المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

دورية علمية محكمة

المجلد ٢ العدد ٢ رجب ١٤٣٤هـ (مايو ٢٠١٣م)

رقم الإيداع: ١٤٣٣/٢٢٨ | إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة جازان الرقم: ٨١٠٠٠٦ | ردمد: ١٦٥٨-٦٠٥٠

مجلة جامعة جازان

فرع العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد ٢ العدد ٢ رجب ١٤٣٤هـ (مايو ٢٠١٣م)

المشرف العام

أ.د.محمد بن علي آل هيازع

نائب المشرف العام

أ.د.محمد بن علي ربيع

رئيس هيئة التحرير

أ.د.عبدالله بن يحيي باصهي

مدير التحرير

أ.إبراهيم بن أحمد مسملي

هيئة التحرير

أ.د.علي بن محمد عريشي

أ.د.علي بن أحمد الكاملي

أ.د.سلطان بن حسن الحازمي

أ.د.يحيي بن محمد حكمي

د. محمد بن حسن أبوراسين

المراسلات

توجه جميع المراسلات إلي:

رئيس هيئة التحرير

مجلة جامعة جازان

٤٤٢١- حي الروابي

وحدة رقم ٨

جازان ٨٢٨٢٢-٦٥٦١

المملكة العربية السعودية

أو علي البريد الإلكتروني

jju@jazanu.edu.sa

© ٢٠١١م (١٤٣٣هـ) جامعة جازان

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير أو التسجيل أو الإدخال في أى نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

فهرس المحتويات

الموضوع صفحة

بيوت الطيور على العمارة التركية "دراسة حضارية آثارية"
إبراهيم صبحي غندر..... ١-٢٦

المبهمات في القرآن الكريم (تعريفها وأسباب وقوعها وضوابط تفسيرها)
زيد بن علي مهارش..... ٢٧-٤٦

المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في ضوء بعض المتغيرات
رمزي رسمي جابر..... ٤٧-٦٩

اختلاف اللهجات على المستوي التركيبي كتاب "توضيح المقاصد والمسالك" للمرادي "نموذجًا"
محمد عبد الرحمن محمد..... ٧٠-١٢٦

الأسس المعرفية والإجتماعية لروبوت المستقبل
أيمن عبد الجليل محمد القاضي..... ١٢٧-١٥٩

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر مدراء المدارس الثانوية وطلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش
وليد رفيق العياصرة..... ١٦٠-١٨٠

بيوت الطيور على العمارة التركية "دراسة حضارية آثارية"

إبراهيم صبحي غندر
كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية
كلية الآثار– جامعة الفيوم – جمهورية مصر العربية

المُلخّص

يناقش البحث بيوت الطيور كأحد التحف الفنية التي أبدعها الفنان المسلم على العمارة الإسلامية موضحاً عناية الإسلام بالطير وأسباب اهتمام المسلمين بالطيور ونشأة هذه البيوت وتطورها التاريخي والمعماري الفني وأنماطها الهندسية وأحجامها وقياساتها ودلالاتها ومواد وأساليب بنائها ومواضعها على المنشآت وتصميماتها الداخلية والخارجية وزخارفها وطرزها الفنية المتنوعة.

الكلمات المفتاحية: آثار إسلامية – بيوت الطيور– مساجد – قناطر– أسبله – مآذن – بلكونات – زخارف – قباب– درابزينات

تمهيد

الطيور هي من الحيوانات الجميلة ذات الصوت الرنان والمظهر الخلاب وقد تعلم الإنسان منها فنون الغناء والرقص والاستعراض والغزل وهي من ذات الدم الحار وقد عرف من أنواعها حوالي ٩٠٠٠ نوع، يغطي جسمها الرّيش ولها أجنحة، و عظام مجوفة وهذا مما يساعدها على الطيران، ولها ساقان ذوا جلد مُحَرْشف عادة، وتتكاثر عن طريق البيض ومنها ما يلد كالخفافيش. وأغلبها يمكنه الطيران، وبعضها لا يطير،[١]. وغذاؤها متباين ومختلف بصورة كبيرة، فبعضها يعتمد على عصائر الفواكه ورحيق الزهور، والبعض الآخر يعتمد على الحبوب والحشرات والقوارض والفئران والأسماك والحيوانات الميتة أو الطيور الأصغر منها. وأكثر الطيور نهارية تكون مستيقظة ونشطة مع بداية النهار وتبقى في سعيها وراء طعامها طوال اليوم، والبعض الآخر ليلي كالبوميات ينشط في الليل ويهدأ ويسكن نهارا. والعديد منها يرتحل ويسافر لمسافات بعيدة قد تستغرق أياماً طويلة بحثاً عن غذائها وأماكن تكاثرها[٢] وأماكن تكاثرها[٢] فتراها ترحل بين الشمال والجنوب وراء الدفء[٣]، وأغلب الطيور تجمعها خاصية الحركة والديناميكية العالية ولها مناقير قوية بدون أسنان تتنوع أشكالها بما يتناسب وطبيعة حياة كل نوع منها، وهي ذات هيكل عظمي خفيف وقوي، وأغلبها تعتني ببيضها فتبني له الأعشاش المناسبة وتحتضن أفراخها وتطعمها وتعتني بها[٤]. وقد تابع علماء الأحياء الطيور أكثر من بقية الحيوانات الأخرى. وأما عن التزاوج فنجد أن بعض ذكور الطيور لها قضيب كالطيور المائية وطيور النعام والدجاج الرومي (التركي) وبقية الذكور ليس لها أعضاء جنسية ظاهرة يمكن

أن ترى ولكن لها خصيتان، ففي فصل التكاثر وعندما تبحث الطيور عن شريكها تكبر خصيتا الذكور عدة مرات، وكذلك مبايض الإناث، فالطيور التي ليس لديها قضيب تترك الحيامن في تجويف لها بالمخرج ومن خلال الضغط مع الأنثى يتم التلقيح. وبعد أن تبيض

١) كطيور الدودو المنقرضة والبطريق والكيوي والنعام.

٢) كطيور الخطاف ترحل عبر البحر القطبي بين القطب الشمالي والقارة القطبية الجنوبية كل سنة، أما طيور القطرس المتجول فتقضي معظم فصول السنة في البحر.

3) Lincoln, F. C. (1935) "Migration of the birds" p.19, U.S.A.

4) Orsi, G. (2001) "saving Europe's most threatened birds: Progress in implementing European species action plans", p 53, oxford.

الإناث فمنها من يحتضن بيضه ومنها من يترك ذلك للذكر أو يشاركه فيه، ومنها من يترك العناية بالبيض لطيور أخرى ومنها من يدفن البيض بالرمل[٥] وعند خروج الأفراخ من بيضها يقوم الأبوان الذكر والأنثى بالعناية ومساعدة أفراخها على العيش حتى تنمو ويشتد ساعدها، بينما لا تحتاج بعض أفراخ أنواع أخرى إلى عناية خاصة فتعيش وحدها وتعتمد على نفسها بعد التفريخ، وكذا الطيور التي تبني أعشاشها على الأرض سرعان ما تخرج أفراخها وتنطلق في البرية. وبعض الطيور تعيش كأزواج طوال عمرها[٦] وبعضها الآخر يقترن بأنثى مختلفة في كل موسم من مواسم التزاوج وهناك طيور يتزاوج الذكر فيها مع أكثر من أنثى مثل الدجاج.

الطيور في التشريع الإسلامي

سوف نمهّد للموضوع بما حظيت به الطيور من مكانة متميزة لدى بني البشر منذ بداية الخلق وحتى الآن حيث إن الإنسان اعتبرها قادرة على أن تصل إلي ما لا يستطيع هو الوصول إليه وقد افتتن بها كثير من أهل الحضارات القديمة فاتخذوها آلهة تعبد وأنزلوها منازل القداسة والإلوهية كما حدث في الحضارة الفرعونية حيث عبدوا الصقر وغيره من الطيور الأخرى التي صوّروها مجسّمة في شكل تماثيل زخرت بها معابدهم كما رسموها ونقشوها على مسلاتهم وقصورهم بل استخدموها كذلك كرموز لغوية كتبوا بها لغتهم الهيروغليفية في سائر مراحل تطورها، ومن أكثر ما تعلمه الإنسان من الطير فنون الطيران، وقد كانت الطيور هادية له أيضاً في كثير من الدروب والفيافي والجبال والوديان بل إن العرب قبل الإسلام اعتمدوا عليها فيما يسمى بالتطيّر في سائر شؤونهم وهو ما نهى عنه الإسلام فيما بعد[٧] كما اعتمد العرب والمسلمون قديماً وحديثاً عليها في فنون الصيد خاصة الصقور التي كانوا ومازالوا يقدرونها تقديراً بل بلغ الحد بالكثير من سلاطينهم وأمرائهم أن يتخذوها شعارات ورموزاً لهم كالنسر الذي اتخذه السلاجقة ومن بعدهم الأيوبيين والمماليك شعاراً لبعض سلاطينهم فنقشوه على كثير من منشآتهم التي لا تزال باقية حتى الآن[٨].

واعتبر الأتراك طائر أبي منجل الأصلع التي كانت أسرابه ترافق موكب الحجيج البري طيورا مقدسة أرسلها الله تعالى لترافق تلك المواكب وتدلهم على مسار الطريق باتجاه الأراضي الحجازية كما اعتبره الفراعنة رمزا للإشراق والتألق والحكمة، كما ورد ذكره في الإنجيل على أنه الرسول الخصب الذي أطلقه سيدنا نوح من الفلك.

ولقد ألهم الله عز وجل كل خلق خلقة الفطرة السليمة التي تمكنه من العيش في سلام وتوافق مع سائر المخلوقات، ولقد علّم سبحانه وتعالى الطير كما علّم الإنسان ما لم يعلم إذ يقول ربنا عز وجل في محكم التنزيل "أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ فَوْقَهمْ صَافَّات وَيَقْبِضْنَ" أَيْ تَارَة يَصْفُفْنَ أَجْنِحَتهنَّ فِي الْهَوَاء وَتَارَة تَجْمَع جَنَاحًا وَتَنْشُر جَنَاحًا" مَا يُمْسِكهُنَّ " أَيْ فِي الْجَوّ" إِلَّا الرَّحْمَن "أَيْ بِمَا سَخَّرَ لَهُنَّ مِنْ الْهَوَاء مِنْ رَحْمَته وَلُطْفه" إِنَّهُ

5) Venable, N. J. (1996) "birds of brey" p 24, U.S.A.

٦) مثل الحمام والإوز وطيور الكركي اليابانية فيبقى الطير الذكر مرافقا لأنثاه.

٧) كان العرب في الجاهلية إذا خرج أحدهم لأمر قصد عش طائر فهيجه فإذا طار من جهة اليمين تيمن به ومضى في الأمر ، ويسمون الطائر "السانح" ، أما إذا طار جهة اليسار تشاءم به ورجع عما عزم عليه، ويسمى الطائر هنا " البارح " انظر: مفتاح دار السعادة ٢٦٨/٣ قال النووي رحمه الله تعالى: "التطير هو التشاؤم وكانوا يتطيرون بالسوانح والبوارح فينفرون الظباء والطيور فإن أخذت ذات اليمين تبركوا به ومضوا في سفرهم وحوائجهم وإن أخذت ذات الشمال رجعوا عن سفرهم وحاجتهم وتشاءموا بها فكانت تصدهم في كثير من الأوقات عن مصالحهم فنفى الشرع ذلك وأبطله ونهى عنه وأخبر أنه ليس له تأثير ينفع ولا يضر" ا.هـ الديباج على صحيح مسلم ٢٤١/٥

8) Mayer, L. A. (1933) "Saracenic Heraldry" p. 27, Oxford.

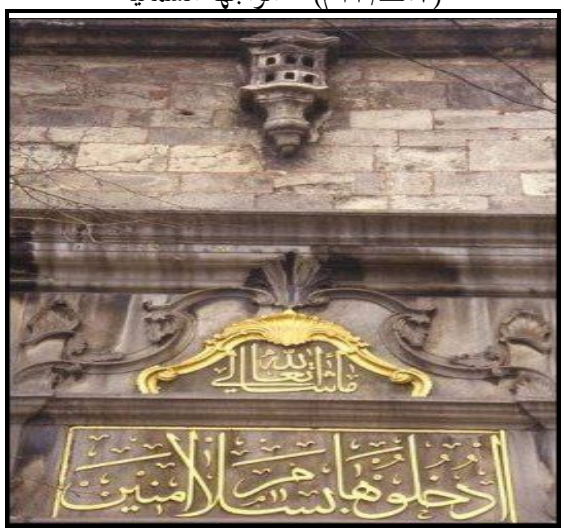
بِكُلِّ شَيْءٍ بَصِيرٍ"[٩] أَيْ بِمَا يُصْلِح كُلّ شَيْء مِنْ مَخْلُوقَاته وَهَذِهِ كَقَوْلِهِ تَعَالَى "أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ مُسَخَّرَاتٍ فِي جَوّ السَّمَاءِ مَا يُمْسِكهُنَّ إِلَّا اللَّه إِنَّ فِي ذَلِكَ لِآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ"[١٠]. كما قال سبحانه وتعالي أيضاً "وَالطَّيْرُ صَافَّاتٍ كُلٌّ قَدْ عَلِمَ صَلاتَهُ وَتَسْبِيحَهُ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ"[١١] كناية عن أن هذه الطيور تسبح وتصلي كما يصلي بنو البشر ويسبحون والكائن الذي علّمه الله التسبيح والصلاة لابد أن يكون قد علمه سلفاً الأكل والشرب والطير والتزاوج والتكاثر والكلام والمغازلة والاستعراض والسفر والهجرة والمسالك والطرق والصيف والشتاء وسائر ما سينتفع به في حياته وصدق عز وجل إذ يقول في كتابة العزيز "وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلاَّ أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شيء ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ"[١٢].

فللطير إذاً لغته وإشاراته كما قال ربنا "وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ"[١٣] كناية عن أن للطير لغته التي يتفاهم بها وأن هذه اللغة لا يمكن لأحد فهمها إلا بعون من الله سبحانه وتعالى ذلك أنها لغة شديدة الصعوبة.وبالإضافة إلي ذلك فقد ورد ذكر الطير أيضاً في العديد من آي القرآن الكريم[١٤] إجمالاً أو تفصيلاً، كما زخرت السنة النبوية المطهّرة بالعديد من الأحاديث النبوية المتعلقة بالطير بصفة خاصة.ولأن نظرة الإسلام للحيوان عموماً هي نظرة واقعية ترتكز على أهميته في الحياة ونفعه للإنسان وتعاونه معه في عمارة الكون واستمرار الحياة فمن هنا كان الحيوان ملء السمع والبصر في كثير من مجالات الفكر والتشريع الإسلامي ولا أدلّ على ذلك من أنّ عدة سور في القرآن الكريم وضع الله سبحانه وتعالى لها العناوين من أسماء الحيوان بصفة عامة[١٥]، كما ذكرت بعض أنواع من الطير صراحة في القرآن كالهدهد والغراب، وذكرت أنواع أخرى تلميحاً كالطير الأبابيل كما في سورة الفيل ولحم الطير الذي يشتهيه الإنسان[١٦] ويؤكد القرآن الكريم في كثير من آياته على تكريم الحيوان وبيان مكانته وتحديد موقعه إلى جانب الإنسان كناية عن أهميته ومشاركته للإنسان في كثير من مجالات الحياة، كما أكدت السنة النبوية – وهي المصدر الثاني للتشريع الإسلامي – على ذلك إذ ورد بها العديد من الأحكام والأسس الشرعية المتعلقة بهذه الطيور التي تندرج الغالبية العظمى منها تحت موضوع الرفق بصفة عامة. ومما ورد فيها ما رواه النسائي عن زيد بن خالد الجهني عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قوله "لا تسبوا الديك فإنه يوقظ للصلاة"[١٧].ومن ذلك ما روي عن عبد الرحمن بن عبد الله بن عمر بن الخطاب عن أبيه قال: كنا مع النبي صلى الله عليه وسلم في سفر فانطلق لحاجته فرأينا حُمرة معها فرخان فأخذنا فرخيها فجاءت الحُمْرة فجعلت تعرش فلما جاء رسول الله قال "من فجع هذه بولدها ردوا ولدها إليها"، وعن الشريّد قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "من قتل عصفورا عبثاً عجّ إلى الله يوم القيامة يقول يا رب إن فلاناً قتلني عبثاً و لم يقتلني

٩) القرآن الكريم، سورة الملك آية ١٩.
١٠) القرآن الكريم، سورة النحل آية ٧٩.
١١) القرآن الكريم، سورة النور آية ٤١.
١٢) القرآن الكريم، سورة الأنعام آية ٣٨.
١٣) القرآن الكريم، سورة النمل آية ١٦.
١٤) فقد ورد ذكره في كل من سورة البقرة آية ٢٦٠، سورة آل عمران آية ٤٩، سورة المائدة آية ١١٠، سورة يوسف الآيتين ٣٦،٤١، سورة الحج آية ٣١، سورة النمل الآيتين ١٧، ٢٠، سورة الملك آية ١٩، سورة الواقعة آية ٢١، سورة الفيل آية ٣، سورة ص الآيتين ١٩، ١٤٦، سورة سبأ آية ١٠، سورة الأنبياء آية ٧٩.
١٥) مثل سورة البقرة والأنعام والنحل والنمل والعنكبوت والفيل.
١٦) القرآن الكريم، سورة الواقعة آية ٢١.
١٧) حديث مرفوع رواه أبو داود وابن حبان في صحيحة، إلا أنه قال: "فإنه يدعو للصلاة" على ما نقله ألمنذري ج٥، ص ١٣٣.

منفعة"[١٨]، وعن ابن عمر أنه مرّ بفتيان من قريش قد نصبوا طيراً أو دجاجة يترامونها وقد جعلوا لصاحب الطير كل خاطئة من نبلهم فلما رأوا ابن عمر تفرقوا فقال ابن عمر: من فعل هذا؟ لعن الله من فعل هذا إن رسول الله صلى الله عليه وسلم "لعن من اتخذ شيئاً فيه الروح غرضاً"[١٩].

شكل رقم (١) قيصرية – مدفن جوهر سلطان ق (٧هـ/١٣م) – الواجهة الشمالية



شكل رقم (٢) أيوب – جامع أبو أيوب الأنصاري (٨٦٢هـ/١٤٥٨م) كتلة المدخل.

أسباب اهتمام المسلمين بالطيور

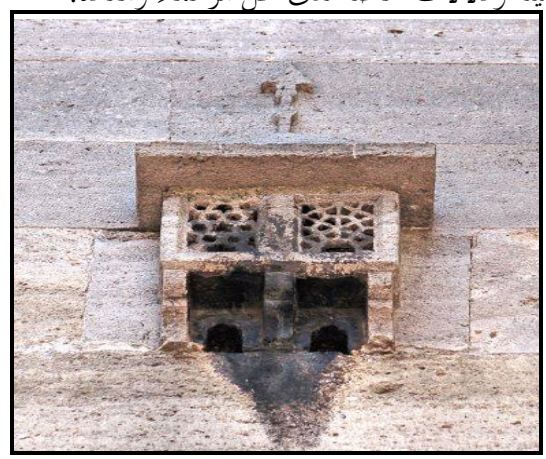
لقد كان للطيور بصفة عامة أهميتان رئيستان لدى المسلمين الأولى تمثلت في تحصيل الأجر والثواب عند الله سبحانه وتعالى نتيجة لرعايتها بصفة عامة سواء كانت طليقة في الأجواء أو حبيسة في الحدائق والبيوت والمتنزهات الخاصة أو العامة وهذا الأجر هو ما بيّنته الشريعة الإسلامية فيما ورد من أحاديث الرسول صلى الله علية وسلم وأقوال السلف الصالح وقد عرضت فيما سبق شيئاً منها، أما الأهمية الثانية فهي أهميتها للناس في حياتهم الدنيوية حيث استخدمت هذه الطيور للزينة داخل البيوت والقصور والحدائق والمتنزهات الخاصة والعامة للتمتع بأشكالها البديعة وألوانها الرائعة والاستمتاع بتغريدها المتميز وكذلك حركاتها ورقصاتها المتنوعة وهو ما كان يدخل السرور على قلوب الكثيرين ممن اهتموا بهذه الجوانب، أيضاً كانت هذه الطيور تمثل نوعاً من المتاجر خاصة طيور الحمام[٢٠] التي لازالت حتى الآن تباع وتشترى في أسواق خاصة بها كسوق الحمام بقرافة الإمام الشافعي بالقاهرة، وقد أصبح الحمام يمثل نوعاً من هذه المتاجر[٢١] نتيجة لأهميته البالغة في نقل

١٨) رواه النسائي وابن حبان في صحيحة.
١٩) رواه البخاري ومسلم.

٢٠) أفرد القلقشندي في كتابه صبح الأعشى في صناعة الإنشا جزءاً خاصاً بهذه الطيور فذكر أنه اسم جنس يقع على هذا الحمام المتعارف عليه بين الناس وعلى اليمام والدباسي والقماري والفواخت وغيرها، وأن المتبادر إلى فهم السامع عند ذكر الحمام هو هذا النوع المخصوص وأن أغلاه قيمة وأعلاه رتبة الحمام الرسائلي وهو الذي يتخذه الملوك لحمل المكاتبات ويعبر عنه بالهدي. كما ذكر ألوانها وبيّن الفرق بين الذكر والأنثى وصفة الطائر الفاره والفراسة في نجابته في حال صغره، والزمان والمكان اللائقين بالإفراخ وما يجري مجرى ذلك مما يحتاج إليه الكاتب عند وصفه لبيان النجيب منه من غيره، ومما ذكر عنه أن أول من اعتنى به خلفاء بني العباس: كالمهدي ثالث خلفائهم والناصر، وتنافس فيه رؤساء الناس في العراق لاسيما بالبصرة: فقد ذكر صاحب "الروض المعطار" أنهم تنافسوا في اقتنائه ولهجوا بذكره وبالغوا في أثمانه حتى بلغ ثمن الطائر الفاره منها سبعمائة دينار.

٢١) يذكر القلقشندي أيضاً أن ثمن طائر من الحمام جاء من خليج القسطنطينية إلي البصرة ألف دينار. وكانت تباع بيضتا الطائر المشهور بالفراهه بعشرين ديناراً، وأنه كان عندهم دفاتر بأنساب الحمام كأنساب العرب، وأنه كان لا يمتنع الرجل الجليل ولا الفقيه ولا العدل من اتخاذ الحمام والمنافسة فيه والإخبار عنها والوصف لأثرها والنعت لمشهورها حتى وجه أهل البصرة إلى بكار بن شيبة البكراني

البريد خلال مختلف حقب العصور الإسلامية، وقد كان نتيجة لاستخدامه في نقل البريد أن عملت له الأبراج وجهّزت لهذا الغرض واختيرت لها مواضع معينة تخدم أغراض نقل البريد، كما استخدم الحمام في الأغراض الزراعية حيث اكتشفت فيما بعد ذلك أهمية فضلاته بالنسبة للتربة إذ استخدمت كسماد قوي وفعال في كثير من مناطق الدولة الإسلامية كأصفهان بإيران، التي لا يزال بها العديد من أبراج الحمام حتى الآن[٢٢]، أما عن أهميتها في مجال العلاقات السياسية فقد كانت الطيور من أهم الهدايا التي يتم تبادلها بين الزعماء والرؤساء في مجال العلاقات السياسية و الدبلوماسية فقد كان لها رمزية معينة ودلالات خاصة لدى كل الزعماء والقادة.



شكل رقم (٣) أماسيا – جامع السلطان بايزيد (٩٠٦–٩١١هـ/١٥٠١–١٥٠٦م) – الواجهة الغربية

هذا وقد كانت هناك عديد من الشواهد التاريخية على مدى حب المسلمين ورعايتهم للطيور من ذلك ما رواه أبو الفرج عبد الرحمن ابن الجوزي المتوفى سنة ٥٩٧هـ عن محاسن الأمير أحمد بن مروان أبي نصر الكردي صاحب ديار بكر وميافراقين الذي لم يتمتع البشر فقط في عهده بالرخاء والإحسان – كما يذكر المؤلف – بل إنه شمل الطيور الوافدة إلي بلده بالرعاية والأمن والغذاء وذلك حين بلغه أن الطيور تخرج في الشتاء من الجبال إلي القرى فيصطادها الناس فأمر بفتح الأهراء – وهي مخازن الغلال والحبوب — وأن يطرح منها على الدوام لهذه الطيور ما يشبعها فظلت طوال حياته هكذا في ضيافته[٢٣]. كما عرف عن كثير من السلاطين حبهم للحيوانات والطيور المغردة ومنهم "الغوري" أخر سلاطين المماليك العظام الذي أنشأ حديقة خاصة بالحيوانات والطيور بالقاهرة في العصر المملوكي الجركسي[٢٤] وقد كانت الطيور من أكثر ما يتهادى به بين السلاطين والأمراء وذلك لدلالاتها المعبرة ورمزيتها ومن ذلك ما قام به ريتشارد ملك إنجلترا من إهدائه لبعض الطيور الجارحة للسلطان الناصر صلاح الدين الأيوبي وذلك أثناء المفاوضات التي استمرت فيما بينهما إبّان الحروب الصليبية، وكذلك ما قام به صلاح الدين نفسه – أثناء وجوده في مصر وتمسّكه بالبقاء بها دون الرجوع للشام خشية من مولاه وسيده نور الدين محمود – من إرساله بهدية له كان بها بعض من طيور الزينة[٢٥].

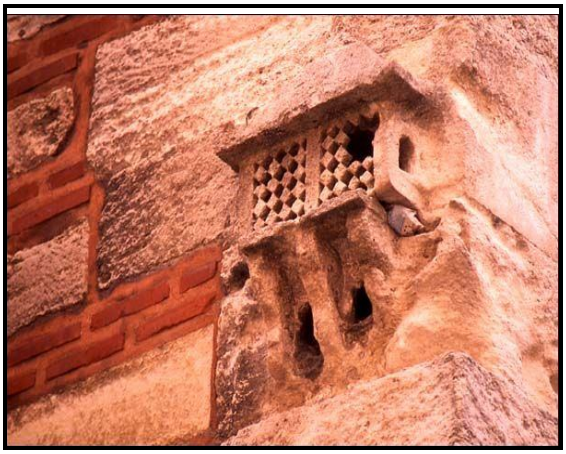
قاضي مصر "وكان فضله وعقله ودينه وورعه على ما لم يكن عليه قاضٍ" بحمامات لهم مع ثقات وكتبوا إليه يسألونه أن يتولى إرسالها بنفسه ففعل، وكانوا لا يرون بذلك بأساً.

٢٢) Amirkhani,A., Okhovat,H. and Zamani, E. (2010) "Ancient Pigeon Houses: Remarkable Example of the Asian Culture Crystallized in the Architecture of Iran and Central Anatolia" p. 48, Asian Culture and History, Vol. 2, No. 2, July.

٢٣) أبو الفرج عبد الرحمن ابن على ابن محمد ابن الجوزي، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ص ١٨٢، بيروت، ١٩٩٢م.

٢٤) حسن عبد الوهاب، تنظيم القاهرة وتخطيطها منذ نشأتها وحتى عصر محمد على، ص ١١، مقال ضمن دورية المجمع العلمي المصري عدد ١٢ سنة ١٩٦٨م.

٢٥) سعيد عبد الفتاح عاشور، مصر في العصور الوسطى، ص ٢١٣، القاهرة، ١٩٩٠م.



شكل رقم (٤) استانبول – جامع بالي باشا (٩٠٩هـ/١٥٠٤م) – الواجهة الشرقية

ومن أكثر ما ذكره المؤرخون عن حب الطيور ومدى تعلق الأمراء بها ما ذكره المؤرخون عن خمارويه ابن احمد ابن طولون وحدائقه التي فاضت بالحديث عنها كتب التاريخ فمما نقله المقريزي على سبيل المثال ذلك البرج الذي بناه من خشب الساج المنقوش بالنقر النافر والمطعّم وقد أقامه بدلاً من الأقفاص وزوّقه بأصناف الأصباغ وبلّط أرضه وجعل في تضاعيفه أنهاراً لطافاً جداولها يجري فيها الماء مدبّراً من السواقي التي تدور على الآبار العذبة ويسقى منها الأشجار وغيرها، وسرّح في هذا البرج من أصناف القماري والدّباسّي والنونيّات وكل طائر مستحسن حسن الصوت فكانت الطير تشرب وتغتسل من تلك الأنهار الجارية في البرج، كما جعل فيها أوكاراً في قواديس لطيفة ممكّنة في جوف الحيطان لتفرخ الطيور فيها وعارض لها فيها عيداناً ممكّنة في جوانبها لتقف عليها إذا تطايرت حتى يجاوب بعضها بعضاً بالصياح، كما سرّح في البستان من الطير العجيب كالطواويس ودجاج الحبش ونحوها شيئاً كثيراً[٢٦].

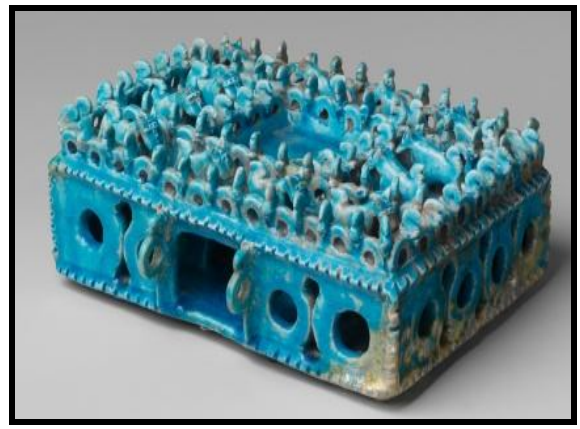
شكل رقم (٥) بايكشمك – قنطرة سوكلو محمد باشا (٩٧٠-٩٧٤هـ/١٥٦٣-١٥٦٧م) - برج المدخل الشرقي.

وقد كانت الطيور بصفة عامة بأشكالها البديعة والمتنوعة وألوانها الرائعة المتناسقة وأجسامها الرشيقة ورقصاتها الإيقاعية النادرة مصدر إلهام لكثير من الفنانين في العصر الإسلامي حيث استخدموها كعناصر زخرفية امتلأت بها المخطوطات والألبومات وكذلك المرقعات الفنية التي منها ما كان مخصصاً لمنافع هذه الطيور ودراستها دراسة علميه مستقلة ومنها ما كان مخصصاً فقط لإبراز جماليات مختلف نوعياتها في مختلف بيئات الإمبراطورية الإسلامية مترامية الأطراف، هذا بالإضافة لتمثيلها وتنفيذها كعناصر زخرفية طبيعية على مختلف نوعيات المنتجات الفنية التطبيقية كالأخشاب والمنسوجات والخزفيات والتحف المعدنية والرخامية والحجرية والجصية، كما أن الخطاطين قد استخدموا أشكالها كقوالب فنية لكثير من الروائع العربية الخطية وقاموا كذلك بتجسيدها في هيئة تماثيل متنوعة الخامات والأحجام والأشكال، فلقد كانت الطيور بحق من الروافد الفنية الطبيعية التي أثرت الفنون الإسلامية، وقد عثر على الكثير من تماثيل مختلف نوعياتها كالطواويس والديوك والحمام والبيزان وغيرها ضمن ما عثر عليه من مخلفات مختلف الحقب الحضارية الإسلامية خاصة في العصرين الفاطمي[٢٧] والسلجوقي، وربما تعتبر أواني

٢٦) المقريزي، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار بتحقيق أيمن فؤاد سيد، مج ٢ ص ٥٨٢، لندن، ١٩٩٥م.

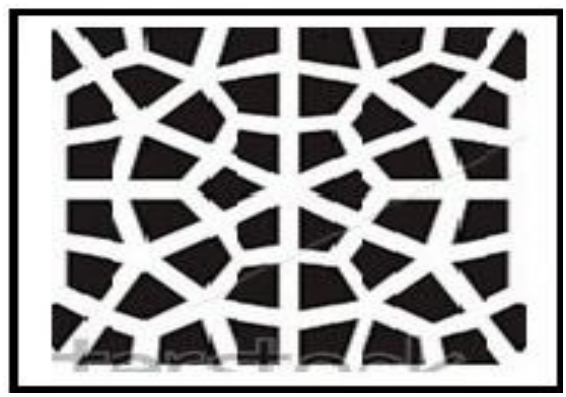
٢٧) زكي محمد حسن، كنوز الفاطميين، ص ٨٩، القاهرة، ١٩٣٧م.

الأكوامنيل التي كانت تشكل غالبيتها في هيئة طيور من أشهر تلك النماذج.



شكل رقم (٦) متحف المتروبوليتان بأمريكا – تحفة خزفية مزججة – ق (٨–٩هـ/١٢–١٣م) من المرجح أنها كانت بيتاً للطيور

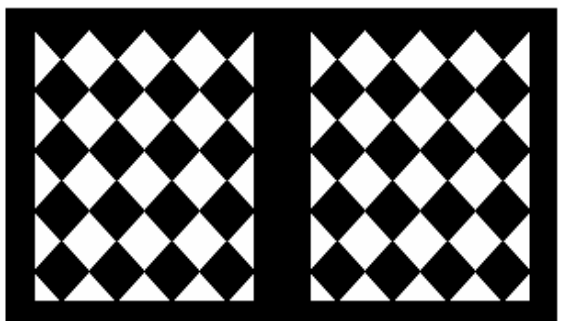
وهكذا فقد كان المسلمون بصفة عامة من محبي الطيور وقد تعاملوا معها بما فرضته عليهم أسس وأحكام الشريعة الإسلامية فاعتنوا بها واهتموا برعايتها وتربيتها وكذلك أفردوا لها الأماكن المخصصة والحدائق والأقفاص وقاموا على إطعامها وتوفير كل ما يلزم لها وذلك على حد سواء إذا كانوا سينتفعون بها بشكل مباشر في الدنيا أو غير مباشر في الآخرة كما ذكرنا.



شكل رقم (٧) تفريغ لزخارف خرط أبو جزير التي تغطي واجهة بيت الطيور على جامع السلطان بايزيد.

الدراسة الآثارية لبيوت الطيور

يتناول هذا القسم من البحث دراسة وتحليل الشواهد الآثارية الباقية من بيوت الطيور التي تتركز بدرجة أساسية في مختلف مدن تركيا وكذلك تعريفها كما يتناول أسباب إنشاء هذه البيوت المباشرة وغير المباشرة، مع تحليل هذه الأسباب، أيضاً المواد الخام التي صنعت منها ومدى تنوعها لتتلاءم مع طبيعة هذه الطيور، كذلك التصميمات الهندسية لهذه البيوت وكيفية صياغتها بما يتناسب مع أحجام الطيور، وكذلك معالجات كافة عناصرها الفنية سواء أكانت معمارية أم زخرفية وموضوعات هذه الزخارف، كما يتناول أسباب اختيار مثل هذه المواضع التي بنيت بها هذه البيوت ومدى مراعاة ارتفاعاتها وأبعادها، وأعماقها أيضاً مدى مراعاة وضعيات هذه البيوت بالنسبة للرياح وأشعة الشمس وكذلك الأمطار والثلوج والرياح وغيرها.



شكل رقم (٨) تفريغ للزخارف الحجرية التي تغطي واجهة بيت الطيور على جامع بالي باشا.

١– التعريف وأسباب البناء

تجدر الإشارة أولاً للتعريف الخاص بهذه البيوت التي أتناولها بالبحث والدراسة وذلك كي تتضح المفاهيم لدى القارئ فهذه البيوت عبارة عن تحف فنية صغيرة الحجم مبنية على العمائر والمنشآت الأثرية القديمة وقد وضعت لغرضين أساسيين:

الأول هو رعاية الطيور وتوفير نوع من السكن الدائم لها في المناطق التي تعيش فيها، وكذلك لتوفير نوع من المأوى المؤقت لتلك الطيور التي تقيم لبعض الوقت بمختلف مناطق تركيا في طريق هجرتها لمناطق أخرى أو لحين عودتها من تركيا إلي مواطنها الأصلية.

شكل رقم (٩) ايمينونو – بازار البهار (١٠٧٠هـ/١٦٦٠م) – الواجهة الشمالية الشرقية

أما الغرض الثاني فهو زخرفة وتجميل المنشآت التي وجدت عليها هذه البيوت ويمكننا استنباط ذلك من خلال ما حوته من فكر بيئي وهندسي متطوّر، وحس جمالي وفني متميز، وكذلك لما تضمنته من مختلف نوعيات العناصر المعمارية المصغّرة والفريدة، وكذلك لما اشتملت عليه من مختلف الأساليب الفنية الدقيقة سواء في الصناعة أو في الزخرفة وهو ما جعلها تستحق بجدارة أن يطلق عليها الكثيرون قصور الطيور، وبالتالي فنحن أمام طرفة معمارية متميزة من إبداعات الفنان المسلم التي استطاع أن يحفظها في مكان مكنون لتكون حرزاً للطيور، وكذلك لتكون في مأمن من عبث العابثين سواء أكانوا بشراً أم غيرهم، وهي تنبئ عن عديد من الدلالات الحضارية والفنية الزخرفية وكذلك العقائدية.

كل رقم (١٠) استانبول – سراي إسحاق باشا (١٠٩٥–١٠٩٦هـ/١٦٨٤–١٦٨٥م) – الواجهة الجنوبية

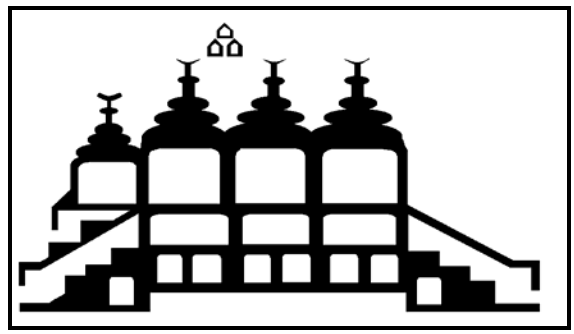
٢– النشأة

لم يثبت فيما قرأت من الكتابات التاريخية ونصوص المؤرخين في مجال الفنون والعمارة وجود بيوت مبنية للطيور على العمائر الإسلامية قبل العصر السلجوقي سواء في تركيا أو غيرها ولكن أثبتت هذه الكتابات أن أمثال هذه النوعيات أو كأمثالها وجدت مستقلة داخل حدائق وأفنية القصور والمنازل وذلك لتوضع بها الطيور من قبيل الزينة والتباهي وتباينت أحجامها ومواد بنائها وتصميماتها بحسب ما كانت تقتضيه الظروف والإمكانيات وكذلك أحجام هذه الطيور التي خصصت لها هذه البيوت فكثيراً ما تتحدث المراجع التاريخية عن أقفاص وأبراج مخصصة لطيور الزينة التي كانت تزخر بها حدائق الملوك والسلاطين وعلية القوم منذ بداية العصر الإسلامي وحتى العصر الحديث كما أوردت في المبحث الحضاري.

شكل رقم (١١) استانبول – مدرسة أمجازاد (١١٠٩هـ/١٦٩٨م) – الواجهة الشرقية

أما الشواهد الآثارية من تلك النوعيات المنقولة من بيوت الطيور التي من المرجح أنها كانت تعلّق داخل قاعات القصور والمنازل فهناك العديد من أمثلتها المعدنية ذات التشبيكات المنفذة بالتفريغ والتخريم التي غلب على ظن الكثير من الباحثين أنها مباخر بل وسجلت داخل بعض المجموعات المتحفية على أنها كذلك ومنها على سبيل المثال تحفة موجودة بمتحف مولانا جلال الدين الرومي بتركيا عبارة عن صندوق نحاسي ذي تفريغات هندسية ونباتية متنوعة وله قاعدة مسطحة وباب مزدوج

محلى بأسدين مجسمين[٢٨].

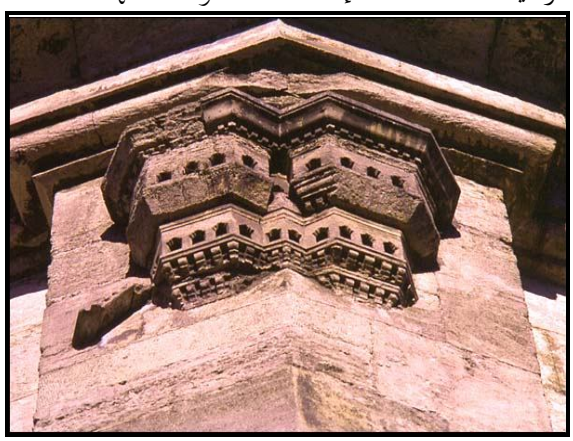


شكل رقم (١٢) أميرجان – قطاع تخطيطي رأسي في بيت للطيور على الواجهة الغربية لمنزل مقابل البازار الكبير ق (١٢هـ/١٧م).

كما توجد بالإضافة إلي ذلك تحفة محفوظة بمتحف المتروبوليتان بأمريكا[٢٩] لم يتم تحديد كنهها أو وظيفتها حتى الآن وقد رجحت أنها كانت تستخدم بيتاً للطيور بناءً على شكلها الخارجي وتصميمها وزخارفها وهي مصنوعة من الفخار المزجج باللون الفيروزي ويحلي سطحها مجسمات صغيرة لحيوانات وبها عديد من الفتحات (شكل٦) وقد كانت مخصصة لأنواع صغيرة الحجم من طيور الزينة وربما كانت هذه النوعية من البيوت توضع داخل صندوق معدني أكبر، أما بالنسبة لنشأة بيوت الطيور المرتبطة بالعمائر فيبدو أن ظهورها كان متأخراً بعض الوقت إذ إن أقدم نماذجها المعروفة حتى الآن في تركيا يرجع للعصر السلجوقي وهو عبارة عن بيت بسيط التكوين (شكل١) موجود أعلى الواجهة الشمالية لضريح جوهر سلطان ضمن مدرستها بمدينة قيصرية والتي شيدت في النصف الأول من القرن السابع الهجري الثالث عشر الميلادي[٣٠] غير أنه مرمم حالياً ولا ندري عن شكله القديم شيئاً فهو عبارة عن فجوه رأسية مدببه العقد داخل أحد مداميك الواجهة الحجرية المزخرفة بالنحت وقد أحيطت هذه الفجوة من الخارج بجدار نصف دائري بسيط وذلك حتى مستوى النصف.

شكل رقم (١٣) استانبول – جامع السلمية (١٢١٥–١٢١٩هـ/١٨٠١–١٨٠٥م) الواجهة الشمالية

ومن المؤكد أن هذه النوعية من بيوت الطيور قد انتشرت بعد ذلك على عديد من المباني التركية انتشاراً واسعاً بمختلف المدن التركية متنوعة في تصميماتها وأحجامها وطرزها الفنية والمواضع التي شغلتها على واجهات العمائر. وهو ما دفع بالطبع لدراستها وتصنيفها تصنيفاً علمياً دقيقاً في عدة مراحل تطورية مختلفة من خلال كافة الأنماط والمواصفات وكل ما يتعلق بها من مواد البناء والزخرفة وغيرها، وقد تطلب ذلك إعداد حصر شامل لهذه البيوت على العمائر التركية فقد استطعت إحصاء ٥٠ نموذجاً منها.



شكل رقم (١٤) استانبول جامع لاله لي (١١٧٣–١١٩٧هـ/١٧٦٠–١٧٨٣م) الواجهة الشمالية

ورغم هذا العدد الكبير فقد لاحظت تنوعاً في أشكالها وتصميماتها وأحجامها ومواضعها المتباينة على

28) Aga-oglu, M. (1988) "about a type of Islamic Incense Burners" p. 43, Art Bulletin, Vol. 14, No. 1.

٢٩) تحفة معروضة بالمتحف برقم سجل (٣٥٤/ ٢٠٠٧).

٣٠) Otto-dorn, K. (1978/1979) "Figural Stone relief's on Seljuk sacred architecture in Anatolia" p. 107, Kunst des Orients, Vol. 12.

الواجهات وارتفاعاتها وأبعادها وزخارفها والمواد التي صنعت منها وكذلك تركزها في فترة القرنين السابع عشر والثامن عشر، كما أنني وجدت أن الغالبية العظمى منها موجودة بمدينة استانبول وضواحيها وقد اخترت مجموعة منها تعبر عن كافة المراحل التطورية التي مرت بها هذه البيوت، لأستطيع من خلالها دراسة كافة ما يتعلق بهذه البيوت بشكل شامل ومتكامل بما ينسحب على كافة النماذج الموجودة فعلياً أو التي ربما تظهر فيما بعد ذلك ولم تدخل في نطاق ذلك الحصر المتعلق بالدراسة.

شكل رقم (١٥) استانبول – جامع نور عثمانية (١١٦٢–١١٦٨هـ/١٧٤٩–١٧٥٥م) الواجهة الشمالية

٣– الشواهد الآثارية:

وجدت هذه الشواهد مبنية على المجمعات المعمارية وكذلك على المساجد والمدارس والخانات والقناطر والمقابر والأسبلة والقصور والمنازل بالإضافة إلي الكنائس والمعابد اليهودية والمكتبات العامة وهذه النماذج بيانها كالتالي:

١– بيت صغير من العصر السلجوقي (شكل ١) على الواجهة الشمالية لمدفن جوهر سلطان في قيصرية ضمن مدرستها وهي من عصر السلطان السلجوقي غياث الدين كيخسرو (ق ٧هـ/١٣م).

٢– بيت يعلو كتلة المدخل الرئيس لجامع أبي أيوب الأنصاري مبني سنة (٨٦٢هـ/ ١٤٥٨م) بحي أيوب في القسم الأوربي من استانبول (شكل٢).

٣– بيت يعلو الواجهة الغربية لجامع السلطان بايزيد بأماسيا (شكل٣) وبانى الجامع هو المهندس يعقوب شاه ابن سلطان شاه سنة (٩٠٦– ٩١١هـ /١٥٠١– ١٥٠٦ م).

٤– بيت يعلو الواجهة الشرقية لجامع بالي باشا (شكل٤) والذي بنته سنة (٩٠٩هـ /١٥٠٤م) زوجته حمّة خاتون بنت السلطان بايزيد الثاني.

٥– بيت يعلو الواجهة الشرقية للجامع الكبير (أولو جامع) (شكل١٢) وبناه رمضان أوغلو سنة (٩١٨هـ /١٥١٣م) واتم بنائه ابنه بيري محمد باشا سنة (٩٤٧هـ / ١٥٤١ م) ويقع بمنطقة اضنه بتركيا وهو على الطراز المملوكي السلجوقي العثماني.

٦– زوجان من البيوت يعلوان برجي مدخل جسر بايكشكمك (شكل٥) وهي مبنية سنة (٩٧٠–٩٧٤هـ / ١٥٦٣–١٥٦٧ م) في عهد السلطان سليمان القانوني بأمر من محمد سوكولو باشا على يد المعمار سنان كما ذكر في كتابه تذكرة الأبنية.

٧– بيت يعلو الواجهة الشمالية لجامع مصطفى أفندي (شكل٣٣) ويقع الجامع بمنطقة خيربولو (١٠٢٧هـ / ١٦١٨م)

٨– مجموعة من بيوت الطيور على مختلف واجهات جامع الوالدة الجديد بمنطقة اسكودار باستانبول (أشكال٢٨،٢٩،٣٠،٣١) ويعرف بالجامع الجديد ويعرفه السياح باسم جامع الألف حمامة ويقع بميدان إيمنونو بضاحية إيمنونو وقد بناه المعمار داود أغا في عهد السلطان محمد الثالث لوالدته السيدة تورهان هاتك سلطان وقد بني على فترتين الأولى (١٠٠٥– ١٠١١هـ /١٥٩٧– ١٦٠٣م) والثانية (١٠٧١ – ١٠٧٣هـ /١٦٦١–١٦٦٣م) ويضم مجمع ديني وجنائزي وتجاري.

٩– بيت للطيور أعلى الواجهة الشمالية الشرقية لبازار البهار (شكل٩) ويقع بمنطقة الفاتح باستانبول

صمّم السوق خوجا قاسم أغا وأتم بناءه المعمـــار مصطفى سنة (١٠٧٠هـــ/١٦٦٠م).

١٠- بيت للطيور أعلى الواجهة الجنوبية لقصر إسحاق باشا (شكل١٠) (١٠٩٥- ١٠٩٦هـــ/١٦٨٤ – ١٦٨٥م)

١١- بيت للطيور أعلى الواجهة الشرقية لمدرسة أمجازاد حسين باشا باستانبول (شكل١١) وقد شيدت سنة (١١٠٩هـــ/ ١٦٩٨م)

١٢- بيت للطيور يعلو الواجهة الشمالية الشرقية لمترل يقع بجوار بجانب البازار الكبير (شكل١٢) والمترل يقع بمنطقة أميرگان ق (١٢هـــ /١٧م)

١٣- بيت للطيور أعلى الواجهة الغربي لمدرسة فيض الله أفندي (شكل١٦) المبنيـــة ســـنة (١١١١هـــــ /١٧٠٠م) على يد المهندس محمد أغا والتي تحولت لمكتبة وطنية سنة ١٩١٦ وتقع بجوار جامع الفاتح باستانبول.

شكل رقم (١٦) استانبول – مدرسة فيض الله أفندي (١١١١هـــ/١٧٠٠م) – الواجهة الغربية

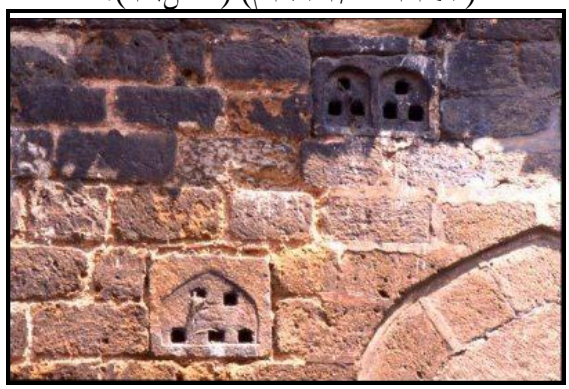
١٤- بيت للطيور أعلى الواجهة الجنوبية لخـــان قـــرا مصطفى باشـــا (١١٣٠-١١٣٦هـــــ/١٧١٨-١٧٢٤م) (شكل ١٧).

شكل رقم (١٧) استانبول – خان قرا مصطفى باشا (١١٣٠ -١١٣٦هـــ/١٧١٨-١٧٢٤م) – الواجهة الجنوبية

١٥- بيت للطيور يعلو الواجهة الشرقية لمكتبة الـــوزير إبراهيم باشا ضمن مجمعه المعماري في نفيســـشهر (١١٣٨هـــ /١٧٢٦م) (شكل١٨).

كل رقم (١٨) نفيسشهر – كلية إبراهيم باشا (١١٣٨هـــ/١٧٢٦م)– المكتبة – الواجهة الشرقية

١٦- بيت للطيور أعلى الواجهة الشمالية الغربية لكنيس بلاط اليهودية وبناها يهود الأرمن اليونانيين بتوقات سنة (١١٤٣هـــ/١٧٣١م) (شكل١٩).



شكل رقم (١٩) توقات كنيس بلاط اليهودية الأرمنية (١١٤٣هـــ/١٧٣١م)–الواجهة الشمالية الغربية

١٧- بيت للطيور أعلى الواجهة الغربية لكنيسة أهريدا المسيحية بمنطقة سينيجوجو ق (١٢هـ/١٨م) (شكل٢٠).

شكل رقم (٢٠) سينيجوجو – كنيسة أهريدا ق (١٢هـ/١٨م) – الواجهة الغربية

١٨- بيت للطيور أعلى الواجهة الشمالية لجامع نور عثمانية (١١٦٢- ١١٦٨هـ /١٧٤٩-١٧٥٥م) (شكل١٥).

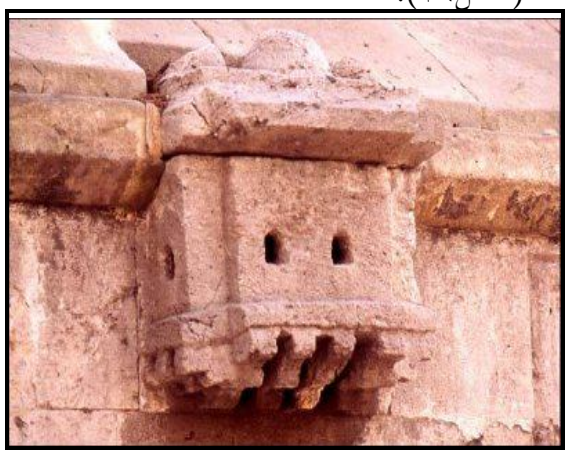
١٩- مجموعة من بيت للطيور أعلى كتلة مدخل جامع إيازماغ وواجهتيه الشمالية والغربية (أشكال ٢٢،٢٣،٢٤) ويقع الجامع بميدان ايازماغ بمنطقة اسكودار استانبول، و بناه المهندس محمد طاهر مصطفى سنة(١١٧٣-١١٧٤هـ/١٧٦٠-١٧٦١م) في عهد السلطان مصطفى (١١٢٩-١١٨٧هـ / ١٧١٧-١٧٧٤م).

٢٠- بيت للطيور أعلى الواجهة الشمالية لجامع لاله لي باستانبول (شكل١٤) وبناه المهندس محمد طاهر أغا سنة (١١٧٣-١١٩٧هـ/١٧٦٠-١٧٨٣م) وبجواره ضريح السلطان مصطفى الثالث.

٢١- بيت للطيور يعلو الواجهة الغربية لمدرسة رجب باشا (١١٧٥هـ/١٧٦٢م) والتي تحولت لمكتبة عمومية في أواخر القرن العشرين (شكل٢٥).

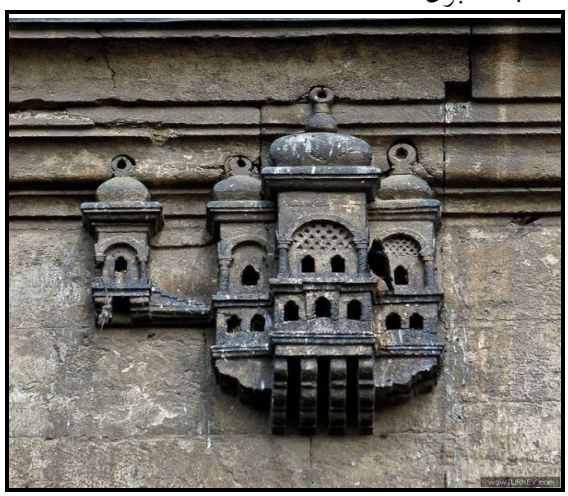
٢٢- بيت للطيور يعلو الواجهة الشرقية لخان النافورة (شكل٣٤) وبناه حسن باشا في منطقة طاشان باستانبول ويرجع لسنة (١١٧٦هـ/١٧٦٣م).

٢٣- بيتان للطيور داخل قصر توبكابي أحدهما أعلى الواجهة الشمالية لمبنى ضمن مباني الجناح الإمبراطوري (شكل٢٧) وهو يرجع إلي القرن الثامن عشر والآخر أعلى الواجهة الشرقية لمبنى يشرف على فناء النعناع ويرجع للقرن التاسع عشر (شكل٢٦).



شكل رقم (٢١) أضنة – (أولو جامع) الجامع الكبير (٩١٨هـ/١٥١٣م) الواجهة الجنوبية الشرقية

٢٤- بيت للطيور أعلى الواجهة الشمالية لجامع السليمية (شكل١٣) وبنى الجامع المعمار أحمد نور الدين سنة (١٢١٥-١٢١٩هـ/١٨٠١-١٨٠٥م) للسلطان سليم الثالث ويقع في اسكودار باستانبول.



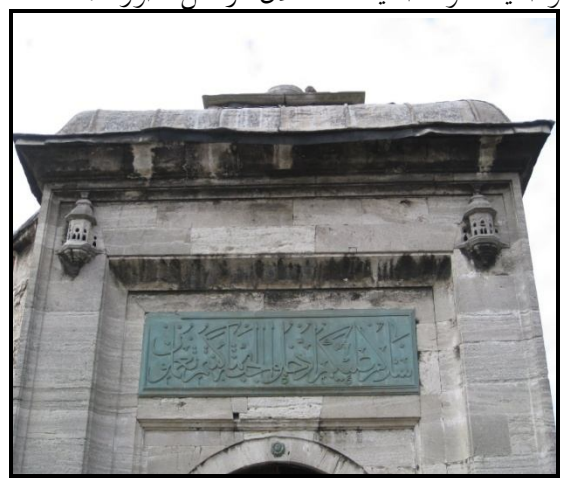
شكل رقم (٢٢) إسكيدار – جامع ايازماغ (١١٧٣-١١٧٤هـ/١٧٦٠-١٧٦١م) – الواجهة الشمالية

أما عن أسباب اختيار هذه النماذج بالذات فقد وجدت أنها تعبر عن الخمسين نموذجاً التي أحصيتها في

البداية حيث وجدت عديد من النمـــاذج المكـــررة في تصميماتها وخاماتها وزخارفها وأحجامها ووضـــعياتها بالنسبة للمنشأة التي بنيت عليها فاكتفيت بشاهد واحد يعبر عن سائر الأمثلة المشابهة، أيضاً لأن هذه النمـــاذج بالذات تعبر عن كافة الأنماط التي تمثل مراحـــل نـــشأة وتطور هذه البيوت حتى وصولها لقمة النضج الفني.

٤– مراحل التطور والأنماط الفنية

إذا اعتبرنا أن بيوت الطيور تحفة من تلك التحف التي تندرج تحت ما يسمى بالفنون التطبيقية الجميلة وهي بالفعل كذلك فإن ذلك سوف يجعلنا نتحدث عن مراحل تطورية مرت بها هذه التحف منذ أن بدأ ظهورها وحتى اكتملت تلك المراحل، ولقد ارتبطت هذه التحف بالعمارة بالدرجة الرئيسة وكانت لصيقة بها واتخذت كثيراً من سماتها في بعض الأحيان من حيث الخامات والعناصر والتخطيطات والوحدات الفنية والزخرفية التي ازدانت بها كما اتخذت عديداً من الوضعيات والتصميمات خلال مراحل تطورها.



شكل رقم (٢٣) إسكيدار – جامع ايازماغ (١١٧٣–١١٧٤هـ/١٧٦٠–١٧٦١م) كتلة المدخل

وتجدر الإشارة إلي أن طرز بيوت الطيور قد اختلفت في كثير من الأحيان عن طرز العمائر التي شيدت عليها هذه البيوت أي أنه ليست هناك علاقة بين الفترة الزمنية التي شيد فيها الأثر وفقاً لطراز معين وبين طراز بيت الطيور الذي ربما يكون قد شيد في فترة لاحقة على فترة إنشاء الأثر، ذلك أنني رأيت أن هناك مجموعة من المباني القديمة التي من المفترض أنها مبنية على الطراز العثماني ذي التأثيرات الإسلامية الصرفة تشهد بيوتاً مبنية على طرز تحمل تأثيرات أوربية وأن هناك بعض العمائر التركية المشيدة وفق طراز الباروك العثماني وكذلك الروكوكو الأوربي تشهد بيوتاً مبنية على الطراز الإسلامي الصرف وهذا الاختلاف نتج فقط عن سببين رئيسين الأول أن المسجد ربما استمرت فترة إنشائه ومراحل استكماله سنين عديدة، وربما يكون قد شيد أيضاً على مرحلتين متباعدتين كما حدث في جامع الوالدة الجديد أو أن الأثر قد شيد سلفاً ثم أضيفت عليه بيوت الطيور في فترات لاحقة وفق الطرز الجديدة التي استحدثت فيما بعد ذلك ويبدو لنا ذلك في العديد من نماذج الدراسة حيث إن مسجد نور عثمانية ومسجد ايازماغ وهما من المساجد التي تحمل كثيرًا من التأثيرات الأوربية ورغم ذلك فإن بيوت الطيور التي بنيت عليها جاءت وفق الطراز الإسلامي الصرف (أشكال١٥، ٢٢، ٢٣، ٢٤) والعكس صحيح في بعض المباني التي شيدت بحسب الطراز الإسلامي تشهد بيوتاً للطيور مشيدة على طراز الباروك والروكوكو كما في بيتي الطيور على مباني قصر توبكابي (أشكال٢٦، ٢٧)، وهذه بالطبع ليست هي القاعدة العامة إذ إن هناك بيوتاً للطيور شيدت في نفس الفترات التي بنيت فيها الآثار التي تحملها كما في الجامع الكبير (شكل٢١) وجامع بايزيد (شكل٣) وجامع بالي باشا (شكل٤)، كما يلاحظ أيضاً أن بعض البيوت موضوع الدراسة جاءت ذات نمطين مختلفين في آن واحد إذ جمعت بين النمط البسيط – وهو الفتحات المحفورة المسامتة لمستوى الواجهة – والنمط الثاني وهو البارز المتطور في وقت واحد كما نشاهد في بيت الطيور على مترل بجانب البازار الكبير (شكل١٢)، ولعل هذه الأسباب هي التي دعتني لتقسيم بيوت الطيور من الناحية الفنية إلي عدة

أنماط وليست طرزاً على اعتبار أنها جزء من كل ولا يصح أن يصنف الجزء على أنه طراز في حين أن الأثر الذي يحمله لا يحمل نفس سمات الطراز الفني الذي شيدت بحسبه هذه البيوت الصغيرة، وقد استطعت من خلال نماذج الدراسة تصنيف بيوت الطيور على العمائر التركية بصفة عامة إلي ثلاثة أنماط رئيسة وهي تعبر عن مراحل النشأة والتطور وتمثل هذه الأنماط كافة الأشكال المعمارية والزخرفية لهذه البيوت.

شكل رقم (٢٤) إسكيدار – جامع ايازماغ (١١٧٣–١١٧٤هـ/١٧٦٠–١٧٦١م) الواجهة الغربية

وهو يعبر عن مرحلة النشأة وهي تلك المرحلة التي بدأت منذ أوائل القرن السادس عشر حيث النماذج الأولى منها وفيها تطور فكر الفنان والمعمار المسلم من مجرد فكرة إنشاء بيوت مستقلة للطيور عبارة عن أقفاص أو صناديق مختلفة الأحجام والخامات والتصميمات إلي فكرة وضع هذه البيوت على العمائر وذلك في محاولة جريئة وغير مسبوقة لرعاية كافة نوعيات الطيور الصغيرة الطليقة دون أن يقصر اهتمامه على مجموعات الطيور الموجودة لديه في المترل أو القصر أو الحديقة سواء أكانت طيوراً للزينة أم غير ذلك.

شكل رقم (٢٥) استانبول – مكتبة رجب باشا (١١٧٥هـ/١٧٦٢م) – الواجهة الغربية

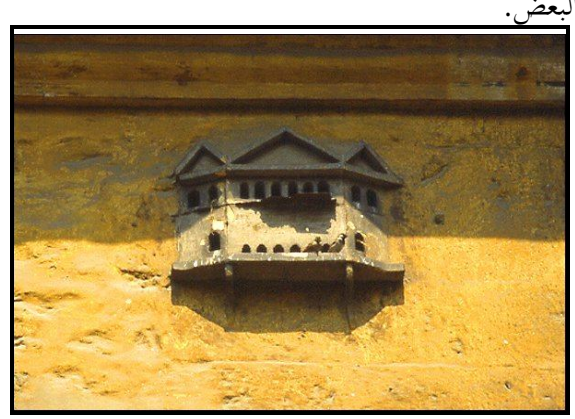
أ) النمط الأول

وفي هذه المرحلة تبدو لنا بيوت الطيور فقيرة في شكلها العام بسيطة في تصميماتها تخلو من أي زخارف أو لمسات فنية أو جمالية وقد جاءت معظم نماذجها عبارة عن فجوات متباينة الأحجام والتصميمات الخارجية غير أنها جميعاً جاءت مسامتة لجدران العمائر التي شيدت عليها وجاءت وحداتها عبارة عن فتحات ضيقة صغيرة معقودة في أعلى جدران المساجد وانتظمت هذه الفتحات أحياناً في صف واحد أو صفين على أكثر تقدير ومن هذه الفتحات ما تم تنفيذه على هيئة زهرة مع إحاطة البيت ككل بإطار بسيط بارز لتحديد شكله العام ومن أبرز الأمثلة التي تعبر عن هذه المرحلة ما وجد على واجهات كل من مدرسة أمجازاد (شكل١١) ومدرسة فيض الله أفندي (شكل١٦) وخان النافورة (شكل٣٤) وكنيس بلاط اليهودية (شكل١٩).

ب) النمط الثاني

بدأت نماذج بيوت الطيور وفقاً لهذا النمط تتبلور كقيمة معمارية بجانب كونها ذات بعد إنساني متعلق برعاية الطيور من منطلق ديني فبدأت تأخذ مجموعة متنوعة من الأشكال الهندسية المختلفة الأحجام والأشكال والوضعيات، ورغم ما قد يبدو فيها من جمال

إلا أنها توحي بأن الفنان أو المصمم لم يزل حتى الآن لم يصل إلي درجة الإبداع في تصميمه لهذه التحف ونستنتج ذلك من خلال ضعف مواد البناء التي شيدت بها غالبية البيوت في هذه المرحلة حيث إن نسبة كبيرة منها صنعت من مادة الجص المعروفة بضعفها معمارياً[٣١]، وكذلك ضعف معالجاتها الهندسية والفنية المتمثلة في عدم تناسق عناصرها ووحداتها مع بعضها البعض.



شكل (٢٦) استانبول – قصر توبكابي – مبنى يشرف على فناء النعناع ق (١٣هـ/١٩م) – الواجهة الشرقية

فتبدو هذه البيوت بحسب هذا النمط ضخمة وكبيرة على خلاف الوظيفة المطلوبة منها إذ يبدو فيها أحياناً كبر الحجم والحيز الذي تشغله ورغم ذلك فالأوكار التي بداخلها تعتبر قليلة العدد والمساحة قياساً بهذا الحجم، كما أنها وإن كانت تحمل بعض الملامح والعناصر الزخرفية البسيطة إلا أنها ليست بجودة ودقة نفس العناصر الفنية التي سوف تبدو لنا في المرحلة الثالثة، ومن أهم نماذج هذا النمط بيوت الطيور على واجهات كل من الجامع الكبير (أولو جامع) (شكل٢١) وجامع السلطان بايزيد (شكل٣) ومدخل جسر سوكولو محمد باشا (شكل٥) وبيت الطيور على واجهة الجناح الإمبراطوري بقصر توبكابي (شكل٢٧) وبيت الطيور على واجهة جامع بالي باشا (شكل٤).

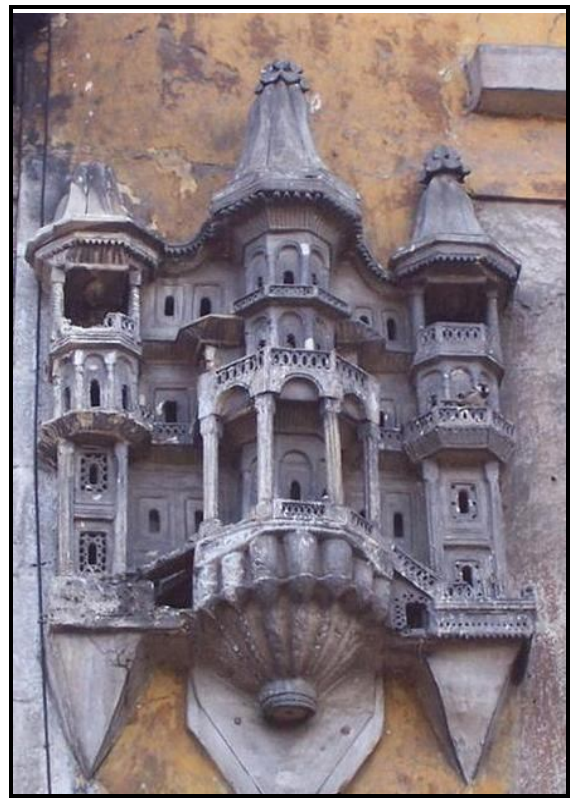
ج) النمط الثالث

وهي المرحلة التي بلغت فيها هذه البيوت قمة التطور في كافة ما يتعلق باختيار مواضعها بالنسبة للواجهة بصفة عامة أو الجدار المبنية فيه أو عليه وكذلك بالنسبة لدقة وجودة التصميم حيث جاءت نماذجها صغيرة الحجم وفي ذات الوقت توفر عددًا كبيرًا من الأوكار للطيور كما جاءت عناصرها الوظيفية والزخرفية في غاية الدقة والإتقان من حيث توظيفها التوظيف الأمثل في خدمة الطيور التي تسكنها هذا وقد بلغت البيوت في هذه المرحلة درجة من الجودة نستطيع من خلال تصميماتها وزخارفها وعناصرها الحكم ليس فقط على طرازها الفني ولكن أحياناً على طراز العمائر التي شيدت عليها تلك البيوت خاصة إذا كانت تلك البيوت قد شيدت في نفس الوقت الذي شيدت فيه العمائر حيث وضحت في نماذج هذا النمط كثير من خصائص الطرز الأوربية التي وفدت على تركيا في ذلك الوقت ومنها الأسقف المتعددة الكرانيش والمستويات، وكذلك الأبراج الجانبية والبلكونات والدرابزينات المشغولة بالخرط الهندسي المتنوع وغير ذلك من العناصر الزخرفية ذات الطابع الأوربي كالأشكال المحارية التي تعتبر من شواهد طراز الباروك[٣٢]

إضافة لعديد من سمات ومميزات الطراز الإسلامي ومن أروع نماذج هذه المرحلة ما وجد على كل من جامع الوالدة الجديد (أشكال٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١) وجامع ايازماغ (أشكال٢٢، ٢٣، ٢٤) وجامع السليمية (شكل١٣) وعلى أحد مباني الجناح الإمبراطوري داخل قصر توبكابي (شكل٢٧).

31) Pope, A. U. (1934) "the Historic Significance of Stucco Decoration in Persian Architecture" p.330, the Art Bulletin, Vol. 16, No. 4 .

32) Çelik, Z. (1992) "Displaying the Orient: Architecture of Islam at Nineteenth-Century World's Fairs" p. 164, California.

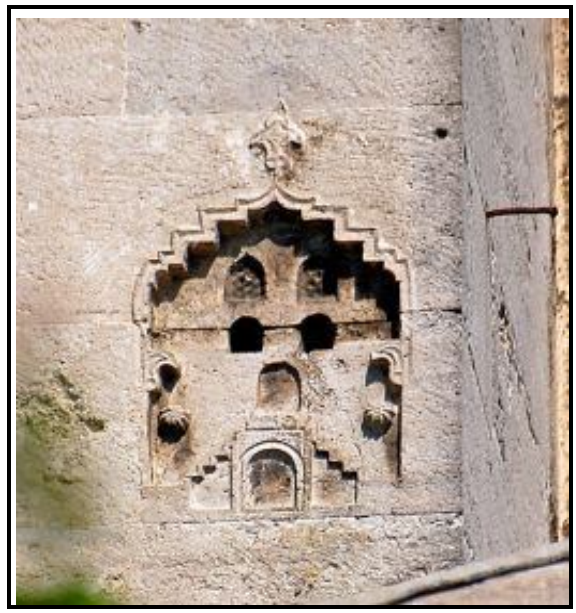


شكل رقم (٢٧) استانبول – قصر توبكابي – مبنى الجناح الإمبراطوري – ق (١٢هـ/١٨م) – الواجهة الشمالية.

٥– مواضعها بالنسبة لواجهات المنشآت

لقد تم اختيار مواضع هذه البيوت بشكل موفق جداً لأبعد الحدود وقد تبينت ذلك من خلال الأتي: أن المعمار قد وضع هذه البيوت في مكانين محددين على العمائر المكان الأول وهو الواجهات الرئيسية حيث تضم هذه الواجهات في الغالب المدخل الرئيسي للمنشأة ومن المعرف أن المداخل من أكثر العناصر المعمارية التي حظيت بعناية المعمار المسلم فقد ركّز عليها عديد من العناصر الفنية والزخرفية ومنها هذه البيوت التي يمكننا هنا أن نغّلب جانب زخرفيتها على جانب وظيفتها كما في مدخل جامع أيازماغ (شكل٢٣) ومدخل جامع أبو أيوب الأنصاري (شكل٢) ومدخل قنطرة بايكشمك (شكل٥)، وقد بدأ المعمار بعد ذلك ينوّع في اختيار مواضع هذه البيوت حيث تركزت معظمها على الواجهات وهو الموضع الثاني الذي اختاره المعمار لهذه البيوت بصرف النظر عن كون الواجهة رئيسية أو غير ذلك، وبغض النظر عن كون الواجهة داخلية – بمعنى أنها تشرف على داخل المجمع المعماري – أو خارجية تشرف على شوارع أو ميادين محيطة بالمنشأة، المهم أن مواضع هذه البيوت جاءت متنوعة على مجموعة الواجهات فبينما وجدت على الواجهات الشمالية لكل من جامع ايازماغ (شكل٢٢) وجامع السليمية (شكل١٣) وجامع نور عثمانية (شكل١٥) وجامع لاله لي (شكل١٤) وجامع مصطفى أفندي (شكل٣٣) ومدفن جوهر سلطان (شكل١) ومبنى ضمن الجناح الامبراطوري بقصر توبكابي (شكل٢٧) وجدت أعلى الواجهات الجنوبية لكل من خان قرا مصطفى باشا (شكل١٧) وسراي إسحق باشا (شكل١٠). وبينما وجدت على الواجهات الغربية لكل من جامع ايازماغ (شكل٢٤) ومكتبة رجب باشا (شكل٢٥) ومدرسة فيض الله أفندي (شكل١٦) وكنيسة اهريدا (شكل٢٠) ومنزل بجانب البازار الكبير (شكل١٢) وجدت على الواجهات الشرقية لكل من المبنى المطل على فناء النعناع بقصر توبكابي (شكل٢٦) ومكتبة إبراهيم باشا ضمن مجمعه المعماري (شكل١٨) ومدرسة امجازاد (شكل١١) وجامع بالي باشا (شكل٤) وخان النافورة (شكل٣٤). وبينما وجدت هذه البيوت أعلى الواجهات الشمالية الغربية لكل من جامع الوالدة الجديد (شكل٣١) وكنيس بلاط اليهودية (شكل١٩) وجامع السلطان بايزيد (شكل٣) وجدت أعلى الواجهات الجنوبية الغربية كذلك لجامع الوالدة الجديد (شكل٣٠).

وبينما وجدت كذلك أعلى الواجهات الشمالية الشرقية لبازار البهار (شكل٩) وجامع الوالدة الجديد (شكل٢٩) وجدت على الواجهة الجنوبية الشرقية للجامع الكبير (أولو جامع) (شكل٢١) كما وجدت هذه البيوت كذلك على الكتل المعمارية الملحقة ببعض من تلك العمائر حيث وجد منها نموذج أعلى البدن الثاني لمئذنة جامع الوالدة الجديد (شكل٢٨).



شكل رقم (٢٨) إسكيدار – جامع الوالدة الجديد (١٠٠٥–١٠١١هـ/١٥٩٧–١٦٠٣م)، (١٠٧١–١٠٧٣هـ/١٦٦١–١٦٦٣م) – المئذنة.

كما شهد سبيل نفس الجامع وجود حوض صغير لسقيا الطيور (شكل٣٢). والملاحظ في سبب اختيار المعمار للواجهات الخارجية بالذات للمنشآت أن الطيور دائماً من طبيعتها أنها تحب الانطلاق والانفتاح على الخارج ولذلك فقد سكنت الطيور هذه البيوت لأنها وجدت فيها كافة العوامل والمقومات التي يمكن أن يجدها طائر في البيت الذي يبحث عنه من دفئ وتهوية وأشعة الشمس وأمن على أفراخه الصغار أو بيضه وهذا من أوضح البراهين على عبقرية المعمار المسلم ليس في اختيار الموقع بالنسبة للواجهات ولكن أيضاً في تصميمات هذه البيوت سواء من الداخل أو الخارج وكذلك في حسن انتقاء المواد الخام التي استخدمها في بنائها ومن الدلالات الواضحة التي تشهد بذلك أيضاً أن كل هذه البيوت لا تزال مسكونة حتى الآن وبمجموعات كبيرة من هذه الطيور.

شكل رقم (٢٩) إسكيدار – جامع الوالدة الجديد (١٠٠٥–١٠١١هـ/١٥٩٧–١٦٠٣م)، (١٠٧١–١٠٧٣هـ/١٦٦١–١٦٦٣م) – الواجهة الشمالية الشرقية

٦– التصميمات الخارجية

يقصد بالتصميمات الخارجية الشكل العام لبيوت الطيور وقد تنوعت هذه الأشكال تنوعاً كبيراً فمن حيث أشكالها الهندسية وجدت البيوت التي تأخذ شكل مستطيل معقود كما في بيت الطيور على مدرسة أمجازاد (شكل١١)، وشكل مستطيل محفور عليه دخلة واحدة أو دخلتان معقودتان تتخللهما أوكار الطيور كما في بيوت الطيور على كنيس بلاط اليهودية (شكل١٩)، ووجد منها ما هو على شكل نافذة مستطيلة مقسمة لمستويين بكل مستوى وكران للطيور كما في جامع نور عثمانية (شكل١٥)، أو ما هو على شكل نافذة مستطيلة ذات جبهة مثلثة جمالونية كما في بيت الطيور على مدرسة فيض الله أفندي (شكل١٦)، وهناك بعض البيوت تأخذ شكل فتحة مضاهية مصمتة معقودة بعقد مسنن ويتخللها مجموعة من أوكار الطيور كما في بيت الطيور على مئذنة جامع الوالدة الجديد[٣٣] (شكل٢٨)، هذا بالطبع فيما يتعلق ببيوت الطيور المسامته لجدران الواجهات التي بنيت أو نحتت فيها أي أنها غير بارزة، أما البيوت البارزة فقد تنوعت أشكالها من حيث التصميم العام فمنها ما أخذ شكل المربع البارز ذي المستوى الواحد كما في نموذج آخر على جامع الوالدة

33) Dagdeviren, S. (1989) "Castles in the Air" p. 30, Saudi Aramco World magazine .

الجديد (شكل٣١) وبيتي الطيور على مدخل قنطرة بايكشمك[٣٤] (شكل٥) وبيت الطيور على جامع بالي باشا (شكل٤) وبيت الطيور على الجامع الكبير (شكل٢١)، ومنها ما أخذ الشكل المربع البارز ذا المستويين كما في بيت الطيور على كنيسة إهريدا (شكل٢٠) وبيت الطيور على جامع مصطفى أفندي في خيربولو (شكل٣٣) وبيت الطيور على جامع ايازماغ (شكل٢٤) ومنها ما أخذ شكل المربع ذي الجمالون كما في بيت الطيور على قصر اسحق باشا (شكل١٠) ومن هذه البيوت ما أخذ قطاعه شكل نصف دائري بسيط كما في بيت الطيور على واجهة جامع أبي أيوب الأنصاري (شكل٢) وبيت الطيور على مدخل جامع إيازماغ (شكل٢٣) ومنها ما أخذ الشكل النصف الدائري المركب ذي الارتدادات والانحناءات كما في بيت الطيور على جامع السليمية (شكل١٣)، ومن النماذج الرائعة كذلك ما أخذ شكل القصور ذات الأبراج متعددة الطوابق كما في بيت الطيور على أحد أبنية الجناح الإمبراطوري بقصر توبكابي[٣٥] (شكل٢٧) وما أخذ شكل المسجد ذي القباب والمآذن كما في نموذجين على واجهات جامع الوالدة الجديد (أشكال٢٩،٣٠) وبيت الطيور على جامع إيازماغ (شكل٢٢) ومنها ما أخذ شكل المنزل الإسلامي ذي المشربيات وفتحات النوافذ ذات التشبيكات الهندسية البديعة التي تحيط به أو تظله من أعلى في شكل رفرف حجري بديع مزخرف بالنحت كما في بيت الطيور على خان قرا مصطفى باشا (شكل١٧).

٧- التخطيطات الداخلية

وأقصد بها توزيع العناصر الداخلية وخاصة (الأوكار) وهي وحدات سكن الطيور والملاحظ في هذه الوحدات أنها جاءت متساوية إلي حد كبير وقد تبيّنت ذلك من خلال نماذج بعض البيوت المتهدمة كذلك الموجود على واجهة منزل بجانب البازار الكبير (شكل١٢) حيث بيّنت بقاياه مساحات وأحجام تلك الوحدات بشكل تقريبي إذ جاءت الوحدة بمساحة ٥×١٠ سنتيمتر بارتفاع حوالى ٥ سنتيمتر وأحياناً تتسع هذه الأوكار لأكبر من ذلك حيث الأفراخ الصغيرة مع أمهاتها فيصل الوكر أحياناً إلي ١٥×١٠سنتيمتر بارتفاع حوالي ٨ سنتيمتر، وقد راعى المعمار في تخطيط هذه البيوت استمرارية دورة الهواء وذلك أن وضعية البيوت جاءت معظمها بارزة عن سمت الجدران فقد أتاح لها ذلك الوضع إشرافها على الخارج عبر ثلاث واجهات رئيسة لتكون عرضه لأشعه الشمس على مدار ساعات النهار وكذلك للتيارات الهوائية غير المباشرة، كما وفّر لبعضها مظلة حجرية من هذه الأشعة جاءت مسطحة أحياناً ومائلة أحياناً أخرى ومنسدلة كالرفرف وجمالونية في بعض النماذج. أما صفوف هذه الأوكار بداخل تلك البيوت فقد تراوحت بين صف واحد إلي أربع صفوف وهي بالطبع تتناسب مع الأحجام الكلية لتلك البيوت والذي لم يتعد في كل الأحوال ٧٠ سنتيمتر من حيث الامتداد على الواجهات ورغم هذا الامتداد البسيط إلا أن بعضها نماذجها شهد أكثر من ثمانية عشرة وكراً كما في بيت الطيور على واجهة جامع لاله لي (شكل١٤)، وهناك البعض من هذه البيوت جاءت تخطيطاته مزدوجة أي عبارة عن وحدتين متماثلتان متكاملتان متلاصقتان كما في بيت الطيور على نفس الجامع[٣٦] أو منفصلتان كما في بيوت الطيور على كل من مدخل جامع ايازماغ (شكل٢٣) وبيت الطيور على مدخل جسر بايكشمك (شكل٥) والذي جاء عبارة عن زوجين متماثلين في كلا الجانبين، ومن العناصر التخطيطية الأخرى كذلك العناصر الحجرية البارزة التي تقف عليها الطيور أثناء

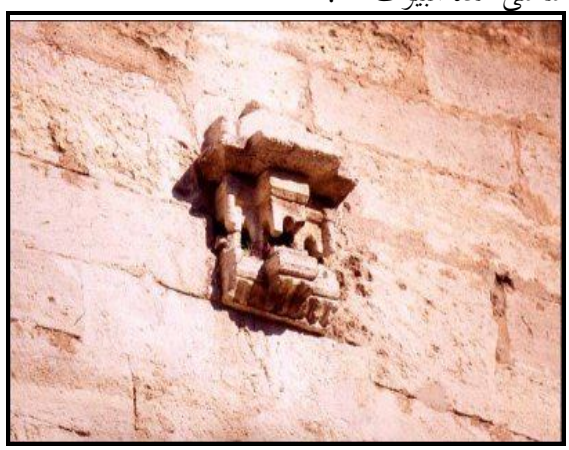
34) Yürekli, Z. (2003) "Abuilding between the Public and Private Realms of the Ottoman Elite: the Sufi Convent of Sokollu Mehmed Pasha in Istanbul" p.166, Muqarnas, Vol. 20.
35) Godfrey, G. (1971) "A history of Ottoman architecture, p. 29, London.
36) freely, J. (2005) "History of Ottoman Architecture, p. 123, London.

الخروج والولوج للوكر وهي ما تشبه أغصان الأشجار حيث قام المعمار بتزويد بعض نماذج هذه البيوت ببروزات معمارية مستديرة الشكل تمكّن الطيور من الوقوف عليها إلي جانب بيوتها كما زوّد بعض النماذج الأخرى بمناطق مسطحة مستطيلة تشبه بسطة الدرج وهي تتقدم الدرج الصاعد لهذه البيوت كما في بيت الطيور على جامع السليمية[٣٧] (شكل١٣).

شكل رقم (٣٠) اسكيدار – جامع الوالدة الجديد (١٠٠٥–١٠١١هـ/١٥٩٧–١٦٠٣م)، (١٠٧١–١٠٧٣هـ/١٦٦١–١٦٦٣م) – الواجهة الجنوبية الغربية.

٨– مواد وخامات البناء

يعتبر الحجر والجص والأخشاب هي المواد الأساسية والرئيسة التي بنيت منها بيوت الطيور وقد تستخدم المواد الثلاثة جنباً إلي جنب في بناء البيت الواحد من هذه البيوت غير أن غالبية النماذج خاصة المعقدة منها قد بنيت بالجص وذلك لسهولة تشكيل الزخارف والعناصر المعمارية المكونة للبيت والملاحظ أن البيوت الحجرية قد قلت فيها العناصر الزخرفية حيث شكّل البيت في بعض النماذج بطريقة الحفر خاصة بالنسبة للأوكار والعناصر الزخرفية على حد سواء كما يبدو ذلك في بيت الطيور على مئذنة جامع الوالدة الجديد (شكل٢٨)، والملاحظ أيضاً أنه كلما زاد حجم البيت كلما استخدم الجص بشكل رئيس وذلك نظراً لخفته وطواعيته في التشكيل ويدخل مع الجص كذلك مادة الخشب التي تمثل صلب الهيكل الداخلي حيث كان يتم وضع ألواح من الخشب بمقاسات معينة بشكل رأسي وكذلك أفقي كي يتم بواسطتها تحديد الشكل العام للبيت من الداخل ثم يتم طلاؤها بعد ذلك بمادة الجص وتستكمل الواجهات بعد ذلك كلها بمادة الجص ويتضح ذلك في نموذج بيت الطيور على المترل المجاور للبازار الكبير (شكل١٢) وفي بيت الطيور على المبني المطل على فناء النعناع بقصر توبكابي (شكل٢٦)، وهناك عديد من أمثلة بيوت الطيور التي شهدتها العمائر العثمانية في اليونان وجدت مادة الأخشاب بها كمكوّن أساسي لهذه البيوت[٣٨].



شكل رقم (٣١) اسكيدار – جامع الوالدة الجديد (١٠٠٥–١٠١١هـ/١٥٩٧–١٦٠٣م)، (١٠٧١–١٠٧٣هـ/١٦٦١–١٦٦٣م) – الواجهة الشمالية الغربية.

أما بالنسبة لمادة الحجر فقد كانت تصنع البيوت الحجرية في الغالب بطريقتين الأولى تكون فيها هذه البيوت عبارة عن مدماك حجرى بنفس مقاييس وأحجام مداميك البناء العادية ويتم تحديد واجهته بشكل زخرفي ثم يتم حفر مجموعة الأوكار بشكل بسيط بعمق ١٠ سنتيمتر أو أكثر في مستوى واحد أو أكثر من مستوى ثم يوضع المدماك في المكان المرقوم لتستغله الطيور كأعشاش لها ومن أبرز أمثلة ذلك بيت الطيور على كنيس بلاط اليهودية (شكل١٩)، أما الطريقة

37) Çelik, Z. (1993) "The remaking of Istanbul: portrait of an Ottoman city in the nineteenth century" p. 214, California.

38) Michael, K. and Hampshire, A. (1990) "Studies on the Ottoman Architecture of the Balkans" p.11, USA.

الثانية فيتكون البيت فيها من كتلة حجرية واحدة ذات أبعاد ومقاييس مختلفة عن أبعاد ومقاييس مداميك البناء العادية ويتم تجهيزها بطريقة النحت بحسب التصميمات والأشكال المطلوبة ثم يتم رفعها بعد ذلك لتوضع في المكان المرقوم بواجهة البناء ومن أمثلة ذلك بيت الطيور على جامع مصطفى أفندي[٣٩] (شكل٣٣)، أما البيوت الجصية المصنوعة بالكامل من الجص فقد كانت تتم بوضع الكتل الجصية بإحدى طريقتين الأولى أن توضع الكتل الجصية الصمّاء على العمارة أولاً ثم يتم نحتها لإبراز وتجسيم الزخارف والوحدات المكونة للبيت كما في بيت الطيور على مبني ضمن الجناح الإمبراطوري بقصر توبكابي (شكل٢٧)، أما الطريقة الثانية فكانت تتم بصناعة البيت سلفاً وزخرفته وتجهيزه ثم يتم رفعه وتثبيته على الجدار كما في بيت الطيور على واجهة مدخل قنطرة بايكشمك (شكل٥)، والجدير بالذكر أن كافة هذه البيوت بصفة عامة قد كانت خفيفة الوزن حتى تلك التي كانت تبرز كثيراً عن سمت الواجهات الموجودة بها وذلك أنها مصنوعة من الجص فقط أو من الجص والخشب معاً وهما مادتان تتميزان بخفة الوزن، كما أن طريقة الصناعة كانت تتم بتفريغ التخانات الداخلية سواء في الجص أو في الحجر وهو ما ساعد كذلك على خفة الأوزان.

٩– الأحجام والمقاسات

تميزت بيوت الطيور موضوع الدراسة والتي تعبر عن غالبية النماذج الموجودة في تركيا وربما غيرها من المدن التي شهدت مثل هذه النوعية من البيوت من تلك الفترة بأن أحجامها صغيرة وذلك أنها بنيت خصيصاً للطيور الصغيرة التي كانت تعيش في تركيا أو تهاجر منها وإليها وبمقارنة البيوت موضوع الدراسة وجدت أن امتداداتها على الواجهات لا يتعدى ٧٠ سنتيمتر تقريباً فأدنى كما أن بروزها عن سمت هذه الواجهات لا يتعدى ٤٠ سنتيمتر تقريباً أما ارتفاعاتها على الواجهات فقد وصل أحياناً إلي ٧٠ سنتيمتر تقريباً في بعض النماذج كبيت الطيور المبني على أحد أبنية الجناح الإمبراطوري بقصر توبكابي[٤٠] (شكل٢٧) فيما لم تبرز النماذج المبكرة عن سمت الجدران حيث إنها عبارة عن مجموعة من الأوكار المحفورة في المداميك الحجرية التي تشكل صلب العمارة، هذا فيما يتعلق بالشكل الخارجي أما بالنسبة لأبعاد وحداتها فهي تختلف باختلاف الحجم العام للبيت إذ لوحظ أن البيوت الكبيرة تتميز أوكارها بالمساحات الواسعة التي قد تصل أحياناً إلي ١٠× ٨ سنتيمتر تقريباً وبارتفاع حوالي ٨ سنتيمتر أما البيوت الصغيرة فلم تتعد مساحات أوكارها ٥×٨ سنتيمتر تقريباً ولا يزيد ارتفاعها عن ٨ سنتيمتر أيضاً وهذه المقاييس بالإضافة لكونها تتيح للمعمار تخليق أكبر عدد من الأوكار في أضيق المساحات فإنها تتناسب كذلك مع أحجام الطيور المنفردة أو تلك التي ربما تعيش في عائلات أو تلك الأخرى التي قد تكون مع أفراخها، وفي ذات الوقت فإن هذه المساحات وبهذه التصميمات المتلاصقة والمتراصة جنباً إلي جنب تتيح نوعاً من الدفء سواء على المستوى الفردي أو الجماعي لمجموعة السكان من الطيور، أما بالنسبة لارتفاع هذه البيوت عن مستوى سطح الأرض الخاص بالمنشأة فقد اتحدت جميعها في تلك الوضعية إذ إن غالبيتها العظمى موجود في الثلث العلوي من المنشآت مع بعض الاختلافات فالبعض منها مشيد بمجازاة قمم عقود فتحات النوافذ العليا كما في أحد النماذج المبنية على جامع الوالدة (شكل٣٠) وجامع نور عثمانية (شكل١٥) والبعض منها مشيد أسفل إفريز السقف مباشرة كما في بيت الطيور على مدرسة أمجازاد (شكل١١) وبيت الطيور على كنيس بلاط (شكل١٩)

39) Erzen, J. N. (1991) "Aesthetics and aesthesis in ottoman art and architecture" p, 17, Journal of Islamic Studies Vol.2, No. 1.

