إبراهيم، عن الجريري، عن أبي نضرة، عن الطفاوي، عن أبي هريرة عن النبي -ﷺ- مثله بمعناه[43]، وقد يقول مثله فقط.

* حدثنا محمد بن المثنى، حدثنا عبد الرحمن بن مهدي، حدثنا إسرائيل، عن أبي إسحاق، عن عبد الله بن يزيد، عن البراء بن عازب أن رسول الله -ﷺ- كان إذا أخذ مضجعه وضع كفه اليمنى تحت خده الأيمن وقال: (رب قني عذابك يوم تبعث عبادك).

حدثنا محمد بن المثنى، حدثنا عبد الرحمن بن مهدي، حدثنا إسرائيل، عن أبي إسحاق، عن أبي عبيدة، عن عبد الله مثله، وقال: (يوم تجمع عبادك)[44].

فأنت ترى أنه في المثال الأول ذكر المتن عقب أول إسناد، ثم أشار إليه في الطريق الثاني والثالث بقوله: نحوه، وفي المثال الثاني كذلك، إلا أنه أشار بقوله: مثله بمعناه، وفي المثال الثالث كذلك، إلا أنه أثبت بعض الخلاف في اللفظ، وصنيعه في المثال الثالث أدق، حيث بين أنهما اتفقا في لفظ الحديث بقوله: مثله، ثم ذكر موضعًا اختلفا فيه.

ويبقى هنا ما المقصود بقوله: مثله ومعناه ونحوه؟

يقول الشيخ عبد الرحمن البوصيري في شرح الألفية: اختلف فيها، فقيل: المعنى واحد في جميعها، وقيل: إن مثله تستعمل في اتفاق اللفظ، ونحوه ومعناه في اتفاق المعنى، وهذا هو الغالب في استعمالهم، وإن كان الكل واسع، لدلالة اللغة على تساوي هذه الألفاظ من جهة المعنى، وإن اختلفت في الدلالة من جهة أخرى، فالمثلية تقتضي التساوي التام في الأصل، وقد تدل على مثلية المعنى[45].

وبتدبر الأمثلة السابقة نرى أن الإمام الترمذي مع القول الأول الذي يرى أنه لا فرق بينهما.

المطلب الرابع: قضايا أخرى متعلقة بالمتون:

وهذه القضايا ليست منهجًا له فلم تَكثر منه، لكن اصطلح الكتاب في المناهج على إدراجها باعتبارها وجهًا من أوجه صنيعه ومسالكه في التصنيف والتعليق.

أ-تفسير الغريب:

وهو في تفسيره للغريب في الغالب يسنده، وهو غير مكثر من تفسيره، ومن ذلك قوله:

* قال: سمعت أبا جعفر محمد بن الحسين يقول: سمعت الأصمعي يقول في تفسير صفة رسول الله -ﷺ-: الممغط: الذاهب طولاً...[46].

* قال: قال شعبة: قلت لسماك: ما ضليع الفم؟ قال: عظيم الفم، قلت: ما أشكل العين؟ قال: طويل شق العين، قلت: ما منهوس العقب؟ قال: قليل لحم العقب[47].

* قال في بيان قول النبي -ﷺ-: يا أبا الأذنين: قال محمود، قال أبو أسامة: يعني يمازحه[48].

* قال في بيان قول أنس: كان رسول الله -ﷺ- يعجبه الثّفل: قال عبد الله: يعني ما بقي من الطعام[49].

ب- فقه الحديث:

بيّنت سابقًا أن غالب المنهج البياني للترمذي يظهر للمتأمل من خلال ترتيب الأحاديث، وملاحظة تراجم أبوابه، لكنه قد يُبين معني الحديث، ومن أمثلته:

* فقه هذا الحديث[50]: أن النبي –ﷺ– كان يمازح، وفيه أنه كنى غلامًا صغيرًا، فقال له: يا أبا عمير، وفيه أنه لا بأس أن يُعطى الصبي الطير ليلعب به، وإنما قال له النبي –ﷺ– يا أبا عمير ما فعل النُّغير؟ لأنه كان له نُغير يلعب به، فمات فحزن الغلام عليه، فمازحه النبي –ﷺ– فقال: يا أبا عمير ما فعل النغير؟

* قوله: وفي الحديث دلالةٌ على حل أكل الدجاج وأنه من الطيبات[51].

* قوله: ومعنى قوله: ورفعنا عن بطوننا عن حجر حجر: كان أحدهم يشُدّ في بطنه الحجر من الجهد والضعف الذي به من الجوع[52].

ج– عنايته بذكر الألفاظ التي حصل فيها الشك، إما بنسبة ذلك إلى صاحبها، أو بدونها، ومن أمثلته:

* وإن قميصه لمطلق، أو قال: زر قميصه مطلق[53].

* وبرأسه رَدْع أو قال: ردغ من حِنّاء، شك في هذا الشيخ، والشك هو لإبراهيم بن هارون[54].

* قبّل رسول الله عثمان بن مظعون وهو ميت وهو يبكي، أو قال: وعيناه تذرفان[55].

د– التعليق لتمام المعنى:

* بعد أن أورد حديث أبي جُحيفة: رأيت النبي –ﷺ– وعليه حُلّة حمراء، قال: قال سفيان: أُراها حِبَرة[56].

* بعد أن أورد حديث أنس: أن رسول الله –ﷺ– دخل مكة عام الفتح وعلى رأسه المغفر، قال: قال سفيان: وبلغني أن رسول الله –ﷺ– لم يكن يومئذ محرمًا[57].

وفي هذا الصنيع فصل المدرج في الحديث.

هـ– نصّه على إعلال بعض ألفاظ الحديث:

* قوله: وروى بعض أصحاب قتادة عن قتادة عن أنس أنه –ﷺ– تختم في يساره، وهو حديثٌ لا يصح[58].

* قوله: لم يذكر وكيع فيه على يساره، وهكذا روى غير واحد عن إسرائيل نحو رواية وكيع، ولا نعلم أحدًا ذكر فيه على يساره إلا ما روى إسحاق بن منصور عن إسرائيل[59].

الخاتمة: (نسأل الله حسنها)

وفي نهاية المطاف أسجل أهم النتائج التي توصلت إليها في الآتي:

1- امتاز الكتاب بحسن التنظيم والترتيب، وكثرة الفوائد والعوائد والبركات.

2- تنوعت طرق الترمذي في عرض الحديث ورواياته، وبهذا التنوع أبرز كثيرًا من الفوائد التي لا تلاحظ إلا من خلال التعدد، وقد أفردت مطلبا لبيان مقاصده من ذلك.

3- غالب أحاديثه صحيحة وحسنة، وما نزل عن ذلك فهو محتملٌ بحسب رأيه واجتهاده، وإخراجه لغير الصحيح أصالة له فيه ملحظٌ، وقد ينبه على ضعفه، أو يخرجه للضدية، أو ليبين به معنى، أو إشارة إلى التقوية.

4- الإمام الترمذي يرى الاحتجاج بالحديث الضعيف إذا خلا الباب من الصحيح.

5- كل حديث احتج به من غير إشارة إلى علة فهو مقبول عنده، وإن أورد ضعيفًا ذكر له جوابره.

6- قسم الترمذي كتابه إلى أبواب، وسلك فيها الترجمة الظاهرة، وترابطت الأبواب وتناغمت حسنًا وتسلسلاً وفوائد، وقد تبين الترجمة اختياره ورأيه، ويشير فيها في الغالب إلى كثير من الفوائد التي جعل استخلاصها للمطالع المتأني.

7- استوعب في الدلالة على الترجمة المعقودة إما بتتبع التفاصيل، أو بإيراد الأحاديث الجامعة.

8- رتب أحاديث الباب بصورة جامعة للفوائد، قدم في الغالب الحديث الأصح الجامع، ولم يكن إيراده للأحاديث من غير ملحظ وفوائد تدرك.

9- لم يكثر من التكرار والاختصار، فإذا كرر اختصر الحديث مقتصرًا على موضع الشاهد منه، ولا يخلي المقام من الإفادة، ويشير إلى ذلك بألفاظٍ متعددة، مثل: وفي الحديث قصة، أو نحوه، أو بمعناه.

10- قد يفسر غريب الحديث، ويبين ما يتصل بالحديث من معنى وفقه، وينص على إعلال الحديث، ويعلق لتمام المعنى.

11- عنايته بتحرير الألفاظ، وتبيين مواضع الشك بذكرها على وجهها، وقد ينسب الشك إلى صاحبه.

وبالجملة فكتابه مجمعٌ للفوائد، ومنبع للنكات والعوائد، وكلما تأملت صنيعه وقفت على جديد مفيد، فللَّه دره ما أدقه وأعلمه، ورحمه الله تعالى، وأعلى درجاته في عليين.

والله سبحانه وتعالى أعلم، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وآله وصحبه، والحمد لله رب العالمين أولاً وآخرا.

الهوامش:

(1) كالدكتور نور الدين عتر في كتابه الإمام الترمذي والموازنة بين جامعه وبين الصحيحين، والدكتور عداب الحمش في كتابه عن الترمذي، وغيرهم.

(2) ينظر كتاب الدكتور نور الدين عتر الإمام الترمذي والموازنة بين جامعه وبين الصحيحين، والدكتور عداب الحمش حول الإمام الترمذي.

(3) ينظر لمعرفة أهمية التبويب وفوائده الإمام الترمذي والموازنة بين جامعه وبين الصحيحين للدكتور عتر صـ303، وما بعدها.

(4) ينظر صـ67.

(5) صـ61.

(6) ينظر صـ128.

(7) قال الترمذي في السنن ج3، ص346 بعد إخراج الحديث: ولا نعرف هذا الحديث إلا من حديث قيس بن الربيع، وقيس يضعف في الحديث.

(8) ينظر صـ128.

(9) باب: ما جاء في ذكر خاتم رسول الله ﷺ صـ81.

(10) أي مناسبة الباب المترجم لما قبله وبعده.

(11) صـ97.

(12) صـ162.

(13) صـ189، رقم 293.

(14) صـ163.

(15) صـ186.

(16) ينظر صـ186 وما بعدها.

(17) ينظر: باب التكأة من الشمائل، وبحثي المعنون بالصنعة الإسنادية عند الإمام الترمذي من خلال كتابه الشمائل، مجلة كلية القانون.

(18) صـ97، رقم 120.

(19) ينظر هامش الشمائل بتحقيق البزرة صـ19.

(20) ينظر صـ70، 71، رقم 58.

(21) ينظر صـ71، رقم 59.

(22) صـ242، رقم 389.

(23) ص243، 244، رقم 390، 391.

(24) صـ244، رقم 392.

(25) ينظر: تهذيب الكمال، للمزي 33/11، وتقريب التهذيب، لابن حجرصـ240.

(26) صـ59، رقم 32.

(27) صـ97، رقم 120.

(28) صـ95.

(29) صـ6، 64، 100، 106، والأبواب على الترتيب: الخَلق، وصفة الضحك، والتواضع، والخُلق، بتحقيق البزرة.

(30) ينظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، لابن الأثير، ج1، ص435.

(31) الشذا الفياح من علوم ابن الصلاح، للأبناسيج1، ص364، وينظر: نكت ابن حجر على ابن الصلاح ج3، ص612.

(32) ينظر: الجامع الكبير، الترمذي، ج6، ص242.

(33) شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي، ج1، ص427.

(34) باب: ما جاء في تواضع رسول الله ﷺ، صـ98، بتحقيق البزرة.

(35) باب ما جاء في صفة عمامة رسول الله ﷺ صـ35، بتحقيق البزرة.

(36) ينظر للزيادة باب ما جاء في صفة تعطر رسول اللهﷺ، صـ63، وباب ما جاء في عبادته صـ78، بتحقيق البزرة.

(37) باب ما جاء في خُلق رسول الله ﷺ صـ105، بتحقيق البزرة.

(38) باب ما جاء في خلق رسول الله ﷺ صـ9، بتحقيق البزرة.

(39) باب ما جاء في صفة إدام رسول الله ﷺ صـ44، بتحقيق البزرة.

(40) ينظر على سبيل المثال، الجامع الكبير، ج2، ص94، رقم 724.

(41) تدريب الراوي، للسيوطيج2، ص112، وينظر: فتح المغيث، للسخاوي ج2، ص278، والشذا الفياح للأبناسي ج1 ص371.

(42) صـ180، رقم 271.

(43) باب ما جاء في صفة تعطر رسول الله ﷺصـ62.

(44) باب ما جاء في صفة نوم رسول الله ﷺصـ76.

(45) صـ50، مخطوط عندي مصورته.

(46) صـ43.

(47) صـ49.

(48) صـ153.

(49) صـ128.

(50) صـ154.

(51) صـ133، بتحقيق: سيد عباس.

(52) صـ103.

(53) صـ71.

(54) صـ66.

(55) صـ203.

(56) صـ73.

(57) صـ91.

(58) صـ87.

(59) صـ100.

المصادر والمراجع:

1. ابن الأثير، المبارك بن محمد، (1399، 1979م): **النهاية في غريب الحديث والأثر**، (تحقيق الطاهر الزاوي، ومحمود الطناحي)، المكتبة العلمية، بيروت.
2. الأبناسي، إبراهيم بن موسى، (1418، 1998م): **الشذا الفياح من علوم ابن الصلاح**، (تحقيق صلاح هلل)، ط1، مكتبة الرشد، الرياض.
3. ابن حجر، أحمد بن علي، (1406، 1986م): **تقريب التهذيب**، (تحقيق محمد عوامة)، ط1، دار الرشيد سوريا.
4. ابن حجر، أحمد بن علي، (1984م): **النكت على ابن الصلاح**، (تحقيق ربيع المدخلي)، ط1، عمادة البحث العلمي، المدينة.
5. ابن رجب، عبد الرحمن الحنبلي، (2001م): **شرح علل الترمذي**، (تحقيق همام سعيد)، مكتبة الرشد، الرياض.
6. البوصيري، عبد الرحمن، شرح ألفية العراقي، مخطوط.
7. الترمذي، محمد بن عيسى، (1998م): **الجامع الكبير**، (تحقيق بشار عواد معروف)، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
8. الترمذي، محمد بن عيسى، (2008م): **الشمائل المحمدية**، (تحقيق عبده علي كوشك)، ط3، دار اليمامة دمشق.
9. الترمذي، محمد بن عيسى، (2009م): **شمائل النبي**، (تحقيق أحمد البزرة)، ط1، دار اقرأ، دمشق.
10. السخاوي، محمد بن عبد الرحمن، (1403): **فتح المغيث شرح ألفية الحديث**، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.
11. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، **تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي**، (تحقيق: عبد الوهاب عبد اللطيف)، ط1، مكتبة الرياض الحديثة.
12. عتر، نورالدين، (1970م): **الإمام الترمذي والموازنة بين جامعه وبين الصحيحين**، ط1.
13. القليب، حافظ امحمد، (2016م): الصنعة الإسنادية عند الإمام الترمذي من خلال كتابه الشمايل، **مجلة البحوث القانونية**، كلية القانون، جامعة مصراته، العدد السادس.
14. المزي، يوسف بن عبد الرحمن، (1400، 1980م)، **تهذيب الكمال في أسماء الرجال**، (تحقيق بشار عواد)، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

القراءات القرآنية المتواترة وأثرها في الدلالة اللغوية

د. إبراهيم أحمد عبد الجليل *

مقدمة البحث:

الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب، ولم يجعل له عوجًا، أحمده عدد كل شيء، وملء كل شيء، حمدًا لا ينقضي أبدًا، والصلاة والسلام على محمد وآله وصحبه ومن تبعهم بإحسان.

أما بعد، فإن القراءات القرآنية ميراث خالد اختصت به أمة الإسلام من بين سائر الأمم، فعلم القراءات علم جليل له من الرواية ذروة سنامها، ومن الدراية صافي دررها، وإحكام مبانيها والتبحر في مقاصدها والغوص في معانيها بحر لا ساحل له، وغور لا قاع له وفي هذا البحث سأتحدث عن بعض الدلالات اللغوية للقراءات القرآنية المتواترة، فقد لفت نظري وجود اختلافات كثيرة بينها في اللفظ والمعنى، وانقسمت إلى اختلافات صرفية و نحوية، وبلاغية، مع التأكيد على أن هذه الاختلافات، ليس فيها تناقض، أو تعارض، بل هو اختلاف تنوع وتغاير، مما يزيد تنور في الفهم، ووضوح في المعنى، وعُدَّ ذلك من إعجاز القرآن الكريم ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: 82]

فالخلافات بين القراء في قراءاتهم لنص الآية الكريمة، يظهر لنا مظهرا من مظاهر اختلاف اللهجات العربية في التراكيب النحوية والصيغ الصرفية، والأوجه البلاغية، والقرآن الكريم نزل بلغة قريش على الأرجح من أقوال العلماء، ولكن هذا لا يعني أنه أغفل غيرها من لهجات العرب، فاللهجة القرشية اشتملت على كثير من محاسن اللهجات العربية الأخرى، وبهذا لا تصبح لهجة القرشيين غريبة على ألسنة

* قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة مصراتة.

التميميين والطائيين وغيرهم من القبائل الأخرى، ومن ثم نزل القرآن الكريم بها ليكون معجزا للعرب جميعا، وعلى الرغم من أن اللهجة القرشية مفهومة للجميع فقد جاء التيسير بنزول القراءات؛ لأن فهم الآية الكريمة شيء، والنطق بها شيء آخر.

سأتناول في هذه الدراسة نماذج من هذه الاختلافات الصرفية منها والنحوية والبلاغية ومدى تأثيرها في اختلاف المعنى من قراءة لأخرى، وبذلك تكون المحاور التي سيدور الحديث عنها ثلاثة محاور.

أ- الدلالة اللغوية للقراءات القرآنية على المستوى الصرفي

ب- الدلالة اللغوية للقراءات القرآنية على المستوى النحوي

ج– الدلالة اللغوية للقراءات القرآنية على المستوى البلاغي

وختاماً فما كان في هذا العمل من صواب فمن الله والمنقولات، ومن خطأ فمن نفسي التي لا أدعي لها العصمة من الوقوع في كثير الزلات، وعلى الله وحدَهُ أعتمد في كل الحالات، وأملي فيمن نظر إلى عملي هذا بأن يسحب ذيل الستر والصفح عن الهفوات، إذِ الكمالُ لا يكون إلا لفاطرِ الأرض والسموات.

وصلى الله وسلم على سيدنا محمدٍ صاحبِ المعجزات الباهرات، وعلى آله وصحبه أولي الفضل والكرامات.

أولا: الظواهر الصرفية في الأسماء:

المطلب الأول : إفراد الاسم وجمعه:

قوله سبحانه: ﴿وَاذْكُرْ عِبَادَنَا إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ أُولِي الْأَيْدِي وَالْأَبْصَارِ﴾ [ص: 45]

اختلف القراء في كلمة ﴿عبادنا﴾ بين الإفراد والجمع، فقرأ المكي وحده بفتح العين، وإسكان الباء، على الإفراد وحذف ألف المد﴿عبدنا﴾ والباقون بالجمع [(1)].

وهذا الاختلاف نتج عنه معاني متغايرة، حيث دلت قراءة ابن كثير على مزيد الإجلال والتعظيم لنبي الله إبراهيم الخليل عليه السلام، الذي خص بالإفراد، وجاء من

بعده إسحاق ويعقوب، بدلا منه، وعطف على البدل ما بعده.

وأما قراءة الجمهور، فقد جمعت الأنبياء الثلاثة دون تخصيص، على البدلية.

قال ابن خالويه:" فالحجة لمن جمع أنه أتى بالكلام على ما أوجب له من تفصيل الجمع بعده، والحجة لمن وحد أنه اجتزأ بلفظ الواحد من الجمع لدلالة ما يأتي عليه" [2].

فقراءة الجمع بينت أن الأنبياء الثلاثة لهم شأن عظيم، وقراءة الإفراد أعطت خصوصية لإبراهيم عليه السلام، دون أن تلغي ذلك، وجعلت من بعده من أبنائه وذريته تبعا له، فهو من قبيل إفراد الخاص من بين العموم؛ تنبيها على شرفه ومكانته، فهو أبو الأنبياء، وشيخ الحنفاء.

المطلب الثاني : التنوع بين اسم الفاعل والصفة المشبهة ...

قوله تعالى: ﴿ فِيهَا أَنْهَارٌ مِنْ مَاءٍ غَيْرِ آسِنٍ﴾ [محمد: 15]

اختلف القراء العشرة في ﴿غير آسن﴾ فقرأ ابن كثير بغير مد بعد الهمزة، وصورتها :﴿ أَ سِن ﴾ وقرأ الباقون بالمد﴿ ءاسِن﴾. [3]

فقراءة القصر هي صفة مشبهة باسم الفاعل، مأخوذة من قولهم أسن الماء يأسن، فهو أسن، كما تقول: حذر يحذر فهو حذر، وهرم يهرم فهو هرم، والهمزة فيهما معا همزة أصل

وقراءة المد اسم فاعل، مأخوذة من قولهم أسن الماء يأسن، فهو آسن كما تقول: خرج يخرج فهو خارج.

فكل قراءة أتت بمعنى يختلف عن أختها، ذلك أن قراءة القصر أفادت عدم تغير الماء في حال جريانه، وأما قراءة المد، فهي عدم تغير الماء على كثر مكثه، قاله مكي في كشفه [4].

المطلب الثالث: التنوع بين جمع القلة وجمع الكثرة .

قوله سبحانه﴿ وَقَالَ لِفِتْيَتِهِ اجْعَلُوا بِضَاعَتَهُمْ فِي رِحَالِهِمْ ﴾ [يوسف: 62]

اختلف القراء في﴿لفتيته﴾ فحفص وحمزة والكسائي وخلف بألف بعد الياء ونون مكسورة بعدها﴿ لفتيانه﴾، جمع كثرة لفتى، وقرأ الباقون وهم: ابن كثير ونافع وابن عامر وأبو جعفر ويعقوب وشعبة، قرؤوا بغير ألف وبتاء مثناة بعد الياء جمع قلة له (5) .

فقراءة ﴿لفتيانه ﴾ هي جمع تكسير للكثرة؛ لأن وزن فعلان من جموع الكثرة، نحو: غلمان وصبيان والتكثير هنا بالنسبة للمأمورين، بقرينة ﴿ اجعلوا بضاعتهم في رحالهم ﴾فكما أن الرحال للعدد الكثير فكذلك المتولون هم كثر أيضًا، وهذا يدل على كثرة الخدم ليوسف عليه السلام، وأما قراءة﴿ لفتيته﴾ فواضح أنه من جموع القلة،(فعلة) وهو ﴿فتية﴾ جمع (فتى) لأن الذين تولوا جعل البضاعة في رحلهم يكفي منهم أقلهم، وحجتهم أيضا قوله تعالى: ﴿ إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ﴾ [الكهف: 10]، وقوله سبحانه: ﴿ إِنَّهُمْ فِتْيَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْنَاهُمْ هُدًى﴾ [الكهف: 13] وقال: ﴿ فَبَدَأَ بِأَوْعِيَتِهِمْ ﴾ [يوسف: 76]، فأتى بجمع لأقل العدد، وهو الاختيار؛ لأن المعنى عليه؛ ولأن أكثر القراء عليه ، وجمع القلة الذي هو وزن (فعلة) لم يطرد في شيء من الأبنية، بل محفوظ في ستة أوزان منها فعل) نحو : فتى وفتية، والذي حسن جمع فتى جمع قلة على فعلة؛ أنه لما وافق غلمانا في الجمع الكثير، وفقوا بينهما في الجمع القليل (6) .

المطلب الرابع : التنوع بين التخفيف والتشديد...

قوله سبحانه ﴿إِنَّ الْمُصَّدِّقِينَ وَالْمُصَّدِّقَاتِ وَأَقْرَضُوا اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا يُضَاعَفُ لَهُمْ وَلَهُمْ أَجْرٌ كَرِيمٌ ﴾ [الحديد: 18]

اختلف القراء في: ﴿المصدقين والمصدقات﴾ فقرأ ابن كثير وأبو بكر بتخفيف الصاد فيهما، وقرأ الباقون بتشديدها منهما (7) .

ولا شك أن لاختلاف القراءتين اختلافا تغايريا في المعنى؛ لأن كل قراءة بمثابة آية مستقلة، فقراءة التخفيف هي اسم فاعل من التصديق بالله، ملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر.

وقراءة التشديد هي اسم فاعل أيضا إلا أنها من تصدق، والأصل إن المتصدقين والمتصدقات، فأدغمت التاء في الصاد ، وتمثل هذه القراءة تماثل التاء مع الصاد بعد حذف الحركة، فالأصل: مًتَصدقين – مًتْصدقين– مًصَّدقين.

فلما سقطت حركة التاء التقت ساكنة مع الصاد، وهما صوتان متقاربان في المخرج، فحدثت عملية التماثل أو الإدغام .

وبيِّنٌ أن قراءة التشديد أعم في الدلالة من التخفيف، ذلك أن كل من تصدق لله، فهو مؤمن لا شك، فجمعت بين الإيمان والصدقة في أخصر عبارة، وقراءة التخفيف قوية أيضا؛ لأنها جاءت بالتصديق أولا، ثم عطف عليه الإقراض الذي هو نوع من الصدقة، بل هو أفضل منها، كما ورد في أحاديث صحيحة عن رسول الله –صلى الله عليه وسلم–.

وقد تناول مكي بن أبي طالب القراءتين، ذاكرا أوجه القوة في كليهما. (8)

المطلب الخامس: التغاير بين اسم الفاعل واسم المكان...

قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ﴾[الأنعام: 98].

اختلف القراء في﴿فمستقر﴾ فقرأ ابن كثير، وأبو عمرو، وروح ، بكسر القاف وقرأ الباقون بفتحها. (9)

ووجهت قراءة الكسر على أن ﴿فمستقر﴾ اسم فاعل مبتدأ، والخبر محذوف، والتقدير: فمنكم مستقرّ في الرحم، أي: قد صار إليها واستقرّ فيها، ومنكم من هو مستودع في صلب أبيه.

وأما قراءة الفتح فهي اسم مكان مبتدأ، والخبر محذوف أيضا، أي: موضع استقرار وموضع استيداع ، والتقدير: فمنكم من هو قارّ في الأرحام، ومنكم من هو مستودع في صلب أبيه، ويجوز أن يكون مصدراً أي: فلكم مكان تستقرون فيه وهو الصُّلب أو الرحم أو الأرض، أو لكم استقرار فيما تقدم، وينقص أن يكون اسم مفعول لأن فعله قاصر لا يُبنى منه اسم مفعول.

المطلب السادس: الصيغ الاختيارية في الفعل الثلاثي المجرد...

قوله سبحانه: ﴿وَلَمَّا ضُرِبَ ابْنُ مَرْيَمَ مَثَلًا إِذَا قَوْمُكَ مِنْهُ يَصِدُّونَ﴾ [الزخرف: 57]

قراءتان متواترتان في هذه الآية الكريمة، حيث قرأ نافع وابن عامر والكسائي وأبو جعفر وخلف عن نفسه بضم الصاد من﴿يصدون﴾والباقون بكسرها.(10)

وهذا الاختلاف الصرفي، نتج عنه اختلاف في المعنى، فمن قرأ بالكسر، فهو مضارع للفعل صد يصِد، نحو: جلس يجلس، ومعنى الآية على هذه القراءة أنهم يحدثون ضجيجا وصوتا وتشويشا، وقيل: يضحكون من ضرب المثل بعيسى –عليه السلام–.

وقراءة الضم أفادت أنهم يعرضون ويعدلون عما جئتم به.

والكسائي يرى القراءتين بمعنى واحد، يقول:" هما لغتان لا تختلفان في المعنى، والعرب تقول: يصِد عني ويصُد عني مثل: يشِد ويشُد" (11).

والأغلب أن تكون هذه الظاهرة من انتقال اللهجات، أو مما يطلق عليه الصيغ الاختيارية أو البديلة، والمواضع التي ورد فيها مثل هذا الأمر كثيرة، تحدثت عنها كتب التفسير والقراءات، وتحدثت جميعها على أن الكسر لغة في الحجاز، والضم لغيرهم من القبائل لقيس وتميم وأسد وبكر، وقد ذكر بعض المعاصرين أن الضم للبادية، والبادية يناسبها الضم، ولكن الحقيقة أن الحركات موجودة في جميع اللهجات، وإنما اختارت لهجة هذه القبائل الضم في مثل هذه المواضع، واختارت اللهجة الحجازية الكسر فيها،

وفي غيرها اختارت حركات أخرى، ولا نستطيع أن نعلل لماذا اختارت هذه الحركة ولم تختر غيرها البتة.

المطلب السابع: التنوع بين اسم الفاعل واسم المفعول...

قوله سبحانه: ﴿إِلَّا أَنْ يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُبَيِّنَةٍ﴾ [النساء: 19] قرأ نافع، وأبو عمرو، وحفص عن عاصم، وابن عامر، والكسائي ﴿ مُّبَيّنَةٍ﴾ بكسر الياء، وقرأ ابن كثير وأبو بكر عن عاصم بالفتح (12).

فأما من قرأ بالفتح فله وجهان: الأول: أن الفاحشة والآيات لا فعل لهما في الحقيقة إنما الله تعالى هو الذي بينهما. والثاني: أن الفاحشة تتبين، فإن يشهد عليها أربعة صارت مبينة، وأما الآيات فان الله تعالى بينها، فهي اسم مفعول، والمبين مدعيها.

وأما من قرأ بالكسر فوجهه أن الآيات إذا تبينت وظهرت صارت أسبابا للبيان وإذا صارت أسبابا للبيان جاز إسناد البيان إليها، كما أن الأصنام لما كانت أسبابا للضلال حسن إسناد الإضلال إليها، كقوله تعالى: ﴿ رَبِّ إِنَّهُنَّ أَضْلَلْنَ كَثِيرًا مّنَ الناس ﴾ [إبراهيم : 36]، فهي اسم فاعل أي : مبينة صدق مدعيها، وإما من اللازم، يقال: بان الشيء وأبان واستبان وبين وتبين، بمعنى واحد أي : ظهر، ومنه قول بعض المفسرين في قوله سبحانه ﴿بِفَاحِشَةٍ مُبَيِّنَةٍ﴾ أي : ظاهرة.
وقيل ﴿مبيَّنة﴾ بالفتح معناها مكشوفة ومظهرة، و﴿مبيِّنة﴾ هي التي تبين على صاحبها فعلها (13).

كما نجد التنوع بين اسم الفاعل واسم المفعول في قوله سبحانه ﴿كَذَلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ السُّوءَ وَالْفَحْشَاءَ إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ﴾ [يوسف: 24]، فقد اختلف القراء في ﴿المخلصين﴾ فقرأ عاصم وحمزة والكسائي وخلف بفتح اللام اسم مفعول وافقهم الأعمش

ونافع وأبو جعفر، والباقون بالكسر [14].

وباختلاف القراءتين اختلف المعنى، لأن قراءة الكسر هي اسم الفاعل، من أخلص، والمفعولُ محذوف تقديره: المخلِصين أنفسَهم أو دينَهم، ويؤيد هذا قوله سبحانه: ﴿مخلصا له ديني ﴾.

وأما قراءة الفتح فهي اسم مفعول مِنْ أَخْلصهم اللَّه، أي: اجتباهم واختارهم أو أَخْلصهم مِنْ كل سوء، وبذلك صاروا مخلصين من الأسواء والفواحش، ويقوي ذلك قوله سبحانه﴿ إنا أخلصناهم بخالصة ذكرى الدار﴾ فصاروا مخلصين بإخلاص الله إياهم.

قال مكي: " وفتح اللام أحب إلي لأنهم لم يخلصوا أنفسهم لعبادة الله إلا من بعد ما اختارهم الله، وأخلصهم لذلك، وقد قال تعالى ذكره ﴿ وأخلصوا دينهم لله﴾" [15].

ثانيا/ الدلالة النحوية...

1- قوله سبحانه: ﴿فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِنْ سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى﴾ [طه: 66]

في هذه الآية الكريمة قراءتان متواترتان، حيث قرأ ابن ذكوان وروح بالتاء على التأنيث ﴿تخيل﴾ وقرأ الباقون بالياء على التذكير﴿ يخيل﴾ [16].

وواضح أن الخلاف بين القراءتين خلاف نحوي، فقراءة ابن ذكوان جاء فيها الفعل ﴿ يخيل﴾ مسندا إلى ضمير يعود على العصي والحبال، وهي مؤنثة، والمصدر المنسبك من ﴿أنها تسعى﴾ بدل اشتمال.

وذهب السمين الحلبي، والزمخشري، ومحيسن، إلى أن من قرأ بالياء في ﴿يخيل﴾ فقد جعل نائب الفاعل ضميرا يعود على العصي والحبال لكونهما مؤنثين غير حقيقيين، والمصدر المنسبك من ﴿أنها تسعى ﴾ بدل اشتمال[17].

وعلى هذا التوجيه تكون هذه القراءة مخالفة لما تقرر من قواعد النحاة، من أن الفاعل ونائبه، إذا كان ضميرا مستترا يعود على مؤنث سواء أكان حقيقيا أم مجازيا

يجب تأنيث الفعل له، وهنا عاد الضمير على مؤنث مجازي، ومع ذلك لم يؤنث الفعل لأجله، وذهب ابن خالويه إلى أن حجة من قرأ بالياء أنه ردّه على السّحر [18].

وأما ابن زنجلة فجعل أحد الاحتمالين أن يكون المصدر المنسبك ﴿أنها تسعى﴾ هو النائب عن الفاعل، والتقدير: يخيل إليه سعيها، حيث يقول: "وقرأ الباقون ﴿يخيل إليه﴾ بالياء والمعنى: يخيل إليه سعيها، ويجوز أن ترده على السحر" [19].

وذهب مكي إلى أن المصدر المنسبك ﴿أنها تسعى﴾ هو النائب عن الفاعل في قراءة من قرأ بالياء في ﴿ يخيل﴾ [20].

وفي ظني أن ما ذهب إليه الزمخشري ومكي والسمين الحلبي والشيخ محيسن، من أن نائب الفاعل ضمير مستتر عائد على الحبال والعصي كلام فيه نظر؛ لأن التخيل لم يكن في الحبال والعصي، فهما حقيقتان بارزتان، مشاهدتان، ملموستان، وإنما التخيل واقع على كونهما ساعيتين، والله أعلم.

2- قوله سبحانه: ﴿فَهَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا يَرِثُنِي وَيَرِثُ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ﴾ [مريم: 5، 6]

في هذه الآية الكريمة قراءتان متواترتان، فقد قرأ أبو عمرو البصري والكسائي بجزم الفعلين المضارعين﴿ يرثني ويرث ﴾ والباقون بالرفع فيهما [21].

وقد اختلفت الدلالة اللغوية باختلاف القراءتين، فمن جزم الفعلين، فقد جعل الفعل الأول مجزوما في جواب الدعاء وهو قوله سبحانه: ﴿ فهب لي من لدنك وليا ﴾؛ لأن معنى الشرط موجود فيه، وجعل الكلام متصلا بعضه ببعض، وقدر الولي بمعنى الوارث، والتقدير: فهب لي من لدنك وليا وارثا يرثني، وتقوت هذه القراءة بكون﴿وليا﴾ رأس آية مستغن عن أن يكون ما بعده صفة له.

والفعل الثاني﴿ ويرث﴾ تابع للأول معطوفا على﴿ يرثني﴾.

ومن قرأ بالرفع في الفعلين، وهم الباقون من القراء، فقد جعلوا الفعل المضارع

وفاعله المستتر فيه في محل نصب، صفة لكلمة﴿وليا﴾ لأن الجمل بعد النكرات صفات، و لأنه نكرة عاد الجواب عليها بالذكر ودليله قوله تعالى ﴿ {خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا ﴾ [التوبة: 103] ولأن زكرياء عليه السلام سأل ربه وليا وارثا علمه ونبوته، وليس المعنى على الجزاء أي: إن وهبته ورث ذلك؛ لأنه ليس كل ولي يرث، فإذا لم يكن كذلك لم يسهل الجزاء [22].

والصواب أن كلتا القراءتين صواب، وأن المعاني التي أتت منهما تكاد تكون واحدة؛ فزكرياء عليه السلام يجتهد في الدعاء بأن يرزقه الله الولد، لا من أجل شهوة دنيوية، وإنما من أجل مصلحة الدين والخوف من تضييعه وتبديله، والحرص على من يرثه في علمه ونبوته، ويكون مرضياً عنده –عز وجل.

3– قوله سبحانه: ﴿فَأَقْبَلُوا إِلَيْهِ يَزِفُّونَ﴾ [الصافات: 94].

اختلف القراء في﴿يزفون﴾ فقرأ حمزة وحده بضم الياء وكسر الزاي، وقرأ الباقون ﴿يزفون﴾ بفتح الياء [23].

قراءة حمزة يكون الفعل المضارع مأخوذا من الفعل أزف، فقد أخبر الله تعالى عنهم أنهم يحملون غيرهم على الإسراع، فالمفعول محذوف، والمعنى: فأقبلوا إليه يحملون غيرهم على الإسراع أي يحمل بعضهم بعضا على الإسراع. والزّفيف: الإسراع في الخطو مع مقاربة المشي [24].

وقراءة الباقين، مأخوذة من الفعل زف يزف، والذي يعني الإسراع في المشي، دون استلزام حث الغير [25].

وذهب ابن خالويه إلى أنهما لغتان بمعنى واحد، وهو الإسراع في المشي [26].

4– قوله سبحانه: ﴿وَإِنْ تُبْدُوا مَا فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُمْ بِهِ اللَّهُ فَيَغْفِرُ لِمَنْ يَشَاءُ وَيُعَذِّبُ مَنْ يَشَاءُ﴾ [البقرة:284].

اختلف القراء في ﴿ يغفر ويعذب﴾ فقرأ ابن عامر وعاصم وأبو جعفر يعقوب برفع الراء والباء منهما، والباقون بجزمها [27].

فمن رفع الراء من ﴿فيغفر﴾ ورفع الباء من ﴿ويعذب﴾فعلى الاستئناف. والتقدير: فهو يغفر لمن يشاء ويعذب من يشاء.

ومن قرأ ﴿فيغفر، ويعذب﴾ بجزمهما، فهو عطف على قوله تعالى قبل: ﴿يُحاسِبْكُمْ بِهِ اللَّهُ﴾ الواقع جوابا للشرط فأتبعه ما قبله ولم يقطعه، فحسنت المشاكلة في الكلام [28].

5- قوله سبحانه: ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ﴾ [المؤمنون: 115].

اختلف القراء في ﴿ترجعون﴾ فقرأه يعقوب الحضرمي وحمزة والكسائي وخلف العاشر بفتح حرف المضارعة وكسر الجيم، أي: بالبناء للفاعل، والباقون بالبناء لما لم يسم فاعله [29].

فقراءة يعقوب ومن وافقه من الكوفيين، يكون رجوعهم باختيارهم، فقد أضاف الفعل إليهم، ومن بناه لما لم يسم فاعله، فقد جعل الرجوع واقعا عليهم، فالله سبحانه هو الفاعل لبعثهم ونشورهم ورجوعهم إليه سبحانه، ولأنهم لا يرجعون حتى يرجعوا، إذ لا يبعثون أنفسهم من القبور حتى يبعثوا.

ونلحظ الفرق بين القراءتين يتجلى في أن قراءة البناء للفاعل جعلت الأمور مندفعة بذاتها، بينما قراءة البناء لما لم يسم فاعله، جعلت الأمور تساق إلى الله سوقا، وهنا لنا أن نلحظ أن الراغبين في لقاء الله، المستعدين لهذا اليوم العظيم، سيرجعون إلى ربهم بأنفسهم طائعين، لأنهم ذاهبون إلى الخيرات، وإلى جنات النعيم.

وأما أولئك الذين استحبوا الحياة الدنيا وزينتها، وأسرفوا على أنفسهم، ولم يعملوا لهذا اليوم العظيم، فسيرجعون رغم أنوفهم، حيث تأتيهم ملائكة العذاب تجرهم جرا،

يَضْرِبُونَ وُجُوهَهُمْ وَأَدْبَارَهُمْ، وهكذا من لم يجيء رغبا جيء به رهبا.

كل هذه المعاني العظيمة عبرت عنه حركتان اثنتان، فأي نظم هذا؟ وأي إعجاز أعظم من هذا الإعجاز؟ تغيير حركتين، تشيع في جوانب الآية الكريمة كل هذه المعاني والدلالات والإيحاءات بما تعجز عنه الكلمات، وتقصر عنه الجمل الطوال والعبارات، بلى، إنه تنزيل من فاطر الأرض والسموات.

6ـ قوله سبحانه: ﴿وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَغُلَّ ﴾ [آل عمران: 161].

اختلف القراء في الفعل المضارع ﴿يغل﴾ فقرأ ابن كثير وأبو عمرو وعاصم بفتح الياء وضم الغين من غل مبنيا للفاعل، والباقون بضم الياء وفتح الغين مبنيا للمفعول[30].

وهذا الاختلاف النحوي بين القراءتين، نتج عنه تعدد المعاني، فقراءة البناء لما لم يسم فاعله، تحمل معنى المدح والثناء للصحابة الكرام، الذين نفى عنهم الحق سبحانه أن يحصل منهم غلول للرسول صلى الله عليه وسلم، أو أن يخونوه في المغانم.

وقراءة البناء للفاعل، فيها مدح للرسول صلى الله عليه وسلم نفسه، حيث نفى عن ربه حصول الغلول، فلا يجوزُ أن يُتَوَهَّمَ ذلك فيه البتة.

والغُلولُ هو الأَخْذُ في خُفْيَةٍ، أو هو الخيانة في خفاء، وأصله مأخوذ من الغلل، وهو الماء الذي يسري في أصول الشجر، لا يراه أحد[31].

7–قوله سبحانه: ﴿وَالسَّابِقُونَ الْأَوَّلُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بِإِحْسَانٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ﴾ [التوبة: 100].

جميع القراء على جر﴿ الأنصار﴾ إلا يعقوب الحضرمي فقرأ بالرفع[32].

فقراءة الجمهور تفيد بأن السابقين الأولين من هذين الفريقين، رضي الله عنهم ورضوا عنه.

وأما قراءة يعقوب فقد أفادت معنى آخر، هو أن الأنصار جميعهم مندرجون في اللفظ من دون تخصيص بسابق وغير سابق.

فدخول الأنصار للإسلام كان متقاربا جدا، فلم يكن منهم سابقون ومتأخرون، فقد ذكر بعض المؤرخين أن الإسلام انتشر في المدينة المنورة بشكل متسارع، ففي ليال معدودة كانت بيوتات المدينة ترتفع منها أصوات القرآن الكريم، وهذا فيه رفعة للأنصار ومدح لهم، إذ كلهم من السابقين.

وهذه القراءة قراءة رفع ﴿الأنصار﴾ جعلت تقسيم المخبر عنهم بالرضى والجنة ثلاث طبقات:

1- السابقون الأولون من المهاجرين. 2- الأنصار. 3- الذين اتبعوهم بإحسان.

وأما قراءة الخفض التي هي قراءة الجمهور، فقد قسموا إلى ثلاث أيضا:

1- السابقون الأولون من المهاجرين.
2- السابقون الأولون من الأنصار.
3- الذين اتبعوهم بإحسان.

وقراءة الخفض لم ينفرد بها يعقوب الحضرمي، بل قرأ بها عمر رضي الله عنه، فقد أسند الطبري أن زيد بن ثابت سمعه فرده فبعث عمر في أبي بن كعب فسأله فقال أبي بن كعب:﴿ والسابقون الأولون من المهاجرين والأنصار والذين اتبعوهم بإحسان ﴾ فقال عمر :ما كنا نرى إلا أنَّا قد رفعنا رفعة لا ينالها معنا أحد، فقال أبي: إن مصداق هذا في كتاب الله في أول سورة الجمعة ﴿ وآخرين منهم لما يلحقوا بهم ﴾ [الآية : 3] وفي سورة الحشر﴿ والذين جاءُو من بعدهم يقولون ربنا اغفر لنا ولإخواننا الذين سبقونا بالإيمان ﴾ [الآية : 10] وفي سورة الأنفال في قوله﴿ والذين آمنوا من بعد وهاجروا وجاهدوا معكم فأولئك منكم ﴾ [الآية : 75]فرجع عمر إلى قول أبي[33]. وتروى هذه الحادثة بشكل آخر، وهو أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه كان يرى أن الواوَ

ساقطةٌ من قوله: ﴿ والذين اتبعوهم ﴾ ويقول: إن الموصول صفةٌ لمن قبله، حتى قال له زيد بن ثابت: إنها بالواو فقال : ائتوني بأُبَيّ . فأتَوه به فقال له: تصديق ذلك في كتاب الله في أول الجمعة: ﴿وَآخَرِينَ مِنْهُمْ لَمَّا يَلْحَقُواْ بِهِمْ ﴾ [الآية : 3]، وأوسط الحشر :﴿ والذين جَآءُوا مِن بَعْدِهِمْ ﴾ [الآية : 10]، وآخر الأنفال: ﴿ والذين آمَنُواْ مِن بَعْدُ وَهَاجَرُواْ ﴾ [الآية : 75]. ورُوِي أنه سمع رجلاً يقرأها بالواو فقال: مَنْ أقرأك؟ قال: أُبَيّ. فدعاه فقال: أَقْرَأنيه رسولُ الله صلى الله عليه وسلم وإنك لتبيع القَرَظ بالبقيع. قال: صَدَقْتَ وإن شئت قل: شهدنا وغِبْتم، ونَصَرْنا وخَذَلْتم، وآوَيْنا وطَرَدْتم. ومن ثَمَّ قال عمر: لقد كنتُ أرانا رُفِعْنا رَفْعةً لا يَبْلُغها أحدٌ بعدنا[34].

هذا وقد استشكل قراءة الجر بعض العلماء كالطبري الذي قال :" والقراءة التي لا أستجيز غيرها، الخفضُ في﴿الأنْصَارِ﴾ لإجماع الحجة من القرأة عليه، وأن السابق كان من الفريقين جميعًا، من المهاجرين والأنصار، وإنما قصد الخبر عن السابق من الفريقين، دون الخبر عن الجميع"[35].

ومن قبلُ ذهب الإمام الأخفش إلى استشكالها كذلك فقال: (وقال بعضهم ﴿والأَنْصارُ﴾ رفع عطفه على قوله ﴿والسَّابِقُونَ﴾ والوجه هو الجر لأن السابقين الأولين كانوا من الفريقين جميعا".

8- قوله سبحانه: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا الَّذِينَ اتَّخَذُوا دِينَكُمْ هُزُوًا وَلَعِبًا مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَالْكُفَّارَ أَوْلِيَاءَ﴾ [المائدة: 57].

اختلف القراء في ﴿والكفار﴾ فقرأ أبو عمرو البصري وتلميذه يعقوب الحضرمي والكسائي بخفض الراء، وقرأ الباقون بنصبها[36].

قراءة الخفض جاءت على النسق على ﴿الذين أوتوا الكتاب﴾ والمعنى من الذين أوتوا الكتاب من قبلكم ومن الكفار.

وأما قراءة النصب فهي نسق على ﴿ لا تتخذوا الذين اتخذوا دينكم هزؤا ولعبا﴾ ولا تتخذوا الكفار أولياء.

قال صاحب إعراب القرآن :" ﴿والكفار﴾ معطوف على ﴿الذين أوتوا﴾ [37].

وأما مكي فيقول :" لولا اتفاق الجماعة على النصب لاخترت الخفض لقوته في الإعراب وفي المعنى والتفسير والقرب من المعطوف عليه" [38].

ونقل القرطبي عن النحاس استحسانه قراءة النصب حيث يقول:" والنصب أوضح وأبين " [39].

وباختلاف القراءتين نحويا، اختلفت الدلالة وتغير المعنى أيضا؛ لأن قراءة الخفض أفادت النهي عن اتخاذ المستهزئين أولياءَ، وبيَّنت أن المستهزئين صنفان: أهلُ كتاب متقدم، وهم اليهود والنصارى، وكفارٌ عبدةُ أوثان، وإن كانَ اسمُ الكفر ينطلق على الفريقين، إلا أنه غَلَب على عبدة الأوثان: الكفار، وعلى اليهود والنصارى: أهل الكتاب.

وأما قراءة النصب فليس فيها تعرُّضٌ للإخبار باستهزاءِ المشركين، وإن كانت هذه الصفة ثابتة لهم في مواضع أخرى من كتاب الله.

قال مكي : " وحجة من نصب أنه عطفه على ﴿الذين﴾ الأول في قوله ﴿ لَا تَتَّخِذُوا الَّذِينَ اتَّخَذُوا دِينَكُمْ هُزُوًا وَلَعِبًا ﴾ ﴿ وَالْكُفَّارَ أَوْلِيَاءَ﴾ [المائدة: 57]. أي : لا تتخذوا هؤلاء وهؤلاء أولياء، فالموصوف بالهزء واللعب في هذه القراءة هم اليهود لا غير، والمنهي عن اتخاذهم أولياء هم اليهود والمشركون" [40].

ثالثا/الدلالة البلاغية:

1- قوله سبحانه: ﴿ قَالَ هَلْ عَلِمْتُمْ مَا فَعَلْتُمْ بِيُوسُفَ وَأَخِيهِ إِذْ أَنْتُمْ جَاهِلُونَ (89) قَالُوا أَإِنَّكَ لَأَنْتَ يُوسُفُ قَالَ أَنَا يُوسُفُ وَهَذَا أَخِي قَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَيْنَا إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِ وَيَصْبِرْ فَإِنَّ

اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ (90)﴾ [يوسف: 89، 90].

اختلف القرأة في﴿أإنك لأنت يوسف﴾ فقرأه بهمزة واحدة على الخبر ابن كثير وأبو جعفر، والباقون بهمزتين على الاستفهام[41].

تنوع القراءتين بين الاستفهام والخبر، يدخل ضمن الدلالات البلاغية، فقراءة الهمزة الواحدة تحمل دلالة تختلف عن قراءة الهمزتين عند بعض العلماء؛ لأن المعنى على الخبر أن إخوة يوسف عليه السلام، تعرفوا عليه، وتأكدوا أن هذا الذي أمامهم هو أخوهم يوسف الذي ألقوا به في الجب قبل سنوات، والدليل على تيقنهم أنهم أتوا ﴿إن﴾ومما يقوي هذا الكلام أن في قراءة أبي بن كعب: « أو أنت يوسف ».

ويوجه مكي بن أبي طالب قراءة الإخبار بالقول ﴿وحجة من قرأه على الخبر أنهم لما عرفوا يوسف، وتيقنوا أنه هو، أتوا بـ﴿إن﴾ التي لتأكيد ما بعدها، واستغنوا عن الاستخبار؛ لأنه شيء ثبت عندهم، فلا معنى للاستخبار عنه "[42].

ويتناول جار الله الزمخشري هذه الآية الكريمة، وهذا اللقاء الأخوي، حيث يقول: "فإن قلت: كيف عرفوه؟ قلت: رأوا في روائه وشمائله حين كلمهم بذلك ما شعروا به أنه هو، مع علمهم بأنّ ما خاطبهم به لا يصدر مثله إلا عن حنيف مسلم من سنخ إبراهيم، لا عن بعض أعزاء مصر. وقيل: تبسم عند ذلك فعرفوه بثناياه، وكانت كاللؤلؤ المنظوم. وقيل: ما عرفوه حتى رفع التاج عن رأسه، فنظروا إلى علامة بقرنه كانت ليعقوب وسارة مثلها، تشبه الشامة البيضاء. فإن قلت: قد سألوه عن نفسه فلم أجابهم عنها وعن أخيه؟ عن أن أخاه كان معلوماً لهم. قلت: لأنه كان في ذكر أخيه بيان لما سألوه عنه "[43].

وأما قراءة الاستفهام، فهو استخبار عن أمر لم يعرفوه، لأن لفظ الاستفهام الذي معناه الإلزام والإثبات، ولم يستخبروا عن أمر جهلوه ، بدليل أن يوسف عليه السلام أجابهم ﴿أنا يوسف وهذا أخي﴾ وتأولت فرقة ممن قرأ « إنك » إنها استفهام بإسقاط

حرف الاستفهام، فأجابهم يوسف كاشفاً أمره قال : ﴿ أنا يوسف وهذا أخي ﴾".

قال ابن أبي مريم "ويجوز أن يكون المعنى على الاستفهام، والتقدير: أإنك لأنت يوسف، فحذفت همزة الاستفهام، كما في قوله تعالى ﴿ وَتِلْكَ نِعْمَةٌ تَمُنُّهَا عَلَيَّ أَنْ عَبَّدْتَ بَنِي إِسْرَائِيلَ ﴾[الشعراء: 22] أي : أو تلك نعمة؟ فحذفت همزة الاستفهام"[44] .

ولا تناقض بين القراءتين؛ لأن القرآن الكريم حكى كلام الفريقين، فمنهم من قاله استفهاما، وبعضهم قاله خبرا، ومثل هذا في القرآن الكريم كثير.

وذهب بعض أهل العلم إلى أن الاستفهام هنا ليس على بابه، بل هو استفهام تقريري، وهذا هو المفهوم من كلام مكي حين قال: "أتى بلفظ الاستفهام الذي معناه الإلزام والإثبات، لم يستخبروا عن أمر جهلوه، إنما أتوا بلفظ يحققون به ما صح عندهم من أنه هو يوسف"[45] .

2- قوله سبحانه: ﴿ وَالَّذِينَ اتَّخَذُوا مَسْجِدًا ضِرَارًا وَكُفْرًا وَتَفْرِيقًا بَيْنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [التوبة: 108].

اختلف القرأة في﴿والذين اتخذوا﴾ فقرأ المدنيان وابن عامر﴿الذين﴾ بغير واو وكذا هي في مصاحف أهل المدينة والشام، وقرأ الباقون بالواو وكذا هي في مصاحفهم.[46]

فقراءة العطف بالواو، فتدل على اتصال هذه الصفات، والواو حرف عطف، و﴿الذين﴾ معطوف على: ﴿وَآخَرُونَ مُرْجَوْنَ لِأَمْرِ اللَّهِ﴾ وهما معطوفان على: ﴿وَمِنْهُمْ مَنْ عاهَدَ اللَّهَ﴾ أي : ومنهم من عاهد الله، ومنهم من يلمزك في الصدقات، ومنهم الذين يؤذون النبيّ، ومنهم آخرون مرجون لأمر الله، ومنهم الذين اتخذوا مسجدا ضرارا وكفرا» لأن هذه كلها صفات للمنافقين.

ولا يبعد أن ينصب الاسم الموصول على الذم، أي: أذم الذين اتخذوا مسجدا ضرارا...

وأما قراءة ترك العطف، أو الفصل، فتعرب ﴿الذين﴾ مبتدأ، وخبره جملة ﴿لا تَقُمْ

فِيهِ أَبَداً﴾ [47].

وذهب ابن خالويه إلى أن ﴿الذين﴾ بدل من قوله ﴿وآخرون ﴾أو من قوله ﴿وممن حولكم﴾ [48].

تناول جار الله الزمخشري القراءتين من الناحية البيانية، وقال:" في مصاحف أهل المدينة والشام: الذين اتخذوا بغير واو؛ لأنها قصة على حيالها. وفي سائرها بالواو على عطف قصة مسجد الضرار الذي أحدثه المنافقون على سائر قصصهم". [49]

وأما ابن عاشور فرأى نكتة الاستئناف هنا هو التنبيه على الاختلاف بين حال المراد بها، وبين حال المراد بالجملة التي قبلها وهم المرجون لأمر الله.

وأما القراءة بالواو، فتكون معطوفة على التي قبلها؛ لأنها مثلها في ذكر فريق آخر مثل من ذكر فيما قبلها. وعلى كلتا القراءتين فالكلام جملة إثر جملة وليس ما بعد الواو عطف مفرد [50].

وجملة القول أن قراءة ترك العطف تبين شناعة أفعال أولئك الأقوام، ولذلك استحقوا أن يفردوا بالبيان، وأن تنشأ لهم جملة خاصة بهم، وما ارتكبوه من ذنب غير مسبوق في تاريخ الإسلام، وهو اتخاذ مسجد لمضارة المؤمنين وتفريق شملهم، وإرصادا لمن حارب الله ورسوله، وهو أبو عامر الراهب، الذي أعلن عداوته لدعوة الإسلام " من قبل " بناء مسجد الضرار.

وأما قراءة العطف فقد عددت جرائمهم وخصالهم القبيحة، وأوضحت أنه إضافة إلى الجرائم السابقة فقد ارتكبوا كذلك جرائم أربعة ذكرت بعد العاطف، وهي مضارة المؤمنين، وتقوية الكفر، وتفريق كلمة أهل الحق وجعله معقلا لالتقاء المحاربين لله ولرسوله.

يقول فضل عباس– رحمه الله– بعد أن تناول القراءتين: "إن حذف الحرف وذكره في كتاب الله تعالى في كل منهما إشارة لمعنى جديد منسجم مع جلال الموقف المتحدث عنه"[51].

3– قوله سبحانه ﴿ مَا أَشْهَدْتُهُمْ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَا خَلْقَ أَنْفُسِهِمْ وَمَا كُنْتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَضُدًا ﴾ [الكهف: 51].

اختلف القرّاء في ﴿وما كنت﴾ من قوله تعالى:﴿ وَما كُنْتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَضُداً﴾

فقرأ أبو جعفر﴿وما كنت﴾ بفتح التاء، خطابا لنبينا محمد صلى الله عليه وسلم، والمقصود إعلام أمته أنه عليه الصلاة والسلام لم يزل محفوظا من أول حياته لم يعتضد بمضلّ، ولم يتخذه عونا له على نجاح دعوته، والباقون بالضم إخبارا من الله تعالى عن ذاته المقدسة[52].

نلحظ في قراءة أبي جعفر الالتفات من التكلم إلى الخطاب، وأما قراءة الباقين بضم التاء، فقد جرى الكلام فيها على نسق ما قبله في قوله تعالى:﴿ما أَشْهَدْتُهُمْ خَلْقَ السَّماواتِ وَالْأَرْضِ وَلا خَلْقَ أَنْفُسِهِمْ﴾.

4_ قوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَوْفى بِما عاهَدَ عَلَيْهُ اللَّهَ فَسَيُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً ﴾ [سورة الفتح آية 10].

في هذه الآية الكريمة قراءتان متواترتان، حيث قرأ رويس، وأبو عمرو، وعاصم، وحمزة، والكسائي، وخلف العاشر﴿فسيؤتيه﴾ بياء الغيبة، والباقون ﴿فسنؤتيه﴾ بنون العظمة[53].

قراءة النون فيها التفات من الغيبة إلى الخطاب، وأما قراءة الياء فقد جاءت على نسق الكلام؛ لأن قبله﴿ بما عاهد عليه الله ﴾.

5– قوله سبحانه ﴿فَقَالُوا رَبَّنَا بَاعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا ﴾ [سبأ: 19].

اختلف القراء في ﴿ربنا باعد﴾ فقرأ يعقوب برفع الباء من ﴿ربنا﴾ وفتح العين والدال وألف ما قبل العين من ﴿باعد﴾ وقرأ ابن كثير وأبو عمرو وهشام بنصب الباء وكسر العين مشددة من غير ألف مع إسكان الدال، وقرأ الباقون كذلك إلا أنهم بالألف والتخفيف (54).

فالقراءات في هذا الحرف ثلاثة:

- ﴿ربُّنا بَاعَد﴾ يعقوب الحضرمي.
- ﴿ ربَّنا بَعِّد﴾ ابن كثير وأبو عمرو وهشام.
- ﴿ ربَّنا باعِد﴾ الباقون.

فقد تنوعت القراءات في هذه الآية بين الخبر والإنشاء، فقراءة من نصب ﴿ ربنا﴾ هي منصوبة على النداء، ومن كسر العين مشددة بدون ألف هي دعاء، وكذلك من ترك التشديد وأثبت ألفا بعد الباء، وفتح العين.

فقراءة الأمر أو الدعاء، تعكس شدة البطر والجرأة من هؤلاء الأقوام على الله تعالى، حيث يطلبون منه المباعدة بين أسفارهم، حتى يتميز الأغنياء بركوبهم عن الفقراء الذين لا يملكون خيلا ولا بغالا ولا حميرا تستطيع أن تتحمل السفر البعيد.

قال الإمام الطبري: "أهل سبأ قالوا: يا ربنا باعدْ بين أسفارنا؛ فاجعل بيننا وبين الشأم فلوات ومفاوز، لنركب فيها الرواحل، ونتزود معنا فيها الأزواد، وهذا من الدلالة على بطر القوم نعمة الله عليهم وإحسانه إليهم، وجهلهم بمقدار العافية، ولقد عجل لهم ربهم الإجابة، كما عجل للقائلين ﴿إِنْ كَانَ هَذَا هُوَ الْحَقَّ مِنْ عِنْدِكَ فَأَمْطِرْ عَلَيْنَا حِجَارَةً مِنَ السَّمَاءِ أَوِ ائْتِنَا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ أعطاهم ما رغبوا إليه فيه وطلبوا من المسألة" (55).

وأما قراءة يعقوب الحضرمي ﴿ربُّنا باعَد بين أسفارنا﴾ بضم الباء من ﴿ ربنا﴾ وبألف بعد الباء وفتح العين من ﴿باعد﴾ فهي جملة خبرية، تأتي لتكشف عن استجابة

الله تعالى لدعواهم بالمباعدة بين أسفارهم، فهو خبر على أنه شكوى منهم، وتذمر لبعد سفرهم بعد أن أجاب الله دعواهم [56].

وهكذا تتنوع المعاني البلاغية بتنوع القراءات القرآنية، بحيث تكاثفت في تصوير ما وقع من أهل سبأ ولهم.

6- قوله سبحانه: ﴿وَقَالُوا مَا لَنَا لَا نَرَى رِجَالًا كُنَّا نَعُدُّهُمْ مِنَ الْأَشْرَارِ (62) أَتَّخَذْنَاهُمْ سِخْرِيًّا أَمْ زَاغَتْ عَنْهُمُ الْأَبْصَارُ﴾. ص:62

في ﴿أتخذناهم﴾ قراءتان متواترتان، حيث قرأ البصريان وحمزة والكسائي وخلف بوصل همز﴿اتخذناهم﴾ على الخبر، والابتداء بكسر الهمزة.

وقرأ الباقون بقطع الهمزة مفتوحة على الاستفهام [57].

فعلى قراءة حذف همزة الاستفهام، تكون الجملة المعادلة لـ ﴿أم﴾ محذوفة والمعنى: أتفقدونهم أم زاغت عنهم الأبصار؟

وقوى أبو عبيدة هذه القراءة حيث قال:" وبهذه القراءة نقول من وجهين أحدهما: أن الاستفهام متقدم في قوله ﴿ما لنا لا نرى رجالا﴾.

والوجه الآخر: أن المشركين لم يشكوا أنهم اتخذوا المسلمين في الدنيا سخريا، فكيف يستفهمون عن شيء علموه؟!

وأما قراءة الاستفهام، فتتقوى بوجود أم المعادلة بعدها ألا ترى أنه قال﴿ أم زاغت﴾ فعودلت بـ﴿أم﴾ لأنها على لفظ الاستفهام، وإن لم يكن استفهاما في المعنى[58].

ولا يبعد أن تكون القراءتان بمعنى واحد؛ لأن قراءة ترك همزة الاستفهام، هي من قبيل طرح هذه الألف لدلالة قوله ﴿أم زاغت عنهم الأبصار﴾ عليها، وهذا كثير في كلام العرب، بل وحتى في لهجتنا التي نستخدمها اليوم.

يقول مكي معللا هذه القراءة: " وحجة من وصل أنه استغنى عن الألف بما دل عليه الكلام، من التقرير والتوبيخ، وبدلالة ﴿ أم ﴾ بعده على الألف "[59].

الخاتمة:

بتوفيق من الله سبحانه، حاولت أن أناقش في هذه الدراسة قضايا مهمة تتعلق بكتاب الله وقراءاته المتواترة، من حيث تنوع الدلالات اللغوية على مختلف أنواعها بين القراءات القرآنية، ذلك أن القرآن الكريم نزل على رسول الله صلى الله عليه وسلم والعربُ كانوا وقتئذ مختلفي اللهجات، متنوعي اللغات، فأنزل الله تبارك وتعالى القرآن على سبعة أحرف، تيسيرا على الأمة، فكانت الإباحة من الله عز وجل لكل قبيلة أن تقرأ بلغتها، وما درجت عليه، ولو أن كل فريق من هؤلاء أمر أن يزول عن لغته، وما جرى عليه اعتياده طفلا وناشئا وكهلا لاشتد ذلك عليه، وعظمت المحنة فيه، فأراد الله برحمته ولطفه أن يجعل لهم متسعا في اللغات، ومتصرفا في الحركات. ومن مقتضى التيسير ورفع الحرج أن يكون هناك قراءات مختلفة، تناسب اختلاف لهجات العرب، وهذه القراءات كلّها والأوجه بأسرها من اللغات هي التي أنزل القرآن عليها، وقرأ بها رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأقرأ بها وأباح الله تعالى لنبيّه القراءة بجميعها، وصوّب الرسول صلى الله عليه وسلم من قرأ بها.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها:

1- التأكيد على ما ذهب إليه علماؤنا من أن مجموع القراءتين المتواترتين قد يكون دالا على معنيين في لفظ واحد متلاقيين غير متضادين، وقد يكون اختلاف القراءتين مؤديا إلى بيان حكم بقراءة، وبيان حكم آخر متمم له بقراءة أخرى، فتستفاد الأحكام في أوجز تعبير، وذلك من الإيجاز المعجز، الذي لا يوجد في كلام الناس، ولكنه في كلام خالق الناس.

2- تعدد القراءات القرآنية في الآية الواحدة، يقوم مقام تعدد كلمات القرآن الكريم، وهذا من إعجاز كلام الله رب العالمين، ومما انفرد به النص الكريم، ولا يستطيعه لغوي، أو بياني في تصوير خيال.

3-الاختلافات في القراءة القرآنية على كثرتها لا تؤدي إلى تناقض، ومعنى هذا أن

القرآن معجز إذا قرئ بهذه القراءة، ومعجز أيضا إذا قرئ بالقراءة الثانية، ومعجز كذلك إذا قرئ بالقراءة الثالثة، وهلم جرا ومن هنا تتعدد المعجزات بتعدد تلك الوجوه والحروف.

وختاما هذا آخر ما يسر الله سبحانه لي أن أحبره في هذه الدراسة، فالله الكريم أسأل أن يكتب لي السداد والرشاد، وأن يلهمني الإخلاص في القول والعمل، وصلى الله وسلم وبارك على النبي الحبيب، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وأتباعه إلى يوم الدين.

الهوامش:

(1) ينظر: النشر في القراءات العشر 2/ 402، وإتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص 477.

(2) ينظر: الحجة في القراءات السبع، ص 305.

(3) ينظر: النشر في القراءات العشر 2/ 414.

(4) ينظر: 378/2.

(5) إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص 333.

(6) الكشف لمكي بن أبي طالب القيسي 12/2 ، وإتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص 333.

(7) ينظر: النشر في القراءات العشر.2/ 424.

(8) ينظر: الكشف 410/2.

(9) ينظر: النشر في القراءات العشر 2/ 294 .

(10) ينظر: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص 496.

(11) حجة القراءات، ص 652

(12) السبعة في القراءات، ص 230.

(13) ينظر: حجة القراءات، ص196.

(14) ينظر: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص 331.

(15) الكشف 123/2.

(16) النشر في القراءات العشر 360/2.

(17) ينظر: الكشاف 4/ 154، والدر المصون 154/3، والهادي إلى شرح طيبة النشر45/3.

(18) ينظر: الحجة في القراءات السبع، ص 244.

(19) ينظر: حجة القراءات، ص 457.

(20) ينظر: الكشف 205/2.

(21) ينظر: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص 376.

(22) ينظر: حجة القراءات، ص 438.

(23) ينظر: السابق. والكشف لمكي 225/2 وإتحاف فضلاء البشر للبنا 473/1

(24) ينظر: لسان العرب لمؤلفه / محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري 136/9

(25) ينظر: حجة القراءات لابن زنجلة 609/1 و الكشف لمكي 225/2.

(26) ينظر: الحجة في القراءات السبع، ص 302.

(27) ينظر: تحبير التيسير في القراءات العشر، ص 316، وَالنشر في القراءات العشر2/ 270.

(28) ينظر: تفسير ابن عطية = المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز (1/ 390)

(29) ينظر: نفسه 2/ 238 .

(30) ينظر: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص 231.

(31) ينظر: لسان العرب 11/ 502 .

(32) ينظر: ابن الجزري النشر في القراءات العشر، مصدر سابق 2/ 315.

(33) ابن عطية، المحرر الوجيز 3/ 303.

(34) الدر المصون في علم الكتاب المكنون، ص 223.

(35) تفسير الطبري 14/ 439.

(36) ينظر: النشر في القراءات العشر 2/ 288.

(37) ينظر: إعراب القرآن وبيانه. المؤلف : محيي الدين بن أحمد مصطفى درويش.

(38) ينظر: الكشف 414/1.

(39) ينظر: الجامع لأحكام القرآن : 223/6.

(40) ينظر: الكشف 414/1

(41) النشر في القراءات العشر 1/ 421.

(42) ينظر: الكشف 124/2.

(43) الكشاف. 3/ 213.

(44) الموضح في وجوه القراءات وعللها 687/2.

(45) الكشف 125/2.

(46) ينظر: النشر في القراءات العشر 2/ 316.

(47) ينظر: الهادي إلى شرح طيبة النشر في القراءات العشر 2/ 28.

(48) ينظر: الحجة في القراءات السبع، ص 179.

(49) الكشاف 2/ 473.

(50) ينظر: التحرير والتنوير 10/ 202.

(51) القراءات القرآنية من الوجهة البلاغية، ص 35.

(52) ينظر: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص 368.

(53) ينظر: النشر في القراءات العشر 2/ 415.

(54) ابن الباذش، أحمد بن علي بن أحمد بن خلف الأنصاري الغرناطي، أبو جعفر. الإقناع في القراءات السبع، ص 288، وإتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص 459.

(55) جامع البيان 20/ 389.

(56) ينظر: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل 3/ 577.

(57) ينظر: النشر في القراءات العشر 2/ 402.

(58) ينظر: حجة القراءات، ص 617.

(59) الكشف 134/2.

المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم، برواية قالون عن نافع المدني.
2. ابن الباذش أحمد بن علي بن أحمد بن خلف الأنصاري الغرناطي، أبو جعفر الإقناع في القراءات السبع، الناشر: دار الصحابة للتراث، تاريخ الطبع : بلا.
3. البغدادي، أحمد بن موسى، ابن مجاهد (2010): كتاب السبعة في القراءات، تحقيق الدكتور/ شوقي ضيف، ط 4، دار المعارف، القاهرة، مصر.
4. البنا شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني الدمياطي، (1987): إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربع عشر، حققه وقدم له الدكتور/ شعبان محمد إسماعيل، عالم الكتب، ط 1.
5. ابن الجزري محمد بن محمد بن محمد (2010): النشر في القراءات العشر، قدم له صاحب الفضيلة الأستاذ: علي محمد الضباع، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
6. ابن الجزري، محمد بن محمد بن محمد بن يوسف(1421هـ – 2000م): تحبير التيسير في القراءات العشر، المحقق: د. أحمد محمد مفلح القضاة، الناشر: دار الفرقان – الأردن / عمان، ط 1.
7. ابن الجزري، محمد بن محمد بن محمد (1997): شرح طيبة النشر في القراءات العشر، ضبط وتعليق الشيخ/ أنس أبو مهرة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1.
8. ابن الجزري، محمد بن محمد بن محمد(1932): غاية النهاية في طبقات القراء، تحقيق/ برجسترار، الناشر/ مكتبة الخانجي، القاهرة.

9. الحسين، ابن خالويه أبو عبد الله بن أحمد (1401هـ): الحجة في القراءات السبع، الناشر/ دار الشروق – بيروت، ط 4، تحقيق: د عبد العال سالم مكرم.
10. الحلبي، أبو الحسن طاهر المقرئ، ابن غلبون (1412هـ 1991): التذكرة في القراءات الثمان، دراسة وتحقيق: أيمن رشدي سويد، الطبعة الأولى، جدة، المملكة العربية السعودية.
11. الحلبي، السمين أحمد بن يوسف بن عبد الدائم، (1987): الدر المصون في علم الكتاب المكنون، تحقيق الدكتور/ احمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، ط 1.
12. أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي، (1998): ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: د. رجب عثمان محمد، ومراجعة رمضان عبد التواب، ط 1، مكتبة الخانجي بالقاهرة.
13. ابن خالويه، الحسين بن أحمد أبو عبد الله، 1401هـ ، الحجة في القراءات السبع، المحقق: عبد العال سالم مكرم، الناشر: دار الشروق – بيروت، ط 4.
14. الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد بن عثمان بن سعيد بن عمرو، (2008): الأحرف السبعة للقرآن، تحقيق: مجدي السيد وجمال الدين شرف، الناشر: دار الصحابة للتراث بطنطا.
15. الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر الخوارزمي، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار النشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت، تحقيق: عبد الرزاق المهدي.
16. ابن زنجلة، عبد الرحمن بن محمد أبو زرعة، (1402– 1982): حجة القراءات، تحقيق: سعيد الأفغاني، دار النشر مؤسسة الرسالة – بيروت، ط 2.

17. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، (1951): الإتقان في علوم القرآن، ط 3، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر.
18. الطاهر، محمد الطاهر بن محمد بن محمد التونسي، ابن عاشور، التحرير والتنوير، الناشر: مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ط 1.
19. الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب أبو جعفر، (1420هـ-2000): جامع البيان في تأويل القرآن، المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة، ط 1.
20. ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي، 1422 هـ المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط 1.
21. الفارسي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار أبو علي، الحجة في علل القراءات السبع، المحقق: بدر الدين قهوجي –بشير جويجابي، راجعه ودققه: عبد العزيز رباح –أحمد يوسف الدقاق، ط 2، (1413 هـ –1993م)، دار المأمون للتراث دمشق – بيروت.
22. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين، الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، (1384هـ- 1964) الناشر: دار الكتب، القاهرة، ط 2.
23. محيسن محمد سالم الهادي إلى شرح طيبة النشر في القراءات العشر. (2009): دار البيان العربي، القاهرة، مصر، ط 1.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

خُلاَصَةُ الصَّرْف تأليف الحكيم أصغر حسين الهندي

عمر علي سليمان الباروني *

مقدمة البحث:

إن اللغة العربية لغة القرآن الكريم، ولما تكفل الله بحفظ كتابه؛ فإن ذلك يعني تَكَفُّلاً بحفظ لغته المكتوب والمقروء بها، ومن آثار تَكَفُّلِ حفظ الله لهذه اللغة: أن سخر لها من يُعنى بتعلُّمِها وتعلِيمِها، صوتًا وصرفًا ونحوًا، فوُضعت لها القوانين والقواعد التي تقننها؛ فتَضْبِط استعمالها نطقًا وكتابة، وبنيةً وتركيبًا. ولم تكن العناية بها حكرًا على أبنائها حسب؛ بل تعدتهم إلى الأعاجم من الأمم الأخرى؛ وما ذاك إلا لكونها لغة كتاب مُنْزَلٍ على نبي مبعوث للناس كافة، وممن سخرهم الله– تبارك وتعالى– للاهتمام بهذه اللغة والاعتناء بها، تعلُّمًا وتعليمًا: الأستاذ (الحكيم أصغر حسين الهندي)، الذي عُني باللغة العربية، فوضع فيها المصنفات، التي من بينها هذا الكتاب (خلاصة الصرف)؛ فكان مثالاً لنبوغه في لغة القرآن الكريم. وقد شاء الله– عز وجل– أن أكون مشاركًا لهذا الأستاذ الفاضل في إخراج هذا الكتاب؛ وذلك بتحقيقه وإخراجه لطالبي العلوم العربية، وتحديدًا في علم الصرف، الذي هو مفتاح العلوم العربية. وتأسيسًا على ذلك، قدمت للتحقيق بقسم دراسي موجز جدًّا، ذكرت فيه تعريفًا بصاحب الكتاب، وبكتابه. وقد اعتمدت في تحقيق الرسالة على المنهج المتبع بين المحققين، وقمت فيه بالآتي:

1. زيادة بعض العناوين ووضعها بين قوسين معقوفين [ ].

2. شرح بعض الألفاظ، وتوضيح ما قد يوجد في بعض المواطن من غموض أو إشكال.

* قسم اللغة العربية- كلية التربية- جامعة مصراتة.

3. وضع علامات الترقيم المتعارف عليها داخل الكتاب.

4. تصويب ما في الكتاب من أخطاء نسْخ.

5. إرجاع كل نص إلى مصدره المنقول منه– ما استطعت إلى ذلك سبيلًا– والإشارة إلى ذلك المصدر في الهامش.

6. وضعت فهرسًا للمصادر والمراجع.

أولًا: تعريف موجز بصاحب الكتاب:

إذا تتبعنا كتب التراجم والمؤلفين، لم نجد شيئًا ذا بال عن حياة صاحب الكتاب، وما جادت به بعض المصادر لا يتجاوز الأسطر، فضلاً عن شح المعلومات بهذه الأسطر عن المؤلف، ويمكن إجمال ما وجدته بها في الآتي:

1– اسم المؤلف: جاء في بعض المصادر أنه (الحكيم أصغر حسين الهندي)[1].

وفي بعضها أنه: الإمام الزاهد، مولانا الشيخ السيد أصغر حسين الهاشمي الحسني[2].وقد ذكرته بعض مصادر علماء الشيعة التي اهتمت بمصنفاتهم[3].

2– تلاميذه: من تلاميذه المفتي محمد شفيع المتوفى (1314هـ)[4].

3– أوصافه: وصف بأنه من أعيان عصره، فيه أنموذج صالح للأخلاق الإسلامية الكريمة من التواضع وخشية الله[5].

4– مؤلفاته: له مؤلفات وجيزة نافعة، قد طبع أكثرها باللغة الأردية[6]، منها:(خلاصة الصرف)، طبع باللغة العربية في (لكهنو)[7] سنة 1260هـ= 1844م[8]، وهو الكتاب الذي نحققه، وهو الوحيد الذي وجدته للمؤلف.

هذا كل ما وجدته من معلومات تخص المؤلف، ولم أقف على تاريخ ولادته، ولا تاريخ وفاته.

وأغلب الظن أنه من علماء القرن الثالث عشر من الهجرة النبوية؛ إذ طبع مؤلفه هذا سنة1260هـ= 1844م، أي: قبل خمسة سبعين ومائة (175) سنة، باعتبار التاريخ الهجري، أو سبعين ومائة (170) سنة، باعتبار التاريخ الميلادي.

ثانيًا: تعريف موجز بالكتاب.

أ- **المحتوى:** يعد كتاب (خلاصة الصرف) كتابًا موجزًا في علم الصرف، وهو ملخص من شافية ابن الحاجب، وكافيته في بعض المواضع، بعضه نقله نقلاً نصيًّا، وبعضه الآخر بقليل من التغيير والتحوير، تتبع فيه أبواب الصرف؛ فذكرها ملخصة تلخيصًا غاية في البراعة والإتقان.

والتزامًا بعنوان الكتاب، ذكر المؤلف فيه أهم ما يحتاج إليه المبتدئ في علم الصرف؛ وعليه لم يذكر من الشواهد إلا شاهدين من القرآن الكريم.

ب- نُسخ الكتاب: لم أقف على نُسخٍ للكتاب سوى النسخة المطبوعة باللغة العربية، وهي طبعة قديمة جدًّا، وإطلاق كلمة (طبع) لا تعني في واقع الأمر تلك الطباعة التي نعرفها اليوم بتقنيتها الحديثة، وجمالياتها الفائقة؛ وإنما هي عبارة عن ورقة غلاف منمقة، مكتوبة بخط جميل، وباقي الكتاب بخط قديم، وهو ما يسمى بالطباعة الحجرية. وهذه الطبعة وردت فيها بعض الأخطاء التي أستبعد أن تكون من مؤلف الكتاب، وأرجح أن تكون من الناسخ؛ إذ يوجد بها من الأخطاء الإملائية؛ بل والصرفية والنحوية، ناهيك عن الأسلوبية المعقدة الملتوية، مما يصعب على القارئ فهمها في بعض المواضع، وهذا ما حثني على إخراج الكتاب في حلة جديدة، عل الله ينفع به المبتدئين في دراسة علم الصرف.

وتقع نسخة الكتاب في سبع عشرة صفحة، في كل صفحة ثلاثة عشر سطرًا، في كل سطر تسع كلمات تقريبًا. كتبت بخط جميل واضح، وهي نسخة تامة، لا بتر

فيها ولا آثار رطوبة ولا آثار أرضة. عليها تعليقات قليلة جدًّا باللغة العربية، وترجمة لكثير من المصطلحات والألفاظ العربية باللغة الأردية.

ج- نسبة الكتاب إلى صاحبه: ذكر المصنف في مقدمة كتابه اسمه (أصغر حسين)، وذكر اسم كتابه (خلاصة الصرف). ونسبه إليه صاحب كتاب الذريعة إلى تصانيف الشيعة- كما سبق-.

د- نماذج مصورة من الكتاب:

لوحة الغلاف

اللوحة الأولى

اللوحة الأخيرة

[مقدمة المصنف]

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله، والصلاة على رسوله المصطفى وآله وأصحابه المرتضى، وبعد؛فيقول الفقير الراجي إلى رحمة رب المشرقين، أصغر حسين، حصَّل الله آماله، وجعل إلى الخير مآله: إنّه[9] لما كان بعض خُلاني طالبًا لتحصيل العلوم العالية، والفنون الغالية، وكان كُتِبَ الفنُّ مطولاً غيرَ مختصرٍ؛ فسألني[10] وأمرَ أن أُؤلّف في كل الفنون رسالة وجيزة، ودرة عزيزة؛ فألفت في الصرف هذه الوريقات، وتحريت فيه الإيجاز والانتخاب، وتجنبت الإطالة والإطناب، وسميته:**(خلاصة الصرف)**، طالبًا التوفيق[11] من الملك الوهاب.

[تعريف علم الصرف]: فاعلم [أن][12]الصرف "علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب"[13].

[الأبنية الثنائية]:فأول الكلم التي ركب من حروف الهجاء ثنائي، وهي في أكثر الحروف والأسماء غير[14]المتمكنة، نحو: (قَدْ)، و(مَنْ)[15].وإن كان[16] الاسم المتمكن أو الفعل ثنائيًّا فيكون شيء منه محذوفًا، كـ(أب)[17]، و(قُلْ)[18].

[الأبنية الثلاثية]: ثم الثلاثي، وهي في أكثر الفعل والاسم والحرف، نحو: ضَرَبَ، زَيْدٌ، ومُنْذُ.

[الأبنية الرباعية]: ثم الرباعي، وهي أيضًا كذلك، نحو: بَعْثَرَ، وجَعْفَر[19].

[الأبنية الخماسية]: ثم الخماسي، فهي في الاسم والحرف، نحو: سَفَرْجَل[20]، ولَكِنَّ. وما زاد على[21] هذا فزائد[22].

[الميزان الصرفي]: ويعبر [عن][23]الأصلي بالفاء والعين واللام، واللام الثاني والثالث[24]، والزائد بلفظه إلا المبدل من تاء الافتعال، والمكرر للإلحاق[25].

وإذا قَلَبْتَ[26] الموزون قلبت الزنة، ويعرف القلب بالمصدر كناءَ يناءُ مع النأي[27]، فإنه (فَاعٍ يَفَاع)، وبأمثلة اشتقاقه، كالحادي مع الواحد، على (عَالِف)[28]، وبعدم إبداله، كأيس[29]، مع تحركها وانفتاح ما قبلها، على (عَفِل)، وبأداء[30] تركه إلى منع الصرف بغير علة، كأشياء على (لَفْعَاء)[31].

[أبنية الاسم الثلاثي المجرد]: وأبنية الاسم الثلاثي المجرد[32]: فَلْس[33]، فَرَس، كَتِف، عَضُد[34]، حِبْر، عِنَب، إِبِل، قُفْل، صُرَد[35]، عُنُق.

[أبنية الاسم الرباعي المجرد]: والرباعي المجرد[36]: جَعْفَر[37]، زِبْرِج[38]، بُرْثُن[39]، دِرْهَم، قِمَطْر[40]، وقيل[41]: جُخْدَب[42].

[أبنية الاسم الخماسي المجرد]: والخماسي المجرد[43]: سَفَرْجَل، قِرْطَعْب[44]، قُذَعْمِل[45]، جَحْمَرِش[46].

[أبنية الاسم الثلاثي والرباعي المزيدين]: والثلاثي والرباعي المزيدين غير محصور[47].

[أبنية الاسم الخماسي المزيد]: والخماسي المزيد[48]:عَضْرَفُوط[49]، وخُزَعْبِيل[50]، قِرْطَبُوس[51]، قَبَعْثَرَى[52]، خَنْدَرِيس[53].

[أبنية الفعل الثلاثي المجرد]: وأبنية الفعل الثلاثي المجرد منحصرة في ستة أبواب[54]: نَصَرَ يَنْصُر، ضَرَبَ يَضْرِب، سَمِع يَسْمَع، فَتَحَ يَفْتَح، حَسِبَ يَحْسِب، كَرُمَ يَكْرُم.

[أبنية الفعل الرباعي المجرد]: والرباعي المجرد في باب[55]: بعثر يبعثر[56].

[أبنية الفعل الثلاثي المزيد]: و[أما][57] المزيد[58] فيه– التي ليست للإلحاق– فأبوابه اثنا عشر[59]:أَخْرَجَ، صَرَّحَ، قَاتَلَ، انْفَطَرَ[60]، اجْتَنَبَ، اسْتَنْصَرَ، تَقَبَّلَ، تَقَابَلَ، ادْهَامَّ[61]، احْمَرَّ[62]، اخْشَوْشَنَ[63]، اجْلَوَّذَ[64].

[أبنية الفعل الرباعي المزيد]: و[أما][65]الرباعي المزيد فيه فأبوابه ثلاثة[66]: تَدَحْرَجَ، احْرَنْجَمَ[67]، اقْشَعَرَّ[68].

[أبنية الفعل الثلاثي الملحق]: والثلاثي المزيد إما أن يكون ملحقًا بـ(دَحْرَجَ)، فهي ستة[69]: شَمْلَلَ[70]، بَيْطَرَ[71]، حَوْقَلَ، جَهْوَرَ[72]، قَلْنَسَ[73]، قَلْسَى[74]، وإما بـ(تَدَحْرَجَ)، وهي خمسة[75]: تَجَلْبَبَ[76]، تَجَوْرَبَ[77]، تَشَيْطَنَ[78]، تَرَهْوَكَ[79]، تَمَسْكَنَ[80]، وإما بـ(احْرَنْجَمَ)، فهو اثنان[81]: اقْعَنْسَسَ[82]، اسْلَنْقَى[83].

[تقسيم الفعل إلى معتل ومهموز ومضعف وصحيح]: وإن كان[84] فيه[85] حرف علة فمعتل، أو همزة فمهموز، أو تضعيف فمضاعف، والصحيح بخلافها[86].

[أقسام الفعل المعتل]: فالمعتل الفاء[87]: مثال، والعين[88]: أجوف، واللام[89]: ناقص، نحو: وَجَدَ، وقَالَ، ودَعَا[90].

وبالفاء والعين، أو بالعين واللام لفيف مقرون، وبالفاء واللام مفروق، نحو: يَوْم، ونَوَى، ووَفَى، أو بالثلاثة، نحو:(وَاوٌ)، و(يَاءٌ)[91].

[أحوال الأبنية]: واختلاف الأبنية على أربعة أوجه:

[1] إما باعتبار التعبير عن المقصود؛ فهي: الماضي، والمضارع، والأمر، والنهي[92]، واسما الفاعل والمفعول، والصفة المشبهة، وأفعل التفضيل، والمصدر، واسما الزمان والمكان، والآلة،[والمصغر][93]والمنسوب إليه، والواحد والتثنية والجمع، والتقاء الساكنين، والابتداء والوقف.

[2] وإما للتوسع فهي: المقصورة والممدودة، وذو الزيادة.

[3] وإما للمجانسة فهي الإمالة.

[4] وإما للخفة؛ فالإعلال والإبدال والإدغام والحذف وتخفيف الهمزة[94].

[التقسيم الزمني للفعل: الفعل الماضي]: فالماضي[95] يدل[96] على زمان قبل زمانك، ويبنى[97] على الفتح إلا إذا لحقه الضمائر المرفوعة المتحركة، والواو[98].

فيزاد فيه للتثنية ألف، وللجمع المذكر الغائب واو، والغائبة نون، وللمخاطب تاء مفتوحة، وللتثنية (تما)، وللجمع (تم)، وللمخاطبة تاء مكسورة، وتثنيتها كتثنيته، وللجمع (تن)، وللمتكلم المفرد تاء مضمومة، ومع غيره (نا)[99]، وإذا جعل المعروف مجهولاً ضُمت الفاء، وكُسِر ما قبل الآخر، نحو: نُصِر.

[معاني الفعل الماضي]:و**(فَعَل)** لمعان كثيرة[100].و**(فَعِل)**[101] للعلل، نحو: مَرِض، وسَقِم. والحزن أو ضده، نحو: حزِن، وفرِح. أو الألوان، نحو: أدِم. أو العيوب، نحو: عجِف. و**(فَعُل)** للأفعال الطبيعية[102]، نحو: حَسُن، وصغُر، ولا يقتضي المفعول به[103]، وشذ[104]: رحُبَتك[105] الدار[106]. و**(أَفْعَل)**[107] للتعدية، نحو: أجلسته. وللتعريض، نحو: أبعته. وللصيرورة، نحو: أغدّ[108] البعير. وللحينونة، نحو: أحصد الزرع[109]. وللوجدان، نحو: أحمدته[110]. وللسلب، نحو: أشكيته[111]. وللدخول في

الوقت، نحو: أصبح. وللتمكين، نحو: أحفرته النهر، أي: مكنته من حفره. وللمحبة لشيء[112]، نحو: سقانا فأبرد، أي: جاء به باردًا. وللتكثير، نحو: أثمر النخل. و**(فَعَّلَ)**[113] للتكثير، نحو: ﴿غلَّقت الأبواب﴾[114]. وللتعدية، نحو: فرَّحتُه. وللنسبة، نحو: فسَّقتُه. وللسلب، نحو: جلَّدتُ[115] البعير. ولحصول زمان، نحو: مسَّيتُ. وللصيرورة، نحو: عجَّزتِ المرأةُ. وبمعنى (أَفْعَلَ)، نحو: أَخْبَرْتُهُ وخَبَّرْتُهُ. و(تَفَعَّلَ)، نحو: قَدِمَ وتَقَدَّمَ. وبمعنى (فَعَلَ)، نحو: زِلْتُهُ وزَلَلْتُهُ. و**(فَاعَلَ)**[116]للتعدية، نحو: جَالَسْتُهُ. وبمعنى (فَعَّلَ)، نحو: ضَاعَفْتُ بمعنى ضَعَّفْتُ. وبمعنى (فَعَلَ)، نحو: سَافَرْتُ بمعنى سَفَرْتُ. و**(تفاعل)**[117] للمشاركة، نحو: تَشَارَكَا. وللتكلف، نحو: تَجَاهَلْتُ. ويطاوع (فَاعَلَ)، نحو: بَاعَدْتُهُ فَتَبَاعَدَ. و**(تفعّل)**[118] للمطاوعة، نحو: كَسَّرْتُهُ فَتَكَسَّرَ. وللتكلف، نحو: تَشَجَّعَ. وللاتخاذ، نحو: تَوَسَدْتُ الْحَجَرَ، أي: اتخذته وسادة. وللتجنب، نحو: تَأَثَّمَ، أي: تجنب الإثم. وللتمهل، نحو: تَجَرَّعْتُهُ. وبمعنى (اسْتَفْعَلَ)، نحو: تَكَثَّرَ[119]، أي: اسْتَكْثَرَ. والفعل لازم، ويطاوع (فَعَّلَ)، نحو: كَسَّرْتُهُ فَانْكَسَرَ. و**(افْتَعَلَ)**[120] يطاوع (فَعَّلَ)، نحو: عَمَّمْتُهُ فَاعْتَمَّ[121].و**(اسْتَفْعَلَ)**[122] للسؤال، نحو: اسْتَطْعَمْتُهُ. وللتحول، نحو: اسْتَحْجَرَ الطِّينُ. وبمعنى (فَعَّلَ)، نحو: قَرَّ واسْتَقَرَّ.

[الفعل المضارع]: والمضارع يدل[123] على زمان موجود ومستقبل[124]، ويكون في أوله الهمزة للمتكلم مفردًا، والنون مع الغير، والتاء للمخاطب مطلقًا وللمؤنث والمؤنثتين[125]، والياء للغائب غيرهما[126]، وفتحت هذه الحروف في الثلاثي إذا بني للفاعل، وضمت في الرباعي والمبني للمفعول[127]، وآخره معرب إلا إذا ألحق نون جمع المؤنث والتأكيد فيبنى[128].

[فعل الأمر]: الأمر لطلب الفعل، وهو إما مخاطَبٌ؛ فيحذف حرف أول المضارع المخاطب، وأُسكن الآخرُ إن كان[129] ما بعده متحركًا، وإلا فجيء بأوله همزة الوصل، وإما غائبٌ؛ فيجيء بلام جازم صدر المضارع، نحو: افْعَلْ، وصَرِّفْ، ولِيَفْعَلْ[130].

[فعل النهي]: والنهي[131] بطلب ترك الفعل، وهي صيغة المضارع المصدر بـ(لا) النهي، و[هو][132]مجزوم الآخر، نحو: لا تَفْعَلْ.

[الأسماء المشتقة: 1- اسم الفاعل]: اسم الفاعل: ما اشتق لمن قام به الفعل، بمعنى الحدوث، وصيغته من المجرد الثلاثي على (فَاعِل)، ومن غيره على صيغة مضارعه بميم مضمومة، وكسر ما قبل الآخر[133].

[2- اسم المفعول]: اسم المفعول هو: ما اشتق من فعل لمن وقع عليه، وصيغته من الثلاثي المجرد على مفعول، كـ(مَضْرُوب)، ومن غيره على اسم فاعله بفتح ما قبل الآخر[134]، كـ(مُسْتَنْصَر).

[3- الصفة المشبهة]: الصفة المشبهة: ما اشتق من فعل لازم لمن قام به على معنى الثبوت[135].

وهي من نحو: (فَعِل) على فَرِح غالبًا، وقد جاء معه الضم نحو: نَدُس[136].

وجاءت على: سَلِيمٍ، وشَكِسٍ، وحُرٍّ، وصُفْرٍ، وغَيُورٍ، والألوان والعيوب والحلي نحو: أَسْوَد، ومن (فَعُل) نحو: كَرِيم، وحَسَن، وصَعْب، وصُلْب، وجَبَان، وشُجَاع، ووَقُور، وجُنُب، ومن (فَعَل) نحو: حَرِيص، وأَشْيَب[137]، وضِيق، ومن الثلاثة بمعنى: الجوع والعطش، وضِدُّهُما، نحو: جَوْعَان، وشَبْعَان، وعَطْشَان، ورَيَّان[138].

[4- اسم التفضيل]: اسم التفضيل: ما اشتق من فعل لموصوف بزيادة على غيره، وهي للمذكر (أَفْعَل)[139] غالبًا، وللمؤنث (فُعْلَى)، وهو لما ليس من الألوان والعيوب[140].

[5- المصدر]: والمصدر[141]: اسم الحدث الجاري على الفعل[142].

وهو[143] من[144] الثلاثي المجرد، قَتْل، فِسْق، شُغْل، رَحْمَة، نِشْدَة، كُدْرَة[145]، دَعْوَى، ذِكْرَى، بُشْرَى، لَيَّان[146]، حِرْمَان، غُفْرَان، نَزَوَان[147]، طَلَب، خَنِق، صِغَر، هُدًى، غَلَبَة، سَرِقَة، ذَهَاب، صِرَاف[148]، سُؤَال، زَهَادَة، دِرَايَة، دُخُول، قَبُول، وَجِيف[149]،

صُهُوبَة[150]، مَدْخَل، مَرْجِع، مُكْرَم، مَسْعَاة، مَحْمِدَة، بُغَايَة[151]، كَرَاهِيَة[152]. ومصادر الثلاثي المزيد والرباعي قياسي[153].

[6- اسما الزمان والمكان]: اسما الزمان والمكان مما[154] مضارعه مفتوح العين أو مضمومها على[155]: مَذْهَب، ومَخْرَج، إلا مَسْجِد، ومَسْقِط، ومَنْبِت، ومَشْرِق، ومَنْسِك، وغيرها[156]، ومن مكسورها[157]: موعِد، وما عداها على مفعوله[158].

[7- اسم الآلة]: والآلة مما على[159]: مِفْتَاح، ومِصْقَل[160]، ومِصْقَلَة[161]، غالبًا، وقلّ: مُدْهُن[162].

[التصغير]: والمصغر: المزيد فيه ليدل على تقليل، فالمتمكن إن كان[163] ثلاثيًّا فنحو: رُجَيْل، وإلا فجُعَيْفِر[164]، إلا نحو: طُلَيْحَة، وحُبَيْلَى، وحُمَيْرَاء، وسُكَيْرَان، وأُجَيْمَال[165]. وفي الخماسي يحذف آخره، نحو: سُفَيْرِج[166].

وجمع التكسير يُردُّ إلى القلة، أو مفرده، فيزاد الواو والنون، أو الألف والتاء، نحو: غُلَيِّمَة، أو غُلَيِّمُون، ودُوَيْرَات[167]، ولا يتجاوز المتمكن من: فُعَيْل، وفُعَيْعِل، وفُعَيْعِيل[168].

[تصغير الترخيم]: والترخيم بحذف الزوائد[169]، كـ(حُمَيْد) في: أَحْمَد ومحمود ومحمد[170].

[النسب]: والمنسوب[171]:ما في آخره ياء مشددة؛ ليدل على نسبة مجرده، وقياسه حذف تاء التأنيث مطلقًا، وزيادة التثنية والجمع، إلا علمًا[172]، والياء المشددة[173] في الأكثر[174].

[تقسم الاسم إلى مفرد ومثنى وجمع:]والواحد ما يدل على الواحد. والمثنى ما يلحق في آخره ألف أو ياء مفتوح[175]ما قبلها[176]، نحو: مُسْلِمَانِ، ومُسْلِمَيْنِ. الجمع ما يلحق آخره واو أو ياء مكسور ما قبلها، وقد يزاد نونًا مفتوحة، أو ألفًا وتاء، وهو الصحيح[177].

والتكسير على: أَفْلُس، وفُلُوس[178]، وأَثْوَاب، وزِنَاد[179]، ورِئْلاَن[180]،وبُطْنَان[181]، وغِرَدَة[182]، وسُقُف[183]، وأَنْجِدَة[184]، وحُمُول[185]، وأَرْجُل، وفُلْك[186]، وتِيجَان، وجِيرَة[187]، وحِجْلَى[188]، ولِقَح[189]، ويُرْق[190]، ومَعِد[191]، وتُخَم[192]، ورِطَلَة[193]، وقَمَارِيّ[194]، وغير ذلك[195].

[التقاء الساكنين]: والتقاء الساكنين لا يجوز إلا في الوقف، والمدغم الذي يكون قبله لين، نحو: خُوَيْصَّة[196]،﴿ولا الضَّالِّين﴾[197]، وفي نحو: عَيْنْ، سِيْنْ، قَافْ[198].

[الابتداء والوقف]: الابتداء: لا يبتدأ إلا بمتحرك، فإن كان[199] ساكنًا فيزاد همزة الوصل، نحو: ابْن، واسْم، واضْرِب، وهي مكسورة دائمًا، إلا إذا كان بعد الساكن مضمومًا فيضم، إلا في نحو: الرجل، وايمن الله[200].

الوقف: قطع كلمة عما عداها، وفيه وجوه مختلفة الإسكان: المجرد، والروم[201]، والإشمام[202]، وإبدال الألف، وإبدال التاء، وإلحاق هاء السكتة، وإثبات الواو والياء وحذفهما، وإبدال الهمزة والتضعيف، ونقل الحركة[203].

[الاسم المقصور والممدود]: والمقصور: اسم في آخره ألف مفرد، كالعصا، والممدودة اسم كان بعدها[204] فيه همزة، كالرداء.

[حروف الزيادة]: وذو الزيادة ما كان فيه حرف من (سألتمونيها)[205].

[الإمالة]: الإمالة: أن ينحى من الفتحة إلى الكسرة، وسببها قصد المناسبة لكسرة، أو ياء، أو ألف قلبت منهما، أو بقلب[206]، أو الفواصل، أو لما قبل[207].

[الإعلال]: الإعلال: تغيير[208] حرف العلة للتخفيف، إما بالقلب[209]، [وإما بالتسكين، وإما بالحذف][210].

فـ(**الهمزتان**)[211] إن اجتمعتا والثانية[212] ساكنة تبدل[213] بحرف لين مناسب كحركة الأولى، نحو: آمَنَ، أُومِنُ، إِيمَانًا[214].

وإن كان[215] متحركًا فيبدل بالياء إن كان[216] الهمزة أو ما قبلها مكسورًا، وبالواو[217] فيما عداها، نحو: جاءٍ[218]،وأَئِمَّة[219]، وأَوَادِم[220].

والمفتوحة كالساكن إن كان[221] مكسورًا أو مضمومًا، نحو: مِيَر[222]، وجُوَن[223]، وأُوَمِل.

[و][224]**(الواو)** الساكن غير المدغم ومكسور الماقبل[225]، تبدل[226] ياءً، نحو: مِيزَان، وحُذِفَ في: عِدْ؛ لزيادة التخفيف وموافقة الباب[227].

و**(الياء)** الساكنة مضموم الماقبل[228]، تبدل واوًا، نحو: مُوقِن.

والأصلي منهما إن اتصل بتاء الافتعال تبدل تاء، نحو: اتَّقد[229]، ولم يصر ياءً؛ لأن كسر ما قبله في معرض الزوال باحتمال سقوطه؛ لأنه للوصل إذا اجتمع في الأول واوان متحركان، أو كان واحد منهما مضمومًا أو مكسورًا تبدل الأول أو هو[230]بالهمزة، نحو: أُجُوه، وأَوَاصِل، وإِشَاح[231]، والمفتوحة على خلاف القياس، نحو: أَحَد[232].

(الألف) إن كان مضموم الماقبل[233] تبدل واواً، نحو: ضُورب، والمكسورة ياءً كمَحَارِيب[234].

(الواو والياء) إن كانا[235] مفتوحين في المستقبل ونحوه، إن لم يكونَا ملاقييْن[236] للساكن تحقيقًا أو تقديرًا، ولا يكون ناقصًا، ولا في أوله زيادة مشتركة بين الاسم والفعل، ولا للتعجب، قُلبَا أيضًا، نحو: يُقَال، ويُبَاع[237].

وإن كان[238] متحركًا باللازمة، وما قبله مفتوح، ولا تلتبس مفردًا، ولا معتلا من جنسه، وليس على فَعْلاَن وفَعْلَى، ولا بمعنى الواو والياء اللتين؛ وجب تصحيحهما، ولا تثنية، ولا جمعًا؛ فتبدل بالألف، نحو: قال وباع، وإن صح فشاذ، نحو: قَوَد[239].

و**(الواو)** في المصدر إن كان[240] في فعله تعليل، وما قبله مكسور، أو كان في الواحد ساكنًا ويقع في الجمع بعد الألف وما قبله مكسور، قلبت ياءً، نحو: قام قيامًا، وروض ورياض[241]، وإن كان[242] من الإفعال أو الاستفعال تبدل ألفًا، كإقامة واستقامة[243].

وإن كانا[244] بعد ألف اسم الفاعل، وكان فعله معتلاً، تبدل بالهمزة، نحو: قائل وبائع[245].

وإن كانا[246] في الطرف أو حكمه، وفيه زيادة، وقبله ألف زائد، تبدل همزة، نحو: كساء، وعباءة[247].

و**(المدة)** الزائدة بعد ألف الجمع تبدل همزة، كصحائف[248].

و**(الواو)** إن كان[249] في الطرف أو حكمه، أو اتصل بالكلمة غير لازم، كالضمائر؛ تبدل ياءً، نحو: دُعِي، دُعِيَا، دَاعِيَة[250].

وإن كان ثالثًا؛ فإذا زاد تبدل ياءً، نحو: أعليت، واستعليت[251].

وإذا اجتمع **(الواو والياء)** وأولهما ساكنة، وما كان مبدلاً من شيء، ولا جمعا تكسير، أو كان محروسًا من الالتباس، تبدل ياء، نحو: مرمِيٌّ[252]، أو بالحذف[253].

(الهمزة) إذا كانت متحركة، وما قبلها[254] ساكن غير لازم سكونه، تنقل الحركة إلى ما قبل، وتحذف الهمزة، نحو: يسأل، ويرأى[255].

إذا وقع **(الواو)** الساكن بين الياء والكسرة، وكان حركة الياء مخالفة، فهو يحذف من مستقبله، نحو: يَعِد، ويَهَب، وحذف من تَعِد وأخواته طردًا للباب[256].

إذا اتصل ضمير المرفوع البارز بالماضي؛ فإن كان[257] واويًّا نقل إلى الضم، وإن كان[258] يائيًّا نقل إلى الكسر، وينقل حركتهما إلى ما قبل، وحذفا بالتقاء الساكنين، نحو: قُلْت، وبِعْت[259].

حرف العلة يحذف في حالة الجزم والوقف، نحو: (لَمْ يَدْعُ)، و(ادْعُ)، فالحروف التي يطرأ عليه الإعلال حروف[260] لين.

[الإبدال]: والإبدال تبديل حرف بحرف آخر، وحروفه:(أنجدته يوم صاب زط)[261]، نحو: تجاه[262].

[الإدغام]: والإدغام: تلفظ الحرفين اللتين أولهما ساكن، والثاني متحرك، بصوت واحد، نحو: مدَّ[263]، أو مزجٍ بين المخرج، نحو: اضْرِب بَّيدك[264].

[الحذف]: والحذف: سقوط الحرف إما بالإعلال، كما مرَّ، وإما بالترخيم[265]، نحو: يا حار[266]، أو غيرهما، نحو: ظلْت، ومسْت، فتخفف الهمزة إما بالإبدال أو بالحذف[267]، كما مرّ.

[الخاتمة]: اللهم اصرفْ أحوالَنا إلى الخير، واحفظْنا من الشرِّ والضرِّ.

(تمت).

الهوامش

(1) ينظر: الذريعة إلى تصانيف الشيعة، تأليف: آقا بزرك الطهراني 229/7.

(2) ينظر: شبكة الدعوة والتبليغ (www.binatiih.com).

(3) ينظر: الذريعة إلى تصانيف الشيعة 229/7.

(4) ينظر: شبكة الدعوة والتبليغ (www.binatiih.com).

(5) ينظر: السابق.

(6) ينظر: السابق.

(7) لكهنو بلدة من بلاد الهند. ينظر: هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين للبغدادي 434/5.

(8) ينظر: شبكة الدعوة والتبليغ (www.binatiih.com).

(9) في الأصل: أنّ.

(10) في الأصل: فسئلني.

(11) في الأصل: للتوفيق.

(12) زيادة من المحقق.

(13) هذا التعريف لابن الحاجب. ينظر: الشافية في علم التصريف، ص:6.

(14) في الأصل: (الغير). قال النووي: "قال الإمام أبو نزار الحسن بن أبي الحسن النحوي في كتابه المسائل السفرية: منع قوم دخول الألف واللام على (غير وكل وبعض)، وقالوا: هذه كما لا تتعرف بالإضافة، لا تتعرف بالألف واللام، قال: وعندي أنه تدخل اللام على (غير وكل وبعض)؛ فيقال: فعل الغير ذلك، والكل خير من البعض، وهذا لأن الألف واللام هنا ليستا للتعريف، ولكنها المعاقبة للإضافة، نحو قول الشاعر: *كان بين فكها والفك*، إنما هو كان بين فكها وفكها، فهذا لأنه من نص على أن غيرًا يتعرف بالإضافة في بعض المواضع، ثم إن الغير يحمل على الضد، والكل يحمل على الجملة، والبعض يحمل على الجزء؛ فصلح دخول الألف واللام أيضًا من هذا الوجه، والله– تعالى– أعلم". تهذيب الأسماء واللغات 246/3. وقال يوسف حسن عمر: "كلمة (غير) ملازمة للإضافة لفظًا أو تقديرًا، وهي متوغلة في الإبهام؛ فلا تتعرف، حتى مع الإضافة، ومنعوا دخول حرف التعريف عليها. بعض الباحثين يبرر ذلك بأن (أل) تكون فيها حينئذٍ، عوضًا عن المضاف إليه، وهو غير متفق عليه، ولا هو ممكن في كل موضع". شرح الكافية للرضي 37/1 (هامش المحقق).

(15) قال الرضي: "لم يتعرض النحاة لأبنية الحروف لندور تصرفها، وكذا الاسماء العريقة البناء كمن وما". شرح الشافية 8/1.

(16) في الأصل: إنكان.

(17) ينظر: الكتاب 357/3–359، والخصائص 37/2، وهمع الهوامع 50/1.

قال العكبري: "أقلُّ الأُصولِ ثلاثةُ أحرفٍ؛ لأنَّ الحاجةَ تَدْعو إلى حَرْفٍ يُبدأ به، وحرفٍ يُوقَفُ عليه، وحرفٍ يُفْصَلُ به بينَهما؛ لئلاّ يلي الابتداءَ الوقفُ؛ لأنَّ المُتَجاوِرَيْن كالشَّيءِ الواحدِ، والابتداءُ والوقفُ مُتَضادّان؛ فلذلك فُصِل بينَهما". اللباب في علل البناء والإعراب للعكبري 211/2.

(18) أصل (قل): قُول. ينظر: شرح الشافية 6/1.

(19) لم يذكر المصنف مثالاً للحرف من الرباعي، وهو نحو: لمّا، وحتّى، ولكنْ.

(20) السفرجل: من الفواكه معروف، واحدته: سفرجلة. ينظر: كتاب العين (سفرجل). أو هو شجر مثمر من الفصيلة الوردية، يجمع على (سفارج). ينظر: المعجم الوسيط (سفرجل).

(21) في الأصل: من.

(22) قال ابن الحاجب: "أبنية الاسم الأصول ثلاثية ورباعية وخماسية، وأبنية الفعل ثلاثية ورباعية". الشافية، ص:6، ولم يبن من الفعل خماسي؛ لأنه إذن يصير ثقيلاً بما يلحقه مطردًا من حروف المضارعة. ينظر: شرح الكافية 7/1، 9.

(23) زيادة من المحقق.

(24) في نحو: (جَعْفَر) على وزن (فَعْلَل)، و(سَفَرْجَل) على وزن (فَعَلّل).

(25) قال ابن الحاجب: "ويعبر عنها بالفاء والعين واللام، وما زاد بلام ثانية وثالثة، ويعبر عن الزائد بلفظه، إلا المبدل من تاء الافتعال فإنه بالتاء، وإلا المكرر للإلحاق". الشافية، ص:6.

قال الرضي: "معنى الإلحاق في الاسم والفعل: أن تزيد حرفًا أو حرفين على تركيب، زيادة غير مطردة في إفادة معنى، ليصير ذلك التركيب بتلك الزيادة مثل كلمة أخرى في عدد الحروف وحركاتها المعينة والسكنات، كل واحد في مثل مكانه في الملحق بها، وفى تصاريفها من: الماضي، والمضارع، والأمر، والمصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، إن كان الملحق به فعلاً رباعيًّا، ومن التصغير، والتكسير، إن كان المحلق به اسمًا رباعيًّا لا خماسيًّا". شرح الكافية 52/1.

قال العكبري: "واعلمْ أنَّ حرفَ الإلحاقِ لا يكونُ أوّلاً؛ لأنَّ الزيادةَ أوّلاً تكونُ لمعنىً؛ إذ حقُّ المعنى أنْ يُدلّ عليه من أوّلِ الكلمة ليستقرَّ المعنى في النفس من أوّلها، فقد يكونُ حرفُ الإلحاقِ حَشْوًا وآخرًا". اللباب 280/2.

(26) في الأصل: قُلِبَتْ.

(27) قال الرضي: "يعنى بالقلب تقديم بعض حروف الكلمة على بعض، وأكثر ما يتفق القلب في المعتل والمهموز، وقد جاء في غيرهما قليلًا، نحو: امضحل واكرهف، في: اضمحل واكفهر، وأكثر ما يكون بتقديم الآخر على متلوه، كناء يناء، في: نأى ينأى، وراء، في: رأى". شرح الشافية 21/1.

(28) ينظر: شرح الأشموني 1515/4.

(29) في الشافية، ص21: (وبصحته كأيس).

(30) في الأصل: وباداي. والتصويب من الشافية، ص:9.

(31) ينظر: الشافية، ص:8- 9. وشرح الشافية 21/1- 25.

وزن (أشياء) على (لفعاء) هو قول الخليل، وقال الكسائي: وزنها (أفعال)، وقال الفراء: وزنها (أفعاء)، وأصلها: أفعلاء. ينظر: شرح الشافية 21/1.

(32) أوزانه هي: (فَعْل، فَعَل، فَعِل، فَعُل، فِعْل، فِعَل، فِعِل، فُعْل، فُعَل، فُعُل). ينظر: الأصول في النحو 181/3، واللباب 213/2. وبقي وزنان نادران هما: (فُعِل) كدُئِل، و(فِعُل) كحِبُك؛ فلا يكونان أصلاً في الوزن. ينظر: المفتاح في الصرف، ص:30.

(33) "الفلس: القشرة على ظهر السمكة، وعملة يتعامل بها، مضروبة من غير الذهب والفضة". المعجم الوسيط (فلس).

(34) يقال: "العَضُدُ، والعَضْدُ، والعُضُدُ، والعُضْدُ، والعَضِدُ، من الإنسان وغيره الساعدُ، وهو ما بين المرفق إلى الكتف، والكلام الأكثر: العَضُدُ". لسان العرب (عضد).

(35) الصرد: طائر. ينظر: الصحاح (صرد)، وهو "نوع من الغربان، والأنثى: صُرَدَةٌ، والجمع: صردان، ويقال له: الواق". المصباح المنير (صرد). ووُصِف بأنه "طائر أكبر من العصفور، ضخم الرأس والمنقار، يصيد صغار الحشرات، وربما صاد العصفور، وكانوا يتشاءمون به". المعجم الوسيط (صرد).

(36) أوزانه هي: (فَعْلَل، فِعَلِل، فُعْلُل، فِعْلَل، فِعَلّ، فُعْلَل). ينظر: المقتضب 66/1- 67، والأصول في النحو 182/3، واللباب 213/2، وتوضيح المقاصد 1519/3- 1520، وشرح الأشموني 1752/4- 1753.

(37) الجعفر: "النهر الصغير والكبير الواسع، ضد، أو النهر الملآن، أو فوق الجدول. والناقة الغزيرة". القاموس المحيط (نهر). والغزيرة أي: غزيرة اللبن. ينظر: المعجم الوسيط (نهر).

(38) الزبرج: "الزينة من وشي أو جوهر والذهب والسحاب الرقيق فيه حمرة". القاموس المحيط (زبرج).

