بسم الله الرحمن الرحيم

شـــر

للبحث العلمي - ج ت إب
ب (٧٠٢) – ت اليمنية
كس (9674407552+)
لكتروني : magltalbaheth@gmail.com

© 2009 لبحث العلمي ...
ن محفوظة ، فـ يس نقل منها أو تخزينها ، سواء كان ذل ك
، وبأية وسيلة كانت إلا بأذن خطي من الناشـر

مجلة علمية فصلية محكمة
جامعة إب
ة اليمنية

هيئة التحرير

. / ز الشعيبي ئيـ لجام ـ ة رئيس التحريـــــر
يحيى الجوفي ن الجامعة نائب رئيس التحريـر

هيئة استشـــــارية

أ.د/ عبد الشافي صديق ه مد
د/ ح هجـــــرس

د/ فوزي علي صويلح بحث العلمي مدير التحريـر
عيسى محمد الشعري إدارة والانترنت سكرتير التحرير

الاشتراك السنوي (يشمل أجور البريد)

- **داخل اليمن**
  - للأفـــراد : ٨٠٠ ريال .
  - للمؤسسات : ١٢٠٠ ريال
- **خارج اليمن** :
  - للأفـــراد : ١٠ دولارات .
  - للمؤسسات : ٢٠ دولاراً .

افتتـ ـية

لم :
د/ ـ العـ يز مد ـيبي
امعة إب - ر لتحرير

مـا انفـك الاهتمـام بالبحـث العلمـي تتسـع دوائـره وتتعـدد أطرافـه وتتكـاثر الـرؤى والتساؤلات في تناولات الباحثين حول قضاياه ومستوياته الناهضة بالـدول والمجتمعـات ، إذ يتنامى البحـث عـن خيـارات وبـدائل تسـهم في حـل المشـكلات العالقـة وتحقيـق مسـتوى مـن التقـدم والرقـي في المنظومـة المجتمعيـة بمسـتوياتها المختلفـة ، تعليميـاً واقتصـادياً واجتماعيـاً وسياسياً ... الخ .

ذلك أن التقدم العلمي والتطور التكنولوجي المشهود والمنجز الصناعي وحالة الرخاء التي تعيشـها الـدول الصـناعية يرجـع إلى إشـاعة البحـث العلمـي وتشـجيع البـاحثين وحسـن توظيف النتائج البحثية في المجالات والقنوات ذات العلاقة ، وفتح آفاق واسعة من العلاقات الثقافيـة واعتمـاد نتـائج البحـوث في رسـم السياسـات والمشـاريع ، وبلـورة الخطـط التنمويـة والـبرامج المسـتقبلية للـدول والحكومـات ، علـى نحـو يجعـل العنايـة بالبحـث العلمـي وفـتح مساراته عبر مسالك ناجعة وقنوات جادة لبلورته في الواقـع واسـتثمار نتائجـه -حتمـاً - سيحقق التطلعات المنشودة ويفتح نوافذ شتى على التطور والنمو لشتى ميادين الحياة ويعـود نفعها على الفرد و المجتمع .

وإن من ينجز بحثاً علمياً ومـن هـو غائـب عـن هـذا الميـدان كمثـل المتعلم والجاهـل أو العاقل والأحمق ، إذ تنشأ مسافة ذهنية وقدرة معرفية – بينهما – حتى يغدو الغياب ضـلالة في عرف العلم .

وانطلاقاً من هذا المبـدأ فإننـا بهـذه الإصـدارات نحـاول ملامسـة الواقـع وتكـوين رؤى وقناعات وحلول لمشكلات شتى وإيجاد وسائل تعيننا على النهوض بالتنمية وخلق مناخـات

من البحث الموضوعي، بما يسهم في رفع كفاءة الأداء التعليمي والثقافي والاقتصادي وتعزيز قيم الولاء والهوية والانتماء، والنأي بالعقول عن التعصب وضيق الفكر وإلغاء مظاهر التمزق والشتات، وترسيخ القيم الإسلامية وإعلاء شأن العقل من خلال التأمل والبحث وحماية الفكر من الانحراف والتعصب الأعمى ، الذي ترزح تحت وطأته الجماعات الإرهابية والفئات الضالة .

إننا بحاجة ماسة للنهوض بالبحث العلمي وتوطينه في الجامعات والمؤسسات والمراكز البحثية في بلادنا وليس مهمة الجهات الرسمية فحسب فالمسؤولية مشتركة، إذ لا يمكن تنفيذه إلا بتضافر قوى ضاغطة تمتلك القدرة على تحريك السكون من المؤسسات الرسمية والقطاع الخاص ، ذلك أن تحديد المشكلات في البلاد والرغبة في إيجاد حلول جذرية لها واعتماد الخطط اللازمة وتنفيذ المشاريع الناهضة بالمؤسسات الحكومية والخاصة سيخلق حالة من التنافس بين القطاعين بما يسهم في إشاعة البحث العلمي، من خلال الندوات والمؤتمرات وتنفيذ البحوث والدراسات المشتركة ، وتشجيع الباحثين بالجوائز والمكافآت ، ولعل الرجوع إلى الجامعات والإفادة من كوادرها وخبراتها ومراكزها الاستشارية ، سيعزز دورها في المجتمع ، ويمنحها الفرصة لإعداد الخطط والبرامج والاستراتيجيات المستقبلية للدوائر الحكومية ويرفع مستوى الجودة والأداء في مؤسسات القطاع الخاص، إن الجامعات تعد قبلة الباحثين وميدان التلاقح العلمي بين الآراء والقضايا في شتى التخصصات ، ذلك ما نحاول عبر مجلة الباحث الجامعي المحكمة بلورته على الواقع واستنهاض همم الباحثين والمسؤولين لتبادل الخبرات وتداول الآراء واعتماد البحث العلمي معياراً في التناول والمناقشات التي تخدم التنمية وترفع مستوى الوعي بالقيم والمبادئ الخلاقة في التعامل بين الفرد والمجتمع .

إن اعتماد مبدأ البحث في حل المشكلات والسعي لإحداث التطور والنمو ، يمنحنا القدرة على المنافسة مع الآخر ، على أن ما ينشر في مجلة الباحث الجامعي بهذا العدد أو الأعداد السابقة يعكس حالة الوعي بمشكلات المجتمع اليمني والإحساس بقضاياه ، فضلاً عن معايشة الواقع والشعور بالمتلقي في سياق عرض القواعد المنهجية الرصينة في التعاطي مع كافة القضايا والمشكلات البحثية .

تويات

م	اسم البحـــــث	الباحث	الصفحات
1	لاس عند القراء السبعة	د/ فايز محمد احمد حزام	1–26
2	صناعة التغيير رآن الكريم	د/ فـــؤاد البنـــــاء	27-62
3	يح نهام ايا خير ئام لامة ن بن سليمان مدل وتحقيق	أ.د/ حسن محمد علي شبالة	63-96
4	ات النّبـــي ﷺ	د/ محمد هادي مباركي	97-134
5	لدلالية ي عمرو وحفص عن عاصم	د/ عمر علوي بن شهاب	135-156
6	ر التعاوني في تنمية مهارات ة والاتجاه نح الجماعي	د / نادية محمد علي العطاب	157-182
7	ضعف التحصيل ، بعض محافظات الجمهورية املين في المدارس وطلبة ثاني عشر.	د/ حسن على عبد الملك	183-206
8	ية والاجتماعية لا بمني في ة الثانوية دائه المهني	د/ أحمد محمد حسين الدغشي أ/ حسين حسين علي التركي	207-242
9	كليـــة التربيـــة نحو الفلسفة	د/ أحمد غالب الهبوب	243-276
10	مياه الصرف الصحي اله جة ة في الـري أنموذجاً "	د/ عبده محمد سيف الحدي	277-300
11	ير السلالة في التركيب يميائي زيائية للحوم الدواجن	د/ محمد على مصلح الأشول	301-314
12	يكون ملقة بالحجم لسماك لفة من كهربائي المتنا خالي ات الجزئية	د/م : علي بديع خضور	315-324
13	Th-232, U-238 و متصة في الهواء وتركيز الإشعاعي وعي بيعي ات من التربة اعية ي رية اليم ية	محمد حمود الزهيري	325-338

قـ إءات النشر

ترحب ث الجامعي بنشر البحوث المتميزة ، الجديدة والمبتكرة في أي حقل من حقول المعرفة ذات الصلة بالعلوم الإنسانية والتطبيقية وتقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية ، على أن يلتزم الباحثون بالشروط والقواعد الآتية :

لاً : يقدم البحث إلى المجلة مطبوعاً على جهاز الحاسوب ، حجم الخط (13) ببرنامج Microsoft word 2007 وبحجم 17 × 24 سم ، ولا يزيد عن ثلاثين صفحة بواقع (7500) كلمة ، على أن ترسل ثلاث نسخ ورقية من البحث ونسخة على قرص CD .

ياً : يرفق مع البحث ملخص باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ترجمة عنوان البحث على ألا تزيد كلمات الملخص عن 150 كلمة وتكتب بعده الكلمات الدالة للبحث (key words) وكذلك إرفاق السيرة الذاتية للباحث وعنوانه ورتبته العلمية والوظائف التي يتقلدها إن وجدت .

ثاً : يعد البحث المقدم إلى المجلة مقبولاً للنشر إذا توافرت فيه الشروط الآتية :

١) اعتماد الأصول العلمية والقواعد المنهجية في إعداد البحث العلمي من حيث تحديد مشكلة البحث وأهدافه وأهميته وأدواته والمنهج العلمي المتبع في معالجة المشكلة ، ولا يمكن قبول البحث بدون هذه الأصول .

٢) إتباع الطرق العلمية الصحيحة في توثيق المصادر والمراجع والهوامش والجداول والأشكال على النحو الآتي :

أ. يشار إلى المصادر في متن البحث بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين صغيرين إلى الأعلى هكذا : [١] ، [٢] وتبرز بالتفصيل في قائمة الهوامش بآخر البحث .

ب. إعداد قائمة بالمصادر والمراجع مرتبة ترتيباً هجائياً بحسب اسم الشهرة سواء كان الكتاب أم اسم صاحبه .

ج. تدرج الجداول والأشكال على التوالي حسب ورودها في المتن ، تزود بعناوين على أن يشار إلى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث وتوضع بأوراق منفصلة آخر البحث .

عاً : تحال البحوث المقدمة إلى المجلة إلى أساتذة مختصين من ذوي الدرجات العليا (أستاذ ، أستاذ مشارك) للتحكيم العلمي على نحو سري .

مساً : البحوث والدراسات التي يقترح المحكمون إجراء تعديلات عليها ، تعاد إلى أصحابها للأخذ بالملاحظات ، ثم تعاد مرة أخرى إلى المحكمين للنظر في مدى التزام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة وإقراره للنشر .

دساً : البحوث تعبر عن أراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة .

بعاً : يدفع الباحث أجور تحكيم البحث المقدم إلى المجلة بواقع (6000) ستة آلاف ريال للباحثين وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات والمؤسسات البحثية اليمنية ، ومبلغ (4000) أربعة آلاف ريال للباحثين وأعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة إب كما يدفع الباحث من خارج الجمهورية اليمنية مبلغ 50 دولاراً أمريكياً أو مبلغ (10000)عشرة آلاف ريال يمني ، وهذه الرسوم لمواجهة أجور التحكيم والمراسلات .

مناً : المجلة غير ملزمة بإعادة البحوث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر ، وكذلك الرسوم المدفوعة .

معاً : تحتفظ هيئة تحرير المجلة بحقها في عدم نشر أي بحث دون إبداء الأسباب وتعد قراراتها نهائية ، كما تنتقل جميع حقوق الملكية المتعلقة بالبحث إلى الإدارة العامة للبحث العلمي في جامعة إب .

سعاً : ترسل البحوث على العنوان الآتي : الجمهورية اليمنية - جامعة إب – ص.ب (70270) – مجلة الباحث الجامعي أو على البريد الإلكتروني للمجلة magltalbaheth@gmail.com

الروم والإشمام والاختلاس عند القراء السبعة

د. احمد حزام
أستاذ القراءات المساعد ، كلية التربية النادرة ، جامعة إب

البحث

الروم والإشمام والاختلاس : عبارة عن ظواهر صوتية ، وحركات فنية تميزت بها لغة القرآن الكريم عن سائر اللغات ، ولا تضبط هذه الظواهر إلا بالتلقي والسماع من أفواه الشيوخ العارفين . والقراءات القرآنية هي الفن اللساني الوحيد الذي حافظ لنا على لهجات العرب المتعددة وما الإشمام لغة (عامة أسد ، وقيس ، وعقيل) وإخلاص الكسرة لغة (قريش ، وكنانة) والاختلاس لغة (أسد ، وتميم) إلا دليل صريح على ذلك .

كما نَقْلُ الصحابة ـ رضوان الله عليهم ـ لظاهرة الروم والإشمام والاختلاس من فِيِّ رسول الله ﷺ بهذه الطريقة المتناهية في الدقة دليل على أنّهم تلقوا القرآن من النبي ﷺ حرفاً حرفاً ، لم يهملوا منه حركةً ولا سكوناً ، ولا إثباتاً ولا حذفاً ، ولا دخل عليهم في شيء منه شكٌ ولا وهمٌ وصدق الله القائل (إنّا نحن نزّلنا الذّكر وإنّا له لحافظون) [الحجر : ٩] فقد كانوا أداة جليلة من أدوات حفظ الله ـ تعالى ـ للقرآن الكريم .

و تميزت قراء ة الإمام حمزة بن حبيب الزيات (أحد القراء السبعة) بالإشمام في بعض ا لحروف ، ولعل البيئة التي عاش بها (الكوفة ومحيطها) كان لها الأثر الكبير في اختيار حمزة لهذه الظاهرة الصوتية .

كما تميزت قراءة الإمام أبي عمرو البصري (أحد القراء السبعة) بالخفة في كثير من حروف قراءته وهذا مارغبها إلى الناس وساعد على انتشارها في كثير من الأقطار الإسلامية قبل انتشار قراءة حفص عن عاصم (منتصف القرن الثالث الهجري) .

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين أما بعـــــد :

فقد حبا الله – سبحانه وتعالى– لغتنا العربية بميزات عظيمة جليلة أهلّها لنيل الصدارة بين اللغات المتكلم بها في العالم " فهي من أغنى اللغات كَلِماً، وأعرقها قِدَماً، وأوسعها لكل ما يقع تحت الحس، أو يجول في الخاطر من تحقيق علوم، وسن قوانين، وتصوير خيال، ولا عجب أن بلغت تلك المنزلة من بسطة الثروة، وسعة المدى، إذ كان لها من عوامل النمو، ودواعي البقاء، والرقي ما لم يتهيأ لغيرها"().

فجابت هذه اللغة العظيمة أقطار الأرض تحمل الدين والأدب ، والحضارة والعلم، فصرعت كل لغة نازلتها، ووسعت علوم الأولين، وآداب الأقدمين من يونان وفرس ويهود، وهنود وأحباش ، واستمسكت على عرك الخطوب تلك القرون الطويلة، فشهدت مصارع اللغات حولها وهي مرفوعة الرأس ، رابطة الجأش، ترث نتائج القرائح، وثمار العقول من كل أدب ونحلة، فكانت لغات الأمم على اختلافها كالجداول والأنهار تتألف ، ثم تتشعب، ثم تتجمع، ثم تصب في محيط واحد هو اللغة العربية().

ألا وإنّ مما تميزت به لغتنا العريقة ما يُسمَّى بـ (الروم، والإشمام، والاختلاس) ، وهذه الميزات الثلاث هي عبارة عن حركات فنية، وظواهر صوتية يقوم بها اللسان والشفتان بعد طول مراس، وأخذ دقيق من أفواه المشايخ الضابطين.. ولهذه الحركات الفنية الخاصة باللغة العربية مدلولاتها، وفوائدها، وجمالياتها لا يدركها ويتلذذ بها إلا صاحب التخصص الدقيق في (فن الأداء القرآني).

وقد قرأت: (الروم والإشمام، والاختلاس) في بداية طلبي لعلم القراءات القرآنية، فوجدت هذا الباب من أصعب الأبواب(فهماً وتطبيقاً) إذ لا بد لمفردات هذا الباب من كيفية معينة دقيقة تؤخذ من أفواه مشايخ القراءات(المتعمِّقين) ولا بد للكيفيَّة من دربة مستمرَّة حتى يتعوّد اللسان والشفتان عليها. . . إذ لا يتأتى للمتعلم (المبتدئ) أن يجيدها من أول وهلةٍ! ورحم الله المحقق محمد بن الجزري (ت٨٣٣هـ) حين قال في متعلم التجويد القرآني:

وليس بينه وبين تركه ❖ إلا رياضة امرئٍ بفكه()

أي ليس بين المرء وإجادة علم التجويد إلا كثرة التكرار وتمرين اللسان حتى يصير التجويد طبعاً وسجية... مرت الأيام، وانطوت الأعوام ولا زال في النفس شيء من (الروم والإشمام والاختلاس) ، وما برحت رواسب القواعد في الذهن عالقة! فضلاً عمَّا يعانيه الطلاب من صعوبات في هذه المواضيع نفسها، وزاد ني دفعاً لخوض غمار هذا الموضوع أن علماء التجويد لا سيما المتأخرين لا يكتبون إلا نتفاً ومتفرقات لا تروي الغليل، ولا تشفي العليل، ولا تفي بالغرض

المطلوب لطالب العلم (المتخصص) فعزمت أن أسبر أغوار هذا الموضوع، وأطوي أبعاده، وأعود إلى مصادره الأصيلة القديمة، معرضاً صفحاً عن المؤلفات الحديثة إلا ما ندر شريطة أن يكون صاحبها ممن له باع طويل ، وقدم راسخة في هذا العلم ؛ لعلي أن أقرب البعيد، وأوضح المشكل ، وأجمع المتفرق في مكان واحد ؛ حتى ينال طالب العلم بغيته، ويلبي رغبته ، ويحقق أمنيته ، وهو بحث خاص ـ بالدرجة الأولى ـ بالباحثين في علم القراءات وقواعد التجويد ، وكذا معلمي هذا الفن ، إذ لا يتأتى لمن كانت بضاعته مزجاة في هذا الفن أن يفهم مصطلحاته فضلاً عن تطبيقاته.

هذا وقد تضمن البحث مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة.

المبحث الأول: الروم (تعريفه لغة واصطلاحاً، مواضعه ، حكمه في هاء التأنيث ، وميم الجمع ، والحركة العارضة ، حكمه في هاء الضمير، توضيحات أخرى تتعلق به).

المبحث الثاني: الإشمام(تعريفه لغة واصطلاحاً، مواضعه ،أقسامه عند القراء ، حجته ، فائدته).

المبحث الثالث: الاختلاس(تعريفه لغة واصطلاحاً ، العلاقة بينه وبين الروم ، الكلمات التي ورد فيها الاختلاس في القرآن الكريم).

وأما الخاتمة فكانت خلاصة لأهم نتائج البحث.

ث الأول: (نى ـ وم ه ووظائفه)

وم ف غة: "طلب الشيء"[4]. قال الجوهري : "رام الشيء يرومه روماً ومراماً، طلبته"[5]، قال فروة بن مسيك المرادي :

لما رأيت ملوك كندة أعرضت ❖ كالرِجْلِ خانَ الِرجْلَ عرقُ نسائها

قرّبت راحلتي أروم محمدا ❖ أرجو فواضلها وحسن ثرائها [6]

ومنه روم الحركة في الموقوف على المرفوع والمجرور [7]. قال ابن سيدة : " والمرام المطلب"[8]، وقال ابن الأعرابي : " روّمت فلانا وروّمت بفلان إذا جعلته يطلب الشيء "[9].

صطلاح:"هو تضعيف الصوت بالحركة حتى يذهب معظم صوتها فيسمع لها صوتاً خفياً يدركه الأعمى بحاسة سمعه"[10] **هو :**" النطق ببعض الحركة"[11].وقال بعضهم: "هو تضعيف الصوت بالحركة حتى يذهب معظمها وكلا القولين واحد"[12]، ولا يكون إلا مع القصر[13]وعند بعضهم: "الروم: هو الإتيان ببعض الحركة ، وقدر بعضهم بالثلث ، فالمحذوف من الحركة أكثر من الثابت في الروم ؛ ولهذا ضعف صوتها لقصر زمنها فيسمعها القريب المصغي ولو أعمى دون البعيد ودون القريب غير المصغي"[14]، والروم عند النحاة هو الاختلاس، وأما الإخفاء فهو مرادف عند

القراء للاختلاس، ولذا عبروا بكل منهما عن الآخر ، وربما عبروا بالإخفاء عن الروم توسعاً، كما في (تأمنا)[يوسف: ١١١](١)، وهذا ما ذهب إليه الداني، حيث قال: " وأما المرام حركته من الحروف عند الوقف، أو في حال الوصل، فحقه أن يضعف الصوت بحركته، أيّ حركة كانت، ولا يتم النطق بها، فيذهب بذلك معظمها ويسمع لها صوت خفي يدركه الأعمى بحاسة سمعه، وهو مع ذلك بوزنه محرك، وكذا المخفي حركته من الحروف سواء" (٢).

وأصل الروم أظهر للحركة من أصل الإشمام ؛ لأن الروم يسمع ويرى ، والإشمام يرى ولا يسمع فمن رام الحركة أتى بدليل قوي على أصل حركة الكلمة في الوصل(٣)قال الإمام الشاطبي في منظومته : (حرز الأماني ووجه التهاني في القراءات السبع) (٤):

ورومُك إسماعُ المحرّكِ واقفاً ❖ بصوتٍ خفيٍ كلَّ دانٍ تنولا.

قال ابن القاصح (شارح المنظومة) : "هو أن يسمع الحرف المحرك ، احترازاً من الساكن في الوصل، نحو قوله تعالى: {لَمْ يَلِد وَلَم يُولَد}[الإخلاص : ٣] فلا روم في هذا وشبهه ، وإنما يكون الروم في المحرك في حال الوصل ، فرومه في الوقف بأن تسمع كل دان أي : قريب منك ذلك المحرك (بصوت خفي) أي: ضعيف ، يعني: أن تضعف الصوت بالحركة حتى يذهب بذلك معظم صوتها فتسمع لها صوتاً خفياً يدركه الأعمى بحاسة سمعه ، وقوله : (تنولا) أي : تنوله منك وأخذه عنك"(٥).

ولقد أشار الحافظ ابن الجزري إلى عدم جواز الوقف بالحركة الخالصة فقال :

وحاذر الوقف بكل الحركة ❖ إلا إذا رمت فبعض حركة(٦).

والروم عند المُحْدثين : هو اختلاس للصوائت القصيرة ، واختصار في زمنها المعروف ، أو تقليل في مدتها المعهودة عند التلاوة (٧)

كون ا ء في : المرفوع والمجرور من المعربات ، وفي المضموم والمكسور من المبنيات وسواء كان الحرف الموقوف عليه مخففاً ، أو مشدداً ، مهموزاً، أو غير مهموز ، منوناً، أو غير منون(٨) فالمرفوع من المعربات نحو: (يعلمُ) من قوله تعالى: {يَعلَمُ مَا بَينَ أيدِيهِم وَمَا خَلفَهُم}[البقرة : ٢٥٥] ، ونحو :(نستعينُ) من قوله تعالى: {إِيَّاكَ نَعبُدُ وَإِيَّاكَ نَستَعِينُ}[الفاتحة : ٥] ونحو: (وهم لكم عدوٌ) من قوله تعالى: {أَفَتَتخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتهُ أَولِيَاءَ مِن دُونِي وَهُم لَكُم عَدوٌ}[الكهف : ٥٠]، و(بريءٌ) من قوله تعالى : {أَنَّ اللهَ بَريءٌ مِنَ المُشرِكِينَ وَرَسُولُه}[التوبة : ٣] والمجرور من المعربات نحو : (الرحيمِ) من قوله تعالى: {الرَّحمَنِ الرَّحِيمِ}[الفاتحة : ٣] ونحو : (من اللهِ) من قوله تعالى{وأَذَانٌ مِنَ اللهِ وَرسولِهِ إِلَى النَّاسِ يَومَ الحَجِّ الأَكبَرِ }[التوبة : ٣] ونحو: (والأرضِ) من قوله

تعالى: {لَهُ مُلكُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرضِ وَإِلَى اللهِ تُرجَعُ الأُمُور}[الحديد : ٥] ونحو : (بَحرٍ لُجّيٍ) من قوله تعالى: {أَو كَظُلُمَاتٍ فِي بحرٍ لُجِّيٍ}[النور: ٤٠].

والمضموم من المبنيات نحو: (حيثُ) من قوله تعالى : {وَمِن حَيثُ خَرَجتَ فَوَلِّ وَجهَكَ شَطرَ المَسجِدِ الحَرَامِ}[البقرة : ١٤٩] ونحو : (من قبلُ ومن بعدُ) من قوله تعالى: { لِلَّهِ الأَمرُ مِن قَبلُ وَمِن بَعدُ وَيَومَئذٍ يَفرَحُ المُؤمِنُونَ}[الروم : ٤]، والمكسور من المبنيات نحو: (هؤلاءِ) من قوله تعالى : {أَنبِئُونِي بِأَسمَاءِ هَؤُلاءِ إِن كُنتُم صَادِقِينَ}[البقرة : ٣١]، ونحو : (وبالوالدينِ إحسانا) من قوله تعالى: {وَقَضَى ربُّكَ أَن لاَ تَعبُدُوا إِلاَّ إِيَّاهُ وبِالوَالِدَينِ إِحسَانًا} [الإسراء : ٢٣]، ونحو: (إحدى الحُسنَيينِ) من قوله تعالى : {قُل هَل تَربَّصُونَ بِنَا إِلاَّ إِحدَى الحُسنَيَينِ} [التوبة : ٥٢]

ولا بد مع الروم من حذف التنوين ؛ لأن التنوين المجرور، أو المرفوع، يحذف في حالة الوقف()[٢٣].

ولم يقع الروم في وسط الكلمة إلا في موضع واحد في قوله تعالى : { مَالَكَ لاَ تَأمَنّا}[يوسف: ١١١]، قال ابن مجاهد: " كلهم قرأ - يعني السبعة - بفتح الميم، وإدغام النون الأولى في الثانية، والإشارة إلى إعراب النون المدغمة بالضم اتفاقٌ"()[٢٤]، وقد عبر الإمام الشاطبي عن الروم في هذا الموضع بالإخفاء –أي بإخفاء حركة النون الأولى - يعني بإظهارها، واختلاس حركتها ، حيث قال: (وتأمننا للكل يخفى مفصلا)()[٢٥].

ولا يجوز الروم في المفتوح والمنصوب عند جميع القراء نحو: (إنّ اللهَ) من قوله تعالى : {إِنَّ اللهَ يُدَافِعُ عَنِ الَّذِينَ آمَنُوا}[الحج : ٣٨] ونحو : (الخبءَ) من قوله تعالى : {اللهُ الَّذِي يُخرِجُ الخَبءَ فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرضِ}[سبأ : ٢٥] وفي الفتح نحو: (كيفَ) في قوله تعالى : { كَيفَ تَكفُرُونَ بِاللهِ}[البقرة : ٢٨] ونحو: (خلقَ) في قوله تعالى : { قُل أَئِنَّكُم لَتَكفُرُونَ بِالَّذِي خَلَقَ الأَرضَ فِي يَومَينِ}[فصلت : ٩].

قال الإمام الشاطبي في منظومته : (حرز الأماني ووجه التهاني)()[٢٦]:

وفعلهما في الضم والرفع وارد ❖ ورومك عند الكسر والجر وصلاً

ولم يره في الفتح والنصب قارئٌ ❖ وعند إمام النحو في الكل أعملا

ومعنى هذين البيتين : أن فعل الروم والإشمام وارد في (الضم والرفع) وأن الروم وصل ونقل في الكسر والجر ، وقوله : (ولم يره) أي : ولم ير الروم في الفتح والنصب أحد من القراء ، وقوله : (وعند إمام النحو إلى آخره) يعني : أن إمام النحو وهو : (سيبويه) استعمل الروم في الحركات الثلاث()[٢٧]إذ قال في كتابه()[٢٨]: " وأما ما كان في موضع نصب ، أوجر، فإنك تروم فيه الحركة

وتضاعف ، وتفعل فيه ما تفعل بالمجزوم على كل حال ..."

ومما يبين علة القراء في عدم روم (الفتح والنصب) ما ذكره ابن بري في منظومته الشهيرة بـ: (الدرر اللوامع في أصل مقرأ الإمام نافع)([2]) إذ قال :

فالرومُ إضعافُك صوتَ الحركهْ ❖ من غير أن يذهب رأساً صَوتَكَه

يكون في المرفوع والمجرور ❖ معاً وفي المضموم والمكسور

ولا يرى في النصب للقراء ❖ والفتح للخفة والخفاء

ومعنى البيت الأخير- وهو بيت القصيد - "أن الروم يرى في الفتح والنصب لغير القراء وهم النحاة وقد اختلفوا في جوازه ، فذهب أكثرهم إلى جوازه ، وذهب بعضهم إلى المنع وفاقاً للقراء وأشار إلى وجه منع القراء (الروم) في النصب والفتح لقوله : (للخفة والخفاء) أي : لخفة الفتحة وخفائها، فإذا خرج بعضها خرج سائرها ؛ لأنها لا تقبل التبعيض ، كما تقبله الضمة والكسرة لثقلهما ، ووجه الجواز عند النحاة ، أن الفتحة وإن كانت خفيفة خفية يمكن تضعيف الصوت بها وتبعيضها بقدر ما يمكن فيها"([3]).

ميم الجمع ، والحركة العارضة) :

"الروم والإشمام لا يدخلان في هاء التأنيث ، ولا في ميم الجمع ، ولا في الشكل العارض أما (هاء التأنيث) وهي التي تكون في الوصل تاء ويوقف عليها بالهاء نحو : (رحمة) و : (نعمة) وشبهه، وأما ميم الجمع فنحو: (إليهم) و(عليهم) وشبهه، و أما الحركة العارضة فنحو : (من يشأ الله) ، (ولقد استهزأ) وشبهه فذلك كله يوقف عليه بالسكون "([3])..

قال الإمام الشاطبي في منظومته ([3]):

وفي هاء تأنيث وميم الجميع قل ❖ وعارض شكل لم يكونا ليدخلا

"وهاء التأنيث تنقسم إلى ما رسم في المصحف بالهاء ، نحو : (رحمة) وقد تقدم حكمه، وهو مراد الناظم ، وإلى ما رسم بالتاء ، نحو : (بقيّت الله) و(جنّت نعيم) وشبهه ، فإن الروم والإشمام يدخلان في مذهب من وقف عليه بالتاء"([3]).

: (هاء الضمير) :

هاء الضمير بالنظر إلى ما قبلها سبعة أقسام ([4]):

ول : أن يكون قبلها ضم نحو : (فإنَّ اللهَ يَعلَمُه) [البقرة : ٢٧٠] ، (آثمٌ قَلبُه) [البقرة : ٢٨٣].

انـي : أن يكـون قبلـها أُمّ الضـم وهـي الـواو السـاكنة سـواء كانـت مديّـة نحـو :(وَمَـا قَتَلُـوهُ وَمَـا صَلَبُوهُ) [النساء : ١٥٧]، [المجادلة : ٦]، أم كانت لينة نحو : (وَشَرَوهُ بِثَمَنٍ بَخسٍ) [يوسف : ٢٠].

لث : أن يكون قبلها كسر نحو: (مِن رّبِّهِ) (البقرة : ٢٧٥)،(بَينَ المَرءِ وَقَلبِهِ) [الأنفال: ٢٤].

ابع : أن يكون قبلها أُمّ الكسر وهي الياء الساكنة سواء كانت مدية نحو : (فيْهِ ، أخيْهِ ، فألقيْهِ) أم لينة نحو : (عليْهِ ، لوالديْهِ ، إليْهِ) .

مس : أن يكون قبلها فتح نحو : (لَن تُخلَفَهُ) [طه : ٩٧] ،(سَفِهَ نَفسَهُ) [البقرة : ١٣٠]

دس : أن يكـون قبلـها أُمّ الفـتح وهـي الألـف نحـو: (اجتَبَـاهُ وَهَـدَاهُ)(النحـل : ١٢١)،(أَن تَخشَاهُ) [الأحزاب : ٣٧].

ابع : أن يكـون قبلـها حـرف سـاكن صـحيح نحـو: (فَليَصُـمهُ) [البقـرة : ١٨٥]، (مِـن لَدُنهُ) [الكهف : ٢]، (فَأَهلكَتَهُ) (آل عمران : ١١٧).

قال الإمام الشاطبي في منظومته : (حرز الأماني ووجه التهاني) ([٣]):

وفي الهاء للإضمار قوم أبوهما ❖ ومن قبله ضم أوِ الكسرُ مثّلا

أراماهما واوٌ وياءٌ وبعضهـــم ❖ يرى لهما في كل حالٍ مُحَلّلا

قال الشيخ عبد الفتاح القاضي :" وقد بين الناظم أنّ جماعة من أهل الأداء منعوا إدخال الروم والإشمام في الأنواع الأربعة الأولى ، فالنوع الأول والثالث مذكوران في قوله : ومن قبله ضم أو الكسر ، والنوع الثاني والرابع مذكوران في قوله : أراماهما واو ، وياء ،هذا ما أفاده النظم بطريق المنطوق، ويؤخذ من طريق المفهوم أنّ هذه الجماعة تجيز دخول الروم والإشمام في غير الأنواع الأربعة الأولى أي : تجيزه في الأنواع : الخامس والسادس والسابع ، وقوله : وبعضهم يُرى لهما في كل حال مُحَلّلا ، أي : وبعض أهل الأداء يُرى مُحَلا ، أي مجيزا للروم والإشمام في هاء الضمير في أحوالها السبعة المذكورة ، فيستفاد من النظم أنّ في هاء الضمير من حيث دخول الروم والإشمام فيها عند الوقف مذهبين : الأول : منع دخولهما في أنواعها الأربعة وإجازة دخولهما في أنواعها الثلاثة الأخرى . الثاني : إجازة دخولهما في جميع أنواعها السبعة ، ويؤخذ من المذهبين أنّ دخول الروم والإشمام في الأنواع الثلاثة متفق عليه فيهما"([٣]).

قال ابن الوجيه الواسطي : " واختلف القراء في هاء الضمير إذا تقدمهما ياء ، أو واو ، أو كسر أو

ضم، وذلك نحو: (لا رَيبَ فيْهِ) [البقرة : ٢]{وما أنسَانِيْهُ}[الكهف: ٦٣] و{فَكُلُوهُ}[النساء : ١٤] {وَمَا فَعَلُوهُ}[النساء : ٦٦] و{مِن قَبلِهِ} و{مِن بَعدِهِ} و{فَهُوَ يُخْلِفُهُ}[سبأ : ٣٩] و{ فَلَهُ أَجرُهُ}[البقرة : ١١٢] فتوقف عليه بالإسكان منهم جماعة ، ومن جزم به ، ونص عليه مكي في كتابه : (التبصرة) وابن شريح في كتابه : (الكافية) واختار جماعة من أهل الأداء منهم : (الإمام ابن مجاهد) الروم والإشمام لجميع القراء، وقال أبو الطيب عبد المنعم بن غلبون : وكان شيوخنا من أهل العراق يطالبوننا بالروم والإشمام لجميع القراء ، والاختيار عندي ، كما كان عند أكثر شيوخي أن يستعمل هذا في جميع القراءة ... "()[٣٧].

ج هام :" الحرف المتحرك إذا وُقف عليه لا تخلو حركته من أن تكون ضماً أو رفعاً ، أو فتحاً أو نصباً، أو كسراً أو جراً، فإن كانت ضماً أو رفعاً جاز الوقف عليه بالسكون ، والروم ، والإشمام ، وإن كانت فتحاً أو نصباً وليس معهما تنوين كان الوقف بالسكون لا غير ، ولم يجز الروم ولا الإشمام ، وذهب سيبويه()[٣٨]وغيره من النحاة "إلى جواز الروم في المفتوح والمنصوب ، ولم يقرأ به أحد"()[٣٩].

والمعتبر في جواز الروم ومنعه الحركة الظاهرة الملفوظ بها سواء كانت أصلية ، أو نائبة عن غيرها، فيجوز الروم فيما جمع بألف وتاء مزيدتين ، وما ألحق به نحو: {اللهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَاوَاتِ بِغَيرِ عَمَدٍ تَرَونَهَا}[الرعد : ٢] ونحو: { وَإِن كُنَّ أُولاتِ }[الطلاق : ٦]، وإن كان كل منهما منصوباً ؛ لأن نصبه بالكسرة، ولا يجوز الروم في الاسم الذي لا ينصرف نحو: {وَعَهِدنَا إِلَى إِبرَاهِيمَ}[البقرة : ١٢٥]ونحوه من الأسماء الأعجمية ، كإسحاق ، ويعقوب ، وغير ذلك ؛ لأن جره بالفتحة()[٤٠] والفتحة خفيفة كما بينا سابقاً .

قال مكي بن أبي طالب: " وإذا كانت الحركة عارضة فلا اختلاف في منع جواز الإشمام والروم فيها في الوقف ، نحو: {عَصَوُا الرَّسُولَ}[النساء: ٤٢] ونحو : { فَلْيَنظُرِ الإِنسَانُ}[الطارق : ٥] ونحو : {لَمْ يَكُنِ الَّذِينَ كَفَرُوا}[البينة : ١]، وشبهه ؛ لأن الساكن الذي من أجله حرك الحرف الأول قد باينه وانفصل منه، فأما إن كان الذي أوجب الحركة في الحرف لازماً، فالروم والإشمام جائزان فيه على ما قدمنا في الوقف على : (جزء) و(ملء) و(دفء) إذا ألقيت حركة الهمزة على ما قبلها في قراءة حمزة وهشام ، فالروم والإشمام جائزان ؛ لأنها حركة الهمز وهي تدل عليها ، فكأن الهمزة ملفوظ بها ، ونحو الوقف على (هؤلاء) و(جئت)، وشبهه ، فهذا وإن كانت حركته ليست بأصلية فإن الذي أحدثها لازم للكلمة في الوقف والوصل ، وهو الساكن الأول ، فصارت

الحركة – للزومها – بمنزلة الإعراب ، فالروم والإشمام فيه جائز حسن ، فأما (يومئذ) و(حينئذ) فبالإسكان تقف عليه ؛ لأن التنوين الذي من أجله تحركت الذال يسقط في الوقف فترجع الذال إلى أصلها وهو السكون فهو بمنزلة (لم يكن الذين) وشبهه ، وليس هذا بمنزلة (غواش) و(جوار) وإن كان التنوين في جميعه دخل عوضاً من محذوف ؛ لأن التنوين دخل في هذا على متحرك ، فالحركة أصلية، والوقف عليه بالروم حسن ، والتنوين في: (يومئذٍ، وحينئذٍ) دخل على ساكن فكسر لالتقاء الساكنين فصار التنوين في الوصل تابعاً للكسرة ، فتقف على الأصل"()[٤]

تخيم الراء وترقيقه:

الراء المتطرفة لاتخلو في الوصل إمّا أن تكون ساكنة ، أو متحركة ؛ فإن كانت ساكنة نحو : (اذكرْ ، فلا تنهرْ ، وأنذرْ قومك) أو كانت مفتوحة نحو : (أمرَ ، السحرَ ، الخيرَ) أو كانت مكسورة لالتقاء الساكنين نحو : (واذكرِ اسم ربك ، وأنذرِ النّاس) أوكانت كسرتها منقولة نحو : (وانحرِ إنّ شانئك) فإنّ الوقف على جميع ذلك بالسكون لاغير ، وإن كانت مكسورة والكسرة فيها للإعراب نحو : (بالبرِ ، بالحرِ ، إلى الخيرِ) أوكانت كسرتها للإضافة إلى ياء المتكلم نحو: (نُذُرِ ، نَكِيرِ) أوكانت الكسرة في عين الكلمة نحو: (يسرِ ، الجوارِ ، هارٍ) جاز في الوقف عليها الروم والسكون، وإن كانت مرفوعة نحو : (الكبرُ ، الأَشِرُ، الخيرُ) جاز الوقف في جميع ذلك بالروم والإشمام والسكون ()[٤].

الثاني: (مهوم نمام وخصائصه)

في اللغة : " يدل على المقاربة والمداناة " ()[٤]من قولهم أشممته الطيب ، أي : "أوصلت إليه شيئاً يسيراً مما يتعلق به وهو الرائحة "()[٤].

قال الجوهري : " أشممته الطيب فشمه واشتمه بمعنى، وشممت الشيء شممته في مهلة ، والمشامَّة : الدنو من العدو حتى يتراءى الفريقان ، ويقال : شامم فلاناً أي انظر ما عنده ، وشامت الرجل : إذا قاربته ودنوت منه " ()[٤].

زاد ابن منظور : " الشمم : القرب ، وأنشد أبو عمرو لعبد الله بن سمعان التغلبي :

ولم يأت للأمر الذي حال دونه ❖ رجال هم أعداؤك الدهر من شمم.

وشممت الأمر وشامته : وليت عمله بيدي ، والشمم في الأنف ارتفاع القصبة وحسنها واستواء أعلاها ، وانتصاب الأرنبة... "()[٤].

لاصطلاح : فالإشمام : " ضمك شفتيك بعد سكون الحرف أصلا "()[٤]أو هو : " ضم

الشفتين بعد إسكان الحرف الموقوف عليه من غير صوت يدركه البصير دون الأعمى "( )، وعند ابن الجزري : " أن تجعل شفتيك على صورتها إذا لفظت بالضمة "( )" وتدع بينهما بعض انفراج ليخرج منه النفس، ولابد من اتصال ضم الشفتين بالإسكان ، فلو تراخى فإسكان مجرد عن الإشمام "()، وعند بعضهم : "هو ضم الشفتين كهيئتهما عند التقبيل بعد تسكين الحرف "().

قال الإمام الشاطبي :

والإشمام إطباق الشفاه بعيد ما ❖ يُسكَّن لا صوت هناك فيصحلا ()

قال ابن القاصح (شارح منظومة الشاطبي) : " أخبر أن الإشمام : هو أن تطبق شفتيك بعد تسكين الحرف فيدرك ذلك بالعين ولا يسمع ، وهو معنى قوله : لا صوت هناك وحقيقته : أن تجعل شفتيك على صورتهما إذا نطقت بالضمة ، والشفاه بالهاء جمع شفه، فيصحلا ، يقال : صحل صوته بكسر الهاء ، يصحل بفتحها : إذا صار أبحّ، يعني : إذا كانت فيه بحوحه ، لا يرتفع الصوت معها "().

الإشمام : " في أوائل الكلمات ، وأوساطها ، وأواخرها ، فمثال الأوائل: إشمام السين من (سِيئَتْ) في قوله تعالى : { فَلَمَّا رَأَوْهُ سِيئَتْ وُجُوهُ الَّذِينَ كَفَرُوا}[الملك : ٢٧]، ومثال الأواسط : إشمام النون في (تأمنّا) من قوله تعالى : {قَالُوا يَاأَبَانَا مَالَكَ لاَ تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ}[يوسف : ١١]، ومثال الأواخر : إشمام الدال في : (نعبدُ) من قوله تعالى : {إِيَّاكَ نَعبُدُ}[الفاتحة : ٥]"().

سام إشم ، القراء :

نسم مام ع ند راء ة أقسام :

سم يل : ضم الشفتين بعيد إسكان الحرف عند الوقف لكل القراء()ويكون الإشمام في هذا القسم في : (المضموم) من المبنيات، وفي : (المرفوع) من المعربات فالمضموم، نحو :(من قبلُ ومن بعدُ) من قوله تعالى : { لِلَّهِ الأَمرُ مِن قَبلُ وَمِن بَعدُ وَ يَومَئِذٍ يَفرَحُ المُؤمِنُونَ}[الروم : ٤] و(ياجبالُ) من قوله تعالى : { يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ}[سبأ : ١٠] والمرفوع نحو : { اللهُ الصَّمَدُ}[الإخلاص : ٢] ونحو : { وَلاَ يُصِيبُهُم ضَمَأٌ}[التوبة : ١٢٠] ، ونحو : (نستعينُ) من قوله تعالى : {إِيَّاكَ نَعبُدُ وَإِيَّاكَ نَستَعِينُ}[الفاتحة : ٥] ولا يكون الإشمام في المنصوب والمفتوح والمجرور والمكسور، وإنما اختص بالمضموم والمرفوع ؛ لأن معناه هو: ضم الشفتين إنما يناسب الضمة لانضمام الشفتين عند النطق بها دون الفتحة والكسرة ؛ لخروج الفتحة بانفتاح والكسرة

بانخفاض ؛ ولأن إشمام المفتوح والمكسور يوهم ضمها في الوصل(٤).

قال ابن بري في منظومته (الدرر اللوامع في مقرأ الإمام نافع)(٥):

وصفة الإشمام إطباق الشفاه ❖ بعد السكون والضرير لا يراه

من غير صوت عنده مسموع ❖ يكون في المضموم والمرفوع

قال أبو جعفر ابن الباذش: " ولا يكون الإشمام في المجرور والمنصوب ؛ لأن الفتحة من الحلق والكسرة من وسط الفم ، فلا يمكن الإشارة لموضعها ، فالإشمام في النصب والجر لا آلة له " (٦).

سم انيا : ضم الشفتين مقارناً لسكون الحرف المدغم وذلك في : (تأمنّا) بسورة يوسف{قَالُوا يَآ أَبَانَا مَالَكَ لاَ تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ}[آية : ١١] وكيفيته : أن تضم شفتيك عند إسكان النون الأولى مباشرة ، وقبل إدغامها في النون الثانية إدغاماً تاماً، وهذا النوع شبيه بالنوع السابق المختص بالوقف ؛ لأن النون الأولى أصلها الضم ، وقد سكنت للإدغام كالمسكن للوقف ، فسكون كل منهما عارض إلا أن الإشمام هنا قبل تمام النطق بالنون الثانية ـ كما تقدم ـ وفي الوقف يكون عقب إسكان الحرف الأخير من الكلمة بحيث لو تراخى فيه القارئ ، فإسكان مجرد عن الإشمام(٧). وتسمية هذا النوع إشماما هو ظاهر عبارة الداني في (التيسير) حيث قال : "وكلهم قرأ : (مالك لا تأمنّا) بإدغام النون الأولى في الثانية وإشمامها الضم ، وحقيقة الإشمام في ذلك أن يشار بالحركة إلى النون لا بالعضو إليها ، فيكون ذلك إخفاء لا إدغاما صحيحا ؛ لأن الحركة لا تسكن رأسا ، بل يضعف الصوت بها ، فيفصل بين المدغم والمدغم فيه لذلك ، وهذا قول عامة أئمتنا ، وهو الصواب لتأكيد دلالته وصحته في القياس " (٨)

سم الثا: إشمام حرف بحرف ، أي : خلط صوت حرف بصوت حرف آخر ، كخلط الصاد بالزاي، وهذا مما تميزت به قراءة حمزة بن حبيب الزيات ، فقد أشم كل صاد ساكنة بعدها دال وذلك في اثني عشر موضعا في القرآن الكريم وهي كما يأتي :

(أصدق) موضعان في النساء : (وَمَن أَصدَقُ مِنَ اللهِ حَدِيثاً) [آية : ٨٧]، (وَمَن أَصدَقُ مِنَ الله قِيلاً) [آية : ١٢٢] و(يصدفون) ثلاثة مواضع في الأنعام : (اُنظُرْ كَيفَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ ثُمَّ هُم يَصدِفُونَ) [آية : ٤٦] ، (فَمَن أَظلَمُ مِمَّن كَذَّبَ بِآيَاتِ اللهِ وَصَدَفَ عَنهَا سَنَجزِي الَّذِين يَصدِفُونَ عَن آيَاتِنَا سُوءَ العَذَابِ بِمَا كَانُوا يَصدِفُونَ) [آية : ١٥٧]، و(تصدية) موضع في الأنفال : (وَمَا كَانَ صَلاتُهم عِندَ البَيتِ إِلاَّ مُكَاءً وَتَصدِيَةً) [آية : ٣٥] و (تصديق) موضعان بيونس ويوسف : (وَمَا كَانَ هَذَا القُرآنُ أَن يُفتَرَى مِن دُونِ اللهِ وَلكِن تَصدِيقَ الَّذِي بَينَ يَدَيهِ) [آية : ٣٧]، (لَقَد كَانَ

فِي قَصَصَهِم عِبرَةٌ لأُوْلِي الألبَابِ ❖ مَا كَانَ حَديثًا يُفتَرَى وَلكِن تَصديقَ الّذِي بَينَ يَدَيهِ) [آية : ١١١]، و (فاصدع) موضع في الحجر : (فَاصدَعْ بِمَا تُؤمَرُ وَأَعرِضْ عَنِ المُشرِكِينَ) [آية : ٩٤]، و (قصد) موضع في النحل : (وَعَلَى اللهِ قَصدُ السّبِيلِ) [آية : ٩]، و (يصدر) موضعان في القصص، والزلزلة : (قَالَتَا لا نَسقِي حَتَّى يُصدِرَ الرِّعَاءُ) [آية : ٢٣]، (يَومَئِذٍ يَصدُرُ النَّاسُ أَشتَاتًا ❖ لِيُرَوْا أَعمَالَهُم) [آية : ٦] كما روى خلف عن حمزة :(الصراط ، وصراط) بالإشمام حيث وقعا في القرآن الكريم ، ووافقه خلاد ـ بخلف عنه ـ في الموضع الأول من الفاتحة : {اهدِنَا الصِّرَاطَ المُستَقِيمَ}[آية : ٦]، كما أشم خلف عن حمزة صاد (المصيطرون) [الطور : ٣٧] وصاد : (بمصيطر) [الغاشية : ٢٢]، واختلف فيهما عن خلاد بين الإشمام وهو رواية الجمهور عنه، وعدمه وهو ثاني الوجهين من قراءة أبي عمرو الداني له على شيخه أبي الفتح ().

وكيفية الإشمام : أن يخلط صوت الصاد بصوت الزاي ، فيمتزجان فيتولد منها حرف ليس بصاد ولا زاي ()ولكن يكون صوت الصاد متغلباً على صوت الزاي().

نسم بع : إشمام حركة بحركة ، أي خلط حركة بحركة أخرى ، كخلط الكسرة بالضمة في نحو : (قِيل) من قوله تعالى : {وَإِذَا قِيلَ لَهُم آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ}[البقرة: ١١]، ونحو: (غِيض) من قوله تعالى :(وَغِيضَ المَاءُ وَاستَوَتْ عَلَى الجُودِيِّ}[هود: ٤٤]، ونحو: (جِيء) من قوله تعالى : {وَجِيءَ يَومَئِذٍ بِجَهَنَّمَ}[الفجر: ٢٣] لمن يشمها من القراء السبعة حيث وقعت في القرآن، كعلي بن حمزة الكسائي ، وهشام بن عمار السلمي عن عبد الله بن عامر الشامي ().

قال مكي بن أبي طالب : " واختلف القراء في إشمام الضم وتركه في : (حِيل) و(قِيل) و(سِيق) و(غِيض) و(جِيء) و(سِيء) و(سِيئت) حيث وقع في القرآن فقرأ الكسائي وهشام بالإشمام في أوائلها حيث وقعت ، وقرأ ابن ذكوان بالإشمام في : (حِيل ، وسِيق ، وسِيء ، وسِيئت) دون غيرها، وقرأ نافع بالإشمام في : (سِيء ، وسِيئت) دون غيرها ، وقرأ بقية السبعة بالكسر بغير إشمام في جميعها " ().

وكيفية الإشمام في مثل هذا : أن تحرك الحرف الأول منها بحركة مركبة من حركتين ضمة وكسرة، وجزء الضمة مقدم وهو الأقل ، ويليه جزء الكسرة وهو الأكثر قال أبو شامة بعد ذكره لهذا النوع :" والمراد بالإشمام في هذه الأفعال : أن يُنحى بكسر أوائلها نحو الضمة، والياء نحو الواو ، فهي حركة مركبة من حركتين كسر وضم ، ومنهم من قال : حقيقته أن تضم الأوائل ضما مشبعا ،

وقيل : مختلسا ، وقيل : بل هو إيماء بالشفتين إلى ضمة مقدرة مع إخلاص كسر الأوائل()[٦٦] والإشمام لغة عامة (أسد، وقيس، وعقيل) وإما إخلاص الكسرة فهي لغة قريش وكنانة()[٦٧].

وحجة من قرأ بالإشمام في أوائل هذه الأفعال الستة ، أصلها أن تكون مضمومة ؛ لأنها أفعال لم يسمَّ فاعلها، منها أربعة ، أصل الثاني منها واو ، وهي : (سيء، سيق، حيل، قيل) ومنها فعلان ، أصل الثاني منها ياء وهما : (غيض ، وجيء)، وأصلها : (سُوي، وقوِل ، حُولَ، سوِقَ ، غِيض ، وجِيء) ثم ألقيت حركة الثاني منها على الأول ، فانكسر وحذفت ضمته ، وسكن الثاني منها ، ورجعت الواو إلى الياء ؛ لانكسار ما قبلها وسكونها، فمن أشم أوائلها الضم أراد أن يبين أن أصل أوائلها الضم ، كما أن من أمال الألف في (رمى، وقضى) من قوله تعالى : {وَمَا رَمَيتَ إِذ رَمَيتَ وَلَكِنَّ اللهَ رَمَى}[الأنفال : ١٧]، {وَإِذَا قَضَى أَمراً فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُون}[البقرة : ١١٧] ونحوه ، أ راد أن يبني أن أصل الألف الياء ، ومن شأن العرب في كثير من كلامها المحافظة على بقاء ما يدل على الأصول أنه مبني للمفعول لا الفاعل()[٦٨]، وحجة من قرأ بالكسر من دون إشمام ، فالأصل في ذلك : (قِيْلَ، وحِيْلَ) وأخواتها()[٦٩].

سم مس : تحريك هاء الكناية بالكسر أو الضم من غير صلة . قال ابن مجاهد : "اختلفوا في الهاء المتصلة بالفعل المجزوم في مثل قوله : (يُؤَدِهِ) (آل عمران : ٧٥) و(نُصْلِهِ) (النساء : ١١٥) في وقفها وإشمامها الكسر والضم وصلتها بياء أو واو وذلك في ستة عشر موضعا : في آل عمران أربعة مواضع : قوله : (يُؤَدِهِ إِلَيْكَ) و (لا يُؤَدِهِ) (آية : ٧٥) و : (نُؤْتِهِ مِنْهَا) (آية : ٤٥) مكررة ، وفي سورة النساء : (نُوَلِّهِ ... ونُصْلِهِ) (آية : ١١٥) وفي سورة النور : (وَيَخْشَى اللهَ وَيَتَقْهِ) (آية : ٥٢) وفي سورة النمل : (فَأَلْقِهْ إِلَيهِم) (آية : ٢٨) وفي سورة الزمر : (يَرْضَهُ لَكُم) (آية : ٧) وفي سورة الشورى : (نُؤْتِهِ مِنْهَا) (آية : ٢٠) وفي الزلزلة : (خَيراً يَرَهُ) و (شَراً يَرَهُ) (آية : ٧، ٨) وفي سورة البلد : (أَن لَمْ يَرَهُ أَحَدٌ) (البلد : ٧) وفي سورة طه : (وَمَن يَأتِهِ مُؤمِناً) (آية : ٧٥) وفي الأعراف والشعراء: (أَرْجِهْ وَأَخَاهُ) (١١١ ، ٣٦) " ()[٧٠].

سم سادس : التقليل بين الفتح والإمالة ()[٧١]والفتح : عبارة عن فتح القارئ فاه بلفظ الحرف أي الألف إذ لا تقبل الحركة ، والإمالة : تقريب الفتحة من الكسرة والألف من الياء من غير قلب خالص ولا إشباع مبالغ فيه ، وتسمى بالإمالة الكبرى وبالإضجاع ،وعبر عنها بعضهم فقال: "هي عبارة عن النطق بالألف مركبة على فتحة تصرف إلى الكسر ، والتقليل : عبارة عن النطق بالألف بحالة بين الفتح المتوسط والإمالة المحضة ..." ()[٧٢]والإمالة والتفخيم لغتان مشهورتان

فاشيتان على ألسنة فصحاء العرب الذين نزل القرآن بلغتهم غير أنّ الأصل منهما التفخيم لعدم توقفه على سبب ، وجواز تفخيم كل ممال دون عكسه ، فالتفخيم لغة أهل الحجاز ، والإمالة لغة كثير من العرب خاصة بني تميم ... ()[٧٣]

هاء الضمير:

" وأما هاء الضمير فاختلفوا في الإشارة فيها بالروم والإشمام، فذهب كثير من أهل الأداء إلى الإشارة فيها مطلقاً... وذهب آخرون إلى منع الإشارة فيها مطلقاً من حيث أن حركتها عارضة، وهذا ظاهر كلام الشاطبي والوجهان حكاهما الداني في غير التيسير، وقال: الوجهان جيدان... وذهب جماعة من المحققين إلى التفصيل، فمنعوا الإشارة بالروم والإشمام فيها إذا كان قبلها ضمٌ ، أو واو ساكنة، أو كسرة، أو ياء ساكنة، نحو: (يعلمُه، وأمرُه، وخذوْه، وليرضوْه)، ونحو: (به، وبربه، وفيْه، وإليْه، وعليْه)، طلباً للخفة لئلا يخرجوا من ضم أو واو إلى ضمة أو إشارة إليها، ومن كسر أو ياء إلى كسرة، وأجازوا الإشارة إذا لم يكن قبلها ذلك، نحو: (منْه، وعنْه، واجتباه، وهداه، وأن يعلمَه، ولن تخلفَه)، و(أرجئه)، لابن كثير، وأبي عمرو، وابن عامر، ويعقوب و(يتقْه) لحفص محافظةً على بيان الحركة، حيث لم يكن ثقل ، وهو الذي قطع به أبو محمد مكي، وأبو عبد الله بن شريح، والحافظ أبو علاء الهمداني، وأبو الحسن الحصري، وغيرهم، وإليه أشار الحصري بقوله : واشمم ورم ما لم تقف بعد ضمةٍ ❖ ولا كسرةٍ أو بعد أمّيهما فادرِ()[٧٤]...

هاء التأنيث: لا يجوز الإشمام ولا الروم في الهاء المبدلة من تاء التأنيث الموقوف عليها بالهاء، نحو: (الجنّة، والملائكة، والقبلة، ولعبرة، ومرة، وهمزة، ولمزة) ، أما ما كتبت بالتاء، نحو: (بقيت، وفطرت، ومرضات الله) فيجوز الروم والإشمام ؛ لأن الوقف حينئذ على الحرف الذي كانت الحركة لازمة له بخلاف الأولى فإنها بدل من حرف الإعراب()[٧٥]، قال ابن الجزري: قولهم لا يجوز الروم والإشمام في الوقف على هاء التأنيث إنما يريدون به إذا وقف بالهاء بدلاً من هاء التأنيث ؛ لأن الوقف حينئذ إنما هو على حرف ليس عليه إعراب، بل هو بدل من الحرف الذي كان عليه الإعراب، أما إذا وقف عليه بالتاء اتباعاً لخط المصحف فيما كتب من ذلك بالتاء فإنه يجوز الوقف عليه بالروم والإشمام بلا نظر ؛ لأن الوقف إذ ذاك على الحرف الذي كانت الحركة لازمة له فيسوغ فيه الروم والإشمام()[٧٦].

٧ **بالسكون ولا يجوز فيه روم ولا إشمام( ) :**

أولها: ما كان ساكناً في الوصل، نحو: (فلا تنهرْ، ولا تمننْ، ومن يهاجرْ).

ثانيها: ما كان في الوصل متحركاً بالفتح غير منون، ولم تكن حركته منقولة، نحو: (لا ريبَ، وإن اللهَ، ويؤمنونَ).

ثالثها: الهاء التي تلحق الأسماء في الوقف بدلاً من تاء التأنيث، نحو: (الجنّة، والملائكة، والقبلة).

رابعها: ميم الجمع في قراءة من حركه في الوصل ووصله، وفي قراءة من لم يحركه ولم يصله، نحو: (عليهم أأنذرتهم أم لم ، وفيهم ، ومنهم، وبهم، وأنهم، وعلى قلوبهم)، وشذ مكي بن أبي طالب فأجاز الروم والإشمام في ميم الجمع لمن وصلها قياسا على هاء الضمير، وانتصر لذلك وقواه، وهو قياس غير صحيح ؛ لأن هاء الضمير كانت متحركة قبل الصلة بخلاف الميم، بدليل قراءة الجماعة، فعوملت حركة الهاء في الوقف معاملة سائر الحركات ولم يكن للميم حركة فعوملت بالسكون، فهي كالتي تحرك لالتقاء الساكنين.

خامسها: المتحرك في الوصل بحركة عارضة إما للنقل، نحو: (وانحرِ إن ، ومنِ استبرق، فقدُ أوتي، وقلُ أوحي)، وإما لالتقاء الساكنين في الوصل، نحو: (قمِ الليل، وأنذرِ الناس، ولقدِ استهزأ)، ومنه (يومئذٍ، وحينئذٍ) ؛ لأن كسرة الذال إنما عرضت عند لحاق التنوين، فإذا زال التنوين في الوقف رجعت الذال إلى أصلها من السكون، وهذا بخلاف كسرة(هؤلاءِ)، وضمة(من قبلُ ومن بعدُ) فإن هذه الحركة وإن كانت لالتقاء الساكنين ، لكن لا يذهب ذلك الساكن في الوقف ؛ لأنه من نفس الكلمة()[٧].

والإشمام :

وأما فائدة الروم والإشمام فهي بيان الحركة الأصلية التي تثبت في الوصل للحرف الموقوف عليه ليظهر للسامع في حالة الروم وللناظر في حالة الإشمام كيف تلك الحركة ()[٧]، قال سيبويه مبيناً هذه الفائدة : " فأما الذين أشمّوا فأرادوا أن يفرقوا بين ما يلزمه التحريك في الوصل وبين ما يلزمه الإسكان على كل حال ، وأما الذين لم يشموا فقد علموا أنهم لا يقفون أبدا إلا عند حرف ساكن ، فلما سكن في الوقف جعلوه بمنزلة ما يسكن على كل حال ؛ لأنه وافقه في هذا الموضع ، وأما الذين راموا الحركة فإنهم دعاهم إلى ذلك الحرص على أن يخرجوها من حال ما لزمه إسكان على كل حال ، وأن يُعلموا أنّ حالها عندهم ليس كحال ما سكن على كل حال ، وذلك أراد الذين أشمّوا إلا أنّ هؤلاء أشد توكيدا "()[٨]

وروم الحركة الذي ذكره سيبويه : هي حركة مختلسة مختفاة لضرب من التخفيف ، وهي أكثر من الإشمام ؛ لأنها تسمع وهي بزنة الحركة ()[٨]

قال المرعشي في حاشيته : " وهذا لا يضبط إلا بالمشافهة ، أي مشافهة الشيخ وهي المخاطبة بالشفة إلى الشفة ، يعني لا يعرف قدر الثلثين والثلث من الحركة بالقياس إلى شيء كما عرف قدر الحركة في المد بعقد الإصبع ، بل أمره مفوض إلى تخمين الشيخ الماهر في الأداء ، فيخمن ذلك الشيخ ، الثلثين والثلث ، ويلفظه ويسمعه منه المتعلم ويتكلف الأداء مثل أدائه ، فإذا أدى مثل أدائه ، يتكلف حفظه ، ويقصد بقوته حفظه ، كأنه يربطه بحبل إلى اسطوانة قلبه خشية أن ينسى"([٨٢]).

، : (الاختلاس انيه)

الاختلاس في اللغة : " الاستلاب والاختطاف والالتماع " ([٨٣])وفي الاصطلاح له معنيان :

الأول : النطق بالحركة سريعة ، وهو ضد الإشباع ([٨٤])أي الصائت القصير، وحقيقته النطق بالحركة المختلسة أن يسرع القارئ اللفظ بها "إسراعا يظن السامع أن حركته قد ذهبت من اللفظ لشدة الإسراع ، وهي كاملة في الوزن تامة في الحقيقة ، إلا أنها لم تمطط ، ولا تُرسّل بها فخفي إشباعها ، ولم يتبين تحقيقها ([٨٥]) وقيل : "الاختلاس : عبارة عن الإسراع بالحركة إسراعاً يحكم السامع أن الحركة قد ذهبت وهي كاملة في الوزن ، وقيل : هو عبارة عن النطق بثلثي الحركة "([٨٦])

قال أبو عمرو الداني في أرجوزته (المنبهة على أسماء القراء والرواة)([٨٧]):

والاختلاس حكمه الإسراعُ ❖ بالحركات كلٌّ ذا إجماعُ

الثاني : ترك الصلة ، حيث يطلق الاختلاس في باب (هاء الكناية) على عدم الصلة بواو أو ياء مديتين ؛ لكون حركتها لم تمطط فيولد عنها حرف مد ، قال أبو عمروالداني :" قرأ ابن كثير وحفص عن عاصم (فِيْهِ مُهَاناً)(الفرقان : ٦٩) بياء هنا خاصة والباقون يختلسون كسرتها" ([٨٨]) ويسمى إثبات الصلة مع الهاء بالمد المشبع نحو : (فَلَهُ أَجْرُهُ) [البقرة : ١١٢] و (عَلَى غَيْبِهِ أحَداً) (الجن : ٢٦) وحذفها بالقصر والاختلاس نحو : (فِيْهِ القُرآنُ) (البقرة : ١٨٥) و (مِنْهُ الوَتِينَ) (الحاقة : ٤٦) قال الطيبي في منظومته ([٨٩]):

وقد يعبرون عن ترك الصلة ❖ للها بالاختلاس وهي مُكمله

تمامُ تحريك لها به يـــرى ❖ لأن وصلـــها بذاك قُـدّرا

العلاقة بين الروم والاختلاس: الروم يشارك الاختلاس في تبعيض الحركة ، ويخالفه في أنّه لا يكون في فتح ولا نصب – كما تقدم – ويكون في الوقف دون الوصل ، والثابت فيه من الحركة أقل من الذاهب ، وقدره بعضهم بثلث الحركة – كما تقدم – والاختلاس يكون في الحركات كلها كما في(

أمن لا يَهَدِّي) (يونس : ٣٥) ، و(نِعِمَّا) حيث وردت في القرآن ، و(يَأمُرُكُم) حيث وردت في القرآن كذلك، ولا يختص بالوقف ، والثابث فيه من الحركة أكثر من الذاهب ، وقدره بعضهم بالثلثين ولا يضبطه إلا بالمشافهة ، وأما عند النحاة ، فالروم هو الاختلاس إلا أن الروم يعبر به عندهم في الوقف ، والاختلاس في الوصل()[٩].

وذكر سيبويه أن الاختلاس لا يكون في الفتحة لخفتها()[٩]والصحيح ما عليه القراء أنه يكون في الحركات الثلاث (الكسر والضم والفتح) وما سبق من كلمات دليل على ذلك.

الكلمات أو الحروف التي ورد فيها الاختلاس في القرآن الكريم: { بَارِئِكُم} في الموضعين ، في قوله تعالى : { وَإِذ قَالَ مُوسَى لِقَومِهِ يَا قَومِ إِنَّكُم ظَلَمتُم أَنفُسَكُم بِاتِّخَاذِكُمُ العِجلَ فَتُوبُوا إِلَى بَارِئِكُم فَاقتُلُوا أنفُسَكُم ذَلِكُم خَيرٌ لَكُم عِندَ بَارِئِكُم فَتَابَ عَليكُم إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيم}[البقرة: ٥٤].

- { يَأْمُرُكُمْ ، يَأْمُرُهُم } حيث وقعا في القرآن.
- { يَنصُرْكُم }في قوله تعالى : {إِن يَنَّصُرْكُمُ اللهُ فَلاَ غَالِبَ لَكُم}[آل عمران: ١٦٠]، وقوله تعالى : { أَمَّن هَذَا الَّذِي هُوَ جُندٌ لَكُم يَنصُرُكُم مِن دُونِ الرَّحمَنِ}[الملك: ٢٠].
- {وَمَا يَشعرُكُم} في قوله تعالى : { وَمَا يُشعِرُكُم أَنَّهآ إِذَا جَاءَت لاَ يُؤمِنُونَ}[الأنعام: ١٠٩]، قرأ أبو عمرو البصري باختلاس الحركة (الضمة) في كل ما ذكر من طريق البغداديين ن وهو اختيار (سيبويه) وقرأ بقية السبعة بإشباع الحركة (الضمة)()[٩٢]وعندابن الجزري :"روى أكثر أهل الأداء الاختلاس من رواية الدوري والإسكان من رواية السوسي"()[٩٣]وروى بعضهم العكس ()[٩٤]" ولعل الراجح أنّ الإسكان من طريق السوسي ؛ كونه أصح رواية ، وأدق نقلا ، لتوفره على قراءة أبي عمرو وتخصصه فيها ، على حين اشتغل الدوري بكثير من القراءات ، كما اشتغ بعلم النحو" ()[٩٥].
- قال سيبويه : " كان أبو عمرو يختلس الحركة من (بارئكم) و(يأمركم) وما أشبه ذلك ، مما تتوالى فيه الحركات ، فيُرِي من يسمعه أنّه قد أسكن ولم يُسكن ؛ لأنه كان يستعمل التخفيف في قراءته كثيرا"()[٩٦]ومما ورد عن أبي عمرو في هذا الباب ـ أيضا ـ اختلاس (ويعلمُهُم الكتاب) [البقرة : ١٢٩] ، (ويلعُنُهم الله) [البقرة : ١٥٩] يشم الميم والنون التي قبل الهاء الضم من غير إشباع ، وكذلك : (عن أسلحِتكم وأمتعتِكم) [النساء : ١٠٢] يُشم التاء فيها شيئا من الخفض ، وكذلك : (ويزكيكُم ويعلمُكُم) [البقرة : ١٥١]، (يوم يجمُعُكم) [التغابن : ٩] يُشم شيئا من الضم "()[٩٧]

- {أَرِنَا} ، و { أَرِنِي} وجملتها خمسة مواضع في القرآن ، في البقرة: {وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا}[آية : ١٢٨]، و{ أَرِنِي كَيفَ تُحيِي المَوتَى}[آية : ٢٦٠]، وفي النساء : {أَرِنَا اللهَ جَهرَةً}[آية : ١٥٣]، وفي الأعراف : {أَرِنِي أَنظُر إِلَيكَ}[آية : ١٤٣]، وفي فصلت : {أَرِنَا الَّذَينِ أَضَلَّانَا}[آية : ٢٩]، قرأ ابن كثير المكي، والسوسي (أحد رواة أبي عمرو) بإسكان الراء في المواضع، المذكورة ، وقرأ أبو عمرو عن اليزيدي باختلاس كسرتهن وقرأ بقية السبعة بإشباع الكسرة().

- {فَنِعِمَّا} في قوله تعالى : {إِن تُبدُو الصَّدقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ}[البقرة : ٢٧١] وفي قوله تعالى : {وَإِذَا حَكَمتُم بَينَ النَّاسِ أَن تَحكُمُوا بالعَدلِ إِنَّ اللهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِه}[النساء : ٥٨] قرأ قالون ، وشعبة ، وأبو عمرو بكسر النون واختلاس حركة العين وورد النص عنهم بالإسكان ، وقرأ ابن كثير ، وورش ، وحفص بكسر النون وإشباع كسرة العين ، وقرأ بقية القراء بفتح النون وكسر العين().

- { تَعْدُ} في قوله تعالى : {وَقُلنَا لَهُم لاَ تَعدُواْ فِي السَّبْتِ}[النساء : ١٥٤]. قرأ قالون باختلاس حركة العين وتشديد الدال ، وورد عنه بالإسكان ، وقرأ ورش بإشباع حركة العين وتشديد الدال وقرأ بقية السبعة بإسكان العين وتخفيف الدال():

- {يَهْدِي} في قوله تعالى : {أَفَمَن يَهدِي إِلَى الحَقِّ أَحَقُّ أَن يُتَّبَعَ أَمَّن لاَ يَهدِي إِلاَّ أَن يُهدَى}[يونس : ٣٥].

قرأ قالون وأبو عمرو بفتح الياء والهاء وتشديد الدال مع اختلاس حركة الهاء وقرأ بقية السبعة قراءات متعددة أعرضنا عنها روماً للاختصار():

- {يَخِصِّمُونَ}في قوله تعالى : {مَا يَنظُرُونَ إِلاّ صَيحَةً وَاحِدَةً تَأخُذُهُم وَهُم يَخِصِّمُونَ}[يس : ٤٩].

قرأ قالون وأبو عمرو باختلاس فتحة الخاء وتشديد الصاد وقرأ بقية السبعة قراءات متعددة ليست باب موضوعنا():

إذن هذه هي جملة الكلمات التي وقع فيها الاختلاس في القرآن ، والملاحظ أن أبا عمرو البصري كان له نصيب الأسد في اختلاس هذه الكلمات ، ويأتي بعده بالرتبة قالون ، ثم ابن كثير أما بقية القراء فلم يكن لهم شيء في ذلك ، ولعل السبب في إكثار أبي عمرو البصري من الاختلاس هو طلبه للخفة ؛ نظرا لتوالي الحركات في ما ذكر من كلمات، فضلاً عن أنّ اختلاس الحركة لغة من

لغات العرب الفصيحة في(الضمات والكسرات) ولا ينقص ذلك الوزن ، ولا يتغير المعرب([1]).
قال أبو علي الفارسي : " وقد رُوي ذلك عن العرب ([2])، وإذا جاءت الرواية لم تُردَّ بالقياس ، فمن ما أنشده العرب في ذلك :
قول الأقيشر الأسدي([3]):

رحتِ وفي رجليكِ ما فيهما ❖ وقد بدا هَنْكِ من المئزر... والأصل (هَنُكِ) بضم النون .

وقول امرئ القيس([4]):

فاليوم أشربْ غيرَ مستحقبٍ ❖ إثما من الله ولا واغِل ... والأصل (أشربُ) بضم الباء .

وقو ل أبي نخيلة([5]):

بالدوِّ أمثالَ السفينِ الــعُوّم ❖ إذا اعوجَجْن قلتُ صاحبْ قَوِّم ... والأصل (صاحبُ)

إلى غير ذلك من الشواهد ... فأما من زعم أن حذف هذه الحركة لا يجوز من حيث كانت علما للإعراب، فليس قوله بمستقيم ، وذلك أنّ حركات الإعراب قد تحذف لأشياء ، ألا ترى أنها تحذف في الوقف وتحذف من الأسماء والأفعال المعتلة ، فلو كانت حركات الإعراب لا يجوز حذفها من حيث كانت دلالة الإعراب لم يجز حذفها في هذه المواضع ... " ([6])
وقد جمع العلامة الطيبي الكلمات التي ورد فيها الاختلاس فقال:

والاختلاس في نعِمــَّا أرنا ❖ ونحو بارئكم ولا تأ منـــا
ولا تعدوا لا يهـــدي إلا ❖ وهم يخصمون فادر الكـلَّ([7]):

تتمة : حمدا لله ـ جل وعلا ـ حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه على توفيقه لي في إكمال هذا البحث ، و صلاةً وسلاماً على سيدنا محمد وعلى آله ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين ، و بعد : مع أنّ معلومات هذا البحث كلها درر وزبد ونتائج لا يُستغنى بجزيئة عن الكل إلا أنّ أهم نتائجه ما يأتي :
١ـ الروم : هو تضعيف الصوت بالحركة حتى يذهب معظم صوتها ، أو هو النطق ببعض الحركة قدره بعض علماء التجويد بالثلث يسمعها القريب المصغي ولو أعمى دون البعيد ودون القريب غير المصغي ، ولا يكون الروم إلا مع القصر .
٢ـ الإشمام : هو ضم الشفتين بعد تسكين الحرف ، أو هو ضم الشفتين بعد تسكين الحرف الموقوف عليه من غير صوت يدركه البصير دون الأعمى ، وعند بعض علماء التجويد هو ضم الشفتين كهيئتهما عند التقبيل بعد تسكين الحرف .
٣ـ الاختلاس : هو الإسراع بالحركة إسراعاً يحكم السامع أنّ الحركة قد ذهبت وهي كاملة في

الوزن ، وعند بعض علماء التجويد هو النطق بثلثي الحركة .

٤ـ فائدة الروم والإشمام : بيان الحركة الأصلية التي تثبت في الوصل للحرف الموقوف عليه ليظهر للسامع في حالة الروم ، وللناظر في حالة الإشمام كيف تلك الحركة ، أمّا الاختلاس ففائدته التخفيف خاصة عند توالي حركات الضم .

٥ـ الروم والإشمام والاختلاس : عبارة عن ظواهر صوتية ، وحركات فنية تميزت بها لغة القرآن الكريم عن سائر اللغات ، ولا تضبط هذه الظواهر إلا بالتلقي والسماع من أفواه الشيوخ العارفين .

٦ـ القراءات القرآنية هي الفن اللساني الوحيد الذي حافظ لنا على لهجات العرب المتعددة وما الإشمام لغة (عامة أسد ، وقيس ، وعقيل) وإخلاص الكسرة لغة (قريش ، وكنانة) والاختلاس لغة (أسد ، وتميم) إلا دليل صريح على ذلك .

٧ـ القراءات القرآنية هي المرآة الصادقة التي تعكس الواقع اللغوي الذي كان سائداً في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام ، وتعتبر القراءات آصل المصادر جميعا في معرفة اللهجات العربية ؛ لأنّ مصدرها إنما هو الوحي وليس للاجتهاد والرأي فيه مجال .

٨ـ نَقْلُ الصحابة ـ رضوان الله عليهم ـ لظاهرة الروم والإشمام والاختلاس من فِيِّ رسول الله ﷺ بهذه الطريقة المتناهية في الدقة دليل على أنّهم تلقوا القرآن من النبي ﷺ حرفاً حرفاً ، لم يهملوا منه حركةً ولا سكوناً ، ولا إثباتاً ولا حذفاً ، ولا دخل عليهم في شيء منه شكٌ ولا وهمٌ وصدق الله القائل (إنّا نحن نزّلنا الذّكر وإنّا له لحافظون) [الحجر : ٩] فقد كانوا أداة جليلة من أدوات حفظ الله ـ تعالى ـ للقرآن الكريم .

٩ـ تميزت قراء ة الإمام حمزة بن حبيب الزيات (أحد القراء السبعة) بالإشمام في بعض الحروف ، ولعل البيئة التي عاش بها (الكوفة ومحيطها) كان لها الأثر الكبير في اختيار حمزة لهذه الظاهرة الصوتية .

١٠ـ تميزت قراءة الإمام أبي عمرو البصري (أحد القراء السبعة) بالخفة في كثير من حروف قراءته وهذا مارغبها إلى الناس وساعد على انتشارها في كثير من الأقطار الإسلامية قبل انتشار قراءة حفص عن عاصم (منتصف القرن الثالث الهجري) .

ماء صادر راجع

- إبراز المعاني من حرز الأماني في القراءات السبع ، لعبد الرحمن بن إسماعيل أبي شامة تحقيق إبراهيم عطوة عوض ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي. ب ، ت .

- إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، لأحمد بن محمد الدمياطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ -١٩٩٨م.
- أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي ، أبو عمرو بن العلاء ، للدكتور عبد الصبور شاهين ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط١، ١٤٠٨هـ -١٩٨٧م.
- الأرجوزة المنبهة على أسماء القراء والرواة ، لأبي عمرو عثمان بن سعيد الداني ، تحيق: محمد الجزائري ، دار المغني ، السعودية ، ط١، ١٤٢٠هـ -١٩٩٩م.
- الإضاءة في أصول القراءة ، لعلي محمد الضباع ، المكتبة الأزهرية ، ط١، ١٤٢٠هـ ١٩٩٩م.
- الإقناع في القراءات السبع ، لأبي جعفر أحمد بن علي بن خلف الأنصاري ، تحقيق جمال الدين محمد شرف ، دار الصحابة ، طنطا ، ب.ت.ط.
- تاريخ الأدب العربي ، لأحمد حسن الزيات ، مطبعة الرسالة ، القاهرة ، ط ١٠، ب ، ت .
- التبصرة في القراءات السبع ، لمكي بن أبي طالب القيسي ، دار الصحابة ، طنطا ، ط١، ١٤٢٧هـ -٢٠٠٦م.
- التجويد القرآني دراسة صوتية فيزيائية لصالح الضالع ، دار غريب القاهرة ، (٢٠٠٢م).
- التحديد في الإتقان والتسديد في صنعة التجويد، لأبي عمرو الداني، تحقيق عبد التواب الفيومي، ط١، مكتبة وهبة، مصر، ١٩٩٣م.
- التمهيد في علم التجويد ، لأبي الخير محمد بن الجزري ، تحقيق غانم قدوري ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط١٤١٨، ٤هـ -١٩٩٧م.
- التيسير في القراءات السبع ، لأبي عمرو عثمان بن سعيد الداني ، عني بتصحيحه أوتويرتزل ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط١، ١٤١٦هـ -١٩٩٦م.
- الحجة في القراءات السبع ، للحسن بن خالويه ، تحقيق الدكتورعبد العال سالم مكرم ، عالم الكتب القاهرة ، ط١، ب ، ت .
- حجة القراءات ، لأبي زرعة عبد الرحمن بن زنجلة ، تحقيق سعيد الأفغاني ، مؤسسة الرسالة ، بيروت، ط ٥، ١٤١٨هـ -١٩٩٧م.
- الحجة للقراء السبعة ، لأبي علي الحسن بن عبد الغفار الفارسي ، تحقيق بدر الدين بشير جويجاتي ، دار المأمون ، دمشق ، ط١، ١٤١٣هـ -١٩٩٣م.
- حرز الأماني ووجه التهاني في القراءات السبع المثاني ، لأبي محمد القاسم بن فيّره الشاطبي ، دار المغني ، السعودية ، ط ١، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م .
- الدرر اللوامع في أصل مقرأ الإمام نافع ، لابن بري التازي ، المكتبة الرائدة ، المغرب ،

ب ، ت ، ط .

- السبعة في القراءات ، لابن مجاهد ، تحقيق الدكتور شوقي ضيف ، ط٣ ، دار المعارف ، القاهرة ب ، ت ، ط .
- سراج القارئ المبتدئ وتذكار المقرئ المنتهي ، لأبي القاسم علي بن عثمان القاصح ، دار الفكر ، بيروت ، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م ، ب ، ط .
- الصحاح ، لإسماعيل بن حماد الجوهري ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطا ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط١٤٠٤ ، ٣ هـ - ١٩٨٤م.
- العقد النضيد في شرح القصيد ، للسمين الحلبي ، تحقيق الدكتور أيمن رشدي سويد ، دار نور المكتبات ، جدة. ب ، ت ، ط
- غاية المريد في علم التجويد ، لعطية قابل نصر ، ط ٥ ، القاهرة ، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م.
- غيث النفع في القراءات السبع ، لعلي النوري الصفاقسي ، تحقيق دار الصحابة بطنطا ، ب.ت.ط.
- قرة العيون بأخبار اليمن الميمون ، لعبد الرحمن بن الديبع الشيباني ، تحقيق محمد بن علي الأكوع ، مكتبة الإرشاد ، صنعاء ، ط١ ، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م .
- القواعد الأساسية للغة العربية ، لأحمد الهاشمي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ب ، ت ، ط.
- كتاب سيبويه ، لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار الجيل بيروت ، ب.ت.ط.
- الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها ، لمكي بن أبي طالب القيسي ، تحقيق الدكتور محي الدين رمضان ، مؤسسة الرسالة ، ط٥ ، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.
- الكنز في القراءات العشر ، لعبد الله بن عبد المؤمن ، تحقيق جمال الدين محمد شرف دار الصحابة ، طنطا ، ب.ت.ط.
- لسان العرب ، لابن منظور ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط٣ ، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.
- متن الجزرية في فن التجويد ، للمحقق محمد بن محمد الجزري ، ب ، ت ، ط.
- المدخل إلى فن الأداء القرآني ، لعبد الغفور محمود آل جعفر ، دار الصحابة للتراث بطنطا ب ، ت ، ط .
- معاني القراءات لأبي منصور الأزهري ، تحقيق أحمد فريد المزيدي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط١ ، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
- معجم مصطلحات علم القراءات القرآنية ، للدكتور عبد العلي المسئول ، دار السلام ، القاهرة ، ط١ ، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.

- معجم مقاييس اللغة لأحمد بن فارس، تحقيق عبد السلام هارون ،الناشر اتحاد كتاب العرب، سنة الطبع ٢٠٠٢م.
- مفاتيح الأغاني في القراءات والمعاني ، لأبي العلاء الكرماني ، تحقيق الدكتور عبد الكريم مدلج ، دار ابن حزم ، بيروت ، ط ١٤٢٢، ١هـ -٢٠٠١م.
- منظومة المفيد في علم التجويد ، لشهاب الدين الطيبي، تحقيق أيمن رشدي سويد ، الجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بجدة، ١٤١٧هـ -١٩٩٧م.
- النجوم الطوالع على الدرر اللوامع في أصل مقرأ الإمام نافع ، لإبراهيم الميرغني، دار الفكر، بيروت ، ١٤١٥هـ -١٩٩٥م.
- النشر في القراءات العشر، لمحمد بن محمد الجزري، تصحيح ومراجعة علي محمد الضباع ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ب، ت، ط.
- نهاية القول المفيد في علم تجويد القرآن المجيد، لمحمد مكي نصر الجرليسي ، مراجعة ، علي محمد الضباع، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ط١، ١٤٢٢هـ -٢٠٠١م.
- الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع ، لعبد الفتاح القاضي ، مكتبة الدار، المدينة المنورة، ط٢، ١٤١٠هـ -١٩٨٩م.

مـــش

١ / جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، لأحمد الهاشمي، ص : ٢٧.

٢ / تاريخ الأدب العربي، لأحمد حسن الزيات، ص : ٣.

٣ / متن الجزرية، البيت رقم (٣٣) ص : ١٠.

٤ / معجم مقاييس اللغة لابن فارس مادة (روم) ٣٨٤/٢.

٥ / الصحاح، مادة (روم) ١٩٣٨/٥.

٦ / قرة العيون بأخبار اليمن الميمون ، لعبد الرحمن بن الديبع ص : ٤٩.

٧ / الصحاح للجوهري مادة (روم) ١٩٣٨/٥.

٨ / لسان العرب، لابن منظور، مادة(روم) ٣٧٨/٥.

٩ / المصدر نفسه.

١٠ / التيسير ، لأبي عمرو الداني، ص : ٥٤.

١١ / النشر ٩٠/٢.

١٢ / المصدر نفسه.

١٣ / غيث النفع في القراءات السبع لعلي النوري الصفاقسي ص: ٣٤.

١٤ / النجوم الطوالع على الدرر اللوامع في أصل مقرأ الإمام نافع لإبراهيم المريغني ص: ١٢٣.

١٥ / المصدر نفسه ص: ١٢٤.

١٦ / التحديد في الإتقان والتسديد في صنعة التجويد، ص: ٢٠٤.

١٧ / الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها لمكي بن أبي طالب القيسي ١٢٢/١.
١٨ / البيت رقم :(٣٦٨) ص: ٣٦.
١٩ / سراج القارئ المبتدئ وتذكار المقرئ المنتهي بشرح نظم الشاطبية لعلي بن عثمان القاصح ص: ٢٣٦.
٢٠ / غاية المريد في علم التجويد ص : ١٨٣.
٢١ / ينظر : التجويد القرآني لصالح الضالع ص : ١٢١.
٢٢ / النجوم الطوالع ص: ١٨٢.
٢٣ / غيث النفع ص : ٧٨، غاية المريد ص : ١٨٢.
٢٤ / السبعة ص: ٣٤٥.
٢٥ / البيت رقم(٧٧٣) ص: ٦٤.
٢٦ / البيتان رقم : (٣٧٠، ٣٧١) ص: ٣٦.
٢٧ / سراج القارئ ص : ٢٣٧.
٢٨ / كتاب سيبويه ١٧١/٤
٢٩ / ص : ٢٧ ، النجوم الطوالع ص : ١٢٣
٣٠ / المصدر نفسه ص : ١٢٤.
٣١ / سراج القارئ ص : ٢٣٩.
٣٢ / البيت رقم (٣٧٣) ص: ٣٦.
٣٣ / سراج القارئ ص : ٢٣٩.
٣٤ / ينظر : الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع لعبد الفتاح القاضي ص : ١٧٨
٣٥ / البيتان رقم : (٣٧٤، ٣٧٥) ص: ٣٦.
٣٦ / الوافي في شرح الشاطبية ص : ١٧٨.
٣٧ / ينظر : الكنز في القراءات العشر ص : ١١٢.
٣٨ / ينظر: كتاب سيبويه: ١٧١/٤.
٣٩ / سراج القارئ المبتدئ ص : ٢٣٧.
٤٠ / النجوم الطوالع ص : ١٢٤.
٤١ / ينظر : التبصرة في القراءات السبع، ص : ١٠٧،١٠٨.
٤٢ / ينظر : النشر ٧٨/٢
٤٣ / معجم مقاييس اللغة لابن فارس مادة (شمم) ١٣٥/٣.
٤٤ / العقد النضيد في شرح القصيد للسمين الحلبي ٣٦٥/١.
٤٥ / الصحاح للجوهري مادة (شمم) ١٩٦١/٥.
٤٦ / ينظر: لسان العرب لابن منظور مادة (شمم) ٢٠٥/٧.
٤٧ / التيسير ص : ٥٤.
٤٨ / الكنز في القراءات العشر ص : ١١١.
٤٩ / النشر في القراءات العشر ١٢١/٢
٥٠ / نهاية القول المفيد ص : ٢٢٨.
٥١ / النجوم الطوالع ص : ١٢٥.
٥٢ / حرز الأماني ووجه التهاني البيت رقم (٣٦٩) ص : ٣٦.
٥٣ / سراج القارئ المبتدئ ص : ٢٣٦ -٢٣٧.

٥٤ / ينظر :التبصرة في القراءات السبع ص : ١٠٧.
٥٥ / نهاية القول المفيد ص : ٢٢٨.
٥٦ / ينظر النجوم الطوالع، ص: ١٢٥ ، الإضاءة في أصول الفراءة لعلي محمد الضباع ص : ٤٨.
٥٧ / ص : ٢٨ البيتان رقم (١٩٣، ١٩٤) ، النجوم الطوالع ص : ١٢٥.
٥٨ / الإقناع في القراء ات السبع ص : ٢٤٩.
٥٩ / غاية المريد في علم التجويد ص : ١٨٤.
٦٠ / التيسير ص : ١٠٤.
٦١ / ينظر : التيسير ، ص: ٢٧ ، الإضاءة في أصول القراءة ص : ٦٤، ٦٥
٦٢ / ينظر: الحجة في القراءات السبع لابن خالويه ص : ٦٢.
٦٣ / غاية المريد ، ص : ١٨٤.
٦٤ / ينظر: التيسير، ص : ٦٣.
٦٥ / ينظر : التبصرة في القراءات السبع ص : ١٥٣..
٦٦ / إبراز المعاني من حرز الأماني في القراءات السبع لأبي شامة عبد الرحمن بن إسماعيل ص : ٣٢١
٦٧ / غاية المريد ص : ١٨٤ ، ١٨٥.
٦٨ / الكشف عن وجوه القراءات ٢٣٠/١.
٦٩ / حجة القراءات ص : ٩٠.
٧٠ / السبعة في القراءات ص: ٢٠٧
٧١ / لإطالة هذا القسم ينظر : المصدرنفسه : ص ١٤١ـــ ص ١٤٧
٧٢ / الإضاءة في أصول القراءة ص : ٢٨
٧٣ /الكنز في القراءات العشر ص : ٨٣
٧٤ / النشر، ٩٢/٢ -٩٣(بتصرف).
٧٥ / إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر ص: ١٣٦.
٧٦ / النشر ٩٤/٢.
٧٧ / ينظر: النشر ٩٤/٢.
٧٨ / المصدر نفسه ٩١/٢ -٩٢.
٧٩ / الكشف ١٢٢/١ ، نهاية القول المفيد ص : ٢٢٧
٨٠ / كتاب سيبويه ١٦٨/٤
٨١ / ينظر : لسان العرب لابن منظور مادة (روم) ٣٧٨/٥ .
٨٢ / نهاية القول المفيد ص : ٢٢٧
٨٣ / معجم مقاييس اللغة لابن فارس مادة (خلس) ١٧٧/١
٨٤ / ينظر : الإقناع في القراءات السبع ص: ٢٣٨ ، والتمهيد في علم التجويد لابن الجزري ص : ٧٣
٨٥ / ينظر : التمهيد ص : ٧٣ ، معجم مصطلحات علم القراءات القرآنية ص: ٤٢
٨٦ / الإضاءة في أصول القراءة ص : ٣١.
٨٧ / ص : ٢١١ البيت رقم (٦٧٤)
٨٨ /التيسير ص : ١٣٣
٨٩ / منظومة المفيد في التجويد ص : ٦٢٢
٩٠ / النجوم الطوالع ً: ١٢٤.

٩١ / الإقناع في القراءات السبع ص : ٢٤١.
٩٢ / ينظر: التيسير ، ص: ٦٣ ، الإقناع ص: ٢٣٨ ، الكشف ٢٤١/١.
٩٣ / النشر١٦٠/٢
٩٤ / ينظر : النشر ١٦٠/٢ ، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر ص : ١٧٨
٩٥ / ينظر : أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي (أبو عمروبن العلاء) للدكتور عبدالصبورشاهين ص: ٣٣٩ (بتصرف).
٩٦ / الحجة للقراء السبعة لأبي علي الفارسي ٧٧/٢.
٩٧ / المصدر نفسه.
٩٨ / ينظر: التيسير ص: ٦٥ ، الإقناع ص: ٢٤٠.
٩٩ / ينظر: المصدران أنفسهما : ص : ٧١، ص : ٢٤٠.
١٠٠ / ينظر: المصدران أنفسهما : ص : ٨١، ص : ٢٤٠.
١٠١ / ينظر: المصدران أنفسهما : ص : ٩٩، ص : ٢٤١.
١٠٢ / ينظر: المصدران أنفسهما : ص : ١٤٩،ص : ٢٤١.
١٠٣ / ينظر: الكشف، ٢٤١/١ ، حجة القراءات لابن زنجلة ص: ٩٧.
١٠٤ / عن بني أسد وتميم وبعض نجد طلبا للتخفيف . ينظر : الإتحاف ص : ١٧٨ ، غيث النفع ص : ٦٦
١٠٥ / الحجة للقراء السبعة لابي علي الفارسي ٨٠/٢
١٠٦ / الحجة في القراءات السبع لابن خالويه ص : ٧٨ ، الحجة للقراء السبعة ٨٠/٢
١٠٧ / الحجة للقراء السبعة ٨٠/٢ ، حجة القراءات لابن زنجلة ص : ٩٧
١٠٨ / ينظر : الحجة للقراء السبعة لأبي علي الفارسي ٧٨/٢ وما بعدها .
١٠٩ / نهاية القول المفيد ص : ٢٢٧.

دور الأقـــدار في صناعة التغيير
في ضوء القرآن الكريم

د. فـ البنـ ـاء
أستاذ الفكر الإسلامي السياسي المشارك ، كلية الآداب جامعة تعز

البحث

يعالج البحث مشكلة ميل كثير من المسلمين إلى الفهم الجبري للقدر ، بمعنى أن القدر عندهم أشبه بالريح العاصفة ، والإنسان ما هو إلا ريشة في مهب هذا الريح لا يملك من أمره شيئاً ، مما أضعف تعامله مع المنهج السنني ومنظومة الأسباب ، انتظاراً للأقدار واتكالاً على مالكها ، فساهم ذلك بقوة في إضعاف فاعلية الأمة وتوهين جهازها المناعي وإيصالها إلى هذه الدركة من الغثائية والوهن الحضاري ، ويهدف البحث إلى تفكيك القراءات الخاطئة للمفاهيم القرآنية المرتبطة بصناعة دوائر الأقدار في مساحاتها النفسية والعلمية والعملية ، بحيث تتم القراءة الكلية لهذه الآيات في ضوء التجربة الإسلامية الأولى في تجسيد هذه المفاهيم ، سواء في مرحلة الفكر أو في مرحلة الفعل . وتكمن أهمية البحث في النقاط الآتية :

١ـ مساهمته في الإجابة عن سؤال "لماذا تخلفنا وتقدم الآخرون" ، حيث يتضح أن الفهم الجبري للقدر ، يضعف فاعلية الفرد ، ويقتل قوة المجتمع .

٢ـ يعمل على تفكيك القراءات الجزئية والمنقوصة للقرآن ، وهي السند والحجج التي يتسلح بها السلبيون والقاعدون عن الإصلاح والتغيير ، مرتدين ثياب القدر المزيفة.

٣ـ يعمل على توضيح المنهج السنني في القرآن ، وهو المنهج الذي يُحطِّم أغلال الأوهام ، ويدمر أرضية الانتظار ، مطلقاً طاقات الفرد وقدراته ، وبالتالي فإنه يعطي للسنن والأسباب مشروعيتها الإسلامية .

وقد اعتمد البحث المنهج التحليلي الوصفي ، إذ يقوم بجمع المفاهيم المكونة لمنظومة القدر ، واصفاً المنهج القرآني الكلي في التعامل معها ، مع تحليل النصوص في ضوء منهج التدبر القرآني .

مقدمة

تعاني أمة المسلمين اليوم من تخلف حضاري شامل ، يتضح من خلال : ضعف الفاعلية

وحضور الغثائية ، بروز التبعية على حساب الاستقلال والتميز ، حضور الاستبداد وتآكل الحريات والحقوق الإنسانية ، بروز الفرقة واختفاء الوحدة ، وهذا كله جعل المسلمين في مؤخرة الركب وذيل القافلة الإنسانية .

وعندما يبدأ الخوض في التفاصيل تحضر علل الأمة المشار إليها آنفاً ، لكن عدداً كبيراً من مفكري الأمة وعلمائها الكبار يعتبرون أزمة الأمة أزمة فكرية في الأساس ، إذ تتمزق طاقات الأمة بين دعاة تقليد السلف ودعاة تقليد الغرب ، ومرة أخرى تتجسد الأزمة الفكرية في رؤية هؤلاء وأولئك ، لأن حضارة هذه الأمة بل الحضارات كلها ما قامت إلا على إعمال العقل في نواحي الحياة .

ومع مرور السنوات يزداد المنتمون إلى خانة التدين ، لكنه في أكثره ما يزال تديناً تقليدياً عاطفياً ، لم ينجح في تجسير علاقته بالقرآن والسنة مباشرة ، ولذلك ظهر في التدين المعاصر بعض علل التدين عند جماعات من المسلمين خلال القرون المتأخرة.

وحول دور الأقدار في صناعة التغيير ، سيمضي البحث وفق ما أثبتناه في الملخص من خطوات لمعالجة المشكلة وبيان الأهداف وإبراز الأهمية ، في ضوء القرآن الكريم وتجليات ذلك تتراءى في مسارات ثلاثة هي مطالب البحث ومباحثه : الأقدار النفسية ، الأقدار العلمية ، الأقدار العملية .

ب الأول
النفسيـة

هناك عدد من القيم والمبادئ النفسية التي تخلق دافعاً للتغيير ، لكنها صارت محلاً للتجاذب بين طرفين متشاكسين، مما أدى إلى سوء فهم كبير لها، ولتتحول إلى معول هدم في صرح فاعلية الفرد على المدى البعيد، ومن أهمها :

١- **يئة:** عندما نقرأ آيات القرآن نجد أن مشتقات "المشيئة" وردت٢٣٦ مرة توزعت بين الانتساب إلى الله والإضافة إلى الإنسان .

ونتيجة الأزمة الفكرية وسوء الفهم الناتج أساساً عن القراءة الجزئية للقرآن، فقد ظهر من أثبت كل المشيئة للإنسان وهم القدرية ، وفي الطرف الآخر هناك من نفى عن الإنسان كل مشيئة واختيار، معتبراً إياه أشبه بالريشة في مهب الريح وهم الجبرية .

ولو نظرنا في المواضع التي ورد فيها الفعل الماضي "شاء" وهي ستة وخمسون موضعاً، لوجدنا بأنها نسبت المشيئة إلى الله في ستة وأربعين موضعاً، وإلى الإنسان في عشرة مواضع وهي كما يأتي :

أ- **ة الله:** من الآيات التي نسبت المشيئة إلى الله قوله تعالى {ولو شاء الله لذهب بسمعهم

وأبصارهم}[البقرة: ٢٠] لكنه تعالى بمشيئته لم يُذهِب ذلك ، لأنه أراد من الإنسان أن يمتلك أدوات الوعي والفكر والاختيار ليتحمل مسؤولية اختياره .

وقال{ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة ولكن ليبلوكم فيما آتاكم}[المائدة: ٤٨] ، {ولو شاء الله لأعنتكم إن الله عزيز حكيم}[البقرة: ٢٢٠] لكن الله لم يجعل الناس أمة واحدة ولم يعنت الناس ، مع أنه قادر على ذلك فهو عزيز وحكيم، لكنه أراد أن يختبر الناس ؛ لأنه ما خلق الحياة إلا لذلك {الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً وهو العزيز الغفور}[الملك: ٢] فهكذا اقتضت مشيئته وحكمته، ولكن هذا لا يحدث إلا إذا توافرت للإنسان المشيئة للاختيار .

ب- الإنسان: قال تعالى{وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر}[الكهف: ٢٩] ، {إن هذه تذكرة فمن شاء اتخذ إلى ربه سبيلاً}[المزمل: ١٩] .

وقد تواطأت في هذا السياق آيات عدة لبيان أن القرآن تذكرة وأن الرسول مذكِّر لمن شاء من الناس أن يتذكر . وأهم هذه الآيات: طه : ١ـ٣ ، يونس : ٩٩ ، الكهف : ٢٩ ، الزمر : ١١ـ١٥ ، الحاقة : ٣٨ ـ٤٨ ، المدثر : ٤٩ ـ ٥٥ ، الإنسان : ٢٩ ـ ٣١ ، عبس : ١١ ، ١٢ ، التكوير :٢٧ ، ٢٨ ، الغاشية : ٢١ ، ٢٢ .

وقد قام العلامة عبدالرحمن حبنكة الميداني بجمع هذه الآيات في تفسيره الموضوعي الرائع ، وشرحها بما يجسد الفكر الإسلامي الوسطي في فهم القدر ، كما كان عليه الرسول ﷺ وأصحابه(١).

ومن بين تلك الآيات قوله تعالى {إنها تذكرة فمن شاء ذكره}[عبس: ٢١] . إن من أبرز صفات القرآن الدائمة أنه ذكر "يُطَالَب المؤمنون به أن يذكروه دواماً بألسنتهم ، وأن يتذكروا ألفاظه ، وأن يتذكروا معانيه بأفكارهم ، وأن يكون وجوده بينهم تذكرة حاضرة بأمور دينهم وآخرتهم ، وواجباتهم نحو ربهم ، كما أن التذكرة التي يتخذها الناس وسيلة حاضرة تذكرهم بحاجاتهم التي يهمهم أن يتذكروها . أما قوله تعالى {فمن شاء ذكره}[عبس: ١٢] فيدل على أن من شاء من المكلفين قَبِلَ هدايته ، وتعلَّم مضامينه ، وعَرَف ترغيباته ، وترهيباته ، ثم كان مع آياته في ذكر متكرر ليكون له تذكرة حقا" (٢) .

والله تعالى يؤكد أن من أراد الاستقامة فإنه سيجدها في الذكر "القرآن" إذا استمدها منه ، من خلال منهج التدبر والفهم ، كأن من لا يتدبر القرآن فإنه لا يريد الاستقامة ولا الهداية ، قال تعالى {إن هو إلا ذكر للعالمين لمن شاء منكم أن يستقيم} [التكوير: ٢٧ ، ٢٨] "أي أنه ذكر يتذكر به من

وَجَّه إرادته لأن يستقيم على الجادة الواضحة، جادة الحق والعدل. أما من صرف نفسه عن ذلك ولم يرد إلا الاعوجاج والانحراف عن طريق الحق والصواب فذلك الذكر لا يؤثر فيه ولا يخرجه من غفلته. على مشيئة المكلف تتوقف الهداية، ولا ريب في أن كل مكلف قد فرض عليه أن يوجه فكره نحو الحق ليطلبه وأن يحفز عزمه إلى الخير ليكسبه" (٣).

ويفسر هاتين الآيتين أحد أعلام الفكر في هذا العصر، فيقول" أي يتلقونه أولاً، فيتفكرون في معانيه، ويتدبرونه ثانياً، فيعملون بما يهديهم إليه ثالثاً، ثم يجعلونه ذكراً لهم آناً فآناً، يراجعون آياته، ويذكرون منه دواماً ما يلائم الأحوال والمناسبات التي تستدعي منه بياناً بشأنها" (٤).

وهذا يعني عدم تناقض المشيئتين بل تكاملهما، كما يتأكد ذلك في النقطة التالية.

ج- **مشيئتين:** لقد خلق الله الإنسان وأودع فيه إمكانات الخير والشر بمشيئته، وخلق الحياة موجداً فيها سبل الخير والشر بمشيئته، وأعطى الإنسان كل إمكانات الفهم والوعي والاختيار، وطالبه بأن يسير في طريق الخير لكنه لم يرغمه على ذلك، بل ترك له مشيئة الاختيار، وهو في كل الأحوال يفعل ما يشاء دون أن يخرج عن مشيئة الله التي قضت أن من يسير في طريق الشر فإن مصيره إلى النار، وأن من يسير في طريق الخير فإن مصيره إلى الجنة.

حتى الآيات التي تَوَهَّمَ منها الجبرية أنها تلغي مشيئة الإنسان ليست كذلك لو تمعنا فيها النظر، مثل قوله تعالى {قل فلله الحجة البالغة فلو شاء لهداكم أجمعين} [الأنعام: ١٤٩] فإنها تؤكد السنن الإلهية التي تمثل مشيئة الله وليست نفياً لها كأنه يقول لو شاء الله لهدى الناس جميعاً سواء استحقوا الهداية أم لم يستحقوا، لكن غاية ما تعمد إليه مثل هذه الآية أنها تلفت الأنظار إلى أن الله مالك السنن وأنها لا تعمل وحدها وأن باستطاعته تغييرها لو أراد، لكن مشيئته الأولى قضت أن تسير الحياة على هذه السنن ومنها سنة الاختيار الممنوحة للإنسان.

ومثل هذه الآية قوله تعالى {ولو شاء الله ما اقتتلوا ولكن الله يفعل ما يريد} [البقرة: ٢٥٣] فقد قضت مشيئته تعالى أن يخلق أسباباً لكل ظاهرة ومقدمات لكل نتيجة، وقد سلك هؤلاء أسباب الاقتتال فاقتتلوا، وقد فعل الله ما أراد، حيث ترك من أراد الاقتتال ليسلك طريقه حتى وقع فيه، وهذا تأكيد لوقوع مشيئة الإنسان في إطار السنن الاجتماعية والقوانين الكونية التي هي مشيئة الله الأولى.

ولأن هذه الآيات تؤكد هذا المعنى فقد عاب الله على المشركين والمنافقين الذين تحججوا بالقدر، قال تعالى {سيقول الذين أشركوا لو شاء الله ما أشركنا ولا آباؤنا} [الأنعام: ١٤٨] {وقال الذين

أشركوا لو شاء الله ما عبدنا من دونه من شيء}[النحل: ٣٥].

وقد كان سلف الأمة يستنفذون الأخذ بالأسباب وهي من مشيئة الله، فإن جهدهم هذا يجسد مشيئتهم ، والتزامهم بالقوانين وسنن الفاعلية يجسد مشيئة الله، وفي الأحوال كلها يدركون أن الكون وما فيه من نواميس وأسباب وإنسان وأشياء إنما هي ملك لله، وبالتالي فإن الكون يسير كله بمشيئة الله .

وبالطبع فإن هذا المعنى يختلف عن الفكر الجبري السلبي في التعامل مع الأقدار، وهو الفكر الذي ارتدى عباءة التسليم لله فأفسد الحياة، وكان أحد الأسباب الرئيسة في تخلف هذه الأمة على المدى البعيد ، ولا سيما أن الحكام شجعوا هذا الفكر لأنه يحميهم من مساءلة الناس على اعتبار أن الله إذا أراد تغييرهم فسيفعل!.

وبسبب هذا الفكر الجبري وكرد متطرف عليه ظهرت مجموعة أُطلق عليهم القدرية لأنهم في سبيل إثبات فاعلية الإنسان واختياره وصلوا إلى حافة إنكار القدر، مستخدمين بعض المصطلحات والألفاظ التي لا تليق بالله.

وإمعاناً من بعض العلماء في محاربة الفكر القدري وما استخدم أصحابه من مصطلحات، فقد كاد هؤلاء العلماء أن يقعوا في فخ الفكر الجبري .

ومن هؤلاء ابن حزم الأندلسي (ت/٤٥٦هـ) الذي مال إلى التعامل مع ظواهر النصوص، ولما كان المعتزلة من أكثر فرق المسلمين إعمالاً للعقل في النصوص إلى حد التكلف، فقد صار شديد العداوة لهم، ولما كان المعتزلة هم أشهر أنصار الفكر القدري الذي يرى بأن الإنسان "يخلق" أفعاله - بهذا اللفظ - مع ما تبع هذا الفكر من تداعيات، فقد ذهب ابن حزم إلى أن الله يخلق أفعال العباد بعبارات قد يتوهم منها بعض الناس أنه من أنصار الفكر الجبري(٥) .

ومن يمعن النظر في كتب ابن حزم سيلاحظ بوضوح أنه مع اختيار الإنسان ومشيئته، ومسؤوليته العادلة عن هذا الاختيار، فقد انتقد بصرامته المعهودة الفكر الجبري، وأكد بعودته للقرآن أنه يثبت للإنسان عملاً واختياراً، ومما قاله في هذا السياق: "وإجماع الأمة كلها على لا حول ولا قوة إلا بالله مبطل قول المجبرة وموجب أن لنا حولاً وقوة، ولكن لم يكن لنا ذلك إلا بالله تعالى، ولو كان ما ذهبت إليه الجهمية(٦) لكان القول "لا حول ولا قوة إلا بالله" لا معنى له، وكذلك قوله تعالى {لمن شاء منكم أن يستقيم وما تشاؤون إلا أن يشاء الله رب العالمين}[التكوير: ٢٨، ٢٩] فنصّ تعالى على أن لنا مشيئة إلا أنها لا تكون منا إلا أن يشاء الله تعالى كونها" (٧) .

وانتقد ابن حزم من يظن أن في القضاء والقدر معنى الإكراه والإجبار، وأكد أن القضاء في لغة العرب - التي هي لغة القرآن - إنما هو الحكم، والقاضي هو الحاكم، والقضاء يكون أيضاً بمعنى الأمر، كما قال تعالى {وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه} [الإسراء: ٢٣] وبمعنى أخبر كما قال تعالى {وقضينا إليه ذلك الأمر أن دابر هؤلاء مقطوع مصبحين}[الحجر: ٦٦] بمعنى أخبرنا أن دابرهم مقطوع بالصباح. أما القدر فمعناه الترتيب والحد الذي ينتهي إليه الشيء، تقول: قدرتُ البناء تقديراً: رتبتُه وحددتُه، قال تعالى {وقدر فيها أقواتها}[فصلت: ١٠] بمعنى رتب أقواتها وحددها. ووصل إلى أن "معنى قضى وقدر حكم ورتب، ومعنى القضاء والقدر: حكم الله تعالى في شيء بحمده أو ذمه، أو تكوينه أو ترتيبه على صفة كذا إلى وقت كذا"(٨).

وهكذا عرفنا أن مشيئة الله هي النواميس والقوانين والأسباب التي أودعها في الكون وفي هذه الحياة، إذ خلق أسباباً للشر وأخرى للخير، وأوجد قوانين للضعف وأخرى للقوة، وبالتالي فإن من يسير في طريق الخير والقوة والطاعة فهو في مشيئة الله ومن سار في طريق الشر والضعف والمعصية فهو في مشيئة الله، وفي ذات الوقت فإن صاحب الخير وصاحب الشر لم يفقدا مشيئتيهما واختياريهما، بل اختار كل واحد طريقه فأعانه الله عليه.

٢- **إرادة:** صفة توجب للحي حالاً يقع منه الفعل على وجه دون وجه(٩). والإرادة أيضاً: السعي في طلب الشيء، وجُعلت اسماً لنزوع النفس إلى الشيء مع الحكم فيه بأنه ينبغي أن يُفعل أو لا يُفعل ثم يُستعمل مرة في المبدأ وهو نزوع النفس إلى الشيء. وتارة في المنتهى وهو الحكم فيه بأنه ينبغي أن يُفعل أو لا يُفعل، فإذا استعمل في الله فإنه يراد به المنتهى دون المبدأ فإنه يتعالى عن معنى النزوع(١٠). والإرادة حلقة من حلقات الفاعلية النفسية بعد المشيئة، وَحَدَثَ حولها نفس الاختلاف، فهناك من نفى كل ما سوى إرادة الله، وهناك من أعطى الإنسان إرادة، ومنشأ الخلاف هو ذات السبب الأول وهو سوء فهم قراءة القرآن والعمد إلى قراءته بطريقة جزئية.

وبعودتي إلى القرآن الكريم وبعض معاجمه اللفظية، اتضح لي أن مشتقات الإرادة وردت في مائة وتسعة وثلاثين موضعاً، إذ نُسبت الإرادة إلى الله سبعة وأربعين مرة، ونسبت إلى الإنسان ثمانية وثمانين مرة، ونسبت في موضعين إلى الشيطان، و بنيت للمجهول مرتين(١١). وإليكها بما يأتي:

أ- **الله:** من الآيات التي تنسب الإرادة إلى الله، قوله تعالى {قل من ذا الذي يعصمكم من الله إن أراد بكم سوءاً أو أراد بكم رحمة}[الأحزاب: ١٧] لكن مشيئة الله الأولى قضت بإيجاد مقدمات للسوء وأخرى للرحمة، وبالتالي فإن من يسير في الدرب لابد أن يصل، سواء سار في

درب السوء أو في درب الرحمة .

وقال تعالى {ونريد أن نمن على الذين استضعفوا في الأرض}[القصص: ٥] ، وذلك بمقدار التزامهم بمشيئة الله الأخرى التي هي السنن والقوانين التي تجلب لأصحابها القوة والتمكين ما ساروا عليها بجوارحهم وتعلقت قلوبهم بالله .

وفي ذات السياق، قال تعالى {ومن يرد الله فتنته فلن تملك له من الله شيئاً} [المائدة: ٤١] ، {أولئك الذين لم يرد الله أن يطهر قلوبهم}[المائدة: ٤١] ، لماذا لم يرد الله أن يطهر قلوبهم؟ لأنهم لم يريدوا .

ب- لإنسان: إن الإرادة هي التي تبعث على العمل، العمل الذي يغير حياة الفرد ومن ثم حياة المجتمع من المعصية إلى الطاعة، من الضعف إلى القوة ، من الذل إلى العزة ، من الجهل إلى العلم ، من الفقر إلى الغنى ، من التخلف إلى التقدم ، من الشقاء إلى السعادة .

وهذا هو مضمون عشرات الآيات التي نسبت إلى الإنسان إرادة التغيير والتمكين في الدنيا وإرادة الفوز في الآخرة ، ومنها قوله تعالى :

- {ومن أراد الآخرة وسعى لها سعيها وهو مؤمن فأولئك كان سعيهم مشكوراً} [الإسراء : ١٩] .
- { ومن يرد ثواب الدنيا نؤته منها ومن يرد ثواب الآخرة نؤته منها وسنجزي الشاكرين} [آل عمران : ١٤٥] .
- {وهو الذي جعل الليل والنهار خلفة لمن أراد أن يذّكر أو أراد شكورا} [الفرقان : ٦٢] .
- { ولو أرادوا الخروج لأعدوا له عدة ولكن كره الله انبعاثهم فثبطهم وقيل اقعدوا مع القاعدين} [التوبة : ٤٦] .

وهكذا فقد كره الله انبعاثهم عندما اطلع على عزائمهم الواهنة وقلوبهم السقيمة حتى أنهم لم يعدوا عدة الخروج للقتال التي هي برهان إرادتهم ، مما يؤكد ارتباط إرادة الله بإرادة الإنسان .

، الإرادتين : من الواضح لمن تدبر القرآن اجتماع الإرادتين وتكاملهما ، فإرادة الإنسان مُقَدِّمة وإرادة الله نتيجة ، ولا حصول للنتائج بدون المقدمات ، مع أن الله يستطيع فعل ذلك ، {إنما قولنا لشيء إذا أردناه أن نقول له كن فيكون} [النحل: ٤٠] ، لكن الله يسير الإنسان بإرادته الكونية المتمثلة بالسنن والقوانين المطردة ، وهو يكسرها أحياناً من أجل أن يلفت أنظار الإنسان إلى أنها ليست فاعلة بذاتها ، ولكن بتسيير الله وإرادته وقوته وحكمته .

ورغم وضوح تكامل آيات الإرادة ، إلا أن هناك آيات أخرى تجمع الإرادتين في ذات النص ،

مثل قوله تعالى :

- {له معقبات من بين يديه ومن خلفه يحفظونه من أمر الله إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم وإذا أراد الله بقومٍ سوءاً فلا مرد له ومالهم من دونه من والٍ} [الرعد: ١١] .

- {فإن تولوا فاعلم أنما يريد الله أن يصيبهم بعض ذنوبهم} [المائدة : ٤٩] فإن توليهم هو سبب عدم هداية الله لهم ، وهذا التولي بسبب الذنوب التي ارتكبوها بملء إرادتهم ، ومن ينسب الذنب إلى الله يكون قد سلك مسلك إبليس الذي طُرد من رحمة الله بسبب أنه نسب الذنب إلى الله ، حيث قال {رب بما أغويتني} {الحجر: ٣٩] فنسب الغواية إلى الله ، بينما تحمل آدم وزوجه المسؤولية ولم يحملا القدر {قالا ربنا ظلمنا أنفسنا} {الأعراف: ٢٣].

وتحضر إرادة الله في دفع المؤمنين نحو أفضل الخيارات لهم ، وخاصة الخيار الذي قد تكون مرجحاته البادية أضعف وهو أفضل للمؤمنين على المدى البعيد ، كما حدث يوم بدر ، حيث اجتمعت الإرادتان فتحقق للمسلمين ما هو أفضل رغم أنه لم يكن في حسبانهم الأولوية الأولى ، قال تعالى {وإذ يعدكم الله إحدى الطائفتين أنها لكم وتودون أن غير ذات الشوكة تكون لكم ويريد الله أن يحق الحق بكلماته ويقطع دابر الكافرين} [الأنفال : ٧] .

إن إرادة الإنسان إذا سارت وفق سنن الله فهي تستحق الموافقة من الإرادة الربانية ، كما قال القرآن {إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم} [الرعد: ١١] ، وكما قال الشاعر التونسي أبو القاسم الشابي :

إذا الشعب يوماً أراد الحياة فلا بد أن يستجيب القدر

وقد كان من تعزيز إرادة الفرد وفاعليته مجيء معجزة هذا الدين معجزة معنوية وليست مادية وهي القرآن ، يقول عمر عبيد حسنة :"أما معجزة الرسالة الإسلامية حوفهي معجزة مجردة ، بيانية ، برهانية ، تسير وفق السنن الجارية ، تتحقق من خلال عزمات البشر وإراداتهم ، وهذا يعني عدم إصابة الأمة بالعجز والعطالة ، وانطفاء الفاعلية ، وإلغاء التكليف ، والاكتفاء بالإيمان السلبي ، وانتظار الخوارق ، وإلغاء إرادة الفرد وقدرته" (١٢) .

وبداية التغيير وتحقيق الإقلاع الحضاري يكمنان في القرآن الكريم ، لكن لا بد من توافر إرادة التدبر فهو الطريق إلى النهوض (١٣) ، قال تعالى {ولقد يسرنا القرآن للذكرفهل من مدكر} [القمر: ١٧] ، وقد تكررت هذه الآية بضع مرات في سورة القمر للحث على التدبر بالقرآن ، لأن التدبر فيه يأتي بتجنب الضلال ويرشد إلى مسالك الاهتداء (١٤) .

ولأهمية توافر الإرادة الذاتية في فهم القرآن وتدبره ، فقد أبرزها العلماء في حديثهم عن التدبر ، وجعلها بعضهم من أهم شروط الاستفادة من القرآن (١٥) .

٣ **مـر :** في لغة العرب والقرآن : الشأن ، وجمعه أمور، وهو لفظ عام للأفعال والأقوال كلها (١٦) . ولأن الأمر هو الشأن فإن الحكم أمرٌ، كما قال تعالى{ وأمرهم شورى بينهم} [الشورى :٣٨] ويقال للحاكم أمير أي صاحب الأمر. وقال تعالى { وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم} [النساء : ٥٩] وهم أصحاب الشأن ، ولا شك أن أصحاب الشأن في المجتمع الإسلامي هم الأمراء والعلماء . وقد طُرح دوماً سؤال يقول : هل الأمر لله أم للإنسان ؟ حيث اختلف المسلمون في الإجابة عليه كما حدث تماماً في المشيئة والإرادة . إذ توجد آيات تنسب الأمر كله لله ، وآيات تنسب الأمر للإنسان .

اللّه : من الآيات التي توضح أن الأمر كله لله ، قوله تعالى { ليس لك من الأمر شيء} [آل عمران :١٢٨] ، {وإليه يرجع الأمر كله} [هود : ١٢٣] ، {يقولون لو كان لنا من الأمر شيء} [آل عمران : ١٥٤] .

ولو تمعنا في هذه الآيات لتوصلنا إلى أنها لا تنفي فاعلية الإنسان وأمره ، ففي الآية الأولى روى أحمد ومسلم عن أنس "أن النبي(ص) كُسرت رباعيته يوم أحد ، وشج وجهه حتى سال الدم على وجهه ، فقال : كيف يفلح قوم فعلوا هذا بنبيهم وهو يدعوهم إلى ربهم ، فأنزل الله {ليس لك من الأمر شيء] (١٧) .

ورويت في سبب نزول هذه الآية قصص أخرى (١٨) ومهما تكن هذه الأسباب ، فلا يوجد بينها ما يشير إلى نفي فاعلية الإنسان ، بل فيها إثبات ضمني ، لأنها دعوة للرسول ﷺ لكي يلتزم بأمر الله الوارد في القرآن والصبر على الأذى .

أما الآية الثانية فهي تنص على أن الله مرجع كل أمر ذي شأن في هذا الوجود ، وهذا حق دون أن يصبح الإنسان بلا أمر ، أما الآية الثالثة فقد نزلت في سياق الذم للمنافقين .

أخرج ابن راهويه عن الزبير قال : لقد رأيتني يوم أحد حين اشتد علينا الخوف ، وأرسل علينا النوم ، فما منا أحد إلا ذقنه في صدره ، فوالله إني لأسمع كالحلم قول معتب بن قشير "لو كان لنا من الأمر شيء ما قتلنا هاهنا" فحفظتها ، فأنزل الله في ذلك : {ثم أنزل عليكم من بعد الغم أمنة نعاساً} إلى قوله تعالى {والله عليم بذات الصدور} (١٩) .

لإنسان :

لقد أثبت القرآن للإنسان أمراً ، فقال عن المؤمنين وهم يدعونه {وإسرافنا في أمرنا} [آل عمران : ١٤٧] ، وأثبت للمسرفين أمراً {ولا تطيعوا أمر المسرفين} [الشعراء: ١٥١] وللمؤمنين أمراً {وأمرهم شورى بينهم} [الشورى: ٣٨] ، وجعل لكل البشر في كل زمان ومكان أمراً ، سواء كانوا صالحين أو طالحين ، قال تعالى {وعصوا رسله واتبعوا أمر كل جبار عنيد} [هود : ٥٩] ، {فأجمعوا أمركم وشركاءكم} [يونس: ٧١] ، {فذاقوا وبال أمرهم} [التغابن : ٥] .

ولأهمية الأمر العام للمسلمين فقد أوجب الإسلام على الحاكم مشاورة أهل الحل والعقد (٢٠).

ل الأمرين : من الواضح أن القرآن يجعل للإنسان أمراً نسبياً يكتسب به الثواب والعقاب ، وهو لا يخرج عن الأمر الإلهي العام صاحب الحكم المطلق الذي قضت مشيئته أن تجعل للإنسان أمراً بقدر التحامه بمنهج السنن الكوني والاجتماعي .

٤ يمـ ن : الإيمان من القيم التي نسبت إلى الله في مواضع ،وأضيفت إلى الإنسان في مواضع أخرى. وقد ورد لفظ الإيمان ومشتقاته ٧٨٤مرة في القرآن ، ونُسب في أكثر هذه المواضع إلى الله ، ونُسب إلى الإنسان في المواضع الأخرى ، مثل قوله تعالى {إيمانكم} التي وردت بهذا اللفظ تسع مرات في القرآن .

سوب إلى الله : وردت آيات عدة تنسب الإيمان إلى الله وتجعله منحة منه ، ومنها قوله تعالى لنبيه(ص) { ما كنت تدري ما الكتاب ولا الإيمان} [الشورى: ٥٢] فهو جَعْلٌ من الله لمن يشاء من عباده وهم من يستحقون الإيمان ممن تعرضوا لنفحاته وأخذوا بسلوك السُبُل الموصلة إليه ، وبدون ذلك لا يمكن لأي إنسان أن يؤمن ، ولذلك قال تعالى {وما كان لنفس أن تؤمن إلا بإذن الله} [يونس: ١٠٠] .

ويتم ذلك بأن يحبب الله الإيمان لمن يحمل خيراً ويطرق أبواب الإيمان { ولكن الله حبب إليكم الإيمان وزينه في قلوبكم} [الحجرات : ٧] وكان قد زينه في قلوب الخلق جميعاً عندما خلقهم على فطرة الإسلام ، وألهمهم التقوى بجانب الفجور {فألهمها فجورها وتقواها} [الشمس: ٨] .

ولذلك اعتبر القرآن بأن الإيمان أتية من الله {قال الذين أُوتوا العلم والإيمان} [الروم: ٥٦] ونهى عن المن بالإسلام {يمنون عليك أن أسلموا قل لا تمنوا عليَّ إسلامكم بل الله يَمُنُّ عليكم أن هداكم للإيمان} [الحجرات: ١٧] .

إذن لا بد من جهد للإنسان في تحصيل الإيمان ، ولو كان جهداً نفسياً وعقلياً .

، الإنسان : نسبت مئات الآيات الإيمان إلى الإنسان بصيغ متعددة وفي مناسبات مختلفة، ومن ذلك قوله تعالى {ولكن اختلفوا فمنهم من آمن ومنهم من كفر} [البقرة: ٢٥٣] ، {ولو آمن أهل الكتاب لكان خيراً لهم} [آل عمران: ١١٠] ، {ما يفعل الله بعذابكم إن شكرتم وآمنتم} [النساء: ١٤٧] ، {لو يردونكم من بعد إيمانكم كفارا} [البقرة : ١٠٩] .

إذن ، الإنسان يملك إيمانه بنفسه بحسب تجسيده لمنهج القرآن في تحصيل الإيمان وتنميته ، وهو يملك الاختيار في أن يؤمن أو يكفر {وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر} {الكهف : ٢٩] .

، الإيمانين : إذن الإسلام يعطي بني الإنسان فرصة الاختيار لكي يؤمنوا إذا أرادوا ، ومن المستحيل أن يتحقق الإيمان كثمرة لعوامل خارجية دون وجود القناعة الداخلية ، ولذلك قال الله تعالى لرسوله محمد (ص){ ولو شاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعاً أفأنت تُكره الناس حتى يكونوا مؤمنين} [يونس: ٩٩] .

وأكد الله هذا المعنى في قوله تعالى {إن الذين اشتروا الكفر بالإيمان لن يضروا الله شيئاً ولهم عذاب أليم} [آل عمران: ١٧٧] .

ويمكن القول إن الإيمان في أصله كدين هو ملك الله ، لكنه كتدين متاح للناس جميعاً وبالتالي يتكامل المفهومان ، فالدين تنزيل الله والتدين تطبيق الإنسان .

وفي ذات السياق فإن الإسلام الذي هو دين الله في الأرض، نسبه الله إلى البشر في بعض المواضع، مثل قوله تعالى {قل لا تمنوا علي إسلامكم}[الحجرات: ١٧] ، {ولقد قالوا كلمة الكفر وكفروا بعد إسلامهم}[التوبة: ٧٤] .

وقع مثل هذا الأمر في الصلاة، وهي عبادة لازمة بين العبد وربه إذ أنها من أخص حقوقه تعالى ، ومع ذلك أضيفت إلى الإنسان في أحد عشر موضعاً من القرآن ، مفرداً وجمعاً، بضمير الحاضر وضمير الغائب، مثل قوله تعالى {الذين هم على صلاتهم دائمون}[المعارج: ٢٣] ، {ولا تجهر بصلاتك ولا تخافت بها} [الإسراء: ١١٠] .

وهذا يعطي مزيداً من الأدلة والبراهين على امتلاك الإنسان للقدرة والاستطاعة والاختيار التي تمكنه من تحمل المسؤولية وصناعة الحياة، بعيداً عن السلبية ومنهج التبرير والبحث عن المعاذير.

٥- **كيـة:** التزكية مأخوذة من زكا: نما وزاد . وزكا فلان: صلح وتنعم وكان في خصب فهو زكي، وجمعه أزكياء . والزكاة: البركة، والنماء، والطهارة، والصلاح، وصفوة الشيء .

والزكية: الأرض الطيبة الخصبة. والزكاء: ما أخرجه الله من الثمر(٢١) .

وقد وردت مشتقات التزكية سبعة وعشرين مرة في القرآن (غير مصطلح الزكاة) ، ونُسبت في أكثر هذه المواضع إلى الإنسان، سواء كان المقصود بها التزكية الإيجابية بمعنى التربية والتطهير والمراقبة والمحاسبة، أو التزكية السلبية المقصود بها الإعجاب بالذات .

أ- **سوبة إلى الله:** نُسبت التزكية إلى الله في الدنيا مرتين، الأولى في قوله تعالى {بل الله يزكي من يشاء ولا يظلمون فتيلاً}[النساء: ٤٩] ، والأخرى {ولكن الله يزكي من يشاء والله سميع عليم}[النور: ٢٩].

وتزكية الله هي نتيجة لتزكية الإنسان، ولا تتحقق النتيجة بدون تحقق المقدمة، ومما يؤكد أن هذه التزكية قائمة على معطيات ذات صلة بالإنسان نهاية الآية الأولى، حيث قال تعالى {ولا يُظلمون فتيلاً} ، كأن الله يقول بأنه لا يوجد من يأخذ بأسباب التزكية ويستحقها إلا وزكاه الله !.

ب- **الإنسان:** الأنبياء هم من الناس، وقد عُلم من خلال القرآن أن من مهماتهم تزكية الناس، فضلاً عن تزكية الناس لأنفسهم عبر التربية الذاتية والمراقبة والمجاهدة للنفس الأمارة بالسوء بصورة مستمرة. قال تعالى {قد أفلح من تزكى}[الأعلى: ١٤] ، وقال {قد أفلح من زكاها}[الشمس: ٩] ، وقال: {خالدين فيها وذلك جزاء من تزكى} [طه: ٧٦] .

ج- **تزكيتين:** الإنسان يمتلك أن يأخذ بأسباب التطهر وتشذيب النفس وتأديبها، وهي منح متاحة من الله لكل عباده، وبالتالي فإن من يزكيه ربه هو من يزكي نفسه، {ومن تزكى فإنما يتزكى لنفسه}[فاطر: ١٨].

وبمنح الله لأسباب التزكي تنسب التزكية إليه، لتكون فضلاً منه ورحمة، قال تعالى {ولولا فضل الله عليكم ورحمته ما زكى منكم من أحد أبداً}[النور: ٢١] .

والتزكية كواجب على الفرد نحو ذاته تتصف بالشمول لأبعاد الشخصية المختلفة، إذ يجب أن يزكي نفسه روحاً وعقلاً وجسماً (٢٢) .

أما بالنسبة للتزكية السلبية فهي إعجاب المرء بذاته وإظهار الصلاح أمام الناس مع الأمن من مكر الله وادعاء دخول الجنة . وهي تزكية منهي عنها شرعاً {فلا تزكوا أنفسكم هو أعلم بمن اتقى}[النجم: ٣٢] .

وقد حذر العلماء من الإدلال بالطاعة، والعجب بالالتزام والقرب من الله، وذهبوا إلى أن المعصية مع الخوف خير من الطاعة مع الأمن من مكر الله (٢٣) .

وروى ابن القيم أن رجلاً قال لأحد الزهاد: إني أُكثِر البكاء . فقال: إنك إن تضحك وأنت مقر بخطيئتك خير من أن تبكي وأنت مدل بعملك" (٢٤) . ذلك لأن المدل بعبادته يشعر بالإعجاب بنفسه، فينفخه الشيطان، وغالباً ما يدفعه ذلك إلى الاستطالة على خلق الله .

٦- ا ـات: الثبات يأتي بمعنى عدم الزوال (٢٥) . ونعني به امتلاك القوة القلبية للصمود أمام التحديات الذاتية "رغبات النفس الأمّارة" والتحديات الموضوعية (الخارجية) .

وردت مشتقاته في ثمانية عشر موضعاً من القرآن، ومع أن معظمها نُسب إلى الله إلا أن فيها نصيباً للفرد، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة .

أ- ـاف إلـى اللّه: وردت آيات عدة تتحدث عن تثبيت الله لأنبيائه وأوليائه الصالحين في أوقات حرجة استنفذوا فيها طاقاتهم البشرية المحدودة، فتدخل الله بالتثبيت لهم . ومن هذه الآيات: {ولولا أن ثبتناك لقد كدت تركن إليهم شيئاً قليلاً}[الإسراء: ٧٤] وهي خطاب للنبيﷺ الذي ثبته الله أمام مشركي مكة .

وعن نزول القرآن متفرقاً خلال ما يزيد عن عقدين من الزمان، قال تعالى {كذلك لنثبت به فؤادك ورتلناه ترتيلاً}[الفرقان: ٣٢] ، وقال{يثبت الله الذين آمنوا بالقول الثابت}[إبراهيم: ٢٧] ، فهل يعني ذلك أن الإنسان ليس له دخل أو دور في هذا التثبيت؟!

ب- لإنسان: طالب الله عموم المؤمنين بالثبات أمام العدو {يا أيها الذين آمنوا إذا لقيتم فئة فاثبتوا}[الأنفال: ٤٥] أي يجب عليهم أن يأخذوا بكل أسباب الثبات المشروعة، وأن لا يقعوا فريسة للخوف والفزع والفرار أمام زحف الأعداء .

ولو تدبرنا قليلاً في الآيات السابقة التي تنسب التثبيت إلى الله، فسنجد أن فيها إشارات إلى دور للإنسان في قبول أو رفض هذا التثبيت . فعندما يقول الله {يثبت الله الذين آمنوا} ، فإن الوصول إلى درجة الإيمان يعني ضمن ما يعنيه أن هذا المؤمن قد استنفذ "جهده" في فهم سنن الله وأعمل "جهاده" في استثمارها لعمارة الأرض ومدافعة الظلمة والمستبدين، وبالتالي فإنه استحق التثبيت من الله . ووضح الله أنه أنزل القرآن مفرقاً لحِكَمٍ متعددة، منها تثبيت الرسول(ص) ومن معه وأكد هذا المعنى الواضح بقوله {ورتلناه ترتيلاً} .

والترتيل في لغة العرب يأتي بمعاني متعددة، منها الترسل في القراءة ، والتبيين بغير بغي ، وعدم التعجل، بل الميل إلى التأني فيها والتمهل وتبيين الحروف والحركات .

وقال مجاهد: الترتيل: الترسل . وقال أبو إسحاق: والتبيين لا يتم بأن يعْجَلَ في القراءة وإنما يتم

التبيين بأن يبين جميع الحروف ويوفيها حقها من الإشباع(٢٦) .

لقد نزل القرآن ليثبت المؤمنين {قل نزله روح القدس من ربك بالحق ليثبت الذين آمنوا وهدى وبشرى للمسلمين}[النحل: ١٠٢] . والتثبيت لا يحدث مع القراءة العجلى غير المتدبرة، ولذلك قال الله لرسوله(ص): {لا تحرك به لسانك لتعجل به إن علينا جمعه وقرآنه فإذا قرأناه فاتبع قرآنه}[القيامة: ١٦ - ١٨] وذهب المفسرون إلى أن علة هذا النهي تكمن في الحرص على التأني في استخراج كنوز القرآن(٢٧) . وهذا المعنى ذاته هو ما أشار إليه ترجمان القرآن عبدالله بن عباس(٢٨) .

وأكد الله هذا المعنى لنبيه (ص) في قوله تعالى {ولا تعجل بالقرآن من قبل أن يُقضى إليك وحيه وقل رب زدني علماً}[طه: ١١٤] . كأن التأني في قراءة القرآن وإعمال العقل فيه تدبراً هو الطريق لتحصيل العلم والاستزادة منه .

ج- كام ـاتين: إن الثبات كله هو منحة ربانية، لكنها ليست منحة مجانية، بل تريد مقابلها أداء ضريبة كبيرة ، قوامها الالتزام بمنهج الله السنني وكمال اللجوء إليه، وهذا ما أشارت إليه آيات أخرى، بل ذكرت بعض الآيات صراحة أن التثبيت الرباني لا يأتي إلا عند اكتمال الاهتداء الإنساني، قال تعالى:

- {يا أيها الذين آمنوا إن تنصروا الله ينصركم ويثبت أقدامكم}[محمد: ٧] .
- {ولو أنهم فعلوا ما يوعظون به لكان خيراً لهم وأشد تثبيتاً}[النساء: ٦٦] .
- {ولا تتخذوا أيمانكم دخلاً بينكم فتزل قدم بعد ثبوتها} [النحل: ٩٤] .

إذن يرتبط تثبيت الله للإنسان وجوداً وعدماً بذات المنهج السنني الذي يمثل مشيئة الله الأولى، بمعنى أنه لا تثبيت من الله إلا لمن أراد هذا التثبيت، بتوفير شروطه ودفع ضريبته .

ولمدافعة عوامل التخلف لإحداث التغيير المنشود في حياة المجتمعات الإسلامية، فإنه لا يكفي الاقتصار على دائرة الأقدار النفسية، بل لابد من إنضاج وترشيد وتوجيه هذه الطاقات النفسية عبر بوصلة (العلم) ، ولذلك سننتقل إلى دائرة الأقدار العلمية .

، الثانـي
العلميـة

إذا كان كل ما يتعلق بالقلب من قيم يدخل ضمن الأقدار النفسية، فإن كل ما يتعلق بالعقل وأدواته ومدخلاته يندرج ضمن الأقدار العقلية .

وبسبب الصياغة القرآنية المعجزة أمر الله بالتدبر، لكن إهمال هذا الأمر أوقع قراء القرآن في الكثير من الأخطاء، وخاصة أصحاب القراءات الجزئية الذين أساؤوا فهم القدر من هذه الزاوية، كامتداد لنفس سوء الفهم في الدائرة النفسية ، وهذه أهم المصطلحات في هذه الدائرة :

١- **تـه:** الفقه في اللغة يأتي بمعنى الفهم . وفي الاصطلاح يأتي الفقه في أصله العام بمعنى : التوصل إلى علم غائب بعلم شاهد(٢٩) . والفقيه هو من يفهم مراد الشارع الحكيم، ويملك القدرة على تنزيله على الوقائع والأحداث، بحيث يجد لكل مشكلة في الحياة حلاً، ولكل سؤال إجابة، ولكل مأزق مخرجاً، ولكل داء دواء . والفقه بهذا المعنى هو المقصود بحديث المصطفى(ص) : "من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين" (٣٠) .

وعندما نقرأ في الآيات التي تحدثت عن العلم والفقه والقراءة ومشتقاتها اللفظية والمعنوية، وهي بالمئات، سنجد هذه العمليات تنسب إلى الله أحياناً وإلى الإنسان أحياناً أخرى .

أ- **اف إلـى اللّه:** في الفقه قال تعالى {إنا جعلنا على قلوبهم أكنة أن يفقهوه وفي آذانهم وقراً}[الكهف: ٥٧] ، {وجعلنا على قلوبهم أكنة أن يفقهوه وفي آذانهم وقراً}[الأنعام: ٢٥]، {فطُبع على قلوبهم فهم لا يسمعون}[الأعراف: ١٠٠] ومثل هذه الآيات قوله تعالى {أولئك الذين لعنهم الله فأصمهم وأعمى أبصارهم}[محمد: ٢٣] .

وهكذا مال أناس إلى اعتبار أن الله أجبر من لم يتفقه ، بأن أغلق عليه منافذ الفهم والتفقه .

ومثل هذا المعنى ورد في العلم عموماً عندما يُقرأ النص مقطوعاً من سياقه ، {علَّم الإنسان ما لم يعلم}[العلق: ٥] ، {الرحمن علَّم القرآن}[الرحمن: ١ ، ٢] ، وفي القراءة قال تعالى {سنقرئك فلا تنسى}[الأعلى: ٦] فهل الإنسان إذن مجرد آنية سالبة لا دخل لها في تحصيل العلم والفقه والوعي وممارسة القراءة؟

ب- **لإنسـان:** ونبدأ من حيث انتهينا في الفقرة السابقة، حيث نسب الله القراءة إلى الإنسان، عندما أمره بفعلها في أول آية وأول كلمة في القرآن {اقرأ باسم ربك الذي خلق} [العلق: ١] ، ونسب العلم إلى الإنسان في عشرات المواضع في القرآن، مثل قوله تعالى {كتاب فصلت آياته قرآناً عربياً لقوم يعلمون}[فصلت: ٣] .

ونسب القرآن إلى الإنسان إرادة الوعي: عقلاً وسمعاً وبصراً، أو إرادة الإعراض والغفلة والجهل: جنوناً وصمماً وعمى، وذلك في آيات كثيرة، منها قوله تعالى في وصف الرجال الفرقانيين "عباد الرحمن": "والذين إذا ذكروا بآيات ربهم لم يخروا عليها صماً وعمياناً}[الفرقان: ٧٣] .

وفي الطرف الآخر وصف المنافقين بأنهم {صم بكم عمي فهم لا يرجعون} [البقرة: ١٨] ، وقال عن صنف من الكفار {وأما ثمود فهديناهم فاستحبوا العمى على الهدى} [فصلت: ١٧] ، وقال عن كل من عطل جهاز الوعي في شخصيته الآدمية {ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل} [الأعراف: ١٧٩] .

قال ابن جرير: "هؤلاء الذين ذرأهم لجهنم هم كالأنعام، وهي البهائم التي لا تفقه ما يُقال لها، ولا تفهم ما أبصرته، لما يصلُح ولما لا يصلُح، ولا تعقل بقلوبها الخير من الشر، فتميز بينهما، فشبههم الله بها، إذ كانوا لا يتذكرون ما يرون بأبصارهم من حججه، ولا يتفكرون فيما يسمعون من آي كتابه" [٣١] . ولأن القرآن هو المصدر الأساسي للمعرفة، فقد اعتبره الله "بصائر" تنير الطريق لبني الإنسان، وهو يتحمل مسؤولية نفسه إذا أعمى بصره وأغمض عينيه وأقفل بصيرته، قال تعالى { قد جاءكم بصائر من ربكم فمن أبصر فلنفسه ومن عمي فعليها وما أنا عليكم بحفيظ} [الأنعام: ١٠٤] [٣٢] .

لقد أنزل الله هذا القرآن، ويسره للناس، لكن علمه وهدايته وإعجازه تظل دوماً رهينة تدبره، قال تعالى {ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر} [القمر: ١٧] [٣٣].

ج- **الفقهين:** إن الذين أصابهم الله بالصمم في الأسماع والعمى على الأبصار، والطبع على القلوب، إنما كان ذلك نتيجة عوامل موضوعية تعود إلى الإنسان ذاته، ولذلك نجد آيات الطبع على القلوب تذكر أسباباً عدة اقترفها الإنسان [٣٤] .

ومن ذلك : الكفر {بل طبع الله عليها بكفرهم} [النساء: ١٥٥] ، والكفر هو ذاته عدم الإيمان {والذين لا يؤمنون في آذانهم وقر وهو عليهم عمى} [فصلت: ٤٤] ، وعدم إعمال العقل من هذه الأسباب {أفأنت تسمع الصم ولو كانوا لا يعقلون} [يونس: ٤٢] .

ومن هذه العوامل التكبر، قال تعالى {سأصرف عن آياتي الذين يتكبرون في الأرض بغير الحق} [الأعراف: ١٤٦] "اختلف أهل التأويل في معنى ذلك، فقال بعضهم معناه: سأنزع عنهم فهم الكتاب . وقال آخرون في ذلك معناه: سأصرفهم عن الاعتبار بالحجج... وقد عم بالخبر أنه يصرف عن آياته المتكبرين في الأرض بغير الحق، وهم الذين حقت عليهم كلمة الله أنهم لا يؤمنون، فَهُم عن فَهم جميع آياته والاعتبار والادكار بها مصروفون، لأنهم لو وُفِّقوا لفهم بعض ذلك فهُدوا للاعتبار به، اتعظوا وأنابوا إلى الحق، وذلك غير كائن منهم" [٣٥] .

وفي تفسير {ذلك بأنهم كذبوا بآياتنا وكانوا عنها غافلين} يضيف شيخ المفسرين ابن جرير: "صرفناهم عن آياتنا أن يعقلوها ويفهموها فيعتبروا بها ويذّكروا فينيبوا، عقوبة منّا لهم على تكذيبهم بآياتنا... وكانوا عن آياتنا وأدلتنا الشاهدة على حقيقة ما أمرناهم به ونهيناهم عنه "غافلين" لا يتفكرون فيها، لاهين عنها، لا يعتبرون بها، فحق عليهم حينئذ قول ربنا فعَطِبوا" (٣٦).

ولما كانت القناديل لا تنفع المغمض عينيه شيئاً، فقد وصف الله القرآن بأنه "بصائر" كما سبق، لكنه دعا إلى فتح الأبصار والبصائر عندما دعا في الآية التالية للاستماع والإنصات عند قراءته، قال تعالى{هذا بصائر من ربكم وهدى ورحمة لقوم يؤمنون وإذا قُرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون} [الأعراف: ٢٠٣، ٢٠٤].

فالاستماع إذن محطة هامة جداً في التحصيل العلمي وصناعة الفقه، ولذلك أفردنا السمع بالفقرة التالية.

٢- **مع:** السمع لغة: الأذن، وهي المسمعة، والسَّمع ما وقر فيها من شيء يسمعه. والسماع: ما سمَّعتَ به فشاع وتُكُلِّمَ به. وكل ما التذته الأذن من صوت حسن: سماع. وسمع له: أطاعه(٣٧).

أ- **ماف إلى الله:** وردت آيات عدة في القرآن تجعل السماع منحة إلهية لدرجة قد يتوهم البعض منها أن الإنسان مجبر على السماع أو الصمم، ومن هذه الآيات قوله تعالى {ونطبع على قلوبهم فهم لا يسمعون}[الأعراف: ١٠٠]، {ومنهم من يستمع إليك وجعلنا على قلوبهم أكنة أن يفقهوه}[الأنعام: ٢٥]، {إن الله يُسمع من يشاء وما أنت بمسمع من في القبور}[فاطر: ٢٢].

ولو أعملنا منهج التدبر في هذه الآيات لوجدنا السببية واضحة، خاصة لو قرأناها مع الآيات التي تصف الإنسان بأنه يسمع وتنسب السماع إليه. فالآية الأخيرة مثلاً يوحي مطلعها بالمعنى الجبري {إن الله يُسْمِع من يشاء} لكن الشق الآخر من هذه الآية يشير إلى السبب {وما أنت بمسمع من في القبور} أي أن الذين يعيشون في قبور التقليد للآباء والقطيع الجمعي، أو في قبور الهوى والكبر لا يمكن أن يسمعوا بتاتاً، فهم بذلك أموات، وهم في قبور محكمة الإغلاق.

إذن الإنسان يستطيع أن يسمع إذا أراد أن يسمع، لأن الله لا يمنع عن السماع من أراده وسعى إليه، وخاصة أنه قد جهزه بأدوات الاستماع الحي (الأذن) والاستماع المعنوي (العقل).

ب- **لإنسان:** أكثر آيات السماع تُنسب إلى الإنسان، مثل قوله تعالى {إن في ذلك لآيات

لقوم يسمعون}[يونس: ٦٧] ، وقد يكون السماع إيجابياً {وأنا لما سمعنا الهدى آمنا به} [الجن: ١٣] ، {وإذا سمعوا ما أنزل إلى الرسول}[المائدة: ٨٣] ، {أطيعوا الله ورسوله ولا تولوا عنه وأنتم تسمعون}[الأنفال: ٢٠] .

وقد يكون هذا السماع سلبياً، بمعنى أن الإنسان يمتلك القدرة على السماع لكنه لا يفعل بل يعرض، مثل قوله تعالى {يسمع آيات الله تتلى عليه ثم يصر مستكبراً كأن لم يسمعها}[الجاثية: ٨]، {وإذا تتلى عليه آياتنا ولى مستكبراً كأن لم يسمعها}[لقمان: ٧] ، {وإن تدعوهم إلى الهدى لا يسمعوا} [الأعراف: ١٩٨] .

ج- **لسماعين:** من الواضح تماماً أن الله قادر على إسماع كل البشر، لكن حكمته التي خلقت الحياة للابتلاء طلبت من الإنسان أن يقوم بدور في السماع، وإلا فلن يسمع شيئاً حتى يتميز الطائع من العاصي، ولذلك ربط الله عدم السماع بعوامل عدة، كما جاء في عدد من آيات القرآن، مثل قوله تعالى {ومنهم من يستمعون إليك أفأنت تسمع الصم ولو كانوا لايعقلون} [يونس: ٤٢] ، {إنك لا تُسمع الموتى ولا تسمع الصم الدعاء إذا ولوا مدبرين وما أنت بهادي العمي عن ضلالتهم إن تسمع إلا من يؤمن بآياتنا فهم مسلمون} [النمل: ٨٠، ٨١] ، {أفأنت تسمع الصم أو تهدي العمي ومن كان في ضلال مبين}[الزخرف: ٤٠] .

وفي قوله تعالى {ولو علم الله فيهم خيراً لأسمعهم} [الأنفال: ٢٣] قال ابن تيمية: "أي لأفهمهم ما سمعوه . ثم قال: ولو أفهمهم مع هذه الحال التي هم عليها لتولوا وهم معرضون، فقد فسدت فطرتهم فلم يفهموا، ولو فهموا لم يعملوا، فنفى عنهم صحة القوة العلمية وصحة القوة العملية وقال {أم تحسب أن أكثرهم يسمعون أو يعقلون إن هم إلا كالأنعام بل هم أضل سبيلاً} [الفرقان: ٤٤] وقال {ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون}[الأعراف: ١٧٩] (٣٨).

وقال تعالى { إن في ذلك لذكرى لمن كان له قلب أو ألقى السمع وهو شهيد} [ق: ٣٧] بمعنى "وهو حاضر القلب ، ليس بغائبه ، ووصف الله الكفار بأنهم صم بكم عمي لا يسمعون ولا يعقلون ، وأن في آذانهم وقراً ، وأنه ختم على قلوبهم وعلى سمعهم" (٣٩) .

ومن المعلوم أن من أصيب بالصمم أو العمى أو الختم على القلب فقد داهمته أكبر المصائب ، وقد جعل الله قانوناً يحكم هذا الأمر يحمِّل الإنسان المسؤولية ، قال تعالى {وما أصابكم من مصيبة

فبما كسبت أيديكم} [الشورى: ٣٠].

ولا شك أن بداية الضلال عن طريق الهدى هو الإعراض عن سماعه ،ولذلك كان الهدى أو الضلال من صميم دائرة الأقدار العلمية .

٣ **ايـــة :** الهداية في لغة العرب تأتي بمعاني عدة ، منها الدلالة والإرشاد ، وتوضيح معالم الطريق . ويأتي الهدى بمعاني : النهار ، الطريق والرشاد ، الدلالة بلطف إلى ما يوصل إلى المطلوب ، الطاعة [٤٠]. ونستطيع أن نفهم من الهداية بهذه المعاني أنها تتضمن الأخذ بالأسباب المادية ، ولذلك قال تعالى على لسان موسى عليه السلام {كلا إن معي ربي سيهدين} [الشعراء: ٦٢] ، رداً على أصحابه الذين رأوا جيش فرعون خلفهم يكاد أن يدركهم {قال أصحاب موسى إنا لمدركون} [الشعراء: ٦١].

والهداية عكسها الضلالة ، وكلاهما ورد في القرآن منسوباً إلى الله ومنسوباً إلى الإنسان .

ة الله : وردت آيات كثيرة تنسب الهداية إلى الله ، ومنها قوله تعالى للنبي ﷺ : {إنك لا تهدي من أحببت ولكن الله يهدي من يشاء}وقوله تعالى لعموم المؤمنين {أتريدون أن تهدوا من أضل الله} [النساء: ٨٨] ، {فمن يهدي من أضل الله} [الروم: ٢٩].

ولكن ،هل الله يضل من يريد الهداية ، أو يهدي من أراد الضلال وسعى في طريقه وتعرض لأسبابه ؟ وهل يلغي الله إرادة الإنسان إذا أراد الاهتداء أو الضلال؟

ة الإنسان : لقد جعل القرآن الهداية والضلالة ذاتيتين ، بمعنى أنهما نابعتان من داخل الإنسان ، ولذلك فهو يحمل شرف الاهتداء أو يتحمل وزر الضلال ، قال تعالى {فمن اهتدى فإنما يهتدي لنفسه ومن ضلَّ فإنما يضل عليها} [يونس: ١٠٨] ، {إنا أنزلنا عليك الكتاب بالحق فمن اهتدى فلنفسه ومن ضل فإنما يضل عليها} [الزمر: ٤١].

وبهذا فإن الكافرين يضلون بملء إرادتهم {إن الذين كفروا وصدوا عن سبيل الله قد ضلوا ضلالاً بعيداً} [النساء: ١٦٧] ، {قد ضلوا وما كانوا مهتدين} [الأنعام: ١٤٠].

ومن رفض قبول الهداية وتعرض لأسباب الغواية سيصبح ريشة في مهب رياح الضلال ، وقد تأتي هذه الريح من شخص عادي كالسامري {وأضلهم السامري} [طه: ٨٥] ، وقد تأتي من زعيم سياسي كفرعون {وأضل فرعون قومه وما هدى} [طه: ٧٩] ، وخلف هؤلاء جميعاً يقف الشيطان {ويريد الشيطان أن يضلهم ضلالاً بعيداً} [النساء: ٦٠].

ى الهدايتين : ويتبين من قراءة آيات الهداية أنها نوعان : هداية الدلالة والإرشاد

وهي مكفولة لكل الناس ، ويمكن أن يقوم بها كل الناس ، كما قال الله لرسوله محمد(ص) {وإنك لتهدي إلى صراط مستقيم} [الشورى : ٥٢] .

والهداية الأخرى : هداية الإعانة والتوفيق ، وهي لا تكون إلا من الله ، كما قال الله لرسوله محمد(ص) : { إنك لا تهدي من أحببت ولكن الله يهدي من يشاء} [القصص : ٥٦] لكن مشيئته تعالى كما أسلفنا مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمشيئة الإنسان ، بمعنى أن الإنسان الذي يطرق أبواب الهداية ، فإن الله يفتحها له ، ويعينه على السير في طريقها .

وقد أطلق الله على القرآن "هدى" ، قال تعالى {هُدى للناس وبينات من الهدى والفرقان} [البقرة : ١٨٥] وقد حصر هداية القرآن في آية أخرى في المتقين ، {هدى للمتقين} [البقرة : ٢] ، إن هدى القرآن متاح للناس جميعاً ، لكن هذه الهداية ليست آلية بل تقوم على جهد الإنسان ، فالذي يخاف من الله يندفع لقراءة القرآن بتدبر وخشوع ، فيصل إلى شاطئ الهداية ، فهو "هدى للمتقين" ، لأن التقوى هي أن يجدك الله حيث أمرك ولا يجدك حيث نهاك ، والوصول إلى هذه الدرجة من الالتزام يحتاج إلى معرفة عميقة ، وهذا لا يحصل إلا عبر التدبر (٤١) . إن ذلك يؤكد أن للإنسان جهداً في تحصيل الهداية ، ومن ثم تأتي هداية الله كنتيجة لاهتداء الإنسان .

وفي ذات السياق قال تعالى عن القرآن {يهدي به الله من اتبع رضوانه سبل السلام} [المائدة : ١٦] وفي هذه الآية "إشارة إلى أنه لا بد للاهتداء بكتاب الله من إيمان أولاً ، يستتبع ذلك اهتداء بكتاب الله ، يستتبع ذلك سير بالطرق الموصلة إلى رضوان الله ، يستتبع ذلك هداية إلى الصراط المستقيم الموصل إلى الجنة" (٤٢) . وقال تعالى عن القرآن {يضل به كثيراً ويهدي به كثيرا وما يضل به إلا الفاسقين} [البقرة : ٢٦].

ومن المعلوم أن الفسوق هو الخروج ، وبداية هذا الفسوق هو الخروج عن منهج السلف في التدبر ، لأن القراءة العجلى لن تمكن صاحبها من استخراج الهداية القرآنية ، وبالتالي سيبقى سائراً وراء بوصلة الهوى أو بوصلة التقليد الأعمى ، مما سيوصله حتماً إلى وهدة الفسوق وحالكات الضلال .

٤ **فتنة** : أصل الفَتْنِ إدخال الذهب النار لتظهر جودته من رداءته ، واستُعمل في إدخال الإنسان النار قال {يوم هم على النار يفتنون} [الذاريات : ١٣] (٤٣) ثم صارت بمعنى الابتلاء غير أنها تنطبق على المنحة أكثر بينما الابتلاء يمكن أن يكون بالشدة أو بالرخاء .

