

# مجلة جامعة شقراء مجلة علمية دورية محكمة

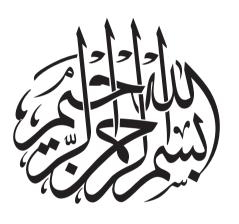


العدد الخامس - جمادي الأخر ١٤٣٧هـ - أبريل ٢٠١٦م

الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أصحابها وليس بالضرورة أن تعبر عن رأي الجامعة

# حقوق الطبع محفوظة جامعة شقراء، الملكة العربية السعودية

عنوان المراسلة مجلة جامعة شقراء، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية Sujournal@su.edu.sa



# رئيس التحرير الأستاذ الدكتور أحمد بن سليمان بن عبيد العبيد

## سكرتير هيئة التحرير **الأستاذ الدكتور عبدالمنعم محمد سعدابي**

## مدير التحرير الدكتور عمر محمد صلام الديث

### هيئة التحرير

> رقم الإيداع: ١٤٣٤/٨٢٢٠ بتاريخ: ١٤٣٤/٠٨/٢٣هـ الرقم الدولي المعياري (ردمد): ١٦٥٨/٦٥٤٩

# قواعد النشر

مجلة جامعة شقراء، مجلة دورية محكمة تصدرها الجامعة، تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي. تقوم هيئة تحرير المجلة بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بمجال المجلة. وتقدم البحوث الأصيلة التي لم يسبق نشرها، كما لا تنشر الأبحاث إلا بعد تحكيمها وقبولها للنشر. ويتحمل الباحث/الباحثون المسؤولية الكاملة عن صحة الموضوع والمراجع المستخدمة. وتعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء، ونتائج واستنتاجات مؤلفيها فقط. وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

- البحوث الأصيلة في مجال اهتمامات المجلة.
- المقالات الاستعراضية التي تتضمن عرضا نقديا لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين.
  - نقد الكتب.

#### ملاحظات عامة

- تحتفظ المجلة بحق إجراء تعديلات للتنسيقات التحريرية للمادة المقدمة، حسب مقتضيات النشر.
- تكتب البحوث باللغة العربية أوالإنجليزية. يرفق عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية وعنوان البحث وملخصه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة ولن تقبل الترجمة الحرفية للنصوص عن طريق مواقع الترجمة على الإنترنت.
- يقدم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال والرسوم داخل المتن وتكون صفحاته مرقمة ترقيماً متسلسلاً باستخدام برنامج Ms Word.
   وخطر Arabic Transparent مع مراعاة أن تكون الكتابة ببناط ١٦ للمتن و ١٤ للهوامش ويرسل للمجلة بصيغتين Ms Word إلى البريد الالكتروني للمجلة.
- يكتب عنوان المقال، واسم المؤلف (المؤلفين)، والرتبة العلمية، والتخصص، وجهة العمل،
   وعنوان المؤلف (المؤلفين) باللغتين العربية والإنجليزية.
- يكتب الملخص باللغتين العربية والإنجليزية ويتضمن الملخص فكرة مختصرة عن موضوع الدراسة ومنهجها وأهم نتائجها، ولا يزيد عن ٢٥٠ كلمة.
- يجب أن تكون الجداول والأشكال (إن وجدت) واضحة ومنسقة وترقم حسب تسلسل ذكرها في المتن وتطبع في صفحات مستقلة ويكتب عنوان الجدول في الأعلى أما عنوان الشكل فيكتب في الأسفل بحيث يكون ملخصا لمحتواه.
- يجب استخدام الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمة كاملة مثل سم، ملم، كلم و الكلم من سنتمتر، مليمتر، كيلومتر والنسبة المتوية، على التوالي). يفضل استخدام المقاييس المترية وفي حالة استخدام وحدات اخرى يكتب المعادل المترى لها بين اقواس مربعة.
- تستخدم الحواشي لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية ويشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس، وترقم الحواشي مسلسلة داخل المتن وتكتب في نفس الصفحة مفصولة عن المتن بخط مستقيم.
  - المستلات: يحصل المؤلف/المؤلفون على ١٠ مستلة عن كل بحث بدون مقابل.
    - لا تعاد البحوث إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.

#### كتابة قائمة المراجع باللغة العربية:

#### أولاً: تكتب المراجع في المتن مباشرة بعد الاقتباس بالنص منها:

- يوضع بين قوسين، ويذكر الاسم الأخير للمؤلف، وسنة النشر، ورقم الصفحة مثل: (الساعاتي، ١٩٧٥: ٥٢)، (المغلوث، ١٤١٧هـ:٤)، (أحمد وآخرون، ٢٠١٢)
- إذا استخدم الكاتب أكثر من مرجع لمؤلف واحد وكانت منشورة في سنة واحدة، فيعطي للأول رمز (أ)، وللثاني رمز (ب). مثل:
  (الخليفة ١٤١٦هـ أ: ٢٢) و (الخليفة ١٤١٦هـ ب: ٧٩)

#### ثانياً: ترتب الأسماء هجائياً في قائمة المراجع بنهاية البحث:

- الكتب بمؤلف واحد: اسم العائلة، الاسم الأول والأوسط (سنة النشر) عنوان الكتاب، دار
   النشر، مكان النشر، والطبعة إن وجدت وأرقام الصفحات.
- الكتب بمؤلفين: اسم العائلة للأول، الاسم الأول والأوسط، اسم العائلة للثاني، الاسم الأول والأوسط (سنة النشر) عنوان الكتاب، دار النشر، مكان النشر، والطبعة إن وجدت وأرقام الصفحات.
- الكتب بثلاثة مؤلفين أو أكثر: اسم العائلة، الاسم الأول والأوسط، وآخرون (سنة النشر) عنوان الكتاب، دار النشر، مكان النشر، والطبعة إن وجدت وأرقام الصفحات.
- فصل أو دراسة مضمنة في كتاب: اسم العائلة، الاسم الأول (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المحرر، عنوان الكتاب، مكان النشر، الصفحات.
- الدوريات: اسم العائلة، الاسم الأول (سنة النشر) عنوان المقال، اسم الدورية، رقم المجلد والعدد، الصفحات.
- الأعمال غير المنشورة (الرسائل) اسم العائلة، الاسم الأول (السنة) عنوان الرسالة، نوع الرسالة، الجامعة أو المؤسسة، المكان، الصفحات.
- الكتب المترجمة: اسم العائلة، الاسم الأول (سنة النشر) عنوان، اسم المترجم سنة نشر الترجمة، دار النشر، مكان النشر.
- مصادر الإنترنت: اسم المؤلف، (تاريخ النشر أو تحديث الموقع أو تاريخ استرجاع الموقع)، العنوان أو وصف الوثيقة، العنوان الكامل للعمل، معلومات أخرى، الرابط الإلكتروني، رقم المجلد، أرقام الصفحات.

#### المراسلة

ترسل البحوث المراد نشرها وجميع المراسلات الأخرى لرئيس تحرير مجلة جامعة شقراء عن طريق البريد الإلكتروني للمجلة Sujournal@su.edu.sa

# المحتويات

# محور العلوم الإنسانية

# الأبحاث باللغة العربية

مدى إلمام طلبة الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية التربوية
علي بن عبد القادر عوضه الزهراني
مبدأ النقض في النحو العربي
رياض رزق الله منصور أبوهولا٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠
وجهة الضبط (الداخلية-الخارجية) وعلاقتها بالأفكار غير العقلانية لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة
غرم الله بن عبدالرزاق الغامدي
غربةُ رهين المحبسيِّن: ديوان اللزوميات أنموذجًا
محمود سليم محمد هياجنه
الأبحاث باللغة الانجليزية
صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية : دراسة حالة
قتيبة أحمد أبه خضرة

# مدى إلمام طلبة الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية التربوية

#### علي بن عبد القادر عوضه الزهراني

الأستاذ المساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء، جامعة شقراء، الملكة العربية السعودية

# مدى إلمام طلبة الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية التربوية

#### على بن عبد القادر عوضه الزهراني

الأستاذ المساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

#### ملخص الدراسة

يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى إلمام طلبة الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية التربوية من وجهة نظر طلبة الدبلوم العام التربوي ، وطبقت هذه الدراسة على جميع الطلبة الدارسين بالبرنامج.

ولتحقيق أهداف الدراسة ، قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (٤٤) عبارة موزعة على أربعة محاور أرسلت إلى (٣٣٤) طالب وطالبة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة ، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- ١- يستطيع طلبة الدبلوم العام التربوي القيام بأعمالهم بكفاءة عالية ، و النظر إلى الأمور بموضوعية تامة دون تحيز ، و القيام بعمل البحوث العلمية.
  - ٢- أفراد عينة الدراسة موافقون جدا على إلمامهم بمهارات الاتصال.
  - ٣- أفراد عينة الدراسة موافقون على أن لديهم القدرة على عمل البحوث العلمية.
- ٤- أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يجب تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة.
- ٥- أفراد عينة الدراسة موافقون جدا على أن النشاط المدرسي يساعد في بناء شخصية الطالب القيادية و العلمية والنفسية و المهنية.
- ٦- أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يجب استخدام التقنيات الحديثة في وسائل التعليم.
  - ٧- أفراد عينة الدراسة موافقون على مدى إلمامهم بكيفية كتِابة التقارير التربوية.
- ٨- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٥٠,٠٥٪ فأقل للطلاب والطالبات حول مدى الإلمام (بالمهارات القيادية الشخصية، و المهارات القيادية التربوية، و مهارات الاتصال).
- ٩- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ١, ٠٪ فأقل للطلاب والطالبات حول مدى الإلمام (بالمهارات القيادية التربوية) لصالح الطالبات.

### وبناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة توصل الباحث إلى عدداً من التوصيات أهمها:

- ١- البحث في العوامل التي تحد من إلمام طلبة الدورات التدريبية (الدبلوم العام التربوي)
   بالمهارات القيادية التربوية ووضع الحلول المناسبة لها.
- ٢- إجراء تقويم دوري لمدى إلمام طلبة الدورات التدريبية (الدبلوم العام التربوي) بالمهارات القيادية التربوية.
- ٣-تهيئة البيئة التدريسية المناسبة التي تحسن من إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام في التربية) بالمهارات القيادية التربوية.

## The Familiarity of General-Education Diploma Students with Educational Leadership Skills at Shaqra University

#### Ali Bin Abdalgadir Alzahrany

Assistant Professor, Department of Education and Psychology, Faculty of Science and Humanities at Hurimela, Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia

#### **Abstract**

This study aims at finding out how familiar general-education diploma students at Shaqra University are, with educational leadership skills from their point of view. The study is applied to all students in the Diploma program. To achieve the goals of the study, the researcher designed a questionnaire distributed to 334 students, consisting of 4 categories, and 44 statements. The researcher used the descriptive-analytical approach, and reached the following results:

- 1. General-education diploma students are highly skilled in performing the tasks assigned to them.
- 2. General-education diploma students consider matters objectively with no biases whatsoever.
- 3. They can conduct scientific researches.
- 4. The respondents very much agree to their being familiar with communication skills.
- 5. They agree that the teaching staff should be trained on using up-to-date technologies.
- 6. Respondents very much agree that the school's activities should help students build their scientific, professional, and psychological leadership personalities.
- 7. They very much agree to their familiarity with writing educational reports.
- 8. With regard to students' familiarity with 'Educational Leadership Skills', the analyses showed that there were no statistically significant differences at the level ≤0.05% between male and female students. However, the results indicated that female students obtained better grades than male students.
- 9. There are statistically significant differences of 0.1% for male and female students, as to familiarity with educational leadership skills, in favor of girls.

According to the above- mentioned findings, the researcher proposed some recommendations, the most important of which are:

- 1. Investigating the factors that limit the awareness of student training, and educational leadership skill-courses within the diploma program; as well as proposing the solutions.
- 2. Conducting a routine assessment of how they are familiar with educational leadership skills.
- 3. Creating an appropriate instructional environment that improves students' knowledge about educational leadership skills in the given training courses (General Diploma in Education).

#### المقدمية

تولي القيادة الرشيدة في المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بجميع القطاعات التنموية عموماً والتعليم العام والتعليم العالي على وجه الخصوص، وذلك لتحقيق طموح أبناء هذا الوطن لتوفير كافة الخدمات التعليمية، ذات الجودة العالمية (عسيري، ١٤٣٢هـ: ٢). ويمثل الدبلوم العام التربوي الذي يُلحق به منسوبي التعليم العام من المعلمين خير شاهد على دعم وتطوير كفاءة المعلمين، والارتقاء بمستواهم العلمي والمعرفي وتزويدهم بالخبرات والمهارات القيادية، التي تجعلهم يرتقون بمستوى أدائهم وبالتالي ينهضون بالمسيرة التعليمية المباركة التي يشهدها وطننا الغالي. كما أن أغلب الدول في الوقت الحاضر تهتم اهتماماً كبيراً بالمعلم من حيث إعداده وتأهيله قبل الخدمة وأثناء الخدمة وتقوم تلك الدول بمراجعة وتقويم كل البرامج المقدمة له. وأن الدول المتقدمة هي الأكثر حرصاً على هذه المراجعة على الرغم من ارتفاع جودة إعداد المعلم لديهم. (حسن و آخرون، ٢٠٠٧: ٥٢).

كما أوضحت دراسة العمري (العمري ، ١٤٣٦ هـ: ١٧٥) أن المعلمين في الوقت الحاضر أصبح لديهم أهمية كبرى على تطوير قدراتهم وتحسين مهاراتهم من خلال المشاركة في الأنشطة و الفعاليات القيادية و التربوية المختلفة التي تحسن من أدائهم القيادي و التربوي. وعلى الرغم من الجهود المبذولة التي يبذلها القائمون على التعليم العام في المملكة العربية السعودية، فإن الجامعات السعودية – بشكل عام – وجامعة شقراء على وجه الخصوص تقوم بدور تكاملي في تنفيذ الخدمات المجتمعية، ومنها تقديم دورات الدبلوم والدبلوم العام في التربية، من أجل تنمية مهارات القائمين على التعليم وتزويدهم بالمهارات الشخصية والتربوية والقيادية والتقنية ومهارات الاتصال المعاصرة. بهدف الرفع من مستوى أدائهم وتحقيق غايات التعليم، والتمشي مع متطلبات العصر، وجاءت هذه الدراسة، لمعرفة مدى إلمام طلبة جامعة شقراء (الدبلوم العام التربوي) بالمهارات الشخصية والتربوية والتقنية ومهارات الاتصال بعد أن امضوا عاماً في دورة الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء.

#### مشكلة الدراسة

نظرا لقيام مديري المدارس والمعلمين بمهام تعليمية وإدارية و إشرافية على الطلاب إضافة إلى علاقتهم بالمجتمع المحلي للمدرسة، ونتيجة للتغيرات المختلفة والمعاصرة من تدفق المعلومات وسرعة التغيير وظهور التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال المختلفة ومعطيات

العولمة، فإنهم بحاجة إلى أن تتوفر لديهم المهارات القيادية المختلفة، لكي يتمكنوا من الإلمام بهده المهارات حتى يكونوا مؤثرين بشكل إيجابي في أعمالهم وفي مجتمعهم. وحيث إن المهارات القيادية تقوم بدور هام في تطوير عمل المدراء والمعلمين عموماً للرفع من كفاءاتهم المهنية، لذلك اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بالمهارات القيادية لمديري المدارس والمعلمين مثل دراسة أبوزعتر (١٤٢٠هـ) التي أوصت بأهمية تطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس حتى يتمكنوا من أداء مهامهم المطلوبة. كما أظهرت دعوات محلية وعالمية كثيرة الاهتمام بالمعلم وإعداده إعداداً متكاملاً علمياً ومعرفياً ومهارياً. وذلك من خلال الدراسات المتعددة حيث ذكر (الشرقي، ٢٠٠٣: ٣) أن عدداً من الدراسات أوضحت بأن عدداً من المعلمين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لمهنة التدريس، ويفشلون في تطبيق المعلومات في المواق في التدريسية المختلفة. كذلك أوضحت بعض الدراسات المتعلقة بتقويم أداء المعلم وتدريبه وتطويره في الوطن العربي والملكة العربية السعودية، مثل دراسة الصائغ (٢٠٠٢)،

ومما سبق ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس في الإدارة التربوية بجامعة شقراء، قام بتدريس عدد من المقررات لطلاب الدبلوم العام في التربية، ورغبة في معرفة ما اكتسبه الطلاب من مهارات قيادية أثناء دراستهم للدبلوم العام التربوي لمدة عام دراسي، فإنه قام بهذه الدراسة التي تمحورت حول السؤال الرئيسي التالي: ما مدى إلمام طلبة جامعة شقراء (الدبلوم العام في التربية) بالمهارات القيادية التربوية؟

#### أهدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

- مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية الشخصية.
- مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية التربوية.
  - مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات التقنية.
    - مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بمهارات الاتصال.

#### أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلى:

- ١- ستساعد نتائج هذه الدراسة في الكشف عن مدى إلمام طلبة الدبلوم العام في التربية بالمهارات القيادية.
  - ٢- معالجة أوجه القصور لدى مديري المدارس المعلمين في مجال المهارات القيادية.
- الاستمرار في إعادة تأهيل وتدريب القائمين على التعليم العام من المديرين والمعلمين وتطوير
   أدائهم القيادي أثناء الخدمة لتحقيق أهداف وغايات التعليم ومواكبة مستجدات العصر.
- 3- ستساعد نتائج هذه الدراسة في وضع الملامح الرئيسة المستقبلية لتطوير المهارات القيادية في برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة شقراء.

#### أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

- ١ ما مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية الشخصية؟
- ٢- ما مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية
   التربوية؟
  - ٣- ما مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات التقنية؟
- ٤- ما مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بمهارات الاتصال؟

#### حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية:

مدى إلمام طلبة الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية.

- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣هـ/ ١٤٣٤هـ.

#### المطلحات

المهارة: تعرف المهارة بأنها عبارة عن "القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذله من جهد" (مصطفى وآخرون، ١٤٣٣هـ: ٣٧).

كما يعرفها (السلمي، ۱۹۹۹: ۲۳) بأنها: "القدرة على أداء عمل أو تنفيذ أجزاء منه باستخدام أو تحقيق نتيجة باستخدام أساليب وطرق تتسم بالكفاءة والتميز بما يحقق نتائج أعلى وأفضل".

وتعرف المهارة إجرائياً: بأنها العملية أو مجموعة العمليات التي يتم إنجاز العمل بها بأعلى درجة من الجودة والاتقان وبأسرع وقت لتحقيق الهدف المطلوب.

المهارات القيادية: "هي المهارات التي من الضروري توافرها لدى القائد لتشكل إطاراً مرجعياً ومنطلقاً لازماً لنجاح تفاعله مع المهام المناطة به وتفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة (الطويل، ٢٠٠١: ١٠). كما تعرف المهارات القيادية بأنها: "تلك القدرة المكتسبة من خلال المعارف والخبرات والأدوار التي يؤديها مستقبلاً" (الوهيبي، ٢٠٠٥: ٥). وتعرف إجرائياً: مجموعة القدرات والعمليات المتداخلة والمتكاملة المتقنة التي يجب أن يمتلكها طلبة الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء وهي" المهارات القيادية الشخصية والمهارات القيادية التربوية ومهارات التعامل مع التقنية ومهارات الاتصال" من أجل أن يقوموا بأداء أعمالهم بكفاءة وكفاية عالية.

الدبلوم التربوي: يعرف دليل عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة شقراء (١٤٣٣-١٤٣٤هـ: ٣٧) برنامج الدبلوم العام في التربية بأنه: "برنامج يقدم في عدد من كليات الجامعة من قبل مركز الدورات في عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر ومدة الدراسة به فصلان دراسيان (عام دراسي كامل) وعدد ساعاته ٢٢ ساعة. ويقوم بتدريس تلك المقررات أساتذة متخصصون، بحيث تكون رتبتهم العلمية من أستاذ مساعد فما فوق. ويقبل بهذه الدورة الطلاب الحاصلون على درجة البكالوريوس (غير التربوي) بتقدير لا يقل عن جيد. وأن يكون حسن السيرة والسلوك إضافة إلى موافقة من مرجعه. ويعرف (الشرقي، ٢٠٠٣:

الأكاديمية والتربوية، التي تقوم كليات المعلمين بتنفيذها وتقويمها بهدف اكساب الدارسين مهارات التدريس الفعالة ليكونوا قادرين على أداء دورهم بما يتوافق ومتطلبات العصر".

التعريف الإجرائي: يعرف الباحث الدبلوم العام في التربية بأنه "برنامج دراسي مدته عام دراسي، يحتوي على مقررات أكاديمية تعليمية وإدارية وتدريب ميداني. بهدف اكساب الدارسين مجموعة من المهارات القيادية والتعليمية والتقنية والتواصل الفعال ليكونوا فاعلين في أدائهم المهني والتربوي.

#### الإطار النظري

يعتبرإعداد المعلم وتأهيله وتدريبه قبل الخدمة وأثنائها بالعلوم والمعارف والمهارات القيادية التربوية المختلفة هي الخطوة الأولى لتطوير أدائهم وتحقيق النهضة العلمية والتقنية في المجتمع بالإضافة إلى الإسهام في تنفيذ خطط التنمية بإعداد الكوادر المؤهلة في مختلف التخصصات. (الغامدي، ١٤٢٤هـ: ١٢٥). ويؤكد (السنبل ٢٠٠٤: ٢٠) أن هدف إعداد البرنامج التربوي إعداد معلمين مهنيين للتعليم في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية يتمتعون بخبرات أكاديمية وبمهارات علمية وتقنية عالية، وباتجاهات إيجابية وقواعد ومعايير أخلاقية تتماشى مع طبيعة المهنة، ومكانتها الاجتماعية. وانطلاقاً من دور جامعة شقراء في خدمة المجتمع فإنها أنشأت عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في شهر شعبان عام ١٤٣٢هـ (التقرير السنوي لعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر المنتوي الأهداف التالية:

- ١- تنمية قدرات أفراد المجتمع.
- ٢- توثيق الروابط بين الجامعة والمجتمع.
  - ٣- التوسع في فرص التعليم الجامعي.
- ٤- مواكبة التطورات المعاصرة في التعليم الجامعي.

وتحقيقا لتلك الأهداف قدمت عدد من البرامج والدورات التدريبية وبرنامج الدبلومات التربوية في خمس كليات، (كلية التربية بمحافظة شقراء - كلية التربية بمحافظة عفيف - كلية التربية بمحافظة الدوادمي - كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة القويعية - كلية المجتمع بمحافظة حريملاء) ومدة البرنامج فصلان دراسيان (عام دراسي كامل) بمعدل ٢٢ ساعة، لكل فصل دراسي ١٦ ساعة.

### أهداف برنامج الدبلوم التربوي

- 1- تحقيق الخريجين والخريجات من التخصصات التعليمية والأكاديمية من حملة البكالوريوس بالمهارات التربوية للقيام بأعباء مهنة التدريس.
- ٢- تأهيل الملتحقين بهذا البرنامج بأهم الاتجاهات والنظريات الحديثة في القيادة الإدارية والتربوية ووسائل التدريس الحديثة لتحسين كفاءتهم المهنية.
  - ٣- تنمية القدرة لدى الدارسين على التصور الكامل للمنهج بعناصره الرئيسة المتكاملة.
- 3- التعرف على التقنيات الحديثة والوسائل المعينة في عملية التعليم والتعلم وكيفية استخدامها وتطبيقها. (التقرير السنوي لعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ. ص ٣٧) صبحي). وقد بلغ عدد المستفيدين من الدارسين والدارسات في هذا البرنامج في العام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ (٢٤٧) دارس ودارسة.

### أهمية المهارات القيادية التربوية

يقوم القائد التربوي في المستويات التربوية والإدارية سواء كان معلماً أو مديراً لمدرسة بأدوار هامة في التأثير على الطلاب، فجميع العاملين في حقل التعليم يعتبرون قادة تربويين سواء في قيادتهم لأنفسهم أو لقيادة الفريق من المعلمين والإداريين، أو لقيادة الطلاب، لذلك فإن أهمية اكتساب عدد من المهارات القيادية للعاملين في سلك التعليم متطلب مهم لتحقيق أهداف التعليم بشكل عام.وقد أشار (johson, 2001) في دراسته بعنوان إجراءات إدارية بهدف تحديد أثر البرنامج الجديد في التدريب لتطوير السلوك القيادي للمديرين بالمرحلة الابتدائية ، أن برنامج التدريب يؤثر في تزويد المديرين بمهارات سلوكية و قيادية مناسبة في أساليب التعليم و التعلم مع الطلاب ووسائل توجيههم و إرشادهم.

وقد تم تصنيف هذه المهارات إلى الآتي:

1- المهارات الذاتية (الشخصية): وهي عبارة عن مجموعة من السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادة، مثل السمات الشخصية والقدرات الفعلية والمبادأة والابتكار وضبط النفس (العسيري ١٤٣٣هـ: ٣٢). ويضيف (عبد الرحمن، ١٩٩٥: ٢٩)، القدرة على الإصغاء والاستماع الإيجابي قدرة القائد على تقبل النقد، باعتباره نقطة الانطلاق نحو تصحيح الأخطاء. والقدرة على التغلب على مقاومة التغيير.

٢- المهارات الإنسانية: ويقصد بها قدرة الفرد على التعامل مع الغير بنجاح وبناء علاقات

إنسانية، قائمة على احترام الشخصية الإنسانية ودفعها إلى العمل من خلال روح الفريق الواحد. وتظهر أهمية هذه المهارة في مجال القيادة التربوية للتنوع الكبير بين الأفراد الذين يتم التعامل معهم من معلمين وطلاب وإداريين وأولياء أمور، من كافة الشرائح المجتمعية. لأن أهداف العمل التربوي أساساً تتعلق بالإنسان نفسه مباشرة، في تعديل سلوكه، وتطوير تفكيره، لإفساح المجال أمامه لإظهار قدراته وابتكاراته، وتلبية متطلباته وإشباع حاجاته. (العسيرى ١٤٣٣هـ: ٣٣).

## ثالثاً: المهارات الإدراكية التصورية

ويقصد بها مدى كفاءة القائد التربوي في التصور والنظرة الشاملة للتربية والتعلم ومدى إحساسه بالمشكلات، والقدرة على إيجاد الحلول العملية، والتوصل إلى الآراء الصائبة. وتبرز أهمية المهارات الإدراكية (التصورية) في تخطيط العمل وتوجيهه وتطوير المناهج وطرائق التدريس واستشراف المستقبل وترتيب الأولويات، وتوقع الأحداث المستقبلية واستثمارها لصالح العمل والعاملين (السويلم ١٤٢٦هـ: ٦٢). ويؤكد (بن دهيش، ٢٠٠٩: ٨٠) أن المهارات الإدراكية هي أن يتمتع القائد بالقدرة على الدراسة والتحليل والاستنتاج والمقارنة، والمرونة والاستعداد الذهني لتقبل أفكار الآخرين، وكذلك القدرة على التطوير والتغيير الإيجابي للعمل وتطوير أساليبه.

# رابعاً: المهارات الفنية

المهارات الفنية هي: الكفاءة في تحقيق الأهداف من خلال الاستعداد العلمي والمهني والاطلاع المستمر، والقراءة الواعية، والقدرة على حل المشاكل التي تعيق العملية التعليمية والتعلمية والتعلمية والتعلمية والتعلم مع تقنيات التعليم وطرائق التدريس ووسائله المختلفة، والتواصل الفعال مع جميع المستهدفين من الخدمة في المجال التربوي والتعليمي (العسيري، ١٤٣٣هـ: ٢٦).

### خامساً: مهارات الاتصال

وتعد مهارة الاتصال من المهارات القيادية في العملية التعليمية والتي بموجبها القائد التربوي أو معلم المادة يقوم بنقل الموضوعات والأفكار والمعلومات والتعليمات على شكل رسائل مكتوبة أو مقروءة بحيث يصاحبها تعبيرات الوجه ولغة الجسم عبر وسيلة اتصال فعالة. وتتسم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذله من جهد". وهذه المهارة

ترتكز على ثلاثة عناصر هي: اللغة، والإتقان، والسرعة (مصطفى وآخرون، ٢٠١٠: ٣٧).

## سادساً: المهارات التقنية

تعرف المهارة التقنية بأنها القدرة على التعامل مع منظومة متكاملة من الأجهزة والبرمجيات والإجراءات والعمليات التي تستخدم للاستفادة من الشبكات وأنظمة الاتصالات الحديثة (عثمان، ١٤٢٣هـ: ٢). و التعامل بكفاءة ومهارة عالية مع التقنيات الحديثة في مجال القيادة التربوية يعمل على تحقيق الآتى:

- ١- سرعة إنجاز الأعمال الإدارية والتربوية.
- ٢- التخلص من الأنماط الإدارية الجامدة والتحول إلى أنماط إدارية مرنة وفعالة.
  - ٣- المشاركة في المعلومات والخبرات.
- ٤- الاستفادة من التقنية بوضع المعلومات على الشبكة لتمكين الآخرين من الاطلاع عليها.
  - ٥- تخفيض التكاليف وتحسين الاتصال داخل المؤسسة والعالم المحيط بها.
    - ٦- تقدم وسائل متنوعة من طرائق التدريس. (عمر، ١٩٩٧: ١٤٤).

ومما سبق يتضح للباحث أن الدورات التدريبية ومنها دورات الدبلوم التربوي للمعلمين ومديري المدارس تعتبر ضرورة عصرية ملحة في بناء شخصية المعلم الذاتية وتعزيز قدراته و بناء مهاراته القيادية و البحثية و التقنية و التواصل الفعال مع طلابه من جهة و زملائه والمجتمع المحلي من جهة أخرى ، و على الإدارات التعليمية أن تحرص كل الحرص على التحاق منسوبيها الغير مؤهلين تربوياً بمثل هذه الدورات خاصة دورات الدبلومات التربوية المتوفرة في كافة جامعات الملكة.

#### الدراسات السابقة

دراسة العمري (١٤٣٣هـ): وعنوانها «درجة ملائمة برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدارسات» والتي هدفت إلى معرفة درجة توقع المهام المنتظرة من الدراسة في الدبلوم التربوي، وكذلك معرفة توقع ممارسة مفردات عينة الدراسة للسمات الشخصية للدارسات في الدبلوم التربوي وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقد تم تطبيق الدراسة على جميع دارسات الدبلوم التربوي، وعددهن (١٢٥) دارسة وبعد

التطبيق تم الحصول على (١٠٤) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي وبعد تحليل بياناتها تم التوصل للنتائج التالية:

- أن جميع المهارات المنتظرة من الدراسة في الدبلوم التربوي متوفرة بدرجة كبيرة.
- أن هناك درجة توفر كبيرة لممارسة أفراد العينة للسمات الشخصية للدارسات في الدبلوم التربوي
- أن هناك درجة توفر كبيرة للمهارات التي يكسبها الدبلوم التربوي للدارسات في الدبلوم التربوي.

دراسة المساعد (٢٠١٠) بعنوان: "درجة توافر المهارات القيادية لدى شاغلي المراكز الإشرافية في البادية الشمالية في الأردن والتي هدفت إلى التعرف على درجة توافر المهارات القيادية لدى شاغلي المراكز الإشرافية في البادية الشمالية، وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين والمشرفات والمديرين والمديرات التابعين لمديريتي البادية الشمالية الشرقية العربية، وعددهم ٣٣٢ وقد استخدم الباحث أداة الاستبانة وكانت أهم النتائج: أن درجة توافر المهارات القيادية لدى شاغلى المراكز الإشرافية في البادية الشمالية مرتفعة.

دراسة أروين، وآخرون: (Erwin et al., 2010) وعنوانها "مقارنة مهارات مديري المدارس القيادية في مدارس المدن والضواحي والأرياف على حسب مستويات أداء الطلاب في كل منها" وهدفت إلى مقارنة المهارات القيادية لمديري مدارس المدن والضواحي والأرياف الذين على رأس العمل لمعرفة إلى أي مدى تتفاوت خبراتهم بناء على أداء الطلاب الذين بين أيديه، وبلغت عينة الدراسة ٧٨٤ مدير مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية منهم ٢٤٨ من مدارس المدن و٧٥٧ من مدارس الأرياف وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أهمية المهارات الأربعة (القيادية، والأساسية، وجمع المعلومات، والرؤية التنظيمية) في قيادة المدارس.
  - غياب مهارات تحليل المشكلة وتصميم المناهج والقياس والتقويم عن المديرين.
- أظهر مديري المدارس التي يرتفع فيها مستوى أداء الطلاب مهارات أكثر مما يدل على وجود علاقة بين مستوى أداء طلاب المدرسة الواحدة وعدد المهارات القيادية لدى مدير هذه المدرسة.

دراسة أفاشاري، وآخرون (Afshari et al., 2010) وعنوانها "استخدام الحاسب الآلي من قبل مديري المدارس الثانوية" وهدفت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن تصورات مديري المدارس لمستوى استخدامهم للحاسب الآلي كانت بنسبة معتدلة.
- إن مديري المدارس الإيرانية بحاجة إلى تدريبات واسعة وفعالة لرفع كفاءتهم في استخدام الحاسب الآلى ودمج التكنولوجية في مدارسهم.

دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ): وعنوانها "دور مشرية الإدارة المدرسية في تنمية مهارات وكيل المدرسة من وجهة نظر مشرية الإدارة المدرسية بمدينة الرياض وهدفت إلى معرفة الدور الدذي يؤديه مشرف الإدارة المدرسية في تنمية مهارات وكيل المدرسة بالإضافة إلى معرفة أبرز المعوفات التي تحد من دور مشرف الإدارة المدرسية في القيام بذلك الدور وبلغت عينة الدراسة 12 مشرفاً وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مشرف الإدارة المدرسية يؤدون أدوارهم بتنمية مهارات وكيل المدرسة الفنية بدرجة مرتفعة.
- أن أكثر المهارات التي يقوم مشرفو الإدارة المدرسية بتنميتها لدى وكيل المدرسة هي: الإشراف على الأنشطة المدرسية، أساليب تنفيذ اللوائح والأنظمة، متابعة سلوكيات الطلاب، كسب ثقة العاملين، مراعاة احتياج المعلمين.

دراسة أبو زعيتر (١٤٣٠هـ): وعنوانها "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها" وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية وتحديد سبل تطويرها وبلغت عينة الدراسة ٨٣٢ معلماً ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات الذاتية كانت بدرجة كبيرة.
- أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات الإنسانية كانت بدرجة كبيرة.
  - أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات الفكرية كانت بدرجة كبيرة.
    - أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات الفنية كانت بدرجة كبيرة.

دراسة الحارثي (٢٠٠٨): بعنوان «درجة ممارسة مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين لديهم» وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية من وجهة نظره، والمشرفين التربويين لديهم وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ مدير مركز إشراف تربوي و٤٥٠ مشرفاً تربوياً وقد استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي وكانت أهم نتائج الدراسة: وجود درجة عالية من ممارسة مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية وكانت درجة ممارسة المهارات الذاتية والإنسانية والفنية والإدارية عالية وأكدت على أن مديري مراكز الإشراف التربوي يتخذون القرارات بمشاركة العاملين بدرجة عالية.

دراسة محمد (٢٠٠٧): بعنوان "مستوى المهارات الإدارية للقيادات التربوية في محافظتي عدن والضالع" والتي هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات الإدارية للقيادات التربوية في محافظت عدن والضالع في الجمهورية اليمنية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، والتي طبقت على عينة عشوائية مكونة من ٢٨١ قائداً تربوياً وكان من أبرز نتائج الدراسة:

- احتل مجال المهارات الإدارية والمالية المرتبة الأولى، ومجال مهارات العلاقات الإنسانية المرتبة الثانية ومجال المهارات المرتبة الثالثة ومجال المهارات الإدراكية المرتبة الرابعة.

دراسة الغامدي (٢٠٠٧) بعنوان "المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في مدينة تعـز كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية "والتي هدفت إلى التعرف على المهارات القيادية اللازمـة لمديري المدارس الثانويـة والمهارات القيادية السائدة لديهم حالياً، إضافة إلى المهارات القيادية التي يحتاجون للتدريب عليها واستخدمت الطريقة العشوائية الطبقية في اختيار عينة البحث من المعلمين والمعلمات والبالغ عددها (٢٨٣) وبعد التطبيق تم التوصل إلى عدد من النتائج من أبرزها:

- أن المهارات القيادية اللازمة لمديري ولمديرات المدارس الثانوية في مدينة تعز والتي احتلت المرتبة الأولى هي المهارات الذاتية وتليها من حيث الأهمية المهارات الإنسانية، ثم المهارات الفنية.
- أن المهارات القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في مدينة تعز هي المهارات الفنية، تليها المهارات الذاتية، ثم المهارات الإنسانية.

دراسة العمري (٢٠٠٧) بعنوان "المهارات القيادية اللازمة لمشرية الإنجليزية ومستوى ممارستها في المدارس الثانوية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية "وهدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات القيادية اللازمة التي ينبغي أن يمتلكها مشرفو اللغة الإنجليزية وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي وكان مجتمع الدراسة هم مشرفو اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في مدينة جدة البالغ عددهم (٢٠) مشرفاً ومشرفة وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج من أبرزها:

- بالنسبة للمجال الشخصي تبين أن هناك ثلاث مهارات يمارسها المشرفون بدرجة عالية جداً بينما بقية المهارات تمارس بدرجة عالية.

- بالنسبة للمجال القيادي تبين أن هناك ثلاث مهارات يمارسها المشرفون بدرجة عالية جداً بينما بقية المهارات يمارسونها بدرجة عالية.

- بالنسبة للمجال الإنساني تبين أن هناك سبع مهارات يمارسها المشرفون بدرجة عالية جداً بينما بقية المهارات يمارسونها بدرجة عالية.

دراسة الحضيبي (٢٠٠٧) بعنوان: "الكفاءات القيادية لـدى مديري الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية"، وهدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات القيادية الضرورية لمديري الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، والتعرف على درجة أهمية توفرها لديهم ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري الإشراف التربوي أنفسهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسمى المسحي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة البالغ ٤٧٩ فرداً، والمكون من مديري الإشراف التربوي ومشرفي الإدارة المدرسية وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- جميع أفراد مجتمع الدراسة يرون أهمية توفر الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي بدرجة مهمة جداً.

- يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالى في تحديد درجة أهمية توفر الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي.

دراسة سيار (١٤٢٧هـ) وعنوانها "مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين وأساليب تسميتها"، وتهدف إلى معرفة مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين من وجهة نظر المديرين والمساعدين والمعلمين وأساليب تسميتها، وبلغت عينة الدراسة ٤٠٣ فرداً منهم ١٧ مدير مساعد و٥٣٠ مديره مساعده، ٨٤٠ معلم، و٩٤٨ معلمة وتوصلت الدراسة إلى:

- يمارس مديرو ومديريات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين مهارات العلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة تبعاً لرأي المديرين المساعدين وبدرجة عالية تبعاً لرأي المعلمين.
- إن مجال العلاقات الإنسانية الأكثر ممارسة هو مجال إثارة الدافعية لأفراد المجتمع المدرسي.
- إن مجال العلاقات الإنسانية الذي احتل المرتبة الرابعة والأخيرة هو مجال العمل الجماعي لأفراد المجتمع المدرسي.

دراسة الشريحة (٢٠٠٦) وعنوانها «تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم»، وتهدف إلى تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وبلغت عينة الدراسة ا ١١١ مديراً، ومديرة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن مديري المدارس يخططون لالتحاق المعلمين بالدورات التدريبية لرفع كفاءتهم المهنية بدرحة قليلة.
  - إن مديري المدارس يقيمون علاقات إنسانية مع المعلمين بدرجة كبيرة.
- يشجع مديرو المدارس المعلمين على إجراء البحوث والدراسات والتجارب لتحسين العملية التربوية بدرجة متوسطة.
- يحث مديرو المدارس المعلمين على استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة بدرجة قليلة.

دراسة ريشارد (Richter. 2006) بعنوان "العلاقة بين مهارات القيادة الإدارية ودعم السلوك الإيجابي في المدارس" والتي هدفت إلى تصنيف المهارات القيادية الرئيسية

المرتبطة بالبيئات المدرسية النشطة اجتماعياً، وكذلك فحص العلاقة بين المهارات القيادية وتحسين مستوى الرضا المهني للموظفين وقد استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات ووزعت على ٧٢٥ فرداً في ولاية ميسورى الأمريكية وكانت أبرز نتائج الدراسة:

- أن المديرين والهيئة التدريسية قدروا أهمية المهارات بدرجة عالية.
- المستجيبون في الهيئة التدريسية في الدعم المدرسي للسلوك الإيجابي أبدوا معدلات إحصائية أعظم من الرضا الوظيفي من أولئك الذين يعملون في المدارس التي لا تدعم السلوك الإيجابي.