(39) "البُرْثُنُ: مِخْلَبُ الأَسَد. وقيل: هو للسبُع كالإصْبَع للإنسان. وقيل: البُرْثُنُ الكَفُّ بكمالها مع الأَصابع". لسان العرب (برثن).

(40) القمطر: "الجمل القوي الضخم، والرجل القصير". القاموس المحيط (قمطر). أو هو" ما تصان فيه الكتب". المعجم الوسيط (قمطر).

(41) هذا البناء زاده الأخفش. ينظر: الشافية، ص:14. قال ابن جني:" وخالفه جميع البصريين إلا من قال بقوله، والذي رواه الناس غيره (جُخْدُب) بضم الدال". المنصف، ص:55.

(42) الجُخْدُبُ، والجُخْدَبُ: الضَّخْم الغليظُ من الرِّجال والجِمال. ينظر: لسان العرب (جخدب). أو هو ضرب من الجنادب ومن الجراد ومن الخنفساء ضخم. وكقنفذ وجندب: الأسد. ينظر: القاموس المحيط (جخدب).

(43) أوزانه هي: (فَعَلَّلٌ، فِعْلَلٌّ، فُعَلِّلٌ، فَعْلَلِلٌ). ينظر: المقتضب 68/1، واللباب 213/2، وتوضيح المقاصد 1524/3.

(44) يقال: "ما عليه قِرْطَعْبَةٌ، أَي: قِطْعةُ خِرْقَةٍ". لسان العرب (قرطعب).

(45) القُذَعْمِل: القصير الضخم من الإبل. ينظر: لسان العرب (قذعمل).

(46) الجحمرش: "العجوز الكبيرة، والمرأة السمجة، والأرنب المرضع، ومن الأفاعي: الخشناء". القاموس المحيط (جحمرش).

(47) قال الرضي: "وللمزيد فيه أبنية كثيرة ترتقى في قول سيبويه إلى ثلثمائة وثمانية أبنية، وزيد عليها بعد سيبويه نيف على الثمانين، منه صحيح وسقيم، شرح جميع ذلك يطول". شرح الشافية 50/1.

وقال العكبري: "قد يَبلغُ الاسمُ الثلاثيُّ بالزيادةِ إلى سَبْعة أحرف، كقولك: اشهَابّ الشيءُ اشْهِيْبَابًا، واحْمَارّ احْمِيرارًا، ولم يَزْد على ذلك". اللباب 211/2.

(48) أوزانه هي: (فَعْلَلُول، فُعَلِّيل، فِعْلَلُول، فَعَلَّلَى، فَعْلَلِيل). ينظر: الأصول في النحو 222/3.

(49)العَضْرَفُوطُ: دويبة بيضاء ناعمة، ويقال: العَضْرفوط ذكر العِظاء. وقيل: هو ضرب من العِظاء. وقيل: هي دويبة تسمى العِسْوَدَّة بيضاء ناعمة. ينظر: لسان العرب (عضرفط).

(50) الخزعبيل: الباطل. ينظر: لسان العرب (خزعبل).

(51) القرطبوس (بفتح القاف): الداهية، وبكسرها: الناقة العظيمة الشديدة. ينظر: لسان العرب (قرطبس).

(52)القَبَعْثَرَى: الجمل العظيم، والفصيل المهزول. والقبعثرى: الشديد. ينظر: لسان العرب (قبعثر).

(53) الخندريس: يقال: "تمر خَنْدَرِيسٌ: قديم، وكذلك حِنْطَة خَنْدَرِيس. والخَنْدَرِيسُ: الخمر القديمة". لسان العرب (خندرس).

(54) وأوزانه هي: (فَعَلَ يَفْعُلُ، فَعَلَ يَفْعِلُ، فَعِلَ يَفْعَلُ، فَعَلَ يَفْعَلُ، فَعِلَ يَفْعِلُ، فَعُلَ يَفْعُلُ). ينظر: المفتاح في الصرف، ص:36– 38.

(55) له وزن واحد هو (فَعْلَلَ). ينظر: المقتضب 256/1، والمنصف، ص:57، والمفتاح في الصرف، ص:45، والمفصل، ص:375، واللباب 215/2، وشرح الأشموني 1748/4.

(56) قال ابن يعيش: "ليس في الأفعال ما هو على أكثر من أربعة أحرف أصول؛ كأن ذلك لفضل الأسماء على الأفعال؛ لقوتها واستغنائها عن الأفعال، وحاجة الأفعال إليها". شرح الملوكي في التصريف، ص:32.

(57) زيادة من المحقق.

(58) في الأصل: للمزيد.

(59) أوزانه هي: (أَفْعَلَ، فَعَّلَ، فَاعَلَ، انْفَعَلَ، افْتَعَلَ، اسْتَفْعَلَ، تَفَعَّلَ، تَفَاعَلَ، افْعَالَّ، افْعَلَّ، افْعَوْعَلَ، افْعَوَّلَ). ينظر: المفتاح في الصرف، ص:44- 45.

(60) انفطر: قال ابن منظور: "فطَرَ الشيءَ يَفْطُرُه فَطْرًا فانْفَطَر، وفطَّرَه: شقه، وتَفَطَّرَ الشيءُ: تشقق: والفَطْر الشق". لسان العرب (فطر).

(61) "ادْهامَّ الشيء ادْهيمامًا، أي: اسوادّ، وادْهامَّ الزَّرْعُ: عَلاه السواد رِيًّا". لسان العرب (دهم).

(62) احمر: الحُمْرَةُ معروفة، واحْمَرَّ الشيء واحْمَارَّ بمعنًى، ويقال: احْمَرَّ الشيءُ احْمِرارًا إذا لزم لَوْنَه فلم يتغير من حال إلى حال. ينظر: لسان العرب (حمر).

(63) "اخشَوْشنَ الشيءُ: اشتَدَّت خُشونتُه، وهو للمبالغة، كقولهم: أَعشَبت الأَرضُ واعْشَوْشَبتْ". لسان العرب (خشن).

(64) اجْلَوَّذَ في سيره: أي دام مع السرعة، واجْلَوَّذَ المطر: أي امتد وقت تأَخره وانقطاعه. ينظر: لسان العرب (جلذ).

(65) زيادة من المحقق.

(66) أوزانه هي: (تَفَعْلَل، افْعَنْلَل، افْعَلَلَّ). ينظر: المفتاح في الصرف، ص:46، واللباب 217/2- 218.

(67) احْرَنْجَمَ القومُ: ازدحموا، واحْرَنْجَمَ الرجلُ أَراد الأَمر ثم كَذَّبَ عنه، واحْرَنْجَمَ القومُ اجتمع بعضهم إلى بعض، واحْرَنْجَمَت الإبل: اجتمعت وبركت. ينظر: لسان العرب (حرجم).

(68) اقشعر جلد الإنسان اقشعرارًا، فهو مقشعر، إذا أخذته قشعريرة، أي: رعدة، واقشعر جلده من الجرب: يبس، واقشعرت الأرض لم ينزل عليها المطر، واقشعر النبات لم يصب ريا، واقشعرت السنة قحلت. ينظر: الصحاح (قشعر)، والمعجم الوسيط (قشعر).

(69) أوزانه هي: (فَعْلَل، فَيْعَل، فَوْعَل، فَعْوَل، فَعْنَل، فَعْلَى). ينظر: المقتضب 107/2، وشرح الأشموني 1751/4، وتكملة في تصريف الأفعال، لمحمد محيي الدين عبد الحميد، بذيل شرح ابن عقيل 599/2.

(70) شملل شملة: إذا أسرع. ينظر: الصحاح (شمل).

(71) في الأصل: صيطر. والتصويب من: الشافية، ص:17. وبيطر: قال الفيومي: "البَطْرُ: الشقّ...، وسمي البِيطَارُ من ذلك، وفعله: بَيْطَرَ بَيْطَرَةً". المصباح المنير (بطر).

(72) جهور: رجل جَهْوَرِيُّ الصوت: رفيعُه، والجَهْوَرِيُّ هو الصوت العالي، وفرسٌ جَهْوَرٌ: وهو الذي ليس بأَجَشِّ الصوتِ ولا أَغَنَّ. ينظر: لسان العرب (جهر).

(73) قلنس الشيء: غَطَّاه وسَتَرَه. ينظر: لسان العرب (قلنس).

(74) القَلْسُوَة والقَلْساة والقَلَنْسُوة والقُلَنْسِيَة والقَلَنْسَاة والقلْنِيسَةُ من ملابس الرُّؤوس معروف، وقد قَلْسَيْتُه فتَقَلْسَى، وقَلْسَى الرجلَ أَلبسه إِياها. ينظر: لسان العرب (قلس).

(75) أوزانه هي: (تَفَعْلَل، تَفَوْعَل، تَفَيْعَل، تَفَعْوَل، تَمَفْعَل). ينظر: المفتاح في الصرف، ص:46.

(76) الجلباب: القميص والثوب المشتمل على الجسد كله، والخمار، وما يلبس فوق الثياب، كالملحفة والملاءة تشتمل بها المرأة. وجلببه: ألبسه الجلباب، وتجلبب مطاوع جلببه. ينظر: المعجم الوسيط (جلب).

(77) الجورب: لبس الرجل، وجوربه: ألبسه الجورب، وتجورب مطاوع جوربه. ينظر: المعجم الوسيط (جرب).

(78) الشيطان معروف، وكل عات متمرد من الجن والإنس والدواب شيطان، وتَشَيْطَنَ الرجل وشَيْطَن إذا صار كالشَّيْطان وفَعَل فِعْله. ينظر: لسان العرب (شطن).

(79) يقال: مرَّ الرجل يَتَرَهْوَكُ كأنه يموج في مشيته. ينظر: لسان العرب (رهك).

(80) تَمَسْكَن الرجل، على معنى التشبيه بالمسكين في زِيِّه. لسان العرب (سكن).

(81) أوزانه هي: (افْعَنْلَل، افْعَنْلَى). ينظر: شرح الملوكي، ص:90، ومغني اللبيب، ص:675، وشرح الأشموني 1751/4، وتكملة في تصريف الأفعال، لمحمد محيي الدين عبد الحميد، بذيل شرح ابن عقيل 599/2.

(82) قال ابن منظور: "اقْعَنْسَسَ: تأَخر ورجع إِلى خلف". لسان العرب (قعس).

(83) "اسلنقى الرجل، إذا نام على ظهره". الصحاح (سلق).

(84) في الأصل: وإنكان.

(85) في الأصل: في.

(86) في الأصل: بخلافهم. والتصويب من: الشافية، ص:9، وشرح الشافية 33/1– 34.

(87) في الأصل: بالفاء.

(88) في الأصل: بالعين.

(89) في الأصل: باللام.

(90) في الأصل: دعى.

(91) ينظر: التصريف العزي، ص:47.

أي: كأن يقال: هذه واوٌ، وهذه ياءٌ؛ إذ يرى بعض العلماء– منهم ابن مالك– أن الهمزة من أحرف العلة. ينظر: توضيح المقاصد 1605/3، وشرح الشافية 71/3، هامش المحققِين؛ لأن"الهمزة من الحروف الصحيحة، غيرَ أنها تُشْبهُ أحرفَ العِلة؛ لذلك تقْبَل الإعلالَ مثلَها، فتتقلبُ إليها في بعض المواضع". جامع الدروس العربية 117/2.

(92) ينظر في تقسيم الفعل إلى (ماضي، ومضارع، وأمر، ونهي): شرح الملوكي، ص:37– 38، 62– 63.

(93) زيادة من الشافية، ص:15. وهي ساقطة سهوًا؛ بدليل ذكر التصغير لاحقًا.

(94) ينظر: الشافية، ص:15- 16.

(95) ويسمى غابرًا. ينظر: المفتاح في الصرف، ص:53.

(96) في الأصل: تدل.

(97) في الأصل: وتبنى.

(98) هذا التعريف لابن الحاجب بتغيير قليل. ينظر: الكافية (ضمن مجموع مهمات المتون)، ص:415، وشرح الرضي على الكافية 11/4.

(99) مثل: نصرَا، نصرُوا، نصرْنَ، نصرتَ، نصرتُما، نصرتُم، نصرتِ، نصرتُما، نصرتُنَّ، نصرتُ، نصرنَا.

(100) في الأصل: كثير. والتصويب من الشافية، ص:15.

(101) ينظر في معاني (فعل): المفتاح في الصرف، ص:48، والمفصل، ص:370، والشافية، ص:19.

(102) ينظر: المفتاح في الصرف، ص:48، والمفصل، ص:370، والشافية، ص:19.

ومجيؤها على (فَعِل) في الكثير الغالب، وقد جاءت على (فَعِل وفَعُل)، فقالوا: أَدُم، وعَجُف، وحَمُق، وخَرُق، وعَجُم، ورَعُن. ينظر: المصادر السابقة.

(103) قال الجرجاني: "فمن ثَمَّ كان لازمًا". المفتاح في الصرف، ص:48، والنص نفسه في الشافية، ص:19.

(104) "الشاذ: ما يكون مخالفًا للقياس، من غير نظر إلى قلة وجوده وكثرته. وهو على نوعين: شاذ مقبول، وشاذ مردود؛ أما الشاذ المقبول فهو: الذي يجيء على خلاف القياس، ويقبل عند الفصحاء والبلغاء، وأما الشاذ المردود فهو: الذي يجيء على خلاف القياس، ولا يقبل عند الفصحاء والبلغاء. والفرق بين الشاذ والنادر والضعيف، هو أن (الشاذ) يكون في كلام العرب كثيرًا؛ لكن بخلاف القياس. و(النادر) هو الذي يكون وجوده قليلاً؛ لكن يكون على القياس. و(الضعيف) هو الذي لم يصل حكمه إلى الثبوت". التعريفات، ص:164.

(105) الرَّحْبَةُ: البقعة المتسعة بين أفنية القوم. المصباح المنير (رحب)، ورحبتكم الدار، أَيْ: رَحُبَتْ بِكُمُ الدَّارُ، ورَحُبَ اللَّهُ جَوْفَهُ، أَيْ: وَسَّعَهُ. ينظر: تاج العروس (رحب)، و(رحبتك) بمعنى: وسعتك. ينظر: المفتاح في الصرف، ص:38، هامش المحقق.

(106) أي: رحبت بك. ينظر: المفتاح في الصرف، ص:48، والنص نفسه في الشافية، ص:19.

(107) ينظر في معاني (أفعل): المفتاح في الصرف، ص:49، والمفصل، ص:373، وشرح الملوكي، ص:68- 70، والشافية، ص:19. ولم يذكر المصنف مجيء (أَفْعَل) بمعنى (فَعَّل)، نحو: قلته وأقلته. ينظر: المصادر السابقة. قال الرضي: "وقد يجئ مطاوع (فعّل)، كفطرته فأفطر، وبشرته فأبشر، وهو قليل". شرح الشافية 92/1.

(108) الغدد هي التى في اللحم، الواحدة غددة وغدة. وغدة البعير: طاعونه. وقد أغد البعير فهو مغد، أي به غدة. وقد أغد القوم: أصابت إبلهم الغدة. ينظر: الصحاح (غدد).

(109) يجئ (أفعل) بمعنى حان وقت يستحق فيه فاعل أفعل أن يوقع عليه أصل الفعل، كأحصد: أي: حان أن يحصد، أي: حان وقت حصاده، ومنهم يجعل (أحصد الزرع) ونحوه بمعنى الصيرورة. ينظر: المفتاح في الصرف، ص:48، والمفصل، ص:373، والشافية، ص:19، وشرح الشافية 89/1.

(110) في كل المصادر التي اطلعت عليها: وجود الشيء على صفة ما. والمعنى: وجدته محمودًا.

(111) قال الرضي: "قوله (وللسلب) أي: لسلبك عن مفعول أفعل ما اشتق منه، نحو أشكيته: أي أزلت شكواه". شرح الكافية 91/1.

(112) هذا المعنى والذي يليه لم أقف عليهما فيما اطلعت عليه من مصادر. قال الرضي: والأغلب من هذه المعاني المذكورة النقل، وقد يجئ (أفعل) لغير هذه المعاني، وليس له ضابط. ينظر: شرح الشافية 92/1.

(113) ينظر في معاني (فَعَّلَ): المفتاح في الصرف، ص:49، وشرح الملوكي، ص:70– 73، والشافية، ص:20، وشرح الشافية 96/1– 99.

(114) سورة (يوسف)، الآية (23). ينظر: الكتاب 69/4.

(115) جلدت البعير: كشطت عنه جلده، أي: سلخته وأزلته. ينظر: تهذيب اللغة (جلد)، والمفتاح في الصرف، ص:49، والشافية، ص:20، وشرح الشافية 94/1.

(116) ينظر في معاني (فَاعَلَ): المفتاح في الصرف، ص:49، والمفصل، ص:373، وشرح الملوكي، ص:73، والشافية، ص:19– 20، وشرح الشافية 92/1– 96. قال الرضي: " أقول: الأغلب في (فعّل) أن يكون لتكثير فاعله أصل الفعل، كما أن الأكثر في أفعل النقل". شرح الشافية 89/1.

(117) ينظر في معاني (تَفَاعَلَ): المفتاح في الصرف، ص:50، وشرح الملوكي، ص:77– 79، والشافية، ص:20، وشرح الشافية 99/1– 101.

(118) ينظر في معاني (تَفَعَّلَ): المفتاح في الصرف، ص:50، والمفصل، ص:371، وشرح الملوكي، ص:74– 77، والشافية، ص:20– 21، وشرح الشافية 104/1– 105.

(119) في الأصل: تكسر.

(120) ينظر في معاني (افْتَعَلَ): المفتاح في الصرف، ص:50، والمفصل، ص:373، والشافية، ص:21، وشرح الشافية 92/1– 96.

(121) في المفتاح في الصرف، ص:50، والمفصل، ص:373، والشافية، ص:21، وشرح الشافية 108/1: غممته فاغتم.

(122) ينظر في معاني (اسْتَفْعَلَ): المفتاح في الصرف، ص:51، والمفصل، ص:374، وشرح الملوكي، ص:82– 83، والشافية، ص:21، وشرح الشافية 110/1– 111.

(123) في الأصل: تدل.

(124) هذا الجزء من التعريف لم أقف عليه بنصه فيما اطلعت عليه من مصادر. ومعناه موجود في شرح الرضي على الكافية 16/4.

(125) في الأصل: المؤنثين. والتصويب من: الكافية، ص:415 (ضمن مجموع مهمات المتون).

(126) ينظر: الكافية، ص:415 (ضمن مجموع مهمات المتون).(ضمن مجموع مهمات المتون). قال الرضي:" غير المؤنث والمؤنثتين؛ فيكون للأربعة، أي: لواحد المذكر، ومثناه، وجمعه، ولجمع المؤنث". شرح الكافية 19/4.

(127) ينظر: الكافية، ص:416 (ضمن مجموع مهمات المتون)، وشرح الرضي على الكافية 15/4، 19.

(128) ينظر: شرح الرضي على الكافية 15/4.

(129) في الأصل: إنكان.

(130) قال ابن الحاجب: "الأمر: صيغة يطلب بها الفعل من الفاعل المخاطب، بحذف حرف المضارعة، وحكم آخره حكم المجزوم، فإن كان بعده ساكن وليس برباعي زدت همزة وصل مضمومة، إن كان بعده ضمة، مكسورة فيما سواه، مثل: اقتل، اضرب، اعلم، وإن كان رباعيا فمفتوحة مقطوعة". الكافية، ص:418 (ضمن مجموع مهمات المتون).

(131) يعبر بعض من النحويين عن الفعل المضارع المسبوق بـ(لا) الناهية بـ(فعل النهي)، منهم: الأنباري في أسرار العربية، ص:281، 282، والإنصاف في مسائل الخلاف 528/2، 541، 542، والأشموني في شرح الألفية 1396/3.

(132) زيادة من المحقق. وهي يقتضيها المقام؛ إذ لو لم تضف لظُنّ أن المصنف احترز بقوله: (المصدر بلا النهي ومجزوم الآخر) من الفعل المسبوق بـ(لا) النافية؛ وهي غير جازمة، وهذا غير مراد، ولكن عند إضافة (هو) دلَّ على أن المصنف يخبر بأن فعل النهي مجزوم الآخر. والله أعلم.

(133) ينظر: الكافية، ص:412 (ضمن مجموع مهمات المتون)، وشرح الرضي على الكافية 413/3– 414.

(134) ينظر: الكافية، ص:412– 413 (ضمن مجموع مهمات المتون)، وشرح الرضي على الكافية 427/3.

(135) ينظر: الكافية، ص:413 (ضمن مجموع مهمات المتون)، وشرح الرضي على الكافية 431/3.

(136) يقال: "رجل نَدُسٌ ونَدْسٌ ونَدِسٌ، أَي: فَهِمٌ سريع السمع، فَطِن". لسان العرب (ندس).

(137) الشَّيْبُ: بَياضُ الشَّعَر، والأَشْيَبُ المُبْيَضُّ الرأْس، وهو على غيرِ قياسٍ؛ لأَنَّ هذا النعت إنما يكونُ من باب فَعِلَ يَفعَلُ ولا فَعْلاءَ له. ينظر: لسان العرب (شيب).

(138) ينظر: الشافية، ص:25. وشرح الشافية 143/1– 147.

(139) هذا نقل شبه حرفي من الكافية. ينظر: الكافية، ص:414 (ضمن مجموع مهمات المتون)، وشرح الرضي على الكافية 447/3.

(140) ينظر: الكافية، ص: وشرح الرضي على الكافية 447/3– 448.

(141) قال الجرجاني: "ويسمى حدثًا، وحدثانًا، واسم معنى". المفتاح في الصرف، ص:52. ويسميه المبرد: اسم الفعل. ينظر: المقتضب 73/1، 37/2، 68/3، 299/4، والمفتاح في الصرف، ص:52، هامش المحقق. قال وقد نسب الزمخشري هذه التسميات إلى سيبويه فقال: "ويسميه سيبويه الحدث والحدثان، وربما سماه الفعل". المفصل، ص:55.

(142) ينظر: الكافية، ص:411 (ضمن مجموع مهمات المتون)، وشرح الرضي على الكافية 399/3.

(143) في الأصل: وهي. والتصويب من: الكافية، ص:411 (ضمن مجموع مهمات المتون)، وشرح الرضي على الكافية 400/3.

(144) أبنيته كثيرة، وهي في المفصل، ص:275– 279.

(145) "الكُدْرَةُ من الأَلوان ما نَحا نَحوَ السواد". لسان العرب (كدر).

(146) يقال: "لَواه دَيْنَه وبِدَيْنِه لَيًّا ولِيًّا ولَيَّانًا ولِيَّانًا: مَطَلَه...، لم يجيء من المصادر على (فَعْلان) إلا (لَيَّانَ)...، وقد يجيء اللَّيَّان بمعنى الحبس". لسان العرب (لوى).

(147) النزوان: الوثب عامة، أو الوثب إلى فوق خاصة. ينظر: لسان العرب (نزا).

(148) الصراف: حِرْمةُ كلّ ذات ظِلْف ومِخْلَب، صَرَفَتْ تَصْرِفُ صُرُوفًا وصِرافًا، وهي صارفٌ، وكلبةٌ صارِفٌ: بيِّنة الصِّرافِ، إذا اشتهت الفحل. ينظر: لسان العرب (صرف).

(149) الوجِيفُ: ضرب من سير الإبل والخيل فيه سرعة. ينظر: لسان العرب (وجف).

(150) الصهوبة: شقرة في شعر الرأس. ينظر: لسان العرب (صهب).

(151) "بَغَى الرجلُ حاجته، أَو ضالته، يَبْغيها بُغاءً وبُغْيَةً وبُغايةً، إذا طلبها". لسان العرب (بغا).

(152) ينظر: المفصل، ص:275، والشافية، ص:26، وشرح الرضي على الكافية 447/3.

(153) مثل: أكرم إكرام، وكرّم تكريم وتكرمة. ينظر: الشافية، ص:26.

(154) في الأصل: فما. والتصويب من الشافية، ص:30.

(155) له بناءان: (مَفْعَل) من (يَفْعَل)، و(مِفْعَل) من (يَفْعِل). ينظر: المفتاح في الصرف، ص:59– 60.

(156) نحو: مَجْزِر، ومَطْلِع، ومَغْرِب، ومَفْرِق، ومَسْكِن، ومَرْفِق، ومَنْخِر. ينظر: المفصل، ص:303، والشافية، ص:30، وشرح الشافية 181/1– 184.

(157) أي: مكسور العين في المضارع، كـ(موعِد) مضارعها: يعِد، والأصل: يَوْعِد.

(158) ينظر: الشافية، ص:30.

قال الزمخشري: "وما بني من الثلاثي المزيد فيه والرباعي؛ فعلى لفظ اسم المفعول، كالمدخل والمخرج والمغار". المفصل، ص:304. وقال الرضي: "يعني ما عدا الثلاثي المجرد، وهو ذو الزيادة والرباعي، فالمصدر بالميم منه، والمكان والزمان على وزن مفعوله، قياسًا لا ينكسر، كالمخرج، والمستخرج، والمقاتل والمدحرج والمتدحرج والمحرنجم". شرح الرضي على الشافية 186/1.

(159) له ثلاثة أبنية: مِفْعَل، ومِفْعَال، ومِفْعَلَة. ينظر: المفتاح في الصرف، ص:61، والشافية، ص:31، والمفصل، ص:307.

(160) قوله: (مصقل) لم أقف– فيما اطلعت عليه من مصادر– على من ذكر أنه اسم آلة. والمذكور في كتب المعاجم أنه مقلوب (مصلق) وهو الرجل الخطيب البليغ؛ فهي صيغة مبالغة، والله أعلم. ينظر: لسان العرب (صقل)، وتاج العروس (صقل).

(161) ينظر: المفتاح في الصرف، ص:61. و"المصقلة: ما يصقل به السيف ونحوه". الصحاح، (صقل). وينظر: لسان العرب (صقل).

(162) المُدْهُن: آلة الدهن، وهو من الشاذ، وقياسه: مِدْهَن. ينظر: المفتاح في الصرف، ص:61، ولسان العرب (دهن).

(163) في الأصل: إنكان.

(164) جعيفر: تصغير (جعفر)، وسبق تفسيره.

(165) ينظر: المفصل، ص:253، والشافية، ص:32.

(166) ينظر: اللباب 63/2، وشرح الشافية 205/1. و(سفيرج) تصغير (سفرجل).

(167) ينظر: المفصل، ص:256، والشافية، ص:35.

(168) ينظر: الشافية، ص:32، وشرح الشافية 3/1، 14، 202.

(169) قال الزمخشري: "تحقير الترخيم أن تحذف كل شيء زيد في بنات الثلاثة والأربعة، حتى تصير الكلمة على حروفها الأصول، ثم تصغرها، كقولك في (حارث): حرُيَثْ، وفي (أسود): سُوَيْد، وفي (خفيدد): خُفَيْد، وفي (مُقَعْنِس): قُعَيْس، وفي (قِرْطَاس): قُرَيْطِس". المفصل، ص:257.

(170) ينظر: الشافية، ص:36.

(171) ينظر: اللباب 143/2.

(172) ينظر: الشافية، ص:37، وشرح الشافية 4/2.

(173) في الأصل: والتاء المشدد. والتصويب من شرح الشافية 54/2.

(174) ينظر: شرح الكافية 54/2.

(175) في الأصل: مفتوحة. والتصويب من شرح الرضي على الكافية 347/3.

(176) ينظر: شرح الرضي على الكافية 347/3.

(177) ينظر: المفصل، ص:235، وشرح الرضي على الكافية 369/3، 387.

(178) الفلس"يجمع على أَفْلُس في القلة، والكثير: فُلُوس". الصحاح (فلس).

(179)الزَّنْدُ والزَّنْدَةُ: خشبتان يستقدح بهما، فالسفلى زَنْدَةٌ، والأَعلى زَنْدٌ، وقيل: الزَّنْدُ العود الأَعلى الذي يقتدح به النار، والجمع أَزْنُدٌ وأَزْنادٌ وزُنودٌ وزِنادٌ، وأَزانِدُ جمع الجمع. ينظر: لسان العرب (زند).

(180) قال ابن منظور: "الرِّئْل: ولد النَّعام...، والجمع: أَرْؤُلٌ، ورِئْلانٌ، ورِئالٌ، ورِئالةٌ". لسان العرب (رأل).

(181)البَطْنُ من الأَرض: الغامضُ الداخلُ، والجمعُ القليل أَبْطِنةٌ نادرٌ، والكثير بُطْنان...، والبَطْنُ الجانب الطويلُ من الريش، والجمع بُطْنانٌ". لسان العرب (بطن).

(182) "الغِرْدَةُ والغَرْدَةُ والغَرَدَةُوالغَرادَةُ: ضرب من الكَمْأَةِ، وقيل: هي الصغار منها، وقيل: هي الرديئةُ منها، والجمع غِرَدَةٌ وغِرادٌ". لسان العرب (غرد).

(183) سقْفُ البيت والدار معروف، والجمع سُقُفٌ وسُقُوفٌ. ينظر: لسان العرب (سقف).

(184) يقال: طَلاَّع أَنْجُد، أَي: ضابطٌ للأُمور، غالب لها، وكذلك طَلاَّعُ نجاد، وطلاَّع أَنجِدةٍ جمع نِجاد الذي هو جمعُ نَجْد، وأَنجِدةٌ من الجموع الشاذة، وقياس أَنجِدةٌ: نِجادٌ. ينظر: لسان العرب (نجد).

(185) قال الفيروز أبادي: "الحُمول (بالضم) : الهوادج، أو الإبل عليها الهوادج، الواحد: حمل بالكسر ويفتح". القاموس المحيط (حمل).

(186) الفَلَكُ واحد أَفْلاك النجوم، ويجوز جمعه على (فُعْل)، مثل: أَسَدٍ وأُسْدٍ، وخَشَب وخُشْب. ينظر: لسان العرب، (فلك).

(187) الجار: هو الذي يُجاوِرُك، والجَمع: أَجْوارٌ وجِيرَةٌ وجِيرانٌ. ينظر: لسان العرب (جور).

(188) الحَجَلُ طير معروف، الواحدة: حَجَلَةٌ، وجمعت الواحدة على (حِجْلَى)، وهو قليل جدًّا. ينظر: المصباح المنير (حجل).

(189) "اللِّقَحَةُ (بالكسر): الناقة ذات لبن، والفتح لغة، والجمع: لِقَحٌ، مثل: سِدْرَة وسِدَر". المصباح المنير (لقح).

(190) "البَرْقاء: أَرض غليظة مختلطة بحجارة ورمل، وجمعها: بُرَقٌ وبِراقٌ". لسان العرب (برق).

(191) المَعِدَةُ والمِعْدَةُ: موضع الطعام قبل أَن يَنحدر إلى الأمعاء، والجمع: مَعِدٌ، ومِعَدٌ. ينظر: لسان العرب (معد).

(192) التُّخَمة (بالتحريك): الذي يُصِيبك من الطعام، والجمع تُخَمٌ. ينظر: لسان العرب (وخم).

(193) قال الزبيدي: " الرِّطْلُ ، بالفَتْحِ ، والكَسْرِ : الغُلامُ الْقَضِيفُ، وقيل: هو الْمُراهِقُ لِلاحْتِلام، أو الذي لم تَشْتَدَّ عِظَامُهُ، ولم تَسْتَحْكِمْ قُوَّتُهُ...، والجَمْعُ: رِطَلَةٌ". تاج العروس (رطل).

(194) قال الفيومي: "القُمْرِيّ من الفواخت، منسوب إلى طير قمر، وقُمْرٌ: إما جمع أَقْمَرَ، مثل: أحمر وحمر، وإما جمع قُمْرِيٍّ، مثل: روم وروومي، والأنثى قُمْرِيّةٌ، والذكر ساق حر، والجمع: قَمَارِيٌّ". المصباح المنير (قمر).

(195) ينظر: المفصل، ص:237– 238، والشافية، ص:43– 47، وشرح الشافية 89/2– 109.

(196) تصغير خاصّة. ينظر: شرح الشافية 220/2.

(197) سورة (الفاتحة)، الآية (7).

(198) ينظر: الشافية، ص:56، وشرح الشافية 210/2– 225. قال الرضي: "عنى به [بحرف الهجاء] التقاء ساكنين ثانيهما لعدم موجب الإعراب، سواء كانت الكلمة من أسماء حروف التهجي كقَافْ لاَمْ مِيمْ، أو من غيرها، كمِرْصَاد ثَمُود عَمِيد، وسواء كان الحرف الأول حرف لين...، أو لا، كعَمْرو بَكْر...، وإنما جاز التقاء الساكنين في مثل هذا لكون الكلمات مجراة مجرى الموقوف عليه...، وإن لم تكن موقوفا عليها". شرح الشافية 220/2.

(199) في الأصل: فإنكان.

(200) فإنه يفتح. ينظر: الشافية، ص:61، وشرح الشافية 250/2– 254.

(201)الروم هو: "أن تأتي الحركة الخفيفة بحيث لا يشعر به الأصم". التعريفات، ص:151.

(202) الإشمام هو: "تهيئة الشفتين للتلفظ بالضم، ولكن لا يتلفظ به؛ تنبيها على ضم ما قبلها، أو ضمة الحرف الموقوف عليه، و لا يشعر به الأعمى". التعريفات، ص:44.

(203) ينظر: الشافية، ص:63، وشرح الشافية 271/2– 276.

(204) أي: بعد الألف.

(205) ينظر: الشافية، ص:70.

(206) أي: بكون الألف صائرة ياءً مفتوحة. ينظر: الشافية، ص:83.

(207) أي: لإمالة قبل الألف، نحو: عماد. ينظر: الشافية، ص:83، وشرح الشافية 4/3–7.

(208) في الأصل: تغير. والتصويب من الشافية، ص:94.

(209) ينظر: الشافية، ص:94، وشرح الشافية 52/3– 53.

(210) زيادة يقتضيها المقام، وهي في: الشافية، ص:94، وشرح الشافية 66/3، 67/3، هامش المحققِين.

(211) في الأصل: فالهمزتين.

(212) في الأصل: والثاني.

(213) كذا في الأصل: تبدل. وهو في الخصائص 265/1، واللباب 446/2. والذي في الشافية، ص:91 (وجب قلبها).

(214) ينظر: اللباب 307/2، والشافية، ص:91، وشرح الشافية 250/2– 254، 52/3.

(215) في الأصل: وإنكان.

(216) في الأصل: إنكان.

(217) في الأصل: وباالواو.

(218) قال العكبري: الأصل في (جاءٍ): جايئ، أبدلت الهمزةُ ياءً، واختلفوا في كيفية ذلك، فقال الخليل: تُقدَّمُ الهمزةُ– التي هي لامٌ– على الْمُبْدَل من العين؛ فتصيرُ على وزن (فَالع) ثم تصير الأخيرةُ ياءً، وذلك لأنَّها ياءٌ في الأصل وقعتْ بعدَ الألف، فَصُيِّرتْ همزةً، فإذا وقعتْ طَرَفًا لم تُغَيَّر؛ لعدمِ الْمُغيِّر، ولو لم تُغيَّر لاجتمعَ همزتان، وإذا أُخِّرَت لم تَجْتَمِعا، ثم يلزمُ من عدم النَّقْلِ توالي إعْلاَلَيْن: إبْدال العينِ هَمْزَةً، وإبدالُ اللامِ ياءً، وإذا نُقِلَ لم يَلْزَم ذلك. وقال غيرُه: تُبْدَلُ اللاَّمُ ياءً من غيرِ نَقْلٍ؛ لأنَّه يلزمُ من النَّقْلِ تأخيرُ حَرْفٍ عن موضعِه وردِّه إلى أصله، وذلك إعلالان أيضًا، وإقرارُ الكلمة على نَظْمِها أوْلى. ينظر: كتاب العين (خطأ)، والمقتضب 115/1– 116، واللباب 311/2– 312، وشرح الشافية 26/1 هامش المحققين.

(219) ينظر: الشافية، ص61، وشرح الشافية 250/2– 254.

(220) جمع آدم. ينظر: لسان العرب (أدم). "وأصله أآدم–بهمزتين– فأبدلت الثانية واوًا؛ لكونها مفتوحة بعد فتح". توضيح المقاصد 1579/3.

(221) في الأصل: إنكان.

(222) ينظر: الخصائص 265/1، واللباب 446/2.

و(مير) أصلها: مئر، وهي جمع (المِئْرَة) بالهمزة، أي: العَدَاوَةُ، ومَئِرَ عليه وامْتَأَرَ: اعْتَقَدَ عَداوتَه، ومَأَرَ بينهم يَمْأَرُمَأْرًاوماءَرَ بينهم مُماءَرَةًومِئارًا: أَفسد بينهم وأَغرى وعادى. ينظر: لسان العرب (مأر).

(223) ينظر: الخصائص 265/1، والشافية، ص:141.

و(جون) جمع (جونة)، وأصله (جوْن) بالهمز، جمع (جؤنة)، وهي: سليلة مستديرة مغشاة أدمًا يجعل فيها الطيب والثياب. وكان الفارسي يختار جونة بغير همز، ويقول: هو من الجون الذي هو أسود؛ لأن الجونة موضع الطيب، والغالب على لون الطيب السواد. ينظر: المحكم والمحيط الأعظم، لابن سيده 490/7.

(224) زيادة من المحقق.

(225) يعني: الأول.

(226) في الأصل: يبدل.

(227) ينظر: الشافية، ص:95.

(228) يعني: الأول.

(229) ينظر: الشافية، ص:95.

(230) يعني: الأصلي من الواوين.

(231) أي: وجوه، وأواصل، ووشاح.

(232) ينظر: الخصائص 139/1، والشافية، ص:95، وشرح الشافية 76/3- 78.

(233) يعني: الحرف الأول.

(234) ينظر: الخصائص 145/1.

(235) في الأصل: إنكانا.

(236) في الأصل: ملاقيا.

(237) ينظر: شرح الرضي على الكافية 128/4.

(238) في الأصل: وإنكانا.

(239) ينظر: المفتاح في الصرف، ص:92.

(240) في الأصل: إنكان.

(241) ينظر: الأصول في النحو 310/3، والشافية، ص:101، وشرح الشافية 137/3.

(242) في الأصل: إنكانا. ويعني هنا الواو.

(243) قال المرادي: "إذا كان المصدر على إفعال أو استفعال، مما أعلت عينه، حُمل على فعله في الإعلال؛ فتنقل حركة عينه إلى فائه، ثم تقلب ألفًا لتجانس الفتحة؛ فيلتقي ألفان؛ فتحذف إحداهما لالتقاء الساكنين، ثم تعوض عنها تاء التأنيث، وذلك نحو: إقامة واستقامة، أصلهما: إقْوَام واستقوَام؛ فنقلت فتحة الواو إلى القاف، ثم قلبت الواو ألفًا لتحركها في الأصل، وانفتاح ما قبلها؛ فالتقى ألفان: الأولى بدل العين، والثانية ألف إفعال واستفعال؛ فوجب حذف إحداهما. واختلف النحويون أيتهما المحذوفة؟ فذهب الخليل وسيبويه إلى أن المحذوفة ألف إفعال واستفعال؛ لأنها الزائدة، ولقربها من الطرف، ولأن الاستثقال بها حصل...، وذهب الأخفش والفراء إلى أن المحذوفة بدل عين الكلمة، والأول أظهر، ولما حذفت الألف عوض عنها تاء التأنيث فقيل: إقامة واستقامة. توضيح المقاصد 1608/3- 1609، وينظر: أوضح المسالك 348/4.

(244) في الأصل: إنكانا. ويعني: الواو والياء.

(245) ينظر: الممتع في التصريف لابن عصفور 327/1، 346، وشرح الشافية 97/3، وشرح ابن عقيل 549/2.

(246) في الأصل: إنكانا.

(247) ينظر: اللباب 294/2، والشافية، ص:106، وشرح الشافية 173/3- 174، 146.

(248) ينظر: المفصل، ص:533، واللباب 406/2.

(249) في الأصل: إنكان.

(250) ينظر: المفتاح في الصرف، ص:75- 76.

(251) قال الأنباري: "الواو- التي هي اللام- لما وقعت رابعة قلبت ياءً، كما قالوا: أَعْلَيْتُ وأَدْعَيْتُ، والأصل: أَعْلَوْتُ وأَدْعَوْتُ؛ إلا أنه لما وقعت الواو رابعة قلبت ياءً...؛ وإنما وجب أن تقلب الواو ياءً... حملاً للماضي على المضارع، والمضارع يجب قلب الواو فيه ياءً، نحو: يَعْلَى ويَدعى...، والأصل فيه: يَعْلُو ويَدْعُو ويسمو". الإنصاف في مسائل الخلاف 10/1.

(252) ينظر: المقتضب 172/1، 180، والمفتاح في الصرف، ص:78، والشافية، ص:102، وتوضيح المقاصد 1613/3، وشرح ابن عقيل 577/2.

(253) ينظر: اللمع في العربية لابن جني، ص:266، وشرح الشافية 49/2.

(254) في الأصل: وما قبله.

(255) ينظر: المحتسب 128/1، واللباب 365/2، 446، وشرح الشافية 322/4.

(256)إذا وقعت الواوُ بين ياءٍ مفتوحةٍ وكسرةٍ، حُذفت، كقولك في (وَعَدَ) و(وَزَنَ): يَعِدُ، ويَزِنُ، وعلّة ذلك: أنَّ الواوَ من جِنْسِ الضمّةِ، وهي مقدَّرةٌ بضمَّتين، والكسرة التي بعدها من جِنْس الياء التي قبلَها، ووقوعُ الشيء بين شيئين يخالفانِه مُسْتَثْقَلٌ يُفَرّ منه، لا سيّما إذا غلبَ الشيئانِ على الشيء الواحدِ، وقد وُجِد ذلك في (يعد) و(يزن)؛ لأنَّ الياءَ متحرِّكةٌ؛ فهي كثلاثةِ حَركاتٍ، والكسرةُ رابعةٌ، والواو كحركتين، والمُتَجانِسات أكثرُ؛ فَغَلبتْ، يدلُّ عليه أنَّهم استَثْقلوا الخروجَ من كَسْرٍ إلى ضمٍّ لازمٍ، وهذا في حُكْمِهِ، ولا بدَّ في الحكم الذي ذكرناه من تقييد الياء، وبالفتحةِ؛ لأنَّ الياء إذا ضُمّت تثبت الواو كـ(يُوعِد)، و(يُولِدُ)- إذا سمّيت الفاعلَ-؛ وعلّةُ ذلك أنَّ الواوَ جانَسَها ما قبلَها، وهو ضمُّ الياء؛ فَقَوِيتْ لمجانستِها، ولم يبقَ إلاّ الكسرةُ وحدَها، فإنْ قيلَ: فقد قال بعضُ العرب: (وَجَد يَجِدُ)، بضم الجيم، وقد حذف. قيلَ: الأصْلُ الكَسْرُ؛ وإنَّما ضُمّت الجيم على الشُذوذِ بعدَ أن استقرَّ الحذفُ، فإنْ قيل: فقد قالوا: (وَهَبَ يَهَبُ)، و(وَسِعَ يَسَعُ)؛ فحذفوا مع انفتاح ما بعدَها. قيلَ: الفتحةُ عارضةٌ، والأصلُ الكسرُ؛ وإنَّما فَتَحوا من أجلِ حَرْفِ الحلْقِ، والعارضُ يُعتدّ به، فإنْ قيلَ: فقدْ قالوا: (يُولَد) فأثْبَتُوها مع اجتماعِ الضمّةِ والواوِ إذا انفتحَ ما بعدَها، فهلاّ استثقلوا الضمّاتِ؟ قيل: لا تَنَافُر بين المُتَجانِسات؛ بلْ بينَ المتضادّات؛ ولذلكَ لم يحْذِفوا الياءَ إذا وقعتْ بين ياءٍ وكسرة، نحو: (يَسَرَ يَيْسِرُ)، و(يَمَن يَيْمِنُ)،

و(يَئِسَ يَيْئَسُ)، وقد قال بعضهم: يَئِسُ- بياءٍ واحدةٍ بعدها همزةٌ- وذلك شاذٌّ؛ شَبَّهوا الياءَ فيه بالواوِ بسبب الهمزة، فأمَّا (وَرِثَ يَرِثُ)؛ فلا يَنْقُضُ ما أصّلناه؛ لأنَّ الواوَ قد وقعتْ بينَ ياءٍ مفتوحةٍ وكسرةٍ؛ وإنَّما الشُّذوذُ في مجيء (فَعِل يَفْعِل) بكسر العين فيهما ليسَ مِمَّا نحنُ فيه، فإن قيلَ: كيف حذفت الواو في (أَعِدُ)، و(تَعِدُ)، و(نَعِدُ)، ولا علة؛ إذ ليس قبل الواو ياء؟ قيل: فَعلوا ذلك ليطَّرد حكم الفعل المضارِع لاشتراكِ أنواعه. ينظر: اللباب 353/2- 355.

(257) في الأصل: فإنكان.

(258) في الأصل: إنكان.

(259) ينظر: الخصائص 343/2- 344، والشافية، ص:103.

(260) في الأصل: حرف.

(261) عرفه ابن الحاجب بقوله: "جعل حرف مكان غيره". الشافية، ص:109، ثم قال: "وحروفه: (أنصت يوم جد طاه زل)، وقول بعضهم: استنجده يوم طال". الشافية، ص:109.

ولم يعد سيبويه في باب البدل الصاد والزاي، وعدهما السيرافى في آخر الباب. شرح الشافية 197/3.

قال المرادي: "وقد عد كثير من أهل التصريف حروف الإبدال اثني عشر حرفًا، وجمعوها في تراكيب كثيرة منها: (طال يوم أنجدته) وأسقط بعضهم اللام، وعدها أحد عشر، وجمعها في قوله: (أجد طويت منها)، وزاد بعضهم (الصاد والزاي)، وعدها أربعة عشر، وجمعها في قوله: (أنصت يوم زل طاه جد) وعدها الزمخشري ثلاثة عشر، وجمعها في قوله: (استنجده يوم طال)، وقال ابن الحاجب: وهو وهم؛ لأنه أسقط (الصاد والزاي)، وهما من حروف الإبدال، كقولهم: زِرَاط، وزَقْر، في: صراط وصقر، وزاد (السين)، وليست من حروف الإبدال، فإن أورد "اسمع" ورد "اذّكر واظّلم"؛ لأنه من باب الإدغام، لا من باب الإبدال المجرد. قال ابن الخباز: وتتبعتها في كتبهم فلم تجاوز خمسة عشرة، وجمعها في قوله: (استنجده يوم صال زط). توضيح المقاصد 1562/3- 1563.

(262) ينظر: شرح الشافية 219/3.

(263) ينظر: الشافية، ص:120، وشرح الشافية 233/3- 234.

(264) الإدغام إذا كان من كلمتين فهو على ضَرْبين: جائز، ولازم، فالجائزُ أن يكونَ الأوّلُ متحرِّكًا، واللازم: أن يكون ساكنًا والثاني مماثل. ينظر: اللباب 471/2- 472. ولزيادة تفصيل ينظر: المفصل، ص:545.

(265) ينظر: الشافية، ص:131.

(266) ينظر: المفصل، ص:71.

(267) ينظر: الشافية، ص:131.

المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم.**

1- أسرار العربية، تأليف: أبي البركات عبد الرحمن بن محمد الأنباري، تحقيق: محمد بهجة البيطار، مطبعة الترقي بدمشق،(د.ت).

2- الأصول في النحو، تأليف: أبي بكر محمد بن سهل بن السراج، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط(2)، 1407هـ- 1987م.

3- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، تأليف: أبي البركات عبد الرحمن بن محمد الأنباري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، (د. ت).

4- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تأليف: عبد الله بن يوسف جمال الدين بن هشام، تحقيق: محمود مصطفى حلاوي، وأحمد سليم الحمصي، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت- لبنان، ط(1)، 1419هـ- 1998م.

5- تاج العروس من جواهر القاموس، تأليف: محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، (د. ت).

6- التصريف العزي، تأليف: عز الدين عبد الوهاب بن إبراهيم بن عبد الوهاب الزنجاني، قرأه وضبط نصه: أبو عبد الله خليل بن أحمد، (د. ن)، (د. ت).

7- التعريفات، تأليف: علي بن محمد بن علي الجرجاني، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي- بيروت، ط (1)، 1405هـ.

8- تكملة في تصريف الأفعال، تأليف: محمد محيي الدين عبد الحميد، بذيل شرح ابن عقيل، ومعه: منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، تأليف: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط(2)، (د. ن)، (د. ت).

9- تهذيب الأسماء واللغات، تأليف: أبى زكريا محيى الدين بن شرف النووي، تحقيق: مكتب البحوث والدراسات بدار الفكر، دار الفكر، بيروت، ط. (1)، 1996م.

10- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تأليف: أبي محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط (1)، 1428هـ. 2008م.

11- جامع الدروس العربية، تأليف: مصطفى بن محمد سليم الغلاييني، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، ط (28)، 1414 هـ- 1993م.

12- الخصائص، تأليف: أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، (د. ت).

13- الذريعة إلى تصانيف الشيعة، تأليف: آقا بزرك الطهراني، دار الأضواء، بيروت، ط (3)، (د. ت).

14- الشافية في علم التصريف، تأليف: جمال الدين أبي عمرو عثمان بن عمر بن الحاجب، تحقيق: حسن أحمد العثمان، المكتبة المكية، مكة المكرمة ط (1)، 1995م.

15- الشبكة العالمية الإنترنت، موقع شبكة الدعوة والتبليغ (www.binatiih.com).

16- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تأليف: علي بن محمد بن عيسى الأشموني، ومعه حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك،

وشرح شواهد شرح الأشموني للعيني، (د. تح.)، دار الفكر، بيروت– لبنان، ط(1)، 1419هـ– 1999م.

17– شرح الرضي على الكافية، تأليف: رضي الدين محمد بن الحسن الأستراباذي، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي– ليبيا، ط. (2)، 1996م.

18– شرح شافية ابن الحاجب، تأليف: رضي الدين محمد بن الحسن الأستراباذي، مع شرح شواهده لعبد القادر البغدادي، تحقيق: محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، 1975م.

19– شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تأليف: بهاء الدين عبد الله بن عقيل الهمداني المصري، ومعه: منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، تأليف: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط(2)، (د. ن)، (د. ت).

20– شرح الملوكي في التصريف، تأليف: موفق الدين علي بن يعيش، تحقيق: فخر الدين قباوة، المكتبة العربية بحلب، ط(1)، 1393هـ– 1973م.

21– الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تأليف: إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت– لبنان، ط(4)، 1407هـ– 1987م.

22– القاموس المحيط، تأليف: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، (د. تح)، عالم الكتب بيروت، (د. ت).

23– الكافية، تأليف: جمال الدين أبي عمرو عثمان بن عمر بن الحاجب، (د. تح)، ضمن مجموع مهمات المتون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط (4)، 1369هـ– 1949م.

24- الكتاب، تأليف: أبي بشر عمرو عثمان بن قنبر سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط (1)، 1991م.
25- كتاب العين، تأليف: أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (د. ت).
26- اللباب في علل البناء والإعراب، تأليف: أبي البقاء محب الدين عبدالله بن الحسين بن عبدالله العكبري، تحقيق: غازي مختار طليمات، دار الفكر- دمشق، ط (1)، 1995م.
27- لسان العرب، تأليف: جمال الدين بن منظور، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ط (2)، 1999م.
28- اللمع في العربية، تأليف: أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق: حامد المؤمن، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، ط (2)، 1405هـ- 1985م.
29- المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تأليف: أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق: علي النجدي ناصف، وعبد الفتاح إسماعيل شلبي، القاهرة، 1420هـ- 1999م.
30- المحكم والمحيط الأعظم، تأليف: أبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط(1)، 2000م.
31- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تأليف: أحمد بن محمد ابن علي الفيومي، (د. تح)، عالم الكتب، بيروت، (د. ت).
32- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية دار عمران، مطابع الأوفست بشركة الإعلانات الشرقية، ط (3)، 1985م.

33- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تأليف: جمال الدين أبي محمد عبدالله ابن يوسف بن هشام الأنصاري، تحقيق: مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر – بيروت، ط (6)، 1985م.

34- المفتاح في الصرف، تأليف: أبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني، حققه وقدم له: علي توفيق الحَمَد، مؤسسة الرسالة- بيروت، ط (1)، 1407هـ- 1987م.

35- المفصل في صنعة الإعراب، تأليف: أبي القاسم جار الله محود بن عمر الزمخشري، ومعه المفضل في شرح أبيات المفصل، للنعساني، تقديم وتبويب: علي بو ملحم، دار ومكتبة الهلال، بيروت- لبنان، ط (1)، 1993م.

36- المقتضب، تأليف: أبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت- لبنان، 2010م.

37- الممتع في التصريف، تأليف: أبي الحسن علي بن مؤمن بن عصفور الإشبيلي، تحقيق: فخر الدين قباوة، الدار العربية للكتاب، ط (5)، 1403هـ- 1983م.

38- المنصف، تأليف: أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط (1)، 1999م.

39- هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، تأليف: إسماعيل باشا البغدادي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1413هـ- 1992م.

40- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تأليف: جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، وعبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، 1975م.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

نتيجة البشارة بمعرفة الاستعارة

للشيخ عبد الرحمن العيدروس (1192هـ) دراسة وتحقيق

د. عبد اللطيف أبوبكر بن صالح *

مقدمة البحث:

الحمد لوليه، والصلاة والسلام على نبيه، أما بعد: فإن الناظر في خزائن التراث العربي والإسلامي لَيرى مقدار ما ورَّثه علماء الأمة لخلفهم من تراث علمي يخدم اللغة العربية وآدابها، وتلك هي مؤلفاتهم تشهد بذلك، وإن هذا الإرث ليستدعي من البحاث أن يسارعوا إلى إخراجه للنور، وإعمار المكتبات به بعد تحقيقه، ولعل أهم ما تصرف الجهود إليه ما له صلة بكتاب الله، ألا وهو علم البلاغة، يقول الطرودي – رحمه الله –: "إن علم البلاغة من أجل علوم الشريعة المحمدية، وأجمل ما تحلى به علماء الأمة الأحمدية؛ إذ به تكشف الأستار عن وجوه إعجاز القرآن"[1].

ومن هنا رأيت أن أسهم في خدمة هذا التراث، من خلال تحقيق إحدى المؤلفات البلاغية، التي صُنِّفت في علم البيان، وتحديدا في باب الاستعارة، وهي الرسالة الموسومة بـ (نتيجة البشارة بمعرفة الاستعارة للشيخ عبد الرحمن بن مصطفى العيدروس ت 1192هـ)، وإنني إذ أقدمها آمل أن أكون قد سددت بها ثغرة في بابها، كما آمل أن تعم فائدتها، وتظهر حسنتها. وقد قدمت للتحقيق بقسم دراسي يتناول المصنِّف من حيث اسمه ونسبه وكنيته، ومولده، ومذهبه، ومكانته ونشأته، ورحلاته، وشيوخه، وتلاميذه، ومصنفاته وآثاره، وشعره، ووفاته، ثم أشرت إلى توثيق نسبة الرسالة إليه، وبينت النسخ المعتمدة في التحقيق، وأثبتُّ نماذج مصورة من النسخ المعتمدة، وذكرت منهجي في التحقيق، ثم بعد ذلك شرعت في تحقيق النص، وذيلته بقائمة للمصادر التي اعتمدت عليها، وقد تنوعت ما بين مطبوع ومخطوط. ألا وإن هذا

* قسم اللغة العربية – كلية التربية – جامعة مصراتة.

ما وسعه الجهد، فما كان فيه من صواب فأحمد الله عليه، وما كان من خطأ فأستغفر الله منه وأتوب إليه، والله ولي التوفيق، والحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على نبيه محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

[الدراسة]

الشيخ عبد الرحمن العيدروس[2]

اسمه ونسبه وكنيته:

هو: عبد الرحمن بن مصطفى بن شيخ بن مصطفى بن زين العابدين بن عبد الله بن شيخ بن عبد الله بن شيخ الثاني ابن عبد الله العيدروس بن أبي بكر السكران بن عبد الرحمن السقاف بن محمد مولى الدويلة ابن علي بن علوي ابن الفقيه المقدم محمد بن علي بن محمد بن علي الثاني ابن علوي بن محمد بن علوي بن عبيد الله المهاجر بن أحمد بن عيسى بن محمد بن العريضي بن جعفر الصادق بن محمد الباقر بن علي زين العابدين ابن السبط الشهيد الحسن بن علي – كرم الله وجهه – وأم الحسين فاطمة بنت رسول الله – صلى الله عليه وسلم[3].

ويكنَّى بأبي الفضل[4]، وأبي المراحم[5]، ويُعرفُ بـ (وجيه الدين)[6]. وأمه فاطمة ابنة عبد الله الباهر ابن مصطفى بن زين العابدين العيدروس[7].

مولده:

وُلد المؤلف بعد الغروب ليلة الثلاثاء تاسع صفر سنة 1135 هـ، وقيل سنة 1136هـ، في حضرموت، بمدينة (تريم)[8].

مذهبه:

أما المذهب الفقهي، فهو مذهب الإمام الشافعي – رحمه الله –، وأما العقدي، فهو المذهب الصوفي[9]. ومصنفاته تشهد بتوجُّهه الصوفي المتشدد.

نشأته ومكانته:

عاش الشيخ العيدروس – رحمه الله – مطلع حياته في بلدته التي وُلد بها، وهي مدينة (تريم) بحضرموت، وقد نشأ فيها على عفة وصلاح في حِجر والده وجدِّه (شيخ)، وما أن شبَّ حتى تفتحت عقليته، وبدأ يتدرج في طلب العلم، فبدأ في مدارسة القرآن الكريم، ثم أخذ يتردد على المعاهد العلمية بـ (تريم)، يأخذ عن العلماء والشيوخ العلوم الدينية والشرعية، العقلية والنقلية، والصوفية، وقد كان لأبيه وجده الأثر البارز في تكوينه العلمي الرصين، ومن ثم تفوقه وإبداعه.

والمدهش أن معلوماته نضجت في مختلف العلوم والفنون في وقت مبكر من عمره، فما كاد يصل العشرين أو نحوها حتى صار في مصاف العلماء الكبار، والسادة الأخيار، علما ومقاما، وهيبة وإكراما.

وُصف – رحمه الله – بأنه صاحب العلوم الزاخرة، والفنون الوافرة، والمؤلفات الباهرة، فضلا عن كونه ممن نال الرئاسة العلمية والمشيخة الصوفية. كما وُصف بأنه الأستاذ العارف الكامل، العالم العامل، الحبر المحقق النحرير، الأديب الشاعر الرَّحَّالة... إلى غير ذلك من الأوصاف والرتب التي تُظهر مكانته، وتُبيِّن مدى تفوقه ونبوغه العلمي. ولو لم يجرفه التيار الصوفي إلى الأعماق، وكذا أسفاره الكثيرة وتنقلاته المستمرة لكان إحدى العجائب، وأبرز المواهب.

ويكفي بيانا لمكانته العلمية أنه ما حل بلدا إلا أقبل عليه علماؤها، وعامتها وأمراؤها، ينهلون من علمه، ويمدحونه بذكر فضله[10].

رحلاته:

كُتب للعيدروس ما لم يُكتب لكثيرين؛ فقد تجوَّل في بلاد شتى، وزار أقاليم عدَّة، وكانت رحلاته تتنوع بين العلمية والأدبية والصوفية، ومن تصفح ديوانه (ترويح البال وتهييج البلبال)، وكتابه (تنميق الأسفار فيما جرى له مع إخوان الأدب في بعض

الأسفار)، وديوانه (تنميق السفر فيما جرى عليه وله بمصر) انجلى له الأمر، وظهر له صدق الخبر، فهو حافل بأخبار رحلاته وتنقلاته، وما جرى بينه وبين شيوخه وتلامذته ومحبيه من المطارحات الأدبية، والمناظرات الشعرية.

زار – رحمه الله – بلاد الهند، والحجاز، ومصر، وفلسطين، وسوريا، وبلاد الأتراك، واليونان، وغير ذلك. ففي سنة 1151هـ، وقيل: سنة 1153هـ توجه صحبة والده إلى الهند فنزلا بندر الشحر، واجتمع بالسيد عبد الله بن عمر العيدروس، فتلقن منه الذكر، وصافحه وشابكه، وألبسه الخرقة وأجازه إجازة مطلقة مع والده ووصلا بندر سورت، واجتمع بأخيه السيد عبد الله الباصر، وزارا من بها من القرابة والأولياء ودخلا مدينة بروج، فزارا محضار الهند السيد أحمد بن الشيخ العيدروس.

ثم رجعا إلى سورت، وتوجه والده إلى تريم، وترك ابنه الشيخ عبد الرحمن عند أخيه وخاله زين العابدين ابن العيدروس.

وفي أثناء ذلك رجع إلى بلاد جادة، وظهرت له في هذه السفرة كرامات عدة، ثم رجع إلى سورت، وأخذ إذ ذاك من السيد مصطفى بن عمر العيدروس، والحسين بن عبد الرحمن بن محمد العيدروس، والسيد محمد فضل الله العيدروس إجازة السلاسل والطرق، وألبسه الخرقة. ومحمد فاخر العباسي، والسيد غلام علي الحسيني، والسيد غلام حيدر الحسيني، والبارع المحدث حافظ يوسف السورتي، والعلامة عزيز الله الهندي، والعلامة غياث الدين الكوكبي، وغيرهم، وركب من سورت إلى اليمن، فدخل تريم، وجدد العهد بذوي رحمه، وتوجه منها إلى مكة للحج، وكانت الوقفة نهار الجمعة.

ثم زار النبي – صلى الله عليه وسلم – وأخذ هناك عن جماعة، ورجع إلى مكة فأخذ عن آخرين، ثم ذهب إلى الطائف، وزار الحبر بن عباس ومدحه بقصائد واجتمع إذ ذاك بالشيخ السيد عبد الله ميرغني وصار بينهما الود الذى لا يوصف.

وفي سنة 1158هـ أذن له بالتوجه إلى مصر فنزل إلى جدة، وركب منها إلى السويس، ومصر، فهرعت إليه أكابر مصر من العلماء، والصلحاء، وأرباب السجاجيد

والأمراء، وصارت له معهم المطارحات والمذاكرات وهرعت إليه الفضلاء للأخذ والتلقي، وتلقي هو عن جماعة، وهم تلقوا عنه تبركا، وصار أوحد وقته حالا وقالا مع تنويه الفضلاء به، وخضعت له أكابر الأمراء على اختلاف طبقاتهم، وصار مقبول الشفاعة عندهم، لا ترد رسائله، ولا يرد سائله، وطار صيته في المشرق والمغرب.

وفي أثناء هذه المدة تعددت له رحلات إلى الصعيد الأعلى، وإلى طندتا[11]، وإلى دمياط، وإلى رشيد، وإسكندرية، وفوة، وديروط، واجتمع بالسيد علي الشاذلي، وكل منهما أخذ عن صاحبه، وزار إبراهيم الدسوقي وله في كل هؤلاء قصائد مشهورة.

ثم سافر إلى الشام، فتوجه إلى غزة، ونابلس، ونزل بدمشق ببيت الجناب حسين أفندي المرادي، وهرعت إليه علماء الشام، وأدباؤها، وخاطبوه بمدائح، واجتمع بالوزير عثمان باشا في ليلة مولد النبي – صلى الله عليه وسلم – في بيت السيد علي أفندي المرادي، ثم رجع إلى بيت المقدس، وعاد إلى مصر، وتوجه إلى الصعيد، ثم عاد إلى مصر، وزار السيد البدوي، ثم ذهب إلى دمياط كعادته في كل مرة، ثم رجع إلى مصر، ثم توجه إلى رشيد، ثم الإسكندرية، ومنها إلى إسلامبول فحصل له بها غاية الحظ والقبول، ثم سافر إلى بيروت، ثم إلى صيدا، ثم إلى قبرص، ثم إلى دمياط، وذلك غاية شعبان سنة 1190هـ، ثم دخل المنصورة وبات بها ليلة، ثم دخل مصر، وبها توفي.

وكان مدة مكثه في الهند عشرة أعوام، وحج سبع عشرة مرة، منها ثلاث بالجمعة، وسفره من الحجاز إلى مصر ثلاث مرات، وللصعيد ست مرات، ولدمياط ثمان مرات[12].

شيوخه[13]:

كان نتيجة لتعدد أسفار الشيخ عبد الرحمن العيدروس أن تعدد شيوخه، وتنوعوا ما بين متصوفة، وأدباء، وفقهاء... غير أننا نذكر منهم أشهرهم، ومن أولئك:

- شيخ بن مصطفى العيدروس " جدُّ المصنِّف" (1157هـ).
- شيخ بن جعفر باعبود (كان حيا سنة 1161هـ).

- عبد الرحمن بن عبد الله بلفقيه (1162هـ).
- محمد حياة بن إبراهيم السندي (1163هـ).
- مصطفى بن شيخ العيدروس "والد المصنِّف" (1164هـ).
- إسماعيل بن غنيم الجوهري (1165هـ).
- عبد الله بن جعفر مدهر (1168هـ).
- يوسف بن سالم الحفني (1176هـ).
- أحمد بن عبد الفتاح الملوي (1181هـ).
- محمد بن سالم الحفني (1181هـ).

تلاميذه[14]:

ما من شك في أنه – رحمه الله – قد أفاد منه خَلقٌ كثير، وانتفع بعلمه جمع غفير، كيف لا، وهو العلامة الرَّحالة، الذي طاف البلاد شرقا وغربا، غير أن أبرز من يُذكرون من تلاميذه ما يلي:

- سليمان بن يحيى الأهدل (1197هـ).
- محمد مرتضى الزَّبِيدِي (1205هـ).
- عبدالرحمن بن حسن الجبرتي (1237هـ).
- عبد الرحمن بن سليمان الأهدل (1250هـ).

مصنفاته وآثاره[15]:

تفتَّحت موهبة الشيخ العيدروس في وقت مبكر، وهذا ما جعله يخلف إرثا عظيما من المصنفات العلمية والأدبية، وغيرهما في مختلف العلوم والفنون، وفي فهرس مكتبة الأحقاف جزء منها، وفيما يلي ذكر لذلك:

- إتحاف الخليل، بمشرب الجليل الجميل.
- إتحاف الخليل، رسالة في طريقة النقشبندية.

- إتحاف الخليل، في علم الخليل.
- إتحاف الذائق، بشرح بيتي الصادق.
- إتحاف السادة الأشراف، بنبذة من كلام سيدي (عبدالله باحسين السقاف).
- إرشاد العناية، في الكتابة تحت بعض آية.
- إرشاد ذوي اللوذعية على بيتي (المعيَّة)، وهما (أعطِ المعية حقها)، لـ (ابن أبي مخرمة).
- الإرشادات السنية، في الطريقة النقشبندية.
- الاستغاثة العيدروسية.
- بسط العبارة في إيضاح معنى الاستعارة. أو: بسط العبارة في شرح ضبط الاستعارة.
- البيان والتفهيم، لمتبع ملة إبراهيم.
- تحرير مسألة الكلام، على مذهب الأشعري الإمام.
- الترقي إلى الغرف من كلام السلف والخلف.
- تشنيف السمع، ببعض لطائف الوضع.
- تعريف الثقات بمباشرة شهود وحدة الأفعال والصفات: في عقيدة الصوفية الحلولية.
- التعريف بشق صدره الشريف.
- تمشية القلم، لبعض أنواع الحكم.
- تنميق الأسفار فيما جرى له مع إخوان الأدب في بعض الأسفار.
- تنميق السفر فيما جرى عليه وله بمصر.
- تنميق الطروس، في مناقب جده (شيخ بن عبدالله العيدروس).
- حاشية على إتحاف الذائق.
- حديقة الصفا في مناقب عبد الله بن مصطفى.

- حزب الرغبة والرهبة.
- ذيل الرحلة.
- ذيل المشرع الروي.
- رحلة إلى الحجاز والهند والروم في عشرة كراريس.
- رشحة سرية، من نفخة فخرية.
- رشف السلاف، من شراب الأسلاف.
- رفع الأستار عن جواب الرسالة.
- رفع الإشكال في جواب السؤال.
- سلسلة الذهب المتصلة بخير العجم والعرب.
- شرح بيتي (أبي العربي). وهما:

إنما السكون خيال وهو حق في الحقيقهْ

كلٌّ من يفهم هذا حاز أسرار الطريقهْ

- شرح على قصيدة الشيخ (عمر بامخرمة).
- العرف العاطر في معرفة الخواطر.
- العروض في علمي القافية والعروض.
- عقد الجواهر في فضل آل بيت النبي الطاهر.
- فتح الرحمن بشرح صلاة أبي الفتيان.
- فتح العليم في الفرق بين الموجب وأسلوب الحكيم.
- الفتح المبين، على قصيدة العيدروس فخر الدين، يعني (أبا بكر عبدالله العيدروس).
- قطف الثمر في شرح المقولات العشر. أو قطف الزهر من روض المقولات العشر.

- القول الأشبه في حديث "من عرف نفسه، فقد عرف ربه".
- لطائف الجود في مسألة وحدة الوجود
- متن اللطيف في اسم الجنس والعلم.
- مرآة الشموس.
- مرقعة الصوفية.
- مرقعة الفقهاء، في مناقب الشيخ (عبدالله الباهر) جده لأمه.
- المنهل العذب في الكلام على الروح والقلب.
- نتيجة البشارة بمعرفة الاستعارة. وهو الذي نقوم بتحقيقه.
- نثر اللآلي الجوهرية على المنظومة الدهرية.
- نفائس الفصول، المقتطفة من ثمرات أهل الوصول.
- النفحات الألمعية في تحقيق معنى المعية.
- النفحة الأنسية في بعض الأحاديث القدسية.
- نفحة البشارة في معرفة الاستعارة، شرحه الشيخ (محمد بن الجوهري المصري).
- النفحة العلية في الطريقة القادرية.
- النفحة القدسية بواسطة البضعة العيدروسية في تراجم أسانيده.
- النفحة المدنية في الأذكار القلبية والروحية والسرية.
- نفحة الهداية في التعلق.

شعره:

ذكر المرادي نتفة من شعره، ثم علَّق قائلا: " وله غير ذلك من النظم الباهر"[16]، ووصفه كحالة بقوله: "أديب، شاعر"[17]. وقال بعضهم: " كان شاعرًا، يقول الشعر الفصيح والملحون، ولكنه اقتفى أثر الصوفية في التشبيب بالخمرة والكأس، وهو يقصد بمعناه: سكرة الحب، فكان شعره محاكيًا لمنهج الشعراء قبله، وكان (أشعري) العقيدة أولا، ثم اقترب من عقيدة (الحلولية) في شعره، مأخوذًا بجمال الله المطلق

– سبحانه وتعالى–، مشببًا في كثير من غزلياته في المحبوب بأوصاف صوفية، غزلية"[18]. ومن أراد النظر في أشعاره فعليه بديوانه (تنميق الأسفار فيما جرى له مع إخوان الأدب في بعض الأسفار)، وديوانه (تنميق السفر فيما جرى له وعليه بمصر)، وديوانه (ترويح البال وتهييج البلبال)، وكلها مطبوعة، وسيجد فيها النزعة الصوفية بادية جليَّة.

وفاته:

قال تلميذه الجبرتي – رحمه الله –: " توفي ليلة الثلاثاء ثاني عشر محرم من هذه السنة – يعني 1192هـ – وخرجوا بجنازته من بيته الذى تحت قلعة الكبش بمشهد حافل، وصُلِّيَ عليه بالجامع الأزهر، وقرئ نسبُه على الدُّكة، وصلَّى عليه إماما الشيخ أحمد الدردير، ودُفن بمقام وليِّ الله العتريس، تجاه مشهد السيدة زينب، ورُثي بمراثٍ كثيرة"[19]. وقال الزركلي: وفي نشر العرف: وفاته في 12 محرم 1193هـ[20].

نسبة الرسالة للمؤلف:

- جاء على غلاف نسخة مكتبة بلدية الإسكندرية: " نتيجة البشارة بمعرفة الاستعارة لسيدنا ومولانا وقدوتنا إلى الله تعالى سيدي السيد عبد الرحمن ابن سيدنا ومولانا السيد مصطفى العيدروس نسبا عفى الله عنه، وكان له، وأدام بقاءه آمين آمين آمين".
- وورد على غلاف نسخة جامعة الملك سعود: " نتيجة البشارة بمعرفة الاستعارة لسيدنا ومولانا وقدوتنا إلى الله السيد عبد الرحمن ابن سيدنا ومولانا السيد مصطفى العيدروس عفى الله عنهم ونفعنا بهم في الدنيا والآخرة آمين.
- وجزم بنسبتها للشيخ عبد الرحمن العيدروس شارحها الشيخ محمد بن أحمد بن حسن ابن الجوهري (1215هـ)، حيث قال: "ثم كان من أجل ما أُلف ... متن

نتيجة البشارة بمعرفة الاستعارة الذي ألفه العلم المفرد ... مولانا السيد عبد الرحمن العيدروس"[21].

- وممن نسبها له أيضا البغدادي – رحمه الله –[22].

وصف النسخ:

اعتمدت في تحقيق الرسالة على نسختين، وفيما يلي وصفهما:

النسخة الأولى: نسخة مكتبة بلدية الإسكندرية. وهي المعتمدة أصلا.

- خطها: نسخي معتاد.
- حالتها: جيدة.
- تاريخ نسخها: الاثنين 22 ذي القعدة 1178هـ. قبل وفاة المؤلف.
- ناسخها: لم يُذكر.
- رقم حفظها: 1007/ 17 علم الكلام. وكتب على اللوحة الأولى بخط حديث " رسالة في الفلك".
- عدد لوحاتها: 6 لوحات.
- مسطرتها: 24 x 16.
- عدد الأسطر: 24 سطرا.
- متوسط عدد الكلمات في السطر: 10 كلمات.
- استخدم ناسخها نظام التعقيبة.
- كُتب تحت العنوان تقريظا، نصه:

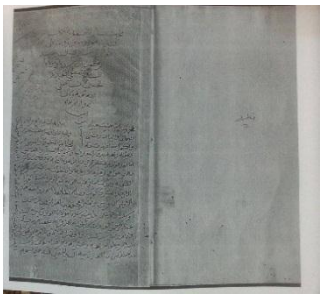
" نحمدك يا من حلَّيت جياد الأذهان ببدائع فرائد المعاني والبيان، ونصلي ونسلم على أفضل مُظهر للعلوم، وأكمل من أُظهرت به مخبَّآت المنطوق والمفهوم، وعلى آله وصحبه بدور المعارف، وشموس الأسرار واللطائف، أما بعد: فقد نزَّهتُ طرْفي في رياض هذه النتيجة، وروَّحت فاتر ذهني بنوافح أزهارها الأريجة، فاقتطفت من

ثمراتها كفاية الكفاية، وأدركت أنها في فنها الغاية، كيف لا، وهي من نتائج الفهَّامة الأوحد، المشرق كوكب فضله بطالعه الأسعد، واسطة عقد الأولياء الأولين، وإمام المحققين أهل التمكين، أستاذنا وسيدنا وعمدتنا في الدارين، وسندنا مولانا العارف بربه، السيد عبد الرحمن العيدروس، نخبة أهل قربه، نفعنا الله به، وأدام وصل سببنا بسببه، وأفضل صلاة وسلام على أكمل رسل السلام، وعلى آله وصحبه، وعترته وحزبه. نقلت ذلك من خط مولانا العرف بربه السيد الحِفني، كتبه على نسخة المولى حين معاينته له، نفعنا الله بهم أجمعين، آمين".

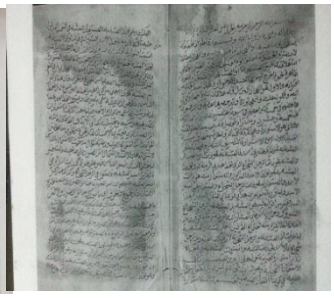
النسخة الثانية: نسخة جامعة الملك سعود بالسعودية.

- خطها: نسخي مقروء.
- حالتها: متوسطة.
- تاريخ نسخها: القرن الثالث عشر الهجري تقريبا.
- ناسخها: لم يُذكر.
- رقم حفظها: 6 ر 819.
- مسطرتها: 5. 16 x 5. 24 .
- عدد الأسطر: 19 سطرا.
- متوسط عدد الكلمات في السطر: 10 كلمات.
- استخدم ناسخها نظام التعقيبة.

نماذج من النسختين:



غلاف نسخة مكتبة بلدية الإسكندرية

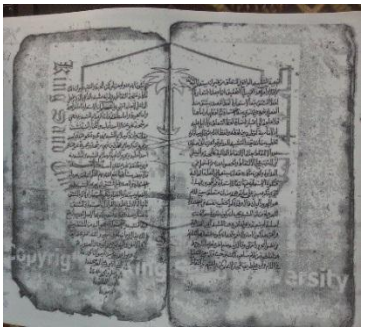


اللوحة الأولى من نسخة مكتبة بلدية الإسكندرية

اللوحة الأخيرة من نسخة مكتبة بلدية الإسكندرية

غلاف نسخة جامعة الملك سعود

اللوحة الأولى من نسخة جامعة الملك سعود



اللوحة الأخيرة من نسخة جامعة الملك سعود

منهج التحقيق:

- كتبت النص بالطريقة الإملائية الحديثة، ووضعت علامات الترقيم في أماكنها.
- أشرت إلى نهاية كل لوحة في المتن.
- قابلت بين النسخ وأثبتت الفروق في الهامش.
- خرجت الآيات القرآنية، وضبطتها برواية حفص، وجعلتها بين قوسين مزهرين.
- ترجمت للأعلام الواردة في المتن.
- نسبت النصوص ما أمكنني إلى أصحابها، مع ذكر كلمة (انظر) إذا كان النقل بالفحوى، وإذا كان النقل نصا ذكرت المصدر مباشرة دون ذكر كلمة (انظر).
- ذيلت البحث بفهرس للمصادر والمراجع.

[النص المحقق]

نتيجة البشارة بمعرفة الاستعارة

لسيدنا ومولانا وقدوتنا إلى الله – تعالى – سيدي[23] السيد عبد الرحمن ابن سيدنا ومولانا السيد مصطفى العيدروس نسبا[24] عفى الله عنه[25]، وكان له، وأدام بقاءه آمين آمين آمين[26] [1/و]

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه وأولياء الله، وبعد:

فاعلم أن الحقيقة إما عقلية[27]، وإما[28] غيرها[29]، والمجاز إما عقلي[30]، أو غيره[31]، والمجاز مطلقا لا يستلزم الحقيقة مطلقا، وبالعكس. والمجاز الغير العقلي[32] إما علاقته غير المشابهة[33]، أو المشابهة[34] في شكل، أو صفة ظاهرة نحو: ﴿فَأَخْرَجَ لَهُمْ عِجْلًا جَسَدًا لَهُ خُوَارٌ﴾[35]، و(هذا أسدٌ يفترسُ أقرانَه).

والأولُ هو المجازُ المرسَلُ، وله علاقاتٌ كثيرةٌ، منها: الأوْلُ إليه، والكونُ عليه، والمجاورة، وقد حصرها بعضهم في أربعةٍ، وبعضهم في خمسةٍ، وبعضهم في سبعةَ عشرَ، والمشهور أن العلاقات كلها خمسة وعشرون. ومن أراد تفصيل ذلك فعليه بالمطوَّلات[36].

والثاني هو الاستعارة، وهي ثلاثة أقسامٍ، ولكل[37] قسم منها قرينة:

القسم الأول: الاستعارة التصريحية:

للتصريح فيها باسم المشبَّه به. مثل قولك: (عندي أسد)، فالمشبَّه به هو ذاتُ الأسد، والمشبَّه هو ذاتُ الرجل الشجاع، الذي لفظ (عندي) قرينة له، ولفظ المشبه به هو لفظ الأسد المذكور، والمستعار منه هو ذاتُ الأسد، والمستعار له هو ذاتُ الرجل الشجاع، والمستعار هو اسم الأسد.

وبما قرَّرناه تعلمُ أن (هذا) في قولنا في المثال المتقدم: (هذا أسد يفترس أقرانه) ليس هو المشبَّه، بل المشبَّه هو الرجل الشجاع المتروك، وحملُ الأسد على المشارِ إليه قرينة. ومثله قولك: (زيد أسد)؛ فإنه لا يلزم منه اجتماع الطرفين، أعني المشبَّه، والمشبَّه به، لما عرفت أن المشبَّه هو الرجل الشجاع، لا زيد؛ لأن أصلَه: (زيد رجل شجاع كالأسد)، فحذفتَ المشبَّه، واستعملتَ المشبَّه به في معناه، فكان استعارة بقرينة حمله على زيد.

والقسم الثاني الاستعارة التخييلية:

وهو[38] إثباتُ شيءٍ لشيءٍ ليس له. وذلك كجعل الأظفار للمنيَّة في قولنا: (أظفار المنية).

والقسم الثالث الاستعارة [1/ظ] المكْنيَّة:

وهي لفظُ المشبَّه به المستعار للمشبَّه في النفس المدلول عليه بذكر لازمه. كلفظ الأسد[39] المتروك في قولنا[40]:

وإذَا الْمَنِيَّةُ أَنْشَبَتْ أَظْفَارَهَا

واعلم أنه صرح علماءُ الفنِّ أنه لا يجب أن يُذكر لفظ المشبَّه الحقيقي، بل يصح أن يذكر حقيقة، كالمثال المتقدم، وأن يذكر مجازا كلفظ اللِّباسِ المستعار لمعناه المجازي ذي الطعم المر البشع في: ﴿فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ ﴾[41]؛ فإن هنا ذكر اسم المشبَّه مجازا، أعني مذكورا بغير لفظه الموضوع له، بل بلفظ اللباس، وذلك لجواز أن يشبه شيء بأمرين، ويستعمل لفظ أحدهما فيه، ويثبت له شيء من لوازم الآخر، فيكون هنا ثلاث استعارات: تصريحية، ومكنية، وتخييلية، كما في الآية السابقة؛ فإنه شبه أثر الضرر الذي يعتري الإنسان عند الجوع، والخوف من بعض الحوادث من انتفاع اللون، ورثَاثَة الحالِ من حيث الاشتمال باللباس؛ لاشتماله على اللابس، واشتمال أثر الضرر على صاحبه، فاستُعير لما غشي الإنسان اسم اللباس

فهو على حد قولك: (رأيت أسدا يرمي)؛ فإنه ذكر اسم المشبَّه به، واستعمل في الرجل الشجاع، وكذلك هنا[42] ذكر اسم المشبَّه به، وهو اللباس المعبَّر به عن أثر الضرر، وشبَّه ما يعتري الإنسان عند الجوع والخوف، أي: ما يدرك من أثر الضرر، والألم باعتبار أنه مدرَك من حيث الكراهة بما يدرك من الطعم المُرِّ البشع؛ حيث أوقع عليه (أذاقه)، وحينئذ فلفظ المشبه به، وهو ذو الطعم المُرِّ البشع محذوف، ولفظ المشبَّه، وهو أثر الضرر مذكور؛ لأنه[43] عبر عنه باللباس، ولم يعبر عنه بلفظه الموضوع له، كالمنية، ولو عبر عنه بذلك لقيل: فأذاقها الله أثر الضرر، وحينئذ فيكون لفظ المشبَّه به محذوفا، وهو ذو الطعم المُرِّ البشع كما قلنا آنفا، مرموزا له بذكر شيء من لوازمه، وهو الإذاقة. وإذا تقرر ذلك فاستعمال لفظ أحد الأمرين المشبَّه بهما في ذلك المشبَّه، وهو لفظ اللباس استعارة تصريحية؛ لأنه ذكر لفظ المشبَّه به مع حذف [2/و] لفظ المشبَّه، وذكر اسم المشبَّه مجازا دون اسم المشبَّه به، وهو المطعوم المُرُّ البشع استعارة مكنية، وهي لفظ المشبَّه به المحذوف، وإثبات الإذاقة استعارة تخييلية فيكون أذاقها بمنزلة الأظفار للمنية، وإن وقع تكرير فهو للطالب الراغب تقرير.

والأولى[44] تنقسم إلى: أصلية[45] إن كان اللفظ المستعار فيها اسم جنس، أي: اسما غير مشتق[46] بأن يدل على ما يصدق على كثيرين ولو تأويلا، كحاتم[47].

وتنقسم إلى: تبعية إن كانت في فعل أو حرف[48]، كنطقتِ الحال، ﴿ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ﴾[49].

وكلٌّ من التخييلية، والمكنية يستلزم الآخر[50] عند السلف[51] والخطيب[52]-[53]، وتوجد المكنية بدون التخييلية عند صاحب الكشاف[54] ومن تبعه، كـ ﴿ يَنْقُضُونَ عَهْدَ اللَّهِ ﴾[55]. والقرينة هنا استعارة تصريحية تحقيقية تبعية؛ وذلك عندهم عند وجود تابع محقق عقلا، كالمثال المتقدم، فإنَّ العهد له تابع محقق شبيه بالنقض، وهو إبطال العهد، وكذا عند وجود تابع محقق حسًّا كـ (أيدي الأشجار)؛ فإن الأشجار لها تابع

محقق حسي شبيه بالأيدي، وهو الأغصان، فإن لم يوجد ذلك التابع عندهم لا عقلا ولا حسًّا كأظفار المنية فهي استعارة تخييلية قرينة للمكنية.

ويوجد كل واحدة من المكنية والتخييلية بدون الأخرى عند السكاكي[56] كـ (أظفار المنية) الشبيهة بالسبع، و﴿ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ﴾[57]، و(أنبتَ الربيعُ البقلَ) [58]؛ ففي المثال الأول[59] وُجدتِ التخييلية بدون المكنية، وفي الثاني وُجدتِ المكنية بدون التخييلية، وقرينتها هنا تصريحية تحقيقية، وفي الثالث وُجدتِ المكنية، وقرينتُها غير استعارة بل حقيقية[60]، وهذا لأن السكاكي أنكر المجاز العقلي ورده إلى المجاز اللغوي[61] الواقع في المسند إليه، وذلك بجعله عنده استعارة بالكناية.

وقد يوجدان عنده معًا[62] كـ (أظفار المنية)[63]، وصرح بالتشبيه في المثال الأول لتكون الاستعارة في الأظفار فقط، من غير استعارة بالكناية.

وأما غيره فيقول في ذلك المثال: الأظفار الملائمة للسبع المشبه به ترشيح للتشبيه.

واعلم أن الاستعارة المكنية [2/ظ] عند الخطيب ليست من قسم الألفاظ أصلا، وإنما هي التشبيه المضمر في النفس الذي لم يصرح بشيء من أركانه، المدلول على ذلك التشبيه بذكر لازم[64] المشبه به[65]، ولا مانع عنده كغيره من كون المشبه مذكورا بلفظ مجازي، كـ (لباس الجوع)، أو حقيقي كـ (المنية)، ويرد عليه ما يرد، وهي عنده دائما، وعند السلف قرينة لها[66]، والتخييلية للتخييلية[67]، كما سبق أنهما متلازمتان عندهم.

وأما عند السكاكي فهي اسم المشبه المجازي المستعمل في المشبه به، بادعاء أنه عينه[68]، كلفظ اللباس في الآية المستعار لذي طعم مر بشع، بقرينة نسبة الإذاقة إليه، أو اسم المشبه الحقيقي كـ (المنية) في المثال السابق المستعمل في المشبه به ادعاء، أنه عينه؛ بقرينة استعارة لفظ ما هو من لوازم المشبه به لصورة متوهمة متخيلة

متوهمة[69] لشبهه به أثبت للمشبه، ويرد عليه ما يرد، وسيأتي فيما بعد كلام يتعلق بقرينة الاستعارة المكنية بالنسبة إلى مذهب السكاكي.

وأما قول العصام[70] عند ذكر مذهب السكاكي صحة كون المشبه مذكورا بلفظ مجازي تدور على صحة الاستعارة للمستعار، فإن صحَّتِ الاستعارة له صحَّ، وإلا فلا[71]، مثلا: (اللباس) في الآية مستعار لأثر الضرب[72]، فهل يصح أن يستعار ثانيا للمطعوم المر البشع؟ قال بعض مشايخنا: والذي صححه المحققون صحة الاستعارة للمستعار[73].

وللعصام في الكناية[74] مذهب رابع، وهو أنها من فروع التشبيه المقلوب، بأن يجعل المشبه به فرعا عن المشبه في وجه المشبه[75] كقوله[76]:

وبَدَا الصَّباحُ كَأن غُرَّتَهُ وَجْهُ الخَلِيفةِ حِينَ يُمْتَدَحُ

وحينئذ فيستعار لفظ المشبه للمشبه به، بأن يشبه السبع بالمنية في الإهلاك، مبالغة في كمالها فيه، ويستعار له اسمها. فمعنى (أنشبت المنية أظفارها بفلان): أنشب السبع... إلى آخره. ويجعل ذلك كناية اصطلاحية عن تحقق الموت لا محالة؛ لأن هذا المعنى هو المقصود بالتركيب، وعلى هذا فلا تجوز في إضافة الأظفار إلى المنية؛ لأن المراد بها السبع، لكن يلزم عليه التباس المصرحة بالمكنية مع اتفاقهم [3/و] على الفرق بينهما، هكذا قيل، قال بعض مشايخنا: ولا التباس عند المتأمل الصادق؛ لأن الفرق ظاهر كل الظهور. انتهى.

ورد السكاكي التبعية إلى المكنية بجعل قرينتها استعارة مكنية، وجعلها قرينة لها[77]، فيجعل نحو: (الحال) في: (نطقت الحال) استعارة بالكناية عن رجل ذي نطق ادعاء بأنها عينه بقرينة نسبة النطق إليها، والنطق استعارة تخييلية قرينة لها[78].

وأما القوم[79] فيقولون في هذا المثال: (نطقت) استعارة لـ (دلت)؛ بأن تشبهت الدلالة بالنطق، واستعير النطق للدلالة، واشتق من النطق الذي بمعنى الدلالة (نَطَقَ)

بمعنى: دلَّ، فـ (نَطَقَ) استعارة تصريحية تبعية، والحال قرينة لتلك الاستعارة، مستعملة في حقيقتها[80].

أقولُ: ولا يبعُد أن يُقال على مذهب الخطيب، والقوم في المثال المتقدم تشبيه الحال بالمتكلم استعارة بالكناية، وإثبات النطق لها استعارة تخييلية، ويكون (نطقت) حقيقية مستعملة في المعنى الأصلي، وإنما المجاز في الإثبات كـ (أظفار المنية، ويد الشمال)، فتأمل! ولا يبعد أن يتجه ذلك على مذهب صاحب الكشَّاف ومن تبعه، وذلك بأن تكون (نطقت) استعارة تصريحية تحقيقية تبعية، وتشبيه الحال بالمتكلم استعارة مكنية، وذلك كما صرحوا في نطق لسان الحال أنه[81] يجعل (نطق) عبارة عن (دل)؛ بأن شبهت الدلالة بالنطق، واستعير النطق للدلالة، واشتق من النطق (نطق)، فيكون (نطق) استعارة تحقيقية؛ لأن المستعار له، وهو الدلالة أمر محقق، ويكون اللسان ترشيحا للنطق، وتشبيه الحال بالمتكلم استعارة مكنية.

وأما السلفُ والخطيبُ فيقولون في هذا المثال: تشبيه الحال بمتكلم استعارة بالكناية، واللسان استعارة تخييلية، و(نطق) ترشيح[82]، بل لا يبعد أن يقول السكاكي في هذا المثال والذي قبله ما قاله في: ﴿ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ﴾، ويكون لفظ اللسان المذكور في المثال الأخير ترشيحا عنده، فليتأمل فيه! وإن أشعر كلامه في بعض المواضع بخلافه وما قاله في: ﴿ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ﴾، صرحنا به بقولنا: نعم يوافق السكاكي صاحب [3/ظ] الكشاف، ومن تبعه في قرينة المكنية في مثل ﴿ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ﴾، وإن خالفهم في تعريف المكنية، وصورة الموافقة في ذلك أنه قال في المفتاح في قوله تعالى: ﴿ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ﴾: أن البلع استعارة عن غور الماء في الأرض، والماء استعارة بالكناية عن الغذاء المطعوم[83]، وغير خافٍ أن قرينة الاستعارة المكنية هنا على مذهبه استعارة تحقيقية، وذلك بعينه مذهب صاحب الكشاف[84].

وأقول هنا: إن الذي ظهر لي بعد التأمل التام[85] أن حاصل قرينة المكنية عند السكاكي أنه إما أن يكون لها تابع، أو لا، والتابع إما محقق عقلا فقط، كـ ﴿ يَنْقُضُونَ

عَهْدَ اللَّهِ ﴾[86]، أو حسا فقط، كـ (أيدي الأشجار)، أو غير محقق عقلا، ولا حسا، بل مقدر وهمي محض كـ (أظفار المنية).

وهي في الأولين – أعني القرينة – استعارة تصريحية تحقيقية، ويزاد في الأولى تبعية، وفي الثانية أصلية، وفي الثالث تصريحية تخييلية، فإن لم يوجد ذلك التابع لا عقلا، ولا حسا، ولا وهما كـ (أنبت الربيع البقل)، فالقرينة باقية على حقيقة معناها، وليس لها تابع، لا حسا، ولا عقلا، ولا وهما[87] فتأمله! ولا يرد عليه إن كلامه في بعض المواضع ظاهر في خلاف بعض ما ذكرته هنا؛ إذ يمكن حمله على أنه قال ذلك أو لا، ثم استقر كلامه على ما ضبطناه هنا، وإلا فالتناقض باق في كلامه والله أعلم.

واعلم أن الاستعارة التخييلية عند السكاكي من قسم المصرحة؛ لأنها عنده اسم صورة محققة مستعملة في صورة وهمية محضة[88] كـ (الأظفار) من أظفار المنية؛ فإنه لما شبه المنية بالسبع في الاغتيال أخذ الوهم في تصويرها بصورة السبع، واختراع لوازمه لها، وعلى الخصوص الأظفار التي بها قوام اغتيال السبع للنفوس، فاخترع لها صورة مثل صورة الأظفار المحققة، ثم أطلق على تلك الصورة التي هي مثل صورة الأظفار لفظ الأظفار، فتكون استعارة تصريحية؛ لأنه قد أطلق اسم المشبه به، وهو الأظفار المحققة على المشبه، وهو صورة وهمية شبيهة بصورة الأظفار المحققة، والقرينة [4/و] إضافتها إلى المنية. ويرد عليه ما يرد.

وأما الاستعارة المركبة التمثيلية التصريحية فهي لفظ المشبه به المركب المستعمل في المشبه؛ للمبالغة، مع وجود القرينة، كالمفرد، كما يقال للمتردد في أمر: إني أراك تقدِّم رِجْلًا وتؤخِّر أخرى[89].

وإيضاح ذلك: أن يشبه إحدى الصورتين المنتزعتين من متعدد بالأخرى، ثم يدعي أن الصورة المشبهة من جنس الصورة المشبه بها، فيطلق على الصورة المشبهة اللفظ الدال على المشبه بها، وذلك كالمثال المتقدم؛ فإنه شبه صورة تردُّده في ذلك الأمر

بصورة تردُّد من قام ليذهب في أمر، فتارة يريد الذهاب فيقدم رجلا، وتارة لا يريد فيؤخر تارة أخرى، فاستعمل الكلام الدال على هذه الصورة في تلك، ووجه الشبه وهو هيئة الإقدام تارة، والإحجام أخرى، منتزع من عدة أمور كما ترى، وقد وجدت التمثيلية في الكلام البليغ في المكنية أيضا، مثل قوله تعالى: ﴿ أَفَمَنْ حَقَّ عَلَيْهِ كَلِمَةُ الْعَذَابِ أَفَأَنْتَ تُنْقِذُ مَنْ فِي النَّارِ﴾[90]-[91] .

قال بعض مشايخنا: وحاصل تقرير الاستعارة فيما ذكر أنه انتزع من استحقاق هؤلاء المعاندين كلمة العذاب هيئة، وشبهت بهيئة[92] منتزعة من دخولهم النار، ووقوع العذاب عليهم بالفعل، والجامع هيئة من صفات المعذبين بالنار من الألم، والاضطراب، والحسرة على ما فات، وغير ذلك، وعبر عن الهيئة الثانية بعبارة موضوعة للهيئة الأولى، كما هو شأن الاستعارة المكنية عند الجمهور، ثم أثبت له لازم المشبه به، وهو إنقاذهم من النار تخيُّلا[93]. قال: وهذا معنى ما ذكره حفيد العصام[94] -[95]. انتهى.

قلتُ: يصح أن تكون القرينة هنا استعارة تحقيقية، كما في نقض العهد[96]، على ما هو مذهب صاحب الكشاف[97].

واعلم أنك إن قدرت التشبيه في متعلق معنى الحرف كالعلة، والظرفية، فالاستعارة في الحرف تصريحية تبعية، كما تقدم، وإن قدرت التشبيه فيما دخل عليه الحرف فالاستعارة مكنية، وعبارة الخطيب [4/ظ] في التلخيص ظاهرة في ذلك، وكذا يصح على مذهب السكاكي، إما على ما تقضيه عبارة التلخيص كما نبه عليه بعض مشايخنا[98]، وقد رأيته في التلخيص كذلك، وذلك في قوله تعالى: ﴿ فَالْتَقَطَهُ آلُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا﴾[99]؛ فلأنه أضمر في النفس تشبيه العداوة بالعلة الغائية بجامع الترتيب، ولم يصرح بغير المشبه، ودل عليه بذكر ما يخص المشبه به، وهو لام التعليل[100].

وإما على مذهب السكاكي فلأنه ذكر المشبه، أي: العداوة، وأريد المشبه به، وهو العلة الغائية ادعاء بقرينة لام التعليل، ومثل ذلك يقال في: ﴿ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ

النَّخْلِ﴾[101]؛ فإن السكاكي يجعل الجذع استعارة بالكناية عن الظروف والأمكنة، واستعمال لفظ (في) قرينة على ذلك[102].

وإما على طريق القوم[103] في استعارة لفظ (في) لمعنى على في (ولأصلبنكم)؛ فإنه قدر تشبيه الاستعلاء المطلق بالظرفية المطلقة، بجامع التمكن، وقدر استعارة لفظ الظرفية المطلقة للاستعلاء المطلق، فسرى التشبيه للاستعلاء[104] الخاص الذي هو معنى (على)، والظرفية الخاصة التي هي معنى (في)، فاستعير لفظ (في) الموضوعة لكل جزء من جزئيات الظرفية للاستعلاء الخاص، (ولأصلبنكم) قرينة، وكذا استعارة اللام في قوله تعالى: ﴿فَالْتَقَطَهُ آلُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا﴾[105]؛ فإنه يقدر تشبيه ترتيب نحو العداوة والحزن على نحو الالتقاط بترتب العلة الغائية، كالمحبة والتبني، بجامع مطلق الترتب الأعم من الطرفين فالترتب الثاني متعلق معنى اللام، فقدر استعارة الترتب الكلي المشبه به للترتب الكلي المشبه، فسرى التشبيه لمعنى اللام الذي هو الترتب الجزئي، فاستعير لفظ اللام، واستعمل في الترتب الجزئي، فصار حكم اللام هنا حكم الفعل، من (نَطَق الحال)، وصار حكم متعلق معنى اللام حكم المصدر، أي: النطق والعداوة والحزن قرينة.

قال بعض مشايخنا بعد ذكره لما ذُكر: وهذا هو المشهور. ثم نقلَ عن العصام بأن الاستعارة في الحرف ليس[106] إلا [5/و] تبعية التشبيه الواقع في المتعلق، من غير أن يستعار المتعلق[107]. ثم قال: ولعل هذا أقرب للتحقيق[108]؛ لأنَّا[109] إنما جعلنا استعارة لفظ المشتق تبعا لاستعارة لفظ المصدر يشتق منه الفعل ونحوه، حتى تسري منه الاستعارة إلى لفظهما، وأما هنا فلا حاجة إلى اعتبار استعارة لفظ المتعلق، ولا دليل عليه؛ إذ لا مناسبة لفظية بين لفظه ولفظ اللام. ثم قال: وما ذكره الخطيب من أنه يقدر التشبيه للعداوة والحزن الحاصلين بعد الالتقاط بعلة الالتقاط الغائية، كالمحبة والتبني في الترتب على الالتقاط والحصول بعده، ثم استعمل في العداوة والحزن ما كان حقه أن يستعمل في العلة الغائية، فتكون الاستعارة فيها تبعا للاستعارة في المجرور،

فهذا الذي ذكره مبني على ما توهمه من أن متعلق معنى اللام هو المجرور... إلى أن قال: وقد ذكر الخطيب نفسه في الاستعارة المصرحة من أن المشبه يجب أن يكون متروكا، سواء كانت أصلية، أو تبعية، وعلى ما قرره هنا المشبه – أعني: العداوة والحزن – مذكور لا متروك، نعم، يتجه أن يكون استعارة بالكناية في نفس المجرور. انتهى.

وقال في موضع آخر: ولعل ما ذكره الخطيب[110] هنا مأخوذ من كلام صاحب الكشاف؛ حيث قال: معنى التعليل في اللام وارد على طريق المجاز؛ لأنه لم يكن داعيتهم إلى الالتقاط[111] أن يكون لهم عدوا وحزنا، ولكن المحبة والتبني، غير أن ذلك لمَّا كان نتيجة التقاطهم وثمرته مشبه بالداعي الذي يفعل الفاعل لأجله[112]. انتهى[113].

واعلم أن الاستعارة إما مرشَّحة، وإما مجرَّدة، وإما مطلقة، فإن ذكر ملائم المشبه به فهي مرشحة[114]، نحو: عندي أسد له لِبَد، وأظفار المنية أنشبت[115] بفلان.

وإن ذكر ملائم المشبه فهي مجردة[116]، نحو: عندي أسد يرمي.

وإن ذكر ملائم الطرفين فهي مرشحة ومجردة[117]، نحو: عندي أسد له لبد يرمي.

وإن لم يذكر ملائم [5/ظ] المشبه والمشبه به فهي مطلقة[118]، نحو: عندي أسدٌ .

خاتمة

قال بعض مشايخنا – نفع الله بهم –: اعلم أنه ليس المراد[119] بجريان الاستعارة في المصدر قبل المشتق أن يجري التشبيه فيه بالفعل، ويستعار بالفعل، ويتكلم بالمستعار أولا، ثم بالمشتق ثانيا؛ إذ لا دليل عليه، بل المراد أن استعارة المشتق باعتبار مصدره، فكأنه استعير لكونه الأصل الجدير بأن يقع فيه التشبيه، والاستعارة، وهو المنظور[120] إليه من المشتق، ومثل ذلك يقال في جانب الحرف. انتهى[121].

والله أعلم بحقائق الأمور، وإليه المرجع في الورود والصدور، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، والحمد لله رب العالمين.

تمت بحمد الله، وعونه، وحسن توفيقه في يوم الاثنين المبارك الثاني والعشرين من ذي القعدة المبارك سنة ثمانية وسبعين ومائة وألف. [6/و]

الهوامش:

[1] – كتاب جامع العبارات 122/1.

[2] – انظر ترجمته في: سلك الدرر للمرادي 328/2، وعجائب الآثار للجبرتي 526/1، وهدية العارفين للبغدادي 554/5، وتاريخ الشعراء الحضرميين للسقاف 189/2، وأبجد العلوم للقنوجي 188/3، والأعلام للزركلي 338/3، ومعجم المؤلفين لكحالة 195/5.

[3] – جاء في آخر طبعة ديوانه الموسوم بـ (تنميق الأسفار فيما جرى له مع إخوان الأدب في بعض الأسفار) ما نصه: "وهذه نسبة سيدنا ومولانا السيد الشريف سيدنا السيد عبد الرحمن المؤلف نفعنا الله به وبأصوله، وجدتُها بخطِّه". ص370.

[4] – انظر: سلك الدرر للمرادي 328/2.

[5] – انظر: عجائب الآثار للجبرتي 526/1.

[6] – انظر: سلك الدرر للمرادي 328/2، وعجائب الآثار للجبرتي 526/1، ومعجم المؤلفين لكحالة 195/5.

[7] – انظر: عجائب الآثار للجبرتي 526/1.

[8] – انظر: سلك الدرر للمرادي 328/2، وعجائب الآثار للجبرتي 526/1، وتاريخ الشعراء الحضرميين للسقاف 189/2، والأعلام للزركلي 338/3، ومعجم المؤلفين لكحالة 195/5.

[9] – انظر: سلك الدرر للمرادي 328/2، وهدية العارفين للبغدادي 554/5، ومعجم المؤلفين لكحالة 195/5.

[10] – انظر: سلك الدرر للمرادي 328/2، وعجائب الآثار للجبرتي 526/1، وتاريخ الشعراء الحضرميين للسقاف 189/2.

[11] – وتعرف اليوم بطنطا.

[12] – انظر: سلك الدرر للمرادي 328/2، وعجائب الآثار للجبرتي 526/1، وتاريخ الشعراء الحضرميين للسقاف 189/2، ومعجم المؤلفين لكحالة 195/5.

[13] – انظر: تنميق الأسفار للعيدروس، ص 69، 70، 76، 163، وعجائب الآثار للجبرتي 526/1.

[14] – انظر: عجائب الآثار للجبرتي 526/1، والأعلام للزركلي 338/3، وتاريخ الشعراء الحضرميين للسقاف 191/2، ومعجم المؤلفين لكحالة 195/5.

[15] – انظر: سلك الدرر للمرادي 328/2، وعجائب الآثار للجبرتي 526/1، وهدية العارفين 554/5، 555، والأعلام للزركلي 338/3، ومعجم المؤلفين لكحالة 195/5.

[16] – انظر: سلك الدرر للمرادي 329/2.

[17] – انظر: معجم المؤلفين لكحالة 195/5.

[18] – انظر: http://www.al-aalam.com/personinfo.asp?pid=472 موسوعة الأعلام، د. عبد الولي الشميري.

[19] – انظر: عجائب الآثار 528/1.

[20] – انظر: الأعلام 338/3.

[21] – امتثال الإشارة بشرح نتيجة البشارة، ل3.

[22] – انظر: إيضاح المكنون 622/4، وهدية العارفين 555/5.

[23] – (تعالى، سيدي) ليست في (ب).

[24] – (نسبا) ليست في (ب).

[25] – (عنه) في (ب): (عنهم).

[26] – (وكان له، وأدام بقاءه آمين آمين آمين) في (ب): (ونفعنا بهم في الدنيا والآخرة آمين).

[27] – الحقيقة العقلية هي الكلام المفاد به ما عند المتكلم من الحكم فيه. كقولك أنبت الله البقل. ينظر: مفتاح العلوم للسكاكي، ص 634.

[28] – (وإما) في (ب): (أو).

[29] – أراد بغيرها الحقيقة اللغوية، والشرعية والعرفية.

[30] – المجاز العقلي هو الكلام المفاد به خلاف ما عند المتكلم من الحكم فيه لضرب من التأويل إفادة للخلاف لا بوساطة وضع. كقولك أنبت الربيع البقل. ينظر: مفتاح العلوم للسكاكي، ص 627.

[31] – يعني اللغوي، والشرعي، والعرفي.

[32] – كذا في المخطوط، والصواب: غير العقلي؛ لأن الألف واللام لا تدخل على (غير). انظر: معجم الأخطاء الشائعة للعدناني، ص 190.

[33] – يريد المجاز المرسل.

[34] – يعني الاستعارة.

[35] – سورة طه، من الآية: 88. فإن المستعار منه حقيقة العجل، وهو ولد البقرة، والمستعار له الحيوان الذى خلقه الله – تعالى – من حلي القبط، والجامع الشكل، والجميع حسى. عروس الأفراح للسبكي 158/2

[36] – ذكر السيوطي في عقوده أن علاقات المجاز المرسل عشرة، وأن ما يُذكر من علاقات أخرى هي راجعة إلى هذه العشرة؛ يقول:

كاليد في القدرة والتَّسميةِ بالكل أو بالجزء أو بالآلةِ
أو سبب مسبَّب حالٍ محل مجاورٍ آل له عنه انتقل

وتابعه الشيخ السجاعي فقال ناظما:

علاقات المجاز تعد عشرا وما قد زاد يرجع وهي: كل
وجزء مع مجاورة وأوْلٌ كذا السبب المسبب ما يحل
محلٌّ آلة واختم بما قد يكون عليه نحو اليتم فاتلوا

وجعلها الشيخ الدمنهوري ثمانية عشر على ما حققه العلامة الصبان، فقال:

إن العلاقات عشر مع ثمانية على اختيار أولي التحقيق والفضلا
عمم وخصص وأطلق قيِّدن وأل ثم اعتبر ما مضى مع مبدل بدلا
كلية ثم حالا والمحل وقل: رب اغفرن للدمنهوري ما عملا

وقال العصام: وهي على ما ذكر في أكثر كتب الأصول خمسة وعشرون نوعا، منها ما يختص بالاستعارة، ولا يعتبر في غيرها من أقسام المجاز، وهو علاقتان: الاشتراك في الشكل... والاشتراك في الصفة. ثم قال: فمن أنواع العلاقات العامة: علاقة التضاد، والسببية، والمسببية، والآلية، والكلية، والجزئية، والملزومية، واللازمية، والإطلاق، والتقييد، والعموم، والخصوص، والسبق، والاستعداد، والمحلية، والحالية، والمجاورة، والبدلية، والاستعداد، أي: المستعدية لشيء... وهذا تكرار محض، والمنكَّر، والتعريف باللام، والحذف، والزيادة. ومنهم من أحصاها في ست وثلاثين علاقة. وأفاد الزركشي باستحالة حصرها وعدها. وقد ذكر منها ستا وعشرين علاقة. وحدها الرازي في اثني عشر نوعا، وجعلها صفي الدين الهندي إحدى وثلاثين. انظر: المحصول في علم أصول الفقه للرازي 323/1، ومختصر منتهى السؤل والأمل لابن الحاجب 234/1، 235، ونهاية السول للأسنوي 165/2، وحاشية التفتازاني على شرح مختصر المنتهى الأصولي 518/1، 519، والبرهان في علوم القرآن للزركشي 258/2، وشرح عقود الجمان للسيوطي، ص 218– 220، والأحراز في أنواع

المجاز للسجاعي، ل3، وحاشية لقط الجواهر السنية على الرسالة السمرقندية للدمنهوري، ص 18، والرسالة الفارسية في المجاز لعصام الدين الأسفراييني، ص 193، وما بعدها، وكتاب جامع العبارات للطرودي، 230/1، وما بعدها.

[37] – (ولكل) في (ب): (لكل).

[38] – (وهو) في (ب): (وهي)، والصواب ما جاء في (ب).

[39] – (الأسد) في (ب): (أسد).

[40] – هذا شطر بيت من الكامل، وهو لأبي ذؤيب الهذلي، وتمامه:

ألفيت كل تميمة لا تنفع

والشاهد فيه الاستعارة بالكناية والاستعارة التخييلية فهو هنا شبه في نفسه المنية بالسبع في اغتياله النفوس بالقهر والغلبة من غير تفرقة بين نفاع وضرار ولا رقة لمرحوم فأثبت لها الأظفار التي لا يكمل الاغتيال في السبع بدونها تحقيقا للمبالغة في التشبيه فتشبيه المنية بالسبع استعارة بالكناية وإثبات الأظفار لها استعارة تخييلية. ديوانه، ص 147، ومعاهد التنصيص للعباسي 440/1.

[41] – سورة النحل، من الآية: 112.

[42] – (هنا) ساقطة من (ب).

[43] – (لأنه) في (ب): (إلا أنه).

[44] – أي: التصريحيَّة تنقسم باعتبار اللفظ إلى أصلية وتبعية.

[45] – سميت بذلك لأنها أصل الاستعارة التبعية، فكان التشبيه داخلا في المستعار دخولا أوليا. جامع العبارات للطرودي 319/1.

[46] – انظر: الرسالة السمرقندية في الاستعارات للسمرقندي، ص 3.

[47] – كما في قولك: رأيت اليوم حاتما؛ فإنه علم لكلمة أُوِّل باسم جنس، وهو رجل يلزمه الكرم والجود، سواء كان الرجل المعهود، أو غيره، فتجري فيه الاستعارة. انظر: حاشية لقط الجواهر السنية للدمنهوري، ص 19، 20.

[48] – أي: ما لم يكن المستعار فيها اسم جنس، بل كان مشتقا، كأن يكون فعلا، أو اسم فعل نحو صه، ومه، وهيهات، أو حرفا، أو اسم الفاعل، واسم المفعول والصفة المشبهة، وأفعل التفضيل، واسما الزمان والمكان، والآلة، ونحو ذلك المصغَّر كرجيل، والمنسوب كقرشي. انظر: المواهب الصمدية

لكشف لثام السمرقندية للطاهر بن مسعود خليفة، ص 28، وزهر الرياض الزكية الوافية بمضمون السمرقندية لعبدالحافظ بن علي المالكي، ص 34.

[49] – سورة طه، من الآية: 71. حيث استعيرت الظرفية المستفادة من (في) للاستعلاء. فجرت الاستعارة أولا في المتعلق، وبتبعيته في الحرف؛ تنبيها على اشتمال الشجرة على المصلوب، وكونها كوعاء تحوطه حياطة المكان الحاوي لما فيه. انظر: جامع العبارات للطرودي 321/1، والأرجوزة الأنيقة شرح البوري، ص 56.

[50] – أي أن الاستعارة بالكناية لا توجد دون الاستعارة التخييلية، والعكس. انظر: عروس الأفراح 186/2.

[51] – أراد بالسلف صاحب الكشاف ومن قبله ومن معه. انظر حاشية الدسوقي على شرح السعد 159/4، وجامع العبارات للطرودي 577/2.

[52] – هو: محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين القزويني الشافعي، المعروف بخطيب دمشق، قاض، من أدباء الفقهاء. أصله من قزوين، ومولده بالموصل سنة 666هـ. من كتبه: تلخيص المفتاح، والإيضاح في شرح التلخيص. توفي سنة 739هـ. انظر: طبقات الشافعية الكبرى للسبكي 158/9، والأعلام للزركلي 192/6.

[53] – لأنهم يعتبرون الاستعارة التخييلية قرينة الاستعارة بالكناية، وعلى هذا فهي تابعة لها، وإلى هذا الرأي يذهب الكافيجي رحمه الله. قال.....: وقرينتها، أي: المكنية تخييلية، لكن لا مطلقا كما عليه المحققون؛ فإن الاستعارة المكنية على رأيهم لا تستلزم التخييلية دون العكس، وعند صاحب التلخيص والسلف كل منهما يستلزم الآخر، وعند صاحب المفتاح كل منهما لا يستلزم الآخر. انظر: الإيضاح للقزويني، ص 290، وعروس الأفراح للسبكي 186/2، والأنموذج في بحث الاستعارة للكافيجي، ص 51، وبسط العبارة في إيضاح ضابط الاستعارة للعيدروس، ل 4.

[54] – هو: محمود بن عمر بن محمد بن أحمد الخوارزمي الزمخشري، جار الله، أبو القاسم، من أئمة العلم بالدين والتفسير واللغة والآداب. ولد في زمخشر سنة 467 هـ، وسافر إلى مكة فجاور بها زمنا فلقب بجار الله. وتنقل في البلدان، ثم عاد إلى الجرجانية (من قرى خوارزم) فتوفى فيها سنة 538 هـ. أشهر كتبه: الكشاف، وأساس البلاغة، والمفصل. انظر: وفيات الأعيان لابن خلكان 168/5، والأعلام للزركلي 178/7.