أ **إضافة إلى الله** : أورد الله مصطلح الفتنة بمشتقاته منسوباً إليه في مواضع عديدة

(٤٤) ، منها قوله تعالى {ومن يرد الله فتنته فلن تملك له من الله شيئا} [المائدة: ٤١] ، {ولقد فتنا سليمان} [ص: ١٤] ، {وقد فتنا قبلهم قوم فرعون وجاءهم رسول كريم} [الدخان: ١٧] . فهل الفتنة هنا دفع من الله للناس نحو الانحراف والضلال ؟

بالتأكيد أنها ليست كذلك ، وإلا لما فتن الله سليمان ، لكنه الابتلاء والمحن عندما يتعرض الناس لأسبابهما ، فتكون تطهيراً للمؤمنين وإعلاء لدرجاتهم ، بينما تقود غيرهم إلى الطرق الموحلة التي آثروا السير فيها كفرعون وقومه .

ت الإنسان : قال تعالى {ولكنكم فتنتم أنفسكم} [الحديد: ١٤] ، {إن الذين فتنوا المؤمنين والمؤمنات} [البروج: ١٠] ، {على خوف من فرعون وملئهم أن يفتنهم} [يونس : ٨٣] .

وحذر الله رسوله (ص) أن يتعرض لفتنة الكفار{واحذرهم أن يفتنوك عن بعض ما أنزل الله إليك} [المائدة: ٤٩] . ومهما تكن أقوال المفسرين في هذه الآيات واختلاف المعاني الدقيقة لكلمة الفتنة من آية إلى أخرى ، فإننا أردنا فقط أن نبين أن الإنسان يملك القدرة على الفتنة في إطار مشيئة الله الأولى القاضية بالابتلاء ، وتمكين الناس من امتلاك قدرات الفاعلية الإيجابية والسلبية ، لتفعيل هذه السنة وهي سنة الابتلاء والفتنة والتمحيص .

ل الفتنتين : من الواضح أن لا تعارض بين انتساب الفتنة إلى الله وإلى الإنسان ، فقد وضع الله قوانين للفتنة من أدركها وقع فيها بشقيها السلبي والإيجابي . ولذلك استحق بنو إسرائيل الفتنة لما ارتكبوه من ذنوب ، وكان منها إتباعهم للسامري الذي أضلهم بصنع العجل من حلي بني إسرائيل المسروقة من المصريين ، قال تعالى لموسى {فإنا قد فتنا قومك من بعدك وأضلهم السامري} [طه: ٨٥] ، وقال {ولقد قال لهم هارون من قبل يا قوم إنما فتنتم به} [طه: ٩٠] .

وهكذا يكون للإنسان دور في صنع أقداره العلمية المعرفية ، حيث يساهم بفاعلية في ارتياد نواميس العلم والفقه والهداية ، أو في التردي في مهاوي الجهل والصمم والعمى والضلال والفتن . وهي ذات القصة في دائرة الأقدار النفسية التي سبقت ، وفي دائرة الأقدار العملية التي هي عنوان المطلب الآتي .

، الثالث

العمليـــة

إن قوانين الله التي نظمت أقدار الإنسان النفسية والعلمية ، هي ذاتها التي تنظم أقدار الإنسان في الدائرة العملية ، وخوفاً من الإطالة وحتى لا يتكرر الكلام ، فسنعمد هنا إلى الاختصار ،

ولاسيما أن مفردات هذه الدائرة كثيرة ومتشابهة .

١ **عل :** الجَعْلُ : " لفظ عام في الأفعال كلها ، وهو أعم من فَعَلَ وصَنَعَ وسائر أخواتها (٤٥) . وقد وردت جَعَلَ ومشتقاتها في عشرات المواضع متوزعة بين الله والإنسان .

أ- **ل الله :** من الآيات الواردة في نسب الْجَعْلِ إلى الله {ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين} [هود: ١١٨] ، {والله جعل لكم من أنفسكم أزواجاً} [النحل: ٧٢] ، {وختم على سمعه وقلبه وجعل على بصره غشاوة} [الجاثية: ٢٣] ، {وهو الذي جعلكم خلائف الأرض} [الأنعام: ١٦٥] ، {وأنفقوا مما جعلكم مستخلفين فيه} [الحديد: ٧] ، {وكذلك جعلناكم أمة وسطا} [البقرة: ١٤٣] .

هل يعني ذلك أن الإنسان لا يملك من الأمر شيئاً بمعنى لا يملك الاستطاعة لفعل شيء ؟!

الإنسان : نُسب الجعل إلى الإنسان في مواضع متعددة من القرآن ، مثل قوله تعالى حكاية عن يوسف {جعل السقاية في رحل أخيه} [يوسف: ٧٠] ، وقال على لسان الملك الصالح "ذو القرنين" : {فأعينوني بقوة أجعل بينكم وبينهم ردماً}[الكهف: ٩٥] ، وقال على لسان ملكة سبأ {إن الملوك إذا دخلوا قرية أفسدوها وجعلوا أعزة أهلها أذلة} [النمل: ٣٤] ، وقال عن أهل الكتاب {كما أنزلنا على المقتسمين الذين جعلوا القرآن عضين}[الحجر: ٩٠ ، ٩١] ، وقال عن فرعون {إن فرعون علا في الأرض وجعل أهلها شيعاً}[القصص: ٤] ، وقال عن المشركين {قل أرأيتم ما أنزل الله لكم من رزق فجعلتم منه حراماً وحلالاً}[يونس: ٥٩] .

ج- **الجعلين:** إذن، من المؤكد أن لا تعارض بين جعل الله الذي هو حديث عن ملك الله للكون والإنسان والحياة وإيجاده للنواميس والقوانين التي تعمل بها الحياة، بينما ينصرف جعل الإنسان إلى إثبات فاعليته واختياره وقدرته، سواء كان الجعل إيجابياً كحال ذي القرنين أو سلبياً كجعل فرعون .

وفي كل الأحوال يمتلك الإنسان في إطار قوانين الله الجعل الذي يمكنه من الإصلاح أو الإفساد .

٢- **ـلاح:** وردت آيات الإصلاح في القرآن منسوبة إلى الله تارة وإلى الإنسان تارة أخرى.

أ- **ح الله:** قال الله عن نبيه زكريا الذي كانت زوجته عقيمة {فاستجبنا له ووهبنا له يحيى وأصلحنا له زوجه}[الأنبياء: ٩٠] وقال على لسان الإنسان الصالح {وأصلح لي في ذريتي إني تبت إليك وإني من المسلمين}[الأحقاف: ١٥] ، وقال عن المؤمنين من صحابة رسول اللهﷺ: {كفَّر عنهم سيئاتهم وأصلح بالهم}[محمد: ٢] .

فهل الإنسان خلوٌ من إمكانيات الإصلاح والإفساد؟

ب- **الإنسان:** نسب الله الإصلاح إلى عباده فقال {فمن خاف من موص جنفاً أو إثماً فأصلح بينهم فلا إثم عليه}[البقرة: ١٨٢] ، {فمن تاب من بعد ظلمه وأصلح فإن الله يتوب عليه}[المائدة: ٣٩] ، {فمن اتقى وأصلح فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون} [الأعراف: ٣٥] ، {فاتقوا الله وأصلحوا ذات بينكم}[الأنفال: ١] ، {إنما المؤمنون إخوة فأصلحوا بين أخويكم}[الحجرات: ١٠] .

ج- **الإصلاحيين:** إن مالك أسباب الإصلاح هو الله الذي منح الإنسان إمكانات الإصلاح وطالبه باستثمارها وفق منهجه ، كجزء من ابتلاء العبودية في دائرته العريضة، والله عندما يُصلِح أو لا يُصلِح بحسب حَمْلِ الإنسان لاستعدادات هذا أو ذاك، وهذا ما تثبته الآيات الآتية : {سيهديهم ويصلح بالهم}[محمد: ٥] وهو يتحدث عن الشهداء الذين ضحوا بأغلى ما يملكون من أجل مرضاته، وقال عن عاقبة التقوى {يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وقولوا قولاً سديداً يصلح لكم أعمالكم ويغفر لكم ذنوبكم} [الأحزاب: ٧١] . وفي المقابل أوضح القرآن أن الله لا يمكن أن يصلح أعمال المفسدين {إن الله لا يصلح عمل المفسدين}[يونس: ٨١] .

٣- **ـحـك:** إن الضحك وهو عمل يسير لم يخل من فعل لله وفعل للإنسان، فنسب الضحك إلى الإنسان في قوله تعالى {أفمن هذا تعجبون وتضحكون ولا تبكون}[النجم: ٥٩، ٦٠] ، ونسب الضحك إليه تعالى {وأنه هو أضحك وأبكى}[النجم: ٤٣] ، لأنه هو الذي خلق أسباب الضحك والبكاء، لكنه وجه الإنسان ليضحك في أوقات الضحك المشروعة، فقد كان الرسول(ص) وصحابته يضحكون ويمزحون، لكنه حذر من الضحك غير المشروع، مثل الضحك على عباد الله الصالحين، كما قال تعالى {إن الذين أجرموا كانوا من الذين آمنوا يضحكون}[المطففين: ٢٩] .

٤- **زق:** وردت مفردات الرزق والمال والغنى كثيراً في القرآن، وبذات المنهج كانت تنسب إلى الله في مواضع وإلى الإنسان في أخرى .

أ- **اللّه:** نسب الله الرزق إلى نفسه في مواضع كثيرة، منها قوله تعالى {وكلوا مما رزقكم الله حلالاً طيباً}[المائدة: ٨٨] ، {أنفقوا مما رزقناكم}[البقرة: ٢٥٤] ، {ومما رزقناهم ينفقون} [البقرة: ٣]. ونسب المال إلى ذاته في مواضع أخرى، منها: {وآتوهم من مال الله الذي آتاكم}[النور: ٣٣] ، {وأمددناكم بأموال وبنين}[الإسراء: ٦] .

وأظهرت آيات أخرى أنه تعالى هو مَن أغنى الناس {وأنه هو أغنى وأقنى} [النجم: ٤٨] ، {إن يكونوا فقراء يغنهم الله من فضله}[النور: ٣٢] ، فهل هذا يعني أن ينتظر الإنسان رزقه المقسوم له حتى يأتي إليه؟

ب- **الإنسان:** لقد أضاف الله الرزق إلى الإنسان في آيات عدة، منها: "{وارزقوهم فيها واكسوهم} [النساء: ٥] {وإذا حضر القسمة أولوا القربى واليتامى والمساكين فارزقوهم منه وقولوا لهم قولاً معروفاً}[النساء: ٨] ، {ومن قُدر عليه رزقه}[الطلاق: ٧] . أما بالنسبة للأموال فقد نسبها القرآن إلى الإنسان في عشرات المواضع، فقد وردت مثلاً "أموالكم" بهذا اللفظ في القرآن أربع عشرة مرة، و "أموالهم" إحدى وثلاثين مرة .

وتشير الضمائر المضافة إلى الأموال إلى أن الله أثبت ملكيتها المطلقة له، ثم أثبت لصاحبها حقاً فيها، كقوله {واعلموا أنما أموالكم وأولادكم فتنة}[الأنفال: ٢٨] ، وأثبت للمجتمع حقاً فيها، ولذلك قال تعالى {ولا تؤتوا السفهاء أموالكم التي جعل الله لكم قياماً}[النساء: ٥] . أما في الغنى فقد نسب فعل الغنى إلى الإنسان في قوله تعالى {كلا إن الإنسان ليطغى أن رآه استغنى} [العلق: ٦، ٧] .

ج- **الرزقين:** إن الله مالك الأموال والأرزاق فهو الرزاق والغني، وكل ما في هذا الكون ملكه، لكن مشيئته الأولى التي أودعها في نواميس الكون وسنن الحياة قضت أن الرزق يرتبط بالتحصيل وبذل الجهود والسعي في الأرض، من أجل استعمارها، ولذلك قال {فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه} [الملك: ١٥] .

وعندما يكسر الله عالم الأسباب بأن يمنع العامل ويمنح الكسول، فهي حالات نادرة جداً لا تنفي القوانين بل تؤكدها، إضافة إلى كونها تلفت الأنظار إلى مالك الأموال الحقيقي فلا يلتفتون إلى الأسباب بدون مالكها، ولذلك اعتبر من يتعاملون مع الأسباب دون اعتراف بملكية الله، اعتبرهم مجرمين كقارون الذي قال عن كل ذلك المال الذي أعطاه الله إياه {إنما أوتيته على علم عندي}[القصص: ٧٨] بينما قال سليمان عندما رأى السلطة والمال بين يديه {هذا من فضل ربي ليبلوني أأشكر أم أكفر}[النمل: ٤٠] .

٥- **عمت:** الصناعة مأخوذة من الصنع وهو: إجادة الفعل، فكل صنع فعل، وليس كل فعل صنعاً، ولا يُنسب إلى الحيوانات والجمادات، كما يُنسب إليها الفعل (٤٧) .

ومثل كل المفردات السابقة أضيف فعل الصناعة إلى الله وإلى الإنسان . وقد وردت مشتقات

"صنع" عشرين مرة في القرآن ارتبط أكثرها بالإنسان .

أ- صنع الله: من الآيات التي تنسب فعل الصناعة إلى الله {صنع الله الذي أتقن كل شيء} [النمل: ٨٨] ، وخاطب الله كليمه موسى فامتن عليه قائلاً: {واصطنعتك لنفسي} [طه: ٤١] ، {وألقيت عليك محبة مني ولتصنع على عيني} [طه: ٣٩] .

وإذا كان الله قد صنع هذا الكون بكل هذا الإتقان، وكذلك صنع الإنسان في أحسن تقويم، فهل كل أفعال العباد صناعة لله، وليس لأصحابها أي دور فيها؟!

ب- الإنسان: نسب الله الصنع إلى الإنسان في آيات عدة ، منها قوله تعالى لموسى عليه السلام {وألق ما في يمينك تلقف ما صنعوا} [طه: ٦٩] ، وقال لنوح عليه السلام {واصنع الفلك بأعيننا ووحينا ولا تخاطبني في الذين ظلموا} [هود: ٣٧] وتحدث الله عن صناعة نوح للسفينة فقال {ويصنع الفلك وكلما مر عليه ملأ من قومه سخروا منه} [هود: ٣٨] .

وحذر الله مقيمي الشعائر التعبدية فقال {ولذكر الله أكبر والله يعلم ما تصنعون} [العنكبوت: ٤٥] ، وحذر من الوقوع في مصير "الأخسرين أعمالاً": {قل هل ننبئكم بالأخسرين أعمالاً الذين ضلَّ سعيهم في الحياة الدنيا وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعا} [الكهف: ١٠٣ ، ١٠٤] .

ج- صناعتين: لقد صنع الله هذا الكون بكل من فيه وما فيه، وأودع فيه سنناً للعمل والإبداع، تقوم على إعمال العقل في قراءة آيات الكون واستخراج ما فيه من كنوز وثروات، وتحويلها إلى آلات ومواد تسهل حياة الإنسان وتوفر له الرفاه، وهذه هي صناعة الإنسان .

ولاجتماع هذين الأمرين بدون تضاد قال الله عن نبيه داود عليه السلام، {وعلمناه صنعة لبوس لكم لتحصنكم من بأسكم} [الأنبياء: ٨٠] وقد اشتهر داود بأنه كان حداداً قبل النبوة وبعدها، حيث مارس هذه المهنة بجهوده البشرية حتى برع فيها، ولا ينفي ذلك كون الله هو المعلم له، لأنه هو الذي خلقه وهيأ فيه هذه الاستعدادات، وهو الذي أمره بتفجير طاقته ومواهبه في هذا المجال وتنميتها . وهو في هذا العمل يعبد الله كما يفعل عند أداء الشعائر التعبدية، ولا فصل بين عبودية الله في محراب الصلاة وعبوديته في محراب الحياة، كما في الرؤية الإسلامية الصافية التي جعلت عمارة الدنيا طريقاً لعمارة الآخرة .

يقول الشيخ محمد الغزالي: "إن التدين الجاهل يحسب التخلف في الدنيا أمارة على التقدم في الآخرة، وهذا فهم منكر، فإن الدخول إلى الإيمان يكون من باب العلم الحاذق، لا من باب القصور البليد، وهذا ما شرحته الآيات في قصة داود، وما نلفت إليه أنظار الأمم الغفيرة التي انتمت إلى

الإسلام وعاشت تتسول الصناعات من خصومه، فكانت عاراً على دينها {ولقد آتينا داود منا فضلاً يا جبال أوبي معه والطير وألنّا له الحديد أن اعمل سابغات وقدر في السرد واعملوا صالحاً إني بما تعملون بصير} [سبأ: ١٠، ١١] وداود جمع في سيرته بين علمين متباعدين: التغني بآلاء الله وأمجاده بصوت رخيم كانت الطيور ترجع صداه وتشارك في مزاميره، والمهارة في الصناعات العسكرية والمدنية التي تحول الحديد إلى سيوف ورماح ودروع وإلى أوان شتى من جفان وقدور!! إن الفقه في الدنيا جزء من العقل الذي يفقه الآخرة، ولن يستطيع نصرة الإيمان أبله ولا قاعد وعندما تحول المسلمون إلى عالم ثالث أو رابع، نال منهم خصومهم، وأمسوا معرَّة لدينهم!!"[٤٨]. والصناعة والزراعة وكل الأعمال التي تحقق مقصد الإسلام الأعظم وهو جلب المنافع ودفع المضار عن الناس هي من الصالحات التي ذكرها الله في عشرات الآيات "وعملوا الصالحات" [العصر: ٣]. والشاهد أن الله نسب الفعل إلى الإنسان ومنه الزراعة، لكنه لفت الأنظار إلى أنه مالك الأسباب التي يستخدمها الإنسان في الزراعة فقال: {أأنتم تزرعونه أم نحن الزارعون} [الواقعة: ٦٤].

٦- **ـــدة:** الوحدة بين المسلمين هي فريضة ربانية، وهي من أهم وسائل تقوية الفاعلية، لأنها تؤدي إلى تقارب القلوب والقوالب، ومن المعلوم أن أقوى المعادن هو الماس نظراً لتقارب ذراته وعدم وجود فراغات بينها ، ولكن لمن تُنسب هذه الوحدة؟

أ- **ة اللّه:** لقد امتن الله على نبيه محمد(ص) فقال {هو الذي أيدك بنصره وبالمؤمنين وألف بين قلوبهم لو أنفقت ما في الأرض جميعاً ما ألفت بين قلوبهم ولكن الله ألّف بينهم} [الأنفال : ٦٢، ٦٣]، ومع ذلك يطالب المسلمين ببذل الجهود الممكنة لتحقيق هذه الألفة وتلك الوحدة المنشودة .

ب- **لإنسان:** قال تعالى {ولا تكونوا كالذين تفرقوا واختلفوا} [آل عمران: ١٠٥] ، وقال {ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم} [الأنفال : ٤٦]. فنسب الوحدة إلى الإنسان بدعوته إياهم إلى عدم التفرق والاختلاف .

ج- **لوحدتين:** جمع الله بين مطالبته للمسلمين بالتوحد والاعتصام وتذكيره لهم بأن الأسباب لا تعمل لوحدها، حيث أن الله هو الذي يؤلف بين الناس، وخاصة العرب الذين كانوا -وما زالوا - مضرب المثل في التفرق والتشرذم وبروز الحس الفردي على حساب الحس الجمعي، قال تعالى {واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداءً فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخواناً} [آل عمران: ١٠٣].

ومما يروى في سياق هذه الآية وأمثالها أن أحد أعلام المعتزلة كان يمنع الناس من أن يقولوا إن الله تعالى عز وجل ألّف بين قلوب المؤمنين وأضل الفاسقين (٤٩) .

ويبدو لي أن ما فعله هذا المعتزلي يعود لسببين: الأول: سبب ذاتي وهو قراءته الجزئية للنصوص مع غلبة التكلف، والآخر: سبب موضوعي يعود إلى ميل العامة للفهم الجبري لمثل هذه الآية، حيث يجعلون الفرد كالريشة في مهب الريح ظانين أن ذلك من كمال التوحيد وتنزيهه، مما جعل بعض المعتزلة والقدرية يصل بهم الشطط إلى هذا الحد وأشد منه في بعض الأحيان!.

٧- **كـــم:** الحكم من المصطلحات التي وقع فيها الكثير من الخلط في التاريخ الإسلامي، حتى أنه كان القشة التي قصمت ظهر الخوارج، نتيجة الخلط بين حكم الله وحكم الناس .

أ- **م اللّه:** لا شك أن الله صاحب الحاكمية المطلقة {إن الحكم إلا لله}[الأنعام: ٥٧] ، {ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الكافرون}[المائدة: ٤٤] . فقد نسب تعالى إليه الحكم وحده .

ب- **الإنسان:** قال الله عن نبيه يحيى عليه السلام {وآتيناه الحكم صبياً}[مريم: ١٢] ، وعندما تشتد الخلافات الزوجية ويصل الزوجان إلى طريق مسدود ، قرر القرآن أن يفوض كل طرف حكماً من قبله {فابعثوا حَكَماً من أهله وحكماً من أهلها}[النساء: ٣٥] وهكذا فإن الإنسان سيكون حَكَماً بجانب حكم الله، ولكن كيف؟

ج- **حكمين:** لقد قال الله لرسوله(ص) : {فاحكم بينهم بما أنزل الله}[المائدة: ٤٨] بمعنى أن الإنسان يفهم مراد الله، ويفهم ملابسات القضية محل الاختلاف ثم يحاول تنزيل حكم الله الذي اجتهد في إدراكه على الواقعة محل النزاع، وبالتالي يكون الحكم للإنسان في مباشرته، لكنه في الأصل حكم الله .

وهذا هو الذي لم يدركه الخوارج عندما اعترضوا على الإمام علي بن أبي طالب عندما حَكّم أبا موسى الأشعري بعد معركة صفين فخرجوا عليه رافعين شعار {إن الحكم إلا لله}[الأنعام: ٥٧] وذلك نتيجة قلة فقههم مع اعتقادهم أنهم يمتلكون الحقيقة المطلقة، ولذلك انطلقوا يُكَفِّرون بل ويحاربون بشراسة من لم يؤمن بفكرهم حتى أنهم كَفَّروا عليَّاً واستحلّوا دمه، وهو أحد أبرز المبشرين بالجنة .

وعندما انحاز الخوارج إلى حروراء أرسل إليهم علي بن أبي طالب فقيه الأمة وحبرها عبدالله بن عباس ليناظرهم، ويتضح من خلال هذه المناظرة مدى جهلهم الشديد بالقرآن وخاصة مصطلح

الحكم، ثم قام الإمام علي بمناظرة من لم يتب عن خطئه بعد مناظرة ابن عباس(٥٠) . وقد ظلت أزمة الخوارج مع القرآن موجودة حتى بعد هذا العصر وفي غير العراق، حيث ظهروا بقوة في شمال المغرب العربي، وقام بعضهم بالثورة على أميرهم حنظلة بن صفوان في مدينة طنجة التابعة للمغرب الآن، وذلك سنة١٢٢هـ ، فما كان من حنظلة إلا أن جمع علماء أفريقيا الذين بعثهم عمر بن عبد العزيز إلى إفريقيا ليفقهوا أهلها فكتبوا رسالة عن القرآن قسمت القرآن إلى عشرة أنواع(٥١) .

ونختم هذه الفقرة بإيراد الحكاية التالية عن بعض الخوارج أيام الخليفة العباسي المأمون . فقد روي أن أحد الخوارج دخل على المأمون فقال له المأمون: ما حملك على خلافنا؟ قال: آية في كتاب الله. قال: وما هي؟ قال: قوله تعالى {ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الكافرون} [المائدة: ٤٤] قال: ألك علم بأنها منزلة؟ قال: نعم . قال: وما دليلك؟ قال: إجماع الأمة . قال: فكما رضيت بإجماعهم في التنزيل فارض بإجماعهم في التأويل . قال: صدقت، السلام عليك يا أمير المؤمنين(٥٢) .

٨- **النسبة:** نسب الله البأس في القرآن إلى نفسه، قال تعالى {كذلك كذب الذين من قبلهم حتى ذاقوا بأسنا}[الأنعام: ١٤٨] ، وفي آية أخرى نسب البأس إلى الإنسان، قال تعالى {وجعل لكم سرابيل تقيكم الحر وسرابيل تقيكم بأسكم} [النحل: ٨١] . ولا شك أن الآيتين متكاملتان، كما رأينا في الفقرات السابقة تماماً .

ويشبه ذلك مصطلح "الرمي" ، فقد أمر الله المسلمين بإعداد القوة {وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة} [الأنفال: ٦٠] وفسر الرسول(ص) القوة بالرمي، ومع ذلك نسب الله الرمي إلى نفسه في قوله تعالى {وما رميت إذ رميت ولكن الله رمى} [الأنفال: ١٧] .

٩- **النسبة:** إن المصائب التي تنزل بالإنسان نسبها الله في مواضع إليه ونسبها في مواضع أخرى إلى الإنسان، وهي من المواضع الهامة التي ثار حولها الجدل واشتد عليها الخلاف .

أ- **إضافة إلى الله:** نسب الله كل مصيبة تنزل بالناس إليه تعالى فقال {ما أصاب من مصيبة في الأرض ولا في أنفسكم إلا في كتاب} [الحديد: ٢٢] ، {ما أصاب من مصيبة إلا بإذن الله}[التغابن: ١١] ، ولكن هل نزول المصائب حكم لازب من الله ولا دخل للإنسان فيه؟

ب- **إضافة إلى الإنسان:** عندما انهزم المسلمون يوم أحد تساءلوا من أين جاءت هذه المصيبة فأعادها الله إلى أنفسهم وتقصيرها {أو لما أصابتكم مصيبة قد أصبتم مثليها قلتم أنَّى هذا قل هو من عند أنفسكم} [آل عمران: ١٦٥] . وقال تعالى {وما أصابك من سيئة فمن

نفسك}[النساء: ٧٩] .

ووضع الله قانوناً عاماً في المصائب يقول{ وما أصابكم من مصيبة فبما كسبت أيديكم ويعفو عن كثير}[الشورى: ٣٠]. يقول محمد فتح الله كولن: "والحقيقة إن معرفة الإنسان بأن المصائب التي تصيبه هي نتيجة أعماله وما اقترفته يداه هي من أمر القرآن . وأي تفكير مخالف لهذا يسوق الإنسان إلى التفتيش عن متهم ومذنب خارجي" (٥٣) .

ج- **مصيبتين:** إن الله هو محرك الأسباب لكي ينزل العقاب (المصيبة) بالمذنب ، لكن المصيبة لا تنزل إلا بذنب، بمعنى أن الإنسان هو الذي يجلب المصائب لنفسه ، قال تعالى {فكيف إذا أصابتهم مصيبة بما قدمت أيديهم} [النساء: ٦٢] ، وقال {فاعلم أنما يريد الله أن يصيبهم ببعض ذنوبهم} [المائدة: ٤٩]. أما الآية التي تَوَهَّمَ الجبريون أنها تؤصل لوقوف الله وراء المصائب بدون أسباب وهي {ما أصاب من مصيبة في الأرض ولا في أنفسكم إلا في كتاب من قبل أن نبرأها} [الحديد: ٢٢] فإنه تعالى أردا بإثبات القدر بهذه الطريقة أن يوفر للمصابين قدراً من التوازن النفسي بحيث لا يتعامل الإنسان مع الأسباب تعاملاً آلياً فيفرح بالنعمة حتى البطر ، ويحزن من النقمة حتى الهلاك ، ولذلك اتبع الآية الأولى بإثبات هذه الفائدة للإيمان بالقدر فقال تعالى {لكي لا تأسوا على ما فاتكم ولا تفرحوا بما آتاكم} [الحديد: ٢٣] .

وهكذا يعطي تكامل المصيبتين ثمرتين عظيمتين للإنسان ، الأولى : أنها توفر له التوازن النفسي المطلوب والأخرى : تدفعه إلى مراقبة نفسه ومحاسبته ، وممارسة النقد الذاتي وتحمل مسؤولية نفسه ، والتعامل بحذر مع عالم الأسباب .

١٠. **ـــل :** المدة المضروبة للشيء ، قال تعالى {ولتبلغوا أجلاً مسمى} [غافر: ٦٧] ، {أيما الأجلين قضيت} [القصص: ٢٨] (٥٤) . وفي مفردات الأجل والموت والوفاة وردت آيات عدة تنسب الفعل إلى الله تارة وإلى الإنسان تارة أخرى .

، اللّه : عن الأجل قال الله تعالى ناسباً إياه إليه {إن أجل الله إذا جاء لا يؤخر} [نوح: ٤] ، وفي الوفاة قال {والله خلقكم ثم يتوفاكم} [النحل: ٧٠] ، {الله يتوفى الأنفس حين موتها} [الزمر: ٤٢] . وفي الموت قال {كيف تكفرون بالله وكنتم أمواتا فأحياكم} [البقرة: ٢٨] ، {وهو الذي أحياكم ثم يميتكم ثم يحييكم} [الحج: ٦٦] . ولكن أين موقع الأسباب في حفظ الحياة أو نزول الموت ؟

الإنسان : عن نسبة الأجل إلى الإنسان قال تعالى {فإذا جاء أجلهم لا يستأخرون ساعة

ولا يستقدمون} [الأعراف: ٣٤] ، {ولن يؤخر الله نفساً إذا جاء أجلها} [المنافقون: ١١] ، وفي الوفاة قال {والذين يتوفون منكم} [البقرة: ٢٣٤] ، أما الموت فقد نسب القرآن الموت إلى الإنسان في عشرات المواضع ، مثل قوله تعالى {أفإن مات أو قتل انقلبتم على أعقابكم} [آل عمران: ١٤٤] ، {والسلام علي يوم ولدت ويوم أموت} [مريم: ٣٣] ، {وما تدري نفس بأي أرض تموت} [لقمان: ٣٤] .

تكا جلين : مع أن أكثر العلماء يتحدثون عن أجل واحد ، إلا أن هناك من العلماء من ذهب إلى أن هناك أجلين في حياة الإنسان (٥٥) . ومن العلماء الذين انحازوا إلى قضية امتلاك الإنسان لأجلين الإمام الشوكاني (ت/١٢٥٠هـ) الذي ألف رسالة خاصة بهذا الموضوع تحت عنوان (تنبيه الأفاضل على ما ورد في زيادة العمر ونقصانه من الدلائل) أورد فيه الدلائل على أن عمر الإنسان يزيد زيادة حقيقية بعمل الصالحات والدعاء وصلة الأرحام ، وأنه ينقص بعكس هذه المفردات (٥٦) .

وتوصل في هذه الرسالة القيمة إلى القول "وبالجملة فهؤلاء الغلاة الذين قالوا إنه لا يقع من الله إلا ما قد سبق به القلم ، وأن ذلك لا يتحول ولا يتبدل ولا يؤثر فيه دعاء ولا عمل صالح فقد خالفوا ما قدمنا من آيات الكتاب العزيز ومن الأحاديث النبوية الصحيحة من غير مُلجئ إلى ذلك" (٥٧) . ويبدو للباحث أن ما توصل إليه الإمام الشوكاني هو الحق الذي يتفق مع منهج القرآن في مثل هذه الموضوعات التي تضمنها هذا البحث ، فضلاً عن اتفاقه مع حقائق الواقع ، فمع أن الرسول حدد أعمار هذه الأمة بين الستين والسبعين ، إلا أن بعض بلدان المسلمين وصل متوسط العمر فيها دون الخمسين كأفغانستان واليمن ، بينما يرتفع في دول مثل السعودية فوق السبعين ، بل ووصل في دول غير إسلامية كاليابان إلى قرابة التسعين عاماً "٨٩سنة" ، بما يؤكد أن العناية بالإنسان والمحافظة على حياته وصحته ، والاهتمام بغذائه ودوائه ، لا بد أن يكون له أثر إيجابي في رفع متوسط عمره ، فكأن الموت غير الطبيعي هو أجل الإنسان ، والموت الطبيعي هو أجل الله ، وفي كلا الحالتين فإن مشيئة الله حاضرة ، لأن هذه المشيئة قضت بان من يسير وفق أسباب الصحة سيطول عمره ، والعكس صحيح ، وإذا حدث الاستثناء فهو من أجل لفت الأنظار إلى مالك الأسباب حتى لا يركن الناس إلى الأسباب وحدها .

١١ لاك : نسب الله الهلاك والقتل إلى نفسه تارة وإلى الإنسان تارة أخرى ، وكذلك في القيمة النقيض لهما وهي النجاة .

ضاف إلى الله : قال تعالى عن الهلاك {ألم يروا كم أهلكنا من قبلهم من قرن مكناهم في الأرض} [الأنعام: ٦] وقال عن القتل {فلم تقتلوهم ولكن الله قتلهم} [الأنفال: ١٧] .

وقال عن النجاة في المقابل {فلما نجاهم إلى البر إذا هم يشركون} [العنكبوت: ٦٥].

، الإنسان : ونسب الهلاك إلى الإنسان ، قال تعالى {ليهلك من هلك عن بينة} [الأنفال: ٤٢] ، ومثل ذلك قال عن القتل {يقاتلون في سبيل الله فيقتلون ويُقتلون} [التوبة: ١١١] ، {من قتل نفساً بغير نفس} [المائدة: ٣٢] ، وفي الشق الآخر نسب النجاة إلى الإنسان أيضاً ، قال تعالى {وقال الذي نجا منهما} [يوسف: ٤٥] .

الهلاكين : من الواضح ارتباط هذه القيم بالإنسان من جهة الأسباب ، وبالله من جهة الملكية ووضع قوانين الحياة ، ويؤكد ذلك قوله تعالى {فأهلكناهم بذنوبهم} [الأنعام: ٦]، {وتلك القرى أهلكناهم لما ظلموا} [الكهف: ٥٩] .

وإذا تعرض الإنسان لأسباب القتل فإنه سيقتل ، وإذا أخذ بأسباب النجاة فإنه سينجو ، وهكذا تتكامل آيات القرآن في الدعوة إلى الربط الوثيق بين استنفاذ الأخذ بالأسباب واستكمال التوكل على الله والالتجاء إليه .

١١ سر : ونصل إلى مسك الختام ، حيث أن النصر والوراثة للأرض منحة من الله لأوليائه ، ما أخذوا بأسبابهما .

ر الله : نسب الله النصر إلى ذاته فقال {وما النصر إلا من عند الله العزيز الحكيم} [آل عمران: ١٢٦] ، {إنا لننصر رسلنا والذين آمنوا} [غافر: ٥١] ، {ولقد نصركم الله ببدر وأنتم أذلة} [آل عمران : ١٢٣] ، {بنصر الله ينصر من يشاء} [الروم: ٥] .

والوراثة مثل النصر، قال تعالى {وأورثنا القوم الذين كانوا يستضعفون مشارق الأرض ومغاربها التي باركنا فيها} ، {إن الأرض لله يورثها من يشاء من عباده} [الأعراف: ١٢٨] .

ب- إنسان: نسب الله النصر والوراثة في المقابل إلى الإنسان فقال: {والذين آووا ونصروا أولئك بعضهم أولياء بعض} [الأنفال: ٧٢] ، {أو لم يهد للذين يرثون الأرض من بعد أهلها أن لو نشاء أصبناهم بذنوبهم} [الأعراف: ١٠٠] ، فمن أين يأتي النصر؟.

، النصرين :

أوضح القرآن بجلاء الارتباط الوثيق بين نصر الله وانتصار الإنسان ، وهي العلاقة القائمة بين

المقدمات والنتائج أو بين المدخلات والمخرجات ، قال تعالى {يا أيها الذين آمنوا إن تنصروا الله ينصركم} [محمد: ٧] ، {ولينصرن الله من ينصره} [الحج: ٤٠] ونصر الله يكون بسلوك صراطه المستقيم المتضمن للأخذ بالأسباب واستثمار السنن والنواميس .

وفي الوراثة ذات المنهج الرباني ، قال تعالى {ولقد كتبنا في الزبور من بعد الذكر أن الأرض يرثها عبادي الصالحون} [الأنبياء: ١٠٥] والصالحون هنا هم الآخذون بسنن الله في عمارة الأرض فضلاً عن التزامهم بالقيم العامرة للحضارات ، وقد بين الله صفات وراثة الأرض ومن ثم وراثة الجنة ، فقال {قد أفلح المؤمنون الذين هم في صلاتهم خاشعون والذين هم عن اللغو معرضون والذين هم للزكاة فاعلون والذين هم لفروجهم حافظون إلا على أزواجهم أو ما ملكت أيمانهم فإنهم غير ملومين فمن ابتغى وراء ذلك فأولئك هم العادون والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون والذين هم على صلاتهم يحافظون أولئك هم الوارثون} [المؤمنون: ١-١٠] .

وهكذا نصل إلى أن النصر والتمكين ووراثة الأرض هي ملك ذواتنا ومجتمعاتنا ، ومن هنا أطلق الله قانونه الأساسي في هذا المجال ، حيث قال {إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم} [الرعد: ١١] .

" إن على الإنسان أن يتحرك وأن يغير وأن يبدل ويبني ويأخذ بالأسباب ولا ينتظر المفاجآت لأنه بطل التغيير . والحركة والتغيير لا يمكن أن تتما إلا إذا غَيَّر الأفراد ما بأنفسهم وأخذوا بالأسباب ، وتحركوا بتخطيط وتنظيم ، أما إذا حدث عكس ذلك فإن القانون الإلهي سوف يحدث حين ينعدم الإصلاح والتخطيط والتنظيم وحين ينعدم تغيير ما بالنفس" (٥٨) .

ونختم هذا البحث الذي نرجو أن يكون زكياً بمسك ابن القيم الذي اختزل ما فعلناه في هذا البحث بكلمات قليلة تقول :" وقد رتب الله سبحانه حصول الخيرات في الدنيا والآخرة ، وحصول الشرور في الدنيا والآخرة في كتابه على الأعمال ، ترتب الجزاء على الشرط ، والمعلول على العلة ، والمسبب على السبب ، وهذا في القرآن يزيد على ألف موضع" (٥٩) . "وبالجملة : فالقرآن من أوله إلى آخره صريح في ترتيب الجزاء بالخير والشر، والأحكام الكونية والأمرية على الأسباب ، بل ترتيب أحكام الدنيا والآخرة ومصالحهما ومفاسدهما على الأسباب والأعمال . ومن تفقه في هذه المسألة وتأملها حق التأمل انتفع بها غاية النفع ، ولم يتكل على القدر جهلاً منه ، وعجزاً وتفريطاً وإضاعة ، فيكون توكله عجزاً ، وعجزه توكلاً . بل الفقيه كل الفقه الذي يرد القدر بالقدر، ويدفع القدر بالقدر ، ويعارض القدر بالقدر.." (٦٠) .

ـمــــة

إن الفهم المختل للقدر، أحاله في فكر وفعل أكثر المسلمين إلى إيمان جبري، إذ يُحمل القدر بوعي وبدونه مسؤولية أخطاء وخطايا الأفراد والجماعات والدول، وتشيع ثقافة السلبية والانتظار، بدلاً من التعويل على الذات، وتتسيَّد قيم البطالة والعطالة، وتحتل مفاهيم الخضوع والخنوع واللامبالاة مكانة مركزية في حياة أصحابه، إذ يُسْلمهم هذا الفهم إلى الغثائية التي تعطل العقل وتصنع أرضاً خصبة لاستنبات الاغتراب الفكري، سواء تجسد ذلك بالفناء في التراث بكل ما فيه من غث وسمين، أو بالذوبان في الغرب بكل ما عنده من إيجابيات وسلبيات .

أما القدر كما هو في القرآن وفي فهم الجيل الراشدي الأول ، فقد كان ـ وما زال ـ يمتلك طاقة هائلة يمكنها دفع الأفراد والكيانات الإسلامية إلى تفعيل مواهبها وقدراتها، لأن القرآن يثبت للإنسان فاعلية واختياراً في دوائر: الأقدار النفسية بكل مفاهيمها من المشيئة إلى الإرادة إلى الأمر إلى الإيمان إلى التزكية ثم الثبات . وكذلك في الأقدار العلمية من الفقه إلى السمع ثم الهداية ثم الفتنة .

وفي الدائرة العملية يمتلك الفرد ذات الفاعلية والقدرة والاختيار بكل حلقاتها ونواحيها المذكورة في القرآن: الجعل، الإصلاح، الضحك، الرزق، الصناعة، الوحدة، الحكم، البأس، المصيبة، الأجل، الهلاك، النصر .

في هذه الدوائر الثلاث بما يتبعها من مفاهيم وقيم وعمليات أثبت الله للإنسان إرادة وفاعلية واختياراً، وبها يُقْدم الإنسان أو يُحجم، يتقدم أو يتأخر، يعتز أو يذل، يقوى أو يضعف، يغتني أو يفتقر، يعمل أو يمارس البطالة، يصلح أو يفسد، ينتصر أو ينهزم، وبالتالي فإنه يصنع حياته كما يريد، ويحدد مستقبله الأخروي كما يشاء .

والفرق بين المسلم وغيره من الماديين في معانقة الأسباب، أنه مع السير وفق السنن واستثمارها في عمارة الحياة، فإنه لا يتكل عليها على المستوى العقلي والنفسي، وإنما يدرك تماماً أنها لا تعمل بتلك الكيفية إلا لأنَّ مشيئة الله اقتضت ذلك، وأنه تعالى بقدراته الخارقة قادر على تعطيل هذه السنن إذا أراد، وأنه قد يتدخل أحياناً بالسنن الخارقة، بمعنى أن المسلم يؤمن أن السنن الجارية التي تنظم حركة الكون والمجتمعات، إنما تستمد فاعليتها من الله، وهذا يزيد المسلم طاقة فوق طاقته الاعتيادية، وبهذا صارت فاعليته أعلى من فاعلية غيره، مهما كان التزامه بالسنن والأسباب، لأن هذا الغير لا يجد هذا النصير وذاك الوكيل، وليس له أي سند أو ركن يأوي إليه غير تلك الأسباب، فماذا يعمل إذا لم تكن موازينها لصالحه؟

امـــش

(١) انظر: د. عبدالرحمن حبنكة الميداني: معارج التفكر ودقائق التدبر. ط١(دمشق: دار القلم، ١٤٢٠ ـ ٢٠٠٠) ، ٢/ صـ٢٦٢ ـ ٢٧٨ .

(٢) نفسه: ٢/صـ٢٢٨ .

(٣) الشيخ محمد عبده: فاتحة الكتاب وجزء عم . ط١(القاهرة: كتاب جريدة الجمهورية، د.ت.) ، صـ٨١ .

(٤) د. عبدالرحمن الميداني: معارج التفكر: ٣/٤٨٥ .

(٥) انظر كتابه: الفِصَل في الملل والأهواء والنحل . تحقيق: د. يوسف البقاعي . ط١(بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢ ـ ٢٠٠٠) ، ٢/صـ٧٤ ـ ١١٠ .

(٦) الجهمية هم أتباع الجهم بن صفوان الذي أسس الفرقة الجبرية في فهمها للقدر، وهو من مؤسسي الفكر الإرجائي في التعامل مع الإيمان، توفي سنة١٢٨هـ/٧٤٥م .

(٧) ابن حزم: الفِصَل: ٢/صـ٤٩ .

(٨) نفسه: ٢/صـ٧٢، ٧٣ .

(٩) عبدالقاهر الجرجاني(ت/٨١٦هـ): التعريفات (القاهرة: مكتبة القرآن للطباعة والنشر، د.ت.) ، صـ٢٣ .

(١٠) بتصرف عن: الراغب الأصفهاني(ت/٥٠٢هـ) : المفردات في غريب القرآن . مراجعة: وائل أحمد عبدالرحمن (القاهرة: المكتبة التوفيقية، د.ت.) ، صـ٢١٢ .

(١١) انظر: محمد فؤاد عبدالباقي: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم(بيروت: دار الفكر، ١٤٠٧ ـ ١٩٨٧) ، صـ٣٢٦ ـ ٣٢٨ .

(١٢) عمر عبيد حسنة: مراجعات في الفكر والدعوة والحركة . ط١(فيرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٢ ـ ١٩٩١) ، صـ٥٨ .

(١٣) انظر على العموم كتابنا: تدبر القرآن ودوره في النهوض الحضاري بالمجتمعات الإسلامية . ط١(صنعاء: نفت للخدمات العامة، ١٤٢٩ ـ ٢٠٠٨) .

(١٤) محمد الطاهر بن عاشور: تفسير التحرير والتنوير (تونس: دار سحنون، د.ت.) ، ١٣/صـ٢٠٣ ، وراجع تفسير الآية: ١٣/صـ١٨٧ ـ ١٩٠ .

(١٥) انظر مثلاً: أبو الحسن الندوي: المدخل إلى الدراسات القرآنية - مبادئ تدبر القرآن والانتفاع به، أضواء على وجوه الإعجاز والعلوم القرآنية . ط١(القاهرة: دار الصحوة، ١٤٠٦ ـ ١٩٨٦) ، صـ١٣٧، ١٣٨ .

(١٦) الراغب الأصفهاني: المفردات: صـ٣٤(بتصرف) .

(١٧) عبدالرحمن السيوطي(ت/٩١١هـ): أسباب النزول . تحقيق: حامد الطاهر . ط١(القاهرة: دار الفجر للتراث، ١٤٢٣ ـ ٢٠٠٢) ، صـ٩٤ .

(١٨) انظر: السيوطي: المرجع السابق: صـ٩٤، ٩٥ .

(١٩) نفسه: صـ٩٨ .

(٢٠) انظر: أبو الحسن الماوردي(تـ/٤٥٠هـ): أدب الدنيا والدين(المنصورة - مصر: مكتبة الإيمان، د.ت.) ، صـ٣٠٦ ـ ٣١٢.

(٢١) انظر: ابن منظور المصري(تـ/٧١١هـ): لسان العرب . ط١(بيروت: دار صادر، ١٩٩٧) ، ٣/صـ١٩٢ ، إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط (استانبول ـ تركيا: دار الدعوة، ١٩٩٠) ، ١/صـ٣٩٦، ٣٩٧ .

(٢٢) انظر: د. يوسف الإسلام علي مطر: التغير الاجتماعي. ط٢ (المنصورة ـ مصر: دار الوفاء، ١٤٠٩، ١٩٨٨)، صـ٥١ ـ ٥٧.

(٢٣) انظر مثلاً: الماوردي: أدب الدنيا والدين: صـ١٠٥، عبدالرحمن بن الجوزي(تـ/٥٩٧هـ): صيد الخاطر. ط٣(المنصورة: دار اليقين، ١٤١٩ـ١٩٩٨)، صـ١٨٠، ١٨١، د. يوسف القرضاوي: الصحوة الإسلامية بين الجحود والتطرف. ط٣(القاهرة: دار الصحوة، المنصورة: دار الوفاء، ١٤١٥ـ١٩٩٤)، صـ٥٦، ٥٧.

(٢٤) ابن قيم الجوزية: الفوائد. ط١(القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٤ـ٢٠٠٣)، صـ١٤٥.

(٢٥) الراغب الأصفهاني: المفردات: صـ٨٤.

(٢٦) انظر: ابن منظور: لسان العرب: ٣/صـ٣٢، مجد الدين الفيروز آبادي(تـ/٨١٧هـ): القاموس المحيط. ط٢(بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧ـ١٩٨٧)، صـ١٢٩٧، محمد بن أبي بكر الرازي(تـ/٦٦٦هـ): مختار الصحاح. دراسة وتقديم: د. عبدالفتاح البركاوي(الكويت: دار المنار، د.ت.)، صـ١٢٢، إبراهيم مصطفى: المعجم الوسيط: ١/صـ٣٢٧، الجرجاني: التعريفات: صـ٦١.

(٢٧) انظر مثلاً: عبدالرحمن الميداني: معارج التفكر: ٢/صـ٤٩٠ـ٤٩٣.

(٢٨) انظر: زين الدين الزبيدي: مختصر صحيح البخاري (القاهرة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث، ٢٠٠٦)، رقم الحديث٥، صـ١١.

(٢٩) انظر: الراغب الأصفهاني: المفردات: صـ٣٨٥.

(٣٠) أخرجه البخاري(زين الدين الزبيدي: مختصر صحيح البخاري، رقم٦٣، صـ٢٧).

(٣١) ابن جرير الطبري(تـ/٣١٠هـ): جامع البيان عن تأويل آي القرآن. تحقيق: بشار عواد، عصام الحرستاني. ط١(بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٥ـ١٩٩٤)، ٣/صـ٥٢٧.

(٣٢) راجع تفسير هذه الآية عند محمد الطاهر بن عاشور: تفسير التحرير والتنوير: ٤/صـ٤١٨ـ٤٢١.

(٣٣) راجع تفسير هذه الآية عند د. عبدالرحمن الميداني: معارج التفكر: ٣/صـ٣٧٢، ٣٧٣.

(٣٤) انظر: محمد فؤاد عبدالباقي: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن: صـ٤٢٥.

(٣٥) ابن جرير الطبري: جامع البيان: ٣/صـ٤٩٨، ٤٩٩.

(٣٦) نفسه: ٣/صـ٤٩٩، ٥٠٠.

(٣٧) بتصرف عن: الخليل بن أحمد الفراهيدي(تـ/١٧٥هـ): كتاب العين. تحقيق: د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي(القاهرة: دار ومكتبة الهلال، د.ت.)، ١/صـ٣٤٨، ابن منظور: لسان العرب: ٣/صـ٣٣٥ـ٣٣٧، إبراهيم مصطفى: المعجم الوسيط: ١/صـ٤٤٩، ٤٥٠.

(٣٨) تقي الدين بن تيمية(تـ٧٢٨هـ): الإيمان. تحقيق: عصام الدين الصبابطي. ط١(القاهرة: دار الحديث، ١٤١٥ـ١٩٩٤)، صـ٣٠.

(٣٩) تقي الدين بن تيمية: الاستقامة. ط١(بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٤ـ٢٠٠٤)، صـ٢٣٠.

(٤٠) انظر: ابن منظور: لسان العرب: ٦/صـ٣١٩ـ٣٢١، إبراهيم مصطفى: المعجم الوسيط: ٢/صـ٩٧٨، ٩٧٩.

(٤١) د. فؤاد البنا: تدبر القرآن: صـ٢٠٦.

(٤٢) سعيد حوى: الأساس في التفسير. ط٢(القاهرة: دار السلام، ١٤٠٩ـ١٩٨٩)، ٣/صـ١٣٥٠.

(٤٣) الراغب الأصفهاني: المفردات: صـ٣٧٣، ٣٧٤.

(٤٤) راجع هذه الآيات وشرحها والأحاديث المفسرة لها في: أبو بكر البيهقي(تـ٤٥٨هـ): القضاء والقدر. تحقيق: أبو إسحاق

السمنودي(سمنود ـ مصر: مكتبة ابن عباس، د.ت.) ، صـ١٨٠ ـ ١٨٩.

(٤٥) الراغب الأصفهاني: المفردات: صـ١٠١ .

(٤٦) انظر: أبو بكر البيهقي: القضاء والقدر: صـ١٤١ ـ ١٤٥ .

(٤٧) الراغب الأصفهاني: المفردات: صـ٢٩٠ .

(٤٨) محمد الغزالي: نحو تفسير موضوعي لسور القرآن الكريم ـ الأجزاء العشرة الأخيرة. ط١(القاهرة: دار الشروق، ١٤١٥ ـ ١٩٩٥) ، صـ٢٧ .

(٤٩) عبدالقاهر البغدادي(ت/٤٢٩هـ): الفرق بين الفرق. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد (القاهرة: مكتبة دار التراث، د.ت.) ، صـ١٧٤.

(٥٠) حول هذه المناظرة انظر: د. علي الصلابي: أسمى المطالب في سيرة أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (الإسكندرية: دار الإيمان ، ٢٠٠٣) ، صـ٦٤٠ - ٦٤٥ ، ابن قيم الجوزية: إعلام الموقعين عن رب العالمين. ط١(بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢ ـ ٢٠٠١م) ، ١/صـ١٩٣، ١٩٤ .

(٥١) انظر: د. علي الصلابي: عمر بن عبدالعزيز - معالم التجديد والإصلاح الراشدي على منهاج النبوة . ط١(القاهرة: مؤسسة اقرأ، ١٤٢٦ ـ ٢٠٠٥) ، صـ٢٣٥ .

(٥٢) عبدالرحمن السيوطي: تاريخ الخلفاء: صـ٢٥٥ .

(٥٣) محمد فتح الله كولن: أضواء قرآنية في سماء الوجدان . ترجمة: أورخان محمد علي . ط١(استانبول: دار النيل للطباعة والنشر، ٢٠٠٣) ، صـ٣٣٧ .

(٥٤) الراغب الأصفهاني: المفردات: صـ٢٠ .

(٥٥) انظر: الراغب الأصفهاني: المفردات: صـ٢٠، ٢١ .

(٥٦) انظر: محمد بن علي الشوكاني(ت/١٢٥٠هـ): تنبيه الأفاضل على ما ورد في زيادة العمر ونقصانه من الدلائل . تحقيق: الشيخ عقيل المقطري . ط١(صنعاء: مكتبة دار القدس، ١٤١١ ـ ١٩٩٠).

(٥٧) نفسه: صـ٤٥ .

(٥٨) د. سيف الإسلام علي مطر: التغير الاجتماعي: صـ٩٥ .

(٥٩) ابن قيم الجوزية(ت/٧٥١هـ): الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي . اعتنى به: محي الدين الشامي . ط٢ (بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، د.ت.) ، صـ٢٤.

(٦٠) نفسه: صـ٢٦ .

تلقيح الأفهام في وصايا خير الأنام

ا ِمة ن بن سليمان مدل

وتحقيق

مد بن علي شبالة

أستاذ الحديث وعلومه المشارك ، كلية الآداب ، جامعة إب

البحث

عني هذا البحث بتحقيق مخطوطة تراثية -لم يسبق تحقيقها - وهي من المخطوطات اليمنية القيمة ، في الحديث النبوي الشريف ، من تأليف العلامة محدث اليمن ومسندها في عصره ، وجيه الدين عبد الرحمن بن سليمان بن يحيى الأهدل ، المتوفى بزبيد ، عام ١٢٥٠هـ ، والموسومة بـ:" **إصايا خير الأنام** " جمع فيها المؤلف ثلاثا وأربعين حديثا نبويا من دون سند وعزا كل حديث إلى مخرجه من كتب السنة ، و كان الضابط في اختيار الحديث النبوي : على ذكر وصية نبوية ، وصى بها رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، أحد أصحابه ، وقد سرد المؤلف الأحاديث بدون ترتيب معين ، وقدم للرسالة بمقدمة موجزة ، وختمها بخاتمة .

ولأهمية الرسالة ، ومكانة مؤلفها ، ورسوخ قدمه في علم الحديث والأثر ؛ رأيت أن أقوم بدراستها وتحقيقها ، بعد حصولي على نسختين خطيتين لهذه الرسالة من " مكتبة الأحقاف ، تريم ، بمحافظة حضرموت ".

دمة

إنَّ الحمدَ لله ، نحمدُهُ ونستعينهُ ، ونستغفرهُ ، ونعوذُ باللهِ من شرور أنفسنا ، وسيئات أعمالنا ، من يهده الله فلا مضل له ، ومن يضلل فلا هادي له ، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله ، صلى الله عليه وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ وَتَابِعِيْهِمْ مِمَّنْ تَمَسَّكَ بِسُنَّتِهِ إِلَى يَوْمِ الدِّيْنِ . أما بعد :

فإن تحقيق التراث ونشر المخطوطات مما يجب على العلماء والباحثين العناية به ، وخاصة إذا كان ذلك التراث مما ينفع الأمة ويساعد على رقيها وتقدمها في جوانب الحياة المختلفة ، وقد بذل العلماء والباحثون جهودا كثيرة في هذا السبيل ، لكن مازال هناك الكثير من كتب التراث والمخطوطات تنتظر النور ، وخاصة في اليمن ، فخزائن المخطوطات اليمنية فيها الكثير من الكتب

والرسائل والأجزاء لعدد من علماء اليمن ما زالت حبيسة الأدراج تنتظر من يخدمها ويخرجها إلى النور . وقد وقفت على عدد من المخطوطات بأحجام مختلفة في فهارس خزائن المخطوطات اليمنية، وانتقيت بعضها لخدمته ، ومنها هذه الرسالة التي جمعها العلامة محدث اليمن ومسندها في عصره، وجيه الدين عبد الرحمن بن سليمان بن يحيى الأهدل ، المتوفى بزبيد ، عام ١٢٥٠هـ ، والموسومة بـ :"تلقيح الأفهام في وصايا خير الأنام " جمع فيها مؤلفها ثلاثا وأربعين حديثا ، إذ جعل الضابط في اختيار الحديث أن يشتمل على ذكر وصية نبوية ، وصى بها رسول الله صلى الله عليه وسلم أحد أصحابه ، سردها المؤلف بدون ترتيب معين ، وقدم لها بمقدمة موجزة ، وختمها بخاتمة موجزة. ونظر لأهمية الرسالة ومكانة مؤلفها ورسوخ قدمه في علم الحديث والأثر ، رأيت أن أقوم بدراستها وتحقيقها ، بعد حصولي على نسختين خطيتين لهذه الرسالة من " مكتبة الأحقاف ، تريم، بمحافظة حضرموت ".

وقد واقتضت طبيعة الدراسة والتحقيق تقسيم البحث إلى قسمين : الأول : قسم الدراسة ، وفيه مبحثان : المبحث الأول :التعريف بالمؤلف .

المبحث الثاني :التعريف بالكتاب ووصف نسخ المخطوطة

القسم الثاني : النص المحقق ، إذ خدمت النص وفق منهج التحقيق المعتمد عند الباحثين .

ثم ذيلت البحث بفهارس علمية .

لتعريف بالمؤلف ( ) :

ه وكنيته: -١

هو : عبد الرحمن بن سليمان بن يحيي بن عمر بن عبد القادر بن أحمد بن عبد الله بن أبي بكر بن مقبول بن أحمد بن يحي بن إبراهيم بن محمد بن عمر بن علي الملقب بالأهدل بن عمر بن محمد بن سليمان بن عبيد بن عيسي بن على بن محمد بن حمحام بن عون بن موسى الكاظم بن جعفر الصادق بن محمد الباقر بن علي زين العابدين بن الحسين بن علي بن أبي طالب ، رضي الله عنهم .

ولم أقف على ذكر لكنيته ، ولكن ولده الأكبر اسمه "محمد " ، والمتعارف عليه أن يكنى الرجل بأكبر أولاده ، ولعل اشتهاره بلقب "وجيه الدين " ، ويختصر أحيانا ، فيقال :" الوجيه عبد الرحمن

(١) انظر ترجمته في : فهرس الفهارس(١/ ٢٥٠)،(٢/ ٦٩٥) ، وفتح القوى(١٨)، والتاج المكلل(٤٧٩)، وأبجد العلوم(٣/ ١٨٨) والأعلام للزركلي(٣/ ٣٠٧) ، ومصادر الفكر الإسلامي في اليمن(٧٦) ، ومعجم المؤلفين(٥/ ١٤٠) ، ونيل الوطر في تراجم رجال اليمن(١/ ٤٧) ، ومعجم المعاجم والمشيخات(١/ ٢٣٤) ، وهجر العلم ومعاقله في اليمن(٤/ ٢٠١٢)

" غلب على كنيته ، والله أعلم .

٢- ونشأته:

ولد في مدينة زبيد في الخامس من ذي القعدة من عام (١١٧٩هـ = ١٧٦٦م)، ونشا في أسرة مشهورة بالعلم ، فوالده الإمام العلامة المحدث ، مسند اليمن ، ومفتي زبيد في عصره ،سليمان بن يحيى الأهدل[٢] .

٣- وتلاميذه :

تتلمذ الوجيه الأهدل على عدد من علماء عصره ، وأخذ الإجازة عن أكثرهم ، فمنهم : (مرتبين بحسب حروف الهجاء)

١ . إبراهيم بن محمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني
٢ . إبراهيم بن محمد الزمزمي المكي الشافعي
٣ . أبو بكر بن علي البطاح الاهدل
٤ . أبو بكر بن محمد الغزالي الهتاري
٥ . أبو بكر بن يحيى بن عمر مقبول الأهدل، عمه
٦ . أحمد بن إدريس المغربي
٧ . أحمد بن حسن الموقري
٨ . أحمد بن عبد القادر بن بكري العجيلي الحفظي
٩ . أحمد بن عبيد العطار الدمشقي
١٠ . أحمد بن محمد شريف مقبول الأهدل
١١ . أحمد بن محمد قاطن
١٢ . إسماعيل بن أحمد الربعي
١٣ . أمر الله بن عبد الخالق بن الزين المزجاجي
١٤ . حامد بن عمر باعلوي التريمي
١٥ . الحسين بن إبراهيم الاسلافي
١٦ . حسين بن عبد الشكور المدني
١٧ . سالم بن أبي بكر الكرماني
١٨ . سليمان ، والده
١٩ . الطاهر بن أحمد الأنبا ري
٢٠ . عبد الخالق بن علي المزجاجي
٢١ . عبد الرحمن بن محمد بن عمر المشرع

(٢) انظر ترجمته في : البدر الطالع(١/ ٢٦٧).

٢ ٢ . عبد الرحمن بن مصطفى العيدروس نزيل مصر
٢ ٣ . عبد الصمد بن عبد الرحمن الجاوي
٢ ٤ . عبد القادر بن أحمد بن عبد القادر الصنعاني
٢ ٥ . عبد القادر بن خليل كدك زادة المدني
٢ ٦ . عبد الله بن سليمان الجرهزي
٢ ٧ . عبد الله بن عمر الخليل
٢ ٨ . عبد الله بن محمد بن إسماعيل الأمير
٢ ٩ . عبد الملك بن عبد المنعم القلعي المكي
٣ ٠ . عثمان بن علي الجبيلي
٣ ١ . علي بن عمر القناوي المصري
٣ ٢ . عمر بن عبد القادر البلغاري
٣ ٣ . قاسم بن محمد بن إسماعيل الأمير
٣ ٤ . محمد بن إسماعيل الربعي
٣ ٥ . محمد بن الحسين بن إبراهيم الاسلافي
٣ ٦ . محمد بن سليمان الكردي المدني
٣ ٧ . محمد بن عمر المشرع
٣ ٨ . محمد صالح بن إبراهيم الزمزمي
٣ ٩ . محمد مرتضى الزبيدي
٤ ٠ . منصور البغدادي
٤ ١ . يوسف بن حسين البطاح الأهدل
٤ ٢ . يوسف بن محمد البطاح الأهدل
٤ ٣ . يوسف بن محمد بن علاء الدين المزجاجي

قال عبد الحي الكتاني :" فجملة مشايخ الوجيه الأهدل الذين أجازوه عامة مروياتهم نحو الأربعين، وأنت إذا علمت أن فيهم من مشايخ الحافظ " مرتضى " أربعة عشر كسليمان الأهدل وعبد الرحمن العيدروس والجرهزي وابن الخليل والموقري والجبيلي وأحمد قاطن والكردي وابن عبد الشكور وغيرهم . مع كون الأهدل عاش بعد الحافظ مرتضى نحو الخمسين سنة، علمت أن الوجيه الأهدل كان خاتمة من يرحل إليهم في الدنيا لعلو إسناده ووافر جاهه وبعد صيته وكبير علمه" (٣).

تلاه لذه ، فقد تتلمذ عليه مجموعة أهل العلم وأخذ الإجازة عنه أكثرهم ، فمنهم : (مرتبين على حروف الهجاء)

(٣) فهرس الفهارس(٢/ ٦٩٨)

١ . أحمد بن علي بن محمد الشوكاني
٢ . أحمد بن عمر بن سميط
٣ . أحمد بن محمد بن علي بن محمد الشوكاني
٤ . أحمد بن محمد ناصر الزبيدي
٥ . حافظ الحجاز عابد السندي
٦ . حسن بن عبد الباري الأهدل
٧ . سعد بن عبد الله سهيل اليمني
٨ . عباس بن صالح الخباشي اليمني المكي الشافعي
٩ . عبد الرحمن ابن أحمد بن حسن البهكلي
١٠ . عبد الله بن أبي بكر صاحب البقرة
١١ . عبد الله بن أحمد باسودان
١٢ . عبد الله بن الحسين الحبشي
١٣ . عبد الله بن علي بن عبد الله بن عيدروس
١٤ . علوي بن عبد الله بن علوي الحبشي
١٥ . علي بن محمد بن علي بن محمد الشوكاني
١٦ . عمر بن عبد الرسول العطار المكي
١٧ . عمر بن عيدروس الحبشي
١٨ . عمر بن محمد بن سميط
١٩ . محمد بن أحمد المشرع
٢٠ . محمد بن أحمد بن إدريس
٢١ . محمد بن حسين الحبشي
٢٢ . محمد بن طاهر الأنبا ري الملقب : بالشافعي الصغير
٢٣ . محمد بن عبد الباري الأهدل
٢٤ . محمد بن عبد الرحمن الأهدل ، ولده .
٢٥ . محمد عثمان المرغني
٢٦ . محمد بن علي بن محمد الشوكاني ، العلامة المجتهد المطلق.
٢٧ . محمد بن عيدروس الحبشي
٢٨ . محمد بن محمد باقيس الحضرمي
٢٩ . محمد بن محمد السقاف باعلوي
٣٠ . محمد بن محمد صالح الشعاب الأنصاري
٣١ . محمد بن المساوي الأهدل

٢ ٣ . محمد بن ناصر الحازمي
٣ ٣ . يحيي بن علي بن محمد الشوكاني
٤ ٣ . يحيى بن محمد بن علي بن محمد الشوكاني
٥ ٣ . يس بن عمر الجبرتي

وغيرهم من أولاد المصنف وأحفاده وبني عمه.

قال عبد الحي الكتاني :" وقد ختم كتابه " النفس " بالإجازة العامة لكافة من أدرك حياته سيما من وقعت بينهما المعرفة، خصوصاً من وقعت بينهما الاستفادات العلمية وأولادهم ومن سيولد لهم"[٤].

٤- ماء عليه :

قال الشوكاني [٩] في ترجمة والده ، بعد ذكره لوفاته : " وقام مقامه ولده العلامة عبد الرحمن بن سليمان في وظيفة التدريس والإفتاء مع حداثة سنه ، وله [شُغْل كبير][٧] بالعلوم العقلية والنقلية وميل إلى التعبد وأفعال الخير ، وهو الآن حي ، وفتاويه تصل إلينا ، وهى فتاوى متقنة ينقل في كل ما يرد عليه من السؤالات نصوص أئمة مذهبه من الشافعية ، وقد كتب إليَّ معاهدة مشتملة على نثر حسن يدل على تعلقه بالأدب".

وقال صديق بن حسن خان [٢]:" صار إماماً فقيهاً ، محدثاً مسنداً ، مفسراً أصولياً ... عديم النظير في الأقران ، داعياً إلى كتاب الله وسنة رسوله ، عاملاً بالحديث والقرآن ، طارحاً للتقليد والآراء"".

وقال أيضا [٢]:" ألف الفقيه العلامة : سعد بن عبد الله سُهيل ، في ترجمته كتاباً حافلاً في سنة ١٢٦٣هـ، سماه : (فتح الرحمن في مناقب سيدي عبد الرحمن بن سليمان) قال فيه : كان - رضي الله عنه -من صدور المقربين صاحب العلوم الجمة والفنون الكثيرة والكرامات الباهرة والمقامات الفاخرة، تصانيفه دالة على سعة علمه وغزارة اطلاعه ... وكان في غاية من العبادة - سيما قيام الليل وتلاوة الكتاب العزيز - وكان هجيره هجير خلفاء النبي -صلى الله عليه و سلم - وكان حسن الخلق لين الجانب قريب التناول يتصل به كل أحد يتكلم باللسان العالي في لطائف الأسرار".

وقال عبد الحي الكتاني [٤]:" كان خاتمة من يرحل إليهم في الدنيا ؛ لعلوِّ إسناده ووافر جاهه وبعد صيته وكبير علمه... وكان من الدعاة إلى الأثر والهدي النبوي ، مع كونه كان متولياً إفتاء زبيد ".

٥- ناته :

ترك الوجيه الأهدل مجموعة من المصنفات العلمية التي تدل على سعة علمه ، وتنوع معارفه ، و

(٤) فهرس الفهارس(٢/ ٩٨٦)
(٥) البدر الطالع بمحاسن من بعد القر نالسابع(١/ ٤٥٢)

لازال الكثير منها مخطوطا ، وهي : (مرتبة على حروف الهجاء)

١- تحفة النساك في شرب التنباك .

٢- تلقيح الأفهام في وصايا خير الأنام ، (وهو بحثنا هذا) .

٣- الجنى الداني على مقدمة الزنجاني في التصريف .

٤- حواشي على المنظومة البيقونية .

٥- رسالة في البندقة

٦- الروض الوريف في استخدام الشريف

٧- شرح بلوغ المرام (بلغ فيه إلى التيمم ، ولم يتمه)

٨- شرح تيسير الوصول إلى جامع الأصول

٩- فتح العلي في معرفة سلب الولي

١٠- فتح اللطيف شرح مقدمة التصريف

١١- فرائد الفوائد وقلائد الخرائد

١٢- فهرسته الموسومة ببركة الدنيا والأخرى في الإجازة الكبرى

١٣- كشف الغطا عن أسئلة ابن العطا.

١٤- مصباح القاري شرح صحيح البخاري [٥]

١٥- المنهج السوي على المنهل الروي في الحديث

١٦- النفس اليمانى والروح الريحانى فى إجازة القضاة بنى الشوكانى ، قال الكتاني عن هذا الكتاب [٦]: " من أنفس ما أُلف وأرفع ما صُنف في القرن لمنصرم، اتساع رواية وعلو سناد، وضم المكي للهندي والخراساني لليمني والمغربي للمصري، ألفه باسم أولاد الحافظ الشوكاني " ، وقد طبع عام١٩٧٩م بتحقيق ونشر مركز الدراسات والأبحاث اليمنية صنعاء.

٦- [illegible]:

توفي في مدينة زبيد بعد أن مرض قريباً من عشرة أيام ، وأتاه اليقين في ليلة الثلاثاء الأخيرة في الحادي والعشرين[٧]، من شهر رمضان أحد شهور سنة (١٢٥٠ هـ = ١٨٣٥م) ، وله من العمر إحدى وسبعون سنة ، وأرخ بعض الفضلاء وفاته بقوله : (ليهنك الفردوس مفتي الأنام) .

وترك من الأولاد الذكور : محمداً وعبد الباقي وسليمان[٨]، رحمهم الله تعالى جميعاً .

:التعريف بالكتـ خ المخطوطة:

١- كتاب :

جاء اسمه في عنوان المخطوطة من النسخة (ب) اسمه :" تلقيح الأفهام في وصايا خير الأنام "، كما ذكره بهذا الاسم كل من ترجم للمصنف .

أما في النسخة (أ) فقد سقطت لوحة العنوان منها ، وكُتب في بدايتها بخط مخالف لخط ناسخها : (أربعين حديثا [كذا في الأصل]، جمعه السيد عبد الرحمن بن سليمان الأهدل ، تغمده الله برحمته)، ولم أجد هذه التسمية في مصنفاته التي ذكرها من ترجم له ، مما يدل على أن هذا من اجتهاد بعض النساخ أو من تملك النسخة ، بناء على ما احتواه الكتاب من أحاديث .

وبناء على ما سبق ، فالصحيح أن أسم الكتاب هو :" تلقيح الأفهام في وصايا خير الأنام " ، فضلاً عن وجود ما يشير إليه في مقدمة المصنف ، إذ قال : " هذه أحاديث نبوية ووصايا مُصْطَفَوِيَّة "، وقال في خاتمتها :" وليكن هذا آخر ما أردت جمعه من الوصايا النبوية على قائلها أفضل الصلاة والسلام" ، فالعنوان مطابق لمضمون الكتاب ، والله أعلم .

٢- كتاب إلى مؤلفه :

إن التأكد من صحة نسبة الكتاب إلى مؤلفه ، يكون مهما عند الشك في ذلك ،أو عند نسبته إلى أكثر من شخص ، وكتابنا هذا قد سلم من ذلك كله ، ومع ذلك فهناك دلائل تؤكد نسبة الكتاب إلى مؤلفه ، و منها :

أ - أن اسم المؤلف قد دون على نسختي الكتاب الخطية.

ب_ أن من ترجم للمؤلف قد نسب له هذا الكتاب عند ذكر مصنفاته[٩].

٣- الكتاب:

الكتاب عبارة عن مجموعة من الأحاديث النبوية التي تحتوي على وصايا للرسول صلى الله عليه وسلم ، أوصى بها بعض أصحابة ، جمعها المؤلف من دواوين السنة النبوية ، مختصراً أسانيدها ، مقتصراً على ذكر أسم راوي الحديث من الصحابة غالباً ، و قد بلغت ثلاثاً وأربعين حديثاً .

٤- مخطوطة:

وقفت على نسختين خطيتين للكتاب :

ة الأولى : وهي النسخة المحفوظة في مكتبة الأحقاف ، بتريم ، برقم : ٢٧٢١ ، وعدد أوراقها: ٨ ورقات ، وعدد الأسطر في كل ورقة : ١٧ سطرا ، ومقاسها ١٥×٢١سم ، وهي من مجموعات آل يحيى ، ضمن مجموع به عدة رسائل ، وتبدأ من الورقة رقم : ٦٤ ، وتنتهي بالورقة رقم : ٧٢ من

المجموع.

أما صفحة الغلاف ، فالذي يظهر لي أنها كتبت بخط آخر متأخر عن زمن خط النسخة ، بعد وفاة المؤلف ؛ لأن الناسخ قال بعد ذكر اسم المؤلف : " تغمده الله برحمته ".

والنسخة كتبت بخط نسخي ممتاز ، في حياة المؤلف ، وقد جاء في نهايتها : " فرغ من كتابة الأحاديث النبوية والوصايا المصطفوية العبد المذنب الراجي عفو ربه القوي محمد بن محفوظ الهندى النجينوى ، امتثالاً لأمر العالم المحدث الورع مفتي الشافعية في بلد الله الحرام مولانا الشيخ محمد صالح بن الشيخ إبراهيم الرئيس ، سلمه الله تعالى ، وبلغه لما يحب ويرضى ، وكان ذلك نهار الجمعة ثاني وعشرين من رجب سنة ألف ومائتين وخمس وثلاثين".

وقد جعلت هذه النسخة هي الأصل ؛ لوضوحها وقدمها .

ثانية : وهي النسخة المحفوظة في مكتبة الأحقاف ، بتريم ، برقم : ٢٦٣٥ ، وعدد أوراقها : ٩ ورقات ، وعدد الأسطر في كل ورقة : ٢٠ سطرا ، ومقاسها : ١٦×٢٢سم ، وهي من مجموعات آل يحيى ، ضمن مجموع به عدة رسائل ، وتبدأ من الورقة رقم : ١٥٣ ، وتنتهي بالورقة رقم : ١٦١ ، منه. وليس فيها ذكر للناسخ ولا لتاريخ النسخ ، وخطها نسخ جيد ، والذي يظهر لي أنها كُتبت في حياة المؤلف ، لقول الناسخ في صفحة العنوان بعد ذكر اسم المؤلف :"متع الله المسلمين بحياته ، وأدام النفع به وبعلومه "، والله أعلم .

٥- مهمة الكتاب :

١ - المقابلة بين النسختين ، واثبت من النص ما اتفقا عليه وما اختلفا فيه اثبت ما جاء في النسخة (أ) إلا أن يكون خطأ بين فأصلحه و أشير إليه وإلى فوارق نسخة (ب) في الحاشية .

٢ - خرجت الأحاديث النبوية من مصادرها الأصلية التي ذكرها المؤلف مسندة ، و بينت درجتها معتمداً أقوال علماء الحديث غالبا .

٣ - لم أترجم للصحابة لكونهم مشهورين .

٤ - ضبطت المشكل من النص المحقق ، وعرفت بغريبه .

٤ - وضعت فهارس عامة تخدم الكتاب.

: النص المحقق

أ ب ب ب

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين وخاتم النبيين وآله وصحبه وجُنده وحِزبه وبعد : فيقول الفقير إلى عفو الله وكرمه عبد الرحمن بن سليمان بن يحيى بن عمر مقبول الأهدل غفر الله له ذنوبه وستر عيوبه : هذه أحاديث نبوية ووصايا مُصْطَفَوِيَّة ، جمعتها رجاء أن ينفعني الله بها وكل[6] من وقَفَ عليها بفضل الله ومنّه ، إنه الجواد الكريم الرءوف الرحيم .

، الأول

أخرج البيهقي [7] ، عن أبي ذر ، قال : قلت : يا رسول الله ! أوصني ، قال : " أوصيك بتقوى الله ؛ فإنه أزْيَن لأمرك كله ، قلت : زدني ، قال : عليك بتلاوة القرآن وذِكْر الله ؛ فإنه ذِكْر لك في السماء ونور لك في الأرض ، قلت : زدني! قال : عليك بطول الصمت ؛ فإنه مطْردَة للشيطان وعون لك على أمر دِينِك ، قلت : زدني! قال : إياك وكَثْرة الضحك ؛ فإنه يميت القلب ويذهب بنور الوجه ، قلت : زدني ! قال : قُلِ الحقَّ وإن كان مُراً ، قلت: زدني ! قال : لا تَخَفْ في الله لومَة لائِم ، قلت : زدني ! قال : ليَحجُزك[8] عن الناس ما تعْلم من نفسك " .

، الثاني :

أخرج ابن السُّنى [9] ، عن عثمان بن مُوهَب مولى بني هاشم ، قال: سمعت أنس بن مالك ، يقول : قال

---

6) سقط من ب لفظ(كل)

7) أخرجه البيهقي ، في شعب الإيمان (٢٤٢/٤) برقم (٤٩٤٢) ، قال : أخبرنا أبو عبد الله الحافظ ، أنا أبو الحسن علي بن الفضل السامري ، ببغداد ، نا الحسن بن عرفة ، نا يحيى بن سعيد السعدي البصري ، نا عبد الملك بن جريج ، عن عطاء ، عن عبيد بن عمير الليثي ، عن أبي ذر ، مثله . قلت :إسناده ضعيف ، مداره على : يحيى بن سعيد القرشي العبشمي السعدي ، وقيل : السعيدي الشهيد ، يقال : إنه كوفي ، وقيل : بصري ، يحدث عن ابن جريج ، عن عطاء ، عن عبيد بن عمير عن أبي ذر ، رضي الله عنه ، بحديثه الطويل ، قال العقيلي :" لا يتابع على حديثه ، وليس بمشهور بالنقل "، وقال ابن حبان :" شيخ يروي عن ا بن جريج المقلوبات ، وعن غيره من الثقات الملزقات ، لا يحل الاحتجاج به إذا انفرد" ، وقال ابن عدي : " وهذا حديث منكر، ويحيى بن سعيد هذا يعرف بهذا الحديث ". انظر : الضعفاء الكبير : ج٤ :ص٤٠٤ ، والمجروحين (١٢٩/٣) ، و الكامل في الضعفاء (٢٤٤/٧) ، و ميزان الاعتدال في نقد الرجال (٧/ ١٧٩) ، ولسان الميزان (٦/ ٢٥٧) .

8) قال في النهاية في غريب الأثر (٣٤٥/١) "كل من ترك شيئا فقد أنحجز عنه ، والانجاز مطاوع ، حجزه إذا منعه".

9) أخرجه ابن السني في : عمل اليوم والليلة (٤٨/١) ، برقم (٤٨) ، قال : حدثنا أبو عروبة ، حدثنا سلمة بن شبيب ح وأخبرنا ابن منيع ، ثنا هارون بن عبد الله ، قالا: حدثنا زيد بن الحباب ، ثنا عثمان بن موهب ، مولى بني هاشم ، مثله .وأخرجه النسائي ، في السنن الكبرى (١٤٧/٦) ، برقم (١٠٤٠٥) ، و الحاكم ، في المستدرك على الصحيحين (٧٣٠/١) ، برقم (٢٠٠٠) ، وقال : "هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ، ولم يخرجاه "، والضياء المقدسي ، في الأحاديث المختارة (٦/ ٣٠٠) ، برقم (٢٣١٩) ، و (٣٠١/٦) ، برقم (٣٢٠) ، و (٢٣٢١) ، من طرق عن زيد به ، مثله . وقال :" إسناده حسن ". قلت : وهو كما قال الضياء ؛ لأنَّ مداره على : عثمان بن موهب الكوفي ، مولى بني هاشم ، قال أبو حاتم :" صالح الحديث "، وقال ابن حجر :" مقبول ، من الخامسة "،

رسول الله صلى الله عليه وسلم لفاطمة ،[رضي الله عنها][10]:" ما يَمْنَعُكِ أن تسمعيني ما أوصيتك ؟! تقولين إذا أصبحتِ وإذا أمسيتِ : يا حي يا قيوم ! برحمتك أستغيث - زاد هارون – أصلحْ لي شأني كله ، ولا تكِلْني إلى نفسي طَرْفَة عَيْن ".

الثالث :

أخرج أحمد [11] ، عن أبي ذر ، قال : قلت: يا رسول الله ! أوصني! قال : " إذا عملت سيئة ؛ فاتبعها حسنة " ، قال : قلت : أمِنْ الحسنة لا آله إلا الله ؟! قال :" هي أفضل الحسنات ".

، الرابع :

أخرج أبو داود [12]، والنسائي [13]، أن رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، أخذ بيد معاذ ، وقال : "

انظر : الجرح والتعديل (١٦٩/٦) تهذيب الكمال (٤٩٩/١٩) ، تقريب التهذيب (١/ ٣٨٧) . = و أخرجه ابن عدي ، في الكامل في ضعفاء الرجال (٣٢٨/٤) ، من طريق زيد بن الحباب ، ثنا ابن موهب به ، مثله ، ثم قال :" قال لنا ابن صاعد : وابن موهب ، هذا هو عبيد الله بن عبد الرحمن بن موهب ، حدث عن أنس غير حديث ، ولعبيد الله بن موهب غير ما ذكرت من الحديث ، وهو حسن الحديث يكتب حديثه" . قلت : هذا وهم من ابن صاعد ، تبعه عليه ابن عدي ، والصواب : عثمان بن موهب ، كما صرحت به مصادر الحديث أعلاه .وأخرجه الطبراني : في المعجم الأوسط (٤٣/٤) برقم (٣٥٦٥) ، وفي المعجم الصغير (الروض الداني) (٢٧٠/١) ، برقم (٤٤٤) ، قال : حدثنا خالد بن النضر أبو يزيد القرشي البصري ، حدثنا نصر بن علي ، حدثنا سلمة بن حرب بن زياد الكلابي ، حدثني أبو مدرك ، حدثني أنس بن مالك ، نحوه . و قال الطبراني : "لا يروى عن أنس إلا بهذا الإسناد ، تفرد به نصر بن علي". قلت : سلمة بن حرب بن زياد الكلابي ، قال أبوحاتم : هو مجهول ، وأبو مدرك: مجهول ، وقال الأزدي : ضعيف مجهول.انظر : الجرح والتعديل (١٥٩/٤) ، الثقات (٣٩٨/٦) ، الضعفاء والمتروكين لابن الجوزي(١٠/٢) ، ميزان الاعتدال في نقد الرجال(٣/ ٢٦٩) .

١٠) زيادة من ب

١١) أخرجه أحمد ، في مسنده (١٦٩/٥) برقم (٢١٥٢٥) ، و في الزهد (١/ ٢٧) ، حدثنا عبد اللّهِ ، حدثني أبي ، ثنا أبو مُعَاوِيَةَ ، ثنا الأَعْمَشُ ، عن شِمْرِ بن عَطِيَّةَ ، عن أَشْيَاخِهِ ، عن أبي ذَرٍّ . وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (٨١/١٠) ، رواه أحمد ، ورجاله ثقات ، إلا أن شمر بن عطية ، حدث به عن أشياخه ، عن أبي ذر ، ولم يسم أحدا منهم. قلت : في إسناده مجهول ، لكنه قد توبع :أخرجه أبو نعيم في حلية الأولياء (٢١٨/٤) ، حدثنا أبو عمرو بن حمدان ، ثنا الحسن بن سفيان ، ثنا عقبة بن مكرم ، ثنا يونس بن بكير ، عن الأعمش ، عن ابراهيم التيمي ، عن أبيه ، عن أبي ذر ، قال: قلت : يا رسول الله دلني على عمل يقربني من الجنة ويباعدني من النار، قال :" إذا عملت سيئة فاعمل حسنة على أثرها فانها عشر أمثالها ، قال : قلت : يا رسول الله من الحسنات لا إله إلا الله ، قال : من أكبر الحسنات ". فالحديث حسن لغيره ، وقد صححه الألباني ، في صحيح الترغيب والترهيب (٣ / ١٢٦) ، برقم (٣١٦٢) وقال شعيب الأرنؤط ، في تحقيقه لمسند أحمد (١٦٩/٥) برقم (٢١٥٢٥) : حسن لغيره .

١٢) أخرجه أبو داود في سننه (٨٦/٢) برقم (١٥٢٢) ، حدثنا عُبَيْدُ اللَّهِ بن عُمَرَ بن مَيْسَرَةَ ثنا عبد اللَّهِ بن يَزِيدَ الْمُقْرِئُ ثنا حَيْوَةُ بن شُرَيْحٍ ، قال: سمعت عُقْبَةَ بن مُسْلِمٍ ، يقول : حدثني أبو عبد الرحمن الْحُبُلِيُّ ، عن الصُّنَابِحِيِّ ، عن مُعَاذِ بن جَبَلٍ ، مثله .

١٣) أخرجه النسائي في السنن الكبرى (٣٢/٦) برقم(٩٩٣٧) ، وفي السنن الصغرى (المجتبى) (٥٣/٣)، برقم(١٣٠٣) ، من طريقين ، عن حَيْوَةَ بن شُرَيْحٍ ، قال : سمعت عُقْبَةَ بن مُسْلِمٍ ، يقول : حدثني أبو عبد الرحمن الْحُبُلِيُّ ، عن الصُّنَابِحِيِّ ، عن مُعَاذِ بن جَبَلٍ ، مثله. = قلت : و إسناد كل من الروايتين صحيح . وأخرجه أحمد في المسند (٢٤٤/٥) برقم (٢٢١٧٢) ، و البزار في المسند (١٠٤/٧) برقم (٢٦٦١) ، و ابن حبان في صحيحه (٣٦٥/٥) برقم (٢٠٢١) ، والطبراني في المعجم الكبير (٦٠/٢٠) ، برقم (١١٠) ، وأبو نعيم في حلية الأولياء (١ / ٢٤١) ، و (٥ / ١٣٠)، وابن المنذر في الأوسط (٥ / ٦٥) ، برقم (١٥١٤) ، والحاكم في المستدرك على الصحيحين (٤٠٧/١) ، برقم (١٠١٠) ، و (٣٠٧/٣) ، برقم (٥١٩٤) ، والبيهقي في السنن الصغرى (٢٧/١)

والله يا معاذ! إني لأحبك ، فأوصيك أن لا تدعنَّ دُبر كل صلاة ، أن تقول : اللَّهم أعني على ذكْرك وشكرك وحُسن عبادتك ".

الخامس :

أخرج ابن السُّنى [١٤]، في عمل اليوم والليلة ، عن أنس ، أن النبي صلى الله عليه وسلم أوصى رجلاً إذا أخذ مضجعه أن يقرأ سورة الحشر ، وقال :" إن مُتَّ ؛ مُتَّ شهيداً " .

السادس :

أخرج البخاري ، في صحيحه [١٥]، عن البراء ، أن النبي ، صلى الله عليه وسلم ، أوصى رجلاً فقال :" إذا أردت مضجعك فقل: اللَّهم أسلمت نفسي إليك ، وفوضت أمري إليك ، ووجهت وجهي إليك ، وألجات ظهري إليك رغبةً ورهبةً إليك ، لا منجا ولا ملجأ منك إلا إليك ، أمنت بكتابك الذي أنزلت ونبيك [الذي][٦] أرسلت ".

، السابع :

أخرج ابن سعد [١٧]وأحمد [١٨]، عن [ضِرْغَامَة][٩]بن عُلَيْبَة بن حَرْمَلة العنبري ، قال: حدثني أبي، [

، برقم (١٧) ، وفي الدعوات الكبير (٦٨/١) ، برقم (٨٨) ، من طرق عن حيوة به مثله .

١٤() أخرجه ابن السني ، في عمل اليوم والليلة (٦٥٨/١) ، برقم (٧١٨) ، قال : أخبرنا أبو علي الحسين بن محمد ، حدثنا سليمان بن يوسف ، ثنا أبو الأشهب ، ثنا يزيد الرقاشي ، عن أنس بن مالك ، مثله . قلت: إسناده ضعيف ، فيه يزيد بن أبان الرقاشي ، زاهد ضعيف . تقريب التهذيب (٥٩٩/١) ، ولكن له شاهد من حديث معقل بن يسار - رضي الله عنه : قال : قال رسولُ الله -صلى الله عليه وسلم - : «مَن قال حين يصبح [ثلاث مرات] : أعوذ بالله السميع العليم مَن الشيطان الرجيم ، وقرأ ثلاث آيات من آخر (سورة الحشر) ، وَكَّلَ الله به سبعين ألف مَلك يصلّون عليه حتى يمسَي ، وَإن ماتَ في يومه مات شهيداً ، ومن قرأها حين يمسي فكذلك» .أخرجه أحمد (٢٦/٥) ، رقم (٢٠٣٢١) ، والترمذي (١٨٢/٥) ، برقم (٢٩٢٢) وقال : غريب . والطبراني في المعجم الكبير (٢٢٩/٢٠) ، برقم (٥٣٧) ، والبيهقى فى شعب الإيمان (٤٩٢/٢) ، برقم (٢٥٠٢) من طرق عن محمد بن عبد الله بن الزبير أبي أحمد الزبيري ، قال : حدثنا خالد بن طهمان ، قال : حدثني نافع بن أبي نافع ، فذكره . وقال شعيب الأرنؤوط في تعليقه على مسند أحمد (٥ / ٢٦) إسناده ضعيف. قلت : في إسناده خالد بن طهمان الكوفي ، أبو العلاء الخفاف ، صدوق رمي بالتشيع ، ثم اختلط . تقريب التهذيب ج١ : ص١٨٨.

١٥() أخرجه البخاري في صحيحه (٢٣٢٦/٥) ، برقم (٥٩٥٢) ، قال : حدثنا مُسَدَّدٌ ، حدثنا مُعْتَمِرٌ ، قال : سمعت مَنْصُورًا ، عن سَعْدِ بن عُبَيْدَةَ ، قال : حدثني الْبَرَاءُ بن عَازِبٍ ، مثله .

وأخرجه مسلم في صحيحه (٢٠٨٢/٤)، برقم (٢٧١٠) قال : حدثنا محمد بن الْمُثَنَّى ، حدثنا أبو دَاوُدَ ، حدثنا شُعْبَةُ ح وحدثنا ابن بَشَّارٍ ، حدثنا عبد الرحمن ، وأبو دَاوُدَ ، قالا : حدثنا شُعْبَةُ ، عن عَمْرِو بن مُرَّةَ ، قال : سمعت سَعْدَ بن عُبَيْدَةَ ، يحدث ، عن الْبَرَاءِ بن عَازِبٍ، مثله .

١٦() سقطت من (أ) وهي في (ب) ومصادر الحديث.

١٧() أخرجه ابن سعد ، في الطبقات الكبرى (٥٠/٧) ، قال : أخبرنا عبد الملك بن عمر ، أبو عامر العقدي ، قال : حدثنا قرة بن خالد ، عن ضرغامة بن علية بن حرملة ، عن أبيه ، عن جده ، مثله.

١٨() أخرجه أحمد في المسند (٣٠٥/٤)، برقم (١٨٧٤٢) ، قال : حدثنا عبد اللَّهِ حدثني أبي ثنا رَوْحٌ ، نا ثنا قُرَّةُ بن خَالِدٍ ، عن ضِرْغَامَةَ بن عُلَيْبَةَ بن حَرْمَلَةَ العنبري ، قال حدثني أبي ، عن أبيه ، مثله .

عن أبيه][19] قال : أتيت رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، فقلت : يا رسول الله ! أوصني ؟! قال :" أتق الله ، فإذا كنت في مجلس فقمت منه فسمعتهم يقولون ما يعجبك فأته ، وإذا سمعتهم يقولون ما تكره فاتركه ".

، الثامن :

أخرج ابن أبي الدنيا ، في كتابه الإخلاص [20]، وابن أبي حاتم [22]، والحاكم ، وصححه[23]، والبيهقي في الشُعب [24]عن معاذ بن جبل [رضي الله عنه][25]، قال لرسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، حين بعثه إلى اليمن : أوصني ؟! قال :" أخلص دينك ؛ يكْفِكَ القليلُ من العمل ".

، التاسع :

أخرج الحاكم وصححه [26]، عن ابن عباس [رضي الله عنهما][27]، قال : قلت : يا رسول الله ! أوصني

وأخرجه أيضاً :الطيالسي في المسند (١٦٧/١)، برقم (١٢٠٧) ، وعبد بن حميد في المسند (١٦١/١) برقم (٤٣٣) ، وابن أبي عاصم ، في الآحاد والمثاني (٣٩٩/٢) ، برقم (١١٩٢) ، والطبراني ، في المعجم الكبير (٣/ ٤٨٨) برقم (٣٣٩٨) و(٤/ ٦) برقم (٣٤٧٦) ، وأبو نعيم ، في حلية الأولياء (١/ ٣٥٨) ، و (٤٧/٩) ، وابن حيان ، في التوبيخ والتنبيه (١/ ٣٥) ، برقم (٤٩) ، والبيهقي ، في شعب الإيمان (٧ / ٥٨) ، برقم (٩٤٥٠) ، وبرقم (٩٤٥١) ، من طرق عن قرة ، به نحوه .

قلت : إسناده ضعيف ، مداره على : ضِرْغامة بن عُلَيبة بن حرملة العنبري البصري ، ذكره البخاري ، وابن أبي حاتم ، وسكتا عنه ، وذكره ابن حبان في الثقات . انظر : التاريخ الكبير (٣٤٣/٤) ، الجرح والتعديل (٤٧٠/٤) ، الثقات (٤٨٥/٦) .

وعليبة بن حرملة العنبري البصري ، ذكره البخاري ، وابن أبي حاتم ، وسكتا عنه ، وذكره ابن حبان في الثقات . انظر : التاريخ الكبير (٨٧/٧) ،الجرح والتعديل (٤٠/٧) ، الثقات (٢٨٤/٥) .

١٩) في أ (ضرغام) ، والتصواب من ب ، ومن مصادر الحديث.

٢٠) سقطت من أ ، و ب ، وتم استدراكها من مصادر الحديث.

٢١)ذكره ابن أبي الدنيا في الإخلاص والنية (٧٦/١) برقم(٧٩) .بدون إسناد.

٢٢) أخرجه ابن أبي حاتم في التفسير(١٠٩٩/٤) ، برقم(٦١٦٢) ، أَخْبَرَنَا يُونُسُ بْنُ عَبْدِ الأَعْلَى، قِرَاءَةً، أَنْبَأَ ابْنُ وَهْبٍ، أَخْبَرَنِي يحي بن أَيُّوبُ، عَنْ عَبْيدِ اللَّهِ بْنِ زَحْرٍ، عَنْ خَالِدِ بْنِ أَبِي عِمْرَانَ، عَنْ عَمْرِو بْنِ مُرَّةَ، عَنْ مُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ، ، مثله ،

٢٣) أخرجه الحاكم في المستدرك على الصحيحين (٣٤١/٤)، برقم (٧٨٤٤) ، حدثنا أبو العباس محمد بن يعقوب ثنا بحر بن نصر حدثنا عبد الله بن وهب، به مثله ، وقال الحاكم :" هذا حديث صحيح الإسناد ، و لم يخرجاه "، وتعقبه الذهبي بقوله :" غير صحيح" .

٢٤) أخرجه البيهقي في شعب الإيمان (٥ / ٣٤٢)، برقم ٦٨٥٩ ، شعب الإيمان (٥ / ٣٤٢)، أخبرنا أبو عبد الله الحافظ نا أبو عبد الله الصفار نا أبو بكر بن أبي الدنيا القرشي حدثني أحمد بن عيسى المصري نا عبد الله بن وهب ، به مثله ، وقال البيهقي :" هذا هو الكوفي [أي : عمرو بن مرة] الذي ليست له صحبة ، ولا أدرك معاذا ، فيكون الحديث مرسلا ، والله أعلم ".

وقال المناوي ، في فيض القدير (٢١٧/١)" قال العراقي : رواه الديلمي ، من حديث معاذ ، وإسناده منقطع ".

٢٥)زيادة من ب

٢٦) أخرجه الحاكم في المستدرك على الصحيحين (١٧٦/٤) ، برقم (٧٢٧٦) ،قال : أخبرنا أبو جعفر محمد بن محمد البغدادي ، ثنا علي بن المبارك الصنعاني ، ثنا زيد بن المبارك ، ثنا محمد بن سليمان بن مسمول ، ثنا القاسم بن مخول النهدي ، عن علي بن عبد الله بن عباس ، رضي الله عنهما ، سمع أباه ، يقول : قلت يا رسول الله أوصني ، الحديث . وقال : صحيح الإسناد بشيوخ اليمن ، ولم يخرجاه.

قلت :إسناده ضعيف ، فيه ، محمد بن سليمان بن مسمول ، قال عنه البخاري : كان الحميدي يتكلم فيه ، وقال النسائي : ضعيف مكي ، وقال ابن أبي حاتم : ليس بالقوي ، ضعيف الحديث ، كان الحميدي يتكلم فيه ، وضعفه العقيلي ، انظر: التاريخ الكبير (١/ ٩٧) ،

؟! قال : " أقمِ الصلاة ، وأدِّ الزكاة ، وصُمْ رمضان ، وحج البيت ، وأعتمر ، وبر والديك ، وصل رحمك ، وأقرِ الضيف ، وأمر بالمعروف ، وأنه عن المنكر ، وزل مع الحق حيث زال [٢٨]".

العاشر :

أخرج البخاري[٢٩]، ومسلم [٣٠]، وأبو داود [٣١]، الترمذي [٣٢]، والنسائي [٣٣]، عن أبي هريرة ، وأبي الدرداء كلاهما ، قال : أوصاني رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، بثلاث لا أدعهن في سفر ولا حضر : صوم ثلاث أيام من كل شهر ، وركعتي الضحى ، وأن أوتر قبل أن أنام "

وأخرج الأصفهاني [٣٤] في الترغيب ، عن أنس ، قال : أوصاني رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ،

والضعفاء للنسائي (٩١/١) ، والجرح والتعديل (٢٦٧/٧) ، والضعفاء الكبير (٦٩/٤).

وقد اضطرب فيه ، فرواه مرة أخرى ، عن القاسم بن مخول ، عن أبيه ، في حديث طويل :

أخرجه : البخاري ، في التاريخ الكبير (٢٩/٨) ، برقم (٢٠٤٥)، وأبو يعلى في المسند (١٣٧/٣) ،برقم (١٥٦٨) ، وفي المفاريد (٧٧/١) ، برقم (٨٠) وابن حبان في صحيحه (١٩٦/١٣) ، برقم (٥٨٨٢) ، والطبراني ، في المعجم الكبير(٣٢٢/٢٠) ، برقم (٧٦٣) .

٢٧) زيادة من ب

٢٨)قوله (وزل مع الحق حيث زال) أي : در معه كيفما دار. انظر : فيض القدير (٧٤/٢) .

٢٩) أخرجه البخاري في صحيحه (٦٩٩/٢) ، برقم(١٨٨٠) ، قال : حدثنا أبو مَعْمَرٍ حدثنا عبد الْوَارِثِ ، حدثنا أبو التَّيَّاحِ ، قال : حدثني أبو عُثْمَانَ ، عن أبي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه، الحديث.

٣٠) أخرجه مسلم في صحيحه (٤٩٩/١) برقم (٧٢١) ، و(٧٢٢) قال :حدثني هَارُونُ بن عبد اللَّهِ وَمُحَمَّدُ بن رَافِعٍ ، قالا : حدثنا بن أبي فُدَيْكٍ ، عن الضَّحَّاكِ بن عُثْمَانَ ، عن إبراهيم بن عبد اللَّهِ بن حُنَيْنٍ ، عن أبي مُرَّةَ مولى أُمِّ هَانِئٍ ، عن أبي الدَّرْدَاءِ .

٣١) أخرجه أبو داود (٦٥/٢) ، برقم (١٤٣٢) قال : حدثنا بن الْمُثَنَّى ، نا أبو دَاوُدَ ، ثنا أَبَانُ بن يَزِيدَ ، عن قَتَادَةَ ، عن أبي سَعِيدٍ ، من أَزْدِ شَنُوءَةَ ، عن أبي هُرَيْرَةَ.

٣٢) أخرجه الترمذي (١٣٣/٣) ، برقم (٧٦٠)، قال :حدثنا قُتَيْبَةُ ، حدثنا أبو عَوَانَةَ ، عن سِمَاكِ بن حَرْبٍ ، عن أبي الرَّبيع ، عن أبي هُرَيْرَةَ .

٣٣) أخرجه النسائي في (المجتبى)(٢٢٩/٣) ، برقم(١٦٧٧) ، قال :أخبرنا سُلَيْمَانُ بن سَلْمٍ وَمُحَمَّدُ بن عَلِيِّ بن الْحَسَنِ بن شَقِيقٍ ، عن النَّضْرِ بن شُمَيْلٍ ، قال : أَنْبَأَنَا شُعْبَةُ ، عن أبي شِمْرٍ ، عن أبي عُثْمَانَ ، عن أبي هُرَيْرَةَ ..

٣٤) ذكره الأصبهاني في الترغيب والترهيب (٩/٣) ، برقم (١٩٦٣) ، عن أنس بدون إسناد.وقال العقيلي في الضعفاء (١٠٦/٢) "وهذا المتن لا يعرف له طريق عن أنس يثبت". = وأخرجه ابن شاهين في الترغيب في فضائل الأعمال وثواب ذلك (١/ ١٣٩)، برقم (١٢١) ، قال : حدثنا علي بن محمد المصري ، ثنا يحيى بن عثمان بن صالح ، ثنا بكار بن محمد بن شعبة الربعي ، حدثني أبي ، عن بكر الأعنق ، عن ثابت ، عن أنس بن مالك ، مثله وأخرجه أبو يعلى (٢٧٢/٧) ، برقم (٤٢٩٣) ، قال: حدثنا منصور بن أبي مزاحم ، حدثنا عمر بن أبي خليفة ، عن ضرار بن مسلم ، قال : سمعته ذكره عن أنس بن مالك، ضمن حديث طويل . وأخرجه أبو يعلى (٧ /١٩٧)، برقم (١٨٣) ، وابن عساكر في تاريخ مدينة دمشق (٣٤٤/٩) من طريق نصر بن علي الجهضمي ، أخبرني عويد بن أبي عمران الحربي ، عن أبيه ، عن أنس . .قلت :إسناده ضعيف جدا ، فيه ، عويد بن أبي عمران الجوني البصري ، قال عنه يحيى بن معين : ليس بشيء ، وقال البخاري : منكر الحديث ، وقال النسائي : متروك الحديث ، وقال ابن أبي حاتم :كان ممن ينفرد عن أبيه بما ليس من حديثه توهما على قلة روايته فبطل الاحتجاج بخبره . أنظر : المجروحين (١٩٢/٢) ، الضعفاء للنسائي (٧٨/١) لسان الميزان (٣٨٦/٤) وقد صح تسمية صلاة الضحى بصلاة الأوابين من حديث زَيْدَ بْنَ أَرْقَمَ ، أنه رَأَى قَوْمًا يُصَلُّونَ مِنَ الضُّحَى ،فَقَالَ أَمَا لَقَدْ عَلِمُوا أَنَّ الصَّلاَةَ فِى غَيْرِ هَذِهِ السَّاعَةِ أَفْضَلُ. إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم - قَالَ « صَلاَةُ الأَوَّابِينَ حِينَ تَرْمَضُ الْفِصَالُ ».

فقال : " يا أنس ! صل صلاة الضحى فإنها صلاة الأوابين [35].

حادي عشر :

أخرج الطبراني [36]، وابن حبان في صحيحة [37]، واللفظ له ، عن أبي ذر ، قال : أوصاني خليلي ، صلي الله عليه وسلم ، بخصال من الخير : أوصاني أن لا أنظر إلى من هو فوقي ، وأن أنظر إلى من هو دوني، وأوصاني بحب المساكين والدنو منهم ، وأوصاني أن أصل رحمي وإن أدبرت ، وأوصاني أن لا أخاف في الله لومة لائم ، وأوصاني أن أقول الحق ولو على نفسي وإن كان مراً ، وأوصاني أن أكثر من قول: لا حول ولا قوة إلا بالله ؛ فإنها كنز من كنوز الجنة ".

ثاني عشر :

أخرج الطبراني [38] عن أبي سلمه [رضي الله عنه] [39]، قال : قال معاذ : قلت : يا رسول الله! أوصني ؟! قال : " اعبد الله [40] كأنك تراه ، واعدد نفسك في الموتى ، وأذكر الله عند كل حجر وشجر ، وإذا

صحيح مسلم (١٧١/٢) برقم(١٧٨٠)

٣٥) الأوابون :جمع أواب ، وهو الكثير الرجوع إلى الله تعالى بالتوبة ، وقيل :هو المطيع ، وقيل: المُسبِّح . النهاية في غريب الأثر (٧٩/١).

٣٦) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (١٥٦/٢) ، برقم (١٦٤٨) ، قال :حدثنا محمد بن عبد اللَّهِ الْحَضْرَمِيُّ ، حدثنا محمد بن حَرْبٍ الْوَاسِطِيُّ ، ثنا يحيى بن أبي زَكَرِيَّا الْغَسَّانِيُّ أبو مَرْوَانَ ، عن إِسْمَاعِيلَ بن أبي خَالِدٍ ، عن بُدَيْلِ بن مَيْسَرَةَ ، عن عبد اللَّهِ بن الصَّامِتِ ، عن أبي ذَرٍّ نحوه . وأخرجه البزار (١٠٧/٤) ، رقم(٣٣٠٩)، وأبو نعيم في الحلية (١٦٠/١ لـ١٥٩) ، كلهم من طريق إسماعيل بن أبي خالد عن بديل بن ميسرة ، عن عبد الله بن الصامت عن أبي ذر مثله . وقال البزار: لا نعلم أسند إسماعيل عن بديل إلا هذا ، وبديل لم يسمع من ابن الصامت ولو كان قديما. قلت : فالسند منقطع، وقد صح من وجه آخر .كما سيأتي .

٣٧) أخرجه ابن حبان في صحيحه (١٩٤/٢) ، برقم (٤٤٩) ، قال : أخبرنا الحسين بن إسحاق الأصبهاني ، بالكرخ ، حدثنا إسماعيل بن يزيد القطان ، حدثنا أبو داود ، عن الأسود بن شيبان ، عن محمد بن واسع ، عن عبد الله بن الصامت ، عن أبي ذر ، مثله . وقال شعيب الأرنؤوط : حديث صحيح.

وأخرجه الطبراني في المعجم الأوسط (٣٦٤/٧) ، برقم(٧٧٣٩) ، وفي المعجم الصغير (الروض الداني) (٤٨/٢) ، برقم(٧٥٨) ، وفي كتاب الدعاء (٤٧١/١)، برقم (١٦٥٠) و(١٦٥١) ، من طرق عن محمد بن واسع ، به نحوه .

٣٨) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (١٥/ ٨٣)، برقم(١٦٧٤٥) ، و (٢٠ / ١٥٩)، برقم(٣٣١) ، قال :حدثنا أحمد بن عمرو الخلال ، ثنا يعقوب بن حميد ، ثنا أنس بن عياض و عبد العزيز بن محمد ، عن شريك بن عبد الله بن أبي نمر ، عن عطاء بن يسار ، عن معاذ قال : قلت : يا رسول الله أوصني ، فقال : " عليك بتقوى الله ما استطعت ، وزاذكر الله عند كل حجر وشجر ، وما عملت من سوء ؛ فأحدث لله فيه توبة ، السر بالسر ، والعلانية بالعلانية". وأخرجه البيهقي في شعب الإيمان (٤٠٥/١)، برقم(٥٤٨) ، قال :أخبرنا أبو نصر بن قتادة ، ثنا أبو الفضل بن حميرويه، أنا أحمد بن نجدة ، ثنا منصور ، ثنا الوليد بن أبي ثور ، عن عبد الملك بن عمير ، عن رجل ، عن معاذ بن جبل ، نحوه .قال المنذرى (٤٨/٤) : بإسناد حسن إلا أن عطاء لم يدرك معاذاً ، ورواه البيهقى فأدخل بينهما رجلاً لم يسم . وقال الهيثمى (٧٤/١٠) : إسناده حسن . قلت : بل منقطع . وأخرجه بمثل لفظ المصنف ، ابن أبي شيبة في المصنف (٧ / ٧٨)، برقم: ٣٤٣٢٥ ، و(٨ / ١٢٨) ، برقم(٢٤) ، حدثنا محمد بن بشر قال حدثنا أبو معاوية وهناد في الزهد (٥٣١/٢)، حدثنا عبدة ، عن محمد بن عمرو ، ثنا أبو سلمة ، كلاهما قال : قال معاذ بن جبل ، الحديث . قال الهيثمى (٢١٨/٤) :" أبو سلمة لم يدرك معاذًا ، ورجاله ثقات "، قلت : وكذلك أبو معاوية ، في سند ابن أبي شيبة ،لم يدرك معاذا ، فالسند منقطع .

٣٩) زيادة من ب

٤٠) في ب، زيادة (ولا تشرك به شيئا واعمل لله) وقد جاءت هذه الرواية هكذا عند البيهقي في شعب الإيمان ج١/ص٤٠٥ ، برقم: ٥٤٨.

عملت سيئة ؛ فاعمل بجنبها حسنة ، السر بالسر والعلانية بالعلانية ".

الثالث عشر :

أخرج البخاري [41] عن أبي هريرة ، أن رجلاً ، قال للنبي ، صلى الله عليه وسلم ، أوصني ؟! قال :" لا تغضب ، فردَّد مراراً ، قال : لا تغضب ".

وأخرج الحكيم الترمذي ، في نوادر الأصول [42] والبيهقي [43] ، عن بهز بن حكيم ، عن أبيه ، عن جده ، قال : قلت : يا رسول الله ! أخبرني بوصية قصيرة فألزمها ، قال :" لا تغضب يا معاوية بن حيدة ؛ إن الغضب ليفسد الإيمان كما يُفسد الصَّبِرُ العَسَلَ" .

الرابع عشر :

أخرج الحاكم [44] وصححه ، والبيهقي [45] وأحمد في الزهد [46] عن سعد بن أبي وقاص ، قال :

---

٤١) أخرجه البخاري في صحيحه (٢٢٦٧/٥)، برقم(٥٧٦٥)، قال :حدثني يحيى بن يُوسُفَ ، أخبرنا أبو بَكْرٍ هو بن عَيَّاشٍ ، عن أبي حَصِينٍ ، عن أبي صَالِحٍ، عن أبي هُرَيْرَةَ ، مثله وأخرجه أيضا الترمذي (٣٧١/٤)، برقم(٢٠٢٠) ، و البيهقي في الكبرى (١٠٥/١٠) ، برقم(٢٠٠٦٦)، من طريق يحيى بن يُوسُفَ به ، مثله.

٤٢) ذكره الحكيم (٧٣/١) عن بهز ، به مثله ، من غير إسناد

٤٣) أخرجه البيهقي في شعب الإيمان - (٦ / ٣١١)، برقم (٨٢٩٤) ، قال : حدثنا أبو سعد عبد الملك بن محمد الواعظ و أبو حازم الحافظ قالا : نا أبو عمرو إسماعيل بن نجيد السلمي ، نا أبو عبد الله محمد بن الحسن بن الخليل ، نا هشام بن عمار الدمشقي ، نا مخيس = ابن تميم ، عن بهز بن حكيم عن أبيه عن جده قال : قال رسول الله ، صلى الله عليه و سلم :" إن الغضب ليفسد الإيمان كما يفسد الصبر العسل "، قال أبو حازم : تفرد به هشام بن عمار ، عن مخيس بن تميم .

وأخرجه تمام الرازي في الفوائد (١/ ٢٤٨)، برقم(٦٠٥) ، ومن طريقه ابن عساكر في تاريخ مدينة دمشق (٢٧/٥٢) ، قال :أخبرنا أبو القاسم علي بن يعقوب بن إبراهيم بن شاكر بن أبي العقب الهمداني ، ثنا أبو الحسن محمد بن إسحاق بن الحريص ، نا هشام بن عمار الدمشقي به مثله .

قلت : إسناده ضعيف ، مداره على :مخيس (بضم الميم وفتح الخاء المعجمة وبعدها ياء مشددة وبعدها سين مهملة ، وقيل فيه : مخيس - بكسر الميم وسكون الخاء وفتح الياء وسكون السين كذا ضبطه ابن عساكر في :تاريخ مدينة دمشق (١٨٠/٥٧) وهو : ابن تميم الأشجعي ، قال العقيلي في الضعفاء الكبير (٢٦٣/٤) "لا يتابع على حديثه" .

٤٤) أخرجه الحاكم في المستدرك على الصحيحين (٣٦٢/٤)، قال : حدثنا أبو بكر محمد بن داود بن سليمان الزاهد ،ثنا الحسن بن أحمد بن الليث ،ثنا عمرو بن عثمان السواق، ثنا أبو عامر العقدي ،ثنا محمد بن أبي حميد ،عن إسماعيل بن محمد بن سعد بن أبي وقاص ،عن أبيه ،عن جده رضي الله عنه ، مثله . وقال :هذا حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه ، وتعقبه الذهبي بقوله :" فيه محمد بن سعد ،وهو مُضَّعف ".

٤٥) أخرجه البيهقي في الزهد الكبير (٨٦/١)، برقم(١٠١) ، قال :أخبرنا أبو سعد الزاهد ، في كتاب الفتوة، ثنا عبد الله بن أحمد بن جعفر الشيباني ، ثنا أبو نعيم عبد الملك بن محمد بن عدي ، ثنا محمد بن مهاجر ، ثنا حماد بن خالد الخياط ، ثنا محمد بن أبي حميد ، به نحوه.وأخرجه ابن أبي عاصم في الآحاد والمثاني (٢٤٦/٤) ، برقم(٢٢٤٩) ، حدثنا يعقوب بن كعب الأنطاكي ، نا عبد الله بن وهب ، عن محمد بن أبي حميد ، به نحوه .قلت : إسناده ضعيف ، مداره على: محمد بن أبي حميد إبراهيم الأنصاري الزرقي أبو إبراهيم المدني ، لقبه حماد ، ضعيف ، تقريب التهذيب ١ :ص٤٧٥ . وقدتوبع كماسيأتي.

٤٦) أخرجه أحمد في الزهد (١٨٢/١)، وأخرجه الطبراني في المعجم الكبير (١٤٢/١) برقم :٣١٢ من طريق عَبْدِ الرَّزَّاقِ ، عَنْ جَعْفَرِ بن سُلَيْمَانَ ، عَنْ عِكْرِمَةَ بن خَالِدٍ ، أَنَّ سَعْدًا قَالَ لابْنِهِ حِينَ حَضَرَهُ الْمَوْتُ : يَا بنيَّ ، إِنَّكَ لَنْ تَلْقَى أَحَدًا هُوَ أَنْصَحُ لَكَ مِنِّي ، إِذَا أَرَدْتَ أَنْ

أتى رجلٌ رسولَ الله ، صلى الله عليه وسلم ، فقال : يا رسول الله ! أوصني ، وأوجز ؟! فقال : " عليك باليأس مما في أيدي الناس ، وإياك والطمع ؛ فإنه فقر حاضر ، وإياك وما يُعتذر منه".

خامس عشر :

أخرج البخاري ، في تاريخه [٤٧]، وابن أبي الدنيا ، في الصمت [٤٨]، والبيهقي [٤٩]، عن أسود بن أصرم المحاربي ، قال : قلت : يا رسول الله ! أوصني ؟! قال : " هل تملك لسانك ؟! قلت : فما أملك إذا لم أملك لساني! ، قال :" فهل تملك يدك ؟! قلت : فما أملك إذا لم أملك يدي ! قال : " فلا تقل بلسانك إلا معروفاً ، ولا تبسط بيدك إلا إلى خير ".

سادس عشر :

اخرج أبو يعلي [٥٠]، عن عبد الله بن مسعود ، قال : جاء رجل إلى النبي ، صلى الله عليه وسلم ،

تُصَلِّيَ فَأَحْسِنْ وُضُوءَكَ ، ثُمَّ صَلِّ صَلاةً لا تَرَى أَنَّكَ تُصَلِّي بَعْدَهَا ، وَإِيَّاكَ وَالطَّمَعَ ، فَإِنَّهُ فَقْرٌ حَاضِرٌ ، وَعَلَيْكَ بِالْيَأْسِ فَإِنَّهُ الْغِنَى ، وَإِيَّاكَ وَمَا يُعْتَذَرُ مِنْهُ مِنَ الْعَمَلِ وَالْقَوْلِ ، وَاعْمَلْ مَا بَدَا لَكَ ". قلت : إسناده منقطع ، عكرمة بن خالد لم يدرك سعدا ، والحديث موقوف . و له شاهدان ، الأول: حديث أبي أيوب :أخرجه ابو الشيخ في الأمثال في الحديث (٢٦٦/١)، قال: حدثنا المروزي ، حدثنا عاصم بن علي ،حدثنا أبي ، عن عبد الله بن عثمان خيثم ، عن عثمان بن جبير ، عن جده ، عن أبي أيوب ، رضي الله عنه ، نحوه . قلت : وإسناده لا بأس به .فبه : عثمان بن جبير الأنصاري مولى أبي أيوب قال ابن حجر :مقبول، تقريب التهذيب ج١ :ص٣٨٢. والثاني : من حديث ابن عمر: أخرجه الطبرانى فى الأوسط (٣٥٨/٤) ، برقم (٤٤٢٧) ،. والقضاعى في المسند (٩٣/٢) ، برقم (٩٥٢) ، وقال الهيثمى في مجمع الزوائد (٢٢٩/١٠) : فيه من لم أعرفهم .فالحديث حسن بمجموع شواهده ، وقد قواه الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة (٤/ ٤١٣) ، فقال :"و بالجملة فالحديث قوي بهذه الشواهد".

٤٧) قال البخاري في التاريخ الكبير (٤٤٣/١) ، قال لي عمرو بن أبي سلمة، عن صدقة بن عبد الله الدمشقي ، عن عبد الله بن علي ، عن سليمان بن حبيب ، أخبرني أسود بن أصرم المحاربي، قلت: يا رسول الله أوصني ، قال: " أملك يدك " قال أبو عبد الله : وفي إسناده نظر.

٤٨) أخرجه ابن أبي الدنيا في الصمت (١/ ٤٥)، برقم (٥) ، حدثنا يونس بن عبد الرحيم العسقلاني ، حدثنا عمرو بن أبي سلمة ، عن صدقة بن عبد الله ، عن عبيد الله بن علي ، عن سليمان بن حبيب ، حدثني أسود بن أصرم المحاربي رضي الله عنه، مثله .وأخرجه تمام الرازي في الفوائد (١/ ٢١١)، برقم (٤٩٩) ،و الطبراني في المعجم الكبير(٢٨١/١) ، برقم(٨١٨)،من طريق صدقة به . قلت : وهذا إسناده ضعيف ، فيه : صدقة بن عبد الله السمين ، ضعيف ، تقريب التهذيب ج١ :ص٢٧٥ ، وقد توبع كما سيأتي :

٤٩) أخرجه البيهقي في شعب الإيمان(٢٤٠/٤)، أخبرنا أبو عبد الله الحافظ ، أخبرني أبو قتيبة مسلم بن الفضل الأدمي بمكة ، نا خلف بن عمرو ، نا المعافي بن سليمان، نا موسى بن أعين ، عن خالد بن أبي يزيد و هو أبو عبد الرحيم ، عن عبد الوهاب ، عن سليمان بن حبيب المحاربي ، عن أسود بن أصرم ، مثله . وأخرجه الطبراني في المعجم الكبير (٢٨١/١)، برقم(٨١٧) ، والضياء في الأحاديث المختارة (٢٣٩/٤)، برقم(١٤٤١)، وابن عساكر في تاريخ مدينة دمشق (٦٤/٩) ،من طريق خالد بن أبي يزيد و هو أبو عبد الرحيم ، به ، نحوه ، فالحديث حسن لغيره .

٥٠)لم أجده بهذا اللفظ عن ابن مسعود عند أبي يعلى ،و أخرجه أبو بكر الإسماعيلي في معجم شيوخه (٦٨٠/٢) والطبراني في المعجم الأوسط (١٦٥/١)، برقم(٥١٨) ، والسهمي في تاريخ جرجان (١٦٥/١) والخطيب في تاريخ بغداد (١٩٣/١٠)، من طرق، عن محمد بن كثيرالكوفي ، عن السري بن إسماعيل ، عن الشعبي ، عن مسروق ، عن عبد الله بن مسعود ، مثله . وقال الطبراني :" لم يرو هذا الحديث عن الشعبي إلا السري بن إسماعيل " ،وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (١٥٨/١) "وفيه السري بن إسماعيل ،وهو متروك ". قلت: وقد صح الحديث من طريق أخرى :أخرجه أبو يعلى في المسند :ج١١/ص٤٧٠ ، برقم ٦٥٩١ ، قال : وبإسناده [أي الذي قبله ، وهو: حدثنا وهب بن بقية ، أخبرنا خالد ، عن عبد الرحمن بن إسحاق المديني ، عن سعيد بن أبي سعيد ، عن أبي هريرة]، قال :

فقال: أوصني ، فقال :" دع قيل وقال ، وكثرة السؤال ، وإضاعة المال "[٥١].

السابع عشر:

أخرج الأصفهاني ، في الترغيب [٥٢]، عن أنس [رضي الله عنه][٥٣]، قال : قال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم، يا أنس ! إن حفظت وصيتي ؛ فلا يكونن شيء أحب إليك من الموت " .

ثامن عشر:

أخرج الطبراني[٥٤]، عن أم أنس قالت : قلت : يا رسول الله ! أوصني ؟! قال : أهجري المعاصي ؛ فإنها أفضل الهجرة ، وحافظي على الفرائض ؛ فإنها أفضل الجهاد، وأكثري من ذكر الله ؛ فإنه لا يُؤتى الله بشيء أحب إليه من ذكره ".

قال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم : " لا يحب الله إضاعة المال ولا كثرة السؤال ولا قيل " قال حسين أسد في تعليقه على مسند أبي يعلى : " إسناده صحيح" . وأخرجه أحمد بن حنبل في المسند (٤ / ٢٥٤)، برقم : ١٨٢٥٨ ، حدثنا عبد الله حدثني أبي ثنا علي بن عاصم ثنا المغيرة بن شبل عامر عن وراد كاتب المغيرة بن شعبة قال كتب معاوية إلى المغيرة بن شعبة اكتب إلي بما سمعت من رسول الله صلى الله عليه و سلم فدعاني المغيرة قال فكتبت إليه إني سمعت رسول الله صلى الله عليه و سلم يقول: الحديث، قال شعيب الأرنؤوط في تحقيقه لمسند أحمد : " إسناده صحيح ".

٥١) قال السيوطي في جامع الأحاديث (٨ / ١١٩): "قيل وقال" : مما يتحدث به من فضول الكلام ، وما لا فائدة فيه ، "كثرة السؤال" : عن أحوال الناس ، وقيل : السؤال عن المسائل العلمية امتحانًا وإظهارًا للمراء وادعاء وفخرًا ، "إضاعة المال" : صرفه فى غير حله ، وبذله فى غير وجهه المشروع .

٥٢) أخرجه الأصفهاني في الترغيب والترهيب(١/١٨٨) ، برقم (٢٥٤) ، بسنده عن علي بن زيد ، عن سعيد بن المسيب ، عن أنس بن مالك ، في قصة طويلة.وأخرجه الترمذي (٥/٤٦) ، برقم (٢٦٧٨) وأبو يعلى في المسند(٦/٣٠٦)، برقم(٣٦٢٤) ،والطبرانى في الأوسط (٦/١٢٣) ، برقم (٥٩٩١)،وفى الصغير(٢/١٠٠)،برقم(٨٥٦)من طرق عن علي بن زيد عن سعيد بن المسيب عن أنس بن مالك ،في قصة طويلة.وقال أبو عيسَى :"هذا حَدِيثٌ حَسَنٌ غَرِيبٌ من هذا الْوَجْهِ وَمُحَمَّدُ بن عبد اللَّهِ الْأَنْصَارِيُّ ثِقَةٌ وَأَبُوهُ ثِقَةٌ وَعَلِيُّ بن زَيْدٍ صَدُوقٌ إلا أَنَّهُ رُبَّمَا يَرْفَعُ الشَّيْءَ الذي يُوقِفُهُ غَيْرُهُ " قلت: في إسناده علي بن زيد بن جدعان ، وهو ضعيف ، وقد توبع : أخرجه أحمد بن منيع :كما في المطالب العالية (١٣/١٠٥) قال : حدثنا يزيد بن هارون أنا العلاء أبو محمد الثَّقفي قال سمعت أنس بن مالك ، نحوه . وقال البوصيري في اتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة (٧ / ١٤٢):"رواه أحمد بن منيع ، بسند ضعيف ، لضعف العلاء أبي محمد الثقفي ، ومحمد بن يحي بن أبي عمر بسند فيه راوٍ لم يسم". فالحديث حسن لغيره. وقد أخرجه ابن عدي في الكامل في ضعفاء الرجال ج٦/ص٦٥ ،حدثنا محمود بن عبد البر كلاهما قال ، نا أبو إبراهيم الترجماني ، قال : حدثني كثير بن عبد الله مولى بني سامة بن لؤي قال : سمعت أنس بن مالك قال : قال لي النبي صلى الله عليه وسلم : « إن أطعتني فلا يكون شيء أحب إليك من الموت » قال ابن حبان في العلل المتناهية (١/٣٥٢):"كثير بن سليم أبو هاشم ، من أهل الأيلة ، يروي عن انس ما ليس من حديثه ، ويضع عليه ، وقال النسائي : متروك الحديث "، وقال ابن الجوزي في الموضوعات (٢/٣٦٦): " هذا حديث موضوع ". قلت : أي من هذا الطريق ؛ لوجود كذاب فيه .

٥٣) زيادة من ب

٥٤) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير للطبراني (١٨ / ٣٠٦) برقم(٢٠٨٢١) ، و (٢٥/١٢٩) برقم(٣١٣) وفي المعجم الأوسط - (٧ / ٥١) برقم: ٦٨٢٢ ، وابن شاهين في الترغيب في فضائل الأعمال (١/١٨٦)، برقم(١٦٤) ، من طرق عن هشام بن عمار ، ثنا إسحاق بن إبراهيم بن نسطاس : حدثني مربع ، عن أم أنس ، مثله . قلت : إسناده ضعيف ، وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (٤/٢١٨) : " رواه الطبراني ، وفيه إسحاق بن إبراهيم ، وهو ضعيف".

تاسع عشر :

أخرج محمد بن نصر المروزي [٥٥]، والطبراني [٥٦]، عن عبادة بن الصامت ، قال : أوصاني خليلي بسبع خصال ، قال: " لا تشركوا بالله شيئاً وأن قطعتم أو حرقتم أو صُلبتم ، ولا تتركوا الصلاة متعمدين ؛ فمن تركها متعمداً فقد خرج من الملة ، ولا تركبوا المعصية ؛ فإنها تسخط الله ، ولا تشربوا الخمر ؛ فإنها رأس الخطايا كلها ، ولا تفروا من الموت ، وإن كنتم فيه ، ولا تعصِ والديك ؛ وإن أمراك برمي الدنيا كلها فاطرحها ، ولا تضع عصاك عن أهلك وأنصفهم من نفسك".

العشرون :

أخرج البزار [٥٧]، عن عبد الله بن عمر ، قال : قال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم :" ألا أخبركم بوصية نوح ابنه؟! قالوا: بلى ، قال :" أوصى نوح ابنه ، فقال : يا بُني أني موصيك باثنتين ، وأنهاك عن اثنتين ، أوصيك بلا إله إلا الله ؛ فإنها لو وضعت في كفة ووضعت السموات والأرض في كفة لرجحت بهن ، ولو كانت حلقة لقصمتهن حتى تخلص إلى الله ، وبقول سبحان الله العظيم وبحمده ، فإنها عبادة الخلق ، وبها تقع أرزاقهن ، وأنهاك عن اثنتين الشرك والكبر ؛ فإنهما يحجبان عن الله ، قال : فقيل : يا رسول الله ! أمِنْ الكبر أن يتخذ الرجل الطعام فيكون الجماعة عليه ، أو يلبس [القميص النظيف][٥٨]؟! قال : ليس [ذلك] [٥٩] يعني الكبر ــ إنما الكبر من يُسَّفه الحقَّ ويَغْمِص[٦٠] الناس" .

---

٥٥) أخرجه المروزي في تعظيم قدر الصلاة (٢/ ٨٨٩) ، قال : حدثنا محمد بن يحيى ، قال : حدثنا ابن أبي مريم ، قال: أخبرنا نافع بن يزيد ، قال : حدثني سيار بن عبد الرحمن ، عن يزيد بن قودر ، عن سلمة بن شريح ، عن عبادة بن الصامت ، مثله .

٥٦) لم أجده في معاجم الطبراني المطبوعة ، وقد نسبه إليه الهيثمي في مجمع الزوائد (٢١٦/٤)، ومن طريق الطبراني ، أخرجه الضياء في الأحاديث المختارة (٣/ ٣١٨) ، والشاشي في المسند (١٤/٤)، برقم(١٢٤٣)، واللالكائي في اعتقاد أهل السنة (٨٢٢/٤) ، من طرق عن سعيد بن أبي مريم ، به ، نحوه. وقال الضياء : " إسناده صحيح ".وقال المنذري في الترغيب والترهيب (١/ ٢١٤):" رواه الطبراني ، ومحمد بن نصر في كتاب الصلاة ، بإسنادين لا بأس بهما".

٥٧) لم أقف عليه في مسند البزار المطبوع ، ونسبه إليه البوصيري في اتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة (٦ / ١٤٠) إذ قال : ، قال البزار: ثنا إبراهيم بن سعيد الجوهري، ثنا أبو معاوية الضرير، عن محمد بن إسحاق، عن عمرو بن دينار، عن عبد اللّه بن عمر ، مثله . وقال البزار: "لا نعلم أحداً رواه عن عمرو بن دينار، عن ابن عمر إلا ابن إسحاق، ولا نعلم حدث به عن أبي معاوية إلا إبراهيم بن سعيد" ، وقال المنذري في الترغيب والترهيب (٢/ ٢٦٩):"ورواته محتج بهم في الصحيح إلا ابن إسحاق". قلت : ابن إسحاق مدلس ، ولم يصرح بالسماع ، لكن له شاهد من حديث عبد الله بن عمرو: أخرجه الحاكم في المستدرك (١/ ١١٢)، برقم(١٥٤) ، حدثنا أبو بكر بن إسحاق الفقيه أنبأ محمد بن أيوب ثنا أبو الربيع الزهراني و أحمد بن إبراهيم قالا : ثنا حماد بن زيد عن الصقعب بن زهير ، و حدثني محمد بن صالح بن هانىء ـ و اللفظ له ـ ثنا إبراهيم بن أبي طالب ثنا أبو قدامة ثنا وهب بن جرير ثنا أبي ، قال : سمعت الصقعب بن زهير يحدث عن زيد بن أسلم عن عطاء بن يسار عن عبد الله بن عمرو ، نحوه . وقال : "هذا حديث صحيح الإسناد ، و لم يخرجا للصقعب بن زهير ، فإنه ثقة قليل الحديث" ، وقال الذهبي :" صحيح الإسناد ".

٥٨) سقط من النسختين لفظ (القميص)، وتصحف (النظيف) إلى النصيف، والتصويب من مصادر الحديث .

٥٩) سقط من النسختين لفظ (ذلك) ، والتصويب من مصادر الحديث

٦٠) يغمص ـ بالصاد، أي : احْتَقَرهم ولم يرَهُم شيئاً ، انظر :النهاية في غريب الأثر (٣/ ٧٢٥).

ث الحاد شرون :

أخرج الخرائطي [61]، والبيهقي [62]، وأبو نعيم [63]، أنه صلى الله عليه وسلم ، قال لمعاذ : " أوصيك بتقوى الله ، وصِدْق الحديث ، ووفاء العهد ، وأداء الأمانة ، وترْك الخيانة ، وحفظ الجار ، ورحْمة اليتيم، ولِين الكلام ، وبذْل السلام ، وخفْض [64]الجَناح ".

ني والعشرون :

أخرج الترمذي [65]وحسنه ، والنسائي [66]، وابن ماجه[67]، والحاكم [68]وصححه ، عن أبي هريرة قال : جاء رجل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم يريد سفراً ، فقال : أوصني ، فقال : رسول الله صلى الله عليه وسلم :" أوصيك بتقوى الله والتكبير على[كل][69]شرف ، فلما مضى قال : اللهم أزوِ له الأرض وهون عليه السفر ".

ث والعشرون :

أخرج الطبراني [70]، عن أبي ذر ، قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" أوصيك بتقوى الله ؛ فإنه

---

61) أخرجه الخرائطي في مكارم الأخلاق (١/ ٢٩) و(١/ ٣٦)، حدثنا العباس بن عبد الله الترقفي ، ثنا عبد الله بن غالب ، ثنا بكر بن سليمان أبو معاذ ، عن أبي سليمان الفلسطيني ، عن عبادة بن نسي ، عن عبد الرحمن بن غنم ، عن معاذ بن جبل ، مثله .

62) أخرجه البيهقي في الزهد الكبير (١/ ٣٤٧)، برقم(٩٥٦) ، أخبرنا أبو عبد الله الحافظ، أنبأ أبو عون محمد بن أحمد بن ماهان الخراز ، بمكة ، ثنا علي بن عبد العزيز ، ثنا سعيد بن عبد الرحمن ، ثنا إبراهيم بن عيينة أخو سفيان ، ثنا إسماعيل بن رافع المدني ، عن ثعلبة بن صالح ، عن سليمان بن موسى ، عن معاذ بن جبل ، مثله .

63) أخرجه أبو نعيم في حلية الأولياء (١/ ٢٤٠)، حدثنا عبد الله بن محد بن جعفر، ثنا أبو بكر بن أبي عاصم ، ثنا يعقوب بن حميد ، ثنا إبراهيم بن عيينة ، به ، مثله .قلت : مداره على: إسماعيل بن رافع بن عويمر الأنصاري ، قال ابن حجر : ضعيف الحفظ ، تقريب التهذيب (١٠٧/١) ، وقال العراقي في المغني عن حمل الأسفار (١/ ٤٩٤) ، بعد أن نسبه إلى من سبق :" وإسناده ضعيف ".

64) تصحف في ب إلى (حفظ).

65) أخرجه الترمذي في السنن (٥ / ٥٠٠)، برقم(٣٤٤٥) ، حدثنا موسى بن عبد الرحمن الكندي الكوفي ، حدثنا زيد بن حباب ، أخبرني أسامة بن زيد ، عن سعيد المقبري ، عن أبي هريرة ، مثله ، و قال هذا حديث حسن.

66) أخرجه النسائي في الكبرى (١٣٠/٦) ، برقم(١٠٣٣٩) ، أخبرنا محمد بن عبد الأعلى حدثنا أبو خالد سمعت أسامة بن زيد به نحوه.

67) أخرجه ابن ماجه (٩٢٦/٢)، برقم(٢٧٧١) ، حدثنا أبو بَكْرِ بن أبي شَيْبَةَ ، ثنا وَكِيعٌ ، عن أُسَامَةَ بن زَيْدٍ ، به نحوه .

68) أخرجه الحاكم في المستدرك على الصحيحين (٦١٤/١) ، برقم(١٦٣٣) ، أخبرنا أحمد بن جعفر القطيعي ، ثنا عبد الله بن أحمد بن حنبل ، حدثني أبي ، ثنا وكيع ، عن أسامة بن زيد، به ، مثله .وقال : حديث صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه. قلت : وأخرجه ابن أبي شيبة في المصنف (٧٨/٦)، برقم(٢٩٦٠٨) ، وأحمد في المسند (٣٢٥/٢)، برقم (٨٢٩٣) ، والبزار في مسنده (٤٤١/٢)، برقم(٨٥٢٨) ، و ابن حبان في صحيحه (٤١٠/٦)، برقم(٢٦٩٢) ، والطبراني في الدعاء (١/ ٢٦٠)، برقم: ٨٢٢ ، والبيهقي في السنن الكبرى (٥ / ٢٥١)، برقم(١٠٠٩٣)، من طرق عن أُسَامَةَ بن زَيْدٍ ، به ، نحوه ، قلت : إسناده حسن ، مداره على : أسامة بن زيد الليثي مولاهم أبو زيد المدني صدوق يهم ، تقريب التهذيب ج١ :ص٩٨. وقد حسن إسناده شعيب الأرنؤوط في تعليقه على مسند أحمد ، وصحيح ابن حبان.

69) سقطت من (أ) واستدركت من (ب) ومصادر الحديث.

70) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (١٥٧/٢)، برقم(١٦٥١) ، حدثنا أَحْمَدُ بن أَنَسِ بن مَالِكٍ الدِّمَشْقِيُّ المقرئ ، ثنا إِبْرَاهِيمُ بن هِشَامٍ

رأس الأمر كله ، عليك بتلاوة القرآن ، وذكر الله ؛ فإنه ذكر لك في السماء ونور لك في الأرض ، عليك بطول الصمت إلا من خير[٧١] ؛ فإنه مطردة للشيطان عنك ، وعون لك على أمر دينك ، وإياك وكثرة الضحك ؛ فإنه يميت القلب ويذهب بنور الوجه ، عليك بالجهاد ؛ فإنه رهبانية أمتي ، أحب المساكين وجالسهم ، وأنظر إلى من تحتك ، ولا تنظر إلى من فوقك ؛ فإنه أجدر أن لا تزدري نعمة الله عليك ، صل قرابتك وإن قطعوك ، قل الحق ولو كان مراً ، لا تخف في الله لومة لائم ، ليحجزك عن الناس ما تعلم من نفسك ، ولا تجد عليهم فيما تأتي ، وكفى بالمرء عيباً أن يكون فيه ثلاث خصال : أن يعرف من الناس ما يجهل من نفسه ، ويستحى لهم مما هو فيه ، ويؤذي جليسه ، يا أبا ذر لا عقل كالتدبير ، ولا ورع كالكف ، ولا حسب كحسن الخلق ".

بع والعشرون :

أخرج أبو داود[٧٢] ، والترمذي[٧٣] ، عن أبي نجيح العرباض بن سارية ، قال : وعظنا رسول الله ، صلى الله عليه وسلم، موعظة وجَلَت منها القلوب وذرفت منها العيون ، فقلنا : يا رسول الله كأنها موعظة مودع فأوصنا ؟! قال : " أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة ، وإن تأمر عليكم عبد وإنه من يعش منكم فسيرى اختلافاً كثيراً ، فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين ، عضوا عليها بالنواجذ ، وإياكم ومحدثات الأمور ، فإن كل بدعة ضلالة ".

س والعشرون :

أخرج البيهقي في الدلايل[٧٤] عن أم سلمه [رضي الله عنها][٧٤] قالت : كانت عامة وصية رسول الله صلى

بن يحيى الْغَسَّانِيُّ ، حدثني أبي ، عن جَدِّي ، عن أبي إِدْرِيسَ الْخَوْلانِيِّ ، عن أبي ذَرٍّ ، مثله .وأخرجه ابن حبان في صحيحه (٧٦/٢)، برقم(٣٦١)،و ابن أبي الدنيا في مكارم الأخلاق (١/ ٣)، برقم(١) ، وأبو نعيم في حلية الأولياء (١٦٦/١)، من طريق إِبْرَاهِيمُ بن هِشَامِ بن يحيى الْغَسَّانِيُّ، به ، مثله . قلت : مداره على : إبراهيم بن هشام بن يحيى بن يحيى الغساني ، قال أبو زرعة :كذاب ، وقال أبو حاتم : أظنه لم يطلب العلم، وهو كذاب.انظر : الجرح والتعديل (١٤٢/٢) الضعفاء والمتروكين لابن الجوزي (٥٩/١،) ، وميزان الاعتدال في نقد الرجال (٢٠١/١) ، ولسان الميزان (١٢٢/١).

٧١) سقط من ب لفظ (ألا من خير) ، وهي مثبته في مصادر الحديث .

٧٢) أخرجه أبو داود (٢٠٠/٤)، برقم (٤٦٠٥) ، حدثنا أَحْمَدُ بن حَنْبَلٍ ، ثنا الْوَلِيدُ بن مُسْلِمٍ ، ثنا ثَوْرُ بن يَزِيدَ ، قال : حدثني خَالِدُ بن مَعْدَانَ ، قال حدثني عبد الرحمن بن عَمْرٍو السُّلَمِيُّ ، وَحُجْرُ بن حُجْرٍ ، قالا : أَتَيْنَا الْعِرْبَاضَ بن سَارِيَةَ، نحوه .

٧٣) أخرجه الترمذي (٤٤/٥)، برقم(٢٦٧٦)، حدثنا عَلِيُّ بن حُجْرٍ ، حدثنا بَقِيَّةُ بن الْوَلِيدِ ، عن بحير بن سَعْدٍ، عن خَالِدِ بن مَعْدَانَ ، عن عبد الرحمن بن عَمْرٍو السُّلَمِيِّ ، عن الْعِرْبَاضِ بن سَارِيَةَ ، مثله، وقال الترمذي : هذا حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ. قلت : في إسناده بقية بن الوليد مدلس وقد عنعن ، وقد توبع :أخرجه أحمد بن حنبل (١٢٦/٤)، برقم(١٧١٨٤)، و(١٧١٨٥)، و الدارمي (٥٧/١)، برقم(٩٥) ، وابن ماجه (١٥/١)، برقم(٤٢)، و ابن حبان في صحيحه (١٧٨/١)، برقم(٥) ، والطبراني في المعجم الكبير (٢٤٩/١٨)، برقم(٦٢٤) ،والحاكم في المستدرك على الصحيحين (١٧٤/١)،برقم(٣٢٩) ، وأبو نعيم في المسند المستخرج على صحيح مسلم (١/ ٣٧)، برقم(٤) ، و البيهقي في الكبرى (١١٤/١٠)، برقم(٢٠١٢٥)، من طرق عن الْعِرْبَاضَ بن سَارِيَةَ، نحوه . فالحديث صحيح لغيره ، وقد صححه الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة (٦ /٢٣٤).

٧٤) أخرجه البيهقي في دلائل النبوة - (٧ / ٢٠٥) ، أخبرنا ابو الحسين بن الفضل ، قال : أخبرنا عبد الله بن جعفر ، قال : حدثنا يعقوب

الله عليه وسلم عند موتة :"الصلاة الصلاة ، وما ملكت [٧٦]أيمانكم "، حتى تلجلجها في[٧٧]صدره ، وما يفيص[٧٨]به لسانه ".

.س والعشرون :

أخرج الإمام أحمد [٧٩]، والطبراني في الكبير[٨٠]، عن معاذ [رضي الله عنه][٨١]، قال : أوصاني رسول الله، صلى الله عليه وسلم ، بعشر كلمات قال:" لا تشرك بالله ، وإن قتلت وحرقت ، ولا تعص والديك، وإن أمراك أن تخرج من أهلك ومالك ، ولا تتركن الصلاة متعمدا ، فمن ترك صلاة مكتوبة متعمدا فقد برئت منه الذمة ، ولا تشربن خمرا فإنه رأس كل فاحشة ، وإياك والمعصية ؛ فإن المعصية تحل سخط الله ، وإياك والفرار من الزحف ؛ وإن هلك الناس ، وإن أصاب الناس موت فاثبت ، وأنفق على أهلك من طولك ، ولا ترفع عصاك أدبا ، وأخفهم في الله عزَّ وجلَّ ".

بع والعشرون :

أخر الديلمي [٨٢]، عن سمرة ، قال: قال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم :" أوصيكم بتقوى الله ،

بن سفيان ، قال : حدثنا أبو النعمان محمد بن الفضل ، قال : حدثنا أبو عوانة ، عن قتادة ، عن سفينة مولى أبي سلمة ، عن أم سلمة ، مثله . وأخرجه أحمد في المسند - (٤٤ / ٨٤)، برقم (٢٦٤٨٣) ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ أَبِي عَدِيٍّ عَنْ سَعِيدٍ عَنْ قَتَادَةَ ، به مثله .وقال الأرنؤوط : وإسناده منقطع ، قتادة لم يسمع من سفينة ". قلت : له شاهدان يرتقي بهما إلى الحسن لغيره :الأول : من حديث علي : أخرجه أحمد بن حنبل (١/ ٧٨)، برقم (٥٨٥) ، وأبو داود (٢/ ٧٦١)، برقم (٥١٥٦)، وإسناده حسن . والثاني :من حديث أنس أخرجه ابن حبان (١٤ / ٥٧٠)، برقم (٦٦٠٥) ، والحاكم في المستدرك - (٣ / ٥٩)، برقم (٤٣٨٨) . وإسناده صحيح

٧٥) زيادة من ب

٧٦) سقط من ب لفظ (أيمانكم)

٧٧) في أ تكرر لفظ (في).

٧٨) كذا في الحديث بالصاد المهملة ، قال ابن الأثير في النهاية في غريب الأثر (٣/٤٨٤) ، قوله (وما يفيص بها لسانه) أي : يقدر على الإفصاح بها.

٧٩) أخرجه أحمد بن حنبل في المسند (٥/٢٣٨)، برقم(٢٢١٢٨) ، حدثنا عبد اللَّهِ ، حدثني أبي ، ثنا أبو الْيَمَانِ، أنا إِسْمَاعِيلُ بن عَيَّاشٍ ، عن صَفْوَانَ بن عَمْرٍو ، عن عبد الرحمن بن جُبَيْرِ بن نُفَيْرٍ الحضرمي ، عن مُعَاذٍ ، مثله . قلت : إسناده منقطع ، قال الهيثمي في مجمع الزوائد (٤/٢١٥) : "عبدالرحمن بن جبير بن نفير لم يسمع من معاذ ".

٨٠) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (٢٠/١٥٦، ٨٢) ، حدثنا مُوسَى بن عِيسَى بن الْمُنْذِرِ الْحِمْصِيُّ ، ثنا محمد بن الْمُبَارَكِ الصُّورِيُّ ، ثنا عَمْرُو بن وَاقِدٍ ، عن يُونُسَ بن مَيْسَرَةَ بن حَلْبَسٍ ، عن أبي إِدْرِيسَ الْخَوْلانِيِّ ، عن مُعَاذِ بن جَبَلٍ ، أن رَجُلا قال: يا رَسُولَ اللَّهِ عَلِّمْنِي عَمَلا إذا ما عَمِلْتُهُ دَخَلْتُ الْجَنَّةَ ، فذكر نحوه . قلت : في إسناده: عمرو بن واقد الدمشقي أبو حفص مولى قريش ، متروك ، تقريب التهذيب (١/٤٢٨). وللحديث شاهدان : من حديث أبي الدرداء سيأتي برقم (٣٠) ومن حديث أميمة سيأتي برقم (٣٣) يرتقي بهما إلى الحسن لغيره .

٨١) زيادة من ب

٨٢) ذكره الديلمي في الفردوس بمأثور الخطاب (١/٤٢٧)، برقم(١٧٤٠) ، عن سمرة بن جندب ، بلفظ:" أوصيكم بتقوى الله والقرآن ؛ فإنه نور الظلمة ، وهدى النهار ، فاقبلوه على ما كان من فقر وفاقه فإن عرضك".

والقرآن ؛ فإنه [نور][٨٣] الظلمة ".

من والعشرون :

أخرج الديلمي [٨٤]، عن ابن عمر ، قال : قال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم : " أوصيك بتقوى الله ، وأن تمت وأنت خفيف الظهر ".

سع والعشرون :

أخرج أحمد[٨٥]، وأبو يعلي [٨٦]، عن أبي سعيد الخدري ، أن رجلاً جاءه فقال : أوصني فقال :" سألتني عما سألت عنه رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، من قبلك ، أوصيك بتقوى الله فإنه رأس كل شيء ، وعليك بالجهاد فإنه رهبانية الإسلام ، وعليك بذكر الله ، وتلاوة القرآن ، فإنه روحك في السماء وذكرك في الأرض ".

وفي رواية ، جاء رجل إلى النبي ، صلى الله عليه وسلم ، فقال : أوصني ؟! فقال :" عليك بتقوى الله ، فإنه جماع كل خير " فذكر نحوه ، وزاد :"وأخزن لسانك إلا من خير فإنك بذلك تغلب الشيطان ".

الثلاثون :

أخرج الطبراني [٨٧]، عن أبي الدرداء ، قال :" أوصاني رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، بسبع : لا

---

٨٣) تصحفت في النسختين إلى(ينور) والتصويب من مصدر الحديث.

٨٤) لم أقف عليه بهذا اللفظ ،في المطبوع من الفردوس للديلمي ، وقد أخرج ابن عساكر في تاريخ مدينة دمشق (٢٥٦/٥٢)، أن رجلا كتب إلى عبد الله بن عمر يسأله عن العلم ، فكتب إليه ابن عمر :" إنك كتبت إلي تسألني عن العلم ، والعلم أكبر من أن أكتب به إليك ، ولكن إن استطعت أن تلقى الله وأنت خفيف الظهر من دماء المسلمين خميص البطن من أموالهم كاف اللسان عن أعراضهم لازما لجماعتهم ـ يعني _ فافعل ". وإسناده ضعيف .

٨٥) أخرجه أحمد بن حنبل في المسند (٨٢/٣)، برقم(١١٧٩١) ، حدثنا عبد اللَّهِ ، حدثني أبي ، ثنا حُسَيْنٌ ، ثنا ابن عَيَّاشٍ _ يعني إِسْمَاعِيلَ عَنِ الْحَجَّاج بن مَرْوَانَ الكلاعي ، وَعَقِيلِ بن مُدْرِكٍ السلمي ، عن أَبِي سَعِيدٍ الخدري ، مثله . وقال شعيب الأرنؤوط : إسناده ضعيف. وأخرجه ابن المبارك في الزهد (١/ ٢٨٩)، برقم(٨٤٠) ، أخبركم أبو عمر بن حيوية ، قال : حدثنا يحيى ، قال: حدثنا الحسين، قال: أخبرنا عبد الله ، قال : أخبرنا اسماعيل بن عياش ، به نحوه .قلت :في إسناده ، إسماعيل بن عياش بن سليم ،أبو عتبة الحمصي، صدوق في روايته عن أهل بلده ، مخلط في غيرهم ، تقريب التهذيب (١٠٩/١) ، و هنا روايته عن أهل بلده ، وعقيل بن مدرك السلمي أو الخولاني أبو الأزهر الشامي مقبول. تقريب التهذيب (٣٩٦/١)، وقد توبع .

٨٦) أخرجه أبو يعلى (٢ / ٢٨٣)، برقم(١٠٠٠) ،والطبراني في الدعاء (١/ ٥٢١)، برقم(١٨٥٨) من طريق عبد الأعلى ، حدثنا يعقوب القمي ، عن ليث ، عن مجاهد ، عن أبي سعيد الخدري ، مثله وزاد :" واخزن لسانك إلا من خير فإنك بذاك تغلب الشيطان ".وقال حسين سليم أسد في تعليقه على مسند أبي يعلى: إسناده ضعيف . قلت: فالحديث يرتقي إلى الحسن لغيره .

٨٧) لم أقف عليه عند الطبراني في معاجمه الثلاثة ، من حديث أبي الدرداء ، وقد سبق تخريجه من طريق أخرى عند الطبراني ، لكن قال الهيثمي في مجمع الزوائد (٢١٧/٤) :"رواه الطبراني وفيه شهر بن حوشب، وحديثه حسن ، وبقية رجاله ثقات ". قلت: أخرجه البخاري في الأدب المفرد (٢٠/١)، برقم(١٨) ، حدثنا محمد بن عبد العزيز ، قال: حدثنا عبد الملك بن الخطاب بن عبيد الله بن أبي بكرة البصري، لقيته بالرملة ، قال :حدثني راشد أبو محمد ، عن شهر بن حوشب ، عن أم الدرداء ، عن أبي الدرداء ، نحوه . قال الشيخ الألباني في تعليقه على الأدب المفرد : حسن. وأخرجه ابن ماجه (١٣٣٩/٢)، برقم(٤٠٣٤) ، حدثنا الْحُسَيْنُ بن الْحَسَنِ الْمَرْوَزِيُّ ، ثنا بن أَبِي عَدِيٍّ ح وحدثنا إِبْرَاهِيمُ بن سَعِيدٍ الْجَوْهَرِيُّ ، ثنا عبد الْوَهَّابِ بن عَطَاءٍ ، قالا : ثنا رَاشِدٌ أبو مُحَمَّدٍ الْحِمَّانِيُّ ،

تشرك بالله شيئاً ؛ وإن قطعت أو حرقت ، ولا تترك الصلاة متعمداً ، فإنه من تركها فقد برئت منه الذمة ، ولا تعصِ والديك ؛ وإن أمراك أن تخرج من الدنيا ؛ فأخرج منها ، ولا تنازع الأمر أهله ، ولا تفرن من الزحف ؛ وإن هلكت وفر أصحابك ، وأنفق على أهلك من طولك[٨٨]، ولا ترفع عنهم العصا ، وأخفهم في الله ".

ي والثلاثون :

أخرج ابن حبان في صحيحه[٨٩]والحاكم [٩٠]والطبراني [٩١]بسند رواته ثقات ، أن معاذ بن جبل لرضي الله عنه[٩٢]أراد سفراً فقال : يا رسول الله أوصني ؟! فقال :" اعبد الله ولا تشرك به شيئاً "، قال : يا رسول الله زدني ؟! قال :" إذا أسأت فأحسن ، وليحسن خُلقك للناس ".

ن الثاني إثون :

أخرج أحمد [٩٣]، بسند حسن ، أنه ، صلى الله عليه وسلم ، قال لأبي ذر:" أوصيك بتقوى الله في سرك وعلانيتك ، وإذا أسأت فأحسن ، ولا تسألن أحداً شيئاً ؛ وإن سقط سوطك ، ولا تقبض أمانة ، ولا تقض بين أثنين ".

عن شَهْرِ بن حَوْشَبٍ ، عن أُمِّ الدَّرْدَاءِ ، عن أبي الدَّرْدَاءِ نحوه . قلت : فيه شهر بن حوشب الأشعري الشامي مولى أسماء بنت يزيد بن السكن ، صدوق كثير الإرسال والأوهام ،تقريب التهذيب (٢٦٩/١). ولكنه لم ينفرد بالحديث فقد جاء من طرق أخرى ، سبق تخريجها برقم (٢٦) ، فالحديث حسن .

٨٨) الطول : الغنى ، والطول: الفضل .لسان العرب : ١١/ ٤١٤ .

٨٩) أخرجه ابن حبان في صحيحة - (٢ / ٢٨٣)، برقم: ٥٢٤ ، قال : أخبرنا محمد بن الحسن بن قتيبة ، قال : حدثنا يزيد بن موهب ، قال : حدثنا ابن وهب ، عن حرملة بن عمران التجيبي ، أن سعيد بن أبي سعيد المقبري حدثه ، عن أبيه ، عن عبدالله بن عمرو بن العاص : أن معاذ بن جبل أراد سفرا، فقال : يا نبي الله أوصني ، الحديث.

٩٠) أخرجه الحاكم في المستدرك (١/ ١٢١)، حدثنا إسماعيل بن محمد بن الفضل الشعراني ، ثنا جدي ، ثنا عبد الله بن صالح ، حدثني حرملة بن عمران ، أن أبا السميط سعيد بن أبي سعيد المهري حدثه عن أبيه عن عبد الله بن عمرو بن العاص. وقال الحاكم :"هذا حديث صحيح الإسناد و لم يخرجاه" ، وقال الذهبي قي التلخيص :" صحيح".

٩١) أخرجه الطبراني في المعجم الأوسط (٨ / ٣١٨)،برقم : ٨٧٤٧ ، حدثنا مطلب ، نا عبد الله بن صالح ، حدثني حرملة ، به مثله .
وقال الهيثمي في جمع الزوائد ومنبع الفوائد (٧ / ٣٣٢) :"رواه الطبراني في الأوسط وفيه عبد الله بن صالح وقد وثق وضعفه جماعة، وأبو السميط سعيد بن أبي سويد مولى المهري لم أعرفه" قلت : الحديث حسن لغيره ، وقد حسنه الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة (٣ / ٣٠٢).

٩٢) زيادة من ب

٩٣) أخرجه أحمد بن حنبل (١٨١/٥)، برقم: ٢١٦١٣ ،حدثنا عبد اللَّهِ ، حدثني أبي ، ثنا حَسَنُ بن مُوسَى ، ثنا ابن لَهِيعَةَ ، ثنا دَرَّاجٌ ، عن أبي الْهَيْثَمِ ، عن أبي ذَرٍّ، مثله. وقال عنه شعيب الأرنؤوط : إسناده ضعيف وأخرجه الطحاوى في شرح مشكل الآثار (١/ ٢٢)، قال : حدثنا يونس قال :حدثنا ابن وهب، أخبرني عمرو بن الحارث ، أن دراجا أبا السمح، به نحوه . قلت : في إسناده، دراج ـ بتثقيل الراء وآخره جيم ـ ابن سمعان أبو السمح ، القاص ، صدوق في حديثه عن أبي الهيثم ضعف، تقريب التهذيب (٢٠١/١) ، لكن لبعض الحديث شاهد من حديث معاذ سبق تخريجه برقم (٣١) ، ولذا قال الألباني في صحيح الترغيب والترهيب (١ / ١٩٩) :" حسن لغيره ".

ث والثلاثون :

أخرج الطبراني [٩٤]، عن أميمة مولاة رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، قالت : كنت أصب على رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، وضوئه فدخل رجل فقال : أوصني ؟! قال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم : " لا تشرك بالله شيئاً وإن قطعت وحرقت بالنار ، ولا تعْصِ والديك ؛ وإن أمراك أن تخلى من أهلك ودنياك [فتخَلِّه][٩٥]، ولا تشربَّن الخمر فإنها مفتاح كل شر ، ولا تتركن الصلاة متعمداً ، فمن فعل ذلك ؛ برئت منه ذمة الله وذمة رسوله ، ولا تفرَّن يوم الزحف ، فمن فعل ذلك ؛ باء بسخط الله ، ومأواه جهنم وبئس المصير ، ولا تَزْدَادَنَّ في تخوم [٩٦]أرضك ، فمن فعل ذلك ؛ يؤتى به يوم القيامة على رقبته من مقدار سبع أرضين ، وأنفق على أهلك من طولك ، ولا ترفع عصاك عنهم ، وأخفهم في الله ".