دراسة (Foley, 2005) بعنوان «المهارات القيادية للطلاب في السنة الأولى» والتي هدفت إلى اختبار مهارات القيادة المكتسبة قبل دخول الكلية لطلاب السنة الأولى، وكذلك اختبار الاختلافات في العرق والجنس حول مهارات القيادة، وتكونت عينة الدراسة من ٥٥٠ فرداً من تصنيفات جنسية وعرقية متنوعة من طلاب السنة الأولى وكانت أبرز النتائج:

أن متوسط المشتركين في البحث سجل مستوى عالياً في مهارة القيادة ولم توجد اختلافات بين المشتركين تبعاً للعرق بينما وجدت اختلافات بين المشتركين باختلاف الجنس.

دراسة شابين ( Chapin, 2001) وعنوانها «تحليل برنامج تدريب القيادة التربوية الفعالة» وهدفت إلى تحليل أثر برنامج القيادات الإدارية لتحسين الإمكانيات القيادية لمديري المدارس الابتدائية، وبلغت عينة الدراسة ١٥ مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن تدريب مديري المدارس أدى إلى تحسن في عملية الاتصال بينهم والعاملين في المدرسة.
  - أن تدريب مديري المدارس أدى إلى تحسن لديهم في إعداد الخطط الدراسية.
    - أن البرنامج عزز من النواحي القيادية لدى مديري المدارس.

دراسة درايش (Daresh, 2001) وعنوانها «مزايا وعيوب عمليات الإصلاح الإداري لدى مديري المدارس البريطانية والتوجه نحو رؤى جديدة للقيادة التربوية»، وتهدف إلى التعرف على الدور الأمثل لمديري المدارس البريطانية، وكيفية الاستغلال الأمثل للبيئة المدرسية في ضوء الإمكانات المادية المتاحة، وبلغت عينة الدراسة ٨٦ مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إن مديري المدارس يتعاونون مع المجتمع المحلى.

دراسة (Johson, 2001) بعنوان «إجراءات إدارية» والتي هدفت إلى تحديد أثر البرنامج الجديد في التدريب بغرض تطوير السلوك القيادي للمديرين والذي يسهم في توجيه ممارساتهم الإدارية على نحو أفضل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد وزع الباحث استبانة على ٢٣٢ مديراً من مديري المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة وكانت أهم النتائج: وجود أثر للتدريب في تزويد المديرين بمهارات سلوكية قيادية مناسبة في أساليب التعليم والتعلم مع الطلبة ووسائل توجيههم وإرشادهم.

#### التعقيب على الدراسات السابقة

ركزت الدراسات السابقة سواء من ناحية مباشرة أو غير مباشرة على موضوع المهارات القيادية التربوية مثلها مثل الدراسة الحالية وإن كانت الدراسة الحالية تقردت باعتبارها أول دراسة تركز على إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بالمهارات القيادية التربوية، وقد تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة في الكثير من الأوجه من أبرزها اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي مثلها مثل دراسة م العمري (١٤٣٣هـ) وكذلك دراسة الحارثي (٢٠٠٨) ودراسة (Johson, 2001) بينما اعتمدت دراسات أخرى على المنهج الوصفي فقط مثل دراسة العمري (٢٠٠٧) ودراسة محمد (٢٠٠٧) كما تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فقد حققت الدراسة وبصرف النظر عن أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فقد حققت الدراسة الحالية العديد من الفوائد للباحث حيث استفاد منها في تنظيم محتويات دراسته واختيار المناهب لدراسته وكذلك في بناء أداة دراسته كما استفاد منها في دعم ومناقشة نتائج المناسب لدراسات السابقة.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها منهج الدراسة

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، والمنهج الوصفي التحليلي لا يتوقف على وصف الظاهرة فقط بل يتعدى ذلك إلى تحليل أسباب الظاهرة ومعرفة أسبابها.

### مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء والبالغ عددهم (٣٣٤) طالب وطالبة منهم (٤٧) أناث و(٢٨٧) ذكور خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٣هـ. ونسبة لمحدودية مجتمع الدراسة فقد اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة وبعد التطبيق الميداني تم الحصول على (٢٨٦) استبانة صالحة للتطبيق الميداني منها (٢٤٦) استبانة خاصة بالطلاب و(٤٠) استبانة خاصة بالطالبات.

#### وصف أفراد عينة الدراسة

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

النسبة	التكرار	الجنس
% <b>^</b> 7,*	757	ذکر
%1£,·	٤٠	أنثي
% <b>\</b> \••	۲۸٦	المجموع

يتضح من الجدول رقم (١) أن (٢٤٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ، ٢٨٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٤٠) منهم يمثلون ما نسبته ، ١٤٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير العمل الحالي

النسبة	التكرار	العمل الحالي
%٦· ,٨	١٧٤	معلم
%40,9	٧٤	لا أعمل
۶,۱٪	٤	مشرف تربوي
%V , ٣	71	طالب
%\ ,·	٣	تطبيق ميداني
%· ,V	٢	مدير مدرسة
٪٠,٣	١	أمين مصادر
%· ,V	٢	إداري
%· ,V	۲	عسكري
٪١,٠	٣	وكيل
<b>٪۱۰۰</b>	۲۸٦	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (١٧٤) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨, ٢٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة معلمين وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٤٧) منهم يمثلون ما نسبته ٩, ٢٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لا يعملون، بينما (٢) منهم يمثلون ما نسبته ٣, ٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة طلاب، بينما (٤) منهم يمثلون ما نسبته ٤, ١٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مشرفين تربويين، بينما (٣) منهم يمثلان منهم يمثلون ما نسبته ٠, ١٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة وكلاء، و (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٧, ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مديري مدارس، و (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٧, ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إداريان، و (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٧, ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إداريان، و (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٧, ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عسكريان، و (١) منهم يمثل ما نسبته ٣, ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عسكريان، و (١) منهم يمثل ما نسبته ٣, ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عسكريان، و (١) منهم يمثل ما نسبته ٣, ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عسكريان، و (١) منهم يمثل ما نسبته ٣, ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عسكريان، و (١) منهم يمثل ما نسبته ٣, ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أمن مصادر.

جدول رقم (٣)			
توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة في مجال العمل			

النسبة	التكرار	الخبرة في مجال العمل
٧٢,٤	7.7	من ۰ – ٥ سنوات
11,7	77	من ٥ – ١٠ سنوات
۸,٧	70	من ۱۰ – ۱۵ سنوات
٧,٧	77	من ١٥ سنة فأكثر
%\··	۲۸٦	المجموع

يتضح من الجدول رقم ( $\Upsilon$ ) أن ( $\Upsilon$ ) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته  $3, \Upsilon$  من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم من  $\Upsilon$  من إجمالي أفراد عينة الدراسة أفراد الدراسة، بينما ( $\Upsilon$ ) منهم يمثلون ما نسبته  $\Upsilon$ ,  $\Upsilon$  من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم من  $\Upsilon$  مناوات ، مقابل ( $\Upsilon$ ) منهم يمثلون ما نسبته  $\Upsilon$ ,  $\Lambda$  من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم من  $\Upsilon$  –  $\Upsilon$  سنوات ، و ( $\Upsilon$  ) منهم يمثلون ما نسبته  $\Upsilon$ ,  $\Upsilon$  من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم من  $\Upsilon$  –  $\Upsilon$  سنة فأكثر .

## - أداة الدراسة:

- تم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وتم تصميمها بالاستفادة من الأطر النظرية والدراسات السابقة في ذات المجال وتم التحقق من صلاحية الاستبانة للتطبيق الميداني من خلال الخطوات التالية:
  - صدق أداة الدراسة:
  - الصدق الظاهري للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وبلغ عددهم (١٠) محكم (ملحق رقم ١)، وفي ضوء آرائهم قام الباحث بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية. – صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

الجدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
***,0.7	٦	**·, \\\	١
***,071	٧	***, \\ \	۲
***,72*	٨	***,771	٣
***, ٧٤٢	٩	***,779	٤
**·, V00	١٠	* <b>*</b> *,70V	٥

\*\* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١٪ فأقل

الجدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
<b>፠፠</b> ㆍ, ٤٨٦	٨	***,01	1
<b>**</b> *, ٤٧٤	٩	***,007	۲
***,001	1.	***,091	٣
***,049	11	***,070	٤
***,717	17	***,717	٥
<b>**</b> *,75V	١٤	***,0.4	٦
***, ٤٨٩	10	<b>**</b> • , ٤٨٦	٧

\*\* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١٪ فأقل

الجدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
***, ٧٦١	٧	***, 207	١
***, \ \ \ \ \ \	٨	*** , 777	۲
**·, \\	٩	**`,\`\	٣
***,759	11	**·, VY·	٤
***,771	١٢	**`,\0	٥
-	-	*** , 799	٦

\*\* دال عند مستوى الدلالة ٠٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٧) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور

معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
***, ٧٦٢	٦	<b>**</b> • , ገ٤Λ	١
<b>**</b> *, \\T	٧	<b>**</b> *,70V	۲
***, \\T\	٨	***,019	٣
***,750	٩	***, ٧٠٩	٤
_	_	***, ٧٢•	0

يتضح من الجداول (٤ – ٧) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محاورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠١, ٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساق هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

### ثبات أداة الدراسة

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) ( (α) (α) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم ( ۸) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (۸)
معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

ثبات المحور	عدد العبارات	محاور الاستبانة
٠,٨٥٥٩	1.	المهارات القيادية الشخصية
٠ ,٨١٦٦	١٤	المهارات القيادية التربوية
٠ ,٨٨٣٠	11	مهارات التعامل مع التقنية
٠,٨٤١٦	٩	مهارات الاتصال
٠,٩٣٠٧	٤٤	معامل الثبات العام

يتضح من الجدول رقم ( $\Lambda$ ) أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عالي حيث بلغ معامل الثبات العام ( $\Lambda$ , 9°, 0) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة (ملحق رقم  $\Lambda$ ).

#### أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة ، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠٨، ٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتى :

- من ١ إلى ١,٨٠ يمثل (غير موافق إطلاقاً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل (غير موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

- من ٢,٦١ إلى ٢,٤٠ يمثل (غير متأكد) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
  - من ٢٠,١ إلى ٢٠,٤ يمثل (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢١, ٤ إلى ٥,٠٠ ميمثل (موافق جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه. وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:
- ۱) التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- Y) المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) Weighted Mean وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابى موزون.
- ٣) المتوسط الحسابي Mean وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابى.
- لتعرف على مدى انحراف المعياري Standard Deviation للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- ه) تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات.
   تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

السوَّال الأول: - ما مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية الشخصية ؟

للتعرف على مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام التربوي) بالمهارات القيادية الشخصية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بالمهارات القيادية الشخصية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول رقم (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى إلمام طلاب وطالبات (الدبلوم العام التربوي) بالمهارات القيادية الشخصية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار			
الرتبة	الانحراف المعياري		غير موافق إطلاقا	غیر موافق	غیر متأک <i>د</i>	موافق	موافق جدا	النسبة %	العبارة	م	
1 .,77%	٤,٥٥	_	١	19	۸۷	۱۷۹	ك	أستطيع تكوين علاقات	,		
		-	٠,٣	٦,٦	۲۰,٤	٦٢,٦	%	إيجابية مع رؤسائي وزملائي بالعمل	'		
۲ ۰,٦٣٤	٤,٥٥	۲	_	19	9.7	۱۷۳	ك	أتعامل بمرونة مع	۲		
		٠,٧	-	٦,٦	٣٢,٢	٦٠,٥	%	زملائي <u>ش</u> الدراسة والعمل			
۳ ۰,٦۲۹	٤,٤٥	_	١	١٨	119	١٤٨	ك	أستطيع أن أقوم	٣		
		_	٠,٣	٦,٣	٤١,٦	01,7	%	بعملي بكفاءة عالية	,		
٤	٠,٧١٠	, ٧١٠ ٤, ٤٢	_	٦	19	1.9	107	ك	أقدر آراء فريق العمل	٤	
			_	۲,۱	٦,٦	٣٨,١	07,1	%	الذي أعمل معه	٤	
0 .,٧٢٨			, , , ,	۲	٤	۲۱	177	177	ك	أنظر إلى الأمور بموضوعية تامة دون	٥
	, 117	۸ ٤,٣١	٠,٧	١,٤	٧,٣	٤٧,٦	٤٣,٠	%	بموصوعیه نامه دون تحیز		

				فقة	جة الموا	در		التكرار				
الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق إطلاقا	غیر موافق	غیر متأکد	موافق	موافق جدا	النسبة *	العبارة	م		
٦		٤,٣٠	٤,٣٠	٤,٣٠	۲	٣	79	170	177	ك	أستطيع أن أتعامل	٦
\	٠,٧٥٠				2,1.	٠,٧	١,٠	۱۰,۱	٤٣,٧	٤٤,٤	%	بإيجابية مع الطلاب في كافة المستويات التعليمية
V	٠,٧٧١	۷ ۷۱	۲	٤	٣٧	177	111	ك	أستطيع أن أدير وقتى	V		
٧	,,,,,,	٤,٢١	٠,٧	١,٤	17,9	٤٦,٢	٣٨,٨	%	وأنجز أعمالي	v V		
٨	. ٧٤١	۷ ۱۵	_	٦	٣٨	177	1.0	ك	لدي ثقافة عامة			
^	٠,٧٤١	٤,١٩	-	۲,۱	17,7	٤٧,٩	٣٦,٧	%	تتناسب مع دوري كقيادي تربوي	٨		
٩	٠,٧٥٩	۷.,۸	۲	٣	٥١	120	٨٥	ك	أستطيع ضبط نفسى	٩		
\	,,,,,,,,,	٤,٠٨	٠,٧	١,٠	۱۷,۸	٥٠,٧	Y9,V	%	تحت ضغوط العمل	ì		
١.		, , <del>,</del>	_	١٠	٥٧	170	٨٤	ك	لدى القدرة على عمل	١.		
' '	1,٧٩٧	٤,٠٢	_	٣,٥	19,9	٤٧,٢	۲۹,٤	%	البحوث العلمية			
٠.٤٧٧ ٤.٣١							ك العام	المتوسد				

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضع أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام التربوي) موافقون جداً على إلمامهم بالمهارات القيادية الشخصية بمتوسط (۲۱, ٤ من ۲۰, ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ۲۱, ٤ إلى ۲۰, ٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار «موافق جدا» على أداة الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو زعيتر ( ۱٤۳۰هـ) والتي بينت أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات الذاتية كانت بدرجة كبيرة كما وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري ( ۱٤۳۳هـ) والتي بينت أن هناك درجة توفر كبيرة لممارسة أفراد العينة

للسمات الشخصية للدارسات في الدبلوم التربوي وهي ذات نتائج دراسة العمري (٢٠٠٧) والتي بينت أنه بالنسبة للمجال الشخصي تبين أن ممارسة المشرفين للمهارات الشخصية تتراوح بين عالية جدا وعالية.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام التربوي) على إلمامهم بالمهارات القيادية الشخصية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على مدى إلمامهم بالمهارات القيادية الشخصية ما بين (٢٠, ٤ إلى ٥٥, ٤) وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة و الخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (موافق / موافق جدا) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بالمهارات القيادية الشخصية حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) موافقون جدا على إلمامهم بسبعة من المهارات القيادية الشخصية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٢، ٣، ١، ٥، ٢) والتى تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا كالتالى:

- ا. جاءت العبارة رقم (٦) وهي "أستطيع تكوين علاقات إيجابية مع رؤسائي وزملائي بالعمل" بالمرتبة الأولى من حيث موافق أفراد عينة الدراسة عليها جدا بمتوسط (٥٥, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب تتضمن الكثير من المحتويات التي تتناول مهارات التعامل مع الرؤساء والزملاء في العمل الأمر الذي يعزز من قدرة طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) على تكوين علاقات إيجابية مع رؤسائهم وزملائهم بالعمل وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو زعيتر (١٤٣٠هـ) والتي بينت أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات الإنسانية كانت بدرجة كبيرة.
- ٢. جاءت العبارة رقم (٣) وهي "أتعامل بمرونة مع زملائي في الدراسة والعمل" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٥٥, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب وكما تمت الإشارة إليها سابقا تركز على مهارات التعامل مع الزملاء في العمل ولذلك نجد طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) يتعاملون بمرونة مع زملائهم في الدراسة طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) يتعاملون بمرونة مع زملائهم في الدراسة الدورات التدريبية (الدبلوم العام)

- والعمل وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبوزعيتر (١٤٣٠هـ) والتي بينت أن ممارسة مديرى المدارس الثانوية للمهارات الإنسانية كانت بدرجة كبيرة.
- ٣. جاءت العبارة رقم (١) وهي "أستطيع أن أقوم بعملي بكفاءة عالية " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٤٥,٥ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب تحسن من مهارات وقدرات الطلاب الأمر الذي يعزز من قدرة طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) على القيام بعملهم بكفاءة عالية.
- 3. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "أقدر آراء فريق العمل الذي أعمل معه" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٢٤,٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب تعرفهم بأهمية العمل الجماعي ودوره في تحقيق الأهداف المرجوة الأمر الذي يجعل الطلاب يقدرون آراء فريق العمل الذي يعملون معه.
- ٥. جاءت العبارة رقم (٢) وهى "أنظر إلى الأمور بموضوعية تامة دون تحيز" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٣٦,٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب تجعلهم يركزون على أهداف العمل وكيفية تحقيقها كما تعزز من مرونتهم في التعامل مع مشكلات العمل وزملاء العمل الأمر الذي يجعل الطلاب ينظرون إلى الأمور بموضوعية تامة دون تحيز.

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) موافقون على إلمامهم بثلاثة من المهارات القيادية الشخصية تتمثل في العبارات رقم (٨،٤،٧) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها كالتالى:

ا. جاءت العبارة رقم (٨) وهى "لدي ثقافة عامة تتناسب مع دوري كقيادي تربوي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها بمتوسط (١٩, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب

- تتضمن الكثير من المعلومات حول موضوعات القيادة التربوية الأمر الذي يجعل الطلاب يمتلكون ثقافة عامة تتناسب مع دورهم كقادة تربويين.
- ٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهى "أستطيع ضبط نفسي تحت ضغوط العمل" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها بمتوسط (٢٠,٥ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب تعزز من مهارات الطلاب وقدراتهم الأمر الذي يجعل الطلاب يستطيعون ضبط أنفسهم تحت ضغوط العمل.
- ٣. جاءت العبارة رقم (٧) وهي "لدى القدرة على عمل البحوث العلمية" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها بمتوسط (٢٠,٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب تتضمن الكثير من المحتويات التي تتعلق بمهارات إجراء البحث العلمي مما يعزز من مهارات الطلاب وقدراتهم في هذا الجانب، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشريحة (٢٠٠٦) أن مديري المدارس يشجعون المعلمين على إجراء البحوث و الدراسات لتحسين العملية التربوية.

# السؤال الثاني: - ما مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بالمهارات القيادية التربوية ؟

للتعرف على مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بالمهارات القيادية التربوية حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بالمهارات القيادية التربوية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى إلمام الطلاب بجامعة شقراء وطالبات الدبلوم العام التربوي بالمهارات القيادية التربوية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

				ä	 جة الموافق	در		التكرار		
الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق إطلاقا	غير موافق	غیر متأکد	موافق	موافق جدا	النسبة %	العبارة	۴
			-	۲	١.	٦٠	415	ك	التدريب أثناء الخدمة	
'	٠,٥٦٩	٤,٧٠	-	٠,٧	٣,٥	۲۱,۰	٧٤,٨	7/.	عامل مهم لرفع كفاءة العاملين بالمدرسة	'
			۲	١	٤	٦٨	711	ك	التوجيه والإرشاد الطلابي	
۲	٠,٥٨٨	٤,٧٠	۰,٧	۰,۳	١,٤	۲۳,۸	۷۳,۸	%	مسؤولية جماعية (للمدير   - الوكيل - المرشد - المعل)	۲
			۲	١	٩	77"	711	ك	المدير الناجح هو الذي	
٣	٠,٦٢٢	٤,٦٨	٠,٧	۰,۳	٣,١	۲۲,۰	۷۳,۸	%	يحقق أهداف العمل" ورغبات العاملين	٣
			٣	١	۱۷	٨٦	179	ك	النشاط المدرسي يساعد	
٤	٠,٧١٩	٤,٥٣	١,٠	۰,۳	٥,٩	٣٠,١	٦٢,٦	%	في بناء شخصية الطالب (القيادية – العلمية – النفسية- المهنية)	٤
			-	-	١٢	117	171	ك	أشجع العمل من خلال	
٥	۰,۵۷۸	٤,٥٢	-	-	٤,٢	٣٩,٥	٥٦,٣	%	روح الفريق الواحد	٥
			-	٤	74	90	١٦٤	ك	إن تفويض الصلاحيات من سمات الإدارة التربوية الناجحة	
٦	٠,٧٠٤	٤,٤٧	-	١,٤	۸,۰	٣٣,٢	٥٧,٣	%		٦
٧	٠,٦١٢	٤,٤٤	-	۲	١٢	١٢٩	١٤٣	ك	أستطيع أن أعرف	V
V	*, (11	2,22	-	٠,٧	٤,٢	٤٥,١	٥٠,٠	7.	صلاحياتي وأمارسها بشكل جيد	v
			١	١	۲٠	۱۲۰	١٤٤	ك	عند التخطيط أراعي	
٨	٠,٦٦٩	٤,٤٢	۰,۳	۰,۳	٧,٠	٤٢,٠	۵۰,۳	%	الإمكانات البشرية " والمادية المتوفرة	^
٩	٠,٨٧٧	٤,٣٣	٣	٦	٤٢	VV	١٥٨	ك	نتائج التقويم تفيد في	٩
	* ,// *	4,11	١,٠	۲,۱	۱٤,٧	۲٦,٩	00,7	7/.	تطوير العملية التربوية	,
	<b>A</b>		٦	١٦	۳٠	٩٣	١٤١	ك	تطوير الخطط والمناهج الدراسية يحقق متطلبات	
١٠	•,91	٤,٢١	۲,۱	٥,٦	10,0	٣٢,٥	٤٩,٣	%	الدراسية يحقق منطلبات سوق العمل	١٠
			-	١	٥٧	١٤٧	۸١	ك	أستطيع أن أعالج المشكلات التربوية التي	
11	٠,٧٠٢	٤٠٠٨	-	٠,٣	19,9	٥١,٤	۲۸,۳	7.	المشكلات التربوية التي تواجهني بإسلوب علمي	11
17	//.**	- 41	-	٥	71	107	٦٤	ك	أستطيع أن أتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب	١٢
'''	۰٫۷۱۳	٣,٩٨	-	١,٧	۲۱,۳	٥٤,٥	۲۲,٤	%	المناسب في الوقت المناسب	'''
١٣	1,00	٣,٩٢	٤	٣٦	٣٩	١٠٦	1.1	ك	يجب أخذ رأي الطلاب في مختلف المواقف التعليمية	١٣
	1,-07	',''	١,٤	۱۲,٦	۱۳,٦	۳۷,۱	۳٥,٣	%	مختلف المواقف التعليمية	_ ''
١٤	٠,٩١٨	۳,۷۷	٤	۲٠	٧٦	175	٦٣	ك	لدي إلمام بلوائح ونظام التعليم العام	١٤
	, , .	.,	١,٤	٧,٠	۲٦,٦	٤٣,٠	۲۲,۰	7/.	" التعليم العام "	
•,	٠,٤٠٩ ٤,		٣٤				لعام	المتوسطا	1	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) موافقون جدا على إلمامهم بالمهارات القيادية التربوية بمتوسط (٣٤, ٤ من ٠٠, ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٢١, ٤ إلى ٠٠, ٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار «موافق جدا» على أداة الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) والتي بينت أن مشريف الإدارة المدرسية يؤدون أدوارهم بتنمية مهارات وكيل المدرسة الإدارية بدرجة مرتفعة وهي ذات نتائج دراسة العمري (٢٠٠٧) والتى بينت أنه بالنسبة للمجال القيادى تبين أن ممارسة المشرفين للمهارات الشخصية تتراوح بين عالية جدا وعالية وتتفق هذه النتائج كذلك مع نتيجة دراسة الحارثي (٢٠٠٨) والتي بينت وجود درجة عالية من ممارسة مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية وكانت درجة ممارسة المهارات الذاتية والإنسانية والفنية والإدارية عالية وأكدت على أن مديري مراكز الإشراف التربوي يتخذون القرارات بمشاركة العاملين بدرجة عالية كما أكدت على أن مديري مراكز الإشراف التربوي يحرصون على تنمية التواصل الاجتماعي بدرجة متوسطة وهي ذات نتيجة دراسة (johson,2001) والتي بينت وجود أثر للتدريب في تزويد المديرين بمهارات سلوكية قيادية مناسبة في أساليب التعليم والتعلم مع الطلاب ووسائل توجيههم وإرشادهم. ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) على إلمامهم بالمهارات القيادية التربوية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على إلمامهم بالمهارات القيادية التربوية ما بين (٧٧, ٣ إلى ٧٠, ٤) وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة و الخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (موافق / موافق جدا) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) على مدى إلمامهم بالمهارات القيادية التربوية حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) موافقون جدا على إلمامهم بعشرة من المهارات القيادية التربوية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٨، ١٥، ٩، ١٤، ٥) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا كالتالى:

- العبارة رقم (٨) وهى "التدريب أثناء الخدمة عامل مهم لرفع كفاءة العاملين بالمدرسة" بالمرتبة الأولى من حيث موافق أفراد عينة الدراسة عليها جدا بمتوسط (٧٠, ٤ مـن٥) وتفسر هذه النتيجة بأن التدريب أثناء الخدمة يتناول المهارات العملية التي تتعلق بمهام العمل الفعلية مما يجعله عاملا مهما لرفع كفاءة العاملين بالمدرسة.
- 7. جاءت العبارة رقم (١٥) وهي "التوجيه والإرشاد الطلابي مسؤولية جماعية (للمدير الوكيل المرشد المعلم)" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام

- بها جدا بمتوسط (۷۰, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن التوجيه والإرشاد الطلابي بحاجة لتعاون الجميع لتفعيله مما يجعله مسؤولية جماعية (للمدير الوكيل المرشد المعلم).
- ٣. جاءت العبارة رقم (٩) وهي "المدير الناجح هو الذي يحقق أهداف العمل ورغبات العاملين "بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٢٠, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن أهداف العمل لا يمكن تحقيقها بمعزل عن رغبات العاملين خاصة وأن العاملين هم الأدوات المنفذة لتحقيق هذه الأهداف ولذلك نجد أن المدير الناجح هو الذي يحقق أهداف العمل ورغبات العاملين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشريحة (٢٠٠٦) أن مديري المدارس يقيمون علاقات إنسانية مع المعلمين بدرجة كبيرة.
- 3. جاءت العبارة رقم (١٤) وهى "النشاط المدرسي يساعد في بناء شخصية الطالب (القيادية العلمية النفسية المهنية) "بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلم بها جدا بمتوسط (٥٠,٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن النشاط المدرسي يتضمن الكثير من الأنشطة التي تسهم في تدريب الطلاب في مجالات الشخصية المختلفة خاصة وأن بناء شخصية الطالب الإيجابية يمثل الهدف الرئيس لهذه الأنشطة مما يجعل النشاط المدرسي يساعد في بناء شخصية الطالب (القيادية العلمية النفسية المهنية).
- ٥. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "أشجع العمل من خلال روح الفريق الواحد" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٥٢,٥٢ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) كما تمت الإشارة إليه تتضمن الكثير من المحتويات التي تعرف بأهمية التعاون والعمل الجماعي مما يجعل الطلاب الملتحقين بهذه الدورات التدريبية يشجعون العمل من خلال روح الفريق الواحد.

كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) موافقون على إلمامهم بأربعة من المهارات القيادية التربوية تتمثل في العبارات رقم (٢، ٤، ١٠، ٤) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها كالتالى:

1. جاءت العبارة رقم (٢) وهي "أستطيع أن أعالج المشكلات التربوية التي تواجهني بأسلوب علمي " بالمرتبة الأولى من حيث موافق أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٨٠,٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب تتناول محتويات مهارات حل المشكلات مما يعزز من قدرة الطلاب على معالجة المشكلات التربوية التي تواجههم بأسلوب علمي وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة

- أبوزعيتر ( ١٤٣٠هـ) والتي بينت أن مديري المدارس الثانوية يساعدون المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم بدرجة كبيرة.
- ٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهـى "أستطيع أن أتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة علـى الإلمام بها بمتوسط (٩٨, ٣ مـن٥) وتفسر هـذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب تركـز علـى مهارات اتخاذ القرار باعتبارها من المهـارات الأساسية مما يعزز من قدرة الطلاب على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.
- ٣. جاءت العبارة رقم (١٠) وهى "يجب أخذ رأي الطلاب في مختلف المواقف التعليمية " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها بمتوسط (٩٢, ٣, ٩٢ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب تنمي لدى الطلاب روح الانفتاح مما يعزز من ميل الطلاب لأخذ الرأي في مختلف المواقف التعليمية وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو زعيتر (٩٤١ه) والتي بينت أن مديري المدارس الثانوية يشجعون المعلمين على أبداء آرائهم بدرجة كبيرة وتتفق هذه النتائج كذلك مع نتيجة دراسة الحارثي (٢٠٠٨) والتي أكدت على أن مديري مراكز الإشراف التربوي يتخذون القرارات بمشاركة العاملين بدرجة عالية.
- ٤. جاءت العبارة رقم (٣) وهي "لدي إلمام بلوائح ونظام التعليم العام" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها بمتوسط (٧٧, ٣ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية (الدبلوم العام) التي تقدم للطلاب تتضمن معلومات كافية عن لوائح ونظام التعليم العامم مما يعزز من إلمام الطلاب بها وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) والتي بينت أن من أكثر المهارات التي يقوم مشرفو الإدارة المدرسية بتنميتها لدى وكيل المدرسة أساليب تنفيذ اللوائح والأنظمة.

# السؤال الثالث: - ما مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بمهارات التعامل مع التقنية ؟

للتعرف على مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بمهارات التعامل مع التقنية تم حساب التكرارات والنسب المتوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بمهارات التعامل مع التقنية وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بمهارات التعامل مع التقنية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

	** ****		وافقة	درجة المو				التكرار		
الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غيرموافق إطلاقا	غیر موافق	غیر متأکد	موافق	موافق جدا	النسبة %	العبارة	م
,		( ),#	-	_	٩	٦٠	717	أى	إن استخدام وسائل التقنية في العمل	,
	٠,٥١٢	٤,٧٣	-	_	۲,۱	۲۱,۰	٧٥,٩	%	أُ يوفر الكثير من الوقت والجهد	<u>'</u>
۲	۰,٦١٨	\ \ \\\	۲	١	١٠	٥٢	771	ك	يجب تدريب أعضاء هيئة	۲
,	•, (1//	٤,٧١	٠,٧	٠,٣	٣,٥	١٨,٢	٧٧,٣	%	يجب تدريب أعضاء هيئة التدريس علي التقنيات الحديثة	,
٣	٠,٦٣٥	4 7 4	_	٣	17	٥٩	۲۰۸	أى	يجب استخدام التقنيات الحديثة	٣
,	, (10	٤,٦٥	-	١,٠	٥,٦	۲۰,٦	٧٢,٧	%	في في وسائل التدريس	,
٤	٠,٥٩٤	( 44	-	-	۱۷	٧١	۱۹۸	أى	العمل على إيجاد قاعدة بيانات	٤
ι	•,042	٤,٦٣	-	_	0,9	۲٤,۸	79,7	%	عَنْ المدرسة	ζ
٥		4 4.	١	٣	71	٠	7.1	أى	الإشراف على صيانة الأجهزة	٥
Ů	٠,٧٠٣	٤,٦٠	٠,٣	١,٠	٧,٣	۲۱,۰	٧٠,٣	%	ألإلكترونية وتطويرها	
		, ,	١	١	٧	9 &	۱۸۳	أى	على مدير المدرسة السعي لتطوير	
٦	٠,٥٩٥	٤,٦٠	٠,٣	٠,٣	۲,٤	47,9	٦٤,٠	%	النظام الإداري والتعليمي بأحدث التقنيات	٦
			١	١	10	٨٥	۱۸٤	أك	يجب صياغة النظم الإدارية	
٧	٠,٦٤٣	٤,٥٧	٠,٣	٠,٣	0,7	Y9,V	75,5	%	والبرامج الدراسية لتواكب المتغيرات التقنية	٧
			١	٣	۲۱	79	197	أى	استخدام التقنيات الحديثة في	
٨	٠,٧٠٦	٤,٥٧	٠,٣	١,٠	٧,٣	75,1	٦٧,١	%	الاعمال الإدارية يسهل عملية اتخاذ القرار	٨
٩	. 414	( 0)	_	٤	19	٨٩	۱۷٤	أى	تفعيل المناهج الإلكترونية لخدمة	٩
`	٠,٦٨٤	٤,٥١	_	١,٤	٦,٦	71,1	٦٠,٨	%	الطلاب	٦
١.	. 1/4/	· ^	١	٥	۲٠	۸۱	۱۷۹	أى	وسائل التواصل الإلكتروني فعالة	١.
L' <u>'</u>	٠,٧٣٤	٤,٥١	٠,٣	١,٧	٧,٠	۲۸,۳	٦٢,٦	%	للتواصل مع العاملين بالمدرسة	١,
11	. \/\/	( ),	١	٧	٣٥	171	117	أى	لدي القدرة على التعامل مع	11
<u>''</u>	٠,٧٧٦	٤,٢١	٠,٣	۲,٤	17,7	٤٥,٨	٣٩,٢	%	التقنيات المختلفة	11
	٠,٤٤٧	٤,٥٧							بيط العام	المتوس

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضع أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) موافقون جدا على إلمامهم بمهارات التعامل مع التقنية بمتوسط (٥٠, ٤ من ٥٠, ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٢٢, ٤ إلى ٥٠, ٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار «موافق جدا» على أداة الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (١٤٢٠هـ) والتي بينت أن مشرفي الإدارة المدرسية يؤدون أدوارهم بتنمية مهارات وكيل المدرسة الإدارية بدرجة مرتفعة.

ويتضح من النتائج أن هناك تجانس في موافقة أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) على إلمامهم بمهارات التعامل مع التقنية حيث تراوحت متوسطات موافقته م على إلمامه م بمهارات التعامل مع التقنية ما بين (٢١, ٤ إلى ٧٣, ٤) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (موافق جدا) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) على مدى إلمامهم بمهارات التعامل مع التقنية حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) موافقون جدا على إلمامهم بإحدى عشرة من مهارات التعامل مع التقنية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٨ على إلمامهم بإحدى عشرة من مهارات التعامل مع التقنية أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا كالتالى:

- العبارة رقم (٨) وهى "إن استخدام وسائل التقنية في العمل يوفر الكثير من الوقت والجهد" بالمرتبة الأولى من حيث موافق أفراد عينة الدراسة عليها جدا بمتوسط (٧٣, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن استخدام وسائل التقنية في العمل يتيح الاستفادة من مميزاتها في السرعة والدقة مما يوفر الكثير من الوقت والجهد، وهذه النتيجة تختلف عن ما توصلت إليه دراسة الشريحة (٢٠٠٦) أن مديري المدارس يحثون المعلمين على استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة بدرجة قليلة.
- ٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "يجب تدريب أعضاء هيئة التدريس على التقنيات الحديثة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٧١, ٤ مـن٥) وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس بحاجة للاستفادة من إمكانيات وسائل التقنية في تطوير أدائهم التدريسي ، وهذه النتيجة تختلف عن ما توصلت إليه

- دراسة (Afshri et al., 2010) أن نسبة تصورات مديري المدارس لمستوى استخدامهم للحاسب الآلى كانت بنسبة معتدلة.
- ٣. جاءت العبارة رقم (٥) وهى "يجب استخدام التقنيات الحديثة في وسائل التدريس" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٦٥, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن هناك حاجة لتفعيل وسائل التدريس من خلال الاستفادة من التقنيات الحديثة ولا شك أن تعامل الطلاب مع وسائل التقنية من خلال الدورات التدريبية يزيد من معرفتهم بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في وسائل التنديس.
- ٤. جاءت العبارة رقم (٩) وهى "العمل على إيجاد قاعدة بيانات عن المدرسة" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٦٣, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية التي يلتحق بها الطلاب تتضمن محتويات تتعلق بالأرشفة الإلكترونية وأهميتها في تنظيم العمل مما يزيد من معرفتهم بأهمية العمل على إيجاد قاعدة بيانات عن المدرسة.
- 0. جاءت العبارة رقم (١٢) وهى "الإشراف على صيانة الأجهزة الإلكترونية وتطويرها" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٢٠, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية التي يلتحق بها الطلاب تعزز من معرفتهم بأهمية الأجهزة الإلكترونية وكيفية صيانتها وتطويرها.

# السؤال الرابع: - ما مدى إلمام وطالبات الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بمهارات الاتصال ؟

للتعرف على مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بمهارات الاتصال تم حساب التكرارات والنسب المتوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بمهارات الاتصال وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى إلمام طلاب وطالبات الدبلوم العام التربوي بمهارات الاتصال مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

			وافقة	درجة الم				التكرار		
الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غيرموافق إطلاقا	غير موافق	غیر متأکد	موافق	موافق جدا	النسبة 1/	العبارة	۴
,	٠,٦٤٦	4 40	۲	۲	11	٥٢	719	ك	فتح قنوات الاتصال المختلفة	١
_ '	• , (2 (	2,14	٠,٧	٠,٧	٣,٨	١٨,٢	٧٦,٦	%	مع أولياء الأمور يساهم في تحقيق أهداف المدرسة	'
۲	. У. 4	, 4 <b>,</b>	١	ı	17	٧٨	198	أى	عند كتابة التقرير يجب أن	۲
)	۰,٦٠٨	2,11	٠,٣	ı	٤,٥	۲۷,۳	٦٧,٨	%	تكون المعلومات والبيانات متسلسلة ومنظمة	,
l u	4 4 4	, 4	١	۲	10	٧٤	198	ك	مهارة الإنصات تعتبر وسيلة	٣
٣	٠,٦٥٦	2, (*	٠,٣	٠,٧	٥,٢	40,9	٦٧,٨	%	فعالة من وسائل الحوار	'
٤	٠,٦١٥	5 AV	١	١	١.	90	۱۷۹	ك	أستطيع التحدث أمام	٤
		2,00	٠,٣	٠,٣	٣,٥	٣٣,٢	٦٢,٦	%	الطلاب دون خجل	
	٠,٦٩٢	٤,٥٦	١	١	72	٧٢	۱۸۸	ك	من المهارات الشخصية في الاتصال إشراك	٥
	, ,	,,,,	٠,٣	٠,٣	۸,٤	70,7	٦٥,٧	%	المستمع في الحديث	
٦	۰,٦٢٥	٤,0٣	١	_	١٤	١٠٢	179	ك	يعد الاتصال الشخصي المباشر مع الآخرين من	7
	, (10	2,01	٠,٣	_	٤,٩	70,V	09,1	%	أسرع الوسائل لتحقيق أهداف العمل	
\ <sub>\(\nu\)</sub>	٠,٧٤٤	٤,٤٣	۲	۲	77	٩٨	١٥٨	أى	تعتبر التقارير التربوية من الوسائط الهامة لنقل	٧
	, , , ,	2,21	٠,٧	٠,٧	۹,۱	٣٤,٣	00,7	%	المعلومات إلى الإدارة العليا	<b>v</b>
	٠,٨٢١	۶ ۳۰	١	٦	٤٢	9 &	128	ك	أستطيع التعبير عما في	٨
	,,,,,,	2,,	٠,٣	۲,۱	18,7	٣٢,٩	٥٠,٠	%	نفسي بكل سهولة	
۹	٠,٨٧٧	٣,٨٨	۲	١.	۸٦	1.9	٧٩	ك	لدي إلمام كاف بكيفية كتابة التقارير التربوية	٩
<u> </u>	,,,,,	, ,,,,,	٠,٧	٣,٥	٣٠,١	٣٨,١	۲۷,٦	%	كتابة التقارير التربوية	
٠,	. ٤٦٨	٤,٤٧					العام	توسط	<u> </u>	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) موافقون جدا على إلمامهم بمهارات الاتصال بمتوسط (٤٧, ٤ من ٥٠٠٥) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٢١, ٤ إلى ٠٠, ٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار «موافق جدا» على أداة الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (١٤٣٣هـ) والتي بينت أن جميع المهام المنتظرة من الدراسة في الدبلوم التربوي متوفرة بدرجة كبيرة كما تتفق مع نتيجة دراسة شابين (٢٠٠١) والتي بينت أن تدريب مديري المدارس أدى إلى تحسن في عملية الاتصال بينهم وبين العاملين في المدرسة. ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) على إلمامهم بمهارات الاتصال حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على إلمامهم بمهارات الاتصال ما بين (٨٨, ٣ إلى ٢٩, ٤) وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (موافق/موافق جدا) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) على إلمامهم بمهارات الاتصال حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) موافقون جدا على إلمامهم بثمانية من مهارات الاتصال أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٩،٨،٤،١،١) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا كالتالى:

- 1. جاءت العبارة رقم (٩) وهى "فتح قنوات الاتصال المختلفة مع أولياء الأمور يساهم في تحقيق أهداف المدرسة" بالمرتبة الأولى من حيث موافق أفراد عينة الدراسة عليها جدا بمتوسط (٦٩, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية التي يلتحق بها الطلاب تعزز من معرفتهم بأهمية التواصل مع أولياء الأمور لتفعيل دورهم التربوي والتعليمي مما يزيد من معرفتهم بأهمية فتح قنوات الاتصال المختلفة مع أولياء الأمور والمجتمع الخارجي وهذا يساهم في تحقيق أهداف المدرسة ، وهذه تتفق مع دراسة داريش (Daresh,2001) أن مديري المدارس يتعاونون مع المجتمع المحلى.
- ٢. جاءت العبارة رقم (٨) وهي "عند كتابة التقرير يجب أن تكون المعلومات والبيانات متسلسلة ومنظمة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٢, ١٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية التي يلتحق

- بها الطلاب تتضمن محتويات تتعلق بكتابة التقارير مما يزيد من معرفتهم بأهمية أن تكون المعلومات والبيانات متسلسلة ومنظمة عند كتابة التقارير.
- ٣. جاءت العبارة رقم (٤) وهى "مهارة الإنصات تعتبر وسيلة فعالة من وسائل الحوار" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٦٠,٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية التي يلتحق بها الطلاب تتضمن محتويات تتعلق بمهارات الحوار مما يزيد من معرفتهم بأن مهارة الإنصات تعتبر وسيلة فعالة من وسائل الحوار.
- ٤. جاءت العبارة رقم (١) وهي "أستطيع التحدث أمام الطلاب دون خجل" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٥٧,٥٪ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية التي يلتحق بها الطلاب تتضمن محتويات تتعلق بمهارات الإلقاء مما يزيد من قدرة المتدربين على التحدث أمام الطلاب دون خجل، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الغامدي (٢٠٠٧) بأن المهارات الذاتية تعتبر من المهارات القيادية السائدة.
- ٥. جاءت العبارة رقم (٦) وهي "من المهارات الشخصية في الاتصال إشراك المستمع في الحديث" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على الإلمام بها جدا بمتوسط (٥٦, ٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية التي يلتحق بها الطلاب كما تمت الإشارة إليه سابقا تتضمن محتويات تتعلق بأهمية إشراك الطلاب والانفتاح عليهم مما يزيد من قدرة المتدربين على إشراك المستمع في الحديث. كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) موافقون على إلمامهم بواحدة من مهارات الاتصال تتمثل في العبارة رقم (٣) وهي» لدي إلمام كافي بكيفية كتابة التقارير التربوية «بمتوسط (٨٨, ٣ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية التي يلتحق بها الطلاب كما تمت الإشارة إليه سابقا تتضمن محتويات تتعلق بمهارات كتابة التقارير مما يزيد من إلمام المتدربين بكيفية كتابة التقارير التربوية.

#### الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير الجنس

استخدم الباحث اختبار (ت: Independent Sample T-test) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار "ت : Independent Sample T-test " لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المحور	
٠,٨٨٩	٠,١٣٩-	. 179_	۰,٤٨١	٤,٣٠	727	ذکر	مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية
* , /// \		٠,٤٥٧	٤,٣٢	٤٠	أنثي	(الدبلوم العام) بالمهارات القيادية الشخصية	
٠,٧١٤	•,٣٦٧-	٠,٤١٤	٤,٣٤	727	ذکر	مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية	
, , , , ,		٠,٣٧٨	٤,٣٦	٤٠	أنثي	(الدبلوم العام) بالمهارات القيادية التربوية	
***, • • ٤	٣,٠٠٧-	٠,٤٥٣	٤,٥٤	727	ذکر	مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية	
※※・,・・と		٠,٣٧١	٤,٧٤	٤٠	أنثي	(الدبلوم العام) بالمهارات القيادية التربوية	
٠,٤٨١	۰,۷۰٦–	٠,٤٨٧	٤,٤٦	727	ذکر	مدى إلمام طلاب الدورات التدريبية	
		٠,٣٢١	٤,٥١	٤٠	أنثي	(الدبلوم العام) بمهارات الاتصال	

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠١ ٪ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠,٠ فأقل الطلاب والطالبات حول مدى الإلمام (بالمهارات القيادية الشخصية ، بالمهارات القيادية التربوية، بمهارات الاتصال). بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل الطلاب والطالبات حول مدى الإلمام (بالمهارات القيادية التربوية) لصالح الطالبات.

#### توصيات الدراسة

- العمل على كل ما يعزز من إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بالمهارات القيادية التربوية.
- البحث في العوامل التي تحد من إلمام طلاب الدورات التدريبية ( الدبلوم العام ) بالمهارات القيادية التربوية ووضع الحلول المناسبة لها.
- تهيئة البيئة التدريبية المناسبة التي تحسن من إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بالمهارات القيادية التربوية.
- إقامة ورش العمل للبحث في كيفية تعزيز إلمام طلاب الدورات التدريبية ( الدبلوم العام ) بالمهارات القيادية التربوية.
- إجراء تقويم دوري لمدى إلمام طلاب الدورات التدريبيـة ( الدبلوم العام ) بالمهارات القيادية التربوية.
- القيام بالمزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية حول سبل تعزيز إلمام طلاب الدورات التدريبية (الدبلوم العام) بالمهارات القيادية التربوية.

# المراجع العربية

أبو زعتر، منير حسن (١٤٣٠هـ) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.

التقرير السنوي (١٤٣٤/١٤٣٣هـ) عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر – جامعة شقراء.

- الحارثي، سعد (٢٠٠٨) درجة ممارسة مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- حسن عبد الحميد، النبهاني هلال زاهر (٢٠٠٢) الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، المجلد ٣، العدد ٤.
- الحضيبي، إبراهيم عبد الرحمن (٢٠٠٧) الكفاءات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- دهيش، خالد عبد الله وآخرون (٢٠٠٩) الإدارة والتخطيط التربوي .ط٣ المملكة العربية السعودية ، مكتبة الرشد : الرياض.
- السلمي، علي (١٩٩٩) المهارات القيادية والإدارية للمدير المتفوق، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٠٤) رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي . ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، مسقط.

- السويل، عبد العزيز إبراهيم (١٤٢٦هـ) معايير اختيار المشرفين التربويين، المملكة العربية السعودية، دار السويلم للنشر والتوزيع.
- سيار، محمد يوسف (١٤٢٨هـ) مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات المعلاقات الإنسانية في مملكة البحرين وأساليب تنميتها ، مجلة جامعة البحرين للعلوم التربوية والنفسية م(١) ع(١)، البحرين.
- الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٣) تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة الشعودية ، رسالة الخليج العربي، العدد ٩٢، كلية المعلمين بالرياض.
- الشريحة، محمد مطير (٢٠٠٦) تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- شنطاوي، نواف، وعليمات، صالح (٢٠٠٨) مدى تحقيق برامج دبلوم الكفاءات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة الجامعة (٣).
- الصائع، محمد حسن (٢٠٠٢) اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية، مركز البحوث والتنمية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح (٢٠٠١) الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق. ط٢، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.
- عبد الرحمن، مصطفى رضا (١٩٩٥) سمات رجال الأعمال المبادرات القيادات الإدارية في القرن الواحد والعشرين، المؤتمر السنوي الثاني لأكاديمية السادات للعلوم الإدارية، القاهرة.
- عثمان، ممدوح عبد الهادي (ب ت) المتقنية ومدرسة المستقبل الواقع والمأمول. بحث مقدم إلى ندوة مدرسة المستقبل بمدارس الملك فيصل الأهلية بالمملكة العربية السعودية، الرياض من ١٦ ١٧ شعبان ١٤٢٣هـ.

- العسيري، خالد بن عطا (١٤٣٣) درجة إسهام مشرية الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمديري مدارس التعليم العام بمنطقة جازان، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عمر، محمد حسن (١٩٩٧) الإدارة والتقنية شركاء في مواجهة تحديات عصر الإنترنت، مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية الرياض.
- العمري، حسن أحمد (٢٠٠٧) المهارات القيادية اللازمة لمشرية اللغة الإنجليزية ومستوى ممارستها في المدارس الثانوية، في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.
- العمري، مهرة سعدي (١٤٣٣هـ) درجة ملاءمة برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدارسات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الغامدي، أحمد حمدان (١٤٢٤هـ) الاحتياجات التدريسية التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الغامدي، أحمد حمدان (١٤٢٤هـ) الاحتياجات النفس، العدد العشرون الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الغامدي، عبد الله (٢٠٠٧) المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في مدينة تعز كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.
- الغامدي، علي مرزوق (١٤٣٠هـ) دور مشرية الإدارة المدرسية في تنمية مهارات وكيل المدرسة من وجهة نظر مشرية الإدارة المدرسية بمدينة الرياض، بحث مكمل للماجستير قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- محمد، عبد الفتاح (۲۰۰۷) مستوى المهارات الإدارية للقيادات التربوية في محافظتي عدن والضالع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

المساعيد، مفضي (٢٠١٠) درجة توافر المهارات القيادية لدى شاغلي المراكز الإشرافية في المبادية الشمالية بالأردن، مجلة الثقافة والتنمية، العدد التاسع والثلاثون، القاهرة، مصر.

مصطفى، علي وآخرون (١٤٣١هـ) مهارات الاتصال، مكتبة الرشد - المملكة العربية السعودية، الرياض.

الوهيبي، خالد محمد (٢٠٠٥) دور برامج التأهيل القيادي في تنمية المهارات القيادية الأمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

# المراجع الأجنبية

#### References

- Afshari, Mojgan, et al (2010) **Computer use By Secodary School Principals**, the Turkish on line Jouran of Educational Technology, www.eric.ed.gov.
- Chapin, David (2001) **An Analysis of Effective of on Educational Leadership – Training Program**, Michigan state University. U.S.A.
- Daresh, John (2001) plus and Minus of **British Head Teacher**, **Reform**, **Toward**, Avision of Instructional, Leadership. Erice, edu.com.
- Erwin, Susan, et al., (2010) A comparison of Urban, Suburban, and Rural Principal Leadership Skills by Campus Student Achievement Level, Tarlton State University, U.S.A online submission, www.eric.ed.gov.
- Johoson, Theodore (2001) **The strategies of management, paper presented at Ammual meeting of the American Educational Research,** Eric Documents Reprduction Service No. ED204276.

# الملاحق

# تم تحكيم الاستبانة عن طريق نخبة من الأساتذة الخبراء و المتخصصين الملحق (١) المحور الأول: المهارات القيادية الشخصية

	ىنصر	مك للع	تقوب				
غير موافق إطلاقا	غيرموافق	غيرمتأكد	موافق	موافق جدا	العبارة		
					أستطيع أن أقوم بعملي بكفاءة عالية.	١	
					أنظر إلى الأمور بموضوعية تامة دون تحيز.	۲	
					أتعامل بمرونة مع زملائي في الدراسة والعمل.	٢	
					أستطيع ضبط نفسي تحت ضغوط العمل.	٤	
					أقدر آراء فريق العمل الذي أعمل معه.	٥	
					أستطيع تكوين علاقات إيجابية مع رؤسائي وزملائي بالعمل.	٦	
					لدي القدرة على عمل البحوث العلمية.	٧	
					لدي ثقافة عامة تتناسب مع دوري كقيادي تربوي.	٨	
					أستطيع أن أدير وقتي وأنجز أعمالي.	٩	
					أستطيع أن أتعامل بإيجابية مع الطلاب في كافة المستويات التعليمية	١.	

الملحق (٢) المحور الثاني: المهارات القيادية التربوية

تقويمك للعنصر						
غير موافق إطلاقا	غير موافق	غیر متأک <i>د</i>	موافق	موافق جدًا	العبارة	م
					أستطيع أن أعرف صلاحياتي وأمارسها بشكل جيد.	١
					أستطيع أن أعالج المشكلات التربوية التي تواجهني بأسلوب علمي.	۲
					لدي إلمام بلوائح ونظام التعليم العامم.	٣
					أستطيع أن اتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب.	٤
					أشجع العمل من خلال روح الفريق الواحد.	٥
					عند التخطيط أراعي الإمكانات البشرية والمادية المتوفرة.	٦
					إن تفويض الصلاحيات من سمات الإدارة التربوية الناجحة.	٧
					التدريب أثناء الخدمة عامل مهم لرفع كفاءة العاملين بالمدرسة.	٨
					المدير الناجح هو الذي يحقق أهداف العمل ورغبات العامملين.	٩
					يجب أخذ رأي الطلاب في مختلف المواقف التعليمية.	١.
					تطوير الخطط والمناهج الدراسية يحقق متطلبات سوق العمل.	11
					نتائج التقويم تفيد في تطوير العملية التربوية.	18
					النشاط المدرسي يساعد في بناء شخصية الطالب (القيادية – العلمية – النفسية – المهنية)	١٤
					التوجيـه والإرشـاد الطلابـي مسؤوليـة جماعية (للمدير – الوكيل – المرشد – المعل)	10

الملحق (٣) المحور الثالث: مهارات التعامل مع التقنية

تقويمك للعنصر						
غير موافق إطلاقا	غیر موافق	غیر متأک <i>د</i>	موافق	موافق جدًا	العبارة	م
					لديالقدرةعلى التعامل مع التقنيات المختلفة.	١
					على مديــر المدرسة السعي لتطويــر النظام الإداري والتعليمي بأحدث التقنيات.	۲
					وسائل التواصل الإلكترونية فعالة للتواصل مع العاملين بالمدرسة.	٣
					يجب تدريب أعضاء هيئة التدريس مع التقنيات الحديثة.	٤
					يجب استخدام التقنيات الحديثة في وسائل التدريس.	٥
					استخدام التقنيات الحديثة في الأعمال الإدارية يسهل عملية اتخاذ القرار.	٦
					يجب صياغة النظم الإدارية والبرامج الدراسية لتواكب المتغيرات التقنية.	٧
					إن استخدام وسائل التقنية في العمل يوفر الكثير من الوقت والجهد.	٨
					العمل على إيجاد قاعدة بيانات عن المدرسة.	٩
					تفعيل المناهج الإلكترونية لخدمة الطلاب.	11
					الإشراف على صيانة الأجهزة الإلكترونية وتطويرها.	١٢

الملحق (٤) المحور الرابع: مهارات الاتصال

	عنصر	ويمك لل	تقر			
غير موافق إطلاقا	غیر موافق	غیر متأک <i>د</i>	موافق	موافق جدًا	العبارة	
					أستطيع التحدث أمام الطلاب دون خجل.	١
					أستطيع التعبير عما في نفسي بكل سهولة.	۲
					لدي إلمام كاف بكيفية كتابة التقارير التربوية.	٣
					مهارة الإنصات تعتبر وسيلة فعالة من وسائل الحوار.	٤
					يعد الاتصال الشخصي المباشر مع الآخرين من أسرع الوسائل لتحقيق أهداف العمل.	٥
					من المهارات الشخصية في الاتصال إشراك المستمع في الحديث.	٦
					تعتبر التقارير التربوية من الوسائط الهامة لنقل المعلومات إلى الإدارة العليا.	٧
					عند كتابة التقرير يجب أن تكون المعلومات والبيانات متسلسلة ومنظمة.	٨
					فتح قنوات الاتصال المختلفة مع أولياء الأمور يساهم في تحقيق أهداف المدرسة.	٩

# مبدأ النقض في النحو العربي

#### رياض رزق الله منصور أبوهولا

الأستاذ المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الأداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، الأستاذ المدينة المنودة، المملكة العربية السعودية

#### مبدأ النقض في النحو العربي

#### رياض رزق الله منصور أبوهولا

الأستاذ المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، الملكة العربية السعودية

#### ملخص الدراسة

إن مبدأ النقض يعد مبدأ أصوليًا في النحو العربي، إذ استعمله النحاة بشكل واضح وعلى نطاق واسع، فهو أداة من أدوات النقد النحوي، التي يستعان بها لإصدار الأحكام النحوية الصحيحة من جهة، وإبطال الآراء و الأحكام المنحرفة أو الشاذة عن سمت الكلام العربي الفصيح من جهة أخرى.

وتبرز الأهمية الكبرى لهذا البحث في كونه يتناول موضوعًا ندر توجيه الضوء إليه بالتحديد، على الرغم من أهميته القصوى، ولقد تم في هذا البحث توضيح مفهوم النقض النحوي بداية، والمواضع التي استعمل فيها النحاة هذا المبدأ، وكيفية توظيفهم له في تلك المواضع، وقد خلص إلى مجموعة من النتائج من أهمها :أن إعمال مفهوم النقض أسهم في تقوية الحكم النحوي، وبيان مدى وجاهته ، كما ويعد بوابة لتمحيص آراء النحاة حول بعض القضايا المتعلقة باللسان العربي.

#### **Cassation principle in Arabic Grammar**

#### Riyadh RizqAllah Mansoor Abu Hola

Assistant Professor of Arabic Syntax, Department of Arabic language, College of Literature and human sciences, Taybah University, Kingdom of Saudi Arabia

#### **Abstract**

This research paper is titled "Cassation in Arabic Grammar." Cassation's significance is clear: it is one of the fundamental principles of Arabic grammar. Grammarians use Cassation explicitly and widely, most notably as a method of grammatical critiquing; it assists when making judgments about grammaticality, the correct usage of language, demonstrating the true quality of the Arabic language, and to negate poorly formed and, often misleading, opinions about the language. This research into Cassation is, to the researcher's knowledge, the first of its kind. It intends to identify the concepts behind grammatical Cassation, in what aspects of the Arabic language the concepts are deployed, how they are used and to what effect. From this research, the paper has concluded that the realization of the Cassation concept contributes to the enhancement and strengthening of the grammatical rules in the Arabic language, and has led to the reevaluation of some views about the Arabic language held by Arabic grammarians.

#### المقدملة

الحمد لله الذي جعل العربية أشرف لسان، وأنزل كتابه المحكم في أساليبها الحسان، والصلاة والسلام على أفضل العرب لهجة، وأصدقهم حجة، وأقوم الدعاة إلى الحق محجة، وعلى آله الأمجاد، وصحبه الذين فتحوا البلاد، ونشروا لغة التنزيل في الأغوار والأنجاد، وحببوها إلى الأعجمين حتى استقامت ألسنتهم على النطق بالضاد، أما بعد:

فقد شاء الله تعالى أن أقرأ في كتاب شرح مصابيح السنة لزين العرب (١) وقد لفت انتباهي قوله – أثناء شرحه لأحد أحاديث المصطفى صلى الله عليه وسلم – وهذا يسمى نقضًا عند النحاة، فرحت أبحث عن هذا اللفظ في كتب النحاة ؛ لأستبين إلى أيِّ شيء يشير. ومن المعلوم أنَّ النقض يعدُّ من الأمور التي يُبطل بها علة الحكم في علم أصول الفقه، وبالتالي فهو مبدأ يتعلق بالأحكام الشرعية.

وبالعودة إلى النحوفإن هذا المبدأ يدخل في الكثير من جوانبه، إذ نرى النحاة يستعملونه عند الحديث عن الآراء النحوية، أو عن أصول الكلام، أو في باب الإعمال و الإهمال، ويدخل أيضًا في الحدود النحوية، ومن هنا جاءت أهمية هذا البحث ؛ إذ يعد النقض مبدأ أصوليًا في النحو العربي، استعمله النحاة بشكل واضح واسع، فهو أداة من أدوات النقد النحوي، بيد أنني لا أعرف أحدًا – على حد اطلاعي – تعرض له بالدراسة.

وعليه فقد جاء هذا البحث ليبين مفهوم النقض النحوي بداية، والمواضع التي استعمل فيها النحاة هذا المبدأ، وكيفية توظيفهم له في تلك المواضع، وبناءً على ذلك فقد قسمت البحث إلى: مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، بينت في المقدمة أهمية الموضوع وسبب اختياره، و وضحت في التمهيد معنى النقض لغة واصطلاحًا، أما المبحث الأول فحمل عنوان : نقض أصول الكلام، وجاء المبحث الثاني في الحديث عن نقض الآراء النحوية، أمّا المبحث الثالث فتكلمت فيه عن نقض العمل، وختمت المباحث بنقض الحدود النحوية، وبينت في الخاتمة أهم ما وصلت إليه في هذا البحث من نتائج.

وكان منهج البحث وصفياً تحليلياً، إذ قمت بجمع المواضع التي تناول فيها النحاة

مجلة جامعة شقراء - العدد الخامس - جمادي الأخر ١٤٣٧هـ - أبريل ٢٠١٦م

<sup>(</sup>١) هو الإمام علي بن عبد الله بن أحمد المري ، هو أبو المفاخر ، وأبو المعالي ، الشهير بزين العرب ، عالم بالحديث واللغة والطب توفي سنة ٧٥٨ هـ انظر ترجمته في: (حاجي خليفة، ١٩٤١: ٢٨٠٧) ، (البغدادي، ١٩٨٢: ٢١٤/١) ، (الزركلي، ٢٠٠٢: ٢٠٠٤).

النقض، ثم قمت بتقسيمها بحسب الباب الذي ذكر النقض من أجله، ومن خلال هذا التقسيم حاولت أن أبين آليات استعمال النحاة لهذا المبدأ. وأود الإشارة أخيرًا إلى أنني اقتصرت على لفظة (النقض) ومادتها اللغوية، دون النظر إلى أي مفردة أخرى غير هذه اللفظة.

#### النقض لغة واصطلاحًا

تعد الدلالة اللغوية أساسًا لفهم الدلالة الاصطلاحية، وللنقض العديد من الاستعمالات اللغوية، يقول الجوهري: « النَقَضُ: نَقُضُ البناء والحَبْل والعهد. والنُقاضَةُ: ما نُقضَ من حبل الشَعر. والانتقاضُ: الانتكاثُ» (الجوهري، ١٩٩٠). وقال ابن منظور: « النَّقَضُ: إفسادُ ما أَبْرَمْتَ من عَقَد أو بناء» (ابن منظور، ١٩٨١). «والمُناقضة في القول: أن يَتَكلَّم بما يَتناقضُ مَعْناه أي: يُتخالَفُ» (الفيروز آبادي، ٢٠٠٥: ن ق ض).

وقد وردت لفظة النقض في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ وَلا تَكُونُ وا كَالَّتِي نَقَضَتُ غَزِلَهُا مِنْ بَعْد قُوَّة أَنْكَاثًا ﴾ (النحل: ٩٢) يقول القرطبي: «النقض والنكث واحد، والاسم النَّكُث والنَّقض، والنجمع الأَنْ كَاث. فشبهت هذه الآية الذي يحلف ويعاهد ويبرم عهده ثم ينقضه بالمرأة تغزل غزلها وتفتله محكما ثم تحله» (القرطبي، ٢٠٠٣: ١٧١/١٠). ويقول أبو حيان: «ولا تكونوا أي: في نقض العهد بعد توكيده بالله كالمرأة الورهاء، تبرم فتل غزلها ثم تنقضه نكثًا، وهو ما يحل فتله. والنكث في اللغة الحبل إذا انتقضت قواه» (أبو حيان، ٢٠٠١). ونرى هنا أنَّ هذه الاستعمالات تشير إلى: الهدم، و الحل، و الإبطال.

أمّا النقض اصطلاحًا فإنّني لم أجد – على حد علمي – أحدًا عرّفه من النحاة، إلا أنّ النقض هو محل اهتمام أصول الفقه، يقول السرخسيّ: « النقض: إبطال فعل قد سبق بفعل نشأ، كنقض البنيان» (البنيان، ١٩٩٣: ٢٠٨/٢). و يقول السبكي: « النقض وهو عبارة عن: إبداء الوصف الذي ادعى المستدل حجة عليت ه في بعض الصور، مع تخلف الحكم عنه فيها» (السبكي، ١٩٨٣: ٣/٤٨). ولعل الجرجاني استند إلى ما قاله السُّبكيّ في تعريف النقض إذ يقول: « النقض في اللغة هو: الكسر. وفي الاصطلاح هو: بيان تخلف الحكم المدعي ثبوته، أو نفيه عن دليل المعلل الدال عليه «(الجرجاني، ١٤٠٥هـ: ٢١٥)، وهذا الكلام يفسر التعريف السابق؛ إذ إنّ النقض إما أن يبطل الحكم بالكليّة، أو أن يقصر الحكم عن جميع أفراد المحكوم عليه؛ وذلك بخروج شيء منها ،أو بدخول ما ليس منها في ذلك الحكم. وقد جعل بعضهم هذا القصور إبطالًا للدليل « فالنقض ولو بصورة قادح في وقد جعل بعضهم هذا القصور إبطالًا للدليل « فالنقض ولو بصورة قادح في المحلة وقد جعل بعضهم هذا القصور إبطالًا للدليل « فالنقض ولو بصورة قادح في المحلة وقد جعل بعضهم هذا القصور إبطالًا للدليل « فالنقض ولو بصورة قادح في المحلة وقد جعل بعضه همذا القصور إبطالًا للدليل « فالنقض ولو بصورة قادح في المحلة وقد بعل بعضه مهذا القصور إبطالًا للدليل « فالنقض ولو بصورة قادح في المحلة ولي المحلة و

الدليل» (السرخسي، ١٩٩٣: ١٧٥/١)، بل قال بعضهم: «قادح مطلقًا «(السرخسي، الدليل» (السرخسي، ١٩٩٣: ٨٥/٣). يقول المناويّ: «التناقض اختلاف قضيتين بإيجاب وسلب؛ بحيث يقتضي لذاته صدق أحدهما وكذب الأخرى، نحو: زيد إنسان، زيد غير إنسان، وأصله قوله: تناقض الكلامان، إذا تدافعا كأن كل واحد ينقض الآخر، وفي كلامه تناقض إذا كان بعضه يقتضي إبطال بعض» (المناويّ، ١٩٨٩: ٢٠٨). وعليه فإنّني أرى أنّ النقض هو: إبطال كلام سابق بكلام لاحق بدليل، وفي هذا الحد تدخل جميع أشكال النقض في النحو العربي، من نقض أصول الكلام أو الآراء أو الحدود أو العمل.

## المبحث الأول: نقض أصول الكلام

إنّ المقصود بنقض أصول الكلام هو: نظام اللغة الذي يسير عليه المتكلمون في الغالب،وليس المقصود (أصول النحو) من سماع وقياس وغيرهما. فهذا النظام هو « شرط الفهم و الإفهام في البيئة اللغوية الواحدة، وإذا أخلّ المتكلم بهذا النظام، حكم السامع على كلامه بالغرابة والشذوذ والغموض.ويرتبط هذا النظام بعقول أصحاب اللغة وتفكيرهم إلى حد كبير. ولكنه النظام الخاص الذي يختلف من لغة إلى أخرى، ويتصف في كل بيئة بخصائص معينة، تجعل لكل لغة استقلالها، وتميزها من غيرها» (إبراهيم، ١٩٨٧: ١٧٨). لقد أشار ابن جني إلى أنَّ العرب كانوا يهتمون بالمعاني المرادة ،وأنهم اتخذوا منهجًا لغويًا مطردًا للوصول إلى تلك المعاني،حيث يقول:»اعلم أن هذا موضع في تثبيته وتمكينه منفعة ظاهرة، وللنفس به مُسَكة وعصَمة؛ لأن فيه تصحيح ما ندّعيه على العرب من أنّها أرادت كذا لكذا، وفعلت كذا لكذا، وهو أحزم لها، وأجمل بها، وأدلُّ على الحكمة المنسوبة إليها من أن تكون تكُّلف ت ما تكلُّفته من استمرارها على وَتيرة واحدة،وتقرِّيها منهجًا واحدًا،تراعيه وتلاحظه. وليس يجوز أن يكون ذلك كلُّه في كل لغةً لهم، وعند كل قوم منهم حتى لا يختلف ولا ينتقض ولا يتهاجر، على كثرتهم وسعة بلادهم، وطول عهد زمان هذه اللغة لهم، وتصرّفها على ألسنتهم اتّفاقًا، وقع حتى لم يختلف فيه اثنان، ولا تنازعه فريقان، إلا وهم له مريدون، وبسياقه على أوضاعهم فيه مَعْني ون، ألا ترى إلى اطراد رفع الفاعل ونصب المفعول « (ابن جني، ١٩٩٠ : ٢٣٧/١٠). يقتضى نظام اللغة العربية أن يكون الفاعل مرفوعًا، وأن يكون للفعل المتعدى مفعولًا، وأن يؤتى بالعطف للتشريك من جهة، وللمغايرة من جهة أخرى، ولهذا فإننا نجد النحاة - في بعض الأحيان - يصفون تركيبًا ما بأنه ينقض أصلًا من الأصول الكلامية، أو قاعدة نحوية، ومن تلك المواضع:

# أولًا: تقدم المرفوع على رافعه

تقوم نظرية النحو العربي على العمل النحوي،وهذا العمل يظهر بتأثير العامل على المعمول، فَعُلم أن المرفوع لا يكون كذلك إلا إذا سبق برافع، إلا أنَّ ثمة خلافًا بين النحويين في رافع المبتدأ ورافع الخبر؛ فذهب الكوفيون (١) إلى أن المبتدأ يرفع الخبر والخبر يرفع المبتدأ ؛ فكل منهما عاملٌ في الآخر. وذهب الفريق الآخر وهم البصريون إلى أن المبتدأ يرتفع بالابتداء وحده (٢)، واختلفوا في رافع الخبر فمنهم من قال: إنه يرتفع بالابتداء وحده (١)، ومنهم من قال: إنه يرتفع بالمبتدأ (٥).

ويؤكد ابن جني هذا الأصل فيقول: « وبعد فليس في الدنيا مرفوع يجوز تقديمه على رافعه. فأما خبر المبتدأ فلم يتقدم عندنا على رافعه؛ لأن رافعه ليس المبتدأ وحده، إنما الرافع له (المبتدأ والابتداء) جميعا، فلم يتقدم الخبر عليهما معًا، وإنما تقدم على أحدهما وهو المبتدأ، فهذا (لا ينتقض)، لكنه على قول أبى الحسن مرفوع بالمبتدأ وحده، ولو كان كذلك لم يجز تقديمه على المبتدأ» (أبى الحسن، ١٩٩٠: ٣٨٥/٢). لقد بين ابن جني أن الرأي الذي يجعل الخبر مرفوعًا بالمبتدأ وحده ينقض بالأصل العام للغة؛ لأنّ تقدم الخبر على المبتدأ هو تقدم المرفوع على الرافع، وهذا غير جائز، وعليه فالرأيان الآخران يسمحان، أو بالأحرى يسوغان حرية التقديم والتأخير في الجملة الاسمية، إذ هما يتوافقان مع الأصل اللغوي.

#### ثانيًا ، عدم جواز الإضمار قبل الذكر

تحدث ابن جني في باب (في الامتناع من تركيب ما يخرج عن السماع) عن عدم جواز مخالفة أصل من أصول اللغة، إلا بوجود مسوغ واضح يشير إلى ما أراده المتكلم، وفي ذلك

<sup>(</sup>۱) ينظر هذا الرأي: ابن الأنباري، الإناف في مسائل الخلاف، م(٥) ١/ ٤٤ – ٥٧ ، و العكبري، التبيين عن مذاهب النحويين البريين و الكوفيين، م ( ٧٧و ٢٨ ) ١٢٦-١٣٦، و اليمنى، ابن فلاح المغنى في النحو، ٢/ ٢٥٢ .

<sup>(</sup>۲) وهو مذهب سيبويه، الكتاب: ۱۲۷/۲، و المبرد، المقتضب، ۱۲٦/۶، وجمهور البريين، انظر: ابن الأنباري، الإناف، م (٥)، و أسرار العربية، ۷۹، و ابن يعيش، شرح المفل ۱۰ /۸۶، و الرضي، شرح الكافية، ۱۲۲۱، و ابن عقيل، المساعد على تسهيل النهائد، ۷۷/۱،

<sup>(</sup>٣) وهو مذهب سيبويه، الكتاب:١٢٧/٢، و اختار الجزولي أن الابتداء عامل في المبتدأ و الخبر، المقدمة الجزولية، ٩٢.

<sup>(</sup>٤) و هو أحد قولي المبرد، المقتضب،١٢٦/٤، و ابن السراج، الأول في النحو، ٥٨/١، و نُقل عن أبي علي الفارسي، الإيضاح العضدي، ٢٩.

<sup>(</sup>٥) و هو أحد قولي المبرد، المقتضب، ١٢/٤، و به قال الكوفيون.

يقول: « لو قيل لك: أضَّمر رجلًا من قولك: رب رجل مررت به لم يجز؛ لأنك تصير إلى أن تقول: ربّع مررت به، فتُعَمل رُبّ في المعرفة. فأما قُولهم: ربَّه رجلا وربَّها امرأة فإنما جاز ذلك لمضارعة هذا المضمر للنكرة،إذ كان إضمارًا على غير تقدّم ذكر،ومحتاجًا إلى التفسير، فجرى تفسيره مجرى الوصف له، فلمَّا كان المضمر لا يوصف، ولحق هذا المضمر من التفسير ما يضارع الوصف، خرج بذلك عن حكم الضمير. وهذا واضح. نعم ولو قلت: ربه مررت به لوصفت المضمر ،والمضمر لا يوصف، وأيضا فإنك كنت تصفه بالجملة، وهي نكرة ، والمعرفة لا توصف بالنكرة، أفلا ترى إلى ما كان يحدث هناك من خبال الكلام، وانتقاض الأوضاع. فالزم هذه المحجّة، فمتى كان التصرّف في الموضع ينقض عليك أصلًا ،أو يخالف بك مسموعًا مقيسًا فألغه، ولا تَطُـرُ بجنابه فالأمثال واسعة» (ابن جني، ١٩٩٠: ٢١/٢). يؤكد المثال السابق أن اللغة لا تبدأ إلا بالمقدمات المعلومة (المعرفة)، وليست أي معرفة بل المعرفة المعلومة لدى السامع، وعليه فلا يجوز البدء بالضمير؛ لأنه يحتاج مرجعًا سابقًا يبينه ويفسره،إذ من المعلوم أن الضمير يعد من اختصارات اللغة،ولا يكون ذلك إلا بذكر المُختَصَر أولًا. لقد بين ابن جني أن (رجلًا) فقولنا: ربَّه رجلًا تركيب لا يسير وفق قواعد العربية،وإنما جاز ذلك؛ لأن (رجلًا) فسرت هذا الضمير، لكنها جاءت بعده، ولا يجوز أن تكون صفة له، لفقد انها شرط الوصف، لكنها أشبهت الوصف، كما أنَّ الضمير لم يعد في بابه،بل أخذ حكمًا آخر،ولكنني أقول: إن هذا التركيب الكلامي لا يكون مقبولًا إلا إذا ارتبط بسياق مقامي، يجعل المرجع الاسم الموجود في الذهن، وذلك كأن ترى تلفًا أو خرابًا في متاعك وأنت غائب عنه، فتقول: ربَّه كلبًا أو فأرًّا. إنَّ المتكلم يجب أن يتبع سنن اللغة، وينحصر تصرفه فيها بما لا يناقض الأصول،ولا المسموع،فإن كان التصرف مخالفًا لذلك فتركه واجب.

# ثالثًا: العطف في الصفات

وهـذا البـاب مـن المواضيع التي تناولهـا العلماء في حديث نقض الأصـول إذ « إن الجملـة إذا كانت في معنى الصفـة لا تعطف؛ فالصفـة الحقيقيـة أولى بذلك؛ لأنها متحدة بالموصوف، والعطـف يقتضـي المغايرة، ولهذا جـاءت صفات الله تعالى غير معطوفة غالبًا، كقوله تعالى: ﴿ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴾ (الفاتحة: ٣). لأنها صفات أزلية أبدية، وافقت الذات في القدم وليست مغايرة، وجاء في القرآن العظيم: ﴿ هُوَ الأُوّلُ وَالآخِرُ وَالظّاهِرُ وَالْبَاطِنُ ﴾ المحديد: ٣) وقوله تعالى: ﴿ غَافِرِ الذَّنْ ِ وَقَابِلِ التَّوْبِ شَدِيدِ الْعِقَابِ ذِي الطّوْلِ لَا

إِلَّهُ إِلًّا هُوَ ﴾ (غافر: ٣) بعطف (قابل التوب) دون غيرها. ولهذا كله جوز جماعة عطف الصفات بالواو مطلقا، وحمل عليه من يقول إن الصلاة الوسطى صلاة العصر (١١). فقالوا: هو من باب عطف الصفات، ولا شك أن تجويز هذا على الإطلاق ينقض قاعدتين كبيرتين إحداهما: أن الصفة والموصوف كالشيء الواحد، والثانية: أن العطف يقتضى المغايرة «(الكيلكلـدى، ١٩٩٠: ١٤٠- ١٤١). إنَّ الصفـة لمـا كانت من الموصـوف كالشيء الواحد لم تحتج إلى العطف، وهذا بخلاف العطف الذي يدل على مغايرة المعطوف للمعطوف عليه، بيد أن النصوص السابقة خرجت عن هذه القاعدة العامة (لأصل اللغوي)، وهي نصوص صريحة صحيحة، ولذلك فقد ذهب العلماء من المفسرين، وشُرّاح الحديث في تفسير هذه النصوص مذهبًا دلاليًا صرفًا،أو دلاليًا مذهبيًا،وذلك بحسب ما ينتمون إليه من تيار عقدي،وتدل هذه التفسيرات دلالة واضحة على الوعى التام بالأصل اللغوي، ولذلك جاءت. أمَّا الآراء اللغوية في هذه المسألة فقد تنوعت،ومنها ما ذكره النووي بقوله: « واستدل به- يقصد الحديث - بعض أصحابنا على أن الوسطى ليست العصر؛ لأن العطف يقتضى المغايرة (النووي، ١٣٩٢هـ: ١٣٠/٥). ورأى ابن دفيق العيد» احتمال اللفظ للتأويل، وأن يكون ذلك كالعطف في قول الشاعر: إلى المَلك القُرْم (٢) وابن الهُمَام وَلَيْث الكَتيبَة في المُزْدَحَم (٢) فقد وجد العطف ههنا مع اتحاد الشخص، وعطف الصفات بعضها على بعض موجود في كلام العرب». (٤) وتناول المفسرون هذه المسألة لورودها في القرآن،ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿ فِيهِمَا فَاكِهَةٌ وَنَخُلُ وَرُمَّانُ ﴾ (الرحمن: ٦٨) ،وفيها يقول القرطبي: «ليس الرمان والنخل من الفاكهة؛ لأن الشيء لا يعطف على نفسه، إنما يعطف على غيره، وهذا ظاهر الكلام. وقال الجمهور: هما من الفاكهة، وإنما أعاد ذكر النخل والرمان لفضلهما ، وحسن موقعهما على الفاكهة» (القرطبي، ٢٠٠٣ : ١٨٥/١٧ ).وقال بعضهم : « هو من باب ذكر الخاص بعد العام؛ تفصيلاً له، كقوله :

<sup>(</sup>۱) ذكر هنا الحديث الذي روي عن السيدة عائشة رضي الله عنها ونه : حَدَّثَنَا يَحْيَى بَنُ يَحْيَى التَّمِيمِيُّ قَالَ قَرَأْتُ عَلَى مَالك عَنْ زَيْد بْنِ أَسْلَمُ عَنِ الْفَعْقَاعِ بْنِ حَكِيم عَنْ أَبِي يُونُسَ مَوْلَى عَائِشَةَ أَنَّهُ قَالَ أَمْرَتْنِى عَائِشَةٌ أَنَّهُ قَالَ أَمْرَتْنِى عَائِشَةٌ أَنَّهُ عَلَى النَّوَاتُ وَاللاَّهَ الْمُعَنَّا إِنَّ مَهُلَى عَائِشَةً أَنَّهُ قَالَ أَمْرَتْنِى عَائِشَةٌ أَنَّ أَكُنُ لَهُ عَلَى اللَّوَاتِ وَاللاَّهُ اللَّوْاتِ وَاللاَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ عَلَى اللَّوَاتِ وَاللاَهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ مَا عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ اللَّهُ عَلَى اللَّهُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ عَلَيْكُ اللَّهُ عَلَيْهُ اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ اللَّهُ عَلَى اللَّهُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى اللَّهُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَى الْمُعْلَى الْمُعَلِيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى الْمُعَلِّى عَلَيْكُ عَلَى الْعَلَيْكُ عَلَى اللَّهُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى الْمُعَلِي عَلَيْكُ عَلَى الْعَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى الْعَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى الْعَلَيْكُ الْمُعَلِيلُكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى الْعَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَيْكُ عَلَى الْعَلَيْك

<sup>(</sup>٢) القُرِّم من الرجال: السيد العظيم، اللسان ( قرم ) .