[55] – سورة البقرة، من الآية: 27. وانظر الكشاف للزمخشري 148/1، والأنموذج للكافيجي، ص 51.

[56] – هو: يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي السكاكي الخوارزمي الحنفي، أبو يعقوب، سراج الدين، عالم بالعربية والأدب. مولده بخوارزم سنة 555هـ، وبها توفي سنة 626هـ. من كتبه: مفتاح العلوم. انظر: بغية الوعاة للسيوطي 364/2، والأعلام للزركلي 222/8.

[57] – سورة هود، من الآية: 44.

[58] – انظر: مفتاح العلوم للسكاكي، ص 615، 636، ص 654.

[59] – (الأول) ساقطة من (ب).

[60] – في (ب) بزيادة: (وهي نسبة الإنبات للربيع).

[61] – انظر: مفتاح العلوم، ص 630.

[62] – (عنده معا) في (ب): (معا عنده).

[63] – انظر: مفتاح العلوم للسكاكي، ص 615.

[64] – (لازم) في (ب): (لوازم).

[65] – انظر: تلخيص المفتاح للقزويني، ص 160، والرسالة السمرقندية في الاستعارات، ص 5.

[66] – (لها) في (ب): (للمكنية).

[67] – (والتخييلية للتخييلية) ساقطة من (ب) .

[68] – انظر: مفتاح العلوم، ص 609، والرسالة السمرقندية، ص 5، والرسالة الفارسية للعصام، ص 182، وشرح العصام على متن السمرقندية، ص 254.

[69] – (متوهمة) ليست في (ب) .

[70] – هو: إبراهيم بن محمد بن عرب شاه الأسفراييني عصام الدين، ولد في أسفرايين من قرى خراسان، سنة 873 هـ، وكان أبوه قاضيها، فتعلم واشتهر وألف كتبه فيها. وزار في أواخر عمره سمرقند فتوفي بها سنة 945 هـ. له تصانيف، منها: الأطول في شرح تلخيص المفتاح للقزويني، وحاشية على تفسير البيضاوي، وشرح السمرقندية، والرسالة الفارسية في المجاز. انظر: هدية العارفين 26/5، والأعلام للزركلي 66/1.

[71] – راجع مذهب السكاكي في الرسالة الفارسية للعصام، ص 182 – 184، وشرح العصام على متن السمرقندية، ص 254، وما بعدها.

[72] – (الضرب) كذا في النسختين، وهو خطأ، والصواب: (الضرر).

[73] – انظر: حاشية الشهاب على البيضاوي 375/5.

[74] – (الكناية) في (ب): (المكنية) .

[75] – انظر: شرح العصام على متن السمرقندية، ص 266، 267.

[76] – البيت لمحمد بن وهيب الحميري، وهو من الكامل، من قصيدة يمدح بها المأمون. والشاهد فيه كون الاستعارة بالكناية من فروع التشبيه المقلوب، فكما يجعل المشبه مشبها به مبالغة في كماله في وجه الشبه حتى استحق أن يلحق به المشبه به، كذلك يستعار اسم المشبه للمشبه به فيكون غاية في المبالغة في كمال المشبه في وجه الشبه. انظر: الإيضاح في علم البلاغة للقزويني، ص 226، وشرح العصام على متن السمرقندية، ص 266 – 264، ومعاهد التنصيص للعباسي 357/1.

[77] – أي أنه يجعل التبعية قرينة المكنية، ويجعل قرينة التبعية نفس المكنية. انظر: زهر الرياض الزكية لعبدالحافظ بن علي المالكي، ص 67.

[78] – انظر: تلخيص المفتاح للقزويني، ص 163، والرسالة السمرقندية، ص 5، وشرح العصام على متن السمرقندية، ص 256 – 259، والمواهب الصمدية للطاهر بن مسعود، ص 52.

[79] – يعني جمهور البيانيين.

[80] – انظر: الرسالة السمرقندية، ص 5، وكتاب جامع العبارات للطرودي 592/2، 593، وزهر الرياض الزكية لعبدالحافظ بن علي المالكي، ص 67.

[81] – (أنه) في (ب): (أن) .

[82] – انظر: تلخيص المفتاح، ص 160، وعروس الأفراح للسبكي 187/2.

[83] – انظر: السكاكي، ص 655.

[84] – (وغير خافٍ أن قرينة الاستعارة المكنية هنا على مذهبه استعارة تحقيقية، وذلك بعينه مذهب صاحب الكشاف) ساقط من (ب) .

[85] – (التام) ساقط من (ب).

[86] – سورة البقرة، من الآية: 27، وسورة الرعد، من الآية: 25.

[87] – (كأنبت الربيع البقل، فالقرينة باقية على حقيقة معناها، وليس لها تابع، لا حسا، ولا عقلا، ولا وهما) ساقط من (ب).

[88] – انظر: مفتاح العلوم، ص 607، والرسالة السمرقندية، ص 8، وشرح عقود الجمان للسيوطي، ص 232.

[89] – انظر: مفتاح العلوم للسكاكي، ص 606، 607.

[90] – سورة الزمر، الآية: 19. والشاهد فيها الاستعارة التمثلية المكنية: في قوله تعالى:﴿ أَفَأَنْتَ تُنْقِذُ مَنْ فِي النَّارِ﴾. قال محمود صافي: حيث مثل حاله عليه الصلاة والسلام، في المبالغة في تحصيل هدايتهم، والاجتهاد في دعائهم إلى الإيمان، بحال من يريد أن ينقذ من في النار منها. وفي الحواشي الخفاجية، نقلا عن السعد، أن في هذه الآية استعارة لا يعرفها إلا فرسان البيان، وهي الاستعارة التمثيلية المكنية، لأنه نزل ما يدل عليه قوله تعالى (أفمن)... إلخ، من استحقاقهم العذاب، وهم في الدنيا، منزلة دخولهم النار في الآخرة، حتى يترتب عليه تنزيل بذله عليه الصلاة والسلام جهده في دعائهم إلى الإيمان منزلة إنقاذهم من النار، الذي هو من ملائمات دخول النار. انظر: الجدول في إعراب القرآن 166/23.

[91] – جاء في هامش النسخة الأصل: " قال السعد: نزل ما دل عليه قوله: (أفمن حق عليه كلمة العذاب) من استحقاقهم العذاب، وهم في الدنيا منزلة دخولهم في النار، وهم في الآخرة على سبيل الاستعارة بالكناية في المركب؛ حتى ترتب عليه تنزيل بذل النبي – صلى الله عليه وسلم – جهده في دعائهم إلى الإيمان منزلة إنقاذهم من النار الذي هو من ملائمات دخولهم النار فصارت قرينة على الأول، وقرينة الاستعارة بالكناية ها هنا استعارة تحقيقية، كما في نقض العهد على ما هو مذهب الكشاف. اهـ مؤلف". **أقولُ**: انظر هذا الكلام في: حاشية الكشاف للسعد التفتازاني، ل 300.

[92] – (بهيئة) في (ب): (لهيئة).

[93] – (تخيلا) في (ب): (تخييلا) .

[94] – هو: علي بن إسماعيل بن عصام الدين إبراهيم بن محمد بن عربشاه، الشافعي المكي، المعروف بالعصامي، فقيه، ولي قضاء الشافعية بمكة. مولده ووفاته فيها. له كتب، منها: حاشية على شرح جده عصام الدين على السمرقندية تسمى حاشية الحفيد. انظر: خلاصة الأثر للمحبي 3/ 147، والأعلام للزركلي 264/4.

[95] – انظر: حاشية حفيد العصام على شرح العصام على السمرقندية لعلي بن إسماعيل العصامي، ل 24.

[96] – في قوله تعالى: ﴿ يَنْقُضُونَ عَهْدَ اللَّهِ ﴾ سورة البقرة، من الآية:27.

[97] – سبقت الإشارة إلى ذلك. وانظر: الرسالة السمرقندية، ص 7.

[98] – انظر: عقد الدرر البهية في شرح الرسالة السمرقندية للملوي، ص 199.

[99] – سورة القصص، من الآية: 8. والشاهد فيها الاستعارة في الحرف، وهي على مذهب القزويني تبعا للزمخشري أن معناها هنا أن تشبه العداوة والحزن في الترتيب على الالتقاط بالعلة الغائية، كالتبني والمحبة، فيؤتى باللام التي كان حقها أن تدخل على التبني والمحبة، فتستعمل في العداوة والحزن، فتصير الاستعارة أولا في المجرور، وتبعيتها في اللام. انظر: كتاب جامع العبارات للطرودي 383/1.

[100] – انظر: التلخيص للقزويني، ص 157.

[101] – سورة طه، من الآية: 71.

[102] – قال السكاكي: " وفي للظرفية... ثم تستعمل بمعنى " على" كنحو قوله تعالى: ﴿ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ﴾ [سورة طه، من الآية: 71] لرجوعها إلى معنى الظروف". مفتاح العلوم، ص 242.

[103] – يعني جمهور علماء البيان.

[104] – (فسرى التشبيه للاستعلاء) ساقط من (ب).

[105] – سورة القصص، من الآية: 8.

[106] – (ليس) في (ب): (ليست)، وهو الصواب.

[107] – انظر: الرسالة الفارسية للعصام، ص 173– 176.

[108] – (للتحقيق) في (ب): (إلى التحقيق) .

[109] – (لأنا) ساقطة من (ب) .

[110] – (الخطيب) في (ب): (خ ط) .

[111] – (الالتقاط) في (ب): (التقاط) .

[112] – انظر: الكشاف للزمخشري 398/3، والتلخيص للقزويني، ص 157.

[113] – انظر: عقد الدرر البهية في شرح الرسالة السمرقندية للملوي، ص 197، 198.

[114] – انظر: الرسالة السمرقندية، ص 3.

[115] – (أنشبت) في (ب): (نشبت) .

[116] – انظر: الرسالة السمرقندية، ص 3.

[117] – انظر: شرح العصام على متن السمرقندية، ص 189.

[118] – انظر: الرسالة السمرقندية، ص 3.

[119] – (المراد) ساقط من (ب).

[120] – (المنظور) ساقط من (ب) .

[121] – انظر: عقد الدرة البهية في شرح الرسالة السمرقندية، للملوي، ص 187، 188، بتصرف يسير.

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم برواية حفص.**

1. أبجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم، صديق بن حسن القنوجي، تح: عبد الجبار زكار، دار الكتب العلمية، بيروت، 1975م.
2. الأحراز في أنواع المجاز، أحمد بن أحمد السجاعي، مخطوط بجامعة الملك سعود، الرياض، رقم الحفظ 194.
3. الأرجوزة الأنيقة في المجاز والحقيقة، شرح البوري على منظومة ابن كيران، تح: محمد ناجي بن عمر، أفريقيا الشرق، المغرب، بيروت، 2003م.
4. الأعلام، خير الدين بن محمود الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط15/2002م.
5. امتثال الإشارة بشرح نتيجة البشار، محمد بن أحمد الجوهري، مخطوط بجامعة أم القرى، مكة، مكتبة الملك عبدالله بن عبد العزيز، رقم الحفظ 20642 – 1 البلاغة.
6. الأنموذج في بحث الاستعارة، محمد بن سليمان الكافيجي، تح: د. عثمان موافي، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1/2010م.
7. إيضاح المكنون، إسماعيل بن محمد أمين البغدادي، دار الفكر.
8. الإيضاح في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن القزويني، تح: الشيخ بهيج غزاوي، دار إحياء العلوم، بيروت، 1998م.
9. البرهان في علوم القرآن، محمد بن عبد الله، الزركشي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط1/1957م.
10. بسط العبارة في إيضاح ضابط الاستعارة، عبد الرحمن بن مصطفى العيدروس، مخطوط بدار الكتب المصرية، رقم الحفظ 294 بلاغة.
11. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، لبنان.

12.تاريخ الشعراء الحضرميين، عبد الله بن محمد السقاف، مطبعة حجازي، القاهرة، 1353هـ.
13.تلخيص المفتاح في المعاني والبيان والبديع، محمد بن عبد الرحمن القزويني، قرأه: د. ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، ط2002/1م.
14.تنميق الأسفار فيما جرى مع إخوان الأدب في بعض الأسفار، عبد الرحمن بن مصطفى العيدروس، المطبعة الخيرية، مصر، 1304هـ.
15.الجدول في إعراب القرآن، محمود بن عبد الرحيم صافي، دار الشيد، دمشق، ط1418/4هـ.
16.حاشية التفتازاني على شرح مختصر المنتهى الأصولي، مسعود بن عمر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2004/1م.
17.حاشية حفيد العصام على شرح العصام على السمرقندية، علي بن إسماعيل العصامي، مخطوط بجامعة الملك سعود، الرياض، رقم الحفظ 4. 819.
18.حاشية الدسوقي على شرح السعد، (ضمن شروح التلخيص)، محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي.
19.حاشية الشهاب على البيضاوي، أحمد بن محمد الخفاجي، دار صادر، بيروت.
20.حاشية الكشاف، مسعود بن عمر، مخطوط بدار الكتب المصرية، القاهرة، رقم الحفظ 35 تفسير خليل آغا.
21.حاشية لقط الجواهر السنية على الرسالة السمرقندية، المطبعة الخيرية، مصر، ط1231/1هـ.
22.خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، محمد أمين بن فضل الله المحبي، المطبعة الوهبية، مصر، 1284هـ.
23.ديوان أبي ذؤيب الهذلي، شرح: سوهام المصري، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، عمان، ط1998/1م.

24.الرسالة السمرقندية في الاستعارات، أبو القاسم بن أبي بكر السمرقندي، مطبعة فونتانة، الشرفية، الجزائر، 1905م.
25.الرسالة الفارسية في المجاز، إبراهيم بن محمد الأسفراييني، تح: د. علي رمضان الجربي، منشورات جامعة ناصر، الخمس، ط1/1997م.
26.زهر الرياض الزكية الوافية بمضمون السمرقندية، عبد الحافظ علي المالكي، المطبعة العامرة، مصر، 1290هـ.
27.سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، محمد خليل بن علي المرادي، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
28.شرح العصام على متن السمرقندية في علم البيان، إبراهيم بن محمد الأسفراييني، تح: إلياس قبلان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/2002م.
29.شرح عقود الجمان في المعاني والبيان، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تح: د. إبراهيم محمد الحمداني، ود. أمين لقمان الحبار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/2011م.
30.طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين بن علي السبكي، تح: د. محمود محمد الطناحي، ود. عبد الفتاح محمد الحلو، دار هجر، ط2/1413هـ.
31.عجائب الآثار في التراجم والأخبار، عبد الرحمن بن حسن الجبرتي، دار الجيل، بيروت.
32.عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، أحمد بن علي السبكي، تح: د. عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1/2003م.
33.عقد الدرر البهية في شرح الرسالة السمرقندية المعروف بالشرح الكبير، أبو العباس الملوي، تح: عدنان عمر الخطيب، دار التقوى، دمشق، 2006م.
34.كتاب جامع العبارات في تحقيق الاستعارات، أحمد مصطفى الطرودي التونسي، تح: د. محمد رمضان الجربي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة، ط1/1986م.

35.الكشاف، محمود بن عمر الزمخشري، تح: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
36.المحصول في علوم أصول الفقه، محمد بن عمر الرازي، تح: د. طه جابر العلواني، مؤسسة الرسالة، بيروت.
37.مختصر منتهى السؤل والأمل في علمي الأصول والجدل، عثمان بن عمر بن الحاجب، تح: د. نذير حمادو، دار ابن حزم، بيروت، ط1/2006م.
38.معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، عبد الرحيم بن أحمد العباسي، تح: د. عبد المجيد آل عبد الله، عالم الكتب، بيروت، ط1/2011م.
39.معجم الأخطاء الشائعة، محمد العدناني، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط2/2003م.
40.معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة، مكتبة المثنى، بيروت، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
41.مفتاح العلوم، يوسف بن أبي بكر السكاكي، تح: أكرم عثمان يوسف، مطبعة دار الرسالة، بغداد، ط1/1981م.
42.المواهب الصمدية لكشف لثام السمرقندية، الطاهر بن مسعود خليفة، مطبعة الدولة التونسية، 1298هـ.
43.موسوعة الأعلام، د. عبد الولي الشميري،
http://www.al-aalam.com/personinfo.asp?pid=472 .a
44.نهاية السول في شرح منهاج الوصول، عبد الرحيم بن حسن الأسنوي، عالم الكتب.
45.هدية العارفين إسماعيل بن محمد أمين البغدادي، دار الفكر.
46.وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أحمد بن محمد بن خلكان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1/1994م.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

العلاقة بين اللفظ والمعنى وآراء القدامى والمحدثين فيهما

د. عز الدين أحمد عبد العالي*

مقدمة:

الله أحمد أن جعلنا من أمة خير العباد، وجعل لغتنا تميز بالضاد، وأصلي وأسلم على نبيه الهادي إلى سبيل الرشاد، وعلى آله وصحبه الأنداد.

أما بعد،، فقد كانت قضية اللفظ والمعنى من أجل القضايا التي شغلت المتكلمين، وأهل اللغة، وأرباب جل العلوم النظرية، وقد تكلموا فيها جميعا، كل من منظوره، وقد حاولت في هذه الصفحات الإجابة عن السؤال من خلال عرض الآراء التي ذكرت حولها وهو: هل كانت آراء العلماء متحدة في كون العلاقة طبيعة أم اصطلاحية عرفية؟

وقد قسمته إلى: تمهيد بعد المقدمة وثلاث مباحث وخاتمة هي على التوالي:

المعنى اللغوي والاصطلاحي للمادتين، مكـانة اللـفظ والمعـنى، اللفظ والمعنى بين القدامى والمحدثين، فأقول مستعينا بالله تعالى:

التمهيد:

لقد كان القرآن الكريم هو المعجزة الخالدة الذي انبثقت منه كل العلوم والمعارف الإسلامية، فكان الدافع الأساسي والرئيس للبحث والاستقصاء، فبفضله اتسعت المدارك وتفجرت العلوم لخدمته بغية ملامسة خفايا تشريعاته ومعانيه وأساليبه، فكان نقطة الارتكاز التي تدور حولها كل العلوم، ومن بين المواضيع التي أثارت فضول وحماس العلماء على مختلف التخصصات ثنائية اللفظ والمعنى.

* قسم اللغة العربية – كلية التربية– جامعة مصراتة.

والسبب هو أن علاقة اللفظ بالمعنى، تمتد إلى أعماق بعيدة أسهم فيها المجال اللغوي وذلك في تنظيم المجتمعات البشرية، فكان لابد من وجود مصطلح يمثل جهة اللغة ويعبر عنها وهو اللفظ، ومصطلح يعبر عن جهة المضامين وهو المعنى.

فكانت دراسة المعنى في النحو العربي غاية مهمة في الدرس اللغوي قديما وحديثا، ولا يخفى أن هناك قوة تربط بين اللفظ والمعنى، بحيث يصبح اللفظ عند استعماله كأنه المعنى، والمعنى كأنه اللفظ، فإذا أحضر المتكلم اللفظ فكأنما أحضر المعنى نفسه للسامع، وهذا الارتباط بينهما يجعلهما كالشيء الواحد.

إن ثنائية اللفظ والمعنى قد أصبحت محط اهتمام مختلف العلماء، ويمكن القول إن قضية اللفظ والمعنى لم تكن لتكتسب أهميتها عند البلاغيين واللغويين، لولا اتصالها بقضية الإعجاز القرآني، التي كانت الشغل الشاغل لجميع البيئات العلمية، فقد ربط هؤلاء العلماء ما بين قضية الإعجاز وثنائية اللفظ والمعنى لكشف أسرار القرآن الكريم وإبراز سر الإعجاز اللغوي فيه،

كما أننا من خلال المعنى نستطيع الوصول إلى الكشف عن القواعد المنظمة للتراكيب النحوية، والوسائل الإجرائية المتبعة في دراسة النص العربي، وهذا واضح في تتبع العلماء للتراث العربي الذي كان متأصلا فيه ومبثوثا في مؤلفاتهم، التي امتدت أصولها من العصر الجاهلي وشملت القرون الهجرية الخامس، والسادس، السابع، بحيث تجلت هذه النظرية في كونها عربية خالصة.

المبحث الأول

المعنى اللغوي والاصطلاحي للمادتين

المعنى اللغوي والاصطلاحي للفظ: جاء في الصحاح؛ أولاً الدلالة العامة لمادة (لفظ) وهي (الرمي من الفم): لفظت الشيء من فمي ألفظه لفظاً، رميته ثم يعدّد

الدلالة المخصصة إذ يكون الملفوظ من الفم كلاماً: لفظت بالكلام وتلفظت به أي تكلمت به، وبعدها يعين المفردة بأنها "اللفظ جمعها الألفاظ"[1].

أما ابن فارس في المقاييس فهو يقول إن مادة لفظ تعني أولاً الدلالة علي الطرح المطلق، ثم هي يغلب عليها أن تكون من الفم ثم يخصص الفعل، فتقول: "لفظ الكلام يلفظ لفظاً" وبعدها يورد واحداً من المشتقات، وما يحتمله من دلالات "اللافظة: فهو الديك لصوته، وللرحى لطرح الحبوب المطحونة، والبحر لإخراجه أشياء كثيرة من جوفه[2]..

ثم يأتي الأزهري في التهذيب بدلالة الرمي من الفم علي أنها الأولى فاللفظ هو أن ترمي بشيء كان في فيك، والفعل لفظ يلفظ لفظاً، ثم يخصّص المادة بالكلمات واللفظ للفظ الكلام... بعد ذلك يورد عبارة كنائية هي لفظ فلان عصبه إذا مات، وعصبه ريقه الذي عصب بفيه أي غري به فيبس[3].

يظهر لنا من خلال – ما ذكر – في بيان اللفظ أنه أيسرُ شيء للتعبير عما في صدر الإنسان من المعاني والأغراض ومثل اللفظ – عندنا – مثل مركب يسير براكبه للوصول الي المقصد المنشود، وتزيد أهمية اللفظ عند ما نتذكر بأنّ المتكلم بإمكانه أن يستخدم عدة أنواع من التعابير لمطلب واحد أو عدة مطالب في تعبير واحد، أو... فإذن علينا أن نأخذ اللفظ وملابساته ودراسته بعين الاعتبار.

وعرف اللفظ اصطلاحا بأنه هو: الحامل المادي والمقابل الحسي المنطوق للمعنى الذي هو فكرة ذهنية مجردة، وأهم ما يميزه أنه منطوق، وهذا ما أكد عليه أغلب النحاة في تعريفاتهم، فسيبويه يقصد باللفظ العلامة الإعرابية أو الإعراب[4]. لأنه يرى أن الشكل اللفظي المتمثل في النصب يتبع معنى معينا ويوجه ويصحح عليه، كما أن الشكل اللفظي المتمثل في الرفع يتبع معنى معينا آخر ويوجه ويصحح عليه.

وعرف ابن مالك الكلمة بأنها "لفظ مستقل دال بالوضع تحقيقا أو تقديرا... والمراد هنا بالمستقل ما ليس بعض اسم كياء زيد، وتاء مسلمة، ولا بعض فعل كهمزة

أعلم، وألف ضارب. فإن كل واحد من هذه المذكورات لفظ دال بالوضع وليس بكلمة لكونه غير مستقل"[5].

وقال الشيخ خالد الأزهري: "واللفظ في الأصل مصدر لفظت الرحى الدقيق إذا رمته إلى الخارج، والمراد باللفظ هنا (أي في اصطلاح النحويين) الملفوظ به وهو: الصوت من الفم المشتمل على بعض الحروف الهجائية تحقيقا كزيد، أو تقديرا كألفاظ الضمائر المستترة، وسمي الصوت لفظا؛ لكونه يحدث بسبب رمي الهواء من داخل الرئة إلى خارجها، إطلاقا لاسم السبب على المسبب"[6].

وقال السيوطي: "ما خرج من الفم إن لم يشتمل على حرف فصوت، وإن اشتمل على حرف ولم يفد معنى فقول، فإن كان مفردا فكلمة، أو مركبا من اثنين ولم يفد نسبة مقصودة لذاتها فجملة، أو أفاد ذلك فكلام، أو من ثلاثة فكلم" [7].

وقال أبو البقاء الكفوي عن اللفظ: "هو في اللغة مصدر بمعنى الرمي، وهو بمعنى المفعول، فيتناول ما لم يكن صوتا، وما هو حرف واحد وأكثر مهملا أو مستعملا، صادرا من الفم أولا، لكن خص في عرف اللغة بما صدر من الفم من الصوت المعتمد على المخرج حرفا واحدا أو أكثر، مهملا أو مستعملا، فلا يقال لفظ الله، بل يقال كلمة الله. وفي اصطلاح النحاة ما من شأنه أن يصدر من الفم من الحرف، واحدا أو أكثر، أو تجري عليه أحكامه كالعطف والإبدال، فيندرج فيه حينئذ كلمة الله، وكذا الضمائر التي يجب استتارها. وهذا المعنى أعم من الأول. وأحسن تعاريفه على ما قيل: صوت معتمد على مقطع، حقيقة أو حكما، فالأول كزيد، والثاني كالضمير المستتر في (قم) المقدر بأنت "[8].

والملاحظ من خلال هذه التعريفات أنها تتفق في مفهوم عام ثابت للفظ وهو انحصاره في المنطوق أو الملفوظ، كما أن مصطلح اللفظ يتصل بمصطلحات أخرى تحيط به وهي: القول والكلم والجملة والكلام والكلمة..

المعنى اللغوي والاصطلاحي للمعنى:

سوف نأتي على المعنى اللغوي لكلمة " معنى" من خلال مادتين يصبان في معناها ويتصلان به وهما(عنى) و(عنو)، مع أن المعنى الشامل والعام للاستعمالين هو:" حبس شديد مع تضييق واستمرار يترتب عليه ظهور"، وهذا يتجلى من استعمالات المادة فيقال:

1- "عنا فيهم فلان أسيرا يعنو، وعني فيهم يعنَى" أقام فيهم على إساره واحتبس ، العناء: الحبس في شدة وذل، عنا الرجل يعنو: إذا ذل لك واستأسر وعنيته تعنية إذا حبسته مضيقا عليه حبسته حبسا طويلا.

فالاحتباس هنا هو الأسر، وقد قيد بالشدة والتضييق مرة ، وأخرى بالطول، مع ما يترتب عليه من ظهور وعدم إخفاء في داخل السجن لكونهم يعملون مكبلين تحوطا من هروبهم.

2- "عنا فيه الأكل يعنو، وعني فيه يعنى ،نجع" فالطعام يكون في البطن ويبقى أثره فيها، وهذا هو الاحتباس الشديد ونجوعه ظهور أثره على البدن سِمنا وائتبارا.

3- "عنت الأرض بالنبات تعنو وتعنى أظهرته، أو ظهر نبتها. لم تعنُ بلادنا بشيء، ولم تعنِ بشيء لم تنبت شيئا. ما أعنت الأرض شيئا: ما أنبتت" فالنبات ظاهر على وجه الأرض، لكن بذوره محتبسة في باطن الأرض ممسوك بها، وبدونها ما كان نبات[9].

أما المعنى في الاصطلاح:

فقد اختلف في تعريفه ويرجع ذلك إلى اختلاف اهتمامات الدارسين له وتعدد ميادين بحوثهم، بالإضافة إلى كثرة المصطلحات المستعملة لهذا المجال والمرتبطة به.

فالمعنى في كلام النحويين لم يكن واحدا، ومن ذلك أنهم كانوا يقصدون به المعنى الصرفي، وأحيانا المعنى الدلالي بصفة عامة، وأحيانا ثالثة كانوا يقصدون به المعنى النحوي، أي وظيفة الكلمة في الجملة كالفاعلية والمفعولية والإضافة.

والواضح أن جلّ حديثهم الصريح عن المعنى كان بهذا القصد، ومن هذا قول ابن جني عن الإعراب أنه " الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت: أكرم سعيد أباه وشكر سعيدا أبوه، علمت برفع أحدها ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شَرْجًا واحدا، لاستبهم أحدهما من صاحبه "[10].

ويتصل بحديث النحاة أيضا عن المعنى أننا نجد تقسيما مهما للدلالة عند ابن جني كذلك، يرى فيه أن الدلالات ثلاث: لفظية كدلالة (قام) بلفظه على مصدره، وصناعية كدلالة (قام) أيضا بصيغته على الزمن الماضي، ومعنوية كدلالة معنى هذا الفعل على ضرورة وجود فاعل له [11]،ومثل هذا التقسيم الدلالي له أهميته الواضحة في دراسة العلاقة بين اللفظ والمعنى من الناحية اللغوية والمعرفية في تراثنا.

المبحث الثاني:

مكـــانة اللـــفظ والمعـــنى

لقد برزت هذه القضية بوضوح في تاريخ الأدب العربي وخاصة في القرن الثالث الهجري، وشغلت الأدباء والنقاد وظلت مناط البحث والجدل فترة طويلة. وقد انقسموا إلى فريقين، وقد كان الاتجاه السائد هو تفضيل اللفظ على المعنى حتى ظهر النقد العربي[12].

ونظرا لأهمية اللفظ والمعنى عموما وارتباطهما بكثير من العلوم ومجالات المعرفة الإنسانية، لم تقتصر دراستهما قديما وحديثا – عند العرب وغيرهم– على مجال اللغة وحدها الذي يعد أكثر ميادين العلوم اهتماما بهما[13]، بل إن كل المجالات المعرفية ذات الصلة بهذه القضية درست ما يخصها منها. ولذلك كانت قضية اللفظ

والمعنى في تراثنا مسألة أساسية ومشتركة في جميع العلوم والدراسات العربية التي تتصل بالكلمة، واللغة حيث إنها "هيمنت على تفكير اللغويين والنحاة وشغلت الفقهاء والمتكلمين، واستأثرت باهتمام البلاغيين والمشتغلين بالنقد، نقد الشعر، والنثر، دع عنك المفسرين والشراح الذين تشكل العلاقة بين اللفظ والمعنى موضوع اهتمامهم العلني الصريح"[14].

وقد كان من إسهام اللغويين العرب في هذا المجال: وضع معاجم الألفاظ ومعاجم المعاني، ودراسة اتصال معاني الألفاظ المتحدة الأصول، ومحاولة ربط بعضها ببعض فيما عرف باسم الاشتقاق الأصغر، والاشتقاق الأكبر، وكذلك بحث المطابقة بين اللفظ ومعناه من حيث مناسبة كل منهما للآخر[15]، وتفسير العلاقة أيضا بين اللفظ والمعنى بأنها– وهذا رأي أكثرهم– عرفية اعتباطية.

وكذلك إظهار الاستفادة من أصوات الكلمة نفسها، أي أن هناك علاقة طبيعية بين الدال والمدلول، فكلمة (تنضخ) مثلا، تعبر عن: فوران السائل بقوة وعنف، وهي إذا ما قورنت بنظيرتها (تنضح) التي تدل على: تسرب السائل في تؤدة وبطء، فإن تلك المقارنة تكشف عن أن لصوت الخاء في الأولى دلالة صوتية قوية، إذ إنه أكسبها– في رأي أولئك الذين يقولون بوجود هذه المناسبة– تلك القوة والعنف[16]، بينما خلت من الكلمة الثانية.

ولعل ما ذكر أوجب على الباحثين توجه جهودهم في هذا للسير في ثلاث اتجاهات واضحة وجلية هي:

دراسة الحقيقة والمجاز، وبحث خصائص التراكيب، ودراسة الظواهر البديعية اللفظية، وقد نتج عن هذه الجهود اكتشاف نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني ولقد وضع ثلاثة علوم تمثل هذه الاتجاهات هي: البيان، والمعاني، والبديع، وهذه العلوم يجمعها إطار مشترك هو" العلاقة بين الاختيار الأسلوبي باعتباره رمزا وبين

المعنى"[17]، وهي إحدى مجالات علم اللغة الذي يعرف بالبحث في الدلالة لكونها أداة التعبير والتفاهم، ويندرج تحت هذا المجال كثير من البحوث نذكرها بشيء من الإيجاز:

1.البحث في معاني الكلمات. 2. البحث في بنـية الكلمة.

3.البحث في أقسـام الكلمات. 4. البحث في أساليب اللغة.

وتتمثل هذه الدلالة فيما تؤديه مثلا الزيادات في بنية الكلمة من معان مضافة إلى معنى الجذر المعجمي الأصل، فلو قيل: مرض الطبيب الرجل، لكان المعنى المتعين من هذا الفعل مرض مؤتلفا من معنى الجذر مضافا إليه دلالة هذه الصيغة التي تفيد القيام على المرض في هذا المقام، ولو قيل "محلب" بكسر الميم، لكان المعنى المتعين من هذا اللفظ هو دلالة حلب مضافا إليها دلالة هذه الصيغة الصرفية التي تدل على القدح الذي يحلب فيه، وإذا ما قيل محلب فإن المعنى المستفاد بالإضافة إلى معنى الجذر دلالة صيغة مفعل التي تدل على المكان الذي يحتلب فيه[18]،

ويظهر لنا من خلال ما ذكر أن للقوالب الصرفية دورها البارز في تقديم جزء من المعنى، وقد يحدث في بعض الأحيان أن تختلف هذه القوالب الصرفية دون أن يكون هذا مفضيا إلى اختلاف في المعنى، ومن ذلك مجيء صيغة "فعل وأفعل بمعنى واحد في بعض الأحيان، فيقال: محضته النصح، وأمحضته النصح، والمعنى واحد[19]، ونقول سلكته وأسلكته، قال الله –عز وجل–: ﴿مَا سَلَكَكُمْ فِي سَقَرَ﴾، وقال الهذلي:

حتَّى إذا أسْلَكُوهُمْ في قُتَائِدَةٍ شَلاً كما تَطْرُدُ الجَمَّالةُ الشّرُدَا [20]

يدرس علم النحو من جانبين اثنين: جانب تركيب الجملة العربية، وجانب الإعراب، ومعرفة هذين الجانبين تفضي إلى المعرفة بالدلالة النحوية، أو بالبحث في أقسام الكلمة – كما أشرت سالفا– إذ إن هندسة الجملة العربية تحتم ترتيبا خاصا وفق قواعد اللغة المعمول بها، وإذا اختلت كان الاختلال مخلا بقواعد اللغة فإن السامع قد يضل عن مقاصد الكلام، فلو قال قائل: (ضرب موسى عيسى) لاقتضى هذا التركيب أن تكون الدلالة المستفادة منه أن موسى الفاعل، وعيسى المفعول به، ولو قال آخر :

(هن حواج بيتِ الله) لكان المعنى المتعين من هذه الحركة الإعرابية أن النساء قد حججن . وإذا ما قيل : (هن حواج بيتَ الله) فإن المعنى من هذه الحركة الإعرابية أن النساء يردن الحج ولمّا يفعلن [21].

وتتضح جليا ثنائية اللفظ والمعنى بمفهومهما الواسع في تحليل النحاة في سائر الأبواب، وتسود–على وجه الخصوص– حديثهم عن مقدمات التأليف النحوي الثلاث، وهي: وحدات القول، والإعراب والبناء، والنكرة والمعرفة، والقواعد التي تقوم على اللفظ والمعنى تتمثل فيما يلي:

أ– الحمل على المعنى والحمل على اللفظ.

ب– إصلاح اللفظ.

ج– الفرق بين تقدير الإعراب وتفسير المعنى.

فأما الحمل على المعنى وعلى اللفظ، فالأول المشهور فيه أنه إعطاء الشيء الحكم اللفظي لما يشبهه في معناه.

وقد يتوجه معنى الحمل على اللفظ لما يقابل المفهوم السابق للحمل على المعنى فيكون المقصود به إعطاء الشيء حكم ما أشبهه في لفظه. وهناك معنى آخر لكل من الحمل على المعنى والحمل على اللفظ، وهو أن يكون للشيء حكم من حيث ظاهر اللفظ وحكم آخر من حيث المعنى، فإذا روعي في الاستعمال حكم ظاهر اللفظ سمي هذا حملا على اللفظ، وإذا روعي حكم المعنى سمي هذا حملا على المعنى [22].

المبحث الثالث

اللفظ والمعنى بين القدامى والمحدثين

لقد شغل بعض العرب القدماء كثيرا في بحث هذا المطلب ومنهم ابن جني الذي يقول بوجود تلك المناسبة الطبيعية بين الدال والمدلول، وقد خصص ابن جني في

كتابه الخصائص فصلين في هذا الجانب، هما باب في تعاقب الألفاظ لتعاقب المعاني، وباب في إمساس أشباه الألفاظ أشباه المعاني[23]، وقد عد ابن جني مقابلة الألفاظ بما يشاكل أصواتها من الأحداث بابا عظيما واسعا، ونهجا عند عارفيه مأموما، وذلك أنهم كثيرا ما يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبر بها عنها[24]،ومن ذلك عنده "بحث" فالباء لغلظها تشبه بصوتها خفقة الكف على الأرض، والحاء لصلحها تشبه مخالب الأسد وبراثن الذئب إذا غارت في الأرض، والثاء للنفث[25].

ومن المحدثين من تابع ابن جني وابن فارس في هذا الرأي، كمحمد المبارك الذي يرى أن المرء بإمكانه أن يقول في غير تردد إن للحرف في العربية إيحاء خاصا، وهو إن لم يكن يدل دلالة قاطعة على المعنى، فإنه يدل دلالة اتجاه وإيحاء، ويثير في النفس جوا يساعد على قبول المعنى ويوجه إليه[26].

ويرى عبد الله العلايلي أنه بإمكانه أن يعين دلالات الحروف على اختلاف أصواتها، وهو لا يكاد يشك في أنه يمكن حلها وتحديد معانيها، ومن ثم يفهم العربية – كما يرى– فهما لا شية فيه ولا شبهة عليه[27].

إلا أنه ليس مقبولا لدى جل علماء اللغة المحدثين ما يذهب إليه القائلون بوجود تلك المناسبة، وذلك – ومن خلال وجهة نظرهم – أن الكلمة الواحدة قد لا تعبر عن أي معنى أولا، والمعنى الواحد قد يعبر عنه بعدة كلمات مختلفة الأصوات ثانيا، والأصوات والمعاني تخضع لقانون التطور المستمر ثالثا، فقد تتطور الأصوات وتبقى المعاني سائدة، كما قد تتغير المعاني وتظل الأصوات على حالها، وهذه حجة تدحض زعم القائلين بوجود تلك المناسبة[28]، لكن ومع هذا فإنه لا ينفي أن يبقى قدر من الكلم يومئ بتشكيله اللفظي إلى معناه، ولعله من تلك الألفاظ التي تعد صدى لأصوات الطبيعة كما يرى دي سوسير، ومن ذلك أيضا ما يدفع الإنسان في اختياره للمعاني والألفاظ، وتجريده لأطر الشكل باستنباط المعاني الجديدة كما نراه الآن في اقتران بعض الصيغ التي تنطق بها العامة بمعان عامة تكاد تومئ إليها[29].

وقد يحدث أن يُتبع المرء كلمة، بكلمة أخرى تأكيدا وتقوية لها، ولا يخفى أن الصيغة التي ترد عليها الكلمتان واحدة، وقد يختفي المعنى من الكلمة الثانية، لأنها تشبه في تشكيلها الصوتي الكلمة التي عرف معناها وذاعت، ومن ذلك "حسن بسن"، وفيها يقول السيوطي: "ولهذا قال ابن دريد: سألت أبا حاتم عن معنى قولهم بسن، فقال: لا أدري ما هو"[30]، ولعل كلمة "بسن" توحي بتشكيلها الصوتي المشابه لكلمة حسن ما توحيه هذه الكلمة، وقد أشار القالي إلى أنه يجوز أن تكون النون في بسن زائدة فالأصل بس، وهو مصدر بسست السويقة أبست إذا لتته بسمن أو زيت، ثم حذفت إحدى السينين وزيد فيه النون، وبني على مثال حسن[31].

كما أن الدلالة الصوتية قد تتجلى في التنغيم الذي لا يظهر بجلاء إلا في الجانب النطقي، فقد تكون هيئته هيأة استفهام، أو تعجب، أو إخبار، وكل هذه تؤثر في المعنى المتحصل في صاحبه [32]، وأما الفرق بين تقدير الإعراب وتفسير المعنى، فقد ذكر ابن جني هذه القاعدة أيضا في أكثر من موضع تصريحا أو ضمنا[33]، من ذلك قولهم: (زيد قائم) ربما يظن أن زيدا هنا فاعل في الصنعة كما هو فاعل في المعنى، وليس كذلك لأن الفاعل من يقع بعد الفعل ويسند إليه.

ونخلص مما تقدم أنه لو كانت دلالة للفظ لاهتدى إليها العربي والفارسي والرومي إلى نفس الألفاظ ، وهذا ما لم يكن لذا نرى كثيرا من العلماء المحدثين قد أنكروا الصلة بينهما، بينما نجد نفرًا آخر من العلماء يرون أن العلاقة بينهما علاقة اعتباطية عرفية نشأت بمرور الزمن فتوهم المتكلمون باللغة أن هناك رابطا بين الألفاظ ومعانيها، وفي ذلك يقول الدكتور تمام حسان: "وليس في الفكر ما يفرض شكلا معينا للرموز الصوتية فهذه الرموز موضوعة وضعا اعتباطيا"[34]، ويرى أن العلاقة بين الكلمات ومعانيها علاقة عرفية محددة بالاستعمال ومن أنار هذا الرأي الدكتور عبده الراجحي، في كتابه فقه اللغة، والدكتور رمضان عبد التواب في كتابه فصول في فقه

اللغة، فقد قالا معقبين على فرضية العلاقة الطبيعية بأنه لو صح ذلك لاهتدى كل إنسان إلى أي لغة على وجه الأرض.

أما الدكتور إبراهيم أنيس فيقول: "والأمر الذي لم يبد واضحا في علاج كل هؤلاء الباحثين هو وجوب التفرقة بين الصلة الطبيعية والصلة المكتسبة في كثير من ألفاظ كل لغة نلحظ تلك الصلة بينها وبين دلالتها ولكن هذه الصلة لا تنشأ مع تلك الألفاظ أو تولد بمولدها وإنما اكتسبتها اكتسابا بمرور الأيام وكثرة التداول والاستعمال[35].

الخـاتمــة

لم يوجد علم من العلماء ضرب في علم من علوم العربية، بسهم إلا وقد شارك برأيه حول علاقة اللفظ بالمعنى سواء أكان من القدامى أم المحدثين ولعل مرد ذلك راجع إلى:

- الصراع الدائر بين المتعصبين وأنصار الشعوبية، في أن الألفاظ للعرب فهم من لهم شرف السبق في اختراعها، وأن المعاني كانت من نصيب الأعاجم، ولعل هذا ما دفع بالباحثين إلى العناية بالجانب اللغوي وخاصة في القرآن الكريم لكونه المظهر الوحيد للتحدي.
- اتساع المجال الثقافي وزيادة رقعة الإسلام، وكثرة الاستخدام والاستحداث اللفظي أوجب على اللغويين والبلاغيين والنقاد العرب تتبع هذه الألفاظ وربطها بمعانيها فتوسعت بذلك الدراسات المعجمية.
- سحر ألفاظ العربية والافتنان بها وببلاغتها والاعجاب بها جعل البحاث يتبارون لإظهار مكامنها والكشف عن أسراها وخباياها سعيا في إبراز معالم ما تحويه الألفاظ من معان متعددة وغير مشتركة.

- أغلب القائلين بالصلة الطبيعية بين اللفظ والمعنى هم من مقلدي نظرية المحاكاة في نشأة اللغة أو من أنار المعتزلة فهم يرون أنه توجد مناسبة طبيعية بين اللفظ ومعناه.

ونختم القول بأن اللغة كأن حي كغيره من الموجودات يحيا بحياة المتكلمين ويموت بموتهم فتولد الألفاظ يترتب عليه ظهور معانٍ تكتسب مع مرور الزمن بكثرة التداول بين المتكلمين واستعمالهم لها.

الهوامش:

(1) الجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار، دار العلم للملايين بيروت، ط4، 1987م. مادة (ل. ف. ظ).

(2) ابن فارس: مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون،القاهرة1366هـ ،مادة (ل. ف. ظ)

(3) الأزهري: تهذيب اللغة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة. مادة (ل. ف. ظ)

(4) الأعلم الشنتمري: النكت في تفسير كتاب سيبويه، تحقيق رشيد بالحبيب، وزارة الأوقاف، المغرب، 1999، 200/1.

(5) ابن مالك: شرح التسهيل، تحقيق عبد الرحمن محمد بدوى المختون، دار هجر، القاهرة، 1990، 3/1-4.

(6) الشيخ خالد الأزهري: شرح التصريح على التوضيح، دار إحياء الكتب العربية، فيصل الحلبي، القاهرة، دت، 19/1-20.

(7) السيوطي: الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1985، 5/3.

(8) أبو البقاء الكفوي: الكليات، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993، ص795.

(9)الزبيدي: تاج العروس، تاج العروس، مكتبة الحياة، بيروت، مصور عن المطبعة الخيرية بمصر1306هـ، ابن منظور: لسان العرب، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصورة عن طبعة بولاق. مادة (ع.ن.و/ع.ن.ى).

(10) ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1986، 35/1.

(11) الخصائص 100/3.

(12) ابن رشيق القيرواني: العمدة في صناعة الشعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط4، 1972، 124/1-127.

(13) جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987، ص16.

(14) محمد عابد الجابري، اللفظ والمعنى في البيان العربي، فصول، المجلد السادس، العدد الأول، 1985، ص21.

(15) الخصائص 2/2،267/154.

(16) محمد رضوان: نظرات في اللغة، مطابع الحقيقة، بنغازي، ط1، 1976، ص396.

(17) تمام حسان: الأصول، دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982، ص346.

(18) ابن فارس، أبو الحسن أحمد :الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1993م، ص 197 بتصرف.

(19) ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم: أدب الكاتب، شرح علي فاعور، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1988، ص283.

(20) المصدر السابق، والبيت لعبد مناف بن ربع الحربي الهذلي، ص143.

(21) ذكر هذا المثال ابن فارس في الصاحبي، ص197.

(22) عبد السلام السيد حامد: الشكل والدلالة، دراسة نحوية للفظ والمعنى، دار غريب للطباعة والنشر، 2002، ص31.

(23) الخصائص، 2/147_154.

(24) المصدر نفسه، ص159.

(25) المصدر نفسه، ص165.

(26) محمد المبارك: فقه اللغة وخصائص العربية، دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد، دار الفكر، دمشق، ط2، 1964، ص261.

(27) عبدالله العلايلي: مقدمة لدرس لغة العرب وكيف نضع المعجم الجديد، المطبعة العصرية، القاهرة، دت، ص129.

(28) إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،1922، ص 129.

(29) مهدي أسعد عرار، جدل اللفظ والمعنى، دراسة في دلالة الكلمة العربية، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2002، ص24.

(30) السيوطي: جلال الدين، المزهر في علم اللغة وأنواعها، تحقيق أحمد جاد المولى وآخرين، دار الفكر، القاهرة، دت،415/1.

(31) القالي، أبو علي إسماعيل: الأمالي، تحقيق محمد عبد الجواد، دار الكتب العلمية، بيروت، دت، 217/2.

(32) جدل اللفظ والمعنى، دراسة في دلالة الكلمة العربية، ص25.

(33) الخصائص، 280/1، 258/3، 263.

(34) د. تمام حسان: اللغة معناها ومبناها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مصر، د ط، 2001م، ص341.

(35) د. إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، ط4،1980م ص71.

المصادر والمراجع:

1. إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، الناشر مكتبة الأنجلو المصرية، ط4، 1980م.
2. إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،1922 م.
3. ابن جني أبو الفتح، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1986م.
4. ابن رشيق القيرواني، العمدة في صناعة الشعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط4، 1972م.
5. ابن فارس، أبو الحسن، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق: عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1993م.
6. ابن فارس، أبو الحسن، مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون،القاهرة1366هـ.
7. ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم، أدب الكاتب، شرح علي فاعور، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1988م.
8. ابن مالك، شرح التسهيل، تحقيق عبد الرحمن محمد بدوى المختون، دار هجر، القاهرة، 1990م.
9. ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصورة عن طبعة بولاق.
10. أبو البقاء الكفوي، الكليات، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993م.
11. الأزهري، أبو منصور، تهذيب اللغة، الدار المصرية للتأليف والترجمة.
12. الأعلم الشنتمري، النكت في تفسير كتاب سيبويه، تحقيق رشيد بالحبيب، وزارة الأوقاف، المغرب، 1999م.

13. تمام حسان، الأصول، دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1989م.
14. تمام حسان، اللغة معناها ومبناها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مصر، د.ط،2001م.
15. جون لاينز: اللغة والمعنى والسياق، ترجمة عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987م.
16. الجوهري، أبو إسماعيل، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت،ط4، 1987م.
17. خالد الأزهري:
18. الزبيدي، أبو الفيض، تاج العروس، مكتبة الحياة، بيروت، مصور عن المطبعة الخيرية بمصر 1306هـ.
19. السيوطي، جلال الدين، الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1985م.
20. السيوطي، جلال الدين، المزهر في علم اللغة وأنواعها، تحقيق أحمد جاد المولى وآخرين، دار الفكر، القاهرة، د ت.
21. شرح التصريح على التوضيح، دار إحياء الكتب العربية، فيصل الحلبي، القاهرة، دت.
22. عبد السلام السيد حامد، الشكل والدلالة، دراسة نحوية للفظ والمعنى، دار غريب للطباعة والنشر، 2002 م.
23. عبدالله العلايلي، مقدمة لدرس لغة العرب وكيف نضع المعجم الجديد، المطبعة العصرية، القاهرة، د ت.

24. القالي، أبو علي، الأمالي، تحقيق محمد عبد الجواد، دار الكتب العلمية، بيروت، د ت.
25. محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد، دار الفكر، دمشق، ط2، 1964م.
26. محمد رضوان، نظرات في اللغة، مطابع الحقيقة، بنغازي، ط 1، 1976م.
27. محمد عابد الجابري، اللفظ والمعنى في البيان العربي، مجلة فصول، المجلد السادس، العدد الأول، 1985م.
28. مهدي أسعد عرار، جدل اللفظ والمعنى، دراسة في دلالة الكلمة العربية، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2002 م.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة،ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

مفهوم الشعر عند النقاد اللغويين (ابن جني أنموذجًا)

د. عبدالله عبدالرحمن الغويل*

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

يعتبر القرن الرابع الهجري من أزهى عصور علوم العربية؛ إذ تميزت فيه كثير من هذه العلوم التي كانت مختلطة، فبانت معالمها ومفرداتها، ومنها النقد الذي تحوّل على أيدي نقاد كبار من نقد فني جزئي خال من التعليل؛ إلى نقد منهجي يتناول النصوص باستقصاء، ومن هؤلاء النقاد؛ ابن جني، الذي امتلك عقلية فذّة جعلته من كبار العلماء، فتناول الباحثون مؤلفاته اقتباسا ودراسة، قديما وحديثا، وكان أكثر هذه الدراسات حول الجانب الذي برز فيه ابن جني، وهو جانب اللغة، أما جانب النقد والبلاغة عنده فلم يحظَ بما حظيَ به جانب اللغة، وقد اطلعت على عدد من الدراسات التي تناولت جانب النقد والبلاغة عند ابن جني، لعل أهمها: دراسة محمد مندور، في كتابه: النقد المنهجي عند العرب، ودراسة إحسان عباس، في كتابه: تاريخ النقد الأدبي.

وقد حاولت أن أجعل هذا البحث خلاصة واختصارا لما قرأته في هذه المصادر عن جهود ابن جني النقدية، متناولا منهج ابن جني النقدي والردود عليه، ثم بيان أهم القضايا النقدية عند ابن جني.

والله أسأل أن يكون هذا البحث مصدر نفع وعون للدارسين، وأن يوفقنا جميعا لما فيه الخير والنجاح، فإنه نعم المولى ونعم النصير.(الباحث)

* قسم اللغة العربية– كلية التربية – جامعة مصراتة.

تمهيد:

تعددت البيئات النقدية التي تناولها الباحثون، فنجد منها بيئة اللغويين، وبيئة المتكلمين، وبيئة الأدباء، وغير ذلك، وابن جني هو من كبار اللغويين؛ فيعد بذلك من بيئة النقاد اللغويين، التي بدأ ظهورها في النصف الأول من القرن الثاني الهجري، ابتداء بأبي عمرو بن العلاء، ثم الأصمعي وابن سلاّم، حتى نصل إلى أبي بكر بن الأنباري في القرن الرابع الهجري، وأبي علي الفارسي، وابن جني، وغيرهم من اللغويين الذين أثروا الحركة النقدية، وكانوا من الأئمة فيها. يقول قاسم مومني: "ومن المحقق أن اللغويين هم أصحاب الملاحظات الأولى التي مهدت الطريق أمام غيرهم"[(1)].

وقد يلتقي اللغوي مع الناقد في تحقق شرط الثقافة الواسعة، ويفترقان في شرط الموهبة التي لابدّ من توافرها في الناقد، وهذه الموهبة نراها واضحة عند ابن جني في نقده.

لقد برز ابن جني ناقداً فذاً من خلال شروحه لشعر المتنبي، ومن خلال كتبه الأخرى، ككتاب الخصائص، فأثار حركة نقدية كبيرة تتمثل فيما حوته هذه المؤلفات، وفيما ترتب عليها من ردود، من بين مؤيد ومدافع عنه، أو مستدرك عليه ومعارض له، أو من آثر العدل في نقده كما فعل القاضي الجرجاني في وساطته.

ولعل أهم العوامل التي أسهمت في ظهور ملامح ابن جني النقدية هي توفر شروط الناقد فيه، والمتمثلة في سلامة الذوق عنده، وسعة اطلاعه، وتمرسه في هذا المجال من خلال الدخول في الخصومة حول المتنبي.

وسأحاول من خلال هذه الورقات أن أظهر أهم آرائه النقدية، التي طغت عليها شهرته في النحو والصرف، فنجد كتب النقد تفرد الأبواب لأمثال: ابن سلاّم والآمدي وقدامة بن جعفر، وغيرهم من مشاهير النقد، ولا تفعل ذلك مع ابن جني، مع أنه لا يقل أهمية في نقده عن أي واحد منهم.

أولاً: ابن جني، ومنهجه النقدي، والردود عليه:

1- ابن جني وآثاره العلمية:

هو عثمان بن جني، أبو الفتح الموصلي، النحوي، اللغوي، ولد قبل عام 330هـ، وكانت وفاته يوم الجمعة لليلتين بقيتا من صفر عام 392هـ[2].

أثرى ابن جني المكتبة العربية بعدد كبير من المؤلفات، أوصلها محققا كتابه المبهج إلى السبعين مؤلفا[3]، وهذه الآثار منها المطبوع ، ومنها المخطوط، ومنها المفقود الذي لم يعرف إلا من ذكر بعض المصادر القديمة، أو كتبه الموجودة له، وكلها قيّمة تدل على عظم مؤلفها، وعلو كعبه في العلم، يقول الشيخ محمد الطنطاوي: "ومؤلفاته تبهر الأفكار فإنها مع كثرتها غاية في الإتقان"[4].

ومن آثار ابن جني . فضلا عن كتبه . شعره، وإن كان ما وصلنا منه قليلا، إما لأنه كان مقلاّ، أو لأنه كتب الشعر في مرحلة معينة ثم انصرف عنه بعد أن تعمق في علوم اللغة[5]. وقد نقل رضا رجب[6] أن القدماء نظروا إلى شعر ابن جني نظرتين مختلفتين، فقد قال ابن الأثير وابن ماكولا: وله شعر بارد، بينما قال آخرون بما يدل على إعجابهم به، كالخطيب البغدادي في تاريخ بغداد، وصاحب دمية القصر، وابن الأنباري، وابن خلكان. وأغلب شعره أورده ياقوت الحموي في ترجمته[7]، منه قوله:

فإن أُصبِح بلا نسَبٍ فعِلمِي في الورَى نَسَبِي
على أنّي أؤولُ إلى قرومٍ سادةٍ نُجُبِ
قياصرة إذا نطَقُوا أرمَّ الدهرُ ذو الخطبِ
أُولاَكَ دعا النبيُّ لهم كفَى شرفًا دعاءُ نَبِي

وله مرثية طويلة في المتنبي أولها:

غاضَ القَريضُ وأَودتْ نَضرَة الأَدَبِ وصَوّحتْ بَعدَ ريٍّ دَوحَةُ الكُتُبِ

وقال عنه الثعالبي: "كان الشعر أقل خلاله لعظيم قدره وارتفاع حاله"[8].

2- رأي العلماء فيه.

حظي ابن جني بالمدح والثناء؛ لعظم المكانة التي تبوّأها بسبب ما ترك من تراث لغوي وأدبي، يشهد له بالنبوغ والعلم الغزير، والعقلية الفذة، مما جعله مميزا بين العلماء، والأدلة على ذلك كثيرة منها:

قول العكبري: "وجمعت كتابي هذا من أقاويل شراحه الأعلام، معتمدا على قول إمام القول المقدم فيه، الموضح لمعانيه، المقدم في علم البيان، أبي الفتح عثمان"[9].

ويقول صاحب وفيات الأعيان: "أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي النحوي المشهور كان إماما في العربية"[10].

ويقول عنه الثعالبي: "هو القطب في لسان العرب، وإليه انتهت الرياسة في الأدب"[11]. وقال عنه السيوطي: "من أحدق أهل الأدب وأعلمهم بعلم النحو والتصريف"[12].

ولم يكن الثناء عليه مقصورا على القدامى، بل نجده كذلك كثيرا عند المحدثين، يقول محمد مندور: "وكانت لأقوال ابن جني أكبر الأثر على اللاحقين إلى يومنا هذا"[13].

وفيما يخص النقد يكفينا ما قاله فيه المتنبي الذي خبر ابن جني أعظم خبرة، يقول: "إن ابن جني رجل لا يعرف قدره كثير من الناس"، ويقول: "إن ابن جني أعلم بشعري مني"، وكان إذا سئل في مسألة غامضة في شعره أحال السائل على ابن جني، وقد سئل مرة عن معنى بيت له فقال: " لو كان صديقنا أبو الفتح حاضرا لفسره"[14].

3- منهج ابن جني النقدي:

كان لطبقة اللغويين والنحاة أثر كبير في حركة النقد وخاصة في أولى مراحله، وابن جني هو أحد هؤلاء اللغويين النحاة، الذين اهتموا اهتماما كبيرا بضرورة سلامة العمل الأدبي من الخطأ واللحن، وأن يطابق قواعد اللغة، وهذا النوع من النقد نجده

كثيراً عنده خاصة في كتابه: الفَسْر في شرح ديوان المتنبي، فالسمة الغالبة على هذا الشرح هي اهتمامه بمسائل اللغة، حتى صار طالب البيت الواحد يُفني عدة صفحات في اختلاف مذاهب النحاة، قبل إدراك طلبته[15]، وقد يغفل بسبب ذلك عن شرح اللفظ والمعنى.

ونظرا لاهتمام ابن جني باللغة ووضوح المعنى، فقد ابتعد في كثير من الأحيان عن إبراز الجوانب الجمالية والفنية وسبر أغوارها في شعر المتنبي، ولكنه في أحيان أخرى . ولأنه يجمع بين اللغة والأدب وكثير من الفنون . نراه يحكم على الشعر بما فيه من جمال الصنعة، واستواء الأسلوب.

ومن مظاهر التزامه بالنقد الفني، أنه كان يصدر أحكامه النقدية على الشعراء بعيدا عن أي اعتبارات أخرى غير فنية، حتى ولو كانت دينية، يقول: "ليست الآراء والاعتقادات في الدين مما يقدح في جودة الشعر ورداءته؛ لأن كلا منفرد عن صاحبه"[16].

وتظهر آراء ابن جني النقدية مبثوثة في كثير من مؤلفاته، من خلال تناوله لشعر صديقه المتنبي، وشرح ديوانه، فتعرض للقضايا النقدية، قديمها وحديثها، وأعمل معرفته باللغة والنحو؛ ليتغلب على صعوبتين عند المتنبي، إحداهما: تعسّفٌ في بعض ألفاظه، خرج بها عن قواعد الإعراب، والأخرى: عمق في معانيه، يتطلب إعمال الفكر، وطول البحث؛ لأنه شاعر يخترع المعاني، ويتغلغل فيها ويستوفيها[17].

وقد استطاع ابن جني أن يحقق كثيرا مما رسمه لنفسه في هذا النقد، وأن يزودنا بشواهد كثيرة من أدب السابقين له؛ ليكون دليلا على ما ذهب إليه في المسائل المختلفة، بعيدا عن التعصب للقديم، أو مذهب من المذاهب، فالموضوعية سمة بارزة في مواقف ابن جني النقدية.

4- الردود على ابن جني.

أثار ابن جني بنقده المبثوث في كتبه، وخاصة في شرحيه . الكبير والصغير . لديوانالمتنبي، ثورة نقدية في حياته ومن بعد، وربما لا أكون مبالغا إذا قلت: إلى الآن، وإلى ما شاء الله، ويذكر إحسان عباس[18] أن أكثر الذين تناولوا هذا الشرح وقفوا عند النقاط الضعيفة فيه، كلجوء ابن جني إلى الاعتذار عن المتنبي في بعض المآخذ، وهجوم خاطره على أشياء تنأى به عن المعنى المقصود في السياق... ولذلك كثرت الردود على شرحه، فأخذوا عليه انصرافه عن إدراك بعض المعاني، وإيراده مسائل نحوية يستهلك فيها جهده، ويغفل عن شرح اللفظ والمعنى.

يقول إحسان عباس: "وعلى الرغم من الاجتهادات الطيبة التي توصل إليها أحيانا فإنه على وجه العموم لم يكن ناقدا، ولهذا تورط في أحكام كان من السهل تزييفها أو رفضها"[19]. وقد ذكر إحسان عباس مجموعة من النقاد مع كتبهم التي ألفوها في الرد على شرح ابن جني ونقده، منهم: الربعي، تلميذ المتنبي في شيراز، وكتابه: التنبيه على خطأ ابن جني، وللتوحيدي كتاب عنوانه: الرد على ابن جني في شعر المتنبي، ولابن فورجة كتابان: التجنّي على ابن جني، والفتح على أبي الفتح، وللواحدي في شرحه لديوان المتنبي ردود على ابن جني، وكذلك الوحيد البغدادي الذي شنّ على ابن جني حربا شديدة، أخرجت الوحيد في أحيان كثيرة عن طوره، وعن أناة الناقد الموضوعي، على رأي إحسان عباس[20].

ومنهم أبو القاسم الأصفهاني، صاحب كتاب: الواضح في مشكلات شعر المتنبي، حيث ناقش فيه بعض ما فسر به ابن جني أقوال المتنبي، متهما إياه أحيانا بأنه لم يوضح معنى ما أراد الشاعر، بل زاده غموضا[21].

ويذكر محمد مندور[22] أمثلة لطريقة فهم ابن جني لمعاني المتنبي، وردّ خصوم المتنبي عليها، الذين اتهموا ابن جني بعدم فهمه لمعاني شعر المتنبي، وأن

شرحه للديوان مثقل بالشواهد التي يأخذها من الشعر القديم، للتدليل على المسائل اللغوية والنحوية التي يثيرها، حتى إذا وصل إلى فهم معاني المتنبي نفسه لم يوفق، وذكر مندور قول الواحدي: "وأما ابن جني فإنه من الكبار في صنعة الإعراب والتصريف، والمحسنين في كل واحد منها بالتصنيف، غير أنه إذا تكلم في المعاني تبلَّد حماره، ولجّ به عثاره"[23]. ثم ذكر كلام ابن الأثير معقبا على شرح ابن جني لقول المتنبي:

كُلُّ جَرِيحٍ تُرْجَى سَلامَتُهُ إلَّا جَرِيحًا دَهَتْهُ عَيْنَاهَا

تَبُلُّ خَدّيّ كُلّمَا ابتَسَمَتْ مِنْ مَطَرٍ بَرْقُهُ ثَنَايَاهَا

بقوله: "وما كنت أظن أن أحدا من الناس يذهب وهمه وخاطره، حيث ذهب وهم هذا الرجل وخاطره، وإذا كان هذا القول قول إمام من أئمة اللغة العربية، تشدّ إليه الرِّحال، فما يقال في غيره؟ لكن فن الفصاحة والبلاغة، غير فن النحو والإعراب"[24].

ونجد محمد مندور ينتصر لابن جني بعد ذلك بقوله: "ولكننا بالرجوع إلى شرح ابن جني نفسه نجد أن هذين الرجلين قد أسرفا في تنقص ابن جني ... وإن يكن في شروح ابن جني عيب فهو في الغالب تلمسه للمعاني البعيدة ... وأما اتهامه بالخطأ أو السخف، وتبلد حماره... فتجنّي على ابن جني كما قالوا"، ثم يختم محمد مندور هذه المسألة بقوله: "ولكن ذلك لا يمنع من أن يظل هذا النحوي أهم مصدر لفهم شعر المتنبي"[25].

ثانيًا: أهم القضايا النقدية عند ابن جني:

تناول ابن جني كثيرا من القضايا النقدية، المعروفة عند العرب منذ ظهور بدايات النقد، وحتى عصره، الذي شهد تطورا كبيرا في مختلف العلوم، ومنها النقد، ونجد أكثر آراء ابن جني النقدية في شرحه لديوان المتنبي، وكذلك في كتابه الخصائص، ومن أهم هذه القضايا النقدية ما يلي:

1- القدم والحداثة:

تعد قضية القديم والحديث من القضايا التي شغلت النقاد في الأدب العربي قديما وحديثا، وقد كان ابن جني مطلعا على كثير مما قيل في هذه القضية، وكان يميل إلى ذم التعصب للقديم، ويدافع عن الشاعر المحدث. يقول: "وما لهذا الفاضل عيب...إلا أنه متأخر محدث، وهل هذا لو عقلوا إلا فضيلة له"[26].

وكثيرا ما يظهر ابن جني دفاعه عن الشعراء المحدثين، فنراه – مثلا – في معرض حديثه عن الضرورات الشعرية، يرفض ما ذهب إليه بعض النقاد، من قبولهم الضرورة الشعرية من القدماء، ورفضها من المحدثين، بدعاوى منها: أن القدماء كانوا يقولون الشعر ارتجالا، مفنِّدا رأيهم هذا، بأن القدماء لم يكن كل شعرهم مرتجلا، فهناك حوليات زهير بن أبي سلمى، وغيره من الشعراء المنقحين لشعرهم، يقول: "ومثل هذا في أشعارهم الدالة على الاهتمام بها، والتعب في إحكامها كثير معروف"[27].

ويرى أن الأمر كذلك عند المحدثين، فإن منهم من كان يسرع العمل ويرتجله، ومنهم من يهذبه وينقحه، فابن جني يرى أن الشعر القديم كالشعر المحدث، ففي كل منهما المهذب المنقح، والمرتجل.

ومن القواعد النقدية التي وضعها ابن جني في قضية القدم والحداثة، قضية الاستشهاد بشعر المحدثين في المعاني، يقول: "والمحدثون يستشهد بهم في المعاني، كما يستشهد بالقدماء في الألفاظ"[28].

2- الدفاع عن الشعراء:

شمل ابن جني في دفاعه عن الشعراء، القدماء والمحدثين، فقد نظر إلى الشعر القديم على أنه حجة، حتى ولو خالف القياس، ونراه يلتمس للشعراء- في ذلك- المعاذير فهو يرى أن الشاعر القديم لا يخطئ في اللغة؛ لأنه يملكها فطرة وسليقة، يقول: "واعلم أن الشيء إذا اطرد في الاستعمال، وشذ عن القياس، فلابدّ من اتباع

السمع الوارد به فيه نفسه، لكنه لا يتخذ أصلا يقاس عليه غيره"[29]، ويستشهد ببيت الفرزدق:

وعَضُّ زمانٍ يَابْنَ مَرْوانَ لَمْ يَدَعْ منَ المالِ إلاَّ مُسْحَتًا أوْ مُجَلَّفُ

حيث رفع الفرزدق (مجلف) التي من حقها النصب؛ لتستقيم له القافية، لكن ابن جني لم يقر بهذا الخطأ، بل دافع عن الفرزدق، ورأى أن ما ذهب إليه مسوّغ متبع عند العرب، يقول: "فمعني (لم يدع) – بكسر الدال – أي: لم يتدع، ولم يثبت، والجملة بعد (زمان) في موضع جر لكونها صفة له، والعائد منها إليه محذوف للعلم بموضعه، وتقديره: لم يدع فيه أو لأجله من المال إلا مسحت أو مجلف، فيرتفع (مسحت) بفعله، و(مجلف) عطف عليه، وهذا أمر ظاهر، ليس فيه من الاعتذار والاعتلال ما في الرواية الأخرى"[30].

ومن مظاهر دفاع ابن جني عن الشعراء، ما يتجلى في دفاعه عن المتنبي ضدّ خصومه الكثر من النقاد، يقول إحسان عباس عنه: "ووجّه النواحي اللغوية والنحوية التي أخذت عن المتنبي، وزوّد شرحه بشواهد كثيرة؛ ليدل على الشبه بين طريقة المتنبي، وطريقة الأقدمين في التعبير، واستجاز الاستشهاد بشعر المحدثين؛ لأنه يستشهد به في المعاني، مثلما يستشهد بشعر الأقدمين في الألفاظ"[31].

ويضيف عباس أن ابن جني كان يلجأ أحيانا إلى الاعتذار عن الضعف في بعض أشعار المتنبي؛ حين يستند خصومه إلى أسباب قوية في نقده، ومن ذلك وقفته عند قول المتنبي: "و مصبوحة لبن الشائل"، فقد قال: قلت لأبي الطيب: إن الشائل لا لبن لها، وإنما التي لها بقية من لبنها هي: الشائلة، فقال: أردت الهاء وحذفتها، فيعتذر عنه ابن جني بأن مثل هذا يجوز للشاعر، فقد قال كثيِّر عزة: وأخلت بخيمات العذيب ظلالها ... أراد: العذيبة[32].

3- الضرورة الشعرية:

وهي وجود استعمالات وتراكيب تخرج عن المألوف من قواعد العربية، ونجد أن النقاد قد تعاملوا مع هذه الضرورات بشكل مختلف؛ فمنهم من يرى أنها موقف فسحة وعذر، وأن الشعراء يجوز لهم ما لا يجوز لغيرهم من أصحاب النثر، ومن هؤلاء ابن جني، فهو من النقاد الذين أجازوا الضرورة الشعرية، بشرط أن لا تدخل الشاعر في اللحن الفاحش، يقول في الخصائص- متحدثا عن الخروج عن التراكيب المألوفة -: "ومنها لم يسمع إلا في الشعر، والشعر موضع اضطرار، وموقف اعتذار، وكثيرا ما يحرّف فيه الكلم عن أبنيته، وتحال فيه المثل عن أوضاع صيغها لأجله"[33].

وقد تساهل ابن جني في هذا الموضوع مع المتنبي، وأجاز له كثيرا من العبارات التي أقامها على الضرورة، في حين رفضها خصوم المتنبي المتشددون.

ويذهب ابن جني إلى أبعد من ذلك بقوله: "إن العرب قد تلزم الضرورة في الشعر في حال السعة أنساً بها، واعتيادا لها، وإعدادا لذلك عند وقت الحاجة إليها، ألا ترى إلى قوله:

قد أصبحَتْ أمُّ الخِيار تَدَّعِي عليَّ ذَنْبًا كلُّهُ لَمْ أَصْنَعِ

فرفع للضرورة، ولو نصب لما كسر الوزن"[34].

ويقول: "إذا أجازوا نحو هذا ومنه بدٌّ، وعنه مندوحة، فما ظنك بهم إذا لم يجدوا منه بدلا، ولا عنه معدلا"[35].

ويرى ابن جني أن ارتكاب الشاعر للضرورات الشعرية – مع ما فيها من تعسف ومخاطرة – دليل على شجاعته، ولا تدل على قصور لغوي لديه، يقول: "فمتى رأيت الشاعر قد ارتكب مثل هذه الضرورات على قبحها، وانحراف الأصول بها، فاعلم أن ذلك على ما جشمه منه، وإن دلّ من وجه على جوره وتعسفه، فإنه من وجه آخر

مؤذن بصياله وتخمصه، وليس بقاطع دليل على ضعف لغته، ولا قصوره عن اختيار الوجه الناطق بفصاحته"[36].

4- اللفظ والمعنى:

من القضايا النقدية التي كثر حولها النقاش، واختلفت آراء النقاد فيها، قضية اللفظ والمعنى. فمنهم من يقدم اللفظ، وينسب له الفضل، ومنهم من يرى أفضلية المعنى، ويقدمه على اللفظ ، وفريق ثالث سوّى بينهما؛ معتبرا الجمال فيهما معا، كبشر بن المعتمر، الذي يقول في صحيفته: "فإنما حق المعنى الشريف، اللفظ الشريف"[37].

ويعتبر ابن جني من النقاد الذين اهتموا بقضية اللفظ والمعنى، فقد عقد له بابا في كتابه: الخصائص، يقول: "اعلم أن العرب كما تعنى بألفاظها، فتصلحها، وتهذبها، وتراعيها، وتلاحظ أحكامها بالشعر تارة، وبالخطب أخرى ...فإن المعاني أقوى عندها وأكرم عليها، وأفخم قدرا في نفوسها"[38].

ونجده يدلي بدلوه في المحاورة التي جرت بين النقاد في قول الشاعر:

ولمَّا قضَينا منْ مِنًى كُلَّ حَاجَةٍ ومسَّح بالأرْكانِ مَن هُو ماسحُ

أخَذنا بأطْرافِ الأحَاديثِ بَيْنَنَا وسَالَتْ بأعْنَاقِ المُطِيِّ الأباطِحُ

يقول ابن جني: "ولا أرى ما رآه القوم فيه، وإنما ذلك لجفاء طبع الناظر، وخفاء غرض الناطق"[39]، فالنقاد قبل ابن جني اعتبروا هذه الأبيات جيدة اللفظ، رديئة المعنى، لكن ابن جني ينتهي في تحليله لهذه الأبيات أن الألفاظ ما شرفت إلا لشرف المعنى.

5- السرقات الشعرية:

تفاوتت نظرة النقاد إلى السرقات الشعرية، فبعضهم تساهل في هذا الأمر، وأرجع ذلك إلى استفادة اللاحق من السابق في الأمور العامة المشتركة، أو إلى اتفاق

الخواطر والأفكار، ومنهم من تشدد في هذا الموضوع، جاعلا من كل معنى موضوع سرقة، ولو بتأوّل بعيد، وكأن للأمور الشخصية والحسد أثراً بارزاً عند القسم الثاني من النقاد.

والباحث في موضوع السرقات عند ابن جني سيجد أنه لم يكن يطلق مصطلح السرقة، ولم يصرح بهذا اللفظ، وإنما كان يعبر عنها بألفاظ وعبارات مهذبة ومنتقاة، كقوله: وكأنه نظر ...هذا معنى ... هذا كقول... إلخ.

ويرى ابن جني أن الشاعر إذا أجاد وأبدع في تقديم المعنى بصورة فنية جميلة، أفضل ممن تقدمه من الشعراء، فإنه جدير بأن ينسب إليه المعنى، ويكون المقدم فيه، وهو الأحق به، وهذا الرأي سار عليه كثير من النقاد بعده وردّدوه، كابن رشيق القيرواني الذي يقول: "غير أن المتبِع إذا تناول معنى فأجاده... فهو أولى به من مبتدعه"[40].

ومن الأمثلة على ما ذهب إليه ابن جني قوله في بيت المتنبي:

مِلْتُ إلى مَنْ كادَ بَيْنَكُما إنْ كُنتُما السّائِلَيْنِ يَنْقَسِمُ

"كأنه خاطب صاحبيه، وذلك عادة الشعراء، يقول: قصدت هذا الممدوح يا صاحبيْ، من لو جئتما تسألانه أن ينقسم بينكما ، فيأخذ كل واحد منكما شقا منه، بذلاً من نفسه لكما، ومخافة أن يحرم منكما، وقد زاد في هذا على معنى عبد يغوث بن وقاص الحارثي في قوله:

وأَعْقُرُ لِلشَّرْبِ الكِرَامِ مَطِيَّتِي وأَصْرَعُ بَيْن القَيْنَتَيْنِ رِدَائِيَا

يقول ابن جني في استحقاق المتنبي بالمعنى الذي زاد فيه: "لأن ذاك صرع رداءه، وهذا تجاوز ذلك، فقسم بينهما نفسه"[41].

6_ الصنعة:

ذهب ابن جني كغيره من النقاد إلى أهمية تعهد الكلام بالتنقيح، وضرورة ذلك، ونراه يسوق عديد الأمثلة من شعر المتنبي، في كتابه: الفَسْر[42]، يظهر فيها إعجابه بطبع المتنبي، وإحكام الصنعة عنده، من مثل قوله:

أبرَحتَ يا مَرَضَ الجُفونِ بِمُمرَضٍ مَرِضَ الطَبيبُ لَهُ وَعيدَ العُوَّدُ

قال ابن جني: أبرحت: تجاوزت الحد ... ومرض الطبيب، وعيد العُوَّد: مَثَّل. ولا طبيب هناك، ولا عُوّد. وهذا كقول جميل:

رَمَتني بسَهْمٍ ريشُهُ الكُحْلُ لم يَضِرْ ظواهرَ جِلْدِي وهوَ للقَلبِ جَارِحُ

يقول ابن جني: "ولا سهم هناك، ولكنه لما ذكر السهم، ذكر الريش طبعا، وإحكاما للصنعة".

7_ الهجاء المبطّن:

كان ابن جني على رأس النقاد الذين فتحوا مجال القول في أن مدائح المتنبي لكافور مبطنة بالهجاء؛ وأن الازدواج فيها كان مقصودا[43]، فكان أول من تنبه لهذه الظاهرة في شعره، والأمثلة التي تناولها ابن جني – في هذا الموضوع – كثيرة منها: قول المتنبي من قصيدة يمدح بها كافورا:

وَمَا طَرَبي لمّا رَأيْتُكَ بِدْعَةً لقد كنتُ أرْجُو أنْ أرَاكَ فأطرَبُ

قال ابن جني: "لما قرأت عليه هذا البيت قلت له: أجعلت الرجل أبا زنَّة !! فضحك لذلك ... وهذا البيت وإن كان ظاهره مدحا، فإنه إلى الهزء أقرب، ومما يشكل فيلتبس، حتى يشفعه ما يبيّنه"[44].

ومثال آخر على هذا قول المتنبي:

وَأخْلاقُ كافُورٍ إذا شِئْتُ مَدْحَهُ وَإنْ لم أشأْ تُملي عَليَّ وَأكْتُبُ

قال ابن جني: "وقوله: وإن لم أشأ، فيه ضرب من الهزو، وهكذا عامة شعره، وأكثر ما قاله في كافور، وقد ذكرت كثيرا منه، ففطن له"[45]، أي المتنبي.

وهذا ما أكّده محمد مندور بقوله: "والناظر في شرح ابن جني لديوان المتنبي ... يجد أن هذا الشارح الذي قرأ على المتنبي الديوان، وناقشه في معانيه، وأخذ عنه شروحه، قد جنح دائما إلى تخريج مدح المتنبي في كافور مخرج الهجاء المستتر المقلوب"[46].

ويرى محمد مندور أن ابن جني قد بالغ في إخراج كثير من مدح المتنبي لكافور إلى الهجاء، وأن هذا الأمر قد يكون بإيعاز من المتنبي، بعد أن فسدت علاقته مع كافور، صحيح أن بعض الأبيات كانت واضحة في إظهار الحالة النفسية للمتنبي تجاه كافور، ولكن هذا الأمر لا ينطبق على كثير من هذا المدح[47].

وقريب من الهجاء المبطن – الذي يكثر في مدائح المتنبي لكافور – نجد اكتشافابن جني للجرأة النفسية لدى المتنبي، وجسارته على ذكر أشياء في ممدوحه، لا تقبل لولا حسن استعمال صاحبها. كقوله في أخت سيف الدولة:

يَعلَمْنَ حينَ تُحَيّا حُسْنَ مَبسَمِهَا وَلَيسَ يَعلَمُ إلاّ الله بالشَّنَبِ

وقوله في أبي شجاع فاتك يمدحه:

وَقَدْ يُلَقّبُهُ المَجْنُونَ حَاسِدُهُ إذا اختَلَطْنَ وَبَعضُ العقلِ عُقّالُ

يقول ابن جني: "أفلا ترى كيف ذكر لقبه على قبحه وتلقاه، وسلم أحسن سلامة"[48].

خاتمة

بعد هذا البحث الموجز في موضوع مفهوم الشعر عند النقاد اللغويين، ابن جني أنموذجًا، نصل إلى العديد من النتائج، والتي يمكن أن تتلخص في النقاط الآتية:

1- أن ابن جني كان عالما موسوعيا، وناقدا موهوبا، وهذا ما يحتاجه الناقد.

2- أن شرح ابن جني لشعر المتنبي ونقده، كان مرجع اللاحقين من بعده، الذين تناولوا شعر المتنبي بالنقد، وأثاروا معارضات كثيرة؛ حيث يمكننا القول: إن ابن

جني كان مصدر فهم شعر المتنبي، الذي لم يكن من السهل فهمه، وتنسب إليه الأسبقية في اكتشاف الهجاء المبطن والجرأة النفسية عند المتنبي.

3- حاول ابن جني أن يكون ناقدا موضوعيا، وأراه نجح في ذلك إلى حد كبير؛ فهو – مثلًا – لا يتعصب لمذهبه البصري، ولا لشاعر معين، ولا يذكر مصطلح السرقة، عند الكلام على السرقات الشعرية، وإنما يستعمل ألفاظًا مهذبة، ولا يتعصب لقديم أو محدث.

4- أن من المآخذ عليه كون شروحه مثقلة بالشواهد، التي يستدل بها على المسائل اللغوية والنحوية التي يثيرها، وأنه يلتمس المعاني البعيدة، دون المعاني القريبة المباشرة.

الهوامش

(1) نقد الشعر في القرن الرابع الهجري 75.

(2) ينظر ترجمته في معجم الأدباء لياقوت 81/12 وما بعدها، وبغية الوعاة 132/2، وإنباه الرواة 335/2، ووفيات الأعيان 246/3.

(3) المبهج في تفسير أسماء شعراء الحماسة 22 وما بعدها.

(4) نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة 202.

(5) ينظر الفسر تحقيق رضا رجب 156/1.

(6) نفسه 156/1.

(7) معجم الأدباء 83/12 وما بعدها.

(8) يتيمة الدهر 124/1.

(9) مقدمة كتاب التبيان للعكبريً ص ج.

(10) وفيات الأعيان، ابن خلكان 246/3.

(11) يتيمة الدهر 124/1 .

(12) بغية الوعاة 132/2.

(13) النقد المنهجي عند العرب 244 .

(14) ينظر معجم الأدباء 102/12، بغية الوعاة 132/2.

(15) ينظر: التبريزي . شروح سقط الزند 4/1.

(16) الفسر 346/1 .

(17) ينظر:تاريخ النقد الأدبي عند العرب 279.

(18) نفسه 284 وما بعدها.

(19) نفسه 287.

(20) ينظر: نفسه 288.

(21) ينظر: الواضح في مشكلات شعر المتنبي، 29 وما بعدها.

(22) ينظر: النقد المنهجي عند العرب، 234 وما بعدها

(23) شرح الواحدي 4.

(24) المثل السائر 108/2.

(25) النقد المنهجي عند العرب، 234،235،239.

(26) الفسر 32/1

(27) الخصائص 327/1.

(28) الفسر 173/1

(29) الخصائص 99/1 .

(30) نفسه 1/ 99، 100.

(31) تاريخ النقد الأدبي 280 .

(32) ينظر نفسه 280،281 .

(33) الخصائص 188/3.

(34) نفسه 303/3، 304.

(35) نفسه 3/ 60،61.

(36) نفسه 2/ 392.

(37) البيان والتبيين 1/ 136.

(38) الخصائص 215/1.

(39) نفسه 218/1.

(40) العمدة لابن رشيق، 290/2.

(41) الفتح الوهبي 150 وما بعدها .

(42) ينظر : الفَسْر 24/1 وما بعدها، 327/2 وما بعدها.

(43) إحسان عباس، تاريخ النقد الأدبي 281 .

(44) الفسر 41/2.

(45) نفسه 29/2.

(46) النقد المنهجي عند العرب 181 .

(47) ينظر: نفسه، 240 وما بعدها

(48) ينظر : تاريخ النقد الأدبي ، إحسان عباس ، 282 .

المصـادر والمراجع

1- إنباه الرواة على أنباه النحاة، جمال الدين القفطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط 2، مصورة عن الأولى، دار الكتب القومية، القاهرة 2005م.
2- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط 2، دار الفكر، 1979م.
3- البيان والتبيين، لأبي عثمان الجاحظ، تح: عبدالسلام هارون، ط 2، مكتبة الخانجي بمصر، ومكتبة المثنى ببغداد.
4- تاريخ النقد الأدبي عند العرب، إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت – لبنان، ط 1، 1981م.
5- التبيان في شرح الديوان، لأبي البقاء العكبري، تح مصطفى السقا وآخرون، مطبعة مصطفى الحلبي وأولاده بمصر، 1971م.
6- الخصائص، لأبي الفتح ابن جني، تح: محمد علي النجار، ط 2، دار الهدى، بيروت – لبنان.
7- ديوان أبي الطيب المتنبي، بشرح أبي الفتح ابن جني، المسمى: الفَسْر، تح: صفاء خلوصي، دار الشؤون الثقافية العامة ببغداد، ط 1، 1988م.
8- شرح ديوان المتنبي للواحدي، تح: فريدرخ ديتريصي، طبع في برلين سنة 1861م.
9- شروح سقط الزند، لأبي زكريا التبريزي، تح: مصطفى السقا وآخرون، ط 3، مصورة عن نسخة دار الكتب 1945م.
10- العمدة في محاسن الشعر وآدابه، لابن رشيق القيرواني، تح: محمد محيي الدين عبدالحميد، ط 2، مطبعة السعادة.

11- الفتح الوهبي على مشكلات شعر المتنبي، لابن جني، تح: محسن غياض، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1990م.
12- الفَسْر، شرح ابن جني الكبير، على ديوان المتنبي، تح: رضا رجب، ط 1، دار الينابيع، دمشق، 2004م.
13- المبهج في تفسير أسماء شعراء الحماسة، لابن جني، تح: مروان العطية، وشيخ الراشد، ط 1، دار الهجرة، بيروت، 1988م.
14- المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، لابن الأثير، تح: أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، دار نهضة مصر، ط 2.
15- معجم الأدباء، لياقوت الحموي، دار إحياء التراث، بيروت – لبنان.
16- نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي، ط 2، دار المعارف.
17- نقد الشعر في القرن الرابع الهجري، قاسم المومني، دار الثقافة، القاهرة.
18- النقد المنهجي عند العرب، محمد مندور، دار نهضة مصر، القاهرة.
19- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، لابن خلكان، تح: إحسان عباس، دار صادر.
20- الواضح في مشكلات شعر المتنبي لأبي القاسم الأصفهاني، تح: الطاهر ابن عاشور، الدار التونسية، 1968م.
21- يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، لأبي منصور الثعالبي، تح: محمد محيي الدين عبدالحميد، ط 2، مطبعة السعادة.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

النظام اللساني والتواصل الحيواني

أ. إبراهيم عبد السلام صافار*

مقدمة:

علاقة النظام بالتواصل علاقة الجزء بالكل، باعتبار أن مفهوم اللغة كنظام أوسع أشمل؛ بحيث يشمل التواصل ويتعداه، وترتبط قضية التعبير والتواصل باللغة على الحقيقة أو المجاز، ولعل النظر والتدقيق في مسألة التعبير عن الحاجات عند الإنسان ومقارنتها بالحيوان؛ يُثري المسألة، ويُجدّد الكثير من الأفكار اللسانية العربية المعروضة في الكتب العربية القديمة قبل ظهور علم اللسانيات الحديث، وذلك بالبحث عن نقاط التلاقي، ورصد نقاط التمايز التي تمتاز بها الرؤية العربية عن غيرها من الرؤى اللسانية المعاصرة، ومن ذلك رصد تمايز الإنسان عن غيره من الحيوان عبر سلسلة من الأفكار المتجانسة حول الكون بجَماداته والإنسان ودوره المنوط به، وأهدافه المرجوة، وكثيرا ما يعرض لنا، أو نتخيل أن الإنسان يعيش في هذا الكون، كما يتهيأ للناظر أول وهلة؛ لكن العالم في الإنسان بواسطة حواسه، أو مدخلاته الخمسة، وبغية توضيح مدى ترابط هذه الصلة بين الإنسان، والعالم الذي يسكن فيه؛ نحوّل الكون إلى نظام دلالي، يكون فيه الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يمتلك القدرة على تفهّم هذا النظام، وتفسيره وتحليله عبر أدواته ومدخلاته ومخرجاته.

قضية اللغة الإنسانية تنضوي تحت القدرة البيانية عند الإنسان؛ باعتبار أن الإنسان في مقدوره واستطاعته بلوغ حاجاته بطرق بيانية متعددة، وتأتي اللغة الإنسانية وفق نظامين بيانيين هما اللفظ والخط، كما أننا لا ننظر إلى الأنظمة البيانية الإنسانية بمعزل عن بقية الأجناس الحيوانية الأخرى؛ وإنما ندرس هذه الظاهرة الإنسانية، ونقارنها بغيرها من الأنظمة التواصلية لدى الأجناس الحيوانية بكونها كائنات متفاهمة

* قسم اللغة العربية – كلية التربية – جامعة مصراتة.

أو متخاصمة فيما بينها، ونبحث في الخصائص التي تتفوق بها القدرة الإنسانية، وعلى ذلك فإننا لا نناقش اللغة الإنسانية بكونها الأداة الوحيدة التي يمتلكها الإنسان للتعبير؛ بل نرى أن اللغة في كثير من الأحيان قاصرة عن بلوغ المراد، وأن الإنسان يقف عاجزاً أمام بعض المعاني؛ وخاصة في الاتصال الشفوي، وكثيراً ما يجنح المتكلم إلى استعمال أنواع من الحركات الإشارية المرئية مثل تحريك اليدين، أو قبض جلدة الوجه، أو الغمز بالعين، وهذه الحركات المصاحبة لكلام المتكلم متى ما استُخدِمتْ بقصد؛ فإنها تُنْتِج معنى أطلق عليه الجاحظ (خاص الخاص)[1]، وهذا النوع من المعاني لا أسماء له، كما أن هناك أشياءً أخرى لا أسماء لها على غرار الألوان الناتجة من تمازجها، وكذلك الروائح الناتجة من التراكيب؛ فهذه كلها لا أسماء لها في اللغة، وإنما تشتق لها أسماء جديدة بعد إنتاجها، يضاف إلى ذلك أن الحاجة تتعدى العلامة اللغوية باعتبار أن مدلول الكلمة هو ما تشير إليه من المعاني القائمة في صدور العباد، وهذا لا يعني أننا نُغفل قيمة اللغة البشرية بل على العكس من ذلك؛ فاللغة سبيل الوجود وكُنه الحياة، ولا يمكن أن يحدث العلم دون اللغة، ولها وسيلتان، الأولى شفهية للقريب من الحاجات، والثانية مكتوبة للبعيد من الحاجات، ونعمة الكتابة من أجل وأعظم النعم التي حبا الله بها الإنسان على الأرض، وأيضاً يُنظر إلى الكتابة على أنها طريق الحضارات إلى الخلود، والبقاء رغم مرور الزمن، وبذلك فإن اللغة الإنسانية تأتي من خلال نظامين من الأنظمة البيانية التي يمتلكها الإنسان.

شروط النظام:

لا شيء يمنع من طرح السؤال، ما هي الشروط التي ينبغي أن يخضع لها نظام الدلالة، أو نظام الاتصال كي يُسمى لغة؟

طلبا للإجابة عن السؤال المتقدم نبدأ بعرض ما هو ملخص في كتب اللسانيات الجامعية عن خصوصية الإشارة اللسانية: من المعتاد وصف الإشارة اللسانية منذ (فردينان دو سوسور) بالسمات التالية:

1. أنها ذات محتوى دلالي (مدلول) وتعبير صوتي (دال): يجمع بين أفهوم وصورة سماعية.
2. الصلة بين الدال والمدلول هي في آن معا اعتباطية وضرورية، ولا توجد أية صلة داخلية بين الأفهوم الممثل، وتتابع الأصوات.
3. تتعاقب الإشارة (المقول اللساني) في الزمن، ولا يمكن أن تجتمع وحدتان في نقطة واحدة من تسلسل الكلام؛ بل تأخذان قيمتهما من تعاقبهما وتعارضهما على السلسلة[2].

وبذلك فإن (سوسور) يرى في بعض الصفات كالتعبير بالصوت، واعتباطية العلامة، وتعاقبيّتها بحيث لا يجتمع صوتان في زمن واحد مع التضاد بين الأصوات، ومن خلال ذلك يستطيع المستمع تمييز الصوت عن غيره من الأصوات، وبها يتميز النظام اللغوي الإنساني عن غيره من الأنظمة التواصلية[3]، وهذا في المجمل وصف للوسيلة أو الأداة المستخدمة لممارسة اللغة، فالمنطوق أو المكتوب (المنتَج) تمّ وصفه بالكلام في مقابل اللغة وفق تفريق (سوسير) بين اللغة والكلام، واستخلص من وصف الكلام تعريف اللغة. ولتوضيح الخلل الحاصل في التوصيف السابق للغة نطرح السؤال التالي:

ماذا لو أسقطنا هذه الصفات على أنظمة التواصل الحيوانية؛ بكونها تعيش في قطعان، أو جماعات، وتمارس أنماطا معينة من السلوك الحياتي، وتشترك مع الإنسان في ممارستها لفعل الحياة، فهي تتنفس، وتتوالد، وتحيا، وتموت، وتأكل وتشرب، وتتسافد، وتصدر أصواتا تعبر بها عن أغراضها، وفي كثير من كتب اللغة العربية عرضا لما تعرفه العرب والأمم التي سبقتها عن سلوكياتها، وقد جمعت معاجم اللغة وغيرها من الكتب العربية القديمة حول أجناس مختلفة من الحيوان الكثير من المعلومات وفاضلت بينها، ودقَّقت النظر في طرائق معيشتها، وميَّزت بين معارفها، ومعارف الإنسان.

لعل التعبير بالصوت سلوك طبيعي يشترك فيه الإنسان مع الحيوان، وما أصوات الحيوان المختلفة التي نسمعها إلا دليل على أن أصناف الحيوان تمارس نوعا من التعبير عن حاجاتها، والفروقات الحاصلة بين الأصوات التي تصدر عن حيوان معين مثل صوت دعاء الهرة للهر المختلف عن صوت دعاء الهرة لولدها[4]، ومن أسماء أصواتها المذكورة في معاجم اللغة الهَرير والمُواء والخَرْخَرة والصَّئِيّ والتأطُّم والضَّغْو والمُغاء[5]، وهذا الاختلاف في الشكل الصوتي الذي يمكن ملاحظته بالاستماع إليه؛ يستدعي اختلافا في الدلالة على الحاجة، كما أنه لا يمكن للحيوان (الهرة) أن يصدر هذين الصوتين في نفس الوقت والزمن، بمعنى أنهما متعاقبان في الزمن، وأيضاً فهما متضادان ومختلفان، ولهذا استطعنا أن نميز بينهما، وكل هذه الصفات تصف الوسيلة المستخدمة للإبلاغ. وعلى ذلك ما الذي يميز اللغة الإنسانية عن غيرها من الأصوات الحيوانية؟

الأصوات التي يصدرها طائر القطا مختلفة فيما بينها، وأنه قد تهيأ له إخراج بعض الحروف كالقاف، والطاء، والألف، وتعتبر العرب طائر القطا صادقة في تسميتها، وأنها هي التي سمت نفسها بهذا الاسم[6]، كما في تجاوب السنانير بأصواتها ما يجعلنا نشعر بتفاهمها من خلال ما تصدره من أصوات "فإنك ترى من عدد الحروف ما إن كان بها من الحاجات والعقول والاستطاعات ثم ألفتها صارت لغة صالحة الموضع متوسطة الحال"[7]، وفيما يلي بسط لهذه الشروط بشيء من التوضيح.

أولاً: الحاجات

الحاجة صفة من صفات العبد المخلوق، وتحاكي حالة العجز التي يعيشها هذا الكائن عن بلوغ حاجاته، ومتطلباته الأساسية والثانوية، التي تمكّنه من ممارسة ومعايشة الوجود، وهي صفة يشترك فيها الحيوان والإنسان، أو أن الإنسان يتشارك مع الحيوان في بعده الوجودي الأول، وعلى قدر الحاجة وقوتها واتساعها ونموّها تأتي اللغة بالبيان عنها، وأن الإنسان يستشعر مواضع حاجاته بالإفصاح عنها. كما أن عدم قدرة

الإنسان على إدراك حاجاته ومتطلباته بنفسه جعلَه يجنح إلى العيش في جماعة، أو جماعات بشرية، وكل هذه المجموعات المكوّنة من أفراد عاجزة، تتعاون وتترافد فيما بينها، ويقوم فيها الإنسان بممارسة فعل معين نظير ما يقدمه الأخرون من أفعال حتى تتمكن الجماعة من ممارسة الحياة، وتأتي اللغة للحد من حالة العجز المتنامية التي يعيشها الإنسان؛ لأنه لا يستطيع العيش، أو القيام بمفرده. وقد نقلت لنا الكتب العربية القديمة ما في ثقافة الهند وغيرها عن حدود حاجات الحيوان: "فحوائج السنانير لا تعدو خمسة أوجه منها صياحها إذا ضربت ولذلك صورة، وصياحها إذا دعت أخواتها وآلافِها ولذلك وجه، وصياحها إذا دعت أولادها للطعم ولذلك صورة، وصياحها إذا جاعت ولذلك صورة، فلما قلت وجوه المعرفة ووجوه الحاجات قلَّت وجوه مخارج الأصوات، وأصواتها تلك فيما بينها هو كلامها"[8]، وعلى ذلك فإن من بين ما ينقص أصناف الحيوان هو نموّ الحاجات والمعارف، وأن محدودية الحاجة والمعرفة، وثبوتها هو من بين ما جعل الأصناف الحيوانية تقف عند حدود رغباتها الأولية المجبولة عليها، وبالتالي اكتفت بمجموعة من الأصوات التعبيرية، في حين كانت الحاجات عند الإنسان متنامية؛ مما جعل من قدراته التعبيرية في نمو مستمر لإحساسه المتزايد بالعجز عن بلوغ تلك الحاجات المتنامية.

ثانيا: العقول

يعيش الإنسان وسط هذا العالم أو الكون الفسيح، وله مدخلاته الخمسة أو مستقبلاته (الحواس) التي يتولّد عنها العلم الأولي الضروري، وهذه الروافد التي تُمد العقل بالمعلومات الأولية المدركة بالحواس هي التي تجعل الإنسان يستشعر الوجود من خلالها، "ثم تَعبَّد الإنسان بالتفكير فيها والنظر في أمورها والاعتبار بما يرى، ووصل بين عقولهم وبين معرفة تلك الحكم الشريفة وتلك الحاجات اللازمة بالنظر والتفكير والتنقيب والتنقير والتثبيت والتوقف ووصل معارفهم بمواقع حاجاتهم إليها وتشاعرهم بمواضع الحكم فيها بالبيان عنها"[9]، وبذلك فإن العقل يلعب دور الوسيط الداخلي بين

المعرفة بمواقع الحاجات اللازبة، مثل علاقة الماء بالارتواء من العطش، وبالتفكير فيما تقع عليه حواسه، وبالتأمل فيها يقوم باستحضار الحكم والمعاني البعيدة، ولا يمكن تبادل المعاني القائمة في صدور الناس، ولا التواصل فيما بينهم إلا بالبيان عنها بالوسائل الممنوحة إليهم.

تتباين المعرفة الحيوانية والمعرفة الإنسانية بالعقول التي تدرك نموّ الحاجة، فللحيوان حواسً مثلما للإنسان حواسٌّ كالشم والبصر والسمع، وأن منها ما يفوق حواس الإنسان: "وجدان الذرة لرائحة شيء لو وضعته على أنفك لما وجدت له رائحة"[10]، وأمثال العرب توضّح قوة وصدق حواس بعض الحيوانات مثل "أحذر من فرخ العقاب وأسمع من قراد وأسمع من فرس"[11]، كما أن العرب "يستدلون بالقردان التي تكون حول المياه"[12] وغيرها من أصناف الحيوان التي تُدرك حاجاتها بحواسها، وتستشعر متطلباتها وشهواتها في طلب السفاد والذرء، وما فيها من النهم والحرص، "حواس هذه الأشكال أدق وأرق وأبصر وأنفذ وإن كان الإنسان يبلغ بالروية والتصفح والتحصيل والتمثيل ما لا يبلغه شيء من السباع والبهائم فإن لها أمورا تدركها وصنعة تحذقها تبلغ منها بالطبائع سهواً وهويًّا مما لا يبلغ الإنسان في ما هو بسبيله إلا أن يكره نفسه على التفكير وعلى إدامة التنقير"[13]، وهذا من بين ما يُفرّق المعرفة الإنسانية عن المعرفة الحيوانية، فقد امتاز الإنسان بميزة العقل والتعلُّم، والحيوان مجبول على معارف معينة مخصوصة تأتيه عن طريق الطبع والوراثة، أما الإنسان فإن معارفه تأتيه عن طريق التعلم والتمرن، وإدامة النظر والتفكر.

ثالثاً: الاستطاعة

جاء في معناها: "الاستطاعة والقدرة والقوة والوِسْع والطاقة: متقاربة المعنى في اللغة، وأما في عرف المتكلمين فهي عبارة عن صفة بها يتمكن الحيوان من الفعل والترك"[14]، وبذلك فهي القدرة على الفعل والإنجاز، والإنسان مختلف عن غيره من مخلوقاته سبحانه وتعالى، وقد كرّمه وفضّله على العالمين "ومن هذا الذي يسره أن

يكون الشمس أو القمر"[15]، يضاف إلى ذلك أن الإنسان مخوّل من المولى عز وجل بالتمكين والتصرُّف، "وكل شيء في العالم إنما هو للإنسان ولكل مخير مختار ولأهل العقول والاستطاعة ولأهل التبين والروية"[16]، وأن الأمور لو كانت مستوية لبطل التمييز، وعلى ذلك لم تكن كلفة، ولم تكن مثوبة، وبقدرة الإنسان على الفعل يتمكن من ممارسة الفعل اللغوي بالتعبير عن حاجاته المتنامية التي استشعرها بالعقل.

تُحقِّق اللغة للإنسان أشياءً تفوق حاجاته ورغباته الحيوانية الأولى، ويتضح ذلك من خلال مقارنة اللغة الإنسانية بأصناف التعابير الحيوانية المختلفة؛ باعتبار أن الحيوان يقوم بإصدار أصوات معينة يحقق من خلالها تواصله الطبيعي الذي يمكنه من ممارسة فعل الحياة، وحدود الحاجات مرتبط بحدود الاستطاعة، والقدرة على الفعل تجعل من الحيوان يعيش في إطار معين من الأهداف والغايات الثابتة، تمكّنه فقط من البقاء على قيد الحياة بما يتوفر له من طعام وشراب، ومتى ما توفر له ذلك استقر وارتضى المقام، وما نشاهده من وثائقيات إعلامية عن هجرة قطعان مختلفة من الحيوان عبر فصول السنة؛ تؤكد ارتباط حياة الحيوانات بالماء والطعام، وأنه في حالة تسقّط لمواقع القَطْر طلباً للنجاة من الموت والظفر بالحياة التي هي غايته، وفي هذا تكمن لذته الحياتية التي يشاركه فيها الإنسان، أما اللذائذ الإنسانية فإنها تتعدى رغائب غيره من الحيوانات بفعل الاستطاعة والقدرة على الفعل الممنوحة إليه من خالقه، ومنها لذة الظفر بالأعداء والرياسة والحُكم ونفاذ الأمر والنهي ولذة الكتابة وغيرها من مُتَع الدنيا بل إنها تجعل من الحياة طريقا للفوز بسعادة الآخرة.

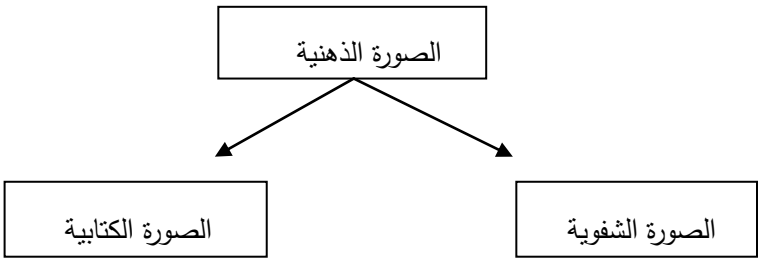
مقارنة بين النظام الشفوي والنظام الكتابي

لبناء نقاش علمي منظم نبدأ من المسلمات والمعلومات المألوفة الاستعمال في مكونات الحدث اللغوي الشفهي، ومكونات الحدث اللغوي الكتابي؛ إذ يتكون الأول – بشكل مبدئي– من لسان/ صوت/ أذن، ويتكون الثاني من: يد (قلم)/ حبر على ورق أو لوحة مفاتيح وجهاز حاسوب/ عين، وهذه الاختلافات الأولية، والبسيطة تجعل من

النظام الشفوي نظاما طبيعيا، يشترك فيه الإنسان مع ما عداه من الحيوان في إصدار الأصوات وسماعها، وبناءً على ذلك يحدث التفاهم بين الأجناس الحيوانية، بينما نلاحظ أن النظام الكتابي خاص بالإنسان وحده، وهو نظام يحتاج إلى الآلة، أو الأداة (القلم) التي سيرسل من خلالها الرسالة، والوسيط (اللوحة/ الورق) الذي سيدون عليه ما يريد المرسِل إرساله، وبذلك فهو نظام صناعي تعليمي؛ وتؤثر فيه التقنية، وتطور من قدراته، ولاشك بأن اختراع الآلة الكاتبة، واكتشاف الورق الرخيص الثمن؛ قد نقل الإنسان نقلة حضارية لا يزال حتى الآن يقطف ويجني ثمارها، وازداد هذا مع اكتشاف الحاسوب ومع هذا يُخيّل للناظر أن التطرق إلى التفكير في النظام الكتابي ظل حبيس الكتب القديمة نتيجة سيطرة الفكر اللساني الغربي على العلوم اللغوية المعاصرة؛ ولم يطرح للتداول والنقاش؛ إن لم نقل تأخر كثيرا عن التأليف، والبحث في الجانب الصوتي (الشفوي)، وتبعاً لذلك خضع التفكير اللغوي بشكل عام للمركزية الصوتية، وتزخر بذلك المؤلفات والكتب التي تتناول الحروف المنطوقة، وهي تتكون، وتتخلّق بدءًا بانطلاق الهواء من الرئتين إلى أن يغادر الشفتين إلى أذن المستمع، وللحروف المنطوقة نعوت، وأوصاف من حيث جهرها، وهمسها، وانفجارها، واحتكاكها، وفي العموم فقد اعتُبِرت اللغة ظاهرة صوتية، تخضع لقوانين الصوت، وبذلك فإن هذه الرؤية تُرسّخ للثقافة الشفوية، وتنظر إلى اللغة من جانبها الطبيعي، وأهملت النظام الكتابي، والحرف المكتوب المختلف عن الحرف المنطوق في طريقة إنتاجه وتواصله، ترى ما سره؟ وكيف يتشكّل؟ ولعل للحرف المكتوب مخرج يختلف عن الحرف المنطوق، وما هو سر الحرف المُصَوَّر على القرطاس؟ وهل هو معادل تصويري للحرف المنطوق المرسَل في الهواء؟ أو أنه اقتُلِع من المكنون، وقطع طريقه عبر مجاري الدم في العروق، تُصاحبه علاقة فكرية، وعضلية حتى تمّ إنتاجه في شكل كلمات وتراكيب وجمل؟ أو أنه على الورق المسطّح لا حراك به، جثة المعنى للصوت الشفوي الحي المفعم بالأنفاس وحركات المتكلم؟ وأسئلة أخرى تَعِنُّ للخاطر عند مثوله، وتسَطُّرِه من اليمين إلى اليسار

(في اللغة العربية)، وتشابك الحروف لتصنع كلمة، يتلوها فراغ أو بياض، يفصل بين الكلمة والأخرى، وتتراصف الجمل على السطور حتى يكتمل بنيان النص المكتوب، ومن بعد تأتي العين لترصد انتصاب هذه الأشكال والعلامات.

اللغة تجمع بين النظام الشفهي والنظام الكتابي، وكلاهما معادل تصويري يختار الإنسان الأنسب له للتعبير بواسطته عما يريد: "واللسان يصنع في جويّة الفم وهوائه الذي في جوف الفم وفي خارجه وفي لهاته، وباطن أسنانه، مثل ما يصنع القلم في المداد والليقة والهواء والقرطاس، وكلها صور وعلامات وخلق مواثل، ودلالات"[17] وعلى ذلك فإن الفعل القولي الشفوي يساوي الفعل الخطي الكتابي، وأن العلاقة بينهما علاقة تكافؤ وتساوٍ في الدلالات على المعاني، وأن فعل العضو (اللسان) في الفم بحركته، هو نفس فعل وحركة القلم على الورق.



ومثلما تنشأ العلاقة بين الشيء وصورته السمعية؛ كذلك تنشأ نفس العلاقة بين الشيء وصورته الكتابية، "فيعرف منها ما كان في تلك الصور لكثرة ترددها على الأسماع ويعرف منها ما كان مصورا من تلك الألوان لطول تكرارها على الأبصار"[18] وبفعل كثرة تكرار، وتداول هذه الصور والعلامات على الأسماع في الاتصال الشفوي، وعلى العيون في الاتصال المكتوب يتعرف المستعملون لهذه الإشارات البيانية على معاني الصوت المسموع، وعلى معاني الشكل المرئي (المقروء) مثل "استدلالهم بالضحك على السرور وبالبكاء على الألم"[19] هذا من حيث التكون، والتخلُّق فكلا

النظامين له طريقة إرساله، واستقباله الخاصة به؛ لكن ما المميزات التي يمتاز بها كل نظام عن الآخر؟

يمتاز النظام الشفوي بالوضوح، وسرعة الفهم، "وفهمك لمعاني كلام الناس، ينقطع قبل انقطاع فهم عين الصوت مجرداً"[20]، وهذه السرعة في الفهم هي ميزة في حقيقة النظام الشفوي، بينما يحتاج الكاتب إلى أن يبسط في الكلام، وأن يعيد ويكرر للقارئ حتى يتمكن من الفهم، "وليس له أن يهذِّبه جدا، وينقّحه ويصفّيه ويروّقه، حتى لا ينطق إلا بلب اللب، وباللفظ الذي قد حذف فضوله، وأسقط زوائده، حتى عاد خالصاً لا شوب فيه؛ فإنه إن فعل ذلك، لم يُفهَم عنه إلا بأن يجدد لهم إفهاما مِرارا وتَكراراً؛ لأن الناس كلهم قد تعوّدوا المبسوط من الكلام، وصارت أفهامهم لا تزيد على عاداتهم"[21] حيث ينبني التواصل الشفوي على خصائص تفرضها الآنية في المنجز الكلامي، ويترتب على ذلك اشتراطات تداولية بين طرفي التواصل الشفوي (متكلم/ مستمع)، وبذلك فإن طبيعة القناة التواصلية الشفهية تتسم بالوضوح وسرعة الفهم، على خلاف التواصل المكتوب بطبيعة نظامه الذي يحتاج إلى ألفاظ توضح ما به من غموض، وتأتي كالشوائب التي تساعد المتلقي على الفهم.

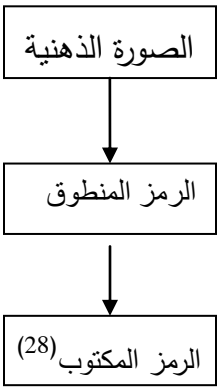
يتميّز النظام الكتابي بعدم حاجته لغيره من الأنظمة البيانية "القلم مكتف بنفسه، ولا يحتاج إلى ما عند غيره، ولابد لبيان اللسان من أمور: منها إشارة اليد، ولولا الإشارة لما فهموا عنك خاص الخاص"[22] وهي تلك الحركات التشبيرية التي يقوم بها المتكلم أثناء ممارسة فعل التكلّم، أما النظام الكتابي فهو نظام بياني مكتفٍ بذاته، وغير محتاج إلى غيره من الأنظمة البيانية الأخرى (الإشارة والعَقْد والنّصْبَة)، في حين يُعتبر النظام الشفوي قاصراً في عدم اكتفائه بنفسه، ويحتاج إلى حركات المتكلم، وإشاراته، وبذلك ندرك وجود قصور في تعبيرية النظام الشفوي، في حين نجد قوة النظام الكتابي.

وقد غابت هذه الرؤية التي تساوي بين الفعل الشفهي والفعل الكتابي في التفكير اللغوي المعاصر نتيجة وقوع الفكر الغربي المعاصر منذ القرن التاسع عشر تحت تأثير

عالم الأحياء (تشارلز داروين) من خلال كتابه (أصل الأنواع) إذ استقطب اهتمام جل العلماء الذين كانوا يشتغلون بالدراسات التاريخية المقارنة للغات (الهندو – أوروبية)، ودخلت هذه النظرية إلى الفكر اللغوي من خلال بحث (أوجست شليشر/ علم اللغة ونظرية داروين)، وقد عرض فيه أنه يجب على علم اللغة أن يعامل باعتباره أحد العلوم الطبيعية، وتُطبّق عليه نظرية داروين[23]، وحاول الإجابة عن بعض الأسئلة حول التغيرات الصوتية التي تحدث للغات، ولقد استخدمت مصطلحات علم التشريح للإجابة على الأسئلة المتعلقة بالصوت اللغوي، ومن ذلك: إن تكيف الأعضاء الصوتية وتعديلها بشكل عام يعد السبب الحقيقي للتغيرات الصوتية التاريخية في اللغات، وأن التغيير الصوتي يحدث طبقا لقوانين ثابتة متماثلة مع القوانين الطبيعية، وقد كان (داروين) يسوّغ قناعاته العلمية على النظام الطبيعي الذي يعتمد على الأصل مع التعديل الخاضع لقانونه العام (الانتخاب الطبيعي) القائم على النشوء والارتقاء.[24] وبنهاية القرن التاسع عشر لم يعد هناك احترام للنموذج البيولوجي كما كان في منتصف القرن، ولعل ظهور أفكار (سوسير) هي التي أخرجت الدراسات اللغوية في تلك الفترة من المأزق البيولوجي، إذ اعتبر دراسة اللغات تقوم على أنها أنظمة متواجدة في مكان وزمان محددين محاولا بذلك الخروج من الدراسة التاريخية للغة السائدة آنذاك، واشتغل بتدريس علم اللغة العام في أواخر حياته، ثم توفي سنة 1913 دون أن ينشر أي شيء من نظريته، وبعد ثلاث سنوات قرر طالبان من طلابه (شارلز بيلي / ألبرت سينجيهاي) نشر محاضراته في علم اللغة العام، بعد أن قاما بإعادة صياغة المحاضرات من مذكرات الطلاب الجماعية، وبفضل هذه المحاضرات عُرف (سوسور) على أنه رائد علم اللغة في القرن العشرين، وأن علم اللغة بعده لم يعد كما كان قبله.[25] وعلى إثر ذلك نُسب إليه علم اللغة الحديث، ومن تم تتبّع منظرو العرب الجدد خطاه اللغوية، ولم يعودوا يؤصلون أفكارهم اللسانية المعاصرة إلا بالفكر الغربي، وينطلق فكر (سوسور) من المبدأين التاليين:

1. لا وجود للفكرة دون وجود العلامات، وبدونها نكون عاجزين عن التمييز بين فكرتين بشكل واضح ودائم.
2. مبدأ الاختلافات، باعتبار أن العلامة ليس لها خصوصيات لأنها لا تتطابق مع علامة أخرى، ولا توجد في اللغة إلا الاختلافات.[26]

يضاف إلى ذلك أن (سوسير) يعتبر الكتابة صورة زائفة، ومخادعة للصوت اللغوي، "الكتابة تقيم بيننا وبين اللغة حجابا يمنعنا من رؤيتها كما هي. وذلك أن الكتابة ليست ثوبا عاديا تلبسه اللغة بل هي قناع خدّاع تتنكر فيه"[27] وأجرت جميع منطلقاتها على الاهتمام بالجانب الصوتي (الشفوي).