بع والثلاثون :

أخرج ابن عساكر [٩٧]، عن أبي ذر ، قال : قال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم :" أي أخي ! إني موصيك بوصية ؛ فأحفظها لعل الله أن ينفعك بها : زُرْ القبور ؛ فإنها تذكر بالآخرة بالنهار أحياناً ولا تكثر ، واغسل الموتى فإن معالجة جسد خاوٍ[٩٨]موعظة بليغة ، وصل على الجنائز لعل ذلك يحزن قلبك ، فإن الحزين في ظل الله معرض لكل خير ، وجالس المساكين وسلِّم عليهم إذا لقيتهم ، وكُلْ مع صاحب البلاء تواضعاً لله وإيماناً به ، والْبَسْ الخشن الضيّق من الثياب ؛ لعل العز والكبرياء[٩٩]لا يكون لهما فيك مساغ ، وتزيَّن أحياناً لعبادة ربك ؛ فإن المؤمن كذلك يفعل تعففاً وتكرماً وتجملاً ، ولا تعذب شيئاً مما خلق الله بالنار ".

، الخامس ثون :

---

٩٤) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (١٩٠/٢٤ ، ٤٧٩) ، حدثنا إِبْرَاهِيمُ بن دُحَيْمٍ الدِّمَشْقِيُّ ، حدثني أبي ، حدثنا مَرْوَانُ بن مُعَاوِيَةَ ، ح وَحَدَّثَنَا عَلِيُّ بن عبد الْعَزِيزِ ، ثنا سُلَيْمَانُ بن أَحْمَدَ الْوَاسِطِيُّ ، ثنا عِيسَى بن يُونُسَ ، كِلاهُمَا : عن يَزِيدَ بن سِنَانٍ ، عن سُلَيْمِ بن عَامِرٍ أبي يحيى ، عن جُبَيْرِ بن نُفَيْرٍ ، عن أُمَيْمَةَ مَوْلاةِ ، رسول اللَّهِ صلى اللَّهُ عليه وسلم ، قالت كنت أَصُبُّ على رسول اللَّهِ ، صلى اللَّهُ عليه وسلم ، وُضُوءَهُ ، فَدَخَلَ رَجُلٌ ، فقال : أَوْصِنِي ، الحديث نحوه . وأخرجه أيضًا : الحاكم في المستدرك (٤٤/٤) ، برقم(٦٨٣٠) ، من طريق يزيد بن سنان أبي فروة الرهاوي، به مثله . قلت : في إسنادهما ، يزيد بن سنان بن يزيد التميمي، أبو فروة الرهاوي ، ضعيف . تقريب التهذيب (٦٠٢/١). لكن للحديث شاهدان : سبق تخريجهما برقم (٢٦،٣٠) ، يرتقي بهما إلى الحسن لغيره .

٩٥) تحرفت في النسختين إلى (كله) والتصويب من مصادر الحديث.

٩٦) تخوم الأرض أي : معالمها وحدودها ، انظر : النهاية في غريب الأثر (١٨٣/١) .

٩٧) ذكره ابن عساكر في تاريخ مدينة دمشق (١٨٨/٦٦) ، عن عبيد بن عمير ، عن أبي ذر ، نحوه .بدون إسناد .

٩٨) في أ (و خاوٍ) بزيادة (و) وهي تخل بالمعنى

٩٩) في ب (الكبر)

أخرج الطبراني [100]؛[101]عن عبد الله بن مسعود ، قال :" أوصاني رسول الله ، صلى الله عليه وسلم، أن أصبح يوم صومي دهيناً مترجلاً ، قال : ولا تصبح يوم صومك عبوساً ، وأجب دعوة من دعاك من المسلمين ما لم يظهر المعازف فلا تجبهم ، وصل على من مات من أهل قبلتنا ، وإن قتل مصلوباً أو مرجوماً، ولأن تلقى الله بمثل قراب[102] الأرض ذنوباً ؛ خير لك من أن تبت [102]الشهادة على أحد من أهل قبلتنا".

.س والثلاثون :

أخرج أبو يعلى [103]؛[104]عن أبي هريرة ، قال : قال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم :" أوصيك يا أبا هريرة ! بخصال أربع : لا تدعهن أبدا ما بقيت : عليك بالغسل يوم الجمعة ، والبكور إليها ، ولا تلغ ولا تله ، وأوصيك بصيام ثلاثة أيام من كل شهر ؛ فإنه صيام الدهر ، وأوصيك بالوتر قبل النوم ، وأوصيك بركعتي الفجر لا تدعهما ، وإن صليت الليل كله فإن فيهما الرغائب [104]".[105]

عديد والثلاثون :

أخرج أحمد [104]؛[106]وأبو داود [102]؛[107]والنسائي [107]؛[108]عن رجل من بلهجيم [108]؛[109]قال : قلت : يا رسول

١٠٠() أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (٨٤/١٠) ،برقم(١٠٠٢٨) ، حدثنا يحيى بن عبد الْبَاقِي الْمِصِّيصِيُّ ، ثنا الْيَمَانُ بن سَعِيدٍ الْمِصِّيصِيُّ ، ثنا الْوَلِيدُ بن عبد الْوَاحِدِ ، عن مَيْسَرَةَ بن عبد رَبِّهِ ، عن مُغِيرَةَ ، عن إبراهيم ، عن عَلْقَمَةَ ، عَنِ ابن مَسْعُودٍ ، مثله . وأخرجه أبو نعيم في حلية الأولياء (٤ / ٢٣٦)، حدثنا سليمان بن أحمد ثنا يحيى بن عبد الباقي المصيصي به مثله . وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (٢١٧/٤) :" رواه الطبراني ، وفيه اليمان ابن سعيد ، ضعفه الدارقطني وغيره". وأخرجه ابن عساكر في تاريخ مدينة دمشق (٤٠٧/٥٧) ، أخبرنا أبو بكر محمد بن الحسين ، نا أبو الحسين بن المهتدي ، أنا علي بن عمر بن محمد ، نا عبد الله بن سليمان بن الأشعث ، نا الحسن بن علي بن مهران، نا عبد الله بن هارون الغساني ، عن حماد بن واقد ، عن حصين ، عن أبي الأحوص ، قال : سمعت ابن مسعود ، يقول لمسروق:" يا مسروق أصبح يوم صومك دهينا كحيلا "، الحديث. قلت : إسناده ضعيف ، فيه حماد بن واقد العيشي - بالتحتانية والمعجمة - أبو عمر الصفار البصري ، ضعيف . تقريب التهذيب (١/ ١٧٩) .

١٠١() أي : بما يقارب ملأها، لسان العرب (٦٦٤/١).

١٠٢() البت : القطع ، وهو مطاوع بت يقال بته . النهاية في غريب الأثر (٩٢/١)

١٠٣()أخرجه أبو يعلى مختصرا (٩٦/١١)، برقم (٦٢٢٦) ، حدثنا شيبان ، حدثنا جرير بن حازم ، حدثنا الحسن، عن أبي هريرة ، قال : أوصاني خليلي ، صلى الله عليه وسلم ، بثلاث لا أدعهن أبدا : الوتر قبل النوم ، وصوم ثلاثة أيام من كل شهر ، والغسل يوم الجمعة". قلت : إسناده منقطع ، فجمهور أصحاب الحديث على أن الحسن لم يسمع من أبي هريرة . أنظر التعديل والتجريح ج١/ص٣٠٤. لكن قد توبع :خرجه مسند أحمد بن حنبل (٣٣١/٢)، برقم(٨٣٦٦) ، و النسائي (المجتبى) (٢١٨/٤) برقم(٢٤٠٥ ، و ٢٤٠٧) . من طريق شيبان ، عن عاصم ، عن الأسود بن هلال ، عن أبي هريرة، مثله ،قلت : إسناده حسن .

١٠٤() أي : ما يرغب فيه من الثواب العظيم ، النهاية في غريب الأثر (٢٣٨/٢).

١٠٥() أخرجه أحمد بن حنبل (٥ / ٦٤)،برقم(٢٠٦٥٥) ، حدثنا عبد الله ، حدثني أبي ، ثنا عفان ، ثناه وهيب، ثنا خالد الحذاء ، عن أبي تميمة الهجيمي ، عن رجل من بلهجيم ، نحوه . وقال عنه شعيب الأرنؤوط : إسناده صحيح.

١٠٦() أخرجه أبو داود في السنن (٥٦/٤) ، برقم(٤٠٨٤) ، حدثنا مُسَدَّدٌ ، ثنا يحيى عن أبي غِفَارٍ ، ثنا أبو تَمِيمَةَ الْهُجَيْمِيُّ ، وأبو تَمِيمَةَ اسْمُهُ طَرِيفُ بن مُجَالِدٍ عن أبي جُرَيٍّ جَابِرِ بن سُلَيْمٍ ، نحوه .

١٠٧() أخرجه النسائي في الكبرى (٥ / ٤٨٦)، برقم(٩٦٩١) ، أخبرنا عمرو بن علي ، قال : ثنا عبد العزيز بن عبد الصمد ، قال: ثنا

الله أوصني ، قال: " إياك وإسبال الإزار ؛ فإن إسبال الإزار من المخيلة [٩]؛[١٠] وإن الله لا يحب المخيلة ".

ن والثلاثون :

أخرج ابن سعد [١١]؛[١٢] وابن أبي شيبة [١١]؛[١٢] عن شداد بن دأوس ، قال :" زوجوني ، فإن رسول الله ، صلى الله عليه وسلم أوصاني أن لا ألقى الله عزباً ".

مع والثلاثون :

أخرج الديلمي [١١]؛[١٢] عن علي بن أبي طالب [رضي الله عنه] [١٣]؛[١٤] قال : قال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم: " أوصيك يا علي لا تشرك بالله شيئاً ؛ وأن قطعت ".

الأربعون :

أخرج الطبراني [١١]؛[١٤] والبيهقي [١١]؛[١٤] عن أبي سعيد بن زيد ، قال : قال رسول الله ، صلى الله عليه

يونس بن عبيد ، عن عبيدة الهجيمي ، عن جابر بن سليم الهجيمي، نحوه .

٠٨() هو: جابر بن سليم ، أبو جرى التميمي الهجيمي ، من بلهجيم بن عمرو بن تميم التميمي ، صحابي ، وقد صُرح باسمه في رواية أبي داود والنسائي. وانظر : الاستيعاب (٢٢٥/١) .

٠٩() الخيلاء ـ بالضم والكسر ـ الكبر والعجب ، يقال: اختال ، فهو مختال ، وفيه خيلاء ومخيلة ، أي : كبر . النهاية في غريب الأثر (٩٣/٢).

١٠() لم أقف عليه في المطبوع من الطبقات ، وقد أورده ابن الجوزي في تلبيس إبليس ج١/ص٣٥٧ ، قال : "قال ابن سعد : وأخبرنا أحمد بن عبد الله بن قيس ، ثنا مندل ، عن أبي رجاء الجزري ، عن عثمان بن خالد ، عن محمد بن مسلم ، قال: قال شداد "، نحوه

١١() أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف (٤٥٣/٣) ، برقم(١٥٩٠٨) ، حدثنا محمد بن بشر ، عن أبي رجاء ، عن ابن أبي خالد ، عن الزهري، عن شداد ، نحوه.قلت : في إسناد ه ، محرز بن عبد الله الجزري، أبو رجاء ، صدوق ، يدلس ، تقريب التهذيب (٥٢١/١)، ولم يصرح هنا بالسماع . وأخرجه ابن عساكر في تاريخ مدينة دمشق (٦ / ٧٠)، من طريق سويد بن عبد العزيز نا الوضين بن عطاء عن شداد بن أوس قال: زوجوني ، فإن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، قال :"لا تلق الله وأنت أيم "، وقال ابن عساكر : الوضين لم يسمع من شداد. قلت : له شاهد موقوف يرتقي به إلى الحسن لغيره: أخرجه ابن أبي شيبة (٣ / ٤٥٣)،برقم (١٥٩٠٩) ، و البيهقي في معرفة السنن والآثار للبيهقي ، (١٠ / ٤٥٩) ، من طريق محمد بن بشر ، عن أبي رجاء ، عن الحسن ، قال : قال معاذ في مرضه الذي مات فيه : « زوجوني ؛ فإني أكره أن ألقى الله أعزب » و في إسناد ه ، أبو رجاء ، مدلس ، ولم يصرح بالسماع ، والحسن لم يسمع من معاذ.

١٢() لم أقف عليه في الفردوس للديلمي ، وقد أورده الهندي في كنز العمال (١٦ / ١٠٩)، برقم (٤٣٩٨٦)، ونسبه إلى الديلمي. قلت: وقد سبق نحوه عن عدد من الصحابة ، (برقم ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٣) فالحديث حسن لغيره .

١٣() زيادة من ب

١٤() أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (٦٩/٦)، برقم(٥٥٣٩) ، حدثنا الْحُسَيْنُ بن إِسْحَاقَ التُّسْتَرِيُّ ، ثنا يَعْقُوبُ بن سعيد ، ثنا عبد اللَّهِ بن مُوسَى ، عن عبد الْحَمِيدِ بن جَعْفَرٍ ، عن يَزِيدَ بن أبي حَبِيبٍ ، عن سَعِيدِ بن يَزِيدَ الأَزْدِيِّ ، أَنَّهُ قال لِلنَّبِيِّ صلى اللَّهُ عليه وسلم ، أَوْصِنِي .. فذكره . وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (٢٨٤/١٠) :" رواه الطبراني ورجاله رجال الصحيح". قلت : لكن سَعِيدِ بن يَزِيدَ الأَزْدِيِّ، لا صحبة له ، وهو من أهل فلسطين ، وكان أميرا على مصر ليزيد بن معاوية . انظر : المراسيل لابن أبي حاتم (٦٨/١)، والإصابة في تمييز الصحابة (١١٧/٣). فهو مرسل ،

١٥() أخرجه البيهقي في شعب الإيمان - (٦ / ١٤٥)، برقم(٧٧٣٨) ، أخبرنا أبو عبد الرحمن السلمي، إملاء، أنا عبد الله بن محمد بن موسى ، نا محمد بن غالب ، أنا أبو الوليد ن، ا الليث بن سعد ، عن يزيد بن أبي حبيب ، عن أبي الخير ، سمع سعيد بن زيد، مثله .

وسلم : " أوصيك أن تستحي من الله كما تستحي رجلاً صالحاً من قومك ".

ي والأربعون :

أخرج الطبراني ، في الصغير [١١٦]، عن أبي سعيد ، قال : جاء رجل إلى رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، فقال : يا رسول الله أوصني ، قال[١١٧]: " عليك بتقوى الله فإنها جماع كل خير" .

ي والأربعون :

أخرج الأمام أحمد [١١٨]، والبخاري ، في التاريخ [١١٩]، عن جرموز بن أوس ، قال : قال رسول الله ، صلى الله عليه وسلم : " أوصيك أن لا تكون لعاناً ".

قال البيهقي :"كذا قال: سعيد بن زيد ، وقال غيره : سعيد بن يزيد الأزدي ، ورواه عبد الحميد بن جعفر ، عن يزيد بن أبي حبيب ، عن سعيد بن يزيد الأزدي ، عن ابن عم له، قال : قلت : يا رسول الله ، فذكره ، وروى هذا عن جعفر بن الزبير ، وهو ضعيف ، عن القاسم ، عن أبي أمامة ، عن النبي ، صلى الله عليه وسلم ". و أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (٢٢٨/٨)، برقم(٧٨٩٧) ، حدثنا أَحْمَدُ بن الْحُسَيْنِ الْحَذَّاءُ ، ثنا إِسْمَاعِيلُ بن عُبَيْدِ بن أبي كَرِيمَةَ ، ثنا محمد بن سَلَمَةَ عن أبي عبد الرَّحِيمِ ، عن أبي عبد الْمَلِكِ ، عَنِ الْقَاسِمِ ، عن أبي أُمَامَةَ، نحوه ،قلت :لم أعرف أبا عبد الْمَلِكِ، من هو ، لكن يستفاد من كلام البيهقي السابق ، أنه جعفر بن الزبير ، وقال المزي في تهذيب الكمال ج٥ :ص٣٦ ، عنه :" قال الحافظ أبو نعيم : لا يكتب حديثه ، ولا يساوي شيئا ، روى عن القاسم ، عن أبي أمامة غير حديث لا أصل له".

١٦ ()أخرجه الطبراني في المعجم الصغير (٢ / ١٥٦) ، برقم(٩٤٩) ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَلِيِّ بْنِ يَحْيَى بْنِ زِيَادِ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ أُسَيْدِ بْنِ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللهِ بْنِ جَحْشِ بْنِ رِئَابٍ الأَسَدِيُّ الْبَصْرِيُّ الْمُؤَدِّبُ ، نَسِيبُ زَيْنَبَ زَوْجِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ، حَدَّثَنَا عَبْدُ الأَعْلَى بْنُ حَمَّادٍ النَّرْسِيُّ ، حَدَّثَنَا يَعْقُوبُ بْنُ عَبْدِ اللهِ الْقُمِّيُّ ، عَنْ لَيْثٍ ، عَنْ مُجَاهِدٍ ، عَنْ أَبِي سَعِيدٍ ، نحوه. وقال الطبراني :" لا يروى عن أبي سعيد إلا بهذا الإسناد تفرد به يعقوب القمي".وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (٣٠١/١٠) :"وفيه ليث بن أبي سليم ، وهو مدلس ، وقد وثق هو ، وبقية رجاله". قلت لم ينفرد به يعقوب كما قال الطبراني بل تابعه غيره كما سبق تخريجه في الحديث رقم (٢٩). فالحديث حسن بمتابعاته .

١٧ () قي ب (فقال)

١٨ ()أخرجه أحمد بن حنبل في المسند (٧٠/٥)، برقم(٢٠٦٩٧) ، حدثنا عبد اللَّهِ ، حدثني أبي، ثنا عبد الصَّمَدِ بن هَوْذَةَ القريعي ، إنه قال: حدثني رَجُلٌ سمع جُرْمُوزاً الهجيمي ، فذكره . وأخرجه الطبراني في المعجم الكبير (٢٨٣/٢)، برقم(٢١٨٠)، حدثنا محمد بن هِشَامٍ الْمُسْتَمْلِي، أنا إِبْرَاهِيمُ بن مُحَمَّدِ بن عَرْعَرَةَ ، ثنا عبد الصَّمَدِ بن عبد الْوَارِثِ ، ثنا عُبَيْدُ اللَّهِ بن هَوْذَةَ ، عن جُرْمُوزٍ الْهُجَيْمِيِّ ، فذكره .وبرقم (٢١٨١) ، حدثنا محمد بن عبد اللَّهِ الْحَضْرَمِيُّ ، ثنا عبد الْوَارِثِ بن عبد الصَّمَدِ بن عبد الْوَارِثِ ، حدثني أبي ، حدثني عُبَيْدُ اللَّهِ بن هَوْذَةَ الْقُرَيْعِيُّ ، قال : حدثني رَجُلٌ ، أَنَّهُ سمع جُرْمُوزَ الْهُجَيْمِيَّ ، فذكره .وقال الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة (٤/ ٢٢٨):" و إسناده صحيح ، لولا الرجل الذي لم يسم ، لكن قال الحافظ في " الإصابة " :" جزم البغوي و ابن السكن بأنه أبو تميمة الهجيمي " ، قلت : فإذا صح هذا ، فالإسناد صحيح ، لأن أبا تميمة ، و اسمه طريف بن مجالد ، ثقة من رجال البخاري، على أن ابن السكن أخرجه من طريق سلم بن قتيبة (و هو ثقة من رجال البخاري أيضا) حدثنا عبيد الله بن هوذة - و رأيته في مهده من الكبر - قال: حدثني جرموز ، فذكره . قال الحافظ : " و على هذا فلعل عبيد الله سمعه عنه بواسطة ، ثم سمعه منه " أنظر : الإصابة في تمييز الصحابة (٤٧١/١) .

١٩ () قال البخاري في التاريخ الكبير (٢٤٧/٢):" قال لي بيان ، عن سلم بن قتيبة ، عن عبيد الله بن هوذة سمع جرموزا فذكره ، وقال لي عبد الله بن محمد ، عن عبد الصمد ، والعقدي سمعا عبيد الله ، عن جرموز الهجيمي القريعي ، قال : قلت للنبي صلى الله عليه وسلم ، فذكره . و إسنادهما صحيح .

ث والأربعون :

أخـرج البخـاري [20]، ومسـلم [21]، والترمـذي [22]، والنسـائي [23]، عـن طلحـة بـن مصـرف ، قـال : " سألت ابن أبي أوفى ، هل أوصى النبي ، صلى الله عليه وسلم ؟ ، قال : لا ، قلت : فكيف [24] كتب على الناس الوصية ؟! أو أمروا بها ولم يوص ، قال : أوصى بكتاب الله ".

له حُسن الخاتمة

أخرج الترمذي [25]، وحسنه ، وابن المنذر ، وابن أبي حاتم [26]، والطبراني [27]، وأبو الشيخ ، وابن مردوية [28]، والبيهقي في شعب الإيمان [29]، عن ابن مسعود ، قال : " من سره أن ينظر إلى وصية محمد التي عليها خاتمه ؛ فليقرأ هؤلاء الآيات : (﴿ ... ﴾) إلى قوله تعالى : (﴿ ... ﴾) ". [سورة الأنعام : ١٨٠ -١٨٣].

وليكن هذا آخر ما أردتُ جمعه من الوصايا النبويَّة على قائلها أفضل الصَّلاة والسَّلام ، والله أسألُ أن ينفعني بها ومن وقفَ عليها في الداريَّن بمنَّه وفضله وحوله وطوله ، ولا حول ولا قوَّة إلا به ، وهو حسبي ونعم والوكيل ، سبحان ربك رب العزة على ما يصفون ، وسلامٌ على المرسلين ، والحمد لله ربِّ العالمين

٢٠( ) أخرجه البخاري في صحيحه (١٠٠٦/٣)، برقم(٢٥٨٩)، و(١٦١٩/٤)، برقم (٤١٩١)، و(١٩١٨/٤)، برقم(٤٧٣٤) ، من طرق عن مَالِكٌ بن مِغْوَلٍ ، حدثنا طَلْحَةُ بن مُصَرِّفٍ، قال سَأَلْتُ عَبْدَ اللَّهِ بن أبي أوفى، فذكره .

٢١( ) أخرجه مسلم في صحيحه (١٢٥٦/٣)، برقم(١٦٣٤) ، حدثنا يحيى بن يحيى التَّمِيمِيُّ ، أخبرنا عبد الرحمن بن مَهْدِيٍّ ، عن مَالِكِ بن مِغْوَلٍ ، به ، مثله.

٢٢( ) أخرجه الترمذي (٤٣٢/٤)، برقم(٢١١٩) ، حدثنا أَحْمَدُ بن مَنِيعٍ ، حدثنا أبو قَطَنٍ عَمْرُو بن الْهَيْثَمِ الْبَغْدَادِيُّ ، حدثنا مَالِكُ بن مِغْوَلٍ، به مثله ،وقال أبو عيسى : " هذا حديث حسن صحيح غريب ، لا نعرفه إلا من حديث مالك بن مغول ".

٢٣( )أخرجه النسائي في الكبرى (١٠١/٤)، برقم(٦٤٤٧) ، أخبرنا إسماعيل بن مسعود الجحدري ، قال : حدثنا خالد بن الحارث ، قال : حدثنا مالك بن مغول ، به مثله .

٢٤( ) في ب سقطت (الفاء) .

٢٥( ) أخرجه الترمذي (٢٦٤/٥)، برقم(٣٠٧٠) ، حدثنا الْفَضْلُ بن الصَّبَّاحِ الْبَغْدَادِيُّ ، حدثنا محمد بن فُضَيْلٍ ، عن دَاوُدَ الْأَوْدِيِّ ، عن الشَّعْبِيِّ ، عن عَلْقَمَةَ، عن عبد اللَّهِ ، قال، فذكره ، وقال أبو عِيسَى : هذا حَدِيثٌ حَسَنٌ غَرِيبٌ.

٢٦( ) أخرجه ابن أبي حاتم في تفسير (١٤١٤/٥)، حدثنا الحسن بن عرفة العبدي ، ثنا محمد بن فضيل ، به مثله .

٢٧( ) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (٩٣/١٠)، برقم(١٠٠٦٠) ، حدثنا جَعْفَرُ بن أَحْمَدَ بن سِنَانٍ الْوَاسِطِيُّ ، ثنا أبو كُرَيْبٍ ، ثنا محمد بن فُضَيْلٍ ، به مثله.

٢٨( ) ذكره السيوطي في الدر المنثور (٣٨١/٣)، ونسبه إلى من ذكرهم المصنف .

٢٩( ) أخرجه البيهقي في شعب الإيمان (٦ / ٢٠٧)، برقم(٧٩١٨) ، أخبرنا أبو عبد الله الحسين بن عمر بن برهان ، و أبو الحسين بن الفضل القطان ، و أبو محمد السكري ، قالوا : أنا إسماعيل بن محمد الصفار ، نا الحسن بن عرفه ، حدثني محمد بن فضيل ،به مثله .قلت : مداره في جميع المصادر على : داود بن يزيد بن عبد الرحمن الأودي ، ضعيف ، تقريب التهذيب (٢٠٠/١).

١٣٠)

امـــش

(١) في المطبوع (شغلة كبيرة)

(٢) التاج المكلل(٤٧٩)

(٣) أبجد العلوم (٣/ ١٨٨)

(٤) فهرس الفهارس(٢/ ٦٩٨)

(٥) ينظر : الحطة في ذكر الصحاح الستة (١/ ١٩٤) ، و الرسالة المستطرفة (١/ ٧٤)

(٦)فهرس الفهارس (٢/ ٦٩٥)

(٧) ذكر في : فهرس الفهارس (٢/ ٦٩٨) ، ومعجم المعاجم والمشيخات(٢/٢٣٤) ، أن وفاته كانت في ١٢من رمضان ، ولعله وهم.

(٨) أبجد العلوم (٣/١٨٩)

(٩) انظر : فهرس الفهارس (٢/ ٦٩٥) ، وأبجد العلوم(٣/ ١٨٩) ، وإيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون(٣/ ٣٢٠)، وهدية العارفين (١/ ٢٩٤) ، ومعجم المؤلفين(٥/ ١٤٠) .

المصادر والمراجع

١ . أبجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم، تأليف: صديق بن حسن القنوجي تحقيق: عبد الجبار زكار، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت . ١٩٧٨م.

٢ . إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة، تأليف :أحمد بن أبي بكر بن إسماعيل البوصيري، تقديم د/ أحمد معبد ، تحقيق دار المشكاة ، نشر دار الوطن ، الرياض ، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ.

٣ . الآحاد والمثاني ، تأليف: ابن أبي عاصم ، أحمد بن عمرو بن الضحاك الشيباني، تحقيق: د. باسم فيصل أحمد الجوابرة ، دار النشر: دار الراية - الرياض - ١٤١١ - ١٩٩١ ، الطبعة: الأولى.

٤ . الأحاديث المختارة، تأليف: محمد بن عبد الواحد بن أحمد الحنبلي ، الضياء المقدسي، تحقيق: عبد الملك بن عبد الله بن دهيش ، دار النشر: مكتبة النهضة الحديثة - مكة المكرمة - ١٤١٠ ، الطبعة: الأولى.

٥ . الإخلاص والنية ، تأليف :عبد الله بن محمد بن عبيد بن أبي الدنيا ، تحقيق محمد عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، الطبعة الأولى ١٤٠٩هـ.

٦ . الأدب المفرد، تأليف: محمد بن إسماعيل أبي عبد الله البخاري الجعفي، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي ، دار البشائر الإسلامية - بيروت - ١٤٠٩ - ١٩٨٩ ، الطبعة: الثالثة.

٧ . الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تأليف: يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار النشر: دار الجيل - بيروت - ١٤١٢ ، الطبعة: الأولى.

٨ . الإصابة في تمييز الصحابة، تأليف: أحمد بن علي بن حجر أبي الفضل العسقلاني الشافعي، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار النشر: دار الجيل - بيروت - ١٤١٢ - ١٩٩٢ ، الطبعة: الأولى.

٩ . الأعلام ، تأليف خير الدين الزركلي ، دار العلم للملايين ، بيروت ، الطبعة الرابعة عشرة ، ١٩٩٩ م.

١٣٠) جاء في نهاية النسخة (أ) : " فرغ من كتابة الأحاديث النبوية والوصايا المصطفوية العبد المذنب الراجي عفو ربه القوي محمد بن محفوظ الهندى النجينوى امتثالاً لأمر العالم المحدث الورع مفتي الشافعية في بلد الله الحرام مولينا الشيخ محمد صالح بن الشيخ إبراهيم الرئيس سلمه الله تعالى ، وبلغه لما يحب ويرضى، وكان ذلك نهار الجمعة ثاني وعشرين من رجب سنة إلف ومائتين وخمس وثلاثين ، والحمد لله أولاً وأخراً ظاهراً وباطناً ، وصلى الله على خير خلقه محمد وآله وصحبه أبدا ، أبدا ". و جاء في نهاية النسخة (ب) :" تمت الوصايا النبوية ، نفع الله بها وبقائلها وبجامعها وبجميع الآل المطهرين رضي الله عنهم أجمعين أمين ، وصلى الله على نبينا محمد وآله وصحبه وسلم "

١٠١ . إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون ، ، تأليف إسماعيل باشا البغدادي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ١٤١٣هـ.

١١١ . البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، تأليف: العلامة محمد بن علي الشوكاني، دار النشر: دار المعرفة - بيروت .

١٢١ . التاج المكلل من جواهر مآثر الطراز الآخر والأول ، تأليف: صديق بن حسن القنوجي، دار النشر: وزارة الأوقاف القطرية ، الطبعة الأولى ١٤٣٨ هـ.

١٣١ . تاريخ بغداد، تأليف: أحمد بن علي أبي بكر الخطيب البغدادي، دار النشر: دار الكتب العلمية – بيروت.

١٤١ . تاريخ جرجان، تأليف: حمزة بن يوسف أبو القاسم الجرجاني، تحقيق: د. محمد عبد المعيد خان، دار النشر: عالم الكتب - بيروت - ١٤٠١ - ١٩٨١، الطبعة: الثالثة.

١٥١ . التاريخ الكبير، تأليف: محمد بن إسماعيل بن إبراهيم أبي عبدالله البخاري الجعفي ، تحقيق: السيد هاشم الندوي، دار الفكر.

١٦١ . تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل، تأليف: أبي القاسم علي بن الحسن إبن هبة الله بن عبد الله الشافعي، تحقيق: محب الدين أبي سعيد عمر بن غرامة العمري، دار النشر: دار الفكر - بيروت – ١٩٩٥.

١٧١ . الترغيب في فضائل الأعمال ،تأليف : أبي حفص عمر بن أحمد المعروف بابن شاهين ، تحقيق: مجدي السيد إبراهيم، مكتبة الفرقان – القاهرة.

١٨١ . الترغيب والترهيب، تأليف : إسماعيل بن محمد الأصفهاني، تحقيق : أيمن بن صالح شعبان ، دار الحديث القاهرة ، الطبعة: الأولى :١٤١٤هـ.

١٩١ . الترغيب والترهيب من الحديث الشريف، تأليف: عبد العظيم بن عبد القوي المنذري ، تحقيق: إبراهيم شمس الدين ، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤١٧، الطبعة: الأولى.

٢٠١ . التعديل والتجريح ، لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح، تأليف: سليمان بن خلف بن سعد أبي الوليد الباجي، تحقيق: د. أبو لبابة حسين ، دار النشر: دار اللواء للنشر والتوزيع - الرياض - ١٤٠٦ - ١٩٨٦، الطبعة: الأولى.

٢١١ . تعظيم قدر الصلاة، تأليف: محمد بن نصر بن الحجاج المروزي ، تحقيق: د. عبد الرحمن عبد الجبار الفريوائي، دار النشر: مكتبة الدار - المدينة المنورة - ١٤٠٦، الطبعة: الأولى.

٢٢١ . تفسير القرآن، تأليف: ابن أبي حاتم : عبد الرحمن بن محمد بن إدريس الرازي ، تحقيق: أسعد محمد الطيب، دار النشر: المكتبة العصرية - صيدا،

٢٣١ . تقريب التهذيب، تأليف: أحمد بن علي بن حجر أبي الفضل العسقلاني الشافعي، تحقيق: محمد عوامة ، دار الرشيد - سوريا - ١٤٠٦ - ١٩٨٦، الطبعة: الأولى.

٢٤١ . تلبيس إبليس، تأليف: عبد الرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي ، تحقيق: د. السيد الجميلي ، دار النشر: دار الكتاب العربي - بيروت - ١٤٠٥ - ١٩٨٥، الطبعة: الأولى.

٢٥١ . تهذيب الكمال، تأليف: يوسف بن الزكي عبد الرحمن أبي الحجاج المزي، تحقيق: د. بشار عواد معروف ، مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٤٠٠ - ١٩٨٠، الطبعة: الأولى.

٢٦١ . التوبيخ والتنبيه، تأليف: عبد الله بن محمد بن جعفر بن حيان، تحقيق: مجدي السيد إبراهيم، دار النشر: مكتبة الفرقان – القاهرة.

٢٧١ . الثقات، تأليف: أبي حاتم ، محمد بن حبان بن أحمد التميمي البستي ، تحقيق: السيد شرف الدين أحمد ، دار الفكر - ١٣٩٥ - ١٩٧٥، الطبعة: الأولى.

٢٨١ . جامع الأحاديث تأليف : جلال الدين السيوطي ، جمع وترتيب : عباس أحمد الصقر ، وأحمد عبد الجواد ، دار الفكر ، بيروت ، الطبعة الأولى : ١٩٩٤م.

٢٩ . الجامع الصحيح المختصر، تأليف: محمد بن إسماعيل أبي عبد الله البخاري الجعفي ، تحقيق: د.مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير ، اليمامة ، بيروت : ١٤٠٧ -١٩٨٧، الطبعة: الثالثة.

٣٠ . الجرح والتعديل، تأليف: عبد الرحمن بن أبي حاتم الرازي التميمي، ، دار إحياء التراث العربي - بيروت - ١٢٧١ - ١٩٥٢، الطبعة: الأولى.

٣١ . الحطة في ذكر الصحاح الستة، تأليف: أبي الطيب السيد صديق حسن القنوجي ، دار الكتب التعليمية - بيروت - ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م، الطبعة: الأولى

٣٢ . حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، تأليف: أبي نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني، دار النشر: دار الكتاب العربي - بيروت - ١٤٠٥، الطبعة: الرابعة.

٣٣ . الدر المنثور، تأليف: عبد الرحمن بن الكمال جلال الدين السيوطي، دار النشر: دار الفكر - بيروت – ١٩٩٣م.

٣٤ . الدعاء للطبراني، تأليف: سليمان بن أحمد الطبراني أبي القاسم، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤١٣، الطبعة: الأولى.

٣٥ . دلائل النبوة ، ، تأليف: أحمد بن الحسين البيهقي ، تحقيق عبد المعطي قلعجي ، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة: الأولى :١٤٠٥ هـ.

٣٦ . الرسالة المستطرفة لبيان مشهور كتب السنة المصنفة، تأليف: محمد بن جعفر الكتاني، تحقيق: محمد المنتصر محمد الزمزمي الكتاني، دار النشر: دار البشائر الإسلامية - بيروت - ١٤٠٦ - ١٩٨٦، الطبعة: الرابعة.

٣٧ . الزهد، تأليف: أحمد بن حنبل الشيباني ، تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد ، دار النشر: دار الريان للتراث - القاهرة - ١٤٠٨، الطبعة: الثانية.

٣٨ . الزهد، تأليف: عبد الله بن المبارك ، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي ، دار النشر: دار الكتب العلمية – بيروت.

٣٩ . الزهد، تأليف: هناد بن السري الكوفي، تحقيق: عبد الرحمن عبد الجبار الفريوائي ، دار النشر: دار الخلفاء للكتاب الإسلامي - الكويت - ١٤٠٦، الطبعة: الأولى.

٤٠ . السلسلة الصحيحة، تأليف محمد ناصر الدين الألباني ، مكتبة المعارف الرياض ، الطبعة الثانية، ١٤٠٥هـ.

٤١. سنن ابن ماجه، تأليف: محمد بن يزيد القو ويني ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي ، دار الفكر –يو وت .

٤٢ . سنن أبي داود، تأليف: سليمان بن الأشعث السجستاني ، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر ، بيروت.

٤٣ . سنن الترمذي، تأليف: محمد بن عيسى أبي عيسى الترمذي السلمي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي بيروت .

٤٤ . السنن الكبرى، تأليف: أحمد بن الحسين البيهقي ، تحقيق: محمد عبد القادر عطا ، مكتبة دار الباز - مكة المكرمة - ١٤١٤ هـ .

٤٥ . السنن الكبرى، تأليف: أحمد بن شعيب أبي عبد الرحمن النسائي، ، تحقيق: د.عبد الغفار سليمان البنداري ، سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤١١ هـ ، الطبعة: الأولى.

٤٦ . شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة ، تأليف: هبة الله بن الحسن بن منصور اللالكائي أبو القاسم ، تحقيق: د. أحمد سعد حمدان، دار النشر: دار طيبة - الرياض ١٤٠٢هـ.

٤٧ . شعب الإيمان، تأليف: أبي بكر أحمد بن الحسين البيهقي، تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤١٠، الطبعة: الأولى.

٤٨ . صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، تأليف: محمد بن حبان بن أحمد أبي حاتم التميمي البستي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط ، مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٤١٤ - ١٩٩٣، الطبعة: الثانية.

٤٩ . صحيح الترغيب والترهيب، تأليف : محمد ناصر الدين الألباني، الناشر : مكتبة المعارف – الرياض.

٥٠ . صحيح مسلم، تأليف: مسلم بن الحجاج أبي الحسين القشيري النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
٥١ . الصمت وآداب اللسان، المؤلف : عبد الله بن محمد بن عبيد بن أبي الدنيا ، تحقيق : أبو إسحاق الحويني ، الناشر : دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة الأولى ، ١٤١٠هـ.
٥٢ . الضعفاء الكبير، تأليف: أبي جعفر محمد بن عمر بن موسى العقيلي، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي ، دار النشر: دار المكتبة العلمية - بيروت - ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م، الطبعة: الأولى.
٥٣ . الضعفاء والمتروكين، تأليف: أحمد بن شعيب النسائي ، تحقيق: محمود إبراهيم زايد ، دار النشر: دار الوعي - حلب - ١٣٩٦هـ -، الطبعة: الأولى.
٥٤ . الضعفاء والمتروكين، تأليف: عبد الرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي ، تحقيق: عبد الله القاضي، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤٠٦، الطبعة: الأولى.
٥٥ . الطبقات الكبرى، تأليف: محمد بن سعد البصري الزهري، دار النشر: دار صادر - بيروت .
٥٦ . العلل المتناهية في الأحاديث الواهية، تأليف: عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، تحقيق: خليل الميس، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤٠٣، الطبعة: الأولى.
٥٧ . عمل اليوم والليلة ، تأليف: أحمد بن محمد بن إسحاق الدينوري الشافعي المعروف بابن السني، تحقيق: كوثر البرني ، دار النشر: دار القبلة للثقافة الإسلامية ومؤسسة علوم القرآن - جدة / بيروت.
٥٨ . الفردوس بمأثور الخطاب، تأليف: شيرويه بن شهردار الديلمي الهمذاني ، تحقيق: السعيد بن بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، الطبعة: الأولى.
٥٩ . فهرس الفهارس والاثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات ، تأليف: عبد الحي بن عبد الكبير الكتاني، تحقيق: د. إحسان عباس دار النشر: دار العربي الإسلامي - بيروت/ لبنان - ١٤٠٢هـ١٩٨٢م، الطبعة: الثانية.
٦٠ . الفوائد، تأليف: تمام بن محمد الرازي، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، دار النشر: مكتبة الرشد - الرياض - ١٤١٢، الطبعة: الأولى.
٦١ . فيض القديرشرح الجامع الصغير، تأليف: عبد الرؤوف المناوي، دار النشر: المكتبة التجارية الكبرى -مصر - ١٣٥٦هـ، الطبعة: الأولى.
٦٢ . الكامل في ضعفاء الرجال، تأليف: عبد الله بن عدي الجرجاني ، تحقيق: يحيى مختار غزاوي ، دار الفكر - بيروت - ١٤٠٩ - ١٩٨٨، الطبعة: الثالثة.
٦٣ . كتاب الأمثال في الحديث النبوي، تأليف: عبد الله بن محمد بن أبي الشيخ الأصبهاني، تحقيق: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد، دار النشر: الدار السلفية - بومباي - الهند - ١٤٠٨ - ١٩٨٧م، الطبعة: الثانية.
٦٤ . كتاب الدعوات الكبير، تأليف: أحمد بن الحسين البيهقي، تحقيق: بدر بن عبد الله البدر ، دار النشر: منشورات مركز المخطوطات والتراث والوثائق - الكويت - ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.
٦٥ . كتاب الزهد الكبير، تأليف : أحمد بن الحسين البيهقي، تحقيق : عامر أحمد حيدر، الناشر مؤسسة الكتب الثقافية، سنة النشر ١٩٩٦، مكان النشر بيروت .
٦٦ . الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، تأليف: عبد الله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي ، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد - الرياض - ١٤٠٩، الطبعة: الأولى.
٦٧ . كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، تأليف: علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين الهندي، تحقيق: محمود عمر الدمياطي ، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤١٩هـ -١٩٩٨م، الطبعة: الأولى.
٦٨ . لسان العرب، تأليف: محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار النشر: دار صادر - بيروت، الطبعة: الأولى.

٦٩ . لسان الميزان، تأليف: أحمد بن علي بن حجر أبي الفضل العسقلاني الشافعي، تحقيق: دائرة المعرف النظامية – الهند ، دار النشر: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات - بيروت - ١٤٠٦ - ١٩٨٦، الطبعة: الثالثة.

٧٠ . المجتبى من السنن، تأليف: أحمد بن شعيب النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب - ١٤٠٦ - ١٩٨٦، الطبعة: الثانية.

٧١ . المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، تأليف: ابن أبي حاتم ، محمد بن حيان بن أحمد التميمي البستي ، تحقيق: محمود إبراهيم زايد، دار الوعي - حلب - ١٣٩٦هـ، الطبعة: الأولى.

٧٢ . مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تأليف: علي بن أبي بكر الهيثمي، دار الريان للتراث، ودار الكتاب العربي - القاهرة ، بيروت - ١٤٠٧ هـ.

٧٣ . المراسيل ، تأليف: عبد الرحمن بن محمد بن إدريس الرازي، تحقيق: شكر الله نعمة الله قوجاني، دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٣٩٧، الطبعة: الأولى.

٧٤ . المستدرك على الصحيحين، تأليف: محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري ، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، الطبعة: الأولى.

٧٥ . مسند أبي داود الطيالسي، تأليف: سليمان بن داود البصري الطيالسي، دار المعرفة - بيروت .

٧٦ . مسند أبي يعلى ، تأليف: أحمد بن علي بن المثنى أبي يعلى الموصلي ، تحقيق: حسين سليم أسد، دار المأمون للتراث - دمشق - ١٤٠٤ - ١٩٨٤، الطبعة: الأولى.

٧٧ . مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني ، تحقيق ، شعيب الأرنؤوط ، مؤسسة قرطبة - مصر .

٧٨ . مسند البزار البحر الزخار، تأليف: أحمد بن عمرو بن عبد الخالق البزار، تحقيق: د. محفوظ الرحمن زين الله، مؤسسة علوم القرآن ، بيروت ،مكتبة العلوم والحكم ، المدينة - ١٤٠٩، الطبعة: الأولى.

٧٩ . المسند الشاشي، تأليف: الهيثم بن كليب الشاشي ، تحقيق: د. محفوظ الرحمن زين الله، مكتبة العلوم والحكم - المدينة المنورة - ١٤١٠، الطبعة: الأولى.

٨٠ . مسند الشهاب، تأليف: محمد بن سلامة بن جعفر القضاعي ، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٤٠٧ - ١٩٨٦، الطبعة: الثانية.

٨١ . المسند المستخرج على صحيح الإمام مسلم، تأليف: أبي نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد الأصبهاني ، دار النشر: دار الكتب العلمية.

٨٢ . مصادر الفكر الإسلامي في اليمن ، تأليف : عبد الله محمد الحبشي ،نشر : مركز الدراسات اليمنية ، صنعاء .

٨٣ . المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية، تأليف: أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تحقيق: د. سعد بن ناصر بن عبد العزيز الشتري، دار النشر: دار العاصمة/ دار الغيث - السعودية - ١٤١٩هـ، الطبعة: الأولى.

٨٤ . المعجم الأوسط، تأليف: أبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد ،عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين - القاهرة – ١٤١٥هـ .

٨٥ . المعجم الصغير (الروض الداني)، تأليف: أبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، تحقيق: محمد شكور محمود الحاج أمرير ، دار النشر: المكتب الإسلامي ، دار عمار - بيروت ، عمان - ١٤٠٥ - ١٩٨٥، الطبعة: الأولى.

٨٦ . المعجم الكبير، تأليف: أبي القاسم سليمان بن الطبراني، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة الزهراء - الموصل - ١٤٠٤ - ١٩٨٣، الطبعة: الثانية.

٨٧ . معجم المعاجم والمشيخات ، تأليف د/ يوسف عبد الرحمن المرعشلي ، الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ ، مكتبة الرشد ، الرياض.

٨٨ . معجم المؤلفين ، تأليف :عمر رضا كحالة ، دار إحياء التراث ، بيروت .

٩٨ . المعجم في أسامي الشيوخ ، تأليف: أحمد بن إبراهيم بن إسماعيل الإسماعيلي ، تحقيق: د. زياد محمد منصور ، دار النشر: مكتبة العلوم والحكم - المدينة المنورة - ١٤١٠ ، الطبعة: الأولى.

٩٩ . معرفة السنن والآثار عن الامام أبي عبد الله محمد بن أدريس الشافعي ، تأليف: الحافظ الامام أبي بكر أحمد بن الحسين البيهقي، تحقيق: سيد كسروي حسن ، دار النشر: دار الكتب العلمية - لبنان/ بيروت .

١٠٠ . المفاريد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، تأليف: أحمد بن علي بن المثنى التميمي أبي يعلى، تحقيق: عبد الله بن يوسف الجديع ، دار النشر: مكتبة دار الأقصى - الكويت - ١٤٠٥ ، الطبعة: الأولى.

١٠١ . مكارم الأخلاق ومعاليها ومحمود طرائقها، لأبي بكر محمد بن جعفر بن سهل الخرائطي، مراجعة عبد الله بن حجاج ، مكتبة السلام العالمية بالقاهرة .

١٠٢ . المنتخب من مسند عبد بن حميد، تأليف: عبد بن حميد بن نصر ، تحقيق: صبحي البدري السامرائي ، محمود محمد خليل الصعيدي، دار النشر: مكتبة السنة - القاهرة - ١٤٠٨ - ١٩٨٨ ، الطبعة: الأولى.

١٠٣ . ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تأليف: شمس الدين محمد بن أحمد الذهبي، تحقيق: الشيخ علي محمد معوض ، والشيخ عادل أحمد عبد الموجود ، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - ١٩٩٥ ، الطبعة: الأولى.

١٠٤ . النهاية في غريب الحديث والأثر، تأليف: أبي السعادات المبارك بن محمد الجزري ، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى - محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية - بيروت - ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

١٠٥ . نوادر الأصول في أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، تأليف: محمد بن علي بن الحسن الحكيم الترمذي، تحقيق: عبد الرحمن عميرة، دار الجيل - بيروت - ١٩٩٢م.

١٠٦ . نيل الوطر في تراجم رجال اليمن في القرن الثالث عشر ، تأليف : محمد بن محمد زبارة ، تحقيق : عادل عبد الموجود ، وعلي معوض، دار الكتب العلمية ، بيروت ، الطبعة الأولى : ١٤١٩هـ .

١٠٧ . هجر العلم ومعاقله في اليمن ، تأليف : العلامة إسماعيل بن علي الأكوع ، دار النشر: دار الفكر المعاصر ، بيروت ، الطبعة الأولى ، ١٤١٦هـ.

شـــعر غـــزوات النّبـــي ﷺ
- تحليليّة -

ادي مباركي
الأستاذ المشارك بكلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ملخص :

قامت هذه الدراسة على تتبُّع شعراء غزوات النَّبيِّ ﷺ، وما قيل في تلك المعارك الخالدة من أشعار، وما حفلت به من روح الحماسة والعزيمة، والحرص على الدِّفاع عن الإسلام، ومنافحة خصومه، والتَّصدِّي لهم في كلِّ الأشعار التي نظموها من أجل الإساءة إلى الدَّعوة الإسلاميَّة .

وقد اشتملت هذه الدِّراسة على مبحثين أساسين، أحدهما بعنوان: ((الشِّعر في مواكبة الغزوات))، وفيه عرض البحث لغزوات النَّبيِّ ﷺ، وما قيل فيها من أشعار، وما حفل به ذلك الشِّعر من ردود على شعراء المشركين، حيث كانت غزوة ((بدر)) هي أولى الغزوات التي نالت اهتمام الشُّعراء، ثم تلتها غزوة ((أحد))، واتَّسم فيها الشِّعر بالكثرة لما شهدته من أحداث جعلت شعراء المشركين يفخرون على المسلمين، ولذا فقد جاءت الرُّدود من قبل شعراء المسلمين لتخرس ذلك الشِّعر، وتفصح عن عيوبه . وفي غزوة ((الخندق)) وقف الشِّعر يشير إلى حماسة المسلمين وروحهم المعنويَّة في مواجهة تلك الأحزاب التي قدمت لحرب المسلمين، ولكنَّهم باءوا في نهاية أمرهم بسوء العاقبة والخسران . وفي غزوة ((مؤتـة)) وقف الشِّعر يستنهض الهمم، ويقوِّي العزائم، ويشير إلى ما ينشده المسلمون من النَّصر أو الشَّهادة في سبيل الله . وأخيراً جاء ((فتح مكة)) فكان بشارة عظيمة للمسلمين وطريقاً لنشر الإسلام في تلك الأنحاء، حيث مجَّد الشُّعـراء ذلك الفتح وأبانوا عن عظمته، وأهمِّيَّته للمسلمين.

أمَّا المبحث الثَّاني فكان بعنوان: ((القيم الفنِّيَّة في شعر الغزوات)) وفيه تناولت الدِّراسة ما اتَّسم به ذلك الشِّعر من قيم فنِّيَّة في جانب اللُّغة الشِّعريَّة، والصُّورة الفنِّيَّة، وبيان أثر القرآن الكريم في شعر الغزوات .

ندمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.

أمَّا بعد: لقد كانت غزوات النَّبيِّ -ﷺ- ميداناً خصباً سار في ركابه كثير من الشُّعراء، وأبانوا عن مناصرتهم لدين الله تعالى، والتَّصدِّي للمشركين الذين ما فتئوا يتعرَّضون للمسلمين. حيث كان للشِّعر — آنذاك — دوره في مختلف المواقع والغزوات التي خاضها المسلمون من أجل الدِّفاع عن عقيدتهم، والحرص على نشر دعوتهم في شتَّى الأقطار، وهو ما أوجد شعراً وافراً يواكب تلك الغزوات، ويعبِّر عنها، ويستلهم المفهومات الدِّينيَّة في مضامينه التي يتناولها.

وقد آثرت أن تتناول هذه الدِّراسة (شعر غزوات النَّبيِّ ﷺ) للوقوف على هذا الشِّعر، ومعرفة أبعاده وتصوُّراته، وما يحمله من قيم فنِّيَّة وسمات خاصَّة.

أمَّا المنهج الذي اتَّبعته في هذه الدِّراسة فيقوم على الجمع بين المنهجين الاستقرائي والتَّحليلي الفنِّي في الوقوف عند شعر الغزوات، وبيان الجوانب التي تناولها، وقد اقتصرت الدراسة على الغزوات التي قيل فيها شعر، أمَّا التي لم تحظ به شعر فقد استثنيتها، وأوردت ما جاء نادراً من شعر في بعض الغزوات في ثنايا البحث، كما تناولت الدراسة الجوانب الفنية في شعر الغزوات وذلك من خلال الوقوف على بعض القيم الفنِّيَّة والسمات الأسلوبيَّة.

كتبة الغزوات

حفل عصر صدر الإسلام بالوقائع المتوالية ضدّ المشركين، إذ كانت المعارك تدور معركة في إثر معركة، وقد أوجد ذلك صوراً مفعمة بالبسالة والتّضحية بين المجاهدين الذين كانوا يلاقون عتاة المشركين ويتصدَّون لهم، ويوقعون بهم الهزائم، وذلك ما صوره الشعر في تلك الفترة، فقد واكب الأحداث، وأبرزها في صورة واضحة للعيان، تعبِّر عن عظم المهمَّة التي قام بها أولئك المجاهدون، وما قدموه خلالها من التضحية بالنفس والنَّفيس.

وهو ما يدلِّل على الدور العظيم الذي قام به الرسول الكريم -ﷺ- فقد استطاع أن يطوِّر الحياة الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والدِّينيَّة والحربيَّة خلال عقدين ونيِّف من الزَّمن، وأن يجهِّز الجيوش والفرسان لنشر الدَّعوة الإسلاميَّة في مختلف الأمصار وقد صوَّر الشُّعراء غزوات الرَّسول -ﷺ- ومعاركه، وعلى رأسهم حسَّان بن ثابت، وكعب بن مالك، وعبد الله بن رواحة — رضوان الله عليهم أجمعين ، إذ جاء شعرهم ناطقاً حيّاً ومعبِّراً صادقاً عن المعارك والغزوات، سواءً أكانت داخل

الجزيرة العربيَّة أم خارجها، فجاء الشعر مفعماً بتصوير تلك الملاحم البطوليَّة، التي سطَّرها المسلمون، وقدَّموا خلالها أروع التَّضحيات من أجل نصرة الدَّعوة الإسلاميَّة.

ومن يتأمَّل الشِّعر في تلك الحقبة الزمنيَّة، وقدرته على حفز الهمم والعزائم يدرك ما كان ينبغي أن يصنعه الشِّعر من تأثير فاعل في مواجهة الأعداء الذين ما فتئوا يسيئون للدَّعوة الإسلاميَّة ويهجون الرسول الكريم والمسلمين، وهو ما ظهر جليّاً في أشعارهم التي ردَّت عادية الأعداء، وتصدَّت لسهامهم، فكانت تقوم بمهمَّة الدفاع عن العقيدة الإسلامية، وذلك ما أبان عنه بوضوح الحديث النَّبويِّ الشَّريف الذي روته عائشة -رضي الله تعالى عنها - أنَّ رسول الله -ﷺ - قال: ((اهجوا قريشاً فإنَّه أَشَدُّ عليهم من رشق النبل، فأرسل إلى ابن رواحة فقال: اهجهم فهجاهم، فلم يُرْضِ، فأرسل إلى كعب بن مالك، ثم إلى حسَّان بن ثابت، فلمّا دخل حسَّان قال: قد آن لكم أن تُرْسِلوا إلى هذا الأسد الضارب بذنبه، ثم أدلع لسانه، فجعل يحركه ثم قال: والذي بعثك بالحقِّ لأفرينَّهم فري الأديم، فقال رسول الله -ﷺ -: لا تعجل فإنَّ أبا بكرٍ أعلم قريش بأنسابها، وإن لي فيهم نسباً حتَّى يلخِّص لك نسبي، فأتاه حسَّان ثم رجع فقال: يا رسول الله قد لخَّص لي نسبك، والذي بعثك بالحقِّ لأسلنَّك منهم كما تُسَلُّ الشَّعرة من العجين)). قالت عائشة: فسمعت رسول الله -ﷺ - يقول: (لقد هجاهم حسَّان فشفى واشتفى)[1].

وقد وردت أخبار تحكي سبب ورود هذا الحديث، وفيها ذكر موجز لمعناه، وملخّصها: أنّ رهطاً من المشركين هجوا النبيَّ -ﷺ - وأصحابه، فقال المهاجرون: يا رسول الله ألا تأمر عليّاً فيهجو هؤلاء القوم، فقال: إنَّ القوم الذين نصروا بأيديهم أحقّ أن ينصروا بألسنتهم، فقالت الأنصار: أرادنا والله، فأرسلوا إلى حسَّان، فأقبل فقال: يا رسول الله، والذي بعثك بالحقِّ، ما أُحِبُّ أنَّ لي بِمِقْوَلِي ما بين صنعاء وبصرى، فقال: أنت لها، فقال: لا علم لي بقريش، فقال لأبي بكر: أخبره عنهم، ونقِّب له في مثالبهم[2].

ويظهر من هذا الحديث حرص النبي -ﷺ - على الانتصار للمسلمين وردّ كيد المعتدين، وأنَّ قول شعراء المسلمين في هذا الجانب ضرب من الجهاد، حيث كان شعراء المسلمين يشاركون بقصائدهم، ويصفون المعارك الإسلامية.وسوف يظهر بوضوح أثر شعر الغزوات في وصف المعارك التي دارت بين المسلمين والمشركين، وإبراز القيم الإسلاميَّة السَّامية التي أفصح عنها المسلمون، وهم يسيرون في الغزوات، ويخوضون المعارك، وتتحقَّق لهم الفتوح التي طالما انتظروها، لينشروا دعوتهم الإسلاميَّة في كلِّ الآفاق، ويعلنوا عن دينهم الحقّ الذي ارتضاه المولى – عزَّ وجلَّ – ديناً

لكلِّ البشريَّة . وفي مقدِّمة تلك الغزوات التي خاضها المسلمون في عهد النَّبيِّ - ﷺ -:

(١) غ بدر:

لقد سجَّل الشِّعر غزوات النَّبيِّ - ﷺ - والوقائع التي دارت بين المسلمين والمشركين، وقد كانت البداية الأولى غزوة بدر التي التقى فيها المسلمون بجحافل قريش، وأذاقوهم مرارة الهزيمة، وقتلوا كبار رجالهم، وتركوهم مجندلين في أرض المعركة، حيث قُتل أبو جهل وعتبة بن ربيعة وشيبة بن ربيعة وغيرهم من كبار المشركين الذين تحالفوا على حرب المسلمين، وهو الجانب الذي صوَّره حسَّان بن ثابت -رضي الله عنه - في قصيدته الرائية التي يقول فيها:

أَلَا لَيْتَ شِعْرِي هَلْ أَتَى مكَّةَ الَّذِي ... قَتَلْنَا مِنَ الكُفَّارِ فِي سَاعَةِ العُسْرِ
قَتَلْنَا سَرَاةَ القومِ عِنْدَ رِحَالِهِمْ ... فلم يَرْجِعُوا إلَّا بِقَاصِمَةِ الظَّهْرِ
قَتَلْنَا أَبَا جَهْلٍ وعُتْبَةَ بَعْدَهُ ... وَشَيْبَةَ أَيْضاً عِنْدَ ثَائِرَةِ الصَّبْرِ(١)
وكم قد قَتَلْنَا من كَرِيمٍ مُرَزَّءٍ ... له حَسَبٌ في قومِهِ نَابِهِ الذِّكْرِ
تَرَكناهُمُ للخَامِعَاتِ(٢) تَنُوبُهم ... ويَصْلَوْنَ ناراً ثمّ نائِبَةِ القَعْرِ
بِكُفْرِهِمُ باللهِ والدِّينُ قائمٌ ... ومَا طَلَبُوا فِينَا بِطَائِلَةِ الوِتْرِ
لَعَمْرِي لقد قَلَّتْ كَتَائِبُ غَالِبٍ ... وما ظَفِرَتْ يومَ الْتَقَيْنَا عَلَى بَدْرِ
لَقَدْ شَقِيَتْ كَعْبٌ جميعاً وعامرٌ ... بأسيافنا يَوْمَ الْتَقَيْنَا على بَدْرِ
قَتَلْنَاهُمُ قَتْلَ الكلابِ فَلَمْ نَدَعْ ... لهم في جميع النَّاس يَا صَاحِ مِنْ فَخْرِ(٣)

ولقد كان رسوخ المعتقد في نفوس الشُّعراء يدعوهم إلى التوكُّل على الله، والثِّقة به، ورجاء النصر الذي لن يفارقهم ما داموا متوكلين على خالقهم —عزَ وجلَّ - غير آبهين بالأعداء ولا بكثرة عددهم وعتادهم، وهو ما صوَّره حسَّان -رضي الله عنه - يوم بدر، عندما لقوا الكفَّار بعزيمة قويَّة، وإرادة عالية، فكان النصر حليفهم، رغم كثرة عدد المشركين، إذ يقول في هذا المعنى:

فَمَا نَخْشَى بِحَوْلِ اللهِ قَوْماً ... وإِن كَثُرُوا وأُجْمِعَتِ الزُّحوفُ
إذا مَا أَلَّبُوا جَمْعاً عَلَيْنَا ... كفانا حَدَّهم رَبٌّ رؤوفُ
سَمَوْنَا يومَ بدرٍ بالعوالي ... سِرَاعاً ما تُضَعْضِعُ، عُنَا الحُتُوفُ
فَلَمْ تَرَ عُصْبَةٌ في النَّاسِ أنكى ... لِمَنْ عَادُوا إِذَا لَقِحَتْ كشُوفُ
ولكنّا تَوكَّلْنَا وقُلْنَا ... مآثِرُنَا ومَعْقِلُنَا السُّيُوفُ

لَقِينَاهُمْ بها لَمَّا سَمَوْنَا ونحن عِصَابَةٌ وهُمُ أُلُوفُ( )

فهذه الأبيات تحمل في دلالتها المعنى العميق لآيات القرآن الكريم في نفس الشاعر، فقد استلهم قول الحق تبارك وتعالى في سورة الأنفال، وأبان عنه في البيت الأوّل(٧) ﴿ وَإِذْ يُرِيكُمُوهُمْ إِذِ ٱلْتَقَيْتُمْ فِيٓ أَعْيُنِكُمْ قَلِيلًا وَيُقَلِّلُكُمْ فِيٓ أَعْيُنِهِمْ لِيَقْضِيَ ٱللَّهُ أَمْرًا كَانَ مَفْعُولًا ۗ وَإِلَى ٱللَّهِ تُرْجَعُ ٱلْأُمُورُ ﴾( ).

وفي وصف غزوة بدر يشير حسان -رضي الله عنه - إلى عظم قدرة الله تعالى، وكيف أنه نصر جنده في تلك الموقعة، وخذل المشركين المعاندين، الذين تكبَّروا وتجبَّروا على دعوة الحقِ، فأمهلهم الله وأخذهم أخذ عزيز مقتدر، وفي ذلك يقول:

وَخَبِّرْ بالَّذي لا عَيْبَ فيهِ بِصِدْقٍ غيرِ إخْبَارِ الكَذُوبِ
بِمَا صَنَعَ المَلِيكُ غَدَاةَ بَدْرٍ لنا في المشركينَ منَ النَّصيبِ
غَدَاةَ كأنَّ جَمْعَهُمُ حِرَاءٌ بَدَتْ أرْكَانُهُ جُنْحَ الغُرُوبِ
فَلاَقَيْنَاهُمُ مِنَّا بِجَمْعٍ كَأُسْدِ الغابِ مِنْ مُرْدٍ وَشِيبِ
أمَامَ مُحَمَّدٍ قَدْ آزَرُوهُ عَلى الأعْدَاءِ في وَهْجِ الحُروبِ
بأيديهمْ صَوارِمُ مُرْهَفَاتٌ وكلُّ مجرِّبٍ خَاظِي الكُعُوبِ
فَغَادَرْنَا أَبَا جَهْلٍ صريعاً وعُتْبَةَ قدْ تركنا بالجَبُوبِ
وشيبةَ قدْ تركنا في رجالٍ ذوي حَسَبٍ إذا انْتَسَبُوا حَسِيبِ(٩)

ولا غرابة في ذلك فقد كانت التَّضحية والفداء تتقدَّمان تلك المعركة، وذلك حين تسابق الصَّحابة – رضوان الله عليهم – لحمل السِّلاح ومقاتلة أعداء الإسلام، وذلك سعياً وراء رضوان الله تعالى، وطمعاً بجنَّته التي وعد بها الشُّهداء في سبيله. وحينما قال الرَّسول - ﷺ - يوم بدر: ((والذي نفس محمَّد بيده، لا يقاتلهم اليوم رجل فيُقتل صابراً محتسباً، مقبلاً غير مدبر، إلاّ أدخله الله الجنَّة))(١٠)، فقال عُمير بن الحُمام السُّلمي رضي الله عنه، وكان يأكل تمرات بيده: بخٍ بخٍ، فما بيني وبين أن أدخل الجنَّة إلاّ أن يقتلني هؤلاء! ثمَّ قذف التَّمرات من يده، وأخذ سيفه فقاتل القوم حتَّى قُتل، وهو يقول:

رَكْضاً إلى اللهِ بغيرِ زَادِ إلَّا التُّقى وعَمَلِ المَعَادِ
والصَّبْرِ في اللهِ عَلَى الجِهَادِ وكلُّ زَادٍ عُرْضَةُ النَّفَادِ
غيرُ التُّقَى والبِرِّ والرَّشَادِ(١١)

(٢) وقعة أحد:

تعدُّ غزوة أحد الموقعة الثانية التي دارت بين المسلمين وكفَّار قريش بالمدينة المنورة، وذلك حين عزم كفار قريش على أن يثأروا لهزيمتهم ببدر، وما أصابهم فيها من الخسائر في الأرواح والأموال وسقوط هيبتهم، حيث بدأوا يعدُّون العدَّة لأخذ الثَّأر من المسلمين، فجمعوا قبائلهم وعشائرهم ومن حالفهم من مكَّة وجوارها وجاءوا قاصدين النَّيل من رسول الله - ﷺ - في عدد من الرّجال يزيد على الثلاثة آلاف مقاتل، بينما كان عدد المسلمين الذين خرجوا وثبتوا لهذه المعركة لا يزيد على الأربعمائة مجاهد، وقد انتهت المعركة لصالح المشركين .

وقد كان للشِّعر دوره في غزوة أحد، حيث وصف الشُّعراء ما دار فيها من أحداث ومواقف، ودارت مساجلات بين شعراء المسلمين وشعراء الكفَّار[١٢]، ورثى الشُّعراء من استشهدوا في تلك الغزوة، وفي مقدِّمتهم حمزة بن عبد المطَّلب - رضي الله عنه - .

وأولى هذه القصائد التي نظمها الشُّعراء في تلك الغزوة قصيدة حسَّان بن ثابت -رضي الله عنه - الَّتي ردَّ فيها على هُبيرة بن أبي وهب المخزومي – شاعر المشركين – الذي خالجه السُّرور والتّعالي بما حقَّقه قومه في أُحد، وهو ما ظهر في قصيدته التي يقول مطلعها:

سُقْنَا كِنَانةَ مِنْ أَطْرَافِ ذي يَمَنٍ عُرْضِ الْبِلَادِ عَلَى ما كانَ يُزْجِيها[١٣]

فقد ردَّ عليه حسَّان بن ثابت - رضي الله عنه - بقوله:

سُقْتُمْ كِنَانـةَ جَهْـلاً مِـنْ سَـفَاهَتِكُمْ إِلَـى الرَّسُـولِ فَجُنْـدُ اللهِ مُخْزِيهـا
أَوْرَدْتُمُوها حِيَاضَ المَوْتِ ضَاحِيَـةً فَالنَّـارُ مَوْعِـدُها، والقَتْـلُ لَاقِيهـا
أَنـتم أَحَـابِيشُ جُمِّعْـتُمْ بِـلَا نَسَـبٍ أَئِمَّـةُ الكُفْـرِ غَـرَّتْكُمْ طَوَاغِيهـا
هَلَّـا اعْتَبَـرْتُمْ بِخَيْـلِ اللهِ إِذْ لَقِيَـتْ أَهْـلَ القَلِيـبِ ومَـنْ أَرْدَيْنَـهُ فِيهَـا
كَـمْ مِـنْ أَسِـيرٍ فَكَكْنَـاهُ بِلَـا ثَمَـنٍ وَجَـزٍّ نَاصِـيَةٍ كُنَّـا مَوَالِيهـا[١٤]

حيث يشير حسَّان - رضي الله عنه - إلى صنيع المشركين وجهلهم، حين ساقوا جيوشهم من بني كنانة لقتال النبي -ﷺ - والمسلمين وعودتهم خائبين خاسرين أمام جند الله الذين أذاقوهم مرارة الهزيمة، بل يشير حسَّان إلى صنيع المسلمين بأسرى بدر الذين أطلقوهم بلا ثمن، ليعلم أولئك عظمة النَّصر الذي حقَّقه المسلون وعلو مكانته.

أمَّا كعب بن مالك - رضي الله عنه - فقد أجاب هُبيرة بقصيدة طويلة وصفت ما دار في غزوة أُحد، وما حفلت به الموقعة من شدَّة وضراوة، حيث بدأ قصيدته بوصف مكان المعركة، وأنَّها كانت أرضاً

صعبة المسالك وعرة الدُّروب، لا يسلكها إلاّ حمر الوحش أو النَّعام، وقد امتلأت بالجيف من مخلَّفات الوحوش وعظام الفرائس، يقول:

أَلَـا هَـلْ أَتَـى غَسَّـانَ عَنَّـا ودُونَهُـمْ ... مِـنَ الْـأَرْضِ خَـرْقٌ سَـيْرُهُ مُتَنَعْنِـعُ[14]

صَـحَارٍ وأَعْلَـامٌ كَـأَنَّ قَتَامَهـا ... مِـنَ الْبُعْـدِ نَقْـعٌ هَـامِدٌ مُتَقَطِّـعُ[15]

تَظَـلُّ بِـهِ البُـزْلُ العَـرَامِيسُ رُزَّحـاً ... وَيَخْلُـو بِـهِ غَيْـثُ السِّنِـينِ فَيُمْـرِعُ[16]

بِـهِ جِيَـفُ الحَسْـرَى يَلُـوحُ صَـلِيبُها ... كَمَـا لَـاحَ كِتَّـانُ التجـار الْمُوَضَّـعُ[17]

بِـهِ العِـينُ والآرَامُ يَمْشِـينَ خِلْفَـةً ... وبَـيض نَعـامٍ قَيْضُـه[18] يُتَقَلَّـعُ[19]

ثمَّ يصف كعب - رضي الله عنه - بطولة المؤمنين الذَّائدين عن دين الله، مذكِّراً المشركين في أُحد بهزيمتهم السَّاحقة التي واجهتهم في بدر، يقول:

مُجَالِـدُنَا عَـنْ دِينِنـا كـلُّ فَخْمَـةٍ[20] ... مُدَرَّبَـةٍ فيهـا القَـوَانِسُ تَلْمَـعُ[21]

وكـلُّ صـموتٍ في الصُّـوانِ كأَنَّهـا ... إذا لُبِسَـتْ نِهْـيٌ مـن المـاء مُتْـرَعُ[22]

ولكـنْ بِبَـدْرٍ سَـائِلُوا مَـنْ لَقِيتُـمُ ... مـن النَّـاسِ، والأَنْبَـاءُ بالغَيْـبِ تَنْفَـعُ[23]

ثم يشير كعب - رضي الله عنه - إلى الاستعداد النَّفسي لتلك الموقعة[24] إذ يصور حال الفريقين بقوله:

ولَمَّـا ابْتَنَـوْا بـالعِرْضِ[25] قُـلْتُ سَـرَاتُنا ... عَلَـامَ إذا لم نَمْنَـعِ العِـرْضَ نَـزْرَعُ ؟

وفِينَـا رَسُـولُ اللهِ نَتْبَـعُ أَمْـرَهُ ... إِذَا قَـالَ فِينَـا القَـوْلَ لا نَتَطَلَّـعُ

تَـدَلَّى عليـه الـرُّوحُ مِـنْ عِنْـدِ ربِّـهِ ... يُنَـزَّلُ مِـنْ جَـوِّ السَّـمَاءِ ويُرْفَـعُ

نُشَـاوِرُهُ فيمـا نُرِيـدُ وقَصْرُنـا[26] ... إذا مـا اشْـتَهَى أَنَّـا نُطِيـعُ ونَسْمَـعُ

وَقَـالَ رَسُـولُ الله لَمَّـا بـدوا لنـا ... ذَرُوا عَـنْكُمُ هَـوْلَ المَنِيَّـاتِ واطمعـوا

وكُونُـوا كَمَـنْ يَشْـرِي الحَيَـاةَ تَقَرُّبـاً ... إِلَـى مَلِـكٍ يُحْيَـا لَدَيْـهِ ويُرْجَـعُ

ولكـن خُـذُوا أَسْـيَافَكُمْ وتَوَكَّلُـوا ... علـى الله إنَّ الأَمْـرَ لِلَّـهِ أَجْمَـعُ

فَسِـرْنَا علـيهم جَهْـرَةً في رِحَـالِهِمْ ... ضُـحَيّاً عَلَيْنَـا البِـيضُ لا نَتَخَشَّـعُ[27]

ثم يصل كعب رضي الله عنه - إلى وصف المعركة وأحداثها، بدءاً من بيان عدد المقاتلين من الطَّرفين، وانتهاءً بما حدث في أرض المعركة من التحام الجيشين، حيث تُسدَّد الطَّعنات، وتُصوَّب الرِّماح، وتهرع الخيول، وتسبح في الفضاء كأنَّها جراد منتشر، وفي ذلك يقول:

فَجِئْنَا إِلَى مَوْجٍ مِن البَحْرِ وَسْطَهُ ... أَحَابِيشُ مِنهم حَاسِرٌ ومُقَنَّعُ
ثَلَاثَةُ آلَافٍ ونحنُ نَصِيَّةٌ[٢٤] ... ثَلَاثُ مِئِينٍ إِنْ كَثُرْنَا وأَرْبَعُ
نُغَاوِرُهُمْ تَجْرِي المَنِيَّةُ بَيْنَنَا ... نُشَارِعُهُمْ( ) حَوْضَ المَنَايَا ونَشْرَعُ
تَهَادَى قِسِيُّ النَّبْعِ فينا وفيهمُ ... وما هُوَ إِلَّا اليَثْرِبِيُّ[٣٣] المُقَطَّعُ
ومَنْجُوفَةٌ حِرْمِيَّةٌ صَاعِدِيَّةٌ[٣٠] ... يُذَرُّ عليها السُّمُّ ساعةَ تُصْنَعُ
تَصُوبُ بِأَبْدَانِ الرِّجَالِ وتَارَةً ... تَمُرُّ بِأَعْرَاضِ البِصَارِ تُقَعْقِعُ[٣٤]
وخَيْلٌ تَرَاهَا بالفَضَاءِ كأَنَّهَا ... جَرَادُ صَبَاً في قَرَّةٍ يَتَرَيَّعُ[٣٥]
فلَمَّ تَلَاقَيْنَا ودَارَتْ بِنَا الرَّحَى ... ولَيْسَ لأَمْرٍ حَمَّهُ اللهُ مَدْفَعُ
ضَرَبْنَاهُمُ حَتَّى تَرَكْنَا سَرَاتَهُمْ[٣١] ... كَأَنَّهُمُ بِالْقَاعِ خُشْبٌ مُصَرَّعُ
فَنِلْنَا ونَالَ القَوْمُ مِنَّا وربَّما ... فَعَلْنَا، ولكنْ ما لَدَى اللهِ أَوْسَعُ
ودَارَتْ رَحَانَا، واسْتَدَارَتْ رَحَاهُمُ ... وقَدْ جُعِلُوا كُلٌّ من الشَّرِّ يَشْبَعُ[٣٦]

ويختتم كعب - رضي الله عنه - قصيدته بتعداد صفات جيش المسلمين في أنَّهم يقدمون على الحرب متى كانت دفاعاً عن عرض أو عقيدة وليس لمغنم دنيوي، وأنَّهم تدرَّبوا على الحرب وألفوها، فلا يهابون أعداءهم، ولا يتراجعون في المواجهة، وقد عرفوا آداب القتال فلا يجزعون إن أُصيبوا، فالحرب سجال دائماً، وإن ظفروا بالعدوّ فلا فحش ولا تمثيل بالقتلى أو إذلال للأسرى وإنَّما منهج الإسلام في معاملة المتحاربين والأسرى[٣٧]، حيث يقول كعب واصفاً بطولة ذلك الجيش المسلم:

ونحنُ أُناسٌ لا نَرَى القَتْلَ سُبَّةً ... عَلَى كلِّ مَنْ يَحْمِي الذِّمارَ( ) ويَمْنَعُ
ولكنَّنَا نَقْلِي الفِرَارَ، ولا نَرَى الـ ... ـفِرَارَ لمن يرجو العَوَاقِبَ يَنْفَعُ
جِلَادٌ( ) على ريب الحوادث لا ترى ... على هَالِكٍ عَيْناً لنا الدَّهرَ تَدْمَعُ
بُنُو الحَرْبِ لا نَعْيَا بشيءٍ نَقُولُه ... ولا نحنُ مِمَّا جَرَّتِ الحَرْبُ نَجْزَعُ
بُنُو الحَرْبِ إِن نَظْفَرْ فَلَسْنَا بِفُحَّشٍ ... ولا نحنُ مِنْ أَظْفَارِهَا نَتَوَجَّعُ
وكُنَّا شِهَاباً يَتَّقِي النَّاسُ حَرَّهُ ... ويَفْرُجُ عنهُ من يليهِ ويُسْفَعُ[٤٠]

وبينما كانت المعارك تدور بين المسلمين والمشركين فقد كان هناك من يفخر من المشركين بما تحقَّق في غزوة أحد ناسياً صنيع المسلمين في بدر، ومن أولئك الشُّعراء عبد الله بن الزِّبعرى[٤١] الذي افتخر في إحدى قصائده التي يقول فيها:

يـــا غُـــرَابَ البَـــيْنِ أَسْـــمَعْتَ فَقُـــلْ ... إِنَّمـــا تَنْطِـــقُ شَـــيْئاً قـــد فُعِـــلْ
كَـــمْ قَتَلْنَـــا مـــن كَـــرِيمٍ سَيِّـــدٍ ... ماجِـــدِ الجَـــدَّيْنِ مِقْـــدَامٍ بَطَـــلْ
لَيْـــتَ أَشْـــيَاخِي بِبَـــدْرٍ شَـــهِدُوا ... جَـــزَعَ الخَـــزْرَجِ مِـــنْ وَقْـــعِ الأَسَـــلْ[٤٣]

فانبرى له حسَّان بن ثابت - رضي الله عنه - يردّ عليه، ويبيِّن له أنّ الحرب سجال بين الطّرفين، وأنّ المسلمين قد نالوا من المشركين في أحد كما نال المشركون منهم، مذكّراً إيَّاه بما لاقوه من الهزيمة في ((بدر))، وكيف قتل سادتهم، وهرب فرسانهم في تلك الموقعة، وباءوا بالخزي والخذلان، حيث يقول حسّان - رضي الله عنه -:

ذَهَبَـــتْ بـــابْنِ الزِّبَعْـــرَى وَقْعَـــةٌ ... كَـــانَ مِنَّـــا الفَضْـــلُ فيهـــا لـــو عَـــدَلْ
ولقـــد نلتـــم ونلنـــا مـــنكمُ ... وكَـــذَاكَ الحَـــرْبُ أحيانـــاً دُوَلْ
نضـــعُ الأَسْـــيَافَ في أَكْتَـــافِكُمْ ... حيـــثُ نَهْـــوِي عَلَـــلاً بعـــد نَهَـــلْ
إِذْ تُولُّـــون عَلَـــى أَعْقَابِكُـــمْ ... هُرَّبـــاً في الشِّـــعْبِ أَشْـــبَاهَ الرَّسَـــلْ[٤٤]
إِذْ شَـــدَدْنَا شَـــدَّةً صادقـــةً ... فأجأناكـــم إلى سَـــفْحِ الجَبَـــلْ
وعَلَوْنَـــا يَـــوْمَ ((بَـــدْرٍ)) بـــالتُّقَى ... طَاعـــةِ اللهِ، وتَصْـــدِيقِ الرُّسُـــلْ
وتَرَكْنَـــا في قُرَيْـــشٍ عَـــوْرَةً ... يَـــوْمَ بَـــدْرٍ وَأَحَـــادِيثَ المَثَـــلْ[٤٤]

أمَّا كعب بن مالك - رضي الله عنه - فيردُّ في قصيدته اللاميَّة على كلِّ من تطاول على المسلمين من شعراء قريش، ويوضِّح لهم أنَّه إذا كان هناك من قادة المسلمين من قُتل في (أُحد)، وهو ما أفرح المشركين وشعراءهم فإنَّ عليهم أن يعودوا بذاكرتهم إلى ما أصابهم في (بدر)، وما واجهوه من صور البطولة والتَّضحية التي أبداها المسلمون، حيث يقول:

أَبْلِـــغْ قُرَيْشـــاً وَخَيْـــرُ القَـــوْلِ أَصْدَقُـــهُ ... والصِّـــدْقُ عنـــدَ ذَوِي الأَلْبَـــابِ مَقْبُـــولُ
أَنْ قَـــدْ قَتَلْنَـــا بقتلانـــا سَرَاتَكُـــمُ ... أَهْـــلَ اللِّـــواءِ، ففيـــم يكثـــرُ القِيـــلُ؟
ويـــومَ بَـــدْرٍ لَقِينَـــاكُمْ لَنَـــا مَـــدَدٌ ... فِيـــهِ مـــع النَّصـــرِ مِيْكَـــالٌ وجبريـــلُ
إِنْ تَقْتُلُونـــا فَـــدِينُ اللَّـــهِ فِطْرَتُنـــا ... والقَتْـــلُ في الحـــقِّ عنـــد اللهِ تَفْضِـــيلُ
وإِنْ تَـــرَوْا أَمْرَنَـــا في رأيكُـــم سَفَـــهاً ... فَـــرَأْيُ مَـــنْ خَـــالَفَ الإِســـلامَ تَضْـــلِيلُ
فَلَـــا تَمَنَّـــوْا لِقَـــاحَ الحَـــرْبِ واقْتَعِـــدُوا ... إِنَّ أَخَـــا الحَـــرْبِ أَصْـــدَى اللـــونِ مَشْـــعُولُ[٤٥]
إِنَّ لَكُـــمْ عِنْـــدَنَا ضَرْبـــاً تَـــرَاحُ لَـــهُ ... عُـــرْجُ الضِّـــباعِ لـــه خَـــذْمٌ رَعَـــابِيلُ[٤٦]
إِنَّـــا بُنُـــو الحَـــرْبِ نَمْرِيهـــا ونَنْتِجُهـــا ... وعنـــدنا لِـــذَوِي الأَضْـــغَانِ تنكـــيلُ[٤٧]

وكما يظهر فقد أثّرت غزوة أُحد في نفوس الشُّعراء في عهد النَّبيِّ - ﷺ -، ودعتهم إلى التَّجاوب معها، والتَّعبير عن مواقفها وأحداثها، والتَّصدِّي لمن حاول الإساءة للنَّبيِّ ﷺ - وللمسلمين، وهو ما قام به شعراء المشركين بعد الموقعة، الأمر الذي دعا شعراء المسلمين إلى الرَّدِّ عليهم، وكشف أكاذيبهم وتخرُّصاتهم، وبيان أثر الإسلام في كلِّ ما تحقَّق للمسلمين من عزَّة ومنعة.

(٣)- لخندق:

في السَّنة الخامسة للهجرة تجمَّعت قوى الشِّرك لمحاربة النَّبيِّ - ﷺ - والمسلمين بالمدينة، وتزعَّم أبو سفيان تلك الجموع من القرشيِّين ومن والاهم من غطفان والقبائل المجاورة، ويأتي الجميع إلى المدينة المنوّرة قاصدين القضاء على الإسلام بجحافلهم وعدَّتهم الحربيَّة التي لم يكن للمسلمين قِبَل بها، ولم يكتفوا بذلك بل تعاهدوا مع يهود بني قريظة في حصونهم حول المدينة من أجل القضاء على المسلمين . ولَّما علم رسول الله - ﷺ - بتآمرهم وتحزُّبهم جمع المسلمين وأعلمهم ما عزم عليه أبو سفيان ومَنْ والاه من غطفان واليهود، وتشاور معهم، وانتهت مشورتهم بحفر خندق حول المدينة حتَّى يمكنهم التَّحصُّن فيها، فإذا دهمهم العدوّ نالوه ولا ينالهم[٤٨]؛ وبدأ المسلمون حفر الخندق، وكان الرَّسول - ﷺ - يعاونهم في حفره ويشدّ من عزيمتهم، ويرغبهم فيما عند الله تعالى من الأجر، حتى إذا اكتمل حفر الخندق جاءت فلول المشركين التي تجمَّعت من قبائل عدَّة، وتحزَّبت لحرب المسلمين، يقودهم إلى ذلك طمعهم واستكبارهم وعتوهم، حيث نزلوا بجانب أُحُد[٤٩]؛ وهناك ظهر لهم المسلمون الذين كان عددهم يقدَّر بثلاثة آلاف، والخندق يفصل بين الفريقين، فخرج من بين صفوف المشركين عمرو بن ود العامري –وكان مُعْلَماً– " وقال: مَنْ يُبارز؟ فخرج له من المسلمين عليٌّ بن أبي طالب -رضي الله عنه- وقال له: يا عمرو إنَّك عاهدتَ الله أَلَّا يدعوك رجلٌ من قريش إلى إحدى خَلَّتين إلَّا أخذتها منه، فقال له: أَجَلْ، فقال له عليٌّ: فإنِّي أدعوك إلى النِّزال، فقال له: لِمَ يا ابن أخي؟ فو الله ما أُحبُّ أن أقتلك، فقال له عليٌّ: لكنِّي والله أُحب أن أقتلك، فحمي عمرو عند ذلك، فاقتحم عن فرسه، فعقره، وضرب وجهه، ثمّ أقبل على عليٍّ، فتنازلا وتجاولا، فقتله عليٌّ -رضي الله عنه- وخرجت خيلهم منهزمة، حتَّى اقتحمت من الخندق هاربةً "[٥٠].وقد وصف عليٌّ -رضي الله عنه- ذلك الحدث والموقف الشُّجاع الَّذي أبان عن قوَّة المسلمين في مواجهة أعداء الإسلام في أبيات شعريَّة، قال فيها:

نَصَـرَ الحِجَـارَةَ مِـنْ سَـفَاهَةِ رَأْيِـهِ ... ونَصَـرْتُ رَبَّ مُحَمَّـدٍ بِصَـوَابِي
فَصَـدَدْتُ حِـين تَرَكْتُـه مُتَجَـدِّلاً ... كالجِـذْعِ بِـينَ دَكَـادِكٍ ورَوَابِـي[٥١]
وعَفَفْـتُ عَـنْ أَثْوَابِـهِ ولَـوَ انَّنِـي ... كُنْـتُ المُقَطَّـرَ بَزَّنِـي أَثْـوَابِي[٥٢]
لَـا تَحْسَـبَنَّ اللهَ خَـاذِلَ دِينِـهِ ... ونَبِيِّـهِ يَـا مَعْشَـرَ الأَحْـزَابِ[٥٣]

وقد شكَّك ابن هشام في نسبة هذه الأبيات لعليّ بن أبي طالب -رضي الله عنه-[٥٤].

ولم يكن تحزُّب الأعداء واتِّحادهم لحرب المسلمين أمراً يثير الهيبة أو الخوف في قلوب المجاهدين، الذين نذروا أنفسهم للدِّفاع عن عقيدتهم، ونصرة نبيِّهم -ﷺ- حيث لقاء الأعداء هو لقاء الشَّجاعة، والنُّصرة، والتَّضحية... وهي المعاني التي أشار إليها كعب بن مالك -رضي الله عنه- في قصيدته التي قالها يوم الخندق، حيث قال:

مَـنْ سَـرَّهُ ضَـرْبٌ يُمَعْمِـعُ بَعْضُـهُ ... بَعْضـاً كَمَعْمَعَـةِ الأَبَـاءِ المُحْـرَقِ[٥٦]
فَلْيَـأْتِ مَأْسَـدَةً تُسَـنُّ سُـيوفُها ... بـينَ المِـذَادِ وبـينَ جِـزْعِ الخَنْـدَقِ[٥٧]
دَرِبُـوا بِضَـرْبِ المُعْلِمِـينَ[٥٨] وأَسْـلَمُوا ... مُهْجَـاتِ أَنْفُسِـهِمْ لِـرَبِّ المَشْـرِقِ
فِي عُصْبَـةٍ نَصَـرَ الإِلَـهُ نَبِيَّـهُ ... بِهِـمُ، وكَـانَ بِعَبْـدِهِ ذَا مَرْفَـقِ[٥٩]

ويمضي كعب -رضي الله عنه- في قصيدته إلى وصف السِّلاح، فيصوِّر الدُّروع تحكي حلقاتها في سردها المحكم وشكلها الموثَّق أحداق الجنادب، فهي مستديرة الحلق، تشمِّرها للحرب حمائل السُّيوف الصَّارمة، حيث يقول:

فِي كُـلِّ سَـابِغَةٍ تَخُـطُّ فُضُولُهَـا ... كَـالنِّهْيِ[٦٠] هَبَّـتْ رِيحُـه المُتَرَقْـرِقِ
بَيْضَـاءَ مُحْكَمَـةٍ كَـأَنَّ قَتِيرَهَـا ... حَـدَقُ الجَنَـادِبِ ذَاتَ شَـكٍّ مُوْثَـقِ[٦١]
جَـدْلَاء يَحْفِزُهَـا نِجَـادٌ[٦٢] مُهَنَّـدٍ ... صَـافِي الحَدِيـدَةِ صَـارِمٍ ذِي رَوْنَـقِ
تِلْكُـمْ مَـعَ التَّقْـوَى تَكُـونُ لِبَاسَـنَا ... يَـوْمَ الهِيَـاجِ وكُـلَّ سَـاعَةِ مَصْـدَقِ[٦٢]

والبيت الأخير يصوِّر أهمِّيَّة التّقوى والإيمان في الحروب التي يخوضها المسلمون ؛ إذ ليس من طبعهم أن يركنوا إلى العدَّة المادِّيَّة دون أن يدَّخروا في نفوسهم زاد التَّقوى الذي يوصلهم إلى غايتهم الكبرى التي يبتغونها من وراء نصرتهم للإسلام. أمَّا الإعداد للمعركة – وهو الجانب الذي أُمر به المسلمون وهم يواجهون أعداءهم – فيشير إليه كعب بن مالك من خلال إعداد الخيول الأصيلة المضمَّرة، التي تصعد بفرسانها إلى حلبة القتال، وتمكّنهم من اصطياد أعدائهم، والظَّفر عليهم، يقول:

ونُعِـــدُّ للأَعْـــدَاءِ كُـــلَّ مُقَلَّـــصٍ وَرْدٍ ومَحْجُـــولِ القَـــوَائِمِ أَبْلَـــقِ[٦٣]
تَـــرْدَى بِفُرْسَـــانٍ كَـــأَنَّ كُمَـــاتَهُمْ عِنْـــدَ الهِيَـــاجِ أُسُـــودُ طَـــلٍّ مُلْثِـــقِ[٦٤]
صُـــدُقٌ يُعَـــاطُونَ الكُمَـــاةَ حُتُـــوفَهُمْ تَحْـــتَ العَمَايَـــةِ بالوَشِـــيجِ المُزْهِـــقِ[٦٤]
أَمَـــرَ الإِلَـــهُ بِرَبْطِهَـــا لِعَـــدُوِّهِ فِـــي الحَـــرْبِ، إِنَّ اللهَ خَيْـــرُ مُوَفِّـــقِ
لِتَكُـــونَ غَيْظـــاً لِلْعَـــدُوِّ وحُيَّـــطاً لِلـــدَّارِ إِنْ دَلَفَـــتْ خُيُـــولُ النُّـــزَّقِ[٦٦]
ويُعِينُنَـــا اللهُ العَزِيـــزُ بِقُـــوَّةٍ مِنْـــهُ، وَصِـــدْقِ الصَّـــبْرِ سَـــاعَةَ نَلْتَقِـــي
ونُطِيـــعُ أَمْـــرَ نَبِيِّنَـــا ونُجِيبُـــه وإِذَا دَعَـــا لِكَرِيهَـــةٍ لم نُسْبَـــقِ
ومَتَـــى يُنَـــادِ إلى الشَّدَائِـــدِ نَأْتِهَـــا وَمَتَـــى نَـــرَ الحَوْمَـــاتِ[٦٧] قِيهَـــا نُغْنِـــقِ[٦٨]

وفي هذه الموقعة تظهر أكثر من قصيدة شعريَّة وهي تنافح عن المسلمين، وتردُّ عادية الأعداء، ومن تلك القصائد قصيدة حسان بن ثابت - رضي الله عنه - التي تصدَّى فيها للرَّدِّ على شاعر الكفَّار آنذاك عبد الله بن الزِّبعرى الذي أخذ يفتخر بموقف قومه يوم الخندق، ويتطاول على المؤمنين، وذلك في قصيدته البائيَّة[٦٩]. حيث نظم حسَّان بائيَّته التي يردُّ فيها على ابن الزِّبعرى بفشل المشركين في تحقيق هدفهم في قتل النبي صلى الله عليه وسلم وخيبتهم وهم يجرون أذيال الهزيمة ، إذ يقول حسان:

حتَّـــى إِذَا وَرَدُوا المدينـــةَ وارْتَجَـــوْا قَتْـــلَ النَّبِـــيِّ وَمَغْنَـــمَ الأَسْـــلابِ
وغَـــدَوْا عَلَيْنَـــا قَـــادِرِينَ بِأَيْـــدِهِمْ رُدُّوا بِغَيْظِهِـــمُ عَلَـــى الأَعْقَـــابِ
بِهُبُـــوبِ مُعْصِـــفَةٍ تُفَـــرِّقُ جَمْعَهُـــمْ وجُنُـــودِ رَبِّـــكَ سَـــيِّدِ الأَرْبَـــابِ
وكَفَـــى الإِلَـــهُ المـــؤمنينَ قِتَـــالَهُمْ وأَثَـــابَهُمْ فِي الأَجْـــرِ خَيْـــرَ ثَـــوَابِ[٧٠]

ومن شعراء المشركين من ظلَّ يتوعَّد بعد هزيمة الخندق، ويعد بردٍّ قاسٍ في موقعة لاحقة يصطف منها جيش المشركين لمنازلة المسلمين، وذلك ما يعبِّر عنه شاعرهم ضرار بن الخطَّاب[٧١] الذي رأى أنَّ المعركة لم تنته بعد، وأن المنازلة ستكون قريبة، حيث يعبِّر عن ذلك في قصيدته النونيَّة التي قال فيها:

ومُشْـــفِقَةٍ تَظُـــنُّ بنـــا الظُّنونَـــا وقَـــدْ قُـــدْنَا عَرَنْدَسَـــةً طَحُونَـــا[٧٢]
وســـوفَ نَـــزورُكُم عَمَّـــا قَرِيـــبٍ كَمَـــا زُرْنَاكُـــمُ مُتَوَازِرِينَـــا
بِجَمْـــعٍ مِـــن كِنَانَـــةَ غَـــيرِ عُـــزْلٍ كَأُسْـــدِ الغَـــابِ قَـــد حَمَـــتِ العَرِينَـــا( )

لكنَّ كعب بن مالك - رضي الله عنه - يردُّ على ضرار بن الخطَّاب، ويوضِّح له طبيعة القتال معه، وأسباب النَّصر التي تنزل عليهم من خالقهم، فهم يسعون إلى رفع راية الإسلام، يتقدَّمهم النَّبيُّ - ﷺ - الذي دعاهم إلى دين الهدى والحقِّ، وحثَّهم على الصَّبر واليقين في مواجهة الأعداء،

واحتساب الأجر والمثوبة عند الله تعالى، حيث قال:

وسَـــائِلَةٍ تُســـائلُ مـــا لَقِينَـــا ... ولـــو شَهِـــدَتْ رَأَتْنَـــا صَـــابِرِينَا
صَـبَرْنَا لا نَـرَى لِلَّـهِ عِـدْلاً[٧٤] ... عَلَـــى مَـــا نَابَنَـــا مُتَوَكِّلِينَـــا
وكـانَ لنـا الـنَّبيُّ وَزِيـرَ صِـدْقٍ ... بِـــهِ نَعْـــلُو البَرِيَّـــةَ أَجْمَعِينَـــا
نُقَاتِـلُ مَعْشَـراً ظَلَمُـوا وعَقُّـوا ... وكـــانوا بالعَـــدَاوَةِ مُرْصِدِينَـــا[٧٥]
نُعَـــاجِلُهُمْ إِذَا نَهَضُـــوا إِلَيْنَـــا ... بِضَـــرْبٍ يُعْجِـــلُ المُتَسَرِّعِينَـــا
وفي أَيْمَانِنَـــا بِـــيضٌ خِفَـــافٌ ... بِهَـــا نَشْـــفِي مِـــرَاحَ الشَّاغِبِينَـــا[٧٦]
بِبَـــابِ الخَنْـــدَقَيْنِ كـــأَنَّ أُسْـــداً ... شَـــوَابِكُهُنَّ يَحْمِـــينَ العَرِينَـــا
لِنَنْصُـــرَ أَحْمَـــداً واللَّـــهَ حتَّـــى ... نكـــونَ عِبَـــادَ صِـــدْقٍ مُخْلِصِينَـــا
ويَعْلَـــمَ أَهْـــلُ مَكَّـــةَ حِـــينَ سَـــارُوا ... وأَحْـــزَابٌ أَتَـــوْا مُتَحَزِّبِينَـــا
بـــأَنَّ اللهَ لَـــيْسَ لَـــهُ شَـــرِيكٌ ... وأَنَّ اللهَ مَـــوْلَى المُؤْمِنِينَـــا[٧٧]

وقد أراد الرَّسول - ﷺ - أن يُؤمِّن المدينة وحدودها بعد موقعة الخندق مع قريش وبخاصَّةمن الفتنة التي كان يوقد جذوتها يهود بني قريظة وبني النَّضير، الذين اشتركوا في موقعة الخندق مع قريش، وقصدوا إثارة الفتنة بين النَّاس في المدينة أثناء الموقعة، حيث نقضوا عهود الأمان التي أبرمها المسلمون، ولجأوا للغدر والمكيدة، لأجل ذلك وجَّه النَّبيُّ - ﷺ - جيشه لمحاربتهم، حيث حاصرهم في حصونهم، وانتصر عليهم، وباءت كل مكائدهم بالفشل، ونالوا جزاء ما كانوا يفعلونه مع المسلمين من الإخلاف بالعهد والتَّحالف مع المشركين، يقول حسَّان ﷺ:

لَقَـــدْ لَقِيَـــتْ قُرَيْظَـــةُ مَـــا سَاءَهـــا ... وحَـــــلَّ بِحِصْـــــنِها ذُلٌّ ذَلِيـــــلُ
فَمَـــا بَرِحُـــوا بِـــنَقْضِ العَهْـــدِ حَتَّـــى ... غَـــــزَاهُمْ فِي دِيَـــــارِهِمُ الرَّسُـــــولُ
أَحَـــاطَ بِحِصْـــنِهِمْ مِنَّـــا صُـــفُوفٌ ... لَـــهُ مِـــنْ حَـــرِّ وَقْعَتِهَـــا صَلِيـــلُ
وَصَـــارَ المؤمنـــون بِـــدَارِ خُلْـــدٍ ... أَقَـــامَ لَهُـــمْ بِهَـــا ظِـــلٌّ ظَلِيـــلُ[٧٨]

(٤) - مؤتة:

كانت غزوة مؤتة – في السَّنة الثَّامنة للهجرة – أوَّل معركة تقع بين جيش المسلمين وجيش الرُّوم الذين وصلتهم الأخبار عن قوَّة ذلك الجيش المسلم، وكان سبب هذه الغزوة أنَّ النَّبيَّ - ﷺ - أرسل الحارث بن عمير بكتاب إلى أمير ((بصرى)) من جهة هرقل، وهو الحارث بن أبي شمَّر الغسَّاني، فلمَّا نزل مؤتة تعرَّض له شرحبيل بن عمرو الغسَّاني وقتله، فلمَّا بلغ الأمر رسول الله

- ﷺ - اشتدَّ ذلك عليه، وجهَّز جيشاً لمقاتلة ملوك الرُّوم[٧٩].وقد أمر - ﷺ - مولاه زيد بن حارثة على ثلاثة آلاف من المسلمين، وندب النَّاس وقال لهم: إن أُصيب زيد فجعفر بن أبي طالب على النَّاس، فإنْ أُصيب جعفر فعبد الله بن رواحة على النَّاس، فإنْ قتل ابن رواحة فليرتض المسلمون بينهم رجلاً فليجعلوه عليهم[٨٠].فقاتل زيد بن حارثة - ﷺ - براية رسول الله - ﷺ - حتَّى قُتِل في رماح القوم، ثمّ أخذ الرَّاية من بعده جعفر بن أبي طالب - ﷺ - فقاتل بها حتَّى إذا ألحمه القتال، وأحاط به العدو من كل جانب، اقتحم عن فرس له شقراء فعقرها حتى لا تقع في يد العدوّ، ثم أقبل يقاتل وهو يردِّد أبياتاً تحمل معاني الشَّجاعة والبسالة والتَّضحية في ما عند الله من النَّعيم والرِّضوان، ودخول الجنان، فهو يقاتل ابتغاء ما عند الله، والجنة عنده أسمى مطلوب، وفي ذلك يقول -رضي الله عنه -:

يـــا حَبَّـــذَا الجَنَّـــةُ واقْتِرَابُهـــا طَيِّبَـــــةً وبَـــــارداً شَرَابُهـــــا
والـــرُّومُ رُومٌ قَـــد دَنَـــا عَذَابُهـــا كَـــــافِرَةٌ بعيـــــدةٌ أَنْسَابُهـــــا
عَلَيَّ إِذْ لاقَيْتُهـا ضِرَابُها[٨١]

ثمَّ قاتل حتَّى قُتل - ﷺ - .ثمّ أخذ الرَّاية من بعده عبد الله بن رواحة - ﷺ - فتقدَّم يقاتل الرُّوم، فداخل نفسه شيء من روع لا يخلو منه الموقف، فجعل يحفِّز نفسه ويشدُّ من عزيمتها، وهو يردِّد بعض الأبيات الشِّعريَّة التي يقول فيها:

أَقْسَـــمْتُ يَـــا نَفْـــسُ لَتَنْزِلِنَّـــهْ لَتَنْزِلِـــــــنَّ أَوْ لَتُكْرَهِنَّـــــــهْ
إِنْ أَجْلَـــبَ النَّـــاسُ وَشَـــدُّوا الرَّنَّـــةْ[٨٢] مَـــــالِي أَرَاكِ تَكْرَهِـــــينَ الجَنَّـــــةْ
قَـــدْ طَالَمَـــا قَـــدْ كُنْـــتِ مُطْمَئِنَّـــةْ هَـــلْ أَنْـــتِ إِلَّـــا نُطْفَـــةٌ في شَنَّـــةْ[٨٣]

ثمَّ تقدَّم يقاتل، فأُصيبت إصبعه، فارتجز قائلاً:

هَـــلْ أَنْـــتِ إِلَّـــا إِصْـــبَعٌ دَمِيـــتِ وفي سَبِـــيلِ اللَّـــهِ مَـــا لَقِيـــتِ
يَـــا نَفْـــسُ إِلَّـــا تُقْتَلِـــي تَمُـــوتِي هَـــذا حِيَـــاضُ المَـــوْتِ قَـــد صَـــلِيتِ
ومـــا تَمَـــنَّيْتِ فقَـــد لَقِيـــتِ إِنْ تَفْعَلِـــي فِعْلَهُمَـــا هُدِيـــتِ
وإِنْ تَأَخَّرْتِ فَقَدْ شَقِيتِ[٨٤]

فقاتل حتَّى قُتل - ﷺ -ومن القصص التي تروي صور البطولة والإقدام في حياة الشَّاعر عبد الله بن رواحة –رضي الله عنه - تلك التي رواها ابن هشام. إذ يروي أنَّ رسول الله -ﷺ - حين جهَّز جيش المسلمين لملاقاة الرُّوم، وكان ابن رواحة القائد الثالث للمعركة إن استشهد سابقاه،

وهما زيد بن حارثة، وجعفر بن أبي طالب –رضي الله عنهما – فلمَّا وُدِّع عبد الله من رسول الله مع من وُدِّع بكى، فقالوا: ما يبكيك يا ابن رواحة؟ فقال: أما والله ما بي حبُّ الدُّنيا ولا صبابة بكم، ولكنِّي سمعت رسول الله –ﷺ – يقرأ آيةً من كتاب الله –عزَّ وجلَّ – يذكر فيها النَّار ﴿ وَإِن مِّنكُمْ إِلَّا وَارِدُهَا كَانَ عَلَىٰ رَبِّكَ حَتْمًا مَّقْضِيًّا ﴿٧١﴾ ﴾[٨٥]؛ فلست أدري كيف لي بالصَّدر بعد الورود ؟ فقال المسلمون: صَحِبَكُم الله، ودفع عنكم، وردَّكم إلينا صالحين[٨٦]؛ ثم أنشد ابن رواحة أبياتاً يعبِّر فيها عمَّا في نفسه وهو يسير في الجهاد راجياً مغفرة ربِّه ورضوانه، والفوز بالشَّهادة في سبيله، إذ قال:

لكـــنَّني أَسْـــأَلُ الرَّحمـــنَ مَغْفِـــرَةً ... وَضَـــرْبَةً ذَاتَ فَـــرْغٍ تَقْـــذِفُ الزَّبَـــدَا[٨٧]
أَوْ طَعْنَـــةً بِيَـــدَيْ حَـــرَّانَ مُجْهِـــزَةً ... بِحَرْبَـــةٍ تُنْفِـــذُ الأَحْشَـــاءَ والكَبِـــدَا[٨٨]
حَتَّـــى يُقَـــالُ إذا مَـــرُّوا عَلَـــى جَـــدَثِي ... أَرْشَـــدَهُ اللهُ مِـــنْ غَـــازٍ وَقَـــدْ رَشَـــدَا[٨٩]

ولما نزل المسلمون موضع معان من أرض الشَّام هالهم ما رأوا من كثرة عدد الرُّوم وما يملكونه من عتاد، وبدأوا يفكِّرون في ذلك، وهل يرسلون إلى الرَّسول – ﷺ – يخبرونه بذلك أم لا ؟ فقام عبد الله بن رواحة –رضي الله عنه – يشجِّعهم ويستحثُّهم على القتال، مبيِّناً لهم أنَّ النَّصر لا يتحقَّق عن كثرة العدد أو العُدَّة وإنَّما يتحقَّق بالصَّبر والمصابرة والطَّاعة والإخلاص في إعلاء راية الإسلام، وهزيمة المشركين، فالمجاهد في سبيل الله يقاتل الأعداء وهو يرجو الظَّفر بإحدى الحسنيين، إمَّا النَّصر وإمَّا الشَّهادة في سبيل الله[٩٠].

فتشجَّع النَّاس وقالوا: قد –والله – صدق ابن رواحة، وأنشد في ذلك الموقف يقول:

جَلَبْنَـــا الخَيْـــلَ مِـــنْ أَجَـــأٍ وفَـــرْعٍ[٩١] ... تُغَـــرُّ مِـــن الحَشِـــيشِ لهـــا العُكُـــومُ[٩٢]
حَـــذَوْنَاها مِـــنَ الصَّـــوَّانِ سَبْـــتاً ... أَزَلَّ كَـــأَنَّ صَفْحَتَـــهُ أَدِيـــمُ[٩٣]
أَقَـــامَتْ لَيْلَتَـــيْنِ علـــى مَعَـــانٍ ... فَأَعْقَـــبَ بَعْـــدَ فَتْرَتِهـــا جُمُـــومُ[٩٤]
فَرُحْنَـــا والجِيَـــادُ مُسَوَّمَـــاتٌ[٩٥] ... تَـــنَفَّسُ في مَنَاخِرِهـــا السُّمُـــومُ
فـــلا وأبـــي مـــآبَ[٩٦] لَنَأْتِيَنْهـــا ... وإنْ كَانَـــتْ بهـــا عَـــرَبٌ ورُومُ
فَعَبَّأْنَـــا أَعِنَّتَهـــا فَجَـــاءَتْ ... عَـــوَابِسَ، والغُبَـــارُ لهـــا بَـــرِيمُ[٩٧]
بِـــذِي لَجَـــبٍ كَـــأَنَّ البَـــيْضَ فيـــهِ ... إِذَا بَـــرَزَتْ قَوَانِسُـــها النُّجُـــومُ[٩٨]
فَرَاضِـــيَةٌ[٩٩] المَعِيشَـــةِ طلَّقَتْهَـــا ... أَسِـــنَّتُها، فَتَنْكِـــحُ أَوْ تَئِـــيمُ[١٠٠]

وفي ليلة السَّفر إلى مؤتة، وبينما كان الطَّريق طويلاً وشاقّاً، كان عبد الله بن رواحة – رضي الله عنه – يستغرق في الأمل بالشَّهادة والفوز برضوان الله – عزَّ وجلَّ – إذ ذهب يناجي ناقته، ويبشِّرها بتحريرها من الأسفار، فلا عودة إلى بلاد النَّخيل، لأنَّه عزم في قرارة نفسه على شدِّ الرِّحال إلى جوار ربِّه – جلَّ وعلا – حيث يقول:

إِذَا أَدَّيْتِنِـــي وحَمَلْـــتِ رَحْلِـــي مَسِـــيرَةَ أَرْبَـــعٍ بَعْـــدَ الحِسَـــاءِ[٢٠]
فَشَـــأْنُكِ أَنْعُـــمٌ، وَخَلَـــاكِ ذَمٌّ وَلَـــا أَرْجِـــعْ إِلَـــى أَهْـــلِي وَرَائِـــي
وجَـــاءَ المُســـلمون وغـــادَرُوني بِـــأَرْضِ الشَّـــامِ مُشْـــتَهِيَ الثَّـــوَاءِ
وَرَدَّكِ كُـــلُّ ذِي نَسَـــبٍ قَرِيـــبٍ إِلَـــى الـــرَّحمنِ مُنْقَطِـــعَ الإِخَـــاءِ
هُنَالِـــكَ لَـــا أُبَـــالِي طَلْـــعَ بَعْـــلٍ[٢١] ولَـــا نَخْـــلٍ أَسَافِلُهـــا رِوَاءِ[٢٢]

ولا يخفى ما في هذه الأبيات من تعلُّق الشَّاعر بالشَّهادة، والسَّير لأجلها على راحلته، التي بلغته رحلته المأمولة، ولقي ما كان يرجوه من الاستشهاد في سبيل الله، والفوز برضوانه — عزَّ وجلَّ — وهي صورة مؤثِّرة تعكس روح التَّضحية والفداء التي قدَّمها أولئك المجاهدون في تلك الغزوات .

(٥)- مكَّة:

كانت الإرهاصات لهذا الفتح المجيد منذ وقت مبكِّر، ففي نهاية العام السادس للهجرة عزم النبيّ -ﷺ - أن يدخل مكَّة معتمراً، فاستنفر المؤمنين بالمدينة ليخرجوا معه، فلمَّا شعر أهل مكَّة بقدومه أرسلت إليه قريش تستطلع الأمر أقتال أم عمرة، فلمَّا علموا بحقيقة الموقف أخذتهم العزَّة بالإثم، وطلبوا عقد هدنة مع النبي -ﷺ - والمسلمين تقضي بأن يكف عنهم القتال لعشرة أعوام وأن يرجع إلى المدينة عامهم هذا، فإذا انصرم جاء ومن معه من المسلمين معتمرين في العام المقبل، وبعد عودته -ﷺ - إلى المدينة جرت أحداث كثيرة نقض المشركون خلالها الهدنة وأغاروا على (خزاعة) الداخلة في عهد رسول الله -ﷺ -، فجهَّز —عليه السلام - الجيش المؤمن وقاده إلى مكَّة، وحمل علي بن أبي طالب —رضي الله عنه - اللواء، وفتحت مكَّة ودخلها رسول الله - ﷺ - ومن معه وكان ذلك نصراً عظيماً للمسلمين [١٠٤].

وقد واكب الشِّعر ذلك الفتح، وأشاد الشُّعراء بما تحقَّق للمسلمين في هذا الفتح من عزٍّ ومنعة ونصر للإسلام، حيث أظهرت القصائد الشِّعريَّة قدرة جيش المسلمين على الفتح، وتمكين الله تعالى لهم . ومن ذلك ما يظهر في قول بُجير بن زهير[١٠٤] حين يصف هذا الفتح، ويشير إلى الطريقة التي التقى فيها الجمعان، جيش المسلمين بعزيمته وصبره وتوكله على الله تعالى، وجيش الكفر بتخاذله وانكساره، وفي ذلك يقول بُجير:

ضَـرَبْنَاهُمْ بِمَكَّـةَ يَـوْمَ فَـتْحِ النَّـ ـبيِّ الخَيْـرِ بِـالبِيضِ الخِفَـافِ
صَـبَحْنَاهُمْ بِسَـبْعٍ[102] مِـنْ سُـلَيْمٍ وأَلْـفٍ مِـن بَنِـي عُثْمَـانَ وَافِ
نَطَـا أَكْتَـافَهُمْ ضَـرْباً وطَعْنـاً وَرَشْقـاً بالمريَّشَـةِ اللِّطَـافِ[103]
تَـرَى بَـيْنَ الصُّـفُوفِ لَهَـا حَفِيفـاً كَمَـا انصَـاعَ الفُـوَاقُ مِـنَ الرَّصَـافِ[104]
فَرُحْنَـا والجِيَـادُ تَجُـولُ فِـيهِمْ بأَرْمَـاحٍ مُقَوَّمَـةِ الثِّقَـافِ
فَأُبْنَـا غَـانِمِينَ بِمَـا اشْتَهَيْنَـا وآبُـوا نَادِمِـينَ عَلَـى الخِـلَافِ
وأَعْطَيْنَـا رَسُـولَ الله مِنَّـا مَوَاثِقَنَـا عَلَـى حُسْـنِ التَّصَـافِي
وقـد سَـمِعُوا مَقَـالَتَنَا فَهَمُّـوا غَـدَاةَ الـرَّوْعِ مِنَّـا بِانْصِـرَافِ

ويتوقَّف العبَّاسُ بن مرداس السُّلمي[105] - ﷺ - عند فتح مكَّة بعد أن اشترك مع قومه من بني سُلَيْم في ذلك الفتح، حيث يبيِّن في إحدى قصائده القوَّة العدديَّة لقومه الذين شاركوا تحت إمرة النَّبيِّ الكريم - ﷺ - موضِّحاً ما كانوا عليه من الإقدام، والبسالة، والتَّضحية من أجل تحقيق النَّصر، حيث يقول:

مِنَّـا بِمَكَّـةَ يـومَ فَـتْحِ محمَّـدٍ أَلْـفٌ تَسِـيلُ بِـهِ البِطَـاحُ[106] مُسَـوَّمُ
نَصَـرُوا الرَّسُـولَ، وشَـاهَدُوا أَيَّامَـهُ وشِـعَارُهُمْ[107] يَـومَ اللِّقَـاءِ مُقَـدَّمُ
في مَنْـزِلٍ ثَبَتَـتْ بِـهِ أَقْـدَامُهُمْ ضَـنْكٍ كَـأَنَّ الهَـامَ فيـهِ الحَنْتَـمُ[108]
جَـرَّتْ سَـنَابِكَها بِنَجْـدٍ قَبْلَهـا حتَّـى اسْـتَقَادَلهـا الحِجَـازُ الأَدْهَـمُ
اللَّـهُ مَكَّنَـهُ لَـهُ وأَذَلَّـهُ حُكْـمُ السُّـيُوفِ لَنَـا وجَـدٌّ مِـزْحَمُ[109]
عَـوْدُ الرِّيَاسَـةِ شَـامِخٌ[110] عِرْنِينُـهُ مُتَطَلِّـعٌ ثغـرَ المَكَـارِمِ خِضْـرِمُ[111]

وينطلق حسَّان بن ثابت –رضي الله عنه - في همزيَّته من جانب الدِّفاع عن الدَّعوة الإسلاميَّة وصاحبها -ﷺ - الذي ما فتئ المشركون يكيلون له السِّباب، والتُّهم، ويرمونه بأبشع الصِّفات في وقت هو يسعى إلى هدايتهم ودخولهم الدِّين الحق لينعموا بسماحته وعدله، ولكن أئمَّة الكفر ورؤوس الفتنة ظلُّوا يكيدون له، ولذا هجاهم حسَّان –رضي الله عنه - بما قدَّمت أيديهم في تعذيب المؤمنين، والتَّطاول على سيد المرسلين -ﷺ -، حيث يقول:

أَلاَ أَبْلِغْ أَبَا سُفْيَانَ[112] عَنِّي فأنتَ مُجَوَّفٌ نَخِبٌ هَوَاءُ
هَجَوْتَ محمَّداً فأَجَبْـتُ عنهُ وعنـدَ اللهِ في ذاكَ الجـزاءُ
أَتَهْجُـوهُ وَلَسْتَ لَهُ بكُـفْءٍ فَشَرُّكُـما لِخَيْرِكُمَا الفِداءُ

هَجَوْتَ مُبَارَكاً برّاً حَنِيـــفاً ... أَمِـينُ اللهِ، شِيمَتُهُ الوفـاءُ
فَمَنْ يَهْجُو رَسُولَ اللَّهِ مِنْكُمْ ... ويَمْدَحُهُ ويَنْصُرُهُ سَواءُ
فَإنَّ أبي وَوَالِـدَهُ وَعِرْضـي ... لِعِـرْضِ محمَّدٍ مِنْكُمْ وِقَاءُ
لِسَانِي صَـارِمٌ لاَ عَيْبَ فيــهِ ... وَبَحْرِي مَا تُكَدِّرُهُ الدِّلاَءُ[١١٧]

وكما يظهر في البيت الأخير فإنَّ حسَّان –رضي الله عنه – يفخر بفصاحته وبلاغته وجودة شعره، فإذا كان الأعداء يظنُّون أنهم ينالون من المسلمين بشعرهم فإنَّ هذا السلاح هو أمضى وأقوى لدى المسلمين؛ لأنهم يدعون إلى الحق، ويذودون عن عقيدتهم بسنانهم ولسانهم.

ويصف العبَّاس بن مرداس –رضي الله عنه – طريقة الجيش الفاتح في السير إلى الجهاد، وكيف أنهم يسيرون تحت إمرة النبي الكريم –ﷺ– ويطيعونه فيما أمر، ويجتنبون ما نهى عنه، الأمر الذي حقَّق لهم الفلاح، وأخضع الأقوام للدخول في دين الله، وفي ذلك يقول:

فَمَـــنْ مُبْلِـــغُ الأَقْـــوَامَ أنَّ محمَّـــداً ... رَسُـــولُ الإلـــهِ راشِـــدٌ حَيْـــثُ يَمَّمَـــا
دَعَـــا ربَّـــه واستنصـــرَ اللهَ وَحْـــدَه ... فَأَصْـــبَحَ قَـــدْ وَفَّـــى إليـــه وأَنْعَمَـــا
سَـــرَيْنَا ووَاعَـــدْنَا قَدِيـــداً محمَّـــداً ... يَـــؤُمُّ بـــنا أمـــراً مـــن اللهِ مُحْكَمَـــا
تَمَـــارُوا بِنَـــا في الفَجْـــرِ حَتَّـــى تبيَّنـــوا ... مـــع الفجـــر فتيانـــاً وغابـــاً مُقَوَّمَـــا
فـــإنَّ سَـــرَاةَ الحـــيِّ إن كنـــتَ ســـائلاً ... سُـــلَيْمٌ وفيهـــم مـــنهمُ مَـــن تَسَـــلَّمَا
وجُنـــدٌ مِـــنَ الأَنْصَـــارِ لا يَخْذُلُونَـــه ... أَطَـــاعُوا فَمَـــا يَعْصُـــونَه مـــا تَكَلَّمَـــا[١١٨]

وبعد الفتح الإسلامي وما أدخله من فرح في النُّفوس توجَّه المسلمون بقيادة الرَّسول –ﷺ– إلى الطَّائف لدعوة أهلها إلى الدُّخول في الإسـلام، وبيان موقفهم منه، وكان مع الرَّكب المتَّجه إلى الطَّائف كعب بن مالك –رضي الله عنه– الَّذي نظم قصيدته في وصف المعارك التي خاضها جيش المؤمنين، وقد تكلَّلت بالنَّصر المؤزِّر، وما تبع ذلك من دخول الناس في دين الله أفواجاً حتى وصل ذلك الجيش إلى الطائف، ليكمل رسالته في نشر الدَّعوة الإسلاميَّة، حيث يقول كعب في مطلع قصيدته:

قَضَيْنَا مِنْ تِهَامَةَ كُلَّ رَيْبٍ ... وخَيْبَرَ، ثُمَّ أَجْمَمْنَا[21] السُّيُوفَا
نُخَيِّرُهَا، وَلَوْ نَطَقَتْ لَقَالَتْ ... قَوَاطِعُهُنَّ: دَوْساً أَوْ ثَقِيفَا
فَلَسْتُ لِحَاضِنٍ[22] إِنْ لَمْ تَرَوْهَا ... بِسَاحَةِ دَارِكُمْ مِنَّا أُلُوفَا
وَنَنْزِعُ العُرُوشَ بِيَطْنِ ((وَجٍّ))[23] ... وتُصْبِحُ دُورُكُمْ مِنَّا خُلُوفَا
وَيَأْتِيكُمْ لَنَا سَرَعَانُ خَيْلٍ ... يُغَادِرُ خَلْفَهُ جَمْعاً كَثِيفَا
بِأَيْدِيهِمْ قَوَاضِبُ مُرْهَفَاتٌ ... يُزِرْنَ المُصْطَلِينَ بِهَا الحُتُوفَا
كَأَمْثَالِ العَقَائِقِ أَخْلَصَتْهَا ... قُيُونُ الهِنْدِ لم تُضْرَبْ كَتِيفَا[24]
تَخَالُ جَدِيَّةَ الأَبْطَالِ فِيهَا ... غَدَاةَ الزَّحْفِ جَادِيّاً[25] مُلُوفَا[26]

وبعد هذه المقدِّمة التي أبان فيها كعب - ﷺ - عمَّا صنعه المسلمون مع أعداء الدَّعوة الذين لم يستجيبوا لنداء الحقِّ، انطلق بعد ذلك إلى إنذار المشركين بما ينتظرهم من سوء العاقبة إن لم يتَّبعوا الطَّريق الحقِّ، وإشهادهم بأنَّهم قادمون، فمن آثر السَّلام فليسلم بما جاء به المصطفى - ﷺ - ليعيش عيشة راضيةً، ومن لم يسلم، أو تحدِّثه نفسه بالموادعة، فليتحمَّل وزره ووزر من اتَّبعه، أو استجاب لنصحه[27]، حيث ينطلق كعب في هذا المعنى فيقول:

أَجِدَّهُمُ أَلِيسَ لَهُمْ نَصِيحٌ ... مِنَ الأَقْوَامِ كَانَ بِنَا عَرِيفَا[28]
يُخَبِّرُهُمْ بِأَنَّا قَدْ جَمَعْنَا ... عِتَاقَ الخَيْلِ والنُّجُبَ الطُّرُوفَا[29]
وأَنَّا قَدْ أَتَيْنَاهُمْ بِزَحْفٍ ... يُحِيطُ بِسُورِ حِصْنِهِمُ صُفُوفَا
رَئِيسُهُمُ النَّبِيُّ وكَانَ صلباً ... نَقِيَّ القَلْبِ مُصْطَبِراً عَزُوفَا
رَشِيدَ الأَمْرِ ذُو حُكْمٍ وعِلْمٍ ... وحِلْمٍ لم يَكُنْ نَزِقاً خَفِيفَا
نُطِيعُ نَبِيَّنَا ونُطِيعُ رَبّاً ... هُوَ الرَّحمنُ كَانَ بِنَا رَؤُوفَا
فَإِنْ تُلْقُوْا إِلَيْنَا السِّلْمَ نَقْبَلْ ... ونَجْعَلْكُمْ لَنَا عَضُداً وَرِيفَا[30]
وإِنْ تَأْبَوْا نُجَاهِدْكُمْ ونَصْبِرْ ... ولَا يَكُ أَمْرُنَا رَعِشاً ضَعِيفَا
نُجَالِدُ مَا بَقِينَا أَوْ تُنِيبُوا ... إِلَى الإِسلامِ إِذْعَاناً مُضِيفَا[31]
نُجَاهِدُ لا نُبَالِي مَنْ لَقِينَا ... أَأَهْلَكْنَا التِّلَادَ أَم الطَّرِيفَا
لِأَمْرِ اللَّهِ والإِسْلَامِ حَتَّى ... يَقُومَ الدِّينُ مُعْتَدِلاً حَنِيفَا[32]

فقد أبان كعب - ﷺ - في هذه الأبيات عن السَّبب في المضيِّ إلى الجهاد وتحقيق الانتصارات وهو الدَّعوة إلى الإسلام والدُّخول فيه، وإخراج النَّاس من دياجير الشِّرك والضَّلال إلى أنوار الهداية

والإيمان، لذا كانت هذه الدَّعوة هي السِّمة البارزة في شعر الغزوات، حيث أبان الشُّعراء في كثير من قصائدهم عن حرصهم على دخول النَّاس في هذه الدَّعوة المباركة، والاستنارة بنور الإسلام، كي يتفيَّؤا ظلاله، وينعموا بسماحته وعدله .

المبحث الثاني

ني شعر الغزوات

من الجوانب البارزة في شعر الغزوات ما اتَّسم به ذلك الشِّعر من الميل إلى الألفاظ والمعاني القرآنيَّة، وذلك من خلال الاقتباس من الذِّكر الحكيم، فقد تأثَّر الشُّعراء من الصَّحابة – رضوان الله تعالى عليهم – بالقرآن الكريم وببديع أسلوبه وجمال معانيه، فكان أسلوبه المعجز محلَّ اهتمامهم وإجلالهم، ولذا فقد عمدوا إلى الاستنارة بنوره، والإفادة من معانيه السَّامية في أشعارهم، وهو ما ظهر جليّاً في اقتباسات حسَّان بن ثابت، وكعب بن مالك، وعبد الله بن رواحة، وغيرهم من الصَّحابة – رضوان الله تعالى عليهم – وهو ما سيتَّضح من خلال الوقوف على تلك الأشعار .

لاً : لقرآن الكريم:

توقَّف شعراء الغزوات عند بعض الآيات القرآنيَّة، وتمثَّلوا معانيها، وأدخلوها في أشعارهم التي تتحدَّث عن نصرة الإسلام، والدِّفاع عن العقيدة الإسلاميَّة، والتَّصدِّي للمشركين الذين ما فتئوا ينالون من المسلمين، ويتعرَّضون لهم بالهجاء. وكان من أولئك المتأثِّرين بالقرآن الكريم كعب بن مالك الأنصاريِّ –رضي الله عنه – فقد عبَّر شعر الغزوات عنده عن معانٍ إيمانيَّة عميقة، تستلهم رؤيتها الحقَّة من القرآن الكريم، ومن ذلك ما يظهر في قوله :

فَـإِنْ يَـكُ مُوسَـى كَلَّـمَ الله جهـرةً ... علـى جَبَـلِ الطُّـورِ المنيـفِ المعظَّـمِ
فقـد كَلَّـمَ اللهُ الـنبيَّ محمَّـداً ... علـى المَوْضِـعِ الأَعْلَـى الرَّفِيـعِ المسـوَّمِ
وإِنْ تَـكُ نَمْـلُ البَـرِّ بـالوهم كلَّمَـتْ ... سُـلَيْمَانَ ذا الملـك الـذي لـيس بـالعمي
فهـذا نـبيُّ اللِـه أحمـد سـبّحَتْ ... صِغَـارُ الحَصَـى في كفِّـهِ بـالتَّرنُّمِ[٣٢]

فالبيت الأول مقتبس من قول الحقِّ تبارك وتعالى: ﴿ وَرُسُلًا قَدْ قَصَصْنَٰهُمْ عَلَيْكَ مِن قَبْلُ وَرُسُلًا لَّمْ نَقْصُصْهُمْ عَلَيْكَ ۚ وَكَلَّمَ ٱللَّهُ مُوسَىٰ تَكْلِيمًا ﴿١٦٤﴾ ﴾[١٣٢].

أمَّا البيت الثَّالث فيشير إلى قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَتَوْا۟ عَلَىٰ وَادِ ٱلنَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّمْلُ ٱدْخُلُوا۟

مَسَٰكِنَكُمۡ لَا يَحۡطِمَنَّكُمۡ سُلَيۡمَٰنُ وَجُنُودُهُۥ وَهُمۡ لَا يَشۡعُرُونَ ﴿١٨﴾ ﴾[١٣٣].

وفي رائية كعب –رضي الله عنه – التي ردَّ بها على قصيدة ضرار بن الخطَّاب يقول في مطلعها:

عَجِبْتُ لأَمْرِ اللهِ واللهُ قَادِرٌ عَلَى ما أَرَادَ لَيْسَ للهِ قَاهِرُ[١٣٤]

فهو في هذا المعنى متأثِّرٌ بقول الحقِّ تبارك وتعالى: ﴿ وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوۡمٖ سُوٓءٗا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥۚ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَالٖ ﴿١١﴾ ﴾[١٣٥].

ويشير كعب بن مالك –رضي الله عنه – إلى طاعة جيش المسلمين لنبيهم –ﷺ– وأنهم يأتمرون بأمره، فيقول:

نُطِيعُ نبيَّنا، ونُطِيعُ رَبّاً هو الرَّحمنُ كَانَ بِنَا رَؤوفَا[١٣٦]

فهذا المعنى مأخوذ من قوله تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَشۡرِي نَفۡسَهُ ٱبۡتِغَآءَ مَرۡضَاتِ ٱللَّهِۗ وَٱللَّهُ رَءُوفُۢ بِٱلۡعِبَادِ ﴿٢٠٧﴾ ﴾[١٣٧].

أمَّا حين يصف كعب بن مالك –رضي الله عنه – عدَّة الجيش المسلم فإنَّه يجعل في مقدِّمتها التَّقوى، فهي خير ما يتمسَّك به المؤمن ليحظى بالنَّصر والتَّأييد من خالقه –عزَّ وجلَّ – وفي لك يقول:

تِلْكُمْ مَعَ التَّقْوَى تكونُ لِبَاسَنَا يَوْمَ الهِيَاجِ وكل ساعةِ مَصْدَقِ[١٣٨]

ففي هذا البيت إشارة إلى قول الحقِّ تبارك وتعالى: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ قَدۡ أَنزَلۡنَا عَلَيۡكُمۡ لِبَاسٗا يُوَٰرِي سَوۡءَٰتِكُمۡ وَرِيشٗاۖ وَلِبَاسُ ٱلتَّقۡوَىٰ ذَٰلِكَ خَيۡرٞۚ ﴾[١٣٩].

ويعبِّر عبد الله بن رواحة –رضي الله عنه –عن غبطته بصحبة رسول الله –ﷺ– وفخره بانتمائه إلى رحابه الطَّاهر، فيقول:

وفينا رَسُــولُ اللهِ يَتْلُو كِتَــابَهُ إِذَا انشَقَّ مَعْرُوفٌ مِنَ الصُّبْحِ سَاطِعُ
أرانا الهُدَى بعد العَمَــى فقُلُوبُنَا بِهِ مُوقِنَــاتٌ أَنَّ ما قَــال واقِــعُ
يَبيتُ يُجَافِي جَنْــبَهُ عَن فِرَاشِهِ إِذَا اسْتُثْقِلَتْ بالكَــافِرِينَ المَضَاجِعُ[١٤٠]

فقد تضمَّن البيت الأول معنى قول الحقِّ تبارك وتعالى: ﴿ كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ ﴾

[141] كما اشتمل البيت الثاني على المعنى الوارد في قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَرۡسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلۡهُدَىٰ وَدِينِ ٱلۡحَقِّ لِيُظۡهِرَهُۥ عَلَى ٱلدِّينِ كُلِّهِۦ وَلَوۡ كَرِهَ ٱلۡمُشۡرِكُونَ ﴿٣٣﴾ ﴾ [142] كما يشير البيت الثالث إلى قوله تعالى: ﴿ تَتَجَافَىٰ جُنُوبُهُمۡ عَنِ ٱلۡمَضَاجِعِ يَدۡعُونَ رَبَّهُمۡ خَوۡفٗا وَطَمَعٗا وَمِمَّا رَزَقۡنَٰهُمۡ يُنفِقُونَ ﴿١٦﴾ ﴾ [143].

وفي غزوة مؤتة وقف عبد الله بن رواحة –رضي الله عنه –ذلك الموقف البطولي، وذلك حين خاطب نفسه راجياً منها أن تطلب الشَّهادة في سبيل الله، وترجو ما عند الله – عزَّ وجلَّ – حيث يقول:

أَقْسَمْتُ يَا نَفْسُ لَتَنْزِلِنَّهْ ... طَائِعَةً أَوْ لَا لَتُكْرَهِنَّهْ

قَدْ طَالَمَا قَدْ كُنْتِ مُطْمَئِنَّةْ ... جَعْفَرُ مَا أَطْيَبَ رِيحَ الجَنَّةْ![144]

حيث يشير في الشَّطر الثَّاني من البيت الثَّاني إلى المعنى الوارد في قول الحقِّ – تبارك وتعالى –: ﴿ فَأَمَّآ إِن كَانَ مِنَ ٱلۡمُقَرَّبِينَ ﴿٨٨﴾ فَرَوۡحٞ وَرَيۡحَانٞ وَجَنَّتُ نَعِيمٖ ﴿٨٩﴾ ﴾ [145].

وفي شعر حسَّان بن ثابت –رضي الله عنه – تظهر رباطة المجاهد المسلم المتوكِّل على الله، الذي لا يخشى كثرة عدد الأعداء ولا عُدَّتهم، إذ يقول:

فَمَا نَخْشَى بِحَوْلِ اللهِ قَوْماً ... وإِن كَثُرُوا وأُجْمَعَتِ الزُّحوفُ

إذا ما أَلَّبُوا جَمْعاً عَلَيْنَا ... كفانا حدَّهم رَبٌّ رؤوفُ

سَمَوْنَا يومَ بدرٍ بالعوالي ... سِرَاعاً ما تُضَعْضِعُنَا الحُتُوفُ

فَلَمْ تَرَ عُصْبَةٌ في النَّاسِ أنكى ... لِمَنْ عَادُوا إِذَا لَقِحَتْ كشُوفُ

ولكنَّا تَوكَّلْنَا وقُلْنَا ... مآثِرُنَا ومَعْقِلُنَا السُّيُوفُ

لَقِيناهُمْ بها لَمَّا سَمَوْنا ... ونحن عِصَابَةٌ وهُمُ أُلُوفُ[146]

ففي هذه الأبيات يظهر أثر المعاني القرآنية، حيث يشير البيت الأول إلى قوله تعالى: ﴿ وَإِذۡ يُرِيكَهُمُوهُمۡ إِذِ ٱلۡتَقَيۡتُمۡ فِيٓ أَعۡيُنِكُمۡ قَلِيلٗا وَيُقَلِّلُكُمۡ فِيٓ أَعۡيُنِهِمۡ لِيَقۡضِيَ ٱللَّهُ أَمۡرٗا كَانَ مَفۡعُولٗاۗ وَإِلَى ٱللَّهِ تُرۡجَعُ ٱلۡأُمُورُ ﴾ [147]. وفي البيت الثاني إشارة إلى قوله تعالى: ﴿إِذۡ تَسۡتَغِيثُونَ رَبَّكُمۡ فَٱسۡتَجَابَ لَكُمۡ أَنِّي مُمِدُّكُم بِأَلۡفٖ مِّنَ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ مُرۡدِفِينَ ﴿٩﴾ وَمَا جَعَلَهُ ٱللَّهُ إِلَّا بُشۡرَىٰ

وَلِتَطْمَئِنَّ بِهِۦ قُلُوبُكُمْۚ وَمَا ٱلنَّصْرُ إِلَّا مِنْ عِندِ ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿١٠﴾ ﴾[148]. أمَّا البيت الأخير من هذه الأبيات الشِّعريَّة فيستلهم فيه حسَّان –رضي الله عنه – معنى القلَّة في مواجهة الكثرة، وكيف تكون الغلبة للطَّائفة المؤمنة وإن كانت قليلة، لأنَّ الله عز وجل تكفَّل بنصرهم وتأييدهم وتفوُّقهم على أعدائهم، وفي هذا المعنى إشارة إلى قوله تعالى: ﴿ وَٱذْكُرُوٓاْ إِذْ أَنتُمْ قَلِيلٌ مُّسْتَضْعَفُونَ فِي ٱلْأَرْضِ تَخَافُونَ أَن يَتَخَطَّفَكُمُ ٱلنَّاسُ فَـَٔاوَىٰكُمْ وَأَيَّدَكُم بِنَصْرِهِۦ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٢٦﴾ ﴾[149]. ويصف كعب بن مالك –رضي الله عنه –دعوة النبي –ﷺ –لقريش للدُّخول في الإسلام وترك المعتقدات الباطلة التي يعتقدونها فكان جوابهم الإساءة لشخص النبي –ﷺ –، حيث يقول كعب:

وكَانَ رَسُولُ الله قَدْ قَالَ أَقْبِلُوا فَوَلَّوْا وقَالُوا إنَّما أَنْتَ سَاحِرُ[150]

ففي هذا المعنى إشارة إلى قول الحقِّ تبارك وتعالى: ﴿ وَعَجِبُوٓاْ أَن جَآءَهُم مُّنذِرٌ مِّنْهُمْۖ وَقَالَ ٱلْكَٰفِرُونَ هَٰذَا سَٰحِرٌ كَذَّابٌ ﴿٤﴾ ﴾[151].

ويشير عبد الله بن رواحة –رضي الله عنه– إلى جهاد المسلمين، فيقول:

نُجَالِدُ النَّاسَ عَنْ عِرْضٍ فَنَأْسِرُهُمْ فِينَا النَّبِيُّ، وفِينَا تَنْزِلُ السُّوَرُ[152]

فلفظة ((سورة)) في الشَّطر الثَّاني مأخوذة من قوله تعالى: ﴿ وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا ﴾[153].

ويصف كعب بن مالك –رضي الله عنه– خيول المسلمين التي أُعدَّت لحرب المشركين في موقعة الخندق، وما اتَّصفت به من الصِّفات، فيقول:

ونُعِدُّ لِلْأَعْدَاءِ كُلَّ مُقَلَّصٍ وَرْدٍ، ومَحْجُولَ القَوَائِمِ أَبْلَقِ

أَمَرَ الإلَهُ بِرَبْطِهَا لِعَدُوِّهِ في الحَرْبِ إنَّ اللهَ خيرُ مُوَفِّقِ[154]

فهذا المعنى فيه إشارة إلى قول الحقِّ –تبارك وتعالى–: ﴿ وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ ٱلْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِۦ عَدُوَّ ٱللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ ﴾[154].

وعلى هذا النَّحو فقد ظهر أثر القرآن الكريم في أساليب الشُّعراء، الذين تحدَّثوا عن الغزوات، ونافحوا عن عقيدتهم، وتصدَّوا للمشركين في كثير من المواقع، وقد أعطى ذلك التَّأثُّر شعرهم قوَّةً في التَّعبير، وأسلوباً سهلاً أزاح عن طريقهم خشونة الألفاظ الجاهليَّة التي كانت سمةً بارزةً قبل ظهور الإسلام.

ت الشِّعريَّة:

اللُّغة عنصر رئيس من عناصر الإبداع الشِّعري، وهي الوسيلة التي تفصح عن مدلول الشَّاعر ومراده، وذلك من خلال ما يبثُّه في شعره من مشاعر وشجون .

والشِّعر الجيِّد هو الذي يمتاز بتجانس الألفاظ والمعاني، فترقُّ تلك الألفاظ في المواضع التي تتطلَّب الرِّقَّة، وتجزل وتشتدُّ في المواضع التي تتطلَّب الشِّدَّة والفخامة، وهو ما دعا إليه القاضي الجرجاني في قوله: " أرى لك أن تقسِّم الألفاظ على رتب المعاني " [١٥٦].

والمتأمِّل في ألفاظ شعر الغزوات يجد أنَّها اتَّسمت في جانب كبير منها بالجزالة، وقد حدَّد النُّقَّاد ملامح اللفظ الجزل في الكلام بأنَّه هو الذي "يكون متيناً على عذوبته في الفم، ولذاذته في السَّمع "[١٥٧]، فلا تشوبه وحشيَّة أو وعورة، كما بيَّنوا المواضع التي يستعمل فيها اللفظ الجزل، ومنها ما "يكون في وصف مواقف الحروب، وفي قوارع التَّهديد والتَّخويف، وأشباه ذلك" [١٥٨].

ومن أمثلة ذلك ما يظهر في قصيدة كعب بن مالك - ﷺ - في موقعة الخندق، التي يقول فيها:

مَـنْ سَـرَّهُ ضَـرْبٌ يُمَعْمِـعُ بَعْضُـهُ ... بَعْضـاً كَمَعْمَعَـةِ الأَبَـاءِ المُحْـرَقِ
فَلْيَـأْتِ مَأْسَـدَةً تُسَـنُّ سُـيوفُها ... بـينَ المِـذَادِ وبـينَ جِـزْعِ الخَنْـدَقِ
نَصِـلُ السُّـيُوفَ إِذَا قَصُـرْنَ بِخَطْوِنَـا ... قُـدُماً، ونُلْحِقُهـا إِذَا لَـمْ تَلْحَـقِ
فَتَـرَى الجَمَـاجِمَ ضَـاحِياً هَامَاتُهـا ... بَلْـهَ الأَكُـفَّ كَأَنَّهـا لم تُخْلَـقِ
نَلْقَـى العَـدُوَّ بِفَخْمَـةٍ مَلْمُومَـةٍ ... تنفـي الجُمُـوعَ كَهَصْـدِ رَأْسِ المَشْـرِقِ
ونُعِـدُّ للأَعْـدَاءِ كُـلَّ مُقَلَّـصٍ ... وَرْدٍ ومَحْجُـولِ القَـوَائِمِ أَبْلَـقِ
تَـرْدَى بِفُرْسَـانٍ كَـأَنَّ كُمَـاتَهُمْ ... عِنْـدَ الهِيَـاجِ أُسُـودُ طَـلٍّ مُلْثِـقِ[٥٩]

حيث يصف كعب - ﷺ - حماسة جيش المسلمين، واستعدادهم للقاء المتحزِّبين من المشركين في يوم الخندق، وقدرتهم على إلحاق الهزيمة بهم إذا قدموا لحرب المسلمين، مبيِّناً ما امتاز به ذلك الجيش من التَّعوُّد على خوض المعارك ومنازلة الأعداء، وإعمال السُّيوف فيهم، حيث يظهر دور الفرسان المسلمين على خيولهم المضمَّرة المعدَّة للقتال فكأنَّهم أسود يحمون عرينهم، ويدافعون عنه بكلِّ بسالة، وقد اعتمد الشَّاعر في وصف تلك المشاهد الحماسيَّة على الألفاظ الجزلة، ومن تلك الكلمات (ضرب، يمعمع، المحرق، مأسدةً، سيوفها، الجماجم، هاماتها، العدو، بفخمة، ملمومة، مقلَّص، ورد، محجول، أبلق، بفرسان، كماتهم، الهياج، أسود، ملثق) فهي ألفاظ تتَّسم بالقوَّة، وشدَّة الجرس، وتوحي بجوِّ المعركة، وما يكتنفه من اصطدام الجيوش، وصليل السُّيوف، وشدَّة إعمالها في الأعداء . ويستخدم العبَّاس بن مرداس - ﷺ - الألفاظ الجزلة في

وصف فتح مكَّة، وما تحقَّق فيه للمسلمين من عزٍّ ومنعة، يقول:

مِنَّـــا بِمَكَّـــةَ يـــومَ فَـــتْحِ محمَّـــدٍ أَلْـــفٌ تَسِـــيلُ بِـــهِ البِطَـــاحُ مُسَـــوَّمُ
فِي مَنْـــزِلٍ ثَبَتَـــتْ بِـــهِ أَقْدَامُهُـــمْ ضَـــنْكٍ كَـــأَنَّ الهَـــامَ فيـــهِ الحَنْتَـــمُ
جَـــرَّتْ سَـــنَابِكَها بنجـــدٍ قَبْلَهـــا حتَّـــى اسْـــتَقَادَلهـــا الحِجَـــازُ الأَدْهَـــمُ[٦٠]

فالشَّاعر هنا يصوِّر ما دار يوم فتح مكَّة من حشد الجيوش المتأهِّبة للفتح، ومنهم قومه من بني سُليم الذين شاركوا بفرسانهم في ذلك الفتح، وأظهروا ثباتهم ورباطة جأشهم في تلك المناسبة العظيمة، وقد ألبس الشَّاعر تلك المعاني ألفاظاً تناسبها في القوَّة والشِّدَّة، وتوحي بصور البسالة والإقدام، حيث اعتمد في ذلك على ألفاظ اتَّسمت بالمتانة والجزالة، ومن تلك الألفاظ: (تسيل، البطاح، مسوَّم، ضنك، الهام، الحنتم، جرَّت، سنابكها، استقاد، الأدهم) فهذه الألفاظ ترسم صورةً تموج بالحركة والقوَّة، لتجسِّد ما شهده ذلك الفتح من قوَّة وشجاعة من قبل جيش المسلمين.

ومن الجوانب البارزة في شعر الجهاد شيوع الألفاظ الإسلاميَّة التي جاءت مع الدِّين الجديد، حيث تأثَّر بها الشُّعراء، وأدخلوها في معجمهم الشِّعري، فجاءت قصائدهم الشِّعريَّة تحفل بتلك الألفاظ، التي هي مظهر من مظاهر الشِّعر في عصر صدر الإسلام[٦١]. ومن أمثلة ذلك ما يظهر في قول حسَّان بن ثابت - ﷺ - في موقعة الخندق:

وكَفَـــى الإِلَـــهُ المـــؤمنين قِتَـــالَهُمْ وأَثَـــابَهُمْ في الأَجْـــرِ خَيْـــرَ ثَـــوَابِ
مِـــنْ بَعْـــدِ مَـــا قَنَطُـــوا فَفَـــرَّجَ عَـــنْهُمُ تَنْزِيـــلُ نَـــصٍّ مَلِيكِنَـــا الوَهَّـــابِ
وأَقَـــرَّ عَـــيْنَ مُحَمَّـــدٍ وصِحَابِـــهِ وأَذَلَّ كُـــلَّ مُكَـــذِّبٍ مُرْتَـــابِ
مُسْتَشْـــعِرٍ لِلْكُفْـــرِ دُونَ ثِيَابِـــهِ والكُفْـــرُ لَـــيسَ بِطَـــاهِرِ الأَثْـــوَابِ[٦٢]

فالشَّاعر يشير إلى ما آلت إليه موقعة الخندق من تفرُّق جموع المشركين، وتشتُّت حشودهم، ورجوعهم خائبين، وقد كفى الله المؤمنين القتال، وأثابهم الأجر على ما بذلوا في مواجهة الكفَّار، حيث كانت العزَّة للمسلمين، والذِّلَّة والخزي للكافرين .. وقد جاء النَّصُّ يزخر بالألفاظ الإسلاميَّة، ومن ذلك (الإله، المؤمنين، أثابهم، الأجر، ثواب، تنزيل، نص، مليكنا، الوهَّاب، صحابه، مكذِّب، مرتاب، الكفر، طاهر) فهذه الألفاظ أبانت عن المعنى العام الذي قصد إليه الشَّاعر، وأكسبته دلالةً جديدةً، تدلُّ على تأثُّر حسَّان - ﷺ - بالمعاني الإسلاميَّة، والقيم الدِّينيَّة الَّتي أتى بها الدِّين الحنيف.

ويشير كعب بن مالك - ﷺ - إلى أنَّ الدَّعوة إلى الإسلام، والحرص على دخول النَّاس فيه هو

السَّبب في مسيرة الجهاد، وانطلاق المسلمين لإعلاء راية الحقِّ، حتَّى ينتشر الإسلام في شتَّى الأصقاع، يقول:

نُجَـــالِدُ مَـــا بَقِينَـــا أَوْ تُنِيبُـــوا إِلَـــى الإِســـلامِ إِذْعَـــاناً مُضِيفَـــا
نُجَـــاهِدُ لا نُبَـــالِي مَـــنْ لَقِينَـــا أَأَهْلَكْنَـــا التِّـــلَادَ أَم الطَّرِيفَـــا
لِـــأَمْرِ اللَّـــهِ والإِسْـــلَامِ حَتَّـــى يَقُـــومَ الـــدِّينُ مُعْتَـــدِلاً حَنِيفَـــا[٦٣]

فقد اعتمد الشَّاعر في أبياته على القاموس الإسلامي، واختار منه ما يعبِّر عن مضمونه بما يناسبه من الألفاظ الإسلاميَّة، ومنها (الإسلام، نجاهد، أمر الله، الدِّين، معتدلاً، حنيفاً).

ومن سمات التَّراكيب في شعر الجهاد غلبة البساطة والعفويَّة على هذا الشِّعر، فهو شعر مطبوع، يبتعد عن التَّعقيد والالتواء، وذلك يعود إلى أثر الثَّقافة الإسلاميَّة النَّابغة من تأثير القرآن الكريم والحديث النَّبوي، وصفاء اللُّغة التي ورد بها، فهي لغة منتقاة، تبتعد عن الخشونة، كلُّ ذلك أدَّى إلى وضوح التَّراكيب في شعر الجهاد وحسن تأليفها، وبعدها عن التَّنافر والتَّعقيد، ومن أمثلة ذلك ما يظهر في قصيدة كعب بن مالك - رضي الله عنه - التي نظمها يوم الخندق، يقول:

وسَـــائِلَةٍ تُســـائلُ مـــا لَقِينَـــا ولـــو شَـــهِدَتْ رَأَتْنَـــا صَابِرِينَـــا
صَـــبَرْنَا لا نَـــرَى لِلَّـــهِ عِـــدْلاً[٦٤] عَلَـــى مَـــا نَابَنَـــا مُتَوَكِّلِينَـــا
وكـــانَ لنـــا الـــنَّبيُّ وَزِيـــرَ صِـــدْقٍ بِـــهِ نَعْلُـــو البَرِيَّـــةَ أَجْمَعِينَـــا
نُقَاتِـــلُ مَعْشَـــراً ظَلَمُـــوا وعَقُّـــوا وكـــانوا بالعَـــدَاوَةِ مُرْصِدِينَـــا[٦٥]
نُعَـــاجِلُهُمْ إِذَا نَهَضُـــوا إِلَيْنَـــا بِضَـــرْبٍ يُعْجِـــلُ المُتَسَـــرِّعِينَا
لِنَنْصُـــرَ أَحْمَـــداً واللَّـــهَ حَتَّـــى نكـــونَ عِبَـــادَ صِـــدْقٍ مُخْلِصِـــينَا[٦٦]

حيث يصف كعب - رضي الله عنه - ما أصاب المسلمين في موقعة الخندق التي تحزَّب فيها المشركون واليهود والقبائل الموالية لهم، وساروا لحرب المسلمين، الذين واجهوا أولئك المتحزِّبين بالصَّبر، واليقين، والتَّوكل على الله – عزَّ وجلَّ – فكان النَّصر حليفهم، وكانت الهزيمة والذِّلَّة من نصيب تلك الأحزاب التي تحالفت وتآمرت من أجل العدوان على المسلمين .. وقد عبَّر الشَّاعر عن تلك المعاني بألفاظ سهلة واضحة تتلاءم مع طبيعة الموضوع، وصاغها في عبارات متآلفة متجانسة، ومن تلك العبارات: (ولو شهدت رأتنا صابرينا، على ما نابنا متوكِّلينا، وكان لنا النَّبي وزير صدق، نقاتل معشراً ظلموا وعقُّوا، نعاجلهم إذا نهضوا إلينا) حيث يظهر ترابط تلك العبارات وتماسكها، وقدرتها على التَّعبير عمَّا يرمي إليه الشَّاعر بوضوح . وهذه السِّمة تلحظ بوضوح في أغلب الشِّعر

الذي صاغه الشُّعراء حول الغزوات [١٦٧]، حيث تأنَّقوا في صوغ عباراتهم، والعناية بأساليبهم، وبخاصَّة لأنّ هذا الشِّعر يردُّ على المشركين، وينقض قصائدهم التي تعرَّضوا فيها للمسلمين[١٦٨].

ورة الفنِّيَّة:

تعدُّ الصُّورة من أهمِّ العناصر الفاعلة في القصيدة الشِّعريَّة، لكونها من الوسائل الفنِّيَّة التي يعتمد عليها الشُّعراء في التَّعبير عن أفكارهم، لتقريب المعاني وزيادة توضيحها للتَّأثير في السَّامع . والصُّورة بناءً على ذلك " ليست زينةً شكليَّةً، أو حليةً مصطنعةً، وإنَّما أداة أساسيَّة لتوصيل الخبرة والتَّعبير عن الرُّؤية" [١٦٩].

وتظهر الصُّورة بشكل أوضح من خلال "الشَّكل الفنِّي الذي تتَّخذه الألفاظ والعبارات بعد أن ينظمها الشَّاعر في سياق خاص ليعبِّر عن جانب من جوانب التَّجربة الشِّعريَّة"[١٧٠] معتمداً في ذلك على وسائل التَّعبير المختلفة في رسم مشاهداته ونظرته الخاصَّة للأشياء .

وتأتي الفنون البيانيَّة في مقدِّمة الصُّور التي استعان بها الشُّعراء في شعر الغزوات، وهي صور عمادها التَّشبيهات، والاستعارات، حيث لجأ إليها الشُّعراء في قصائدهم لما تمثِّله من قيمةٍ فنِّيَّة عالية. ويعدُّ التَّشبيه من أكثر الفنون البيانيَّة جرياناً في الشِّعر، فهو من أقدم صور البيان وأقربها إلى الفهم والأذهان، وبه يزداد المعنى وضوحاً ويكتسب تأكيداً [١٧١].

ومن الصُّور التَّشبيهيَّة ما يظهر في قول كعب بن مالك - رضي الله عنه - في موقعة بدر، حيث صور مسيرة جيش المسلمين لملاقاة المشركين، وكأنَّهم أسود تزأر تنتظر فريستها، يقول:

فَسَارُوا وسِرْنَا فَالْتَقَيْنَا كأنَّنـا أُسُودُ لِقَاءٍ لا يُرَجَّى كَلِيمُها[١٧٢]

كما صوَّر حسَّان بن ثابت - رضي الله عنه - استعداد المسلمين للقتال، فقال:

فِتْيَانُ صِدْقٍ كاللُّيوثِ مَسَاعِرٌ مَنْ يَلْقَهُمْ يَوْمَ الهِيَاجِ[١٧٣] يُعَرِّدِ[١٧٤]

حيث يصف فرسان المسلمين الذين يقفون في مقدِّمة الصفوف للدِّفاع عن عقيدتهم، والتَّضحية من أجلها، ولذا أطلق عليهم فتيان صدق، وشبههم بالأسود الضَّارية التي تدافع عن عرينها بكل حماسةٍ وعزيمة، وهم مع ذلك يسعرون نار الحرب، التي لا يقوى الأعداء على خوضها، بل يفرُّون منها لجبنهم وخورهم.

كما شبّه شعراء الغزوات أعداءهم من المشركين بالنَّعام، الذي يضرب به المثل في الجبن، وممَّا جاء من أمثال العرب قولهم: ((أَندُّ من نعامة)) [١٧٥] أي أَنْفَر . حيث شبَّه كعب بن مالك - رضي الله عنه - فرار المشركين يوم بدر بالنَّعام، فقال:

فَأَتَاكَ فَلُّ المشركين كَأَنَّهُمْ والخَيْلُ تَتْفَنُهُم نَعَامٌ شُرَّدُ[١٧٦]

أمَّا حسَّان - ﷺ - فقد رأى تصويراً آخر لفرار المشركين في غزوة بدر، وذلك حين شبَّههم بالإبل التي يسير بعضها في إثر بعض، مبيِّناً هروبهم من أرض المعركة، ورجوعهم على أعقابهم بعد أن حمي الوطيس، وأحاط بهم المسلمون من كلِّ جانب، حيث يقول في ردِّه على قصيدة ابن الزِّبعرى:

إِذْ تُولُّونَ عَلَى أَعْقَابِكُـــمْ هَرَباً فِي الشِّعْبِ أَشْبَاهَ الرَّسَلْ[١٧٧]

أمَّا فرسان المسلمين الذين يواجهون الأعداء بكلِّ بسالة فقد شبَّههم حسَّان - ﷺ - بالصُّقور، في قوَّة بأسهم، ونفاذ بصرهم، وتمكُّنهم من خصومهم، يقول:

لَهُ خَيْلٌ مُجَنَّبَةٌ تَعَادَى[١٧٨] بِفُرْسَانٍ عَلَيها كَالصُّقُورِ[١٧٩]

ويشير حسَّان بن ثابت - ﷺ - إلى مكانة خُبَيب بن عدي[١٨٠] - ﷺ - وجهاده من أجل نصرة الإسلام، فيقول:

صَقْراً تَوَسَّطَ فِي الأَنْصَارِ مَنْصِبُهُ حُلْوَ السَّجِيَّةِ مَحْضاً غَيْرَ مُؤْتَشِبِ[١٨١]

وفي معركة بدر لم يجد كعب بن مالك - ﷺ - بدّاً من ذكر مسيرة ذلك الجيش المسلم، يقدمه الرَّسول الكريم -ﷺ -حيث يحثُّهم على الجهاد، ويقوِّي عزائمهم، وهم يصغون إليه، ويطيعونه في كلِّ ما يقول، وقد لجأ كعب - ﷺ - إلى الصُّورة التَّشبيهيَّة في هذا المقام، وذلك عندما شبَّه النَّبيَّ - ﷺ - بالبدر، الَّذي يضيء للآخرين فينير لهم طريقهم، ويدلّهم إلى طريق الرَّشاد والفلاح، يقول:

نَمْضِي وَيَذْمُرنا[١٨٢] فِي غَيْرِ مَعْصِيَةٍ كَأَنَّه البَدْرُ لم يُطْبَعْ عَلَى الكَذِبِ[١٨٣]

وفي صورة تشبيهيَّة أخرى يشبِّهه - ﷺ - بالشِّهاب، وهو يتوسَّط المسلمين، يقول كعب:

فِينَا الرَّسُـــولُ شِـــهَابٌ ثمَّ يَتْبَعُه نورٌ مضيءٌ له فَضْلٌ على الشُّهُبِ[١٨٤]

كما استعان الشُّعراء بالاستعارات الجميلة لإبراز معانيهم في حلَّة قشيبة، وإيرادها في شكل تشتاق إليه النُّفس، وتأنس به . ومن تلك الصُّور ما عبَّر عنه حسَّان بن ثابت - ﷺ - في يوم بدر، وذلك في وصف هزيمة حكيم بن حزام بن خويلد[١٨٥] في ذلك اليوم، حيث قال:

نَجَّى حَكِيـــماً يَـوْمَ بَدْرٍ رَكْضُـهُ كَنَجَاءِ مُهْرٍ مِنْ بَنَاتِ الأَعْوَجِ

لَـمَّا رَأَى بَدْراً تَسِيلُ جِلَاهَهَا[١٨٦] بِكَتَائِبٍ مِلْأَوْسِ أَوْ مِلْخَزْرَجِ[١٨٧]

فقد جعل حسَّان - ﷺ - في البيت الثَّاني جِلَاه بدرٍ تسيل رجالاً من كثرة كتائب الأوس والخزرج على سبيل الاستعارة، وذلك بما تحمله من عمق في تصوير تلك الكتائب، التي قدمت لنصرة الإسلام ودحر الشِّرك .