40) UNESCO, (1993) "International Campaign for Istanbul Topkapi and Yaldiz Palaces" p.8, Istanbul.

وبيت الطيور على واجهة قصر إسحاق باشا (شكل١٠) وقد كان ذلك الموضع هو المفضل على الدوام وذلك حتى تكون هذه البيوت في منأى عن أيدي العابثين سواء كانوا بشراً أو حيوانات كالقطط والبوم والصقور والجرذان والأفاعي وغيرها من آكلات البيض أو الأفراخ الصغيرة، كما أن هذه الوضعية تتيح لأشعة الشمس استمرارية الدخول للبيت على مدار أغلب ساعات النهار خاصة في تركيا التي تتميز بمناخها البارد بصفة عامة، أيضاً فإن هذا الارتفاع ينأي بها عن الرطوبات الأرضية وكلها عوامل قد تساعد في هجران الطيور لهذه البيوت وهو ما لم يحدث مطلقاً حتى الآن كشاهد قوي ودليل واضح على عبقرية المعمار والفنان المسلم.

شكل رقم (٣٢)اسكيدار – جامع الوالدة الجديد (١٠٠٥–١٠١١هـ/١٥٩٧–١٦٠٣م)، (١٠٧١–١٠٧٣هـ/١٦٦١–١٦٦٣م) –سبيل للطيور.

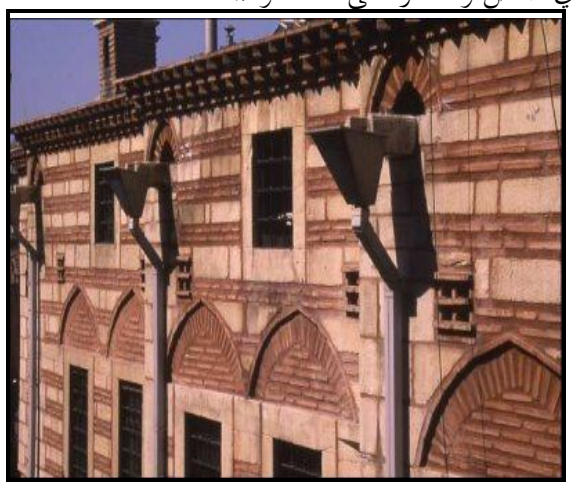
١٠– المعالجات الفنية والزخرفية والمعمارية

لا يخفى على دارسي الفنون الإسلامية كيف كان الفنان المسلم يميل دائماً إلي الدقة في عملة وإتقانه لأبعد الحدود وتنميقه وتجويده على أحسن ما يكون بل إنه أحياناً كان يزخرف ويجمل كثيراً من الأماكن التي ربما لا تبدو للعيان مباشرة وقد كانت كل هذه المبادئ نابعة من مبادئ وأسس العقيدة الإسلامية ومن المؤكد أن بيوت الطيور هذه التي هي موضوع الدراسة تعتبر إحدى إبداعاته الجمالية والزخرفية التي عبّرت في ذات الوقت عن كلا الجانبين الوظيفي والجمالي، ورغم أنها بالجملة وككتلة معمارية واحدة تعتبر عنصراً زخرفياً تتجمل به واجهات العمائر فإنه لم يتركها هكذا دون تنميق وزخرفة فأضاف إليها كافة العناصر والمقومات الزخرفية والجمالية التي تضفي عليها رونقاً وجمالاً، و لم تأت هذه العناصر فقط لمجرد الزخرف ولكننا إذا دققنا النظر فيها وجدناها عناصر أساسية وضرورية لهذه البيوت ومن ذلك مثلاً الكوابيل وهي عنصر معماري يستخدم في حمل البروزات المعمارية التي تبرز عن سمت الجدران نجدها في العديد من نماذج تلك البيوت موضوعة بشكل وظيفي وفي ذات الوقت شكّلت وحداتها ونحتت في هيئات زخرفية بديعة ومتنوعة ومن أجمل نماذجها ما يدنو بيوت الطيور على واجهات جامع إيازماغ (أشكال٢٢، ٢٤)، وما يدنو بيت الطيور على واجهة مكتبة رجب باشا (شكل٢٥) ومن تلك العناصر أيضا الواجهات الحجرية المنحوتة بالتفريغ التي تشبه شقق دراوي المآذن المملوكية في مصر والشام حيث استخدمت هذه الشقق كستائر لحماية الطيور من خلفها من أشعة الشمس ومن التيارات الهوائية المباشرة وكأنها تشبه المشربيات في البيوت السكنية ذات الطراز الإسلامي ومن أروع نماذجها ما يوجد في بيوت الطيور على جامع إيازماغ (شكل٢٤)، وأحد نماذج بيوت الطيور على جامع الوالدة الجديد (شكل٣٠) وقد نوّع الفنان في طراز الزخارف المفرّغة ما بين خرط أبي جتزير والطبق النجمي البسيط (شكل٧)، والمعينات المتتالية (شكل٨)، ويلاحظ كذلك في أشكال البيوت أن العديد من نماذجها نفذ على عدة مستويات سواء بشكل رأسي أو أفقي بين البروز للأمام والارتداد للخلف وذلك

لإكسابها نوعاً من المتانة وفي ذات الوقت لإبرازها في شكل جمالي ولإعطاء نوع من التناسق والتناغم الضوئي من خلال درجات الظل والنور (شكل١٣).

شكل رقم (٣٣) خيربولو– جامع مصطفى أفندي (١٠٢٧هـ/١٦١٨م) الواجهة الشمالية.

ومن المعالجات الفنية أيضاً ما قام به المعمار من تنويع في وسائل تغطية هذه البيوت فبينما نجده استخدم شكل القباب مختلفة الأحجام ذات الأهلة في بعض بيوت الطيور على جامع إيازماغ (شكل٢٢) وبعض بيوت الطيور على جامع الوالدة الجديد (شكل٢٩) نجده يستخدم أشكالاً مخروطية تشبه قمم المآذن كما في بيت الطيور بقصر توبكابي (شكل٢٧) وبيت الطيور على المنزل المقابل للبازار الكبير بمنطقة أميرجان (شكل١٢)، واستخدمت كذلك الأسقف الجمالونية كما في سقف بيت الطيور على قصر إسحق باشا (شكل١٠) واستخدمت كذلك الأسقف المسطحة في العديد من النماذج ومن أبرزها بيت الطيور على جامع بالي باشا (شكل٤)، وبجانب استخدام القباب كشكل زخرفي في الأسقف نجد المعمار يستخدم عديداً من العناصر المعمارية المميّزة للعمارة الإسلامية بصفة عامة كعناصر تزيينية كالمآذن ذات الطراز العثماني الفريد التي استخدمها في تزيين جانبي البيت كما في بيت الطيور على بازار البهار (شكل٩)، وكأنها توحي بأن البيت هو مسجد خاصة حينما تمتزج القباب مع المآذن كما في بيتي الطيور على جامع الوالدة الجديد (أشكال٢٩، ٣٠)، كما ظهرت أيضاً عديد من المعالجات الفنية والزخرفية الأخرى كبناء درج مصغّر يفضي إلي داخل البيت كما في بيوت الطيور على كل من كنيسة أهريدا المسيحية (شكل٢٠) وجامع إيازماغ (شكل٢٢) وبازار البهار (شكل٩) وجامع السليمية (شكل١٣) الذي شكل المعمار قاعدة البيت فيه على هيئة زهرة تتفتح ويخرج منها هذا البيت، هذا بالطبع إضافة لمختلف نوعيات العقود المسننة (شكل٢٨) والمدببة (شكل١٦) والنصف دائرية المرتكزة على أعمدة ذات تيجان (شكل٢٧) وكرانيش وأفاريز متعددة المستويات (شكل١٣) ونهود مفصصة (شكل٢٨) وأعواد حجرية بسيطة بارزة بغرض وقوف الطيور عليها (شكل٢٥) وكذلك الأوراق النباتية الثلاثية (شكل٢٨) وفتحات النوافذ المستديرة (شكل٣٠) والمربعة (شكل٢٩) والمستطيلة (شكل٢٧) ذات التغشيات الهندسية المفرغة في الجص والحجر على حد سواء.



شكل رقم (٣٤) طاشان – خان النافورة (١١٧٦هـ/١٧٦٣م) – الواجهة الشرقية.

١١– التأثيرات الفنية

حملت هذه البيوت العديد من المؤثرات الفنية وذلك على اعتبارها جزءاً من الآثار التي شيدت بها وقد تجلت هذه التأثيرات على البيوت متمثلة في ثلاثة تأثيرات فنية هامة وهي الطراز الإسلامي وطراز الباروك العثماني وطراز الروكوكو الأوربي ولكل طراز من هذه الطرز

معالمه المختلفة التي ظهرت على البيوت ويأتي الطراز الإسلامي على رأسها وتمثلت معالمه في أغلب نماذج بيوت الطيور بصفة عامة ومنها النماذج الموجودة على جامع الوالدة الجديد (أشكال٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١) وجامع مصطفى أفندي (شكل٣٣) و جامع بالي باشا (شكل٤) وجامع السلطان بايزيد (شكل٣) والجامع الكبير (شكل٢١) وبازار البهار (شكل٩) وعلى بعض نماذج جامع إيازماغ (أشكال٢٢، ٢٤) حيث القباب والمآذن ذات الأهلة والتغشيات الحجرية والجصية والنهود والأوراق النباتية الثلاثية وزخارف التوريق العربية (شكل٣٢) والكوابيل والعقود المدببة والرفارف (شكل١٧) والمشربيات والزخارف الهندسية كالأطباق النجمية البسيطة (شكل٣) والمركبة (شكل٩) والتفريغات الحجرية والقندليات البسيطة (شكل١٢) والشقق الحجرية (أشكال٣، ٤) وكلها عناصر إسلامية صرفة تؤكد على استمرارية سيادة الطراز الإسلامي حتى القرن السابع عشر وفيما بعد ذلك أيضاً، إذ بدأت تتسرب التأثيرات الأوربية للطراز الإسلامي تدريجياً فيظهر ما عرف في الطرز الفنية بطراز الباروك العثماني الذي بدأ يتبلور كطراز له معالمه المميزة مع بدايات النصف الثاني من القرن السابع عشر[٤١] وفيما بعد ذلك وحتى منتصف القرن الثامن عشر تقريباً، وتبدو المنشآت المبنيّة وفق هذا الطراز إسلامية في ثوب شبه أوربي إذ لم تكن التأثيرات الأوربية تظهر بقوة وجرأة آنذاك على العمارة الإسلامية بصفة عامة والعثمانية التركية على وجه الخصوص كما ستبدو فيما بعد ذلك، ومن نماذج بيوت الطيور التي شهدت هذه التأثيرات بيوت الطيور على كل من جامع أبي أيوب الأنصاري (شكل٢) وبعض النماذج على جامع إيازماغ (شكل٢٣) وبيت الطيور على المبنى الموجود بالجناح الإمبراطوري بقصر توبكابي (شكل٢٧) وتمثلت معظم هذه التأثيرات في الكرانيش البسيطة ذات الأسنان (شكل١٤) والأسقف الجمالونية (شكل١٠) والجبهات المثلثة البسيطة (شكل٢٦)، ومع نهايات القرن الثامن عشر وبدايات القرن التاسع عشر تبدو التأثيرات الأوربية على أشد ما يكون حيث حدثت التحولات الكبرى في العمارة الإسلامية نحو الطرز الغربية فتبدو كافة التأثيرات الأوربية على مختلف نوعيات العمائر وكل ما تحتويه من مكملات معمارية وإنشائية وأثاث[٤٢] وغير ذلك وتبدو هذه التأثيرات واضحة لنا في نموذجين هامين من نماذج بيوت الطيور موضوع الدراسة حيث البيت المشيد على واجهة جامع سليم الثالث (شكل١٣) والبيت المشيد على واجهة أحد مباني الجناح الإمبراطوري بقصر توبكابي (شكل٢٧) وتبدو في الأول التأثيرات الأوربية متمثلة في القاعدة شبه المستديرة التي شكلت على هيئة زهرة متفتحة متعددة الأوراق، وكذلك شكل الواجهة ذات الانحناءات والارتدادات التي تتوجها وتقسمها أفقياً الكرانيش والأفاريز متعددة المستويات، وكذلك الفصوص المعمارية التي تقسّم ذات الواجهة رأسياً فيعطيها كل ذلك نوعاً من التناغم اللوني وذلك بسبب وجود الظل والنور في آن واحد، ويبدو في النموذج الثاني بالإضافة لكل ذلك أيضاً كثير من هذه التأثيرات حيث يبدو كأنه قصر من القصور القوطية ذات الأبراج الجانبية المزخرفة بإسراف إذ تتعدد البلكونات شبه المستديرة ذات التفريغات الجصية الأوربية والكرانيش ذات الأسنان الدقيقة والمركبة والأعمدة والفصوص ذات التيجان المتنوعة والأشكال المحارية المختلفة والأسقف ذات القمم المدببة وفتحات النوافذ المستطيلة الواسعة المحلاة بزخارف هندسية مفرغة غاية في الدقة والإتقان والجمال.

نتائج الدراسة

وبعد فقد اهتمت هذه الدراسة بتحفة من التحف

41) Bussagli, M. & Reiche, M. (2009) "Baro-que & Rococo" p. 51, New York.

42) Quataert, D. (2000) "The Ottoman Empire, 1700-1922" , p. 64, Cambridge.

المعمارية التي كانت لها عديد من الدلالات الحضارية والدينية والفنية فقد دعّمت الدراسة نظرية حب المسلمين للطيور وعنايتهم بها تحت مختلف الدوافع، كما ألقت أضواءً جديدة أيضاً على مظهر فريد من مظاهر هذه العناية وهو بيوت الطيور التي أحصي منها ما يزيد عن العشرين شاهداً على مختلف نوعيات العمائر الدينية كالمساجد والكنائس والمعابد وكذلك المدنية كالجسور والقصور والمنازل والمدارس والأسبلة والخانات والمكتبات وقد قمت بنشر وتوثيق ودراسة هذه النماذج دراسة علمية مقارنة في إطار آثاري وحضاري حيث بيّنت أحجام ومقاسات وطرق ومواد بناء وزخرفة وتصميم هذه البيوت وتوصيفها توصيفاً منهجياً من حيث بداية ظهورها وأنماطها المتنوعة ووضعياتها بالنسبة للواجهات وأشهر المدن والمناطق التي شهدتها ومراحل تطورها على العمارة العثمانية، ومعالجاتها الفنية والمعمارية وكذلك عناصرها ومكوناتها المعمارية والزخرفية كما أثبتت الدراسة مدى تأثر هذه البيوت بمختلف المتغيرات الفنية خاصة ما يتعلق بالطرز المعمارية وأهم ملامح هذه الطرز التي انعكست على تلك البيوت، أيضاً أوضحت الدراسة مدى قوة الطراز الإسلامي واستمرارية سيادة عناصره ووحداته المعمارية والزخرفية الفنية رغم كثرة المؤثرات الغربية الوافدة على العمارة العثمانية.

قائمة المراجع والمصادر

المراجع العربية

(١) القرآن الكريم

(٢) إبن الجوزي، أبي الفرج عبد الرحمن ابن على ابن محمد، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، بيروت، ١٩٩٢م.

(٣) العسقلاني، الحافظ أحمد بن على بن حجر، فتح الباري بشرح صحيح البخاري ،بيروت ١٩٨٣.

(٤) القلقشندي، أبو العباس أحمد، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، القاهرة ،١٩٢٢.

(٥) المقريزي، تقي الدين أحمد أبو العباس المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار بتحقيق أيمن فؤاد سيد، لندن، ١٩٩٢.

(٦) حسن، زكي محمد، كنوز الفاطميين، القاهرة، ١٩٣٧م.

(٧) عاشور ، سعيد عبد الفتاح ، مصر في العصور الوسطى، القاهرة، ١٩٩٠م.

(٨) عبد الوهاب، حسن، تنظيم القاهرة وتخطيطها منذ نشأتها وحتى عصر محمد على، مقال ضمن دورية المجمع العلمي المصري عدد ١٢ سنة ١٩٦٨م.

المراجع الأجنبية

Aga-oglu, M.(1999) "About a type of Islamic Incense Burners" Art Bulletin, Vol. 14, No. 1, pp.314-332.

Amirkhani, A., Okhovat, H. and Zamani, E. (2010) "Ancient Pigeon Houses: Remarkable Example of the Asian Culture Crystallized in the Architecture of Iran and Central Anatolia", Asian Culture and History, Vol. 2, No. 2,pp. 233-265.

Bussagli, M. and Reiche, M. (2009) "Baroque & Rococo" New York.

C. Lincoln, F.(1935) "Migration of the birds" U.S.A.

Çelik, Z. (1992) "Displaying the Orient: Architecture of Islam at Nineteenth-Century World's Fairs", University of California Press.

Çelik, Z. (1993) "The remaking of Istanbul: portrait of an Ottoman city in the nineteenth century", University of California press.

Dagdeviren, S. (1989) Castles in the Air" Saudi Aramco World

Erzen, J. N. (1991) "aesthetics and aesthesis in ottoman art and architecture" Journal of Islamic Studies Vol. 2, No. 1,pp.220-257

Freely, J. (2005) "History of Ottoman Architecture" London.

Godfrey,G. (1971) "A History of Ottoman architecture" London.

Mayer, L. A. (1933) "Saracenic Heraldry", Oxford.

Michael, K. & Hampshire, A.(1990) "Studies on the Ottoman Architecture of the

Quataert, D.(2000) "The Ottoman Empire 1700-1922" Cambridge.

UNESCO,(1993) "International Campaign for Istanbul Topkapi and Yaldiz Palaces" Istanbul.

Venable, N. J. (1996) "birds of bray" U.S.A..

Yürekli, Z. (2003)"Abuilding between the Public and Private Realms of the Ottoman Elite: the Sufi Convent of Sokollu Mehmed Pasha in Istanbul", Muqarnas, Vol. 20, pp.24-37.

Balkans" U.S.A. .

Orsi, G.(2001) "saving Europe's most threatened birds: Progress in implementing European species action plans" oxford .

Ottodorn, K. (1978/1979) "Figural Stone relief's on Seljuk sacred architecture in Anatolia", Kunst des Orients, Vol. 12, N. 1/2 ,pp.12-23.

Pope, A. U. (1934) "the Historic Significance of Stucco Decoration in Persian Architecture" p.330, the Art Bulletin, Vol. 16, No. 4 .

Houses Birds: Archaeological and Civilized Study

I. S. Ghandar
Faculty of Arts and Humanities, Jazan University, Kingdom of Saudi Arabia
Faculty of archaeology, Fayoum university, Egypt

Abstract

Research deals with one of the Muslim artist creations on the architecture this is the bird house and from the civilized, archaeological and artistically sides, the research casts new light on the Muslim passion for birds and the various motives for this love and the manifestations of this estimate, which culminated in the establishment of houses for these birds decorated various types of buildings, also the research focus on a number of models of these birdhouse representing different stages of the origins and evolution of these houses since the beginning of its appearance and even reached the summit of evolution and also the methods of construction and designs and its decorative elements, and its various places on the buildings also its civilized and social implications

Keyword: Bird Houses - sizes - planes - designs - its standards - heights - their positions - construction materials - implications - art processors

المبهمات في القرآن الكريم
(تعريفها وأسباب وقوعها وضوابط تفسيرها)

زيد بن علي مهارش
قسم الثقافة الإسلامية– كلية التربية –جامعة جازان –المملكة العربية السعودية

المُلَخّص

يهدف هذا البحث إلى دراسة المبهمات في القرآن الكريم دراسة علمية تأصيلية تبين حدودها وضوابط تفسيرها، وتحقيقاً لهذا الهدف قُسم البحث إلى مقدمة، وأربعة مباحث وخاتمة.فالمقدمة اشتملت على أهمية الموضوع وخطته.وتناولت الدراسة في المبحث الأول التعريف بمبهمات القرآن في اللغة والاصطلاح ثم بالمركب الإضافي "مبهمات القرآن". وفي المبحث الثاني تناول البحث نشأة علم المبهمات وأصله وأهميته والمصنفات فيه.كما تناول البحث في مبحثه الثالث أسباب وقوع الإبهام في القرآن الكريم. أما في المبحث الرابع فتناولت الدراسة ضوابط تفسير مبهمات القرآن وواجب المفسر لكتاب الله تعالى في ذلك وجاء في نهاية البحث خاتمة أجملت فيها أهم نتائج البحث.

كلمات مفتاحية: المبهمات، القرآن الكريم، تفسيرها، أسباب وقوعها

مُقَدِّمَة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له. وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسۡلِمُونَ﴾[آل عمران: ١٠٢]

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا ١﴾ [النساء:١]

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوۡلٗا سَدِيدٗا ٧٠ يُصۡلِحۡ لَكُمۡ أَعۡمَٰلَكُمۡ وَيَغۡفِرۡ لَكُمۡ ذُنُوبَكُمۡۗ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدۡ فَازَ فَوۡزًا عَظِيمًا﴾[الأحزاب:٧٠-٧١] أما بعد:

فإن علم التفسير أشرف العلوم وأعظمها شأناً، وهو الرأس لعلوم الدين والرئيس؛ كونه متعلقاً بكتاب الله فهماً واستنباطاً وبياناً، وقد حاز علم التفسير هذا الشرف من جهة موضوعه، وغرضه، وشدة الحاجة إليه، فهو أشد العلوم تعلقاً بكتاب الله تعالى، بل هو سبيل علمه ومنهج فهمه، وكل العلوم الشرعية متوقفة عليه وراجعة إليه.

وقد علم أصحاب محمد صلى الله عليه وسلم ذلك وأدركوه، فنزل منهم أشرف منزل وأعلاه، وتفرغ له طائفة منهم، فأورثهم الله الخير الأعظم، والبركة الكبرى، من حيث فاضت علوم هذا الكتاب على قلوبهم بادئ بدءٍ، فسلكوا لنشره وتبيينه للناس كل سبيل.

ولقد كان الاعتناء بمبهمات القرآن من جملة اهتماماتهم الأولى، فكان بيانهم أحسن بيان، ونقله عنهم التابعون لهم بإحسان، فتابعوهم من المشتغلين بتفسير الكتاب المجيد، حيث كان ينقل ضمن مصنفاتهم في التفسير حتى أفرد هذا العلم بالتصنيف في القرن السادس الهجري. وقد منَّ الله عليَّ فاقتنيت بعض هذه المصنفات، وكنت أنظر فيها بين الفينة والأخرى حتى تاقت نفسي لتأصيل هذا العلم وضبطه، وقرَّ عزمي على الكتابة حول هذا الموضوع في بحثي المتواضع هذا والذي أسميته "**المبهمات في القرآن الكريم** تعريفها وأسباب وقوعها وضوابط تفسيرها" وجاءت مادته مقسمة على أربعة مباحث، تسبقها مقدمة بأهمية الموضوع وخطته، وتلحقها خاتمة بأهم النتائج التي تمخض عنها البحث، وفهرس للمصادر والمراجع، على النحو التالي:

المقدمة: وفيها تحدثت عن أهمية الموضوع وأسباب اختياره وخطة البحث ومنهجه.

المبحث الأول: تعريف مبهمات القرآن في اللغة والاصطلاح، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف المبهمات في اللغة والاصطلاح.

المطلب الثاني: تعريف القرآن في اللغة والاصطلاح.

المطلب الثالث: التعريف بالمركب الإضافي "مبهمات القرآن".

المبحث الثاني: اهتمام السلف بمبهمات القرآن، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: النشأة والأصل لعلم المبهمات.

المطلب الثاني: أهمية علم المبهمات.

المطلب الثالث: المصنفات في مبهمات القرآن الكريم.

المبحث الثالث: أسباب وقوع الإبهام في القرآن الكريم

المبحث الرابع:ضوابط تفسير مبهمات القرآن، وفيه أربعة ضوابط:

الضابط الأول: كل مبهم أخبر الله أنه مستأثر بعلمه فلا يجوز البحث عنه.

الضابط الثاني: مردٌّ تعيين المبهم إلى النقل المحض.

الضابط الثالث: كل ما أبهم في القرآن فلا طائل في معرفته.

الضابط الرابع: الأخبار الإسرائيلية تذكر للاستشهاد لا للاعتقاد.

الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث.

وختاماً فإني أسأل الله تعالى أن يجعل هذا البحث المتواضع موفقاً مسدداً، خالصاً لوجهه الكريم، وأن يجعله من الثلاث التي تنفع المؤمن بعد موته.

ولا أزعم أني قد وفيت هذا الموضوع حقه، ولا أن ما سطرت وكتب صواب كله، ولكني قد بذلت جهدي، وأعدت النظر في مباحثه مرات ومرات، مع اعترافي بتقصيري وجهلي، وحاجتي لكل تقويم ونقد موجه يحمل الصواب، فما كان فيه من حق فمنّة من منن الله عليَّ ، وما كان فيه من خلل وخطأ فمني وأستغفر الله أن أقول زورا، أو أغشى فجورا إن ربي غفور ودود.

والحمد لله أولاً وآخراً وظاهراً وباطناً وصلى الله على نبينا وحبيبنا وقدوتنا محمد وعلى آله وصحابته أجمعين.

المبحث الأول

تعريف مبهمات القرآن في اللغة والاصطلاح

وفيه المطالب الآتية:

المطلب الأول: تعريف المبهمات في اللغة والاصطلاح.

المطلب الثاني: تعريف القرآن في اللغة والاصطلاح.

المطلب الثالث: التعريف بالمركب الإضافي "مبهمات

القرآن".

المطلب الأول: تعريف المبهمات في اللغة والاصطلاح:

المبهم في اللغة: اسم مفعول، مشتق من الإبهام وهو الخفاء، وهو ضد التعيين للشيء.

قال ابن فارس: "الباء والهاء والميم، أن يبقى الشَّيء لا يُعْرَفُ المَأْتِي إليهِ، يقال: هذا أمرٌ مُبْهَمٌ، ومنه البُهْمَة: الصخرة التي لا خَروق فيها، وبها شبه الرجل الشجاع الذي لا يقدر عليه من أيِّ ناحية طلب.

وقال قوم: البهمة جماعة الفرسان، ومنه البهيم: اللون الذي لا يخالطه غيره سواداً كان أو غيره، وأبْهَمْتُ البابَ: أغلقته"[١].

ومنه ليلٌ بهيمٌ: لا ضوءَ فيه إلى الصباح، والحروف المُبْهَمَة: التي لا اشتقاق لها، ولا يُعرف لها أصول، مثل: الذي، والذين، وما، ومن، وعن، وما أشبَهَها.

وسميت الأمور مبهمة؛ لأنها أبهمت عن البيان فلم يُجعل عليها دليل.

وأبهم الكلام إبهاماً، أي: لم يبينه، واستبهم عليه الكلام إذا استغلق؛ كما يقال: أمرٌ مُبْهم إذا كان ملتبساً لا يُعرف معناه"[٢].

وأما في الاصطلاح فهو: ما قد يُعرف ظاهره ولكن العقل يتوقف في تصوره وإدراك حقيقته[٣].

وعُرف–أيضاً– بأنه: ما ليس له صورةٌ ولا حدودٌ محصورة، مثل: وراء وأمام[٤].

المطلب الثاني: تعريف القرآن في اللغة والاصطلاح:

القرآن لغة[٥]: لفظ مهموز مشتق من قرأ، بمعنى: تلا، فهو مرادف للقراءة؛ حيث ورد بهذا المعنى في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ ﴿١٧﴾ فَإِذَا قَرَأْنَٰهُ فَٱتَّبِعْ قُرْءَانَهُۥ ﴾ [القيامة:١٧-١٨]أي قراءته[٦]

ومنه قول حسان بن ثابت –رضي الله عنه– في رثاء عثمان بن عفان–رضي الله عنه–[٧]:

ضحّوا بأشمط عنوانُ السجود بهِ يُقَطّع الليلَ تَسْبِيحاً وقرآنــاً

أي: قراءة[٨].

والقرآن على وزن فعلان كغفران وشكران، وهو مهموز كما في قراءة جمهور القراء. ويقرأ بالتخفيف (قرآن)، كما في قراءة ابن كثير[٩].

وأصله من "القرء" بمعنى الجمع والضم، يقال: قرأت الماء في الحوض، بمعنى جمعته فيه، ويقال: ما قرأت الناقة سلاً قط، أي لم تضم رحمها على ولد[١٠].

ولقد أصبح "القرآن" علماً شخصياً على كلام الله تعالى، نحو قوله تعالى: ﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا ﴾[الإسراء: ٩]

---

١) معجم مقاييس اللغة: (١٦١/١).
٢) انظر: كتاب العين: (٦٢/٤)، وجمهرة اللغة: (٣٨١/١)، والمخصص لابن سيدة (٢٤٦/٤)، ولسان العرب (٥٦/١٢).
٣) انظر: من روائع القرآن: ص(١٠٥).
٤) انظر: التحفة السنية شرح المقدمة الأجرومية: (١٠٩/١).
٥) عرفت بالقرآن في بحثي الموسوم "مشكل القرآن ومسالك دفعه عند شيخ الإسلام ابن تيمية" وذكرت موارده اللغوية وآراء أهل اللغة في ذلك فليراجع هناك.
٦) انظر: تفسير الطبري: (٩١/١)، والمفردات في غريب القرآن: ص(٦٦٨)، والإتقان في علوم القرآن: (١٦٣/١).
٧) انظر: ديوان حسان بن ثابت: ص(٤٠٥).
٨) انظر: الصحاح: (٥٠/١)، ولسان العرب: (١٢٨/١).
٩) انظر: الغاية في القراءات العشر: ص (٧٨)، وحجة القراءات لابن زنجلة: ص (١٢٥).
١٠) انظر: كتاب العين: (٢٠٥/٥)، والقاموس المحيط: (٢٥/١).

وأما تعريف القرآن اصطلاحاً فأحسن ما يمكن أن يعرف به بأنه" كلام الله تعالى، المنزل على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم المعجز بلفظه ومعانيه، المتعبد بتلاوته، المنقول بالتواتر، المكتوب في المصاحف من أول سورة الفاتحة إلى آخر سورة الناس"(١١).

المطلب الثالث: التعريف بالمركب الإضافي "مبهمات القرآن":

لم أقف على تعريف لـــ "مبهمات القرآن" يطابق الـــمُعَرف، ويبين حدوده، إلا ما ذكره بعض المصنفين في مبهمات القرآن كأبي القاسم السهيلي حيث قال في مقدمة كتابه "التعريف والإعلام فيما أبهم من الأسماء والأعلام في القرآن الكريم": "إني قصدت أن أذكر في هذا المختصر الوجيز، ما تضمنه كتاب الله العزيز، من ذكر من لم يُسَم فيه باسمه العلم من نبي أو ولي، أو آدمي، أو ملك أو جني، أو بلد أو شجر، أو كوكب، أو حيوان له اسم "علم" قد عُرف"(١٢).

وقال بدر الدين ابن جماعة في مقدمة كتابه "غرر التبيان لمبهمات القرآن": "هذا كتاب اختصرت فحواه من كتاب سبق لي في معناه أذكر فيه- إن شاء الله تعالى- اسم مَن ذُكر في القرآن العظيم بصفته، أو لقبه، أو كنيته وأنساب المشهورين من الأنبياء والمرسلين، والملوك المذكورين، والمعني بالناس والمؤمنين إذا ورد لقوم مخصوصين، وعدد ما أُبهم عدده، وأمد ما لم يبين أمده"(١٣).

وفي ضوء ما تقدم يمكن أن نُعرف "مبهمات القرآن" بأنه: كل لفظ ورد في القرآن مبهماً و لم يُنَصَّ على ذكره باسمه العلَم أو نسبه أو عدده أو مكانه أو زمانه، وليس من طريق إلى معرفته إلا النقل المحض.

المبحث الثاني

اهتمام السلف بمبهمات القرآن

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: النشأة والأصل لعلم المبهمات.

المطلب الثاني: أهمية علم المبهمات.

المطلب الثالث: المصنفات في مبهمات القرآن الكريم.

المطلب الأول: النشأة والأصل لعلم المبهمات:

علم المبهمات أحد علوم القرآن التي مَردّ'ها إلى النقل المحض عن النبي صلى الله عليه وسلم، أو عن أصحابه رضي الله عنهم، أو عن التابعين لهم والآخذين عنهم، فلا مجال للرأي والاجتهاد فيه، فهو علم شريف نشأ مع نزول القرآن على رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وقد ذكر أهل العلم(١٤) أن أصلَ هذا العلم ما ثبتَ عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال: "مكثت سنة أريد أن أسأل عمر بن الخطاب رضي الله عنه عن المرأتين اللتين تظاهرتا على رسول الله صلى الله عليه وسلم فما أستطيع أن أسأله هيبة له، حتى خرج حاجاً فخرجت معه، فلما رجعت وكنا ببعض الطريق عدل إلى الأراك لحاجة له، قال: فوقفت له حتى فرغ، ثم سرت معه فقلت: يا أمير المؤمنين من اللتان تظاهرتا على النبي صلى الله عليه وسلم من أزواجه؟ فقال: تلك حفصة وعائشة، قال: فقلت: والله إن كنتُ لأريد أن أسألك عن هذا منذ سنة فما أستطيع هيبة لك"(١٥).

---

١١) انظر: المدخل لدراسة القرآن الكريم لابن شهبة: ص (٢٠)، ومباحث في علوم القرآن للقطان: ص (١٦).
١٢) التعريف والإعلام: ص(١٦).
١٣) غرر التبيان: ص (١٩١).
١٤) انظر: مفحمات الأقران: ص(١٩).
١٥) أخرجه البخاري في صحيحه كتاب التفسير، سورة التحريم، باب (تبتغي مرضاة أزواجك. انظر صحيح

المطلب الثاني: أهمية علم المبهمات:

علم المبهمات علم مهم متعلق بالقرآن الكريم وكفى بذلك أهمية وشرفا، وهو علم تشتاق إليه النفوس؛ لأن النفوس مجبولة على التطلع لما أُبهم أو أخفي عنها، وإذا كان أهلُ الأدب يَفرَحون بمعرفة شاعرٍ أبهم اسمه في كتاب، وكذلك أهل كلِّ صناعة يفرحون بأسماء أهل صناعتهم، فالقارئون لكتاب الله العزيز أولى أن يتنافسوا في معرفة ما أبهم فيه، ويتحلوا بعلم ذلك عند المذاكرة(١٦).

ولأهمية هذا العلم فقد اهتم السَّلف به غاية الاهتمام؛ ولذلك مكث حبر الأمة وترجمان القرآن عبد الله بن عباس رضي الله عنهما سنة كاملة يريد أن يسأل عمر بن الخطاب –رضي الله عنه كما تقدم.

وعنه رضي الله عنه أنه تمارى هو والحُرُّ بن قيس بن حصْن الفَزَارِيّ في صاحب موسى أهو الخضر أم غيره؟ فمرَّ بهما أُبَي بن كعب رضي الله عنه، فقال له ابن عباس: إني تماريت أنا وصاحبي هذا في صاحب موسى الذي سأل موسى السبيل إلى لُقِّيه، هل سمعت النبي صلى الله عليه وسلم يذكر شأنه، قال: نعم، سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "بينما موسى في ملأ من بني إسرائيل، جاءه رجل فقال: هل تعلم أحداً أعلم منك؟ قال موسى: لا، فأوحى الله إلى موسى بلى، عبدنا خَضِر، فسأل السبيل إليه، فجعل الله له الحوت آية..."(١٧).

وروي عن عكرمة بن عبد الله البربري رضي الله عنه أنه قال في قول الله تعالى: ﴿وَمَن يَخْرُجْ مِنۢ بَيْتِهِۦ مُهَاجِرًا إِلَى ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ يُدْرِكْهُ ٱلْمَوْتُ فَقَدْ وَقَعَ أَجْرُهُۥ عَلَى ٱللَّهِ﴾[النساء:١٠٠]،: "طلبت اسم هذا الرجل أربع عشرة سنة حتى وجدته"(١٨).

قال أبو القاسم السهيلي بعد أن ساق هذا الأثر عن عكرمة: "وفي قول عكرمة هذا دليل على شرف هذا العلم قديماً، وأن الاعتناء به حسن، والمعرفة به فضل"(١٩).

وقال ابن عسكر: "وإن من أشرف علومه –يعني القرآن– وأطرف مفهومه علم ما أبهم فيه، من أسماء الذين نزلت في أوصافهم الآيات، وكانوا سبباً لما فيه من الأخبار والحكايات"(٢٠).

وقال أبو بكر السيوطي: "علم المبهمات علم شريف، اعتنى به السلف كثيراً"(٢١).

وفي المطلب التالي ذكر لأهم المصنفات في مبهمات القرآن مما يعني عناية العلماء بهذا الفن واهتمامهم به، فضلاً عن المفسرين الذين تكلموا عن كثير من الآيات التي ورد فيها الإبهام وما يتعلق بها من بيان في ثنايا تفاسيرهم.

المطلب الثالث: المصنفات في مبهمات القرآن:

تعين في المطلب السابق أن دراسة مبهمات القرآن في غاية الأهمية؛ ولذلك انبرى لدراسة هذا العلم عدد

البخاري مع الفتح: (٨/٥٢٥)، وأخرجه مسلم في كتاب الطلاق حديث: (٣٠).

١٦) انظر: التعريف والإعلام: ص(١٦).

١٧) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب العلم، باب ما ذُكر في ذهاب موسى عليه السلام في البحر إلى الخضر. انظر: صحيح البخاري مع الفتح: "٢٠٢/١)، وأخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الفضائل حديث: (١٧٠/١٧٢).

١٨) انظر: التعريف والإعلام: ص(٤٤)، والأثر ذكره الواحدي في أسباب النزول، ص(١٧٨)، وذكره الهيثمي في مجمع الزوائد: (٧/١٠)، وعزاه لأبي يعلى، وقال: (رجاله ثقات)، وفيه أن الذي بحث عن اسمه عكرمة ضمرة بن جندب.

١٩) التعريف والإعلام: ص (٤٤).

٢٠) التكملة والإتمام: ص(٣٥).

٢١) مفحمات الأقران: ص(٨).

من العلماء، فبينوا أهميته، والفائدة من ورائه، وذكروا جملاً من الآيات التي ورد فيها الإبهام وما يتعلق بها من بيان في مصنفات خاصة من أشهرها ما يلي:

١-كتاب" التعريف والإعلام بما أبهم في القرآن من الأسماء والأعلام" للحافظ العلامة أبي القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد الخثعمي الأندلسي المالقي المعروف بالسهيلي المتوفي سنة (٥٨١هـ).

وهذا أول كتاب صنف في هذا العلم فلا يُعرف أحد قبله أفرده بمصنف مستقل، والكتاب مطبوع ومتداول بين طلبة العلم، طُبع في مصر عام (١٣٥٦هـ) باعتناء الشيخ محمود ربيع، كما طُبع في بيروت عام (١٤٠٧هـ)، بتحقيق الأستاذ عبد أ.مهنا.

بدأ المصنف رحمه الله بمبهمات سورة الفاتحة وانتهى بمبهمات سورة الفلق حيث بلغ مجموع المواضع التي تعرض لها أكثر من تسعين ومائتي موضع لكنه لم يتناول مبهمات جميع سور القرآن الكريم بل أغفل مبهمات تسع وعشرين سورة وهي: سورة العنكبوت، فاطر، الشورى، والذاريات، الحديد، والتغابن، والطلاق، والملك، والدهر، والمرسلات، والنبأ،والقدر، والبينة، والزلزلة، والعاديات، والقارعة، والتكاثر، والعصر، والنصر، والإخلاص، والناس.

ولا يعكر هذا على الكتاب كونه أول مصنف في هذا الفن، إضافة إلى أنه وقع إجابة عن سؤال كما ذكر المصنف ذلك فقال: "كان إملائي لهذا الكتاب على سائل سألني عن هذه الأسماء المبهمة في القرآن إملاء، مما حفظته قديماً وحديثاً، مطالعةً ودرساً في كتب التفسير والأخبار، ومسندات الحديث والآثار، فمنه ما حفظتُ لفظه فأوردتهُ كما حفظته، ومنه ما اختلف فيه ألفاظ الرواة فلم أتتبع جميعها، ولكني لخصتُ المعنى متحرياً، والصواب في تلك الأنحاء متوخياً، وأضربت عن الإسناد لما رويته من ذلك مختصراً؛ إذ كان الكتاب جواباً لسائل، وعجالة لمستفهم، ونبّهتُ في أكثره على المواضع التي منها أخذت، والدواوين التي طالعت، وكذا ما أوردت فيه من الأسباب فهو موجود –أيضاً– في كتب السير وأنساب العرب المشهورة عن أهل الأدب، فلم أحتج إلى الإشهاد على ما ذكرته بأكثر مما أوردته وأحلت عليه..." [٢٢].

ومن خلال هذا النص يلمح القارئ المنهج الذي سار عليه المؤلف في هذا الكتاب، ومسالكه في بيان مبهمات القرآن، حيث اعتمد على نصوص الوحيين وأسباب النزول، وأقوال الصحابة والتابعين.

وليته اقتصر على الأحاديث الصحيحة، وأعرض عن الاستطراد في تبيين المبهمات التي لا طائل من ورائها، كبيان نوع الشجرة التي أكل منها آدم ونحو ذلك من الأمور التي لا يترتب على معرفتها فائدة، و لم يتعبد الله عباده بمعرفتها.

٢- كتاب "التكميل والإتمام لكتاب التعريف والإعلام" للعلامة أبي عبد الله محمد بن علي بن خِضْر الغساني الأندلسي، المعروف بابن عسكر المالقي، المتوفي سنة (٦٣٦هـ).

والكتاب مطبوع متداول، بتحقيق الشيخ أسعد محمد الطيب، ونشرته مكتبة نزار الباز بمكة المكرمة سنة: (١٤١٨هـ).

كما أنه حقق تحقيقاً علمياً في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض في رسالة علمية نال بها الباحث حسين عبد الهادي درجة الدكتوراه.

وهذا الكتاب-كما هو ظاهر من عنوانه- ذيل على

٢٢) التعريف والإعلام: ص (٧).

كتاب السهيلي –السابق– واستدراك لما فاته حيث قال مؤلفه في مقدمته: "وأجد الشيخ [السهيلي] رضي الله عنه قد أغفله و لم يحل مقفله، ألحقته من كتابه في الطرر، وأضفت جوهرة إلى تلك الدرر، حرصاً على أن تعظم الفائدة لمن استفاد، تبقي الفائدة بعد النفاد"، مبيناً – رحمه الله – أنه لم يرد بتأليف كتابه هذا معارضة كتاب السهيلي، ولا نقضه فقال: "وأبرأ في ذلك من تعاطي المعارضة، أو بعسف المناقضة، وكيف وكل ما استفدته من شيوخي رضي الله عنهم الذي اعتمد عليهم، وأسند ما أورده إليهم إنما هو قطرة من بحره الزاخر، ومعدود فيما له من الفضائل والمفاخر، فجميع ما أثبت من ذلك وأبديه إنَّما هو في الحقيقة مصروف إليه، وموقوف عليه"[٢٣].

وقد بدأ المصنف – رحمه الله – بمبهمات سورة الفاتحة وانتهى بمبهمات سورة الناس.

وقد سلك منهج السهيلي في بيان المبهمات، معتمداً على نصوص الكتاب والسنة، وأسباب نزول الآيات، وأقوال الصحابة والتابعين، إلا أنه لم يتعرض لكل سور القرآن، بل فاته مبهمات خمس عشرة سورة هي: سورة الغاشية، والبلد، والشمس، والليل، والشرح، والبينة، والزلزلة، والعاديات، والقارعة، والعصر، والفيل، وقريش، والمسد، والإخلاص والفلق.

وقد وقع –رحمه الله– فيما وقع فيه السهيلي من الاستطراد فيما الكلام فيه من فضول القول الذي لا فائدة من ورائه،كإسهابه في بيان متى خلق آدم، وكم كان طوله، وأين كانت إقامته في الجنة، وكم أقام في الجنة قبل أن يُخلق وبعد أن خُلق ونحو ذلك.

٣–كتاب: "البيان فيما أبهم من الأسماء في القرآن"، لأبي عبد الله محمد بن سليمان بن أحمد بن إبراهيم الزهري الأشبيلي المالكي النحوي، المتوفي سنة (٦١٧هـ)، وقد نسبَ هذا الكتاب له إسماعيل باشا في هدية العارفين[٢٤]. والزركلي في الأعلام[٢٥]، و لم أقف على هذا الكتاب مطبوعاً أو مخطوطاً، ولعلَه من تراث أمتنا المفقود.

٤–كتاب: "الاستدراك والإتمام للتعريف والإعلام فيما أبهم في القرآن من الأسماء والأعلام"، لأبي العباس أحمد بن يوسف بن أحمد بن يوسف بن إبراهيم السلمي المعروف بابن فرتون الفاسي، المتوفي سنة (٦٦٠هـ)، وقد نَسبَ هذا الكتاب له ابن القاضي في جذوة الاقتباس[٢٦]، والزركلي في الأعلام[٢٧]، وقد بحثت عنه زمناً فلم أقف عليه مطبوعاً أو مخطوطاً.

٥–كتاب " الاستدراك على التعريف والإعلام فيما أبهم في القرآن من الأسماء والأعلام"، لأبي عبد الله محمد بن علي بن يحيى الغرناطي الأندلسي المعروف بالشامي، المتوفي سنة: (٧١٥هـ)، وقد نسب هذا الكتاب له إسماعيل باشا البغدادي في هدية العارفين[٢٨]، والأستاذ عادل نويهض في معجم المفسرين[٢٩]. والكتاب مفقود غير موجود.

٦–كتاب"التبيان لمبهمات القرآن"، لشيخ الإسلام أبي عبد الله محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الكناني الحموي، المتوفي سنة: (٧٣٣هـ)، نسب له هذا الكتاب حاجي خليفة في كشف الظنون[٣٠]، وإسماعيل

٢٣) التكملة والإتمام: ص(٣٥).

٢٤) انظر: هدية العارفين: (٢/١١٠).
٢٥) انظر: الأعلام: (٥/٣٢٠).
٢٦) انظر: جذوة الاقتباس: (١/١١٨).
٢٧) انظر: الأعلام: (٢/٢٤٧).
٢٨) انظر: هدية العارفين: (٢/١٤٣).
٢٩) انظر: معجم المفسرين: (٢/٥٨٥).
٣٠) انظر: كشف الظنون: (١/٢٢٤).

باشا في هدية العارفين[٣١]، والزركلي في الأعلام[٣٢]، وذكره الدكتور عبد الجواد خلف عبد الجواد في كتابه الياقوت والمرجان[٣٣]، وفيه: أنه لم يعثُر عليه مخطوطاً أو مطبوعاً.

وقد أشار إليه مصنفه في مقدمة كتابه: "غرر البيان لمبهمات القرآن" الذي سيأتي الحديث عنه.

٧-كتاب "غُرَرُ البيان لمبهمات القرآن" لشيخ الإسلام ابن جماعة صاحب الكتاب السابق، وهو مختصر له كما قال مصنفه: "هذا كتاب اختصرت فحواه من كتاب سبق لي في معناه، أذكر فيه إن شاء الله تعالى- اسم من ذُكر في القرآن العظيم بصفته أو لقبه أو كنيته، وأنساب المشهورين من الأنبياء والمرسلين، والملوك المذكورين، والمعنيَّ بالناس والمؤمنين إذا ورد لقومٍ مخصوصين، وعدد ما أبهم عدده، وأمد ما لم يبين أمدُه.

وذكرتُ ما وقع فيه من الخلاف، واقتصرتُ فيه على ذكر الأسماء دون تفاصيل القصص والأنباء، ورتبتُه على ترتيب سور القرآن، وسميته غُرر البيان لمبهمات القرآن، وما تكرر من ذلك ذكرته في أول موضع ذكر فيه أولى المواضع به..." [٣٤].

والكتاب مطبوع متداول، حققه الدكتور عبد الجواد خلف عبد الجواد، ونُشر في دار قتيبة بدمشق، عام (١٤١٠هـ).

كما أنه قد حقق قبل ذلك تحقيقاً علمياً بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ونال به الباحث عبد الغفار بدر الدين البيني درجة الماجستير عام (١٤٠٠هـ).

وقد بدأ المصنف كتابه ببيان المبهم في سورة الفاتحة، واختتم بسورة الناس، فتناول فيه جميع سور القرآن عدا سورة الإخلاص.

وقد اعتمد في منهجه في بيان المبهم على القرآن الكريم، وإذا لم يجد تفسير المبهم في القرآن الكريم ينتقل إلى السنة المطهرة، فيسوق الحديث بسنده-أحياناً- وقد يذكره بدون إسناد مشيراً إلى من أخرجه غالباً.

ثم ينتقل إلى أقوال الصحابة والتابعين.

ويلاحظ على المصنف استطراداته اللغوية والنحوية والخروج عن موضوع الكتاب في مواضع كثيرة.

٨-كتاب "صلة الجمع وعائد التذييل لموصول كتابي الإعلام والتكميل"، لأبي عبد الله محمد بن علي البلنسي الأندلسي المتوفى سنة: (٧٨٢هـ).

وقد اشتهر هذا الكتاب بـ"تفسير مبهمات القرآن"، وقصد فيه مصنفه -رحمه الله- إلى الجمع بين كتابي: "التعريف والإعلام" لأبي القاسم السهيلي، و"التكميل والإتمام لكتاب التعريف والإعلام"، لأبي عبد الله ابن عسكر المالقي، في كتاب واحد، وزاد عليها فوائد أفادها من تفسير الزمخشري، وتفسير ابن عطية وغيرهما، حيث قال في مقدمته: "ولما كان ذانك الكتابان موصولاً أحدهما بالآخر لاتفاقهما على المعنى الذي تسامي في البيان بالمبهمات وتظاهر، جاء كتابي هذا جمعاً بينهما كالصلة لهذا الموصول وعائده ما ضَمَّنته من التذييل المتصل به لا المفصول، ولهذا الاعتبار اقتضى داعي الاختيار أن أسميه لأعليه في مراتب المعرفة به وأسميه كتاب صلة الجمع وعائد التذييل لموصول كتابي الإعلام والتكميل..." [٣٥].

والكتاب مطبوع متداول في مجلدين حققه الشيخ: حنيف بن حسن القاسمي، ونشرته دار الغرب الإسلامي،

٣١) انظر: هدية العارفين: (١٥٣/٢).
٣٢) انظر: الأعلام: (٢٩٨/٥).
٣٣) انظر: الياقوت والمرجان: (١٣/١).
٣٤) غرر البيان: ص (١٩١).
٣٥) صلة الجمع وعائد التذييل: (١٠٣/١).

سنة: (١٤١١هـ).

وقد بدأ البلنسي –رحمه الله– كتابه بمقدمة أثنى فيها على من سبقه إلى التأليف في هذا الفن، ثم ذكر الرموز التي استخدمها في كتابه.

وابتدأ البلنسي ببيان المبهم في سورة الفاتحة، واختتم بسورة الناس ناقلاً عن السهيلي وابن عسكر، ثم يزيد عليهما ما فاتهما من الآيات المبهمة وبيانها، وغالباً ما يكتفي بالنقل عنهما بدون ترجيح.

وقد سلك منهج السهيلي وابن عسكر في بيان المبهمات معتمداً على نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال الصحابة والتابعين، لكنه يُتْبِعُ تفسير المبهمات ببعض الفوائد التي ليست من شرط الكتاب، ولا ترجع إلى الغرض الذي من أجله أُلف كالفوائد اللغوية والنحوية، وبعض مسائل العقيدة والفقه.

٩-كتاب "الإحكام لبيان ما في القرآن من الإبهام" للحافظ أبي الفضل أحمد بن علي بن محمد الكناني العسقلاني المعروف بـــ"ابن حجر" المتوفى سنة: (٨٥٢هـــ).

وقد ذكره السخاوي في ترجمة الحافظ ابن حجر[٣٦]، وحاجي خليفة[٣٧]، وإسماعيل باشا[٣٨]، وابن العماد الحنبلي[٣٩]، والزركلي[٤٠].

ومما يؤكد صحة ما ذهب إليه العلماء الأفاضل –في تسمية الكتاب ونسبته– إحالات ابن حجر نفسه عليه في كتاب الإصابة، فكثيراً ما يقول: "وقد بسطته في كتابي مبهمات القرآن"[٤١].

وقد بذلت جَهْدِي في البحث عنه فلم أقف عليه مطبوعاً ولا مخطوطاً.

١٠-كتاب "مفحمات الأقران في مبهمات القرآن"، للحافظ أبي بكر جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر بن محمد بن سابق الخضيري السيوطي المتوفى سنة: (٩١١هـــ).

والكتاب مطبوع متداول بتحقيق الدكتور مصطفى ديب البغا،ونشره سنة: (١٤٠٣هـــ).

وقد كان الكتاب قبل ذلك مطبوعاً على هامش أواخر الجزء الرابع من حاشية الجمل على الجلالين.

والكتاب لطيف في مبناه، نافع في معناه، جمع فيه أقوال السابقين، وقد أشار رحمه الله في مقدمة كتابه إلى أهمية علم المبهمات وضرورة الاعتناء به، وذكر كتب من سبقه في هذا الفن كالسهيلي وابن عسكر وابن جماعة ثم قال: "وهذا كتاب يفوق الكتب الثلاثة بما حوي من الفوائد الزوائد، وحسن الإيجاز، وعزو كل قول إلى من قاله، مخرجاً من كتب الحديث والتفاسير المسندة، فإن ذلك أدعى بقبوله، وأوقع في النفس، فإن لم أقف عليه مسنداً عزوته إلى قائله من المفسرين والعلماء، وقد سميته: مفحمات الأقران في مبهمات القرآن"[٤٢].

وقد جاء هذا الكتاب مختصراً وجيزاً، أبان عن مبهمات إحدى وتسعين سورة من سور القرآن مبتدئاً بسورة الفاتحة مختتماً بسورة الناس بمنهجية مطردة، إلا أنه لم يتعرض لبيان جميع الآيات المبهمة في القرآن الكريم.

١١-كتاب "تلخيص التعريف والإعلام فيما أبهم

٣٦) انظر: الجواهر والدرر: (١٤٧/١).
٣٧) انظر: كشف الظنون: (٢١/١).
٣٨) انظر: هدية العارفين: (١٢٨/١).
٣٩) انظر: شذرات الذهب: (٣٩٨/٩).
٤٠) انظر: الأعلام: (١٧٨/١).

٤١) انظر: الإصابة في معرفة الصحابة: (٢١٢/٤).
٤٢) مفحمات الأقران: ص(٧).

في القرآن من الأسماء والأعلام"، لأبي عبد الله جمال الدين محمد بن عمر المعروف بـ"بَحْرَقٍ" الحضرمي، المتوفى سنة: (٩٣٠هـ).

وقد يسر الله لي تحقيق هذا الكتاب عن نسخة واحدة عدد أوراقها خمس عشرة ورقة محفوظة بالأزهر الشريف برقم(٣٠٥١١٦) فله الحمد والمنة وأرجو أن يرى النور قريباً إن شاء الله.

وقد اختصره مؤلفه من كتاب التعريف والإعلام للسهيلي حيث قال في مقدمة كتابه: "فهذه نبذة ملخصة من كتاب التعريف والإعلام بما أبهم في القرآن من أسماء الأعلام، أي تفسير من لم يُسمَّ فيه باسمه العلم من نبي، أو ولي، أو غيرهما من آدمي أو ملك، أو جني، أو بلد، أو شجر، أو كوكب، أو غير ذلك، له اسم قد عُرف عند نقلة الأخبار، والعلماء الأخيار-رحمهم الله تعالى- للإمام أبي القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي الخثعمي-رحمه الله".

ثم بدأ بيان مبهمات سورة البقرة بقوله تعالى: ﴿ٱسۡكُنۡ أَنتَ وَزَوۡجُكَ ٱلۡجَنَّةَ﴾[البقرة:٣٥]، وانتهى بسورة المسد، ثم قال بعد ذلك: "وهذا آخر ما لخصته من الكتاب المذكور، ولم أحذف منه إلا ما خرج به عن شرطه، فأطال به الكتاب، وزدت فيه ضبط كثير من الأسماء تشتد الحاجة إليها...".

١٢-كتاب "ترويح أولي الدماثة بمنتقى الكتب الثلاثة"، لأبي أحمد عبد الله بن عبد الله الأدكاوي المصري المعروف بالمؤذون المتوفى سنة: (١١٨٤هـ).

والكتاب مطبوع متداول في مجلدين بتحقيق: مروان العطية، ومحسن الخرابة، ونشرته مكتبة العبيكان بالرياض سنة: (١٤٢٢هـ) وقد جمع فيه مؤلفه بين كتاب التعريف والإعلام للسهيلي، وكتاب التكميل والإتمام لابن عسكر الغساني، وكتاب صلة الجمع وعائد التذييل، لأبي علي البلنسي، وانتفى من فوائد هذه الكتب ما رآه مناسباً، ولم يضف إليها شيئاً حتى غدا هذا الكتاب موسوعة للأسماء والأعلام المبهمة في القرآن الكريم، ولقد جاء هذا الكتاب وفق مناهج الكتب الثلاثة التي جمعها فيه وهو أقرب إلى منهج البلنسي في كتابه صلة الجمع وعائد التذييل حتى إثبات الرموز والمصطلحات التي استخدمها، حيث قال في مقدمة كتابه: "وقد جعل الإمام البلنسي لكلٍ من الإمام السهيلي والإمام ابن عسكر علامة تميزه عن صاحبه، فجعل للإمام السهيلي، وللإمام ابن عسكر (عس)، وله(سي)، ثم زاد علامتين أيضاً، فجعل للإمام ابن عطية(عط)، وللعلامة الزمخشري(مخ)، وها أنا أسوق عباراتهم على الترتيب الذي رتبه، والتهذيب الذي هذبه وأرجو من الله الإعانة، والتيسير، إنه على ذلك قدير، وبالإجابة جدير"[٤٣].

هذه هي أهم الكتب التي صنفت في هذا الفن، ومنها ما هو موجود مطبوع ومنها ما هو في عداد المفقود والتي لا يعرف عنها شيء إلا ما ذكرته كتب التراجم والله المستعان.

المبحث الثالث

أسباب وقوع الإبهام في القرآن الكريم

لوقوع الإبهام في القرآن الكريم أسباب سبعة ذكرها الزركشي[٤٤]، والسيوطي[٤٥]، وهي الآتي:

أولاً: أن يبهم اللفظ في موضعٍ للاستغناء ببيانه في موضع آخر، نحو قوله تعالى: ﴿وَٱلسَّمَآءِ وَٱلطَّارِقِ ۝١ وَمَآ

٤٣) ترويح أولى الدماثة: (٤٦/١).
٤٤) انظر: البرهان في علوم القرآن: (١٥٥/١).
٤٥) انظر: مفحمات الأقران: ص(٩)، والإتقان في علوم القرآن: (٢٠١٨/٦).

﴿ أَدْرَىٰكَ مَا ٱلطَّارِقُ ﴾[الطارق:١-٢]، حيث أُبهم الطارق في الآيتين ثم جاء بيانه في ذات السياق بأنه: ﴿ ٱلنَّجْمُ ٱلثَّاقِبُ ﴾[الطارق:٣]. فجاء الإبهام والبيان في سياق متصل.

وقد يكون الإبهام في موضع والبيان في موضع آخر نحو قوله تعالى: ﴿ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ﴾[الفاتحة:٧] فالمنعم عليهم الذين ورد ذكرهم مبهماً في هذه الآية جاء بيانه في موضع آخر، وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ فَأُوْلَٰٓئِكَ مَعَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمَ ٱللَّهُ عَلَيْهِم مِّنَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ وَٱلصِّدِّيقِينَ وَٱلشُّهَدَآءِ وَٱلصَّٰلِحِينَ ۚ وَحَسُنَ أُوْلَٰٓئِكَ رَفِيقًا ﴿٦٩﴾ ﴾[النساء:٦٩].

ثانياً: أن يبهم اللفظ لكونه معروفاً لاشتهاره فلا يحتاج إلى بيان نحو قوله تعالى: ﴿ وَقُلْنَا يَٰٓـَٔادَمُ ٱسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ ٱلْجَنَّةَ ﴾[البقرة:٣٥].

فلم يصرح القرآن باسم الزوجة وهي حواء؛ لشهرة تعيينها،كما أنه ليس له زوجة غيرها.

ثالثاً: أن يبهم اللفظ لقصد الستر على المعنيِّ به، ليكون ذلك أبلغ لاستعطافه، وأقوم في استجلاب الهداية لقلبه، وذلك نحو قوله تعالى: ﴿ أَوَكُلَّمَا عَٰهَدُوا۟ عَهْدًا نَّبَذَهُۥ فَرِيقٌ مِّنْهُم ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ﴾[البقرة:١٠٠]، وقيل: هو مالك بن الصيف، وكقوله تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُعْجِبُكَ قَوْلُهُۥ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَيُشْهِدُ ٱللَّهَ عَلَىٰ مَا فِى قَلْبِهِۦ وَهُوَ أَلَدُّ ٱلْخِصَامِ ﴾ [البقرة:٢٠٤]، قيل: هو الأخنس بن شريق، وقد أسلم بعدُ وحسن إسلامه. وأمثال هذا كثير جداً في كتاب الله تعالى.

رابعاً: أن يبهم اللفظ لعدم وجود فائدة في تعيينه، نحو قوله تعالى: ﴿ أَوْ كَٱلَّذِى مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِىَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْىِۦ هَٰذِهِ ٱللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ﴾[البقرة:٢٥٩]، والمراد بالقرية: بيت المقدس، ولا فائدة في تعيين اسم تلك القرية، وغالب مبهمات القرآن إنما نشأت لهذا السبب.

خامساً: أن يبهم اللفظ للتنبيه على عمومه وأنه غير خاص بمن ورد فيه الإبهام، نحو قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَخْرُجْ مِنۢ بَيْتِهِۦ مُهَاجِرًا إِلَى ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ يُدْرِكْهُ ٱلْمَوْتُ فَقَدْ وَقَعَ أَجْرُهُۥ عَلَى ٱللَّهِ ﴾[النساء:١٠٠]، قيل: إنها نزلت في ضمرة بن العيص وهو الرجل الذي أقام عكرمة بن عبد الله البربري أربع عشرة سنة يسأل عنه حتى عرفه كما تقدم، وكان من المستضعفين بمكة، وكان شيخاً كبيراً مريضاً، فلما نزلت آية الهجرة هذه خرج من مكة مهاجراً إلى الله ورسوله فمات بالتنعيم(٤٦)، فأبهم اسمه هاهنا لإفادة عموم الأجر لكل من نوى الهجرة فمات دون أن يبلغ ما هاجر إليه، فصورة سبب النزول قطعية الدخول في العموم.

سادساً: أن يبهم اللفظ لتعظيمه بالوصف الكامل دون الاسم، نحو قوله تعالى: ﴿ وَلَا يَأْتَلِ أُو۟لُوا۟ ٱلْفَضْلِ

٤٦) أخرجه أبو يعلى في مسنده: (٨١/٥)، رقم (٢٦٧٩٨)، والطبراني في الكبير (٢٧٢/١١) رقم (١١٧٠٩)، والواحدي في أسباب النزول: ص(١٧٨)، وذكره الهيثمي في مجمع الزوائد (١٠/٧)، وعزاه لأبي يعلى، وقال: "رجاله ثقات".

مِنكُمُ وَٱلسَّعَةِ ﴾[النور: ٢٢]، وقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِى جَآءَ بِٱلصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِۦٓ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴾[الزمر:٣٣]، وقوله تعالى: ﴿إِذْ يَقُولُ لِصَٰحِبِهِۦ لَا تَحْزَنْ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَنَا ﴾ [التوبة:٤٠]، والمبهم في هذه الآيات كلها أبو بكر الصديق رضي الله عنه، تعظيماً له بالوصف الكامل دون الاسم.

سابعاً: أن يبهم اللفظ لقصد تحقيره بالوصف الناقص له دون اسمه نحو قوله تعالى:﴿إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ ٱلْأَبْتَرُ ﴾[الكوثر:٣]، والمراد به العاص بن وائل السهمي.

ويُلحق بهذه الأسباب ما أشار إليه الزركشي(٤٧) من اللطائف والأسرار التي يمكن أن تكون سبباً للإبهام كالمبالغة في الوصف نحو قوله تعالى: ﴿ وَلَا تُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ ﴿١٠﴾ هَمَّازٍ مَّشَّآءٍۭ بِنَمِيمٍ ﴿١١﴾ مَّنَّاعٍ لِّلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ ﴾[القلم:١٠-١٢]، فقد وصفه الله وصفاً بيناً يعرفه كل أحد ومع ذلك جاء مبهماً؛ وذلك لينكشف عواره للناس فيحذروه، ويتنكبوا طريقه.

ونحو قوله تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا ٱبْنَ مَرْيَمَ وَأُمَّهُۥٓ ءَايَةً وَءَاوَيْنَٰهُمَآ إِلَىٰ رَبْوَةٍ ذَاتِ قَرَارٍ وَمَعِينٍ ﴾ [المؤمنون:٥٠]، حيث جاء اسم مريم صريحاً غير مبهم في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، ليرد على ما قالته النصارى فيها وفي ابنها، وللتنبيه على أمر العبودية التي هي صفة لها، وليؤكد على أن عيسى ابن مريم ابنها بلا أب.

٤٧) انظر: البرهان في علوم القرآن: (١/١٥٥).

المبحث الرابع

ضوابط تفسير مبهمات القرآن

وفيه الضوابط الآتية:

الضابط الأول: كل مبهم أخبر الله أنه مستأثر بعلمه فلا يجوز البحث عنه.

الضابط الثاني: مردٌّ تعيين المبهم إلى النقل المحض.

الضابط الثالث: كل ما أبهم في القرآن ولا سبيل إلى بيانه فلا طائل في معرفته.

الضابط الرابع: الأخبار الإسرائيلية تذكر للاستشهاد لا للاعتقاد.

الضابط الأول: كل مبهم أخبر الله أنه مستأثر بعلمه فلا يجوز البحث عنه.

فليس للمفسر أن يخوض فيما استأثر الله تعالى بعلمه، وجعله سراً من أسراره، وحجبه عن عباده؛ لأنه غيب، ولا يعلم الغيب إلا الله، كما قال سبحانه:﴿ قُل لَّا يَعْلَمُ مَن فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ٱلْغَيْبَ إِلَّا ٱللَّهُ ۚ وَمَا يَشْعُرُونَ أَيَّانَ يُبْعَثُونَ ﴾[النمل:٦٥]، وقال جل وعلا: ﴿ وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مُّبِينٍ ﴾[الأنعام:٥٩]، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "الحمد لله رب العالمين،قد أحاط ربنا سبحانه بكل شيءٍ علماً وقدرة وحكماً، ووسع كل شيء رحمة وعلماً، فما من ذرة في السموات والأرض، ولا معنى من المعاني إلا وهو شاهد لله تعالى بتمام العلم والرحمة، وكمال القدرة والحكمة، وما خلق الخلق باطلاً، ولا فعل شيئاً عبثاً، بل هو الحكيم في أقواله وأفعاله – سبحانه وتعالى– ثم من

حكمته ما أطلع بعض خلقه عليه، ومنه ما استأثر سبحانه بعلمه"(٤٨).

وقال الزركشي: "لا يبحث فيما أخبر الله باستئثاره بعلمه"(٤٩).

وقال الشنقيطي: "لما جاء القرآن العظيم بأن الغيب لا يعلمه إلا الله كان جميع الطرق التي يُراد بها التوصل إلى شيء من علم الغيب غير الوحي من الضلال المبين، وبعض منها يكون كفرا"(٥٠).

وإذا تقرر هذا فإن كل مبهم استأثر الله بعلمه كتحديد زمن قيام الساعة وكتحديد عمر الدنيا، وكذلك مفاتح الغيب التي لا يعلمها إلا الله، مما لا يجوز البحث عنه، ولا تكلف في طلبه؛ لأنه طلب لما أخبر الشارع أنه لا يعلمه أحد، وهذا ليس موضوع التصنيف في هذا العلم، ومن تكلم فيه، فإنما تكلم بجهل، ووقع في أمرٍ محظورٍ شرعاً.

الضابط الثاني: مردُّ تعيين المبهم إلى النقل المحض:

فكل ما أبهم في القرآن، ولم يقم دليل على أنه من علم الغيب الذي استأثر الله بعلمه، فجائز البحث عنه، لكن تعيينه موقوف على النقل المحض، فما أبهمه الله تعالى في موضع قد يبينه في موضع آخر سواء كان هذا التعيين في السياق نفسه أو في سياق آخر –وهذا هو تفسير القرآن بالقرآن التوقيفي الذي لا اجتهاد فيه لأحد– أو كان هذا التعيين عن طريق السنة النبوية، أو أقوال الصحابة الذين شاهدوا التنزيل، وعرفوا أسبابه.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "فهذه الأمور طريق العلم بها النقل، فما كان من هذا منقولاً نقلاً صحيحاً عن النبي صلى الله عليه وسلم كاسم صاحب موسى أنه الخضر، فهذا معلوم. وما لم يكن كذلك، بل كان مما يؤخذ عن أهل الكتاب... فهذا لا يجوز تصديقه ولا تكذيبه إلا بحجة"(٥١).

وقال أبو بكر السيوطي: "مرجع هذا العلم النقل المحض، ولا مجال للرأي فيه، وإنما يرجع فيه إلى قول النبي صلى الله عليه وسلم، وأصحابه الآخذين عنه، والتابعين الآخذين عن الصحابة"(٥٢).

وقال الطاهر ابن عاشور: "إن من أسباب النزول ما ليس المفسر بغنى عن علمه؛ لأن فيه بيان مجمل أو إيضاح خفي وموجز، ومنها ما يكون وحده تفسيراً... وقد تصفحت أسباب النزول التي صحت أسانيدها فوجدتها خمسة أقسام: الأول: هو المقصود من الآية يتوقف فهم المراد منها على علمه، فلابد من البحث عنه للمفسر، وهذا منه تفسير مبهمات القرآن، مثل قوله تعالى: ﴿قَدْ سَمِعَ ٱللَّهُ قَوْلَ ٱلَّتِي تُجَٰدِلُكَ فِي زَوْجِهَا﴾ [المجادلة:١]، ونحو قوله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقُولُواْ رَٰعِنَا وَقُولُواْ ٱنظُرْنَا وَٱسْمَعُواْ﴾ [البقرة:١٠٤]،ومثل بعض الآيات التي فيها: ﴿مِنَ ٱلنَّاسِ﴾[البقرة:١٤٢](٥٣).

إذا تقرر هذا فإنه لا سبيل إلى معرفة المبهم في القرآن الكريم إلا بنص من القرآن أو السنة، أو قول الصحابي الذي وقف على التنزيل وعرف التأويل وهذا هو موضوع بحث الكتب المصنفة في علم المبهمات وهو مما لا تعلق له بالأحكام التكليفية، كتعيين المراد بالمنعم

٤٨) الفتاوى الكبرى: (١٩٥/٤)، ومجموع الفتاوى: (١٢٧/٨).
٤٩) البرهان في علوم القرآن: (١٥٥/١).
٥٠) أضواء البيان: (٢٨/٧).
٥١) مجموع الفتاوى: (٣٤٥/١٣).
٥٢) مفحمات الأقران: ص(٨).
٥٣) التحرير والتنوير: (٤٧/١).

عليه في قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ تَقُولُ لِلَّذِيٓ أَنْعَمَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ ﴾[الأحزاب:٣٧]، وتعيين اسم صاحب موسى عليه السلام، والثلاثة الذين خلفوا والمجادلة التي تشتكي إلى الله ونحو ذلك.

الضابط الثالث: كل ما أبهم في القرآن ولا سبيل إلى بيانه فلا طائل في معرفته:

لا شك أن للقرآن الكريم مقاصد سامية، ومعاني عظيمة، يجب أن يتجه صوبها فكر المفسر وبيانه، والإعراض عن الخوض في جزئيات وتفاصيل لا طائل من ورائها، يمكن القول عنها إنها من قبيل العلم الذي لا ينفع، والجهالة التي لا تضر؛ لأن كتاب الله تعالى مترّه عن العبث والتوافه، وكل ما أبهم في القرآن ولم ترتب على معرفته أحكام وتكاليف، ولم يكن له بيان في القرآن ولا في السنة ولا في أقوال الصحابة فلا يصح للمفسر الاشتغال به، والتعويل عليه، وينبغي الاقتداء في ذلك بأئمة السلف الذين تكلموا فيما علموه، وسكتوا عما جهلوه.

قال أبو جعفر الطبري في سياق تفسيره لقوله تعالى: ﴿ فَقُلْنَا ٱضْرِبُوهُ بِبَعْضِهَا ﴾[البقرة:٧٣]، متجاوزاً الأقوال والروايات الواردة في تعيين بعض البقرة الذي أمر موسى عليه السلام قومه أن يضربوا القتيل به،:".. والصواب من القول عندنا في تأويل قوله: ﴿ فَقُلْنَا ٱضْرِبُوهُ بِبَعْضِهَا ﴾ أن يقال: أمرهم الله جل ثناؤه أن يضربوا القتيل ببعض البقرة ليحيا المضروب، ولا دلالة في الآية، ولا في خبر تقوم به حجة على أيّ أبعاضها الذي أمر القوم أن يضربوا القتيل به، وجائز أن يكون الذي أمروا أن يضربوه به هو الفخذ، وجائز أن يكون ذلك الذنب وغضروف الكتف، وغير ذلك من أبعاضها، ولا يضر الجهل بأي ذلك ضربوا القتيل، ولا ينفع العلم به، مع الأقرار بأن القوم ضربوا القتيل ببعض البقرة بعد ذبحها فأحياه الله"(٥٤).

ويقول -أيضاً- في سياق تفسيره لقوله تعالى: ﴿ وَشَرَوْهُ بِثَمَنٍۭ بَخْسٍ دَرَٰهِمَ مَعْدُودَةٍ وَكَانُوا۟ فِيهِ مِنَ ٱلزَّٰهِدِينَ ﴾[يوسف:٢٠]، بعد أن بين اختلاف الأقوال في قيمة ومقدار الدراهم التي بها باع يوسف إخوته، وانتهى إلى "أن الصواب من القول في ذلك، أن يقال: إن الله تعالى ذكره أخبر أنهم باعوه بدارهم معدودة غير موزونة، ولم يُحُدَّ مبلغ ذلك بوزنٍ ولا عدد، ولا وضع عليه دلالةً في كتاب، ولا خبر من الرسول صلى الله عليه وسلم، وقد يحتمل أن يكون كان عشرين، ويحتمل أن يكون كان اثنين وعشرين، وأن يكون كان أربعين، وأقلَّ من ذلك أو أكثر، وأي ذلك كان، فإنها كانت معدودة غير موزونة، وليس في العلم بمبلغ وزن ذلك فائدةٌ تَقَعُ في دين، ولا في الجهل به دخول ضُرٍّ فيه، والإيمان بظاهر التنزيل فرض، وما عداه فموضوع عنا تكلف علمه"(٥٥).

إذا تقرر هذا فإن الأصل أن ما أبهم في القرآن ولم يوجد سبيل لبيانه لا طائل في معرفته، وأنه يجب على المفسر لكتاب الله تعالى الارتفاع بتفسيره إلى نوع من السمو والجدية، والفائدة العملية، بعيداً عن الخوض فيما لا يحرم حلالاً ولا يحل حراماً، مما لا نص عليه في كتاب الله ولا في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "وأما ما يحتاج المفسرون إلى معرفته فإن الله نصب على الحق فيه دليلاً، فمثال مالا يفيد ولا دليل على الصحيح منه، اختلافهم

٥٤) جامع البيان: (١٢٧/٢).
٥٥) جامع البيان: (٥٩/١٣).

في لون كلب أصحاب الكهف، وفي البعض الذي ضرب به موسى البقرة، وفي مقدار سفينة نوح وما كان خشبها، وفي اسم الغلام الذي قتله الخضر ونحو ذلك، فهذه الأمور طريق العلم بها النقل...)[٥٦].

الضابط الرابع: الأخبار الإسرائيلية تذكر للاستشهاد لا للاعتقاد:

من المتقرر لدى العلماء أن الإسرائيليات تنقسم إلى ثلاثة أقسام[٥٧].

فالقسم الأول: أن يُعلم صحتها بما عندنا من الشريعة، فإذا ذكر هذا القسم إنما يذكر استشهاداً لا اعتقاداً، ولا حاجة لنا فيه، استغناءً بما ثبت في شرعنا، وإذا ذكر في التفسير فلا يكون هو المفسر للآية، بل المفسر للآية هو ما ثبت في شرعنا.

والقسم الثاني: أن يُعلم كذبها بما عندنا من الشريعة، فيجب ردها وعدم قبولها، بل لا تجوز حكايتها إلا على سبيل التنبيه على بطلانها.

القسم الثالث: أن تكون من المسكوت عنها، فلم يرد في شرعنا ما يدل على صدقها ولا كذبها، وهذا القسم لا يصدق ولا يكذب، لكن منه ما تحيله العقول السليمة ويغلب على الظنون كذبه، وهو أقرب إلى الخرافة، كجبل قاف المزعوم، والحوت "نون" الذي تُحمل عليه الأرض.

فمثل هذه الإسرائيليات يجب ردها، ومنه مالا تحيله العقول السليمة، ولا يغلب على الظنون كذبها، فمثل هذه الإسرائيليات لا تصدق ولا تكذب.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "ولكن هذه الأحاديث الإسرائيلية تذكر للاستشهاد لا للاعتقاد، فإنها على ثلاثة أقسام: "أحدها" ما علمنا صحته مما بأيدينا مما يشهد له بالصدق، فذاك صحيح، و"الثاني" ما علمنا كذبه بما عندنا مما يخالفه، و"الثالث" ما هو مسكوت عنه لا من هذا القبيل ولا من هذا القبيل، فلا نؤمن به ولا نكذبه، وتجوز حكايته.. وغالب ذلك مما لا فائدة فيه تعود إلى أمر ديني"[٥٨].

وقال الحافظ ابن كثير: "وإنما أباح الشارع الرواية عنهم في قوله: "حدثوا عن بني إسرائيل ولا حرج"[٥٩]. فيما قد يجوِّزه العقل، فأما ما تحيله العقول ويحكم عليه بالبطلان، ويغلب على الظنون كذبه، فليس من هذا القبيل"[٦٠].

وقال في موضع آخر: "ولسنا نذكر من الإسرائيليات إلا ما أذن الشارع في نقله، مما لا يخالف كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وهو القسم الذي لا يصدق ولا يكذب، مما فيه بسط لمختصر عندنا، أو تسمية لمبهمٍ ورد به شرعنا، ممالا فائدة في تعيينه لنا، فنذكره على سبيل التحلي به، لا على سبيل الاحتياج إليه والاعتماد عليه، وإنما الاعتماد والاستناد على كتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم"[٦١].

إذا تقرر هذا فإن الإسرائيليات إنما تذكر استشهاداً على شيء ثابت بكتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ولا تستقل بتفسير أو بيان لمبهم وتعيين له.

---

٥٦) مجموع الفتاوى: (١٣/ ٣٤٥).
٥٧) انظر: البداية والنهاية: (١/٥)، وتفسير ابن كثير: (٥٢٨/٣)، وفتح الباري: (٢٠/٨).
٥٨) مجموع الفتاوى: (٣٦٦/١٣).
٥٩) حديث صحيح: أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب أحاديث الأنبياء، باب ما ذُكر عن بني إسرائيل. انظر: الصحيح مع الفتح: (٥٧٢/٦).
٦٠) تفسير القرآن العظيم:(٣٩٤/٧).
٦١) البداية والنهاية: (٧/١).

قال العلامة عبد الرحمن السعدي: "واعلم أن كثيراً من المفسرين–رحمهم الله–قد أكثروا في حشو تفاسيرهم من قصص بني إسرائيل. ونزلوا عليها الآيات القرآنية، وجعلوها تفسيراً لكتاب الله، محتجين بقوله صلى الله عليه وسلم: "حدثوا عن بني إسرائيل ولا حرج"، والذي أرى أنه وإن جاز نقل أحاديثهم على وجه تكون مفردة غير مقرونة، ولا منزلة على كتاب الله، فإنه لا يجوز جعلها تفسيراً لكتاب الله قطعاً إذا لم تصح عن رسول الله صلى الله عليه سلم. وذلك أن مرتبتها كما قال صلى الله عليه وسلم: "لا تصدقوا أهل الكتاب ولا تكذبوهم"(٦٢)، فإذا كانت مرتبتها أن تكون مشكوكاً فيها، وكان من المعلوم بالضرورة من دين الإسلام أن القرآن يجب الإيمان به، والقطع بألفاظه ومعانيه، فلا يجوز أن يُجعل تلك القصص المنقولة بالروايات المجهولة، التي يغلب على الظن كذبها، أو كذب أكثرها، معاني لكتاب الله، مقطوعاً بها، ولا يسترب بهذا أحد"(٦٣).

وقال العلامة أحمد شاكر: "إن إباحة التحدث عنهم فيما ليس عندنا دليل على صدقه ولا كذبه شيء وذكر ذلك في تفسير القرآن، وجعله قولاً أو رواية في معنى الآيات، أو في تعيين مالم يعين فيها. أو في تفصيل ما أجمل فيها– شيء آخر؛ لأن في إثبات مثل ذلك بجوار كلام الله ما يوهم أن هذا الذي لا نعرف صدقه ولا كذبه مبين لمعنى قول الله سبحانه ومفصل لما أجمل فيه، وحاشا لله ولكتابه من ذلك.

وإن رسول الله صلى الله عليه وسلم حين أذن بالتحدث عنهم– أمرنا أن لا نصدقهم ولا نكذبهم فأي تصديق لرواياتهم وأقاويلهم أقوى من أن نقرها بكتاب الله ونضعها منه موضع التفسير أو البيان؟! اللهم غفراً"(٦٤).

الخاتمة

وبعد هذا التطواف حول علم مبهمات القرآن، ودراسته دراسة مختصرة تبدت لي جملة من النتائج أهمها ما يلي:

١) أن سلف هذه الأمة قد اهتموا بهذا العلم، وعلى رأسهم حبر الأمة وترجمان القرآن عبد الله بن عباس رضي الله عنهما.

٢) أن النقل المحض هو الطريق الأوحد لتعيين مبهمات القرآن.

٣) أن كل مبهم استأثر الله بعلمه كتحديد زمن قيام الساعة وكتحديد عمر الدنيا، والمراد بمفاتيح الغيب ونحو ذلك لا يجوز البحث عنه.

٤) أن الخوض في جزئيات وتفاصيل عقيمة في تفسير كلام الله تعالى مصادم لمقاصد القرآن السامية، ومعانيه الرصينة.

٥) أن كتاب: "التعريف والإعلام بما أبهم في أقرآن من الأسماء والأعلام" لأبي القاسم السهيلي المتوفي سنة (٥٨١هـ)، أول مصنف في هذا العلم، وإن كان المفسرون على اختلاف مناهجهم قد تناولوا تفسير وبيان مبهمات القرآن في ثنايا دراستهم لمعاني القرآن الكريم.

٦) أن الكتب المصنفة في علم المبهمات بحاجة ماسة إلى دراسة علمية متأنية تحرر مسائل هذا العلم،

---

٦٢) حديث صحيح: أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب التفسير، سورة البقرة، باب: ﴿قولوا آمنا بالله وما أنزل إلينا﴾. انظر: الصحيح مع الفتح: (٢٠/٨].

٦٣) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: (٩٨/١).

٦٤) عمدة التفسير: (١٥/١).

وتبين مناهج المصنفين فيه، وتكشف عما فيها من عوز، وأقترح أن تكون هذه الدراسة في رسالة ماجستير بعنوان: "المصنفات في مبهمات القرآن. عرض ودراسة".

وأسأل الله العظيم أن يستعملنا في طاعته، وأن يفقهنا في دينه وأن يجعلنا من أهل القرآن، الذين هم أهل الله وخاصته، وأن يجعلنا من عباده المخلصين.

وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله محمد وعلى آله وأصحابه

وسلم تسليماً كثيراً

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

فهرس المصادر والمراجع

١. الإتقان في علوم القرآن، لأبي بكر السيوطي، تحقيق: مصطفى البغا، نشر: دار ابن كثير، ودار العلوم الإنسانية، دمشق، الطبعة الثانية، سنة (١٤١٦هـ).

٢. الإصابة في تمييز الصحابة، للحافظ أحمد بن حجر العسقلاني، نشر: دار الكتب العلمية، بيروت، سنة: (١٨٥٣م).

٣. أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، لمحمد الأمين الشنقيطي، نشر: عالم الكتب، بيروت.

٤. الأعلام (قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين)، لخير الدين الزركلي، نشر: دار العلم للملايين بيروت، الطبعة الثالثة عشرة سنة: (١٩٩٨م).

٥. البداية والنهاية للحافظ ابن كثير الدمشقي، تحقيق: أحمد أبو ملحم وآخرين، نشر: دار أم القرى للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة: (١٤٠٨هـ).

٦. التحرير والتنوير، لمحمد الطاهر ابن عاشور، نشر: دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس.

٧. ترويح أولى الدماثة بمنتقى الكتب الثلاثة (موسوعة الأسماء والأعلام المبهمة في القرآن)، لعبد الله بن سلامة الأدكاوي، المعروف بالمؤذن، تحقيق: مروان العطية، ومحسن خرابة، نشر: مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى، سنة: (١٤٢١هـ).

٨. التعريف والإعلام فيما أبهم من الأسماء والأعلام في القرآن الكريم، لأبي القاسم عبد الرحمن السهيلي، تحقيق: عبد أ.مهنا، نشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، سنة: (١٤٠٧هـ).

٩. تفسير القرآن العظيم، لأبي الفداء ابن كثير الدمشقي، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، نشر: دار طيبة، الرياض، الطبعة الأولى سنة: (١٤٢٢هـ).

١٠. التكملة والإتمام لكتاب التعريف والإعلام فيما أبهم من القرآن، لمحمد بن علي بن خضر الغساني، المعروف بـ"ابن عسكر"، تحقيق: حسن إسماعيل مروة، نشر: دار الفكر، دار الأسد، بيروت، دمشق، الطبعة الأولى، سنة: (١٤١٨هـ).

١١. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، للشيخ عبد الرحمن بن ناصر السعدي، نشر: مركز صالح بن صالح الثقافي، عنيزة، سنة: (١٤٠٧هـ).

١٢. جامع البيان عن تأويل أي القرآن، لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، نشر: مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة: (١٤٢٢هـ).

١٣. جذوة الاقتباس فيمن حل من الأعلام مدينة فاس، لابن القاضي المكانسي، نشر: مكتبة المحمدية، فاس الطبعة الأولى، سنة: (١٤٠٩هـ).
١٤. جمهرة اللغة، لمحمد بن الحسن بن دريد، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، نشر: دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، سنة: (١٩٨٧م).
١٥. حجة القراءات، لأبي زرعة ابن زنجلة، تحقيق: سعيد الأفغاني، نشر: مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة، سنة (١٤٠٤هـ).
١٦. ديوان حسان بن ثابت الأنصاري شرح: د.يوسف العبد نشر: دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، سنة: (١٤١٢هـ).
١٧. شذرات الذهب في أخبار من ذهب لعبد الحي ابن العماد الحنبلي، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، ومحمود الأرناؤوط، نشر:دار ابن كثير، دمشق، الطبعة الأولى، سنة: (١٤٠٦هـ).
١٨. الصحاح، لأبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، بحواشي عبد الله بن عبد الجبار المقدسي، وكتاب الوشاح لأبي زيد التاولي، نشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، سنة: (١٤١٩هـ).
١٩. صحيح مسلم مع شرح النووي،نشر: مؤسسة المدني، مصر، الطبعة الأولى، سنة: (١٤١٢هـ)
٢٠. صلة الجمع وعائد التذييل لموصول كتابي الإعلام والتكميل (تفسير مبهمات القرآن)، لمحمد بن علي البلنسي،تحقيق:وعبدالله عبد الكريم محمد،نشر:دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى،سنة:(١٤١١هـ)
٢١. عمدة التفسير عن الحافظ ابن كثير، (مختصر تفسير القرآن العظيم) اختصار وتحقيق: أحمد شاكر، نشر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، الطبعة الثانية، سنة: (١٤٢٦هـ).
٢٢. الغاية في القراءات العشر، لأبي بكر أحمد بن مهران، تحقيق: محمد الجنباز، نشر: دار الشروق، الرياض، الطبعة الثانية، سنة (١٤١١هـ).
٢٣. غرر التبيان لمبهمات القرآن، لبدر الدين محمد بن إبراهيم ابن جماعة، تحقيق: عبد الجواد خلف عبد الجواد، نشر: دار قتيبة، بيروت، الطبعة الأولى، سنة (١٤١٠هـ).
٢٤. الفتاوى الكبرى، لشيخ الإسلام ابن تيمية، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ومصطفى عبد القادر عطا، نشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، سنة: (١٤٠٨هـ).
٢٥. فتح الباري بشرح صحيح البخاري، للحافظ أحمد بن حجر العسقلاني، تحقيق: محب الدين الخطيب، نشر: دار السلفية، القاهرة، (الطبعة الثالثة، سنة (١٤٠٧هـ).
٢٦. القاموس المحيط، للفيروز آبادي، نشر: دار الجيل، بيروت.
٢٧. قواعد الترجيح عند المفسرين، لحسين بن علي الحربي، نشر: دار القاسم، الرياض، الطبعة الأولى، سنة: (١٤١٧هـ).
٢٨. كتاب العين، لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، نشر: وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، ودار الرشيد للنشر، سلسلة المعاجم والفهارس(١٦).
٢٩. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، لمصطفى بن عبد الله حاجي خليفة، نشر: دار الكتب العلمية، بيروت، سنة: (١٤١٣هـ).

٣٠. لسان العرب، لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي، نشر: دار صادر بيروت، الطبعة الثانية، سنة: (١٤١٤هـ).
٣١. مباحث في علوم القرآن، لمناع القطان، نشر: مكتبة وهبه، القاهرة، الطبعة السادسة، سنة: (١٤٠٨هـ).
٣٢. مجمع الزوائد ومنبع الفوائد،لأبي بكر الهيثمي،نشر:مؤسسة المعارف،بيروت،سنة: (١٤٠٦هـ).
٣٣. مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، جمع: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، نشر: مكتبة ابن تيمية، مصر.
٣٤. المخصص، لأبي الحسن علي بن إسماعيل المعروف بابن سيدة، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، نشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، سنة: (١٤١٧هـ).
٣٥. المدخل لدراسة القرآن الكريم، لمحمد أبي شهبة، نشر:دار اللواء، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثالثة، سنة: (١٤٠٧هـ).
٣٦. مسند أبي يعلى الموصلي، للإمام أبي يعلى أحمد بن علي الموصلي، تحقيق: حسين سليم أسد، نشر: دار الثقافة العربية، دمشق، الطبعة الثانية، سنة: (١٤١٢هـ).
٣٧. المعجم الكبير، لأبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، نشر: مكتبة العلوم والحكم، والطبعة الأولى، سنة (١٤٠٠هـ).
٣٨. معجم المؤلفين، لعمر رضا كحالة، نشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت.
٣٩. معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، نشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، سنة: (١٤٢٠هـ).
٤٠. مفحمات الأقران في مبهمات القرآن، لأبي بكر السيوطي، تحقيق: مصطفى ديب البغا، نشر: مؤسسة علوم القرآن، دمشق، بيروت، الطبعة الثانية، سنة: (١٤٠٣هـ).
٤١. مفردات ألفاظ القرآن، للراغب الأصفهاني، تحقيق: صفوان داوودي، نشر: دار القلم والدار الشامية، بيروت، دمشق، الطبعة الأولى، سنة (١٤١٢هـ).
٤٢. من روائع القرآن، لمحمد سعيد رمضان البوطي، نشر: مكتبة الفاربي، الطبعة الخامسة، سنة: (١٩٧٧م).
٤٣. هدية العارفين، أسماء المؤلفين وآثار المصنفين من كشف الظنون، لإسماعيل باشا البغدادي، نشر: دار الكتب العلمية، بيروت، سنة: (١٤١٢هـ).
٤٤. الياقوت والمرجان في تفسير مبهمات القرآن، لعبد الجواد خلف عبد الجواد، نشر: مكتبة مظهري كلشن إقبال، كراتشي، سنة: (١٤٠٤هـ).