<sup>(</sup>٣) البيت من المتقارب، وهو بلا نسبة في: الأنباري، الإناف، ٤٦٩/٢، والرضي، شرح الكافية، ٢٦٥/١، والبغدادي، الخزانة، ٥١٥٥٥.

<sup>(</sup>٤) القشيري، ابن دقيق العيد، إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، ٩٩/١.

﴿ وَ مَلَا ثِكَتِهِ ﴾ ثم قال: ﴿ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَالَ ﴾ (البقرة: ٩٨)» (السمين الحلبي، د.ت. : ٢٦/٦). إنّ وجود هذه النصوص لا يبيح لنا أن ننقض أصلًا يشير إلى الكثير الغالب،ولهذا يقول الحريري: « واعتراض الشاذ لا ينقض مباني الأصول» (الحريري، ١٩٩٨ : ١٨٤). ولا نست دل بهذا القول على أن هذه النصوص شاذة بمعنى عدم صحتها، بل بقلتها أمام الأصيل الكثير المطرد (١) المتسق مع قاعدة الصفة، وقاعدة العطف.

### رابعًا : تقسيم الضمائر

ذكر العلماء تقسيمات الضمائر من حيث التكلم والخطاب والغيبة، وغير ذلك، وكذا أقسامه من حيث كونه في محل رفع أو نصب أو جر، ثم بينوا أن بعض الضمائر لا تكون إلا في محل رفع أو نصب، وبعضها يقع في غير موضع كالكاف، إلى غير ذلك. لكن بعض الاستعمالات اللغوية تخالف مبدأ التخصيص هذا، إذ ورد في حاشية الصبان كلام حول هذا الأمر، ونصه: «ينبغي تقييد ما ذكره المصنف بكونه على وجه الكثرة، والأصالة، والاطراد؛ حتى لا ينتقض بنحو؛ ينبغي تقييد ما ذكره المصنف بكونه على وجه الكثرة، والأصالة، والاطراد؛ حتى لا ينتقض بنحو؛ أنا كأنت؛ فإنه قليل، ولا بما أكد به المنصوب أو المجرور. ؛ فإنه بطريق النيابة ولا بنحو؛ يا أنت ؛ لأنه في محل نصب، فإن ذلك شاذ لا مطرد» (الصبان، ٢٠٠٣: ١/٢٥٠). إنَّ الصيغ الاستعمالية السابقة تدل على خروج بعض الضمائر عن أصل وضعها، فالضمير (أنت) للرفع، لكن بعض الاستعمالات جعلته منصوبًا أو مجرورًا، وتبرير هذا الأمر كان بقلة الوقوع، أو كونه ليس أصيلًا الاستعمالية غي تلك المواضع بأن كان بالنيابة أو في محل، ولعل الكلام السابق تأكيد لما ورد في استعمالية عطف الصفات، بأنَّ القليل أو الشاذ لا ينقض الأصول المطردة التي سار عليها الضمير.

#### خامسًا: دلالة الشرط على الماضي

قال ابن السراج: «قال أبو العباس رحمه الله: مما يسأل عنه في هذا الباب قولك: إنّ كنت زرتني أُمس أكرمتُك اليوم، فقد صار ما بعد (إنّ) يقع في معنى الماضي، فيقال للسائل عن هذا: ليس هذا من قبل (إن) ولكن لقوة كانّ، وأنها أصل الأفعال، وعبارتها جاز أن تقلب (إنّ) فتقول: إنّ كنت أعطيتني فسوف أكافيك، فلا يكون ذلك إلا ماضياً ، كقول الله عز و جل: ﴿إِنْ كُنْتُ قُلْتُهُ فَقَدْ عَلِمْتَهُ ﴾ (المائدة: ١١٦) والدليل على أنه كما قلت، وإن هذا لقوة (كانّ) أنه ليس شيءٌ من الأفعال يقع بعد (إنّ) غير (كانّ) إلا ومعناه الاستقبال، لا تقول: إن جئتني أمس أكرمتُكَ اليومَ. قال أبو بكر: وهذا الذي قاله أبو العباس -رحمه الله- لست

<sup>(</sup>١) ورد في حاشية البان أن القليل لا ينقض الأول، انظر: ٢٥٠/١.

أقوله، ولا يجوز أن تكون (إن) تخلو من الفعل المستقبل؛ لأن الجزاء لا يكون إلا بالمستقبل، وهذا الدي قال عندي نقض لأصول الكلام، فالتأويل عندي لقوله: إنّ كنت زرتني أمس أكرمتُك اليوم، وإن كنت زرتني أمس زرتُك اليوم، فدلت اليو، وإن كنت زرتني أمس زرتُك اليوم، فدلت (كنت) على (تكن)، وكذلك قوله عزو جل: (إن كُنتُ قُلتُهُ فَقَد عَلمَتهُ) أي: إنّ أكنَ كنت، أو إنّ أقل كنت قلته أو أقر بهذا الكلام. ورأيت في كتاب أبي العباس بخطه، موقعاً عند الجواب في هذه المسألة ينظرُ فيه، وأحسبه ترك هذا القول» (أبي العباس، ١٩٨٨، ١٩٠١ - ١٩١) علي وانظر: (ابن هشام، ١٩٨٥: ٣٦٩). إن الأصل في الشرط أن يكون مستقبلاً؛ لأنَّ القصد تعليق الجواب عليه، وتعليق الشيء لا يكون على شيء مضى؛ لأنه حينئذ لا فائدة في تعليق وجود الجواب عليه، وإنما يكون التعليق فيما يأتي من الزمان (۱) هذا هو المبتقبل إلى دلالة الماضي، وفي هذا الشرط، وفي النص السابق يرى المبرد تحول النص من دلالة المستقبل إلى دلالة الماضي، وفي هذا خرق للأصل الاستعمالي، فلا بد أن يحمل أسلوب الشرط دلالة المستقبل، ولهذا قال ابن السراج خرق للأصل الاستعمالي، فلا بد أن يحمل أسلوب الشرط دلالة المستقبل، ولهذا قال ابن السراج خرق للأصل الاستعمالي، فلا بد أن يحمل أسلوب الشرط عند صاحب الرأي، وتدل دلالة واضحة على وجود المقارنة بين أصل الكلام، وهذا الرأى، ولذا كان محل نظر.

## سادسًا:قصر ظنَّ على مفعول واحد

قال ابن السَّراج: « ويجوز في قول الكوفيين: ظن زيد قائمًا أبوه على معنى: أن يقوم أبوه، ولا يجيز هذا البصريون؛ لأنه نقض لباب (ظن ) وما عليه أصول الكلام، وإنما يجيز هذا الكوفيون فيما عاد عليه ذكره، وينشدون:

أظنُّ ابنَ طُرِثُوثِ عُتيبةٌ ذَاهباً بِعَادِيَّتي تكذابُهُ وجَعائلُه (۲) تناول عدد من العلماء مسألة نقض هذا الأصل، فقد ذكرها الفراء، ووصفها بالشذوذ، وكذا الطبري في تفسيره (الفراء، نقض هذا الأصل، فقد ذكرها الفراء، ووصفها بالشذوذ وكذا الطبري في تفسيره (الفراء، ٢٠٠٠: ٢٠/١٤) ، وبينها العكبري بقوله: «قولك ظنّ زيدٌ قائمًا أبوه ف (زيدٌ) فاعل، و(قائمًا) مفعول، و(أبوه) فاعل القيام، وهذا لا يجوز عندنا ؛ إذ ليس في الكلام سوى مفعول واحد، وأجازه الكوفيُّون، واحتجُّوا بقول الشاعر - البيت - وهذا شاذٌ لا يعرّج عليه.

<sup>(</sup>١) انظر : حاشية الإناف في مسائل الخلاف، ٢٣٢/- ٦٣٤.

<sup>(</sup>٢) الأول في النحو، ١٨٦/١-١٨٦، والبيت لذي الرمة، من ( الطويل )،و روايته في الديوان:

لَعُلَّ ابْنَ طُرِّتُوث عَيَّيْبَةٌ ذَاهِبٌ ... بِعَادِيَّتِي تَكَدُّابُهُ وَجَعَائِلُهُ
و العادية : البِئر القديمة و الجعائل: الرشوة، انظر : ٢١٢.

#### سابعًا : الإضافة للمعرف

تعد الإضافة في اللغة العربية وسيلة لإخراج الأسماء من دائرة النكرة إلى دائرة المعرفة، فبالإضافة يكتسب الاسم تعريفًا و تخصيصًا، ولا يجوز في العرف اللغوى تعريف المعرف، إلا أن قومًا يجيزون ذلك، وقد نقل ابن السراج ذلك فقال: « ومن قولهم: خاصة العشرون الدرهم، والخمسة الدراهم، والمائـة الدرهم، ولا يجوزٌ هـذا البصريون؛ لأنه نقض لأصول الإضافة والبصريون يقولون: خمسة الدراهم، ومائة الدرهم، فيدخلون الألف واللام في الثاني، ويكون الأول معرفا به على سبيل الإضافة (ابن السراج، ١٩٨٨: ٢٤/٢). وقد ذكر المبرد هذا المسألة من قبل، وبيَّن بطلان هذا المذهب فقال: « وهذا كله خطأ فاحش و مما يبطل هذا القول أن الرواية عن العرب الفصحاء خلافه. فروايةٌ برواية. والقياس حاكمٌ بعد أنه لا يضاف ما فيه الألف واللام من غير الأسماء المشتقة من الأفعال. و قد اجتمع النحويون على أن هذا لا يجوز، وإجماعهم حجة على من خالفه منهم؛ لأن المضاف إنما يعرفه ما يضاف إليه، فيستحيل هذه الثلاثة الأثواب، كما يستحيل هذا الصاحب الأثواب. وهذا محال في كل وجه، وأما قوله: العشرون الدرهم فيستحيل من وجه ثالث، وهو أن العدد قد أحكم، وبين بقولك: عشرون. فإنما يحتاج إلى أن يعلم النوع، فإنما درهم وما أشبهه للنوع. ففساد هذا بيِّنُ جدًا (المبرد، ١٩٦٣: ١٧٣/٢). ويؤكد الرضى ضعف هـذا المذهب قياسًا واستعمالًا،بل وفنَّد قول من جعل لهذا الكلام وجهًا ،فقال :» قيل: وجهه- على ضعفه- أن المضاف من حيث المعنى هو المضاف إليه، والمضاف هو المقصود بالنسبة، وإنما جيَّ بالمضاف إليه لغرض بيان أن المضاف من أي جنس هو، فعرف المقصود بالنسبة، تعريفًا من حيث ذاته، لا تعريفًا مستعارًا من غيره، ثم أضيف بعد التعريف، لغرض تبيين أن هذا المعرف من أي نوع هو، كأنك كنت ذكرت أولًا أن عندك ثلاثة، مثلا ولم تذكر من أي نوع هي، ثم رجعت إلى ذكرها فقلت: بعت الثلاثة،أي تلك الثلاثة ثم بينت نوعها فقلت: الثلاثة الأثواب،وهذا هو الوجه لمن قال: الثلاثة أشواب،وإن كان أقبح من الأول؛ لإضافة المعرفة إلى النكرة،ولا نظير له، لا في المعنوية،ولا في اللفظية، كأنهم لما عرفوا الأول استغنوا عن تعريف الثاني، لأنه هو، ولأن الإضافة لبيان نوعه لا للتعريف (الاسترباذي، ٢٠٠٠: ٢١٦/٢). وعليه نرى هذا الرفض الشديد من العلماء لأي رأى ، أو شاهد ينقض أصلًا من أصول اللغة ؛ لأنَّ هذا الأمر يطيح بأركان اللغة ، فيغدو الأمر هوی ، بحیث یتکلم کل فرد علی أی صورة شاء.

#### المبحث الثاني : نقض العمل

ترد في كتب النحاة كلمة (النقض) للإشارة إلى إبطال عمل أداة معينة ؛ وذلك بدخول أداة أخرى على ما دخلت عليه الأداة الأولى من كلام، و بالتالي إبطال الحكم الذي كان قبل دخول تلك الأداة، وفي النحو العربي العديد من المواضع التي تتناول نقض العمل، من مثل :

## أولًا : النقض في الحروف المشبَّهة بـ (ليس)

تعد الحروف المشبّهة بـ (ليسس) من أشهر تلك الأدوات التي تتكرر كلمة (النقض) معها، وهي (ما، ولا، ولاتَ، وإنّ)، وقد علل النحاة عملها عمل الفعل الناقص (ليس)؛ لأنها تشبهه في نفي الحال، فعند قولنا: ليس محمدٌ قائمًا، وما محمدٌ قائمًا، فإننا ننفي قيام محمد في الحال، ولم ننف قيامه في الماضي أو المستقبل. انظر: (ابن جني، ١٩٨٨: ٩) و(المرادي، في الحال، ولم النافية إذا دخلت على الجمل الاسمية وجهان: إعمالها؛ فيرفعون الاسم بعدها وينصبون الخبر (١١، وحكى الكسائي: إنها لاسمية وجهان: إعمالها؛ فيرفعون الاسم بعدها وينصبون الخبر (١١، وحكى الكسائي: إنها لغة أهل تهامة (أبوحيان، ١٩٩٧: ٢٥٥٤)، وقال الفراء: «لا يكاد أهل الحجاز ينطقون بـ (إلا) بالباء ، فلما حذفوها أحلُّوا أن يكون لها أثر فيما خرجت منه، فنصبوا على ذلك؛ ألا ترى أن كل ما في القرآن أتي بالباء إلا هذا وقوله تعالى: (مَا هُنَّ أُمَّهَاتِهِمُ) (المجادلة:٢)، وقال النوجة رأي المجادلة: ﴿ وَقُلْ نَ حَاشَ لِلَّهُ مَا هَذَا بَشَرًا ﴾ (يوسف: ٢٠٠١)، وقال الفرة على النحويين أنه لم يأت النصب في كلامهم من الشعر، إلا في بيت واحد (أبو حيان عن بعض النحويين أنه لم يأت النصب في كلامهم من الشعر، إلا في بيت واحد (أبو حيان عن بعض النحويين أنه لم يأت النصب في كلامهم من الشعر، إلا في بيت واحد (أبو حيان عن بعض النحويين أنه لم يأت النصب في كلامهم من الشعر، إلا في بيت واحد (أبو حيان، ١٩٩٨: ١٩٩٨) وذلك في قوله:

## أبنَاؤَهَا مُتَكَنِّفون آباهـمُ حَنقُوا الصدور وماهُمُ أولاَدَها(٢)

أما الوجه الثاني فإهمالها،وهي أن تجري مجرى (هل) أو (ما)، ذكر ذلك سيبويه، فضلا تعمل في شيء، وهو القياس، وعزاها سيبويه لتميم (سيبويه، ١٩٨٨: ١٩٨٨)، وحكى الكسائي والنحاس أنها لغة لأهل تهامة ونجد (سيبويه، ١٩٨٨: ١٩٨٨) و (النحاس، ١٤٠٩هـ: ٢٧٨٧) و (أبوحيان، ١٩٩٨: ٢٥٧/٤). وذكر الفراء أنها لغة أهل نجد، ورأى أنها

<sup>(</sup>١) ذكرت هذه اللغة في كثير من كتب النحو. (سيبويه،١٩٨٨: ١٧٥١)، والمبرد، المقتضب ١٨٨/٤ ، وابن مالك، شرح التسهيل ١/٢٦٩.

<sup>(</sup>٢) البيت من الطويل، وهو دون عزو لأحد في الحماسة البرية ٨٦، وشرح ابن عقيل ٢٧٩/١.

أقوى الوجهين في العربية (٤٢/٢). ومن المعلوم أنَّ النحاة ذكروا عددًا من الشروط لإعمال (ما )عمل (ليس)، وهي: أن يتأخر الخبر، فإن تقدم وجب الرفع، وألا تقترن (ما) بـ(إنّ) الزائدة، وبقاء النفى ، وألا ينتقض، وأن يتأخر معمول خبرها ، فإذا تقدم فلا عمل لها، وأن لا تؤكد (ما) ب(ما) ،و أن لا يبدل من خبرها بموجب،وقد اختلف العلماء حول اعتبار هذه الشروط. (سيبويه، ۱۹۸۸: ۱۹۸۸) و (المبرد، ۱۹۲۲/۱۹۲۲) و (مالك، ۱۹۸۲: ۲۳۱/۱۱)، (وأبوحيان، ١٩٩٨: ١٩٩٨-١١٩٧). و ما يعنينا هنا شرط عدم نقض النفي،فإن انتقض بطل عملها، وفي ذلك يقول سيبويه: " وتقول: ما زيد إلا منطلق، تستوي فيه اللغتان ". ومثله قوله عز وجل: ﴿ مَا أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌّ مِثْلُنَا ﴾ (يس: ١٥) لما تقو ما حيث نقضت معنى ليس كما لم تقو حين قدمت الخبر» (سيبويه ١ ١٢/١٩٩٨). ويعلل المبرد إبطال العمل بالنقض بقوله: « فلم يقو على نقض النفي، كما لم يقو على تقديم الخبر، وذلك أن الشيء إنما يتصرف عمله كما يتصرف هو في نفسه. فإذا لزم طريقة واحدة لزم ما يعمل فيه طريقة واحدة» (المبرد، ٢٤٦/١٩٦٣:١). وقال الرضي: « ومما يعزلها عن العمل: انتقاض نفيها؛ لأن عملها إنما كان لأجل النفى الذي به شابهت (ليس) ، فكيف تعمل مع زوال المشابهة ؟» (الاستراباذي، ۱۸٦/۲:۲۰۰۰). قال ابن مالك : « وروى عن يونس من غير طريق سيبويه إعمال (ما) في الخبر الموجب بـ (إلا)، واستشهد على ذلك بعض النحويين (ابن مالك، ١٩٩٠: ١/٣٧٣-٣٧٣) بقول الشاعر:

## ومَا الدُّهْرُ إِلَّا مَنْجَنُونًا(') بِأَهْلِهِ وَمَا صَاحِبُ الْحَاجَاتِ إِلَّا مُعَذَّبَا(')

وذكر أبوحيان أن الفراء أجاز النصب أيضا، نحو: ما أنت إلا راكبًا (أبوحيان، ١٩٩٨: ٣/١١٩٠). و أجازه الشلوبين (المرادي، ١٩٩٨: ٥٥) و (الاستراباذي، ٢٠٠٠: ٢/ ١٨٧) و (الصبان، ٢٠٠٣: ١/٢٧٤) و (ابن مالك، ١٩٩٠: ٢/٣٧١).

<sup>(</sup>١) المنجنون: الدُّولَابُ الَّتِي يُسْتَقَى عَلَيْهَا. قال ابْنُ سِيدَهُ وَغَيْرُهُ: المَنْجَنُونُ أَداة السَّاقيَةِ الَّتِي تَدُورُ. انظر: ابن منظور، لسان العرب (مجن).

<sup>(</sup>٢) البيت من الطويل، وهو منسوب لأحد بني سعد في شرح شواهد المغني ٢١٩ ، ودون نسبة في: ابن جني، المحتسب ٢٥١/١ ، وابن يعيش، شرح المفل ٥٥١/٥ ، والمالقي، رف المباني ٢٧٨ ، المرادي، الجنى الداني ٢٣٨ ، وابن هشام، مغني اللبيب ٢٧٦/١ ، وأوضح المسالك ٢٧٦/١ ، وشرح الأشموني ١١١١/١ ، والأزهري، شرح التريح على التوضيح ٢٦٢/١ ، والسيوطي، همع الهوامع ١١١/٢ ، والبغدادي، خزانة الأدب ١٣٠/٤.

وقد بين ابن السراج توجيه هذا البيت بقوله: «وإنما بطل عملها بدخول (إلا)؛ لزوال شبهها برايس)، إذا كان الكلام يعود إلى الإثبات، ولم يبطل عمل (ليس) ب(إلا)؛ لأنها أصل فأما قول الشاعر (الشاهد السابق) ففيه وجهان: أحدهما: أن المنصوب مفعول به، والخبر محدوف تقديره: إلا يشبه منجنونًا، وهو الدولاب في دورانه، وإلا يشبه معذبا. والثاني: أن منجنونًا) و(معذبا) ومنصوبان نصب المصادر، ونائبان عن فعل تقديره: إلا يدور دورانا، وإلا يعذب تعذيبا "(ابن السراج، ۱۹۸۸: ۱/۱۷۰۱–۱۷۷۱) وانظر أيضًا: (الاستراباذي، ۲۰۰۰: ۱۸۷۲) و(الخضري، ۱۹۶۵: ۱۹۷۸). ولم يرتض ابن مالك هذا التوجيه، فقال: "و هذا عندي تكلف لا حاجة إليه، فالأولى أن يجعل (منجنونًا ومعذبًا) خبرين لـ (ما) منصوبين بها، إلحاقًا لها بر (ليس) في نقض النفي، كما ألحقت بها في عدم النقض «. وإن انتقض النفي بغير (إلا) لم يؤثر، فيجب النصب عند البصريين، نحو: ما زيد غير قائم وأجاز الفراء الرفع (السيوطي، ۲۰۰۱: ۱۹۸۱) و(ابن الرفع (السيوطي، ۱۹۹۱: ۱۹۸۹: ۱۹۸۹) و(ابن الماء من حيث الإعمال أو الإهمال أيضًا (المرادي، ۱۹۹۲: ۲۰۹۱) و(ابن النسبة فقد وقع الخلاف فيهما من حيث الإعمال أو الإهمال أيضًا (المرادي، ۱۹۹۸: ۲۰۹۹) و(ابن الماء) وقد جعل العلماء شرط عدم النقض شرطًا لصحة عملهما (ابن عقيل، ۱۹۷۹: ۲۰۸۱) و والسيوطي، ۱۹۷۵: ۱۹۷۵؛ ويتبع مسألة نقض عمل (ما) ثلاثة أمور:

الأول: إنَّ النقض متعلق بالخبر، ولا يضر نقضه عن معمول الخبر إجماعاً؛ لأنه ليس معمولاً لها نحو: ما زيد قائماً إلا في الدار (الخضري، ١٩٤٠ : ٢٧٤/١) و (الغلاييني، ١٩٨١ : ٥٩/٢).

الثاني: العطف على خبر (ما) ب(بل) و(لكن) ، يقول ابن مالك: «وإذا عطفنا على خبر ما المنصوب ب(بل) و(لكن) لم يجزي المعطوف إلا الرفع، كقولك: ما زيد قائمًا بل قاعد ، وإنما لم يجزه ههنا في المعطوف إلا الرفع؛ لأنه بمنزلة الموجب بـ(إلا)» (ابن مالك، قاعد ، وإنما لم يجزه ههنا في المعطوف إلا الرفع؛ لأنه بمنزلة الموجب بـ(إلا)» (ابن مالك، ٢٧٤ - ٢٧٨) وانظر أيضًا: (ابن هشام، ١٩٩٨، ج١: ٢٧٦ - ٢٧٨) (١٠). ويوضح الأستاذ عباس حسن النقض بـ(بل) و(لكن) هنا فيقول: «إنما عرض النحاة للعطف على خبر (ما) دون العطف على أخبار غيرها مـن النواسخ الأخرى، التي لا يشترط فيها عدم نقض النفي؛ لأن (ما) يشترط فيها من والحرفان (ما) يشترط في عملها ألا ينتقض نفي خبرها. فإن انتقض لم تعمل كما سبق. والحرفان

مجلة جامعة شقراء - العدد الخامس - جمادى الأخر ١٤٣٧هـ - أبريل ٢٠١٦م

<sup>(</sup>۱) وفي هذا نرى أن ابن مالك يؤكد أن الكلام انتقل من دائرة النفي إلى دائرة الإيجاب، مع أنه يرى جواز النب للمنتقض ب( إلا ) بعد النفى .

(لكن و بل) من حروف العطف، ينقض كل منهما النفي عن المعطوف بعده، ويجعله موجبًا ، مع أن المعطوف عليه منفي. ولما كان المعطوف على خبر (ما) بمنزلة خبرها وجب أن يكون ذلك المعطوف منفيًّا كالخبر المعطوف عليه؛ لكي تعمل فيه (ما) النصب. غير أن المعطوف هنا موجب لوقوعه بعد (لكن أو بل) فالنفي منقوض عنه ، وصار موجباً. ولهذا لم يصح نصبه ، لأنه بمنزلة الخبر - كما قلنا - و(ما) لا تعمل في الموجب. وقياسًا على ما سبق يجرى هذا الحكم على كل ناسخ آخر مثل: إنّ و لا «(عباس حسن، (د.ت.) ٢٨٢/١٠).

الثالث: جعل (ليس) مهملة قياسًا على (ما) التميمية، ونقض عملها عند دخول (إلا) على الخبر، وبذلك يقول سيبويه: «وقد زعم بعضهم أن ليس تجعل كـ(ما)، وذلك قليل لا يكاد يعرف،فهذا يجوز أن يكون منه: ليس خلق الله أشعر منه. والوجه والحد أن تحمله على أن في ليس إضمارًا، وهذا مبتدأ ، كقوله: إنه أمة الله ذاهبة. إلا أنهم زعموا أن بعضهم قال: ليس الطيبُ إلا المسك « (سيبيويه، ١٩٨٨ : ٣١/١). إنَّ المطرد في هذا المقام إعمال ليس، فيقال: ليس الطيبُ إلا المسكَ، وبهذا نرى أنها تتأثر بالنقض من حيث العمل، ويبين ابن هشام هذه المسألة بقوله: « ليس الطيبُ إلا المسكَ بالرفع؛ فإن بني تميم يرفعونه حملا لها على ما في الإهمال عند انتقاض النفي، كما حمل أهل الحجاز ما على ليس في الإعمال عند استيفاء شروطها» (ابن هشام، ١٩٨٥ : ٣٨٧- ٣٨٨ ). وبهذا نرى أن القياس أصبح عكسيًّا،إذ قيس العامل على المهمل،والفعل على الحرف. واقتضى خروج هذه الشواهد التي خرجت على المطّرد إلى تعدّد التوجيه النحوي،فذهب بعضهم إلى القياس السابق،والقول بالإهمال،وذهب آخرون إلى إبقائها على أصلها من العمل،و الميل إلى التقدير للخروج من مأزق كسر قاعدة الاطراد النحوى (أبوحيان، ١٩٩٨: ٩٣/٢) و (المرادى، ١٩٩٢: ٨٣-٨٤) و (ابن هشام، ١٩٨٥: ٣٨٧-٣٨٩). إنَّ الكلام السابق حول نقض عمل (ما)، وما يتعلق بها من مسائل، يشير إلى أن الجميع متفق على أن دخول (إلا) على الجملة المنفية ينقض النفي تمامًا، ويحول الكلام إلى مستوى الإيجاب، ويدل دلالة واضحة أيضًا إلى وجود خلاف بين العلماء حول نقض العمل. ونود أن نشير هنا إلى أن جملة مثل: (محمد قائم) لا تساوى في دلالتها (ما محمد إلا قائم)،إذ الثانية تأكيد وحصر،مع أن النفي منتقض هنا،وعليه فلعل بقاء العمل مع وجود النقض يشير إلى استمرار ممارسة الناطق بلهجة ما إلى ما رسخ لديه من إعمال، أو إهمال لفعل أو لأداة معينة، ولعله يشير أيضًا إلى قيام النفي- مع وجود النقض ب(إلا) - بدلالة جديدة سمحت له بيقاء العمل.

#### ثانيًا: النقض في النواسخ ذات الخبر المجرور بالباء الزائدة

تُزَاد الباء بكثرة في خبر (ليس) و (ما) نحو قوله تعالى: ﴿ أَلَيْسَ اللهُ بِكَافِ عَبْدَهُ ﴾ (الزمر: ٢٦) وقول تعالى: ﴿ وَمَا اللهُ بِغَافِل عَمَّا تَعْمَلُونَ ﴾ (البقرة: ٧٤) ، وَبِقلّة في خبر (لا) ، وكلِّ ناسخ مَنْفي (ابن هشام ، ٩٩٨ أ: ٢٩١/ ٢٩٤ – ٢٩٤) وتعد زيادتها في خبر هُذه الأدوات من الزيادة القياسية (المرادي ١٩٩٨: ٧) ، ولا تختص زيادة الباء بعد (ما) بكونها حجازية ، خلافًا لقوم ، بل تزاد بعدها ، وبعد التميمية . وقد نقل (سيبويه ، ١٩٨٨ : ١٩/١) والفراء ورحمهما الله تعالى وزيادة الباء بعد ما عن بني تميم (ابن عقيل ، ١٩٧٩ : ٢٠٩/١) . يبين الكلام السابق جواز دخول الباء على خبر النواسخ، وما يهمنا هنا النواسخ النافية ، ك (ليس ويم و و ال فهل يجوز اجتماع هذه الباء مع الناسخ النافي المنقوض ؟ يقول عباس حسن : "ويجوز جره ويقصد الخبر و بالباء الزائدة ، بشرط ألا تكون أداة استثناء ؛ وبشرط ألا ينتقض النفي ب (إلا) ؛ نحو: ليس الغضب بمحمود العاقبة . فإن نُقض النفي ب (إلا) لم يصح جر الخبر بالباء الزائدة ؛فلا يجوز : ليس الغنى إلا بغنى النفس ، (عباس ، د.ت • ١ / ٢٥٩) . جهة ، وإلى فساده أيضًا عند تحوله إلى الإيجاب بعد دخول النقض ؛ إذ لا يستقيم أن نقول : ليس محمد إلا بكريم نفس .

## ثالثًا: النقض في مواضع نصب الفعل المضارع المضارع بعد فاء السببية و واو المعية

بين علماء النحوفي كتبهم عند الحديث عن إعراب الفعل، أنَّ الفعل المضارع ينصب برأنَ) مضمرة ومظهرة، وذكروا نصبه بها مضمرة وجُوبًا في مواضع، ومنها بعد (فاء السببية) و(واو المعية) ،بيد أن النصب هنا له شرط، وشرطه أن يكون مسبوقًا بنفي محض، أو طلب «والمراد به - أي النفي - ألا تتلو تقريرا، نحو: ألم تأتني فأحسنُ إليك، وألا يكون متلوا بنفي محض نحو: ما تزال تأتينا فتحدثنا، وألاً ينتقض بر إلاً) نحو: ما تأتينا إلا فتحدثنا » (الجوجري، محض نحو: ما تأتينا الا فتحدثنا » (الجوجري، ١٠٠٤).

وتحدث العلماء عن موقع النقض بالنسبة للفاء،أو الواو فيما إذا كان قبلهما أم بعدهما،وما يترتب على ذلك من رفع للفعل المضارع،أو نصب له،وبهذا يقول عباس حسن « فإن نُقض النفي ب(إلا) الاستثنائية،وكانت قبل فاء السببية،لم يصح نصب المضارع

ووجب رفعه، على اعتبار هذه الفاء للاستئناف، أو للعطف المجرد، وليست للسببية؛ نحو: لا يشاهد الخبير أعمالًا إلا المشروعات العظيمة؛ فيعلنُ رأيه فيها. أما إن نقض النفي ب(إلا) الاستثنائية، وكانت بعد الفاء والمضارع. فيجوز في المضارع الرفع والنصب (1)؛ نحو: لا يشاهد الخبير أعمالًا فيعلن - بالرفع والنصب - رأيه فيها إلا المشروعات العظيمة» (٢٥٦/٤)، وانظر : (الصبان،٢٠٠٣ : ١٣٨٠ - ١٣٨١).

ومن المعلوم أن النهي يعامل معاملة النفي، و « يجري عليه ما يجري على النفي عند نقضه ب(إلا)، وعلى هذا إن كان نقض النهي قبل الفاء، فلا ينصب المضارع بعدها. أما إن كان النقض بعدها فالرفع والنصب جائزان» (عباس، (د.ت.) ٢٦٧/٤:).

#### المضارع بعد لام الجحود(٢)

ينصب المضارع بعد اللام الواقعة بعد كان الناقصة المنفية الماضية لفظًا،أو معني؛ نحو قوله تعالى: ﴿ وَمَا كَانَ اللهُ لِيَظْلِمَهُمْ ﴾ (العنكبوت: ٤٠) و قوله تعالى: ﴿ لَمْ يَكُنِ اللهُ لِيَغْفِرَ لَهُمْ ﴾ (النساء: ١٣٧). وسميت لام الجحود، لاختصاصها بالنفي. انظر: (المرادي، ليَغْفِرَ لَهُمْ ﴾ (النساء: ١٣٧). وسميت لام الجحود، لاختصاصها بالنفي. انظر: (المرادي، تسبق بالنفي – فإنَّ هذا النفي عرضة للنقض، ولهذا فقد «اشترطوا لصحة (لام الجحود) ألا ينتقض النفي بعدها بشيء؛ مثل (إلا الاستثنائية) –أو إحدى أخواتها – فلا يقال: ما كان الحر إلا ليقبل الضيم؛ لأن (إلا) هذه تنقض النفي السابق عليها، وتجعل ما بعدها مثبتا. وهذا مخالف لما تتطلبه لام الجحود من نفي ما قبلها وما بعدها معا بالحرف النافي المنفيد، فصدر محاتها. ولم يشترطوا هذا في لام التعليل فأجازوا: ما حضر المتعلم إلا ليستفيد، فصدر الجملة ينفي الحضور عن المتعلم، وعجزها الواقع بعد (إلا) ينفي ذلك النفي وينقضه، ويثبت الحضور.، وأنه لاستفادة المتعلم؛ فكأن الجملة: حضر المتعلم ليستفيد» (عباس، (د.ت.)

## ج- المضارع بعد الاستفهام التقريري والنفي المحض

علمنا سابقًا أن شرط نصب الفعل المضارع أن يكون مسبوقًا بنفي محض، أو طلب،وشرط النفي المحض ألا يسبق باستفهام تقريري، وألا يكون متلوًا بنفي محض، أما

<sup>(</sup>١) هذا عند سيبويه ومن وافقه. أما ابن مالك وموافقوه، فيوجبون الرفع. وفي رأي سيبويه تيسير يدعو لتفضيله.

<sup>(</sup>٢) اختلف العلماء حول الناب للفعل المضارع بعدها، هل هي اللام نفسها، أم أنَّ مضمرة وجوبًا، ( المرادي،١٩٩٧: ١٩).

الاستفهام التقريري فهو: «حمل المخاطب على الإقرار بالحكم الذي يعرفه من إثبات كما في: ﴿ أَلَمْ نَشْرَحْ لِكَ صَدْرَكَ ﴾ (الشِرج:١) ﴿ أَلَيْسَ اللهُ بِكَافٍ عَبْدَهُ ﴾ (الزمر:٣٦) أو نَفْ يَ كَمِا فِي إِلَّانْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمِّيَ إِلَهَيْنِ مِنْ دُونِ اللهِ ﴾ (المائدة:١١٦) لا حمل المخاطب على الإقرار بما يلى الهمزة دائمًا "(الصبان، ٢٠٠٣: ٩٩-٩٩). وتناول ابِن هشام مسألة جواب النفي المسبوق بالاستفهام التقريري فقال : ﴿ أَكُمْ يَأْتِكُمْ نَذِيرٌ قَالُوا بَلَى ﴾ (الملك: ٨ - ٩) ﴿ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى ﴾ (الأعراف: ١٧٢) أجروا النفى مع التقرير مجرى النفى المجرد فيرده برابلي)، ولذلك قال ابن عباس وغيره لو قالوا: نعم لكفروا، ووجهه أن نعم تصديق للمخبر بنفي أو إيجاب؛ ولذلك قال جماعة من الفقهاء: لوقال: أليس لي عليك ألف فقال بلي لزمته، ولوقال: نعم لم تلزمه، وقال: آخرون تلزمه فيهما، وجروا في ذلك على مقتضى العرف لا اللغة، ونازع (السهيلي، ١٩٩٢ : ٢٠٥) وغيره في المحكى عن ابن عباس وغيره في الآية،مستمسكين بأن الاستفهام التقريري خبر موجب،ولذلك امتنع سيبويه من جعل أم متصلة في قوله تعالى: ﴿ أَفَلَا تُبْصِرُ و نَ أُمْ أَنَا خَيرٌ ﴾ (الزخرف: ٥١ - ٥٦ ) لأنها لا تقع بعد الإيجاب (سيبويه، ١٩٨٨: ٢١٢/١٠) وإذا ثبت أنه إيجاب ف(نعم) بعد الإيجاب تصديق له «(ابن هشام، ١٩٨٥ :١٥٢ -١٥٤). وبالعودة إلى حكم الفعل المضارع هنا فحكمه الرفع؛ بسبب انتقاض النفي، إلا أن عباس حسن يرى جواز النصب والرفع، فيقول: «الصحيح جواز الأمرين، النصب على اعتبار النفي محضا، والرفع على اعتباره منقوضًا وغير قائم؛ بسبب همزة التقرير، وبهما جاء القرآن. قال تعالى عن الكافرين: ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكِّونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا ﴾ (الحج: ٤٦) بنصِب المضارع: تكون. وقال في آية أخرى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّكَمَاءِ مَاءً فَتُصْبحُ الْأَرْضُ مُخْضَرَّةً ﴾ (الحج: ٦٣)، برفع المضارع: تصبح «(عباس، (د.ت.) ٢٥٧/٤٠).

وأمّا المضارع الذي انتقض نفيه بنفي آخر فحكمه الرفع وجوبًا ، يقول ابن هشام : «ولو قلت : ما تأتينا إلّا فتحدثنا ، أو ما تزال تأتينا فتحدثنا وَجَبَ الرفعُ ؛ وذلك لأن النفي في المثال الأول قد انتقض بـ (إلّا) ، وفي المثال الثاني هو داخل على (زال) ، وزال للنفي ونفيُ النفي إيجاب» (ابن هشام ، ١٩٨٦ - ٢٩٣) وانظر : (عباس ، (د.ت.) : ٢٥٧/٤).

#### د- النقض في الاستثناء

لقد ذكر العلماء في باب الاستثناء المواضع التي يجوز فيها نصب المستثنى أو جعله تابعًا، وذكر ابن مالك شرطين لاختيار الإتباع على النصب(١)، وهما: وانظر: (أبوحيان، .(10.1-10.7/4: 1991

الأول: أن يكون الاستثناء ردًا على كلام سابق، نحو: ما قام القوم إلا زيدًا، ردًّا لمن قال: قام القوم إلا زيدًا، فالمختار هنا النصب على الاستثناء.

الثاني: تأخر المستثنى بسبب طول الكلام، نحو: ما ثبت أحدُّ في الحرب ثباتًا نفع الناس إلَّا زيدًا. إنَّ مجال الاختيار هنا و الترجيح ما بين النصب أو الإتباع مرتهن بعدم النقض، فإن نُقض الكلام فلا سبيل إلا النصب، وهذا ما بينه الخضري توضيحًا للشرطين السِابقين،وذلك بقوله: « ومنه الحديث القدسى: ﴿ مَا لِعَبْدِي جَزَاءٌ إِذَا قَبَضْتُ صَفيَّه مِنَ ا الدُّنْيَا ثُمَّ احْتَسَبَهُ إلاّ الجَنَّة ﴾(٢) بالنصب؛ لأن الإتباع إنما يختار للتشاكل،وهو لا يظهر مع الطول، وكذا يختار النصب في نحو: ما قاموا إلا زيدًا ردًا لمن قال: قاموا إلا زيدًا ليحصل التشاكل. وكل ذلك ما لم ينتقض النفى بـ (إلا) ، وإلا كان إثباتاً فينصب ما بعد (إلا) الثانية وجوباً ك: ما شرب أحد إلا الماء إلا زيدًا ؛ لأنه بمنزلة : شربوا الماء إلا زيدًا» (الخضري، ١٩٤٠ .(٤٥٤/1:

#### المحث الثالث: نقض الأراء النحوية

إنَّ من نعمة الله على الإنسان أن وهبه عقلًا مميزًا ناقدًا، يستطيع من خلاله النظر إلى الأمور ويقف منها موقف المتعلم أو المستنبط أو الموافق أو الرافض أو الناقد،أو غير ذلك من المواقف، ولما كان علماء النحو على هذه الصورة من الاختلاف ظهرت العديد من المدارس النحوية، والآراء المستقلة، وراح العلماء ينتقدون ويعترضون كلما رأوا لذلك موضعًا، مستدلين بما لديهم من حجج على ما ذهبوا إليه. والناظر في كتب النحو بخاصة، واللغة بعامة يجد العديد من المسائل التي تعددت آراء العلماء حولها ،ولقد وظف العلماء مبدأ النقض في رد بعض تلك الآراء،وكان ذلك ضمن مجموعة من الأساليب، وهي:

<sup>(</sup>١) وعلق على ذلك بقوله: «ولم يشترط سيبويه ولا أحابنا شيئًا من هذين الشرطين «.