وفي تصوير المعارك تظهر جليّاً براعة الشُّعراء في التقاط صورهم التي رسموا من خلالها مشاهد حيَّة لما دار في أرض المعركة من مواقف وأحداث، ومن ذلك ما عبَّر عنه كعب بن مالك - ﷺ - في موقعة بدر، عندما وصف قتلى المشركين الذين سقطوا في أرض المعركة، فقال:

وعُتْبَةُ وابْنُه خَرَّا جميعـاً وشَيْبَةُ عَضَّهُ السَّيْفُ الصَّقِيلُ

وهَام بني ربيعـةَ سَائلُوهـا ففي أَسْيَافِنـا منها فُلُـولُ[١٨٨]

حيث أشار كعب - ﷺ - إلى مقتل سادة قريش، ومنهم عتبة وشيبة ابنا ربيعة بن عبد شمس، اللذان قتلا في بدر، فقد لقيا جزاء عداوتهما ومحاربتهما للمسلمين، وفي التَّعبير عن مصرع شيبة تصوير بديع، وذلك حين قال: ((وشيبة عضَّهُ السَّيف الصَّقيل)) فقد شبَّه السَّيف بحيَّة تعضُّ، وتنهش، وتلحق الضَّرر بمن تريد، حيث أوحى هذا التَّعبير بالأثر الذي أحدثه السَّيف، وما كان له من وقع مؤلم في أجساد المشركين . وفي قوله: ((وهَام بني ربيعةَ سَائلُوها)) إحالة للسُّؤال من العاقل إلى ما لا يعقل، إذ الخطاب يكون في حقيقته إلى أولئك المشركين، وليس إلى هاماتهم التي تطايرت في يوم بدر، وهنا يكون التَّعبير أبلغ وأقوى تأثيراً من جهة الاستدلال على ما حلَّ بالمشركين، وما أصابهم في تلك الموقعة الحاسمة .

ويصف العبَّاس بن مرداس السُّلمي ما كان من مشاركة بني سُليم في فتح مكَّة بألف فارس جاءوا لنصرة النَّبيِّ - ﷺ - وتحقيق الفتح المنتظر، يقول:

مِنَّا بمكَّة يومَ فَتْحِ محمَّـــدٍ أَلْفٌ تَسِيلُ بِهِ البِطَاحُ مُسَوَّمُ[١٨٩]

لقد كان العدد الذي شارك المسلمين من بني سُليم كثيراً في نظر الشَّاعر، فهم ((معلَّمون)) ومتدرِّبون على الحرب وخوض غمارها من جهة، وقد سالت بهم تلك الأرض السَّهلة المتَّسعة لكثرتهم ووفرة أعدادهم من جهة أُخرى، وهنا يبرز دور التَّصوير الذي لجأ إليه العبَّاس بن مرداس في قوله: ((ألف تسيل به البطاح)) إذ لا تسيل الأرض ماءً، بل تسيل رجالاً من بني سُليم ملأوا بكتائبهم تلك البطاح، وهو ما يُبرز أهمِّيَّة تلك الحشود الَّتي توافرت لنصرة المسلمين في فتح مكَّة.

وفي موقعة مؤتة، وأمام جيوش الرُّوم الجرَّارة التي واجهت المسلمين في أرض المعركة، لم يجد عبد الله بن رواحة - ﷺ - بدَّاً من مخاطبة نفسه، وحثِّها على الصَّبر والعزيمة، والتَّضحية من أجل

النَّصر أو الشَّهادة في سبيل الله، يقول:

يَـــا نَفْـــسُ إِلَّـــا تُقْتَلِـــي تَمُـــوتِي هــذا حِيَــاضُ المَــوْتِ قــد صَــلِيتِ
إِنْ تَسْــلَمِي اليَــوْمَ فَلَــنْ تَفُــوتِي أَو تُبْتَلِـــي فَطَالَمَـــا عُوفِيـــتِ[190]

فقد جعل الشَّاعر من نفسه إنساناً مقابلاً له يجيد لغة الحوار والخطاب، والجدال والإقناع، وذلك ليبثَّ ما في وجدانه من مشاعر، ويعالج ما في داخله من إحجام، قاصداً في نهاية المطاف أن تتشجَّع نفسه، وتُقدم على ذلك الأمر الذي جاءت من أجله، وهو الجهاد والتَّضحية في سبيل الله.

ويصوِّر العبَّاس بن مرداس - رضي الله عنه - بطولة قومه وشجاعتهم، وهم يتصدُّون للمشركين في موقعة حُنين، فيقول:

إِذْ نَرْكَبُ المَوْتَ مُخْضَرّاً بَطَائِنُـهُ والخَيْلُ يَنْجَابُ عَنْها سَاطِعٌ كَدِرُ[191]

فالشَّاعر هنا وفي سياق تجسيد شجاعة قومه وفروسيَّتهم يلجأ إلى التَّصوير، وذلك حين أحال الأمور المعنويَّة إلى أمور حسِّيَّة، تشاهد، وتُركب، ويُتعامل معها، وهو ما يظهر فيقوله: ((إذ نركب الموت مخضرّاً بطائنه)) فقد أحال ((الموت)) وهو أمر معنوي إلى محسوس، وجسَّده بشكل ملموس، ليُوحي من خلال ذلك بما امتاز به أولئك الفرسان من ثبات، وعزيمة، وإقدام في أرض المعركة.

خاتمة:

قامت هذه الدراسة على تتبُّع شعراء غزوات النَّبيِّ ﷺ، وما قيل في تلك المعارك الخالدة من أشعار، وما حفلت به من روح الحماسة والعزيمة، والحرص على الدِّفاع عن الإسلام، ومنافحة خصومه، والتَّصدِّي لهم في كلِّ الأشعار التي نظموها من أجل الإساءة إلى الدَّعوة الإسلاميَّة.

وقد اشتملت هذه الدِّراسة على مبحثين أساسين، أحدهما بعنوان: ((الشِّعر في مواكبة الغزوات))، وفيه عرض البحث لغزوات النَّبيِّ ﷺ، وما قيل فيها من أشعار، وما حفل به ذلك الشِّعر من ردود على شعراء المشركين، حيث كانت غزوة ((بدر)) هي أولى الغزوات التي نالت اهتمام الشُّعراء، ثم تلتها غزوة ((أحد))، واتَّسم فيها الشِّعر بالكثرة لما شهدته من أحداث جعلت شعراء المشركين يفخرون على المسلمين، ولذا فقد جاءت الرُّدود من قبل شعراء المسلمين لتخرس ذلك الشِّعر، وتفصح عن عيوبه. وفي غزوة ((الخندق)) وقف الشِّعر يشير إلى حماسة المسلمين وروحهم المعنويَّة في مواجهة تلك الأحزاب التي قدمت لحرب المسلمين، ولكنَّهم باءوا في نهاية أمرهم بسوء العاقبة والخسران. وفي غزوة ((مؤتـة)) وقف الشِّعر يستنهض الهمم، ويقوِّي العزائم، ويشير إلى ما ينشده المسلمون من النَّصر أو الشَّهادة في سبيل الله. وأخيراً جاء ((فتح مكة)) فكان بشارة عظيمة

للمسلمين وطريقاً لنشر الإسلام في تلك الأنحاء، حيث مجَّد الشُّعراء ذلك الفتح وأبانوا عن عظمته، وأهمِّيَّته للمسلمين .

أمَّا المبحث الثَّاني فكان بعنوان: ((القيم الفنِّيَّة في شعر الغزوات)) وفيه تناولت الدِّراسة ما اتَّسم به ذلك الشِّعر من قيم فنِّيَّة في جانب اللُّغة الشِّعريَّة، والصُّورة الفنِّيَّة، وبيان أثر القرآن الكريم في شعر الغزوات .

هذا وأسأل الله تعالى التَّوفيق والسَّداد، وأستمدُّ منه العون والتَّأييد .

والحمد لله أولاً وآخراً، وصلَّى الله على نبيِّنا محمَّد وعلى آله وصحبه وسلَّم .

ﻭامش

(1) ح مسلم ٤/ ١٩١.
(2) ابن حجر العسقلاني ٢١/ ٣٥.
(3) ة: الخَامِعَ ا تخمَع إذا مشت. (انظر: اللسان ٨/ ٧٤).
(4) ن كبار قريش وساداتها، وقد قتلا في بدر.
(5) بن ثابت ص ٢٦ ـ حنفي حسنين.
(6) بن ثابت ص ٣٩.
(7) نظا لشعر، د. عبد الرحيم زلط ص ١٤
(8) ال، الآية: ٤١.
(9) بن ثابت ص ١٣- ١٣.
(10) ة لابن هشام ١/ ٦٢ ى السَّقا وآخران .
(11) لملوك للطَّبري ٢/ ٤٤ محمد أبو ا براهيم .
(12) ي الشعر، د. عبد الرحيم زلط ص ١٦
(13) النَّبويَّة ٣/ ١٣ .
(14) بن ثابت ص ٢٠ .
(15) ها الرِّيح . ومتنعنع: مضطرب .
(16) رتفعة . والقتام: ما لى السَّواد .
(17) رْمِسُ: النَّاقة الشَّديدة . ويمرع: يخصب .
(18) موضَّع: المبسوط والمنقوش .
(19) باء . القيض: قشر البيض الأعلى .
(20) ن ك الك ص ٢٢ .
(21) مجالدنا عن جِدّمنا كل فخمة . فقال رسول الله - ﷺ - قول مجالدنا : نعم . فقال رسول الله - ﷺ - عن ديننا . (انظر السِّيرة النَّبويَّة ٢/ ١٣).
(22) ة. المُدَرَّبَة: المتعودة على القتال الماهرة فيه.
(23) عاً كان أو ثوباً أو غيرهما . النِّهْيُ: الغديرُ . ومُتْرَعٌ: أي: ه ماءً .
(24) وان مالك ص ٢٢ .
(25) الشعر، د. عبد الرحيم زلط، ص ١٦

(٢) وكلُّ وادٍ فيه شجر فهو عِرض .

(٣) ا ونهايةٌ أمرنا .

(٤) بن مالك ص ٢٢ – ٢٢ .

(٥) لخيارُ من ا م .

(٦) حرم . والصَّاعديَّة: نسبةٌ إلى صاعد، وهو صانع معروف .

(٧) خيارهم .

(٨) . ونشارعهم: أي نشاربهم .

(٩) ، نسبةٌ إلى يثرب

(١٠) رة اللينة . وتقعقع: تصوّت .

(١١) لبردُ . ويتريَّع: يجيء ويذهب .

(١٢) بن مالك ص ٢٢ – ٢٢

(١٣) ي الشعر ، د. عبد الرحيم زلط ص ١٦

(١٤) جلَد وهو الصُّلبُ .

(١٥) جب على الرَّجل حمايته .

(١٦) بن مالك ص ٢٢ – ٢٢ .

(١٧) همي القرشي، كان شديداً على المسلمين يهجوهم ويحرّ شركين ح مكّة، واعتذر من النّبيّ - ﷺ - كانت وفاته سنة ١٠ مد الغابة في ة لابن الأثير ٣/ ١٦ .

(١٨) بن الزّبعرى ص ٤١ – ٤١ حيى الجبوري .

(١٩) ؛ الإبل ا في إثر بعض .

(٢٠) بن ثابت ص ٩١ – ٩١

(٢١) بين السّواد والحُمْرة . ومشْعَولٌ: أي متّقد متلهّب .

(٢٢) ؛ قطعُ اللّحم . والرّعابيل: ا لُعة .

(٢٣) بن مالك ص ٢٥ – ٢٥ .

(٢٤) ، للإسلام في الشعر ص ١٩

(٢٥) النّبويّة ٢/ ٢١ – ٢١ .

(٢٦) النّبويّة ٢/ ٢٢

(٢٧) ؛ فرع النّخلة . والدّكداكُ والدّ ظ، والجمعُ دَكادِكُ .

(٢٨) نبيه، والقطر: الجانب . وبزّني: سلبني .

(٢٩) النّبويّة ٢/ ٢٢ .

(٣٠) ـ السّابق ٢/ ٢٢ .

(٣١) هم في الحرب بعلامة يُعرفون ا .

(٣٢) لقصبُ، ومعمعة الأباء: صوت الحريق في القصب .

(٣٣) ادُ: موضعٌ بالمدينة حيث حَفر الخندق، وقيل هو بين سلع وخند ق

. والجزعُ نب .

(٣٤) بن مالك ص ٢٤ .

(٣٥) . ويحفزها: يرفعها. والنّجاد: حمائل السُّيوف.

(٣٦) . النّهْي: الغديرُ من الماء .

(٣٧) ع . والجنادبُ: ذكور إحكام السّرد .

(٣٨) بن مالك ص ٢٤

(٦٣) لأشقر الذي حمرة لونه ذاهبة إلى الصُّفرة . والمحجول: الذي في والأبلق: إذا تجاوز البياض إلى عض خذيه .

(٦٤) . الكُماة: ما يكون عن الطَّلِّ من زلقٍ وطين .

(٦٥) ج: الرِّماحُ . المُزْهِقُ: المُذْهِبُ للنُّفوس .

(٦٦) . النُّزَّقُ: الطَّائ ئو الخلق .

(٦٧) ال، واحدها حَوْمَة .

(٦٨) بن مالك ص ٢٤ – ٢٤

(٦٩) لله بن الزِّبعرى ص ٢٠ دة مطلعها:

طولُ البلى وتراوُحُ الأحقابِ

(٧٠) بن ثابت ص ١٢

(٧١) ل المسلمين، واسلم يوم فتح مكَّة . (انظر: الاستيعاب في أسماء بن عبد البر ١/ ٣٣ .

(٧٢) ، يريد الكتيبة . والطَّحون: كلَّ ما مرَّت به .

(٧٣) النَّبويَّة ٢٥ – ٢٥ .

(٧٤) المِثْلُ .

(٧٥) ُ للأمر عُدَّته .

(٧٦) ين ديدنهم الشَّغب وتهييج الشَّر .

(٧٧) بن مالك ص ٢٧ - ٢٨

(٧٨) بن ثابت ص ٢٤

(٧٩) ي سيرة الرَّسول ﷺ يِّد الوكيل ص ٢٣ .

(٨٠) رة النَّبويَّة ٢/ ٣٧ .

(٨١) النَّبويَّة ٢/ ٣٧ .

(٨٢) رَنَّة: صوتٌ فيه ترجيع يشبه البك .

(٨٣) لّه بن رواحة – سيرته وشعره – نصَّاب ص ١٥.

(٨٤) ء بن رواحة ص ١٥

(٨٥) م، الآية ٧١ .

(٨٦) ة النَّبويَّة ص ٢/ ٣٧ - ٣٧

(٨٧) ماء من الدَّلو . والزَّبدُ: الرَّ ة .

(٨٨) مة، يقال: أجهز على الجريح إذا أماته.

(٨٩) ء بن رواحة ص ١٤

(٩٠) رة النَّبويَّة ٢/ ٣٧

(٩١) ر سلمى . والفرع: اسم موضع .

(٩٢) معلَّمات .

(٩٣) الشَّام من نواحي البلقاء .

(٩٤) مرضيَّة .

(٩٥) كومُ: جمع عِكْم، وهو الجنب .

(٩٦) وانة . أزل: أملس . الأديم: الجلد.

(٩٧) اط والرَّاحة .

(٩٨) يض، وكلّ ما فيه لونان مختلطان فهو بريم.

(٩٩) رَّأس من الحديد . والقوانس: جمع قونس، وهو أعلى البيضة .

(٩٠) ـه بن رواحة ص ١٤ – ١٥ .

(٩٠) بعَـ ـن السّقي، ويقال: استبعل النّخل: أي: شرب بعروقه .

(٩٠) ـع حسيٌّ، وهو ماء يغور في الرّمل .

(٩٠) ـه بن رواحة ص ١٥ .

(٩٠) ـي للإسلام في الشعر ص ٢٢.

(٩٠) ـعة للهجرة، ودعا أخاه كعباً للإسلام، وشهد مع المسلمين بعض

ـر: الإصابة في تمييز الصّحابة ٢/ ١٤ .

(٩٠) ـبنو عثمان: هم مُزينة .

(٩٠) ـسّريع . والمريشة: يعني السّهام ذوات الريش .

(٩٠) ـف السّهم الذي يلي الوتر . والرّصافُ: جمع رصفة، وهي عصبة

ـن السّهم .

(٩٠) ـمو ـ أبا الهيثم، وهو من شعراء البادية، أسلم قبيل فتح مكّة،

ونصرة الإسلام، توفي سنة ١٠ ـصابة لابن حجر ١/ ٣٤ ا .

(٩١) ـل المُسنُّ . وشامخ: مر ـواد الكثير العطاء .

(٩١) ـي الأرض السّهلة المتسعة .

(٩١) ـهم في الحرب .

(٩١) ـؤوس . والحنتم: الحنظل .

(٩١) ـن، يريد أنّ جدّهم غالب .

(٩١) النّبويّة ٢/ ٤٢ – ٤٢ .

(٩١) ـث بن عبد المطلب.

(٩١) ـبن ثابت ص ٧٠- ٧٣.

(٩١) النّبويّة ٤/ ١١- ١١.

(٩١) ـتي تحضن ولدها .

(٩٢) ـ (انظر: معجم البلدان ٥/ ٣٦ ا .

(٩٢) ـ أرحَنا .

(٩٢) ـا ـيفة، وهي الصّفائح الحديد التي تستعمل في صنع الأبواب .

(٩٢) ـيٌّ: الزّعفران. ومدوفٌ: مخلوط بغيره .

(٩٢) ـبن مالك ص ٢٣ – ٢٣ .

(٩٢) ـر النفسي للغس ـمبد الرحيم زلط ص ٢٤.

(٩٢) ـك هذا، ونصبت على طرح الباء. وعَريفاً: عارفاً .

(٩٢) ـطُرُوف: جمع طِرْفٍ (بكسر الطّاء)، وكلُّها ـقيل بمعنى ـكريمة

ـصل.

(٩٢) ـكم أعواناً على الحرب، ونستمدُّ من ريقكم العيش .

(٩٢) ـوف . ومضيفاً: ملجئاً .

(٩٣) ـبن مالك ص ٢٣ – ٢٣ .

(٩٣) ـبن مالك ص ٢٧

(٩٣) ـلنّساء، ـية ١٦

(٩٣) ـل، الآية ١٠

(٩٣) ـبن مالك ص ٢٠

(٩٣) ـمد، الآية ١١ .

(٣) بن مالك ص ٢٣

(٣) رة، الآية ٢٠

(٣) بن مالك ص ٢٤

(٣) راف، الآية ٣٠

(٤) ء بن رواحة ص ١٦١

(٤) رة، الآية ١٥.

(٤) بة، الآية ٣١.

(٤) بدة، الآية ١٠.

(٤) ء بن رواحة ص ١٥ .

(٤) عة، الآية ٨٧- ٨٩

(٤) سّان ص ٣٥.

(٤) نال، الآية ٤١.

(٤) نال، الآية ٩-١٠.

(٤) ة الأذ الآية ٣٠.

(٥) بن مالك ص ٢٠ .

(٥) ، الآية ٤.

(٥) ء بن رواحة ص ٨١ .

(٥) رة، الآية ٢١ .

(٥) بن مالك ص ٢٤ .

(٥) نال، الآية ٦٠ .

(٥) تنبّي وخصومه ص ٢٤

(٥) ائر في أد ب والشّاعر ١/ ١٨ .

(٥) السّابق ١/ ١٨ .

(٥) بن مالك ص ٢٤ – ٢٤ .

(٦) النّبويّة ٢/ ٤٢ .

(٦) الإسلام د. عبد الله الحامد ص ١٠ ر الإسلام لأيهم القيسي ص ٣١، في ع . صلاح الدّين الهادي ص ٢٥

(٦) بن ثابت ص ١٢

(٦) بن مالك ص ٣٢ – ٣٣ .

(٦) المثَلُ .

(٦) ُ للأمر عُدّته .

(٦) بن مالك ص ٢٧ - ٢٨

(٦) مثلاً: دي بن ثابت ص ٧١ – ٧٢، ٩١، ٩٢، ١١، ١٢ ه بن رواحة ص ١٣، ١٤ ب بن مالك س ٢٣ – ٢٣، ٢٥ – ٢٥

(٦) سّيرة النّبويّة ٢/ ٢٥ – ٢٥، ٢٥ – ٢٥ ء بن الزّبعرى ص ٢٢ – ٣٠، ٣١ – ٣٢، ٤٠ – ٤١

(٦) نما صرة د. طه وادي ص ٢١

(٧) ي المعاصر د. عبد القادر القط ص ٣٩

(٧) شّعر وآدابه ونقده لابن رشيق١/ ٢٨ محمد قرقزان.

(٧) بن مالك ص ٢٦ .

(٧) لهياج؛ ك الشّديدة، يعرّد؛ يفرّ .
(٧) بن ثابت ص ٩١ .
(٧) ال للميداني ٣/ ٤١ و الفضل إبراهيم .
(٧) بن مالك ص ١٩ .
(٧) بن ثابت ص ١٨ .
(٧) مقودة . وتعادى؛ تس ٤ .
(٧) بن ثابت ص ٢٤
(٨) بدراً، وقتل الحارث بن عامر بن نوفل، واستشهد في عهد النّبيّ ﷺ .
بة لابن حجر ٣/ ١٨١ .
(٨) بن ثابت ص ٢٢ .
(٨) ؛ يحضّ فعنا .
(٨) بن مالك ص ١٧ .
(٨) لسّابق ص ١٧ .
(٨) جمته ص (١٠ .
(٨) لخزرج؛ أي من الأوس ومن الخزرج على سبيل التّسهيل .
(٨) بن ثابت ص ٢٩ .
(٨) د بن مالك ص ٢٥ .
(٨) النّبويّة ٢/ ٤٢ .
(٩) ، بن رواحة ص ١٥ .
(٩) النّبويّة ٢/ ٤٦ .

ادر والمراجع

١ - القرآن الكريم .

٢ - الاتّجاه الوجداني في الشّعر العربي المعاصر: د. عبد القادر القط، دار النّهضة العربيّة للطباعة والنّشر، بيروت، الطبعة الثّانية ١٩٨١م .

٣ - الأدب الإسلامي في عهد النُّبوَّة وخلافة الرَّاشدين: د. نايف معروف، دار النّفائس للطباعة والنّشر، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ .

٤ - الأدب في عصر النُّبوَّة والرَّاشدين: د. صلاح الدِّين الهادي، النَّاشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطَّبعة الرَّابعة ١٤٠٩هـ

٥ - أساس البلاغة: لأبي القاسم محمود بن عمر الزَّمخشري، دار المعرفة، بيروت، تحقيق: عبد الرَّحيم محمود .

٦ - الاستيعاب في أسماء الأصحاب: لابن عبد البر القرطبي، مطبعة السَّعادة، القاهرة ١٣٨٢هـ.

٧ - أُسد الغابة في معرفة الصَّحابة: لعزِّ الدِّين ابن الأثير، دار الشَّعب، القاهرة، بدون تاريخ .

٨ - الإسلام والشِّعر: د. فايز ترحيني، دار الفكر اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى ١٩٩٠م .

٩ - الإصابة في تمييز الصَّحابة: لابن حجر لابن حجر العسقلاني، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة ١٩٧٠م، تحقيق: علي محمد البجاوي .

١٠ - الأغاني: لأبي الفرج الأصبهاني، دار الشعب، القاهرة، ١٣٨٩، تحقيق: إبراهيم الأبياري.

١١ - تاريخ الأدب العربي : د. عمر فرُّوخ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، الطبعة الخامسة ١٩٨٤م.

١٢ - التأثير النفسي للإسلام في الشعر ودوره في عهد النبوة ، د. عبد الرحيم محمود زلط ، دار اللواء للنشر والتوزيع ، الرياض ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٣هـ

١٣ - تاريخ الأدب العربي ـ العصر الإسلامي ـ : د . شوقي ضيف ، دار المعارف بمصر ، الطبعة السَّابعة ١٩٨٤م .

١٤ - تاريخ الرسل والملوك : لمحمَّد بن جرير الطَّبري ، دار المعارف ، القاهرة ، الطَّبعة الثَّانية ١٩٨٦م ، تحقيق : محمَّد أبو الفضل إبراهيم .

١٥ - تأمُّلات في سيرة الرَّسول - ﷺ - : د. محمَّد السَّيِّد الوكيل ، دار المجتمع للنَّشر والتَّوزيع ، جدَّة ، الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ .

١٦ - جماليَّات القصيدة المعاصرة : د. طه وادي ، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ١٩٩٤م .

١٧ - دراسات في أدب الدَّعوة الإسلاميَّة : د. محمود حسن زيني ، مطبوعات مكتبة الخانجي ، القاهرة ١٤٠٢هـ .

١٨ - ديوان حسَّان بن ثابت ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٨٣م ، تحقيق : د. سيِّد حنفي حسنين .

١٩ - ديوان عبد الله بن رواحة — ودراسة في سيرته وشعره - : د. وليد قصَّاب ، دار الضِّياء للنَّشر والتَّوزيع ، عمَّان ، الطَّبعة الثَّانية ١٤٠٨هـ .

٢٠ - ديوان كعب بن مالك الأنصاري — دراسة وتحقيق —: د. سامي مكِّي العاني ، منشورات مكتبة النَّهضة ، بغداد ، الطَّبعة الأولى ١٩٦٦م .

٢١ - ديوان النَّابغة الجعدي ، المكتب الإسلامي للطِّباعة والنَّشر ، دمشق ، بدون تاريخ ، تحقيق : عبد العزيز رباح .

٢٢ - سير أعلام النُّبلاء : لشمس الدِّين الذَّهبي ، مؤسَّسة الرِّسالة ، بيروت ، الطَّبعة الأولى ١٤٠١هـ ، تحقيق : شعيب الأرناؤوط وآخرون.

٢٣ - السِّيرة النَّبويَّة : لابن هشام ، مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، القاهرة ، الطبعة الثَّانية ١٣٧٥هـ ، تحقيق : مصطفى السَّقا وزميليه .

٢٤ - شذرات الذهب في أخبار من ذهب ، لعبد الحي الحنبلي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، بدون تاريخ.

٢٥ - الشِّعر الإسلامي في صدر الإسلام : د.عبد الله الحامد ، الطبعة الثَّانية ١٤٠١هـ .

٢٦ - شعر عبد الله بن الزِّبعرى : د. يحيى الجبوري ، مؤسَّسة الرِّسالة ، بيروت ، الطبعة الأولى ١٣٩٨هـ .

٢٧ - شعر العقيدة الإسلاميَّة في عصر صدر الإسلام حتى سنة ٢٣هجريَّة : د. أيهم القيسي ، عالم الكتب ، بيروت ، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ .

٢٨ - شعر الفتوح الإسلاميَّة في صدر الإسلام : د. النُّعمان القاضي ، الدَّار القوميَّة للطباعة والنَّشر ، القاهرة ١٣٨٥هـ .

٢٩ - شعر الفروسيَّة في ظلال الفتوح العربيَّة : د. أحمد ياسين ، دار النُّوري للطِّباعة والنَّشر ، الطبعة الأولى ٢٠٠٨م.

٣٠ - شعر المخضرمين وأثر الإسلام فيه : د. يحيى الجُبوري ، مؤسَّسة الرِّسالة ، بيروت ، الطبعة الثالثة ١٤٠٨هـ .

١ ٣ - صحيح مسلم: للإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج، مطبعة عيسى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، الطّبعة الأولى ١٣٧٥هـ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي.

٢ ٣ - الصُّورة والبناء الشِّعري: د. محمد حسن عبد اللّه، دار المعارف، القاهرة ١٩٨١م.

٣ ٣ - العمدة في محاسن الشِّعر وآدابه ونقده: لابن رشيق القيرواني (ت٤٥٦هـ) دار المعرفة، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ، تحقيق: د. محمد قرقزان.

٤ ٣ - فتح الباري شرح صحيح البخاري: لابن حجر العسقلاني، تصحيح محب الدِّين الخطيب، المكتبة السلفيَة.

٥ ٣ - في أدب الإسلام – عصر النُّبوَّة والرَّاشدين وبني أميَّة–: د. محمَّد عثمان علي، دار الأوزاعي للطباعة والنَّشر، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ.

٦ ٣ - القاموس المحيط، لمجد الدِّين محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي، مؤسَّسة الرِّسالة للطِّباعة والنَّشر، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٧هـ.

٧ ٣ - لسان العرب: لابن منظور المصري، دار صادر، بيروت، بدون تاريخ.

٨ ٣ - المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر: لضياء الدِّين ابن الأثير، دار نهضة مصر للطباعة والنَّشر ١٩٧٣م، تعليق: د.أحمد الحوفي وزميله.

٩ ٣ - مجمع الأمثال: لأبي الفضل أحمد بن محمَّد بن إبراهيم الميداني، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة ١٩٧٨م، تحقيق: محمَّد أبو الفضل إبراهيم.

٠ ٤ - المصباح المنير: لأحمد بن محمد بن علي الفيُّومي المقري، مكتبة لبنان، بيروت ١٩٨٧م.

١ ٤ - معجم ألفاظ القرآن الكريم: عن مجمع اللغة العربيَّة بالقاهرة، مطابع الأوفست ١٤٠٩هـ.

٢ ٤ - معجم البلدان: لياقوت الحموي، دار صادر، بيروت ١٣٧٤هـ.

٣ ٤ - المعجم الوسيط، عن مجمع اللغة العربيَّة بالقاهرة، دار إحياء التُّراث العربي، بيروت، الطبعة الثَّانية ١٩٧٢م.

٤ ٤ - النَّابغة الجعدي – حياته وشعره –: د. خليل إبراهيم أبو ذياب، دار القلم للطباعة والنَّشر، دمشق، الطَّبعة الأولى ١٤٠٧هـ.

٥ ٤ - النَّظرة النَّبويَّة في نقد الشِّعر: وليد قصَّاب، منشورات المكتبة الحديثة، العين ١٤٠٨هـ.

٦ ٤ - الوساطة بين المتنبِّي وخصومه: للقاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم وزميله.

الفروق الدلالية
بين قراءتي الدوري عن أبي عمرو وحفص عن عاصم

وي بن شهاب
أستاذ علم اللغة العام المساعد ، كلية التربية سيئون – جامعة حضرموت

خص

لم تكن أية قراءة قرآنية من تلك القراءات المتواترة، غير نتيجة نقل أمين ، ومحصلة رواية موثوقة، مجردة من الانحياز الذاتي ، والميل الانتقائي ، فالكل من عند الله عن خير خلق الله ، وما يبرر مظاهر الاختلاف ، بين أولئك القراء الكرام، هو الاختلاف اللهجي الذي اتسع له قرآننا المجيد ، في أحرفه السبعة كما صح عنه صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم ، فلا يذهبن بأحد الوهم بوجود ذلك التفاوت أو التفاضل إجمالاً في وجوه اللفظ أو المعنى ، وما تنوع هذه القراءات إلا لمزيد ثراء على ثراء وارتقاء إلى ارتقاء ،

دمة

ليس أولى من أن يأخذ النص القرآني ، بقراءاته المختلفة ، الاهتمام الأكبر ، والعناية القصوى، بغية استجلاء ما تثيره تلك القراءات ، من أوجه دلالية متنوعة ثرّة. فلقد (انصرف الاهتمام عند علماء اللغة بالفروق إلى التحليل وشرح المعاني وبسط المساحات الدلالية التي يحددها الرمز الخاص بها، وتعيين الحدود الفاصلة بينها وبين جارتها، وتثبت بعض الإشارات إلى ماهية العمل في الفروق اللغوية[1]) ، والقراءات هي المرآة الصادقة التي تعكس الواقع اللغوي ، الذي كان سائداً في شبه الجزيرة العربية، قبل الإسلام، بل هي أصل المصادر جميعا في معرفة اللهجات العربية، ذاك لأن منهج علم القراءات في طريقة نقلها، يختلف عن كل الطرق التي نقلت بها المصادر الأخرى كالشعر والنثر، بل تختلف عن طرق نقل الحديث [2](وما تلك القراءات إلا وجوه متعددة لسمات اللهجات العربية[3]) (فالقرآن هو الوحي المنزل على سيدنا محمد صلى الله عليه و آله وسلم، للبيان والإعجاز والقراءات هي اختلاف ألفاظ الوحي المذكور، في كِتْبَة الحروف، أو كيفيتها، من تخفيف وتثقيل وغيرها[4]).

ولكل هذا أسعى في بحثي هذا ، أن أمضي ببضع خطوات ، في مسارات المرتقى الدلالي

القرآني ، من حيث بدأت قدماً ، أدب وئيداً في تلاوته ، موائماً بين قراءتي الدوري عن أبي عمرو وحفص عن عاصم ، توخياً لما إليه أشرت ، وبدافع مما ذكرت .

مهيد

لاحق أكبر وأعظم على المرء بعد حق الله ، مثل حق الموطن والدار ، ولهذه الأرض التي إن تركتها اضطراراً ، عدت إليها اختياراً (تريم الخير) ، عظيم حق علي فهي التي منها انبثق فرع غصني ، وهي معشعش آبائي و موئلهم ، ولأن الحب يظل للحبيب الأول راسخاً متجذراً ، فإن أول ما طرق مسمعي قراءة و درسا فيها هو القرآن الكريم ، وما كان لي أن أميز وأتبين وأنا غضٌ في أول سني صباي ، ما كان يعوّل عليه شيوخنا ، بل وكل أبناء هذه البلدة ، من ميل بل أحيانا الاقتصار على قراءة (أبي عمرو بن العلا) ت ١٥٤هـ برواية (أبي عمر الدوري) ت٢٤٠هـ رحمهما الله تعالى ، و لم تكن حدود معرفتي وإلمامي بشيء منها سوى ماتم مني من تحوير عدد من ألفاظ مصحفي المطبوع ، وضبطها لتتسق وتتفق ، مع هذه التلاوة المهيمنة على جل مساجد البلدة الكثر .. بيد أني وفي رحاب مصر المحروسة وأزهرها الشريف ، تسنى لي الأخذ بطرف من بحر لا ساحل له ، ويم مترامية أطرافه لما يسمى بعلم (القراءات) هذا العلم الذي يعني بكيفية أداء كلمات القرآن الكريم ، واختلافها معزوا إلى ناقله ، و ما كان أخذي منه إلا بنـزر يسير ، وقدر ضئيل ، يقع في خطوط تماسه مع الدرس اللغوي الحديث ، بمستوياته المختلفة خاصة الصوتية والدلالية منها ، وكذلك بعض مباحث اللهجات العربية .

وعلى إثر ذلك ظلت تلح علي فكرة أن أتناول ما كان قد سطرتها يمناي قدما ، من إعمالات شتى على مصحفي ذلك وهو المصحف المطبوع ، كسائر مصاحف البلاد الإسلامية وفق قراءة (عاصم بن أبي النجود ت ١٢٨هـ وقيل ت ١٢٧هـ) برواية (حفص الأسدي ت ١٨٠هـ) ، ثم بعد برهة من الزمن وجدت فعلي وصنيعي ، بين دفتى رسالة ، سطرها شيخنا أبوبكر بن عبدالله بن حسين الحبشي المتوفي بمكة المكرمة عام ١٤١٥هـ وسمى صنيعه ذلك (تيسير الأمر لمن قرأ من العوام بقراءة أبي عمرو) ، ونظير هذا العمل ما جمعه من قبله الخطيب المقرئ أحمد بن جعفر بن إدريس الغافقي المعروف بابن الأبزازي والمسمى رواية أبي عمرو بن العلا البصري وأخيراً مصنف الشيخ جمال فياض المسمى رواية دوري ، الصادر عن سلسلة القراءات القرآنية من طريق الشاطبية .وكان أن شرعت حينها في إعداد دراسة دلالية في تلك المفارقات اللغوية المختلفة وبثثتها في عدة جذاذات ، ثم انشغلت عنها بإعداد رسالة الدكتوراة (العالمية) ، وها أنا أعود لأستجمع ما حفظ لدي من تلك الجذاذات ، التي تسنى لي تحبيرها ، في رحاب ذلك الصرح العلمي الباذخ ، (الأزهر الشريف) ، وأعمد إلى ما وفقني الله إلى تسطيره من إفادات ، تخيرتها لتكون بمثابة رؤوس

أقلام، وشذرات أكمام، فانتظمت بحمد الله دراسة اقتصرتها على المستوى الدلالي، على أن المستوى الصوتي لهذه القراءة قد أشبعه وأغناه استاذنا وشيخنا العلامة الجليل د. عبد الصبور شاهين أستاذ علم اللغة بكلية دار العلوم جامعة القاهرة، في رسالته للدكتوراة الموسومة بـ (أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي – أبو عمرو بن العلا) كما أن للدكتور محمد سالم محيسن اعتناء خاصاً بهذه القراءة ومن ذلك كتاباه وهما : الرسالة البهية في قراءة أبي عمر الدوري، وكذا المجتبى في تخريج قراءة أبي عمر الدوري.

أعود فأقول (أن أهل مصر كانوا يقرأون برواية ورش حتى القرن الخامس الهجري، ثم انتشرت بينهم قراءة أبي عمرو البصري( ) بل يبدو أن هذه القراءة هي السائدة والشائعة، حتى امتد حكم الدولة العثمانية للبلاد العربية في القرن العاشر الهجري، (فانتشرت رواية حفص عن عاصم، في معظم بلاد العالم الإسلامي، منذ ذلك الوقت بسبب اعتماد الدولة العثمانية لها ثم طباعة المصحف بها، وازدادت انتشاراً بسبب كثرة المصاحف المطبوعة عليها، وانتشار التسجيلات أيضا وفقها، عبر الإذاعات ووسائل الإعلام المتعددة( ) (وما زالوا في ليبيا يقرأون برواية قالون عن نافع وكذلك أجزاء من تونس والجزائر( )،كما (يقرأون برواية ورش عن نافع في غرب مصر وليبيا، وتونس والجزائر والمغرب وموريتانيا وتشاد والكمرون ونيجيريا بل أغلب البلاد الأفريقية العربية وكذلك في شمال وغرب السودان( ) ، (أما رواية أبي عمرو فأثرها باق في السودان والصومال، وفي تريم من حضرموت اليمن ( ) يروى أن السلطان بدراً أبا طويرق هو الذي استجلب قراءةْ قارئ المدينة نافع برواية قالون لأهل سيئون حضرموت ، وأهم من أهتم بها من متأخريهم السيد العلامة هادي بن حسن السقاف المتوفي بسيئون سنة ١٣٢٩هـ في مؤلف سماه (الجوهر المصون برواية قالون) طبع عن دار الحاوي عام ١٤١٧هـ ( ).

عمرو:

لولا ما درج عليه الباحثون من تقاليد اكتسبت الصفة الإلزامية، و جرت عليها عادة مقتضيات الضرورة فإنه لمن قبيل تحصيل الحاصل، أن أبدأ في موقفي هذا بالإشارة التعريفية إلى شخص الإمام اللغوي الشهير أبي عمرو بن العلا، الذي طبق صيته الآفاق، إنه زبان بن العلا المازني، تابعي جليل، وأحد أعلام الأمة في القراءة واللغة والنحو ولد عام ٦٨هـ سمع عن أنس بن مالك وغيره من الصحابة ويعد من كبار شيوخه( )، وقرأ أيضا على عاصم بن أبي النجود بالكوفة وابن كثير بمكة المكرمة وأبي جعفر بالمدينة المنورة وحسبه أنه شيخ إمام العربية الأعظم، وبحرها الغطمطم، الخليل بن أحمد الفراهيدي( ) فلقد كان أعلم الناس بالقرآن والعربية وكان ثقة صالحاً

زاهداً ذا حافظة كبيرة، قال عنه الأصمعي : ما رأيت بعد أبي عمرو أحداً أعلم منه ،و قال عنه يونس بن حبيب: لو قسم علم أبي عمرو وزهده على مائة إنسان لكانوا كلهم علماء زهاداً توفي بالكوفة في عام ١٥٤هـ . روى قراءته عالمان كبيران هما :

١. **وري:** وروايته هذه التي أنا بصدد الوقوف إزاءها بجوار رواية حفص عن عاصم، فهو الإمام أبو عمر حفص بن عمر بن عبد العزيز الدوري الأزدي النحوي الضري ، إمام القراءة وشيخ الناس في زمانه ثقة ثبت ضابط، وهو أول من جمع القراءات بل ويعدّ واضع علم القراءات( ) أخذ عن عدد كبير من العلماء وروى عنه من لا يحصون كثرة توفي عام ٢٤٦هـ وطريق روايته من عبد الرحمن بن عبدوس ت ٢٨٠هـ و أحمد بن فرج البغدادي ت ٣٠٣هـ .كما روى الدوري عن أبي عمرو بواسطة يحيى اليزيدي ، كما روى أيضا عن الكسائي إمام النحو مباشرة من غير واسطة .

٢ **سوسي**: أما الآخر فهو السوسي: وهو أبو شعيب صالح بن زياد بن عبد الله بن الجارود، مقرئ ضابط محرر ثقة، أخذ القراءة عرضاً وسماعاً عن اليزيدي، وهو من أجل أصحابه وروى القراءة عنه عدد كبير من القراء من طريق ابن جرير أبي عمران موسى بن جرير ت٣١٦هـ وأبي عيسى بن موسى بن جمهور ت ٣٠٠هـ( ) . ٤

ولا بد لي أن أنوّه أنه لا يخفى(بأن في القراءات القرآنية من الحكم والأسرار ما يجعلها في مقدمة وجوه الإعجاز القرآني( )) و (إن إعجاز القرآن الكريم جاء في القرآءات جميعاً وليست قراءة أولى بهذا الإعجاز من قراءة، ما دام الكل من عند الله جاء متواترا، وهذا ما يشير إليه العلماء قديماً وحديثا( )) مستجمعاً ذلك في ما يعرف بالأحرف السبعة التي شملها قرآننا الكريم تلك التي تجلت في مظاهر متباينة، وأوجه مختلفة، وتجليات متعددة، حصرها بعضهم في سبعة مستويات هي : ٥

١ . اختلاف الأسماء من إفراد وتثنية وجمع وتذكير.

٢ . اختلاف الأفعال وتصريفها بين الماضي والحاضر.

٣ . اختلاف وجوه الأعراب.

٤ . اختلاف اللهجات في الأداء بالفتح والإمالة والترقيق والتفخيم.

٥ . الاختلاف بالنقص والزيادة.

٦ . الاختلاف بالتقديم والتأخير.

٧ . الاختلاف بالإبدال .[١٧]

وهذا هو مذهب الإمام أبي الفضل الرازي ت ٤٤٥هـ من بين أربعين مذهبا في معنى

الأحرف السبعة [١٨]

ولقد نظر المحققون من الفقهاء والقراء والأصوليين، إلى القراءة باعتبارها وسيلة تعبد، وطريق تقرب، وشرطا لصحة الصلاة، ومصدراً للتشريع والتحريم والتحليل، وهناك إلى جانبهم فريق اللغويين، الذين نظروا إلى القراءة نظرة مغايرة، لأن هدفهم مختلف، وغايتهم من قبول القراءة ليست العبادة أو الصلاة بها إنما هي مجرد إثبات حكم لغوي أو بلاغي.( )

و لا شك أن أطياف الظلال الدلالية لمجمل ما تتبعته في دراستي هذه قد ينزع إلى مبحث الدرس الصوتي إذ لا ريب أنه ذو أثر كبير على المستوى الدلالي، ومنها ما يستقل عنه وتتوزع على ظاهرة الهمز والتسهيل و الإدغام و الإمالة وكذا التضعيف والتخفيف ثم اختلاف التنقيط وكذا زيادة الحروف ونقصانها فاختلاف حركات المفردة واختلاف التركيب (الأعراب) . يقول ابن الجزري وقد تدبرنا اختلاف القراءات كلها فوجدناه لا يخلو من ثلاثة أحوال: أحدها: اختلاف اللفظ والمعنى .

الثاني: اختلافها جميعاً مع جواز اجتماعها في شيء واحد.

الثالث: اختلافهما جميعا مع امتناع جواز اجتماعهما في شيء واحد، بل يتفقان من وجه آخر لا يقتضي التضاد فالأول كالاختلاف في الصراط – أي الصاد والسين والإشمام – والثاني فنحو مالك وملك في الفاتحة لأن المراد في القراءتين هو الله تعالى لأنه مالك يوم الدين و ملكه، وأما الثالث فنحو (وظنوا أنهم قد كذبوا) بالتشديد والتخفيف، أو (و إن كان مكرهم لتزول منه الجبال) بفتح اللام الأولى ورفع الأخرى، وبكسر الأول وفتح الثانية[٢٠]، ولعل من أهم فوائد ذلك التسهيل والتخفيف على الآية مع ما في ذلك من نهاية البلاغة وكمال الإعجاز وغاية الاختصار وجمال الإيجاز و كل قراءة بمنزلة الآية إذ كان تنوع اللفظ بكلمة يقوم مقام آيات، ولو جعلت دلالة كل لفظ آية على حدتها لم يخف ما كان في ذلك من التطويل[٢١].

١ التسهيل:

لقد كان (أبو عمرو يحقق الهمز عند التلاوة المفصلة ويسهلها في الصلاة وإذا قرأ قراءة الدرج، كما في يؤمنون ويؤفكون وبئسما والذئب والرؤيا ومأمنه( )، فالهمزة صوت عسير النطق، يحتاج إلى جهد عضلي قد يزيد على ما يحتاج إليه أي صوت آخر، مما جعل للهمزة أحكاماً مختلفة في كتب القراءات( ) والتسهيل معناه مطلق التغيير وقد احتاج العرب إلى تسهيل الهمز[٣] ، لأنها تأتي في أول الكلمة وفي وسطها وفي أخرها ، بينما اللغات الأخرى لا تأتي الهمزة إلا في أول الكلم منها ، ويعالجه علماء القراءات والتلاوة في عدة أبواب منها ما تكون فيه الهمزتان مجتمعتين

من كلمتين، و منها ما يسمونه بالهمز المفرد، وباب نقل حركة الهمزة إلى الساكن مثلها وباب السكت على الساكن قبل الهمز وغيره وباب الوقف على الهمز( ) والحق أن الرواية القديمة تجمع على أن البيئة الحجازية (قريش وما جاورها) تسهل الهمز، والبيئة البدوية (تميم وما جاورها) تحقق الهمزة، وقد أخذت اللغة العربية المشتركة تحقيق الهمز من تميم، وأصبح الخطيب والكاتب والشاعر يحاول تحقيق الهمز في كلامه عندما يصطنع اللغة العربية المشتركة، فقد روي عن أبي زيد: أهل الحجاز وهذيل، وأهل مكة والمدينة لا ينبرون وقف عليها عيسى بن عمر فقال: ما آخذ من قول تميم إلا بالنبر، وهم أصحاب النبر، وأهل الحجاز إذا اضطروا نبروا. قال: وقال أبو عمر الهذلي: قد توضيت فلم يهمز وحوّلها ياء، وكذلك ما أشبه هذا من باب الهمز( ) (قال ابن عبد البر في التمهيد قول من قال: نزل القرآن بلغة قريش معناه عندي في الأغلب، لأن لغة غير قريش موجودة في جميع القرآن من تحقيق الهمز ونحوها، وقريش لا تهمز( )) لأنها جمعت لهجات العرب أجمع ، بواسطة مواسم الحج وأسواقها فاصطفت لهجتها ما شاءت وصقلته على لسانها .

والأصل في الهمزة أن تحقق كسائر الحروف، وهي لغة بني تميم وقيس، إلا أنها لما كان النطق بها تكلفاً لخروجها من أقصى الحلق باجتهاد، عمد أهل الحجاز ولا سيما قريش، إلى تخفيفها، فقد روي عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه (نزل القرآن بلسان قريش وليسوا بأصحاب نبر – أي همز - ولولا أن جبرائيل عليه السلام، نزل بالهمز على النبي صلى الله عليه وآله وسلم ما همزنا) ومن ثم حققوا الهمزة في جميع أحوالها ساكنة كانت أو متحركة، سواء أكانت في الحالتين مفردة، أم ملتقية مع همزة أخرى، كان ذلك في كلمة أو كلمتين( ).

قوله تعالى (مَا نَنسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَا أَوْ مِثْلِهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللّهَ عَلَىَ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)[١٠٦/البقرة] قرأ أبو عمرو وابن كثير بفتح النون والسين وهمزة ساكنة بعده من التأخير والمعنى نؤخر نسخ لفظها أي نتركه في آخر أم الكتاب، وقيل نؤخرها عن النسخ إلى وقت معلوم من قولهم: نسأت هذا الأمر إذا أخرته ومن ذلك قولهم: بعته نسأ إذا أخرته، قال ابن فارس: ويقولون نسأ الله في أجلك وأنسأ الله أجلك، وقد أنسأ القوم إذا تأخروا وتباعدوا ونسأتهم أنا، أخرتهم فالمعنى تؤخر وننسخها على ما ذكرنا، وقيل نذهبها عنكم حتى لا تقرأ أو لا تذكر، وقرأ عاصم (ننسها) بضم النون من النسيان، الذي هو بمعنى الترك، أي نتركها فلا نبدلها ولا ننسخها قاله ابن عباس ومنه قوله (نسوا الله فنسيهم) [٦٧/التوبة] أي تركوا عبادته فتركهم في العذاب.( ).

(قوله تعالى(وَمَا كَانَ اللّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللّهَ بِالنَّاسِ لَرَؤُوفٌ رَّحِيمٌ) [١٤٣/البقرة]

وقوله (وَمِنَ النَّاسِ مَن يَشْرِي نَفْسَهُ ابْتِغَاء مَرْضَاتِ اللّهِ وَاللّهُ رَؤُوفٌ بِالْعِبَادِ) [٢٠٧/البقرة] قرأ أبو عمرو وشعبه وحمزه والكسائي ويعقوب وخلف العاشر لرءوف ورءوف حيث وقعت في القرآن الكريم بحذف الواو بعد الهمزة فيصير اللفظ على وزن (عَضُدْ) وقرأ الباقون لرؤوف على وزن (فَعُول) وهما لغتان في اسم الفاعل والرأفة أشد من الرحمة(٩).

(قوله تعالى (قَالُواْ أَتَتَّخِذُنَا هُزُواً قَالَ أَعُوذُ بِاللّهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ) [٦٧/البقرة] قرأ حفص هزواً حيث ما وقع لفظه في القرآن بإبدال الهمزة واواً للتخفيف مع ضم الزاي وصلاً ووقفاً ، وقرأ الباقون هزؤاً بالهمزة وضم الزاي وصلاً ووقفاً ، إلا حمزة يسكن الزاي مع الهمز ، ووجه الضم في الزاي أنه جاء على الأصل ، ووجه الإسكان للتخفيف(١٠) والتسهيل أربعة أنواع :

١ - الإبدال وهو ما تحدثت عنه ، وفي كلمتين إذ يبدل الثانية واواً في مثل قوله تعالى (أَن لَّوْ نَشَاء أَصَبْنَاهُم) [١٠٠/الأعراف] ، كما يبدل الثانية ياء في قوله تعالى (السَّمَاء أَوِ ائْتِنَا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ) [٣٢/الأنفال] .

٢- التسهيل بين بين .

٣- النقل.

٤- الحذف.

والنوع الثاني حافل في قراءة أبي عمرو من الروايتين في مثل ءَأَنذَرْتَهُمْ، ءَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ ، ءأنبئكم ، وحفص يحقق ، ولم يسهل إلا موضعا واحدا ، في قوله تعالى من سورة فصلت (ءَأَعْجَمِيٌّ) [١٠٣/النحل]، أما النوع الثالث ، وهو النقل أي نقل حركة الهمز إلى الساكن قبلها ، وحذف الهمزة كما في قوله تعالى من سورة النجم (وَأَنَّهُ أَهْلَكَ عَادًا الْأُولَى) [٥٠/النجم] ثم أدغم التنوين في اللام بمقتضى قواعد التجويد ، أما النوع الرابع وهو الحذف فتحذف الهمزة الأولى في مثل قوله تعالى (جَاء أَمْرُنَا) [٤٠/هود]، السماء إنا ، (أَولِيَاء أُوْلَئِكَ) [٣٢/الأحقاف] (١١)،

٢ .غام:

الإدغام (هو اللفظ بحرفين حرفا، كالثاني مشددا، وينقسم على كبير وصغير فالكبير ما كان الأول من الحرفين فيه متحركاً سواء أكانا مثلين، أم جنسين أم متقاربين و الصغير هو الذي يكون الأول منهما ساكناً). (١٢)

(إن الإدغام بنوعيه الصغير والكبير يعدان أبرز ظاهرة صوتية في قراءة أبي عمرو ومنه

إدغام المثلين مثل: (لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ) [٢٠/البقرة] و (النِّكَاحِ حَتَّىَ) [٢٣٥/البقرة] (شَهْرُ رَمَضَانَ) [١٨٥/البقرة] (النَّاسَ سُكَارَى) [١٢/الحج] (يَشْفَعُ عِنْدَهُ) [٢٥٥/البقرة] (مَا اخْتَلَفَ فِيهِ) [٢١٣/البقرة] (أَفَاقَ قَالَ) [١٤٣/ الأعراف] (مَّنَاسِكَكُمْ) [٢٠٠/ البقرة] (قِيلَ لَهُمْ) [٢٤/النمل] (مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى) (البقرة/١٢٥] أو إدغام المتقاربين أي صوتين تقارب موضعا نطقيهما ومن ذلك مثلاً : التاء في الثاء والجيم والذال والزاي والسين والشين والصاد والضاد والطا والظاء كقوله تعالى: (بِالبَيِّنَاتِ ثُمَّ) [٣٢/المائدة] (فَالتَّالِيَاتِ ذِكْرًا) [٥٦/النساء] (فَالزَّاجِرَاتِ زَجْرًا) [٣/ الصافات] (بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاء) [٤/ النور] (وَالصَّافَّاتِ صَفًّا) [١/الصافات] (وَالْعَادِيَاتِ ضَبْحًا) [١/العاديات] (الصَّالِحَاتِ طُوبَى) [٢٩/الرعد] (إِلاَّ مَا حَمَلَتْ ظُهُورُهُمَا) (١٤٦/ الأنعام] وتدغم الثاء في التاء والذال والسين والشين والضاد كما في (لَّبِثْتُمْ) [١٩/الكهف] (يَلْهَث ذَّلِكَ) (١٧٦الأعراف] (وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ) [١٦/النمل] (ثلاثِ شُعَبٍ) [٣٤/ المرسلات] (حَدِيثُ ضَيْفِ) [٢٤/الذاريات] وتدغم الجيم في التاء والشين كما في (ذِي الْمَعَارِجِ تَعْرُجُ) [٣/المعارج] (أَخْرَجَ شَطْأَهُ) [٣٩/ الفتح] وتدغم الحاء في العين في موطن واحد في القرآن وهو (زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ) [١٣٥/ آل عمران]، وتدغم الدال في التاء والثاء والجيم والزاي والسين والشين والصاد والضاد والطاء كما في (تَكَادُ تَمَيَّزُ) [١٨/ الملك] (ومَن يُرِدْ ثَوَابَ الدُّنْيَا) (١٤٥ /آل عمران] (دَاوُدُ جَالُوتَ) (٢٥١/ البقرة) و(مِن بَعْدِ ذَلِكَ) [٦٤/ المائدة] ومن الإدغام الصغير قوله تعالى (ولَقَدْ زَيَّنَّا) [٥/الملك] و (قَدْ سَأَلَهَا) [١٠٢/المائدة] و(شَهِدَ شَاهِدٌ) [٢٦/يوسف] (لَقَدْ صَدَقَ اللَّهُ) [٢٧/الفتح] (مِّن بَعْدِ ضَرَّاء) [٥٠/ فصلت]) وإدغام الراء في اللام منقول عن أبي عمرو بن العلاء في قولهّ تعالى(وَيَغْفِرْ لَكُم) [٣١/آل عمران] وما شاكله في القرآن، قال ابن خالوية (وهو ضعيف عند البصريين) وقد حاول أبو جعفر النحاس تخريجه، عن طريق تأويل هذه القراءة فقال: إن أبا عمرو لم يكن يدغم وإنما كان يقلل حركة اللسان مع الراء أو يخفيها، وكأنه يعني بذلك ما يقوله علماء اللغة المحدثون، عن وجود ما يسمى باللام الاستلالية أو اللمسية التي يقتصر الصوت فيها على ضربة واحدة في سقف الحلق، ومعنى هذا أن هذه القراءة خارجة عن أمثلة الإدغام، فالصوت قد يصح أن يدغم فيه وقد لا يصح أن يدغم، إذ المدغم طبيعته الضعف والمدغم فيه طبيعته القوة. ( ) ولعل أهم ما نستجليه دلالياً من كل هذا هو أن الأدغام صوت دال على الثبوت المؤكد بالتكرار ( ) كما أنه من أهم طرق التخفيف الصوتي على مستوى الكلمة( ) وهو في قراءة الدوري عن أبي عمرو أكثر وأبرز منه في رواية حفص عن عاصم إذ ورد أنه لم يدغم إلا الباء في الميم في قوله تعالى (يَا بُنَيَّ

ارْكَب مَّعَنَا) [٤٢/هود]، وقوله تعالى(يَلْهَث ذَّلِكَ) [١٧٦/الأعراف]ولم يدغم ادغاما كبيرا الا خمس كلمات (نعمَّا ، مكني ، تحاجوني ، تأمروني ، تأمنا)( )

٣ مالة:

أبو عمرو في قراءته يميل كل ألف بعدها راء مكسورة كسرة إعراب، كما في قوله تعالى:(مِّنْ الْأَخْيَارِ) [٤٨/ص] (عُقْبَى الدَّارِ) [٧٤/ آل عمران] ويميل كل راء بعدها ألف منقلبة عن ياء، كما في قوله تعالى (مَجْرَاهَا) [٤١/ هود] (اعْتَرَاكَ) [٥٤/هود] ويميل أواخر الآي من أحدى عشرة سورة إمالة صغرى ، وهي : طه ، النجم ، المعارج ، القيامة، النازعات، عبس ، الأعلى ، والشمس، والليل، والضحى، والفلق، ويميل كل ألف منقلبة عن ياء في آخر الكلمة سواء أكانت الألف لام الكلمة، أم كانت للتأنيث كما في الكلمات الآتية : نرى ، يرى ، اشترى ، بشرى .

وقد وردت عن أبي عمرو بنوعيها (الصغرى والكبرى) فالصغرى تسمى بين بين وتسمى تقليلا أي يقلل كل ما كان على وزن فعلى ، مثلث الفاء مثل: سيما ، نجوى ، قربى ، إلا ما كان من ذوات الراء على هذا الوزن فيميله إمالة كبرى مثل : ذكرى ، بشرى . كما يقلل رؤوس الآي الإحدى عشر على أن الدوري يقلل (يا ويلتى ، أنى ، يا حسرتى ، يا أسفى) ويقلل الحاء من فواتح السور الحواميم السبع (حم) أما الإمالة الكبرى فتسمى البطح أو الإضجاع فيميل الدوري لفظ (الناس) المجرور ولفظ (التوراة) والراءات من فواتح السور (الر) ،(المر)( ).

و جل أقوال العلماء في الإمالة بأنها مردودة إلى لهجات عربية وبعضهم يعدها من التغيرات الصوتية التي تقتضيها الخفة والسهولة ومنهم من يرى أنه لا علاقة لها بالدلالة ، وإذا كانت الإمالة في بعض اللغات السامية فلا غرو أن نقر بوجودها في عربيتنا التي هي أقرب اللغات السامية إلى السامية الأم، وأما عن علاقتها بالدلالة فحسبنا أن نورد ما روي من أن أبا عمرو قرأ قوله تعالى (وَمَن كَانَ فِي هَـذِهِ أَعْمَى فَهُوَ فِي الآخِرَةِ أَعْمَى وَأَضَلُّ سَبِيلاً) [٧٢ /الإسراء] بإمالة الأولى وعدم إمالة الثانية و لما سئل عن ذلك قال: إن الأولى صفة والثانية اسم يريد أنه اسم تفضيل وأن بني تميم يميلونها في الوصف ولا يميلونها في الاسم، وقيل له هل في المعنى تفاضل؟ قال: نعم، وإنما لا تفاضل في أعمى البصر أما أعمى البصيرة ففيه تفاضل ( )،جاء في التاج : (ومنهم من جعل الأول من عمى القلب ، والثاني من عمى البصر ، وإلى هذا ذهب أبو عمرو رحمه الله تعالى ، فأمال الأول لما كان من عمى القلب وترك الإمالة الثانية لما كانت اسماً والاسم أبعد من الإمالة ( ) وقال الفارسي :(الوجه في تصحيح أبي عمرو أن المراد بالأعمى في الكلمة الأولى كونه في نفسه

أعمى ، وبهذا تكون الكلمة تامة ، فتقبل الإمالة وأما الكلمة الثانية ، فالمراد من الأعمى أفعل التفضيل فكانت أفعل من ، وبهذا التقدير لا تكون لفظة أعمى تامة فلم تقبل الإمالة)[ ] ، وقال أبو زرعة :(وكان أبو عمرو أحذقهم ففرق بين اللفظين لاختلاف المعنيين فقرأ ومن كان في هذه أعمى بالإمالة ، فهو في الآخرة أعمى بالفتح فجعل الأولى صفة بمنزلة (أحمر وأصفر) ، والثانية بمنزلة (أفعل منك) أي أعمى قلباً[ ] ، وجاء في معاني القرآن للفراء(والعرب إذا قالوا: هو أفعل ٢ منك قالوه في كل فاعل وفعيل، وما لا يزاد في فعله شيء على ثلاثة أحرف، فإذا كان على فعللت مثل زخرفت، أو أفعللت مثل أحمررت وأصفررت لم يقولوا: هو أفعل منك، إلا أن يقولوا: هو أشد حمرة منك، وأشد زخرفة منك، وإنما جاز في العمى لأنه لم يرد به عمى العين إنما أراد به - والله أعلم - عمى القلب. فيقال: فلان أعمى من فلان في القلب، ولا تقل هو أعمى منه في العين، فلذلك أنه لما جاء على مذهب أحمر وحمراء ترك فيه أفعل كما ترك في كثيره. وقد تلقى بعض النحويين يقول: أجيزه في الأعمى والأعشى والأعرج والأزرق، لأنا قد نقول: عمي وزرق وعرج وعشي ولا نقول: صفر ولا حمر ولا بَيض).[ ] ٣

٤ والتخفيف:

(قال تعالى: (حَتَّى إِذَا اسْتَيْأَسَ الرُّسُلُ وَظَنُّواْ أَنَّهُمْ قَدْ كُذِبُواْ جَاءهُمْ نَصْرُنَا فَنُجِّيَ مَن نَّشَاء وَلاَ يُرَدُّ بَأْسُنَا عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ) [١١٠/ يوسف] بتشديد كذبوا عند أبي عمرو بمعنى أن الرسل استيأسوا و أيقنوا أن المرسل إليهم قد كذبوهم لما تأخر النصر إذ لا ينبغي أن يفل عزائمهم، فهواجس النفس و وساوس الشيطان، لا تنقطع ولكن ينبغي أن يكون منها على حذر، فقراءة التشديد تعلمنا أن لا نيأس[ ]).[ ] ٤

وقوله تعالى(وَإِذَا أَرَدْنَا أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا) [١٦الإسراء] قرأ أبو عمرو بتشديد الميم (أمرنا) معناها : كثرناهم ، والكثرة إلى التخليط أقرب عادة[ ].

(أما قوله تعالى (بَلِ ادَّارَكَ عِلْمُهُمْ فِي الْآخِرَةِ) [٦٦/ النمل] عند عاصم مشددة قرأها أبو عمرو، (أدْرك) ساكنة أي جهلوا علم الآخرة عندهم في أمرها ومن قرأها مشددة فأصله تدارك ثم أدغمت التاء في الدال ودخلت ألف الوصل في الابتداء لتكون أول المشددة ومعناه : بل تكامل علمهم في قيام الساعة فلا مزيد عندهم[ ]).[ ] ٦

وقوله تعالى (وَلَهُم عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ) [١٠/البقرة] قرأ أبو عمرو والباقون بخلاف عاصم وحمزة والكسائي بالتشديد وضم الباء وذهب ابن عطية إلى أن قراءة التشديد يؤيدها

قوله تعالى قبل ذلك (وَمَا هُم بِمُؤْمِنِينَ) [٨/البقرة] وقيل إنه روي عن ابن عباس قوله: إنما عوتبوا على التكذيب لا على الكذب وإن وصفهم بالتكذيب أبلغ في الذم من وصفهم بالكذب لأن كل مكذب كاذب وليس كل كاذب مكذباً [٧] يقول الزمخشري : قرئ يكذبون من كذبه الذي هو نقيض صدقه ، أو من كذّب الذي هو مبالغة في كذب كما بولغ في صدق فقيل صدّق أو بمعنى الكثرة كقولهم موتت البهائم وبركت الإبل [٨] .

وقوله تعالى (مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ اللّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُواْ عِبَادًا لِّي مِن دُونِ اللّهِ وَلَـكِن كُونُواْ رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ) [٧٩ /آل عمران] والتخفيف قراءة نافع وابن كثير وأبي عمرو والتشديد قراءة الباقين وإذا كان التشديد أبلغ في تعلمّون لكن للمناسبة أثراً ذا وقع في النفس، لا يقل بلاغة عن ما تحققه دلالة التشديد مفصولة عن السياق [٩] ولقد فسر ابن الجزري سر إجماع القراء على المبالغة بالتشديد في سورة الشعراء واختلافهم في التشديد والتخفيف في سورتي الأعراف ويونس باختلاف المقامات، لذلك أجمعوا في الشعراء على (سحار) لأنه جواب لقول فرعون فيما استشارهم فيه من أمر موسى عليه السلام بعد قوله (إِنَّ هَـذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ) [٣٤ / الشعراء] فأجابوه بما هو أبلغ من قوله رعاية لمراده بخلاف التي في الأعراف فإنها جواب لقولهم: (إِنَّ هَـذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ) [١٠٩/ الأعراف] فتناسب اللفظان ، وأما التي في يونس (وَقَالَ فِرْعَوْنُ ائْتُونِي بِكُلِّ سَاحِرٍ عَلِيمٍ) [٧٩/ يونس] فإنها أيضاً جواب من فرعون لهم حيث قالوا : (إِنَّ هَـذَا لَسِحْرٌ مُّبِينٌ) [٧٦/ يونس] فرفع بقوله عن المبالغة وقد وفق (ابن الجزري) في التعليل البلاغي باختلاف المقامات لإجماع القراء على تشديد (سحار) في الشعراء واختلافهم على ذلك في الأعراف و يونس [١٠] .

٥. ف ونقصانها:

من سورة فاتحة الكتاب قوله تعالى (مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ) [٤/الفاتحة] وهي قراءة عاصم والكسائي وقرأ أبو عمرو (ملك) ومعه الباقون (وقرأ أبو حنيفة رضي الله عنه: (ملك يوم الدين) بلفظ الفعل ونصب اليوم وقرأ أبو هريرة رضي الله عنه: مالك بالنصب وقرأ غيره: ملك وهو نصب على المدح ومنهم من قرأ مالك بالرفع، وملك هو الاختيار لقوله (لِّمَنِ الْمُلْكُ الْيَوْمَ) [١٦/غافر] لأن الملك يعم [١١]. ويؤيد هذه القراءة قوله تعالى (الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ) [٢٣/الحشر] (مَلِكِ النَّاسِ) [٢/الناس] وقد ذكر أبو عبيد القاسم بن سلام ت ٢٢٤هـ من أن كل ملك مالك ولا يعد كل مالك ملكاً وقد

امتدح الحق نفسه بانفراده بالملك في قوله (لِّمَنِ الْمُلْكُ الْيَوْمَ) [١٦/غافر] فمدحه بما امتدح به نفسه أحق أولى من غيره[٢].

(قوله تعالى (يُخَادِعُونَ اللّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلاَّ أَنفُسَهُم) [١١/البقرة] وكذا قوله سبحانه (وَمَا يَخْدَعُونَ إِلاَّ أَنفُسَهُم) [٩/البقرة] قراءتان قرأ أبو عمرو (يخادعون) وهو الذي يذهب إليه البعض لمبرر أن الإنسان لا يخدع نفسه وإنما يخادعها، كما أنها تدل على ما يجده المنافقون في أنفسهم من اضطراب وضيق وعدم استقرار وثبات، فهناك عملية مخادعة بينهم وبين أنفسهم وهذا ما يشير إليه أيضا قوله (يَحْذَرُ الْمُنَافِقُونَ أَن تُنَزَّلَ عَلَيْهِمْ سُورَةٌ تُنَبِّئُهُمْ بِمَا فِي قُلُوبِهِم قُلِ اسْتَهْزِؤُواْ إِنَّ اللّهَ مُخْرِجٌ مَّا تَحْذَرُونَ) [٦٤/ التوبة] وهو قريب من التجريد - الذي ذكره علماء البديع - فهم يخادعون أنفسهم ويغررونها بالأماني وأنفسهم كذلك تخادعهم[٣].

(أما قوله تعالى (وكَأَيِّن مِّن نَّبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهَنُواْ لِمَا أَصَابَهُمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ وَمَا ضَعُفُواْ وَمَا اسْتَكَانُواْ وَاللّهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ) [١٤٦/ آل عمران] فقد قرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو قُتِلَ بضم القاف وكسر التاء وقرأ الباقون (وقاتلَ) ويرى بعضهم بأن قاتل أبلغ في مدح الجميع من معنى قتل ، لأن الله تعالى مدح من قاتل كأن من قتل داخلاً فيه وإذا مدح من قتل لم يدخل فيه غيرهم فقاتل أعم وأمدح[٤]).

ومن ذلك واعدنا من قوله تعالى (وَإِذْ وَاعَدْنَا مُوسَى أَرْبَعِينَ لَيْلَةً) [٥١/البقرة] ومن قوله تعالى (وَوَاعَدْنَا مُوسَى ثَلاَثِينَ لَيْلَةً) [١٤٢/الأعراف] أو من قوله تعالى (وَوَاعَدْنَاكُمْ جَانِبَ الطُّورِ الْأَيْمَنَ) [٨٠/طه] قرأ أبو عمرو وأبو جعفر ويعقوب (وعدنا) بغير ألف بعد الواو على أن الوعد من الله تعالى لأن الفعل مضاف إليه وحده، وأيضاً فإن ظاهر اللفظ فيه وعد من الله لموسى عليه السلام و ليس فيه وعد من موسى فوجب حمله على الواحد بظاهر النص، وقرا الباقون ومنهم جعفر (واعدنا) بألف بعد الواو من المواعدة فالله سبحانه وتعالى وعد (موسى) الوحي على الطور، وموسى وعد الله المسير لما أمره به[٥].

قوله تعالى (إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَواْ إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِّنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُواْ فَإِذَا هُم مُّبْصِرُونَ [٢٠١/الأعراف] قرأ أبو عمرو وابن كثير والكسائي طائف بغير ألف وقرأ الباقون مثل (فاعل) وحجته أنه جعله مصدر طاف الخيال يطيف طيفاً مثل كال يكيل، إذا ألمّ في المنام، قال أبو عبيدة: طيف من الشيطان يلم به وقال أيضا: طاف الخيال يطوف مثل قال يقول، ومن قرأه (طائف) جعله مصدراً أيضاً كالعافية والعاقبة و(فعل) أكثر من في المصادر من فاعل، و حكى أبو زيد: طاف

الرجل يطوف طوفاً إذا أقبل وأدبر وأطاف يطيف إذا جعل يستدير بالقوم ويأتيهم من نواحيهم، و طاف الخيال يطوفُ إذا ألم في المنام، وقيل: الطائف ما طاف به وسوسة الشيطان، والطيف من اللمم والمس والجنون[٦].

٦ التنقيط:

ويتجلى ذلك في الحروف جميعاً معجمها ومهملها إذ يشتبه الأمر إن كان ثمة ما يعرف بالتصحيف، وأمثلة ما نجده هنا قوله تعالى : ((وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لاَ تَعْبُدُونَ إِلاَّ اللّهَ) [١٨٣البقرة] وقوله (وَمَا اللّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ) [١٨٥/البقرة]، وقوله (وَلاَ يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ كَفَرُواْ أَنَّمَا نُمْلِي لَهُمْ خَيْرٌ) [١٧٨ - آل عمران] هذا مثال لاختلاف القراءات متناوبة بين الياء والتاء، وهو كثير في كتاب الله تبارك وتعالى و دليل صدق على تواتر هذه القراءات وأنها من عند الله وليست خاضعة لاجتهاد مجتهد واستنباط مستنبط[٧] فالانتقال من التكلم إلى الغيبة أو الخطاب أو من الغيبة إلى الخطاب أو التكلم أو من الخطاب إلى التكلم أو الغيبة هو عين ما يعنيه البلاغيون (بأسلوب الألتفات) (والغرض منه لفت النفس وتوجيه ذهن المخاطب إلى ما يوجه إليه ويلقى عليه أو لغرض التضييق على المخاطبين وإلزامهم الحجة بحيث لا يدع لهم فرصة، ولا يبقي لهم طريقا لمهرب، وهو من أجل علوم البلاغة، بل هو أمير جنودها، و الواسطة في قلائدها وعقودها، وسمي بذلك أخذاً له من التفات الإنسان يمينا وشمالاً، فإنه في الكلام ينتقل من صيغة إلى صيغة، ومن خطاب إلى غيبة[٨]) فأمر (الالتفات) الذي تحقق محصلة اختلاف التنقيط بين القراءات، دليل على تواتر القراءات فلقد اتفق القراء في بعض المواضع واختلفوا في بعضها ولربما جاءت الكلمة في كتاب الله على أكثر من صيغة واحدة يتفقون فيها في مواضع ويختلفون في أخرى، وهذا يزيدنا يقيناً على تواتر هذه القراءات وفيها يبدو ما أومأت إليه[٩] أجل إن القراءات تحقق التفاتاً ويحقق بعضها صرفا للالتفات في الإسلوب وإجراء له على نمط واحد ، ومما يتحقق فيه الالتفات من الخطاب إلى الغيبة ما قرأه أبو عمرو في قوله تعالى (وَمَا أُوتِيتُم مِّن شَيْءٍ فَمَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَزِينَتُهَا وَمَا عِندَ اللَّهِ خَيْرٌ وَأَبْقَى أَفَلَا تَعْقِلُونَ) [٦٠/القصص] وعلى قراءة الباقين (أفلا تعقلون) ينصرف الإلتفات وكذلك قراءته لقوله تعالى(وَآتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَجَعَلْنَاهُ هُدًى لِّبَنِي إِسْرَائِيلَ أَلاَّ تَتَّخِذُواْ مِن دُونِي وَكِيلاً)(٢/الإسراء) فعلى قراءة الباقين تتخذوا بالتاء يتحقق إلتفات من الغيبة إلى الخطاب وينصرف من قراءة أبي عمرو[١٠] ، و من أمثلته قوله تعالى (بَلْ يُؤْثِرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا) [١٦/ الأعلى] نرى انحياز قراءة أبي عمرو لهذا الالتفات، حين قرأ خلافا للباقين بل تؤثرون الحياة الدنيا .

ومثله أيضاً (قراءة أبي عمرو (بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ) [٥٧/الأعراف] بنون مضمومة وضم الشين ومثله ابن عامر غير أنه أسكن الشين، ومثله حمزة والكسائي غير أنهما فتحا النون، وحجة أبي عمرو أنه جعله جمع نشور ونشور بمعنى ناشر وناشر معناه محيي كطهور بمعنى طاهر، جعل الريح ناشرة للأرض أي محيية لها، إذ يأتي المطر الذي يكون النبات به، ويجوز أن يكون بمعنى منشور كركوب بمعنى مركوب وحلوب ومعنى محلوب كأن الله جل ذكره أحيا الريح بين يدي رحمته فهي منشورة أي محياه، حكى أبو زيد: قد أنشر الله الريح انتشاراً إذا بعثها، ويجوز أن يكون نُشراً جمع ناشر، كشاهد وشهد، وقاتل وقتل، على ما تقدم أن الريح ناشرة للأرض أي : محيي لها بما تسوق من المطر، وحجة من قرأ بالباء وهي قراءة عاصم أنها جمع بشير، إذ الرياح تبشر بالمطر وشاهد قوله تعالى (يُرْسِلَ الرِّيَاحَ مُبَشِّرَاتٍ) [٤٦/الروم][١]).

٧. حركات الـ ـدة :

(قال تعالى : (فَاتَّخَذْتُمُوهُمْ سِخْرِيًّا حَتَّى أَنسَوْكُمْ ذِكْرِي وَكُنتُم مِّنْهُمْ تَضْحَكُونَ) [١١٠/ المؤمنون] وقوله تعالى(أَتَّخَذْنَاهُمْ سِخْرِيًّا أَمْ زَاغَتْ عَنْهُمُ الْأَبْصَارُ) [٦٣/ص] قرأ أبو عمرو ونافع وحمزة والكسائي بكسر السين والباقون برفعها، واتفقوا جميعا على الضم في قوله تعالى (لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ) [٣٢/الزخرف].

إن سخريا بكسر السين معناه الإستهزاء كما جاء في قوله سبحانه (قَالَ إِن تَسْخَرُواْ مِنَّا فَإِنَّا نَسْخَرُ مِنكُمْ كَمَا تَسْخَرُونَ) [٣٨/هود] وسياق الآيتين يدل على هذا المعنى لكن الآية الثانية في الزخرف كانت عن اختلاف الناس من حيث المعيشة والغنى والفقر وعليه فإن المعنى الذي أجمع عليه القراء هو التسخير فإن من شأن اختلاف طبقات الناس فقرا أن يسخر بعضهم بعضا[٢]).

(قوله تعالى (وَلَقَدْ أَضَلَّ مِنكُمْ جِبِلًّا كَثِيرًا أَفَلَمْ تَكُونُوا تَعْقِلُونَ) [٦٢/يس] على ثقل الجبلة وقيل جبلاً الجماعة من الناس وهي قراءة أبي عمرو وبسكون الباء وقراءة حفص كسرها وقد رجح النحاس قراءة أبي عمرو والجمهور[٣]) ونجد جملة من الألفاظ القرآنية التي تتباين في حركاتها، (وكل ذلك مردود إلى اختلاف لهجات العرب قال ابن خالوية يقرأ بضم الراء وإسكان الشين وبفتحها في قوله: (وَإِن يَرَوْاْ سَبِيلَ الرُّشْدِ لاَ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلاً) [١٤٦/الأعراف] وكذا قولهم: السُقم، والسَقم و (وَعَلِمَ أَنَّ فِيكُمْ ضَعْفًا) [٦٦/الأنفال] بضم الضاد وفتحها وهما لغتان[٤]) أما قوله تعالى في سورة الغاشية (تَصْلَى نَارًا حَامِيَةً) [٤/الغاشية] فإن أبا عمرو قد قرأها على صيغة المبني للمجهول (تصلى) خلافاً للباقين تحقيقا للمناسبة التي قرأ بها في ذات السورة قوله تعالى (لَّا

تَسْمَعُ فِيهَا لَاغِيَةً) [١١/الغاشية] إذا لا ريب إن مثل هذا التناسب الصوت له أثر أعمق في النفس.

ولقد كان أبو عمرو – كما يحدث أبو عبيدة - يقرا (لاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا) [٧٧/ الكهف] قال أبو عبيدة سألت عنه فقال: هي لغة فصيحة وأنشد قول الممزق العبدي:

وقد اتخذت رحلي إلى جنب غرزها ❖ ❖ نسيقاً كأفحوص القطاة المطرقِ ( )

وقرأ حفص وحمزة والكسائي في سورة (يس) سداً [٩/يس] بالفتح في الموضعين وضمها الباقون وهما لغتان كالضعف والضُعف والفقر والفُقر ، قال : أبو عبيد كل شيء فعله الله جل ذكره كالجبال والشعاب فهو سُد بالضم، وما بناه الآدميون فهو سَد بالفتح وهذا القول من قول عكرمة وأبي عبيدة وقطرب، فيكون في سورة الكهف بين السُدين [٩٥/الكهف] لأنه من فعل الله جل ذكره، ويكون في هذه بالفتح لأنه من فعل الآدميين، ويكون سُداً في (يس) بالضم لأنه من فعل الله جل ذكره على هذا التفسير، وقيل: السد بالفتح المصدر، والسُد بضم السين الشيء المسدود، وقال اليزيدي: السد بالفتح الحاجز بينك وبين الشيء، والسُد بالضم في العين، وكان أبو عمرو يذهب إلى أن الضم والفتح بمعنى الحاجز لغتان في سورة الكهف، وذهب في (يس) إلى أن الضم بمعنى (سُدة العين) تقول العرب: بعينيه سُدَّةٌ ، وهما لغتان عند الكسائي كالزَعم والزُعم وقيل: الفتح يراد به المصدر، والضم يراد به الاسم كالغَرفة والغُرفة.( ) ٦

وثمة ظاهرة نستجليها فارقة بين هاتين القراءتين ،و هي فتح ياء الإضافة و سكونها في عدد جم من الألفاظ القرآنية ذلك أن كل ياء إضافة، بعدها همزة مفتوحة،أهل الحرمين وأبو عمرو يفتحونها، كما أن كل ياء إضافة بعدها همزة مكسورة فنافع وأبو عمرو يفتحونها هذا هو الأصل وقد تشذ عنه مواضع( ) يقول د. محيسن (الخلاف في ياءات الإضافة عند القراء دائر[٧]بين الفتح والإسكان و هما لغتان فاشيتان عند العرب والإسكان فيها هو الأصل، لأنها حرف مبني والسكون هو الأصل في البناء وإنما حركت بالفتح لأنها اسم على حرف واحد فقوي بالحركة وكانت فتحة لخفتها عن سائر الحركات)( ) . ٨

٨ تركيب (الأعراب) :

قرأ أبو عمرو ومعه القراء قوله تعالى (لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ) [١٧٧/البقرة] عدا حفص وحمزة بالرفع، ويرد الاختلاف في ذلك إلى سبب النزول، فرفع (البر) على الإبتداء جواباً لسؤال المسلمين عن البر ونصبه خبر (ليس) حينما اعترض اليهود على المسلمين يوم أن حولت القبلة، بتأويل ليس توليتكم وجوهكم، قبل المشرق والمغرب البر( )).قال الفراء

(إن شئت رفعت ((البر)) وجعلت (أن تولوا) في موضع نصب، وإن شئت نصبته وجعلت أن تولوا في موضع رفع؛ كما قال (فَكَانَ عَاقِبَتَهُمَا أَنَّهُمَا فِي النَّارِ)[١٧/الحشر] وهو في كثير من القرآن، وفي إحدى القراءتين (ليس البرُ أن) فلذلك اخترنا الرفع في (البر) والمعنى في قوله (لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ) أي ليس البر كله في توجهكم إلى الصلاة، واختلاف القبلتين (وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللّهِ...) ثم وصف ما وصف إلى آخر الآية)( ).

أما (قوله تعالى (وَاللَّهُ مُتِمُّ نُورِهِ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ) [٨/الصف] قرأها ابن كثير و حمزة والكسائي وحفص بالإضافة وقرأ الباقون بالتنوين ونصب(نوره) وقراءة الإضافة تبدو فيها المنة الإلهية على نبيه والمؤمنين فيما أمرهم الله به من إتمام هذا النور وقراءة التنوين فيها عدة ربانية ووعده الله لا يتخلف وفي ذلك طمأنينة للمؤمنين عندما تدلهم ظلمة، ويوحش ليل، بأن حالا مثل هذا لا يدوم إذ لا بد أن يتم الله نوره كما أتمه من قبل (وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُم فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ) [٥٥/النور]( ) وعلى هذه الكيفية توجه قراءة أبي عمرو رحمه الله لقوله تعالى (وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا ❖ وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا) [٣ لحـ٢/ الطلاق] فتنوين بالغ يمضي بها لمستقبل الزمان وقابل سنين الدهر، والإضافة تفيد بلوغها ومعنى الاستقبال حتمية البلوغ وفي الماضي تمام وقوعه.

(قوله تعالى (نَزَّاعَةً لِّلشَّوَى) [١٦/ المعارج] قرأ حفص (نزاعةً) بالنصب على الحال من نظر وهي حال مؤكدة لأن (لظى) وهي النار الشديدة اللهب لا تكون إلا نزاعة (للشوى) الذي هو جلدة الرأس. والعامل في نزاعة ما دل عليه الكلام من معنى (التلظي) وقيل : إن (نزاعة) منصوب على الاختصاص وقال قتادة بن دعامة السدوسي ت ١٨٨هـ ومعنى نزاعة للشوى : أنها تبري اللحم والجلد عن العظم حتى لا تترك فيه شيئا، وقرأ الباقون ومنهم أبو عمرو (نزاعة) بالرفع ، خبر ثان لأن من قوله تعالى : كلا إنها لظى أو خبر لمبتدأ محذوف، أي وهي نزاعة للشوى( )).

كما (أن أبا عمرو وعيسى بن عمرو قرآ (إِنَّ هَذَيْنِ لَسَاحِرَانِ يُرِيدَانِ أَن يُخْرِجَاكُم مِّنْ أَرْضِكُم بِسِحْرِهِمَا) [٦٣ ، طه] وذهبا إلى أن خلاف هذا غلط من الكتاب عند من قرأ بغير ذلك كما قالت عائشة)( ) وإني بالمناسبة لأذهب إلى أن قراءة الدوري عن أبي عمرو هيّ من أكثر القراءات التي رضي عنها أئمة النحو، وانتصرت لما سنه أولئك الأئمة فيما بعد من قوانين وقواعد عرفت في إطار

ما يسمى بـ(علم النحو العربي) ، ولي على هذا شواهد عديدة جمة، اقتصر على ما يكون منها بمثابة نماذج تجري عليها بقية مستويات المفارقات الدلالية التي تناولتها وتوزعتها دراستي هذه، ومن شواهد هذا الانتصار لقوانين النحو علاوة على ما أشرت إليه ما قرأ به الدوري في قوله تعالى (لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ فَأَصَّدَّقَ وَأَكُن مِّنَ الصَّالِحِينَ) [١٠/ المنافقون] مخالفاً للرسم العثماني ويرى الفراء على نية إثبات الواو، وهي كثر ما تزداد وتنقص في الكلام، ألا ترى أنهم يكتبون: الرحمن وسليمن بحذف الالف، والقراءة بإثباتها، فلهذا جازت وأسقطت الواو من قوله (وَيَدْعُ الإِنسَانُ بِالشَّرِّ) [١١/ الإسراء] والقراءة على نية إثبات الواو( ) وقال الزمخشري: هو معطوف على محل فأصدق المنصوب كأنه قيل: إن أخرتني أصدق وأكن ( ) ٤ ٥.

أما قوله تعالى (فَلاَ رَفَثَ وَلاَ فُسُوقَ وَلاَ جِدَالَ فِي الْحَجِّ) [١٩٧/ البقرة] قرأ أبو عمرو وابن كثير ويعقوب (فلا رفثٌ ولا فسوقٌ ولا جدال) وقرأ أبو جعفر ووافقه الحسن (فلا رفثٌ ولا فسوقٌ ولا جدالٌ في الحج) وقرأ الباقون (فلا رفثَ ولا فسوقَ ولا جدالَ في الحج) ( ) لمقتضى المناسبة، فإنها تكون أبعد أثر حيث جاءت على التبرئة مثل لا ريب فيه وعلى الرفع بمعنى ليس وخبر ليس محذوف أي لا رفث فيه( ) ٧.

على أن هذا الأمر يصدق على قراءة أبي عمرو عموماً، لا تعميماً أو مطلقاً، وأعني موافقة القراءة لمقتضيات قوانين النحو وأحكامه، التي شرعها علماؤه فيما بعد فثمة ما يخالفها، ومن ذلك ما أسوقه مثالا ليس غير ؛ ما قرأ به في سورة الأعراف (الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِندَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَالإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَآئِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالأَغْلاَلَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ فَالَّذِينَ آمَنُواْ بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُواْ النُّورَ الَّذِيَ أُنزِلَ مَعَهُ أُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) [١٥٧/ الأعراف] بجزم الفعل (يأْمُرُهم) علماً بأنه قد جاء في الميسر في القراءات الأربع عشر أنها قرأت بالاختلاس عند غير الدوري ورواها الدوري بالإتمام أي بالضم الكامل ( ) ٨.

تمة:

تخلص الدراسة الدلالية للقراءات القرآنية - خاصة المتواترة – إلى أن تلك القراءات لم تكن إلا محصلة روايات تعوّل على مبلغ الجهد الشخصي لكل رواية، وينتفي عن تلك القراءات جميعا ظاهرة الانتقائية أو الانحياز لما ترجح فيما بعد بيانيا ولغويا أو غيره ،وإن الظلال الدلالية للألفاظ القرآنية وكذا الدلالات التركيبية أيضا بمجملها لم تكن إلا محصلة جهود أمينة مخلصة صادقة مع

ربها، عرف بها أولئك القراء الكلام من سلف هذه الأمة رضوان الله عنهم أجمع، وبحسب ما وصل لكلٍّ معزوا بسنده الصحيح المتواتر، المتصل بالموحى إليه سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم من لدن جبرئيل الأمين عليه السلام من الحضرة العلية، وإن ما قرره علماء التفسير واللغة والبلاغة والفقه الشرعي جاء متأخراً، حيث نجد آراء هؤلاء واستنباطاتهم منتشرة مبثوثة، على هامش هذه القراءات كلها ولا تختص إحداها بشيء من ذلك. بل تتفق وتفترق فيما بينها، بحيث لا يتحقق لأحد ترجيح قراءة على أخرى إجمالا، على أي مستوى دلالي، أو إسلوبي أو بلاغي أو إعجازي، أو حتى تشريعي أو فكري، ولا أظن بمقدور أحد - على حد علمي - أن يتجرأ بالقول الجازم بشيء من ذلك، بحيث يجعل هذه القراءات موضع المفاضلة على أي من هذه المستويات، وبشكل قاطعي تام، وإن الفروق الدلالية التي يمكن لنا استنباطها واستكناهها، بين هذه القراءات لا تسوغ لنا القول بذلك مطلقاً، إذ لم تكن أيّة قراءة من تلك القراءات المتواترة غير نتيجة نقل أمين، ومحصلة رواية موثوقة، مجردة من الانحياز الذاتي والميل الانتقائي، فالكل من عند الله عن خير خلق الله، وما يبرر مظاهر الاختلاف، بين أولئك القراء الكرام هو الاختلاف اللهجي، الذي اتسع له قرآننا المجيد، في الأحرف السبعة كما صح عنه صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم، فلا يذهبن بأحد الوهم بوجود ذلك التفاوت، أو التفاضل إجمالاً في أي وجوه اللفظ أو المعنى، وما تنوع هذه القراءات إلا لمزيد ثراء على ثراء، وارتقاء إلى ارتقاء حيث نرنو إلى شأو بعيد لا متناه، حفل به هذا المعجز الخالد، قرآننا الكريم، ورقمه أولئك الأعلام، منذ عهد الصحابة والتابعين الأول، رضي الله عنهم وأرضاهم، وجعل الفردوس منقلبهم ومثواهم.

هامش

١) الشذر طيبة – الفروق الدلالية في التراث اللغوي – ص ٦٦ – المجلة العربية للعلوم الإنسانية – العدد ٧٣ - جامعة الكويت -٢٠٠١م.

٢) ينظر الراجحي عبده – اللهجات العربية في القراءات القرآنية ص ١ – ٨٢.دار المعارف بمصر ١٩٦٨م.

٣) عباس فضل حسن - القراءات القرآنية من الوجهة البلاغية – ص ١٢ مجلة دار العلوم الإنسانية والجامعة الأردنية – العدد السابع – ١٩٨٧م .

٤) عمر أحمد مختار - دراسات لغوية في القرآن الكريم وقراءاته–ص ١٣٧ - عالم الكتب – القاهرة الطبعة الأولى – ١٤٢١هـ ، ٢٠٠١م.

٥) الضباع علي محمد– الإمتاع في بيان أصول القراءة – ص٥٧ - المكتبة الأزهرية للتراث، ط١، ١٤٢٠هـ -١٩٩٩م.

٦) مفلح محمد أحمد، أحمد خالد شكري، محمد خالد منصور – مقدمات في علم القراءات ص ٦٣ دار عمار الأردن٢٠٠٠م.

٧) الجمل عبد الرحمن – المغني في علم التجويد – ص ٢٦ ، آفاق للطباعة والنشر غزة (فلسطين) ، ط٢ ١٤٢٠هـ -١٩٩٩م.

٨) أبو اليمن أبو بكر محمد – المختصر المفيد في معرفة أصول رواية أبي سعيد (ورش) ص ١٤ - ١٤٠٦هـ ١٩٨٦م.

٩) الحبشي أبوبكر العطاس بن عبد الله تيسير الأمر لمن يقرأ من العوام بقراءة أبي عمرو ص ١٦ -١٧ – دار الآفاق، جدة١٤٠٣هـ.

١٠) السقاف هادي بن حسن السقاف – الجوهر المكنون برواية قالون – دار الحاوي ١٤١٧هـ -١٩٩٧م .

١١) ينظر ابن الجزري محمد بن محسن غاية النهاية في طبقات القراء - ٢٦٥/١ -٢٨٥ -باعتناء برجستراسر، دار الكتب العلمية بيروت ط ٢، (١٤٠٠هـ -١٩٨٠م) .

١٢)ينظر البسيوني عبد العظيم البسيوني - وجوه الاحتجاج اللغوي بالقراءات القرآنية في معجم العين ص ٣٤٦ مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة العدد السابع جامعة الأزهر الشريف ١٤١٨هـ -١٩٩٨م.

١٣) ينظر محيسن محمد سالم– المهذب في القراءات العشر ٦/١ -ط٢ ١٣٩٨هـ – ١٩٧٨م .

١٤) ينظر ابن الجزري، غاية النهاية ص ٢٨٥/١.

١٥) فريد فتحي – من بلاغة القراءات – ص ٩٥ - مجلة كلية اللغة العربية بالقاهرة – جامعة الأزهر الشريف العدد الثالث ١٤٠٥هـ -١٩٨٥م .

١٦) البسيوني عبد العظيم البسيوني – وجوه الاحتجاج اللغوي بالقراءات القرآنية في معجم العين ص ٣٢٧.

١٧) ينظر المهدي محمد مختار محمد – الأحرف و القراءات القرآنية في ضوء الدرس اللغوي – ص٤٥ حولية كلية القراءات الإسلامية العربية للبنين بالقاهرة جامعة الأزهر الشريف– العدد (١٨) – الجزء الأول – ١٤٢٠هـ -٢٠٠٠م. عن مناهل العرفان للزرقاني محمد عبد العظيم

١٨) ينظر الزرقاني محمد بن عبدالعظيم – مناهل العرفان – ص١٥٥/١ دار الفكر ١٩٨٨م .

١٩) ينظر المصدر نفسه ص ١٤٠ .

٢٠) ينظر ابن الجزري محمد بن محمد النشر في القراءات العشر ١١٢/١١١/١ -تحقيق محيسن محمد سالم (د.ت).

٢١) ينظر المصدر نفسه ص ١١٥ - ١١٦.

٢٢) أستيتيه سمير شريف – القراءات القرآنية بين العربية والأصوات اللغوية – منهج لساني معاصر – ص١٠٩ ، عالم الكتب العربية الأردن ٢٠٠٤م.

٢٣) النوري محمد جواد – في التطور الصوتي – ص١٢٢ مجلة النجاح للأبحاث نابلس - المجلد الثاني - العدد الخامس -١٤١١هـ - ١٩٩٠م.

٢٤) ينظر ابن الجزري – النشر في القراءات العشر ص ٣/٢ - ١٣٦.

٢٥) ينظر عبد التواب رمضان – فصول في فقه اللغة ص ٨٢ -٨٣ - مكتبة الخانجي بالقاهرة ط ٢ – ١٩٨٠م.

٢٦) الزركشي محمد بن عبدالله البرهان في علوم القرآن ٤/١ تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم – دار المعرفة (بيروت) ط٢ ، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

٢٧) الأشرم المتولي علي المتولي – تحقيق الهمزة بين النحويين والقراء، ص١٣٠٠ - مجلة القبس جامعة الأزهر – كلية الدراسات والعربية – بنين بني سويف – العدد الثاني ١٩٩١م.

٢٨) ينظر القرطبي محمد أحمد – الجامع ٦٧/٢ مطبعة دار الكتاب – مصر (د.ت) .

٢٩) القيسي أبو محمد مكي بن أبي طالب – الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها تحقيق رمضان محيي الدين – مؤسسة الرسالة ط ١٤٠٧/٢هـ ١٩٨٧م ومحيسن محمد سالم – القراءات القرآنية وأثرها في علوم العربية ١٢٩/١ - دار الجيل (لبنان) والخطيب عبداللطيف – معجم القراءات ٢٠٨/١ دار سعد الدين ط١ سوريا ١٤٢٢هـ /٢٠٠٢م .

٣٠) المصدر نفسه ١٢٧/١.

٣١) العيدروس علي عبدالله - نفحات الساحة الحسينية في شرح متن الشاطبية ص ١٢٩ مركز النور للدراسات والأبحاث ١٤٢٧هـ .

٣٢) ابن الجزري – النشر في القراءات العشر ص ١/ ٣٧٤.

٣٣) ينظر ابن الإبزازي أحمد بن جعفر الغافقي – رواية أبي عمر البصري. ص ٨٣ تحقيق عمر سر الختم الحسن دار عمار عمان -٢٠٠١م و أستيتية سمير شريف– القراءات القرآنية بين العربية والأصوات اللغوية ، منهج لساني معاصر – ص ١١٣ - ١١٧.

٣٤) عمر أحمد مختار - دراسات لغوية في القرآن الكريم وقراءاته – ص ٣٥ -٣٦.

٣٥) ينظر عبد الله محمد فريد عبد الله ، الصوت اللغوي ودلالته في القرآن الكريم ص – ١٣٩ - دار الهلال – ٢٠٠٠م.

٣٦) ينظر حامد أحمد حسن – قضية الخفة والثقل وأثرها في النحو العربي – ص٧٤ -مجلة النجاح للأبحاث –نابلس - المجلد الثاني - العدد السادس -١٤١٢هـ -١٩٩٢م.

٣٧) ينظر القاضي عبدالفتاح - الوافي في شرح الشاطبية ص ١٣٥ – مكتبة الدار – المدينة المنورة -١٩٩٤م .

٣٨) ينظر المصدر نفسه ص ١٤٥ .

٣٩) ينظر شاهين عبد الصبور أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي أبو عمرو بن العلا - ص ١١٣ – مكتبة الخانجي القاهرة - ١٩٨٧م أستيتية سمير شريف القرآءات القرآنية بين العربية والأصوات اللغوية، منهج لساني معاصر – ص ١٠٩.

٤٠) الزبيدي محمد مرتضى – تاج العروس من جواهر القاموس (عمي) .

٤١) الفارسي أبو علي الحسن بن عبدالغفار – الحجة للقراء السبعة – تحقيق قهوجي بدر الدين و جويجاتي بشير – طبع دار المؤمن للتراث بدمشق – ط١ -١٤٠٧ - ١٩٨٧ .

٤٢) الحلبي السمين – الدر المصون في علم الكتاب المصون ص ٤٠١٠/٤ - تحقيق معوض علي محمد وآخرين – دار الكتب العلمية – بيروت ط١ - ١٤١٤هـ -١٩٩٤م.

٤٣) الفراء أبو زكريا يحيى بن زياد – معاني القرآن – ص ١٢٧/١ -١٢٨ - عالم الكتب (بيروت) ط ٣ – ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

٤٤) عباس فضل حسن ، القراءات القرآنية من الوجهة البلاغة ص٢٤ -٢٥.

٤٥) إبراهيم محمد نبيل علم القراءات نشأته – أطواره، أثره في العلوم الشرعية – ص ٣٥٧ طبعة خاصة بدارة الملك عبد العزيز ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م .

٤٦) القيسي أبو محمد مكي بن أبي طالب، مشكل إعراب القرآن ١٥٤/٢ تحقيق الضامن حاتم – مؤسسة الرسالة ١٤٠٧هـ -١٩٨٧م.

٤٧) ينظر ابن زنجلة أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد – حجة القرآت ص ٨٨ -٨٩ – تحقيق الأفغاني سعيد – مؤسسة الرسالة – ط ٥ ١٤١٨هـ -١٩٩٧م.

٤٨) الزمخشري محمود بن عمر الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل– ١ / ١٧٨ -١٧٩ دار الكتب العلمية بيروت(لبنان) – ط ١– ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

٤٩) ينظر حجة القراءات ١٧٦/١٧٥ وفريد فتحي – من بلاغة القراءات – ص ١١٢.

٥٠) ينظرفريد فتحي من بلاغة القراءات – ص ١١٣ .

٥١) ينظر الزمخشري – الكشاف – ص٢١/١.

٥٢) فريد فتحي– من بلاغة القراءات – ص ١١١ .

٥٣) عباس فضل حسن – القراءات القرآنية من الوجهة البلاغية ص ١٨ .

٥٤) أبو زرعة – حجة القراءات : ١٧٥، ١٧٦ - و فريد فتحي من بلاغة القراءات ص١٤٨.

٥٥) ينظر محيسن محمد سالم– القراءات وأثرها في علوم العربية ص ٥٩٩/١ -٥٦٠.

٥٦) القيسي أبو محمد مكي بن أبي طالب – الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها ص ٤٨٦/١ -٤٨٧ - تحقيق رمضان محي الدين – مؤسسة الرسالة ط٢ ١٤٠٧هـ -١٩٨٧م.

٥٧) عباس فضل حسن - القراءات القرآنية من الوجهة البلاغية ص ٢٧.

٥٨) العلوي يحيى بن حمزة – الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز – ص٢٦٥ دار الكتب العلمية بيروت -الطبعة الأولى -١٤١٥هـ -١٩٩٥م.

٥٩) ينظر عباس فضل حسن – القراءات القرآنية من الوجهة البلاغية ص٢٧ -٣١.

٦٠) ينظر حجة القراءات ص ٣٩٤ -٥٥٤.

٦١) القيسي أبو محمد مكي بن أبي طالب – كتاب الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها – ص(١ / ٤٦٥ -٤٦٦).

٦٢) عباس فضل حسن – القراءات القرآنية من الوجهة البلاغية ص ٤١ -٤٧.

٦٣) البسيوني عبد العظيم البسيوني – وجوه الاحتجاج اللغوي بالقراءات القرآنية في معجم العين للخليل ص ٣٧٦.
٦٤) مكرم عبد العال سالم ، أثر القراءات القرآنية في الدراسات النحوية ص ٣٥ -ط ١٩٨٧م – الكويت١٩٨٧م.
٦٥) ينظر المصدر نفسه ص ٥٥.
٦٦) ينظر القيسي ابو محمد مكي بن أبي طالب - كتاب الكشف عن القراءات السبع وعللها وحججها - ص ٢ / ٧٥ -٧٦.
٦٧) ينظر أبو محمد مكي بن أبي طالب - التبصرة في القراءات ص ١٦٧ - تحقيق رمضان محي الدين – منشورات معهد المخطوطات العربية – الكويت ط ١ ١٤٠٥هـ -١٩٨٥م.
٦٨) محيسن محمد سالم - القراءات وأثرها في علوم العربية : ١٩٩/١.
٦٩) عباس فضل حسن - القراءات القرآنية من الوجهة البلاغية ص ٣٠.
٧٠) الفراء – معاني القرآن – ١٠٣/١ - ١٠٤.
٧١) عباس فضل حسن – القراءات القرآنية من الوجهة البلاغية ص٤٧.
٧٢) محيسن محمد سالم - القراءات وأثرها في علوم العربية ص٢ /٣٤٢ .
٧٣) مكرم عبد العال سالم - أثر القراءات القرآنية في الدراسات النحوية ص ٦٤.
٧٤) ينظر المصدر نفسه ص ١٠٧ .
٧٥) محيسن محمد سالم - المستنير في تخريج القراءات المتواترة من حيث اللغة – الإعراب – التفسير – ص٣/ ٢٣٤ – مصر - ط ١ ١٣٩٨هـ -١٩٧٨م .
٧٦) محمد فهد خاروف – راجح محمد كريم - الميسر في القراءات الأربع عشرة ص ٣١. الكلم الطيب – دمشق – بيروت – ط٢ - ١٤٢٣هـ -٢٠٠٢م .
٧٧) ينظر القيسي أبو محمد مكي بن أبي طالب – مشكل إعراب القرآن ١٢٤ - تحقيق الضامن حاتم صالح – مؤسسة الرسالة – ط ٢ ١٤٠٥ - ١٩٨٤م .
٧٨) ينظر خاروف محمد فهد - راجح محمد كريم – الميسر في القراءات الأربع عشرة ص ١٧٠ .

المراجع:

أ– الكتب:

١ . إبراهيم محمد نبيل، علم القراءات – نشأته – أطواره – أثره في العلوم الشرعية، طبعة خاصة بدارة الملك عبد العزيز (١٤٢٣هـ -٢٠٠٢م).

٢ . ابن الأبزازي احمد بن جعفر الغافقي رواية أبي عمر بن العلاء البصري تحقيق عمر سر الختم الحسن – دار عمار عمان ٢٠٠١م.

٣ . إستيتية سمير شريف - القراءات القرآنية بين العربية والأصوات اللغوية – منهج لساني معاصر - عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع – الأردن – ط ٤ ، ٢٠٠٠م.

٤ . ابن الجزري محمد بن محمد ، غاية النهاية في طبقات القراء – باعتناء برجستراسر ، دارالكتب العلمية بيروت ط٢ ١٤٠٠هـ -١٩٨٠م .

٥ . ابن الجزري محمد بن محمد ، النشر في القراءات العشر – راجعه علي محمد الضباع - دار الكتب العلمية بيروت (د.ت).

٦ . الجمل عبد الرحمن – المغني في علم التجويد – آفاق للطباعة والنشر – غزة (فلسطين) – ط٢ – ١٩٧٨م.

٧ . الحبشي أبو بكر العطاس بن عبد الله – تيسير الأمر لمن يقرأ من العوام بقراءة أبي عمرو – دار الآفاق – جدة – ١٤٠٣هـ .

٨ . الحلبي السمين –الدر المصون في علم الكتاب المكنون – تحقيق معوض علي محمد وآخرين – دار الكتب العلمية (بيروت) ط ١ - ١٤١٤هـ - ١٩٩٤ م.

٩ . خاروف محمد فهد ، محمد كريم راجح – الميسر في القرآءآت الأربع عشرة – دار الكلم الطيب، (دمشق – بيروت) ط ٢ ،(١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.)

١٠ . الخطيب عبداللطيف – معجم القراءات – دار سعد الدين – ط١ -سوريا ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م.

١١ . الراجحي د. عبده – اللهجات العربية في القراءات القرآنية – دار المعارف بمصر١٩٦٨م.

١٢ . الزبيدي محمد مرتضى - تاج العروس من جواهر القاموس .

١٣ . الزرقاني محمد بن عبدالعظيم – مناهل العرفان - دار الفكر ١٩٨٨م .

١٤ . الزركشي محمد بن عبد الله – البرهان في علوم القرآن – تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم – دار المعرفة (بيروت) – ط٢ – ١٩٧٢م.

١٥ . الزمخشري محمود بن عمر – الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل – دار الكتب العلمية – بيروت (لبنان) – ط١ - (١٤١٥هـ -١٩٩٥م) .

١٦ . ابن زنجلة أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد – حجة القراءات – تحقيق الأفغاني سعيد - مؤسسة الرسالة – ط ٥ (١٤١٨هـ -١٩٩٧م) .

١٧ . شاهين عبد الصبور أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي – أبو عمرو بن العلاء - مكتبة الخانجي القاهرة ١٩٨٧م .

١٨ . السقاف هادي بن حسن – الجوهر المكنون برواية قالون - دار الحاوي (١٤١٧هـ -١٩٩٧م).

١٩ . الضباع علي محمد – الإضاءة في بيان أصول القراءة – المكتبة الأزهرية للتراث –ط١ (١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م) .

٢٠ . عبد الله محمد فريد – الصوت اللغوي ودلالته في القرآن الكريم - دار الهلال -٢٠٠٠م.

٢١ . الفراء أبو زكريا يحيى بن زياد – معاني القرآن – عالم الكتب (بيروت) – ط٣ -١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

٢٢ . عبد التواب رمضان – فصول في فقه اللغة – مكتبة الخانجي بالقاهرة – ط٢ -١٩٨٠م.

٢٣ . عمر أحمد مختار - دراسات لغوية في القرآن الكريم وقراءاته – عالم الكتب (القاهرة) – الطبعة الأولى -١٤٢١هـ -٢٠٠١م.

٢٤ . العلوي يحيى ابن حمزة – كتاب الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز - دار الكتب العلمية بيروت – الطبعة الأولى – ١٤١٥هـ -١٩٩٥م.

٢٥ . العيدروس علي عبدالله - نفحات الساحة الحسينية في شرح متن الشاطبية - مركز النور للدراسات والأبحاث - ١٤٢٧هـ .

٢٦ . الفارسي أبو علي الحسن بن عبدالغفار – الحجة للقراء السبعة – تحقيق قهوجي بدر الدين وجويجاتي بشير – دار المؤمن للتراث بدمشق ط١ – ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م .

٢٧ . القاضي عبدالفتاح - الوافي في شرح الشاطبية – مكتبة الدار – المدينة المنورة – ١٩٩٤م .
٢٨ . القرطبي محمد بن أحمد – الجامع لأحكام القرآن – مطبعة دار الكتب – مصر ط٣(د . ت).
٢٩ . القيسي أبو محمد مكي بن أبي طالب – التبصرة في القراءات – تحقيق رمضان محي الدين - منشورات معهد المخطوطات العربية ، ط١ (الكويت) ، (١٤٠٥هـ -١٩٨٥م).
٣٠ . القيسي أبو محمد مكي بن أبي طالب -كتاب الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها – تحقيق د. محي الدين رمضان – مؤسسة الرسالة (١٤٠٧هـ -١٩٨٧م).
٣١ . القيسي أبو محمد مكي بن أبي طالب – مشكل إعراب القرآن – تحقيق د. حاتم الضامن - مؤسسة الرسالة (١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م).
٣٢ . محيسن محمد سالم – المستنير في تخريج القراءات المتواترة من حيث اللغة - الإعراب - التفسير - مصر – ط١ ١٣٩٦هـ -١٩٧٦م.
٣٣ . محيسن محمد سالم – المهذب في القراءات العشر – ط٢ (١٣٨٩هـ - ١٩٧٨م).
٣٤ . محيسن محمد سالم – القراءات القرآنية وأثرها في علوم العربية دار الجيل (لبنان) (د.ت).
٣٥ . مكرم عبد العال سالم – أثر القراءات القرآنية في الدراسات النحوية الكويت، ط٢ - الكويت - ١٩٧٨م.
٣٦ . مفلح محمد احمد ، شكري أحمد خالد ، منصور محمد خالد – مقدمات في علم القراءات – دار عمان (الأردن) – ٢٠٠٠م.
٣٧ . أبو اليمن ابو بكر محمد – المختصر المفيد في معرفة أصول رواية أبي سعيد (ورش) ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

ب- العلمية:

١ . الأشرم المتولي علي المتولي – تخفيف الهمزة بين النحويين والقراء – مجلة القبس – جامعة الأزهر الشريف -كلية الدراسات الإسلامية والعربية بنين بدسوق – العدد الثاني -١٩٩٩م.
٢ . البسيوني عبد العظيم البسيوني – وجوه الاحتجاج اللغوي بالقراءات القرآنية في معجم العين – مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة – جامعة الأزهر الشريف – العدد السابع ١٤١٨هـ -١٩٩٨م.
٣ . حامد أحمد حسن – قضية الخفة والثقل وأثرها في النحو العربي – مجلة النجاح للأبحاث(نابلس) المجلد الثاني - العدد السادس١٤١٢هـ -١٩٩٢م.
٤ . الشذر طيبة –الفروق اللغوية في التراث اللغوي – المجلة العربية للعلوم الإنسانية - جامعة الكويت – العدد الثالث والسبعون -٢٠٠١م.
٥ . فريد فتحي – من بلاغة القراءات – مجلة كلية اللغة العربية بالقاهرة – جامعة الأزهر الشريف - العدد الثالث (١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م).
٦ . عباس فضل حسن – القراءات القرآنية من الوجهة البلاغية – مجلة الدراسات الإنسانية – الجامعة الأردنية – العدد السابع – ١٩٨٧م.
٧ . النوري محمد جواد – في التطور الصوتي – مجلة النجاح للأبحاث (نابلس) – المجلد الثاني - العدد الخامس -١٤١١هـ -١٩٩٠م.

٨ . المهدي محمد مختار محمد المهدي – الأحرف والقراءات القرآنية في ضوء الدرس اللغوي – حولية كلية الدراسات العربية للبنين بالقاهرة – جامعة الأزهر الشريف – العدد الثامن عشر - الجزء الأول (١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م).

أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات العلم الأساسية والاتجاه نحو العمل الجماعي

د علي العطاب

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد ، كلية التربية ، جامعة إب

خص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لأساسية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في محافظة إب، وفي ضوء أهداف البحث تم تحديد أسئلته وفروضه ومصطلحاته وحدوده، وللتحقق من فروض البحث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي القياس البعدي وقد تم استخدام مقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي كما استخدم اختبار مهارات عمليات العلم الأساسية (الملاحظة، القياس، الاستنتاج).

وقد بلغ عدد عينة البحث (٦٥) تلميذة ولتحليل النتائج استخدمت الباحثة اختبار (ت) T-test لقياس الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي واختيار مهارات عمليات العلم الأساسية. وقد أسفرت النتائج عن مايلي:

١ . وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لبعض مهارات عمليات العلم الأساسية.

٢ . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي.

وفي ضوء النتائج تم التوصل إلى المجموعة من التوصيات والمقترحات أهما:

- استخدام طريقة التعلم التعاوني في جميع مراحل التعلم والتدريس عليها .
- إجراء دراسات مختلفة على فاعلية طريقة التعلم والتعاوني مع إضافة متغيرات أخرى.

اسة وأهميتها:

يحظى تدريس العلوم في الوقت الراهن باهتمام المختصين وذلك بهدف تحسين وتطوير مناهج العلوم وطرق وأساليب تدريسها لتصبح أكثر فاعلية وقد جاء هذا الاهتمام بسبب الدور البارز للعلوم في الحياة المعاصرة ، وفي هذا الصدد يشير (ايمن حبيب ، ١٩٩٩ ، ص١) إلى ضرورة وجود تعليم أفضل للعلوم يقود إلى إعداد جيل مفكر ومنتج يستطيع مواجهة تحديات المستقبل .

كما أوصت الهيئة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) – في تقريرها من أجل تطوير مناهج المستقبل حتى عام ٢٠٦١ – بضرورة الاهتمام بتدريس العلوم بأسلوب يساعد في تنمية تفكير التلاميذ من خلال استخدام العمليات العقلية التي تجعله يفهم العالم من حوله ، مما يتطلب استخدام عمليات العلم في تدريس العلوم من خلال استراتيجيات تعليمية تحقق أهداف تدريس العلوم وتناسب قدرات وخصائص وحاجات التلاميذ وطبيعة الموضوعات التي يدرسونها (حنان هاشم ، ٢٠٠٧ ، ص ١٢). إن أفضل الأساليب للتعلم هي التي تتمركز حول المتعلم حيث يكون نشيطاً ومشاركاً في بناء الجانب المعرفي بهدف الوصول إلى اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية والعمليات العقلية المتعلمة لذا يجب التأكيد على أساليب تدريسية تركز على تحقيق أهداف العلوم المعرفية المهارية والوجدانية (سعد خليفة ، ٢٠٠١ ، ص١٠) ومن الطرق التي أثبتت جدواها في تنمية الجانب المعرفي والمهاري هي طريقة التعلم التعاوني. فقد أشار كل من (حسن منسي ١٩٩٨ ، ص١٠٦)(عبد العزيز طلبة ، ٢٠٠٢ ، ص ٣) إلى أن طريقة التعلم التعاوني تعمل على تنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات تعلم بعضها بعضاً ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بالمسئولية تجاه كل فرد من أفراد مجموعته إضافة إلى أن هذه الطريقة تنمي روح الفريق بين التلاميذ مختلفي القدرات كما تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية والعقلية والاتجاهات الإيجابية السليمة ، كما أكدت غالبية الدراسات على فاعلية التعلم التعاوني في جوانب التحصيل ، الدافعية ، و تحسين المهارات الاجتماعية ، وتنمية مهارات العلم الأساسية وتحسين الاتجاهات للدارسين نحو التعلم للعلوم والمشاركة نحو اتخاذ القرارات ، و إنشاء علاقة جيدة بين الزملاء ، وتنمية الإحساس بالمسئولة والاتجاه نحو العمل الجماعي كدراسة (محمد سالم ، ١٩٩٩٦) ودراسة (برلنتي ، ٢٠٠٣) ، و دراسة(حجازى ٢٠٠١) ، دراسة (صبارينى ، ١٩٩٧) دراسة (Sevenssslavin, 1995)، ودراسة كا فلير (1995 ، Cavalier) ودراسة (Laurence 1998)ودراسة (يسرى أبو فضالة ، ١٩٩٥).

الدراسة:

تولدت مشكلة الدراسة لدى الباحثة من خلال واقع تدريس العلوم في مرحلة التعلم الأساسي المتبعة في المدارس اليمنية إذ تشيع استخدام الطرق التقليدية التي تعزز مخرجات سلبية لدى المتعلمين منها:

١ -التركيز على الحفظ والإستضهار دون الفهم والاستيعاب

٢ - اعتماد عملية التقويم على الحفظ إلى حد كبير وإهمال العمليات العقلية

٣ - إهمال الجانب الاجتماعي والانفعالي.

٤ -الحاجة إلى استخدام طرق وأساليب تدريسية تؤكد على ضرورة مشاركة المتعلم.

وقد أكدت ذلك بعض دراسات عديدة كدراسة (أكرم عطران، ٢٠٠٧) ودراسة (نادية العطاب، ٢٠٠١) ودراسة (معتصم ادم ، ٢٠٠١).

لذا تحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية والاتجاه نحو العمل الجماعي

لدراسة: ستجيب الدراسة عن السؤالين الآتيتين:

١ - ما أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات عمليات التعلم الأساسية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ؟

٢ - ما أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ؟

الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١ . الوقوف على مفاهيم التعلم التعاوني.

٢ . التعرف على أثر دراسة التعلم التعاوني على اكتساب مهارات التعلم الأساسية، (الملاحظة والتصنيف، والاستنتاج) لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

٣ . التعرف على أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية الاتجاهات نحو العمل الجماعي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية وتلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس بطريقة التعلم التعاوني في متوسط درجاتهن لاختبار مهارات عمليات العلم الأساسية البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية وتلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس بطريقة التعلم التعاوني في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي .

الدراسة:

١- **لمكانية:**

عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي من مدارس محافظة إب في اليمن.

٢- **موضوعية:**

- وحدتي الشحنة الكهربائية والحرارة من كتاب العلوم للصف الخامس للفصل الدراسي الثني .
- بعض مهارات عمليات العلم الأساسية (الملاحظة ، التصنيف الاستنتاج).
- مقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي.

٣- **الزمانية:**

أجرى هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من الفترة ١٥ /٢/ ٢٠٠٩ إلى ١٥/٣/٢٠٠٩ من العام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ م .

، الدراسة:

تضمنت الدراسة عدداً من المصطلحات تم تعريفها إجرائياً على النحو الأتي :

لم التعاوني:

هي طريقة يتم فيها تعلم الطلبة مع بعضها ضمن (٥) مجموعات تتكون كل مجموعة من (٦) تلميذات ذات مستويات متفاوتة في التحصيل تسعى فيها تلميذات الصف الخامس الابتدائي إلى تحقيق هدف مشترك يتناقشن ويدون أفكارهن ويشاركن في تعلم المفاهيم الخاصة بوحدتي الحرارة والشحنة الكهربائية ويقمن بالأنشطة والتجارب المطلوبة منهن ويتساعدن مع بعضهن البعض تحت إشراف المعلمة.

م الأساسية: هي مجموعة العمليات العقلية التي تمارسها تلميذات الصف الخامس الابتدائي للوصول إلى المعلومات والبيانات المتعلقة بظاهرة أو مشكلة معينة أثناء دراسة وحدتي

الحرارة والشحنة الكهربائية وإيجاد العلاقة بينها وتقديم التفسيرات من خلال البيانات وذلك بهدف وصف وتفسير الظاهرة وتقاس باختبار تحصيلي يقيس مهارات عمليات العلم الأساسية (الملاحظة – التصنيف – الاستنتاج).

جماعي: يقصد به في هذا البحث أنه المحصلة الإيجابية لاستجابات التلميذات نحو العمل الجماعي وتقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذات أثناء الاستجابة لبنود المقياس المطبق عليهن ويشمل المقياس ثلاث أبعاد رئيسية.

البعد الأول: الاهتمام بالعمل الجماعي: ويدل على تفضيل التلميذات للعمل الجماعي والاشتراك فيه.

البعد الثاني: سهولة العمل الجماعي: ويدل على مشاعر السرور والسعادة التي ترتبط بإحساس التلميذات بسهولة المشاركة في إنجاز المهارات.

البعد الثالث: فائدة العمل الجماعي وارتباطه بالحياة العملية: ويدل على إدراك التلميذات لقيمة العمل الجماعي وفائدته في حياتهن العملية.

لدارسة: اكتسبت الدراسة أهمية خاصة وذلك للأسباب الآتية:

١ - سعيها إلى تحديد أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي وتنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية كاتجاه حديث في التدريس

٢ - توجيه نظر القائمين على عملية التربية بصفة عامة والمعلمين بصفة خاصة إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب الانفعالية للمتعلم.

٣ - توجيه نظر الباحثين إلى الاهتمام بطرق واستراتيجيات تدريس تفعل دور المتعلم وجعله نشيطاً ومشاركاً في العملية التعليمية.

٤ - توفير دليل تعليمي قد يفيد المعلمين حول إجراءات تنفيذ الدروس بطريقة التعلم التعاوني.

ا لنظري: أولى التربويون اهتماما متزايداً في السنوات الأخيرة للأنشطة والفعاليات التي تجعل الطالب محوراً لعملية التعلم والتعلم ومن أبرز هذه الأنشطة استخدام طريقة التعلم التعاوني والذي تعني بترتيب التلاميذ في مجموعة ، وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين، (توفيق مرعي، محمد الحيلة ،٢٠٠٣، ص٤٨) .

كما يعرفها(على الموسوى، ١٩٩٢ ص٥٩) (بأنها استراتيجية تعليمية منظمة ومرتبة

يمكن استخدامها في أي مرحلة تعليمية في أغلب المواد الدراسية ويقسم الطلاب في مجموعات تعليمية تضم من ٤ -٦ أعضاء).

أما جونسون وجونسون وهوليك (فيرى أن التعلم التعاوني هو الاستخدام التعلمي للمجموعات الصغيرة بحيث يعمل الطلاب مع بعضهم البعض لزيادة تعلمهم وتعلم بعضهم بعضاً في أقصى حد ممكن (جونسون وجونسون، ١٩٩٥ ، ص٥).

كما يعرفها إيجن (Eggen,p,pz79) بأنها مجموعة من استراتيجيات التعلم التي تتضمن العمل الجماعي للطلاب داخل مجموعات صغيرة للوصول إلى الأهداف التعليمية.

واشارت كوثر كوجك إلى أن التعلم التعاوني بأنه عبارة عن نموذج تدريسي يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم بعضاً والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية ، وأن يعلم بعضهم بعضاً ، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية واتجاهات وإيجابية نحو (كوثر كوجك ، ١٩٩٢ ،ص ٢٠) الأهداف المرغوبة ويعمل على تحسين بعض المهارات مثل اتخاذ القرار الجماعي ومشاركة الطلاب وتحمل المسؤولية، يعطي الفرصة لجميع الطلاب لكي يتفاعلوا معاً وبالرغم من التباين في مفهوم التعلم التعاوني إلاّ أنه يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة النقاط الآتية :

١ - أنه أحد الأساليب التعليمية الهادفة لتنمية التحصيل.

٢ - أن عدد أفراد المجموعة يتكون ما بين ٣ -٦ في الأغلب.

٣ - يتم العمل الجماعي بالتفاعل بين أفراد المجموعة لتبادل الخبرات وتوظيفها بشكل جيد.

٤ - يمكن استخدام التعلم التعاوني في جميع المواد والمراحل الدراسية.

٥ - يعمل كل فرد في المجموعة بهمة وحماس وتفاعل لتحقيق الأهداف يساعد في تنمية كثير من المهارات الاجتماعية.

راتي م التعاوني: وبالرغم من أن المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني لا تتغير، إلا أنه توجد عدة استراتيجيات له هي كما يلي :

١ - فرق التحصيل الطلابية.

٢ - الصور المقطوعة أو التعلم التكاملي التعاوني.

٣ - البحث الجماعي أو الاستقصاء الجماعي.

٤ - التعلم بالمشاركة أو التعلم معاً.

٥ - التعلم التعاوني الاتقاني.

٦ - الرؤوس المرقمة.

٧ - مكررات شارك. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩م، ٨٨، حسن الزيتوني، ٢٠٠٣م، ٣٠٨).

م التعاوني: للتعلم التعاوني العديد من المزايا يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

١ - ينمي روح الجماعة والتعاون بين أفراد المجموعة.

٢ - يحفز الدافعية لدى التلاميذ.

٣ - يشجع التلاميذ بطيء التعلم على الانجراف مع أقرانهم للمشاركة في مختلف الأنشطة التعليمية.

٤ - ينمي المسئولية الفردية والجماعية للتلاميذ.

٥ - يكسب التلاميذ آداب الحوار والمناقشة.

٦ - ينهي مفهوم الذات وثقة التلاميذ بأنفسهم.

٧ - ينمي اتجاهات التلاميذ نحو العديد من الاتجاهات الإيجابية (عبد اللطيف حسين فرج ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٥٣) كما يضيف (راتب عاشور ، عبد الرحمن ، ٢٠٠٤ ص٣١٤) بأن التعلم التعاون

٨ - يعمل على تبادل الخبرات بين التلاميذ.

٩ - يتيح الفرص للمعلم لمتابعة التلاميذ.

١٠ - يدرب التلاميذ على النظام والانضباط.

١١ - يؤدي إلى إزالة الملل لدى الطلبة ضمن إطار الصف بحيث تجعل التلاميذ قادرين على الاستمرار في متابعة الحصة الصفية.

لم التعاوني: يتفق كل من (عبد اللطيف فرج، ٢٠٠٧ ، ص٢٥١ -٢٥٢) ، (توفيق مرعي ، محمود الحيلة٢٠٠٨ ، ص ٨٦ -٨٧) على أن التعلم التعاوني لا يتحقق إذا توافرت فيه خمس عناصر يمكن إيجازها كما يلي:

لاً : الإيجابية المتبادلة بين أطراف المجموعة إذ ان إيجابية كل فرد من أفراد المجموعة مطلب أساسي لتحقيق التعلم التعاوني في النجاح لا يحسب فردياً ولا يمكن تحقيقه من قبل فرد دون سائر المجموعة

ولذا فإن كل عنصر من عناصر المجموعة يساهم في تحقيق أهدافا.

نياً ة الفردية والجماعية تعتمد المسألة في إستراتيجية التعلم التعاوني على محاسبة الفرد مع المجموعة وعزو النتائج إلى أداء الفرد والجماعة معاً ويمكن التأكد من ذلك بأداء الأفراد اختبارات للتحقق من المستوى أو اختبار العشوائي لأحد أفراد المجموعة.

باشر (وجهاً لوجه) : نظراً لمحدودية عدد المجموعة فإن جميع تحركاتهم تكون ملحوظة أمام بقية زملائهم بشكل مباشر ووجهاً لوجه وهذا التحرك للعدد بعد عاملاً إيجابياً في تفعيل جميع أعضاء المجموعة وذلك بإعطائهم فرصة للنقاش الفكري الجاد ، واتخاذ قرارات مشتركة.

تماعية والشخصية : إن مهارات العلاقات بين الأشخاص في عمل المجموعات تشكل الرابطة الأساسية بين الطلبة وإذ أريد لعمل الطلبة مع بعضهم أن يكون منتجاً وأن يتغلبوا على الإجهاد والتوتر الذي يصاحب ذلك فإنه يجب أن يمتلكوا الحد الأدنى من تلك المهارات والتواصل ، والثقة ، وحل الخلافات بطريقة ايجابية ، حسن القيادة.

عمل المجموعة : الغرض من المعالجة الجمعية توضيح وتحسين فعالية الأعضاء في أسهامهم في الجهود التعاونية لتحقيق أهداف المجموعة من خلال مراقبة المجموعة وتوجيههم وتعزيز الإيجابيات والتعرف على السلبيات.

ى نجاح التعلم التعاوني:

يتحكم في نجاح التعلم التعاوني عوامل كثيرة من أهم هذه العوامل .

١ - الانضباط الصفي : إن المناخ الصفي الذي يسود الانضباط يساعد على نجاح التعلم التعاوني.

٢ - توافر الزمن الكافي لإنجاز دروس التعلم التعاوني إذ تحتاج دروس التعلم التعاوني إلى وقت أكبر من تلك التي تحتاجها الدروس المطبق فيها الدروس التقليدية.

٣ - حجم الغرفة الصفية : يجب أن يكون حجم الغرفة مناسب حتى يتمكن التلاميذ من التحرك بحرية تامة.

٤ - عدد طلاب الصف : لابد أن يكون عدد التلاميذ لا يزيد عن ثلاثين تلميذاً حتى تكون عدد المجموعات مناسبة وبالتالي يسهل تدريسهم.

٥ - شعور التلاميذ بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل : إن شعور التلاميذ بإمكانية قيامهم بالمهام أو الأعمال معتمدين على أنفسهم وكان لديهم التزام بالعمل التعاوني وكانت

دافعيتهم للعمل فإن التعلم سيكون ناجحاً كما توجد بعض القواعد التي يجب أن يلتزم بها التلاميذ أثناء العمل كمجموعات فيما يلي :

١ - الالتزام بالهدوء

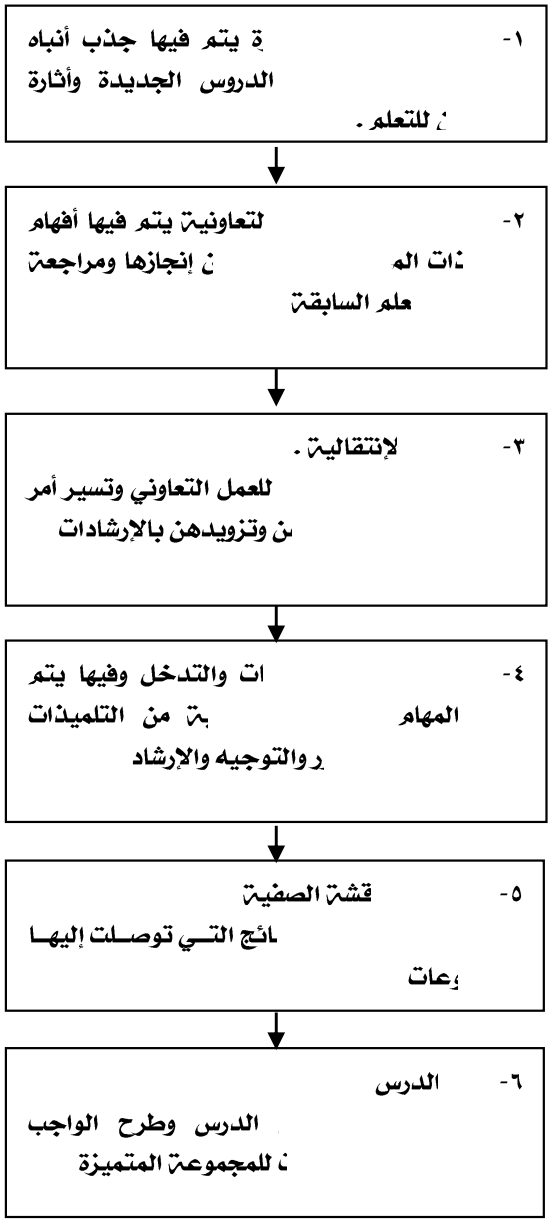
٢ - الإصغاء النشط للآخرين

٣ - طلب مساعدة الآخرين في المجموعة .

٤ - التعزيز والتشجيع المستمر من قبل المعلم .

٥ - عدم الاستخفاف بإعمال الآخرين (توفيق مرعي، محمد الحيلة ،٢٠٠٣ ،ص ٩٣)

بقة التعلم التعاوني



شكل يوضح مراحل تنفيذ طريقة التعلم التعاون

(زيتون ، ٢٠٠ ص ٢٧)

التعلم التعاوني:

١ - تحديد المهارات الأكاديمية والتعاونية التي نريد للتلاميذ أن يتعلموها والبدء بالمهارات الأسهل

٢ - تقسيم التلاميذ إلى مجموعات يتكون كل مجموعة من ٣ -٦ ذات مستويات مختلفة التحصيل (عالي – متوسط – منخفض).

٣ - ترتيب مقاعد التلاميذ بحيث يواجه التلاميذ بعضهم بعضاً

٤ - تحديد دور كل عضو في الجماعة .

٥ - توضيح المهارات ومجالات النجاح .

٦ - تحديد السلوكيات المتوقعة من عملهم كجماعات مثل الإصغاء التشجيع ، تبادل الأدوار ، التحدث بهدوء ، احترام أراء بعضهم البعض.

٧ - مراقبة سلوك التلاميذ وتزويدهم بالتغذية الراجعة وتشجيعهم

٨ - تدخل المعلم عند الضرورة (محمد البيلى واخرون، ١٩٩٧ ، ص ٢١١ - ٢١٢)

ة التعلم التعاوني: يستخدم التقويم التكويني المستمر والنهائي فمن خلاله يتم تقويم المجموعة ككل وذلك من خلال طرح الأسئلة الشفوية على مجموعة . ويعد المعلم قوائم تمثل فيه العلامات التي ستحصل عليها مجموعة من المجموعات. كما يمكن أن يكون التقييم بشكل فردي بحيث يمكن تقييم كل تلميذ داخل المجموعة الواحدة وهذا له دور إيجابي في إرساء علمية التفاعل بين أفراد المجموعة نفسها ، ويحصل التقييم أيضاً بتحضير أوراق العمل ثم أعطائها وأفراد المجموعة الواحدة ولحلها بطريقة جماعية ومن ثم نضع علامات المجموعة كل أخذين بعين الاعتبار علامات أفرادها(، نبيل عبد الهادي، ٢٠٠٢ ص ١٨٩)

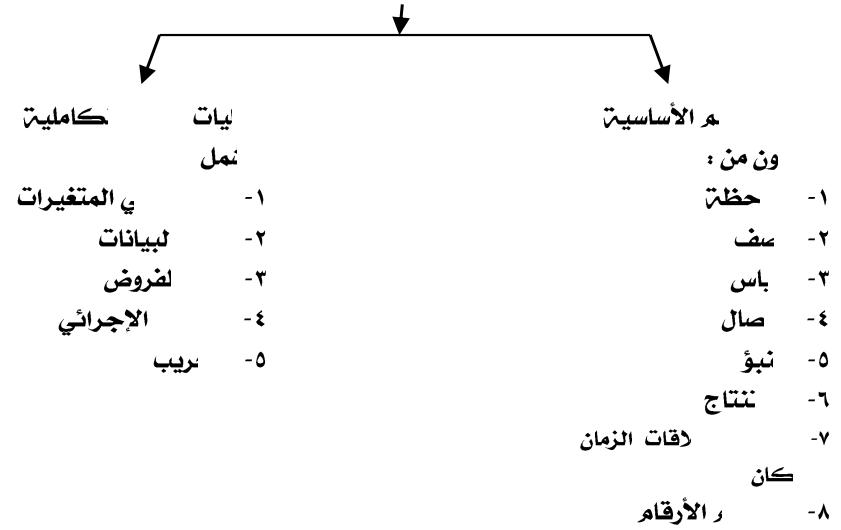
، العلم: يعتبر بعض العلماء ورجال التربية أن طريقة الوصول إلى المعرفة العلمية هو الجانب الأكثر أهمية بالنسبة لكافة مجالات العلم وعلى ذلك فإن الطرق أو العمليات التي يتم بواسطتها الوصل إلى المعرفة العلمية هي التي ينص أن يوجه إليها الاهتمام عند القيام بعملية التعلم (عادل أبو العز ، ص ١٥) إذ يمكن تدريب التلاميذ على مهارات وعمليات العلم ، وكما أن تعليم التلاميذ هذه المهارات يمكنهم من أكتسابها فالتلاميذ الذين يتاح لهم التعرض إلى خبرات ومواقف تعلمية تهدف على اكتسابهم مهارات العلم المختلفة يحققون نمواً ملحوظاً في قدراتهم على استخدام مهارات العلم في حل المشكلات الدراسية التي تواجههم في حياتهم اليومية والاعتيادية أذا أفادت نتائج الدراسات التجريبية أن التلاميذ الذين يدرسون العلم بالطرق التقليدية لا يحققون أي تغيرات سلوكية ملاحظة بما يتصل بتنمية مهارات العلم بشكل واضح.(ميشيل عطا، ٢٠٠١ ،

ص١٨٩).

ليات العلم: قامت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAs) بتحديد عمليات العلم بثلاثة عشر عملية صنفت إلى نوعين هي :

م إلى

مخطط يوضح تصنيف عمليات العلم



أن اكتساب التلاميذ مهارات عمليات العلم من الأهداف الرئيسية للاتجاه العلمي المعاصر لتدريس العلوم حيث يمكن تعلم هذه الأنشطة العقلية للتلاميذ على أن تبدأ العمليات البسيطة أولاً ثم تتدرج في التعقيد ، أي يبدأ التلميذ في تعلم عمليات الملاحظة وجمع البيانات والقياس أو الاستنتاج إلى أن ينتهي بتعلم عملية التجريب (فتحي الديب ، وبسيونى عميره ،١٩٩٨ص ٢٢، ٢٣)

الأسس التي ينبغي على معلم العلوم اتباعها في تدريب التلاميذ على مهارات عمليات العلم

١ - اعطاء التلاميذ فرصة لاستخدام المهارات العلمية في اكتشاف المواد والظواهر وذلك من خلال استخدام الحواس مباشر للحصول على المعلومات.

٢ - إشراك التلاميذ في مناقشات ضمن مجاميع صغيرة لتبادل أفكار والاستماع لبعضهم البعض وتفسير البيانات

٣ - تشجيع التلاميذ على المراجعة النقدية لتنفيذ الأنشطة .

٤ - الاستماع إلى حديث التلاميذ ومناقشتهم لنتائج التي يتوصلوا إليها

٥ - إتاحة الفرصة المناسبة للمتعلمين لاستخدام الأدوات والأجهزة لتعزيز اكتساب المهارات (حسن حماده ، ١٩٩٣، ص ١٠٠).

٦ - تحديد المهارات العلمية التي سوف يقوم بتدريسها وتحديد الصف الدراسي .

٧ - التأكد من أن التلاميذ اكتسبوا مهارات عمليات العلم . الأساسية قبل البدء في تدريس العمليات الكاملة أعطاء الوقت الكافي للمتعلمين لتعلم عمليات العلم(حياة رمضان، ١٩٩٠، ص٢٥).

يات العلم: تعتبر مهارات العلم هدفاً رئيسياً من أهداف العلوم إلى تسعى المدرسة لتزويد التلاميذ بها منذ المرحلة الابتدائية يرى (حسن حمادة ،١٩٩٣، ص١٠٧) بأن أهمية اكتساب عمليات العلم في مراحل التعلم المختلفة تتمثل فيما يلي :

١ - يمكن للأطفال أن يتعلموا العملية بحيث تبدأ بأبسطها وهي الملاحظة ومتدرج إلى عقدها وهي التجربة قمة العملية العلمية بحيث تقود كل خطوة إلى الخطوة التي تليها .

٢ - تنمو جميع الوظائف العقلية في فترة المراهقة إلى ٩٠٪ من ذكائه العام في سن ١٧ تقريباً

٣ - اكتساب التلميذ للعمليات العلمية يساعد على التعلم الذاتي والتعامل مع المتغيرات ومشكلات المستقبل والكشف عن المزيد من المعرفة .

٤ - تدريب التلاميذ على العمليات العلمية واكتسابها يضع إقدامهم على بداية الطريق نحو فهم الطبيعة الاستقصائية للعلم

٥ - تساعد العمليات العلمية إلى التلاميذ على اكتسابها العديد من الاتجاهات الايجابية

تنمية الاتجاهات: كما يهدف التعلم التعاوني إلى ربط التعلم بالعمل الجماعي والمشاركة الإيجابية فطبيعة التعلم التعاوني مثل توزيع الأدوار بين أفراد المجموعات والنقاش وتبرير الإجابات . إن تنمية الاتجاهات مطلب تربوي مهم لا نها تمثل جانب أساسي من جوانب شخصية المتعلم كما أنها تعد هدفاً أساسيا من أهداف تدريس العلوم وقد دلت الأبحاث على أن التلاميذ الذين يتعلمون تعاونياً يميلون إلى محبة الواحد منهم للآخر ، ويفضلون العمل وإنجاز المهام التعليمية بشكل جماعي فطبيعة التعلم التعاوني مثل توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة والنقاش وتحديد المهام يؤدي إلى نفس الجوانب الوجدانية لذا ينبغي ثناء التدريس بطريقة التعلم التعاوني والانتباه إلى نوع المهام المناطة بهم وتدريبهم عليها ليتم اكتسابها (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩، ٨٢ -١٠٥)

ر الاتجاهات: من الوسائل التي تسهم في تغيير الاتجاهات ما يأتي :

١ - الحصول على معلومات جديدة تعمل على تغيير اعتقادات الفرد واتجاهاته نحو الموضوع .

٢ - حصول تغيير فعلي للموضوع تحويل الفكرة والمعلومات إلى سلوك عملي وواقعي .

٣ - تأثير زملاء الفرد وأصدقائه في الجماعات التي ينتمي إليها .

٤ - التدريب والتطوير يساعد في تشكيل اتجاهات ايجابية وتغيير الاتجاهات السلبية لدى الأفراد.

٥ - أسلوب الاستمالة واستخدام أساليب التعزيز والتشجيع (محمد حمادات، ٢٠٠٧، ص٢٤٦).

وتتفاوت الاتجاهات لدى الإفراد من حيث قابليتها للتعديل حسب ما يأتي :

١ - طريقة الاتجاه ذاته وخصائصه ونوع الارتباطات السلبية والايجابية .

٢ - درجة بساطة وتعقيد الاتجاه .

٣ - درجة ارتباط الاتجاه بمصالح الإفراد والجماعات المباشرة.

٤ - القائمون بالتغيير وقدرتهم ومهاراتهم في عملية التغيير (حسين حريم ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٢)

السابقة: أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت باستخدام طريقة التعلم التعاوني في مجالات مختلفة ومن هذه الدراسات :

دراسة (Sheng & ١٩٩١) والتي استهدفت أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في فصول العلوم للمرحلة الابتدائية إذ أوضحت النتائج تحسناً في العملية التعليمية لصالح المجموعة التجريبية وفي دراسة (حسين كيوان ، ١٩٩٢) التي أجراها على طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الكيمياء باستخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل ؛ كشفت النتائج ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الميول وفي حين أوضحت نتائج دراسة (فاطمة مطر ، ١٩٩٢) فاعلية طريقة التعلم التعاوني في تنمية الميل نحو مادة الفيزياء .

وقد أشارت نتائج دراسة (Burronel alp 1993) إلى فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الطلبة الاجتماعية التعاونية كالمشاركة والاتصال واتخاذ القرار الجماعي.

أما دراسة (OBriens peters 1994) فقد استهدفت الكشف عن فاعلية التعلم التعاوني ، في تنمية مهارات العلم التكاملية أوضحت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة

التجريبية كما أشار نتائج دراسة (يسرى أبو فضالة ، ١٩٩٥) إلى فاعلية طريقة التعلم التعاوني في تنمية ميول واتجاهات تلميذات الصف الثامن نحو العلوم .

في حين أشارت نتائج دراسة (Sevens& slavin 1995) إلى فاعلية طريقة التعلم التعاوني في إنشاء علاقة اجتماعية جيده بين طلبة المدارس الابتدائية التعاونية .

كما أثبتت دارسة (عبد الرحمن ١٩٩٦) فاعلية استخدام التعلم التعاوني كاستراتيجية في تنمية التفكير الابتدائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وكذلك دراسة (Clolosi,j & Zales 1998) التي أشارت إلى اكتساب المهارات العملية ومهارات أسلوب حل المشكلات وذلك باستخدام طريقة التعلم التعاوني أما دراسة (King& King 1998) فقد كشفت عن أهمية التعلم التعاوني في المشاركات الجماعية للطلبة والقدرة على اتخاذ القرارات والمناسبة والحوار بدلاً عن الاستماع كما أشار دراسة (محرز الغنام ، ٢٠٠٠) إلى فعالية التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل العلوم وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم وفي دراسة (لطيفة السميرى ، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلميذات كلية التربية حيث أوضحت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة .

وفي هذا الصدد أشارت دراسة (عبد السلام ، العديلي ، ٢٠٠٦) إلى فاعلية (إستراتيجية التعلم التعاوني في زيادة التحصيل لدى طلبة الجامعة في مقرر الكيمياء .

أما دراسة (حنان هاشم ٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة أثر تحصيل التعلم التعاوني في تنمية مهارات العلم الأساسية والتحصيل العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي كشفت عن فاعلية الطريقة في زيادة تنمية التحصيل ومهارات العلم الأساسية لصالح المجموعتين التجريبيتين .

راسات السابقة:

حققت نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تم استعراضها أثراً إيجابياً في التعلم التعاوني في مختلف مراحل التعليم والموضوعات الدراسية يمكن استخلاص بعض مؤشراتها كمايلي.

١ - تناولت دراسات التعلم التعاوني إطاراً واسعاً على مرحلة التعلم الابتدائي والإعدادي والجامعي .

٢ - أشارت بعض الدراسات إلى فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل لدى الطلبة كدراسة (Sheng& 1991) عبد السلام العديلي ٢٠٠٦) .

٣ -أشارت بعض الدراسات إلى فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات العلم الأساسية والتكاملية والتحصيل كما جاء في دراسة كلٍ من (حنان هاشم ،٢٠٠٨) (الغنام محرز ، ٢٠٠٠)، (Obrien & peters 1999) ، (Clolossi,j & Zales 1998).

ن البحث:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها . تم إتباع الإجراءات الآتية :

لاً حتوى العلمي

أ) **حتوى العلمي :**

تم اختيار الوحدتين الأولى والثانية (الحرارة والشحنة الكهربائية من مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي) للأسباب الآتية

١ - تتضمن كثيراً من الأنشطة العلمية التي يمكن أن تقوم بها التلميذات.

٢ - تتضمن عدداً من الموضوعات التي يحتاجها المتعلم في حياته.

، المحتوى: تم تحليل المحتوى العلمي للوحدتين (الحرارة والشحنة الكهربائية) المقررة على الصف الخامس الابتدائي بغرض تحديد المهارات الأساسية للعلم (الملاحظة ، التصنيف ، الاستنتاج) المراد تقييمها .

ليل المعلم : قامت الباحثة بصياغة دروس الوحدتين وفقاً لطريقة التعلم التعاوني وذلك بعد تحليل المحتوى . وقد احتوى دليل المعلم على :

- مقدمة
- مبادئ وإرشادات وإجراءات التعلم التعاوني .
- الأهداف العامة للوحدتين
- التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة
- نموذج لدرس قائم على طريقة التعلم التعاوني يشمل على (عنوان الدرس – الأهداف السلوكية – خطوات سير الدرس – التقويم) ملحق (١)

د - **علم ويحتوي على :**

- نبذة عن التعلم التعاوني
- مقدمة حول التعليمات التي يجب إتباعها (تناول سير الدروس)
- عنوان الدرس ، الأهداف الإجرائية للدرس

- مهام الدرس
- التقويم . ملحق (١)

ة (الملاحظة ، التصنيف، الاستنتاج) : تم صياغة مفردات الاختبار في صورة اختبار من متعدد يتكون من (٢٠) سؤال السؤال يحتوي على ثلاث بدائل وفق الخطوات الآتية ملحق (٢) .

أ- ، من الاختبار : كان الهدف من الاختبار هو معرفة مدى اكتساب التلميذات عينة الدراسة من موضوعات وحدتي الحرارة والشحنة الكهربائية في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي لتحديد مدى تأثير طريقة التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الأساسية لعمليات المعلم (الملاحظة ، التصنيف ، الاستنتاج)

ب- ؛ختبار : تم عرض الاختبار في صورته الأولية على بعض المحكمين من ذوي الاختصاص بهدف التأكد من سلامة الصياغة وتمثيل العبارات للمهارات المراد تنميتها وقد أبدى المحكمون بعض التعديلات البسيطة في الصياغة وقد تم تعديل الفقرات في ضوء الملاحظات .

ج- للاعي للاختبار : بعد تعديل الاختبار وفقاً لآراء المحكمين تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة (٣٠) تلميذة من الصف الخامس الابتدائي وذلك لحساب ثبات الاختبار وتحديد زمن الاختبار كذلك التأكد من وضوح مفردات الاختبار وتعليمات الاختبار كالآتي :

- تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيورد ريتشاردسون الصغية (٢١) (عبد العزيز زهران، ١٩٨٤ ، ص٧٢) وجد أنه يساوي (٠,٨٢) وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية .
- حساب زمن الإختبار تم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الإختبار ووجد انه يساوي (٤٠) دقيقة
- التأكد من وضوح الإختبار . لوحظ وجود استفسارات بسيطة في بعض صياغة المفرادات وقد تم تعديلها في ضوء الملاحظات.
- الصورة النهائية للاختبار بلغ عدد مفردات الاختبار (٢٠) مفرده أعطيت درجة واحدة لكل مفرده تكون إجابتها صحيحة وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار (٢٠) والدرجة الصغرى (صفر).

جاه نحو العمل الجماعي:

❖ الهدف منه قياس اتجاه تلميذات الصف الخامس الابتدائي. نحو العلوم فقد تم استخدام مقياس الباحثين (*) الذي يتكون من (٤٥) مفرده تم تنظيمها في ضوء ثلاثة أبعاد هي

١ - البعد الأول : الاهتمام بالعمل الجماعي : ويتضمن الفرد (١٥) مفرده تدل على تفضيل التلاميذ وقبولهم للعمل الجماعي ورغبتهم في الاشتراك فيه

٢ - البعد الثاني : سهولة العمل الجماعي : ويتضمن (١٥) مفرده ويدل على مشاعر السرور والسعادة التي ترتبط بإحساس التلاميذ بسهولة المشاركة في إنجاز الأعمال الجماعية.

٣ - البعد الثالث : فائدة العمل الجماعي ارتباطه بالحياة العملية وتتضمن (١٥) مفرده ويدل على إدراك التلاميذ لقيمة العمل الجماعي وفائدته في حياتهم .

وقد استخدمت الباحثة طريقة (ليكرت) للتقديرات المتجمعة، إذ تقوم التلميذة بوضع علامة على تدريج المقياس الثلاثي (موافق ، غير متأكد ، غير موافق)

ويضم المقياس مجموعة من العبارات السالبة والأخرى موجبة ويتم تحويل استجابة التلميذة لكل عبارة عن عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية تتراوح بين ١ : ٣ وقد تم حساب درجة الإجابة على مقياس الاتجاهات كما يلي:

رجة	افق	تأكدة	موافق
ارات	٣	٢	١
، السالبة	١	٢	٣

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتأكد من صياغة المفردات ومدى سلامتها ومناسبتها للبيئة اليمنية وكذلك مناسبته للمرحلة الابتدائية.

وقد تم إجراء التعديلات في ضوء أراء السادة المحكمين حيث تم حذف

(١٥) فقرة نتيجة لطول المقياس وهي كالتالي

الفقرات الموجبة ٣ ، ٦ ، ١٢ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٨ ، ٤٥

الفقرات السالبة ٨ ، ١١ ، ٢٤ ، ٣٢ ، ١٦ ، ٣١ ، ٢٩

وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٢٠) فقرة وبذلك تم التأكد من صدق المقياس. (صدق المحكمين).

* د. أحمد جابر أحمد السيد، ود. مصطفى زيدان محمد

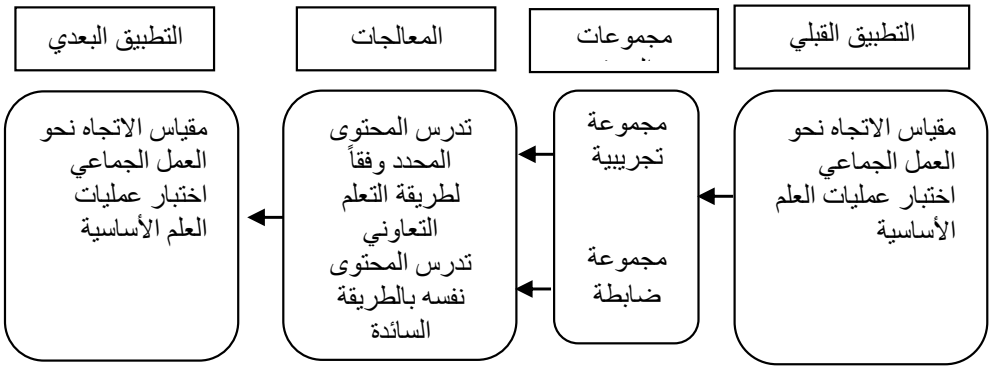
مقياس: ولحساب ثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية عددها (٣٠) تلميذه وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة (ألفاكرونباخ) للاتساق الداخلي وقد بلغ معامل الثبات(٨٠،) (coakes, 2001)

يم التجريبى:

١ - الهدف من تجربة الدراسة التعرف على اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الأساسية لعمليات العلم وتنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

٢ - استخدمت الباحثة التصميم التجريبي.

شكل يوضح التصميم التجريبي للدراسة :



التأكد من تكافؤ المجموعتين : قبل تدريس وحدتي الحرارة الشحنة الكهربائية بالتطبيق على أفراد العينة في مكان الدراسة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي وذلك للوقوف على ما لدى أفراد العينة من معرفة قبلية حول المعلومات الواردة بالوحدة وللتأكد من تكافؤ المجموعتين كما يلي :

لاً : مقارنة نتائج مستوى التحصيل العام للمجموعتين للفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٨/٢٠٠٧ كما في جدول (١).

المتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) الفروق المتوسطات لمستوى التحصيل العام للمجموعتين للفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٨/٢٠٠٧م

جدول (١)

العينة	(العدد)	المتوسط	الإنحراف	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى دلالة (٠,٠٥)

التجريبية	٣٠	٢٣.٩٦	٤.٥٩٧	٠.٠٦٢	٢.٠٠	غير دالة
الضابط	٣٠	٢٤.٠٣	٤.١٨٩			

ويبين جدول (١) خلاصة نتائج مستوى التحصيل العام للمجموعتين حيث تم حساب قيمة (ت) للفروق بين المتوسطات وتبين أنها تساوي ٠ ٠.٠٦٢) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمستوى التحصيل العام للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ثانياً: مقارنة نتائج درجاتهم في اختبار مهارات عمليات العلم الأساسية القبلي للمجموعتين كما هو مبين في جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)

للمجموعتين في اختبار مهارات عمليات العلم جدول (٢)

العينة	ن	المتوسط	الإنحراف	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	٣٠	٦.٣٣	١.٦٠٤	٠.٢٧	٢.٠٠	غير دالة
	٣٠	٦.٤٣	١.٢٥١			

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (.٢٧ وهي قيمة أصغر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٠) مما يعني أنه لا توجد فروق دالة أحصائياً بين المجموعتين في أختبار مهارات العلم الأساسية القبلي.

ثالثاً: مقارنة نتائج درجاتهم في مقياس الإتجاه نحو العمل الجماعي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة كما هو مبين في جدول (٣) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعتين في مقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي.