Ambiguities in Holy Quran: Definitions, Reasons of Occurrences, and their Exegesis Controls

Z. A. Maharach
Faculty of Education,Department of Islamic culture,
,Jazan University,KSA

Abstract

The Current study aims at exploring and probing ambiguities in Holy Quran by conducting original and scientific study which aims at identifying its rules and principles. To achieve this objective the study is divided into an introduction as well as four chapters and conclusion.

The introduction: focuses on the significance of the study in addition to its proposal.

Chapter One: sheds light on the definitions of ambiguities of Holy Quran in language and term as well as construct compound "ambiguities of Holy Quran".

Chapter Two: investigates the foundation of ambiguity, its origin, importance and it types.

Chapter Three: identifies the reasons occurrences of ambiguity in Holy Quran.

Chapter Four: casts light on their interpretation controls as well as the role of interpreter of Holy Quran.

The Conclusion: provides the readers with the most importance findings out

Keyword: Ambiguities - Holy Quran - Definitions - Reasons of Occurrences

المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في ضوء بعض المتغيرات

رمزي رسمي جابر
كلية التربية البدنية والرياضة – جامعة الأقصى – فلسطين

المُلخّص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تبعاً لمتغيرات الدرجة في اللعب، والعمر التدريبي، والقدم المستخدمة في اللعب، ومركز اللعب. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٦٠) لاعباً من لاعبي كرة القدم في فلسطين تمثل ما نسبته (٢٦,٧%) من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عدده (٦٠٠) لاعب. ولجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها تم استخدام المنهج الوصفي، ومقياس المهارات العقلية للرياضيين من إعداد سميث وآخرين (١٩٩٥) ومن تعريب سالم (٢٠٠٧). وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين جاءت قليلة جدا حيث حصلت على نسبة مئوية قدرها (٢٨,٨%). ويتضح كذلك من نتائج الدراسة أن بعد الثقة بالنفس احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (٤١,٨%)، تلا ذلك في المرتبة الثانية بعد التخلص من القلق بوزن نسبي (٣٧,٤%)، ثم جاء في المرتبة الثالثة بعد تركيز الانتباه بوزن نسبي (٣٢,٤%)، بينما جاء بعد الأداء تحت الضغوط في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٢٥%)، تلا ذلك بعد حل المشكلات في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (٢٢,١%)، ثم جاء بعد وضع الأهداف في المرتبة السادسة والأخيرة بوزن نسبي (١٤,٦%). وكذلك أسفرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تعزى إلى متغير الدرجة في اللعب–العمر التدريبي– القدم المستخدمة في اللعب – مركز اللعب.

الكلمات المفتاحية: المهارات العقلية – بعض المتغيرات – لاعبين – كرة قدم.

مُقدّمة

الوصول إلى المستويات الرياضية العالمية ليس وليد الصدفة بل يرجع ذلك لاستخدام الأساليب العلمية المتقدمة في موضوعات علم النفس الرياضي، وقد أدى تنافس الدول المتقدمة في تحقيق الإنجازات الرياضية، إلى توجيه أنظار الباحثين لإجراء العديد من البحوث العلمية في مجال علم النفس الرياضي وذلك لمحاولة تطوير وتحديث طرق الإعداد النفسي طويل وقصير الأمد للرياضيين.

وفي ظل التطور العلمي والتكنولوجي الحادث في المجتمعات عامة والرياضة خاصة أصبح العلماء الباحثين لديهم الكثير من الشغف لتناول الموضوعات المتعلقة بالرياضة والعمل على تطويرها بما يحقق أعلى معدلات الارتقاء في المستويات التنافسية وربما يسهم في الحصول على المراكز المتقدمة والميداليات العالمية والأولمبية، ولذلك يسعى الباحثون إلى الأساليب والطرق الحديثة في التدريب والمنافسات وخاصة فيما يتعلق بالجانب النفسي والذي أصبح من الجوانب المؤثرة والفاعلة في تحقيق العديد من الإنجازات (خليل، ٢٠٠٧، ص٣٩). وقد نالت القدرات العقلية والنفسية جانباً هاماً من اهتمام علماء النفس الرياضي، وأدركوا أهميتها بالنسبة للرياضيين في المواقف المختلفة أثناء المنافسة الرياضية، وأكدوا على أن هناك علاقة وثيقة بين مستوى القدرات العقلية والتفوق الرياضي (عبد الفتاح، والروبي، ١٩٩٨، ص٧١). ويتفق مع ذلك (بدر الدين، ٢٠٠٢، ص٨١٢) في أن تحقيق الإنجاز الرياضي في المنافسات الرياضية يتوقف على مدى قدرة اللاعب على حسن توظيف واستثمار قدراته الذاتية سواء أكانت بدنية أم

حركية أم عقلية خلال مواقف التدريب والمنافسة الرياضية. ويقر معظم رياضي المستوى العالي أن تفوقهم في مواقف المنافسة الرياضية يعتمد أساسا على مدى استفادتهم من قدراتهم العقلية بجانب قدراتهم البدنية، فالأداء الرياضي الناجح هو نتاج للقوى البدنية والعقلية للاعب كوجهي العملة لا نستطيع أن نفصل بينهما (راتب،٢٠٠٠، ص١٣). ويرى (العربي، ٢٠٠١، ص١٥٢) أن أحد الأبعاد الضرورية في تطوير المهارات العقلية هو التعرف على نواحي القوة والضعف وملاحظة تطورها ومواصلة تقييمهما، ويجب أن يقتنع كل من المدرب واللاعب أن مثل هذه المهارات العقلية تحتاج إلى تدريب متواصل حتى يصل إلى المستوى الذي يمكن به توظيفهما في المواقف التنافسية. ويذكر (علاوي، ١٩٩٢، ص١٦) أن معظم الأبطال على المستوى الدولي يتقاربون لدرجة كبيرة من حيث المستوى البدني، والمهاري، والخططي ونتيجة لذلك فإن عاملاً هاماً يحدد نتيجة كفاحهم أثناء المنافسات في سبيل الفوز هو العامل النفسي والذي يلعب دوراً هاماً ويتأسس عليه تحقيق الانتصار والتفوق. ويشير (العربي، ٢٠٠١، ص٣٧٢) إلى أنه يجب أن يسير التدريب على إتقان المهارات العقلية جنبا إلى جنب مع تنمية عناصر اللياقة البدنية لدى اللاعب الرياضي. وتظهر الاستفادة الكاملة للتدريب على المهارات العقلية في المواقف التي يقوم فيها العقل بالدور الأساسي وذلك عندما يكلف اللاعب بتحقيق هدف معين يغلب عليه الصعوبة أو مستوى معين من التركيز على الواجبات الخططية في المنافسات، ويتطلب إنجاز تلك المواقف وتحقيق الأهداف قدرا من الهدوء العقلي والصفاء الذهني (Konttinen & Lyytinen, 1993, p15).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المهارات العقلية هي المهارات التي يمتلكها اللاعبون ومرتبطة بتحقيق الأداء البدني والمهاري الفائق وتوجد في العقل؛ ويستطيع اللاعب استخدامها تبعا لظروف الموقف التدريبي أو التنافسي مثل (الثقة بالنفس – تركيز الانتباه – وبناء الأهداف) (خليل، ٢٠٠٧، ص٤٢). ويضيف (خيون، ٢٠٠٢، ص٤٧) بأن الأحداث التي تدور داخل الدماغ منذ لحظة وصول المثير إلى لحظة اتخاذ القرار بالإجابة عن ذلك المثير. ويشير الباحث إلى أن إتقان المهارات العقلية تسير جنباً إلى جانب مع تنمية عناصر اللياقة البدنية والمهارات الحركية والخططية داخل وخارج الملعب على حد سواء.

ويضيف (راتب، ٢٠٠٤، ص٩٨) أن الكثير من المدربين يحرصون على تصحيح الأداء بأن يطلبوا من اللاعبين المزيد من التمرين، والواقع أن الأخطاء ليست نتيجة النقص في المهارات البدنية وإنما نتيجة نقص في إجادة المهارات العقلية النفسية أي إجادة المهارة تحت تأثير ضغوط المنافسة. ويرى علماء النفس الرياضي أن المهارات العقلية تلعب دوراً رئيساً في السلوك الحركي للاعب وفي الانفعالات والاستجابات كما تعد من العوامل المؤثرة في عملية تعلم المهارات الحركية للاعبين. ويتفق كلا من (علاوي، ٢٠٠١، ص١٩٣)، و(راتب، ٢٠٠٠، ص٨١)، و(باهي، وجاد، ١٩٩٩، ص١٢٢)، و(العربي، ١٩٩٦، ص١٦٦) على وجود علاقة وثيقة ومتداخلة بين المهارات العقلية وبعضها، وأن التحسن في إحدى المهارات يتبعه تحسن في المهارات العقلية الأخرى.وتتعدد الإستراتيجيات العقلية المستخدمة في المجال الرياضي ما بين التفكير في الواجب المهاري والحديث الذاتي الإيجابي والكلمات المزاجية وتجزئة

الأداء. والواجب اختيار نوع الإستراتيجية المناسبة والدمج بينهما في بعض الأحيان مع الوضع في الاعتبار المرونة الكافية لمقابلة احتياجات النشاط الرياضي وطبيعة الأداء في المنافسة وقدرات اللاعب العقلية (العربي، ٢٠٠٠، ص٢١)، (العربي، ٢٠٠١، ص١٧٥)، (لعربي، الجمال، ١٩٩٦، ص٣٥٢)، (عنان، ١٩٩٥، ص٣٣٠). ومن الأهمية الإشارة إلى أن تعلم المهارات العقلية لا يؤثر فقط على تطوير الأداء الرياضي ولكن ينتقل إلى الحياة العادية، فإن مهارات مثل التحكم في الطاقة النفسية، والضغط العصبي، ووضع أهداف واقعية وتركيز الانتباه هي مهارات نافعة في أبعاد الحياة المختلفة (العربي، ٢٠٠١، ص١٥٢). وقد أثبتت الدراسات في مجال علم النفس الرياضي أن هناك علاقة ارتباط وثيقة بين مستوى القدرات العقلية وتفوق الرياضي والوصول إلى أعلى المستويات الرياضية.وهناك دور فعال للمهارات العقلية في أداء المهارات الحركية التي لها دور أساسي وكما هو معروف من خلال الانسجام والتفاعل بين المهارات العقلية العليا الذي بدوره يؤدي إلى امتلاك القدرات الحركية الخاصة التي تتدخل فيها هذه المهارات بدرجة أو بأخرى، ولقد أمكن الارتفاع بمستوى هذه المهارات من خلال التدريب المنظم المبني على التكامل الدقيق لكل مهارة من هذه المهارات وتداخلها مع المهارات الأخرى، والصعوبة هنا تكمن في اختيار التمرينات التي تنمي صفة بعينها وفي نفس الوقت كيفية ربطها بالمهارات الأخرى، مع مراعاة الفروق الفردية.وفي هذا الصدد يذكر الباحث بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع المهارات العقلية.

أظهرت نتائج دراسة Afsanepurak et al (2012) بان هناك تأثيراً للمهارات العقلية على تنمية الكفاءة المهارية الحركية على لاعبي السهم والرمح، وأظهرت كذلك نتائج الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير العمر التدريبي.وأسفرت دراسة علي (٢٠٠٩) عن انخفاض نسبة المهارات العقلية لدى لاعبات العينة بشكل عام وكذلك لم تظهر أي فروق معنوية بين لاعبات فرق عينة البحث في جميع المهارات العقلية. وظهور فروق في مهارة التصويب السلمي في حين لم تظهر فروق في مهاراتي المناولة الصدرية والطبطبة العالية. وكذلك لم تظهر علاقات ارتباط بين المهارات العقلية والمهارات الأساسية المدروسة للاعبات.

بينما دراسة سعد الله، ومولود (٢٠٠٩) فقد أسفرت عن أن للتمرينات المركبة تأثيراً ايجابياً في تطوير بعض المهارات العقلية (حدة الانتباه، تركيز الانتباه، التصور البصري، التصور السمعي، تصور الحس حركي، التصور الانفعالي، الاستجابة الحركية). وللتمرينات المركبة تأثير ايجابي في تطوير بعض المهارات الأساسية (الدحرجة، المناولة، المراوغة، الخداع، التهديف). وللتمرينات المركبة تأثير في تطوير المهارات الأساسية اكبر من المهارات العقلية. استخدام الباحثان التمرينات المركبة ضمن المنهج التدريبي في مرحلة الإعداد الخاص له الأثر الإيجابي في تطوير المهارات العقلية والأساسية لعينة البحث.

أما دراسة بدر الدين (٢٠٠٩) فقد أسفرت عن حدوث تغير في المسح التوبوجرافي والبروفيل العصبي لقوة موجتي ألفا وبيتا في جميع فصوص المخ لصالح القياس البعدي للمهارات العقلية. وزادت الإثارة العصبية لموجات ألفا في جميع فصوص المخ بعد تطبيق برنامج التدريب العقلي. وتباين نشاط موجات بيتا بين الكف العصبي والإثارة العصبية في فصوص المخ بعد تطبيق

برنامج التدريب العقلي. وتختلف التغيرات الحادثة في المسح التوبوجرافي لفصوص المخ لموجتي ألفا وبيتا وذلك باختلاف جانبي المخ الأيمن والأيسر. حدوث كف وهدوء نسبي في موجتي ألفا وبيتا بالجانب الأيسر للمخ بعد تطبيق برنامج التدريب العقلي بمعدل أعلى من الجانب الأيمن للمخ. في حيت أسفرت نتائج دراسة الأطرش (٢٠٠٨) عن أن برنامج تدريب المهارات النفسية المستخدم في الدراسة ذو فعالية في الارتقاء بمستوى الأداء المهاري والخططي في كرة القدم. فيما توصلت دراسة بدر الدين (٢٠٠٨) إلى فاعلية برنامج التدريب العقلي في تطوير المهارات العقلية قيد البحث، وإمكانية استخدام النموذج التطبيقي المقترح بكيفية أداء التدريب العقلي اعتمادا على موجات ألفا في فصوص المخ. أما دراسة خليل (٢٠٠٧) فقد أظهرت أن أغلب الفروق التي لها وضوح في معدلات التغير للاعبي المستويات العليا في النشاط الكهربائي للمخ تقع في الجانب الأيسر من المخ وبالتحديد في الفص الصدغي والجداري والجبهي. ويرتبط مستوى أداء لاعبي العاب المضرب بتحقيق أعلى مستوى مهاري في الاسترخاء العقلي وبالتالي التحكم في الانفعالات ومستوى الاستثارة لأطول فترة ممكنة تمكنه من تحقيق أفضل النتائج. وكذلك فإن التدريب على المهارات العقلية ذو تأثير فعال في تطوير مستوى أداء لاعبي المستويات العليا. وترتبط موجة ألفا ارتباطًا وثيقًا بمهارة الاسترخاء وبالتالي بكافة المهارات العقلية الأخرى. وتوجد علاقة طردية بين مستوى الأداء للاعبين والنشاط الكهربائي للموجة ألفا والمستوى المرتبط بتطوير المهارات العقلية .فيما أوضحت نتائج دراسة محمد، ونافع (٢٠٠٧) إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة في قيم الموجات الدماغية، وأن هناك علاقة ارتباط بين الموجات الدماغية وقيم الجهاز العصبي الذاتي للقياسات القبلية والبعدية. وكذلك يتضح من نتائج دراسة بدر الدين (٢٠٠٧) أن هناك فاعلية لبرنامج التدريب العقلي في تطوير المهارات العقلية قيد البحث، وإمكانية التعرف على فصوص المخ المسئولة عن أداء المهارات والاستراتيجيات العقلية.

وأسفرت دراسة جابر (٢٠٠٦) أن بعد تركيز الانتباه احتل المرتبة الأولى، تلا ذلك على التوالي الاستعداد العقلي، الثقة بالنفس، القلق لدى لاعبي الألعاب الجماعية المختلفة. أما دراسة بدر الدين وآخرون (٢٠٠٦) فقد أسفرت عن فاعلية برنامج التدريب العقلي في تطوير المهارات العقلية، واختلاف معدلات التغير الكمية الحادثة في قوة وشدة موجات النشاط الكهربائي للمخ أثناء أداء المهارات العقلية لعينة البحث وذلك في فصوص مناطق المخ المختلفة. وأيضا اختلاف مدى استجابة عينة البحث لبرنامج التدريب العقلي تبعاً لمبدأ الفروق الفردية. وأسفرت نتائج دراسة السقاء (٢٠٠٦) أن الرياضيين السعوديين يتميزون بتركيز الانتباه، والإعداد النفسي قبل المنافسة، والتحكم الانفعالي كأهم خمس خصائص/مهارات نفسية محددة للنجاح والتفوق الرياضي. وبينما قدر الرياضيون السعوديين التحكم الانفعالي، والقلق/التحكم في ضغوط المنافسة، وتركيز الانتباه كأكثر الخصائص/المهارات النفسية التي يتكرر تعرض اللاعبين لها للمشاكل. كما اتضح وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أهمية الخصائص/المهارات النفسية لصالح المدربين والإداريين مقارنة باللاعبين في التدريب على التصور الذهني. وبينما تشير النتائج إلى وجود فروق

ذات دلاله لصالح المدربين مقارنة باللاعبين في القيادة، أظهرت النتائج فروق دالة لصالح اللاعبين مقارنة بالإداريين. أخيراً تؤكد النتائج وجود فروق ذات دلالة بين آراء عينة الدراسة في عدد من الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي سواء فيما يتعلق بمدى تكرار تعرض اللاعبين للمشاكل في الخصائص/المهارات النفسية أو إمكانية تطويرها.

في حين يتضح من خلال دراسة جبر (٢٠٠٤) عن فاعلية البرنامج المقترح للإستراتيجيات العقلية في تطوير مستوى أداء مهارات الهجوم المركب في سلاح الشيش، كما أوضحت الدراسة دور التدريب على هذه الاستراتيجيات العقلية في توجيه التوتر بالنسبة للاعبين وتنمية مهارات الاسترخاء، والتصور العقلي، وتركيز الانتباه.

أما أهم نتائج دراسة أندرسونAnderson 2002 فقد كانت تأثير إستراتيجية الحديث الذاتي تأثيراً إيجابياً على دقة الرمية الحرة وتحسن المهارات العقلية. بينما أسفرت نتائج دراسة بدر الدين (٢٠٠٢) أن مهارة تركيز الانتباه تعتبر من أهم المهارات العقلية المميزة لمتسابقات الميدان والمضمار. وأن مهارة الانتباه تعتبر أهم المهارات العقلية المميزة لمتسابقات الميدان والمضمار. وأن سمة التدريبية أهم سمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقات الميدان والمضمار بصفة عامة ولمتسابقات كل مسابقة من المسابقات الثلاثة بصفة خاصة. وتفتقر متسابقات الميدان والمضمار قيد البحث إلى سمة ضبط النفس.

وفي هذا الصدد بينت دراسة Weinberg & Williams 2001 بأن هناك تدنياً في مستوى المهارات العقلية، وأظهرت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير مستوى اللاعب.

وتوصلت نتائج دراسة أيان وكوكريل Ian & Cockril 2001 إلى تأثير إستراتيجية التدريب الذهني إيجابياً على تطوير بعض المهارات النفسية والإنجاز الرقمي لمتسابقي المطرقة.

وكذلك جاءت نتائج دراسة اونتتال Unestahi 1989 عن وجود أثر إيجابي في وسيلة التركيز على تطوير مستوى الأداء المهاري. أما دراسة قولد، وآخرون Gould, et al 1987 فقد أظهرت القوة الذهنية، والاتجاه الإيجابي، والدافع الذاتي، وتركيز الانتباه كأهم الخصائص النفسية للنجاح والتفوق الرياضي في المصارعة. وبينما ذكر أفراد العينة التحكم في القلق، والثقة بالنفس كأكثر المهارات النفسية التي يتكرر فيها تعرض المصارعين للمشكلات، ويرى المدربون أن أكثر الخصائص المهارات النفسية التي يمكن تطويرها هي وضع الأهداف،تماسك الفريق، والتدريب على التصور الذهني.

مشكلة الدراسة:

المهارة العقلية من المصطلحات الذي لم يدرك أهميتها اللاعب الرياضي في تنمية قدراته البدنية، والمهارية، والخططية للوصول بها إلى مستويات رياضية عالية، وذلك من خلال التعرف على نقاط القوة، والضعف في مهاراته العقلية. ومن خلال خبرة الباحث العلمية والعملية في مجالي علم النفس الرياضي، ورياضة كرة القدم أستطاع أن يكشف سبب عدم قدرة لاعب كرة القدم على تركيز انتباه على الأداء الرياضي، وكذلك عدم ثقته بنفسه، وعدم قدرته على حل المشكلات الخاصة به. كل ذلك يرجع إلى عدم قدرة المدرب الرياضي على تنمية المهارات العقلية الخاصة باللاعب الرياضي، حيث إن مدربي رياضة كرة القدم

يهتمون بالجانبين البدني، والمهاري على حساب الاهتمام بتطوير المهارات العقلية للاعب والتي قد يكون لها تأثير فاصل في نتائج المباريات الأمر الذي دعا الباحث لإجراء دراسته الحالية. ويرى (راتب، ٢٠٠٠، ص٧٩) أن الكثير من المدربين يحرصون على تصحيح أخطاء الأداء بأن يطلبوا من اللاعبين المزيد من التمرين، بينما في الغالب تكون المشكلة الحقيقية ليس نتيجة النقص في القدرات البدنية وإنما نتيجة نقص المهارات العقلية، حيث إن المنافسة الرياضية هي موقف اختيار لكل من المقدرة البدنية والنفسية للاعب.

في ضوء أهداف الدراسة يضع الباحث الأسئلة الآتية:

١- ما طبيعة المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تعزى إلى متغير الدرجة في اللعب (الممتازة - الأولى).

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تعزى إلى متغير العمر التدريبي (أقل من ٧ سنوات - من ٨ إلى ١٥ سنة - أكثر من ١٦ سنة).

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تعزى إلى متغير القدم المستخدمة في اللعب(اليمنى - اليسرى).

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تعزى إلى متغير مركز اللعب (لاعب هجوم – لاعب وسط – لاعب دفاع – لاعب حارس مرمى).

أهمية الدراسة:

١-تكمن أهمية الدراسة في التعرف على المهارات العقلية المميزة لمحاولة تدعيمها وملاحظة تطورها ومواصلة تقييمها للوصول بها إلى المستويات المرتفعة، والمهارات الغير مميزة لمحاولة العمل على تنميتها.

٢-وتكمن مشكلة الدراسة في ضرورة أن يتعرف اللاعب على مهاراته العقلية، وذلك بمثابة نجاح وتطور للمستوى الذي يتوقف على مقدرته على فهم وتصور مهاراته العقلية قبل وأثناء المباريات، لما في ذلك من فائدة نفسية على اللاعب.

٣-أن يدرك اللاعب بأن ضعف بعض المهارات العقلية مثل الثقة بالنفس، التخلص من القلق، وتركيز الانتباه يسهم بدور فعال في ضعف الأداء المهاري لدى اللاعبين.

ويرى (باهي، وجاد، ٢٠٠٤، ص٥٩) بأن المهارة العقلية ذات أهمية في أداء المهارات الرياضية، فهي التي تمكن الرياضي من الوصول إلى حالة عملية تمنع دخول الأفكار السلبية والمشتتة إلى نشاط رياضي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف علي:

١- المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين.

٢- الفروق في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تبعا إلى متغيرات الدرجة في اللعب–العمر التدريبي – القدم المستخدمة في اللعب – مركز اللعب.

المصطلحات المستخدمة في الدراسة:

المهارة العقلية:

وهي براعة اللاعب في حسن توظيف واستثمار قدراته العقلية والانفعالية لتحقيق الأهداف الحركية خلال مواقف التدريب والمنافسة الرياضية (بدر الدين، ٢٠٠٥، ص٢٦). ويعرفها (باهي، وجاد، ٢٠٠٤، ص٩٢) بأنها القدرة العقلية والإيمان بالذات والقدرة على التركيز في لحظات الشدة والحرج. ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها المهارات النفسية التي تم اختيارها لهذه الدراسة وهى: وضع الأهداف – الثقة بالنفس – تركيز الانتباه – حل المشكلات – التخلص من القلق – الأداء تحت الضغوط.

الانتباه في المجال الرياضي:

القدرة على التركيز على الرموز المختلفة في البيئة والاحتفاظ بهذا التركيز طوال فترة المنافسة (Weinberg, 1988, p57).

وعرفه مارتيتز (Martens, 1987, p57) بأنه العملية التي يتم بها توجيه إدراكنا للمعلومات كي تصبح في متناول الحواس.

التركيز في المجال الرياضي:

بالقدرة على تثبيت الانتباه على مثير مختار لفترة من الزمن. ويعني ذلك أن مهارة تركيز الانتباه تتطلب الأعداد والتدريب ومواصلة الجهد لتحقيق مستوى مناسب(العربي، ٢٠٠١، ص٢٦٥).

مجالات الدراسة:

١- المجال الجغرافي: أجريت الدراسة في محافظات قطاع غزة- فلسطين.

٢- المجال البشري: أجريت الدراسة على اللاعبين المسجلين في الاتحاد الفلسطيني لكرة القدم.

٣- المجال الزماني: أجريت الدراسة في الفترة الزمنية الواقعة ما بين ٢٠١١/٩/٣ إلى ٢٠١١/١٢/٤.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الفصل توصيفاً شاملاً لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، ويتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة، والأداة المستخدمة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

المجتمع الأصلي للدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع لاعبي كرة القدم في فلسطين لعام ٢٠١١.

العينة الاستطلاعية للدراسة:

تكونت من (٢٩) لاعباً من لاعبي كرة القدم لعام ٢٠١١. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ليتم تقنين أدوات الدراسة عليهم من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة.

عينة الدراسة الأصلية:

تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) لاعباً ،أي ما نسبته (٢٦,٧%) تقريباً من مجتمع الدراسة الأصلي والبالغ (٦٠٠) لاعب، والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.

جدول (١):يوضح توزيع عينة الدراسة

المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
الدرجة	ممتازة	٩٣	%٥٨,١
	أولى	٦٧	%٤١,٩
العمر التدريبي	أقل من ٧ سنوات	٤٨	%٣٠
	من ٨ إلى ١٥ سنة	٥٩	%٣٦,٩
	أكثر من ١٦ سنة	٥٣	%٣٣,١
القدم المستخدمة	اليمنى	١٢٩	%٨٠,٦
	اليسرى	٣١	%١٩,٤
مركز اللعب	هجوم	٤١	%٢٥,٦
	وسط	٥٥	%٣٤,٤
	دفاع	٤٩	%٣٠,٦
	حارس مرمى	١٥	%٩,٤
المجموع الكلي		**١٦٠**	**% ١٠٠**

أداة الدراسة:

استخدم الباحث مقياس المهارات العقلية للرياضيين من إعداد سميث وآخرون، ومن تعريب أحمد سالم (٢٠٠٧)، ويتكون المقياس من (٢٤) عبارة موزعه على ستة محاور وهي: وضع الأهداف (٤ فقرات)، الثقة بالنفس (٤ فقرات)، تركيز الانتباه (٤ فقرات)، حل المشكلات (٤ فقرات)، التخلص من القلق (٤ فقرات)، الأداء تحت الضغوط (٤ فقرات). على مقياس رباعي التدريج: لا يحدث، قليلاً، أحياناً، غالباً، والجدول التالي يوضح آلية تصحيح المقياس.

جدول (٢): يوضح توزيع عبارات المقياس على الأبعاد

عبارات بعد وضع الأهداف	عبارات بعد الثقة بالنفس	عبارات بعد تركيز الانتباه	عبارات بعد حل المشكلات	عبارات بعد التخلص من القلق	عبارات بعد الأداء تحت الضغوط
١	٢	٣	٤	٥	٦
٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤

يتم تصحيح المقياس تبعا لنوعية العبارات سواء كانت إيجابية أو سلبية حيث يحتوي المقياس على (٤) عبارات سلبية وهي أرقام (٥، ١١، ١٧، ٢٣) والخاصة بمهارة التخلص من القلق، وباقي عبارات المقياس ايجابية، ويتم التصحيح على النحو الآتي:

يتم تصحيح العبارات الإيجابية كالأتي:

لا يحدث صفر

قليلا درجة واحدة

أحيانا درجتان

غالبا ٣ درجات

ويتم تصحيح العبارات السلبية العكس من ذلك.

وفي الدراسة الحالية حسب الباحث صدق المقياس وثباته على النحو الآتي:

الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٩) لاعباً من خارج أفراد عينة الدراسة في فلسطين لعام ٢٠١١ بالطريقة العشوائية ليتم حساب الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة عليهم من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة، ثم قام بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس (ن=٢٩)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣٩٨	دالة عند ٠,٠٥	١٣	٠,٤٧٨	دالة عند ٠,٠٥
٢	٠,٤٥٩	دالة عند ٠,٠٥	١٤	٠,٧٢٥	دالة عند ٠,٠٥
٣	٠,٥٦٠	دالة عند ٠,٠٥	١٥	٠,٥٩٦	دالة عند ٠,٠٥
٤	٠,٣٨٣	دالة عند ٠,٠٥	١٦	٠,٦٧٣	دالة عند ٠,٠٥
٥	٠,٤٠٧	دالة عند ٠,٠٥	١٧	٠,٥٩٧	دالة عند ٠,٠٥
٦	٠,٤٦٩	دالة عند ٠,٠٥	١٨	٠,٧١٨	دالة عند ٠,٠٥
٧	٠,٧٣٢	دالة عند ٠,٠٥	١٩	٠,٦٢٤	دالة عند ٠,٠٥
٨	٠,٦٠٨	دالة عند ٠,٠٥	٢٠	٠,٧١٩	دالة عند ٠,٠٥
٩	٠,٦٤٨	دالة عند ٠,٠٥	٢١	٠,٧٣٥	دالة عند ٠,٠٥
١٠	٠,٧١٨	دالة عند ٠,٠٥	٢٢	٠,٨٢٦	دالة عند ٠,٠٥
١١	٠,٦٤٦	دالة عند ٠,٠٥	٢٣	٠,٧١٧	دالة عند ٠,٠٥
١٢	٠,٧٨٥	دالة عند ٠,٠٥	٢٤	٠,٦٩٧	دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣) أن جميع العبارات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة من صدق الاتساق الداخلي. مما يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة الدراسة.

ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس على أفراد العينة وذلك

باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ.

جدول (٤):يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس (ن=٢٩)

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
وضع الأهداف	٤	٠,٧٥٢
لثقة بالنفس	٤	٠,٦٤١
تركيز الانتباه	٤	٠,٧٦٣
حل المشكلات	٤	٠,٦٨٩
التخلص من القلق	٤	٠,٦٧٤
الأداء تحت الضغوط	٤	٠,٧٦٥

يتضمن جدول (٤) أن معامل الثبات للمقياس ككل وصل إلى (٠,٧٩٦) وهو معامل ثبات عالي يفي بإغراض الدراسة

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل المقياس من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: استجابات المفحوصين والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر ANOVA، واختبار الفروق T.test.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين؟.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام مجموع التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية والترتيب لكل فقرة ولكل بعد من أبعاد مقياس المهارات العقلية للرياضيين.

الأبعاد الكلية للمقياس :

جدول (٥) :يوضح مجموع التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لكل بعد من أبعاد المقياس (ن=١٦٠)

م	الأبعاد	التكرارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	وضع الأهداف	٣٧٦	٢,٣٥	١,٣٩٢	١٤,٦	٦
٢	الثقة بالنفس	١٠٧٢	٦,٧	١,٤٢٩	٤١,٨	١
٣	تركيز الانتباه	٨٣٢	٥,٢	١,٦٤٥	٣٢,٤	٣
٤	حل المشكلات	٥٥٢	٣,٤٥	١,٦٩١	٢٢,١	٥
٥	التخلص من القلق	٩٦٠	٦	١,٥٧٧	٣٧,٤	٢
٦	الأداء تحت الضغوط	٦٤٠	٤	١,٧٣٨	٢٥	٤
	المجموع	**٤٤٣٢**	**٢٧,٧**	**٤,٧٣٦**	**٢٨,٨**	

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

-احتل بعد الثقة بالنفس المرتبة الأولى بوزن نسبي (٤١,٨%).

-احتل بعد التخلص من القلق المرتبة الثانية بوزن نسبي (٣٧,٤%).

-احتل بعد تركيز الانتباه في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (٣٢,٤%).

-احتل بعد الأداء تحت الضغوط المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٢٥%).

-احتل بعد حل المشكلات المرتبة الخامسة بوزن نسبي

(٢٢,١%).

-احتل بعد وضع الأهداف المرتبة السادسة والأخيرة بوزن نسبي (١٤,٦%).

-أما المقياس ككل فجاءت النسبة المئوية (٢٨,٨%).

يشير جدول (٥) أن بعد الثقة بالنفس يمثل أعلى المهارات العقلية لدى عينة الدراسة بوزن نسبي (٤١,٨%) وهذا يعني أن درجة المهارات العقلية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين جاءت قليلة جداً، ويعزو الباحث تلك النتيجة الضعيفة إلى نقص اللياقة البدنية التي يتمتع بها اللاعب، ونقص الوعي الكافي بأهمية المهارات العقلية لوصول اللاعب إلى مستويات رياضية عالية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علي (٢٠١٠) في تدني مستوى مهارة الثقة بالنفس لدى اللاعب الرياضي. ويرى الباحث أن نقص اللياقة البدنية يؤدي إلى زيادة القلق عند اللاعب وبالتالي فقدان الثقة بالنفس.وتعتبر الثقة بالنفس من الحالات العقلية الأكثر أهمية لتحقيق النجاح في الرياضة وتعني مدى اعتقاد اللاعب في إمكانية تنفيذ مهام الأداء والخطط بنجاح في المنافسة. واللاعب الذي يتمتع بدرجة عالية من الثقة بالنفس يتميز بانفعالات ايجابية (راتب، ٢٠٠٤، ص٤١٨).

ويضيف (راتب، ٢٠٠٤، ص٤١٨) أن الكفاية الذاتية ترتبط بالثقة بالنفس فهي مزيج من حالة الثقة والتوقعات الايجابية، لذا فالرياضي الناجح يجب أن يتمتع بالثقة في النفس كسمة شخصية وكحالة موقفية، كما يجب أن يتميز بالكفاية الذاتية. هذا وقد جاء بعد التخلص من القلق في المرتبة الثانية بوزن نسبي (٣٧,٤%) وهذا يعني أن درجة المهارات العقلية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين جاءت قليلة جداً.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة مرتبطة ارتباطاً كبيراً ووثيقاً بنتائج وتحليل بعد الثقة بالنفس السابق ذكره من حيث إن نقص اللياقة البدنية تؤدي إلى عدم التخلص من زيادة القلق عند اللاعب الرياضي وبالتالي فقدان الثقة بالنفس. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (علي، ٢٠١٠) في تدني مستوى المهارة الثقة لدى عينة الدراسة. وكذلك لا تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (السقاء، ٢٠٠٦) في كيفية التخلص من القلق، حيث يتضح أن اللاعبين السعوديين عندهم القدرة على التخلص من قلق المنافسة الرياضية، بينما اللاعب الفلسطيني لا يستطيع التغلب على هذه المشكلة، أو الحالة. هذا ويرى (فوزي، ٢٠٠٦، ص٢٩١) أن هناك بعض الرياضيين الذين تنتابهم حالة القلق الشديد قبل بداية كل منافسة لدرجة يصعب عليهم التعامل مع هذه المواقف. هذا وقد جاء بعد تركيز الانتباه في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (٣٢,٤%) وهذا يعني أن درجة المهارات العقلية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين جاءت قليلة جداً، ويعزو ذلك الباحث ذلك إلى عدم وجود الثقة بالنفس بقدراته المهارية، والخططية، وعدم استطاعته من التخلص من مصادر القلق المختلفة فبالتالي يفقد اللاعب مهارة تركيز الانتباه التي تعد من المهارات العقلية لدى اللاعب للوصول إلى المستويات الرياضية العالية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (علي، ٢٠١٠) في تدني مستوى مهارة التركيز لدى اللاعب.

وكذلك تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (سعد الله، ومولود، ٢٠٠٩)، ودراسة (جابر، ٢٠٠٦)، ودراسة (السقاء، ٢٠٠٦)، ودراسة (بدر الدين، ٢٠٠٢) في اهتمام اللاعبين بمهارة تركيز الانتباه بغض

النظر عن البيئة التي يمارسون بها رياضة كرة القدم. ويعد تركيز الانتباه واحد من المهارات النفسية العامة للرياضيين، فهو قاعدة النجاح في التعليم والتدريب والمنافسة وهو يعتمد على بعض العمليات العقلية العليا مثل الإدراك والتذكر والتفكير والتوقع (العربي، وإسماعيل، ٢٠٠١، ص١٦٧). ويمثل الانتباه حالة إدراكية تعمل على توجيه وتركيز الشعور نحو ملاحظة أداء أو التفكير في موضوع معين (عنان، ١٩٩٥، ص٢١٧)، (فوزي، ٢٠٠٣، ص١٨٢). ويعتبر التركيز في الوقت الحاضر أحد الموضوعات الهامة في علم النفس الرياضي، ويعتبر أحد الأبعاد الحيوية المؤثرة في الأداء في المجال الرياضي ويشير (العربي، ٢٠٠١، ص٢٤٠) ويرى (John, 1993, p90) أن الرياضي الذي يمتلك التركيز العميق هو الذي يستطيع أن يوفق بين مواقفه الجسدية والعقلية لكيانه الخاص. ويؤكد (عنان، ١٩٩٥، ص٣١٢) على أهمية تطوير مقدرة اللاعب على توجيه الانتباه نحو المثيرات المرتبطة بالأداء، حيث إن ذلك يسمح بتحقيق الطاقة النفسية المثلى التي تساعد اللاعب على تعبئة قواه البدنية والانفعالية والعقلية على نحو أفضل. هذا وقد جاء بعد الأداء تحت الضغوط في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٢٥%) وهذا يعني أن درجة المهارات العقلية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين جاءت قليلة جدا، ويعزو ذلك الباحث ذلك إلى نقص الخبرات التي يتمتع بها اللاعب للعب تحت الضغوط هذا من جانب ومن جانب آخر مطالب بتحقيق الفوز بالرغم من إحساسه بأنه لا يستطيع تطبيق الواجبات الملقاة عليه لشعوره بنقص في القدرات البدنية والمهارية، والخططية، والنفسية، والذهنية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (علي، ٢٠١٠) في تدني مستوى مهارة الأداء تحت الضغوط لدى أفراد العينة. ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (السقاء، ٢٠٠٦) حيث يتضح قدرتهم على التحكم بالضغوط النفسية، بعكس عينة الدراسة الحالية. ويرى (السامرائي، ٢٠١٠، ص١٨٢) أن الإنجازات الرياضية تتطلب توافر عدد من العوامل البدنية والمورفولوجية، ولكن هذه العوامل لا تكتمل إلا عند توافر لياقة نفسية عالية يستطيع من خلالها اللاعب مواجهه المنافسات التي تفرض بطبيعتها الكثير من أنواع الضغوط سواء البدنية منها أو النفسية والاجتماعية. ويضيف في هذا الصدد (علاوي، ١٩٩٨، ص١٣) أن المجال الرياضي فيه العديد من المثيرات الضاغطة التي يصادفها اللاعب نظرا لتنوع المطالب التي ينبغي عليه الوفاء بها مثل الإنجاز العالي واكتساب المهارات الحركية والقدرات الخططية والاستعداد البدني والنفسي للمنافسة الرياضية والتحكم الانفعالي وإدراك وتذكر المسؤوليات الملقاة على عاتقه والتفاعل الجيد مع الآخرين، وما يرتبط بذلك كله من الخوف والفشل أو الهزيمة والخوف من الإصابة والقلق والتوتر والاستثارة التي ترتبط بالمنافسة وغير ذلك من العوامل التي تسهم في رفع مستوى الضغوط لدى اللاعب.هذا وقد جاء بعد حل المشكلات في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (٢٢,١%) وهذا يعني أن درجة المهارات العقلية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين جاءت قليلة جدا، ويعزو ذلك الباحث إلى عدم قدرة اللاعب بدنياً ومهارياً وخططياً في التغلب على مواقف اللاعب المختلفة التي تصادفه داخل الملعب. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (علي، ٢٠١٠) في تدني مستوى مهارة حل المشكلات لدى اللاعب.

ومن هنا يرى الباحث أن عنصر الإبداع والابتكار

داخل الملعب لحل المشكلات التي يواجهها وخاصة فيما يتعلق بالمنافس والتغلب عليه تعتمد على عنصر اللياقة البدنية العالية. ويشير (العربي، ٢٠٠١، ص٤٣٣) أن الهدف الرئيس لطريقة حل المشكلات هو التعرف على العوائق المختلفة التي تمنع اللاعب من تحقيق أهدافه في المجال الرياضي. ويؤكد على ترتيب حل المشكلات التي تتم بمصاحبة العمليات التلقائية للتعريف بالمشكلات ومعالجتها، ويفضل تشجيع اللاعب على هذه العملية. ويضيف (العربي، ٢٠٠١، ص٤٣٣) على أن اللاعب يتعلم بطريقة حل المشكلات وذلك من خلال تصور الموقف الذي يمارس فيه خبرة الفشل في الماضي. هذا وقد جاء بعد وضع الأهداف في المرتبة السادسة بوزن نسبي (١٤,٦%) وهذا يعني أن درجة المهارات العقلية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين جاءت قليلة جدا، ويعزو الباحث ذلك إلى نقص الثقافة الرياضية لدى اللاعب أو المدرب الرياضي على حد سواء بأهمية تحديد الأهداف الطويلة والمتوسطة والقصيرة للوصول بها إلى اعلي المستويات الرياضية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (علي، ٢٠١٠) في تدني مستوى مهارة بناء الأهداف.

ويرى الباحث أن وجود الهدف يعني ذلك زيادة دافعية اللاعب للوصول إلى هذا الهدف الذي وضعه لتحقيقه.

ويعتبر وضع الأهداف من أكثر الموضوعات التي حظيت بالجدل والاهتمام بين العلماء والباحثين، ويمثل أكثر الطرق الفنية استخداما في مجال علم النفس الرياضي. ويعتبر أحد مداخل الدافعية في المجال الرياضي. ويضيف (العربي، ٢٠٠١، ص٢٨٩) أن وضع الأهداف يعمل بصورة أولية كميكانيزم دافعي للتأثير على درجة بذل الجهد والمواظبة والكفاح من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة.ويضيف أن البحوث والدراسات أكدت على فاعلية وضع الأهداف كمنظم لحركة الإنسان عبر السنين وأن التدريب المنظم على وضع الأهداف والعمل على تحقيقها هو أداة فعالة في تطوير الأداء، وتركيز الانتباه، وبناء الثقة في النفس وإدارة الوقت وطرق الكفاية الأخرى. ويحتل بناء الأهداف أهمية في تطوير اللاعب نحو إنجاز الأداء باعتبار إن الهدف هو ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك. والواقع أن سيكولوجية بناء الهدف لا تعتبر شيئا جديدا في البرنامج الرياضي، ولكن الجديد حقا هو كيف يمكن الاستفادة من بناء الهدف على نحو أكثر فاعلية وكفاءة، ومن خلالها يستطيع المدرب أن يحدد نوعية سلوك اللاعب، وترشد اللاعب للغايات المأمول تحقيقها بكفاية وفاعلية (سعيد، ٢٠١١، ص٢٢٤). وهذا ما يؤكده (العربي، ٢٠٠١، ص٢٨٩) على أنه يمكن توظيف بناء الأهداف لمساعدة اللاعب على تطوير الأداء الرياضي، والتأثير على سلوك اللاعب في التدريب والمنافسات وحياته اليومية. ويذكر (شرف، ١٩٩٧، ص٦٥) أن تحديد الأهداف يكون إجمالياً ومحدداً وفي نفس الوقت صريحة وواضحة ويمكن أن يدركها كل من هم تحت التطبيق والمنفذون كاللاعبين مثلا. ويؤكد (أحمد، ١٩٩٩، ص٣٧٥) أن أهداف العملية التدريبية تكون متمشية مع خطط التدريب وأساليبه الموضوعية والتي يشترك فيها المدربون المعنيون بالعملية التدريبية مع استبيان اللاعبين عن مناخ التدريب ومدى تقبلهم للوحدات التدريبية شكلا وموضوعا حتى تحقق أهداف العملية التدريبية بنجاح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة (α = ٠,٠٥) في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم فلسطين تعزى إلى متغير الدرجة في اللعب (الممتازة – الأولى)؟.

وللإجابة عن السؤال تم حساب الفروق وذلك باستخدام اختبار (T.test)

جدول (٦):يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقياس تعزى لمتغير الدرجة

الأبعاد	الدرجة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
وضع الأهداف	الممتازة	٩٣	٢,٢٣	١,٢٥٧	٠,٣٧	٠,٧٦٩	غير دالة إحصائياً
	الأولى	٦٧	١,٨٦	١,٥٢٣			
الثقة بالنفس	الممتازة	٩٣	٦,٩	١,٧٤٥	١,٥	٠,٧٧٥	غير دالة إحصائياً
	الأولى	٦٧	٥,٤	١,٨٦٢			
تركيز الانتباه	الممتازة	٩٣	٥,٦	١,٧٨٥	١,٦	٠,٨٧١	غير دالة إحصائياً
	الأولى	٦٧	٤,٠	١,٧٩٣			
حل المشكلات	الممتازة	٩٣	٣,٦٣	١,٨٥٢	٠,٨٤	٠,٧٨٩	غير دالة إحصائياً
	الأولى	٦٧	٢,٧٩	١,٩٦١			
التخلص من القلق	الممتازة	٩٣	٦,١	١,٦٩١	٠,٩	٠,٧٠١	غير دالة إحصائياً
	الأولى	٦٧	٥,٢	١,٧٣١			
الأداء تحت الضغوط	الممتازة	٩٣	٤,٥	١,٨٩٩	١,١	٠,٧٦٢	غير دالة إحصائياً
	الأولى	٦٧	٣,٤	١,٩٢٣			
المجموع الكلي	الممتازة	٩٣	٢٨,٩٦	١٠,٢٢٩	١,٠٥	٠,٧٧٧	غير دالة إحصائياً
	الأولى	٦٧	٢٢,٦٥	١٠,٧٩٣			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها تعزى إلى متغير الدرجة. ويعزو ذلك الباحث إلى أن مصطلح المهارات العقلية لدى الرياضيين من المصطلحات الجديدة بعض الشيء عن ثقافة اللاعبين والمدربين على حد سواء. ومن هذا المنطلق لم يدرك جميع اللاعبين بدون استثناء المهارات الأساسية والمميزة لتفوقهم الرياضي في المباريات الرياضية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Weinberg &Williams 2001 بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير مستوى اللاعب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = ٠,٠٥) في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم فلسطين تعزى لمتغير العمر التدريبي (أقل من ٧ سنوات – من ٨ إلى ١٥ سنة – أكثر من ١٦ سنة)؟.

وللإجابة عن السؤال تم حساب الفروق وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way A nova

جدول (٧): يبين تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في الدرجة الكل تعزى لمتغير العمر التدريبي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
وضع الأهداف	بين المجموعات	٣,٤١١	٢	١,٧٠٥	١,٣٥١	٠,٢٢٥	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٩٨,١٩٧	١٥٧	١,٢٦٢			
	المجموع الكلي	٢٠١,٦٠٨	١٥٩				
الثقة بالنفس	بين المجموعات	١١,٧٤٠	٢	٥,٨٧	٢,٣٧٦	٠,٣٩٦	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٨٧,٨٧٥	١٥٧	٢,٤٧٠			
	المجموع الكلي	٣٩٩,٦١٥	١٥٩				
تركيز الانتباه	بين المجموعات	١٥,٩٧٦	٢	٧,٩٨٨	٢,٨٣١	٠,٤٧١	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٤٤٢,٩٨١	١٥٧	٢,٨٢١			
	المجموع الكلي	٤٥٨,٩٥٧	١٥٩				
حل المشكلات	بين المجموعات	١٤,٢٢٨	٢	٧,١١٤	١,٢٤٩	٠,٢٠٨	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٨٩٤,١٣٤	١٥٧	٥,٦٩٥			
	المجموع الكلي	٩٠٨,٣٦٢	١٥٩				
التخلص من القلق	بين المجموعات	٧,٧٥٤	٢	٣,٨٧٧	٠,٧١٩	٠,١١٩	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٨٤٥,١٩٦	١٥٧	٥,٣٨٧			
	المجموع الكلي	٨٥٢,٩٥	١٥٩				
الأداء تحت الضغوط	بين المجموعات	١١,١٧٥	٢	٥,٥٨٧	٠,٨٨١	٠,١٤٦	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٩٩٥,٤٢٦	١٥٧	٦,٣٤٠			
	المجموع الكلي	١٠٠٦,٦٠١	١٥٩				
المجموع الكلي	بين المجموعات	٦٤,٢٨٤	٢	٣٢,١٤٢	١,٣٤٠	٠,٢٢٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٧٦٣,٨٠٩	١٥٧	٢٣,٩٧٣			
	المجموع الكلي	٣٨٢٨,٠٩٣	١٥٩				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢،١٥٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المقياس تعزى إلى متغير العمر التدريبي. ويعزو ذلك الباحث إلى أن التدريب على المهارات العقلية من الأمور التي لم يتعود عليها اللاعبون في فلسطين قديماً أو حديثاً، وكذلك لعدم وجود الثقافة بأهمية التدريب على هذه المهارات العقلية للرقي في المستوى الرياضي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Afsanepurak et al (2012) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير العمر التدريبي.

ويعد علم النفس الرياضي من أهم العلوم التي تساهم بالفرد الرياضي في الوصول إلى تحقيق أفضل النتائج من خلال ما يمتلك هذا العلم من جوانب نفسية تساعد الرياضي على تحسين قابليته من النواحي البدنية والمهارية والخططية والنفسية فإن لهذا الجانب عمل متضاعف ومتزايد وعلى مختلف تقدم السنين سواء أكان

العمل في المفصل النفسي أم التدريبي والذي ينصب بدوره على عاتق اللاعبين من خلال تواجد هذا المفصل بصورة مستمرة قبل أو أثناء أو بعد المنافسات؛ لذا فإن توجه اللاعبين تنافسيا سيسهم بشكل فعال على تحقيق الإنجاز الرياضي العالي من خلال ضبط سلوكيات اللاعبين والسيطرة عليها نحو محور علمي واحد ومنتظم نفسيا لذا فإن عملية استقرار نفيسة اللاعبين وانضباطهم داخل الساحة في المباراة سوف يساعدهم على خلق جملة مترابطة مع توجه اللاعبين للمباراة (الياسري، ٢٠٠٩، ص٥٩).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم فلسطين تعزى لمتغير القدم (اليمنى – اليسرى)؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب الفروق وذلك باستخدام اختبار (T.test).

جدول (٨):يوضح مجموع المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقياس تعزى إلى متغير القدم المستخدمة في اللعب

الأبعاد	القدم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
وضع الأهداف	اليمنى	١٢٩	٢,٠٠	١,٩٦٥	-٠,٩٦	٠,٦٥٩	غير دالة إحصائياً
	اليسرى	٣١	٢,٩٦	١,٨٥٦			
الثقة بالنفس	اليمنى	١٢٩	٦,٠	١,٦٦٢	-٠,٩	٠,٧٨٥	غير دالة إحصائياً
	اليسرى	٣١	٦,٩	١,٨٤٢			
تركيز الانتباه	اليمنى	١٢٩	٤,١	١,٧٥٩	-١,٢	٠,٧٠٩	غير دالة إحصائياً
	اليسرى	٣١	٥,٣	١,٦٦٥			
حل المشكلات	اليمنى	١٢٩	٣,١٩	١,٨٩٩	-٠,٧٤	٠,٨١٣	غير دالة إحصائياً
	اليسرى	٣١	٣,٩٣	١,٩٥١			
التخلص من القلق	اليمنى	١٢٩	٦,٠	١,٦٦٣	٠,١	٠,٦٩٨	غير دالة إحصائياً
	اليسرى	٣١	٥,٩	١,٧٤٩			
الأداء تحت الضغوط	اليمنى	١٢٩	٣,٥	١,٩٢٤	-٠,٦	٠,٧٧٨	غير دالة إحصائياً
	اليسرى	٣١	٤,١	١,٦٥١			
المجموع الكلي	اليمنى	١٢٩	٢٤,٧٩	١٠,٨٧٢	٠,٧٥	٠,٦١٠	غير دالة إحصائياً
	اليسرى	٣١	٢٩,٠٩	١٠,٧١٤			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها تعزى إلى متغير القدم المستخدمة في اللعب. ويعزو ذلك الباحث إلى ضعف في معلومات المدرب الرياضي بأهمية المواظبة والتدريب على المهارات العقلية بجانب اللياقة البدنية، والمهارية، والخططية على حد سواء. ومن

هنا جاء عدم وجود فروق بين القدم اليمنى والقدم اليسرى.

وتعد المهارات العقلية من العوامل المؤثرة في مستوى الأداء اللاعبين ولها دور كبير في تحسين وتطور الأداء ووجود نقص في الحالة النفسية له تأثير مباشر على قدرة وأداء اللاعب بشكل خاص

وعلى الفريق ككل، ولهذا يجب الاهتمام بالجانب النفسي من برامج نفسية (سعيد، ٢٠١١، ص٢٢٢).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم فلسطين تعزى إلى متغير مركز اللعب (هجوم –وسط – دفاع–حارس مرمى)؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب الفروق وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way A nova

جدول (٩): يبين تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في الدرجة الكل تعزى لمتغير مركز اللعب

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
وضع الأهداف	بين المجموعات	٥,٢١٥	٣	١,٧٣٨	٠,٥٥٥	٠,٠٩٢	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٤٨٧,٩٤٨	١٥٦	٣,١٢٧			
	المجموع الكلي	٤٩٣,١٦٣	١٥٩				
الثقة بالنفس	بين المجموعات	١٢,٣٦٩	٣	٤,١٢٣	٠,٩٥٨	٠,١٥٩	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٦٧١,٣١٨	١٥٦	٤,٣٠٣			
	المجموع الكلي	٦٨٣,٦٨٧	١٥٩				
تركيز الانتباه	بين المجموعات	١٩,٤٨١	٣	٦,٤٩٣	١,١٢٨	٠,١٨٨	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٨٩٧,٤٧١	١٥٦	٥,٧٥٣			
	المجموع الكلي	٩١٦,٩٥٢	١٥٩				
حل المشكلات	بين المجموعات	١٥,٥٦٣	٣	٥,١٨٧	٠,٩٣٥	٠,١٥٥	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٨٥٦,٤٨٧	١٥٦	٥,٥٤٧			
	المجموع الكلي	٨٧٢,٠٥	١٥٩				
التخلص من القلق	بين المجموعات	٢٨,٤٣٢	٣	٩,٤٧٧	١,٢١٧	٠,٢٠٢	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٢١٤,١٣٤	١٥٦	٧,٧٨٢			
	المجموع الكلي	١٢٤٢,٥٦٦	١٥٩				
الأداء تحت الضغوط	بين المجموعات	٢٤,٨٨٧	٣	٨,٢٩٥	١,٤٩٠	٠,٢٤٨	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٨٦٨,٣٠٩	١٥٦	٥,٥٦٦			
	المجموع الكلي	٨٩٣,١٩٦	١٥٩				
المجموع الكلي	بين المجموعات	١٠٥,٩٤٧	٣	٣٥,٣١٥	١,١٠٢	٠,١٨٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٤٩٩٥,٦٦٧	١٥٦	٣٢,٠٢٣			
	المجموع الكلي	٥١٠١,٦١٤	١٥٩				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٣،١٥٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٩) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المقياس تعزى لمتغير مركز اللعب. ويعزو ذلك الباحث إلى أن جميع مراكز اللعب تجمعهم بعض المهارات العقلية مثل تركيز الانتباه والثقة بالنفس ووضع الأهداف والتخلص من القلق والأداء تحت الضغوط.

ومن خلال النتائج يتضح بوضوح أن جميع لاعبي مراكز اللعب يفتقدون إلى المهارات العقلية التي تساعدهم للارتقاء في المستويات الرياضية، حيث حصلوا على نسبة مئوية منخفضة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة(علي، ٢٠١٠) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مراكز اللاعب لدى اللاعب.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولا:الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن استنتاج التالي:

١-يتضح من نتائج الدراسة أن المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين جاءت قليلة جدا حيث حصلت على نسبة مئوية قدرها (٢٨,٨%).

٢- يتضح من نتائج الدراسة بأن بعد الثقة بالنفس احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (٤١,٨%)، بينما جاء في المرتبة الثانية بعد التخلص من القلق بوزن نسبي (٣٧,٤%)، ثم جاء في المرتبة الثالثة بعد تركيز الانتباه بوزن نسبي (٣٢,٤%)، بينما جاء بعد الأداء تحت الضغوط في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٢٥%)، تلا ذلك بعد حل المشكلات في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (٢٢,١%)، ثم جاء بعد وضع الأهداف في المرتبة السادسة والأخيرة بوزن نسبي (١٤,٦%).

٣-يتضح من نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تعزى إلى متغير الدرجة في اللعب، ومتغير العمر التدريبي، ومتغير القدم المستخدمة في اللعب، ومتغير مركز اللعب.

ثانيا:التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فإن الباحث يوصي بالتالي:

١-ضرورة اقتناع كل من المدرب واللاعب بأن المهارات العقلية تحتاج إلى تدريب متواصل حتى يصل إلى المستوى الذي يمكن توظيفهما في المواقف التنافسية.

٢-استخدام برامج التدريب على المهارات العقلية أثناء التدريب نظراً لدوره الفعال في تطوير الأداء.

٣- ضرورة عدم إغفال الدور الإيجابي للمهارات العقلية التي تلعبه في التدريبات والمباريات.

٤-العمل على تنمية جميع المهارات العقلية لدى اللاعبين بجانب تدعيم اللياقة البدنية والقدرات المهارات والخططية.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

١. السامرائي، ضياء. (٢٠١٠). تقييم الضغوط النفسية اللاعبين المتقدمين في الدور الممتازة بكرة القدم، **مجلة علوم الرياضة**، العدد الأول، كلية التربية الرياضية، جامعة ديالي، العراق، الصفحات ١٨١-١٩٨.

٢. الياسري، حيدر.(٢٠٠٩).التوجه التنافسي للاعبي

كرة القدم وعلاقته بالسلوك الجازم، **مجلة علـوم التربية الرياضة**،العدد الثالـث، كليـة التربيـة الرياضية، جامعة بابل، العراق، الـصفحات ٥٩– ٧٢.

٣. الأطرش، محمود. (٢٠٠٨). تأثير برنامج تدريبي مقترح للمهارات النفسية على تطوير مستوى الأداء المهاري والخططي لدى لاعبي كرة القدم، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**–العلوم الإنسانية، المجلد ٢٢، العدد ٥، الصفحات: ١٦٢٥ – ١٦٥٢.

٤. السقاء، صلاح. (٢٠٠٥). المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي من وجهة نظر رياضيي المستوى العالي في المملكة العربية السعودية ، **رسالة التربية وعلم النفس**، العدد (٢٨)، السعودية.

٥. العربي، محمد. (٢٠٠٠). **إستراتيجيات التفكير في المنافسات الرياضية**، الجمعية المصرية لعلم النفس الرياضي، مصر.

٦. العربي، محمد. (٢٠٠١). **التدريب العقلي في المجال الرياضي**، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧. العربي، محمد وعبد النبي الجمال.(١٩٩٦). **التدريب العقلي في التنس**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨. العربي، محمد. (١٩٩٦). **التدريب العقلي في المجال الرياضي**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٩. العربي، محمد وماجدة إسماعيل. (١٩٩٦). **اللاعب والتدريب العقلي**، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

١٠. أحمد، بسطويسي. (١٩٩٩). **أسس ونظريات التدريب الرياضي** ، القاهرة: دار الفكر العربي.

١١. بدر الدين، طارق. (٢٠٠٩). **الاستدلال بالبروفيل العصبي للمهارات العقلية في فصوص المخ كمؤشر موضوعي لتقويم نتائج برامج التدريب العقلي للرياضيين**، المؤتمر العلمي لعلوم التربية البدنية والرياضة تحت شعار "دور الثقافة البدنية والرياضة في توسيع قاعدة الممارسة الرياضية"، كلية التربية الرياضية ، جامعة السابع من أبريل، ليبيا.

١٢. بدر الدين، طارق. (٢٠٠٨). **النشاط العصبي في فصوص المخ "الإستراتيجية المستقبلية لتدريب المهارات العقلية للرياضيين"** المؤتمر العلمي لقسم علم النفس الرياضي، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان، مصر.

١٣. بدر الدين، طارق. (٢٠٠٧). **الوظائف التخصصية لفصوص المخ "الإستراتيجية المستقبلية لتقويم المهارات العقلية للرياضيين"** المؤتمر العلمي لقسم علم النفس الرياضي، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان، مصر.

١٤. بدر الدين، طارق، وآخرون. (٢٠٠٦). **"النشاط الكهربائي للمخ كمؤشر لأداء المهارات العقلية للرياضيين"** المؤتمر الدولي الرابع لرياضة المرأة، كلية التربية الرياضية للبنات،جامعة الإسكندرية، مصر.

١٥. بدر الدين، طارق. (٢٠٠٥). **الرعاية النفسية للناشئ الرياضي**، ط١، القاهرة: المكتبة المصرية.

١٦. بدر الدين، طارق. (٢٠٠٢). **المهارات العقلية وسمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقات الميدان**

١٧. **والمضمار**، المؤتمر العلمي الدولي، الجزء الثاني، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية، مصر.

١٨. بدر الدين، طارق. (٢٠٠٢). **المهارات العقلية وسمات الدافعية الرياضية المميزة لمتسابقات الميدان**

والمضمار، المؤتمر العلمي الدولي، الجزء الثاني، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية، مصر.

١٩. باهي، مصطفى، وسمير جاد. (٢٠٠٤). **المدخل إلى الاتجاهات الحديثة في علم النفس الرياضي**، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٢٠. باهي، مصطفى وسمير جاد. (١٩٩٩). **سيكولوجية التفوق الرياضي وتنمية المهارة العقلية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢١. جابر، رمزي. (٢٠٠٦). قياس المهارات النفسية المرتبطة بالأداء الرياضي لدى لاعبي كرة القدم، والسلة واليد بفلسطين، **مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي**، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين، الصفحات ٧١-٩٦.

٢٢. جبر، وليد. (٢٠٠٤). **فاعلية إستراتيجيات العقلية على توجيه التوتر وتطوير مستوى أداء مهارات الهجوم المركب في سلاح الشيش (دراسة حالة)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، مصر.

٢٣. خليل، أحمد. (٢٠٠٧). **موجات ألفا كمؤشر لتطوير المهارات العقلية ومستوى الأداء لدى بعض لاعبي المستويات العليا**، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة – عدد خاص المؤتمر العلمي السنوي الدولي لقسم علم النفس الرياضي، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، الصفحات ٣٩ – ٦٥.

٢٤. راتب، أسامة. (٢٠٠٤). **تدريب المهارات النفسية في المجال الرياضي**، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٥. راتب، أسامة. (٢٠٠٠). **تدريب المهارات النفسية "تطبيقات في المجال الرياضي"**،ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٦. سعيد، سعيد. (٢٠١١). المهارات النفسية للاعبي كرة اليد وعلاقتها بأبعاد التفوق الرياضي، **مجلة علوم التربية الرياضة**، العدد الثاني، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، العراق،الصفحات ٢٢٠-٢٤٨.

٢٧. سعد الله، فرت، وضياء مولود. (٢٠٠٩). تأثير التمرينات المركبة في تطوير بعض المهارات العقلية والأساسية للناشئين بكرة القدم، **مجلة الفتح**، العدد ٤١، الصفحات ١٢٤-١٤١.

٢٨. سالم، أحمد. (٢٠٠٦). المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة، **المجلة العلمية لعلوم التربية الرياضية**، العدد ٩، الصفحات ٤٧١ – ٥٠٢.

٢٩. شرف، عبد الحميد. (١٩٩٧). **التخطيط في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق**، ط١، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٣٠. علي، عظيمة. (٢٠٠٩). المهارات العقلية وعلاقتها ببعض المهارات الأساسية للاعبات كرة السلة في أندية إقليم كردستان، **مجلة علوم التربية الرياضة**، المجلد الثاني، العدد الرابع، كلية التربية الرياضية، جامعة ديالي، العراق، الصفحات ٢١٠-٢٢٤.

٣١. علاوي، محمد. (٢٠٠١). **علم نفس التدريب والمنافسة الرياضية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٢. علاوي، محمد. (٢٠٠١). **علم نفس التدريب والمنافسة الرياضية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٣. علاوي، محمد. (١٩٩٨). **سيكولوجية الاحتراق للاعب والمدرب الرياضي**، ط٧، القاهرة: دار

المعارف

٣٤. عبد الفتاح، أبو العلا وأحمد الروبي. (١٩٩٨). **انتقاء الموهوبين في المجال الرياضي**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

٣٥. عنان، محمود. (١٩٩٥). **سيكولوجية التربية البدنية والرياضية "نظريات – تطبيق – تجريب"**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٦. فوزي، أحمد. (٢٠٠٣). **مبادئ علم النفس الرياضي "المفاهيم – التطبيقات"**، ط١ القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٧. فوزي، أحمد. (٢٠٠٦). **مبادئ علم النفس الرياضي "المفاهيم – التطبيقات"**، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٨. محمد، سمية، ونجله نافع .(٢٠٠٧). التدريب العقلي وتكيفات الموجات الدماغية وعلاقتها بالجهاز العصبي الذاتي، **مجلة كلية التربية الرياضية للبنات**، جامعة بغداد، العراق.

٣٩. يعرب، خيون. (٢٠٠٢). **التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق**، بغداد: مطبعة جامعة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

40. Afsanepurak. S, & Bahram. A, & Dana. A, & Abdi. J. (2012). The Effect of Self-talk and Mental Imagery on Self-efficacy in Throwing Darts iAdolescents, **International Research Journal of Applied and Basic Sciences**. Vol., 3 (3), 594-600.

41. Anderson, A., .(2002). **The effect lf an instructional Self-Talk program on learning Amatory Skill the Overhand Throw**, Dissertion Abstracts international .

42. Gould, D., Hodge, K.P & Peterson, K., Petlichkoff, L. (1987). **Psychological Foundations of Coaching:** Similarities and Differences Among Intercollegiate Wrestling Coaches". The sport psychologist, 1, 293-308

43. John sue.(1993). **sporting body sporting mind**. united king on campridge vniu press.

44. Konttinen, N & Lyytinen, S. (1993). Individual variability In Brain Slow wave Profiles In skilled sharpshooters During the Aiming Period in Rifle shooting, **Journal lf sport & Exercise psychology**, 15, 275-289.

45. Ian, M., Cockeril. (2001). **Psychologicl Skills Training for Hammer Throwers**, Birmingham, Eng .

46. Martens, R. (1987). **Coaches guide to sport psychology.** Champaig, Illinois: Human Kinetics.

47. Unestahi. I. E. (1989). **Effect of systematic and hg-trem traning of mental skills Orebro**, university, In gress, P. 82-102.

48. Weinberg, R. S., & Williams, J. M. (2001). Integrating and implementing a psychological skills training program. In J. M. Williams (Ed.), **Applied sport psychology** (4th ed., pp. 347–377). Mountain View, CA: Mayfield.

49. Weinberg. R. S. (1988). **The mental advantage: developing your psychological skills in Tennis Champaign**, IL: Leisure Press.

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي اللاعب:

يقوم الباحث بدراسة علمية حول "**المهارات العقلية المميزة لدى لاعبي كرة القدم في ضوء بعض المتغيرات**" لذا نرجو من سيادتكم التكرم بمساعدتنا بملء الاستمارة المرفقة والتي تتضمن عدداً من العبارات التي تعكس رأيك الشخصي

م	الفقرة	لا يحدث	قليلا	أحيانا	غالبا
١	أقوم بتحديد أهداف خاصة يومية أو أسبوعية وأحاول أن أقوم بتحقيقها				
٢	أستطيع أن أستخرج من داخلي أقصى قدراتي ومواهبي				
٣	عندما أقوم بممارسة الرياضة أركز كامل انتباهي فيما أفعله وأبعد تماما أي تشتيت				
٤	أحاول أن أظل إيجابيا وحماسي مهما صارت الأمور بصورة سيئة				
٥	أقلق كثيرا من رأي الآخرين في مستوى أدائي				
٦	أميل للعب بصورة أفضل تحت تأثير ضغوط لأنني أفكر بوضوح أكثر				
٧	أقوم دائما بالتخطيط لكيفية الوصول لأهدافي				
٨	أثق في نفسي وقدرتي على الأداء الجيد				
٩	من السهل علي منع الأفكار المشتتة من التداخل مع شئ أقوم بمشاهدته والاستماع إليه				
١٠	عندما تسير الأمور بصورة سيئة أنصح نفسي بالهدوء ويأتي ذلك بنتيجة جيدة				
١١	أضع الكثير من الضغوط على نفسي بالقلق فيما يتعلق بأدائي				
١٢	كلما زادت الضغوط أثناء المباراة كلما زاد استمتاعي بها				
١٣	أحدد أهدافي الخاصة في كل وحدة تدريبية				
١٤	لا أحتاج لأن يدفعني أحد للتدريب أو الأداء القوي الجيد فغالبا ما أقوم بذلك بنسبة ١٠٠%				
١٥	أتعامل مع المواقف المفاجئة وغير متوقعة بطريقة جيدة أثناء المباراة				
١٦	عندما أشعر بالشد العصبي أستطيع أن أقوم بالاسترخاء والوصول إلى حالة الهدوء النفسي سريعا				
١٧	أثناء المباراة (المنافسة) أقلق من ارتكاب أخطاء أو الفشل في النجاح				
١٨	مواقف الضغوط تعتبر بالنسبة لي تحديات لا أتردد في قبولها				
١٩	لدى خطة جيدة للمباراة في رأسي قبل بدايتها بفترة				
٢٠	عندما أفشل في تحديد أهدافي فإن هذا يجعلني أحاول مرة أخرى بتصميم أكثر				
٢١	من السهل أن أقوم بتوجيه انتباهي والتركيز في شئ واحد فقط				
٢٢	أقوم بتثبيت مستوى التحكم الانفعالي بغض النظر عن سير الأمور				
٢٣	غالبا ما أفكر وأتخيل ما الذي سيحدث إذ فشلت أو أسئت التصرف				
٢٤	تقل أخطائي مع وجود الضغوط لأني أقوم بالتركيز بصورة أفضل				

The Mental Skills of Soccer Players in the Light of Some Variables

R. R. Gaber
Faculty of physical education and sports
AL_Aqsa University,Palestine

Abstract

The study aimed to identify the distinctive mental skills to the football players in Palestine according to the variables of the class play, training, age, and the foot used in the play, and play position. To achieve this, the study was conducted on a sample of (160) players from the football players in Palestine represents (26.7%) of the original population of the study of their number (600) players. to collect study data and achieve their goals was to use descriptive method, and the measure of mental skills for athletes prepared by Smith et al (1995) and its Arabic version of Salem (2007). The results of the study that deals with the mental skills of soccer players in Palestine were very few where I got a percentage of (28.8%). It is clear also from the results of the study, self-confidence was ranked first in relative weight (41.8%), followed in second place after the management of anxiety relative weight (37.4%), and then came in third place after the focus relative weight (32.4%), while the after the performance under pressure in the fourth place relative weight (25%), followed after the problem solving in the fifth position relative weight (22.1%), and then came after the goal setting in the sixth and final relative weight (14.6%). As well as the results of the study that resulted in no statistically significant differences in mental skills distinctive to the football players in Palestine due to a variable degree in the play - training - foot used in the play - play center.

Keyword: mental skills - soccer - players - some variables

البريد الالكترونى: ramzy_Jaber@hotmail.com
ردمد: ١٦٥٨-٦٠٥٠

اختلاف اللهجات على المستوي التركيبي
كتاب "توضيح المقاصد والمسالك" للمرادي "نموذجًا"

محمد عبد الرحمن محمد
قسم اللغة العربية – كلية الآداب والعلوم الإنسانية– جامعة جازان –المملكة العربية السعودية

المُلخّص

هذا البحث دراسة لهجية لما ورد في كتاب "توضيح المقاصد والمسالك" للمرادي من اختلافات لهجية تتعلق بالحقل التركيبي، ويتضمن التعريف بالمرادي، وباللغة واللهجة، والعلاقة بينهما، واللهجات بين الإعراب والبناء، سواء ما تعلق بالاختلاف في الإعراب، أو بالتردد بين الإعراب والبناء. واللهجات العربية في الجمل والتراكيب. متبعًا في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، معضدًا ما أقول بالأدلة والشواهد المختلفة شعرًا ونثرًا. محاولًا نسبة كل لهجة لأصحابها. ثم كانت الخاتمة، وهو بحث استنارة في معرفة اللهجات العربية على المستوى النحوي، ومَن أصحاب كل نطق.

الكلمات المفتاحية: اللغة، اللهجة، النحو، التركيب، المستوى، الإعراب، البناء، الفصحى، القراءات، البدو.

مُقَدِّمَةٌ

الحمد لله رب العالمين أنزل على عبده الكتاب، وجعله هُدىً وذكرى لأولي الألباب ﴿لا يَأْتِيهِ الباطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيهِ ولا مِن خَلْفِه تَنْزيلٌ مِن حَكيمٍ حَميدٍ﴾[(١)]، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بلغة الضاد سيدنا محمد خير العباد، وعلى آله وصحبه ومن سلك طريق الهدى والرشاد. أما بعد

فيُعدُّ النحو أحد مستويات البحث اللغوي التي تتعاون فيما بينها للنظر في اللغة ودراستها، ويأتي كخطوة ثالثة من خطوات التحليل اللغوي بعد الأصوات، والصرف، وعليه فدراسة "اللغة في ضوء المستوى النحوي دراسة في طورها الناضج الهادف فيه تدرك أسرار التركيب، وأبعاد المعنى، فهو يمثل "قمة الدراسة اللغوية، وهي تجسيد لقواعد اللغة في عمومها من قواعد صوتية، وصرفية، ونحوية، ومعالجة الصرف أو الأصوات

في مثل هذه الأعمال إنما تكون على أساس أن هذه المواضيع وسيلة لا غاية، ووسيلة لخدمة النحو ودراسة قضاياه""[(٢)].

وقد لاحظ علماؤنا المتقدمون أهمية المستوى النحوي في أداء المعنى أداء تامًا، فقالوا: "الإعراب فرع المعنى، والإعراب قديم سامي الأصل تشترك فيه اللغة الأكدية، وفي بعضه الحبشية، ونجد آثارًا منه في غيرها أيضًا"[(٣)].

وقد نالت لغات العرب عناية كبيرة من قِبَلِ علماء اللغة والنحو والتصريف، فأشاروا إليها فى بطون كتبهم مَعْزُوَّةً إلى الناطقين بها أو غير معزوة، ومن ثَمَّ أجمعتُ أمرى على جمعها ودراستها عند عالم جليل ممن أَوْلَوُا اللغة اهتمامهم وعنايتهم ألا وهو الإمام "المرادي"، وقد بدا ذلك واضحًا من خلال كتابه "توضيح المقاصد والمسالك" الذي جمع فيه كثيرًا من لغات القبائل، كما ضم بين دفتيه الكثير من المسائل التي تتعلق بلغات العرب في المستوي التركيبي، كما أنه يمثل مصدرًا مهمًا من مصادر لغات العرب لكثير من الباحثين والدارسين، هذا بالإضافة إلى ما يتمتع به من توثيقه اللغات بما ورد في التنزيل وقراءاته، والحديث النبوي الشريف، وكلام

(١) سورة فصلت من الآية: ٤٢.

(٢) مستويات التحليل اللغوي دراسة نظرية وتطبيقية في سورة الفاتحة. د. عبد المنعم عبدالله: ١٤٧.

(٣) التطور النحوي. براجشتراسر: ١١٦.

العرب الفصحاء نظمًا ونثرًا، ومن ثمَّ كثرت فيه لغات العرب، **وقد دفعني هذا إلي دراسة هذا الكتاب، واستخراج ما به من نصوص لهجية تتعلق بالمستوى التركيبي، ودراستها دراسة تجمع بين ما جاء عن هذه اللهجات في القديم والحديث**. فكان هذا الموضوع "اختلاف اللهجات على المستوي التركيبي "كتاب توضيح المقاصد والمسالك للمرادي نموجًا". وقد تركزت أهدافه فيما يلي:

– الكشف عن جهود "المرادي" في هذا الحقل.

– بيان ما انفرد به "المرادي" في الحقل اللهجي.

– الموازنة بين ما جاء في توضيح المقاصد وبين ما جاء في غيره أملًا في بيان تأثره بمن سبقه وتأثيره فيمن لحقه.

وقد استخرجت كل ما يخص لغات القبائل التي تتعلق بالجانب التركيبي من "توضيح المقاصد والمسالك" مُتَّبعًا في دراستها المنهج التحليلي فذكرت في أول كل مسألة عنوانًا مناسبًا لها، ثم ذكرت نص المرادي مبينًا موقفه من المسألة. مردفًا ذلك بموقف من سبقوه ومن جاءوا بعده مُرجحًا ما أراه راجحًا، ومُضعِّفًا ما أراه ضعيفًا. محاولًا نسبة كل لغة من اللغات التي ذكرها المرادي دون عزو. وقد آثرت استخدام لفظ لغة دون لفظ اللهجة وهذا جريًا على سنن الأقدمين؛ فأهل اللغة القدماء يطلقون لفظ لغة على ما يشمل اللغة واللهجة والمرادي منهم.

وهذا البحث تناولت فيه السمات النحوية عند القبائل العربية التي وردت في "توضيح المقاصد والمسالك" ومن ثمَّ جاء هذا البحث مشتملًا بعد المقدمة، والتمهيد على مبحثين، وخاتمة، وفهارس موضوعات.

* أما المقدمة فقد دار الحديث فيها حول أهمية الموضوع، ومنهج البحث، وخطته، وأهم الصعوبات.

* وأما التمهيد: فخصصته للحديث عن المرادي، ومفهوم اللغة واللهجة، والعلاقة بينهما.

* المبحث الأول: اللهجات بين الإعراب والبناء، وجاء في مطلبين:

أما المطلب الأول فعنوانه: الاختلاف في الإعراب. وأما المطلب الثاني فعنوانه: التردد بين الإعراب والبناء.

* المبحث الثاني: اللهجات العربية في الجمل والتراكيب.

* الخاتمة – وقد اشتملت على أهم النتائج التى تمخضت عن هذه الدراسة.

ثم فهرس الموضوعات.

وقد واجهتنى بعض الصعوبات فى سبيل إتمام هذه البحث أهمها: أغفل المرادي عزو بعض اللهجات إلى أهلها، وقد عجزت عن معرفة أصحابها بعد طول بحث في الكتب والمراجع التي تُعْنَى بذلك.

ومع ذلك كله فقد قمت بعون الله وتوفيقه بإعداد هذا البحث، فإن وفقت فمن الله وحده، له ﴿الأمْرُ مِن قبلُ ومِن بعْدُ﴾(٤)، ﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾(٥).

هذا، وصَلِّ اللهم على سيدنا محمد النبيِّ الأميِّ وعلى آله وصحبه وسَلِّمْ.

تمهيد

١ – المرادي نسبه وآثاره

نسبه:

هو الحسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري(٦).

لقبه:

لقب المرادي ببدر الدين، وبشمس الدين، وبالخوراني(٧)، وسمي بالمالكي نسبة إلى المذهب المالكي

(٤) سورة الروم من الآية: ٤.
(٥) سورة هود من الآية: ٨٨.
(٦) ينظر: حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة: ١/ ٣٠٩، مقدمة الجنى الداني: ٦، طبقات القراء: ١/ ٢٢٧، شذرات الذهب: ٦/١٦٠، بغية الوعاة: ١/٥١٧، الأعلام: ٢/ ٢٢٨، معجم المؤلفين: ٣/٣٧١.
(٧) ينظر: معجم المؤلفين: ٣/ ٣٧١، كشف الظنون: ١/١٥٢، مقدمة توضيح المقاصد: ١/٤٩.

الذي اعتنقه، وأصبح عارفاً بفقهه وأصوله[٨]، وسمي بالمصري؛ لولادته في مصر، وبالمغربي؛ لأصل عائلته وأجداده.

كنيته:

كني المرادي بابن أم قاسم[٩]، فهو"المعروف بابن أم قاسم، وهي جدته أم أبيه جاءت من المغرب فكانت شهرته تابعة لها"[١٠]، كما كني بأبي علي[١١]، وكناه بعضهم بأبي محمد[١٢].

مولده:

لم تذكر كتب التراجم التي ترجمت للمرادي – في حد معرفتنا – شيئاً عن مولده، وقد استنتج أحد المحدثين أن ولادته كانت على وجه التقريب بعد سنة تسعين وستمائة من الهجرة النبوية[١٣].

شيوخه:

تتلمذ المرادي على يد علماء أجلاء منهم:

أبو عبد الله الطنجي، وأبو زكريا القماري (ت٧٢٤هـ)، وأبو حيان (ت٧٤٥هـ)، والشريف العقيلي المالكي (ت٧٤٦هـ)، وبحر الدين التستري (ت٧٤٨ هـ)، وشمس الدين بن الكبان (ت٧٤٩ هـ)، والسراج الدمنهوري (ت ٧٥٢هـ).

آثاره:

ترك المرادي كثيراً من المؤلفات أهمها ما يلي:

أرجوزة في أصول قراءة أبي عمرو، وأرجوزة في مخارج الحروف وصفاتها[١٤]، وإعراب البسملة[١٥]، وتفسير القرآن الكريم[١٦]، وتلخيص شرح أبي حيان على التسهيل[١٧]، وتوضيح المقاصد والمسالك، وجمل الإعراب، والجنى الداني في حروف المعاني، ورسالة في الألف، ورسالة في كلا وبلى، ورسالة في لو، وسرور النفس[١٨]، وشرح أرجوزة في مخارج الحروف، وشرح الاستعاذة والبسملة[١٩]، وشرح باب وقف حمزة وهشام على الهمز من الشاطبية، وشرح التسهيل، وشرح حرز الأماني ووجه التهاني في القراءات السبع المثاني، وشرح الفصول النحوية لابن معط (ت٦٢٨هـ)، وشرح مفصل الزمخشري (ت٥٣٢هـ)[٢٠]، وشرح كافية ابن الحاجب(ت٦٤١هـ)، وشرح الكافية الشافية لابن مالك (ت٧٤٥هـ)، وشرح المقصد الجليل في علم الخليل[٢١]، وشرح الواضحة في تجويد الفاتحة لبرهان الدين الجعبري (ت٧٣٢هـ)، والمفيد في شرح عمدة المجيد في النظم والتجويد[٢٢]، ومنظومة في الظاء والضاد، ومنظومة في معاني الحروف.

وفاته:

توفي المرادي يوم عيد الفطر لسنة تسع وأربعين وسبعمائة للهجرة النبوية الشريفة، وقيل: سنة خمس وخمسين وسبعمائة للهجرة[٢٣].

٢– اللغة واللهجة العلاقة بينهما

تشعبت اللغة العربية منذ أقدم عصورها إلى لهجات كثيرة يختلف بعضُها عن بعض في المظاهر التركيبية، وأصبحت لكل قّبيلة أو مجموعة من القبائل لهجة خاصة تتميز بها. وقبل الخوض في عرض هذه المظاهر كما وردت في كتاب "توضيح المقاصد والمسالك" موضوع الدراسة أود أن أشير إلى مفهوم اللغة واللهجة، والعلاقة

(٨) ينظر: كشف الظنون: ١/٤٠٦.
(٩) ينظر: بغية الوعاة: ١/٥١٧، معجم المؤلفين: ٣/ ٣٧١، المدارس النحوية: ٣٤٢.
(١٠) شذرات الذهب: ٦/ ١٠٦، المدارس النحوية: ٣٤٢.
(١١) ينظر: كشف الظنون: ١/٤٠٦.
(١٢) ينظر: غاية النهاية: ١/ ٢٢٧.
(١٣) ينظر: الأعلام: ٢/٢١١.
(١٤) ينظر: توضيح المقاصد: ١/١٠٦.
(١٥) ينظر: الأعلام: ٢/٢٢٨، طبقات القراء: ٢٢٧.
(١٦) ينظر: طبقات المفسرين: ١/١٤٣ .
(١٧) ينظر: التصريح على التوضيح:٢/٣١.
(١٨) ينظر: تاريخ الأدب العربي: ٢/١٦ .
(١٩) ينظر: بغية الوعاة: ١/٥١٧.
(٢٠) ينظر: الدرر الكامنة: ٢/١١٧، كشف الظنون ٢/ ١٨٠٠ .
(٢١) مخطوط في دار الكتب المصرية تحت رقم ٧٣ مجاميع.
(٢٢) مخطوط في دار الكتب المصرية تحت رقم ٦٣٨ قراءات تيمور.
(٢٣) ينظر: الدرر الكامنة: ٢/ ١١٧.

بينهما بإيجاز.

أ– مفهوم اللغة:

من المعانى التى دارت حول مادة (ل غ و) فى كلام العرب: الخطأ، والباطل، والفحش فى القول، والنطق، والتلفظ والتكلم واللِّسْنُ. يقال: لَغَا الرجلُ فى القول يَلْغَى – كسَعَى يَسْعَى – وَلَغا يَلْغُو لَغْوًا: تَكَلَّمَ باللغو، وهو أَخْلاطُ الكلام[٢٤]، وجمعها: لُغًى ولُغَاتٌ ولُغُون"[٢٥].

وفى الاصطلاح حدَّها ابن جنى بأنها: أصوات يُعَبِّرُ بها كُلُّ قومٍ عن أغراضهم، وتبعه فى ذلك بعض علماء العربية[٢٦].

بَيْدَ أنَّ لبعض الباحثين ملاحظات عليه جدَّ مفيدةٍ، فهذا التعريف يقصر اللغة على الأصوات الإنسانية المعبرة عن أغراض؛ ويُخْرِجُ غيرَها كالأصوات الإنسانية التي لا تعبر عن غرض، كغطيط النائم، وتُخرج أصوات الحيواناتِ المعبّر بها عن أغراض، وما كان المعبُر به عن الغرض غير صوت، كالعقد والنصب، والإشارة بالرأس، أو غيرها من أعضاء الجسم، والإشارات التي تستعملها السفن والإرشادات التي تستخدم في الجيوش وما يتفاهم به الصمُّ وبعض السكان الأصليين في أمريكا واستراليا، وبعض العشائر في أواسط أفريقيا وما يظهر على الإنسان من الانفعالات النفسية التي تظهر في حالت المرض والغضب والحزن، والفرح ونحو ذلك، وكذلك الأصوات الصادرة عن كل ما له صوت، أو له صلة بحدوثه ولو كان جماداً آلة أو نحوها كأصوات المدافع وآلات الحرب[٢٧]. كما يؤخذ عليه أنه جعل التعبير بـ"كل قوم" يشمل فئة أو جماعة أو أصحاب لهجة، أو بيئة يتفاهمون فيما بينهم بدلالات خاصة بهم، وهذا هو مؤدَى اللهجة وينبغي أن يكون التعريف شاملاً كل قوم[٢٨]. وعرفها بعض المحدثين بأنها: "نظام من رموز ملحوظة عرفية يتعاون ويتعامل بها أعضاءُ المجموعة الاجتماعية المعينة[٢٩].

فاللغةَ وسيلةٌ مهمةٌ في الربط بين أفراد المجتمع، والتعبير عن شئونهم المختلفة فكرية كانت أو غير فكرية من كل ما يهمهم في حياتهم الخاصة والعامة.

ب– مفهوم اللهجة:

تنص المعاجم العربية على أن اللهجة هي اللسان أو طرفه أو جرس الكلام، أو هي اللغة التي جبل عليها الإنسان فاعتادها ونشأ عليها، يقال: فلانٌ فصيح اللَّهْجَةِ، وصادق اللَّهَجَةِ، والْوُلُوعُ بالشيء واعتيادُه يقال: لَهِجَ بالشيء لَهَجًا – من باب فَرِحَ – أُولِعَ به، أَو أُغْرِيَ به فثابر عليه. ولَهِجَ الفصيلُ بأُمِّه إذا اعتاد رَضَاعَها، فهو فصيلٌ لاهجٌ [٣٠].

وفى الاصطلاح هي: مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك فى هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهمًا يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات، وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات هي التي اصطلح على تسميتها

(٢٤) ينظر: لسان العرب: ٢٥٠/١٥، المصباح المنير: ٢٨٦/١، القاموس المحيط: ١٧١٥، تاج العروس: ٣٩ /٤٦٤، المعجم الوسيط: ٨٣١/٢ (ل غ و).

(٢٥) ينظر: جمهرة اللغة: ٤١/٢، المخصص: ٣٦/١، لسان العرب: ٢٥٠/١٥ (ل غ و).

(٢٦) ينظر: الخصائص: ٣٤/١، التعريفات للجرجانى: ٢٤٧، المزهر: ٧/١، معالم اللهجات العربية: ١٣، ١٤.

(٢٧) ينظر: اللهجات والقراءات نشأة وتطوراً: ٣٠.

(٢٨) ينظر: السابق: ٣١.

(٢٩) ينظر: اللهجات والقراءات نشأة وتطوراً: ٢٩، معالم اللهجات العربية: ١٢.

(٣٠) ينظر: تهذيب اللغة: ٣٦/٦، تاج اللغة وصحاح العربية: ٢/ ٣٦٢، لسان العرب: ٣٥٩/٢، المصباح المنير: ١ /٢٨٨، تاج العروس: ١٩٣/٦، المعجم الوسيط: ٨٤١/٢، (ل هـ ج)، وفي اللهجات العربية: ١٦،١٧، اللهجات العربية فى معانى القرآن للفراء، أ.د.صبحى عبد الحميد: ٣١.

باللغة"[٣١] أو هي: "قيود صوتية خاصة تلحظ عند أداء الألفاظ في بيئة معينة"[٣٢]. وقيل هي: "طريقة معينة في الاستعمال اللغوي توجد في بيئة خاصة من بيئات اللغة الواحدة"[٣٣].

جـ– العلاقة بين اللغة واللهجة:

هى العلاقة بين العام والخاص، أو الفرع بالأصل فاللهجة جزء من اللغة التى تضم عدة لهجات، لكل لهجة منها خصائصها ومميزاتها، لكنها تشترك جميعًا فى مجموعة من الظواهر اللغوية التى تُيَسِّرُ اتصال الناطقين بهذه اللهجات بعضهم ببعض، وفَهْمَ ما يدور بينهم من معاملات كلامية. وبيئة اللهجة جزء من بيئة اللغة الواسعة الشاملة [٣٤].