<sup>(</sup>٢) الحديث في حيح البخاري باب ( العمل الذي يبتغي به وجه الله ) رقم ( ٦٠٦٠) ٢٣٦١/٥، ومسند الإمام احمد، رقم الحديث . 77./10 (9797)

#### أولًا: النقض بالشاهد

لقد وظف العلماء الشواهد النحوية المختلفة في الاعتراضات النحوية بشكل كبير، إذ إنّ الشاهد يعد حجة في يد المخالف، إلا أن الناظر في كتب الخلاف يجد أن معظم الشواهد تجد طريقها للتأويل بصورة من الصور، وبالتالي الخروج من إشكاله، وإبطال حجة الخصم من جهة أخرى، و بذلك يبقى الخلاف على ما هو عليه، بيد أنّ النقض بالشاهد يمكن أن يعد المرحلة الأولى التي تسبق الخلاف النحوي، و يتم ذلك بإبداء رأي ما في مسألة نحوية فيأتي نقض هذا الرأي بذكر شاهد يخالفه، فإن احتمل هذا الشاهد التأويل (يخالف ظاهر النص باطنه أو ما يسمى بالبنية السطحية والبنية العميقة ) بدأت مرحلة الخلاف النحوي، وإلا بقى الرأي على ما هو عليه ولم يتطور إلى مرحلة الخلاف، ومن الأمثلة على ذلك:

١. مـا ورد حـول لفظي (فُلان وَفُلانة) فإذا كانا بدون (أل) كانا كناية عـن أسماء الآدميين، وإذا قيل:الفُلان والفُلانة كانا كناية عن غير الآدميين. (الزبيدي، ١٩٩٤) و(ابن منظور، ١٩٨١م). ونقل (الرضي، ٢٠٠٠ : ٢٥٩/٣: ٢٦٠٠) أنّ بعض العلماء ومنهم ابن الحاجب يرون: » أن لفظ فلان لم يأت إلا محكيًا، كقوله تعالى: ﴿ يَا وَيْلَتَى لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلَانًا خَلِيلا ﴾ (الفرقان: ٢٨)، وهو منتقض بما روى الأصمعي عن مرار العبسي:

سَكَنُوا شُبَيْثَ وَالأحصَّ وأَصْبَحُوا نَزَلَتْ مَنَ ازَلَهم بنو ذُبْيَ ان والأحصَّ وأصْبَحُوا نَزَلَتْ مَنَ ازْلَهم بنو دُبْيَ ان واذَا فُ لَانْ مَاتَ عَنْ أَكْرُومَة سَدُّوا مَعَ اوِزَ فَقْدِهِ بِفُ لانِ (۱) وبقول مَعن بن أُوس المُّزَنيِّ:

أَخِـذْتُ بِعَيـنِ المَـالَ حتى نَهِكْتُـهُ وبِـالدَّيْن حتى ما أكاد أُدانُ وحتى سَأَلْتُ القَرْضَ عند ذَوي الغنى وَرَدَّ فـالانٌ حاجتي وفـالانُ (٢)

فهده الشواهد تدل على وقوع (فلان) في غير حكاية ؛ إذ إنَّ «فلانًا الأول وقع فاعلاً لفعل يفسره ما بعده و فلانًا الثاني جر بالياء وهما وقعا في غير حكاية» (البغدادي، ١٩٧٩ : ٢٣١/٧)، و «إنَّ فلاناً - في الشاهد الثاني - فاعل رد وهو في غير حكاية» (البغدادي، ٢٣٧/٧).

<sup>(</sup>۱) البيتان من ( الكامل ) وهما في السان العرب (شبث) و (ح) ، البغدادي، خزانة الادب، ٢٣١/٧. وشبيث و الأح: ماءان معروفان قديمًا، انظر: اللسان (شبث) و (ح) .

<sup>(</sup>Y) لبيتان من ( الطويل ) في: (الأفهاني (YY) و (البغدادي(YYY)).

٢. مـا قالـه النحـاة في أنّ (إنّ) إذا دخلت على الماضي تصـيره مستقبلًا ("حيث ذكر المبرد رأيًا في هذا الباب يشير إلى نقض رأي النحاة إذ «ينتقض بقوله تعالى: (إِنّ كُنْتُ قُاتُهُ فَقَدْ عَلمَتَهُ) (المائدة: ١١٦) «(الكفوي، ١٩٩٨ : ٢٨٣) . ففي هذا المثال بين المبرد وجهة نظره فقد ما المسألـة، إلا أنّه قوبل بمخالفة العلماء لما ذهب إليه، ببيـان البنية العميقة له، وذلك :» بأن المراد أن يتبين في المستقبل أني كنت قلته في الماضي فأنا أعلم أنك قد علمته» (الخضري، ١٩٤٠).

#### ثانيًا: النقض بالقياس

يعد القياس أصلًا من أصول النحو، وقد وظفه العلماء في الكثير من المواضع، سواء أكان ذلك برد الرأي أو إثباته، وهنا نسوق عددًا من الأمثلة التي نقض فيها العلماء بعض الآراء حول مسألة من المسائل:

1. مسألة الاختلاف في إعراب الأسماء الستة، إذ هي محل خلاف بين العلماء، وفيها العديد من الأقوال، ومن تلك الآراء: أنها معربة من مكانين، وهذا رأي الكوفيين، وعللوا ذلك بعدد من التعليلات – ليس هذا مكانها – ومنها قلة الحروف، وقد ردَّ ذلك الأنباري فقال وأما قولهم إنما أعربت هذه الأسماء الستة من مكانين؛ لقلة حروفها قلنا هذا ينتقض برغد) و(يد) و(دم) ، فإنها قليلة الحروف، ولا تعرب في حال الإضافة إلا من مكان واحد» (الأنباري، ١٩٨٧: ١٧/١) (٢) وبهذا نرى أنَّ النقض هنا كان بقياس قلة الحروف في الأسماء الستة على غيرها من كلمات اللغة، مثل (يد) و(دم) ، وعليه أصبح هذا الرأي بعد نقول به أحد.

٢. مسألة نوع (أنّ) في قوله تعالى: ﴿ وَ لَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّمَا نُمْلِي لَهُمْ خَيْرٌ لِأَنْفُسِهِمْ ﴾ (آل عمران: ١٧٨) يقول ابن هشام: "وأن هذه موصول حرفي، وتوصل بالفعل المتصرف مضارعا كان كما مر،أو ماضيا نحو: ﴿ لَوْ لَا أَنْ مَنَّ اللهُ عَلَيْنَا ﴾ (القصص: ٨٢) أو أمرا كحكاية سيبويه: كتبت إليه بأن قم (سيبويه، ١٩٨٨: ١٠/٢١٠)، هذا هو

مجلة جامعة شقراء - العدد الخامس - جمادي الأخر ١٤٣٧هـ - أبريل ٢٠١٦م

<sup>(</sup>١) سبق دراسة هذه المسألة في باب نقض الأول، انظر (١٢) من هذا البحث.

<sup>(</sup>٢) ومثلها أيضًا مسألة إعراب المثنى والجمع، إذ ذهب الكوفيون إلى أن هذه الحروف إعراب كالحركات لأنها تتغير كتغير الحركات، وفي هذا يقول الأنباري: «هذا ينتقض بالضمائر المتلة والمنفلة فإنها تتغير في حال الرفع والنب والجر وليس تغيرها إعرابا «انظر: (الأنباري، ١٩٨٧: (٢) ٢٧/١).

الصحيح، وقد اختلف من ذلك في أمرين: أحدهما كون الموصولة بالماضي والأمرهي الموصولة بالمضارع، والمخالف في ذلك ابن طاهر، زعم أنها غيرها بدليلين: أحدهما أن الداخلة على المضارع تخلصه للاستقبال، فلا تدخل على غيره كالسين وسوف والثاني. والجواب عن الأول: أنه منتقض بنون التوكيد، فإنها تخلص المضارع للاستقبال، وتدخل على الأمر باطراد واتفاق، وبأدوات الشرط، فإنها أيضًا تخلصه مع دخولها على الماضي باتفاق» (ابن هشام، واتفاق، وبكد : 25-25)، وبهذا نرى نقض ابن هشام رأي ابن طاهر، بقياسه (السين) و (سوف) برنون التوكيد) و أدوات الشرط.

7. مسألة القول في أفعل في التعجب اسم هو أو فعل، إذ ذهب الكوفيون إلى أنه اسم، وقال البصريون هو فعل، ومن أدلة الكوفيين قولهم: « ولا يجوز أن يقال إن فعل التعجب لزم طريقة واحدة، وضارع الاسم، فلحقه التصغير؛ لأنا نقول: هذا ينتقض بـ (ليس وعسى)؛ فإنهما لزما طريقة واحدة، ومع هذا لا يجوز تصغيرهما، وأبلغ من هذا النقض وأوكد مثال (أفعل به) في التعجب، فإنه فعل لزم طريقة واحدة، ومع هذا فإنه لا يجوز تصغيره » (الأنباري، ١٩٨٧: م (١٥) ١٨/١). وبعيدًا عن الخوض في هذه الآراء فإننا نرى استعمال الكوفيين النقض بالقياس للرد على حجة الخصم.

## ثالثًا: النقض بالإغفال

ويقصد بالإغفال هنا أن يذكر العالم عددًا من الأقسام لكلمة ما، والغرض من ذكرها تحديد نوع تلك الكلمة من أيها هي، إلا أنه يترك أو يغفل ذكر قسم من الأقسام التي يحتمل أن تكون الكلمة هي ذلك القسم، ومثال ذلك خلاف العلماء حول نوع (ما التعجبية)، ولهم فيها ثلاثة مذاهب:

الأول: أنها نكرة تامة بمعنى: شيء، فهي مبتدأ و الجملة بعدها في محل رفع خبرها، وهذا مذهب الخليل و (سيبويه، ۱۹۸۸ : ۲/۲۰–۷۲)، وجمهور النحويين. (المبرد، ۱۹۲۳ : ۱۷۳/٤) و (ابن السراج، ۱۹۸۸ : ۱۹۸۸) و (ابن السراج، ۱۹۸۸ : ۱۹۸۸) و (ابن جني، ۱۹۸۸ : ۱۹۸۸) و (ابن جني، ۱۹۸۸ : ۱۹۸۸) و (الرماني، ۲۰۰۵ : ۱۵۸) و (ابن يعيش، د.ت.: ۱۲/۲٤) و (ابن عصفور، ۱۹۸۲ : ۱۹۸۸) و (ابن مالك، ۱۹۹۸ : ۱۳/۳) و (ابن هشام ۱۹۸۸ : ۲۹۲) و (ابن عمل ۱۹۷۸ : ۲۹۷) و (ابن عمل ۱۹۸۸ : ۲۷۲) و (ابن هشام ۱۹۸۸) و (ابن همل عقيل ۱۹۷۹ : ۲۷/۳)).

الثاني: أنها اسم استفهام يحمل معنى التعجب،وهو مذهب الفراء (ابن يعيش

: ٤٢١/٤) وانظر: (أبوحيان، ١٩٩٨: ٢٠٦٥/٤)، وابن درستويه (السابق نفسه)، ونسب إلى الكوفيين (ابن مالك، ١٩٩٠: ١٣/٣).

الثالث: أنها معرفة ناقصة، وما بعدها صلتها، أو نكرة موصوفة، وما بعدها صفتها، و الخبر على كلا الوجهين محذوف وجوبًا، وهذا مذهب الأخفش (١٠) (ابن السراج، ١٩٨٨: ١٠/١). ولا يعنينا هنا مناقشة هذه الآراء، وبيان الراجح من المرجوح، بل نريد أن نبين نقض الرأي عند إغفال أحد احتمالات الكلمة محل النزاع. يقول الصايغ في كتاب اللمحة في شرح الملحة: «وذهب الأخفش إلى أنَّ (ما) في نحو: (ما أحسن زيدًا) موصولة، وهي مبتدأ، و(أحسن) صلته، والخبر محذوف وُجوبًا تقديرُه: الذي أخسَن زَيْدًا شَيءٌ عظيم. واحتجَ هو ومَن تابعه: أنهم لم يجدوا (ما) إذا كانت غير استفهام وغير شرط إلا موصولة أو موصوفة؛ فجعلوها في التعجُّب موصولة. وهذا الاستدلال ينتقض بقوله: (إنِّي مما أنَ أَفْعَلَ) تقديرُه: إنِّي من الأُمَر فعَلي». وبين المرادي هذا النوع من أنواع (ما) فيقول: « إنَّي مما أن أفعل، أي: إنَّي من أمر فعلي». وبين المرادي هذا النوع من أنواع (ما) فيقول: « إنَّي مما أن أفعل، أي: إنَّي من أمر فعلي، قال الشاعر:

أَلًا، غَنِيًّا بِالزَّاهِرِيَّة، إِنَّني. على النَّأي، ممًّا أَنْ أُلمَّ بها ذِكْرَا(٢)

أي: من أمر إلمامي. وحيث جاء مما وبعدها أن أفعل فهذا تأويلها،عند قوم فإن لم يكن بعدها أن فهي بمنزلة ربما. وقال السيرافي، فقول العرب: إنّي مما أن أفعل كذا: اسمًا تامًا في موضع الأمر. وتقدير الكلا: إنّي من الأمر صنعي كذا وكذا، فالياء اسم إن، و(صنعي) مبتدأ، ومن الأمر خبر صنعي، والجملة في موضع خبر إن» (المرادي، ١٩٩٢: ٢٤٠- ٣٤١). إنّ نقض الاستدلال السابق لم يكن لضعف الرأي أو لبعده أو لأي سبب آخر، بل كان بسبب إغفال قسم من أقسام (ما)، فقصرها على ما ذكروا من أنواع، وتركهم ذكر النوع الأخير، والذي يمكن أن تكون هو، أي: معرفة تامة يجعل من استدلالهم منتقضًا، ولا يستدل به.

#### رابعًا: النقض بنقض النحوي لقوله

قد يذكر العالم رأيًا في مسألة ما ،ثم وبعد حين تراه ينقض رأيه بذكر رأي مخالف تمامًا لما قال،ومن أمثلة ذلك:

<sup>(</sup>١) وقد جوِّز رأي سيبويه، انظر: معاني القرآن، ١٩٢/١.

<sup>(</sup>٢) البيت من ( الطويل ) وهو بلا نسبة في: (المبرد، ١٩٦٣: ١٧٥/٤) و( ابن مالك ١٩٨٢: ١٩٨١). والزاهرية: التبختر.

1. نقض المبرد لرأيه في إعراب اسم (لا)،إذا كان مثنى أو مجموعًا جمع مذكر سالم، فهو عنده معرب منصوب بالياء،وليس مبنيًا كما ذهب إليه جمهور النحاة (المبرد، ١٩٦٣: ٢/٣٦)و (الرضي، ٢٠٠٠: ٢/١٥٦-١٥٧)، وبذلك يقول الشيخ محمد محيي الدين عبد الحميد: «وهو نقض لمذهبه بعدم الاطراد.إنَّ المبرد نفسه قد اتفق مع الجمهور على بناء اسم لا المجموع جمع تكسير، ولم يعبأ معه بما هو من خصائص الاسم وهو الجمع،كما اتفق مع الجمهور على بناء المنادى المثنى أو المجموع جمع المذكر السالم على ما يرفع به،ولم يعبأ بما هو من خصائص الأسماء» (ابن عقيل، ١٩٨٧: ٢/٨-٩ الحاشية).

٢. نقض العكبري قوله في بقاء عمل حرف الجر بعد حذفه : يقول سالم الحبشي : « بل نجد النحويَّ ينقض قولَه الذي قرره سلفًا ،فهذا العكبري يرد قول الفراء في تقدير حرف الجر في قوله تعالى : ﴿ يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالُ فِيهِ قُلْ قِتَالُ فِيهِ ﴾ (البقرة: ٢١٧) أي في قوله تعالى : ﴿ يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالُ فِيهِ قُلْ قِتَالُ فِيهِ الْمِورة : ٢١٤١) ، ويصفه بأنه ضعيف جدًا ويعلله بأنَّ "حرفَ الجر لا يبقى عمله بعد حذفه في الاختيار (العكبري، د.ت. : ٢١/١١) حتى إذا جاء إلى إعراب قوله تعالى: ﴿ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُ ءُوسِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُ ءُوسِكُمْ وَأَرْجُلكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ ﴾ (المائدة: ٦) ذكر في تخريج قراءة جر (أرجلكم ) (أ وجهين: أحدهما : الإعراب على الجوار. والوجه الثاني: «أن يكون جر الأرجل بجار محذوف (العكبري، (د.ت.) : ٢١٠/١) تقديره: وافعلوا بأرجلكم غسلًا ،وحذفُ الجار وإبقاء الجر جائز «(الحبيشي، ٢٠٠٤) .

## خامسًا: النقض بالنظير أو الشبيه أو عدمه

لقد نقض العلماء بعض الآراء؛ لأنَّه لا نظير للكلمة التي أطلق الرأي لأجلها، أو ؛ لأنَّ نظير الكلمة غير عامل أو غير ذلك، ومن الأمثلة عليه:

١. مسألة تجرد الصفات التي لم يقصد بها الحدوث عن التاء: ففي هذه المسألة شرح ابن الحاجب قول الخليل وسيبويه (سيبويه، ١٩٨٨: ٢١/٩) فقال: « معناه: إن أصل التاء في الأسماء أن تكون في الصفات، فرقًا بين مذكرها ومؤنثها، وإنما تدخل على الصفات إذا دخلت، في أفعالها، فالصفات في لحاق التاء بها فرع الأفعال، تلحقها إذا لحقت الأفعال نحو: قامت فهي قائمة، وضربت فهي ضاربة، فإذا قصدوا فيها الحدوث كالفعل قالوا: حاضت فهي

<sup>(</sup>۱) قرأ بنب ( أرجلكم ) نافع وابن عامر والكسائي وحف ويعقوب، وقرأ بجرها ابن كثير وأبو عمر و وحمزة وأبو بكر . ينظر : (الفارسي، ۱۹۸٤ : ۲۲۱ – ۲۲۲)، و( أبو حيان، ۲۰۰۱: : ۲۰۰۸) و(ابن الجزري، ۱۹۷۰ : ۲۵٤/۲).

حائضة؛ لأن الصفة حينئذ كالفعل في معنى الحدوث، وإذا قصدوا الإطلاق لا الحدوث، فليست بمعنى الفعل، بل هي بمعنى النسب، وان كانت على صورة اسم الفاعل، ك(لابن و تامر)، فكما أن معناهما: ذو لبن، وذو تمر، مطلقا، لا بمعنى الحدوث، أي لبني وتمري ، كذلك، معنى طالق وحائض: ذات طلاق وذات حيض، كأنه قيل: طلاقيَّة، وحيضيَّة» (الرضي، ٢٠٠٠: ٣٢٠/٣١-٢٣١).

ويعلق الرضي على الكلام السابق ناقضًا إياه بقوله: « غاية مرمى كلامه: أنَّ اسم الفاعل لما لم يقصد به الحدوث، لم يكن في المعنى كالفعل الذي مبناه على الحدوث في أحد الأزمنة، فلم يؤنثوه تأنيث الفعل؛ لعدم مشابهته له معنى، وإن شابهه لفظا، وهذا ينتقض عليهم بالصفات المشبهة، فإنها للإطلاق، لا الحدوث، ولا تشابه الفعل لفظا أيضا، فكانت أجدر بالتجريد عن التاء، ولا تجرد» (الرضي، ٢٠٠٠: ٣/ ٣٣٠- ٣٣). فالرضي ينقض الأقوال السابقة بإتيانه بالنظير لهذه الصفات، وهو الصفات المشبّهة، و التي تفيد الإطلاق في الصفة، و لا تشابه الفعل ومع ذلك فإنها لا تتجرد عن التاء.

٢. جاء في تهذيب اللغة قوله :»وزعم المازني أن (لمّا) أصلها «لما «خفيفة،ثم شدِّدت الميم.قال (الزجاج،١٩٨٨ : ٢/٧٥٧): وهذا القول ليس بشيء أيضًا؛ لأن الحروف نحو (ربّ) وما أشبهها يُخفف،ولا يُثقَّل ما كان خفيفًا،فهذا منتقض» (ابن منظور، ١٩٨١ : ل م م)

وبهذا نرى أنَّ النقض لهذا الرأي كان بانعدام النظير في باب هذه الحروف،إذ المعهود التخفيف للحرف بعد أن كان ثقيلًا،ولم يعهد العكس.

مجلة جامعة شقراء - العدد الخامس - جمادي الأخر ١٤٣٧هـ - أبريل ٢٠١٦م

<sup>(</sup>۱) اختلف العلماء حول الناب للمفعول معه، إذ يرى البريون أنَّ الناب هو الفعل السابق أو ما يقوم مقامه، وقال الكوفيون بالخلاف، ورأى أبو الحسن الأخفش أن الناب فيه على الظرف؛ لأن الواو قائمة مقام (مع)، أما الزجاج فرأى أنه منوب بفعل محذوف تقديره ( لابس ) وعليه يكون مفعولًا به، وجعل الجرجاني الواو الناب له . انظر : (ابن السراج، أول النحو، ٢٠٩/١-٢١٠)، و الأنباري، الإناف، م (٢٠) / ١٤٨ – ٢٠٠، و ابن هشام، أوضح المسالك، ٢٤٢/٢ ٢٤٢/٢.

وعليه نرى أنَّ نقض رأي الجرجاني كان بانعدام عمل الحروف الشبيهة للواو، فلم تخص هي بالعمل دون غيرها من الحروف ؟

#### المبحث الرابع: نقض الحدود النحوية

إنَّ تحديد المصطلحات وضبط تعريفاتها ضرورة تفرضها الحاجة العلمية والمنهجية، والملاحظ أنَّ أغلب التعريفات في شتى العلوم مختلفة ومتباينة، ويظهر هذا جليًا في الحدود النحوية، إذ يظهر بعضها ناقصًا أو متناقضًا، كما أنها تلبس ثوب المنطق في كثير من الأحيان، والدليل على ما قلناه التعدد الواضح في الحدود للوظيفة النحوية الواحدة، ابتداء من أقسام الكلام وسيرًا نحو الأجزاء المنتمية لهذه الأقسام. والحد عند النحويين: « اللفظ الدال على كمال ماهية الشيء؛ لأن الحد هو الكاشف عن حقيقة المحدود» (العكبري، ٤٦: ١٩٩٢ )، ويـرى الجرجاني أنَّ» الحد: قول دال على ماهية الشيء (الجرجاني، ١٤٠٥هـ: ١١٢).،وبهذا نرى أن الحد سعى نحو معرفة جوهر الشيء وحقيقته التي تميزه عن غيره، وحد الفاكهي الحد بقوله: « ما يميز الشيء عما عداه، ولا يكون كذلك إلا ما كان جامعًا مانعًا « (الفاكهي، ١٩٩٣).ويرى الإمام الجويني أن الحد والحقيقة و المعنى في عرف الأصوليين ذات استعمال واحد (الجويني، ١١٩٧٩). و للحد مجموعة من الشروط التي يجب أن يحققها حتى يكون تامًا، وبعيدًا عن النقص والنقض، و هذه الشروط هي: الوضوح، والدقة و الاكتمال (هليل، ١٩٩٢ : ١٦٥ ). فهذه الشروط مهمة في تمييز مفهوم عن مفهوم آخر من جهة، ومهمة في سلامة الحد من أي نقص أو نقض يخل به. ولسنا معنيين هنا بدراسة الحدود النحوية دراسة تفصيلية، ولا بما حد به العلماء أقسام اللغة المختلة بحدود كثيرة،وما وجهه العلماء من نقد لتلك الحدود،بل المجال هنا هو ذلك الوصف الذي أطلقه العلماء على بعض الحدود بقوله: إنه منتقض، وكيف كانت مواقفهم نحو تلك الحدود، ولقد لاحظت - فيما اطلعت عليه من حدود وصفت بأنها منتقضة - أنَّ مواقف العلماء تباينت على أشكال عدة،وهي:

## أولًا: زيادة عبارة احترازية على الحد لتجنب النقض

ويظهر هذا الشكل في حدود أقسام الكلام الثلاثة: الاسم و الفعل و الحرف، ففي حد الاسم يقول العكبري: « اختلفت عبارات النحويين في حد الاسم، وسيبويه لم يصرح له بحد فقال بعضهم: الاسم ما استحق الإعراب في أول وضعه، وقال آخرون: ما استحق التنوين.

وقال (ابن السراج،۱۹۸۸: ۱۹۸۸؛ افظ دل على معنى في نفسه غير مقترن بزمان محصل، وزاد بعضه م في هذا (دلالة الوضع) وأما من زاد فيه (دلالة الوضع) فإنه قصد بذلك دفع النقض بقولهم: أتيتك مَقَدَمَ الحاج و خفوقَ النجم، وأتت الناقة على مَنْتَجِها، فإن هده مصادر: وقد دلت على زمان محصل، فعند ذلك تخرج عن الحد. وإذا قال: دلالة الوضع لم ينتقض الحد بها؛ لأنها دالة على الزمان لا من طريق الوضع، وذلك أن مقدم الحاج يتفق في أزمنة معلومة بين الناس، لا أنها معلومة من لفظ (المقدم)، والدليل على ذلك أنك لو قلت: أتيتك وقت مقدم الحاج صح الكلام، وظهر فيه ما كان مقدرًا قبله» (العكبري، ١٩٩٢).

ونرى هنا أن زيادة (دلالة الوضع) كانت زيادة احترازية؛ لدفع النقض الذي يمكن أن يقع فيه التعريف، ولم يكن حد الفعل بعيدًا عن هذا، حيث اختلفت عبارات النحويين في حد الفعل أيضًا، فقال ابن السراج وغيره هو: كل لفظ دل على معنى في نفسه مقترن بزمان محصل (ابن السراج، ٤٨/١: ١٩٨٨).

وذكر العكبري أن بعض العلماء زاد (دلالة الوضع) عليه، فقال: «وإنما زادوا هذه الزيادة لئلا ينتقض به (ليس وكان) (الناقصة. فإن قيل: يرد على الحدود كلها (ليس) و(كان) الناقصة وأخواتها، إنها أفعال ولا تدل على الحدث. وتنعكس بأسماء الفعل نحو: صه و مه ونزال. فإنها أسماء وقد دلت على الزمان « (العكبري، ١٩٩٢: ١/٢٧-٦٨). وقد ردًّ العكبري على من قال بنقض حد الفعل به (ليس وكان و أسماء الأفعال) فقال: «أما (ليس) فقد ذهب قوم إلى أنها حرف (العنظم فيها؛ لأنها تنفي ما في الحال. مثل ما النافية ولا تدل على حدث، ولا زمان ولا تدخل عليها (قد)، ولا يكون منها مستقبل، وقال الأكثرون: هي فعل لفظي بدليل اتصال علامات الأفعال بها. وإنما اقتصر بها على بناء واحد؛ لأنها تنفي ما في الحال لا غير، فهي كفعل التعجب وحبذا، وأما (كان) الناقصة فأصلها التمام كقولك: قد كان الأمر، أي: حدث ولكنهم جعلوا دلالتها على الحدث، وبقيت دلالتها على الزمان، وهذا أمر عارض لا تنقض به الحدود العامة، وأما (صه) وأخواتها فواقعة موقع الجمل: ف(صه) نائب عن: اسكت. و(مه) عن: اكفف. و(نزال) عن: انزل. وغير مهتنع أن يوضع الاسم نائب عن: اسكت. و(مه) عن: اكفف. و(نزال) عن: انزل. وغير مهتنع أن يوضع الاسم

مجلة جامعة شقراء - العدد الخامس - جمادي الأخر ١٤٣٧هـ - أبريل ٢٠١٦م

<sup>(</sup>١) أوجد هذا النقض أبوعلي الفارسي، انظر: المسائل العسكريات، ٧٦.

<sup>(</sup>٢) من المعلوم أنَّ (ليس) محل خلاف بين العلماء، هل هي حرف أم فعل؟ انظر: (المرادي، ١٩٩٢: ٤٩٤-٤٩٤) و (ابن هشام، ٢٨٦: ١٩٨٥ - ٢٨٨) .

أو الحرف موضع غيره،ألا ترى أنك إذا قلت: ما قام زيد كان ذلك جملة. وإذا قال المجيب : بلى. كان حرفًا نائبًا عن إعادة الجملة فكأنه قال: قد قام زيد «(العكبري، ١٩٩٢: ١٩٩٦- ٢٧). واحترز العلماء في حد الحرف كسابقيه ف»حد الحرف ما دل على معنى في غيره فقط،ولف ظ (دل) أولى من قولك (جاء) بلأن الحدود الحقيقية دالة على ذات المحدود بها،وقولنا (ما جاء لمعنى) بيان العلة التي لأجلها جاء،وعلة الشيء غيره ولا ينتقض بـ (أين و (كيف) لوجهين أحدهما أنهما - مع دلالتهما على معنى في غيرهما - دالان على معنى في أنفسهما،وهو المكان والحال وقد حصل الاحتراز عن ذلك بقولنا فقط «(ابن السراج، في أنفسهما،وعني العناصر اللغوية المغايرة على عناصر الحد.

#### ثانيًا: نفي النقض الظاهر للحد

قد يظهر في بعض عبارات الحدود ما يشير إلى نقضه، وذلك بدخول قسم مغاير على جنس المحدود، أو بعدم معرفة الأصل (البنية العميقة) للمثال الذي يظنُّ أنّه ناقض للحد، ومن الأمثلة على ذلك ما قاله ابن السراج في توضيح حد الفعل، حيث يقول: «وحد الفعل ما أسند إلى غيره ولم يسند غيره إليه، وذكر الإسناد ههنا أولى من الإخبار؛ لأن الإسناد أعيم إذكان يقع على الاستفهام والأمر، وغيرهما ،وليس الإخبار كذلك، بل هو مخصوص بما صح أن يقابل بالتصديق والتكذيب، فكل إخبار إسناد وليس كل إسناد إخبارًا، ولا ينتقض بما صح أن يقابل بالتصديق والتكذيب، فكل إخبار إسناد وليس كل إسناد إخبارًا، ولا ينتقض المدا الحد بقوله: (تسمع بالمعيدي خير من أن تراه) ((۱)) لأن (خيرًا) هنا ليس بخبر عن (تسمع) ، بل عن المصدر الذي هو (سماعك) ،وتقديره (أن تسمع) "(ابن السراج، ١٩٨٨) . ومن الأمثلة على ذلك ما جاء على لسان الرضي، في شرحه لحد ابن الحاجب لفعل لأنه في قسم الأفعال، فلا ينتقض الحد بنحو: ناهيك به،ولله دره،و واها له،ويا لك رجلًا لأنه في قسم الأفعال، فلا ينتقض الحد بنحو: ناهيك به،ولله دره،و واها له يقول: فعل وضع لأن الكلام متصل عن الفعل في قسم الأفعال هذا من جهة، كما أنَّ الكلام لا ينتقض بما ضرب من أمثلة ؛ لأنَّ هذا الحد خاص بفعل التعجب القياسي، وتلك سماعية تحفظ ولا يقاس عليها. وجاء في حاشية الصبان –عند الحديث عن حد الكلام –قوله : «الكلام الفائدة، قوله عليها، وجاء في حاشية الصبان –عند الحديث عن حد الكلام حقوله : «الكلام الفائدة، قوله

<sup>(</sup>١) يضرب هذا المثل لمن خُبَرُهُ خُيْرٌ من مَرْآه. انظر: (العسكري، ١٩٨٨: ٢٦٦/١) و( النيسابوري، د.ت. ٢١٩/١).

: ولا نقض بالنداء،أي: الجملة الندائية؛ فإنه - أي عند الجمهور - من الثاني أي: المركب من فعل واسم؛ لأن (يا) نائبة عن (أدعو) وهو فعل واسم، وأما المنادى فهو فضلة زائدة على حقيقة الكلام لا منها حتى يقال: إن (يا زيد) مركب من فعل واسمين لا من الثاني «(الصبان، ٢٠٠٤: ١/٥٧). إنَّ الصبان ينفي أن يكون هناك تناقض في حد الكلام؛ لأن أقل ما يتركب منه الكلام وتتم به الفائدة اسمان، أو فعل واسم، وظاهر النداء أنه يتركب من حرف واسم، وهو ليس كذلك في حقيقة أمره.

## ثالثًا: النقض التام للحد

تختلف نظرة العلماء في كثير من الأحيان حول مفهوم معين ؛ وذلك لأسباب تتعلق بالشروط - شروط الحد التام - سالفة الذكر التي قد يغفل العالم عن بعضها عند وضع الحد، وبناء على ذلك فإننا نرى النقض التام لحد من الحدود، ومن ذلك نقض الرضي لحد ابن الحاجب لاسم إنَّ وأخواتها، حيث يرى أنَّه : « المسند إليه بعد دخولها، مثل إن زيدًا قائم «(الرضي، ٢٠٠٠ : ٢٠٣٢) لكنَّ الرضي لا يرتضي هذا الحد، بل وينقضه بقوله : «قال الرضي: ينتقض بمثل: أخوه، في قولك: إنَّ زيدًا قائم أخوه « (السابق نفسه) ؛ لأنَّ شرط الإسناد هنا ضعيف، وغير مانع، إذ بهذا الحد يُفهم أنَّه حيث ما وجد مسندُ إليه فهو الاسم لها، وفي المثال السابق يعد كل من : زيد وقائم مسندًا إليه، ولكنَّ الرضي لم يضع حدًا لاسم (إنَّ) وهذا ما درج عليه كثير من النحاة، إذ إنَّهم يكتفون بضرب المثال عند الشروع بالحديث عن إنَّ وأخواتها.

## رابعًا: نقض الحد مع اقتراح غيره

إنَّ هذا الموقف من العلماء تجاه الحدود كسابقه، إلا أنَّ الفرق هنا هو وضع الناقض حدًا آخر، بدل الحد المنقوض، ومن ذلك حد المفعول له، قال ابن الحاجب: « المفعول له: هو ما فعل لأجله فعل مذكور «، أي مضمون الفعل لأجله فعل مذكور «، أي مضمون الفعل وشبهه، وهو المصدر لما ذكرنا في المفعول فيه، قوله « مذكور «، احتراز عن قولك – وقد شاهدت ضربًا لأجل التأديب - : أعجبني التأديب، فإنَّ التأديب فعل له الضرب إلا أنك لم تذكر الضرب في قولك، عام للا فيه . فالحق أن نقول في المفعول له: هو ما فعل لأجله مضمون عامله (۱)، وكذا

<sup>(</sup>١) ويعرفه الفاكهي بقوله: المدر القلبي الفضلة المعلِّل بحدث شاركه وقتًا وفاعلًا، الحدود في النحو، ٢١٦.

في المفعول فيه: هو ما فعل فيه مضمون عامله من زمان أو مكان، لله ينقض الحدان، بنحو قولك: ضربت وقد أعجبني التأديب، وسرت ويوم الجمعة زمان سيرك « (الرضي، ٢٠٠٠) لقد نقض الرضي حد ابن الحاجب؛ لأنه يمكن غير المفعول له من الدخول فيه، وما ضربه الرضي ينطبق على التعريف الذي ذكره ابن الحاجب، ومع ذلك فهما ليسا ضمن دائرة المفعول له أو فيه. ومن الأمثلة على ذلك أيضًا تعريف اسم التفضيل، فهو عند ابن الحاجب: « ما اشتق من فعل، لموصوف بزيادة على غيره (١) وهو أفعل، قال الرضي: ينتقض بنحو فاضل، وزائد، وغالب، ولو احترز عن مثله بأن قال: ما اشتق من فعل لموصوف بزيادة على غيره فيه، أي في الفعل المشتق منه، الانتقض بنحو: طائل، أي زائد في الطول على غيره، وشبهه من اسم الفاعل المبني من باب المغالبة، والأولى أن يقال: هو المبني على أفعل لزيادة صاحبه على غيره في الفعل المبني من باب المغالبة، والأولى أن يقال: هو المبني على أفعل لزيادة صاحبه على غيره في الفعل المشتق هو منه» (الرضي، ٢٠٠٠: ٣/٤٤٤). إنَّ الرضي لم يرتض الاحتراز الذي وضعه هو على تعريف ابن الحاجب؛ لأنَّ النقض قد طال تعريف ابن الحاجب، وطال احترازه على التعريف، ولذا رأى أنه لا بد من وضع تعريف جديد لاسم النفطي، يخرجه من دائرة النقض. وهناك أمثلة أخرى على هذا النوع من النقض (١٠).

(١) أخذ بهذا الحد الفاكهي في حدوده، ١٩١-١٩٠.

<sup>(</sup>٢) إنَّ التعريف الشائع لاسم التفضيل هو قولهم : «هو اسم موغ للدلالة على أن شيئين اشتركا في فة، وزاد أحدهما على الآخر فيها» انظر : الدقر، عبد الغني، معجم النحو، ١١.

<sup>(</sup>٣) ومن ذلك تعريف ابن الحاجب للمؤنث، حيث قال: « وهو حقيقي ولفظي، فالحقيقي: ما بإزائه ذكر في الحيوان ، كامرأة وناقة، واللفظي بخلافه، كظلمة وعين، قال الرضي: إنما قال في الحيوان، لئلا ينتقض بنحو الأنثى من النخل، فإن بإزائه ذكرا وتأنيثه غير حقيقي، إذ تقول: اشتريت نخلة أنثى، وقد يكون الحقيقي مع العلامة كامرأة، ونفساء، وحبلى، وبلا علامة، كأتان وعناق، ولو قال: الحقيقي: ذات الفرج من الحيوان، كان أولى « . انظر السابق، ٣٣٨/٣.

#### الخاتمة

وبعد هذا العرض لمبدأ النقض في النحو العربي، وبيان المواضع التي استعمل فيها النحاة لهذا المبدأ، وكيفية توظيفهم له في النحو العربي، فقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

أولًا: يعد النقض مبدأ اعتمد عليه النحاة في إبطال الأحكام النحوية، سواء أكان إبطالًا كليًا أو مبدئيا، بحيث يشكل نواة لبداية خلاف نحوي في المسألة محل النزاع.

ثانيًا: تعتمد اللغة العربية على أصول ثابتة في نظامها اللغوي، وكل من حاول نقض هذه الأصول بالاعتماد على الشاذ أو النادر مقابل الأصول المطردة واجه ردًّا من العلماء يبين بطلان ما ذهب إليه.

ثالثًا: هناك العديد من الأدوات التي تدخل على الكلام، وتنقض عمل أداة سابقة، أو حكمًا نحويًا، وهذه الأدوات هي: إلّا الاستثنائية، وبل، ولكن، وهمزة الاستفهام التقريري، ونقض أداة نفي بأداة نفي أخرى، أمّا المواضع التي يقع فيها نقض العمل فهي: الحروف المشبَّهة بـ (ليس)، والنواسخ ذات الخبر المجرور بالباء الزائدة، وبعض مواضع نصب الفعل المضارع، والاستثناء.

رابعًا: وظف العلماء مبدأ النقض في الآراء النحوية،وذلك ضمن مجموعة من الأساليب،وهي : النقض بالشاهد،و النقض بالقياس،و النقض بالإغفال،و النقض بنقض النحوى لقوله،و النقض بالنظير أو الشبيه أو عدمه.

خامسًا: استعمل النحاة النقض في الحدود النحوية، وقد تباينت مواقفهم نحو تلك الحدود ضمن عدة أشكال، وذلك إمّا بزيادة عبارة احترازية على الحد لتجنب النقض، أو بنفي النقض الظاهر للحد، أو النقض التام للحد، أو نقض الحد مع اقتراح غيره.

سادسًا : إن إعمال مفهوم النقض أسهم في تقوية الحكم النحوي، وبيان مدى وجاهته.

سابعًا: إن مفهوم النقض يعد بوابة لتمحيص آراء النحاة حول بعض القضايا المتعلقة باللسان العربي.