ويتضح من خلال الشكل المتقدم اعتبار الرمز المكتوب ناتجاً عن الرمز الصوتي، وتابعاً له، وعلى ذلك فإن الكتابة في الثقافة الغربية يُنظر إليها من جانبها التسجيلي فقط للصوت المنطوق، ولم يُلْتَفت إلى مفهوم الكتابة، والنظام الكتابي إلا ببدء الاهتمام بالقراءة والقارئ مع اعتبارها تسجيلية للصوت المنطوق، وما هي إلا عملية نسخ لتواصل شفهي، في حين أن الحضارة الإسلامية العربية حضارة تقوم على النص المكتوب[29]، و"فهم العلاقة القائمة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة أمر مهم وحاسم في اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية، فكل واحد منا في هذا العالم الواقعي يريد

أن يعرف مثلا لماذا يتعلم كل الأطفال المحادثة (الكلام) ولكن العديد منهم لا يستطيعون الكتابة"[30] ويمكن تحسس صفات اللغة المكتوبة في أنها تستخدم تراكيب نحوية معقدة، كما تستخدم أدوات شكلية مترابطة، وتركز على الأركان اللغوية المقدمة من أجل العناية والقصد، وهي في العموم لغة مضغوطة، كما تتميز بالدرجة العالية من الوحدة العضوية[31]، وهذا التحليل اللساني للغة المكتوبة ينطبق على الكتابة بوجه عام كالمراسلات الرسمية والكتب الإيضاحية، أو ما يمكن تسميته بالنثر العادي، وهذه الملاحظات تزداد طبيعتها وحدتها في الكتابة الأدبية بشكل طبيعي، والفرق الأساسي بين اللغة المنطوقة، واللغة المكتوبة يكمن في طبيعة القنوات المستخدمة في كل من هاتين اللغتين[32]، "فعالم الفعل والحادثة الاجتماعي، أي عالم الزمان والصيرورة، له ارتباط بالأذن خاص ووثيق، الأذن تصغي وتترجم ما تسمعه إلى سلوك عملي. كذلك فإن عالم الذهن والأفكار الفردي على صلة وثيقة بالعين، ولعل كل تعابيرنا عن التفكير من نظرية إلى آخر ما هنالك متصل باستعارات بصرية"[33]

وعلى ذلك فإن القناة التواصلية الشفوية بطبيعتها تفرض الوضوح والحضور، وهي طبيعة تواصلية يفرضها التواصل الشفوي الذي يعنى بسرعة إفهام المتلقي، وهذه البيئة بطبيعتها أيضا فرضت عادات يفرضها المستمع (المتلقي) بحضوره، ومشاركته في بنية الكلام، أما في التواصل المكتوب فإن الأمر يختلف؛ لأنه تواصل مؤجل، يتسم بغياب المتلقي أثناء الإرسال، وبغياب المؤلف أثناء التلقي؛ مما يجعل الغموض الكتابي في مقابل الإيقاع الشفهي، وينظر إلى طبيعة الاتصال من زاوية القناة المستخدمة في إرسال الرسالة من جهة أنها قناة سمعية أو قناة بصرية، ومن الطبيعي أن تتأثر الرسالة بطبيعة قناة الاتصال؛ يضاف إلى ذلك أن حالة الإرسال والاستقبال في التواصل الشفهي من الممكن أن تتغير فيها أوضاع الاتصال، ويصبح المرسِل مستقبلا والعكس بالعكس[34].

الخاتمة:

تبيّن فيما تقدم أن النظرة الإسلامية العربية للإنسان والكون تختلف في أسّها وتركيبها عن النظرة الغربية، وقد تجلّى ذلك في عناية العرب البالغة في التفريق بين الإنسان والحيوان باعتبارهما مخلوقين مختلفين بما ميزهما الخالق، في حين أن الحضارة الغربية قائمة على فكرة النشوء والارتقاء والفعل الطبيعي.

هذا الاختلاف في الرؤية يجعلنا نبحث عن تراتبية الأفكار وتأصيلها، خاصة وأن علماء المسلمين نبعت أفكارهم من اليقين التام الذي لا يهتز للإله الواحد، ولما علمهم إياه الرسول صلى الله عليه وسلم، وقد استلهموا جل أفكارهم اللغوية من ذاك المعين الذي لا ينضب، وكان هذا اليقين الداخلي الأساسي هو الذي منح المجتمع الإسلامي مرونته الاستثنائية في مواجهة الحضارة الغربية وموروثاتها[35]، وفي إطار هذه الدراسة فقد اتضح ذلك في اختلاف النظرة إلى الكتابة؛ فإن علماء العرب يرونها مساوية للفعل الشفهي، ويُعلون من شأنها وقَدْرِها، في حين يراها علماء الغرب ما هي إلا ناسخة للصوت الشفهي، وهي تزييف وخداع للصوت المنطوق، يضاف إلى ذلك اختلافهم في مميزات أو شروط نظام الاتصال كي يصح أن يطلق عليه لغة، فقد كانت الشروط العربية قبل النظام المتمثلة في الحاجات والعقول والاستطاعة، أما الرؤية الغربية فقد كانت وصفا لأداة الاتصال الشفهية المتمثلة في المحتوى الدلالي والتعبير الصوتي والتعاقبية والتزامنية، لأجل ذلك وجب علينا إعادة النظر والقراءة في المتاح اللغوي المعروض على طلابنا بهدف تأصيله وتأطيره بما يتناسب والمنطلقات اللسانية العربية القديمة ومقابلته بالحديث المعاصر قبل عرضه في قاعات الدرس.

الهوامش:

(1) ينظر: عمرو بن بحر الجاحظ، البارع في الأدب والجامع في حكم العرب المعروف بكتاب الحيوان، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة تونس 1993، الجزء الأول، ص55.

(2) ينظر: بول فابر – كريستان بايلون، ترجمة: طلال وهبة، مدخل إلى الألسنية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء– المغرب، ط 1، 1992م، ص30 وما بعدها.

(3) ينظر: بول فابر، مدخل إلى الألسنية، مرجع سابق، ص43– 44.

(4) ينظر: عمرو بن بحر الجاحظ، البارع في الأدب، مصدر سابق، ج1، ص45.

(5) ينظر: ابن سيده علي بن إسماعيل الأندلسي، تحقيق: لجنة إحياء التراث العربي، المخصص، منشورات دار الأفاق الجديدة بيروت لبنان، المجلد الثاني السفر الثامن، ص85. كما ينظر: محمد كشّاش، لغة الحيوان، المكتبة العصرية صيدا– لبنان، ط 1، 2003م، ص122.

(6) ينظر: عمرو بن الجاحظ، البارع في الأدب، مصدر سابق، ج5، ص91.

(7) المصدر نفسه، ج5، ص92.

(8) عمرو بن بحر الجاحظ، البارع في الأدب، مصدر سابق، ج4، ص10.

(9) المصدر نفسه، ج1، ص52.

(10) عمرو بن بحر الجاحظ، البارع في الأدب، مصدر سابق، ج7، ص9.

(11) المصدر نفسه، ج7، ص7.

(12) المصدر نفسه، ج7، ص9.

(13) المصدر نفسه، ج7، ص10.

(14) علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، تحقيق: عبد الرحمن عميرة، عالم الكتب بيروت– لبنان، ط 1، 1978م، ص40.

(15) عمرو بن بحر الجاحظ، البارع في الأدب، مصدر سابق، ج1، ص124.

(16) المصدر نفسه، ج1 ص124.

(17) عمرو بن بحر الجاحظ، البارع في الأدب، مصدر سابق، ج1، ص64– 65.

(18) عمرو بن بحر الجاحظ، البارع في الأدب، مصدر سابق، ج1، ص65.

(19) المصدر نفسه، ج1، ص65.

(20) المصدر نفسه، ج1، ص53.

(21) المصدر نفسه، ج1، ص74.

(22) المصدر نفسه، ج1، ص50.

(23) ينظر: جيفري سامبسون، المدارس اللغوية، ترجمة: أحمد نعيم، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت– لبنان، ط 1، ص19.

(24) ينظر: المرجع السابق، ص33. كما ينظر: روي هاريس وتولبت جي تيلر، ترجمة: أحمد الكلابي، أعلام الفكر اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت– لبنان، ط 1، 2004م، ج 1، ص242.

(25) ينظر: جيفري سامبسون، المدارس اللغوية، مرجع سابق، ص37.

(26) ينظر: جيرار دولو دال، السيميائيات، ترجمة: عبد الرحمن بو على، دار الحوار، اللاذقية– سوريا، ط 1، ص58.

(27) فردينان دي سوسير، تعريب: صالح القرمادي، دروس في الألسنية العامة، الدار العربية للكتاب، طرابلس– ليبيا، 1985م، ص56.

(28) ينظر: ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد محمد مختار، منشورات جامعة طرابلس، ليبيا، 1972م، ص61.

(29) ينظر: منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء– المغرب، ط 1، 1998م، ص108.

(30) مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والنشر، دمشق– سوريا، ط 1، 1989م، ص77.

(31) ينظر: المرجع نفسه، ص81.

(32) ينظر: المرجع نفسه، ص79.

(33) نورثروب فراي، تشريح النقد، ترجمة: محيي الدين صبحي، الدار العربية للكتاب، طرابلس– ليبيا، ط 1، 1991م، ص35.

(34) ينظر: إيمانويل فويس، قضايا أدبية عامة، مرجع سابق، ص26.

(35)ينظر: توماس جولدشتاين، ترجمة: أحمد عبد الواحد، المقدمات التاريخية للعلم الحديث، سلسلة عالم المعرفة، العدد 290، سبتمبر 2003م، مجلس الثقافة الكويتي، الكويت، ص114.

المراجع:

1. بول فابر– كريستان بايلون، ترجمة: طلال وهبة، مدخل إلى الألسنية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء– المغرب ط 1، 1992م.
2. توماس جولدشتاين، ترجمة: أحمد عبد الواحد، المقدمات التاريخية للعلم الحديث، سلسلة عالم المعرفة، العدد 290، سبتمبر 2003م، مجلس الثقافة الكويت.
3. جيفري سامبسون، المدارس اللغوية، ترجمة: أحمد نعيم، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط 1، 1993م.
4. جيرار دولو دال، السيميائيات، ترجمة: عبد الرحمن بو علي، دار الحوار، اللاذقية– سوريا، ط 1.
5. روي هاريس وتولبت جي تيلر، ترجمة: أحمد الكلابي، أعلام الفكر اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت– لبنان، ط 1، 2004م.
6. فرديناند دي سوسير، تعريب: صالح القرمادي، دروس في الألسنية العامة، الدار العربية للكتاب، طرابلس– ليبيا، 1985م.
7. علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، تحقيق: عبد الرحمن عميرة، عالم الكتب، بيروت– لبنان، ط 1، 1978م.
8. علي بن إسماعيل الأندلسي المعروف بابن سيده، تحقيق: لجنة إحياء التراث العربي، المخصّص، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت– لبنان.
9. عمرو بن بحر الجاحظ، البارع في الأدب والجامع في حكم العرب المعروف بكتاب الحيوان، دار المعارف للطبعة والنشر، سوسة– تونس، 1993.
10. ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد محمد مختار، منشورات جامعة طرابلس، طرابلس ليبيا، 1972م.
11. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والنشر، دمشق– سوريا، ط 1، 1989م.
12. محمد كشّاش، لغة الحيوان، المكتبة العصرية، صيدا– لبنان، ط 1، 2003م.

13. منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط 1، 1998م.

14. نورثروب فراي، تشريح النقد، ترجمة: محيي الدين صبحي، الدار العربية للكتاب، طرابلس– ليبيا، ط 1، 1991م.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata - Libya, Volume 1 - Issue 5, June 2016

Published on Web 01/06/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراتة

د. على امحمد الحشاني*

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1- التعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراته لبعض الكفايات التدريسية؟

2- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في درجة توافر بعض الكفايات التدريسية لدى المعلمات غير المتخصصات بمدينة مصراتة تعزى إلى المؤهل العلمي أو التخصص أو عدد سنوات الخبرة.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1- مستوى أداء معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات للكفايات التدريسية ضعيف جداً، وبحاجة إلى تدريب عن طريق دورات مهنية مستمرة من قبل متخصصين في هذا المجال، للوصول إلى مستوى مرض.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة بعض الكفايات التدريسية لدي المعلمات تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

مقدمة البحث:

يحتل المعلم مركزاً أساسيا في النظام التعليمي، باعتباره أحد أهم ركائزه، وعاملا رئيسا في أي إصلاح أو تطوير تربوي، فالمعلم الكفء يُعدّ من الدعائم الأساسية للنظام التعليمي؛ فهو القائد الذي يسعى لتحقيق أهدافه المرغوبة، وهو الذي يصنع بيئة التعلم الفعَّال، وهو الذي يصمم المواقف التعليمية التي تجعل الطالب مشاركاً في العملية

* قسم التربية وعلم النفس- كلية التربية- جامعة مصراتة.

التعليمية، فأهداف التربية لا يمكن تحقيقها إلا بالمعلم المتمكن من مادته، الممتلك لمهارات تدريسها.

وفي ظل ما يعيشه العالم اليوم في عصر يتنافس فيه الجميع من أجل تحسين الأداء وتجويده في شتى المجالات؛ فإن معلمة رياض الأطفال أحوج ما تكون لتحسين أدائها، حيث يتطلب أن يكون إعدادها على مستوى عال من الفعالية، سواء أكان قبل الخدمة أم في أثنائها، وتحديد المهارات التي ينبغي أن تكتسبها لتمكينها من أداء عملها على نحو أفضل سواء داخل الروضة أو خارجها.

مشكلة البحث:

تلعب معلمة الروضة دوراً مهماً في حياة الطفل؛ فهي تحتل المرتبة الثانية بعد الأبوين، والعمل الذي تقوم به في الرياض ليس عملاً تعليمياً فقط، بل هو توجيه مستمر باستمرار وجود الطفل في الروضة، وهذا التوجيه يؤثر إيجاباً أو سلباً على مهارات وأفكار وقيم الطفل في الروضة؛ حيث تنعكس هذه القيم، والمعتقدات، والميول الشخصية للمعلمة على سلوك أطفالها، لأنها القدوة والمثل الأعلى بالنسبة لهم بعد التربية الأسرية.

ويشير تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2000م) في دراستها عن واقع التربية والتعليم في مرحلة رياض الأطفال بالدول العربية، إلى ضرورة تقويم برامج إعداد المعلمين في مجال رياض الأطفال بالدول العربية بصفة مستمرة، ووضع خطط متابعة لاكتشاف مواطن القوة والضعف في هذه البرامج بهدف تحسينها، كما يوصى التقرير بضرورة تقويم الأداء التدريسي لمعلمات هذه المرحلة أثناء الخدمة بغرض تحسين هذا الأداء وتطويره.[1]

وقد لاحظ الباحث من خلال وجوده ببعض مؤسسات الرياض خلال فترة التربية العملية للعام الجامعي 2015/2014م، 2015/ 2016م، أن أغلب المعلمات

اللائي يعملن بهذه المؤسسات غير متخصصات في تربية الطفل، ويظهر ذلك في كونهن لا يحملن شهادات تخولهن للعمل كمعلمات بهذه المؤسسات؛ ومن هذا المنطلق تجسدت مشكلة هذا البحث في التعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراتة لبعض الكفايات التدريسية.

بناء على ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراتة، وافتقارهن إلى بعض الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الأنشطة الخاصة بهذه المرحلة، إضافة إلى قصور برامج إعدادهن قبل الخدمة، هذا فضلاً عن ندرة البحوث والدراسات المتعلقة ببرامج تدريب معلمات رياض الأطفال، وتطوير كفاياتهن التدريسية أثناء الخدمة؛ حيث إنها – في حدود علم الباحث– لم تحظ باهتمام الباحثين، فلم يتصدى لها أحد بالبحث بالدولة الليبية، مما أدى إلى افتقار المكتبة الليبية إلى دراسات في هذا المجال.

تساؤلات البحث:

1- ما الكفايات التدريسية الرئيسة الواجب توافرها لدى معلمات رياض الأطفال.

2- ما درجة توافر بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي رياض الأطفال غير المتخصصات في مدينة مصراتة؟

3- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجة توافر بعض الكفايات التدريسية بين معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات تعزى لمتغير التخصص؟

4- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجة توافر بعض الكفايات التدريسية بين معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

5- توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجة توافر بعض الكفايات التدريسية بين معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهــداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1- تحديد الكفايات التدريسية الرئيسة اللازمة لمعلمات رياض الأطفال.

2- التعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراته لبعض الكفايات التدريسية؟

3- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في درجة توافر بعض الكفايات التدريسية لدى المعلمات غير المتخصصات بمدينة مصراتة تعزى إلى نوع الرياض، والمؤهل العلمي أو التخصص أو عدد سنوات الخبرة.

أهمية البحث:

1- أول بحث من نوعه يستهدف التعرف على الكفايات التدريسية ومدى ممارستها من قبل معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراتة.

2- قد تفيد نتائج هذا البحث المسؤولين عن برامج إعداد معلمات مرحلة الرياض، وكذلك القائمين على تدريبهن أثناء الخدمة، وذلك بالاستعانة ببطاقة الملاحظة للكفايات التي سيتم التوصل إليها في تقويم أداء معلمات مرحلة الرياض لتلك الكفايات.

3- قد تكشف نتائج هذا البحث عن الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة الرياض، من حيث حاجتهن للتدريب عليها.

حدود البحث:

- **حدود زمانية:** تم تحديد الفصل الثاني من العام الدراسي 2015 - 2016م، لتطبيق أداة البحث.

- **حدود مكانية:** الرياض العامة داخل مدينة مصراتة، لكونها تتقيد بتنفيذ البرنامج المعد من قبل مراقبة التربية والتعليم.

- **حدود بشرية:** اقتصر البحث على عينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بالروضات الحكومية داخل نطاق مدينة مصراتة.

مصطلحات ومفاهيم البحث:

– **مرحلـــة ريـــاض الأطفـــال** : هـــي مؤسســـه تعليميـــة أو جـــزء مـــن نظـــام مدرســـي مخصص لتعليم الأطفال من سن(4– 6) سنوات وهي تتميز بأنشطة اللعب المنظم ذي القيمـــة التعليميـــة الاجتماعيـــة وتتـــيح الفـــرص للتعبيـــر الـــذاتي والتـــدريب علـــى كيفيـــة العمل والحياة بصورة متناسقة في بيئة بها أدوات وبرامج مختارة بعناية لتزيد من نمو كل طفل وتطوره.[17]

ويعرفها بطرس 2000م، بأنها: "مرحلة تربية وتعليم تضم أطفالاً تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 4 – 6 سنوات، ويتم فيها تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة لتحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات اللغوية والمستويات النمائية والسلوكية".[2]

– **الكفايات التدريسية** : تعرف ثناء المليجي 1995م، الكفاية بأنها "القدرة على أداء عمل أو مهنة ما بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الأداء. [3]

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعه من القدرات والمهارات التي يجب أن تتوافر لدى معلمة رياض الأطفال غير المتخصصة، ويمكن ملاحظتها وقياسها والتي تجعلها قادرة على تحقيق الأهداف التعليمية بهذه المرحلة بأفضل صورة ممكنة".

– **طفل الرياض:** عرفته (القداح 1995م)، "بأنه الطفل الملتحق برياض الأطفال والذي يتراوح عمره من(4 – 6) سنوات، وتعتبر هذه الفترة فترة المرونة القابلة للتعلم وتطوير المهارات، كما أنها فترة النشاط الأكبر والنمو للقوى الأكثر. [4]

معلمة رياض الأطفال : "المعلمة التي يتم إعدادها في كليات رياض الأطفال لمدة أربع سنوات دراسية لتأهيلها علمياً وتربوياً للعمل في روضات الأطفال لتقديم المعرفة وتعليم الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث سنوات ونصف إلى ست سنوات". [5]

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها معلمة تعمل تحت إشراف مديرة الروضة بدوام كامل، وتحمل مؤهلات دراسية غير متخصصة في مجال تربية الطفل، وتتولي مهمة تعليم الأطفال ما بين 4 – 6 سنوات، من خلال البرامج التربوية لمؤسسات رياض الأطفال.

الإطار النظري/ مرحلة رياض الأطفال:

تعد مرحلة الطفولة في سن ما قبل المدرسة من أهم المراحل في حياة الفرد، وأكثرها تأثيراً في حياته المستقبلية؛ ففي هذه المرحلة تنمو قدرات الطفل وتتفتح مواهبه، وتتقبل نفسه كثيراً من القيم والاتجاهات الأخلاقية والاجتماعية، ويكتسب مختلف المهارات والعادات السلوكية اللازمة لتكوينه، كما يبدأ في اكتساب أساليب التكيف الصحيحة مع البيئة وفهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها.

كما أنها من أخصب المراحل التربوية التعليمية في تشكيل الشخصية وتكوينها لأنها مرحلة تربوية يتم فيها التعليم تلقائياً وتمهد لمسار العملية التربوية في المستقبل، ولهذا تعتبر مرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات الشخصية ومسار نموها الجسمي والحركي والحسي والعقلي والإدراكي واللغوي والاجتماعي والخلقي والانفعالي والروحي والمهاري؛ لما فيها من أنشطة معرفية وجسمية هادفة، ومميزات ومحفزات عقلية نشطة، وفرص لغوية في فنون الكلام وأجواء نفسية هادئة ومواقف اجتماعية إنسانية فعالة، وممارسة عملية في تكوين المفاهيم العلمية المبسطة ومجالات روحية في غرس القيم الدينية والوطنية والقومية وأنشطة فنية وموسيقية ورياضية ممتعة. (6)

ويرى (جورج ماكسيم George Maxim 1993م)، أن السنوات المبكرة من عمر الأطفال هي سنوات ترسيخ المفاهيم النفسية والاجتماعية بما لها من أهمية في تشكيل شخصياتهم، حيث يتعرفون على أنفسهم وعلاقاتهم بالآخرين خارج نطاق الأسرة، وأن الترسيخ الحاسم لشعورهم حول أنفسهم سيؤثر في تشكيل سلوكياتهم في مستقبل حياتهم. (18)

ويشير كل من (محمد عدس، وعدنان مصلح 1999م)، إلى أهمية مرحلة رياض الأطفال في تشكيل بعض معالم شخصية الطفل المستقبلية، حيث يخضع فيها الطفل لأنماط من السلوك والعادات والخبرات التي تتغلغل في عمق شخصيته وتسهم بقدر كبير في بنائها وصياغتها، فالطفل في هذه المرحلة سريع التقبل لما يسمع، سريع التطبع لما يألف، سريع التكيف والتقليد لما يختزن من مشاعر وأحاسيس وأفكار وتقاليد، وأن كل هذا يتم بسرعة لا يستطيعها إنسان تجاوز هذه المرحلة. (7)

أهداف مرحلة رياض الأطفال:

- تعويد الطفل على ذكر الله تعالى وحبه للرسول صلى الله عليه وسلم.
- تنمية وتطوير شعور الطفل بكفاءته وقدرته وإمكانياته وتكوين ثقته بنفسه.
- تكوين احترام الآخرين لدى الطفل وتقديره لهم .
- إشعار الطفل بوجوب التعاطف على الآخرين من الأطفال.
- تنمية خيال الطفل وتطويره بالتدريج وتكوين روح المرح وسرعة البديهة لدى الطفل.
- تنمية عضلات الطفل الكبيرة عن طريق الأنشطة والألعاب الرياضية.
- تعويد الطفل على تحمل مسئوليات الرفع والوضع لأدواته وألعابه.
- مساعدة الطفل على تنمية الحس الديني وتطوير مشاعره الروحية.
- مساعدة الطفل ليكون مبدعاً من خلال الفنون.
- مساعدة الطفل ليكون معبراً بهدوء من خلال الفنون.
- مساعدة الطفل على تقدير الجمال في حياته. (8)

معلمة رياض الأطفال:

عرفها Washington (2008م)، بأنها "قوة العمل في مجال رعاية وتعليم الطفولة المبكرة، التي تعمل في مجال الرعاية الجماعية، ومواقف التعليم التي تخدم الأطفال الصغار، وتوصف العاملات في هذا المجال بعدة ألقاب مثل: المعلمة، أو

المساعدة أو مقدمة الرعاية، وذلك تبعاً للمجموعة العمرية التي تقوم بالتعامل معها، وتوصيف المهنة والمؤسسات الحاكمة للبرامج التي تعمل بها".[19]

إن معلمة رياض الأطفال ركيزة أساسية من ركائز تحقيق الروضة لأهدافها فالمعلمة هي القدوة والمثل الأعلى، وإن حسن اختيارها يمكنها أن تغرس في الطفل العادات الطيبة والاتجاهات البناءة، وأن تكسبه الخصال الكريمة، والسلوك السوي. وبذلك يتوقف نجاح الروضة في تأدية رسالتها على حسن اختيار المعلمة لأنها الشخص الذي يقود العملية التربوية داخل الروضة، ويوجه الطفل ويقدم له المثيرات البيئية والوسائل التربوية المعينة لتحفيز طاقاته واستثارة قدراته ومساعدته على النمو المتكامل السوي، كما تؤثر شخصيتها بأبعادها المختلفة تأثيراُ بيناً في نفوس الأطفال، فهي القادرة على التأثير فيهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن طريق الإيحاء والمواجهة والتقمص والقدوة، وهي تستطيع أن تغرس فيهم روح المسؤولية والمثابرة وكذلك العمل على نحت مخيلتهم وتطويرها عن طريق القدوة الحسنه وتهيئة المناخ النفسي والمادي اللازمين لذلك، ويمكن القول أن تحقيق أهداف رياض الأطفال يتوقف بالدرجة الأولى على معلمة رياض الأطفال فهي المفتاح الحقيقي لتربية أطفال ما قبل المدرسة وهي المسؤولة عن تكوين شخصياتهم المتوافقة مع التراث ومع المجتمع.

أدوار معلمة رياض الأطفال:

تلخص اليتيم (2015م) أدوار معلمة الرياض في الآتي:

1- دور معلمة الروضة كبديلة للأم :

إن دور معلمة الروضة لا يقتصر على التدريس وتلقين المعلومات للأطفال بل إن لها أدوار ذات وجوه وخصائص متعددة فهي بديلة للأم من حيث التعامل مع الأطفال تركوا أمهاتهم ومنازلهم لأول مرة وجدوا أنفسهم في بيئة جديدة ومحيط غير مألوف.

2- دور المعلمة كخبيرة في التربية والتعليم:

كما أن دورها يجب أن يكون دور معلمة خبيرة في فن التدريس حيث أنها تتعامل مع أفراد يحتاجون إلى الكثير من الصبر والتنظيم والتوجيه والإلمام بطرق التدريس الحديث.

3- دور المعلمة كممثلة لقيم المجتمع (قدوة):

وعليها مهمة تنشئة اجتماعية مرتبطة بقيم وتقاليد المجتمع الذي يعشون فيه وتستخدم الأساليب المناسبة لاكتساب السلوك المقبول اجتماعيا.

4- دور المعلمة كمسؤولة عن إدارة الصف وحفظ النظام فيه:

من أساسيات العمل التربوي للمعلمة توفير النظام المرتبط مع الحرية في الرياض وتعد الفوضى من أكبر المعوقات في العمل والمعلمة الناجحة هي التي تقوم بالجمع ما بين انضباط الطفل وحريته وتشجيعه على التعبير الحر والخلاق في روح من حب الطاعة.

5- دور المعلمة كقناة اتصال بين المنزل والروضة:

فهي القادرة على اكتشاف خصائص الأطفال وعليها مساعدة الوالدين في حل المشكلات التي تعترض طريق أبنائهم في مسيرتهم التعليمية.

6- دور المعلمة كمعلمة ومتعلمة في الوقت ذاته:

على معلمة الروضة أن تتطلع على ما هو جديد في مجال التربية وعلم النفس وأن تجدد ثقافتها وتطور من قدراتها متبعه الأساليب التربوية الحديثة وتتبادل الخبرات مع زميلاتها.

7- معلمة الروضة كمرشدة وموجهة نفسية وتربوية:

تقوم معلمة الروضة بتحديد قدرات الأطفال واهتماماتهم وميولهم وتوجه طاقاتهم وبالتالي تستطيع تحديد الأنشطة والأساليب والطرق المناسبة لتلك الخصائص كما لا بد

لمعلمة الروضة من تحديد المشكلات التي يعاني منها الطفل والقيام بالتعاون مع المرشدة النفسية في علاج تلك المشكلات واتخاذ التدابير الوقائية للطفل قبل ظهور مشكلات نفسيه أخرى مثل تنمية تقدير الذات والثقة بالنفس . [9]

الكفايات التدريسية :

– **الكفاية لغة** : الكفاية في اللغة معناها الاستغناء عن غيره، فنقول كفى الشيء يكفي كفاية فهو كافٍ، وكفى يكفى كفاية إذا قام بالأمر ويقال كفا لك الأمر أي حسبك، ويفرق المعجم الوسيط بين الكفاية والكفاءة، فيعرف الكفاءة على أنها: المماثلة في القوة البشرية وأما الكفاية فيعرفها على أنها: كفاية الشيء إذا استغنى به عن غيره فهو كاف. [10]

– **المعنى الاصطلاحي للكفاية** : فيرى جود " Good " في الكفاية (القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات). [17]

ويذهب درة في تعريف الكفاية في التدريس إلى أنها (تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما، أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية). [11]

وبالرغم من كثرة التعريفات التي وردت حول مفهوم الكفاية، إلا أنه لا يوجد لها تعريف إجرائي محدد؛ حيث ورد في كثير من البحوث التي أجريت في مجال الكفايات عدد كبير من التعريفات، فقد عرفها توفيق مرعى (1981) بأنها " القدرة على شيء بكفاءة وفاعلية وبمستوى معين من الأداء ".[12]

– **مفهوم الكفاية:** يعرفها عبد الله الحارثي بأنها: "مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ويكون قادراً على تطبيقها بفاعلية وإتقانها أثناء التدريس ويتم اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب والتوجيه أثناء الخدمة ".[13]

ويعرفها القلا بأنها: "مجموعة من المهارات والمعلومات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاج إليها المعلم للقيام بعمله بأقل كلفة وجهد ووقت، والتي لا يستطيع دونها أن يؤدي واجبه، ومن ثم يعد توافرها شرطاً لإجازته في العمل".(14)

وتعرفها يسرى السيد بأنها: "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة مُتفق عليها. (15)

تصنيف الكفايات:

تصنف الكفايات اللازمة للمعلم في الأدب التربوي إلى:

- كفايات ترتبط بالمعارف.
- كفايات ترتبط بالأداء .
- كفايات ترتبط بالنواتج .

بينما أشار بعض التربويين إلى تصنيفات أخرى ومن بينهم **يسرى السيد** الذي أشار إلى أن هناك أربعة أنواع من الكفايات المهنية هي:

1- الكفايات المعرفية : وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد "المعلم" في شتى مجالات عمله (التعلِم – التعليمي).

2- الكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعدادات الفرد "المعلم" وميوله واتجاهاته وقيمته ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسية الفرد "المعلم" وثقته بنفسه واتجاهه نحو الهنة (التعليم).

3- الكفايات الأدائية: وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد "المعلم" وتتضمن المهارات النفس حركية (كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية ...إلخ) وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصّله الفرد سابقا من كفايات معرفية.

4- الكفايات الإنتاجية : وتشير إلى أثر أداء الفرد (المعلم) للكفاءات السابقة في الميدان (التعليم) أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنهم . [15]

إجراءات البحث:

منهج البحث: يعرف المنهج بأنه الوسيلة التي بالإمكان إتباعها للكشف عن الحقائق، وهو مجموعة من الأساليب يتبعها الباحث لتحليل مشكلة البحث والوصول إلى النتائج، لذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحديد قائمة الكفايات التدريسية الرئيسة والفرعية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، وإعداد بطاقة الملاحظة.

- **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمات مرحلة رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراتة والبالغ عددهن (133) معلمة، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (1)

م	اسم الروضة	مجتمع المعلمات			نوع الروضة
		ذكور	إناث	غير متخصصات	
1	الشهيد	0	35	28	عـــامـــة
2	شهداء قصر أحمد	0	25	24	عـــامـــة
3	زهور الحياة	0	24	18	عـــامـــة
4	أمل الغذ	0	15	13	عـــامـــة
5	أمل ليبيا	0	06	05	عـــامـــة
6	زهور طمينة	0	10	08	عـــامـــة
7	زهور المستقبل	0	15	14	عـــامـــة
8	البساتين	0	10	08	عـــامـــة
9	شهداء المحجوب	0	20	15	عـــامـــة
المجموع		0	160	133	

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية من بين معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات من داخل مجتمع البحث وذلك طبقا للشروط الموضحة بحدود البحث لضمان تجانس أفراد العينة قدر الإمكان. والجدول (2) يبين عدد أفراد عينة البحث حسب المؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول (2)

التخصص	العدد	المؤهل	العدد	الخبرة	العد	ملاحظات
لغة عربية	10	ليسانس	15	1 -3	13	
علوم إنسانية	15	بكالوريوس	2	4 – 6	11	
حاسوب	8	ثانوية	12	7 - 9	9	
علوم أساسية	7	دبلوم متوسط	11	أكثر من 10	7	
المجموع	40		40		40	

أدوات البحث: اعتمد الباحث في جمع بيانات الدراسة على الآتي:

1. الاستبيان: قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال من خلال الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، وأخذ أراء بعض الأساتذة المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة مصراتة، وتم عرض هذه القائمة على عدد من المحكمين للوصول إلى القائمة النهائية للكفايات الرئيسة وتحديد الكفايات الفرعية لبعض هذه الكفايات موضوع البحث.

2- الملاحظة العلمية: هدفت البطاقة التي تم إعدادها إلى قياس مستوى أداء معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات لكل كفاية تدريسية وكذلك الكشف عن الفروق إذا وجدت بين متغيرات البحث.

صياغة عناصر البطاقة: لقد تمت صياغة عناصر البطاقة بحيث تتفق مع أهدافها وطبيعتها؛ حيث تم الاعتماد في صياغة عناصر البطاقة على بعض الكفايات الخاصة بمعلمات رياض الأطفال، وقد صيغت هذه العناصر بشكل يوضح العلاقة بين الكفايات

الرئيسة وما يندرج تحتها من كفاءات فرعية، والأداء المتوقع تقويمه في أثناء عملية التدريس؛ لذلك قام الباحث بصياغة الكفايات على شكل سلوك يمكن قياسه، وفي عبارات إجرائية واضحة ومحددة يسهل ملاحظاتها، كما تم استخدام الفعل المضارع بالنسبة للأداء موضع الملاحظة في أثناء التدريس داخل الفصل.

التقدير الكمي لأداء المعلمات: قام الباحث باستخدام أسلوب أداء التقدير الكمي بالدرجات، وقد وضع الباحث لممارسة كل كفاية ثلاث مستويات من الأداء وهي:

- لا تؤدي المهارة صفر
- تؤدي المهارة بدرجة مقبولة درجة واحدة
- تؤدي المهارة بدرجة متقنة درجتان

ضبط بطاقة الملاحظة: قام الباحث بعرض البطاقة على مجموعة من المحكمين بقصد التأكد من صحتها العلمية، والتأكد من ملائمة التعليمات، والصياغة الإجرائية لفقرات البطاقة، وأيضاً من ملائمة التقدير الكمي، ومدى سلامة أسلوب العبارات وإمكانية ملاحظته. وبعد أن قام الباحث بإجراء التوصيات والتعديلات التي أبداها المحكمون أصبحت بطاقة الملاحظة تتصف بالصدق الظاهري، وذلك تمهيداً لإجراء الدراسة الاستطلاعية للبطاقة.

الدراسة الاستطلاعية: قام الباحث بدراسة استطلاعية لبطاقة الملاحظة للتأكد من صحتها، وكذلك للتأكد من صدقها وثباتها ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية عددها (10) معلمات من معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراتة من خارج عينة البحث الأصلية، وقد قام الباحث بزيارة معلمات هذه العينة في مؤسساتهن وبين لهن الغرض من الزيارة، ثم قام الباحث بملاحظة أدائهن أثناء التدريس الفعلي في أوقات متعددة مستخدما بطاقة الملاحظة، وبذلك تم الحصول على تقدير كمي بكل كفاية فرعية من مصدرين مما دعا إلى أخذ متوسطات لكل كفاية فرعية.

صدق وثبات بطاقة الملاحظة: لإيجاد صدق الأداة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس.

ثبات الأداة: لتقدير ثبات البطاقة تم استخدام أسلوب التناسق الداخلي وذلك باستخدام معادلة الفا كرونباخ. والجدول التالي يبين معامل الفا كرونباخ لأبعاد الأداة :

جدول (3)

م	البعد	قيمة الفا
1	البعد الأول	0.90
2	البعد الثاني	0.92
3	البعد الثالث	0.92
	البطاقة ككل	0.95

من الجدول السابق يمكن القول أن قيمة معامل الفا دال ومرضي، مما يشير إلى أن معامل الارتباط جيد للبطاقة.

خامسا: تطبيق الأداة: قام الباحث بتطبيق الأداة علي عينة البحث بمساعدة معلمة متخصصة في هذا المجال ومن ذوي الخبرة؛ حيث كان التطبيق على فترتين على التوالي بفارق ثلاث أسابيع بين التطبيقين خلال الفصل الدراسي الثاني 2015/ 2016م، وبعد الاطلاع على البحوث السابقة وأخذ رأي بعض الأساتذة المتخصصين في هذا المجال تم اعتماد النسب المئوية التالية في تحديد درجة التوافر وتفسير النتائج:

من 80% فما فوق درجة توافر عالية.

من 60% إلى 79% درجة توافر متوسطة.

أقل من 60% درجة توافر ضعيفة جداً.

الأسلوب الإحصائي المستخدم: بعد حساب متوسط درجة الأداء للزيارتين تم استخدام النسب المئوية لكل كفاية من الكفايات التدريسية للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث. وكذلك استخدام اختبار (مان وتني) للإجابة عن الأسئلة الثالث والرابع

والخامس للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق في درجة توافر الكفايات ترجع لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً : للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي مفاده: ما الكفايات التدريسية الرئيسة الواجب توافرها لدى معلمات رياض الأطفال؟ قام الباحث ببناء استبانة تتضمن عدد (10)، كفايات رئيسة يندرج تحت كل منها عدداً من الكفايات الفرعية التي تمثل المفردات (المكونات) السلوكية لها.

ثانياً : للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي مفاده: ما درجة توافر بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي رياض الأطفال غير المتخصصات في مدينة مصراتة؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية للبدائل مختلفة الإجابة لدى أفراد العينة ويوضح الجدول التالي هذا الإجراء.

1- كفاية استخدام أدوات اللعب:

جدول (4)

م	الفقرة	لا تتحقق		إلى حد ما		تتحقق	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	تستخدم أدوات وأجهزة لعب تناسب طبيعة النشاط وتتحقق أهدافه.	20	% 50	18	% 45	02	% 5
2	تعرض أدوات وأجهزة في الوقت المناسب بطريقة وظيفية تثير الانتباه للأطفال.	24	% 60	13	%32.5	2	% 5
3	تستخدم أدوات لعب تنتمي لبيئة الطفل قدر الإمكان.	24	% 60	15	%37.5	1	% 2.5
4	تتأكد من سلامة أدوات وأجهزة اللعب.	19	% 47	18	% 45	3	% 7.5
5	تتأكد من تثبيت الأجهزة جيداً وصلاحيتها للاستخدام	18	% 45	17	%42.5	2	% 5
6	تراعي كفاية أدوات اللعب بالنسبة للأطفال.	17	%42.5	21	%52.5	2	% 5
7	تضع مواد وأدوات اللعب بالنسبة لعدد الأطفال.	21	%52.5	18	% 45	1	% 2.5

8	تتجنب عرض أدوات اللعب جملة واحدة حتى لا تسبب ارتباك .	21	%52.5	15	%37.5	4	% 10
9	تراعي ملاءمة أدوات اللعب من حيث الحجم ووزنها لقدرات الأطفال.	22	% 55	14	% 35	4	%10
10	تنظيم الأجهزة وأدوات اللعب بطريقة صحيحة تمنع تكدسها	23	%57.5	13	%32.5	4	%10
11	تدرب الأطفال على إحضار أدوات اللعب والتعرف عليها	21	%52.5	18	% 45	1	%2.5
12	تضم الأطفال إلى مجموعات صغيرة عند استخدام أجهزة اللعب.	16	%40.5	22	% 55	2	%5
13	تشجيع الأطفال على تسمية الأجهزة أثناء استخدام الأجهزة للعب.	19	%47.5	19	%47.5	2	%5
14	تراعي احتياطات السلامة والأمان للأطفال عند استخدام الأجهزة للعب.	14	% 35	22	% 55	4	%10
15	تحث الأطفال للمحافظة على الأدوات ومشاركتهم في ترتيبها بعد الانتهاء.	14	% 35	19	%47.5	7	%17.5
	المجموع		%48		%63		%7

يتضح من الجدول رقم (4)، أن درجة تحقق الكفايات التدريسية المرتبطة باستخدام أدوات اللعب تراوحت ما بين (17.5%) و (2.5%)، وهي درجة متدنية جداً. وقد جاءت الفقرة رقم (15) بأعلى نسبة مئوية (17.5%) وهي تحت الأطفال للمحافظة على الأدوات ومشاركتهم في ترتيبها بعد الانتهاء. وجاءت الفقرات أرقام (3، 7، 11) بأدنى درجة تحقق وهي (2.5%)، ولعل ذلك راجع إلى عدم الاهتمام الكاف بهذه الكفايات من قبل المعلمات، ومدى إدراك المعلمات لأهمية اللعب بالنسبة لأطفال هذه المرحلة، وأيضا عدم توافر الإمكانيات المادية التي تسمح بتوفير الألعاب المناسبة لأطفال هذه المرحلة وعدم توافر المساحات المخصصة للعب. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من الزراد 1990م، والكرش 1990م، وزعزوع 1997م.

2- كفـــاية استخدام الوسائل التعليمية:

جدول (5)

م	الفقرة	لا تتحقق		إلى حدٍ ما		تتحقق	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	تستخدم وسائل تعليمية تناسب طبيعة النشاط وتحقق الأهداف.	12	%30	24	60%	4	%10
2	تعرض الأدوات والأجهزة في الوقت المناسب بطريقة تثير الانتباه .	11	%27.5	22	55%	7	%17.5
3	توضح للأطفال الهدف من استخدام الوسيلة التعليمية.	11	%35	18	45%	8	%20
4	تحث على اتخاذ موقف إيجابي من الوسيلة التعليمية.	11	%27.5	21	%52.5	8	%20
5	تتدخل في الوقت المناسب أثناء عرض الوسيلة.	7	%17.5	26	%65	7	%17.5
6	تتأكد من تحقيق هدف استخدام الوسيلة.	5	%12.5	26	%65	9	%22.5
7	تتأكد من الوسيلة في حالة جيدة ومناسبة .	5	12.5%	27	%57	8	%20.5
8	تتأكد من مناسبة الوسيلة التعليمية لمستوى النضج العقلي .	12	%30	24	%60	4	%10
	المجموع		%24		%57		%17

يتضح من الجدول رقم (5)، أن درجة تحقق الكفايات التدريسية المرتبطة باستخدام الوسائل التعليمية تراوحت ما بين (22.5%) و (10%)، وهي درجة متدنية جداً. وقد جاءت الفقرتان (1، 8) بنسبة مئوية مقدارها 10%، وجاءت الفقرة رقم (6)، بنسبة مئوية مقدارها 22.5%، وهي (تتأكد من تحقق هدف استخدام الوسيلة). ويمكن تفسير ذلك لعدم إدراك المعلمات لأهمية استخدام الوسائل التعليمية في هذه المرحلة، وكذلك عدم التدريب الكاف على استخدام الوسائل، وعدم الاطلاع على استخدام هذه الوسائل من قبل المعلمات، ونقص الإعداد الأكاديمي في مرحلة التعليم الجامعي على هذه الكفاية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل ومصطفى 1988م، والهذلي 1995م.

3- كـفاية التعزيز الأداء والتفاعل مع الأطفال :

جدول (6)

م	الفقرة	لا تتحقق		إلى حد ما		تتحقق	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	تتصرف باعتبارها قدوة ومثل أعلى للطفل .	7	%17.5	25	%62.5	8	%20
2	تلزم في سلوكها الشخصي بما تم فرضه من قواعد على سلوك الطفل .	8	%20	28	%70	4	%10
3	تستخدم نماذج كلامية جديدة مع الأطفال	11	%27.5	22	%55	7	%17.5
4	تشارك الأطفال مشاعرهم وأفكارهم .	13	%32.5	17	%42.5	10	%25
5	توجه كلامها لجميع الأطفال .	12	%30	18	%45	10	%25
6	تنادي الأطفال بأسمائهم .	9	%22	22	%55	8	%20
7	تستخدم تناغيم صوتية بدرجات متفاوتة.	11	%27.5	25	%62.5	4	%10
8	تتجنب المفاصلة بين البنين والبنات أو التمييز بينهم.	14	%35	18	%62.5	4	%10
9	تستخدم كلمات جديدة بجانب الكلمات المألوفة	11	%27.5	25	%62.5	4	%10
10	تتجنب محاباة طفل على غيره .	12	%30	16	%40	12	%30
11	تهتم بالنواحي الانفعالية المصاحبة للأداء مثل تشجيع وتوفير عوامل	10	%25	23	%57	7	%17.5
12	توضيح سبب الثناء أو المديح عندما يثنى على الطفل أو عدمه .	12	%30	24	%60	4	%10
13	تتجنب التوبيخ أو التخويف أو استخدام السخرية والعقاب البدني أو الحرمان من النشاط باعتبارها أساليب لمعاقبة الطفل.	6	%15	28	%70	6	%15
14	تستخدم اللوم كعقوبة للطفل إذا لزم الأمر على	9	%22.5	23	%57.5	8	%20
15	تتجنب الاستخفاف بقدرات طفل أو الإشارة إلى سلبياته أو أخطائه أمام زملائه .	5	%12.5	25	%62.5	10	%25
16	تراعي توجيه طفل فيما بينهم	7	17.5%	23	57.5%	10	%25
17	تهتم بالتعرف على طفل خجول وتشجيعه على مشاركة زملائه فالنشاط للتغلب على الخجل .	8	%20	22	%25	10	%25
18	تقدم الاقتراحات بدلاً من الحلول .	13	%32.5	16	%40	11	%27.5
19	تمنع مشاكل سلوكية بين الأطفال قبل حدوثها	14	%35	16	%40	10	%25
	المجموع		%25		%49		%19

يتضح من الجدول رقم (6)، أن درجة تحقق الكفايات التدريسية المرتبطة بتعزيز الأداء والتفاعل مع الأطفال، تراوحت ما بين (30%) و (10%)، وهي درجة متدنية جداً. وقد جاءت الفقرات (2، 7، 8، 9، 12) بنسبة مئوية مقدارها 10%، وجاءت الفقرة رقم (10)، وهي (تتجنب محاباة طفل على غيره)، بنسبة مئوية مقدارها 30%.ويمكن تفسير ذلك بعدم الوعي لدى المعلمات لأهمية تعزيز الأداء والمردود الإيجابي له، والتفاعل مع الأطفال أثناء التدريس، وعدم وجود رقابة وتوجيه من قبل الإدارة. ونقص الإعداد المهني أثناء الخدمة.

ثالثاً: للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي مفاده :هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في درجة توافر بعض الكفايات التدريسية بين معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراتة تعزى للمؤهل العلمي؟. فقد اعتمد الباحث في التعرف على هذه الفروق إن وجدت باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، كما هو مبين بالجدول التالي :

جدول (7)

الكفاية	مصدر التباين	مجموع الرتب	درجات حرية	متوسط الرتب	قيمةZ	الدلالة
كفاية 1	بين المجموعات	88.488	5	17.698	0.317	0.899
	داخل المجموعات	1896.487	34	55.779		
	الكلي	1984.975	39			
كفاية 2	بين المجموعات	21.495	5	4.299	0.494	0.778
	داخل المجموعات	295.880	34	8.702		
	الكلي	317.375	39			
كفاية 3	بين المجموعات	58.471	5	11.694	0.332	0.890
	داخل المجموعات	1198.304	34	35.244		
	الكلي	1256.775	39			

يتضح من الجدول السابق رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، في درجة توافر الكفايات التدريسية لدي عينة البحث تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

رابعاً: للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث، والذي مفاده : هل توجد فروق ذات دلاله معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراتة تعزى لمتغير التخصص؟. فقد اعتمد الباحث في التعرف على هذه الفروق إن وجدت باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (8)

كفاية	مصدر التباين	مجموع الرتب	درجات حرية	متوسط الرتب	قيمةZ	الدلالة
كفاية 1	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	71.968 1913.007 1984.975	8 31 39	8.996 61.710	0.146	0.996
كفاية 2	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	167.545 149.829 317.375	8 31 39	20.943 4.833	4.333	0.001
كفاية 3	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	101.901 1154.874 1256.775	8 31 39	12.738 37.254	0.342	0.942

تشير نتائج الجدول السابق رقم (8)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، في درجة توافر الكفايات التدريسية لدي عينة البحث تعزى لمتغير التخصص لصالح العلوم الإنسانية على اعتبار أن هذه التخصصات تتضمن مقررات لها علاقة بالنواحي التربوية والنفسية لمراحل النمو ولذا فإن المعلمات اللائي يحملن هذا التخصص أقرب ما يكون إلى تدريس هذه المرحلة من بقية التخصصات.

خامساً: للإجابة على السؤال الخامس من أسئلة البحث، والذي مفاده : هل توجد فروق ذات دلالة معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراتة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟. فقد اعتمد الباحث في التعرف على هذه الفروق إن وجدت باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، كما هو مبين بالجدول التالي :

جدول (9)

كفاية	مصدر التباين	مجموع الرتب	درجات حرية	متوسط الرتب	قيمةZ	الدلالة
كفاية 1	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	98.082 1886.893 1984.975	4 35 39	24.521 53.911	0.455	0.768
كفاية 2	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	11.339 306.036 317.375	4 35 39	2.835 8.744	0.324	0.860
كفاية 3	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	70.596 1186.179 1256.775	4 35 39	17.649 33.891	0.521	0.721

يتضح من الجدول السابق رقم (9)،عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، في درجة توافر الكفايات التدريسية لدي عينة البحث تعزى لمتغير سنوات الخبرة، على اعتبار أن الخبرة وحدها لا تكفي لاكتساب طرق التعامل مع أطفال هذه المرحلة بدون التعرض لدورات مكثفة في مجال تدريس وتربية طفل هذه المرحلة.

الاستخلاصات والتوصيات والمقترحات:

أولاً- استخلاصات البحث:

في ضوء أهدف البحث وفي حدود الإجراءات، التي تم اتباعها والنتائج التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص ما يلي:

1- أن معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات لا يتمتعن بالكفايات التدريسية بدرجة عالية.

2- مستوى أداء معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات للكفايات التدريسية ضعيف جداً، وبحاجة إلى تدريب عن طريق دورات مهنية مستمرة من قبل متخصصين في هذا المجال، للوصول إلى مستوى مرض.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة بعض الكفايات التدريسية لدي المعلمات تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة بعض الكفايات التدريسية لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير التخصص لصالح العلوم الإنسانية.

ثانياً- توصيات البحث:

1- الاهتمام بتطوير أداء معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة بعقد دورات تدريبية لهن بصفة مستمرة..

2- تزويد دور الحضانة ورياض الأطفال بأدلة المعلم والنشرات والمطبوعات، التي تساعد معلمة رياض الأطفال في البرامج المتعلقة بهذه المرحلة.

ثالثاً- مقترحات البحث:

1- دراسة تقويمية لمقررات أقسام تربية الطفل بكليات التربية بالجامعات الليبية في ضوء فلسفة وأهداف مرحلة رياض الأطفال.

2- إعداد برنامج مقترح لتطوير كفايات تدريس الأنشطة المتعلقة بهذه المرحلة لدى معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة .

3- إجراء بحوث ودراسات مماثلة للبحث الحالي لتقويم أداء معلمات هذه المرحلة في ضوء معايير الجودة والاعتماد بمؤسسات رياض الأطفال الليبية غير التي استهدفها البحث الحالي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (2000م): _إدارة برامج التدريب ، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم الإنمائية، مراجعة الإستراتيجيات العربية – واقع رياض الأطفال من حيث الكيف للتربية السابقة علي المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض الأطفال)، تونس.

2- بطرس، حافظ، (2000): القدرات النفسية اللغوية وعلاقتها ببعض جوانب النمو العقلي المعرفي وغير المعرفي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، **مجلة الطفولة**، ع 2، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

3- ثناء المليجي، (1995م): برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدي معلمي ومعلمات المستقبل واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع1، س 11.

4- أمل محمد القداح، (1995م): برنامج مقترح لتنمية بعض جوانب الوعي البيئي لى أطفال الروضة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

5- حسام سمير إبراهيم، (2008م): التنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال في مصر في ضوء بعض الخبرات الدولية، **رسالة دكتوراه**، قسم العلوم التربوية، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

6- نجم الدين علي مروان، (1989م): برنامج الأنشطة في رياض الأطفال، **ندوة رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**، من 3 – 6 يوليو، القاهرة.

7- محمد عبد الرحيم عدس، عدنان عارف مصلح، (1999م): **رياض الأطفال**، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

8- المبروك عثمان احمد، نجم الدين مروان، (1997م): **تربية رياض الأطفال المعاصرة وتطورها في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى**، منشورات جامعة السابع من أبريل، الزاوية.

9- عزيزة اليتيم، (2015م): **الأسلوب الإبداعي في تعليم طفل ما قبل المدرسة**، مكتبة الفلاح، الكويت.

10- رمضان محمد القذافي (1990م): **نظريات التعلم والتعليم**، ط3، منشورات الجامعة المفتوحة، الجامعة المفتوحة، طرابلس.

11- سهيلة محسن الفتلاوي، (2003م): كفايات التدريس " **المفهوم- التدريب – الأداء**"، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

12- عبد الحكيم أمحمد غزاله، (2003م): الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي : **رسالة ماجستير**، جامعة الفاتح، طرابلس.

13- عبد الله ردة الحارثي، (1993م): فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

14- فخر الدين القلا، (1992م): التقنيات الفعالة في تعليم الكبار، **ورقة عمل مقدمة إلى ندوة تعليم الكبار والصغار**، وثيقة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

15- – يسرى مصطفى السيد: تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، مركز الانتساب الموجه بأبوظبي، http://www.khayma.com/yousry/index.htm

16- سلوى جوهر، (2006م): اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعلم المبكر للقراءة والكتابة، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، الكويت.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

17- Good , carter . V , Dictionary of Education . 3rd ed . New York: Mcgraw Hill Book Co. , 1973 . 19

18 - George,W, Maxim :The very young guiding children from Infancy Through the farly Years, Maxwell Macmillan International,New York, 1993. P 107.

19 -Washington, V. (2008). Role, Relevance, Reinvention; higher Education in the Field of Early Care and Education. Boston ,Wheelock College.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة،ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

الأمن النفسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلاب جامعة مصراتة

د. فاطمة مختار عمر حميد*

الملخص:

يهدف البحث إلى بحث علاقة الأمن النفسي بأساليب المعاملة الوالدية لطلاب السنة الأولى والفصل الأول بالمرحلة الجامعة بجامعة مصراتة، وتكونت العينة الأساسية من (150) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس الأمن النفسي، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لهما من صدق، وثبات، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي، كما أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث سواء في الأمن النفسي أو أساليب المعاملة الوالدية.

الأمن النفسي و علاقته بأساليب المعاملة الو الدية لدى طلاب جامعة مصراتة

المقـدمـــة :

إن تطور الشعوب وتقدمها ورقيها لابد أن يقاس بعامل الاستقرار والأمان التي يتمتع بها هذا الشعب وكافة أطيافه، وهذا يدفع القائمين على صنع القرارات في هذا البلد أو ذاك إلى وضع المفاهيم الأساسية للأمن والاستقرار ضمن المناهج الدراسية منذ المراحل الأولى لتعلم الطلبة، حيث تمثل المناهج اللبنة الأساسية الأولية لبناء المجتمعات والدول مما بشكل مسؤولية كبيرة في كيفية صياغة سياسات الدولة ووضعها ضمن المناهج الدراسية.[1]

كما أن الأمن والأمان الذي يجب توفيره للمتعلـــم يشتمـــل مثل الأمن النفسي (الشعور والإحساس)، والأمن الغذائي (توافر الغذاء)، والأمن الاجتماعي (توافر الطمأنينة والرفاهية والتغلب على المرض والجهل والاعتداء على النفس)، والأمن

* قسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة مصراتة.

الثقافي والفكري (عدم وجود غزو فكري أو ثقافي)، والأمن الاقتصادي (ثبات في الدخل واستقرار مادي)، والأمن المائي (توفر المياه).[2]

كما أن الأمن النفسي من الضروريات المهمة لبناء شخصية المتعلم، حيث جذوره التي تمتد إلى الطفولة، وتستمر حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة، وأمن المتعلم يكون مهدداً إذا واجهته ضغوطات نفسية واجتماعية لا طاقة له بها في أي مرحلة من تلك المراحل، مما يؤدي إلى اختلال التوازن عنده، وعدم استقراره نفسياً وأمنياً.[3]

لذلك فالأمن النفسي يعد من الحاجات ذات المرتبة العليا التي يسعى المتعلم للوصول إليها والتي لا تتحقق ألا بعد تحقق الحاجات الدنيا له، كما أن الحاجات الأمنية والنفسية للمتعلم تكون مستمرة عنده طيلة فترة مراحله الدراسية، وخاصة بعمر 15 سنة فما فوق، بسبب تميزها بالحيوية والجدية وقلة الخبرة، فالحاجة إلى النجاح، والتقدير، والتحصيل الدراسي العالي، والسكون النفسي، والانتماء الوطني، والشعور بالمسؤولية، وغير ذلك تكون واضحة جداً في هذه المرحلة من عمر المتعلم.

ويرتبط الأمن النفسي ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن يوثر فيها إيجابياً أو سلبياً،ولعل من أهمها أساليب معاملة الوالدين، فيعتبر الوالدان المصدر الأول لتحقيق الأمن النفسي والاجتماعي للفرد في كافة مراحله العمرية، وبانعدام هذا الأمن النفسي قد يتعرض الفرد لعدد من الاضطرابات النفسية التي من أولها قلق الانفصال الذي تشهده المرحلة الأولية قبل دخول المدرسة، أو ضعف تقديرات الذات وغيرها. وإن أساليب المعاملة الوالدية هي نتاج للثقافة السائدة في المجتمع، حيث يعتبر الآباء الأساس التربوي بما يغرسونه في أبنائهم من أساليب وأنماط السلوك المختلفة، وفضلاً عما تقوم به المؤسسات الاجتماعية الأخرى، لتأكيد دور الأسرة وبلورته.[4]

وتؤثر أساليب المعاملة الوالدية على تكوين الأبناء النفسي، والاجتماعي، فإذا كانت هذه الأساليب المتبعة من قبل الآباء هادمة، أي تثير مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمن في نفوس الأطفال، ترتب عليها اضطرابهم النفسي، والاجتماعي، أما إذا كانت هذه الأساليب المتبعة بنَّاءة، أي مصحوبة بالود والتفاهم أدت إلى تنشئة أطفال يتمتعون بالصحة النفسية. (5)

وعندما تكون أساليب المعاملة الوالدية قائمة على النبذ والتسلط، فإن هذا يخلق لديه شعوراً وإحساساً بعدم الثقة بالآخرين، ويطور لديه سلوك الشك وعدم الارتياح من المقربين إليه، مما يطور لديه حالة من الانسحاب الاجتماعي. (6)

فكثير من مظاهر التوافق أو سوء التوافق التي نلاحظها على سلوك الطفل يمكن إرجاعها إلى أسلوب معاملة الآباء لأطفالهم في محيط الأسرة. فالطفل الذي ينشأ في أسرة يسودها جو الحب والحنان ويشعر أنه مرغوب فيه ومحبوب، تنمو حياته الوجدانية بشكل سليم، إلى جانب شعوره بالأمن النفسي الذي من شأنه أن يؤهله لمواجهة العالم الخارجي بصورة تتسم بالإيجابية. لذلك سوف يتناول البحث الحالي علاقة الأمن النفسي بأساليب المعاملة الوالدية.

مشكلة البحث:

يعد الأمن النفسي من الحاجات النفسية الأساسية اللازمة للنمو النفسي، والتوافق، والصحة النفسية لكل طالب، وبالتالي سيعمد الطالب إلى المذاكرة ومتابعة واجباته اليومية، لينعكس بالتأكيد على مستواه التعليمي والأكاديمي، ومن ثم نجاحه، الذي بنجاحه يكون نجاح المجتمع والدولة، وهذا يدل على وجود علاقة بين الأمن النفسي للطالب، وأساليب معاملة الوالدين. ولقد لاحظت الباحثة من خلال عملهافي مجال التعليم والتدريس إلى وجود العديد من الطلبة الذين يعانون من تدني الشعور بالأمن النفسي المتمثل في: عدم القدرة على إشباع حاجاته النفسية، وظهور اختلال واضح في شخصيته داخل الجامعة، متمثلة كذلك بعدم التوازن في التعامل مع

زملائهوالأساتذة، مما شجع الباحثة إلى دراسة الأمن النفسي وعلاقته بأساليب معاملة الوالدين من خلال الإجابة على أسئلة البحث التالية:

1. ما علاقة الأمن النفسي بأساليب معاملة الوالدين ؟
2. هل توجد فروق بين الذكور والإناث في الأمن النفسي لدى طلاب نظام السنة الأولى والفصل الأول بجامعة مصراتة ؟
3. هل توجد فروق بين الذكور والإناث في أساليب المعاملة الوالدية لدى طلاب نظام السنة الأولى والفصل الأول بجامعة مصراتة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحاليإلى:بحث علاقة الأمن النفسي بأساليب معاملة الوالدين في المجتمع الليبي، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الأمن النفسي، وكذلك أساليب المعاملة الوالدية.

أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث في النقاط التالية:

1- أن الدراسات حول الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بأساليب معاملة الوالدين قليلة في المجتمع الليبي على حد علم الباحثة.

2- تساعد القائمين على صناعة القرار في دولة ليبيا من اتخاذ القرارات الصائبة والكفيلة بتعزيز الأمن النفسي.

3- اعتبار هذاالبحث كإضافة نوعية في محفل الدراسات التي أجريت في نفس الموضوع وإن اختلف الأسلوب والقواعد المتبعة أو الأهداف المطلوب تحقيقها في هذا الاتجاه.

4- اعتبار هذاالبحث إضافة كمية للمجتمع الليبي ضمن البحوث المختصة في الأمن النفسي وعلاقته بأساليب معاملة الوالدين.

مصطلحات البحث:يمكن تحديد مصطلحات البحث على النحو التالي:

1- الأمن النفسي:

هوالطمأنينة النفسية أوالانفعالية، وهو الأمن الشخصي أو أمن كل فرد على حدة، وهو حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضمونا وغير معرض للخطر، وهو محرك الفرد لتحقيق أمنه، وترتبط الحاجة إلى الأمن ارتباطاً وثيقا بغريزة المحافظة على البقاء. (7)

التعريف الإجرائي للأمن النفسي: هو توفير الأمن النفسي، والغذائي، والاجتماعي، والفكري، والاقتصادي، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها الطلبة خلال استجابتهم على فقرات المقياس المستخدم في البحث الحالي.

2- أساليب معاملة الوالدين:

هي تلك الأساليب التي يستخدمها الآباء مع الأبناء سواء كانت إيجابية صحيحة لتأمين نمو الطفل من الاتجاه السليم، ووقايته من الانحراف، أو سالبة وغير صحيحة، حيث تعوق نموه عن الاتجاه الصحيح والسليم، وبحيث تؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته المختلفة، وبذلك لا تكون لديه القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي. (8)

التعريف الإجرائي للمعاملة الوالدية:

هي الإجراءات التي يتبعها الوالدان في تعاملهما مع أبنائهما، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب خلال استجابة من خلال المقياس المستخدم في البحث الحالي.

محددات البحث: يتحدد البحث الحالي بحث علاقة الأمن النفسي بأساليب المعاملة الوالدية لدي طلبة وطالبات (جامعة مصراتة) وفق الحدود التالية:

1- الحدود البشرية: عينة من طلاب الفرقة الأولى(جامعة مصراتة) (ذكوراً إناثاً) من الكليات الأدبية (الآداب، القانون) والكليات العلمية (العلوم، الهندسة، الاقتصاد، الطب).

2- الحدود المكانية الجغرافية: أجري هذا البحث بمدينة مصراتة (جامعة مصراتة).

3- الحدود الزمانية: أجري هذا البحث في العام الدراسي (2015 – 2016م) بالأدوات المطبقة وبالأساليب الإحصائية المستخدمة.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: الأمن النفسي Psychological Security

يعد الشعور بالطمأنينة النفسية أحد مظاهر الصحة النفسية الإيجابية، وأول مؤشراتها، فلقد تحدث الكثير من العلماء والمفكرين عن أبرز المؤشرات الإيجابية للصحة النفسية التي منها شعور الفرد بالأمن النفسي، والنجاح في إقامة علاقات مع الآخرين، وتحقيق التوافق النفسي، والبعد عن التصلب والانفتاح على الآخرين.

تعريفات الأمن: عرفه حامد زهران(1989) بأنها لطمأنينة النفسية، أو الانفعالية، وهو الأمن الشخصي، أو أمن كل فرد على حدة، وهو حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضموناً وغير معرض للخطر، وهو محرك الفرد لتحقيق أمنه، وترتبط الحاجة إلى الأمن ارتباطا وثيقاً بغريزة المحافظة على البقاء. (9)

أما (كمال دسوقي، (329: 1990) فيعرفه بقوله: "كون المرء آمناً، أي سالماً من تهديد أخطار العيش، أو ما عنده قيمة كبيرة، وهو اتجاه مركب من تملك النفس، والثقة بالذات، والتيقن من أن المرء ينتمي لجماعات إنسانية لها قيمتها، "ويرى أن الأمن: حالة يحس فيها الفرد بالسلامة، والأمن وعدم التخوف، ويكون فيها إشباع الحاجات وإرضاءها مكفولان، وهو اتجاه مركب من تملك النفس بالثقة بالذات، والتيقن من أن المرء ينتمي إلى جماعات إنسانية لها قيمة. (10)

ويرى (محمد جبر، 80: 1996) أن الإحساس بالأمن النفسي مرتبط بالحالة البدنية والعلاقات الاجتماعية للفرد، وكذلك مدى إشباع الدوافع الأولى به والثانوية، وقد صنف الأمن النفسي في مكونين، أحدهما داخلي يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات، والآخر خارجي يظهر في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين، والتفاعل معهم، بعيداً عن العزلة والوحدة، التي تخل بالتوازن النفسي للشباب والمراهقين، وتؤثر على مستوى توافقهم الاجتماعي. (11)

خصائص الأمن النفسي:

يتحدد الأمن النفسي بعملية التنشئة الاجتماعية، وأساليبها من تسامح، وعقاب، وتسلط، وديمقراطية، وتقبل، ورفض، وحب، وكراهية، ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي، والخبرات، والمواقف الاجتماعية في بيئة آمنة غير مهددة.

- يؤثر الأمن النفسي إيجابياً على التحصيل الدراسي، وفي الإنجاز بصفة عامة.
- المتعلمون والمثقفون أكثر أمناً من الجهلة والأميين.
- الذين يعملون بالسياسة يشعرون بالأمن النفسي أكثر من الذين لا يعملون بها.
- شعور الوالدين بالأمن النفسي مرتبط بوجود الأولاد.
- الآمنون نفسياً أعلى في الابتكار من غير الآمنين.
- عدم الشعور بالأمن مرتبط بالتوتر، وبالتالي التعرض للإصابة بالأمراض، وخاصة أمراض القلب.

يتضح أن الشعور بالأمن النفسي من أهم الدعائم التي ترتكز عليها الصحة النفسية، وأنه من السمات المميزة للسلوك السوي الذي لا ينفي الشعور بالقلق والخوف والصراع بصورة متوقعة من أجل إزالة مصادره ومسبباته والعودة إلى حالة الاتزان النفسي، لذا يتضح أن الأمن النفسي لا يكون ثابتاً مطلقاً، وإنما يميل إلى الثبات النسبي حسب الظروف المحيطة. وأن انعدام الشعور بالأمن قد يكون سبباً في حدوث الاضطرابات النفسية، أو قيام الفرد بسلوك عدواني تجاه مصادر إحباط حاجته إلى

الأمن، وقيامه باتخاذ أنماط سلوكية غير سوية من أجل الحصول على الأمن الذي يفتقر إليه، أو الانطواء على النفس، أو الرضوخ، واللجوء على الاستجداء، والتوسل والتملق من أجل المحافظة على أمنه، وأن تأثير انعدام الأمن يختلف من شخص إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر.

المحور الثاني: أساليب المعاملة الوالدية:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية واختلفت فيما بينها باختلاف وجهة نظر أصحابها، وباختلاف طبيعة الدراسات التي أجريت فيها.

وتعتبر أساليب المعاملة الوالدية مواقف الوالدين تجاه أبنائهم،والأسلوب الذي يتبعانه معهم خلال مواقف الحياة المختلفة. (12)

وتعرف بأنها: "الطرق التي يتبعها الوالدان في معاملة أبنائهم أثناء تنشئتهم اجتماعياً، مما يجعل الأبناء يدركون من خلال تلك المعاملة مدى حب وعطف وتقدير واهتمام الوالدين بهما".(13)

ويرى (سليمان سليمان، عبدالفتاح رجب، 91: 2002) أن أساليب المعاملة الوالدية تعني جميع الأنماط السلوكية الظاهرة اللفظية، وغير اللفظية التي تصدر من الوالدين نحو أبنائهم سواء قصد بها التوجيه أو التربية أم لم يقصد منهما شيء. وتعرف أيضاً بأنها: "الإجراءات التي يتبعها الوالدان في تعاملهما مع ابنهما، فهي بمثابة مكونات نفسية تتكون لدى الوالدان فتشكل استجابات شبه ثابتة نسبياً للمواقف الحياتية المتنوعة".(14)

أبعاد أساليب المعاملة الوالدية: أورد عبدالله عويدات (1997) في دراسته لأساليب التنشئة الأسرية تصنيفاً "لبومرند" (Bomrend) التي ميز فيها أساليب المعاملة الوالدية بتفاوت درجة استخدام السلطة إلى الآتي:

- الأسلوب الديمقراطي يقابله الأسلوب التسلطي.

- الأسلوب الاستقلالي يقابله الأسلوب الاعتمادي.
- الأسلوب التقبلي يقابله أسلوب النبذ. (15)

أ- الأسلوب الديمقراطي:

يتصف هذا الأسلوب بأن الأمور في الأسرة تسير بشكل تعاوني، بحيث يتعلم الأطفال بأن عليهم القيام ببعض الواجبات، وأنهم مطالبون باتخاذ بعض القرارات بأنفسهم، كما يتعلمون أن للأبوين حقوقاً وامتيازات خاصة، كما لا ينتظر الأطفال من والديهم أن يكونوا موقع انتباه دائم، أو أنهم بحاجة لرعاية مستمرة. كما تتم معالجة الخلافات التي تقع في الأسرة بروح التعاون والصراحة والمحبة.

أمَا عن الآثار التي يخلفها هذا الأسلوب على الطفل فهي:

- التكييف مع الأسرة والعادات الاجتماعية.
- نمو الاستقلالية.
- الشعور بالأمن عند الاندماج مع الآخرين.

ب-الأسلوب التسلطي: أسلوب يظهر سيطرة الوالدين على الطفل في جميع مراحل حياته، وفي كل الأوقات، ويتحكمان في اختياراته ورغباته، ويحولان بين استقلاليته، وهذا التسلط لا يأتي من كره أو نبذ الوالدين لطفلهما، بل قد يكون اهتمام زائد به.(16)

أمَا عن الآثار التي يخلفها هذا الأسلوب على الطفل فهي:

- شعور الطفل بالنقص وعدم الثقة.
- قلة القدرة على تحمل المسؤولية وسهولة الانقياد والميل إلى الانسحاب.
- ضعف الانتماء إلى الأسرة.
- صعوبة تكوين شخصية مستقلة لدى الابن.
- الخوف الشديد من الوالدين.

- عدم الرغبة في القيام بالواجبات المنزلية.

ج- الأسلوب الاستقلالي:

أسلوب يضع فيه الوالدان حدودًا ثابتة وواضحة لما هو مقبول وغير مقبول، ومن ثم تشجيع الطفل وتحفيزه على معالجة شؤونه الخاصة، وتحقيق ذاته دون الاعتماد على الآخرين.

أمَا عن الآثار التي يخلفها هذا الأسلوب على الطفل فهي:

- التكيف من خلال تكوين العادات الاجتماعية المفيدة في حياته.
- تحمل المسؤولية.
- الثقة بالنفس عند التعامل مع الآخرين.

د- الأسلوب الرفضي:

أسلوب يظهر على شكل حالة من الرفض واللامبالاة من الوالدين نحو طفلهم، وعدم الاهتمام به، وهذا الشعور الذي يواجه الطفل يهدد مشاعر الأمن لديه، ويجعله محبطًا وعاجزًا عند التفاعل مع المواقف الحياتية. (17)

أمَا عن الآثار التي يخلفها هذا الأسلوب على الطفل فهي:

- فقدان الطفل الشعور بالأمن، وإدراكه بأنه منبوذ غير مرغوب فيه.
- ظهور حالات من الجنوح عند الأطفال والشباب.

وهناك بعض الدراسات التي صنفت أساليب المعاملة الوالدية على النحو التالي:

1- التقبل مقابل الرفض: يتمثل التقبل في شعور الأبناء بأن والديه يتقبلانه ويلتفتان إلى محاسنه، ويتفهمان مشكلاته وهمومه، ويستمتعان بالكلام والعمل معه، ويعطيانه نصيباً أكبر من الرعاية والاهتمام والدفء. (18)

2- الاستقلال مقابل التبعية: يعني الاستقلال منح الطفل قدرا من الحرية لتنظيم سلوكه، دون دفع السلوك للطفل في اتجاهات محددة، أو كف ميوله من خلال قواعد ونظم

يطلب منه الالتزام بها، ويشجع على ممارستها دون مراعاة لرغبات الطفل، أو دون تزويده بمعلومات عن نتائج سلوكه. (19)

كما يعني أيضاً تشجيع الوالدين لأبنائهم على حرية إبداء الرأي، ودفعهم نحو تحقيق ذاتهم دون الاعتماد على الغير.(20)

وتتمثل التبعية في شعور الابن بأن والده أو والدته يتحكمان في كل ما يفعله ويحددان له دائماً طريقة أدائه لعمله، وكيف يقضي أوقات فراغه، كما يلحان عليه بأنهما يحميانه، ولا يجعلانه يشعر براحة أو طمأنينة إلا بعد أن ينفد ما يتولونه ولا يتركانه يقرر الأمور بنفسه.

4- **المساواة مقابل التفرقة:** ويقصد بالمساواة عدم التفرقة فيما بين الأبناء والتمييز بينهم تبعاً للجنس، أو العمر، أو الشكل، أو القدرة وملكات شخصيتهم، أو أي سبب آخر. في حين يقصد بالتفرقة عدم المساواة بين الأبناء جميعاً، والتفضيل بينهم على أساس المركز، أو الجنس، أو السن، أو أي سبب آخر، كما يعني أيضاً التفضيل والاهتمام بأحد أو بعض الأبناء عن طريق الحب، أو المساعدة، أو العطاء، أو منح السلطة، أو التمتع بمزايا دون اكتراث بمشاعر الأبناء الآخرين. والأسرة السعيدة والمناخ الأسري المناسب لنمو أفرادها نموا سليما. وإشباع حاجتهم يؤدى إلى تحقيق الأمن النفسي، والتوافق المهني، والانتماء إلى جماعة يزيد الشعور بالأمن النفسي، ويعزز هذا الانتماء إلى وطن آمن، والوالدان يقومان بدور كبير في تشكيل شخصية الأبناء عن طريق تدريبهم على إصدار الاستجابات الصحيحة من خلال استخدام أساليب متنوعة من المعاملة، خاصة وأنهم في مرحلة الطفولة لا يكونون قادرين على إصدار أحكام على السلوك إلا في ضوء آثاره المباشرة لعدم معرفتهم بالمعايير المحددة للصواب والخطأ، والخبرات التي يمرون بها قد تثبت في نفوسهم، وتؤثر على شخصياتهم في سن الرشد. (21)

الدراسات السابقة:

تناول البحث الحالي الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الأمن النفسي بأساليب المعاملة الوالدية، وهي على النحو التالي:

– دراسة سليمان الريحاني(1985) بعنوان: "أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن"، حيث هدفت إلى التعرف على أثر نمط التنشئة الوالدية على الشعور بالأمن النفسي، وتكونت العينة من (450) طالبًا وطالبة من المرحلة الإعدادية في الأردن، واستخدم الباحث اختبار ماسلو للشعور بالأمن النفسي، وأظهرت النتائج أن المراهقين المنتمين لأسر ديمقراطية كانوا أكثر شعورًا بالأمن من أقرانهم المنتمين لأسر متسلطة، وأن الإناث أكثر شعورًا بالأمن من الذكور. [22]

– دراسة علاء الدين كفافي (1989) التي كانت بعنوان: " تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي "، حيث تناولت الأمن النفسي وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية، وكانت عينته من طالبات المرحلة الثانوية بقطر (153) طالبة، وتم استخدم (مقياس الأمن النفسي) إعداد العيسوي (وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين أساليب التنشئة الوالدية التفرقة والتحكم والتذبذب في المعاملة والأمن النفسي). [23]

– أما دراسة أحمد الخليل (1991) التي كانت بعنوان: " الشعور بالأمن النفسي عند الطلبة المراهقين في الأسر متعددة الزوجات"، حيث قارن فيها بين مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين من أسر متعددة الزوجات وأسر أحادية الزوجة، وأجريت الدراسة على عينة من (160) طالباً وطالبة من عدة مناطق في الأردن، واستخدم الباحث اختبار ماسلو للشعور بالأمن، وأظهرت النتائج أن المراهقين في الأسر متعددة الزوجات، أقل شعورًا بالأمن من أقرانهم في الأسر أحادية الزوجة، ولم توجد فروق دالة في درجة الأمن النفسي تعزى للجنس. [24]

– دراسة عماد مخيمر (2003) بعنوان: "إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس"، حيث هدفت إلى فحص العلاقة بين إدراك الطفل للأمن

النفسي من الوالدين، وبين كل من القلق واليأس، وتكونت عينته من(206) طفل وطفلة، وطبق عليهم، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين عدم الشعور بالأمن النفسي وارتفاع أعراض القلق، والشعور بالتهديد لدى الذكور والإناث، وأن منخفضي إدراك الأمن النفسي من الأب اتجاهاتهم أكثر سلبية نحو المستقبل من مرتفعي إدراك الأمن النفسي من الأب. (25)

– وقام السيد عبدالمجيد (2004) بدراسة بعنوان: "إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية"، حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وإساءة المعاملة لدى عينة قوامها (331) من تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة، وقام بتصميم مقياس للأمن النفسي، وآخر لسوء المعاملة، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين سوء المعاملة والأمن النفسي، وعانى الذكور من سوء المعاملة أكثر من الإناث، كما أظهرت النتائج وجود تفاعل دال إحصائيًا بين الجنس ونوع الدراسة والأمن النفسي. (26)

– دراسة جمال حمزة (2005) بعنوان: "بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالأمن النفسي لذاتهم"، هدفت الدراسة إلى توعية الآباء والمربين بالأسس التربوية الصادقة الصالحة، ليتم ترجمتها إلى استراتيجيات تطبيقية لتنشئة الأبناء على أسس من الصحة النفسية، وبخاصة في الزمن الحالي، كما هدفت إلى تنمية التفكير الإيجابي بجميع أشكاله لدى كل فرد ومُربٍّ، ولذلك تظهر ضرورة وأهمية تدريس مهارات التفكير في مراحل التعلم المختلفة.و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث استبانة لقياس المعاملة الوالدية ومقياس الأمن النفسي، حيث تكونت عينة الدراسة من 150 تلميذاً من الذكور الملتحقين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظتي الجيزة والقاهرة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الأسرة الصالحة تساعد أبناءها وتجعلهم يشعرون بذاتهم ووعيهم وإنسانيتهم وتمكنهم من البعد عن حياة الضيق واليأس.

- أن الأطفال الذين يعانون من أساليب المعاملة الوالدية غير تربوية هم ذواتهم ذوو خاصية الاطمئنان النفسي المنخفض. [27]

– دراسة محمد المومني (2006) بعنوان: "أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر أنماط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن، كذلك معرفة الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين أبناء الأسر المتسامحة في تنشئتها، وأبناء الأسر المتشددة في تنشئتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (309) أحداث جانحين من المتواجدين في مراكز رعاية وتأهيل الأحداث الجانحين والتابعة لوزارة التنمية الاجتماعية في الأردن، الذين تتراوح أعمارهم بين (12– 17) عام، وقد استخدم الباحث مقياسين هما: مقياس التنشئة الأسرية، ومقياس ماسلو للأمن النفسي، وتوصلت الدراسة إلى أن نمط التنشئة الأسرية المتشدد هو الأكثر شيوعاً وانتشاراً لدى أسر الجانحين من النمط المتسامح في التنشئة. [28]

– دراسة ميساء المهندس (2006) بعنوان: "أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة"، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية للأب والأم والأمن النفسي والقلق، وكانت العينة تتكون من (120) طالبة، وقد انتهت الدراسة إلى الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات القلق في أسلوب التوجيه والإرشاد للأب – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات القلق في أساليب معامل سحب الحب –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات القلق في أسلوب التوجيه والإرشاد للأم– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات الأمن النفسي في الأسلوب العقابي للأب. [21]

تعليق عام على الدراسات السابقة: إذن وباستقراء سريع للدراسات السابقة يظهر الاهتمام بالأمن النفسي، كما أن مراجعة التراث النفسي الملاحظ بأنه وعلى الرغم من

حجم الدراسات التي تعكس اهتماماً واسعاً بهذه الظاهرة، التي تمت على المستوى العربي إلا أن هناك ندرة على المستوى المحلي تستدعي البحث في موضوع الأمن النفسي، ويتضح من الدراسات السابقة مدى أهمية موضوع الأمن النفسي لما له من آثار على مختلف جوانب الشخصية لدى الفرد، وفي مختلف مراحل حياته. وعلى الرغم مماتوصلت له الباحثة من دراسات اهتمت بموضوع الأمن النفسي إلا أنه توجد ندرة في دراسته في المجتمع الليبي وخاصة مع أساليب المعاملة الوالدية.

إجراءات البحث:

1- منهج البحث: اعتمدت الباحثة في إجراء البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم على وصف الظاهرة محل الدراسة.

2 -عينة البحث: اختارت الباحثة عينة هذا البحث من طلاب السنة الأولى والفصل الأول بالمرحلة الجامعية بجامعة مصراتة، ويرجع أسباب اختيار الباحثة لهذه العينة إلى ما يلى:

1- يقع أفراد العينة في مرحلة عمرية تعليمية واحدة إلى حد ما، التي تسمح لهم بفهم فقرات المقاييس والإجابة عنها بصورة جيدة.

2- يعتبر أفراد العينة من المراهقين، وتعتبر هذه المرحلة عند الإنسان من أهم المراحل، وكذلك يعتبرها الدارسون والباحثون في مجال التربية وعلم النفس من أخطر مراحل العمر، وأكثرها تأثيرا على حياتهم ومستقبلهم.

3- توفر الوعي والنضج والإدراك في أفراد هذه العينة، وهذا يساعد على قدرتهم على التعامل بدقة مع عبارات المقاييس، وتقديم إجابات دقيقه تعبر عن استجابتهم.

ويمكن تصنيف عينة الدراسة طبقاً لمراحل التطبيق كما يلي:

أ – **العينة المبدئية:** قامت الباحثة باختيار (100) طالب وطالبة من طلاب السنة الأولى والفصل الدراسي الأول بجامعة مصراتة، وقد اعتمدت على هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

ب– العينة النهائية: تألفت من (150) طالباً و طالبة من طلاب الفصل الدراسي الأول بالمرحلة الجامعة بجامعة مصراتة.

3– مقاييس وأدوات البحث:

مقياس الأمن النفسي (إعداد: الباحثة):

1– تحديد الأبعاد الرئيسية التي شملها المقياس.

2– صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد.

3– بعد ذلك قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية 46 فقرة على (10) من المحكمين تخصص علم نفس والتربية بكليتي الآداب والتربية، متضمنة العبارات التي وضعت تحت كل بعد وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 80% وقد اتفقوا على الاتي:

- أن معظم الفقرات منتمية للأبعاد التي تقيسها.
- لم يُبْدِ المحكمون أي تعديلات على فقرات المقياس.
- وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (46) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي(البعد الانفعالي النفسي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي).

3– بعد ذلك أعدت الباحثة لطريقة الإجابة على مقياس الأمن النفسي (46) فقرة، بحيث يكون أمام كل فقرة مقياس ليكرت ثلاثي:(دائماً، أحياناً ، نادراً). وذلك بوضع الطالب علامة (√) في الخانة التي تتوافق معه. ويأخذ الطالب ثلاث درجات إذا اختار البديل "دائما"، ودرجتين إذا اختار البديل "أحياناً"، ودرجة واحدة إذا اختار البديل "نادراً"، بالنسبة للفقرات الإيجابية، والعكس بالنسبة للفقرات السلبية.

– بعد ذلك طبق المقياس بطريقة جماعية على (100) طالب وطالبة، لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات.

الاتساق الداخلي لمقياس الأمن النفسي: تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي اليه وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (1) الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الأمن النفسي (ن = 100)

المفردة	البعد الانفعالي النفسي	المفردة	البعد الاجتماعي الأسرى	المفردة	البعد الاقتصادي
1	**0.413	2	**0.385	3	**0.453
4	**0.434	5	**0.539	6	**0.348
7	**0.307	8	**0.622	9	**0.37
10	**0.485	11	**0.65	12	**0.365
13	**0.523	14	**0.429	15	**0.459
16	**0.534	17	**0.548	18	**0.309
19	**0.439	20	**0.563	21	**0.333
22	**0.579	23	**0.397	24	**0.48
25	**0.482	26	**0.411	27	**0.459
28	**0.451	29	**0.63	30	**0.472
31	**0.485	32	**0.507	33	**0.461
34	**0.423	35	**0.624	36	**0.468
37	**0.493	38	**0.427	–	–
39	**0.533	40	**0.477	–	–
41	**0.437	42	**0.601	–	–
43	**0.61	44	**0.356	–	–
45	**0.556	–	–	–	–
46	**0.559	–	–	–	–

** دالة عند 0.01

يتضح من جدول (1) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01، الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (2) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية

(لمقياس الأمن النفسي (ن = 100)

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الانفعالي النفسي	**0.738
البعد الاجتماعي الأسرى	**0.634
البعد الاقتصادي	**0.666

**** دالة عند 0.01**

يتضح من جدول (2) أن الأبعادتتسق مع المقياس ككل، حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (0.63− 0.73) وجميعها دالة عند مستوى(0.01) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس.

- ثبات مقياس الأمن النفسي

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الأمن النفسي بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (3) معاملات الثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الأمن النفسي (ن = 100)

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
البعد الانفعالي النفسي	0.72	0.71
البعد الاجتماعي الأسرى	0.73	0.72
البعد الاقتصادي	0.75	0.72
المقياس ككل	0.78	0.74

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس،وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

مقياس أساليب المعاملة الوالدية: (إعداد الباحثة)

وصف المقياس: تم إعداد المقياس على شكل عبارات عددها (38) عبارة، في صورتين صورة خاصة بالأب، وصورة خاصة بالأم، كل صورة مكونة من أربعة أبعاد، كل بعد منها يحتوى على (10) عبارات، ماعدا البعد الثالث يحتوى على (8) عبارات، وقد راعت الباحثة أن تكون العبارات واضحة، غير معقدة، مفهومة بالنسبة للطلاب.

وقد تم تحديد الأبعاد الرئيسية للمقياس بناء على أساليب المعاملة الوالدية، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس المماثلة مثل: مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء(إعداد/ إلهامى عبد العزيز إمام،1987).ومقياس آراء الأبناء في المعاملة الوالدية(إعداد /فايزة يوسف عبد المجيد،1982).

وكانت محاور المقياس أربعة هي:

1. الرفض/التقبل.
2. التبعية والتحكم/الاستقلال.
3. التشدد/التساهل.
4. المبالغة في الرعاية/الإهمال.

بعد ذلك قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية 38 فقرة على (10) من المحكمين تخصص علم نفس وتربية بجامعة مصراتة، متضمنة العبارات التي وضعت تحت كل بعد،وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 80%على الأقل. وقد اتفقوا على ما يلي:

- أن معظم الفقرات منتمية للأبعاد التي تقيسها.
- لم يُبدِ المحكمون أي تعديلات على فقرات المقياس.

وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (38) فقرة موزعة على أربعة أبعاد.

– بعد ذلك قامت الباحثة بوضع مقياس أساليب المعاملة الوالدية (38) فقرة، بحيث يكون أمام كل فقرة مقياس ليكرت خماسي:(دائماً – في كثير من الأحيان – لا أدري – قليلاً – نادراً ما يحدث). وذلك بوضع الطالب علامة (√) في الخانة التي تتوافق معه. لتقابل على التوالي (5، 4، 3، 2، 1) من الدرجات في حالة العبارات الإيجابية، أما في حالة الفقرات العكسية تحصل على (1، 2، 3، 4، 5) من الدرجات، وتدل الدرجة المرتفعة على البعد الأول على مقدار التقبل، والبعد الثاني على مقدار الاستقلال، والبعد الثالث على مقدار التساهل، والبعد الرابع على المبالغة في الرعاية.

– بعد ذلك طبق المقياس بطريقة جماعية علي (100) طالب وطالبة، لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات.

ب– الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج على النحو التالي:

(جدول (4)الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) (ن = 100)

المفردة	الرفض/التقبل	المفردة	التبعية والتحكم/الاستقلال	المفردة	التشدد/التساهل	المفردة	المبالغة في الرعاية/الإهمال
1	**0.547	2	**0.596	3	0.576**	4	**0.605
5	**0.583	6	**0.696	7	0.563**	8	**0.434
9	**0.724	10	**0.570	11	0.390**	12	**0.556
13	**0.559	14	**0.455	15	0.549**	16	**0.486
17	**0.598	18	**0.540	19	0.634**	20	**0.460
21	**0.622	22	**0.724	23	0.546**	24	**0.645
25	**0.591	26	**0.366	27	**0.605	28	**0.680
29	**0.610	30	**0.662	31	**0.526	32	**0.641

المفردة	الرفض/التقبل	المفردة	التبعية والتحكم/الاستقلال	المفردة	التشدد/التساهل	المفردة	المبالغة في الرعاية/الإهمال
33	**0.565	34	**0.472	–	–	35	**0.567
36	**0.641	37	**0.594	–	–	38	**0.373

**** دالة عند 0.01**

يتضح من لجدول (4) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01،الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (5) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس(صورة الأب)

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الرفض/التقبل	**0.81
التبعية والتحكم/الاستقلال	**0.78
التشدد/التساهل	**0.85
المبالغة في الرعاية/الإهمال	**0.89

**** دال عند 0.01**

يتضح من الجدول (5) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل، حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (0.78– 0.89) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثانيا: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس، والمقياس ككل، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (6) معاملات الثبات لأبعاد المقياس والمقياس ككل(صورة الأب)

البعد	معامل ألفا كرونباخ	(التجزئة النصفية (سبيرمان براون
الرفض/التقبل	0.82	0.80
التبعية والتحكم/الاستقلال	0.86	0.82
التشدد/التساهل	0.84	0.81
المبالغة في الرعاية/الإهمال	0.79	0.78
المقياس ككل	0.93	0.91

يتضح من الجدول السابق (6) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، الذي يؤكد ثبات المقياس، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق، والثبات، ويمكن استخدامها علمياً.

ب- الاتساق الداخلي(صورة الأم):

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس والجداول التالية توضح هذه المعاملات:

جدول (7)الاتساق الداخلي لأبعادمقياس أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) (ن = 100)

المفردة	الرفض/التقبل	المفردة	التبعية والتحكم/الاستقلال	المفردة	التشدد/التساهل	المفردة	المبالغة في الرعاية/الإهمال
1	**0.373	2	**0.548	3	**0.474	4	**0.55
5	**0.520	6	**0.754	7	**0.476	8	**0.553
9	**0.460	10	**0.572	11	**0.472	12	**0.307
13	**0.444	14	**0.623	15	**0.495	16	**0.416
17	**0.457	18	**0.710	19	**0.489	20	**0.406
21	**0.400	22	**0.676	23	**0.374	24	**0.581
25	**0.487	26	**0.479	27	**0.428	28	**0.6
29	**0.692	30	**0.465	31	**0.369	32	**0.311
33	**0.780	34	**0.569	–	–	35	**0.478

المفردة	الرفض/التقبل	المفردة	التبعية والتحكم/الاستقلال	المفردة	التشدد/التساهل	المفردة	المبالغة في الرعاية/الإهمال
36	**0.457	37	**0.525	–	–	38	**0.488

** دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (7) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01، الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

(جدول (8) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس(صورة الأم)

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الرفض/التقبل	**0.854
التبعية والتحكم/الاستقلال	**0.883
التشدد/التساهل	**0.832
المبالغة في الرعاية/الإهمال	**0.86

** دال عند 0.01

يتضح من جدول (8) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل، حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (0.83− 0.88) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثانيا: ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لمحاور المقياس والمقياس ككل، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (9) معاملات الثبات لأبعاد المقياس و المقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الأول	0.85	0.72
الثاني	0.77	0.80
الثالث	0.83	0.79
الرابع	0.86	0.80
المقياس ككل	0.92	0.81

يتضح من الجدول السابق (9) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، مما يؤكد ثبات المقياس، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات، ويمكن استخدامها علمياً.

- المعالجات الإحصائية

1- تم إدخال البيانات، عن طريق استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية(Statistical Package For The Social Sciences) أو اختصارا(SPSS) من أجل تحليلها والحصول على النتائج وقد استعملت الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار" ت"(t.test): لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي الذكور والإناث في أبعاد الأمن النفسي،وأساليب المعاملة الوالدية.
- معامل الارتباط لبيرسون لحساب معاملات الارتباط بين الأمن النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية.

نتائج فروض الدراسة:

1- نتائج التحقق من الفرض الأول الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة بين الأمن النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية.

أ- معاملات الارتباط بين أبعاد الأمن النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب).

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط لبيرسون بين أبعاد الأمن النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب)، ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال الجدول التالي:

جدول (10) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد الأمن النفسي و أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب)

أساليب المعاملة الوالدية / الأمن النفسي	الرفض/التقبل	التبعية والتحكم/الاستقلال	التشدد/التساهل	المبالغة في الرعاية/الإهمال	الدرجة الكلية
الانفعالي النفسي	**0.74	**0.61	**0.29	**0.70	**0.79
الاجتماعي الأسرى	**0.74	**0.61	**0.41	**0.71	**0.82
الاقتصادي	**0.73	**0.54	**0.42	**0.68	**0.78
الدرجة الكلية	**0.80	**0.64	**0.40	**0.76	**0.87

** دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين أبعاد الأمن النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب).

ب- معاملات الارتباط بين أبعاد الأمن النفسي وأساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم).

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط لبيرسون بين أبعاد الأمن النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم)، ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال الجدول التالي:

جدول(11) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد الأمن النفسي و أساليب المعاملة الوالدية(صورة الأم)

أساليب المعاملة الوالدية / الأمن النفسي	الرفض/التقبل	التبعية والتحكم/الاستقلال	التشدد/التساهل	المبالغة في الرعاية/الإهمال	الدرجة الكلية
الانفعالي النفسي	**0.46	**0.24	**0.24	**0.47	**0.50
الاجتماعي الأسرى	**0.55	**0.35	**0.25	**0.55	**0.60
الاقتصادي	**0.54	**0.34	**0.24	**0.53	**0.59
الدرجة الكلية	**0.55	**0.33	**0.26	**0.56	**0.61

** دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين أبعاد الأمن النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم).

2- نتائج التحقق من الفرض الثاني الذي ينص على أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الأمن النفسي لدى طلاب السنة الأولى، ونظام الفصل الأول بالمرحلة الجامعية.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الأمن النفسي، والدرجة الكلية لكل من الذكور والإناث، وكذلك حساب قيم "ت"، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (12) يوضح الفروق بين الذكور و الإناث في أبعاد الأمن النفسي

البعد	النوع	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الانفعالي النفسي	ذكور	75	42.29	6.60	0.23	غير دالة
	إناث	75	42.55	6.51		
الاجتماعي الأسرى	ذكور	75	38.93	5.06	0.14	غير دالة

	إناث	75	39.05	5.34		
الاقتصادي	ذكور	75	28.69	5.13	0.27	غير دالة
	إناث	75	28.93	5.77		
المجموع	ذكور	75	109.92	15.47	0.23	غير دالة
	إناث	75	110.53	16.19		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الانفعالي النفسي حيث كانت قيمة "ت" = 0.23، وهى غير دالة إحصائياً، كمالا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الاجتماعي الأسرى حيث كانت قيمة "ت" = 0.14، وهى غير دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الاقتصادي حيث كانت قيمة "ت" = 0.27، وهى غير دالة إحصائياً، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأمن النفسي حيث كانت قيمة "ت" = 0.23، وهى غير دالة إحصائياً.

وهذا يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على أبعاد الأمن النفسي، والأمن النفسي بشكل عام.

نتائج التحقق من الفرض الثالثالذي ينص على أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أساليب المعاملة الوالدية لدى طلاب السنة الأولى ونظام الفصل لطلاب الجامعة.

وينقسم هذا الفرض إلى فرضين فرعيين، فرض خاص بأساليب المعاملة الوالدية الخاصة بالأب، وفرض خاص بأساليب المعاملة الوالدية الخاصة بالأم.

أ- الفروق بين الذكور و الإناث في أساليب المعاملة الوالدية الخاصة بالأب.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب)، والدرجة الكلية لكل من الذكور و الإناث، و كذلك حساب قيم "ت" وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (13) يوضح الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب)

البعد	النوع	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرفض/التقبل	ذكور	75	35.20	6.98	0.47	غير دالة
	إناث	75	34.60	8.60		
التبعية والتحكم/الاستقلال	ذكور	75	30.96	4.66	0.18	غير دالة
	إناث	75	30.80	6.07		
التشدد/التساهل	ذكور	75	25.01	3.74	0.15	غير دالة
	إناث	75	25.11	3.97		
المبالغة في الرعاية/الإهمال	ذكور	75	36.17	7.54	0.19	غير دالة
	إناث	75	35.92	8.54		
المجموع	ذكور	75	127.35	17.83	0.29	غير دالة
	إناث	75	126.39	21.99		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الرفض/التقبل، حيث كانت قيمة "ت" = 0.47، وهى غير دالة إحصائياً، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد التبعية والتحكم/الاستقلال حيث كانت قيمة "ت" = 0.18 وهى غير دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد التشدد/التساهل حيث كانت قيمة "ت" = 0.15 وهى غير دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد المبالغة في الرعاية/الإهمال حيث كانت قيمة "ت" = 0.19، وهى غير دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية حيث كانت قيمة "ت" = 0.29، وهى غير دالة إحصائياً. وتفسر هذه

النتيجة إلى أن الذكور والإناث كانا متساويين في معظم أبعاد أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب).

ب- الفروق بين الذكور والإناث في أساليب المعاملة الوالدية الخاصة بالأم.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم)، والدرجة الكلية لكل من الذكور والإناث، وكذلك حساب قيم "ت" وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (14) يوضح الفروق بين الذكور و الإناث فى أبعاد أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم)

البعد	النوع	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرفض/التقبل	ذكور	75	36.24	7.02	0.84	غير دالة
	إناث	75	37.21	7.12		
التبعية والتحكم/الاستقلال	ذكور	75	32.39	4.70	0.49	غير دالة
	إناث	75	32.01	4.65		
التشدد/التساهل	ذكور	75	25.24	3.48	1.68	غير دالة
	إناث	75	24.23	3.88		
المبالغة في الرعاية/الإهمال	ذكور	75	38.05	7.40	0.88	غير دالة
	إناث	75	39.13	7.58		
المجموع	ذكور	75	131.92	17.24	0.23	غير دالة
	إناث	75	132.59	17.59		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الرفض/التقبل، حيث كانت قيمة "ت" = 0.84 وهى غير دالة إحصائياً، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد التبعية والتحكم/الاستقلال، حيث كانت قيمة "ت" = 0.49، وهى غير دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد التشدد/التساهل حيث كانت قيمة "ت" = 1.68، وهى غير دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد المبالغة في الرعاية/الإهمال حيث كانت قيمة "ت" = 0.88،

وهى غير دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية حيث كانت قيمة "ت" = 0.23، وهى غير دالة إحصائياً. وتفسر هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث كانا متساويين في معظم أبعاد أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم).

توصيات البحث:

1. الاهتمام بالأمن النفسي لدى الطلاب سواء داخل الأسرة، أو المدرسة، أو الجامعة؛ لأن ذلك يزيد من دافعية الإنجاز لديهم، و زيادة ثقتهم بأنفسهم.

2- استخدام أولياء الأمور والوالدين الأساليب التربوية السليمة؛ لأن ذلك يساعد على شعور الأبناء بالأمن النفسي.

3- إعداد برنامج لتحسين الأمن النفسي لدى الطلاب الليبيين.

مقترحات البحث:

1. دراسة الأمن النفسي على عينات أخرى مثل طلبة الروضة، أو المراحل الأولى من التعليم الأساسي، أو الأفراد في مرحلة الرشد، أو عينات ذات مواصفات خاصة، مثل الأمهات الأرامل، أو المطلقات داخل البيئة الليبية.
2. إجراء دراسة حول الأمن النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى الطلاب الليبيين.

المراجع:

1. أحمد الخليل (1991): الشعور بالأمن النفسي عند الطلبة المراهقين في الأسر متعددة الزوجات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
2. السيد عبد المجيد (2004): إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية، دراسات نفسية، مجلد 14، العدد الثاني، رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية (رانم) (237- 274).
3. جمال مختار حمزة (2004): أساليب المعاملة الوالدية مع الأبناء المعاقين عقليا من الجنسين، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 18، ص 51-81.

4. جهاد الخضري (2003): الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى، رسالة ماجستير كلية التربية: الجامعة الإسلامية غزة.
5. حامد عبد السلام زهران (1989): الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي والعالمي، ندوة الأمن القومي العربي، اتحاد التربويين العرب، بغداد.
6. حامد عبد السلام زهران (1997): الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب، ط3.
7. حنان أسعد محمد خوج (2002): الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التربية جامعة أم القرى / مكة المكرمة السعودية.
8. زكريا الشربيني، يسرية صادق (1996): تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، القاهرة: دار الفكر العربي.
9. سليمان الريحاني (1985): أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد 12،العدد 11، ص 45،- الجامعة الأردنية.
10. سليمان محمد سليمان، عبد الفتاح رجب (2002): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (111)،ص 87 – 128.
11. سهام جابر محمد (2000): دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والنجاح الكامن لدى تلاميذ التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

12. سهى بدوي محمد منصور(2006): المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتحمل المسئولية الاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
13. شيماء ماهر متولي نصر (2007): أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالقيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية (في المرحلة العمرية من 15-17 سنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
14. ضمياء إبراهيم محمد الخزرجي (2007) الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية)، رسالة ماجستير، كلية التربية / جامعة ديالي.
15. عايد عبد الله النفيعي (1997): أثر أساليب المعاملة الوالدية على بعض الأساليب المعرفية لدى عينة من الطلاب والطالبات جامعة أم القرى، مجلة أم القرى، السنة العاشرة، العدد (16)، مكة المكرمة.
16. عبد المحسن عبدالله المجنوني (2002) تشكل هوية الأنا لعينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعاً لبعض المتغيرات الأسرية والديموقرافية، رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
17. عبدالله عويدات (1997): أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن، دراسات فى العلوم التربوية، 12(11)، 735- 769.
18. عزة مبروك (2002): تقييم الذات وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية، دراسات عربية في علم النفس، مجلد 1، عدد2.
19. علاء الدين كفافي (1989):تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية،العدد 35، المجلد التاسع ص(101-128).

20. علي سعد (1998): مستويات الأمن النفسي والتفوق التحصيلي، جامعة دمشق، سوريا، دمشق.
21. عماد مخيمر (2003): إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس، مجلة دراسات نفسية، مجلد 13، العدد الرابع، (613– 677).
22. فايزة إسماعيل محمود زايد(2000): بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينه من طلاب المرحلة الثانوية،رسالة ماجستير غير منشورة،معهد الدراسات العليا للطفولة،جامعة عين شمس.
23. مايسة أحمد النيال (2004) التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة، جامعية الإسكندرية.
24. محمد جبر (1996): بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي، مجلة علم النفس، السنة العاشرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة.
25. محمد محمود الحيلة (2007): مهارات التدريس الصفي، دار الميسرة، عمان.
26. محمد المومن(2006):أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث، الجانحين في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة اليرموك، مجلد7 ،عدد 2، الأردن.
27. ميساء المهندس(2006). المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
28. نصر جابر (2000). العوامل المؤثرة في طبيعة التنشئة الأسرية للأبناء، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، 16(3)، ص43–76، جامعة دمشق: سورية.

29. نوال الفاعوري (2005). أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بطرق اكتساب المعرفة وإنتاجها لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية من وجهة نظر مشرفيهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمّان، الأردن.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University - Libya, Vol. 1, No. 5, June 2016

Published on Web 01/06/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لمواجهة تحديات التطرف والإرهاب والغزو الفكري من وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس

د. أحمد محمد حسن مرعي*

مقدمة البحث:

يعد الأمن الفكري من أهم أنواع الأمن، ويأتي في قائمة الأولويات، باعتباره محققاً لأمن واستقرار المجتمعات، ولما له من رباط وثيق، وصلة قوية بهوية الأمة، وأمتنا الإسلامية أولى من غيرها بحماية هويتها وثقافتها وفكرها أمام خطر الغزو الثقافي؛ فالأمن الفكري أمن للعقيدة والقيم التي لا مفر ولا قيمة للحياة بدونها.

ولا بد من السعي الحثيث لتحقيق الأمن الفكري لدى المجتمعات أفراداً ومؤسسات؛ فهي أساس الأمن فلابد من تضافر جهود مؤسسات المجتمع الرسمية والأهلية لتعزيزه. (عبد الواحد الخرجي: 1431، 36)، وإذا كانت مؤسسات المجتمع عامة، تعمل على تحقيق الأمن الفكري لدى أفرادها؛ فإن المؤسسات التربوية والتعليمية أولى الجهات المعنية بالحفاظ على الأمن، ووقاية المجتمع وبناء شخصية النشء بناءً سليماً، وتبقى المدرسة إحدى المؤسسات الضرورية والمهمة في القيام بعملية التربية، حيث تعد المدخل الأول لتنفيذ جملة من البرامج والمناشط التربوية التي تتجه إلى تحصين عقول الناشئة، ووقايتها من الانحرافات الفكرية، في ضوء الغايات، والأهداف، والسياسات التي تسير العملية التعليمية والتربوية، وذلك بتعميق ولاء الطالب لله، ولكتابه ولرسوله-ﷺ-.[1]

وهذا الدور الواضح والمنوط بالمدرسة القيام به؛ يحتم عليها حماية فكر النشء من الأفكار المنحرفة وخاصة في المرحلة الحرجة من العمر، والتي يتشكل فيها فكر الفرد، بحيث تهيئ المدرسة الأمن الفكري لطلابها، وتحصنهم ضد كل ما يسيء إلى

* قسم التربية وعلم النفس – كلية التربية – جامعة مصراتة.

عقولهم، من الأفكار الدخيلة والمذاهب الهدامة التي تقودهم إلى التطرف والعنف والإرهاب.

ويظهر دور المعلم لتعزيز الأمن الفكري لدى طلابه، من خلال تنشئة الطلبة تنشئة إسلامية صحيحة فيؤكد المعلم على تمثلهم القدوة الحسنة في سلوكياتهم وأفعالهم، والانسجام مع قيم المجتمع وقوانينه وترسيخ مبدأ الحوار الهادف، والاستماع للآخرين، واحترام آرائهم بقصد الوصول إلى الحق، ومساعدة الطلبة على استخدام التفكير بطريقة صحيحة؛ ليكونوا قادرين على تمييز الحق من الباطل والنافع من الضار، وتنمية الإحساس بالمسؤولية لديهم، فللمعلم الدور الحيوي والمهم لحماية وصون أفكار الطلبة، وتحقيق الأمن الفكري لمواجهة التطرف بشتى أنواعه.

من هنا تتضح مكانة المعلم وأهمية مهنته وعظمها والدور الذي يضطلع به، وإيماناً بذلك فقد أحس الباحث بأهمية الدراسة والرغبة في التعرف على دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري لمواجهة تحديات التطرف والإرهاب والغزو الفكري.

مشكلة الدراسة: في ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

س1 ما دور معلم التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري في نفوس طلابه من وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس؟

ويتفرع عن هذا التساؤل عدد من الأسئلة الفرعية الآتية:

1) ما الطرق والوسائل التي يمكن أن يتخذها المعلم لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس؟
2) ما الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق المعلم للقيام بدوره من وجهة نظر الموجهين و المديرين؟
3) ما التوصيات المقترحة لتطوير أدوار المعلم لتعزيز الأمن الفكري لمواجهة تحديات التطرف والإرهاب والغزو الفكري؟

أهمية الدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الدور الذي يجب أن يقوم به المعلم في مجال تعزيز الأمن الفكري، وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المسؤولين في القطاع الأمني، وقطاع التربية والتعليم في وضع برامج وخطط في مجال تعزيز الأمن الفكري.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على دور وفاعلية معلم التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على مديري وموجهي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة زليتن بليبيا.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015.

منهج الدراسة: نظراً لطبيعة الدراسة، فإن الباحث يستخدم منهج البحث الوصفي التحليلي.

مصطلحات الدراسة:

1) **التعزيز:** والتعزيز هو: تقوية السلوك الذي يشير إلى المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال ظهور الاستجابة.
2) **الأمن الفكري:** ويعرّف الباحث الأمن الفكري إجرائياً بأنه سلامة فكر وممارسات طلاب المرحلة الثانوية من التطرف والغلو والإرهاب.
3) **الغزو الفكري:** ويعني: محاولة أمة من الأمم السيطرة الفكرية على أمة أخرى، وجعلها تابعة لها في الأفكار والمعتقدات ومناهج التربية والحضارة والأخلاق والسلوك.

4) **المعلم:** هو الذي يوكل له تدريس المواد الشرعية بكافة تخصصاتها ،وأقسامها المختلفة في التعليم العام، ويتصدى لنقل الخبرات الشرعية بمضامينها التربوية والسلوكية، ويؤثر فيها قولاً وعملاً.

5) **المرحلة الثانوية:** هي التعليم الذي يكمل النظام التعليمي الرسمي قبل المرحلة الجامعية، ويقابل مرحلة المراهقة الوسطى، ومدته ثلاث سنوات، ويعد هذا التعليم إعداداً لمواصلة التعليم الجامعي.

6) **الإرهاب:** هو صورة من صور الفساد في الأرض، ويمثل عدواناً يمارسه أفراد، أو جماعات، أو دول لإلحاق الأذى بغير حق، وتقع تنفيذاً لمشروع إجرامي على المستوى الفردي أو الجماعي.

أولاً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعددت آراء المختصين والباحثين المهتمين بقضايا الفكر الإنساني حول مفهوم الأمن الفكري، حيث عرّفه المجدوب بأنه "الحالة التي يسود فيها الشعور بالطمأنينة والهدوء والاستقرار والبعد عن القلق والاضطراب. فالأمن الفكري يعرّف تربوياً بأنه" مجموعة إجراءات تربوية ووقائية وعقابية تتخذها السلطة لتأمين الأمن واستتبابه داخلياً وخارجياً انطلاقاً من المبادئ التي وضعها الإسلام لضمان الأمن الذي يعني سلامة مصالح المجتمع. [2]

فالأمن الفكري شعور الدولة، والمواطن باستقرار القيم، والمصالح محل الحماية بالمجتمع والتصدي لكل من يعبث بها.

أهمية الأمن الفكري:

يعد الأمن الفكري أساساً بل أهم الأسس التي ينبغي الاعتماد عليها؛ لتأسيس قاعدة قوية يمكن الانطلاق منها لإدراك أهمية الوعي الأمني وضرورته؛ حفاظاً على مقدرات الأمة ومنجزاتها ضمن الأدوار المناطة بكل مؤسسات المجتمع، ومن ضمنها المؤسسات التربوية

والتعليمية، وذلك في إطار النظرة الشمولية، التي تؤكد المسؤولية المشتركة لكافة مؤسسات المجتمع في تعزيز الأمن الفكري.

فإن اختلال الأمن الفكري يؤدي إلى اختلال الأمن في جميع جوانبه، وبتحقيقه يمكن القضاء على الانحراف الفكري الذي يعد من أهم مهددات الأمن الوطني بمقوماته المختلفة؛ حيث يهدف إلى زعزعة الثوابت العقائدية والمقومات الخلقية والاجتماعية، ومما لاشك فيه أن جميع الانحرافات الفكرية والسلوكية، والنشاطات الضارة بمصالح الناس، ومقاصد الشرع دائماً يكون مردها إلى الفكر المنحرف.