غير أن اللغويين العرب القدماء حين أشاروا إلى الفروق بين لهجات القبائل العربية لم يستعملوا مصطلح اللهجة بهذا المفهوم، إنما كانوا يستعملون مصطلح"لغة" أو"لُغيّة"، واللحن، فالأول كما في قول الخليل: "الْخَبْعُ: الْخَبْءُ فى لغة تميم، يجعلون بدل الهمزة عينًا"[٣٥]، وهذا التعبير هو الشائع فى كتب اللغة والتفسير والمعاجم، والثاني كما في قول أبي المهدىّ حين أَلَحَّ عليه اليزيدىُّ فى مسألة نحوية: ليس هذا لَحْنِى، ولا من لَحْنِ قومى[٣٦]. ولعل السبب في ذلك أنهم لم يتوفروا على دراسة لهجة كاملة من لهجات القبائل التي كان يتكلمها الناس في حياتهم العادية، إنما كانت ملاحظتهم تنصب على الفروق بين اللهجات التي دخلت الفصحى؛ ولذا لم نجد كتابا تراثيا يحمل عنوانه مصطلح"اللهجات"، في حين أننا نجد كثيرا مصطلح "اللغات"، فقد عقد ابن جني في خصائصه بابا بعنوان"تداخل اللغات"، وثمة كتب عنوانها (كتاب اللغات) للغويين مثل الفراء وأبي عبيدة والأصمعي، غير أن هذه الكتب لم تصل إلينا، وإنما أشير إليها في مواضع مختلفة من كتب التراث اللغوي[٣٧].

د– أسباب نشأة اللهجات وتوحدها:

عندما تنتشر اللغة في مناطق واسعة وبيئات منعزلة، وتتكلم بها جماعات، وطوائف مختلفة من الناس فتُصْبِحُ تلك اللغةُ غيرَ قادرةٍ على أن تحتفظ بوحدتها الأولى أمداً طويلاً بل لا تلبثُ أن تتشعبَ إلى لهجاتٍ تختلفُ فيما بينها في المنهج الذي تَسْلُكُهُ كلٌّ مجموعة في سبيل تطورِها حتى يتسعَ الفرقُ بينها، وتتميزَ بعضُها عن بعض بصفات خاصة، وبذلك يتولد عن اللغة الأصلية عددٌ من اللهجات تختلفُ في عدد من الوجوهِ، ولكنها تظلُّ متفقةً في وجوه أخرى[٣٨]، ومن هنا نشأت اللهجات العربية وهذا راجع إلى عاملين هما:

أولهما: الانعزال بين الشعب الواحد، وثانيهما: الصراع اللغوي نتيجة غزو أو هجرة[٣٩].

وعامل الانعزال سبب رئيس في تشعب اللغة العربية إلى لهجات في جزيرة العرب قبل الإسلام، كما أنه يُعْزَى للعامل الثاني نشوءُ اللهجات العربية الحديثة. وبسبب الاحتكاك بين القبائل العربية للتجارة وتبادل المنافع، وتجمعها في الأسواق، والحروب الأهلية وغيرها، حدث صراع لغوي بين اللهجات العربية المتعددة كُتِبَ النصرُ فيه للهجة قريش.

(٣١) ينظر: فى اللهجات العربية: ١٦.
(٣٢) ينظر: اللهجات العربية. د/نجا: ٧٥.
(٣٣) ينظر: اللهجات والقراءات نشأة وتطور. أ. د/ عبدالغفار هلال: ٣٣، دور اللهجة في التقعيد النحوي دراسة إحصائية تحليلية. د/ علاء إسماعيل مزاوي: ٥.
(٣٤) ينظر: فى اللهجات العربية: ١٦.
(٣٥) العين: ١٢٣/٣(خ ب ع)، وينظر: الكتاب: ٥٧/١، الخصائص: ٣٧١/١، ١٢/٢، ١٦.
(٣٦) ينظر: الأمالي في لغة العرب. القالي: ٤٠/٣، تاج العوس: ١٠١/٣٦(ل ح ن)، المزهر: ٢٧٨/٢، المعجم الوسيط: ٨٢٠، فى اللهجات العربية: ١٦، ١٧، ومن لغات العرب لغة هذيل: ٥، ٦.

(٣٧) ينظر: في اللهجات العربية: ١٦، اللهجات العربية في القراءات القرآنية ٥١: ٥٢، من لغات القرآن الكريم دراسة لغوية: ٦ــ٧.
(٣٨) ينظر: علم اللغة. د. وافي: ١٧٢.
(٣٩) ينظر: في اللهجات العربية: ٢١.

هـ– وجه الحاجة إلى دراسة اللهجات

تعددت أوجه الحاجة للدراسات اللهجية ويمكن حصرها في الآتي:

- الوقوف على مراحل تطور العربية ومعالم كل مرحلة في تاريخها المديد في أنظمتها المتنوعة.
- اكتشاف القوانين التي سارت عليها العربية في تطورها وعوامل التطور، وارتباط كل ظاهرة بمسبباتها في المكان والزمان.
- أن العربية تفتقر إلى معجم تاريخي – والدراسة الواعية الدقيقة المستوعبة للهجات قديمها وحديثها من أول الأسس التي يقام عليها مثل هذا المعجم.
- أن اللهجات وثيقة الصلة بالقراءات القرآنية يمكن الإفادة منها في إبعاد الذم والتجريح.
- إهمال اللهجات غير الفصحى يحرمنا من نتاج أدبي وثقافي عريق منظومه ومنثوره عامرٌ بالصور والأخيلة وضرب من التفنن في الاستعمال اللغوي .
- احتفاظها بعناصر لغوية اندثرت من اللغة المكتوبة وربما أهملها أصحاب المعاجم ووسموها بما ينفر منها، فقالوا: إنها رديئة أو منكرة في حين هي حية تملك من مقومات الحياة وعناصر الخلود ما مكنها من الانتصار في صراع البقاء.
- التراث اللغوي الشعبي أدباً وغيره مكتوباً أو منطوقاً يساعدنا على دراسة العادات والتقاليد والقيم وأنماط السلوك للجماعات والشعوب العربية – قديماً وحديثاً – وفهمها، والوقوف على أحوالها المختلفة، ويوقفنا على جذور الشخصية العربية، والتحكم في أنماط السلوك، وتوجيهها التوجيه السليم.
- الكشف عن الظواهر اللغوية المشتركة في شتى أرجاء الوطن العربي يقوي دعوة الوحدة ويوثق الروابط بين الجماعات والشعوب على تباعد الديار.
- أن هناك فوائد عملية من دراسة اللهجات وهذا ما لا ينكر في المجال العسكري في أعمال التجسس وبث الشائعات والدعايات المختلفة والحرب النفسية، ورجال الشرطة فلا بد لكل منهم دراسة لهجة المنطقة التي يجمع عنها المعلومات دراسة دقيقة وإلا افتضح أمرة[٤٠].
- دراسة اللهجات ضرب من المعرفة – ولو مجردة – لن يسوغ لدارس العربية أن يغفلها.
- كانت منطلقاً لرد النحاة لبعض القراءات وادعاء مخالفتها للفصاحة[٤١].
- الوصل بين القديم والحديث، وفي تطوير الفصحى حتى تكسب جدة ووفاء بحاجات العصر.
- دراسة اللهجات العربية أمر مرغوب فيه باعتبارها خير معين للغة العربية على أن تتحرك في ميدان فسيح تستطيع فيه أن تضيق الهوة التي تفصلها عن اللهجات العربية الحديثة التي هي الآن لغة الحياة في البلاد العربية كلها وبهذا تستطيع الفصحى أن تحافظ على حيويتها ونشاطها.
- المساعد على دراسة العربية على أصول ثابتة ويوضح علاقتها بغيرها من اللغات السامية الأخرى فيتضح لنا كثير من الأحكام العامة التي يطلقها قدماؤنا، وبعض الآراء التي تورطوا فيها[٤٢].
- زيادة ثروة لغتنا، ومنحها قوة نتيجة التوسع في دراسة اللهجات العربية.
- تفسير كثير من خصائصها التي لم تنفرد بها لهجة، بل أسهمت في تكوين هذه اللهجات قاطبة[٤٣].

المبحث الأول: اللهجات بين الإعراب والبناء

المطلب الأول – الاختلاف في الإعراب

لقد اختلفت بعض القبائل في علامات الإعراب فبعضها يتمسك بحركة في الوقت الذي توجد فيه أخرى

(٤٠) ينظر: في اللهجات العربية. أ. د / محمد خاطر: ٧–١١.
(٤١) ينظر: اللهجات العربية نشأة وتطوراً: ١١٢.
(٤٢) ينظر: من لغات العرب (لغة هذيل): ٩ – ١٤.
(٤٣) دراسات في فقه اللغة. د. صبحي الصالح: ١٠٤، اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ١٢.

تخالفها، وأمثلة ذلك كثيرة في توضيح المقاصد منها ما يتعلق بالأسماء، ومنها ما يتعلق بالأفعال، ومنها ما يتعلق بالأدوات:

أولًا – التعدد الإعرابي مع الأسماء:

– إعراب الأسماء الستة

قال المرادي: "وقوله: أب أخ حم كذاك أي ترفع بالواو وتنصب بالألف وتجر بالياء وقوله: "وهن" أي كذلك وأخره لوقوع الخلاف فيه فإن الفراء أنكر إعرابه بالأحرف وهو محجوج بنقل سيبويه وأيضًا فإن إعرابه بالأحرف قليل والأحسن فيه التزام النقص وهو حذف لامه وجعل الإعراب على عينه كيد، ومنه قوله عليه الصلاة والسلام: "مَنْ تَعَزَّى بعَزَاءِ الجَاهِلِيَّةِ فَأَعِضُّوهُ بِهنِ أبِيهِ وَلاَ تَكْنُوا"(٤٤) وإلى هذا أشار بقوله: "والنقص في هذا الأخير أحسن".

ثم قال: وفي أب وتالييه يندر، أي يندر التزام النقص في أب وتالييه وهما: أخ وحم ومنه قوله:

بِأَبِهِ اقْتَدَى عَدِيٌّ فِي الْكَرَى (٤٥)

فالوجه الراجح في هن هو المرجوح في أب وتالييه، وأنكر بعضهم نقص حم وقد حكاه الفراء، وحكى أبو زيد نقص أخ، ثم ذكر لغة ثالثة في أب وتالييه، فقال:

.....

وقصرها من نقصهن أشهر

يعني أن القصر في أب وتالييه وهو التزام الألف مطلقًا وجعل الإعراب بالحركات المقدرة في الألف أشهر من النقص فيها أما قصر الحم فكثير، ومن قصر الأب قول الراجز:

إنَّ أَبَاهَا وَأَبَا أَبَاهَا

قَدْ بَلَغَا فِي الْمَجْدِ غَايَتَاهَا(٤٦)

ومن قصر الأخ قولهم: "مكره أخاك لا بطل" (٤٧).

تنبيهات: الأول قد اتضح بما ذكر في هذه الأرجوزة أن هذه الأسماء الستة على ثلاثة أقسام: قسم ليس فيه إلا لغة واحدة وهو الإعراب بالأحرف وذلك ذو بمعنى صاحب وفم بلا ميم. وقسم فيه لغتان النقص ثم الإعراب بالأحرف وهو هن وقسم فيه ثلاث لغات الإعراب بالأحرف ثم القصر ثم النقص وهو أب، وأخ، وحم. الثاني زاد في التسهيل في أب التشديد فيكون فيه أربع لغات، وفي أخ التشديد وأَخْوٌ بإسكان الخاء فيكون فيه خمس لغات وفي حمٍ حَمْوًا كقرْو، وحمئًا كقرء، وحمأ كخطأ فيكون فيه ست لغات"(٤٨).

في هذا النصّ أشار المرادي إلى أن أباً فيه أربع لغات هي:

الأولى: الإعراب بالحروف فيرفع بالواو وينصب بالألف ويجر بالياء، وهذه هي اللغة المشهورة والكثيرة، وتسمى هذه اللغة لغة الإتمام.

الثانية: القصر وهي اللغة التي تلزم الأب الألف مطلقًا، أي في الرفع والنصب والجر، والإعراب بالحركات المقدرة وأحسب أنها لغة القبائل البدوية التي تلزم المثنى الألف في جميع حالاته، وهي لغة بني الحارث بن كعب، وكنانة، وبني العنبر، وزبيد، وخثعم، وهمدان، وبطون من ربيعة، وبني الهجيم(٤٩) وهذه اللغة دون السابقة وتسمى بلغة القصر، ومن شواهدها ما روي عن أنس رضي الله عنه قال: قال النبي ﷺ- يوم بدر: من ينظر ما فعل أبو جهل فانطلق ابن مسعود فوجده قد ضربه ابنا عفراء حتى برد فأخذ بلحيته فقال أنت أبا جهل؟ قال وهل فوق رجل قتله قومه؟ أو قال قتلتموه"(٥٠).

الثالثة: لغة النقص أي حذف الواو والألف والياء، والإعراب بالحركات الظاهرة، وقد أهمل المرادي ككثير

(٤٤) سنن النسائي الكبرى: ٢٧٢/٥.
(٤٥) الرجز لرؤبة في ديوانه: ١٨٢، الدرر اللوامع: ١٠٦/١، المقاصد النحوية: ١٢٩/١، التصريح: ٦٤/١.
(٤٦) الرجز لرؤبة في ملحق ديوانه: ١٦٨، مجالس ثعلب: ٢٧٥، المقاصد النحوية: ١٣٣/١،
(٤٧) مجمع الأمثال: ٢/ ٣٠٨ رقم ٤١١٧، جمهرة الأمثال: ٢١٣/٢، المستقصى في أمثال العرب: ٣٤٧/٢.
(٤٨) توضيح المقاصد: ١ /٣١٥: ٣١٩.
(٤٩) تخليص الشواهد: ٥٨، خزانة الأدب: ٤٥٥/٧.
(٥٠) صحيح البخاري: حديث رقم / ٣٧٤٦.

غيره عزو هذه اللغة، والغالب أنها لغة لقبيلة بدوية عادتها السرعة في النطق.

الرابعة: لغة التشديد: أي تشديد الحرف الصحيح من الأب في جميع الأحوال نحو: جاء أبُّك، وشاهدت أبَّك، ونظرت إلى أبِّك.

أما أخ فذكر المرادي فيه خمس لغات الأربع السابقة في الأب، والخامسة: أخْو بتسكين الخاء، ويمكن عزوها لطيء وعلى هذه اللغة جاء قول شاعرهم:

ما المرءُ أخْوك إن لم تُلْفِهِ وَزَرَا

عند الكريهة معْوانًا على النَّوب(٥١)

وأنكر الفراء القصر وأثبته هشام الضرير لقولهم في المثل"مُكْرَهُ أخَاكَ لا بطَلٌ "(٥٢) إذ أخاك مبتدأ مؤخر وفاعل عند أبي الحسن والمشهور أخوك، ومثله قوله تعالى: ﴿أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا﴾(٥٣) واستدل ابن مالك بقوله:

أخاك الذي إن تدعُهُ لِمُلِمَّةٍ

يُجِبْكَ بما تبغَى ويكفيك من يبغي

وإن تجْفُهُ يومًا فليس مكافئًا

فَيُطمِع ذا التزويرِ والوشي أن يصغي(٥٤)

وهذا محتمل المفعولية بتقدير الزم كما قال الآخر:

أخَاكَ أَخَاكَ إنَّ مَنْ لاَ أخَا لَه

كساعٍ إلى الهَيْجا بِغَيْرِ سِلاَحِ(٥٥)

أما (هن) فذكر المرادي فيه لغتين:

أولهما: النقص وهو الإعراب بالحركات، وهي أفصح اللغات وأشهرها تقول: هذا هَنٌ وهذا هَنُكَ، ورأيت هنًا وهنَك، ونظرت إلى هنِ وهنِك فيكون في الإفراد والإضافة على حد سواء ولغة النقص مع كونها أَكْثرَ استعمالا هي أَفْصَحُ قياساً؛ وذلك لأَن ما كان ناقصًا في الإفراد فحقُّه أن يبقى على نقصه في الإضافة وذلك نحو يَدٍ أصلها يَدْيٌ فحذفوا لامها في الإفراد وهي الياء وجعلوا الإعراب على ما قبلها فقالوا: هذه يَدٌ ثم لما أضافوها أبقوها محذوفة اللام قال الله تعالى: ﴿يَدُ اللهِ فَوْقَ أَيْدِيهِم﴾"(٥٦).

ثانيها: الإعراب بالحروف الواو رفعًا والألف نصبًا والياء جرًا، فتقول: هذا هَنُوك ورأيت هَنَاك ومررت بهَنَيكَ، وهي لغة قليلة، ولقلَّتها لم يَطَّلع عليها الفرَّاء فلم يعدها من الأسماء الستة.

وهناك لغة ثالثة لم يشر إليها المرادي وهي: القصر أي إلزام الألف في جميع الأحوال، قال ابن هشام: "وفي الهن مضافًا لغير الياء الثلاث لغات"(٥٧) يقصد: الإتمام، والنقص، والقصر. والظاهر أن النحويين لم يقروا بغير النقص والإتمام يقول السيوطي: "في هن النقص وهو الإعراب بالحركات، وهو فيه أشهر من الإعراب بالحروف"(٥٨) فهن فيها لغتان "إحداهما: النقص وهو الأشهر، والثانية: الإتمام وهو قليل"(٥٩).

أما في حم فذكر المرادي فيه ست لغات هي: الإعراب بالحروف، والنقص، والقصر، وفتح الحاء وإسكان الميم، فيقال: حَمْ، وضم الحاء وإسكان الميم والهمز، فيقال: حُمْؤ، وفتح الحاء والميم والهمز، فيقال: حَمَأ لكنه لم يعز إحداها لقبيلة بعينها.

– إعراب الفم

قال المرادي: "الفم من الأسماء التي تعرب بالأحرف

(٥١) البيت من البسيط نسبه السيوطي لرجل من طيء، ينظر: همع الهوامع: ١٢٩/١، تاج العروس: ٤٤/٣٧ (أ خ ا)، الدرر اللوامع: ١٠٨/١.

(٥٢) البيان والتبيين: ٩٩/١. مغني اللبيب: ٢٨٦/١. تاج العروس: ٤٤/٣٧ (أ خ و)، المعجم الوسيط:٩/١.

(٥٣) سورة الحجرات من الآية: ١٢.

(٥٤) البيت من الطويل، وهو بلا نسبة في: لسان العرب: ٤٨١/١١(ل م م)، شرح شذور الذهب: ٢٨٩، المعجم المفصل: ٤١٩/٣.

(٥٥) تخليص الشواهد: ٦١، والبيت من الطويل، وهو لمسكين الدارمي في ديوانه: ٢٩، خزانة الأدب: ٦٣/٣.

(٥٦) شرح شذور الذهب: ٧٠، ٧١، تخليص الشواهد: ٦١، والآية من سورة الفتح: ١٠.

(٥٧) تخليص الشواهد: ٦١.

(٥٨) همع الهوامع: ١٢٩/١، شرح الأشموني: ١٦٩/١.

(٥٩) شرح ابن عقيل: ٥٢/١، علل التثنية: ٥٥: ٥٨.

إن حذفت منه الميم، أي زالت وفارقت، فتقول: هذا فوك ورأيت فاك ونظرت إلى فيك، وإن كان بالميم ففيه عشر لغات نقصه وقصره وتضعيفه كل منها مع فتح الفاء أو كسرها أو ضمها فهذه تسع والعاشرة: إتباع فائه لميمه وأفصحها فتح فائه منقوصًا"(٦٠).

في هذا النص أشار المرادي إلى أن فو إما أن تستعمل مجردة من الميم أو مقترنة بها فإن استعملت مجردة من الميم فتعرب بالحروف الواو رفعًا، والألف نصبًا، والياء جرًا، فتقول: جاء فوك وشاهدت فاك، وسلمت على فيك، وأما إذا استعملت بالميم ففيها عشر لغات هي:

- النقص أي حذف الواو والألف والياء، والإعراب بالحركات الظاهرة مع فتح الفاء وكسرها وضمها، فتقول: هذا فَمُك، ورأيت فَمَك، ونظرت إلى فَمِك، فهذه ثلاث لغات.
- القصر: أي إلزامه الألف في جميع الأحوال مع فتح الفاء وكسرها وضمها، فتقول: هذا فَما ورأيت فَما، ونظرت إلى فَما.
- تضعيف الميم مع فتح الفاء وكسرها وضمها، فتقول: هذا فَمٌ، ورأيت فَمًا، ونظرت إلى فِمٍ.
- إتباع الفاء للميم في الحركات الإعرابية، فتقول: هذا فُمُ، ورأيت فَمَ، ونظرت إلى فِمِ، وأفصح اللغات العشرة فَم بفتح الفاء والنقص، لكنه يلاحظ عدم نسبتها إلى قبيلة بعينها وعلم أن التشديد لغة صحيحة؛ لثبوت الجمع على وفقها – فقالوا: أفمام – وأن للفم مواد هي: ف م ي، ف م و، ف م م، ف و هـ(٦١). "وبالرغم من تلك اللغات المتعددة التي وردت عن العرب في الأسماء الستة فالجدير بنا أن نقتصر على اللغة الأولى التي هي أشهر تلك اللغات وأفصحها، وأن نهمل ما عداها حرصًا على التيسير ومنعًا للفوضى والاضطراب عند الناشئين من استخدام لغات ولهجات متعددة.

- إعراب المثنى:

قال المرادي: "في المثنى وما ألحق به لغة أخرى وهي لزوم الألف رفعًا ونصبًا وجرًا وهي لغة بني الحارث بن كعب وقبائل أخر، وأنكرها المبرد وهو محجوج بنقل الأئمة وهو أحسن ما خرج عليه قراءة ﴿ إِنَّ هَـذَانِ لَساحِرانِ﴾"(٦٢).

في هذا النص أشار المرادي إلى أن للعرب في إعراب المثنى لغتين هما:

- أن المثنى يرفع بالألف، وينصب ويجر بالياء، فيقولون: قام الرجلان، ورأيت الرجلين، ومررت بالرجلين، وهذا هو المشهور في لغة العرب(٦٣).
- إلزام المثنى الألف رفعًا ونصبًا وجرًا، ثم ذكر المرادي رأيين في إعراب المثنى بالألف هما:

الأول: وهو رأي الجمهور جواز التزام المثنى الألف رفعًا ونصبًا وجرًا، وهذا ما رجحه المرادي مستدلًا عليه بقراءة بعضهم، وكذلك وروده عن العرب الفصحاء شعرًا كما في قول بعضهم:

تَزَوَّدَ منا بين أُذُنَاهُ طَعْنَةً(٦٤)

وقول رؤبة:

قَدْ بَلَغَا فِي الْمَجْدِ غَايَتَاهَا

فهذا مثال مجيء المنصوب بالألف، وذاك مثال مجيء المجرور بالألف(٦٥). الثاني: رأي المبرد وهو إنكار إعراب المثنى بالألف في جميع الأحوال. وقد عزا المرادي لغة إلزام المثنى الألف إلى بلحارث بن كعب، وقبائل أخرى دون تحديد.

(٦٠) توضيح المقاصد: ٣١٥/١.
(٦١) المطلع على أبواب المقنع: ١٥.
(٦٢) توضيح المقاصد: ٣٢٥/١، وجزء الآية من سورة طه: ٦٣.
(٦٣) ينظر: توضيح المقاصد: ٣٢٥/١، أوضح المسالك: ٦٧/١، همع الهوامع: ١٣٣/١، شرح الأشموني: ٧٩/١.
(٦٤) صدر بيت من الطويل عجزه: دعته إلى هابي التراب عقيم، وهو لهوبير الحارثي في: تهذيب اللغة: ٢٣٧/٦ (هـ ب ا)، مقاييس اللغة: ٧٦/٤(ع ق م).
(٦٥) شرح شذور الذهب: ٧٥: ٨١، همع الهوامع: ٤٠/١، خزانة الأدب: ٤٥٣/٧.

وبالرجوع إلى بعض كتب اللغة وضح لنا أن العلماء اختلفوا في نسبة هذه اللغة على ثلاثة أقوال:

الأول: قول الكسائي وهو نسبة الظاهرة لبلحارث وزبيد وخثعم وهمدان.

الثاني: قول أبي الخطاب وهو نسبتها إلى كنانة.

الثالث: قول بعض العرب دون تحديد وهو نسبتها إلى بلعنبر وبلحجهم وبطون من ربيعة(٦٦).

وبالنظر في القبائل المذكورة نجد أنها من القبائل البدوية عدا كنانة التي تعد من القبائل الحجازية الحضرية وقد يكون من المنطقي أن يشترك جمع من البادية في ظاهرة واحدة، ولكن من المستبعد اشتراك كنانة في هذه الظاهرة؛ وذلك لمخالفة عامة العرب وفيهم القبائل الحجازية لما نسب لبني الحرث وغيرهم من إلزام المثنى الألف في جميع حالاته. وتناقض موقف كنانة هنا فيما نسب إليها مع موقفها في الملحق بالمثنى حيث اشتهر عنهم في إعربه معاملته معاملة المثنى في جميع الحالات مخالفين بذلك ما اشتهر عن عامة العرب وفي هذا تناقض واضح(٦٧).

وعلة إلزام المثنى الألف أنها "أخف بنات المد واللين"(٦٨). وقد وصف العكبري جعل المثَّنى بالألف في كلِّ حال بالشذوذ، وأنه لغة قليلة(٦٩). وإلزام المثنى الألف يُعدُّ من إعراب المجاورة، وتتحقق بذلك مناسبة التراكيب، وموسيقى الكلام، فمثلًا جاءت (هذان) بالألف؛ لتناسب (لساحران).

قال الدكتور. حسانين إبراهيم: "تخريج القراءة على مراعاة التناسب الموسيقي في التركيب الذي من أجله خُرِق القياس – وإن ارتكب في مراعاة الفواصل – لا يجب أن يرتكب في غيرها لوجود مندوحة عنه؛ إذ قاس العلماء الفاصلة على القافية؛ لذا يجب أن نتجنب القول بأن مراعاة التنغيم بين الفواصل والكلمات المتجاورة كانت سببًا في ذلك، كما ذكر غير واحد من علمائنا كعبد القاهر وغيره(٧٠).

– الملحق بالمثنى (كلا وكلتا):

قال المرادي: "حكى الفراء في كلا وكلتا ثلاث لغات:

الأولى: أن يعربا مع الظاهر إعراب المقصور، ومع المضمر إعراب المثنى كما تقدم، والثانية: أن يعربا إعراب المثنى مع الظاهر والمضمر ونسبها إلى كنانة، والثالثة: أن يعربا إعراب المقصور مع النوعين أيضًا، وجعل من ذلك قول بعضهم: كلاهما وتمرا"(٧١) بالألف"(٧٢).

في هذا النص أشار المرادي إلى أن للعرب في إعراب كلا وكلتا ثلاث لغات هي:

الأولى: أن تعربا بالحروف في حالة إضافتهما إلى مضمر فيقال: جاء كلاهما ورأيت كليهما، ونظرت إلى كليهما، وهذه هي اللغة المشهورة. أما في حالة عدم الإضافة إلى مضمر فتعرب إعراب المقصور فتلزم الألف في الأحوال كلها، وتعرب بحركات مقدرة على الألف فيقال: جاء كلا الرجلين، ونظرت إلى كلا الرجلين ومررت بكلا الرجلين.

الثانية: وهي التي تعرب بالألف في حال الرفع، والياء في حالي الجر والنصب، فيقال: رأيت كليْ أخويك، وجاء كلا أخويك ومررت بكليْ أخويك وهي لغة كنانة كما ذكر المرادي وابن مالك وابن هشام(٧٣) في حين عزاها أبو حيان وكثير من علماء اللغة

(٦٦) ينظر تخليص الشواهد: ١٢٠.
(٦٧) المسائل الخلافية وعلاقتها باللهجات العربية في كتاب التسهيل لابن مالك: د. عبد الفتاح أبو الفتوح: ٨٩.
(٦٨) الجمل في النحو: ١٥٧، سر صناعة الإعراب: ٧٠٤/٢، علل التثنية لابن جني: ٥٧، الإنصاف: ٣٣/١، الارتشاف: ٢٥٧/١.
(٦٩) اللباب: ١١٠/١.
(٧٠) ينظر: نظرة أصولية نحوية في ماعاة الفواصل القرآنية، دراسة تحليلية. د. حسانين إبراهيم حسانين: ٤٥.
(٧١) المثل في: الكتاب: ٣٤٢/١، مجمع الأمثال: رقم ٣٠٩، همع الهوامع: ٤٠/١.
(٧٢) توضيح المقاصد: ٣٢٦/١، ٣/ ١١٩.
(٧٣) ينظر التسهيل: ١٢، ١٥٧، الجامع الصغير في النحو لابن هشام: ١٢.

إلى بكر بن وائل[٧٤]. الثالثة: وهي إلزام كلا وكلتا الألف في جميع الأحوال سواء أضيفا أم جردا، وسواء أكانت الإضافة إلى ظاهر أم إلى مضمر، وقد عزاها الشيخ خالد إلى بني الحارث بن كعب[٧٥].

– المثنى المسمى به:

قال المرادي: "أما المثنى المسمى به ففيه لغتان: الأولى: أن يعرب بعد التسمية بما كان يعرب قبلها، والثانية: أن يجعل مثل عمران في التزام الألف وإعرابه على النون إعراب ما لا ينصرف"[٧٦].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن المثنى إذا سمي به فيه لغتان:

الأولى: إعرابه بعد التسمية بما كان يعرب به قبلها أي بالألف رفعًا وبالياء نصبًا وجرًا .

الثانية: إلزامه الألف في جميع الحالات وجعل الإعراب على النون وإعرابه إعراب ما لا ينصرف بالضمة رفعًا وبالفتحة نصبًا وجرًا، لكنه يلاحظ أنه لم يعز إحداهما لقبلة بعينها.

ثم يقول المرادي: "إذا سمي بكلتا من قولك: قامت كلتا جاريتك" منعت الصرف؛ لأن ألفها للتأنيث وإن سميت بها من قولك: "رأيت كلتيهما" أو كلتي المرأتين" على لغة كنانة صرفت؛ لأن ألفها إذ ذاك منقلبة وليست للتأنيث" ويقول: إذا رخمت حبلوّ على لغة الاستقلال عند من أجازه وقلت: يا حبلى، ثم سميت به صرفت لما ذكر في كلتا"[٧٧]. قال الأشموني: "إذا سميت بكلتا من قولك: قامت كلتا جاريتك منعت الصرف؛ لأن ألفهن للتأنيث، وإن سميت بها من قولك: رأيت كلتيهما أو كلتي المرأتين في لغة كنانة صرفت؛ لأن ألفها حينئذ منقلبة فليست للتأنيث"[٧٨].

– جمع المؤنث السالم المسمى به:

قال المرادي: "إن ما كان مجموعًا بألف وتاء ثم سمي به، فجعل اسمًا مفردًا، فإنه يعرب بعد التسمية على اللغة الفصحى بما كان يعرب به قبلها، فيكسر في الجر والنصب وينون، وقد مثل له بأذرعات وهو بالذال المعجمة اسم موضع فتقول: رأيت أذرعاتٍ ومررت بأذرعاتٍ فيستوي جره ونصبه ونحوه عرفات، ومن العرب من يمنعه التنوين ويجره وينصبه بالكسرة كما سبق، ومنهم من يمنعه الصرف فيجره وينصبه بالفتحة ولا ينون"[٧٩].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن جمع المؤنث السالم إذا سمي به فيه ثلاث لغات هي:

الأولى: أن يعرب بعد التسمية بما كان يعرب به قبلها، أي بالضمة رفعًا، وبالكسرة نصبًا وجرًا مع التنوين، ووصفها المرادي بالفصحى، فيقال: هذه عرفاتٌ، ورأيت عرفاتٍ، ووقفت على عرفاتٍ.

الثانية: رفعه بالضمة ونصبه وجره بالكسرة لكن بلا تنوين، فيقال: هذه عرفاتُ، ورأيت عرفاتِ، ووقفت على عرفاتِ .

الثالثة: إعرابه إعراب ما لا ينصرف، أي بالفتحة نصبًا وجرًا وبلا تنوين، فيقال: هذه عرفاتُ، ورأيت عرفاتَ، ووقفت على عرفاتَ. لكنه يلاحظ أنه لم يبين لنا أصحاب هذه اللغات التي وردت عن العرب.

– جمع المذكر السالم المسمى به

قال المرادي: "أما المجموع على حده ففيه أربعة أوجه:

الأول: أن يعرب بعد التسمية بما كان يعرب به قبلها، والثاني: أن يجعل كغسلين في التزام الياء وجعل الإعراب على نونه مصروفًا، ولم يذكر سيبويه غير هذين الوجهين، والثالث أن يجعل كهارون في التزام الواو وجعل الإعراب على النون غير مصروف للعلمية

(٧٤) الارتشاف: ٢٥٧/١، وينظر: المساعد: ١٤٢/١، همع الهوامع: ١٣٦/١، التصريح: ٦٨/١.
(٧٥) ينظر: التصريح: ٦٨/١.
(٧٦) توضيح المقاصد: ٣٤٠/١.
(٧٧) السابق: ٤/ ١٢١.
(٧٨) شرح الأشموني: ٢٣١/٣.
(٧٩) توضيح المقاصد: ٣٤٠/١، وينظر: الكتاب: ٣/ ٢٣٣: ٢٣٦، التبيان في إعراب القرآن: ١٦٣/١.

وشبه العجمة، والرابع: التزام الواو وفتح النون مطلقًا ذكره السيرافي، وزعم أن ذلك صحيح من لسان العرب"(٨٠).

في هذا النص يذكر أن جمع المذكر السالم إذا سمي به جاز فيه أربعة أوجه هي:

- إعرابه بعد التمسية بما كان يعرب به قبلها أي يرفع بالواو وينصب ويجر بالياء وهذا أكثر الوجوه وأجودها.
- إلزامه الياء والإعراب بالحركات على النون بالضمة رفعًا وبالفتحة نصبًا وبالكسرة جرًا.
- إلزامه الواو وجعل الإعراب على النون غير مصروف بالضمة رفعًا وبالفتحة نصبًا وجرًا.
- إلزامه الواو وإلزامه مع ذلك فتح النون رفعًا ونصبًا وجرًا، وهذه اللغة نظير اللغة التي تلزم المثنى الألف وكسر النون مع الأحوال كلها.لكنه يلاحظ أن المرادي لم يصرح بكونها من اختلاف اللغات، ولم أستطع نسبة إحداها.

- سنين

قال المرادي: "إن باب سنين قد يستعمل مثل حين، فيجعل إعرابه بالحركات على النون منونة ولا تسقطها الإضافة وتلزم الياء فتقول: هذه سنين وصحبته سنينًاوما رأيته منذ سنين وفي الحد يث في رواية" اللهم اجْعَلْهَا عَلَيْهِمْ سِنِينًا كَسِنِيْنِ يُوسُفَ"(٨١) ومنه قول الشاعر:

دَعَانِيَ مِنْ نَجْدٍ فَإِنَّ سِنِيْنَهُ
لَعِبْنَ بِنَاشَيْبًا وَشَيَّبْنَنَا مُرْدَا(٨٢)

ومن أصحاب هذه اللغة من يسقط التنوين وقوله: وهو عند قوم مطرد

يعني أن إجراء سنين وبابه مجرى حين يطرد عند قوم من العرب، وقد يستعمله غيرهم على وجه الشذوذ كما في الحديث المذكور، وإعراب سنين إعراب حين بالحركات والتزام النون مع الإضافة لغة بني عامر إذ يعربون المعتل اللام بالحركات في النون كما في غسلين ويقولون: هذه سنينٌ، ورأيت سنينًا وأقمت بسنينٍ وعليها قول الرسول ﷺ السابق. أما جعل إعرابها على النون دون تنوين فهو لغة تميم إذ يقولون: هذه سنينُ ورأيت سنينَ وأقمت بسنينِ"(٨٣)، "واحترز من نون لا تلي الإعراب نحو: مساكين وسنين في لغة من أعربه بالحركات، فإنها لا تحذف للإضافة"(٨٤).

في هذين النصين يذكر المرادي أن للعرب في سنين منهجين هاك بيانهما:

الأول: إلحاقها بجمع المذكر السالم أي بالواو والنون رفعًا، بالياء والنون نصبًا وجرًا، فتقول: هذه سنون ورأيت سنين، ومررت بسنين كثيرة. لكنه لم يعز هذا النهج إلى أناس بعينهم، في حين نسب بعضهم هذا النهج وهو إعرابها إعراب الجمع للحجازيين وعليا قيس(٨٥) وهى أفصح اللغات الواردة فيه، وأجودها، وأوسعها انتشارًا على الألسنة العربية وعليها جاء قوله تعالى: "قَالَ كَمْ لَبِثْتُمْ فِي الْأَرْضِ عَدَدَ سِنِينَ"(٨٦).

الثاني: إلزامها الياء والنون وجعل الإعراب بالحركات على النون تقول: هذه سنينٌ ورأيت سنينًا ومررت بسنينٍ، وعزاه المرادي إلى بني عامر كما قال بعضهم(٨٧) وقد أضاف أبو حيان إلى بني عامر بني

(٨٠) توضيح المقاصد: ١/٣٤٠: ٣٤١، وينظر: المقتضب: ٣٧/٤، أوضح المسالك: ١/ ٥٣: ٥٩.
(٨١) جزء من حديث أخرجه النسائى فى السنن الكبرى (القنوت فى صلاة الصبح) ح رقم/٦٦٠، صحيح ابن حبان: ٣٠١/٥، مسند أبى يعلي ٢٧٥/١٠، ح/٥٨٧٣. والرواية فيها (وَاجْعَلْهَا عَلَيْهِمْ سِنِينَ كَسِنِى يُوسُفَ).
(٨٢) من الطويل، وهو للَصَمة بن عبد الله القشيري فى شرح المفصل: ١١/٥، ١٢، تخليص الشواهد: ٧١/٧٠، المقاصد النحوية: ١٦٩/١، وبلا نسبة في مجالس ثعلب: ١٧٧، أوضح المسالك: ٤١/١، التصريح: ٧٥/١، المعجم المفصل: ١٨٨/٢.
(٨٣) توضيح المقاصد: ١/٣٣٥: ٣٣٦.
(٨٤) السابق: ٢ /٢٤٠.
(٨٥) ينظر: التذييل والتكميل: ٣٣٠/١، ارتشاف الضرب: ٢٦٨/١، همع الهوامع: ١٧٣/١، خصائص لهجتي تميم وقريش: /٢٦٣.
(٨٦) المؤمنون: ١١٢.
(٨٧) ينظر: المساعد: ٥٥/١، شفاء العليل: ١٤٩/١.

أسد[٨٨] وأضاف السيوطي بني تميم[٨٩]. كما استشهد المرادي عليها بما جاء في الحديث النبوي الشريف وفي أشعار العرب الفصحاء. وقد وصف هذا النهج بقلة الاستعمال إلا أنه هو القياس قال ابن هشام : "وهذه اللغة قليلة الاستعمال، ولكنها على مقتضي القياس؛ لأنه جمع تكسير"[٩٠] ومن شواهدها – غير ما سبق – قول جرير:

رَأتْ مرَّ السنينِ أخَذنَ مني
كما أَخذ السَّرارُ مِن الهِلالِ[٩١]

وقول قُطَيْب بن سِنَانٍ الهُجَيْمِيّ:

سِنِيني كلها قاسيتُ حَوْبا
أُعَدُّ مَعَ الصِّلاَدِمَةِ الذُّكُورِ[٩٢]

وقول الطرماح:

حِسَانُ مواضعِ النُّقَبِ الأعالي
غِراثُ الوُشْحِ صامِتةُ البُرِينِ[٩٣]

وقول آخر:

أَلَمْ نَسْقِ الحَجيجَ سَلِي مَعَدًّا
سِنِينًا مَا تُعَدُّ لَنَا حِسَابَا[٩٤]

وإنما أعربوه بالحركات الثلاث على النون مع لزوم الياء؛ لأنها أخفُّ عليهم؛ ولأن النون قامت مقام الذاهب من الكلمة، ولو كان الذاهب من الكلمة موجودًا لكان الإعراب فيه كسائر المفردات، فكذلك يكون ما قام مقامه[٩٥].

وما يزال في لهجتنا العامية إلى الآن إلزام الملحق بالجمع (سنين) فيقال: مرَّتِ السنين ولهجاتنا العامية امتداد للهجات عربية قديمة ومهما يكن من أمر فإن التميميين عاملوا سنين وبابه معاملة المفرد في الإعراب بالحركات على النون مع إلزامه الياء، ولعل ذلك لأنها لم تكن جمع سلامة حقيقا فكان لها حق الإعراب بالحركات[٩٦] وقد تَحَدَّثَ المرادي عن هاتين اللغتين دونما إشارة إلى أنهما لغتان.

ثم يذكر المرادي أن في إجراء سنين مجرى حين لغتين:

إحداهما: إعراب سنين إعراب حين بالحركات والتزام النون مع الإضافة، وعزا ذلك إلى بني عامر، فيقولون: هذه سنينٌ، ورأيت سنينًا، وأقمت بسنينٍ، معضدًا كلامه بما ورد في الحديث الشريف.

الثانية: جعل إعرابها على النون دون تنوين ونسب ذلك إلى تميم إذ يقولون: هذه سنينُ ورأيت سنينَ وأقمت بسنينِ"[٩٧] قال أبو حيان: "إذا ألقت بنو تميم الألف واللام من السنين لم يُجْروا سنينَ، فقالوا: قد مضت له سنينُ كثيرةٌ، وكنت عنده بضعَ سنينَ يا هذا"[٩٨]، وعزاها الفراء إلى أسد، وتميم، وعامر، ذاكرًا أنها كثيرة فيهم[٩٩].

وهناك لغتان لم يشر إليهما المرادي هما:

الأولى: من العرب من يلزم سنين وبابه الواو وفتح النون فى الأحوال كلها، ويكون إعرابه بحركات مقدرة على الواو منع من ظهورها الثقل، فيقول: هذه سنونَ، وأقمتُ سنونَ، وتتبعته فى سنونَ عديدة ذكرها السيرافى،

(٨٨) ينظر: البحر المحيط: ٥/ ٦٤٥، المساعد: ١/ ٤٥، شفاء العليل: ١/ ١٤٩، خزانة الأدب: ٨/ ٥٩.
(٨٩) ينظر: همع الهوامع: ١/ ٤٧، خصائص لهجتي تميم وقريش: ٢٦٣/.
(٩٠) تخليص الشواهد: ٧٠/ ٧١، تهذيب اللغة: ١/ ١٠٨، لسان العرب: ٨/ ٧٢(س ن ن)، حاشية الصبان: ١/ ٨٦.
(٩١) البيت من الوافر ديوانه: ٥٤٦، الدرر: ١/ ١٣٥، وبلا نسبة في: المقتضب: ٤/ ٢٠٠، المخصص: ١٧/ ١٠٣، همع الهوامع: ١/ ٤٧.
(٩٢) البيت من الوافر، وهو لقطيب بن سنان في نوادر أبي زيد: ٤٥٢، وبلا نسبة في: مجالس ثعلب: ٣٦٦، شرح المفصل: ٥/ ١٢.
(٩٣) البيت من الوافر ديوانه: ٥٢٦، خزانة الأدب: ٨/ ٧٠، المعجم المفصل: ٨/ ٢٥٧.
(٩٤) البيت من الوافر، وهو بلا نسبة فى: تخليص الشواهد: ٧١، همع الهوامع: ١/ ١٧٤.
(٩٥) ينظر: التصريح: ١/ ٧٥.
(٩٦) ينظر: خصائص لهجتي تميم وقريش: ٢٦٦.
(٩٧) توضيح المقاصد: ١/ ٣٣٥: ٣٣٦.
(٩٨) التذييل والتكميل: ١/ ٣٣٠، ٣٣١.
(٩٩) معاني القرآن: ٢/ ٩٢.

وزعم أن ذلك صحيح من كلام العرب[١٠٠]. الثانية: بعض العرب يلزم سنين وبابه الواو، ويجعل الإعراب بحركات على النون كزيتونٍ، فتقول: هذه سنونٌ، وأقمتُ سنونًا، وتتبعته فى سنونٍ كثيرة[١٠١] وحكم بعض النحويين على ذلك بالبعد من جهة القياس[١٠٢]. والحق أن هذه اللغات مسموعة عن العرب، حكاها النحويون عنهم، وجادت ببعضها قرائح الشعراء وما القاعدة الموضوعة لجمع المذكر السالم وما أُلحق به إلا أَخْذ بالكثرة المطلقة من الشواهد المسموعة، وطَرْحٌ للقلة التى جاد بها السماع بعد ضِنَّةٍ. ولم يكن يمكن لأحد من العلماء أن يحيط علمًا بما تحويه اللغة من كلمات، وما ينضوي تحتها من استعمالات، وكما قال بعض الفقهاء: كلام العرب لا يُحيط به إلا نبيٌّ[١٠٣].

– رفع أفعل التفضيل فاعلًا ظاهرًا:

قال المرادي: "اعلم أن أفعل التفضيل يرفع الضمير، وأما الظاهر ففي رفعه به لغتان: إحداهما: أنه يرفع الظاهر مطلقًا فتقول: مررت برجل أكرم منه أبوه حكاه سيبويه..، والأخرى: وهي لغة جمهور العرب أنه لا يرفع الظاهر إلا إذا ولي نفيًا وكان مرفوعه مفضلًا على نفسه باعتبارين نحو: ما رأيت رجلًا أحسن في عينه الكحلُ منه في عين زيد ففي هذه الصورة ونحوها يرفع الظاهر عند جميع العرب... ولا بأس باستعماله بعد نهي أو استفهام فيه معنى النفي كقوله: لا يكن غيرك أحبَّ إليه الخيرُ منه إليك، وهل في الناس رجل أحقُّ به الحمدُ منه بمحسن ولا يَمُنَّ"[١٠٤].

في هذا النصِّ ذكر المرادي أن في عمل أفعل التفضيل الرفع في الاسم الظاهر لغتين دون عزو:

الأولى: أن الاسم الظاهر يرفع بأفعل التفضيل إذا سبق بنفي أو نهي وهي لغة الجمهور.

الثانية: رفع أفعل التفضيل الاسم الظاهر مطلقًا، فيقال: مررت برجل أكرم منه أبوه، وهي لغة حكاها سيبويه،" وهي لغة قليلة، وأكثرهم يوجب رفع أفضل في ذلك على أنه خبر مقدم وأبوه مبتدأ مؤخر، وفاعل أفضل ضمير مستتر عائد عليه، ولا يرفع أكثرهم بأفعل الاسم الظاهر إلا في مسألة الكحل.. مثال ذلك قولهم: ما رأيت رجلًا أحسن في عينه الكحلُ منه في عين زيد، وقول الشاعر:

ما رَأيتُ امْرءا أحَبَ إليه
البذْلُ مِنْه إليك يا ابنَ سَنانِ[١٠٥]

وكذلك لو كان مكان النفي استفهام كقولك هل رأيت رجلًا أحسن في عينه الكحلُ منه عين زيد ؟ أو نهي نحو: لا يكن أحدٌ أحبَّ إليه الخبرُ منه إليك"[١٠٦] وقرر ابن عقيل أنها" لغة ضعيفة"[١٠٧].

– تمييز كم الخبرية:

قال المرادي: "ذكر سيبويه أن بعض العرب ينصب مميز الخبرية مع الاتصال؛ حملًا على الاستفهامية وحكاه المصنف في غير هذا الكتاب عن تميم، وجزم هنا باللغة الفصحى"[١٠٨].

قَرَّرَ المرادي في هذا النص أن نصب مُمَيِّز كم الخبرية مع عدم الفصل بينهما جائز عند سيبويه؛ فقد حكاه لغة عن بعض العرب ولفظه" واعلم أن ناسًا من العرب يُعْمِلونها فيما بعدها فى الخبر، كما يُعْمِلونها فى الاستفهام، فينصبون بها كأنها اسم مُنَوَّن. ويَجوز لها أن تَعمل فى هذا الموضع فى جميع ما عملت فيه رُبَّ إلا أنها تَنْصِبُ؛ لأنها مُنَوَّنةً، ومعناها مُنَوَّنةً وغيرَ منونةٍ سواء؛

(١٠٠) ينظر: التصريح: ٧٤/١، شرح الأشموني: ٩٥/١.
(١٠١) ينظر: التصريح: ٧٤/١، همع الهوامع: ١٧٤/١، حاشية الصبان: ٨٦/١، منحة الجليل: ٦٦/١.
(١٠٢) ينظر: همع الهوامع: ١٧٤/١.
(١٠٣) ينظر: المزهر فى علوم اللغة وأنواعها: ٦٤/١، اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٥٣٢/١.
(١٠٤) توضيح المقاصد: ٩٤٣/٢: ٩٤٤.
(١٠٥) همع الهوامع: ٥/٣.
(١٠٦) شرح قطر الندى: ٣٨٣/٢٨٢، أوضح المسالك: ٢٩٧/٣، شرح شذور الذهب: ٤٢١.
(١٠٧) شرح ابن عقيل: ١٨٨/٣، همع الهوامع: ٩٢/٣.
(١٠٨) توضيح المقاصد: ٣٤٠/٣.

لأنه لو جاز فى الكلام أو اضْطُّر شاعرٌ، فقال: ثلاثةٌ أثوابًا كان معناه معنى ثلاثةِ أثوابٍ ... وبعضُ العرب يُنشد قولَ الفرزدق:

كَمْ عَمَّةً لَكَ يَا جَرِيرُ وَخَالَةً
فَدْعَاءَ قَدْ حَلَبَتْ عَلَيَّ عِشَارِي[١٠٩]

وهم كثير، فمنهم الفرزدقُ، والبيت له"[١١٠] فى رواية من نصب، وقد حدد المرادي هؤلاء العرب وهم تميم، وهذا هو الراجح؛ لأن البيت المذكور للفرزدق، وهو تميميٌّ، نطق بلغة قومه، وأنه قد صَرَّحَ بعض العلماء بعزوها إلى تميم[١١١] وقضى ابن عقيل بأنها لغة قليلة[١١٢] وذكر المرادي أن الجر هو اللغة الفصحى.

قال الدكتور أنيس: "لهجة تميم تنصب تمييز كم الخبرية مفردًا ولهجة غيرهم توجب جره وتجيز إفراده وجمعه[١١٣] ولا مدافعة في أن اللحن الخاص يتعذر تركه في تمييز كم الخبرية، فإنه منصوب وجوبًا في لهجة تميم، فتقول: كم حربًا خضتُ، وكم فارسًا جندلتُ، في حين يقول الحجازيون: كم حربٍ وكم فارسٍ .. وهذا يفسر لنا ما دار من الجدال النحوي العقيم حول بيت الفرزدق – وهو كما نعلم تميمي ــ فإن من روى بالنصب لاحظ أن الفرزدق إنما لحن بلحن قومه، ومن رواه بالجر أراد أن يؤكد أن جميع الشعراء – من أية قبيلة كانوا – يلتزمون النطق بلهجة قريش لإيمانهم بأنها أفصح اللهجات العربية"[١١٤]. ومن المحدثين من نسب أحوال تمييز كم الخبرية إلى بيئات متنوعة ومراحل زمنية مختلفة، فقال: "وشيء طبيعي أن تظل هذه الصورة على اختلافها؛ لأنها تمثل بيئات متنوعة، ومراحل زمنية مختلفة"[١١٥]. وهذا يعني أن التميميين تارة ينصبون وأخرى يجرون، وهذا يتجافى مع الواقع اللغوي؛ "لأن التميميين لم يكونوا يقصدون قصدًا إلى النصب، وإنما هو شيء مرنت عليه ألسنتهم ودرجوا عليه في النطق، فلا معنى إذًا للقول بأنهم كانوا يجيزون النصب، ولذلك فإننا نعتقد أن الفرزدق قد أنشد بيته السابق بالنصب؛ لأنه تميمي وما روي من الجر والرفع فيه فمن إجازات النحاة وتوجيهاتهم"[١١٦].

فالتميميون اتخذوا موقفًا واحدًا من تمييز كم بنوعيها واعتمدوا في التفرقة بينها على قرينة الحال، كما يقول بعض العلماء[١١٧] أو على طريقة الأداء كما يقول الدكتور عبد الله ربيع: "إن الحكم في هذا هو طريقة النطق وصورة الأداء فأداء الاستفهام غير أداء الإخبار، فإذا انتهى نطق البيت بنغمة صاعدة ثم تهبط فجأة كانت كم استفهامية وما بعدها منصوب، وإن انتهى بنغمة هابطة تدريجيًا كانت خبرية وما بعدها مجرور"[١١٨].

– إضافة العشرين وأخواته إلى المفسِّر مُنَكَّرًا ومُعَرَّفًا

قال المرادي: "إن تمييز العشرين وبابه لا يكون إلا منصوبًا كما مثل، وحكى الكسائي أن من العرب من يضيف العشرين وأخواته إلى المفسر منكرًا أو معرفًا، فتقول: عشرو درهم، وعشرو ثوب، وهذا عند الأكثرين من الشاذ الذي لا تبنى على مثله القواعد"[١١٩].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن مُفَسِّرَ العشرين وأخواته لا يكون إلا مفردًا منصوبًا نحو: عشرون رجلًا، وعشرون امرأةً، فيقال للمذكر: أحد وعشرون، واثنان وعشرون، وثلاثة وعشرون غلامًا، ويقال للمؤنث:

(١٠٩) من الكامل، ديوانه: ٣٦١/١، الكتاب: ٧٢/٢، المقتضب: ٥٨/٣، سر صناعة الإعراب: ٣٣١/١، المقاصد النحوية: ٤٨٩/٤.
(١١٠) الكتاب: ١٦١/٢، ١٦٢، التبصرة والتذكرة: ٣٢٤/١، ٣٢٥.
(١١١) ينظر: شرح المفصل: ١٣٣/٤، أوضح المسالك: ٢٤٥/٤، التصريح: ٤٧٦/٢، شرح الأشموني: ٨١/٤.
(١١٢) ينظر: شرح التسهيل ٤٢١/٢، ارتشاف الضرب: ٣٨٠/١، همع الهوامع: ٣٥٤/٢، الدرر اللوامع: ٤٥/٤.
(١١٣) في اللهجات العربية. د. أنيس: ٨٣.
(١١٤) دراسات في فقه اللغة. د. صبحي الصالح: ٧٧، خصائص لهجتي تميم وقريش: ٢٤٠: ٢٤١.
(١١٥) لغة تميم: ٥٢٩.
(١١٦) حاشية الشيخ يس علي شرح التصريح: ٢٨٠/٢.
(١١٧) ينظر مغني اللبيب: ١٨٥/١، شرح التصريح: ٢٨٠/٢.
(١١٨) علم الصوتيات: ٤٥.
(١١٩) توضيح المقاصد: ٣١٤/٤.

إحدى وعشرون، واثنتان وعشرون، وثلاث وعشرون امرأةً. ثم نقل المرادي عن الكسائي حكايته التي تُثبت أن من العرب – دون تحديد لأناس بعينهم – من يُضيف العشرين وأخواته إلى المفسِّر منكرًا ومعرفًا، فيقولون: عِشْرُو درهمٍ، وأَرْبَعُو ثوبهِ، وأن الأكثرين قالوا: إنَّ هذا شاذ لا يقاس عليه،" ولا تُبنى عليه قاعدة"[١٢٠] وقد حكم الرضى على ذلك بالقلة، فقال: "وربما جاء عِشْرُو درهمٍ، وأَرْبَعُو ثوبٍ، وهو قليل"[١٢١].

– حكاية العلم:

قال المرادي: "في الحكاية بمن لغتان: إحداهما: وهي الفصحى أن يحكى بها ما للمسئول عنه من إعراب وإفراد وتذكير وفروعهما.. ولم يذكر المصنف غيرها، والأخرى: أن يحكى بها إعراب المسئول عنه فقط فتقول لمن قال: قام رجل أو رجلان أو رجال أو امرأة أو امرأتان أو نساء منو، وفي النصب: منا، وفي الجر: مني"[١٢٢]. وقال أيضًا: "إذا سئل بمن عن علم مذكور لم يتيقن نفي الاشتراك ففيه لغتان:

إحداهما: أن يحكى فيه بعد من إعراب الأول، فتقول لمن قال: قام زيد من زيد؟ ورأيت زيدًا: من زيدًا؟ ومررت بزيد: من زيد؟ وهذه لغة الحجازيين، وأما غيرهم فلا يحكون بل يجيئون بالعلم المسئول عنه بعد من مرفوعًا؛ لأنه مبتدأ خبره من أو خبر مبتدؤه فإن اقترنت بعاطف كقولك: ومن زيد؟ تعين الرفع عند جميع العرب... تنبيهات:

الأول: أجاز يونس حكاية سائر المعارف قياسًا على العلم.

الثاني: جزم المصنف في التسهيل عن الحجازيين بالحكاية بشرطها وحكى غيره عنهم جواز الإعراب أيضًا"[١٢٣].

ذكر المرادي فيما سبق أن مَنْ يُحكى بها النكرة في حال الوقف فقط وفي الحكاية بها لغتان دونك بيانهما:

الأولى: أن تطابق المحكي في جميع أوجه المطابقة، فإذا كان المسئول عنه نكرة مذكورة حُكِيَ في لفظ (مَنْ) ما ثبت لتلك النكرة المسئول عنها من رفع ونصب وجر، وتذكير وتأنيث، وإفراد وتثنية وجمع سالم موجود فيه، أو صالح لوصفه به، فتقول لمن قال: رأيتُ رجلًا، وامرأةً، وغلامين، وجاريتين، وبنين، وبنات: منًا؟ في حكاية (رجلًا)، وومنهً؟ في حكاية (امرأةً)، وومنينِ؟ في حكاية (غُلاَمَيْنِ)، ومنتين في حكاية (جاريتين)، ومنون، بالجمع في حكاية (بنين)، ومنات؟ في حكاية (بنات). غير أنه في حالة الإفراد والتذكير تُشبع الحركة التي على النون، فيتولد منها حرف مجانس لها، فتقول لمن قال: جاءني رجل: مَنُو، ولمن قال: رأيتُ رجلًا: مَنَا، ولمن قال: مررت برجلٍ: مَنِي، وفي حالة التأنيث يقال: مَنَهْ بفتح النون وقلب التاء هاء، ومَنْت بسكون النون وسلامة التاء من القلب هاء هذا هو المشهور، وقد وصفه المرادي بأنه الأفصح ولم يذكر المصنف غيره. الثانية: أن يحكى بها إعراب المسئول عنه فقط، فتقول لمن قال: قام رجل أو رجلان أو رجال، أو امرأة أو امرأتان أو نساء منو، وفي النصب: منا، وفي الجر: مني"[١٢٤] .أما في الوصل فلا يُحْكَى فيها شيء من ذلك، بل تكون بلفظ واحد في الجميع، فيقال: مَنْ يَا فتى في الأحوال كلها.

ثم ذكر المرادي أن للعرب في حكاية العلم غير المتيقَّن نفي الاشتراك فيه لغتين هاك بيانهما:

الأولى: حكاية لفظ العلم بعد (مَنْ)، وهي: أن يُجري المستفهم الاسم على إعراب الاسم المتقدم ذكره فإذا قال الرجل: جاءني خالد، قلت في جوابه مستثبتًا:

(١٢٠) ارتشاف الضرب: ١/٣٥٥، المساعد: ٢/٧٠.
(١٢١) شرح الرضى على الكافية: ٣/٣٠٤، شرح التسهيل: ٢/٣٩٢، شفاء العليل: ٢/٥٦٢.
(١٢٢) توضيح المقاصد: ٣/ ٣٤٣.
(١٢٣) السابق: ٣/ ٣٤٥: ٣٤٦.
(١٢٤) توضيح المقاصد: ٣/٣٥٠.

مَنْ خالدٌ؟ وإذا قال: رأيتُ خالدًا، قلت: مَنْ خالدًا؟ وإذا قال: مررت بخالدٍ، قلت: مَنْ خالدٍ؟ هذه لغة الحجازيين[١٢٥] والواضح من كلام المرادي أن حكاية العلم عند الحجازيين واجبة، وإن بدا من كلام ابن عقيل أنها جائزة، فقال: "فيجيز الحجازيون حكايته مع كونهم يجيزون رفعه بكل حال"[١٢٦].

الثانية: عدم الحكاية مطلقًا، ووجوب رفع ما بعد (مَنْ) على كل حال[١٢٧] سواء أكان ما قبله مرفوعًا، أم منصوبًا، أم مجرورًا، تقول لمن قال: قام خالدٌ: مَنْ خالدٌ؟ ولمن قال: رأيتُ خالدًا: مَنْ خالدٌ؟ لمن قال مررت بخالدٍ: مَنْ خالدٌ؟ بالرفع فى الأحوال الثلاثة هذه لغة بنى تميم[١٢٨].

وإذا اقترنت (مَنْ) بعاطف، نحو: ومَنْ خالدٌ؟ التقت اللغتان الحجازية والتميمية فى نطق المستفهم على حد سواء، فيتعين الرفع عندهم جميعًا[١٢٩]. وحكم سيبويه على لغة التميميين بأنها الأقيس، فقال: "اعلم أن أهل الحجاز يقولون إذا قال الرجل: رأيتُ زيدًا: مَنْ زيدًا؟ وإذا قال: مررت بزيدٍ قالوا: مَنْ زيدٍ؟ وإذا قال: هذا عبدُ الله قالوا: مَنْ عبدُ الله؟، وأما بنو تميم فيرفعون على كل حال، وهو أقيس القولين"[١٣٠]. وذكر ابن جنى أنها أقوى اللغتين[١٣١].

والحق أن الإعراب أقيس من الحكاية؛ لأنها لا تتصور إلا بخروج الخبر عما عُهِدَ فيه من الرفع بدليل أَن الحجازيين أنفسهم يُجَوزون الرفع على كل حال، فيوافقون بنى تميم، قال السيوطى: "وقد يترك الحجازيون حكاية العلم مع وجود شرطه، ويرفعون على كل حال، كلغة غيرهم، فإن بنى تميم لا يجيزون الحكاية أصلًا"[١٣٢].

– الحكاية بأي

قال المرادي: "إذا سئل بأي حكي بها ما للمسئول عنه بشرطين:

أحدهما: أن يكون السؤال عن مذكور، والثاني: أن يكون نكرة. وفي الحكاية بها بهذين الشرطين لغتان:

الأولى: أن يحكى بها ما للمسؤل عنه من إعراب وتذكير وإفراد وفروعهما، فتقول لمن قال: قام رجل أي أو رجلان أيان أو رجال أيون أو امرأة أية أو امرأتان أيتان أو نساء أيات، ولا يحكى بها إلا جمع تصحيح موجود في المسئول عنه أو صالح لأن يوصف به نحو: رجال مسلمون، وهذه اللغة هي الفصحى وبها جزم هنا. والثانية: أن يحكى بها ما له إعراب وتذكير وتأنيث فقط، ولا يثنى ولا يجمع، فتقول: أي لمن قال قام رجل أو رجلان أو رجال، وأية لمن قال قامت امرأة أو امرأتان أو نساء، وقوله: (في الوقف أو حين تصل) يعني: أن أيا يحكى بها في الحالين بخلاف من"[١٣٣].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن أيًا يحكي بها ما للمسئول عنه بشرطين أن يكون مذكورًا ومنكرًا فإذا تحقق الشرطان جاز في الحكاية بها لغتان هما:

الأولى: أن يحكى بها ما للمسؤل عنه من إعراب وتذكير وإفراد وفروعهما، فتقول لمن قال: قام رجل أي أو رجلان أيان أو رجال أيون أو امرأة أية أو امرأتان أيتان أو نساء أيات، وهذه اللغة هي الفصحى وبها جزم ابن مالك فالمشهور في أي أن تطابق الاسم المذكور في جميع أوجه المطابقة إعرابًا، وتذكيرًا، وتأنيثًا، وإفرادًا،

(١٢٥) ينظر: التبصرة والتذكرة: ٤٧٥/١، أسرار العربية: ٣٩٢، شرح جمل الزجاجى: ٤٨٢/٢.
(١٢٦) المساعد: ٢٦٣/٣، وينظر: همع الهوامع: ٢٦٦/٣، التصريح: ٤٨٥/٢.
(١٢٧) ينظر: الكتاب: ٤١٣/٢، شرح المفصل للخوارزمى: ٢١٣/٢، شرح الرضى على الكافية: ٧٩/٣، حاشية الخضرى: ١٤٤/٢.
(١٢٨) ينظر: أسرار العربية: ٣٩١، شرح المفصل: ١٩/٤، ارتشاف الضرب: ٣٢٣/١، شرح الأشمونى: ٩١/٤.
(١٢٩) ينظر: همع الهوامع: ٢٦٧/٣، اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٥٤٢.
(١٣٠) الكتاب ٤١٣/٢.
(١٣١) ينظر: المحتسب: ٢١١/٢.
(١٣٢) همع الهوامع: ٢٦٧/٣.
(١٣٣) توضيح المقاصد: ١٣٥٠/٣، همع الهوامع: ٢٦٧/٣، شرح الأشمونى: ٩١/٤.

وتثنيه، وجمعًا.

الثانية: أن يحكى بها ما له إعراب وتذكير وتأنيث فقط ولا يثنى ولا يجمع، فتقول: أي لمن قال قام رجل أو رجلان أو رجال، وأية لمن قال قامت امرأة أو امرأتان أو نساء. ثم ذكر المرادي أن الحكاية في أي عامة في الوقف والوصل كما نص على ذلك بعض العلماء[١٣٤].

– صَرْفُ ما لا ينصرف

قال المرادي: "وزعم قوم أن صرف ما لاينصرف مطلقًا لغة قال الأخفش: وكأن هذه لغة الشعراء؛ لأنهم اضطروا إليه في الشعر فجرت ألسنتهم على ذلك في الكلام، وأما منع المستحق للصرف للضرورة ففي جوازه خلاف مذهب أكثر البصريين منعه، وأكثر الكوفيين والأخفش والفارسي جوازه واختاره المصنف وهو الصحيح؛ لثبوت سماعه فمنه:

وما كانَ حِصْنٌ ولا حابسٌ
يَفُوقان مِرداسَ في مَجْمَع[١٣٥]

وأبيات أخر. وفصل بعض المتأخرين بين ما فيه العلمية فأجاز منعه لوجود إحدى العلتين وبين ما ليس كذلك فصرفه، ويؤيده أن ذلك لم يسمع إلا في العلم وأجاز قوم منهم أحمد بن يحيى منع صرف المنصرف اختيارًا[١٣٦].

ذكر المرادي في هذا النص أن قومًا من العلماء زعموا أن صرف مالا ينصرف مطلقًا، أى فى الاختيار وغيره لغة محكية عن بعض العرب، حكاها الأخفش[١٣٧] دون تحديد أناس بعينهم. وحكى الرضي أنها: "لغة الشعراء، وذلك أنهم كانوا يضطرون كثيرًا؛ لإقامة الوزن إلى صرف مالا ينصرف، فتمرن على ذلك ألسنتهم، فصار الأمر إلى أن صرفوه فى الاختيار أيضًا"[١٣٨]. وصرف مالا ينصرف فى الشعر جاء منه مالا يحصى، كما يقول الفراء وأبو البركات الأنبارى[١٣٩]، ومنه قول أبى كبير الهذلى:

وَمِمَّنْ حَمَلْنَ بِهِ وَهُنَّ عَوَاقِدٌ
حُبُكَ الثِّيَابِ فَشَبَّ غَيْرَ مُثَقَّلِ[١٤٠]

وأما فى الاختيارفقد جاءت به بعض القراءات القرآنية كما في قراءة قوله تعالى: ﴿إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلْكَافِرِينَ سَلَاسِلَا وَأَغْلَالًا﴾[١٤١] بتنوين (سَلَاسِلًا)، وقراءة قوله: ﴿وَلَا تَذَرُنَّ وَدًّا وَلَا سُوَاعًا وَلَا يَغُوثَ وَيَعُوقَ وَنَسْرًا﴾[١٤٢] بتنوين يَغُوثَ ويَعُوقَ اسمى صنمين يَغُوثًا وَيَعُوقًا[١٤٣] وقراءة قوله: ﴿وأكواب كانت قواريرا قواريرا﴾[١٤٤] بتنوين قَوَارِيرًا الأولى والثانية؛ جريًا على الأصل فى الأسماء، وتحقيق التناسب بينها. والقول بأن صرف مالا ينصرف مطلقًا لغة لبعض العرب هو الراجح إذ قيل: إنها لغة بنى أسد؛ لأنه بلغتهم نطق قارئهم الأعمش الأسدى[١٤٥] بالموالاة، وإن شَذَّتْ قراءته فهى حجة فى إثبات لغتهم. وقد نطق بها أبو كبير الهذلى، فلعلها لغة فيهم، ولا يمكننا الجزم بنسبتها إليهم؛ لعدم وجود دليل.

– المركب تركيب مزج (معدي كرب) بين الصرف وعدمه

قال المرادي: "والمراد به جعل الاسمين اسمًا واحدا لا

(١٣٤) اللمع: ٢٣٦، وينظر: اللباب: ١/ ١٣٨، شرح جمل الزجاجي: ٣٩٢، أوضح المسالك: ٢٨١/٤.
(١٣٥) البيت من المتقارب، وهو للعباس بن مرداس السلمي في ديوانه: ٨٤، الإنصاف: ٤٩٩/٢، الأغاني: ٥٨/١٧، سر الفصاحة: ١٢٤، المقاصد النحوية: ٣٦٥/٤، خزانة الأدب: ٤٢١/٢، المعجم المفصل: ٤٠٥/٤.
(١٣٦) توضيح المقاصد: ٣/ ١٢٢.
(١٣٧) ينظر: المساعد: ٤٤/٣، شفاء العليل: ٩١٠/٢.
(١٣٨) شرح الرضى على الكافية: ١٠٦/١، ١٠٧، التصريح: ٣٥٢/٢، همع الهوامع: ١٣٢/١، شرح الأشمونى: ٢٧٥/٣.
(١٣٩) ينظر: معانى القرآن: ٢١٨/٣، الإنصاف: ٤٨٩/٢.
(١٤٠) البيت من الكامل، وهو فى ديوان الهذليين: ٩٢/٢، الكتاب: ١٠٩/١، شرح السيرافى للكتاب: ١٠١/٢، الإنصاف: ٤٨٩/٢.
(١٤١)سورة الإنسان من الآية: ٤.
(١٤٢) سورة نوح من الآية: ٢٣.
(١٤٣) ينظر: مختصر شواذ القرآن: ١٦٢، إتحاف فضلاء البشر: ٥٦٤/٢.
(١٤٤) سورة الإنسان من الآية: ١٥، ١٦.
(١٤٥) ينظر: الإتحاف: ٥٧٧/٢.

بإضافة ولا بإسناد بل يترل ثانيهما من الأول مترلة تاء التأنيث وهو نوعان:

أحدهما: ما ختم بويه فهو مبني على الأشهر فإن قلت: فلم لم يحترز عنه هنا؟

قلت: عن ذلك أجوبة: أحدها: أن قوله: (معدي كريا) يقيد إطلاقه. والثاني: أشار إلى أنه مبني في باب العلم فاكتفى بذلك. والثالث: أن يكون أطلق ليدخل في إطلاقه ما ختم بويه على لغة من أعربه، ولا يرد على لغة من بناه؛ لأن باب الصرف إنما وضع للمعربات..والنوع الثاني: ما ختم بغير ويه فهذا فيه ثلاثة أوجه:

أحدها: وهو الأصح أن يعرب إعراب ما لا ينصرف، ويبنى صدره على الفتح نحو بعلبك إلا أن يكون ياء نحو معدي كرب فإنها تسكن قيل: أو نونا نحو: باذنجانة، وإنما بني على الفتح؛ لتترل عجزه مترلة تاء التأنيث، وإنما لم تفتح الياء وإن كانت تفتح قبل تاء التأنيث؛ لأن التركيب مزيد ثقل فخص بمزيد خفة.

والوجه الثاني: أن يضاف صدره إلى عجزه فيعرب صدره بما يقتضيه من العوامل، ويعرب عجزه بالجر للإضافة ويجعل العجز على هذه اللغة كالمستقل فإن كان فيه مع العلمية سبب يؤثر منع الصرف كهرمز من رام هرمز؛ فإن فيه العجمة وإلا صرف نحو موت من حضر موت فأما كرب من معدي كرب فمصروف في اللغة المشهورة، وبعض العرب لا يصرفه بجعله مؤنثًا.

تنبيه:

إذا كان آخر الصدر ياء نحو معدي كرب وأضيف صدره إلى عجزه على هذه اللغة استصحب سكون يائه في الأحوال الثلاثة. قال المصنف: لأن من العرب من يسكن هذه الياء في النصب مع الإفراد تشبيهًا بالألف فالتزم في التركيب لزيادة الثقل ما كان جائزًا في الإفراد. انتهى وقال بعضهم: تفتح في النصب وتسكن في الرفع والجر.

والوجه الثالث: أن يبنى صدره وعجزه على الفتح ما لم يعتل الأول فيسكن تشبيهًا بخمسة عشر، وأنكر بعضهم هذه اللغة وقد نقلها الأثبات.. وأما تركيب العدد نحو: خمسة عشر فمتحتم البناء عن البصريين، وأجاز الكوفيون إضافة صدره إلى عجزه..فإن سمي به ففيه ثلاثة أوجه:

أحدها: أن تقره على حاله والثاني: أن تعربه إعراب ما لا ينصرف. والثالث: أن يضاف صدره إلى عجزه"[١٤٦].

في هذا النص ذكر المرادي أنه قد جاء عن العرب فى استعمالهم معدي كرب فى الكلام أربع لغات وإن لم يصرح بنسبة إحداها لأناس بعينهم كما ذكر كثير العلماء[١٤٧]، هاك تفصيل القول فيها:

الأولى: جعل معديكرب اسمًا واحدًا، وجعل الإعراب فى آخره، ومنعه من الصرف للعلمية والتركيب وهذه هى اللغة المشهورة تقول: هذا معديكربُ، ورأيتُ معديكربَ، ومررتُ بمعديكربَ[١٤٨]. الثانية: إضافة معدى إلى كرب، وإعراب صدره بحسب العوامل، ويُستصحب سكون يائه، فتُقدر عليها حركات الإعراب؛ تخفيفًا لثقل التركيب، ويعرب عجزه بالجر للإضافة ويجعل العجز على هذه اللغة كالمسقل، فتقول: هذا معدى كرب، ورأيتُ معدى كرب، ومررتُ بمعدى كربٍ"[١٤٩] وهذه اللغة مسموعة فى: بعلبكَّ، ومعد يكربٍ، وحضرموت، والقياس عليها سائغ[١٥٠]. الثالثة: إضافة معدى إلى كرب، وجَعْل كرب اسمًا مؤنثًا ممنوعًا من الصرف؛ للعلمية والتأنيث. قال سيبويه: "ومنهم من يقول: معدى كرب فيُضيف ولا يَصْرف؛ يَجْعل كرب اسمًا مؤنثًا"[١٥١]. الرابعة: جَعْل معد يكرب

(١٤٦) توضيح المقاصد: ٤/ ١٣٧: ١٣٩.
(١٤٧) ينظر: الكتاب: ٢٩٦/٣، المقتضب: ٣١/٤، المخصص: ٩٧/١٤: ٩٨، التصريح: ٣٢٩/٢.
(١٤٨) ينظر: الكتاب: ٢٩٧/٣.
(١٤٩) علل النحو: ٤٦٦.
(١٥٠) ينظر: ارتشاف الضرب: ٤٣٣/١.
(١٥١) الكتاب: ٢٩٦/٣.

اسمًا واحدًا مبنيًّا؛ تشبيهًا بـــ: خمسةَ عَشَرَ[١٥٢].

– أَجْدل وأَخْيل من حيث الصرف وعدمه

قال المرادي: "ما صفته أصلية فغلبت عليه الاسمية، فهذا يمنع إلغاءً للاسمية العارضة واعتبارًا للأصل، وقد مثل بقوله:

فالأدهم القيدُ لكونه وُضِع
في الأصل وصفًا انصرافُه مُنِعَ

أدهم: للقيد، وأسود: للحية، وأرقم: لحية فيها نقط كالرقم فهده الأوصاف في الأصل غلبت عليها الاسمية، وهي غير منصرفة نظرًا إلى أصلها، وذكر سيبويه أن كل العرب لا تصرفها كما لم تصرف أبطح وأبرق وأجرع، وأن العرب لم تختلف في منع هذ الستة من الصرف وإن استعملت استعمال الأسماء، وحكى غيره أن من العرب من يصرف أبطح وأبرق وأجرع ملاحظة للاسمية، ... وذكر ابن جني أن هذه الأسماء كلها قد تصرف، ثم قال:

وأجدل وأخيل وأفعى .:. مصروفة وقد ينلن المنعا

أكثر العرب تصرف أجدلًا وهو الصقر، وأخيلًا وهو طائر عليه نقط كالخيلان، وأفعى؛ لأنها أسماء في الوضع ولحظ فيها بعض العرب الوصفية فمنعها من الصرف وذلك في أفعى أبعد منه في أجدل وأخيل؛ لأنهما من الجدل – وهو الشدة – ومن الخيول – وهو الكثير الخيلان وأما أفعى فلا مادة له في الاشتقاق لكن ذكره يقارنه تصور إيذائها فأشبهت المشتق"[١٥٣].

ذكر المرادي لغتين واردتين عن العرب في أجدل وأخيل وأفعى هما:

الأولى: الصرف وعليه أكثر العرب؛ لأنها أسماء فى الأصل والحال والاستعمال[١٥٤]. الثانية: عدم الصرف فقد جعلها بعض العرب كالصفات فمنعها من الصرف؛ لتخيُّل الوصفية، فأجدل فى معنى: شديد، وأخيل: أفعل من الخِيلان وهما كصفات خلفت موصوفاتها ووليت العوامل كالأسماء"[١٥٥]. وهما متفاوتتان فى الاستعمال من حيث الكثرة والقلة، ومختلفتان فى الإعراب من حيث الصرف وعدمه، وقد بدا ذلك واضحًا من قوله: "أكثر العرب تصرف أجدلًا وهو الصقر، وأخيلًا وهو طائر عليه نقط كالخيلان". ومن الشواهد التى استعمل فيها بعض العرب أجدل وأخيل غير مصروفين قول القطامى:

كَأَنَّ الْعُقَيْلِيِّينَ يَوْمَ لَقِيتُهُمْ
فِرَاخُ الْقَطَا لاَقَيْنَ أَجْدَلَ بَازِيَا[١٥٦]

وقول حسان:

ذَرِينِى وَعِلْمِى بِالأُمُورِ وَشِيمَتِى
فَمَا طَائِرِى يَوْمًا عَلَيْكِ بِأَخْيَلاَ[١٥٧]

والصَرْفُ كما نطق أكثر العرب هو الأفصح والأجود.

– صرف سكران

قال المرادي: "ويمنع صرف الاسم أيضًا زائدا فعلان، وهما الألف والنون في مثال فعلان صفة لا تختم بتاء التأنيث وذلك يشمل نوعين:

أحدهما: ما مؤنثه فَعْلى نحو: سكران وسكرى وهو متفق على منع صرفه. والآخر: ما لا مؤنث له، نحو: لحيان لكبير اللحية وهذا فيه خلاف والصحيح منع صرفه؛ لأنه وإن لم يكن له فعلى وجودا فله فعلي تقديرا؛ لأنا لو فرضنا له مؤنثا لكان فعلى أولى به من فعلانة؛ لأن باب سكران أوسع من باب ندمان والتقدير في حكم الوجود بدليل الإجماع على منع صرف أكمر

(١٥٢) ينظر: المخصص: ٩٧/١٤، ارتشاف الضرب: ٤٣٣/١، التصريح: ٣٣٠/٢.
(١٥٣) توضيح المقاصد: ٤/ ١٢٥: ١٢٦.
(١٥٤) ينظر: شرح ابن عقيل: ٢٩٦/٢: ٢٩٨، شرح المكودى: ٣٤٤، ٣٤٥، التصريح: ٣٢٣/٢.
(١٥٥) المساعد: ١٥/٣.
(١٥٦) البيت من الطويل، وهو فى ملحق ديوانه: ١٨٢، المقاصد النحوية: ٣٤٦/٤، وبلا نسبة في جمهرة اللغة: ٨٠٠/٢ (ج د ل)، أوضح المسالك: ١١٠/٤، المعجم المفصل: ٣٣٣/٨.
(١٥٧) البيت من الطويل، وهو في ديوانه: ٢٧١، أوضح المسالك: ١١١/٤، التصريح: ٣٢٥/٢، شرح الأشمونى: ٢٣٧/٣.

وآدر مع أنه لا مؤنث له... تنبيهات..الثاني: لغة بني أسد صرف سكران وبابه؛ لأنهم يقولون في مؤنثه: سكرانة فهو عندهم كندمان"[١٥٨].

قَرَّرَ المرادي في هذا النص أن صرف كل صفة على فعلان نحو: سكران لغة أسدية؛ لأنهم يؤنثونه بالتاء، ويستغنون فيه بفَعْلانة عن فَعْلى، فيقولون: سكرانة. وقد حكى كثير من العلماء هذه اللغة عن بنى أسد كلهم، قال ابن سيده: "وقال قوم: إن باب فَعْلان الذى أُنثاه فَعْلَى بنو أسد يدخلون الهاء فى مؤنثه ويخرجونها من المذكر، فيقولون:.. سكرانةٌ وسكرانٌ، كما قالوا: خُمْصَانةٌ. وندمانةٌ، وللمذكر: خُمْصَانٌ، وندمان"[١٥٩]. وحكاها بعض العلماء معزوةً إلى بعض بنى أسد لا مجموعهم[١٦٠] وإطلاقها فى المجتمع الأسدي كله أولى، وقضى أبو حاتم بأن هذا المذهب اللغوي ضعيف ردئ لا يؤخذ به[١٦١]. والراجح أنها لغة فصيحة مَثَّلَت الواقع اللغوى السائد فى المجتمع الأسدى؛ لما يلي:

الأول: أن بني أسد من القبائل العربية الخالصة التى أُخذت عنها اللغة؛ لكونها بعيدة عن التأثر بالأعاجم[١٦٢].

الثانى: أن أبا حاتم كان يختار من كلام العرب الأفصح الذى عليه الجمهور، ويترك غيره وإن كان فصيحًا لا شين فيه. فحكمه المذكور لا يقدح فى عربية هذه اللغة وفصاحتها؛ إذ هو حكم مفردٌ عَدِمْنَا من يتابعه. الثالث: جريان هذه اللغة على الأصل فى التأنيث، وهو أن يكون بالتاء، وهذا يقتضي الحكم عليها بالفصاحة؛ لمجيئها على القياس، وقوتها به. ويبدو أَنَّ هذه اللغة مصدر الصحة لما يدور على ألسنتنا فى كلامنا الحالى، فهذا يقول: امرأة عطشانة، وهى تقول: أنا عطشانة[١٦٣]..إلخ. يقول ابن جنى فى آخر (باب اختلاف اللغات وكلها حجة): "وكيف تصرفت الحال فالناطق على قياس لغة من لغات العرب مصيب غير مخطئ، وإن كان غير ما جاء به خيرًا منه"[١٦٤].

– ثماني

قال المرادي: "شذ منع صرف ثمان تشبيهًا له بجوار في قوله:

يحْدو ثَمانيَ مُوْلعًا بِلِقاحِها[١٦٥]

والمعروف فيه الصرف، وقيل: هما لغتان"[١٦٦].

في هذا النصّ أشار المرادي إلى أنه قد وقع خلاف بين العلماء في صرف ثمان ومنعه على قولين:

١– ذهب بعضهم إلى أن المعروف والمشهور فيها الصرف، وماورد من منعها من الصرف حكم عليه بالشذوذ.

٢– ذهب آخرون إلى جواز منع ثمان من الصرف، وحكم عليه بأنه لغة دون التصريح بنسبة إحداهما لقبيلة بعينها.

قال الخضري: "وأما ثلاثة وما بعدها إلخ منه ثمانية فإذا ركبت تكون كحالها قبل أي بالتاء في المذكر كثمانية عشر يومًا، وبحذفها في المؤنث كثماني عشرة ليلة لكن فيها بعد الحذف حينئذ أربع لغات فتح الياء وسكونها وحذفها مع كسر النون وفتحها، وأما إذا لم تركب فإن أضيفت إلى مؤنث كانت بالياء لا غير كما مر في منع الصرف كثماني نسوة فيقدر عليها الضم

(١٥٨) توضيح المقاصد: ١٢٣/٤.
(١٥٩) المخصص: ١٤٤/١٤، وينظر: إصلاح المنطق: ٣٥٨، ارتشاف الضرب: ١/ ٤٢٨، التصريح: ٣٢٣/٢، شرح الأشموني: ٢٣٤/٣.
(١٦٠) ينظر: شرح المفصل: ٦٧/١، شرح الرضى على الكافية: ١٥٩/١.
(١٦١) ينظر: التصريح: ٣٢٣/٢.
(١٦٢) ينظر: الاقتراح فى علم أصول النحو للسيوطى: ١١٢، ١١٣.
(١٦٣) ينظر: اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٥٤١/١.
(١٦٤) الخصائص: ١٤/٢.
(١٦٥) صدر بيت من الكامل عجزه: حتى هَمَمْن بزيغةِ الإرتاجِ، وهو لابن ميادة في ديوانه: ٩١، خزانة الأدب: ١٥٧/١، وبلا نسبة في: الكتاب: ٢٣١/٣، الأصول في النحو: ٩١/٢، سر صناعة الإعراب: ١٦٤/١، المقاصد النحوية: ٣٥٢/٤، المعجم المفصل: ٢٩/٢.
(١٦٦) توضيح المقاصد: ٤/ ١٣٦ .

والكسر، ويظهر الفتح كالمنقوص، أو إلى مذكر فبالتاء لا غير كثمانية رجال وكذا إن لم تضف، والمعدود مذكر فإن كان مؤنثًا فالكثير إجراؤها كالمنقوص كجاءني من النساء ثمانٍ ومررت بثمان، ورأيت ثمانيًا بالتنوين لأنه مصروف كما مر ويقال رأيت ثماني بلا تنوين لشبهها بجوار لفظًا ومعنًى، ويقل حذف الياء مع إعرابها على النون كقوله:

لها ثنايا أَرْبَعٌ حِسَانُ
وَأَرْبَعٌ فَثَغْرُها ثَمَانُ(١٦٧)

ويعلل الرضي ذلك فيقول: "أما الفتح، فلأن الياء تحتمل الفتح لخفته، كما في: رأيت القاضي، وجاء إسكانها كثيرا، لتثاقل المركب بالتركيب، كما أسكنت في: معد يكرب وقالي قلا وبادي بدا، وجوبا، وجاز حذف الياء، مع قلته، للاستثقال – أيضا – وبعد حذف الياء، ففتح النون أولى من كسرها؛ ليوافق أخواته لأنها مفتوحة الأواخر مركبة مع العشرة، ويجوز كسرها لتدل على الياء المحذوفة، وقد تحذف الياء في ثماني، في غير التركيب ويجعل الإعراب على النون، قال:

لها ثنايا أربع حسان
وأربع فثغرها ثمان

وفي الحديث: "صلى ثمان ركعات"(١٦٨). بفتح النون"(١٦٩).

– سراويل

قال المرادي: "اعلم أن سراويل اسم مفرد أعجمي جاء على وزن مفاعيل فمنع من الصرف لشبهه بالجمع في الصيغة المعتبرة .. ولهذا أشار بقوله (ولسراويل بهذا الجمع شبه)، ونبه بقوله: (اقتضى عموم المنع) إلى أنه ممنوع من الصرف وجهًا واحدًا خلافًا لمن زعم أن فيه وجهين: المنع والصرف. وقال المصنف: إن صرفه لم يثبت عن العرب. قلت: نقل الأخفش أن بعض العرب يصرفه في النكرة إذا جعل اسمًا مفردًا. تنبيهات:

الأول: ذهب بعضهم إلى أن سراويل عربي، وأنه جمع سروالة في التقدير ثم أطلق اسم جنس على هذه الآلة المفردة، ورد بأن سروالة لم يسمع. وأما قوله:

عَلَيهِ مِنَ اللُّؤْمِ سِرْوَالةٌ
فَلَيْسَ يرقُ لمستعطِفٍ(١٧٠)

فشاذ لا حجة فيه. قلت: ذكر الأخفش أنه سمع سروالة، وقال أبو حاتم: من العرب من يقول: سروال، والذي يرد به هذا القول وجهان: أحدهما: أن سروالة لغة في سراويل؛ لأنها بمعناه وليس جمعًا لها كما ذكر في شرح الكافية. والآخر: أن النقل لم يثبت في أسماء الأجناس وإنما يثبت في الأعلام الثاني: سراويل مؤنث فلو سمي به ثم صغر صرفه للعلمية والتأنيث وإن زالت صيغة الجمع بالتصغير"(١٧١).

في هذا النص أشار المرادي إلى أن في سراويل لغتين هما:

أ- المنع من الصرف؛ لشبهه بالجمع في الصيغة المعتبرة.

ب- الصرف وهذا الوجه أنكره المصنف في حين جعله الأخفش لغة لبعض العرب دون تحديد قبيلة بعينها لكنه خص جواز الصرف في النكرة إذا جعل اسمًا مفردًا(١٧٢).

– الاستثناء المنقطع

قال المرادي: "والراجح النصب: (هو المنقطع) بعد نفي أو كنفي إن صح اغناؤه عن المستثنى منه فإن بني

(١٦٧) حاشية الخضري: ١١٠/١، والرجز بلا نسبة في تهذيب اللغة: ١٠٧/١٥(ث غ ر)، خزانة الأدب: ٣٦٥/٧، شرح التصريح: ٤٧٤/٢، شرح الأشموني: ٦٢٧/٣، المعجم المفصل: ٢٥٦/١٢.

(١٦٨) صحيح مسلم: ٢/ ٢٣٥ رقم ٥١٠، مسند الإمام أحمد حديث رقم: ٢٣٧٧٤.

(١٦٩) شرح الرضي على الكافية: ٣/ ٢٩٨، شرح جمل الزجاجي لابن عصفور: ٩٨/٢.

(١٧٠)البيت من المتقارب، ينظر: المقتضب: ٢٠٧/١، خزانة الأدب: ٤٤٢/١ الشاهد رقم: ٣٣.

(١٧١) توضيح المقاصد: ٤/ ١٣٤: ١٣٦.

(١٧٢) ينظر المقتضب: ٣ / ٣٢٦، ٣٤٥. أوضح المسالك: ١١٧/٤، همع الهوامع: ٩٦/١.

تميم يجيزون فيه النصب والإتباع ويقرأون ﴿إلا اتباعُ الظن﴾[١٧٣] وذكر بعض النحويين أن نصبه عندهم أرجح وأما الحجازيون فالنصب عندهم واجب فإن لم يصح إغناؤه عن المستثنى منه تعين نصبه عند الجميع، وهو كل استثناء منقطع لا يجوز فيه تفريغ ما قبل إلا للاسم الواقع بعدها نحو: ما زاد إلا ما نقص وما نفع إلا ضر" وجعل المصنف منه ﴿لا عاصَمَ الْيَوْمَ مِن أَمْرِ اللهِ إلا مَن رَحِم﴾"[١٧٤].