## المراجع العربية

- الأزهري، خالد بن عبد الله (د.ت.) شرح التصريح على التوضيح، بيروت، دار الفكر.
- الاستراباذي، رضي الدين محمد بن الحسن (٢٠٠٠) شرح الكافية، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة، ط١.
- الإشبيلي، ابن عصفور (١٩٨٢) شرح جمل الزجاجي، تحقيق صاحب أبو جناح،العراق، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية.
- الأشموني، علي بن محمد (١٩٩٣) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق: عبد الحميد السيد، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة.
  - الأصفهاني، أبو الفرج (د.ت.) الأغاني، تحقيق: سمير جابر، دار الفكر، بيروت، ط٢.
- الأنباري،أبو البركات (١٩٩٥) أسرار العربية، تحقيق: فخر الدين قدارة، دار الجيل، بيروت، ط١.
- الأنباري، أبو البركات (١٩٨٧) الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية ، بيروت.
- الأندلسي،أبو حيان (١٩٩٨) ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١.
- الأندلسي، أبوحيان (٢٠٠١) البحر المحيط، تحقيق، الشيخ عادل أحمد عبد الموجود و الشيخ على محمد معوض ، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١.
- الأندلسي،أبو حيان (١٩٩٧) التكميل والتذييل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق : حسن هنداوي، دار القلم، دمشق.
- الأنصاري، ابن هشام (١٩٩٨) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ط١.
- الأنصاري، ابن هشام (١٩٨٦) شرح شذور الذهب، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية.
- الأنصاري، ابن هشام (١٩٨٥) مغني اللبيب، تحقيق :مازن المبارك ومحمد علي حمدالله،

- دار الفكر، بيروت، ط٦.
- أنيس، إبراهيم (١٩٧٨) من أسرار اللغة، ط٦، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- البخاري،محمد بن إسماعيل أبو عبدالله (١٩٨٧) الجامع الصحيح (صحيح البخاري)، تحقيق : مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة، بيروت، ط٣.
- البصري، صدر الدين بن أبي الفرج (١٩٦٤) الحماسة البصرية ، تصحيح : مختار الدين أحمد، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، حيد آباد، الهند، ط١.
- البغدادي، عبد القادر (١٩٧٩) خزانة الأدب، تحقيق: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط٢.
- الجرجاني، علي بن محمد بن علي (١٤٠٥هـ) التعريفات، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١.
- الجزري، الحافظ أبو الخير محمد بن محمد (١٩٧٠) النشر في القراءات العشر، تصحيح على محمد الضَّبّاع، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الجزولي، أبو موسى عيسى بن عبدالعزيز (١٩٨٨) المقدّمة الجزوليّة في النحو، تحقيق : شعبان عبدالوهّاب محمّد، أمّ القرى للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ط١.
- أبو جعفر،النحاس (١٤٠٩هـ) معاني القرآن الكريم و إعرابه، تحقيق :محمد علي الصابوني، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط١.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٩٠) **الخصائص**، تحقيق: محمد النجار ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط٤.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٨٨) اللَّمع في العربية ، تحقيق : فائز فارس، دار الأمل، مكتبة الكندى، الأردن، ط١.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٨٨) المحتسب، تحقيق: عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١.
- الجُوجُري، شمس الدين محمد (٢٠٠٤) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق : نواف بن جزاء الحارثي، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط١.

- الجوهري،إسماعيل بن حماد (١٩٩٠) تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفار عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط٤.
- الصبان، محمد بن علي (٢٠٠٣) حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار الفكر، بيروت.
- الحبشي، حسين بن علوي بن سالم (١٤٢٥هـ) نزع الخافض في الدرس النحوي (رسالة ماجستير)، جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، المكلا.
- الحريري، القاسم بن علي (١٩٩٨) درة الغواص في أوهام الخواص، تحقيق: عرفات مطرجى، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.
  - حسن،عباس (د.ت.) النحو الوافي،دار المعارف، القاهرة، ط٤.
- الحلبي،السمين (١٩٨٦) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق : أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، ط١.
- ابن حنبل،أحمد (۱۹۹۹) المسند، تحقق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢.
- الخضري،محمد بن عبد الله الدمياطي (١٩٤٠) حاشية الخضري على شرح ابن عقيل، مطبعة مصطفى البابى الحلبى، القاهرة.
  - الدقر، عبد الغنى (١٩٨٨) معجم النحو، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٤.
  - ذو الرمة (٢٠٠٦) الديوان، عناية عبد الرحمن المصطاوى، دار المعرفة، بيروت، ط١٠.
- الرماني، أبو الحسن (٢٠٠٥) معاني الحروف، تحقيق: عرفان بن سليم عشا، المكتبة المعتبة العصرية، بيروت، ط١.
- الزَّبيدي،محب الدين (١٩٩٤) تاج العروس، تحقيق علي شيري ، دار الفكر للطباعة والنَّبيدي،محب الدين.
- السبكي، علي بن عبد الكافي (١٩٨٣) الإبهاج في شرح المنهاج، تحقيق: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١.
- ابن السراج،أبو بكر (١٩٨٨) الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٣.

- السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد (۱۹۹۳) الأصول، دار الكتاب العلمية، بيروت، ط۱. سيبويه (۱۹۸۸) الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط۳.
- السيرافي،أبو سعيد (١٩٨٩) شرح كتاب سيبويه، تحقيق: رمضان عبد التواب، و محمود فهمي حجازي، و محمد هاشم عبد الدايم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- السيوطي، جلال الدين (٢٠٠١) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة، ط١٠.
- الطبري، محمد بن جرير (٢٠٠٠) جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط١.
- العسكري، أبو هلال (١٩٨٨) جمهرة الأمثال، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم وعبد المجيد قطامش، دار الفكر، ط٢.
- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله (١٩٧٩) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمّد محيى الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت.
- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله (١٩٨٤) المساعد على تسهيل الفوائد، تحقيق: محمد كامل بركات، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى.
- العكبري، أبو البقاء (د.ت.) التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوى، إحياء الكتب العربية، بيروت.
- العكبري، أبو البقاء (١٤٠٦هـ) التبيين عن مذاهب النحويين البصريين و الكوفيين، تحقيق: عبد الرحمن العثيمين، دار الغرب الإسلامي.
- العكبري، أبو البقاء (١٩٩٥) اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: غازي مختار الطليمات، وعبد الإله نبهان، دار الفكر، دمشق، ط ١.
- العكبري، أبو البقاء (١٩٩٢) مسائل خلافية في النحو، تحقيق: محمد خير الحلواني، دار الشرق العربي، بيروت، ط١.
- الغلاييني،مصطفى (١٩٨١) جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت.
- الفارسي، أبو علي (١٤٠٨هـ) الإيضاح العضدي، تحقيق: حسن الشاذلي فرهود، دار العلوم، الفارسي، أبو علي فرهود، دار العلوم،

- الفارسي، أبو علي (١٩٨٤) الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي، و بشير حويجاني، دار المأمون للتراث، دمشق.
- الفارسي، أبو علي (١٩٨٢) المسائل العسكريات، تحقيق علي جابر المنصوري، مطبعة جامعة بفداد، بغداد، ط٢.
- الفاكهي، عبد الله بن أحمد (١٩٩٣) شرح الحدود في النحو، تحقيق : المتولي رمضان الدميري، مكتبة وهبة، القاهرة، ط٢.
- الفراء،أبو زكريا يحيى بن زياد (د.ت.) معاني القرآن، تحقيق: أحمد نجاتي ومحمّد النجار، نشر ناصر خسرو، طهران.
  - الفيروزآبادي،مجد الدين (٢٠٠٥) القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (٢٠٠٣) الجامع لأحكام القرآن، تحقيق هشام الترطبي، دار عالم الكتب، الرياض.
- القشيري، ابن دقيق العيد تقي الدين (٢٠٠٥) إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، تحقيق: مصطفى شيخ مصطفى و مدثر سندس، مؤسسة الرسالة، ط١.
- الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني (١٩٩٨) **الكليات معجم في المصطلحات والفروق** الكفوي، تحقيق عدنان درويش و محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- الكيلكلدي، صلاح الدين أبو سعيد (١٩٩٠) الفصول المفيدة في الواو المزيدة، تحقيق:حسن موسى الشاعر، دار البشير، عمان، ط١.
- المالقي، أحمد بن عبد النور (٢٠٠٣) رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق: أحمد الخرَّاط، دار القلم، دمشق، ط٣.
- ابن مالك، جمال الدين (١٩٩٠) شرح التسهيل، تحقيق: عبد الرحمن السيد، محمد بدوي، مكتبة هجر، ط١٠.
- ابن مالك، جمال الدين (١٩٨٢) شرح الكافية الشافية، تحقيق عبد المنعم هريدي، مكة المكرمة، إحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، ط١.
- المبرّد،أبو العباس محمد بن يزيد (١٩٦٣) المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، د.ط.

- المناوي، محمد عبد الرؤوف (١٩٨٩) التعاريف، تحقيق: محمد رضوان الداية، دار الفكر الماكر، بيروت، دمشق، ط١٠.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (١٩٨١) لسان العرب، تحقيق: عبد الله الكبير ومحمد أحمد وهاشم الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، ط١٠.
- النووي،أبو زكريا يحيى بن شرف الدين (١٣٩٢هـ) المنهاج شرح صحيح مسلم بن النووي،أبو زكريا يحياء التراث العربى، بيروت.
- النيسابوري، أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني (د.ت.) مجمع الأمثال، تحقيق : محمد محيى الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت.
- النيسابوري،مسلم بن الحجاج أبو الحسين (١٩٩١) صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقى، دار الحديث، القاهرة، ط١٠.
- هليل،محمد حلمي (١٩٩٢) نحو خطة منهجية لوضع معجم ثنائي متخصص، مجلة المعجمية، العدد الثامن.
  - ابن يعيش، موفق الدين (د.ت.) شرح المفصَّل، عالم الكتب، بيروت، د. ط.
- اليمني، ابن فلاح (١٩٩٩) المغني في النحو، تحقيق: عبد الرزاق السعدي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط١.

## وجهة الضبط (الداخلية-الخارجية) وعلاقتها بالأفكار غيرالعقلانية لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة

غرم الله بن عبدالرزاق الغامدي

الأستاذ المساعد، علم النفس، عمادة السنة التحضيرية، جامعة شقراء، الملكة العربية السعودية

## وجهة الضبط (الداخلية-الخارجية) وعلاقتها بالأفكار غير العقلانية لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة الكرمة

## غرم الله بن عبدالرزاق الغامدي

الأستاذ المساعد، علم النفس، عمادة السنة التحضيرية، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

#### ملخص الدراسة

الدراسة بعنوان وجهة الضبط الداخلية والخارجية وعلاقتها بالأفكار غير العقلانية لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة ،وهدفت إلى التعرف على وجهة الضبط السائدة ومدى انتشار الأفكار غير العقلانية عند نفس العينة ، وكذلك معرفة العلاقة بين وجهة الضبط الداخلية والخارجية وبين الأفكار غير العقلانية عند أفراد الدراسة ،وقد استخدم الباحث مقياس وجهة الضبط (الداخلية والخارجية) إعداد ابن سيديا (بن سيديا، ١٩٨٦) ، ومقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانيه إعداد الريحاني (الريحاني، ١٩٨٥) كما استخدم الباحث الأفكار العقلانية ومعامل ارتباط بيرسون، وأسفرت نتائج الدراسة عن انتشار كل من وجهه الضبط الداخلية و الأفكار العقلانية عند أفراد العينه وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين وجهة الضبط الخارجية والأفكار غير العقلانية ٠

# Locus of control (internal, external) and its relation to the unreasonable ideas among a sample of university college students in Mecca

#### Gurmalla bin Abdul Razaq Al-Ghamdi

Assistant Professor, Psychology, Deanship of the preparatory year, Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia

#### **Abstract**

The study is titled "locus of control (internal/external) and its relation to the unreasonable ideas among a sample of university college students in Mecca". It aims to identify the type of the locus of control among the sample students and to know how widespread the unreasonable ideas are among these students. Furthermore, the study will identify the relationship between the locus of control (internal, external) and the unreasonable ideas among the same students.

The researcher used the locus of control measurement (internal, external) prepared by Bin Sydia (1986); in addition to the measurement of reasonable and unreasonable ideas prepared by Al-Rihani (1985), and in terms of methodology, the researcher used the descriptive method on the sample which included 300 students from the university college in Mecca. The study also used frequencies and averages in addition to Pearson correlation coefficient.

The study showed a spread of the internal locus of control and the reasonable ideas among the sample members. It also showed a positive correlation between the external locus of control and the unreasonable ideas.

#### المقدمية

استقطب مفهوم وجهة الضبط Locus of Control اهتمام عدد من الباحثين في مجال الدراسات النفسية، حيث يعتبر هذا المفهوم بمثابة قاسم مشترك للعديد من النظريات الحديثة التي تتناول محددات السلوك الإنساني والتكيف بوجه عام. (الأخرس، ١٩٩٨: ٢٣٥). كما أنه يعتبر مفهوم حديث نسبياً لذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي، مثل مركز التحكم، مصدر التحكم، موضع الضبط ... الخ، وقد اشتق هذا المفهوم أصلاً من نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory التي صاغها العالم جوليان روتر Julin Rotter أن لوجهة الضبط Locus أن لوجهة الضبط Rotter أن لوجهة الضبط of Control شكلان: وجهة الضبط الداخلية Internal Locus of Control ، ووجهة الضبط الخارجيـة External Locus of Control حيث يميل الأفـراد ذوو وجهة الضبط الداخلية إلى اعتبار أنفسهم مشاركين في الأحداث التي تمر بهم وأن جهودهم هي التي تتوسط في نتائج المواقف السلبية أو الإيجابية التي يعيشونها، في حين أن الأفراد ذوى وجهة الضبط الخارجية يعزون أسباب مواقفهم الحياتية إلى الحظ أو الصدفة بدون أى تحمل للمستولية من قبلهم. وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات على أهمية وجود وجهة ضبط داخلية (صحيحة) لدى الأفراد من أجل تحقيق قدر مناسب من التوافق النفسي والاجتماعي للإنسان، وقد تبين ارتباط سوء التوافق النفسي والاجتماعي، والتجنب الاجتماعي، وتقدير الذات الاجتماعية المنخفض، والقلق الاجتماعي، والاكتئاب سلبيا بوجهة الضبط الخارجية (غير الصحية) لـدى الأفراد. كما تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية بين وجهة الضبط الداخلية (الصحية) وبين التوافق النفسي، حيث يعتقد الأفراد ذوو وجهة الضبط الداخلية أن أفعالهم هي التي تحدد المشكلات كما تبين أن التدريب على التفكير العقلاني أدى إلى تحسن التفكير وانخفاض التوتر. (داوود، ٢٠٠١: ٢٨٩). وتؤدى الأفكار العقلانية المتضمنة بالأطر المعرفية لدى الأفراد إلى انفعالات معتدلة الشدة وتعتبر صحية، أما الأفكار اللاعقلانية فإنها تؤدي إلى انفعالات شديدة تقود إلى الاضطراب وتعيق الوصول إلى الأهداف كما لا تحقق الشعور بالرضا والسعادة لدى الأفراد. (داوود، ٢٩٠: ٢٠٠١).

وتعتبر السلبية من سمات سلوك الأفراد ذوي الأفكار اللاعقلانية، حيث يعتقدون أن تعاستهم تأتي من ظروف خارج إرادتهم فسوء الحظ هو سبب الفشل، وليس بمقدورهم

التغلب على هذه الظروف، لأنها أقوى منهم وأن النجاح لا يمكن إدراكه إذا لم يكن المرء محظوظاً. (مهدي، ١٩٩٩: ١٧). ويرى الباحث - انطلاقاً مما سبق - أنه من الأهمية بمكان إجراء هذا البحث للوقوف على طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط (داخلية - خارجية) وبين الأفكار غير العقلانية لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة.

#### مشكلة الدراسة

تعتبر وجهة الضبط من أكثر المتغيرات الشخصية التي تلعب دور الوسيط في زيادة أوحدة الضغوط لدى الفرد، وذلك لأن وجهة الضبط (داخلية - خارجية) يتحدد في ضوئها اعتقاد الفردفي قدرته بالتحكم في الأمور من حوله وبالتالي مدى قدرته على مواجهة المواقف الضاغطة والتخفيف من حدتها. هذا وقد أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة ارتباط وجهة الضبط الخارجي (غير الصحية) إيجابياً بالأفكار غير العقلانية كدراسة (المصرى، ١٩٩٥)، (Tobcyk et al., 1992). كما تبين أن الأفراد ذوى وجهة الضبط الداخلية عادة ما يكونون قادرين على التوجه الذاتي المستقل في حل ما يقابلهم من مشكلات، وبالتالي فهم أكثر قدرة على البحث عن مصادر المعلومات وتحديد حجم ما يقابلهم من مشكلات وحلها حلاً منطقياً سليماً بعيداً عن عزو أسباب المشكلات إلى تأثير القوى الخارجية التي يعزو إليها الأفراد ذوى وجهة الضبط الخارجية أسباب مشكلاتهم. (أبوبيه، ١٩٨٥: ٧٤ - ٤٨). ومن جانب آخر فقد تناولت عدة دراسات ما يترتب على وجهة الضبط الخارجية (غير الصحية) من آثار سلبية تعوق عملية التوافق النفسي لدى الفرد وتجعله في دوامة من الاضطرابات النفسية حيث تبين أن وجهة الضبط الخارجية غير الصحية ترتبط إيجابيا بالقلب والاكتئاب. كما تبين أيضاً ارتباط وجهة الضبط الخارجية سلبياً بكل من مفهوم الذات العام الإيجابي ومفهوم التقدير والتقييم المرتفع للذات والقدرة على نقد الذات لدى عينة من أساتذة الجامعة، وأيضا بمفهوم الذات العام ومفهوم الذات الخلقية ومفهوم الذات الأسرية لـدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية (محمد ، ١٩٨٨)، وكذلك ارتباط وجهة الضبط الخارجية سلبيا بالقدرة على التكيف النفسي العام. (جبريل، ١٩٩٦: ٢٦٦). إن البحث في وجهة الضبط كمتغير من متغيرات الشخصية يهتم بالأفكار التي يحملها الفرد بخصوص أي العوامل هي الأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته. هذا ويعتبر التفكير المنطقي العقلاني من أهم المهارات التكيفية حيث يستطيع الشخص من خلاله أن يضبط الانفعالات القوية، وأن يستخدم الأسلوب العلمي في حل المشكلات. كما أكدت بعض الدراسات أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين ذوي الضبط الداخلية والخارجية لصالح ذوي الضبط الخارجي في بعض المعتقدات أو التصورات غير العلمية. (خليفة، ١٩٩٨: ١٤). ومن خلال مراجعة أدبيات البحث والتي تناولت علاقة الضبط (الداخلية والخارجية) بالأفكار غير العقلانية، اتضح أن هناك علاقة إيجابية بين وجهة الضبط الخارجية (غير الصحيحة) وبين الأفكار غير العقلانية، وتدور مشكلة الدراسة حول معرفة العقلانية بين وجهة الضبط (الداخلية الخارجية) بالأفكار غير العقلانية بدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة، وتثير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية:

س١/ ما نوع وجهة الضبط السائدة لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة ؟

سر٢/ ما مدى انتشار الأفكار غير العقلانية لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة ؟

س٣/ هل توجد علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) وبين الأفكار غير العقلانية لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة ؟

#### أهداف البحث

#### يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- ١- معرفة نوع وجهة الضبط السائدة لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة.
- ٢- التعرف على مدى انتشار الأفكار غير العقلانية بين عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة
   المكرمة.
- ٣- التعرف على العلاقة بين وجهة الضبط (الداخلية الخارجية) وبين الأفكار غير
   العقلانية لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة.

#### فروض الدراسة

١- تنتشر وجهة الضبط الخارجية بين طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة.

٢- تنتشر الأفكار غير العقلانية بين طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة.

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية والأفكار غير العقلانية لدى طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة.

#### أهمية الدراسة

## أولاً: الأهمية النظرية

سوف يقوم الباحث بإلقاء الضوء على متغيرات الدراسة من خلال عرضه لعدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيري الدراسة وجهة الضبط (الداخلية الخارجية) والأفكار غير العقلانية وما لها من دور في تفسير السلوك الإنساني والمواقف والخبرات التي تواجه الفرد في حياته.

#### ثانياً: الأهمية التطبيقية

قد تساهم نتائج هذه الدراسة في توفير بعض البيانات الإمبريقية (الميدانية) والتي يمكن الاستفادة منها في إعداد البرامج والأساليب والطرق الإرشادية التي تعزز وجهة الضبط الداخلية (الصحية) لدى الطلاب وتعمل على تعديل بعض الأفكار غير العقلانية للتخلص من وجهة الضبط الخارجية (غير الصحية).

#### مصطلحات الدراسة

- وجهة الضبط كما يلي: « عندما يدرك الفرد أن التعزيز يلي بعض أفعاله الخاصة ولكنه لا وجهة الضبط كما يلي: « عندما يدرك الفرد أن التعزيز يلي بعض أفعاله الخاصة ولكنه لا يتوقف عليها كلية، وأنه يدركه على أنه نتيجة للحظ والصدفة، فإننا نصف هذا الفرد بأنه (ذو ضبط خارجي)، بينما إذا أدرك الفرد أن التعزيز يتوقف على سلوكه الخاص أو على سمات شخصيته الدائمة فإننا نصف هذا الفرد بأنه (ذو ضبط داخلي)». (ابن سيديا، ١٩٨٦ : ٤). ويعرف الباحث وجهة الضبط إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس وجهة الضبط من إعداد ابن سيديا (بن سيديا، ١٩٨٦).

٢- الأفكار غير العقلانية Irrational Believe : يتبنى الباحث تعريف معد المقياس، حيث يعرف (الريحاني، ١٩٨٥: ١٨٢) الأفكار غير العقلانية بناء على تعريف معد المقياس الأصل

«أليس» بأنها «مجموع الأفكار غير المنطقية وغير الواقعية التي تتسم بعدم موضوعيتها والمبنية على معتقدات وتعميمات خاطئة ناتجة عن سوء الظن والمبالغة والتهويل بشكل لا يتسق مع الإمكانات العقلية الفردية » ويعرف الباحث الأفكار غير العقلانية إجرائياً بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الأفكار غير العقلانية، من إعداد الريحاني (الريحاني، ١٩٨٥).

#### مصطلحات الدراسة

مفه وم وجهة النصبط Locus of Control : يعرفه عبدالله وعسكر (عبدالله، ١٩٩٤: ٣٢) « بأنه كيفية إدراك الفرد لمواجهة الأحداث في حياته أو إدراكه لعامل الضبط والسيطرة في بيئته » .

كما يُعرف بأنه اعتقاد الفرد في أن ما يحدث له من نجاحات أو أحداث سيئة في حياته، إنما هو إما محكوم بتصرفات وإرادة الشخص ذاته (في الغالب السيطرة الداخلية)، أو أنه خاضع لعامل خارج عن إرادته، مثل الحظ والصدفة (السيطرة الخارجية). (الأحمد، ١٩٩٩: ١٢٥).

ولقد صنف الباحثين المهتمين بهذا المتغير النفسي الهام الأفراد بناء على مفهوم وجهة الضبط L.O.C إلى الآتى:

- ١- ذوو التحكم، وجهة الضبط الخارجية Externalizes يرى أن الأحداث المحيطة به تخرج عن سيطرته وهي ناتجة عن الصدفة أو الحظ، وهذا النمط من الأفراد أكثر عرضة لضغوط العمل والإجهاد والاحتراق.
- ٢- هناك نمط من الأفراد (ذوي التحكم/ وجهة الضبط الداخلية) Internalizes وهم الذين لديهم اعتقاد بأن الأحداث التي تؤثر فيهم هي نتيجة لتصرفاتهم وأنهم مسئولون عما يحدث لهم، وبالتالي فإن بإمكانهم التحكم فيها، وهؤلاء أقل عرضة لضغوط العمل.

#### خصائص وسمات ذوي وجهة الضبط الداخلي

كشفت العديد من البحوث والدراسات عن بعض الخصائص والاتجاهات التي تميز

الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي والتي يمكن استخلاصها في مجالات السلوك والنشاط الإنساني، ومن هذه السمات:

- 1- إمكانية الاستكشاف والوصول إلى المعلومات ثم القدرة على تنظيمها بفاعلية وصولاً إلى حل المشكلات، فضلاً عن القدرة على استرجاع المعلومات ومعالجتها بأشكال مختلفة.
  - ٢- القدرة على تأجيل الإشباع ومقاومة كل ما يمكن أن يغري أو يؤثر على الإشباع.
    - ٣- الاتصاف بالمودة والاحترام والحب ومشاركة الآخرين واحترام الذات.
      - ٤- العمل والأداء المهنى الفعال، والشعور بالرضا المهنى.
  - ٥- الاتصاف بمرونة التفكير والإبداع وتحمل المسئوليات وارتفاع التحصيل والأداء.
- ٦- الاتصاف بالصحة النفسية والتوافق، الرضاعن الحياة والثبات الانفعالي والهدوء النفسى. (العتيبى، ١٤٢١هـ: ١٨).

## خصائص وسمات ذوي وجهة الضبط الخارجي

اتفقت نتائج العديد من الدراسات على أن الأفراد ذوي وجهة الضبط الخارجية يتميزون بدلالة واضحة عن ذوي وجهة الضبط الداخلي في الخصائص التالية:

- ١- أنهم أكثر سلبية وعدم مشاركة في الإنتاج.
- ٢- أنهم أقل مشاركة في التفاعلات الاجتماعية الشخصية.
- ٣- تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسئولية عن الأحداث.
  - ٤- الاتصاف بالاستسلام والانهزامية.
- ٥- أنهم يربطون التدعيمات التي يحصلون عليها بالعوامل الخارجية، حيث يعزون النجاح أو
   الفشل إلى عوامل الصدفة، الحظ والقدر.
- ٦- يتصفون بعدم القدرة على مقاومة الضغوط، وعدم القدرة على التأثير في الآخرين.
   (خلف الله، ١٩٩٣: ٣٩٨).

## الأفكار غيرالعقلانية

يعتبر (البرت أليس) أول من وضع الأسس العلمية النظرية للأفكار غير العقلانية وأثرها في السلوك، وقد عد أحد عشرة فكرة غير عقلانية شائعة في المجتمع الأمريكي، جلها قائم على الافتراضات التي ينقصها البرهان وتعتمد على المبالغات والتعميمات.

وقد وضع أليس نظريته (A-B-C) حيث تشير (A) إلى الحدث المسبب للانفعال بينما (B) يشير إلى اعتقاد الفرد وفكرته حول ذلك الحدث و (C) يشير إلى النتيجة المتوقعة بناءً على (B).

ويقرر (أليس)» أن اعتقادنا (B) هو الذي يتحكم في النتيجة ومن ثم سلوكنا، فإذا كان اعتقادنا حول المثير منطقياً وعقلانياً كان السلوك إيجابياً وسوياً والعكس صحيح. (اليوبي، ٤٤٠: ٤٤).

ويرى (أليس) أن الاضطراب النفسي ينشأ بسبب طريقة الفرد غير العقلانية في تفسير الأحداث ويهدف العلاج العقلاني إلى دحض أفكار الفرد غير العقلانية ومهاجمتها واستبدالها بأفكار عقلانية إيجابية.

وقد وضع (أليس) عدة أساليب للعلاج العقلاني الانفعالي وهي:

أ - الأساليب المعرفية (وقف الأفكار - التوجيه - الإيحاء - المنطقية).

ب- الأساليب الانفعالية (التقبل غير المشروط - تمثيل الأدوار - المرح ...).

ج- الأساليب السلوكية (الواجبات المنزلية - أساليب الإشراط - الاسترخاء...).

## الدراسات السابقة

- قام (Phillip et al., 1981) بدراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والأفكار غير العقلانية وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالب وطالبة ممن يدرسون في جامعة مكجيل الكندية بواقع (٤٠) طالب و(٤٠) طالبة تراوحت أعمارهم بين (٢٠-٢٥) سنة، واستخدم الباحث مقياس وجهة الضبط، إعداد روتر (١٩٦٦)، مقياس الأفكار

غير العقلانية، إعداد جونسن (جونسن، ١٩٦٨)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأفكار غير العقلانية وبين وجهة الضبط الخارجي.

- أجرى المحمدي (المحمدي، ١٤٢٤هـ) دراسة للكشف عن علاقة الأفكار غير العقلانية مع وجهتي الضبط (الداخلي الخارجي)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) طالباً من طلاب كلية المعلمين بجدة، واستخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (الريحاني، ١٩٨٥)، ومقياس وجهة الضبط، إعداد ابن سيديا (١٩٨٦)، وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى بين (٠٠،٥) و (٠٠،٠) للأفكار غير العقلانية مع وجهة الضبط الخارجي عدا الفكرتين (٢،٠٥).
- قامت اليوبي (٢٠٠٦) بدراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين وجهة الضبط بنوعيه وكل من الأفكار غير العقلانية والاحتراق النفسي لدى (٣١٥) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بينبع، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الأفكار غير العقلانية ووجهة الضبط الخارجي.

## منهج وإجراءات الدراسة

## منهج الدراسة

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة ولاعتماده على وصف الواقع والتعبير عنه تعبيراً كمياً، مما يمد الباحث بدلائل قيّمة.

## مجتمع وعينة الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة وعددهم (٣٣٠٠) طالب، وقد قام الباحث بإجراء هذه الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية، وشملت العينة (٣٣٠) طالب أي ١٠٪ من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة والمتمثل بطلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة.

وقد تم استبعاد أوراق (٣٠) مفحوص لعدم استكمالها، وبذلك استقر مجموع أفراد العينة على (٣٠٠) طالب.

#### أدوات الدراسة

١- مقياس وجهتي الضبط الداخلي - الخارجي، إعداد ابن سيديا (١٩٨٦):

قام ابن سيديا (ابن سيديا، ١٩٨٦) بترجمة المقياس من الصورة الأجنبية لروتر وتقنينه على البيئة السعودية، ويتكون من (٢٣) فقرة تتضمن كل منها عبارتين إحداهما تشير إلى وجهة الضبط الداخلية والثانية تشير إلى وجهة الضبط الخارجية، ويقوم المفحوص بوضع علامة (٩) أمام العبارة التي تعبر عن رأيه، وتتراوح درجة المقياس بين (صفر) و (٢٢) درجة وكلما زادت درجة المفحوص كلما دل على أنه من ذوي الضبط الخارجي والعكس صحيح.

### صدق وثبات المقياس

عرض ابن سيديا (ابن سيديا، ١٩٨٦) عبارات المقياس على سبعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض، وبلغت نسبة الاتفاق بينهم ١٠٠٪، كما قام اللهيبي (اللهيبي، ١٩٩٥) بحساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي على عينة مكونة من (٣٠٠) طالبة ودلت النتائج على وجود ارتباط دال إحصائياً بين كل فقرة والمجموع الكلى.

أما الثبات فقد حسبه ابن سيديا (بن سيديا، ١٩٨٦) عن طريق إعادة التطبيق وبلغ معامل الثبات (٧٩,٠) وهو معامل مرتفع. وقام المحمدي (المحمدي، ١٤٢٤هـ) بحساب الثبات على عينة مكونة من (٤٠) طالب، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وحصل على عبد (٧٠٩).

## ٢- مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (١٩٨٥):

قام الريحاني (الريحاني، ١٩٨٥) ببناء هذا المقياس وتقنينه على البيئة الأردنية مستمداً من المقياس الأجنبي وأضاف فكرتين غير عقلانيتين على الصورة العربية، وبهذا أصبح المقياس يتكون من (١٣) فكرة تشتمل كل منها على أربع فقرات، نصفها إيجابي يتفق مع الفكرة غير العقلانية ونصفها الآخر سلبي يختلف معها ويناقضها، ووزعت فقرات المقياس الد (٥٢) على الأفكار الثلاث عشرة وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٥٢) درجة كحد أدنى (وهي تعبر عن رفض المفحوص لجميع الأفكار غير العقلانية) و (١٠٤) درجات كحد أعلى (وتعبر عن قبول المفحوص لجميع الأفكار غير العقلانية).

## صدق وثبات المقياس

عرض الريحاني (الريحاني، ١٩٨٥) المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس، وتبيّن أن نسبة الاتفاق بلغت ٩٠٪ بين المحكمين، كما قام الأسمري (١٩٩٩) بعرض بنود المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس بجامعة أم القرى وكلية المعلمين بمكة المكرمة والطائف وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٧, ٩١٪ - ٩٠٪). أما ثبات المقياس فقد قام الريحاني (١٩٨٥) بإعادة تطبيق الاختبار وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٤٥, ٥٠ - ٣٨٪) بمتوسط مقداره (٧٠,٠).

كما قام الغامدي (الغامدي، ٢٠٠٩) بحساب الثبات بطريقة ألفا كرمباخ فوجد أنه يساوي (٨٠٩,٠٠).

#### الأساليب الإحصائية

التكرارات والمتوسطات الحسابية.

معامل ارتباط بيرسون.

#### حدود الدراسة

قام الباحث بتطبيق البحث في ظل الحدود التالية:

أ - حدود زمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٠/

ب- حدود مكانية: اقتصر إجراء البحث على عينة من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة. كما يتحدد البحث بالأدوات المستخدمة فيه وهي:

أ - ومقياس وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية) إعداد بن سيديا (١٩٨٦).

ب- مقياس الأفكار غير العقلانية، إعداد الريحاني (١٩٨٥).

ج- استمارة جمع بيانات عامة.

## الفرض الأول

تنتشر وجهة الضبط الخارجية بين طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة، وللتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحث بحساب متوسط الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة

الدراسة (ن = ...)، حيث بلغ متوسط درجات أفراد العينة الكلية على مقياس وجهة الضبط (... (... ) وبانحراف معياري بلغ (... )، وبناء على ذلك فإنه يمكن اعتبار أي فرد من أفراد عينة الدراسة يحصل على درجة (... (... ) وأكثر على مقياس وجهة الضبط يمكن اعتباره صاحب وجهة ضبط خارجية (غير صحية)، وذلك استناداً إلى المعادلة التالية (... (... ). (غريب، ... (غير)، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١) يوضح نسبة شيوع وجهة الضبط الخارجية لدى عينة الدراسة

النسبة	عدد الطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجية	الانحراف المعياري	المتوسط	ن
%YT, T	٧٠	٣,٣١	٣١,٢٠	٣٠٠

يتضح من الجدول السابق انتشار وجهة الضبط الخارجية (غير الصحية) بين أفراد العينة الكلية بنسبة 17٪، وبواقع عدد (٧٠) طالباً، وهذه النسبة تقارب ربع أفراد عينة الدراسة حيث (ن = ٣٠٠). ويرى الباحث أن الطلاب يتمتعون بوجهة ضبط داخلية (صحية) بنسبة ٢٩٪ تقريباً وهذه نسبة كبيرة مقارنة بذوي وجهة الضبط الخارجية. وتتفق هذه النتيجة عموماً مع دراسة اليوبي (اليوبي، ٢٠٠٦)، ودراسة المحمدي (المحمدي، 18٤٤هـ) ولعل التربية الحديثة نسبياً ساهمت بشكل بارز في بروز وجهة الضبط الداخلية لدى العديد من الأجيال الحديثة، حيث تقوم أساليب التربية الحديثة على الحوار والنقاش واحترام الرأي الآخر وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار مما يجعل الفرد أكثر قدرة على حل مشكلاته بنفسه بطرق عقلانية منطقية مما يشكل معه مفهوم ذات إيجابي وتقدير مرتفع للذات ومن ثم التحلي بوجهة ضبط داخلية. والعكس ممكن أن يقال لذوي وجهة الضبط الخارجي، والتي كانت تظهر بشكل أبرز من خلال أساليب التربية القديمة القائمة على الرأي الأوحد والقهر والتخويف والضرب وعدم السماح للفرد بإبداء رأيه وحل مشكلاته مما الرأي الأوحد والقهر والتحيطة به إلى الآخرين والصدفة والحظ مما يعرضه لكثير من فهو كثيراً ما يعزو الأحداث المحيطة به إلى الآخرين والصدفة والحظ مما يعرضه لكثير من الشكلات والضغوط.

## الفرض الثاني

تنتشر الأف كار غير العقلانية بين طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة وللتحقق من صحة الفرض الثاني قيام الباحث باستخدام التكرارات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح الأعداد والنسب المئوية لأفراد العينة ممن اعتبروا غير عقلانيين فيما يتعلق بالأفكار الثلاث عشرة، والذين حصلوا على درجات من  $(V-\Lambda)$  فرعية على كل فكرة، باعتبار مقياس الأف كار غير العقلانية معكوس، ويتراوح بين  $(3-\Lambda)$  درجات وتدل الدرجة (3) على تفكير عقد لاني عالي بينما تعبر الدرجة  $(\Lambda)$  عن تفكير غير عقلاني عالي، والجدول التالي يوضح نسبة انتشار الأفكار غير العقلانية بين عينة الدراسة.

جدول (٢) يوضح نسبة انتشار التفكير غير العقلاني بين طلاب عينة الدراسة (ن = ٣٠٠)

النسبة المئوية	j	الفكرة غيرالعقلانية	م
۲, ۳۱٪	90	القلق الزائد.	١
%т.	٩٠	ابتغاء الكمال الشخصي.	۲
%۲9,۳	٨٨	اللوم القاسي للذات والآخرين.	٣
<b>ΧΥ</b> λ	٨٤	الاعتقاد بتوقع الكوارث.	٤
%٢٣,٦	٧١	الاعتماد على الآخرين.	٥
%19,7	٥٩	طلب الاستحسان من الجميع.	٦
١٨,٣	00	الانزعاج لمشكلات الآخرين.	٧
%17	٥١	التهور الانفعالي.	٨
%10	٤٥	الشعور بالعجز.	٩
1.12	٤٢	تجنب الصعوبات.	١٠
%17	49	ابتغاء الحلول الكاملة.	١١
۲,۱۱٪	٣٥	الجدية والرسمية في التعامل.	۱۲
٪١٠	٣٠	الاعتقاد بتفوق الرجل على المرأة	۱۳

يتضح من الجدول السابق أن النسب المئوية تراوحت بين (١٠٪) في الحد الأدنى للفكرة الثالثة عشرة (الاعتقاد بتفوق الرجل على المرأة) و (٢, ٢١٪) في الحد الأعلى

للفكرة السادسة (القلق الزائد)، وقد جاءت الفكرة الثانية غير العقلانية (ابتغاء الكمال الشخصي) في المرتبة الثانية في الشيوع من حيث تبنى الطلاب لها كفكرة غير عقلانية حيث بلغت نسبتها (٣٠٪) وهكذا نزولاً جاءت بعدها وعلى الترتيب (اللوم القاسي للذات وللآخرين)، (والاعتقاد بتوقع الكوارث)، (الاعتماد على الآخرين)، (طلب الاستحسان من الجميع)، (الانزعاج لمشكلات الآخرين)، (التهور الانفعالي)، (الشعور بالعجز)، (تجنب الصعوبات)، (ابتغاء الحلول الكاملة)، (الجدية والرسمية في التعامل مع الآخرين)، (الاعتقاد بتفوق الرجل على المرأة). وتتفق هذه النتيجة عموماً مع ما توصلت إليه دراسة الريحاني (الريحاني، ١٩٨٧)، و (الشيخ، ١٩٩٩)، و (الأسمري، ١٩٩٩) و (المحمدي، ١٤٢٤هـ)، و(اليوبي، ٢٠٠٦)، و(الغامدي، ٢٠٠٩)، والتي أشارت إلى انتشار الأفكار غير العقلانية بنسبة متفاوتة في المجتمعات العربية. كما أن هذه النتيجة تتفق مع الإطار النظري لنظرية « اليسس » التي تشير إلى انتشار الأفكار غير العقلانية بصورة متفاوتة في المجتمعات الغربية. ولكن الباحث يرى من خلال النتيجة السابقة بالرغم من انتشار الأفكار غير العقلانية لدى عينة الدراسة إلا أن الأفكار العقلانية تشيع بين أفراد عينة الدراسة بشكل أكبر وبنسب أكبر. فتلاحظ أن أعلى نسبة انتشار هي (٦, ٣١٪) للفكرة السادسة (القلق الزائد) مما يعنى أن النسبة المقابلة في أقل حدودها للأفكار العقلانية هي (٤, ٦٩٪) بينما تصل إلى (٩٠٪) في أعلى حدودها للفكرة الثالثة عشر (الاعتقاد بتفوق الرجل على المرأة). ونتيجة هذا الفرض متسقة مع نتيجة الفرض الأول حيث اتضح أن أغلبية أفراد الدراسة لديهم وجهة ضبط داخلية (صحية) بنسبة أعلى من وجهة الضبط الخارجية (غير الصحية)، مما يدل على أن الأفكار العقلانية الشائعة بين أفراد الدراسة ساهمت في تمثلهم لوجهة الضبط الداخلية (الصحية) فالفرد العقلاني المعتمد في أحكامه على المنطق والبراهين والأدلة والقياس لا يستغرب عليه أن يكون أكثر قدرة على تحمل المسؤولية والبحث عن مصادر المعلومات وتوظيف هذه المعلومات في حل ما يعترضه من مشكلات وعقبات بشكل علمي ومنطقى. ويرى الباحث أن ما قاله في تفسير نتيجة الفرض الأول تنطبق على نتيجة الفرض الثاني من حيث أساليب التربية الحديثة والتنشئة الاجتماعية والدعم الأسرى، مما يكوّن لدى الفرد طريقة عقلانية في التفكير وأسلوب منطقى في تناول وتفسير الأحداث بعيداً عن المبالغات والتعميمات.

#### الفرض الثالث

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية وبين الأفكار غير العقلانية لدى طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة.