فالأمن الفكري يحافظ على المكونات الثقافية الأصيلة في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة أو الأجنبية المشبوهة، وهو بهذا يعني حماية الهوية الثقافية وصيانتها من الاختراق أو الاحتواء من الخارج، ويعني الحفاظ على العقل من الاحتواء الخارجي وصيانة المؤسسات الثقافية في الداخل من الانحراف، والأمن الفكري مسألة يجب أن تحظى باهتمام المجتمع مثلما تهم الدولة.

ومن أهم هذه المؤسسات وعلى رأسها تأتي المؤسسات التربوية التي تسهم في تعزيز الأمن بكل أبعاده؛ للحفاظ على سلامة المجتمع، فثمة علاقة طردية بين النظام التربوي والتعليمي في مجتمع ما والأمن الفكري لهذا المجتمع، بمعنى أنه كلما كان النظام التعليمي مرتبطاً بخصوصيات المجتمع الإسلامي ومعتقداته، وعلى درجة عالية من التخطيط والإتقان والتنفيذ كان أقدر على مواجهة التدخلات الفكرية. [3]

وللمدرسة دور فاعل وبالغ الأهمية في تعزيز الأمن الفكري، وذلك من خلال عناصر العملية التعليمية ومكوناتها من معلم، وأهداف تعليمية، ومحتوى دراسي، وطرائق تدريس وأنشطة تعليمية.

دور المدرسة في مواجهة الإرهاب والفكر المتطرف:

كي تؤدي المدرسة دورها المنوط بها على أتم وجه، وإزاء ما يشهده العالم من ثورة هائلة في عالم الاتصالات والمعلومات، ومن تطور في وسائط التعليم ونقل المعرفة، يحتم علينا تطوير نظم وطرق التعليم والتدريس، والتوقف كلية عن الاعتماد بصفة شبه كلية عن التلقين؛ لأن هذا مدعاة للانحراف الفكري، يستدعي كل ذلك سرعة التفكير في استخدام عدد من الوسائل بشكل أوسع في مدارسنا؛ لأنه يحقق ما يأتي:

1. إحساس الطالب بالراحة النفسية نتيجة ابتعاده عن جو غرفة الدراسة التقليدية التي أصابته بالملل.

2. اعتماد الطالب على نفسه في تلقيه للمعلومة، وبطريقة تقنية تخاطب مهارات معطلة، بدلاً من التلقين من طرف المعلم ويكتفي هو بدور المستمع الذي لا يريد الاستماع، فيلجأ إلى الشغب في الحصة، وإلى رفض المعلومات المقدمة إليه بطريقة بدائية.

3. امتصاص شوق الشباب إلى الإنترنت، ووسائط التقنية الأخرى فيما هو مفيد، بدلاً من لجوئهم إلى نفس الوسائط ولكن فيما لا فائدة منه، بل تجلب أضراراً وانحرافات فكرية خطيرة.

4- إن المدرسة من خلال إرشادات المعلمين ومراقبة سلوك التلاميذ وتصرفاتهم، وملاحظة ما يطرأ عليهم من تغيرات جسمية، أو عقلية، أو نفسية، وإيجاد العلاج المناسب لكل حالة، من شأنه هذا كله، أن يعدل أي خلل في السلوك، ويؤمن مجتمعاً آمناً متماسكاً، وعليه فإن التربية الإسلامية الصحيحة هي الحصن المنيع الذي يوفر الأمن النفسي والفكري، في وجه كل من يخالف الأصول الإسلامية التي تربى عليها من التيارات الفكرية المنحرفة، والمذاهب الهدامة التي تسعى إلى تقويض الأمن والاستقرار في المجتمع الإسلامي. [4]

دور التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري:

إن التربية جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع، فهي حلقة الاتصال بين المجتمع واتجاهات العصر الذي يعيش فيه هذا المجتمع ،وأداة لتحقيق الصفات العصرية في مواطنيه؛ لأن لكل عصر اتجاهاته وأفكاره وقوانينه التي تشكل علاقة الأفراد والمجتمعات، وتؤثر على نوع الحياة بصفة عامة.[5] والتربية بالنسبة للدين تعد فريضة لأنها وسيلة ترجمته من الحالة النصية إلى الحالة السلوكية. [6]

إن التربية الإسلامية من شأنها أن تحقق لكل فرد قوامته على نفسه وسلطانه العقائدي على نوازعه وغرائزه، ويحصنه من الانحراف والزلل، وفي هذا ما يعمل على بناء وتنمية مجتمع آمن مستقر.

إن التربية الإسلامية بما تتضمنه من مفاهيم وأهداف، وما استندت عليه من مصادر قادرة على أن تربي نشئاً مؤمناً بعقيدته صالحاً مصلحاً، فالتربية الإسلامية تحصن الطلبة من الانزلاق في مهاوي الانحراف الفكري الذي يؤدي إلى التطرف والإرهاب، ومن ثم يجب أن تركز مناهج التربية الإسلامية على الأهداف الأمنية، والاستفادة من تصنيف المفاهيم الأمنية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية عن تطوير المناهج الدراسية، وزيادة الاهتمام بها. [7]

دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري:

للمعلم الدور الرائد في تعزيز الفكر، وممارسة الإرهاب والتطرف من خلال اتباع وتطبيق المنهج العلمي والتفكير الناقد، وتنمية المهارات الذاتية والاجتماعية التي تنمي مهارات التواصل والحوار والمناظرة والإقناع والعرض، وترسيخ قيم التسامح والعفو والنقد البناء، وإتاحة الفرصة لممارسة تيسير التعلم النشط من خلال العمل في فريق، ولعب الأدوار وإنجاز المشروعات الدراسية، والتعلم المبني على إنجاز المهام والعروض الجماعية والمناظرات والحوار. [8]

ولتدريب الطلاب على تعزيز أمنهم الفكري ،ونبذ الإرهاب والعنت، يجب على المعلم ما يلي:

1. ترسيخ منهج الوسطية والاعتدال بين الطلاب والطالبات، وتطبيق ذلك في حياتهم وسلوكهم بعيداً عن الغلو والتطرف.

2. . الاستماع والإصغاء الجيد لمشكلات الطلبة.

3. تفهم خصائص نمو وحاجات الطلبة والمتغيرات التي تؤثر في سلوكهم والأسلوب المناسب.

4 . المشاركة الفاعلة في البرامج التربوية الهادفة لتحقيق الانضباط.

5. إشراك الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية التربوية.

6 . يجب على المعلمين ألا يظهروا الضيق والتبرم، والكآبة وسرعة التوتر في أثناء تعاملهم مع التلاميذ؛ لأن هذا الأمر قد يسهم في إفراز أفراد أكثر عنفاً ممن تربوا على أيديهم، كما يجب على المعلمين مراقبة سلوك طلابهم مراقبة دقيقة داخل وخارج الفصول الدراسية، وعليهم التصدي بحزم لكافة أنماط السلوك الانحرافي عند بعض الطلاب.

7. متابعة الطالب سلوكياً من حيث ميوله وتوجهاته وهواياته، والتنسيق مع بعض الجهات الحكومية خارج إطار التعليم لتعزيزها، و لانقف صامتين تجاه تنامي الأفكار الضالة في المجتمع، بل يجب أن نكرس الجهود لمواجهة تلك الأفكار خدمة لله والمجتمع.

8. التواصل المستمر مع أولياء أمور الطلبة، وتوعيتهم بكيفية توجيه أبنائهم فكرياً، وكيفية معالجة الانحرافات الفكرية بالسبل السليمة، والتعاون في تعديل بعض الأوضاع.[9]

ثانياً: الدراسات السابقة:

1) دراسة خالد صالح الظاهري (2002 م): استهدفت التعرف على دور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب، وأظهرت الدراسة أن التربية الإسلامية تعمل على تحصين الطلاب ذاتياً ببناء شخصية مؤمنة بالله محصنة ضد الانحرافات والجرائم، كما توصلت الدراسة إلى التقصير الحاصل في تدريس المقررات الدينية في بعض البلاد الإسلامية، كان السبب في بروز مشكلة الإرهاب. (7)

2) دراسة call (2004 م): استهدفت الدراسة التعرف على مدى إدراك طلاب الجامعات لمعنى الأمن الفكري، ومدى تأثر مفهوم الأمن الفكري لدى الطلاب بخلفياتهم المعرفية والثقافية، وقد توصلت الدراسة إلى أن خلفية الطلاب المعرفية تؤثر في مفهومهم للأمن الفكري وأن الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة ينتسبون إلى كليات ذات صبغة دينية، مما يؤدي إلى تبنيهم مفهوماً واحداً للأمن الفكري. (20)

3) دراسة إبراهيم السليمان (1427 هـ): استهدفت الدراسة التعرف على مدى إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) وقد توصلت الدراسة إلى أن معظم المديرين لديهم إلمام بأساليب تعزيز الأمن الفكري، وإن كان ينقصهم الفاعلية في تطبيقها. (10)

4) دراسة فهد بن سليمان القرطون (2007م): استهدفت الدراسة التعرف على دور المقررات الدراسية والمدرسين في تفعيل الطلاب نحو مواجهة الإرهاب، ولم يتبين من التحليل الإحصائي للدراسة أن المقررات الدراسية كانت حريصة على تحقيق الطلاب الاعتدال والوسطية في التعامل مع غير المسلمين. (4)

5) دراسة عبد الرحمن بن علي الغامدي (1430هـ): استهدفت الدراسة الوقوف على العلاقة بين قيم المواطنة والأمن الفكري، لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمكة

المكرمة وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية لقيم المواطنة والأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث بدرجة مرتفعة. [11]

6) دراسة عبد العزيز العنزي ومحمد الزبون (2015): استهدفت الدراسة اقتراح أسس تربوية لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ، وأظهرت النتائج أن واقع مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، وأن درجة الصعوبات التي تواجه تطوير مفهوم الأمن الفكري جاءت بدرجة مرتفعة. [12]

7) دراسة هناء حسني إبراهيم (2011 م): استهدفت الدراسة تحديد أدوار معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بأدوار معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين، وكافة المعوقات التي تعوق معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين. [13]

8) دراسة خالد عبد الرحمن العبيسي (1433هـ): استهدفت الدراسة التعرف على أساليب الإشراف التربوي التي تحقق تنمية مفاهيم الأمن الفكري في تدريس التربية الإسلامية، والتعرف على المعوقات التي تواجه الإشراف التربوي في مجال تحقيق الأمن الفكري، وقد تبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة، نحو أساليب الإشراف الوقائي والتصحيحي والبنائي لتنمية مفاهيم الأمن الفكري في تدريس التربية الإسلامية عالية. [1]

9) دراسة طلال غازي (2012 م): استهدفت الدراسة التعرف على درجة أهمية التوجيه والإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة التوجيه والإرشاد الطلابي لدوره في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، كانت بدرجة (متوسطة). [14]

10) دراسة عبد الناصر راضي (2013م): استهدفت الدراسة التعرف على دور الجامعات في تفعيل الأمن الفكري ،والتربوي لدى طلاب الجامعات وقد توصلت الدراسة إلى وجود قصور في المناهج والأنشطة والوسائل التعليمية، وكذلك دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري. (15)

11) دراسة هالة فوزي عيد(1437): استهدفت الدراسة الوقوف على أبرز تحديات الغزو الفكري التي تواجهها الثقافة الإسلامية ،وقد توصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى وعي وإدراك الطلاب لمفهوم الأمن الفكري، وأهميته لتحقيق الاستقرار والأمن الوطني.(16)

تعليق على البحوث والدراسات السابقة:

– أكد عددٌ من البحوث والدراسات السابقة، على أهمية دور التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري بما تتضمنه من مفاهيم، وأهداف والصعوبات التي تحول دون تحقيق مناهجها لتعزيز الأمن الفكري مثل دراسة خالد صالح الظاهري(2002)، ودراسة جبير بن سليمان الحربي (1428هـ) ودراسة سعد صالح العتيبي (1430هـ)، ودراسة أبي بكر الكافي (1430).

– أكدت الدراسات السابقة والبحوث على أهمية تعزيز الأمن الفكري وتفعيله لدى الطلاب في المرحلة الثانوية؛ لمواجهة التطرف والإرهاب مثل دراسة فهد بن سليمان القرطون(1430 هـ)، ودراسة عبد الرحمن الغامدي (1430هـ)، ودراسة سلطان بن مجاهد الحربي (1432 هـ)، ودراسة عبد العزيز العنزي ومحمد سليم الزبون (2015هـ)، ودراسة محمد عبد الرحمن الفريدي (1437هـ).

– أكدت الدراسات السابقة، والبحوث على أهمية دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري لمواجهة التطرف والإرهاب، والغزو الفكري، مثل دراسة ناصر هادي القحطاني

(1431هـ)، ودراسة هناء حسني إبراهيم (2011هـ)، ودراسة محمد عبدالرحمن الفريدي (1437هـ)، ودراسة إبراهيم الكردي (1437هـ)، ودراسة هالة فوزي عيد(1437هـ).

– أكدت الدراسات والبحوث السابقة على أهمية الإرشاد الطلابي، والإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري؛ لمواجهة الإرهاب، والغزو الفكري، والتطرف، مثل دراسة "إبراهيم السليمان (1427هـ) ودراسة فهد بن سليمان القرطون (1430هـ)، ودراسة عبدالله زويد المطيري (1427هـ)، ودراسة عبدالرحمن الزهراني (1432هـ)، ودراسة عبدالواحد الخرجي (1430هـ)، ودراسة سلطان بن مجاهد الحربي (1430هـ) ودراسة خالد عبدالرحمن العبسي (1433هـ)، ودراسة طلال غازي المحمادي (1433هـ).

والجدير بالذكر أن الدراسة الحالية، قد أفادت من الدراسات السابقة في التركيز على تعزيز المعلمين للأمن الفكري للطلاب؛ لمواجهة الإرهاب والغزو الفكري، فضلاً عن الاستفادة من بقية الدراسات في بناء الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة.

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. من حيث الموضوع وأهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري؛ لمواجهة التحديات المتعلقة بالإرهاب، والغزو الفكري، فهي تتشابه إلى حد ما مع العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة هناء حسني إبراهيم (2011هـ) والتي هدفت إلى التعرف على أدوار معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين "دراسة ميدانية" ، وكذلك دراسة ناصر هادي القحطاني (1431هـ) ،التي هدفت إلى دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، ودراسة" ليلى بنت عبدالمعين طاشكندي 1436هـ، التي هدفت إلى الكشف عن واقع الممارسات التي يقوم بها المعلم في تحقيق الأمن الفكري لطلابه، مع إبراز المعوقات التي تواجه عن أداء دوره.

2. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المحلية والأجنبية في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، واتفقت مع غالبية الدراسات السابقة العربية في استخدامها نفس المنهج.

3. من حيث أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على أداة الدراسة (الاستبانة)، وهي بذلك تتفق ميدانياً اتفاقاً كلياً مع الدراسات المحلية مثل دراسة "إبراهيم السليمان (1427هـ)، ودراسة ناصر هادي القحطاني (1431هـ)، ودراسة سلطان الحربي (1432هـ) ودراسة العنزي والزبون (2015م).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1ـ تتميز الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات، بتناولها لموضوع دور معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري، من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين بمدينة زليتين بليبيا.

2- يعد موضوع الدراسة الحالية من الموضوعات التي لم يسبق دراستها بأبعادها المقترحة في ليبيا نظراً لحداثتها على حد علم الباحث.

3ـ استخدم الباحث المقابلات الشخصية مع العديد من مديري المدارس والموجهين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ لإثراء الإطار النظري لمادة البحث.

إجراءات الدراسة: بعد الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة، والدراسات السابقة ،والاستفادة منها في المجال الإجرائي والمنهجي، تأتي الإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة ووصف مجتمع الدراسة وعينته، وبناء الأداة المستخدمة (الاستبانة)، والإجراءات التي تم اتباعها للتحقق من صدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الجزء وصفاً للإجراءات التي قام بها في تقنين أدوات الدراسة

وتطبيقها، وأخيراً المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة بيانات الدراسة وتحليلها.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع هذه الدراسة من جميع مديري مدارس المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمدينة زليتن، والبالغ عددهم (35) مديراً، وجميع موجهي الدراسات الإسلامية، والبالغ عددهم (53) موجهاً خلال فترة إجراء الدراسة نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015: 2016، وقد قام الباحث بتطبيق أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة، من خلال أسلوب الحصر الشامل والبالغ عددهم (35) مديراً و (53) موجهاً.

جدول رقم (1) حجم مجتمع البحث:

م	المدينة	المديرون	الموجهون	المجموع
1	زليتن	35	53	88

وبذلك يكون إجمالي مجتمع الدراسة (88) فرداً من والموجهين التربويين، ومديري المدارس الثانوية ثم تطبيق أداة البحث عليهم.

عينة الدراسة: قام الباحث بإجراء دراسته على جميع مديري المدارس، وموجهي الدراسات الإسلامية داخل مدينة زليتن بليبيا.

بناء أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة، حيث تكونت من محورين:

1) محور حول واقع إسهام معلم التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لمواجهة الإرهاب والغزو الفكري من وجهة نظر مديري المدارس، والوكلاء والموجهين (30) عبارة.

2) محور حول المعوقات التي تحول دون تحقيق المعلم للقيام بدوره من وجهة نظر المديرين والموجهين(20) عبارة، ويقابل كل فقرة من فقرات المحورين قائمة تحمل

العبارات الآتية: (أوافق ـ محايد ـ لا أوافق)، وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:

أوافق (3) محايد (2) لا أوافق (1).

محتوى الأداة: تم تصميم وبناء الاستبانة وفقاً للنمط المغلق الذي يحدد الاستجابة المختلفة لكل سؤال، وقد تكونت من محورين رئيسين:

المحور الأول: الوسائل والطرق التي يتخذها المعلم لتعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر المديرين ،والموجهين (30) عبارة، المحور الثاني: التحديات والصعوبات التي تعوق معلم التربية الإسلامية عن تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرين والموجهين.(20) عبارة.

صدق الأداة: للتأكد من صدق الاستبانة باعتبارها أداة الدراسة للتعرف على مدى صحة أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لغرض معرفة آرائهم في مدى ارتباط الاستبانة بموضوع الدراسة، ومدى ملاءمة الصياغة لأهداف الدراسة، والتعرف على مقترحاتهم بالحذف والإضافة؛ وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية ، ويتم إيجاد معامل الصدق من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات

$$0.9349 = 0.5\ (0.874)$$

ثبات الأداة: يقصد بثبات الأداة أن تعطي نتائج متقاربة، أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة، وللتحقق من الاتساق الداخلي، والثبات لمفردات كل محور باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (2) يوضح معامل ألفاكرونباخ

ت	المحـــــــــــــور	عدد العبارات	الصدق	قيمة معامل (الثبات) ألفا كرونباخ
1	مدى إسهام المعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية	30	0.9349	0.874

2	الصعوبات والمعوقات التي تعوق المعلم عن أداء دوره في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية	20	0.9165	0.840
3	المحوران: الأول والثاني معاً	50	0.9311	0.867

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات كل محور من المحاور السابقة مرتفع، حيث إن قيمة معامل ألفا كرونباخ فيما يتعلق بالمحور الأول بلغ(0.874)، وفيما يتعلق بالمحور الثاني فبلغت قيمة معامل ألفاكرونباخ (0.840)، وفيما يتعلق بالاستبانة كلها فقد بلغ ثبات المحورين مجتمعين(0.867)، مما يدل على ثبات الاستبانة بمحوريها، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

الإجراءات التطبيقية لأداة الدراسة: بعد أن تم وضع الأداة في صورتها النهائية، وأصبحت جاهزة للتطبيق، حصل الباحث على تصريح من إدارة التربية والتعليم بمدينة زليتن للقيام بعملية التطبيق على أفراد عينة الدراسة، واستمرت عملية التطبيق ثلاثة أسابيع، وحدث ذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني 2016/2015.

تطبيق أداة الدراسة: اتبع الباحث الإجراءات الآتية في عملية التطبيق:

ـ قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة: الموجهين، ومديري المدارس الثانوية بمدينة زليتن.

ـ من خلال أداة الدراسة وضع الباحث أهداف دراسته، وأهميتها وبيان الفائدة المرجوة منها، كما اطمأن مديرو المدارس والموجهون بأن البيانات ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ووضح لهم طريقة الاستجابة من خلال التعليمات المتضمنة في الأداة.

ـ يتم تحديد المحك، أو درجة القطع، حيث إن المحك أو درجة القطع هي النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص، فإنه يجتاز المقياس واستجاب إليه (محمود منسي: التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء د.ت ص59).

– عند تحقق الاستجابة لدى مديري المدارس والوكلاء والموجهين، حيث يتم اعتماد الدرجات الآتية:

- درجة التحقق موافق من 2.34 إلى 3.00.
- درجة التحقق محايد من 1.67 إلى 2.33.
- درجة التحقق لا أوافق 1 إلى 1.66.

المعالجة الإحصائية: تم إجراء التحليلات الإحصائية من خلال معادلة" ألفاك ونباخ" alphacoronbach لحساب ثبات التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحليل البيانات، حيث استخدم برنامج التحليل الإحصائي spss.

– تم استخدام الإحصاء الوصفي، وتمثل في استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري ومواجهة الإرهاب والغزو الفكري التعرف على المعوقات والصعوبات التي تحول دون تحقيق المعلم للقيام بدوره من وجهة نظر المديرين والموجهين.

إجراءات التطبيـق: بعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة، طبقت ميدانياً على مديري وموجهي المرحلة الثانوية بمنطقة زليتن وفق الخطوات الآتية:

1) الحصول على خطاب موافقة على إجراء البحث من إدارة التعليم بزليتن.

2) الحصول على خطاب بأعداد مديري المدارس وموجهي التربية الإسلامية بمنطقة زليتن.

3) الحصول على خطاب بتسهيل مهمة إلى مديري المدارس الثانوية والوكلاء وإلى إدارة التفتيش التربوي بمدينة زليتن.

4) قام الباحث بتوزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات الموزعة (35) للمديرين و (53) للموجهين.

5) استعاد الباحث (35) استبانة للمدراء والوكلاء و(53) للموجهين، وفي ضوء ذلك تم تحليل الاستبيانات تحليلاً إحصائياً وهي التي ظهرت نتائجها في هذه الدراسة.

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها: للتعرف على دور معلم التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري في نفوس طلابه من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى الدلالة والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على عبارات محور مدى إسهام معلم التربية في تعزيز الأمن الفكري، وجاءت النتائج كما يبينها في الجدول الآتي:

جدول رقم (3) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور" مدى إسهام معلم التربية الإسلامية للقيام بدوره من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين

	درجة تحقق مستوى الموافقة						المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	الرتبة
	موافق		محايد		غير موافق					
	ت	%	ت	%	ت	%				
1. يوضح للطلاب عظمة الدين الإسلامي وأهمية التمسك به وبأركانه.	85	96.6	3	3.4	0	0	2.9559	0.18250	000.	1
2. يتبنى الوسطية والاعتدال فكراً وممارسة.	82	93.2	6	6.8	0	0	2.9318	0.25350	000.	2
3. يثقف طلابه بالقيم الإسلامية والسلوك القويم.	82	93.2	6	6.8	0	0	2.9318	0.25350	000.	3
4. يعزز قيم التسامح والمودة والرحمة واحترام حق الطالب	75	85.2	13	14.8	0	0	2.8523	0.35686	000.	7
5أن يكون قدوة في كل أفعاله وتصرفاته	81	92.0	6	6.8	1	1,1	2.9091	0.32647	000.	4
6. يحذرهم من كل أشكال السلوك غير المرغوب فيه اجتماعياً ودينياً	77	87.5	11	12.5	0	0	2.8750	0.33261	000.	5
7 يرسخ قيم المواطنة والولاء والانتماء وتنمية الشعور بالمسؤولية	77	87.5	11	12.5	0	0	2.8750	0.33261	000.	6

8. يهتم بالتثقيف الأمني واحترام رجل الأمن	62	70.5	22	25.0	4	4.5	2.6591	0.56500	000.	18
9. ينفّر ويحد من التعصب لدى الطلاب	56	63.6	31	35.2	1	1.1	2.6250	0.50996	000.	20
10. يتميز بشخصية متزنة انفعاليا ونفسياً	55	62.5	30	34.1	3	3.4	2.5909	0.55989	000.	26
11. يفعّل دور الأنشطة المدرسية في تعزيز الأمن	45	51.1	38	43.2	5	5.7	2.4545	0.60475	000.	29
12. يرصد مظاهر الانحراف الفكري ويضع الحلول المناسبة لها	54	61.4	28	31.8	6	6.8	2.5455	0.62347	002.	27
13. ينفذ حملات توعية بين الطلاب للحد من ظاهرة الانحراف الفكري	57	64.8	27	30.7	4	4.5	2.6023	0.57814	000.	24
14. يوّعي الطلبة بأخطار التكفير والغلو في الدين	63	72.4	24	27.6	0	0	2.72410	0.51922	000.	12
15. يعلمهم بخطر الإرهاب والمبررات التي يضفي بها الإرهابيون الشرعية على أعمالهم الإجرامية	76	76.1	18	20.5	3	3.4	2.7273	0.51922	000.	13
16ينشر ثقافة الوعي الديني وتعزيزها بين الطلاب	70	79.5	12	13.6	6	6.8	2.7273	0.58186	000.	14
17. يكلف الطلبة ذوي السلوك غير السوي بخدمات اجتماعية ليعزز حب التعاون في نفوسهم	55	62.5	24	27.3	9	10.2	2.5227	0.67768	000.	28
18. يصحح المفاهيم والمصطلحات المشبوهة التي يحملها من انحرف منهم	61	69.3	20	22.7	7	8.0	2.6136	0.67768	000.	23
19. يبرز قيمة المسؤولية الفردية في الأمن لدى الطالب بشكل دائم	65	73.9	13	14.8	10	11.4	2.6250	0.68334	000.	21
20- يعزز السلوك الأمني الصحيح لدى الطلاب	71	80.7	13	14.8	4	4.5	2.7614	0.52510	000.	8
21- يبين لهم خطر الشائعات والمنشورات المضللة	73	83.0	7	8.0	8	9.1	2.7386	0.63086	000.	10
22. يؤمن بالانفتاح مع الحذر من كل مذهب وافد وخطر كل فكر سلبي	62	70.5	19	21.6	7	8.0	2.6250	0.63086	000.	22

23 يحذر طلابه من المصادر الإعلامية المشبوهة بجميع أشكالها	62	70.5	24	27.3	2	2.3	2.6818	0.51518	000.	16
24 نظم لقاءات وفعاليات ثقافية تعزز الأمن الفكري	64	72.7	17	19.3	7	8.0	2.6477	0.62587	000.	19
25. ينمي لدى الطلاب مهارات الحوار والمناقشة والتعلم الذاتي	54	61.4	19	21.6	15	17.0	2.4432	0.77100	172.	30
26 يوجه الطلاب لقراءة كتب متعلقة بفقه الواقع	63	71.6	15	17.0	10	11.4	2.6023	0.68715	000.	25
27 – يوجه الطلاب المنحرفين فكرياً وسلوكياً ويرشدهم	69	78.4	15	17.0	4	4.5	2.7386	0.53593	000.	11
28. يوجه الطلاب إلى استغلال أوقات الفراغ فيما ينفع مجتمعهم	74	84.1	6	6.8	8	9.1	2.7500	61120.	000.	9
29– أن يبعد طلابه عن التحزب والتصنيف والتعصب	66	75.9	16	18.4	5	5.7	2.7011	0.57293	000.	15
30– أن يوفر بيئة تعلم آمنة ومشجعة ومشمولة بالرعاية	62	70.5	24	27.3	2	2.3	2.6818	0.51518	000.	17
المتوسط العام							2.7042	0.55468		

من خلال الجدول السابق يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون على إسهام المعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، من خلال الطرق والوسائل التي يتخذها لتحقيق ذلك من وجهة نظر الموجهين ومديري المدارس وبمتوسط (2,7042 من 3) وهي الفئة التي تشار إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ناصر القحطاني (1431هـ) التي تركز على دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هناء حسني إبراهيم (2011) التي أشارت إلى أدوار معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين وتتفق مع دراسة عبد الواحد الخرجي (2010) التي تشير إلى فاعلية المرشد الطلابي في

تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفيما يلي ترتيب العبارات حسب ترتيب المتوسط الحسابي تنازلياً:

جاءت العبارة رقم (1) "يوضح للطلاب عظمة الدين الإسلامي وأهمية التمسك به وبأركانه" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد العينة عليها بمتوسط (2.9559 من 3)، وقد جاءت العبارة رقم (2) "يتبنى الوسطية والاعتدال فكراً وممارسة" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (2.9318 من 3). في حين جاءت العبارة رقم (3)" يثقف طلابه بالقيم الإسلامية والسلوك القويم" في المرتبة الثالثة بمتوسط (2.9318 من 3) أما العبارة رقم (5) "أن يكون قدوة في كل أفعاله وتصرفاته" فقد جاءت في المرتبة الرابعة من بمتوسط (2.9091 من 3)، وجاءت العبارة رقم (6) "يحذرهم من كل أشكال السلوك غير المرغوب" في المرتبة الخامسة بمتوسط (2.8750 من 3)، في حين جاءت العبارة رقم (7) "يرسخ قيم المواطنة والولاء والانتماء" في المرتبة السادسة بمتوسط (2.8750 من 3)، أما العبارة رقم (4) "يعزز قيم التسامح والرحمة واحترام حق الطالب" فقد جاءت في المرتبة ا لسابعة بمتوسط (2.8523 من 3).

وجاءت العبارة رقم (20) "يعزز السلوك الأمني الصحيح لدى الطلاب" في المرتبة الثامنة بمتوسط (2.7614 من 3). في حين جاءت العبارة رقم(28) "يوجههم إلى استغلال أوقات الفراغ" في المرتبة التاسعة بمتوسط (2.7500من 3)، وجاءت العبارة رقم (21) "يبين خطر الشائعات والمنشورات المضللة" في المرتبة العاشرة (2.7386 من 3)، في حين جاءت العبارة (27) "يواجه الطلاب المنحرفين فكرياً وسلوكياً" في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط (2.7385 من 3)، وجاءت العبارة (14) "يوعي الطلبة بأخطار التكفير والغلو في الدين" في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط (2.72410من 3)، وجاءت العبارة (15) "يعلمهم بخطر الإرهاب وإجرام الإرهابيين" في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط (2.72410من 3)، في حين جاءت العبارة (16)

"ينشر الوعي الديني ويعززه بين الطلاب" في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط (2.72410 من 3)، وجاءت العبارة (29) "يبعد طلابه عن التحزب والتصنيف والتعصب" في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط 2.7011 من 3)، في حين جاءت العبارة (23) "يحذرهم من المصادر الإعلامية المشبوهة" في المرتبة السادسة عشرة بمتوسط (2.6818من 3)، وجاءت العبارة (30) "يوفر بيئة تعلم آمنة ومشجعة بالرعاية" في المرتبة السابعة عشرة بمتوسط (2.6818من 3)، وقد جاءت العبارة (8) "يهتم بالتثقيف الأمني واحترام رجل الأمن" في المرتبة الثامنة عشرة بمتوسط (2.6591من 3)، في حين جاءت العبارة(24) "ينظم لقاءات وفعاليات ثقافية تعزز الأمن الفكري" في المرتبة التاسعة عشرة بمتوسط (2.6477 من 3)، وجاءت العبارة(9) "ينفر ويحد من التعصب لدى الطلاب" في المرتبة العشرين بمتوسط (2.6250 من 3)، وجاءت العبارة (19) "يبرز قيمة المسؤولية الفردية في الأمن لدى الطالب" في المرتبة رقم (21) بمتوسط (2.6250من 3)، في حين جاءت العبارة (22) "يؤمن بالانفتاح مع الحذر من كل مذهب وافد وفكر سلبي" بالمرتبة (22) بمتوسط (2.6250 من 3)، وجاءت العبارة (18) "يصحح المفاهيم والمصطلحات المشبوهة" في المرتبة الثالثة والعشرين بمتوسط (2.6136من 3)، كما جاءت العبارة (13) "ينفذ حملات توعية بين الطلاب للحد من ظاهرة الانحراف الفكري" في المرتبة الرابعة والعشرين بمتوسط (2,6023من 3)، وجاءت العبارة رقم (26) "يوجه طلابه لقراءة كتب تتعلق بفقه الواقع" في المرتبة رقم (25) بمتوسط (2.6023من 3)، في حين جاءت العبارة (10) "يتميز بشخصية متزنة انفعالياً ونفسياً" في المرتبة رقم (26) بمتوسط (2.5909 من3)، وجاءت العبارة (12) "يرصد مظاهر الانحراف الفكري ويضع الحلول" في المرتبة رقم (27) بمتوسط (2.545 من 3)، وجاءت العبارة (17) "يكلف الطلبة ذوي السلوك غير السوي بخدمات اجتماعية ليعزز حب التعاون" في المرتبة الثامنة والعشرين (28) بمتوسط (2.5227من 3)، وقدجاءت العبارة رقم (11)

"يفعّل الأنشطة المدرسية" في المرتبة التاسعة والعشرين بمتوسط (2.4545 من 3)، وجاءت العبارة رقم (25) "ينمي مهارات الحوار والمناقشة والتعلم الذاتي" في المرتبة الثلاثين بمتوسط (2.4432 من 3).

للتعرف على الصعوبات والمعوقات التي تعوق المعلم عن تعزيز الأمن الفكري وجهة نظر مديري المدارس والموجهين، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى الدلالة والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على عبارات محور الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق المعلم للقيام بدوره وجاءت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (4) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور" الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق المعلم للقيام بدوره من وجهة نظر الموجهين والمديرين:

	ا لعبارات	درجة تحقق مستوى الموافقة									
		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	الرتبة
		ت	%	ت	%	ت	%				
1	ضعف تدريب المعلم لمكافحة الغزو الفكري والإرهاب	68	77.3	16	18.2	4	4.5	2.7273	0.54091	000.	4
2	قلة صلاحية إدارة المدرسة في تنفيذ برامج الأمن الفكري	72	81.8	10	11.4	6	19.3	2.7500	0.57235	000.	2
3	درجة ارتباط المناهج بالعلوم الدينية الإسلامية ضعيفة	55	62.5	16	18.2	17	19.3	2.4318	0.79936	235.	18
4	عدم إتاحة الأنشطة اللاصفية الفرصة لمواجهة التطرف الفكري	51	58.0	27	30.7	10	11.4	2.6459	0.69396	070.	8
5	عدم تعاون إدارة المدرسة مباشرة مع الجهات الأمنية	55	62.5	15	17.0	18	20.5	2.4205	0.81257	299.	19
6	الجهل بأهمية الدور الفعلي للمعلم في مكافحة الغزو الفكري والتطرف	45	51.1	31	35.2	12	13.6	2.3750	0.71619	557.	20
7	اعتبار مهنة التدريس مهنة تعليمية لا يجوز خلط العملية التعليمية بالمفاهيم الفكرية	59	67.0	21	23.9	8	9.1	2.5795	0.65603	001.	13
8	عدم وضوح مفهوم الأمن الفكري من خلال منهج التربية الإسلامية	59	76.0	19	21.6	10	11.4	2.5568	0.69245	003.	15

9	تجاهل ترسيخ مبدأ القدوة الحسنة	67	77.0	3	3.4	17	19.5	2.5747	0.80163	006.	14
10	عدم تفعيل برنامج المحاضرات والندوات بين الجهات الأمنية والمدرسة	71	80.7	5	5.7	12	13.6	2.6705	0.70664	000.	7
11	خرق الهوية الثقافية للناشئة بسبب التغريب الثقافي	61	69.3	18	20.5	9	10.2	2.5909	0.67187	000.	12
12	انشغال المدير والوكلاء بالأعمال الإدارية والروتينية عن تحقيق أهداف الأمن الفكري	80	90.9	4	4.5	4	4.5	2.8636	0.45943	000.	1
13	تأثير جماعة الرفاق في إكسابها لأنماط سلوكية عنيفة ومتطرفة	62	70.5	17	19.3	9	10.2	2.6023	0.67022	000.	11
14	الإهمال الزائد أو الحماية الزائدة تجاه الأبناء	65	73.9	13	714.8	10	11.4	2.6250	0.68334	000.	9
15	طبيعة مرحلة المراهقة وما يصاحبها من اضطرابات وانفعالات	68	78.2	12	13.8	7	8.0	2.7011	0.61218	000.	6
16	ضعف التوجيه الأسري حول اختيار الرفقة الصالحة	72	81.8	7	8.0	9	10.2	2.7159	0.64235	000.	5
17	الثورة المعرفية الهائلة والتقنية السريعة التي تتدفق من خلالها المعلومات	69	78.4	15	117.0	4	4.5	2.7386	0.53593	000.	3
18	الغلو والتطرف والجهل بأحكام الدين والشريعة	65	73.9	13	14.8	10	11.4	2.6250	0.68334	000.	10
19	عدم مساندة إدارة المدرسة للمعلم فيما يتخذ من إجراءات لحفظ النظام	57	64.8	14	15.9	17	19.3	2.4545	0.80099	148.	17
20	عزلة المناهج عن المجتمع والحياة أدى إلى فشلها	59	67.0	15	17.0	14	15.9	2.5114	0.75801	027.	16
	المتوسط العام							2.5972	0.6924		

من خلال الجدول السابق يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون على الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق المعلم للقيام بدوره في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب بمتوسط (2.5972 من 3)، وقد تم ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (12) "انشغال المدير والوكلاء بالأعمال الإدارية والروتينية عن تحقيق أهداف الأمن الفكري" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد العينة عليها بمتوسط (2.863 من 3)، وجاءت العبارة(2) "قلة صلاحية إدارة المدرسة في تنفيذ برامج الأمن الفكري" في المرتبة الثانية بمتوسط (2.7386من 3)، في حين جاءت العبارة رقم (17) "الثورة المعرفية الهائلة والتقنية السريعة" في المرتبة الثالثة بمتوسط (2.7386 من 3)، وقد جاءت العبارة (1) ضعف تدريب المعلم لمكافحة الغزو الفكري والإرهاب" في المرتبة الرابعة بمتوسط (2.7273 من 3)، وجاءت العبارة رقم (16) "ضعف التوجيه الأسري حول اختيار الرفقة الصالحة" في المرتبة(5) بمتوسط (2.7159 من3)، في حين جاءت العبارة (15) "طبيعة المراهقة وما يصاحبها من اضطرابات" في المرتبة السادسة بمتوسط (2.7011 من 3)؛ أما العبارة (10) "عدم تفعيل برنامج المحاضرات والندوات بين الجهات الأمنية والمدرسة" جاءت في المرتبة السابعة بمتوسط (2.6705 من 3)، في حين جاءت العبارة (4) "عدم إتاحة الأنشطة اللاصفية الفرصة لمواجهة التطرف" في المرتبة (8) بمتوسط (2.6459 من 3)، وجاءت العبارة رقم (14) "الإهمال الزائد والحماية الزائدة تجاه الأبناء" في المرتبة التاسعة بمتوسط (2.6250 من 3)، كما جاءت العبارة رقم (18) "الغلو والتطرف والجهل بأحكام الدين" في المرتبة العاشرة بمتوسط (2.6250 من 3)، وجاءت العبارة رقم(13) "تأثير جماعة الرفاق في إكسابها لأنماط سلوكية عنيفة ومتطرفة" في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط (2.6026 من 3)؛ أما العبارة رقم (11) فقد جاءت "خرق الهوية الثقافية للناشئة" في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط (2.5909 من 3)، في حين جاءت العبارة (7) "اعتبار مهنة التدريس مهنة تعليمية لا يجوز خلط العملية التعليمية بالمفاهيم الفكرية" في الثالثة عشرة بمتوسط (2.5795 من 3)، في حين جاءت العبارة (9) "تجاهل ترسيخ مبدأ القدوة الحسنة" في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط

(2.5747 من 3)، أما العبارة رقم (8) "عدم وضوح مفهوم الأمن الفكري" فقد جاءت في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط (2.5568 من 3).

وجاءت العبارة رقم (16) "عزلة المناهج عن المجتمع والحياة أدى إلى فشلها" في المرتبة (16) بمتوسط (2.5114 من 3)، في حين جاءت العبارة رقم (19) "عدم مساندة إدارة المدرسة للمعلم" في المرتبة السابعة عشرة بمتوسط (2.4545 من 3)؛ أما العبارة (3) "درجة ارتباط المناهج بالعلوم الإسلامية ضعيفة" فقد جاءت في المرتبة (17) بمتوسط (2.4318 من 3)، أما العبارة (5) "عدم تعاون إدارة المدرسة مباشرة مع الجهات الأمنية" فقد جاءت في المرتبة (19) بمتوسط (2.4205 من3)، أما العبارة رقم (6) "الجهل بأهمية الدور الفعلي للمعلم في مكافحة الغزو الفكري والتطرف" فقد جاءت في المرتبة العشرين بمتوسط (2.3750 من 3).

للإجابة عن السؤال الثالث: ما التوصيات المقترحة لتطوير أدوار المعلم لتعزيز الأمن الفكري لمواجهة تحديات التطرف والإرهاب والغزو الفكري؟

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، أمكن التوصل إلى التوصيات المقترحة لتطوير أدوار المعلم لتعزيز الأمن الفكري لمواجهة تحديات التطرف، والإرهاب، والغزو الفكري، والتي تتمثل فيما يلي:

1. أن يتبنى المعلم منهج الوسطية والاعتدال بين الطلبة، ويرسخه من خلال تطبيق ذلك في حياتهم وسلوكياتهم، بعيداً عن الغلو والتطرف.
2. أن يهتم المعلم بتصحيح المفاهيم والمصطلحات المغلوطة، والمشبوهة؛ فكثيراً ما يكون الخلط في المفاهيم سبباً في الانحراف الفكري، والوقوع في براثن الغلو والتكفير.
3. الوقوف بحزم أمام تيارات الانفتاح غير المنضبط، والعولمة الثقافية، والفكرية؛ حتى يتم تحصين الطلبة من الانحراف بشتى صوره.

4. أن يدرك المعلم أن التصدي للانحراف الفكري يتطلب الحكمة والموعظة الحسنة، والتعامل بالتي هي أحسن مع الناشئة، وتوضيح المفاهيم والتصورات المتعلقة بمعنى الانحراف الفكري، والتطرف والإرهاب، والاستقامة، وتقوية التوعية الوطنية لهم، وتعضيد النهج السليم لتوظيف النصوص الشرعية توظيفاً صحيحاً.

5 تفعيل دور الأنشطة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري، من خلال تنظيم زيارات طلابية دورية للعلماء، والتواصل معهم، وإقامة المعارض التربوية التي تؤكد على أهمية الأمن الفكري.

المراجع:

1. خالد عبدا لرحمن العبيسي (1433): أساليب الإشراف التربوي اللازمة لتنمية مفاهيم الأمن الفكري في تدريس التربية الإسلامية لدى معلمي المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
2. علي بن فايز الجحني (1429هـ): **مقدمة حول ظاهرة الإرهاب**، الدورة التدريبية مكافحة الإرهاب من 24: 26 /1429/12، تونس، جامعة الدول العربية، مجلس وزراء الداخلية العرب.
3. سلطان بن مجاهد الحربي (1433هـ): دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس، **رسالة ماجستير كلية التربية**، جامعة أم القرى.
4. فهد بن سليمان القرطون (2007): أثر المدرسة في تفعيل دور طلاب المرحلة الثانوية لمواجهة الإرهاب، **رسالة ماجستير كلية الدراسات العليا**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
5. سعيد إسماعيل علي (1422هـ): **فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية**، ط 2، دار الفكر العربي، القاهرة.
6. محمد الهادي عفيفي (1976): **في أصول التربية**، الأصول الثقافية للتربية، الأنجلو المصرية، القاهرة.
7. عبد الواحد عبد العزيز الخرجي (1431هـ) **فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية كلية الدراسات العليا**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
8. محمد عباس عرابي (1437هـ): **إعداد المعلم وتدريبه لمواجهة تحديات العصر المتعلقة بالعنف والإرهاب والغزو الفكري**، بحث مقدم للمؤتمر الخامس

لإعداد المعلم "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية من 23: 1437/4/24 جامعة أم القرى.

9. تيسير بن حسين السعيدين (2005م): دورا لمؤسسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف، **مجلة البحوث الأمنية**، المجلد (14) العدد (30) مركز البحوث والدراسات الأمنية بكلية الملك فهد الأمنية الرياض.
10. إبراهيم السليمان (1427هـ): دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، **رسالة ماجستير**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
11. عبد الرحمن الغامدي (1430): قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة وعلاقتها بالأمن الفكري من منظور تربوي إسلامي "دراسة ميدانية" **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
12. عبد العزيز عقيل العنزي ومحمد سليم الزبون (2015): أسس تربوية مقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد 42، العدد 2.
13. هناء حسني إبراهيم (2011هـ): أدوار معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين "**دراسة ميدانية**" مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية القاهرة، العدد 55.
14. طلال بن غازي المحمادي (2012): **دور التوجيه والإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
15. عبد الناصر راضي (2013): دور الجامعات في تفعيل الأمن الفكري والتربوي لطلابها "**دراسة ميدانية**" **المجلة التربوية**، عدد33، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

16. هالة فوزي عيد (1437): المعلم والأمن الوطني في برنامج تدريبي مقترح لتفعيل دور معلم المرحلة الثانوية لمواجهة تحديات الغزو الفكري لدى طلابهم، **بحث مقدم للمؤتمر الخامس لإعداد المعلم** "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر من 23: 1437/4/25هـ.

17. أبوبكر الطيب كافي (1430هـ): دور المناهج التعليمية في إرساء الأمن الفكري المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نموذجاً، **بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري بجامعة الملك سعود** في الفترة من 22: 25 جمادى الأولى.

18. رضوان بن ظاهر الطلاع: نحو أمن فكري إسلامي، مطابع الفراء، الرياض.

19. خالد بن صالح الظاهري(1423هـ): دور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب، **رسالة دكتوراه في الأصول الإسلامية الرياض**، جامعة الإمام محمد بن سعود.

20- call c(2004) intellectual safety and epistemological position in the colleg classroom ,phd,diss,abst.inter.carnell university.new York.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

معدلات انتشار اضطراب اللجلجة بين تلاميذ الصف الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي بمدينه مصراتة

أ. محمد مصطفى شرميط د. أنور عمران الصادي *

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على معدلات انتشار اللجلجة بين تلاميذ الصف الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (5323) مبحوثاً، منهم (2542) ذكور، و(2781) إناث، وثم تقدير درجة اللجلجة عن طريق مقياس (نهلة عبد العزيز الرفاعي،2001)، وقد أظهرت النتائج أن(21) تلميذاً؛ منهم (16) من الذكور، و(6) من الإناث يعانون من اللجلجة، بمعدل تلميذ واحد من أصل مائتي تلميذ، وتشير هذه النتيجة إلى انخفاض نسبة انتشار اللجلجة في مجتمع الدراسة مقارنة بالمجتمعات الأخرى، والتي ينتشر فيها هذا الاضطراب ضعف انتشاره في الدراسة الحالية، وكما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن انتشار اللجلجة بين الذكور أكثر منه بين الإناث.

مقدمة البحث:

يعد الكلام الوسيلة الرئيسية للتعبير عن المشاعر والأفكار والاتجاهات وتبادل المعلومات؛ فقد ميز الله الإنسان عن سائر المخلوقات بنعمة الكلام؛ ولكي يتمكن الإنسان من إصدار كلمات مفهومة للآخرين؛ لا بد أن تتوفر مجموعة شروط منها سلامة أعضاء الكلام من الناحية العضوية، وكذلك سلامتها من المعيقات النفسية، وأي خلل سواء كان عضويًا أو نفسيًا يؤثر على إنتاج الكلام ووصوله بشكل سليم إلى المستمع... وتتمثل هذه المعوقات في اضطرابات صوتية، أو اضطرابات نطقية،

* قسم التربية وعلم النفس – كلية التربية – جامعة مصراتة.

أو اضطرابات لُغوية، أو اضطرابات كلامية .. وعندما يحاول الطفل زيادة محصوله اللغوي من الكلمات والجمل لمخاطبة الآخرين؛ قد تحدث أخطاء كلامية من بينها اضطراب اللجلجة، والمتمثلة في تكرار حرف أو أكثر عدة مرات دون مبرر أو حاجة لذلك، مثل ما يحدث عندما يريد تلميذ معين قول كلمة "وردة" فيقول "وووووووردة".[1]

حيث يعاني بعض تلاميذ المدارس من هذا الاضطراب التي تعيقهم عن أداء بعض أدوارهم المتعددة في البيئة التعليمية، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إن فشل التلاميذ في التواصل مع الآخرين يؤدى به إلى الوقوع في اضطرابات نفسية أخرى مثل القلق، والشعور بالرفض الاجتماعي، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالخجل، والشعور بالنقص. [2]

ويؤكد ذلك دراسة (رنا الدبوس،2004) أن المصابين باضطراب اللجلجة يعانون من ضعف الثقة بالنفس، والشعور بعدم القبول الاجتماعي، والشعور بالنقص مما يولد لديهم رغبة في العزلة والانزواء، وقد يقاوم البعض منهم هذا الاضطراب ويصبحون متفوقين على زملائهم في الدراسة .

وينتشر اضطراب اللجلجة بنسب متفاوتة بين الأفراد في المجتمعات المختلفة؛ حيث بلغت نسبة انتشارها(0.69%) في دارسة (عبد العزيز الشخص، 1991) التي أجريت في السعودية، وبلغت نسبة انتشار اللجلجة (1.0%) في دراسة (HALL، 1976) التي أجريت في أمريكا.

وتشير نتائج الدراستين السابقتين إلى اختلاف نسب انتشار اضطراب اللجلجة من مجتمع إلى آخر؛ ولخصوصية كل مجتمع يدفعنا ذلك إلى ضرورة إجراء دراسة تهتم بمعدلات الانتشار في المجتمع الليبي، ولا نكتفي بالدراسات التي أجريت في مجتمعات أخرى.

مشكلة البحث:

تظل اللغة اللفظية أكثر أشكال الاتصال شيوعاً بين التلاميذ؛ حيث يمر معظمهم عند اكتساب اللغة بعدة اضطرابات، سواء كانت نطقية تتمثل في الحذف والإبدال، أو صوتية تتمثل في حدة الصوت أو خشونته.. وأحياناً تأخذ شكلاً آخر يتمثل في إعادة مقطع من الكلمة، وإطالة إحدى حروفها، ورمش العينين، واحمرار الوجه؛ حيث يطلق على هذه الأعراض" اضطراب اللجلجة".(3)

وتؤثر اللجلجة على نمو شخصية التلميذ وأدائه مع أقرانه، وقد يتفاقم به الأمر لدرجة تجنب المستمعين له، أو تجاهله، أو الابتعاد عنه بسبب صعوبة التواصل والتفاعل معه، وعدم مقدرتهم على فهمه، ومن ثم استجابتهم له بصورة غير مناسبة، مما يؤدي إلى حدوث حالة من الارتباك بينهم وبينه، وقد يترتب على ذلك إخفاق التلميذ في دراسته . (4)

وتعد معرفة معدلات انتشار اللجلجة أمرًا مهمًّا للمختصين والمهتمين، والقائمين على العملية التعليمية في ليبيا؛ فهي تؤثر بشكل مباشر على قدرة التلاميذ على الكلام والفهم والقراءة والكتابة. ومن هنا جاءت الحاجة لإجراء البحث الحالي الذي يعنى بمعرفة معدلات انتشار اللجلجة بين تلاميذ المدارس الابتدائية، وأيضاً بسبب تأثيراتها النفسية والاجتماعية مما يجعلها ظاهرة تستحق البحث والتقصي.. ويرى الباحثان أن المجتمع الليبي بحاجة ماسة إلى إجراء العديد من الدراسات في مجال اضطرابات النطق والكلام، وذلك لافتقاره لمثل هذه الدراسات على حسب علم الباحثان.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلين التاليين:

1- ما نسبة انتشار اضطراب اللجلجة بين تلاميذ الصف الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي؟

2- هل توجد فروق في انتشار اللجلجة بين الذكور والإناث؟

أهمية البحث:

1- الكشف عن نسب انتشار اضطراب اللجلجة بين تلاميذ الصف الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي.

2- تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعرف على التلاميذ الذين يتعرضون إلى صراع داخلي، عند رغبتهم في التحدث للتعبير عما يدور في داخلهم، وفي نفس الوقت يتجنبون الحديث بسبب خوفهم من سخرية الآخرين.

3- أهمية مرحلة التعليم الأساسي في تكوين شخصية التلاميذ من الناحية العقلية، والنفسية، والاجتماعية.

4- قد يفيد هذا البحث القائمين على التعليم الأساسي في التخطيط لتكوين تلاميذ ذوي بنية معرفية جيدة.

5-قد تساهم نتائج هذا البحث في الاهتمام بهده الفئة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهداف الدراسة:

1-التعرف على نسبة انتشار اللجلجة بين تلاميذ الصف الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي.

2- الكشف عن الفروق في انتشار اللجلجة بين الذكور والإناث.

الإطار النظري: مفهوم اللجلجة: تعرف منظمة الصحة العالمية في الإصدار العاشر (ICD-10،1992) اضطراب اللجلجة "بأنها كلام يتسم بتكرار متكرر وتطويل؛ سواء للأصوات أو المقاطع أو الكلمات، ويكون إما بترددات متكررة أو سكتات تمزق التدفق النغمي للصوت".[5]

وعرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات (DSM – IV،1994): "اللجلجة بأنها اضطراب في الطلاقة العادية في

الكلام والتشكيل الزمني له وتطويله بطريقة غير مناسبة لعمر المريض، وتتألف حالة اللجلجة من واحد أو أكثر من الأعراض التالية: تكرار الصوت، التطويلات، الألفاظ المقحمة أثناء انسداد الكلام، سكتات الكلام، إبدالات ملحوظة بالكلمة، تفادي التقطع والانسداد والسكوت".[5]

ويعرفها الباحثان بأنها عبارة عن تكرار وإطالة مقاطع الأصوات وخاصة الصوت الثاني من الحرف الأول لا إراديًا، ويصاحبها احمرار في الوجه و تشنج عضلات الوجه والعينين واختناقات تنفسية وحركة سريعة للسان داخل وخارج الفم، وبذل مجهود مضعف للتحدث.

الأجهزة المسؤولة عن الكلام:

لكي يستطيع الإنسان الكلام يحتاج إلى تكامل عمل مجموعة من الأجهزة والأعضاء الداخلية والخارجية وهي:

1- **الجهاز العصبي:** والذي يعد نقطة البداية والنهاية في الاتصال اللغوي بين المتكلم والمستمع وهو المخ، وذلك بما يحويه من مراكز للسمع ومراكز للنطق؛ ولذلك فإن أي خلل يحدث له يؤدي إلى خلل في عملية إرسال واستقبال الكلام.

2-الجهاز السمعي: يتعلم الأطفال الكلام عن طريق سماعهم للأشخاص المحيطين بهم؛ ولذا لابد من توافر السمع السليم للأصوات اللغوية ليتمكن الطفل من تعلم النطق السليم، وأي خلل في الجهاز السمعي يؤدي إلى خلل في عملية النطق.

3- الجهاز الصوتي: يتضمن الحنجرة والأوتار الصوتية؛ حيث يشكلان المصدر الأساسي للأصوات اللغوية.

4- جهاز الرنين: يتضمن التجويف البلعومي، والتجويف الأنفي، والتجويف الفمي، والتجويف البلعومي الأنفي والتجويف البلعومي الفمي، وتلعب تلك التجاويف دوراً بارزاً

في عملية إصدار الأصوات اللغوية؛ فهي تشبه المضخم الصوتي الذي يعطي لكل صوت طبيعته التي تميزه عن الأصوات الأخرى.

5- الجهاز التنفسي: يعمل هذا الجهاز على إخراج هواء الزفير الذي يشكل المادة الخام لعملية الكلام؛ فهو المسؤول عن تحريك الأوتار الصوتية لنطق الأصوات الكلامية.

6- جهاز النطق: مكونات جهاز النطق المسؤول عن إصدار الأصوات عند الإنسان تشمل الآتي: الحلق – اللهاة – الحنك اللين – الحنك الصلب – اللثة – الأسنان العليا والسفلى – الشفتان – اللسان: والذي يعتبر أكثر أعضاء النطق مرونة وتحركاً.[6]

مظاهر اللجلجة:

تبدو أصوات التلميذ المصاب باضطراب اللجلجة وكأنها ملتصقة بفمه، ولا يستطيع إخراجها، وقد يصاحب حديثه صعوبة في إخراج الكلمات، متمثلة في إيماءات باليد وتشنج لعضلات الوجه وما حول العينين، وتنقسم مظاهر اللجلجة إلى قسمين هما:

مظاهر أساسية:

1-تكرارات لأصوات الحروف أو للمقاطع اللفظية بدرجة ملفته للنظر.

2-إطالة لزمن نطق أصوات الحروف خاصة المتحركة منها.

3-وقفات؛ وهى انحباسات في مجرى الزفير في بعض أماكن الجهاز الصوتي للإعاقة الحركية الآلية للكلام.

مظاهر ثانوية:

1- نفسيه انفعالية: القلق والاكتئاب، عدم الثقة بالنفس، سلوك تجنبي.

2-عضوية: تشنج عضلات الوجه والعينين والأطراف – حركة سريعة للسان داخل وخارج الفم- اختناقات تنفسية – احمرار الوجه. [7]

أسباب اللجلجة:

تتعدد الأسباب المتعلقة باللجلجة ؛ فبعضها عضوي، ومنها إصابة الأعضاء المسؤولة عن الكلام، ومن بينها الجهاز العصبي المركزي، وخصوصاً مراكز الكلام مثل منطقة بروكا، منطقة فرنيكة، وقد تحدث هذه الإصابة قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها، وكذلك إصابة الجهاز التنفسي، أو الجهاز السمعي.. ويرجع البعض الآخر إلى ما يتعرض له الطفل من ضغوط تؤثر على قدراته اللغوية، خاصة من الوالدين؛ فهم يساهمون في الحفاظ عليها وتطورها سواء بالتصحيح المستمر لكلماتهم، أو التعليق عليها، وكذلك إجبار الطفل الأعسر على الكتابة باليد اليمنى. (8)

وقامت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات (DSM -4، 1999) بتصنيف اللجلجة تحت عنوان اضطرابات التواصل، ووضعت عدة محكات لتشخيص اللجلجة وهي:

أ-اضطراب غفي الطلاقة العادية وطول الكلام يكون غير مناسب لعمر الفرد، ويتسم الاضطراب في الإطالة بالحدوث المتكرر لواحدة أو أكثر مما يلي:

1- التكرار الصوتي واللفظي.

2- إطالة صوت الحروف الساكنة، وحروف العلة.

3- كلمات مقتحمة أثناء التحدث.

4- كلمات متكسرة، سكتات داخل الكلمة.

5- السدة السمعية؛ بحيث يسكت خلال الكلمة.

6- الدوران حول المعنى.

7- كلمات تنطق بزيادة توتر جسمي.

8- تكرار الكلمة الواحدة ذات المقطع.

ب- يسبب الاضطراب القلق حول التحدث أو يؤدي إلى قيود على التواصل الفعال، والمشاركة الاجتماعية، أو التحصيل الأكاديمي .

ج- بداية الأعراض يكون في فترة النمو المبكر. [5]

ويجب الإشارة هنا إلى أنه لم يحدث أي تغير في محكات تشخيص اضطراب اللجلجة، في الإصدار الخامس للجمعية الأمريكية للطب النفسي.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات حول اضطراب اللجلجة، وقلة منها من تطرق إلى دراسة معدلات الانتشار، ففي السعودية وأجريت دراسة (صالح الغامدي، 2009) وهدفت إلى التعرف على نسبة انتشار اضطرابات الكلام، وأكثرها شيوعًا، وتكونت عينة الدراسة من (516) طالباً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود 79 طالبا يعانون من اضطراب اللجلجة، وأسفرت نتائج الدراسة أيضا إلى انتشار اللجلجة بين الذكور أكثر منه بين الإناث. [9]

كما أجريت دارسة (عبد العزيز الشخص،1997)، وهدفت إلى التعرف على نسبة انتشار اضطراب اللجلجة، وتكونت عينة دراسته من (2750) طفلًا، منهم (1800) ذكور، و(950) إناث، وبلغت نسبة انتشار اللجلجة وفقًا لنتائج هذه الدراسة (0.69%)، وكما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى انتشار اللجلجة بين الذكور أكثر منه بين الإناث.

وأجرى أيضاً (عبد العزيز الشخص، 1996) دراسة أخرى في السعودية هدفت إلى تحديد نسبة اضطرابات النطق والكلام بين المعاقين عقليًا وسمعيًا، وتكونت عينة الدراسة من (67) طفلًا، منهم (37 ذكرًا، و 30 أنثى)، وبلغت نسبة انتشار اللجلجة في هذه الدراسة (70.59%)، وكما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اضطراب اللجلجة ينتشر بين الذكور أكثر منه بين الإناث.

ونقلاً عن عبد النبي حامد (2008)، هدفت دراسة (HALL، 1976) في أمريكا إلى التعرف على نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام، وبلغ حجم العينة (38803)، وبلغت نسبة الانتشار وفقاً لنتائج الدراسة (1%) وكما أشارت نتائج هذه الدراسة أيضا إلى أن معدلات انتشار اللجلجة بين الذكور أكثر منه بين الإناث. [10]

إجراءات البحث

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي، لوصف الظاهرة وتحليلها عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها لإخضاعها للدراسات الدقيقة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (5323) مبحوثاً تَمَّ اختيارهم من (51) مدرسة واقعة في نطاق مكتب خدمات مصراتة؛ حيث بلغ عدد الذكور(2542) وعدد الإناث (2781).. والجدول التالي يوضح ذلك:

الصف / المنطقة	الخامس		السادس		العدد الكلي
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
شهداء الرميلة	456	459	351	408	1674
رأس الطوبة	337	267	287	231	1122
مصراته المركز	240	339	224	269	1072
ذات الرمال	330	412	317	396	1455
العدد الكلي	1363	1477	1179	1304	5323

أدوات الدراسة:

وصف مقياس اللجلجة: اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على مقياس نهلة رفاعي، ويتكون مقياس اللجلجة من بند تكرار حدوث اللجلجة، وبند طول اللجلجة، وبند الحركات والأصوات المصاحبة، ويحتوي المقياس على عدة قصص مكتوبة، يقوم المبحوث بقراءتها أو يقوم الباحث بذلك، ويرفق في نهاية المقياس نموذجًا مكونًا من مربعات صغيرة عددها (150مربعًا) لغرض تسجيل الكلمات التي تظهر اللجلجة بوضع إشارة (√). و لقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتأكد من قدرة المقياس على قياس ما صمم لأجله، وكذلك تحديد العبارات غير الملائمة للبيئة الليبية، وتم احتساب الصدق أيضًا بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل الارتباط ما بين كل بند والمجموع الكلي، وتحصل بند التكرار على (0.77)، وبند طول اللجلجة على (0.80)، وبند الحركة المصاحبة على (0.71)، ومما سبق يتضح أن الاختبار صادق في قياس ما صمم لأجله. وقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لقياس الثبات، وتحصل المقياس على درجة مرتفعة تقدر (0.83).

نتائج الدراسة:

التساؤل الأول: ما نسبة انتشار اضطراب اللجلجة بين تلاميذ الصف الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي ؟

ويوضح هذا الجدول نسبة انتشار اضطراب اللجلجة

اضطراب اللجلجة	الجنس				العينة الكلية	
	ذكور		إناث			
	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
	16	0.05	6	0.02	22	0.04

يتضح من الجدول السابق أن نسبة انتشار اضطراب اللجلجة لأفراد العينة(0.04) ويعني ذلك أن من بين كل مائتي تلميذ يوجد تلميذ يعاني من اضطراب اللجلجة. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (عبد العزيز،1997) التي بلغت النسبة (0.69%)، و دراسة (HALL،1976) في أمريكا، وبلغت نسبة الانتشار وفقاً لنتائج الدراسة (1%).

ويرجع الباحثان انخفاض نسبة المصابين باللجلجة في الدراسة الحالية إلى تغير أساليب المعاملة الوالدية والمتمثلة في وعي الأمهات، فهن يدركن أن اللغة تتأثر بعملية المحاكاة والتقليد؛ فقد ازداد الحرص على تعليم أبنائهم النطق الصحيح للكلمات، ومنع المقربين من طفلهم إصدار سلوكيات قد تسبب في مشاكل لغوية.

وكذلك تغير أساليب التربية والمتمثلة في إعطاء الحرية لأبنائهم للتعبير أمام الآخرين دون مقاطعتهم أو السخرية منهم، وكذلك تغير أساليب المعلمين في المدارس من حيث السماح للتلاميذ بالتحدث، وارتفاع معدل التواصل بين الأسرة وإدارة المدرسة.

وقد يعلل البحث انخفاض اضطراب اللجلجة لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس إلى المرحلة العمرية التي توافق مرحلة الطفولة المتأخرة والتي يغلب على الإنسان في هذه المرحلة الميل للمشاركة في النشاط الشفوي والتعبير عن النفس من خلال اتصاله بالآخرين وهذا يجعلهم أقل عرضة للإصابة باضطراب اللجلجة.

التساؤل الثاني: الكشف عن الفروق في انتشار اللجلجة بين الذكور والإناث.

ويوضح هذا الجدول الفروق في اللجلجة وفقاً لمتغير الجنس

اضطراب اللجلجة	الجنس		المجموع	قيمة (كا^2)	مستوى الدلالة
	ذكور	إناث			
	16	6	22	4.421	0.028
	0.05	0.02	0.04		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب اللجلجة بين الذكور والإناث، لصالح الذكور، عند مستوى اقل من (0.05).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة النتيجة مع دراسة (عبد العزيز الشخص، 1991)، ودراسة (HALL، 1976) على أن هذا الاضطراب منتشر بين الذكور أكثر منه لدى الإناث.

ويرجع الباحثان وجود فروق بين الذكور والإناث في اضطراب اللجلجة لصالح الذكور إلى عدة عوامل منها النمو اللغوي، فمنذ الطفولة المبكرة تبدي البنات تفوقاً في الكلام، ويظهر هذا التفوق في حجم المفردات اللغوية أو في بناء وتركيب الجمل.

ويعزي ذلك أيضاً إلى خوف الذكور من قول كلمات قد تكون سيئة، فأثناء لعبهم في الشارع يلتقطون مثل هذه التعبيرات، والتي ربما تجلب العقاب؛ والخوف مما يجعلهم لا يقولون كل ما يجوب في أنفسهم.

التوصيات:

1- توعية المعلمين بأهمية مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين يعانون من اضطراب اللجلجة.

2- إعطاء التلميذ الذي يعاني من اللجلجة الوقت الكافي قبل أن يبدأ الرد على الأسئلة.

3- الابتعاد عن أساليب العقاب المختلفة وإيجاد طرق أخرى للتعامل مع الطلبة المصابين باللجلجة.

المقترحات:

1- إجراء دراسة للتعرف على معدلات انتشار اضطراب اللجلجة بين أطفال ما قبل المدرسة.

2- إجراء دراسة للتعرف على معدلات انتشار اضطرابات اللجلجة بين تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

3- إجراء دراسة للتعرف على معدلات انتشار اضطرابات النطق بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

4- إجراء دراسة للتعرف على معدلات انتشار اضطرابات الصوت بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

المراجع

1. سهير أمين، (2000): **اللجلجة أسبابها أعراضها وطرق علاجها**، دار الفكر العربي، القاهرة ط 1.
2. فيصل الزراد، (1990): **اللغة واضطرابات النطق والكلام**، دار المريخ، الرياض.
3. قحطان أحمد الظاهر، (2010): **اضطرابات اللغة والكلام**، دار وائل للنشر، الأردن.
4. آمال أباضة، (2003): **اضطرابات التواصل وعلاجها**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
5. حسن مصطفى عبدالمعطي، (2001): **علم النفس الإكلينيكي**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
6. إيهاب الببلاوي، (2010): **اضطرابات التواصل**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
7. حمدي الفرماوي، (2009): **اضطرابات التخاطب**، جامعة المنوفية، ط 1، الأردن.
8. عبد العزيز الشخص، (2007): **اضطرابات النطق والكلام**، المكتبة الوطنية، عمان، ط 3.
9. صالح بن يحيى الغامدي، (2009): اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.
10. عبد النبي حامد، (2008): فاعلية برنامج تكاملي للعلاج باللعب والعلاج الظبي في تخفيف التلعثم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بسوهاج.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

توجيه الشباب الموهوب المبدع وكيفية رعايتهم

د. وجدة عواد المشهداني*

المبحث الأول:

مقدمة البحث:

يعد الموهوبون والمبدعون ثروة قومية لابد من استثمارها واستغلالها بالشكل المناسب فتطور المجتمعات يعتمد على إنجازات أفرادها الموهوبين والمبدعين وعندما لا يتم تقديم الرعاية اللازمة لهم فإننا لا نحرم المجتمع من إنجازهم فحسب بل سنحرمهم من حقوقهم الأساسية في تحقيق ذاتهم.

ومنذ زمن بعيد بدأت عملية الكشف ورعاية الموهوبين والمبدعين وإعداد البرامج الخاصة بهم مسألة تربوية حديثة نسبيا، فمنذ أواخر القرن التاسع عشر بدأت الولايات المتحدة الأمريكية في تقديم رعاية تربوية للموهوبين والمبدعين.

إن الدور المؤثر للشباب الموهوب والمبدع في المجتمع بكل ما هو جديد ومتطور ومبدع يساعد على دفع الأمة للحاق بالتطور العالمي، وأن رعاية أصحاب المواهب وتوجيههم نحو العمل المبدع الذي يجعلهم العقل الراجح والفكر النير، وأن الاهتمام بهم وتنمية طاقاتهم البشرية وتوجيهها التوجيه الأمثل من أشد المطالب الحيوية لكي تكون قادرة على أن تؤدي دورها الوطني والقومي ودفع عملية التنمية إلى الأمام.

وترى ندوة رعاية الموهوبين 1992 أننا اليوم في صراع حضاري سلاحه الأساسي العلم والمعرفة، وقد توجهت الأمم الواعية لنظمها التربوية والتعليمية تصلح من شأنها وتدعمها بمختلف الوسائل والأساليب المادية والمعنوية، وتعيد النظر في فلسفاتها وتوجهاتها ومناهجها وأنشطتها، وأساليب التقويم، فالتنمية في المجتمع اليوم لا تتم إلا

* قسم التربية وعلم النفس– كلية التربية – جامعة مصراتة.

بالإنسان، ولا يصنع الإنسان التنمية إلا إذا كان مسلحا بقيم إيجابية، وعلم تطبيقي، ويكون مدرباً على مهارات عالية.[1]

لذلك لكي ننمي ثرواتنا البشرية التنمية الملائمة لخوض معركة التطور والتجديد لابد لنا من أن نلتفت لنظمنا التعليمية ونعرف مشكلاتها ونخطط لتطويرها، والمتأمل في أنظمنا التربوية والتعليمية يجد أنها غير مهيأة ومناسبة لتنمية ثرواتنا البشرية وخصوصا فيما يتعلق بالمبدعين والموهوبين.

مشكلة البحث:

إن شريحة الشباب الموهوبين والمبدعين الموجودين في مدارسنا شريحة مهملة وليس لها رعاية خاصة تنمي عملية الموهبة والإبداع، وشبابنا اليوم الذين لديهم القابلية والقدرة والتفوق الدراسي والعلمي يعانون كثيراً من عدم استغلال طاقاتهم وقدراتهم المبدعة والموهوبة بسبب سيطرة التعليم النظري والتأكيد في مؤسساتنا التربوية والتعليمية على الكم على حساب الكيف، فهناك طاقات خلاقة لم تحصل على أي تميز ويعاملون جميعا بمعيار واحد مع الطلبة العاديين، مما يؤدي إلى عدم استغلال طاقاتهم العلمية والعملية وتحدي قابلياتهم التي تفوق زملاءهم من الطلبة، وتقوم أساليب التعليم على التلقين رغم التطور، مما يؤدي إلى إنتاج عقلية مسالمة لا تعرف النقد والابتكار وكذلك فقدان الربط بين مخرجات التعليم وخطط التنمية العلمية والاقتصادية والاجتماعية مما يؤدي إلى ضعف القدرات العلمية والنقص في المهارات الفنية والعلمية وكذلك الإدارية. فتتمثل مشكلة البحث الحالي في توجيه الشباب الموهوب ورعايتهم ووضع الأسس والمناهج التي تناسب قدراتهم والسعي إلى كشف طاقاتهم وتقديم البرامج المتفردة لهم نحو العمل المبدع خدمة لبناء مجتمع يواكب التطور.

أهمية البحث:

1- الكشف عن المواهب الموجودة في مدارسنا والاستفادة منها لتقدم المجتمع وفق قواعد علمية متينة.

2- وضع المناهج المناسبة لطاقات وقدرات الطلاب والتي تتحدى قابلياتهم.

3- المساهمة في لفت نظر المؤسسات التعليمية في رعاية المواهب والمتفوقين في المدارس.

4- توجيه أولياء الأمور وإرشادهم إلى كيفية التعامل مع أبنائهم الموهوبين.

5- الكشف عن المشكلات التي يعانيها النظام التعليمي ومقدرته على رعاية الطلبة المبدعين.

6- المساعدة في رفع كفاءة المعلمين والأساتذة الذين يهتمون بالشباب وينمون الإبداع لديهم.

أهداف البحث:

1- كيف تتعرف على الشباب الموهوب.

2- كيف تتم تربية ورعاية الموهوبين والمبدعين.

3- ماهي صفات المدرس الموهوب.

4- كيف يدرب المدرس الشباب على التفكير الإبداعي.

5- تحديد مشكلات الشباب الموهوبين.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملائمته لطبيعة البحث.

مصطلحات البحث:

الشباب: حدد عبد اللطيف (2012) الشباب هم من يقع أعمارهم بين 15 إلى 25، عاماً ويتميزون بالنشاط والحيوية واكتمال بنائهم النفسي والاجتماعي. [2]

ويعرف غباري الشباب (2011): بأنهم العنصر الحيوي في تنمية المجتمع وتطويره فعلى المجتمع أن يكفل لهم حقهم في التعليم والصحة والعمل وهم القدرة البشرية التي يستطيع أداء الوظائف المختلفة بكفاءة واقتدار ويستطيعون مواجهة المشكلات. [3]

الموهبة: يعرف الموهبة (سليمان، 2004): بأنها استعداد طبيعي أو قدرة تساعد الفرد على الوصول إلى مستوى أداء مرتفع في مجال معين. [4]

وجاء في وهبة (2007): أن رينزولي Renzully (1996) أن الموهبة هي محصلة ثلاثة عوامل متداخلة متفاعلة بعضها مع بعض هي القدرة الإبداعية والابتكارية والقدرة العقلية. [19]

التعريف الإجرائي للموهبة: هي قدرة فطرية تصقل من خلال البيئة وهي درجة عالية من الاستعداد الفني أو الأدبي أو الموسيقي أو العلمي تميز من يمتلكها عن غيره.

الإبداع: ويرى جروان (1999): هو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل لنواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا ويتميز الإبداع بالشمولية والتعقيد فهو المستوى الأعلى المعقد من التفكير لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. [5]

أما عاقل (1987): فيقول أن الإبداع من خلال السلوك ويشمل السلوك الإبداعي، الاختراع، التصميم، الاستنباط، التأليف والتخطيط، والأشخاص الذين يظهرون مثل هذه الأنواع من السلوك والى درجة واضحة هم الذين يوصفون بالمبدعين. [6]

التعريف الإجرائي للإبداع: هو كل نشاط عقلي مميز والذي يقضي إلى إنتاج أفكار جديدة غير معروفة سابقا ويظهر ذلك من خلال السلوك الإنساني المتميز.

التوجيه: يعرفه مايرز Myers: العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد وماله من خصائص مميزة من ناحية والفرص الدراسية المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته.

كما يؤكد بريور Brewer: المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية وهو كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم.

وعرفه ميلر Millerh: بأنه عملية تقديم المساعدة للأفراد أو لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم واختبار الطريق الصحيح والضروري للحياة وتعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية والتي تصحح مجرى الحياة.[20]

التعريف الإجرائي للتوجيه: فهو مساعدة الشباب الموهوب ورعايتهم وتمكينهم من تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن ومساعدتهم على التوافق الذاتي والاجتماعي من اجل أن تكون لديهم صحة نفسية عالية تفهم العمل المبدع.

المبحث الثاني: الموهوبون

أن الموهوبين من الطلبة هم أهم مصادر الثروة ودعائم القوة في أي مجتمع والاهتمام بهم ضرورة حضارية يفرضها التحدي العلمي والتقني المعاصر، ويشكل الموهوبون مجموعة رأس المال البشري لما لديهم من ذكاء عالٍ ومواهب خاصة وقدرة على الابتكار والتوجيه والقيادة وهم بذلك يكونون أقدر على فتح آفاق جديدة للتغلب على المشكلات التي تواجه مجتمعاتهم.

كما أنهم قادرون على إيجاد تفاعل مناسب بينهم وتطبيق ذلك التفاعل في أي حقل أدائي ذي قيمة كبيرة للبشرية، وهم يمثلون ثروة قومية وطاقة دافعة نحو الرقي والتقدم في كل زمان ومكان فمن خلالهم ظهرت الاكتشافات والاختراعات وانتقلت الإنسانية بجهودهم من عصور الظلام إلى عصور النور والازدهار. وهم الشريحة الاجتماعية التي يقع عليها نهوض المجتمع ورفعته؛ لأن الطاقات العلمية المتوفرة لديهم إذا ما استغلت وطورت ستؤدي إلى رفعة المجتمع لأنهم الثروة الوطنية المستمرة والمتدفقة عطاء وعلما على عكس الموارد الطبيعية التي مصيرها النضوب فالموهوب أو المبدع يمكنه من تطويرها واستغلالها بحيث يعطيها عمرا أكثر وخدمة للصالح الاجتماعي

والإنساني؛ فالاهتمام بهم غدا مطلبا للحاق بركب العلوم المتفجرة وأن العناية بالموهوبين أو المبدعين يعد ضروريا وذلك لأنهم سيأخذون دورهم القيادي المنتج في المجتمع وأن ما يمتلكونه من قدرات عقلية وإمكانيات ينعكس بنحو أو بآخر على أدائهم لدورهم في الحياة وما يقدمونه للمجتمع.

وبما أنهم الأساس في بناء الحياة المتقدمة من خلال الفكر الخلاق والعمل المبدع فعليهم يعول تقدمها وإبداعها العلمي المستقبلي الواسع وسعيا لبيان مزايا ونواحي التميز وأثرها في تقدم المجتمعات وفي الحضارات فقد اهتمت الدراسات التربوية والنفسية منذ بواكيرها بالمتفوقين ممثلة بدراسات (إيتارد Eatar) واسكيرول Esquirol والفريد بينيهBinet ، كالتونCalton ، تيرمان Terman، وامتدت من العشرينات حتى أواخر الخمسينات فكانت أوفى الدراسات منهجية وأكثرها وفرة للمعلومات.

فالشباب الموهوب هم الذين يتميزون بإنجاز متفوق بالنسبة إلى غيرهم ممن هم في نفس العمر والخبرة والمحيط، وهم يظهرون أداء عالياً في الناحية الذهنية والإبداعية والفنية ولديهم قدرة عالية على القيادة وتفوقا متميزا في نواحٍ أكاديمية محددة، وهم يحتاجون إلى خدمات ونشاطات خاصة غير متوفرة في المدارس العادية.[7]

أ-عملية الكشف والتعرف على الموهوبين: إن هذه العملية الرئيسية لا تجري بغرض التشخيص أو إعطاء علامة إنما تهدف بالدرجة الأولى إلى تشخيص القدرات والميول والاهتمامات وأنماط التعلم وأنماط التفكير والاتجاهات وبالتالي توفير وبناء وتطوير برامج مناسبة تعمل على تلبية الاحتياجات الخاصة بالطلبة الموهوبين وتراعي الفروق الفردية وبذلك يحال الطلبة إلى عملية الكشف عن طريق الفحص المبدئي الفرز الأولى لدرجات الاختبارات القياسية المقننة وكذلك عن طريق الإحالات أو التشريحات من العاملين في المدارس والآباء والأمهات والطلبة (الأقران) وفي مجالات الموهبة التي تستخدم وتؤخذ في الاعتبار عند التشريح: الاستعداد العقلي العام، الاستعداد الأكاديمي الخاص، وفنون الأداء، الفنون البصرية، الفنون العملية، القيادة، والإنتاجية الإبداعية.

وبعد عملية الفحص المبدئي يتم تقييم الطلبة باستخدام عدد من الاختبارات الموضوعية والتقديرات الذاتية من المعلمين أو المدرسين وأولياء الأمور وفحص أعمال الطلبة وإنجازاتهم كمرحلة ثانية تسمى عملية التشخيص الدقيق وبعد التصحيح ورصد الدرجات توضع النتائج في صورة رسوم بيانية.[8]

ب- تعدد قدرات الشباب الموهوب: إن معظم الشباب الموهوب يصبحون مدركين أن لديهم طاقات متقدمة وقدرات متعددة في مجالات كثيرة والكثير منهم يشعرون بالقوة والاقتدار لتوافر هذه الطاقة الكامنة والمتعددة لديهم؛ ومن ثم نجدهم ينخرطون في أنشطة متشعبة مما يسبب عدة مشكلات للأسرة، أما بالنسبة للفرد نفسه فالمشكلة يمكن أن تظهر عندما يصبح في حاجة لاتخاذ قرار يتعلق بممارسة مهنة معينة، وبما أن محدد في حياة أي فرد فانه لا يستطيع أن يمارس جميع الأنشطة التي يهتم بها عند اختياره طريق واحد للمهنة، وهنا يتعين عليه إغفال جميع الأنشطة والتخلص منها او الامتناع عن ممارستها وينجم عن هذا شعور المتفوق أو الموهوب بالقلق نتيجة صعوبة اتخاذ القرار وقد أوضحت نتائج الدراسات أن تعدد القدرات هو أكثر الأسباب التي تؤدي إلى أن يواجه الأطفال المتفوقين عقليا والموهوبين صعوبات في نموهم المهني.[9]

ج- وسائل وطرق التعرف على الموهوبين:

أ- الاختبارات الموضوعية المقننة.

ويجب أن تكون هذه الاختبارات تشخيصية توجيهية فلا تكفي أن تمدنا بالدرجات بل يجب أن ننظر إليها على أنها أدوات توجيهية ومن بين الاختبارات.

1- اختبارات الذكاء بنوعيها الجمعي والفردي وتفضل الاختبارات الجمعية كأداة للمسح العام والاختبارات الفردية فتفضل في تقدير وتشخيص القدرة لكل فرد على حدة.

2- اختبارات القدرات التفكير الابتكاري ومن أشهرها اختبار منيسوتا للتفكير الابتكاري.

3- اختبارات الاستعدادات والقدرات الخاصة التي تقيس قدرات الطفل الخاصة في النواحي الفنية والميكانيكية واللغوية.

4- اختبارات التحصيل الموضوعية التي تقيس المستوى التحصيلي ويراعى أن تغطى كل موضوعات الدراسة وان تعطى في فترات منتظمة.

5- اختبارات الشخصية كمقياس التقدير والشخصية والنضج الاجتماعي.

ويقتضي تطبيق الاختبارات المختلفة وتفسير نتائجها أن يقوم بها أخصائيون معدون إعدادا جيدا ومدربون تدريبا كاملا على هذا العمل.

ب-تقديرات الآباء والأمهات:

ما من شك في أن تقارير الآباء والأمهات لها قيمتها وأهميتها في تقدير تفوق أطفالهم حيث أنهم أكثر الناس معرفة بهم ودراية بسلوكهم وخصائصهم التي لا تكشف عنها الاختبارات الموضوعية المتنوعة غير انه لوحظ أن التحيز والتعصب يغلب على هذه التقارير في بعض الأحيان التي تقيس ولذلك ينبغي النظر لها على أنها معلومات مساعدة للتعرف على الأطفال المتفوقين.

ج- ملاحظات وتقارير المدرسين: (مدرس الفصل)

يتصل المدرسون اتصالا مباشرا بالأطفال في الفصول وفي ميادين النشاط المختلفة ويمكنهم بحكم هذا الاتصال أن يتعرفوا على الأطفال الموهوبين إلا أنه في بعض الأحيان يفشلون في الكشف عن نسبة كبيرة من الأطفال المتفوقين بسبب عوامل شخصية تؤثر في حكمهم على التلاميذ وقد وجد ثيرمان أن 7-15%فقط من احتياجات المدرسون كانوا متفوقون ويرجع ذلك إلى العوامل الذاتية التي يختار على أساسها المدرسون بعض التلاميذ على أنهم موهوبون مثل الألفة وحسن العلاقة أو اعتمادهم على التحصيل الدراسي أو تدخل بعض العوامل النفسية التي

تدفعهم إلى التقليل من شأن التلاميذ الموهوبين، كل ذلك يجعل تقارير المدرسين وملاحظاتهم غير أساسية.[8]

د-كيف تكتشف العائلة ابنها الموهوب:

قد يلاحظ العديد من الآباء والأمهات بعض الأنماط السلوكية المحيرة لأولادهم، فتارة يرون ابنهم عائدا من المدرسة شاكيا من الملل بسبب رتابة الدروس أو بطء سرعة المنهج أو عدم وجود من ينافسه في الفصل، أو سخف أقرانه وتارة أخرى يجدونه عازفا عن أداء الواجبات المدرسية ليركز انتباهه على لعب الشطرنج أو الكومبيوتر لساعات طوال دون ملل أو يمضي وقته بمتابعة قراءة قصة أعلى من مستوى عمره الزمني بشغف كبير وأحيانا يمطرهم بوابل من الأسئلة الصعبة التي تنم عن وجود قدرة عالية على التفكير المجرد أعلى من مستوى عمره بكثير، كما يلاحظ الوالدين أن ابنهم يميل إلى مصاحبة من هم أكبر منه سنا بينما لا يلقى قبولا من أقرانه بنفس العمر وهو يتسم بالحساسية الشديدة شديد الوعي بذاته قادر على أن يقنع الطرف الآخر بالوجه النقيض للمسألة نفسها أيضا. وحين يتحدث يستخدم مفردات صعبة وكأنه فيلسوف صغير.

كما يبين كورنيل (Cornell،1983) في دراسته إن الأم هي أول من يكتشف أن طفلها موهوب إن كان هناك خلاف بين الأبوين حول فمكانية أن يكون طفلهما موهوبا فان الأب هو المتشكك في إطلاق هذه الصفة على الطفل.

ولقد حدد كولانجلو وداتمان (Colangelo&Dettman) دور الأسرة في الكشف عن الموهوب في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: التعاون مع المدرسة عن طريق عقد اللقاءات مع معلم الطفل لإعطائه معلومات كافية عن الطفل الموهوب، لأنه المعلم لن يكون لديه الوقت الكافي لكشف الموهبة لدى جميع الطلاب.

الخطوة الثانية: عقد لقاءات مع الاختصاصي النفسي كي يمده بالمعلومات اللازمة عن سلوك الطفل الموهوب والتعرف على أساليب التعامل الصحيح معه، ومراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية للطفل ورعاية قدراته الخاصة.

الخطوة الثالثة: اللجوء إلى مصادر الدعم في المجتمع من جامعات ومؤسسات مجتمعية لتوفير المساعدات المادية والفنية لرعاية الطفل الموهوب. ولكن يبدو أن الأسرة كما يؤكد جنسبورغ وهاريسون (Ginsberq & Harrison1977) لاتزال تجهل أهمية دورها في الكشف عن الطفل الموهوب ووان عددا الأسر التي لديها طفل موهوب دون علمها أكثر من عدد الأسر التي تعتقد أن لديها طفل موهوب كما يبين كولانجلو وداتمان.[10]

هـ- مشكلات الموهوبين:

إن الموهوبين يتعرضون لمعظم المشكلات التي يتعرض لها الشباب عامة في أثناء نموهم وهي على النحو التالي:

أ- مشكلات ناجمة عن معاملات والديه:

1- اللامبالاة الوالدية: ربما تكون من أخطر المشكلات التي يتعرض لها الفرد المتفوق عقليا من حيث عدم اكتراث والديه أو اهتمامها بمواهبه وقدراته العقلية والفنية وقد يصل هذا إلى خنق هذه المواهب والقدرات أو قتلها، وذلك يحدث سواء في ضوء عدم شعور أولياء الأمور إطلاقا بقدرات أبنائهم، أو يحدث في ضوء خشية الوالدين أن يحرك نبوغ أبنائهم دون استمرار التفاهم بينهم وبينه وان يفلت زمام الأمور من أيديهم فلا تستطيعون بعد ذلك كبح جماحه.

ولا يخفي أن هناك أسبابا أخرى لهذه اللامبالاة من جانب الوالدين منها الخوف من أن يعوق نبوغ أبنائهم قدرته على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين، كذلك منها الإيمان ببعض الخرافات التي تربط بين النبوغ أو العبقرية والجنون.

2- المبالغة في تقدير تفوق الفرد:

وهذه مشكلة حيث يسبب أولياء الأمور الذين يبالغون في وصف وتقدير تفوق أبنائهم مشكلات خطيرة على مستقبل تفوق هؤلاء الأبناء، وقد يرجع ذلك إلى إلحاحهم على دفع الفرد إلى المزيد للإنتاج العقلي والفني المبهر، وذلك عن طريق دفع الفرد إلى اختصار سنوات الدراسة ومن هنا يقع الشباب فريسة بريئة لطموح والديه الين يتعجلون نموه، وغالبا ما تكون النتيجة أن ما قد يكسبه الشاب من الناحية العقلية يخسره في نواح أخرى كالاتزان في الناحية الاجتماعية وفي مدى تقبل الآخرين له.

3- السخرية من قدرات الشباب: قد لا يهتم الآباء بمواهب الشباب برغم حبهم العميق لهم ولكن يعود ذلك إلى ضيق وقلة الخبرة بطبيعية الموهوب إلا أن كثيرا من الآباء يقع في خطأ التندر بقدرات السخرية من آبائه على ممارسات خاصة وتفضيلية لها عن اللعب مع أقرانه أو تفضيل الرسم على القيام بعمل مريح وغالبا ما يسود هذا في أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي وتعليمي محدود، ولكن يلاحظ أيضا أن هذه المشكلة تظهر عند اسر من مستويات مختلفة راقية أيضا.

4- الاستغلال الوالدي لتفوق الأبناء: حيث تمثل هذه المشكلة صورة من صور الاستغلال البشع لقدرات الابن المتفوق وذلك من قبل والديه حيث يعتبر الابن في هذه الحالة وسيلة الوالدين لتحقيق مالم يستطيعوا أن يحققوه لأنفسهم وهم في نفس عمر ابنهم في مختلف النواحي العلمية أو المهنية أو الاجتماعية أو الفكرية فالأب الذي كان يطمح في أن يكون طبيبا يوما ما ولم تمكنه قدراته من ذلك وانتهى به الأمر إلى أي عمل كتابي ينفس عن ذلك في صورة ضغطه على الابن لتحقيق مالم يستطع تحقيقه ونفس الشيء ينطبق على الأم التي تتوق إلى مكانه اجتماعية لم يستطع زوجها تحقيقها لها وبالتالي تضغط على أبنائها وتزج بهم إلى مجالات لا يصلح لها بالمرة.

5- عدم الاهتمام بحاجات المتفوق الأساسية: غالبا ما ينظر الوالدان إلى ابنهم المتفوق نظرة غير حقيقية في ضوء ما يتمتع به من قدرات عقلية ومواهب خلاقة وقد يرجع السبب وراء ذلك إلى انبهار الآباء بإمكانات هذا الابن العقلية، فيركز الآباء جهودهم لإشباع الناحية العقلية فقط عند هذا الابن متناسين أن هناك حاجات أساسية يحتاج إليها هذا الابن مثل سائر الأبناء مثل الحاجة إلى أن يعيشوا مرحلتهم العمرية كشباب.[4]

ج- مشكلات ذات علاقة بالتوافق الاجتماعي:

1. مشكلة النبوغ اللغوي: حيث يترتب على التفوق العقلي حدوث تقدم في المستوى اللغوي نتيجة لقراءات الفرد المتنوعة ويقف النبوغ اللغوي حجر عثرة في سبيل التواصل بين الطالب المتفوق وزملائه العاديين وبالتالي تنعدم لغة الحوار أو تكاد تنعدم فيما بينهم مما يشكل سببا آخر لانطواء الفرد المتفوق.
2. صعوبة تكوين صداقات: تعتبر قدرات الفرد المتفوق عقليا عقبة في سبيل تكوين صداقات أو علاقات طيبة مع أقرانه، حيث غالبا ما يتضايق زملاؤه متوسطي القدرة العقلية بتفوقه ونبوغه، من هنا يشعر الفرد المتفوق أو الموهوب بالغربة بينهم وقد يؤدي إحساسه هذا باختلافه عن زملائه إلى تصنعه للغباء كي تتقبله الجماعة ولا يشعرهم أنه يختلف عنهم، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قد يؤدي ذلك إلى هروبه إلى عالمه الخاص الذي يشعر فيه بقدراته واستعداده وإمكاناته العقلية الحقيقية وبالتالي تظهر عليه أعراض الانطواء والانسحاب الاجتماعي.
3. مشكلة تخطي سنوات الدراسة: يستطيع الفرد المتفوق أو الموهوب تخطي مرحلة دراسية أو أكثر بناء على ما يتمتع به من قدرات عقلية خاصة ومتميزة ويترتب على هذا انتقال الفرد إلى فرقة دراسية أعلى تناسبه عقليا ولكن لا تناسب عمره زمنيا أو جسميا أو انفعاليا، ويخلق هذا الوضع صعوبات خاصة

في مرحلة الشباب وخاصة من جانب زملائه في المرحلة الجديدة الذين قد لا يتقبلونه باعتباره أصغر منهم سنا.

4. الشعور بالنقص: بالرغم من السواء النفسي الذي يتمتع به الفرد الموهوب أو المتفوق إلا أنه يشعر بالنقص عن العاديين وذلك لشعوره بأنه مختلف عن الآخرين نتيجة لما يتمتع به من قدرات عقلية خاصة، وشعوره بالاختلاف يؤدي إلى شعوره بأنه أقل من الآخرين، وعلى هذا تعتبر القدرة على التوافق مع هذه الفروق بينه وبين الآخرين إحدى المشكلات الشخصية الخطيرة التي يواجهها الفرد المتفوق عقليا، وهناك عدد من الباحثين من يتحدث عن الاضطرابات السلوكية للمتفوقين عقليا، ويرى انه قد يكون من المستغرب أن نتحدث عن اضطرابات سلوكية لدى فئة من معقد آمال الأمة في التطوير والتقدم مثل فئة الموهوبين والمتفوقين لكن تفاعلهم المتميز مع بيئاتهم الأسرية والمدرسية والاجتماعية بما تضم من والدين ومربين وما تحويه من تسهيلات قد تدعم أو تعوق إشباع حاجاتهم ومن هنا تنشأ الاضطرابات السلوكية وتنبثق المشكلات المختلفة.[21]

و- الاستعدادات الخاصة بالمواهب: على الرغم من كون المواهب استعدادات فطرية فإنها لا تظهر إلا إذا توفرت لأصحابها الظروف البيئية المناسبة لتنميتها وصقلها، وتتلخص هذه الظروف لتنمية المواهب في الآتي:

- توفر الرعاية والتوجيه والتشجيع في سن مبكرة.
- التدريب المستمر على الأداء تحت إشراف متخصص.
- الاتصال بالموهوبين في نفس الموهبة لاكتساب الخبرات والمعلومات.
- التشجيع على النجاح في الأداء فالخبرة تؤدي إلى التفوق في الأداء.[11]

ي- مناهج تعليم الموهوبين: تؤكد أنه يحتاج الطلبة الموهوبون والمبدعون إلى برامج وخدمات الخصائص العامة للطلبة الموهوبين: فيرى أن الطلبة الموهوبين يختلفون عن بعضهم البعض في خصائصهم إلا أنهم بشكل عام يميلون إلى الاتصاف بالخصائص التالية:

1- القدرة على التعلم بشكل أسرع وأسهل من أقرانهم من نفس العمر.
2- مرونة كبيرة في التعامل مع الأفكار والمهمات المطلوبة منهم.
3- يظهرون عمليات مرحلة التفكير المجرد بوقت مبكر.
4- مفهوم ذات إيجابي، خاصة المتعلقة بالموضوعات الأكاديمية.
5- النمو الاجتماعي والنضج الانفعالي فوق المعدل.

ز- تكييف التدريس ليناسب الطلبة الموهوبين:

لاشك أن العديد من الطلبة الموهوبين سيصابون بالإحباط عندما لا تقدم لهم المدرسة واجبات مهمات تعليمية تتحدى موهبتهم وتساعدهم على تطويرها. لذلك يرى التربويون وجود العديد من الطرق التي من الممكن أن تساعد في تسريع النمو المعرفي للطلبة الموهوبين ومنها:

1. تفريد التعليم: هناك بعض المدارس تقدم نفس المواد والمناهج الدراسية لجميع الطلبة الموهوبين بالرغم من أنهم غير متجانسين في موهبتهم، وفي الحقيقة لا يوجد برنامج واحد يمكن أن يحقق الحاجات الخاصة لكل طالب موهوب فالطلبة المختلفون يحتاجون إلى خدمات خاصة في مجالات مختلفة كالرياضيات أو الفنون أو الكتابة الإبداعية.
2. تشكيل مجموعة دراسية: أن الطريقة الثانية لتعليم الطلبة الموهوبين هي تشكيل مجموعات دراسية متشابهة في الميول والقدرات ولهذه الطريقة الكثير من الإيجابيات ومنها:

أ- يستطيع المدرس أن يدرس من الطلبة معا.

ب- تفاعل أفضل للطلبة مع بعضهم البعض بسبب تشابه ميولهم وقدراتهم.

ج- لا يميل الطلبة إلى إخفاء مواهبهم أمام أقرانهم الذين يشتركون بنفس الميول والقدرات وفي بعض الحالات فأن المجموعة الدراسية تعمل على دراسة الموضوع بتعمق وتحليله بطريقة ممكنة وهذا ما يعرف بمنحى الإثراء an enrichment (approach) وفي حالات أخرى فان الطلبة يدرسون المنهاج المدرسي العادي بسهولة وبسرعة وهذا ما يعرف بمنحى التسريع an acceleration (approach).

3. تعليمهم مهارات معرفية معقدة: تحاول بعض البرامج التربوية المصممة للطلبة الموهوبين تعليمهم عمليات تفكير معقدة كالإبداع وحل المشكلات كمهارات منفصلة بالكامل عن المواضيع المدرسية ولكن هذا المنحى يترك أثرا ضئيلا على تطور الطلبة الموهوبين وفي الحقيقة يركز على المهارات التي اكتسبها العديد من الطلبة مسبقا. بدلا من ذلك فإننا ننصح بتعليم هذه المهارات ضمن سياق مواضيع معينة كالاستنتاج وحل المشكلات في العلوم أو الإبداع في الكتابة.

4. تشجيع الطلبة على وضع أهداف عالية لأنفسهم: بما أن لدى الطلبة الموهوبين إمكانية أداء عالٍ في مجالات معينة لذلك يجب أن يضيفوا أهدافا عالية لأنفسهم في هذه المجالات.

5. البحث عن مصادر خارجية: فأحيانا لا يستطيع المدرس إعطاء الطلبة الموهوبين كل شيء داخل الغرفة الصفية ففي مثل هذه الحالة عليه توجيه الطلبة إلى مصادر خارجية أخرى كالمكتبة والمختبرات العلمية.[12]

ولأن لديهم قدرات وقابلية تعليمية متميزة لا يسمح الصف العادي بتلبيتها كاملا. فهم لديهم قابليات خاصة لاكتساب كم أكبر من المعلومات بسرعة وحل المشكلات بطرق غير تقليدية والتذكر والتوصل إلى الاستنتاجات الصحيحة والناضجة كذلك فهم

يستجيبون بسرعة ويتميزون بشدة الانتباه واليقظة وحب الاستطلاع ويمتلكون ذخيرة لفظية حاشدة يتعلمون القراءة مبكرا وبيسر. بناءً على ما سبق فهم بحاجة إلى برامج تدريسية متقدمة يمكن تنفيذها داخل المدرسة وخارجها وكذلك تتطلب حاجاتهم التعليمية الخاصة إجراء تعديلات خاصة مثل التسريع، الإثراء، وتطوير مهارات التحليل وإتاحة الفرص للدراسة المعمقة والمركزة في مجالات معينة. (13)

وأن عملية تطوير المنهج عملية ديناميكية مستمرة، تؤكد الفهم والمهارات التي تتوقعها من الطلاب الموهوبين، كما تؤكد عناية فائقة لإمداد الموهوبين بالمعرفة والمهارات التي سوف تعدهم للمستقبل، كما يسمح التقويم الدوري لفاعلية المنهج بتصحيح مسار الموهوبين كلما أقتضى الأمر ذلك ويكون التقويم ضروريا عندما يقابل المنهج الاحتياجات الطويلة الأجل بالنسبة للطلاب الموهوبين، عن طريق زيادة وتكثيف الفرص التعليمية التي تتحدى تفكير هؤلاء الطلاب.

وقد طورت مبادئ خاصة بتنويعات المنهج وهي:

1- يجب أن يركز محتوى المنهج الخاص بالموهوبين وينظم ليشمل مزيدا من التبصير والتعقيد عن طريق دراسة عميقة للأفكار الرئيسة والمشكلات والموضوعات التي تعمل على تكامل المعرفة خلال نظم التفكير.

2- يجب أن نفسح المناهج للطلاب الموهوبين.

3- بتطوير وتطبيق مهارات التفكير المنتجة لكي يتمكن الطلاب من إعادة إدراك المعرفة المثيرة وتوليد معرفة جديدة.

4- يجب أن تمكن مناهج الطلاب الموهوبين من استكشاف تغييرات المعرفة والمعلومات، ويجب أيضا أن تطور اتجاهات التلاميذ نحو المعرفة الجديدة في العالم.

5- يجب أن نشجع المناهج الخاصة بالطلاب الموهوبين الاختيار الحر، واستخدام المصادر الملائمة والمتخصصة.

6- يجب أن تعمل مناهج الموهوبين على تنمية المبادأة الذاتية والتعلم الذاتي والنمو.

7- يجب أن تعمل مناهج الطلاب الموهوبين على تطوير الفهم الذاتي وفهم علاقة الفرد بالآخرين وعلاقته بالمؤسسات الاجتماعية والطبيعية والثقافية.

8- يجب أن تكون مناهج الطلاب الموهوبين ذات صلة وثيقة بالمستويات العليا لمهارات التفكير والإبداع والتميز في الأداء، وفي الإنتاج. فيجب أن يسهم المنهج الذي يقدم للموهوبين في إعداد متعلمين يقدرون المعرفة حق قدرها لذلك يعملون بجد واجتهاد للوصول إلى مصادر المعلومات الجديدة والمتجددة وبمعنى آخر يسهم هذا المنهج في إعداد طلاب يستطيعون التفكير بصورة واضحة، كما يستطيعون تطبيق التفكير النقدي في شتى مناحي الحياة. [14]

ع-صفات مدرس الموهوبين.

يتصف مدرس الموهوبين والمبدعين بعدة صفات تميزه عن بشكل واضح أهمها:

- أن يؤمن بأهمية الأفراد الموهوبين وان يكون ملما بسيكولوجية الموهوبين ومعنى التفوق والابتكار.
- أن يتقن المادة التي يقوم بتدريسها وان يكون متخصصا وقادرا على رسم برنامج دراسي متكامل يوفر للتلاميذ الموهوبين خبرات متعددة ومتنوعة.
- أن يجيد طرق التدريس المناسبة للطلاب الموهوبين والتي تتمشى مع حاجاتهم إلى تناول الموضوعات بعمق أكثر من غيرهم ولا يلزم تلاميذه بالتطابق مع الأفكار والا أخمد روح الابتكار لديهم وان يوفر لهم الحرية حتى يحاولوا تجربة ما لديهم من إمكانيات.
- أن يكون واسع الاطلاع لديه دراية بطرق البحث العلمي في المجالات العلمية.
- أن تتوفر لديه بصيرة نافذة تساعد على اكتشاف المواهب والإمكانيات الكامنة في كل طالب.

– أن تكون لديه القدرة على قيادة الطلاب الموهوبين من خلال أنشطتهم وجماعاتهم في المدرسة وأن يكونوا قادرين على تحقيق التوافق بينهم وبين زملائهم العاديين.

– أن يكون على اتصال دائم لكل من يتعاملون مع تلاميذه كأولياء الأمور والأخصائيين الاجتماعيين والمدرسين وغيرهم. [22]

المبحث الثالث:

أ– تنمية الإبداع: يرى التربويون المختصون بعلم النفس وطرق التدريس انه يمكن تنمية الإبداع داخل المدرسة أما بطريقة مباشرة عن طريق تصميم برامج تدريبية خاصة لتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي أو باستخدام بعض الأساليب والوسائل التربوية مع المناهج المستخدمة بعد تطويرها ومنها:

أ– استخدام النشاطات مفتوحة النهاية.

ب– طريقة التقصي الاستكشاف وحل المشكلات.

ج – استخدام الأسئلة المتباعدة (المتشعبة) التحفيزية مثل ماذا تعمل لو نزلت على سطح القمر أو قابلت أديسون.

د – الألغاز الصورية وهي شائعة في اللغة العربية والعلوم والرياضيات (كعرض صورتين إحداهما للحمامة والأخرى للخفاش كمقارنة).

هـ – العصف الذهني هذا يتطلب من المعلم إرجاء نقد وانتقاد أفكار الطلاب إلى ما بعد حالة توليد الأفكار التأكيد على مبدأ كم الأفكار يرفع ويزيد كيفها، إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كانت غرابتها وطرافتها والمساعدة في تطوير أفكار الطلاب والربط بينهما.

و – اختلاف العلاقات باختلاف علاقة بين شيئين أو أكثر بصور كلمات، أشياء كان يُسأل الطالب عن ماهية العلاقة بين الورق والقماش أو بين القمر والبحر.

ز- تمثيل الأدوار: حيث يقوم الطلاب بتمثيل أدوار وشخصيات معينة لدراسة موضوعات أو قضايا اهتموا بها دون الالتزام بحفظ نص معين بل يُترك المجال لإبداعاتهم وما يفكرون به. (15)

ب-مستويات الإبداع: لقد حاولت كثير من الاتجاهات والدراسات تقسيم الإبداع إلى مستويات وقد أقترح (تايلور) خمس مستويات للإبداع هي:

- الإبداع التعبيري Expressive: ويعني تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها مثل الرسومات العفوية عند الأطفال.
- الإبداع الفني أو المنتج Technical Productive: يشير إلى البراعة في التوصل إلى نواتج من الطراز الأول مثل تطوير آلة أو لوحة فنية.
- الإبداع الابتكاري Inventive:يشير إلى البراعة في استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة لها دون أن يمثل ذلك إسهاما جوهريا في تقديم أفكار أو معارف أساسية جديدة مثال ذلك ابتكارات (أوديسون وماركوني).
- الإبداع التخيلي Imaginative: وهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها ويتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراضي جديد كليا كما ظهر ذلك في أعمال أينشتاين.
- الإبداع الانبثاقي يعني انبثاق مبدأ أو افتراض جديد تماما ينبثق عن المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجريدا ومن أمثلة ذلك مذهب بيكاسو في الفن التشكيلي. (16)

وقسم غباري(2008) الإبداع إلى ثلاث مستويات أيضا :

ب-مستوى الإبداع الفردي السيكولوجي: وهو المستوى الأول للإبداع او قاعدة الأساس

ويبدأ في المراحل الأولى من العمر وهو ما يعتبر بمثابة مؤشر لإبداع لاحق حقيقي.

ت–مستوى الإبداع الناقد: وهو خطوة متقدمة عما سبق فهو يقوم على تفكير تجاوز التعبير الحر، حيث ينتقد ويتناقض مع أسس النظم القائمة للأشياء وهذا المستوى ليس أكثر من جسر يمهد الطريق نحو إبداع أكثر نضوجا وتميزا.

ث– مستوى الإبداع الخلاق أو العبقري: وهو أعلى مستويات الإبداع وأكثرها نضجا وأصالة فهو لا يتوقف للانطلاق منها أو من النظم البديلة التي يتصورها المنطق في المستقبل فينتج سبيلا لم يطرقه من قبل ويتخذ بداية تختلف عن الحاضر وعن كل ما يتوقعه الآخرين

وللإبداع مستويات مختلفة ومتعددة فان له أيضا أنواعا متعددة فالإبداع العلمي يختلف عن الإبداع الأدبي ويختلف الإبداع في المجال الواحد حيث تتمايز الأنواع والأشكال المختلفة للإبداع وفقا لنوع العلم أو نوع الفن وفي الوقت ذاته يمكن للفرد أن يكون مبدعا في مجال لكنه في مجالات أخرى يظهر التزاما ومجاراة ودافعية بسيطة وقلة اهتمام. (15)

ج–كيف نستطيع أن نعزز إبداع طلبتنا داخل الفصل.

1) التأكيد على قيمة الموهبة: فإذا أردنا أن نشجع طلبتنا على السلوك الإبداعي علينا:

أ– أن نشجع أو نكافئ الاستجابات والأفكار غير العادية. أي أن نظهر دهشتنا لأعمالهم بطريقة فريدة وغير عادية.

ب–الاشتراك بأنفسنا في أنشطة الطلاب الإبداعية.

2) التركيز على المكافآت الداخلية فعادة ما يكون الطلبة أكثر إبداعا عندما ينشغلون في الأنشطة التي يشعرون من خلالها بالمتعة والفخر في إنجازها

ويكـون الإبـداع بدرجـة قليلـة عنـدما يكـون إنجـاز العمـل مـرتبط بمكافـآت كالعلامات.

لذلك يمكن تسريع الموهبة بإعطاء الطلبة الفرص لاكتشاف ميولهم واهتماماتهم الخاصة التي تشعرهم بالدهشة والاعتزاز وعلينا أن لا نقلق كثير من الطلبة بخصوص علاماتهم.

3) التركيز على الوصول بالطلبة إلى مستوى الإتقان في مجال معين: يحدث الموهوب في موضوع معين عندما يتقن الطلبة ذلك الموضوع ولا يحدث الموهوب إذا لم يفهم الطلبة الموضوع بشكل جيد لذلك فان الطريقة المهمة لتسريع الموهبة هي مساعدة الطلبة لإتقان محتوى الموضوع فمثلا إذا أردنا لطلبتنا أن يطبقوا مبادئ عملية أو تطوير حل مشكله بيئية يجب علينا التأكد وفهم المبادئ الأساسية أولا.

4) طرح الأسئلة المثيرة للتفكير: يميل الطلبة إلى التفكير بطريقة إبداعية عندما نسائلهم أسئلة تتطلب استعمال المعلومات التي قد تعلموها مسبقا بطرق جديدة وهذه عادة ما تسمى بالأسئلة ذات المستوى العالي الأسئلة التي تتطلب من الطلبة أن ينخرطوا في التفكير التباعدي.

5) الحرية: يبدو الموهوب أكثر ظهورا عندما يشعر الطلبة بالحرية ولا يظهر الموهوب أن نسمح للطلبة أن يشتركوا بأنشطة بدون تقويم أدائهم فيجب أن نعطيهم فرصا متعددة وان يحصلوا على التغذية الراجعة من أقرانهم قبل أن يقدموا المشروع بصيغته النهائية.

6) الوقت: يحتاج الطلبة إلى الوقت من اجل تجريب المواد والأفكار الجديدة وان يفكروا باتجاهات متعددة والشيء المهم لتسريع الموهبة. [12]

د- تطوير وتربية الإبداع:

هناك العديد من ميادين التعليم التي تتاح فيها الفرص لدفع الطالب إلى تمارين التفكير المبدع وتشمل هذه الميادين على العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية والفنون بطبيعة الحال. وطبيعي القول أن بعض الميادين تتيح الفرصة للتفكير المبدع أكثر من سواها ولكن على ضوء القدرات وغيرها من الصفات التي تساهم في تعيين عونا كبيرا على اختيار مواد التعليم وطريقة تقديم هذه المواد تكوين المواقف المناسبة عند الطالب.

ونستطيع القول بان تنمية الإبداع عند الطلاب تتوقف في معظمها على المواقف المتغيرة لكل من المدرس والطالب، فقد يكون لدى الطالب مبالغة في احترام قداسة الطرائق. وكم منهم يكافؤون لالتزامهم بالطرائق المألوفة فان من واجب المدرس أن يشجع الأصالة عند طلابه وان لا يفسرهم على طرائق الكتاب.

وثمة طريقان رئيسيان تستطيع المدرسة أن تزيد من قابليات الطالب الإبداعية:

1-أن تتيح المدرسة للطالب خبرات تربوية خاصة من اجل التدريب على التفكير المبدع أو المهارة في حل المشكلات.

2- فهو توليد روح إبداعية في المدرسة وتبني طريقة في التعليم تجريبية وخلاقة ومفتوحة الأطراف وذلك في كل مجال. [11]

وتأسيسا على ذلك ترى الباحثة أن عملية تنمية الإبداع عند الشباب تحتاج إلى تطوير المناهج التعليمية حتى تستطيع إيصالهم إلى الإبداع وكيف ندرس الإبداع في مدارسنا مما يؤدي إلى تطوير وتربية الإبداع عند الطلبة.

المبحث الرابع: نتائج البحث والتوصيات

أ- برامج لرعاية الموهوبين والمبدعين الشباب.

يقترح ستيرنبرغ (Sternberg 1984) مراعاة العوامل الأساسية التالية لبرامج تحسين المهارات العقلية:

1- يجب أن يعتمد البرنامج على نظرية سيكولوجية حول العمليات المعرفية التي يهدف إلى تدريبها والطرق المستخدمة لتعليم العمليات المعرفية كالنظرية النفسية والنظرية التربوية.

2- يجب أن تكون البرامج ملائمة من الناحية الاجتماعية والثقافية وربطها ببنائهم المعرفي والعالم الذي يعيشون فيه.

3- يجب أن يراعى البرنامج دافعية الطالب وحاجاته المعرفية.

4- يجب أن ينصب التدريب على الذي يقدمه البرنامج على العمليات المعرفية المستخدمة في تأدية المهام واستراتيجيات التنظيم الذاتي والتي يجب أن يتعلم الطالب كيفية استخدامها وتوظيفها في المواقف الجديدة .

5- يجب أن يراعى البرنامج الفروق بين الأفراد.

6- يجب أن يوفر البرنامج روابط مباشرة بين التدريب والأداء الذي يقدمه في العالم الحقيقي فلا ينبغي أن نتوقع تعميم المهارات بدون اتخاذ إجراءات محددة لتحقيق ذلك.

ويجب أن تشتمل البرامج التدريبية على:

- برامج التثقيف العام: وهي عبارة عن برامج تثقيفية موجه لجميع المعلمين بشكل عام وتقوم على المحاضرات والندوات والوسائل التعليمية في المدارس وتشتمل هذه البرامج على معلومات عن خصائص الطالب الموهوب، وأساليب وطرق رعايته، إلى جانب التعريف بمؤسسات المجتمع التي تقدم الرعاية للموهوبين.