جدول (٣)

العينة	ن	المتوسط	الإنحراف	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبية	٣٠	٧٣.٩٦	٣.٨٢٨	٠.٢٨	٢.٠٠	غير دالة
	٣٠	٧٢.٣٧	٤.٣٧٤			

ويتضح من جدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠.٢٨) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٠) مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مقياس الاتجاه

نحو العمل الجماعي القبلي بناء على ما سبق تدل المعالجات الإحصائية التي سبق عرضها في جدول (١) ، (٢) (٣) على تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية الضابطة بالنسبة للاختبار التحصيل في العام السابق ، أو مهارات عمليات العلم الأساسية ومقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي.

لمجموعات البحث: قبل تطبيق أدوات الدراسة التقت الباحثة بمدرسة الفصل للمجموعتين لتوضيح الهدف من الدراسة والخطوات التي يجب اتباعها في استخدام طريقة التعلم التعاوني وفق الدليل المعد لذلك.

كما أجرى لقاء آخر مع تلميذات المجموعة التجريبية لتوضح كيفية طريقة التعلم التعاوني وتقسيم التلميذات إلى (٥) مجموعات يتكون كل مجموعة من (٦) تلميذات ذات مستويات تحصيلية مختلفة وذلك من خلال الكشف السابق لدرجات التحصيل في النصف الأول من العام الدراسي ، كما تم تزويد التلميذات بدليل التلميذة لإتباع الإرشادات أثناء دراسة الوحدتين .

أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريق السائدة المناقشة والحوار وقد استغرق التدريس للمجموعتين ٨ أسابيع من الفترة ٢٠٠٩/٢/١ إلى ٢٠٠٩/٣/٢١ م

دي لأدوات الدراسة: بعد انتهاء تدريس الوحدة تم تطبيق أدوات الدراسة اختبار المهارات الأساسية للعلم . ومقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي وتفسير النتائج.

ة ومناقشتها: النتائج الآتية : أولاً النتائج المتعلقة بالفرض الأول الذي ينص على أن :(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية وتلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس بطريقة التعلم التعاوني في متوسط درجاتهن لاختبار مهارات عمليات العلم الأساسية البعدي). لاختبار فرض الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات عمليات العلم الأساسية في التطبيق البعدي ولتحديد أثر فعالية طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية ثم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسطات درجات التلميذات وجدول (٤) يبين خلاصة النتائج التي تم الحصول عليها بالنسبة لاختبار عمليات العلم الأساسية للمجموعتين نتائج اختبار (ت) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختيار بعض مهارات عمليات العلم الأساسية.

ول (٤)

العينة	ن	المتوسط	الإنحراف	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى

						دلالة (٠,٠٥)
التجريبية	٣٠	١٣,٠٣٣	٢,٦٢٦	٢,٤٦	٢,٠٠	
الضابط	٣٠	١١,٤٣٣	٢,٤٠٤			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط الدرجة الكلية لقياس اختيار مهارات عمليات العلم الأساسية للمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، ويتضح ذلك بالنظر إلى متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة والذي يساوي (١١,٤٣٣) ولأفراد المجموعة التجريبية الذي يساوي (١٣,٠٣٣) ويدل هذا الفرق على فاعلية طريقة التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية.

نرض الثاني الذي ينص على ما :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية وتلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس بطريقة التعلم التعاوني في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي). ولاختبار فرض الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي في التطبيق البعدي. ولتحديد أثر فعالية طريقة التعلم التعاوني في تنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي ثم استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسطات درجات التلميذات وجدول (٥) يبين خلاصة النتائج التي تم الحصول عليها بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي للمجموعتين . نتائج اختبار(ت) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي.

جدول (٥)

العينة	ن	المتوسط	الإنحراف	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى دلالة (٠,٠٥)
التجريبية	٣٠	٧٤,٤٣	٤,٤٩	١,٥٩	٢,٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٧٢,٤٦	٥,٠٩			

يتضح من الجدولين السابقين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وبمراجعة الجداول السابقة (٥) (٦) تعزي الباحثة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى إلى فاعلية طريقة التعلم التعاوني وإلى الأنشطة التي قدمت للتلميذات من خلال العمل الجماعي وكذلك تقسيم الدروس إلى مهمات سهلة أثارت اهتمام التلميذات إليهن مما كان له الأثر

في تنمية مهارات عمليات العلم . كما إن طريقة التعلم التعاوني تتضمن إليه التعلم من الأقران في المجموعات المتنوعة في مستويات التحصيل فالتلميذات ذوات التحصيل المرتفع والمتوسط يعلمن التلميذات ذوات التحصيل المنخفض وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حنان هاشم ، ٢٠٠١) ، دراسة (لطيفة السميري، ٢٠٠٣) . أما ما يتعلق بالفرضية الثانية لم تضم فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي بما يرجع ذلك إلى قصر فترة التطبيق ذات الاتجاهات تحتاج إلى فترة أطول وهذا يتفق مع ما أشارت إليه أدبيات علم النفس الاجتماعي في أو قد ربما ضعف فهم التلميذات لأدوارهن يؤكد جابر بأنه من الأمور الهامة أن تتوافر مجموعة من القواعد والروتينيات التي تحكم تحدث التلاميذ وحركتهم وذلك لضمان حسن سير الدرس ، وللحفاظ على مستوى عام من اللياقة وكذا مساعدة التلاميذ وهم يعملون جماعات وإكسابهم أو تنمية السلوك التعاوني (جابر عبد الحميد جابر١٩٩٩) أو ربما أن عمل التلميذات في المجموعات كان عشوائياً فلم تعمل التلميذات مع بعضها على نحو جيد فقد تعمل التلميذات في إتجاه مختلف لذا لا بد لأفراد المجموعة أن يتعلموا المهارات الاجتماعية ليتفاعلوا بنجاح.

مقترحات: بناءً على ما أسفرت نتائج البحث الحالي من إن التدريس باستخدام طريقة التعلم التعاوني أفضل من التدريس بالطريقة الاعتيادية فيما يتعلق باكتساب بعض مهارات عمليات العلم الأساسية فإن الباحثة توصي بالآتي :

١ - تبني استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل المعلمين في تدريس العلوم كأحد أساليب التدريس الفعالة.

٢ - عقد دورات تدريبية للمعلمين في مجال تدريس العلوم وتوضيح مزايا التعلم التعاوني.

٣ - الاهتمام بتنمية مهارات العمل الجماعي والتخطيط للتدريب على تلك المهارات .

٤ - أطالة الفترة الزمنية للتطبيق حتى تسهم في تغيير الاتجاهات .

الباحثة:

١ - إجراء مزيد من الدراسات حول كيفية اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات العلم الأساسية.

٢ - إجراء دراسة مقارنة بين طريقة التعلم التعاوني وطرائق تدريس أخرى (مثل الادوار ، الاستقصاء ...)

المراجع :

لاً: اجع بية:

١ . أحمد النجدي (١٩٩٩) : تدريس العلوم في العالم المعاصر : المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢ . أكرم عطران (٢٠٠٤): منظومة تعليمية مقترحه لتدريس الرياضيات وأثرها في تحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة بغداد.

٣ . أيمن حبيب(١٩٩٩): أثر استخدام استراتيجية المتناقضات على تنمية التفكير وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم: المؤتمر العلمي الثانى مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين رؤيه مستقبليه، يوليومن الفتره ٢٥ -٢٨

٤ . برلنتى عبد الولي السويد(٢٠٠٥) اثر استخدام التعلم التعاوني والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الإحياء وإتجاهاتهم نحو مادة الأحياء نحوها في الجمهورية اليمنية . - ماجستير جامعة الجزيرة كلية التربية جنوب.

٥ . توفيق أحمد مرعي ، محمد حمود الحلية(٢٠٠٤): طرائق التدريس العامة . دار المسيرة عمان ط١.

٦ . جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربى ، ط١ ، القاهره.

٧ . حجازي عبد الحميد احمد حجازي (٢٠٠١): فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لتدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، العدد ٣٩.

٨ . حسن حسين زيتون(٢٠٠٣) : استرا تيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعلم والتعلم : عالم الكتب ط١ القاهرة.

٩ . حسن مسني (١٩٩٨): ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي، دار الكندي للنشر، ط١، عماحسن علي كيوان (١٩٩٢) :اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء – رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك – الأردن.

١٠ . حسين حريم(١٩٩٧): السلوك التنظيمى=سلوك الافرادفى المنظمات دار زهران للنشر، عمان الاردن

١ ١ . حنان محمد هاشم السعيد(٢٠٠٨) فاعلية استخدام نمطين للتعليم التعاوني في تدريس العلوم على تنمية التحصيل وعمليات العلم الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت ، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات والبحوث.

٢ ١ . ديفيد جونسون، روجر جونسون، دايث هوليك (١٩٩٥): التعلم التعاوني، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهران، السعودية، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

٣ ١ . راتب قاسم عاشور ، عبد الرحيم عوض أبو الهجاء٢٠٠٤ : المنهج بين النظرية والتطبيق دار المسيرة عمان ط١.

٤ ١ . سعد خليفة المقرم (٢٠٠١): طرق تدريس العلوم، المبادئ والأهداف، دار الشروق للنشر، عمان.

٥ ١ . عادل ابو العز سلامه ٢٠٠٢ : طرائق تدريس العلوم ودورها فى تنمية التفكير دار الفكر ط١عمان.

٦ ١ . عبد الرحمن ، محمد حسن (١٩٩٦): اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات تنمية التفكير الابتكارى. والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق العدد ، ٢٥ ، ٤٠٥ – ٤٣٣)

٧ ١ . عبد السلام العديلى، نواف سماره(٢٠٠٦): أثر استخدامنموذج قائم علىالتعلم التعاونى فى تحصيل الطلبهفى مادة الكيمياء العامه العمليه، مجلة اتحاد الجامعات العربيه، العدد السابع والاربعين.

٨ ١ . عبد اللطيف حسين فرج٢٠٠٧ : منهج الرحلة الأبتدائية دار الحامد الأردن ط١.

٩ ١ . عبدالعزيز طلبة عبدالحميد : أثر تطبيق استراتيجية المتعلم التعاوني والتعلم الفرد في إكساب الطلاب المعلمين للجوانب المعرفية والإدرانية المرتبطة بمهارات تصميم بعض المواد والتعلمية واتجاها . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية – جامعة المنيا ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثالث عشر ، يناير ٢٠٠٢م

٠ ٢ . علي بن شرف الموسوى: ١٩٩٢ التعلم التعاوني طرح تربوي حديث ، مسقط مطبعة جامعة السلطان قابوس.

١ ٢ . فاطمة خليفة مطر(١٩٩٢ م) تأثير إستخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجه على الجوانب الانفعالية للطلاب في برنامج إعداد المعلمين ، المجلة العربية للتربية – المجلد ١٢ - العدد (١).

٢ ٢ . فتحي الديب، إبراهيم عميره، (١٩٨١): تدريس العلوم والتربية العملية، ط٨، دار المعارف، القاهرة.

٣ ٢ . لطيفة السميري (٢٠٠٣): فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلميذات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض، المجلة التربوية، العدد (٦٨).

٤ ٢ . متعصم محمد إبراهيم آدم . ٢٠٠١. أثر استخدام التعلم بالمجموعات على تحصيل تلاميذ الصف الثامن في مادة التربية الوطنية بمرحلة التعلم اساسي بمحافظة الجوف الجمهورية اليمنية رسالة ماجستير غير منشوره

٥ ٢ . محمد أحمد محمد سالم (١٩٩٦ م) : أثر المزاوجة بين أسلوب التعلم التعاوني في أسلوب التعلم المفضل على التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء والاتجاهات نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦ ٢ . محمد حسن حمادات(٢٠٠٧) السلوك التنظيمى والتحديات المستقبليه فى المؤسسات التربويه دار الحامد عمان.

٧ ٢ . محمد سعيد صباري ، أمل عبد الله خصاونه١٩٩٧ أثر أستخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأبتدائي مجلة جامعة دمشق – مجلد ١٣ – العدد الثاني.

٨ ٢ . محمد عبد الله البيلي وآخرون١٩٩٧ : علم النفس التربوي وتطبيقاته مكتبة الفلاح ط١ بيروت .

٩ ٢ . ميشيل عطا الله(٢٠٠١): طرق وأساليب تدريس العلوم، دار الميسره ط١، الاردن.

١٠ ٣ . ناديه العطاب (١٩٩٧): اثر خرائط المفاهيم على تحصيل تلميذات الصف الأول الثانوي بمحافظة اب، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة بغداد.

١١ ٣ . نبيل عبد الهادي، وآخرون (٢٠٠٢): أساسيات العلوم والرياضيات وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر، عمان.

١٢ ٣ . يحي هندام جابر عبد الحميد جابر١٩٩٦ : المنهاج اسسها تخطيطي تقويمها ذات النهضة القاهرة ط٨نبيل أحمد بعد الهادي نماذج تربوية تعليمية معاصرة.

١٣ ٣ . يسرى عبد القادر أبو فضالة (١٩٩٥ م) : أثر تعلم المجموعات التعاونية على ميول وإتجاهات طلبة الصف الثامن نحو العلوم وأثرها على تحصيلهم المعرفي. رسالة ماجستير المنشورة ، الجامعة الإردنية عمان ، الأردن.

للغة الإنجليزية:

1. Burron B, James M. and A. (1993): The Effects of Cooperative learning in physical science for elementary middle level per service teachers, Journal of Research in Science Teaching. 30 (7) 697-707.
2. Cavalier, j.c: Epp ect of coopera tive learning□
3. coakes,Sheridan&steed,lyndall(2001):SPSS analysis without anguish John wiley and sons,Australia MiltonLtd,pp105-147.
4. Colossisi , Jand Zales,C (1998) " Jigsaw Cooperative . Learning Improves biology Labcourses , Journal of Bioscience (G B S C) . vol : 48 I ss 12
5. Eggen, piand.kay Ckak, D(1990) . Strategies for Teachers : Teaching Contan T.and Thinking Skills 3(Ed) , Boston, Allyn &Bacon Company
6. En atechnology Research and Developmet Vo 1.43 , No , 3 , 1995
7. Gillies, R. M. and Ashman, A.F (1998) . Behavior interactions of children in cooperative Crorupsin lowera ndmiddle Element Tary Grades . Journal of Educational PSY chology 9o(4) , 746-757 .
8. King , R& King , j . (1998) . I sgro up decision making th classv oom Constrnctive or destr ucrive Social .Ed ucation , 62.2.101 -104
9. Laurence , R. (1998) . Cooperative Learning : Prevalence , Conceptualizaand lhe relation between Research and practice . American . Educational Research Journal , 35 , 3 , 419- 454 .
10. Marshall Tames E . watson Scott B. (1995) . Effects of Cooperative incentives and heterogene arrangements . on achievement and interaction of Cooperative Learning groups in acollege life Science Course ournalo & Research in Science Teaching , 32 (3) , 291299 .
11. Moloof, J & white,K . (2005) . Team Study Traning in the Colleg , biologg study , journal of Bioloical Education , 39(3) 120 – 124 .
12. On per for ma nce ATTiTude Anfcroup Behaviors
13. Sheng , Ray Chen-you (1991) Coopr Tiv Learning with . Training and Organizationin Science Class in Taiwan , Diss- Abst . Int ., Vol51.
14. Slavin.R.1988- " Cooperative learning and student Achievement " Educational Leadership-Vol. 46 1988 – pp (31-33)
15. Stevens, R.& Slavin , R . (1995) the Cooperative elementary School Effects on Strudents' achievement , attitudes , and Social relations American Educational research Journal , 32.2 3 21-351 .

أسباب الرسوب وضعف التحصيل
في مدارس التعليم العام في بعض محافظات الجمهورية اليمنية
من وجهة نظر العاملين في المدارس وطلبة الصف الثاني عشر.

علي عبد لك
أستاذ مناهج وطرق التدريس المساعد ، كلية التربية ، جامعة إب

خص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد حجم التسرب في مدارس التعليم العام واستطلاع آراء عدد من إداري المدارس ومعلميها وعدد من طلبة الصف الثاني عشر حول أسباب الرسوب وضعف التحصيل لدى الطلبة في محافظات صنعاء وتعز والضالع. على نحو يجعلها دراسة استطلاعية ، كماً وكيفاً استخدم الباحث المتوسطات الحسابية ونسب التكرارات لتحليل آراء العينة، وبين التحليل وجود رسوب في كل صف من الصفوف، وأن نسب الرسوب في الصفوف من ١ -٦ أعلى منها في الصفوف من ٧ -١٢. كما أبرز التحليل ثمان من العوامل والمحددات الاجتماعية والتربوية المسببة للرسوب وضعف التحصيل هي: الأسرة وعدد أفرادها ومشاكلها، والحاجة إلى عمل الطفل، وعدم انتظام العام الدراسي، والمعلمين وممارساتهم الصفية، ومحتوى الكتب الدراسية وتأخر وصولها إلى المدارس، وازدحام الفصول، وصعوبة الاختبارات العامة.

مة: تهتم اليمن بالتعليم، لاسيما التعليم العام (الأساسي والثانوي)، وتستثمر فيه أموالاً طائلةً، فقد ظل التعليم – وما زال– واحداً من أهم أولويات الحكومة في خططها الخمسية المتعاقبة، ونتيجة لذلك تحافظ الحكومة على التزاماتها المالية العالية تجاه التعليم، حيث تنفق جزءاً كبيراً من مواردها على تنفيذ الخطط المختلفة للتعليم، وبنسبة ٢٤٪ من الميزانية العامة، و٧,٥٪ من الدخل القومي (المجلس الأعلى للتخطيط ٢٠٠٧). وانطلاقا من اهتمامها بالتعليم، اتخذت الحكومة اليمنية ممثلة بوزارة التربية والتعليم قرارات إستراتيجية، وتبنت جهوداً كبيرة لمواجهتها. إحدى تلك الخطوات الإستراتيجية التي اتخذتها الوزارة هي إعداد إستراتيجية أطلق عليها إستراتيجية تطوير التعليم الأساسي للفترة ٢٠١٥/٢٠٠٣م. تُعد هذه الإستراتيجية خطة عمل طموحة طويلة الأمد لإنجاز العديد من الأهداف، منها: التعليم للجميع، وأهداف التنمية الألفية، وإستراتيجية التخفيف من الفقر. لقد اتخذت الحكومة

اليمنية عدداً من السياسات والخطط والتوجهات والإجراءات الكفيلة بأن تؤدي إلى التوسع في حجم الخدمات التعليمية ونفذت برامج ومعالجات تركز بنحو متواز على الجوانب الكمية والجوانب النوعية، بهدف تحسين ورفع مستوى كفاءة نظام التعليم وقدرته على الاحتفاظ بمدخلاته، حيث اهتمت المعالجات الكمية بمد خدمات التعليم وتعميمه، كون التعليم حقا للجميع، عن طريق رفع معدلات الالتحاق فيه وتشجيع التحاق الإناث لردم الفجوة بين الجنسين وبين الريف والحضر، وإتاحة فرص متساوية لذوي الاحتياجات الخاصة، واهتمت الجوانب النوعية بتحسين جودة التعليم والتعلم الذي يستهدف تحسين التحصيل عن طريق تدريب المعلمين وإداريي المدارس والموجهين. فقد نفذت الحكومة بتمويل محلي وبمساعدات خارجية عددا من البرامج مثل المشروع الاستثماري في التعليم، ومشروع تنمية الطفل، ومشروع توسيع التعليم الأساسي، وتقوم بتنفيذ مشروع المسار السريع في أربع محافظات (الحديدة، حجة، ذمار، والبيضاء) ومشروع تطوير التعليم الأساسي خلال الفترة من ٢٠٠٥ وحتى ٢٠٠٩. وبسبب التنفيذ الناجح للخطط والسياسات المختلفة في هذا الاتجاه، فقد حقق قطاع التعليم تطوراً كبيراً في استيعاب الفئات العمرية المستهدفة خلال العقد الماضي، لاسيما في السنوات الخمس الأخيرة. فقد توسعت أعداد المدارس، لاسيما صغيرة الحجم منها، وانتشرت في كافة المناطق والتجمعات السكانية الريفية والنائية، وهو أمر أثر على أنماط التحاق التلاميذ وتوزعهم على المدارس وتدفقهم عبر الصفوف والمراحل، مما أدى إلى تحسن مستمر في معدلات الترفيع وتناقص وانخفاض في معدلات الرسوب. تشير البيانات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم للأعوام ١٩٩٩ – ٢٠٠٤ إلى حدوث تحسن مستمر في معدلات الرسوب على مستوى الجمهورية. ففي عام ١٩٩٩ كانت نسب الرسوب مرتفعة، تراوحت بين ٧,٦٪ و ١٥,٢٪ للذكور، وبين ٥,٧٪ و ١١,٣٪ للإناث، ووصلت إلى قمتها في الصفين الرابع والخامس (١٥,٢٪ للذكور مقابل ١١,٣٪ للإناث) وفي الصف التاسع (١٥,٠٪ للذكور مقابل ٩,٤ للإناث). وقد أخذت معدلات الرسوب للجنسين تتناقص عاما بعد أخر. فقد انخفضت معدلات الرسوب عام ٢٠٠٠، إذ تراوحت بين (٧,٤٪ و١٣,٥٪) للذكور، و بين (٦,٣٪ و١٠,١) للإناث، وانخفضت عام ٢٠٠١ إلى وتراوحت بين (٥,٥٪ و٩,٧٪) للذكور، و(٣,٩٪ و ٦,٤٪) للإناث، واستقرت في العامين ٢٠٠٢ و٢٠٠٣ في مدى تراوح بين (٣,٣٪ و٥,٩٪) للذكور، و (٢,٩٪ و٤,٦٪) للإناث، ثم عادت لترتفع قليلا في عام ٢٠٠٤ إلى مدى تراوح بين (٤,١٪ و٧,٨٪) للذكور، و(٤,٠٪ و ٥,٥٪) للإناث. وخلال السنوات الخمس، ظلت أعلى نسب رسوب موجودة في الصفوف الرابع والخامس والتاسع. وتقدم بيانات البنك الدولي (عبدالملك٢٠٠٧) التي تم جمعها من واقع سجلات مكاتب التربية في المحافظات المستهدفة ومن سجلات

مدارس العينة التي تمت زيارتها لتقويم مشروع المسار السريع مؤشرات تدل أن المباني والغرف التي بناها المشروع قد أسهمت فعلا في خفض معدلات الهدر. ففي عام ٢٠٠٧/٢٠٠٦ بلغ متوسط الرسوب العام بين الذكور (١٠,١٪) في مدارس العينة/المشروع، وكان أعلى معدل رسوب للذكور في الصف الأول (١٣,٩٪) وفي الصف الرابع (١٠,١٪) والسادس (١٠,٠٪). ثم انخفض أعداد الراسبين في العام ٢٠٠٨/٢٠٠٧ على نحو ملحوظ، وانخفضت تباعا نسب الرسوب. فقد انخفضت نسبة الرسوب في الصف الأول من١٣,٩٪ إلى ١,٠٪، كذلك انخفضت نسب الرسوب في بقية الصفوف، وأن ظلت نسبيا عالية في الصف الرابع (٣,٤٪). لقد كانت نسب الرسوب بين الإناث عالية في العام ٢٠٠٧/٢٠٠٦ أعلى مما هي بين الذكور، فقد بلغت ١٤,٠٪ في الصفوف من الأول حتى الرابع، و٤,٨٪ و ٥,٦٪ في الصفين الخامس والسادس. وفي عام ٢٠٠٨/٢٠٠٧ انخفض عدد الراسبات في كل الصفوف. فقد انخفضت نسبة الرسوب في الصف الأول والثاني من ١٣,٩٪ إلى ١,٥٪، وانخفضت في الصف الثالث والرابع من ١٤,١٪ إلى ٥,٢٪. وظلت نسب الرسوب بين الإناث أعلى منها قليلا من نسب الرسوب بين الذكور.

ر للمشكلة: وعلى الرغم من ذلك التقدم، إلا أن الوضع العام مازال غير مقنع، و تظل بعض الاختلالات متواجدة في مجالات الالتحاق، والجودة، والكفاية، فنقص الموارد المالية والنمو السكاني السريع تضع الحواجز أمام تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم الأساسي وأمام فهم الدور الحاسم للتعليم وعلاقته بقضايا أخرى ذات صلة مثل التخفيف من الفقر، والقضايا الصحية والبيئية. وتبين الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم الأساسي أن أكثر القضايا والاختلال إلحاحاً هي:

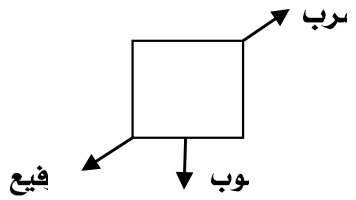
١) **اية الداخلية ي ا لميم** و٢) **النوعية**، حيث أكدت الدراسات وجود بعض مظاهر ومؤشرات الضعف والقصور في مجالات توفر المعلمين وتوزيعهم وممارساتهم وفي توفر الكتب الدراسية وفي سياسات وممارسات التدريس (البنك الدولي ٢٠٠٦، عبدالملك ٢٠٠٧) وبينت دراسة أخرى مولها البنك الدولي (عبدالملك ٢٠٠٩) أن سياسات التوسع الكمي التي تتبعتها وزارة التربية والتعليم، وسياسات الترفيع الآلي والاختبارات المدرسية التي تهدف إلى الاحتفاظ بالطلبة حتى إكمال مرحلتي التعليم العام تؤدي إلى مخرجات ذات تحصيل متدن ومنخفض .

٢

ناية الداخلية:

فما الذي يحدث من ظواهر أو تماوج أثناء بقاء الطلبة في الصف وأثناء تدفقهم عبر الصفوف وانتقالهم من صف إلي الصف الذي يليه؟ **توى الصف**، بنهاية الصف الأول في العام

الأول يكون الطالب أمام ثلاث حالات: أ) ينجح و يترفع إلي الصف الثاني، ب) يرسب ويعيد نفس الصف، و ج) يتسرب و يترك الصف. و يستخدم الباحثون الشكل الأتي للتعبير عن هذه الاحتمالات. ومن ثم فالطالب في الصف الثاني في العام الثاني قد يكون: مرفعا جديد من الصف السابق، أو راسبا في الصف الثاني من العام السابق، أو محولا من مدرسة، مديرية، بلد، أو ملتحقا بعد انقطاع.



ى المرحلة، يصور البعض المرحلة التعليمية بالنهر: الصف الأول منبعه، نقطة حدها الأولى، حيث يلتقي فيه الطلبة في سن ٦ سنوات الذين يعبرون من البيئة إليه لأول مرة (المدخلات) فيتدفقون عبر صفوفها، سنة بعد سنة، من صف إلي صف أعلى، إلي أن يصلوا أخر أو أعلى صف فيها فيعبرونها إلي مرحلة تالية أو إلي البيئة (مخرجات). فمنهم من يترفع بنحو منتظم، ينهي المرحلة في الوقت المحدد للتخرج (ترفيع)، ومنهم من يرسب في صف أو أكثر فيتأخر موعد تخرجه بمقدار عدد مرات أو سنوات رسوبه (رسوب المادة) ومنهم من يتسرب فيترك المرحلة / النظام من أي صف فلا يصل إلي نهايته ولا يتخرج (تسرب).

يرى المخططون التربويون أن التدفق المدرسي يتم عبر انتقالات متسلسلة ومتتالية في فترة محددة من الزمن ويفترض في الطالب أن يكمل المرحلة التعليمية المقيد بها في الفترة الزمنية المحددة. وفقا لهذا التعريف تكون الإعادة والرسوب هدراً له أثار بعيدة المدى إذ أن إعادة دراسة نفس الصف مرة أو أكثر قد يؤدي إلي:

١. ترك الدراسة أو التسرب من المدرسة نهائيا لشعور الفرد بعدم إحراز أي تقدم علمي،
٢. خفض القدرة الاستيعابية للصف وحرمان أعداد كبيرة من التلاميذ الجدد من مستحقي الالتحاق بالصف التالي من إيجاد أماكن لهم،
٣. ازدحام الفصول وتخصيص مدرسين وفصول أكثر،
٤. رفع كلفة التعليم وتأخير موعد الإنتاج العلمي،

٥ . فقدان سنة أو أكثر من عمر التلميذ دون عائد محسوس.

إستراتيجية وأهدافها:

يعد الهدر ظاهرة سلبية تبعث على القلق، لأنه يضعف القدرة الاستيعابية ويضعف التحصيل ويصاحب النظم التعليمية في الدول المتقدمة والنامية، إلا أن نسبته في النامية أكبر وهي من أخطر الظواهر وأكثرها تأثيرا على كفاية النظم التعلمية، خاصة في البلدان الفقيرة نظرا للفاقد المالي والبشري نتيجة الرسوب وضعف التحصيل

ولقد أدرك المخططون وراسمو السياسات الاقتصادية والتعليمية أن دراسة الهدر تساعد على تفهم الوضع للطرائق والأساليب التي يعمل بها النظام التعليمي ومن ثم تؤدي إلى التحكم بالعملية التعليمية بأكملها. لذلك حظى، ومازال يحظى، موضوع الهدر التعليمي ومنه الرسوب وضعف التحصيل المدرسي باهتمام كبير على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، ودعت المنظمات إلى تحسين كفاية أنظمة التعليم وتخفيف مشكلة الرسوب وضعف التحصيل، كما طرقته الدراسات والأدبيات المختلفة. فقد قام مركزالبحوث والتطوير التربوي (١٩٨٥) بدارسة دينامية القبول والتدفق في التعليم الإبتدائي، ودرس المخلافي (١٩٩٨) والمخلافي (٢٠٠٢) الكفاية الداخلية لجامعتي صنعاء وتعز وعوامل الهدر فيهما، وركزت دراسة سرحان (١٩٩٨) على أسباب الغياب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة صنعاء، وقام آخرون بدراسة أسباب التسرب في المرحلة الأساسية في محافظة صنعاء (الحوثي ١٩٩٩) وفي محافظة صعدة (الشهاري والحبيشي).

إن الأنظمة التعليمية تعمل على إبراز أنشطتها وايجابياتها على مستوى المدخلات والمخرجات وتعمل على مراجعة نظمها بين الفينة والأخرى من أجل تحديد نقاط ضعفها التي تعيق نشاطها ومسيرتها لتحقيق الأهداف المرسومة، ومنها رسوب الطلبة وضعف مستوى تحصيلهم العلمي، فإن هذه الدراسة تأتي لتركز على الرسوب وتقرنه بضعف التحصيل ولتقارن بين أسبابهما من خلال: أ) التعرف على وجهة نظر العاملين (إداريون ومعلمون) في مدارس التعليم العام، كونهم الوكلاء المكلفون باكساب الطلبة المستوى المقبول من المعارف والمهارات وتقويم مستوى التحصيل بترفيع الطلبة أو ترسيبهم، و(ب) التعرف على وجهة نظر الطلبة، كونهم المعنيون الذين يعانون من الرسوب وضعف التحصيل.

وترتكز الدراسة على حقيقتين رئيسيتين: الأولى، أن الاستثمارات الكبيرة القائمة والمستمرة في التعليم الأساسي، إضافة إلى تزايد الطلب عليه، تستوجب ترشيد سليم للمدخلات

والعمليات، والثانية أنه لابد من تحديد حجم الهدر التعليمي بين فينة وأخرى لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض هذا الهدر بهدف تقليصه مهما كان حجمه.

من هنا برزت الحاجة إلى دراسة العوامل التي تجعل البعض يرسب، إضافة إلى تدني التحصيل، وكيف تتفاعل العوامل الاجتماعية والتعليمية لتعيق أو تحد من قدرة نظام التعليم على القيام بمستوى أعلى من الإيجابية في إحداث المستوى المطلوب من التعلم.

لدراسة: تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

الأول: هل يختلف حجم الرسوب في مدارس التعليم العام تبعاً لمتغيري نوع المدرسة (أساسية غير مكتملة أو مكتملة) ونوع المرحلة (أساسية وثانوية)؟

الثاني: ما الذي يجعل بعض الطلبة يرسبون؟ وإلى أي مدى تتفق أو تختلف آراء الطلبة مع آراء العاملين (إداريين ومعلمين) عن أسباب الرسوب وضعف التحصيل؟

الثالث: ما الذي يمكن القيام به لتقليص حجم الرسوب وتحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة؟

ويتفرع منهما الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما حجم مؤشرات الرسوب في صفوف المدارس الأساسية والثانوية في بعض محافظات الجمهورية؟

٢. ما هي عوامل وأسباب الرسوب وضعف التحصيل من وجهة نظر طلبة الصف الثاني عشر والعاملين (إداريين ومعلمين) في المدارس؟

النظري: تعمل الدراسة ضمن إطار "تحليل النظم"، وتنطبق تعاريف النظام، بمفهومه العام (غراب وحجازي ١٩٩٧ ومكليود ١٩٩٨)، علي النظام التعليمي. فلنظام التعليم نفس الجوانب التي يتكون منها أي نظام، إذ أنه يتكون من أجزاء متفاعلة مترابطة متداخلة لها مكوناتها من عناصر ومدخلات وعمليات ومخرجات. وله نفس المعالم، إذ هو يعمل في بيئة أكبر يوجد فيها، يؤثر فيها ويتأثر بها، وله حدوده المعروفة، ويمارس خاصية انسياب المدخلات والمخرجات منه واليه، وهو يحقق وظائف وأهدافاً محددة. ويرى التربويون أن نظام التعليم لا يقتصر علي العمليات التربوية التي تحدث ضمن حدود التربية المدرسية بل يشمل أيضا البرامج والعمليات التعليمية التي تقع خارج حدوده، أي خارج نطاق المدرسة. لذلك فان محاولة التعرف علي النظام التعليمي وفهمه وإصلاحه يستدعي دراسة بيئته وهي المجتمع بكل ما فيها من قيم واتجاهات وتطورات وتجهيزات ومشكلات

وقضايا يؤثر فيها ويتأثر بها.

للدراسة: من أصل ٢١ محافظة، تم اختيار ثلاث محافظات تعكس تبايناً في حجم خدماتها التعليمية، وهي: محافظة صنعاء (وحضرها أمانة العاصمة) ومحافظة تعز، ومحافظة الضالع. وفي كل محافظة تم اختيار، اختيارا عشوائيا، خمس مدارس أساسية غير مكتملة ومكتملة وثانوية في ريف وحضر بإجمالي خمسة عشر مدرسة وعلى النحو الآتي:

ول (١)

المحلة / المحافظة	صنعا/ الأمانة	تعز	الضالع	إجمالي
مدارس أساسية غير مكتملة (٦ لـ١)	١	١	١	٣
مدارس أساسية مكتملة (٩ لـ١)	١	١	١	٣
مدارس أساسية ثانوية (١٢ لـ٧) ريف	١	١	١	٣
مدارس أساسية ثانوية (١٢ لـ٧) مدينة	٢	٢	٢	٦
الإجمالي	٥	٥	٥	١٥

م **استة و أدواتها**

هذه دراسة وصفية كمية وكيفية معاً، تكونت منهجيتها من مرحلتين: العمل المكتبي والزيارات الميدانية. اشتمل العمل المكتبي على مراجعة الأدبيات والدراسات المتوفرة ذات العلاقة بموضوع الهدر وضعف التحصيل. تلك المراجعة مكنت الباحث من وضع قائمة بنوع البيانات المطلوب جمعها ميدانيا، وتحديد مصادرها والأدوات التي تجمع بها. وعليه تم وضع الأدوات الآتية:

١ . استمارة مسح المدرسة، وتركز على جمع أعداد التلاميذ (مستجدون وراسبون) في كل صف في العامين ٢٠٠٦/٢٠٠٧ و ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

٢ . بطاقة مقابلة واستبيان (أسئلة مغلقة ومفتوحة) لطلبة الصف الثاني عشر عن سبب رسوبهم وضعف التحصيل لديهم،

٣ . بطاقة مقابلة/استبيان للعاملين في المدارس عن أسباب رسوب الطلاب.

ا **ميداني:** الغرض من العمل الميداني كان جمع بيانات كمية ونوعية من المصادر التي تم تحديدها خلال العمل المكتبي، حيث:

- عقد الباحث لقاء ضم مديري المدارس الأساسية الثانوية ووكلائها و٢ -٣ من معلميها، أدار حواراً مفتوحاً عن الرسوب ثم أعطاهم الاستبيان للإجابة،

- وقام بعد ذلك باستدعاء من تصادف تواجده من الطلبة الراسبين في الصف الثاني عشر لجمع بيانات عنهم وعن آرائهم حول سبب رسوبهم، ووضح لهم أهداف الدراسة وأهداف التخاطب معهم، ووجه لهم بعض الأسئلة، ثم وزع الاستبيان الخاص بهم، وقام بقراءة وشرح كل معلومة وفقرة من معلومات الاستبيان، ثم طلب منهم بعد ذلك قراءة الاستبيان وتوجيه أي استفسار حوله، وفي الأخير طلب منهم الإجابة عليه.
- في ذات الوقت، قام الباحث المساعد بالدخول إلى أي فصل من فصول الثاني عشر فتحدث مع الطلبة لمدة وجيزة ثم طلب منهم استخراج ورقة لكتابة أرائهم الشخصية عن سبب رسوب الطلبة وضعف التحصيل لديهم.

ـائج : بعد تطبيق أدوات البحث والحصول على البيانات، قام الباحث بتحليلها والتعامل معها للإجابة عن تساؤلات البحث، والتي هي كالآتي.

شرات الرسوب: يقر العاملون في مدارس العينة في صنعاء وتعز والضالع بوجود رسوب في كل صف من الصفوف، ويقدرون نسبة الرسوب في الصفوف الأولى ب ١٠٪ - ٢٠٪ (بواقع طالب إلى طالبين من أصل عشرة طلاب)، وأن الرسوب يرتفع في الصفوف العليا حيث يصل إلى ٣٠٪ (ثلاثة طلاب من أصل عشرة). يقدم الجدول المرفق (الملحق ١) أعداد الطلبة في كل صف وأعداد الراسبين منهم في كل صف للعام ٢٠٠٨/٢٠٠٧ من واقع سجلات بعض مدارس العينة، ومنه تم إعداد الجدول (٢) التالي الذي يوضح أعداد الراسبين ونسبهم في كل صف من مدارس العينة للعام ٢٠٠٨/٢٠٠٧ على مستوى المحافظة.

ول (٢) ل صف من مدارس العينة للعام ٢٠٠/ ٢٠٠
ى المحافظة

الصف	الضالع			تعز			صنعاء		
	طالبة	راسبون	%	طالبة	راسبون	%	طالبة	راسبون	%
١	١٠٨	٠	٠	١٠٥	١٩	١٨			
٢	٤٩	٨	١٦	١٠٣	٨	٨			
٣	٥١	١٩	٣٧	٩٩	١٤	١٤			
٤	٤٦	٧	١٥	٢٧٩	٥٢	١٩			
٥	٥١	١١	٢١	٢٣٩	٣٩	١٦			
٦	٤٩	١٢	٢٤	٢١١	٤٨	٢٣			
٧	٥٣	٧	١٣	٢٣٨	٢٢	٩	٣٦٩	٧٣	٢٠
٨	٣٢	٠	٠	٣٦٩	٣٧	١٠	٣٥٦	٥٥	١٥
٩	٤٠	٨	٢٠	٤٣١	٤٨	١١	٢٨٥	٤٥	١٦

١٠	٢٢١	٣٤	١٥	١٢٣٩	١٣٥	١١	٤٢٦	٦٢	١٥
١١	٢٦٣	٤٢	١٦	١٤٢٥	١١٤	٨	٤١٦	٣٨	٩
١٢			- - - -	١٤٨٤	١٧٧	١٢	٢٥٣	٤٢	١٧

من الجدول أعلاه نرى أن نسب الرسوب في كل صف من صفوف مدارس العينة عالية، وهي أعلى مما تشير إليه البيانات الرسمية، وأنها تتفق مع تقدير العاملين لحجم الرسوب بأنه يقع بين ١٠٪ -٢٠٪، وأنها تتفاوت من محافظة إلى أخرى.

ففي الصفوف ١ -٣: نسب الرسوب في المدارس غير المكتملة (١٤٪ - ٢٤٪) أعلى منها المدارس المكتملة (٢٪ - ٥٪) وذلك بسبب الالتحاق المبكر فيها. وتتراوح نسب الرسوب الكلية بين ٨٪ -١٨٪ في تعز وبين ١٦٪ -٣٧٪ في الضالع. فقد أوضح معلمو الصفوف ١ - ٣ أنهم يعمدون إلى ترسيب الطلاب في هذه الصفوف رغم معرفتهم بأن الترفيع في هذه الصفوف يتم آليا بدون اختبارات، بسبب التحاق بعض التلاميذ في سن دون السن القانونية (٦ سنوات) وعدم قدرة البعض منهم على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والحساب، فينجحون من يعتقدون أنهم قد اكتسبوا الحد الأدنى من تلك المهارات، ويستبقون في نفس الصف من لم يحقق ذلك.

ورغم أن نسب الرسوب ترتفع في الصفوف ٤ -٦، حيث تصل إلى ما بين ١٦٪ -٢٣٪ في تعز، فإنها تنخفض في الصفوف ٧ -١٢، حيث نجدها تتراوح بين ٨٪ -١٢٪ في تعز، وبين ٩٪ -٢٠٪ في كل من صنعاء والضالع. وتتراوح نسب الرسب في الصف العاشر بين ١١٪ في تعز و ١٥٪ في الضالع وصنعاء. ويبين الجدول (١) أن نسبة الراسبين في الصف التاسع تبلغ ٩٪ في المدرسة الثانوية للبنات وترتفع إلى ١٣٪ وإلى ١٦٪ في المدارس الثانوية للبنين في تعز وترتفع إلى ٢٠٪ و ٢٦٪ في المدارس الثانوية المختلطة في الضالع وفي ريف تعز.

ب وضعف التحصيل

أ) ن والمعلمين:

تم استطلاع أراء (٣٩) من الإداريين والمعلمين والمعلمات في مدارس العينة، وتم احتساب المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبيان، وأعد الباحث أن الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي بين (٢,٤ و ٣,٠) ذات مستوى مستوى "موافقة" مرتفع، والفقرات التحصل على

متوسط حسابي بين (١,٩ و ٢,٣) ذات مستوى "موافقة" منخفض، والفقرات التي تحصل على متوسط حسابي (١,٨) وأقل غير موافق عليها. أجمع المعلمون بنسبة ١٠٠٪ أن السبب الرئيس الذي يؤدي إلى رسوب الطلبة هو الفقرة الأولي في الجدول (٣) التالي، أي **لتحصيل ـى الطلبة"**. فقد وافق جميع المعلمين الذين تم استطلاعهم أن الطلبة "طلعوا ضعاف من الصفوف الأولي فمن الطبيعي أن لا يفهموا ويرسبوا" في الصفوف التالية. وواضح أغلب المعلمين الذين تم استطلاع أرائهم أنهم يوافقون إلى حد كبير على الأسباب العشرة الموضحة في الجدول التالي بأنها الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى رسوب الطلبة. فقد حصلت هذه الأسباب على متوسط تراوح بين (٢,٤٧ و ٢,٨٧)، وهذه الأسباب هي:

ول (٣ من سبب رسوب ا أسباب المرتبة الأولى

الأسباب	عدد	متوسط	أوافق كثير	أوافق قليل	لا أوافق
لأنهم انتقلوا ضعافا من الصفوف الأولي فمن الطبيعي أن لا يفهموا ويرسبوا	٣٨	٢,٨٧	٨٦,٨	١٣,٢	٠
لأنهم كانوا يتغيبون عن الدراسة ولا يحرصون على المذاكرة	٣٣	٢,٨٢	٨٤,٦	١٢,٨	٢,٦
لأن أولياء أمورهم كانوا مشغولين بأمورهم ولم يتابعوا دراسة أبنائهم	٣٨	٢,٧١	٧٦,٣	١٨,٤	٥,٣
تأخر وصول الكتب الدراسية وعدم وصول بعضها نهائيا	٣٨	٢,٧١	٧١,١	٢٨,٩	٠
لأنهم كانوا لا يهتمون بالتعليم ويعتقدون أنه غير مهم	٣٦	٢,٥٨	٦٩,٤	١٩,٤	١١,١
لأنهم كانوا يما رسون أعمالاً في المنزل أو في السوق	٢٧	٢,٥٤	٦٩,٢	١٥,٤	١٥,٤
لأنهم كانوا يقضون أغلب أوقاتهم في أماكن التسلية والترفيه	٣٨	٢,٦٣	٦٨,٤	٢٦,٣	٥,٣
لأن الصف كان مزدحماً	٣٩	٢,٦٤	٦٤,١	٣٥,٩	٠
لأنهم كانوا يسهروا طول الليل في اللعب واللهو فيحضرون المدرسة نصف نيام	٣٨	٢,٥٣	٦٠,٥	٣١,٦	٧,٩
لأنه لم يكن هناك أخوة أو أقارب يساعدونهم على الدراسة داخل البيت	٣٦	٢,٤٧	٥٢,٨	٤١,٧	٥,٦

بتفحص هذه الأسباب نجد أن اثنين منها "تأخر وصول الكتب الدراسية" و ازدحام الفصول" في طبيعتها أسباب تعليمية، بينما نجد الأسباب الثمانية الأخرى تتعلق بالطالب وأسرته. فالمعلمون يعتقدون أن الطالب هو المسؤول الأول عن رسوبه. فهم يرون أن الطلبة يرسبون لأنهم لا يؤمنون بالتعليم وأهميته، ويزاولون الأعمال في المنزل أو في السوق، ويتغيبون عن الدراسة ولا يحرصون على المذاكرة، ويقضون أغلب أوقاتهم في اللعب واللهو وفي أماكن التسلية والترفيه، وينشغل أولياء أمورهم عن متابعة دراستهم، ولا يجدون في البيت من يساعدهم.

يتناقض السبب ما قبل الأخير "عدم وجود أخوة أو أقارب يساعد الطلبة على الدراسة داخل البيت" مع حقيقة ميل الأسرة اليمنية في اليمن إلى الكبر في عدد أفرادها. فقد أوضحت الدراسات أن متوسط حجم الأسرة في اليمن يصل إلى ٧ أفراد. لكن العاملين، وكذا الطلبة كما سنرى لاحقا، لا يعنون عدم وجود إخوة أو أقارب بالمعنى العددي، بل بمعنى عدم وجود إخوة أو أقارب قادرين على تقديم المساعدة، إما لأن الإخوة أو الأقارب لم يتلقوا/يكملوا التعليم المناسب الذي يمكنهم من تقديم المساعدة أو أنهم مشغولون بأعمالهم ولا يجدون الوقت الكافي للمساعدة.

جاءت في المرتبة الثانية من حيث التأثير الأسباب التعليمية، وعلى رأسها تلك التي تتعلق بالمعلمين وبالاختبارات وإجراءاتها. فقد وافق أغلب المعلمين، إلى حد قليل، أن الأسباب التعليمية، تؤدي دوراً مهماً، ولكن على نحو أقل، من المجموعة الأولي في رسوب الطلاب، إذ أنها قد حصلت على متوسط تراوح بين (١,٩٥ و ٢,٣٢)، وهذه الأسباب هي الموضحة في الجدول(٤).

ول (٤ لاب وضعف التحصيل: الأسباب في ة الثانية

الأسباب	عدد	متوسط	أوافق كثير	أوافق قليل	لا أوافق
لأنهم كانوا يقضون أغلب أوقاتهم في مشاهدة الفيديو والكمبيوتر	٣٨	٢,٣٤	٥٠,٠	٣٤,٢	١٥,٨
لأن المدرسة لم يتوفر فيها العدد الكافي من المعلمين	٣٧	٢,٣٢	٣٢,٤	٦٧,٦	٠
كثرة تغيب المعلمين وعدم قدرتهم على مساعدة هؤلاء الراسبين	٣٧	٢,٢٧	٢٩,٧	٦٧,٦	٢,٧
تأخر بدء العام الدراسي وتوقف الدراسة في وقت مبكر وعد انتظام الدراسة	٣٨	٢,٢٦	٣١,٦	٦٣,٢	٥,٣
لم يحصلوا على مساعدة للحصول على بعض الإجابات في قاعة الاختبار رغم حصول طلبة آخرين على مثل تلك المساعدة	٣٨	٢,٢٩	٣٤,٢	٦٠,٥	٥,٣
بعض أسئلة الاختبار جاءت من موضوعات لم يشرحها المعلم ولم يذاكروها	٣٧	٢,٢٧	٣٥,١	٥٦,٨	٨,١
لم يقدم المراقبون في قاعة الاختبار أي مساعدة أو تسهيل للحصول على إجابات	٣٨	٢,٢١	٢٨,٩	٦٣,٢	٧,٩
أسئلة الاختبار كانت صعبة	٣٨	٢,١٨	٢٦,٣	٦٥,٨	٧,٩
كانوا يمشون مسافة ودون إفطار لحضور الاختبار فيختبرون وهم مرهقون ومتعبون	٣٨	٢,١٣	٢١,٠	٧١,١	٧,٩
لا يوجد في المدرسة إدارة مؤهلة و حازمة	٣٩	٢,٣١	٤١,٠	٤٨,٧	١٠,٣
محتوى الكتب الدراسية صعب ومكثف ولم يوجد من	٣٨	٢,٢١	٣١,٦	٥٧,٩	١٠,٥

يشرحه ويوضحه للطلبة					
كانوا يصلون إلى المركز الاختباري متأخرين بسبب بعد سكنيهم عنه	٣٩	١,٩٥	٧,٧	٧٩,٥	١٢,٨
لأن هناك مشاكل مستمرة بينهم وبين الأباء وبين الأباء أنفسهم	٣٩	٢,٢١	٣٥,٩	٤٨,٧	١٥,٤
لأنهم تغيبوا عن حضور الاختبارات العامة النهائية أو حرموا منها	٣٨	٢,١٦	٣١,٦	٥٢,٦	١٥,٨
بعض أسئلة كانت من خارج المقرر	٣٧	١,٩٢	٨,١	٧٥,٧	١٦,٢
لأنهم تزوجوا وصاروا معيلين لأسرهم	٣٩	٢,٢١	٤١,٠	٣٨,٥	٢٠,٥

فقد أقر المعلمون بأنهم، بأنفسهم، يسهمون إلى حد قليل برسوب طلابهم، فقد أفاد ٦٨٪ من المعلمين الذين تم استطلاع أرائهم أن الطلبة يرسبون بسبب "عدم توفر العدد الكاف من المعلمين في المدارس" و "كثرة تغيب المعلمين وعدم قدرتهم على مساعدة هؤلاء الراسبين". وأوضح المعلمون أن عدم توفر العدد الكاف من المعلمين وكثرة تغيبهم قد أدى إلى "عدم انتظام العام الدراسي وعدم انتظام الدراسة"، الذي أعده المعلمين السبب الثالث الرئيسي المؤدي إلى الرسوب في هذه المجموعة. ووافق ٥٧,٩٪ منهم أن " كثافة محتوى الكتب الدراسية وصعوبتها وعدم وجود من يشرحه ويوضحه للطلبة" يسهم أيضا في الرسوب.

ويرى المعلمون أن الاختبارات وإجراءاتها أيضاً تسهم في رسوب الطلبة. فما بين ٦٠٪ و ٧٠٪ من المستطلع ارآئهم وافقوا إلى حد قليل على ما يأتي:

- **وبة ا مبارات:** أسئلة الاختبار كانت صعبة، بعضها جاءت من موضوعات لم يشرحها المعلم ولم يذاكرها الطلبة، وبعضها كانت من خارج المقرر.
- **ز الاختيارية:** حيث يمشي الطلبة مسافة ودون إفطار لحضور الاختبار، فيصلون متأخرين، ويختبرون وهم مرهقون، وعدم تعاون المراقبين ومساعدتهم للحصول على بعض الإجابات في قاعة الاختبار، رغم حصول طلبة آخرين على مثل تلك المساعدة

ب) طلبة:

تباينت آراء الطلبة عن أسباب رسوبهم، وعكست استجاباتهم على الاستبيان مستوى متوسطاً من التوافق حول الأسباب التي أدت إلى رسوبهم، وعكست في الوقت نفسه، مستوى عالياً من التوافق في نفي أثر أسباب شخصية واجتماعية واقتصادية وتعليمية عدها الأداريون والمعلمون بأنها مسببات رئيسة لرسوب الطلاب.

فقد اتفق ٤٠٪ - ٥٠٪ من الطلبة على سبعة عوامل عدوها عوامل رئيسة أدت إلى رسوبهم، مثل "صعوبة الاختبار" العامل الأول والرئيسي للرسوب من وجهة نظرهم. فقد وافق ٥٢٪ منهم إلى حد كثير، و٤٤٪ إلى حد قليل، أنهم رسبوا لأن أسئلة الاختبارات كانت صعبة، وأوضحت إحدى الطالبات أثناء مقابلتها أن "الوزارة تضع أسئلة مركزة تريد خبرة وتعتمد على الدقة ونحن تلاميذ". كما عد ثلاثة أرباع المستجوبين "ازدحام الفصول"، و"تأخر العام الدراسي وتوقف الدراسة في وقت مبكر"، و"عدم الحصول على مساعدة في المراكز الاختبارية" من العوامل التي أدت إلى رسوبهم.

ول (٥ من سبب الرسوب[٣] التحصيل

الأسباب	عدد	متوسط	أوافق كثير	أوافق قليل	لا أوافق
أسئلة الاختبار كانت صعبة	٢٥	٢.٤٨	٥٢	٤٤	٤
تأخر بدء العام الدراسي وتوقف الدراسة في وقت مبكر	٢٣	٢.٢٢	٤٧.٨	٢٦.١	٢٦.١
لم أحصل على مساعدة للحصول على بعض الإجابات في قاعة الاختبار رغم حصول طلبة آخرين على مثل تلك المساعدة	٢٤	٢.٢١	٥٠.٠	٢٠.٨	٢٩.٢
لآن الصف كان مزدحم	٢٥	٢.١٦	٤٠	٣٦	٢٤
كان عندنا مشاكل أسرية مستمرة كانت تمنعني من المذاكرة والفهم	٢٢	٢.١٤	٤٠.٩	٣١.٨	٢٧.٣
لأني أمارس أعمال في المنزل / في السوق	٢٤	٢.٠٤	٤١.٧	٢٠.٨	٣٧.٥
لأنه لم يكن معي أخوة أو أقارب يهتمون بي ويساعدوني على الدراسة داخل البيت	٢٤	٢.٠٠	٣٣.٣	٣٣.٣	٣٣.٣

ويقر الطلبة أنفسهم بأنهم أحد أسباب رسوبهم. فقد وافق ٦٢٪ - ٧٠٪ منهم أنهم رسبوا بسبب "أعمالهم التي يمارسونها في المنزل وفي السوق"، وبسبب "مشاكل أسرية مستمرة تمنعهم من المذاكرة والفهم"، و"عدم وجود أخوة أو أقارب يهتمون بهم ويساعدونهم على الدراسة داخل البيت".

وتعزز آراء الطلبة التي كتبوها على الورق آرائهم التي عبروا عنها في الاستبيان، إذ أوضحت كتاباتهم أنهم يلومون أنفسهم ومشكلاتهم الأسرية كما هو موضح في المربع (١) الآتي.

بع (١ أسباب رسوبهم وضعف التحصيل لديهم

عدم الثقة بالنفس وعدم التركيز والتفكير المستمر واليأس من النجاح، وإهمال الطلبة وعدم مراجعة الدروس أولا بأول وعدم تركيزها أثناء شرح الأستاذة للدرس"، "لا أذاكر إلا في يوم الامتحانات فقط" .. "الواجبات لا اكتبها إلا القليل منها" .. "لا أحل إلا الذي أقدر أن أحله فقط". وتضيف طالبة مشكلة أخرى ذات علاقة هي "الخوف من الإجابة الخاطئة أو أن أحصل على درجة ضعيفة" وتقول " أثناء المذاكرة أستوعب الدرس وأفهم وأثناء انتظار الورقة أشعر أني لم

أذاكر أي شيء وهذه المشكلة ليست لدي فقط بل معظم الطالبات، وعندما أذاكر وأجهد نفسي بالمذاكرة وأكون في قاعة الاختبار وانظر إلي الورقة أجيب على الأسئلة المطلوبة ولأن هناك أسئلة معقدة وصعبة الفهم اشعر أني لا أفهم شيء، وبعد الاختبار أعرف كل الإجابات"

ويضيف طالب: "الإزعاج في المنزل والعمل إلي الساعة العاشرة ليلاً، أذاكر في الليل، واذهب في الصباح إلي المدرسة ولا أفهم المعلم". وتضيف طالبة: ""أن المعوق لدي ليس له دخل المدرسة، إنما هو معوق اجتماعي، ليس بسيطاً ولكن فوق الفضيع. عندما أمسك الكتاب أحاول أن أركز تفكيري، تدخل هذه المعوقات الاجتماعية وتدمر كل ما أبنيه. أعلم أن معوقي لديكم تافه ولكن بالنسبة لدي هو كل معوقاتي" ... "أضجر من المذاكرة وكثرة الضغط، أنني بثالث ثانوي يسبب لي اكتئاب" ... البيت والظروف والسرحان والتفكير، أني لما أفتح الكتاب أذاكر أقرأ كلمة أو كلمتين، وأرجع أسرح مرة ثاني ، ، لما أذاكر رياضيات أحل مسألة وأضيق ولا أفتح الكتاب مرة ثانية، ولا الدفتر، أقرأ بعض المسائل قراءة فقط".

وتلخص طالبة ما سبق بالآتي: " مشكلتي أن ظروفي صنعت لي حاجزاً حتى أخذت أفكر بأني ليس بالضرورة أن يكون لي مستقبل حتى فكرت ببداية السنة أن اترك الدراسة ولم أجد معارضة من والداي فهم راضون عن أي شيء وبسبب إهمالي ببداية السنة وتعودنا على المنهج السهل في السنين السابقة فكانت صدمة أني نسيت الدراسة وكأني عمر حياتي ما درست ولا عندي أي أساس بالرغم أنني كنت متفوقة في السنين السابقة من أول إلي ٣ إعدادي هذه هي مشكلتي".

وفي الوقت نفسه، نفي ٩١,٧٪ من الراسبين الذين أجابوا على الاستبيان أن يكون رسوبهم بسبب "عدم اهتمامهم أو اهتمام أولياء أمورهم بالتعليم والدراسة"، أو بسبب "عدم كفاية الكتب المدرسية". كما نفى ٨٠٪ - ٧٩٪ منهم أن يكون رسوبهم لأنهم "كانوا يقضون "أغلب أوقاتهم في لعب الفيديو والكمبيوتر" أو في "السهر طول الليل في اللعب واللهو". واستبعد الطلبة أثر عوامل تعليمية محددة على رسوبهم. فقد نفي ٦٠٪ - ٧٩٪ منهم أن يكون رسوبهم بسبب "تغيب المعلمين وعدم تعاونهم أو الإدارة المدرسية"، أو بسبب "بعد المركز الاختياري عن منطقة السكن".

جدول (٦) أسباب رسوبهم من وجهة نظرهم في التحصيل

الأسباب	العدد	المتوسط	موافق كثير	موافق قليل	لا أوافق
لأني متزوج وأعيل أسرتي	٢٤	١,٠٠	-	-	١٠٠
لا أبي ولا أمي ولا أنا نهتم بالدراسة	٢٤	١,٠٨	٠	٨,٢	٩١,٧
لأن الكتب الدراسية وصلت متأخر وبعضها لم يصل نهائيا فلم نكمل المنهج	٢٤	١,١٣	٤,٢	٤,٢	٩١,٧
لأني غبت عن حضور الاختبارات العامة أو حرموني من دخولها	٢٤	١,٢١	٨٠٣	٤,٢	٨٧,٥

لأني كنت أقضي أغلب أوقاتي في لعب الفيديو والكمبيوتر	٢٤	١,١٣	٠	١٢,٥	٨٧,٥
لأني كنت اسهر طول الليل في اللعب واللهو فأحضر المدرسة نصف نائم	٢٤	١,١٧	٠	١٦,٧	٨٣,٣
لأن المعلمين كانوا كثير الغياب، مهملين وغير متعاونين ولم يساعدوني في الدراسة	٢٤	١,٢٩	٨,٣	١٢,٥	٧٩,٢
لأن إدارة المدرسة كانت غير مؤهلة و غير حازمة	٢٤	١,٣٨	١٢,٥	١٢,٥	٧٥,٠
كنت أصل إلى المركز الاختباري متأخر بسبب بعد سكني عنه	٢٤	١,٤٦	١٢,٥	٢٠,٨	٦٦,٧
لأني كنت أقضي أغلب أوقاتي في أماكن التسلية والترفيه	٢٤	١,٣٨	٠	٣٧,٥	٦٢,٥

إلا أن كتابات الطالبات والطلبة عكست آراء خاصة عن دور المعلمين. فقد أبرزت كتاباتهم أن المعلمين وأسلوب تعاملهم مع الطلبة يؤدي دوراً بارزاً في ضعف مستوى التحصيل لديهم وبالتالي الرسوب بينهم. فقد جاءت بعض الكتابات على النحو الآتي:

مربع (٢) بعض من كتابات طلبة راسبين عن دور المعلمين في رسوبهم وضعف تحصيلهم

بعض الطالبات كتبن:

. "يعتمد على شرح المعلم، بعضهن تفشل في توصيل الفكرة رغم اجتهادهن في ذلك"، وقد يكون بعضهم غير قادر، ولا يحب أحد أن يذكره بقلة فهمه، وعدم استيعابه للمادة، وبذلك يتعقد الطالب ويكره المادة، وبعض المعلمين همهم الوحيد أن تخلص الحصة، كمل الدرس أو لا، ونحن فهمنا فهمنا، وإلا العوض على الله. ..... كثرة طلبات المعلمات، التي تطلب دفاتر والتي تطلب اختبار شفوي والتي تطلب اختبار تحريري، بهدف حث الطالبات على المذاكرة، فهن يردن أن نذاكر مرة واحدة ولكن هذا بالنسبة لهن صح ولكن الطالبة لا تتحمل كثيراً.

. إنني أخاف أن أخاطب معلمة المادة وهذه أظنها مشكلة كبرى، مع أنني لا أذاكر كل يوم لكني عندما أحس أنني لا أفهم في الحصة أحاول ألبحث عن الدرس في الكتاب، لكن أن أتكلم مع المعلمة، فلا، لا أستطيع وأحس أنني إذا أعطتني الأستاذة الأمان ستحل مشكلتي، .. . التهزيئ الذي يؤدي في أغلب الأوقات إلي الإحباط والتشتت الذهني وليس إلي التحفيز. حقيقي، أني أذاكر، لكن إذا غلطت الطالبة تجد التهزيء فوق رأسها لذلك تحبط الطالبة وتكره المعلمة ومادتها" . ويضيف طالب: "عندما تسأل المعلم عن نقطة أو موضوع لا يعجبه الخبر، وإذا سألته أن يعيد الشرح يطرد الطالب".

وكانت كتابات بعض الطلبة الذكور الآتي:

. ضعف في خبرات بعض المعلمين وضعف كفاءتهم في توصيل المعلومات بطرق

سـهلة، وضـعف مسـتواهم التعليمـي، خاصـة في معلمـي مـدارس الريـف، وضـعف شخصياتهم، وعدم تمكنهم من السيطرة على الصف، فتعم الفوضى، فلا يستطيع الطالب التركيز والاستفادة منه، ويشرحون بطرق جافة غير مرغوبة، ويستخدمون طرق تدريس متباينة، فلكل معلم طريقة تدريس خاصة به.

. كثـرة غيـاب المعلمـين، وتقصـير بعضـهم، وعـدم المبـالاة في متابعـة الطـلاب ودفاترهم وواجباتهم، والتعرف على الصعوبات التي يقعون فيها، مما يـؤدي إلى التساهل بالمادة، وتغييرهم المستمر. يوضح ذلك طالب آخر بقوله " لم أدرس الرياضيات بل كنت أدرس حصة وحصة لا، لغياب الأستاذ أو لغيابي، فهي مدرسة غير مهتمة وأستاذ غير مهتم فهكذا تعقدت من الرياضيات.

. إسراع بعض المعلمين في تدريس المنهج، وعدم التأني في الدروس، مما يؤدي إلى عدم استيعاب بعض الطلاب، و"كلفات" المنهج الدراسي في أخر العام بشكل سريع حتى أنه لم يتم تدريس بعض الوحدات المقررة."

. انتشار المعاهد الخاصة، التي همها الوحيد فقط التجارة وليس تعليم الطالب، تعتمد على معلمي المدارس"، بعض المعلمين الذين يميلون إلى بعض الطلاب، وهناك من المدرسين من يجبرك على الدراسة معه في المعهد أو الذهاب إليه في البيت كمدرس خصوصي" تختلف شروح المعلمين في المدرسة عن شروحهم في المعاهد، وتختلف شروح المعلمين من معهد إلى معهد"

. انتشار الرشوة بين بعض المعلمين عند وضع المحصلة النصفية أو النهائية هذا يؤدي إلي تغيب الطلاب من المدرسة لأنه يشتري المحصلة من الأستاذ أثناء فترة تسليم المحصلات،

. "لكن لا أدري كيف نجحت هل بجهودي أم بالغش أم بالصدفة فالأستاذ عندما يدخل يدرس لا يدرس إلاأ الأذكياء أما الطلاب الذين لا يفهمون لا يعطى لهم أنتباه والطالب بذلك يتعقد من المادة فالأستاذ والمنهج والمذاكرة، فيكون الطالب هو السبب ولكن أنا ادرس في مدرسة الشعب لم أدرس الرياضيات بل كنت أدرس حصة وحصة لغياب الأستاذ أو غيابي ومدرسة غير مهتمة وأستاذ غير مهتم فهكذا تعقدت من الرياضيات.

. يلخص طالب: يأتي ضعف الطالب في بعض المواد وبالأخص مادة الرياضيات لعدت عوامل منها أسباب نفسية ومنها اجتماعية نذكر منها: تعقيد الطالب من المادة

لمصاحبته بعض المعقدين منها، ضعف مستوى بعض الأساتذة في صفوف الإعدادية (من الصف الأول الإعدادي)، طرق تدريس الأساتذة (بطريقة الضرب والشتم)، الضغط النفسي للطالب من قبل المجتمع المحيط به، عدم التوضيح في المنهج (أسئلة وأنشطة غير مجاب عليها)، اتكال الطلاب علي المراجع الأخرى (الملازم والمعاهد)، عدم إبراز الأستاذ لشخصيته ، لعدم التشكيك في قدرته، عدم أتفاق طرق تدريس الأساتذة (لكل أستاذ طريقة تدريس خاصة به)، تغير الجو على الطلاب القادمين من الريف، انتشار ظاهرة الغش واتكال الطلاب عليها، عم التغطية الجيدة أثناء الاختيارات.

وذكر الطلبة في كتاباتهم أن من المسببات الرئيسة لضعفهم ورسوبهم أن "**أساس سنين الصفوف الأولى غير موجود**" وذلك نابع لعدم اهتمام المعلمين المعلمات بالطلبة وترسيخ الأساس، فقد كان اهتمامهن هو نجاح الطالبة في اختبار تطبيق مسائل بسيطة ومحلولة وجاهزة وليس فيها أي تفكير أو تحليل لهذه المسألة" ، "لا يوجد أساس بجميع المواد أحس أني لم ادرس من قبل وغير متعودة على طريقة أسئلة اختبارات الوزارة لأنها جديدة علينا، والوزارة تضع أسئلة مركزة في الاختبار تريد خبرة وتعتمد على الدقة ونحن تلاميذ ولسنا مدرسين". " المشكلة في المعلم الذي لم يعط المعلومة إلي الطالب، ونحن نعاني من المعلمين الذين يعلمون في الأساسي، فنحن لم نتأسس علي التعليم، خاصة الرياضيات، ونحن الآن في صف الثالث الثانوي أصبحنا لا نعتمد علي المدرسة في التعليم ونلجأ إلي المعاهد للحصول على تعليم أفضل".

وأشار الطلبة في كتاباتهم إلى عوامل أخرى منها:

١ . تغيير إدارة المدرسة للمعلمين في نصف العام بمعلمين آخرين،

٢ . انتشار الغش في الاختبارات وخاصة في المواد العلمية والرياضيات، مما يجعل الطالب لا يهتم في التعليم ويلجا إلي الغش في الاختبارات للنجاح، " درست الثالث الإعدادي في القرية، وفي الاختبارات، غششنا، خاصة في الرياضيات، وكنا نعطي فلوس من أجل الغش".

٣ . غياب الهدوء في مراكز ألامتحانات، وإحداث الفوضاء من قبل المراقبين بسبب نماذج الغش الذي كانت تدخل إلينا أثناء الامتحانات.

٤ . أسباب شخصية فردية، ونادرة، لكنها تحدث، مثل حالة الطالب الذي قال أنه رسب لأنه لم يؤخذ اسمه من بين الطلاب إلي صنعاء فلم يحصل على رقم الجلوس، وأعتقد أنها غلطة مطبعية حرمت بسببها من دخول اللجنة لعدم وجود رقم جلوس الخاص بي" وجود مدرس رياضيات مجنون في مدرسة أساسية بالريف، وفي مدرسة ثانوية كان هناك "معلم يعاني

من ضعف في السمع ويشرح كلفته". .. " لكن لا أدري كيف نجحت هل بجهودي أم بالغش أم بالصدفة".

والتوصيات

تبين النتائج وجود قدر من التباين والإتفاق بين آراء المعلمين وآراء الطلبة عن اسباب الرسوب وضعف التحصيل. يعكس التباين بين آراء المعلمين وآراء الطلبة مفارقة لطيفة حيث يعد المعلمون ممارسات الطلبة بأنها من المسببات الرئيسة للرسوب وضعف التحصيل، في حين ينفي الطلبة ذلك ويعزون رسوبهم وضعفهم إلى ممارسات المعلمين.

فقد وافق العاملون أن الطلبة يمارسون ممارسات غير تعليمية تؤدي إلى رسوبهم: منها عدم اهتمامهم بالتعليم وعدم اهتمام أولياء امورهم بمتابعة دراستهم، فيتغيبون عن حضور الدراسة وعن حضور الاختبارات، ولا يحرصون على المذاكرة، ويقضون أغلب اوقاتهم في أماكن التسلية واللهو، ويسهرون الليل في مشاهدة الفيديو والحاسوب. وهذا ما تؤكده دراسة سابقة مولها البنك الدولي (عبدالملك ٢٠٠٩)، فقد كشفت الدراسة "انتشار ظاهرة الغياب بين الطلبة، وأن المعلمون يحاولون تتبع حضور الطلبة، إلا أنهم يقفون عاجزين أمام غياب الطلبة، وأحيانا يتغاضون عن الغياب، تعاونا وتساهلا، بسبب اضطرار البعض للقيام بممارسة أعمال مختلفة. فقد لاحظ الباحث أن الغياب بين الطلاب في الصفوف العليا (١٢ لح٧) عموما كان عالياً، وأن الغياب بين الطلبة الذكور أعلى من الغياب بين الإناث، وأن الغياب في المناطق الريفية أكثر منه في مدارس المدن. وعند سؤالهم عن السبب، أرجع العاملون غياب الطلبة إلى ظروف أسرهم المادية وحاجاتهم إلى العمل".

كما أعد المعلمون أن عدم كفاية الكتب الدراسية وتأخر وصولها وبعد المراكز الاختبارية عن مناطق السكن من مسببات الرسوب وضعف التحصيل.

بالمقابل، لم يوافق الطلبة على تلك الممارسات كمسببات للرسوب، واوضحوا أنهم يرسبون اصلا بسبب عوامل يمارسها المعلمون، منها: عدم كفاءة المعلمين خاصة في المناطق الريفية وضعف خبراتهم، التعسف مع الطلبة والسخرية منهم عندما ينون الاستيضاح عن شئ من الدرس، كثرة تغيب المعلمين عن المدرسة وسرعتهم في تدريس القررات، والمحاباة وعدم العدالة في وضع الدرجات وانتشار الرشوة بينهم، تقاعس البعض عن بذل الجهد في المدرسة بغرض الدفع بالطلبة نحو الدروس الخصوصية أو الدراسة في مراكز ومعاهد التقوية الخاصة. ونفي الطلبة كذلك أن يكون تأخر وصول الكتب الدراسية او بعد المراكز الاختبارية عن مناطق السكن من مسببات

الرسوب وضعف التحصيل. ومع ذلك يتفق المعلمون والطلبة أن عدم جودة المدخلات التعليمية مسببات رئيسة مباشرة للرسوب وضعف التحصيل. وأبرز التحليل ثمان من العوامل والمحددات الاجتماعية والتربوية المسببة للرسوب وضعف التحصيل. تشمل العوامل الاجتماعية ثلاثة اسباب مترابطة ومتداخلة هي: الأسرة وعدد أفرادها ومشاكلها والحاجة إلى عمل أطفالها، وكثيراً ما يربط الباحثون والمشتغلون بالتربية بين هذه العوامل الاجتماعية وبين رسوب الطلبة وضعف التحصيل لديهم. وتشمل العوامل التعليمية خمسة أسباب (هي: عدم انتظام العام الدراسي، والمعلمين وممارساتهم الصفية، ومحتوى الكتب الدراسية وتأخر وصولها إلى المدارس، وازدحام الفصول، وصعوبة الاختبارات العامة). هذه العوامل الاجتماعية والتربوية هي:

١. عمل الطفل:

توضح أراء المعلمين أن العامل الأخطر هو الحاجة إلى عمل الطفل، لاسيما في المناطق الريفية التي تسود فيها نشاطات الزراعة والرعي والتجارة. فالتعليم، رغم مجانيته من الناحية الرسمية، يفرض نفقات مباشرة تتمثل بالرسوم، وقيمة الكتب، والزي، والحقيبة والدفاتر والاقلام ونفقات الأكل والملبس، وتشكل هذه المصروفات عبئا ماليا على الأباء، لا تتحمله كثير من الأسر (البنك الدولي ٢٠٠٦)، مما يجعل بعض الأسر تفضل "عمالة الطفل" والاستعانة بعمل أبنائها (إلى جانب) ذهابهم إلي المدرسة. وقد بينت إحدى الدراسات أن البنات في الريف يقمن بأعمال المنزل والأعمال المصاحبة لها كجلب الحطب والمياه، ورعي الحيوانات، في حين يقوم الفتيان بأعمال الزراعة، خاصة تلك المصاحبة لزراعة القات وبيعه، وبمهن الخدمات العامة البسيطة في البيع والمطاعم وورش إصلاح السيارات وغيره في المدن.

٢. : ومشكلاتها:

فقد أثبتت الدراسات وجود علاقة بين حجم الأسرة وقدرتها على إرسال ابناءها إلى التعليم، حيث يحظى الأبناء في أسر قليلة العدد بفرص أعلى للتعلم ومواصلته من الأطفال في أسر ذات عدد أكبر من الأبناء، وأن الأبناء الأكبر سناً غالباً ما يتركون الدراسة في الصفوف العليا بسبب الحاجة إلى عملهم. فقد أشارت تقارير أن متوسط حجم الأسرة في اليمن يبلغ (٧)، وبين التحليل أن هذا المتوسط في مدارس العينة يتراوح بين (٣) و (١٤)، وأن وجود أخوة كباراً يؤدى دوراً في رسوب الطلبة و تسربهم. فقد أظهرت النتائج أن وجود أخوة كبار في صفوف التعليم الأساسي يشجع الأسر على إرسال الأصغر سناً إلى المدارس، إذ يقوم الكبار بمرافقة الصغار وحمايتهم ومساعدتهم على

الدراسة. كما إن توقف الإخوة الكبار عن الدراسة أو انشغالهم، وعدم قدرتهم على تقديم يد المساعدة ، يجعل أخوانهم الطلبة الأصغر سناً أكثر عرضة للرسوب. وتدل آراء العاملين أيضاً أن تفكك الأسرة والحاجة إلى عمل الأم من العوامل التي تسهم في الرسوب وضعف التحصيل في المدن بسبب حالات الاضطراب النفسي والإكتئاب التي تصيب الأبناء الطلبة.

٣. العام الدراسي

يشكو طلبة المناطق الريفية، وهم العدد الأكبر، من عدم انتظام العام الدراسي، إذ يبدأ متأخراً ويتوقف مبكراً، لأسباب تعليمية عديدة منها عدم توفر المعلم وتأخر وصوله وتغيبة، وتأخر وصول الكتب الدراسية.

٤. ممارساتهم:

بينت الدراسة أن الطلبة في اليمن يعانون من سوء معاملة المعلمين وضعف أدائهم وسخريتهم وتهكمهم والدفع بهم نحو المعاهد الخاصة أو الدروس الخاصة وانتشار الرشوة بينهم. وتعاني المناطق الريفية من عجز في المعلمين، لا سيما المؤهلين منهم، وعجز أشد في معلمي الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية، وتعاني من عدم استقرارهم وكثرة تغيبهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى سابقة. فقد كشفت دراسة (عبدالملك ٢٠٠٧) أن المعلمين في اليمن يتغيبون عن المدرسة، سواء كان غياب قانوني (إجازات وضع، زواج، مرضية أو طارئة) أو غير قانوني. وفي دارسة **Kremer** وآخرون (٢٠٠٥) أفاد الباحث أن حوالي ١٩٪ من إجمالي المعلمين كانوا غائبين عن المدارس أثناء الزيارات الميدانية في بنجلادش والإكوادور وإندنوسيا وبيرو ويوغندا، وأن النسبة ارتفعت إلى ٢٥٪ في الهند، وأن المعلم يغيب بالمتوسط ١٤٪ - ١٥٪ من الوقت.

٥. الفصول:

بينت نتائج الأبحاث أنه لا توجد علاقة بين حجم الفصل و نتائج التعليم – التحصيل – في المدرسة، فيمكن أن يكون مستوى التحصيل جيد في الفصول المزدحمة، وقد يحصل العكس في الفصول ذات العدد القليل، فتكون النتائج متوسطة، والأمر في نهاية المطاف يعتمد على استخدام المعلم للفصل وعلى طرائق التدريس التي يتبعها. وتؤكد هذه الدراسة تلك العلاقة، إذ يشكو الطلبة في المناطق الحضرية ، لاسيما المدن، من ازدحام الفصول، ويبدو أن الازدحام يعد مصدر إزعاج يسبب عدم الارتياح لكنه لا يعيق التحصيل، إذ أن المدارس الأكثر ازدحاما هي المدارس الثانوية في المدن، وتظل هذه المدارس الأشهر بسبب تفوق طلابها وحصولهم على درجات عالية مقارنة بمدارس أخرى أقل ازدحاماً.

٦. ى الك وتأخر وصولها:

في حين يشكو طلبة الريف من العجز في كفاية الكتب الدراسية وتأخر وصولها، يشكو طلبة المدن من محتوى الكتب بأنه كثيف، حشو، صعب، نظري، كما يشكون من وجود الملازم والملخصات التي يعدها المعلمون والمعاهد الخاصة كتبسيط للكتب الدراسية.. ويشكو جميع الطلبة من تفاوت تعامل المعلمين مع الكتب الدراسية، وتفاوت حجم وسرعة تغطيتهم للكتب الدراسية.

٧. تبارات العامة:

تفاوت تعامل المعلمين مع الكتب الدراسية، وتفاوت حجم وسرعة تغطيتهم للكتب الدراسية يجعل الاحتبارات العامة خاصة لطلبة المناطق الريفية صعبة، فبعض فقرات هذه الاختبارات التي يضعها عادة الموجهون تقيس موضوعات أو دروس لم يدرسها المعلم بسبب أو آخر.

٨. الأساس:

احتل هذا العامل المرتبة الأولي من وجهة نظر الطلبة والمعلمين، وهو يمثل نتيجة اكثر منه سببا، أي ناتج عن مجموعة العوامل المسببة للرسوب وضعف التحصيل. فإلى جانب غياب الطلبة وغياب المعلمين وعدم انتظام العام الدراسي وتأخر وصول الكتب الدراسية، كشفت دراسة (عبدالملك ٢٠٠٩) أن المعلمين يتساهلون في تقييم الطلبة، بإعطائهم درجات أعلى قليلاً مما يستحقونه، سواء في تقدير درجات أعمال السنة أو في تقدير الدرجات في الاختبارات الشهرية والنهائية، بهدف "تشجيع الطلاب على البقاء في التعليم واستمرارهم فيه حتى نهايته"، عن طريق دفع أكبر عدد ممكن من الطلاب للنجاح. فكل مدرس يحاول تنجيح اكبر عدد ممكن من طلابه.

سيات:

انطلاقا من تلك الأسباب الاجتماعية التعليمية، وعلى أساس أن هناك إرادة سياسية قوية لإحداث إصلاحات في المدخلات والأبعاد النوعية التي تسهم في تحسين التحصيل وتحسين كفاءة النظام، يمكن أن نوصي بالاتي:

١ . توسيع مهام وفعاليات مجالس الأبآء والأمهات وتكثيف التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور(بتبني برامج توعوية لرفع مستوى وعي أولياء الأمور بأهمية دورهم في تعليم ابناءهم، وإضافة أنشطة وبرامج جديدة تستهدف ذوي المشكلات النفسية والاجتماعية الخاصة واولياء الأمور) بحيث يتم التركيز على القضايا والمجالات التي تؤدي إلى إيجاد بيئة تعليمية مناسبة تساعد على تحسين التعلم لدي الطلبة كل حسب حاجته.

٢ . بناء وحدات وبرامج خاصة في مجال الإرشاد والتوجيه المدرسي في مدارس التعليم العام تستهدف المعلمين والإداريين لتدريبهم على توجيه الطلبة ذوي المشكلات النفسية والاجتماعية الخاصة وتقديم الدعم والعون النفسي والتربوي بما يمكنهم من تخطي مشكلاتهم والاقبال على التعليم والتعلم.

٣ . بناء برنامج تدريبي في مجال التعليم او التدريس الفردي يستهدف المعلمين لتدريبهم على أساليب التدريس الفردي بحسب مهارات كل تلميذ وأسلوب تعلمه ودوافعه ومواطن القصور لديه وعلى توفير أنشطة ومصادر تعلم متعددة تراعي الفروق الفردية.

٤ . تطوير معايير واخلاقيات للتدريس الجيد ووضع مؤشرات لتقييم أداء المعلمين.

٥ . إعادة النظر ببرامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة بما يمكن المتدربين من المعلمين من تطبيق طرائق واساليب تدريس تركز على التعلم ورفع مستواه، وتقويم أدائهم في ضوء معايير وأخلاقيات التدريس الجيد، والزام العاملين بحضور دورات تدريبية متنوعة ومستمرة، وجعل حضور التدريب شرط للبقاء في الوظيفة، والحصول على ترقيات أو علاوات.

٦ . تفعيل دور التوجيه التربوي على كافة المستويات، خاصة مستوى المديرية، كونها الجهة المسؤولة على المتابعة والمراقبة والعمل على إيجاد آليات تنظم غياب المعلمين والإداريين ومنح الإجازات، وإلزام المدارس بإتباعها وإدراجها ضمن برامج التدريب الخاصة بالمعلمين وبمديري المدارس لتدريبهم عليها.

٧ . إجراء المزيد من الدراسات المماثلة لجمع معلومات وتحليلها عن العوامل والأسباب التي تؤثر على التحصيل في بعض المواد الدراسية لتشخيص الصعوبات المصاحبة للتحصيل في كل مادة على حدة بحسب النوع والمرحلة والمنطقة وإعداد مقترحات وخطط لتحسين التحصيل في تلك المواد من خلال تصحيح تلك الأسباب ومعالجتها.

إجع:

☒ المجلس الأعلى لتخطيط التعليم (٢٠٠٧) مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية مراحله – أنواعه المختلفة ٢٠٠٥/٢٠٠٦ صنعاء

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢) الاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي ٢٠٠٣ -٢٠١٥ صنعاء
- وزارة التربية والتعليم: كتب الإحصاء السنوي للأعوام ٢٠٠٠ وحتي ٢٠٠٥ . صنعاء
- حسن على عبدالملك (٢٠٠٧) دراسة تقويمية لأثر صندوق التحفيز التابع لمبادرة التعليم للجميع المسار السريع في الجمهورية اليمنية المرحلة الثانية. دراسة بتمويل من البنك الدولي – صنعاء.
- حسن علي عبدالملك (٢٠٠) جودة التعليم في اليمن: العلاقة بين سياسات توفير المعلمين وتوزيعهم وبين غيابهم وبعض الممارسات المدرسية. دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة. مركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة صنعاء. العدد ١ المجلد ١. يونيو - ديسمبر.
- حسن علي عبدالملك **(2009)** تدفق التلاميذ عبر صفوف ومراحل التعليم في الجمهورية اليمنية. دراسة بتمويل من البنك الدولي - صنعاء

المخلافي، سلطان سعيد عبده (١٩٩٨) الكفايات الداخلية و الخارجية. لكلية التربية - جامعة تعز. رسالة دكتورة، جامعة بغداد.

- المخلافي، محمد سرحان خالد (٢٠٠٢) عوامل الهدر التربوي في التعليم الجامعي كما يتصورها الطلبة في كلية التربية جامعة صنعاء. مجلة العلوم التربوية والنفسية ،يناير. العدد الأول، المجلد الأول، دار الكتب الوطنية ،صنعاء.
- الشهاري، شرف احمد، الحبيشي (٢٠٠٣) أسباب ظاهرة التسرب في المرحلة الأساسية في محافظة صعده. بحث، جامعة حضرموت.
- سرحان، محمد عبده حسين (١٩٩٨) أسباب الغياب لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة صنعاء. رسالة ماجستير، جامعة صنعاء.
- كدوك، عبد الرحمن محمد وآخرون (١٩٨٥) دينامية القبول والتدفق. مركز البحوث والتطوير التربوي . صنعاء.
- الحوثي، إبراهيم محمد (٢٠٠٢) أسباب التسرب من التعليم الأساسي. مجلة البحوث والدراسات التربوية : العدد١٦ . السنة ٨.
- غراب، كامل و حجازي، فادية (١٩٩٧) نظم المعلومات الإداريةك مدخل تحليلي. النشر والمطابع - جامعة الملك سعود.
- مكليود، رايموند (١٩٩٨) نظم المعلومات الإدارية. دار المريخ للنشر. الرياض

- Kremer, M., Chaudbury, N., Rogers, H., Muralidharan, K., and Hammer, J. (2005). Teacher Absence in India: A snapshot, Journal of the European Economic Association, 3(2-3), 658-667.
- **World Bank. (2007)** ***Secondary Education Issues and Options for Secondary Education in Yemen.*** **February 2007. Washington D.C**
- World Bank (2006) Tracking Basic Education Expenditure in Yemen: Analysis of Public Resource Management and Teacher Absenteeism. Report No 38304-YE.
- World Bank (2000) Project Appraisal Document. Basic Education Expansion Project. Report No 20898 – YEM.
- World Bank (2004) Project Appraisal Document. Basic Education Development Project. Report No 29042 – Ye.

الملحق (١) جدول (١) عدد الطلبة ومن رسب منهم وترفع بحسب الصف في مدارس العينة بين عامي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ و ٢٠٠٧/٢٠٠٨

Complete schools														Grade
Al Dhalee							Taiz							
			رسب	ترفع	سب	للاب				رسب	ترفع	سب	للاب	
3.2	68.2	28.6	2	43	18	63	18.1	81.9	0	13	59	0	72	2 / 1
6.9	74.4	18.6	3	32	8	43	30.5	67.8	1.7	18	40	1	59	3 / 2
1.8	65.4	34.5	1	36	19	55	40.2	54.9	4.9	41	56	5	102	4 / 3
9.6	76.9	13.4	5	40	7	52	10.8	108.7	19.5	5	50	9	46	5 / 4
0	75.5	24.4	0	34	11	45	17.2	70.3	12.5	11	45	8	64	6 / 5
0	69.2	30.8	0	27	12	39	18.5	62.9	18.5	10	34	10	54	7 / 6
15.8	84.2	0	6	32	0	38	42.8	37.5	19.6	24	21	11	56	8 / 7
20	80	0	8	32	0	40	0	68.1	31.9	0	32	15	47	9 / 8
Secondary Schools														Grade
Sanaa – Boys							Taiz – Girls							
			رسب	ترفع	سب	للاب				رسب	ترفع	سب	للاب	
13.5	65.6	20.8	30	145	46	221	0	93.2	6.8	0	110	8	118	9 / 8
0	78.6	21.3	0	166	45	211	0	100	0	0	118	0	118	10 / 9
0	82.8	17.1	0	319	66	385	0	99.1	0.8	0	117	1	118	10 / 9
0	106.9	15.9	0	416	62	389	16.2	83.8	0	30	155	0	185	11 / 10
13.4	66.6	19.9	63	312	93	468	9.5	69.0	21.4	20	145	45	210	11 / 10
27.4	61.5	11.1	94	211	38	343	19.9	80.1	0	35	141	0	176	12 / 11

امش

١) من بعض الجهات المانحة المتواجدة في اليمن مثل المملكة الهولندية، وبرنامج تحسين التعليم الأساسي اليمني الألماني (جي تي زد)، وبنك الاعمار الألماني (جي إف دبليو)، والبنك الدولي واليونيسيف ومنظمة الغذاء العالمي، والمؤسسة اليابانية للتعاون الفني والحكومة الفرنسية ووكالة التنمية الدولية.. لذلك توسع التعليم توسعاً كبيراً، أفقيا ورأسيا، وشهدت بنيته كثيراً من التغيير، ووصلت خدمات التعليم العام إلى كافة المناطق القريبة والبعيدة والنائية، ونجح بالوصول إلى عمق الريف اليمني، حيث انتشرت المدارس وتوفرت لها المدخلات الأساسية من مبان ومعلمين وإداريين وكتب دراسية وتجهيزات وأثاث.

٢) الأمر الذي يؤثر سلبا على جودة التعليم الجامعي ونوعيته.

٣) تم احتساب المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبيان، وأعد الباحث أن الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي بين (٢,٠ و ٣,٠) ذات مستوى "موافقة" مرتفع.

٤) تم احتساب المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبيان، وأعد الباحث أن الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي بين (١,٠ و ٢,٠) ذات مستوى "موافقة" منخفض.

٥) كلفات مفردة عامية تشيع بين التلاميذ للدلالة على السرعة دون إتقان العمل وأدائه على كمل وجهن وهي بمعنى يطوي.

الأوضـاع الاقتـصادية والاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية وعلاقتـها بأدائـه المهنـي *

، حسين الدغشي
أستاذ أصول التربية المشارك ، كلية التربية ، جامعة صنعاء
ن علي التركي
موجه تربوي أمانة العاصمة

خّص :

يهدف البحث إلى التعرف على الجوانب الآتية :

- الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني بالمرحلة الثانوية.
- مستوى أداء المعلم اليمني بالمرحلة الثانوية.
- العلاقة بين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني بالمرحلة الثانوية وأدائه المهني.
- الأداء المهني للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية بناءً على متغيرات (الجنس _ سنوات الخبرة - العلاقة بين المعلم ورؤسائه).

استخدم الباحِثان المنهج الوصفي الارتباطي. أمّا مجتمع البحث فتكون من فئتين: المعلمون العاملون في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة وعددهم (1860) معلماً ومعلمة منهم (838) معلماً و (1022) معلمة، و الإداريون (المدراء والوكلاء) العاملون في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة وعددهم (360) فرداً منهم(١٩٢) ذكور، و(١٦٨) إناث. ولأغراض البحث اعتمد الباحثان أداتين الأولى: عبارة عن استبيان يستهدف المعلمين والثانية: مقياس لتقويم الأداء يستهدف الإدارة المدرسية (المدراء و الوكلاء) لتقويم أداء المعلمين.

وتكونت عينة البحث من الفئتين حيث بلغ عدد معلمي المرحلة الثانوية المستهدفين بالدراسة (٣٩٥) معلماً ومعلمةً ،منهم (٢٩٩) معلماً، أي بنسبة (٢٣ ٪) من إجمالي عدد المعلمين في المجتمع الأصلي ونسبة(٩٩ ٪) من إجمالي عدد أفراد العينة ، و(٩٩٩) معلمةً أي بنسبة (٤٩٪) من إجمالي عدد المعلمات في المجتمع الأصلي ونسبة (٨٩٪) من إجمالي عدد أفراد العينة توزعت تلك العينة على (٩٩) مدرسة ثانوية

حكومية بأمانة العاصمة . كما يمثل إداريو (مدراء و وكلاء) تلك المدارس التي ظهرت في العينة عينة لهذا البحث من زاوية التعرف على الأداء المهني للمعلمين.

أهم النتائج التي حققها البحث ما يأتي :

١. يعاني معلم المرحلة الثانوية من أوضاع اقتصادية مترديه، نتيجة ضآلة الأجور واتساع الهوة بينها وبين سعر السوق المحلي .
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين الذكور والإناث في الأوضاع الاقتصادية حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث. وعلى الرغم من أن المعلمين (ذكوراً وإناثاً) أبدوا استياء من الأوضاع الاقتصادية التي يمرون بها إلا أن الذكور كانوا أكثر استياءً من الإناث.
٣. يتبين من النظر إلى الأوضاع الاجتماعية للمعلمين اليمنيين أنهم ليسوا محل تقدير كبير، ر وأنهم لم ينالوا مكانة اجتماعية تليق بأدوارهم، وبمهنتهم، حيث يعانون من ضعف التقدير الاجتماعي.
٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين الذكور والإناث في الأوضاع الاجتماعية حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث وعلى الرغم من أن المعلمين (ذكوراً وإناثاً) يعيشون أوضاعاً اجتماعية لا تليق بدورهم الريادي في المجتمع إلا أن الذكور كانوا أكثر استياءً من الإناث.
٥. انخفاض مستوى الأداء المهني للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية بصورة عامة إذ بلغت نسبة الأداء (٤٣.٧٧ %)، وهذه النسبة تظهر واقعاً غير مرضٍ عن مستوى الأداء المهني للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية .

ندمة:

ما كان من الثابت في الأدب التربوي أن المعلم يعدّ من أهم مدخلات النظام التعليمي، وأنه أحد أسس العملية التعليمية والتربوية، وفي مقدمة من يتحمل مسؤولية بناء الأجيال؛ فإن ذلك يعني أن نجاح النظام التعليمي وتطوره يعتمد بدرجة أساسية على كفاءة المعلم ومؤهلاته وأدائه المهني (باقر القرشي، ١٩٩٤م، ١٧٦).

ومعلوم أن العملية التعليمية ما هي إلا نتيجة علاقة يربط بين طرفيها المعلم والمتعلم غير منعزلين عن البيئة الاجتماعية، التي يتم في إطارها التعليم والتعلّم. وهذه العلاقة تشتق من النظام

الاجتماعي الموجود في المجتمع وفق أهدافه ونظـرته للحياة بشكل عام، والحياة العلمية بشكل خاص بهـدف التوافق مع العلاقات الأخرى الموجودة في المجتمع والمتوازنة مع السلطة القائمة (عنتر محمد، ١٩٩٤م، ١٦٣).

ومن ثم يمكن القول: إنه لا يمكن إصلاح حال التعليم إلا إذا صلح حال المعلم، من حيث وضعه الاقتصادي، والاجتماعي بالإضافة إلى إعداده تربوياً وعلمياً لأن المعلم الصالح المؤهل يستطيع أن يسد الكثير من جوانب القصور في المؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجتمع ، والتي لها دور في تربية الفرد.

وحتى يكون النظام التعليمي في اليمن ذا فاعلية، وقدرة تمكنه من تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته المنشودة من التعليم ليواكب التطورات التي يشهدها العالم اليوم؛ فإنه ينبغي - في ضوء المسلمات السابقة - أن يهتم صانعوا القرار بإصلاح أوضاع التعليم، ودراسة مشكلاته المختلفة، ومحاولة التغلب عليها، وفي مقدمة تلك المشكلات مشكلات المعلمين الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، والتي تعد من أكثر المشكلات إلحاحاً وأهمية في نُظُم التعليم المعاصرة، فكلما كان المعلم صافي الذهن، مرتاح البال، مطمئن الضمير، سليم الإعداد، استطاع أن يعوض القصور والنقص الذي يمكن أن يكون موجوداً في النظام التعليمي وأجهزته المختلفة (عبد الغني عبود، ١٩٩٨م، ٢٤٢).

وذلك لا يتأتى إلا من خلال الاهتمام بالمعلم، وإصلاح أوضاعه، وحل مشكلاته التي تؤرقه، وتعيق نجاحه، وفي مقدمتها مشكلاته الاقتصادية والاجتماعية(بدر الأغبري، ١٩٩٢م، ٣٦٧).

ولأهمية هـذا الموضـوع فقـد أجريـت العديـد مـن البحـوث والدراسـات الـتي تطرقـت إلى هـذه الأوضاع ومن تلك الدراسات دراسة (الشرجبي) التي هدفت إلى الكشف عن بعض عوامل إحجام الطلاب عـن مهنـة التـدريس ووسـائل التصـدي لهـا. وقـد توصـلت إلى أن المعلمـين بالمرحلـة الثانويـة يعانون من أوضاع اقتصادية سيئة، نتيجة ضآلة الأجـور، كمـا أن الاهتمـام بمهنـة التـدريس مـن قبـل المسئولين يعد ضعيفاً الأمر الذي جعل معظم خريجي المرحلة الثانوية يحجمـون عـن الالتحـاق بكليـة التربية. (عبد الغني الشرجبي، ١٩٨٢م، ٢٢٦)

كما هدفت دراسة (الشهاري وآخرون) إلى التعـرف علـى رأي المسـتطلعين عـن مهنـة التـدريس والعوامل الإيجابية والسلبية المؤثرة فيها. بالإضافة إلى التعرف على العوامل التي مـن شـأنها أن تـؤدي بالمؤهلين تربويا إلى التسرب أو محاولة التسرب من حقل التدريس إلى مجالات أخرى غير مجال التربية.

أيضاً التعرف على العوامل التي تؤدي بالشباب اليمني إلى الأحجام أو العزوف عن الالتحاق بمهنة التدريس والاستقرار فيها. وقد توصلت الدراسة إلى أن من أهم أسباب تسرب المعلمين عن مهنتهم ضآلة مرتباتهم وتدني أوضاعهم المادية والاجتماعية بالإضافة إلى الشعور بتدني مهنة التعليم عن غيرها من المهن الأخرى. (محمد الشهاري ورفاقه، ١٩٨٤م، ٢٧٦)

أما دراسة (سلام) فقد هدفت إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية عن مهنتهم بشكل عام.و أظهر البحث عدم رضا المعلمين عما يتقاضونه من رواتب كما أظهر عدم رضاهم عن الفرص المتاحة للترقيات .وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في سياسة المرتبات والأجور لمعلمي المدارس واعتماد البدلات الخاصة والكافية لهم، والتشديد على إيجاد نظام لفرص الترقية بمعايير وقواعد ثابتة تلتزم بتنفيذها وتطبيقها الوزارة، وتوفير المباني والوسائل والمتطلبات الدراسية اللازمة وتواصل النزول الميداني، وتكاتف مؤسسات المجتمع وفي مقدمتها الأسرة والإعلام، للعمل على نجاح العملية التربوية والتعليمية في الجمهورية اليمنية .(ميثاق سلام، ١٩٩٨م، ٢١٠)

وهدفت دراسة (العولقي) إلى معرفة الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بإدراكهم للسلوك القيادي لمديريهم في الجمهورية اليمنية، مدينة تعز. وقد كان من ضمن النتائج التي أظهرتها الدراسة عدم رضا المعلمين عن الراتب وفرص الترقي والنمو، وكان ذالك بمعدل أعلى من الإناث، الأمر الذي دعا الباحثة إلى وضع عدد من التوصيات والمقترحات لرفع مستوى الرضا الوظيفي عند المعلمين، ومن تلك التوصيات رفع مرتبات المعلمين لضمان مستوى معيشي يليق بالمعلم ومكانته الاجتماعية، أيضاً اعتماد نظام حوافز اقتصادية وتشجيعية للمعلمين وبخاصة المتميزين منهم (عائدة العولقي، ١٩٩٩م، ١٨٧)

كما هدفت دراسة (النزيلي) إلى معرفة المكانة الاجتماعية للمعلم في اليمن والعوامل التي تؤثر فيها.وتوصلت إلى أن الفئات المهنية المختلفة ترى أن المكانة الاجتماعية للمعلم في اليمن متوسطة، ويحتل المعلم المكانة الخامسة والأخيرة بالنسبة لمكانة أصحاب بعض المهن الأخرى في حين يحتل الطبيب والتاجر الثري المكانة الأولى، ويمثل المحامي المكانة الثالثة فيما يأتي المهندس في المرتبة الرابعة.كما يتفق المعلمون مع أصحاب المهن الأخرى في تقديرهم للمكانة الاجتماعية للمعلم حيث يرون أنها متوسطة . (عبده النزيلي، ٢٠٠١م، ١٩٢)

أما (الشيخ) فقد كان الهدف من دراسته معرفة المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم كما تراها

الفئات الاجتماعية المهنية المختلفة في المجتمع الأردني وقد كان من أهم ما توصل إليه الباحث أن رؤية الفئات الاجتماعية المهنية للمكانة الاجتماعية لمهنة التعليم رؤية عالية، وبالتالي تستحق مهنة التعليم راتباً مرتفعاً يفي بالمتطلبات المعيشية اللازمة للمعلمين ويوفر لهم الحياة الكريمة. في حين أن تقدير المعلمين لمكانة مهنتهم كان متوسطا (أحمد الشيخ، ١٩٩٣م، ١٢٣).

وهدفت دراسة (معوض) إلى التعرف على مكانة التعليم مقارنة بمكانة المهن الأخرى في عُمان، إضافة إلى التعرف على وجهة نظر كل من المعلمين وبعض الأفراد في المهن الأخرى إلى واقع مكانة مهنة التعليم، مع بيان ما بلغت إليه مكانة مهنة التعليم في المجتمع العماني . وقد توصل الباحث إلى أن كثيراً من الشباب يتجهون إلى المهن الأخرى الأكثر رفاهيةً والأقل عملاً والأوفر مالاً من مهنة التعليم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين أقل اقتناعاً بمهنتهم وأقل رضاً عنها، وهذا ما يجعلهم يفضلون المهن الأخرى. وقد حصلت مهنة التعليم على مكانة أقل من مكانة المهن الأخرى في المجتمع العماني (صلاح الدين معوض، ١٩٩٢م، ١٠٢).

وانطلاقاً من معاناة المعلمين ومشكلاتهم، وإدراكاً لخطورة النتائج التي تترتب على شعورهم وإحساسهم بأنهم أقل حضوة (سواءً في وضعهم الاقتصادي أم الاجتماعي أم التعليمي) من غيرهم من موظفي الدولة، ونتيجة لما شهدته الساحة من تحركات احتجاجية تمثلت في المظاهرات و الاعتصامات، بل وصل الأمر إلى إضراب المعلمين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٦ م على مستوى الجمهورية لأكثر من أسبوعين للمطالبة بحقوقهم التي كفلتها لهم القوانين النافذة فقد أدّى ذلك كلّه إلى ظهور فكرة هذا البحث وبلورته، ليمثّل دعوة للمجتمع بكافة أفراده وشرائحه، ومؤسساته، لمناقشة أوضاع المعلمين بين الفينة والأخرى، وعلى وجه الخصوص الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وتقويمها، باعتبار أن قضية تحسينها يقع على الجميع، وفي المقدمة مؤسسات الدولة المعنية. ولتلك الاعتبارات مجتمعة فإن هذه المشكلة ـ من وجهة نظر الباحثين ـ جديرة بالدراسة والبحث.

ثانياً: البحث:

إن نجاح الفرد في عمله يتناسب طردياً مع قوة ارتباطه به، وولائه له، وما يوفره العمل من إشباعٍ لحاجاته، ودوافعه، وتوظيف لقدراته. وإذا كانت الكفاءة الوظيفية نتاجاً للإعداد الجيد، والتدريب، والخبرة، فإنها أيضاً دليل على مقدار إحساس الفرد بانتمائه لعمله.

ومن هذا المنطلق فقد جاءت هذه الدراسة كي تجيب عن التساؤلات الآتية :

س١ : ما الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية ؟

س٢ : ما مستوى الأداء المهني لدى المعلم اليمني بالمرحلة الثانوية ؟

س٣ : ما العلاقة بين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية وبين أدائه المهني؟

س٤ : هل يختلف الأداء المهني للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية بناءً على متغيرات (الجنس - سنوات الخبرة - العلاقة بين المعلم ورؤسائه) ؟

البحث:

يهدف هذا البحث إلى :

- التعرف على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني بالمرحلة الثانوية.
- التعرف على مستوى أداء المعلم اليمني بالمرحلة الثانوية.
- التعرف على العلاقة بين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني بالمرحلة الثانوية وبين أدائه المهني.
- التعرف على الأداء المهني للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية بناءً على متغيرات (الجنس _ سنوات الخبرة - العلاقة بين المعلم ورؤسائه).

البحث:

تبرز أهمية البحث من جانبين :

أ- نظرية:

إن المتأمل لواقع التربية والتعليم في المجتمعات المعاصرة يدرك تمام الإدراك مدى اهتمام هذه المجتمعات المتقدمة منها أو ما يسمى بالنامية بدور المعلم ومستوى أدائه. فنهضة الأمم والشعوب في شتى مجالات الحياة (التربوية ، والاجتماعية ، والسياسية والاقتصادية) ينبغي أن تبدأ من المعلم، بوصفه الأساس في البناء، فالاهتمام به والرفع من مستواه العلمي وتحسين وضعه الاقتصادي والاجتماعي هو الركيزة التي يقوم عليها إصلاح أي نظام تربوي مما يقودنا إلى إصلاح الإنسان فالمجتمع. وعلى حد عِلم الباحثين فإنّه لم يسبق لأبحاث يمنية سابقة أن طرحت هذه المشكلة، وفق هذه المحددات زماناً ومكاناً، عدا بعض المقالات أو الدراسات الجزئية؛ الأمر الذي يجعل الباحِثين يرجوان أن يغدو هذا البحث خطوة تستهدف لفت انتباه المسئولين والمعنيين بالأمر لحل بعض مشكلات المعلم اليمني، كما يؤمّلان أن تنعكس عملية الاهتمام تلك إيجاباً على أدائه، وعلى وضع التعليم في اليمن بشكل عام.

ب- تطبيقية:

إن لدراسة الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني عموماً ومعلمي المرحلة الثانوية على وجه الخصوص أهمية تطبيقية مباشرة، تساعد الجهات ذات العلاقة في معرفة بعض العوامل التي تؤثر على أدائه المهني، ومن ثمّ ستؤدي إلى زيادة كفاءته العملية التعليمية والارتقاء بمستوى التعليم في المجتمع . ومن هذا المنطلق استمد الباحِثان اهتمامهما بدراسة هذه الأوضاع (الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني بالمرحلة الثانوية) وعلاقتها بأدائه المهني، وهذا يمثل ـ في تصور الباحِثين ـ خطوة في سبيل محاولة التغلب على المشكلات التعليمية والتربوية، من خلال الارتقاء بأوضاع المعلمين وحل مشكلاتهم، ثمّ الارتقاء بمستوى العملية التعليمية والتربوية في المجتمع تبعاً لذلك.

البحث:

يتحدد نطاق البحث مكانياً بالمدارس الثانوية الحكومية بأمانة العاصمة.ويعود اختيار الباحِثين للعاصمة صنعاء كميدان لدراستهما لاعتبارات عدة منها :

١ . تمثل أمانة العاصمة أكبر تجمع سكاني يضم كل مناطق اليمن ومحافظاتها ومديرياتها تقريباً، وهؤلاء من ذوي الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية والمهنية والجغرافية المختلفة، وبذلك تكون العينة المختارة أكثر تمثيلاً لمجتمع الدراسة.

٢ . تمركز المدارس الثانوية فيها بشكل كبير، وعلى نطاق أوسع.

كما يتحدّد البحث زمانياً بالعام الدراسي ٢٠٠٧م - ٢٠٠٨ م، ذلك أنه الزمن المتوافق مع إجراء الباحثين دراستهما.

أما الحدود الموضوعية فمحدّدة في أسئلة البحث وأهدافه.

ن البحث:

يعرف الباحِثان المصطلحات التالية تعريفاً إجرائيا كما يلي :

لاقتصادية: موارد الدخل المتاحة للمعلم اليمني (الراتب ( ) ـ العلاوات ـ الحوافز و المكافآت ـ الامتيازات المادية)، مع طريقة توزيع تلك الموارد على الحاجيات الحياتية.

ماع الا اعية: المكانة الاجتماعية التي يحظى بها المعلم اليمني في مجتمعه وبيئته المحلية، ونظرة المجتمع إلى مهنة التدريس، ومدى اهتمام المسئولين بالمهنة، وأثر الصراعات الحزبية، والحساسيات الاجتماعية القائمة في المجتمع اليمني والمدرسة اليمنية على المعلم.

حلة ا وية: عرف القانون رقم (٤٥) لسنة ١٩٩٢م الذي سُمّي (القانون العام للتربية

والتعليم) في مادته رقم (١٩) بأن المرحلة الثانوية هي المرحلة التي " تتيح للتلاميذ الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية متابعة تنمية معارفهم ومهاراتهم العلمية والأدبية، وتستغرق مرحلة التعليم الثانوي بقسميها العلمي والأدبي ثلاث سنوات ".

لة الثانوية: عرف القانون العام للتربية والتعليم في مادته (٢) المعلم بأنه " كل شخص يقوم بالتعليم كمهنة له ويستحق كامل حقوق المهنة مالياً وأدبياً، بغض النظر عن نوع التعليم أو مستواه الذي يعمل في إطاره،سواءً كان تعليماً مدرسياً أم تعليماً يتم خارج النظام المدرسي" ويتبنى الباحثان هذا التعريف إجرائياً لمعلم المرحلة الثانوية في إطار التعليم ضمن النظام المدرسي فقط .

المهني: مجموعة من الكفايات التي يجب على المعلم في المرحلة الثانوية أداؤها بنجاح وفاعلية ؛ لتحقيق الأهداف المرجوّة، ومن تلك الكفايات: الكفايات (العلمية – المهنية – الأخلاقية – الشخصية).

النظري:

؛ الاقتصادية:

إن النفس البشرية لا تستقيم إلا في ضوء تلبية احتياجاتها الأساسية، التي لا يمكن الاستغناء عنها، فحاجات الإنسان تظل قائمة ما دام باقياً على وجه الأرض، لكن الحصول عليها يتوقف على أمور كثيرة منها: سعي الإنسان إلى إشباعها، وإلى أي مدى تفي موارد المجتمع بحاجات القائمين فيه، وأيضا إلى أي مدى تتحقق العدالة السياسية والاقتصادية والاجتماعية داخل هذا المجتمع.

من هنا كان لا بد من الالتفات إلى أن مستوى المعيشة اللائق ليس هو مستوى الدخل السائد فحسب في مجتمع ما ، ولكنه يعني إلى أي مدى يستطيع هذا الدخل أن يلبي احتياجات الفرد الأساسية، ويوفر له حياة كريمة بلا منغصات.

وعلى هذا نستنتج أن مفهوم الحاجات الأساسية يختلف عن مفهوم احتياجات الكفاف، فاحتياجات الكفاف مفهوم بيولوجي يقصد به الحد الأدنى من السلع والخدمات اللازمة للمحافظة على حياة الفرد، بينما مفهوم الحاجات الأساسية يتجاوز ذلك إلى ما يجعل الإنسان يشعر بآدميته وأهميته، وأن هذه الحاجات ما هي إلا حق أساسي من حقوق المواطنة ، وهذه الحاجات تتطور وتزداد وتتنوع كلما تطور المجتمع (عبد اللطيف الهميم، ٢٠٠٤م، ٥٧٣).

ولعل هذا المعنى الواضح يرتبط بشكل مباشر بالفلسفة العامة لإسلام، في رؤيتها

للمشكلة الاقتصادية، حيث ترى حلها عن طريق رفع مستوى المعيشة وتحسينه، لا مجرد توفير الضرورات الأساسية ؛ لأن الغاية من وجود الإنسان هو الاستخلاف، وليس تلبية متطلباته المعيشية فقط، دون أن يتمكن من الحركة (عبد اللطيف الهميم، ٢٠٠٤م، ٥٧٥).

وتهتم إستراتيجية إشباع الحاجات الأساسية بما يصل إلى الفئات المحتاجة من السلع والخدمات، وليس بما يحصل عليه الفرد من دخل فحسب (عبد السلام رضوان ،١٩٩٠م، ١١)، وإن تم الاقتصار على الدخل - كما تفعل الاستراتيجيات التقليدية - فلا بد أن يكون ملبياً للحاجات الأساسية للفرد . وإذا كان ما ذكر سابقاً يتعلق بحق الفرد بوصفه مواطناً له حق المواطنة في إطار الدولة فكيف بالعامل أو الأجير الذي يبذل من وقته وجهده. وهذا ما عني به الإسلام في الأجر،فقد راعى فيه أن يكون ملبياً للحاجات الإنسانية الأساسية للعامل، إذ لابد من توفرها، كالمطعم والمشرب والملبس والمركب والعلاج والسكن، و سائر ما لا بد منه، على ما يليق بحاله، من غير إسراف ولا إقتار، لنفس الشخص ولمن هو في نفقته" (يحيى بن شرف الدين النووي ، د . ت، ٣٠٨).

وتتوزع مكونات حد الكفاية على تسعة مجالات تشمل المطعم والملبس والمسكن وأدوات الإنتاج اللازمة، ووسيلة الانتقال، والتعليم وقضاء الديون، والزواج والنزهة (يوسف القرضاوي، ١٩٩٥م، ٣٧٥).

ويرتبط حد الكفاية بما يسمى في العصر الحديث "مستوى المعيشة" الذي عرفته المادة (٢٥) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ونصها " لكل شخص الحق في مستوى من المعيشة كافٍ للمحافظة على الصحة والرفاهية له ولأسرته، ويتضمن ذلك التغذية والملبس والمسكن والعناية الطبية، وكذلك الخدمات الاجتماعية اللازمة، وله الحق في تأمين معيشته في حالات البطالة والمرض والعجز والترمل والشيخوخة، وغير ذلك من فقدان وسائل العيش نتيجة لظروف خارجة عن إرادته"(محمود بسيوني ورفاقه،١٩٨٨م ، ٢١).

في ضوء الخلفية السابقة عن الحاجات الأساسية للفرد في المجتمع المسلم ؛ لا بد من الإشارة إلى أن الأوضاع الاقتصادية الراهنة في اليمن شهدت تدهوراً نتيجة الاختلالات الاقتصادية التي شهدتها البلاد في الثمانينيات الميلادية من القرن المنصرم، وازدادت حدتها في التسعينيات، لاسيما بعد تنفيذ الحكومة لبرنامج الإصلاحات الاقتصادية، ورفع أسعار الخدمات والسلع الحكومية، ورفع الدعم عن القمح والدقيق، ورفع ضرائب الاستهلاك التي نجمت عنها تأثيرات سلبية على

الأوضاع المعيشية والاجتماعية، لأفراد المجتمع بصفة عامة، وموظفي القطاع الحكومي بصفة خاصة . ومن أهم تلك الآثار: تراجع دخل الفرد، وزيادة حدة المعاناة المعيشية، وارتفاع معدل البطالة ،وعدم كفاية الحقوق المالية والوظيفية للعاملين في القطاعات المختلفة، نتيجة ارتفاع تكاليف الحياة المعيشية (عبد الباري الشرجبي، ١٩٩٧م، ٢٠ – ٤٥).

إن الذي يلفت النظر هنا ، هو تلك الآثار الخطيرة التي قد تترتب على اتساع الهوة بين (الأسعار) وبين (الأجور) فلا شك أن السرعة المذهلة التي تقفز بها أسعار السلع، بجانب التحرك البطيء لكفاية أجور المعلمين؛ يجعل الجمهرة الكبرى منهم لا تستطيع الاعتماد على وظيفة واحدة، مما يضطر كثيراً من المعلمين إلى البحث عن (عمل إضافي) في القطاعات الخاصة، وهذا أمرٌ لا غبار عليه ،(من حيث الشكل)، إلا أن النتيجة - نظراً لأن الطاقة البشرية لها حدودها – أن يدفع عامل الإجهاد والتعب المعلم إلى إهمال عمله الحكومي، لأنه (يضمن) الوظيفة كما(يضمن) الأجر، وسوف يجد مبرراً يريح ضميره، مفاده أنه يعمل على قدر ما يتعاطاه من أجر ! ولهذا انعكاساته السلبية على الأداء المهني، وقد يمتد الخلل ليشمل مسار العملية التربوية التعليمية برُمّتها، ويبدو أن ذلك هو الحاصل على أرض الواقع، فمهنة التدريس تتطلب من المعلم وقتاً وجهداً يختلف عما تتطلبه المهن الأخرى، إذ المعلم يحتاج إلى مطالعة الدروس وتحضيرها قبل أدائها، وهو ما يعرف بالجهد قبل الصفي، وأما الجهد الصفي فيتمثل في : إلقاء الدروس ومناقشة التلاميذ فيها وتقويم أعمالهم وواجباتهم اليومية ومشاركتهم في أنشطتهم العلمية والثقافية والإشراف عليهم فيها، وتقويمهم من خلالها، وإضافةً إلى ذلك يُلزَم المعلم بمتابعة التحصيل العلمي لتلاميذه وإجراء التقويم اليومي والشهري والسنوي لهم (زيد الشامي ، ١٩٩٢م ، ٥).

إن تدني مستوى الإنتاج المحلي و تفاقم العجز الميزاني و زيادة العرض النقدي وارتفاع نسبة التضخم، و نسبة البطالة، و تراجع قيمة العملة الوطنية، و متوسط دخل الفرد؛ كل ذلك جعل حكومة الجمهورية اليمنية تقف عاجزةً أمام تلك التحديات، مما دفعها إلى الانصياع لتوصيات المؤسسات المالية الدولية (البنك الدولي + صندوق النقد الدولي)، وقد كان من ضمن تلك التوصيات: بناء هيكلية جديدة للأجور والمرتبات . ونتيجة لحركة الاحتجاجات الشعبية التي شهدتها الساحة اليمنية بسبب التضخم المستمر في أسعار المواد الاستهلاكية قدّمت الحكومة في بداية العام ٢٠٠٤م مشروع قانون جديد للوظائف والأجور والمرتبات إلى مجلس النواب تحت مسمى "

الإستراتيجية الوطنية للأجور والمرتبات "، وبعد إقراره من مجلس النواب صدر به قرار رئاسي، ليحمل بعد ذلك القانون رقم (٤٣) لسنة ٢٠٠٥م بشأن نظام الوظائف والأجور والمرتبات، ويهدف إلى رفع الحد الأدنى إلى ما لا يقل عن (٢٣,٦٣٤) ريالاً - قابلة للاستقطاعات - لمن هم في الدرجة الثالثة عشرة والذين كانوا يتقاضون (٥٣٠٠) ريال، بداية الربط، أثناء سريان قانون الأجور والمرتبات السابق.

الاجتماعية:

تحفّ مهنة التعليم هالة من القداسة منذ القدم، لكونها مهنة الأنبياء والرسل والفلاسفة والمصلحين، وحيثما يذكر المصلحون الاجتماعيون كان المعلمون يأتون على رأس القائمة. والموروث الأدبي والشعبي في ذاكرة الأمة مليء بالشواهد والأدلة على ذلك. ومما يزيد من أهمية دور المعلم في وقتنا الحاضر أن وظيفته لم تعد تقتصر على نقل المعلومات إلى المتعلمين، بل إنها أصبحت تتطلب منه ممارسة دور القيادة والتخطيط للتدريس وتصميمه والإشراف عليه والبحث العلمي، والتشكيل الأخلاقي والثقافي لشخصيات المتعلمين(محمد عدس ،١٩٩٥م، ٤٢).

فالمفترض في المعلم إذاً أن يؤدي دوراً كبيراً في بناء الحضارات كواحد من العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم، و يكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات و المعارف و الاتجاهات والقيم (محمد الشهاري ،١٩٩٢م، ١٠).

إن النظام التربوي في سبيل بلوغ أهدافه يعتمد على المعلم الذي يعد عاملاً كبير الأهمية في المؤسسة المدرسية لأسباب كثيرة منها أن المعلمين يمثلون أكبر المدخلات البشرية للتعليم بعد التلاميذ، وهم يوجدون مع التلاميذ لفترة - ليست بالقصيرة - تتيح لهم إمكانية التفاعل معهم باستمرار والتأثير في شخصياتهم وتشكيل اتجاهاتهم النفسية نحو ذواتهم ونحو محيطهم وبيئاتهم الثقافية والمادية. وتجدر الإشارة إلى أن نظرة المجتمع اليمني للمعلم لا تختلف كثيراً عما هي عليه في سائر المجتمعات العربية والإسلامية المعاصرة ، حيث نجد "أن المجتمع عامة والمسئولين في أجهزة الدولة خاصة ينظرون إلى مهنة التدريس وإلى رسالة المعلم على أنها تأتي بعد المهن الأخرى بل تأتي في المرتبة الأخيرة" (علي باعباد، ١٩٨٠م، ٢٠٨) .

بل إن بعض الباحثين يرى المعلم في اليمن لم يعد يحضى بالاحترام والتقدير الذي كان يحظى به قبل الثورة، فلقد كان وضعه الاجتماعي أفضل مما هو عليه اليوم، وكان التدريس يمثل وظيفةً مشرفةً للعاملين فيه (أحمد علوي، ٢٠٠٣م، ٤٣).

ومما يؤكد هذه النظرة للمعلم أن غالبية الآباء لا يريدون لأبنائهم أن يعملوا في مجال التدريس (عبد الغني الشرجبي، ١٩٨٢م، ١٢٠).

ويتبين من النظر إلى أوضاع المعلمين في اليمن أنهم ليسوا محل تقدير كبير وأنهم لم ينالوا حظوة اجتماعية تليق بهم وبمهنتهم حيث يعانون من ضعف التقدير الاجتماعي لهم ويعبرون عن عدم رضاهم عن مهنتهم وعن جملة أوضاعهم (عائدة العولقي ،١٩٩٩م،١٠٤)، الأمر الذي قد يؤثر سلباً على استقرارهم في المهنة، ويسهم في عزوف الشباب عن مهنة التدريس. ويؤكد ذلك ما ذهبت إليه عدد من الدراسات اليمنية التي تناولت مشكلة العزوف عن مهنة التدريس في اليمن .ومنها دراسة أجراها فريق من الباحثين اليمنيين بمركز البحوث والتطوير التربوي حول " توفير المعلم والاحتفاظ به في الجمهورية العربية اليمنية " ، وتؤكد أن من بين عوامل تسرب وعزوف الشباب عن مهنة التدريس : عامل التقدير الاجتماعي، والمكانة الاجتماعية. وتجمع كل فئات عينة تلك الدراسة على أن عدم حصول المعلم على ما يستحقه من تقدير واحترام من قبل الوزارة والجمهور كان سبباً رئيساً للتسرب من المهنة والعزوف عنها، كما أجمعت فئات العينة على أن التقدير الاجتماعي للمعلم اليمني محدود (محمد الشهاري، ١٩٨٧م،٢٣).

وكانت دراسة (علي باعباد ، ١٩٨٠م، ٢٢٦) قد وصلت إلى هذه النتيجة من خلال إجابة عينة الدراسة على التساؤل القائل : إلى أي مدى تلمس تقدير المجتمع للمعلم ؟ وكانت الإجابة من قبل المسئولين (إحدى فئات العينة) موزعة على النحو الآتي :

٤٢٪ لصالح التقدير الضئيل - ٤٠٪ لصالح التقدير المحدود - ١٧٪ لصالح التقدير الكبير

في حين كانت إجابة الطلاب والمعلمين - بقية فئات العينة - تميل لصالح التقدير المحدود، كما أن دراسة (عبد الغني الشرجبي ،١٩٨٢م،١١٩) ، التي أجريت حول"عوامل أحجام طلاب الثانوية عن مهنة التدريس في الجمهورية العربية اليمنية " كانت قد وصلت إلى النتيجة نفسها أو قريبة منها ؛ حيث أظهرت أن ضعف التقدير الاجتماعي للمعلم كان على رأس العوامل الاجتماعية التي تقف وراء عدم إقبال الطلاب على مهنة التدريس في اليمن. ومن الملفت للنظر أن هذه الدراسات قد أجريت في ثمانينات القرن المنصرم حيث كان المعلم يتمتع بقدر من المكانة ويحظى بنوعٍ من الاحترام فكيف بحاله اليوم .

وعند محاولة تدقيق النظر بحثاً عن الأسباب الكامنة وراء ذلك؛ تبيّن أنه يأتي في مقدمة تلك الأسباب أن المهن الأخرى وعلى وجه الخصوص منها ذات العائد المادي الأفضل نافست مهنة

التعليم في اجتذاب الكفاءات والنوعيات الممتازة من الشباب، وأصبح من الشائع أن مهنة التعليم تعد مهنة من أغلقت في وجوههم أبواب المهن الأخرى، وقد كان لذلك تأثير سلبيّ على مكانة المعلمين (محمد الشهاري ،١٩٨٧م، ٧٥).

إن انهيار مكانة المعلم في المجتمع ؛ قد يؤدي إلى انهيار ثقته بنفسه، وقد يؤدي هذا بدوره إلى ضعف قدراته على المساهمة في بحث المشكلات العامة للمجتمع، كما قد يخفّض من مستوى وعيه واهتمامه بالمحيط الذي يعيش فيه، وهو ما ينعكس سلباً على أدائه التربوي، حيث إن كل رجالات الأمة يتخرجون على يديه، إذ هو الذي ينفخ فيهم من روحه، ويضفي على عقولهم ونفوسهم من فنه وذوقه وأحاسيسه ؛ فإذا كان في وضع متردٍ؛ فإن درجة من العطب ستلحق بكل أولئك الذين بعّدهم للمستقبل، وبالأمة معهم كذلكً .

ن البحث:

أ- البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع المعلمين والمعلمات اليمنيين في المدارس الثانوية الحكومية بأمانة العاصمة للعام الدراسي (٢٠٠٦ – ٢٠٠٧م) البالغ عددهم (١٨٦٠) معلماً ومعلمة موزعين على (٩٠) مدرسة ثانوية من واقع إحصائية مكتب التربية والتعليم بالأمانة منهم (٨٣٨) معلماً و(١٠٢٢) معلمة ، أما إداريو (مدراء و وكلاء) المدارس الثانوية بأمانة العاصمة فيمثلون مجتمعاً أصلياً لهذه الدراسة، من زاوية التعرف على الأداء المهني للمعلمين، باعتبارهم – في تصور الباحِثين - أكثر الناس احتكاكاً بهم خلال العام الدراسي .

رقم (١)
أفراد مجتمع الـ ـث
حسب الجنس
(

نس	دد	سبة
كور	83	٪ 45
اث	102	٪ 55
جموع	186	٪ 100

ب – البحث:

نظراً لاتساع مجتمع البحث فقد تم أخذ عينة عشوائية طبقية، بحيث أمكن إعطاء جميع المدارس الثانوية بأمانة العاصمة الفرصة نفسها، ومن ثم أصبح جميع معلمي المرحلة الثانوية (معلمين ، معلمات) في المدارس التي ظهرت في العينة هم عينة البحث المستهدفين بالأداة . كما اعتبر إداريو (مدراء و وكلاء) المدارس الثانوية التي ظهرت في العينة عينةً لهذه الدراسة من زاوية التعرف على الأداء المهني للمعلمين باعتبارهم أكثر الناس احتكاكاً بهم خلال العام الدراسي .

, رقم (٢) ;ض ظهرت في العينة

م	المديرية		اسم المدرسة	نوع المدرسة	ملاحظات
1	القديمة	1	تية	ين	القصدية
2	حرير	2	بد الناصر	ين	
		3	رات	ات	
3	حدة	4	لعدوية	ات	
		5	كويت	ين	
4	افية	6	عب	ين	طر قصدية
		7	سلمه	ات	
5	بعين	8	سماعيل	ين	
		9	سيناء	ات	
6	ين	10	سعيد	ين	
		11	نت كعب	ات	
7	ورة	12	ماح	ات	
		13	مزة	ين	
8	وب	14	يوليو	ات	
		15	بن مسلم	ين	
9	ال	16	بن ر اح	ين	القصدية
		17	بن ياسر	ات	
10	لحارث	18	بد العزيز	ين	
		19	الجديد	ات	

ج- دو ت حث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم إعداد أداتين لجمع البيانات اللازمة لهذا البحث هما :

- الاستبيان للتعرف على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية، والمستهدف منه : المعلمون و المعلمات.
- "مقياس تقويم أداء" للتعرف على مستوى الأداء المهني للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية والمستهدف منه الإداريون، باعتبارهم - في تصور الباحِثين - أكثر الناس احتكاكاً بالمعلم خلال العام الدراسي. وفيما يلي عرض لإجراءات بناء تلك الأداتين :

'ستبيان: مرت عملية بناء الاستبيان بالخطوات التالية :

الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة ذات الصلة بموضوع البحث.

وفي ضوء تلك المصادر تم إعداد قائمة مبدئية تحتوي على فقرات لمعرفة الأوضاع الاقتصادية، وأخرى لمعرفة الأوضاع الاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية.

دق 'داة: لغرض التحقق من ضبط الاستبيان فإن ذلك يحتاج إلى التأكد من صدق الأداة وثباتها، وهناك عدة طرق يتم من خلالها التأكد من صدق الأداة، ومن هذه الطرق الاعتماد على المحكَّمين، ومن أجل ذلك قام الباحِثان بعرضها على مجموعة من الخبراء التربويين المتخصصين

وعددهم (١٩)، وذلك بهدف التعرف على آرائهم فيما تتضمنه القائمة من فقرات وذلك من حيث:

- شمول القائمة على الفقرات اللازمة، ومدى انتمائها وارتباطها بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية ، وبما يحقق هدف البحث.
- سلامة الصياغة اللفظية لفقرات القائمة.
- علاقة الفقرات بالمجال الذي وضعت فيه.
- التعديل أو الحذف أو الإضافة – إن وجدت - لكل فقرة.
- وضع فقرة مفتوحة في نهاية كل مجال، تطلب من المحكم إضافة ما يراه مناسباً من فقرات تحقق الهدف لم يرد ذكرها ضمن فقرات المجال.

وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكَّمين حول الفقرات المعروضة عليهم (٨٥ ٪).

الأداة: من أجل التأكد من أن الأداة أصبحت تتمتع بقدر من الثقة عمد الباحِثان إلى تطبيق الاستبيان على عينة من المعلمين، وتم اختيار إحدى مدارس مديرية معين الثانوية ليتم التطبيق فيها وهي مدرسة (الحسن بن علي) ، وقد وزع الاستبيان على (٢٢) معلماً وبعد أن عولجت تلك البيانات إحصائياً باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) أظهرت النتائج معامل ثبات (٩٢ ٪) وهذه نسبة ثبات عالية.

ومن أجل التعرف على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تم تحديد مستوى الدلالة لفظياً للحكم على طبيعة ودرجة تلك الأوضاع بناءً على سلم الإجابة الخماسي للفقرات حسب تصنيف Likert والذي يتوزع من أعلى وزن له والذي أعطي له (٥) درجات وقد تمثل في حقل الإجابة (أوافق بشدة) إلى أقل وزن له الذي أعطي له (١) درجة واحدة وتمثل في حقل الإجابة (لا أوافق بشدة) وبينها ثلاثة أوزان ، وقد كان الغرض من ذلك إتاحة المجال أمام أفراد العينة لاختيار الإجابة الدقيقة والملائمة للسؤال .

، رقم (٣) وأوزان الدرجات لفقرات الا الخاصة
اجتماعية للمعلم اليمني

الأوضاع الاقتصادية	بدائل الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد (لا أدري)	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	أوزان الدرجات	٥	٤	٣	٢	١
الأوضاع الاجتماعية	بدائل الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد (لا أدري)	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	أوزان الدرجات	٥	٤	٣	٢	١

باس الأداء:

مرت عملية بناء المقياس بالخطوات التالية:

الهدف :

الغرض من استخدام مقياس تقويم الأداء هو تحديد مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة للكفايات اللازمة لهم أثناء قيامهم بمهامهم التربوية داخل الفصل أو خارجه .

ات المراد قياسها:

الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة ذات الصلة بموضوع البحث ، فيما يخص الكفايات الواجب توفرها في المعلم ، بالإضافة إلى الاطلاع على وثيقة المنطلقات العامة التي تناولت فلسفة النظام التعليمي وأهدافه في الجمهورية اليمنية، وكذا أهداف المرحلة الثانوية وكفاياتها الأساسية، كما تم الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت بناء مقاييس الأداء . وفي ضوء تلك المراجع تم إعداد قائمة مبدئية تحتوي على فقرات لأهم الكفايات التي ينبغي توافرها في معلمي المرحلة الثانوية، تم تصنيفها في المحاور الآتية :

ول رقـ (٤)
ي للمعلم اليمني مع عدد
ي كل محور

م	حور	لفقرات
١	التعامل مع الطلبة	٧ فقرات
٢	المعرفة في التخصص	٣ فقرات
٣	التخطيط	٨ فقرات
٤	تنفيذ التدريس	١٤ فقرات
٥	التقويم	٥ فقرات
٦	الالتزامات المهنية	٩ فقرات

لمقياس: يقصد به المظهر العام من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية ومدى ملاحظة الأداء الذي تصفه عبارة الكفاية ، وذلك من خلال عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء ، وعلى ذلك فقد عرض الباحثان المقياس على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وذلك للاستفادة من آرائهم وملحوظاتهم في تعديل المقياس في ضوء الغرض الرئيس من تصميمه. وقد أبدى المحكَّمون مجموعة من المقترحات والملحوظات القيمة حول بعض فقرات المقياس، حيث عُدِّل في ضوئها. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكَّمين حول الفقرات المعروضة عليهم بخصوص مقياس الأداء (٩٠ ٪).

مقياس : من أجل التأكد من أن المقياس أصبح يتمتع بقدر من الثقة عمد الباحِثان إلى تطبيق المقياس من خلال إنزاله على إدارة مدرسة (الحسن بن علي) - وهي إحدى مدارس مديرية معين الثانوية - من أجل تقويم أداء المعلمين الذين تم توزيع الاستبيان عليهم وعددهم (٢٢) معلماً. وبعد أن عولجت تلك البيانات إحصائياً باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) أظهرت النتائج معامل ثبات (٩٤٪) وهذه نسبة ثبات عالية.ويتضمن فقرات المقياس وأمام كل فقرة درجة

ممارسة تتضمن العبارات الموضحة في الجدول التالي :

، رقم (٥)

ت لمقياس الأداء المهني للمعلم اليمني

اء المعلم	استجابة	يف	بول	يد	جداً	تاز
	درجات	١	٢	٣	٤	٥

: - لبيانات:

بعد الانتهاء من عملية جمع الاستبيانات قام الباحِثان بترميز البيانات الواردة فيها ، حيث تمت ترجمة مستويات درجات الاستجابة إلى درجات حسابية ، فأعطيت خمس درجات للبديل (أوافق بشدة)، وأربع درجات للبديل (أوافق) ، وثلاث درجات للبديل (غير متأكد) [لا أدري]، ودرجتين للبديل (لا أوافق)، ودرجة واحدة للبديل (لا أوافق بشدة)، كما في الجدول رقم (٦). وقد تم عكس الفقرات السالبة إلى موجبة عند إجراء المعالجات الإحصائية.

ومن أجل التعرف على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تم تحديد مستوى الدلالة لفظياً للحكم على طبيعة تلك الأوضاع ودرجتها بناءً على سلم الإجابة الخماسي للفقرات حسب تصنيف Likert، حيث تم حساب المدى بين الدرجات على النحو التالي :

الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة =٥ – ١ = ٤ وتم تقسيم المدى على المقياس الخماسي بالطريقة الآتية : $\frac{٤}{5}$ = ٠,٨٠

وقسمت المستويات على النحو التالي :

، رقم (٦)

د الحقيقية ر بدائل فقرات اصة بالأوضاع والاجتماعية اليمني

م	الحقيقية	البديل	اللفظية
١	١ - ١,٨٠	1	لا أوافق بشدة
٢	١,٨١ - ٢,٦٠	2	لا أوافق
٣	٢,٦١ - ٣,٤٠	3	غير متأكد (لا أدري)
٤	٣,٤١ - ٤,٢٠	4	أوافق
٥	٤,٢١ - ٥	5	أوافق بشدة

أما ما يخص مقياس الأداء فبعد الانتهاء من جمع أوراق التقويم قام الباحِثان بتفريغ البيانات بالطريقة، نفسها التي استخدمت في تفريغ بيانات الاستبيان، حيث تمت ترجمة مستويات الأداء إلى درجات حسابية، فأعطيت خمس درجات للأداء الممتاز، وأربعاً للأداء الجيد جداً، وثلاثاً للأداء الجيد، ودرجتين للأداء المقبول، ، ودرجة واحدة فقط للأداء الضعيف .

وأصبحت الحدود الحقيقية لبدائل الاستبيان هي نفسها المعمول بها في تقييم أداء المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم ، ممثلةً بقطاع التوجيه، وهي تمثل الحد الأدنى لترفيع المعلمين وترقيتهم، كما هو منصوص عليه في لوائح الوزارة، وهي كما يأتي :

، رقم (٧) ود الحقيقية
رات المقياس الخاص
المعلم اليمني

م	لحقيقية	ـيل
١	أقل من ٥٠ ٪	ضعيف
٢	٥٠ ٪ - ٦٤ ٪	مقبول
٣	٦٥٪ - ٧٩ ٪	جيد
٤	٨٠٪ - ٨٩ ٪	جيد جداً
٥	٩٠ ٪ - ١٠٠ ٪	ممتاز

كما تم تحديد الدرجة المقبولة لمستوى الممارسة ب (٤ جيد جداً) فأكثر، وقد اعتبرت هذه الدرجة هي الحد الأدنى لمستوى الممارسة العالية، باعتبارها تمثل النسبة المئوية (٨٠٪ - ٨٩ ٪) والتي تقابل التقدير (جيد جداً)، وهي تمثل الحد الأدنى لترفيع المعلمين وترقيتهم كما هو منصوص عليه في لوائح وزارة التربية والتعليم – كما أسلفنا -.

بحث ومناقشتها:

لقة بالسؤال الأول :

ما الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية ؟

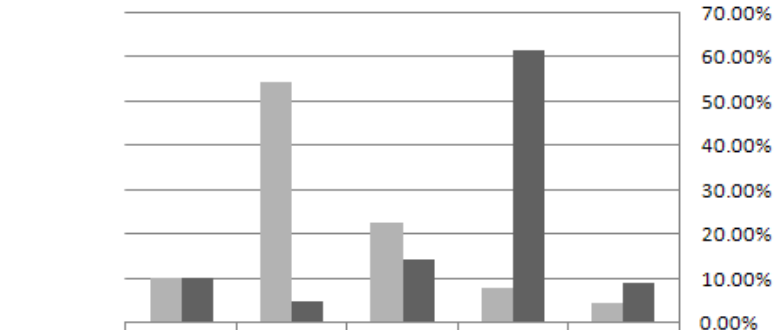
أولاً: الأوضاع الاقتصادية تم استخراج التكرارت و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبيان ذلك على النحو التالي.

أ- العامة للمعلم:

- مجموع الدخل الشهري و المصروفات الشهرية للمعلم اليمني :

، رقم (٨) الدخل ال لشهرية للمعلم اليمني

؛ الدخل ري ريال	كرار	سبة ئوية	وفات الشهرية ريال	كرار	سبة ئوية
، من ٢٩٠	28	% 8.95	، من ٢٩٠	14	% 4.47
ن ٣٠٠ لى ٣٩٠	193	% 61.66	ن ٣٠٠ لى ٣٩٠	25	% 7.99
ن ٤٠٠ لى ٤٩٠	45	% 14.38	ن ٤٠٠ لى ٤٩٠	71	% 22.69
ئر من ٥٠٠	15	% 4.79	ئر من ٥٠٠	171	% 54.63
بحدد	32	% 10.22	بحدد	32	% 10.22
بموع	313	% 100	بموع	313	% 100



	لم يحدد	أكثر من ٥٠٠٠٠	من ٤٠٠٠٠ إلى ٤٩٠٠٠	من ٣٠٠٠٠ إلى ٣٩٠٠٠	أقل من ٢٩٠٠٠
الدخل	10.22%	4.79%	14.38%	61.66%	8.95%
المصروفات	10.22%	54.63%	22.69%	7.99%	4.47%

رسم بياني رقم (١) يوضح مجموع الدخل الشهري و المصروفات الشهرية للمعلم اليمني

من خلال قراءة الجدول رقم (٨) والرسم البياني رقم (١) يلاحظ بأن أعلى نسبة دخل من إجمالي أفراد العينة بلغ (61.66%)، وبدخل يتراوح ما بين (٣٠٠٠٠ - ٣٩٠٠٠) ألف ريال ، يليها ما نسبته (14.38%)، من إجمالي أفراد العينة التي يتراوح دخلها مابين (٤٠٠٠٠ - ٤٩٠٠٠) ألف ريال ، أما بقية أفراد العينة فتشمل أقلها دخلاً ما نسبته (8.95 %) بدخل أقل من (٢٩٠٠٠) ألف ريال ، أما أعلاها دخلاً (أكثر من ٥٠٠٠٠) ريال فلم تتجاوز نسبتها (4.79%) وقد بلغ متوسط الدخل الكلي لأفراد العينة (36739.53) ألف ريال يمني.

وبمقارنة مجموع دخل العينة بمجموع مصروفاتها وجد الباحِثان أن مجموع مصروفات العينة تفوق مجموع دخلها الشهري، إذ تبيّن أن نسبة مجموع الدخل الشهري لأفراد العينة (أقل من ٢٩٠٠٠) قد بلغت (8.95 %)، بينما بلغت نسبة مجموع مصروفات أفراد العينة (أقل من ٢٩٠٠٠) (4.47 %) بفارق (4.48 %). أي أن أكثر من الضعف هم من دخلهم الشهري (أقل من ٢٩٠٠٠)، ومجموع دخلهم الشهري لا يغطي مجموع مصروفاتهم الشهرية.

ولم يقتصر هذا الوضع على أقل أفراد العينة دخلاً وإنما تجاوز إلى بقية مستويات دخل أفراد العينة فأفراد العينة الذين دخلهم (من ٣٠٠٠٠ إلى ٣٩٠٠٠) ألف ريال بلغت نسبتهم (61.66%) بينما نسبة مجموع مصروفات أفراد العينة الذين دخلهم (من ٣٠٠٠٠ إلى ٣٩٠٠٠) ألف ريال بلغت ما نسبته (7.99 %)، بفارق (53.67 %). أي أن (53.67 %) مِن مَن دخلهم الشهري (من ٣٠٠٠٠ إلى ٣٩٠٠٠) ألف ريال لا يغطي مصروفاتهم الشهرية.

وكذلك كان الوضع مع أفراد العينة الذين دخلهم (من ٤٠٠٠٠ إلى ٤٩٠٠٠) ألف ريال إذ

بلغت نسبتهم (14.38%)، بينما نسبة مجموع مصروفات أفراد العينة الذين دخلهم (من ٣٠٠٠٠ إلى ٣٩٠٠٠) ألف ريال بلغت ما نسبته (22.69 %)، بفارق (8.31 %). أي أن (8.31 %) ممن دخلهم الشهري (من ٤٠٠٠٠ إلى ٤٩٠٠٠) ألف ريال لا يغطي مصروفاتهم الشهرية.

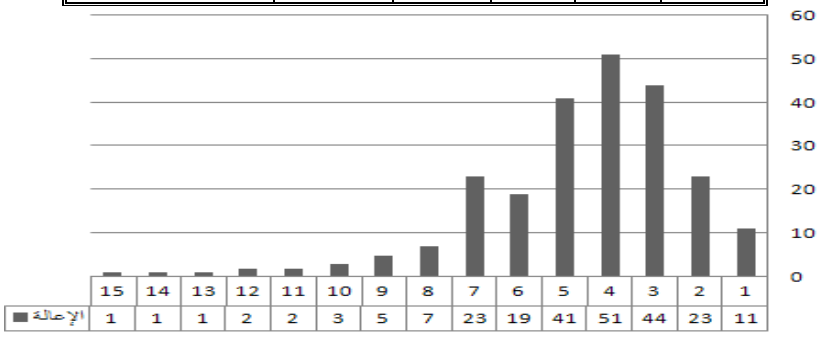
أما أكثر أفراد العينة دخلاً والتي هي (أكثر من ٥٠٠٠٠) ألف ريال فقد بلغت نسبتها (% 4.79) بينما بلغت نسبة الذين مجموع مصروفاتهم الشهرية (أكثر من ٥٠٠٠٠) ألف ريال (% 54.63). أي بفارق قدره (49.84 %).

ومن الجدول رقم (٨) – أيضاً - يلاحظ الباحِثان أن دخل المعلمين الحقيقي يختلف عن الارتفاع السريع في تضخم الأسعار، الأمر الذي جعل عدداً كبيراً من المعلمين يسعون للجمع بين عملين تدريسيين لفترتين، أو إلى الجمع بين التدريس و القيام بأعمال حرة أخرى. ومن ثم فإنه كلما اتسعت الهوة بين الأجور وبين تضخم الأسعار فسوف يكون مستوى التعليم هو المتأثر سلباً .

- متوسط الإعالة الاقتصادية للمعلم اليمني :

، رقم (9) لاقتصادية للمعلم اليمني

عالة	دد	قل	لى	وسط	، المعياري
	287	1.00	16.00	4.73	2.46



رسم بياني رقم (٢) يوضح متوسط الإعالة الاقتصادية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية

يتضح من الجدول رقم (٩) والرسم البياني رقم (٢) أن معظم المعلمين اليمنيين في المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة يتحملون مسئولية إعالة ما متوسطه (٦ أفراد) بمن فيهم المعيل (المعلم) ، ونظراً لتراجع متوسط دخل الفرد في اليمن - بما فيهم المعلم - نتيجةً للاختلالات الاقتصادية التي شهدها اليمن خلال العشر السنوات الماضية ، فإن المعيل يجد صعوبة في تأمين المستوى المعيشي الملائم لأفراد أسرته ، كما يصعب عليه توفير الرعاية الصحية والتعليمية الكافية لمن يعولهم ، وهو

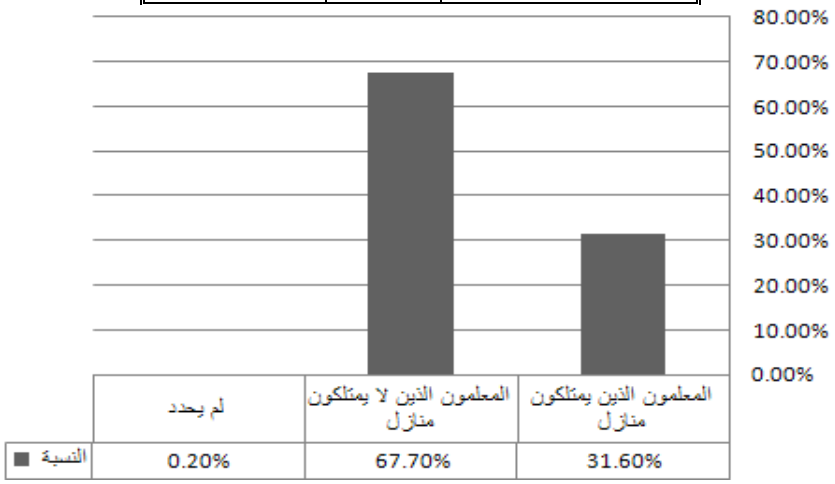
الأمر الذي ينعكس بدوره سلباً على أداء المعلم من جميع الجوانب ، بوصف المعلم إنساناً ، ذا حاجات جسمية ، وروحية ، وعقلية ، ونفسية ، ووجدانية ، واجتماعية ، ...الخ يرتبط كل جانب منها ببقية الجوانب ، إذ الإنسان مجموعة أجهزة نظامية متداخلة ، تؤثر وتتأثر ببعضها ، على نحو نظام شبكي متداخل .

- المعلمون والسكن:

، رقم (10) ئوية للمعلمين الذين يمتلكون

، لا يمتلكون

فتيار	كرار	المئوية
المعلمون الذين يمتلكون منازل	٩٩	٪ ٣١.٦
المعلمون الذين لا يمتلكون منازل	٢١٢	% 67.7
لم يحدد	٢	٪ ٠.٢
المجموع	٣١٣	٪ ١٠٠



رسم بياني رقم (٣) يوضح نسبة المعلمين الذين يمتلكون وسائل نقل والذين لا يمتلكون

يتضح من الجدول رقم (١٠) والرسم الباني رقم (٣) أن (٣١.٦٪) من أفراد العينة يمتلكون منازل، في حين أن (٦٧.٧٪) لا يمتلكون منازل. وهذا يعني أن (٦٧.٧٪) من أفراد العينة يسكنون في منازل بالإيجار، الأمر الذي يزيد من معاناة المعلم الاقتصادية بصفة عامة. والمعلم الذي يقل دخله عن (٢٩٠٠٠) ريال أو يقع دخله بين (٣٠٠٠٠ – ٣٩٠٠٠) ألف ريال، وهم يمثلون ما نسبته (70.61 %) من مجموع أفراد العينة، وخاصة إذا علمنا أن متوسط إيجار المنازل بأمانة العاصمة لا يقل عن (١٥٠٠٠) ريال ناهيك عما يدفعه المستأجر من تكاليف الماء والكهرباء، التي قد تتجاوز في أحيانٍ كثيرة الـ(٣٠٠٠) ريال. وهذا يعني أن أكثر من متوسط دخل المعلم يذهب في إيجار المنزل.

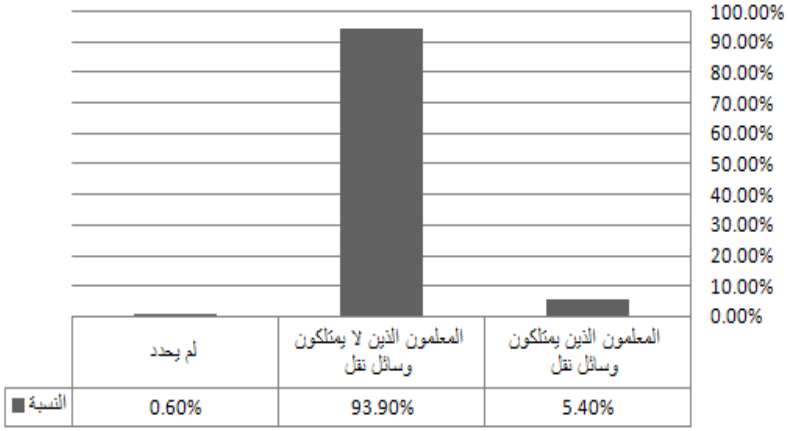
ويشكل هذا عبئاً اقتصادياً ونفسياً كبيراً عليه، فإذا أضيف إلى ذلك استمرار تنقل المعلمين من منزل لآخر بسبب الارتفاع المتزايد في أجور المنازل؛ فإن المشكلة تزداد تعقيداً، وبذلك يفقد المعلم الاستقرار النفسي والمعيشي، ومن ثم ينصرف اهتمامه عن عمله، ويقل ولاؤه له، وإبداعه فيه، الأمر الذي يؤثر سلباً على العملية التعليمية والتربوية، أو ما يُطْلِق عليه الباحِثان: الأداء المهني للمعلم.

- المعلمون ورسائل النقل:

، رقم (11) ئوية للمعلمين الذين يمتلكون

، والذين لا كون

فتيار	كرار	المئوية
تلكون وسائل نقل	١١	٥٪
يمتلكون وسائل نقل	٢٩	٩٣٪
يحدد	٢	٠٪
جموع	٣١	١٠٪



رسم بياني رقم (٤) يوضح نسبة المعلمين الذين يمتلكون وسائل نقل والذين لا يمتلكون

يلاحظ من الجدول رقم (١١) والرسم البياني رقم (٤) أن أغلبية العينة لا تمتلك وسائل نقل إذ بلغت نسبتها (٩٣,٩٪) وأن نسبة الذين يمتلكون وسائل نقل (سيارة) متدنية جداً، حيث لم تتجاوز نسبتها (٥,٤٪) ،ويعزى هذا إلى ضعف قدرة المعلمين على شراء وسيلة نقل نتيجة تدني الأجور، ويشكّل هذا الوضع مشكلة للمعلم في حياته، فهو بحكم بُعده عن مقر عمله في الغالب يضطر إلى أن يخصص جزءاً من دخله للمواصلات، لا سيما أن وزارة التربية والتعليم غير قادرة

على توفير وسائل نقل عامة لكل العاملين في سلك التربية والتعليم، باستثناء ديوان عام الوزارة، وهو ما يشكّل عبئاً إضافياً جديداً، يضاف إلى الأعباء السابقة، لتنعكس بمجموعها سلبياً على أداء المعلم المهني .

ب- سب لاستبيان:

، رقم (12) نحراف المعياري لفقرات (بُعد

رتيبها تصاعدياً

م	قرة	ـدد	ا يسط	حراف	اللفظي
١	أستطيع بما أتقاضاه من راتب مواجهة تكاليف المناسبات كالأعياد.	313	1.54	0.88	لا أوافق بشدة
٢	أستطيع الادخار من فائض راتبي.	313	1.57	0.97	لا أوافق بشدة
٣	يتناسب الدخل المادي مع متطلبات الحياة الأساسية.	313	1.59	0.89	لا أوافق بشدة
٨	أستطيع بما أتقاضاه من راتب مواجهة تكاليف الرعاية الصحية لي ولأسرتي.	313	1.69	0.93	لا أوافق بشدة
٩	يواكب نظام الأجور غلاء المعيشة.	313	1.71	1.21	لا أوافق بشدة
٤	يتيح ما أتقاضاه من راتب شراء الكتب والمراجع التي لها علاقة بتخصصي.	313	1.74	0.92	لا أوافق بشدة
٥	يتناسب ما أتقاضاه من راتب مع المهام التي أقوم بها .	313	1.74	0.98	لا أوافق بشدة
٧	أواجه عجز الراتب من مصادر أخرى.	313	3.63	1.27	أوافق

، رقم (١١) اف المعياري لفقرات (بُعد الحوافز

يبها تصاعدياً وفقاً سطاتها

م	قرة	ـدد	وسط	حراف	اللفظية
1	أحصل على العلاوة السنوية في موعدها.	313	1.48	0.81	ق بشدة
2	أستفيد من نظام المكافآت والحوافز.	313	1.55	1.01	ق بشدة
3	تولي مؤسسات المجتمع المدني اهتماماً لتحسين وضعي المعيشي.	313	1.99	1.03	وافق
4	تمثل العلاوة السنوية عاملاً جيداً في تحسين الراتب.	313	2.08	1.35	وافق
5	يتمتع الزملاء في المهن الأخرى بمستوى دخل أفضل .	313	3.79	1.15	فق

تم استخراج التكرارات و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث لكل فقرة من فقرات الاستبيان، كما هو موضح في الجدولين (١٢ - ١٣) و توصل الباحِثان إلى جملة من النتائج:

- يعاني معلم المرحلة الثانوية من أوضاع اقتصادية سيئة، نتيجةً لضآلة الأجور واتساع الهوة بينها وبين سعر السوق المحلي
- معظم أفراد العينة يجمعون على أنهم لا يحصلون على مستحقاتهم من العلاوات الدورية وبدلات العمل.

- معظم أفراد العينة يجمعون على إن الحوافز والمكافآت مفقودة في مهنة التعليم مقارنة بالمهن الأخرى.

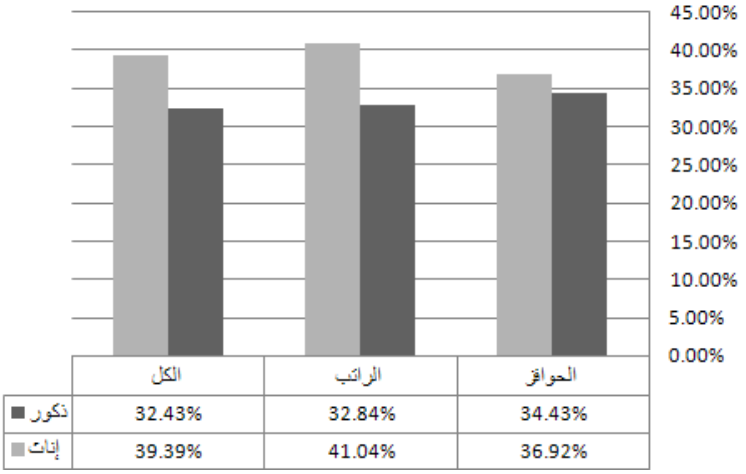
وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات كما في (الياسين ، ١٩٨٠م) و (الشيخ وسلامة ، ١٩٨٢م) و (المسلّم والجبر، ١٩٩٤م) و (العولقي ، ١٩٩٩م) و (العاجز و نشوان ، ٢٠٠٤م) .

❖ الأوضاع الاقتصادية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية وفقاً للجنس :

، رقم (١٤) الأوضاع ني في المرحلة الثانوية

ماً وفقة نس

حور	نس	دد	وسط	راف ياري	للفظي	بمة ئية	جة رية	توى لالة
الحوافز المادية	ذكور	175	1.72	0.69	لا أوافق بشدة	1.55	311	0.122
	إناث	138	1.85	0.73	لا أوافق			
الراتب	ذكور	175	1.64	0.54	لا أوافق بشدة	6.70	311	0.001
	إناث	138	2.05	0.53	لا أوافق			
الاقتصادي	ذكور	175	1.62	0.53	لا أوافق بشدة	5.79	311	0.001
	إناث	138	1.97	0.53	لا أوافق			
المجموع		313	1.78	0.55				



رسم بياني رقم (٩) يوضح الأوضاع الاقتصادية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية عموماً وفقاً للجنس

يوضح الجدول رقم (١٤) والرسم البياني رقم (٥) ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين الذكور والإناث في الأوضاع

الاقتصادية حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث وعلى الرغم من أن المعلمين (ذكوراً وإناثاً) أبدوا استياء من الأوضاع الاقتصادية التي يمرون بها إلا أن الذكور كانوا أكثر استياءً من الإناث.