في هذا النص أشار المرادي إلى أنه ورد عن العرب فى الاستثناء المنقطع إذا وقع بعد نفى أو شبهه لغتان مسموعتان هما:

الأولى – وجوبُ نصب المستثنى، وهى لغة أهل الحجاز، يقولون: ما قام القومُ إلا حمارًا، وما فيها أحدٌ إلا وتدًا، ولا يجوز عندهم سواه. وقد ذكر سيبويه هذه اللغة معزوةً إلى أهل الحجار[١٧٥]، وعزاها ابن عقيل إلى جمهور العرب[١٧٦]، وقال الأشمونى: "وهذه لغة جميع العرب سوى تميم"[١٧٧]. وقد نعتها ابن هشام بأنها اللغة العُلْيَا[١٧٨]، ووصفها السيوطى بأنها اللغة الشهيرة[١٧٩]، وعليها جاءت قراءة القراء العشرة ﴿إلا اتباعَ الظن﴾[١٨٠] بالنصب .

الثانية – جواز وجهين من الإعراب: أحدهما – الإتباع، إذا كان المستثنى متأخرًا، وصحَّ إغناؤه عن المستثنى منه، نحو: ما قام القوم إلا حمارٌ – بالرفع – إذ يصح أن يستغنى بالبدل، فيقال: ما قام إلا حمارٌ. والثاني – النصب على الاستثناء، وهو الراجح عندهم، نحو ما جاءنى أحد إلا حمارًا بالنصب جريًا على لغة أهل الحجاز. وعزاها المرادي إلى بني تميم. فإن لم يصح إغناؤه تعين النصب، كما فى قوله تعالى: ﴿لا عاصم اليوم من أمر الله إلا من رحم﴾ فـ (مَنْ) فى موضع نصب، وهذه لغة بنى تميم. ويجوز عندهم – أيضًا – ما أوجبه الحجازيون فيه وهو النصب[١٨١]" وإن كان الأفصح عندهم ما أوجبه الحجازيون فيه [وهو] النصب"[١٨٢]. وذكر كثير من النحويين أن بنى تميم يقرءون قوله تعالى: ﴿إلا اتِّباعُ الظن﴾ برفع (اتباع)[١٨٣]، وعلى لغتهم جاء قول الراجز:

وَبَلْدَةٍ لَيْسَ بِهَا أَنيسُ
إِلاَّ الْيَعَافِيرُ وَإِلاَّ الْعِيسُ[١٨٤]

والنصب على الاستثناء عند بنى تميم أرجح وأفصح من البدل[١٨٥] ولغة الحجازيين هى الأفصح؛ لأن ما فى القرآن الكريم من هذا الباب منصوب جريًا عليها .

ثانيًا – التعدد الإعرابي مع الأفعال

– إجراء القول مجرى الظن:

قال المرادي: "لغة سليم إجراء القول مجرى الظن في العمل مطلقًا، أي بلا شرط حكاها سيبويه فيقولون: قلت زيدًا قائمًا، وقل ذا مشفقًا قال سيبويه: وزعم أبو الخطاب أن ناسًا يجعلون باب قلت أجمع مثل ظننت"[١٨٦].

في هذا النص أشار المرادي إلى أنه قد تُجْرى العرب القول وما تصرف منه مجرى الظن مطلقًا، فيعملونه عمله، وعزا هذا إلى بني سليم فإذا دخل القول على

(١٧٣) سورة النساء من الآية: ١٥٧.
(١٧٤) توضيح المقاصد: ١٠٥/٢، والآية من سورة هود: ٤٣.
(١٧٥) ينظر: الكتاب: ٣١٩/٢، الأصول فى النحو: ٢٩٠/١، أوضح المسالك: ٢٢٩/٢، التصريح: ٥٤٦/١.
(١٧٦) ينظر: شرح ابن عقيل: ٥٤٥/١، ٥٤٦.
(١٧٧) شرح الأشمونى: ١٤٧/٢.
(١٧٨) ينظر: شرح شذور الذهب: ٢٨٦.
(١٧٩) ينظر: همع الهوامع: ٢٥٥/٢.
(١٨٠) سورة النساء من الآية: ١٥٧.
(١٨١) ينظر: المساعد: ٥٦٢/١، شفاء العليل: ٥٠١/١.
(١٨٢) المساعد: ٥٦٢/١، شرح جمل الزجاجى لابن عصفور: ٢/ ٢٧٢، شرح ابن عقيل: ٥٤٥/١.
(١٨٣) ينظر الكتاب: ١٥٠/١، ٣٩٨، شرح التسهيل: ٣/ ٣٣٠، ٣٣١، الدر المصون: ١٤٧/٤.
(١٨٤) الرجز لجران العود في ديوانه: ٩٧، شرح المفصل: ١١٧/٢، خزانة الأدب: ١٥/١٠، وبلا نسبة في الكتاب: ٢٦٣/١.
(١٨٥) ينظر: ارتشاف الضرب ٣٠٣/٢.
(١٨٦) توضيح المقاصد: ٢/ ٥٦٩، وينظر: الكتاب: ٦٣/١، إعراب القرآن للنحاس: ٢٠١/٢.

المبتدأ والخبر نصبهما، فيقال: قلت زيدًا قائمًا، وقد اختلف العرب فى هذا الإجراء على لغتين:

إحداهما: لغة جمهور العرب، يوجبون الحكاية، فيقولون: قلت: بكر منطلق، ولا يجيزون إجراء القول مُجْرى الظن فى نصب المفعولين إلا بشروط: أن يكون القول فعلًا مضارعًا، للحاضر مقصودًا به الحال، مبدوءًا بتاء الخطاب، واقعًا بعد استفهام متصلًا بالفعل، أو منفصلًا عنه بشبه جملة، أو مفعولًا، وألا يكون الفعل عُدِّىَ باللام لمعمول(١٨٧).

والأخرى: إجراء القول وفروعه مُجْرى الظن وفروعه فى العمل، فينصب المبتدأ والخبر مطلقًا، أى بلا شرط من الشروط المذكورة، هذه لغة سُلَيْم، يقولون: قلتُ بكرًا قائمًا كما يقولون: ظننت بكرًا قائمًا(١٨٨). قال سيبويه: "وزعم أبو الخطاب – وسألته عنه غير مرة – أن ناسًا من العرب يُوثَقُ بعربيتهم، وهم بنو سُلَيْم، يجعلون بابَ قُلْتُ أَجْمَعَ مثل ظننتَ"(١٨٩).

– خلا وعدا

قال المرادي: "وأما عدا وخلا فقد ثبت بالنقل الصحيح عن العرب أنهما ينصبان المستثنى ويجرانه، فتقول: قم القوم عدا زيدًا وعدا زيدٍ وخلا عمرًا وخلا عمروٍ.. وقوله: وبعد ما انصب نحو: ما عدا زيدًا وما خلا عمرًا، وإنما تعين النصب بعد ما؛ لأنها مصدرية فتعينت فعليتهما؛ لأنها لا يليها حرف جر وتعين النصب مع ما هو مذهب الجمهور، وحكى الجرمي الجر مع ما في الفرخ عن بعض العرب وإليه الإشارة بقوله: (وانجرار قد يرد) وأجاز ذلك الكسائي والربعي والفارسي في كتاب الشعر له، وعلى هذا فما زائدة لا مصدرية"(١٩٠).

في هذا النصّ يذكر المرادي في المستثنى بخلا وعدا وجهين:

أحدهما: الجر على اعتبار أنهما حرفا جر. الثاني: النصب على اعتبار أنهما فعلان فاعلهما ضمير مستتر وهذا هو الصحيح، وردَّ هذا إلى اختلاف اللغات، لكنه يلاحظ أنه لم يعزهما لقبيلة بعينها. هذا إذا لم تأت بعدهما "ما" فإن وقعا بعد ما تعين النصب؛ لأنها مصدرية فتعينت فعليتهما؛ لأنها لا يليها حرف جر وهو مذهب الجمهور، ثم يذكر المرادي أن الجرمي حكى الجر مع ما عن بعض العرب وتبعه في ذلك الكسائي والربعي والفارسي، وعليه فتكون ما زائدة لا مصدرية. وقد وصف ابن هشام الجر بالقلة لدرجة أنه ذكر أن سيبويه لم يحفظ في عدا إلا النصب؛ لأنه يرى أنها لا تكون إلا فعلًا. ثم أورد ابن هشام دليلًا شعريًا على جر المستثنى بـ (عدا) وهو قول الشاعر:

أبحنا حيهم قتلًا وأسرًا
عدا الشمطاءِ والطفلِ الصغيرِ(١٩١).

ويترجح نسبة الجر إلى بكر بن وائل حيث ورد نسبة قول الشاعر:

خَلا اللهِ لا أَرْجُو سِواكَ وإِنَّما .... (١٩٢)

إلى الأعشى والأعشى ينتهي نسبة إلى بكر بن وائل(١٩٣). وعلى هذا فيمكن القول بنسبة الجر لبكر بن وائل أو إن شئت قلت: إنها ظاهرة بدوية وقد تلحق عدا وحاشا بخلا في هذه النسبة لاتحادهما في العمل

(١٨٧) ينظر: شرح المفصل لابن يعيش: ٧٩/٧، شرح الرضى على الكافية: ١٧٨/٤، شرح التسهيل: ٩٣/٢، ٩٥، ارتشاف الضرب: ٧٩/٣، شرح شذور الذهب: ٣٨٩، همع الهوامع: ٥٦٨/١، التصريح: ٣٨٢/١.
(١٨٨) ينظر: شرح السيرافى للكتاب: ٢٤٠/٣، شرح التسهيل: ٩٥/٢، شرح شذور الذهب: ٣٨٨.
(١٨٩) الكتاب: ١٢٤/١، التصريح: ٣٨٠/١، شرح الأشمونى: ٣٧/٢.
(١٩٠) توضيح المقاصد: ١٢٢/٢: ١٢٤.
(١٩١) أوضح المسالك: ٢٨٨/٢: ٢٨٥، شرح قطر الندى: ٢٤٨، والبيت من الوافر، وهو بلا نسبة في الجنى الداني: ٤٣٦، حاشية الصبان: ١/ ٢٣٩.
(١٩٢) صدر بيت من الطويل عجزه: أعدُّ عيالي شعبة من عيالكا، وهو للأعشى في: خزانة الأدب: ٣٤١/٣. وبلا نسبة في: العين: ٤/ ٣٠٨، تهذيب اللغة: ٢٣٥/٢، لسان العرب: ١٤/ ٢٣٧، (خ ل ا).
(١٩٣) خزانة الأدب: ٣١٤/٣.

معها[١٩٤].

ثالثًا – التعدد الإعرابي مع الأدوات

١ – نصب الجزأين بإن وأخواتها

قال المرادي: "وهذه الحروف تنصب الاسم وترفع الخبر خلافًا للكوفيين في قولهم: إن الخبر باق على رفعه، وبعض العرب ينصب بهذه الأحرف الجزأين معًا، وحكى قوم منهم ابن السيد أن ذلك لغة"[١٩٥].

أشار المرادي في هذا النص إلى أن في إنّ وأخواتها (أَنْ، وكأن، ولكن، ولعل، وليت) لغتين هما:

الأولى: أنها تنصب المبتدأ وترفع الخبر وهذا في اللغة المشتركة. الثانية: أنها تنصب الاسم والخبر معًا، فيقولون: إن زيدًا قائمًا، ولعل أحمد مقيمًا .. وقد حكى المرادي عن ابن السيد أنها لغة لبعض العرب دون تحديد أناس بعينهم – وهم بنو تميم – كما قال السلسيلي[١٩٦] في حين حكى ابن سلام أنها لغة العجاج وقومه، فقال: "سمعت أبا عون الحرمازى يقول: ليت أباك منطلقًا، وليت زيدًا قاعدًا، وأخبرني أبو يعلى أن منشأه بلاد العجاج[١٩٧] فأخذها عنهم[١٩٨]" والعجاج تميمي، وقال البغدادي: "وزعم أبو حنيفه الدينورى في كتاب النبات أن نصب الجزأين بليت لغة تميم"[١٩٩]، ومن قبله قال الميداني: "ليت القسيَّ كلَّها أرجلًا" كذا ورد المثل نصبًا، وهى لغة تميم يعملون ليت عمل ظن فيقولون: ليت زيدًا شاخصا..[٢٠٠]، وحكاها ابن عقيل معزوة إلى رؤبة وقومه[٢٠١]، وهناك من عزا نصب الجزأين بلعل إلى تميم قال ابن الأنبارى: "حكى عن بعض بنى تميم أنهم ينصبون خبر لعل، فيقولون: لعل زيدًا أخانًا"[٢٠٢]. ولهذه اللغة شواهد منها قوله ﷺ: "إن قَعْرَجهنمَ سَبعينَ خَريفًا"[٢٠٣] وقول الشاعر:

إذا اسود جنح الليل فلتأت ولتكن
خُطَاكَ خفافًا إن حُرَّاسَنَا أُسْدًا[٢٠٤]

وقول الراجز:

إِنَّ الْعَجُوزَ خِبَّةً جَرُوزَا
تَأْكُلُ فِي مَقْعَدِهَا قَفِيزَا[٢٠٥]

وقول العجاج:

يَالَيْتَ أَيَّامَ الصِّبَا رَوَاجِعَا[٢٠٦]

وقول ابن المعتز:

مَرَّت بنا سَحَرًا طيرٌ" فَقلْتُ لَها
طُوبَاكِ يالتيني إياكِ طُوباكِ[٢٠٧]

وقول الشاعر:

لَيْتَ الشَّبَابَ هُوَ الرَّجِيعَ إِلَى الْفَتَى
وَالشَّيْبُ كَانَ هُوَ الْبَدِئُ الأَوَّلُ[٢٠٨]

وقول النمر بن تولب:

أَقَامَ ولَيْتَ أُمِّي لَم تَلِدْني
أَلا لَيْتَنِي حجرٌ بِوادٍ[٢٠٩]

(١٩٤) مغني اللبيب: ١/١٢٤.
(١٩٥) توضيح المقاصد: ١/٣٣٤.
(١٩٦) شفاء العليل: ١/٣٥٣.
(١٩٧) طبقات فحول الشعراء: ٧٩١.
(١٩٨) خزانة الأدب: ١/٢٣٥.
(١٩٩) السابق ١/٢٣٥، شرح المفصل للخورزمي: ١/٢٨٧، ٢٨٨، ولابن يعيش: ١/١٠٤.
(٢٠٠) مجمع الأمثال: ٢/١٨٧، شرح المفصل: ١/١٠٤
(٢٠١) ينظر: طبقات فحول الشعراء لابن سلام الجمحى: ١/٧٨، ٧٩، المساعد: ١/٣٠٨.

(٢٠٢) لمع الأدلة في أصول النحو: ٣٠، خزانة الأدب: ١/٢٣، خصائص لهجتي تميم وقريش: ٢٥٩.
(٢٠٣) صحيح مسلم كتاب الإيمان، باب أدنى أهل الجنة منزلة فيها، حديث رقم (٣٢٩) ١/١٨٦، شرح النووى على صحيح مسلم: ٢/٧٤.
(٢٠٤) خزانة الأدب: ١/٢٤٢.
(٢٠٥) الرجز بلا نسبة في: العين: ٦/٦٤(ج ز ر)، نوادر أبي زيد: ١٧٢، مقاييس اللغة: ١/٤٤١ (ج ز ر)، الدرر اللوامع: ٢/١٦٧، همع الهوامع: ١/٤٩١.
(٢٠٦) الرجز للعجاج في ملحق ديوانه: ٢/٣٠٦، شرح شواهد المغني: ٢/٦٩٠، تاج العروس: (ل ي ت).
(٢٠٧) البيت من البسيط ديوانه: ٢٢، مغني اللبيب: ١/٢٨٥، خزانة الأدب: ١٠/٢٣٥.
(٢٠٨) البيت من الكامل، وهو بلا نسبة في معاني القرآن للفراء: ٢/٣٥٢، الجنى الداني: ٤٩٣، المعجم المفصل: ٦/٢٩١.
(٢٠٩) البيت من الوافر وهو في ديوانه: ٤٨، همع الهوامع: ١/٣٣٢، ولغة تميم: ٢٥٨.

وقول محمد بن ذؤيب الفقيمى النعمانى:

كَأَنَّ أُذْنَيْهِ إِذَا تَشَوَّفَا
قَادِمَةً أَوْ قَلَمًا مُحَرَّفَا(٢١٠)

وقول ذي الرمة:

كأن جُلودَهُن مُمَوهاتٌ
عَلَى أَبشَارِها ذَهَبًا زُلالا(٢١١)

وقول النابغة:

كَأَنَّ التاجَ مَعْصُوبًا عليه
لأذوادٍ أُصبْنَ بذي أبان(٢١٢)

ومن الأمثال قول بعضهم "ليت القِسيَّ كلَّها أرجُلا"(٢١٣). وعلى الرغم من اعتراف بعض اللغويين بأن نصب الجزأين بعد إن وأخواتها أو بعضها – على خلاف بينهم – لغة بنى تميم فهناك كثير من العلماء ينكر ذلك لاصطدامه بقواعد اللغة النموذجية، وأخذوا يؤولون ما ورد على تلك اللغة بما يتفق مع القواعد العامة، فلا يعترفون بطبيعة اللغات المحلية التي لا تخضع في كثير من الأحيان لقواعد اللغة النموذجية(٢١٤)."والظاهر أن ذلك لغة، وبه صرح بعضهم(٢١٥)، ولا داعى لتكلف التأويل لما سُمِعَ جاريًا على هذه اللغة، فلا ريب أن مالا يحتاج إلى تأويل أولى وأحق بالاتباع مما يحتاج(٢١٦). ومن الممكن أن نقول: إن إعراب المجاورة وما يحقق من مناسبة صوتية على مستوى التركيب اللغوى يفسر لنا لغة قوم من العرب ينصبون بإن وأخواتها الجزأين معًا كما فيما سبق من شعر والأولى بالقبول أن نصب الجزأين بهذه الأحرف لغة لبعض العرب أَيَّدَتْهَا الشواهد الكثيرة(٢١٧). ونسبها بعض العلماء لبنى تميم، وهم طائفة من الطوائف العربية الفصيحة الذين أُخذت عنهم اللغة وبهم يُقتدى فيها، قال أبو حيان: "وحكى عن تميم أنهم ينصبون بلعلَّ، وسُمِعَ ذلك فى خبر إنَّ، وكَأَنَّ، ولعلَّ، وكثر ذلك فى خبر ليت... ولم يحفظ فى خبر أَنَّ ولا خبر لكنَّ"(٢١٨). ونسبها بعضهم للعجاج وقومه، وهم فصحاء، وأَرجازهم فى صدارة الاحتجاج اللغوىّ والنحوىّ.

٢ – (ما) النافية الداخلة على المبتدأ والخبر بين الإعمال والإهمال

قال المرادي: "ما النافية حرف مهمل عند تميم وهو القياس؛ لعدم اختصاصه، وألحقه أهل الحجاز بليس؛ لأنها لنفي الحال غالبًا فأعملوه عملها وبه ورد القرآن قال تعالى: ﴿ما هذا بشرًا﴾(٢١٩) ﴿ما هن أمهاتهم﴾"(٢٢٠).

ذكر المرادي في هذا النص أنه ورد عن العرب فى ما النافية الداخلة على المبتدأ والخبر لغتان دونك بيانهما:

الأولى: إجراء ما فى العمل مُجْرى ليس؛ لشبهها بها، فهم يرفعون بها المبتدأ وينصبون الخبر، فيقولون: ما عبدُ الله راكبًا(٢٢١). ونص المرادي على أنها لغة الحجازيين، واستشهد على ذلك بما ورد في قراءة بعضهم، وصرح بهذا العزو سيبويه(٢٢٢) وذكر الكسائى

(٢١٠) من الرجز المشطور، وهو في الكامل للمبرد: ٤٣٣/٢، خزانة الأدب: ٢٦٧/١٠، الدرر الوامع: ١٦٨/٢.
(٢١١) البيت من الوافر، وهو في ديوانه: ١٥١، تهذيب اللغة: ١١٦/١٣(زل ل).
(٢١٢) البيت من الوافر ديوانه: ٦٨، خزانة الأدب: ١٠/ ٢٣٩، لغة تميم: ٢٥٩.
(٢١٣) ينظر: مجمع الأمثال للميداني: ١٨٧/٢.
(٢١٤) ينظر: شرح الرضى على الكافية: ٣٣٥/٤، شرح جمل الزجاجى لابن عصفور: ٤٣٣/١، مغني اللبيب: ٣٥/١.
(٢١٥) حاشية الصبان: ٢٦٩/١.
(٢١٦) ينظر: المزهر: ٢٥٨/١.
(٢١٧) ينظر: شرح المفصل: ١٠٤/١، همع الهوامع: ٤٩٠/١.
(٢١٨) ارتشاف الضرب: ١٣١/٢.
(٢١٩) سورة يوسف من الآية: ٣٢.
(٢٢٠) توضيح المقاصد: ٥٠٦/١، وجزء الآية من سورة المجادلة: ٢.
(٢٢١) ينظر: اللمع لابن جنى: ١٢٣، شرح جمل الزجاجى: ٦٠٤/١، شرح الرضى على الكافية: ١٨٣/٢.
(٢٢٢) ينظر: شرح عيون الإعراب لابن فضال المجاشعى: ٩٩، أسرار العربية: ١٤٣، رصف المبانى: ٣١٠.

أنها لغة أهل تهامة[٢٢٣] فيما وجدنا ابن هشام يذكر أن أصحابها" الحجازيون والتهاميون والنجديون"[٢٢٤]. ووصفها الزجاج بأنها "اللغة القُدْمَى الجيدة ... لأن كتاب الله ولغة رسول الله أقوى الأشياء وأقوى اللغات"[٢٢٥]. الثانية: إهمال ما النافية فيرفع بعدها المبتدأ والخبر على الأصل، وذكر المرادي أنها لغة بني تميم، فيقولون: ما محمدٌ نائمٌ وقضى سيبويه بأنه: "القياس؛ لأنه ليس بفعل، وليس (ما) كـ: ليس، ولايكون فيها إضمار"[٢٢٦]. في حين عزاها الفراء إلى أهل نجد[٢٢٧]. وعلى لغتهم قرىء "مَا هَذَا بَشَرٌ"[٢٢٨]"، و"أُمَّهَاتُهُمْ" بالرفع[٢٢٩] وقد عزاها ابن عقيل لغير الحجازيين[٢٣٠]. فلغة التميميين هذه جارية على القياس، ولغة الحجازيين كثيرة فى الاستعمال، قال ابن فَضَّال: "وهذا المذهب أقيسُ، ومذهب أهل الحجاز أكثر فى الاستعمال، وبه جاء القرآن الكريم"[٢٣١]، فهما لغتان فصيحتان، بأيتهما نطقت فقد أَصَبْتَ.

٣- أَنْ المصدرية

قال المرادي: "وأما الجازمة فقال في التسهيل: ولا يجزم بها خلافًا لبعض الكوفيين انتهى ووافقهم أبوعبيدة، وحكى اللحياني أنها لغة بني صباح، وقال الرؤاسي: فصحاء العرب تنصب بأن وأخواتها الفعل ودونهم قوم يرفعون بها ودونهم قوم يجزمون بها وقد أنشدوا على ذلك أبياتًا،

وبعضهم أهمل أنْ حملًا على

ما أختها حيث استحقت عملا

يعني أن بعض العرب أهمل أنْ الناصبة حيث استحقت العمل وذلك إذا لم يتقدمها عِلْمٌ أو ظن كقوله:

أَنْ تَقْرآنِ عَلَى أَسْمَاءَ وَيْحَكُمَا

مِنِّى السَّلاَمَ وَأَنْ لاَ تُشْعِرَا أَحَدَا[٢٣٢]

فإن الأولى والثانية مصدريتان غير مخففتين وقد أعملت إحداهما وأهملت الأخرى، ومنه قراءة بعضهم ﴿لِمَنْ أَرادَ أَنْ يُتِمُّ الرَّضَاعَةَ﴾[٢٣٣]، ووجه إهمالها حملها على ما أختها أعني ما المصدرية هذا مذهب البصريين، وأما الكوفيون فهي عندهم المخففة من الثقيلة، وقوله في التسهيل: كونها المخففة أو المحمولة عليها أو على المصدرية يقتضي قولًا ثالثًا. فإن قلت: هل يقاس على ذلك؟ قلت: ظاهر كلام المصنف أن إهمالها مقيس. قال في شرح الكافية: ثم نبهت على أن من العرب مَنْ يجيز الرفع بعد أنْ الناصبة السالمة من سبق عِلْم أو ظن"[٢٣٤].

قَرَّر المرادي في النص السابق أن أَنْ المصدرية فيها ثلاث لغات دونك تفصيل القول فيها:

الأولى: نصب الفعل بعدها، وهذه هي اللغة الفصحى، ونزل بها القرآن الكريم .الثانية: إهمالها ورفع المضارع بعدها؛ حملًا على أختها (ما) المصدرية التى لا تعمل شيئًا، مؤيدًا كلامه بما جاء في قراءة بعضهم، وشعر العرب الفصحاء، وهى فى الفصاحة دون ما عليه الجمهور من العرب. الثالثة: الجزم بأَنْ المصدرية، وقد حكاها الكوفيون وأبو عبيدة واللحيانى، وهذه اللغة دون سابقتها فى الفصاحة، وعزاها المرادي إلى بني صباح، وقد صرح بهذا العزو كثير من العلماء [٢٣٥] ومما ورد على هذه اللغة قول امرئ القيس:

---

(٢٢٣) ينظر: ارتشاف الضرب: ١٠٣/٢.
(٢٢٤) مغنى اللبيب: ٦/٢.
(٢٢٥) معانى القرآن وإعرابه: ١٠٨/٣.
(٢٢٦) الكتاب: ٥٧/١، شرح ابن عقيل: ٢٧٩/١.
(٢٢٧) ينظر: معانى القرآن: ١٣٩/٣.
(٢٢٨) ينظر: اللمع: ١٢٣، شرح المفصل: ١٠٩/١، شرح التسهيل: ٣٦٩/١، رصف المبانى ١١٣.
(٢٢٩) ينظر: مختصر شواذ القرآن لابن خالويه: ١٥٤، البحر المحيط: ٣٥٢/٤، ٧/ ٢٥١.
(٢٣٠) ينظر: المساعد: ٢٧٧/١.
(٢٣١) شرح عيون الإعراب: ٩٩، ١٠٠، خصائص لهجتي تميم وقريش: ٢٢٢: ٢٢٥.

(٢٣٢) البيت من البسيط، وهو بلا نسبة في: الخصائص: ٣٩١/١، الإنصاف: ٥٦٣/٢، المنصف: ٢٤٣.
(٢٣٣) سورة البقرة من الآية: ٢٣٣، والقراءة في مختصر شواذ القرآن: ٢١.
(٢٣٤) توضيح المقاصد: ٤/ ١٨٦: ١٨٧، وينظر: الكتاب: ١٢٧/٣، ١٢٨، مغنى اللبيب: ١١٨/٢.
(٢٣٥) توضيح المقاصد: ١٢٣٧/٣، وينظر: ارتشاف الضرب: ٣٩٠/٢، المساعد: ٣/ ٦٥، همع الهوامع: ٣٦٣/٢.

إِذَا ما غَدَوْنَا قَالَ وِلْدَانُ أَهْلِنَا
تَعَالَوا إِلَى أَنْ يَأْتِنَا الصَّيْدُ نَحْطِبِ[٢٣٦]

وقول جميل بثينة:

أُحَاذِرُ أَنْ تَعْلَمْ بِهَا فَتَرُدَّهَا
فَتَتْرُكَهَا ثِقَلًا عَلَيَّ كَمَا هِيَا[٢٣٧]

٤- لَــنْ

قال المرادي: "فأما لن فحرف نفي ينصب المضارع ويخلصه للاستقبال..وحكى بعضهم أن الجزم بلن لغة لبعض العرب"[٢٣٨].

ذكر المرادي في هذا النص أن المشهور فى لسان العرب هو نَصْب المضارع بـ(لَنْ)، وبذلك جاء السماع الفصيح نثرًا ونظمًا، وقد حُكِيَ الجزم بها لغةً لبعض العرب دون تحديد قبيلة بعينها، تشبيهًا لها بـ(لَمْ)؛ لأنها للنفى مثلها، ولأن النون أخت الميم فى اللغة؛ ولذلك تُبدل منها[٢٣٩]. ونَصَّ كثير من العلماء على أن الجزم بـ: لَنْ لغة محكية عن بعض العرب، قال ابن مالك عن هذه اللغة: "ويجوز أن يكون السكون سكون جزم، على لغة من يجزم بـ(لَنْ)، وهى لغة حكاها الكسائى"[٢٤٠] وقال السيوطى: "ذكر اللحيانى أن ذلك لغة لبعض العرب يجزمون بالنواصب وينصبون بالجوازم"[٢٤١]، واستشهدوا لهذه اللغة بقول الشاعر:

لَنْ يِخَبِ الآنَ مَنْ رَجَائِكَ مَنْ
حَرَّكَ مِنْ دُونِ بَابِكَ الْحَلَقَهْ[٢٤٢]

وبقول كثير عزة:

أَيَادِى سَبَا يَا عَزُّ مَا كُنْتُ: بَعْدَكُمُ
فَلَنْ يَحْلَ لِلْعَيْنَيْنِ بَعْدَكِ مَنْظَرُ[٢٤٣]

ويبدو من حكاية اللحيانى أن أهل هذه اللغة هم الذين ينصبون المضارع بـ (لَمْ)، وعلى لغتهم جاءت قراءة أبى جعفر المنصور ﴿أَلَمْ نَشْرَحَ﴾[٢٤٤] بالنصب[٢٤٥].

٥- إذن:

قال المرادي في قوله: ".. وانصب وارفعا..إذا إذن من بعد عطف وقعا

والرفع أجود الوجهين، وبه قرأ السبعة، وفي الشواذ" وإذًا لا يلبثوا"[٢٤٦] على الإعمال. تنبيهات: .. الثاني إلغاء إذن مع استيفاء الشروط لغة نادرة حكاها عيسى وسيبويه ولا قول لمن أنكرها"[٢٤٧].

في هذا النصِّ ذكر المرادي أن بعض العرب يُهمل إذن مع استيفائها شروط نصب المضارع، كما ذكر أَنَّ عيسى بن عمر وسيبويه رويا عن بعض العرب أَنَّهم لا يُعملون إذن مع استيفاء شروط النصب عند غيرهم، فيقولون: إِذَنْ أفعلُ كذا، فى الجواب. فلغتهم إهمال (إِذَنْ) مع استيفائها الشروط المقتضية للنصب فى لغة جمهور العرب[٢٤٨] ثم حكم على هذه اللغة بالندور، دون أن يصرح بنسبتها إلى أناس بعينهم، وهذا ما صرح به بعض العلماء[٢٤٩]، وذهب المالقي إلى أن حكاية

(٢٣٦) البيت من الطويل، ديوانه: ٣٨٩، المحتسب: ٢/٢٩٥، مغنى اللبيب: ١/٢٩، الجنى الدانى: ٢٢٧، شرح شواهده: ١/٩١.
(٢٣٧) البيت من الطويل، ديوانه: ٢٢٤، شرح التسهيل: ١٣، مغنى اللبيب: ١/٢٩، الجنى الدانى: ٢٢٧، همع الهوامع: ٢/٣٦٣.
(٢٣٨) توضيح المقاصد: ٤/١٧٤.
(٢٣٩) ينظر: الجنى الدانى: ٢٧٢.
(٢٤٠) شواهد التوضيح والتصحيح: ١٦٠، البحر المحيط: ١/ ١٠٢، ارتشاف الضرب: ٢/٣، همع الهوامع: ٢/٣٦٨.
(٢٤١) شرح شواهد المغنى: ٢/٦٨٩.
(٢٤٢) البيت من المنسرح وهو لأعرابي في الدرر اللوامع: ٤/٦٣، وبلا نسبة في مغنى اللبيب: ١/٢٢١.
(٢٤٣) البيت من الطويل، ديوانه: ٣٢٨، لسان العرب: ١/٩٣، تاج العروس: ١/ ٢٢٦(س ب أ)، وبلا نسبة في رصف المبانى: ٢٨٨.
(٢٤٤) سورة الشرح من الآية: ١.
(٢٤٥) ينظر: المحتسب: ٢/٣٦٦، الجنى الدانى: ٢٦٦، مغنى اللبيب: ١/٢١٧، همع الهوامع: ٢/ ٥٤٣.
(٢٤٦) سورة الإسراء من الآية: ٧٦.
(٢٤٧) توضيح المقاصد:٤/١٨٩: ١٩٠.
(٢٤٨) ينظر: الكتاب: ٣/١٦، المقتضب: ٢/١٠، شرح التسهيل: ٤/٢١، التصريح: ٢/٣٧٠.
(٢٤٩) ينظر: المساعد: ٣/٧٢، همع الهوامع: ٢/٣٧٦، شرح الأشمونى: ٢/٢٩١.

عيسى بن عمر شاذة لاتعتبر[٢٥٠] وذكر ابن عصفور أن إلغاء إِذَنْ مع استيفائها الشروط قليل جدًّا[٢٥١]. وقد اختلف العلماء في إثباتها، فمنهم من قَبِلَها وأجازها مع ندورها، ومنهم من أنكرها. والحق أنها لغة مقبولة؛ لأن إهمال (إِذَنْ) هو القياس، وورد عن ثقة ذلك أن عيسى بن عمر لا يروى إلا ما سمع[٢٥٢].

٦- لَمْ

قال المرادي: " لَمْ قد تلغى فلا يجزم بها قال في التسهيل: حملًا على لا وفي شرح الكافية حملًا على ما وهو أحسن؛ لأن ما ينفى بها الماضي كثيرًا بخلاف لا. وأنشد الأخفش على إهمالها:

لَوْلا فَوارِسُ من ذُهْلٍ وأسرتُهُم
يَوْمَ الصُّلَيفَاءِ لَمْ يُوفُونَ بالْجَارِ[٢٥٣]

فإن قلت: فهل إهمال لم ضرورة أو لغة؟ قلت: نص بعض النحويين على أنه ضرورة، وقال في الكافية: وشذ، وفي التسهيل وقد لا يجزم بها فلم يخصه بالضرورة وصرح في أول شرح التسهيل بأن الرفع لغة قوم...، وحكى اللحياني عن بعض العرب أنه ينصب بلم، وقال في شرح الكافية: زعم بعض الناس أن النصب بلم لغة اغترارًا بقراءة بعض السلف" أَلَمْ نَشْرحَ لَكَ صَدْرَكَ"[٢٥٤] بفتح الحاء، وبقول الراجز:

فِي أيّ يومَيَّ مِن الموتِ أَفِرْ
أَيومَ لَم يُقْدَرَ أمْ يومَ قُدِرْ[٢٥٥]

وهو عند العلماء محمول على أن الفعل مؤكد بالنون الخفيفة ففتح لها ما قبله ثم حذفت ونويت"[٢٥٦].

في هذا النص ذكر المرادي أن لم حرف نفي وجزم، وأنه قد ورد في إعمالها ثلاث لغات دون تصريح بنسبة إحداها لأناس بعينهم هي:

إحداها: جزم الفعل المضارع وهي اللغة الأدبية فيقال: لم يضربْ. ثانيها: رفع الفعل المضارع بها، فيقال: لم ينجحُ، وقد أورد المرادي بيتًا شعريًا دليلًا على جواز الرفع بلم وقد ذكر آراء العلماء في هذا الشعر فمنهم من قال إن الرفع بها ضرورة، ومنهم من قال إن الرفع بها لغة بعض العرب لكنه لم يخبرنا عن أصحابها. ثالثها: نصب الفعل المضارع بها، فيقال: لم يضربَ، وهذه اللغة حكاها اللحياني عن بعض العرب لكنه لم يذكر لنا من نطق بها مستشهدًا على كلامه بما ورد عن القراء وعن العرب الفصحاء شعرًا. وقد وصف المرادي إهمال لم بالضرورة، وبأنه خارج عن القياس واستعمال الفصحاء، مخرجًا ما ورد على تلك اللغة بما يتوافق مع اللغة النموذجية كما فعل بعض العلماء[٢٥٧]. قال الزمخشرى معلقًا على قراءة (نشرحَ): "لعله بينّ الحاء وأشبعها في مخرجها فظن السامع أنه فتحها"[٢٥٨]، "الأصل"نشرحَنْ" يقدرَنْ ثم حذفت نون التوكيد الخفيفة وبقيت الفتحة دليلًا عليها وفي هذا شذوذان توكيد النفي بلم، وحذف النون لغير وقف ولا ساكنين، وقال أبو الفتح: "الأصل يقدر بالسكون ثم لما تجاورت الهمزة المفتوحة والراء الساكنة، وقد أجرت العرب الساكن المجاور للمحرك مجرى المحرك، والمحرك مجرى الساكن، إعطاء للجار حكم مجاوره"[٢٥٩]، ومع ذلك لم يرشدنا اللغويون إلى أصحابها.

ومن الممكن أن يخرج ما ورد من نصب الفعل

(٢٥٠) ينظر: رصف المباني: ٦٤.
(٢٥١) ينظر: شرح جمل الزجاجي: ١٧٥/٢.
(٢٥٢) اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٣٢١.
(٢٥٣) البيت من البسيط، وهو بلا نسبة في: الخصائص: ٣٨٨/١، سر صناعة الإعراب: ٤٤٨/٢، المحتسب: ٤٢/٢، لسان العرب: ١٣٦/٩، تاج العروس: ٣٥/٢٤(ص ل ف).
(٢٥٤) سورة الشرح الآية: ١.
(٢٥٥) الرجز للإمام علي في ديوانه: ٧٩، حماسة البحتري: ٣٧، وبلا نسبة في: نوادر أبي زيد: ١٣، الخصائص: ٩٤/٣.
(٢٥٦) توضيح المقاصد: ٣/ ٢٧٣.
(٢٥٧) ينظر: معنى اللبيب: ٢٧٧/١، الجنى الداني: ٢٦٧، همع الهوامع: ٥٦/٢، شرح شواهد المغني: ٦٧٤/٢.
(٢٥٨) الكشاف: ٤ / ٢٦٦.
(٢٥٩) معنى اللبيب: ٩١/١، ٢٧٧، شرح عمدة الحافظ: ٣٦٧، الدرر اللوامع: ٦٨/٥، همع الهوامع: ٢/ ٥٦.

المضارع بلم على أنه من قبيل الإتباع عن طريق نقل حركة المتحرك إلى الساكن قبله مباشرة: من كلمة أخرى فقراءة أبي جعفر المنصور "ألم نشرحَ" بفتح الحاء"[٢٦٠] إتباعًا لفتحة اللام بعدها وربما كانت أيضًا إتباعاً للمفتوح قبلها. ففتحتها إذن فتحة إتباع وليست فتحة إعراب ولا بناء.

٧- لَو

قال المرادي: "وأما لو فذهب قوم منهم ابن الشجري إلى أنه يجزم بها في الشعر ورده المصنف في الكافية. وقال في التسهيل: في آخر عوامل الجزم: والأصح امتناع حمل لو على إنْ، وقال في فصل لو لم يجزم بها إلا اضطرارًا، وزعم اطراد ذلك على لغة فظاهره موافقة ابن الشجري ويتحصل فيه ثلاثة مذاهب"[٢٦١].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن المشهور في لو رفع الفعل المضارع بعدها، ولكن ورد عن بعض العرب الجزم من غير تحديد أناس بعينهم ثم ذكر أن الجزم بلو على هذه اللغة لا يختص بالشعر، ثم أبدى اعتراضًا على عبارة ابن مالك قائلًا: "وزُعِمَ اطراد ذلك على لغة" فكأنه نازع في اطراده لما بنى الفعل لما لم يُسَمَّ فاعله، وقد تقدم له قبل هذا المكان قوله: والأصح امتناع حمل (لو) على (إنْ) الشرطية"[٢٦٢]. وللعلماء في جزم لو للفعل المضارع ثلاثة أقوال هي: الأول: أنه لا يجوز الجزم بها مطلقًا، وما ورد مما ظاهره الجزم بها مردود ومؤول[٢٦٣].

الثاني: أنه يجوز الجزم بها في الشعر دون سواه[٢٦٤] والدليل على ذلك قول علقمة الفحل:

لَوْ يَشَأْ طَارَ بِهِ ذُو مَيْعَةٍ
لاَحِقُ الآطَالِ نَهْدٌ ذُو خُصَلْ[٢٦٥]

وقول لقيط بن زرارة:

تَامَتْ فُؤَادَكَ لَوْ يُحْزِنُكَ مَا صَنَعَتْ
إِحْدَى نِسَاءِ بَنِي ذُهْلِ بْنِ شَيْبَانَا[٢٦٦]

فيمكن أن يكون قائل هذا البيت من لغته ترك همزة يشاء فقال: يشا، ثم أبدل الألف همزة، كما قيل في عالم وخاتم: عَأْلم وخَأْتم، وقد خرج البيت الثاني" على أن ضمة الإعراب سكنت تخفيفًا كقراءة أبي عمرو ﴿وينصرْكم﴾[٢٦٧] ﴿وما يشعرْكم﴾[٢٦٨] ﴿ولا يأمرْكم﴾[٢٦٩]. الثالث: ذهب بعض العلماء إلى أن الجزم بها لغة لقوم، مطردة عندهم في الكلام مطلقًا[٢٧٠]. وعليها جاء البيتان السابقان، والراجح أن الجزم بها لغة؛ للنص على أن الجزم بها لغة مطردة، وورود في أكثر من بيت كما سبق وقول الآخر:

إِنَّ الْوَفَاءَ كَمَا اقْتَرَحْتَ فَلَو يَكُنْ
حَيًّا إِذًا مَا كُنْتَ بِالْمُزْدَادِ[٢٧١]

وقد نص ابن هشام أَنَّ من مُلَح كلام العرب تَقَارُض اللفظين في الأحكام، ومن ذلك: إعطاء (إنْ) الشرطية حكم (لو) في الإهمال، وإعطاء (لو) حكم (إنْ)

(٢٦٠) المحتسب: ٢ /٣٣٦.
(٢٦١) توضيح المقاصد: ٤/ ٢٤٣، ٢٧٣، ٢٧٩.
(٢٦٢) ينظر: السابق، شفاء العليل: ٩٦٨/٣، ٩٦٩، المقاصد النحوية: ٥٣٩/٢، الأشباه والنظائر: ٣٣٤/١.
(٢٦٣) ينظر: شرح التسهيل: ٨٣/٤، ٩٧، مغني اللبيب ٢١٤/١، الجنى الداني: ٢٨٧.
(٢٦٤) ينظر: شرح الرضي على الكافية: ٤٥٢/٤، الارتشاف: ٥٧٢/٢، همع الهوامع: ٥٦٧/٢، شرح الأشموني: ٤٢/٤.

(٢٦٥) البيت من الرمل، وهو في ديوانه: ١٣٤، ولامرأة من بني كعب في: الأمالي الشجرية: ١٨٧/١، همع الهوامع: ٥٦٧/٢.
(٢٦٦) البيت من البسيط، ينظر: شرح التسهيل: ٤/ ٩٨، لسان العرب: ١٢/ ٧٥، تاج العروس: ٣٤٨/٣١(ت ى م)، وبلا نسبة في جمهرة اللغة: ٤١١/١، تهذيب اللغة: ٢٣٩/١٤ (ت ي م).
(٢٦٧)سورة الملك من الآية: ٢٠.
(٢٦٨) سورة الأنعام من الآية: ١٠٩.
(٢٦٩) مغني اللبيب: ١/ ٢٧٦، وجزء الآية من سورة آل عمران: ٨٠، والقراءة في: النشر ٢١٣/٢، ٢٦١، إتحاف فضلاء البشر:٥٥١.
(٢٧٠) ينظر: شرح الرضي على الكافية: ٤٥٢/٤، الارتشاف: ٥٧٢/٢، المغني: ٢١٤/١، الجنى الداني: ٢٨٦، همع الهوامع: ٥٦٨/٢.
(٢٧١) البيت من الكامل، وهو للشريف الرضي ديوانه: ٥٤، الأمالي الشجرية: ١٨٦/١.

فى الجزم[٢٧٢].

٨- لعل

قال المرادي: "وأما لعل فتجر في لغة عقيل ثابتة الأول ومحذوفته، ومفتوحة الآخر ومكسورته خلافًا لمن أنكر الجر بها وعليها جاء قول الشاعر:

.....

لَعَلَّ أَبي المِغْوارِ مِنْك قَريب [٢٧٣]

في هذا النص أشار المرادي إلى أن في لعل لغتين:

إحداهما: أنها تنصب المبتدأ وترفع الخبر، وذلك عند عامة العرب، فيقال: لعل زيدًا قائمٌ وهذا هو المشهور فيها.

الثانية: جر الاسم الواقع بعدها على أنها حرف جر ونسب ذلك إلى عقيل مؤيدًا كلامه بما جاء عن العرب شعرًا. وهذا ما نص عليه كثير من علماء اللغة[٢٧٤].

٩- متى

قال المرادي: "وأما متى فتجر في لغة هذيل بمعنى من ومن كلامهم" أخرجها متى كُمِّهِ"، أي من كُمِّهِ"[٢٧٥].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن الشائع لدى العرب أن متى تستعمل اسم استفهام أو اسم شرط جازم فلا يجوز جر ما بعدها، ولكن قد يجر ما بعدها فتعمل عمل مِنْ الجارة فتكون بمعنى من الابتدائية، وذلك في لغة هذيل مؤيدًا كلامه بما ورد في كلامهم نثرًا، ومن الشواهد الشعرية الواردة بهذه اللغة، والتى جاءت فيها (متى) بمعنى (مِنْ) قول أبي ذؤيب الهذلى:

شَرِبْنَ بِمَاءِ الْبَحْرِ ثُمَّ تَرَفَّعَتْ
مَتَى لُجَجٍ خُضْرٍ لَهُنَّ نَئِيجُ[٢٧٦]

وقول ساعدة بن جؤية:

أَخَيْلَ بَرْقًا مَتَى حاب لَه زَجَلٌ
إذا يُفَتِّرُ من تَوْماضِهِ خَلَجَا[٢٧٧]

وقول أبي المثلم الهذلي أو صخر الغي:

مَتَى مَا تُنْكِرُوهَا تَعْرِفُوهَا
عَلَى أَقْطَارِهَا عَلَقٌ نَفِيثُ[٢٧٨]

وقول الآخر:

إِذا أَقُولُ صَحَا قَلْبِى أُتِيحَ لَهُ
سُكْرٌ مَتَى قَهْوَةٍ سَارَتْ إِلى الرَّأْسِ[٢٧٩]

وقد ظهر هذا القول وذلك العزو عند كثير من علماء اللغة كالهروى، والبطليوسى، وأبى حيان وغيرهم كثير[٢٨٠].

المطلب الثاني: التردد بين الإعراب والبناء

الكلمات إما معربة يتوارد عليها جميع الحركات الإعرابية، وإما مبنية تلزم حالة واحدة في أي موقع تقع فيه، وهناك كلمات الأصل فيها البناء ولكن بعض اللغات قد يعربها وقد تنبه المرادي لهذه الظاهرة وعرض لها في كتابه "توضيح المقصد والمسالك" وهاك أمثلة ما

(٢٧٢) ينظر: مغنى اللبيب: ٢٠١/٢، وينظر: اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٥٤٨.
(٢٧٣) توضيح المقاصد: ٣٩/٢، وعجز البيت من الطويل، وصدره: فقلت ادعُ أخرى وارفع الصوت داعيًا، وهو لسعد الغنوي في: الأصمعيات: ٩٦، المقاصد النحوية: ٢٤٧/٣، خزانة الأدب: ٤٢٦/١٠، وبلا نسبة في: اللامات: ١٣٦.
(٢٧٤) ينظر: التسهيل: ٦٦، ١٤٨، رصف المباني: ٣٧٥، لسان العرب: ٤٦٧/١١(ع ل ل)، أوضح المسالك: ٣/ ٧ــ ٨، شرح ابن عقيل: ٤/٣، همع الهوامع: ٣٣/٢، الدرر اللوامع: ١٧٤/٤، مميزات لغات العرب: ١٨: ١٩.
(٢٧٥) توضيح المقاصد: ١٣٩/٢.

(٢٧٦) البيت من الطويل، وهو فى ديوان الهذليين ٥٢/١، الخصائص: ٨٧/٢، المحتسب: ١١٤/٢، المخصص ٦٧/٤، جواهر الأدب: ٩٩، شرح التسهيل: ١٨٦/٣، الجنى الداني: ٥٠٥، مغني اللبيب ٣٣٤/١، رصف المباني: ١٥١، المقاصد النحوية: ٢٩٤/٣.
(٢٧٧) البيت من البسيط، وهو في: ديوان الهذليين: ٢٠٩/٢، لسان العرب: ٢٥٢/٧(و م ض)، مغنى اللبيب: ٢١/٢، شرح شواهده: ٧٤٩/٢، المعجم المفصل: ٢/ ٧.
(٢٧٨) البيت من الوافر، وهو في شرح أشعار الهذليين: ٤١٢/٣، الأزهية: /٢٨٦، مغنى اللبيب: ٢١/٢، شرح شواهد المغنى: ٧٤٩/٢، خزانة الأدب: ١٩٩/٢، المعجم المفصل: ٥٦٤/١.
(٢٧٩) البيت من البسيط، تهذيب اللغة: ١٤/ ٢٤٦(م ت ى)، الأشباه والنظائر: ٢٨٧/٤، المعجم المفصل: ٧١/٤.
(٢٨٠) الأزهية: ٢٠٠، الاقتضاب: ٢٥٦، مغنى اللبيب: ٢١/٢، شرح قطر الندى: ٢٥٠، الجنى الدانى: ٥٠٥، شرح ابن عقيل: ٦/٣، بصائر ذوى التمييز: ٤٨٠/٤، همع الهوامع ٢١٠/٤، خزانة الأدب: ١٩٩/٢، شرح الأشمونى: ٢٠٥/٢.

أورده في كتابه:

١- فَعَالِ

قال المرادي: "لغة الحجازيين بناء فعال علمًا لمؤنث نحو: حذام على الكسر مطلقًا، وأما بنو تميم ففصل أكثرهم بين ما آخره راء نحو: حضار فبنوه على الكسر، وبين ما ليس آخره راء فمنعوه الصرف، وبعضهم أعرب النوعين إعراب ما لا ينصرف، وإنما وافق أكثرهم فيما آخره راء؛ لأن مذهبهم الإمالة فإذا كسروا توصلوا إليها ولو منعوه الصرف لامتنعت وقد جمع الأعشى بين اللغتين في قوله:

ومَرّ دَهْرٌ عَلَى وبَارِ
فَهَلَكَت جَهْرَةً وَبارُ(٢٨١)

من هذا النص وضح لنا أن وزن فعال علمًا لمؤنث يأتي فيه ثلاث لغات هي:

الأولى: البناء على الكسر مطلقًا، وعزاها المرادي إلى الحجازيين، وعليها جاء قول الشاعر:

إذَا قَالَتْ حَذَامِ فَصَدِّقُوهَا
فَإِنَّ الْقَوْلَ مَا قَالَتْ حَذَامِ(٢٨٢)

وهذا العزو سبق إليه كثير من علماء اللغة(٢٨٣).

الثانية: الإعراب إعراب مالا ينصرف مطلقًا، وعزاه لبعض تميم، فيقولون: جاءت حَذَامُ، وشاهدت حَذَامَ، وأعجبت بحذَامَ متابعًا في ذلك بعض علماء العربية(٢٨٤).

الثالثة: وهي التي تفصِّل بين أن يكون مختومًا بالراء أولا فيبنى على الكسر إذا ختم بالراء مثل: وَبَارِ اسم لقبيلة، ويمنع من الصرف – للعلمية والعدل أو للعلمية والتأنيث المعنوي – إذا لم يختم بالراء مثل: رقاش، وعزاها المرادي لجمهور بني تميم(٢٨٥) وقد عزا الجوهري الإعراب في غير ما آخره راء لأهل نجد فقال: "وأهل نجد يجرونه مجرى مالاينصرف .. يقولون: هذه رقاشُ بالرفع"(٢٨٦).

ووافق أكثر بنى تميم أهل الحجاز في بناء ما آخره راء على الكسر؛ لفشو الإمالة فى لغتهم(٢٨٧). والقياس عند سيبويه مذهب بنى تميم(٢٨٨). فأما ما كان آخره راء فإن أهل الحجاز وبنى تميم متفقون فيه على كسرها، واللغة الحجازية هى اللغة الأولى القُدْمَى، وبنو تميم يختارونها فى ذلك.

٢- حيث

قال المرادي: "وحيث مثال ما بني على الضم وهو اسم لدخول مِنْ عليه في نحو﴿:وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ﴾(٢٨٩)، وبني عند غير بني فقعس؛ لافتقاره إلى جملة افتقارًا لازمًا، وضم على أشهر اللغات؛ لشبهه بالغايات ووجه الشبه أنها كانت مستحقة للإضافة إلى المفرد كسائر أخواتها فمنعت من ذلك كما منعت قبل وبعد الإضافة"(٢٩٠).

ذكر المرادي في هذا النص أنه ورد عن العرب لغتان في حيث دونك بيانهما:

الأولى: بناء حَيْثُ على الضم؛ تشبيهًا بالغايات كـ

(٢٨١) توضيح المقاصد: ١٦٠/٤، والبيت من مخلع البسيط، وهو للأعشى في ديوانه: ٣٣١، الكتاب: ٤١/٢، شرح المفصل: ٦٤/٢، المقاصد النحوية: ٣٥٨/٤، وبلا نسبة في المقتضب: ٥٠/٣، المقرب: ٢٨٢/١، المعجم المفصل: ١٧٨/٣.

(٢٨٢) البيت من الوافر، وهو للُجَيْم بن صعب فى: العقد الفريد: ٣٦٣/٣، التصريح ٣٤٧/٢، وبلا نسبة فى الكامل ٩٩/٢، الخصائص: ١٨٠/٢، شرح المفصل: ٦٤/٤، أوضح المسالك ١٢٠/٤، شرح شذور الذهب: ١٢٨، شرح قطر الندى: ١٤، شرح الأشمونى: ٢٦٨/٣، المعجم المفصل: ٢٨٢/٧.

(٢٨٣) ينظر : الكتاب: ٢٨/٣، المقتضب: ٣٧٣/٣، الأصول في النحو: ٨٩/٢، المفصل: ٢٠١، شرح المفصل: ٦٤/٤، شرح الكافية للرضي: ٥/٢، الارتشاف: ٤٣٦/١، همع الهوامع: ٢٩/١، التصريح: ٢٢٥/٢.

(٢٨٤) ينظر: الأصول في النحو: ٨٩/٢، المفصل: ٢٠١، شفاء العليل: ٩٠٧/٢، شرح شذور الذهب: ١٢٩.

(٢٨٥) ينظر: شرح شذور الذهب: ١٢٩.

(٢٨٦) الصحاح: ١٠٠٧/٣ (ر ق ش).

(٢٨٧) ينظر: علل النحو: ٤٧٤، اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٦٥٢.

(٢٨٨) ينظر: الكتاب: ٢٧٧/٣.

(٢٨٩) سورة الحجر من الآية: ٦٥.

(٢٩٠) توضيح المقاصد: ١/ ٦٥.

قَبْلُ وبَعْدُ، وهى اللغة الفاشية والأدبية. وعزاها المرادي إلى جميع العرب غير بني فقعس، وقضى بأنها أشهر اللغات في حين عزاها بعضهم إلى قيس وكنانة[٢٩١] وذكر ابن منظور أن (حَوْثُ) مبنيةٌ على الضم روايةٌ عن العرب، لبنى تميم[٢٩٢]. فأصلها حَوْثُ، فقلبت الواو ياء؛ لكثرة دخول الياء على الواو، فقيل: حَيْث، ثمُ بنيت على الضم؛ لالتقاء الساكنين واختير الضم؛ ليشعر ذلك بأن أصلها الواو؛ وذلك لأن الضمة مجانسة للواو فكأنهم أتبعوا الضمَّ الضمَّ، وقد خُطِّيءَ ذلك بأنهم إنما يُعْقِبُون فى الكلمة ضمةً دالةً على واو ساقطة[٢٩٣].

الثانية: إعراب حَيْثُ، وعزاها المرادي لبني فقعس، فيخفضونها فى موضع الخفض، وينصبونها فى موضع النصب؛ فيقولون: جلستُ حَيْثَ كنتَ، وجئتُ من حَيْثِ جئتَ، فيَجُرُّونها بمِن، وهى عندهم كعند[٢٩٤] وحكى الكسائى ذلك عن بني أسد بن الحارث بن ثعلبة وبني فقعس كلها، فيقولون: "من حَيْثِ لاَ يَعْلَمُون"، وكان ذلك حَيْثَ التقينا[٢٩٥] وقد جاءت هذه اللغة في قراءات القرآن حيث قرأ بعض السلف قوله تعالى: ﴿سَنَسْتَدْرِجُهُم مِنْ حَيْثِ لا يَعْلَمُونَ﴾[٢٩٦] بكسر الثاء[٢٩٧] وذلك إما على الإعراب على هذه اللغة، أو البناء على الكسر؛ جريًا على اللغة الثانية.

وهناك ثلاث لغات في حيث لم يشر إليهن المرادي هاك بيانهن:

الأولى: حَيْثَ، بالبناء على الفتح على كل حال من الخفض والنصب، فيقال: قعدت حَيْثَ قعد بكر وجئتُ من حَيْثَ جئتَ؛ وذلك طلبًا للخفة، لثقل الكسرة بعد الياء كأَيْنَ وكيْفَ أو للإتباع[٢٩٨]، وهى لغة بنى يربوع وطُهَيَّةَ، ولا تُضَمُّ عندهم[٢٩٩] حكى ذلك عنهم الكسائى قائلًا: "سمعتُ فى بنى تميمٍ من بنى يربوعٍ وطُهَيَّةَ من ينصب الثاء، على كل حال فى الخفض والنصب والرفع، فيقول: حَيْثَ التقينا، ومن حَيْثَ لاَ يَعْلَمُونَ، ولا يُصيبه الرفع فى لغتهم"[٣٠٠].

الثانية: حَيْثِ، بالبناء على الكسر؛ لأنه الأصل فى التخلص من التقاء الساكنين حكاها الكسائى عن بعض العرب[٣٠١].

الثالثة: حَوْثُ، بإبدال الياء واوًا، وهى لغة طَيِّءٍ، وفى ثائها أيضًا الحركات الثلاث[٣٠٢]. وعلى كل فحيث ظرف مبني وهو في النصب والرفع لم يخرج عن دائرة البناء، وفي نصبه ورفعه إتباع تقدمي جاء نتيجة الانسجام الصوتي بين الحركات المتجاورة، وجميع القبائل التي نطقت بالإتباع في تلك الكلمة بدوية إذ عرف عن البدو الميل إلى الانسجام والمجانسة بين الأصوات المتجاورة وتتمثل في القبائل التالية: تميم، وطيء، وقيس، وبني ويربوع[٣٠٣].

٣- أمس

قال المرادي: "نظير سحر في امتناعه من الصرف أمس عند بني تميم فإن منهم من يعربه في الرفع غير منصرف، ويبنيه على الكسر في الجر والنصب، ومنهم

(٢٩١) ينظر: الجامع لأحكام القرآن: ٣١٠/١، اللهجات العربية في التراث: ٢٠/١.
(٢٩٢) ينظر: تهذيب اللغة: ١٣٥/٥، لسان العرب: ١٤/٢، تاج العروس: ٢٣٠/٥(ح ي ث).
(٢٩٣) ينظر: السابق.
(٢٩٤) ينظر: المفصل: ٢١١، اللباب: ٧٨/٢، شرح ابن عقيل: ٣/ ٥٦، همع الهوامع:٢٠٩/٢.
(٢٩٥) لسان العرب: ١٤/٢(ح ي ث)، البحر المحيط: ١٥٥/١، لغة تميم: ٤٩٩: ٥٠٠، خصائص لهجتي تميم وقريش: ١٤٢.
(٢٩٦) سورة القلم من الآية: ٤٤.
(٢٩٧) ينظر: شرح شذور الذهب: ١٦١: ١٦٢، مغني اللبيب: ١٢١/١.
(٢٩٨) ينظر: شرح جمل الزجاجى لابن عصفور: ٣٤٢/٢.
(٢٩٩) ينظر: المحكم: ٢٣٢/٣، شرح المفصل: ٩١/٤، ارتشاف الضرب: ٢٦١/٢، خصائص لهجتي تميم وقريش: ١٤٢.
(٣٠٠) لسان العرب: ١٤/٢(ح ي ث).
(٣٠١) ينظر: شرح المفصل: ٩٢/٤، اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٦١٢/٢.
(٣٠٢) ينظر: شرح الرضى على الكافية: ١٨٢/٢، شفاء العليل: ٤٨٢/١، همع الهوامع: ٢٠٩/٢.
(٣٠٣) ينظر: اللهجات العربية في التراث: ٢٧٠/١، اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٦٢١.

من يعربه إعراب ما لا ينصرف في الأحوال الثلاث خلافًا لمن أنكر ذلك، وغير بني تميم يبنونه على الكسر، وحكى ابن الربيع أن بني تميم يعربونه إعراب ما لاينصرف إذا رفع أو جر بمذ أو منذ فقط، وزعم الزجاج أن من العرب من يبنيه على الفتح واستشهد بقول الراجز:

لَقَدْ رَأَيْتُ عَجَبًا مُذْ أمْسَا
(عَجَائِزًا مِثْلَ السَّعَالِي خَمْسَا)[٣٠٤]

قال في شرح التسهيل: ومدعاه غير صحيح؛ لامتناع الفتح في مواضع الرفع، ولأن سيبويه استشهد بالرجز على أن الفتح في أمسا فتح إعراب، وأبو القاسم لم يأخذ البيت من غير كتاب سيبويه فقد غلط فيما ذهب إليه واستحق أن لا يعول عليه انتهى. وأجاز الخليل في لقيته أمس أن يكون التقدير بالأمس فحذف الباء وأل فتكون الكسرة كسرة إعراب"[٣٠٥].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن أمس فيه لغات هاك تفصيل القول فيها:

الأولى: البناء على الكسر مطلقًا سواء استعمل ظرفًا أو اسمًا غير ظرف، فى الرفع والنصب والجر، ونسب هذا إلى غير تميم، في حين حدد كثير من العلماء النسبة إلى أهل الحجاز[٣٠٦]، فيقولون: مضى أمسِ، وشاهدتُ أمسِ، وعجبت من أمسِ بالكسر فيهن، وعليها جاء قول أسقف نجران:

مَنَعَ البَقاءَ تقلبُ الشَّمْسِ
وطلوعُها مِن حيثُ لا تُمْسِي
اليومَ أعْلمُ ما يَجِيءُ به
ومَضَى بِفَضْلِ قَضائهِ أمْسِ[٣٠٧]

فأَمْسِ فاعل مضى، وهو مبنى على الكسر[٣٠٨].

الثانية: بناؤه على الكسر فى حالتى النصب والجر، وإعرابه إعراب مالا ينصرف حالة الرفع خاصة، وهي لغة جمهور بني تميم[٣٠٩] فيقولون: مضى أمسُ بالرفع بلا تنوين، وعلى لغتهم جاء قوله:

اعْتَصِمْ بِالرَّجَاءِ إنْ عَنَّ يأْسٌ
وَتَنَاسَ الَّذِى تَضَمَّنَ أَمْسُ[٣١٠]

واعتكفت أمسِ، وعجبت من أمسِ[٣١١].

الثالثة: إعراب أَمْسِ إعراب مالا ينصرف في الأحوال الثلاث وهي لغة بعض بنى تميم، فيقولون: ذهب أمسُ بالرفع بلا تنوين، وشاهدتُ أمسَ، وعجبت من أمسَ، بالفتح فيهما[٣١٢]، وعليها قول الراجز السابق.

الرابعة: إعرابه إعراب ما لا ينصرف في حالتي الرفع أو الجر بمذ أو منذ فقط وذكر أن هذه اللغة حكاها ابن الربيع عن بني تميم. ووافقه الرضيُّ فى ذلك[٣١٣]. وإذا وقع أمسِ بعد مذ وجعلتها اسمًا قلت: ما رأيته مذ أمسُ، بالرفع، وإن جعلت مذ حرفًا وافق بنو تميم أهل الحجاز فى بنائها على الكسر، فقالوا: ما رأيته مذ أمسِ[٣١٤].

الخامسة: بناء أمس على الفتح، ونسب هذا إلى الزجاج، ثم ذكر نقلًا عن ابن مالك أن بناء أمس على الفتح ليس لغة خلافًا للزجاجى الذى خرج عن إجماع

(٣٠٤) الرجز لغيلان بن حريث الربعي في: الكتاب: ٢٨٥/٣، شرح شواهد الإيضاح: ٥٩٨، شرح المفصل: ١٠٦/٤، الأمالي الشجرية: ٢٦٠/٢، شرح جمل الزجاجى: ٤١/٢، شرح شذور الذهب: ١٣٣همع الهوامع: ١٩٠/٢، شرح الأشمونى: ٢٦٧/٣، وبلا نسبة في الجمهرة: ٨٤١/٢(أ م س)، المعجم المفصل: ٢٦١/١٠ .
(٣٠٥) توضيح المقاصد: ٤ / ١٥٧: ١٥٩، ١٦٤.
(٣٠٦) ينظر: الكتاب: ٢٨٣/٣، المساعد: ١/ ٥١٩، شفاء العليل: ١/ ٤٧٧.
(٣٠٧) البيت من الكامل، وهو في: الحيوان: ٨٨/٣، المقاصد النحوية: ٣٧٢/٤.
(٣٠٨) ينظر: التصريح: ٣٤٨/٢، ٣٤٩.
(٣٠٩) ينظر: الكتاب: ٢٨٣/٣، المفصل: ٢١٦، شرح المفصل: ١٠٦/٤، شرح الكافية للرضي: ١٥/٢.
(٣١٠) البيت من الخفيف، وهو بلا نسبة فى: شرح التسهيل ٢٢٣/٢، أوضح المسالك: ١٢٢/٤.
(٣١١) ينظر: حاشية الصبان: ٢٦٧/٣.
(٣١٢) ينظر: التصريح: ٣٤٧/٢.
(٣١٣) ينظر: شرح الرضى على الكافية: ٢٢٩/٣، شرح الأشمونى: ٢٦٧/٣.
(٣١٤) ينظر: لسان العرب: أ م س.

النحاة فى ذلك[٣١٥].

فأمس في حال كونه غير ظرف فيه خمس لغات هي: البناء على الكسر مطلقًا بلا تنوين وبتنوين، وغير منصرف مطلقًا، وإعرابه منصرفًا، وإعرابه غير منصرف رفعًا، وبناؤه على الكسر نصبًا وجرًّا[٣١٦].

فإن نُكِّر أَمْسِ، أو لُفِظَ معه بالألف واللام، أو أُضيف، أو صُغِّر، أو جُمع جَمْع تكسير، أو ثُنِيَ، فيعرب إعراب المنصرف إجماعًا[٣١٧]، ومن العرب من يستصحب البناء مع أل، كقول الشاعر:

وَإِنِّى وَقَفْتُ الْيَوْمَ وَالأَمْسِ قَبْلَه
بِبَابِكَ حَتَّى كَادَتِ الشَّمْسُ تَغْرُبُ[٣١٨]

فكسرَ السين، وهو فى موضع نصب عطفًا على اليوم[٣١٩].

ولو سُمِّى رجل بأَمْسِ انصرف؛ لأن كل مفرد مبنى سَمَّيْتَ به شخصًا فالواجب فيه الإعراب مع الصرف[٣٢٠].

٤- مَع

قال المرادي: "مع اسم لمكان الاصطحاب أو وقته على ما يليق بالمصاحب، وهو ملازم للإضافة والظرفية وقد يجر بمن حكى سيبويه: ذهب مِن مَعِه وهو مُعْربٌ في أكثر اللغات وبناؤه على السكون لغة ربيعة، وفي المحكم لغة ربيعة وغنم و لم يحفظ سيبويه أنه لغة فزعم أنه ضرورة "[٣٢١].

فالمرادي في نصه السابق أشار إلى أن الوارد عن العرب فى (مَعَ) إذا وليها متحرك لغتان هما:

الأولى: مَعَ بفتح العين على الإعراب، وهذه هي اللغة المشهورة؛ لمجيئها فى خير الكلام وأوثقه، وهو القرآن الكريم، من ذلك قوله تعالى: ﴿فَأُوْلَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِم مِّنَ النَّبِيِّينَ﴾[٣٢٢] وقوله: ﴿إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا﴾[٣٢٣]، وقوله: ﴿فَأَرْسِلْ مَعَنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ وَلَا تُعَذِّبْهُمْ﴾[٣٢٤]. وهذا ما نص عليه بعض علماء اللغة[٣٢٥] في حين نص آخرون أنها لغة عامة العرب أو جمهورهم[٣٢٦].

الثانية: تسكين العين على البناء، وقد ذكر المرادي أنها لغة ربيعة وأضاف إليها غَنْم نقلًا عن ابن سيده، وعزاها نفس العزو كثير من علماء اللغة[٣٢٧]، واقتصر بعضهم على ربيعة[٣٢٨]، وعزاها الشيخ محمد محيى الدين إلى قيس[٣٢٩].

ثم ذكر المرادي أن سيبويه لم يثبت تسكين العين لغة. بل حكم عليه بالضرورة[٣٣٠] وخالفه المتأخرون مُحتجين بأن ذلك ورد فى سعة الكلام ومَن حفظ حُجَّةٌ على من لم يحفظ[٣٣١]، قال ابن منظور: "وحكى الكسائى عن ربيعة وغَنْمٍ أنهم يُسكّنون العين من مَعَ، فيقولون: معْكم ومعْنا، قال: فإذا جاءت الألف واللام وألف الوصل اختلفوا فيها، فبعضهم يفتح العين، وبعضهم يكسِرها، فيقولون مَعَ القومِ، ومَعَ ابنك،

(٣١٥) ينظر: المساعد: ٥٢٠/١، شفاء العليل: ٤٧٧/١.
(٣١٦) ينظر: همع الهوامع ١٩٠/٢.
(٣١٧) ينظر: شرح جمل الزجاجى: ٤١٢/٢، ارتشاف الضرب: ٢٤٩/٢، ٢٥٠، التصريح: ٣٤٩/٢.
(٣١٨) البيت من الطويل، وهو لنصيب فى ديوانه: ٩، وبلا نسبة فى: الخصائص: ٣٩٥/١، المحتسب: ١٩٠/٢، شرح شذور الذهب: ١٣٥، الدرر اللوامع: ١٠٩/٣، الأشباه والنظائر: ٢٠٤/١، المعجم المفصل: ٢٠٦/١.
(٣١٩) ينظر: همع الهوامع: ١٩١/٢.
(٣٢٠) ينظر: الكتاب: ٢٨٣/٣، ٢٨٤، شرح الرضى على الكافية: ٢٢٨/٣.
(٣٢١) توضيح المقاصد: ٨١٦/٢.

(٣٢٢)سورة النساء من الآية: ٦٩.
(٣٢٣)سورة التوبة من الآية: ٤٠.
(٣٢٤) سورة طه من الآية: ٤٧.
(٣٢٥) شرح الأشوني: ٢٦٤/٢.
(٣٢٦) ينظر: لسان العرب: ١١٤/١٣(م ع ع)، شرح شواهد العيني مع حاشية الصبان على الأشموني: ٢٦٥/٢.
(٣٢٧) ينظر: لسان العرب: ١١٤/١٣(م ع ع)، مغنى اللبيب: ٢١/٢، التصريح: ٧١٤/١، شرح الأشونى: ٢٦٥/٢.
(٣٢٨) ينظر: شرح الرضى على الكافية: ٢٣٢/٣، المصباح المنير: ٧٩١/٢ (م ع ع)، شرح التسهيل: ٢٤١/٢، همع الهوامع: ٢٢٨/٢.
(٣٢٩) ينظر: منحة الجليل بهامش شرح ابن عقيل: ٦٧/٢.
(٣٣٠) ينظر: الكتاب: ٢٨٧/٣.
(٣٣١) ينظر: التصريح: ٧١٥/١، منحة الجليل: ٦٧/٢.

وبعضهم يقول: مَعِ القوم، ومَعِ ابنك"[٣٣٢].

وهذه اللغة بالرغم من فصاحتها قليلة الورود فى الكلام العربى بالنسبة للأُولى التى هى الأفصح[٣٣٣].

٥- الذين

من الأسماء الموصولة الذين وهي لجمع المذكر العاقل وحكمها البناء؛ لشبهها بالحرف في الافتقار فتلزم الياء في جميع الأحوال تقول جاءني الذين أكرموا زيدًا، ورأيت الذين أكرموه، ومررت بالذين أكرموه هذا هو الأصل إلا أننا رلأينا من القبائل العربية من يعربونها إعراب جمع المذكر السالم بالواو رفعًا، وبالياء نصبًا وجرًا.

قال المرادي: "والآخر الذين مطلقًا، رفعًا ونصبًا وجرًا؛ لأنه مبني فلا يتغير..فلذلك لم تجمع العرب على ترك إعراب الذين بل إعرابه في لغة هذيل مشهور، فيقولون: نصر اللذون آمنوا على الذين كفروا، وإلى هذه اللغة أشار بقوله: وبعضهم بالواو رفعًا نطقا

قلت: ونقلها بعضهم عن عقيل"[٣٣٤] ثم قال: "تنبيه في الذين أربع لغات المشهورة، ولغة هذيل، وحذف نونه. .. واللغة الرابعة حذف الألف واللام.."[٣٣٥].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن في الذين لغات هي:

الأولى: لزوم الياء في جميع الأحوال؛ لأنه مبني وهذه هي اللغة المشهورة، والتي بها نزل القرآن الكريم.

الثانية: إعرابه بالواو رفعًا، وبالياء نصبًا وجرًا، فيقال: جاء اللذون، وشاهدت الذين قاموا وسلمت على الذين فازوا، وقد عزاها المرادي إلى هذيل وبني عقيل، وقد نص على هذا العزو بعض علماء اللغة كابن مالك وابن هشام والشيخ خالد[٣٣٦] في حين عزاها بعضهم إلى هذيل فقط[٣٣٧] وعزاها أبوزيد إلى عقيل[٣٣٨]، وعزاها الفراء إلى كنانة[٣٣٩]، وعزاها أبو حيان إلى طيء[٣٤٠]، وعزاها السيوطي إلى طيء وهذيل وعقيل[٣٤١] و"نسبته إلى عقيل أدق وأرجح؛ لأنها من القبائل البعيدة عن البيئة الحجازية فهي أقرب إلى التأثر بلهجة تميم ومن على شاكلتهم"[٣٤٢]،" ولعل مما يؤيد نسبة هذه اللغة إلى عقيل أن هذا الشاهد نسبه أبو زيد لأبي حرب بن الأعلم وهو جاهلي من بني عقيل، ونسبه الصغاني في العباب إلى ليلى الأخيلية وهي أيضًا من عقيل[٣٤٣] والملاحظ أن العلماء لم يأتوا إلا بشاهد واحد على هذه الظاهرة وهو:

نَحْنُ اللذونَ صَبّحوا الصَّباحَا
يومَ النُّخَيْلِ غارَةً مِلْحاحا[٣٤٤]

وهو وإن اختلفت روايات عزوه إلى شاعر بعينه لكنها لا تختلف في كون القائل من عقيل. ثم يذهب الدكتور أنيس إلى قول مناقض لقوله السابق فيقول: "فلعل هذا البيت قد اشتمل في أصله على اللذين وقد غيره الرواة ليجعلوا منه شاهدًا على أن اللذون قد سمعت من بعض القبائل"[٣٤٥]. ومن ثَمّ نقول: إن وجود هذه الظاهرة في هذيل أو عقيل معًا أمر لا يتنافى ووجودها عند واحدة لا يمنع من وجودها عند شقيقتها فالقبيلتان

(٣٣٢) لسان العرب: ١١٤/١٣(م ع ع).
(٣٣٣) اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٣٥٦.
(٣٣٤) توضيح المقاصد: ٤٢٥/١.
(٣٣٥) السابق: ٤٢٦/١.

(٣٣٦) ينظر: المساعد: ١٤٢/١ شرح قطر الندى: ١٠١: ١٠٢ التصريح: ١٣٢/١ شرح الأشموني: ١٤٩/١
(٣٣٧) ينظر إعراب القرآن للنحاس: ١٨٢/١، شرح الكافية للرضي: ٤٠/٢، المقرب: ٥٧/١، شرح ابن عقيل: ١٤٤/١
(٣٣٨) النوادر: ٣١٧، الارتشاف: ٥٢٦/١.
(٣٣٩) معاني القرآن: ١٨٤/٢.
(٣٤٠) الارتشاف: ٥٢٦/١.
(٣٤١) همع الهوامع: ٨٣/١.
(٣٤٢) في اللهجات العربية: ٩٣.
(٣٤٣) في اللهجات العربية: ٩٤.
(٣٤٤) البيت من الرجز، وهو لرؤبة في ديوانه: ١٧٢، ولليلى الأخيلية في ديوانها: ٦١، وبلا نسبة في: النوادر: ٤٧، الأزهية: ٢٩٨، أوضح المسالك: ١٤٣/١، المعجم المفصل: ٢٩٠/٩.
(٣٤٥) في اللهجات العربية: ٩٤.

متجاورتان كما أن قبيلة كنانة مجاورة لهذيل فلقد كانت ديارهم بجهات مكة[٣٤٦]. أما قبيلة طيء فهي القبيلة التي اشتهر عنها إعراب الذين كما ذكر أبو حيان فهي التي شاع عندها اللذون أولًا إذ عودتنا هذه القبيلة على حمل ظواهر لغوية كثيرة يقول صاحب لغة هذيل معلقًا على قول الشاعر السابق "إذا صح هذا كان دليلًا صريحًا على احتلاف علامات الإعراب في اللهجات العربية حتى في بعض الأحوال التي يلزم فيها اللفظ وضعًا واحدًا في اللغة الأدبية"[٣٤٧]. أما بقية اللغات فقد سبق الحديث عنها في فصل الحذف.

٦- ذو الطائية:

قال المرادي: "وقوله: وهكذا ذو عند طئ شهر

يعني أن ذو عند طيء اسم موصول يستعمل بمعنى الذي وفروعه بلفظ واحد فيقال: جاءني ذو فعل وذو فعلتْ وذو فعلا، وذو فعلوا وذو فعلن.. تنبيهان: أحدهما: تسمى ذو هذه الطائية؛ لأنها لا يستعملها موصولة إلا طيء أو من تشبه بهم من المولدين كأبي نواس وحبيب. الثاني: المشهور في ذو الطائية أنها مبنية، وبعضهم يعربها إعراب ذو بمعنى صاحب ويروى بالوجهين قول الشاعر:

.....

فَحَسْبِي مِن ذي عِندهم ما كفانيا"[٣٤٨]

في هذا النص أشار المرادي إلى أن في ذو لغتين هما:

الأولى: لزوم البناء فيقال: جاءني ذو فعل، وشاهدت ذو نجح، وسلمت على ذو فاز، وهي اللغة المشهورة عند طيء[٣٤٩] في حين عزا بعضهم البناء لأسد[٣٥٠] ومن كلام بعض الطائيين: لا وذو فى السماء بيته[٣٥١] وهذا هو الغالب عندهم، ومن ذلك قول حاتم الطائى:

وَمَنْ حَسَدٍ يَجُورُ عَلَيَّ قَوْمِي
وَأَيُّ الدَّهْرِ ذُو لَمْ يَحْسُدُونِي؟[٣٥٢]

وقول سنان بن الفحل:

فَإِنَّ المَاءَ مَاءُ أَبِي وَجَدِّى
وَبِئْرِى ذُو حَفَرْتُ وَذُو طَوَيْتُ[٣٥٣]

وقول آخر:

إِذَّا أَنْتَ يَمَّمْتَ الرِّكَابَ لِقَصْدِهِم
تَبَيَّنْتَ طَعْمَ المَاءِ ذُو أَنْتَ شَارِبُه[٣٥٤]

الثانية: إعرابها بالحروف الثلاثة الواو رفعًا والألف نصبًا والياء جرًا، فيقال: جاءني ذو قام، ورأيت ذا قام، ومررت بذي قام، وعزاها لبعض طيء مؤيدًا كلامه بما ورد من شعر العرب الفصحاء، والمشهور البناء بدليل ما سمع من كلامهم "وذو في السماء بيته" فذو موصولة بمعنى الذي وما بعدها صلة فلو كانت معربة لجرت بواو القسم"[٣٥٥].

من هذا وضح لنا أن ذو تستعمل بمعنى صاحب فتكون من الأسماء الستة فترفع بالواو، وتنصب بالألف، وتجر بالياء. وأنها تستعمل بمعنى الذي وحينئذ للعلماء فيها قولان: الأول: البناء مطلقًا وهو المشهور والغالب وبناؤها على سكون الواو. الثاني: الإعراب بالحروف

(٣٤٦) جمهرة أنساب العرب: ٢٩١.
(٣٤٧) لغة هذيل: ٣٤١.
(٣٤٨) توضيح المقاصد: ٤٣٦/١، وعجز البيت من الطويل، صدره: فإما كرام موسرون لقيتهم، وهو لمنظور بن سحيم في: شرح ديوان الحماسة للمرزوقي: ٣٢١/٢، شرح المفصل: ١٤٨/٣، مغني اللبيب: ١٦٢/٢، المقرب: ٥٦/١، المقاصد النحوية: ١٢٧٨/١.
(٣٤٩) ينظر: المفصل: ١٨٢، اللباب: ٣٦٩/١، شرح الكافية للرضي: ٤١/٢، الارتشاف: ١٤٦/١، أوضح المسالك: ١٥٣/١
(٣٥٠) شرح المفصل: ١٤٨/٣.
(٣٥١) ينظر: المساعد: ٢٦/١، ١٤٧، ٣٦٠/٢.
(٣٥٢) البيت من الوافر، وهو في: ديوانه: ٢٧٦، شرح التسهيل: ١٩٩/١، المساعد: ١٥٣/١، المقاصد النحوية: ٤٥١/١، وبلا نسبة في أوضح المسالك: ١٧٥/١، شرح الأشموني: ١٧٤/١.
(٣٥٣) البيت من الطويل، وهو في: الإنصاف: ٣٨٤/١، شرح المفصل: ١٤٧/٣، شرح ديوان الحماسة: ٩٥٠/٢، المقاصد النحوية: ٤٣٦/١، شرح قطر الندى: ١٠٢، خزانة الأدب: ٤٢٧/٢، المعجم المفصل: ٥٢٣/١.
(٣٥٤) البيت من الطويل، وهو بلا نسبة فى شفاء العليل: ٢٢٧/١.
(٣٥٥) شرح شذور الذهب: ٦٧.

الثلاثة الواو رفعًا والألف نصبًا والياء جرًا مثل ذو التي بمعنى صاحب وهذا في لغة بعض طيء.

٧- ذات:

قال المرادي في قول ابن مالك: "وكالتي أيضًا لديهم ذاتُ..وموضع اللاتى أتى ذواتُ يعني أن بعض طيء يقول: ذاتُ إذا أراد معنى التي، وذواتُ إذا أراد معنى اللاتي بالبناء على الضم فيهما"[٣٥٦].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن بعض طَيِّءٍ يستعملون ذاتُ للمفردة، وذواتُ لجمعها مضمومتين، على أنهما موصولان مستقلان مرادفان لـ (التي واللاتي)[٣٥٧]، فيقولون: لقيته ذاتُ يوم، وجلس ذاتُ اليمين وذاتُ الشمال وكذلك ذواتُ قال ابن مالك: "وقد تُرادف التي واللاتى ذاتُ وذواتُ مضمومتين مطلقًا"[٣٥٨]، أى: فى الأحوال الثلاثة؛ لكونهما مبنيتين. كما رُوِيَ عن الفراء أنه سَمِعَ أعرابيًّا من بنى طَيِّءٍ يَسْأَلُ ويقول: "بالفضل ذو فضلكم الله بِهْ والكرامة ذاتُ أكرمكم الله بَهْ" أراد: التى أكرمكم الله بها، فبنى ذات على الضم، ونقل حركة الهاء الأخيرة إلى ما قبلها، وحذف الألف فسكنت الهاء، وأنشد فى ذوات بمعنى اللاتى قول الراجز:

جَمَعْتُها مِنْ أَيْنَقٍ مَوَارِق
ذَوَاتُ يَنْهَضْنَ بِغَيْرِ سَائِقِ[٣٥٩]

أراد: اللاتى، وتاء ذات وذوات مضمومة أبدًا[٣٦٠].

ثم ذكر المرادي أنه حكى عن بعض طَيِّءٍ إعراب ذات وذوات (الموصولة) بالحركات إعراب ذات وذوات بمعنى صاحبة وصاحبات، فيقولون: ذواتا فى الرفع وذواتى فى النصب والجر، وهو ماحكاه أبو حيان في ذات، وحكاه أبو جعفر ابن النحاس في ذوات[٣٦١] وقضى أبو حيان بأنه "نقل غريب"[٣٦٢].ويبدو أن طيئًا هي القبيلة الوحيدة التي احتفظت بهذه الصفة بدليل استعمال ذو اسم موصول في النصوص القديمة فقد جاء في نقش النمارة "ما نفس مر القيس بن عمرو ملك العرب كله ذو أسر التاج" ومعناه هذا قبر امرئ القيس بن عمرو ملك العرب كلهم الذي حاز التاج[٣٦٣]، وهذه الصيغة ليست مستعارة من لغة أخرى بل هي من الكلمات المتوغلة في القدم يقول أحد الباحثين: "ولما كان من غير الممكن اعتبار هذه الكلمة مقترضة فإن الصيغة يتحتم أن تكون راجعة إلى ما قبل عصر انفصال العربية الغربية عن اللغات الأخرى ولكن لهجة طيء هي الوحيدة من اللهجات العربية الغربية التي تحتفظ باسم الموصول على هذه الصورة"[٣٦٤].

٨- العدد المركب:

قال المرادي: "إذا أضيف العدد المركب ففيه ثلاثة أوجه:

الأول: أن يبقى بناؤه وهو الأكثر كما يبقى مع الألف واللام بإجماع. الثاني: أن يعرب عجزه مع بقاء التركيب كبعلبك وحكاه سيبويه عن بعض العرب، فتقول: أحدُعشرَك مع أحدِعشر زيد واستحسنه الأخفش واختاره ابن عصفور وزعم أنه الأفصح، ووجه ذلك بأن الإضافة ترد الأشياء إلى أصلها من الإعراب، ومنع في التسهيل القياس عليه وقال في الشرح لا وجه لاستحسانه؛ لأن المبني قد يضاف نحو: كم رجل عندك و﴿مِنْ لَدُن حَكِيمٍ خَبِيرٍ﴾[٣٦٥] قلت: قال بعضهم: وهي

(٣٥٦) توضيح المقاصد: ٤٣٨/١.
(٣٥٧) السابق: ١٦١/١.
(٣٥٨) شرح التسهيل: ١٩٣/١.
(٣٥٩) الرجز لرؤبة في ملحق ديوانه: ١٨٠، الدرر اللوامع: ٢٦٧/١، وبلا نسبة في: تهذيب اللغة: ٣٤/١٥، الأزهية: ٢٩٥، تخليص الشواهد: ١٤٤، تاج العروس: ٤٣٣/٤٠(ذ و)، المعجم المفصل: ٢٠٤/١١.
(٣٦٠) ينظر: شرح التسهيل: ١٩٥/١، ١٩٦، همع الهوامع: ٨٣/١.
(٣٦١) ينظر: التصريح: ١٦٢/١.
(٣٦٢) ارتشاف الضرب: ٥٢٨/١.
(٣٦٣) تاريخ اللغات السامية لأولفنسون: ١٩٠، طبعة أولى، دار العلم للملايين .
(٣٦٤) اللهجات العربية الغربية لرابين ترجمة د. عبد الرحمن أيوب: ٣٥٩.
(٣٦٥) سورة هود من الآية: ١.

لغة ضعيفة عند سيبويه وإذا كونها لغة لم يمتنع القياس عليها وإن كانت ضعيفة. والثالث: أن يضاف صدره إلى عجزه مزالًا بناؤهما حكى الفراء أنه سمع من أبي فقعس الأسدي وأبي الهيثم العقيلي: ما فعلت خمسة عشرك"[٣٦٦].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن العدد المركب إذا أضيف إلى مستحق العدد مستغنًى عن التمييز ففيه ثلاث لغات هاك بيانها:

الأولى: البناء على فتح الجزأين ويُضاف مجموع العدد المركب إلى مستحقه، فتقول: حضر أحدَ عشرَ رجلٍ، وتقول: تسلمت أحدَ عشرَ رغيفٍ، وبحثت عن أحدَ عشرَ طالبٍ[٣٦٧]. وقضى المرادي بأنها الأكثر في كلام العرب كما قال بعض العلماء[٣٦٨]، وقيل: هي الفصحى[٣٦٩]، وقيل: هي الأجود في الكلام[٣٧٠]، ووسمها ابن عصفور بالضعف[٣٧١].

الثانية: إعرابه إعراب المركب المزجي بأن يعرب الجزء الثاني حسب العوامل الداخلة عليه ويلزم الجزأ الأول البناء، فتقول: هذه أحدَ عشرُ بكرٍ، واشتريت أحدَ عشرَ كتاب، وسلمت على أحدَ عشرِ عمرٍو. وقد وصفها المرادي بأنها ضعيفة، وهذا ما نص عليه بعضهم[٣٧٢]، وحكم عليها سيبويه بالرداءة، فقال: "ومن العرب من يقول: خمسةَ عشرُكَ، وهي لغة رديئة"[٣٧٣] وقيل: إنها لغة قليلة[٣٧٤]. واستحسنها الأخفش، وأجاز القياس عليها مع ضعفها[٣٧٥]. ثم ذكر المرادي أن ابن عصفور اختار هذه اللغة، وزعم أنها الفصحى؛ لأن الإضافة تردُّ الأسماء إلى أصلها من الإعراب، وأن ابن مالك منع القياس عليها[٣٧٦].

الثالثة: إعراب الجزأ الأول بحسب العوامل الداخلة عليه فيعامل معاملة المركب الإضافي كما تفعل في عبدالله، فتقول: هذه خمسةُ عشرِ بكرٍ، واشتريت خمسةَ عشرِ سعدٍ، وسلمت على خمسةِ عشرِ عمرٍو بجَرِّ عشرٍ في الأحوال الثلاثة وإعراب خمسةٍ بحسب العوامل، وهذا ما صرح به بعض علماء اللغة[٣٧٧] ونسبها المرادي – نقلًا عن الفراء – إلى بني أسد وعقيل قال الفراء: "سمعتُها من أبي فَقْعَس الأسديّ وأبي الهيثم العقيليّ: ما فعلتْ خمسةُ عَشْرِكَ؟"[٣٧٨]، وأجاز الكوفيون مجيء هذه اللغة نثرًا ونظمًا، وحكوها عن بعض العرب[٣٧٩] ووصف ابن عصفور هذا بأنه" باطل؛ لأنه لم يُسمع من كلامهم"[٣٨٠] لكنه مردود بما سمعه الفراء وحكاه.