- برامج رعاية الموهوبين ضمن صفوف خاصة: وهي برامج موجهة لمعلمي الطلاب الموهوبين الذين يقدمون الرعاية للموهوبين في فصول مستقلة داخل المدرسة أو في مراكز الموهوبين.
- برامج رعاية الموهوبين ضمن الصفوف العادية: وهي عبارة عن برامج تدريبية خاصة للمعلمين الذين يستخدمون أسلوب الرعاية ضمن الصف العادي.

ب- **برامج رعاية الموهوبين والمبدعين ضمن مدارس مستقلة:** وهي عبارة عن برامج تدريبية خاصة بأسلوب الرعاية من خلال برنامج متكامل للطلاب الموهوبين في مدارس مستقلة. وأن عملية الكشف والتعرف على الموهوبين من خلال نتائج الامتحانات التي تحدد 85%.

ج- برامج تأهيل معلمي ومدرسي الطلبة الموهوبين والمبدعين وتشمل:

1- برامج صيفية يتلقى فيها المعلمون والإداريون والمهنيون والموجهون برامج تدريبية أثناء الصيف عن كل ما هو جديد في مجال الموهبة والابداع فتتم غربلة المعلومات والأفكار الخاطئة في هذا المجال وتنقيتها لتبادل الخبرات بين جميع المشاركين وهذه البرامج من أفضل أشكال التدريب من حيث الفاعلية وتحقيق الأهداف.

2- المشروعات والمعارض: يتم في هذا النوع من البرامج عرض جميع المشروعات الجديدة والمتطورة في مجال رعاية الطلبة الموهوبين والمبدعين بما في ذلك أساليب التدريس والتدريب والتقييم وطرائق الكشف عنهم.

3- النشاطات والفعاليات المدعمة: وهي شكل آخر من أشكال التدريب حيث تتضمن عرض حلقات دراسية وورش عمل يدعى إليها الخبراء لتقييم فعالية البرنامج ويتم عرض حلقات دراسية لتوزع على مدارس الموهوبين للاطلاع عليها والإفادة منها. [17]

التوصيات:

1- إقامة مسابقات أو معارض علمية خاصة بالشباب نستطيع من خلالها معرفة المواهب والأعمال الإبداعية.

2- تشكيل لجنة من الأساتذة المختصين في النواحي العلمية ومن البارزين مهمتها تقويم العمل الإبداعي لدى الشباب وحصر أعدادهم.

3- توفير مكتبة للكتب ملحقة بالمدارس والمؤسسات مزودة بحواسيب وخط إنترنت ومصادر كافية يديرها كادر كفؤ ومحب لعمله.

4- توفير أجواء مناسبة يستطيع المبدع من خلالها أن ينمي قابليته الإبداعية ومواهبه.

5- إعداد برامج هادفة لكي تشبع في الشباب المبدع رغبة حب الاستطلاع.

6- تنمية جميع جوانب شخصية المبدع او الموهوب من خلال رعايتهم أو العناية بهم وتوفير الخدمات التربوية والنفسية والصحية والاجتماعية..

7- توفير المناهج التي تثير فيهم روح البحث العلمي وتنمي قدراتهم على التفكير الابتكاري وتوسيع المنهج ومده أفقيا وعموديا.

8- أن يكون الكتاب المنهجي مفتاحا يعين الطالب على التعامل مع اختصاصه ولا يمثل الحالة النهائية فلوحدة لا يخلق الإبداع.

9- التأكيد على كيفية اشتقاق المعلومات وليس على المعلومات نفسها.

10- توفير وتقديم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

المراجع:

1. **ندوة رعاية الموهوبين،** (1992): طرابلس، ليبيا.
2. عبد اللطيف وآخرون، (2012): **الخدمة الاجتماعية في مجال المدرسي ورعاية الشباب،** دار الوفاء للطباعة والنشر.
3. غباري، محمد سلامة محمد (2011): **التنمية ورعاية الشباب،** المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
4. سليمان، عبد الرحمن سيد، 2004: **المتفوقون عقليا،** مكتبة زهراء الشرق.
5. جروان، فتحي عبد الرحمن، (2004): **الموهبة والتفوق والإبداع،** دار الفكر، الأردن.
6. عاقل فاخر، (1975): **الإبداع،** دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
7. يحيى، خوله أحمد، (2006): **البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة،** جامعة الأردن.
8. المشهداني، وجدة عواد، (1999): دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية طلاب إعدادية المتميزين وطلاب الإعدادية العامة، **رسالة ماجستير غير منشورة،** العراق، جامعة الموصل، كلية التربية.
9. عامر، طارق عبد الرؤوف،(2007): (ترجمة) الدار العالمية، **دراسات عن المتفوقين والموهوبين.**
10. الحياني عاصم محمود، (1987): **الإبداع وكيفية تنميته،** مجلة آداب الرافدين، العدد 17، جامعة الموصل.
11. السبيعي معيوف، (2009): عمان، **الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية،** دار اليازوري العلمية للنشر، الأردن.

12.العلوان، أحمد فلاح، (2009): **علم النفس التربوي (تطوير المتعلمين)**، دار الحامد للنشر، الأردن.

13.الخطيب جمال محمد، (2005): **استخدام التكنولوجيا في التربية الخاصة**، دار وائل للنشر.

14.إبراهيم مجدي عزيز، (2003): **مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**، مكتبة الأنجلو المصرية.

15.غباري ثائر، خالد أبو شعيرة، (2008): **علم النفس التربوي**، مكتبة المجتمع العربي، الأردن.

16.السرور ناديا هايل،(1998): **تربية المتميزين والموهوبين**، دار الفكر للطباعة، الأردن.

17.الخطيب جمال محمد ومنى صبحي الحديدي، (2009): **المدخل إلى التربية الخاصة**، دار الفكر للنشر، ص261.

18.السمادوني، السيد إبراهيم،(2009): **تربية الموهوبين والمتفوقين**، دار الفكر، الأردن.

19- Renzulli Jeanne H(.1996); Gifted Education; a ،SPurcell،S.،Joseph، ، Reva، Feb/Mar،Issue3،vol.18،Roeper Review،look around and a head

20-Miller Frank.1978 W.Culdance prime ilye and Serwuierd Editio

21-Runco 1997; Is Every Child ،Mark A، .CharleseMerrillPuplishing.

4Jun ،Issue،V.19،Gifted.Roeper Review.

22- Fredmn et al (2003) ; Professional Training for Teacher of the Gifted The Educational Research Information Center (ERIC) ،and Talented ،U.S.A.

23-Education. An Introduction. Third Edition New York; Macmillan ، College Publishing Company..

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة،ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

"مشكلات التخطيط التعليمي لدى المديرين بمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدينة مصراتة"

أ. خالد عاشور/ أ. خالد القائد*

مقدمة البحث:

الإدارة علم من العلوم التربوية الإنسانية؛ وتعتبر في المجتمعات الحديثة عملية هامة، وأداة في توجيه الدول والشعوب نحو تحقيق أغراضها وأهدافها في حاضرها ومستقبلها، وقد نشأت بسبب ضرورة وجود إدارة في المجتمعات التي تمتلك موارد مادية وفنية، وإن نجاح أي منظمة يتوقف على نجاح الجهاز الإداري الخاص بها، وهناك عدة عمليات مطلوبة داخل العملية الإدارية، منها: التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، ويعد التخطيط من أهم أجزاء النظام الإداري في قطاع التعليم ومع التقدم الحضاري في حياة الأمم والشعوب ظهرت الحاجة إلى الاهتمام بعمليات التخطيط التعليمي الذي يستهدف حصول التلاميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة، وعلى مراحل محددة تحديدًا تامًّا، كما يراعي حصول كل فرد على فرصة ينمي بها قدراته ومهاراته، وهو ما يفرض على الأنظمة التربوية مراجعة سياساتها، لمقابلة تحديات عصر العولمة المتمثلة في الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، فلم يعد دور مدير المدرسة إعداد الجدول المدرسي وتوزيعه على المعلمين ومراقبة حضور الطلاب وانصرافهم، بل تعداه إلى ضرورة تطوير العملية التعليمية ومراقبة المناهج ومواكبة العصر الحاضر في كل مستجداته وتحدياته؛ لأن مدير الثانوية يعد قائدا تربويا تواجهه بعض المشاكل والصعوبات التي تعيق تنفيذ أهداف هذه المرحلة، وهو الأمر الذي أكدته بعض الدراسات كدراسة (أبو عيشة، 2007)، التي من شأنها أن تجعل مديري المدارس يدركون أبرز المشكلات التي تعيق عملية التخطيط وخاصة في المرحلة الثانوية.

* قسم الإدارة والتخطيط التربوي– كلية التربية – جامعة مصراتة.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل التالي:

ما مشكلات التخطيط التعليمي لدى المديرين بمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدينة مصراته؟

ومن خلال هذا التساؤل العريض يمكن تحديد عدد من التساؤلات الفرعية وهي كالتالي:

1. ما الفرق بين آراء المديرين والمعلمين في مشكلات التخطيط التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراته؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المديرين والمعلمين تتعلق بمشكلات التخطيط التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير الجنس؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المديرين والمعلمين تتعلق بمشكلات التخطيط التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير الخبرة؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلي التعرف علي الآتي:

1 . التعرف على مشكلات التخطيط التعليمي لدى المديرين بمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدينة مصراتة.

2 . التعرف على دلالة الفروق بين آراء المديرين والمعلمين المتعلقة بمشكلات التخطيط التعليمي بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة.

3 . التعرف على دلالة الفروق بين آراء المديرين والمعلمين المتعلقة بمشكلات التخطيط التعليمي بمرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير الجنس بمدينة مصراتة.

4 . التعرف على دلالة الفروق في آراء المديرين والمعلمين المتعلقة بمشكلات التخطيط التعليمي بمرحلة الثانوي تعزى إلى متغير الخبرة بمدينة مصراتة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية :

1. تنبيه المسؤولين عن التعليم إلى أهم المشكلات التي تواجه التخطيط التعليمي في هذه المرحلة.
2. توجيه اهتمام المسؤولين عن التخطيط في مرحلة الثانوية إلى أهم مشكلات التخطيط التعليمي التي تواجه هذه المرحلة.
3. تسهم هذه الدراسة في تقريب وجهات النظر في مشكلات التخطيط بين المديرين والمعلمين.

حدود البحث:

تشتمل هذه الحدود على الآتي:

1 . الحدود الزمانية:

حيث أجري هذا البحث خلال العام الجامعي: (2015-2016م).

2 . الحدود المكانية:

تمثلت في تطبيق هذا البحث على عينة من مدارس التعليم الثانوي بمدينة مصراتة.

3 . الحدود البشرية:

تم البحث على عينة من المديرين والمعلمين بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة.

مفاهيم البحث ومصطلحاته:

المشكلة:

تعرف المشكلة علي أنها "الصعوبات التي تواجه عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى، و يمكن أن نصفها بأنها صعوبة أو غموض أو سؤال محير أو انحراف عن الموقف الطبيعي، يحتاج إلى تفسير وإيجاد الحلول المناسبة للتخفيف من حدتها أو حلها".[1]

التخطيط:

يقصد لغويا بالتخطيط أنه "إثبات فكرة "ما" بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل على "ما" يقصد في الصورة".[2]

أما من الجانب الاصطلاحي فقد عرف (مراس) التخطيط بأنه: "منهج يتضمن عدة إجراءات لتحقيق غايات وأهداف مرغوب فيه، والتخطيط الكفء يعني اتخاذ القرارات الرشيدة في رسم السياسات المختلفة وتنفيذها، ويتضمن كذلك تقديرا دقيقا للوسائل والغايات".[3]

كما يرى (الدوري) بأن التخطيط: "عملية فكرية تعتمد على المنطق والتريث، حيث يبذل فيها الجهد لتوضيح الأهداف التي تريدها الإدارة والدراسة للكشف عن أفضل السبل لتحقيقها".[4]

ويعرف **الباحثان** التخطيط على أنه: منهج إنساني للعمل يعتمد على العقل و يهدف إلى اتخاذ القرارات في الحاضر لكي تكون تأثيراتها على المستقبل.

التعليم الثانوي:

يعرف الباحثان التعليم الثانوي بأنه: "إحدى مراحل التعليم المدرسي، وتأتي بعد المرحلة الإعدادية، ومدتها ثلاث سنوات، في أول السنة تكون عامة، بكل المواد، وبعد ذلك يختار الطالب التخصص العلمي أو الأدبي، وهي من عمر: ست عشرة سنة، إلي عمر ثماني عشرة سنة يتحصل الطالب في نهايتها على شهادة الثانوية.

مدير المدرسة:

وعرفه الطعاني بأنه: "الشخص المعين رسميا في وزارة التربية والتعليم، ليكون مسؤولا عن سير عمليات المدرسة المختلفة باتجاه تحقيق أهدافها التربوية".[5]

المعلـم: "هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، تلك العملية التي لا تصلح، ولا تأتي ثمرتها إلا إذا كانت القوي البشرية العاملة في ميادينها ذات كفاية".[6]

الدراسات السابقة:

1-دراسة أبو عيشة، غيداء عبد الله صالح (2007م) بعنوان: "مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين، بالإضافة إلى بيان أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي ومجال التخصص وعدد سنوات الخبرة وموقع المحافظة وموقع المدرسة في المحافظة ونوع المدرسة على هذه المشكلات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وقد تكوَن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية من فلسطين، البالغ عددهم (582) مديرا ومديرة، وتم اختيار عينة الدراسة التي تمثل ما نسبة: 40% من مجتمع الدراسة بالطريقة الطبقية المنظمة، ليتم تطبيق الدراسة على (231) مديرا ومديرة من مختلف مناطق فلسطين، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدتها الباحثة، وتكونت من ستة مجالات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة تقدير مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية لمشكلات التخطيط التربوي في فلسطين كانت متوسطة، وكان ترتيب مجالات مشكلات التخطيط التربوي على النحو الآتي: مجال الإمكانات المادية، ثم مجال الطلبة، ثم مجال المعلمين، وثم مجال المناهج، ثم مجال العلاقات مع المجتمع المحلي، وأخيرا المجال الإداري الفني، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مشكلات التخطيط التربوي في مجال المعلمين والطلبة بين الذكور والإناث ولصالح المديرين الذكور، في حين لم تكن فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأخرى.

2- دراسة الشاعر، عدلي داود محمد(2007م) بعنوان: "معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدي مديري المدارس الحكومية في محافظة غزة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة غزة، وسبل التغلب عليها، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، وهوما معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مدراء المدارس الحكومية في محافظة غزة؟ واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (353) مدير ومديرة، وبلغت عينة الدراسة (187) مديرا ومديرة، وقام بتصميم أداة واحدة وهي الاستبانة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن هناك معوقات في هذا المجال، أهمها: صعوبة التنبؤ بأثر المتغيرات الخارجية على النشاطات المدرسية المخطط لها في المستقبل، وكثرة انشغال المدير بمشكلات الطلبة وأولياء الأمور، وجود المدارس المختلطة في المبنى الواحد، ونقص الإمكانات والموارد المتاحة في المدرسة، واتباع الإدارة العليا سياسة الترفيع الآلي، ونقل مدير المدرسة المفاجئ وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة. فقد أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس والخبرة ،مع وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزي لكل من متغير المرحلة الثانوية، والمؤهل العلمي بين الدبلوم والماجستير لصالح الدبلوم.[7]

3- دراسة الكلتم، بدرانة، حمد بن مرضي، حازم علي أحمد (2010م) بعنوان: "معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى البالغ عددهم: (143) عضوا في

مختلف الأقسام، وقد أعد استبانة لهذا الغرض حيث تم الاعتماد في بناء أداة الدراسة على الأدب النظري، وعدد من الدراسات السابقة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الأتية: وجود معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي تتمثل في الروتين والتعقيد الإداري في الجامعة، وأنه لا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى الرتبة الأكاديمية، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير الخبرة. (8)

4- دراسة المنصور، خالد بن محسن بن محمد: (2012م) بعنوان: "التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر مديريها والمشرفين التربويين في محافظة الرس".

هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع التخطيط المدرسي من خلال التعرف على مهام مدير المدرسة، ودور المشرف التربوي تجاه التخطيط المدرسي، والكشف عن معوقات تطبيقه في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربوين، ومعرفة أثر متغيرات الدراسة في تقدير مجتمع الدراسة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وشملت الدراسة جميع أفراد المجتمع وعددهم: (65) من المشرفين التربويين، ومديري المدارس الثانوية التابعين لإدارة التربية والتعليم في محافظة الرس، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة وتضمنت ثلاثاً وسبعين فقرة .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: متوسط عبارات دور المشرف التربوي تجاه التخطيط المدرسي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في محافظة الرس جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت الدراسة أيضا أن متوسط عبارات درجة مهام مدير المدرسة تجاه التخطيط المدرسي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في محافظة الرس جاءت متوسطة، وأن متوسط عبارات درجة معوقات تطبيق التخطيط المدرسي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في محافظة الرس جاءت بدرجة مرتفعة. (9)

5- دراسة الصليلي، مساعد عبيد عجمي (2014م) بعنوان: "التخطيط التعليمي وعلاقته بالمستوى المهمات الإدارية والفنية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التخطيط التعليمي وعلاقته بالمستوى المهمات الإدارية والفنية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لهذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين المدارس الثانوية في دولة الكويت، والبالغ عددهم (12810) معلما ومعلمة، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية مقدارها (565) معلما ومعلمة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن ممارسة مديري المدارس للمهمات الفنية كانت متوسطة، بينما للمهمات الإدارية مرتفعة، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث ولا يوجد فروق تعزي لمتغير المؤهل العلمي والخبرة. (10)

من خلال الدراسات السابقة استفاد الباحثان من الآتي:

أ. بناء فكرة البحث: حيث تم الاطلاع على معظم مشكلات التخطيط التعليمي في بعض الدول، وكان لابد من تناول مشكلات التخطيط التي ظهرت وتفاقمت في المجتمع الليبي وخاصة بعد الظروف السياسية التي مرت بها ليبيا.

ب. اختيار المنهج والأداة للبحث الحالي.

ج. بناء الاستبانة وصياغة الفقرات وتطويرها .

د. اختيار المتغيرات.

6- ما يميز البحث عن العديد من البحوث والدراسات السابقة ما يلي:

ركزت هذا البحث على مشكلات التخطيط التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مدينة مصراته.

إجراءات البحث :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات البحث فيبدأ بتوضيح منهج البحث ومجتمعه وعينته والأداة وكيفية تطبيق الأداة على عينة البحث كما يعرض الأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات للوصول إلى نتائج البحث وفيما يلي عرض ذلك بالتفصيل.

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الملائم لطبيعة هذا البحث وهو أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يعتمد على البحث الواقع أو الظاهرة، كما هي موجودة في الواقع كما يهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه "توضيح واقع الأحداث والأشياء، ولا يتوقف توضيح أو وصف الواقع على تقرير حقائقه الحاضرة كما هي، قبل أن يتناولها بالتحليل والتفسير لغرض الوصول إلى استنتاجات مفيدة لتصحيح هذا الواقع أو تحديثه أو استكماله أو استحداث معرفة جديدة له".[11]

ثانياً: مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث على المديرين والمعلمين بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة والبالغ عددهم(35) مديراً و(1293) معلماً للعام الدراسي 2015-2016م موزعين على(35) ثانوية في مدينة مصراته.

ثالثاً: عينة البحث: تم تحديد عينة البحث في الآتي:

1- عينة المدارس الثانوية: تم تحديد عينة البحث من الثانويات وذلك بتحديد نسبة مئوية للاختيار حيث تمثلت نسبة عينة الدراسة تقريبا(20%) من العدد الكلي للثانويات، وبذلك تحدد عدد الثانويات وهي(8) ثانويات وتم اختيارها بالطريقة العشوائية المتمثلة في قصاصات الورق.

2- عينة المديرين: بسبب وجود مدير واحد فقط في كل ثانوية تم أخذ (8) مديرين على حسب عينة الثانويات.

3- **عينة المعلمين:** تم اختيار العينة العشوائية للمعلمين بنسبة (20%) من كل مدرسة من المدارس الثانوية في مصراته والجدول التالي يبين عدد الثانويات والمديرين والمعلمين المستهدفين في كل ثانوية.

جدول يوضح المكاتب التعليمية و الثانويات وعينة المديرين والمعلمين

ت	المكتب	أسم الثانوية	عينة المديرين	عينة المعلمين
1	مصراته المركز	القرضابية (بنات)	1	15
2	مصراته المركز	شهداء الرميلة (بنين)	1	8
3	مصراته المركز	اليرموك(بنين)	1	6
4	قصر أحمد	المنارة (بنين)	1	5
5	الزروق	فاطمة الزهراء	1	5
6	طمينة	كرزاز (بنات)	1	10
7	المحجوب	القويري (بنين)	1	3
8	الغيران	الغيران(بنين)	1	8
المجموع			8	60

رابعاً: أداة البحث:

اعتمد الباحثان في التعرف على مشكلات التخطيط التعليمي من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وذلك باختيار الاستبانة كأداة للبحث، حيث وجهّت إلى فئة من المديرين والمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي ولغرض بناء الاستبانة بشكلها النهائي يتم وضع مقياس لفقرات الاستبانة وهو (توجد بدرجة كبيرة جداً، توجد بدرجة كبيرة، توجد بدرجة متوسطة، توجد بدرجة قليلة، لا توجد على الإطلاق) وطلب من كل مستجيب وضع علامة (صح) تحت أحد الأبعاد الخمسة للمقياس المناسب له ولكل فقرة من فقرات الاستبانة النهائية كما يتضمن مقدمة تبين الهدف من البحث ويتضمن معلومات تخص بجنس المستجيب وسنوات الخبرة في مجال التعليم الثانوي وبهذا أصبحت الاستبانة معدة للتطبيق الفعلي على عينة البحث النهائية.

خامساً: صدق البحث:

1. صدق المحكمين: لمعرفة مدى صدق الاستبانة المستخدمة من حيث عدد الفقرات وصياغتها، تم عرضها على مجموعة من التربويين في كلية التربية والاقتصاد ذوي الخبرة لتحكيمها والأخذ بآرائهم وملاحظاتهم والاستفادة منها، وفي ضوء توجيهاتهم تم تعديل الاستبانة في صورتها النهائية، وقد تم اعتماد نسبة (50%) للاتفاق على الفقرات؛ حيث تم اعتماد جميع فقرات الاستبانة، وإجراء بعض التعديلات على الفقرات.
2. صدق الاتساق الداخلي: تم تقدير صدق الاستبانة من خلال الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمحور الذي تندرج تحته، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول يوضح الاتساق الداخلي بين كل فقرة والمحور الذي تندرج تحته

الفقرات	الاتساق الداخلي	الفقرات	الاتساق الداخلي	الفقرات	الاتساق الداخلي
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
1	%59	8	%76	19	%65
2	%38	9	%74	20	%81
3	%64	10	%59	21	%67
4	%37	11	%71	22	%81
5	%64	12	%54	23	%63
6	%75	13	%64	24	%89
7	%61	14	%55		
		15	%72		
		16	%81		
		17	%65		
		18	%71		
الفقرات	الاتساق الداخلي	الفقرات	الاتساق الداخلي		
المحور الرابع		المحور الخامس			
25	%77	30	%94		
26	%55	31	%80		
27	%57	23	%85		
28	%86	33	%54		
29	%87	34	%77		

تظهر البيانات الاتساق الداخلي للمحاور اتساق جيد لكل محاور الاستبانة.

سادساً: ثبات الاستبانة:

من أجل تحديد ثبات الاستبانة تم تحديد عينة مختلفة عن العينة الأساسية وشملت (6) ثانويات، وتم أخذ نسبة (10%) من عدد المعلمين في كل ثانوية، وشملت كل المديرين بسبب وجود مدير واحد في كل ثانوية، وتم استخراج معامل الثبات بواسطة معادلة "كرومباخ آلفى" لإجابات المديرين والمعلمين، والجدول التالي يوضح أسماء

ثانويات الثبات وعينة ثبات المعلمين والمديرين، والجدول الذي يليه يوضح نتائج الثبات.

جدول يوضح ثانويات عينة الثبات وعدد عينة المعلمين والمديرين

ت	اسم الثانوية	المكتب	عدد المعلمين	عينة المعلمين	عينة المديرين
1	أم الشهيد (بنات)	المركز	19	2	1
2	الغيران (بنات)	الغيران	79	8	1
3	طمينة (بنين)	طمينة	12	1	1
4	شهداء أبوروية (بنات)	المحجوب	38	4	1
5	الخنساء (بنات)	قصر أحمد	73	7	1
6	القويري الديني	الزروق	10	1	1
	المجموع		231	23	6

جدول يوضح ثبات الاستبانة في كل محور وفي المحاور ككل

ت	المحاور	النسبة
1	المحور الاول" مشكلات تتعلق بالإدارة"	0.65
2	المحور الثاني" مشكلات تتعلق بالمعلم"	0.88
3	المحور الثالث" مشكلات تتعلق بالطالب"	0.84
4	المحور الرابع" مشكلات تتعلق بالمنهج"	0.78
5	المحور الخامس" مشكلات تتعلق بالبيئة وأولياء الأمور"	0.85
	كل المحاور	0.94

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لإجابات المديرين والمعلمين، وتعبر عن معامل ثبات جيد يفي بأغراض البحث.

سابعاً: التطبيق النهائي:

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة، تم التعاون مع بعض المديرين والمعلمين بالمؤسسات التعليمية بمصراته لتطبيق الاستبانة على عينة البحث خلال شهر مارس 2016م، وقد اعتمد الباحثان في توزيع استمارات الاستبانة طريقة الاتصال

المباشر، بحيث أشرف الباحثان بنفسيها وبالتعاون مع المديرين والمعلمين على عملية التطبيق، وقد قام الباحثان بتوضيح هدف الاستبانة، وطريقة الإجابة عنها، وأبدى جميع المديرين والمعلمين بالمدارس تعاونهم التام، الأمر الذي سهل على الباحثين استرجاع جميع الاستمارات الموزعة على أفراد العينة كاملة دون وجود فاقد.

ثامناً: الوسائل الإحصائية.

بعد إتمام تفريغ البيانات تم استخدام الحاسب الآلي لمعالجة البيانات باستخدام البرامج الإحصائية وفقاً للآتي: تم الاستعانة ببرنامج spss لإجراء التحليل الإحصائي وتم تناول:

1. صدق الاتساق الداخلي.
2. معامل الثبات "كرومباخ آلفا".
3. التكرارات.
4. النسب المئوية .
5. المتوسط الحسابي.
6. الوسط المرجح.
7. مستوى الدلالة.
8. تحليل التباين أحادي الاتجاه.

عرض النتائج وتفسيرها:

فيما يلي يوضح الباحثان النتائج التي تم التوصل إليها من تطبيق الاستبانة على عينة البحث؛ حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في ضوء المتغيرات وفيما يلي عرض ذلك تفصيلاً.

1. إجابة التساؤل الأول: ينص هذا التساؤل على "ما مشكلات التخطيط التعليمي لدى المديرين بمرحلة التعليم الثانوي من وجه نظر المديرين والمعلمين في مدينة مصراتة"؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية والوسط المرجح لبدائل الإجابة واعتمد المقياس الخماسي بتقدير درجات (5-4-3-2-1) وبذلك يكون المتوسط الفرضي أو نقطة القطع يمثلها وسط مرجح قدره (3)، والجداول التالية توضح نتيجة هذا الإجراء.

جدول يوضح ترتيب الفقرات حسب أوساطها المرجحة بشكل تنازلي

ت	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقـــــــــــــــرات	الوسط المرجح
.1	29	ضعف في توفير الوسائل التعليمية المناسبة لتنفيذ المنهج بالطرق الحديثة	4.07
.2	19	الكثافة الكبيرة في أعداد الطلبة	3.96
.3	6	ضعف تعاون مسؤولي التعليم في توفير احتياجات المدرسة	3.82
.4	21	ضعف الدافعية للتعلم لدى الكثير من الطلبة	3.79
.5	22	ضعف الاهتمام بالإرشاد النفسي للطلبة	3.74
.6	20	عدد الطلبة المتزايد باستمرار	3.72
.7	26	عدم مناسبة الوعاء الزمني للمناهج	3.71
.8	30	ضعف تعاون أولياء الأمور مع إدارة المدرسة	3.66
.9	25	عدم استقرار وتغيير المناهج المقررة دون التخطيط لها	3.65
.10	31	قلة زيارة أولياء الأمور ومتابعة أبنائهم	3.56
.11	32	قلة فاعلية مجلس الآباء بالمدرسة	3.54
.12	15	ضعف التزام المعلمين بحصص الاحتياط	3.50
.13	10	نقص المعلمين في بعض التخصصات	3.50
.14	18	كثرة الإجازات المرضية للمعلمات	3.40
.15	11	قلة روح الإبداع والابتكار لدى بعض المعلمين	3.38
.16	1	نقص الإمكانيات المادية ونقص في القرطاسية	3.36
.17	24	قلة روح الإبداع والابتكار لدى الطلبة	3.35

.18	28	تأخر وصول الكتب المدرسية في الموعد المحدد لها	3.34
.19	34	قلة تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم للمشاركة في الأنشطة المدرسية	3.28
.20	2	قلة زيارة مراقبة شؤون التربية والتعليم للمدارس الثانوية	3.16
.21	17	صعوبة تنسيق الجدول الدراسي للمعلمات المتزوجات	3.15
.22	8	كثرة غياب المعلمين	3.12
.23	3	صعوبة وضع الجدول المدرسي	3.09
.24	23	زيادة أعداد الطلاب المتسربين من المدارس الأخرى	2.99
.25	27	صعوبة الحصول على الأعداد الكافية من الكتب المدرسية	2.97
.26	5	نقص في وجود أخصائي نفسي في الثانوية	2.91
.27	13	قلة تعاون المعلمين مع مكتب الخدمة الاجتماعية	2.84
.28	16	ضعف الإعداد التربوي لدى المعلمين	2.84
.29	33	تأخر الطلبة في الوصول للمدرسة بسبب التغيرات الجوية والبيئية	2.82
.30	9	ضعف تعاون المعلمين مع الإدارة	2.81
.31	7	قلة تجاوب بعض الإداريين للخلطة السنوية	2.75
.32	12	الخلاف بين المعلمين على اختيار مواعيد الحصص	2.60
.33	4	اتخاذ القرارات بشكل عشوائي	2.50
.34	14	ضعف في إعطاء المعلمين لبعض الدروس على أكمل وجه	2.46

ويتضح من الجدول السابق أن العبارات ذات الأرقام (29، 19، 6، 21، 22، 20، 2 6، 30، 25،31 ،32، 15،10 ، 18،11، 1، 24، 28، 34، 2، 17، 8، 3) جاءت قيمة الأوساط المرجحة لها أكبر من المتوسط الفرضي(3) ما يعني أنها عبارات متحققة، بينما جاءت قيمة الأوساط المرجحة للعبارات(23، 27، 5،13، 16، 33، 9، 7،12 ،4، 14) أقل من (3) وبذلك تكون غير متحققة، وتحصلت الفقرة (14)على أقل قيمة في قيم الوسط المرجح وكانت (2.46) ، أما أعلى قيمة فقد تحصلت عليها الفقرة رقم (29) بوسط مرجح (4.07).

وفيما يلي يفسر الباحثان الفقرات المتحققة والتي تعتبر مشكلات تواجه عملية التخطيط:

1. الفقرة رقم (29) ونصها: " ضعف في توفير الوسائل التعليمية المناسبة لتنفيذ المنهج بالطرق الحديثة" وتحصلت على وسط مرجح (4.07)، ويعزى السبب في ذلك إلى أن الوسائل التعليمية أصبحت من الإجراءات الأساسية لتنفيذ الدرس بالشكل الصحيح والسليم الذي يوصل الفهم الجيد للطلاب ، وخاصتاً ذلك النوع من الوسائل الحديثة التقنية، إلا أن توفيرها بشكل كامل أو جزئي يعتبر مكلف وخاصتاً لما تمر به بلادنا من مشكلات اقتصادية أثرت على تمويل التعليم لكي يوفر الوسائل الحديثة، وهذا الضعف يؤثر بدوره على عملية التخطيط داخل المؤسسات التعليمية بشكل سلبي يعيق تقدم المؤسسة.
2. الفقرة رقم (19) ونصها: " الكثافة الكبيرة في أعداد الطلبة" وتحصلت على وسط مرجح (3.96) ويعزى السبب في ذلك إلى أن المسؤولين عن التخطيط (إدارة المدرسة) داخل المؤسسات التعليمية عندما يقومون برسم الخطط السنوية لتسيير العمل داخل الثانويات لا تكون الخيرات لديهم متاحة بشكل مريح لتطبيق خطط تعليمية تعمل على التطوير والتقدم والسبب في ذلك الكثافة العالية في الفصول .
3. الفقرة رقم (6) ونصها: " ضعف تعاون مسؤولي التعليم في توفير احتياجات المدرسة" وتحصلت على وسط مرجح (3.96) ويعزى السبب في ذلك إلى ما ورد في تفسير الفقرة (29) ، إضافتاً إلى ذلك ضعف الوعي بأهمية هذه الاحتياجات لإنجاح العملية التخطيطية الخاصة بالمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى ضعف قنوات الاتصال بين مسؤولي التعليم وإدارات المؤسسات التعليمية بالثانويات، الأمر الذي يؤثر سلباً على تنفيذ عملية التخطيط ويعيق نجاحها.
4. الفقرة رقم (21) ونصها: "ضعف الدافعية للتعلم لدى الكثير من الطلبة" وتحصلت على وسط مرجح (3.79) ويعزى السبب إلى أن الكثير من التعديلات والتحسينات التي يتم إدخالها على العملية التعليمية من خلال تضمينها في الخطط السنوية للمؤسسات التعليمية (الثانويات) تتسم بشيء من الحداثة والاختلاف عن ما

إعتاد عليه الطلاب فلا يجد القائمين على هذه المؤسسة دافعية وتحمس من الطلاب لإنجاح مثل هذه العمليات، إضافتاً إلى أن مثل هذه التغييرات والتحسينات لا تراعي ميول ورغبات الطلاب، مما يؤثر ذلك على عملية التخطيط بشكل سلبي ويربك تقدمها ونجاحها وتحقيق أهدافها.

5. الفقرة رقم (22) ونصها: "ضعف الاهتمام بالإرشاد النفسي للطلبة" وتحصلت على وسط مرجح (3.74) ويعزى السبب إلى أن الطالب يحتاج لمن يقوم بتهيئته بشكل جيد لكي يكون قادر على تحمل مسؤولياته تجاه العملية التعليمية بما يدور فيها من أمور معرفية ونشاطية ووجدانية وغياب المرشد النفسي أو التهاون في العمل الإرشادي للطلاب يبعدهم عن فهم أهداف المرحلة وما يجب عليه القيام به لكي ينجح، وهذا الأمر يسبب ربكة للمخطط (إدارة المدرسة) لأن نجاح الخطط مرتبط بفهم الطلاب للمرحلة وما تتطلبه لكي تكلل بالنجاح.

6. الفقرة رقم (20) ونصها: "عدد الطلبة المتزايد باستمرار" وتحصلت على وسط مرجح (3.72) ويعزى السبب إلى أن المسؤولين عن التخطيط (إدارة المدرسة) داخل المؤسسات التعليمية عندما يقومون برسم الخطط السنوية لتسيير العمل داخل الثانويات يفاجؤون بتزايد أعداد الطلاب، هذا الأمر يعتبر عائقاً أمام تحقيق الخطط التعليمية بشكلها الصحيح ، فلكي نواكب التطور والتقدم في الأساليب التعليمية وتنظيم المؤسسات وإدارة الصف يجب أن توضع حلول من قبل المسؤولين عن التعليم لكي يكون عدد الطلاب في الفصول أقل مما هو عليه حالنا في الوقت الراهن من كثافة كبيرة تصل إلى 30 طالب في الفصل الواحد أو أكثر.

7. الفقرة رقم (26) ونصها: "عدم مناسبة الوعاء الزمني للمنهج" وتحصلت على وسط مرجح (3.71) ويعزى السبب إلى أن مناهجنا التعليمية تتسم بالدسامة وتحتاج لإدخال العديد من الوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة للمنهج من أجل تحقيق الفهم الكامل والاستفادة من المنهج، وهذا لا يتناسب مع الوعاء الزمني المخصص

للحصص والذي يقدر بـ (40 دقيقة) بمعدل حصتان في الأسبوع، ومن جانب أخر المناهج الحديثة بما تتضمنه من أساليب وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة، يعتبر أغلبها لا يتناسب مع الوعاء الزمني المخصص من قبل النظام التعليمي في بلادنا، هذان الأمران بدورهما يعيقان عملية التخطيط داخل المؤسسات التعليمية (الثانويات).

8. الفقرة رقم (30) ونصها: "ضعف تعاون أولياء الأمور مع إدارة المدرسة" وتحصلت على وسط مرجح (3.66) ويعزى السبب إلى عدم وجود من يتواصل مع أولياء الأمور ويعطيهم المعلومات عن أبنائهم وسير العملية التعليمية بشكل منظم وسريع مما يجعلهم يتدمرون وتقل بذلك رغبتهم في زيارة المؤسسة مرة أخرى، هذه الأسباب تؤثر على سير عملية التخطيط ،لأن بعض المشاكل التي تعترض نجاح هذه العملية تحتاج إلى التواصل بشكل مباشر مع أولياء الأمور .

9. الفقرة رقم (25) ونصها: "عدم استقرار وتغيير المناهج المقررة دون التخطيط لها" وتحصلت على وسط مرجح (3.65) ويعزى السبب إلى أن إدارة الثانوية عندما تقوم بوضع خطة مسبقة لإنجاح العام الدراسي تفاجئ في بداية هذا العام بتغيير في بعض المقررات، هذا الأمر يسبب إرباكاً لإدارة المؤسسة التعليمية؛ لأن هذه المقررات تحتاج إلى أن يتحصل المعلم على خبرات ومهارات وقدرات معينة ليتمكن من تدريسها وكذلك تحتاج إلى وسائل تعليمة ربما تكون غير متوفرة أو حديثة لا يعرف المعلم كيف يستعملها، فبذلك تؤثر على عملية التخطيط وتعيق إنجاحها.

10. الفقرة رقم (31) ونصها: "قلة زيارة أولياء الأمور ومتابعة أبنائهم" وتحصلت على وسط مرجح (3.56) ويعزى السبب إلى أن عملية التخطيط المعدة من قبل المسؤولين داخل إدارة الثانوية لكي تنجح تحتاج إلى زيارة أولياء الأمور للمؤسسة التعليمية (الثانوية)، ولكن بسبب عدم وعي بعض أولياء الأمور بأهمية متابعة أبنائهم ، أو لضعف قنوات الاتصال بين أولياء الأمور والإدارة بالثانوية، أدى ذلك

إلى تقليل زياراتهم، الأمر الذي يعود بشكل سلبي على فاعلية عملية التخيط ونجاحها.

11. الفقرة رقم (32) ونصها: "قلة فاعلية مجلس الآباء بالمدرسة " وتحصلت على وسط مرجح (3.54) ويعزى السبب إلى أن أولياء الأمور لا يعطون اهتمام كبير للاجتماعات التي تعقد داخل المؤسسات التعليمية (الثانويات)، ففي حالة اتخاذ قرارات أو إبلاغ أولياء الأمور ببعض اللوائح التنظيمية والأمور المراد تحقيقها من خلال هذه الاجتماعات لتطوير قدرات أبنائهم، لا يكون هنالك تجاوب ملحوظ منهم، مما يؤدي ذلك إلى ظهور مشكلات تعيق إنجاح العملية التخطيطية داخل المؤسسة.

12. الفقرة رقم (15) ونصها: "ضعف التزام المعلمين بحصص الاحتياط" وتحصلت على وسط مرجح (3.50) ويعزى السبب إلى أن التخطيط للعام الدراسي يستوجب أن يتوقع حدوث بعض التغيب عن بعض الحصص الأساسية بسبب بعض الظروف، فيأخذ فالحسبان هذا الأمر من خلال تحديد بعض المعلمين لشغر هذه الحصص، إلا أن هؤلاء المعلمين لا يلتزمون بهذا التكليف، مما يربك الإدارة وعمل الخطة المعدة بشكل مسبق.

13. الفقرة رقم (10) ونصها: "نقص المعلمين في بعض التخصصات" وتحصلت على وسط مرجح (3.50) ويعزى السبب إلى أن نقص المعلمين أو العجز في توفير المعلمين في بعض التخصصات يمثل صعوبة في تدريس هذه المواد وحتى في حالة توفير هذا المعلم يكون قد انقضى بعض الأيام أو الأسابيع مما يؤدي إلى الإسراع في إنجاز هذا المقرر، أو ربما يكلف معلم غير متخصص في مثل هذه المواد، هذه الأمور تعمل على إرباك عمل الإدارة والعملية التخطيطية .

14. الفقرة رقم (18) ونصها: "كثرة الإجازات المرضية للمعلمات" وتحصلت على وسط مرجح (3.40) ويعزى السبب إلى أن هذه الإجازات تكون مفاجئة في الأغلب، فيتفاجأ المسؤولين داخل المؤسسة (ثانوية)، فتسبب عجز في المقررات وخاصتاً

المقررات التي تعاني من قلة عدد المتخصصين مثل الرياضيات أو اللغة الإنجليزية أو التاريخ والجغرافية ..إلخ، هذا الأمر يؤدي بدوره إلى مشاكل تعيق إنجاح الخطة التعليمية.

15. الفقرة رقم (11) ونصها: "قلة روح الإبداع والابتكار لدى بعض المعلمين" وتحصلت على وسط مرجح (3.38) ويعزى السبب إلى أن العمل التخطيط يحتاج إلى نوع من استشراف المستقبل والتنبؤ بما سيحصل، فيتضمن التخطيط الجانب الإبداعي والابتكاري لتنفيذ مثل هذه الخطط، إلا أن ضعف هذا الجانب لدى المنفذين (المعلمين) يعيق عملية إنجاح هذه الخطط ويعيق عملية التخطيط بشكل عام.

16. الفقرة رقم (1) ونصها: "نقص الإمكانيات المادية ونقص في القرطاسية" وتحصلت على وسط مرجح (3.36) ويعزى السبب إلى أن الإمكانيات المادية ومن بينها القرطاسية، في حال عدم توفرها تعتبر عائقاً لتحقيق أهداف العملية التخطيطية؛ لأن من الركائز الأساسية لإنجاح إي عمل هو توفير الإمكانيات المادية، وزيادةً على ذلك أن الإدارات داخل المؤسسات التعليمية (الثانويات) تتسم بالبيروقراطية أي العمل خلف المكاتب وبشكل يدوي واستخدام الأوراق أي بشكل تقليدي فهي تحتاج إلى القرطاسية ونقصها يمثل عائقاً لتنفيذ الخطط داخل المؤسسة.

17. الفقرة رقم (24) ونصها: "قلة روح الإبداع والابتكار لدى بعض الطلبة" وتحصلت على وسط مرجح (3.35) ويعزى السبب إلى أن هناك بعض الأمور تضمن في الخطة تحتاج إلى تفعيل الجانب الإبداعي والابتكاري لدى الطلبة مثل أساليب حديثة كالعصف الذهني والتعلم بالاكتشاف وحل المشكلات أو وسائل تعليمية حديثة تتطلب روح الإبداع والابتكار، فقلة هذه الروح لدى الطلبة تعتبر مشكلة تعيق إنجاح العملية التخطيطية التي تتضمن مثل هذه الأساليب والوسائل.

18. الفقرة رقم (28) ونصها: "تأخر وصول الكتب المدرسية في الموعد المحدد لها" وتحصلت على وسط مرجح (3.34) ويعزى السبب إلى أن العملية التخطيطية تكون معدة بشكل مسبق لتبدأ في يوم محدد وتاريخ محدد لتسير هذه العملية بشكل صحيح، ولكن ما يحصل هو تأخر الكتب لعدة أيام أو تأخر بعضها لأكثر من أسبوع يؤدي إلى إضاعة وقت كبير كان معداً لتدريس هذه الكتب ، هذا الأمر يعتبر من المشكلات التي تعيق العملية التخطيطية.

19. الفقرة رقم (34) ونصها: " قلة تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم للمشاركة في الأنشطة المدرسية" وتحصلت على وسط مرجح (3.28) ويعزى السبب إلى أن العملية التخطيطية لا تشمل الجانب المعرفي فقط بل هناك الأنشطة المرافقة للمعرفة، وتستهدف الخطة إشراك الطلاب فيها إلا أن هناك عزوف من أغلب الطلاب عن المشاركة وسبب ذلك عدم توضيح أولياء الأمور لأهمية هذه الأنشطة لزيادة قدرات أبنائهم، أو لقلة وعيهم بما تقدمه من فائدة لتحسين مستوى أبنائهم، هذا الأمر يسب عرقلة في سير العملية التخطيطية الخاصة بهذا الجانب.

20. الفقرة رقم (2) ونصها: " قلة زيارة مراقبة شؤون التربية والتعليم للمدارس الثانوية" وتحصلت على وسط مرجح (3.16) ويعزى السبب إلى أن العملية التخطيطية داخل المؤسسات التعليمية (الثانويات) تكون متضمنة لرؤى مراقبة شؤون التربية والتعليم ولكي تنفذ تحتاج إلى مراقبة عن قرب لعمل هذه المؤسسات، وهذا ما لا يحدث في واقعنا مما يؤدي إلى عدم الالتزام بتنفيذ ما جاء في هذه الخطة، ويعتب هذا الأمر من المشكلات التي تواجه العملية التخطيطية.

21. الفقرة رقم (17) ونصها: "صعوبة تنسيق الجدول الدراسي للمعلمات المتزوجات" وتحصلت على وسط مرجح (3.15) ويعزى السبب إلى أن المعلمات المتزوجات في مجتمعنا يواجهن العديد من الصعوبات كالاهتمام بالأطفال وأمور المنزل، وهذه الأمور تجعل أغلب المعلمات غير قادرات على الالتزام بمواعيد

الحصص التي وضعت بشكل مخطط يناسب التدرج الذهني والنشاطي للمقررات، مما يؤدي إلى تغيير مواعيد الحصص بما يتناسب مع ظروف المعلمات ، ولكن يؤدي إلى خلل ومشاكل في إنجاح الخطط التعليمية داخل المؤسسات (الثانويات) .

22. الفقرة رقم (8) ونصها: "كثرة غياب المعلمين" وتحصلت على وسط مرجح (3.12) ويعزى السبب إلى أن الغياب المتكرر للمعلمين يؤدي إلى التأخر في إنجاز المقررات في وقتها وبشكل جيد، في حين أن الخطط التعليمية تستوجب الانتهاء من المقررات في وقت محدد وبشكل متقن، إلا أن الغياب يعتبر عائقاً كبير أمام تنفيذ الخطط بشكل صحيح وناجح.

23. الفقرة رقم (3) ونصها: "صعوبة وضع الجدول المدرسي" وتحصلت على وسط مرجح (3.09) ويعزى السبب إلى ما ورد في الفقرة (17) إضافة إلى أن السبب لا يقع على عاتق المعلمات فقد بل على المعلمين من الذكور أيضاً فالراتب الذي يتحصل عليه المعلم مقارنة بأعباء الحياة ومصاريفها يعتبر غير كافٍ فيضطر المعلم إلى أن يبحث عن عمل آخر يساعده في حياته، وهذا الأمر يستوجب أن يطلب المعلم من الإدارة أن تراعيه في مواعيد حصصه بما يناسبه، هذه الأسباب تؤدي إلى صعوبة في وضع الجدول الذي يتناسب مع الخطط المرسومة بشكل مسبق، مما يسبب مشاكل تعيق عملية التخطيط .

2.إجابة التساؤل الثاني: ينص هذا التساؤل على "ما الفرق بين آراء المديرين والمعلمين في مشكلات التخطيط التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي في مدينة مصراتة"؟

جدول يوضح التكرار والنسب المئوية لمتغير الوظيفة.

الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
المدير	8	%11.8
المعلم	60	%88.2
المجموع	68	%100

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار T.test، ومستوى الدلالة (0.05)، ويوضح الجدول التالي نتيجة هذا الإجراء:

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار T.test ومستوى الدلالة

المحاور	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة T	مستوي الدلالة
1- مشكلات تتعلق بالإدارة	المدير	8	23.25	2.49	0.90	0.37
	المعلم	60	21.32	5.96		
2- مشكلات تتعلق بالمعلم	المدير	8	31.62	5.31	0.68	0.49
	المعلم	60	33.85	9.00		
3- مشكلات تتعلق بالطالب	المدير	8	21.00	6.52	0.31	0.75
	المعلم	60	21.62	4.97		
4- مشكلات تتعلق بالمنهج	المدير	8	19.38	1.84	1.14	0.25
	المعلم	60	17.52	4.52		
5- مشكلات تتعلق بالبيئة وأولياء الأمور	المدير	8	15.00	2.82	1.36	0.17
	المعلم	60	17.12	4.23		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى(0.05)، الأمر الذي يدل على أنه لا توجد فروق بين آراء المديرين والمعلمين حول مشكلات التخطيط في جميع المحاور.

ويرجع السبب في ذلك إلى أن المديرين والمعلمين يشتركون في العمل الإداري وخاصةً أن بعض المعلمين هم من يقومون بالأعمال الإدارية بالاشتراك مع المدير، فمن هذا الأمر يتضح أن نظرة المعلمين و المديرين إلى مشكلات التخطيط في كافه المحاور نظرة متساوية.

3. إجابة التساؤل الثالث: ينص هذا التساؤل على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المديرين والمعلمين تتعلق بالمشكلات التخطيط التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلي متغير الجنس"؟

جدول يوضح التكرار والنسب المئوية لمتغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	31	%45.6
أنثى	37	%54.4
المجموع	68	%100

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبارT.test ومستوى الدلالة (0.05)، ويوضح الجدول التالي نتيجة هذا الإجراء:

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبارT.test ومستوى الدلالة

المحاور	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمه T	مستوي الدلالة
1-مشكلات تتعلق بالإدارة	ذكور	31	22.97	4.461	1.92	0.05
	إناث	37	20.35	6.356		
2-مشكلات تتعلق بالمعلم	ذكور	31	33.00	7.047	0.50	0.61
	إناث	37	34.08	9.876		
3_مشكلات تتعلق بالطالب	ذكور	31	21.84	5.080	0.43	0.66
	إناث	37	21.30	5.222		
4_مشكلات تتعلق بالمنهج	ذكور	31	19.29	3.288	2.85	0.006
	إناث	37	16.43	4.694		
5_مشكلات تتعلق بالبيئة وأولياء الأمور	ذكور	31	17.19	4.037	0.59	0.55
	7	37	16.59	4.259		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى(0.05) في المحور الثاني والثالث والخامس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الأول الرابع ويعزى السبب في ذلك إلى:

المحور الأول: وينص على (المشكلات المتعلقة بالإدارة): حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور أي أن أفراد العينة من الذكور ينظرون إلى المشكلات بالإدارة على أنها توجد بشكل أكبر مما ينظر الإناث لها، ويعزى السبب في ذلك، إلى إن الذكور أكثر احتكاكاً بالعمل الإداري وخاصةً التخطيط، وذلك يرجع إلى أن أغلب من لديهم خبرة بالعمل الإداري وتحديداً المشكلات المتعلقة بالإدارة هم من الذكور.

المحور الثاني: وينص على (المشكلات المتعلقة بالمعلم): حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عن مستوى (0.05) حول المشكلات المتعلقة بالمعلم ويعزى السبب في ذلك إلى أن المديرين يعملون عن قرب وبمتابعة مباشرة لعمل المعلم سواء كان ذكر أو أنثى والمعلمين هم أكثر الأفراد داخل المؤسسة لهم دراياتاً بما يتعلق بالمشكلات التي لها صلة بالمعلم سواء كان المعلم ذكر أو أنثى، الأمر الذي يجعل الذكور والإناث في العينة يتفقون حول المشكلات المتعلقة بالمعلم.

المحور الثالث: ينص على(المشكلات المتعلقة بالطالب): حيث لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (0.05) الأمر الذي يدل على انه لا توجد فروق بين آراء الإناث والذكور حول المشكلات المتعلقة بالطالب ويعزى السبب في ذلك إلي أن المديرين والمعلمين سواء كانوا إناث أم ذكور يعتبرون أقرب العاملين داخل المؤسسة التعليمية إلى الطالب والمشكلات المتعلقة به، الأمر الذي جعل استجابات العينة تأتي متوافقة حول هذا المحور.

المحور الرابع: والذي ينص على (المشكلات المتعلقة بالمنهج): حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول آراء الذكور والإناث عن المستوى (0.05) فيما يتعلق بالمشكلات المتعلقة بالمنهج ، وتأتي هذه الفروق لصالح الذكور سواء المديرين أو المعلمين ويعزى السبب في ذلك إلى: أن المديرين الذكور هم الأقدر على التحرك وتوفير الأمور والأدوات المتعلقة بالمنهج بشكل أكبر مما تقوم به الإناث، وكذلك يعزى السبب إلى أن اغلب أصحاب الخبرة في مجال العمل الإداري هم من جنس الذكور وهذا ينطبق أيضًا على المعلمين من الذكور.

المحور الخامس: وينص على (المشكلات المتعلقة بالبيئة وأولياء الأمور): حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (0.05) حول آراء الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات المرتبطة بالبيئة و أولياء الأمور ويعزى السبب في ذلك إلى أن المشكلات المتعلقة بالبيئة وأولياء الأمور من المشكلات الروتينية ومتكررة بشكل يومي وتحدث على مسامع وأنظار كل المديرين سواء إناث أو ذكور وكذلك المعلمين سواء كانوا إناث أو ذكور، فمن هذا المنطلق جاءت استجاباتهم متوافقة حول هذا المحور.

4. إجابة التساؤل الرابع: ينص هذا التساؤل على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المديرين والمعلمين تتعلق بمشكلات التخطيط التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلي متغير الخبرة".

جدول يوضح التكرار والنسب المئوية لمتغير الخبرة.

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	17	%25.0
من 5 إلى 15 سنوات	8	%11.8
أمن 10 إلى 15 سنة	18	%26.5
أكثر من 15 سنوات	25	%36.8
المجموع	68	%100

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول التالي نتيجة هذا الإجراء:

يوضح الجدول تحليل التباين أحادي الاتجاه ومستوى الدلالة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمه f	الدلالة
1- مشكلات تتعلق بالإدارة	بين المجموعات	21.78	3	7.267	217	.885
	داخل المجموعات	2145.08	64	33.517		
	الكلي	2166.86	67			
2- مشكلات تتعلق بالمعلم	بين المجموعات	119.13	3	39.711	519	.671
	داخل المجموعات	4895.33	64	76.490		
	الكلي	5014.47	67			
3- مشكلات تتعلق بالطالب	بين المجموعات	25.85	3	8.617	318	.812
	داخل المجموعات	1735.01	64	27.110		
	الكلي	1760.86	67			
4- مشكلات تتعلق بالمنهج	بين المجموعات	95.29	3	31.764	1.753	.165
	داخل المجموعات	1159.94	64	18.124		
	الكلي	1255.23	67			
5- مشكلات تتعلق بالبيئة وأولياء الأمور	بين المجموعات	17.37	3	5.792	328	.805
	داخل المجموعات	1130.43	64	17.663		
	الكلي	1147.80	67			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أراء العينة تعزى لمتغير الخبرة ويرجع السبب في ذلك إلى أن مشكلات التخطيط التي وضعت في الاستبانة هي مشكلات تواجه كل أفراد العينة باختلاف خبراتهم، الأمر الذي أدى إلى توافق نظرتهم حول مشكلات التخطيط.

التوصيات:

توصل البحث إلى مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج وهي كالتالي:

1- عقد دورات تدريبية للمديرين والمعلمين (الإداريين) تتعلق بتوعيتهم بعملية التخطيط داخل المؤسسات التعليمية من حيث أهميتها وآلية ممارستها.

2- عقد دورات تدريبية للمديرين والمعلمين (الإداريين) تتعلق بحل المشكلات التي تواجه التخطيط التعليمي والتي تواجههم خلال العام الدراسي.

3- توعية المسؤولين بالإدارات التعليمية العليا بأهمية عملية التخطيط التعليمي، وأنها عملية تعتمد على مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات، التي لا تتوفر إلا لدى أفراد متخصصين وتحديدا (خرّيجي قسم الإدارة والتخطيط التربوي).

4- تضمين إطار مفاهيمي حول عملية التخطيط التعليمي وألية ممارستها في برنامج تأهيل المدريين والمعلمين أثناء الخدمة.

5- تدريب المديرين والمعلمين على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تزيد من فاعلية العملية الإدارية(التخطيط).

6- توضيح الإدارة لأهمية التخطيط وتلبية احتياجات التخطيط داخل المؤسسات التعليمية لإنجاحها.

المقترحات:

وتم اقتراح البحوث المستقبلية في ضوء النتائج والمتمثلة في الاتي:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مرحلة أخرى غير التعليم الثانوي ومقارنة نتائج الدراستين.

2- إجراء دراسة حول مشكلات التخطيط التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي في ضوء متغيرات أخرى كمتغير المؤهل العلمي، التخصص.

المراجع:

1. أبوعيشة، غيداء عبد الله صالح،(2007): "مشكلات التخطيط لذى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين "**رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
2. موسى، محمد أحمد، (1985): **التربية ومجالات التنمية في الإنماء التربوي**، القاهرة.
3. مراس، فاروق، (2003): "**قاموس مصطلحات علم الاجتماع**" دار مين للطباعة والنشر، القاهرة.
4. الدوري وآخرون، زكريا، (2012): "**مبادئ ومداخل الإدارة ووظائفها في القرن الحادي والعشرون**" دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن–عمان.
5. الطعاني، حسن أحمد، (2012): "درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن"، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 28، العدد الثاني، جامعة مؤتة، الأردن.
6. المبعوث، محمد حسن سعيد، (2013): "**التخطيط التربوي بين النظرية والممارسة**" ط 1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
7. الشاعر، عدلي داود محمد، (2007): "معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
8. الكلتم، أحمد بن مرضي، بدرانة، حازم على أحمد، (2010): "معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئه التدريس فيها". **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي** العدد 10–2012.
9. المنصور، خالد، (2012): " التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر مديريها والمشرفين التربويين في محافظة الرس" **رسالة ماجستير**، جامعه أم القري، المملكة العربية السعودية.

10. الصليلي، مساعد عبيد عجمي، (2014): "التخطيط التعليمي وعلاقته بمستوى المهمات الإدارية والفنية التي يمارسها مدير والمدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت"، **رسالة ماجستير**، جامعة الشرق الأوسط.

11. كشرود، عمار الطيب، (2007): "**البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية**"، ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

التغير المُناخي وأثره على درجة الحرارة في منطقة مصراتة خلال الفترة 1980- 2010م

د.علي مصطفى سليم*

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تقييم أثر التغير المُناخي على درجة الحرارة في منطقة مصراتة؛ من خلال تحليل بيانات المتوسطات الفصلية والسنوية للفترة من 1980–2010، لتحديد الاتجاه العام، وتحليل أسبابه، وربطه بزيادة نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون. باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية، منها: الانحدار الخطي البسيط، والمتوسطات المتحركة، والفروقات المتجمعة، واختبارt. وتُشير نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات فصلية وسنوية ذات دلالة إحصائية للزيادة في درجة الحرارة على مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.001 في المتوسطات السنوية والفصلية لدرجة الحرارة الجافة والصغرى؛ مع وجود اتجاه آخر للزيادة في المتوسطات السنوية والفصلية لدرجة الحرارة العظمى دون دلالة إحصائية.

الكلمات الدالة: التغير المُناخي، تحليل الانحدار، نموذج المُناخ، المتوسطات المتحركة، اختبارt .

Impact Of Climate Change Upon Temperature In Misrata Area During The Period (1980-2010)

ABSTRACT: This study aims to assess the impact of climate change on the temperature in Misrata Area, through quarterly and yearly average data analysis for the period of 1980-2010, using the data of Misrata climate station, Determine the general trend, analysis of the main causes, and link with increase concentration of carbon dioxide. Disclosure of climate change impacts on the region, identify the most important effects during the twentieth century, and projected impacts on the twenty-first century, using a variety of statistical methods, including: simple linear regression, moving averages, and the differences accumulated, t-test, The survey reveals the existence of a positive correlation to the level of statistical significance of less than 0.001 the annual averages for the quarterly and yearly temperature, for the minimum temperature and temperature, the maximum temperature shows tendency to decrease.

Key Words: climate change, Regression analysis, Climate Model, Moving Averages, t-est.

* قسم الجغرافيا– كلية التربية – جامعة مصراتة.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

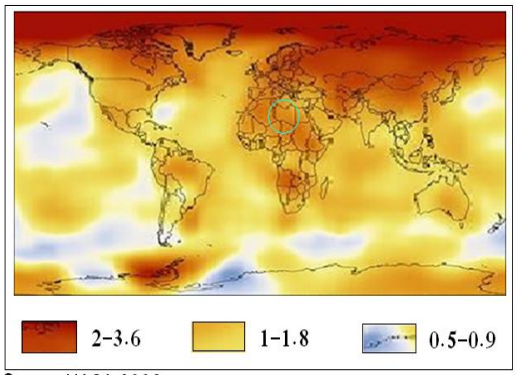
التغير المُناخي وأثره على درجة الحرارة في منطقة مصراتة خلال الفترة 1980- 2010

مقدمة البحث:

يَشهد موضوع التغير المُناخي اليوم اهتماما كبيرا من قبل الأفراد والمؤسسات الدولية والإقليمية والعالمية، لما له من تأثيرات كبيرة على النظم البيئية، فالمُناخ من أهم العوامل المحددة لنوع الحياة الطبيعية، والنشاط البشري، ولقد أثبت التقرير الرابع الصادر عن الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المُناخ (IPCC) Intergovemmental Panel on Climate Change أن التغير المُناخي الذي حدث في الآونة الأخيرة، وخاصة الزيادة المسجلة في درجة الحرارة قد أثر في كثيرٍ من النظم البيئية عالميا، تسبب في حدوث العديد من المشاكل البيئية كالفيضانات، وتزايد موجات الحر والبرد، والجفاف، وارتفاع منسوب سطح البحر؛ وما ترتب عليه من مشاكل اقتصادية واجتماعية وسياسية.

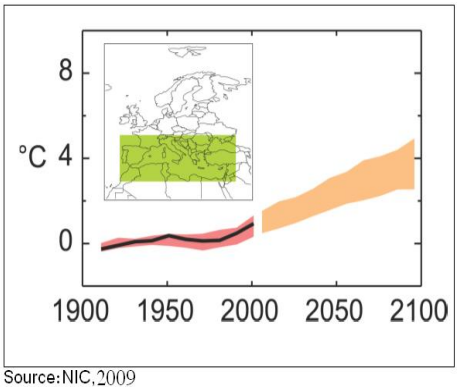
ويَرجع السبب الرئيسي للتغير المُناخي الذي حدث في السنوات الأخيرة إلى تطور حياة الإنسان، وحرقه لكميات كبيرة من الوقود الأحفوري، وزيادة نسبة الغازات الدفيئة في طبقة التربوسفير. مما أثر في النظم البيئية، وغيّر من خصائصها المُناخية. ومن أهم نتائج هذا التغيُّر: زيادة درجة الحرارة على المستوى العالمي، فقد سجل مقدار الزيادة في درجة الحرارة نحو 1.8 مْ نهاية القرن الماضي، ومن المحتمل أن تصل إلى أكثر من 4 مْ في منطقة شمال أفريقيا، وحوض البحر المتوسط بحلول عام 2100. الشكل1 (IPCC, 2007).

وقد سجلت ليبيا زيادة في درجة الحرارة تراوحت ما بين 1- 1.8 مْ، وتظهر الزيادة عالميا وبشكل واضح في المناطق الباردة والمعتدلة مقارنة مع المناطق المدارية، الشكل2.



Source: NASA, 2008

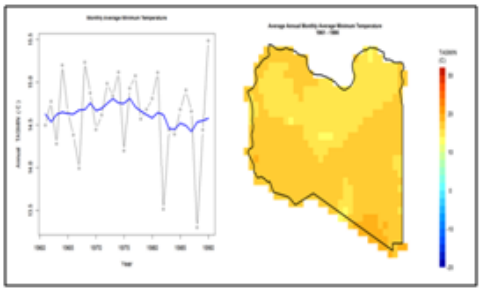
الشكل1: الزيادة المحتملة على درجة الحرارة في حوض البحر المتوسط حتى عام 2100



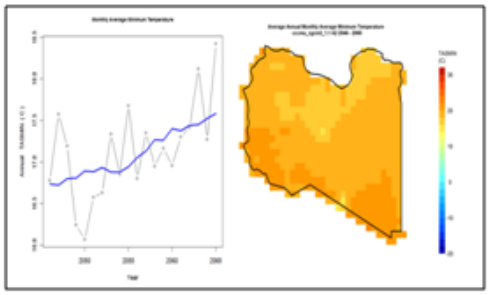
Source: NIC, 2009

الشكل2: التغير في درجة الحرارة العالمية خلال الفترة 2005 –2009

ويُشير البنك الدولي إلى أن المعدلات الشهرية لدرجة الحرارة الصغرى في ليبيا للفترة من 1960-1990 تتراوح ما بين 13مْ–15.5مْ، الشكل3. ويَتوقع أن تَتزايد هذه المعدلات بالمقارنة بالفترة 1961–1990 وفق نموذج CGCM3/T47 (Coupled Global Climate Model 3) لتصل ما بين 16 مْ–18.5مْ تقريبا وفق السيناريو المرتفع A2 للفترة من 2046– 2065، الشكل4.[1]



الشكل3:المعدلات الشهرية لدرجة الحرارة الصغرى في ليبيا للفترة من 1961 – 1990



الشكل4: التغير المناخي المحتمل في المعدلات الشهرية لدرجة الحرارة الصغرى في ليبيا وفق سيناريو A2 للفترة من 2046 – 2065

ـ تعريف التغير المُناخي:

تَباين تعريف التغير المُناخي تبعا للمنظمات والهيئات، والباحثين، والمهتمين بدراسات التغير المُناخي، أبرزها:

تعرفه اتفاقية الأمم المتحدة United Nation Framework (UNFCCC) Convention on Climate Change بأنه تغيُّر في المُناخ، يفضي إلى تغير في تركيب الغلاف الجوي العالمي؛ يُعزَى بصورة مباشرة، أو غير مباشرة إلى النشاطات البشرية. (اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المُناخ، 1992).

أما وكالة حماية البيئة التابعة للأمم المتحدة Environmental Protection (EPA) Agency فتعرف التغير المُناخي بأنه تَغير كبير في العناصر المُناخية (درجة الحرارة، والهطول، والرياح، الرطوبة وغيرها)، لفترة زمنية طويلة تمتد لعقود من الزمن. [15]

ويَذكر شحادة في تعريف التغير المُناخي بأنه التغير الذي طرأ على الدورة العامة للغلاف الجوي والظواهر الجوية المرتبطة بها، مثل: الأعاصير والمنخفضات الجوية والجفاف والفيضانات، وغيرها. نتيجة لظاهرة الاحتباس الحراري، وهنا لابد من التمييز بين الزيادة أو الارتفاع في متوسط درجة الحرارة لسنة واحدة أو لسنوات قليلة ، والتي تعتبر من الخصائص الطبيعية للغلاف الجوي، وبين الاتجاه المستمر للزيادة المطردة في درجة الحرارة لفترة زمنية طويلة، والناتج عن تلويث الإنسان للغلاف الجوي. [2]

ويُعرفه الباحث على أنه: وجود اتجاه ذو دلالة إحصائية للزيادة أو التناقص في عناصر المُناخ عن معدلاتها، أو تكرار الاتجاه بين المحطات المُناخية المدروسة؛ وذلك بسبب زيادة غازات الاحتباس الحراري، الناتجة عن النشاط البشري وزيادة حرق الوقود الأحفوري.

ـ أهمية البحث:

يعتبر التغير المُناخي الناجم عن الاحتباس الحراري من أهم القضايا المُناخية في وقتنا الحاضر، لما له من انعكاسات بيئية واضحة على عناصر المُناخ كدرجة الحرارة، والأمطار والتبخر والنتح، والصقيع، وعلى النشاطات المرتبطة بالمُناخ وخصوصا الزراعة؛ حيث لم تكن منطقة الدراسة بعيدة عن هذه الظاهرة وتأثيراتها،

إذ تَقع منطقة الدراسة وخصوصا مناطقها الساحلية ضمن المناطق التي سجلت أعلى تزايد في درجة الحرارة تراوح ما بين 1- 2 مْ خلال الفترة من 1970- 2004 . [16]

وتَنبع أهمية الدراسة من أن منطقة مصراتة منطقة نشاط وتركز سكاني وصناعي وزراعي وسياحي، وتَقع ضمن المناطق التي سَتتأثر بنتائج التغيّر المُناخي.

ـ أهداف البحث:

1- دراسة الاتجاه العام للتغير في درجة الحرارة خلال الفترة من 1980-2010 في منطقة مصراتة.

2- تَقييم أثر التغير المُناخي على اتجاه درجة الحرارة الفصلية والسنوية في منطقة الدراسة.

مشكلة البحث:

يَتناول البحث التأثير المحتمل للتغير المُناخي على درجة الحرارة بمنطقة مصراتة جلال الفترة من 1980– 2010، ويَشمل تحليل البيانات المُناخية لدرجة الحرارة الفصلية والسنوية (الصغرى، العظمى، الجافة) في محطة مصراتة المُناخية إحصائيا من أجل التأكد من صدق الاتجاه وواقعيته. **ويُمكن تَحديد تَساؤلات الدراسة في الآتي:**

1- هل أدى التغيّر المُناخي إلى تَزايد درجة الحرارة الفصلية والسنوية (الصغرى، والعظمى، والجافة) زيادة ذات دلالة إحصائية في منطقة مصراتة خلال الفترة من 1980 ـ 2010؟

2- هل يُوجد تباين ذو دلالة إحصائية في تأثير التغير المناخي على درجة الحرارة الفصلية في منطقة الدراسة؟

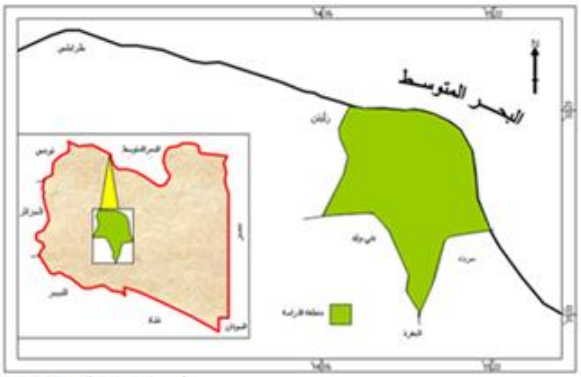
فرضيات البحث:

1- أدى التغيّر المُناخي إلى تزايد درجة الحرارة الفصلية والسنوية (الصغرى، والعظمى، والجافة) زيادة ذات دلالة إحصائية في منطقة مصراتة خلال الفترة من 1980– 2010.

2- يُوجد تَباين ذو دلالة إحصائية في تأثير التغير المُناخي على درجة الحرارة الفصلية في منطقة الدراسة.

- منطقة البحث وظروفها المناخية:

تعتبر بلدية مصراتة من المناطق الساحلية في شمال غرب ليبيا، ويحدها البحر المتوسط من جهتي الشمال والشرق، وتقع عند الأطراف الشمالية الغربية لخليج سرت، وشرق مدينة طرابلس بحوالي 210 كم، بين دائرتي عرض 33ـ 31ْ و23ـ 32ْ شمالاً، وبين خطي طول 36ـ 14ْ و22ـ 15ْ (الشكل5)، ويحدها من جهة الغرب بلدية زليتن، وبلدية بن وليد من جهة الجنوب الغربي، وبلدية سرت من الجنوب الشرقي. وتميل درجة الحرارة في منطقة مصراتة إلى الانخفاض في فصل الشتاء، ويعتبر شهر يناير من أبرد شهور السنة حيث يصل معدل درجة الحرارة إلى أدنى مستوياته ليسجل 13.37مْ، ويرجع ذلك إلى تعرض المنطقة لموجات من البرد ترتبط بالمنخفضات الجوية الشتوية، التي تدفع بالرياح الغربية والشمالية الغربية باتجاه الساحل إضافة إلى زيادة كمية السحب، وقلة ساعات السطوع التي لا يتجاوز متوسطها خلال نفس الشهر6.3 ساعات. وترتفع درجة الحرارة صيفا، ويصل المتوسط الشهري لدرجة الحرارة أعلى مستوياتها خلال شهر أغسطس لتصل 27.18مْ. والذي يمثل أحر شهور السنة، ويعود ارتفاع درجة الحرارة به إلى طول فترة السطوع التي يبلغ متوسطها الشهري خلال هذا الشهر11.2 ساعة، إضافة إلى قلة السحب. وتُظهر نتائج تطبيق معامل الجفاف لثورنثويت أنَّ المُناخ منطقة مصراتة كان شبه جاف حيث بلغ 17.8.



المصدر: سليم،2005.

الشكل5: موقع منطقة الدراسة

منهجية البحث:

تَعتمد الدراسة منهج البحث العلمي، الذي يَقوم على وصف وتحليل واستقراء البيانات من مصادرها المختلفة؛ وصولًا لنتائج دقيقة، وذلك على النحو التالي:

أ. البيانات المستخدمة:

ـ البيانات المُناخية، وتتمثل في:

ـ المتوسطات الشهرية، والفصلية، والسنوية لدرجة الحرارة (الصغرى، العظمى، الجافة) للفترة 1980- 2010 الخاصة بمحطة مصراتة المُناخية.

ـ البيانات المناخية لمنطقة مصراتة المتمثلة في عناصر المُناخ.

ب ـ مصادر البيانات:

1- المعلومات المكتبية المتعلقة بموضوع التغير المُناخي، والمتاحة في الكتب، والدوريات، والنشرات، والدراسات المنشورة وغير المنشورة.

2- البيانات الصادرة من محطة مصراتة المُناخية عن عناصر المُناخ في منطقة مصراتة.

ج ـ الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل ومعالجة البيانات المُناخية:

تَعتمد الدراسة العديد من الطرق الإحصائية المستخدمة في الدراسات المُناخية، منها:

1- الانحدار الخطي البسيط Simple Regression:

تم تَطبيقه لتوضيح الاتجاه العام للتغير في درجة الحرارة للفترة من 1980- 2010 في منطقة مصراتة. إذ يُمثل خط الانحدار العلاقة بين متغيرين، وذلك باعتبار الزمن (السنوات) متغيراً مستقلًا، ودرجة الحرارة الفصلية والسنوية كمتغير تابع.

2- المتوسطات المتحركة Moving Averages:

استخدمت الدراسة متوسطات متحركة طولها 9 سنوات لتحديد الاتجاه العام لدرجة الحرارة (الفصلية، والسنوية) للفترة 1980- 2010، وتَمثيلها بيانيًّا. وتُعتبر المتوسطات المتحركة من الطرق الإحصائية الشائعة في الدراسات المُناخية؛ لتحديد شكل الاتجاه العام للعناصر المُناخية، وللتخلص من الذبذبات (Fluctuations) في ذلك الاتجاه، ومن عيوبها أنَّها لا تُعطي رقمًا محددًا لمعدل التغير يمكن قياسه وتقييمه.[3]

3- الفروقات المتجمعة Cumulated Sums:

استخدمت لكشف التَغيرات التي حدثت في السلسلة الزمنية لدرجة الحرارة (الفصلية والسنوية) في محطة مصراتة المُناخية للفترة من 1980- 2010، وتُعتبر من الطرق المستخدمة في الدراسات المُناخية لتحديد اتجاه التغير في العناصر المُناخية.

4- اختبار t (t-test):

استخدمت الدراسة اختبارt للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة الحرارة الفصلية والسنوية (الصغرى، والعظمى، والجافة) لفترتين زمانيتين متتاليتين (1980- 1995)، (1996- 2010) لتحديد الاتجاه لكل فترة زمانية زيادةً أو نقصانًا، وما إذ كان ذو دلالة إحصائية أو لا.

وطَبقت الدراسة برمجية التحليل الإحصائي (SPSS- Version 16) في تحليل درجة الحرارة الفصلية، والسنوية في منطقة الدراسة للفترة من 1980- 2010. من خلال

تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regression)، وتَحديد العلاقة بيانيا، واختبار(t).

. الدراسات السابقة:

يَعتبر موضوع التغير المُناخي والآثار المترتبة عنه من أكثر المواضيع المطروحة للدراسة والبحث من قبل الباحثين الأفراد أو المؤسسات والمنظمات المحلية والدولية، ومن أهم هذه الدراسات عالميا وإقليميا ومحليا ما يلي:

1- دراسة الهيئة الحكومية الدولية المعنية بالتغير المُناخي (IPCC,2001, 2007,2013, 2015)، وتُشير من خلال تقاريرها الدورية إلى أنَّ التغيّر المُناخي أصبح أمرًا واقعيًّا، ويَظهر بشكل واضح من الزيادة المرصودة في متوسط درجة حرارة الهواء، والمسطحات المائية. وتُبين **(IPCC)** أنَّ السبب الرئيس للتغيُّر المُناخي هو الاحتباس الحراري الناتج عن التطور الصناعي. وتَدرس نتائج هذه الظاهرة وأبعادها.[4]

2- دراسة كاراس (Karas,2007) الذي يَتوقع من خلال استخدامه عددا من النماذج المُناخية أن الزيادة المحتملة لدرجة الحرارة العظمى ستصل إلى 4 مْ في منطقة حوض البحر المتوسط بحلول عام 2100، وتكرار موجات الجفاف، وتزايد حدتها. [10]

3- دراسة ماريوتي (Mariotti,2008) تُبين أنَّ التغير المُناخي المحتمل على البحر المتوسط بحلول عام 2070 يَتمثل في زيادة درجة الحرارة، وتناقص الأمطار، وارتفاع معدلات التبخر والجفاف. [11]

4- دراسة (شحادة،1987) تناول بالتحليل الاتجاهات العامة والحديثة للحرارة في بلاد الشام من خلال المعدلات الشهرية والسنوية في ثماني عشرة محطة. باستخدام المتوسطات المتحركة والانحدار واختبارt والتحليل الطيفي. وتُشير النتائج إلى أنَّ الاتجاه الحديث للحرارة الفصلية والسنوية في بلاد الشام كان يتجه نحو التناقص. [5]

5- دراسة غانم (Ghanem,2002) تُظهر تناقصًا في المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة العظمى، وتَزايدا في المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة الصغرى لكل الفصول ما عدا فصل الشتاء في محطات دير علا وعمان والرويشد شمال الأردن، وتَناقصت في كل الفصول ما عدا فصل الربيع في محطات العقبة ومعان جنوب الأردن. [12]

6. دراسة (الزغول،2011) اهتمت بتحديد الاتجاه العام لدرجة الحرارة الصغرى، وتكرار حدوث الصقيع، للفترة من 1979 - 2010 في محافظة إربد في الأردن، وتُشير النتائج إلى وجود زيادة في المتوسط الشهري لدرجة الحرارة الصغرى لفصل الشتاء في المحطات المناخية المدروسة؛ مما تَسبب في تناقص عدد حالات الصقيع، وشدته. [6]

أما موضوع التغير المُناخي وتأثيراته في ليبيا فلم يحظَ بدراسات علمية كثيرة. بل كانت محدودة (حسب علم الباحث) ولعل أهمها:

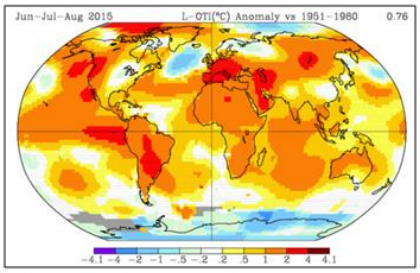
1- دراسة الطنطاوي(EI-Tantawi,2005) اهتمت الدراسة بتحديد مؤشرات التغير المُناخي في ليبيا، وانعكاساتها على زيادة التصحر، وتَخلص بأن الزيادة في درجة الحرارة تتماشى مع الزيادة العالمية، وتُشير إلى تزايد درجة الحرارة في جميع أنحاء ليبيا ما بين0.31 مْ - 0.82 مْ. [13]

2- دراسة (المليان،2013) استخدمت العديد من الأساليب الإحصائية كالانحدار وغيرها، وتُشير إلى زيادة في درجة الحرارة في سهل مصراتة تبلغ نحو 0.38مْ في فصل الشتاء مع عدم وجود تغيرات في كميات الأمطار، ودرجة الحرارة العظمى مع تزايد المتوسط السنوي لدرجة الحرارة نحو0.74 مْ للفترة من 1960-2009. [7]

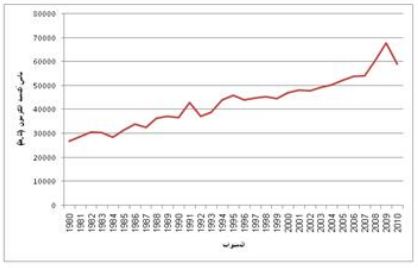
ـ أثر التغير المناخي على درجة الحرارة في ليبيا.

تعددت الظواهر المناخية المتطرفة التي تحدث حالياً في ليبيا، حيث رصدت سجلات أرصادها الجوي العديد من الظواهر المناخية المتطرفة، مثل تكرار فترات الجفاف، وزيادة موجات الحر والبرد، كموجة الحر التي حدثت في شهر أغسطس سنة

2015، إذ سجلت أغلب مناطق ليبيا زيادة في درجة الحرارة أعلى من المعدل خلال فصل الصيف تَتراوح ما بين 1-2 مْ. وتَعْتبره وكالة الفضاء الأمريكية (NASA) الصيف الأكثر حرارة منذ بداية تَسجيلات المُناخ. (الشكل6) (NASA,2015). والأمطار الفجائية بشكل غير مسبوق، إضافة إلى الزيادة الملحوظة في درجة الحرارة، كلها مؤشرات على تغير المناخ في ليبيا، وهذا التغير يرجع إلى تطور نشاط الإنسان، وما نتج عنه من زيادة نسبة تركز الغازات الدفيئة في الغلاف الجوي؛ مسببا تزايدا في درجة الحرارة، حيث تزايد غاز ثاني أكسيد الكربون في ليبيا بصورة كبيرة خلال عقدي الثمانينيات والتسعينيات، الشكل7. ليبلغ 26904.8، و31418.9 كيلو طن، سنة 1980 و1985على التوالي، واستمر في التزايد إلى ما يقارب 36780 سنة 1990، و46020 ك.ط في عقد التسعينيات، وليصل انبعاث غاز CO_2 سنة 2000 نحو47113.6 ك.ط. ويبلغ أعلى انبعاثه 59035 ك.ط سنة 2010 (سليم،2016). [8]

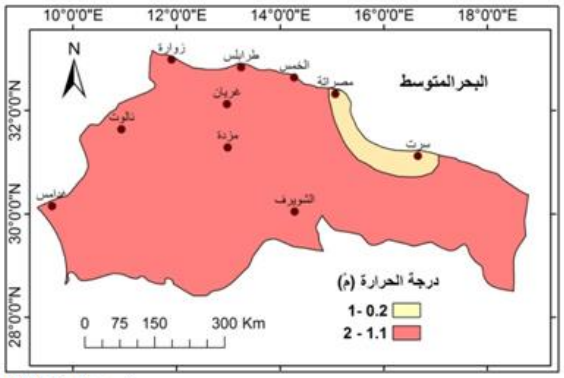


Source: (NASA,2015)
الشكل6: مقدار الزيادة في درجة الحرارة عن المعدل في فصل الصيف


الشكل7: زيادة انبعاث غاز ثاني أكسيد الكربون في ليبيا خلال الفترة من 1980-2010

وقد كان تأثير التغير المناخي في ليبيا إيجابياً، مما نتج عنه تزايدا في درجة الحرارة الشهرية والفصلية والسنوية زيادة متباينة بين مناطقها، تراوحت في المعدل السنوي لدرجة الحرارة ما بين 0.31 - 0.5 مْ للفترة من 1946 – 2000، وما بين 0.08 – 0.82مْ خلال الفترة من 1976 – 2000 (Eltantawi, 2005)، كما شهدت ليبيا زيادة في درجة الحرارة تراوح ما بين 0.2 – 2مْ، ويلاحظ من الشكل8أن منطقة مصراتة تقع ضمن المناطق التي شهدت زيادة بين 1.0 - 2.0 مْ

خلال الفترة 1970- 2004. كما تشير الهيئة الحكومية المعنية بالتغير المُناخي IPCC، إلى أن ليبيا ستشهد بحلول 2100 زيادة درجة الحرارة السطحية ما بين 2.0- 4.5 مْ، وبشكل متباين بين مناطقها.



المصدر: (سليم،2016)

الشكل8: مقدار الزيادة في درجة الحرارة السطحية في شمال غرب ليبيا خلال الفترة 1970 - 2004

أثر التغير المناخي على درجة الحرارة في منطقة مصراتة.

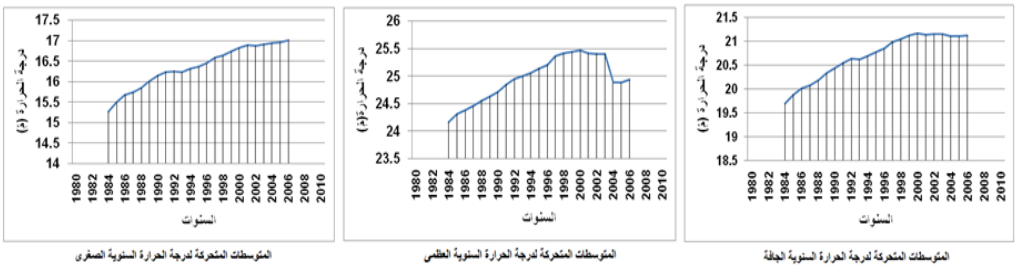
أولاً : أثر التغير المناخي على المعدل السنوي لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة.

اعتمدت الدراسة في تحديد الاتجاه العام لدرجة الحرارة في محطة أرصاد مصراتة أكثر من طريقة للتحليل الإحصائي للمعدل السنوي لدرجة الحرارة خلال الفترة من 1980 - 2010، حيث تعتبر أي طريقة إحصائية مقياسا لمدى صحة نتائج الطريقة الأخرى (شحادة،1978)، وأظهرت الطرق الإحصائية مجموعة من النتائج كما يلي:

1- المتوسطات المتحركة:

تُظهر المتوسطات المتحركة اتجاهًا واضحا للزيادة في درجة الحرارة في منطقة مصراتة منذ منتصف الثمانينيات إلى نهاية فترة الدراسة، يلاحظ من الشكل9، حيث كان الاتجاه للزيادة في منحنى المتوسطات المتحركة للمعدل السنوي لدرجة الحرارة الجافة واضحا منذ سنة 1984 واستمر حتى نهاية سنة 2010. في حين يُظهر منحنى المتوسطات المتحركة للمعدل السنوي لدرجة الحرارة العظمى اتجاها للزيادة خلال فترة

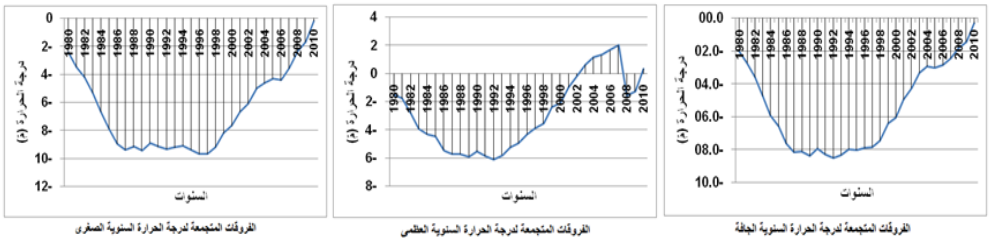
الدراسة. ويشير منحنى المتوسطات المتحركة إلى وجود اتجاه حراري واضح للزيادة في المعدلات السنوية لدرجة الحرارة الصغرى في منطقة مصراتة، بدأ من منتصف عقد الثمانينيات، واستمر في الزيادة إلى نهاية فترة الدراسة.



الشكل9: المتوسطات المتحركة لدرجة الحرارة السنوية للفترة من 1980-2010

2- الفروقات المتجمعة:

تُظهر الفروقات المتجمعة اتجاها للزيادة في المعدلات السنوية لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة منذ منتصف التسعينيات إلى نهاية فترة الدراسة سنة 2010 (الشكل11).



الشكل11: الفروقات المتجمعة لدرجة الحرارة السنوية للفترة من 1980-2010

3- الانحدار الخطي البسيط:

تُظهر نتائج تحليل الانحدار قيم موجبة للتغير b (الجدول1، والشكل12). تَدل على وجود زيادة في المعدلات السنوية لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة خلال الفترة من 1980– 2010 على مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.001 للمعدلات السنوية لدرجة الحرارة الجافة والصغرى، في حين كانت الزيادة في المعدلات السنوية لدرجة الحرارة

العظمى دون دلالة إحصائية إذ تُسجل قيمة (b) 0.037، وبلغت نسبة التباين المفسر نحو 0.125.

الجدول1: الانحدار الخطي للمعدلات السنوية لدرجة الحرارة للفترة من 1980 -2010

المعدلات السنوية لدرجة الحرارة	معامل الانحدار (b)	قيمة (T)	مستوى الدلالة الإحصائية(sig)	نسبة التباين المفسر(R^2)
الجافة	0.067	7.697	0.000	0.671
العظمى	0.037	2.033	0.051	0.125
الصغرى	0.082	8.616	0.000	0.719

المصدر: عمل الباحث

الشكل12: الاتجاه العام للمعدل السنوي لدرجة الحرارة للفترة من 1961 – 2010

4- اختبار t (t-test):

أظهرت نتائج اختبار t (الجدول2) فروقًا في المعدل السنوي لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة بين فترتي الدراسة لصالح الفترة الثانية 1996- 2010. حيث كان الفرق في المتوسط السنوي لدرجة الحرارة نحو 1.06 و1.23مْ للمعدلات السنوية لدرجة الحرارة الجافة والصغرى على التوالي، وكان ذلك على مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.001، في حين كانت هناك زيادة في المعدلات السنوية لدرجة الحرارة العظمى

لصالح الفترة الثانية بلغت 0.68مْ دون دلالة إحصائية، لتُظهر النتائج اتجاهًا واضحًا للزيادة في المعدل السنوي لدرجة الحرارة.

الجدول2: الفرق بين المتوسطات السنوية لدرجة الحرارة لفترتي الدراسة (1980-1995) و (1996-2010)

المعدلات السنوية لدرجة الحرارة	فترة الدراسة	المتوسط السنوي لدرجة الحرارة	قيمة (T)	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية	فرق المتوسط
الجافة	الأولى	20.073	5.325	28	0.000	1.06
	الثانية	21.133	5.325	23.220	0.000	
العظمى	الأولى	24.467	2.017	28	0.053	0.68
	الثانية	25.147	2.017	20.770	0.057	
الصغرى	الأولى	15.687	5.225	28	0.000	1.23
	الثانية	16.920	5.225	24.513	0.000	

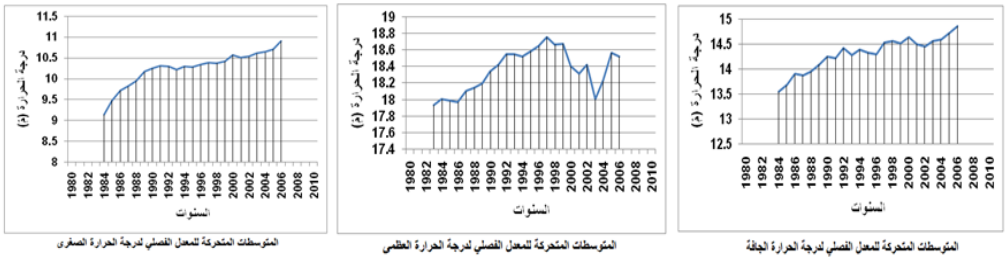
ثانياً : أثر التغير المناخي على المعدل الفصلي لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة في الفترة 1980 – 2010:

لتحديد أثر التغير المناخي على المعدل الفصلي لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة استخدمت الطرق الإحصائية التالية:

أ . فصل الشتاء :

1 - المتوسطات المتحركة:

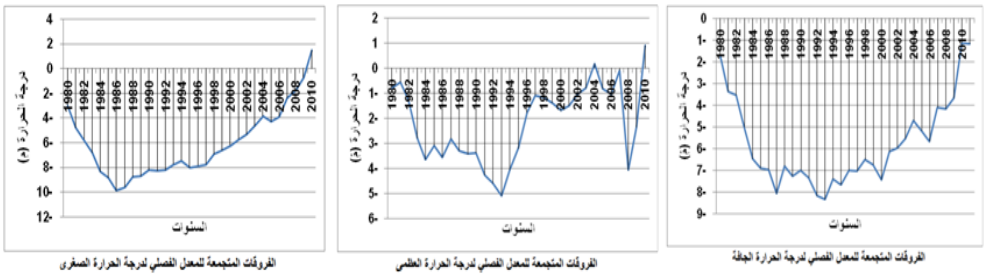
تُشير منحنيات المتوسطات المتحركة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة إلى وجود اتجاه للزيادة في درجة الحرارة في فصل الشتاء، وبصورة متباينة، إذ يسجل المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الجافة والصغرى زيادة واضحة منذ منتصف الثمانينيات إلى نهاية فترة الدراسة (الشكل13). أما منحنى المعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى فكانت الزيادة واضحة منذ منتصف الثمانينيات حتى سنة 1999 ثم أظهر اتجاها للتناقص استمر إلى سنة 2003 وبعدها عاد للزيادة حتى نهاية فترة الدراسة سنة 2010.



الشكل13: المتوسطات المتحركة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الشتاء للفترة من 1980- 2010

2 - الفروقات المتجمعة:

تُظهر نتائج تحليل السلاسل الزمنية للفروقات المتجمعة (الشكل14)، اتجاها للزيادة في المعدل الشهري لدرجة الحرارة وبصورة متباينة بين معدلات درجة الحرارة، فقد سجلت المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة الجافة اتجاهًا للزيادة منذ بداية عقد التسعينيات إلى سنة 2010. في حين تعتبر سنة 1985 نقطة التحول في اتجاه منحنى الفروقات المتجمعة نحو الزيادة، إلى نهاية فترة الدراسة في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى، كما يظهر منحنى المعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى اتجاها للزيادة منذ سنة 2003 واستمر إلى نهاية 2010 بغض النظر عن الذبذبات التي يظهرها منحنى الفروقات المتجمعة.



الشكل14: الفروقات المتجمعة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الشتاء للفترة من 1980-2010

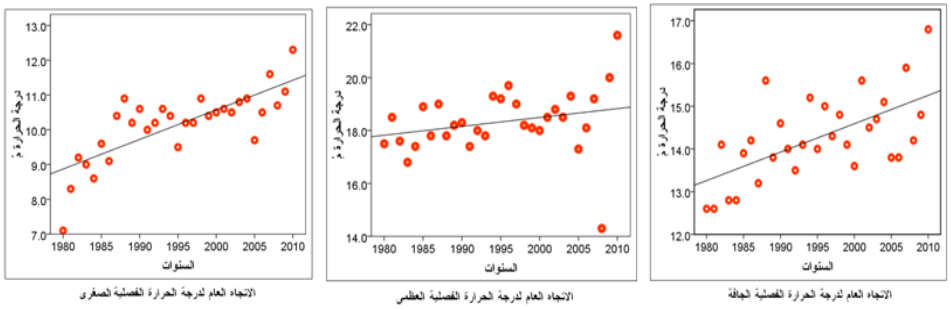
3- الانحدار الخطي البسيط:

يُظهر تحليل الانحدار قيمة موجبة للتغير b (الجدول3، والشكل15). تَدل على وجود زيادة في المعدل الفصلي في درجة الحرارة الصغرى والجافة في منطقة مصراتة خلال الفترة من 1980– 2010. على مستوى دلالة إحصائية تقل عن 0.001، في حين أظهر اتجاها للزيادة في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى في فصل الشتاء دون دلالة إحصائية، إذ تُسجل قيمة (b) 0.034، وتراوحت نسبة التباين المفسر بين 0.063 و 0.586.

الجدول3: الانحدار الخطي للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الشتاء للفترة من 1980 - 2010

المعدل الفصلي درجة الحرارة	معامل الانحدار (b)	قيمة (T)	مستوى الدلالة الإحصائية (sig)	نسبة التباين المفسر (R^2)
الجافة	0.67	4.237	0.000	0.382
العظمى	0.034	1.389	0.173	0.063
الصغرى	0.085	6.411	0.000	0.586

المصدر: عمل الباحث



الشكل15: الاتجاه العام للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الشتاء للفترة 1980 – 2010

4- اختبار t (t-test):

تُظهر نتائج اختبار t أن هناك فرقًا في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الشتاء بين فترتي الدراسة لصالح الفترة الثانية 1996- 2010. تراوحت الفروق في

المتوسط بين0.55 و1.114 مْ (الجدول4)، وكانت الفروق على مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.05 بالنسبة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى والجافة، في حين كانت الزيادة بدون دلالة إحصائية بالنسبة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى.

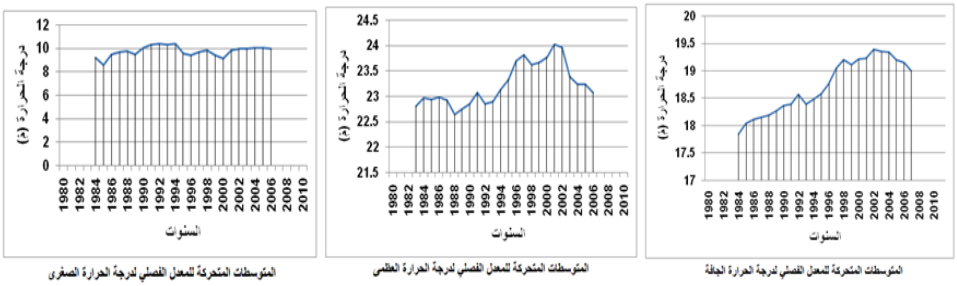
الجدول4: الفرق بين المتوسطات الفصلية لدرجة الحرارة لفترتي الدراسة (1980-1995)، (1996-2010) في فصل الشتاء

المعدل الفصلي لدرجة الحرارة	فترة الدراسة	المتوسط الفصلي لدرجة الحرارة	قيمة (T)	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية	فرق المتوسط
الجافة	الأولى	13.800	2.876	28	0.008	0.933
	الثانية	14.733	2.876	27.94	0.008	
العظمى	الأولى	18.020	1.252	28	0.221	0.553
	الثانية	18.573	1.252	19.15	0.226	
الصغرى	الأولى	9.613	3.530	28	0.001	1.114
	الثانية	10.727	3.530	22.58	0.002	

ب . فصل الربيع:

1 - المتوسطات المتحركة:

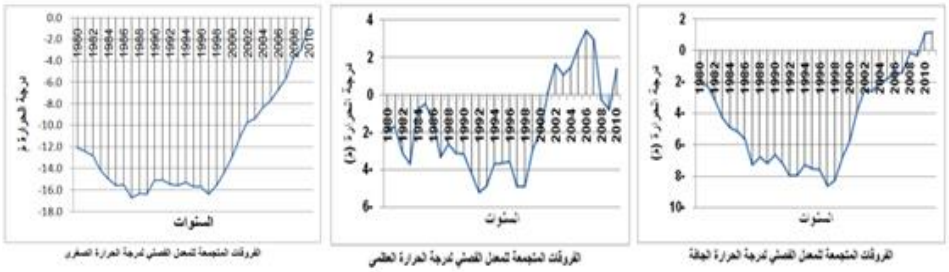
تُظهر المتوسطات المتحركة اتجاهًا للزيادة في المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة (الشكل16).



الشكل16: المتوسطات المتحركة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الربيع للفترة من 1980-2010

2 - الفروقات المتجمعة:

تُظهر الفروقات المتجمعة اتجاها للزيادة في المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة منذ منتصف نهاية التسعينيات إلى سنة 2010 (الشكل17) لكل من المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الجافة والعظمى، ويعتبر عقد التسعينيات نقطة التحول نحو الزيادة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى بشكل ملحوظ إلى سنة 2010.



الشكل17: الفروقات المتجمعة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى في فصل الربيع للفترة من 1980-2010

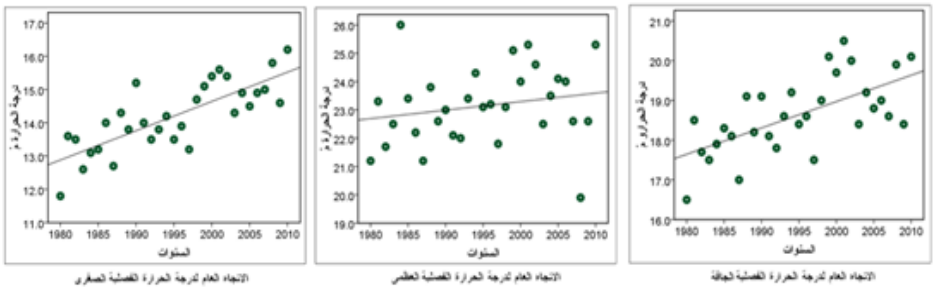
3. الانحدار الخطي البسيط:

يُظهر تحليل الانحدار قيم موجبة للتغير b (الجدول5، والشكل18). تَدل على وجود زيادة في المعدل الفصلي في درجة الحرارة في منطقة مصراتة خلال الفترة من 1980– 2010 في فصل الربيع، حيث كانت الزيادة على مستوى دلالة إحصائية تقل عن 0.001. في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى والجافة، في حين يسجل المعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى زيادة دون دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة (b) 0.030، وتراوحت نسبة التباين المفسر بين0.041 و0.612.

الجدول5: الانحدار الخطي للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الربيع للفترة من 1980 -2010

المعدل الفصلي لدرجة الحرارة	معامل الانحدار (b)	قيمة (T)	مستوى الدلالة الإحصائية (sig)	نسبة التباين المفسر (R^2)
الجافة	0.066	4.475	0.000	0.408
العظمى	0.030	1.109	0.276	0.041
الصغرى	0.088	6.757	0.000	0.612

المصدر: عمل الباحث



الشكل18: الاتجاه العام للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الربيع للفترة 1980 – 2010

4 - اختبار t (t-test):

أظهرت نتائج اختبار t (الجدول6) فروقًا في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة بين فترتي الدراسة لصالح الفترة الثانية 1996- 2010 في فصل الربيع. حيث كان الفرق في المتوسط الفصلي لدرجة الحرارة الجافة بين الفترتين 1.08 مْ، على مستوى دلالة إحصائية 0.001، في حين كان الفرق في المتوسط لدرجة الحرارة العظمى أكثر من 0.5 مْ، ولكن دون دلالة إحصائية، وكان الفرق في المتوسط نحو 1.347 مْ لصالح الفترة الثانية في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى، وعلى مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.001.

الجدول6: الفرق بين المتوسطات الفصلية لدرجة الحرارة لفترتي الدراسة (1980- 1995)، (1996- 2010) في فصل الربيع

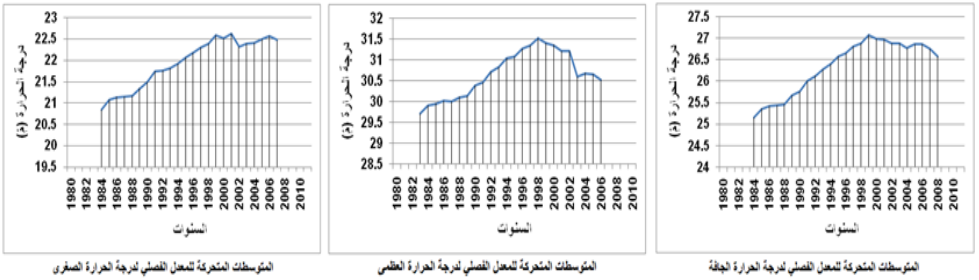
المعدل الفصلي لدرجة الحرارة	فترة الدراسة	المتوسط الفصلي لدرجة الحرارة	قيمة (T)	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية	فرق المتوسط
الجافة	الأولى	18.107	3.699	28	0.001	1.08
	الثانية	19.187	3.699	27.74	0.001	
العظمى	الأولى	22.847	1.190	28	0.244	0.593
	الثانية	23.440	1.190	27.45	0.244	
الصغرى	الأولى	13.553	4.687	28	0.000	1.347
	الثانية	14.900	4.687	27.87	0.000	

المصدر: عمل الباحث

ج . فصل الصيف:

1 - المتوسطات المتحركة:

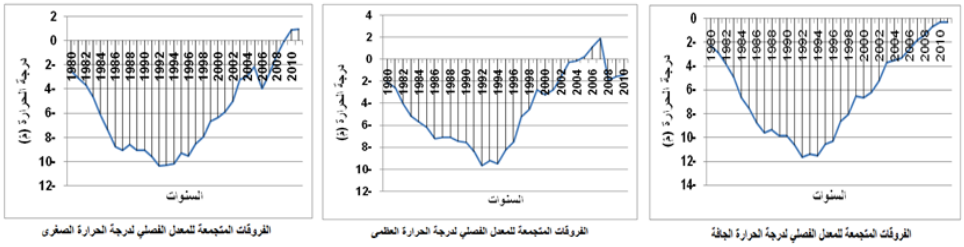
تُظهر المتوسطات المتحركة اتجاهًا للزيادة في المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة منذ منتصف الثمانينيات إلى نهاية فترة الدراسة (الشكل19). مع ظهور اتجاه نحو التناقص في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى منذ سنة 1999 استمر إلى 2010.



الشكل19: المتوسطات المتحركة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الصيف للفترة من 1980-2010

2 - الفروقات المتجمعة:

تُظهر الفروقات المتجمعة اتجاها للزيادة في المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة منذ منتصف بداية التسعينيات إلى نهاية فترة الدراسة (الشكل20). وتُعتبر سنة 1992 نقطة التحول نحو الزيادة.



الشكل20: الفروقات المتجمعة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الصيف للفترة من 1980-2010

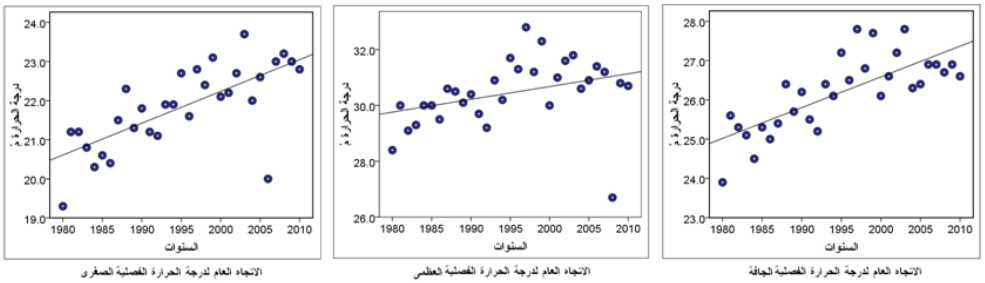
3- الانحدار الخطي البسيط:

تُظهر نتائج تحليل الانحدار قيم موجبة للتغير b (الجدول7). تَدل على تزايد المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى والجافة في فصل الصيف خلال الفترة من 1980– 2010 على مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.001، في حين كانت قيمة (b) موجبة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى بلغت نحو 0.046 في محطة مصراتة، ودون دلالة إحصائية، وكانت نسبة التباين المفسر 0.122 (الشكل21).

الجدول7: الانحدار الخطي للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الصيف

المعدل الفصلي درجة الحرارة	معامل الانحدار (b)	قيمة (T)	مستوى الدلالة الإحصائية (sig)	نسبة التباين المفسر (R^2)
الجافة	0.078	6.057	0.000	0.559
العظمى	0.046	2.004	0.54	0.122
الصغرى	0.081	5.283	0.000	0.490

المصدر: عمل الباحث



الشكل21: الاتجاه العام للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الصيف للفترة 1980 – 2010

4. اختبار t (t-test):

تظهر نتائج اختبار t (الجدول8) أن هناك فروقًا في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة بين فترتي الدراسة لصالح الفترة الثانية (1996- 2010) في فصل الصيف. حيث بلغ الفرق بين متوسط الفترتين 1.44مْ للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة الجافة، وعلى مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.001، وكان الفرق في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى نحو 1.09مْ ذو دلالة إحصائية أقل من 0.05، في حين سجل الفرق بين فترتي الدراسة 1.36مْ في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى وعلى مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.001.

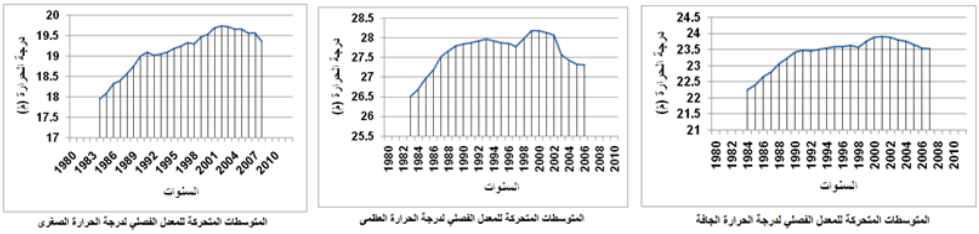
الجدول8: الفرق بين المتوسطات الفصلية لدرجة الحرارة لفترتي الدراسة (1980- 1995)، (1996- 2010) في فصل الصيف

المعدل الفصلي لدرجة الحرارة	فترة الدراسة	المتوسط الفصلي لدرجة الحرارة	قيمة (T)	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية	فرق المتوسط
الجافة	الأولى	25.440	6.409	28	0.000	1.44
	الثانية	26.880	6.409	26.374	0.000	
العظمى	الأولى	29.860	2.792	28	0.009	1.093
	الثانية	30.953	2.792	20.292	0.011	
الصغرى	الأولى	21.120	4.554	28	0.000	1.36
	الثانية	22.480	4.554	27.533	0.000	

د . فصل الخريف :

1 - المتوسطات المتحركة:

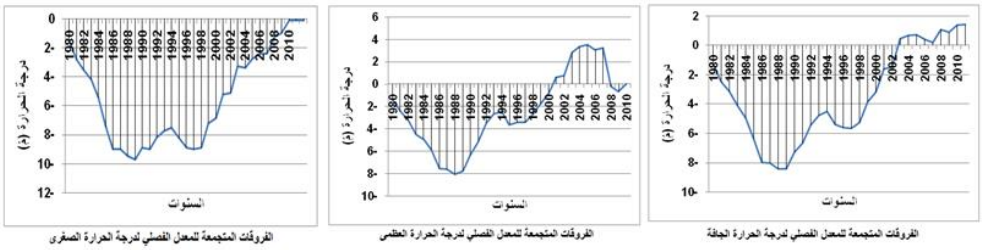
تُظهر المتوسطات المتحركة اتجاهًا للزيادة في المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة منذ منتصف الثمانينيات إلى نهاية عقد التسعينيات مع ظهور اتجاه في منحنيات المتوسطات نحو التناقص استمر خلال العقد الأخير من الدراسة (الشكل22).



الشكل22: المتوسطات المتحركة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الخريف للفترة من 1980-2010

2 - الفروقات المتجمعة:

تُظهر الفروقات المتجمعة اتجاها للزيادة في المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة الجافة في منطقة مصراتة منذ نهاية الثمانينيات إلى 2010 (الشكل23)، في حين تعتبر سنة 1997 نقطة الزيادة في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى، ويسجل المعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى اتجاها للزيادة منذ 1987 إلى 2005.



الشكل23: الفروقات المتجمعة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الخريف

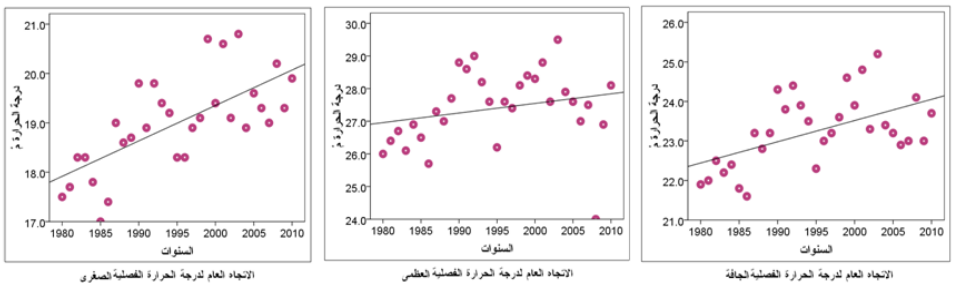
3- الانحدار الخطي البسيط:

تُظهر نتائج تحليل الانحدار قيم موجبة للتغير b (الجدول9، الشكل24). تَدل على وجود زيادة في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الخريف في منطقة مصراتة خلال الفترة من 1980– 2010. على مستوى دلالة إحصائية أقل من0.001. في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى، وكانت الدلالة 0.002 للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة الجافة، في حين كانت قيمة b موجبة للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى تدل على الزيادة دون دلالة إحصائية، وتراوحت التباين المفسر بين 0.468 و0.055.

الجدول9: الانحدار الخطي للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الخريف

المعدل الفصلي لدرجة الحرارة	معامل الانحدار (b)	قيمة (T)	مستوى الدلالة الإحصائية (sig)	نسبة التباين المفسر (R^2)
الجافة	0.054	3.429	0.002	0.289
العظمى	0.029	1.300	0.204	0.055
الصغرى	0.072	5.047	0.000	0.468

المصدر: عمل الباحث



الشكل24: الاتجاه العام للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة في فصل الصيف للفترة 1980 – 2010

4. اختبار t (t-test):

تدل نتائج اختبار t (الجدول10) أن هناك فرقًا في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة في منطقة مصراتة بين فترتي الدراسة لصالح الفترة الثانية (1996- 2010). حيث بلغ الفرق بين متوسط الفترتين للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى نحو 1.05مْ، وعلى

مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.002 لتُظهر النتائج اتجاهًا واضحًا للزيادة في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الصغرى، وسجل الفرق بين متوسط الفترتين للمعدل الفصلي لدرجة الحرارة العظمى زيادة لصالح الفترة الثانية بلغ نحو 0.42 مْ، دون دلالة إحصائية، في حين كانت الزيادة في المعدل الفصلي لدرجة الحرارة الجافة في فصل الخريف لصالح الفترة الثانية بلغت 0.76 مْ وذات دلالة إحصائية أقل من 0.05.