ه النتيجة إلى ما يلي:

١ . إن الظروف الاقتصادية الراهنة في اليمن شهدت في السنوات الأخيرة انخفاضاً في سعر الريال اليمني وارتفاعاً في أسعار معظم السلع والخدمات مما أدى إلى انخفاض الدخل الحقيقي للمعلمين .

٢ . إن دور الرجل والمسؤوليات التي تقع على عاتقه في النفقة على الأسرة يفوق دور المرأة ومسؤولياتها في النفقة، إذ إن الإنفاق وتوفير متطلبات المنزل والأولاد تقع على عاتق الرجل المكلف، بذلك أما المرأة فإنها غير ملزمة بالإنفاق أو توفير أي متطلبات ذات قيمة مالية، إلا أن المرأة اليوم باتت تشعر بصعوبة الحياة الاقتصادية التي يمر بها المجتمع ككل، فسارعت لإعانة زوجها أو إعانة أهلها ، لكن بظل دورها ثانوياً في شأن النفقة، في حين أن دور الرجل أساسي في ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (العولقي ،١٩٩٩م) و(فرحان وآخرون ،١٩٨٢م) و (المسلم والجبر، ١٩٩٤م) في إظهار أن الذكور غير راضين عن الراتب وفرص الترقي والنمو والإنجاز في المهنة ، وكان ذلك بمعدل أعلى من الإناث.

ع الاجتماعية

، رقم (١٤) ابي والانحراف المعياري ، (بُعد

بعد ترتيبها تصاعدياً وفقاً لمتوسطاتها

م	قرة	ـدد	وسط	حراف	اللفظية
٢	يحظى المعلم اليمني بالاهتمام والتقدير المناسب من قبل المسئولين في الدولة.	313	1.69	1.00	لا أوافق بشدة
٢	أحظى بمكانة اجتماعية تتناسب وأهمية الدور الذي أقوم به .	313	2.53	1.12	لا أوافق
٣	يُفْتَخَرُ دوماً بالمعلم عندما يكون في حفل أو تجمع سكاني .	313	2.65	1.12	محايد
٨	أشعر بالتقدير والاحترام من قبل أقربائي وأصدقائي كوني مدرسا.	313	3.29	1.17	محايد
٩	يزيد تقدير المجتمع للمعلم إذا كان حاصلاً على مؤهل عالٍ.	313	3.39	1.20	محايد
٤	يزداد تقدير المجتمع للمعلم إذا تحقق النجاح لأبنائه.	313	3.55	1.08	موافق
٥	يمثل الأجر الذي أتقاضاه مؤشراً على تدني مكانتي الاجتماعية.	313	3.62	1.42	موافق
٧	ينظر المجتمع اليمني للمعلم نظرة متدنية.	313	3.62	1.37	موافق
9	يُعَدّ التقدير الاجتماعي للمعلم اليمني محدوداً.	313	4.06	1.18	موافق
10	تقصِّر وسائل الإعلام اليمنية في تعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم.	313	4.24	1.11	موافق بشدة
11	يقصِّر الآباء في توجيه أبنائهم إلى احترام المعلم .	313	4.27	1.07	موافق بشدة

، رقم (١٠) ن المعياري لفقرات (بُعد المكانة
، ترتيبها تصاعدياً وفقاً لمتوسطاتها

م	قرة	ـدد	وسط	حراف	اللفظية
١	أمارس مهنة تحظى بمزيد من الإجلال والتقدير.	313	2.19	1.18	لا أوافق
٢	تحتل مهنة التدريس مكانة مرموقة في المجتمع اليمني.	313	2.28	1.08	لا أوافق
٣	أشجع دوماً على الالتحاق بمهنة التدريس.	313	2.54	1.24	لا أوافق
٨	يعتبر المجتمع التدريس مهنة مناسبةً لذوي المعدلات المتدنية.	313	2.76	1.30	محايد
٩	أفضل الاستمرار في مهنة التدريس.	313	3.00	1.33	محايد
٤	أفضِّل مهنة التدريس على المهن الأخرى.	313	3.28	1.37	محايد
٥	يحبذ أفراد المجتمع اليمني تزويج بناتهم مِن مَن يعملون في مهنة التدريس .	313	3.65	0.52	أوافق
٦	ينظر المجتمع لمهنة التدريس على أنها أقل أهمية من الطب والهندسة.	313	3.78	1.44	أوافق

يتضح من الجدولين رقم (١٥ - ١٦) ما يلي :

١ - تدني مكانة مهنة التدريس في المجتمع . ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المهن الأخرى وعلى وجه الخصوص منها ذات العائد المادي الأفضل نافست مهنة التعليم في اجتذاب الكفاءات والنوعيات الممتازة من الشباب ، وأصبح من الشائع أن مهنة التعليم تعد مهنة من أغلقت في وجوههم أبواب المهن الأخرى ، وقد كان لذلك تأثير سلبيّ على مكانة المعلمين .

٢ - يتضح -من خلال الفقرات السابقة - أن ثقة المعلم اليمني بمهنته أصبحت مزعزعة ، فهو لا يريد للآخرين أن يحذو حذوه في اختيار هذه المهنة ، كما أنه لا يدري أهو نفسه يفضل مهنته على المهن الأخرى ويحب الاستمرار فيها أم لا؟ ولعل ذلك يرجع إلى الأسباب التالية :

أ - النظرة الاجتماعية التي تتضمن ضعف التقدير الاجتماعي للمعلم ولمهنته تسهم في الحط من ثقة المعلم بنفسه وبمهنته ، وتعزز الشعور بعدم الرضا النفسي والاجتماعي والمهني ، وتدعو المعلم إلى ضعف الاعتزاز بمهنته والانتماء إليها ، في حين يحصل العكس إذا كانت النظرة الاجتماعية للمعلم على خلاف ذلك .

إنّ تدني رضا المعلم عن واقعه المهني ينعكس سلباً على نفسيته ، فينتابه شعور بالإحباط وخيبة الأمل ، ويسيطر عليه هاجس من التشاؤم ، مفاده أن آمانيه غير قابلة للتحقق.

ب - السياسات المالية التي تتعامل – للأسف – مع قطاع التعليم على أنه قطاع (خدمات) ، أي قطاع غير منتج ، ولذا فإن المعلمين يتقاضون أجوراً أقل بكثير مما يتقاضاه من لم يتلق سوى حظ يسير من التعليم ، كالسباكين والنجارين والطهاة والحلاقين ، وقد دفع هذا بكثير من

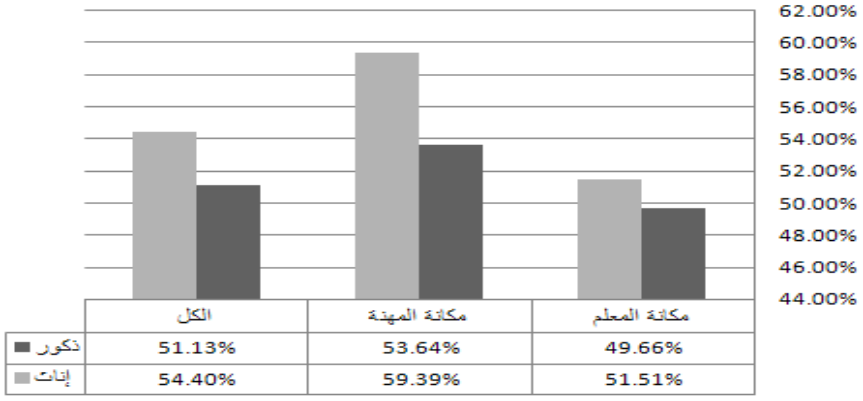
المعلمين إلى ممارسة أعمال أخرى إضافية، غالباً ما تنعكس سلباً على أداء مهنتهم الأساسية، حيث تصرفهم عن بذل كامل طاقاتهم في التدريس .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات في أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية كانت من أبرز الأسباب التي أدت إلى العزوف عن الالتحاق بمهنة التدريس، أو ضعف رضا المعلمين عن مهنتهم أو تسربهم منها، كما في دراسة (باعباد١٩٨٠م)، و(الشرجبي، ١٩٨٢م)، و(الشهاري ورفاقه، ١٩٨٤م)، و سلام، ١٩٩٨م)، و(العولقي، ١٩٩٩م)، و (الياسين ، ١٩٨٠م)، و (الشيخ وسلامة ، ١٩٨٢م)، و (فرحان ورفاقه، ١٩٨٢م)، و (المسلّم والجبر ، ١٩٩٤م).

، رقم (١١)

الأوضاع رحلة الثانوية عموماً وفقاً للجنس

حور	وع	دد	وسط	راف	للفظي	بمة ئية	جة رية	توى الالة
مكانة المعلم	ذكور	175	2.48	0.66	لا أوافق	1.32	311	0.19
	إناث	138	2.58	0.55	لا أوافق			
مكانة المهنة	ذكور	175	2.68	0.69	محايد	3.61	311	0.00
	إناث	138	2.97	0.71	محايد			
الاجتماعي	ذكور	175	2.56	0.61	لا أوافق	2.46	311	0.01
	إناث	138	2.72	0.55	لا أدري			
المجموع		313	2.63	0.59	لا أدري			



رسم بياني رقم (٤) يوضح الأوضاع الاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية عموماً وفقاً للجنس

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين الذكور والإناث في الأوضاع الاجتماعية حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث وعلى الرغم من أن المعلمين (ذكوراً وإناثاً) يعيشون أوضاعاً اجتماعية لا تليق بدورهم الريادي في المجتمع ، إلا أن الذكور كانوا أكثر استياءً من الإناث. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما يلي :

نتيجة للأوضاع الاقتصادية الصعبة التي يعيشها أفراد المجتمع ككل، مما دفع بالمعلمين الذكور إلى البحث عن أعمال أخرى، ليتمكنوا من الإيفاء بما عليهم من التزامات. وقد أثر هذا بدوره على مكانة المعلم من زاويتين :

الأولى: قد يمارس بعض المعلمين أعمالاً لا تليق بمكانتهم الاجتماعية والعلمية مما يفقدهم تلك المكانة المفترضة لدى أفراد المجتمع.

الثانية : نتيجة انشغال كثير من المعلمين لفترتين أو أكثر فإن ذلك أفقدهم القدرة على الاطلاع والمتابعة، وخاصة فيما يتعلق بمادة التخصص والتحضير للدروس. وقد أثر هذا بدوره على أدائهم المهني، فانعكست سلبياته على المستوى العام للتربية والتعليم، مما جعل الطلبة وأولياء أمورهم وشرائح المجتمع بصورة عامة

ينظرون للمعلم نظرة دونية ، والعكس صحيح بالنسبة للمعلمات.

لقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الأداء المهني لدى المعلم اليمني بالمرحلة الثانوية ؟من أجل التعرف على مستوى الأداء المهني لدى المعلم اليمني بالمرحلة الثانوية قام الباحِثان بتحديد مستوى الدلالة لفظياً للحكم على طبيعة ودرجة تلك الأوضاع بناءً على الحدود الحقيقية لبدائل الاستبيان وهي نفسها المعمول بها في تقييم أداء المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم ممثلةً بقطاع التوجيه وهي تمثل الحد الأدنى لترفيع المعلمين وترقيتهم كما هو منصوص عليه في لوائح الوزارة وهي كما يأتي :

، رقم (18) نظية لبدائل فقرات المقياس

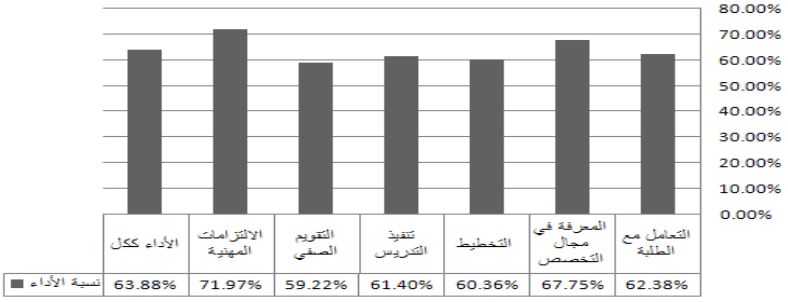
أداء المعلم اليمني

م	الحقيقية	يل-
؟	أقل من ٩٥ ٪	ضعيف
٢	٩٥ ٪ - ٤٨ ٪	مقبول
٣	٤٩٪ - ٦٩ ٪	جيد
٨	٧٥٪ - ٧٩ ٪	جيد جداً
٩	٩٥ ٪ - ١٠٠ ٪	ممتاز

، رقم (١٩) والانحرافات المعيارية والنسب

أداء المهني إجمالاً

حور	ـدد	وسط	إف المع ـري	سبة	ـدير
التعامل مع الطلبة	313	3.12	0.67	% 62.38	مقبول
المعرفة في مجال التخصص	313	3.39	0.92	% 67.75	جيد
التخطيط	313	3.02	0.69	% 60.36	مقبول
تنفيذ التدريس	313	3.07	0.57	% 61.40	مقبول
التقويم الصفي	313	2.96	0.83	% 59.22	مقبول
الالتزامات المهنية	313	3.60	0.69	% 71.97	جيد
كل الأداء	**313**	**3.19**	**0.58**	**% 63.88**	مقبول



ني رقم (7) حاور الأداء المهني إجمالاً

للإجابة عن السؤال الثاني و الخاص بمعرفة مستوى الأداء المهني للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية تم استخراج التكرارات و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعينة الدراسة لكل فقرة من فقرات المقياس وتوصل الباحثان إلى ما يلي :

انخفاض مستوى الأداء بصورة عامة إذ بلغ متوسط الأداء العام (٣,١٩) وانحراف معياري (٠,٥٨) ونسبة بلغت (٦٣,٨٨ ٪) وعلى الحدود اللفظية التي تقع ضمن الحدود الحقيقية للتقدير" مقبول" وعليه يمكن القول إن النتائج قد أظهرت واقعاً غير مرضٍ عن مستوى أداء المعلم اليمني في المرحلة الثانوية.كما يمكن القول أيضاً أن من أهم العوامل التي أدت إلى تدني مستوى الأداء المهني للمعلم اليمني هي تلك الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي ألقت بضلالها سلباً على حياة المعلم ومن ثم انعكست على الأداء المهني عموماً ؛ وعليه فإنه إذا ظل المعلم على هذا الحال فإن له أبعاده الخطيرة على التعليم حاضراً ومستقبلاً .

لقة بالسؤال الثالث:

ما العلاقة بين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية وبين أدائه المهني؟

، رقم (٢٠)

ح العلاقة بين الأوضاع الاقتصادية

م اليمني في المرحلة ن أدائه المهني

حور	تباط	إتب	وافز	لا مادي بكل	كانة علم	كانة هنة	ماعي بكل	صادي- ماعي
امل ع للبة	امل يسون	0.07	0.07	0.01	0.05	0.10	0.08	0.06
	توى لالة	0.22	0.19	0.81	0.35	0.09	0.17	0.27
برفة ي لتخصص	امل يسون	0.13	0.04	0.11	0.05	0.01	0.03	0.07
	توى لالة	0.02	0.44	0.05	0.34	0.81	0.60	0.22
طيط	امل يسون	0.26	0.05	0.21	0.01	0.07	0.04	0.12
	توى لالة	0.00	0.35	0.00	0.88	0.23	0.53	0.04
نيذ ،يس	امل يسون	0.17	0.03	0.13	0.02	0.02	0.02	0.07
	توى لالة	0.00	0.61	0.02	0.75	0.76	0.73	0.21
نويم ىفي	امل يسون	0.18	0.02	0.14	0.01	0.04	0.01	0.07
	توى لالة	0.00	0.72	0.01	0.88	0.44	0.81	0.20
تزام ت نية	امل يسون	0.15	0.04	0.12	0.06	0.05	0.06	0.10
	توى لالة	0.01	0.44	0.03	0.30	0.39	0.28	0.08
كل أدا	امل يسون	0.20	0.03	0.15	0.04	0.05	0.05	0.10
	توى لالة	0.00	0.65	0.01	0.49	0.37	0.40	0.07

يتضح من الجدول رقم (٢٠) وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.07) بين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية وبين أدائه المهني، وأن قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (0.10) وهي قيمة تدل على وجود علاقة ارتباط، وهذه العلاقة إيجابية ودالة إحصائياً. ويدل هذا على وجود علاقة طردية بين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني وبين أدائه المهني، بمعنى أنه كلما زادت الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين تحسناً كان أداؤهم وإنتاجيتهم أكثر تحسناً، والعكس صحيح. وهذه -في تصور الباحِثين - نتيجة منطقية إذ إن العامل كلما كان أجره مرتفعاً مشبعاً عوزه وفاقته، إضافةً إلى ما يُمنح من حوافز مادية كانت أم معنوية؛ تجده مقبلاً على العمل، متفانياً فيه ، بل تجده مستعداً لبذل قصارى الجهد في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، والعكس أيضا هو الصحيح.

لقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف الأداء المهني للمعلم اليمني في المرحلة الثانوية بناءً على متغيرات (الجنس _ سنوات الخبرة - العلاقة بين المعلم ورؤسائه) ؟

فقد أظهرت النتائج ما يلي:

أ- مهني بناءً على متغير الجنس

، رقم (٢١) نح بناءً على متغير الجنس

حور	وع	دد	وسط	حراف	سبة	دير	يمة ائية	جة حرية	توى لالة
امل طلبة	كور	175	2.94	0.60	% 58.79	بول	5.61	311	0.00
	اث	138	3.35	0.68	% 66.94	يد			
رفة التخصص	كور	175	3.19	1.04	% 63.77	بول	4.43	311	0.00
	اث	138	3.64	0.67	% 72.80	يد			
طيط	كور	175	2.72	0.58	% 54.33	بول	10.03	311	0.00
	اث	138	3.40	0.63	% 68.01	يد			
فيذ رئيس	كور	175	2.87	0.53	% 57.50	بول	7.45	311	0.00
	اث	138	3.32	0.52	% 66.36	يد			
نويم مني	كور	175	2.66	0.61	% 53.17	بول	7.93	311	0.00
	اث	138	3.34	0.91	% 66.90	يد			
ت المهنية	كور	175	3.38	0.55	% 67.70	يد	6.59	311	0.00
	اث	138	3.87	0.75	% 77.39	يد			
الأداء	كور	175	2.96	0.53	% 59.23	بول	8.85	311	0.00
	اث	138	3.49	0.52	% 69.77	يد			
	كل	313	3.19	0.58	% 63.88	بول			

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.00) في الأداء المهني تعُزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. ويمكن عزو ذلك إلى أن مهنة التدريس تتطلب من المعلم وقتاً وجهداً يختلف عما تتطلبه المهن الأخرى، سواءً داخل المدرسة أم خارجها. ونظراً لاتساع الهوة بين (الأسعار) وبين (الأجور) فإن الجمهرة الكبرى من المعلمين لا يستطيعون الاعتماد على وظيفة واحدة، لذلك يضطر كثير منهم إلى البحث عن (عمل إضافي) في القطاعات الخاصة. و نظراً لأن الطاقة البشرية لها ذات حدود فإن عامل الإجهاد والتعب سوف يدفع المعلم إلى أن يهمل عمله الحكومي، أو يتراخى في إتقانه وتجويده. ولعل هذا الأمر لا ينطبق على المعلمات، على اعتبار أنهن لسن ملزمات شرعاً أو قانوناً بأي نفقة في ظل الحياة الزوجية، ومن ثم فهن يجدن الوقت الكافي داخل المدرسة أو خارجها، الأمر الذي انعكس بالإيجاب على أدائهن .

ب - ى الأداء المهني بناءً ير الخبرة

، رقم (٢١) اء المهني للمعلم اليمني وفقاً لمتغير الخبرة

حور	نبرة		ندد	وسط	حراف	F	الدلالة	على اختبار (SCHEFFE)
امل	ن 1 ى 7	أولية	11	3.17	0.70	4.96	0.08	د فروق
	ى 8 ى 12	توسطة	10	3.22	0.62			
	من 12	عالية	9	2.94	0.66			
برفة	ن 1 ى 7	أولية	11	3.54	0.66	9.10	0.00	خبرة الأولية
	ى 8 ى 12	توسطة	10	3.52	1.19			
	من 12	ة عالية	9	3.06	0.74			
طيط	ن 1 ى 7	أولية	11	3.12	0.69	6.47	0.02	خبرة الأولية
	ى 8 ى 12	توسطة	10	3.10	0.71			
	من 12	عالية	9	2.81	0.62			
لتدريس	ن 1 ى 7	أولية	11	3.20	0.58	10.23	0.00	لص رة الأولية
	ى 8 ى 12	توسطة	10	3.12	0.54			
	من 12	عالية	9	2.86	0.53			
ويم	ن 1 ى 7	أولية	11	3.08	0.75	6.64	0.02	خبرة الأولية
	ى 8 ى 12	توسطة	10	3.06	0.99			
	من 12	عالية	9	2.70	0.66			
زامات	ن 1 ى 7	أولية	11	3.64	0.73	4.53	0.01	برة المتوسطة
	ى 8 ى 12	توسطة	10	3.70	0.60			
	من 12	عالية	9	3.43	0.71			
كل	ن 1 ى 7	أولية	11	3.29	0.56	10.67	0.00	الخبرة الأ ية
	ى 8 ى 12	توسطة	10	3.28	0.58			
	من 12	عالية	9	2.97	0.56			

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في الأداء المهني تعُزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الأولية و تليها المتوسطة. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة الأولية ما زالوا حديثي عهد بالعمل في مهنة التدريس فهم مقبلون عليه بكل طاقة وقدرة وما زالوا يرون في المهنة تحقيقاً للذات على عكس المعلم القديم ذي الخبرة الطويلة الذي قد عركته المهنة.

ج - ي بناءً على متغير العلاقة بين ا ورؤسائه

، رقم (٢١) ضح ءً على متغير العلاقة بين المعلم ورؤسائه

حور	لاقة	ندد	وسط	، المعياري	التائية	الحرية	الدلالة
امل	يدة	227	3.13	0.68	0.57	310	0.57
	سطة	85	3.09	0.63			
برفة	يدة	227	3.43	1.00	1.31	310	0.19

	سطر	85	3.27	0.67			
طيط	يدة	227	3.05	0.69	1.30	310	0.19
	سطر	85	2.94	0.67			
فيذ	يدة	227	3.09	0.57	1.14	310	0.26
	سطر	85	3.01	0.56			
نويم	يدة	227	2.99	0.87	0.91	310	0.36
	تو طر	85	2.89	0.73			
تزام	يدة	227	3.62	0.68	0.97	310	0.33
	سطر	85	3.54	0.70			
الأداء	يدة	227	3.22	0.60	1.31	310	0.19
	سطر	85	3.13	0.55			

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دالة (0.05) لمستوى الأداء المهني للمعلم اليمني بناءً على متغير العلاقة بين المعلم ورؤسائه.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين لا يجعلون من خلافاتهم مع رؤسائهم تلقي بظلالها على أدائهم المهني. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يحرصون ألا يقعوا في أخطاء من شأنها أن تؤدي إلى استقطاعات مالية فتزيد من أعبائهم الحياتية.

وصيـ ت:

بعد كل ما تقدم ومن أجل تحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم اليمني ومن أجل استقطاب الكفاءات وجذب ذوي القدرات العالية إلى مهنة التعليم يوصي الباحِثان الحكومة ممثلة ًبالجهات ذات العلاقة (وزارة التربية والتعليم – وزارة الخدمة المدنية– وزارة المالية) بما يلي :

١- تسكين المعلمين بموجب قانون المعلم والمهن التعليمية لسنة (١٩٩٨م) و قانون الوظائف والأجور والمرتبات لسنة (٢٠٠٥م).

٢- العمل على حصول المعلمين على تسوياتهم وعلاواتهم بصورة آلية دون مراجعة ، ومنحهم الترقيات الوظيفية المقابلة في السلم الإداري أسوة بمن يشغلون هذه الوظائف .

٣- رفع مستوى المعلمين اقتصادياً واجتماعياً بتوفير الحوافز التي تكفل تحسين أداء المعلم ومنها :

- استصدار القوانين واللوائح الداعمة لرفع مكانة المعلم اليمني و تجنيد الطاقات الإعلامية لإبراز قيمة المعلم ، وإعلاء شأنه عن طريق جعله شريكاً فاعلاً في الأنشطة والفعاليات الهادفة إلى تحقيق هذه المكانة .
- استصدار تشريعات تعفي المعلمين والمعلمات من قيمة المصروفات في مجالات الصحة وخدمات المياه والكهرباء والهاتف والمواصلات وما يشابه ذلك.
- منح المعلمين قروضاً ميسرة للإسكان والزواج .

- منح المعلمين العاملين في الميدان بدل مخاطر، تتناسب مع ما يتعرضون له من أخطار وأضرار، أثناء قيامهم بالواجب، مع إنشاء مستشفى خاص، يسمى مستشفى المعلمين، على غرار مستشفى الشرطة، يعنى بمعالجة المعلمين والمعلمات، و من يعولون، سعياً إلى تحقيق تلك المكانة المنشودة للمعلّم.

٤- تشديد الرقابة الوظيفية والإدارية على ممارسة المعلمين لأدوارهم؛ للتحقق من مدى التزامهم بأخلاقيات المهنة، و مدى اعتنائهم بالمظهر والهندام اللائق، ونظافة الجسد والثوب واللسان، والترفع عن تقريع الطلبة وأهليهم، من خلال التلفظ بالألفاظ الجارحة والنابية، المتنافية مع مكانة المهنة وشرفها.

٥- توفير الإعداد والتدريب المهني الذي يجدد أفكار ومعلومات المعلمين العلمية والمهنية، ويعزز وجودهم في مواقعهم، ويعينهم على أداء أدوارهم، ويحسِّن من أساليبهم، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم.

٦- إشراك نخبة من المعلمين المشهود لهم بالنبوغ والتميز في التخصص والأداء في عمليات تصميم المناهج وبنائها، ووضع الخطط التربوية ذات الصلة بتنفيذ المنهج وتطبيقه.

٧- العمل على بناء اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو دورهم المهني بأوسع معانيه، بوصفهم قادة تربويين صانعين للتغيير عن طريق قنوات الاتصال المختلفة.

٨- دعم المبرزين والمبدعين من المعلمين وذلك بتبني إبداعاتهم وكتاباتهم ونشر مؤلفاتهم، وإجراء مسابقات سنوية تبرز إنتاجهم العلمي والأدبي والتربوي، وتكريم الفائزين منهم بشتى الوسائل الممكنة، وفي ذلك تعزيز لمكانتهم بين أبناء مجتمعهم، وبث لروح الثقة بأنفسهم.

٩- وضع شروط صارمة ومعايير دقيقة في كليات التربية وما في حكمها، بحيث لا يلتحق بها إلا من توافرت فيه جملة من الشروط العلمية والنفسية والثقافية وغيرها من الشروط التي تتناسب مع مهنة التعليم.

امش

* بحث مستل - في الأصل - من رسالة ماجستير بالعنوان ذاته، أعدها أ/ حسين حسين التركي، وأشرف عليها د/ أحمد محمد الدغشي إشرافاً رئيساً، وفقاً للمادة(٧) الفقرة (٥)، من اللائحة المنظمة لأعمال المجلس الأكاديمي بجامعة صنعاء.

١) الراتبُ والمرَتَّبُ

الراتب معناه: الثابت الدائم، كأن أصله: الأجر الراتب، قامت الصفة فيه مقام الموصوف واشتهرت بالاسمية، فناب الراتب عن الأجر الراتب.

والمرتب معناه: المثَبَّت، والأجر الشهري أجرٌ مرتب له.

ولذا نستطيع القول " قبض الموظف رَاتِبَه " أو " قبض الموظف مُرَتَّبَه" (محمد العدناني، ١٩٨٩م،٢٤٩ – ٢٥٠وانظر: إسماعيل بن حماد الجوهري : الصحاح في اللغة والعلوم ، دار الحضارة العربية ، بيروت – لبنان،الطبعة الأولى ،١٩٧٤م ، مادة " رتب " ، ص ٤٦٣).

جـع:

١ . أحمد حسين عبيد: فلسفة النظام التعليمي وبنيته السياسية التربوية، الأنجلو المصرية، القاهرة – مصر، ١٩٧٦م.

٢ . أحمد صالح الشيخ: المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم كما تراها الفئات المهنية المختلفة في المجتمع الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

٣ . أحمد صالح علوي : وضع المعلم المهني والعلمي وسبل تطويره لمواكبة التطور العلمي والتقني، مجلة البحوث والدراسات التربوية ،مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، العدد (١٨) ٢٠٠٣م.

٤ . إسحاق فرحان ورفاقه : قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التربية والتعليم و ولائهم لها والعوامل المؤثرة في ذلك ، مجلة دراسات الأردن، المجلد (٩) ، العدد (٢) ، ١٩٨٢م، ص ٢٩ ص ٦٧.

٥ . إسماعيل بن حماد الجوهري (ت ٣٩٣هـ) :الصحاح في اللغة والعلوم ، دار الحضارة العربية ، بيروت – لبنان ، الطبعة الأولى، ١٩٧٤م.

٦ . باقر شريف القرشي : النظام التربوي في الإسلام ، دار المعرف للمطبوعات، عمّان، ١٩٩٤م.

٧ . بدر الأغبري :إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية، مجلة دراسات يمانية، العدد (٤٢)، مركز الدراسات والبحوث، صنعاء ، ١٩٩٢م.

٨ . الزبير مهداد :المعلم العربي إعادة التكوين ،مجلة المعرفة ، العدد (٥٨)،وزارة التربية والتعليم السعودية، الرياض ، ٢٠٠٠م.

٩ . زيد علي الشامي: ظاهرة عزوف الشباب عن مهنة التدريس، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء ، ١٩٩٢م.

١٠ . سعيد إسماعيل علي : أوضاع المربين العرب، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة، ١٩٧٩م.

١١ . سليم القباطي : المشكلات الاقتصادية للمعلم اليمني ، مجلة الدراسات الاجتماعية ، العدد(٥) جامعة العلوم والتكنولوجيا ، صنعاء ،١٩٩٨م.

١٢ . صلاح الدين إبراهيم معوض :مكانة مهنة التعليم في المجتمع العماني ، مجلة دراسات تربوية، المجلد السابع ، الجزء (٤١)، القاهرة، ١٩٩٢م.

١٣ . صلاح الياسين: العوامل المشجعة والمنفرة وراء اتخاذ مهنة التدريس مهنة أو العزوف عنها في الأردن ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الأردنية ،عمان ، الأردن ، ١٩٨٠م.

١٤ . عائدة محمد العولقي : الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بإدراكهم للسلوك القيادي لمديريهم في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ،جامعة صنعاء ،١٩٩٩م.

١٥ . عبد الباري الشرجبي : الفقر وبرنامج الإصلاح الاقتصادي في الجمهورية اليمنية، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد (٤) ،جامعة العلوم والتكنولوجيا ، صنعاء ،١٩٩٧م.

١٦ . عبد الغني عبود: التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي ،القاهرة ،١٩٩٨م.

١٧ . عبد الغني قاسم الشرجبي : عوامل إحجام الطلاب عن مهنة التدريس في التعليم الثانوي في الجمهورية العربية اليمنية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ،جامعة عين شمس ، ١٩٨٢م.

١٨ . عبد الكريم بكار: حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق - سوريا، الطبعة الأولى ، ٢٠٠١م.

١٩ . عبد السلام رضوان: حاجات الإنسان الأساسية في الوطن العربي، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٠م.

٢٠ . عبد اللطيف الهميم : الدولة ووظيفتها الاقتصادية في الفقه السياسي الإسلامي، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمّان -الأردن، الطبعة الأولى ، ٢٠٠٤.

٢١ . عبده عبده أحمد النزيلي : المكانة الاجتماعية للمعلم في اليمن والعوامل التي تؤثر فيها ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة صنعاء ، ٢٠٠١م.

٢٢ . علي هود باعباد: دراسة تحليلية لبعض مشكلات معلم المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية اليمنية، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨٠م.

٢٣ . عنتر لطفي محمد :المعلم في الفكر التربوي الإسلامي سماته وأدواره ، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء (١٠)،القاهرة ،١٩٩٤م.

٢٤ . فؤاد علي العاجز و جميل نشوان : عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة ، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة في الفترة من ٢٣ – ٢٤ / ١١/ ٢٠٠٤م.

٢٥ . محمد العدناني: معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة وبيان صوابها ، مكتبة لبنان ، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية ، ١٩٨٩م.

٢٦ . محمد عبد الرحيم عدس : واقعنا التربوي إلى أين؟ ، دار الفكر، عمّان، الطبعة الأولى ، ١٩٩٥م.

٢٧ . محمد هاشم الشهاري : التطور التاريخي لمشكلة المعلم في الجمهورية العربية اليمنية ، مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد (٣) ، مركز البحوث والتطوير التربوي ، صنعاء، ، ١٩٨٧م)

٢٨ . محمد هاشم الشهاري :المعلم من ؟ ،مجلة البحوث والدراسات التربوية ،العددان(٦،٥) ،مركز البحوث والتطوير التربوي ، صنعاء، ١٩٩٢م.

٢٩ . محمد هاشم الشهاري ورفاقه :توفير المعلم والاحتفاظ به في الجمهورية العربية اليمنية،مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء ، ١٩٨٤م.

٣٠ . محمود شريف بسيوني وورفاقه: حقوق الإنسان الوثائق العالمية والإقليمية، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان ،الطبعة الأولى، المجلد الأول، ١٩٨٨م.

٣١ . بسامة المسلّم وزينب الجبر: الرضا الوظيفي والوضع الاجتماعي الاقتصادي لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت ، مجلة حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد (١٠) ، ١٩٩٤م، ص ٤٧٨ ص ٥٣٨.

٣٢ . ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري (ت٧١١هـ): لسان العرب ، دار الفكر ، بيروت – لبنان ، الطبعة الأولى ، المجلد (١٥) ، ١٩٩٠م.

٣٣ . ميثاق أحمد سلام: الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاقتصاد، جامعة الجزيرة ،١٩٩٨م.

٣٤ . وزارة الشئون القانونية وشئون مجلسي النواب والشورى: الجريدة الرسمية ، العدد(١٤) ،٢٠٠٥م.

٣٥ . وزارة الشئون القانونية: قانون رقم (٣٧) لسنة ١٩٩٨م بشأن المعلم والمهن التعليمية ،مطابع دائرة التوجيه المعنوي، صنعاء ، ٢٠٠٣م.

٣٦ . يحيى بن شرف الدين النووي (ت ٦٧٦هـ) : روضة الطالبين وعمدة المفتين ، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر،الجزء الثاني، بدون .

٣٧ . يوسف القرضاوي : دور القيم والأخلاق في الاقتصاد الإسلامي، مكتبة وهبه، القاهرة ، الطبعة الأولى، ١٩٩٥م.

اتجـــاهات طلبـــة كليـــــة التربيـــة
بجامـعة إب نحو الفلسفة

د/ لب الهبوب
أستاذ أصول التربية المشارك - كلية التربية - جامعة إب

خص :

هـدفت الدراسـة إلى التعـرف علـى الاتجاهـات السـائدة نحـو الفلسـفة لـدى طلبـة كليـة التربية بجامعة إب، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

ـ ما طبيعة الاتجاه (إيجابي ، محايد ، سلبي) السائد لدى طلبة كلية التربية نحو الفلسفة ؟

ـ هـل هنـاك فـروق ذات دلالـة معنويـة في الاتجـاه نحـو الفلسـفة بـين طلبـة كليـة التربيـة وفقـا لمتغيرات: (الجنس ، المستوى ، التخصص) ؟

ولتقصي الإجابة على هذه الأسئلة ، اختيرت عينـة عشـوائية طبقيـة مـن طلبـة الكليـة بلغ حجمها (٢٩٥) طالبا وطالبة موزعين حسب الجنس والتخصص والمستوى الدراسي .وطبق على أفراد العينة إستبانة (مقياس) مكونة من (٤٥) فقرة لقياس الاتجاه نحـو الفلسـفة وذلك بعد التحقق من بعض الخصائص السيكومترية لهذه الأداة ماثلة بتحري الصدق الـذي بلغـت نسـبته (٨٢٪) والتحقـق مـن الثبـات بمعامـل (٠,٨١). وبعـد تطبيـق أداة الدراسـة ، حللت البيانات إحصائيا باستخدام الاختبـار التـائي لعينـة واحـدة والاختبـار التـائي لعينيتين مستقلتين غير متساويتين.

وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج لعل أبرزها :

١ . إن مستوى الاتجاه نحو الفلسفة لدى طلبة كلية التربية بجامعـة إب كـان سـلبياً إلى حـد مـا_حيث تبين أن متوسط_درجاتهم (٨٥,٣٣) وهو متوسط أدنى من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٩٠) درجة.

٢ . وجود فروق ذات دلالة معنوية في مستوى الاتجاه نحـو الفلسـفة عنـد مستوى دلالـة (٠,٠٥) بين أفراد العينة وفقا لجميع متغيرات الدراسة .

وفي ضـوء النتـائج الـتي تم التوصـل إليهـا ، خلصـت الدراسـة إلى جملـة مـن الاسـتنتاجات والتوصـيات المعنيـة بتفعيـل برنـامج الأعـداد التربـوي لطلبـة الكليـة بمـا يمكـن أن يسـاعد في

تكريس الاتجاهات الإيجابية نحو الفلسفة.

وتطويراً لهذه الدراسة وتوسيع مداها في تقصي واقع النظرة إلى الفلسفة في المجتمع اليمني ، اقترح الباحث إجراء بعض الدراسات لتسليط مزيد من الضوء حول الاتجاهات نحو الفلسفة في اليمن.

لعام للدراسة

(أ) الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الفلسفة ومكانتها الحضارية للفرد و المجتمع. فالتفكير ظاهرة إنسانية لا يمكن لأحد أن يستغني عنها أو أن يتخلص منها. فلا يختلف عاقلان على أن الفكر هو أهم أسس الشخصية السوية ، وإن الشخصية تتسم بالقوة أو الضعف على هذا الأساس. فالفلسفة هي عماد الفكر السليم حيث كان ظهورها قديماً من أهم معالم التقدم في تاريخ الفكر الإنساني . ذلك أن الفلسفة برهنت على نضح العقل الإنساني، ومدى قدرته على التوجه نحو الحضارة،(إبراهيم، ١٩٧١، ص٢٨)، (الحاج، ٢٠٠٧، ص٢٠).

والتفكير الفلسفي بصفته حالة مجتمعية حضارية مشروط حضوره الفاعل بوجود مؤسسات علمية وفكرية وتربوية تحتضنه وتعممه وتحميه ،(المرزوقي وتيزيني ٢٠٠١، ص١٢٨). لذلك فإن الفلسفة تهم الناس جميعاً وإن لم يدركوا ذلك ، غير أن أهميتها تتعاظم للمربين والمنتسبين إلى المؤسسات التعليمية التربوية. حيث يتفق جميع الفلاسفة والمفكرين على أهمية التفكير الفلسفي ودور التربية والتعليم في تنميته لدى المتعلمين ، بحكم أن وظيفة المؤسسة التعليمية في تحليلها النهائي، أنما هي وظيفة فكرية تتمثل بتوجيه المتعلمين بالمعرفة وعلى أساسها ، حيث تستهدف تنمية عقولهم وتعديل اتجاهاتهم وتشكيل مواقفهم وأنماط سلوكهم ، في ضوء ما يكتسبونه من معارف و اتجاهات ومهارات، (على ، ٢٠٠٠، ٣٠٤)، (Reid,1971,P4) .

بل إن مواجهة التطرف الفكري والغلو الديني والتعصب المذهبي الذي يمثل اليوم تحدياً عويصاً للكثير من المجتمعات المعاصرة ، ولاسيما المجتمعات العربية والإسلامية ، إنما يتم عبر الالتفات إلى المؤسسة التعليمية للبحث عن مسؤولياتها في تعقب أسباب هذه الظاهرة ودرء مخاطرها . وعندما يتعلق الأمر بالتطرف والتعصب والغلو ، تحتل الفلسفة موقعاً مركزياً بين مكونات برامج التعليم المختلفة باعتبار أنها المجال المعرفي الذي يمكن أن يساهم في تكريس نزعة التفكير الحر وإرساء قواعد الحوار الفكري القائم على المنطق والحجة، هذا فضلاً عن دورها في بث ثقافة الوسطية و تكوين

الشخصية المستقلة التي تأبى الانقياد الأعمى للآخرين، وكذا إسهامها في تنمية التفكير النقدي وتكريس قيم الولاء والانتماء للوطن (مغيث ،١٩٩٧ ، ص ١٦٥) .

لذلك يؤكد الكثير من الفلاسفة والمفكرين والباحثين على أهمية الفلسفة وضرورة دراستها. لأن الأسئلة التي تطرحها والقضايا التي تعالجها والمناهج التي تستخدمها توسع إدراكنا، وتثري تصوراتنا، وتنمي قدراتنا العقلية وتزيد تمسكنا بما نتصوره يقيناً وتفتح عقولنا على التفكير والتأمل والنقد (Russell,1959,p.16) (Reid,1971,P11).

ويرجع كل من بروبيكر ونيللر عجز الكثير من المعلمين الأمريكيين عن تقديم تحليل دقيق وناقد لما يواجهه النظام التربوي الأمريكي من المشكلات والتحديات إلى فقدان المعلمين للوعي والتفكير الفلسفي وتراجع مقررات الفلسفة في الجامعات الأمريكية، (محمود، ٢٠٠٤ ، ص٤٧).

وتركز الاتجاهات الحديثة في تدريس الفلسفة على ضرورة تدريس الفلسفة في مختلف مراحل التعليم ، بل أن هناك العديد من المشروعات والبرامج التربوية الحديثة تركز على ضرورة تدريس الفلسفة للأطفال، من أهمها مشروع ليبمان ١٩٩٥م (Lipman) وبرنامج إلفي (Elfie) ١٩٩٥ وبرنامج جولز١٩٩٥(Goles) وبرنامج، أسبرود ١٩٩٩ (Sprod) والتي نالت اهتماما بالغاً من قبل الجهات الرسمية والشعبية ليس فقط في الولايات المتحدة، بل في كثير من دول العالم، (محمود، .٢٠٠٤ ، ص١٦٦ -١٧٢).

كما أثبتت البحوث والدراسات المختلفة التي أجريت في حوالي أربعة آلاف مدرسة أمريكية وفي ما يزيد عن خمسين دولة من دول العالم، أثبتت أهمية تدريس الفلسفة في مختلف مراحل التعليم وتنامي مكانتها رسمياً وشعبياً، (Gazzard 1995,p32) .

غير أن تنامي الاهتمام بالفلسفة وما يترتب على ذلك الاهتمام من مكانة لها، سواء في المؤسسة التربوية أو في الحياة المجتمعية عامة، إنما هو مرهون بطبيعة الاتجاهات السائدة حولها في المجتمع ولاسيما في الأوساط الفكرية القيادية ضمن المؤسسة التربوية التعليمية. فاتجاهات الناس نحو الفلسفة لها تأثيراتها المهمة على أفعالهم ومواقفهم الحياتية تجاهها .

لذلك فإن موضوع الاتجاهات يحتل موقعا مركزياً في مجال التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع لما له من صلة بين ما لدى الفرد من اتجاهات وبين ما تنشأ عن هذه الاتجاهات من أنماط سلوكية (مواقف حياتية) تحدد طبيعة التعامل في المحيط المجتمعي . فالاتجاهات تشكل عنصراً أساسياً في تفسير سلوك الأفراد وتوجيهه والتنبؤ به. كما أنها تمكن من العمل على تعزيز الاتجاهات الإيجابية

التي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة وتعدل الاتجاهات السلبية التي تحول دون ذلك ،(الصوفي ١٩٨٨ ،ص ١٢). فقد تمحور اهتمام العديد من الباحثين حول دراسة اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية ، وبعض القضايا الفرعية في هذه المواد ، ومنها المواد الفلسفية، ولاسيما تلك الاتجاهات السائدة لدى طلبة الجامعة، باعتبارهم قيادات فكرية مستقبلية ولكون اتجاهاتهم تعد مؤشراً لطبيعة الاتجاهات السائدة في المجتمع وينعكس بالتالي على طبيعة المكانة العلمية والحضارية التي تنالها الفلسفة داخل هذه المؤسسات وفي المحيط المجتمعي عامة.

وقد كان من بين الدراسات النادرة والرائدة في هذا السياق ، دراسة لليونسكو أجريت خلال العام الدراسي (١٩٥١/١٩٥٢م) طبق خلالها استقصاء دولياً حول أهمية تدريس الفلسفة ومكانتها ضمن برامج التعليم في بلدان العالم المختلفة. وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج لهذه الدراسة العلمية ، قدمت اليونسكو جملة من التوصيات والمقترحات للدول الأعضاء بإعطاء الفلسفة مزيداً من الاهتمام في برامجها التعليمية بما يليق بالفلسفة من مكانة علمية مرموقة ليس فقط في المؤسسات التربوية بل وفي المجتمع بشكل عام ،(سنقر و أبيض ، ١٩٨٢ ، ص ١٠٨).

ويرى الكثير من المفكرين العرب أن أبرز مقومات النهضة العربية وأهم ضمانات عودة الفلسفة والإنتاج الفلسفي إلى عصرها الذهبي في البلدان العربية ، أنما يتمثل في تفعيل الخطاب الفلسفي نفسه وغرس الاتجاهات الإيجابية نحو الفلسفة والتفكير الفلسفي ، (العبد، ١٩٩٤م ص ٧)،(المرزوقي وتيزيني، ص ١٦٨)، (الفلاحي، ٢٠٠٧، ص٣٧) .

ونوه صليبا (١٩٩٨) إلى أن الدور الفاعل للفلسفة في تنمية وعي الطلبة وتحرير عقولهم وتعويدهم أصالة الرأي والتسامح والبعد عن الغلو، لن يتأتى إلا إذا كان للقائمين على شؤون التربية في البلدان العربية ميول واتجاهات إيجابية نحو نشر الثقافة الفلسفية في المجتمع العربي الحديث (صليبا،١٩٩٨ ص٣٣١).

وخلصت دراسة مغيث (١٩٩٧) إلى أن مكافحة ظاهرة التعصب الفكري والغلو والتطرف الديني بين الشباب العربي والمسلم إنما تبدأ من تفعيل البرامج التعليمية ولاسيما برامج دراسة الفلسفة سواء في التعليم العام أو التعليم الجامعي وإعادة الاعتبار لهذا المكون المعرفي في العملية التعليمية. كما يعزو غياب التفكير النقدي وضعف قيم الولاء والانتماء الوطني في أوساط الشباب ، يعزو ذلك إلى ضعف فاعلية البرامج التدريسية وتغييب المقررات الدراسية الفلسفية (مغيث، ١٩٩٧، ص ١٦٥).

وكان من بين أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها دراسة (قاسم ٢٠٠٢)حول واقع المشهد الفلسفي المعاصر في الجامعات اليمنية أن الموقف الرسمي غير المشجع للفلسفة يضفي مزيداً من العوامل والظروف التي أفرزت الاتجاهات المناوئة للفلسفة في المجتمع اليمني (قاسم ، ٢٠٠٢، ص٧٥).

ولكن وعلى الرغم من هذا التأكيد المتواتر على ضرورة تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الفلسفة وأهمية تعزيز مكانتها الاجتماعية ولاسيما في المؤسسات التربوية، نجد ندرة ملحوظة في الدراسات والبحوث المسحية الميدانية لتقصي طبيعة هذه الاتجاهات وخاصة في البلدان العربية وفي اليمن على وجه التحديد. ولقد وجد الباحث في ذلك مبررا منهجيا ومسوغا علميا للقيام بهذه الدراسة. وعليه، يمكن بلورة الحاجة إلى الدراسة الحالية على النحو الأتي :-

- أن الدراسة تأتي في وقت تخضع فيه برامج التعليم في اليمن ولاسيما برامج التعليم الجامعي لعملية تقويم وتطوير شاملة.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في لفت انتباه واضعي السياسة التعليمية وواضعي البرامج الدراسية الجامعية والقائمين على عملية الإرشاد الأكاديمي .
- تقدم الدراسة الحالية بعض المؤشرات عن طبيعة استجابة طلبة الجامعة حول الفلسفة ، يمكن استخدامها في دراسات وبحوث لاحقة .
- تمثل الدراسة الحالية أسهاماً متواضعاً لسد الفجوة المعرفية الناتجة عن الندرة الملحوظة في الدراسات والبحوث المعنية بقضايا الفلسفة وتقصي طبيعة الاتجاهات السائدة حولها، ولاسيما في المؤسسة التربوية.

(ب ت الدراسة:

إن الوعي بالفلسفة وما يترتب على ذلك الوعي من مكانة لها في المجتمع، إنما يتحدد في الأساس وفقاً لطبيعة الاتجاهات السائدة بين أفراد ذلك المجتمع تجاه الفلسفة ، ولاسيما بين أولئك الذين ينتمون إلى المؤسسة التربوية وفي أعلى مستوياتها وهي الجامعة ،لكونهم يمثلون طلائع متقدمة في الوعي المجتمعي وقيادات فكرية يعول عليها مستقبلاً قيادة التغيير وريادة التنوير في المجتمع .

ولا شك في أن الفلسفة تواجه أزمة حادة في مجتمعاتنا العربية بشكل عام ، وفي مجتمعنا اليمني على وجه الخصوص ، يتجلى ذلك في شيوع الفهم المغلوط حولها وكثرة المواقف المتذبذبة حيال قضاياها والتشكيك المتصاعد في جدوى دراستها والعزوف المتنامي عن الانخراط في دراستها.

فالفلسفة غير مستحبة على المستوى الرسمي ، ومكروهة في المنظور الديني ويحتدم الجدل حولها في الأوساط الاجتماعية والثقافية .

ناهيك عن المواقف الرسمية في المؤسسة التربوية نفسها التي أسفرت عن تهميش وتغييب مقصود لمقررات الفلسفة في البرامج الدراسية ولاسيما في التعليم الجامعي، بل والتجرؤ على إغلاق أقسام الفلسفة في بعض الجامعات اليمنية بذريعة أن المتخرجين من هذه الأقسام لا يرتضيهم سوق العمل، وكان المتخرجين من الأقسام الأخرى يجدون فرص العمل شاغرة أمامهم ،(قاسم ٢٠٠٢، ص٣٦).

ولعل هذه المواقف مجتمعة قد تكون فعلت فعلها في تحديد مواقف معينة لدى طلبة الجامعة ولاسيما طلبة كلية التربية تجاه الفلسفة وجدوى دراستها. حيث تتعالى الشكوى من نفور الكثير من الطلبة من مناقشة بعض القضايا الفلسفية. ناهيك عن تعالي الشكوى من أنهم يفتقرون إلى التفكير المستقل ويعوزهم التفكير النقدي وتهيمن عليهم الذهنية المتطرفة والتفكير الحدي أو القطعي (إما ـ أو) كما تشيع في أوساطهم الرؤى السطحية والأفكار الخرافية، وبعض الاعتقادات الدينية المغلوطة التي تجرم الفلسفة وترى فيها الكثير مما يخالف عقيدة المجتمع، وغير ذلك من الآراء والمواقف المتذبذبة والغامضة تجاه الفلسفة .

والباحث و من خلال خبرته في مجال البحث التربوي والتدريس الجامعي، وفي ضوء تخصصه في فلسفة التربية، لا مس عن قرب مثل هذه الحالات والمواقف والآراء المغلوطة عن الفلسفة وعن مدى غياب التفكير المنطقي لديهم. مما كون لدى الباحث اعتقادا مفاده أن الطلبة يمتلكون مفهومات غامضة ومواقف متأرجحة حيال الفلسفة وبعض القضايا الفلسفية التي تدرس لهم في بعض المقررات الدراسية. لذلك شعر بضرورة التحقق علمياً من صحة هذا الاعتقاد، وذلك من خلال دراسة ميدانية تنقصي طبيعة الاتجاهات السائدة حيال الفلسفة في أوساط طلبة جامعة إب ممثلين بطلبة كلية التربية.

ف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية :

١) ما طبيعة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة إب نحو الفلسفة (إيجابية ـ محايدة ـ سلبية)

٢) هل هناك فروق ذات دلالة معنوية في اتجاهات أفراد العينة نحو الفلسفة تعزى إلى متغيرات الدراسة : الجنس ـ المستوى الدراسي ـ التخصص ؟

٣) ما أبرز التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تعزيز الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية نحو الفلسفة في أوساط طلبة الجامعة؟

الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على تقصي طبيعة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة إب نحو الفلسفة خلال العام الجامعي / ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧م .

حات الدراسة:

، الاتجاه: (Attitude)

- يعرفه البورت (Alport) بأنه" حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تنتظم من خلال خبرة الفرد لتمارس تأثيراً دينامكيا على استجابته نحو الموضوعات المرتبطة بهذه الاستجابة (Allport /1958/P.15) .
- ويعرفه روكيتش (Rokeach) بأنه تنظيم من الاعتقادات حول موضوع أو موقف معين ، وهو ثابت نسبياً ويجعل الفرد قابلاً لأن يستجيب بطريقة معينة (Rokeach /1966/P.112) .
- ويعرفه السيد (١٩٧٩) بأنه نسق لمشاعر الفرد ومعارفه وسلوكه واستعداده للقيام بأفعال معينة ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض نحو الموضوع أو القضية موضع الاهتمام، (السيد، ١٩٧٩ ، ص١٧).
- ويعرفه الباحث بأنه استعداد لدى الفرد تجاه موضوع معين يستند إلى حزمة معقدة من المعلومات والمشاعر والمواقف الناتجة عن تفاعله مع موضوع ما .

فلسفة : (Philosophy)

يعد مفهوم " الفلسفة " موضوعاً جدلياً يختلف تعريفه باختلاف العصور التاريخية وتباين المذاهب الفلسفية . فقد تطور مفهوم الفلسفة من مجرد محبة الحكمة " إلى التفكير المنظم في مباحث الوجود والمعرفة والقيم ، ومن التفكير فيما وراء الطبيعة إلى التفكير في الإنسان وعلاقته بالطبيعة ، ومن الاعتماد على المذاهب الجامدة إلى التركيز على المذاهب المرنة ، ومع ذلك يمكن استعراض أبرز تعريفات الفلسفة على النحو الأتي :

ف اللغوي :

- أن كلمة (فلسفة) تعريب من الأصل اليوناني (Philos) أي محب و (Sophia) أي (حكمة). فالفلسفة بمعناها اللغوي تعني محبة الحكمة أو المعرفة، (صليبا، ١٩٧٣ ، ص١٦٠).

و تعريفات لالاند سفة:

- ها رفة ا بالمعنى الأعم .

- أنها مجموعة الدراسات أو التأملات ذات الطابع العام التي تسعى إلى رد المعرفة إلى عدد صغير من المبادئ (علي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٩) .

ما عريفات حية، فهي:

- يعرفها أرسطو بأنها " علم العلل البعيدة والمبادئ الأولى ، أو هي البحث في الوجود بما هو موجود ، (العبد، ١٩٩٤ ، ص١٤).
- ويعرفها ابن رشد بأنها النظر في الوجود بما هو موجود، (الطويل، ١٩٧٩ ، ص٥٠)
- ويعرفها ديكارت بأنها العلم الكلي الشامل للمبادئ الأولى للوجود(عبد الحميد، ١٩٨٣ ، ص١٤).
- ويعرفها فتجنشتاين بأنها توضيح الأفكار توضيحا منطقيا، (الطويل، ١٩٧٩ ، ص٥٧)

ويمكن تعريف الفلسفة بأنها التصورات أو الأفكار المجردة التي توصل إليها الإنسان حول معرفة المسائل الوجودية .

و الفلسفة :

يعرفه الباحث نظرياً بأن منظومة المعارف والمشاعر والسلوكيات لدى الفرد والتي يعبر عنها بدرجات مختلفة من القبول أو الحياد أو الرفض للفلسفة .

أما التعريف الإجرائي لاتجاهات الطلبة نحو الفلسفة ، فيقصد به في هذه الدراسة ، الدرجة الكلية التي يحققها أفراد العينة من طلبة كلية التربية بجامعة إب من خلال استجاباتهم على جميع فقرات الأداة المستخدمة لقياس هذا الموضوع في الدراسة الحالية.

ياً: ناهات لرية لفلسفة

شغلت الفلسفة الفكر الإنساني عبر العصور التاريخية والمجتمعات والحضارات الإنسانية وثار حولها جدل طويل، ربما لم ينل أي مصطلح آخر، حتى خيل للبعض إنها من المفاهيم المبهمة والغامضة أو المفاهيم المزعجة بسبب ما تنزع إليه الفلسفة من بحث في العلل البعيدة واختلاف وجهات النظر حولها، (الحاج، ٢٠٠٧ ، ص١١٤). فقد تباينت الاتجاهات الفكرية والمواقف الحياتية حول الفلسفة من حيث مفهومها ونشأتها وموضوعاتها ومكانتها ، سواء لدى الفلاسفة أنفسهم أو لدى غيرهم من العلماء ورجال الدين والساسة المؤرخين والتربويين بل والرأي العام في

سائر المجتمعات. وتبلورت هذه الاتجاهات في مواقف مختلفة حول الفلسفة بين التأييد والحياد و الرفض. وحسبنا في هذا الجانب أن نسلط الضوء على طرفي المعادلة في مسار هذه الاتجاهات وهما الاتجاه المؤيدة والاتجاه الرافض للفلسفة كونهما المؤشر الرئيسي والمحدد الفعلي لطبيعة المعالجات التربوية الهادفة إلى تقويم مسار طبيعة هذا الاتجاه نحو الفلسفة.

): جاهات و نشأة الفلسفة (Historical Attitude)

( ) تجاه ربي .

وهو الاتجاه الأكثر حضوراً بين فلاسفة الغرب ومؤرخي الفلسفة الغربية وفحواه إن الفلسفة قد نشأت أول ما نشأت في بلاد الغرب وفي بلاد اليونان على وجه التحديد (Sahakian, 1986,p.1). فقد رد أرسطو نشأة الفلسفة إلى الإغريق، وأنحدر بها إلى طاليس الأيوني (٦٤٠ - ٥٤٧ ق . م)، (الطويل، ١٩٧٩، ص٣٩). وتابعه في هذا الاتجاه جمهرة المحدثين من الفلاسفة والمؤرخين الغربيين وعلى رأسهم الفيلسوف ومؤرخ الفلسفة الغربية برتراند رسل الذي حاول أن يختزل تاريخ الفلسفة بتاريخ الفلسفة الغربية، حيث يرى أن اليونانيين هم الذين ابتكروا العلم والفلسفة، (رسل، ١٩٧١، ص٢١)، وإلى مثل هذا الرأي، ذهب بعض مؤرخي الفلسفة الغربية المحدثين من أمثال تسلر الذي يزعم إن الفلسفة كانت إنتاجا عبقريا يونانيا أصيلا، (الطويل، ١٩٧٩، ص٣٩)، (عبد الحميد، ١٩٨٣، ص ٤٣).

ومع الاعتراف الضمني لأنصار هذا الاتجاه بسبق الشرق إلى أبتداع الحضارات وتأثر اليونان بتراثه وحكمائه، غير إنهم يجمعون على أن الفلسفة معجزة يونانية خالصة جاءت على غير مثال. ويستندون في ذلك على فهم ضيق لطبيعة التفكير الفلسفي باعتباره تفكير نظري مجرد ينشد المعرفة لذاتها ومنزهة من الغايات الدينية والأغراض الدنيوية، وذلك يعد في نظرهم مزية من مزايا العقل اليوناني دون غيره ، (الطويل، ١٩٧٩، ص ٣٢).

( ) الشرقي :

ويرى أنصار هذا الاتجاه وعلى رأسهم المؤرخ اليوناني ديوجين اللايرتي أن التفكير الفلسفي، سواء وجد الأغراض معينة أو جاء منزها من الأغراض العملية، فقد كانت نشأ ته الأولى في بلاد الشرق القديم، ثم تطور على يد فلاسفة اليونان. مستدلين على ذلك باعتراف الكثير من فلاسفة الإغريق بأنهم قد زاروا بلدان الشرق القديم وتأثروا بالحكمة الشرقية، بل أن بعض فلاسفة اليونان هم من أصول شرقية. فطاليس، أول فلاسفة اليونان، هو من أصل فينقي وتأثر

بالتراث الشرقي. وفيثاغورث يؤكد إنه زار الشرق القديم وتأثر بالتراث الشرقي و بالفلسفة الهندية والرياضية والهندسة المصرية (الطويل ، ١٩٧٩ ص ٣٣) ،(عبد الحميد، ١٩٨٣ ، ص٤٧) .

ولا يعدم هذا الاتجاه أنصار من المحدثين، سواء من الفلاسفة أو المؤرخين. فهذا الفيلسوف الألماني نيتشه يذهب إلى القول بأن الفلسفة كانت مجرد استيراد من الشرق قام به الإغريق، فكان ذلك الاستيراد جسم غريب خرب المجتمع الإغريقي أكثر مما أصلحه (نيتشه، ١٩٨٢م، ص٤٠). بل أن أشهر مؤرخي الفلسفة والعلم من أمثال ول ديورانت وجورج سارتون، يؤكدون أسبقية الشرق في الفكر الفلسفي والعلمي، (الطويل، ١٩٧٩ ، ص٤١).

والأقرب إلى الموضوعية أنه يصعب إرجاع نشأة الفلسفة إلى أمة معينة أو جنس معين أو حضارة معينة ولو أننا أطلقنا لفظ الفلسفة على أية حكمة إنسانية أو أية صورة ذهنية يكونها الإنسان لنفسه حول العالم، لكان في وسعنا أن نقول إن التفكير الفلسفي حق إنساني لا شأن له بخطوط الطول ودوائر العرض ، ولا علاقة له بمسائل الجنس واللون .. (إبراهيم ١٩٧١ ص٢٦) .

تجاهات ك الفلسفة:

على الرغم من إجماع الكثير من الفلاسفة ومؤرخي الفلسفة على أن للفلسفة موضوعات أو مباحث رئيسية كونت في مجملها إطاراً شاملاً لما ينبغي لأي فيلسوف أن يتناوله إذا أراد أن يقدم لنا نسقاً فلسفياً متكاملاً ، غير أن طبيعة هذه الموضوعات ودرجة أو لويتها في التناول الفلسفي قد اختلفت عبر العصور التاريخية وباختلاف المذاهب الفلسفية فنجد البعض يقصرها في ثلاثة مباحث رئيسية هي : مبحث الوجود ، مبحث المعرفة ، ومبحث القيم ، في حين نجد البعض الآخر يضيف إلى مبحث الوجود مبحثين آخرين هما : مبحث الكونيات ومبحث الميتافيزيقا. وفي الوقت الذي نجد فيه الأولوية لمبحث الوجود والقيم في الفلسفات القديمة ، نجد مبحث المعرفة في صدارة الاهتمام لدى الفلسفات الحديثة والمعاصرة (الطويل ،١٩٧٩ ص ١٥٥) .

ومع ذلك سوف نعرض بإيجاز أهم هذه المباحث وأكثرها شيوعاً في التناول الفلسفي ، وهي :

لوجود (لأ لوجيا): (Ontology)

ويبحث في طبيعة الوجود المطلق من حيث خصائصه العامة والنظر فيما إذا كانت الظواهر الكونية تسيير وفق قانون ثابت ونحو هدف محدد ، أم أنها تحدث مصادفة وعن غير قصد ، وفيما إذا كانت هذه الظواهر تحدث من تلقاء نفسها ، أم أنها تصدر عن علل ضرورية ، وفيما إذا كان

الوجود مادياً أم روحياً أم مزيجاً منهما؟ إلى غير ذلك من القضايا الفلسفية التي تقع ضمن هذا المبحث (الطويل، ١٩٧٩، ص٨٧). و هناك من يقسم هذا المبحث إلى مباحث فرعية آخري هي : مبحث الوجود ومبحث الكونيات ، ومبحث الميتافيزيقا.

لمعرفة (ا لأ ولوجيا): (Epistemology)

ويتناول معرفة الإنسان للحقائق ومدى صدق هذه المعرفة وحدودها ومنابعها وأدواتها. كما يبحث فيما إذا كان بإمكان الإنسان أن يدرك الحقائق ويطمئن إلى صدق إدراكه، أم أن قدرته على معرفة الظواهر مثار للشك ؟ (عبد المعطي ١٩٩٩ص ٣٢٣) وكثير ما يطلق الفلاسفة والمؤرخون على مبحثي الوجود والمعرفة مبحث ما وراء الطبيعة (الميثا فيزيقا)، (الطويل، ١٩٧٩، ص٥٦).

قيم (الأ لوجيا): (Axiology)

ويبحث في المثل العليا (Ideals) أو القيم المطلقة وهي الحق والخير والجمال من حيث معرفتها لذاتها لا باعتبارها وسائل لتحقيق غايات معينة ، ومن حيث طبيعتها وهل هي مطلقة أو نسبيه ، ومن حيث علاقتها ببعضها البعض، وإمكانية التوحيد فيما بينها. وقد خصص لكل نوع من هذه القيم علم يدرسها. فقيمة الحق يدرسها المنطق ، وقيمة الجمال يدرسها علم الجمال وقيمة الخير يدرسها علم الأخلاق، (عبد المعطي، ١٩٩٩ص٤٠٧) .

ج) جاهات و الفلسفة (Religious Attitudes)

|) بد للفلسفة :

يرى أنصار هذه الاتجاه إن الفلسفة قد نشأت في جانب كبير عن الدين ، وإن عدداً غير قليل من الفلاسفة كانوا في بداية عهدهم علماء في اللاهوت. فإذا كان فيلون اليهودي قد حاول أن يثبت لليونانيين إن التوراة فلسفة أقدس وأسمى من فلسفتهم. فهو لم يحاول الفصل بين الفلسفة والدين بقدر ما كان هدفه اتخاذ الدين أصلاً والفلسفة فرعا تابعا. وقد حاول الكثير من فلاسفة العصر الوسيط التوفيق بين الديانة المسيحية والفلسفة ، وأبرزهم أوغسطين وتوما الأكويني ، وفي العصر الحديث أقام ديكارت فلسفة مسيحية تدعم الدين ، وسار الكثير من الفلاسفة المحدثين بنفس التوجه ، أمثال باسكال وليبنتز وبراكلي وكانت (إبراهيم ، ١٩٧١، ص ١٨). بل إن بعض التيارات الفلسفية المعاصرة كالحركة التوماويه الجديدة لا تخرج عن كونها أحياء لبعض فلسفات العصر الوسيط التي حاولت جاهدة أن توفق بين الدين والفلسفة، (إبراهيم، ص٢٦) .

وقد حاول فلاسفة الإسلام التوفيق بين الدين والفلسفة من أمثال الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد مستندين في ذلك على أن الشريعة الإسلامية توجب النظر والتأمل الفلسفي وترى في

التفكير فريضة من الفرائض الإسلامية التي توجب استعمال البرهان المنطقي وتشجع على التأمل والتفكر. فقد ورد في القرآن الكريم في أكثر من (٦٠٠) آية وموضع ما يحث على التفكر والتدبر والتأمل والتعقل وغيرها من إعمال العقل والتفكير، (الذيفاني، ١٩٩٧ ، ص٨٩). ولا يوجد ما يدل على أن فيلسوفاً مسلماً قد قال في الخلق والخالق ما ينكره الإسلام (العقاد ، د.ث، ص ٤٧). كما عرف العالم الإسلامي من رجال الدين أحراراً متنورين يسايرون التطور وينتصرون للعقل والحكمة ويحاربون الجمود والجهل والتعصب والغلو (الطويل، ١٩٧٩ ،ص ٢١٨). لذلك مثلث الفلسفة الإسلامية بدء عصر تنويري مبدع تحول خلاله الفكر العربي الإسلامي من طور إلى طور وسار قدماً في درب التطور والازدهار الحضاري حتى حل به الأصيل وكاد المغيب أن يطويه.

|) نض للفلسفة:

وينطلق من أن هناك انفصاما بل صراعاً محتدما بين الدين والفلسفة ، يعود في الأساس إلى بداية نشأة التفلسف في بلاد اليونان. فقد نمت الفلسفة اليونانية على أساس من السخرية والتعالي على الدين، خاصة وإن بلاد اليونان لم يكن فيها رجال دين يعملون على نشر عقائد دينية معينة، بل إن الدين نفسه الذي عرفه اليونان كان مختلطاً بالأساطير والخرافات والغيبيات. وبذلك بدت الفلسفة على أنها تنكر الدين على تلك الهيئة الساذجة. حيث ظهر مفكرون وفلاسفة ينادون بتحرير الفلسفة من ذلك الدين الساذج. ومن هنا بدأ الصراع بين الدين والفلسفة، وتواتر ذلك الصراع وتبعاته عبر العصور حتى عصرنا هذا (عبد المعطي، ١٩٩٩، ص ١٨٩).

و احتدم ذلك الصراع في العصور الوسطى المسيحية و خلال عصر النهضة الأوربية ، حيث حل الدمار والفناء بكثير من الفلاسفة والمفكرين في تلك العصور. ولعل أبرز ضحايا ذلك الصراع الفيلسوف بويثيوس ، وجيوردا نو برونو، والمفكر كوبرنيكوس والعالم جاليليو. كما ظهر اتجاه ديني متطرف في العالم الإسلامي ينادي بضرورة الفصل بين الدين والفلسفة ويعلن حرباً لا هوادة فيها على الفلاسفة والمفكرين إدعاء بأن الفلسفة تؤدي إلى الكفر، فهذا الغزالي يرى إن الفلاسفة تلزمهم سمة الكفر والإلحاد. لذلك حاول عبر العديد من أعمال ومؤلفاته أن يكشف عدم وفاق الفلسفة مع الدين وأن يصرف الناس عن أهلها ويزجر من يخوض في علومها (عبد المعطي، ١٩٩٩ ، ص ٨٨)، (إبراهيم، ١٩٧٩ ، صـ١٨٧). وقد ظهرت مبالغة المتأخرين من رجال الدين في النفور من الفلسفة وكراهية الاشتغال بعلومها مما مهد لما حدث من اضطهاد للفيلسوف ابن رشد وغيره من الفلاسفة والمفكرين، فهذا أبن الصلاح يصرح إن الفلسفة أس السفه والانحلال

ومادة الحيرة والضلال ومثار الزيغ والزندقة، ومن تمنطق، فقد تزندق. باعتبار أن المنطق هو مدخل الفلسفة، وعيه، فان مدخل الشر، شر، في نظره، (علي، ٢٠٠٠، ص ١٩). مما حدا بالشاعر أبو الحسين بن جبير إلى القول في أبن رشد ونكبته بعض الأبيات الشعرية منها:

نفذ القضاء بأخذ كل مموه متفلسف في دينه متزندق

بالمنطق اشتغلوا فقيل حقيقة إن البلاء موكل بالمنطق

ولم تقتصر آثار تلك الهجمة الشرسة على الفلسفة والفلاسفة في ذلك العصر، بل تتابعت أثارها و تبعاتها في مراحل تاريخية لاحقة حتى عصرنا الراهن . فهذا المفكر الاسلامي راشد الغنوشي يقترح أن يوارى التراب على القضايا التي تدرسها الفلسفة لكونها ، كما يرى ، مشكلات زائفة أحدثت الكثير من الاضطرابات والفتن والحروب خلال تاريخ المجتمعات العربية والإسلامية (قاسم ، ٢٠٠٢، ص ٤٤).

كما إن الأحداث الكبرى التي مر ويمر بها رجال الفكر العربي الحديث و المعاصر من تكفير وتشهير وتحقير وتهجير وزندقة وملاحقة، تعد أدلة مأساوية على طبيعة هذه النظرة المتطرفة للعلاقة بين الدين والفلسفة. وقد أفرزت هذه الاتجاهات أطروحة مركزية معممة في الأوساط الشعبية العربية والإسلامية تقوم على المقابلة بين الدين والفلسفة على نحو تظهر الفلسفة فيه (شيطاناً) يسعى إلى التهام الدين (المرزوقي وتيزيني ، ٢٠٠١، ص ١٦٥).

باهات حو الفلسفة: (Political Att.)

|- تجاه ؤيد :

يرى أنصار هذه الاتجاه أن هناك صلات وثيقة وعلاقة فاعلة بين الفلسفة والسياسة أكدها الكثير من الفلاسفة سواء من خلال أطروحاتهم الفكرية الشجاعة تجاه الساسة من الطغاة والمستبدين أو من خلال مواقفهم الحياتية وصلاتهم الشخصية وعلاقاتهم الإجتماعية بالحكام والملوك وأهل السياسة المستنيرين. فقد بدأت نهضة الإغريق بإصلاحات الحكيم السياسي سولون، ثم بلغت الفلسفة اليونانية عصرها الذهبي في عهد القائد الديمقراطي المستنير بيركليس، (الأثرم، ١٩٩٦، ص١٣٢). وتبعاً لذلك نشأت روابط وثيقة بين الفلاسفة ورجال الدولة منذ عهد أفلاطون الذي نادى بضرورة توثيق الصلة بين الفلسفة والسياسة ووضع مقاليد السلطة في يد ملك فيلسوف، وأرسطو الذي كان مؤدبا للاسكندر الأكبر، مروراً بالصلات الوثيقة التي قامت بين ديكارت والملكة كريستين وبين فولتير وفريدريك الكبير، وبين ديدرو والملكة كاترين الثانية، وحتى عهد هيجل الذي زعم أن ثمة

وحدة روحية تجمع بينه وبين نابليون (إبراهيم ، ١٩٧١م ، ص ٢٣٩). ناهيك عن الأعمال الفلسفية السياسية الضخمة التي قدمها مكيافيللي ومنتيسكيو وهوبز ولوك وروسو وغيرها من الأعمال التي مهدت لظهور الفكر الليبرالي الغربي. وفي المقابل نجد الأطروحات السياسية لكل من ماركس وإنجلز التي أسفرت لاحقا عن ظهور ما عرف بالإيديولوجية الاشتراكية التي مثلت القوة السياسية الفاعلة في السياسة الدولية خلال القرن المنصرم إلى جانب الإيديولوجية الرأسمالية ، (ليمان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٣٠).

وفي العالم الإسلامي نجد الكثير من الخلفاء والأمراء الذين انتصروا للفلسفة ووقفوا إلى جانب الفلاسفة والمفكرين. ولعل خير مثال على ذلك الخليفة المأمون الذي ارتبط بعلاقات مميزة مع كثير من الفلاسفة والمفكرين واقترن اسمه بالعصر الذهبي للفكر العربي والإسلامي.

وعليه يخلص أصحاب هذا الاتجاه إلى أن تاريخ الفكر الإنساني يشهد بكل وضوح أن الفلاسفة لم يعيشوا في أبراج عاجية بعيداً عن الأحداث السياسية ، وإنما عاشوا الأحداث السياسية في عصورهم التاريخية وتجاوبوا معها إيجابياً وحاولوا أن يعكسوها في مواقفهم الحياتية وفي أعمالهم الفكرية. لذلك ظلت الفلسفة ذات مدى سياسي حتى عندما كانت تدعى الحياد من الناحية السياسية (ياسبرز ، ١٩٧٥ ، ص ٦٣).

| - دي للفلسفة :

كثيراً ما يحلو لخصوم الفلسفة من السياسيين أن يصوروا الفيلسوف بصورة الرجل الانطوائي الذي يعيش على هامش التاريخ ويحيا بمعزل عن الأحداث السياسية. وهو وأن حاول الالتفات لي المسائل السياسية ، فإما أن يقدم خطاباً صدامياً فحواه النقد للنقد إن لم يكن للهدم ، وإما أن يقدم حلولاً للأوضاع السياسية أقرب ما تكون إلى الأحلام والأوهام الخيالية والرؤى الهلامية الساذجة ، منها إلى الحلول العملية الواقعية. لذلك يردد أنصار هذا الاتجاه الحديث القائل : إن الذين يملكون القدرة على العمل يعملون ، وإما أولئك الذين لا حول لهم ولا طول فأنهم لا يملكون سوى الكلام والتفلسف (إبراهيم ، ص ٢٣٨).

إن هذه المواقف الفلسفية من الأحداث والقضايا السياسية قد جعلت الكثير من الفلاسفة عرضة للاضطهاد من قبل بعض الساسة ، حتى لقد ساد بين المؤرخين العديد من الحكايات المأساوية حول مظاهر التصادم بين الساسة وبعض الفلاسفة ورجال الفكر وما آل إليه ذلك التصادم من مآسي وكوارث ألحقت الأذى والاضطهاد بكثير من الفلاسفة والمفكرين. ولعل من أبرز الشواهد

التاريخية على ذلك ما حل بسقراط الحكيم من قبل الساسة السفسطائيين، وما حل بالفلاسفة ومدارس الفلسفة من دمار بعد سقوط أثينا في يد الرومان وإغلاق مدارسها الفلسفية وخضوع بلاد اليونان للسيطرة الرومانية. وما لحق بابن رشد وكثير من المفكرين العرب والمسلمين من قبل بعض الخلفاء والأمراء ورجال الساسة في العالم الإسلامي. وغير ذلك من الشواهد التي لا زالت تتواتر تبعاتها حتى العصر الراهن.

ـ) جاهات تماعي ة (.Social Att ا:

|) **المعارض:** يكاد معظم الناس ألاَّ يتفقوا على شيء، قدر اتفاقهم على الشك في الفلسفة وجدواها ومكانتها في المجتمع . فالفيلسوف عندهم رجل سفسطائي ثرثار أو ملازم لبرجه العاجي بعيداً عن الواقع العملي المعاش، (الحاج، ٢٠٠٧، ص١٨). وإذا أحسنوا به الظن ، فهو متخصص في المجرد والعام ، ومتجه ببصره وبصيرته إلى ما "فوق" و"ما وراء" الأشياء أو الظواهر . لذلك أصبح الفلاسفة وفقاً لهذه النظرة شريحة فكرية تستخدم لغة فنية معقده ومبهمة تختلف كثيراً عن اللغة التي يستخدما العامة للتعبير عن المشكلات والظواهر الاجتماعية المباشرة ، مما جعل الفلسفة تبدو وكأنها ترفاً فكريا وجدلاً عقيما (مكاوي ،١٩٩٨، ص ١٥٥) .

وكلما ازدادت مشكلات الحياة تعقيداً وتراكماً، كلما زادت الفلسفة انطواءً وانزوى أصحابها في قاعات الدروس النظرية. بل أن المحاولات الإصلاحية التي قدمها بعض الفلاسفة إنما هي محاولات أقرب إلى عالم الخيال منها على عالم الواقع والممكن في الممارسات اليومية. ذلك إن الفلاسفة لا ينظرون إلى الفلسفة كوسيلة اجتماعية يفيد منها الإنسان في ممارساته الحياتية اليومية، وإنما ينظرون إليها باعتبارها بحثا في المجردات والغيبيات والقضايا النظرية منزها من الأغراض العملية، كما يؤكد أرسطو قديما والفيلسوف الأمريكي استايس(Stace) حديثا (الطويل، ١٩٧٩، ص ٤٧)، (علي، ٢٠٠٠، ص١٥). لذلك يعتقد أنصار هذا الاتجاه أن التغيرات والتحديات التي تواجهها الفلسفة في العصر الراهن تؤشر إلى أنها صائرة إلى الموت والزوال وإنها لم تعد ذات جدوى لكونها لم يعد في وسعها أن تؤمن للإنسان منفعة تذكر في هذا العصر (قاسم ، ٢٠٠٢ ص٤٧) لذلك تواجه الفلسفة في المجتمعات المعاصرة تشكيكاً مريباً من جانب السواد الأعظم من أبناء المجتمع، فهي تمثل كلمة ممجوجة تستخدم أحياناً للإشارة إلى لغو الحديث. بل أن الكثير من الناس يتعجبون حينما يعرفون أن الفلسفة ما زالت تستهوي عدداً من أفراد المجتمع وتنال اهتمامهم(علي، ٢٠٠٠، ص ٨) .

بل أن الاتجاه الاجتماعي السائد نحو الفلسفة ولاسيما في المجتمعات العربية والإسلامية لا يتخذ شكل الرفض والاستهجان فحسب، وإنما يتخذ أحياناً شكلاً عدائياً يرى في الفلسفة نوعاُ من الكفر والإلحاد ينبغي مواجهته. وهنا تجدر الإشارة إلى أن الاتجاه الاجتماعي لا يمكن أن يستوعب بمفرده ، بل في ضوء الإتجاهات الأخرى ولاسيماً الاتجاه الديني عند تحالفه مع الاتجاه السياسي السائد (المرزوقي و تيزيني، ٢٠٠١، ص ١٩٨) .

الاتجاه المؤيد:

وإذا كان الاتجاه السابق نحو الفلسفة يستند إلى أطروحات الفلسفة النظرية التقليدية التي سادت في عهد الإغريق وبقي لها نوع من التأثير حتى العصر الراهن، فإن هناك اتجاها أخر يستند إلى طروحات الفلسفة المعاصرة التي تعطي الأولوية للفلسفة التطبيقية التي تجسد الفكر الفلسفي في واقع الممارسات اليومية. حيث يجمع الكثير من الفلاسفة والباحثين على أن الفلسفة ليست مجرد فكر بلا زمان ولا مكان وبلا حضارة، وإنما هي نظام فكري ينشأ في عصر ويقوم به جيل ويخدم مجتمعاً ويعبر عن حضارة. فالفلسفة ظاهرة مجتمعية ودالة حضارية، لا تخلو منها حضارة إنسانية فهي تمثل نبع من موقف حضاري معين، تساهم في صنع نهضة وفي تحديد معالم مرحلة تاريخية يمر بها مجتمع ما (حنفي ،١٩٩٨، ص ٤١٨)،(المرزوقي وتيزيني ، ٢٠٠١ ،ص٢٩). فالتفكير الفلسفي ظاهرة ثقافية ذات دلاله اجتماعية، إنها نشاط فكري ينشأ استجابة لحاجة اجتماعية ويتأثر ويتكون وفقاً لظروف المجتمع (علي، ٢٠٠٠ص٢٥)، (الحاج، ٢٠٠٧، ص١٣).

فقد كان ظهور الفلسفة قديماً من أهم معالم التقدم في تاريخ الفكر الإنساني ذلك أن الفلسفة دلت على نضج العقل البشري ومدى قدرته على التوجه نحو الحضارة والازدهار الاجتماعي (العبد، ١٩٩٤ ص ١٦) وفي هذا السياق يرى أبن خلدون إن الأمم جميعاً يبغي أن يكون لها ضرب من الممارسة المعرفية التي يصح تسميتها بالفلسفة والحكمة أو بالعلوم العقلية (المقدمة، ١٩٦٢ص ٧٧٩).

فالفلاسفة هم المصلحون الاجتماعيون الحقيقيون ، وكل إصلاح تم في الماضي أو سيتم في المستقبل ، إنما هو اثر من أثار الفلسفة وما من ثورة اجتماعية شهدتها المجتمعات الإنسانية، إلا وكان وراءها الفلسفة (الطويل، ١٩٧٩ص ١٢٩). والفلسفة كما يشير ياسيرز أمر حيوي وضرورة إنسانية لا استغناء عنها. فهي ما ثلة في المجتمع سواء في الأمثال المأثورة أو في الصيغ الفلسفية الجارية أوفي التصورات السياسية (علي ، ٢٠٠٠ ص ٧١).

والفلسفة وثيقة الصلة بالمجتمع وتتبلور تلك الصلة من خلال متابعة دورها الفاعل في حياة المجتمعات عبر المراحل التاريخية، وذلك من خلال سعيها الدءوب نحو تقييم الأوضاع الفكرية السائدة وتقويمها تمهيداً لإصلاح المجتمع ، بل أن لكل مجتمع فلسفة اجتماعية توجه مساراته وتحدد إختباراته وتتمثل بمجموعة من الأفكار والمبادئ والمعتقدات والمعايير والمسلمات التي تنظم شئون الحياة في المجتمع، (الخوالدة، ٢٠٠، ص٣١٤). بل أن الفلسفة صارت في العصر الحاضر أكثر انغماسا في دراسة القضايا المجتمعية الراهنة، (الحاج، ٢٠٠٧، ص٢٤).

و تتعاظم صلة الفلسفة بالمجتمع في العصر الراهن وذلك بتأكيدها على الجانب الروحي والأخلاقي في حياة الإنسان والمجتمع الذي يتجسد في كثير من مظاهر الصراع القيمي بين أبناء المجتمع (Dewey,1956,P.10).

تجاهات و الفلسفة : (Scientific Att.)

| - **تجاه ، للفلسفة** : ينظر هذا الاتجاه إلى العلم والفلسفة وكأنها ضدان لا يجتمعان وأن تطور كل منهما قد تم في استقلال عن الأخر. فقد أستطاع العلم وخاصة في العصر الحديث، أن يحقق ما يشبه المعجزات التي شكلت نقلات تاريخية وقفزات نوعية في تطور البشرية. لذلك يطالب أنصار هذا الاتجاه الفلسفة بأن نتخلى عن عرشها التقليدي لتخلي المكان للعلم. لان جزءاً كبيراً مما كان فلسفة أصبح الآن علماً، وأن نطاق الفلسفة أخذ يضيق لاتساع ميادين العلم وارتباط هذه العلوم بميادين الحياة الإنسانية أكثر من الفلسفة (نيتشه، ١٩٨٢، ص٢٢) ،(بدران، ٢٠٠٦ ص٢١)

وقد بدأ هذا الاتجاه يفصح عن نفسه في صيغ متعددة تأتي من مقدمها " ماتت الفلسفة " "يعيش العلم " وهي دعوة أو نزعة ترى في العلم كنسق في المعرفة الإنسانية، العلم الأساس المتمثل في الفيزياء والكيمياء والرياضيات لكونها تمثل التعبير السليم والوحيد عن المعرفة الإنسانية الصحيحة والنموذج الحقيقي لكل أنماط والمعرفة (المرزوقي وتيزيني، ٢٠٠١، ص ١٤٣) .

ولعل أبرز من يعبر عن هذا الاتجاه هم فلاسفة الوضعية الذي يرون أن الفلسفة في أحسن الأحوال ، أصبحت اليوم " فلسفة لغة " تضبط لغة العلم ،وتقوم بتحليل نتائجه وتفسر قواعده ونظرياته وفق قواعد النظرية اللغوية. ومن ثم تصير الفلسفة وفقاً لهذا الطرح ، فلسفة دون موضوعاتها الرئيسية التي تبرر وجودها التقليدي ، أي دون الموضوعات الأنطولوجية والمعرفية والقيمية المعروفة تاريخياً كمباحث للفلسفة. فقد أدى تفتيت المعارف الإنسانية بما عرف بالعلوم

الجزئية إلى انفصام واضح بين العلم والفلسفة، ولم يبق ما يربط العلم بالفلسفة إلا تعبير دكتوراه الفلسفة (P h.D) كتذكار للصلة الواهية بين هذين المجالين من مجالات المعرفة الإنسانية، حيث يشير ذلك الرمز منهجيا إلى المستوى العلمي المتقدم الذي يعكس تفقه الباحث وتفلسفه في أصول العلم المتخصص فيه، سواء كان ذلك ضمن العلوم الإنسانية أو العلوم الطبيعية (النجار، ١٩٨٠، ص ٦٦).

| - **نجاه للفلسفة** : ينطلق هذا الاتجاه من الاعتقاد بأن الفلسفة والعلم كانا في العصور القديمة يعنيان شيئاً واحداً له غاية واحدة وهي البحث عن الحقيقة. فإذا تتبعنا تاريخ الفكر الإنساني لوجدنا أن تطور الفلسفة قد ارتبط إلى حد كبير بتطور العلم . فاكتشاف الفيتاغوريون لبعض الحقائق الرياضية قد كان أصلاً رئيساً من أصول نظرية المثل الأفلاطونية وإن فلسفة ديكارت مدينة بالكثير من أصولها لما وصل إليه العلم لدى جاليليو ومعاصريه ، كما يصعب فهم مذهب ليبنتز مالم يفهم التقدم العلمي الذي حصل في حساب التفاضل والتكامل في عصره ، ويصعب أيضاً استيعاب أطروحات هيوم وكانت ما لم تفهم فيزياء نيوتن ، وهكذا.. (علي، ٢٠٠٠ص٤٤). بل لقد مثلت الفلسفة قوة تورية خلال القرون الأولى لتطور العلم الحديث ، من خلال دورها الإيجابي في تفسير بعض القضايا العلمية ، ناهيك عن الدور الرائد الذي لعبته بعض المدارس الفلسفية المعاصرة كالفلسفة الماركسية و البراجمانية ، في تفسير العلم وتحليل نتائجه وتعزيز أطروحاته في واقع الممارسات (بدران ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٢).

وإذا كانت العلوم الجزئية قد انفصلت عن الفلسفة في العصر الحديث وقطعت شوطاً بعيداً في مناهجها ونتائجها ، فلا يعني ذلك أن الفلسفة لم يعد لها مجال يبرر وجودها ولم يعد لها صلة بالعلم ومعطياته فكثير من هذه العلوم تعتمد على مجموعة من المبادئ كمسلمات وليس بإمكان هذه العلوم ولا من اختصاصها بحث هذه المبادئ والبرهنة عليها وإنما تتركها كموضوعات أو مباحث تدرسها الفلسفة (علي، ٢٠٠٠ ، ص ٧٥) .

وإذا كان قد أصبح للإنسانية اليوم بفضل العلم قسط موفور من القوة المادية فإن حظها من القوة الروحية هو نزر يسير. لذلك، فأن الفلسفة كفيلة بسد هذا النقص فالفلاسفة هم رافعو لواء القيم الروحية، وهم بناة الحضارة بمعناها الإنساني السليم ، وهم المصلحون الحقيقيون. والحق أن تاريخ الفكر الإنساني وتاريخ العلوم، خاصة، يظل كتاباً مطوياً ما لم تفسره الفلسفة.

وعليه يمكن القول بأن الفلسفة والعلم عضوان متكاملان في جسم المعرفة الإنسانية وإن التعاون بينهما آية الحياة الفكرية في هذا العصر حيث نجد البلدان المتقدمة علمياً وتقنياً تولى عناية كبيرة للفلسفة والفكر الإنساني بوجه عام ، وتسعى سعياً حثيثاً للإبداع في هذا المجال (توفيق، Internet, ٦ -٢ ص ٥).

نجاهات يةنحو سفة (Educational Att.)

I) **لتجديدي** : ويركز على دراسة الفلسفة التطبيقيةPhilosophy (Applied)، كاتجاه حديث بدأ يتشكل خلال عقدي الخمسينات والستينات من القرن المنصرم، (ليمان، ٢٠٠٤، ص١٦٠)، وأثبت دورا تربويا فاعلا في التكوين العقلي للطلبة، وفي مساعدتهم على تحديد مواقفهم وأساليب تعاملهم مع المشكلات الحياتية. وذلك بتأكيد هذا الاتجاه على ضرورة ربط الفلسفة بحياة الطلبة وتوثيق الصلة بين الفلسفة والمجتمع. فالطالب لن يفيد ذلك القدر الكبير من الفلسفة النظرية المجردة، ما لم يتعلم كيف يكون إنساناً في المجتمع وكيف يواجه المواقف الحياتية اليومية والمشكلات الأخلاقية بأساليب تفكير منهجية ومنطقية. وتأسيساً على ذلك، يؤكد هذا الاتجاه على ضرورة تدريس الفلسفة للطلبة على هيئة قضايا حياتية وتساؤلات فكريه تستلزم إجابات فلسفية تتطلبها المواقف الحياتية في المجتمع. فالطلبة في مختلف الأعمار بحاجة إلى التدريب على التفلسف كطريقة تفكير وكوجهة نظر أكثر من حاجتهم إلى الأطر الفلسفية العامة والأنساق الفكرية المجردة، (ليمان، ٢٠٠٤ ، ص٣٩)، (محمود، ٢٠٠٤ ، ص١٠).

لذلك يؤكد هذا الاتجاه على ضرورة تدريس الفلسفة للطلبة ليس فقط في نهاية المرحلة الثانوية وفي التعليم الجامعي، وإنما في مختلف مراحل التعليم وأنواعه. بل أن التركيز في ذلك ينبغي أن يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة. فالفلسفة كما يؤكد أنصار هذا الاتجاه، كانت تدرس للأطفال في العصور الوسطى (Sasseville,1998,p,186).

وقد تبلورت آثار هذا الاتجاه في زخم المشاريع والبرامج الدراسية الفلسفية التي يستهدفها النظام التربوي الأمريكي ولاسيما في برامج تدريس الفلسفة للأطفال فقد قامت مؤسسات علمية متخصصة بتصميم برامج لتدريس الفلسفة في مختلف مراحل التعليم في الولايات المتحدة أهمها:

- مركز المدارس العالمية في تدريس الفلسفة الذي يعود تأسيسه إلى عام ١٩٧١.
- مركز المعلومات الدولية لتدريس الفلسفة في مراحل التعليم العام الذي تأسس عام ١٩٧٣م.

- الرابطة الأمريكية لمعلمي الفلسفة، التي تأسست عام ١٩٧٦م.

إضافة إلى إنشاء مراكز متخصصة بتدريس الفلسفة للأطفال، أهمها:

- مركز تعليم الأطفال الفلسفة في مونت كلير،
- مركز تعليم الأطفال الفلسفة في نيوجرسي،
- مركز دانس لتعليم الفلسفة للأطفال في هاواي،
- المؤسسة الدولية لتعليم الفلسفة للأطفال في واشنطن، (محمود، ٢٠٠٤، ص: ١١)

ومن أشهر مشاريع وبرامج تدريس الفلسفة للأطفال، ***مشروع ماثيو ليبمان*** (Mathew Lipman project). ونظراً لأهمية هذا المشروع وأتساع تأثيره ليس فقط في الولايات المتحدة الأمريكية، بل في كثير من دول العالم، سوف نعرض بإيجاز لأهم أهدافه ومسوغاته:

لقد بدأ العمل في **روع ثيو ـان** (M Lipman) في عام ١٩٦٩م ولا زالت مراجعاته و إثرائه والبرامج المترجمة له تتواتر حتى العصر الراهن. فقد أعد ليبمان مشروعاً أساسياً لتدريس الفلسفة للأطفال يتضمن مجموعة من القصص الفلسفية التي وضعت بقصد تحقيق أغراض محددة عنيت برفع مستوى التفكير الاستدلالي والنقدي و الإبتكاري لدى الأطفال وقد وضعت تلك القصص في سلسلة تتناسب مع أعمار الأطفال بدءً من الصف الرابع وحتى الصف التاسع ، ثم استكملت هذه السلسلة لتشمل كافة المتعلمين بدءً من مرحلة الحضانة و حتى الصف الثالث الثانوي، (محمود، ٢٠٠٤، ص١٣).

وأكد الكثير من الباحثين والتربويين على أهمية هذا المشروع كونه يجد الكثير من الأفكار التربوية التقدمية التي نادى بها رائد الفلسفة البرجماتية، وليم جيمس وعملاق التربية الأمريكية وفيلسوفها الأكبر، جون ديوي، على نحو تطبيقي في الميدان التربوي ،(محمود، ٢٠٠٤ ص١٣٤).

وقد استند ليبمان في تأسيس هذا المشروع على العديد من المسوغات أهمها:

١ - أن الفلسفة مهمة لكل الأفراد ولا ترتبط دراستها بعمر معين، بل أنها أكثر أهمية في مرحلة الطفولة لكونها تساهم في :

(أ) - تنمية قدرات التفكير الإبداعي والنقدي (ب) تنمية الوازع الأخلاقي فيهم و تنمية العلاقات الإجتماعية السليمة، (محمود، ٢٠٠٤، ص٢٠).

٢ - إن تدريس الفلسفة للأطفال ليس مشروعاً جديداً، ففي العصور الوسطى كان الأطفال

يدرسون المنطق وقواعد التفكير السليم وفلسفة الأخلاق وغير ذلك من القضايا الفلسفية.

٣ - إن التربية الأمريكية تعاني من مشكلات كبيرة تتمثل في فقر تفكير الطفل. فالأطفال ، بل الطلبة عموماً، يعانون من صعوبات منهجية كثيرة وخطيرة. حيث تختلط لديهم الغايات بالوسائل والتبرير بالتفسير والسبب بالنتيجة والاستقراء بالاستدلال. كما تعوزهم القدرة على التحليل والنقد والنظرة الكلية للأشياء والظواهر، (Lipman, 1977,P.12))، (علي، ٢٠٠٠، ص٩٥).

وقد ترجم هذا المشروع إلى العديد من البرامج الدراسية التي تستهدف تقديم الفلسفة للأطفال بمناهج وأساليب أكثر حداثة وإجرائية، وأهم هذه البرامج:

- **مج** (Elife (**١٩٩**)؛ أعدت هذا البرنامج المربية الأمريكية ماري مالفيل (Mary Melville) بهدف تطوير مهارات التفكير الثلاث لدى الأطفال وهذه المهارات كما يحددها وليم جيمس على النحو الآتي:

- مهارات التمييزات(Distinctions).
- مهارات المقارنات(Comparisons).
- مهارات الارتباطات(Associations)، (Melville,1995,p30).

- **مج** (Goles) **١٩٩** وقد أعد هذا البرنامج بناء على تشخيص علمي يوصف المساوئ القائمة في تعليم التفكير في المدارس الإنجليزية. والبرنامج يتفرع إلى أربعة برامج فرعية معنية بتطوير أساليب التفكير عند الأطفال وهي:

- برنامج الوصول إلى النتائج وحل المشكلات.
- برنامج الأدوات والوسائل الأدائية.
- برنامج مهارات أكسفورد للتفكير.
- برنامج بعض مهارات التفكير.(Goles,1995,p:60).

- **امج** (Sprod,1999)؛ وهو برنامج يستهدف تنمية أساليب التفكير لدى الأطفال الأستراليين. وقد بني البرنامج على أساس تكييف مشروع ليبمان بما يتوافق مع احتياجات الطفل الأسترالي. كما ألحق بالبرنامج كورس تدريبي للمعلمين (Sprod,1999,p:11).

وهذه البرامج لا ترمي إلى تقديم تاريخ الفلسفة أو مذاهبها الفلسفية العامة ومصطلحاتها المجردة، ولا تستهدف تلقين الأطفال مذهب فلسفي معين، وإنما تستهدف مساعدتهم في اكتساب مهارات التفكير مناهجه وأدواته ،(محمود ٢٠٠٤، ص١٣٦).

وقد خضع هذا المشروع وما ترتب عنه من برامج لعملية تقويم ومراجعة من قبل العديد من الباحثين والمهتمين. و تزايد الاهتمام بتطبيق مشروع ليبمان والبرامج المترجمة له في كثير من دول العالم خاصة بعد أن أثبت الكثير من البحوث والدراسات التي أجريت في أكثر من (٥٠) دولة تستخدم الكتب المعدة كمنهج لتدريس الفلسفة للأطفال وفقاً لمعطيات هذا المشروع، أثبتت نجاح هذا المشروع و البرامج المترتبة عنه في تنمية أساليب التفكير لدى الأطفال. ناهيك عن العديد من الدول الأخرى التي تضع كتبها الدراسية الخاصة بها بما يلائم ظروف مجتمعها، مستندة في ذلك على طروحات مشروع ليبمان والبرامج التابعة له في تدريس الفلسفة للصغار وللكبار، (محمود، ٢٠٠٤، ص:١٧).

ا- نجاه ليدي:

يرتكز هذا الاتجاه على الفلسفة النظرية المجردة (Pure philosophy) المتمثلة بالسعي المنهجي للكشف عن الحقيقة لذاتها، كما تراها المذاهب الفلسفية التقليدية. وقد تبلور هذا السعي على هيئة أنساق فكرية أو مذاهب فلسفية تباينت في تناولها للمواضيع أو المباحث الرئيسية التي حُددت تقليدياً للتناول الفلسفي، وصارت، بالتالي، تشكل ما يطلق عليه بالفلسفة الأكاديمية، (ليمان، ٢٠٠٤، ص٣٩). وعليه فإن هذه النظرة التقليدية نحو الفلسفة وقضايا الرئيسية لازالت تفرض نفسها في حصر تدريس الفلسفة على نخب فكرية معينة باعتبارها ثقافة أكاديمية أدبية لا يدرسها سوى طلبة القسم الأدبي في نهاية المرحلة الثانوية ، وطلبة الأقسام الإنسانية في التعليم الجامعي ، (علي، ٢٠٠٠، ص٨٨)، (محمود، ٢٠٠٤، ص١٠) .

وهذا الاتجاه في تدريس الفلسفة هو الأكثر حضوراً في المشهد التربوي التعليمي عبر العصور التاريخية، والأكثر شيوعاً اليوم في البلدان النامية ولاسيما البلدان الإسلامية والعربية ، ومنها اليمن على وجه التحديد. فالمتتبع لحالة الفلسفة وبرامج تدريسها منذ إدخالها إلى برامج التعليم في البلدان العربية حتى يومنا هذا ،سيجد أن هذا الواقع يكرس الاتجاه التقليدي. فالفلسفة وإن سمح لها بالحضور في برامج التعليم، نجد حضورها متواضعاً كما أنها وعلى هذا الحضور المتواضع تركز على القضايا المجردة وعلى المذاهب الفلسفية أكثر من ما ترتكز على مناهج التفكير وانساقه وأساليبه، وتقدم بطرائق تدريسية تلقينية تتناقض مع الأطروحات المنهجية المنطقية للفلسفة نفسها. لذلك نجد حضورها التربوي تحدده طبيعة الاتجاهات السلبية نحو الفلسفة، كما سبقت الإشارة، فالفلسفة على المستوى الديني تعمل على إفساد أخلاق الشباب وإتلاف عقولهم

وتحريضهم على الشك في عقيدتهم. وهي على المستوى الرسمي، عامل هدم و أذكاء للصراع والتناحر المذهبي في المجتمع. وهي على المستوى الشعبي تمثل جدلاً عقيماً لا نفع فيه ولا طائل من ورائه لكونها تنتمي إلى مجال الكلام والأقوال لا إلى دنيا الأفعال والأعمال. حيث تشيع في أوساط العامة أقوال من قبيل:

للّه إذ ، أغلق عليهم باب الجدل"

لذلك نجد الكثير من الناس في المجتمعات العربية والإسلامية يتعجبون حينما يجدون إن الفلسفة لازالت تستهوي عدداً من الشباب. وإنهم يقبلون على دراستها من تلقاء أنفسهم ولا مشجع لهم سوى ميولهم اتجاهاتهم ورغباتهم الخاصة في الإقبال على دراستها. إن هذه الاتجاهات السلبية نحو الفلسفة تلتقي مع أراء ومواقف الكثير من القادة التربويين وصناع القرار في العالم العربي الذين يرون في دراسة الفلسفة ترفاً فكرياً أو ربما زيفاً أيديولوجيا مضراً بالشباب أنفسهم وبالمجتمع عامة، مما يجعل هؤلاء القادة لا يرون مانعاً من إلغاء مقررات الفلسفة في برامج التعليم العام أو إغلاق أقسام دراسة الفلسفة في بعض الجامعات والمعاهد العربية. (المرزوقي وتيزيني، ٢٠٠١، ص١٤٥).استنادا إلى قرارات رسمية سيادية، وإن سمح للفلسفة بالحضور في البرامج الدراسية، فإنما يقتصر ذلك على مجرد الحضور الشكلي الهامش. ففي المملكة العربية السعودية لا يسمح للفلسفة بأي مستوى من الحضور في برامج التعليم العام والجامعي حتى وإن كان حضوراً هامشيا. وإذا ما سمح بتدريس تيار فلسفي في إطار بعض المقررات، فيتم تدريسه بصورة سيئة ومشوهه وعبر أساتذة غير متخصصين، أو من ذوي النظرة الدينية المتطرفة، بهدف نقده ودحضه من وجهة نظر دينية معينة. وفي دولة الإمارات تم إلغاء مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية ، وواكب ذلك تجميد قسم الفلسفة في التعليم الجامعي، (توفيق ٦ -٢ ص٣).

كما أن تهميش الفلسفة على المستوى الأكاديمي لا ينحصر في المستوى المتدني لحضورها وتمثيلها الجامعي، بل يتجلى ذلك في مواقف بعض الأكاديميين أنفسهم ممن ينظرون إلى الفلسفة نظرة المستهجن منها ، وهو موقف ينم عن تعصب مفرط للتخصص وضيق في الأفق المعرفي حتى إن بعضهم يجهل معنى عبارة "دكتوراه الفلسفة "(PhD) الواردة في شهادات الدكتوراه التي يحملونها (توفيق - الانترنيت - ص٤). وعليه، فإن أسلوب الوصايا والحجر الفكري الذي يمارس على عقول المفكرين والمدرسين والطلبة وغيرهم من المهتمين بالفلسفة وقضايا الفكر الفلسفي، أصبح اليوم أسلوبا عقيماً وغير مجد في ظل الانفتاح الثقافي والتدفق المعرفي والمعلوماتي

الذي تفرضه ظاهرة العولمة.

سفة في اليمن: -

يهيمن الاتجاه التقليدي على واقع تدريس الفلسفة في اليمن. كما يعتقد أن معظم الاتجاهات السلبية السابق ذكرها هي الأكثر حضورا في واقع المشهد الفلسفي في المجتمع اليمني. فقد بدأ تدريس الفلسفة في اليمن بشطريه (الشمالي والجنوبي) في نهاية عقد السبعينات من القرن المنصرم ، وبمناهج مصرية في الغالب. حيث اقتصر تدريس الفلسفة على طلبة الصفوف النهائية من التعليم الثانوي في قسمه الأدبي. ثم خضعت مقررات المواد الفلسفية لبعض التعديلات الجوهرية في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات سواءً ما يتعلق بطبيعة القضايا الفلسفية أو ما يتعلق بالخطة المدرسية المحددة لها.

أما عن تدريس الفلسفة في التعليم الجامعي ، فقد بدأ في منتصف السبعينات في جامعتي صنعاء وعدن ضمن كليتي الآداب والتربية وفي برنامج من أربع سنوات. وخضع برنامج تدريس الفلسفة في التعليم الجامعي أيضا للكثير من التعديلات الجوهرية استهدفت في الأساس تحييد الطابع الإيديولوجي غير المرغوب فيه ، الذي كان مهيمناً علي مناهج الفلسفة لاسيما في مرحلة التشطير. كما استهدف تلك التعديلات تقليص عدد المقررات الفلسفية وتخفيض الساعات الدراسية المعتمدة لتدريسها. وبدأ برنامج الدراسات العليا تخصص فلسفة منذ العام الجامعي ١٩٩١ -١٩٩٢م والذي هو أيضاً يواجه الكثير من المعوقات والتحديات ،(قاسم ، ٢٠٠٢ ، ص: ٦٩).

وعلى الرغم من التوقعات في أن أوضاع الفلسفة ستتحسن في ظل دولة الوحدة وسيادة النهج الديمقراطي ، غير أن واقع المشهد الفلسفي وبرامج تدريسها سواءً في التعليم العام أوفي التعليم الجامعي يعكس واقعاً مأساوياً يزداد سوءً يوماً بعد يوم. فقد ضغطت مقررات المواد الفلسفية في التعليم العام والجامعي وتقلصت الخطط الدراسية المقررة لها ، كما سبقت الإشارة ،(قاسم ، ٢٠٠٢ ص: ٧٠). بل أن أقساماً خاصة بتدريس الفلسفة قد أغلقت في بعض الجامعات ، ناهيك عن الاستبعاد المقصود للفلسفة في الجامعات الناشئة ، ليس فقط كتخصص دراسي أو قسم أكاديمي مستقل ، بل لقد غيبت الفلسفة وبقصد حتى كمساقات وكموضوعات دراسية ضمن بعض المقررات الدراسية الأخرى في جميع الجامعات اليمنية.

ويخلص أحد الباحثين في هذا المجال إلى جملة من الاستنتاجات حول واقع المشهد الفلسفي المعاصر في اليمن ، من أبرزها :

- أن واقع المشهد الفلسفي في اليمن ولاسيما على المستوى الجامعي يعيش أزمة تزداد يوماً بعد يوم عكست نفسها بمزيد من الإنسحابية للفلسفة عن الموجهة المباشرة مع خصومها .

- إن الموقف الرسمي غير المشجع للفلسفة و التحالف مع القوى المجتمعية التقليدية المناهضة للفلسفة قد ساهم في تفاقم هذه الأزمة وزاد من فاعلية عوامل المواجهة مع الفلسفة .

- إن التراجع النسبي في الانتساب إلى أقسام الفلسفة وبروز بعض المواقف السلبية بين أوساط الدارسين يمثل حصيلة عوامل ومواقف سلبية متعددة تأتي في طليعتها سياسة القبول القائمة على ربط برامج التعليم الجامعي ومخرجاته بسوق العمل (قاسم ، ٢٠٠٢ ، ص٧٥).

كانت تلك أبرز الجوانب المعرفية والمواقف الحياتية التي انعكست حولها طبيعة النظرة إلى الفلسفة ، والباحث إذ يعرض هذه الاتجاهات في بعديها المتناقضين بين الطابع الإيجابي والطابع السلبي لهذه الاتجاهات ، فإنه يميل إلى الجانب الإيجابي في طبيعة هذه الاتجاهات ، لأنها في رأي الباحث تعكس حقيقة الدور الفاعل الذي لعبته وتلعبه الفلسفة في حياة الإنسان ، والأهمية القصوى لها في حياة الفرد المجتمع ، كما سبقت الإشارة في أهمية البحث. كما تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الاتجاهات النظرية ، سواء الإيجابية منها أو السلبية ، وسواء كانت داخل المؤسسة التربوية أو من البيئة المجتمعية ، قد يكون لها تأثيرها المباشر أو غير المباشر على اتجاهات الطلبة. ولكن يبقى السؤال المطروح هو : ما طبيعة الاتجاهات السائدة لدى طلبة كلية التربية تجاه الفلسفة ؟ وهذا ما ستتحقق منه هذه الدراسة في شقها الميداني كما سيرد لاحقاً.

ت وإجراءاتها الميدانية

الدراسة : اعتمدت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي المسحي الميداني الذي يقوم على المسارات الآتية :

المسار الأول : ويتمثل باستعراض حال الفلسفة وطبيعة الاتجاهات النظرية حولها كما وردت في أدبيات الفكر الفلسفي وصولا إلى تقصي وتشخيص واقع المشهد الفلسفي في المجتمع اليمني وفق مقاربة موضوعية لطبيعة هذه الاتجاهات والمواقف المتباينة حول الفلسفة.

المسار الثاني : ويتمثل بتقصي طبيعة الاتجاهات السائدة نحو الفلسفة على المستوى الميداني بين طلبة الجامعة ، ممثلين بطلبة كلية التربية باعتبارهم قيادات فكرية تربوية مستقبلية تؤشر على طبية المكانة التي تحتلها الفلسفة في الأوساط التربوية ، بل وفي المجتمع بشكل عام.

المسار الثالث : ويتمثل بتقديم بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تعزز الاتجاهات

الايجابية وتعدل الاتجاهات السلبية السائدة لدى طلبة الجامعة نحو الفلسفة.

. **الدراسة :** شمل مجتمع الدراسة كافة طلبة كلية التربية - جامعة إب للعام الجامع (٢٠٠٧/٢٠٠٦) ، والبالغ عددهم (٢٧٧١) طالبا وطالبة موزعين وفق المستوى الدراسي والجنس والتخصص كما هو مبين بالجدول (١)

الجدول (١) توزيع طلبة أفراد مجتمع الدراسة بحسب النوع والمستوى والتخصص للعام الجامعي (٢٠٠٧/٢٠٠٦)

تصص	انيات			ات			جموع
ى/الجنس	كور	اث	موع	كور	اث	موع	كلي
لأول	١٤	٩/	٢٤	٣١	١٢	٤٣	٦٨
اني	٢٠	١٠	٣١	٢١	١٠	٣١	٦٢
الث	٢٢	١٤	٣٦	٢٣	٧٤	٣٠	٦٧
ابع	٣١	١٥	٤٧	٢٢	٩١	٣٢	٧٩
مالي	٦٨	٥٠	١٣٠	٩٨	٣٩	١٣١	٢٧١

❖ الإحصاء السنوي لجامعة إب للعام ٢٠٠٧/٢٠٠٦.

لدراسة :

اختيرت عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية بلغ عدد أفرادها (٢٩٥) طالبا وطالبة وبنسبة (١٠,٦٥٪) من المجتمع الإحصائي للدراسة. ويتوزع أفراد العينة حسب الجنس والمستوى والتخصص كما هو مبين في الجدول (٢) :

جدول (٢) توزيع أفراد العينة بحسب الجنس والمستوى والتخصص الدراسي .

تصص	نيات			ات			جموع
ى/الجنس	كور	اث	جموع	كور	اث	جموع	كلي
ول	١٠	١١	٢١	٣١	١١	٤٠	٧١
اني	٢١	١١	٣١	٢١	١١	٣٤	٦٠
الث	٢١	١٤	٣٤	٢٤	٨	٣١	٧١
ابع	٣٤	١١	٥١	٢٤	١٠	٣٤	٨٤
مالي	٩٤	٥٤	١٤	١١	٤١	١٤	٢٩

لدراسة :

اعتمدت الإستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة . فبعد مراجعة الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، والإطلاع على المقاييس المعنية بقياس الاتجاهات نحو بعض الموضوعات والظواهر الاجتماعية والمقررات الدراسية ، وضعت الصورة الأولية لأداة الدراسة متضمنة (٤٠)

فقرة ، (٢٠) فقرة منها تعبر عن اتجاهات إيجابية ، (٢٠) فقرة تعبر عن اتجاهات سلبية نحو الفلسفة.

اة وثباتها:

وللتحقق من مدى صلاحية فقرات الأداة لقياس طبيعة الاتجاه السائد لدى أفراد العينة نحو الفلسفة ، استخرجت مؤشرات الصدق الظاهري وذلك من خلال عرض الصورة الأولية للأداة على لجنة من (١٠) محكمين❖ في مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم من كلية التربية بجامعة إب لإبداء الرأي حول فقرات الأداة . واعتمدت درجة اتفاق تتراوح بين (٨٠ـ١٠٠٪) من قبل المحكمين فقد تم تضمين جميع الفقرات التي نالت تأييد (٨) خبراء فأكثر في الصيغة النهائية للأداة التي أصبحت مكونة من (٤٥) فقرة منها (٢٣) فقرة إيجابية ،(٢٢) فقرة سلبية وبنسبة اتفاق وصلت إلى (٨٢٪) ، وتم إستخدام مقياس لبكرت الثلاثي (موافق ـ غير متأكد ـ غير موافق) . أما بالنسبة للتحقق من خاصية الثبات لأداة الدراسة، فقد تم ذلك من خلال استخراج معامل الثبات بطرية التجزئة النصفية (Split-Half Method) وذلك بتطبيق الأداة على عينة صغيرة (٥٠) طالبا وطالبة اختيرت بأسلوب العينة العشوائية الطبقية. وبعد فرز إجاباتهم على الفقرات الفردية والفقرات الزوجية في قائمتين مستقلتين، تم استخراج معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على الفقرات في النصف الفردي ودرجاتهم في النصف الزوجي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وبينت نتائج التحليل أن معامل الارتباط بين المجموعتين بلغ (٠,٨١) وهو مؤشر ثبات جيد لمعرفة درجة تجانس فقرات الأداة. إذ أن معامل الثبات المعتمد إحصائيا كما يذكر (لبكرت) يتراوح بين (٠,٦٢ـ٠,٩٣).

نهائي للأداة : طبقت الأداة على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العالم الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م واستغرقت عملية التطبيق مدة أسبوعين من شهر نوفمبر ٢٠٠٧م . وقد حرص الباحث على مباشرة عملية التطبيق بنفسه.

إحصائية : استخدمت في الدراسة الوسائل الإحصائية الآتية :

ـ معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية ،

ـ الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار معنوية الفرق بين متوسط أفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس وذلك للتحقق من مستوى الاتجاه نحو الفلسفة بين أفراد العينة ،

ـ الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين غير متساويتين وذلك لاختبار دلالة الفرق بين الاتجاهات نحو

الفلسفة حسب متغيرات الدراسة وهي : الجنس ، المستوى والتخصص.

ض النتائج يرها

؛ بالهدف الأول :

لتحقيق الهدف الأول من أهداف الدراسة والذي خصص للتعرف على مستوى الاتجاه العام نحو الفلسفة عند طلبة كلية التربية بجامعة إب، طبق المقياس بصورته النهائية والمكون من (٤٥) فقرة على جميع أفراد العينة. وبعد تحليل استجابة الطلبة على المقياس الثلاثي المتدرج إزاء كل فقرة، استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة على المقياس وتم حساب القيمة التائية للفرق بين المتوسط الحسابي المحسوب (الواقعي) من العينة والمتوسط الحسابي الفرضي (النظري) للمقياس وذلك باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة. وقد تم الحصول على المتوسط النظري للمقياس عن طريق حاصل جمع المدى النظري لدرجات الاختبار مقسوما على (٢) ، كما هو موضح بالمعادلة الآتية :

أعلى درجة للمقياس + أقل درجة للمقياس =حاصل جمع المدى/٢ = المتوسط النظري

١٣٥ + ٤٥ = ١٨٠/ ٢ = ٩٠

وبعد تحليل استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقا لهذه الخطوات أسفر التحليل الإحصائي عن النتائج المبينة في الجدول (٣) وهي على النحو الآتي :

جدول (٣) يبين مستوى الاتجاه العام نحو الفلسفة لدى طلبة كلية التربية حيث (٢٩٥=٧)

راد بنة	سط ي	سط سوب	راف ياري	التائية سوبة	بمة ئية ولية	توى لالة	جة رية
٢٩	٩٠	٨٥،	١٠،	١،٨-	٢،٠	ال	٢٩

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط المحسوب لاستجابات أفراد العينة على فقرات المقياس والبالغ قيمته (٨٥,٣٣) هو أقل من المتوسط النظري للمقياس والبالغ قيمته (٩٠) . وأن الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وهو فرق حقيقي وغير ناجم عن عامل الصدفة. ولتقدير متوسط درجات المجتمع ، استخدمت معادلة حدود الثقة (السيد، ١٩٧٩ ، ص ٤٢٦) وبمقدار ثقة قدرها (٩٥٪) . ولما كان المتوسط النظري للمقياس والبالغ (٩٠) أعلى من المتوسط المحسوب البالغ (٨٥,٣٣) فإن ذلك يعني أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون اتجاهات سلبية حيال الفلسفة. ويعزي الباحث الاتجاهات السلبية لطلبة الكلية نحو الفلسفة إلى طبيعة نظرتهم لها

ولقضياها والتي تكاد تقتصر على ما عرفوه عن الفلسفة من خلال ثقافتهم العامة وما اكتسبوه من المعارف أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية، والتي تهيمن عليها النظرة الدينية ذات البعد السلبي حيال الفلسفة. يعزز ذلك النظرة العامة السائدة في المجتمع نحو الفلسفة وهي نظرة متدنية إن لم تكن نظرة محقرة للفلسفة وساخرة ومستهجنة لها. ناهيك عن غياب المقررات الفلسفية عن برنامج الإعداد التربوي التي كان يعول عليها أن تعطي فكرة أوضح عن الفلسفة وأقرب إلى الموضوعية والحيادية، باستثناء بعض المضامين ذات الطبيعة الفلسفية المتناثرة في ثنايا بعض المقررات الدراسية التربوية، كأصول التربية، أو المساقات الجامعية التثقيفية، كالثقافة الإسلامية والتي يلاحظ أنها أخفقت في الوفاء بهذه المهمة الفكرية، إما لقلة هذه القضايا ذات الطابع الفلسفي ، وإما لسوء الطرائق والأساليب التدريسية التي تقدمها. أضف إلى ذلك التغييب المقصود لقسم الفلسفة، سواء في كلية التربية أوفي كلية الآداب، وما ترتب عن ذلك من ندرة ملحوظة للمصادر والكتب الفلسفية في المكتبة الجامعية والتي كان من شانها أن تمثل نوعا من مصادر الإثراء الثقافي في هذا المجال ولو في أدنى مستوياته.

ف الثاني : وتحقيقا للهدف الثاني المتمثل بمعرفة الفروق بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو الفلسفة تبعا لمتغيرات الدراسة ، وهي : الجنس والمستوى و التخصص. فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية في اتجاهات أفراد العينة نحو الفلسفة وفقا للمتغيرات الثلاثة وإن كانت في مجملها تصب في الاتجاه السلبي ، وذلك على النحو الآتي :

(٥) لجنس :

جدول (٤) يبين الفروق في اتجاهات الطلبة نحو الفلسفة وفقا لمتغير الجنس

نس	العينة	وسط	المعياري	ت (ت)	ستـ لالة عند ٠،
كور	١٩	٨٩،	١٣،	٦،٠	ال
اث	٩٣	٨٠،١	٥،٦		

ويتضح من الجدول (٤) أن الطلاب قد حصلوا على متوسط مقداره (٨٩,٨٢) درجة بانحراف معياري قدرة (١٣,٠١) في حين حصلت الطالبات على متوسط مقداره (٨٠,٣٨) درجة وانحراف معياري (٥,٦٨). وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد ، تبين أن هناك فروقا ذا دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين قد تحقق ولمصلحة مجموعة الطلاب، حيث كانت القيمة التائية المتحققة (٦,٠٤٥) أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٨) المستخرجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٣). مما يعني أن الطالبات يمتلكن

اتجاهـات أكثـر سـلبية نحـو الفلسـفة مـن الطـلاب. ولعـل ذلـك يرجـع إلى طبيعـة التنشـئة والتنمـيط الاجتماعي الذي تخضع له البنات في المجتمع اليمني والذي يتجلى في قولبة الإناث بالقالب النمطي العـاطفي الـذي يكـرس الإحسـاس لـديهن بـان هـذا البعـد يمثـل الميـزة الأساسـية لشخصـية المـرأة، وبالتالي، يحدد طبيعة والإعجاب بالمجال المعرفي والفكري الذي يمكن أن يمثل مجال اهتمام للإناث، ويجعل الذكور مهيئين لرجاحة العقل والاستناد إلى التفكير المنطقي الواقعي . وبالتالي فإن البنات يتأثرن بالاتجاهات السائدة نحو الفلسفة أكثر مما هو سائد لدى الذكور. بل أن إسهام الإناث في الفكر الفسلفي، سواء ككاتبات، أو كطالبات، يكاد أن يكون نادرا جدا، ناهيك عن صورة النمطية للمرأة في الفكر الفلسفي عامة والتي لازالت تحصرها في مها م تربوية بيتيه أو مدرسية لا ترقى إلى تلك المكانة التي يحظى بها الرجل في الفكر الفلسفي، (مارتن، ١٩٨٣، ص٤١).

(٥) وى الدراسي :

ول (٥) نحو الفلسفة وفقا لمتغير المستوى الدراسي

ستوى	العينة	وسط	، المعياري	ت (ت)	الدلالة
أول	٧١	٨٤.	٥.١٧	٤.٠	ال
رابع	٨٠	٨٩.	٩.		

ويتضح من الجدول(٥) أن طلبة المستوى الأول قد حصلوا على متوسط مقداره (٨٤.٥) درجة بانحراف معياري (٥.٣٨)، في حين حصل طلبة المستوى الرابع على متوسط قدره (٨٩.١) درجة بانحراف معياري (٩.٧). وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد، اتضح أن هناك فرقا ذو دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين قد تحقق ولمصلحة طلبة المستوى الرابع. حيث كانت القيمة التائية المتحققة (٤.٠٢٩) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٨) المستخدمة عند مستوى دلالة (٠.٠٥). مما يشير إلى أن الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية يمتلكون اتجاهات سلبية نحو الفلسفة وإن كانت أكثر تطرفا في السلبية لدى طلبة المستوى الأول ولعل ذلك يرجع إلى ضعف تأثير مقررات الإعداد الأكاديمي والتربوي للطلبة الملتحقين في كلية التربية، إذ لا توجد مقررات معنية بالفلسفة سوى لبعض التخصصات النوعية وعلى وجه التحديد تخصص الإرشاد وتعليم الكبار وهي مقررات زهيدة ، ويغلب على تدريسها الأساليب التقليدية، بل أن هناك تغيبا متعمدا للمقررات المعنية بالفلسفة والفكر الفلسفي التربوي، كما سبقت الإشارة. فعلى سبيل المثال، ألغي الكثير من المقررات ذات الطبيعة الفلسفية من برامج إعداد المعلمين بكليات التربية والتي كانت تدرس في السابق، كمقرر فلسفة التربية والتربية المقارنة،

والفكر التربوي وتاريخ التربية. ناهيك عن محاولات عديدة لإلغاء أقسام الفلسفة من كليات التربية. الأمر الذي جعل برنامج الإعداد التربوي يخفق إلى حد كبير في تكوين بعض الاتجاهات الايجابية نحو الفلسفة.

متغير (إنساني / علمي):

ول (٦) لبة نحو الفلسفة وفقا لمتغير التخصص

صص	العينة	وسط	، المعياري	ت (ت)	وى الـ لالة
اني	١٤	٨٩،	٦،١	٦،٩	ال
مي	١٤	٨٥،	٥،٤		

ويتضح من الجدول (٦) أن طلبة الأقسام الإنسانية (النوعية) قد حصلوا على متوسط قدره (٨٩,٥٢) درجة وانحراف معياري (٦,٣٢) في حين حصل طلبة العلمية على متوسط قدره (٨٥,٠٠) درجة وانحراف معياري (٥,٤٨). وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد، تبين أن هناك فرقا ذا دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين قد تحقق ولصالح طلبة الأقسام الإنسانية. حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (٦,٩٦٣) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٨) المستخرجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٣) . ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة التخصص الدراسي، سواء في المرحلة الثانوية، أو المرحلة الجامعية، والذي يكرس النظرة المجتزأة للمعرفة التي يدحضها مدخل العلوم البينية الذي لا يؤمن بفكرة التخصصات الضيقة التي تكرس القطيعة بالعلوم والتخصصات العلمية الأخرى. فالنظرة التقليدية السائدة في التعليم اليمني عن فكرة التخصصات العلمية والأدبية، قد أسفرت عن حرمان طلبة الأقسام العلمية من بعض المعارف ذات الطبيعة الفلسفية والمنطقية في المرحلة الثانوية. فعلى سبيل المثال تعد الفلسفة من الثقافات " الأدبية " ومن ثم لا ينبغي أن يدرسها إلا طلبة الأقسام الأدبية " الإنسانية ". بينما نجد كثيرا من مسائل الفلسفة هو مما يتصل اتصالا دقيقا بالعلوم الرياضية والطبيعية. هذا فضلا عن المنطق باعتباره أحد أبرز المواد الفلسفية التي يدرسها طلبة الثانوية العامة، تمثل أبرز موضوعاته وهي مناهج البحث العلمي، هي في الأساس معنية بنمو التفكير المنهجي في الرياضيات والعلوم الطبيعية و غيرها، ومع ذلك لا يدرسها إلا طلبة القسم الأدبي في المرحلة الثانوية. إن كل ذلك قد يكون وراء غياب الثقافة الفلسفية وما يترتب عنها من اتجاهات ايجابية نحو الفلسفة لدى طلبة الأقسام العلمية في المرحلة الثانوية. ناهيك عن غياب المقررات ذات الطبيعة الفلسفية على مستوى الدراسة الجامعية لطلبة الأقسام العلمية سواء في كلية التربية أوفي كلية العلوم. بل أن الأمر الأكثر غرابة أن طلبة كلية العلوم لم يدرسوا مقرر " تاريخ العلوم" إلا في فترة متأخرة جدا. أما فلسفة العلوم ،أ ومناهج البحث العلمي، فهم لا يدرسوها على الإطلاق. وهو ما يمكن أن يمثل الخلفية الفلسفية للمعرفة العلمية ، ويؤكد العلاقة التكاملية بين التفكير العلمي والتفكير الفلسفي، وبالتالي يسهم إلى حد ما في تكوين بعض الاتجاهات الايجابية نحو الفلسفة.

مسا : سيات و المقترحات :

تنتاجات:

- إن الفلسفة ظاهرة إنسانية ودالة حضارية وعظيمة التأثير في حياة الإفراد والمجتمعات على مر العصور التاريخية.
- إن المكانة التي تحظى بها الفلسفة في المجتمع ، تحددها طبيعة الاتجاهات السائدة حولها ، ولاسيما اتجاهات القيادات الفكرية في ذلك المجتمع.
- تحظى الفلسفة باهتمام متنامي في البرامج الدراسية في البلدان المتقدمة ، في حين نجدها مهمشة بل ومحاربة في البرامج الدراسية في البلدان المتخلفة ولاسيما في البلدان العربية والإسلامية.
- تواجه الفلسفة أزمة حادة في المجتمع اليمني ، تتجلى في شيوع لاتجاهات السلبية نحوها.

ـ تشيع الاتجاهات السلبية نحو الفلسفة بين أوساط الطلبة ولاسيما طلبة الجامعة ممثلين بطلبة كلية التربية على مختلف مستوياتهم الدراسية وجنسهم وتخصصاتهم الدراسية.

ـ ضعف تأثير برامج الإعداد التربوي ، سواء في بعدها العلمي الأكاديمي أو في بعدها التربوي المهني.

ـ ضعف الخلفية الفلسفية للطلبة ولاسيما المتعلقة بثقافتهم الفلسفية المكتسبة من مرحلة الثانوية العامة ولاسيما بالنسبة لطلبة الأقسام العلمية نتيجة لهيمنة الاتجاه التقليدي الذي يحصر الفلسفة في الثقافة الأدبية.

ـ إن أشد الاتجاهات سلبية نحو الفلسفة تشيع بين الطالبات وهو ما يعكس طبيعة النظرة التقليدية النمطية المتوقعة من كون المرأة تميل إلى الجوانب الخيالية والعاطفية وتعزف عن الخوض القضايا الجدلية و المنطقية والقضايا الفلسفية التجريدية التي تمثل أساس الدراسة الفلسفية.

وصيات :

- تعميم مقرر الفلسفة والمنطق على كافة طلبة الثانوية العامة على اختلاف تخصصاتهم (علمي ـ أدبي ـ تجاري ـ فني).
- تعميم مقرر فلسفة عامة أو فلسفة التربية لكافة طلبة كلية التربية على اختلاف تخصصاتهم ، كمتطلب من متطلبات الإعداد التربوي.
- تعميم مقرر فلسفة ومناهج البحث العلمي لكافة طلبة الجامعة.
- فتح قسم للفلسفة والاجتماع في كلية التربية.
- فتح قسم للفلسفة والاجتماع في كلية الآداب.
- عقد دورات تدريبية لمدرسي الفلسفة في مدارس التعليم العام.

- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي لطلبة الجامعات .
- عقد ندوات ومحاضرات نوعية حول الفلسفة ودورها التنويري والريادي في حياة الفرد والمجتمع .

قترحات:

١ . إجراء دراسة مماثلة حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية نحو الفلسفة.

٢ . إجراء دراسة مقارنة بين اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة اب واتجاهات طلبة كليات التربية في جامعات أخرى .

٣ . إجراء دراسة لتقويم واقع مقررات الفلسفة والفكر التربوي في كليات التربية.

٤ . إجراء دراسة لتقويم واقع تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية.

٥ . إجراء دراسة مماثلة حول اتجاهات طلبة الثالث الثانوي القسم الأدبي نحو الفلسفة.

٦ . إجراء دراسة مماثلة حول اتجاهات عينة من الرأي العام في المجتمع اليمني نحو الفلسفة.

المراجع

١ . إبراهيم ، زكريا (١٩٧١) " مشكلة الفلسفة " . القاهرة : مكتبة ابن خلدون ، عبد الرحمن ، المقدمة .

٢ . ابن خلدون، " المقدمة"، تحقيق علي عبد الواحد وافي، ط (١)، (١٩٦ - ١٩٦٢)، القاهرة: لجنة البيان العربي للنشر.

٣ . بدران ، شبل (٢٠٠٦) " الأصول الفلسفية والاجتماعية للإدارة المدرسية ، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

٤ . توفيق ، سعيد (٢٠٠٧) " محنة الفلسفة وأزمة العلوم الإنسانية في الجامعات الخليجية"، (الإنترنت) .

٥ . الحاج ، أحمد علي ، (١٩٩٨) " فلسفة التربية " صنعاء : منشورات جامعة صنعاء .

٦ . حنفي ، حسن وآخرون (٢٠٠٢) " الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام " : الندوة الفلسفية الثانية عشرة ديسمبر ٢٠٠٢ ، بيروت: دراسات الوحدة العربية .

٧ . الخطيب ، محمد كامل (١٩٩٧) " قضية الفلسفة " دمشق : دار الطليعة الجديدة .

٨ . الخوالدة ، محمد محمود وآخرون (٢٠٠٠) " مدخل في التربية " ، صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

٩ . الذيفاني، عبد الله أحمد، (١٩٩٧)، " تاريخ التربية وفلسفاتها"، تعز: مؤسسة إبداع للخدمات والمعرفة.

رسل، برتراند،(١٩٧١)، "تاريخ الفلسفة الغربية"، ج (١)، ت٠ زكي نجيب محمود، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.

سنقر، صالحة وملكة ابيض (١٩٨٢) " طرائق تدريس الفلسفة والتربية "، دمشق: مطبعة الإتحاد .

١٠ . السيد ، عبد الحليم محمود (١٩٧٩) " علم النفس الاجتماعي والإعلام" ، القاهرة : دار القاهرة للطباعة والنشر .

١١ . صليبا ، جميل (١٩٧٣) " المعجم الفلسفي " ، بيروت: دار الكتاب اللبناني .

١٢ . صليبا ، جميل (١٩٩٧) " موقفنا إزاء الفلسفة" في **قضية الفلسفة**، تحرير محمد الخطيب ، دمشق : إدارة الطليعة الجديدة .

١٣ . الصوفي ، محمد عبد الله ، " اتجاهات طلبة كلية التربية ، جامعة صنعاء نحو مواد علم النفس" ، مجلة البحوث التربوية ، العدد ١٣ ، السنة ١٩٩٨ .

١٤ . الطويل ، توفيق (١٩٧٩) " أسس الفلسفة " القاهرة: دار النهضة العربية .
١٥ . العبد ، عبد الحميد حسن (١٩٨٣) " مدخل إلى الفلسفة " القاهرة : دار النهضة العربية
١٦ . عبد المعطي، علي محمد (١٩٩٩) " المدخل إلى الفلسفة " الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
١٧ . العقاد ، عباس محمد (د . ت) " التفكير فريضة إسلامية " القاهرة : أميرة للطباعة .
١٨ . علي ، سعيد إسماعيل (٢٠٠٠) " الأصول الفلسفية للتربية "، القاهرة : أميرة للطباعة .
١٩ . الفلاحي ، عبد الله محمد (٢٠٠٨) "مشهد الفكر الفلسفي العربي المعاصر ، بين جدلية النهضة والحداثة ومتغير مجتمع المعرفة وتحدياته الراهنة"، مؤتمر مسقط ، ٨/ ٢٠٠٨.
٢٠ . قاسم ، أحمد عبيد (٢٠٠٢) " واقع المشهد الفلسفي المعاصر في الجامعات اليمنية " مجلة كلية الآداب ، جامعة عدن ، العدد الأول نوفمبر ٢٠٠٢.
٢١ . ليمان ، أو ليقر (٢٠٠٤) " مستقبل الفلسفة في القرن الحادي والعشرون "، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
٢٢ . مارتن، جين رولاند، (١٩٨٣)، " إقصاء النساء عن ميدان التربية"، مجلة الثقافة العالمية، العدد ٨ السنة الثانية، الكويت.
٢٣ . محمود ، سعاد محمد (٢٠٠٤) " اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال " القاهرة : أيزال للطباعة والنشر .
٢٤ . المرزوقي ، أبو يعري ، وطيب تيزيني (٢٠٠١) " آفاق فلسفة عربية معاصرة" ، بيروت : دار الفكر المعاصر .
٢٥ . مكاوي ، عبد الغفار (١٩٩٨) " ما الفلسفة " في **قضية الفلسفة** ، تحرير محمد كامل الخطيب : دار الطليعة الجديدة ، دمشق .
٢٦ . مغيث ، أنور حامد ،(١٩٩٧) "التعليم والتطرف: ملاحظات حول منهج الفلسفة للمدارس الثانوية" ، **ندوة التعليم وتحديات الهوية الوطنية** ، مجلة المستقبل العربي ، العدد ٢١٨.
٢٧ . النجار، زغلول راغب (١٩٨٠) " أزمة التعليم المعاصر " الكويت: مكتبة الفلاح .
٢٨ . نيتشه ، ، فريدريك ، ت سهيل الغش (١٩٨٢) " الفلسفة في العصر المأساوي الإغريقي" ، بيروت: المؤسسة الجامعية للنشر .
٢٩ . وزارة التخطيط والتعاون الدولي، " تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٥)" ، صنعاء
٣٠ . يسبرز، كارل ، ت٠ عادل العواد (١٩٧٥) " نهج الفلسفة " دمشق : دار الفكر اليونسكو (١٩٥٣) .

- Allport, G. (1958), "The Nature of Prejudice", Garden City: Addison Wesley Publishing Company, Inc.
- Dewey , John, (1957) "Reconstruction in Philosophy", Beacon Press: Boston.
- Gazzard, Ann, (1995)" Some more Ideas a bout Relationship Between Philosophy for Children and Self Steam & Thinking", The Journal of Philosophy for Children, vol.9.N1.
- Goles, M. (etal) (1995)" Teaching Thinking : A survey of Programs" in Education , vol.9-N2.
- Lipman , Matthew: (1990) "On Children Philosophical Style, Mata Philosophy Journal, vol. 20.N6-7.
- Lipman, (etal) (1977) : "Philosophy in the Classroom, Upper Montclair, N.J. Institute for the Advancement of Phil. For Children, U.S.A.
- Melville, M.(1995):"William James and the Nature of Thinking: A Frame work for Elfie" Thinking Journal. vol. 9-N2.
- Russell, Bertrand, (1959): "The Problems of Philosophy", Oxford University press, London.

- Sahakian, William: (1986) "History of Philosophy", Harper and Row Rub.
- Sprod, Tim, (1999) " Philosophy for Children", Federation of Australian Phil. For Children Association.
- Sasseville, M.(1988): "International Council of Philosophical Inquiry with Children", Unesco, Paris.
- Reid, Louis, A. (1971) "Philosophy and Education", London: Heinemann.

تقييم مستوى جودة مياه الصرف الصحي المعالجة والمستخدمة في الـــري

أنموذجاً "

سيف الحدي

أستاذ علم البيئة والأرصاد الجوي الزراعي المساعد، كلية الزراعة والطب البيطري، جامعة إب

خص :

يتناول هذا البحث تقييم مستوى جودة مياه الصرف الصحي المعالجة والمستخدمة للري في محافظة إب وبعض المحافظات الأخرى في اليمن . وقد اعتمد البحث على المنهج التحليلي لجودة ونوعية المياه العادمة المعالجة المتولدة عن محطة إب لتحديد صلاحيتها للري والبحث في إمكانية استغلالها في سبيل إنشاء مشاريع ري نموذجية بمواقع مناسبة إضافة إلى مقارنة مواصفات هذه المياه والمياه العادمة المعالجة الخارجة من محطات المعالجة الأخرى (الحوطة، الشعب بعدن، ذمار، صنعاء) بالمواصفات القياسية اليمنية والدولية لتحديد صلاحيتها للري . وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية :

ارتفاع قيم الصوديوم في مياه الصرف الصحي المعالجة في الخمس المحطات المدروسة ، حيث بلغت(11.74 ، 14.43 ، 18.25 ، 7.1 ، 9.2) مليمكافئ / ل ، على التوالي . بلغت نسبة الكلورايد في المحطات المذكورة نحو (14.8 ، 26.7 ، 12.7 ، 3.0 ، 7.1) مليمكافئ / ل ، على التوالي . وقدرت نسبة البيكربونات كالآتي : (13.80 ، 10.16 ، nd. ، 10.8 ، 10.19) مليمكافئ / ل ، على التوالي . كما بلغت عدد بكتيريا القولون البرازية (11000 ، 5.3×10^6 ، nd ، nd ، 3×10^4) خليه / 100 مل ، على التوالي . وبلغت تراكيز النحاس والكادميوم في محطة الحوطة بنحو (0.55 ، 0.5) ملجرام / ل ، وفي محطة صنعاء بلغت تراكيز النحاس بنحو (0.3) ملجرام/ ل . وبذلك يؤكد الباحث أن مياه الصرف الصحي المعالجة الخارجة من الخمس المحطات التي شملها البحث، بما فيها محطة إب لا تصلح للري بسبب انخفاض جودتها في المواصفات الواردة في النتائج وخصوصاً في حالة عدم اتخاذ تدابير صحية وبيئية صارمة تجاه ذلك .

لمة :

تشكل مياه الصرف الصحي المعالجة مورداً إضافياً هاماً حيث تسهم بفعالية في رفد المياه الجوفية وتقلل من استنزافها إضافة إلى رفع خصوبة التربة وزيادة إنتاجية وحدة المساحة من المحاصيل الزراعية . وحسب نوع المعالجة المتبعة لمياه الصرف الصحي يعتمد استخدامها سواءَ للشرب أو الري الزراعي أو لأغراض بيئية أخرى (كتهيئة ظروف بيئية مناسبة لحياة الكائنات الحية المختلفة التي تعيش في مواقع تصريف هذه المياه) . وبواسطة رفع كفاءة الأداء لمحطات معالجة مياه الصرف الصحي مع حسن اختيار مواقع مدروسة محددة لمشاريع الري بالمياه المعالجة بأساليب الري الحديثة والمناسبة لكل محصول يتم الاستفادة المثلى من هذه المياه مع إمكانية المحافظة على صحة وسلامة العاملين بالمشروع وكذلك منع وصول الملوثات الصلبة إلى المياه الجارية والجوفية ، فضلاً عن زيادة إنتاجية المحاصيل الزراعية المروية والتقليل من استنزاف المياه الجوفية وتسهم في خفض العجز المائي في البلاد . ونظراً لوجود بعض العزل في مديرية السبرة والتي تعاني من شحة الموارد المائية ولقربها من محطة المعالجة جنوب وادي ميتم فإنه من الممكن اعتبارها مواقع مناسبة لعمل مشاريع ري نموذجية حديثة باستخدام مياه الصرف الصحي المعالجة.

*- **لمعالجة مياه الصرف الصحي :**

وتبلغ كمية المياه العادمة الداخلة إلى المحطة ١٥٠٠٠ م٣ / يوم ، يتم معالجتها في برك التثبيت والأكسدة ويستخدم لري محاصيل الأعلاف وأشجار الحزام الأخضر حول المدينة (صقران ٢٠٠٥ ، عن سيندي ١٩٩٥) .

*- **لمعالجة مياه الصرف الصحي :**

وتقدر كمية المياه العادمة الداخلة إلى المحطة بأكثر من ١١.٣٥٠م٣ / يوم وتستخدم المياه المعالجة التي تضخ من البركة الثانية لري محاصيل الأعلاف والقطن وغيرها (صقران ، ٢٠٠٥ ، عن صقران ومحمد ، ٢٠٠١).

*- **جة المياه العادمة :**

وتستقبل كمية من المياه العادمة حالياً ٧٠٠٠م٣ / يوم ، تتم عملية المعالجة باستخدام أحواض الترسيب (Waste Water Stabilization ponds). تستخدم لري الأعلاف (حيدر ، وآخرون ، ٢٠٠٥) .

*- **ة مياه الصرف الصحي :**

الطاقة الاستيعابية القصوى لها ٥٠٠٠٠م٣ / يوم ، تقدر كمية المياه الداخلة إلى هذه

المحطة حالياً ٤٠٠٠٠م^3 / يوم . وتجري المعالجة بأسلوب الحمأة المنشطة المعتمد على فترة أطول للتهوية (حيدر ، وآخرون ، ٢٠٠٥).

*- ، لمعالجة مياه مة :

صممت هذه المحطة لاستيعاب نحو ٥٠٠٠م^3 /يوم ، كحد أقصى ، بينما تبلغ كمية المياه العادمة الدخلة إلى المحطة بين ٦٣٩٠م^3 – ٩٠٠٠م^3 / يوم . تتم فيها المعالجة بثلاث مراحل (ميكانيكية وحيوية وكيميائية) .

البحث :

تعاني اليمن من شحة الموارد المائية في اليمن وزيادة استهلاك المياه الجوفية واستخدام ما يقارب (٩٣٪) منها في الري الزراعي إضافة إلى الاحتياجات البشرية الأخرى المتزايدة، مما يؤدي إلى زيادة الضغط على المياه الجوفية مع بروز خطر تلوثها بمياه الصرف الصحي الغير معالجة . لذا فإن إمكانية رفع كفاءة المعالجة لمياه الصرف الصحي وحسن استغلالها في مشاريع ري مدروسة وحديثة ستسهم في توفير كمية لا باس بها من المياه لسد الاحتياجات المتزايدة في المشاريع المختلفة وتحافظ على شروط الصحة والسلامة .

مد بحث :

بحث إلى :

١ - تحديد مدى صلاحية مياه الصرف الصحي المعالجة الخارجة من محطة المعالجة بمحافظة إب للري الزراعي من عدمه، مع البحث عن أساليب ري متطورة تناسب استخدامها في مشاريع ري نموذجية حديثة على أسس علمية قادرة على رفع كفاءة الري وتراعي شروط الصحة والسلامة للمزارعين والمستهلكين ، وكذلك تسهم في منع تلوث المياه السطحية والجوفية بالمياه العادمة إضافة إلى زيادة إنتاجية المحاصيل المروية بها .

٢ - مقارنة مواصفات وجودة المياه العادمة المعالجة الخارجة من محطة إب بالمواصفات القياسية اليمنية والدولية لتحديد صلاحيتها للري .

يب البحث :

يعتمد البحث على المنهج التحليلي لجودة ونوعية مياه الصرف الصحي المعالجة الخارجة من محطة إب وبعض محطات المعالجة الاخرى (الحوطة، الشعب بعدن ، ذمار، وصنعاء) وتحديد صلاحيتها للري مع تحسين اساليب الاستفادة منها في مشاريع ري نموذجية حديثة تضمن تحقيق الأهداف المرجوة منها اقتصادياً وصحياً وبيئياً .

أجريت التحاليل المختبرية (الفيزيوكيميائية والفحوصات الميكروبيولوجية) لمياه الصرف الصحي الخارجة من المحطة بعد المعالجة وفقاً للطرائق القياسية (APHA,1992) تم تحديد الاكسجين اللازم حيوياً (BOD_5)بأخذ عينتين من المياه حيث يقاس في إحداها مباشرة تركيز الاكسجين المذاب ، وتترك الثانية خمسة أيام ثم يحدد تركيز الأكسجين المذاب ، ومن الفرق بين تراكيز العينتين نحصل على قيمة الاكسجين اللازم حيوياً ، وجرى تقدير الأكسجين اللازم كيميائياً (COD)، بأكسدة المواد العضوية وغير العضوية بدايكرومات البوتاسيوم ($k_2Cr_2O_7$) ، وبحساب كمية دايكرومات البوتاسيوم المستهلكة ، نحصل على كمية (COD). ثم قياس المواد الصلبة العالقة الكلية (Tss) بطريقة الترشيح والتخفيف على ١٠٥ درجة مئوية ، وتم قياس الرقم الهيدروجيني pH بجهاز (pH- meter 113) سبق معايرته بمحاليل قوتها الحامضية (pH=4 , pH= 7) . ولتقدير درجة التوصيل الكهربي استخدم جهاز (Conductivity meter) رقم (4010) Jencons ثم معايرة خلية التوصيل الخاصة به مسبقاً بمحلول عياري (كلوريد البوتاسيوم). ولتعيين ايونات الصوديوم والبوتاسيوم تم استخدام جهاز (Flame Photometer). وجرى تقدير كمية الكالسيوم والمغنسيوم باستخدام المعايرة الحجمية بتكوين معقدات لتحديد التركيز الايوني للكالسيوم والمغنسيوم . ولتحديد تركيز أيون الكلوريد عن طريق إضافة نترات الفضة العيارية إلى محاليل العينات المحتوية على كاشف الكرومات . أما البيكربونات فقدر تركيزها باسلوب المعايرة غير المباشرة بواسطة اضافة كمية زائدة من محلول هيدروكسيد الصوديوم العياري لتحويل البيكربونات إلى كربونات ، ثم ترسيبها على هيئة كربونات الباريوم بعد إضافة كمية زائدة من كلوريد الباريوم ومعايرة الفائض من هيدروكسيد الصوديوم بواسطة حمض الهيدروكلوريك بوجود دليل الفينولفثالين . وقدرت نسبة إمتزاز الصوديوم حسب المعادلة الآتية :

$$SAR = \frac{Na^{+}}{\sqrt{\frac{Ca^{++}+Mg^{++}}{2}}}$$

.(Westcot & Ayers ; 1985)

وتم تحديد تركيز الفلزات الثقيلة باستخدام جهاز Specrophotometer موديل (DR4000) .

وقدرت الكثافة العددية لبكتيريا القولون البرازية في المياه العادمة المعالجة وفقاً لطرائق التحليل القياسي للمياه (APHA, 1992) باستخدام بيئات مختلفة وحساب المتوسط لتحليل الثلاث العينات من المياه .

مياه الصرف الصحي في الري:

بدأ استخدام المخلفات السائلة في الري الزراعي في أستراليا وفرنسا وألمانيا والهند والولايات المتحدة الأمريكية في أواخر القرن التاسع عشر(صقر السالم ، ٢٠٠٠). إن حوالي (٧٥٪) من الكنديين يستهلكون مياه الصرف الصحي المعالجة مقارنة بـ (٧٤٪) من الأمريكيين ، (٨٦,٥٪) من الألمان ، (٩٩٪) من السويديين (الخطيب ، ٢٠٠٥) . وقد زاد الاهتمام بهذا المورد الإضافي خلال العشرين سنة الماضية لسد النقص في المياه المستخدمة لري المحاصيل في المناطق الجافة وشبة الجافة بسبب قلة الموارد المائية ، وللرغبة في زيادة الإنتاج المحلي من السلع الغذائية مع المحافظة على المياه السطحية والجوفية من التلوث . وقد شاع استخدام المياه العادمة المعالجة لري المحاصيل الزراعية والحدائق والملاعب والمناظر الطبيعية ، وشددت العديد من الدول التأكيد على تثبيت المعايير البيولوجية الصارمة الخاصة لإعادة استخدام المخلفات السائلة وطوّره أساليب المعالجة لتشتمل على المعالجة الثالثية والكلوره بعد المعالجة الثانوية للمياه العادمة (صقر السالم ، ٢٠٠٠) .

يرغب العديد من المزارعين ري مزارعهم بمياه المجاري وخصوصا الخضر وذلك لغنى هذه المياه بالعناصر الغذائية التي يحتاجها النبات وانخفاض تكاليفها ولكن هذه المياه تحتوي أيضا على بعض مسببات المرض مثل البكتيريا القولونية وبويضات بعض الديدان الممرضة التي لها تأثيرات ضارة على صحة الإنسان والحيوان ، إضافة إلى بعض العناصر النادرة والثقيلة ذات التأثير السام على النبات والإنسان والحيوان الناتج عن ارتفاع تركيزاتها . إن أهم الشروط المتعلقة باستخدام مياه المجاري المعالجة في الري هو عدم وجود تأثيرات ضارة على صحة البشر وصحة البيئة (عبد الوهاب، أحمد ،١٩٩٧).

إن الأهمية الاقتصادية والبيئية لإعادة تدوير المياه العادمة تمكن من المحافظة على الموارد المائية المتاحة وإعادة دورة العناصر الغذائية في الطبيعة ومنع تلوث النظم البيئية والرغبة في زيادة الإنتاج النباتي والحيواني . كما أن إعادة استخدام مياه الصرف الصحي المعالجة ستجلب منافع بيئية عديدة متمثلة في زراعة الأشجار حول محيط المدن السياحية والصناعية التي تقلل من أمكانية زحف الرمال والتصحر وتصد العواصف الرملية ، إضافة إلى أنتاج المحاصيل الصناعية والخشبية و العلفية والحفاظ على التنوع الحيوي (صقران ، ٢٠٠٥) .

تعد الجمهورية اليمنية من البلدان الفقيرة مائيا حيث يقدر الاستهلاك المائي بحوالي ٣٤٠٠مليون متر مكعب في عام ٢٠٠٠ ، بينما تذهب المصادر المتجددة نحو ٢٥٠٠ مليون

مترمكعب (١٠٠٠ مليون متر مياه سطحية و ١٥٠٠مليون م^{3} المياه الجوفية) ، ينتج عن ذلك عجز مائي يقدر بنحو ٩٠٠مليون متر مكعب يتم سحبه من المياه الجوفية. وتشير الدراسات السابقة إلى ارتفاع الطلب على المياه بشكل مطرد خلال العشرين سنة الماضية بنسب متفاوتة بين القطاعات المختلفة ، فقد أرتفع إجمالي كمية المياه المستهلكة في اليمن من ٢٨٩٩ مليون م^{3} في العام ١٩٩٠م إلى ٣٥٧٠ مليون م في العام ٢٠٠٠ م بمتوسط زيادة سنوية ٢,٣٠٪ ويتوقع زيادة ارتفاع الطلب على المياه مستقبلا بشكل أكبر مما يترتب علية تناقص في مصادر المياه المتاحة وبالتالي انخفاض حصة الفرد من الماء وبالتأكيد سيتم اللجوء إلى استخدام المصادر الثانوية كالمياه العادمة ضمن الخيارات العامة للتخفيض من حدة الضغط على هذه الموارد (حيدر وآخرون ، ٢٠٠٥) .

يهدف الاستخدام الأمثل للمياه العادمة المعالجة تحقيق أمرين : الأول التخلص من العناصر الضارة بصحة الإنسان والبيئة الناتجة عن الاستخدام العشوائي والمفرط للمياه العادمة والمعالجة ، والثاني تخفيف الضغط على المياه الجوفية ذات الجودة العالية لاستخدامها للشرب بدلا من استخدامها في الري الزراعي(حيدر ، وآخرون ،٢٠٠٥ ، عبد الوهاب، ١٩٩٧) .

وأثبتت الدراسات أن اتباع الإدارة السليمة تمكن من رفع إنتاجية المحاصيل عن طريق الري بالمخلفات السائلة الخام أو المعالجة (معالجة أولية وثانوية) نتيجة لتزويد التربة بالعناصر الغذائية فترفع من خصوبة التربة وتزيد من قدرتها على الاحتفاظ بالمياه (صقر السالم ، ٢٠٠٠). وتتلخص أهم خيارات إعادة استخدام المياه العادمة المعالجة فيما يلي : .

١) ري المزروعات : حيث يستخدم ما نسبة حوالي ٦٣٪ من المياه العادمة المعالجة لري المزروعات في كاليفورنيا .

٢) ري المروج : الحدائق ـ الملاعب ـ المناظر الطبيعية .

٣) الاستخدامات الصناعية : تستخدم المياه العادمه المعالجة في عمليات التبريد

٤) الاستجمام : من خلال أنشاء بحيرات صناعية من المياه المعالجة لتربية الأسماك أو لأغراض ترفيهية .

٥) تغذية المياه الجوفية : وهنا يجب تأمين معالجة أعمق وأدق للمياه العادمة لإعادة شحنها في المكامن الجوفية للمياه وتغذية الأراضي الرطبة (المستنقعات).

٦) لأغراض أخرى : مثل غسيل المراحيض ـ وكمياه إطفاء الحرائق ـ في البناء ـ غسيل شبكات المجاري.

جرت العادة على استخدام نفس الطرق المتبعة للري بالمياه الطبيعية في الري بمياه المجاري المعالجة ومنها

الأتي :

١) الري بالغمر : يعد الأكثر استخداما في اليمن وهو ري سطحي ينتج عنه إبتلال سطح الأرض بالكامل و يسبب تعرض عمال الحقل لأكثر الأضرار المرضية فلا يجوز ري الخضروات بالغمر .

٢) الري بواسطة الأخاديد (لري أشجار الفاكهة) : نتيجته يبتل جزء فقط من سطح الأرض ويحد من تعرض العمال للأمراض .

٣) الري بالرشاشات : ري سطحي تبتل التربة والمحاصيل أيضا ـ لا يستعمل هذا النوع على الخضروات والفواكه ما لم تستوف المياه العادمة شروطاً معينة (مرتبطة بكفاءة المعالجة والتعقيم).

٤) الري تحت سطح التربة : لا يصيب السطح سوى بلل طفيف وغالبا ما يكون السطح جافا وما تحت التربة يكون مشبعا ـ يوفر أعلى درجة من الحماية الصحية ، و يرفع كفاءة الري ، ويزيد من أنتاجية وحدة المساحة

٥) الري الموضعي (تنقيط ـ تسريب): يكون الماء فقط عند منطقة الجذور لكل نبات بمعدل مضبوط ـ يوفر الحماية الصحية ، و يرفع كفاءة الري ويزيد من إنتاجية وحدة المساحة.

مدة لجودة مياه الصرف ا خدمة للري الزراعي :

حددت الهيئة اليمنية للمواصفات والمقاييس وضبط الجودة ، 2002) عدة اشتراطات عامة لضمان جودة المياه العادمة المعالجة المستخدمة للري وأساليب التعامل مع هذه المياه ، ومن هذه الاشتراطات الآتي :

١ - يجب أن تطابق مياه الصرف الصحي المعالجة المواصفات القياسية اليمنية ، حسب الاستعمال النهائي المخطط له.

٢ - يجب إيقاف الري قبل جني المحصول بأسبوعين عند استعمال المياه المعالجة لغايات ري الأشجار المثمرة والخضار المطبوخة والمحاصيل الحقلية والأعلاف قبل رعيها واستبعاد الثمار المتساقطة والملامسة للأرض ومياه الري .

٣ - يجب الأخذ بعين الإعتبار حساسية المزروعات لبعض الخواص والعناصر في المياه المعالجة عند اختيار المحصول ومراعاة التأثير السلبي على خواص التربة .

٤ - لا يسمح باستعمال نظام الري بالرشاشات .