٩- إعراب أي الموصولة وتثنيتها وجمعها

قال المرادي: "قوله: أي كَما يَعِني أنها تستعمل موصولة بمعنى الذي والتي وفروعها خلافًا لأحمد بن يحيى في قوله: إنها لا تستعمل إلا شرطًا أو استفهامًا، وقد تؤنث بالتاء إذا أريد بها المؤنث، وقال أبو موسى: وإذا أريد بها المؤنث أُلحقت التاء في الأشهر. وحكى ابن كيسان أن أهل هذه اللغة يثنونها ويجمعونها. وقوله: (وأعربت) يعني دون أخواتها فلذلك أفردها بالذكر وقد تقدم سبب إعرابها مع أن فيها ما في أخواتها من شبه الحرف في أول الكتاب، وقوله:

(٣٦٦) توضيح المقاصد: ٤/ ٣١٦.
(٣٦٧) ينظر: المساعد: ٢/ ٨١، شرح ابن عقيل: ٢/ ٣٧٨، شرح المكودى: ٣٩١، التصريح: ٢/ ٤٦٣.
(٣٦٨) ينظر: ارتشاف الضرب ١/ ٣٦٦، همع الهوامع: ٣/ ٢٥٦، شرح الأشمونى: ٤/ ٧١، عدة السالك: ٤/ ٢٣٣.
(٣٦٩) ينظر: شرح المكودى على الألفية: ٣٩٢.
(٣٧٠) ينظر: شرح التسهيل: ٢/ ٤٠٢، المساعد: ٢/ ٨١.
(٣٧١) ينظر: المقرب: ١/ ٣٠٩.
(٣٧٢) ينظر: المساعد: ٢/ ٨١، شرح الأشمونى: ٤/ ٧١.
(٣٧٣) الكتاب: ٣/ ٢٩٩، ارتشاف الضرب: ١/ ٣٦٦، أوضح المسالك: ٤/ ٢٣٣.
(٣٧٤) ينظر: شرح المكودى على الألفية: ٣٩٢.
(٣٧٥) ينظر: حاشية الصبان: ٤/ ٧١.
(٣٧٦) ينظر: شرح التسهيل: ٢/ ٤٠١، المقرب: ١/ ٣٠٩، التصريح: ٢/ ٤٦٣، عدة السالك: ٤/ ٢٣٣.
(٣٧٧) ينظر: شرح الرضى على الكافية: ٣/ ٣٠٧، شرح التسهيل: ٢/ ٤٠٢، ارتشاف الضرب: ١/ ٣٦٦.
(٣٧٨) معانى القرآن: ٢/ ٣٤.
(٣٧٩) ينظر: أوضح المسالك: ٤/ ٢٣٣.
(٣٨٠) شرح جمل الزجاجى: ٢/ ٣٠.

ما لم تضف وصدر وصلها ضمير انحذف

يعني أنها أعربت ما لم يجتمع فيها هذان الأمران: الإضافة، وحذف الصدر فإن فقدا أوأحدهما أعربت فالصور أربع. الأولى: أن لا تضاف ويثبت الصدر نحو: جاءني أي هو فاضل فتعرب لفقد الأمرين. الثانية: أن لا يضاف ويحذف الصدر نحو: جاءني أي فاضل فتعرب لفقد الأول وهو الإضافة. الثالثة: أن تضاف ويثبت الصدر نحو: جاءني أيهم هو فاضل فتعرب أيضًا لفقد الثاني وهو حذف الصدر. الرابعة: أن تضاف ويحذف الصدر كقوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَنَنزِعَنَّ مِن كُلِّ شِيعَةٍ أَيُّهُمْ أَشَدّ﴾(٣٨١) فهذه تبنى لاجتماع الأمرين هذا مذهب سيبويه خلافًا للخليل ويونس فإنهما لا يريان البناء بل هي معربة عندهما في الأحوال كلها وتأولا الآية. أما الخليل فجعلها استفهامية محكية بقول مقدر والتقدير: ثم لننزعن من كل شيعة الذي يقال فيه أيهم أشد. وأما يونس فجعلها استفهامية أيضًا وحكم بتعليق الفعل قبلها؛ لأن التعليق عنده ليس مختصًا بأفعال القلوب والحجة عليهما قول الشاعر:

إذَا مَا لَقِيتَ بَنِى مَالِكٍ
فَسَلِّمْ عَلَى أَيُّهُمْ أَفْضَلُ(٣٨٢)

لأن حروف الجر لا تعلق، ولا يضمر قول بينها وبين معمولها وبهذا بطل قول من زعم أن شرط بنائها أن لا تكون مجرورة بل هي مرفوعة أو منصوبة، وذكر هذا الشرط ابن إباز وقال نص عليه النقيب في الأمالي وفي الآية أقوال أخر قال الأخفش من زائدة وكل مفعول، وأيهم أشد جملة مستأنفة. وذهب الكوفيون إلى أن أيهم علق عنه" شيعة "بما فيه من معنى أشد كأنه قيل لنترعن من كل متشيع في أيهم أشد أي: من كل من نظر في أيهم، وكأنهم رأوا أن لنترعن لا تعلق فعدلوا إلى هذا وقال ابن الطراوة غلطوا، ولم يبين إلا لقطعها عن الإضافة. وهم مبتدأ، وأشد خبره، وليس بشيء؛ لأنها لا تبنى إلا إذا أضيفت، ولأن أيا أتت في رسم المصحف موصولة بالضمير ولو كان مبتدأ لفصل ثم قال: وبعضهم أعرب مطلقًا. أي: وبعض العرب أعرب أيا مطلقاً يعني في الصور الأربع وقرئ شاذًا "أيَّهم أشد" بالنصب على هذه اللغة. ويحتمل أن يريد بقوله: وبعضهم بعض النحويين فيكون إشارة إلى مذهب الخليل ويونس ومن وافقهما"(٣٨٣).

أشار المرادي في هذا النص أن أيًّا تأتى موصولة على مذهب الجمهور، خلافًا لثعلب الذي زعم أنها لا تكون إلا استفهامًا أو جزاء، وهو محجوج بثبوت ذلك فى لسان العرب بنقل الثقات كما في القراءة السابقة وقول الشاعر السابق، فإن الاستفهامية والشرطية لا يبنيان على الضم، ولا يصلحان هنا(٣٨٤). ثم ذكر أن لأىّ الموصولة أربعة أحوال:

أحدها: أن تضاف ويذكر صدر صلتها، نحو: يعجبنى أَيُّهُمْ هو قائم. والثانى: ألا تضاف ولا يذكر صدر صلتها، نحو: يعجبنى أَىٌّ قائم. والثالث: ألا تضاف ويذكر صدر صلتها، نحو: يعجبنى أَىٌّ هو قائم.

وفى هذه الأحوال الثلاثة تكون معربة بالحركات الثلاث، فيقال: يعجبنى أَيُّهُمْ هو قائم، وأَىٌّ قائم، وأَىٌّ هو قائم، ورأيت أَيَّهُمْ هو قائم، وأَيًّا قائم، وأَيًّا هو قائم، ومررت بأَيِّهِم هو قائم، وبأىٍّ قائم، وبأىٍّ هو قائمٌ.

والرابع: أن تضاف ويحذف صدر الصلة، نحو: يعجبنى أَيُّهُمْ قائمٌ(٣٨٥). وهى فى هذه الحالة مبنية على

(٣٨١) سورة مريم من الآية: ٦٩، والقراءة في مختصر شواذ القرآن: ٨٨، ٨٩.
(٣٨٢) البيت من المتقارب، وهو لغسان بن وعلة بن مرة بن عباد في: الإنصاف: ٢/ ٤٢٣، شرح المفصل: ٣/ ١٤٧، مغني اللبيب: ٧٢/١، الدرر اللوامع: ٢٧٢/١، المقاصد النحوية: ٤٣٦/١، وبلا نسبة في: تخليص الشواهد: ١٥٨، رصف المباني: ١٩٧، شرح الأشموني: ١٦٥/١، المعجم المفصل: ٢٣٦/٦.
(٣٨٣) توضيح المقاصد: ١/ ٢٤٢: ٢٤٥.
(٣٨٤) ينظر: التذييل والتكميل: ٥٥/٣، التصريح: ١٥٧/١، ١٥٨، همع الهوامع: ٣٣١/١، حاشية الصبان: ١٦٥/١.
(٣٨٥) ينظر: شرح ابن عقيل:١٥٣/١، همع الهوامع: ٣٤٩/١، ٣٥٠.

الضم عند سيبويه والجمهور؛ لشدة افتقارها إلى ذلك المحذوف. وذهب الكوفيون والخليل ويونس إلى إعرابها حينئذ، وما ورد مما يوهم البناء على الضم، نحو قوله تعالى: "أَيَّهم أشد" أَوَّلُوه. أما الخليل فجعلها استفهامية محكية بقول مقدر، والتقدير: ثم لنترعن من كل شيعة الذي يقال فيه أيهم أشد. وأما يونس فجعلها استفهامية أيضًا وحكم بتعليق الفعل قبلها؛ لأن التعليق عنده مخصوص بأفعال القلوب.

ومفعول (نترع) إما محذوف، والتقدير: لننترعن الذين يقال فيهم: أَيُّهُمْ أَشَدُّ؟. أو الجملة، وعُلِّقت (نترع) عن العمل فيها، أو(من كل شيعة) و(من) زائدة[٣٨٦].

ثم يذكر أن أي الموصولة تعرب في جميع حالاتها إلا في حالة واحدة تبنى فيها على الضم، وذلك بشرطين: أن تضاف، وأن يكون صدر صلتها ضميرا محذوفا هذا في اللغة المشهور، والتى جاء بها الذكر الحكيم والشعر العربي الفصيح الذى حكاه أبو عمرو الشيبانى عن غَسَّان. ولكنه يذكر أنه قد ورد أن بعض العرب أعرب أَيًّا في جميع الأحوال، فيقولون: كَلِّمْ أَيَّهُمْ أفضلُ، وهذا ما صرح به كثير من علماء اللغة[٣٨٧]، ثم عضد كلامه بما جاء في قراءة بعضهم، وقول العرب الفصحاء (نظمًا) لكنه لم يحدد أناسًا بعينهم. ووصفها سيبويه بأنها "لغة جيدة"[٣٨٨]، ويرى ابن مالك أن إعرابها حينئذ مع قلته قوي[٣٨٩].

والراجح الحكم عليها بالجودة مع مخالفتها المشهور الذى هو عليه؛ لمجيئها على القياس بدليل قول سيبويه: "وأما الذين نصبوا فقاسوه"[٣٩٠]، وورود السماع بها كما فى قراءة طلحة بالنصب، وبيت غسان في رواية الجر، وحكاه أبو عمر الجرمى قائلًا: خرجتُ من الخندق- يعنى خندق الكوفة- حتى صرتُ إلى مكة، فلم أسمع أحدًا يقول: اضربْ أَيُّهُمْ أفضلُ، أى: كلهم ينصب ولا يضم[٣٩١]. ثم يذكر المراد أن للعرب في تأنيث أي وتثنيتها وجمعها لغتين هما:

الأولى: إفراد أَيٍّ وتذكيرها دائمًا، وهذا هو المشهور عند جمهور العرب والنحويين.

الثانية: تأنيث أَيٍّ بالتاء عند إرادة التأنيث، فيقال: يعجبنى أَيَّتُهُنَّ عندك، وعلى ذلك قال الشاعر:

إِذَا اشْتَبَهَ الرُّشْدُ فِي الْحَادِثَات
فَارْضَ بِأَيَّتِهَا قَدْ قُدِرْ[٣٩٢]

وتثنيتها عند إرادة التثنية، فيقال: يعجبنى أَيَّاهُمَا عندك، وأَيَّتَاهُمَا عندك، وجمعها عند إرادة الجمع، فيقال: يعجبنى أَيُّوهُمْ عندك، وأَيَّاتُهُنَّ عندك، وذلك حكاية عن ابن كيسان أنها لغة لبعض العرب[٣٩٣] دون تحديد لأناس بعينهم، ووسمها ابن عقيل بالضعف، فقال: "وهي لغة ضعيفة"[٣٩٤].

المبحث الثاني: اللهجات العربية في الجمل والتراكيب

١- المطابقة بين الفعل والفاعل:

قال المرادي: "إذا أسند الفعل إلى فاعل ظاهر مثنى أو مجموع جرد في اللغة المشهورة من علامة التثنية والجمع، فتقول: فاز الشهيدان وفاز الشهداء.. ثم أ شار إلى اللغة الأخرى فقال:

(٣٨٦) الكتاب: ٣٩٩/٢، الإنصاف: ٧٠٩/٢، ٧١٠، ٧١١، المفصل: ١٨٩، التبيان: ١١٥/٢.
(٣٨٧) ينظر: الكتاب: ٣٩٨/٢، الأصول في النحو: ٢/ ٣٢٣، المغنى: ٧٢/١، اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٤٢١.
(٣٨٨) الكتاب: ٣٩٩/٢.
(٣٨٩) ينظر: شرح التسهيل: ٢٠٨/١، اللباب: ١٢٤/٢.
(٣٩٠) الكتاب: ٤٠١/٢.
(٣٩١) ينظر: الإنصاف: ٧١٢/٢، مغنى اللبيب: ٧٢/١، شرح شذور الذهب: ١٤٢.
(٣٩٢) البيت من المتقارب، وهو بلا نسبة فى: سر صناعة الإعراب: ٧٥/١، همع الهوامع: ٣٣١/١.
(٣٩٣) ينظر: التذييل والتكميل: ٥٨/٣، المساعد: ١٤٩/١، التصريح: ١٥٨/١.
(٣٩٤) المساعد: ١٤٩/١.

وقد يقال: سعِدا وسعدوا

والفعل للظاهر بعد مسند

هذه اللغة ينسبها النحويون إلى أكلوني البراغيث وحمل عليها المصنف قول النبي ﷺ: "يَتَعَاقَبُونَ فِيكُمْ مَلاَئِكَةٌ بِاللَّيْلِ ومَلاَئِكَةٌ بِالنَّهَارِ"(٣٩٥) وقد توزع في ذلك قال السهيلي ألفيت في كتب الحديث المروية الصحاح ما يدل على كثرة هذه اللغة وجرها وذكر آثارًا منها قوله عليه الصلاة والسلام: "يَتَعَاقَبُونَ فِيكُمْ مَلاَئِكَةٌ بِاللَّيْلِ ومَلاَئِكَةٌ بِالنَّهَارِ" ثم قال: لكني أقول في حديث مالك: إن الواو فيه علامة إضمار؛ أنه حديث مختصر رواه البزار مطولًا مجردًا فقال فيه: "إن لله ملائكة يتعاقبون فيكم" وحكى بعض النحويين أنها لغة طيء، وحكى بعضهم أزد شنوءة، ولا يقبل قول من أنكرها"(٣٩٦) وقال: "وإن رفع سببيه أفرد مطلقًا كرفعه الظاهر، ووافق في التذكير والتأنيث مرفوعه لا متبوعه نحو: مررت برجلين حسنة جاريتهما فحكم النعت في ذلك كحكم الفعل الواقع موقعه وهذا معنى قوله: (كالفعل).. وقد ذكر في التسهيل أن الجمع في ذلك أولى من الإفراد، ونص على ذلك سيبويه في بعض نسخ الكتاب وهو مذهب المبرد. وقيل: الإفراد أحسن ونسب إلى الجمهور وفصّل بعضهم فقال أولى إن تبع جمعًا، والإفراد أولى إن تبع مفردًا أو مثنى. تنبيهان:

الأول – يجوز تثنية الوصف الرافع السببي وجمعه جمع المذكر السالم على لغة طيء، فتقول: مررت برجلين حسنين غلاماهما، وبرجال حسنين غلمانهم، وقد يفهم ذلك من قوله (افعل) أي على اللغتين..."(٣٩٧).

ذكر المرادي فيما سبق أنه إذا أُسند الفعل إلى فاعل ظاهر مثنى أو مجموع فيه لغتان هما:

الأولى – تجريد الفعل من علامة التثنية أو الجمع؛ استغناء بما هو في الفاعل من العلامات، فيقال: نجح المجدُ، ونجح المجدان، ونجح المجدون، ونجحت المجدات، وتنجح المجدات. هذا مذهب جمهور العرب في كلامهم(٣٩٨)، وهو اللغة المشهورة(٣٩٩) والفصيحة(٤٠٠) قال الشيخ خالد: "لغة التوحيد هي الفصحى"(٤٠١)، وبها جاء القرآن الكريم، قال الله تعالى: ﴿فَاذْهَبْ أَنْتَ وَرَبُّكَ فَقَاتِلَا إِنَّا هَاهُنَا قَاعِدُونَ﴾(٤٠٢)، وقوله: ﴿وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي الْمَدِينَةِ امْرَأَةُ الْعَزِيزِ تُرَاوِدُ فَتَاهَا عَن نَّفْسِهِ﴾(٤٠٣)، وقوله: ﴿وَقَالَ الظَّالِمُونَ إِن تَتَّبِعُونَ إِلَّا رَجُلًا مَّسْحُورًا﴾(٤٠٤).

الثانية – إلحاق الفعل المسند إلى المثنى، والجمع علامة تدل على التثنية أو الجمع فيقال: نجحا أخواك، وينجحون المجدون، ونجحوا إخوتُك، وينجحون المجدون، ونجحن المجدات، وينجحن المجدات، وأَخَوَاك ما نجحا إلا هما، وإخوتك ما نجحوا إلا هم، والمجدات ما نجحنَ إلا هُنَّ، وهذا ما صرح به بعض العلماء(٤٠٥).

وهذه اللغة يعبر عنها العلماء بلغة أكلوني البراغيث، ويُعبر عنها ابن مالك بلغة "يَتَعَاقَبُونَ فِيكُمْ مَلاَئِكَةٌ"(٤٠٦) وقد حكاها البصريون عن طيِّئ، وحكاها بعضهم عن أزد شنوءة(٤٠٧)، وزاد ابن هشام، وابن عقيل حكايتها

(٣٩٥) موطأ مالك (كتاب قصر الصلاة فى السفر) باب جامع الصلاة رقم ٨٢، صحيح مسلم ، كتاب المساجد ومواضع الصلاة (باب فضل صلاتى الصبح والعصر والمحافظة عليهما) رقم ٢١٠، شرح النووى على صحيح مسلم: ٣/١٦.
(٣٩٦) توضيح المقاصد: ٢/ ٥٨٦: ٥٨٧.
(٣٩٧) السابق: ٣ /١٣٧: ١٣٨.
(٣٩٨) ينظر: شرح ابن عقيل: ١/٤٢٥، شفاء العليل: ١/٤١٥ اختلاف اللهجات على المستويين الصرف والنحوي: ٥٤١.
(٣٩٩) ينظر: شرح التسهيل: ٢/١١٦، ارتشاف الضرب: ١/٣٥٤، المساعد: ١/٣٩٤، شرح الأشمونى: ٢/٤٧.
(٤٠٠) ينظر: شرح المكودى: ١١٩.
(٤٠١) التصريح: ١/٣٠٤.
(٤٠٢) سورة المائدة من الآية: ٢٤.
(٤٠٣) سورة يوسف من الآية: ٣٠.
(٤٠٤) سورة الفرقان من الآية: ٨.
(٤٠٥) ينظر: شرح التسهيل: ٢/١١٦، همع الهوامع: ١/٥٧٨، شرح الأشمونى: ٢/٤٧.
(٤٠٦) ينظر: شرح التسهيل: ٢/١١٦، ارتشاف الضرب: ١/٣٥٤، شرح ابن عقيل: ١/٤٢٩.
(٤٠٧) ينظر: ارتشاف الضرب: ١/٣٥٤، أوضح المسالك: ٢/٨٨، التصريح: ١/٤٠٣، شرح الأشمونى: ٢/٤٨.

عن بنى الحارث بن كعب[٤٠٨]. وقد جاء على هذه اللغة بعض الآيات القرآنية، والأحاديث، والأشعار والأقوال. فمن القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ثُمَّ عَمُوا وَصَمُوا كَثِير مِنْهُم﴾[٤٠٩]، وقوله: ﴿وأَسَرُّوا النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُوا﴾[٤١٠]. ومن الحديث الشريف: قول النبي ﷺ: "يَتَعَاقَبُونَ فِيكُمْ مَلاَئِكَةٌ بِاللَّيْلِ ومَلاَئِكَةٌ بِالنَّهَارِ"، وقول السيدة عائشة – رضى الله عنها: (ذَكَرْنَ أَزْوَاجُ النبى (ﷺ) كَنِيسَةً رَأَيْنَهَا بِأَرْضِ الْحَبَشَةِ)[٤١١]، وقول أحد الصحابة – رضوان الله عليهم-: (حتى احْمَرَّتَا عَيْنَاهُ)[٤١٢]. ومن الشعر قول أمية بن أبي الصلت:

يَلُومُونَنِى فِى اشْتِرَاءِ النَّخِيـ
ـلِ أَهْلِى، فَكُلُّهُمُ يَعْذِلُ[٤١٣]

وقول محمد بن أمية:

رَأَيْنَ الْغَوَانِى الشَّيْبَ لاَحَ بِعارِضِى
فَأَعْرَضْنَ عَنِّى بِالْخُدُودِ النَّوَاضِرِ[٤١٤]

وقول آخر:

نَصَرُوكَ قَوْمِى فَاعْتَزَزْتَ بِنَصْرِهِمْ
وَلَوْ أَنَّهُمْ خَذَلُوكَ كُنْتَ ذَلِيلاَ[٤١٥]

وقول عبيد الله بن قيس الرقيات:

تولى قتال المارقين، بنفسه
وَقَدْ أَسْلَمَاهُ مُبْعَدٌ وَحَمِيمُ[٤١٦]

ومن الأقوال قول بعضهم: التقتا حلقتا البِطَان[٤١٧]. وقضى المرادي بجواز هذه اللغة حيث قال: "ولا يقبل قول من أنكرها"[٤١٨]، ووسمها ابن يعيش بأنها "لغة فاشية لبعض العرب كثيرة فى كلام العرب وأشعارهم"[٤١٩] ومنهم من حكم عليها بالقلة[٤٢٠] ووصفها ابن عصفور – ومن تبعه – بأنها" لغة ضعيفة"[٤٢١].

وأرى أن هذه اللغة جائزة فصيحة كما قال المرادي وابن يعيش؛ لنص كثير من الأئمة على أَنَّ قومًا من العرب مخصوصين يلتزمون مع تأخير الاسم الظاهر الألف فى فعل الاثنين، والواو فى فعل جمع المذكر، والنون فى فعل جمع المؤنث، على أنها علامات دالة على التثنية والجمع. وكذلك وردت هذه اللغة فى جملة صالحة من الشواهد العديدة المتنوعة الموثوق بها نثرا ونظمًا – كما سبق –" وكثرة ورود ذلك يدل على أنها ليست ضعيفة"[٤٢٢]، فهي" ليست مهجورة فى الاستعمال، ولا بعيدة عن الفصاحة"[٤٢٣].

ثم ذكر المرادي أنه يترتب على هذه اللغة أمران هما:

الأول: أنه إذا سُمِّى بهذه اللغة فقيل: جاء أَسْلَمَتُ، ورأيتُ أَسْلَمَتَ، ومررتُ بأسلمتِ، أعربتَ هذا الاسم إعراب مالا ينصرف؛ للعلمية والتأنيث، إلحاقًا له بمُسْلِمَةٍ

(٤٠٨) ينظر: مغنى اللبيب: ٧٣/٢، وشرح ابن عقيل: ٤٢٥/١.
(٤٠٩)سورة المائدة من الآية: ٧١.
(٤١٠) سورة الأنبياء من الآية: ٣.
(٤١١) أخرجه مسلم فى كتاب المساجد ومواضع الصلاة (باب النهى عن بناء المسجد على القبور) حديث رقم ١٨.
(٤١٢) جزء من حديث أخرجه مسلم فى كتاب الإيمان (باب بيان عدد شعب الإيمان وأفضلها...) رقم ٦١.
(٤١٣) البيت من المتقارب، ديوانه: ٤٨، الدرر: ٢٨٣/٢، التصريح: ٤٠٤/١، وبلانسبة فى: وأوضح المسالك: ٩٠/٢، المقاصد النحوية: ٤٦٠/٢، همع الهوامع: ٥٧٨/١، المعجم المفصل: ٢٢١/٧.
(٤١٤) البيت من الطويل، وهو في العقد الفريد ٤٣/٣، ولأبى عبدالرحمن العتبى فى: الأغاني: ١٩١/١٤، تخليص الشواهد: ٤٧٤، المقاصد النحوية: ٤٧٣/٢، وبلا نسبة فى: شرح شذور الذهب: ٢٠٦، المعجم المفصل: ٥٠٠/٣.
(٤١٥) البيت من الكامل، وهو بلا نسبة فى: شرح التسهيل: ١١٧/٢، شرح الأشمونى: ١٧٠/١.
(٤١٦) البيت من الطويل، وهو فى ديوانه: ١٩٦، شرح التسهيل: ١١٦/٢، تخليص الشواهد: ٤٧٣، مغنى اللبيب: ٣٨/٢، الجنى الداني: ١٧٥، شرح ابن عقيل: ٤٢٦/١، المقاصد النحوية: ٤٦٠/٢، همع الهوامع: ٥٧٨/١.
(٤١٧) ينظر: المساعد: ٣٩٣/١.
(٤١٨) توضيح المقاصد والمسالك: ٥٨٧/٢.
(٤١٩) شرح المفصل: ٨٧/٣، شرح التسهيل: ١١٧/٢، ارتشاف الضرب: ٣٥٤/١.
(٤٢٠) ينظر: الكتاب ٤٠/٢، ٤١، شرح ابن عقيل: ٤٢٩/١، شرح المكودى: ١١٩، شرح الأشمونى: ٤٢/٢.
(٤٢١) شرح جمل الزجاجى: ١٦٨/١، شرح المقدمة الجزولية الكبير: ٥٧٦/٢، مغنى اللبيب: ٣٧/٢.
(٤٢٢) ارتشاف الضرب: ٣٥٤/١.
(٤٢٣) عدة السالك: ٩٤/٢، اختلاف اللهجات على المستويين الصرفي والنحوي: ٢٤١.

علمًا.

وإذا سُمِّى بـ: أَسْلَمَا ويُسْلِمَان، وأَسْلَمُوا ويُسْلِمُون، عاملتَ مافيه الألف معاملة المثنى، وما فيه الواو معاملة جمع المذكر السالم، وتُلحق النونَ فيما ليست هى فيه، وهو أَسْلَمَا، فتقول: أَسْلَمَان، وأَسْلَمُوا، فتقول: أَسْلَمُون، ثم تجعل الألف والواو للرفع، واليـاء للجر والنصب. وإن شئتَ أعربته بالحركات الظاهرة على النون.

وإذا سَمَّيتَ بـ (أَسْلَمْنَ) أعربته إعراب مالا ينصرف؛ للعلمية وشبه العجمة؛ لأن النون لا تلحق الأسماء فى مثل هذا الوزن فى اللغة العربية، فتقول: هذا أَسْلَمْنُ، ورأيت أَسْلَمْنَ، ومررت بأَسْلَمْنَ ولو سُمِّى بشىء من ذلك على غير هذه اللغة فإنه يُحكى؛ لأنه جملة سُمِّى بها، والألف والواو والنون حينئذ ضمائر[٤٢٤].

الثاني: أن الصفة المشبهة على هذه اللغة تُثَنَّى وتُجمع جمع المذكر السالم، فيقال: مررت برجلين حَسَنَيْنِ غلاماهما، وبرجالٍ حَسَنِينَ غلمانهم كما قيل: مررتُ برجلين حَسُنَا غلاماهما وبرجال حَسُنُوا غلمانهم[٤٢٥]. وفى غير هذه اللغة إذا رفعت الصفةُ المشبهةُ ما بعدها لم تُطابق ما قبلها بل تُعطى حكم الفعل المؤدى معناها إذا وقع موقعها، فيقال: مررتُ برجلين حَسَنٍ غلاماهما وبرجال حَسَنٍ غلمانهم وبامرأة حَسَنٍ غلامُها، وبرجلٍ حَسَنَةٍ جاريته، وبنساء حَسَنٍ غلمانُهن كما يقال: حَسُنَ غلاماهما، وحَسُنَ غلمانهم، وحَسُنَ غلامُها، وحَسُنَتْ جاريته، وحَسُنَ غلمانُهن. والأحسنُ فيما فاعلها جَمْعٌ أن تُجمع جمع تكسير، نحو قولك: مررت برجالٍ حِسَانٍ غلمانُهم، ومذهب الجمهور أن الإفراد أولى من التكسير، وهو اختيار الشلوبين[٤٢٦].

٢- مطابقة اسم الفعل (هلم) للفاعل

قال المرادي: "اختلف العرب في هلم فهي عند الحجازيين اسم فعل بمعنى احضر أو أقبل، وهي عند تميم فعل أمر لا يتصرف نلتزم إدغامه، وإنما ذكر هنا باعتبار فعليتها وقد استعمل لها مضارعًا من قيل له هلم: فقال لا أهلم. الثاني: التزموا فتح ميم هلم، وحكى الجرمي فيه الفتح والكسر عند بعض بني تميم"[٤٢٧].

وقال أيضًا: "تكون هلم عند بني تميم فِعْلًا اتصلت بها الضمائر المرفوعة البارزة، وأكدت بنون التوكيد، فيقال: هلما وهلمُوا وهلمِي بضم الميم قبل الواو وتكسر قبل الياء فإذا اتصل بها نون الإناث القياس هلممن، وزعم الفراء أن الصواب هلمَّنَّ بفتح الميم وزيادة نون ساكنة بعدها وقاية لفتح الميم، ثم تدغم النون الساكنة في نون الضمير، وحكي عن أبي عمرو أنه سمع من العرب هلمين يا نسوة بكسر الميم مشددة وزيادة ياء ساكنة بعدها قبل نون الإناث، وحكي عن بعضهم هلمُّن بضم الميم وهوشاذ وعلى لغة تميم بنى أبو الطيب قوله:

قَصَدْنَا لَهُ قَصْدَ الحَبيبِ لِقاؤهُ
إلينا وقلنا للسيوف هلُمُّنا[٤٢٨]

فأكدها بالنون الشديدة".

الرابع – ذهب بعض النحويين إلى أن هلم في لغة تميم اسم غلب فيه جانب الفعلية واستدل بالتزامهم فتح ميمها والإدغام ولو كانت فعلًا لجرت مجرى رُدّ في جواز الضم والكسر والإظهار، وأجيب بأن التزام أحد الجائزين لا يخرجها عن الفعلية، والتزام أحد الجائزين في كلامهم كثير"[٤٢٩].

أشار المرادي فيما سبق إلى أن فى هَلُمَّ لغتين واردتين عن العرب فى فصيح الكلام، إليك بيانهما:

الأولى: لغة أهل الحجاز استعمال هَلُمَّ اسم فعل

(٤٢٤) ينظر: المساعد: ٣/٥٣: ٥٥، شفاء العليل: ٢/٩١٤.
(٤٢٥) ينظر: شرح التسهيل: ٣/١٠٠، ١٠١، المساعد: ٢/٢٢٠.
(٤٢٦) ينظر: شرح التسهيل: ٣/١٠٠، شفاء العليل: ٢/٦٤٠.
(٤٢٧) توضيح المقاصد: ٣/ ١٦٥٠.
(٤٢٨) البيت من بحر الطويل ينظر: ديوانه: ١٢٤، سر صناعة الإعراب: ٢/ ٧٢٢.
(٤٢٩) توضيح المقاصد: ٣/ ١٦٥٣.

أمر، بمعنى: أَحْضر أو أقبل، بلفظ واحد مع المفرد والمثنى والجمع مذكرًا كان أو مؤنثًا، نحو: هَلُمَّ يارجل، وهَلُمَّ يا رجلان، وهَلُمَّ يا رجال، وهَلُمَّ يا امرأة، وهَلُمَّ يا امرأتان، وهَلُمَّ يانساء[٤٣٠]، وهو القياس، وبه جاء التنزيل. الثانية: لهجة بنى تميم إجراؤها مجرى (لُمَّ) فيغيرونها بقدر المخاطب، يثنون، ويجمعون ويؤنثون، فيقولون: هَلُمَّ يارجل، وهَلُمَّا يارجلان، وهَلُمُّوا يارجال، وهَلُمِّى ياامرأة، وهَلُمَّا ياامرأتان[٤٣١].

وحول هَلُمَّ فى لغة بنى تميم أهى فعل أم اسم فعل؟ دار الخلاف بين العلماء لا مجال لذكره هنا[٤٣٢].

وبلغة الحجازيين جاء القرآن الكريم، فهى لغة التنزيل وقوله ﷺ فى حديث الحوض: "أُناديهم: ألا هَلُمَّ ألا هَلُمَّ"[٤٣٣]؛ لذا هي أعلى اللغتين عند ابن جنى[٤٣٤]. وقد جاء الحديث النبوىُّ الشريف بلغة التميميين كثيرًا، من ذلك قوله ﷺ: (يا عائشةُ هَلُمِّى الْمُدْيةَ)[٤٣٥] وقوله: ﷺ لها: "فَهَلُمِّى لأُرِيَكِ مَا تَركُوا"[٤٣٦]، وقوله ﷺ حكاية عن الملائكة فى حديث الذكر: "هَلُمُّوا إِلَى حَاجَتِكُمْ"[٤٣٧].

٣- دخول لام المخاطب على المضارع

قال المرادي: "وأما اللام فتدخل على فعل المفعول مطلقًا نحو: "لأعن بحاجتك ولتعن بحاجتي وليعن زيد بالأمر"... وأما مضارع المخاطب المبني للفاعل فدخولها عليه قليل استغناء بصيغة أفعل قالوا: وهي لغة رديئة.

(٤٣٠) ينظر: الخصائص: ٣٨/٣، المخصص: ٨٧/١٤، المفصل: ١٧٣، شرح المفصل: ٤٢/٤.
(٤٣١) ينظر: شرح السيرافى للكتاب: ١٨٤/١، الخصائص: ٣٨/٣.
(٤٣٢) الكتاب: ٥٢٩/٣، المقتضب: ٢٠٣/٣، الخصائص: ٣٨/٣، ارتشاف الضرب: ٢١١/٣.
(٤٣٣) موطأ الإمام مالك: ٢٥.
(٤٣٤) ينظر: الخصائص: ٣٨/٣.
(٤٣٥) جزء من حديث أخرجه مسلم فى كتاب الأضاحى: باب استحباب الضحية وذبحها مباشرة، رقم: ١٩.
(٤٣٦) جزء من حديث أخرجه مسلم فى كتاب الحج: باب نقض الكعبة وبنائها، حديث رقم: ٤٠٢.
(٤٣٧) صحيح البخارى: ١٦٨/٧.

وقال الزجاجي: هي لغة جيدة ومن دخولها قراءة عثمان وأبي وأنس ﴿فَبِذَلِكَ فَلْتَفرَحُوا﴾[٤٣٨]، وقوله في الحديث: "لتأخذوا مصافكم"[٤٣٩].

في هذا النص أثبت المرادي أن اللغة الفصيحة الجيدة مجيء أمر الفاعل المخاطب مجردًا من اللام ومن حرف المضارعة مجعولًا آخره كآخر المجزوم، وأن إدخال لام الأمر على المضارع المبدوء بتاء الخطاب المبني للفاعل لغة جاءت بها الشواهد منثورة، ثم شرع يورد أحكام النحويين على هذه اللغة فذكر أنها جاءت مختلفة، فذهب بعضهم إلى أنها رديئة قليلة[٤٤٠]، وذهب آخرون إلى أنها لغة جيدة، وحملوا عليها القراءة المذكورة[٤٤١]، والحكم بجودة هذه اللغة هو الأولى بالقبول؛ لورودها فى الشواهد المختلفة منثورة ومنظومة فمن المنثورة ما جاء فى الخبر "وَلِتَزُرَّهُ بِشَوْكَةٍ"[٤٤٢]، وحديث: "لِتَأْخُذُوا مَصَافَّكُم"[٤٤٣]، وقوله: "لِتَأْخُذُوا مَنَاسِكَكُم"[٤٤٤]، ومن المنظومة قول الشاعر:

لِتَقُمْ أَنْتَ يَا ابْنَ خَيْرِ قُرَيْشٍ
فَتُقَضَّى حَوَائِجُ الْمُسْلِمِينَا[٤٤٥]

(٤٣٨) سورة يونس من الآية: ٥٨، والقراءة في: المحتسب: ٣١٣/١، المحرر الوجيز: ٥٨/٩، فتح القدير: ٦٣٥/٢، إتحاف فضلاء البشر: ١١٦/٢.
(٤٣٩) توضيح المقاصد: ٤/ ٢٢٧: ٢٢٨، وينظر الحديث معانى القرآن للفراء: ٤٧٠/١، التبيان فى تفسير القرآن: ٣٩٥/٥.
(٤٤٠) ينظر: معانى القرآن للأخفش: ٥٧٠/٢، شرح المفصل للخوارزمى:٣ /٢٥٩، المساعد: ١٢٤/٣.
(٤٤١) ينظر: الجمل فى النحو: ٢٠٨، ارتشاف الضرب: ٥٤٢/٢، الجنى الدانى: ١١١، المساعد: ١٢٤/٣، التصريح: ٢/ ٣٩٥، خزانة الأدب: ١٤/٩.
(٤٤٢) ينظر: المجموع فى شرح المهذب للإمام النووى: ١٧٤/٣، وشرح الرضى على الكافية: ٨٥/٤.
(٤٤٣) ينظر: رصف المبانى: ٢٢٧، مغنى اللبيب: ١٨٦/١، أوضح المسالك: ١٨٢/٤، الفضة المضية: ٣٢٣، التصريح: ٣٩٥/٢، شرح الأشمونى: ٣/٤، حاشية الخضرى: ١١٩/٢.
(٤٤٤) أخرجه مسلم فى كتاب الحج: باب استحباب رمى جمرة العقبة راكبًا حديث رقم/٣١٠.
(٤٤٥) البيت من الخفيف، وهو بلا نسبة في: الإنصاف: ٥٢٥/٢، مغنى اللبيب: ١ /١٨٩، المساعد: ١٢٤/٣، التصريح: ٥١/١، ٣٩٥/٢، شرح شواهد المغنى: ٦٠٢/٢، المعجم المفصل: ٩٣/٨.

كما يعضده أيضًا قول ابن الجزرى عن القراءة السابقة: "وروياها مسندة إلى النبى وهى لغة لبعض العرب"(٤٤٦).

٤- مجيء فاعل نعم منكرًا:

قال المرادي: "اشتراط كون الظاهر معرفًا بأل أو مضافًا إلى المعرف بأل أو إلى المضاف إلى المعرف بها هو الغالب وأجاز بعضهم أن يكون مضافًا إلى ضمير ما فيه "ال" كقوله:

فنِعْمَ أخُو الهَيْجَا وَنِعْمَ شَبَابُها(٤٤٧)

والصحيح بأنه لا يقاس عليه لقلته، وأجاز الفراء أن يكون مضافًا إلى نكرة كقوله:

فنعم صاحبُ قَوْمٍ لا سِلاَحَ لَهُمْ(٤٤٨)

ونقل إجازته عن الكوفيين وابن السراج وخصه عامة النحويين بالضرورة. وزعم صاحب البسيط أنه لم يرد نكرة غير مضافة وليس كما زعم بل ورد ولكنه أقل من المضافة، وحكى الأخفش أن ناسًا يرفعون بنعم النكرة مفردة ومضافة ومنه قوله:

ونعْمَ نيمُ"(٤٤٩)

وقال: "اعلم أن ما ورد مما يوهم ظاهره أن الفاعل علم أو مضاف إلى علم يمكن تأويله على أن الفاعل ضمير مستتر حذف مفسره، والعلم أو المضاف إليه هو المخصوص ذكر هذا التأويل في شرح التسهيل، وهو مبني على جواز حذف التمييز في نحو ذلك وسيأتي بيانه، ويمكن أن يحمل على هذا أيضًا ما أوهم كون فاعلهما نكرة إلا أن حكاية الأخفش أن ذلك لغة لقوم تدفع التأويل"(٤٥٠).

فيما سبق أشار المرادي إلى أن مجي فاعل نعم نكرة مضافة إلى مثلها عند عامة النحاة قليل وبابه الشعر والضرورة، وممن قال بهذا أبوعلي الفارسي وابن عصفور والسيوطي(٤٥١).

ونقل المرادي أن الفراء أجاز ذلك في الاختيار معضدًا قوله بما ورد من الشعر وذكر أن الكوفيين وابن السراج تبعوا الفراء في هذا القول كما نقل أن الأخفش قد حكى أن ناسًا من العرب يرفعون بنعم النكرة مفردة ومضافة إلا أن هذه اللغة لم تنسب إلى أحد(٤٥٢).

٥- تقديم العامل على كم الخبرية:

قال المرادي: "إنهما يلزمان (أي كم الخبرية والاستفهامية) الصدر أما الاستفهامية فواضح، وأما الخبرية فللحمل على ربَّ فلا يعمل فيهما ما قبلهما إلا المضاف، وحرف الجر، وحكى الأخفش أن بعض العرب يقدم العامل على كم الخبرية فتقول على هذا: ملكت كم غلام فقيل: هي من القلة بحيث لا يقاس عليها، والصحيح أنه يجوز القياس عليها وأنها لغة"(٤٥٣).

في هذا النص أشار المرادي إلى أن تقديم العامل على كم الخبرية، وفقدانها صدر الكلام لغة لبعض العرب، حكاها الأخفش، نحو: فككتُ كم عانٍ، وملكتُ كم غلامٍ، ثم حكم عليها بالقلة منطلقًا من ذلك إلى ذكر الخلاف الذى دار فى القياس عليها.قال ابن عقيل: "وهى لغة قليلة، ثم قيل: لا يُقاس على ما سُمِعَ؛ للقلة، وقيل:

(٤٤٦) النشر: ٢٨٥.
(٤٤٧) البيت من الطويل ينظر: خزانة الأدب: ٣٩٧/٣.
(٤٤٨) صدر بيت من البسيط، عجزه: وَصَاحِبُ الرَّكْبِ عُثْمَانُ بنُ عَفَّانَا، وهو لكثير بن عبدالله النهشلي في: شرح شواهد الإيضاح: ١٠٠، الدرر: ٢١٣/٥، المقاصد النحوية: ١٧/٤، المقرب: ٦٦/١، شرح ابن عقيل: ٢/ ١١٧، المعجم المفصل: ٢٨/٨.
(٤٤٩) توضيح المقاصد: ٣/ ٨١، وجزء البيت من الوافر، تمامه نياف القرط غراء الثنايا... وريد للنساء، وهو لتأبط شرًا في ديوانه: ٢٠٢، وبلا نسبة في: جمهرة اللغة: ٩٩٣/٢، شرح ابن عقيل: ١١٧/٢، خزانة الأدب: ٣٩٧/٣، الدرر: ٢١٤/٥، شرح عمدة الحافظ: ٧٨٩، شرح الأشموني: ٣٧٣/٣، المعجم المفصل: ٢٦٢/٧.

(٤٥٠) توضيح المقاصد: ٣/ ٨١.
(٤٥١) ينظر الإيضاح العضدي: ٥٨، المقرب: ٦٦/١، شرح جمل الزجاجي: ٦١٣/١، همع الهوامع: ٢٤/٣.
(٤٥٢) ينظر: شرح الرضي: ٢٥٣/٤، شرح التسهيل: ١٠/٣، ١١، خزانة الأدب: ٤١٧/٩، شرح الأشموني: ٢٩/٣.
(٤٥٣) توضيح المقاصد: ١٣٤/٣.

يُقاس، وهو الصحيح؛ لأنها لغة"[٤٥٤]. وعزا الخضرى حكايتها إلى الفراء[٤٥٥]. ووصفها ابن عصفور بأنها "لغة رديئة حكاها الأخفش عن بعضهم أنه يقول:

ملكتُ كم عبيدٍ[٤٥٦]

وتقديم العامل على كم الخبرية وعمله فيها لغة لبعض العرب لا سبيل إلى إنكارها، فهى منطوق قوم فصحاء، ويدل على فصاحتها مجيئها فى خير الكلام وأطيبه، وهو الذكر الحكيم كما فى قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنَ الْقُرُونِ﴾[٤٥٧]، وقوله عزَّ وجلَّ: ﴿ألم يروا كم أهلكنا قبلهم من القرون أنهم إليهم لا يرجعون﴾[٤٥٨].

٦- جمع مائة إذا كانت مُفَسِّرًا

قال المرادي: "إذا كان تمييز الثلاثة وأخواتها مائة لم يجمع إلا في شذوذ كقوله:

ثَلاَثُ مِئِينٍ لِلْمُلُوكِ وَفَى بِهَا[٤٥٩]

قيل: ويظهر من كلام سيبويه جواز جمع المائة في الكلام وتميز بالمائة ثلاث وتسع وما بينهما، ولا يقال: عشر مائة استغناء بالألف ذكر ذلك في شرح التسهيل، وحكى الفراء أن بعض العرب يقولون: عشر مائة، وأن أهل هذه اللغة هم الذين يقولون: "ثلاث مئين وأربع مئين" فيجمعون. وفي كتاب الصفار عن الفراء: لا تقول: ثلاث مئين، إلا من لا يقول ألف، وإنما يقول: عشر مئين. وقوله: (ومائة واتلألف للفرد أضف

يعني أن المائة والألف يضافان إلى المعدود مفردًا نحو: مائة رجل وألف رجل، وتثنيتهما وجمعهما كذلك. وقوله: (ومائة بالجمع نزْرا قد ردف).

أشار به إلى قراءة حمزة والكسائي: ﴿ثلثمائة سنين﴾[٤٦٠] – بغير تنوين على الإضافة – وأشار بقوله: "نزرا" إلى تقليله، وقال بجوازه الفراء، وقال المبرد: هو خطأ في الكلام وإنما يجوز في الشعر للضرورة وكلامه مردود بالقراءة المتواترة"[٤٦١].

في هذا النص ذكر المرادي أن العلماء اختلفوا فى جمع مائة إذا كانت مُفَسِّرًا؛ فالأكثرون يخصونه بالشعر[٤٦٢]، وآخرون أجازوا جمع مائة إذا كانت مُفَسِّرًا فى سعة الكلام؛ لكونه مقتضى القياس وهو ظاهر كلام سيبويه جوازه فى الكلام[٤٦٣]، ثم ذكر أنه حكى عن الفراء أن جمع مائة إذا كانت مُفَسِّرًا جائز؛ لكونه لغة لبعض العرب. وقد نقلها بعض العلماء قال أبو حيان: "وحكى الفراء أن بعض العرب يقول: عشرُ مائةٍ، ويجعل العقد من لفظ العشر. قال: وأهل هذه اللغة يقولون: ثلاثُ مِئين، وأربعُ مِئين"[٤٦٤] مستشهدًا لها بما جاء فى قراءة حمزة والكسائى المذكورة وفى الشعر وعليها أيضًا قول عامر بن الظرب:

ثَلاَثُ مِئِينٍ قَدْ مَرَرْنَ كَوَامِلا
وَهَا أَنَا هَذَا أَشْتَهِى مَرَّ أَرْبَعِ[٤٦٥]

ومجيء ذلك فى القراءة القرآنية وفي الشعر[٤٦٦] دليل على ثبوت هذه اللغة، واتساع مجال القول فيها، فما

(٤٥٤) المساعد: ١١٤/٢ وينظر: ارتشاف الضرب: ٣٨١/١، حاشية الصبان: ٨٣/٤.
(٤٥٥) ينظر: حاشية الخضرى: ١٤١/٢.
(٤٥٦) ينظر: التبيان فى إعراب القرآن: ١٢٨/٢.
(٤٥٧) سورة السجدة من الآية: ٢٦.
(٤٥٨) سورة يس من الآية: ٣١، وينظر: معانى القرآن: ٣٧٦/٢، التبيان فى إعراب القرآن للعكبرى: ٢٠٣/٢.
(٤٥٩) صدر بيت من الطويل، عجزه: رِدَائِى وَجَلَّتْ عَنْ وُجُوهِ الأَهَاتِمِ، وهو للفرزدق ديوانه: ٣١٠/٢، المقتضب ١٦٧/٢، شرح المفصل: ٢١/٦، شرح جمل الزجاجى: ٣٣/٢، شرح التسهيل: ٣٩٤/٢، شرح الرضى على الكافية: ٣٠٢/٣، أوضح المسالك: ٤/ ٢٣٢، التصريح: ٤٥٤/٢، شرح الأشموني: ٦٢٢/٢، المعجم المفصل: ٣١٩/٧.

(٤٦٠) سورة الكهف من الآية: ٢٥، والقراءة في: حجة القراءات: ٤١٤، النشر: ٣١٠/٢، إتحاف فضلاء البشر: ٢١٢/٢.
(٤٦١) توضيح المقاصد: ٣٠٩/٤.
(٤٦٢) ينظر: المقتصد: ٧٣٢/٢، شرح المفصل: ٢٣/٦، شرح شذور الذهب: ٤٦٢.
(٤٦٣) ينظر: الكتاب: ٢٠٩/١، المقتضب: ١٦٧/٢، إصلاح المنطق: ٢٩٩، الأمالى الشجرية: ٢٤/٢.
(٤٦٤) ارتشاف الضرب: ٣٥٧/١، ٣٧٠، المساعد: ٦٩/٢.
(٤٦٥) البيت من الطويل، في مجمع الأمثال: ٣٩/١.
(٤٦٦) ينظر: المذكر والمؤنث لابن الأنبارى: ٢٣٤/٢، إصلاح المنطق: ٣٠٠.

جاء عن بعض الفصحاء مخالفًا لما عليه الجمهور من العرب ينبغى ألا يردَّ، بل يُؤخذ به. وحكم العكبري على هذه المسألة بأنها ضعيفة فى الاستعمال(٤٦٧). والراجح أن جمع مُمَيِّز مائة لغة لبعض العرب، كما حكى الفراء، ومَثَّلَتْ ذلك قراءة حمزة والكسائى وبيت الفرزدق عامر بن الظرب فمن العرب قوم يضعون الجمع موضع المفرد جريًا على الأصل وإن كان قليل الاستعمال كما قال المرادي(٤٦٨).

٧- حذف خبر لا:

قال المرادي: "إذا علم خبر لا كثر حذفه عند الحجازيين، ووجب عند التميميين الطائيين ومن حذفه قوله تعالى: ﴿قَالُوا لَا ضَيْرَ﴾(٤٦٩) وإن لم يعلم وجب ذكره عند جميع العرب"(٤٧٠).

في هذا النص أشار المرادي إلى أن في خبر لا إذا علم لغتين هما:

الأولى: وجوب حذف خبر "لا" إذا دل عليه دليل، وهذا لغة تميم وطيء. وذهب بعضهم إلى أن بنى تميم لا يجيزون ظهور خبر"لا" ألبتة، ويتأولون ما ورد من ذلك(٤٧١).

وذكر آخرون"أن الخبر فى هذا الفصل إن كان ظرفا أو مجرورًا فالعرب كلهم ينطقون به، وإن كان ظاهرًا اسمًا فلا ينطق به إلا بنو تميم أصلًا، ويُقَدِّرونه مرفوعًا، فيقولون: لا بأسَ، وأهل الحجاز يظهرونه مرفوعًا. فيقولون: لا رجلَ أفضلُ منك"(٤٧٢). وذكر ابن عصفور أنهم يجيزون الوجهين في الخبر شبه جملة، ويلتزمون الحذف في غيره(٤٧٣).

الثانية: كثرة حذف خبر لا إذا دل عليه دليل وهذا لغة أهل الحجاز، فيقال: هل من طالب ناجح؟ فتقول: لا طالبَ وتحذف الخبر وهو ناجح وجوبًا عند التميميين والطائيين، وجوازًا عند الحجازيين وهذا ظاهر كلام سيبويه(٤٧٤).

وأكثر ما يحذفه الحجازيون مع إلا نحو: لا إله إلا الله، أى: لنا، أو فى الوجود(٤٧٥) ومن حذفه دون إلا قوله تعالى: ﴿قالوا لاضَيْرَ إنا إلى ربنا مُنْقَلِبونَ﴾(٤٧٦)، وقوله: ﴿ولَوْ تَرى إذْ فَزِعوا فَلا فَوْتَ﴾(٤٧٧)، وقد استشهد المرادي على حذف الخبر بما ورد في القرآن الكريم(٤٧٨). أما إذا لم يعلم فيجب ذكره عند الجميع كما في قوله ﷺ: "لا أحد أغير من الله"(٤٧٩). وقول الشاعر:

وَرَدَّ جَازِرُهُمْ حَرْفًا مُصَرَّمَةً
وَلا كَرِيمَ مِنَ الْوِلْدَانِ مَصْبُوحُ(٤٨٠)

فحذف خبر" لا" النافية للجنس" نوع من الاختصار النطقي يمكن أن نطلق عليه اختصاراً جُمْلي وهو يلائم البيئة الصحراوية فالمتكلم قد تكون بينه وبين المخاطب مسافة شاسعة، فلو نطق كل أجزاء الجملة فقد يسمعها المخاطب بغير وضوح، فيكتفي حينئذ بجزء من الجملة يؤدي الدلالة كاملة. وهذا شبيه بلغة البرقيات في عصرنا الحاضر. أما البيئة المستقرة فيندر فيها وجود الحاجز بين المتكلمين، وليست هناك بالتالي ضرورة إلى بتر جزء من أجزاء الكلام فشيء طبعي إذن ألا يكثر

(٤٦٧) ينظر: التبيان فى إعراب القرآن: ١٠١/٢.
(٤٦٨) ينظر: حاشية الصبان: ٦٦/٤.
(٤٦٩) سورة الشعراء من الآية: ٥٠.
(٤٧٠) توضيح المقاصد: ٥٥٤/١ .
(٤٧١) ينظر: شرح المفصل: ١٠٧/١.
(٤٧٢) رصف المبانى: ٢٦٥، التصريح: ٣٥٦/١.
(٤٧٣) ينظر: شرح جمل الزجاجى: ٢٧٩/٢، ارتشاف الضرب: ١٦٦/٢.
(٤٧٤) ينظر: الكتاب: ٢٧٥/٢، ٢٧٦.
(٤٧٥) ينظر: حاشية الصبان: ١٧/٢.
(٤٧٦) سورة الشعراء من الآية: ٥٠.
(٤٧٧) سورة سبأ من الآية: ٥١.
(٤٧٨) ينظر: البحر المحيط: ٣٧/١، مغني اللبيب: ١٩٥/١.
(٤٧٩) أخرجه ابن ماجه عن ابن عباس في الأحكام: ٧٨٤/٢، وعند الإمام أحمد: ٣١٣/١.
(٤٨٠) البيت من البسيط، وهو لحاتم الطائي في ملحق ديوانه: ٢٩٤، شرح أبيات سيبويه: ١٥٧٣، وبلا نسبة في الكتاب: ٢٩٩/٢، المقتضب: ٣٧٠/٤، الأصول: ٣٨٥/١، رصف الباني: ٢٦٦، المعجم المفصل: ٢١١٣.

حذف خبر لا النافية للجنس عند الحجازيين كثرته عند التميميين"[٤٨١].

٨- إلحاق نون الوقاية لاسم الفعل

قال المرادي: "تلزم نون الوقاية أيضًا مع ياء المتكلم إن نصب باسم فعل نحو: عليكني حكاه سيبويه، وحكى أيضًا عليكي بالياء وسمع الفراء من بعض بني سليم مكانكني يريد انتظرني في مكانك ولم يذكر الناظم هذا في النظم وذكره في التسهيل"[٤٨٢].

في هذا النص أشار المرادي إلى أن نون الوقاية تلحق اسم الفعل المسند إلى ياء المتكلم، فيقال: مكانكني وعليكني، وعزا ذلك إلى بني سليم نقلًا عن الفراء،"ولا أرى هذه اللهجة إلا بدوية كذلك فالحضر من الحجازيين لا يميلون إلى هذا الثقل في كلامهم، فهي لهجة بني سليم، ومن كان على شاكلتهم من المغرقين في البداوة"[٤٨٣] ونصّ سيبويه في نقله عن الأخفش أن إلحاق اسم الفعل عليك نون الوقاية لغة دون تحديد[٤٨٤].

خاتمة

الحمد لله في البدء والختام، والصلاة والسلام على خير الأنام سيدنا محمد ﷺ عليه أفضل الصلاة وأتمّ السلام وعلى آله وصحبه الكرام ومن سار على دربهم إلى يوم الدين.

وبعد،،

فتتويجًا للجهد، وتحصيلًا للنفع أرى من اللازم عليَّ بعد هذه الجولة مع كتاب توضيح المقاصد حول لغات القبائل رأينا المرادي كان همه الأول عرض لغات القبائل من خلال قضايا صوتية، وصرفية، ونحوية رأيناه متابعًا لابن مالك في ذكر هذه اللغات في أغلب الأحيان، ورأيناه ناقدًا لابن مالك في أحيان نادرة، ورأيناه وقد تبع النحاة في اعتبار بعض اللغات من قبيل الضرورة.

وأهم ما توصلت إليه من نتائج أوجزها فيما يلي:

- من خلال كلامه عن الظواهر اللهجية في إعراب المثنى نخلص إلى أن في إعراب المثنى ثلاث لهجات تمثل ثلاث قواعد نحوية سائدة بشكل متفاوت كثرة وقلة في القبائل العربية، وهي:

- الأولى: لهجة تعربه بالحروف، وهي أكثرها شهرة وانتشارًا بين معظم القبائل العربية، لاسيما القبائل الحجازية والتميمية، وبها نزل القرآن في قراءاته المتواترة.

- الثانية: لهجة تلزمه الألف في جميع الأحوال رفعا ونصبا وجرا، وهذه تتوسط الشهرة والانتشار ما بين الأولى والثالثة، وبها قرئ القرآن في بعض الشواذ. وأن العلماء اختلفوا في نسبة إلزام المثنى الألف فمنهم من نسبها إلى بلحارث، وزبيد، وخثعم، وهمدان، ومنهم من نسبها إلى كنانة، ومنهم نسبها إلى بلعنبر، وبلجهم، وبطون من ربيعة.

- الثالثة: لهجة تعربه بالحركات على النون، وقيل: الحركات مقدرة على الحرف الأخير من المفرد، وهذه أقلها شيوعا وشهرة، وليس لها مثال في القرآن الكريم، لكن قد يلجأ إليها شاعر في قصيدة ما؛ ومن ثم فاحتفاظ المصادر القديمة بمثل هذه اللهجة ميزة وإضافة إلى جهد النحاة واللغويين.

ولعل إثبات النحاة لهذه اللهجة الأخيرة يعضد رؤية د/حسن عون بأن الإعراب بالحركات أسبق طورا من الإعراب بالحروف اعتمادا على نظرية (البسيط يسبق المركب)، وعلى قول النحاة بأن الإعراب بالحروف إنما هو نيابة عن الحركات[٤٨٥].

- أن المشهور في أفعل التفضيل أنه يعمل الرفع في الضمير المستتر، فتقول: محمد أفضل من خالد ففاعل أفضل ضمير مستتر يعود على محمد، ولكن ورد عن العرب رفعه للاسم الظاهر، والضمير المنفصل، فيقال:

(٤٨١) لغة تميم: ٥٦٨ .
(٤٨٢) توضيح المقاصد: ١/ ١٦٤.
(٤٨٣) اللهجات العربية في معاني القرآن للفراء. ا. د صبحي عبد الحميد:٣٧٦، النون وأحوالها في لغات العرب: ١٩٤.
(٤٨٤) ينظر الكتاب: ٣٦١/٢.
(٤٨٥) ينظر: اللهجات العربية. د.عبده الراجحي : ١٨٤ نقلًا عن د. حسن عون: اللغة والنحو ٨٣، العلامة الإعرابية. د. محمد حماسة عبداللطيف: ١٥٠، دور اللهجة في التقعيد النحوي: ٥٤.

مررت بطالب أحسن منه أبوه أو أنت.

– أن مذاهب العرب في الحكاية كثيرة: فمنهم من خصَّ بها الأعلام كأهل الحجاز، ومنهم من أجازها في كل المعارف، ومنهم من عمها لتشمل النكرات مع المعارف، ومنهم من لم يحك بها أصلًا كبني تميم.

– لا يحكي بمَن وأي إلا الأعلام بشروط الحكاية عند أهل الحجاز، وأنها إحدى اللغتين عندهم؛ لأنهم لا يلتزمون الحكاية بل يجوزون الحكاية والإعراب".

– لغة تميم أسبق وأقيس في عدم الحكاية من لغة الحجاز في الحكاية بدليل أن الحجازيين قد يتركون حكاية العلم، ويرفعون ما بعد مَنْ فتصير لغتهم ولغة تميم سواء ولذا يرجح الحجازيون الإعراب على الحكاية .

– الغالب أن مع اسم لمكان الاصطحاب أو وقته نحو: جلس زيد معَ بكر، وجاء محمد معَ علي، ودليل اسميتها: تنوينها عند إفرادها عن الإضافة، نحو: كنا مَعًا، ودخول مِنْ عليها، حكى سيبويه: ذهب مِن مَعِه(٤٨٦).

– في كلا وكلتا لغات منها: اللغة التي تلزمهما الألف في جميع الأحوال سواء أضيفا إلى ظاهر أم مضمر أم جردا، وعزيت هذه اللغة لبني الحارث بن كعب، وإذا سمي بها على هذه اللغة منعت من الصرف؛ لأن ألفها للتأنيث. ومنها اللغة التي تعرب كلتا بالألف رفعًا وبالياء نصبًا وجرًا في جميع أحوالها وهي لغة كنانة عند المرادي، والسيوطي، والأشموني، ولغة إلى بكر بن وائل عند آخرين وعليها فإذا سميت بها من قولك: رأيت كلتيهما، أو كلتي المرأتين فلا تمنع من الصرف؛ لأن ألفها حينئذ منقلبة وليست للتأنيث.

– اللغة الفصحى وجوب إعمال (أَنْ) المصدرية النصب في الفعل المضارع لفظا إذا لم تباشره، نون التوكيد أونون النسوة ومحلًا إذا باشرته إحداهم ودونها لغة قوم يرفعونه بعدها، وتليها لغة لقوم يجزمونه بها.

– خبر"لا" النافية يجب ذكره إذا كان غير معلوم، فإن كان معلومًا التزم حذفه التميميون والطائيون كما يقول كثير من العلماء، والتميميون والنجديون كما يقول ابن هشام، ويجوز الوجهان عند الحجازيين. وغيرها من النتائج المبثوثة داخل البحث وفي ثناياه.

– هَلُمَّ: اسم من أسماء الأفعال، ومسماه ايتِ وتَعَالَ ونحوهما، وهو مبنيٌّ، وأصله أن يكون ساكنًا على أصل البناء، وإنما حُرّك آخره؛ لالتقاء الساكنين، وفتح تخفيفًا؛ لثقل التضعيف. هي كلمة دعوة إلى شيء، وجمهور العرب يَدْعُون بها المفرد والمثنى والجمع، مذكرًا كان أو مؤنثًا على السواء، إلا فى لغة بني سعد فإنهم يحملونها على تصريف الفعل، ومن ثم يلحقون بها الضمائر، فيقولون: هَلُمَّا، وهَلُمُّوا، ونحو ذلك.

وفي الختام أسأل الله جل وعلا التوفيق،" وما توفيقي إِلاَّ بِاللهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيهِ أُنِيبُ".

المؤلف

ثبت بأهم مصادر الدراسة ومراجعها

١. القرآن الكريم.
٢. إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربع عشر للبنا الدمياطى، تحقيق: د.شعبان محمد إسماعيل، عالم الكتب: بيروت، ومكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، الطبعة الأولى سنة ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م.
٣. الإتقان فى علوم القرآن للسيوطى، تحقيق: أ.محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة ومطبعة المشهد الحسينى بالقاهرة، الطبعة الأولى سنة ١٣٨٧هـ – ١٩٦٧م.
٤. اختلاف اللهجات العربية على المستويين النحوي والصرفي بين ابن عقيل والسلسيلي للباحث: أحمد عيد عبد الفتاح، رسالة دكتوراه في كلية اللغة العربية بالقاهرة سنة ٢٠٠٧م.
٥. ارتشاف الضرب من لسان العرب لأبى حيان

(٤٨٦) الكتاب: ٢٨٧/٣، شرح التسهيل: ٢٣٨/٢، ٢٣٩، مغنى اللبيب: ٢١/٢، المساعد: ٥٣٥/١.

الأندلسي، تحقيق: د.مصطفى النماس، توزيع مكتبة الخانجى بالقاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م.
٦. الأزهية في علم حروف للهروي، تحقيق: أ.عبدالمعين الملوحي، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، الطبعة الأولى، ١٩٨١م.
٧. أسرار العربية لأبى البركات الأنبارى، تحقيق: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمى العربى بدمشق، ١٣٧٧هـ – ١٩٥٧م.
٨. إصلاح المنطق لابن السكيت، تحقيق: أحمد شاكر، وعبد السلام هارون، دار المعارف بمصر، الطبعة الرابعة (بدون تاريخ).
٩. الأصول فى النحو لابن السراج، تحقيق: د.عبد الحسين الفتلى، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٨٨م.
١٠. إعراب القراءات الشواذ لأبى البقاء العكبري، تحقيق: محمد السيد أحمد عزو، عالم الكتب، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ – ١٩٩٦م.
١١. إعراب القرآن للنحاس، تحقيق: د.زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٩هـ – ١٩٨٨م.
١٢. الاقتراح فى علم أصول النحو للسيوطى، تحقيق: د.حمدى عبد الفتاح مصطفى، الجريسى للكمبيوتر والطباعة، الطبعة الثالثة، ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م.
١٣. الأمالى الشجرية لابن الشجرى، دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت، لبنان.
١٤. الأمالي في لغة العرب. أبو علي القالي. دار الكتب العلمية، ١٣٩٨هـ ١٩٧٨م.
١٥. الإنصاف فى مسائل الخلاف لأبى البركات الأنبارى، ومعه كتاب: الانتصاف من الإنصاف للشيخ محمد محيى الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، سنة ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م.
١٦. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لابن هشام الأنصارى، ومعه كتاب: عدة السالك إلى تحقيق: أوضح المسالك، للشيخ/ محمد محيى الدين، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، طبعة جديدة منقحة، ١٤١٧هـ – ١٩٩٦م.
١٧. الإيضاح العضدي لأبي علي الفارسي، تحقيق: أ. حسن شاذلي فرهود، الطبعة الأولى القاهرة، ١٩٦٩م.
١٨. البحر المحيط فى التفسير لأبى حيان الأندلسى، طبعة جديدة بعناية الشيخ/ زهير جعيد، دار الفكر سنة ١٤١٢هـ – ١٩٩٢م.
١٩. البيان فى غريب إعراب القرآن لأبى البركات الأنبارى، تحقيق: د.طه عبد الحميد طه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الثانية سنة ٢٠٠٦م.
٢٠. تاج العروس من جواهر القاموس لمرتضى الزَّبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، الناشر دار الهداية.
٢١. تاج اللغة وصحاح العربية للجوهرى، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العم للملايين، بيروت، الطبعة الرابعة، سنة ١٤٠٧هـ.
٢٢. التبصرة والتذكرة للصيمرى، تحقيق: د.فتحى أحمد مصطفى، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م.
٢٣. التبيان فى إعراب القرآن لأبى البقاء العكبري، المكتبة التوفيقية بالقاهرة (بدون تاريخ).
٢٤. تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد لابن هشام الأنصاري، تحقيق: د.عباس مصطفى الصالحي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ– ١٩٨٦م.
٢٥. التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، لأبي حيان، الأجزاء: الأول، والثاني، والثالث، والرابع، تحقيق: د.حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى ،١٤٢٠هـ– ٢٠٠٠م.
٢٦. التصريح بمضمون التوضيح للشيخ خالد الأزهري،

تحقيق: محمد باسل عيون السود، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.
٢٧. تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد للدماميني، القسم الثاني، تحقيق: د.محمد السعيد عبد الله أحمد، رسالة دكتوراه في كلية اللغة العربية بالقاهرة سنة ١٩٨٠م، تحت رقم ١٥٦٠/١٥٦١.
٢٨. تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد للدماميني، الجزآن: الأول والثاني، تحقيق: د.محمد المفدي بساط، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ- ١٩٨٣م.
٢٩. تقريب النشر في القراءات العشر، لابن الجزري، تحقيق/ إبراهيم عطوه عوض، دار الحديث، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٤١٢هـ- ١٩٩٢م.
٣٠. تهذيب اللغة لأبي منصور الأزهري، تحقيق: د.محمد عبد المنعم خفاجي وآخرين، الدار المصرية للتأليف والترجمة (بدون تاريخ).
٣١. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك للمرادي، تحقيق: د.عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي بالقاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.
٣٢. الجنى الداني في حروف المعاني للمرادي، تحقيق: د.فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.
٣٣. حاشية الأمير على مغني اللبيب، دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي (بدون تاريخ).
٣٤. حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على الألفية، دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي (بدون تاريخ).
٣٥. حاشية الصبان على شرح الأشموني، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (بدون تاريخ).
٣٦. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب لعبد القادر البغدادي تحقيق/عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الثالثة ١٩٨٩م.
٣٧. الخصائص لابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الثالثة ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.
٣٨. الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة للحافظ بن حجر العسقلاني، الطبعة الأولى سنة ١٣٤٩هـ، بمطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية الكائنة في الهند، ببلدة حيدرآباد الدكن.
٣٩. الدرر اللوامع على همع الهوامع شرح جمع الجوامع في العلوم العربية للشنقيطي، تحقيق: د.عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، الطبعة الأولى ١٩٨١م.
٤٠. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون للسمين الحلبي، تحقيق: د.أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى سنة ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.
٤١. دور اللهجة في التقعيد النحوي دراسة إحصائية تحليلية في ضوء همع الهوامع للسيوطي د.علاء إسماعيل الحمزاوي.
٤٢. ديوان أبي النجم العجلي، صنعة علاء الدين أغا، النادي الأدبي بالرياض.
٤٣. ديوان امرئ القيس، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف بمصر، الطبعة الخامسة ١٩٥٨م.
٤٤. ديوان أمية بن أبي الصلت، جمعه/ بشير يمّوت، الطبعة الأولى ١٩٣٤م.
٤٥. ديوان جران العود النميري، تحقيق: د.نوري حمودي القيسي، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، دار الرشيد للنشر ١٩٨٢م.
٤٦. ديوان جرير، تحقيق: نعمان طه أمين، دار المعارف بمصر، الطبعة الثالثة (بدون تاريخ).
٤٧. ديوان جميل بثينة، تحقيق: د.إميل يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى ١٩٩٢م.

٤٨. ديوان حاتم الطائى. منشورات دار ومكتبة الهلال، الطبعة الأولى ١٩٨٤م.
٤٩. ديوان حسان بن ثابت – رضى الله عنه – تحقيق: د.سيد حنفى حسنين، دار المعارف بمصر سنة ١٩٧٣م.
٥٠. ديوان الحطيئة، شرح أبى سعيد السكرى، دار صادر، بيروت، ١٤٠١هـ – ١٩٨١م.
٥١. ديوان ذى الرمة، رواية أبى العباس ثعلب، تحقيق: عبد القدوس أبو صالح/مؤسسة الإيمان، بيروت، الطبعة الأولى ١٩٨٢م.
٥٢. ديوان رؤبة بن العجاج، تحقيق: وليم بن الورد، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية ١٩٨٠هـ.
٥٣. ديوان زهير بن أبى سلمى، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ١٣٨٤هـ – ١٩٦٤م.
٥٤. ديوان الطرماح، تحقيق: عزة حسن، دمشق ١٩٦٨م.
٥٥. ديوان طفيل الغنوى، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد، دار الكتاب الجديد، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٦٨م.
٥٦. ديوان العجاج، تحقيق: عبد الحفيظ السطلى، مكتبة أطلس، دمشق (بدون تاريخ).
٥٧. ديوان عمر بن أبى ربيعة، شرح وتقديم، عبدأ، وعلى مهنأ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م.
٥٨. ديوان الفرزدق، دار صادر بيروت، للطباعة والنشر (بدون تاريخ).
٥٩. ديوان القطامى، تحقيق: د.محمود الربيعى، الهيئة المصرية العامة للكتاب ٢٠٠١م.
٦٠. ديوان كثير عزة، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٧١م.
٦١. ديوان متمم بن نويرة: مالك ومتمم ابنا نويرة اليربوعى، تأليف/ابتسام الصفار، مطبعة الإرشاد، بغداد ١٩٦٨م.
٦٢. ديوان المتلمس الضبعى، تحقيق: حسن كامل الصيرفى، معهد المخطوطات العربية بالقاهرة، الطبعة الثانية ١٤١٨هـ – ١٩٩٧م.
٦٣. ديوان المثقب العبدى، تحقيق: حسن كامل الصيرفى، معهد المخطوطات العربية بالقاهرة، الطبعة الثانية ١٤١٨هـ – ١٩٩٧م.
٦٤. ديوان مجنون ليلى، شرح: عبد المتعال الصعيدى، مكتبة القاهرة (بدون تاريخ).
٦٥. ديوان النابغة الذبيانى، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. دار المعارف بمصر ١٩٧٧م.
٦٦. ديوان النمر بن تولب ضمن (شعراء إسلاميون)، تحقيق: نورى حمودى القيسى، عالم الكتب، بيروت، ومكتبة النهضة العربية، بغداد، الطبعة الثانية ١٩٨٤م.
٦٧. ديوان الهذليين، مطبعة الكتب والوثائق القومية بالقاهرة، الطبعة الثالثة ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٣م.
٦٨. رصف المبانى فى شرح حروف المعانى للمالقى، تحقيق:أحمد محمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق (بدون تاريخ).
٦٩. السبعة فى القراءات لابن مجاهد، تحقيق: د.شوقى ضيف، دار المعارف بمصر (بدون تاريخ).
٧٠. سر صناعة الإعراب لابن جنى، تحقيق: د.حسن هنداوى، دار القلم، دمشق، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ – ١٩٩٣م.
٧١. السنن الكبرى للبيهقفى، دار الفكر، بيروت، (بدون تاريخ).
٧٢. شرح الأشمونى على ألفية ابن مالك، دار الفكر للطباعة، النشر والتوزيع.
٧٣. شرح ألفية ابن مالك، للشيخ: عبد الرحمن المكودى، دار المشاريع للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤٢٦هـ – ٢٠٠٥م.
٧٤. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ومعه كتاب: منحة الجليل بتحقيق: شرح ابن عقيل للشيخ/محمد

محيى الدين، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م.
٧٥. شرح التسهيل لابن مالك وابنه، تحقيق: د.عبد الرحمن السيد، والدكتور/محمد بدوى المختون، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ – ١٩٩٠م.
٧٦. شرح التصريف للثمانينى، تحقيق: د.إبراهيم بن سليمان العثيمين، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ – ١٩٩٩م.
٧٧. شرح جمل الزجاجى لابن عصفور، تحقيق: د.صاحب أبو جناح، عالم الكتب، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ – ١٩٩٩م.
٧٨. شرح جمل الزجاجى لابن هشام، تحقيق: د.على محسن عيسى مال الله، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م.
٧٩. شرح الرضى على الكافية تصحيح وتعليق: د.يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس ١٣٩٨هـ – ١٩٧٨م.
٨٠. شرح شافية ابن الحاجب للرضى، تحقيق: أ/محمد نور الحسن وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م.
٨١. شرح شذور الذهب فى معرفة كلام العرب لابن هشام، ومعه كتاب: منتهى الأَرب بتحقيق: شرح شذور الذهب، للشيخ: محمد محيى الدين، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.
٨٢. شرح شواهد الشافية للبغدادى، تحقيق: أ/محمد نور الحسن وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان م.١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م.
٨٣. شرح الشواهد للعينى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٨٤. شرح شواهد مغنى اللبيب للسيوطى، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.
٨٥. شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ لابن مالك، تحقيق: ا/رشيد عبدالرحمن العبيدي، نشر لجنة إحياء التراث في وزارة الأوقاف في الجمهورية العراقية الطبعة الأولى،١٩٧٧م.
٨٦. شرح عيون الإعراب لعلى بن فضال المجاشعى، تحقيق: د.عبد الفتاح سليم، دار المعارف بمصر، الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م.
٨٧. شرح قطر الندى وبل الصدى لابن هشام الأنصارى. تحقيق: الشيخ محمد محيى الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٩٩٢م.
٨٨. شرح كتاب سيبويه لأبى سعيد السيرافى: الجزء الأول تحقيق: د. رمضان عبد التواب وآخرين، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٦م، الجزء الثانى تحقيق: د.رمضان عبد التواب الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٠م، الجزء الثالث تحقيق: د.فهمى أبو الفضل، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية بمصر، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ – ٢٠٠١م، الجزء الرابع تحقيق: د.محمد هاشم عبد الدايم، مطبعة دار الكتب المصرية،١٩٩٨م.
٨٩. شرح المفصل لابن يعيش، الناشر: عالم الكتب – بيروت، ومكتبة المتنبى – القاهرة.
٩٠. شرح المفصل الموسوم بالتخمير للخوارزمى، تحقيق: د.عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٩٩٠م.
٩١. شفاء العليل فى إيضاح التسهيل لأبى عبد الله السلسيلى، تحقيق: د.الشريف عبد الله على البركاتى المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م.
٩٢. شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح لابن مالك، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقى، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
٩٣. علل النحو لأبى الحسن الوراق، تحقيق: د.محمود جاسم الدرويش، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة

الأولى ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م.
٩٤. فتح الوصيد فى شرح القصيد لعلم الدين السخاوى، تحقيق: د.مولاى محمد الإدريسى، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م.
٩٥. الفضة المضية فى شرح الشذرة الذهبية فى علم العربية لابن زيد العاتكى، تحقيق: هزاع سعد المرشد، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ – ٢٠٠٣م.
٩٦. فى اللهجات العربية. د.إبراهيم أنيس، ملتزم الطبع والنشر مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة التاسعة ١٩٩٥م.
٩٧. القاموس المحيط للفيروزابادى، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٣٩٧هـ – ١٩٧٧م.
٩٨. الكتاب لسيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الثانية ١٩٧٧م.
٩٩. الكتاب الموضح فى وجوه القراءات وعللها لابن أبى مريم، تحقيق: د.عمر حمدان الكبيسى، الجماعة الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بجدة، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ – ١٩٩٣م.
١٠٠. كشف الظنون عن أسامى الكتب والفنون لحاجى خليفة، دار إحياء التراث العربى، بيروت، لبنان
١٠١. الكناش فى النحو والتصريف لأبى الفداء الملك المؤيد إسماعيل بن على، تحقيق: د.على الكبيسى وآخرين، الدوحة سنة ١٤١٣هـ – ١٩٩٣م، مركز الوثائق والدراسات الإنسانية جامعة قطر.
١٠٢. لسان العرب لابن منظور، تحقيق: عبد الله على الكبير وآخرين، دار المعارف بمصر.
١٠٣. اللهجات العربية في القراءات. أ.د.عبده الراجحي. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
١٠٤. اللهجات العربية فى معانى القرآن للفراء، د.صبحى عبد الحميد، دار الطباعة المحمدية، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م.
١٠٥. مجالس ثعلب، شرح وتحقيق: الشيخ . عبد السلام محمد هارون، دار المعارف بمصر، الطبعة الخامسة، ١٩٨٧م.
١٠٦. مجمع الأمثال لأبى الفضل الميدانى، المطبعة البهية المصرية.
١٠٧. مجموعة شروح الشافية من علمى الصرف والخط، وتحتوى على: شرح الجاربردى، وحاشية ابن جماعة على هذا الشرح، وحاشية أخرى للحسين الرومى مسماة بالدرر الكافية فى حل شرح الشافية، وشرح الشافية لسيد عبد الله الشهير بنقره كار، والمناهج الكافية فى شرح الشافية للشيخ زكريا الأنصارى، طُبعت بدار الطباعة العامرة سنة ١٣١٠هـ – ومكتبة المتنبى، القاهرة ١٩٨٨م.
١٠٨. المحتسب فى تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها لابن جنى تحقيق: على النجدى ناصف وأخرين، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بالقاهرة ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م.
١٠٩. المحرر الوجيز فى تفسير الكتاب العزيز لابن عطية، تحقيق: المجلس العلمى بفاس ١٤١٣هـ – ١٩٩٢م، توزيع مكتبة ابن تيمية.
١١٠. مختصر فى شواذ القرآن من كتاب البديع لابن خالويه، مكتبة المتنبى، القاهرة.
١١١. المخصص لابن سيده، الناشر: دار الكتاب الإسلامى، القاهرة.
١١٢. المذكر والمؤنث لأبى بكر بن الأنبارى، تحقيق: د.محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بالقاهرة، ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.
١١٣. المزهر فى علوم اللغة وأنواعها للسيوطى، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى وآخرين، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٤١٢هـ – ١٩٩٢م.

١١٤. المسائل الخلافية فى النحو لأبى البقاء العكبرى، تحقيق: أ.د.عبد الفتاح سليم، مكتبة الأزهر، الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ – ١٩٨٣م.
١١٥. المساعد على تسهيل الفوائد لابن عقيل، تحقيق: د.محمد كامل بركات، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى: الجزء الأول،١٤٠٠هـ – ١٩٨٠م، والجزء الثانى، ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م، والجزء الثالث والرابع، ١٤٠٥هـ – ١٩٨٤م.
١١٦. مستويات التحليل اللغوي دراسة نظرية وتطبيقية في سورة الفاتحة. أ.د.عبد المنعم عبدالله، مطبعة السعادة، الطبعة الأولى ٤٠٨هـ – ١٩٨٧م.
١١٧. مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: حمزة أحمد الزين، دار الحديث بالقاهرة، وطبعة أخرى بدار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ – ١٩٩٥م.
١١٨. المصباح المنير للفيومى، دار الفكر، بيروت (بدون تاريخ).
١١٩. معانى القرآن للأخفش، تحقيق: د. عبد الأمير محمد أمين الورد، عالم الكتب، الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ – ١٩٨٥م.
١٢٠. معانى القرآن للفراء، تحقيق: أحمد يوسف نجاتى وآخرين، دار السرور (بدون تاريخ).
١٢١. المعجم الكامل فى لهجات الفصحى. د.داود سلوم، عالم الكتب ومكتبة النهضة العربية، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م.
١٢٢. المعجم المفصل في شواهد اللغة العربية. د.إميل بديع يعقوب: دار الكتب العلمية، بيروت: لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ – ١٩٩٦م.
١٢٣. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الطبعة الثالثة، ١٤٠٥هـ – ١٩٨٥م.
١٢٤. مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام، دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابى الحلبى.
١٢٥. المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية للعيني، مطبوع مع خزانة الأدب، دار صادر.
١٢٦. المقتصد فى شرح الإيضاح لعبد القاهر الجرجانى. د.كاظم بحر المرجان، منشورات وزراة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، ١٩٨٢م.
١٢٧. المقتضب للمبرد، تحقيق: د.محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بالقاهرة، ١٤١٥هـ – ١٩٩٤م.
١٢٨. المقرب لابن عصفور. تحقيق: أحمد عبد الستار الجوارى، عبد الله الجبورى، الطبعة الأولى: الجزء الأول، ١٣٩١هـ – ١٩٧١م، والجزء الثانى سنة ١٣٩٢هـ – ١٩٧٢م.
١٢٩. الممتع فى التصريف لابن عصفور، تحقيق: د.فخر الدين قباوة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الرابعة ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م.
١٣٠. من لغات العرب لغة هذيل د.عبد الجواد الطيب.
١٣١. من لغات القرآن الكريم دراسة لغوي. أ.د.محمد عبد الحفيظ العريان الطبعة الأولى ١٤١٤هـ – ١٩٩٣م.
١٣٢. النشر فى القراءات العشر لابن الجزرى، أشرف على تصحيحه. أ.على محمد الضباع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
١٣٣. النون وأحوالها في لغات العرب: أ.د.صبحي عبدالحميد، مطبعة الأمانة بالقاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م.
١٣٤. النوادر فى اللغة لأبى زيد سعيد بن أوس، طبعة دار الكتاب العربي، الطبعة الثانية ١٩٦٧م.
١٣٥. همع الهوامع فى شرح جمع الجوامع للسيوطى. تحقيق: د.عبد الحميد هنداوى، المكتبة التوفيقية بالقاهرة (بدون تاريخ).

Different Dialects at the Structural Level Book "Clarify the Purposes and Tract" for Moradi "Model"

M. A. Mohammed
Department of Arabic language,
Faculty of Arts and Humanities, Jazan University

Abstract

This research study methodology as described in the book "to clarify the purposes and tract" for Moradi differences of methodology related field compositional, and includes definition for Almoradi, and language and dialect, and the relationship between them, and dialects between express and construction, both on the difference in the expression, or frequency between express and construction, and Arabic dialects in sentences and compositions. Following the descriptive analytical method, Confirming say the evidence and the evidence of various poetry and prose. Trying proportion of each tone of their respective owners. Then came the conclusion, a research informed see dialects Arabic grammar level, and all owners pronunciation, level grammar, and pronunciation.

Keywords: language, tone, grammar, composition, field level, expressing, construction, classical, abnormal, bad, readings, glossary, Bedouin, urban

الأسس المعرفية والاجتماعية لروبوت المستقبل

أيمن عبد الجليل القاضي
قسم علم النفس– كلية التربية– جامعة جازان– المملكة العربية السعودية
قسم علم النفس– كلية الآداب– جامعة طنطا– جمهورية مصر العربية

المُلَخّص

هدفت الدراسة إلى توضيح المفاهيم الجديدة والمشتركة بين علم النفس وعلم الروبوت، كما بينت خطوات بناء المحاكاة، ومدى الاستفادة منها في دراسات الذكاء الاصطناعي. وتم عرض لأنواع الروبوتات المصممة على أسس دراسات علم النفس، وأوضحت الأسس الأخلاقية التي يجب أن يتسم بها تصميم البناء المعرفي لشخصية الروبوت. وقدمت الدراسة وصفاً تفصيلياً للبناء الداخلي المعرفي والاجتماعي للروبوت. كما تم استعراض بعض الدراسات السابقة في المجال، وتم وصف لسلوك الروبوت وأدائه عندما يقوم بحل مشكلة في بيئة دينامية، في وجود أو عدم وجود دافع اجتماعي ضمن منظومة الدوافع داخل نظامه المعرفي، ومعرفة أهمية تضمين البناء الداخلي للروبوت على الانفعالات، ودورها في حل المشكلات. كما تم التعرف على الفروق بين الأداء الإنساني وبين أداء الروبوتات.

الكلمات المفتاحية: علم النفس المعرفي– الذكاء الاصطناعي– الروبوت – حل المشكلات.

مُقَدِّمَة

يهتم علم "الذكاء الاصطناعي – Artificial Intelligence" بتصميم برامج كمبيوتر قادرة على حل المشكلات واتخاذ القرار المناسب بدون تدخل من الإنسان (Russell & Norvig, 1995). وتسمى البرامج القائمة على علم الذكاء الاصطناعي بالبرامج الذكية (Rich & Knight, 1991). ولتصميم تلك البرامج الذكية – والتي فيما بعد قد تستخدم في تشغيل "الروبوت ذو الشكل الإنساني– Robot Humanoid" أو "الروبوت ذو الشكل الاجتماعي– Android Robot" – يحتاج علماء الذكاء الاصطناعي إلى إسهامات دراسات علم النفس المعرفي لتوضيح كيفية حل الإنسان للمشكلات، وطرق اتخاذ القرار، والبناء المعرفي (منظومة تفاعل الدوافع والانفعالات والإدراك والذاكرة والانتباه) عند الإنسان. (Katayama et al., 2010; Ishiguro, 2006; MacDo-rman & Ishiguro, 2005; Dörner & Hille, 1995).

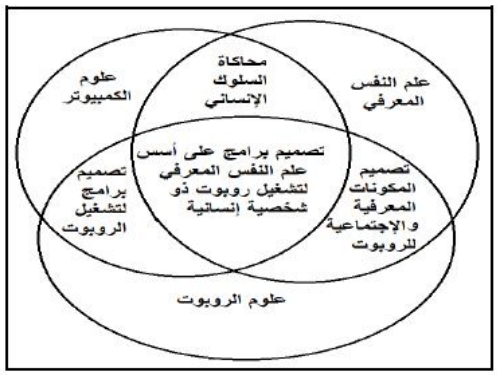
ويتم اختبار تلك البرامج الذكية عن طريق تشغيلها على برامج "محاكاة – Simulation" والتي تتميز بمرونة التحكم في المتغيرات المدروسة، كما أنها تعرفنا المخاطر التي يمكن أن تحدث في البيئة الحقيقية في المستقبل لنتجنبها (Niederberger & Gross, 2002)، كما أنه من خلالها يمكن اختبار وبحث جميع احتمالات التغيير التي يمكن أن تحدث في البيئة الواقعية وذلك في زمن قصير، لنختار أفضل الحلول للمشكلة بدون التعرض للتجريب بالمحاولة والخطأ وما يتبع ذلك من آثار سلبية في الواقع(Watson & Blackstone, 1989). وبعد اختبار البرنامج الذكي من خلال المحاكاة، يتم تشغيل الروبوت ليقوم بمهمة ما (أو أداء ما) بناءً على النتائج المستخلصة من المحاكاة.

ويعرف الباحث الحالي علم الذكاء الاصطناعي بأنه علم تصميم برامج كمبيوتر ذكية، بحيث تتعلم ذاتياً، وتستفيد من الخبرة المُتعلمة في حل المشكلات واتخاذ

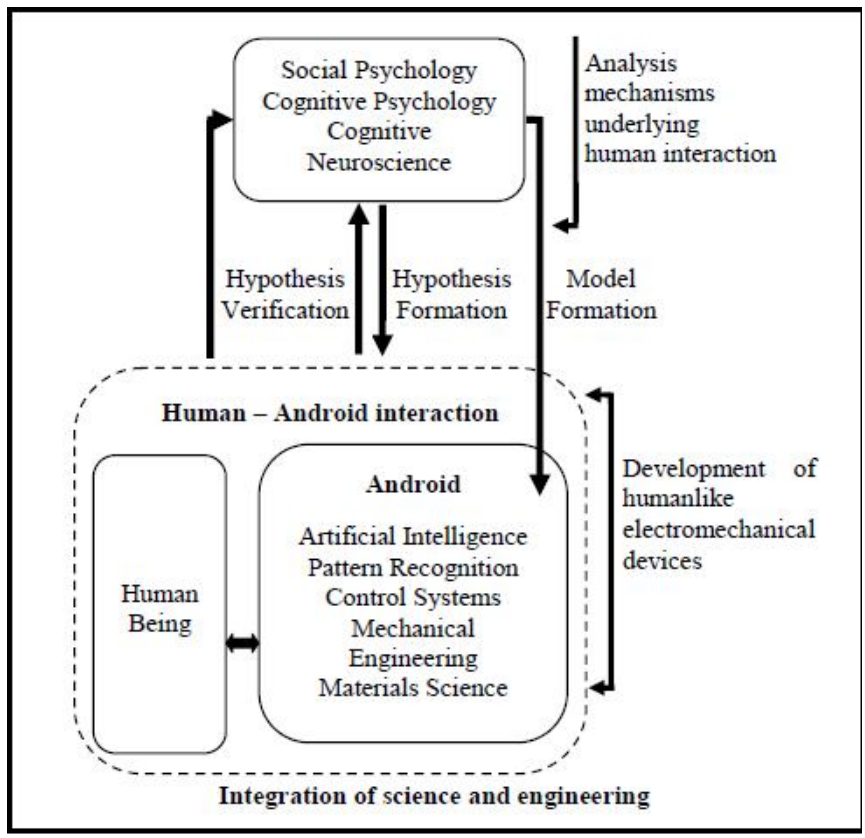
البريد الالكتروني: ayman.elkady@gmail.com
ردمد: ١٦٥٨-٦٠٥٠

القرار، ويكون إدراكها وعملياتها المعرفية محاكاة لما هو موجودة عند الإنسان، ويتم ذلك من خلال تفسير نتائج تجارب علم النفس المعرفي في نماذج تُوصف عملية تسلسل السلوك، بحيث يمكن صياغتها بطريقة رياضية ثم برمجتها. ويوضح (شكل- ١) مفهوم علم الذكاء الاصطناعي والذي يجمع بين تطبيقات علم النفس المعرفي وعلوم الكمبيوتر وعلوم صناعة الروبوت. ويكشف علماء علم النفس المعرفي، وعلوم الكمبيوتر، وعلوم الروبوت جهودهم معاً لصنع روبوت قادر على التفاعل الاجتماعي. بحيث يتسم سلوك الروبوت بالتلقائية و"استقلالية التحكم الذاتي- Autonomous".