الجدول10: الفرق بين المتوسطات الفصلية لدرجة الحرارة لفترتي الدراسة (1980- 1995)، (1996- 2010) في فصل الخريف

المعدل الفصلي لدرجة الحرارة	فترة الدراسة	المتوسط الفصلي لدرجة الحرارة	قيمة (T)	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية	فرق المتوسط
الجافة	الأولى	22.900	2.494	28	0.019	0.76
	الثانية	23.660	2.494	26.359	0.019	
العظمى	الأولى	27.223	0.996	28	0.328	0.42
	الثانية	27.647	0.996	27.470	0.328	
الصغرى	الأولى	18.493	3.516	28	0.002	1.05
	الثانية	19.540	3.516	27.284	0.002	

المصدر: عمل الباحث

النتائج:

التغير المُناخي حقيقة علمية تستند إلى دراسات علمية تثبت حجم الزيادة في غازات الاحتباس الحراري، والظواهر المتطرفة الناتجة عنه، فتأثيره مستمر إلى الآن، وسيتفاقم في المستقبل، وبشكل متباين بين الأقاليم. وتَوصلت دراسة أثر التغير المناخي على درجة الحرارة في منطقة مصراتة للفترة من 1980 – 2010، إلى النتائج التالية:

1- تزايدت كميات الغازات الدفيئة في ليبيا، وخاصة غاز ثاني أكسيد الكربون أهم غازات الاحتباس الحراري؛ حيث تزايد انبعاثه خلال الفترة من 1980–2010 إلى أن وصل 59035 ألف كيلو طن سنة 2010.

2- تَزايدت درجة الحرارة السطحية في ليبيا ما بين 0.2 مْ– 2.0 مْ خلال الفترة من 1970– 2004، وما بين 0.6 مْ-1.5 مْ خلال الفترة من1901-2012

3- سَتشهد ليبيا ظروفًا مُناخية مغايرة لمناخها اليوم؛ مما سَيكون له تأثيرات بيئية متباينة على النواحي الاقتصادية والاجتماعية، فمن المحتمل أن تكون الزيادة في درجة الحرارة متباينة بين مناطقها؛ حيث ستتراوح ما بين 0.5- 4.5 مْ وفق سيناريوهات انبعاث الغازات الدفيئة B1, A1B, A2.

4- تَكشف الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة عن وجود تَزايد ملحوظ في درجة الحرارة في منطقة مصراتة، يُفصل على النحو التالي:

ـ تُسجل المعدلات السنوية لدرجة الحرارة الجافة والصغرى لفترة الدراسة تزايدا ذو دلالة إحصائية على مستوى أقل من 0.001؛ حيث كانت الزيادة في المعدلات السنوية لدرجة الحرارة الجافة والصغرى أكثر من 1مْ لصالح الفترة من 1996 - 2010.

ـ تُسجل المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة الجافة والصغرى للفترة من 1980-2010 تزايدا ذا دلالة إحصائية على مستوى تراوح بين أقل من 0.001 - 0.019؛ حيث كانت الزيادة في المعدلات الفصلية للدرجة الصغرى أكثر من 1مْ؛ بينما كان التزايد بين 0.76 - 1.4مْ في المعدلات الفصلية للدرجة الجافة لصالح الفترة الثانية من الدراسة.

ـ سجل فصل الصيف أعلى تزايد في المعدلات الفصلية لدرجة الحرارة لأكثر من 1مْ، وجاء فصل الربيع في المرتبة الثانية بزيادة تراوحت بين 0.59 - 1.35 مْ، وجاء في المرتبة الثالثة فصل الشتاء بزيادة لأكثر من 0.5 مْ، وأخيرا فصل الخريف لصالح الفترة الثانية. ما يُعزز تأثير التغير المُناخي على زيادة درجة الحرارة في منطقة مصراتة، ويَدعم نتائجها اختبارات الدلالة الإحصائية؛ مما يدل على وجود اتجاه واضح للتغير في مناخ منطقة الدراسة.

ـ تُسجل درجة المعدلات السنوية والفصلية لدرجة الحرارة العظمى للفترة من 1980-2010 تزايدا دون دلالة إحصائية.

المراجع:

1- سليم، علي مصطفى، (2016)، التغير المناخي وأثره على درجة الحرارة الصغرى في شمال غرب ليبيا خلال الفترة من 1961-2010، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

2- شحادة، نعمان، (2009)، علم المُناخ، ط 1،عمان، دار الصفاء، الأردن.

3- غانم، علي أحمد (2003)، تغير الظروف الحرارية والتهطالية في عمان ودوريتها خلال القرن العشرين، مجلة جامعة دمشق، مجلد 19،عدد 3+4، سوريا.

4- الهيئة الحكومية الدولية المعنية بالتغير المُناخي، (2007) تغير المُناخ، التقرير التجميعي الرابع2007. متاح في الموقع www.ipcc.ch //:http.

5– شحادة، نعمان، (1987)،الاتجاهات العامة والحديثة للحرارة في بلاد الشام، مجلة دراسات، مجلد 5،عدد 2، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

6- الزغول، ميسون (2011)، أثر التغير المُناخي على درجة الحرارة الصغرى وحدوث الصقيع في إربد خلال الفترة 1979-2010، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

7- الملیان، جمعة علي (2013)، أثر التغيرات المُناخية الحديثة على الأنشطة الاقتصادية في سهل مصراتة دراسة في المناخ التطبيقي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

8- سليم، علي مصطفى، (2005)، العلاقات المكانية لنظم الحيازات الزراعية بتمويل الزراعة بمنطقة مصراتة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم زليتن، ليبيا.

9- IPCC,Report (2007) The Fourth Assessment Report .(AR4), http:/www.ipcc.ch/, March 14, 2008

10- Karas ,J,(2007) Climate Change and Mediterranean Region. http:/www.*greenpeace.org/.../climate-change-and-the-mediter*.

11- Mariotti. A. et. al. (2008) Mediterranean Water Cycle Changes: Transition to Drier 21 st Century Condition in Observations and CMIP3 Simulation. Environmental Research Letters 3:1 – 8pp.

12- Ghanen. A. (2002), Recent Change of the Diurnal Temperature Extremes in Jordan, Damascus Univ. Journal, Vol.18,No. (3+4).

13- Eltantawi .A.M. (2005),Climate Change in Libya and Desertification of Jifara Plain Using Geographical Information System and Remote Sensing Techniques , Gutenberg Universitat.

14- National Research Conucil,(2012), North Africa: The Impact of Climate Change to 2030 (Selected Countries), A Commissioned Research Report, This paper does not represent US Government views, NIC 2009-007D .

15- http://www.epa.gov

16- NASA,2008,2015.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

تأثير المواد السِّنِّية على الكفاءة الوظيفية لرئتي تقنيّ الأسنان في مدينة مصراتة

Effect of Dental Material on the functional efficiency of the lungs of dental technicians in Misurata city

د. نجاة عبد الرحمن*

الملخص (Abstract):

نستخلص من هذه الدراسة أن للمواد السِّنية تأثيراً على الجهاز التنفسي؛ وبالتالي تؤثر على الكفاءة الوظيفية للرئتين؛ حيث يتعرض تقنيو الأسنان للعديد من المخاطر أثناء وجودهم في المعمل وتعرضهم للتعامل مع العديد من المواد السنية بشكلٍ مباشر أو بشكل غير مباشر؛ مما يؤثر علي حالتهم الصحية، تم التركيز في هذه الدراسة على التأثير المباشر للمخاطر التي تصيب الجهاز التنفسي، والكفاءة الوظيفية للرئتين نتيجة التعرض للغبار والأتربة والغازات التي تلوث بيئة المعمل، والمنبعثة أثناء إجراء العديد من المراحل المختلفة لصناعة التركيبات السنية كخلط المواد السنية وعمليات التشذيب والتلميع والتشطيب وصب المعدن.

شملت الدراسة عدد (110) حالة من الأفراد البالغين المتطوعين من كلا الجنسين وفي مختلف الأعمار (تتراوح أعمارهم بين 20، 53 عاماً) 50 حالة منهم بنسبة 45% من التقنيين وهم المجموعة المعرضين للتعامل مع المواد السنية (32 حالة من الذكور بنسبة 64% و 18حالة من الإناث بنسبة 36%)، وباقي أفراد العينة (عددهم 60 بنسبة 54% من العينة) غير معرضين للتعامل مع المواد السنية، وقد أظهرت النتائج من خلال الاستبيان في هذه الدراسة وكذلك نتائج الفحص السريري للسعة الحيوية القسرية للرئة (Forced Vital Capacity (FVC))، وتشبع الأكسجين للرئة (Oxygen Saturation (SPO2)) أن 20% من العينة التقنيين الذين قبلوا بإجراء الكشف السريري لديهم ضعف في معدل(FVC)، و 62% من

* قسم التغذية – كلية التقنية الطبية.

عينة التقنيين لديهم حساسية من بعض المواد السنية أثناء التعامل معها في المعمل مما يؤدي إلى حدوث أمراض في الجهاز التنفسي، وهذا يؤثر على الكفاءة الوظيفية للرئتين وخاصة مع زيادة مدة التعرض للتعامل مع هذه المواد، كما وجدت الدراسة أن 72% من عينة التقنيين هم ممن يقومون بتطبيق إرشادات السلامة المهنية، وبينت أن استخدام الكمامات أثناء العمل يؤثر بشكل رئيسي ومباشر سلبياً على(FVC)، تم أيضا إجراء صور إشعاعية للعدد من العينات إلا أنها لم تعط أي نتيجة أو دلالة علي تأثير المواد السنية على الرئتين.

مقدمة البحث:

أمراض الجهاز التنفسي والإصابات الرئوية والتي تؤثر مباشرة على الكفاءة الوظيفية للرئتين تعتبر من أكثر الإصابات التي يتعرض لها تقنيُّو الأسنان والمرتبطة بطبيعة العمل في مجال صناعة التركيبات السنية نتيجة للتعامل مع العديد من المواد السنية اللازمة لصناعة هذه التركيبات بمختلف أنواعها، ويعد دخول المواد الكيميائية عن طريق التنفس من أخطر الطرق التي تسبب الإصابة بالتسمم بالمعادن، حيث تبلغ درجة امتصاص المواد المذابة أحيانا إلي (100%) بسبب دخول الغبار الذي يلوث المعمل من الجهاز التنفسي وترسبه على جدران القنوات التنفسية ثم تذوب هذه الجسيمات في الرطوبة المغلفة للقنوات التنفسية والحويصلات الرئوية.[1]

وتحدث هذه الإصابات عادة نتيجة لاستنشاق الغبار والأتربة وبعض الغازات الخطرة التي تلوث البيئة المحيطة بالتقني نتيجة التعامل مع المواد السنية داخل معامل إعداد التركيبات السنية كاستنشاق الغبار المتطاير أثناء تصنيع وتشطيب التركيبات المعدنية والتي تحتوى على نسبة عالية من الكوبالت والكروم والموليبدنيوم والذي يؤدي إلى انخفاض وظائف الرئة وحدوث التليف الرئوي لدى تقنيي الأسنان.[2] [3]

وكذلك استنشاق حبيبات الغبار الملوث بالسيليكا والمعادن الثقيلة والذي يعتبر السبب الرئيسي للإصابة بمرض الالتهاب الرئوي الحبيبي الرملي المزمن لدى التقنيين

والذي يؤدى أحيانا إلى الوفاة بسبب فشل عمل الرئتين وبالتالي فشل عملية التنفس وتوقفها.[4] [5]

أيضا نجد أن الاستخدام اليومي للأكريل (ميثا اكريلات الميثيل) في المعمل يزيد بشكل كبير من أعراض الحساسية بالأنف والجهاز التنفسي. [6] وللحد من هذه الأضرار يجب على التقني اتباع طرق وإرشادات السلامة المهنية بمعامل الأسنان كما يجب القيام بالعديد من الإجراءات والتدابير الوقائية لحماية تقنيي الأسنان كتطبيق أنظمة التهوية التي يجب أن يتم بناؤها بشكل صحيح في معمل التركيبات السنية لحماية الجهاز التنفسي وكذلك ارتداء الملابس الواقية، وغيرها من التدابير، وكذلك يجب التوعية بضرورة تطبيق الإرشادات الوقائية وتطبيق برامج الصحة والسلامة المهنية والتي تقلل من الأضرار والمشاكل والتكاليف في معمل التركيبات السنية الناجمة عن الخسائر والإصابات وتؤدى إلى زيادة الإنتاجية من خلال توفير بيئة عمل آمنة للعاملين. [7] [8]

المواد و الطرائق (Materials & Methods):

تم جمع بيانات هذه الدراسة عن طريق:

1-الاستبيان (Survey):

الهدف منه تقييم مستوي الوعي لدي تقنيي الأسنان في معرفة مدي تطبيق إرشادات السلامة المهنية، وكذلك الحصول علي بعض المعلومات لمعرفة مدي تأثير المواد السنية علي الكفاءة الوظيفية لرئة تقني الأسنان و ربطها بالنتائج، ضمت عينة التقنيين في الاستبيان 50 تقنيًا، قبل منهم 15 فقط بإجراء بالكشف علىFVC وSPO2 أي بنسبة 30% من العينة، كما تم توزيع استبيان آخر خاص بعينة غير المعرضين للتعامل مع المواد السِّنية.

2- إجراء بعض الكشوفات السريرية أفراد عينة الدراسة وهي :

-الكشف السريري عن الكفاءة الوظيفية للرئة باستخدام جهاز (Mir Spirolab III Spirometer with Oximetry):

وهو جهاز يستخدم لاختبار وظائف الرئة و ذلك من خلال إجراء اختبارات لقياس التنفس والنبض وقياس التأكسج ويمكن استخدامه من قبل الطبيب، أو المعالج التنفسي، أو التقني نفسه.

-الكشف عن السعة الحيوية (FVC) باستعمال قطعة الفم (Mouth Piece):

وذلك بترك المريض يستريح ثم تدخل قطعة الفم في الفم بمقدار 2سم بحيث تكون القطعة عالقة بين الأسنان الأمامية ويتم إغلاق الشفتين حتي لا يخرج أو يتسرب الهواء من أي جانب بين الفم والقطعة، عندما يجهز التقني ينفخ إلي أقصي زفير ممكن لينتهي كل الهواء بأسرع وقت ويكون التكرار ثلاث مرات لعملية الزفير.

-الكشف عن نبض مقياس التأكسج (SPO2) باستعمال جهاز الاستشعار الإصبعي:

وذلك بإدخال جهاز الاستشعار في إصبع اليد حتي نهايته وحتي يتغطى تماماً، ويتم وضع أجهزة الاستشعار بحيث يكون الكابل تحت كف اليد لكي يتيح وصول مصدر الضوء إلي بقايا الظفر بشكل جيد ثم يتم الكشف علي الجزء السفلي من الإصبع بواسطة الشاشة الرئيسية للجهاز.

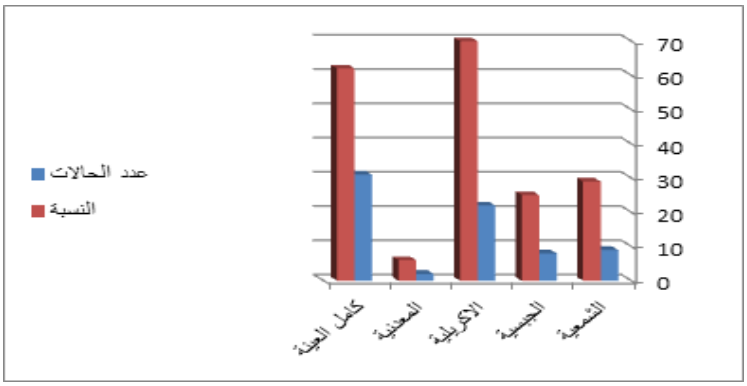
-الكشف بالتصوير الإشعاعي (X-ray): باستخدام جهاز Ceiling Digital X-ray GC80 والذي يعرض هيكل المريض التشريحي بوضوح وسهولة.

3- التحليل الإحصائي للنتائج : تم إجراؤه باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، تم استخدام تحليل (T) لعينتين مستقلين.

النتائج (Results):

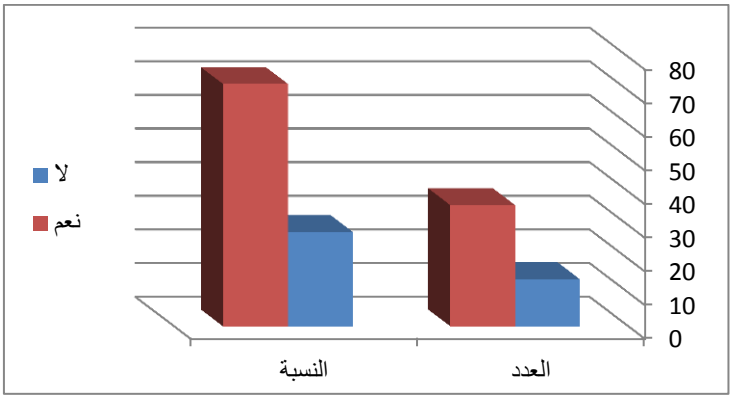
وضحت النتائج أن 62% من العينة الكلية للتقنيين لديهم حساسية بصفة عامة من المواد السنية أثناء التعامل معها في المعمل، 29% يتحسسون من المواد الشمعية،

25% يتحسسون من الجبسية، 70% يتحسسون من المواد الأكريلية، 6% يتحسسون من المواد المعدنية، كما هو موضح بالشكل رقم(1).



الشكل رقم (1) يوضح المواد التي يتحسس منها التقني أثناء التعامل معها في المعمل

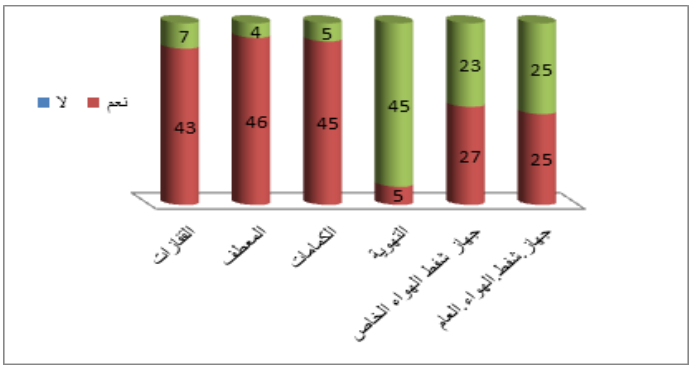
وبينت أن 72% من عينة التقنيين يقومون بتطبيق إرشادات السلامة داخل معامل الأسنان، و28% من العينة لا يقومون بتطبيقها كما هو موضح بالشكل رقم(2).



الشكل رقم (2) يوضح مدى تطبيق التقنيين لإرشادات السلامة أثناء العمل بالمعمل.

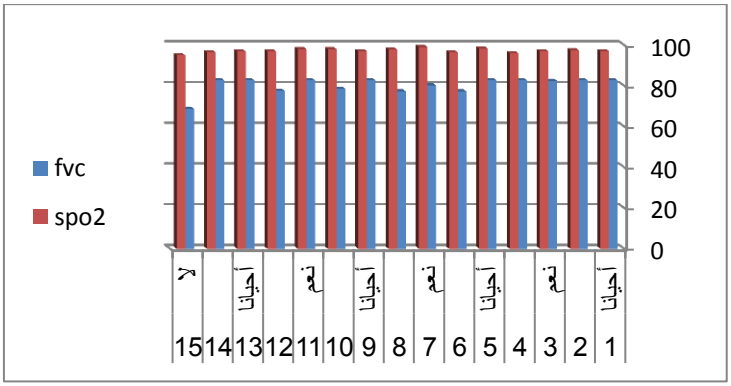
كما بينت نتائج البيانات التي تم جمعها من الاستبيانات حول مدى تطبيق التقنيين شروط وإرشادات السلامة المهنية أن 50% من العينة يستعملون جهاز الشفط العام بالمعمل، و54 % يستعملون جهاز الشفط الخاص بطاولة العمل، 10% أكدوا وجود تهوية داخل المعامل جيدة، 90% يستعملون الكمامات داخل المعمل، 92% يستعملون

المعطف الطبي داخل المعمل أثناء العمل، وكذلك 86% يستعملون القفازات داخل معامل الأسنان أثناء العمل، كما هو موضح بالشكل رقم (3).



الشكل رقم (3) يوضح مدى تطبيق تقنيي الأسنان لإرشادات السلامة أثناء العمل.

ووضحت نتائج الدراسة أنه لا يوجد تأثير للتهوية و جهاز الشفط العام و جهاز الشفط الخاص والمعاطف والقفازات علي FVC، SPO2 أما استخدام الكمامات فهي ذو تأثير علي FVC ، وليس له تأثير علي SPO2 ، كما هو موضح بالشكل رقم (4).



الشكل (4) يوضح العلاقة بين استخدام الكمامات و FVC & SPO2

أيضًا بينت النتائج أن معامل الارتباط بين مدة التعرض ونتائج تحاليل FVC و SPO2 في عينة التقنيين هو ارتباط عكسي ضعيف في حالة FVC أي كلما زادت سنوات التعرض انخفض معدل FVC ومعدل SPO2.

كما وضحت النتائج أن 54% من عينة التقنيين يشعرون بضيق في التنفس عند التعامل مع المواد السنية، وكذلك بينت أن 62% من عينة التقنيين لديهم تحسس من المواد السنية عند التعامل معها في المعمل أثناء العمل، ونوع التحسس هو كحة عادية بنسبة 28% من العينة و بلغم بنسبة 6% وحرقان بنسبة 4% من عينة التقنيين، وأن غالبية تقنيي الأسنان وبنسبة 94% من العينة لا يقومون بالكشف الدوري للتأكد من تأثير العمل علي صحتهم .

كما وجدت الدراسة أن غالبية إدارات المعامل لا تقوم بدورات تثقفية و توعوية للتقنيين العاملين بها.

كما كانت نتائج الكشف السرسري لعينة غير المعرضين للتعامل مع المواد السنية طبيعية فيما يتعلق بمعدلات FVC، SPO2.

المناقشة (Discussion):

وجدت الدراسة أن عدم استخدام كمامات الأنف عند تصنيع التركيبات السنية يؤثر سلبا علي وظائف الرئة؛ حيث تكون معدلات FVC منخفضة لديهم وهذا يتفق مع دراسة. [6] كما بينت النتائج أنه لمدة التعرض ارتباطٌ مع الكفاءة الوظيفية للرئتين أي أنه كلما زادت مدة تعرض تقنيي الأسنان للتعامل مع المواد السنية انخفضت الكفاءة الوظيفية للرئتين لديهم وهذا ما نجده في دراسة، [8] كما وجد أن هناك أعراضاً لحساسية الجهاز التنفسي تحدث للتقنيين أثناء تعرضهم للميثاكريلات الميثيل، حيث إن 28% منهم يتعرضون لكحة عادية و6% يتعرضون لبلغم و4% يتعرضون للحرقان وهذا ما يتفق مع دراسة[6].

الاستنتاجات (Conclusion):

1 – المواد السنية تسبب تحسسًا بالجهاز التنفسي لدي تقني الاسنان أثناء التعامل معها في المعمل، وتؤثر سلبًا علي مستوي الكفاءة الوظيفية للرئتين عندهم.

2 – يوجد مستوي وعي جيد لدي التقنيين فيما يتعلق بتطبيق إرشادات السلامة داخل معامل الأسنان.

3 – عدم استخدام الكمامات أثناء العمل يؤثر سلبًا علي معدل FVC لدي التقنيين.

التوصيات (Recommendations):

1- التأكيد على ضرورة إجراء الفحوصات الدورية للتأكد من الحالة الصحية العامة لدى تقنيي الأسنان.

2- التأكيد على ضرورة التزام التقنيين بكيفية الاستخدام الصحيح للمواد والأجهزة المستعملة في صناعة التركيبات السنية وحسب تعليمات الشركات المصنعة، وكذلك التأكيد على أهمية تطبيق إرشادات السلامة المهنية داخل معامل تصنيع التركيبات السنية للحد من المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها التقنيون في المعمل.

3- يجب على الجهات المسؤولة تأمين العمل في موقع صحي يكون مجهزاً بكافة الوسائل الوقائية التي تساعد تقنيي الأسنان في الحفاظ على صحتهم.

4- نوصي بإجراء المزيد من الدراسات استكمالا لدراستنا هذه والتي تكون حول مدى تأثير المواد السنية على الصحة العامة للتقنيين العاملين في صناعة التركيبات السنية.

References:

1- Radi.S, Dalphin.J.C, Manzoni.P, Pernet.D, Leboube.M.P, and Viel.J.F(2002): Respiratory morbidity in a population of French dental technicians. 398-404 pages.

2- Bornberger, S, I., Salden, A, L., Persson, B., Winstrom, L, E., and Bodin, L, S.(1995): Exposure to cobalt chromium dust and lung disorders in dental technician., Department of accupational and environmental medicine, Orebro medical center hospital, Sweden.50:769-772.

3- Selden,A., Sahle, W., Johanson, L., Sorensons. and Persson, B. (1996): Three cases of dental technician pneumoconiosis related to cobalt- chromium- molybdenum dust exposure. Chest.,109 (3):837 – 842.

4- Rosenam,K.D.,Pechter ,E. and Schill, D.P ., Bresnitz, E. A., Cummings, K.R. and Filios, M. S. (2004): Silicosis in dental Laboratory technicians Five States 1994-2000.MMWR Mortal Wkly Rep,12, 53 (9):195-202

5- Misirli, Z., Baloglu, H., Tahaoglu, K., Cerrahoglu, K., Aydilek, R., Iivan, A., and Kartaloglu, Z .(2003): Dental technician´s pneumoconiosis: mineralogical analysis of two cases, Gatacamilca chest diseases hospital. Istanbul, Turkey, 44(1):169-173.

6- Jaakkola,M.S., Leino,T., Tammilehto,L., Yiostalo,P., Kuosma,E., and Alanko,K(2007): Resoiratory effects of exposure to methacry lates among dental assistants, European journal of allergy and clinical immunology,Finland.volume62, 648-654 pages.

7- Zadeh,A,N,and Dufresne,A(2014): Chemical hazards in dental laboratories, Joumal citation reports,Canada.7:146-155 pages.

8- Kahraman, H., Koksal, N., Cinkra, M., and Sucakli, M,H. (2014): Pneumoconiosis in dental technicians,Turkey, Oxford journals,442-447 pages.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

تقدير تراكيز المشتقات النفطية في سواحل بلدية مصراتة

أ. أسامة العبد أحمد مطر*

الملخص Abstract :

استهدفت هذه الدراسة تقدير تراكيز المشتقات النفطية في سواحل بلدية مصراتة.

استخدمت طريقة الهضم باستخدام حمض الهيدروكلوريك المركز، ثم قدرت بالطريقة الوزنية ، حيث كانت النتائج الخاصة بتراكيز المشتقات النفطية في عينات مياه سواحل المنطقة منخفضة عموماً، مع ارتفاع ملحوظ لهذه التراكيز في الساحل الشرقي لمنطقة الدراسة، حيث سجل أعلى تركيز في هذه الدراسة فكان (18.97ميكروجرام/لتر).

مقدمة Introduction :

تعتبر ليبيا من أهم الدول المطلة على البحر المتوسط بما تمتلكه من ساحل كبير يبلغ حوالى ألفي كيلومتر الذي يعتبر رابع أطول ساحل بعد سواحل كل من: إيطاليا، واليونان، وتركيا، بالنسبة لمنطقة مصراتة فإنَّ شبكة مياه الصرف الصحي لا تذهب إلى البحر؛ مما يقلل من التلوث البيولوجي لمياه البحر بالمنطقة، حيث توجد شبكة خاصة لتصريف مياه الأمطار، وهي التي تذهب في البحر حيث تنقل معها كميات من المواد الكيميائية والزيوت إلى البحر، بالإضافة إلى أنَّ بعض المواطنين يقومون بربط مجاريهم على هذه الشبكة بصفة غير قانونية، إضافة إلى ما تحمله السفن القادمة إلى الميناء، وكذلك كميات الزيوت ومشتقات النفط التي تصل إلى البحر من مجمع الحديد والصلب، ومع ازدياد كميات هذه المواد التي تصل إلى البحر فإن

* قسم الكيمياء – كلية التربية – جامعة مصراتة.

عملية التلوث الكيميائي لمياه منطقة مصراته آخذة في الازدياد؛ مما دعا إلى القيام بهذه الدراسة، وذلك للوقوف على مدى سلامة البيئة البحرية، والثروة السمكية بالمنطقة حفاظاً على الصحة العامة والبيئة للمنطقة[1].

هناك العديد من الدراسات التي تناولت نفس موضوع الدراسة الحالية حيث قام برنامج الأمم المتحدة لحماية البيئة UNEP[2] بتقدير تراكيز المشتقات النفطية على امتداد الساحل الليبي سنة 1977م، فكانت (13.40 ميكروجرام/لتر)، كما قام العزابى[3] بإجراء دراسة حول تقدير تراكيز المشتقات النفطية على طول الساحل الليبي سنة 1980م، وسجلت أعلى قيمة فيها بمدينة زوارة عند (16.56ميكروجرام/لتر)، وأقل قيمة بمدينة درنة عند (1.01ميكروجرام/لتر) في نفس السنة، وفي دراسة أخرى له سنة 1984م، كان أعلى تركيز في طرابلس (11.63ميكروجرام/لتر)، وأقل تركيز في مصراتة (1.20ميكروجرام/لتر).

أما نتائج الدراسة التي قام بها Garges and Durgham[4] فقد كان تركيز المواد النفطية في (شمال وجنوب مرسى البريقة) هو (27.2ملجرام/لتر)، وفي شاطئ مدينة بنغازي كان (4.80 ملجرام/لتر).

تهدف هذه الدراسة إلى تقدير تركيز المشتقات النفطية في مياه شاطئ البحر ببلدية مصراتة، بالإضافة إلى مقارنة تراكيز المشتقات النفطية في مياه الشواطئ بالمنطقة ببعض الدراسات السابقة المحلية والدولية، والخروج بتوصيات تخص تراكيز المشتقات النفطية في المياه الساحلية بالمنطقة، ومدى تأثيرها على سلامة البيئة البحرية.

المواد والطرق Materials and Methods :

منطقة الدراسة:

امتدت منطقة الدراسة من (الدافنية) غرباً إلى (السدادة) شرقاً، وبمسافة تقدر بحوالي (100) كيلومتر على الساحل المطل على بلدية مصراتة، حيث قُسِّم هذا الساحل إلى (24) موقعاً، وكانت المسافة بين كل المواقع متساوية، وبلغت حوالي (4) كيلومتر، وتم تجميع العينات من المياه السطحية وبمسافة متساوية تبعد عن الشاطئ مسافة 5 أمتار، وروعي في هذا التقسيم ما يلي:

1- أنْ يكون شاملًا لجميع المواقع ببلدية مصراتة من تجمعات سكنية، أراضٍ زراعية، مصانع...، إلخ.

2- أنْ يضم مواقع التلوث المحتملة بالمنطقة مثل مواقع مصبات أنابيب صرف مياه الأمطار، مواقع المصانع المختلفة، الموانئ التجارية، المصائف والقرى السياحية...إلخ.

تجميع العينات:

تم جمع عدد (24) عينة لمياه البحر بشواطئ بلدية مصراتة حسب الطرق القياسية عباوى وحسن[5]، من (الدافنية) غرباً، وحتى (السدادة) شرقاً، وذلك خلال شهر (يناير) و(24) عينة في شهر (يونيو) من نفس المناطق للمقارنة ، وحدد اسم المناطق التي أخذت منها العينات بالأرقام، وهى مبينة بالجدول (1).

جدول رقم (1) رقم العينة، واسم موقع أخذ العينة، والحجم المستخدم منها للتحليل كان 1000 مل

رقم العينة	اسم المنطقة التي أخذت منها العينة	رقم العينة	اسم المنطقة التي أخذت منها العينة
1	الدافنية	13	الزروق
2	زريق	14	مصيف قصر أحمد
3	أبوفاطمة	15	ميناء مصراتة
4	أبوروية	16	مصنع الحديد والصلب
5	القرية السياحية	17	مصيف الحديد
6	تنارة الجزيرة	18	الجعيريد
7	مصيف مصراتة	19	الرومية
8	مرباط	20	بير قلمان
9	جنات	21	العرعار
10	العريقات	22	العقلة
11	يدر	23	تاورغاء
12	الرملة	24	السدادة

هضم وحفظ العينات:

غُسلت جميع الأدوات والزجاجيات المستخدمة في تجهيز وتحضير العينات جيداً بالماء المقطر مرتين، ثم غمرت في محلول خليط من حمض النيتريك المركز والهيدروكلوريك بنسبة (2: 1)، ثم غسلت مرة أخرى ولعدة مرات بالماء المقطر كما أوصى بذلك عبد المولى [6].

أما عينات ماء البحر المطلوب قياس تراكيز المشتقات النفطية فيها تم أخذ حجم مقداره 1000 مل منها ووضع في دوارق قياسية ذات سعة 1000 مل محكمة الغلق، وأضيف إليها 1 مل من حامض الهيدروكلوريك المركز، وحفظت العينات مباشرة في الدوارق عند درجة حرارة الغرفة، وأجرى عليها التحليل عباوي وحسن [5].

- المحاليل والمواد المستخدمة:

1. ماء مقطر (Distilled Water)
2. حامض النيتريك المركز (65%).
3. حامض الهيدروكلوريك المركز (37%).
4. هكسان (99%).
5. كبريتات الصوديوم الجافة (99%).
6. أسيتون (99%).
7. نفط خام (Crude oil).
8. محلول هيدروكسيد الصوديوم بتركيز (10M).

- الأدوات والأجهزة المستعملة :

1. مخبار مدرج سعته 100، 1000 مليلتر.
2. كؤوس سعة 100 ، 250 مليلتر.
3. قمع فصل سعة 250 ، 1000مليلتر.
4. دوارق حجمية سعتها 50 ، 100 ، 1000 مليلتر
5. أقماع ترشيح مختلفة الأحجام.
6. ورق ترشيح .
7. قناني زجاجية سعة 1 لتر ضيقة الفتحة وذات غطاء محكم.
8. سيقان زجاجية (Class rods).
9. ماصات بحجوم مختلفة من 0.1 – 50 مليلتر.
10. قناني من اللدائن (Polyethylene) للغسيل بالماء المقطر.
11. أنابيب زجاجية ذات غطاء محكم لحفظ مستخلصات العينات إلى حين نقلها إلى أجهزة القياس، كما أوصى بذلك الحايك [1].
12. ميزان حساس رقمي بخطأ مطلق (±0.0001).
13. فرن تجفيف العينات.

14. سطح ساخن (hot plate).

تحضير المحاليل القياسية:

استخدم نفط خام (Crude oil) كمحلول قياسي أولي، ثم حضرت منه محاليل قياسية ثانوية، للحصول على التراكيز المطلوبة باستخدام قانون التخفيف $(M_1 \times V_1 = M_2 \times V_2)$.

تجهيز العينات للتحليل:

1. وضع لتر واحد من العينة التي تمت عليها عمليات الحفظ المطلوبة في قمع فصل سعته (1000) مل، وأضيف إليها 5 مل من حامض الهيدروكلوريك المخفف (1:1).
2. غسلت قنينة العينة أولاً بـ(15) مل من المذيب (الهكسان)، وأضيفت فوق العينة، ثم غسلت مرة ثانية بـ(15) مل من نفس المذيب، وأضيفت فوق العينة في قمع الفصل أيضاً.
3. رج المحلول جيدا لمدة 5 دقائق، ثم ترك لمدة عشرة دقائق؛ ليستقر وتنفصل الطبقتان المائية والعضوية.
4. أخذت الطبقة المائية إلى دورق الحفظ، وتركت الطبقة العضوية لترشح فوق ورقة ترشيح تحتوى على (0.5–1) جرام من كبريتات الصوديوم، موضوعة على قمع فوق دورق صغير معلوم الوزن.
5. أعيدت عملية غسل الطبقة المائية بالمذيب مرتين، وتركت الطبقة العضوية فوق ورقة الترشيح؛ لتجمع كلاهما في الدورق، وتُغسل ورقة الترشيح بـ(10–20) مللتر من المذيب.
6. سخن الدورق في فرن تجفيف حتى الجفاف.
7. تم وزن الدورق بعد تبريده لإيجاد وزن المواد المتبقية فيه .
8. تم حساب تراكيز المشتقات النفطية في عينات ماء البحر باستخدام القانون الآتى[1]:

$$M = \left[\frac{(w2 - w1) \times 1000}{V}\right] \times 1000$$

حيث:

M = تركيز العينة المجهولة بوحدة المايكروجرام/لتر.

w2 = وزن الدورق والمواد المتبقية عليه (بالمليجرام).

w1 = وزن الدورق الفارغ (بالمليجرام).

V= حجم العينة (بالمليلتر).

تحليل النتائج إحصائياً:

يعتبر التحليل الإحصائي مهم جدا في تقييم مدى صحة النتائج المتحصل عليها، وتحديد نسبة الدقة والخطأ في آنٍ واحد.

تم حساب متوسط القراءات(Mean) والانحراف المعياري (S.D) لها، وكذلك الانحراف المعياري النسبي (R.S.D) باستخدام برنامج (Microsoft Exel)، n=3 حيث n (عدد المكررات لكل عينة).

النتائج والمناقشة Results and discussion :

النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة تم تحليها إحصائياً، كما تمت جدولتها في جدول واحد وتوضيحها في شكلين بيانيَّيْن أيضاً.

تُشير النتائج المبينة في الجدول (2) والمعبر عنها بيانيًا بالشكلين (1) و (2) أنَّ متوسط تراكيز المشتقات النفطية المقاسة في عينات مياه البحر قد تراوحت ما بين(1.62 ميكروجرام/لتر) في العينة (2) التي تُمثل منطقة (زريق) غرب مصراتة في شهر يونيو و(18.97 ميكروجرام/لتر) في العينة (15) التي تمثل (ميناء مصراتة) شرق مدينة مصراتة خلال شهر يناير، وهذا التباين الواضح في القيم المسجلة خلال شهري يناير ويونيو أكده تحليل (R.S.D) للمواقع (24) خلال الشهرين المذكورين، ويرجع هذا التباين ربما إلى طبيعة المنطقة الجيومورفولجية (تضاريس الساحل)

الساحلية وإلى اختلاف التيارات البحرية واتجاهاتها خلال فصلي الشتاء والصيف، كما أنَّ ظاهرة المد والجزر لها دور كبير في تجميع المواد الهيدروكربونية في المناطق كالبحيرات والخلجان (الشاطئية) دون مناطق أخرى (المياه العميقة)، ومن الأسباب الأخرى التي أدت إلى هذا التباين أيضاً معدل ذوبان المشتقات النفطية في المياه، إضافة إلى عمليات الأكسدة البيولوجية والتي قد تختلف وفقاً لظروف المنطقة حسب نشاطات البكتيريا المفتتة للنفط [7]، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها برنامج الأمم المتحدة لحماية البيئة UNEP[2] في سواحل عدة مناطق من العالم ، حيث كان تركيز المشتقات النفطية على امتداد الساحل الليبي سنة 1977م (13.40 ميكروجرام/لتر)، وبمرور (38) سنة على تلك الدراسة، ونتيجة لزيادة حركة الملاحة والتطور الصناعي، وزيادة الطلب على النفط وكثرة حوادث السفن وناقلات النفط، كل هذا أدى إلى زيادة في تراكيز الهيدروكربونات الكلية في جميع مناطق العالم، ومن ضمنها سواحل ليبيا، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع معدلات التلوث في بعض سواحل العالم وتتشابه نتائج تراكيز المشتقات النفطية في هذه الدراسة أيضاً مع النتائج التي أشار إليها العزابي[3] التي وجد فيها أنَّ متوسط تراكيز المواد النفطية على طول الساحل الليبي تتراوح ما بين(16.56ميكروجرام/لتر) كأعلى قيمة في زوارة سنة 1980م، و (1.01 ميكروجرام/لتر) كأقل قيمة في درنة سنة 1980م، وفي دراسة أخرى له سنة 1984م حيث كان أعلى تركيز في طرابلس (11.63ميكروجرام/لتر)، وأقل تركيز في مصراتة (1.20 ميكروجرام/لتر)، أمَّا في سنة 1987م فكان أعلى تركيز للمشتقات النفطية في الزاوية (6.95 ميكروجرام/لتر)، وأقل تركيز في زوارة (3.50 ميكروجرام/لتر) .

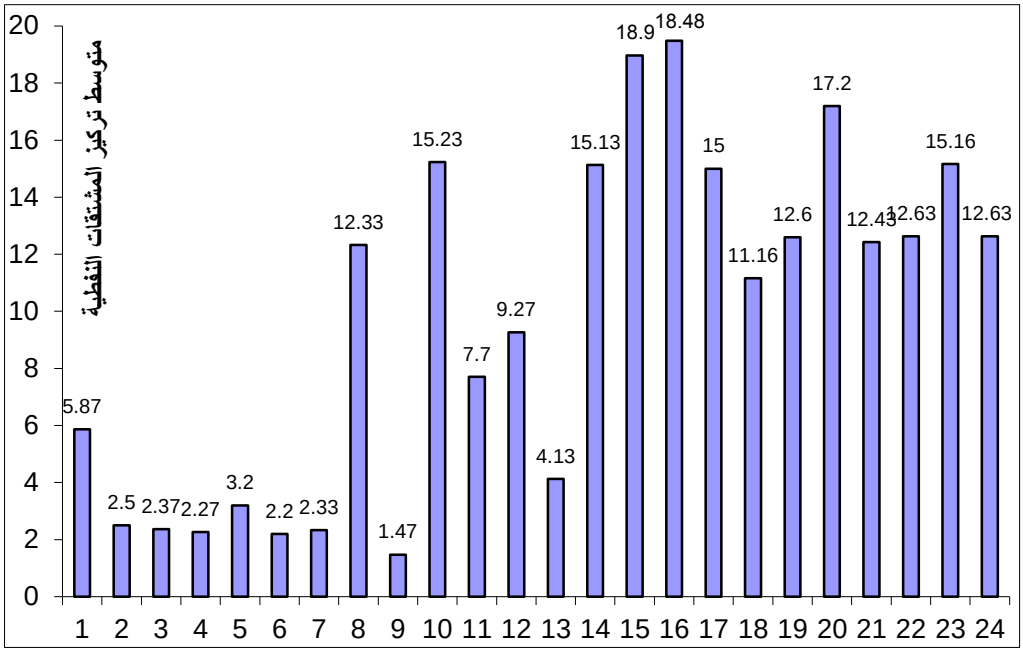
أمَّا نتائج الدراسة التي قام بها Garges and Durgham[4] فقد كان تركيز المواد الهيدروكربونية في (شمال وجنوب مرسى البريقة) (27.2 ملجرام/لتر)، وفي شاطئ مدينة بنغازي كان (4.80 ملجرام/لتر)، وهى تختلف مع نتائج الدراسة الحالية،

ويرجع هذا الاختلاف إلى الأنشطة الصناعية الموجودة هناك حيث يوجد في البريقة ميناء لتصدير النفط، مما أدى إلى هذا الارتفاع الملحوظ في تركيز المواد الهيدروكربونية في الميناء والمناطق المحيطة به.

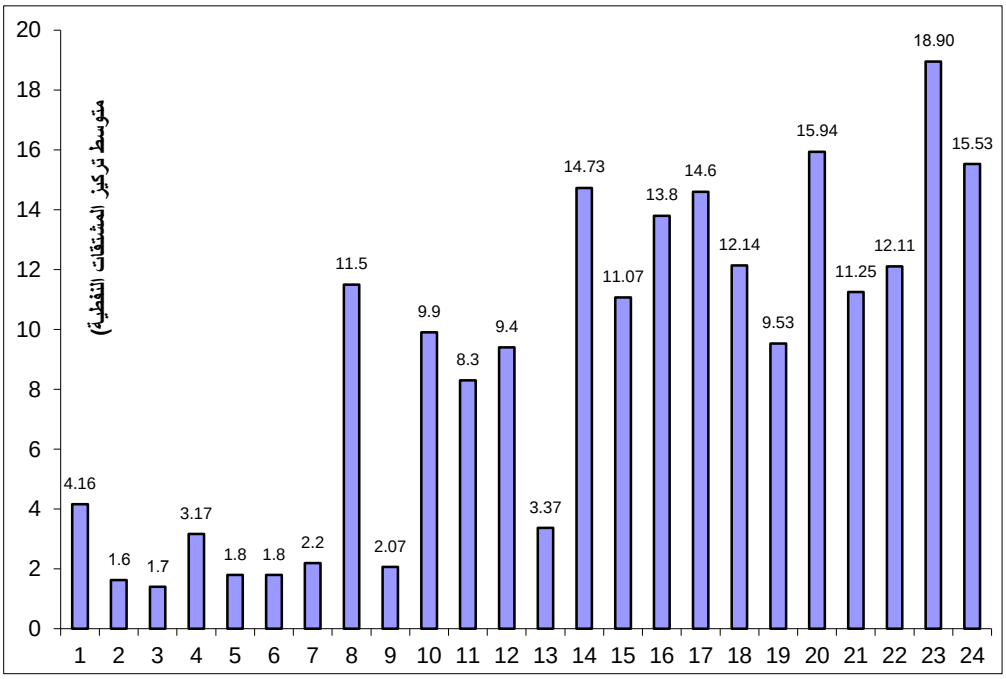
جدول رقم (2) متوسط تركيز المشتقات النفطية بوحدات $(\mu g / l)ppb$ في ماء البحر بسواحل بلدية مصراتة في شهري يناير ويونيو(2015م)

شهر (يناير)				شهر (يونيو)			
العينة	متوسط التركيز (Mean)*	الانحراف المعياري (S.D)	الانحراف المعياري النسبي %(R.S.D)	العينة	متوسط التركيز (Mean)*	الانحراف المعياري (S.D)	الانحراف المعياري النسبي %(R.S.D)
1	5.81	0.34	5.95	1	4.16	0.22	5.28
2	2.51	0.20	8.40	2	1.62	0.15	9.20
3	2.30	0.13	5.84	3	1.70	0.14	10.00
4	2.72	0.24	10.57	4	3.15	0.24	7.57
5	3.40	0.20	6.25	5	1.90	0.16	8.88
6	2.20	0.10	4.54	6	1.80	0.17	9.44
7	2.33	0.21	8.58	7	2.20	0.20	9.09
8	12.66	0.95	7.70	8	11.40	0.95	8.26
9	1.71	0.10	6.80	9	2.30	0.21	10.14
10	15.32	0.45	2.95	10	9.80	0.64	6.46
11	7.80	0.36	4.67	11	8.50	0.79	9.52
12	9.37	0.90	9.70	12	9.40	1.01	10.74
13	4.31	0.55	3.32	13	3.73	0.26	7.71
14	15.16	2.21	4.62	14	14.31	0.56	3.80
15	18.97	0.80	4.21	15	11.77	0.34	3.07
16	18.48	1.02	5.23	16	13.80	0.30	2.17
17	15.00	0.46	3.06	17	14.60	0.53	3.62
18	11.14	0.20	1.79	18	12.14	0.28	2.30
19	12.50	0.75	5.99	19	9.53	0.72	7.55
20	17.00	1.06	6.16	20	15.94	0.37	2.32
21	12.40	0.30	2.41	21	11.52	0.67	5.95

2.14	0.26	12.13	22	2.21	0.28	12.60	22
1.58	0.30	18.90	23	3.16	0.48	15.01	23
5.21	0.81	15.35	24	4.82	0.61	12.36	24



شكل (1) متوسط تركيز المشتقات النفطية في العينات تحت الدراسة خلال شهر (يناير)



شكل (2) متوسط تركيز المشتقات النفطية في العينات تحت الدراسة خلال شهر (يونيو)

الخلاصة Summary:

أجريت هذه الدراسة لمعرفة مدى تلوث شواطئ بلدية مصراتة بالمشتقات النفطية، وذلك لِلَفْت الأنظار والتنبيه إلى خطورة هذه الملوثات الكيميائية، ومدى تأثيرها على الكائنات البحرية، والثروة السمكية، وذلك حفاظا على الصحة العامة والبيئة.

في هذا البحث تم عمل مسح شامل على ساحل منطقة مصراتة بمسافة وصلت إلى حوالي 100 كيلومتر، حيث تم أخذ عدد (48) عينة شاطئية بواقع 24 عينة في شهر يناير، و24 عينة في شهر يونيو كلها سطحية وبمسافة متساوية بين كل العينات بلغت 4 كم لتقدير تراكيز المشتقات النفطية في شواطئ المنطقة.

إنَّ تراكيز المشتقات النفطية في المياه البحرية لمنطقة الدراسة قد كانت ضمن معدلات التلوث الطبيعية مقارنة بدراسات أخرى محلية ودولية، وكانت التراكيز في السواحل الشرقية من هذه المنطقة خلال شهري يناير ويونيو أعلى تقريباً من السواحل الغربية، ويرجع هذا التباين في النتائج إلى معدل التبخير خلال فصل الصيف، بالإضافة إلى طبيعة المنطقة الجغرافية والتيارات البحرية أيضاً، التي يمكن أنْ تنقل هذه المواد إلى مسافات بعيدة عن أماكن تسربها، ووصولها إلى مياه البحر، كما أنَّ عملية المد والجزر لها تأثير كبير في تشتيت المواد الهيدروكربونية إلى المناطق الساكنة، والمحمية، أي التي تقل فيها حركة الأمواج مثل: البحيرات، والخلجان، والموانئ، مما أدى إلى ارتفاع تراكيز المشتقات النفطية فيها إلى مستويات عالية، وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج دراسات أخرى نجد أنَّ معدلات التلوث بهذا النوع من الملوثات ما زال في بدايته، أي أنْ تراكيز المواد الهيدروكربونية في سواحل بلدية مصراتة هي من أقل التراكيز المسجلة على الصعيد المحلى والعالمي نظراً؛ لبعد المنطقة عن الموانئ والمصافي النفطية.

التوصيات Recommendation :

من خلال هذه الدراسة، وما تم التوصل إليه من نتائج نورد بعض التوصيات التي تتلخص في الآتي:

ـ إقامة مصانع تكرير النفط، والمجمعات البتروكيماوية، وأي صناعات أخرى نفطية ينتج عنها التلوث بالمشتقات النفطية بعيدة عن شواطئ المدن والمناطق السكنية.

. وضع برنامج مراقبة دورية للملوثات بصفة عامة بالمصانع والسفن ومنصات الشحن والتفريغ النفطية.

. توفير المعلومات الخاصة بخصائص ومواصفات المخلفات السائلة، والأخذ بالشروط والأسس العلمية التي تأخذ بعين الاعتبار المخاطر البيئية.

المراجع Reference :

1. الحايك، ن. 1989، طرق تحليل المياه، ديوان المطبوعات الجامعية، جمهورية الجزائر.

2. U.N.E.P, (1986). United Nation Environment Programme. Tech Rep.7. 1986.

3. العزابي، أ. م. 1989. النقل البحري وعلاقته بالتلوث النفطي، نشرة رقم (9 ب)1992. الصادرة عن مركز بحوث الأحياء البحرية العدد 12، تاجوراء، ليبيا.

4. Gerges. M. A. and Durgham, A., (1983). etudes surles pollutions marine Mediterranean Monaco. V : 219.

5. عباوي، س. ع. وحسن. م. س. 1990، الهندسة العملية للبيئة. فحوصات الماء، منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، جمهورية العراق.

6. عبد المولى، ن. ع. 1990، دراسة الرصاص والكادميوم في قمح الدورم المحلي بمنطقة الجبل الأخضر، رسالة ماجستير قسم علوم الأغذية، كلية الزراعة، جامعة طرابلس، دولة ليبيا.

ب)1992..

7. حمودة، ف. أ. 2006، استخدام المؤشرات البيئية في تقييم جودة الساحل الليبي ومدى تلوثه بالنفط، رسالة ماجستير بقسم العلوم البيئية، أكاديمية الدراسات العليا بنغازي، ليبيا.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

الطرق العددية لحل منظومة من المعادلات التفاضلية

Numerical Methods for Solving Differential Equations System

د. زينب علي الشقماني / أ. سمية رجب رفيدة*

ملخص البحث:

يقدم هذا البحث دراسة لبعض الخوارزميات العددية لحل منظومة من المعادلات التفاضلية العادية، فمن الطرق العددية التي تم دراستها طريقة تايلور، حيث تعتمد هذه الطريقة على متسلسلة تايلور وهي طريقة ليست عددية بالمعنى القاطع والصريح، ولكنها تعتبر الحجر الأساس للطرق العددية الأخرى وهي طريقة دقيقة ولكنها غير عملية بسبب حاجتها إلى مشتقات من رتب عليا، والتي قد تكون صعبة الإيجاد لبعض الدوال معقدة البنية الجبرية، كما احتوى هذا البحث على طريقة أويلر التي تعتبر أقدم وأبسط الأساليب العددية لحل مسائل القيم ألابتدائية وطريقة أويلر المعدلة، وهى من طرق التنبؤ والتصحيح لأنه يتم تصحيح القيمة المحسوبة بإحدى الطرق السابقة. وأخيرا تعميم خوارزميات رونج- كوتا لحل مسألة قيمة ابتدائية واحدة إلى حل منظومة من المعادلات التفاضلية.

1. المقدمة

المعادلات التفاضلية العادية تظهر عند معالجة بعض المسائل الفيزيائية والهندسية وغيرها من العلوم الأخرى، ولكن هذه المعادلات قد يصعب إيجاد حلها تحليلياً، وبالتالى من الضروري استخدام الخوارزميات العددية لإيجاد قيم تقريبية لحل هذه المعادلات.

هذا العمل يقدم دراسة للخوارزميات العددية لحل منظومة من المعادلات التفاضلية العادية، أولها طريقة تايلور وهي تحتاج إلى إيجاد مشتقات الدالة من رتب عليا، والتي

* قسم الرياضيات – كلية التربية – جامعة مصراتة.

قد تكون صعبة الإيجاد لبعض الدوال معقدة البنية الجبرية، كما احتوى على طريقة أويلر التي تعتبر أقدم وأبسط الأساليب العددية لحل مسائل القيم الابتدائية، ثم طريقة أويلر المعدلة، وهي من طرق التنبؤ والتصحيح لأنه يتم تصحيح القيمة المحسوبة بإحدى الطرق الأخرى. وأخيرا خوارزميات رونج–كوتا.

1.1 شرط لبشتز [1]

يقال إن الدالة $f(x,y_1,...,y_n)$ المعرفة على المجموعة:

$$D=\{(x,y_1,y_2,...,y_n): a\le x\le b, -\infty<y_i<\infty \ ; \ i=1,...,n\}$$

تحقق شرط لبشتز على D في المتغيرات $y_1,y_2,...,y_n$ إذا وجد ثابت $L>0$ يحقق الخاصية:

$$|f(x,y_1,...,y_n)-f(x,z_1,...,z_n)|\le L\sum_{i=1}^{n}|y_i-z_i|$$

لكل $(z_1,z_2,...,z_n)$ و $(y_1,y_2,...,y_n)$ في D.

2.1 نظرية وجود ووحدانية الحل [1]

إذا كانت:

$$f_i(x,y_1,y_2,...,y_n) \ ; \quad i=1,2,3,...,n$$

متصلة على المنطقة:

$$D=\{(x,y_1,y_2,...,y_n): a\le x\le b, -\infty<y_i<\infty \ ; \ i=1,2,...,n\}$$

وتحقق شرط لبشتز على D فإن منظومة المعادلات من الرتبة الأولى:

$$y_i'=f_i(x,y_1,y_2,...,y_n)$$

$$y_i(a)=\alpha_i \ ; \quad i=1,2,....,n$$

لها حل $y_1(x),y_2(x),...,y_n(x)$ ، وهذا الحل وحيد لكل $a\le x\le b$.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

2. حل منظومة من المعادلات التفاضلية

يمكن تعميم الطرق العددية لحل معادلة تفاضلية لتكون صالحة لحل منظومة من المعادلات التفاضلية، فإذا كانت المنظومة مكونة من المسألتين التاليتين:

$$\left.\begin{aligned} x' &= f(t,x,y)\ ; \quad x(t_0) = x_0 \\ y' &= f(t,x,y)\ ; \quad y(t_0) = y_0 \end{aligned}\right\} \qquad (1)$$

فإنه يمكن تطبيق الطرق العددية كالآتي:

1.2 طريقة تايلور Taylor`s Method

هذه الطريقة تعتمد على متسلسلة تايلور وهي طريقة ليست عددية بالمعنى القاطع و الصريح، وفكرة هذه الطريقة هي استخدام مفكوك الدالة $y(x)$ حول a التي لا نعرفها ولكن نعرف مشتقاتها من مسألة القيمة الابتدائية (1)، فيتم إيجاد باقي المشتقات عند a وتكتب $y(x)$ على الشكل:

$$y(x) = y(a) + hy'(a) + \frac{h^2}{2}y''(a) + \ldots + \frac{h^n}{n!}y^{(n)}(a)$$

حيث $h = x - a$. ويمكن كتابتها بصورة أكثر عمومية:

$$y(x_{n+1}) = y(x_n) + hy'(x_n) + \ldots + \frac{h^n}{n!}y^{(n)}(x_n)$$

حيث $h = x_{n+1} - x_n$.

وهنا تسمى طريقة متسلسلة تايلور من الرتبة (n).

طريقة تايلور لحل المنظومة (1) مثل طريقة تايلور لحل معادلة تفاضلية واحدة، وذلك عن طريق التعبير عن الدالتين $x = f(t)$ و $y = g(t)$ عن طريق معرفة المشتقة الأولى لكل من الدالتين، حيث:

$$\frac{dx}{dt} = f(t,x,y), \qquad \frac{dy}{dt} = g(t,x,y)$$

حول $t = t_0$ على النحو التالي:

$$x(t) = x_0 + (t-t_0)x' + \frac{(t-t_0)^2}{2}x'' + ...$$

$$y(t) = y_0 + (t-t_0)y' + \frac{(t-t_0)^2}{2}y'' + ...$$

وإذا تم وضع $h = t - t_0$ فإن المتسلسلتين أعلاه تأخذان الشكل التالي:

$$x(t) = x_0 + hx' + \frac{h^2}{2}x'' + ...$$

$$y(t) = y_0 + hy' + \frac{h^2}{2}y'' + ...$$

واللتان تعتبران حلاً للمنظومة (1).

مثـال 1

استخدم طريقة تايلور لحل المنظومة:

$$\frac{dx}{dt} = 4x - 2y + 2t; \quad x(0) = 0,$$

$$\frac{dy}{dt} = 8x - 4y + 1; \quad y(0) = 0.$$

بطول خطوة $h = 0.1$ على الفترة $0 \le t \le 1$، وقارنه بالحل الفعلي:

$$\tilde{x}(t) = \frac{4}{3}t^2$$

$$\tilde{y}(t) = t - 2t^2 + \frac{8}{3}t^3$$

الحل

$$x' = 4x - 2y + 2t, \qquad y' = 8x - 4y + 1$$
$$x'' = 4x' - 2y' + 2, \qquad y'' = 8x' - 4y'$$
$$x''' = 4x'' - 2y'', \qquad y''' = 8x'' - 4y''$$
$$x^{(4)} = 4x''' - 2y''', \qquad y^{(4)} = 8x''' - 4y'''$$

عند $t = 0$:

$$x(0) = 0, \qquad y(0) = 0$$
$$x'(0) = 0, \qquad y'(0) = 1$$
$$x''(0) = 0, \qquad y''(0) = -4$$
$$x'''(0) = 8, \qquad y'''(0) = 16$$
$$x^{(4)}(0) = 0, \qquad y^{(4)}(0) = 0$$

$$x(0.1) = 0 + (0.1)(0) + \frac{0.1^2}{2}(0) + \frac{0.1^3}{6}(8) + \frac{0.1^4}{24}(0) = 0.0013333$$

$$y(0.1) = 0 + (0.1)(1) + \frac{0.1^2}{2}(-4) + \frac{0.1^3}{6}(16) + \frac{0.1^4}{24}(0) = 0.0826667$$

عند $t = 0.1$:

$$x(0.1) = 0.0013333, \qquad y(0.1) = 0.0826667$$
$$x'(0.1) = 0.0399998, \qquad y'(0.1) = 0.679996$$
$$x''(0.1) = 0.8000072, \qquad y''(0.1) = -2.3999856$$
$$x'''(0.1) = 8, \qquad y'''(0.1) = 16$$
$$x^{(4)}(0.1) = 0, \qquad y^{(4)}(0.1) = 0$$

$$x(0.2) = 0.0013333 + 0.1(0.0399998) + \frac{0.1^2}{2}(0.8000072) + \frac{0.1^3}{6}(8) + \frac{0.1^4}{24}(0)$$
$$= 0.010666649$$

$$y(0.2) = 0.0826667 + (0.1)(0.679996) + \frac{0.1^2}{2}(-2.3999856) + \frac{0.1^3}{6}(16) + \frac{0.1^4}{24}(0)$$
$$= 0.141333038$$

والنتائج العددية التي تم الحصول عليها تتضح من الجدولين (1) و (2).

t	الحل العددي $x(t)$	الحل الفعلي $\tilde{x}(t)$	مقدار الخطأ
0.000000E+00	0.000000E+00	0.000000E+00	0.000000E+00
1.000000E−01	1.333333E−03	1.333333E−03	0.000000E+00
2.000000E−01	1.066667E−02	1.066667E−02	0.000000E+00
3.000000E−01	3.600001E−02	3.600001E−02	0.000000E+00
4.000000E−01	8.533335E−02	8.533334E−02	7.450581E−09
5.000000E−01	1.666667E−01	1.666667E−01	1.490116E−08
6.000000E−01	2.880000E−01	2.880000E−01	2.980232E−08
7.000000E−01	4.573334E−01	4.573334E−01	5.960464E−08
8.000001E−01	6.826667E−01	6.826667E−01	1.192093E−07
9.000001E−01	9.720001E−01	9.720001E−01	1.788139E−07
1.000000	1.333333	1.333334	3.576279E−07

جدول (1)

t	الحل العددي $y(t)$	الحل الفعلي $\tilde{y}(t)$	مقدار الخطأ
0.000000E+00	0.000000E+00	0.000000E+00	0
1.000000E−01	8.266667E−02	8.266667E−02	0.000000E+00
2.000000E−01	1.413333E−01	1.413333E−01	1.490116E−08
3.000000E−01	1.920000E−01	1.920000E−01	0.000000E+00
4.000000E−01	2.506667E−01	2.506667E−01	0.000000E+00
5.000000E−01	3.333333E−01	3.333333E−01	0.000000E+00
6.000000E−01	4.560000E−01	4.560000E−01	0.000000E+00
7.000000E−01	6.346667E−01	6.346667E−01	5.960464E−08
8.000001E−01	8.853334E−01	8.853335E−01	1.788139E−07
9.000001E−01	1.224000	1.224000	2.384186E−07
1.000000	1.666667	1.666667	3.576279E−07

جدول (2)

2.2 طريقة أويلر Euler`s Method

وهي أبسط الطرق العددية لحل مسألة القيمة الابتدائية (1) وتسمى أيضاً بطريقة المماس وتعطى بالصيغة:

$$y_{n+1} = y_n + hy'_n = y_n + hf(x_n, y_n)$$

وهي خطية فى y_n و $f(x_n, y_n)$.

حل المنظومة (1) باستخدام طريقة أويلر يتم كالآتي:

$$x_{n+1} = x_n + hx'_n$$

$$y_{n+1} = y_n + hy'_n$$

أي:

$$x_{n+1} = x_n + hf(t_n, x_n, y_n)$$
$$y_{n+1} = y_n + hg(t_n, x_n, y_n)$$

مثال 2

استخدم طريقة أويلر لحل النظام:

$$x'(t) = x - y \; ; \qquad x(0) = 1$$
$$y'(t) = 4x - 2y ; \qquad y(0) = 1$$

حيث $h = 0.25, 0.125, 0.0625$ على الفترة $0 \le t \le 1$، وقارنه بالحل الفعلي:

$$\tilde{x}(t) = e^{2t}, \qquad \tilde{y}(t) = e^{2t}$$

الحل

1. عندما $h = 0.25$: النتائج العددية تتضح من الجدولين (3) و (4)

t	الحل العددي $x(t)$	الحل الفعلي $\tilde{x}(t)$	مقدار الخطأ
2.500000E-01	1.500000	1.648721	1.487212E-01
5.000000E-01	2.250000	2.718282	4.682817E-01
7.500000E-01	3.375000	4.481689	1.106689
1.000000	5.062500	7.389056	2.326556

جدول (3)

t	الحل العددي $y(t)$	الحل الفعلي $\tilde{y}(t)$	مقدار الخطأ
2.500000E-01	1.500000	1.648721	1.487212E-01
5.000000E-01	2.250000	2.718282	4.682817E-01
7.500000E-01	3.375000	4.481689	1.106689
1.000000	5.062500	7.389056	2.326556

جدول (4)

2. عندما $h = 0.125$: النتائج تتضح من الجدولين (5) و (6)

t	الحل العددي $x(t)$	الحل الفعلى $\tilde{x}(t)$	مقدار الخطأ
1.250000E−01	1.250000	1.284025	3.402543E−02
2.500000E−01	1.562500	1.648721	8.622122E−02
3.750000E−01	1.953125	2.117000	1.638751E−01
5.000000E−01	2.441406	2.718282	2.768755E−01
6.250000E−01	3.051758	3.490343	4.385850E−01
7.500000E−01	3.814697	4.481689	6.669917E−01
8.750000E−01	4.768372	5.754603	9.862313E−01
1.000000	5.960464	7.389056	1.428592

جدول (5)

t	الحل العددي $y(t)$	الحل الفعلى $\tilde{y}(t)$	مقدار الخطأ
1.250000E−01	1.250000	1.284025	3.402543E−02
2.500000E−01	1.562500	1.648721	8.622122E−02
3.750000E−01	1.953125	2.117000	1.638751E−01
5.000000E−01	2.441406	2.718282	2.768755E−01
6.250000E−01	3.051758	3.490343	4.385850E−01
7.500000E−01	3.814697	4.481689	6.669917E−01
8.750000E−01	4.768372	5.754603	9.862313E−01
1.000000	5.960464	7.389056	1.428592

جدول (6)

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

3. عندما $h = 0.0625$: النتائج تتضح من الجدولين (7) و (8)

t	الحل العددي $x(t)$	الحل الفعلي $\tilde{x}(t)$	مقدار الخطأ
6.250000E-02	1.125000	1.133148	8.148432E-03
1.250000E-01	1.265625	1.284025	1.840043E-02
1.875000E-01	1.423828	1.454991	3.116333E-02
2.500000E-01	1.601807	1.648721	4.691458E-02
3.125000E-01	1.802032	1.868246	6.621349E-02
3.750000E-01	2.027287	2.117000	8.971357E-02
4.375000E-01	2.280697	2.398875	1.181779E-01
5.000000E-01	2.565784	2.718282	1.524973E-01
5.625000E-01	2.886508	3.080217	1.937094E-01
6.250000E-01	3.247321	3.490343	2.430220E-01
6.875000E-01	3.653236	3.955077	3.018408E-01
7.500000E-01	4.109890	4.481689	3.717985E-01
8.125000E-01	4.623627	5.078419	4.547925E-01
8.750000E-01	5.201580	5.754603	5.530229E-01
9.375000E-01	5.851778	6.520819	6.690416E-01
1.000000	6.583250	7.389056	8.058066E-01

جدول (7)

t	الحل العددي $y(t)$	الحل الفعلي $\tilde{y}(t)$	مقدار الخطأ
6.250000E-02	1.125000	1.133148	8.148432E-03
1.250000E-01	1.265625	1.284025	1.840043E-02
1.875000E-01	1.423828	1.454991	3.116333E-02
2.500000E-01	1.601807	1.648721	4.691458E-02
3.125000E-01	1.802032	1.868246	6.621349E-02

3.750000E-01	2.027287	2.117000	8.971357E-02
4.375000E-01	2.280697	2.398875	1.181779E-01
5.000000E-01	2.565784	2.718282	1.524973E-01
5.625000E-01	2.886508	3.080217	1.937094E-01
6.250000E-01	3.247321	3.490343	2.430220E-01
6.875000E-01	3.653236	3.955077	3.018408E-01
7.500000E-01	4.109890	4.481689	3.717985E-01
8.125000E-01	4.623627	5.078419	4.547925E-01
8.750000E-01	5.201580	5.754603	5.530229E-01
9.375000E-01	5.851778	6.520819	6.690416E-01
1.000000	6.583250	7.389056	8.058066E-01

جدول (8)

3.2 طريقة أويلر المعدلة The modified Euler`s Method

إن مشكلة طريقة أويلر تنحصر في ضعف الدقة في الحل، ولكي يتم الوصول إلى دقة كافية ينبغي تقليص طول الخطوة h. وللوصول إلى طريقة أو صيغة أحسن بجهد إضافي بسيط باستخدام معدل الميل على الفترة كما يلي:

1. بأخذ الوسط الحسابي للميلين عند بداية ونهاية الفترة (x_n, x_{n+1}):

$$y_{n+1} = y_n + \frac{h}{2}(y'_n + y'_{n+1}) \quad (1)$$

2. يمكن اشتقاق الصيغة (1) بتطبيق قاعدة شبه المنحرف على تكامل y':

$$y_{n+1} - y_n = \int_{x_n}^{x_{n+1}} y' dx = \frac{h}{2}(y'_{n+1} + y'_n)$$

إذا

$$y_{n+1} = y_n + \frac{h}{2}(y'_{n+1} + y'_n)$$

والمعادلة (1) تقديراً معدلاً لـ y عند x_{n+1}. رغم ذلك لا يمكن تطبيق المعادلة مباشرة لأن المشتقة دالة في المتغيرين x و y ولا يمكن حساب y'_{n+1} بدون معرفة y_{n+1}.

يمكن التغلب على هذه الصعوبة بالتنبؤ بقيمة y_{n+1} باستخدام طريقة أويلر للحصول بعدها على قيمة معدلة لـ y_{n+1} باستخدام الصيغة (1)، ولذا فإن طريقة أويلر المعدلة تعتبر من طرق التنبؤ و التصحيح، أي أن طريقة أويلر المعدلة تعطى كالآتي:

$$y_{n+1,p} = y_n + hf(x_n, y_n)$$

$$y_{n+1,c} = y_n + \frac{h}{2}\left[f(x_n, y_n) + f(x_{n+1}, y_{n+1,p})\right]$$

حيث تسمى $y_{n+1,p}$ بالقيمة المتنبئة، و $y_{n+1,c}$ بالقيمة المعدلة $x_{n+1} = x_n + h$

حل المنظومة (1) باستخدام طريقة أويلر المعدلة يكون كالتالى:

$$x_{n+1,p} = x_n + hf(t_n, x_n, y_n)$$

$$y_{n+1,p} = y_n + hg(t_n, x_n, y_n)$$

$$x_{n+1,c} = x_n + \frac{h}{2}\left[f(t_n, x_n, y_n) + f(t_{n+1}, x_{n+1}, y_{n+1})\right]$$

$$y_{n+1,c} = y_n + \frac{h}{2}\left[g(t_n, x_n, y_n) + g(t_{n+1}, x_{n+1}, y_{n+1})\right]$$

حيث إن $x_{n+1,p}$ و $y_{n+1,p}$ القيمة المتنبأ بها و $t_{n+1} = t_n + h$.

مثـال 3

استخدم طريقة أويلر المعدلة لحل النظام

$$x'(t) = -y; \qquad x(0) = 4$$

$$y'(t) = x; \qquad y(0) = 0$$

حيث $h = 0.1, 0.05$ على الفترة $0 \le x \le 1$، وقارنه بالحل الفعلي:

$$\tilde{x}(t) = 4\cos t, \quad \tilde{y}(t) = 4\sin t.$$

الحل

من طريقة أويلر نجد أن $x_{1,p} = 4$ و $y_{1,p} = 0.2$

$$x_{1,c} = x(0.05) = 4 + \frac{0.05}{2}\left[f(0,4,0) + f(0.05,4,0.2)\right] = 4 + \frac{0.05}{2}[0-4] = 3.9$$

$$y_{1,c} = y(0.05) = 0 + \frac{0.05}{2}\left[g(0,4,0) + g(0.05,4,0.2)\right] = \frac{0.05}{2}[4+4] = 0.2$$

والنتائج العددية التي تم الحصول عليها تتضح من الجدولين (9) و (10).

t	الحل العددي $x(t)$	الحل الفعلي $\tilde{x}(t)$	مقدار الخطأ
0.000000E+00	4.000000	4.000000	0
5.000000E-02	3.995000	3.995001	1.192093E-06
1.000000E-01	3.980006	3.980017	1.049042E-05
1.500000E-01	3.955056	3.955084	2.813339E-05
2.000000E-01	3.920212	3.920266	5.412102E-05
2.500000E-01	3.875562	3.875650	8.797646E-05
3.000000E-01	3.821216	3.821346	1.299381E-04
3.500000E-01	3.757311	3.757491	1.795292E-04
4.000000E-01	3.684007	3.684244	2.365112E-04
4.500000E-01	3.601488	3.601788	3.006458E-04
5.000001E-01	3.509958	3.510330	3.719330E-04
5.500001E-01	3.409648	3.410098	4.494190E-04
6.000001E-01	3.300809	3.301342	5.333424E-04
6.500001E-01	3.183712	3.184335	6.229877E-04
7.000001E-01	3.058651	3.059368	7.176399E-04

7.500001E−01	2.925938	2.926755	8.172989E−04
8.000001E−01	2.785905	2.786826	9.210110E−04
8.500001E−01	2.638904	2.639932	1.028538E−03
9.000002E−01	2.485300	2.486439	1.139164E−03
9.500002E−01	2.325480	2.326732	1.252413E−03
1.000000	2.159841	2.161209	1.367807E−03

جدول (9)

t	الحل العددي $y(t)$	الحل الفعلى $\tilde{y}(t)$	مقدار الخطأ
0.000000E+00	0.000000	0.000000	0
5.000000E−02	2.000000E−01	1.999167E−01	8.332729E−05
1.000000E−01	3.995000E−01	3.993337E−01	1.663268E−04
1.500000E−01	5.980009E−01	5.977526E−01	2.483726E−04
2.000000E−01	7.950063E−01	7.946773E−01	3.289580E−04
2.500000E−01	9.900231E−01	9.896159E−01	4.072785E−04
3.000000E−01	1.182564	1.182081	4.827976E−04
3.500000E−01	1.372146	1.371591	5.549192E−04
4.000000E−01	1.558297	1.557673	6.232262E−04
4.500000E−01	1.740549	1.739862	6.868839E−04
5.000001E−01	1.918448	1.917702	7.455349E−04
5.500001E−01	2.091548	2.090749	7.984638E−04
6.000001E−01	2.259416	2.258570	8.454323E−04
6.500001E−01	2.421632	2.420746	8.859634E−04
7.000001E−01	2.577790	2.576871	9.191036E−04
7.500001E−01	2.727501	2.726555	9.453297E−04
8.000001E−01	2.870388	2.869425	9.634495E−04
8.500001E−01	3.006096	3.005122	9.737015E−04

9.000002E-01	3.134283	3.133308	9.753704E-04
9.500002E-01	3.254631	3.253662	9.682178E-04
1.000000	3.366836	3.365884	9.520054E-04

جدول (10)

4.2 خوارزميات رونج – كوتا Runge–Kutta method

يمكن تعميم خوارزميات رونج–كوتا لحل معادلة تفاضلية واحدة إلى حل مجموعة من المعادلات التفاضلية. فلحل المنظومة (1) باستخدام طريقة رونج–كوتا من المرحلة s تستخدم الخوارزمية التالية:

$$x_{n+1} = x_n + h\sum_{i=1}^{s} b_i k_{i1}$$

$$y_{n+1} = y_n + h\sum_{i=1}^{s} b_i k_{i2}$$

حيث:

$$k_{11} = f(t_n, x_n, y_n)$$

$$k_{12} = g(t_n, x_n, y_n)$$

$$k_{21} = f(t_n + c_1 h\ ,\ x_n + B_1 h k_{11}\ ,\ y_n + B_1 h k_{12})$$

$$k_{22} = g(t_n + c_1 h\ ,\ x_n + B_1 h k_{11}\ ,\ y_n + B_1 h k_{12})$$

$$k_{31} = f\big(t_n + c_2 h\ ,\ x_n + h(B_2 k_{11} + B_3 k_{21})\ ,\ y_n + h(B_2 k_{12} + B_3 k_{22})\big)$$

$$k_{32} = g\big(t_n + c_2 h\ ,\ x_n + h(B_2 k_{11} + B_3 k_{21})\ ,\ y_n + h(B_2 k_{12} + B_3 k_{22})\big)$$

مثال 4

باستخدام خوارزميات رونج – كوتا من المرحلة الثانية أوجد حل المنظومة في مثال (1).

الحل

خوارزمية الحل كالآتي:

$$k_{11} = 4x_n - 2y_n + 2t_n$$

$$k_{12} = 8x_n - 4y_n + 1$$

$$k_{21} = 4(x_n + Bhk_{11}) - 2(y_n + Bhk_{12}) + 2(t_n + ch)$$

$$k_{22} = 8(x_n + Bhk_{11}) - 4(y_n + Bhk_{12}) + 1$$

$$x_{n+1} = x_n + h(a_1k_{11} + a_2k_{12})$$

$$y_{n+1} = y_n + h(a_1k_{12} + a_2k_{22})$$

والنتائج العددية التى تم الحصول عليها تتضح من الجدولين (11) و (12)

t	الحل العددي $x(t)$	الحل الفعلي $\tilde{x}(t)$	مقدار الخطأ
1.000000E-01	0.000000E+00	1.333333E-03	1.333333E-03
2.000000E-01	7.999999E-03	1.066667E-02	2.666668E-03
3.000000E-01	3.200000E-02	3.600001E-02	4.000004E-03
4.000000E-01	8.000001E-02	8.533334E-02	5.333334E-03
5.000000E-01	1.600000E-01	1.666667E-01	6.666660E-03
6.000000E-01	2.800000E-01	2.880000E-01	8.000016E-03
7.000000E-01	4.480000E-01	4.573334E-01	9.333372E-03
8.000001E-01	6.720001E-01	6.826668E-01	1.066679E-02
9.000001E-01	9.600001E-01	9.720003E-01	1.200020E-02
1.000000	1.320000	1.333334	1.333368E-02

جدول (11)

t	الحل العددي $y(t)$	الحل الفعلي $\tilde{y}(t)$	مقدار الخطأ
1.000000E-01	8.000000E-02	8.266667E-02	2.666667E-03
2.000000E-01	1.360000E-01	1.413333E-01	5.333334E-03
3.000000E-01	1.840000E-01	1.920000E-01	8.000001E-03

4.000000E−01	2.400000E−01	2.506667E−01	1.066668E−02
5.000000E−01	3.200000E−01	3.333333E−01	1.333335E−02
6.000000E−01	4.400000E−01	4.560000E−01	1.600003E−02
7.000000E−01	6.160000E−01	6.346667E−01	1.866674E−02
8.000001E−01	8.640000E−01	8.853335E−01	2.133352E−02
9.000001E−01	1.200000	1.224000	2.400029E−02
1.000000	1.640000	1.666667	2.666712E−02

جدول (12)

مع ملاحظة أنه تحصلنا على نفس النتائج عندما:

$$a_2 = 0.01, 0.3333, 0.75, 0.125, 0.365, -0.2, -4, -10, 0.25$$

مثال 5

استخدم خوارزميات رونج كوتا لحل النظام:

$$x'(t) = x - y; \qquad x(0) = 1$$
$$y'(t) = 4x - 2y; \quad y(0) = 1$$

حيث $h = 0.25, 0.125, 0.0625$ على الفترة $0 \le t \le 1$، وقارنه بالحل الفعلي:

$$\tilde{x}(t) = e^{2t}, \qquad \tilde{y}(t) = e^{2t}.$$

الحل

خوارزمية الحل هي:

$$k_{11} = x_n + y_n$$
$$k_{12} = 4x_n - 2y_n$$
$$k_{21} = (x_n + Bhk_{11}) + (y_n + Bhk_{12})$$
$$k_{22} = 4(x_n + bhk_{11}) - 2(y_n + Bhk_{12})$$

والنتائج العددية التي تم الحصول عليها تتضح من الجدولين (13) و (14). حيث إن $a_2 = 0.7$.

t	الحل العددي $x(t)$	الحل الفعلي $\tilde{x}(t)$	مقدار الخطأ
1.000000E−01	1.220000	1.221403	1.402736E−03
2.000000E−01	1.488400	1.491825	3.424644E−03
3.000000E−01	1.815848	1.822119	6.270766E−03
4.000000E−01	2.215335	2.225541	1.020622E−02
5.000000E−01	2.702708	2.718282	1.557350E−02
6.000000E−01	3.297304	3.320117	2.281284E−02
7.000000E−01	4.022711	4.055201	3.248930E−02
8.000001E−01	4.907708	4.953033	4.532528E−02
9.000001E−01	5.987403	6.049649	6.224537E−02
1.000000	7.304632	7.389058	8.442545E−02

جدول (13)

t	الحل العددي $y(t)$	الحل الفعلي $\tilde{y}(t)$	مقدار الخطأ
1.000000E−01	1.220000	1.221403	1.402736E−03
2.000000E−01	1.488400	1.491825	3.424644E−03
3.000000E−01	1.815848	1.822119	6.270766E−03
4.000000E−01	2.215335	2.225541	1.020622E−02
5.000000E−01	2.702708	2.718282	1.557350E−02
6.000000E−01	3.297304	3.320117	2.281284E−02
7.000000E−01	4.022711	4.055201	3.248930E−02
8.000001E−01	4.907708	4.953033	4.532528E−02
9.000001E−01	5.987403	6.049649	6.224537E−02
1.000000	7.304632	7.389058	8.442545E−02

جدول (14)

مع ملاحظة أنه قد حصلنا على نفس النتائج عندما:

$$\alpha_2 = 0.45, 0.333, -1, -10, 0.2, 1, 0.5, 0.75$$

ملحق البرامج:

برنامج لحل منظومة المعادلات باستخدام طريقة تايلور

```
PROGRAM TAYLOR
REAL A1,A2,B1,B2,C1,C2,D1,D2
REAL T,H,X,Y,U1,U2
INTEGER I
OPEN(4,FILE='taylor.DAT')
READ(*,*) T,X,Y,H,N
WRITE(4,*)T,X,X,0
DO  I=1,N
Tnew=T+H
A1=4*X-2*Y+2*T
A2=8*X-4*Y+1
B1=4*A1-2*A2+2
B2=8*A1-4*A2
C1=4*B1-2*B2
C2=8*B1-4*B2
D1=4*C1-2*C2
D2=8*C1-4*C2
Xnew=X+H*A1+(H**2*B1)/2+(H**3*C1)/6+(H**4*D1)/24
Ynew=Y+H*A2+(H**2*B2)/2+(H**3*C2)/6+(H**4*D2)/24
U1=(4*Tnew**3)/3
U2=Tnew-2*Tnew**2+(8*Tnew**3)/3
WRITE(4,*)Tnew, Xnew,U1,ABS(U1-Xnew)
T=Tnew
X=Xnew
Y=Ynew
```

```
END DO
CLOSE(4)
STOP
```

برنامج لحل منظومة المعادلات باستخدام طريقة أويلر

```
PROGRAM SYOULER
REAL T,X,Y,H
INTEGER I
F(T,X,Y)=-Y
G(T,X,Y)=X
OPEN(4,FILE='SOULER.DAT')
READ(*,*) T,X,Y,H,N
DO  I=1,N
Tnew=T+H
Xnew=X+H*F(T,X,Y)
Ynew=Y+H*G(T,X,Y)
U1=4*COS(Tnew)
U2=4*SIN(Tnew
WRITE(4,*)Tnew,Ynew,U2,ABS(Ynew-U2)
T=Tnew
X=Xnew
Y=Ynew
END DO
CLOSE(4)
STOP
END
```

برنامج لحل منظومة المعادلات باستخدام طريقة أويلر المعدلة

```
PROGRAM SYOULER
REAL T,X,Y,H
```

```
INTEGER I
F(T,X,Y)=-Y
G(T,X,Y)=X
OPEN(4,FILE='SOULER.DAT')
READ(*,*) T,X,Y,H,N
WRITE(4,*)T,X,X,0
DO  I=1,N
Tnew=T+H
Xold=X+H*F(T,X,Y)
Yold=Y+H*G(T,X,Y)
Xnew=X+H*(F(T,X,Y)+F(Tnew,Xold,Yold))/2
Ynew=Y+H*(G(T,X,Y)+G(Tnew,Xold,Yold))/2
U1=4*COS(Tnew)
U2=4*SIN(Tnew)
WRITE(4,*)Tnew,Ynew,U2,ABS(Ynew-U2)
T=Tnew
X=Xnew
Y=Ynew
END DO
CLOSE(4)
STOP
END
```

برنامج لحل منظومة المعادلات باستخدام طريقة رونج– كوتا من المرحلة الثانية

```
PROGRAM RUKT2
REAL T,X,Y,H,U1,U2,K11,K12,K21,K22
INTEGER I,N
F(T,X,Y)=4*X-2*Y+2*T
G(T,X,Y)=8*X-4*Y+1
OPEN(6,FILE='SRK2.DAT')
PRINT*,'T,X,Y,H,N,A2'
```

```
READ(*,*) T,X,Y,H,N,A2
A1=1-A2
A=1/(2*A2)
B=1/(2*A2)
WRITE(6,*) 'a2=',A2
DO  I=1,N
Tnew=T+H
K11=F(T,X,Y)
K12=G(T,X,Y)
K21=F(T+A*H,X+B*H*K11,Y+B*H*K12)
K22=G(T+A*H,X+B*H*K11,Y+B*H*K12)
Xnew=X+H*(A1*K11+A2*K21)
Ynew=Y+H*(A1*K12+A2*K22)
U1=(4*Tnew**3)/3
U2=Tnew-2*Tnew**2+(8*Tnew**3)/3
WRITE(6,*)Tnew,Ynew ,U2,ABS(Ynew-U2)
T=Tnew
X=Xnew
Y=Ynew
END DO
CLOSE(6)
STOP
END
```

المراجع:

أ. المراجع العربية:

1. J. Douglas Faires, Richard L.Burden ، ترجمة رمضان محمد جهيمة، كمال أبو القاسم أبو دية، التحليل العددي، منشورات Elga, 2001 .

2. سعد محمد فضيلة، النفاتي معمر الرويعي، التحليل العددي للمهندسين، ط 1، منشورات جامعة الفاتح – كلية الهندسة.

ب. المراجع الأجنبية:

3. J.D. Lambert, Numerical Methods For Ordinary Differential Systems. Wiley 1991.

4. John H.Mathews, Kurtis D.Fink, Numerical Methods Using Mathlab, 4th Edition Prenctice, Hall Inc, 2004.

5. Curtis F.Gerald, Patrick O.Wheatley, Applied Numerical Analysis, 6th Edition, Addison Wesley Longman 1999.

6. Erwin Kreystig, Advanced Engineering Mathematics, 7th Edition, Wiley 1993.

7. William E.Boyce, Richard C.Dprime, Elementary Differential equations and Boundary Value Problems, 3rd Editions.

8. Ken Wong, Solving Ordinary Differentia equations with Runge-Kutta methods, February 5, 2002.

ج . مقالات وأوراق بحثية من الإنترنت:

8. Carlos J.Garcia, Introduction to Numerical Analysis, math `104 A; Fall 2004.
www.math.ucsb.edu/cgarcia/courses/math 104A

9. Gerald Recktenwald, Numerical integration of ordinary differential equation for initial value problems; Partland state university, November 27, 2001.

10. Ha Le, Initial-Value problems for ordinary differential equations; Simon Fraser University, Surrey campus MACM 316, Spring 2005.

11. Phailaung Phohomsiri, Firdase E.Udwadia, Acceleration of Runge-Kutta integration schemes, November 24, 2005.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

دالة جاما (Gamma Function)

أ. حنان صالح أبو شحمة *

ملخص البحث:

تهدف هذه الورقة العلمية إلي دراسة دالة جاما وأهم نظرياتها، حيث تم استخدام هذه النظريات في حل بعض المسائل.

الكلمات المفتاحية: دالة جاما.

(1) مقدمة البحث:

نظرا لوجود جوانب متقدمة في الرياضيات التي تحتاج إلي دوال أخري غير الدوال الأولية والتي بواسطتها نستطيع حساب تكاملات صعبة أو حل معادلات تفاضلية معقدة، لذلك ظهرت الحاجة إلي دوال خاصة مثل دالة جاما، بيتا، لجندر وغيرها من الدوال الخاصة وهذه الدوال مهمة أيضا في مجالات العلوم التطبيقية.

لقد عرفت هذه الدالة بطرق مختلفة ومن أهم هذه التعريفات ما يلي:

(1−1) تعريف وايرستراس (Werierstrass definition) [4]

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = ze^{\gamma z}\prod_{n=1}^{\infty}\left\{(1+\frac{z}{n})e^{-\frac{z}{n}}\right\}$$

حيث $z \neq 0,-1,-2,\ldots$ ، و γ يسمي ثابت أويلر و يعرف بواسطة

$$\gamma = \lim_{m\to\infty}\sum_{k=1}^{m}\frac{1}{k} - ln(m) \cong 0.5772156649$$

(1−2) تعريف النهاية اللانهائية لأويلر (Infinite limit definition) [4]

$$\Gamma(z) = \lim_{n\to\infty}\frac{n!\,n^{z}}{z(z+1)(z+2)\ldots(z+n)} \;;\; z \neq 0,-1,-2,\ldots$$

* قسم الرياضيات – كلية التربية – جامعة مصراتة.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

يمكن اشتقاق تعريف (1- 2) من تعريف (1 -1) و ذلك كالآتي:

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = ze^{\gamma z}\prod_{n=1}^{\infty}\left\{(1+\frac{z}{n})e^{-\frac{z}{n}}\right\}$$

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = z\lim_{m\to\infty} e^{(1+\frac{1}{2}+\frac{1}{3}+\cdots+\frac{1}{m}-\ln(m))z}\prod_{n=1}^{m}\left\{(1+\frac{z}{n})e^{-\frac{z}{n}}\right\}$$

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = z\lim_{m\to\infty} e^{(1+\frac{1}{2}+\frac{1}{3}+\cdots+\frac{1}{m}-\ln(m))z}.e^{(-z-\frac{z}{2}-\cdots-\frac{z}{m})}\prod_{n=1}^{m}\left\{(1+\frac{z}{n})\right\}$$

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = z\lim_{m\to\infty} e^{-zln(m)}.\lim_{m\to\infty}\prod_{n=1}^{m}(1+\frac{z}{n})$$

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = z\lim_{m\to\infty} m^{-z}\prod_{n=1}^{m}(\frac{n+z}{n})$$

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = z\lim_{m\to\infty}\frac{1}{m^z}\cdot\frac{(1+z)}{1}\cdot\frac{(2+z)}{2}\cdots\frac{(m+z)}{m}$$

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = z\lim_{m\to\infty}\frac{1}{m^z}\cdot\frac{1}{m!}(1+z)\,(2+z)\ldots(m+z)$$

بوضع $m = n$

$$\Gamma(z) = \lim_{n\to\infty}\frac{n!\,n^z}{z(z+1)(z+2)\ldots(z+n)}$$

(3-1) تعريف أويلر التكاملي (Integral Euler definition) [4]

$$\Gamma(z) = \int_0^{\infty} e^{-t}t^{z-1}\,dt;\quad Re(z) > 0$$

(4-1) صيغة لاجندر المضاعفة لدالة جاما(Legender's duplication formula) [4]

$$\Gamma(2z) = \frac{2^{2z-1}}{\sqrt{\pi}}\,\Gamma(z)\,\Gamma\left(z+\frac{1}{2}\right)$$

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

(2) نظريات علي دالة جاما

نظرية (2−1)

$$\Gamma(1) = 1$$

الإثبات أولا باستخدام تعريف (1−1)

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = ze^{\gamma z}\prod_{n=1}^{\infty}\left\{(1+\frac{z}{n})e^{-\frac{z}{n}}\right\}$$

و بنفس الخطوات السابقة في اثبات تعريف (1−2) نجد أن

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = z\lim_{m\to\infty} m^{-z}\prod_{n=1}^{m}\left\{(1+\frac{z}{n})\right\}$$

بوضع $z = 1$ نجد أن:

$$\frac{1}{\Gamma(1)} = 1\cdot\lim_{m\to\infty}\frac{1}{m}\prod_{n=1}^{m}\left\{(1+\frac{1}{n})\right\}$$

$$\frac{1}{\Gamma(1)} = \lim_{m\to\infty}\left\{\frac{1}{m}(1+1)\left(1+\frac{1}{2}\right)\left(1+\frac{1}{3}\right)\dots\left(1+\frac{1}{m}\right)\right\}$$

$$\frac{1}{\Gamma(1)} = \lim_{m\to\infty}\left\{\frac{1}{m}(2)\left(\frac{3}{2}\right)\left(\frac{4}{3}\right)\dots\left(\frac{m}{m-1}\right)\left(\frac{m+1}{m}\right)\right\}$$

$$\frac{1}{\Gamma(1)} = \lim_{m\to\infty}\left\{\left(\frac{m+1}{m}\right)\right\}$$

$$\frac{1}{\Gamma(1)} = 1 \rightarrow \quad \Gamma(1) = 1$$

ثانيا الإثبات باستخدام تعريف (1−2)

$$\Gamma(z) = \lim_{n\to\infty}\left\{\frac{n!\,n^{z}}{z(z+1)(z+2)\dots(z+n)}\right\}$$

بوضع $z = 1$ نجد أن:

$$\Gamma(1) = \lim_{n\to\infty}\left\{\frac{n!\,n}{(1)(2)(3)\dots(1+n)}\right\}$$

$$\Gamma(1) = \lim_{n\to\infty}\left\{\frac{n!\,n}{(1+n)!}\right\} = \lim_{n\to\infty}\left(\frac{n}{n+1}\right)$$
$$\therefore \Gamma(1) = 1$$

ثالثا الإثبات باستخدام تعريف (1−3)

$$\Gamma(z) = \int_0^{\infty} e^{-t}t^{z-1}\,dt$$

بوضع $z = 1$ نجد أن:

$$\Gamma(1) = \int_0^{\infty} e^{-t}t^{0}\,dt = \int_0^{\infty} e^{-t}\,dt$$
$$\therefore \Gamma(1) = 1$$

نظرية (2−2)

$$\Gamma'(\mathbf{1}) = -\boldsymbol{\gamma}$$

البرهان

لإثبات هذه النظرية نرجع إلي التعريف (1−1)

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = ze^{\gamma z}\prod_{n=1}^{\infty}\left\{\left(1+\frac{z}{n}\right)e^{-\frac{z}{n}}\right\}$$

بأخذ لوغاريتم الطرفين:

$$-\ln\Gamma(z) = \ln(z) + \gamma z + \sum_{n=1}^{\infty}\left[\ln\left(\frac{n+z}{n}\right) - \frac{z}{n}\right]$$

بالتفاضل بالنسبة إلي z

$$\frac{-1}{\Gamma(z)}\cdot\Gamma'(z) = \frac{1}{z} + \gamma + \sum_{n=1}^{\infty}\left\{\left(\frac{n}{n+z}\right)\frac{1}{n} - \frac{1}{n}\right\}$$
$$\frac{-1}{\Gamma(z)}\cdot\Gamma'(z) = \frac{1}{z} + \gamma + \sum_{n=1}^{\infty}\left\{\left(\frac{1}{n+z}\right) - \frac{1}{n}\right\}$$

نضع $z = 1$

$$\frac{-1}{\Gamma(1)}\cdot\Gamma'(1)=1+\gamma+\lim_{m\to\infty}\sum_{n=1}^{m}\left\{\left(\frac{1}{n+1}\right)-\frac{1}{n}\right\}$$

$$\frac{-1}{\Gamma(1)}\cdot\Gamma'(1)=1+\gamma+\lim_{m\to\infty}\left[\left(\frac{1}{2}-1\right)+\left(\frac{1}{3}-\frac{1}{2}\right)+\cdots+\left(\frac{1}{m+1}-\frac{1}{m}\right)\right]$$

$$\frac{-1}{\Gamma(1)}\cdot\Gamma'(1)=1+\gamma+\lim_{m\to\infty}\left(-1+\frac{1}{m+1}\right)$$

$$\frac{-\Gamma'(1)}{\Gamma(1)}=1+\gamma-1$$

$$-\Gamma'(1)=\Gamma(1)\gamma$$

$$\therefore\ \Gamma'(1)=-\gamma$$

نظرية (2-3)

$$\Gamma\left(\frac{1}{2}\right)=\sqrt{\pi}$$

البرهان : من تعريف (1-3) نجد أن:

$$\Gamma(z)=\int_0^{\infty}e^{-t}t^{z-1}\,dt$$

بوضع $z=\frac{1}{2}$

$$\Gamma\left(\frac{1}{2}\right)=\int_0^{\infty}e^{-t}t^{-\frac{1}{2}}\,dt$$

بفرض أن $x^2=t\to 2xdx=dt$

$$t=0\to x=0$$

$$t=\infty\to x=\infty$$

$$\therefore I=\Gamma\left(\frac{1}{2}\right)=2\int_0^{\infty}e^{-x^2}(x^2)^{-\frac{1}{2}}.x\,dx$$

$$I=2\int_0^{\infty}e^{-x^2}\,dx$$

$$I^2=4\int_0^{\infty}\int_0^{\infty}e^{-x^2}e^{-y^2}\,dxdy=4\int_0^{\infty}\int_0^{\infty}e^{-(x^2+y^2)}\,dxdy$$

و بدلالة الإحداثيات القطبية (r,θ) نجد أن:

$$x = rcos(\theta), y = r\sin(\theta), dxdy = rdrd\theta$$

و بالتالي يصبح التكامل كما يلي:

$$I^2 = 4\int_0^{\frac{\pi}{2}}\int_0^{\infty} e^{-r^2}\, rdrd\vartheta = \pi$$

$$\therefore I = \Gamma\left(\frac{1}{2}\right) = \int_0^{\infty} e^{-t}t^{-\frac{1}{2}}dt = \sqrt{\pi}$$

نظرية (2−4)

$$\Gamma(z+1) = z\Gamma(z)$$

البرهان: أولا باستخدام تعريف (1−1)

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = ze^{\gamma z}\prod_{n=1}^{\infty}\left\{\left(1+\frac{z}{n}\right)e^{-\frac{z}{n}}\right\}$$

و بنفس الخطوات السابقة في إثبات تعريف (1−2) نجد أن:

$$\frac{1}{\Gamma(z)} = z\lim_{m\to\infty}\frac{1}{m^z}\cdot\frac{(z+1)}{1}\cdot\frac{(z+2)}{2}\cdots\frac{(z+m)}{m}$$

بوضع $(z+1)$ بدلا من z

$$\frac{1}{\Gamma(z+1)} = (z+1)\lim_{m\to\infty}\frac{1}{m^{z+1}}\cdot\frac{(z+2)}{1}\cdot\frac{(z+3)}{2}\cdots\frac{(z+m+1)}{m}$$

$$\frac{\Gamma(z+1)}{\Gamma(z)} =$$

$$\frac{z}{(z+1)}\lim_{m\to\infty}\frac{m^{z+1}}{m^z}\cdot\frac{(z+1)(z+2)\ldots(z+m)}{1.2\ldots m}\cdot\frac{1.2\ldots m}{(z+2)(z+3)\ldots(z+m+1)}$$

$$\frac{\Gamma(z+1)}{\Gamma(z)} = \frac{z}{(z+1)}\lim_{m\to\infty}\frac{m^{z+1}}{m^z}\cdot\frac{(z+1)}{(z+m+1)}$$

$$\frac{\Gamma(z+1)}{\Gamma(z)} = z.\lim_{m\to\infty}\frac{m}{(z+m+1)}$$

$$\therefore \frac{\Gamma(z+1)}{\Gamma(z)} = z \rightarrow \quad \Gamma(z+1) = z\Gamma(z)$$

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

ثانيا باستخدام تعريف (1−2)

$$\Gamma(z) = \lim_{n\to\infty} \frac{n!\, n^z}{z(z+1)(z+2)\dots(z+n)}$$

بوضع $z+1$ بدلا من z

$$\Gamma(z+1) = \lim_{n\to\infty} \frac{n!\, n^{z+1}}{(z+1)(z+2)\dots(z+n+1)}$$

$$\frac{\Gamma(z+1)}{\Gamma(z)} = \lim_{n\to\infty} \frac{n!\, n^{z+1}}{(z+1)(z+2)\dots(z+n+1)} \cdot \frac{z(z+1)(z+2)\dots(z+n)}{n!\, n^z}$$

$$\frac{\Gamma(z+1)}{\Gamma(z)} = \lim_{n\to\infty} \left(\frac{nz}{z+n+1}\right) = z \lim_{n\to\infty} \left(\frac{n}{z+n+1}\right)$$

$$\frac{\Gamma(z+1)}{\Gamma(z)} = z \to \Gamma(z+1) = z\Gamma(z)$$

ثالثا باستخدام تعريف (1−3)

$$\Gamma(z) = \int_0^\infty e^{-t} t^{z-1}\, dt$$

بوضع $z+1$ بدلا من z

$$\Gamma(z+1) = \int_0^\infty e^{-t} t^{z}\, dt$$

باستخدام التكامل بالتجزئة نجد أن

$$u = t^z \to du = zt^{z-1}dt$$
$$dv = e^{-t}dt \to v = -e^{-t}$$
$$\Gamma(z+1) = 0 + \int_0^\infty ze^{-t}t^{z-1}\, dt$$
$$\therefore \Gamma(z+1) = z\Gamma(z)$$

من النظرية السابقة نستنتج أن :

$\Gamma(\boldsymbol{n+1}) = \boldsymbol{n}!$ ، حيث n عدد صحيح موجب

البرهان

$$\Gamma(n+1) = n\Gamma(n)$$
$$= n(n-1)\Gamma(n-1)$$
$$= n(n-1)(n-2)\Gamma(n-2)$$
$$= n(n-1)(n-2)(n-3)\cdots(3)(2)(1)$$
$$\therefore \Gamma(n+1) = n!$$

ملاحظة (1)

إذا كان n عدد صحيح سالب فإن $(n! = \pm\infty)$ ، فإذا كان $n = -1$ ، فإن

$$\Gamma(-1+1) = -1! \to \Gamma(0) = \pm\infty$$

أي أن عندما تقترب n من الصفر من ناحية اليمين فان $\Gamma(0)$ تقترب من ∞ و في حالة n تقترب من الصفر من ناحية اليسار فان $\Gamma(0)$ تقترب من $-\infty$.

وعندما يكون $n = -2$ ، فإن

$$\Gamma(-2+1) = -2! \to \Gamma(-1) = \pm\infty$$

بذلك نستطيع القول بأن $\Gamma(n) = \pm\infty, n \in Z^- \cup \{0\}$

ملاحظة (2)

لحساب دالة جاما للقيم غير الصحيحة السالبة نستخدم النظرية (2-4)

$$\Gamma(z) = \frac{\Gamma(z+1)}{z}$$

نظرية (2-5)

$$n! \cong \sqrt{2\pi n}e^{-n}n^n$$

فعندما تكون n كبيرة يمكن أن نستخدم الصيغة $\Gamma(n+1) = n! \cong \sqrt{2\pi n}e^{-n}n^n$، و تسمي بصيغة "سترلنج لدالة جاما"

البرهان

$$\Gamma(n+1) = \int_0^\infty e^{-x}x^n dx = \int_0^\infty e^{nlnx-x}dx$$

وحيث أن الدالة $nlnx - x$ لها نهاية عظمي عندما $x = n$ لذا نستخدم التعويض

$$x = n + y = n(1 + \frac{y}{n})$$

$$\Gamma(n+1) = e^{-n}\int_{-n}^{\infty} e^{-nln(n+y)-y}dy = e^{-n}\int_{-n}^{\infty} e^{nlnn+nln(1+\frac{y}{n})-y}dy$$

$$= n^n e^{-n}\int_{-n}^{\infty} e^{nln(1+\frac{y}{n})-y}dy$$

وباستخدام النتيجة التالية سوف نحصل علي حلول تقريبية:

$$\ln(1+x) = x - \frac{x^2}{2} + \frac{x^3}{3} - \cdots$$

نفرض أن $x = \frac{y}{n}$

$$\therefore \Gamma(n+1) \cong n^n e^{-n}\int_{-n}^{\infty} e^{\frac{-y^2}{2n}+\frac{y^3}{3n^2}-\cdots}dy$$

بوضع $v = \frac{y}{\sqrt{n}}$

$$\therefore \Gamma(n+1) \cong n^n e^{-n}\sqrt{n}\int_{-\sqrt{n}}^{\infty} e^{\frac{-v^2}{2}+\frac{v^3}{3\sqrt{n}}-\cdots}dv$$

$$\therefore \Gamma(n+1) \cong n^n e^{-n}\sqrt{n}\int_{-\infty}^{\infty} e^{\frac{-v^2}{2}}dv \cong \sqrt{2\pi n}n^n e^{-n}$$

نظرية (2-6)

$$(2n)! = \frac{2^{2n}}{\sqrt{\pi}}n!\,\Gamma\left(n+\frac{1}{2}\right)$$

البرهان

$$(2n)! = 2n(2n-1)(2n-2)(2n-3)\cdots(3)(2)(1)$$
$$= 2(n)2\left(n-\frac{1}{2}\right)2(n-1)2(n-\frac{3}{2})\cdots 2(\frac{3}{2})2(\frac{1}{2})$$

وبما أن:

$$\Gamma\left(n+\frac{1}{2}\right)=\left(n-\frac{1}{2}\right)\left(n-\frac{3}{2}\right)\cdots\left(\frac{3}{2}\right)\left(\frac{1}{2}\right)\Gamma\left(\frac{1}{2}\right)$$

كذلك $\Gamma\left(\frac{1}{2}\right)=\sqrt{\pi}$ فإن:

$$\therefore (2n)!=\frac{2^{2n}}{\sqrt{\pi}}n!\,\Gamma\left(n+\tfrac{1}{2}\right)$$

نظرية (2-7)

من أهم النظريات علي تعريف أويلر التكاملي هي:

$$\int_0^{\infty} \mathrm{e}^{-x^n}\sqrt[m]{x}dx=\frac{1}{n}\Gamma\left(\frac{m+1}{mn}\right)$$

البرهان:

نفرض أن $x=y^{\frac{1}{n}} \rightarrow dx=\frac{1}{n}\ {}^{\frac{1}{n}-1}dy$

$$\therefore \int_0^{\infty} \mathrm{e}^{-x^n}\sqrt[m]{x}dx=\frac{1}{n}\int_0^{\infty}\mathrm{e}^{-y}\mathrm{y}^{\frac{1}{mn}}y^{\frac{1}{n}-1}dy$$

$$=\frac{1}{n}\int_0^{\infty}\mathrm{e}^{-y}\mathrm{y}^{(\frac{1+m-mn}{mn})}dy$$

ولكن $\Gamma(z)=\int_0^{\infty}\ {}^{-y}y^{z-1}\,dy$

$$\therefore \int_0^{\infty} \mathrm{e}^{-x^n}\sqrt[m]{x}dx=\frac{1}{n}\Gamma\left(\frac{m+1}{mn}\right)$$

(3) أمثلة تطبيقية علي دالة جاما

مثال (1)

احسب (أ) $\Gamma(\frac{5}{2})$ ، (ب) $\Gamma(\frac{-3}{2})$

الحل : (أ) حسب نظرية (4.2) $\Gamma(z+1)=z\Gamma(z)$

$$\Gamma(\frac{5}{2})=\frac{3}{2}\times\frac{1}{2}\Gamma\left(\frac{1}{2}\right)=\frac{3}{4}\sqrt{\pi}$$

(ب) من الملاحظة (2)

$$\Gamma(z)=\frac{\Gamma(z+1)}{z} \rightarrow \Gamma\left(\frac{-3}{2}\right)=\frac{\Gamma\left(\frac{-1}{2}\right)}{\frac{-3}{2}}=\frac{1}{\frac{-3}{2}}\times\frac{\Gamma\left(\frac{1}{2}\right)}{\frac{-1}{2}}=\frac{4}{3}\sqrt{\pi}$$

مثال (2)

احسب ، $(أ)\int_0^{\infty} t^4e^{-t}dt$ ، $(ب)\int_0^1(\ln(\frac{1}{x}))^{\frac{3}{2}}dx$ ، $(ج)\int_0^{\infty}3^{-4z^2}dz$

الحل (أ) $\int_0^{\infty} t^4e^{-t}dt=\Gamma(5)=4!=24$

(ب) بفرض أن

$$u=\ln\left(\frac{1}{x}\right)\rightarrow e^{-u}=x\rightarrow -e^{-u}du=dx$$

$$x=0\rightarrow u=\infty, \qquad x=1\rightarrow u=0$$

$$\therefore \int_0^1(\ln(\tfrac{1}{x}))^{\frac{3}{2}}dx=\int_{\infty}^0 u^{\frac{3}{2}}(-e^{-u})du=\Gamma\left(\frac{5}{2}\right)=\frac{3}{4}\sqrt{\pi}$$

(ج) $\int_0^{\infty}3^{-4z^2}dz=\int_0^{\infty}e^{-4z^2ln3}dz$

بفرض أن $u=4z^2ln3$

$$\therefore \int_0^{\infty}3^{-4z^2}dz=\int_0^{\infty}e^{-4z^2ln3}dz$$

$$=\int_0^{\infty}e^{-u}\frac{1}{\sqrt{u}}\frac{du}{4\sqrt{ln3}}=\frac{1}{4\sqrt{ln3}}\int_0^{\infty}u^{\frac{-1}{2}}e^{-u}du$$

$$=\frac{1}{4\sqrt{ln3}}\Gamma\left(\frac{1}{2}\right)=\frac{\sqrt{\pi}}{4\sqrt{ln3}}$$

مثال (3)

اثبت أن $\Gamma(n)=\int_0^1(\ln(\frac{1}{x}))^{n-1}dx\,,n>0$

الحل بفرض أن:

$$\ln\left(\frac{1}{x}\right) = t \to x = e^{-t} \to dx = -e^{-t}dt$$

$$\int_0^1 (\ln(\tfrac{1}{x}))^{n-1}dx = \int_\infty^0 t^{n-1}(-e^{-t})dt = \int_0^\infty t^{n-1}(e^{-t})dt = \Gamma(n)$$

مثال (4) اثبت أن

$$\Gamma(x)\Gamma\left(x+\frac{1}{2}\right) = 2^{1-2x}\sqrt{\pi}\,\Gamma(2x)$$

الحل بما أن

$$\Gamma(x) = (x-1)! = (x-1)(x-2)(x-3)\cdots(3)(2)(1) \quad \to \quad (1)$$

$$\Gamma\left(x+\frac{1}{2}\right) = \left(x-\tfrac{1}{2}\right)\left(x-\tfrac{3}{2}\right)\left(x-\tfrac{5}{2}\right)\cdots\left(\tfrac{3}{2}\right)\left(\tfrac{1}{2}\right)\Gamma\left(\tfrac{1}{2}\right) \quad \to \quad (2)$$

بضرب كل حد من حدود (1) في $\frac{2}{2}$

$$\Gamma(x) = \frac{(2x-2)(2x-4)\cdots(6)(4)(2)}{2^{x-1}}$$

باستخراج $\frac{1}{2}$ كعامل مشترك من كل حد من حدود (2)

$$\Gamma\left(x+\tfrac{1}{2}\right) = \frac{1}{2^x}(2x-1)(2x-3)\cdots(3)\sqrt{\pi}$$

$$\Gamma(x)\Gamma\left(x+\tfrac{1}{2}\right) = \frac{(2x-1)(2x-2)(2x-3)(2x-4)\cdots(4)(3)2\sqrt{\pi}}{2^x 2^{x-1}}$$

$$\Gamma(x)\Gamma\left(x+\tfrac{1}{2}\right) = \frac{(2x-1)!\sqrt{\pi}}{2^{2x-1}}$$

$$\Gamma(x)\Gamma\left(x+\tfrac{1}{2}\right) = 2^{1-2x}\sqrt{\pi}\,\Gamma(2x)$$

مثال (5) بين أن

$$\Gamma(z)\Gamma(1-z) = \frac{\pi}{sin(\pi z)}$$

من تعريف (2−1)

$$\Gamma(z) = \lim_{n\to\infty} \frac{n!\,n^z}{z(z+1)(z+2)\ldots(z+n)}$$

بوضع -1 بدلا من z

$$\Gamma(1-z) = \lim_{n\to\infty} \frac{n!\, n^{1-z}}{(1-z)(2-z)\dots(n+1-z)}$$

$$\Gamma(z)\Gamma(1-z) = \lim_{n\to\infty} \frac{(n!)^2 n}{z(z+1)\dots(z+n)(1-z)(2-z)\dots(n+1-z)}$$

تنسيق الحدود في المقام

$$= \lim_{n\to\infty} \frac{1}{z} \frac{(n!)^2 n}{(1-z^2)(2^2-z^2)\cdots(n^2-z^2)(n+1-z)}$$

$$= \frac{1}{z} \lim_{n\to\infty} \frac{1}{(1-z^2)\left(1-\left(\frac{z}{2}\right)^2\right)\cdots\left(1-\left(\frac{z}{n}\right)^2\right)} \lim_{n\to\infty} \left(\frac{n}{1+n-z}\right)$$

$$= \frac{1}{z} \lim_{n\to\infty} \frac{1}{\prod_{n=1}^{m}\left(1-\left(\frac{z}{n}\right)^2\right)}$$

$$\Gamma(z)\Gamma(1-z) = \frac{1}{z}\prod_{n=1}^{\infty}\left(\frac{1}{1-\left(\frac{z}{n}\right)^2}\right)$$

وهو عبارة عن مفكوك $\frac{\pi}{sin(\pi z)}$

$$\therefore \Gamma(z)\Gamma(1-z) = \frac{\pi}{sin(\pi z)}$$

الخلاصة:

إن دالة جاما عرفت بعدة صور و كل صورة اعتمدت علي مفهوم معين وتنوع هذه الصور أدي إلي تنوع استخدام دالة جاما في مسائل تطبيقية مختلفة، ودالة جاما نادرا ما تظهر في صورة تعريف (1−1) و (2−1) في التطبيقات و لكن في الأغلب تظهر في صورة تكاملات أي تظهر في صورة تعريف (3−1) وهو الأكثر شيوعا وعرفت جاما في غيره من الصور، وذلك لإمكانية حساب دالة جاما للأعداد السالبة.

المراجع

[1] الزوام دلة، عمر عاشور، محمد عريبي، الدوال الخاصة، 2003 .

[2] مواري شبيجل، الرياضيات المتقدمة للمهندسين والعلميين، 1971.

[3] مها عواد الكبيسي، الرياضيات المتقدمة، منشورات جامعة عمر المختار، 2004 .

[4] Larry C. Andrews, Special Function For Engineers and Applied mathematicians, Macmillan publishing company, New York, 1985.

[5] Farrell and Ross , Solved problems gamma and beta , The Macmillan company , New York , 1963.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة, ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

Determination of Cadmium, Lead, Nickel and Zinc in Some Green Tea Samples Collected from Libyan Markets

[*]Jamal A. Mayouf, [‡]Hashim S. Al Bayati

Abstract: Green tea is one of the most common drinks in all cities of Libyan. Heavy metal contents such as cadmium (Cd), lead (Pb), nickel (Ni) and zinc (Zn) were determined in four green tea samples collected from Libyan market and their tea infusions by using atomic Absorption spectrophotometry after acid digestion. The results obtained indicate that, the concentrations of Cd, Pb, Ni and Zn in tea infusions samples ranged from 0.07-0.12, 0.19-0.28, 0.09-0.15, 0.18-0.43 mg/l after boiling for 5 min.; 0.06-0.08, 0.18-0.23, 0.08-0.14, 0.17-0.27 mg/l after boiling for 10 min.; 0.07-0.11, 0.18-0.24, 0.08-0.14, 0.21-0.34 mg/l after boiling for 15 min. respectively. On the other hand, the concentrations of the same element mentioned above obtained in tea leaves ranged from 6.0-18.0, 36.0-42.0, 16.0-20.0, and 44.0-132.0 mg/kg respectively. The concentrations of Cd, Pb, Ni and Zn in tea leaves samples were higher than prevention of food adulteration (PFA) limit and world health organization (WHO) permissible limit.