٥ - لا يسمح باستعمال هذه المياه لري الخضار التي تؤكل نيئة مثل البندورة والخيار والخس والفجل والنعنع والبقدونس والكبزرة والفلفل والزهرة والملفوف وما شابهها.

٦ - يجب استعمال الأنابيب أو القنوات المبطنة عند نقل المياه المعالجة في مناطق ذات نفاذية عالية والتي قد تؤثر على المياه الجوفية أو المياه السطحية المستخدمة للشرب.

٧ - لا يسمح بتخفيف هذه المياه وذلك بخلطها في موقع محطة المعالجة مع مياه نقيه بهدف تحقيق الاشتراطات الواردة في المواصفات القياسية اليمنية .

خدام المسموح				مال العام
تصلحة انوية بدون يم)	صلحة (ثانوية / ٢١/ قيم)*	ة ثانوية / ٢٠/ قيم)**	ثالثية مع نيم)	
سموح	سموح	سموح	موح	اعدا الشرب أو تجهيز لمياه السطحية (ب اظمة للتلوث)
سموح	سموح	سموح	الري يتم نقيط - ري لحي	ي؛ كن للإقامة ومنتزهات.
سموح	سموح	سموح	نيط - ري لحي	كن للإقامة و منتزهات
سموح	غ سموح	سموح	نيط - ري لحي	اظر الطبيعية
سموح	٠٠ ري سطحي	٠٠ ري سطحي	نيط - ري لحي	ع تعريض محدود للناس باه أثنا الري
سموح	٠٠ ري سطحي	٠٠ ري سطحي	نيط - ري لحي	المروج
سموح	٠٠ ري سطحي	٠٠ ري سطحي	نيط - ري لحي	ة التجارية
سموح	سموح	سموح	نيط - ري لحي	ية التي لا تؤكل نيئة
سموح	يط - طحي	ش- نيط- ي لحي	- لتي تنمو فوق سطح والتي لا تمس مياه الري .	
سموح	ش- يط - طحي	ش- يط - طحي	ش- يط - ي لحي	حيوانات .
سموح	ش- يط - طحي	ش - يط - ش لحي	ش - يط - ي لحي	طن والمحاصيل البذارية من قبل البشر .
يط - طحي	يط - طحي	يط - طحي	ش - يط - ي لحي	ب وبساتين الفواكه لية
يط - طحي	ش - يط - طحي	ش - يط - ري لحي	ش - يط - ي لحي	مخصصة للاستخدام ائي
يط - طحي	ش - يط - ش لحي	ش - يط - ش لحي	ش - يط - ش لحي	- ع للعمليات الصناعية (قصب السكر)
سموح	سموح	سموح	موح	جه المعالجة : - م المقيد
سموح	سموح	موح	موح	- م المقيد
سموح	سموح	موح	موح	- مسامك
سموح	سموح	سموح	موح	- ت متفرقة : - مراحيض
سموح	سموح	سموح	موح	- (لغسيل الثياب مثلاً)
سموح	سموح	سموح	موح	ء ، للتبريد الصناعي (تبريد)
سموح	موح	موح	موح	ا عدا أبراج التبريد
سموح	سموح	موح	موح	- المراجل اعية
سموح	موح	موح	موح	- ، الصرف الصحي
سموح	موح	موح	موح	ق بالطائرات
سموح	سموح	سموح	موح	ق بطرق أخرى
سموح	موح	موح	موح	ت وصنع البيتون

دول (1 ؤسة إئق تطبيقها وذلك لولاية كاليفورنيا

حسب المرجع: inc,Treatment,Disposal and reuse "Wastewater Engineering "Metcalf & Eddy paperback Frank Burton, USA 1991.

١ - لا يسمح باستعمال المياه المعالجة لتغذية الخزان الجوفي إذا كان يستغل لغايات الشرب، مع الالتزام بالاشتراطات القياسية المتعلقة بجودة وصلاحية مياه الصرف الصحي المعالجة للري الواردة في جدول(٢) .

ر جودة المياه :

تقدر جودة المياه عن طريق معرفة نوع وكمية المواد الذائبة والمعلقة في الماء وتأثير ذلك على الكائنات الحية في البيئة، وبمعرفة تراكيز تلك المواد يمكن تحديد نوعية الماء وصلاحيته للاستخدام المحدد .

دة المياة :

يتم تقدير جودة المياه (quidelines) علميا عن طريق تحديد تركيز المواد المسموح بها في المياه تبعا لاستخدامها سواء للشرب أو للاستحمام أو للري وهذه المعايير تعد صمام الأمان لحماية البيئة .

دة المياه (objectives : وتهدف جودة المياه إلى تحديد تراكيز المواد المسموح بها لكل الاستخدامات في موقع معين مثل بحيرة أو نهر والأهداف تعتمد بالضبط على معايير جودة المياه للاستخدام المعين عند هذا الموقع وكذلك على الاعتبارات الاجتماعية (الخطيب ، ٢٠٠٤).

ملاحظة :

❖ : تعني أن عدد عصيات الكوليفورم في المياه المعالجة لا يزيد عن ٢٣ لكل ١٠٠ ml

❖❖ : تعني أن عدد عصيات الكوليفورم في المياه المعالجة لا يزيد ٢,٢ لكل ١٠٠ ml

دول (2 ت العامة لإ ي المعالجة في الري حسب روبيولوجية حسب ١٩٧٤ EPA:

رات فتبار	اه المعالجة	دة الاستخدام	لمعالجة
وعيا	pH=٦,٩ .	- ت مدنية (لسيارات مروج) نحمام حاصيل ائية	ع التعقيم
وعيا	BOD_5 < ١٠ mg/1		
ميا	ات كوليفورم		
ل دائم	متبقي = > ١ mg/1		
وعيا	PH = ٦,٩	حاصيل ل البناء فات لغرض ترطيب ية.	ع التعقيم
وعيا	mg/1 BOD_5، Tss = ٣٠		
ميا	كوليفورم ml ١٠/ ٢٠		
ل دائم	متبقي = > ١ mg/1		

ويجب أن لا تزيد بيوض الديدان عن بيضة واحدة في الليتر حتى يتم استعمال هذه المياه المعالجة لري

المحاصيل التي تؤكل نيتة مثل الخضار.

ول (٣ كروبيولوجية لم ستخدمة بالزراعة حسب

زارة البيئة:

لئة	ة الاستعمال	لمعرضة	لمعوية (عدد ن في بتر)	دد عصيات فورم في m1 ١٠
A	ات التي تؤكل اكن الرياضة ، ائق ا مة	مال هلكين امة	b1	١٠٠ C
B	ب ، المحاصيل الصناعية	مال	١	- للب حد
b	، كان الري بالتنقيط.			
C	، يوقف الري قبل أسبوعين من القطاف.			
	دام الري بواسطة ا شات.			

سرف الصحي المعالجة:

إن من أهم الدواعي لري المزروعات هو تلبية احتياجات النباتات من الماء والمغذيات وهناك العديد من الأشياء التي توخذ بعين الاعتبار في المياه العادمة المعالجة والمستخدمة لري المزروعات متضمنه المغذيات والملوحة ، ونسبة امتصاص الصوديوم والعناصر المؤثرة الاخرى (صقر السالم ، ٢٠٠٠) . وتحتاج النباتات إلى بعض العناصر الغذائية بكميات كبيرة وتسمى العناصر من هذا النوع بالمغذيات الأساسية الكبرى ومنها النيتروجين والفسفور والبوتاسيوم

دول ٤ ذجية لتراكيز هذ المياه المعالجة

ن مثل الكالسيوم والمغنسيوم والكبريت

اه الصرف الصحي يستفيد منها النبات

المغذي	النموذجي mg/l
النيتروجين	٣٠_١٠
الفسفور	٢٠_٦
البوتاسيوم	٢٥_١٥

المصدر: (Al salem, 1996 ،Mara & Cairncross , 1987) .

اه الصرف الصحي المعالجة :

تصنف المحاصيل تبعا للمجموعة المعرفة من الناس والدرجة المطلوبة لتدابير حماية الصحة إلى عدة فئات كالتالي :

الأولى : الحماية مطلوبة للمستهلكين والعمال المزارعيين وعامة الجمهور وتشمل المحاصيل التي تؤكل نيئة (بدون طهي) والفواكه المروية بالرش والعشب (ملاعب الرياضة والحدائق والمروج

العامة) .

لثانية : تحتوي على الحبوب والمحاصيل الزراعية التجارية (كالقطن..) ومحاصيل المواد الغذائية المعدة للتعليب والعلف والمراعي والأشجار.

وعموما يجب الا يزيد تركيز المغذيات الكبرى (الأساسية) كالنيتروجين ـ الفوسفور ـ البوتاسيوم) عن حدود معينة لكي لا يؤدي تراكم هذه المواد في التربة إلى تراكيز عالية غير مقبولة . وتختلف تراكيز هذه المواد حسب نوع المحاصيل المزروعة كما هو موضح بالجدول التالي :

،ول (5 دة (الكبرى) من قبل بعض المحاصيل:

صول	لمغذيات الكبرى Kg Ds /ha/ yr		
	وجين	فور	سيوم
أعلاف	١٠٠ - ٥٠٠	٢٥ -١٠٠	١٠٠ – ٣٠٠
ذرة	١٢٠ – ١٨٠	٢٠ – ٣٠	١٠٠
قطن	٧٥ – ١١٠	١٤	٤٠
قمح	٦٠ – ١٠٠	٢٠	٢٠
بطاط	٢٣٠	٢٣	٣٠٠ - ٣٥٠
غابات	٣٣٠	-	-

المصدر: (صقر السالم ، ٢٠٠٠)

صرف الصحي المعالجة الخارجة من

ة إب :

أدى الاستخدام العشوائي والمفرط لمياه الصرف الصحي العادمة والمعالجة في وادي ميتم إلى ظهور مؤشرات تنذر خطورتها على صحة البيئة مثل زيادة نسبة الإصابات بالأمراض في صفوف الساكنين والمزارعين بالوادي فضلاً عن التأثير السلبي لهذا الاستخدام المتمثل في تلوث التربة وتدهورها وتلوث المياه السطحية والجوفية في الوادي نفسه . لذلك يجب حسن اختيار المواقع لمشاريع الري النموذجية المستخدمة مياه الصرف الصحي المعالجة لري المزروعات بالأساليب العلمية الحديثة لما تتميز به هذه المشاريع من فوائد عديدة أهمها : القضاء على العشوائية المفرطة في وادي ميتم ، رفع كفاءة الري ، زيادة إنتاجية وحدة المساحة ، رفع خصوبة التربة ، تخفيف الضغط على الموارد المائية التقليدية (الجوفية) وتقليل نسبة العجز المائي في المنطقة . ونتيجة لوجود مناطق بجنوب مدينة إب في مديرية السبرة تعاني من شحة الموارد المائية فمن الممكن دراستها وتهيئتها لإقامة مشاريع ري نموذجية حديثة تستخدم مياه الصرف الصحي المعالجة للري باساليب علمية متطورة ومن هذه المواقع والقريبة من محطة المعالجة نذكر : عزلة عينان التي تبعد حوالي ٥ كم من محطة المعالجة ، تليها عزلة

بني عاطف ، بلاد الشعيبي . من المعروف أن صفات وجودة المياه هي التي تحدد طريقة ونوعية استخدامها فبعد تحديد مستوى المعالجة لمياه الصرف الصحي الخارجة من محطة المعالجة المختلفة يلزم حسن اختيار مواقع الري أي المواقع التي ستروي بالمياه المعالجة (صقر السالم ، ٢٠٠٠ ، Metcalf & Eddy,1991) مع الأخذ بالاعتبار عده نقط لتسهيل اختيار هذا المواقع من العزل التابعة لمديرية السبرة جنوب مدينة إب ومنها الأتي :

١) تقديم معلومات وبيانات واضحة عن الاراضي الزراعية ومساحاتها والمياه المعالجة المستخدمة للري ومدى استجابة المواطنين وتقبلهم للأمر من أجل نجاح الاتفاقية معهم لتطبيق الري على أسس علمية متطورة وصحية جيدة وايجابية .

٢) النزول الميداني إلى المواقع المستهدفة من قبل متخصصين لتوعية المزارعين ووصف المشروع لهم ورصد مواقع قابلة لإقامة مشاريع تابعة للمشروع.

٣) متابعة اللقاءات مع المزارعين لتحديد مستوى المنفعة وجدوى المشروع .

٤) الحصول على موافقة خطية من المزارعين تبين اهتمامهم وتحمسهم لتنفيذ المشروع.

٥) عمل خلاصة للنقاط السابقة وتحديد المواقع الأكثر قبولا لتنفيذ المشروع .

٦) تهيئة بدائل من المواقع المجاورة لضمان نجاح المشروع.

٧) تقدير الكلفة لكل موقع والكلفة الإجمالية لجميع المواقع المشتركة.

مياه الصرف الصحي ا محطة إب :

تقع محطة إب في الجزء الجنوبي الشرقي من مدينة إب (في أعلى مساقط منطقة وادي ميتم) على ارتفاع ١٨٩٠ متر فوق سطح البحر . وقد أنشئت المحطة عام ١٩٩٠م من قبل شركة ألمانية ، و صممت لإستيعاب نحو (٥٠٠٠) م٣ في اليوم ، كحد أقصى من المياه العادمة ذات أكسجين لازم حيوياً (BOD_5) بقيمة (٥٠٠) ملجم / لتر . وقد بلغ متوسط كمية المياة المتدفقة إلى المحطة في بداية الأمر (عام ١٩٩١م) نحو (١١٩٣)م٣ / يوم ، وأما الكمية من هذه المياة في الوقت الحاضر فتتراوح ما بين(٦٣٩٠)م٣ (٩٠٠٠)م٣ وتصل إلى حوالي ١٠٠٠٠م٣ / يوم مع الكمية التي يستنفذها المزارعون إلى مزارعهم قبل وصولها إلى محطة المعالجة وهذا يعني وجود زيادة في الحمولة تصل إلى اكثر من ٨٠٪ من الطاقة الاستيعابية القصوى التي صممت عليها المحطة ، وتبلغ قيمة الأكسجين اللازم حيوياً (BOD_5) نحو(١٤٥٠) ملجم / لتر واللازم كيميائيا (COD_5) بنحو(٢٠٩٧)ملجم / لتر . وتتمثل عملية المعالجة بهذه المحطة في المراحل الآتية :

١ - المعالجة الميكانيكية : ويتم فيها فصل وغربلة المواد الصلبة كبيرة الحجم والمواد الاخرى التي توجد في المياه الخام بواسطة استخدام مناخل خاصة ، تليها عملية إزالة الاتربة والرمل والمواد الصلبة الثقيلة عن طريق ترسيبها في حفر منخفضة على مجرى الدفق المائي لهذه المياه ومن ثم سحب المواد المترسبة إلى خارج المجرى .

٢ - المعالجة الحيوية في أحواض الأكسدة : يتم في هذه المرحلة هضم المركبات العضوية في أحواض التهوية والتي هي عبارة عن ستة أحواض كبيرة تدور فيها مراوح كهربائية لضخ الأكسجين وخلطه في الماء بهدف إمداد الكائنات الدقيقة كالبكتيريا بما يلزمها من أكسجين لتقوم بعملية التحليل الهوائي للمركبات العضوية . كما يتم في هذه المرحلة ترسيب المواد العضوية الصلبة والتي يتم نقلها إلى أحواض التجفيف . أما الوحل المتبقي فيتم تجميعه في المنخفض المركزي لحوض الترسيب النهائي حيث يؤخذ جزء ليعاد إلى أحواض التهوية لتنشيط النمو البكتيري بينما الجزء الآخر يتم نزع الماء منه وتكثيفه تمهيداً لنقله إلى أحواض التجفيف.

٣ - المعالجة الكيميائية : يمرر الدفق المعالج (الماء) على غرفة الكلورة لإضافة مادة الكلور قبل تصريفه إلى مجرى الوادي .

، الاجتماعية ا الصرف الصحي ا :مة الجة

، محطة إب : أثبتت دراسات سابقة ونتائج النزول الميداني ومسائلة واستفسار المزارعين في وادي ميتم أن أهم الأسباب التي تدفع معظم مستخدمي هذه المياه سواء كانت معالجة أو عادمة هو الحاجة الملحة لاستخدامها لما تتميز به هذه المياه من كونها مصدر مجاني للمياه ولا يوجد لها بديل ، وغناها بالعناصر الغذائية التي تزيد من إنتاجية النباتات وترفع من خصوبة التربة إضافة إلى شحة مصادر المياه الجوفية وارتفاع تكاليف استخدامها ، فضلاً عن عدم وجود أية موانع أو قيود إجتماعية أو دينية تحد من تعامل هذه الشريحة من المجتمع الزراعي مع تلك المياه بالطرائق العشوائية والمفرطة وأن العمالة التي تنفذ جميع الأعمال الحقلية ومنها عملية الري هي عمالة أسرية وأن عملية الري ليست مقننة ومدروسة ومناسبة لنوعية المحاصيل التي يزرعونها . وقد لوحظ في منطقة وادي ميتم أن المزارعين لا يهتمون كثيراً للآثار الصحية المترتبة من جراء التعامل غير الحذر مع تلك المياه وذلك لعدم وجود رقابة صارمة تلزمهم باستخدام الأحذية والكفوف الواقية عند القيام بعملية الري بالمياه العادمة المعالجة وعدم تمنعهم من استخدام المياه غير المعالجة كما يحدث في هذا الوادي ، إضافة إلى عدم وعي معظم المستخدمين بالمخاطر المترتبة من هذا الاستخدام ، حيث

وقد وصل بهم الحال إلى غسل بعض الخضار بهذه المياه الملوثة ويأكلونها غضة وهذا ما سيرفع نسبة التعرض للإصابة بمختلف الأمراض الخطيرة كفيروس الكبد الوبائي .لذلك يجب القيام بعدة حملات لتوعية المزارعين في وادي ميتم بالمخاطر المحتملة الناتجة من عدم اتباع وسائل السلامة في التعامل مع تلك المياه (حيدر وآخرون ، ٢٠٠٥) . وقد نتج عن هذا الاستخدام العشوائي للمياه الخام غير المعالجة ، (مياه المجاري قبل دخولها المحطة) إلى أضرار بشريه (موت بعض العمال المتعاملين مع هذا النوع من المياه) ، وحيوانية (بتور وتشوهات) ولو بنسبة قليلة ولكن مؤشر الخطر ينذر بالإرتفاع ما لم يتخذ حيال ذلك بعض التدابير الصارمة لمنع إستخدام المياه العادمة قبل المعالجة للري وإلزام المزارعين بإتخاذ التدابير اللازمة للوقاية من أضرار التلامس المباشر مع المياه المعالجة عند الري ورفع مستوى الوعي عند هذه الفئة من المجتمع .

مناجمة عن خدام المعالجة في الري :

من المعروف أن مياه الصرف الصحي الخارجة من محطة المعالجة بمحافظة إب لم ترق إلى المستوى المطلوب من المعالجة ،بسبب ارتفاع محتواها من البكتيريا والجراثيم القولونية بما يفوق المقاييس اليمنية والعالمية . وهذا الوضع يترتب عليه مخاطر أكيدة ناتجة من استخدام تلك المياه في ري المزروعات وطريقة التعامل معها . ومن خلال النزول الميداني لوحظ أن العديد من المزارعين لا يلتزمون بأدنى قواعد السلامة الصحية مثل استخدام بعض الكفوف الواقية والملابس الخاصة وكذلك أحذية مطاطية طويلة . وبإمكان المياه بهذه الحالة أن تنقل الكثير من الأمراض فالبكتيريا تسبب أمراض الكوليرا ، وحمى التيفوئيد ، زحار باسيلري ، والنزلة المعدية ، وبويضات ويرقات الديدان بمختلف أنواعها والفيروسات تكون عاملاً مسبباً لحدوث العديد من الأمراض مثل شلل الأطفال (الكساح) ، وإلتهابات الكبد بالإضافة إلى فيروس الكبد الوبائي ، مما يجعل عملية تطوير طريقة المعالجة ضرورياً في هذه المحطة وبما يتماشى مع كمية المياه ونوعية الاستخدام لها .

هناك مخاطر أخرى على مواطني المنطقة نتيجة استهلاكهم تلك المزروعات كالخضار الغضة التي تؤكل بدون طهي . حيث لا توجد قوانين تحدد نوع المزروعات المسموح ريها بمياه الصرف الصحي ولا يتم تقنين للمياه المستخدمة للري الزراعي. من ضمن المزروعات التي تروي بمياه الصرف الصحي المعالجة : الملفوف (الكوبيش) ، البصل ، الثوم ، الكوسة ، البطاطس ، الفلفل والطماطم وقد بينت بعض الدراسات السابقة (حيدر وآخرون ٢٠٠٥م) بأن العديد من الجراثيم لها القدرة على البقاء نشطة وحية على سطوح الأوراق والثمار لفترات تتراوح بين يومين

إلى ٣٠ يوماً مما يوسع مدى الإصابة والعدوى وقد لوحظ أن بعض المحاصيل تروى وهي في حالة النضج والبعض الأخر تروى أثناء الجني للمحصول الناضج مثل الطماطم الذي يستمر الجني لعدة أيام ويتم ري المحصول خلالها . ويمكن لعملية المعالجة الأولية والثانوية لمياه المجاري أن تزيل ما بين (٥٠ -٩٥٪فقط) من البكتيريا والفيروسات (موسى، ٢٠٠٠).

تسرب مياه الصرف الصحي إلى المياه الجوفية:

ينتج عند إضافة مياه الصرف الصحي إلى المياه السطحية أو الجوفية تلوث هذه المياه وتفقدها جودتها وصلاحيتها للشرب. تحتوي مياه الصرف الصحي من الملوثات القابلة للتحلل إلى مواد بسيطة غير ملوثه (ثاني أكسيد الكربون والنيتروجين) بواسطة التفاعلات الكيميائية أو البكتيريا الطبيعية. وعملية التحلل للمواد العضوية الموجدة بمياه الصرف الصحي المرمية ، تؤدي إلى خفض مستوى العناصر الغذائية في المجرى المائي (eutrophication) . فإذا كانت كمية مياه الصرف الصحي المرمية في مجرى النهر غير كبيره فان الضرر الناجم في هذه الحالة يمكن التغلب عليه. أما أذا كانت الكمية كبيره فإن الطبيعة تعجز عن العودة إلى حالي الاتزان وتزداد أضرارها على البيئة ويلزم التدخل لمعالجتها (الخطيب ، ٢٠٠٤) .

ولكن إذا احتوت المياه على ملوثات مقاومة للتحلل مثل المبيدات الزراعية (مثل dieldrin , DDT)، والمخلفات الصناعية ومخلفات الصرف الصحي ، والبترول ومشتقاته ، dioxins ، polyaromatic hydrocarbons ، والمواد المشعة وبعض العناصر الثقيلة كالحديد والزئبق والكالسيوم التي تبقي في المياه لفترات طويلة دون تحلل مما يسبب ضرراً كبيرا لا يمكن أصلاحه وأن أمكن فيكون ذلك بعد عقود طويلة من السنين. والحل الأمثل للحفاظ على جودة المياه هو أن تمنع جميع الملوثات من الوصول إلى المصادر المائية . وسن قوانين تحدد المواد والتركيزات المسموح بتواجدها في البيئة وبالذات قي المصادر المائية مع الأخذ بالاعتبار مصادر وكميات وتأثير المواد الملوثة المختلفة ، وتغيراتها ، ونواتج تحليلها ، وإمكانية منع هذه المواد من الوصول إلى المصادر المائية أو التخلص منها عن طريق المعالجة (الخطيب ، ٢٠٠٤) .

النتائج :

أولاً نتائج التحاليل المختبرية لمياه الصرف الصحي المعالجة الخارجة من محطة إب وتحديد صلاحيتها للري :

تشير نتائج التحاليل الواردة في الجدول (٦) والخاصة بمواصفات مياه الصرف الصحي المعالجة الخارجية من محطة إب (٢٤مواصفة) إلى أن ثمان مواصفات منها تجاوزت الحدود القصوى للمواصفات والمقاييس اليمنية والخاصة بإستخدام هذه المياه للري وهي البيكربونات (HCO_3) التي بلغت في المياه المعالجة (842) ملجم / لتر والمواد الصلبة العالقة (Tss) قدرت (455) ملجم / لتر ، وقيمة الكلورايد نحو (525.4) ملجم / لتر ، والفوسفات بنحو (54) ملجم / لتر ، وقيمة الصوديوم (Na) بـ (270) ملجم / لتر ، والفلور (F^-) (١,٩٦) ملجم / لتر ، والبكتيريا البرازية (Total Coliform) ١١,٠٠٠ خلية / ١٠٠ مليلتر وعصيات الكوليفورم (Feacal Coliform) ١,٨٠٠ خلية / ١٠٠ مليلتر إضافة إلى إقتراب قيمة النحاس (٠,١٨) ملجم / لتر من الحدود القصوى المسموح بها حسب المواصفات القياسية اليمنية (٠,٢) ملجم / لتر. والمياه بهذه المواصفات لا تكون صالحة للري بسب إرتفاع محتواها من مسببات المرض فهي لم تلتزم بالشروط الخاصة بالسلامة الصحية ، إضافة إلى إحتوائها على نسب عالية من الصوديوم والبيكربونات التي لها تأثير سلبي على خواص التربة الزراعية فهي تقلل من نفاذية التربة وتؤثر على نمو وإنتاج النبات بشكل سلبي . كما أن زيادة محتواها من الفلور و الفوسفات له تأثير ضار على النباتات والبيئة ، و كذلك إقتراب قيمة النحاس من الحدود القصوى المسموح بها له تأثير مضر على النباتات ، فهو يعتبر سام للعديد من النباتات بالتراكيز من (٠,٠١ - ٠,١) ملجم / لتر، كما أن له أضراراً صحية على البشر من جراء تناولهم على غذاء محتوي على تراكيز عالية من النحاس نتيجة تراكمه في أجسامهم (Mara &Cairniross, 1987 ، صقران، ٢٠٠٠) . ونتيجة لتدني الوعي بمخاطر التعامل مع المياه العادمة والمعالجة فإن مؤشر الأخطار الصحية والبيئية سيكون أكبر مما نتوقع، لذلك يجب رفع كفاءة الأداء للمحطة المدروسة من خلال زيادة عدد برك الأكسدة وعمل برك خاصة للصقل أو التنضيج لخفض مستوى المياه من مسببات المرض إلى أقل من ١٠٠٠ خلية بكتيرية / ١٠٠ مليلتر(Mara &Cairniross,1987)حتى تكون المياه الخارجة من محطة إب متماشية مع المواصفات والمقاييس اليمنية وحتى تتجاوز المحطة مشكلة الحمل الزائد المتمثل بـ٨٠٪ من قدرتها الإستيعابية (حيدر ، وآخرون ، ٢٠٠٥) .

جدول (٦) قيم التحاليل المختبرية لعينات المياه العادمة الداخلة إلى محطة إب وكذلك الخارجة من المحطة بعد المعالجة ومقارنتها بالمواصفات القياسية اليمنية لتحديد صلاحيتها للري .

م	مؤشر	حدة Unit	المياه دمة خلة	ص الـ باه رجة الجة)	صفات سية نية
١	بل الكهربي (E.C)	ds/m	3.1	2.2	3-0.7
٢	دروجيني (pH)	ds/m	7.75	7.6	9.0 – 6.0
٣	بة الكلية (TDS)	mg/l	2002	1443	2000
٤	وية (Alkalinity)	mg/l	350	690	nd
٥	ربونات HCO_3	mg/l	1647	842	520
٦	لعالقة الكلية (T.H)	mg/l	546	455	200
٧	الازم حيوياً (BOD_5)	mg/l	1450	54	150
٨	لازم كيميائياً (COD)	mg/l	2097	158	500
٩	سيوم Ca^{++}	mg/l	160	132	400
١٠	سيوم Mg^{++}	mg/l	35.04	30	60
١١	ورايد CL	mg/l	nd	525.4	350
١١	رات NO_3	mg/l	64	9	50
١١	نيوم NH_4	mg/l	216.8	106.5	nd
١٤	سفات PO_4	mg/l	71	54	15
١٤	ريتات SO_4	mg/l	258	182	1000
١٦	ديوم Na^+	mg/l	nd	270	230
١١	ز الصوديوم SAR	mg/l	nd	2.74	9
١٧	لور F^-	mg/l	3.8	1.96	1.0
١٩	ـيد Fe	mg/l	1.04	0.16	5.0
٢٠	ناس Cu^{++}	mg/l	3.56	0.18	0.2
٢١	ك ZN	mg/l	13.1	0.2	2.0
٢١	نيد CN	mg/l	nd	0.01	0.1
٢١	با البرازية Total Coliform	Cells /100ml	34×10^6	11.000	1000Cells / 100 ml
٢٤	Feacal Coliform	Cells /100ml	12×10^4	1.800	1000/100ml

ن في مختبر محطة إب ومعامل كلية العلوم .

لمعالجة الخارجة من الخمس المحطات اليمنية والعالمية لتحديد صلاحيتها للري :

توضح النتائج الواردة في الجدول (٧) أن قيمة التوصيل الكهربائي في المياه الخارجة من محطات إب والحوطة والشعب وذمار وصنعاء كانت (٢,٢ ، ٢,٩ ، ٢,٨ ، ٢,٦ ، ٢,٩) ديسيمينز / م على التوالي . وتعد هذه القيم عالية نسبياً وخصوصاً في كل من محطة الحوطة وصنعاء والشعب التي اقتربت من الحدود القصوى المسموح بها باليمن (٣) ديسيمينز / م .

كما بلغ تركيز الصوديوم نحو (١١,٧٤ ، ١٤,٤٣ ، ١٨,٢٥ ، ٧,١ ، ٩,٢) ملي مكافئ/ لتر في المياه الخارجة من المحطات الخمس على التوالي ، وقد تجاوزت الحدود المسموح بها باليمن في جميع المحطات ما عدا محطة ذمار بالنسبة لاستخدام هذه المياه للري السطحي الشائع الاستخدام باليمن ، وتجاوزت جميعها الحدود المسموح بها دولياً . يؤثر التركيز العالي نسبياً

للصوديوم أو التركيز المنخفض نسبياً للكالسيوم في محلول التربة على كمية المياه التي تتسرب (تمتصها التربة) داخل التربة مما يقلل كفاية هذه المياه لحاجة النبات بين الريات فيؤثر ذلك سلباً على الانتاج (المساوى ، ١٩٩٩) .

وتشير النتائج ايضاً إلى أن نسبة امتزاز الصوديوم والتوصيل الكهربائي للمحطات الخمس المذكورة في الجدول (٧) ستكون مع مرور الزمن سبباً في تدهور نفاذية التربة مما يؤثر سلباً في درجة رشح المياه داخلالتربة (المساوى ، ١٩٩٩) .

تجاوزت تركيزات الكلورايد في المياه الخارجه من المحطات المدرجة في الجدول ما عدا محطة ذمار وصنعاء كانت أقل من الحدود القصوى للري السطحي وتجاوزت الحدود القصوى للري بالتنقيط ، حيث بلغت نسبة الكلورايد في المياه المعالجة (١٤,٨ ، ٢٦,٧ ، ١٢,٧ ، ٣,٠ ، ٧,١ مليمكافئ/ل).

يؤدي تراكم الاملاح الذائبة في التربة إلى تدهور وتملح الأراضي الزراعية وتختلف درجة تحمل النباتات الزراعية للملوحة بحسب نوع النبات ، وقد اشارت الدراسات السابقة إلى إنخفاض محاصيل الحبوب بقدار(٠,٧ - ١,٠) طن / هكتار عند إرتفاع مستوى الملوحة وحدة واحدة (الزبيدي ، ١٩٩٤) .

كما تجاوزت قيم البيكربونات في المياه المعالجة بالمحطات المدروسة الحدود المسموح بها حسب المواصفات القياسية اليمنية ، مما يستلزم معالجة هذه المياه لخفض مستوى البيكربونات في المياه المعالجة المستخدمة للري ، وكان أعلى مستوى للبيكربونات في المياه الخارجة من محطة إب (١٣,٨٠) مليمكافئ / ل . وتطابق مع ذلك قيمة القلوية التي كانت اكثر في محطة إب (٦٩٠) ملجرام / ل .

تبين النتائج في الجدول (٧) أن التلوث البكتيري المتبقي في الفيض النهائي المستعمل لري النباتات ما يزال عالياً ، وقد تجاوز الحدود المسموح بها بالجمهورية اليمنية والعالم ، حيث بلغ عدد عصيات الكوليفورم في محطة إب (١٨٠٠ خلية / ١٠٠ مل ، وفي الحوطة (٥,٣ × ١٠^{٦} خلية ، ١٠٠ مل ، وفي محطة الشعب بعدن (٣ × ١٠^{٤}خلية / ١٠٠ مل) .

وذكر (Mara & Cairncross , 1987) أن إضافة بركة أو أكثر من برك الصقل والتنضيج يمكن أن يكون ضرورياً لتخفيض الكثافة العددية للبكتيريا القولونية إلى اقل من ١٠٠٠ خلية / ١٠٠ مل .

كما تشير نتائج الجدول (٧) أيضاً ان متطلب الاكسجين الحيوي (BOD_5) ومتطلب الاكسجين الكيميائي (COD) كان في الحدود المسموح بها يمنياً ولكنها تجاوزت الحدود المسموح بها من قبل منظمة الصحة العالمية (WHO) .

جدول (٧) خواص المياه العادمة المعالجة من محطات إب ، الحوطة ، الشعب ، ذمار ، صنعاء بالمواصفات القياسية والدولية لتقييم صلاحيتها للري .

م	مؤشر	وحدة Unit	محطة إب (١)	محطة الحوطة (٢)	محطة الشعب عدن (٣)	محطة ذمار (٤)	محطة صنعاء (٥)	صفات سية منية (٦)	WHO (٧)
١	لتوصيل هربي E.C	ds/m	2.2	٢،٠	٢،٠	٢،٠	٢،٠	3-0.7	nd.
٢	زاز الصوديوم SAR	%	٢،٧	٨،٧	٨،٠	٣،٢	٤،٠	2.5 - 0	nd.
٣	يدروجيني PH	nd.	٧،٢	٨،٠	٨،٠	٧،٠	٧،٠	8.4 - 6.5	٦-٩
٤	ين اللازم ويا (BOD_5)	mg/l	٤١	٩٧	١٥،٠	٨٦،٠	٨١،٠	١٥	١٠ >
٥	ين اللازم يائياً COD	mg/l	١٥	٢٦٥	١٧٤	١٠١	٢١٠،٠	٥٠	٤٠ >
٦	ورايد Cl	meq/l	١٤،٠	٣٦،٠	١٢،٠	٣،٠	٧،٠	١٠ > طحي ٢٠ > تنقيط	nd.
٧	رايد F	mg/l	١،٩	nd.	nd.	nd.	nd.	nd.	nd.
٨	يونات CO3	meq/l	nd.	١،٠	nd.	nd.	١،١	nd.	nd.
٩	ربونات HCO3	meq/l	١٣،٠	١٠،٠	nd.	١٠،٠	١٠،٠	٨،٠ - ١،٠	nd.
١٠	لوية Alkalinity	mg/l	٦٩	nd.	nd.	٦٢	٦١	nd.	nd.
١١	لابة Total hardness	mg/l	٤٥	nd.	nd.	٣٦	١٦	٤٠٠	nd.
١١	لسيوم Ca	meq/l	٣،٠	٣،٢	٣،٨	٧،٢	٤،٠	nd.	nd.
١١	سيوم Mg	meq/l	١،٢	٢،٧	٥،٨	١،٠	٣،٠	12.5 >	nd.
١٤	يوم Na	meq/l	١١،٢	١٤،٠	١٨ ٢،٠	٧،٠	٩،٠	لحي SAR > 9 تقيط SAR> 3	3>
١٤	القولونية Faecat coliform	cells/100 ml	١١،٠	٦١٠ > ٥،٠	٤١٠ > ٣	nd.	nd.	1000 cells / 100 ml	2.2 cells / 100 ml

١ - مختبر محطة إب ، ومختبرات كلية العلوم (٢٠٠٧)، ٣، ٢ - صقران (٢٠٠٥)، ٥، ٤ - حيدر (٢٠٠٥)٦ - الهيئة العامة لحماية البيئة (١٩٩٩) ٧ - WHO (١٩٧٩).

تشير النتائج الواردة في الجدول (٨) أن تركيز الفلزات الثقيلة في مياه الصرف الصحي المعالجة الخارجة من المحطات الخمس المذكورة في حدود التركيزات المسموح بها في اليمن وحسب المواصفات القياسية المسموح بها من قبل منظمة الصحة العالمية ، ما عدا عنصري النحاس والكادميوم الذين ظهرا بتركيزات عالية تجاوزت الحدود المسموح بها في كل من المياه المعالجة بمحطة

الحوطة (٠,٥٥) مليجرام / ل ، (٠,٥) مليجرام / ل على التوالي ، وكذلك محطة صنعاء (٠,٣) مليجرام /ل من النحاس . مما يجعل هذه المياه غير صالحة للاستخدام في الري حيث يعتبر عنصر النحاس سام للعديد من النباتات عند تراكيز أقل من تراكيز النحاس في الدفق الخارج من المحطتين المذكورتين. وبالمثل عنصر الكادميوم الذي يعتبر ساماً للبقوليات و ضاراً للانسان والحيوان ، وزيادة تركيزه تجعل من المياه المعالجة في محطة الحوطة غير صالحة للري . وأشار (المساوى ، ١٩٩٩) إلى إمكانية خفض تركيزات النحاس في المياه العادمة المعالجة وذلك بإضافة كمية قليلة من كبريتات البوتاسيوم التي ستكون مركبات نحاسية غير ذائبة في الماء ولذلك يسهل ترسيبه .ومن المتوقع أنه مع استخدام المياه المعالجة باستمرار لفترة طويلة (وخصوصاً الاستخدام العشوائي و المفرط الغير مدروس) قد يؤدي إلى زيادة تراكم هذه العناصر في التربة الزراعية مما قد يؤثر سلباً على نمو وانتاجية المحاصيل ومن خلال ذلك على صحة الانسان والحيوان .

جدول (٨) تراكيز الفلزات الثقيلة في مياة الصرف الصحي المتدفقة من محطات إب وا لحوطة والشعب وذمار وصنعاء بالمقارنة مع المواصفات القياسية اليمنية والعالمية :

ثرات (mg/l)	ب (١)	وطة (٢)	عب ن (٣)	ر (٤)	عاء (٥)	بيس موح راه/ل) منية (٦)	WHO (٧)	ظات ثيرات (٦)
دميوم Cd Cadmium	nd	٠,١	٠,٠	nd	nd	٠,٠	>0.03	للانسان بسبب ضغط وبين ، أمراض الكبد كلى .
ماص Pb Lead	0.02	0.1	0.24	٠,٠	nd	٥	>0.05	النباتية عندما يكون إنسان يسبب امراض و ، التخلف العقلي
كل Nikel Ni	nd	0.06	0.04	nd	nd	0.2	>0.05	باتات بالتراكيز من 0.01 سميته في الاراضي أو القلوي . 0.1 - ، الـ pH
ماس Cu Cupper	0.18	0.55	0.04	0.056	٠,٠	0.2	>0.5	تات عند التركيزات بب اختلال عمل هيج الجهاز العصبي ، الشعر للأنسان . 0.1 – 0.01
ديد Fe Iron	0.165	٣,٢	١,٧	٠,٢	٠,١	٥	>5	المسامية يمكن أ، التربة بفقد حيوية لموليبدثيوم
انيد CN Cyanide	0.01	nd	Nd	nd	nd	0.1	nd	ية منه مميته ، بينما قدره على التخلص من ويل الايونات السامة إل ير سامة .
ك Zn Zinc	٠,٠	nd	Nd	nd	nd	٢,٠	nd	ن المحاصيل ولكن إكيز، وتقل سميته ي الخفيفة او العالية تكون سامة ، والجفاف وآلام البطن كلوي الحاد . ضاع pH ن ٦ ثيان

١ - مختبر محطة إب +مختبرات كلية العلوم (٢٠٠٧)، ٢، ٣ - صقران (٢٠٠٥) ، ٤، ٥ - حيدر (٢٠٠٥)٦ - الهيئة العامة لحماية البيئة (١٩٩٩) ٧ - WHO (١٩٧٩)

التوصيات :

لنتائج :

خرجت الدراسة بالنتائج الآتية :

١ - إرتفاع قيم الصوديوم في مياه الصرف الصحي المعالجة في الخمس المحطات المدروسة (إب ، الحوطة ، الشعب ، ذمار ، صنعاء) حيث بلغت (11.74 ، 14.43 ، 18.25 ، 7.1 ، 9.2) مليمكافئ /ل على التوالي .

٢ - بلغت قيمة الكلورايد في المحطات المذكوره (14.8 ، 26.7 ، 12.7 ، 3.0 ، 7.1) مليمكافئ /ل على التوالي .

٣ - قدرت قمية البيكربونات أيضاً بنحو (13.80 ، 10.16 ، nd ، 10.08 ، 10.19) مليمكافئ /ل على التوالي .

٤ - كما بلغ عدد بكتيريا القولون البرازية (11000 ، 5.3×10^6 ، nd ، nd ، 3×10^4) خليه / ١٠٠مل على التوالي .

٥ - قدرت تركيزات النحاس والكادميوم في محطة الحوطة (0.55 ، 0.5) ملجرام/ لتر ، بينما في محطة صنعاء بلغت تركيزات النحاس بنحو (0.3) ملجرام/ ل . والمياه بهذه المواصفات لا تصلح للري حسب مواصفات الجودة اليمنية والدولية (WHO) ما لم تتخذ تدابير صحية وبيئية صارمة .

وصيات :

توصل الباحث إلى التوصيات الهامة الآتية :

١ - يجب وضع إستراتيجية متطورة لإدارة المياه العادمة المعالجة والحمأة .

٢ - من الأهمية بمكان تحسين طرائق المعالجة والتوسع الافقي للمحطة من خلال زيادة عدد أحواض الأكسدة وكذلك عمل برك الصقل والتعقيم في المحطات اليمنية لتحاشي القصور في إزالة الملوثات وخصوصاً الجرثومية منها الموجودة في مياه المجاري إضافة إلى تخفيض العناصر

الاخرى الغير ملائمة لاستخدام هذه المياه في الري الزراعي والواردة في الجدولين (٧ ، ٨) .

٣ - يجب أن تدعم المشاريع الاستثمارية في مجال الري بالمياه العادمة المعالجة القائمة على أسس علمية متطورة وخاصة في المناطق الجافة وشبه الجافة كعزلة عينان ، وبني عاطف لغرض التخلص من الاستخدام العشوائي لهذه المياه في وادي ميتم .

٤ - يقترح الباحث أن تتبنى الدولة مشاريع ري نموذجية لإعادة استخدام مياه الصرف الصحي المعالجة وفق الاشتراطات والمواصفات القياسية اليمنية ، كخطوه أولى في طريق تعميمها على المناطق الأخرى المماثلة .

٥ - من الضروري البحث في إمكانية إدخال التقنيات الحديثة في عملية معالجة المياه العادمة مثل تقنية " النانو تكنولوجي " .

٦ - يوصي الباحث بإجراء فحوصات دورية دقيقة لجميع المواصفات والعناصر الخاصة بمياه الصرف الصحي المعالجة المستخدمة للري بما فيها تلك التي لم نوردها في هذا البحث وذلك لأهميتها في تحديد مستوى جودة هذه المياه .

در والمراجع :

اللغة العربية :

١ - حيدر عبد الرحمن ، المشرقي محمد حزام ، اسحاق إبراهيم (٢٠٠٥) : الأثر البيئي لاستخدام مياه الصرف الصحي ، المعالجة في الري ، وزارة التخطيط والتعاون الدولي ، الوحدة الرئيسية لمراقبة الفقر ، صنعاء ، ص ٩٥ .

٢ - الخطيب ، السيد أحمد (٢٠٠٤) : النظام البيئي والتلوث – سلسلة البيئة والتلوث ، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع (١) ص ١٠٥ -١١٨ .

٣ - الزبيري أحمد حيدر (١٩٩٤) : استصلاح الأراضي الملحية في الوطن العربي . مجلة الزراعة والتنمية في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتنمية الزراعية ، الخرطوم ، السودان ، ١٣(١) ، ص ٤١ .

٤ - سنيدي ، محمد علي (١٩٩٥) : معالجة مياه المجاري في عدن واستخدامها للزراعة ، مجلة المهندس الزراعي العربي ، سوريا ، ٢٢، ص ٢٠ .

٥ - صقر السالم (٢٠٠٠) : المعالجة اللازمة لإعادة استعمال المياه في الزراعة ، عمان .

٦ - صقران ، عبد الحميد سالم (٢٠٠٢) : واقع الموارد المائية وإمكانية استعمال المياه العادمه المعالجة للري الزراعي في اليمن . المجلة اليمنية للبحوث الزراعية ، كلية الزراعة ، جامعة عدن ، ١٥ ص ٩١ .

٧ - صقران ، عبد الحميد سالم (٢٠٠٥) : تقييم أداء برك الأكسدة لإعادة استخدام مياه الصرف الصحي المعالجة في الري ، مجلة الاستثمار الزراعي – العدد الثالث ، ص ٨٣ .

٨- عبد الوهاب أحمد (١٩٩٧م): موسوعة بيئة الوطن العربي ، تكنولوجيا تدوير النفايات ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ص ١٤١.

٩ - المساوى علي محمد (١٩٩٩) : إعادة استخدام المياه العادمة في البيئة اليمنية والأثر المتبادل .مجلة العلوم والتكنولوجيا ، صنعاء ، ٤ (٢)، ص٨ .

١٠ موسى ، علي حسن (٢٠٠٠) : التلوث البيئي ،دار الفكر دمشق – سوريا، ص ٣٦٥ .

١١ - المؤسسة العامة للمياه والصرف الصحي بمحافظة إب (محطة إب) قيم التحاليل المختبرية لصفات المياه الخارجة من محطة إب (٢٠٠٧) .

١٢ - الهيئة العامة لحماية البيئة (١٩٩٣) :المواصفات القياسية للمياه العادمة المعالجة ، صنعاء، ص ١ .

١٣ - الهيئة اليمنية للمواصفات والمقاييس وضبط الجودة (٢٠٠٢) : مشروع مواصفة قياسية يمنية ، لمياه الصرف الصحي المعالجة ، ص ١ -٧ .

للغة الإنجليزية :

14- Al salem sager (1996): Environmental Consideration For Wastewater reuse in Agriculture , IA WQ , Wat. Sci. Tech.

15 - Mara , D.D. and Cairncross (1987): Guidelines for the Safe use of Waste Water and Excreta in Agriculture . WHO . Geneva.

16- Metcalf & Eddy (1991) : Wastewater Engineering , Treatment,Disposal and Reuse. 3rd Ed. MeGraw- Hill , Boston M.A.

17- Warld Health Organization (WHO) (1979): Effluent Standards for Reuse and Discharge of Waste Water . Scientific Group Report NO :639 , Geneva .

18- Westcot , D.W.and Ayers R.S .(1985) : Irrigation Water Quality Criteria. leuis Publishers Inc., p3-1-3-27.

Vol.33 No. 10-11, pp345- 353.

Evaluating the Quality Level of Treated Wastewaters used for Irrigation in Ibb: Case Study

Dr. Abdo Mohammed Saif Al-Hadi
Assistant Professor of Plant Ecology and Agricultural Meteorology
Faculty of Agriculture and Veterinary, Ibb University, Yemen

Abstract

This study evaluates the quality level of some randomly-selected samples of the treated wastewaters generated from the Ibb Treatment Plant to be reused for irrigation. In particular, the selected samples were analyzed in terms of 15 indicators The results were then compared with those obtained by similar studies conducted in other governorates in Yemen (i.e., Hawtah, Aden, Dhamar, and Sana'a). They were also compared with the quality standards of treated wastewaters set by the Yemeni Environment Protection Authority and the World Health Organization (WHO). The results were as follows: 1) the sodium concentrations in the treated wastewaters from the five treatment plants are (11.74, 14.43, 18.25, 7.1 and 9.2) respectively; 2) chloride concentrations are (14.8, 26.7, 12.7, 3.0 and 7.1); HCO3 rates are (13.80, 10.16, nd, 10.8, and 10.19); faecat coliform (1100, $5.3X10^6$, $3X10^5$, nd, nd,); and Cu concentrations in the treated wastewaters from Al-Hawtah and Sana'a are (0.55 and 0.3) respectively. Generally speaking, the results show that the percentages of the above-mentioned indicators and elements exceeded the limits permitted, which in turn indicates that the quality level of the treated wastewaters in Ibb and the other governorates is low. Therefore, it Could be said that treated wastewaters are not fit to be reused in the irrigation. The study concluded by providing the following recommendations:

- A well-developed strategy should be devised to manage treated wastewaters more effectively.
- It is of great importance to improve wastewater treatment methods and to expand horizontally in increasing the number of oxidization pools and building sterilization pools in the Yemeni treatment plants in order to avoid failure to reduce the pollutants, in particular the germinal ones, as well as any other elements that may affect the reuse of the Treated water in irrigation .
- Investment projects in the field of treated wastewaters-based irrigation should be encouraged and supported, according to developed scientific criteria, especially in dry and semi-dry areas..
- The government should adopt typical irrigation projects for reuse of treated wastewaters based on strict health criteria and developed scientific techniques as a first step towards becoming generalized.
- It is necessary to investigate the possibility of using modern techniques of wastewaters treatment Projects such as Nano-technology.

دراسة تجريبية على تأثير السلالة في التركيب الكيميائي وبعض الصفات الفيزيائية للحوم الدواجن

، مصلح الأشول

أستاذ التربية وتحسين الحيوان المساعد ، كلية الزراعة والطب البيطري ، جامعة إب

خص

أجريت هذه الدراسة بقسم الإنتاج الحيواني بكلية الزراعة والطب البيطري جامعة إب، وشمل البحث تجربتين. أجريت التجربة الأولى على ٢٠ دجاجة محلية و ٢٠ دجاجة أجنبية هجن تجارية نوع الهابرد (Hubbard) وتم تربيتها تربية أرضية وتحت ظروف بيئية موحدة من حيث الماء والعليقة وأستمر تربيتها حتى عمر ٤٥ يوم والغرض من هذه التجربة هو معرفة مدى تأثير السلالة في التركيب الكيميائي وبعض الصفات الفيزيائية للحوم الدواجن.

أجريت التجربة الثانية لغرض معرفة مدى تأثير الجنس في التركيب الكيميائي على لحوم الدواجن المحلية واستخدم لهذا الغرض عدد ٢٠ من الكتاكيت ذكر وعدد ٢٠ كتكوت أنثى وقد تم بربيتها أيضاً تربية أرضية وتحت ظروف موحدة حتى عمر البلوغ الجنسي (٧ شهور ± ٥ أيام). ومن خلال التجربتين دونت النتائج المتحصل عليها كنسب مئوية لكل من البروتين والدهن والرطوبة والرماد ثم حولت النسب المئوية إلى قيم باستخدام جداول التحليل الزاوي. كما أجري تحليل التباين للتجربتين وإيجاد الفروق المعنوية بين متوسط المعاملات.

كما أجريت ايضاً دراسة بعض الصفات الفيزيائية للذبيحة وقد شملت نسبة التصافي، التشافي، الأحشاء غير صالحة للأكل، الأحشاء الصالحة للأكل ونسبة الأحشاء كاملة. وخلصت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي للسلالة على التركيب الكيميائي للحوم الدواجن ، حيث تفوقت سلالة فروج اللحم هابرد (Hubbard) على السلالة المحلية من حيث نسبة الرطوبة ، الدهن والرماد حيث بلغت٧٣,٩٢ ، ٤,٨٤ و ١,١٤ ٪ على التوالي مقابل النسب ٧١,٠٠ و٢,٥٩ و ٠,٦٤ ٪ للدجاج المحلي على التوالي ، في حين تفوقت السلالة المحلية من حيث نسبة البروتين فقط حيث بلغت ٢٠,٧٢٪ مقابل نسبة ١٧,٣١ ٪ في

الدجاج الأجنبي .

أما النتائج المتحصل عليها من حيث تأثير الجنس على التركيب الكيميائي لذبائح الدواجن المحلية فقد وجد أن الجنس عند عمر البلوغ له تأثير معنوي على التركيب الكيميائي حيث أظهرت الإناث تفوقاً معنوياً على الذكور($p<0.05$) من حيث نسبة الدهن ٢,٥٢٪ ونسبة الرماد ١,٢٧٪ مقابل النسب ٠,٩٨ ٪ ٠,٩١ ٪ للذكور بينما كانت متقاربة إلى حد كبير مع الذكور في نسبة البروتين حيث بلغت ١٩,٣٥٪ في الذكور و ١٩,٦٩٪ في الإناث. أما نسبة الرطوبة فقد تفوقت الذكور معنويا ($p<0.05$) على الإناث حيث بلغت ٧٥,١٣ في الذكور مقابل ٧٢,٤٩٪ في الإناث .

اما من ناحية دراسة بعض الصفات الفيزيائية للمقارنة بين الدجاج المحلي والأجنبي عند عمر ٤٥ يوماً فقد تبين أن الدجاج الأجنبي قد تفوق على الدجاج المحلي بنسب طفيفة من حيث نسبة التصافي والتشافي ونسبة الأحشاء الصالحة للأكل والغير صالحة للأكل حيث جاءت النسب كالآتي: ، بالنسبة للدجاج الأجنبي بلغت النسب ٥١,٤٦ ٪ و٤٠,٣٦ ٪ و١٥,٩٩٪ و٦,٥٧ ٪ مقابل النسب الآتية للدجاج المحلي ٥٠,٣٠ ٪ و ٣٩,٥٥ ٪ و ٨,٣٥ ٪ و ٤,٢٠ ٪ على التوالي .

وخلصت الدراسة إلى أنه يجب إجراء دراسة متكاملة تهدف إلى تكوين سلالة نقية من الدواجن المحلية تقاوم الظروف البيئية الصعبة ومن ثم اختيار إحدى السلالات الأجنبية القياسية لتضريبها معها لتجمع بين المقاومة والكفاءة الإنتاجية العالية ، وقوة الهجين (التعبير عن القدرة الوراثية).

ندمة

تعتبر اللحوم مصدراً أساسياً للبروتين الحيواني اللازم للفرد. باعتبار البروتين الحيواني يحتوي على العديد من الأحماض الأمينيه الضرورية لبناء خلايا الجسم وأنسجته وتجديد ما يتلف من تلك الأنسجة والخلايا. ويقاس تقدم الشعوب وتخلفها في الوقت الحاضر بعدة معايير منها ما يحصل عليه الفرد من البروتين الحيواني ممثلاً في اللحوم، ففي الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا يبلغ متوسط ما يخص الفرد من البروتين الحيواني حوالي ٥٠ – ٧٠ جراماً يومياً علماً بأن ، الحد الأدنى من البروتين الحيواني الذي توصي به المنظمات العالمية يبلغ حوالي ٣٥ جراماً في اليوم (كتاب الإحصاء السنوي ٢٠٠٤م).

وقد ذكرت كثير من المراجع العلمية أن الفرد في الدول الفقيرة لو غذي جيداً من تلك النوعية الجيدة من البروتين الحيواني، لساعد ذلك على قدرته في التحول الصناعي وتقبله للتكنولوجيا وكذلك معدل ذكائه وتفكيره حتماً سيرتفع. ويرجع انخفاض نصيب الفرد في هذه الدول في الغالب إلى معدل الزيادة السكانية التي تفوق معدلات الزيادة السنوية في مجال تنمية الثروة الحيوانية والداجنة والسمكية.

ومن هذا المنطلق وإسهاما منا في رفع قدرة بلادنا الاقتصادية والإنتاجية، فقددفعنا ذلك لإجراء هذا البحث لمعرفة مدى تأثير السلالة والجنس على التركيب الكيميائي وبعض الصفات الفيزيائية في لحوم الدواجن. في سبيل التوصل إلى إيجاد سلالة محلية نقية تقاوم الظروف البيئية المختلفة وتتمتع بكفاءة إنتاجية عالية.

السابقة :

وجد Ledur, et.al (2006) بدراسة مدى تأثير السلالة على وزن الأعضاء الداخلية لفروج اللحم عند عمر ٤٢ يوماً وأن النتائج أظهرت تفوق فروج اللحم على السلالة المحلية. وقد أعزى هذا التفوق إلى وجود جينات معينة في هذا النوع الأجنبي من الدجاج بالإضافة إلى التغذية على عليقة متكاملة ومتوازنة. كما أجرى العالم Melom, et.al (2006) تجربة لمعرفة مدى تأثير السلالة على الوزن الحي لفروج اللحم عند عمر ٥٤، ٦١، ٦٨ و ٧٥ يوماً. وتوصل إلى أن للسلالة تأثيراًمعنوياً على الوزن النهائي للذبيحة ولذلك يجب انتخاب سلالة ممتازة بجانب قدرتها على التحويل الغذائي. أما العالم Banos, et.al (2006) فقد توصل إلى أن وزن جسم الذبيحة لفروج اللحم تحت عوامل بيئية جيدة كانت أفضل من تلك التي كانت تحت عوامل بيئية غير صحية مع توحيد العامل الوراثي.

وفي دراسة للعالم سامي (٢٠٠٠) لبعض الصفات الفيزيائية لفروج اللحم ووجد أن سلالة الهابرد (Hubbard) عند عمر ٤٢ يوم كان الوزن الحي حوالي ١.٤٧ كجم و ١.٢٧ كجم للذكور والاناث على التوالي وأضاف أيضاً أن نسبة التصافي والتشافي لفروج اللحم عند وزن حي ١.٤ كجم كانت كالآتي: الوزن بعد الذبح والتنظيف ١.٢ كجم، الوزن بعد الذبح والتنظيف كنسبة من الوزن الحي ٨٦ ٪ ، الوزن الجاهز للطبخ ٠.٩ كجم، الوزن الجاهز للطبخ كنسبة مئوية من الوزن الحي ٦٤ ٪ ، اللحم المأكول ٠.٦ كجم، اللحم المأكول كنسبة مئوية من الوزن الحي ٤٣٪.

وقد ذكر العالمان Lerner and Asmundson (1932) أن صفة معدل النمو بين السلالات المختلفة تتوارث شاملة. وزن الجسم وطول قصبة الساق عند عمر ١٢ أسبوعاً في حين وجد ان الاختلافات تكون طفيفة في الفترة ما قبل ذلك (١٢ لـ٨ أسبوعاً) كما قارن العالمان Asmundson and Lerner (1934) بين معدلات النمو بين سلالة اللجهورن الأبيض والبلايموث روك المخطط حيث استمرت مدة المقارنة ٢٤ أسبوع. وخلصت الدراسة إلى أن سلالة البلايموث روك المخطط قد تفوقت على اللجهورن في النمو حتى ١٦ أسبوعاً الأولى، إلا أنهما أضافا أن الاختلاف في النمو بعد هذا العمر قد لا يكون كبيراً.

ذكر فرج (٢٠٠١) أن الفاقد من الذبيحة في حالة دجاج اللحم كانت كالتالي ٤ ٪ دم، ٤ ٪ رأس ، الأقدام ٥ ٪، الأمعاء ٨ ٪، الريش ٩ ٪ وأضاف وعلى ذلك يكون وزن الطائر المذبوح ٧٠ ٪ من الوزن الحي ، ٥٨ ٪ لحم صافي ، ١٢ ٪ عظام.

وقد ذكر العالمان Orr and Morgan (1968) أن نسبة التصافي والتشافي لفروج اللحم تتوقف على الجنس أيضاً، حيث وجد أن نسبة التصافي في الأنثى تكون أكبر من الذكر وأنه إذا كان لكلا الجنسين نفس الوزن الحي فإن الفاقد من الدم والريش يكون أكبر في الذكر ، وبعامة كلما كان الطائر ثقيل في الوزن كلما كان الفاقد من الدم والريش يمثل نسبة أقل. وضرب مثال على ذلك :

الوزن الحي عند عمر ٦ أسابيع ١,٢٣ كجم للذكر، ١ كجم للأنثى

نسبة الفاقد من الدم والريش ١٢,٦ ٪ للذكر، ١٣,٧ ٪ للأنثى

الوزن بعد تفريغ الأحشاء (نسبة التصافي) ٦٦,١ ٪ للذكر، ٦٤,٧ ٪ للأنثى.

ن البحث:

أجري هذا البحث بهدف دراسة الاختلاف في التركيب الكيميائي لذبائح الدجاج المحلي مقارنة بالدجاج الأجنبي نوع **برد** (Hubbard)، وكذلك الاختلاف في التركيب الكيميائي للذبيحة ضمن السلالة المحلية باختلاف الجنس، بالإضافة إلى دراسة بعض الصفات الفيزيائية.

رق البحث

Materials and Methods

أجريت هـذه الدراسة في حقـل الـدواجن التـابع لقسـم الإنتـاج الحيـواني ، كليـة الزراعـة والطب البيطري – جامعة إب ، واشتملت هذه الدراسة على تجربتين :

التجربة الأولى :

أجريت هذه التجربة بهدف معرفة تأثير السلالة على التركيب الكيميائي للحوم الـدواجن. وقد أجريت على عدد ٢٠ كتكوت (لحم) نوع هابرد Hubbard وعـدد ٢٠ كتكـوت مـن النـوع المحلي ورُبيت هذه الكتاكيت تربية ارضية في ظروف موحـدة وغـذيت علـى عليقـة فـروج اللحـم لمدة ٤٥ يوماً .

التجربة الثانية :

أجريت على عدد ٢٠ ديك وعـدد ٢٠ دجاجة مـن الـدجاج المحلي ، والـتي تم الحصـول عليها من قسم الإنتاج الحيواني بالكلية وربيت أيضاً تربية أرضية ، وتحت ظروف موحدة لمدة ٢٠٧ يـوم ، (عمـر البلـوغ الجنسـي) بهـدف معرفـة تـأثير الجـنس في التركيـب الكيميـائي وبعـض الصـفات الفيزيائية للحوم الدواجن.

بائح المستخدمة في الدراسة:

أولاً : تقدير الرطوبة

اعتمدت طريقة التحليل المتبعة من قبـل Hart and Fisher (1971) في تقـدير نسبة الرطوبة حيث جففت عينات مفرومة وزنها (٥ جراماً) في بواتق خزفية في فرن كهربائي علـى درجـة حرارة (١٠٥ ° م) حتى ثبات الوزن .

ثانيا : تقدير الرماد

اعتمدت طريقة التحليل المتبعة من قبـل Hart and Fisher (1971) في تقـدير نسبة الرماد وذلك بأخذ السابق تجفيفها بحجـم ٥ جـم في محرقة كهربائيـة (Muffle Furnace) علـى درجة حرارة (٥٥٠ ° م) حتى تمام الترميد .

ثالثا : تقدير الدهن الخام.

تم تقـدير الـدهن بالاسـتخلاص بطريقـة soxhlet طبقـاً لطريقـة A.O.A.C.(1970) .

رابعاً: تقدير البروتين الخام

قدرت نسبة البروتين بطريقة مايكروكلدال المقترحة من قبل Jacobs, et.al (1973)

ائية للذبيحة وشملت الآتي:

١ - نسبة التصافي = وزن الذبيحة الصالحة للأكل × ١٠٠ / الوزن الحي

٢ - نسبة الأحشاء كاملة = وزن الأحشاء × ١٠٠ / الوزن الحي

٣ - نسبة الأحشاء الصالحة للأكل (القلب ، الكبد ، القانصة) = وزن الأحشاء الصالحة للأكل × ١٠٠ / الوزن الحي

٤ -نسبة الأحشاء غير صالحة للأكل (المعدة ، الأمعاء ، الحوصلة والرئتين) = وزن الأحشاء غير صالحة للأكل × ١٠٠ / الوزن الحي

٥ - نسبة التشافي = وزن اللحم دون العظم × ١٠٠ / وزن الذبيحه

شملت هذه الدراسة تحديداً الأوزان والنسب الآتية :

١ - الوزن الحي
٢ - الوزن الحار للذبيحة (بدون الرأس والأرجل والريش)
٣ - وزن الدم
٤ - وزن الرأس، الريش، الأطراف والأرجل
٥ - وزن القونصة
٦ - وزن الكبد
٧ - وزن القلب
٨ - وزن الصدر
٩ - وزن الربع الأيمن
١٠ - وزن الربع الأيسر

كما تم استبعاد كلا من الرأس، الأرجل والريش من الوزن الحار للذبيحة

لإحصائي:

استخدم برنامج SAS (2001) في التحليل الإحصائي لمعرفة تأثير السلالة في التركيب

الكيميائي وبعض الصفات الفيزيائية للحوم الدواجن، وفقاً للنموذج الرياضي التالي :

$$Y_{ij} = \mu + B_i + e_{ij}$$

حيث أن :

Y_{ij} = تشير إلى الصفة(i) المدروسة للمشاهدة (j) .

μ = المتوسط العام .

B_i = تأثير السلالة.

e_{ij} = ا لخطأ التجريبي.

اما في دراسة تأثير الجنس ضمن السلالة المحلية فاستخدم نفس البرنامج الإحصائي SAS ٢٠٠١ لمعرفة تأثير الجنس في التركيب الكيميائي وبعض الصفات الفيزيائية وفقاً للنموذج الرياضي التالي :

$$Yij = \mu + S_i + e_{ij}$$

حيث :

μ= المتوسط العام .

S_i = تأثير الجنس

eij= الخطأ التجريبي .

وقد اختبرت المعنوية بين المتوسطات بطريقة Duncan (1955) .

ج والمنا شة

يب الكيميائي للحوم الدواجن

يُلاحظ من النتائج المتحصل عليها في هذا البحث عند المقارنة بين فروج اللحم والدجاج المحلي عند عمر ٤٥ يوماً وجود تأثيرمعنوي ($P<0.01$& $P<0.05$) للسلالة على التركيب الكيميائي للحم (جدول ٢). حيث تفوقت هجن الهبرد على السلالة المحلية من حيث نسبة الرطوبة ٧٣,٩٢٪ ، الدهن ٤,٨٤٪ ، الرماد ١,١٤٪. بينما تفوقت السلالة المحلية في نسبة البروتين فقط($P<0.01$) حيث بلغت نسبة البروتين ٢٠,٧٢٪ (جدول ١) .

وهذه النتائج اتفقت إلى حد ما مع النتائج التي توصل إليها Nig-Yang, et.al (2006) حيث ذكر أن نسبة الدهن لفروج اللحم تكون مرتبطة بجينات وراثية معينة موجودة في السلالات الأجنبية. بينما نجد أن نسبة البروتين ونسبة التصافي المتحصل عليها في هذه الدراسة سواءً

أكان ذلك في الدجاج الأجنبي أم المحلي، جاءت قليلة إذا ما قورنت بتلك التي حصل عليها المرشدي (١٩٨٩) حيث ذكر أن نسبة التصافي لفروج اللحم تصل إلى ٦٣٪ وربما يرجع ذلك إلى نوع السلالة التي أجري عليها البحث.

أما بالنسبة للنتائج المتحصل عليها أثناء المقارنة بين الذكور والإناث ضمن السلالة المحلية عند عمر ٢٠٧ يوماً يلاحظ بأن الجنس له تأثير معنوي على التركيب الكيميائي للحوم الدواجن من حيث نسبة الرطوبة ونسبة الدهن (جدول ٤)، إذ أظهرت هذه النتائج تفوق الإناث على الذكور من حيث نسبة الدهن والرماد كما هو موضح في جدول (٣)، حيث جاءت النتائج كالآتي: الدهن ٢,٥٢٪ ونسبة الرماد ١,٢٧ ٪ بينما كانت النتائج متشابهة إلى حد كبير مع الذكور في نسبة البروتين، حيث جاءت النتائج كالتالي نسبة البروتين في الذكور ١٩,٣٥٪ وفي الإناث ١٩,٣٦٪ (جدول ٣) ويرجع الإرتفاع في نسبة الدهون في الإناث عن الذكور إلى التركيب الهرموني للإناث حيث أن هرمون الاستروجين في الإناث يساعد على عملية ترسيب الدهون في الإناث إلا أن الباحث Nig-Yang, et.al (2006) أشار إلى أن زيادة الدهن بعامة سواءً أكان في الذكور أم الإناث يتوقف على وجود بعض الجينات الوراثية. ويتفق مع هذا الرأي الباحث Ali-chazi khani shad, et.al (2006). بينما أظهرت النتائج ان الذكور تفوقت على الإناث في الرطوبة فقط والتي بلغت ٧٥,١٣٪ في الذكور و ٧٢,٤٩٪ في الإناث (جدول ٣) وهذه النتيجة كانت متقاربة مع تلك التي حصل عليها طاهر (١٩٨٣) حيث ذكر أن نسبة الرطوبة قد تصل إلى حوالي ٧٢٪

، بعض الصفات الفيزيائية :

كشفت الدراسةعن وجود تأثير للسلالة على بعض الصفات الفيزيائية للحوم الدواجن كما هو موضح في (الجدول رقم٥) حيث اظهرت النتائج المتحصل عليها أن الدجاج الأجنبي عند عمر ٤٥ يوماً قد تفوق تفوقاً طفيفاً في نسبة التصافي والتشافي على الدجاج المحلي حيث بلغت نسبة التصافي والتشافي في الدجاج الأجنبي حوالي ٥١,٤٦ ، ٤٠,٣٦ ٪ على التوالي مقابل النسب ٥٠,٣٠، ٣٩,٥٥ ٪ في الدجاج المحلي على التوالي .وكذلك نسبة الأحشاء الغير صالحة للأكل والصالحة للأكل جاءت في الدجاج الأجنبي بنسب ١٥,٩٩٪ و ٦,٥٧ ٪ مقابل ٨,٣٥ ٪ و ٤,٢٠٪ في الدجاج المحلي .

وهذه النتائج بالنسبة للسلالات الأجنبية جاءت متفقة الى حد ما مع تلك التي توصل إليها سامي (٢٠٠٠م)حيث ذكر أن نسبة التشافي في فروج اللحم قد تصل الى حوالي ٤٣ ٪ بينما

جاءت النتائج مختلفة معه في نسبة التصافي حيث ذكر ان نسبة التصافي قد تصل الى ٦٤ ٪ وكذلك مع العالمين Orr and Morgan (1968) حيث ذكر أن نسبة التصافي قد تصل الى ٦٥.٦٪ إلا أن العالم Melom, et.al (2006) ذكروا أن للسلالة تأثيراً على الوزن الحي .

واظهـرت هـذه الدراسـة ان للجـنس تأثيراًطفيفـاً في النسـب المختلفـة لأوزان الأعضـاء الداخلية ونسبة التصافي والتشافي كما هو موضح في (جدول رقم ٦) وهـذه النتـائج جـاءت متشـابهة الى حد ما مع تلك التي حصل عليها الباحثان Orr and Morgan (1968) .

ول (١ على أساس النسبة المئوية

الأجنبي عند عمر ٤٤ وماً

Treatments	no	Moister %	Protein %	Fat %	Ash %
Hubbard	20	a 73.92	b 17.31	a 4.84	a 1.14
Poultry village	20	b 71.00	a 20.72	b 2.59	b 0.64

الحروف المختلفة تدل على وجود فروق معنوية ($p<0.05$)

جدول (٢): تحليل التباين لدراسة تأثير السلالة على التركيب الكيميائي للدجاج المحلي والأجنبي عند عمر ٤٥ يوماً على أساس التحليل الزاوي.

Source of variance	F المحسوبة للعوامل المؤثرة				
	Degree of freedom	Moister %	Protein %	Fat %	Ash %
Treatment	1	10.96 *	536.28 **	28.44 **	18.81 *
Error of experiment	4				
Error Ms		0.48	0.0175	0.79	0.16

□

** وجود فروق معنوية ($P\leq0.01$)

* وجود فروق معنوية ($P\leq0.05$)

جدول (٣): الفروق بين المتوسطات على أساس النسبة

المئوية لدراسة تأثير الجنس للدجاج المحلي عند عمر ٢٠٧ يوم

Treatments	No	Moister %	Protein %	Fat %	Ash %
Male	20	a 75.13	a19.35	b0.98	a 1.14
Female	20	b 72.49	a 19.36	a2.52	a1.27

الحروف المختلفة تدل على وجود فروق معنوية($p<0.05$)

جدول (٤): تحليل التباين لدراسة تأثير الجنس على التركيب الكيميائي للدجاج المحلي عند عمر ٢٠٧ يوم على أساس التحليل الزاوي.

Source of variance	F المحسوبة للعوامل المؤثرة				
	Degree of freedom	Moister %	Protein %	Fat %	Ash %
Sex	1	28.67**	0.07 n.s	13.67*	5.09 n.s
Error of experiment	4				
Error Ms		0.12	1.22	0.87	0.23

** وجود فروق معنوية ($P\leq0.01$) * وجود فروق معنوية ($P\leq0.05$) N.S عدم وجود فروق معنوية.

ن الفيزيائية لمكونات لحوم الدواجن :

أوضحت النتائج المبينة في الجدول (٥) تأثير للسلالة على بعض الصفات الفيزيائية لمكونات لحوم الدواجن

جدول (٥): نسب بعض الصفات الفيزيائية لمكونات الذبائح الأجنبية والمحلية لكلا الجنسين.

لمقارنة	; محلي عمر ٤٠ يوم	أجنبي عمر ٤٠ يوم	محلي عمر ٢٠ يوم	ر محلي عمر ٢٠ يوم
لتصافي	٥٠٫	٥١٫	٥٦٫	٥٦٫
لتشافي	٣٩٫	٤٠٫	٤٥٫	٤٤٫
حشاء غير ; للأكل	٨٫٢	١٥٫	١٢٫	١١٫
ناء الصالحة كل	٤٫	٦٫٥	٧٫٢	٧٫٤
شاء كاملة	١٢٫	٢٢٫	١٩٫	١٨٫

جدول (6): النسبة المئوية لمتوسطات أوزان محتويات الذبائح (جم)

لمقارنة	؛ محلي عمر ٤٤ ٍوم	أجنبي عمر ٤٤ ٍوم	حلي بعد ؛ البلوغ نسي ٢٠ ٍوم	لي بعد وغ الجنسي ٢٠ ٍوم
، الحي	٥٩٥،	٩٨	١٨/	١٩٠
د الذبح	٥٨١،	٩٢٢،	١٨٠	١٨١
،، الرأس والأطراف	١٧١،	١٩٦،	٤٧٨،	٣٨١،
اء الداخلية	١١٠،	٢٢١،	٢٦٠،	٣٧٠،
القلب	٢،٩	٦،٠	١٠،/	٨،١
لكبد	١٥،	٢٨،	٣٤،	٥١،،
قونصة	٢٤،	٣٠،	٥٨،	٧٦،/
ع الأيمن	٧٢،	١١٦،	٢٦٣،	٢٠٩،
الربع يسر	٦٦،	١١٣،	٢٥٥،	٢١٥،
لأطراف الأمامية	١٤٩	٢٥٥،	٥٠٥،	٤٦٨،
لتصافي	٥٠،	٥١،	٥٦،	٥٦،'
لتشافي	٣٩،	٤٠،	٤٤،	٤٥،/

ول (7 لات التركيب الكيميائي
ي والأجنبي عند عمر ٤٤ ٍوم

املة	Moister	Protein	Fat	Ash
اللحم	59.29	٢٤،	١٢،/	٥،٩
؛ محلي	٥٧،	٢٧،	٨،/	٤،٤

ول (8 لات التركيب الكيميائي
المحلي للذكور عند عمر ٢٠ ٍوم

املة	Moister	Protein	Fat	Ash
كور	٥٩،'	٢٦،	٥،٤	٥،٤
اث	٥٨،	٢٦،'	٨،٢	٦،٢

وخلصت الدراسة على وجوب إقامة دراسة متكاملة تهدف إلى تكوين سلالة نقية من الدجاج المحلي عن طريق تهجين جميع أنواع الدجاج المحلي في عموم الجمهورية اليمنية لكي يتم التوصل إلى خطوط نقية ومن خلالها يتم تطوير وتحسين السلالة المحلية لكي تتمكن من التعبير عن كفاءتها الوراثية، ومقاومتها للظروف البيئية المختلفة في الجمهورية.

راجع

(أ) ع العربية

١ -المرشدي، علاء الدين محمد (١٩٨٩): صحة لحوم الدواجن ، الطبعة الثالثة – كلية الزراعة، جامعة البصرة – العراق

٢ -سامي، محمد سعيد محمد (٢٠٠٠): إنتاج دجاج اللحم للمشاريع الصغيرة والكبيرة (رعاية –تغذية – أمراض) دار الفكر العربي – القاهرة

٣ -طاهر، محارب عبد الحميد (١٩٨٣): أساسيات علم اللحوم، الطبعة الأولى، كلية الزراعة، جامعة البصرة - العراق

٤ -فرج، روؤف (٢٠٠١): الخبرة العملية والعلمية لإنتاج الدواجن، منشاة المعارف - القاهرة.

٥ - كتاب الإحصاء السنوي ٢٠٠٤م .

ع الأجنبية

5- A.O. A.C (1970): Official methods of analysis 11th ed Association of official analytical chemists, Washington, DC.

6- Ali Ghazi Khami shad, S.R, Miraci. Ashtiani, M and Mordi Shahre babak (2006): Comparative evaluation of three broiler breeder hybrids for some growth and reproductive traits. Islamic Azad Univ. Savch branch, Univ. of Tahran. Iran.

7- Asmundson, V.S and lerner, I.M (1934): Inheritance of rate of growth in domestic fowl III comparative rates of growth of Leghorns and Rocks Poultry Sci., 13: 348- 352.

8- Banos, G, Avendano, S and olori, V (2006): Time dependent genetic parameters for broiler chicken body weight measured in selection and commercial environments. School of veterinary medicine, Aristotle University of Thessalaniki, G.R-54124 Thessaloniki, Greese.

9- Hart, F.L and fisher, H.J (1970 and 1971): Modern Food analysis. Springer – Verlag, New york.

10- Jacobs, J.A, Field, R.A, Botkin, M.P and Riely, M.L (1973): Effect of dietary stress on lamb carcass composition and quality. J. Animal Sci., 36: 507.

11- Ledur, C.M, Melo, R.M.C, Nones,K, Zanella, L.E, Ninov, K, Bonassi, A.C, Jaenisch, F.R.F, Moura, T.M.A.S.A, Coutinho, L.I and Schrmidt, G.S (2006): Genetics and phenotypic parameters for organs , body and carcass weights and hematocrite value in a broiler X layer cross resource population. Embrapa Suinos. E Aves, Caixa postal 21, 89700, 000 Concordia, S.C Brazil.

12- Lerner, I.M and Asmundson (1932): Inheritance of rate of growth in domestic

fowls. I, Methods and preliminary report on results obtained with two breeds.

١٣-Melom E.J, Romano, E, Canet, Z and Miquel, C.M (2006): Genetic parameters of growth and feed efficiency in a free-range broiler stock.
Fac. Ciencias Veterinarias, Univ, deBuenos Aires, Chorroarin, 280 (1427) C.F. Argentina.

14- Ning-Yang, Gui-Qin, W.U, Xue-Mei Deng, Tun- Ying Li, and Ning Likeg (2006): Anew Snp of PGC-1 a gene associated with abdominal food in chicken. Lab of animal genetics and breeding of the University of Agriculture, college of animal science and technology. China, Agricultural Univ.

15- Orr, L.H. and Morgan, E.T. (1968): Candian poultry review, July (cited by Mack. O.N (1981): Commercial chicken production manual 2nd ed, AVI publishing company.

16- SAS. (2001) SAS/STAT ' User's Guide for personal computers, Release 6.12. SAS Institute Inc., Cary, NC, USA.

Experimental study on the effect of breed on chemical Structure and some physical properties on poultry meat

Dr. Mohammed Al-Ashwal
Dean of Fact. Of Agriculture and Veterinary medicine
Assi. Prof. Animal breeding & improvement
IBB University

Abstract

This study has been carried out in the Farm of poultry and laboratories belonging to the department of Animal Production, Faculty of Agriculture and Veterinary medicine – Ibb University. Two-experiment has been carried out. The first one has been carried out on 20 chicken of native breed and 20 chicken of foreign breed (Hubbard). The experiment has been carried out in order to reveal the effect of breed on the chemical structure and some physical properties on poultry meat at the age of 45 days. The two groups breed on the ground under the same environmental condition.

The second experiment has been carried out on 40 chickens (20 ♀ & 20 ♂ one day old) of native breed, obtained from the department of animal production. The experiment carried out to reveals the effect of sex on the chemical and physical properties of poultry meat at the age of maturity (207 days ± 5). Our results revealed that there was an effect of the breed on the chemical structure of poultry meat at the age of 45 days. As the foreign breed (Hubbard) showing arise in the percent of fat content of the carcass, ashes and moisture as following: fat 4.84 %, Moisture 73.92% and ashes 1.14 %. Meanwhile, our native breeds showing increasing in protein content (20.72 %).Moreover, this study denoted that, the sex has an effect on the chemical structure of the poultry meat, as the female showing increasing in the fat 2.52 % and ash 1.27 %. Meanwhile the percent of protein content nearly the same in both sexes, as in male 19.35 % and in female 19.36 %. However, the relative moisture increasing in male than female, as in male 75.13 % and in female 72.49 %.

In a conclusion that a complete study should be carried out in order to produce pure a native breed that can be crossing with foreign breed that capable on resistance to different environmental conditions as well as reaching to a high level from production.

خصائص العزل المتعلقة بالحجم لسماكات مختلفة من السيليكون تحت الإجهاد الكهربائي المتناوب الخالي من الانفراغات الجزئية

م : لي يع ضور
أستاذ الهندسة الكهربائية المساعد – جامعة تشرين ، سوريا
alikhadd@aloola.sy , P.O. Box: 2223-Lattkia-Syria

خص:

يتطرق البحث إلى دراسة معمقة في الخصائص الحجمية للعازلية السيليكونية من خلال التركيز على ماهية العلاقة بين عامل الضياع و ثابت العازلية من جهة و بين حجم العازلية المجهدة بالحقل الكهربائي من جهة أخرى. و تخلص الدراسة إلى إثبات تأثر خصائص العزل الحجمية و خصوصاً عامل الضياع بحجم العازلية كما أنه تم التعبير عن هذه الظاهرة من خلال موديل رياضي تجريبي. و تعزز هذه الدراسة بنتائجها عملية التحري عن جودة العازلية الكهربائية كمياً و نوعياً.

المفتاحية: عامل الضياع، ثابت العزل، حجم العازلية، شدة الحقل، انفراغات جزئية.

١- مة:

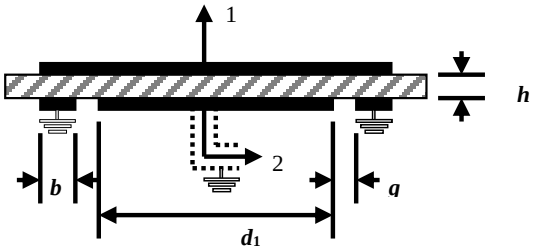
تعتبر خصائص العزل الحجمية و بالأخص لأجل العازلية السلبية غير الفعالة (المستخدمة لفصل الكمون) والممثلة للخصائص الماكروسكوبية و في مقدمتها ثابت العزل و عامل الضياع من أهم البارمترات المعبرة عن جودة عازل ما و مدى ملائمته للاستخدام في تطبيقات التوتر العالي خصوصاً. لذلك حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء تجريبياً على طبيعة و ماهية علاقة البارمترات المذكورة بحجم العازلية و هل هناك إمكانية لاستنباط قانون رياضي يجسد هذه العلاقة. و في هذا السياق تم إجراء الاختبارات التالية تحت شروط محددة مسبقاً، فشدات الحقل الأعظمية المطبقة تراعي التوتر الأعظمي المسموح لكل سماكة من سماكات العزل المستخدمة في البحث. و حتى يكون بالإمكان شرح علاقة عامل الفقد أو الضياع ($\tan\delta$) و ثابت العزل النسبي (ε_r) بسماكة العينات أو بالأحرى بحجمها سواء في حالة التجربة المتواصلة (تحت توتر ثابت) أو في حالة طريقة

رفع التوتر، فقد تم في هذا البحث الحصول على النتائج المرتبطة بتأثير سماكة العينات و بالتالي حجمها على عامل الضياع و ثابت العزل اعتماداً على اختبار بارمترات جديدة و في مقدمتها (R و χ و C_0 و الحجم و الدارات المكافئة و قبل كل شيء قانون تضخيم عامل الضياع التجريبي الجديد). و ذلك اعتماداً على التمثيل البياني و التجريبي الجديد و النوعي للبارمترات السابقة الذكر [3] [4] [5] [6].

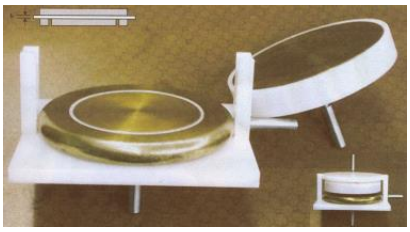
٢- بحلقات حماية لقياس الخصائص

بمية:

حتى الآن تستخدم في مخابر التوتر العالي أنظمة أقطاب بحلقات حماية و التي صممت أساساً وفقاً للمعيار VDE 303-Teil 4 أي يسمح باستخدامها فقط في مجال التوتر المنخفض (أي حتى 1kV). و حسب اختبارات تجريبية فإن هذا النوع من نظام الأقطاب يظهر انفراغات جزئية كهربائية لأجل توترات مطبقة أكبر من 1kV . و تلافياً للسلبيات السابقة فقد قمنا بتصميم نظام أقطاب جديد لا يظهر انفراغات جزئية (Partial-discharges-free) على الأقل حتى توترات تصل إلى 9kV.



A)



B)

الشكل ١ : A التمثيل التخطيطي لنظام أقطاب بحلقات حماية. B نظام الأقطاب الحقيقي.
١ إلى مولد التوتر. ٢ إلى جهاز القياس. b حلقة حماية (18mm). g شق حماية (2mm). d_1 القطب المحمي (90mm). h عينة الاختبار السيليكونية (2,2mm).

و الغاية الرئيسية من ذلك هو تلافي أخطاء القياس التي كانت ستسببها الإنفراغات الجزئية. حيث يتوجب لاحقاً أن تتم قياسات ثابت العزل بنظام كهذا كعلاقة مع إجهاد التوتر (الإجهاد الحقلي) لفترة طويلة نسبياً. مع العلم أن تم أثناء التصميم مراعاة الخطوط العريضة لمبادئ المعيار VDE. علماً أنه تم أيضاً أثناء التصميم مراعاة التدابير الآتية :

- المسافة بين الأقطاب h أصغر من عرض حلقة الحماية b.
- عرض شق الحماية g أصغر من المسافة بين الأقطاب h بهدف تحسين التجانس.
- السعة c_0 لنظام الأقطاب الهوائي كبيرة نسبياً (الأفضل أكبر من 20pF وذلك لتسهيل عملية قياس التيار عند توترات صغيرة).
- عدم احتواء نظام الأقطاب أي حاف معدنية حادة و يتم ذلك بتدوير الحواف المعدنية.
- استخدام أقطاب متناظرة و دائرية الشكل مزودة بحلقات حماية.

٣- الرياضي:

ثابت العزل النسبي: $\varepsilon_r = \frac{c_x}{c_0}$.

عامل الضياع: $\tan\delta = w.R_4.c_4 = w.R.c_x = \frac{w.c_x}{\chi}$.

مساحة القياس: $A = (d_1+g)^2.\frac{\pi}{4} = 66{,}47\,cm^2$.

السعة الحقيقية (سعة جسم الاختبار): $c_x = c_n.\frac{R_4}{R_3}$.

سعة نظام الأقطاب في الهواء (سعة الفراغ):

$$c_0 = 0{,}06954.\frac{(d_1+g)^2}{h} = 26{,}75\,pF > 20\,pF$$

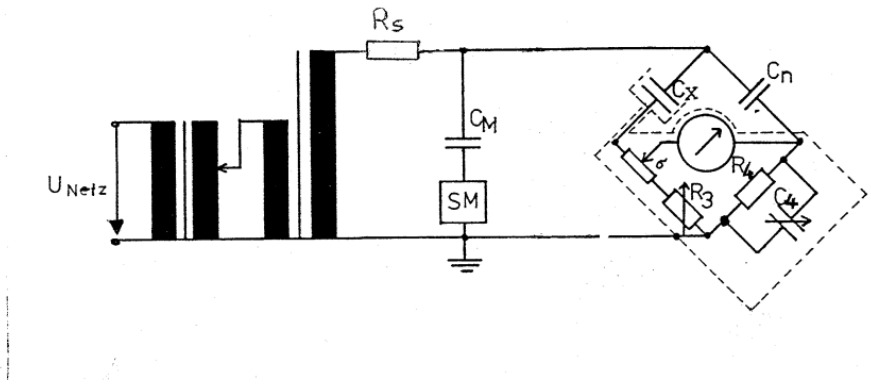
حجم العينة: $V = \pi.\left(\frac{d_1}{2}\right)^2.h$.

ضياع النقل: $R = \frac{1}{\chi} = \frac{\tan\delta}{w.c_x} = R_3.\frac{c_4}{c_n}$.

٤- وديل ريبي:

١-٤ قياس:

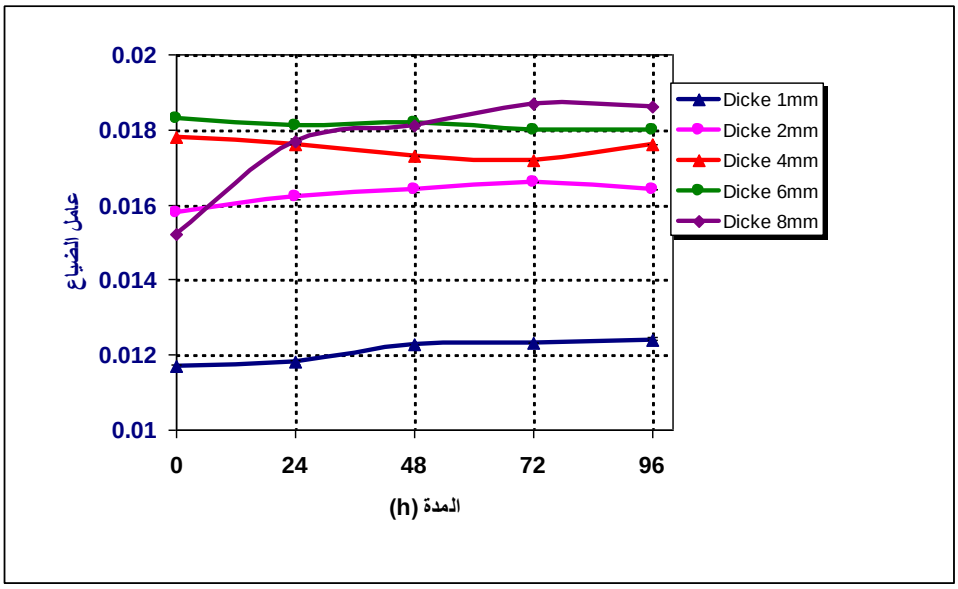
في كل مرحلة قياس يتم التأكد من أن الدارة بما فيها جسم الاختبار خالية تماماً من الانفراغات الجزئية الكهربائية و ذلك بواسطة جهاز قياس الانفراغات الجزئية (TEM) و الذي يمكن وصله على التوازي مع جسر القياس عن طريق مكثف ربط و رباعي أقطاب و ذلك بما يتناسب مع المعيار IEC 60270. علماً بان عينات السيليكون العازلة المستخدمة هي من نوع Silopren LSR (Electro 245). كما أنه تم ترقيدها في درجة حرارة الغرفة مدة أسبوعين و ذلك حتى تصل إلى درجة التشبع [1] [2]. و الشكل التالي يوضح دارة القياس التجريبي حسب شيرينغ.



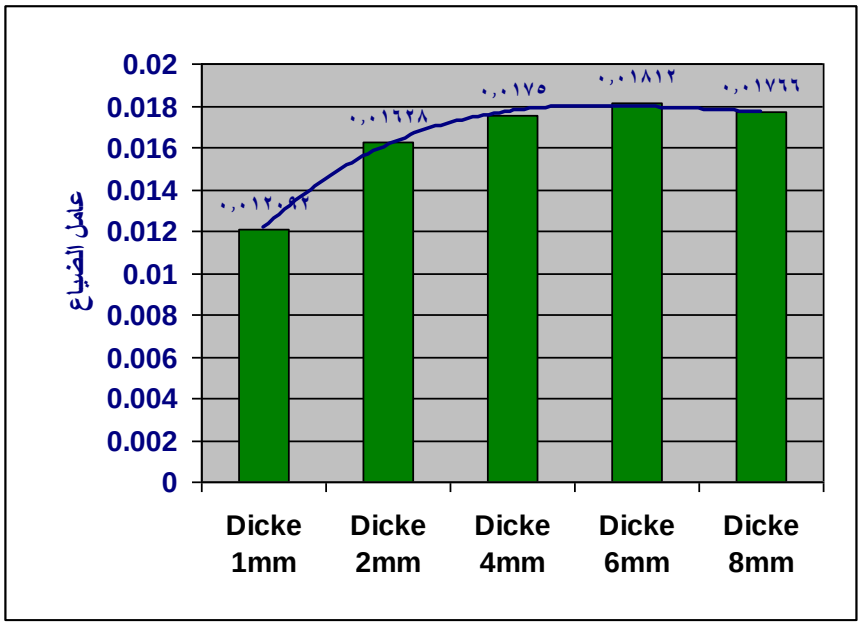
الشكل ٢ : مبدأ توصيل دارة قياس ثابت العزل و عامل الضياع حسب شيرينغ :
R_s مقاومة أمامية. C_M مكثف قياس التوتر. SM جهاز قياس التوتر. C_X سعة جسم الاختبار. C_n المكثف المعياري. σ و R_3 و R_4 و C_4 باقي عناصر جسر شيرينغ. U_{Netz} توتر الشبكة المغذية (50Hz).

٢-٤ بالتوتر الطويل ا جربة المستمرة):

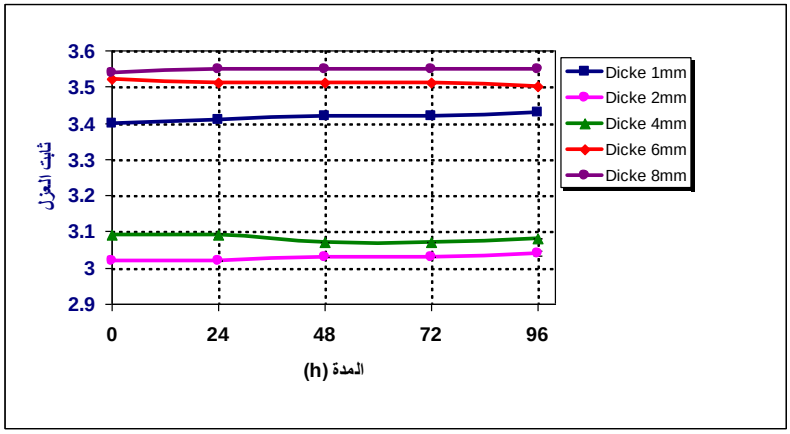
تم هنا في البدء إيجاد توتر بدء الانفراغات الجزئية حسب كل سماكة ثم تم تطبيق توترات ثابتة و أخفض من توترات البدء و ذلك لمدة 96h (On-Line-Measuring). حيث نتائج القياس وفق هذه الطريقة موضحة في المنحنيات التجريبية الآتية :



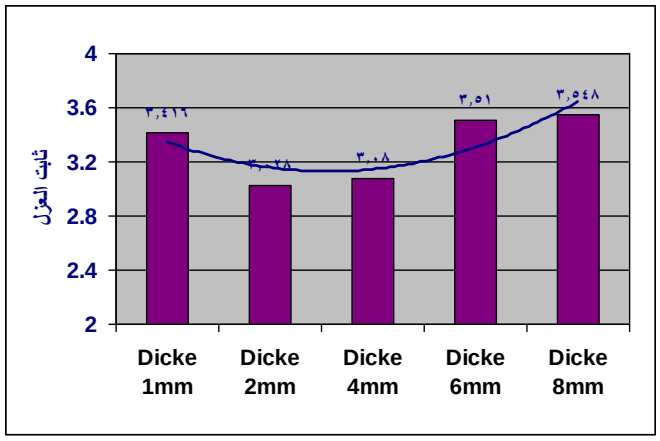
الشكل ٣ : علاقة عامل الضياع بزمن تطبيق التوتر لسماكات مختلفة (Dicke 1-8mm).



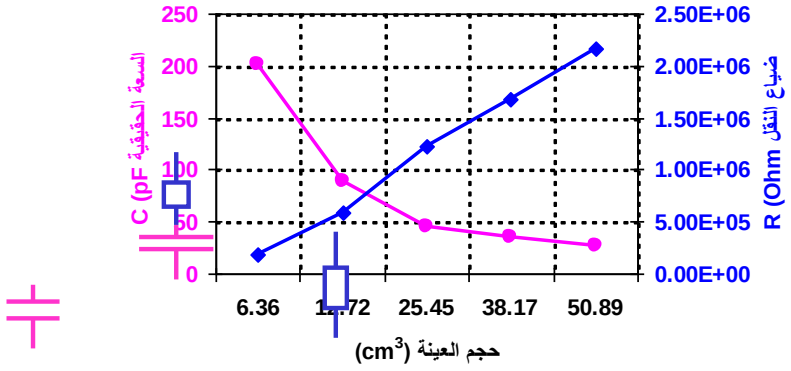
الشكل ٤ : علاقة عامل الضياع بالسماكة (Dicke 1-8mm).



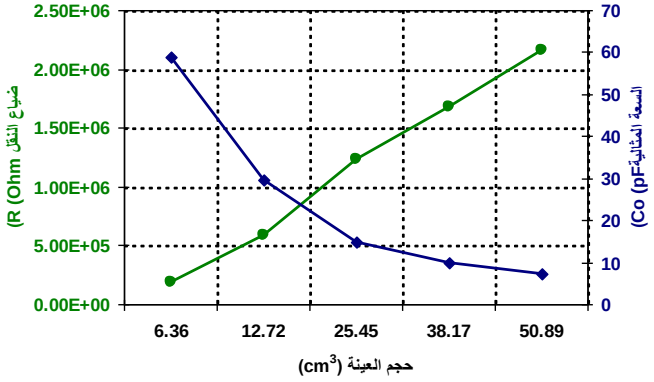
الشكل ٥ : علاقة ثابت العزل بزمن تطبيق التوتر لسماكات مختلفة (Dicke 1-8mm).



الشكل ٦ : علاقة ثابت العزل بالسماكة (Dicke 1-8mm).



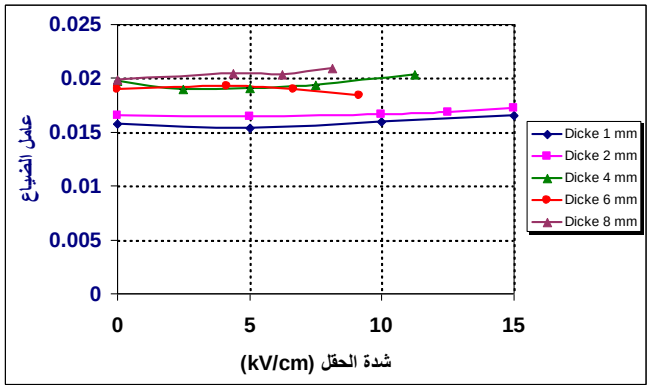
الشكل ٧ : تغير مقاومة العينة لسماكات (حجوم) مختلفة.



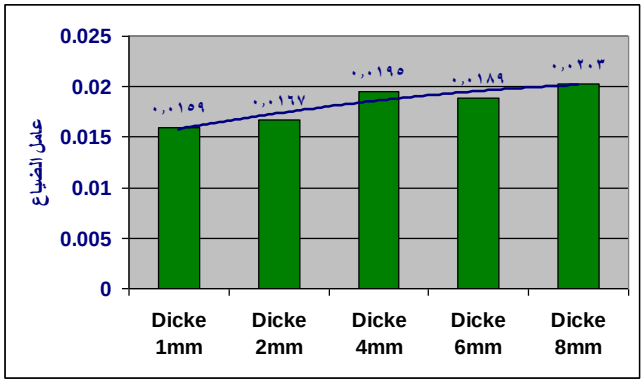
الشكل ٨ : علاقة السعة المثالية و ضياع النقل مع الحجم.

٤-٣ رفع التوتر:

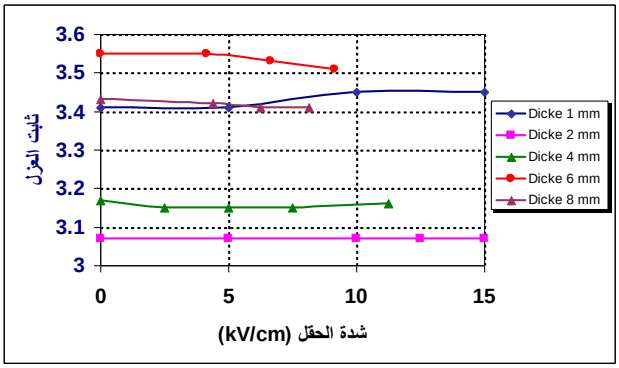
في هذه الحالة يرفع التوتر بالتدريج حتى توتر أصغر من توتر بدء الانفراغات الجزئية الكهربائية و حسب السماكات المستخدمة، حيث تترك كل مرحلة توتر بشكل ثابت مدة يوم واحد ثم يجري القياس عند نفس التوتر بعدها يرفع التوتر إلى مرحلة أعلى و هكذا حتى أخر قياس. و المنحنيات التالية توضح القياسات التجريبية وفق هذه الطريقة :



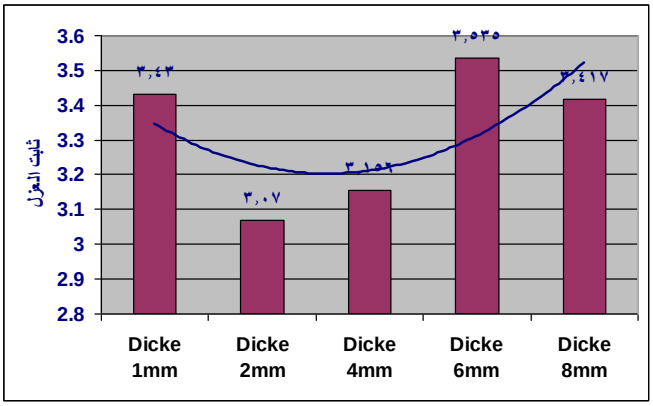
الشكل ٩ : علاقة عامل الضياع بشدة الحقل لسماكات مختلفة (Dicke 1-8mm).



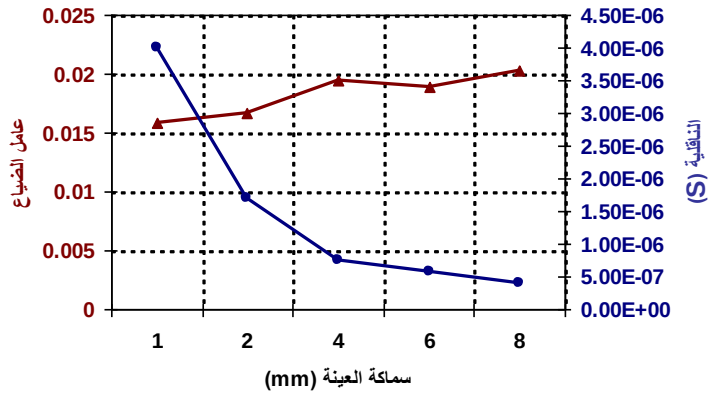
الشكل ١٠ : علاقة عامل الضياع بالسماكة (Dicke 1-8mm).



الشكل ١١ : علاقة ثابت العزل بشدة الحقل لسماكات مختلفة (Dicke 1-8mm) .



الشكل ١٢ : علاقة ثابت العزل بالسماكة (Dicke 1-8mm).



الشكل ١٣ : العلاقة بين الناقلية و عامل الضياع لسماكات مختلفة.

٥- نشرة نائج:

عند التمعن بالنتائج المتعلقة بدراسة خصائص العزل الحجمية وفق طريقة التجربة المستمرة بتوتر ثابت نجد بأن الزيادة في الحجم تقود إلى تغير ملحوظ في عامل الضياع و بالتحديد يميل ثابت العازلية إلى الارتفاع مع زيادة السماكة (الشكل ٤) بالمقابل تبقى قيمة عامل الضياع مستقلة عن الزمن على خلاف العلاقة مع السماكة، أما بالنسبة إلى ثابت العزل فالاستقلالية عن زمن تطبيق التوتر موجودة بينما التزايد مع زيادة السماكة يبقى أقل تمايزاً.

أما بالنسبة للنتائج وفق طريقة رفع التوتر أو بالأحرى شدة الحقل نلاحظ أن كلاً من ثابت العزل و عامل الضياع مستقلين عن مقدار الحقل المطبق بالنسبة لسماكات مختلفة و هذا يمكن إرجاعه إلى ارتفاع نسبة مواد الحشو المضافة عند صناعة العينات العازلة ، أما بالنسبة لعامل الضياع فتزايده أكثر وضوحاً مع زيادة السماكة (الشكل ١٠) مقارنة بثابت العازلية (الشكل ١٢).

و التفسير الفيزيائي لتغيرات كل من عامل الضياع (تزايده مع زيادة الحجم) بالإضافة إلى تغير ثابت العازلية يتضح من خلال تمثيل البارمترات الإضافية كضياع النقل المتمثل بالمقاومة R و السعات الحقيقية و المثالية (الشكل ٧ و الشكل ٨) إضافة إلى الناقلية كعلاقة مع حجوم العينات (الشكل ١٣). حيث نلاحظ أنه من أجل حجوم صغيرة (ضياع نقل منخفض) تتصرف العينات بشكل سعوي بينما من أجل حجوم كبيرة (ضياع نقل كبير) فتتصرف العينات بشكل مقاومي خصوصاً و أن الإجهاد المطبق متناوب. أما التغير الملحوظ في ثابت العزل فيعود إلى تناقص سماكة السعة المثالية بشكل رئيسي. إن التمعن أيضاً في النتائج المتعلقة خصوصا بتزايد عامل الضياع مع تزايد الحجم يقودنا إلى النتيجة بأن هناك تناسباً من النوع الأسي بين عامل الضياع و الحجم و بالتشابه مع قانون

التضخيم الشهير الموافق للمتانة الكهربائية يمكن أن نتوصل إلى قانون التضخيم التجريبي التقريبي التالي الهام جداً الخاص بعامل الضياع و الذي نقدمه لأول مرة في هذا البحث و الذي يأخذ الشكل التالي:

$$V_2 > V_1 \Rightarrow \tan\delta_2 > \tan\delta_1 \;\&\; m_1.\tan\delta_1^K = m_2.\tan\delta_2^K$$

$$\because \frac{m_1}{m_2} = \frac{V_2}{V_1} \Rightarrow \left(\frac{\tan\delta_1}{\tan\delta_2}\right) = \left(\frac{V_1}{V_2}\right)^{\frac{1}{K}}$$

K: ثابت تناسب أسي تجريبي يتعلق بنوع المادة العازلة و حجمها.

٦- صيات:

- تفادي استخدام سماكات كبيرة من العازلية السلبية غير الفعالة بغية تخفيض قدر الإمكان من احتمال ارتفاع قيم عامل الضياع في الدرجة الأولى و ثابت العزل في الدرجة الثانية و بالتالي انخفاض جودة العازلية.
- تلافي استخدام المواد العازلة القابلة للاستقطاب بشكل ضعيف بسماكات كبيرة كونها بالأساس تملك عامل ضياع كبير، لذلك لا ننصح باستخدامها أبداً في عازلية الكابلات. في هذه الحالة الحل باللجوء إلى استخدام العازل ذات الجزيئات غير القطبية (كالبولي إثيلين) كونها بالأساس تتميز بعامل ضياع منخفض.
- بناء على الدراسة السابقة تتضح ضرورة التركيز في الأبحاث اللاحقة على دراسة و تقصي خصائص العزل المختلفة للعازلية ذات السماكات الصغيرة جداً (المكروية) لما سيكون لها من أثر بالغ على جودة الصناعات الكهربائية الفائقة الدقة في المستقبل.

٦- إجع:

1- LSR-Silicone (Silopren Electro 245) from Bayer Company-Germany.
2- TEM for partial discharge-Measurement and Schering-Bridge from Institute of High Voltage Engineering, University of Dortmund, Germany.
3-Muench, W. V., Werkstoffe der Elektrotechnik, Teubner, Stuttgart, 1985.
4- Kuechler, A., Hochspannungstechnik, VDI Verlag GmbH, Duesseldorf, 1996.
5- Hornbogen, E., Werkstoffe, Springer-Verlag, Berlin, 1994.
6- Hilgarth, G., Hochspannungstechnik, Teubner, Stuttgart, 1997.

حِساب مُعدّل الجُرّعة الـمُمتصة في الهواء وتركيز Th-232, U-238 والنشاط الإشعاعي النوعي الطبيعي لعينات من الثّرّبة الزراعية في الجمهورية اليمنية

ود الزهيري
أستاذ الفيزياء النووية المساعد ، كلية العلوم ، جامعة إب
mzuhairy2001@yahoo.com
عمربازهير
أستاذ الفيزياء النووية المشارك ، كلية العلوم ، جامعة حضرموت
Abdulazize_bazohair@yahoo.com
ود الجبوري
أستاذ الفيزياء النووية ، جامعة الـمأمون الأهلية ، بغداد

خص

تعتبر هذه الدراسة أول دراسة من نوعها للتربة الزراعية في الجمهورية اليمنية وقد تم فيها تحديد النظائر الـمشعة : U-238، Th-232، K-40، Cs-137 لخمسة عشر عيّنة تُرابية لبعض مناطق الجمهورية اليمنية وذلك باستخدام تقنية التحليل الطيفي لأشعة جاما.اُستِخدم كاشف الجرمانيوم عالي النقاوة لقياس النشاط الإشعاعي النوعي (Bq/Kg) ، ومن الطيف الجامي وجد أن قيم النشاط الإشعاعي النوعي للنظائر الـمشعة في العينات تراوحت بين :

U-238 (36.6±1.6 — 80.2±6.2),
Th-232 (28.9±2.8— 82.3±1.4),
Cs-137 (4.4±1.2 — 30 ± 0.8),
K-40 (561±30 —1530± 27.4)
Bq/Kg.

وحُسِب أيضاً تركيز اليورانيوم (U-٢٣٨) والثوريوم (Th -٢٣٢) في عينات التربة بوحدة جزء لكل مليون جزء (ppm)وتراوحت القيم للنظيرين كما يأتي : -

U-238(0.5221±0.02 — 1.3102±0.05),
Th-232(1.7321±0.09 — 4.6893±0.20) ppm.

كذلك تم حِساب مُعدل الجُرّعة الـممتصة في الهواء (D) للنويدات

K-40 , Th-232, U-238 في العينات التُرابية حيث تراوحت قيمها

بين : -

(68.67±4.74 —143.42±10.76) (n Gyh^{-1}).

وتم أيضا حساب النِسب الآتية : -

$$\frac{K}{Th} \quad , \quad \frac{K}{U} \quad , \quad \frac{Th}{U}.$$

ومن النتائج التي تم الحصول عليها وُجِد أن جميع التراكيز كانت ضمن الحدود المسموح به عالمياً. الدراسة الحالية أُجريت للحصول على فكرة عامة لطريقة قياس الإشعاع في التربة ولمعرفة درجة تأثير الإشعاع على صحة الإنسان ولأغراض بيئية أيضا.

ـه ـمة :

تعددت وتنوعت الدراسات والأبحاث البيئية مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي حيث شملت تلك الدراسات والأبحاث عناصر البيئة المختلفة الهواء والماء والغذاء والتربة والإشعاعات الطبيعية والصناعية ..... إلخ. ومع التقدم الصناعي والتكنولوجي والتزايد السكاني والبناء العشوائي في المدن أو ما يُسمى بأريفة المدينة وكذلك تزايد النفايات الإلكترونية والصلبة والمنتجات البلاستيكية ووجود المصانع المختلفة التي تؤدي إلى أخطار متعددة أهمها الأمطار الحمضية وكذا المخلفات الطبية واستخدام الديزل في الوقود وغسيل السيارات كل ذلك وغيره أدى إلى تفاقم الأخطار البيئية على الإنسان الذي هو هدف التنمية ووسيلتها ولمواجهه الأخطار التي تواجه البيئة عُقِدت العديد من المؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية لمناقشة الأخطار التي تُهدد البيئة بمختلف جوانبها حيث كان آخرها مؤتمر قمة الدول الثمان الصناعية في كيوتو باليابان ٢٠٠٨/٥/٢٥ وذلك لمناقشة قضية الاحتباس الحراري وقضايا البيئة بصورة عامة ومن المتوقع أن تُعّقد العديد من المؤتمرات في المستقبل لمناقشة الأخطار التي تواجه البيئة.

يُعرّف تلّوث التربة بأنه عبارة عن أيّ تغيير في المواصفات الطبيعية لعناصر التربة الرئيسة على أثر تسرب مركبات كيماوية معقدة يصعب تحليلها في التربة من خلال حركة المياه أو تسرب مواد مشعة اصطناعية وطبيعية تقوم برفع المستوى الإشعاعي للإشعاع الطبيعي المتواجد في التربة من النظائر الثلاثة البوتاسيوم - ٤٠ وعائلة الثوريوم - ٢٣٢ وعائلة اليورانيوم - ٢٣٨ ، مما يؤدي إلى اضطراب التوازن الطبيعي في العلاقة بين سلامة الحياة للكائنات الحية ومحيطها البيئي الحيوي ، ومن المعلوم أيضا أن سطح الأرض يتلوث بالنظائر المشعة الصناعية الناتجة عن اختبارات الأسلحة النووية والحوادث النووية وأهم تلك الحوادث هي حادثة تشرنوبل عام ١٩٨٦ والمخلفات النووية والمبيدات والأسمدة الملوثة بالإشعاع

والأشعة الكونية، كذلك منذ نشأة الأرض فأنه يوجد نشاط إشعاعي طبيعي للقشرة الأرضية لسلاسل اليورانيوم، والثوريوم، ونظير البوتاسيوم (K-40) ، وكل من النشاط الإشعاعي الصناعي والطبيعي يؤثر بصورة أو بأخرى على الإنسان والكائنات الحية الأخرى، وقد زاد النشاط الإشعاعي الصناعي خلال الحرب الباردة وبعد حادثة المفاعل النووي في مدينة تشرنوبل حيث تنطلق نظائر مشعة في الهواء مثل عنصر السيزيوم (Cs-137) الذي له عمر نصف ٣٠ سنة وهو يتركز في العضلات وعنصر السترونشيوم (Sr-90) الذي له عمر نصف٢٨سنة واليود(I-131) والذي له عمر نصف يقدر بثمانية أيام وهو يضمحل ببعث جسيمات بيتا والذي لا يمكن لكاشف الجرمانيوم الكشف عنها، وعندما يستنشق الإنسان أو الكائن الحي تلك النظائر المشعة أو يتناولها بصورة غير مباشرة عن طريق الغذاء أو الشراب أو يتعرض لها فإنها تؤثر بشكل سلبي على أنسجته وخلاياه إذا كانت ذات جرعة عالية وذلك بسبب ما تصدره من إشعاعات مؤينة تؤدي إلى حدوث أمراض مثل السرطانات المختلفة أو حدوث طفرات غير مرغوبة في الأجيال القادمة بسبب التلف الذي يحدث لخلايا الكائنات الحية وجيناتها وأثبتت الدراسات الحديثة أن هناك علاقة عكسية بين تلوث الهواء وعمر الإنسان.

أُجريت العديد من الدراسات لتقدير النشاط الإشعاعي الطبيعي والصناعي في التربة وكذلك حِساب الجُرّعة الممتصة في الهواء فوق متر واحد من سطح الأرض [١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٥] . في هذا البحث سوف يُقاس النشاط الإشعاعي النوعي الطبيعي للنظائر٢٣٨ -U ،Th-232 ،K-40وCs -137 وكذلك سيتم حساب تركيز اليورانيوم -٢٣٨ والثوريوم -٢٣٢ بوحدة جزء لكل مليون جزء part per million(ppm) وحِساب الجُرّعة الممتصة في الهواء للنويدات K-40, Th-232, U-238 وحساب النِسب الآتية: -

$$\frac{K}{Th} \quad , \quad \frac{K}{U} \quad , \quad \frac{Th}{U}.$$

في التربة السطحية الزراعية لبعض مناطق الجمهورية اليمنية بواسطة مطياف أشعة جاما، وهذه الدراسة هي للأغراض البيئية ولمعرفة درجة تأثير الإشعاع على صحة الإنسان ولإعطاء فكرة عن إحدى الطرائق لقياس تركيز الإشعاع في واحد من مكونات البيئة وهي التربة.ولأهمية التربة حيث أنها تُعتبر واحدة من أشياء أُخرى في سرّ وجود الكائنات الحية على الأرض وهناك عدة وسائل لحمايتها من التلوث هي عدم رمي المخلفات الصلبة والمنتجات البلاستيكية والزيوت الحارقة واستخدام أسمدة ملوثة بالإشعاع فيها وعمل مصدات للرياح والتشجير.

١- ن العملية

أُخِذت عينات من التربة السطحية الزراعية من مناطق مختلفة في الجمهورية اليمنية الشكل(١)حيث أُخِذت العينات من مساحة نصف متر مربع تقريباً وبعمق تراوح بين(٠ــ ١٠) سم ووضعت تلك العينات في أوان

بلاستيكية منفصلة وكُتِب على كل أناء أسم المنطقة التي أُخِذت منها العينة ، أُحضِرت العينات إلى مكان القياس ومن ثمّ نُظِفت من الشوائب والأحجار الكبيرة نسبياً وجُفِفت عند درجة حرارة الغرفة ثم طُحِنت ونُخِلت حتى تكون متجانسة الحبيبات ثم وضِع نصف كيلوجرام من كل عينة في وعاء مارنيللي وغُطِي الوعاء بأحكام وخُزِّنت العينات لمدة ثلاثة أسابيع للسماح للنظائر المشعة الناتجة من السلاسل الإشعاعية الطبيعية المختلفة بالوصول إلى حالة التوازن[١١] وأعطيت كل عينة رقم معين .

جُهِزت منظومة القياس الشكل(٢) والتي تتكون من كاشف الجرمانيوم عالي النقاوة (HpGe) نوع Canberra وبلورة الكاشف لها قطر(١٥,٢٠cm) وطولها(٧,٥cm)و قدرة فصل قدرها ٢,١١ كيلوالكترون فولت عند الخط الجامي 1332KeV للنظير Co-60 والمتصل بمضخم ابتدائي ومصدر جهد ومُكَبّر(مُضَخِم) خطي ومحلل قنوات نوع Ortec 6240B الذي له ١٠٢٤ قناة.حُصِنَ الكاشف بطبقة من الرصاص سمكها خمسه سنتيمترات من جميع الجهات لمنع وصول الخلفية الإشعاعية إلى الكاشف وبُطِنَت بطبقتين من شرائح الالمونيوم ثم شرائح الحديد وذلك لمنع وتقليل الأشعة السينية الواصلة إلى الكاشف.

تم معايرة منظومة القياس وذلك للتعرف على القمم الطيفية وما يقابلها من القنوات في أطياف العينات التُرابية المقاسة وقد أُستِخدم لعملية المعايرة طيف نظير عنصر اليوربيوم (Eu-152) المشع حيث كان نشاطه الإشعاعي عند أخذ القياسات هو(226 dis/sec) والذي له عمر نصف 13.5 سنة والموضوع في وعاء مارنيللي* المغلق بأحكام ولمعرفة الكفاءة النسبية للعدّ لمنظومة القياس Efficiency (ε)% أُستِخدمت المعادلة : -

$$\text{Relative Efficiency} = \frac{\text{Count} / t_c}{A \times I_\gamma} \times 100 \qquad \ldots\ldots\ldots\ldots(1)$$

حيث: Count/t_c : النشاط الإشعاعي المقاس بالكاشف عند تاريخ القياس وهو يكافئ قيمة المساحة تحت القمة الضوئية Area under the peak مقسوما على زمن القياس.

A : نشاط المصدر (Eu-152) بوحدة البيكرل (Bq) عند زمن القياس.

I_γ : الشدة النسبية لأشعة جاما عند كل طاقة.

الشكل (3) يُوضّح منحنى الكفاءة النسبية لمنظومة القياس وقبل إجراء القياسات بصورة نهائية تم أخذ عينات عشوائية من العينات لمعرفة هل العينات لها نشاط عالٍ أم لا ؟وقد وجد أن العينات لها نشاط ضعيف

* علبة مارنيللي هي علبة بلاستيكية شكلها الهندسي مصمم بصورة رئيسية لتقريب مواد العينة قدر الإمكان من المنطقة الفعالة من الكاشف لكي تسمح بكفاءة عدّية عالية لأشعة جاما المنبعثة من النوى المشعة الموجودة في العينة .

وبسبب ذلك تم وضع كمية كبيرة نسبيا من عينات التربة (٥٠٠جرام) وزمن عدّ طويل نسبياً (١٢ساعة) لكل عينة.

٢- النتائج:

١ - لحِساب النشاط الإشعاعي النوعي الطبيعي Natural Specific Activity (S. A.) للعينات التُرابية والعينات المعيارية اُستِخدمت المعادلة[10]:

$$S.A.(Bq/kg) = C/ t_c \varepsilon I_\gamma W \text{ ----------} \quad (2)$$

حيث:

C: صافي العد عند كل قمة ضوئية في طيف العينة.

t_c: الزمن الكلي للقياس بالثواني.

W: وزن عينة القياس بالكيلوجرام.

ε: كفاءة الكاشف النسبية عند كل طاقة.

اُختير النظير (Bi-214) عند الطاقة 906 KeV لحساب النشاط الإشعاعي النوعي الطبيعي لليورانيوم-٢٣٨ في العينات واُختير النظير(Tl-208) عند الطاقة 583KeV لحساب النشاط الإشعاعي النوعي الطبيعي للثوريوم -٢٣٢ في العينات وسبب ذلك الاختيار أن الشدة النسبية لأشعة جاما عند تلك الطاقات عالية[12] وكذلك عدم وجود تداخل لتلك الطاقات مع طاقات النظائر الأخرى.

الجدول(1)يُوضح النشاط الإشعاعي النوعي للنظائر U-238، Th-232، K-40 في العينات الترابية بالإضافة إلى النظيرCs-137 في عينات الدراسة.

٢ - بطريقة التناسب بين العينات المعيارية والعينات الترابية قيد الدراسة تم حساب تركيز U-238 وTh-232 بوحدة part per million (ppm) عن طريق المعادلة:

$$(C)_{sample} = \frac{(S.A)_{sample}}{(S.A)_{standard}} (C)_{standard} \text{ ----------} (3)$$

حيث أن: $(C)_{sample}$: تركيز العنصر المشع في العينة التُرابية قيد الدرس.

$(C)_{Standard}$: تركيز العنصر المشع في العينة التُرابية المعيارية.

$(S.A)_{Sample}$: النشاط الإشعاعي النوعي للعينة التُرابية قيد الدرس.

$(S.A)_{Standard}$: النشاط الإشعاعي النوعي للعينة التُرابية المعيارية.

الجدول (2) يوضح تركيز ٢٣٨ -U، Th-232 بوحدة جزء لكل مليون جزء(ppm) .

3 -حِساب مُعّدل الجُرّعة الممتصة في الهواء The absorbed dose rate in air (D) عند متر واحد فوق سطح الأرض بوحدة (نانوجراي لكل ساعة) ($n\ Gy\ h^{-1}$) باستخدام معاملات التحويل

(Conversion Factors) حيث اُستِخدمت المعادلة[18]

$$D=0.427(A.S.)_{U-238}+0.662(A.S.)_{K-40}+0.043(A.S.)_{Th-232} \quad \ldots\ldots (4)$$

٤ -حِساب النِسب بين النظائر المشعة المقاسة

الجدول (٣) يوضح قيم معدل الجُرّعة الممتصة(D) مع النِسب الآتية:

$$\frac{K}{Th}\ ,\quad \frac{K}{U}\ ,\quad \frac{Th}{U}.$$

٣- ـه لاستنتاج:

إن الإشعاعات الطبيعية الصادرة من كل من اليورانيوم -٢٣٨ والثوريوم -٢٣٢ والبوتاسيوم -٤٠ انتقلت إلى التربة الزراعية بوساطة السيول المنجرفة عبر الوديان من السلاسل الجبلية المحيطة بالمناطق الزراعية خلال الأمطار الموسمية التي تهطل بغزارة على محافظات الجمهورية اليمنية، أوانها قد انتقلت إلى التُربة عند استخدام بعض الأسمدة المـلَوَثة بالإشعاع والتي تدخل إلى اليمن بطريقة غير مشروعة ، أما الإشعاع الصناعي وهو السيزيوم -١٣٧فيُعد من المتساقطات النووية الناتجة من الإنفجارات النووية وخاصة مفاعل تشرنوبل الروسي، وهذا النظير المشع موجود في أجواء محافظات الجمهورية تنقلها الرياح من المحيطات ثم بعد ذلك تتساقط على التُربة بواسطة الأمطار. يتضح من الجدول(١) أن النشاط الإشعاعي النوعي الطبيعي لكل من اليورانيوم -٢٣٨ والثوريوم -٢٣٢والسيزيوم -١٣٧و البوتاسيوم -٤٠ في عينات الترب الزراعية حيث تراوحت قيم النشاط الإشعاعي النوعي الطبيعي لتلك النظائر كما يأتي:

U-238 (36.6±1.6 — 80.2±6.2),
Th-232 (28.9±2.8 — 82.3±1.4),
Cs-137 (4.4±1.2 — 30 ± 0.8),
K-40 (561±30.9 —1530± 27.4) Bq/Kg.

كذلك تراوحت تراكيز اليورانيوم-٢٣٨ والثوريوم -٢٣٢ بوحدة جزء لكل مليون جزء (ppm) حَسَبْ القِيم الآتية:

U-238 (0.5221±0.02—1.3102±0.05),
Th-232(1.7321±0.09 — 4.6893±0.20) ppm.

الجدول(٢) يوضح قِيم تراكيز اليورانيوم-٢٣٨ والثوريوم -٢٣٢.

يُلاحظ من الجدول(١) أن أعلى نشاط نوعي اليورانيوم-٢٣٨ هو (80.2±٦,٢) Bq/Kg وكذلك للثوريوم -٢٣٢هو Bq/Kg (82.3±١,٤) والبوتاسيوم -٤٠ هو Bq/Kg (1530±٢٧,٤) وهذه القيم هي للعينات الترابية التي أُخِذت من محافظة الضالع من منطقة

جُبَنْ وهذه المنطقة تكثر فيها أمراض السرطان بين السكان وربما يُعزى سبب ذلك للنشاط الإشعاعي المرتفع لتلك النظائر.

عند مقارنة نتائج هذا البحث مع نتائج الأبحاث الأخرى في دول مختلفة فإننا نلاحظ أن قيم النشاط الإشعاعي النوعي للثوريوم -٢٣٢ والبوتاسيوم -٤٠ قد فاقت نتائج بعض العينات في دراسات سابقة[١٦,٣,٧,٨,٩] وأقل في النشاط الإشعاعي النوعي ل K-40 في دراسات أخرى [١٤]. أما تركيز اليورانيوم -٢٣٨ فكان اقل من تركيز بعض الدراسات في دول أخرى [٣,١٣,١٦] وأعلى من دراسات أخرى [١٤].أما نشاط السيزيوم -١٣٧ النوعي فقد تراوح بين (4.4±1.2—30±0.8)Bq/Kg وهي اقل من دراسات سابقة في دول أخرى [15,٧,٨,٩,١٣,١٤] أما في العينات رقم ١٠،٤ ، ١٥ فقد كان نشاطه دون حدّ الكشف أو القياس، الشكل (٤) يوضّح الطيف الطاقي للنظائر المشعة في إحدى العينات قيد الفحص والشكل(٥) يوضح النشاط النوعي الطبيعي لU-238, Th-232,K-40.

يتضح من الجدول(٣) أن أعلى قيمة لمُعدّل الجُرّعة الممتصة في الهواء(D) عند متر واحد فوق سطح الأرض لكل من: U-238, Th-232,K-40 كانت ١٤٣.٦٧ $nGyh^{-1}$ في العينة رقم ١١ والتي أخذت من محافظة الضالع منطقة جُبَنْ. كذلك حُسِبت نِسَبْ Th/U, K/U, K/Th الجدول (٣)يوضح تلك القيم حيث تراوحت النِسَب كما يأتي:

Th/U (0.48—1.28), K/U (8.43—33.63), K/Th(8.54—33.16).

من النتائج السابقة يُلاحظ أن النشاط النوعي الطبيعي ل U-238 في معظم العينات كانت أعلى نوعا ما من النشاط النوعي الطبيعي ل Th-232 وخاصة في العينات التي أخذت من محافظة الضالع ومن المحتمل أن يكون في تلك المنطقة كميات من اليورانيوم يمكن الاستفادة منها تجاريا كذلك نُنبه الجهات المختصة وخاصة الجهات الصحية والإدارة المحلية بتوعية سكان المنطقة بعدم البناء بأحجار المنطقة وخاصة الأحجار التي لها كثافة عالية لاحتمال احتوائها على نشاط عال للنظائر المشعة.

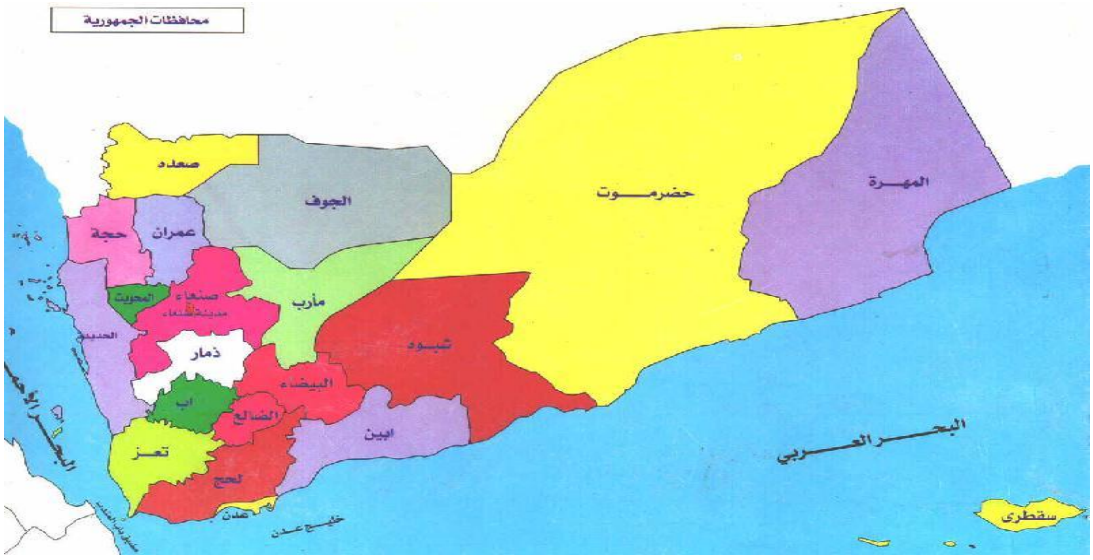
من خلال نتائج الدراسة الحالية يُلاحظ أن النشاط النوعي الطبيعي لكل من U-238,K-40,Th-232 ,Cs-137 هي ضمن الحدود المسموح بها عالمياً للتعرض للإشعاع حيث أن النشاط النوعي المسموح به عالميا[١٧] هو

$1*10^5$ Bq/Kg ل K-40 و $1*10^5$ Bq/Kg ل Cs-137 و

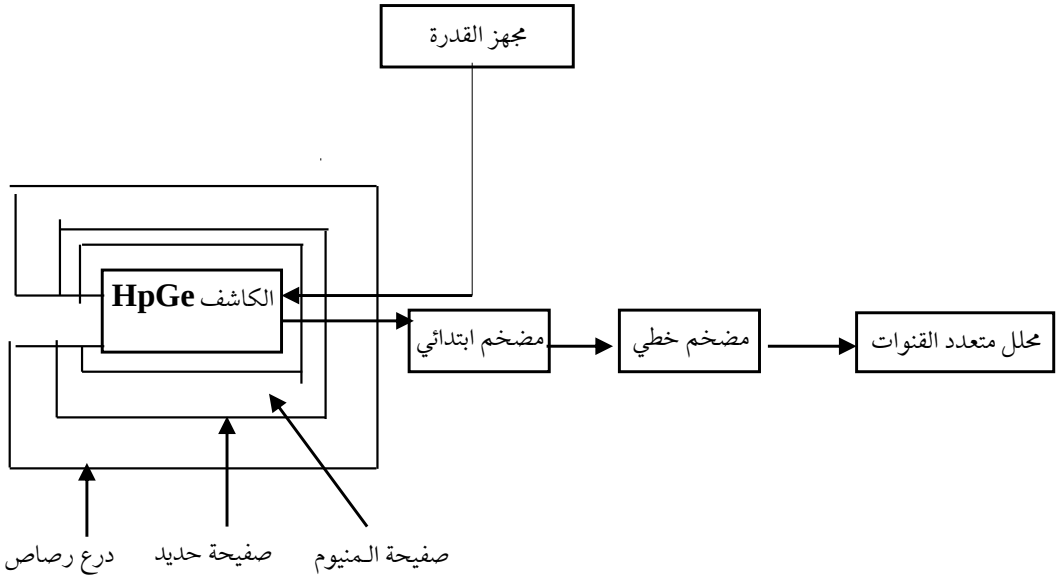
$1*10^4$ Bq/Kg. ل Th-232 و $1*10^4$ Bq/Kg ل U-238

٤- التوصيات:

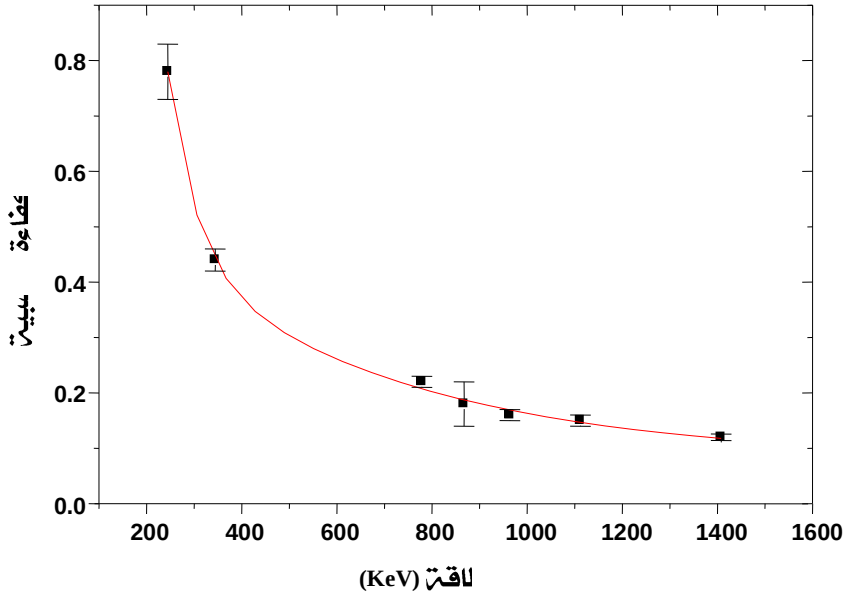
- من خلال نتائج الدراسة الحالية نوصي بإجراء مزيد من الدراسات في منطقة جُبَنْ في محافظة الضالع لقياس النشاط الإشعاعي النوعي الطبيعي للصخور والتربة وباستخدام تقنيات أخرى للمقارنة.
- دراسة مناطق أخرى إشعاعيا.



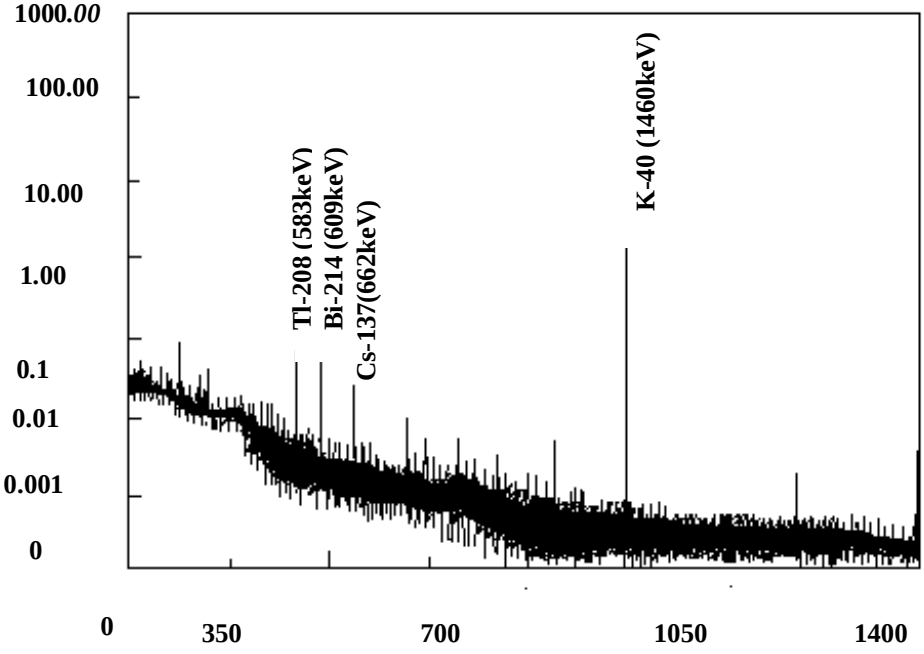
كل(١): خارطة الجمهورية اليمنية



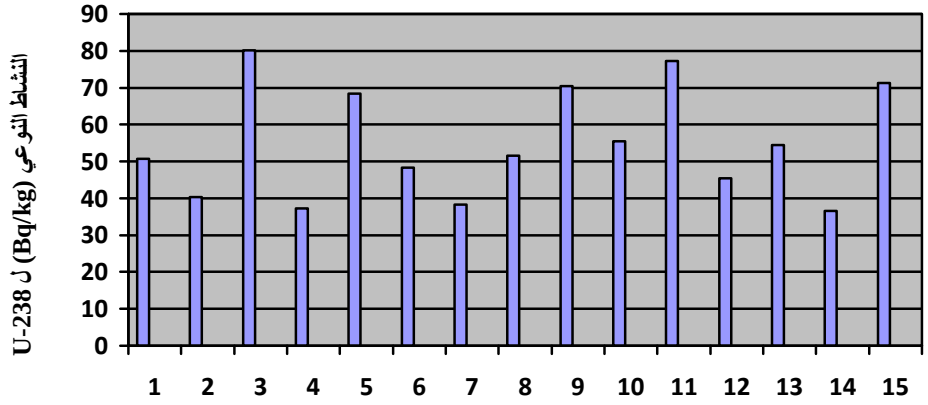
كل (٢) : منظومة قياس طيف أشعة جاما

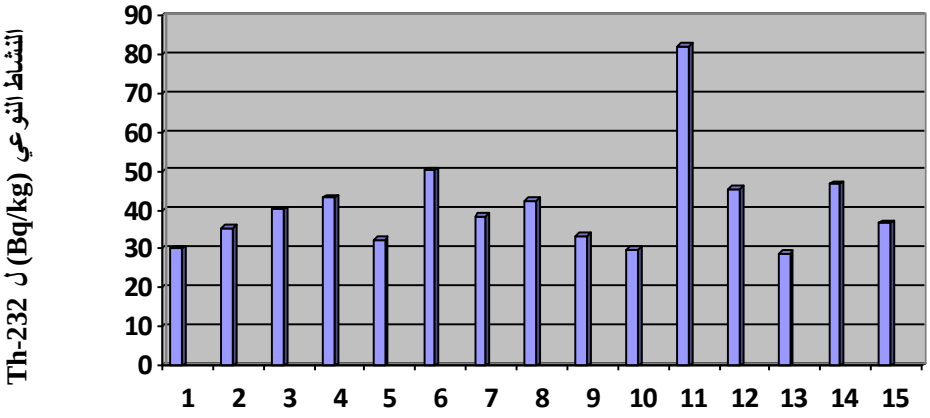


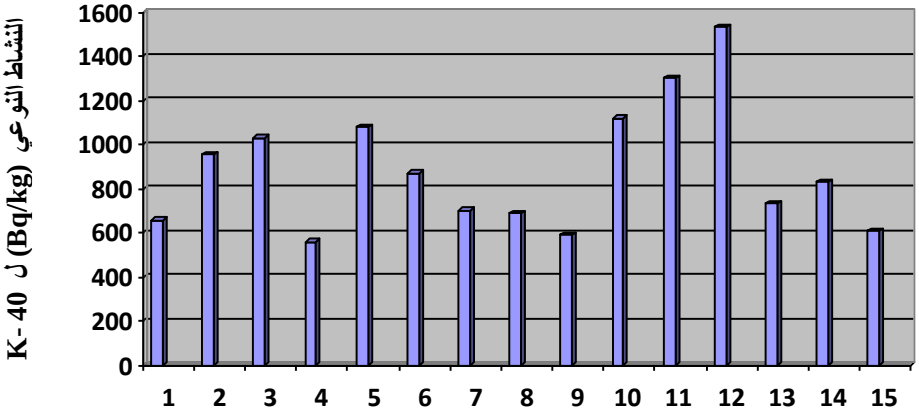
كل(٣): كفاءة الكاشف النسبية وطاقات أشعة جاما للمصدر المشع Eu-152



كل (٤) : الطيف الطاقي للعناصر المشعة في إحدى العينات


النشاط النوعي (Bq/kg) ل U-238
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15


النشاط النوعي (Bq/kg) ل Th-232
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15


النشاط النوعي (Bq/kg) ل K- 40
1600
1400
1200
1000
800
600
400
200
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

الشكل (٥): النشاط الإشعاعي النوعي الطبيعي (Bq/Kg) لكل من
K-40, Th-232, U-238 في العينات التُرابية

دول(١ ي النوعي الطبيعي رابية للنظائر
K-40، Th-232, Cs-137 ، U-238 بوحدة **Bq/Kg**

العينة	U-238at 609KeV	Th-232at 583KeV	Cs-137at 662KeV	k-40at 1460KeV
1	50.7 ± 5.2	30.2 ± 2.6	4.4 ± 1.2	660 ± 22.2
2	40.3 ± 2.2	35.3 ± 2.1	13 ± 1.1	953 ± 24.3
3	80.2 ± 6.2	40.2 ± 1.8	14.3 ± 1.0	1032 ± 27.4
4	37.2 ± 0.8	43.3 ± 0.8	——	561 ± 30.9
5	68.4 ± 3.1	32.5 ± 3.4	5.8 ± 1.0	1077.8 ± 24.1
6	48.3 ± 0.8	50.3 ± 1.1	23 ± 0.9	871.8 ± 24.5
7	38.3 ± 1.8	38.5 ± 2.1	21 ± 0.9	703.4 ± 23.7
8	51.5 ± 2.8	42.6 ± 0.9	20 ± 1.2	690.8 ± 20.3
9	70.4 ± 2.2	33.5 ± 2.2	16.3 ± 0.9	593.4 ± 15.1
10	55.4 ± 2.0	29.8 ± 2.8	———	1120.3 ± 30.4
11	77.3 ± 2.8	82.3 ± 1.4	8.5 ± 1.5	1300.8± 22.1
12	45.5± 2.7	45.5 ± 1.5	6.6 ± 1.3	1530 ± 27.4
13	54.4 ± 2.2	28.9 ± 2.8	15.7 ± 1.1	732.3 ± 23.5
14	36.6 ± 1.6	46.7 ± 0.8	30 ± 0.8	830.8 ± 24.3
15	71.3 ± 2.2	36.7 ± 1.8	——	608.7 ±22.1

الجدول (2) تركيز العنصرين (Th-232 ، U-238) في العينات التُرابية بوحدة جزء لكل مليون جزء (ppm)

Th-232	U-238	عينة	Th-232	U-238	عينة
2.0980 ± 0.09	1.1938 ± 0.04	9	1.9815 ± 0.08	0.7943 ± 0.03	1
1.8109 ± 0.09	0.8823 ± 0.03	10	2.1643 ± 0.09	0.7213 ± 0.03	2
4.6893 ± 0.20	1.3011 ± 0.02	11	2.4020 ± 0.06	1.3102± 0.05	3
2.7142 ± 0.11	0.7662 ± 0.03	12	2.5765 ± 0.11	0.6279 ± 0.02	4
1.7321 ± 0.09	0.8264 ± 0.03	13	2.0815 ± 0.8	0.9871 ± 0.03	5
2.8213 ± 0.14	0.5831 ± 0.02	14	2.9643 ± 0.12	0.7820 ± 0.03	6
2.1971 ± 0.06	1.2056 ± 0.04	15	2.340 ± 0.09	0.6478 ± 0.02	7
ـــــ	ـــ ـــ	ـــــ	2.4765 ± 0.11	0.8094 ± 0.03	8

الجدول(٣) مُعدّل الجُرّعة الممتصة في الهواء(D) ونسب كل من K/Th, K/U, Th/U

$\frac{K}{Th}$	$\frac{K}{U}$	$\frac{Th}{U}$	D (n Gy h^{-1})	عينة
21.83	13.00	0.60	70.00 ± 3.5	1
27.00	23.65	0.80	81.55 ± 5.71	2
25.67	12.87	0.50	105.23±8.42	3
12.96	15.08	1.16	68.67 ± 4.74	4
33.16	15.76	0.48	97.07 ± 8.06	5
17.33	18.05	1.04	91.40 ± 8.50	6
18.27	18.37	1.00	72.09 ± 4.11	7
16.22	13.41	0.83	80.00 ± 6.08	8
17.71	8.43	0.48	77.80 ± 5.38	9
37.59	20.22	0.54	91.56 ± 7.69	10
15.80	16.83	1.07	143.42 ± 10.76	11
33.63	33.63	1.00	115.34 ± 8.10	12
25.33	13.46	0.53	73.85 ± 6.65	13
17.79	23.00	1.28	82.27 ± 5.59	14
8.54	8.54	0.51	80.91 ± 6.70	15

References

1-Tzortiz M., Svoukis E., Tsertos H., Radiat. Prot.Dosi. Vol.109, pp. 217-224 , (2004).

2- Shenber M. A.,Applied Radiation and Isotopes,Vol.48, Issue 1 pp.147-148,January(1997).

3- Tahir S. N. A., Jamil, K., Zaidi J. H., Arif M., Nasir Ahmad, and Syed Arif, Radiation Protection Dosimetry, Vol.113, No.4,pp.421-427(2005)

4- Fatima I., Zaidi, J. H., Arif M., Daud M. , Ahmad S. A. and Tahir S. N. A., Radiation Protection Dosimetry, Vol.128, No.2, pp.206- 212, (2008).

5- Rahman S., Matiullah, Mujahid S.A.and Hussain S.,Radiation Protection Dosimetry,Vol.128,No.2,pp.191- 197,(2008).

6- Zikovsky, L;& Blagoeva, R; Radioactivity and Radiochem; vol.5, No.5, pp.22,(1994).

7-Yordanova I., Staneva D., Bineva T.Z.,Journal of central European Agriculture,Vol.6, No.1, PP.85-90, (2005).

8- Obed R.I., Farai I.P., and Jibiri N.N., Journal of Radiological protection,Vol.25 , PP.305-312,(2005).

9- El-Ghossaim M.O., and Abu Saleh R.M.,The Islamic University Journal (series of Natural studies and Engineering),Vol.15, PP.23- 37, (2007).

10- Measurement of Radionuclides in food and the Environment, IAEA, TSR 295, (1989).

11-HASL-300 Procedures Mannual.EML, New York, (1983).

12-Die γ-Linien der Radionuklide, Band 2,3, Tabelle 11: γ-Linien der Radionuklide geordnetnach der Energie Teil 0.0-8 MeV.

13-Nikolic S.M., Vockic N.D., Journal of Environmental and Radioact. Vol.79, pp.169-172,(2007).

14 -F.A. Awni, et. al., Ibn Al-Haitham journal for pure and Applied Science, University of Baghdad, Ibn Al-Haitham college ,Vol.14,No.4A, pp.17-29,(2001).

15- Jabbar T., Khan K. , Subhani M. S., Akhter P. and Jabbar A, RadiationProtection Dosimetr,Vol.132, No.1,pp. 88-93, (2008).

16-Ferdoes s. and Al-Berzan B., Journal of nuclear and Radiation Physics, Vol.2, No.1, pp.25-36, (2007).

17-Safety Series, International Basic Safety Standards for protection Against Ionizing Radiation and for the Safety of Radiation Sources No.115, INTERNATIONAL ATOMIC ENERGY AGENCY,VIENNA ,1996.

18 - V. Ramasamy, et. al, Radiation Protection Dosimetry,Vol.111,No2 pp.229-235,(2004).

Abstract:

In this study the natural and artificial radio nuclides are determined in a agricultural soil like (U-238, Th-232, K-40 and Cs-137). Fifteen samples were collected from some different regions of Yemen republic have been determined using gamma-ray spectrometry technique, (HpGe) detector was used for measurement specific activity in (Bq/kg). From the measured gamma-ray spectra, specific activity was determined in soil samples ranged as:
U-238 (36.6±1.6 — 80.2±6.2),
Th-232 (28.9±2.8 — 82.3±1.4
Cs-137 (4.4±1.2 — 30 ± 0.8),and
K-40 (561±30.9 —1530± 27.4) Bq/Kg.

Concentrations (ppm) for U-238andTh-232 were determined also by the comparison with standard samples ranged as:

U-238 (0.5221±0.02 ـــ 1.3102±0.05),

and Th-232 (1.7321±0.09 ـ 4.6893±0.20) ppm.

The average gamma absorbed dose rate in air for all samples were estimated for U-238, Th-232 and K-40 nuclides ranged between (68.67± 4.74) and (143.42± 10.76) (n Gyh^{-1}).

The activity ratios for Th/U, K/U and K/Th were determined ranged between Th/U (0.48 and 1.28), K/U (8.43 and 33.63) and K/Th (8.54 and 33.16).

All these concentrations are within permissible, but there are some concentrations for thorium and potassium, in this study are higher than some other studies in different countries. The aim of this study was to make a picture of the radio ecological status of the soils in some regions in Yemen Republic. This study considered the first one for agricultural soils in Yemen.

SYNTHESIS AND CHARACTERIZATION OF METAL COMPLEXES OF TRIDENTATE AND HEXDENTATE HYDRAZONE LIGANDS CONTAINING ANTIPYRINE MOIETY

Ahmed Noman Al-Hakimi [*], M. N. Al-Nozili and Nabil. A. Alhemiary
Department of Chemistry, Faculty of Science, Ibb University, Yemen
** Corresponding Author. E-mail: anmalhakimi@yahoo.com*

Abstract:

ZrO(II), Zr(IV), Hf(IV), VO(II), La(III) and Sn(II) complexes of H_2L^1, H_2L^2 and H_2L^3 have been synthesized and characterized by elemental analyses, IR, UV–Vis, conductances, thermal analyses (DTA and TGA). The analyses showed that in all complexes except (5,7, 12, 14) and (19) the ligands behave as monobasic tridentate ligands bonded via the enolic carbonyl oxygen of the hydrazide moiety and coordinated via the azomethine nitrogen and pyrazolone oxygen atoms as in complexes (3-4, 6, 10-11, 13) and (16, 17, 18, 20 and 21) or neutral tridentate ligands coordinated via the ketonic carbonyl oxygen of the hydrazide moiety, the azomethine nitrogen, pyrazolone oxygen atoms as in complexes (2, 9, 15) and (21). In complexes (5, 12 and 19), the ligands behave as monobasic didentate ligands bonded via the enolic carbonyl oxygen of the hydrazide moiety and coordinated via the pyrazolone oxygen atom. In case of complexes (7) and (14), the ligands H_2L^{1-2} behave as dibasic or neutral hexadentate ligands bonded via the carbonyl oxygen of the hydrazide moiety in enolic or ketonic form, the azomethine nitrogen and pyrazolone oxygen atoms.

Keywords: IR spectroscopy, UV-Vis spectroscopy, Antipyrine, Conductivity, Adipohydrazide .

Introduction

Schiff base and hydrazones are widely used in analytical chemistry as selective metal extracting agents as well as in spectroscopic determination of certain transition metals [1]. Hydrazones and their metal complexes have attracted attention due to their wide applications in biological, pharmaceutical, catalysis, spectrophotometric determination, extraction and treatment of wastewater field. They have also photochromisim prosperities [2]. The poly acrolein-isonicotinic acid hydrazone resin is used for the selective separation and preconcentration of palladium and platinum ions in road dust [3]. The dialdehyde cellulose hydrazone derivative was used in treatment of sewage wastewater [4]. 2-hydroxy-1-naphthaldehyde isonicotinoylhydrazone which had iron chelation efficiency and marked as antiproliferative activity and potential for the treatment of cancer [5,6]. Hydrazones also played important roles in improving the antitumor selectivity and toxicity profile of antitumour agents by forming drug carrier systems employing suitable carrier proteins [7].

Investigation of Aim.

Synthesis and study of effect the hydrazone ligands and some metal complexes of on some microorganisms

Expermental

The starting chemicals were of analytical grade and provided from Merck Company (Darmstadt, Germany). IR spectra of the solid ligand and complexes were recorded on Perkin-Elmer infrared spectrometer 681 or Perkin-Elmer 1430 using

KBr disc. The ^{1}H -NMR spectra were recorded with a JEOL EX-270 MHz FT-NMR spectrometer in d_6-DMSO as solvent, where the chemical shifts were determined relative to the solvent peaks. The molar conductivity of the metal complexes in DMSO at 10^{-3} M concentration was measured using a dip cell and a Bibby conductimeter MC1 at room temperature. The resistance measured in ohms and the molar conductivities were calculated according to the equation: $\Lambda=V\times K\times Mw/g\times\Omega$, where: Λ = molar conductivity (ohm^{-1} cm^2 mol^{-1}), V = volume of the complex solution, K = cell constant 0.92 cm^{-1}, Mw = molecular weight of the complex, g = weight of the complex, Ω = resistance measured in ohms. Electronic absorption spectra were recorded on a Shimodzu 240 or Perkin Elmer 550 spectrometer using 1-cm quartz cells taking DMSO as solvent. Nujol mull electronic spectra were recorded using whatman filter paper No.1 and referenced against another similar filter paper saturated with paraffin oil. The thermal analyses (DTA and TGA) were carried out in the air on a Shimadzu DT-30 thermal analyzer from 27 to 800 ^{0}C at a heating rate of 10 ^{0}C per minute.Elemental analysis (CHN) was performed in the Analytical Unit within Cairo University (Egypt) by the usual methods of analysis.

Preparation of monohydrazone and dihydrazone ligands

The hydrazone ligands were prepared by standard method [8].

Preparation of metal complexes

All complexes except **(5, 7, 12, 14)** and **(19)** were prepared by adding salts of ZrO(II), Zr(IV), Hf(IV), and La(III) (1 mmol, in 20 mL of ethanol) to hydrazone ligands (1 mmol, in 20 mL of ethanol) in the presence of 1 mmol triethylamine. The mixture was refluxed while stirring for three hours. The resulting solid complexes were filtered off, washed several times with ethanol and dried under vacuum.The complexes **(7)** and **(14)** were prepared by adding salts of Sn(II) (2 mmol, in 20 mL of ethanol) to dihydrazone ligands (1 mmol, in 20 mL of ethanol). The mixture was refluxed while stirring for four hours. The resulting solid complexes were filtered off, washed several times with ethanol and dried under vacuum. The complexes **(5, 12)** and **(19)** were prepared by adding salts of VO(II) (1 mmol, in 10 mL of water) to dihydrazone ligands(2 mmol, in 20 mL of ethanol). The mixture was refluxed while stirring for four hours. The resulting solid complexes were filtered off, washed several times with ethanol and dried under vacuum.

Microbiology:

Fungus Media:

Czapek dox agar medium was prepared by standard method [9]. The chemicals were weighted and redissolved in the DMF (dimethylformamide) as solvent to get the tested concentrations 50 ppm. *Aspergillus Niger* was spread over each dish by using sterile bent Loop rod. Disks were cut by sterilized Cork borer and then taken by sterilized needle. The resulted pits are sites for the tested compounds .The Plates are incubated at 30 ^{0}C for 24- 48 hrs. then any clear zones present were detected.

Bacteria Media:

Nutrient agar medium was prepared by standard method [9]. The chemicals were weighted and redissolved in the DMF (dimethylformamide) as solvent to get the tested concentrations 50 ppm. *E.coli* was spread over each dish by using sterile bent Loop rod. Disks were cut by sterilized cork borer and then taken

by sterilized needle .The resulted pits are sites for the tested compounds. The plates are incubated at 37 ^{0}C for 24- 48 hrs. then any clear zones present were detected.

Results and discussion

The ligands H_2L^1 [N'^{1},N'^{6}-bis((1,5-dimethyl-3-oxo-2-phenyl-2,3-dihydro-1H-pyrazol-4-yl)met-hylene)adipohydrazide], H_2L^2 [N'^{1},N'^{4}-bis((1,5-dimethyl-3-oxo-2-phenyl-2,3-dihydro-1H-pyrazol-4-yl)methylene)succinohydrazide], H_2L^3 [N'-((1,5-dimethyl-3-oxo-2-phenyl-2,3-dihydro-1H-pyr-azol-4-yl)methylene)-2-hydroxybenzohydrazide] and their metal complexes **(2-7),(9-14)** and **(16-21)** were found to be stable at room temperature. The complexes were found to be insoluble in common solvents such as ethanol, acetone, water and chloroform but soluble in DMF and DMSO. The elemental analysis confirmed that the complexes (**2-4, 6, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 20** and **21)** were found to be composed form ligands and metal ions with molar ratios equal to 1:1, However, the complexes (5, 12 and 19) were found to be composed form ligand and metal ions with molar ratios equal to 2:1 [Table 1]. On the other hand the complexes **(7)** and **(15**) were found to be composed form ligand and metal ions with molar ratios equal to 1:2. [Table 1].