فعلم "الروبوت ذو الشكل الاجتماعي - Android Science" - (شكل-٢) - علماً جديداً، يجمع العديد من العلوم في إطار عمل مشترك بهدف صنع روبوت اجتماعي (Ishiguro, 2006).



(شكل- 1) يوضح مفهوم علم الذكاء الإصطناعي والذي يجمع بين تطبيقات علم النفس المعرفي وعلوم الكمبيوتر وعلوم صناعة الروبوت (إعداد الباحث).



(شكل -2) يوضح التكامل بين علم النفس وعلوم الكمبيوتر، وعلوم الروبوت Source: (Ishiguro,2006).

مشكلة الدراسة:

تعد صناعة الروبوت القائم على أسس علم النفس، صناعة مستقبلية واعدة. وتهدف الدراسة الحالية إلى توضيح الأسس المعرفية والاجتماعية للروبوت، من خلال عرض لبعض المفاهيم المشتركة بين علم النفس وعلم الروبوت وتقديم عرض نقدي لبعض الدراسات

السابقة التي بحثت هذا المجال الحديث.

أهداف الدراسة:

يهدف استعراض المفاهيم والإطار النظري للدراسة إلي تحقيق الأهداف التالية:

توضيح المفاهيم الجديدة والمشتركة بين علم النفس وعلم الروبوت، مثل مفهوم الذكاء الاصطناعي، ومفهوم المحاكاة بالكمبيوتر للسلوك الإنساني.

بيان خطوات بناء المحاكاة، ومدى الاستفادة منها في دراسات الذكاء الاصطناعي.

عرض لأنواع الروبوتات المصممة على أسس دراسات علم النفس، مثل الروبوت ذو الشكل الإنساني والروبوت ذو الشكل الاجتماعي وتوضيح الفرق بينهما.

توضيح الأسس الأخلاقية التي يجب أن يتسم بها تصميم البناء المعرفي لشخصية الروبوت.

وصف تفصيلي للبناء الداخلي المعرفي والاجتماعي للروبوت. ويشمل ذلك وصف لأنواع الدوافع عند الروبوت، وطريقة ترتيبها، ووصف لوحدات الذاكرة والانتباه والإدراك. وأخيراً وصف لطريقة اتخاذ الروبوت للقرار وإصدار السلوك.

كما يهدف استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بمشكلة الدراسة إلي تحقيق الأهداف التالية:

توضيح انطباعات المفحوصين عن الأشكال المختلفة للروبوتات، ورأيهم عن مدى إمكانية تمتع الروبوت بخصائص بيولوجية وعقلية.

وصف لسلوك الروبوت وأدائه عندما يقوم بحل مشكلة في بيئة دينامية، في وجود أو عدم وجود دافع اجتماعي ضمن منظومة الدوافع داخل نظامه المعرفي، ومعرفة أهمية تضمين البناء الداخلي للروبوت على الانفعالات، ودورها في حل المشكلات.

مقارنة سلوك الروبوت عندما يعيش بمفرده في بيئة ما وعليه أن يحاول أن يشبع دوافعه البيولوجية، بسلوكه عندما يعيش في مجتمع من الروبوتات. ووصف للسلوك العدواني داخل مجموعات الروبوتات، وتأثره بمعدل الزيادة السكانية للروبوتات، مع ثبات المساحة الفيزيقية.

مقارنة – باستخدام برنامج المحاكاة – بين الأداء الإنساني وبين أداء الروبوتات على لعبتي المعمل البيولوجي، والجزيرة.

توضيح تباين أداء الروبوتات وحلهم لمشكلة متعددة الأهداف، باختلاف الدافع الرئيس المسيطر على شخصية كل روبوت.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية للدراسة:

اتبع الباحث أسلوبين عند عرضة للجزء الخاص بمفاهيم الدراسة، والإطار النظري. الأسلوب الأول (أفقياً)، ويهدف إلى تقديم صورة عامة عن علاقة علم النفس بعلم الذكاء الاصطناعي وعلم الروبوت، كما وضح مفهوم المحاكاة بالكمبيوتر للسلوك الإنساني، وعرض لأنواع الروبوتات المصممة على أسس دراسات علم النفس، مثل الروبوت ذو الشكل الإنساني والروبوت ذو الشكل الاجتماعي. الأسلوب الثاني (رأسياً)، وهدف منه الباحث تقديم صورة تفصيلية للبناء الداخلي للروبوت والقائم على دراسات علم النفس، وتوضيح طريقة إصدار الروبوت للسلوك واتخاذ القرار. وبذلك تتكون لدى القارئ فكرة عامة عن المجال، ونظرية تفصيلية عن طريقة تكوين البناء الداخلي للروبوت.

تم عرض الدراسات السابقة بصورة تفصيلية، توضح المنهج المستخدم، والعينة والأدوات المستخدمة، وهذا يساعد الباحثين على التعرف على طريقة الإجراءات التجريبية عند بحثهم لموضوعات علم النفس والذكاء الاصطناعي.

ب- الأهمية التطبيقية للدراسة:

تعد الدراسة الحالية نواة تساعد الباحثين سواء من

تخصص علم النفس أو التخصصات الأخرى، في النهوض بصناعة الروبوت القائم على أسس علم النفس، والتي يعتبرها الباحث صناعة مستقبلية واعدة.

تثير الدراسة العديد من الأفكار البحثية، والتي قد تساعد الباحثين للقيام ببحوث مستقبلية في هذا المجال.

مفاهيم الدراسة:

الذكاء الاصطناعي:

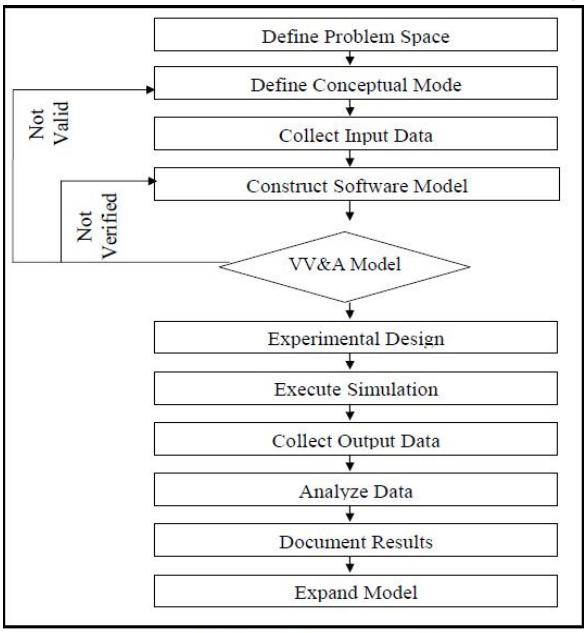
يُعرف "شالكوف- Schalkoff " علم الذكاء الاصطناعي بأنه العلم الذي يحاول محاكاة السلوك الذكي وتفسيره في صيغ رياضية (Schalkoff, 1990). ويُعرفه "تشارنيك -Charniak" و"مكديرموت- McDermott" بأنه علم دراسة القدرات العقلية وتحويلها إلى "نماذج رياضية- Computational Models" (Charniak & McDermott, 1985). ويشير "رسل - Russel" و"ونورفيج - Norvig" بأنه يوجد نوعان رئيسيان من الذكاء الاصطناعي، النوع الأول وهو "الذكاء الاصطناعي القوي- Strong AI" والذي فيه تُصمم برامج الكمبيوتر باستخدام طريقة "الشبكات العصبية- Neural Networks" بحيث يكون للكمبيوتر حس و"وعي ذاتي- Self-aware" ويكون قادر على التعلم المستمر ومحاكاة حل المشكلات، واتخاذ القرار بنفس الطريقة التي يقوم بها الإنسان. والنوع الثاني هو "الذكاء الاصطناعي الضعيف - Weak AI" والذي فيه تُصمم برامج الكمبيوتر باستخدام طريقة "النظم الخبيرة- Expert Systems" والتي لا يشترط أن يحاكي فيها الكمبيوتر نفس طريقة الإنسان في حل المشكلات، بل يشترط فيها أن يكون الكمبيوتر قادر على حل المشكلات واتخاذ القرار بغض النظر عن الطريقة التي يفعل بها ذلك، فالأمر سيان سواء قام بذلك بطريقة آلية وبدون وعي أو حس، أو بنفس الطريقة التي يقوم بها الإنسان (Russell & Norvig, 1995).

ويوضح "دورنر- Doerner" و"هيلا- Hille" (1995) أن علم الذكاء الاصطناعي يمكنه أن يتعلم الكثير من علم النفس، مثل معرفة طريقة حل الإنسان للمشكلات، ومن ثم بناء برامج ذكية على أسس القدرات العقلية عند الإنسان، ليماثل حل تلك البرامج الذكية للمشكلات؛ نفس الإستراتيجيات التي يستخدمها الإنسان عند حل المشكلات.

المحاكاة بالكمبيوتر- Computer Simulation:

يعرف "ويدمان- Widman" و"لوبارو- Loparo" المحاكاة بالكمبيوتر بأنها عملية حل لمشكلة ما، والتنبؤ بتطورها في المستقبل وذلك من خلال الكمبيوتر، والذي يغذي ببيانات واقعية عن المشكلة المراد دراستها (Widman & Loparo, 1989). وعلى هذا الأساس تصمم التجارب النفسية لدراسة معطيات المشكلة، وبناء نماذج توضح طرق أو إستراتيجيات حل الإنسان لها، ثم تغذية الكمبيوتر بتلك البيانات، ليقدم لنا الكمبيوتر محاكاة للمشكلة، وطرق حلها، وما يمكن أن يحدث من تطورات في المستقبل(Watson & Blackstone, 1989). ونلاحظ من (شكل-١) أن محاكاة السلوك الإنساني هي محور دراسات علم النفس المعرفي في علاقته بعلوم الكمبيوتر. ويوضح (شكل-٣) خطوات بناء المحاكاة، والتي تتضمن تحديد حيز المشكلة، وصياغة مفاهيمها، وجمع البيانات التي سيغذي بها الكمبيوتر، ثم تصميم بيئة المحاكاة، وتصميم تجربة للمشكلة المراد دراستها، ثم تشغيل برنامج المحاكاة بالبيانات المُعطاة، ثم جمع نتائج المحاكاة، وتحليلها، وتفسيرها، ثم ضبط النموذج الذي على أساسه صممت دورة عملية المحاكاة (Law & Kelton, 1982). وللمحاكاة فوائد كثيرة منها أنها تعرفنا المخاطر التي يمكن أن تحدث في البيئة الحقيقية في المستقبل لنتجنبها (Niederberger & Gross, 2002)، كما أنه من خلالها يمكن اختبار وبحث جميع احتمالات التغيير التي يمكن أن تحدث في البيئة الواقعية وذلك في زمن قصير، لنختار أفضل الحلول للمشكلة

بدون التعرض للتجريب بالمحاولة والخطأ وما يتبع ذلك من آثار سلبية في الواقع (Watson & Blackstone, 1989).



(شكل- 3) يوضح خطوات بناء المحاكاة
Source: (Law & Kelton, 1982)

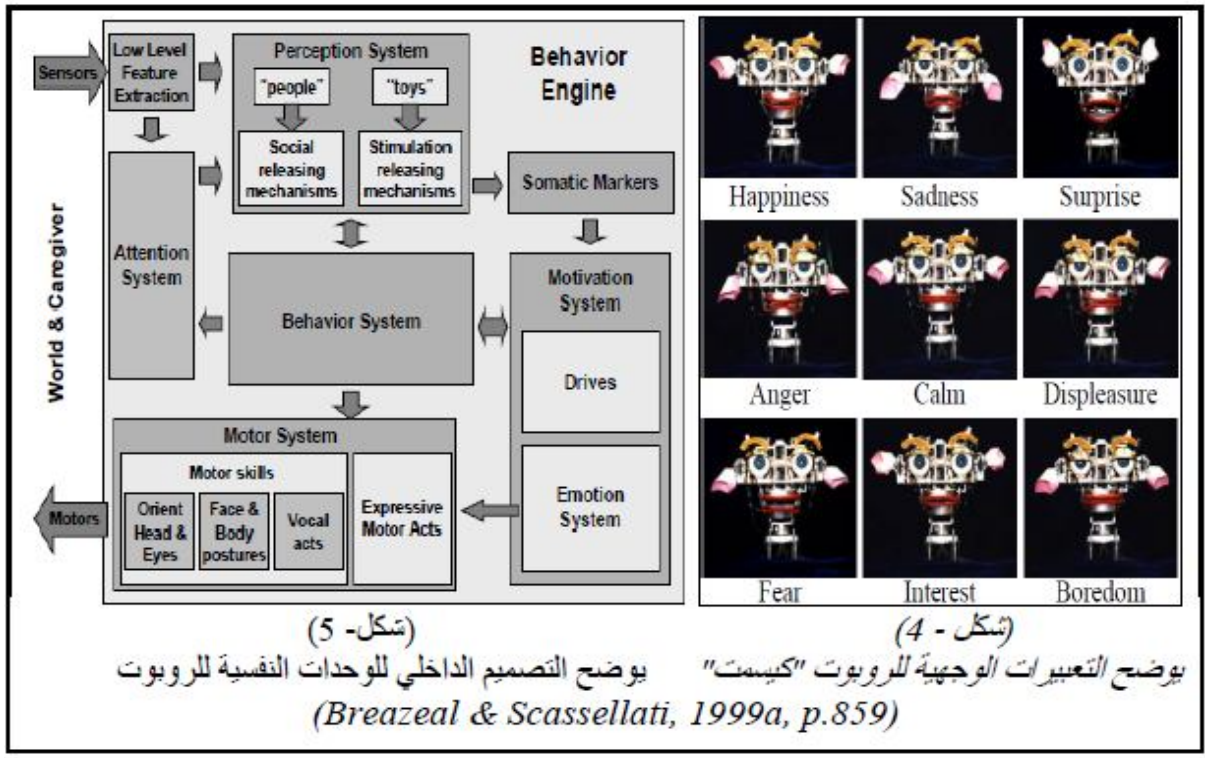
الإطار النظري:

أولاً: أنواع الروبوتات المصممة على أسس دراسات علم النفس

يمكن تقسيم الروبوتات المصممة على إسهامات دراسات علم النفس (بصفة عامة)؛ وتجارب علم النفس المعرفي (بصفة خاصة)؛ إلى ثلاث فئات رئيسية تبعاً للتسلسل الزمني لظهورها، وتبعاً لتدرج الأبحاث القائمة عليها كما يلي:

الروبوت ذو الشكل الإنساني: ظهر الروبوت ذو الشكل الإنساني في بداية التسعينات من القرن الماضي بأمريكا؛ بناء على جهود علماء "معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MIT)- Massachusetts Institute of Technology". ويتميز الروبوت ذو الشكل الإنساني بأن تصميمه الداخلي يحتوي على دوافع وانفعالات مثل الموجودة عند الإنسان، كما أنه يقدم سلوك حركي وتعبيرات وجهية أثناء تفاعله مع الإنسان تتناسب مع طبيعة مثيرات الموقف (Breazeal, 2003). ويعد الروبوت "كيسمت – Kismet" من أشهر الروبوتات الإنسانية، والذي قامت بتصميمه وإجراء العديد من الدراسات عليه الباحثة "سينثيا بريزيال- Cynthia Breazeal". ويوضح (شكل-٤) التعبيرات الوجهية للروبوت وهي (السعادة- الحزن- الدهشة- الغضب- الهدوء أو حالة الوجه بدون تعبير محدد- الاستياء- الخوف-الاهتمام أو الانتباه – الملل)، كما يوضح (شكل-٥) التصميم الداخلي للوحدات النفسية للروبوت. ولمزيد من التفاصيل عن التصميم الداخلي والتفاعل القائم بين الوحدات النفسية للروبوت "كيسمت" انظر:

Breazeal, 2002; Breazeal & Scassellati, 1999a; Breazeal & Scassellati, 1999b



(شكل- 5) يوضح التصميم الداخلي للوحدات النفسية للروبوت

(شكل - 4) يوضح التعبيرات الوجهية للروبوت "كيسمت"

(Breazeal & Scassellati, 1999a, p.859)

الروبوت ذو الشكل الاجتماعي: ظهر الروبوت ذو الشكل الاجتماعي عام (٢٠٠٥) باليابان، بناءً على جهود العالم "هيروشي إيشيجورو- Hiroshi Ishiguro" أستاذ الهندسة "بجامعة أوساكا – Osaka University" وفريق عمله. وبالتعاون مع العالم "شوجي إيتاكورا- Shoji Itakura" أستاذ علم النفس المعرفي "بجامعة كيوتو – Kyoto University" وفريق عمله. ويتميز الروبوت ذو الشكل الاجتماعي عن الروبوت ذو الشكل الإنساني بأن الشكل الخارجي أقرب كثيراً لشكل الجلد الإنساني وذلك بسبب أن الطبقة الخارجية من جسم الروبوت مغطاة بمادة السيلكون، أما من حيث التفاعل مع البشر فقد زاد الطابع التلقائي في التعامل، كما أن العينة البشرية عند تفاعلها مع الروبوت ذو الشكل الاجتماعي، وفي الثواني الأولى من التفاعل، فإنها (العينة البشرية) تعتقد أنها تتفاعل وتتعامل مع إنسان حقيقي وليس روبوت. ويوضح (شكل-٦) التعبيرات الوجهية للروبوت الاجتماعي، كما يوضح (شكل-٧) تطور الروبوت من الروبوت الإنساني (Humanoid) إلى الروبوت الاجتماعي (Android). ولمزيد من التفاصيل عن التصميم الداخلي للروبوت الاجتماعي انظر:

(Katayama et al.,2010; Ishiguro, 2006; MacDorm-an, & Ishiguro, 2005; Minato et al. 2005; Ishiguro, 2005).

(شكل - 6)
التعبيرات الوجهية للروبوت الإجتماعي.

(شكل-7)
تطور الروبوت (من اليسار إلى اليمين) من الروبوت الإنساني (Humanoid) إلى الروبوت الإجتماعي (Android).
(Ishiguro, 2005, pp.2-4)

وقد طور "هيروشي إيشيجورو" الروبوت ذو الشكل الاجتماعي من حيث الشكل ليصبح نسخه متطابقة منه كما يتضح من (شكل-٨)، وتبعه مجموعة أخرى من العلماء اليابانيون والدنماركيون كما يتضح من (شكل-٩). وحالياً تجرى محاولات لإعطاء نسخة متطابقة من الشخصية البشرية للروبوت التوأم (Geminoid). ولمزيد من التفاصيل عن الروبوت التوأم انظر:

(Nishio, 2011; Mutlu, 2009; Nishio, Ishiguro, & Hagita, 2007; Sakamoto et al.2007).

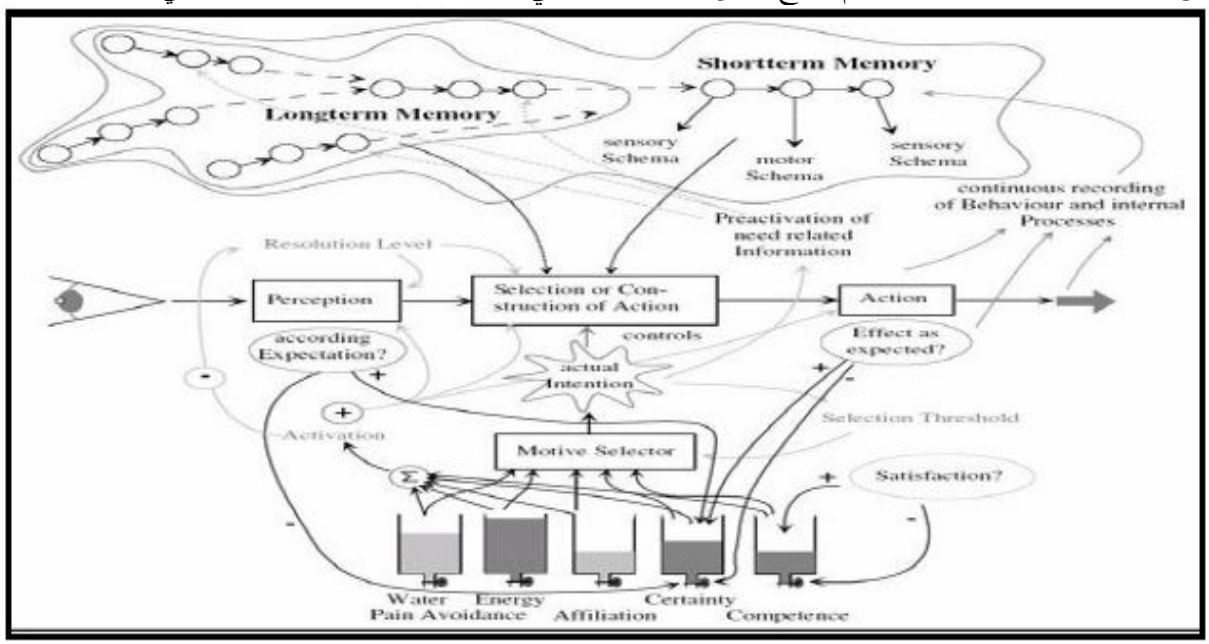
(شكل - 8)
الروبوت التوأم للعالم "إيشيجورو"

(شكل -9)
ثلاثة علماء و ثلاثة روبوتات (توأم).
(Nishio, Ishiguro, & Hagita, 2007; Sakamoto, Kanda, Ono, Ishiguro, & Hagita, 2007)

ثانياً: البناء الداخلي المعرفي لشخصية الروبوت

قام "ديترش دورنر- Dietrich Doerner" أستاذ علم النفس المعرفي "بجامعة بامبرج- Bamberg University" بألمانيا – (والذي تشرف باحث الدراسة الحالية أن ينضم لفريق عمله في الفترة من ٢٠٠١ – ٢٠٠٦ بجامعة بامبرج بألمانيا) بالمشاركة في المشروع الألماني لصناعة روبوت إنساني وعلى أسس مبادئ علم النفس. وقد بدأ المشروع في الثمانينيات من

القرن الماضي بمعهد ماكس بلانك بألمانيا، وفى سلسلة من الدراسات والتجارب النفسية تم وضع أسس البناء المعرفي لشخصية الروبوت، كما يوضحها (شكل-١٠)، والتي يعرضها الباحث باختصار كما يلي:



(شكل-10) يوضح البناء المعرفي الداخلي للروبوت
Source: (Bartl & Dörner, 1998, p. 3).

١- الأسس الأخلاقية لتصميم البناء المعرفي لشخصية الروبوت:

وضع "دورنر" وفريق عمله (Dörner, Bartl, Detje, Gerdes, Halcour, Schaub, & Starker,2002; Dörner, 2000; Elkady & Starker, 2005) الأسس الأخلاقية التالية والتي تعد بمثابة فلسفة ترتكز عليها أسس التجارب النفسية الخاصة بمحاكاة السلوك الإنساني، وبناء المخططات المعرفية والاجتماعية، التي على أساسها سيماثل الروبوت شخصية الإنسان:

يجب أن يماثل البناء العقلي للروبوت المكونات الأساسية للجوانب المعرفية والاجتماعية للإنسان.

يجب أن يكون نتاج سلوك الروبوت مساوي للذكاء الإنساني وليس أكثر منه ذكاءً حتى لا يشعر الإنسان في تفاعله مع الروبوت بالدونية، كما يجب أن يقوم الروبوت بنفس الأخطاء التي يقوم بها الإنسان أثناء حل المشكلات.

يجب أن تكون استراتيجيات حل المشكلات مماثلة لتلك التي يقوم بها الإنسان وليست اصطناعية أو مبرمجة مسبقاً. بمعنى آخر، عندما يقوم الروبوت بحل مشكلة ما، ينبغي أن تكون عملية اختيار الأهداف، وعملية التخطيط، وترتيب الدوافع، والانفعالات المصاحبة أثناء حل المشكلة وتأثيرها على الاستجابة، بنفس الطريقة التي يفعلها الإنسان.

ينبغي أن يكون تصميم الروبوت وبرمجته قائم على أسس"الشبكات العصبية – "Neural networks وليست قائمة على أسس "النظم الخبيرة – Expert systems". بمعنى أن برمجة الروبوت على أسس الشبكات العصبية تتيح للروبوت أن يتعلم بنفسه الاستجابة الصحيحة للمثيرات، وذلك عن طريق المحاولة والخطأ، وفى نفس الوقت تستوعب دخول مثيرات جديدة في بيئة التعلم، يتعلمها الروبوت أيضاً ويضيفها لخبراته المعرفية بدون استخدام برمجة خاصة. بينما البرمجة بأسلوب النظم الخبيرة، يقوم فيها المبرمج بتحديد عدد

معين من المثيرات، وعدد معين من الاستجابات لتلك المثيرات، الأمر الذي لا يسمح بتعامل الروبوت مع مثيرات جديدة تقابله، كما أنها بذلك تبنى مسبقاً خبرة الروبوت والتي تكون كبيرة أو صغيرة وذلك على حسب ما قام به المبرمج من تجهيزها وبرمجتها مسبقاً مما يجعل سلوك الروبوت المبرمج بالنظم الخبيرة أقرب إلى آلة منه إلى سلوك إنساني، بينما تتيح الشبكات العصبية للروبوت أن يبدو سلوكه إنسانياً.

يجب أن يتسم سلوك الروبوت بالتلقائية واستقلالية التحكم الذاتي، وبدون تدخل الإنسان.

٢- الوحدات الرئيسية للبناء المعرفي لشخصية الروبوت:

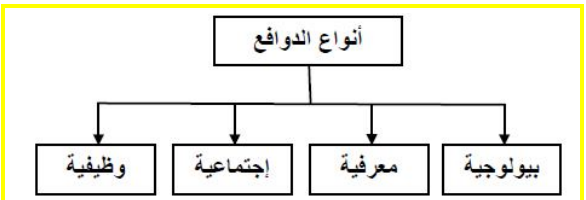
وصف "دورنر" وفريق عمله الوحدات الرئيسة للبناء المعرفي لشخصية الروبوت في العديد من الدراسات (Dörner,1999; Dörner & Schaub, 1998; Dörner & Hille, 1995; Elkady, 2006) وفيما يلي ملخص لأهم الوحدات الرئيسة للبناء المعرفي لشخصية الروبوت:

أولاً: وحدة الدوافع:

حدد "دورنر" أربع فئات رئيسة للدوافع والتي ينبغي أن يتضمنها البناء المعرفي للروبوت، وهى تعبر بصورة اصطناعية عن الدوافع الإنسانية. والفئات الرئيسة للدوافع كما يوضحها (شكل -١١) هي:

أ – الدوافع البيولوجية. ب – الدوافع المعرفية.

ج – الدوافع الاجتماعية. د – الدوافع الوظيفية.



(شكل- 11) يوضح وحدة الدوافع تبعاً لنظرية "دورنر"- إعداد الباحث.

أ- الدوافع البيولوجية:

من وجهة نظر" دورنر"، سيكون لروبوت المستقبل دوافع بيولوجية، لذا فإنه يجب أن يكون يحوي المكون الدافعي للروبوت على دوافع بيولوجية حتى يحافظ الروبوت على سلامة وجودة وبقائه. وفى نفس الوقت عندما يسلك الإنسان سلوكاً ما في حياته، فإن دوافعه البيولوجية – وبغض النظر عن طبيعة الدافع النشط عند الفرد – تؤثر بشكل ما دائماً على استجابة الفرد.وتنقسم الدوافع البيولوجية عند "دورنر" إلى:

دافع الحاجة إلى طعام.

دافع الحاجة إلى الشرب.

دافع تجنب الأعطال، والذي ينشط عندما يتواجد الروبوت في بيئة خطرة أو يمكن أن تسبب له العطب والأعطال، فعليه أن يتعلم المثيرات البيئية التي تسبب ذلك، ويحاول أن يخزنها بذاكرته، ويتعلمها ويتعامل معها بطريقة المحاولة والخطأ، ويخزن الاستجابات الصحيحة ليقوم بإصدارها في المستقبل، كما يخزن الاستجابات الخاطئة في ذاكرته أيضاً ليتجنب إصدارها في المستقبل.

ب- الدوافع المعرفية:

وتنقسم الدوافع المعرفية تبعا لنظرية "دورنر" إلى دافعين رئيسيين وهما "الحاجة إلى الإحساس بالكفاءة- Need for Competence"، و"الحاجة إلى الإحساس بالتأكد والسيطرة – Need for Certainty".

الحاجة إلى الإحساس بالكفاءة:

وتعنى حاجة الروبوت إلى إحساسه أنه يتعلم دائماً شيئاً جديداً يخزنه في ذاكرته. وإحساسه بقدرته على تطبيق ما تعلمه. ومن وجهة نظر "دورنر" فإن دافع الإحساس بالكفاءة عندما يكون مرتفعاً يجعل الروبوت في حالة نشاط دائم للبحث عن مثيرات جديدة، وتعلم طرق الاستجابة عليها، وتكوين خبرات جديدة، وتطبيق الخبرات القديمة.

دافع الحاجة إلى التأكد والسيطرة:

وتعنى حاجة الروبوت إلى التعرف على البيئة المحيطة والقيام بسلوك استكشافي نحو المثيرات البيئية، وهذا الدافع مسئول أيضاً عن حركة الروبوت وتنقله من

مكان لآخر بالبيئة المحيطة به. وعندما يرتفع هذا الدافع فإن الروبوت يبحث عن مثيرات جديدة بالبيئة المحيطة، ويسمى "دورنر" ذلك "بالسلوك الاستكشافي العام- General Exploration". أما إذا لم يجد الروبوت مثيرات جديدة في البيئة، فإنه يقوم بإعادة استكشاف المثيرات القديمة بأدوات جديدة غير تلك الأدوات المخزنة بذاكرته، لعله يجد شيئاً جديداً يتعلمه من المثيرات القديمة، ويسمى "دورنر" ذلك "بالسلوك الاستكشافي النوعي- Specific "Exploration".

ج- الدوافع الاجتماعية:

يعبر "دورنر" عن الدوافع الاجتماعية بدافع واحد فقط وهو "الحاجة إلى الانتماء - Need for Affiliation". ويعنى وجود هذا الدافع عند الروبوت، أن الروبوت في حاجة إلى أن ينتمي إلى جماعة من الأصدقاء من الروبوتات الأخرى، وأحياناً يكون له أعداء أيضاً. وعندما يرتفع هذا الدافع لدى الروبوت فإنه يقوم بالبحث عن الروبوتات الأخرى في البيئة المحيطة، والتقابل معهم وتبادل التحية، حيث إن "دورنر" يعتبر أن العصر القادم هو عصر المجتمع الروبوتي. كما أن هذا الدافع يتأثر أيضاً بالمتغيرات الديموجرافية، فعلى سبيل المثال، مساحة البيئة المحيطة بالروبوت، والتي عندما تكون صغيرة وفقيرة الموارد الطبيعية، ويتواجد فيها عدد كبير من الروبوتات، قد يؤدي ذلك إلى قيام الروبوت باستجابات عدوانية تجاه الروبوتات الأخرى. أما عندما تكون مساحة البيئة الفيزيقية المحيطة بالروبوت كبيرة وغنية بالموارد الطبيعية، فإن الروبوت يسعى إلى تكوين أصدقاء من الروبوتات.

د – الدوافع الوظيفية:

بالطبع يجب أن يكون للروبوت وظيفة أو "مهمة – Task" يقوم بها. ولذا صمم "دورنر" فئة من الدوافع تسمى الدوافع الوظيفية لتحوى – وعلى حسب المتطلبات المطلوبة من الروبوت والغرض منه – دافع أو أكثر. أو بمعنى أدق، مهمة أو أكثر يقوم بها الروبوت لها أهداف معلومة، يبحث عنها الروبوت لإشباع منظومة الدوافع الوظيفية. وهذا يماثل عند الإنسان الحاجة إلى العمل أو القيام بوظيفة ما.

ثانياً: وحدة الأهداف

تلك الوحدة مسئولة عن تحديد أهداف الدوافع، وإعطاء شكل تصوري لها مستمد من الذاكرة. وليس الغرض من هذه الوحدة مجرد ربط الدافع بالهدف أو الأهداف التي تشبعه، ولكنها أيضاً تتضمن المكونات المعرفية عن الهدف، والخبرات السابقة به، والأداة المناسبة للتعامل معه، والوقت المتبقي الذي ينبغي للروبوت أن يجد فيه هذا الهدف. فعلى سبيل المثال، فلنفرض أن دافع الجوع عند الروبوت قد ارتفع، فأصبح الروبوت في حاجة إلى الطعام، هنا تنشط وحدة الأهداف، لتتمثل في الذاكرة العاملة للروبوت بعض أنواع الطعام والتي سبق وأن كانت أهدافاً لإشباع دافع الجوع. كما تتمثل أيضا خريطة معرفية لأقرب الطرق إليه للوصول إلى الأهداف، كما تنشط لديه وحدة زمنية تحدد له الزمن المتبقي حتى يصل إلى مرحلة الموت (أو بمعنى أخر التوقف التام عن العمل والعطب) إذا لم يشبع هذا الدافع.

ثالثا: حدة ترتيب الدوافع

تبعا لنظرية "دورنر" فإن الدوافع تنشط كدالة لما يأتي:

أ- عامل الزمن:

فكلما زاد زمن الحرمان من إشباع دوافع ما، كلما نشط الدافع وارتفع. فعلى سبيل المثال، تنشط الدوافع البيولوجية والاجتماعية كدالة في الزمن. وترتكز معظم استجابات الروبوت على تلك الفكرة، وقد صمم "دورنر" منظومة الدوافع بحيث إن الدوافع لا ترتفع بنفس درجة الحرمان. فمثلاً، يكون ارتفاع دافع العطش (أو الحاجة إلى الماء) أسرع من دافع الجوع (أو الحاجة إلى الطعام). وتبعاً لنظرية "دورنر" تأخذ الدوافع الاجتماعية وقت طويلاً نسبياً حتى ترتفع. وأيضاً صمم "دورنر" إمكانية أن يختلف زمن ارتفاع الدوافع من

روبوت إلى أخر، وذلك في ضوء فكرة "دورنر" عن إمكانية وجود شخصيات مختلفة ومتعددة للروبوت. كما يختلف الإحساس بدرجة الإشباع من دافع لآخر، ومن روبوت لروبوت آخر. فعلى سبيل المثال، إذا كان هناك روبوتين لديهم نفس درجة الحاجة إلى الطعام، وتم إشباع ذلك بنفس عدد وكمية الأهداف (كمية الطعام)، يختلف درجة الإحساس بالإشباع بين الروبيتين، فالأول قد يصل مع تلك الكمية بحالة الامتلاء والإشباع التام للحاجة إلى الطعام، بينما قد يحس الروبوت الآخر بأنه لازال في حاجة إلى الطعام. وعليه، فالروبوت الأول بعد إشباع حاجة الطعام، ينتقل لإشباع دافع آخر، بينما الروبوت الثاني يستمر في البحث عن أهداف دافع الجوع حتى يصل لنقطة الإشباع تبعاً لطبيعة درجة الإشباع المصممة لشخصيته.

ب – وجود باعث:

وهو يعنى أنه أحياناً يتواجد الروبوت في بيئة ما، بها العديد من الأهداف التي ترتبط بدوافع غير نشطة، وليس الروبوت في حاجة إليها، فنجد أن الروبوت في هذه الحالة – وبشرط أن يكون الدافع النشط الحالي للروبوت لا يؤثر إشباعه على بقاء الروبوت أو عطبه – يتعامل مع تلك الأهداف لأنها أثارت الباعث لديه وحفزت حاجته الداخلية.

ومن خلال ما سبق من أسس تنشيط الدوافع عند "دورنر" فإن وحدة ترتيب الدوافع، هي الوحدة المسئولة عن ترتيب الدوافع النشطة، والتي بحاجة إلى الإشباع.

رابعاً: وحدة اختيار أكثر الدوافع إلحاحاً

وتلك الوحدة مسئولة عن اختيار دافع واحد فقط من الدوافع النشطة الموجودة بوحدة ترتيب الدوافع، لكي يقوم الروبوت بإشباعها، وإصدار الاستجابات الملائمة. وهذه الوحدة تختار الدافع في ضوء ثلاثة محكات قيمية (بمعنى أن الروبوت يحسبها بقيم ومعادلات رياضية) رئيسة وهى:

"قيمة الأهمية – Importance Value" وتعنى درجة الحرمان من الإشباع.

"حالة الطوارئ – Urgency Value"، وتعنى الزمن المتبقي للروبوت والذي يجب أن يجد فيه أهداف هذا الدافع وإلا يموت أو يقف تماما عن العمل.

"قيمة التوقع – Expectancy Value"، وتعنى "احتمالية النجاح – Probability of Success" في الوصول إلى أهداف الدافع في الوقت المناسب.

خامساً: وحدة الذاكرة

تبعاً لنظرية "دورنر" فإن وحدة الذاكرة تحوى معلومات حسية عن أهداف المثيرات (من حيث الشكل)، ومعلومات حركية (كطريقة التعامل الحركي معه)، ومعلومات معرفية مثل (ربط المثير – كهدف – بدافع أو أكثر). ويتم التخزين واسترجاع المعلومات من وحدة الذاكرة من قبل الروبوت بشكل تلقائي ودون تدخل من الإنسان. ولكن خارجياً (من خلال وحدة تحكم بها العديد من عدادات ضبط شخصية الروبوت) يمكن تغيير شدة الذاكرة تبعاً لسمات الشخصية المرغوبة للروبوت. ويفيد تغيير شدة الذاكرة للروبوت، في تفعيل النسيان – مثل الإنسان – الأمر الذي يعطي سلوك الروبوت شكل إنساني. فعلى سبيل المثال، عند تقليل شدة الذاكرة، ينسى الروبوت بعضاً مما سبق وأن تعلمه، فيعيد استكشاف المثيرات مرة أخرى بعد فترة من الزمن. ويفيد النسيان – تبعاً "لدورنر" – في تقليل شعور الروبوت بالملل.

سادساً: وحدة الانتباه

تعد وحدة الانتباه وحدة مساعدة للوحدات السابقة، ويعرفها "دورنر" بأنها درجة الانتباه للمثيرات الموجودة بالبيئة المحيطة. وتتناسب درجة الانتباه للمثيرات تناسباً طردياً مع الزمن المستغرق للمسح البصري للمثيرات الموجودة بالبيئة المحيطة بالروبوت. فكلما زادت درجة الانتباه للمثيرات، والتدقيق في تفاصيلها،

كلما زاد الزمن المستغرق للمسح البصري. ويوضح "دورنر" أنه تحت الضغوط، وعندما يصل دافع ما إلى أقصى درجات الحرمان والحاجة إلى الإشباع الفوري، ولا يوجد وقت لمسح التفاصيل الدقيقة للمثيرات الموجودة بالبيئة المحيطة، فإن وحدة الانتباه تنخفض تلقائياً لتصل إلى تحديد المثيرات الموجودة بدون الانتباه للتفاصيل الدقيقة. ويضيف "دورنر" أيضاً بأنه تم تصميم وحدة الانتباه بمرونة، بحيث تستوعب الفروق الفردية بين الأفراد في درجة الانتباه، وبذلك يمكن إعطاء شخصيات متعددة للروبوت، تختلف أيضاً في درجة الانتباه، مثلهم مثل البشر.

ويشير "دورنر" أنه عندما تكون درجة الانتباه منخفضة، فإن ذلك يصاحبه عملية تخطيط سريع من الروبوت، ودرجة استعداد مرتفعة لإصدار الاستجابة. ولكنها استجابة تنقصها الدقة، وتكون احتمالية الخطأ فيها كبيرة. وعندما تكون درجة الانتباه مرتفعة، فإن عملية التخطيط تستغرق وقتاً طويلاً، لأن الروبوت يمسح المجال البصري بدقة، ويبحث عن التفاصيل الدقيقة للمثيرات، وعليه تكون الاستجابة الصادرة من الروبوت ذو احتمالية نجاح كبيرة.

سابعاً: وحدة الإدراك

من خلال الوحدات السابقة يتحدد الدافع المُلح – والذي يتطلب إشباعاً فورياً – والذي اختارته وحدة اختيار الدافع، ومن خلال وحدة تحديد الأهداف، تتحدد أهداف الدافع الملح من الذاكرة. كل تلك المعلومات تتجمع في وحدة الإدراك (وهى وحدة ترتبط مع الوحدات السابقة)، والتي تقوم بمسح البيئة المحيطة الحالية بالروبوت، وتحديد الأهداف الموجودة بها، ومقارنتها بالأهداف المطلوب إيجادها، ثم بناء على تلك المقارنة تعطى إشارة ما إذا كانت الأهداف المرغوبة موجودة بالبيئة الحالية المحيطة بالروبوت أم لا. وفى حالة وجود الأهداف بالبيئة المحيطة، تقوم وحدة الإدراك بالاتصال بوحدة تحديد الأهداف لتحديد الأدوات المناسبة للتعامل مع تلك الأهداف والاستجابات الملائمة لإشباع الدافع الملح، وترسل تلك النتيجة إلى وحدة إصدار السلوك.

ثامناً: وحدة إصدار السلوك

تمد وحدة الإدراك وحدة إصدار السلوك بإحدى النتيجتين التقديريتين للموقف وهما:

أهداف الدافع المُلح موجودة بالبيئة المحيطة.

أهداف الدافع المُلح غير موجودة بالبيئة المحيطة.

وبناء على تلك المعلومات تقوم وحدة إصدار السلوك بما يلى:

فى حالة تواجد أهداف الدافع المُلح بالبيئة المحيطة، وفى ضوء ترتيب وحدة تحديد الأهداف لقوة كل هدف، تصدر وحدة إصدار السلوك الاستجابات المناسبة للتعامل مع تلك الأهداف. فعلى سبيل المثال، عندما يكون الدافع المُلح هو دافع الجوع، وأهدافه موجودة بالبيئة المحيطة وهى (أ)، (ب)،(ج)، بحيث الهدف (أ) يشبع الدافع بنسبة (٧٠%)، بينما الدافع (ب) يشبعه بنسبة (٣٠%)، أما الدافع (ج) فيشبعه بنسبة (١٠%). هنا يكون اختيار الروبوت للدوافع هي وبالترتيب (أ)، ثم (ب)، ثم (ج). ونلاحظ أنه اختيار تبعاً لقوة درجة إشباع الهدف للدافع. مثال آخر، فلنفرض أن الدافع المُلح هو دافع السلوك الاستكشافي، وأصدرت وحدة الإدراك الموقفي نتيجة مفادها وجود هدفين بالبيئة المحيطة، قادرين على إشباع ذلك الدافع، وهما الهدف (أ)، والهدف (ب). بحيث يعد الهدف (أ) مثيراً جديداً لم يقابله الروبوت من قبل أثناء قيامه بالسلوك الاستكشافي، بينما الهدف (ب) هو مثير قديم ومعروف للروبوت (بمعنى أن الروبوت قد صادفه من قبل واستكشفه). هنا يختار الروبوت المثير (أ) لأن قوته أكبر من المثير (ب). حيث إن المثير (أ) يشبع لدى الروبوت السلوك الاستكشافى العام، بينما المثير (ب) يشبع السلوك الاستكشافي الخاص والمقصود به إعادة استكشاف مثير قديم.

في حالة إصدار وحدة الإدراك نتيجة تشير إلى أن أهداف الدافع المُلح غير موجودة بالبيئة المحيطة، هنا تُنشط وحدة إصدار السلوك الجهاز الحركي للروبوت، لينتقل إلى بيئة أخرى وبسرعة، ليبحث عن أهداف الدافع المُلح، ولتبدأ دورة جديدة لوحدات الإدراك والذاكرة وتحديد الأهداف، ومن ثم الوصول إلى نتيجة تشير إلى وجود أو عدم وجود أهداف الدافع المُلح، ولتبدأ دورة جديدة لوحدة إصدار السلوك.

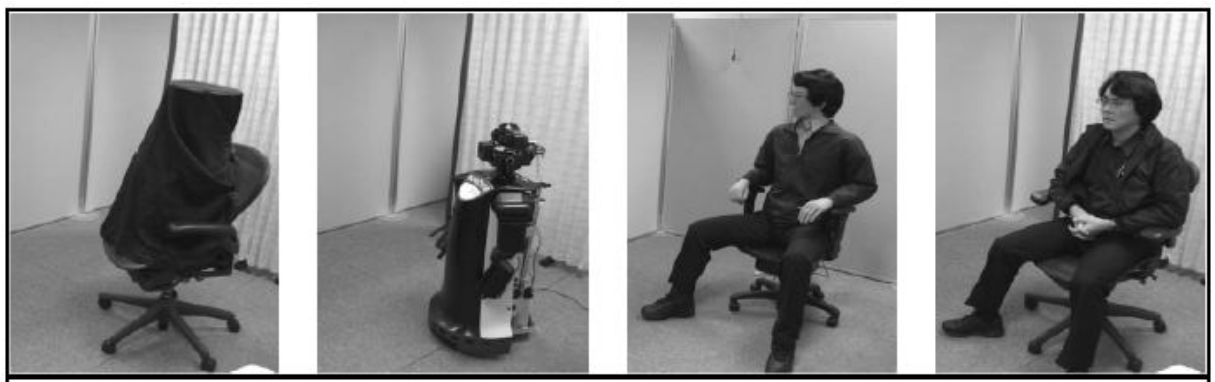
الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لمفاهيم الدراسة والإطار النظري، يتضح أن إسهامات علم النفس في صناعة الروبوت تعد "لُب – Core" هذه الصناعة المستقبلية. وفيما يلي عرضاً لنماذج من دراسات علم النفس المرتبطة بدراسة الروبوت ذو الشكل الإنساني أو الاجتماعي، وكذلك عرضاً عن اختبار البناء المعرفي والاجتماعي والأسس البنائية لشخصية الروبوت من خلال برامج محاكاة الروبوت.

١- دراسة "نيشيو- Nishio" - (2011):

١- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير شكل الروبوت على تغيير اتجاهات الأفراد. كما هدفت الدراسة إلى معرفة "انطباعات – Impressions" المفحوصين عن الأشكال المختلفة للروبوتات.

٢- متغيرات الدراسة: تمثل المتغير المستقل كما يتضح من (شكل-١٢) في التغير في شكل الروبوت القائم بالحوار مع المفحوصين (ثلاثة أشكال مختلفة للروبوت)، بالإضافة إلى شخص بشري. وتمثل المتغير التابع في مقياس للاتجاهات حول موضوعات عامة يجيب عليه المفحوصين قبل وبعد التجربة، بالإضافة إلى مقياس سباعي التدرج يطبق فقط بعد التجربة لقياس انطباعه عن الحوار الذي تم بينه وبين الروبوتات في ظل تغير شكل الروبوت.



(أ) إنسان (ب) روبوت ذو شكل إجتماعي (ج) روبوت ذو شكل إنساني (د) روبوت ذو شكل آلي

(شكل- 12) يوضح المتغيرات المستقلة لدراسة "نيشيو" (Nishio, 2011, p.119).

٣- الإجراء التجريبي: طبقت التجربة بشكل فردي على عينة مكونة من (١٤) مفحوصاً من طلاب الجامعة (٨) ذكور، و(٦) إناث. في البداية، طبق على كل مفحوص مقياساً للاتجاهات (سباعي التدرج)، يقيس موضوعات عامة مثل: هل يجب منع إصدار تجديد رخص قيادة السيارات لكبار السن، وهل يجب السماح للأطفال باستخدام التليفون الخلوي. وبعد الإجابة على المقياس تبدأ الجلسات التجريبية، حيث كان هدف الجلسة الأولى هو التأكد من فهم المفحوص للتعليمات وتيسير عامل الألفة بينه وبين الروبوتات المستخدمة في الدراسة. وتتضمن التعليمات أن الصوت الذي يخرج من الروبوت هو صوت لشخص بشري (معاون للمجرب)

يجلس في حجرة أخرى غير حجرة التجربة، ويقوم ببث الحوار للروبوت.ثم تبدآ الجلسات التجريبية الأربع، بحيث تشتمل كل جلسة على روبوت مختلف أو شخص بشري (أنظر شكل١٢) يتعامل معه المفحوص ولمدة ثمان دقائق. وفي كل جلسة يحاول الروبوت إقناع المفحوص بوجهة نظر تخالف اتجاه المفحوص والذي أوضحه المفحوص عند تطبيقه مقياس الاتجاهات قبل التجربة. وبعد انتهاء التجربة طبق على المفحوص مقياس الاتجاهات مرة أخرى، كما طبق عليه مقياس سباعي التدرج لقياس انطباعه عن الحوار الذي تم بينه وبين الروبوتات في ظل تغير شكل الروبوت.

٤- النتائج: انتهت نتائج الدراسة إلى: (أ) لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين اتجاهات الأفراد قبل وبعد الإجراء التجريبي. (ب) توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين تفضيل الأفراد لشكل الروبوتات، فقد كان ترتيبهم لتفضيل أشكال الروبوتات هو(ذو الشكل الاجتماعي، ثم ذو الشكل الإنساني، وأخيراً ذو الشكل الآلي)، وقد انتهى الباحث على أنه كلما اقترب الشكل الخارجي للروبوت من الشكل البشري، كلما كان الانطباع أفضل.

٢- دراسة "كاتياما- Katayama" و"كاتياما- Katayama" و"كيتازاكي- Kitazaki" و"إيتاكورا - Itakura" – (2010):

١- هدف الدراسة: هدفت تلك الدراسة إلى: (أ) معرفة رأي الأطفال والبالغين اليابانيين عن إمكانية تمتع الروبوت بخصائص بيولوجية ونواحي عقلية. (ب) معرفة تباين رأي الأطفال والبالغين عن الروبوتات بتباين عمرهم الزمني.

(شكل-13) يوضح نماذج للبطاقات التي استخدمت في الدراسة.

(Katayama, Katayama, Kitazaki, Itakura, 2010, 116).

٢- الإجراء التجريبي: تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات، الأولى تضمنت (١٩) طفلاً بعمر (٥) سنوات، والثانية تضمنت (٢١) طفلاً بعمر (٦) سنوات، والثالثة تضمنت (١٥) شخصاً من البالغين. قام الباحثون بإجراء التجربة على كل طفل من أفراد المجموعات بمفردة. وفيها تعرض علية (٥) بطاقات تتضمن صور لـ (سيارة- إنسان- روبوت- أرنب- ثلاجة) كما يوضحها (شكل-١٣)، ثم يسأل الطفل تسعة أسئلة مثل:(أي شكل من تلك الأشكال يستطيع التحرك- أي شكل يعتبر كائن حي وبالتالي يموت – أي شكل يملك عينين وله قلب– أي شكل يستطيع أن ينمو ويكبر- أي شكل يستطيع أن يشعر بالألم). وعلى الطفل أن يختار شكل (صورة) أو أكثر للإجابة على السؤال المقدم.

٣- نتائج الدراسة: انتهت نتائج الدراسة إلى أن مجموعة الأطفال بعمر (٥)، ومجموعة الأطفال بعمر (٦) سنوات أشاروا إلى أن الروبوت يمكن أن يتمتع بنواحي بيولوجية، بينما عينة البالغين لم تشر لذلك. وكانت الفروق – حول رأيهم عن تمتع الروبوت بنواحي بيولوجية – بين عينتين الأطفال (عمر خمس وست

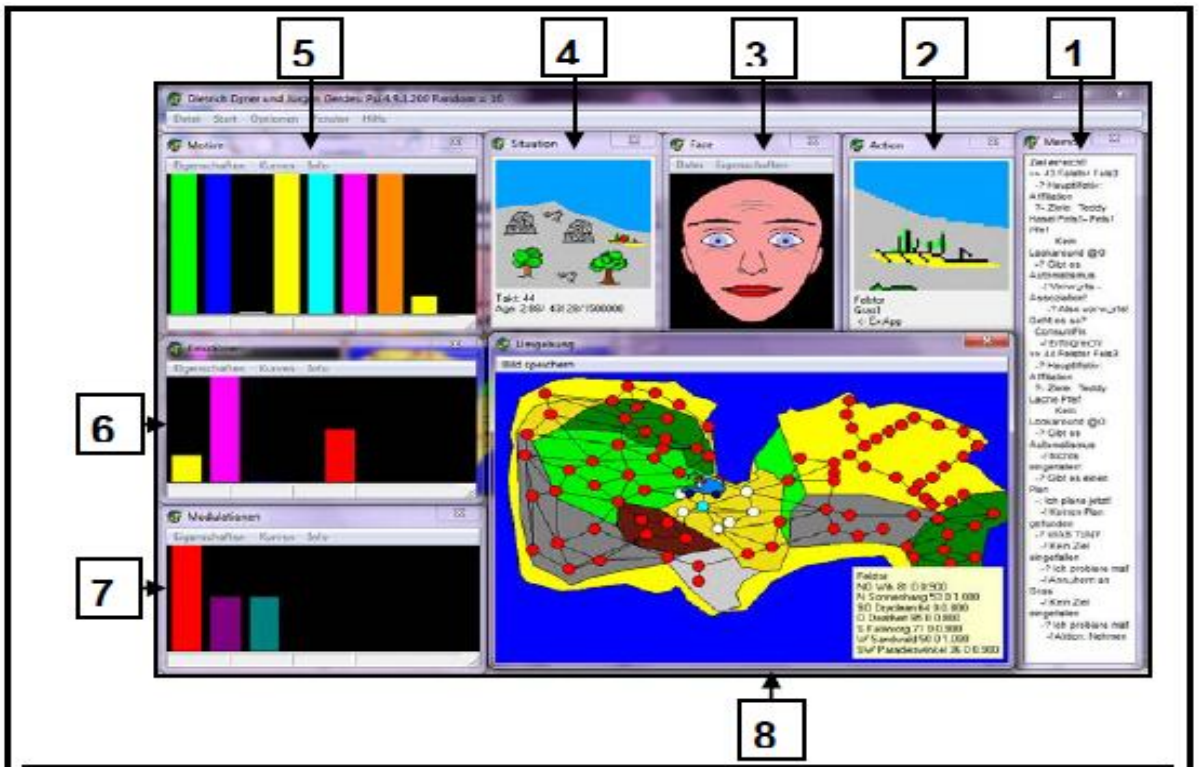
سنوات)، وبين عينة البالغين دالة إحصائياً لمستوى (٠،٠٥)، وفي اتجاه العينة الكلية للأطفال. ولم تجد فروق بين الثلاث عينات حول النواحي العقلية للروبوت، حيث أشار الأطفال والبالغون أن الروبوت لا يتمتع بنواحي عقلية. وقد فسر الباحثون ذلك إلى أن تواجد الروبوتات بالحضانة والمدارس الابتدائية شيئاً عادياً في اليابان، مما جعل أطفال الحضانة – كما في الدراسة – يشيرون إلى أن الروبوت يتمتع بنواحي بيولوجية (Katayama, Katayama, Kitazaki & Itakura, 2010).

٣- دراسة القاضي- (٢٠١٢):

١- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث تباين أداء الروبوتات وحلهم لمشكلة متعددة الأهداف، باختلاف الدافع الرئيس المسيطر على شخصية كل روبوت.

٢- الإجراء التجريبي: تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) روبوت (على برنامج المحاكاة) بمدى عمري (١٨-٢٥) عاماً، تم تقسيمهم إلى ست مجموعات، كل مجموعة تتكون من (١٠٠) روبوت. وكل مجموعة من الروبوتات يسيطر على شخصيتهم دافع واحد. وقد كانت الدوافع المسيطرة والتي تعامل معها الباحث كمتغيرات مستقلة هي (البيولوجي- الوظيفي- الاستكشافي- الاجتماعي- التطبيقي- ومجموعة أخيرة متوازنة الدوافع). ومن خلال الدراسات السابقة، استخدم برنامج ذكي قائم في تكوينه على دراسات علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي، بحيث يقوم هذا البرنامج بإعطاء شخصيات متعددة لكل روبوت ليقوم بحل مشكلة الدراسة المبرمجة وتسمى "لعبة الجزيرة". ويوضح (شكل-١٤) حركة الروبوت داخل الجزيرة أثناء حله لمشكلة الدراسة. وقد تم قياس تأثير الدافع المسيطر على كل مجموعة من الروبوتات على حل مشكلة الدراسة "لعبة الجزيرة" من خلال ثمانية متغيرات تابعة هي (درجة السلوك الاستكشافي المكاني للبيئة المحيطة- درجة دقة استجابات السلوك الاستكشافي المكاني للبيئة المحيطة- درجة عدم دقة استجابات السلوك الاستكشافي المكاني للبيئة المحيطة- درجة تحقيق وإنجاز العمل أو المهمة المطلوبة- درجة الفشل في تحقيق التوازن بين أولويات أو مطالب الدوافع الأخرى- درجة السلوك الاستكشافي للمثيرات الموجودة بالبيئة المحيطة- درجة دقة استجابات السلوك الاستكشافي للمثيرات الموجودة بالبيئة المحيطة- درجة عدم دقة استجابات السلوك الاستكشافي للمثيرات المحيطة بالبيئة المحيطة).

٣- نتائج الدراسة: انتهت نتائج الدراسة إلى وجود تباين دال إحصائياً بين أداء مجموعات الروبوتات بتباين الدافع المسيطر على شخصية روبوتات كل مجموعة. فعلى سبيل المثال اهتمت مجموعة الروبوتات ذات الدافع الوظيفي بالمهمة المطلوبة أكثر من مجموعات الروبوتات ذات الدافع البيولوجي والتي اهتمت بإشباع الجوانب البيولوجية فقط للروبوت، كما أن مجموعة الروبوتات ذات الدافع الاستكشافي تنوع استكشافها للبيئة المحيطة ومثيراتها أكثر من مجموعة الروبوتات ذات الدافع الاجتماعي والتي ركزت فقط على استكشاف المثيرات الاجتماعية (القاضي، ٢٠١٢).



(شكل- 14) يوضح حركة الروبوت داخل الجزيرة أثناء حله لمشكلة الدراسة (القاضي، 2010)، حيث:

١ -الحوار الذاتي الداخلي للروبوت أثناء التفكير في حل المشكلة.
٢ -المثير الحالي الذي يتعامل معه الروبوت.
٣ -التعبيرات الإنفعالية الوجهية للروبوت أثناء حل المشكلة.
٤ -المكان الذي يتواجد فيه الروبوت في اللحظة الحالية ، والمثيرات الموجودة به.
٥ -حالة (الحرمان أوالإشباع) للدوافع الداخلية عند الروبوت في اللحظة الحالية.
٦ -حالة الانفعالات الداخلية عند الروبوت في اللحظة الحالية.
٧ -حالة الانتباه، والتركيز، والذاكرة عند الروبوت في اللحظة الحالية.
٨ -شكل عام للجزيرة، والمكان الذي يتواجد به الروبوت في اللحظة الحالية.

٤- دراسة القاضي وشتاركر- (٢٠٠٧):

١- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى محاكاة البرنامج الذكي القائم في تكوينه على دراسات علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي (والذي يقوم بإعطاء شخصيات متعددة لكل روبوت)، لأداء مجموعة من طلاب جامعة بامبرج بألمانيا على لعبة مبرمجة تسمى "الجزيرة".

٢- الإجراء التجريبي: قام (٢٠) طالباً من طلاب الجامعة بحل المشكلة المبرمجة "الجزيرة"، وتم قياس أداء الطلاب على حل مشكلة الدراسة المبرمجة من خلال ثمانية متغيرات تابعة. ثم تم ضبط برنامج المحاكاة الذكي تبعاً لتحليل كمي وكيفي لأداء الطلاب على اللعبة المبرمجة، ليقوم بمحاكاة المتوسط العام لأداء الطلاب على اللعبة المبرمجة ومتبعاً نفس الأسلوب الكيفي في طريقة

الحل.

٣- نتائج الدراسة: انتهت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج المحاكاة الذكي في محاكاة المتوسط العام لأداء الطلاب على مشكلة الدراسة المبرمجة.

٥- دراسة "القاضي - Elkady"- (2006):

تكونت الدراسة من عدة مراحل متتابعة، وكل مرحلة لها أهدافها وإجرائها التجريبي كما يلي:

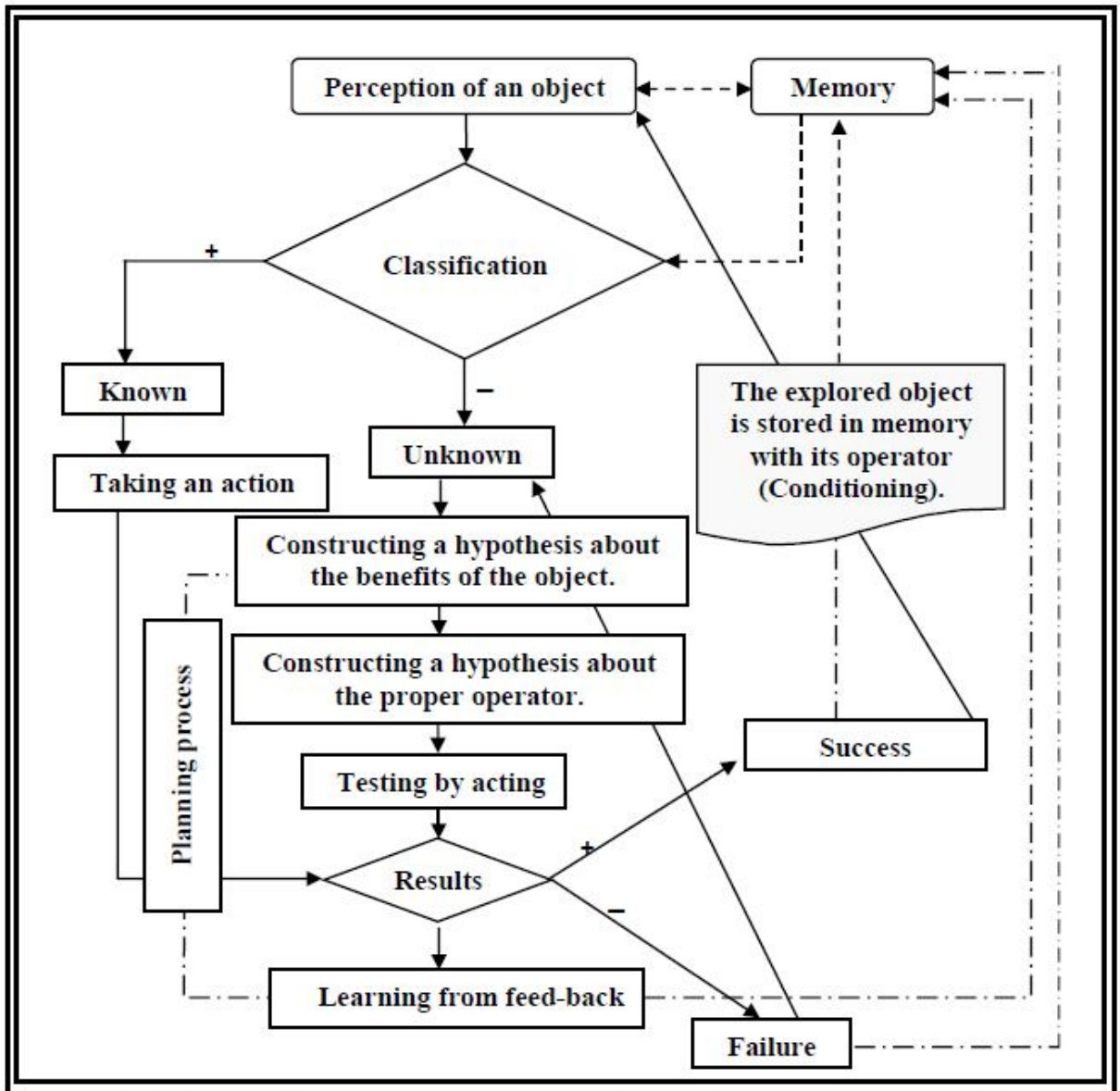
الجزء الأول: وهدف إلى مقارنة أداء المفحوصين على حل مشكلة متعددة الأهداف وفي بيئة تتسم بدرجة مرتفعة من الغموض أو (عدم التأكد - Uncertainty) في ضوء متغير مستقل وهو وفرة/عدم وفرة المصادر الطبيعية الموجودة بالبيئة المحيطة. كما هدفت إلى معرفة الإستراتيجيات التي استخدمها المفحوصين أثناء حل مشكلة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من طلاب جامعة بامبرج بألمانيا، بمتوسط عمري (٢٣,٠٥)، وانحراف معياري (٤،٢٢). وتمثلت الأدوات في مشكلة مبرمجة تسمى "الجزيرة"، وتم قياس أداء المفحوصين على حل مشكلة الدراسة "لعبة الجزيرة" من خلال ثمانية متغيرات تابعة هي (درجة السلوك الاستكشافي المكاني للبيئة المحيطة- درجة دقة استجابات السلوك الاستكشافي المكاني للبيئة المحيطة- درجة عدم دقة استجابات السلوك الاستكشافي المكاني للبيئة المحيطة- درجة تحقيق وإنجاز العمل أو المهمة المطلوبة- درجة الفشل في تحقيق التوازن بين أولويات أو مطالب الدوافع الأخرى- درجة السلوك الاستكشافي للمثيرات الموجودة بالبيئة المحيطة- درجة دقة استجابات السلوك الاستكشافي للمثيرات الموجودة بالبيئة المحيطة- درجة عدم دقة استجابات السلوك الاستكشافي للمثيرات المحيطة بالبيئة المحيطة). وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، الأولى حلت مشكلة "لعبة الجزيرة" والتي كانت بيئتها غنية بالمصادر الطبيعية المتجددة، بينما حلت المجموعة الثانية مشكلة "لعبة الجزيرة" والتي كانت بيئتها فقيرة ومصادرها الطبيعية غير متجددة. وانتهت نتائج الجزء الأول إلى عدم وجود فروق بين أداء المجموعتين على المتغيرات التابعة. كما انتهى التحليل الكيفي لأداء المفحوصين إلى تحديد أربع إستراتيجيات استخدمها المفحوصين أثناء حل مشكلة الدراسة وهم (الإستراتيجية الوظيفية- إستراتيجية البيولوجية- الإستراتيجية المتوازنة- الإستراتيجية النمطية).

الجزء الثاني: هدف الجزء الثاني إلى بحث فاعلية برنامج ذكي يسمى (PSI) قائم في تكوينه على دراسات علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي في محاكاة متوسط أداء المجموعة التجريبية الأولى من طلاب جامعة بامبرج على لعبة "الجزيرة". علماً بأن هذا البرنامج الذكي هو روبوت على جهاز محاكاة له نفس خصائص العمليات المعرفية الموجودة عند الإنسان (كما تم توضيحها بالجزء الخاص بالإطار النظري للدراسة الحالية تحت عنوان: الوحدات الرئيسة للبناء المعرفي لشخصية الروبوت). وتمثل الإجراء التجريبي في تحويل التحليل الكيفي لأداء المجموعة التجريبية الثانية إلى نماذج توصف تسلسل كل عملية اتخذها أفراد المجموعة لحل مشكلة الدراسة المبرمجة، ويوضح (شكل-١٥) خطوات عملية تصنيف المثيرات الموجودة بالبيئة، كمثال لتلك النماذج التحليلية والوصفية.وفي ضوء النماذج التحليلية تم ضبط برنامج المحاكاة الذكي تبعاً للتحليل الكمي والكيفي لأداء المجموعة التجريبية الأولى على اللعبة المبرمجة، ليقوم البرنامج بمحاكاة المتوسط العام لأداء الطلاب على اللعبة المبرمجة ومتبعاً نفس الأسلوب الكيفي في طريقة الحل. وانتهت نتائج الجزء الثاني إلى فاعلية برنامج المحاكاة الذكي في محاكاة المتوسط العام لأداء الطلاب على مشكلة الدراسة المبرمجة بأربع طرق مختلفة. وكانت معاملات الارتباط بين أداء الطلاب والطرق الأربع لمحاكاة البرنامج الذكي لأدائهم هي (٠,٩٢) (٠,٩١) (٠,٨٩) (٠,٨٨)، وفي نفس الوقت اتبع

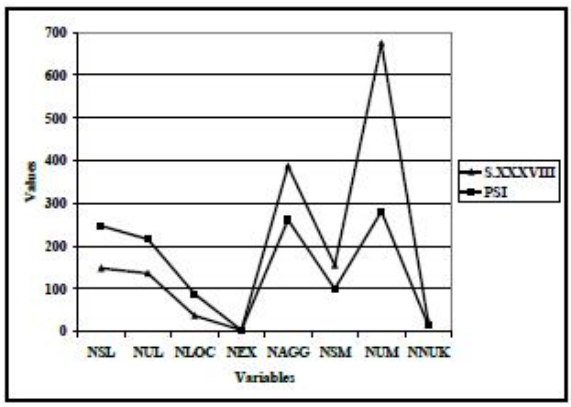
البرنامج الذكي نفس الأسلوب الكيفي في طريقة الحل.

الجزء الثالث: هدف الجزء الثالث إلى بحث فاعلية البرنامج الذكي في محاكاة الإستراتيجيات المختلفة التي استخدمها المفحوصين أثناء حل مشكلة الدراسة وهم (الإستراتيجية الوظيفية- إستراتيجية البيولوجية- الإستراتيجية المتوازنة- الإستراتيجية النمطية). وتمثل الإجراء التجريبي في تقسيم أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى تبعاً للإستراتيجيات المستخدمة، ثم تم تحليل كيفي لكل إستراتيجية مستخدمة في نماذج توصف دورة السلوك أثناء حل مشكلة الدراسة. ثم ضبط برنامج المحاكاة الذكي تبعاً للتحليل الكمي والكيفي لكل إستراتيجية على حدة ليقوم البرنامج بمحاكاة متوسط أداء الأفراد تبعاً لإستراتيجيتهم. وانتهت نتائج الجزء الثالث إلى فاعلية برنامج المحاكاة الذكي في محاكاة متوسط أداء كل إستراتيجية من الإستراتيجيات الأربع، وفي نفس الوقت اتبع البرنامج الذكي نفس الأسلوب الكيفي في طريقة الحل.

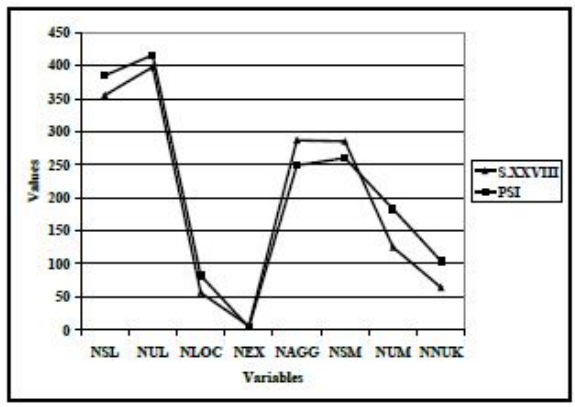
الجزء الرابع: هدف الجزء الرابع إلى بحث فاعلية البرنامج الذكي في محاكاة أداء كامل لمفحوصين من أفراد العينة التجريبية الأولى. وكما يتضح من (شكل-١٦) و(شكل-١٧)، فقد نجح برنامج المحاكاة الذكي (الروبوت) في محاكاة الأداء كمياً على المتغيرات التابعة، وفي نفس الوقت اتبع البرنامج الذكي نفس الأسلوب الكيفي في طريقة حل كل مفحوص من المفحوصين لمشكلة الدراسة (Elkady, 2006).



(شكل- 15) يوضح خطوات عملية تصنيف المثيرات الموجودة بالبيئة (Elkady, 2006, p.171).



(شكل- 17)



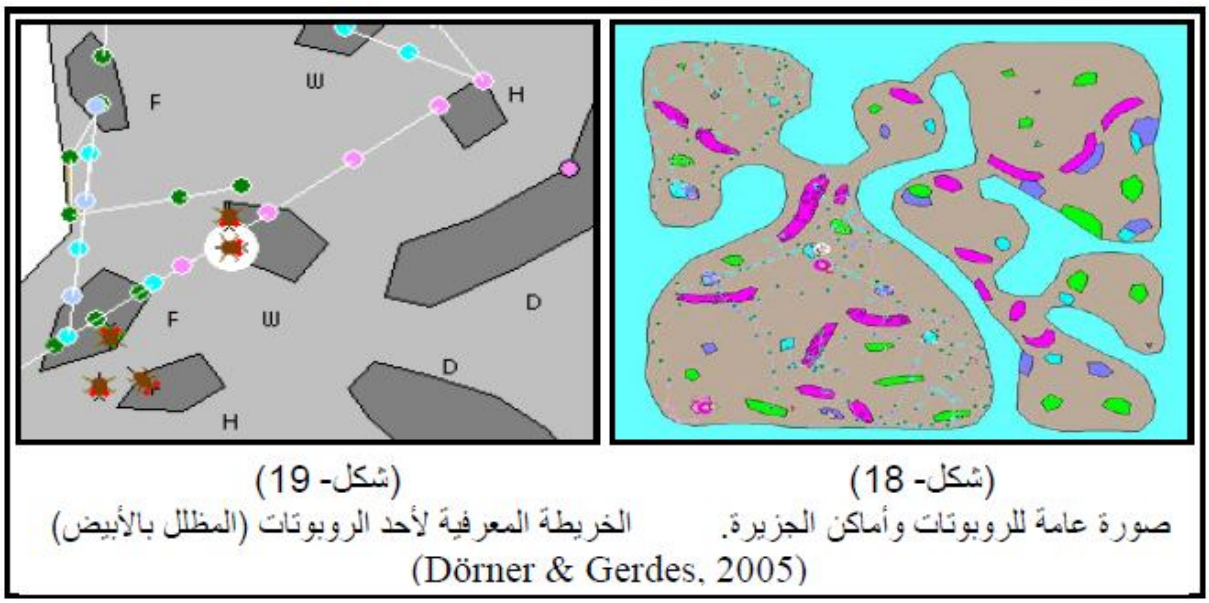
(شكل- 16)

محاكاة البرنامج الذكي لأداء مفحوصين على حل مشكلة الدراسة المبرمجة (ibid, pp.216-217).

٦- دراسة "دورنر- Dörner" و"جيردس- Gerdes"- (2005):

١- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث السلوك العدواني داخل مجموعات الروبوتات، وتأثره بمعدل الزيادة السكانية للروبوتات، مع ثبات المساحة الفيزيقية.

٢- متغيرات الدراسة: تمثلت المتغيرات المستقلة للدراسة في المساحة الفيزيقية (كبيرة/صغيرة) التي يعيش فيها الروبوت مع مجموعة من الروبوتات، وفي وفرة/عدم وفرة المصادر الطبيعية (مثل الماء – الطعام – الطاقة) التي تعد أهداف للدوافع البيولوجية لمجموعة الروبوتات. بينما تمثلت المتغيرات التابعة للدراسة في معدل تكوين جماعة الأصدقاء وجماعة الأعداء بين مجموعات الروبوت، والسلوك العدواني داخل مجموعات الروبوت، ويقاس بعدد مرات ضرب الروبوت لروبوت أخر أو عضه.



(شكل- 18) صورة عامة للروبوتات وأماكن الجزيرة.

(شكل- 19) الخريطة المعرفية لأحد الروبوتات (المظلل بالأبيض)

(Dörner & Gerdes, 2005)

٣- الإجراء التجريبي: صمم "دورنر" و"جيردس" و"ماير" و"ميسرا" (Dörner, Gerdes, Mayer, Misra, 2006) محاكاة خاصة لدراسة السلوك العدواني للروبوتات، وتمثلت المحاكاة في جزيرة يسكن فيها مجموعة من الروبوتات على هيئة فئران لديها دوافع بيولوجية مثل (الحاجة إلى الطعام– الحاجة إلى الشرب - الحاجة إلى الجنس) ودوافع اجتماعية مثل (الحاجة إلى تكوين أصدقاء – الحاجة إلى الحب) بالإضافة إلى انفعالات متغيرة تبعاً للموقف. كما ضُمن في البناء المعرفي لكل ربوت ذاكرة تحوي "خرائط معرفية – Cognitve Mapes" بأماكن الجزيرة، وأهداف الدوافع البيولوجية، بالإضافة إلى "ذاكرة اجتماعية - Social Memory" تتضمن مجموعة أصدقاء ومجموعة أعداء الروبوت التي تتكون من خلال تفاعله مع الروبوتات الأخرى بالجزيرة. وتتيح المحاكاة التحكم في درجة وفرة المصادر الطبيعية وزيادة أو نقصان المساحة الفيزيقية (المتغيران المستقلان). ويوضح (شكل- ١٨) صورة عامة للروبوتات وأماكن الجزيرة، ويوضح (شكل-١٩) الخريطة المعرفية لأحد الروبوتات (المظلل بالأبيض) ويتضح فيها مصادر المياه (W)، مصادر الغذاء (F)، الأماكن الخطرة (D)، وأماكن العلاج (H) كما حددها الباحثان في دراستهما.

٤- النتائج: انتهت نتائج الدراسة إلى أنه كلما كانت المساحة الفيزيقية كبيرة، كلما كان الروبوت قادر على إشباع دوافعه البيولوجية، وتكوين عدد كبير من الأصدقاء، ويصبح عدد أعدائه قليل. وكلما ارتفع

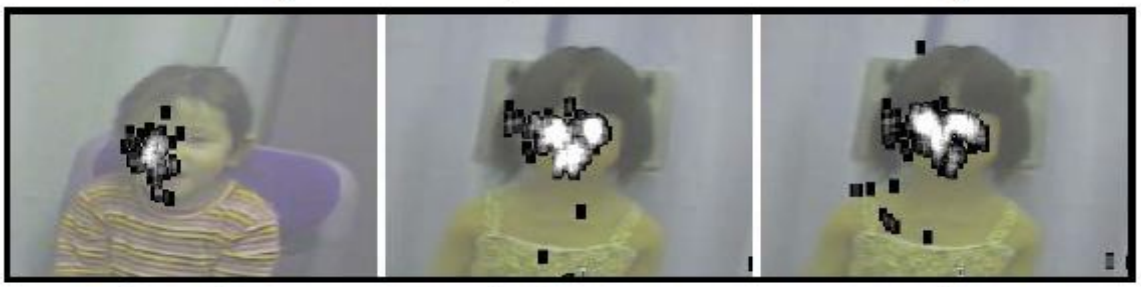
معدل الزيادة السكانية بين الروبوتات، مع ثبات المساحة الفيزيقية، قل عدد الأصدقاء وزاد عدد الأعداء. كما انتهت النتائج إلى أن الروبوتات الموجودة في مساحة بيئية صغيرة، ومحدودة الموارد الطبيعية، كان السلوك العدواني لديها مرتفع بدرجة دالة بسبب نقص الطعام والشراب، وتنخفض درجة الثقة بالنفس لدى تلك الروبوتات نتيجة لصعوبة إشباع دوافعها البيولوجية، وذلك بالمقارنة بالروبوتات التي تعيش في مساحة بيئية كبيرة، وذو وفرة في المصادر الطبيعية. وأخيرا، وجد الباحثان أن السلوك العدواني للروبوتات يرفع من درجة ثقتها بنفسها، وقد فسرا ذلك بأنه في البيئة فقيرة الموارد الطبيعية، والمحدودة المساحة، ينتج عدم كمال إشباع الدوافع البيولوجية، وبالتالي تنخفض الثقة بالنفس فيحدث السلوك العدواني كرد فعل لذلك. وبعد قيام الروبوت بالسلوك العدواني، ترفع تلك الاستجابات العدوانية من درجة ثقته بنفسه، فبالتالي يعد أحياناً السلوك العدواني بين الروبوتات وسيلة لرفع درجة الثقة بالنفس لدى الروبوت القائم بالسلوك العدواني (Dörner & Gerdes, 2005).

٧- دراسة "ميناتو- Minato" و"شيمادا- Shimada" و"إيتاكورا- Itakura" و"لي-Lee" و"إيشيجورو- Ishiguro" - (2005):

١- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى: (أ) معرفة الفرق بين "تحديق - Gaze" الإنسان للروبوت أثناء إجراء حوار متبادل، وبين تحديق الإنسان لإنسان أخر أثناء إجراء نفس الحوار. (ب) معرفة الفرق بين تحديق الإنسان لروبوت ساكن أثناء إجراء حديث متبادل، وبين تحديق الإنسان لروبوت يحرك بعض أجزاء من جسمه أثناء الحديث.

٢- الإجراء التجريبي: تمثلت المتغيرات المستقلة في (طفلة بشرية - ربوت (أ) ساكن - ربوت (ب) يحرك بعض أجزاء من جسمه أثناء الحديث (مثل: رمش العين- حركة الشفايف). بينما تمثلت المتغيرات التابعة في (مدة اتصال العينين- عدد مرات اتصال العينين- اتجاه تحديق عين المفحوص). وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طالباً بالمرحلة الجامعية والدراسات العليا، بجامعة "أوساكا" وجامعة "كيوتو" باليابان. وتكون الإجراء التجريبي من ثلاث جلسات متتابعة ومقننه لكل مفحوص، يجري المفحوص في الجلسة الأولى حواراً مع طفلة بشرية عمرها (٥) سنوات، وفي الجلسة الثانية مع روبوت (أ) "طفله" عمرها (٥) سنوات، وتكون الروبوت ساكنة أثناء الحديث، والحوار الثالث يجريه مع ربوت (ب) "طفله" عمرها (٥) سنوات، وتتحرك أثناء الحديث فمثلاً ترمش، أو تحرك شفتاها أثناء الكلام. وكل مفحوص يضع جهازاً يسجل اتجاه تركيز عينيه أثناء الحديث مع الطفلة البشرية، والروبوت (أ)، والروبوت (ب). وبعد إجراء الحوار، تُحسب لكل (مدة اتصال العينين- عدد مرات اتصال العينين- اتجاه تحديق عين المفحوص). ويوضح (شكل-٢٠) و(شكل-٢١) الإجراء التجريبي للدراسة.

(شكل - 20) يوضح الإجراء التجريبي للدراسة، حيث المفحوص يجري حديثاً مع طفلة بشرية، ومرة أخرى يجري نفس الحديث مع روبوت.



روبوت (أ) ثابت. روبوت (ب) يتحرك أثناء الحديث. طفلة بشرية.
(شكل - 21) يوضح إتجاه تركيز عين المفحوص أثناء الحديث.

٣- النتائج: انتهت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى (٠،٠٥) بين عدد مرات اتصال عين المفحوصين بالطفلة البشرية، وبين عدد مرات اتصال عين المفحوصين بالروبوت (أ)، وفي اتجاه عدد مرات اتصال عين المفحوصين بالروبوت (أ). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى (٠،٠٥) بين عدد مرات اتصال عين المفحوصين بالطفلة البشرية، وبين عدد مرات اتصال عين المفحوصين بالروبوت (ب)، وفي اتجاه عدد مرات اتصال عين المفحوصين بالروبوت (ب). وقد أرجع الباحثون زيادة تحديق المفحوصين في الروبوت (سواء الروبوت "أ" المتمثل في الطفلة الساكنة، أو الروبوت "ب" المتمثل في الطفلة التي تتحرك أثناء الحديث) أكثر من تحديقهم في الطفلة البشرية أثناء الحوار إلى ميل المفحوصين إلى محاولة فهم طبيعة تحديق الروبوت، ومعرفة الفرق بين تحديق الروبوت وتحديق الإنسان (Minato, Shimada, Itakura, Lee, & Ishiguro, 2005).

٨- دراسة "دورنر - Dörner" و"شتاركر- Starker" - (2004):

١- هدف الدراسة: قام "دورنر" و"شتاركر" (Dörner & Starker, 2004) بدراسة تجريبية بعنوان "هل ينبغي أن تحتوي النظم الذكية على الانفعالات؟ دور الانفعالات في حل المشكلات" وهدفت تلك الدراسة إلى مقارنة سلوك الروبوت وأدائه

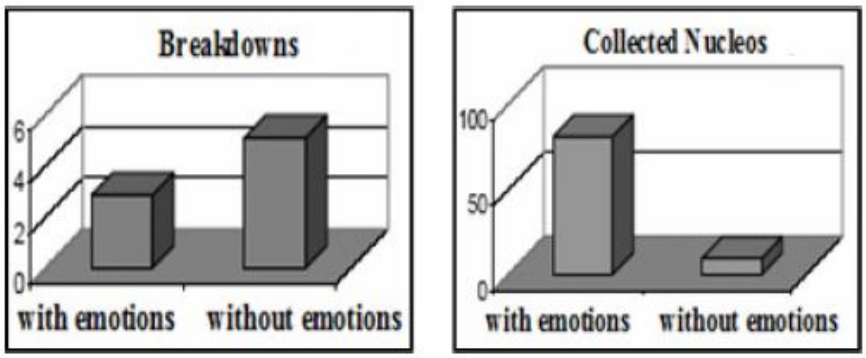
عندما يقوم بحل مشكلة في بيئة دينامية، في وجود أو عدم وجود الانفعالات ضمن نظامه المعرفي.

٢- متغيرات الدراسة: حدد الباحثان تضمين الانفعالات داخل النظام المعرفي للروبوتات كمتغير مستقل في تلك الدراسة، بينما تمثل المتغير التابع في محورين: أ- عدد الاستجابات الخاطئة (وعرفه الباحثان إجرائياً بأنه عدد مرات الأعطاب التي تحدث للروبوت أثناء حل المشكلة). ب- عدد الاستجابات الصحيحة (وعرفة الباحثان إجرائياً بأنه مجموع عدد النوى الضار بالبيئة التي يجمعه الروبوت في زمن محدد مسبقاً من قبل الباحثين).

٣- الإجراء التجريبي: وقد استخدم الباحثان لعبة الجزيرة – الإصدار الثالث – لقياس متغيرات الدراسة، والتي يُكلف فيها الروبوت بجمع النوى الضار بالبيئة والموجود بالجزيرة. وقد قام الباحث الحالى بالاشتراك مع "سيدل" في تقنين تعليمات لعبة الجزيرة – الإصدار الثالث على طلاب جامعة بامبرج بألمانيا Elkady & (Seidl, 2001)، بينما قام "جيردس" و"دورنر" برمجة اللعبة (Gerdes & Dörner, 2003). وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) روبوت ضُمنت الانفعالات داخل نظامها المعرفي (مجموعة تجريبية) ويتميزون بأن لديهم انفعالات متغيرة تبعاً لموقف المشكلة، وكذلك تبعاً لدرجة صحة أو خطأ الاستجابة الصادرة من الروبوت، وبالتالي تتأثر عملية التخطيط للروبوت بتغير انفعالاته. وتمت مقارنة أدائهم بأداء (٢٠) روبوت لم يتضمن نظامها المعرفي الانفعالات (مجموعة ضابطة)، وبالتالي لا تتأثر عملية التخطيط للروبوت بتغير انفعالاته، وأيضاً لا يشعر الروبوت بانفعالات النجاح أو الفشل أثناء حله للمشكلة.

٤- النتائج: تمت مقارنة أداء المجموعة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة وانتهت نتائج الدراسة كما يوضحها (شكل-٦) و(شكل-٧) إلى وجود فرق دال بين أداء المجموعتين (دلالة الطرفين) لمستوى (٠،٠١) لصالح المجموعة التجريبية (الروبوتات التي يتضمن بنائها المعرفي انفعالات) بالنسبة لعدد الاستجابات الصحيحة (جمع النوى الضار بالبيئة). كما كان الفرق بين أداء المجموعتين دال (دلالة الطرفين) لمستوى (٠،٠١) لصالح المجموعة الضابطة (الروبوتات بدون انفعالات) بالنسبة لعدد الاستجابات الخاطئة (كثرة الأعطاب التي حدثت للروبوتات). وقد فسر الباحثان ذلك بأن المجموعة التجريبية ذات الانفعالات المتغيرة تبعاً للموقف، كانت أكثر مرونة وتكيف وقدرة على حل المشكلات، وانفعالاتها متناسبة مع الموقف. فعلى سبيل المثال، تظهر انفعالات السعادة عندما تُصدر استجابة صحيحة على مشكلة واجهتها، وتصدر انفعال الحزن عندما تُصدر استجابات خاطئة، بينما اتسم أداء المجموعة الضابطة بعدم المرونة، وعدم القدرة على التكيف، وزيادة عدد الأخطاء.

مقارنة بين الروبوتات المحتوى بنائها المعرفي على الإنفعالات، والروبوتات بدون إنفعالات.



(شكل-22)
عدد مرات النجاح في المهمة.

(شكل-23)
عدد مرات العطب الكامل للروبوت.

(Dörner & Starker, 2004)

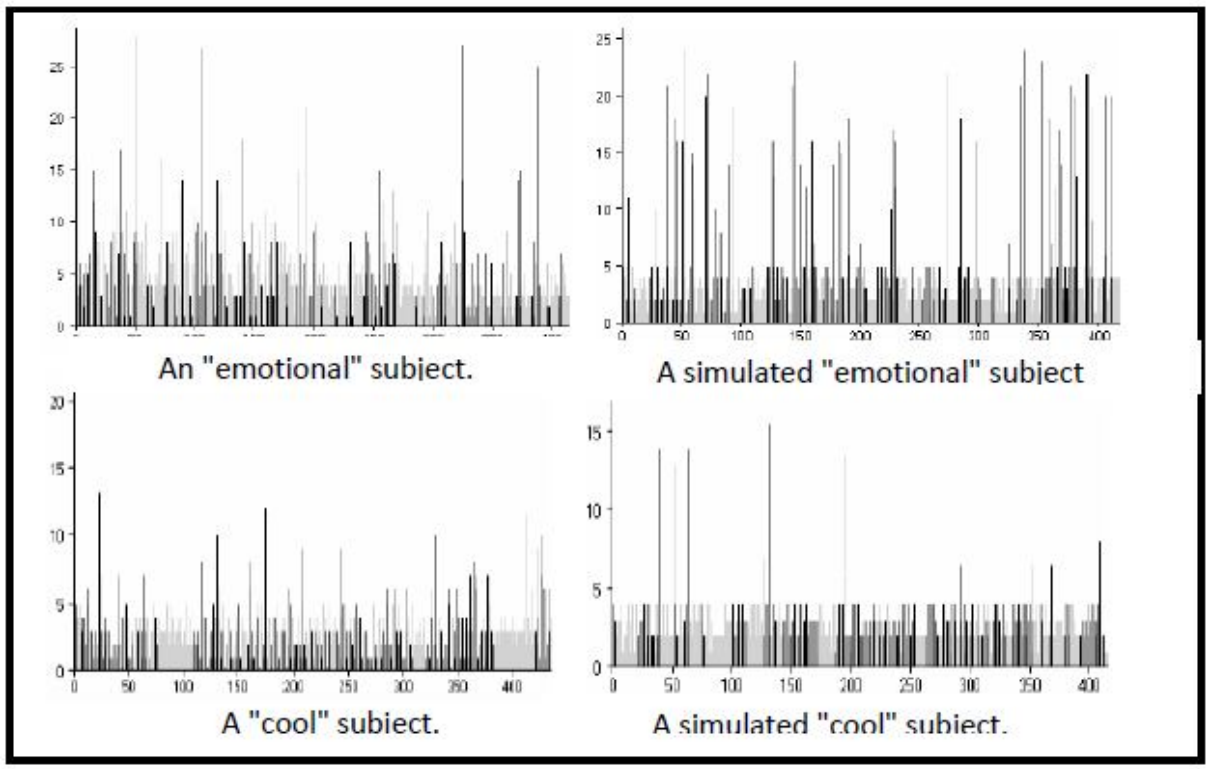
٩- دراسة "دورنر- Dörner" –(2003):

١- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى محاكاة أداء شخصيتين مختلفتين انفعالياً على لعبة الجزيرة – الإصدار الثالث، ثم تضمين البناء المعرفي والانفعالات، وردود الأفعال لتلك الشخصيتين داخل روبوتين مختلفين يقومان بمحاكاة نفس أداء الشخصيتين.