وللتحقق من الفرض السابق استخدام الباحث معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) يوضح العلاقة بين وجهة الضبط الخارجية والأفكار غير العقلانية لدى عينة الدراسة

مستوى الدلالة	J	عدد أفراد العينة	المتغيرات
1	٠,٢٩٦	۲۰۰	وجهة الضبط الخارجية
			الأفكار غير العقلانية

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة بين وجهة الضبط الخارجية وبين الأفكار غير العقلانية حيث بلغ معامل الارتباط٢٩٦, • عند مستوى دلالة (١٠,٠١)، وهذا يعني أنه كلما زادت وجهة الضبط الخارجية لدى الفرد كلما زادت الأفكار غير العقلانية والعكس صحيح.

وهده النتيجة تتفق مع دراسة (خليفة، ١٩٩٨)، (المتولي، ١٩٩٩)، (المحمدي، ١٤٢٤هـ)، (اليوبي، ٢٠٠٦). حيث أشارت جميع تلك الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط والأفكار غير العقلانية. ويرى الباحث أن فهم المعنى لما تتضمنه العلاقة بين وجهة الضبط الخارجية (غير الصحية) وبين الأفكار غير العقلانية في ضوء طبيعة الأداتين المستخدمتين في البحث الحالي، حيث إن أولئك الحاصلين على درجة عالية على مقياس وجهة الضبط (ذوي وجهة الضبط الخارجية) هم أنفسهم الذين يتصفون ببعض الأفكار غير العقلانية مثل طلب الاستحسان من جميع الناس، ابتغاء الكمال الشخصي، لوم الذات، توقع الكوارث، الخ الأفكار غير العقلانية.

وتتسق تلك الخصائص مع الأطر النظرية التي تضع صاحب وجهة الضبط الداخلي في إطار الصحة النفسية أكثر مما تضع صاحب وجهة الضبط الخارجية، الأمر الذي يلفت النظر إلى عوامل التنشئة الاجتماعية السائدة والتي تغرس تلك الخصائص السلبية والمعتقدات غير العقلانية لدى أفرادها.

## التوصيات والمقترحات؛ خرج الباحث بالتوصيات التالية:

- 1-إعداد برامج نفسيه إرشادية لطلاب التعليم العام والعالي تعزز الثقه بالنفس وتحمل المسوؤليه والتفكير الإيجابي وفي المقابل تحصنهم ضد التفكير السلبي والاعتماد على الغير والشعور بالدونية.
- ٢- ممارسة الحوار والنقاش (فكرا وممارسة) مع الصغار ومع طلاب المدارس لزرع الثقة
   في الرأي والاعتداد بوجهة النظر
- ٣- محاولة وضع الأفراد (أطفالا وشبابا) في مواقف تختبر وجهات الضبط عندهم
   (داخلية خارجية) وتقيم أفكارهم (عقلانية غير عقلانية).

## ويقترح الباحث ما يلي

- ١- إجراء دراسة مماثلة على الإناث لمعرفة تأثير متغير الجنس
- ٢- إجراء دارسة لمعرفة أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالأفكار
- ٣- إعداد برنامج إرشادي لاستبدال الأفكار غير العقلانية بأفكار عقلانية منطقية.

## المراجع العربية

- أبو بيه، سامي أحمد (١٩٨٥) دراسة تفاعلية لتأكيد كل من وجهة الضبط والاستقلال على قابلية التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٧)، (٦-٥٦).
- الأحمد، أمل محمد (١٩٩٩) **العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط**، مجلسة جامعة دمشق للآداب، العدد الثاني، المجلد١٥، ١٢١-١٧١.
- الأسمري، حسين أحمد (١٩٩٩) الأفكار العقلانية وغير العقلانية لدى مدمني الهيروين وغير المدمنين في ضوء نظرية «اليس»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- بن سيديا، عبدالرحمن (١٩٨٦) العلاقة بين مصدر الضبط ومفهوم الذات لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض جبريل، موسى (١٩٩٦) العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد٢، ٣٥٨–٣٧٨.
- خلف الله، زينب عبداللطيف (١٩٩٢) مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مرحلة الطلبة الثانوية، مجلة دراسات نفسية، العدد ، المجلد ٢.
- خليفة، عبداللطيف (١٩٩٨) المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي وعلاقتها بمركز التحكم، دراسات في علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار غريب.
- داوود، نسيمة (٢٠٠١) فعالية برنامج إرشادي يستند على الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى طالبات الصف العاشر، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد الثاني، ٢٨٩-٢١١.
- الريحاني، سليمان (١٩٨٥) تطوير اختبار الأفكار العقلانية وغير العقلانية، مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد١٢، العدد ١١.
- عبدالله، أحمد وعسكر، علي (١٩٩٤) مركز التحكم وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة شؤون اجتماعية، العدد ٤٢.
- العتيبي، حنس محماس (١٤٢١هـ) الفروق بين المرض وذوي الأمراض النفسجسمية والأصحاء في وجهة العزو والرضا عن الحياة في كل من الطائف ومكة المكرمة وجدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

- الغامدي، غرم الله بن عبدالرزاق (٢٠٠٩) التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- غريب، عبدالفتاح (١٩٨٨) دراسة مستعرضة للفروق بين الجنسين في الاكتئاب لدى عينة مصرية، مجلة الصحة النفسية، المجلد التاسع، ٣-٦٣.
- محمد، يوسف عبدالفتاح (١٩٩٣) مركز التحكم وعلاقته بتقدير الشخصية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد ٢، ٢٢٩-٢٢٠.
- المحمدي، مروان بن علي (١٤٢٤هـ) الأفكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهتي الضبط الداخلي والخارجي لدى عينة من طلاب كلية معلمي جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مهدي، محمد أحمد (۱۹۹۹) الأفكار اللاعقلانية (معناها ومنشؤها وعلاجها) القافلة، مارس، ۱۹-۱۹.
- اليوبي، عزيزة بنت منور (٢٠٠٦) وجهة الضبط وعلاقتها بكل من الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بينبع.

# المراجع الأجنبية

#### References

- Philip, G & Phil, R (1981) Relationship between locus of control and irrational believe, Psychological Reports, No.48, 181-182.
- Watson *et al.*, (1998) The Contributions of self de Eating Philosophies. Perceived helplessness, and Repression to Anxiety Among Psychiatric Patients, Journal of Clinical Psychology, July, Vol45, No.4,513-521

# غربة رهين المحبسين: ديوان اللزوميات أنموذجًا

## محمود سليم محمد هياجنه

الأستاذ المساعد، قسم اللغة العربية، كلية التربية في الدوادمي، جامعة شقراء، الملكة العربية السعودية

## غرية رهين المحسين، ديوان اللزوميات أنموذجًا

#### محمود سليم محمد هياجنه

الأستاذ المساعد، قسم اللغة العربية، كلية التربية في الدوادمي ، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

#### ملخص الدراسة

هدف البحث أن يكشف السجوف عن ظاهرة غربة أبي العلاء؛ متخذًا من ديوان اللزوميات نموذجا؛ ففي الوقت الذي ألقت ظاهرة غربة أبي العلاء ظلالها على حياته، نجدها – أيضا – قد أثرت في أدبه، شعرا ونثرا، وقد بدا ذلك واضحا جليا، من خلال وجودها نسقا عاما في ديوانه موضوع البحث؛ إذ نسج بناء قصائده على قواعد بدت مشدودة في مجملها إلى العقل الدلالي الذي يتماهى مع ظاهرة الغربة والتوحد، محمولة على أجنحة ظاهرة الوجودية والظواهر الكونية، ولعل التزامه لزوم ما لا يلزم يتضمن – هو الآخر معنى دلاليا يتموسق مع ترسيخ معنى التوحد والغربة؛ لأنه التزام يفرض تقييدا على تقييد.

ولعل أهم ما تبين لي أن كل من يتأمل في أدب المعري عامة، يدرك أن الغربة النفسية الاجتماعية هي جزء من غربته الثقافية الفلسفية والدينية العقدية، فضلا عن العقلية، فالبيئة التي يعيش فيها الإنسان وظروف حياته الاجتماعية والثقافية، بل كل ما يتموسق خولها من أنساق أخرى سياسية وفكرية واجتماعية ودينية وخلقية، تفرض وجودها بدلائل رمزية، يسقطها الكاتب على أدبه ونثره، بوصفه نوعًا من التعبير عن نوازع النفس وخلجاتها؛ ليحوز نوعا من الرضا النفسي وإشراك القارئ فيما مرَّ عليه من أيام؛ فحطت فلسفته في مواجهة مع المحيط بكل أشكاله وأطيافه، فظهرت غربته بشكل ثائر على الوسط الاجتماعي. وقد تبين ذلك من خلال محاولته الانعتاق من كل عوامل الظلم والجهل والقصور، ليعانق أفقا مفتوحا رحبا مطلقا، لكن روحه بقيت مأسورة ساكنة جسده، فطالت إقامته ردحا طويلا حتى فارق الحياة.

# The alienation of Raheen Almahpasyin; taking the ALIZUMIAT poetry collection as a sample

#### Mahmoud Saleem Hayajnh

Assistant professor, arabic language Department, faculty of education at Dawadmi, Shaqra University, Kingdom Of Saudi Arabia

#### **Abstract**

This research seeks to discover the phenomenon of the alienation of ABI AL-ALLA, taking the ALIZUMIAT poetry collection as a sample. While the alienation of ABI AL-ALLA has overshadowed his life, it has also affected his literature; be it poetry or prose. And that can be clearly detected in his poetry collection, the ALIZUMIAT, in which he builds his poems in ways that bring to mind feelings of alienation and isolation and express philosophical ideas of existentialism and cosmic phenomena. Furthermore, through his poetry he delves into the deep question of the meaning of alienation and isolation.

What comes to mind in the research is that when you contemplate the poetry of AL-Maary, you realize that his physiological and social alienation is part of his cultural philosophical, religious and mental alienation. And that is because the environment that a man lives in, along with his social and cultural condition, in addition to the political, intellectual, social, religious and ethical paradigms, will all impose their presence in symbolic signs seen in his poetry and prose in which he tries to express himself to achieve some kind of self-satisfaction and to involve the reader with his experiences which saw the writer's philosophy in conflict with his surroundings. So, his alienation appears as a rebellion against his society that is clearly seen within his trying to break free of all the factors of injustice and ignorance aspiring for freedom and wide horizons, but his soul still captive and silent in his body, which goes on living until his death.

#### المقدمية

لا مندوحـة- بدءًا- من الإشارة إلى أنّ عاصفة من الخلافات نشأت تقارب شأن عقيدة أبي العـلاء؛ فقد تعـددت الروايات التي وصلت إلينا عنـه (الصفدي، ١٣٢٩ هـ: ١٠٤) و (ابن الجوزي، د.ت: ١٠٨) و (حسين، ١٩٨١: ٥٥) ، وصـدرت بحقه - على إثرها- أحكاما مرتجلـة، لم ترق إلى سدرة الصواب أو التثبت، ومن ثم اجترتها أجيالا لاحقة دون تمحيص أو نقد، حتى أصدرت -هي الأخرى- أحكاماً بالغة الخطورة (الداغستاني، ١٩٤٤: ٢-٢٢)؛ فقـد وجه كثيرون، أمثال: الخطيب البغـدادي، والباخرزي، ولويس عوض، إليه تهمة الإلحاد والزندقـة (شاكر، ٢٠٠٥: ٣٥-٤٥). وذهـب بعضهـم إلى أنه كان صحيـح العقيدة، بينما بعض المفاظـه وأفكاره ليردوهـا إلى معين يوناني أو هنـدي أو باطني أو غير ذلك (بكري، بعض ألفاظـه وأفكاره ليردوهـا إلى معين يوناني أو هنـدي أو باطني أو غير ذلك (بكري، عقـدت العـزم على ولوج غمرة دراسة تستخلص ما هو أساس، أي دراسة غربة أبي العلاء، وبأي معنى من معـاني الغربة كان غريباً؟ وما هي أسباب غربته؟ مستعينا بالمنهج التاريخي وباتحيلي للدراسة.

ولعل أكثر تعبير شاع لغربة أبي العلاء، ما نجده في عبارته المشهورة، التي أطلقها على نفسه، وأصبحت ديدنا يرتلها كل من يذكر اسمه أو يُذكر له اسمه، وتلك العبارة هي: "رهين المحبسين" (ابن خلكان، ١٩٩٨؛ ١٢٩) ، فأبو العلاء وفقاً لهذه العبارة، ولما شهر عنه، قد حبس نفسه أو اعتزل الناس في بيته، وهو -كذلك-ضرير أعمى، قد ذهبت عيناه، إلا أن هذه العبارة بمعناها الأول والثاني لا تمس من غربة أبي العلاء إلا الجوانب السطحية؛ إذ لم يكن اعتزاله عن الناس إلا مظهراً لغربة أعمق، لا يمكن أن تفهم إلا في ضوء علاقته بمجتمعه أن ذاك، وفي ضوء رؤيته لذلك المجتمع بشتى طبقاته: حكامه وساسته، وفقهائه، وعلمائه... النخ، ولا شك بأن الإرهاصات الأولى للإحساس بالغربة بدأت بفقده بصره في صباه؛ إذ قيل النه في مطلع الرابعة من عمره انطفاً قنديل الباصرة في وجهه. وفي هذا الصدد يقول: "قُضي على وأنا ابن أربع، لا أفرق بين البازل والربع" (المعرى، ٢٠٠٥).

وطبقاً لهذا، لم يكن أبو العلاء قد نضج وعيه أو اتسعت مدارك عقله، وهو ما يعنى أن

تفاعل الإدراك لتفاقم المحنة والمأساة، لم يصل الحد الذي يجعله يقدّر عظم الفاجعة، وهمّ المصاب "وقد درّبه أهله في طفولته على مواجهة عالم الظلام، وراضوه عليه حتى خُيل إليهم وإليه أنه أنه أنه أنه لن يلبث أن يدرك مع نضج السن والوعي، أن مأساة حياته كله بدأت بتلك الآفة التي قضت عليه وهو ابن أربع" (عبد الرحمن، ١٩٧٧: ٤٤). وربما كانت كلماته في شيخوخته تعبر عن هذا الواقع المرير؛ لذلك نجده في هذه الحقبة الزمنية يطيل الحديث عن آفة العمى، وعن المعاناة الشديدة التي كان يعانيها من تلك المحنة، فقد أليل في ظلام دامس لا ينجاب، واغتهب في غيهب ليل لا ينجلي. وفي هذا صاغ كلمات شعراً تعبر عن شدة المصاب، وفداحة المأساة، يقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٢٩١):

إذا طُفئتَ في الثرى أعين فقد أمنت من عمى أو رمد

واضح من البيت حدة التوتر والقلق، وشدة التأزم النفسي، إذ يَعُد ضجعة القبر سلامة وأمانا من مصاب العمى أو آفة الرمد. وهو بيت واضح الدلالة على أنه لن يرتاض على آفة العمى، بل شكلت لديه أرقا مضنيا، وقلقا مؤلما، وشعوراً بالغربة، ولعل الإرهاصات الأولى للإحساس بندروة المأساة قد تشكلت بعد وفاة والده، يقول ابن العديم: إن وفاة والد أبي العلاء كان سنة (٣٩٥هـ) (ابن العديم، ١٣٤٠هـ: ٤) ، مما شكل لديه إحساساً قوياً بالشرود والضياع، فأحس أن قلبه مسخ بين جوانحه طائراً شريداً هائماً لا يستقر على وكن، فقال (المعرى، ٢٠٠٧: ١٨٦-١٨٧):

لقد مُسَختُ قلبي وفاتُك طائرا فأقسَم ألا يستقرّ على وكُنِ يُقضّي بقايا عيشه وجناحُهُ حثيثُ الدواعي في الإقامة والظّعنِ كأن دُعاءَ الموت باسمك نَكَزةً فرَتَ كبدي والسمُّ ينفث في أذْنى

ولقد حاول - فيما تقول عائشة عبد الرحمن- قدر استطاعته أن يتجلد لصدمة وفاة والده، وأن يطوي جرحها في أعماقه المثخنة بالجراح، كيما يستأنف صراعه مع الدنيا، فما كان من السهل عليه أن يئد طموحه مرة واحدة، وأن يقهر ما لبشريته من أشواق سيظل يكابدها ما عاش (عبد الرحمن، ١٩٧٧: ٩٨). تبلورت معطيات البحث على عناوين تم استجلاؤها من تمظهرات الدوال والملابسات اللغوية التي استحوذت على بنية النصوص لديه، لتحري ظاهرة غربة أبي العلاء، وكانت على النحو التالي: ظاهرة غربة أبي العلاء، وكانت بمنزلة تمهيد إجرائي، ثم دراسة لديوانه اللزوميات وبخاصة قصيدته الهمزية تحت مجموعة من

العناوين: الألفاظ واللغة، ثنائية الموت والحياة، المرأة والزواج والنسل في التصور العلائي، الدعوة للتوحد، ثم فلسفة الحياة في التصور العلائي.

## ظاهرة غرية أبي العلاء

لا ريب في أن آفة العمى قد شكلت لديه إحساسا بالغربة، لكنّ الإحساس بالغربة قد بدأ على أشده أثناء التجربة التي خاضها في رحلته إلى بغداد، وما تلاها، ففي هذه الحقبة الزمنية التي تلت موت أبيه، عقد العزم على الرحيل إلى بغداد (ابن العديم، ١٣٤٠هـ: ٢٤) في سنة (٣٩٨هـ)، وعمره خمس وثلاثون سنة، ولقد تعددت الروايات عن سبب هذه الرحلة، فيذكر طه حسين، قائلا: »أكثر المؤرخين لا يعلل هذه الرحلة بأكثر من حب السياحة، وطلب العلم، والحرص على الشهرة في مدينة السلام، ولكن القفطي في كتابه: (إنباه الرواة) ينص على أن عامل حلب كان قد عارض أبا العلاء في وفِّف كان له، فارتحل إلى بغداد شاكياً متظلماً، وعلى هذا الخبر يوافقه الذهبي، وكلا الرجلين من أبصر الناس بالتاريخ.» (حسين، ١٩٨٦: ١٠٣). وليس هناك ما يلزم الأخذ بهذه الروايات على أعنّتها، لكنها تشير في مجموعها إلى أمر مرجح، هو أن حياة الشاعر في نطاق المعرة لم تكن المعين الذي يحقق الارتواء بالمزيد من العلم والعرفان، على حد قول ابن العديم «رحل أبو العلاء إلى بغداد لطلب العلم والاستكثار فيه، والاطلاع على الكتب فيها، ولم يرحل لطلب دنيا ولا رفد» (ابن العديم، ١٣٤٠هـ: ٢٤) ، وقد أنكر أبو العلاء نفسه أن يكون سفره إلى بغداد لأسباب مادية، أو لاستكثار النشب، في رسالة وجهها لأهله في بغداد بعد أن غادرها، بقوله: «وأحلف ما سافرت أستكثر النشب، ولا أتكثّر بلقاء الرجال، ولكن آثرت الإقامة بدار العلم، فشاهدت أنفس ما كان لم يسعف الزمن بإقامتي فيه ... فقد وصفوني بما لا أستحق وشهدوا لي بالفضيلة على غير علم، وعرضوا على أموالهم عرض الجد، فصادفوني غير جذل بالصفات ولا هش إلى معروف الأقوام، ورحلت وهم لرحلتي كارهون، وحسبي الله» (أبو جرادة، ١٩٨٨: ٨٦٩) وقال أيضا (المعرى، ٢٠٠٧: ٢٤٢):

> يدَ الله لا خَبّ رتّكم بمُحال وَوَجُه مَ لَّا يَبُت ذَلَّ بسوال تيمّم أه غي الأنّ عند بالالِ

أإخُواننَا بين الفرات وجلَّق أُنْبِئُكُمْ أنى على العهد سالمُ وإنى تيمَّمُتُ العراقُ لغير ما فأَصْبَحْتُ محسوداً بفضلي وحده على بُعْد أنصاري وقلة مالي

إلا أن رحلت ه عائدا إلى بغداد قد سببت له غربة على غربة؛ إذ «اتفق يوم وصوله إلى بغداد، موت الشريف الطاهر والد الشريفين الرَّضي والمرتضى. فدخل أبو العلاء إلى عزائه والناس مجتمعون، والمجلس غاصً بأهله، فتخطى بعض الناس فقال له، ولم يعرفه: إلى أين يا كلب؟ قال أبو العلاء: الكلب من لا يعرف للكلب سبعين اسما، ثم جلس في أخريات المجلس، إلى أن قام الشعراء وأنشدوا مراثيهم، فوقف أبو العلاء وأنشد، مرتجلاً، قصيدته في رثاء الفقيد:

## أودى فليت الحادثات كفاف مال المسيف وعنبر المستاف

فلما سمعه ولدا الشريف الطاهر، قاما إليه ورفعا مجلسه، وقالا له: لعلك أبو العلاء المعري؟ قال: نعم، فأكرماه واحترماه» (ابن العديم، ١٣٤٥هـ: ٢٥). وفي هذا الصدد تعلق عائشة عبد الرحمن قائلة: مما أعجبه من اتفاق! لكأنما وقفت الدنيا مترصدة تنتظر مقدم ذلك المغرور المتعالي، لترده إلى موضعه على الأرض، بعد ما طال مزعمه أن النجم دونه، وأدى إلى فراش غربته محزونا يجتر قهره، ويلعق جرحه، ويرنو بوجدانه، عبر الظلام الدامس المتكاثف، إلى برق لاح له من بلاد الشام» (عبد الرحمن، ١٩٧٧: ١٢٥). وتروى حوادث كثر تذكر أبا العلاء بالسوء في كرامته، وتطعن بكبريائه وتقدح بشخصه، ومنها: أثناء ذهابه يوما إلى مجلس أبي الحسن علي بن عيسى الربعي النحوي، ولما استأذن قال أبو الحسن: ليدخل الاصطبل (والاصطبل معناها الأعمى بلغة أهل الشام كما ذكر ياقوت)، فلما سمعها أبو العلاء، انصرف مغضبا، ولم يعد إلى مجلس أبي الحسن مرة أخرى» (ابن الأنباري، ١٩٨٥؛ ١٩٨٥). وفي حادثة أخرى، فقد كان يتردد على مجلس (الشريف المرتضى)، ويناظر العلماء والأدباء فيه، (وفي ذات يوم كان في مجلس الشريف المرتضى، وقد جاء ذكر (المتنبي)؛ فتنقصه الشريف، وجعل يتتبع عيوبه، فقال أبو العلاء: لولم يكن للمتنبي من الشعم الا قصيدته:

لَك يا مَناذِلُ فِي القُلوب مَناذِلُ الْقُلوب مَناذِلُ اللَّهُ اللَّا اللَّالِي اللَّالَّ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّا اللَّهُ اللَّا اللَّلْمُل

لكفاه فضلاً، فغضب السيد المرتضى، وأمر، فسُحب أبو العلاء برجله، وأُخْرِجَ مُهانًا من مجلسه. وقال لمن يحضرونه: أتدرون أي شيء أراد الأعمى بذكر هذه القصيدة؟ فإن للمتنبي ما هو أجود منها لم يذكره، فقيل: النقيب السيد أعرف، فقال أراد قوله في هذه القصيدة (القصيدة اللامية) (الحموى، ١٩٠٠، ج١: ٤٠٨):

# وإذا أتَتُّكَ مَذَمَّتي من نَاقِص فَهيَ الشَّهادَةُ لي بأنِّي كاملٌ

ولعل تلك المواقف والصدمات التي تعرض لها، قد شكلت أثراً كبيراً في نفس أبي العلاء، فجلجل قلبه ألمًا، وامتلاً صدره حَنَقًا، فقرر أن ينأى عن معترك الحياة في بلدته وبيته؛ طالباً السلامة والعزلة، وقرر الانسحاب نفسياً قبل أن ينسحب في ظاهر أمره، فقال قصيدة في بغداد قبل أن يرجع القهقري، قالها في صديقه (أبي على النهاوندي، محمد بن محمد بن فورجة) فكانت أنين حسرة، تزدحم بالقلق النفسي، قبل ازدحامها بالقلق اللغوي، الذي يتأرجح بين الأنَّات والنشيج والوداع والفراق، والرحيل، كما تزدحم بأصوات نعيب الطير من بوم وغربان، يقول (المعرى، ٢٠٠٧: ٢٦٨-٢٧٢):

> كفى بشُحوب أو جُهنا دليلا على إزماعنا عنك الرحيلا أَبُتُ صِنفا النواعب من نياق وطير، أن نُقيم وأن نقيلا تأمَّلُنا الزمانُ فما وجدنا إلى طيب الحياة به سبيلا يُفجّعنا ابنُ دأية بابن أنس فارقُه، فلا تبعَ الحُمولا كُلفَنا بالعراق ونحن شرِّخٌ فلم نلَّم م به إلا كُه ولا وَرُدُنا ماء دجلة خير ماء وزرنا أشرف الشجر النَّخيلا وزُلنا بالغليل وما اشتفينا وغاية كل شيء أن يزولا

ولعلُّه استسلم للهزيمة، وسيطر عليه الشعور بالغربة، وتمنيّ لـ وأنّ الخمر حلت لنشوة، تبعده عما تملكه من إحساس بالغربة والقهر والوحدة والضيق وسط هذا العالم الأسود المتوتر، لينعكس لسان حاله بصورة تعبيرية على لسان مقاله، قائلا (المعرى، ٢٠٠٧: ٢٤٧- ٢٤٩):

> تمنّينتُ أن الخمر حلّت لنشوة تُجهّلُني كيف أطمأنّتُ بيَ الحالُ فأذَّ هلُّ أنى بالعراق على شفاً رزيُّ الأماني لا أنيسٌ ولا مالُ مُقلِلُّ من الأهلين يُسُر وأسرة كفى حزناً بين مُشتّ وإقلالُ وكم ماجد في سيفِ دجلة لم أشِم له بارقاً والمرء كالمزن هطّالُ سيطلبني رزقي الذي لوطلبته لما زاد والدنيا حظوظً وإقبالٌ

ولقد بعث برسالة إلى خاله يقول فيها: "وكنت أظن أن الأيام تسمح لى بالإقامة

هناك، فإذا الضاربة أجحاً بعراقها، وبه ما يبقى من الفريسة من لحم وعظم، والأمة أنجل بضربتها، والعبد أشح بكراعه، والغراب أضنّ بثمرته، ووجدت العلم ببغداد أكثر من الحصى عند جمرة العقبة، وأرخص من الصيحاني بالجابرة، وأمكن من الماء بخضاره، وأقرب من الجريدة باليمامة، ولكن على خبر مانع، ودون كل درة خرساء موحية أو خضراء طامية.

> إذا لمَّ تستطعٌ شيئاً فدعهُ وعاودهُ إلى ما تستطيعٌ " (کرب، (د.ت.): ۱۷۵)

عاد الضريرُ إلى بلدته (المعرة) ممتلئا مثخناً بالجراح، منهاراً أمام تلك القيم التي فوجئ بها في العراق، ليجد في انتظاره رحيل أمّه عن الدنيا، وفارقت الحياة بلا وداع، فهز رحيلها كيانه، وطفق يقول (المعرى، ٢٠٠٧: ٢٧٣–٢٧٥):

> سمعتُ نَعيُّها صَمَّا صَمام وإنَّ قال العواذلُ لا هُمام وأمِّنْ عِ إلى الأجداث أمٌّ يعزّ عليّ أن سارت أمامي وأُكبِرُ أن يُرتّبها لساني بلفظ سالك طُرُق الطعام كأن نواجذي رُديتُ بصخر ولم يمررُ بهنّ سوى كلام مُضتُ وقد اكتهلُّتُ فخلتُ أنَّي رضيعٌ ما بلغتُ مدى الفطام يبلغُ روحها أرَجَ السلام يقوم الهامدون من الرِّجام طُفقَتُ أَعُدّ أعمار السّمام فأجُهشَت الرِّمامُ إلى الرِّمام

فيا ركب المنون أما رسولٌ سألتُ متى اللقاء فقيل حتى ولو حَدُّوا الفراق بعُمر نَسْر فليَّتَ أَذِينَ يوم الحشر نادى

ومن لحظة وصوله إلى معرة النعمان لزم بيته، ولم يغادره إلا مرة واحدة لم تتكرر، يقول ابن العديم: "لبث تسعا وأربعين سنة في محبسه بمعرة النعمان، لم يغادره إلا مرة واحدة لم تتكرر، حين حمله قومه على الخروج؛ ليشفع لهم لدى (أسد الدولة: صالح بن مرداس، صاحب حلب)، وكان قد خرج إلى المعرة ليخمد حركة عصيان من أهلها" (ابن العديم، ١٣٤٠هـ: ٢٥). ولعل عزلة أبي العلاء تتسم بطابع العجز عن احتمال نكر العصر وفساد المجتمع، "ذلك أنه عاش أزمات نفسية وروحية صعبة ومتوالية بسبب عاهات العمى السرمدي، والوجه المجدور، والجسد النحيف، والواقع الاجتماعي والسياسي المحبط" (فنيبي، (ب.ت)، ج٧٠: ٨):

هـــذا زمــانُ ليس فِي أهلــه إلا لأَنْ تَهجُ رهُ أهــلُ حان رحيل النفس عن عالم ما هو إلا الغــدرُ والجهلُ

لقد تغرب أبو العلاء إذن غربة جسدية، وغربة نفسية، وغربة فكرية، ثم ازدادت غربته عندما قرر الوحدة في بيته لا يخرج منه حتى يلقى الموت، ولقد عبرت مقولته المشهورة «رهين المحبسين» أوجز تعبير عن غربته، فضلا عن قوله (المعرى، (د.ت.)، ج٢: ١١٨):

أراني في الثلاثة من سجوني فلا تسأل عن الخبر النّبيثِ لفقدي ناظري ولزوم بيتي وكون النفس في الجسد الخبيث

وفق ذلك لم تكن غربة أبي العلاء نزوحا عن الوطن، وإن كان قد رحل إلى بغداد، ولكن غربته كانت غربة نفسية وجسدية وفكرية وعقدية، تتمحور مع مفهوم» الاتساق والانسجام» (صليبا، ١٩٧٨: ١٩٥٩-١٦٩) بينه وبين مجتمعه الذي يعيش فيه، من خلال رؤيته لذلك المجتمع بما يعيج فيه من أساليب الخداع والزيف والأباطيل والتخلف والنفاق، ولقد كان منذ بواكير عمره يسيء الظن بالناس، ولا ينظر إليهم نظرة الرضى والقبول؛ ولذا نجده يميل إلى الانعتاق والعزلة عنهم؛ فلقد» أنفق حياته في تلقي الآلام والمصائب، فكلما حاول الخروج من مصيبة والتغلب عليها وقع في مصيبة أفدح منها؛ حتى انتهت المعركة بيأسه من قدرته على العيش كالمبصرين، مقبلا على الحياة وشهواتها كما كان يطمح في صباه، فألقى سلاحه، وانصرفت نفسه عن الحياة، فكرهها مكانا وزمانا وأناسي ظاهرا وباطنا» (قنيبي، مج ٧٠ ع ٢: ٩)، يقول (المعرى، (د.ت.): ١١٧):

بقائى في الدنيا على رزيّة وهل أنا إلا غابر مثلُ ذاهب

بيّد أن الطموح المنشود، وهو ما يهمنا في هذه الدراسة، هو البحث فيما إذا كان لغربة أبي العلاء المعري أثر في شعره، ولا ريب في أنه بحّث جدير بالمقاربة. ومطمح البحث أن يقرأ شعره في ديوان اللزوميات، قراءة تشق السجوف عن ظاهرة الغربة عنده، على الرغم من أننا نرى أن غربته بدت في كل عاداته، فهو لا يسمح لنا بملاقاته إلا في سجن من تلك السجون الني فرضها على نفسه، أو فرضها عليه المجتمع، فهو يحتجب منا خلف تلك السجون الغليظة

المحكمة، فأنت تقرؤه في الفصول والغايات، فتجدك أمام سجن يكاد يكون مقفلا، وكذلك في رسالة الغفران، وكذلك اللزوميات موضوع الدراسة،...الخ .

#### ديوان اللزوميات

هذا الديوان ليس كل شعر أبي العلاء المعري، إلا أنه أكبر ديوانيه، وأجلّهما خطراً «نظم في الطور الثالث، فمثل حياة عقله ووجدانه وخلقه أحسن تمثيل» (حسين، ١٩٧٤)، لقد التزم في لزومياته أن تكون القافية على حرفين، وأن تشمل أشعاره كل حروف العربية، وما يلحقها من الفتح والضم والكسر والسكون، فقد كان لكل حرف باستثناء الألف أربعة فصول: فللباء المضمومة فصل، وللمفتوحة فصل، وللمكسورة فصل، وكذلك للباء الساكنة، وهكذا، وفي هذا دلالة على مقدرة لغوية وعروضية وفلسفية لا تخفى على أحد، وأكثر لزومياته متين اللفظ، فخم الأسلوب، يكثر بالمصطلحات العروضية والصرفية والفقهية والطبية والفلسفية، ويحوي من الأمثال السائرة والحكم الماهرة ما يستلزم كتاباً لإحصائها وتبيانها (المعري، وحدي)، ج١: ١-١٠).

يقول أبو العلاء في مقدمة ديوانه: «كان من سوالف الأقضية أني أنشأتُ أبنية أوزان توخيت فيها صدق الكلمة، ونزّهتها عن الكذب والميط، ولا أزعمها كالسمط المتخذ، فأرجو ألا تحسب من الميط؛ فمنها ما هو تمجيد لله الذي شرف عن التمجيد، ووضع المنن في كل جيد، وبعضها تذكير للناسين، وتنبيه للرقدة الغافلين، وتحذير من والدتنا الكبرى التي غدرت بالأول، واستجيبت فيها دعوة جرول؛ إذ قال لأمه:

جزاكِ اللهُ شرّاً من عجوزِ ولقّاك العقوق من البنينا

فه ي لا تسمح لهم بالحقوق، وهم يباكرونها بالعقوق، وأضفت إلى ما وصفت أشياء من العظة، وأفانين على حسب ما تسمح به الغريزة؛ فإن تجاوزت المشترط إلى سواه، فإن الذي جاوزت إليه قول عري من المين. وجمعتُ ذلك كله في كتاب لقبته (لزوم ما لا يلزم)» (المعري، (د.ت.)، ج١:١)و (الحطيئة، ١٩٩٢: ٢٠٧) بيد أن المميز لديوانه - حسب ظني - هو خاصية الرهان الذي حرص في التعويل عليه، فقد سيّج بناء قصائده على عدة أسس، منها:

## الألفاظ واللغة

فه ي في مجملها مشدودة إلى الحقل الدلالي الخاص بالغربة والتوحد، كما أنها تحتفظ في هذا السياق بالحمولة الوجودية والظواهر الكونية، متداخلة مع حقلها الدلالي الأول.

#### القافية

فه ي تعتمد على نسق معين، بمعنى أنها تلتزم ما لا يلزم، وبما هي في غنى عنه، ولعله التزام - أيضا - يتضمن معنى دلاليا ، يتسامى إلى ترسيخ معنى الغربة؛ لأنه التزام يفرض تقييداً على التقييد، وهو - بلا شك - غور في الغربة.

## ثنائية الموت والحياة

وثمة ما هو حري بالمقاربة جدير بالقراءة، ألا وهو ثنائية الموت/الحياة، التي كرست حضورها في اللزوميات بشكل كبير. تتنامى فاعلية هذه الثنائية وفي سياق تصوري بما تحوزه من إمكانات نصية، تتوسل بالداخل للانكشاف، وتتعمق فاعلية كل من الموت/الحياة ، بما تحوزه من مرجعيات الدوال التي تنهض على علامتين تتفاعلان معافي سياق علاقة تقابلية تكرس حالا ضديا من الافتراق، على أساس ما تحيل إليه فاعلية كل منهما، فالموت عند أبي العلاء وسوغه راحة الفكر من عيشة مرّة ، ومال أضيع، ومال مُلك، لقد جعل من معاناته وشقائه، وسيلة لتماهيه مع الموت، ليجد فيه الراحة من متاعب الدنيا وشرورها (غريب، ١٩٧٨: ٢٥٢):

فمالي أخاف طريق الرّدى وذلك خير طريق سُلكُ يريحك من عيشة مُرّة ومال أضيع ومال مُلكُ

لقد كره أبو العلاء الحياة، وتمنى الموت والفناء، بل تمناه فيما لو كان ساعة الولادة.

يقول (المعرى، د.ط.ت ، ج١: ٥٣):

وليَّتَ وليدًا ماتَ ساعة وضعِه ولمَّ يرتضعُ منْ أمَّه النفساء

وتمنى الموت بعد أن طال عمره، فهو يقول (المعري، د.ط.ت ، ج٢: ٢٩٨):

قد طال عمري طول الظفر فاتصلت به الأداة وكان الحظّ لو قُلما

كما أنه كره من دعا له بطول العمر (محمود، ١٩٩١: ١٥١) ، فها هو يقول (المعري، (د.ت.)، ج٢: ٤٤١):

دعا لي بالحياة أخووداد رويدك إنما تدعو عليّا وما كان البقاء لي اختيارا لو أن الأمر مردودٌ إليّا

وهـو لا يكره قرب المـوت، بل يتمنى قربـه؛ لأن فيه الراحة العظمى مـن خطوب الحياة وكُربها، يقول (المعري، (د.ت)، ج١: ١٠٨):

إِنْ يقرُب الموتُ منّي فلستُ أكرهُ قُربة وذاك أمنعُ حصن يصير القبر دربة منْ يلَقه لا يراقبُ خطّنا ولا يخُشَ كُربة

وفي المقابل نجد الحياة تكرس حالا من التأزم لديه، ما يعني أن العلاقة بينه وبين الحياة علاقة مأزومة، يعكسها كرهه للحياة، فهو يحتقر الحياة ويستخف بأهلها الذين ينكبون على أباطيلها ، باذلين ماء وجوههم من أجل ملذاتها، على الرغم من أن عذابها موصول، تبدأ بالولادة وتنتهي بالموت يقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٢١):

أرسلت غُربك تبغي الماء مجتهدا وما على الغرب لما خانك المرسُ بئس ما يأمل الجانون من ثمر إن قال عارف عُرس بئس ما عرسوا

فمهما بلغ الإنسان فيها من القوة ، ومهما صال وجال، فإنه لا بدّ أن يأتي ذلك اليوم الذي يكون فيه طريح الفراش، يعاني غمرات الموت وسكراته ، يقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٢١):

أيعلم الليث لما راح مفترسا بأنه عن قريب سوف يُفترسُ

ولما كان الوعي في إطار الوجود المادي يكرس حالا لديه؛ فإنه لا يبرح أن يكون رمزا للوجود المادي الذي يتعايش معه، ولا يرى مرسى لها إلا على ساحل الموت، وهو ما يحمله على الأرق والقلق والاضطراب، وكُره الحياة، يقول (المعرى، (د.ت.)، ج١: ٤٦):

وكيف أرُّومٌ في أدب وفهم دراسًا والمَآلُ هو اندراسي؛ كأنا في السّفائنِ عائمات وعند الموتِ أُلُقِيَتَ المراسي

فالحياة سبب الشقاء والمعاناة والهلاك، وهي علة المصائب التي تعتور الإنسان، ولا انفكاك من تلك المصائب، ولا انفلات منها إلا برفض الحياة ، يقول (المعري، (د.ت.)، ج٢: ٢٨٢):

إِنْ شَنَّت أَنْ تُكفى الحمام فلا تعشُّ هذي الحياةُ إلى المنية سُلَّمُ

فطبيعة الحياة مجبولة على المصائب، مفطورة على النوائب، ينتقل الإنسان فيها من قتام إلى قتام، ومن مصيبة إلى نائبة، فما هي إلا سلسلة متوالية من أنواع المصائب والنوائب،

ولكن الإنسان في الدنيا مغرور، يقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٣١٤):

جينبُ الزمانِ على الآفات مزرورُ ما فيه إلا شقي الجد مضرورُ هوّن عليك فما الدنيا بدائمة وإنما أنت مثل الناس مغرورٌ وقوله (المعرى، (د.ت.)، ج١: ١٣٥):

أهلا بغائلة الرّدى وإيابها كيما تسترنى بفضل ثيابها

فالكل آيل- لا مناصر- إلى انتهاء، فلا انفلات، ولا خلاص من الموت، مهما حاول الإنسان اتخاذ سبل الوقاية والحماية منه، ومهما بلغت قوته، يقول (المعري، د.ط.ت.، ج٢: ٢٠):

أما الحسام فما أدناك من أُجَل ولا يردّ الحمامَ الدرعُ والترُسُ وقوله (المعري، (د.ت.)، ج١: ١٥٩):

رقتَني الراقياتُ وحُمّ يومي فغادرني كأني ما رقيتُ

وقوله (المعري، (د.ت.)، ج١: ٨٠):

ولم يدفعُ ردى سُقُراطَ لفظٌ ولا بُقُراطِ حامي عنهُ طبُّ

وقوله (المعري، (د.ت.)، ج١: ٣٣٥):

كنّ حيث شئت بلُجّة أو ربوة أو وَهَدة سينالُكَ التيارُ

وقوله (المعري، (د.ت.)، ج٢: ٣٤٧):

هذي القضايا فمن يطاولها وهي المنايا فمن يخاشنها

لم يَثْنِ عن فارس وحميرها دُروعُها الموتَ أو جَواشِنُها

ولا قصورٌ لها مشيدةٌ قد مُوّهتُ عستجدا رواشنها

والعيش حرب ضروس ومعركة حامية الوطيس ضد الإنسان، ولا يمكن الانفلات والتخلص من أوزارها وأهوالها إلا بالموت، فهو يقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٣٣٣):

والعيش حربٌ لم يضع أوزارَها إلا الحِمامُ وكلنا أوزارُ

إن تزامن القلق مع الوعى بالوجود وما سيئول إليه، يشير بكل جلاء إلى ثنائية القوة التي

تمارسها الحياة/الموت على وعيه، ليصبح انشغال الفكر فيهما همّا يؤرقه، بصورة تشير إلى تضاؤل الوجود، وتصاعد انقضائه، قبل الوصول إلى الفناء، وفقا لهذا؛ فإن تزامن القلق مع الوعي بالوجود، وانفتاح قلب الشاعر إلى الهم الذي تعززه تلك البدهيات التي سلّم واستسلم لها، مكنته من طلب الموت؛ لأن الموت -حسب الرؤية العلائية - هي عين الحياة الدائمة، بينما الحياة الدنيا هي وجود جزئي، ينزع من المرء نزعا، مهما حصّ ن نفسه بأدوات التحصين المنيعة؛ لذا يتنامى الإحساس عند الشاعر بعدم القدرة على حماية وجوده من الانسراب، لذلك تصبح الحياة الدنيا - عنده - مجرد همّ وقلق لائبين، ولا راحة من الهم والقلق، ولا خلاص من المصائب والنوائب إلا بالخلاص من الدنيا سبب الشقاء والتعاسة. وقد عبّر عن ذلك بقوله (المعري، (د.ت.)، ج١: ٢٤٦):

وموتُ المرءِ نـومٌ طال جدا عليه وكل عيشته سهـاد وقوله (المعري، (د.ت.)، ج١: ١٧١):

وما العيش إلا علة برؤها الردى فخلي سبيلي أنصرف لطياتي

ولقد تفنن في إضفاء معاني التنفير من الدنيا بحذق ومهارة، فجسّدها بصورة العروس الخادعة، ذات الوعود الباطلة، فهو يقول (المعري، (د.ت.)، ج٢: ٤):

لحاك الله يا دنيا خُلوبا فأنت الغادة البِكَرُ العجوز وجدناكِ الطريقَ إلى المنايا وقد طال المدى فمتى نجوز؟ سئمنا من أذاك فنجّزينا فإنّ مـرُوءة الوعد النجوز.