***Keywords*:** Boiling, Infusion, Heavy Metals , Green Tea.

INTRODUCTION:

In Libya, the consumption of green tea is very high
compared with black teas. The chemical components of tea leaves and their infusions have received great interest because of their

[*]Chemistry department, Faculty of Pharmacy, University of Misurata, Misurata, Libya
[‡] General Company for water and wastewater of Misurata, Misurata, Libya E-mail: djeam2001@yahoo.com .[2]bayati1961@gmail.com

relation to health and disease (Cooper, 2012; Stagg and Millin, 1975; Coriat and Gillard, 1986). Some of the possible beneficial effects of drinking tea are: antioxidative activity (Luczaj and Skrzydlewska, 2005), immune system boosting (Mark, 2007), protective effect against a range of cancers including lung, prostate, and breast cancer (Siddiqui et al., 2005; Way et al., 2004; Record and Dreosti, 1998) and reduction of blood cholesterol levels (Fujita and Yamagami, 2008).

The chemical composition of tea leaves and manufactured tea is very complex. Itnd consists of tanning substances, flavonols, alkaloids, proteins and amino acids, enzymes, aroma-forming substances, vitamins, minerals and trace elements (Jha et al., 1996). Several elements, such as Ca, Na, K, Mg and Mn, are present at mg/g level, whereas elements such as Cr, Fe, Co, Ni, Cu, Zn and Cd are present at a few µg/g. The elemental contents in tea leaves may depend on several factors such as geographical location where the plant is cultivated, fertilizer, industrialization process and storage condition.

Table 1: Green tea samples

Sample	Tea Name	Manufactured by
1	Masoud	Hangzhou Everlong Imp. & Exp. Co., Ltd, Hangzhou, China
2	Gunpowder	China Tea (Hunan) Co., Ltd, Changsha, Hunan, China
3	Flecha	Zhejiang Highthen Imp. & Exp. Co., Ltd., Hangzhou,China
4	Lipton	Unilever Gulf FZE, Jebel Ali, United Arab Emirates

MATERIALS AND METHODS:

Four of the most widely consumed brands of green tea were purchased from local Libya markets and listed in **Table 1.**

For the determination of cadmium (Cd), lead (Pb), nickel (Ni) and zinc (Zn) contents:

a) In green tea leaves, accurately weighed (0.5 g) of each sample was transferred into a quartz-glass beakers and kept at 450 °C for 16 hours on a hot plate and in a muffle furnace for ashing and digested using 10 ml of a mixture (2:1v/v) concentrated HNO_3 and HCL. The mixture was heated on hot plate ,then the digest was transferred into 100 ml volumetric flask after filtered (Whatman 42) and adjusted to the mark using distilled water .

b) Tea infusions were prepared to test the solubility of the metals after (a) 5 min, (b)10 min, (c)15 min as follows: 100 ml of hot distilled water was added to 2 g of sample .After the given time, tea infusion were lift to cool at room temperature for 2 min and then filtered through filter paper (Whatman No 42), then digested by added 3 ml of concentrated HNO_3 65% and 5ml conc. HCL 37% ,the sample covered and heated on hot plate, the solution filtered and the infusion diluted to 100ml with deionized water and immediately measured. The pH of the tea infusions were determined potentiometrically.

Atomic Absorption spectrometry (AAS) with a GBC 932 Avanta Ver. 1. 33 (Austria) was used for the cadmium (Cd), lead (Pb), nickel (Ni) and zinc (Zn) determination in in green tea leaves and green tea infusion.

RESULTS AND DISCUSSIONS:

The pHs of the tea infusions were in the range of 5.03-6.15 (average value 5.38) as shown in **Table 2**&**Fig 1**.

Table 2:pHs of green tea infusions.

Sample	pH		
	5 min	10 min	15 min
1	5.67	5.47	5.42
2	5.21	5.35	6.15
3	5.41	5.39	5.40
4	5.03	5.05	5.06

The concentrations of Cadmium (Cd), Lead (Pb), Nickel (Ni) and Zinc (Zn) elements of the four brands of green tea product that are determined in this study are summarized in **Tables 3-6**.

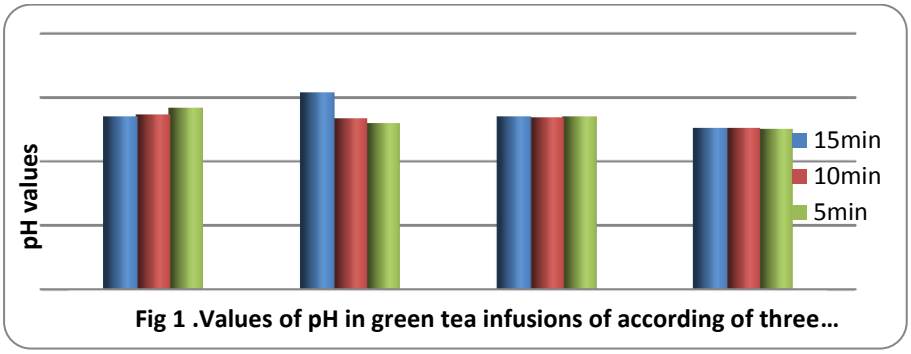


Fig 1 .Values of pH in green tea infusions of according of three…

Zinc (Zn): The result shows that these four brands of green tea product contained Zn concentrations ranging from 44.0 to 132.0 mg/kg in leaves and 0.17 to 0.43 mg/l in infusion as shown in **Table 3**&**Fig2.**The lowest concentration (44.0 mg/kg) was observed in Lipton tea leaves brand and the highest concentration (132.0 mg/kg) was observed in FLECHA tea leaves brand.

Table 3: Contents of **Zinc** in tea leaves (mg/kg), concentrations of zinc in tea infusions in relation to extraction times (mg/l), and relative part of soluble zinc in tea infusions (%).

Sample	Leaves content mg/kg	Infusion content					
		5 min		10 min		15 min	
		mg/l	%	mg/l	%	mg/l	%
1	48.0	0.26	27.1	0.17	17.7	0.22	22.9
2	86.0	0.43	25.0	0.26	15.1	0.26	15.1
3	132.0	0.26	9.8	0.27	10.2	0.34	12.9
4	44.0	0.18	20.5	0.20	22.7	0.21	23.9

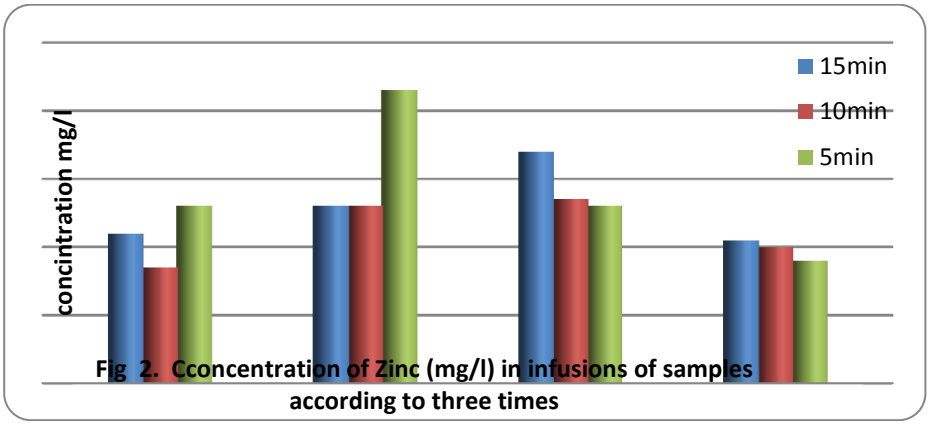


Fig 2. Cconcentration of Zinc (mg/l) in infusions of samples according to three times

Nickel (Ni): Ni concentration was observed to range from 16.0 to 20.0 mg/kg in tea leaves and 0.08 to 0.15 mg/l in tea infusion as shown in **Table 4**&**Fig 3**.

Table 4: Contents of **Nickel** in tea leaves (mg/kg), concentrations of nickel in tea infusions in relation to extraction times (mg/l), and relative part of soluble nickel in tea infusions (%).

Sample	Leaves content mg/kg	Infusion content					
		5 min		10 min		15 min	
		mg/l	%	mg/l	%	mg/l	%
1	16.0	0.09	28.1	0.08	25.0	0.08	25.0
2	20.0	0.15	37.5	0.09	22.5	0.09	22.5
3	20.0	0.14	35.0	0.14	35.0	0.14	35.0
4	16.0	0.10	31.3	0.11	34.4	0.11	34.4

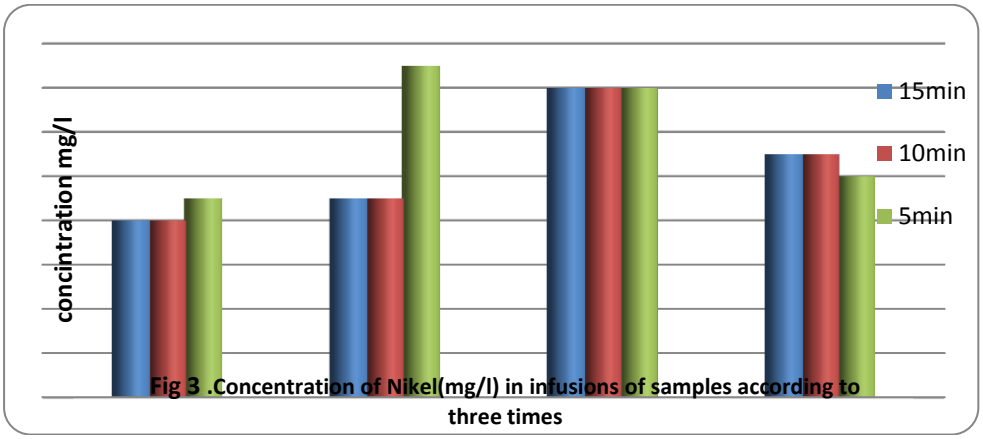


Fig 3 .Concentration of Nikel(mg/l) in infusions of samples according to three times

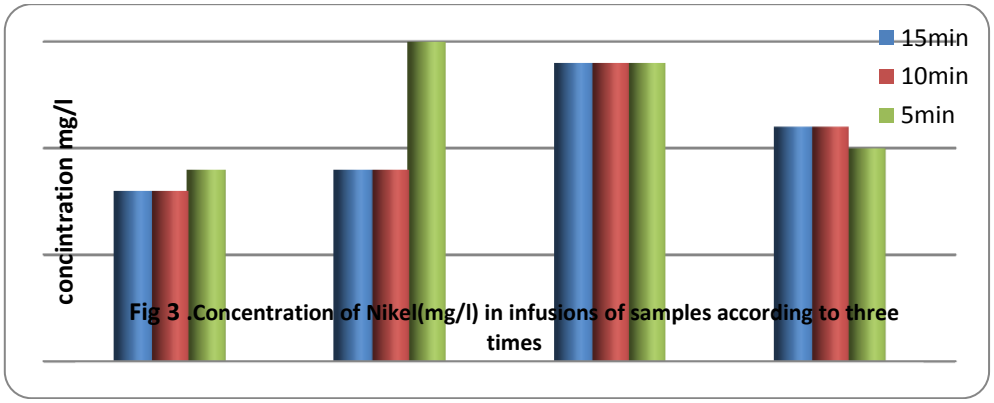


Fig 3 .Concentration of Nikel(mg/l) in infusions of samples according to three times

Lead (Pb): The levels of Pb were in the range of 36.0 to 42.0 mg/kg in tea leaves and 0.18 to 0.28 mg/l in tea infusion as shown in **Table 5&Fig 4**.

Table 5: Contents of **Lead** in tea leaves (mg/kg), concentrations of lead in tea infusions in relation to extraction times (mg/l), and relative part of soluble lead in tea infusions (%)

Sample	Leaves content mg/kg	Infusion content					
		5 min		10 min		15 min	
		mg/l	%	mg/l	%	mg/l	%
1	38.0	0.19	25.0	0.18	23.7	0.18	23.7
2	42.0	0.28	33.3	0.20	23.8	0.19	22.6
3	36.0	0.21	29.2	0.22	30.6	0.24	33.3
4	38.0	0.22	28.9	0.23	30.3	0.22	28.9

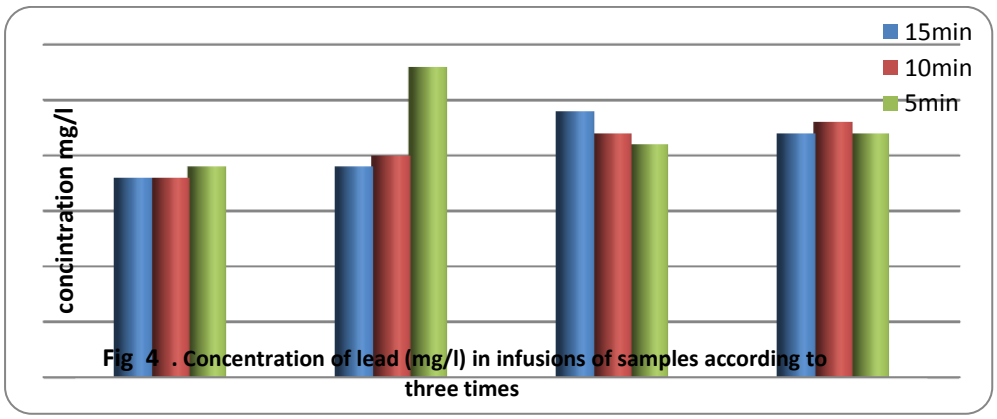


Fig 4 . Concentration of lead (mg/l) in infusions of samples according to three times

Cadmium (Cd): Cd levels in green tea samples included in the present study were in the ranged of 6.0 to 18.0 mg/kg in tea leaves (lowest in FLECHA; highest in GUNPOWDER tea brand) and 0.06 to 0.12 mg/l in tea infusion as shown in **Table 6&Fig 5.**

Table 6: Contents of **Cadmium** in tea leaves (mg/kg), concentrations of cadmium in tea infusions in relation to extraction times (mg/l), and relative part of soluble cadmium in tea infusions (%)

Sample	Leaves content mg/kg	Infusion content					
		5 min		10 min		15 min	
		mg/l	%	mg/l	%	mg/l	%
1	12.0	0.08	33.3	0.06	25.0	0.07	29.2
2	18.0	0.12	33.3	0.08	22.2	0.07	19.4
3	6.0	0.12	100	0.08	66.7	0.09	75.0
4	14.0	0.07	25.0	0.08	28.6	0.11	39.3

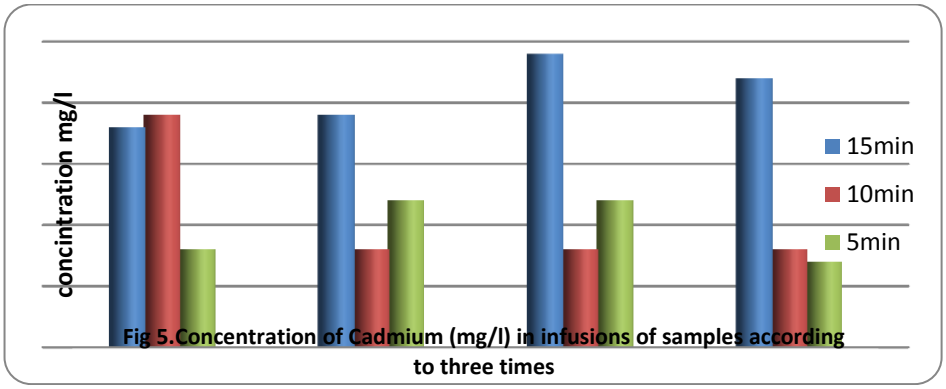


Fig 5.Concentration of Cadmium (mg/l) in infusions of samples according to three times

CONCLUSION:

In this study concentrations of the cadmium, lead, nickel and zinc were measured in four green tea samples from different locations in leaves and different infusion times using AAS method. Concentrations of Cd, Pb, Ni and Zn in tea leaves were ranged from 6.0 to 18.0, 36.0 to 42.0, 16.0 to 20.0 and 44.0 to 132.0 mg/kg respectively and in tea infusions were ranged from 0.06 to 0.12, 0.18 to 0.28, 0.08 to 0.15 and 0.17 to 0.43 mg/l respectively.

REFERENCES:

1.Cooper R. 2012. Green tea and theanine: health benefits. Int. J. Food Sci. Nutr. 63: 90-97.

2.Stagg G.V. and Millin D.J. 1975. The nutritional and therapeutic value of tea – review. J. Sci. Food Agric. 26:1439-1459.

3.Coriat A.M. and Gillard R.D. 1986. Beware the cup that cheers. Nature. 321, 570.

4.Luczaj W. and Skrzydlewska E. 2005. Anti-oxidative properties of black tea. Prev. Med. 40:910-918.

5.Mark H. 2007. The beneficial effects of tea on immune function and inflammation: a review of evidence from in vitro, animal, and human research. Nutr. Res. 27:373-379.

6.Siddiqu I.A., Raisuddin, S. and Shukla Y. 2005. Protective effects of black tea extract on testosterone induced oxidative damage in prostate. Cancer Lett. 227:125-132.

7.Way T., Lee H., Kao M. and Lin J. 2004. Black tea polyphenol the aflavins inhibit aromatase activity and attenuate tamoxifen resistance in HER2/neu-transfected human breast
cancer cells through tyrosine kinase suppression. Eur. J. Cancer. 40:2165-2174.

8.Record I.R. and Dreost I.E. 1998. Protection by black tea and green tea against UVB and UVA + B induced skin cancer in hairless mice. Mutat. Res. 422:191-199.

9.Fujita H. and Yamagami T. 2008. Antihypercholesterolemic effect of Chinese black tea extract in human subjects with borderline hypercholesterolemia. Nutr. Res. 28:450-456

10.Jha A., Mann R. S. and Balachandran R. 1996. Tea: A refreshing beverage. Indian Food Industry. 15:22-29.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

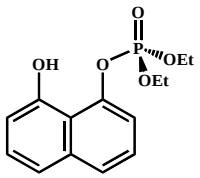
المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة،ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

Enhancing The Hydrolysis of Phosphate Esters By Intramolecular Hydrogen Bonding

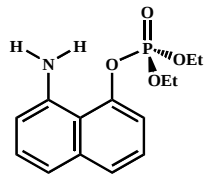
Mohamed Suliman Sasi *

Abstract: The research project aim is to study the hydrolysis of 8-diethylphosphate-1-naphthalenoltriester, **1** with hydroxylamine in water. Compound **1** was successfully synthesized and its rate of reaction with hydroxylamine was monitored at 343 nm. Pseudo first order rate of P-O cleavage of **1** was measured to be 7.39×10^{-3} $M^{-1}s^{-1}$ at 60 °C, which is 178 fold and 7 fold slower than diethyl 8-dimethylamino-1-naphthyl phosphatetriester, **3** at 60 °C 1.32 $M^{-1}s^{-1}$ and diethyl 8-amino-1-naphthyl phosphatetriester, **2** at 90 °C 5.5×10^{-2} $M^{-1}s^{-1}$ respectively. The rate of P-O cleavage of **1** with hydroxylamine was found to be faster than that of 4-nitrophenyl-1-cyclopropylphosphatetriester**4** and 4-chlorophenyl-1-cyclopropylphosphate triester**5**, where the reaction was too slow to detect at 60 °C.

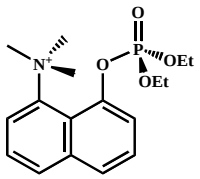
***Keywords*:** The Hydrolysis of Phosphate, Intramolecular Hydrogen Bonding.



1



2



3

INTRODUCTION

Winmill and MOORE are recorded with first proposing the hydrogen bond in 1912 [3]. They used it to explain why trimethylammonium hydroxide is a weaker base than tetramethylammonium hydroxide. However the description of hydrogen bonding in arguably its most important setting, water, did not come until 1920. Latimer and Rodebush referenced the unpublished work of

* Mohamed S. Sasi is with the department of Chemistry, Education faculty, Misurata University, Misurata, Libya.

a Mr. Huggins in their own laboratory. He "used the idea of a hydrogen kernel held between two atoms as a theory. They described the phenomenon in water in terms of the Lewis theory of valence;"a free pair of electrons on one water molecule might be able to exert sufficient force on a hydrogen held by a pair of electrons on another water molecule to bind the two molecules together. Such combination need not be limited to the formation of double or triple molecules.

Indeed the liquid may be made up of large aggregates of molecules, continually breaking up and reforming under the influence of thermal agitation. Such an explanation amounts to saying that the hydrogen nucleus held between 2 octets constitutes a weak bond [4]. More recently an IUPAC team formally defined the hydrogen bond as: an attractive interaction between a hydrogen atom from a molecule or a molecular fragment X–H in which X is more electronegative than H and an atom or a group of atoms in the same or a different molecule, in which there is evidence of bond formation [5]. A recent development in the area of hydrogen bonding is the proposal that low barrier hydrogen bonds (LBHBs), also known as short strong hydrogen bonds (SSHBs), play a role in enzyme catalysis [6]. The strength of a hydrogen bond is dependent upon its length, linearity, microenvironment and the degree to which the pK_a's of the conjugate acids of the donor and acceptor [7].

In water, for example, the bound oxygen atoms are separated by ~ 2.8 Å and the weak ΔH of formation for the hydrogen bond is ~ 21 kJ mol^{-1}. The weakness of this bond comes from the poor pK_a match between the oxygen atoms. The pK_a of H_3O^+ is ~ -1.7 and the pK_a of H_2O is ~ 15.7. This means that the hydrogen atom is tightly associated with the water molecule. However, in organic solvents, strong hydrogen bonds between matched atoms are possible with a maximum ΔH of formation of ~ 85 kJ mol^{-1}. As a substrate bound to an enzyme active site is often perceived as no longer being in an aqueous environment, the properties of hydrogen bonds in organic solvent are very relevant [7].

The current thinking is that enzymes use LBHBs to catalyze reactions by converting a weak hydrogen bond in the substrate-enzyme complex into an

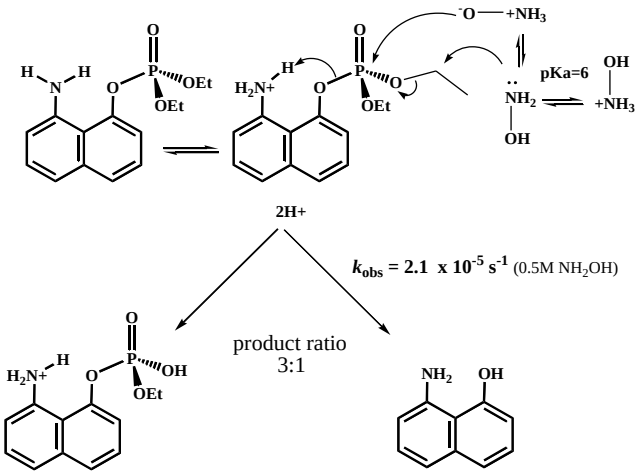
LBHB in the transition state. [6] - [8]. An enzyme does this by changing the pK_a of the substrate (in a reaction) to match the enzyme residue that the substrate is hydrogen-bonded to. The thermodynamic benefit catalyses the reaction. This hypothesis is highly dependent upon how the enzyme active site microenvironment is perceived, as the ΔG of formation of hydrogen bonds dependence on pK_a is reliant on the solvent conditions [9]. The dependence of ΔG on ΔpK_a in water is very small, but in organic solvents the dependence is much higher. Thus as an enzyme active site is perceived as a non-aqueous environment, we can assume that the ΔG of formation of hydrogen bonds' is highly dependent on the ΔpK_a.

Therefore the strengthening of hydrogen bonds in an enzyme active site has the potential for a catalytic rate acceleration of many orders of magnitude [7]. A well characterized example of hydrogen bonding in enzymatic catalysis is the oxyanion hole. The oxyanion hole consists of two or three hydrogen bond donors orientated towards a central oxygen atom [10]. Upon nucleophilic attack of the carbonyl, electron density around the carbonyl oxygen increases. The carbonyl oxygen thus becomes a better hydrogen bond acceptor in the transition state. This means the hydrogen bond donors can have a catalytic effect on the reaction. Studies have shown that oxyanion holes in enzyme active sites are not optimized to bind the transition state, but instead are arranged to lower the activation energy of the reaction. They achieve this by orientating their hydrogen bond donors so that they stabilize the transition state in a way that is slightly less than optimal. This allows the oxyanion hole to stabilize the substrate much less well than is possible with the same number of hydrogen bonds, thus providing a driving force for the reaction [10]. It is of interest to apply the principle of hydrogen bond catalysis to other reactions, for example the hydrolysis of phosphate esters.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة،ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م



MATERIALS AND METHODS

Preparation of 8-diethylphosphate-1-naphthalenol **1**: to a suspension of sodium hydride (0.036 g, 1.5 mmol) in DCM (10 ml) under nitrogen at 0 °C was added a solution of 1, 8-dihydroxynaphthalene (0.2 g, 1.25 mmol) in DCM (5 ml). Diethylchlorophosphate (0.259 g, 1.5 mmol) was added and the reaction stirred for 16 hours at room temperature. The reaction was quenched with HCl (1M) and extracted with DCM (2 x 15 ml), dried with $MgSO_4$ and the solvent removed. The brown residue was purified by column chromatography on silica gel (80:20 hexane: ethyl acetate) yielding a white solid. Mass obtained: 0.081 g. Yield 22%. MS (ES) m/z 297.1 MH^+. ^{1}HNMR (250 MHz, $CDCl_3$): δ 1.35 (td, *J* = 7.5 Hz, 6H, *a*), δ 4.29 (q_nd, *J* = 7.5 Hz, 4H, *b*), δ 6.94-7.01 (m, 1H, *h*), δ 7.34 (s, 1H, *c*), δ 7.37 (d, *J* = 2.5 Hz, 1H, *g*), δ 7.39 (d, *J* = 5 Hz, 1H, *f*), δ 7.46 (t, *J* = 2.5 Hz, 1H, *d*), δ 7.63 (d, *J* = 7.5 Hz, 1H, *e*). ^{13}CNMR (400 MHz, $CDCl_3$): (quaternary carbon peaks were not observed) δ 16.15 (down, CH_3, 2C, *a*), δ 65.37 (up, CH_2, 2C, *b*), δ 111.93 (down, CH, 1C, *h*), δ 114.06 (down, CH, 1C, *c*), δ 119.84 (down, CH, 1C, *f*), δ 125.41 (down, CH, 1C, *g*), δ 125.61 (down, CH, 1C, *d*), δ 127.74 (down, CH, 1C, *c*). ^{31}PNMR (250 MHz, $CDCl_3$): δ – 6.62 (s, 1P).

RESULTS AND DISCUSSION

Kinetic experiments were conducted for the reaction of compound**1** with Hydroxylamine as shown below at different pHs.

Experiment at pH 6.10:

A solution of hydroxylamine in water (200 µl, 1 M) and a potassium hydroxide solution (100 µl, 1 M) were added to water (1600 µl) in a 3 ml, 1 cm quartz cuvette. The solution was equilibrated to 60 °C in a Cary 300 Bio UV-visible spectrometer before a solution of **1** (100 µl, 1 mM) was added to the reaction mixture to initiate reaction. This yielded a 50 µM solution of **1**, a 0.1 M solution of hydroxylamine. The ionic strength of the solution was 1 M (KCl). The progress of reaction was monitored at 343 nm.

Experiment at pH 7.00:

A solution of hydroxylamine in water (200 µl, 1 M), a solution of EPPS in water (500 µl, 0.5 M) and a potassium hydroxide solution (250 µl, 1 M) were added to water (950 µl) in a 3 ml, 1 cm quartz cuvette. The solution was equilibrated to 60 °C in a Cary 300 Bio UV-visible spectrometer before a solution of **1** (100 µl, 1 mM) was added to the mixture to initiate reaction. This yielded a 50 µM solution of **1**, a 0.1 M solution of hydroxylamine and a buffer concentration of 125mM. The ionic strength of the solution was 1 M (KCl). The progress of reaction was monitored at 343 nm.

Experiment at pH 7.70:

A solution of hydroxylamine in water (200 µl, 1 M), a solution of EPPS in water (200 µl, 0.5 M) and a potassium hydroxide solution (250 µl, 1 M) were added to water (1250 µl) in a 3 ml, 1 cm quartz cuvette. The solution was equilibrated to 60 °C in a Cary 300 Bio UV-visible spectrometer before a solution of **1** (100 µl, 1 mM) was added to the mixture to initiate reaction. This yielded a 50 µM solution of **1**, a 0.1 M solution of hydroxylamine and a buffer concentration of 50 mM. The ionic strength of the solution was 1 M (KCl). The progress of reaction was monitored at 343 nm.

Experiment at pH 8.8:

A solution of hydroxylamine in water (200 µl, 1 M), a solution of EPPS in water (200 µl, 0.5 M) and a potassium hydroxide solution (290 µl, 1 M) were added to water (1210 µl) in a 3 ml, 1 cm quartz cuvette. The solution was

equilibrated to 60 °C in a Cary 300 Bio UV-visible spectrometer before a solution of **1** (100 µl, 1 mM) was added to the mixture to initiate reaction. This gives a 50 µM solution of **1**, a 0.1 M solution of hydroxylamine and a buffer concentration of 50 mM. The ionic strength of the solution was 1 M (KCl). The progress of reaction was monitored at 343 nm.

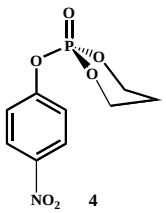
All observed pseudo-first order rate constantsfrom the experiments at pH 6.10, 7.00, 7.70 and 8.80 are summarized in table I as shown below.

TABLE I

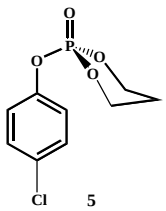
THE CALCULATION OF THE SECOND ORDER RATE CONSTANT, K_2 FOR THE REACTION OF **1** WITH HYDROXYLAMINE

pH at 60 °C	Observed pseudo-first order rate constant / s^{-1}	k_2 / $M^{-1}s^{-1}$
6.10 ± 0.02	$2.43 \pm 0.07 \times 10^{-4}$	$2.43 \pm 0.07 \times 10^{-3}$
7.00 ± 0.02	$5.61 \pm 0.01 \times 10^{-4}$	$5.61 \pm 0.01 \times 10^{-3}$
7.70 ± 0.02	$5.85 \pm 0.02 \times 10^{-4}$	$5.85 \pm 0.02 \times 10^{-3}$
8.80 ± 0.02	$7.39 \pm 0.02 \times 10^{-4}$	$7.39 \pm 0.02 \times 10^{-3}$

The reactivity of similar compounds can be compared as here for the hydrolysis of similar phosphate triesters **1**, **2** and **3**. From the data in this work for compound**1**, and literature data for **2** and **3** we can find the relative rate constants as shown in table II.



4



5

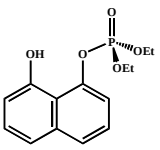
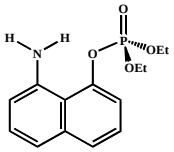
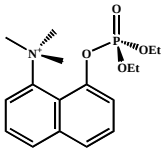
Kinetic Data for controlled compounds **4** and **5**:

Compounds **4** and **5** were selected for comparison with the reactivity of **1**. The p*K*a of their corresponding leaving groups is 7.14 and 9.38 respectively. Substrate **4** has a similar leaving group pK_a to **1** and therefore provided a useful comparison compound for kinetic studies. Compound 5 has a significantly higher leaving group pK_a than both **1** and **1**and therefore provided useful information on the sensitivity of the reaction to the pK_a of the leaving group.

Initial studies of both compounds were conducted with 50 µM of compound, 0.1 M hydroxylamine at pH 7.00, 60 °C and I = 1 M (KCl). The reaction of **5** was too slow to observe under these conditions. Studies of **4** indicated that P-O cleavage with hydroxylamine was slower than **1**.

TABLE II

THE SECOND ORDER RATE CONSTANTS, K_2 AND THE RELATIVE RATE CONSTANTS, K_{REL} FOR THE REACTION OF PHOSPHATE TRIESTERS**1, 2** AND **3**

substrate	 1	 2	 3
k_2 / $M^{-1}s^{-1}$	$7.39 \pm 0.02 \times 10^{-3}$	$5.5 \pm 0.7 \times 10^{-2}$ [2]	1.32[11]
k_{rel}	1	7	178

Conclusion

It is known that in the presence of the dimethyl ammonium NH^+ in phosphate triester, **3** accelerates the rate of hydrolysis of the phosphate by 10^6.This is significant rate acceleration. It is also known that the methylation of the amine is not important to the reactivity of amine. Rate of P-O cleavage in **1** with hydroxylamine is not significantly different to the rate of reaction of

phosphate triester, **2**. Although the hydroxyl compound, **1** is reacts 178 fold slower than the dimethyl ammonium compound, **3** with hydroxylamine, the hydroxyl group could be providing a significant catalytic effect. Initial kinetic studies of P-O cleavage of **4** and **5** with hydroxylamine seemed to indicate that the reactions proceeded more slowly than **1**. This again indicates that the hydroxyl group is having a significant catalytic effect on the reaction. However more data is required before a definitive conclusion can be drawn. It is also unclear as to whether the reaction involves proton transfer catalysis or solely the formation of a hydrogen bond.

ACKNOWLEDGMENT

Financial support of this research by Misurata University, and Sheffield University is gratefully acknowledged. Thanks go to Prof. Williams, University of Sheffield, Misurata University is gratefully acknowledged for funding.

REFERENCES

[1] A. J. Kirby, D. W. Tondo, M. Medeiros, B. S. Souza, J. P. Priebe, M. F. Lima, F. Nome, "Efficient intramolecular general-acid catalysis of the reactions of α-effect nucleophiles and ammonia oxide with a phosphate triester", *J. Am. Chem. Soc*., **2009**, 131, 5, 2023-2028.

[2] K. J. Tossell, "Catalysis of phosphate ester hydrolysis through hydrogen bonding", Doctoral Thesis, *University of Sheffield*, **2011**.

[3] T. S. Moore, T. F. Winmill, "The state of amines in aqueous solution", *J. Chem. Soc.*, **1912**, 101, 1635.

[4] W. M. Latimer, W. H. Rodebush, "Polarity and ionisation from the standpoint of Lewis Theory of valence", *J. Am. Chem. Soc.*, **1920**, 42, 1419-1433.

[5] E. Arunan, G. R. Desiraju, R. A. Klein, J. Sadlej, S. Scheiner, I. Alkorta, D. C. Clary, R. H. Crabtree, J. J. Dannenberg, P. Hobza, H. G. Kjaergaard, A. C. Legon, B. Mennucci and D. J. Nesbitt, "The Definition of the Hydrogen Bond", *IUPAC*, **2004.**

[6] J. A. Gerlt, P. G. Gassmann, "Proton affinity of the oxyanion in the active site of ketosteroidisomerise", *Biochemistry*, **1993**, 32, 11934-11952.

[7] W. W. Cleland, P. A. Frey, J. A. Gerlt, "The low barrier hydrogen bond in enzymatic catalysis", *J. Bio. Chem.*, **1998**, 273, 40, 25529-25532.

[8] P. A. Frey, S. A. Whitt, J. B. Tobin, "A low barrier hydrogen bond in the catalytic triad of serine proteases", *Science*, **1994**, 264, 1927-1930.

[9] S. Shan, S. Loh, D. Herschlag, "The energetics of hydrogen bonds in model systems. Implications for enzymatic catalysis", *Science*, **1996**, 272, 97-101.

[10] L. Simón, J. M. Goodman, "Enzyme Catalysis by Hydrogen Bonds: The Balance between Transition State Binding and Substrate Binding in Oxyanion Holes", *J. Org. Chem.*, **2010**, 75, 1831–1840.

[11] N. Asaad, A. J. Kirby, "Concurrent nucleophilic and general acid catalysis of the hydrolysis of a phosphate triester", *J. Chem. Soc., Perkin Trans. 2*, **2003**, 1708-1712.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

How can reflective teaching practice improve EFL teachers' classroom teaching skills? (A case Study)

Asma Issa Karwad*

Abstract:

Reflective teaching practice is considered to be a personal awareness discovery process. It is actions and practices are used fundamentally by teachers to develop themselves as reflective practitioners. This study reviews how reflective teaching practice can improve EFL teachers' classroom teaching skills. The study adopted a quantitative research characterized by a questionnaire filled by 76 EFL teachers in 17 preparatory and secondary schools in Misurata, Libya. The data were analyzed by SPSS version 16. It concluded that reflective teaching practice helped teachers in developing their strategies and avoid committing the mistakes again. It demonstrates that reflective teaching will be very useful in formulating new methods of teaching based on their experience.

Introduction

In the light of recent events in education, reflective practice is considered to be a very significant strategy that increases the opportunity of sharing knowledge and experience among teachers. It is used as a tool to support teaching practice that becomes increasingly recognized across education. (1)

The main reason for reflective practice emergence was the gap that exists between research and practice. That is to say that reflective practice aims to eliminate the gap between research findings and how they could be applied in the practical field.

It is considered as a means which can develop a greater level of self-awareness. This conscious awareness, however, is not an easy task to be performed. It needs much effort of professional practice. Practitioners often do not know what are the components that have led to success because they usually follow strategies arouse in the time of teaching. That is why many researchers insist that reflective teaching practice is to promote the awareness of critical thinking of teaching and to develop teachers to be professional. (2)

* قسم اللغة الإنجليزية– كلية التربية – جامعة مصراتة.

Osterman & Kottkamp (1993) state that experiential learning is the old term for reflective practice. It was first stated by theorists Dewey, Lewin & Piaget. They claim that reflective practice leads to behavioral change. It is well-known that learning becomes better when people engage in that process.

Reflective practice always helps the practitioners to shorten and reduce the route between the problem and the solution. Unlike some other forms of research, action research enhances practice and helps practitioners to solve problems rather than developing theories and reviewing related studies. The important issue again is not the source but its utility. (2)

Contrasting other approaches to Reflective Practice Approach

Commonly, approaches for professional development share a common goal: improved practice. They tend to concentrate on theories that in turn become practically process. On the contrary, reflective practice serves the educational process of how knowledge becomes more directed and focused.

Distad & Brownstein (2004, p. 2) claim that reflective practice is a part of professional change of behavior. They state that teachers think systemically about their experience and learn better from their mistakes.(3)

It is assumed that reflective teaching practice change include emotional as well as rational dimensions (Osterman, & Kottkamp 1993). Teachers often change their personal behavior after their experiences in classrooms. They may view their actions, relations, and methods that they have used and choose the best and fruitful experiences they practiced.

Objectives of the study

This research aims to provide a clear understanding of the field of teachers grounded theories of the concept of reflective teaching practice. Furthermore, it aims to test how teachers can develop their own teaching methods and promote their skills of teaching.

Significance of the study

Many scholars believe that reflective teaching practice may lead to achieving the goals of innovation, engagement and internationalism (Benson, Hardy & Maxfield,2001). This study can raise awareness of reflective teaching practice and how teachers get benefit from their experience to form their own teaching skills and how they teach. It can also direct teachers to develop and promote their own teaching after they experience teaching and exchange their knowledge with other language teachers of language. (3)

Questions of the study

The main purpose of this study was to find the answer for how reflective teaching practice improves EFL teachers' classroom teaching skills and to what extent teachers can form their own styles of teaching after a certain time of experience.

The questions of the study are:

Are Libyan teachers practicing reflective teaching?

Do teachers get help from feedback they get from their teaching experiences?

To what extent do EFL teachers benefit to develop their strategies in their teaching?

Method

Research Design

This research adopted a descriptive method to investigate the perceptions of reflective teaching practice among teachers in Misurata secondary and preparatory schools and how they get benefit and an improvement. The study question led to the use of descriptive analysis of the data obtained from a questionnaire consisting of 21 statements to discover how reflective teaching practice improve EFL teachers' teaching skills.

Participants and Setting

The major emphasis was on the improvement of skills processed by EFL teachers through their teaching practice. The sample of participants was randomly chosen. They were 76 teachers teaching English as a foreign language (EFL), 69 females and 7 males from different schools in Misurata. The research site is in preparatory and secondary schools in Misurata where teachers experience differs from one teacher to another.

The questionnaire used in this study has been modified to suite the purpose of the research. (5)

Questionnaire

Questionnaire is one of the very common type of research instruments that is used to collect large amounts of information. It is equally used in survey research and experiments. (6)

In this study, the questionnaire used is a five point Likert-scale which required respondents to select (1) strongly disagree (2) partly disagree (3) neither agree or disagree (4) partly agree (5) totally agree. It has been distributed to 76 EFL teachers in 17 secondary and preparatory schools in Misurata.

Data Analysis

This paper adopted a descriptive method to explore research instrument used. A questionnaire data were analyzed as the major aim of this study which was how much experience played a role in developing teaching skills of EFL teachers and how their reflective teaching practice helped them to do so. That is why a questionnaire was used to collect large data of how much improvement of classroom teaching skills by EFL teachers. The responses of the questionnaire were entered and calculated using SPSS version 16 to explore the results.

To answer the study questions, the questionnaire statements were divided into three sections relate to the objectives of the study. The following division shows which of the statements are related to the questions of the research;

- Are teachers practice reflective teaching: 1, 2, 3, 9, 10, 11, 15, and 21.
- Do teachers get help from feedback they get from their teaching experiences: 4, 5, 6,7, 12, 13, 14 and 17.
- How much extent EFL teachers get benefit to develop their strategies in their teaching in classrooms: 8, 16, 18, 19 and 20.

Each group was put in a separate table to determine the frequency, the mean, the Std. Deviation and the rank for every of five Likert-scale responses for each individual item.

Results and Discussion

Results from Questionnaire

The questionnaire consists of 21 items covering the major aims of the study. 76 teachers responded to the questionnaire statements, 69 females and 7 males teaching EFL in secondary and preparatory school in Misurata, Libya.

The following table (1) shows what teachers say about how reflective teaching practice can improve EFL teachers' classroom teaching skills?

Table 1

Are teachers practicing reflective teaching?

Item	Totally agree	Partly agree	Neither agree or disagree	Partly disagree	Totally disagree	Mean	Std. Dev.	Std. Error Dev.
Statement (1)	52(68.4)	18(23.6)	2(2.6)	2(2.6)	2(2.6)	4.5263	.88655	.10169
Statement (2)	20(26.3)	17(22.3)	10(13.1)	15(19.7)	14(18.4)	3.1842	1.48513	.17036
Statement (3)	35(46.0)	20(26.3)	6(7.8)	11(14.4)	4(5.2)	3.9342	1.26844	.14550
Statement (9)	36(47.3)	29(38.1)	7(9.2)	3(3.9)	1(1.3)	4.2632	.88496	.10151
Statement (10)	45(59.2)	16(12.0)	6(7.8)	5(6.5)	3(3.9)	4.2632	1.11198	.12755
Statement (11)	7(9.2)	16(12.0)	7(9.2)	19(6.2)	27(35.5)	2.4342	1.39843	.16041
Statement (15)	41(53.9)	20(26.3)	14(18.0)	1(1.3)	0(0.00)	4.3289	.82281	.09438
Statement (20)	10(13.1)	21(27.6)	12(15.7)	11(14.4)	22(28.9)	2.8158	1.44877	.16619

Table (1) shows the results of the questionnaire items which describe if teachers practice reflective teaching. As results show, the majority of teachers stated that they think of what they had done during their lessons so they improve their skills of teaching. While 18 (23.6%) of teachers partly agree that they reflect their teaching. On the other hand, few of them say that they do not reflect on their teaching skills and they do not think of reflective teaching at all.

Twenty teachers (i.e., 26.3%) agree totally that they follow instructions rather than be innovative because they do not want to violate the rules. Furthermore, 17 (i.e., 22.3) of teachers tend to follow orders and only 4 (i.e., 5.2%) disagree because they see that following instructions restrict their innovation in teaching. However, teachers 36 (i.e., 47.3%) reveal that they always try to look for areas of connectivity between their lives and their teaching and that gives them improvement in their teaching skills. 29 (i.e., 38.1%) agree that this connectivity may help them match between their life experience and of what they teach. While only 1 (1.3%) of teachers do not connect their teaching for their life experience.

Another item [10] shows the extent that teachers practice reflective teaching as making judgements. The majority of teachers 45 (i.e., 59.2%) tend to learn from their experience and then they use it to move forward. 6 (i.e., 7.8%) say that they are neutral and they do not concentrate on their experience when they teach.

Even though, a great number of teachers stated that they took into their consideration their past performance and they integrate their experience in their future strategies and teaching skills in classrooms, while no one 0 (i.e.,

0.00%) reported that past performance has not been integrated in their future teaching which means that teachers learn from their past practicing and grasp new strategies for their future teaching.

In sum, teachers generally practice reflective teaching and use their past experience to promote their teaching skills when they teach inside classrooms.

Table 2

Do teachers get help from feedback they obtain from their teaching experiences.

Items	Totally agree	Partly agree	Neither agree or disagree	Partly disagree	Totally agree	Mean	Std. Dev.	Std. Error. Dev.
Statement (4)	11(14.4)	21(27.6)	16(21.0)	16(21.0)	12(15.7)	3.0395	1.31089	.15037
Statement (5)	45(59.2%)	18(23.6%)	7(9.2%)	3(3.9%)	3(3.0%)	4.3026	1.05855	.12142
Statement (6)	34(44.7%)	28(36.8%)	5(6.5%)	7(9.2%)	2(2.6%)	4.1184	1.05789	.12135
Statement (7)	36(47.3%)	26(34.2%)	10(13.1%)	3(3.9%)	1(1.3%)	4.2237	.91795	.10530
Statement (12)	30(39.4%)	28(36.8%)	11(14.4%)	6(7.8%)	1(1.3%)	4.0526	.99190	.11378
Statement (13)	10(13.1%)	9(11.8%)	9(11.8%)	14(18.4%)	34(44.7%)	2.3026	1.46987	.16861
Statement (14)	40(52.6%)	23(30.2%)	5(6.5%)	7(9.2%)	1(1.3%)	4.2368	1.01808	.11678
Statement (17)	45(59.2%)	18(23.6%)	7(9.2%)	4(5.2%)	2(2.6%)	4.3158	1.02255	.11729

Table (2) shows how much help teachers get from feedback they get from their teaching experience. Amazingly, the majority of teachers 82.8% stated that students' feedback of their teaching is important to them because it helps them to understand their students better. Only 6 (7.8%) of teachers say that feedback cannot be important for their teaching. Moreover, a great indicator of the importance of feedback can be understood by the item [6] which shows 62 (81.5%) of teachers think that feedback is important as this would give them an indicator of the areas of their strengths and weaknesses.

On the other hand, 9 (11.8%) of teachers indicated that they do not give any attention to students' feedback and 5 (6.5%) were neutral. The results show the importance of feedback and reflective teaching for EFL teachers to keep improving their teaching skills.

Interestingly, a great number 62 (81.5%) of teachers insisted that they always think of what and how they did and they reflect their effectiveness in their future teaching and this may help them to not fall in their mistakes again. While 4 (5.1%) stated the opposite. This indicated teachers' concern of their reflective teaching so they promote their skills of teaching.

Besides, item [13] emphasized that EFL teachers highlighted the importance of feedback. 48 (63.1%) of teachers stated that when students give them feedback, they do take it much into consideration. Teachers reported that feedback is important and they worry about it. Only 19 (24.9%) said the opposite.

Table 3

To what extent EFL teachers get benefit to develop their strategies in their teaching in classrooms

Item	Totally agree	Partly agree	Neither agree or disagree	Partly disagree	Totally agree	Mean	Std. Dev.	Std. Error Dev.
Statement (8)	26(34.2)	28(36.8%)	10(13.1%)	10(14.1%)	2(2.6%)	3.8684	1.11166	.12752
Statement (16)	12(15.7%)	16(21.0%)	13(17.1%)	15(19.7%)	19(25%)	2.8158	1.43025	.16406
Statement (18)	44(57.8%)	18(23.6%)	12(15.7%)	1(1.3%)	1(1.3%)	4.3553	.89000	.10209
Statement (19)	18(23.6%)	13(17.1%)	17(22.3%)	17(22.3%)	11(14%)	3.1316	1.38893	.15932
Statement (20)	29(38.1%)	22(28.9%)	14(18.4%)	11(14.4%)	0(0.00%)	3.9079	1.07303	.12309

In the same way, responses to item [17] showed a similar result. 63 (82.8%) of teachers indicated that they preferred to know how they do whenever get any opportunity of feedback from their experience. As a result, they can improve the way of teaching, but only 6 (7.8%) of them do not recognize of feedback. Consequently, these results indicated that EFL teachers get help from feedback they got from their students or from reflecting on their teaching.

Table (3) above indicates to what extent EFL teachers get benefit to develop their strategies in their teaching in classrooms. Teachers usually like to practice reflective teaching to improve their strategies and skills. [(3)]

Here, the majority of teachers under investigation 62 (81.4%) reported that they need to look into new strategies to better deliver lessons so that they can remain relevant to their objectives. While only 2 (2.6%) stated that they do not pay attention to their strategies, 12 (15.7%) are neutral. In addition,

teachers try to reflect on what they do during their lessons. 51 (67%) of teachers agreed and totally agreed that they can enrich the strategies they use with new and more effective ones. Correspondingly, no one (0%) stated that reflective teaching gives nothing to the importance of teaching skills.

Overall, the study considers the test value of the responses 3. The mean of all responses for the 76 teachers which gives the height and the lowness was 78.4211, and the std. deviation of all responses which indicates how far the individual responses to a question vary or deviate from the mean was 8.54675. This showed that there was a high reliability of responses of the participants. Furthermore, the std. error deviation of the responses was .98038 which indicated that there was an accurate reflection of the mean of the responses rated. However, EFL teachers often develop their strategies using reflective teaching practice, as a result they do not fall in the same mistakes again. That is, teachers tend to practice reflective teaching so that new strategies and modified skills will be used to match students' needs.

Conclusion and Recommendations

Conclusion

Reflective teaching practice is considered to be widely used nowadays. Teachers should become 'practitioner- researchers' in order to reflect these strategies professionally. This cannot come by following the instructions of rigorous teaching methodologies given in books or magazines, but by going out and observe and formulate their own teaching methodology through reflective teaching practice. (1) The evidence from this study resulted that EFL teachers promote their own teaching skills after they benefit from students' and own feedback. Reflective teaching practice motivates EFL teachers to switch to other strategies that may help their students as a result of their reflective teaching. Not all the instructions might give teachers solutions to their problems they face in their teaching skills.

Findings of this study showed that EFL teachers get better feedback from reflective teaching, so they learn better about profession and have a set of practices to generate useful teaching skills.

Recommendations

Obviously, the results and findings in this study lead to the following recommendations:

• Teachers of EFL do recognize and practice reflective teaching so they can share their experiences so that mistakes in teaching lessened and benefit popularized.

• Various other workshops may merit how much reflective teaching practice help EFL teachers to promote their teaching and change their strategies in future teaching and learning.

• More studies needed suggesting guidelines of the use of reflective teaching in foreign language classroom and how teachers may get benefit from their dairies, portfolios, etc.

Limitations of the study

This study is a totally quantitative research and no grounded data were collected. It will be very effective and supportive to include some qualitative techniques alongside with quantitative research to be more reliable. Interviewing EFL teachers and observing them with longitudinal study will contribute to get much better information about reflective teaching practice.

References

1. Maryland: Scarecrow Education. McIntosh, P. (2010). Action Research and Reflective Practice. New York.
2. Osterman, K & Kottkamp, R. (1993). Reflective Practice for EducatorsImproving Schooling Through Professional Development. United States of America.
3. Distad, L. S. & Brownstein, J. C. (2004). Talking Teaching: Implementing Reflective Practice in Groups. Lanham.
4. Benson, R., Hardy, L. & Maxfield, J. (2001). The International
5. Choy, S. & Oo, P. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom? International Journal of Instruction. PP. 1308-1470.
6. Acharya, B. (2010). Questionnaire Design. Nepal Engineering
7. College. Sanothimi, Bhaktapur. Training –cum-
8. Workshop in Research Methodology.
9. Classroom: Using Reflective Practice to Improve Teaching andLearning.Monash University, Australia.
10. Richards, J. & Lockhart, C. (2007). Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge University Press.

Appendix

A Questionnaire on how reflective teaching practice can improve EFL teachers' classroom teaching skills in Misurata secondary and preparatory schools.

Instruction: Please state whether you totally disagree, partly disagree, agree, partly agree or totally agree with the following statements by putting a tick (√) in the appropriate column

Name (optional): Gender: F/M

No. of years teaching English: Stage of education:

Statement	Totally disagree	Partly disagree	Neither agree or disagree	Partly agree	Totally agree
1. I always think of what I had done during my lessons so that I can improve on it further.					
2. I tend to follow orders rather be innovative because I do not want to get in trouble.					
3. As a teacher I know that the mistakes I make can have an influence on the lives of my student.					
4. Using feedback and evidence, I feel very anxious about feedback given to me by students, it is as though they are evaluating and judging me as a person.					
5 I think students' feedback is important as it will help me understand them better.					

6. I feel that students' feedback is important as this would give me an indicator of the areas of my strengths and weaknesses.					
7. I always think that what and how I did during my lesson is an important indicator of my effectiveness.					
8. I know that in a lesson there are many areas, like content and context that can make or break a lesson.					
9. I always try to look for areas of connectivity between what and how I teach with my life experiences.					
10. Making judgments, whenever I am faced with a mistake that I have made I try to make connections and learn from my experience and then use it to move forward.					
11. I know I make mistakes but sometimes I feel I cannot do anything about it.					
12. I know that I am learning about my profession all the time and I have already a set of practices which I am comfortable with, although the feedback I get from students and my supervisor will help me improve those practices even more.					
13. When students give me feedback I do not take it much into consideration because I feel that it is just their opinions anyway. I do not worry about it as long as I feel I am doing my job.					
14. I think that it is important that I take students' feedback into consideration as that will help me improve on what I am doing now so that I will perform better in the future.					
15. I like to take into consideration my past performance and integrate it with what I am doing in the present to help me better prepare for the future.					
16. I am only interested in getting my assigned classes done properly, I basically do not have the time or interest in talking to my colleagues about their strategies and goals for their classes.					

17. I like to know how I do in my teaching, so every opportunity I get I want feedback from my experience so that I can improve the way I deliver my lessons.					
18. Students learn very differently from when I was in school, I need to look into new strategies to better deliver my lessons so that I can remain relevant now as well as in the future.					
19. I have a certain way of delivering my lessons that I am comfortable with, I do not know why I do it the way I do it, I just do it.					
20. I try to reflect on what I do during my lessons so that I can enrich the strategies I use with new and more effective ones. Sometimes I can get inspirations by talking to my colleagues from other fields.					
21. I know what I am doing as a teacher and I do not spend much time reflecting on my practices as a teacher.					

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

Language Varieties & the Effect of Geography "Standard Arabic & Arabic Dialectal Languages as an example"

Mr. Lutfi M. Al-Wash *

Abstract

This paper is built upon a sociolinguistics perspective, understanding the language variable in regard to geography or the place of living of human communities' impression on the language spoken (pronunciation & words) by people living in one country but in different regions. This issue affects Standard British English language learning in Libya as the students try to imitate Englishes they hear and receive from Cinemas, movies, TV shows and songs that defect the standard English we aim to teach our students.

Students or English learners do not know too much about English language differences between English speaking countries or the differences within the same English language in the same English speaking country, herein this paper is a try to talk about the effect of place or geography on language taking the classical Arabic and Libyan spoken language as example whenever needed.

Introduction

As a teacher of the English language I have noticed that many of my students are trying to speak English with several different English dialectal languages or accents, with no regard to the words' origin, whether it is American, British, Australian, or South African and without knowledge of such accents original area. It's very noticeable for the hearer to find different English accents in one sentence which affects their smoothness in speaking. I encourage my students to try to speak the standard English received pronunciation as they have studied in their phonetics courses rather than imitating the language they hear in movies, TV shows and songs.

This problem encouraged me to investigate this issue from a sociolinguistic perspective. My aim is to explore more about the relationship between language and place of living and the influence of this issue on spoken language. I have found research studies and articles investigating the same issue, however, they focused more on the influence of Geography on language and when I applied those effects I found that they were also applicable to the Arabic language in general and in the local Libyan Arabic language in particular.

* قسم اللغة الإنجليزية – كلية التربية – جامعة مصراتة.

Language Varieties & the Effect of Geography

Language is fundamental and crucial for all social interaction. It helps individuals convey messages and deal with each other in every community. As the Danish linguist Otto Jespergon (1860-1943) ". http://www.qotd.org/quotes/Noah.Webster who also classified theories of language origins into five groups, noted:

1. "People imitate sounds from their environment.
2. People make instinctive sounds related to the emotions, body functions and pain.
3. People make oral gestures.
4. People work together and produce rhythmic sounds.
5. People make sounds associated with love, play and singing."

As an English language teacher in higher education, I have noticed that different students make efforts to speak English with different English varieties. They try to imitate what they hear from the media (T.Vs, radios, movies or series). This can be acceptable but they just imitate a variety of English language they do not know which English accent it comes from. To remedy this situation, I started two things with them, the first was to encourage them to speak only English language by applying all what they studied in phonetics to pronounce correct sounds, the second to leave the accent later until they have good command and control of their standard English language sounds by focusing more on the phonetics course they study.

This issue has lead me to look deeper into sociolinguistics where I found many research studies talking about the relationship between language and environment, language and place, also language and geography. This influence can be seen in the one language through the accents of the one language in a country. So what applies to English languages variation in the language spoken in U K or in the USA, between the regions of the same state like the differences between populations at shoreline cities and the inside or highlands people local languages and accents. Furthermore this applies the variation between the localities of the same city like the linguistics differences found in London or New York people's language. Hence, classical Arabic is the standard and the source language for all Arab spoken dialects that is nearly four hundred million (389,373,000) people. (http://ar.wikipedia.org/wiki/List_of_Arab_countries_by_population).

It has had the effect of geography and environment on spoken language in each individual Arab country (e.g. Lebanon, Egypt, Libya or Yemen) which are very clear in the differences of pronunciation or in differences found at lexical word meanings. Many studies have been conducted about the

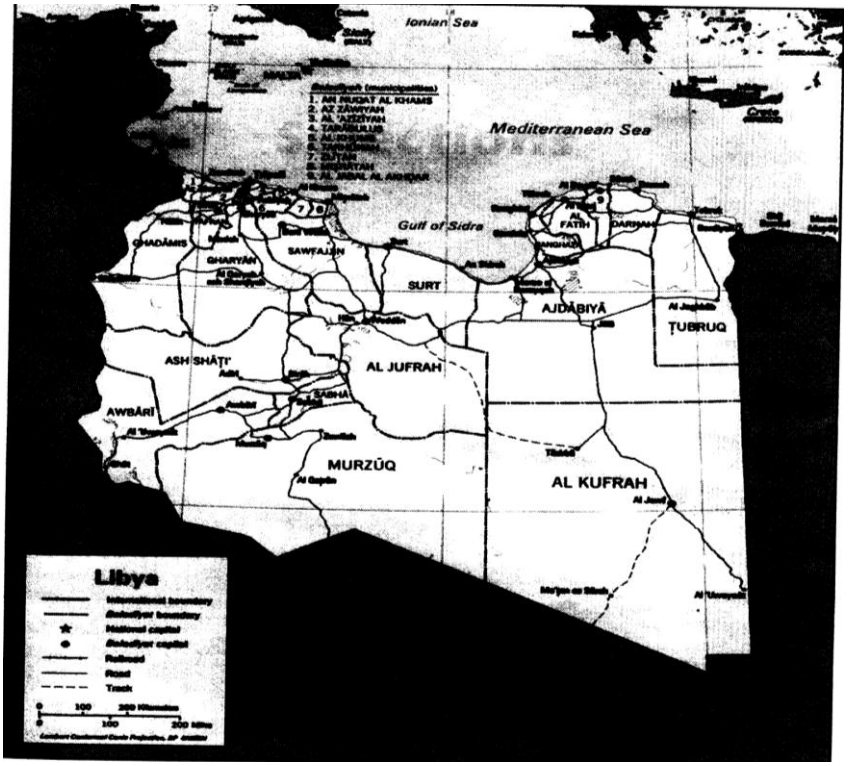
impact of place on language which explore the relationship between language and societies living in one place. In other words, the relationship between humans and the place of living. Noah Webster (1758-1843) the American lexicographer said that "language is not an abstract construction of the learned, or dictionary makers, but is something arising out of the work, needs, ties, joys, affection and tastes of long generations of humanity and has its bases broad and low, close to the ground". Applying this to the Arabic language spoken in the Arab countries we can see that the differences between those vernaculars related to what indicated and mentioned by Webster.

However the standard classic Arabic language is well kept and preserved in the Holy Quran, the Arab states are speaking in different Arabic dialects because of geography, place or environment which affected that standard classic Arabic language used in the Quran. In other words the spoken Arabic dialectal in Saudi Arabia is more avid than the language spoken in Egypt, because Saudi Arabia geography is a desert and very big land while in Egypt the country is smaller and more crowded besides the availability of water made the Egyptian language more soft than Saudi language. On the same aspect, Lebanese and Syrian dialects, if compared with Saudi and Egyptian dialects we will find these two dialects to be softer and affected by the neighboring states like Turkey, Greece and Armenia. Those countries who have old and long living communities living in those Arab countries, still connected to their origins and affected by and from the language of the country they live in.

According to the universal grammar theory, all linguists agreed that language is a universal communication means (https://en.wikipedia.org/wiki/Universal_language). As no human group at any time has been found, that they do not have a spoken language if not spoken and written language. As previously stated language is crucial and fundamental for our identity, taking classical Arabic language variety between Arab states as a base to all the dialectal Arabic languages spoken. From Morocco to the Arab gulf that are related to each other, as an example, any researcher can notice this variation between the Arabic dialectal languages, where you can see that Saudi language is more close to the neighboring states like Yemen, Oman, Emirates, Kuwait, Qatar, Iraq and Jordan. On the same time we can notice the effect of each country's bordering cities where you can see that spoken languages at those territories are more closer than the other far cities. If we look at Libya, we can see the neighboring countries Egypt, Sudan, Niger,

Chad, Algeria and the Sahara tribes, living in the big Sahara, like Al-Tabo and Touareg. All this huge mixture affecting and affected by the geography of Libya and Libyan Arabic dialectal language is affecting and affected by standard classic Arabic language.

Focusing here on the Libyan Arabic variety as an example, the language varieties in pronunciation among Libyan cities in the east and the west many differences can be found in names or pronunciation, but still Libyan language e.g.: the word bokel /bu:kel/ in west is pronounced bekel /bikil/and in some Bedouin areas its pronounced Belkel /belkil/.



(Dickinson, appendix: xiii)

When going towards the cities at the Libyan borders similarities between the people of Amsa'ad (in Libya) and Salloum (in Egypt) in clothes, in habits and in language can be noticed. The same thing applies to the Sudan, Chad or Niger border cities in the south or if we go to the neighboring cities on the Algerian or Tunisian borders, same similarities in spoken language, cloths or

habits shall be very clear to the researchers and the effect of geography, environment and place shall be seen very clearly.

Conclusion:

The influence of geography is very clear and here if we generalize the influence of the standard classical Arabic reflected on the spoken languages of Arab countries and their geographic areas, we will prove that geography has a big influence on language and we should encourage our students to learn only standard English pronunciation and then they will be able to see the differences and similarities in language besides that English or American languages have their own community languages such as the African American or Latinos or emigrant languages, so for English language student we as teachers must focus on this aspect and encourage them to speak standard English and they should not just imitate only without looking up the correct pronunciation in their dictionaries especially that they are foreigners to the English language and have been taught by nonnative English speakers whom are affected by their own mother tongue.

After reading various articles, papers and books about this issue I tried to say something about it in this paper and let it clear for those teachers who are interested in teaching English language and I recommend here all teachers of English language to take this issue in consideration whenever they are teaching students and then the students will have the choice to follow the accent or dialect and even a language on the maps of the world countries.

Bibliography:

Adger, D. and J. Smith (2005) Variation and the Minimalist Program. In Cornips, L. and K.
Corrigan (eds.) Syntax and variation: Reconciling the biological and the social. Amsterdam: Benjamins. 149-178.

Ammon, Ulrich. 2004. Standard variety. Sociolinguistics: An international handbook of the
science of language and society, 2nd edn., ed. by Ulrich Ammon, Norbert Dittmar,
Klaus J. Mattheier, and Peter Trudgill, vol. 1, 273–83. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bailey, G., Wikle, T., Tillery, J. & Sand, L. (1993) Some patterns of linguistic diffusion, Language variation and change, 3, 359-390.

Boberg, C. (2000) Geolinguistic diffusion and the U.S. – Canada border, Language variation and change, 12, 1-24.

Buttimer, A. (1993) Geography and the Human Spirit (Baltimore,

Johns Hopkins University Press).

Cassidy, F. G. (1985) Dictionary of American Regional English Vol. 1(Cambridge, Harvard University Press).

Cheshire, J. (1982) Variation in an English dialect: a sociolinguistic study. Cambridge: Cambridge University Press.

Dyer, J. (2002) "We all speak the same round here": dialect leveling in a Scottish-

English community, Journal of Sociolinguistics, 6, 99-116.

Eckert, P. (2004). Variation and a sense of place, in: C. Fought (Ed) Sociolinguistic Variation: Critical Reflections, pp. 107-118 (New York, Oxford, Oxford University Press).

Egger, Peter H., and Andrea Lassmann, 2012. The Language Eject in International Trade: A Meta-Analysis. Economics Letters 116 (2), 221{224.

Greene, J. and Coulson, M. (1995). Language understanding: current issues. (2nd edition).Buckingham: Open University Press.

Hawkins, E. and Perren, G.E. (eds) (1978). Intensive language teaching in schools. London: CILT.

Hawkins, R. and Lozano, C. (2006). Second language acquisition of phonology, morphology and syntax. In Brown, K. (ed.) (2006) vol. 11, 67–74.

Holmes, J. (1995). Women, men and politeness. London: Longman.

Holmes, J. (2001). An Introduction to sociolinguistics. (2nd edition). Harlow: Pearson Education.

Johnstone, B. (1990). Stories, Community, and Place: Narratives from Middle America (Bloomington, Indiana University Press).

Leino, J. and J-K Östman (2005) Constructions and variability. In Fried, M. and H. Boas (eds.) Construction Grammar: Back to the Roots. Amsterdam: Benjamins. 191-213.

Myers, G. (2006) Identifying place: Where are you from? Journal of Sociolinguistics, 10320-343.

Upton, C., D. Parry & J.D.A. Widdowson (1994). Survey of English Dialects: the dictionary and grammar. London: Routledge.

References:

- Johnstone,(B.), (2010). Language and Place. CMU.
- Dickinson E. (2004). Spoken Libyan Arabic. Dunwoody Press.
- http//www.en.wikipedia.org.
- http://www.qotd.org.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة،ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

New forms of continuity
(*δ*-*α*-continuous and contra *δ*-*α*-continuous)

Salima Mohamed Khader*

ABSTRACT

In this paper, we explore the aspects of new forms of continuity, by utilizing generalized open sets which play a significant role in General Topology and Real Analysis. Firstly, we start this paper by recalling the history and the developments of this subject, as well as we include the introduction of topology and the basic concepts in the topology, It defines types of open sets and continuity. In the second section of this paper we introduced and investigated a relatively new notion of open sets; namely *δ*-α-open sets. Additionally, the comparison of this new notion with *α*-open sets have been done. Finally, we apply the notion of *δ*-*α*-open sets in topological space to present and study a new classes of functions called *δ*-*α*-continuous and contra *δ*-*α*-continuousas a new generalization of contra continuity, These functions were compared with *α*-continuous and contra *α*-continuous.

1 GENERAL INTRODUCTION

Topology is an important and interesting area of mathematics.

The study will not only introduce new concepts and theorems but also put old ones, like continuous functions into new perspective. However, to say just this is to understate the significance of topology, it is so fundamental that its influence is evident in almost every other branch of mathematics. This makes the study of topology relevant to all who aspire to be mathematicians.

Generalized open sets are new and well-known and important notions in Topology and its applications. Many topologists are focusing their research on these topics and this amounted to many important and useful results. In this respect, the variously modified form of continuity by utilizing generalized open sets which play a significant role in General Topology and Real Analysis. Levine (1963) introduced the notion of semi-open sets. According to Cameron (2007), this notion was Levine's most important contribution to the topology field.

Njastad (1965) introduced and investigated a weak form of open sets called *α*-open sets (originally called *α*-sets) in topological space and since the advent of these notions, several research papers with interesting results in different aspects came to existence. A subset *A* of a topological space (*X;*) is

* قسم الرياضيات– كلية التربية – جامعة مصراتة.

called preopen if $A \subseteq Int(Cl(A))$. The term 'preopen' was used for the first time by Mashhour et al. (1982). Monsef et al. (1983) introduced the notions of β-open sets and β-continuity in topological space.

The notion of *b*-open sets or sp-open sets was introduced by Andrijevi˘c (1996) and Dontchev and Przemski (1996) respectively. This type of sets was discussed by Ekici and Caldas (2004) under the name of γ-open sets. The class of *b*-open sets generates the same topology as the class of preopen sets. Since the advent of these notions, several research paper with interesting results in different respects came to existence.

Raychaudhuri and Mukherjee (1993) introduced the notion of δ preopen sets and Park et al. (1997) introduced the notion of δ-semiopen sets.

Hdeib (1982), define the concept of W-closed subset of a space $(X; \tau)$ if contains all of its condensation points. In Al-zoubi and Al-nashef (2003) it was shown that the collection of all W-open subsets forms a topology that is finer than the original topology on X and many properties of that space were also discussed.It seems that the whole idea of Hdeib (1982) and Al-zoubi and Al-nashef (2003) came from the very well-known facts about the standard topology on the real line.

Continuity on topological space is an important basic subject in the study of General Topology and several branches of mathematics.

Dontchev (1996) introduced the notions of contra-continuity in topological spaces. He defined a function $f : X \to Y$ is contra continuous if the preimage of every open set of Y is closed in X. A new weaker form of this class of function introduced and investigated by Jafari and Noiri (2001, 2002) called contra α-continuous function.

The aim of this work is focused on some new classes of continuity and contra continuity via new type of open sets which is δ-α-open sets. The following figure is an enlargement of some previous well-known figures. Note that none of the implications is reversible.

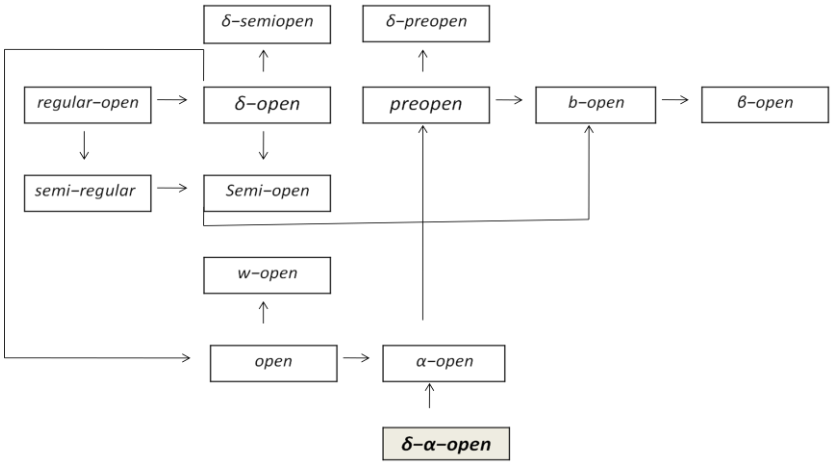


Figure 1 Relation among the sets in the topology τ

In this part we introduced general concepts in topology. After that, we shall state some concepts and results of the δ-open set andrelated topics that we need in the subsequent sections of this paper. These results have been given in the form of definitions, lemmas or theorems.

2 GENERAL CONCEPTS IN TOPOLOGY

Definition 2.1 [1] Let X be a set. A topology τ on X is a collection of subsets of X, each called an open set, such that

1. $\emptyset$ and X are open sets;
2. The intersection of finitely many open sets is an open set;
3. The union of any collection of open sets is an open set.

The set X together with a topology τ on X is called topological space, and it is denoted by (X, τ).

Throughout the present paper, the space X and Y or $((X, \tau)$ and $(Y, \sigma))$ always mean topological spaces.

Definition 2.2 [1] A subset A of a topological space X is closed if the set X-A is open.

Definition 2.3 [1] Let A be a subset of a topological space X. The interior of A, denoted $Int(A)$, is the union of all open sets contained in A. The closure of A, denoted $Cl(A)$, is the intersection of all closed sets containing A. For a subset A of a space X, the closure of A and the interior of A will be denoted by $Cl(A)$ and $Int(A)$, respectively.

Definition 2.4 [1] Let X and Y be topological spaces. A function $f : X \to Y$ is continuous if $f^{-1}(A)$ is open in X for every open set A in Y . We call this the open set definition of continuity.

3 BASIC CONCEPTS OF α-OPEN SET

Let (X, τ) be a space and A is a subset of X. A subset A of a space X is said to be regular open (respectively regular closed) (Stone 1937) if $A = Int(Cl(A))$ (respectively $A = Cl(Int(A))$). Veličko (1968) introduced δ-interior of a subset A of X as the union of all regular open sets of X contained in A and is denoted by δ-$Int(A)$. The subset A is called δ-open if $A = \delta$-$Int(A)$,i.e, a set is δ-open if it is the union of regular open sets. The complement of a δ-open set is called δ-closed. The δ-closure of a set A in a space (X, τ) is defined by: $\{x \in X : A \cap Int(Cl(B)) \neq \emptyset, B \in \tau$and $x \in B\}$ and it is denoted by δ-$Cl(A)$. The concepts of δ-open sets are a stronger notion of open set.

Definition 3.1 A subset A of a space (X,τ) is said to be:

1. [11] semi-open if $A \subseteq Cl(Int(A))$ and semi-closed if $Int(Cl(A)) \subseteq A$;
2. [15] α-open if $A \subseteq Int(Cl(Int(A)))$ and α-closed if $Cl(Int(Cl(A))) \subseteq A$;
3. [12] preopen if $A \subseteq Int(Cl(A))$ and preclosed if $Cl(Int(A)) \subseteq A$;
4. [14] β-open or [3] semi-preopen if $A \subseteq Cl(Int(Cl(A)))$ and β-closed if $Int(Cl(Int(A))) \subseteq A$;
5. [18] δ-preopen if $A \subset Int(\delta$-$Cl(A))$ and δ-preclosed if $Cl(\delta$-$Int(A)) \subset A$;
6. [4] b-open or [7] sp-open sets if $A \subseteq Cl(Int(A)) \cup Int(Cl(A))$;
7. [17] δ-semiopen if $A \subset Cl(\delta$-$Int(A))$ and δ-semiclosed if $Int(\delta$-$Cl(A)) \subset A$;

Let (X, τ) be a space and A a subset of X: A point x is a limit point of a set A if every open set containing x contains at least one point of A distinct from x. Particular kinds of limit point are W-accumulation point, for which every open set containing x must contain infinitely many points of A, and condensation points, for which every open set containing x must contain uncountably many points of A. A set A is said to be W-closed (Hdeib 1982) if it contains all its condensation points. The complement of an W-closed set is said to be W-open. It is well known that a subset W of a space (X, τ) is W-open if and only if for each $x \in W$, there exists $U \in \tau$ such that $x \in U$ and U-W is countable. We note that the collection of all α-open subset of X is a topology on X, called the δ-topology, which is finer that the original one. A set $A \subseteq X$ is α-open if and only if A is semi-open and preopen set. Some authors use the term γ-open set for b-open set.

Definition 3.2 [19] Let A be a subset of a space X.

1. The α-closure of A, denoted by α-$Cl(A)$, is the smallest α-closed set containing A. It is well-known that α-$Cl(A)=A \cup Cl(Int(Cl(A)))$.
2. The α-interior of A, denoted by α-$Int(A)$,is the largest α-open set contained in A.

4 PROPERTIES OF α-OPEN SET

In order to prove our results and the benefit of the reader we recall some basic well known results.

Theorem 4.1 [1] Let X be a space and A and B be subsets of X.

1. If U is an open set in X and $U \subset A$, then $U \subset Int(A)$.
2. If C is a closed set in X and $A \subset C$, then $Cl(A) \subset C$.
3. If $A \subset B$ then $Int(A) \subset Int(B)$.
4. If $A \subset B$ then $Cl(A) \subset Cl(B)$.
5. If A is open if and only if $A = Int(A)$.
6. A is closed if and only if $A = Cl(A)$.

Example 4.1 Let $A = \{0, 1\}$ and $B = \{0, 1, 2\}$. Then: $Int(A) = \{0, 1\} \subset Int(B) = \{0, 1, 2\}$ since $A \subset B$. Thus: $Cl(A) = \{0, 1\} \subset Cl(B) = \{0, 1, 2\}$ since $A \subset B$.

5 FUNCTIONS OF α-OPENSET

In this section, we recall some known notions, functions, and results which will be used in the work.

Definition 5.1 [13] A function $f : X \to Y$ is said to be α-continuous if $f^{-1}(V)$ is α-open in X for each open set V of Y.

Definition 5.2 A function $f : X \to Y$ and V be subset of Y is said to be:

1. [7] contra-continuous if $f^{-1}(V)$ is closed in X for each open set of Y.
2. [9] contra α-continuous if $f^{-1}(V)$ is α-closed in X for each open set of Y.

6 δ-α-OPEN SETS

We introduce the following relatively new definition.

Definition 6.1 A subset A of a space X is called:

1. δ-α-open if $A \subseteq Int(Cl(\delta\text{-}Int(A)))$.
2. δ-α-closed if $Cl(Int(\delta\text{-}Cl(A))) \subseteq A$.

Based on Definition 6.1 we now illustrate the following example:

Example 6.1 Let $X = \{x, y, w, z\}$ and let $\tau = \{\phi, X, \{x\}, \{w\}, \{x, y\}, \{x, w\}, \{x, y, w\}, \{x, w, z\}\}$. Then:

1. the set $\{w\}$ is δ-α-open since $Int(Cl(\delta\text{-}Int(\{w\}))) = \{w\}$. Thus $\{w\}$ is δ-α-open.
2. the set $\{x, z\}$ is not δ-α-open because $Int(Cl(\delta\text{-}Int(\{x, z\}))) = \phi$. Thus $\{x, z\}$ is not δ-α-open.

Theorem 6.2 Every δ-α-open is α-open.

Proof. Let A is δ-α-open. Then we have $A \subseteq Int(Cl(\delta\text{-}Int(A)))$. Claim, $\delta\text{-}Int(A) \subseteq Int(A)$. Let $x \in \delta\text{-}Int(A)$. So there exists δ-open set; namely U such that $x \in U \subseteq A$.

Since every δ-open is open. Then $x \in Int(A)$ and thus $\delta\text{-}Int(A) \subseteq Int(A)$ It follows that $Cl(\delta\text{-}Int(A)) \subseteq Cl(Int(A))$ and thus $Int(Cl(\delta\text{-}Int(A))) \subseteq Int(Cl(Int(A)))$.

We obtain $A \subseteq Int(Cl(Int(A)))$. Hence A is α-open.

The following example shows that theorem 6.3 is not reversible.

Example 6.2 Let $X = \{a, b, c, d\}$ and $\tau = \{X, \phi, \{b, c, d\}, \{b\}, \{a, b\}\}$. Then $\{c, b\}$ is α-open since $Int(Cl(Int(\{c, b\}))) = X$. Thus $\{c, b\}$ is, α-open but it is not δ-α-open because $Int(Cl(\delta\text{-}Int(\{c, b\}))) = \phi$. Thus $\{c, b\}$ is not δ-α-open.

Theorem 6.3 Every α-closed is δ-α-closed.

Proof. Let A is α-closed set. Then we have $Cl(Int(Cl(A))) \subseteq A$. Claim, $Cl(A) \subset \delta\text{-}Cl(A)$. Let $x \in Cl(A)$. For all U be open set we have $A \cap U \neq \emptyset$, but $U \subset Cl(U)$ and $Int(U) \subset Cl(Int(U))$. Since U is open and $U \subset Int(Cl(U))$. Then $A \cap U \subset A \cap Int(Cl(U))$. But $A \cap U \neq \emptyset$, then $A \cap Int(Cl(U)) \neq \emptyset$. Thus, $x \in \delta\text{-}Cl(A)$. It follows that $Int(Cl(A)) \subseteq Int(\delta\text{-}Cl(A))$ and thus $Cl(Int(Cl(A))) \subseteq Cl(Int(\delta\text{-}Cl(A)))$. We obtain $Cl(Int(\delta\text{-}Cl(A))) \subseteq A$. Hence A is δ-α-closed.

Example 6.3 Let $X = \{a, b, c, d\}$ and $\tau = \{X, \phi, \{b, c, d\}, \{b\}, \{a, b\}\}$. Then $\{b, c, d\}$ is α-closed since $Cl(Int(Cl(\{b, c, d\}))) \subseteq \{b, c, d\}$ and also is δ-α-closed since $Cl(Int(\delta\text{-}Cl(\{b, c, d\}))) \subseteq \{b, c, d\}$**.**

Definition 6.4 Let A be a subset of a space X.

1. The intersection of all δ-α closed sets containing A is called the δ-α-closure of A and is denoted by $\delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(A)$.
2. The δ-α-interior of A is defined by the union of all δ-α-open sets contained in A and is denoted by $\delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A)$.

Proposition 6.5 Let A be a subset of a topological space X. A point $x \in \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A)$ is called an δ-α- interior point of A if x belongs to δ-α-open set U contained in A: $x \in U \subset A$ where U is δ-α-open. The set of δ-α-interior point of A, denoted by

$\delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A)$ is called the δ-α-interior of A.

Theorem 6.6 Let A and B be subsets of a space X. The following statements hold :

1. If $A \subset B$ then $\delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(A) \subset \delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(B)$;
2. If $A \subset B$ then $\delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A) \subset \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(B)$;
3. $\delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A) \subset \alpha\text{-}Int(A) \subset \alpha\text{-}Cl(A) \subset \delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(A)$;
4. $X \setminus \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A) = \delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(X \setminus A)$;
5. $\delta\text{-}\alpha\text{-}Int(X \setminus A) = X \setminus \delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(A)$.

Proof. 1. Let $A \subset B$. Our claim to show that $\delta\text{-}Cl(A) \subset \delta\text{-}Cl(B)$. Let x ∈ δ-Cl(A). So any U open set in τ containing X. We have $A \cap Int(Cl(U)) \neq \emptyset$.

But $A \subset B$. Then $A \cap Int(Cl(U)) \subset B \cap Int(Cl(U))$. It follows that $x \in \delta\text{-}Cl(B)$ and thus $Int(\delta\text{-}Cl(A)) \subset Int(\delta\text{-}Cl(B))$ and then $Cl(Int(\delta\text{-}Cl(A)) \subset Cl(Int(\delta\text{-}Cl(B)))$.

2. Let $x \in \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A)$. Then there exists δ-α-open set; namely U such that $x \in U \subseteq A$, but $A \subset B$. We obtain $x \in U \subseteq B$. Thus, $x \in \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(B)$.

3. First we prove $\delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A) \subset \alpha\text{-}Int(A)$. Let $x \in \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A)$. Then there exists δ-α-open set; namely U such that $x \in U \subseteq A$. By theorem 6.3. U is α-open set. Hence $x \in \alpha\text{-}Int(A)$. Next, we prove $\alpha\text{-}Int(A) \subset \alpha\text{-}Cl(A)$. Since $\alpha\text{-}Int(A)$ is the largest α-open set contained in A, i.e. $\alpha\text{-}Int(A) \subseteq A$ and since $\alpha\text{-}Cl(A)$ is the smallest α-closed set containing A, i.e. $A \subseteq \alpha\text{-}Cl(A)$. Hence $\alpha\text{-}Int(A) \subset \alpha\text{-}Cl(A)$. Finally, we prove $\alpha\text{-}Cl(A) \subset \delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(A)$. From theorem 6.5 we have $Cl(A) \subset \delta\text{-}Cl(A)$. Now let $x \in \alpha\text{-}Cl(A)$ so $x \in Cl(Int(Cl(A)))$. Then $x \in Cl(Int(\delta\text{-}Cl(A)))$. Thus, $x \in \delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(A)$.

4. Let $x \in (X \setminus \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A))$. So for all U be α-open set containing X, we have $(X \setminus A) \cap U \neq \emptyset$. Thus, $x \in \delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(X \setminus A)$.

5. Let $x \in \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(X \setminus A)$. So there exists U be δ-α-open set such that $U \subset (X \setminus A)$. Then we obtain $U \setminus A = \emptyset$. It follows that $x \notin \delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(A)$. Thus, $x \in (X \setminus \delta\text{-}\alpha\text{-}Cl(A))$.

Example 6.6 Let $X = \{x, y, w, z\}$, let $\tau = \{\phi, X, \{x\}, \{w\}, \{x, y\}, \{x, w\}, \{x, y, w\}, \{x, w, z\}\}$, let $A = \{x, w\}$ and $B = \{x, y, w\}$. Then: Let $w \in \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A)$. Then there exists δ-α-*open* sate: namely $\{w\}$ such that $w \in \{w\} \subseteq A$, but $A \subset B$. We obtain $w \in \{w\} \subseteq B$. Thus w $\in \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(B)$. So, $\delta\text{-}\alpha\text{-}Int(A) \subset \delta\text{-}\alpha\text{-}Int(B)$.

7 δ-α-CONTINUOUS AND CONTRA δ-α-CONTINUOUS

The notions of α-continuous, contra-continuous and contra α-continuous were introduced and investigated by Mashhour et al. (1983), Dontchev (1996) and Jafari and Noiri (2001) respectively. In this section, we apply the notion of δ-α-open sets in topological space to present and study a new class of functions called δ-α-continuous and contra δ-α-continuous functions.

7.1 δ-α-Continuous

A function $f : X \to Y$ is said to be [13] α-continuous if $f^{-1}(V)$ is α-open in X for each open set V of Y . In this section, we introduce a new type of continuity calledδ-α-continuous.

Definition 7.1.1 A function $f : X \to Y$ is said to be δ-α-continuous if $f^{-1}(A)$ is δ-α-open in X for every open set A of Y .

Theorem 7.1.2 Every δ-α-continuous function is α-continuous function.

Proof. Let $f:X \to Y$ be δ-α-continuous. Let V be open set in Y. Then $f^{-1}(V)$ is δ-α-open in X. By theorem 6.3 we obtain $f^{-1}(V)$ is α-open in X. Hence f is α-continuous.

The converse implications do not hold as it is show in the following example.

Example 7.1.1 Let $X=\{a, b, c, d\}$ and $\tau=\{X, \emptyset, \{b, c, d\}, \{b\}, \{a, b\}\}$. Define a function $f:X \to X$ such that $f(a) = c$, $f(b) = b$, $f(c) = a$ and $f(d) = d$ then f is α-continuous but it is not δ-α-continuous since $f^{-1}(\{a, b\}) = \{c, b\}$ which is α-open not δ- α-open.

7.2 Contra δ- α-Continuous

We begin by recalling the following definitions. Next, we introduce a relatively new notion.

Definition 7.2.1 A function $f:X \to Y$ is said to be:

1. [6] contra-continuous if $f^{-1}(V)$ is closed in X for each open set of Y.
2. [9] contra α-continuous if $f^{-1}(V)$ is α-closed in X for each open set of Y.

Definition 7.2.2 A function $f: X \to Y$ is called contra δ-α-continuous if $f^{-1}(A)$ is δ-α-closed in X for every open set A of Y.

Theorem 7.2.3 Every contra α-continuous function is contra δ- α-continuous function.

Proof. Let $f: X \to Y$ be contra α-continuous. Let V be open set in Y. Then $f^{-1}(V)$ is α-closed in X. By theorem 6.5 we obtain $f^{-1}(V)$ is δ-α-closed in X. Hence f is contra δ-α-continuous.

Example 7.2.1 Let $X = Y = \{a, b, c\}$ and $\tau = \{\emptyset, X, \{a\}, \{b\}, \{a, b\}\}$. Then the function $f: (X, \tau) \to (X, \tau)$ defined as: $f(a) = b$, $f(b) = a$ and $f(c) = a$, is neither contra α-continuous nor contra δ-α-continuous since $f^{-1}(\{b\}) = \{a\}$ which is neither α-closed nor δ-α-closed.

Example 7.2.2 Let $X = Y = \{a, b, c, d\}$ and $\tau = \{\emptyset, X, \{a\}, \{a, b\}, \{c, d\}, \{a, c, d\}\}$ and $\sigma = \{\emptyset, Y, \{a\}, \{b, c\}, \{a, b\} c\}\}$. Define a function $f: (X, \tau) \to (Y, \sigma)$ as follows: $f(a) = d$, $f(b) = b$, $f(c) = b$, $f(d) = c$. Then f is contra α-continuous and contra δ- α-continuous since $f^{-1}(\{b, c\}) = \{b,c,d\}$ which is α-closed and δ-α-closed.

CONCLUSION

Some types of sets play an essential role in the study of various properties in topological spaces. In addition to this, the importance of continuity is significant in various areas of mathematics and related sciences. In this paper, we have proposed relatively new notions of open sets; namely δ-α- open set, this has been compared with α- open set using examples and theorems, as well as introducing new classes of functions called δ-α-continuous and

contra δ - α - continuous. These functions were compared with α - continuous and contra α -continuous. The comparison resulted in examples and theorems.

REFERENCES

1. C. Adams and R. Franzosa, Introduction to topology pure and applied, 2008. *Pearson*.
2. K. Y. Al-Zoubi and B. Al-Nashef, The toplogy of *W*-open subsets, 2003. *Al-Manarah Journal* 9 (2): 169–179.
3. D. Andrijevič, Semi-preopen sets, 1986. *MatematickiVesnik*38 (1): 24–32.
4. D. Andrijevič, On *b*-open sets, 1996. *MatematickiVesnik*48: 59–64.
5. D. E. Cameron, Topology atlas, 2007. *http://at.yourk.ca/Topology, http://gozips. uakron.edu. March 2011.*
6. J. Dontchev, Contra-continuous functions and strongly *S*-closed space, 1996. *International Journal of Mathematics and Mathematical Sciences* 19 (2): 303–310.
7. J. Dontchev and M. Przemski, On the various decompositions of continuous and some weakly continuous functions, 1996. *ActaMathematicaHungarica*71 (1-2): 109–120.
8. H. Z. Hdeib, *W*-closed mapping, 1982. *RevistaColombiana de Matematicas*16 (1-2): 65–78.
9. S. Jafari and T. Noiri, On contra-α-continuous functions between topological spaces, 2001. *Iranian International Journal of Science* 2 (2): 153–167.
10. S. Jafari and T. Noiri, On contra-precontinuous functions, 2002. *Bulletin of the Malaysian Mathematical Sciences Society* 25 (2): 115–128.
11. N. Levine, Semi-open sets and semi-continuity in topological spaces, 1963. *American Mathematical Monthly* 70: 36–41.
12. A. S. Mashhour, M. E. El-Monsef and S. N. El-Deeb, On precontinuous and weak precontinuous functions, 1982. *Proceedings of the Mathematical and Physical Societyof Egypt* 53: 47–53.
13. A. S. Mashhour, I. A. Hasanein and S. N. El-Deeb, α-continuity and α-open mapping, 1983. *ActaMathematicaHungarica*41: 213–218.

14. M. E. A. E. Monsef, S. N. El-Deeb and R. A. Mahmoud, *β*-open sets and *β*-continuous mappings, 1983. *Bulletin of the Faculty of Science. Assiut University CMathematics* 12: 77–90.
15. O. Njastad, On some classes of nearly open sets, 1965. *Pacific Journal of Mathematics* 15: 961–970.
16. T. Noiri, On almost continuous functions, 1989. *Indian Journal of Pure and Applied Mathematics* 20 (6): 571–576.
17. J. H. Park, B. Y. Lee and M. J. Son, On *δ*-semiopen sets in to[pological spaces, 1997. *The Journal of the Indian Academy of Mathematics* 19 (1): 59–67.
18. S. Raychaudhuri and M. N. Mukherjee, On *δ*-almost continuity and *δ*-preopen sets, 1993. *Bulletin of the Institute of Mathematics. Academia Sinica*21: 357–366.
19. I. Reilly, Generalized closed sets: a survey of recent work, 2000. *New Zealand*.
20. L. Steen and J. Seebach, Counterexample in topology, 1978. *Now York*: Springer–Verlang.
21. M. H. Stone, Applications of the theory of boolean rings to general topology, 1937. *TAMS* 41:375–381.
22. N. Veličko, h-closed topological spaces, 1968. *Transactions of the American Mathematical Society* (2) 78: 103–118.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة،ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م

Using the experimental method for the computation of the efficiency in various measurement geometries for a reference point source geometry with NaI(Tl) Detectors

Zineb M. Elswayeb [*] & Omaima E. Elsaghaier [**]

Abstract:

The quality of the results of gamma spectrometry measurement depends directly on the accuracy of the detection efficiency in the specific configuration of concern. In the present work, measurement conditions .In gamma-ray spectroscopy using Scintillation detectors, one usually needs to know the full-energy peak efficiency for any specific source-detector we will describe the experimental method employed to calibrate Scintillation detectors at the laboratory of Dr.Younis. S. Selim of Radiation Physics-Faculty of Science - Alexandria University, where the detectors are calibrated for measuring point sources are placed in succession at constant distance from the considered detector to optimize the detection. Experimental efficiency calibration is restricted to several measurement geometries and cannot be applied directly to all measurement configurations. An alternative possibility of being able to compute the efficiencies is thus highly desirable. The purpose of this work is to Calibration The NaI(Tl) scintillation detector practically by using radioactive point sources in the development of axial dimensions from the surface of detector and with varying photon energies .

***Keywords*:** Gamma peak efficiency, efficiency calibration, full -energy peak efficiency.

[*] Zineb is with the department of physics Education faculty, Misurata University, Misurata, Libya. (e-mail: msasi40 @
‡Misurata, Libya

[**] Omaima is with the department of physics, Education faculty, Misurata University, Misurata, Libya. (fe-mail: omaima @
‡Misurata, Libya

INTRODUCTION

Point sources efficiency measurements and the construction of the corresponding calibration curve are usually carried out in gamma-ray spectrometry with the purpose of either subsequent measurement of point sources of unknown activity in the same geometry or in order to facilitate the computation of the extended-source efficiency. The use of point sources is standard in the determination of the gamma-ray efficiency for detectors. (1)

The experimental method is applied for the computation of the efficiency of The NaI (Tl) scintillation detector for a point source located at several distances from the detector.

In this work, an analytical expression for the so-called full-energy peak efficiency ε(E) of the detector is defined as the quotient of the number of detected photons in a peak N_{det} , and the total number of emitted photons in the same peak N_{emit} , both per unit time interval. (2)

This efficiency which is a dimensionless fraction is related to a specific source – detector geometry and a particular peak analysis procedure. (3)

MATERIALS AND METHODS

The calibration process was done by using (PTB) point sources, measured these sources placed in different geometries. In this work, different point sources are considered, such as (^{241}Am, ^{133}Ba, ^{137}Cs, ^{152}Eu and ^{60}Co), all of the sources have the same geometric dimensions, reference date: 2009-06-01(12H00), these sources served as calibration solutions for systems used to measure full-energy peak efficiency at different distances from the detector. The certificates give the sources activities and their uncertainties for (PTB) sources are listed in table 1.The data sheet states values of half lives, photon energies and photon emission probabilities per decay for the all radionuclides used in the calibration process are listed in table 2. The axis of the sources was perpendicular to the detector axis. In order to keep the center of the sources on the detector axis, the sources were fixed on Plexiglas holders producing negligible attenuation (4)

All of the spectra for all point sources have been collected using Scintillation Detector with crystal size (3in×3in.) with a high resolution 7.5%.The details of the Model 802 Scintillation detector with the most common crystal sizes listed in table 3. Resolution is specified at the 662 keV

peak of ^{137}Cs. Table 4 shows the measuring times for different energy peaks. The sources are placed at locations 20,25,30,35,40,45 and 50 cm along the vertical axis plane e.g. (θ=0°) as shown in (Fig.1).

Table 1: (PTB) point sources activities and their uncertainties.

PTB Nuclide	Activity(KBq)	Reference date 12H00	Uncertainty %(K=2σ)
^{241}Am	259.0	1-6-2009	2.6
^{133}Ba	275.3	1-6-2009	2.8
^{137}Cs	385.0	1-6-2009	4.0
^{152}Eu	290.0	1-6-2009	4.0
^{60}Co	212.1	1-6-2009	1.5

Table 2: Half-lives, photon energies and photon emission probabilities per decay for the all radionuclides used in this work.

Nuclide	Energy(KeV)	Emission probability %	Half life (day)
^{241}Am	59.52	35.3	1.58E+05
^{133}Ba	80.99	35	3.85E+03
	356.01	61.9	3.85E+03
^{152}Eu	121.78	28.2	4.97E+03
	244.7	7	4.97E+03
	344.27	26	4.97E+03
	778.9	13	4.97E+03
	964	14	4.97E+03
	1407.92	21	4.97E+03
^{137}Cs	661.64	86	1.10E+04
^{60}Co	1173.23	99.9	1.93E+03
	1332.51	99.982	1.93E+03

Table 3: The Model 802 Scintillation Detectors with the most common crystal sizes.

Model	Crystal Size mm (in.)	Resolution	Well Dimensions mm (in.)	
			D	L
802-3x3	76 x 76 (3 x 3)	7.5%	N.A.	N.A.

Table 4: The measuring times for different energy peaks along the vertical axis (the inclination angle θ=0°).

Nuclide IPL	Energy (keV)	Height 20 cm	Height 25 cm	Height 30 cm	Height 35 cm	Height 40 cm	Height 45cm	Height 50 cm
		Tmeas (s)	Tmeas (s)	Tmeas (s)	Tmeas (s)	Tmeas (s)	Tmeas (s)	Tmeas (s)
^{241}Am	59.53	645.3	952.2	1415.2	1818.1	2261.3	2748.7	2329.6
^{133}Ba	80.99	223	291.1	402.4	551.1	680.1	845.2	1033.7
^{152}Eu	121.78	8721.3	5815	7870.5	10042.7	14481	14628.2	19219.2
	244.7							
	344.27							
	778.9							
	964							
	1407.92							
^{137}Cs	661.66	432.1	619.7	821.8	987.5	1258.4	1555	3559.9
^{60}Co	1173.23	1153	1691.3	2365.3	3069.7	3767	4952.5	5992.3
	1332.51							

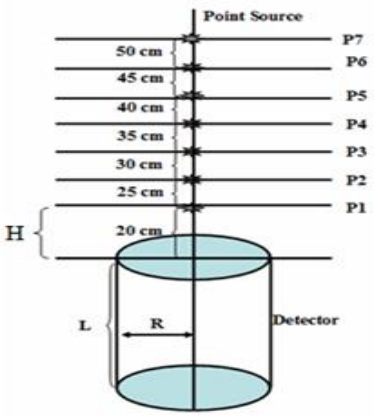


Fig.1: axial motion from the detector.

Results and Discussion

The full-energy peak efficiency values are measured as a function of the photon energy for The NaI (Tl) scintillation detector determined by the following equation:

$$\varepsilon(E) = \frac{N(E)}{T \cdot A_S \cdot P(E)} \prod C_i \qquad (1)$$

Where, N(E), is the number of counts in the full-energy peak which can be obtained using Genie 2000 software, T is the measuring time (in second), P(E), is the photon emission probability at energy, E, A_S, is the radionuclide activity and, C_i, are the correction factors due to dead time, radionuclide decay and coincidence summing corrections. The calibration source decay correction Cd can be obtained from the decay constant λ and the interval ΔT between the reference time and the run time. (4)

$$C_d = e^{\lambda \cdot \Delta T} \qquad (2)$$

The statistical uncertainties of the net peak areas were smaller than 0.1 % since the acquisition time was long enough to get number of counts at least 10,000 counts. The uncertainty in the full-energy peak efficiency, σ_ε, was given by:

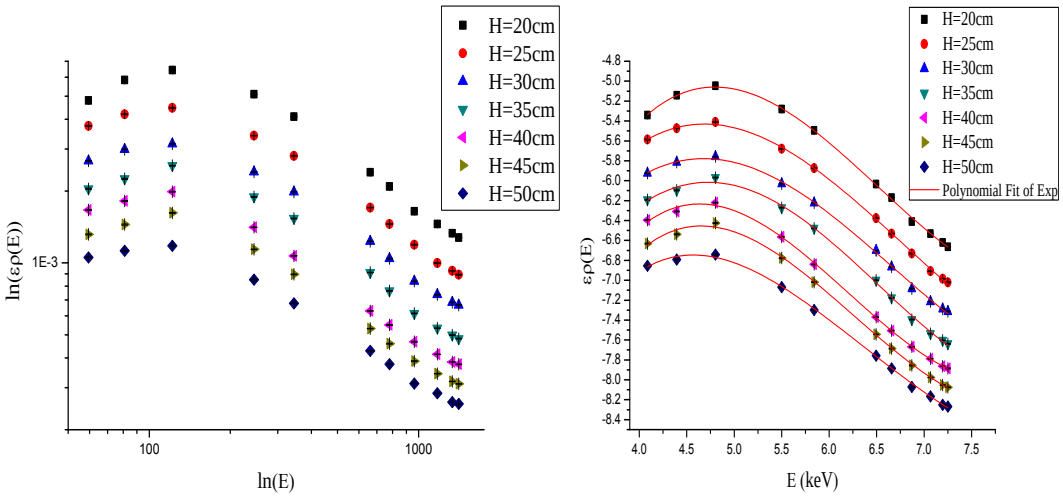
$$\sigma_\varepsilon = \varepsilon \cdot \sqrt{\left(\frac{\partial \varepsilon}{\partial A}\right)^2 \cdot {\sigma_A}^2 + \left(\frac{\partial \varepsilon}{\partial P}\right)^2 \cdot {\sigma_P}^2 + \left(\frac{\partial \varepsilon}{\partial N}\right)^2 \cdot {\sigma_N}^2} \qquad (3)$$

where, σ_A, σ_P, and, σ_N, are the uncertainties associated with the quantities, A_S, P(E), and, N(E), respectively, assuming that the only correction made is due to the source activity decay.

Scientific Journal of Faculty of Education, Misurata University-Libya, Vol. 2, No. 6, Dec. 2016

Published on Web 01/12/2016

المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة،ليبيا، المجلد الثاني ـ العدد السادس، ديسمبر 2016م



(a) (b)

Fig.2: (a) represents the variation of efficiency with the energy at different heights from the detector center. (b) Polynomial fit to the experimental efficiency with various gamma-ray energies.

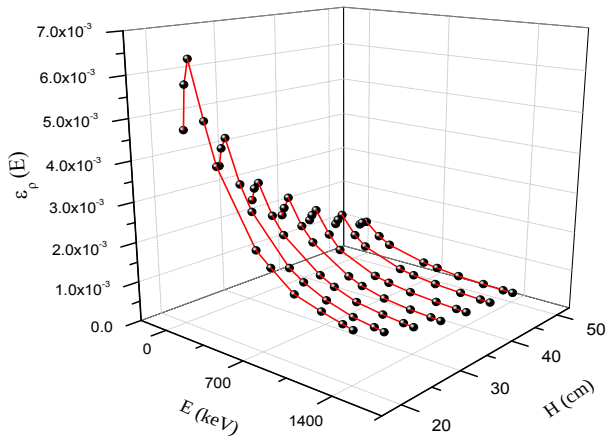


Fig.3 represents three dimensional presentation of the variation of efficiency as a function of energy at different heights as (θ=0°).

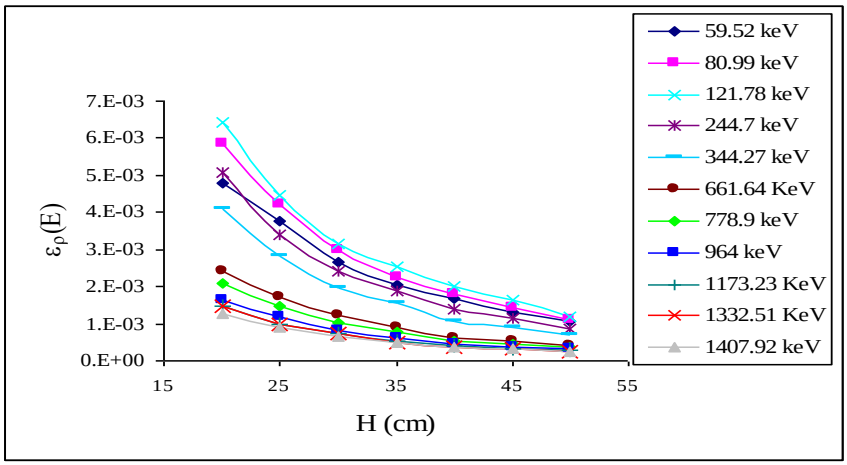


Fig.4 represents the variation of efficiency with the height, at (θ=0°) for different energies.

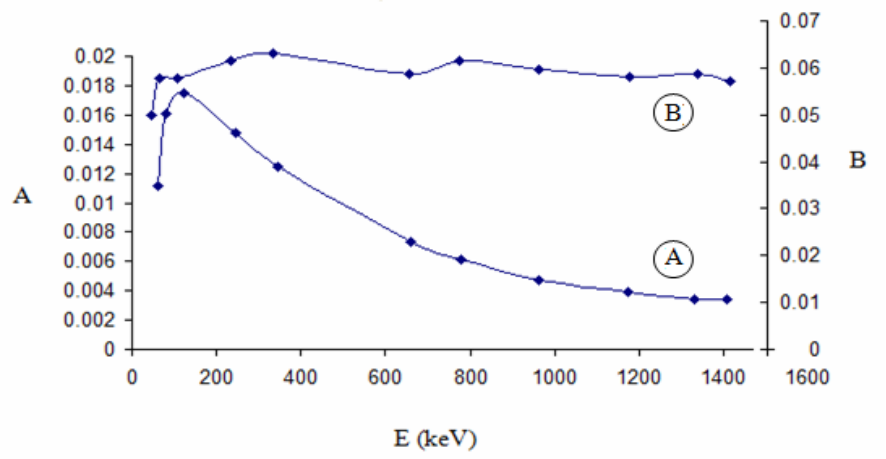


Fig.5: represents the variation of constant values (A and B) with the photon of energy, at (θ=0°) from the detector.

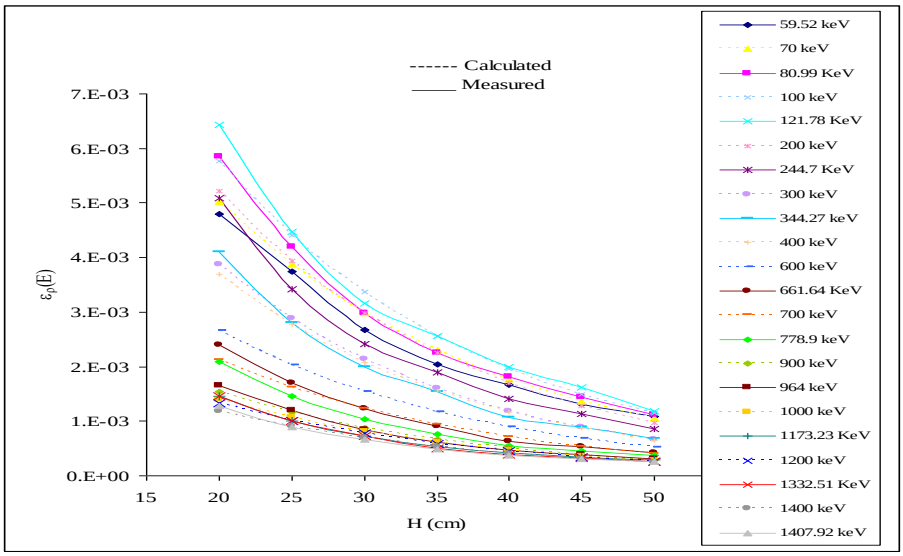


Fig.6: represents the variation of measured and calculated efficiency with the height, at (θ=0°) from the detector.

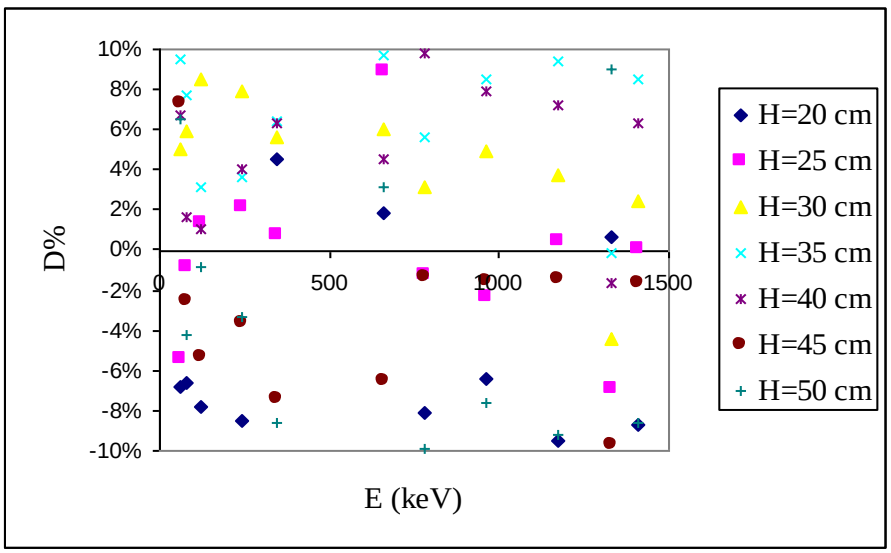


Fig.7: represents the variation of deviation with the energy at different heights (H) along the vertical axis.The deviation shows a maximum at about 650 keV and decreases to show a minimum at about 1300 keV.

In Figs. 2–3, the full energy peak efficiency (ε_p) increases gradually as a function of energy to reach a maximum at E=120 keV and then decreases gradually to be very small at the high energy peak. In Fig.4 the full-energy peak efficiency (ε_p) for low and medium energy (59.52 to 661.64 keV) decreases remarkably as the height increases, but in the high energy (778.9 to 1407.92 keV) the full-energy peak efficiency (ε_p) decreases slowly with increasing height, according to these data one an empirical formula.

$$\varepsilon_p = A(E)e^{-B(E)H} \quad (4)$$

Where: (ε_p) is the experimentally measured efficiency, (A) and (B) are constants for a particular energy and certain angle (θ), (H) is the height, as show in table5.

Table 5: Values of the constant (A) and (B) according to the source energy and (θ=0°).

E (keV)	A ($\times 10^{-3}$)	B ($\times 10^{-3}$)
59.53	11.2	46
80.99	16.1	54.1
121.78	17.5	54.1
244.7	14.8	57.8
344.27	12.5	59.4
661.66	7.3	54.8
778.9	6.1	57.8
964	4.7	55.8
1173.23	3.9	54.3
1332.51	4.2	57.8
1407.92	3.4	53.5

In fig.5 the values of the constant (A) is remarkably change with the energy of gamma photons while the constant (B) is slightly changes with (B).where one are easily calculated the values of efficiency (ε_p) at any height (H) for a particular energy.The discrepancies between the calculated and the measured full-energy peak efficiency values are given by the following equation:

$$D\% = \frac{\varepsilon_{cal} - \varepsilon_{meas}}{\varepsilon_{meas}} \times 100 \quad (5)$$

Conclusion

From the measurement of efficiency and results that we obtained, we conclude the following: The full-energy peak efficiency is energy dependent and varying from energy region to another. At low energies, the full-energy peak efficiency increases with energy to some point (about 81keV) because in the dominant interaction in the detector material is the photoelectric effect. Whereas, in the energy range from 100 keV up to 1000 keV the Compton scattering takes place with high probability and some of the gamma rays are scattered and escape from the detector without detection, therefore, not all the photon energies contribute to the full-energy peak, so the full-energy peak efficiency decreases gradually. At very high gamma ray energy (E >1.022 MeV), pair production is competing with Compton scattering when the probability of pair production increases with increasing energy, although the single and double escape peaks should be taken into account at high energy. In addition, the attenuation from the detector window, detector geometry and source -detector distance also is an issue and affect the efficiency. Efficiency (ε_p) of the detector as function of energy at the different height between the source and the detector along the vertical axis (θ=0°) decreases exponentially by increasing height and photon energy. The best position of the point source to get high detector efficiency and high accuracy is at vertical height (h=20cm) where (θ=0°). On the other hand we found that the low detector efficiency at (h=50cm). Finally this work can estimate the full-energy peak efficiency for NaI(Tl) detector with crystal size (3×3in.) with a high resolution 7.5% at any energy and any certain position.

ACKNOWLEDGMENT

The authors would like to thank the Authorities of the laboratory of Dr.Younis. S. Selim of Radiation Physics- Faculty of Science - Alexandria University for allowing to carry out the experimental measurements.

REFERENCES

1. Radu,D., Tanga,D., Sima,O.,(2010), Transfer of detector efficiency calibration from a point source to other geometries using ETNA software .Romanian Reports in Physics,Vol. 62, No. 1, 57-64.
2. Debertin, K., Helmer, R.G., 1988. Gamma and X-ray Spectrometry with Semiconductor Setectors. North-Holland, Amsterdam.
   - Haase, G., et al., 1995. Determination of the full energy peak efficiency for cylindrical volume sources by the use of a point source standard in gamma spectrometry. Nucl. Instrum. Methods. Phys. Res. A 361, 240–244.
3. Aguiar,J.C., Galiano,E., Fernandez,J., (2006) Peak efficiency calibration for attenuation corrected cylindrical sources in gamma ray spectrometry by the use of a point source. Appl. Radit. Isot. 64,1643-1647.
4. Pibida, L., Nafee, S.S., Unterweger, M., Hammond, M.M., Karam, L., Abbas, M.I., 2007.Calibration of HPGe gamma-ray detectors for measurement of radio- active noble gas sources. Appl. Radiat. Isot. 65, 225.
5. Canberra Industries web page, http://www.canberra.com/products/513.asp.
6. Kareger, W. E. and Brows, R. M. (1961) Nucl. Inst. Meth. 11,290.
7. Cecil, F. E., Wilkinson III, F. J., Ristinen, R. A. and Rieppo, R. (1985) Nucl. Inst. Meth. A234, 479.

Editorial Board

General Director:

Dr. Ibrahim Othman Erhayem

Editor-in-Chief:

Dr. Hassan Salem Al shahuobi

Editorial Assistant:

Mr. Ibrahim El Nihwi

Editorial staff:

Advisory Committee:

Prof. Agil M. Al Barbar
Prof. Mohammed H. Abu-baker
Prof. Abdulla M. Al Ashhab
Prof. Ahmed A. Habrih
Prof. Mohammed Ben Ehmaidah
Dr. Mustafa M. Abushaala
Dr. Taher M. Masoud
Dr. Mohammed H. Mahjoub
Dr. Ibrahim M. Abukhattala
Dr. Muftah M. Bashir

Scientific Journal of Faculty of Education

Biannual refereed journal issued
by the Faculty of Education, Misurata University
Misurata - Libya

Volume 2 – Issue 6
December.2016