٢- متغيرات الدراسة: تمثل المتغير التابع للدراسة في "زمن رد الفعل- Reaction time" للاستجابة للمثيرات الموجودة بالجزيرة، والذي اعتبره "دورنر" في دراسته نتاج للتغير الانفعالي المؤثر على عملية التخطيط أثناء حل المشكلات.

٣- الإجراء التجريبي: قام دورنر بتحليل أداء طالبان من طلاب جامعة بامبرج على لعبة الجزيرة. وانتهى من تحليله أن ردود أفعال أحد المفحوصين تتسم بسرعة الاستثارة الانفعالية، بينما تتسم ردود أفعال المفحوص الآخر بالهدوء والبرود الانفعالي أحياناً. ثم قام "دورنر" بتضمين نتائج تحليله لأداء الشخصيتين المختلفتين في سرعة رد الفعل، داخل البناء المعرفي لروبوتين مختلفين على جهاز المحاكاة والتي يقوم فيها الروبوتين بلعب لعبة الجزيرة بنفس أداء الشخصيتين الإنسانيتين.

٤- النتائج: قام "دورنر" بمقارنة أداء كل مفحوص بأداء الروبوت الذي يماثل شخصيته، وبخاصة على سرعة رد الفعل. وانتهت نتائج الدراسة كما يوضحها (شكل-٢٤) إلى قيام الروبوتين بلعب لعبة الجزيرة بنفس شخصية وأداء الطالبين وبنفس سرعة رد الفعل للمثيرات الموجودة بالبيئة(Dörner, 2003).



(شكل-24) محاكاة زمن رد الفعل لأداء شخصين مختلفين في شدة الانفعال (Dörner, 2003)

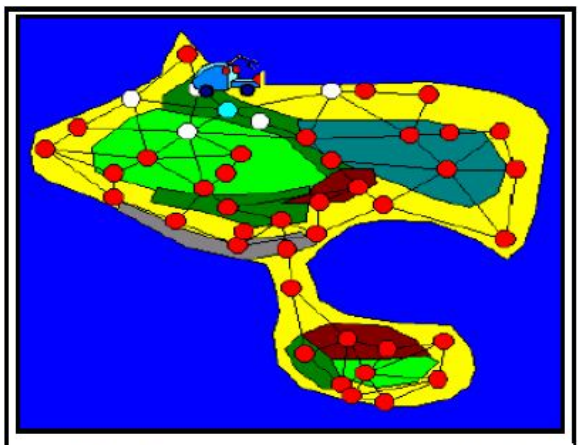
١٠- دراسة "ديتيا- Detje"- (2003):

١- هدف الدراسة: قام "ديتيا" (Detje, 2003) بدراسة تجريبية بجامعة بامبرج بألمانيا، وهدفت تلك الدراسة إلى بحث سلوك الروبوت وأدائه عندما يقوم بحل مشكلة في بيئة دينامية، في وجود أو عدم وجود دافع اجتماعي ضمن منظومة الدوافع داخل نظامه المعرفي.

٢- متغيرات الدراسة: حدد "ديتيا" دافع الانتماء للروبوتات كمتغير مستقل في تلك الدراسة، وعرف "ديتيا"دافع الانتماء في تلك الدراسة بأنه دافع اجتماعي يرتفع مع الوقت، وينخفض بتبادل الروبوت التحية مع روبوتات أخرى يقابلها بالجزيرة أو بالاتصال بكائن موجود بالجزيرة يسمى "تيدى- Teddy".

٣- الإجراء التجريبي: وقد استخدم "ديتيا" لعبة الجزيرة -الإصدار الثاني- لقياس متغيرات الدراسة، والتي يُكلف فيها الروبوت بجمع النوى الضار بالبيئة والموجود بالجزيرة. وقد قام "ديتيا" ببرمجة وتقنين تعليمات لعبة الجزيرة- الإصدار الأول والثاني (Detje, 1998).

ويقدم (شكل- ٢٥) صورة عامة للعبة الجزيرة (الإصدار الأول). وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) روبوت ضُمن الدافع الاجتماعي ضمن منظومة الدوافع داخل نظامها المعرفي (مجموعة تجريبية)، تمت مقارنة أدائهم بأداء (٣٠) روبوت لم تتضمن منظومة الدوافع داخل نظامها المعرفي الدافع الاجتماعي (مجموعة ضابطة).



(شكل- 25) صورة عامة للروبوت بأحد أماكن الجزيرة (Detje & Kuenzel, 2003)

٤- النتائج: تباين أداء الروبوتات ذات الدوافع

الاجتماعية عن أداء الروبوتات التي لم يتضمن نظامها المعرفي وجود الدافع الاجتماعي. حيث كانت أعطاب الروبوتات التي بدون دافع اجتماعي أكثر بدرجة دالة بالمقارنة بالروبوتات ذات الدوافع الاجتماعية، وهذا ناتج عن قيامها بالعديد من الاستجابات الخاطئة. كما انتهى التحليل الكيفي إلى أن تأثير عدم وجود دافع اجتماعي عند الروبوتات هو انخفاض في درجة ثقة الأداء بالمقارنة بالروبوتات ذات الدوافع الاجتماعية (Detje & Künzel, 2003). بمعنى أخر أن الروبوت الذي ضُمن الدافع الاجتماعي ضمن منظومة الدوافع داخل نظامه المعرفي عندما يشبع الدافع الاجتماعي سواء بالاتصال بالروبوتات الأخرى أو بالكائن "تيدى" فإن ذلك (إشباع الدافع الاجتماعي) يرفع من ثقته بنفسه، الأمر الذى يجعله واثق من أدائه عندما يواجه مشكلة بالجزيرة، وتقل نسبة أخطاءه. بينما الروبوت الذي بدون دافع اجتماعى، فإنه لا يشعر أولا يختبر ذلك الشعور بالإشباع، الأمر الذى يجعله متردداً في أدائه عندما يواجه مشكلة، فيقوم باستجابات خاطئة، وبالتالى يحدث له الكثير من الأعطاب والأعطال (Detje,2003; Detje & Künzel, 2003).

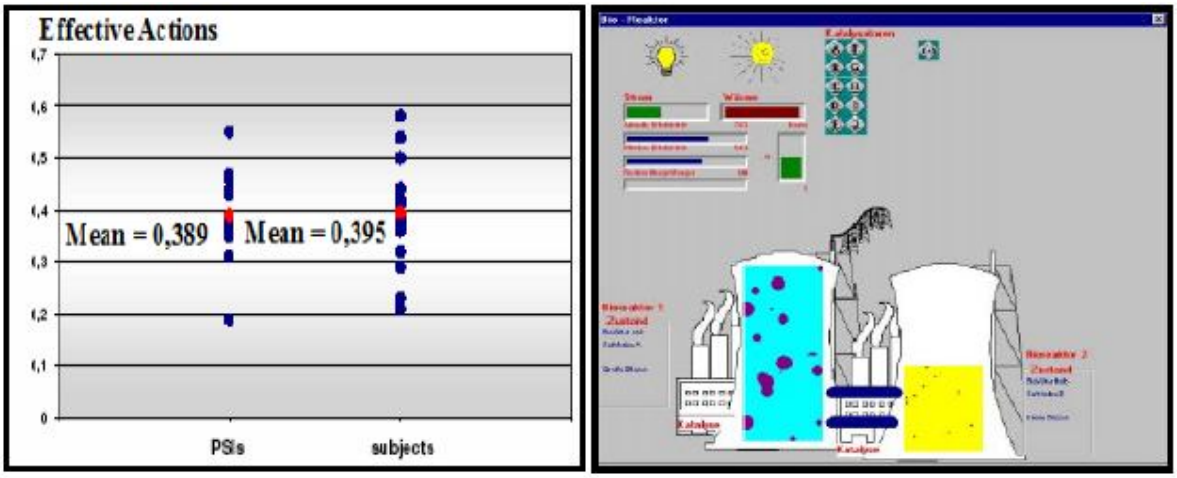
١١- دراسة "بارتل- Bartl" و"دورنر- Dörner" - (1998):

١- هدف الدراسة: قامت "بارتل" و"دورنر" (Bartl & Dörner, 1998) بدراسة بعنوان "مقارنة بين الأداء الإنساني وبين أداء الروبوت على لعبة المعمل البيولوجي". وهدفت تلك الدراسة إلى مقارنة أداء (١٩) روبوت مختلفين الشخصية، بأداء (١٩) مفحوصاً على لعبة المعمل البيولوجي والتي تُعد – على حد وصف الباحثان – بأنها مهمة صعبة وتتسم بالدينامية.

٢- الإجراء التجريبي: تكونت عينة الدراسة من (١٩) مفحوصاً ("١٢" أنثى، و"٧" ذكور) بمدى عمري (١٩-٢٩) وبمتوسط عمري (٢٥) عاماً. وصُممت لعبة المعمل البيولوجي لأداء تلك التجربة، وهى عبارة عن لعبة على الكمبيوتر تتضمن معمل بيولوجي ينتج الطاقة المتمثلة في الغاز من خلال السكر والعسل، ويقوم المفحوص ولمدة ساعة بضبط متغيرات المعمل البيولوجي للحصول على الطاقة. وتعد كمية الطاقة التي جمعها كل مفحوص بعد لعبه على اللعبة لمدة ساعة درجة نجاحه (المتغير التابع). ويوضح (شكل-٢٦) صورة عامة لمحاكاة المعمل البيولوجي.

٤- النتائج: قام الباحثان بتحليل كيفي لأداء المفحوصين على اللعبة، ثم قاما بتسجيل أهم متغيرات البناء المعرفي، وإستراتيجيات الأداء، وردود الأفعال الانفعالية أثناء المواقف الحرجة على لعبة المعمل البيولوجي. فعلى سبيل المثال، انتهت إحدى نتائج التحليل الكيفي إلى أن أول مرحلة يمر بها المفحوص هي مرحلة استكشاف عام لبيئة المعمل البيولوجي. بعد ذلك ضُمنت نتائج التحليل الكيفي ضمن منظومة البناء المعرفي لعينة من الروبوتات يماثل عددها عدد المفحوصين البشريين. ثم قارن الباحثان بين أداء المفحوصين وأداء الروبوتات على المتغيرات التابعة.

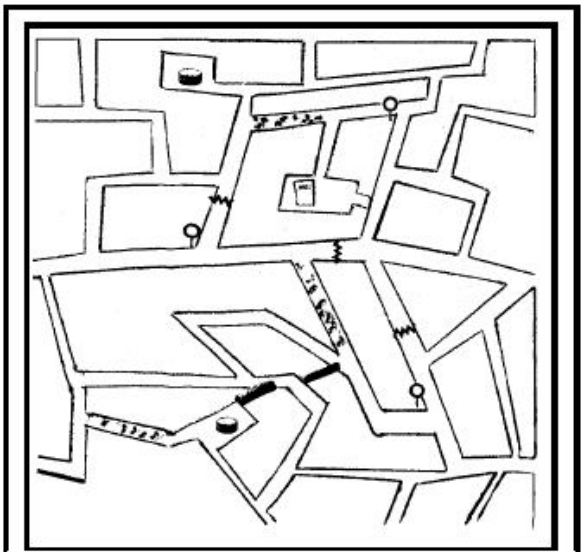
وانتهت نتائج المقارنة كما يوضحها (شكل-٢٧) إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسط أداء الأشخاص ومتوسط أداء الروبوتات على كمية الطاقة التي تم جمعها. وكان أداء الروبوتات التي يتضمن بنائها المعرفي الانفعالات، أفضل من الروبوتات التي لا يتضمن بنائها المعرفي الانفعالات. ولم يستطع الروبوت محاكاة أداء مفحوص واحد فقط، تميز أدائه بنجاح استثنائي على لعبة المعمل البيولوجي. وقد فسر الباحثان ذلك بأن البشر عادة ما يغيرون طريقة تفكيرهم وتخطيطهم أثناء حل المشكلات، وأن النظرية المعرفية لبناء عقل الروبوت لم تتضمن بعد اللغة و"انعكاس الذات- Self-Reflection". ويقصد بانعكاس الذات؛ التقييم الذاتي للأهداف المرغوب تحقيقها، وإعادة ترتيب الدوافع، وإعادة التخطيط من جديد (Bartl & Dörner, 1998).



(شكل-26) صورة عامة لمحاكاة المعمل البيولوجي. (شكل-27) متوسط أداء المفحوصين والروبوتات (Bartl & Dörner, 1998)

١٢- دراسة "دورنر- Dörner" - (1997):

١- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلي مقارنة سلوك الروبوت عندما يعيش بمفرده في بيئة ما وعليه أن يحاول أن يشبع دوافعه البيولوجية، بسلوكه عندما يعيش في مجتمع من الروبوتات. كما هدفت لبحث أهمية تضمين دافع الانتماء كأحد الدوافع الاجتماعية داخل البناء المعرفي للروبوت وتأثيره على إصدار الاستجابات.



(شكل- 28) صورة عامة لمحاكاة المدينة التي يعيش فيها الروبوتات (Doerner, 1997).

٢- الإجراء التجريبي: تمثلت المتغيرات المستقلة للدراسة في تضمين/عدم تضمين دافع الانتماء داخل البناء المعرفي للروبوت، والذي يعرفه "دورنر" بأنه مساعدة الروبوت لروبوت آخر عندما يواجه مشكلة ما. كما كان عدد الروبوتات الموجودين في مدينة المحاكاة أحد المتغيرات المستقلة في الدراسة. وصممت بيئة محاكاة لبحث أهداف الدراسة، وهى عبارة عن مدينة يعيش فيها روبوت، أو مجموعة من الروبوتات كما يتضح من (شكل-٢٨). كما يوجد بها مصادر للطاقة والماء والغذاء كأهداف للدوافع البيولوجية للروبوت. كما أن بعض مناطق تلك البيئة تتضمن طرق وعرة قد تسبب عطبا للروبوت عندما يتواجد بها. والمطلوب من الروبوت – أو الروبوتات – أن يعيش في تلك المدينة، ويشبع دوافعه البيولوجية بنجاح.

٤- النتائج: انتهت نتائج الدراسة إلى أن الروبوت الذي يعيش بمفرده في البيئة، يجد صعوبة في توفير أهداف دوافعه البيولوجية، بالمقارنة بالروبوت الذي يعيش في نفس البيئة ولكن مع وجود روبوتات أخرى. كما أن الروبوتات المتضمن داخل البناء المعرفي لنظامها دافع الانتماء، تعيش أكثر من الروبوتات التي لا يتضمن داخل البناء المعرفي لنظامها دافع الانتماء. حيث إن الروبوتات ذات دافع الانتماء تساعد بعضها البعض عندما يقع

لأحد أفرادها عطب أو تجد صعوبة في الوصول للأماكن المتوافر بها أهداف الدوافع البيولوجية، بينما لا تساعد الروبوتات غير المتضمن داخل بنائها المعرفي دافع الانتماء مما يؤدى إلى هلاكها بسرعة. كما تتعلم الروبوتات ذات الدوافع الاجتماعية أسرع من الروبوتات التي بدون دوافع اجتماعية (Dörner, 1997).

تعقيب الباحث:

الهدف الرئيس الذي يربط الإطار النظري وأهداف الدراسات السابقة في مجال علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي، هو بناء نظام معرفي لروبوت اجتماعي على أسس علم النفس. ولتحقيق هذا الهدف الرئيس، توجد ثلاثة أهداف فرعية تتمحور حولها الدراسات السابقة وهي:

اختبار البناء المعرفي المُقترح، ومعرفة مدى قدرة الروبوت على القيام بنفس سلوك الإنسان، ويتم ذلك بمقارنة أداء الروبوت بأداء الإنسان على نفس المهمة. فعلى سبيل المثال، دراسة "بارتل" و"دورنر" (Bartl & Dörner, 1998) والتي قارنت بين الأداء الإنساني وبين أداء الروبوت على لعبة المعمل البيولوجي، ودراسة "دورنر" (Dörner, 2003) والتي قارنت بين أداء مفحوصين مختلفتين انفعالياً على لعبة الجزيرة، وبين روبوتين مختلفين انفعالياً يقومان بمحاكاة نفس أداء الشخصيتين، ودراسة (Elkady, 2006) والتي قارنت في الجزء الثاني منها بين أداء البرنامج الذكي – (وهو روبوت على جهاز محاكاة له نفس خصائص العمليات المعرفية الموجودة عند الإنسان) – القائم في تكوينه على دراسات علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي في محاكاة متوسط أداء المجموعة التجريبية من طلاب جامعة بامبرج على لعبة "الجزيرة".

اختبار الوحدات الداخلية للبناء المعرفي المُقترح. فعلى سبيل المثال، هدفت دراسة قام "ديتيا" (Detje, 2003) إلى بحث سلوك الروبوت وأدائه عندما يقوم بحل مشكلة في بيئة دينامية، في وجود أو عدم وجود دافع اجتماعي ضمن منظومة الدوافع داخل نظامه المعرفي. كما هدفت دراسة "دورنر" و"شتاركر" (Dörner & Starker, 2004) إلى مقارنة سلوك الروبوت وأدائه عندما يقوم بحل مشكلة في بيئة دينامية، في وجود أو عدم وجود الانفعالات ضمن نظامه المعرفي. كما بحثت دراسة (القاضي، ٢٠١٢) تباين أداء الروبوتات وحلهم لمشكلة متعددة الأهداف، باختلاف الدافع الرئيس المسيطر على شخصية كل روبوت.

اختبار مدى فاعلية "تفاعل الإنسان مع الروبوت- Human- Robot Interaction"، وما يمكن تعديله أو إضافته لتحسين البناء المعرفي للروبوت، ولإنجاح هذا التفاعل. فعلى سبيل المثال، هدفت دراسة "كاتيامـا وآخرون"- (Katayama et al., 2010) إلى معرفة رأي الأطفال والبالغين اليابانيين عن إمكانية تمتع الروبوت بخصائص بيولوجية ونواحٍ عقلية، كما هدفت دراسة "ميناتو وآخرون"- (Minato et al., 2005)إلى معرفة الفرق بين تحديق الإنسان للروبوت أثناء إجراء حوار متبادل، وبين تحديق الإنسان لإنسان أخر أثناء إجراء نفس الحوار. كما بحثت دراسة "نيشيو" (Nishio, 2011) مدى تأثير شكل الروبوت على تغيير اتجاهات الأفراد، ومعرفة انطباعات المفحوصين عن الأشكال المختلفة للروبوتات.

كان تفسير "بارتل" و"دورنر" – (١٩٩٨) في عدم استطاعة الروبوت محاكاة أداء مفحوص واحد فقط، تميز أدائه بنجاح استثنائي على لعبة المعمل البيولوجي، هو أن البشر عادة ما يغيرون طريقة تفكيرهم وتخطيطهم أثناء حل المشكلات، وأن النظرية المعرفية لبناء عقل الروبوت لم تتضمن بعد اللغة و"انعكاس الذات- Self-Reflection". ويقصد بانعكاس الذات؛ التقييم الذاتي للأهداف المرغوب تحقيقها، وإعادة ترتيب الدوافع، وإعادة التخطيط من جديد. إلا أنه بعد هذه الدراسة تم تضمين اللغة للبناء المعرفي للروبوت. ولمزيد من التفاصيل، يمكن الرجوع إلى (Künzel, 2004;

Künzel, 2003). و لم يتم تضمين انعكاس الذات ضمن البناء المعرفي للروبوت – حتى كتابة هذه المقالة – حيث إن ذلك يتطلب العديد من التجارب على الإنسان، لمعرفة متى يُغير الإنسان من أهدافه أثناء حل المشكلات، وما هي العوامل التي تؤدي لذلك، وكيف تكون عملية التخطيط الجديدة، وما هي الفروق بين شخص وآخر في عملية انعكاس الذات، ولماذا لا توجد عند كل الأفراد؟

يكون الأفراد حساسون "sensitive" عندما يحدق فيهم وبشكل مباشر شخص آخر (أو حتى حيوان). (Macrae, Hood, Milne, Rowe, & Mason, 2002) ويكون من المرعب أن نصمم روبوتات تظل تحدق بنا، وقد يقلل ذلك من درجة إقبال المستهلكين عليها (Roese & Amir, 2009). وكما تشير دراسة (ميناتو وآخرون، ٢٠٠٥) ينبغي أن يراعى في تصميم الروبوت اتجاه وشدة تحديق العينين، وبخاصةٍ شدة تدرجها في التفاعل مع الإنسان. فعلى سبيل المثال؛ في مقابلة الروبوت لشخص ما أول مرة، يجب أن يتواصل الروبوت بالعينين مع الإنسان لإعطاء انطباع جيد في المقابلة الأولى للإنسان؛ ويقل تحديق العينين المركز من الروبوت تجاه الإنسان كلما ذادت لقاءات الروبوت ومعرفته بالشخص (Minato, Shimada, Itakura, Lee, & Ishiguro, 2005).

مدى تحقيق الدراسة لأهدافها:

حققت الدراسة الحالية الأهداف التي حددها الباحث، فقد أوضحت الدراسة المفاهيم الجديدة والمشتركة بين علم النفس وعلم الروبوت، كما بينت خطوات بناء المحاكاة، ومدى الاستفادة منها في دراسات الذكاء الاصطناعي. وتم عرض لأنواع الروبوتات المصممة على أسس دراسات علم النفس، وأوضحت الأسس الأخلاقية التي يجب أن يتسم بها تصميم البناء المعرفي لشخصية الروبوت. وقدمت الدراسة وصفاً تفصيلياً للبناء الداخلي المعرفي والاجتماعي للروبوت. كما أوضح استعراض الدراسات السابقة وصفاً لسلوك الروبوت وأدائه عندما يقوم بحل مشكلة في بيئة دينامية، في وجود أو عدم وجود دافع اجتماعي ضمن منظومة الدوافع داخل نظامه المعرفي، ومعرفة أهمية تضمين البناء الداخلي للروبوت على الانفعالات، ودورها في حل المشكلات. كما تم التعرف على انطباعات المفحوصين عن الأشكال المختلفة للروبوتات، ورأيهم عن مدى عن إمكانية تمتع الروبوت بخصائص بيولوجية ونواحي عقلية. كما من خلال استعراض عدد من الدراسات السابقة تم التعرف على الفروق بين الأداء الإنساني وبين أداء الروبوتات. كما تم توضيح سلوك الروبوت عندما يعيش بمفرده في البيئة، ومقارنته بسلوكه عندما يعيش في مجتمع من الروبوتات. ووصف السلوك العدواني داخل مجموعات الروبوتات، وتأثره بمعدل الزيادة السكانية للروبوتات، مع ثبات المساحة الفيزيقية. كما تم توضيح تباين أداء الروبوتات وحلهم لمشكلة متعددة الأهداف، باختلاف الدافع الرئيس المسيطر على شخصية كل روبوت.

توصيات وبحوث مستقبلية:

توصي الدراسة بمزيد من البحوث حول كيفية حل الأفراد لموقف مُشكل، يتضمن دافعين متناقضين في نفس الوقت. فكيفية اتخاذ الإنسان قرار في ضوء دافعين متناقضين، يسهم بشكل كبير في تضمين طريقة اتخاذ القرار الإنسانية داخل المنظومة المعرفية للروبوت، أي تسهم نتائج علم المعرفي في التطبيق الفعال لمجال الذكاء الاصطناعي وعلم الروبوت.

المراجع

أولاً المراجع العربية:

١. القاضي، أيمن (٢٠١٢). تباين حل الروبوتات لمشكلة متعددة الأهداف بتباين الدافع المسيطر على كل روبوت. (دراسة بينية بين مجالي علم النفس

المعرفي والذكاء الاصطناعي). مجلة كلية الآداب– جامعة طنطا، العدد (٢٥)، ١٠٤– ٢١٩.

٢. القاضي، أيمن وشتاركر، اولريكا (٢٠٠٧).

٣. Simulating Different Human Action Strategies in Uncertain Environments

٤. المؤتمر السنوي الرابع لقسم علم النفس: الـــشباب والأمن الاجتماعي والتنمية. كلية الآداب– جامعة طنطا

ثانياً المراجع الأجنبية:

5. Bartl, Christina & Dörner, Dietrich (1998). Comparing the behaviour of PSI with human behaviour in the BioLab game. Bamberg: Universitätsverlag.
6. Breazeal, C. (2003). "Emotion and sociable humanoid robots". International Journal of Human-Computer Studies, 59, pp. 119-155.
7. Breazeal, C. (2002). Designing Sociable Robots. Cambridge, MA: MIT Press.
8. Breazeal, C. & Scassellati, B. (1999a). "How to build robots that make friends and influence people". In Proceedings of the IEEE/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems (IROS-99). Kyongju, Korea, pp. 858-863.
9. Breazeal, C. & Scassellati, B. (1999b). "Infant-like Social Interactions Between a Robot and a Human Caretaker". Adaptive Behavior, 8(1), pp.49-74.
10. Charniak, Eugene & McDermott, Drew (1985). Introduction to Artificial Intelligence. New York: Addison-Wesley Publishing.
11. Detje, Frank. (1998). Das Inselspiel (The Island Game). Bamberg: Universitätsverlag.
12. Detje, F. (2003). The discovery of "social masochism" in cognitive modelling-Or: Do not always believe in the validity of aggregated data. In: F. Detje, D. Dörner, & H. Schaub, (eds.), Proceedings of the Fifth International Conference on Cognitive Modeling (ICCM-2003), pp. 243-244. Bamberg: Universitätsverlag.
13. Detje, Frank & Künzel, Johanna (2003). PSI-An Architecture of Human Action and Intention Regulation. In: F. Detje, D. Dörner, & H. Schaub, (eds.), Proceedings of the Fifth International Conference on Cognitive Modeling (ICCM 2003), p. 317. Bamberg: Universitätsverlag.
14. Dörner, D. & Hille, K. (1995). Artificial souls: motivated emotional robots. In proceedings of IEEE, International Conference on System, Man and Cybernetics (SMC'95), Intelligent Systems for the 21st Century, pp. 3828-3832. IEEE Press.
15. Dörner, D. & Schaub, H. (1998). Das Leben von Psi. Memorandum, 27. Bamberg: Universitätsverlag.
16. Dörner, D. (1997). Motivation in Artificial and Natural Systems. In: F. Hara & K. Yoshida, (eds.): Proceedings of International Symposium on System Life, Tokyo: The Japan Society of Mechanical Engineers & Inoue Foundation for Science, pp. 17-22.
17. Dörner, D. (1999). Bauplan für eine Seele. Reinbek: Rowohlt.
18. Dörner, D. (2000). The Simulation of Extreme Forms of Behaviour. In: N. Taatgen & J. Aasman, (eds.), Proceedings of the Third International Conference on Cognitive Modeling (ICCM 2000), (pp. 94-99). Veenendaal: Universal Press.
19. Dörner, D. (2003). The Mathematics of Emotions. In: F. Detje; D. Dörner & H. Schaub, (eds.), Proceedings of the Fifth International Conference on Cognitive Modeling (ICCM 2003), (pp. 75-80). Bamberg: Universitätsverlag.
20. Dörner, D., Bartl, C., Detje, F., Gerdes, J., Halcour, D., Schaub, H. & Starker, U. (2002) Die Mechanik des Seelenwagens. Eine neuronale Theorie der Handlungsregulation. Götting-

Children's Folk Knowledge of Robots. Asian Culture and History, 2(2), 111-116.
29. Künzel, Johanna (2003). Verbal communication with PSI. In: F. Detje; D. Dörner & H. Schaub, (eds.), Proceedings of the Fifth International Conference on Cognitive Modeling (ICCM 2003), pp. 275-276. Bamberg: Universitätsverlag.
30. Künzel, Johanna (2004). PSI-Lingua - Adding first representations of interrogatives to an autonomous artificial agent. In: H. Schaub; F. Detje & U. Brüggemann, (eds.). Logic of Artificial Life: Proceedings of the 6th German Workshop on Artificial Life. Bamberg: Universitätsverlag.
31. Law, Averill M. & Kelton, W. David (1982). Simulation Modeling and Analysis. New York: McGraw-Hill Publishing.
32. MacDorman, K. & Ishiguro, H. (2005). Toward social mechanisms of android science. A Cognitive Science 2005 workshop", Interact. Stud., 7, pp. 289–296.
33. Macrae, C.N., Hood, B.M., Milne, A.B., Rowe, A.C., & Mason, M. (2002). Are you looking at me? Eye gaze and person perception. Psychological Science, 13, 460–464.
34. Minato, T., Shimada, M., Itakura, S., Lee, K., & Ishiguro, H. (2005). Does gaze reveal the human likeness of an android? In Proceedings of the 4th International Conference on Development and Learning (pp. 106-111). Washington, DC: IEEE Computer Society.
35. Mutlu, B. (2009). Designing Gaze Behavior for Humanlike Robots. Doctoral Dissertation. Technical Report # CMU-HCII-09-101. Human-Computer Interaction Institute, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA, USA.
36. Niederberger, Christoph & Gross, Markus H. (2002). Towards a Game en: Huber.
21. Dörner, D.; Gerdes, J.; Mayer, M. & Misra, S. (2006). A Simulation of Cognitive and Emotional Effects of Overcrowding. In: D. Fum; F. Missier & A. Stocco. Proceedings of the Seventh International Conference on Cognitive Modeling (ICCM 2006), pp.92-99. Trieste: Edizione Goliardiche.
22. Dörner, Dietrich & Gerdes, Jürgen (2005). The Mice' War and Peace - Simulation of Social Emotions. 7. Fachtagung Gesellschaft für Kognitionswissenschaft - September 7-9, 2005 - Basel, Switzerland.
23. Dörner, Dietrich & Starker, Ulrike (2004). Should successful agents have Emotions? The role of emotions in problem solving. In Proceedings of the sixth International Conference on Cognitive Modeling (ICCM-2004), Pittsburgh, PA, USA.
24. Elkady, Ayman & Seidl, Roman (2001). Island game-2D-Instructions. Bamberg: Universitätsverlag.
25. Elkady, Ayman (2006). The Simulation of Action Strategies of Different Personalities in Perspective of the Interaction between Emotions, Motivations and Cognition (An Experimental Study in the Field of Cognitive Psychology and Artificial Intelligence). Unpublished Ph.D. Dept. of cognitive psychology, faculty of Psychology, Bamberg University, Germany.
26. Ishiguro, H. (2006). Android science: conscious and subconscious recognition. Connection Science, 18(4), 319-332.
27. Ishiguro, H. (2005). Android Science: Toward a new cross-interdisciplinary framework. In Proceedings of the (CogSci 2005) Workshop: "Toward Social Mechanisms of Android Science", (pp. 1-6), Stresa, Italy.
28. Katayama, N., Katayama, J., Kitazaki, M. & Itakura, S. (2010). Young

Agent. Technical Report (377), ETH Zürich, Institute for Scientific Computing.

37. Nishio, S. (2011). Attitude Change Induced by Different Appearances of Interaction Agents. International Journal of Machine Consciousness, Vol. 3 (1), pp.115-126.
38. Nishio, S., Ishiguro, H., & Hagita, N. (2007). Geminoid: Tele-operated android of an existing person. In Humanoid Robots: New Developments, A. de Pina Filho (ed.), I-Tech Education and Publishing, Vienna, Austria.
39. Rich, Elaine & Knight, Kevin (1991). Artificial intelligence. (2nd Ed), New York: McGraw-Hill Publishing.
40. Roese, Neal & Amir, Eyal. (2009). Human-Android Interaction in the Near and Distant Future. Perspectives on Psychological Science, 4(4), 429-434.
41. Russell, Stuart J. & Norvig, Peter. (1995). Artificial Intelligence: A Modern Approach. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
42. Sakamoto, D., Kanda, T., Ono, T., Ishiguro, H., & Hagita, N. (2007). Android as a telecommunication medium with a human-like presence. In Proceedings of the international conference on Human-robot interaction (HRI '07), (pp.193-200), NY, USA.
43. Schalkoff, Robert J. (1990). Artificial Intelligence: An Engineering Approach. New York: McGraw-Hill Publishing.
44. Watson, Hugh J. & Blackstone, John H. (1989). Computer Simulation. (2nd Ed.), New York: John Wiley & Sons.
45. Widman, Lawrence E. & Loparo, Kenneth A. (1989). Artificial Intelligence, Simulation and Modeling: A Critical Survey. In: L.Widman ; K. Loparo & N. Nielson, (eds.), Artificial Intelligence, Simulation and Modeling. New York: John Wiley and Sons.

Socio-Cognitive Principles of Future Robot

A. A. Elkady
Department of Psychology
Faculty of Education- Jazan University- KSA
Faculty of Arts- Tanta University- Egypt

Abstract

The current study is an interdisciplinary study between Cognitive Psychology and Artificial Intelligence. It describes an overview of the framework of artificial intelligence. The study provides an overview of the framework of PSI-theory and describes the internal structure of the motivated emotional-cognitive system. General description of basic units of PSI–agent and the process of running intentions, and action regulation will be discussed too. Moreover, related work such as a comparison between PSI-model and human behaviour in a complex and dynamic task, a comparison between PSI-emotions and human emotions in a complex task, and the simulation of social emotions, especially for aggression in groups of social agents will reviewed.

Keywords: Cognitive Psychology - Artificial Intelligence - Robotic- Problems Solving.

البريد الالكترونى: ayman.elkady@gmail.com
ردمد: ١٦٥٨-٦٠٥٠

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر مدراء المدارس الثانوية وطلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش

وليد رفيق العياصرة
كلية التربية – قسم أصول التربية – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

المُلخّص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الأكاديمية وطلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في محافظة جرش، ولتحقيق هذا الهدف أجاب الباحث عن الأسئلة الآتية:

– ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصف من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية؟

– هل تختلف تصورات طلبة المرحلة الثانوية لمدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصف باختلاف الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول الثانوي، والثاني الثانوي) وفرع التعليم (علمي، أدبي، معلوماتية).

– ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟

– هل تختلف تصورات طلبة المرحلة الثانوية لمدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لإدارة الصفوف عن تصورات مديري المدارس الثانوية؟

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة لطلبة المرحلة الثانوية ٤٨٥ طالبا وطالبة من الطلبة التابعين لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وعدد عينة مديري المدارس (٤٢) مديرا ومديرة. كانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (٥٥) فقرة، وكان على المستجيب أن يحدد مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية في إدارة الصفوف وفق مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن أسئلة الفقرات وكانت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

– يمارس معلمو التربية الإسلامية المهارات الأساسية لإدارة الصف بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية، وبدرجة كبيرة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

– هناك فروق بين تصورات الذكور والإناث لدرجة ممارسة معلميهم لمهارات الإدارة الصفية لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق في تصورات طلبة الأول الثانوي وتصورات طلبة الثاني الثانوي نحو ممارسة معلميهم لمهارات الإدارة الصفية لصالح الأول الثانوي. وأظهرت النتائج عدم وجدد فروق بين تصورات طلبة المرحلة الثانوية حول مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات الإدارة الصفية تعزى لمتغير فرع التعليم عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات مديري المدارس الثانوية وطلبة المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات الإدارة الصفية.

الكلمات المفتاحية: إدارة الصفوف، معلمو التربية الإسلامية، مدراء المدارس، محافظة جراش

مُقَدِّمَة

إن وظيفة التعليم المتمثلة في صناعة الإنسان بجوانبه المختلفة، جعلت العلماء والباحثين التربويين، يظهرون اهتماما كبيرا في فهم هذه المهنة، وإيجاد الطرق والمهارات المناسبة لتحقيق أهدافها بشكل فعال. ولما كانت الغرفة الصفية هي المصنع الذي تعد فيه الأمم أفرادها للحياة، كان البحث عن الأسلوب الأمثل الذي يقود فيه المعلم هذا المصنع (الصف) لتحقيق مخرجات كمية ونوعية، تعمل على تطور الحياة، وترفع مستوى معيشة الأفراد والجماعات في المجتمع، محط اهتمام الباحثين المتزايد.

إن المهارات الأساسية لإدارة الصف أمر هام

وضروري، إذا ما أراد المعلم أن ينجح في عمله؛ وذلك لتعدد الجوانب التي يتعامل معها وبخاصة عامل العلاقة الإنسانية، التي يجب أن تسود ما بينه وبين طلابه وزملائه، من هنا كان من الضروري أن يهتم بإعداد المعلم إعدادا مسلكيا وعلميا، بشكل يتلاءم وخطورة المهمة الملقاة على عاتقه إذا ما أريد مساعدته على النجاح في تدريسه وتزويده بالمهارات الأساسية اللازمة لإدارة صفه. (عدس، ١٩٩٥). بدأ الحديث في الآونة الأخيرة عن تعقيد مهنة التعليم، والجوانب المختلفة التي جعلت من هذه المهنة مهنة معقدة وصعبة، والهدف من توضيح درجة تعقد هذه المهنة كما يذكر هارون (٢٠٠٣) هو تبرير أهمية امتلاك المعلم للمهارات التي تساعده في تحمل مسؤولياته، والنجاح في تحقيق أهدافه بشكل عام، وتوضيح حاجته لاكتساب مهارات في الإدارة الصفية.

إن التغيير المتسارع بسبب الثورة المعلوماتية تفرض على الدول والمجتمعات، أن تُطوِّر نظامها التربوي، ووظائفه المتكاملة؛ ليتمشى مع هذا العصر، عصر العولمة وعصر إثبات الوجود والمكانة بين الأمم، مما يوجب على المعلم امتلاك مهارات جديدة ومتنوعة في إدارته لصفه وأسلوبه في التدريس، تساعده على القيام بدوره الجديد. لم يقتصر الأمر على المعلم فحسب، بل شمل هذا التغيير أيضا المتعلم والدور الذي يجب أن يلعبه في العملية التعليمية، والمهارات التي يجب أن يتقنها؛ ليصل هذا الفرد إلى المستوى الذي يأمله المجتمع من أفراده، وأجيال المستقبل من بلوغها. كل هذا يؤكد على ضرورة تزويد المعلم بالمهارات اللازمة لإدارة الصف.

من هنا فإن عملية التعلم الصفي لا تقتصر فقط على عملية إكساب الطلبة المفاهيم والمعارف الجديدة في الصف، وإنما تتعداها بحيث يتمكن الطلبة من توظيف هذه المهارات التعليمية في مواقف حياتية يومية تفيدهم، وتفيد المجتمع الذي يعيشون فيه. وبما أن أداءهم، يتأثر بمدى امتلاكهم للمهارات والاتجاهات والأساليب والقيم التعليمية، فإن عملية التعلم الصفي التي تعد وسيلة لتحقيق هذه الأهداف التعليمية والتربوية والتي لا تحدث من فراغ، كما أن هذا التعلم الصفي الفعال هو التعلم الذي يكون مضبوطا بمهارات أساسية لازمة لإدارة الصف وتنظيم البيئة التعليمية التي توفر للطلاب أفضل فرص التعلم (الشنطي وعودة، ١٩٨٩).

تشير عدد من الدراسات إلى أهمية إدارة الصف كشرط أساسي للتدريس الفعال، ومدى ارتباطه بأداء الطلبة وتحصيلهم. فقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها إفرتسون وزملاؤه (Evertson & et al, 1983) أهمية إدارة الصف كشرط ضروري للتدريس الفعال وأن هذه الإدارة تتضمن عدة عناصر منها التخطيط والتنفيذ الجيد للدرس وفقا لفترات زمنية محددة في الصف، واتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة وتقديم تغذية راجعة من خلال وسائل متعددة واختزال سلوك الطالب المشاغب.

إن إدارة الصف تشتمل على عدة جوانب منها حفظ النظام وتوفير المناخ الوجداني والاجتماعي الذي يشجع على التعلم وتنظيم البيئة الفيزيقية للتعلم، وتوفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها، وملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم وتقويمهم، وتقديم تقارير عن سير العمل وحفظ الملفات والسجلات (الناشف، ١٩٨٧).

ويؤكد جود (Good, 1983) على ضرورة الاهتمام بموضوع تدريب المعلمين على مهارة إدارة الصف ليس قبل الخدمة فحسب بل يجب تدريبهم عليها أثناء الخدمة كذلك.

وأكد إفرتسون وزملاؤه (١٩٨٣) كذلك على أهمية ودور تدريب المعلمين أثناء الخدمة في إدارة الصف بشكل أفضل، حيث قام بدراسة هدفت إلى تقويم تدريبات المعلمين على إدارة الصف أثناء الخدمة، وذلك

باختبار مجموعتين من المعلمين، الأولى تجريبية قدم لها برامج تدريبية مختلفة لمهارات إدارة الصف، والمجموعة الثانية مجموعة ضابطة، لم يقدم لها أي من البرامج التدريبية. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في إدارة وممارسة مهارات الإدارة الصفية التي خضعت للتدريب على المجموعة الضابطة.

تظهر أهمية التربية الإسلامية في أثرها المردود على الفرد والمجتمع في جميع مجالات الحياة، ويتحقق هذا الأثر من خلال مناهج التربية الإسلامية التي تسعى إلى إيجاد الفرد المسلم، من هنا تتضاعف أدوار معلم التربية الإسلامية الذي يدير عملية تربوية تُعْنى بتربيةِ النشء تربية شاملة متوازنة لجميع نواحي حياتهم العامة والخاصة من أجل بناء شخصية الطالب الإسلامية، وتحقيق ذلك يتطلب وجود معلم للتربية الإسلامية مؤهل يمتلك عددا من المهارات المختلفة ليتمكن من القيام بأدواره. ومن أبرز هذه المهارات مهارة إدارة الصف. إن عملية التعلم داخل الصف لن تتم بفاعلية لتحقق الأهداف المخطط لها إلا بإدارة فاعله للصف وبالتالي على معلم التربية الإسلامية أن يتسلح بالمعرفة النظرية والتطبيقية للأساليب الفاعلة لهذه الإدارة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة التي قام بها الباحث في كونها تكشف عن مدى فاعلية كفايات معلم التربية الإسلامية في إدارة الصف بشكل فعال.

مشكلة الدراسة:

إن معلم التربية الإسلامية، صاحب رسالة سامية في المدرسة، بالإضافة إلى كونه مشتركاً في مسؤولية صناعة الإنسان، المزود بالمفاهيم والمعارف والقيم والأخلاق الفاضلة والاتجاهات والمهارات، وإعداد الإنسان للحياة المادية والروحية، من خلال منهاج التربية الإسلامية.

إن معلم التربية الإسلامية يسعى إلى تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية وتنفيذها داخل الصف، ومع أن الصف الدراسي يعتبر المكان الأساسي لتنفيذ هذه الأهداف إلا أن عددا من معلمي التربية الإسلامية يفتقرون إلي القدرة على إدارة الصف الدراسي بشكل فعال كما يشير عددٌ من الدراسات، فمشكلة الدراسة تتمثل في جانب مهم من عمل معلم التربية الإسلامية، وهو إدارته للصف الدراسي بفاعلية.

فقد أشارت دراسة الكحلاني (٢٠٠٥) إلى أن مهارات إدارة الصف من أبرز المهارات التي يحتاجها معلمي التربية الإسلامية. كما أشارت دراسة مصطفى والكيلاني (٢٠٠١) إلى أن معلمي التربية الإسلامية يمارسون أدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي بدرجة متوسطة.

تجدر الإشارة إلى أن الدراسات التي تتناول موضوع إدارة الصف عند معلمي التربية الإسلامية بشكل خاص نادرة وقليلة جدا.

كل ذلك ولد عند الباحث إحساسا بأهمية الموضوع فشرع إلى ضرورة معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر مديري مدارسهم وطلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش.

أسئلة الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصف من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية؟

السؤال الثاني: هل تختلف تصورات طلبة المرحلة الثانوية لمدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصف باختلاف الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول الثانوي، والثاني الثانوي) وفرع التعليم (علمي، أدبي، معلوماتية).

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟

السؤال الرابع: هل تختلف تصورات طلبة المرحلة الثانوية لمدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لإدارة الصفوف عن تصورات مدراء المدارس الثانوية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١. درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات إدارة الصف بفاعلية في محافظة جرش من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية.

٢. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات إدارة الصف تبعا لمتغيرات الدراسة: الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول الثانوي، والثاني الثانوي) وفرع التعليم (علمي، أدبي، معلوماتية).

٣. درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات إدارة الصف بفاعلية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

٤. الكشف عما إذا كان هناك اختلاف بين تصورات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات إدارة الصف عن تصورات مدراء المدارس الثانوية.

أهمية الدراسة:

إن عملية التعليم والتعلم تواجه اليوم مشكلات جمة، تعد الاتجاهات والميول التي تتكون عند الطلبة من أخطرها على العملية التعليمية التعلمية، كيف لا وهي التي تدفع الطلبة إلى التعلم وحب المدرسة أو العكس تماما.

معلم التربية الإسلامية يجب أن يكون صاحب دور مميز في المدرسة؛ لأنه يحمل للطلبة رسالة الله سبحانه وتعالى الخالدة، التي أنزلت إلى الأرض لبناء إنسان متكامل الشخصية (الجسد والعقل والروح)، فهو مصلح، ومرب للإنسان المسلم، ذي الخلق والاتجاهات الحميدة، التي تدفع الطالب إلى الخير وحبه والتعاون بين أفراد المدرسة، والأهم من ذلك، فإنه يبني عند الطلبة اتجاهاً إيجابياً نحو التعلم والنظر إليه كفريضة يتقرب بها العبد إلى ربه، عندها سيقبل الطلبة على التعلم، والمدرسة التي تزودهم بهذه الفريضة.

هنا يظهر الدور الذي يلقى على عاتق معلم التربية الإسلامية، والمهارات المختلفة التي يجب أن يمتلكها ويمارسها ليتمكن من تحقيق دوره الرائد في المدرسة. من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تكشف عن جانب مهم من الكفايات التي يجب أن يمتلكها ويمارسها معلم التربية الإسلامية لإدارة صفه بشكل فاعل ومتكامل.

تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله، وهو التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصف بشكل فعال من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية وطلبة المرحلة الثانوية. ومن المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المعلمون أنفسهم؛ لأن هذه الدراسة بمثابة تقييم لأدائهم في إدارة الصف فيتعرفون على جوانب القوة وجوانب الضعف في إدارتهم لصفوفهم، ويتوقع أن يستفيد منها كذلك المسؤولون في مديرية التدريب في وزارة التربية والتعليم في إعداد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تمكينهم من الكفايات اللازمة لإدارة الصف نظرياً وعملياً. ومن المتوقع أن تستفيد منها كليات التربية في إعداد خطط تدريسية تمكن المعلمين من المهارات النظرية والعملية لإدارة الصف.

كما تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- تناولها أحد الموضوعات الهامة وهو موضوع إدارة الصف عند معلمي التربية الإسلامية.
- ندرة الدراسات التي تبحث هذا الموضوع الهام عند معلمي التربية الإسلامية.
- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بأهمية معلم التربية الإسلامية ودوره الفعال في المدرسة،

وضرورة تأهيله وتزويده بالمهارات الفعالة لإدارة الصف.

- يأمل الباحث في أن تقدم هذه الدراسة لمتخذي القرار الحقائق العلمية التي تساعد في معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات إدارة الصف وأهمية ممارستها مستقبلا وأن يتم الاستفادة من النتائج والتوصيات في إعداد الدورات التدريبية النوعية التي تحسن من أداء المعلمين.

حدود الدراسة:

جرت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

الحدود المكانية: لقد أجرى الباحث دراسته الميدانية بالمدارس الثانوية في محافظة جرش

الحدود البشرية: عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش ومدراء المدارس الثانوية.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩م.

- تتحدد دقة وصحة النتائج على إجابة أفراد العينة عن الاستبانة.

مصطلحات الدراسة:

- إدارة الصف: مجموعة الإجراءات التنظيمية والأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي يقوم بها المعلم للحد من السلوك غير الفعال وتعزيز المناسب لإيجاد مناخ تعليمي واجتماعي فعال من خلال التفاعل اللفظي وغير اللفظي والاتصال الفعال.
- مهارة معلم التربية الإسلامية في إدارة الصف الدراسي: مجموعة من الأساليب والإجراءات التنظيمية المصممة وفق أسس نظرية إذا مارسها معلم التربية الإسلامية بفاعلية يكون قد حقق المهارة.
- الممارسة: ما يطبقه معلم التربية الإسلامية من مهارات في إدارة الصف الدراسي.
- المعلم: معلم المرحلة الثانوية في محافظة جرش.
- المدراء: مدراء المدارس الثانوية في محافظة جرش.

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

يذكر هارون (٢٠٠٣) أن المناخ الصفي من أهم العوامل التي تؤثر على سلوك الطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم والمدرسة، ولهذا فإن تطوير المناخ المدرسي الذي يساهم في خلق علاقات إيجابية بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة أنفسهم يؤثر إيجابيا على سلوك الطلبة ويسهم في زيادة تحصيلهم.

يشير الزيود (١٩٨٩) إلى دور المعلم في توفير المناخ النفسي والاجتماعي في غرفة الصف، وأهميته في عملية التعلم الصفي الفعال، ليكون مضبوطا بإدارة وتنظيم البيئة التعليمية المناسبة التي توفر للمتعلمين أفضل فرص التعلم.

اعتبر تالتون وسمبسون (Talton & Simpson, 1987) أن البيئة الغنية بالتفاعل الإيجابي بين الطلبة والمعلمين والمنهاج تؤثر في المواقف التعليمية للطلبة وفي تحصيلهم الدراسي. تعددت الدراسات حول موضوع إدارة الصف والكفايات التي يمتلكها المعلم لإدارة صفه بشكل فعال، فمن هذه الدراسات ما تطرق إلى أهمية إدارة الصف للتدريس الفعال، ومنها ما تطرق إلى تحديد مكونات إدارة الصف والمهارات المختلفة فيها، ومنها ما تطرق إلى أهمية التدريب للمعلم قبل وبعد عملية التعليم. وسوف يعرض الباحث عددا من هذه الدراسات:

قامت الكحلاني (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على احتياجات معلمي التربية الإسلامية ومن ثم اقتراح برنامجٍ تدريبيٍّ لمعلمين التربية الإسلامية، تكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) معلما ومعلمة من محافظة صنعاء تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية و(٣٢) مشرفا ومشرفة، وقد أظهرت النتائج احتياجات معلمي التربية الإسلامية تنازليا على النحو الآتي: طرق وأساليب التدريس، إدارة الصفوف، الوسائل التعليمية، التقويم، التخطيط اليومي، التخطيط للتدريس، ثم اقترحت

الدراسة برنامجا تدريبيا.

في دراسة قام بها مصطفى، والكيلاني (٢٠١١م) هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم. تكونت عينة الدراسة من مشرفي التربية الإسلامية والبالغ عددهم (٦٢) مشرفا، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (٣٨) فقرة. أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم تُعْزَى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة الإشرافية.

وفي دراسة قام بها الرزقي (٢٠٠٧). هدفت إلى الوقوف على واقع ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف في محافظة القنفذة، تكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة وبلغ عددهم ٣٢٨، ومن مدراء المدارس الثانوية في المحافظة وبلغ عددهم ٦٨ مديرا، ومن المشرفين التربويين وبلغ عددهم ٥١ مشرفا. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (٦٠) فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد أظهرت الدراسة الموافقة بدرجة عالية على ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف (التخطيط، تنظيم البيئة الصفية وترتيبها، إدارة الوقت، الاتصال، والتفاعل الاجتماعي الصفي، تهيئة مناخ الصف، حفظ النظام والانضباط الصفي. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الوظيفة بين آراء المشرفين وبين المعلمين لصالح المعلمين وبين آراء المديرين والمعلمين لصالح المعلمين وبين آراء المديرين والمشرفين لصالح المديرين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من البكالوريوس والماجستير لصالح البكالوريوس.

قام عاشور (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة طلبة التأهيل في جامعة اليرموك للمهارات الأساسية لإدارة الصف، وأثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة ومرحلة التدريس على درجة ممارسة هؤلاء الطلاب لهذه المهارات. تكونت عينة الدراسة من طلبة جامعة اليرموك الملتحقين في برنامج التأهيل للعام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، بلغ حجمها ٢٠٠ طالب وطالبة. واستخدم اختبار (ت) في المعالجة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). أظهرت النتائج أن المعلمين الملتحقين في برنامج التأهيل يمارسون مهارات الإدارة الصفية، وكذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الجنس (إناث)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ومرحلة التدريس.

وقام بحيري (١٤٢٣ هـ) بدراسة هدفت إلى بيان عددٍ من المهارات التي يجب أن يتقنها المعلم، لإدارة صفية بشكل فعال. أظهرت الدراسة ضرورة امتلاك المعلم مهارات تمكنه من مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومهارة الدافعية، والمثيرات والتهيئة للدرس، والتعزيز، والأسئلة الصفية وتوجيهها، والتحرك داخل غرفة الصف، والتقييم الذاتي.

قام ستويبر (Stoiber, 1988) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تدريب المعلمين على مهارات إدارة الصف على كفايتهم. وقد طبق دراسته على ٩٠ معلما للمرحلة المتوسطة. أظهرت الدراسة أن لتدريب المعلم على مهارات الإدارة الصفية أثرًا إيجابيًا على أداء المعلمين بعد التدريب، كما أن استخدام خبرات تدريسية مختلفة مع الطلاب له أثر إيجابي على عملية إدارة الصف.

وفي دراسة قام بها باكارد (Packard, 1995) هدفت إلى تصميم برنامج للتدريب على مهارات أساسية في عملية التدريس وإدارة الصف، وبيان أهمية

هذه المهارات للمعلم، وتم تطبيقه في ولاية أريزونا الأمريكية، تكونت عينة الدراسة ١٠٨٠ معلما، وشمل البرنامج على نماذج للصفات الشخصية للمعلم وعلاقتها بتحصيل الطلبة الأكاديمي. تكون البرنامج من ١٢ مجالا هي: تحديد الأهداف، والتخطيط، وصناعة القرار، وتحديد مستوى الطلاب، وتحديد الاحتياجات الذاتية، وفعالية الوقت، والاتصال، وبناء العلاقات والمحافظة عليها، وتطوير العلاقات مع الزملاء، والالتزام الوظيفي، وتحسين طرق التدريس، وفاعلية المدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أهمية هذه المهارات للمعلمين، وأن إتقانها بمهارة أثر إيجابي على تحصيل الطلاب، وأن ٧٥% من أفراد العينة يمارسون هذه المجالات.

حدد بروفي (Brophy, 1982) ثلاث مهارات إذا أتقنها المعلم من بداية العمل بالمدرسة فإنه سينجح في عمله وهي: اتباع مدخل منظم (Systematic App-roach)، وإعداد مسبق (Advanced Preparati-on) وتخطيط جيد (Good Planning) قبل بداية الدراسة.

قام موسكويتز، وهايمان (Moskowitz & Hayman, 1976) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر خبرة المعلم على مناخ الصف. طبقت الدراسة على مجموعة من معلمي المرحلة الإعدادية الجدد ومجموعة أخرى من المعلمين ذوي الخبرة ممن يدرسون الصفوف نفسها. أظهرت الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة يشعرون بنجاح أكبر ويميلون إلى خلق مناخ جيد بالصف ويهتمون باختزال السلوك غير المرغوب فيه.

أكد ولبرج وريشر (Walberg & Rasher, 1977) في دراستهما على أهمية البيئة النفسية والاجتماعية لغرفة الصف باعتبارها متنبئا بتحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو طبيعة المادة التعليمية داخل غرفة الصف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

قدمت الدراسات السابقة العديد من النتائج الهامة التي تبرز أهمية إدارة الصف بشكل فعال وضرورة امتلاك المعلم لهذه المهارات، وبينت كذلك أثر المناخ الصفي على العملية التعليمية وتحصيل الطلبة، وأشار عدد من الدراسات إلى حاجة معلمين التربية الإسلامية إلى مهارات إدارة الصف.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن الدراسات أكدت على:

- أهمية ودور المعلم في توفير المناخ النفسي والاجتماعي المناسب في الصف.
- أكدت على أهمية التفاعل الإيجابي في الصف وأثره على الموقف التعليمي وتحصيل الطلبة.
- التأكيد على أن مهارات إدارة الصف من أبرز احتياجات معلم التربية الإسلامية، واقتراح نماذج مناسبة للدورات التدريبية.
- الإشارة إلى أن المعلمين يمارسون مهارات إدارة الصف بشكل متوسط.
- أهمية تدريب المعلمين على مهارات إدارة الصف وتصميم برامج للتدريب على المهارات الأساسية في عملية التدريس وإدارة الصف.
- تحديد عدد من المهارات التي تساعد المعلم في أداء مهامه بنجاح وفاعلية.

ومما لا شك فيه أن هذه الدراسة استفادت كثيراً من نتائج البحوث والدراسات السابقة في إثراء إطارها النظري وبناء أداتها وتفسير نتائجها، ولعل ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة تناولها لموضوع إدارة الصف ومعلم التربية الإسلامية.

ركزت الدراسات السابقة على إدارة الصف بشكل عام و لم يتطرق أي منها لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات إدارة الصف، وبذلك انفردت الدراسة في الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر مديري مدارسهم وطلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، والاعتماد على لاستبانه كأداة للدراسة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من:

جميع طلاب المرحلة الثانوية الأكاديمية في مدارس محافظة جرش، والبالغ عددهم (٤٨٥٠) طالبا وطالبة.

مدراء المدارس الثانوية الأكاديمية في محافظة جرش والبالغ عددهم (٤٢) مديرا ومديرة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من:

١. طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في محافظة جرش.

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية فبلغ حجمها ٤٨٥ طالبا وطالبة موزعين كما هو مبين بالجدول رقم ١.

جدول رقم ١

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف وفرع التعليم

الصف	الأول الثانوي			الثاني الثانوي			المجموع
	علمي	أدبي	معلوماتية	علمي	أدبي	معلوماتية	
ذكور	٤٠	٤٨	٢٩	٣٥	٤٦	٢٠	٢١٨
إناث	٣٤	٧١	٢٥	٣٦	٨٥	١٦	٢٦٧
المجموع الكلي							**٤٨٥**

٢. مديرو المدارس الثانوية الأكاديمية في محافظة جرش.

تم اختيار جميع مديري المدارس الثانوية الأكاديمية في محافظة جرش وذلك لتمكن الباحث من إيصال الاستبانة إليهم جميعا، فبلغ حجمها ٤٢ مديرا ومديرة. وقد تمكن الباحث من استرداد (٣٢) استبانه وكانت نسبتهم (٧٦%) تقريبا من عدد أفراد عينة الدراسة، وبذلك يكون الحجم الفعلي لعينة الدراسة من مدراء المدارس الثانوية في محافظة جرش: ٣٢

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير استبانة خاصة بالمهارات الأساسية لإدارة الصف بشكل فعال، بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات المتعلقة بالإدارة الصفية والمهارات الأساسية فيها. وتكونت الاستبانة من ٧٨ فقرة موزعة على (٧) مجالات للمهارات الأساسية هي: السلوك العام، الأنشطة التعليمية والتفاعل الصفي، الأنظمة والتعليمات الصفية، إثارة الدافعية، التوجيه والإرشاد، تنظيم الصف، إدارة المناخ النفسي والعلاقات الاجتماعية في غرفة الصف.

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن أسئلة الفقرات، ومثلت رقميا بالأرقام التالية: (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي.

صدق الأداة:

وللتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين والمختصين في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول: مناسبة الفقرات للمجالات، والصياغة اللغوية، أو أي اقتراحات أو تعديلات أو أي إضافات أو ملاحظات أخرى. أخذ الباحث بملاحظات المحكمين، وأجريت التعديلات المناسبة لإثراء الدراسة. بعد التعديل النهائي أصبح عدد فقرات الدراسة ٥٥ فقرة موزعة على ستة مجالات.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة مكونة من ٣٠ طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، حيث طبقت بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

(test- retest) وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون فبلغ معامل بيرسون (٠,٨٩). ومن ثم تم استخراج معامل كرومباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وكانت قيمتها (٩١. ٠).

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتوزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم ٤٨٥ طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية الأكاديمية في محافظة جرش، وكان نسبتهم (١٠%) من عدد أفراد مجتمع الدراسة.

وكذلك قام الباحث بتوزيع الاستبانة على مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش والبالغ عددهم ٤٢ مديرا ومديرة

طلب الباحث من أفراد عينة الدراسة، الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وإبداء رأيهم من حيث: درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات إدارة الصف من وجهة نظرهم. بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٤٨٥) استبانة، بنسبة ١٠٠%. أما عينة مديري المدارس فقد وزع الباحث (٤٢) استبانة وكان عدد الاستبانات المسترجعة (٣٢) استبانة، بنسبة ٧٦%.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ت للدلالة على الفروق بين المتوسطات، وكذلك تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير فرع التعليم (علمي، أدبي، معلوماتية). اعتبر الباحث المتوسطات التي تتراوح بين (٤,٥٥ – ٤,٠٠) متوسطات عالية، والتي تتراوح بين (٣,٩٩ – ٣,٠٠) متوسطات متوسطة، والتي تتراوح بين (٢,٩٩ – ٢,٠٠) متوسطات متدنية

نتائج الدراسة:

تناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حيث تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف بشكل فعال من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية؟

لمعرفة مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش، وزع الباحث استبانة على عينة الدراسة، وبعد جمع البيانات تم معالجتها إحصائيا حيث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل مجال من مجالات الدراسة، كما هو مبين في جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة الستة مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	رقم المجال في الأداة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	السلوك العام	٤,١٣	٠,٥٩
٢	٦	إدارة المناخ النفسي والعلاقات الاجتماعية	٤,٠٧	٠,٨٠
٣	٣	التعليمات الصفية	٣,٩٤	٠,٧١
٤	٤	إثارة الدافعية	٣,٩١	٠,٧٥
٥	٥	التوجيه والإرشاد	٣,٩٠	٠,٧٦
٦	٢	الأنشطة التعليمية والتفاعل الصفي	٣,٨٣	٠,٦٧
الكلي			**٣,٩٦**	**٠,٥٥**

يتضح من الجدول رقم ٢ أن المتوسطات الحسابية للمجالات الستة تراوحت ما بين (٤,١٣) كحد أعلى للمجال الأول (السلوك العام) و(٣,٨٣) كحد أدنى للمجال الثاني (الأنشطة التعليمية والتفاعل الصفي). ويظهر الجدول كذلك أن المتوسط الكلي للمجالات الست بلغ (٣,٩٦). وفيما يلي بيان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال من المجالات الستة مرتبة ترتيبا تنازليا.

المجال الأول: السلوك العام

جدول رقم ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات مجال (السلوك العام)

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	يفشي السلام عند دخوله الصف	٤,٥٧	٠,٨٨
٢	٨	يبدأ الحصة في وقتها المحدد	٤,٢٢	٠,٩٧
٣	٣	يعامل الطلبة بود واحترام	٤,٢٠	٠,٩٤
٤	٥	يهتم بمظهره وأناقته.	٤,١٧	١,٠٣
٥	٤	يعدل بين الطلاب في المعاملة	٤,٠٨	١,٠٩
٦	٧	يوفر بيئة تعليمية فاعلة خالية من القلق والتوتر.	٤,٠٢	١,٠٨
٧	٢	يدخل الصف بوجه بشوش	٣,٩٠	١,٠٣
٨	٦	يبتعد عن المزاجية والعصبية أثناء معاملته لطلابه	٣,٨٤	١,٠٨
		الكلي	**٤,١٣**	**٠,٥٩**

يتبين من الجدول رقم ٣ أن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن المجال الأول (السلوك العام) قد تراوحت بين (٣,٨٤ – ٤,٥٧). حيث حصلت الفقرة رقم (١) (يفشي السلام عند دخوله الصف) على أعلى متوسط مقداره (٤,٥٧)، وحصلت الفقرة رقم (٦) (يبتعد عن المزاجية والعصبية أثناء معاملته لطلابه)على أدنى متوسط ومقداره (٣,٨٤). وكان المتوسط الكلي لهذا المجال (٤,١٣).

المجال الثاني: الأنشطة التعليمية والتفاعل الصفي

جدول رقم ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات مجال (الأنشطة التعليمية والتفاعل الصفي):

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦	يوضح المفاهيم بلغة سهلة	٤,٣٥	٠,٨٨
٢	٧	يتحرك في الغرفة الصفية بطريقة تسهم في الحفاظ على انتباه الطلبة ويقظتهم	٤,١٦	١,٠٩
٣	١١	يطرح أسئلة باستمرار للتحقق من انتباه الطلبة	٤,٠٧	٢,٤٧
٤	٣	يتيح لجميع الطلبة فرصة المشاركة في الأنشطة التعليمية	٤,٠٤	١,١٨
٥	٨	يوزع الاتصال البصري بعدالة بين الطلبة	٣,٩٥	١,١٣
٦	٢	ينوع في أساليبه التعليمية.	٣,٩٣	١,١٤
٧	٤	يوفر مناخًا صفيًا يشجع العمل الجماعي	٣,٨٠	١,١٥
٨	٥	يفوض الصلاحية للطلاب فيعطي فرصة لأحدهم لعرض الدرس.	٣,٧٧	١,٢٨
٩	٩	يوزع الأسئلة والمهام على الطلبة بشكل عشوائي	٣,٦٧	١,٢٩
١٠	١	يوزع الأنشطة التعليمية على الطلبة ضمن الوقت المحدد للحصة بفاعلية.	٣,٦٣	١,٢٥
١١	١٠	يحضر معه كل الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ الحصة	٣,٦٠	١,٥٦
١٢	١٢	يقسم الصف إلى مجموعات للمشاركة الفعالة في الصف	٣,٠٢	١,٤٢
الكلي			**٣,٧٧**	**٠,٦٧**

يتبين من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن المجال الثاني (الأنشطة التعليمية والتفاعل الصفي) قد تراوحت بين (٣,٠٢ – ٤,٣٥). حيث حصلت الفقرة رقم (٦) (يوضح المفاهيم بلغة سهلة) على أعلى متوسط مقداره (٤,٣٥)، وحصلت الفقرة رقم (١٢) (يقسم الصف إلى مجموعات للمشاركة الفعالة في الصف) على أدنى متوسط ومقداره (٣,٠٢). وكان المتوسط الكلي لهذا المجال (٣,٧٧).

المجال الثالث: التعليمات الصفية

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات مجال (التعليمات الصفية)

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٨	يصوغ التعليمات الصفية بشكل إيجابي مثل: يرجى إلقاء النفايات في سلة القمامة.	٤,١٧	٢,٤٨
٢	٩	يمارس السلوك المقبول أمام الطلبة لتشجيعهم على تنفيذ التعليمات الصفية	٤,١٢	١,١١
٣	٢	يحث الطلبة على الالتزام بالتعليمات المدرسية	٤,٠٧	١,١٧
٤	٤	يعطي تعليمات صفية واضحة وبسيطة	٤,٠٣	١,٠٩
٥	١	يوضح التعليمات المنظمة للصف في بداية عملية التدريس	٤,٠٣	١,١٠
٦	١٠	ينظم علاقة الطلاب مع بعضهم ومع المعلم	٣,٩٩	١,٠٩
٧	٦	يعزز إيجابيا سلوكات الطلبة الملتزمين بالتعليمات الصفية.	٣,٩٦	١,٢٣
٨	١١	ينظم الصف بشكل يمكن كل طالب من تحديد أدواره وأعماله وأهدافه.	٣,٨٠	١,١٤
٩	٥	يعاقب الطلبة المخالفين للقواعد والتعليمات الصفية.	٣,٨٠	١,١٧
١٠	٧	يستخدم الأسلوب الديمقراطي في إدارته للصف	٣,٧٨	١,٢٨
١١	٣	يشرك الطلبة في عملية تنظيم الصف وإدارة شؤونه.	٣,٥٩	١,٣١
الكلي			**٣,٩٤**	**٠,٧١**

يتبين من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن المجال الثالث (التعليمات الصفية) قد تراوحت بين (٣,٥٩ – ٤,١٧). حيث حصلت الفقرة رقم (٨) (يصوغ التعليمات الصفية بشكل إيجابي) على أعلى متوسط مقداره (٤,١٧)، وحصلت الفقرة رقم (٣) (يشرك الطلبة في عملية تنظيم الصف وإدارة شؤونه) على أدنى متوسط مقداره (٣,٥٩). وكان المتوسط الكلي لهذا المجال (٣,٩٤).

المجال الرابع: إثارة الدافعية

جدول رقم ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات مجال (إثارة الدافعية):

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢	يثير اهتمام الطلبة بالمادة التعليمية أثناء الحصة	٤,٠٩	١,٠٢
٢	١	يستخدم أسلوبا شيقا في إعطاء الدروس	٤,٠٥	١,٠٩
٣	٧	يستخدم كلمات موجهة للفت أنظار الطلبة للنقاط المهمة في الدرس	٣,٩٧	١,١٠
٤	٥	يقدم أمثلة واقعية ترتبط بحياة الطلبة وبيئتهم	٣,٩٥	١,١٥
٥	٦	يغير نبرة صوته في أثناء التدريس حسب الحاجة	٣,٩٢	١,١٦
٦	٣	يستعمل الوسائل التعليمية السمعية والبصرية في التدريس	٣,٨١	١,٢٦
٧	٤	يتعرف على مشكلات الطلبة التعليمية ويعالجها	٣,٥٧	١,٢٦
الكلي			**٣,٩١**	**٠,٧٥**

يتبين من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن المجال الرابع (إثارة الدافعية) قد تراوحت بين (٣,٥٧ – ٤,٠٩). حيث حصلت الفقرة رقم (٢) (يثير اهتمام الطلبة بالمادة التعليمية أثناء الحصة) على أعلى متوسط مقداره (٤,٠٩)، وحصلت الفقرة رقم (٤) (يتعرف على مشكلات الطلبة التعليمية ويعالجها) على أدنى متوسط ومقداره (٣,٥٧). وكان المتوسط الكلي لهذا المجال (٣,٩١).

المجال الخامس: التوجيه والإرشاد

جدول رقم ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات مجال (التوجيه والإرشاد)

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦	ينمي لدى الطلبة القيم والأخلاق الدينية	٤,٣٥	٠,٩٨
٢	١	يعرف الطلبة بدورهم في الحياة والمجتمع	٤,٠٧	١,٠٧
٣	٧	يشجع الطلبة على استشارته لحل المشكلات التي يواجهونها	٣,٨٧	١,٢٣
٤	٥	ينمي لدى الطلبة مهارات التوجيه الذاتي والجماعي	٣,٨٢	١,١٧
٥	٤	يثير وعي الطلبة بمتطلبات المرحلة العمرية التي يمرون بها	٣,٨٠	١,٢١
٦	٢	يهتم برغبات وميول الطلبة الذاتية والتعليمية	٣,٧٣	١,٢٠
٧	٣	يطور قدرات الطلبة في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة	٣,٦٩	١,١٨
الكلي			**٣,٩٠**	**٠,٧٦**

يتبين من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن المجال الخامس (التوجيه

والإرشاد) قد تراوحت بين (٣,٦٩ – ٤,٣٥). حيث حصلت الفقرة رقم (٦) (ينمي لدى الطلبة القيم والأخلاق الدينية) على أعلى متوسط مقداره (٤,٥٧)، وحصلت الفقرة رقم (٣) على أدنى متوسط ومقداره (٣,٦٩). وكان المتوسط الكلي لهذا المجال (٣,٩٠).

المجال السادس: إدارة المناخ النفسي والعلاقات الاجتماعية

جدول رقم ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات مجال (إدارة المناخ النفسي والعلاقات الاجتماعية)

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥	مخلص وصادق في علاقته مع طلابه	٤,٤٢	٣,٢٨
٢	٩	ينادي الطلبة بأسمائهم.	٤,٢٥	١,٠٧
٣	١٠	يستمع لما يقوله الطلبة باهتمام	٤,١٨	١,١٣
٤	١	يبني نظاما من التواصل مع الطلبة قائما على الثقة والاحترام المتبادل.	٤,١٥	١,٠٧
٥	٦	يقدم للطلاب ما يحتاجونه من مساعدة	٤,١٤	١,٠٩
٦	٢	يسهم بعلاقاته الإيجابية مع طلابه في بناء اتجاهات إيجابية لديهم نحو المدرسة والتعلم	٤,٠٤	١,٠٤
٧	٣	يبني مناخا تعليميا يركز على التعاون بين الطلبة	٣,٩٩	١,٠٦
٨	٨	يطور علاقات إيجابية بين الطلبة تشبع حاجاتهم للحب والانتماء	٣,٩٢	١,١٩
٩	٧	يشارك الطلاب مشاعر الفرح والحزن	٣,٨٤	١,٣٢
١٠	٤	يحصل على معلومات من الطلبة حول نوعية العلاقات الإيجابية التي يقيمها معهم	٣,٧٣	١,١٧
الكلي			**٤,٠٧**	**٠,٨٠**

يتبين من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن المجال السادس (إدارة المناخ النفسي والعلاقات الاجتماعية) قد تراوحت بين (٣,٧٣ – ٤,٤٢). حيث حصلت الفقرة رقم (٥) (مخلص وصادق في علاقته مع طلابه) على أعلى متوسط مقداره (٤,٤٢)، وحصلت الفقرة رقم (٤) على أدنى متوسط ومقداره (٣,٧٣). وكان المتوسط الكلي لهذا المجال (٤,٠٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل تختلف تصورات طلبة المرحلة الثانوية لمدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصف باختلاف الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول الثانوي، والثاني الثانوي) وفرع التعليم (علمي، أدبي، معلوماتية)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة، كما يبين الجدول رقم ٩.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس وفرع التعليم والصف

	الجنس		الفرع التعليمي			الصف	
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	معلوماتية	أول ثانوي	ثان ثانوي
الوسط الحسابي	٤,٠٣	٣,٩٠	٣,٩٦	٣,٨٣	٤,٠٤	٤,٠٩	٣,٨٢
العدد	٢١٨	٢٦٧	١٤٥	٢٥٠	٩٠	٢٤٧	٢٣٨

يتضح من جدول رقم ٩ أن المتوسطات الحسابية لمتغير الجنس بلغت للذكور (٤,٠٣) وللإناث (٣,٩٠) ويلاحظ أن هناك فروقا لصالح الذكور. كما يظهر الجدول أن المتوسطات الحسابية لمتغير فرع التعليم بلغ للفرع العلمي (٣,٩٦) وللفرع الأدبي (٣,٨٣) وللفرع المعلوماتية (٤,٠٤) ويلاحظ أن هناك فروقا لصالح فرع المعلوماتية. كما يظهر الجدول متوسطات متغير الصف، حيث بلغ متوسط الصف الأول الثانوي (٤,٠٩) ومتوسط الثاني الثانوي (٣,٨٢) ويلاحظ أن هناك فروقا لصالح الأول الثانوي.

وكذلك قام الباحث باستخدام اختبار (ت) (T-Test) للدلالة على الفروق بين متوسطات الجنس (ذكور، إناث)، ومتغير مستوى الصف(الأول الثانوي، الثاني الثانوي)، والجدول رقم ١٠ يبين نتيجة اختبار ت لمتغير الجنس والصف عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

جدول رقم (١٠)

نتيجة اختبار (ت) لمتغير الجنس ومستوى الصف

المتغير	الجنس		الصف	
	ذكر	أنثى	الأول الثانوي	الثاني الثانوي
الوسط	٤,٠٣	٣,٩٠	٤,٠٩	٣,٨٢
الانحراف المعياري	٠,٥٤	٠,٥٦	٠,٥٠	٠,٥٧
قيمة (ت)	٢,٤٨٤	٢,٤٨٩	٥,٣٦٢	٥,٣٤٨
درجات الحرية	٤٨٣	٤٦٧,٥٩٨	٤٨٣	٤٦٨,٨٩١
مستوى الدلالة	.٠١٣	.٠١٣	.٠٠٠	.٠٠٠

يتضح من الجدول رقم ١٠ أن هنالك فرقاً بين تصورات الذكور والإناث لدرجة ممارسة معلميهم لمهارات الإدارة الصفية، لصالح الذكور حسب متوسط الذكور البالغ (٤,٠٣). ويتضح من الجدول كذلك وجود فرق في تصورات طلبة الأول الثانوي وتصورات طلبة الثاني الثانوي نحو ممارسة معلميهم لمهارات الإدارة الصفية لصالح الأول الثانوي حسب المتوسط الحسابي لطلبة الأول الثانوي والبالغ (٤,٠٩)

وقام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن وجود خلاف في تصورات طلبة المرحلة الثانوية عن مدى ممارسة معلميهم لمهارات الإدارة الصفية وفق متغير فرع التعليم (علمي، أدبي، معلوماتية)، والجدول رقم ١١ يبين نتيجة تحليل التباين الأحادي.

جدول رقم ١١

تحليل التباين لمتغير فرع التعليم لتصورات طلاب المرحلة الثانوية لممارسة المهارات الأساسية لإدارة الصف بشكل فعال.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.٨٦٠	٢	.٤٣٠	١,٣٨٣	.٢٥٢
داخل المجموعات(الخطأ)	١٤٩,٨٠٤	٤٨٢	.٣١١	–	–
المجموع الكلي	**١٥٠,٦٦٤**	**٤٨٤**	–	–	–

يظهر من الجدول رقم (١١) بأنه لا يوجد فروق بين تصورات طلبة المرحلة الثانوية حول مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارة الإدارة الصفية تعزى لمتغير فرع التعليم عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟**

لمعرفة مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر مديريهم، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل مجال من مجالات الدراسة، كما هو مبين في جدول رقم ١٢

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة الستة مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	رقم المجال في الأداة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	السلوك العام	٤,١٣	٠,٥٦
٢	٤	إثارة الدافعية	٤,١٢	٠,٦٢
٣	٥	التوجيه والإرشاد	٤,٠٩	٠,٧٤
٤	٣	التعليمات الصفية	٤,٠٧	٠,٦٩
٥	٦	إدارة المناخ النفسي	٤,٠٣	٠,٧٢
٦	٢	الأنشطة التعليمية والتفاعل الصفي	٤,٠١	٠,٦٢
الكلي			**٤,٠٧**	**٠,٥٥**

يتضح من الجدول رقم ١٢ أن المتوسطات الحسابية للمجالات الستة تراوحت ما بين (٤,١٣) كحد أعلى للمجال الأول (السلوك العام) و(٤,٠١) كحد أدنى للمجال الثاني (الأنشطة التعليمية والتفاعل الصفي). وحصل المجال الرابع (إثارة الدافعية) على الترتيب الثاني حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٤,١٢). كما حصل المجال الخامس (التوجيه والإرشاد) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٩). وحصل المجال الثالث (التعليمات الصفية) على متوسط حسابي مقداره (٤,٠٧). وحصل المجال السادس (إدارة المناخ النفسي) على متوسط حسابي مقداره (٤,٠٣). ويظهر كذلك أن المتوسط الكلي للمجالات الست بلغ (٤,٠٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: **هل تختلف تصورات طلبة المرحلة الثانوية لمدى ممارسة معلمي**

التربية الإسلامية لإدارة الصفوف عن تصورات مدراء المدارس الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من إجابات طلبة المرحلة الثانوية وإجابات مدراء المدارس الثانوية، ولبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) والجدول رقم ١٣ يبين نتيجة اختبار (ت) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥.

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للكشف عن اختلاف بين إجابة طلبة المرحلة الثانوية ومديري المدارس الثانوية

	إجابات مديري المدارس الثانوية	إجابات طلاب المرحلة الثانوية
الوسط الحسابي	٤,٠٧	٣,٩٦
الانحراف المعياري	٠,٥٤	٠,٥٥
قيمة ت	٠,٩٠٤	٠,٩١٧
درجات الحرية	٥١٥	٣٥,٣٥٤
مستوى الدلالة	**٠,٣٦٦**	

يلاحظ من الجدول رقم ١٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين تصورات مديري المدارس الثانوية وطلبة المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات الإدارة الصفية.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، واستخلاص ما تنطوي عليه من توصيات. وقد بينت الدراسة مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية ومدراء المدارس الثانوية. وسعت إلى التعرف على مدى اختلاف تصورات طلبة المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصف باختلاف الجنس ونوع التعليم وفرع التعليم، وقد أسفرت هذه الدراسة عن عدد من النتائج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: **ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية؟**

من خلال عرض نتائج التحليل الإحصائي لإجابات عينة الدراسة عن فقرات أداة الدراسة يتضح ما يلي:

- أن معلمي التربية الإسلامية يمارسون المهارات الأساسية لإدارة الصف بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية، حيث بلغ المتوسط الكلي لإجابات الطلبة (٣,٩٦) وكان الانحراف المعياري (٠,٥٥). وقد يعزى السبب في ذلك إلى نوع التدريب والتأهيل الذي يحظى به المعلمون في المملكة الأردنية الهاشمية.
- على مستوى المجالات يلاحظ ما يلي:

حصل المجال الأول (السلوك العام) على أعلى المتوسطات مقداره (٤,١٣) وأنه حسب تصورات الطلبة يمارس من قبل معلميهم بدرجة كبيرة، ويرجع ذلك إلى إدراك معلم التربية الإسلامية أهمية ودور السلوك العام في إدارة الصف وانعكاس ذلك على الطلبة والتفاعل الإيجابي معهم، وإذا كان هدف الإدارة الصفية تهيئة الظروف والشروط المناسبة للتعلم من خلال

تشكيل عملية تفاعل إيجابية بين معلم التربية الإسلامية وطلابه فمعلم التربية الإسلامية صاحب رسالة في المدرسة ويتوقع منه أن يكون في سلوكه العام قدوة وموجهاً للطلبة، وقد جاءت النتائج لتؤكد على ذلك. وبذلك اتفقت هذه النتائج مع (عاشور، ١٩٩٦) في حصول مجال السلوك العام على أعلى متوسط.

حصل المجال السادس (إدارة المناخ النفسي والعلاقات الاجتماعية) على متوسط مقداره (٤,٠٧) وأنه حسب تصورات الطلبة، يمارس من قبل معلميهم، بدرجة كبيرة. ويرجع ذلك إلى تركيز معلمي التربية الإسلامية، على إيجاد نوع إيجابي من المشاعر، التي تسود الغرفة الصفية، والتفاعل الصفي، ولا يتم ذلك إلا من خلال بناء اتجاهات وانفعالات وقيم وعلاقات اجتماعية بين الأفراد في الصف، وبذلك ينجح المعلم والطالب في تحقيق أهدافهم، وخاصة في هذه المرحلة المصيرية للطلبة. وبذلك اتفقت هذه النتائج مع (هارون، ٢٠٠٣، الزيود، ١٩٨٩).

وحصلت باقي المجالات (التعليمات الصفية، وإثارة الدافعية، والتوجيه والإرشاد، والأنشطة التعليمية والتفاعل الصفي) على درجة متوسطة من المتوسطات (٣,٩٤)-(٣,٨٣) حيث إنها حسب تصورات الطلبة تمارس من قبل معلميهم بدرجة متوسطة. ويرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة الثانوية، التي تركز على تبسيط مادة التربية الإسلامية وحفظها أكثر من التركيز على أهداف التفكير وتنميته، والمهارات الأخرى والعلاقات، لذلك قل اهتمام معلمي التربية الإسلامية بهذه المجالات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: **هل تختلف تصورات طلبة المرحلة الثانوية لمدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصف باختلاف الجنس (ذكر، أنثى) والصف (الأول الثانوي، والثاني الثانوي) وفرع التعليم (علمي، أدبي، معلوماتية).**

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود أثر لكل من الجنس ومستوى الصف على تصورات طلبة المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات الإدارة الصفية. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم وجدد أثر لفرع التعليم (علمي، أدبي، تجاري) على تصورات طلبة المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات الإدارة الصفية. وقد يعزى السبب في ذلك كون أغلب المدارس الثانوية تحتوى على فروع التعليم هذه وأن المعلم الذي يدرس الفرع العلمي هو المعلم نفسه الذي يدرس المعلوماتية والأدبي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: **ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية لإدارة الصفوف من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟**

من خلال عرض نتائج التحليل الإحصائي لإجابات عينة الدراسة عن فقرات أداة الدراسة يتضح أنه:

- يمارس معلمو التربية الإسلامية المهارات الأساسية لإدارة الصف بدرجة كبيرة، من وجهة نظر مدراء المدارس الثانوية، حيث بلغ المتوسط الكلي لإجاباتهم (٤,٠٧) وكان الانحراف المعياري (٠,٥٥). جاءت هذه النتائج منسجمة مع نتائج إجابات عينة طلبة المرحلة الثانوية؛ لتؤكد أن معلمي التربية الإسلامية يمارسون هذه المهارات.
- على مستوى الفقرات يلاحظ أن جميع المجالات (السلوك العام، وإثارة الدافعية، والتوجيه والإرشاد، والتعليمات الصفية، وإدارة المناخ النفسي، والأنشطة التعليمية والتفاعل الصفي) حصلت على متوسطات عالية (٤,١٣) – (٤,٠١) وأنها حسب تصورات مديري المدارس الثانوية تمارس من قبل معلّمي التربية الإسلامية بدرجة كبيرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: **هل تختلف تصورات طلبة المرحلة الثانوية لمدى ممارسة**

معلمي التربية الإسلامية لإدارة الصفوف عن تصورات مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فرق بين تصورات مدراء المدارس الثانوية وطلبة المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات الإدارة الصفية، عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). يلاحظ من هذه النتيجة أن أفراد عينتي الدراسة يتفقون على أن معلمي التربية الإسلامية يمارسون المهارات الأساسية لإدارة الصفوف.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- تركيز كليات العلوم التربوية على تزويد معلمي المستقبل بمهارات إدارة الصف بشكل فعال.
- تركيز وزارة التربية والتعليم على الدورات التدريبية المتخصصة التي تزود المعلم بالمهارات اللازمة لإدارة الصف.
- التركيز في تدريس مساق إدارة الصفوف في كليات التربية وفي الدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم على الجانب التطبيقي في إدارة الصف.
- توظيف التكنولوجيا والتقنيات التربوية الحديثة في تدريب وتأهيل المعلمين على المهارات الأساسية في إدارة الصفوف؛ لفاعليتها في مساعدة المعلم على فهم المهارات الصفية والتعامل معها.
- زيادة الاهتمام بنوعية الدورات التي تقدم لمعلمي التربية الإسلامية.
- الاهتمام بالعوامل المؤثرة في إدارة الصف مثل عدد الطلبة في الصف.

المراجع العربية والأجنبية:

١. بحيري، السيد. (١٤٢٣هـ). **إدارة الصفوف**، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.
٢. الرزقي، معيض زيدي محمد. (٢٠٠٧). واقع ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات إدارة الصف في محافظة القنيفذة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة ام القرى.
٣. الزيود، نادر فهمي وآخرون. (١٩٨٩). التعلم والتعليم الصفي. عمان: دار الفكر.
٤. شفشق، محمود عبد الرزق، والناشف، هدى. (١٩٨٧). إدارة الصف المدرسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
٥. الشنطي، راشد، وعودة. (١٩٨٩). محمد عبد الله. التعلم والتعليم الصفي. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
٦. عاشور، محمد. (١٩٩٦). تصورات طلبة جامعة اليرموك لدرجة ممارسة المهارات الأساسية لإدارة الصف بشكل فعال. جامعة اليرموك.
٧. عدس، محمد. (١٩٩٥). الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة. عمان: دار مجدلاوي.
٨. مصطفى، مهند خازر، الكيلاني، أحمد محيي الدين (٢٠١١). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار العلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٧)، العدد الثالث + الرابع.
٩. الكحلاني، كريمة علي (د.ت). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية بالتعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية، المركز الوطني للمعلومات، اليمن. www.yemen-nic.info.
١٠. هارون، رمزي فتحي. (٢٠٠٣). الإدارة الصفية. عمان: دار وائل.
11. Stoiber, Callan.(1988). The Effects of Technical principle, Reflective Decision-making and Integrated strategy instruction on preservice Teachers classroom management competence. DAI- A 50/30, P. 652, sep.
12. Packard, Richard. D. and Others.

(1995). Professors Collaborating on Building a Model of Essential Teaching and Classroom Management Skills a Major Reform Program. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of School administrators. San Francisco, CA, February 23-26.
13. Evertson, C.M., Emmer, E.T.; Sanford, J. P; & Clements, B.S. Improving classroom Management: An Experiment in Elementary school classrooms, The Elementary school Journal, 1983, volume 84, No. 2, pp. 173-182.
14. Good, T. (1983). Research on classroom teaching. In Schulman, L. & Sykes, G. (Eds.) Handbook of Teaching and Policy. New York: Longman.
15. Brophy, J. (1982). Supplemental Group Management Techniques. In Duke, D. (Ed.) Helping Teachers Mange Classroom. Alexandria, VA: ASCD.
16. Moskowitz, G. & Hayman, J. Success Strategies of Inner-city Teachers: A year-long study. Journal of Educational Research. 1976, 69, 283-289.
17. Walberg, H. J. Singh and Rasher, S. P.(1977). Predictive Validity of student Perception. Across- cultural Replication. American Research Journal, 14, 45-49.
18. Talton, E. L. and Simpson, R. d. (1987). Relationship of Attitude Toward Classroom Environment with Attitude Toward Achievement in Science Among 10^{th}. Grade Biology Students. Journal of Research in science Technology , 24(6), pp 507-525.

The Extent of Islamic Education Teacher's Practice of Basic Skills In Class Management In The Point Of View Of Secondary School Principals And Students In Jerash Governorate.

W. R. Alayasreh
Faculty of education,
Department of foundation of education,
King Saud University KSA

Abstract

This study aimed at recognizing the extent of Islamic education teacher's practice of the basic skills in class management in the point of view of the academic secondary school principals and students in Jerash governorate through answering the following questions:
To what extent do teachers of Islamic education practice the basic skills in class management in the secondary school students' view point?
Do students' perceptions of the extent of the Islamic education practice of the basic skills in class management differ according to gender, and class level (1st secondary, 2nd secondary) and branch of education (scientific, literary and IT)?
What is the extent of the Islamic education teachers' practice of the basic skills in class management in school principals' view point?
Do the secondary school students' perceptions differ from those of the secondary school principal?
Participants in this study were 485 male and female students from enrolled in Jerash directorate of education in the school year 2006/2007, and the sample of principal comprised42 headmasters and headmistresses.The instrument of study was a questionnaire which consisted of 55 items divided into six areas.
The results of study were as following:
-The Islamic Education teachers practice the skills of class management to a great extent in the point of the secondary school principals and to a moderate extent in the point of the secondary school students.
-There are differences between the perception of males and females of the extent of their teachers' practice of class management skills in favor of the males.
There are also differences in the perception between the first secondary students and second secondary students towards their teachers' practice of class management skills in favor of the first secondary. The results revealed that there are differences between the perceptions of the secondary school students regarding the extent of the Islamic Education teachers' practice of class management skills due to the variable of branch of education at the level of significance. There is no difference between the perceptions of the academic secondary school teachers and those of the academic secondary stage students to the extent of the Islamic Education teachers' practice of the class management skills.

Keywords: Islamic education teacher's - class management - Principals - Jerash governorate

Contents

Page

Houses Birds Archaeological and Civilized Study
I. S. GHandar……. **1-26**

Ambiguities in Holy Quran: Definitions, Reasons of Occurrences, and their Exegesis Controls
Z. A. Maharech ……..…... **27-46**

The mental skills of soccer players in the light of some variables
R. R. Gaber ……...……..…… **47-69**

Different dialects at the structural level Book "clarify the purposes and Tract" for Moradi "Model"
M. A. Mohammed……...… **70-126**

Socio-Cognitive Principles of Future Robot
A. A. Elkady…… **127-159**

The Extent of Islamic Education Teacher's Practice of Basic Skills In Class Management In The Point Of View Of Secondary School Principals And Students In Jerash Governorate.
W. R. Alayasreh…… **160-180**