فالموت والحياة ثنائية ضدية كرست حضورها في لزومياته، في سياق علاقة تقابلية تكرس حالا من الافتراق، ومظهرًا للمقايسة بينهما.

كقوله (المعري، (د.ت.)، ج١: ٣٣٨):

لا علمَ لي بمَ يُخْتمُ العمرُ؟ شَجَرُ الحياة له الرّدَى ثُمَّرُ
وقوله (المعري، (د.ت.)، ج١: ٣٦٠):

أما الحياة ففقر لا غنى معه والموت يغني فسبحان الذي قَدَرا
وقوله (المعري، (د.ت.)، ج١: ٣٤٢):

طال نوْمي ولستُ أرفعُ سوْمي ووفودي على المنيّة فطُّرُ

ويمكن هنا الظفر بإيحاءات تلك الثنائية التي شغلت فكره على أساس ارتباطها بما يستبطن وعيه، وكأنها جاءت معادلا موضوعيا للأرق ومتحصلا من الإحساس بالغربة.

المرأة والزواج والنسل في التصور العلائي:

ومما هو لافتُ للانتباه، أنه جعل المرأة رمزا لاستمرارية فاعلية الموت؛ لذا فقد تحددت فاعليتها سببا لمعاناته وأرقه، ما يعني أن ثمة علاقة مأزومة بينهما، يعكسها ثباته على البعد عن المرأة؛ ولذا نجده ينادي بنحو صائت إلى تعطيل الزواج والتناسل.

فهويقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٣٧٥):

دعِ النسلَ! إنّ النسلَ عُقباهُ ميتَة ويُهَجَرُ طيبُ الراحِ خوفًا منَ السُّكُرِ وتمنى ما لو أن كانت حواء عقيم لم تنجب؛ فهو يقول (المعري، (د.ت.)، ج٢: ١٩٤): فليت حواء عقيم غدت لا تلد الناس ولا تحبلُ

ولعل فاعلية البشرية في هذا العالم، بما تطرحه من شرور وشقاء، قد شكّل لديّه ردة فعل عكسية، جعلته لا يرى زوالا لهذا الشر إلا بتعطيل النسل، يقول (المعرى، (د.ت.)، ج٢: ٢٢):

هل يغسلُ الناسُ عن وجه الثّرَى مطرٌ فما بقوا لم يبارح وجهه دنسُ والأرضُ ليس بمَرْجُ وّطهارتُها إلا إذا زال عن آفاقها الأنسُ

ومما لا شك فيه أنّ الزواج هو السبيل لديمومة البقاء؛ فهو مسبب النسل الذي يمارس حضوره فاعلا لقيومية الحياة؛ لذا نجده أكثر نفورا منه، وأكثر تنفيرا، فهو يحض الآخرين على ألا يقربوه، قائلا (المعري، (د.ت.)، ج١: ٣٤٦):

فإنَّ أنت لمَّ تملكُ وشيكَ فراقها فَعفٌّ ولا تنكحُ عُوانا ولا بكرا

ثم يطلب مقاومة الغريزة، والبعد عن الزواج، فيقول (المعري، (د.ت.) ، ج١: ٣٣٥):

فازجُرْ غريزتَكَ المسيئةَ جاهدًا واستكفِ أنْ تُتخيَّر الأصهارُ

وبلغ به الحد إلى أن جعل الخصاء خيرًا من زواج الحُرّة، فكيف بالمُومِس، فيقول (المعرى، (د.ت.)، ج٢: ٣٥):

خِصاؤكَ خيرٌ من زواجك حُرّةً فكيف إذا أصبحتَ زوجا لمُومِسِ وإنّ كتابَ المُهـرِ فيمـا التمسَنّهُ نظيرٌ كتـابِ الشـاعـرِ المُتلمّسِ فلا تشهـدنُ فيه الشهود وألقه إليه وعُـدُ كالعائـر المتشمّس

ثم يسمح لمن يخاف العنت والمأثم بأنّ يتزوج، لكنه ينصحه بعدم الإنجاب، فذلك أنجع وأنفع، لأنّ الإنجاب- حسب رأيه- مصدر الشقاء، فيقول (المعري، (د.ت.)، ج٢: ٢٦٤):

نصحتُّكَ لا تنكِح فإن خفتَ مأثمًا فأعرسُ ولا تنسلُ فذلك أحزمُ

وقوله (المعري، (د.ت.)، ج٢: ١٩٤):

كلُّ على مكروهة مبسلٌ وحازِمُ الأقوام لا يُنْسِلُ

وهـوفي موطن آخر، يرى أن النسل ذنب لا يغتفر، فإذا كان لا بدّ من الزواج فأفضل النساء من تكون عقيمًا، فهو يقول (المعرى، (د.ت.)، ج٢: ٣٠٨):

أرى النُّسُلَ ذنبًا للفتى لا يُقالُّهُ فلا تنكِحَنَّ الدهرَ غير عقيم

#### الدعوة للتوحد

ومنها: دعوته إلى التوحد جهاراً نهاراً؛ إذ يرى فيه النعمة الفضلى، ففي الوحدة الراحة العظمى المرجوة لمثله في دنياه، وفيها طهارة من دنس العصر الذي جربه وجرب لؤم أهله، يقول (المعرى، (د.ت.)، ج١: ٢٨٣):

وأرى التوحُّدَ في حياتك نعمة فإن استطعتَ بلوغه فتوحد ويقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٥٢):

توحد فإن الله ربك واحد ولا ترغبن في عشرة الرؤساء

وإتماما للفائدة تقوم الدراسة بمقاربة نص شعري من لزومياته، متخذا قصيدته الهمزية رهانا لموضوع البحث، التي يقول فيها (المعري، (د.ت.)، ج١: ٤٤-٤٥):

مالي غدوتُ كقاف رؤبة قُيِّدَتَ أُعَللتُ علة قال وهي قديمةً طال الثُّواءُ وقد أنَّى لمفاصلي فترتُ ولم تفترُ لشرب مُدامة مُلُّ المقامُ فكم أعاشرُ أمةً ظلموا الرعية واستجازوا كيدها فرَقٌ شعرَتُ بأنها لا تقتنى أثررت أحاديث الكرام بزعمها وإذا النفوس تجاوزت أقدارها كصحيحة الأوزان زادتها القُوي كُريَتُ وسُّرتُ بالكَرَى وحياتُها سُبحان خالقك الذي قرّتُ به هل تعرف الحسد الجياد كغيرها ووجدت دنيانا تشابه طامثاً هُويَتُ ولم تُستعفُ وراح غنيُّها وتجادلت من حبها فقهاؤها وإذا زُجَرْتُ النّفسَ عن شَغَف بها

في الدهر لم يُقدر لها إجراؤُها أعيا الأطبة كلهيم إبراؤها أن تستبد بضمّها صَحراؤها بل للخطوب يغُولهُا إسراؤها أمَرتُ بغير صلاحها أمراؤُها فعَدَوًا مصالحها وهم أجراؤُها خيراً وأنّ شرَارها شعراؤها وأجاد حبسس أكفها إثراؤها حَـذُوَ البعوض تغيرتُ سُجَراؤها حرفاً فبانَ لسامع نَكُراؤُها أُكُرتُ فَجَرَّ نوائباً إكراؤها غيراءُ تُوَقَّدُ فوقها خَضَراؤُها فالنُّهُمُ تُحسَدُ بينها غَرَّاؤُها لا يستقيم لناكح أقراؤها تَعَباً، وفازَ براحة فُقراؤُها وتقرّاتُ لتَنَالها قُرّاؤُها فكأنّ زُجْر غُويّها إغراؤُها

مما لا شك فيه أن التجربة الشعرية مشدودة في مجملها إلى منابع خاصة بالنفس والوجدان، وهي مجلى للانفعالات الصادقة، وهي ترجمة فنية لما يعتمل ويختلج في أثناء الشاعر من أحاسيس ومشاعر وعواطف نحو قضية أو واقع مرفوض أو مقبول، وهي محاولة جادة لخلق حال من التغيير، وإعادة بناء، أو تشكيل آفاق جديدة أو ترسيخ مبدأ وتثبيته وإبراز لجمائيته بأجمل صورة.

ومما هو جدير بالإشارة إليه أن مظاهر البنية في العمل الإبداعي يتحقق فعلاً إشارياً بما يحوزه من إمكانات نصية، يتوسل به الداخل للانكشاف، ولعل الملابسات اللغوية التي تستحوذ على بنية النص بصفتها متزامنة مع المعنى الظاهري، تفعل عمودياً باتجاه خلق حالة العضوية التي يتأسس عليها العمل الإبداعي خصوصاً، ومن ثمَّ فإنه يمكن رصد معطيات الاتساق في النص على ضوء مرجعياته من الدوال التي يجهر بها المشهد اللغوي. تنهض هذه القصيدة على علامة خلاقة لا تخلو من دلالة؛ فاستخدام الصيغة الاسمية في الاستفهام يوحي بثبات الدلالة، أو لنقل بثبات الصفة، أما استخدام الصيغة الفعلية في الاستفهام فيوحي بتجدد الدلالة أو لنقل بتجدد الصفة (الرازي، ١٩٩٥: ١٥٦)، ففي قولهم: أقصير طريقنا أم يطول، مثال واضح الدلالة لما أشرنا إليه. لنتأمل السؤال التعجبي الذي صاغه الشاعر، من حيث مضمونه، لا شك في أنه يدور حول شعور حاد باليأس، ويتمحور في سياق عجز مطلق أمام حتمية القيود التي أسرت الشاعر، وجعلته يرى نفسه كأرجوزة (رؤبة العجاج) المقيدة بالسكون.

فقوله:

مالي غدوت كقاف رؤبة؟ قيدت في الدهر لم يقدر لها إجراؤها

يشير بكل جلاء إلى القيود التي طوقت الشاعر حتى غدا مسلوب الإرادة، مسلوب الحرية، لا يملك لنفسه نفعاً، ولا يدفع عنها ضرا، إنها صورة – باستغراقها – توحي بكل معاني الاستلاب، ومن ثمّ شعور حاد بالغربة، ويلاحظ هنا أن الفعلين: (قيدت، لم يقدر) ترتبط بسياق الإدراك العميق لحتمية المجهول، وتركيز الاهتمام بالحدث، حدث التقييد وعدم الانغلاق إلى باحة الحرية، وهي صيغة استخدمها القرآن لإبراز الحدث، وتركيز الاهتمام حوله، وهي أكثر ما استخدمت في القضايا الكونية الكبيرة، مثل قوله تعالى: "إذا الإهتمام حوله، وهي أكثر ما استخدمت في القضايا الكونية الكبيرة، مثل قوله تعالى: "إذا زلزلت الأرض" (سورة الزلزلة: آية ١) وقوله: "وإذا البحار فجّرت وإذا القبورُ بُعثرت" (سورة الانفطار: آية ٣-٤). والمتدبر للنص يرى الشاعر قد بدأه في سياق علاقته بالحياة والوجود؛ ولذا نجده يكشف عن محور أساس، هو الشعور الحاد لفقدان الحرية والإرادة، وبهذا فإن لحظة ولادة النص لحظة المأساة والشعور بالغربة في هذه الحياة، ثم تستمر لتنمّي وبهذا فإن لحظة ولادة النص لحظة المأساة والشعور بالغربة في هذه الحياة، ثم تستمر لتنمّي هذه الرؤيا والانفعالات التي تفيض منها:

أُعلِلتُ علّة «قال» وهي قديمةً أعيا الأطبة كلهم إبراؤها يستطيع الانفلات يشكل هذا البيت تعبيراً مباشراً عن حس المأساة التي طوّقت الشاعر، فلا يستطيع الانفلات

منها؛ ذلك لأنها علة قديمة ومرض عضال متأزم، لا يمكن البرء منه، فلا غرو أن يشبهها بعلة الفعل «قال» معلول الوسط. فمن ألم الفقد للحرية والإرادة وتجربة الشعور بالغربة إزاء سلطة الوجود المطلقة تتكون آلية تشكل النص، فحين يعبر الشاعر عن لحظة الأسى والشعور بالغربة، وعجرة في مواجهة الحياة والزمن، فإنه يكثف الشعور الحادفي ثناياه، ويعرض عن الإفصاح عنه مباشرة بلغة: (أنا مقهور، أنا مهموم، أنا ..) ويخلق معادلاً موضوعياً للانفعالات، والرؤيا المأساوية التي تسيطر على نفسه في هذه الصورة المباشرة: (أنا مقهور، أنا غريب) ليصبح المعادل هو (طال الثواء، فترت ولم تفتر لشرب مدامة، مل المقام).

يقول:

طال الثواء وقد أنى لمفاصلي أن تستبد بضمتها صحراؤها فترت ولم تفتر لشرب ملامة بل للخطوب يعولها إسراؤها

إن الدنيا بهذه القيود تشكل مأساة، وتؤدي دوراً بارزاً في وجود الإنسان ومصيره؛ ولهذا فإنّ المقام فيها يشكل للشاعر فاجعة، وغربة ومأساة وحزناً عميقاً، ولا يمكن للمرء أن ينفلت من قيودها إلا بالموت، ولعلّ الشاعر بهذه الرؤيا الوثوقية يرى أن القبر -على ضيقه - أوسع من هذه الدنيا التي كرست حضوراً تقييديا صلبا على الشاعر، ومن هنا نجده يرمز للقبر بالصحراء، والصحراء تشكل الرحابة والوسع والطلاقة والانفلات. ثم ينتقل النص إلى خطاب يكرس حضوراً قوياً في استقلالية التجربة الانفعالية المنسجمة من تمزق العلاقة بين الشاعر والمجتمع، أو قل: من تمزق العلاقة بين الشاعر والسلطة بشتى أنواعها، ويتحول الصوغ الشعري إلى خطاب نقدي ينبع من الواقع المأساوي، من لحظة الضجر والتأفف والأسي والتمزق، يقول:

مل المقام فكم أعاشر أمة أمرت بغير صلاحها أمراؤها ظلموا الرعية واستجازوا كيدها فعدوا مصالحها وهم أجراؤها فرق شعرت بأنها لا تفتني خيراً وأن شرارها شعراؤها أثرت أحاديث الكرام بزعمها وأجاد حبس أكفها أثراؤها

هكذا يتشكل المقطع من رؤية تجسد فاعلية السلطة بغير وجه حق، وانهيار الوجود الإنساني الجماعي، ومن حركة يائسة تؤسس الإحباط والتصدع، فضلاً عن عدم الجدوى في وجه هذه السلطة التي استبدت وظلمت، ثم أمرت بالفساد، حتى ظلمت. وبدل أن تقوم بما

من شأنه مصلحة الأمة وخدمتها، والعمل لخيرها، أجازت الكيد والحيلة والخداع والخبث، ثم ينتقد الذين يزعمون أنهم يروون أحاديث الصحابة الكرام، في حين أن زيادة غناهم منعتهم من الجود. وفي هذه الرؤية ثمة بعد عميق الدلالة، وهو الشعور بالغربة العميقة، ويعمق هذا البعد حدة الرؤية للوجود الإنساني في سياق السلطة التي ينبع منها النص ويفيض بها في آن، واستفتاح المقطع بقوله: مل المقام؟ يكرس هذا البعد وهذه الرؤية بجلاء، وهي - بلا شك - عبارة مشحونة بالضدية الحادة، أو قل: بالانفصالية التي تزخر شعوراً بأعمق معاني الاغتراب. في خضم هذا الإحساس، وعندما وصلت القصيدة إلى هذا القرار: (مل المقام) تشكل مقطع يمرئي الإحساس السابق، لكنه مقطع تقريري إلى حد بعيد، مقطع يوصل الحكمة ويستعملها تعبيراً عن عمق الاغتراب والوعى بالمأساة. يقول:

وإذا النفوس تجاوزت أقدارها حذو البعوض تغيرت سجراؤها كصحيحة الأوزان زادتها القوى حرفا فبان لسامع نكراؤها

لذلك يرى البحث أنّ هذه اللوحة مدارها الإثبات، والإثبات قالب لغوي يكشف عن حال نفسية تكرس منطق التقرير والجزم بقضية، ولا شك أن القضية -هنا- تغيرت سجراؤها، ويدلل على ذلك بالتشبيه الذي صاغه من علم العروض، فالقصيدة موزونة لا عيب فيها ما دامت تخلومن الزيادة، فإذا ما زدنا عليها حرفا، بدا نكرانها وخللها واضحاً جلياً، وهو تشبيه يسوقه على تلك الجماعة التي تدعي زيادة الفضل، فبدا خللها وفسادها وقبحها واضحاً جلياً. لقد انبنى هذا المقطع على خطاب يجري مجرى الكلمة والمثل، ليؤصل رهانا يجسد معاناة بعيدة الأغوار عميقة الجذور، وإحساساً بالغربة لما ألم به من إحساس بالتصدع والألم والانكسار الاجتماعي يؤكده هذا البيت التالي:

كريت وسرت بالكرى وحياتها أكرت فجر نوائبا إكراؤها

وهو بيت، كما هو باد، بعيد الغور في نقد تلك الجماعة، التي زين لها عملها حتى أصبحت تفرح لكسلها، والكسل - بلا شك- منقصة يجر المآسي والمصائب. وفي هذه الحال، لا يملك إلا أن يذعن لحكمة الخالق، وأن يتعجب من الواقع المعيش بقوله:

سبحان خالقك الذي قرت به غبراء توقد فوقها خضراؤها

وهو بيت بمنزلة الجملة المعترضة، لكنها جملة تكشف عن حال إذعان، لكنه إذعان أو استسلام ينسرب منه يأسٌ متراكم بالهموم، مغلف بالمواساة والتعزية للنفس. ثم يرجع كرة أخرى في شريحة الختام، ليؤكد ما عقد العزم على التدليل عليه، وهو الإحساس الحاد

بالغربة؛ فوجوده في هذه الدنيا غربة بحد ذاته، كيف لا؟ وهي - أي الدنيا - كالمرأة التي أصابها الطمث، لا تعرف كيف تأتيها؛ لذا فالزهد فيها أفضل من حبها والتعلق بها، لأن حبها ممزوج بالكدر، ومقرون بالتعب والإعياء. ومن هنا فهو يعيب على الفقهاء والقراء الذين تجادلوا وتماحكوا، ومن ثمّ اختلفوا، وهو يرى أن تجادلهم واختلافهم كان منبعثاً من حبهم لها، وانغماسهم في عشقها من خلال طلب الشهرة.

#### يقول:

ووجدتُ دنيانا تشابه طامثاً لا يستقيم لناكح أقراؤها هويت ولم تسعف وراح غنيها تعبا وفاز براحة فقراؤها وتجادلت من حبها فقهاؤها وتقرأت لتنالها قراؤها وإذا زجرت النفس عن شغف بها فكأن زجر غويتها إغراؤها

بهذه الأبيات أوقفنا أبو العلاء على بواعث اغترابه، وهي بلا شك تبرير لعزلته، وابتعاده عن مجتمعه؛ ذلك لأنه رأى في عزلته ترفعاً عن الانشغال بالدنيا وأهلها، ونأياً عن التنافس على قصعتها، في الوقت الذي غدا فيه المجتمع ساحة صراع واقتتال، لا يتورع في تزيين العمل من أجل تحصيل رغبة أو اكتساب شهرة، مستخدماً في ذلك أسلوب تطويع المقول لإرادة القول، حتى أصبح ذلك من المسوغات المعرفية المعتمدة، تترفع أن تدخل معترك الهوان، والاستكانة، ولا تستمرئ الذل من أجل الحصول على ملذات فانية، من هنا تجسدت غربة أبي العلاء، وهو إحساس بالتصدع والألم والحزن والانكسار الاجتماعي؛ ولذلك صرح عن معاناته ومحنة غربته بصريح القول والدلالة، إذ يقول في موطن آخر: هي غربتان (المعري، معاناته ومحنة غربته بصريح):

فغربة من عاقرل ثم اغتراب من مُحكِّم عَقَله فغرر وسيلة يأمن فيها الشاعر على حريته هو التوحد والانفراد والعزلة، يقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٥٢):

توحد فإن الله ربك واحدٌ ولا ترغبن في عشرة الرؤساء ويقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٥٦):

فانفرد ما استطعت، فالقائلُ الصا دقُ يُضَحى ثقلاً على الجُلساء

## فلسفة الحياة في التصور العلائي

ومما لا شك فيه أن ما لا ضفاف له، لا إمكانية للإحاطة به أو تطويقه إلا بالسؤال الذي يستنجد به المتأمل أو الباحث، وفي أغلب الأحيان ينقلب المرء إزاءه خاسئاً حائراً مستغرباً، لقد جاءت تأملات أبي العلاء ورؤاه للوجود انطباعاً فكرياً جلبت له العويل والمعاناة حتى حطت على ساحل الغربة، فأصبحت غربته معادلاً موضوعياً لعقم الحياة وعبثيتها وجدبها وعدمها، ومن ثمّ العجز عن مواجهة الواقع؛ لذا نجده يلجأ إلى السؤال، بل يعيش في دوامة الأسئلة. ولعل الشعور الحاد بلا معقولية الحياة وعبثيتها، سمة شائعة تنشر أجنحتها في معظم أفكاره وقضاياه، ومن ثمّ بدت واضحة المعالم في شعره، يقول (المعرى، (د.ت.)، ج٢: ٧٠):

رُبَّ خفِّ ضِ أَتَاكَ مِن بِعِد بأَسَا ءَ وبُّ وَسَ لَقَيْتَ لُهُ غِـبُّ خفِّ ضَ قد نقضتُ السَّهام أَبْغِي المقايي سَ فلم يُثْبِتَ الرَّمِيَّةَ نفَضي أيها الناظرون هذا قضاءً هل علمتم إلامَ أصبحَ يُفُضى

إن الإنصات لرهان هذه الأبيات يكشف لنا عن محدودية العقل في فهم ما يعاين من واقع الحياة "إن ما يحدث في الحياة في مواجهة أبي العلاء "قد وجد - على أساس تجربته الذاتية والعقل" (زيدان، ٢٠٠٤: ٥٣)، ولهذا فإن أبا العلاء "قد وجد - على أساس تجربته الذاتية المباشرة - كوناً من الفوضى لا يقبله عقل أو منطق، أو أنه أدرك إدراكاً عقلياً العبث الذي يتحكم في الوجود الإنساني" (زيدان، ٢٠٠٤: ٥٣)، وذلك "باعتباره النتيجة التي توصل إليها من كان يظن أن تفسير الوجود تفسيراً عقلياً من الأمور المكنة، لكنه اكتشف بدلاً من ذلك هوّة سحيقة بين المنطق والتجربة" (كروكشانك، ١٩٨٦: ٧٠). إن المفارقة التي تتضمنها الأبيات معقودة على مبدأ المقايسة المنطقية من خلال طرح أسئلة تفهم ضمنياً في أثناء الأبيات، وكأنه يقول: ما معنى هذا الإقبال من الحياة بعد العوز والفاقة؟ ما سر هذه أثناء الأبيات، ولمائنة، ليرجع خاسئاً حسيراً بمقاييسه؛ إذ لا يستطيع الإجابة، ولهذا كانت يعود إلى العقل والمنطق، ليرجع خاسئاً حسيراً بمقاييسه؛ إذ لا يستطيع الإجابة، ولهذا كانت الأسئلة من أبي العلاء تطفئ لهيب أوار الغليل، وتمنح العلم شيئاً من الكرامة، يقول (المعري، الأسئلة من أبي العلاء تطفئ لهيب أوار الغليل، وتمنح العلم شيئاً من الكرامة، يقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٥٢):

إذا كان علم المرء ليس بدافع ولا نافع فالخسر للعلماء قضى الله فينا بالذي هو كائن فتم وضًاعت حكمة الحكماء

مما لا شك فيه أن حدة التوتر والقلق اللائب تطغى على شعر أبي العلاء، ولعل الإصرار الحاد على تجلية ما في الكون من متناقضات يكشف لنا النقاب عن حال الحيرة التي كانت تسيطر على فكره وعقله، وبالتالى عدم جدوى الحياة، يقول (المعرى، (د.ت.)، ج١: ٧٨):

ويَعْتري النفس إنكارٌ ومعرفة وكل معنّى له نفّيٌ وإيجابٌ

وهذه الإشارة يجلوها قوله (المعري، (د.ت.)، ج٢: ٢١٩):

وما ذنبُ الضراغم حين صيغتَ وصُيِّر قوتُها فيما تُدمِّي فقد جُبِلتَ على فرس وضَرَس كما جُبِل الوَقودُ على التنمِّي ضياءٌ لـم يبنَ لعيون كُمَّهُ وقولٌ ضاع في آذان صُمِّ

يقول عبد القادر زيدان معلقاً على تلك الأبيات: "فأبو العلاء يلوح لنا وكأنه ينفي التكليف؛ فهذه الضراغم ما ذنبها؟ وما جريرتها على وجه التحقيق؟ ولقد وجدت على هذه الصورة التي هي عليها الآن، ووسيلتها في اكتساب الرزق، أو قل في اكتساب الحياة، افتراس الحيوانات الأخرى، وهي أي الضراغم لم ترد أن تكون على هذه الهيئة التي تستمد نموها وتطورها من الموت الذي تحدثه في حيوات الآخرين" (زيدان، ٢٠٠٤: ٥٨). ولعل حثه الوجود في الإجابة على أسئلة أبي العلاء المعري، قد شكلت أرقا ومعاناة أحس على أثرها بالغربة، وبخاصة في مواجهة الثنائيات الضدية أو ما يسمى بالمتناقضات الكونية، ولهذا نجده ينادي بالمعرفة التي تتواشج مع الفعل، فالفاعل ليس موضوعاً في مهب الريح منزوعاً من إرادته، وإنما يجب عليه أن يدرك كُنه فعله ، يقول (المعرى، (د.ت.)، ج٢: ٣٩٨):

وعندي سرُّ بذي الحديث كنتُ عنه في العالمين الغَواني يقول (المعري، (د.ت.)، ج٢: ٣٩٩): فقد جهلتُ أنَّ سقتها السّواني إذا رملةٌ لم تجئَّ بالنّبات فقد جهلتُ أنَّ سقتها السّواني

صحيح أن ظاهر البيت يحدثنا عن الأرض المجدبة التي لا تثمر ولا تطرح نباتها، متنكرة للسحب الممطرة التي أغاثتها، إلا أن فكر أبي العلاء يحتم علينا قراءة شعره قراءة تشق السجوف عن أبعاده ودلالاته؛ فأبو العلاء لا يقصد من هذه المقايسة ظاهر القول، بل يرمي إلى ما هو أبعد من ذلك بكثير، إنه "يحدثنا عن الفعل وعن المعرفة التي ترتبط بالفعل، وعن العدمية وارتباطها بالجهل، فهو يرى أن الفاعل لا بد أن يدرك ما يفعل، وأن يحسه، بمعنى أن عجب أن يكون للفاعل إرادة فيما يفعل، وليس مجرد ريشة في مهب الريح لا إرادة ولا إدراك" (زيدان، ٢٠٠٤: ٥٢).

إلا أن أبا العلاء لم يرُتو من الأسئلة، ولم يرُتو من الإجابة، وبقي مندهشاً مستغرباً في حيرة لم تصل إلى يقين، يقول (المعرى، (د.ت.): ١٨٥-١٨٥):

> طلبتُ يقيناً من جُهينة عنهم ولن تخبريني يا جُهينَ سوى الظنّ فإنَّ تعُهديني لا أزالٌ مُسائلاً فإني لم أعُطُ الصحيحَ فأستغني

ولعل أبا العلاء قد حاول كثيراً للوصول إلى سدرة الصواب، كي يتخلص من هذه المعاناة لكنه -على ما يبدو- لم يستطع؛ إذ لم يجد الخلاص الذي يفكه من قيد المشكلة، ولهذا نجده يصرح بذلك قائلاً (المعري، (د.ت.)، ج٢: ٢٩٨):

فإنى من فكرتى والقَضَاء ما بين بحرين لا يُسَجُوان

إنه يتمنى أن يعيش في سلام وأمن، إلا أن المشكلة أرقته حتى يجد لها حلاً، ولكن أنّى له ذلك، وهو يعيش بين بحرين لا يهدآن، ولا يسكنان، تلاطمه أمواجهما من كل صوب، فمرة يطلبه العقل والفكر، ومرة يطلبه القضاء، فإلى أي جهة تراه يحط ركابه. إن الإنصات للإمكانات التي أنتجها الفكر العلائي يكشف عناء بكل جلاء، حال الغربة التي كان يعاني منها كثيراً، وبالجملة فإن الإنصات لخطاب فلسفة أبى العلاء في شعره يضىء لنا مفهومه للموت، ولماذا أخذ الموت عنده دور العبد الذي ينتظره الصائم، يقول (المعري، (د.ت.)، ج١: ٢٤٩): أنا صائمٌ طولَ الحياة وإنما فِطُري الحِمامُ ويوم ذاك أُعيِّدُ

لاشك في أن الصوم يحمل معنى التقيد والالتزام، بينما العبد يحمل معنى الحرية والانفكاك من قيود التكليف، ولعله - من هذا الجانب- عقد المقايسة بين العبد والموت؛ إذ الموت في نظره خلاص من قيود لا حصر لها، وانطلاق إلى حرية رحبة واسعة. وبهذا يتخلص من حال التمزق والأرق والمعاناة. وبهذا يمكن الظفر بإيحاءات السجون التي قيد الشاعر نفسه بها، بل قيد منطوقه بكل أشكاله، شعره ونثره، وهو ما يمثل قرينة دالة على امتلاك الشاعر لحظة الوعى بالوجود الذي رآه وجوداً معتماً مدلهماً، وظلاماً دامساً، وقيداً لا يمكن الانفكاك منه إلا بالموت الذي يمثل مكاناً رحباً واسعاً. وفقاً لذلك؛ فإن أبا العلاء قد تغرب غربة نفسية، وغربة جسدية، وغربة فكرية، وغربة اجتماعية (جمعة، (د.ت.) مج ٧٢، ع ١-٢: ٣١)، بل نجده - في الحقيقة - رهين مائة غربة أو تزيد؛ فالمعرى لا يلقاك إلا من رحم الغربة ولا يكلمك إلا من منطوق الغربة ولا يحاورك إلا من مسوغات الغربة، ولا يسخر إلا من مُرتَهَن الإحساس بالغربة، فهو يختبئ منك، بل يغترب منك في غياهب السجون التي أحكم بناءها.

## الخاتمة

بعد هذا التطواف، يمكنُ الظفر بإيحاءات النصوص الشعرية، التي وردت في أعطاف الدراسة، على أساس ارتباطها بحالات التأزم والقلق التي صاحبت منطوقات المعرى، وشكلت محورا أساسيا متزامنا مع ما تحيل إليه فاعليتها من إحساس عميق بالغربة الجسدية والنفسية والروحية، تعمقت فاعليتها في تشابك وتعانق مع غربته الاجتماعية والثقافية والسياسية، تأصلت في ذاته وحياته وأدبه، لكنها كانت إيجابية؛ إذ لم تفقد الشاعر وعيه، ولم ينزلق في غياهب الأمراض العصابية، وإنما بقى متماسكا لدرجة دفعته إلى النقد الاجتماعي والسخرية من محيطه بأسلوب ثائر، غير آبه بتداعياته الداخلية والخارجية؛ الداخلية التي دفعته إلى العزلة والتوحد، والخارجية التي دفعته إلى اتخاذ أسلوب ثائر، عبر فيه عن الشروط الموضوعية التي ارتضاها لنفسه، وصارت مدار نزاع فلسفي فكرى اجتماعي بينه وبين مجتمعه؛ ما يعني أنّ ثمة علاقة مأزومة بينه وبين محيطه يعكسها ثباته على المواجهة الداخلية والخارجية. ولعل الملابسات الدلالية التي استحوذت على جُلّ النصوص التي وردت في أعطاف الدراسة تؤكد غربته بامتياز؛ فحالة العضوية التي تأسس عليها العمل الإبداعي توجهت باتجاه خلق منحى لا رجعة عنه؛ فها هو ينكر الدنيا، ويبدى كرهـ ه لها كرها شديدا، ويشنُّ عليها حربا ضروسا، فضلا عن رفضه للحياة، ورغبته الملحّة في الموت، الذي يرى فيه الخلاص من العذاب والألم، فنظر للوجود نظرة تشاؤمية سوداوية، وصوّر الناسي كالذئاب المفترسة، كما صوّر المرأة بأقبح الصور، ورأى أنها مصدر الوباء والبلاء، على أساس ما تحيل إليه فاعليتها في التناسل وبقاء النوع الإنسى. تبلورت أفكاره هذه شعرا تشاؤميا مأزوما قلقا حزينا في لزومياته، ومثل هذه الملابسات تضفى على الزمان والمكان والمجتمع والمرأة صفة التعالى النصي، الذي يستدعي حضور موقف صلب، كردّ فعل انعكاسي، يستبطن وَعَيَ المعرى، حتى انعكس على منطوقه، مزاجا فلسفيا بدا جليًّا في ديوانه اللزوميات؛ فمن منطوقاته عن المجهول الكوني والمصير الإنساني، وتغير الأحوال وانقلاب الماَّل، وقسوة الحياة، وجبروت الدهر، إلى الرعية والرعاة، والعلم والعلماء، والحديث والمحدثين، والدين والدنيا، والإنسان وأخيه الإنسان،..... إلخ، وهو ما حمله على الأرق والإحساس بالقلق والاضطراب، ومن ثمة الإحساس بالغربة العميقة.

## المراجع العربية

ابن الأنباري، كمال الدين عبد الرحمن (١٩٨٥) نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: د. إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الأردن، الزرقاء، ط٣.

بكري، عطا (١٩٨٠) الفكر الديني عند أبي العلاء المعري، دار مكتبة الحياة، بيروت.

أبو جرادة، كمال الدين عمر بن أحمد (١٩٨٨) بغية الطلب في تاريخ حلب، تصنيف ابن العديم، تحقيق: الدكتور سهيل زكار، دار الفكر، بيروت.

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبدالرحمن (١٩٤٩) تلبيس إبليس، تحقيق إدارة الطباعة المنيرية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢.

حسين، طه (١٩٨٦) تجديد ذكرى أبى العلاء، دار المعارف، القاهرة، ط٨.

حسين، طه (١٩٨١) مع أبى العلاء في سجنه، دار المعارف، القاهرة، ط١٢٠.

حسين، طه (١٩٧٤) من تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت.

محمود، كامل (١٩٩١) دراسات في تاريخ الفلسفة العربية، دار الفكر اللبناني، بيروت.

الحموي، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت (١٩٠٠) معجم الأدباء، تحقيق، مرجليوث ، دار المأمون، القاهرة.

ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد (١٩٩٨) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق، يوسف على طويل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١.

الرازي، فخر الدين (١٩٩٥) نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تحقيق: بكري شيخ أمين، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٠.

زيدان، عبد القادر (٢٠٠٤) قضايا العصر في أدب أبي العلاء المعري، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، ط١.

شاكر، محمود محمد (٢٠٠٥) حول تفنيد ما اتهم به أبو العلاء بدينه وإيمانه، أباطيل وأسمار، مكتبة الناجي، القاهرة.

الطيبي، حسان (٢٠٠٥) رسائل أبي العلاء، تحقيق: دار المعرفة، دار المعرفة، بيروت، ط١. عبد الرحمن، عائشة (١٩٧٢) مع أبي العلاء المعري في رحلة حياته، دار المعارف، القاهرة. ابن العديم (١٣٤٠ هـ) الإنصاف والتحري في دفع الظلم والتجري عن أبي العلاء المعري، خزانة المجمع العلمي بدمشق، سوريا، مخطوط رقم. ١٤

عيد، يوسف (١٩٩٢) شرح ديوان الحطيئة، دار الجيل، بيروت، ط١٠.

غريب، جورج (١٩٧٨) العصر العباسى، دار الثقافة، بيروت، ط٣.

كروكشانك، جون (١٩٨٦) ألبير كامي وأدب التمرد، ترجمة: جلال العشري، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

المعري، أبو العلاء (٢٠٠٧) ديوان سقط الزُنْد، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١.

المعري، أبو العلاء ( ۱۹۱۱) ديوان اللزوميات، تحقيق: عبد العزيز الخانجي، مكتبة الخانجي، القاهرة،د.ط.

الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (١٩١١) نكت الهميان في نكت العميان، دار المدينة، المطبعة الجمالية بمصر.

كرب، عمرو بن معدي (د.ت.) رسائل أبي العلاء، بيت في الأصمعيات، تحقيق: د. عمر فاروق الطباع، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت.

جمعة، حسين، (٢٠١١) الاغتراب في حياة المعري وأدبه، مجلة جامعة دمشق، مج٧٧.

الداغستاني، برهان الدين (١٩٤٤) مناسبة ذكرى حفلات المعري، كتاب الإنصاف والتحري في دفع الظلم والتّجرّي عن أبي العلاء المعري، لابن العديم الحلبي، مجلة الرسالة، ٥٨٨٠.

قنيبي، حامد صادق (د.ت.) قلق الحياة في أدب أبي العلاء المعري، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، البحث الثاني، مج ٧٠، ع٢.

## تنويه

- تعتمد المجلة البريد الالكتروني Sujournal@su.edu.sa
- O في استلام البحوث وتحكيمها والتواصل بين الباحث والمحكمين.
  - O للاستفسار وإبداء الرأى والتواصل مع إدارة تحرير المجلة.
- يرد إدارة التحرير بالمجلة الكثير من الاستفسارات عن طريقة كتابة البحوث العلمية وحول منهجية النشر والرغبة في الاطلاع على الأعداد السابقة، لذا نهيب بالسادة الباحثين الاطلاع على تلك المعلومات من خلال الرابط:-

http://www.su.edu.sa

• إدارة التحرير بالمجلة حريصة جدا على استقبال و إنهاء كافة الإجراءات الخاصة بالأبحاث العلمية الواردة للمجلة بسرعة و حيادية كاملة. ولذا وجب التنويه بضرورة التزام الأبحاث المُقدمة للمجلة بمنهجية النشر و المعايير المختلفة و لن يتم استقبال الأبحاث المخالفة إلا بعد الالتزم التام بذلك.