IR spectra

The infrared spectrum of the ligands showed a strong band in the range 1600-1683 cm^{-1} which assigned to ν(C=O^a) groups of hydrazide moiety, whereas the two medium bands appeared in the ranges 3240-3328 and 3150-3214 cm^{-1} assigned to the ν(NH) groups [10,11]. These observations indicated that the ligands present in the ketonic form in the solid state [12]. The spectrum of the ligands also showed relatively strong bands in the ranges 1643-1650, 1588-1609 and 958-1025 cm^{-1} which may be assigned to the ν(C=O^b) of the pyrazolone ring [13,14], ν(C=N) of the azomethine group [15], and the ν(N-N) band [16,17] respectively.The most important signals appeared in the infrared spectra of the metal complexes (**2-7, 9-14** and **16-21)** were presented [Table 2]. By comparison of the infrared spectra of the complexes with that of the free ligands, we can observe the disappearance of the bands characteristic to ν(NH) and ν(C=O^a) in case of complexes **(7)** and **(16-21)**. This may be due bonding of the ligand to the metal ions in the enolic form via the enolic carbonyl oxygen atom. This result is supported by the appearance of a new bands in the ranges 1595–1605 cm^{-1} and 1575–1583 cm^{-1} which may be assigned to the conjugated system ν(C=N-N=C)and ν(N=C–O^a) respectively [17,18]. In case of complexes **(2-6, 10-13)** and **(14)** the ligands H_2L^1 and H_2L^2 coordinated to the metal ions via only one arms. These results attiened from the appearance of new bands in the ranges 1644-1679, 1615-1641, 1556-1598 cm^{-1} assinged to the carbonyl oxygen of the hydrazided moiety, carbonyl oxygen of pyrazolone ring and ν(C=N) of the azomethine group respectively. This finding indicates that the carbonyl oxygen of the hydrazided moiety and carbonyl oxygen of pyrazolone atoms take part in the coordination with metal ions [13, 14]. At the same time, the characteristic band of the ν(N–N) which appeared in the spectra of the ligand in the range 958-1025 cm^{-1} shifted to higher frequency and appearing in the range 997–1029 cm^{-1}. The lowering of the ν(C=N) frequency and the higher frequency of the ν(N–N) band confirmed the hypothesis which stated that the azomethine nitrogen atom participated in coordination with the metal ions [19]. The appearance of a new bands appeared in the ranges 539–670 and 447-513 cm^{-1} for different complexes may be assigned to

the (M←O) and ν(M←N) respectively [17, 20]. These findings were taken as indication that the ligands were coordinated with the metal via carbonyl oxygen atoms of the hydrazide moiety and pyrazolone and the azomethine nitrogen atoms. The spectra of complexes **(5, 12)** and **(19)** showed a band located in the range 948-979 cm^{-1} which may be assigned to ν(V=O) frequency [13,21]. Complexes **(2, 9)** and **(16)** showed band in the range 736-798 cm^{-1} assigned to the ν(Zr=O) [22] frequency. In all complexes there are a broad bands appeared in the range 3403–3482 cm^{-1} assigned to water molecules [12]. Based on the foregoing discussions together with the results of elemental analysis we can say that in all complexes except (**7)** and **(14)** the ligands behave as monobasic tridentate ligands bonded via the enolic carbonyl oxygen of the hydrazide moiety and coordinated via the azomethine nitrogen and pyrazolone oxygen atoms as in complexes **(3-4, 6, 10-11, 13)** and **(16-21)** or neutral tridentate ligands coordinated via the ketonic carbonyl oxygen of the hydrazide moiety, the azomethine nitrogen, pyrazolone oxygen atoms as in complexes (**2)** and **(9)**. In case of complexes (**7)** and **(14)** the ligands H_2L^{1-2} behave as dibasic or neutral hexadentate ligands bonded via the carbonyl oxygen of the hydrazide moiety in enolic or ketonic form, the azomethine nitrogen and pyrazolone oxygen atoms.

^{1}H-NMR spectra

The ^{1}H-NMR spectrum of the ligands H_2L^{1-3} measured at room temperature using d_6-DMSO showed that the ligand is present in two isomers in their ketonic form [8, 23]. This conclusion was gained from the presence of two peaks for the N-*H* group located 10.85-12.3 ppm [12,13, 24, 25] and azomethine group *H*—C=N which located in the range 7.8-8.35 ppm [11,19]. The integration of the two sets of signals related to N-*H* and *H*—C=N groups clarified that the ratio between the two isomers was in the range 42:58. The spectrum also showed a set of peaks observed as multiple in the range 6.8-7.85 ppm that may be assigned aromatic protons [10, 13, 24, 25]. The signal which appeared in the ranges 3.2-3.3 and 2.50-2.55 ppm may be assigned to (N—C*H*$_3$) and (C—C*H*$_3$) of the ligand respectively [14, 24, 25]. The signal appeared at 2.49 and 1.64 ppm may be assigned to (CH_2—C*H*$_2$) and (CO—C*H*$_2$) [26, 27] respectively. Based on the previous finding it is clear that the ligand is present only in the keto form. This finding was confirmed from the appearance of the N*H* signal (11.05 ppm) and absence of the OH signal of the enolic form. Many authors [12, 28] reported the same conlusion.

The molar conductivity

The molar conductivities of 1×10^{-3} M solutions of the metal complexes in DMSO solvent at room temperature were found to be ranged between 5.0 and 33.5 ohm^{-1} cm^2 mol^{-1} [Table 1]. These values refered to the non-electrolytic nature of all complexes. The considerable high conductance values for some complexes may be due to the partial solvoysis of them [29,30].

Electronic absorption spectra of the ligands and there metal complexes

The electronic absorption spectrum of the ligands H_2L^1, H_2L^2 showed that the ligand exhibits three bands in the ranges 255- 260, 300-315 and 315-325 nm. The first one assigned to intraligand $\pi \rightarrow \pi^*$ transition in the benzoniod moiety which nearly unchanged on complexation. The second and third bands may be assigned to the $n \rightarrow \pi^*$ and charge transfer transition of the azomethine and carbonyl groups. These bands shifted to higher energy on complexation indicating the participation of

these group in coordination with metal ions [12, 31] The electronic absorption spectrum of the thried ligand H_2L^3 exhibits five bands located at 265, 310, 320, 350 and 380 nm The first one which appeared at 265 nm may be attributed to $\pi\rightarrow\pi^*$ transition of the benzenoid moiety of the ligand, whereas the second one which appeared at 310 nm may be attributed intraligand $\pi\rightarrow\pi^*$ transition. The third band appeared at 320 nm may be attributed to hydrogen bonding. The last two bands which appeared at 350 and 380 nm may be assigned to $n\rightarrow\pi^*$ transition of the azomethine and carbonyl groups. These bands were found to be shifted to lower energy on complexation indicating the participation of these groups in the coordination with metal ions [12, 18]. In addition, the spectra of the complexes were showed new bands observed in the range 340–370 nm, which may be attributed to the charge-transfer bands [31]. Usually electronic absorption spectra of the six coordinate oxovanadium(IV) complexes d^1 are characterizaed by the presence of three absorption bands corresponding to $^2B_2\rightarrow{}^2E$ ($d_{xy}\rightarrow d_{xz}$, d_{yz}), $^2B_2\rightarrow{}^2B_1$ ($d_{xy}\rightarrow d_{x2-y2}$), $^2B_2\rightarrow{}^2A_1$ ($d_{xy}\rightarrow d_{z2}$). The electronic absorption spectra of complexes **(5, 12)** and **(21)** in DMSO solution showed a broad band centered in the range 660-685 nm which may be assigned to superimposed transitions $^2B_2\rightarrow{}^2E$ ($d_{xy}\rightarrow d_{xz}$, d_{yz}), $^2B_2\rightarrow{}^2B_1$ ($d_{xy}\rightarrow d_{x2-y2}$), $^2B_2\rightarrow{}^2A_1$ ($d_{xy}\rightarrow d_{z2}$) [25]. This indicates that the oxovanadium complexes have a distorted octahedral geometry. The electronic absorpation spectra of the zirconyl(II), zirconium(IV) and hafinium(IV)complexes **(2-4), (9-11)** and **(16-18)** in DMSO solution exhibit bands appeared in the ranges 445-565 and 375-400 nm awhich may be assigened to charage transfer and d-d transitions respectively [22,35]. Based on the results of elemental, thermal analyses, IR, ^{1}H -NMR, mass and electronic spectra, electron spin resonance as well as molar conductivity and magnetic moment measurements the structural formula of the studied complexes was suggested had been diamagnetic complexes.

Thermal Analyses (DTA and TGA)

The results of TGA and DTA analyses of complexes are shown [Table 4]. The results show good agreement with theoretical formula as suggested from the analytical data [Table 1]. Complexes **(2)**, **(3)**, **(20)** and **(21)** lost hydrate water molecules in the temperature 75-100 ^{0}C range and were accompanied by an endothermic peak. The coordinated water molecules were eliminated from their complexes at relatively higher temperature than those of the hydrate water molecules (Table 4). The removal of an HCl molecule was observed for **(2)**, **(3)**, **(20)** and **(21)** complexes in the temperature 240-310 ^{0}C range, which was accompanied by an endothermic peak. The complexes decompose through degradation of the hydrazone ligand at a temperature over than 500 ^{0}C leaving metal oxides (530-550) range. The thermal decomposition of complex **(2)** can be represented as follows:

$[H_2L^1ZrOCl_2(H_2O)].8H_2O \xrightarrow{70\ ^0C} [(HL)ZrOCl(H_2O)] + 8H_2O$

$[H_2L^1ZrOCl_2(H_2O)] \xrightarrow{120\ ^0C} [(HL)NiCl_2] + H_2O$

$[H_2L^1ZrOCl_2] \xrightarrow{290\ ^0C} [(HL)ZrO] + Cl_2$

$[H_2L^1ZrO] \xrightarrow{440,\ 540\ ^0C} ZrO_2$ + volatile organic residue

The thermal data are shown [Table 4].

Biological activity

The antibacterial and antifungal activities of their ligands and their metal complexes were screened using the disk diffusion method [36, 37]. The variation in

the effectiveness of different compound against different organisms either depends on the impermeability of the cell of the microbes or differences in ribosomes of microbial cells [38-40]. The in vitro antimicrobial activity of the synthesized compounds was assayed on bacterial and fungal strains. All the compounds showed a good antibacterial activity against Gram-negative bacteria (*Escherichia coli*). Compund (**15)** proved to be the most effective, against on bacteria. Complex (**4)** was given a high activity against on *Aspergillus Niger*. However, there is a marked increase in the bacterial and fungi activities. The zone effect of this compound showed in Fig. 4.

Conclusion

From the above results, we can conclude with the following remarks:

1. The ligands behave as monobasic tridentate ligands, neutral tridentate ligands, monobasic didentate ligands and the ligands H2L1-2 behave as dibasic or neutral hexadentate ligands.
2. All metal complexes are diamagnetic complexes.
3. The antibacterial and antifungal activities of their ligands and their metal complexes showed that, complex (**15)** proved to be the most effective, against on bacteria and complex (**4)** was given a high activity against on fungi.

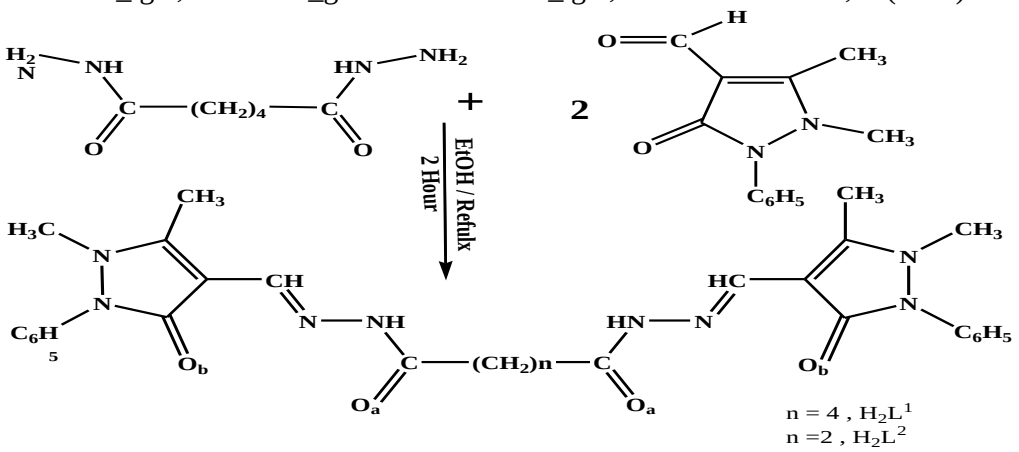
Acknowledgment

The Analytical Unit within Cairo University (Egypt) supports this work

References.

[1]. K. H. Reddy, K. B. Chandrasekhar, *Indian. J. Chem*. **40A** (2001) **727**
[2]. A. A. A. Emara and A. A. A. Abou-Hussen, *Spectrochimica Acta* Part **A** (2005),**5160**
[3]. V. Mahalingam, R. Karvembu, V. Chinnusamy and K. Natarajan, *Spectrochimica Acta*, Part **A** (2005) **5143**.
[4]. M. A. Ali, A. H. Mirza, M. Nazimuddin, F. Karim and Paul V. Bernhardt; Inorg. *Chim. Acta*, 358 (2005) **4548**.
[5]. A. Bacchi, M. Carcelli, P. Mazza, P. Pelagatti, G. Pelizzi, M. C. Arguelles, D. Rogolino, C. Solinas and F. Zani, *J. Inorg. Biochem.*, **99** (2005) **397**.
[6] .A. Para, S. K.-Kostuch and M. Fiedorowicz, *Carbohydrate*, **56** (2004) **187**
[7]. F. B. Tamboura, P. M .Haba, M. Gaye, A. S. Sall, A. H. Barry and T. Jouini, *Polyhedron*, **23** (2004) **1191**
[8] M. M. E. Shakdofa Ph. D. Thesis. Chemistry Deparament, Faculty of Science, Menoufia Univeristy (2008)
[9] A. N. Al-Hakimi Ph. D. Thesis, Menoufia Univeristy (2008)
[10] S. Q.-Bao, L. Z.-Lin, W. X.-Li and M. Y.-Xiang, *Trans. Met. Chem*. **19** (1994) **503**.
[11] O. Pouralimardan, A.C. Chamayou, C. Janiak, H. H.-Monfared, *Inorg. Chim. Acta* **360** (2007) **1599**.
[12] R. Gup, B. Kirkan, *Spectrochim. Acta*, Part A **62** (2005) **1188**.
[13] R.C. Maurya, S. Rajput, *J. Mol. Struct*. **833** (2007) **133**.
[14] K. Z. Ismail, *Trans. Met. Chem*. **25** (2000) **522**.
[15] K. B. Gudasi, R. V. Shenoy, R. S. Vadavi, S. A. Patil, M. Nethaji, J. *Mol. Struct*. **788** (2006) **22**.
[16] M. R. Maurya, S. Khurana, C. Schulzke and D. Rehder, Eur. *J. Inorg. Chem*. (2001) **779**.
[17] A. Tossidis and C. A. Bolos, *Inorg. Chim. Acta* **112** (1986) **93**.
[18] K. Z. Ismail, *Trans. Met. Chem*. **25** (2000) **522**.
[19] M. R. Maurya, S. Agarwal, C. Bader and D. Rehder, Eur. *J. Inorg. Chem*. (2005) **147**.
[20] Z. H. Abd El-Wahab, M. M. Mashaly, A. A. Salman, B. A. El-Shetary and A. A. Faheim, *Spectrochim. Acta Part A*, **60** (2004) **2861**.

[21] T. Ghosh, A. Roy, S. Bhattacharya, S. Banerjee, *Trans. Met. Chem*. **30** (2005) **419**.
[22] A. S. El-Tabl, F. A. El-Saied, A. N. Al-Hakimi, *Trans. Met. Chem*. **32** (2007) **689**.
[23] L. Wu, G. Qiu, H. Teng, Q. Zhu, S. Liang, X. Hu, *Inorg. Chim. Acta*, **360** (2007) **3069**
[24] M. F. R. Fouda, M. M. Abd-Elzaher, M. M. E. Shakdofa, F. A. El-Saied, M. I. Ayad, A. S. El-Tabl, *Trans. Met. Chem.* **32** (2008) **219**.
[25] M. F. R. Fouda, M. M. Abd-Elzaher, M. M. E. Shakdofa, F. A. El-Saied, M. I. Ayad, A. S. El-Tabl, *J. Coord. Chem.* (2008).
[26] G. Marpadga, G. S. R. Reddy and M. C. Ganorkar, *Trans. Met. Chem*. **21** (1996) **101**.
[27] K. Anđelković, D. Sladić, A. Bacchi, G. Pelizzi, N. Filipović and M. Rajković, *Trans. Chem. Met*. **30** (2005) **243**.
[28] S. K. Sengupta, O.P. Pandey, Anita Rai, A. Sinha, *Spectrochim. Acta Part **A**,* **65,** (2006) **139**.
[29] W. J. Geary, *Coord. Chem. Rev.* **7** (1971) **81**.
[30] K. K. Narang, V. P. Singh, *Trans. Met. Chem.* **18** (1993) **287**.
[31] P. B. Sreeja, M. R. P. Kurup. A. Kishore and C. Jasmin, *Polyhedron*, **23** (2004) **575**.
[32] P. B. Sereeja, M. R. P. Kurup, *Spectrochim. Acta* Part **A 61** (2005) **331**.
[33] T. Ghosh, S. Bhattacharya, A. Das, G. Mukherjee, M. G. B. Drew, *Inorg. Chim. Acta* **358** (2005) **989**.
[34] T. Ghosh, B. Mondal, T. Ghosh, M. Sutradhar, G. Mukherjee, M. G. B. Drew, *Inorg. Chim. Acta* **360** (2005) **1753**.
[35] G. Knor, A. Strasser, *Inorg. Chem.Comm*. **8** (2005) **47**.
[36] H. A. Tang, L. F. Wang, and R.D. Yang; *Trans. Met. Chem*., **28** (2003) **395**.
[37] R. F. F. Costa, A. P. Rebolledo, T. Metencio; **J. Coord. Chem**., **58** (2005)**1307**.
[38] M. Kurto_ glu, E. Ispir, N. Kurto_ glu, S. Toro_ glu and S. Serin, *Trans. Met.Chem*., **30** (2005). **765**.
[39] S.K. Sengupta, O.P. Pandey, B.K. Srivastava and V.K. Sharma, **Trans. Met. Chem**., **23** (1998) **349**.
[40] M. Kurto_ glu, M. M. Da_gdelen and S. Toro_ glu, *Trans. Met. Chem*., **31**(2006) **382**.



[Fig. 1]

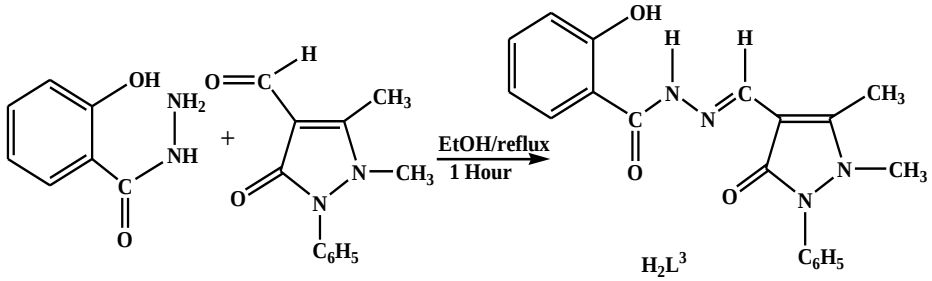


Fig. 2

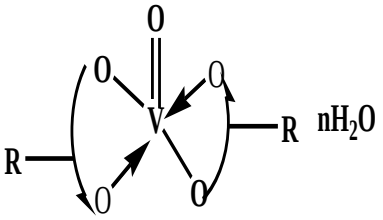
Fig. 1 and 2: Structural of the ligands

$[VO(HL^{1-3})_2].nH_2O$

R= $C_{30}H_{33}N_8O_2$, n= 6 (5)

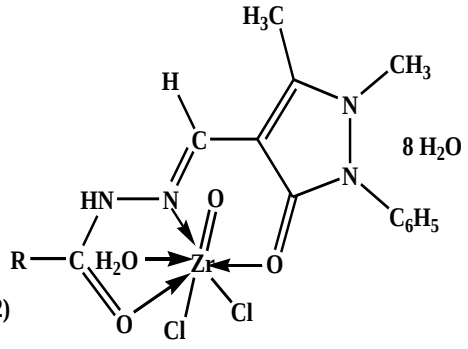
R=$C_{28}H_{29}N_8O_2$, n= 3 (12)

R=$C_{19}H_{17}N_4OH$, n= 2 (19)



$[ZrO(HL^1)Cl_2(H_2O)].8H_2O$

R= $C_{17}H_{21}N_4O_2$, n= 8 (2)



$[M(HL^{1-3})Cl_3].nH_2O$

R= $C_{17}H_{21}N_4O_2$

M = Zr, n = 3 (3)

M = Hf, n =4 (4)

R=$C_{15}H_{17}N_4O_2$

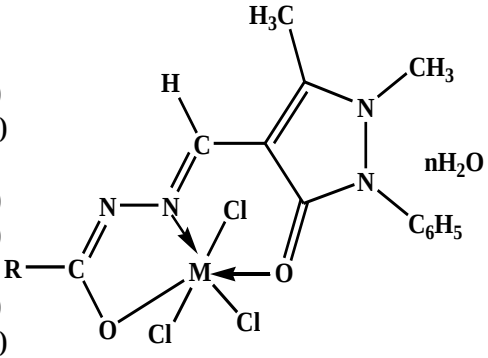
M = Zr, , n= 3 (10)

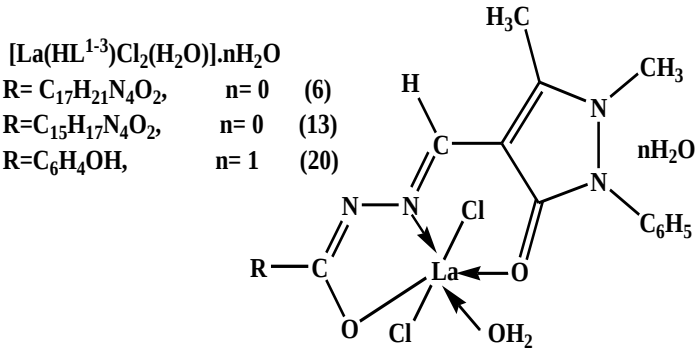
M = Hf , , n = 4 (11)

R=C_6H_4OH

M = Zr, n = 3 (17)

M = Hf, n =4 (18)





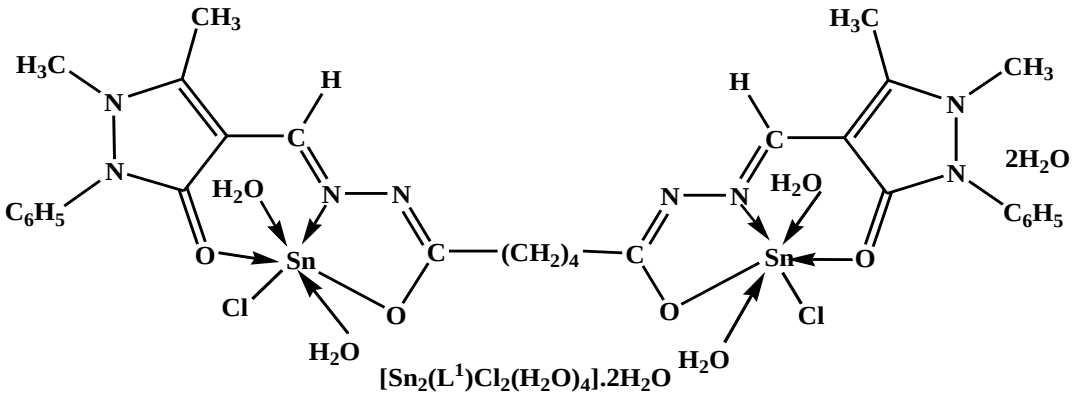
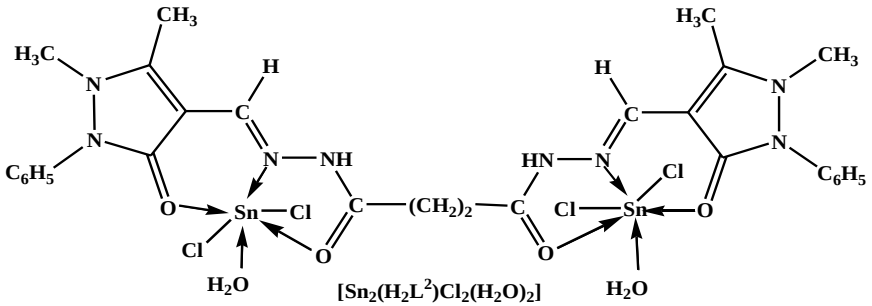
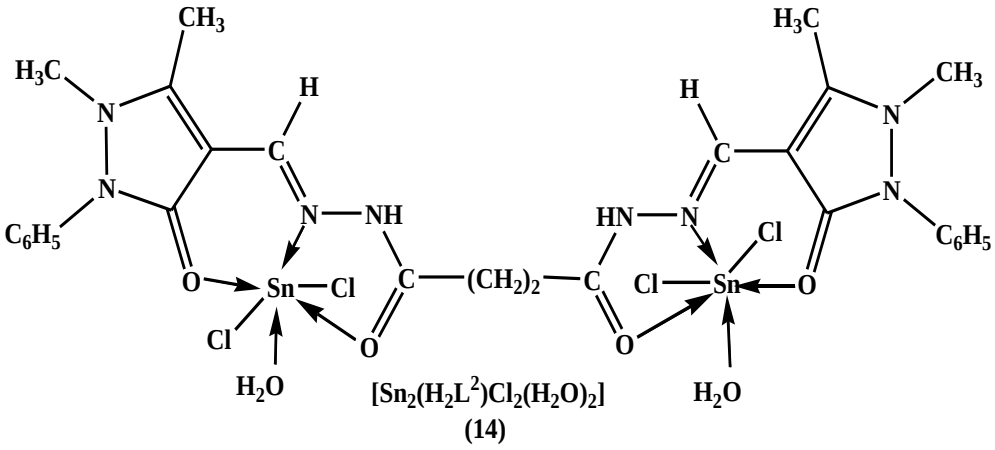
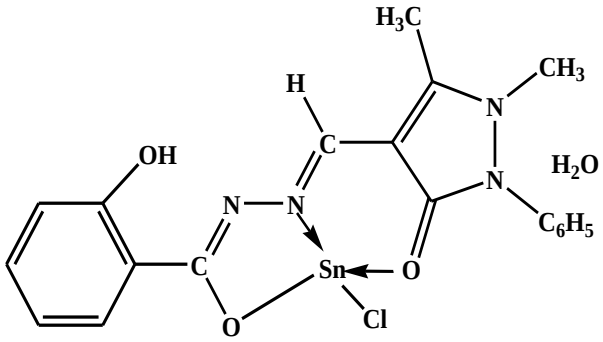


Fig. 3 Structural representation of the metal complexes





$[Sn_2(H_2L^2)Cl_2(H_2O)_2]$
(14)



$[Sn(HL^3)Cl].H_2O$
(21)

Continoued Fig. 3

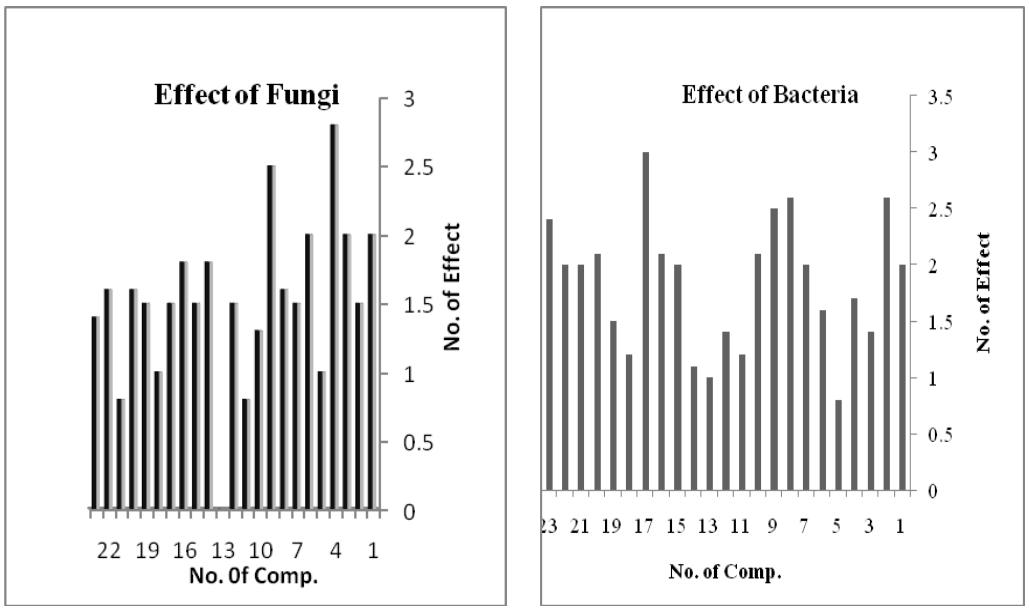


Fig. 4:- The effect of ligands and there metal complexes on microorganisms by used DMF as a standered salution

Table 1. Analytical and some physical Characteristics for the ligands and there metal complexes.

No.	Compound/Complex	Color	B	M. Wt.	Calcd (Found) %			Λ^{a}_{M}	Yeild
			(°C)		C	H	N		(%)
1	H_2L^1 ($C_{30}H_{34}N_8O_4$)	White	278	570.6	63.1(62.9)	6.0 (5.8)	19.6 (19.4)	--	85
2	$[H_2L^1(ZrO)Cl_2(H_2O)].8H_2O$	Yellowish white	>300	910.9	39.5 (40.0)	5.7 (5.5)	12.3 (12.4)	13	70
3	$[HL^1(ZrCl_3].4H_2O$	Yellowish white	>300	839.2	42.9 (43.2)	4.9 (5.1)	13.4 (13.5)	5.3	63
4	$[HL^1HfCl_3]\ 4H_2O$	Yellowish white	>300	854.4	54.8 (55.1)	6.1 (6.1)	17.0 (17.1)	8.4	65
5	$[(HL^1)_2VO].6H_2O$	Dark green	>300	1314.3	42.9 (42.4)	5.2 (5.1)	13.3 (13.0)	33.5	70
6	$[HL^1LaCl_2.H_2O]$	White	>300	797.4	45.1 (45.9)	4.4 (4.1)	14.1 (14.3)	14.1	67
7	$[L^1Sn_2Cl_2(H_2O)_4].2H_2O$	White	>300	985.1	36.6 (36.4)	4.5 (4.6)	11.4 (11.6)	15.3	73
8	H_2L^2 ($C_{28}H_{30}N_8O_4$)	White	250	542.6	62.0 (61.6)	5.6 (5.5)	20.7 (20.4)	--	85
9	$[HL^2ZrOCl].6H_2O$	Yellowish white	>300	828.4	40.6 (40.5)	5.4 (5.3)	13.5 (13.7)	0.5	69
10	$[HL^2ZrCl_3].3H_2O$	Yellowish white	>300	811.2	41.4 (41.2)	4.6 (4.4)	13.8 (12.5)	21.1	67
11	$[HL^2HfCl_3].4H_2O$	Yellowish white	>300	1206.2	55.7(55.2)	5.5 (5.3)	18.6 (18.3)	13.8	68
12	$[(HL^2)_2VO].3H_2O$	Dark Green	>300	759.6	44.2 (44.0)	4.7 (4.5)	14.7 (14.6)	30.2	75
13	$[HL^2LaCl_2.H_2O]$	Yellow	>300	787.5	42.7 (42.4)	4.2 (3.9)	14.2 (13.9)	10.5	67
14	$[H_2L^2Sn_2Cl_4(H_2O)_2]$	White	>300	957.9	35.1 (34.9)	3.4 (3.2)	11.7 (11.9)	11.5	73
15	H_2L^3 ($C_{19}H_{18}N_4O_3$)	Yellowish white	211	350.4	65.1 (65.2)	5.2(5.3)	16.0 (15.7)	--	95
16	$[HL^3ZrOCl(H_2O)_2].2H_2O$	Pale yellow	>300	564.1	40.4 (40.2)	4.4 (4.3)	9.9 (9.8)	23.5	76
17	$[HL^3ZrCl_3].2H_2O$	Pale yellow	>300	583.0	39.1 (38.9)	3.6 (3.5)	9.6 (9. 4)	17.3	60
18	$[HL^3HfCl_3].2H_2O$	Pale yellow	>300	670.3	34.0 (34.0)	3.1 (3.0)	8.4 (8.1)	6.1	61
19	$[(HL^3)_2VO].\ 2H_2O$	Dark green	>300	803.8	56.7 (57.2)	5.0 (4.8)	13.9 (13.9)	27.8	67
20	$[HL^3LaCl_2(H_2O)].H_2O$	Orange	>300	595.2	38.3 (38.5)	3.5 (3.4)	9.41 (9.12)	9.2	74
21	$[HL^3SnCl(H_2O)_2]$	White	>300	539.6	42.3 (42.0)	3.9 (3.8)	10.38 (10.16)	11.8	69

[a] Molar conductivity as 10^{-3} M solutions ($ohm^{-1}\ cm^2\ mol^{-1}$), B is melting point or decomposition temperature

Table 2. IR spectral assignment for the ligands and there metal complexes.

No.	Compound/Complex	ν(latticeH_2O)	ν(Coord. H_2O)	NH Cm^{-1}	C=O^a Cm^{-1}	C=O^b Cm^{-1}	C=N Cm^{-1}	N=C-O	N-N Cm^{-1}	M-O	M-N	ν(M-Cl)
1	H_2L^1 ($C_{30}H_{34}N_8O_4$)	------	-------	3240,3214	1683	1647	1606	--	958	--	--	------
2	$[H_2L^1(ZrO)Cl_2(H_2O)].8H_2O$	3650-3300	3290-2780	3255,3219	1685,1670	1648,1629	1607,1598	--	1018	670	504	425
3	$[HL^1(ZrCl_3].4H_2O$	3560-3200	--------	3250, 3219	1678	1647,1635	1604,1595	1561	1019	627	479	420
4	$[HL^1HfCl_3]$.$4H_2O$	3550-3280	-------	3250,3220	1679	1649,1631	1604,1598	1563	1016	627	479	418
5	$[(HL^1)_2VO].6H_2O$	3580-3400	------- 800	3206	1644	1609	1593	1558	1010	536	448	---
6	$[HL^1LaCl_2.H_2O]$	---------	3300-2850827	3240	1661	1645,1624	1608,1556	1542	1020	627	504	424
7	$[L^1Sn_2Cl_2(H_2O)_4].2H_2O$	3600-3270	3100-2900	--	--	1634	1600	1543	1021	638	508	390
8	H_2L^2 ($C_{28}H_{30}N_8O_4$)	…….	…….	3328,3203	1668	1650	1609	--	958	--	--	-----
9	$[HL^2ZrOCl].6H_2O$	2570-3280	------	3211	1666	1649,1618	1607,1594	1548	1010	657	513	423
10	$[HL^2ZrCl_3].3H_2O$	3540-3220	------	3195,3101	1664	1645,1615	1606,1578	1548	1012	617	506	423
11	$[HL^2HfCl_3].4H_2O$	3590-3280	------ 820	3201	1665	1649,1641	1610,1593	1546	1012	657	513	421
12	$[(HL^2)_2VO].3H_2O$	3500-2320	-----	3180	1665	1647,1625	1606,1586	1554	979	620	497	----
13	$[HL^2LaCl_2.H_2O]$	--------	3320-2800 828	3250	1666	1649,1631	1605,1595	1546	1012	612	511	419
14	$[H_2L^2Sn_2Cl_4(H_2O)_2]$	--------	3260-2750	3206	1665	1650,1625	1604,1590	--	991	600	505	423
15	H_2L ($C_{19}H_{18}N_4O_3$)	------	…….	3250,3150	1600	1643	1588	--	1025	--	--	-----
16	$[HL^3ZrOCl(H_2O)_2].2H_2O$	3650-3400	3380-3250	--	--	1633	1595,1580	1521	1031	562	480	405
17	$[HL^3ZrCl_3].2H_2O$	3550-3340	-------	--	--	1629	1599,1577	1551	1029	539	449	420
18	$[HL^3HfCl_3].2H_2O$	3550-3250	--------	--	--	1640	1599,1575	1541	1025	544	447	416
19	$[(H_2L^3)_2VO].\ 2H_2O$	3570-3360	----- 838	--	--	1617	1601,1583	1535	1027	570	475	----
20	$[HL^3LaCl_2(H_2O)].H_2O$	3660-3270	3235-2990 755	--	--	1639	1605,1580	1543	1024	565	490	415
21	$[HL^3SnCl(H_2O)_2]$	--------	3400-3200	--	--	1625	1602,1579	1539	1027	575	465	410

C=O^a is the carbonyl of the hydrazide moiety, C=O^b is the carbonyl of the pyrazolone ring

Table 3. Electronic spectra of the ligands and there metal complexes

No.	Ligand / Complexes	Bands in DMF
1	H_2L^1 ($C_{30}H_{34}N_8O_4$)	325, 315, 255
2	$[H_2L^1(ZrO)Cl_2(H_2O)].8H_2O$	535, 385, 330, 315, 260
3	$[HL^1(ZrCl_3].4H_2O$	465, 390, 330, 310, 260
4	$[HL^1Hf\,Cl_3]\ .4H_2O$	450, 375, 330, 310, 260
5	$[(HL^1)_2VO].6H_2O$	685, 390, 360, 345, 310, 255
6	$[HL^1\,LaCl_2.H_2O]$	345, 325, 255
7	$[L^1\,Sn_2Cl_2(H_2O)_4].2H_2O$	335, 315, 255
8	H_2L^2 ($C_{28}H_{30}N_8O_4$)	315, 300, 255
9	$[HL^2ZrOCl].6H_2O$	555, 400, 330, 320, 260
10	$[HL^2ZrCl_3].3H_2O$	455, 390, 325, 305, 260
11	$[HL^2Hf\,Cl_3].4H_2O$	475, 385, 330, 310, 260
12	$[(HL^2)_2VO].3H_2O$	675, 390, 375, 360, 345, 310, 255
13	$[HL^2\,LaCl_2.H_2O]$	325, 310, 255
14	$[H_2L^2\,Sn_2Cl_4(H_2O)_2]$	330, 315, 255
15	H_2L ($C_{19}H_{18}N_4O_3$)	370, 350, 320, 305, 260
16	$[HL^3ZrOCl(H_2O)_2].2H_2O$	565, 400, 380, 325, 310, 255
17	$[HL^3ZrCl_3].2H_2O$	475, 395, 370, 335, 310, 260
18	$[HL^3Hf\,Cl_3].2H_2O$	445, 400, 380, 330, 3200, 260
19	$[(H_2L^3)_2VO].\ 2H_2O$	680, 390, 360, 345, 350, 255
20	$[HL^3\,LaCl_2(H_2O)].H_2O$	380, 355, 310, 300, 260
21	$[HL^3\,SnCl(H_2O)_2]$	370, 345, 320, 300, 260

Table 4:- Thermal data for the metal complexes

Comp. No.	Temp. (C^0)	DAT (peak)		TGA (Wt. loss %)		Assignment
		Endo	Exo	Calc.	Found	
(2)	70	endo	---	16.0	15.8	Loss of hydrated water (8 H_2O)
	120	endo	----	2.30	2.70	Loss of coordinated water (1 H_2O)
	290	endo	……..	9.70	10.0	Loss of hydrochloride molecules (2)
	440	----	exo			
	540	----	exo	18.2	17.8	Decomposition with the formation of ZrO_2
(3)	80	endo	----	8.58	8.6	Loss of hydrated water (4 H_2O)
	310	endo	----	14.3	14.0	Loss of hydrochloride molecules (3)
	360	endo	-----			
	450	----	exo			
	540	----	exo	18.7	17.9	Decomposition with the formation of ZrO_2
(20)	75	endo	----	3.0	3.2	Loss of hydrated water (1 H_2O)
	285	endo	----	3.1	3.0	Loss of coordinated water (1 H_2O)
	295	endo	----	13.0	13.2	Loss of hydrochloride molecules (2)
	390	----	exo			
	415	----	exo			
	495	----	exo			
	550	----	exo	31.8	31.2	Decomposition with the formation of LaO
(21)	140	endo	---	6.7	6.6	Loss of coordinated water (2 H_2O)
	240	endo	---	7.3	7.5	Loss of hydrochloride molecules (1HCl)
	370	----	exo			
	470	----	exo			
	520	-----	exo			
	530	-----	exo	28.9	28.5	Decomposition with the formation of SnO

THE ROLE OF AEROBIC BACTERIA IN ACUTE OSTEOMYELITIS

Abd-Al-Hadi N. M. Al-Kateeb Ph.D
Sawsan H. Authman Ph.D
Saad S. Al-Ani Ph.D
Department of Microbiology, College of Science, University of Al-Musransiriya, Iraq

Abstract:

This study included the isolation and identification of microorganisms causing chronic osteomyelitis to determine the most common bacteria cause of osteomyelitis in different age groups and sexes in Al-Yarmouk Teaching Hospital and Red Crescent Surgical Hospital in Baghdad for the period from October 2003 to July 2004.

The total studied specimens was 387, they were taken as 343 swabs (88.63%) from wound and 45 aspirate (11.3%) from both hematogenous and exogenous infections.

Patients were grouped according to age, sex and type of infection, which were divided into exogenous 309 (89.84%), and hematogenous 78 (20.63%) osteomyelitis.

Exogenous group included 309 patients and was divided into acute osteomyelitis 237 (76.74%), and chronic osteomyelitis 72 (23.3%). Patients were suffering from postoperative wound infection, infected compound fracture, bullet injury and blast injury and one case diabetes mellitus. The most common age group was found to be 21-30 years.

Hematogenous group included 78 (20.3%) patients with chronic type only, it was common in young men especially in age group 21-30 years representing a statistically significant difference between infection in children and other age groups.

The present study revealed that male/female ratio was found to be 311 (80.36%)/76(19.64%). Statistical analysis showed a significant difference in the rate of osteomyelitis in relation to sex. The most common site of infection was found to be femur 147 (37.31%), 257 pathological specimens were obtained in the study.

Gram negative bacteria were the most commonly detected (84.1%) mainly Pseudomonas aeruginosa 87 (31.07%), Klebsiella pneumoniae 54 (19.29%), Proteus mirabilis 33 (11.79%), E. coli 29 (10.36%), Citrobacter spp 7 (2.5%), Enterobacter cloacae 5 (1.79%), Serratia marcescens 2 (0.72%), Citrobacter braaki 3 (1.07%), Serratia fracaris 2 (0.72%), and 1 (0.32%) for all of Chysomonas luteola, Pasturella pneumontropica, Providenciae stuartii, Rahnella aquatilis, and Enterobacter baunmanii.

Gram positive bacteria representing 15.9% mainly Staph. aureus 25 (8.93%), then coagulase negative Staphylococcus (Staph. epidermidis) 11 (3.93%), 1 (0.37%) for all of Staph. capitis, Staph. homonis, Staph. xylosis and Streptococcus pyogenes 2 (0.72%).

Introduction

Osteomyelitis is a progressive infection that can include infection of one or multiple parts of the bone (e.g., periosteum, medullary cavity, and cortical bone) (1). It is usually a subacute, acute to chronic infection that can cause severe disability if

not properly treated. Common symptoms include chills followed by fever, with acute pain and swelling above the site of inflammation. The inflammation begins in the narrow cavity, causes softening, and erosion of the long bones, often with the formation of pus-containing abscesses, and soon spreads over the entire bone, with consequent death of the hard portions of the bone (2). The disease if untreated progresses from inflammatory destruction of bone, to necrosis (sequestra) followed by new bone formation (1). It is usually a bacterial infection; acute hemato-genous osteomyelitis most commonly occurs in children and usually results in a single site of infection that involves the metaphysis of the long bones (e.g., tibia, femur and humerus); around 50% of cases of osteomyelitis are in preschool children. The overall prevalence of osteomyelitis is 1 per 5000 children. The prevalence of osteomyelitis in neonates is 1 per 1000 (3). Osteomyelitis can be described as 'acute or chronic' and 'hematogenous or contiguous', according to the duration and source of infection, respecti-vely(4). There is distinct variability in the causative organisms of osteomyelitis in different parts of the world. In most European and North American reports, the most common bacterial isolates in osteomyelitis have been *Staphylococci* (5), (6), (7), (8), (9), (10). Iraq is a Middle East country with endemic pathogens characteristic of that region. The bacteria may enter the bone through an open injury to the skin, during surgery on the bone, or from the bloodstream. The most common bacteria that cause osteomyelitis include : *Staphylococcus aureus*, *Staphylococcus epidermidis*, *Streptococci*, *E.coli*, *Pseudomonas* spp. *Salmonella* spp. *Proteus* and other types of bacteria(11). Despite advances in antibiotic treatment, other studies have shown an increasing emergence of methicillin-resistant *Staphylococci* (MRSA) and *Pneumococci* (12), (13), (14). Generally, in many parts of the world, including Iraq, information regarding the etiology and antibiotic resistance of bacteria isolated from osteomyelitis are rare or little.

Materials and Methods

Patients: This study included 387 patients clinically diagnosed as cases of osteomyelitis, supported by positive culture and development of specific bone changes on X-ray. Patients were referred to orthopedic department at Al-Yarmouk and Al-Kindy teaching hospitals. Patients were grouped according to the type of infection, age, site of infection and the duration of the illness.

Specimens collection for bacteriological studies:

1- Swabs were taken from patients with an open infected wound or draining sinus and also taken during surgical management.
2- Aspirates taken by a sterile syringe, few millimeters of pus were aspirated during management at the operation theatre, aspirates were centrifuged at 5000 rpm for 5 min. and the deposit was studied microbiologically.

Isolation and Identification:

All specimens were subjected to the following:

1- Direct microscopical examination that included, wet preparation, Gram stained films and Ziehl Neelsen stained films.
2- Cultivation on Blood and MacConkey agars, each specimen was cultured on two sets of media, aerobic and under CO_2 condition using candle Jar.
3- Cultural characteristics, Biochemical tests and the use of API 20E System (BioMerieux), were used in identification.

Results and Discussion

The type of culture obtained in osteomyelitis was studied out of 387 patients with osteomyelitis, 151 (39.02%) cases showed no growth, 196 (50.65%) yielded the growth of single organism and 40 (10.34%) yielded mixed bacterial growth. There was, statistically, no significant difference of the incidence of osteomyelitis between single and mixed infection (P>0.05) as shown in figure 1.

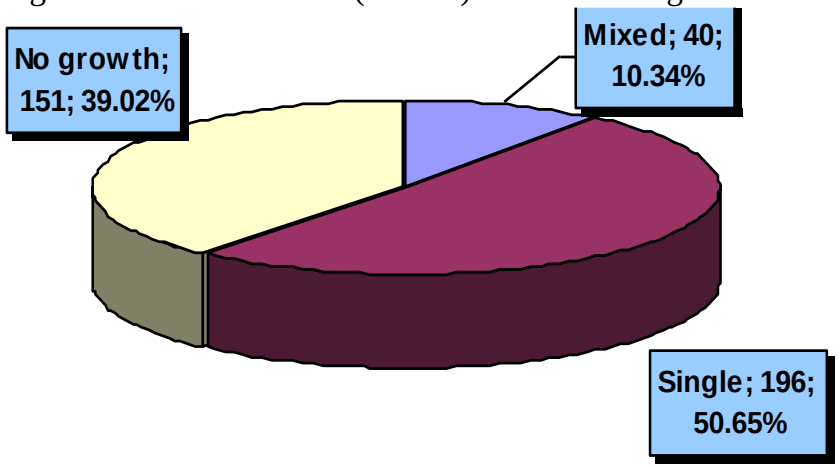


Figure 1: Rate of single and mixed infection in osteomyelitis.

The type of culture obtained in exogenous osteomyelitis was studied, out of 309 patients with osteomyelitis 127 (41.10%) cases showed no growth, 146 (47.25%) yielded the growth of single organism and 36 (11.65%) yielded mixed bacterial growth. The difference was statistically not significant between single and mixed infection (P>0.05) as shown in figure 2.

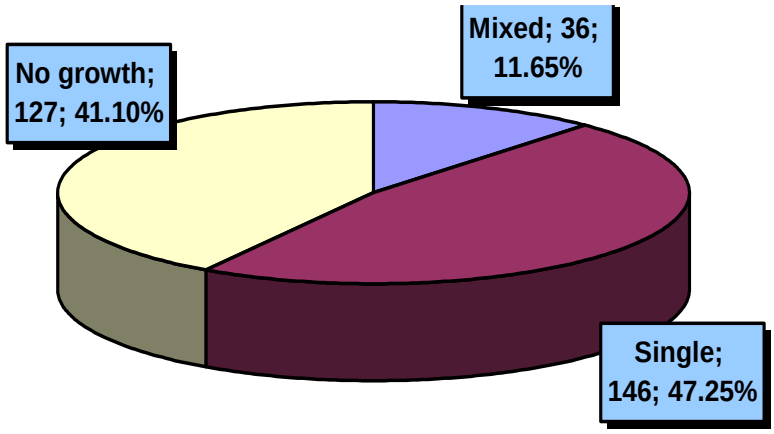


Figure 2: Rate of single and mixed infection in exogenous osteomyelitis.

The type of culture obtained in acute exogenous osteomyelitis was studied, out of 237 patients with osteomyelitis, 100 (38.91%) cases showed no growth, 137 (51.75%) yielded the growth of single and mixed organisms (total positive) including 113 yielded single organism and 24 (9.34%) yielded mixed bacterial growth. A statistically no significant difference on the incidence of osteomyelitis between single and mixed infection (P>0.05) as shown in figure 3.

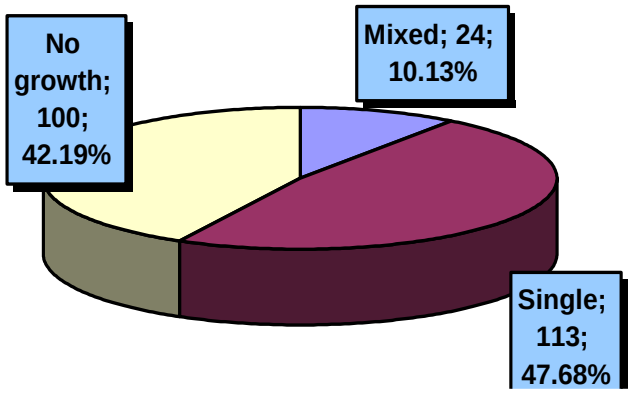


Figure 3: Rate of single and mixed infection in acute exogenous osteomyelitis

The type of culture obtain in chronic exogenous osteomyelitis was studied, out of (72) patients with osteomyelitis 25 (34.72%) cases showed no growth, 35 (48.61%) yielded the growth of single organism and 12 (16.67%) yielded mixed bacterial growth. Non-significant difference was shown on the incidence of osteomyelitis between single and mixed infection (P>0.05) as shown in figure 4.

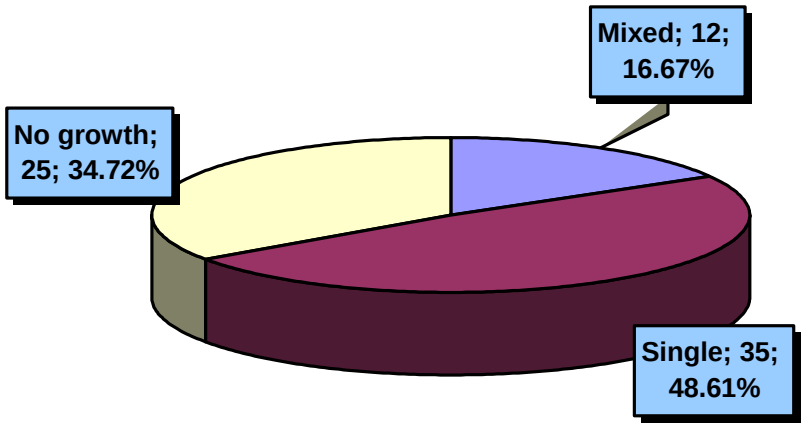


Figure 4: Rate of single and mixed infection in chronic exogenous osteomyelitis.

The type of culture in chronic hematogenous osteomyelitis was studied, out of 78 patients with chronic hematogenous osteomyelitis 24(30.77%) cases showed no growth, 50 (64.10%) yielded the growth of single organism and 4 (5.13%) yielded mixed bacterial growth. A statistically significant difference on the incidence of analysis in a chronic type of hematogenous osteomyelitis, and also

significant difference between single and mixed infection were obtained, as shown in figure 5.

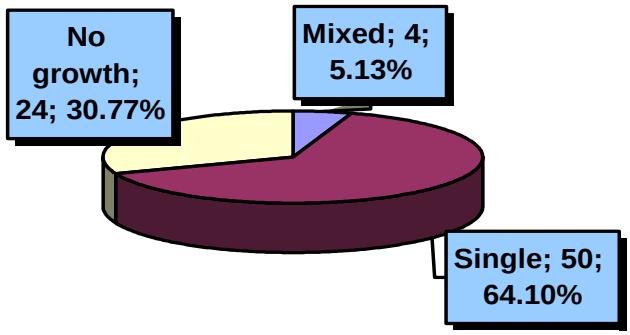


Figure 5: Rate of single and mixed infection in chronic hematogenous osteomyelitis.

The results agreed with (15), who found through his study about hemoglobinopathy and pattern of musculoskeletal infection in children. Those sixty-six bacterial pathogens were isolated from 59 patients; fifty-two were isolated in single culture and 14 in mixed cultures. While the results do not agree with (16), who showed that mixed growth bacteria in chronic hematogenous were 61.5%, while in acute was 34.5.

Table 1: Distribution of identified bacteria in exogenous osteomyelitis.

Bacteria	**No.**	**%**
Pseudomonas aeruginosa	72	33.8028
Klebsiella pneumonia	42	19.7183
E.coli	24	11.2676
Proteus mirabilis	19	8.9201
Staph. Aureus	16	7.5117
Staph. Epidermis	8	3.7558
Citrobacter spp..	5	2.3474
Enterobacter cloacae	5	2.3474
Citrobacter braakii	3	1.4084
Serratia spp.	2	0.9389
Citrobacter freundii	2	0.9389
B. streptococcus	1	0.4694
Staph. Homonis	1	0.4694
Staph. Captitis	1	0.4694
Staph. Lenteus	1	0.4694
Staph. Xylosis	1	0.4694
Serratia marcescens	1	0.4694
Serratia ficaris	1	0.4694
Chysomonas luteola	1	0.4694
Rhannella aquatilis	1	0.4694
Acinobacter baunmanii	1	0.4694
Proteus spp.	1	0.4694
Proteus vulgaris	1	0.4694
Total	213	100

References

1. Kumar, A. (2008). Osteomyelitis. In Neal R. Chamberlain Ph.D. Associate Professor. "Bone and Joint Infections" Department of Microbiology/ Immunology) (2008). http://www.emedicine.com/ped/topic1677.htm.
2. Louis J. Vorhaus, M.D. (2008). "Osteomyelitis," Microsoft® Encarta® Online Encyclopedia. http://encarta.msn.com © 1997-2008 Microsoft Corporation.
3. King, R. (2003). Osteomyelitis. In Neal R. Chamberlain Ph.D. Associate Professor. "Bone and Joint Infections" Department of Microbiology/ Immunology) F.S. Southwick. Infectious Diseases in 30 Days. McGraw Hill. 2003. Pp: 344-360. http://www.emedicine.com/emerg/topic349.htm.
4. Sax H, Lew D (1999). Osteomyelitis. *Curr. Infect Dis Rep*, 1: 261-66.
5. Kaandorp CJ, Dinant HJ, Van de Laar MA, Moens HJ, Prins AP, Dijkmans BA (1997). Incidence and sources of native and prosthetic joint infection: a community based prospective survey. *Ann Rheum Dis*, 56: 470-75.
6. Ryan MJ, Kavanagh R, Wall PG, Hazleman BL (1997). Bacterial joint infections in England and Wales: Analysis of bacterial isolates over a four year period. *Br J Rheumatol*, 36: 370-73.
7. Cooper C, Cawley MI (1986). Bacterial arthritis in an English health district: a 10 year review. *Ann Rheum Dis*, 45: 458-63.
8. Gupta MN, Sturrock RD, Field M (2001). A prospective 2-year study of 75 patients with adult-onset septic arthritis. *Rheumatology*, 40: 24-30.
9. Weston VC, Jones AC, Bradbury N, Fawthrop F, Doherty M (1999). Clinical features and outcome of septic arthritis in a single UK Health District 1982-1991. *Ann Rheum Dis*, 58: 214-19.
10. Kaandrop CJ, Schaardenburg D, Krijnen P, Habbema JD, Van de Lar M (1995). Risk factors for septic arthritis in patients with joint disease. *Arthritis Rheum*, 38: 1819-25.
11. Stephen J. Schueler, MD; John H. Beckett, MD; D. Scott-Gettings,MD (2008). Osteomyelitis Underlying Cause. Copyright 1989-2008 DSHI Systems, Inc.
12. Darley ESR, MacGowan AP (2004). Antibiotic treatment of Gram- positive bone and joint infections. *J Antimicrob Chemother*, 53: 928-35.
13. Dubost JJ, Soubrier M, De Champs C, Ristori JM, Bussiere JL, Sauvezie B (2002). No changes in the distribution of organisms responsible for septic arthritis over a 20 year period. *Ann Rheum Dis*, 61: 267-69.
14. Kelly PJ, Martin WJ, Coventry MB (2001). Peripheral septic arthritis in adults. Epidemiologic study in a Galician health area. *An Med Interna*, 18(11): 573-77.
15. Lateef, O.A.; Thanni, F.; Olusoga, F. & Olanrewaju, M. (2004). Hemoglobinopathy and pattern of musculoskeletal infection in children. Original communication . Journal of the national medical association.Vol.96. No.2.
16. Twaij, J.H.; Al- Najar, A.R. & Al- Hashemi, E. H .(2001). Clinical and bacteriological analysis of osteomyelitis.Iraqi J. Comm. Med, vol.14 (2) pp 201-205.

لاصة

شملت هذه الدراسة عزل وتشخيص البكتريا المسببة لألتهاب العظام لدى مرضى من مختلف الأعمار ومن كلا الجنسين من الذين راجعوا مستشفى اليرموك التعليمي ومستشفى الهلال الأحمر الجراحي في بغداد للفترة بين تشرين الأول ٢٠٠٣ وتموز ٢٠٠٤.

بلغ عدد النماذج الكلية ٣٨٧ ،أخذت منها ٣٤٣ كمسحة (٨٨,٦٣ ٪) وبوساطة رشف الجروح، و ٤٥ (١١,٣٪) لكل من خمج العظام الدموي المنشا وخمج العظام الخارجي المنشأ. قسم المرضى إلى مجاميع حسب العمر والجنس ونوع الاصابة التي قسمت الى خارجية المنشأ ٣٠٩(٨٩,٨٤٪) ودموية المنشأ ٧٨ (٢٠,٦٣٪) .

شملت المجاميع ذات المنشأ الخارجي ٣٠٩ مريضاً وقسمت الى خمج العظام الحاد ٢٣٧(٧٦,٧٤٪) وخمج العظام المزمن ٧٢ (٢٣,٣ ٪) وهم يعانون من أصابة الجروح بعد العمليات الجراحية وألتهاب الكسر المركب وجروح الطلق الناري والانفجارات وحالة سكري واحدة فقط . ان اغلب الاعمار شيوعا كانت بين ٢١ -٣٠ سنة .

شملت اصابة العظام الدموية المنشا المزمنة فقط ٧٨ مريضاً (٢٠,٣٠٪) اكثرها شيوعا عند الشباب وبصورة خاصة لعمر ٢١ -٣٠ سنة. اظهر التحليل الاحصائي اختلافاً معنوياً بين الاصابات في الاطفال والاعمار الاخرى.

أشارت النتائج الى ان نسبة الذكور ٣١١(٨٠,٣٦٪) ونسبة الاناث ٧٦(١٩,٦٤٪) وأظهر التحليل الاحصائي اختلافاً معنوياً في معدل الاصابة بالتهاب العظام تبعا للجنس. وجدت اغلب المواقع عرضة للاصابة عند الفخد ١٤٧(٣٧,٣١٪) والساق ١٣٨ (٣٥,٠٣٪).

شكلت البكتريا الهوائية ما عدده ٢٧٨ نموذجاً أي بنسبة ٩٩,٢٩٪ من مجموع ٢٨٠ نموذجاً مرضياً لهذه الدراسة فيما شكلت البكتريا اللاهوائية عزلتين منها (٠,٧١ ٪)، هما بكتريويدز والبيتوستربتوكوكس.

كانت البكتريا السالبة لصبغة كرام هي الغالبة ونسبتها (٨٤,١٪) وبصورة اساسية بكتريا سيدو مونس ايروجينوسا ٨٧ (٣١,٠٧ ٪) وكلبسيلا نيموني ٥٤(١٩,٢٩٪) بروتيس ميرابلس ٣٣ (١١,٧٩ ٪) و الاشريشيا كولاي ٢٩ (١٠,٣٦ ٪) أضافة الى أنواع أخر . اما البكتريا الموجبة لصبغة كرام كانت نسبتها (١٥,٩٪) الغالبية منها ستاف اوريس ٢٥ (٨,٩٣ ٪) وستاف ابيدرميديس ١١(٣,٩٣٪) وستربتوكوكس بايوجينس وستاف لنتس ٢ لكليهما (٠,٧٢ ٪).

LANGUAGE LEARNING STRATEGY USE BY ARAB GULF FEMALE TEFL STUDENTS

Dr. Yehia Ahmed Al-Sohbani
Assistant Professor of English
Department of English, Faculty of Arts, Ibb University

ABSTRACT:

The present study investigated the use of language learning strategies of 100 female students majoring in Teaching English as a Foreign Language(TEFL)at Ajman University of Science and Technology (AUST), UAE. The Strategy use was assessed through the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (Oxford, 1990). The major findings were that the reported frequency of strategy use by the students was overall quite high, with the students reporting most frequent use of meta cognitive strategies and least of affecive and memory strategies. The learners' use of cognitive strategies highly correlated with their scores in reading skills. The learners' Accumulative Grade Point Average (AGPA) and their scores in oral and writing skills significantly correlated with the use of the cognitive strategies. Similarly, the learners' use of compensation strategies significantly correlated with their scores in reading skills.

1. INTRODUCTION

The use of different Language Learning Strategies (LLS) in foreign language learning is viewed by theorists as one vehicle for promoting greater success (see Macaro, 2006). They believe that these strategies are teachable skills, meaning that teachers can help in the language-learning process by making students aware of strategies and encouraging their use and those students who are less successful language learners can learn these skills (Griffiths et al. 2001).

LLS are different from teaching strategies (the methods/techniques followed by teachers to help students to learn) in that it is the learner, not the teacher, who exercises control over the operations of certain activity (O'Malley et al. 1985). As a result, LLS and language use have received considerable attention by many language educators (Stevick, 1976; Shipman & Shipman, 1985; Oxford 1990; Cohen, 1990, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Wenden 1991; Brown, 1991; Rubin & Thompson, 1994; Mendelsohn, 1994; McDonough, 1995).

In spite of the increasing popularity of research on learning strategies since the mid 70s, the topic of learning strategies is still a new research area in the Arab world. There have been few studies conducted on the use of learning strategies. This study aims to explore the LLS of students majoring in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) at Ajman University of Science and Technology (AUST),UAE.

2. Aim of the Study

This study aims at:

(1) identify type and frequency of language learning strategies used by TEFL students,

AUST .
(2) investigate the relationship of learners' use of the LLS, their AGPA , and their scores in the
language skills.

3. The Significant of the Study

The present study focuses on LLS which, as indicated in section 1, have not been thoroughly investigated in the Arab world. It is one of the few studies, if not the first one in the region that addresses TEFL female students strategy use. This study may give more insights into LLS research which, according to Oxford (1990:16) 'is necessarlly in its infancy' hoping positive effect on language teaching and learning. Findings of the study may help trainers and instructors to focus, during teaching, on language learning strategies which have not been used by the participants and at the sametime encourage and enhance the stratigies already used.

4. The Questions of the study

The study seeks answers to the following questions:

1. What types of LLS are most frequently used by Arab female TEFL students?
2. What is the relationship of learners' use of the LLS, their AGPA and their scores in the language skills?

5. REVIEW OF RELEVANT LITERATURE

5.1. Definitions of Language Learning Strategies

The word strategy comes from the ancient Greek term strategia which has the meaning of generalship of the art of the war (Oxford,1990) and implies planning, competition, conscious manipulation, and movement towards a goal.

Learning strategy in language learning is defined, in the Longman Dictionary of Applied Linguistics, as "a way in which a learner attempts to work out the meanings and uses of words, grammatical rules, and other aspects of a language, for example by the use of GENERALIZATION and INFERENCING" (Richards et al. 1985:162).

Cook(1991:78) defines learning strategy as "a choice that the learner makes while learning or using the second language that affects learning."

Learning strategies have been broadly defined as "specific actions or techniques that students use, often intentionally, to improve their progress in developing L2 skills" (Green and Oxford 1995:262).

Dansereau (1985:210) defines learning strategies as a "set of processes or steps (used by a learner) that can facilitate the acquisition, storage, and /or utilization of information".

Wenden and Rubin (1987:7-8) define strategies as specific actions or techniques employed by learners. They say (1987: 19) that strategies are "behaviours and thought processes that learners use in the process of learning". According to them strategies are not characteristics describing a learner's general approach (e.g. learners who are reflective, risk-takers, etc.) but they are problem-oriented. Learners utilise them to respond to a learning need, to facilitate the acquisition, storage, retrieval and use of information. Strategies are actions that contribute directly to learning (e.g. guessing from a text). Through the use of

strategies they control/ transform knowledge about language, they retrieve and use that knowledge. Strategies can also contribute to learning in an indirect way.

Chamot and Kupper (1989) define learning strategies as techniques used by students to comprehend, store and remember new information and skills. They add that some aspects are observable, whereas other aspects are non-observable.

O'Malley and Chamot (1990) define strategies as intentional cognitive or affective actions taken by the learner in order to learn both simple and complex material.

For Cohen (1990:5), the most characteristic feature of learning strategies is that they are "learning processes which are consciously selected by the learner".

Oxford (1990:8) argues that the definition commonly used by educators does not fully convey the excitement or richness of language learning strategies and expands the definition by saying that "learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations".

Vandergrift (1995) states that there seems to be no consensus on the meaning of the term "strategy". Some use the term to mean "techniques and devices" which can be used to elaborate taxonomies, some to refer to "general learners' characteristics".

Definitions certainly vary, as do the taxonomies, and such variety could be the reason which led (Ellis, 1994: 529) to say that language learning strategies itself remains “fuzzy”.

5.2. Language Learning Strategies Classifications

Research into language learning strategies began in the 1960s due to the development in education.Particularly, developments in cognitive psychology influenced much of the research done on language learning strategies (Wiliams and Burden, 1997).

The main finding of most researches conducted on language learning strategies and good language learners conclude in general that good language learners use more and better language learning strategies than do poor learners (Oxford; 1989,1993). This result has appeared consistently in L2 learning strategy studies (Rubin 1975; Stern, 1975; Hosenfeld, 1977; Naiman et al. 1978). Early researchers tended to make lists of strategies used by all good language learners. Rubin (1975), for example, suggested that the good language learner is a willing and accurate guesser; has a strong, persevering drive to communicate; focuses on form by looking for patterns; takes advantage of all practice opportunities; monitors his or her own speech as well as that of others; and pays attention to meaning. Naiman et al. (1975) mentioned six strategies used by the good language learners:

1. selecting language situations that allow one's preferences to be used;
2. actively being involved in language learning;
3. seeing language as both a rule system and a communication tool;
4. extending and revising one's understanding of the language;
5. learning to think in the language; and
6. addressing the affective demands of language learning.

Rubin (1981, 1987), who pioneered much of the work in the field of strategies, identified two main kinds of strategies contributing to language learning success. Direct strategies which are divided into six types: clarification/verification, monitoring, guessing/inductive inferencing, deductive reasoning, practice, and memorization, and the indirect strategies which she divided into two types: creating opportunities for practice, and using production tricks.

O'Malley and Chamot (1990) have carried out extensive research into learner strategies and have found out that foreign language learners use three types of strategies: metacognitive, cognitive and social strategies. Metacognitive strategies involve thinking about and planning one's learning, evaluating how well one has done, monitoring one's own speech or writing. Cognitive strategies involve conscious actions such as using dictionaries and other resources. Social strategies mean interacting with others like classmates or native speakers. Research has shown that cognitive strategies account for the majority of the strategies reported by foreign language learners, namely 53 per cent. Advanced preparation for the lesson by the student is one of the most important ones. Metacognitive strategies accounted for 30 per cent, while social strategies made up the remaining 17 per cent. The type of strategy used varies according to the task the students are engaged in. A general assumption is that good learners will make a better use of these strategies.

Oxford system of language learning strategies (1990) which was based on earlier work on good language learning strategies in general and in relation to the four language skills. She divides strategies into two major classes: direct and indirect. Direct strategies, which "involve direct learning and use of the subject matter, in this case a new language" are subdivided into three groups: memory strategies, cognitive strategies and compensation strategies; Indirect strategies, which "contribute indirectly but powerfully to learning" (Oxford 1990:11-12) are also subdivided into three groups: metacognitive strategies, affective strategies and social strategies. According to Oxford (1990), memory strategies, such as creating mental linkages and employing actions, aid in entering information into long-term memory and retrieving information when needed for communication. Cognitive strategies, such as analysing and reasoning, are used for forming and revising internal mental modes and receiving and producing messages in the target language. Compensation strategies, such as guessing unknown words while listening and reading or using circumlocution in speaking and writing, are needed to overcome any gaps in knowledge of the language. Metacognitive strategies help learners exercise executive control through planning, arranging, focusing, and evaluation their own learning process. Affective strategies enable learners to control feelings, motivations, and attitudes related to language learning. Social strategies, such as asking questions and cooperation with others, facilitate interaction with others, often in a discourse situation. Logically, individuals will apply different strategies depending on their personality, cognitive style, and the task at hand. But although cultural and ethnic background, personality, sex, language learning purpose, and other factors influence the degree to which and the way in which learners use.

Jones(1998)and (Ellis, 1994) accept Oxfod's claim that her strategies 'system is more comprehensive and detailed than earlier classification models of

LLS, it is still, of necessity, somewhat selective since “dozens and perhaps hundreds of such strategies exist” (Oxford et al. 1989:29).

Oxford (1990) admits that the confilects of classifications is possibe, and gives as, an example, the compensation strategy such as using synonyms when the exact word is unknown is a learning strategy or a communication strategy for some experts. She indicates that some specialists of LLS are confused whether a certain strategy “like self-monitoring, should be called direct or indirect”(p.22). In other place (1990:17), she adds:

> there is no complete agreement on exactly what strategies are; how many strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorised; and whether it is - or ever will be - possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategies.

However, according to Griffiths (2004), Oxford’s classification system together with Rigney’s definition can provide a useful base to understand or investigate LLS.

5 3. Language Learning Strategies and Learning Styles

It should be noted that LLS are distinct from learning styles, which refer more broadly to a learner's "natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills" (Reid, 1995: viii), though liinks between learning styles and the type of strategies learners choose were found . Rossi-Le (1989) studied a group of learners from a variety of linguistic backgrounds (Chinese, Laotian, Vietnamese, Spanish and Other) using both the PLSP and the SILL questionnaires. The results demonstrated that an individual's learning-style preference influences the types of learning strategies that he or she will employ in acquiring a second language. For example, students who favoured group study utilized social and interactive strategies such as working with peers, requesting clarification, and asking for correction. Students who preferred tactile and kinesthetic learning styles sought out native speakers and engaged others in conversation. Further, Ehrman & Oxford, 1988, 1989; Oxford & Ehrman, 1988) suggest that learning style has a significant influence on students' choice of learning strategies, and that both styles and strategies affect learning outcomes.

5.4. Language Learning Strategies and Skills

According to Oxford (1990) and Chamot and Kupper (1989), certain strategies or clusters of strategies are linked to particular language skills or tasks. For instance, writing benefits from the learning strategies of planning, self-monitoring, deduction, and substitution. Speaking demands strategies such as risk-taking, paraphrasing, circumlocution, self-monitoring, and self-evaluation. Listening comprehension gains from strategies of elaboration, inferencing, selective attention, and self-monitoring. Reading comprehension uses strategies like reading aloud, guessing, deduction, and summarizing. Figure1, suggested by the researcher, illustrates this.

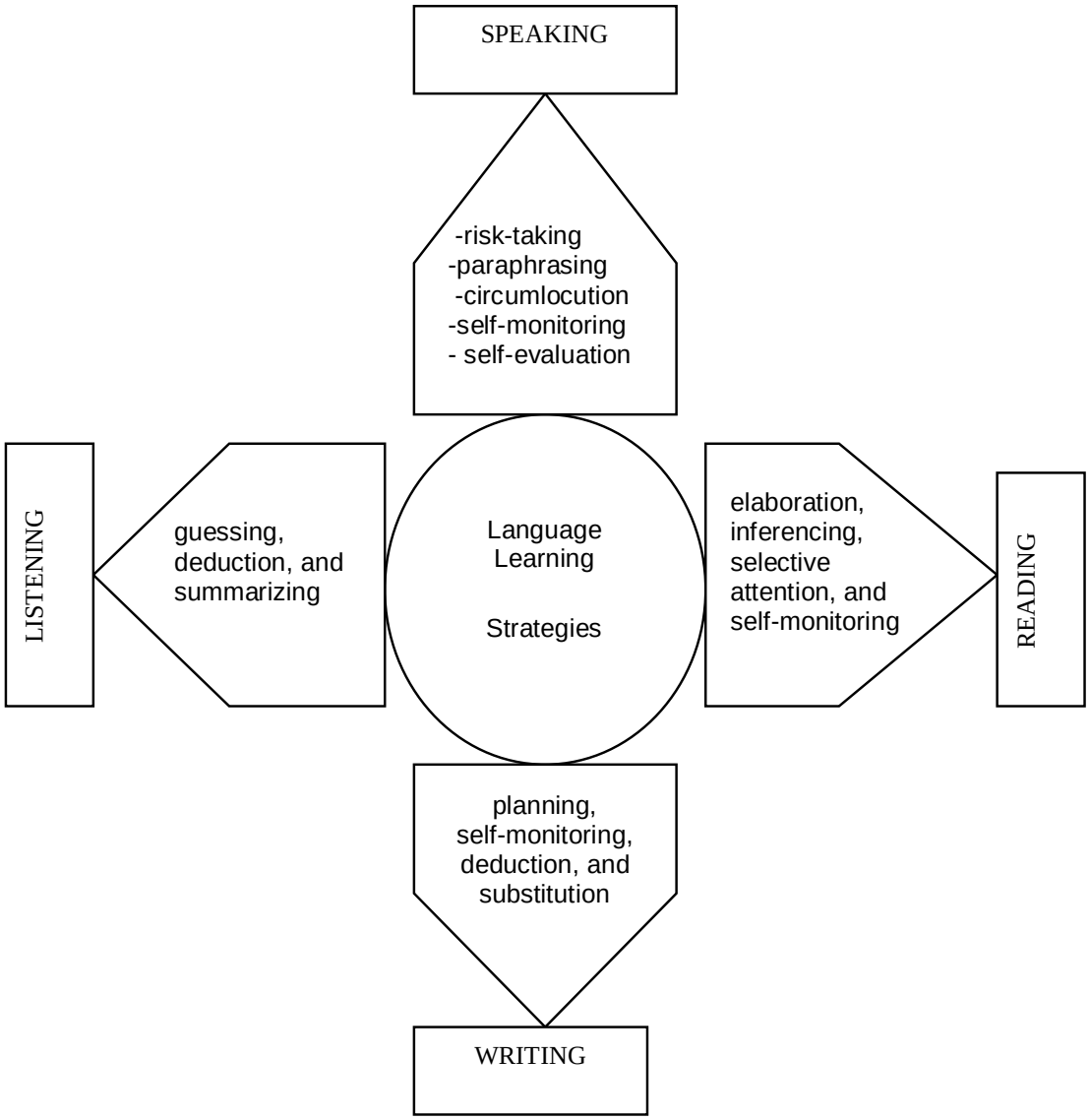


Figure 1. The relationship between strategies and language skills

A considerable amount of research has been conducted to evaluate the benefits of explicitly training learners how to apply LLS for the skills of reading and writing (see McDonough 1995).Further, some research has also been conducted on listening comprehension (see Mendelsohn 1994, Fujiware's ,1990, Ozeki's ,2000).

Concerning speaking, O'Malley and Chamot (1990) compared the improvement on certain language tasks for three groups of learners, and related their performance to the strategy training they had received. On the speaking task, the group given explicit training in metacognitive, cognitive, and social-affective strategies improved significantly more than the control group.

Aliweh (1990) found that training Egyptian EFL university students to use communication strategies improved their spoken performance and strategy use. Dörnyei (1995) in his study suggested the feasibility of training learners in the use of communication strategies.He trained Hungarian EFL high school students in using

three compensatory communication strategies (topic avoidance and replacement, circumlocution, and using fillers and hesitation devices) and found that students' strategy use improved qualitatively and quantitatively, but this was not the case for their speaking competence.

Research shows that the use of appropriate language learning strategies often results in improved proficiency or achievement overall or in specific skill areas (Oxford, et al. 1993).

6. RESEARCH METHODOLOGY

6.1. Subjects

The fourth-year students were the subjects of this study. They were 100 female students majoring in TEFL at AUST. Their ages ranged from 22 to 24 years.The students were informed that their responses to the questionnaires would be kept confidential and would have no effect on their course grades. The completed questionnaires were collected right after the subjects completed them.Of the 100 completed questionnaires, three were discarded as they were incomplete. As a result, 97 questionnaires were subjected to statistical analysis.

6.2.The Instrument

The Inventory for Language Learning (SILL), version 7.0 (Oxford,1990) was used in the data collection. The SILL, a self-reporting questionnaire is for students of English as a second or foreign language by requiring students to answer 50-item questions on their language-strategy use on a five-point Likert scale ranging from "never or almost never true" to "always, or almost always true.". It covers the six Oxford's (1990) LLS categories :

1. Memory strategies for storing and retrieving new information;
2. cognitive strategies for manipulating and transforming learning materials;
3. compensation strategies for overcoming deficiencies of knowledge in language;
4. metacognitive strategies for directing the learning process;
5. affective strategies for regulating emotions; and finally,
6. social strategies for increasing learning experience with other people.

The instrument was translated into Arabic by the researcher and checked by two colleagues in the TEFL department, who have experience in translation. Items 46 and 48 were slightly modified because they were not more compatible with the English learning situation of the present study

This questionnare has been widely used in more than 40-50 major studies including dissertations and theses (Green and Oxford, 1995) and it has high relaibility and validity (see also Nykos and Oxford, 1993). However, it was tested following a pilot study with 20 students comparable to the participants of the study. Cronbach alpha for reliability was 0.82.

Though the English version of this questionnare was given to the participants with its translation (Appendix A), it was taken into consideration that the items of the questionnaire retained their essential meaning.

The participants were requested to write their names (optional),their AGPA, and their scores of the language skills to find out the relationship between the students' proficiency and the language learning strategies.

Analysis

Descriptive and inferencial statistics were used to analyse the data and examine the frecuancy and type of LLS the learners use.Correlation analysis was used to determine if there is any relationship between the learners' LLS use and their AGPA and their scores in the language skills.

7. RESULTS AND DESCUSSION

7.1. The frequency of language learning strategies used by TEFL students

The mean scores of the six categories of learning strategies used by the TEFL students are reported in Table 1. As it can be seen, all means fell between 3.24 and 3.94 on a scale of 1 to 5, a range which Oxford (1990) defined as medium use and the low end of high use range. The frequencies of use revealed in the current study appeared to be similar to those found among a small sample of Foreign Service Institute (FSI) learners, teachers, and supervisors (Ehrman and Oxford, 1989). It could be due to similar experience in language learning. The subjects of the present study to their subjects were relatively experienced language learners who already knew a great deal about how to learn.

Students reported using meta cognitive strategies more frequently (M= 3.94) than the five other types of English learning strategies. Social and cognitive strategies came in the second place (M=3.66 and 3.65), followed by compensation strategies (M=3.56), and affective strategies (M=3.28).Memory strategies scored the lowest mean (M=3, 24), though this score is still, according to Oxford (1990), of the medium use range.

Table 1. Means,standard deviations and percentages

Strategies	Mean	Std. Deviation	Precentage
Meta cognitive	3.94	0.59	78.8%
Social	3.66	0.73	73.3%
Cognitive	3.65	0.50	73.0%
Compensation	3.56	0.66	71.1%
Affective	3.28	0.63	65.6%
Memory	3.24	0.58	64.8%

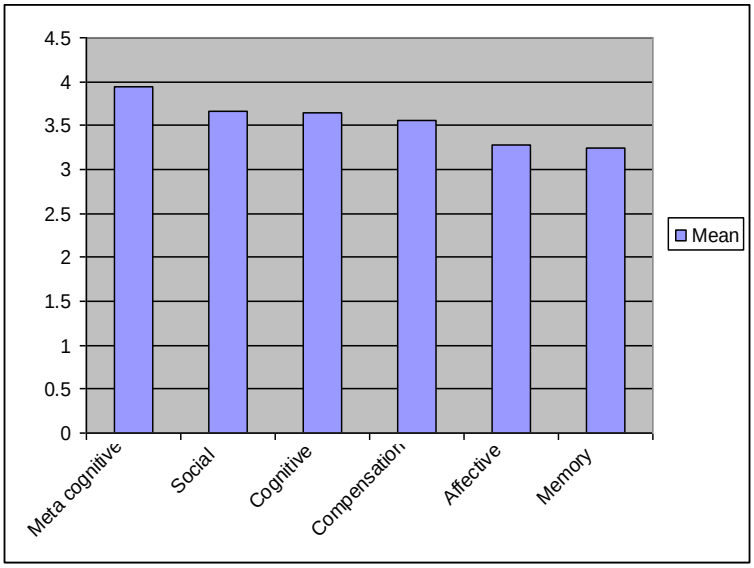
This result is similar to the results of Phillips (1991), who found that for of 141 university-level Asian ESL students, metacognitive (M=3.70) and social (M= 3.65) strategies were used more frequently than affective (M= 3.12) and mnemonic (M= 3.00) strategies, similar to Hong-Nam and Leavll's (2006) study who found that the least used strategies by students in an intensive English learning context were affective strategies and memory strategies. Also, the present study matched those of Grainger (1997) who found that the most preferred groups of strategies for English background students were social and metacognitive strategies, contradicting the premise usually held that Arab learners tend to use mostly rote learning (memorization). Further, as Arab learners are concerned, the result of the present study is similar to the study of Riazi (2007) who studied LLS use of Qatari Arab-

speaking learners majoring in English. However, these results did not match those of Politzer and McGroarty (1985) nor of O'Malley and Chamot studies (1990) which reported that students from Asian backgrounds preferred rote learning and language rules as opposed to more communicative strategies.

As the subjects were female Arab learners, less frequent use of social strategies in the study was expected. Contrary to our expectations, social strategies, as seen in Table 2, were the second most-preferred strategies by the subjects in this study. The high usage of social strategies could be attributed ,perhaps , to factors as: the awareness of these subjects,who are students'teachers, of the benefits of asking, for example, the democratic atmosphere at the university (AUST) and the development of computer, multimedia and the network technologies, which have increased students' exposure to foreign cultures and more English input.

The means of the six LLS categories listed in Table 1 are graphically presented in Figure 2.

Figure 2. Language Learning Strategies



To give more information of the LLS use, Table 2 presents the items that constitute each strategy in addition to means, standard deviations and frequency of usage of every single item

Table 2. Means,standard deviations of learners' self-reported frequency of English language learning strategy use

Variable. No.	Rank	Strategy	M	SD
Memory Strategies				
1	12	I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.	4.01	.82
2	27	I use new English words in a sentence so I can remember them.	3.57	.85
3	24	I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.	3.64	1.12
4	34	I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.	3.47	1.19

Variable. No.	Rank	Strategy	M	SD
5	46	I use rhymes to remember new English words.	2.98	1.11
6	49	I use flashcards to remember new English words.	2.14	1.19
7	48	I physically act out new English words.	2.47	1.20
8	26	I review English often.	3.57	.99
9	25	I remember new English words or phrases by remembering their location on the page,	3.60	1.16
Cognitive Strategies				
10	8	I say or write new English words several times.	4.11	.93
11	14	I try to talk like native English speakers.	3.94	.94
12	18	I practise the sounds of English.	3.79	.93
13	23	I use the English words I know in different ways.	3.65	.87
14	20	I start conversations in English.	3.70	1.02
15	5	I watch English language TV shows spoken in English or go to the movies spoken in English.	4.19	.95
16	13	I read for pleasure in English.	4.00	.100
17	44	I write notes, messages, letters, or reports.	3.20	1.06
18	9	I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.	4.10	.90
19	29	I look for words in my own language that are similar to new words in English.	3.55	.96
20	40	I try to find patterns in English.	3.32	1.02
21	31	I find the meaning of an English word by dividing into parts that I understand.	3.53	1.10
22	32	I try not to translate word-for-word.	3.48	1.15
23	42	I make summaries of information that I hear or read in English.	3.30	1.06
Compensation Strategies				
24	10	To understand unfamiliar English words, I make guesses.	4.06	1.16
25	35	When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.	3.47	1.39
26	47	I make up new words if I do not know the right ones in English.	2.81	1.28
27	45	I read English without looking up every new word.	3.11	1.11
28	21	I try to guess what the other person will say next in English.	3.68	.83
29	4	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	4.31	.89
Meta cognitive Strategies				
30	15	I try to find as many ways as I can to use my English.	3.89	.89
31	7	I notice my English mistakes and use that information to help me do better.	4.11	.81
32	2	I pay attention when someone is speaking English.	4.44	.79
33	3	I try to find out how to be a better learner of English.	4.39	.79
34	39	I plan my schedule so I will have enough time to study English.	3.33	.97
35	30	I look for people I can talk to in English.	3.53	.89
36	33	I look for opportunities to read as much as possible in English.	3.48	1.09
37	16	I have clear goals for improving my English skills.	3.88	.97

Variable. No.	Rank	Strategy	M	SD
38	1	I think about my progress in learning English.	4.65	.60
Affective Strategies				
39	22	I try to relax whenever I feel afraid of using English.	3.66	1.11
40	11	I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.	4.03	.95
41	43	I give myself a reward or treat when I do well in English.	3.28	1.29
42	37	I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.	3.41	1.17
43	50	I write down my feelings in a language learning diary.	2.06	1.64
44	38	I talk to someone else about how I feel when I am learning English.	3.35	1.33
Social Strategies				
45	19	If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.	3.79	1.10
46	41	I ask the English speakers to correct me when I talk with me.	3.31	1.10
47	28	I practise English with other students.	3.56	1.16
48	6	I ask for help from English speakers.	4.19	1.02
49	17	I ask questions in English.	3.81	.79
50	36	I try to learn about the culture of English speakers.	3.42	1.27

The table shows that most of the items with the highest means are Metacognitive Strategy items. As seen, item number 38 (I think about my progress in learning English) has the highest score, with a mean of 4.65 followed by the Item 32 (I pay attention when someone is speaking English), with a mean of 4.4, item 33 (I try to find out how to be a better learner of English) with a mean of 4.39. Followed by the items of the cognitive and compensation

7.2.The relationship of learners' use of the LLS to their AGPA , and their scores in the language skills

As far as the relationship between the learners' use of the LLS and their AGPA and their scores in language skills concerned, the learners' use of cognitive strategies highly correlates with their scores in reading skills, significant at 0.01 level (See Table 3).The learners' AGPA and their scores in oral and writing skills significantly correlate with the use of the cognitive strategies, significant at the level of 0.05. Such results indicate that more proficient students are aware of their needs and look for more opportunities to practice the language. Further, the results of the present study are similar to the results of some studies of (Politzer, 1983; Ramirez,

1986; Chamot, 1987; Oxford and Nyikos, 1989; Kim, 1992; Park, 1997; Park, 1999; Green and Oxford,1993) which found that high proficiency groups used significantly greater strategies than low groups.

Table 3. Correlations between Learners ' use of the LLS and their AGPA and their scores in the Language Skills

Strategies	AGPA	Listening and Speaking	Reading	Writing
Memory	.178	.145	.177	.183
Cognitive	.244(*)	.243(*)	.283(**)	.255(*)
Compensation	.180	.191	.219(*)	.160
Metacognitive	.168	.110	.100	.148
Affective	.107	.107	.039	.083
Social	-.033	-.107	-.089	-.078

**** Pearson Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**
***** Pearson Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).**

Similarly, the learners' use of compensation strategies significantly correlated with their scores in reading skills, significant at the level of 0.05. which is a good indication of the awareness of the participants of this study regarding the reading strategies such as guessing. As shown in Table 3, there were no significant correlations between the use of the rest of the other strategies (met cognitive, affective and social strategies) and the learners' AGPA and their scores in the language skills.

8. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Our learners are actively engaged in managing their language learning process.They ask questions and cooperate with others, they are mentally involved in learning strategies such as practicing and repeating. Further, they guess and use circumlocution to overcome any gaps in knowledge of the target language.

The present study has also found that the more successful the learners are, the more often they use language strategies.Therefore, it can be recommened that English language learners should be trained, during the language classes, to recognise and use the LLS related to the skill/s and tasks.But this should be preceded by making sure that the language instuctors are more aware of the LLS.

As the results of the present study is still limited due to the type of the sample, the instrument, used to find out the participants' proficiency was their AGPA and their scores in language skills, further research is recommended :

1-As the participants of this study are only female, a new research comparing between male and femlale can reveal significant resuls.

2- Study of the LLS use by learners of different deciplines can be recommended.

3-A research to understand the LLS and how they relate to Arab learners' styles can be valuable.

REFERENCES

1. Aliweh, A. M. (1990) 'The Short- And Long-Term Effect of Communication Strategy Instruction on the Speaking Proficiency of Egyptian College Students.' DAI-A 50(9),2762.

2. Brown, H. D. (1991) *Breaking the Language Barrier. Yarmouth*, ME: Intercultural Press.

3. Chamot, A. U. (1987) 'The learning strategies of EFL students'. In A.Wenden & Rubin (Eds.) Learning strategies in language learning (pp. 71-83). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

4. Chamot, A.U. and Kupper, L. (1989) 'Learning Strategies in Foreign Language Instruction.' Foreign Language Annals 22, No.1, 13-24.

5. Chamot, A. U., O'Malley, J. M., Kupper, L. and Impink-Hernandez, M. (1987) 'A study of learning strategies in foreign language instruction: first year report.' InterAmerica Research Associates, Rosslyn, VA.

6. Cohen, A. D. (1990) *Language learning: Insights for learners, instructors, and researchers*.NY: Newbury House/HarperCollins.
7. Cohen, A. D. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. Essex, UK; Longman.

8. Cook, Vivian (1991) *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold

9. Dansereau, D. F. (1985) 'Learning strategy research.' In Judith W. Segal, Susan F. Chipman and Robert Glaser (Eds.), Thinking and learning skills: Relating learning to basic research, vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 209-240.

10. Dörnyei, Z. (1995) 'On the teachability of communication strategies.' TESOL Quarterly,29, (1), 55-85.

11. Ehrman, M. & Oxford, R. (1989) 'Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies.' Modern Language Journal," 73, pp1-13.

12. Ehrman, M. & Oxford, R. (1988) 'Ants and grasshoppers, badgers and butterflies: Qualitative and quantitative exploration of adult language learning styles and strategies.'Paper presented at the Symposium on Research Perspectives on Adult Language Learning and Acquisition, Ohio State University, Columbus, OH.

13. Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

14. Fujiware, B. (1990) 'Learner Training in Listening Strategies.' JALT Journal 12(2), 203-17.

15. Grainger, P. R. (1997) 'Language-learning strategies for learners of Japanese: Investigating Ethnicity.' Foreign Language Annals 30, No.3, 378-383.

16. Green, J., and Oxford, R. (1995) 'A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender.' TESOL Quarterly 29: 261-297.

17. Griffiths, C., (2004) 'Language Learning Strategies: Theory and Research.' Occasional Paper No. 1, School of foundations studies, AIS St Helens, Auckland, New Zealand, Feb.[http://www. crie. org. nz/research_paper/c_ Griffiths-op1. Pdf]

18. Griffiths, C., and Judy M. Parr. (2001). 'Language-learning strategies: theory and perception.' ELT Journal 55.3: 247-254.

19. Hong-Nam,K., and Leavll, A.(2006) 'Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context'. System,34(30),399-415.

20. Hosenfeld, C. (1977) 'A Preliminary investigation of the reading strategies of successful and nonsuccessful second language learners'. System 5, 116-23

21. Jones, S. (1998) 'Learning styles and learning strategies: towards learner independence'.Forum for Modern Language Studies Vol. xxxiv, No. 2, 115-129.

22. Kim, Y. M. (1992) 'The relationship between learning style of field independence /dependence and the use of learning strategies of Korean adult learners of English as a second language'. Ph. D. dissertation. Texas A. & M. University,

23. Macaro, E. (2006) 'Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework'. Modern Language Journal, 90, 320-337.

24. McDonough, S. H. (1995) *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.

25. Mendelsohn, D. J. (1994) *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie Press.
26. Naiman, N., Frohlich, M., Todesco, A. (1975). 'The good language learner'. TESOL Talk 5,58-75.

27. Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978) The good language learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

28. Nykos, M. and Oxford, R. (1993) 'A factor analytic study of language learning strategies use: Interpretations from information processing theory and social psychlogy.' The Modern Language Journal, 77. 11-22.

29. Park, G.P. (1997). 'Language learning strategies and English proficiency in Korean university students'. Foreign Language Annals, 30(2), 212-221.

30. Park, Young-Ye. (1999) 'An analysis of interrelationship among language learning strategies. Learning styles, and learner variables on university students'. English Teaching 54 (4), 281-308.

31. Phillips, V. (1991) 'A look at learner strategy use and EFL proficiency'. The CATESOL Journal, November, 57-67.

32. Politzer, R. L. (1983) 'An Exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement'. Studies in Second Language Acquisition 6, 54-65.

33. Politzer, R. L. and McGroarty, M. (1985) 'An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence'. TESOL Quarterly Vol..19, No.1, March, 103-123.

34. O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L.J. and Russo, R.P. (1985) 'Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students'. Language Learning Vol.35, No.1, 21-36.

35. O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge*: Cambridge University Press.

36. Oxford, R, and Nyikos, M . (1988) 'Vive la différence? Reflections on Sex Differences in Use of Language Learning Strategies'. Foreign Language Annals 21: 321-329.
37. Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

38. Oxford, R. & Ehrman, M. (1988) 'Psychological type and adult language learning strategies: A pilot study'. "Journal of Psychological Type," 16, pp22-32.

39. Oxford, R. L. (1993) 'Research on second language learning strategies. Annual Review of applied linguistics' 13, 175-187.

40. Oxford, R.L. and Nyikos, M. (1989) 'Variables affecting choice of language learning strategies by university students'. The Modern Language Journal 73, 291-300.

41. Oxford, R.L, Park-Oh, Y., Ito, S., and Sumrall, M. (1993) 'Japanese by satellite: effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement'. Foreign Language Annals 26, NO.3, 359-371.

42. Oxford, R. L. (1989) 'Use of language learning strategies: a synthesis of students with implications for strategy training'. System Vol. 17, No.2, 235-247.

43. Oxford, Rebecca L, Roberta Z Lavine & David Crookall (1989) 'Language learning strategies, the communicative approach and their classroom implications', Foreign Language Annals, 22/1, 29-39.

44. Ozeki, N. (2000) 'Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan'. DAI-A 60(12), 4352.

45. Ramirez, G. (1986) 'Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools'. Foreign Language Annals 19, 131-141.

46. Reid, J. (Ed.). (1995) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

47. Riazi,A., (2007) 'Language learning strategy use:Perception of female Arab English majors'. Foreign language Annals,40(3),433-440.

48. Richards, Jac; Platt, John and Weber, Heidi (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics.* Essex, Longman.

49. Rossi-Le, L. (1995) 'Learning Styles and Strategies in Adult Immigrant ESL Students'. In J.M.Reid (ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
pp. 118-125.

50. Rubin, J. (1975) 'What the "good language learner " can teach us'. TESOL Quarterly Vol. 9, No. 1, March, 41-51.

51. Rubin, J. (1981) 'Study of cognitive processes in second language learning'. Applied Linguistics 11, 118-31.

52. Rubin, J. (1987) 'Learner Strategies. Theoretical assumptions, research, history and typology'. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning* (pp.15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

53. Rubin, J., & Thompson, I. (1994) *How to Be a More Successful Language Learner*, Second Edition. Boston: Heinle & Heinle.

54. Shipman, S., & Shipman, V. C. (1985) 'Cognitive styles: Some conceptual, methodological, and applied issues'. Review of Research in Education,12, 229-291.

55. Stern, H.H. (1975) 'What can we learn from the good language learner?' Canadian Modern Language Review (31), 304-318.

56. Stevick, E. W. (1976) *Memory, meaning, and method: Some psychological perspectives on language learning*. Rowley, MA: Newbury.

57. Vandergrift, L. (1995) 'Language Learning Strategy Research: Development of Definitions and Theory'. Journal of the CAAL/Revue de l'ACLA 17: 87-104.

58. Wenden, A. (1985) 'Learner Strategies'. TESOL Newsletter 19: 1-7.

59. Wenden, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.

60. Wenden, Anita, and Joan Rubin eds. (1987) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.

61. WILLIAMS, M. and Robert L. BURDEN. (1997) *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.

THE NEED FOR TEACHING CRITICAL THINKING TO STUDENTS OF ENGLISH: A RATIONALE

Mahmoud Al-Maqtri, Ph.D
Associate Professor of English, Faculty of Arts, University of Ibb
mmaktri@ yahoo.com

Abstract:

The purpose of this paper is to offer a rationale for the need of introducing critical thinking education to Yemeni [and Arab] schools and colleges. The paper began with the assumption that education in the Arab World [Yemen included] is still dominantly traditional. It does not prepare learners to cope with increasing demands and challenges of the modern age, which requires that an individual be well equipped with different mental, personal and social skills among which the critical thinking skills. Then the paper proceeded to give some background of the concept and it history. Next, the paper offered justification (a rationale) for the idea behind this proposition. The paper concluded by presenting a rough outline for a course in critical thinking that can be adopted to be taught to students at college level precisely for the students of the English Department as a trial.

Critical thinking is the buzz word of the day in the educational circles. It is one of the persistent issues in education particularly in the developed world in countries such as America, Canada, Australian, Japan and some other developing countries like Malaysia and Venezuela. Scholars and educationists in these countries have observed that their students are not able to think critically and their learning is more or less a kind of rote learning. The same is said, and we are saying about education in the Arab and Muslim world, and Yemen is no exception. Education has continued to be unproductive in schools and universities. Of course, there is more than one cause of this unhappy situation. But for the purpose of the argument of this research a major reason behind that is the lack of the ability to reason critically and think creatively on the part of the learners due to the dominance of rote, passive and superficial type of learning which in turn is a result of not being trained in critical and creative thinking skills.

But what is the connection between learning and thinking? Why must we argue that bad learning is a result of lacking training in critical thinking? The answer to this question is that nowadays we almost always talk about success and progress in our life both as individuals, groups or societies. No single person with a sound reasoning will deny the fact that the real success in our life is tied to success in learning. At the same time every phase in the learning process is tied to thinking. To think is to learn and to think poorly is to learn poorly and the vise versa (Fisher, 2001). Any skill or discipline can be learned critically or uncritically. What prevails

in our educational institutions whether schools or universities is that learning is done with little attention to the critical thinking skills which are taken to be the core of modern education, and which have their impact on the nature and type of modern life. This is emphasized by Sumner who indicates that "Education in the critical faculty is the only education of which it can be truly said that it makes good citizens." (as cited in Paul & Elder, 2006, p. 272). The current practices in our educational institutions, including English education, are of the type in which education is done superficially with the focus on acquiring knowledge by the traditional means of memorizing for exams not learning for life.

The need for rethinking of this unlucky situation is thus pressing. What we need is simply to keep up with the still fresh wave of the enthusiasm of introducing critical thinking courses to schools and universities in the developed and some developing countries whose educationists and educational philosophers have concluded that critical thinking is considered the centre of the process of education, or at least for higher education (Moon, 2008, p. 6). But this is not an easy job and the way is not paved before us; many difficulties are quite predictable, and resistance from different parties, especially those who are traditionally oriented as far as education methodology and curriculum is concerned is unavoidable. They are to be convinced of the importance of training our learners to think critically and thus creatively. This paper aims at this very idea, to present a rationale and an outline for introducing critical and creative thinking to students of English at colleges.

The Statement of the Problem

It has been observed that Yemeni students at universities [schools are included], day by day, show dwindling signs in their learning which has mostly become superficial, short-lived and unproductive. The most obvious reason for the researcher is the lack of training learners in the ability to think critically or reason rationally in almost all fields of knowledge (foreign language teaching and learning is no exception).This claim is supported by McGregor who maintains, "Retention, understanding, and active use of knowledge can be brought about only by learning experiences in which learners think about and think with what they are learning." (2007, p. 4). The problem, of course is shared in both the curriculum and the methodology followed at our universities. Therefore, the reasonable remedy for this problem is to introduce courses of critical and creative thinking either as infused in or as subject specific (separate) or both in the domain of English education [and also recommended in all other domains].

The Objectives of the Study

The study aims at:

1. Shedding some light on the problem of our present education (English education in particular) in connection with critical and creative thinking.
2. Casting a look to the history of critical thinking.
3. Reviewing some of the relevant literature.
4. Justifying introducing critical and creative thinking courses to higher education institutions in particular.
5. Offering a rough outline of a critical thinking course to be used in the Departments of English.

6. Creating some kind of awareness of the need for training in critical and creative thinking skills.
7. With the overall aim off offering a rationale for introducing critical thinking training to our schools and universities.

The Significance of the Research

This study touches on education and particularly on the role of critical thinking in English education. It is an important issue that is considered the wheel of progress, development and modernization. The research takes for granted the issue of backwardness, passivity and lack of productivity in the Arab and Islamic world in all domains of life, social, cultural, scientific, technological economic and industrial. This unhappy state is due to the bad education, which fails to address the pressing issues and problems of the changing life. The current state of education is very deplorable for it focuses on the lower learning skills rather than on the higher ones. It does not provide for the critical thinking skills in the curricula or in the methodology. To the researcher, critical thinking education should be the main aim of education for the role it plays in shaping the personality of the individuals as well as the society as a whole, and for its role in preparing them to face the different challenges and problems of life. The absence of critical education has led to the absence of democracy, and to the dominance of dictatorship and above all to the spread of corruption and hence backwardness. Lack of training on critical thinking, has led to passive people who are exploited by many including ignorant and corrupt rulers. The result has been our nations deteriorating in all aspects of life and lagging behind all others nations. Another important thing is that critical thinking is an Islamic duty. Islam appeals to the human mind and urges it to be critical and creative. Therefore, introducing creative thinking is hoped to fulfill not only an Islamic obligation but also a moral and practical necessity. As English education has been a gate of change in the areas of curriculum and methodology, so introducing critical thinking in this discipline is hoped to give way to change in other educational areas.

The Scope of the Study

Though this paper is supposed to address the need for introducing critical thinking courses in the field of English language as a foreign language, yet the researcher finds it plausible to make the rationale more general to include the whole field of education as the problem is rather a general one and overlapping. This rationale, therefore, is workable to any subject and English education is one of the areas that need to be reconsidered. Second, the focus of the study is on 'critical thinking', yet, throughout the pages of the paper there are infrequent references to 'creative thinking' and even to thinking in general. This should not be understood that the study breaks one of the research conventions that the research topic should be limited and specific. The researcher sees that the two types of thinking are inseparable. Critical thinking has to be creative, and both creative and critical thinking are types of thinking. Though some educators and writers see that there is a difference between the two terms `critical` and `creative` yet, they can be related and the teaching of one necessitates the other. Further, the researcher's intention here is that some sort of awareness of the issue in hand is to be emphasized. Therefore,

attention should be given to both critical and creative thinking and the process of thinking as a whole. This does not mean that each should have its own independent courses. Any of the two types can be presented as an integrated course or each as a separate course of its own, independent of the other.

Definitions of Terms

Thinking: It is an activity that influences who a person is, how he or she lives and the meaning he or she gives to his or her existence (Gorden as cited in quoted in Al-Maqtri, 2006, p. 19). Bruner (as cited in Halpren, 1997, p. 47) defines it as "going beyond the information."

Thinking (working definition): In this paper is taken to mean the activity in which the student is required to actively use his/her mind to solve problems whether real or assimilated ones similar to those in real life which may take place in and outside the classroom. It is the reverse of blind or rote learning.

Critical thinking (Roper Ennis widely used definition) is reasonable, reflective thinking that is focused on deducing what to believe or do (Norris & Ennis, as cited in Fisher, 2002, p. 7; Ennis as cited in McGregor, 2007, p.12).

Critical thinking (working definition): In this paper, in addition to the meaning given above, *critical thinking* means that students go beyond memorizing the material to asking reflective questions and initiating thoughtful ideas and not accepting things at their face value.

Creative thinking: It is the kind of thinking that leads to new insights, novel approaches, fresh perspectives, and whole new ways of understanding and conceiving of things (Facione, 2007, p. 11).

Infusion is integrating thinking skills instruction into the regular curriculum; Infused programs are commonly contrasted to *separate* programs, which teach thinking skills as a curriculum in itself (Cotton, 1991, p. 4). This infusion will constitute a considerable portion of our recommended critical thinking courses.

Ijtihad (interpretation or legislation using one's mental effort) is one principle of the Islamic Sh'aria for measuring judgments based on a personal judgment when judgment cannot be found in either the Qur'an or the Sunnah (action and speech of the Prophet)**.** It is based on what is called *qiyaas.*

Al- Imam Al Shafi'i considers *ijtihad and qiyaas as equivalent* "They are two names for the same thing" (Ijtihad, 2008).

Qiyaas (analogical reasoning) according to the Islamic scholar Al-Shafi`i, Qiyaas is a method for reaching a legal decision on the basis of evidence (a precedent) in which a common reason, or an effective cause, is applicable" (Al-Alwani, 2008).

Rote learning (working definition) is a learning technique which avoids understanding the inner complexities and inferences of the subject that is being learned and instead focuses on memorizing the material so that it can be recalled by the learner exactly the way it was read or heard.

Critical Thinking: a historical background

Critical Thinking in the West

Critical thinking is said to be as old as its entomology; it came before schooling was even invented, and it lies at the very roots of civilization. It is a corner stone in the journey human kind is taking from beastly savagery to global sensitivity (Facione, 2007, p. 9). But when man started consciously to talk about it can be traced to the teaching and vision of Socrates about 2,400 years ago. Socrates was famous for his method known as the "methods of probing questioning" where he discovered that "people could not naturally justify their evidence of self contradicting beliefs often lurked beneath smooth but largely empty rhetoric" (Paul et al., 2007, p 1; Paul & Elder, 2006, p. 457). These methods are best known as critical thinking teaching strategies, in which Socrates highlighted the need in thinking for clarity and logical consistency. Socrates set the agenda for the traditions of critical thinking. He did that by questioning common beliefs and explanations and carefully distinguishing those beliefs that are reasonable and logical from those that are not though they are apparently appealing, but in reality are superficial. Other Greek philosophers like Plato and Aristotle followed the steps of Socrates. They all emphasized that things are often unlike what they appear to be, and that only the trained mind is prepared to see through the way things look to us on the surface.

From this ancient Greek tradition emerged the need, for any one who aspired to understand the deeper realties, to think systematically, to trace implications broadly and deeply, for only thinking that is comprehensive, well-reasoned, and responsive can take us beyond the surface (Paul et al., 2007, p. 1).

In the middle ages, critical thinking continued to strife. It can be traced in the writing of some thinkers like Thomas Aquinas who highlighted our awareness not only of the political power of reasoning but also of the need for reasoning to be systematically cultivated and crossed-examined (Paul et al., 2007, p. 2).

The renaissance in Europe started in Spain and moved to Italy and then to the rest of Europe, thinking critically was a fashion among many scholars of the age who started to question concepts like religion, art, society, human nature, law and freedom (Paul et al., 1997, p. 2). The common assumptions for them were that most human domains were in need of deep analysis and critique. In England, for example, Bacon argued for studying the world empirically. In France, Descartes in his book, *Rules for the Direction of Mind*, argued for the need for a special systematic disciplining of the mind to guide it in thinking. He developed a method of critical thought based on the principles of systematic doubt (Descartes as cited in Paul *et al*., 2007, p. 6).

Sir Thomas More's model of *New Social Order, Utopia*, was a call for the need for a radical analysis and critique of the established social order. Similarly Machiavelli, in the *Prince*, critically laid the foundation for modern critical political thought.

Generally speaking, the critical thinking of those Renaissance and post Renaissance scholars opened the way for the emergence of science and for the development of movements like democracy, human rights and freedom of thought, the fruit of which many of us enjoy today (Paul et al., 2007, p. 3). In other words, these developments were due to the effort of exercising the critical thinking ability.

Moving up to the 17th and 18th Century, one is encountered with very great and influential scholars and scientists like Isaac Newton and Robert Boyle and many others. These two, for instance, criticized the traditional way in science of accepting world view. It is in these two centuries that critical thinking was extended to the domains of economics and politics. In the 19th century, critical thought was extended even further into the domains of human social life and to issues like capitalism, human history and culture and biology. The 20 the century gave birth to William Graham Sumner in whose *Folkways* is documented the tendency of the human mind to think sociocentrically and the parallel tendency for schools to serve the uncritical function of social indoctrination (Paul et al., 2007, p. 4). He criticizes the function of schools and schooling saying:

> Schools make persons all on one pattern orthodoxy. School education, unless it is regulated by best knowledge and good sense, will produce men and women who are all of one pattern as if turned in a lathe … An orthodoxy is produced in regard to all the great doctrines of life. It consists of the most worn and commonplace opinions, which are common in the masses. The popular opinions always contain broad fallacies, half truths, and glib generalizations. (Sumner, as cited in Paul *et al.*, 2007, p. 4)

Critical thinking according to Sumner is a product of education and training (1906 as cited in Paul et al., 2007, p. 4). This is what we propose in this article. However, not any education can lead to the development of the faculty of critical thinking. It is that type of education of training in the critical faculty itself which can be truly said to make a good citizen.

Another important figure in the history of critical thinking is John Dewey. He is considered by many, the father of the modern critical thinking tradition, "He foresaw that education had to be redefined as the fostering of thinking rather than as the transmission of knowledge" (as cited in Hare, 1995, p.1). He criticizes schools for the type of education they offer which he says is empty and useless for it is devoid of critical thinking.

Critical thinking in the twenty first century has gained more momentous with the development of computer and internet. The idea is spreading more rapidly with many different projects, centers, communities programs, and universities, websites and other programs that have undertaken to foster critical thinking research and training.

Critical Thinking in the Muslim and Arab World

It has become customary to say that Arab's effective existence is associated with Islam. Before Islam Arabs did not have any kind of philosophy in the meaning we understand today as compared to Greeks, Romans and Indians, or Pharoses for example. It is only with the coming of Islam that the Arabs had first acquired philosophy. In other words, philosophy in the Arabic and Islamic worlds was first linked with Islam. When Islam emerged, Arabs where given the chance, for the first time, to deal with logic or critical thinking. This is acknowledged by some fair-minded and objective western scholars. For example, we hear one says, "The most important thing that Arabs and Muslims left behind, in Spain, is 'logic' (Al-Undalosiyoon, 2007). This happened for two reasons: the first is that Islam itself urges it followers to use their minds and question the truth of things deeply and not to take things for granted at face value except that comes from Allah (God) and his infallible Prophets especially when dealing with monotheism. The second one is a corollary of the first one; because Islam insists on thinking and reasoning this makes

the first generations of Muslims search, investigate and think critically. This kind of thoughtful search brought them to the gates of the great philosophies of the world, the most important of which are the Greek, Hindi and Chinese civilizations. But it was the Greeks whose influence was so obvious on the Muslims. As the civilization of the Greeks came to end, the Muslims were their inherits. They not only inherited the Greeks through translation of the great works, but they also added to that a lot and represented it in a new and more sublime form. This Greek heritage of thought and knowledge, ironically, reached the other parts of Europe through Muslims. Again a few fair minded western scholars acknowledge this role of the Muslim Arabs. For example the French philosopher Jules Régis Debray indicates that in the Middle Ages, Europe was in the school of the Islamic World and through the Islamic World Europe learned philosophy, medicine, the Arabic numbers, algebra, paper manufacturing and many other methods and techniques (Without Boundaries, 2008). The historical remains in Spain and many other parts of the world stand as a witness of the Muslims' achievement.

One has not to overlook what the Muslim Othman Turks added particularly in the domain of architecture and Islamic calligraphy. Surely that would not have been achieved if not for their critical insights, reflective and creative minds.

At the very beginning, the domain of critical thinking was limited to all that related to the Islamic faith. But later, it extended to include many other fields like medicine, chemistry, astronomy, sophism, architecture, morals, music, and arts. So critical thinking was required in all these fields which in turn led to the prosperity of Muslims in many such areas. This means that Islam had its own great philosophers and scientists in these different fields. To mention but a few, we have Ibn Rushed [Averroes a rationalist], Abu Bakr Ar-Razzi, [father of Arabs scientists], Al-Byrooni [linguist and multitalented scientist], Ibn Al-Hytham [the father of modern optics], Ibn Khaldoon [the founding father of sociology], Alfarabi, Al-Kindi, Ibin Sina, Al-Gazali [wrote a lot in logic and philosophy]. All these and others were not only great scholars in their respective domains but also they were great thinkers and philosophers (Al-Abd, 1979, p. 247).

It is Islam which insists that its followers make the best use of their minds in distancing themselves from personal biases and whims. Ar-Razzi, for example, considers the mind the only tool to gain knowledge, and it was critical and creative investment of the mind that was behind the great Islamic sciences and civilization (Al-Abd, 1979, p. 247). Mahmoud Abbas Al-Aqad, a 20th century Muslim scholar and philosopher sees that thinking on religious matters is fundamental in Islam, and it is considered a necessity that exempts persons from Ijtihad - one principle of the Islamic Sh'aria for measuring judgments- (when they are unable to perform that). He continues,

The worst of people are those who try to deprive other humans from the gift and faculty of reasoning. For God Himself, commands human kinds to think and contemplate, and warns them of the bad consequences of those who do not exercise the power of reason (as cited in Sulaiman, 1994, p. 90).

It is commonly known that the prosperity of the Muslim civilization was due to first Islam itself, second to its respects of the mind which pays much attention to critical reasoning, and third, to Muslims' working accordingly. It is sometimes argued that

the fall of Muslims and their present backwardness is due to their neglect of the critical reasoning. By losing the power of reasoning they lost a lot: knowledge, personality, identity, unity (Al-Abd, 1994, p. 6). This is really the case; Arabs and Muslims lost almost everything even sovereignty of land. The beginning of this deterioration of Muslims was in the 7th century of Hijrah [13TH century] when Islamic philosophy witnessed a great loss as a fatwa was issued that whoever works in philosophy was a heretic.

The hostile attitude of some Sunni Muslim scholars against philosophy [formal reasoning] and in particular the Aristotle reasoning was obvious. It was the Ash'ari school (936 AD) that undertook a hostile attitude against philosophy and logic (as cited in Wikipedia, 2007, p. 1). This hostility was justified at that time because of the fear for the Islamic creed and Islamic fundamentals, for that reasoning was understood as a call to question things that are unquestionable in the Islamic Shari'a [law and legislation]. Many scholars tried to abide by this stand though they themselves practiced dealing with logic but not publicly. Al-Gazali (a great Muslim philosopher) was one of those who wrote many books on formal reasoning and critical thinking though apparently he denounced it as unaccepted in Islam. It is he who is said to have shut the door of ijtihad [traditional Islamic scientific method of reaching judgment] (as cited in Wilipedi, 2007, p. 2).

To sum up, critical thinking has it own history which is long and influential. It started with the great Greek philosophers who demanded the training of the mind as a fundamental. The Muslims, who were influenced by the Greeks under the strong urge of the Islamic religion, which demands its followers to exercise the power of the mind, were so successful and innovative in this very field as well as in other sciences. When reasoning and critical thinking was abandoned, the Muslims abandoned their personality and stopped to contribute to the mankind civilization. This suggests that going back to the use of the power of the mind, which is after all, a prerequisite in Islam, people, will have an easy access to the power of knowledge and therefore to the threshold of development, modernization, and civilization. The present progress that is accomplished in the western world is greatly attributed among other things to the mind and to making use of the power of critical thinking ability, which many claim that it is a western product.

Review of the Related Literature

To the best of the researcher's knowledge, the Yemeni library is poor as far as critical and creative thinking resources are concerned except for some unsystematic and haphazard references here and there. For example, Al-Maqtri (2002) justifies the introduction of learner-centered approaches to Yemeni secondary schools, and argues that one advantage of these proposed approaches is that they pay special attention to thinking and to problem solving activities (which requires critical thinking). For him, critical thinking is necessary particularly in the modern age. Instead of making someone else think for them, the students have to depend on and think for themselves.

In another paper, Al-Maqtri (2006) is more emphatic about critical thinking and deals with it in a complete section. He argues that for effective learning and for a real democracy to prevail, critical thinking is essential on the part of our students

and citizens. He throws some light on the danger when schools and colleges fail to ."k;lkttttttkp,ljkhkjgj fkfkfkb gjbmgjfjjdgjnfjf

gkkktrain students on the area of critical and creative thinking.

Sharyan (2003, p. 349) in the course of his talk about literature courses asserts that such courses develop learner's critical and analytical ability to respond to unseen literary texts He is with those who hold the view that "literature begins with delight and ends with wisdom". He is of the opinion that open-ended questions that elicit personal response are necessary to sharpen the students' own response to literary work. This awareness is at its best when he points out saying, "In a country like Yemen, where the educational system is limited, students need to be encouraged to be critical and independent thinkers and to set their own learning goals" (391). Here the writer shows some kind of awareness of the necessity of the critical and analytical ability, though he limits that to the context of literature alone.

Parsad (2004, p. 14) has also thrown some light on the concept though still in the context of literature. He emphasizes the idea that students "…should be encouraged to think logically…" He continues that literature "with its wealth of vocabulary and its rich variety of structure and style can offer a challenge if materials are judiciously selected" By 'challenge' he means that it demands them to use their minds critically and creatively.

Apart from English language and literature, Al-Ba'adani (2007) argues that the urgent shift from the ineffective traditional style of teaching the Islamic Sciences to what he calls a new style that is based on thinking and creativity - one that takes the mind as its guide. He attacks the blind, superficial, uncritical, and rote type of learning that is common at our colleges and schools.

At the regional level, it is hard to find studies that treated critical thinking comprehensively and independently. But one can never ignore the concern of some gulf countries on this new discipline with a number of web cites addressing it and its potentials. However, the western and particularly American literature is abundant of writing in critical and creative thinking. Not only this but many western writers claim that critical thinking is a western product which means that other cultures have nothing to do with critical thinking (Barnett as cited in Moon, 2008, p. 61). Nowadays, there are new trends in America, Canada, Europe, Australia and other countries to teach students critical thinking (De Bono as cited in McGregor, 2007, p. 157). Other countries like Malaysia and Venezuela are also following the same path. They all claim that their education suffers from deterioration and this may be due to lack of critical thinking - a fundamental element for the sophisticated ever changing world. So they see the remedy is to educate their students and train them in this area of critical thinking.

Thus, we find "every year, in hundreds of colleges and universities around the world, students enroll in one-semester coursers variously known as Critical Thinking, Informal Logic, Introduction to Reasoning, etc" (Van Gelder, 2000, p. 1).

Research finding on cognitive psychology supports this tendency and the claim the training in critical thinking is productive:

Given research in cognitive psychology, some educators believe that schools should focus more on teaching their students critical thinking skills, intellectual standards, and cultivating intellectual traits (such as intellectual humility,

intellectual empathy, intellectual integrity, and fair-mindedness) than on memorizing facts by rote learning (Van Gelder, 2000,p. 1).

In an another study (Facione, 2007, p. 18), of over 1100 college students, results show that on college level, critical thinking skills tests significantly correlated with college GPA [Grade point Average]. It has also been shown that critical thinking skills can be learned, which suggests that as one learns them one's GPA might improve. A further support of this hypothesis is the significant correlation between critical thinking and reading comprehension. Improvements in part are paralleled by improvements in the other.

Harlod Stenevenson's research on Japanese schooling shows that teaching and training in critical thinking actually brings gains in terms of the acquisition and retention of information (as cited in Hare, 1995, p. 10).

Evidence suggests that critical thinking can be taught, although the average effect is based on a rough estimate and is quite modest in magnitude. Students who receive purposeful instruction and practice in critical thinking and/or problem solving skills appear, on average, to gain an advantage in critical thinking skills of .23 of a standard deviation (9 percentile points) over students not receiving such instruction (Pascarella as cited in Van Gelder, 2001, p. 2).

Cotton (as cited in Mcgregor, 2007, p. 150) summarizes finding from 56 research studies and reviews that indicated how nearly all programs and practices investigated found show positive gains. General finding from the research base show that nearly all of the thinking skills programs and practices investigated were found to make a positive difference in the achievement levels of participating students. Studies which looked at achievement over time found that thinking skills instruction accelerated the learning gains of participants, and those with true or quasi-experimental designs generally found that experimental students outperformed controls to a significant degree (Austin as cited in Cotton 1991, p. 8).

The Rationale for Critical Thinking

The question that might be asked here and now is, do we have to teach critical thinking? Is there a need to train the students to think and think critically? If the answer is yes, then the next question will be ‘why’? To answer these questions, we might assume the following arguments:

First, thinking as language are human characteristics. They are unique only to humans. Man is known to be a thinking being and it is this ability, and that of the language which make him unique among other creatures. Since man, by nature, is a thinking being, then one may say there is no need for our interference. The counterargument goes like this that it is true that man is a thinking creature, but this does not mean that he uses his mind rationally or rather thinks critically all the time. "Humans are not naturally critical", says Van Gelder (2000, p. 2). At the same time, not all men think in the same way all time. This is a fact, and is observed in everyday situations, and is supported by what Socrates believed 2500 year ago when he discovered by his method of 'probing questioning' that "People cannot rationally justify their confused claims of knowledge, confused meanings, inadequate evidence, or self-contradicting beliefs often lurked beneath smooth but largely empty rhetoric" (Paul et al., 1997, p. 1). Socrates argued for the need for a special systematic discipline of the mind and to guide it in thinking (Paul et al., 2007, p. 7).

Sumner goes along with that "the critical faculty is a product of education and training" (as cited in Gold, 2002, p. 4).This seems a convincing argument for introducing of critical thinking courses to colleges and schools.
Harmer (1983, p. 33) further comments on this, "… human beings are thinking people who, hopefully, can rationalize" … and it seems sensible, Harmer continues, to give an opportunity to their reasoning power when learning new language in the unnatural situation of the classroom". This means that thinking ability is taken for granted and that we expect any human with a sound brain to think. But thinking does not necessarily mean rationalizing. This is true only of an ideal situation. In reality things are not as straightforward as this. One may think, yet, he may not be able to think critically. Human mental reasoning is just like any other human behavior, which may fluctuate between two extremes. For example, in ethics we usually say that a person may be so good and may be as sublime as an angel. Conversely, he may be so bad and be reduced to that of a beast. So is the case with the respect of the reasoning and critical thinking. A human being's mind can be active, critical and even creative. But at the same time it can grow idle, uncritical, and superficial and even self-deceiving. Or, in the words of Van Gelder, "The mind has intrinsic tendencies toward illusion, distortion, and error." (2000, p. 5). He goes on to say, "The mind cannot safely be left to its natural tendencies. If this happens then people develop bad habits of thinking "(2000, p. 1). This idea is more clearly put in the following words:

Critical thinking of any kind is never universal in any individual; everyone is subject to episodes of undisciplined or irrational thought. Its quality is therefore typically a matter of degree and dependent on, among other things, the quality and depth of experience in a given domain of thinking or with respect to a particular class of questions. (Scriven & Paul, 2004, p. 2)
It becomes obvious that critical thinking is a product of training and education. If this is the case, then it becomes a matter of obligation that people who are concerned of the welfare of their nation may come in and interfere to offer a remedy to the situation. This remedy for this particular case is to prescribe critical thinking courses for the new generations so that the negative state is put right.

Second, life changes and everyday life demands are getting more complicated. Technological advancement adds to the complexity of life. Education, itself, in its general term, in many situations falls short of fulfilling these complicated and rapidly changing demands, which in turn necessitate not only critical but also creative thinking to be an essential part of the curriculum. This problem is almost universal. Informed commentators agree that schooling today does not foster the higher order thinking skills and abilities, which represent the "basics" of the future (Paul & Nosich, 2007, p. 5). In fact, many experts fear that some of the things people experience in schools are actually harmful to the development and cultivation of critical thinking (Facione, 2007, p .9). Educators and others insist that the development of critical thinkers…out to be a key aim of contemporary education (Winch, 2006, p. 10). Barnett believes that higher education should be the development of the critical being (as cited in Moon, 2008, p. 128).

Keeping with this uneasiness about education, educators in America ask vital questions, as the following: How can we reverse the pervasive emphasis in education on lower rather than on higher order learning, on recall rather than on reasoning, on students merely 'reproducing' rather than 'producing' knowledge' (Paul & Nosich, 2007, p. 5)?

In America again, they complain that students are not doing well in higher order skills. They cannot reason, prepare an argument or infer a proposition; they are very weak at predicting, analyzing, estimating, or problem solving (Paul & Nosich, 2007, p. 5). If this is the situation in America, what one can say about that in Yemen or any Arab country? Our students are poor not only in the higher type of skills but also in the lower type. Unlike the Americans, they cannot even write or read well not only in the foreign but even in their mother tongue. Lashuel (2007) comments on the educational situation in Yemen saying, "Employers in Yemen often find university graduates deficient in writing and communication skills, some can not even write a simple application letter, or fill out a simple form." In such a situation, the need for such a reform is, therefore, even more pressing.

Third, Critical thinking is essential for a democratic state. Many Arab and Muslim countries are increasingly joining the world club of democracy which is a necessity for free citizens and for a productive society. A democratic state means that people enjoy the freedom of thought and speech, among many other demands. Experts say that "critical thinking is fundamental, if not essential for a rational and democratic society" (Facione, 2007, p. 19; Cotton, 1991, p. 1). Without this critical thinking "people would be exploited politically and economically [as the current situation is]. Citizens who are not informed with critical thinking would not survive the competitive free-market economic enterprise, and the democratic institutions will not succeed. This is the case in many if not all Arab and Muslim countries. Hence comes the real need for teaching critical thinking to the present and future generations to help them free themselves from such an unwelcome situation.

Fourth, Islam is a dominant religion in the Arab world, and not only thinking but also thinking critically is a religious requirement Islam requires that thinking and thinking critically be practiced by its followers. The word *Hikmah* meaning wisdom and wise and other derivative meanings have been repeated 118 times in the Holy Qur'an. Similarly, the word *tatafaku(roon),* which means that you people have to think and reflect, has been repeated 18 times throughout the Holy Book. "Allaah appeals to the human mind and rationality in the Qur'an, saying, (which means): "Were they [men] created from nothing, or are they [themselves] the creators" (The Nobel Qur'an, 35/52)? Quite obviously, we have been created, and brought into existence after being non-existent, and it is also plain that we do not create ourselves. The point here is that this is a call to exercise our minds in core issue such as existence and creation. Allah also says, (which means): "And also in your own selves will you not then see (reason critically) (The Noble Qur'an, 21/51)?" In these verses as also in many others in the Qur'an God demands that human beings use their minds and do that thoroughly and critically. That is why words which means 'don't you think' and the word 'wisdom' have been used tens of times in the Qur'an _the main authority of Muslims. In other words, thinking critically, is an essential

element in Islam. If so, then this ability of thinking critically must be cultivated, and schools, colleges and universities are the real places for this cultivation, after the home, of course.

*Fifth***,** there are more valid reasons that call for the need to introduce critical thinking into colleges and schools in all subjects and in English in particular. In most classes in many Arab and third world countries, education has been deteriorating and almost is not functional. Though there is more than one reason behind this, yet a major one is the absence of critical thinking among all parties concerned at colleges. Policy makers, course introducers, educationists, teachers, and students, all seem to work in the absence of the spirit of critical thinking. This results in having learners who are shallow thinkers and rather parrot-like learners, or at best, who are rote learners. This is a daily observation in classes when students work but without taking the trouble to question, to reason or reflect. They accept statements as they are without further investigating their truth or validity.

Sixth, the application process of teaching critical thinking to students at schools, colleges and universities, is already going on, and many American, European and even some developing countries educational institutions have already started this training. Many other universities around the world especially those that follow the American model are making *critical thinking* courses compulsory. The result, in general, is promising. Therefore, not to keep up with this movement, is a kind of foolishness and betrayal to our nations and future generations.

Seventh, there is a great deal of the research currently being reported indicating that the direct teaching of critical and creative skills can produce better and more creative thinkers (as cited in Cotton, 1991, p. 2). Preseason goes even further to say that "the most basic premise in the current thinking skills movement is the notion that students *can* learn to think better if schools (in our case colleges) concentrate on teaching them *how* to do so (as cited in Cotton, 1991, p. 44). There is a body of evidence that thinking skills courses have positive effects that are transferable to other real life situations (Halpern, 1997, p. 7). If this is the case, then why should not we teach critical thinking skills to the learners if their thinking will improve and if the result is having better critical and creative thinkers?

Eighth, teaching critical thinking to our children is a moral obligation. To quote Hatcher,

> If, […] there is a moral obligation for all humans to develop intellectual virtues akin to critical thinking, then the justification for teaching students to be critical thinkers is absolute, or, as Kant would say, "Categorical." If people can be held morally accountable for the quality of their beliefs just as people are held accountable for other behaviors or character traits, e.g., honesty, showing respect for persons, temperance, and benevolence, then teachers have a duty to help students understand and successfully meet these ethical obligations. (1995, p. 1)

I would agree with the argument that a human being has a moral obligation to be critical. In other words, not to be critical is to sin against mankind. Or as Hatcher puts it (1995, p. 9) “to be ‘an uncritical thinker,’ endorses certain general habits of

mind which, if widely practiced, would undermine human wellbeing, and hence, is the "one long sin against mankind'. Hence it is a moral duty for teachers to teach their students to be critical thinkers. Hatcher maintains, "If teachers have a duty to help students become more proficient critical thinkers, then to ignore that duty or to allow students to maintain their natural inclination toward mental laziness is a moral vice" (1995, p. 10).

*Finally***,** to narrow the discussion and to be more specific, we have to talk about our students of English. Generally speaking, this type of learners like other type of learners, are not making uses of critical reasoning. This is apparent in their spoken and written English. Or we can put differently, that teachers of English are simply not training their learners to think and think critically. Even those who pretend to do that they are doing it at a very superficial level. The students are addict to memorizing and are poor of those skills that are essential to prepare them to have a place in this competitive world. The need for teaching them critical thinking courses is even more bending. Let us imagine the worse, and say that courses on critical thinking are useless and they do not help to improve the critical ability of the learners. This causes no harm for our students of English, as they already study many courses which themselves consider as useless. Literature, for examples, is valueless as seen by a number of students. Other courses like applied linguistics and the like are of no use to other learners. But we may argue that still these courses may help improve their English one way or the other because these courses are in English. This holds true of critical thinking courses; they are in English which means their English will be improved. On the other hand, we are not saying that it must be a special course independent of the current subjects. On the contrary, they can be trained to think critically through other courses. They can learn to think critically through literature, grammar, and language skills courses like speaking reading, writing and so on. The important thing is that teachers should be aware of the need for critical thinking skills so that they can teach of their respective subjects critically. They can make their students think critically and apply all the elements and skills of critical thinking through their subjects or what is known as infused or integrated teaching of critical thinking with the ordinarily courses.

As we have already argued that human beings are thinking beings who, hopefully, can rationalize (if trained) it seems sensible to give an opportunity to their reasoning power when learning new language in the unnatural situation of the language classroom (Harmer, 1983, p. 33). Now, in this situation, there appears the need for special education in the critical and creative thinking abilities. It is this education or training that one hopes to make up for the loss that is just disclosed. Sumner states, "Education in the critical faculty is the only education of which it can be truly said that it makes good citizens (as cited in Paul *et al*., 2007, p. 5).The above arguments, one hopes to be convincing to introduce critical and creative thinking courses into our educational institutions and colleges in particular.

The Design of a Critical Thinking Course

Assuming that the people concerned are convinced of the rationale for need of critical thinking education, the next step is to address the components of a critical thinking course: the content and the methods or procedures of translating the content into a reality.

Before we talk about the details of the course of critical thinking we have first to refer to the different opinions regarding the approaches to include the element of critical thinking. The most salient approaches are:

1. *The skill approach*: the proponents of this approach see that the best way to train students in critical thinking is by doing that as a set of skills that are taught independently from the rest of the curriculum. De Bono, (See Maclure & Davies, 2002, p. 113) and Reuven Feuerstein and Michael Shayer (See McGregor, 2007, p. 13 &14) are examples of this group.
2. *The infusion approach*: the advocates of this approach believe that critical thinking skills are better infused in the subjects across the curriculum. Those who support this approach are like Linda Elder, Richards Paul, Nisbet, Swartz, and McGuiness (See McGregor, 2007:125), and they are on the increase for the following reasons: First, introducing a new subject such as critical thinking to the curriculum will not be welcome by many including the schools managers and students for the simple reason that the curriculum is already overloaded. So to call for the incorporation of critical thinking in the courses can be a better solution to this situation and any objection may be baseless. Second, such introduction still can be called a kind of innovation and invitation to a change in the methodology and curriculum. Third, if we teach critical thinking as a separate subject independent of other subjects the transfer may not be as effective, but doing that through all courses and by all teachers taking part in the process the result can be more effective and permanent. Fourth, the students' content comprehension in all courses will improve as a result of thoughtful and reflective learning. Paul and Elder (2006, p.140) confirm this saying that to become motivated to learn what you are studying, you have to understand the connection between content and thinking.
3. *The cognitive knowledge approach*: those who advocate this approach believe that the cognitive knowledge [teaching the courses as done currently] by itself will guarantee the development of critical thinking. The critical ability, for this group, will be a by-product of teaching traditional disciplines and pedagogy. Doing that other way may not be productive.
4. *The general logic approach*: the proponents of this last approach see that critical thinking is best taught by teaching the students general logic and the aspects of philosophy, mathematics, physics and politics (Noddings, 2006, p.55; McGregor, 2007, p.9).

Of these four approaches the *infusion approach* is the most appropriate for the Yemeni context and also for many countries that share similar educational systems and similar circumstances. The infusion approach is preferred for the same reasons mentioned above and mainly because it does not imply a radical change in the curriculum. In other words, teachers and others may at least withhold their objection to that, and secondly because it has already shown success in different parts of the world. And above all, it is more natural as when the students are required to think they have to have something to think about and this something is the subject area.

Now, we have opted for the infusion approach to critical thinking for its adaptability and for the possibility of not receiving potential objection. The next section is the outline of the proposed course in critical thinking.

The Outline of the Proposed Course

Introduction

This outline is based on the suggestion that critical thinking is better introduced through content areas (across the curriculum). This is so for the reasons give in the preceding section. It has been suggested that any course in critical thinking should have two parts theoretical and practical. It has to be noted also that no specific materials are given for the practical part because the students will be guided by their respective teachers to think through the content of all courses [literatures or else]. In the theoretical part, however, some topic areas are mentioned for background information. One also has to remember that this is a tentative outline and the whole issue will be subject to discussions and adjustments by the different professors and teachers. As a starter, this course has only to be tried with the students of English. Other departments, colleges and schools have first to be informed of the need for change and for the importance of introducing critical and creative thinking to their students.

Objectives of the Course

Any course of critical thinking should aim at achieving many objectives among of which are:

1. It should assess students' skills and abilities in analyzing, synthesizing, applying, and evaluating information.
2. It should concentrate on the thinking skills that can be employed with maximum flexibility, in a wide variety of subjects, situations, contexts, and educational levels.
3. It should address those versatile and fundamental skills that are essential to being a responsible, decision-making individual in the society.
4. It should respect cultural diversities by focusing on the common-core skills, abilities, traits and topics useful in all cultures.
5. It should be in harmony with and make use of the religious teaching (Islamic or Christian or else) and respect cultural differences and traditions and principles. In other words, it should be sensitive to the religious matters which are very sensitive in this part of the world.
6. It should assess the skills, abilities, and attitudes that are central to making sound decisions and acting on them in the context of learning to understand our rights and responsibilities as citizens, as well-informed and thinking consumers, and as participants in the world of economy.
7. It should enable educators to see what kinds of skills are basic for the future.
8. It should be of a kind that will assess valuable skills applied to genuine problems as seen by a large body of the populace, both inside and outside of the educational community.
9. It should contain items that are, as much as possible, examples of the real-life problems and issues that people will have to think out and act upon.
10. It should be affordable. (This is already considered in the outline given).

11. It should enable teachers and educators to assess the gains they are making in teaching higher order thinking.
12. It should provide for a measure of achievement against some informed standards.
13. It should establish a strong connection between what one learns and his own thinking.
15. It should emphasize deep reflective learning and deemphasize the superficial and rote learning. Many but not all of these objectives are adopted from: Paul and Nosich (2004).

Two Main Components

There can be two main parts of his course: Theoretical and Practical:

Theoretical: this part functions as an introduction to the topic of critical thinking with the aim of familiarizing the students with the concepts and vocabulary of critical thinking. The benefit of such a theoretical background will clearly assist them to perform better, backed by the rationale and by the background about the topic. However, the problem remains is how to teach such a theoretical component while we claim that we are infusing critical thinking skills into the different courses. Here, three possible suggestions can be given: The first is to assign these components to any of the willing teachers to incorporate them with the subject he is already teaching. This may look odd for there seems to impose components which are not related to the respective subject (e.g. reading). However, the students can be informed of the idea for such insertion and just go ahead. The second suggestion is to introduce this component as a new subject by itself but this time of course it has to be detailed and comprehensive. The last one if the first two are met with resistance then it can be given as a self- study course or part of a course and one of the teachers concerned has to follow that.

Components of the Theoretical Part

- Critical thinking (Introduction and Definitions)
- Critical thinking (A rationale)
- The elements of critical thinking
- The standards of critical thinking
- The intellectual traits of the good critical thinker vs the sophistic thinker
- Introduction to arguments
- Types of arguments
- Analyzing and evaluating arguments
- Reasoning: Deductively valued conclusion
- Hypothesis testing skills
- Likelihood and uncertainty skills
- Decision-making skills
- Development of problem-solving skills
- Creative thinking skills
- Detecting propaganda and resisting it (Noddings, 2006, p.50 &196).
- Others as required

Choosing which of these items to teach in this list is left to the teacher to decide as he/she sees fit, taking into account time constraints. However, there are some skills

that are more important than others and the respective teacher again has to attend to this fact and prioritize.

In Addition to the list above there should also be

- Reference to the nature of evaluating the course of critical thinking
- A list of references to both teachers and students

Practical: the second part is a practical component, where the teacher has to make the students apply what they have learned in the theoretical course just mentioned. That is to say, if the teacher is teaching poetry, then this part of the course is a kind of applying critical thinking in English poetry. And similarly if he/she teaches another subject like reading, there should be what can called critical reading. But this should not be understood that it must be necessarily linked to the theoretical one. It can be an independent by itself in which the teacher teaches his subject (whatever it is) but with a critical thinking orientation. In the table below is a list of skills that a teacher of any course of the curriculum can make use of.

The table of skills is adopted from McGregor (2007, p.127) and loosely adapted to serve the purpose.

Thinking Skills	**Curriculum Subject/ Content Area**			
Comparing/contrasting	Reading	Writing	Poetry	Novel… etc.
Classifying				
Part/whole				
Sequencing				
Uncovering Assumptions				
Reliable sources/accurate Observations				
Reasons/ conclusions				
Causal explanations				
Prediction				
Reasoning by analogy				
Generalization/conditional reasoning				
Generalizing possibility				
Generalizing metaphors				
Decision making				
Problem solving				

Figure 1 framework for curriculum organizer to integrate content objectives by thinking skills. Adopted and adapted from McGregor (2007P, p.127).

It is obvious that what the teacher is going to do is to modify the focus of his teaching and instead of mainly focusing on the content and how it is reproduced again by the students in the examination paper. This time the focus will be shifted mainly to the thinking process of dealing with that content. So as McGregor (2007, p. 126) puts it, “the objectives and the standards have to be reconsidered.”

Some Guiding ideas and Suggestions for Teachers and Students (Methodology)

It is true that we want the students to be trained to be good critical thinkers (in our case, in English). But to accomplish this, the teacher has a real role to play to help students help themselves. The major task of the teacher who teaches critically is to equip students to enter the dialogue, to become seekers in their own right. This is further clarified in the following guide lines and suggestions:

1. The questioning technique has to be a classroom routine that both the teacher and the students have to resort to during the different activities. The teacher has not only to ask but also to encourage students to ask him and their classmates. (See Noddings, 2006, p.6)
2. Problem solving and decision making have to be carried out in group discussion.
3. The teacher should always take the students to real life situations and problems. This is confirmed by Paul and Elder (2006) as they advice the students to "relate the content whenever possible to issues and problems and practical situations in your life.
4. It is very important do develop thinking and the critical thinking abilities is to create some kind of uncertainty and ambiguity (See Haplern, 1997, p.253). There should be something missing that invites the students to think and exercise their mental abilities. Moreover, the teacher should encourage the tendency to take risk on the part of the students.
5. Gradually, teacher should remove extrinsic motivation and encourage intrinsic motivation (See Noddings, 2006). The students have to be aware that critical and creative thinking is by itself self rewarding.
6. Always the students have to be given a thinking time so they can pause and reflect on the question or issue.
7. The teacher has to make a lot of use classroom language related to critical thinking such as "stop and think", "put you thinking hat" or "shoes" and similar interesting classroom terms.
8. Each teacher should insure that tests and exams are designed in such a way that critical thinking skills are evaluated.
9. It is very important to always remind the students that they have to play the major part in the developing their critical and creative thinking by themselves. Nobody else can do that for them (See Paul & Elder, 2006, p.144). For this reason they can make use of what is called *journal* to assess their own development the area.
10. Each course teacher should always help students think of each subject as a form of thinking. For example, if the subject is a literature one, they should think literarily and so on.
11. The students have to be reminded to test their thinking using the intellectual standards they have already exposed to.

Since our primary concern in this paper is students at college level then there is no need for the teacher training because professors just need to be aware and need the availability of materials and then they can undertake teaching the students with the guiding of referred to earlier. Therefore, the following *references* can be helpful to begin with:

Critical thinking: tools for taking charge of you learning and your life by Richard Paul, Linda Elder. It is a self reading book.

Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum by Gerald M. Nosich. Publisher: Prentice Hall 2001.This book could be of help to those who are not familiar with English and who teach subjects other than English because it is translated into Arabic.

A Note on the Assessment

The system of evaluating students' performance in Ibb University runs as follows:

Total marks for each course:	100
Final exam:	70%
Other tests including mid term:	30%

What the teacher should do is to assign high marks of the 30% allotted to midyear tests to the oral work of the students: active participation in the class room. By active participation we mean thier exhibition of the creative and critical contribution in the classroom. Of the 70% allotted for the final exam the teacher should give high marks to the critical and creative aspects of the answer. This means no real major change in the system is required. The difference is in the shift of giving high marks from a rote and exact answer to that in which the students express their personal views and where they exhibit creativity and critical ability.

Recommendations

1. The suggested course(s) must be built on what has already been achieved in other parts of the world in this field. We do not have to waste time and start from scratch. However, this does not mean that critical thinking tests and research are not to be conducted.
2. Teachers of the different subjects should work with the spirit of the team as far as critical thinking is concerned. They should work together to implement critical thinking training. For example, the teacher of grammar should implement the techniques of critical thinking similar to that of literature teacher. They should sit together after a designated period of time and assess their instruction and their success. Attention should be paid to the issue of the transfer of critical thinking skills.
3. With the availability of computer and internet, it is recommended that educational technology is used to facilitate not only critical thinking but also the learning process as a whole.
4. As trial, it is recommended that critical thinking should first start with English language learning as foreign language at the college level. Only then other colleges and schools could start.
5. As the authorities concerned are convinced of the rationale behind introducing critical thinking teaching, then the task is to be assigned to the specialists in critical thinking, logic & philosophy and curriculum designers and others at the national level to address the issue as a whole.
6. Teachers should be alert not to fall into the trap of dealing with the critical thinking issue as a dry topic with the main objective is to examine the students by the end of the semesters of the items taught with their success measured by how well they memorized the material.

7. For a real success in the projects the students should be continually sensitized to the importance of being critical thinkers in the present time in particular. They should be reminded to shoulder the responsibility for themselves to be autonomous critical thinkers.
8. Critical thinking oriented courses means that we consider how well the students understand the subjects not how much they memorize of the material; this means teachers should not bother by how much to be covered of the course. In other words, quality precedes quantity.
9. It is recommended that a critical reading course is to be introduced. This can be by replacing it with one of usual reading courses.
10. Studies and tests should be conducted to measure the critical thinking abilities of the learners in different institutions including colleges, using standard tests that are designed for the purpose.
11. If required, professors and teachers may be trained in teaching critical thinking.

References

Al-Abd, A. M. (1979). *Studies in the Islamic philosophy*. Cairo, Maktabat al-Nahdhah al-Musria.

Al-Alwani, T. (2008). Islamic glossary home. Retrieved January 5, 2008, from MSA. www. usc. Edu

Al-Ba'adani, F. (2007, November *9*). Teaching the Islamic sciences: The need for change from traditional approaches to more thought based teaching styles. *Al-Gumhuryia,* p.4.

Al-Maqtari, M. A. (2002). *The feasibility of adopting a learner-centered approach to ELT in secondary schools in Yemen.* (Doctoral dissertation, University of Sindh, Pakistan 2002).

Al-Maqtri M. A. (2006). Promoting democratic values among university students of English, *University' Ibb University Researcher Journal, 11*, 17-33.

Ash'ari, (2008). Retrieved May 6, 2008, from Wikepedia Free Encyclopedia.

Austhink, (2006). Retrieved August 20, 2007, from Critical Thinking on the Web.

Carrol, R. (2007). Teaching critical thinking. Retrieved January 5, 2008, from www.skepdic.com/essays/teaching CT.pdf

Cotton, K. (1991). Close-Up #11: Teaching thinking skills. Retrieved April 28, 2008, from Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series.http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html

Ennis, R. (1992). Critical thinking: What is it? Proceedings of the forty-eighth annual meeting of the philosophy of education society: Denver, Colorado, March 27-30. Retrieved December 22, 1992 from http://www.ed.uiuc.edu/PES/92_docs/Ennis.HTM

Facione, P. (2007). Critical thinking: What it is and why it counts. Retrieved March 27, 2008, from counts.inf@insightasssessment.com

Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, A. (2002). *Critical thinking.* Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved May 3, 2008, from what is critical thinking and how to improve it?

Gocsik, K. (2004). Elements of critical thinking, Dartmouth writing program. Retrieved May 4, 2008, from www.dartmouth.edu/~writing/materials/faculty/pedagogies/thinking.shtml

Halpern, D. (1997). *Critical thinking across the curriculum*. Newjersy: Lawrence Erlbaum Associates.

Hare, W. (1995). Content and Criticism: The aims of schooling. *Journal of Philosophy of Education, vol. 29, no. 1*, pp. 47-60. Retrieved March 2, 2008, from www.blackwell-synergy.com/doi/abs/

Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London: Longman.

Hatcher, D. (1995). Critical thinking and epistemic obligations. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. *14.3* (Spring 1995): 38 pars. Retrieved January 13, 2008, from http://www.shss.montclair.edu/inquiry/spr95/hatcher2.html

"Ijtihad", (2008). Retrieved May 6, 2008, from Wikepedia the Free encyclopedia.

Khader, M. (2005). The glossary of the Holy Qur'an. Retrieved April 28, 2008, from http://www.sultan.org/a/

Landsberger, J. (2008). Thinking critically. Retrieved May 6, 2008, from Strategies for Critical Thinking (web).

Lashuel, K. (2007). August, 20). Why a national strategy for honesty and clarity for Yemeni education? *Yemen Times*. Retrieved from the Critical Thinking Community.

Maclure, S. & Davies, P. (2002). *Learning to think*. San Francisco: Pergamon Press.

Moon, J. (2008). *Critical thinking*: *An exploration of theory and practice*. London: Routledge.

McGregor, D. (2007). *Thinking, developing learning*. New York: Open University Press.

Nibset, J. (1990). The thinking curriculum *Electric Journal, no. 47* autumn, 1990. Retrieved January 20, 2007, from http://www.scre.ac.uk/

Noddıngs, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Paul, R.et al. (2007). A brief history of the idea of critical thinking. Retrieved: May 1, 2008, from Criticalthinking .org

Paul R. & Elder L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Newjersey: Pearson Prentice Hall.

Paul, R. & Nosich, G. (2007). A model for the national assessment of higher order thinking. Retrieved May 2, 2008, from www.criticalthinking.org

Prasad, A. (2004). English literature in Yemen: Problems and prospects. *Ibb University Researcher Journal*, no 6, 1-22.

Rusbult, C. 2001 'Critical Thinking Skills in Education and Life Retrieved': 6 May, 2008, from Critical Thinking Skills in Education & Life.

Scriven M.& Paul, R. (2004). *Defining critical thinking*. Retrieved May 1, 2008, from www.criticalthinking.org

Sharyan, A. (2003). Literature and language teaching: A classroom-centered study. *Ibb University Researcher Journal*, no 5, 381-402.

Sulaiman, A. (ed.) (1994). *The development of theology to philosophy and its approach with Nuserudeen al-Tousi: An analytical and comparative study of the book: freeing the beliefs*. Al Eskandaria: Dar Al-Marifa al –Jamiia.

Sumner, W. (906). Critical thinking, in *Folkways*. Ginn and Co., pp. 632- 633. Retrieved June 7, 2007, from Wikipedia, the free encyclopedia.

The Critical Thinking Community: A brief history of the idea of critical thinking (2007). Retrieved May 3, 2008, from www.criticalthinking.org

The Nobel Qur'an in the English language (1996). Translated by M. T. Al-Hilali &. M. M. Khan, Trans.). Darussalam: Darussalam Publishers and Distributors.

Van Gelder, T. (2000). The efficacy of undergraduate critical thinking courses. Retrieved February 20, 2008, from **http://www.philosophy.unimelb.edu.au/reason/efficacy.html**

Van, Gelder T. (2001). *How to improve critical thinking using educational technology*. University Retrieved 2 March, 2008, from tgelder@ariel.unimelb.edu.au

Winch, C. (2006). *Education, autonomy and critical thinking*. Routledge.

"OUR CERTIFICATES ARE BAPTIZED": LEXICAL MISMATCHING IN ARAB STUDENTS' EFL WRITING

Abdul Wahed Qasem Ghaleb Al-Zumor
An assistant professor of Linguistics,
faculty of Languages & Translation, King Khaled University
Email: wahed3@gmail.com

Abstract:

This paper presents a lexical problem traced in the interlanguage of Arab EFL learners. The analysis of the research data shows how Arabic speaking learners of English usually confuse the selection of appropriate English words in certain contexts. Under the pressure of the first language which is intensified by the learners' frequent reference to English-Arabic bilingual dictionaries to identify the meanings of new vocabulary, it is noticed that the subjects under investigation incorrectly read the Arabic meanings of the English words; subsequently they use them with incorrect connotations.

The data was collected from the writing assignments given to Arab university students in their first and second years majoring in English in Sanaa University, Yemen and King Khaled University, KSA. Errors found were catalogued, classified and analyzed. Five outstanding subcategories were identified in these observed lexical errors, based on their parts of speech, i.e., noun, verb, adjective, adverb and preposition mismatches. Each subcategory is exemplified with typical errors, which are further diagnosed briefly. The findings of the study indicate that lexical mismatching in EFL writing results from lexical deficiency, mother tongue interference and the wrong use of bilingual dictionaries.

The study recommends the need for revising both the processes of teaching and learning vocabulary.

Key Words: *Lexical Mismatches, Lexical Deficiency, Arabic Interference, Bilingual Dictionary, Monolingual dictionary*

INTRODUCTION

Lexical items constitute the basic component of language as communication is regarded. In other words, vocabulary is the means to express meanings and without them, grammar is just a meaningless abstract construct of rules (Dagut, 1977; Laufer, 1986,1990a; Meara, 1996) cited in Llach (2005, 2007).

Lexical errors constitute a part of the process of second language vocabulary acquisition. Such errors are inevitable. However, there is a strong evidence to believe that lexical errors and lack of lexical knowledge have a great influence on communication. They are accounted for as the most distracting and pernicious of all types of errors (Hughes and Lascaratou, 1982; Gass 1988; Ellis 1994). Unlike grammatical errors, vocabulary errors may result in totally incomprehensible compositions. This acquisition problem poses particular complexity to the EFL teachers, who have encountered errors as such frequently and struggled with the remedies.

A very significant aspect of the English produced by Arab learners of English as a foreign language is the inability to locate appropriate lexical items in their writing. There often arise lexical errors that may seriously undermine the effectiveness of the intended connotation and hence of the writing as a whole.

Brief review of related literature

Interlanguage studies in the literature of Arab students' EFL writing are mostly concerned with the syntactic, morphological, or phonological aspects. Studies at the lexical level are comparatively fewer and less comprehensive. Nevertheless, some studies have dealt with the classification of lexical errors in general and collocation problems in particular. Word choice, correctness and appropriateness of the lexical selections made by Arab EFL learners have received little attention.

Elkhatib (1984) classifies the lexical problems found in samples of four Arab college freshmen students of English as a second language and determines the causes of the problems, and examines the students' choice of certain lexical items in an attempt to determine whether the students were more attuned to the form or the substance of the language. Eight types of lexical errors were found: overgeneralization of the use of one translation equivalent, literal translation, divergence, confusion of words formally or phonetically similar, confusion of related or unrelated words with similar meanings, unfamiliarity with word collocation, overuse of a few general lexical items, and nonce errors (those that seem to defy analysis). Based on the findings, his study suggestions are offered for teaching lexical non-congruence with the help of semantic field theory and componential analysis, teaching the process of describing meaning, and teaching collocations. Zughoul, and Hussein (2001) point out that Arab learners of English, even at advanced levels, still have problems with English collocations and idioms. The study subscribes to the role of native language in foreign language acquisition and suggests that native language transfer is a creative cognitive process. In another study, Zughoul and Hussein (2003) confirm that Arab learners of English at all levels face difficulty with English collocations. The findings of their study have substantiated the role of the native language in foreign language production as well as the need for explicit instructional focus on collocation in school and university. Mahmoud (2005) argues that Systematic and in-depth analyses of EFL learners' lexical errors in general and of collocation errors in particular are relatively rare. His study presents empirical data verifying the informal observations and theoretic assertions that EFL learners produce 'unnatural' word combinations. These findings of his study suggest the necessity of direct teaching of collocations, inclusion of bilingual glossaries in the EFL course books, and designing bilingual collocation dictionaries. Llach (2007) examines the relationship between the frequency of lexical errors and the proficiency level of language learners. This study supports the idea that lexical errors are found to be a measure of language proficiency and can this be used as objective criteria to determine linguistic competence and quality of language production.

Many studies have referred to the impact of the type of dictionaries used by learners on their vocabulary acquisitions, proficiency and use/misuse. East (2006) states that there is an increase in lexical sophistication in writing when the dictionary is used. The study further recommends effective training of learners on dictionary use. Hayati and Fattahzadeh (2006) argues that scientific investigation of learning the foreign language vocabulary, the building blocks of communication, has been largely neglected in the favor of research in other areas of language acquisition. The researcher argues that bilingual and monolingual dictionaries have an effect on vocabulary recall and retention but bilingual dictionaries against monolingual lead to a high reading speed. Dictionaries can serve as a means for checking the correctness of the guesses made, implanting the correct meanings in the learners' memories, and consequently fostering the process of vocabulary learning. Hsien- jen (2001) investigates the effect of dictionary use on the learner to understand new vocabulary items in reading tests. The findings show that even when the intermediate language learners have access to a monolingual dictionary, they do not use it as frequently as they do with a bilingual dictionary because of their insufficient language proficiency. The intermediate language learners do not have confidence in understanding the definition presented in the monolingual dictionary while

they believe that a bilingual dictionary can provide them with a direct and instant translation from L2 to L1.

Gu (2003) reviews empirical research on vocabulary learning strategies in a second/foreign language. The findings of the study emphasize the fact that a full-fledged, interrelated, functional, and dynamic L2 vocabulary is developed, gradually, and grows by itself, if the learner makes use of strategies that aim for the use, rather than retention, of words. Therefore, what we need is a developmental model which moves us beyond strategies for the initial handling of vocabulary and gives more emphasis to the really hard work of vocabulary acquisition.

The present study focuses on the semantic deviation or lexical mismatching that appears in the composition of the Arabic speaking learners of English and attributes this kind of mismatching mainly to the inadequate vocabulary knowledge as well as the inadequate learning strategies, particularly the inefficient use of English-Arabic and Arabic-English dictionaries. This study draws on and confirms Tang's (2006) findings in the case of Chinese EFL students and renders the problem of lexical mismatching as a general phenomenon observed in the performance of EFL students.

Data Collection

The data was collected from the writing assignments given to eighty five male university students in their first and second years majoring in English in Sanaa University, Yemen and King Khaled University, KSA. The topics of writing assignments varied and ranged from personal to general. Data collection took one academic year in each university as the author taught writing courses in both universities. The errors found were identified, catalogued, classified and analyzed.

The objectives of the study are to

(i) identify from the written English of the subjects the wrongly-used lexical items; and,
(ii) account for the possible sources of deviations and suggest solutions to remedy them.

Data analysis and Discussion:

Five outstanding subcategories were identified in these observed lexical errors, based on their parts of speech, i.e., noun, verb, adjective, adverb and preposition mismatches. Each subcategory is exemplified with typical errors and possible diagnosis and interpretations are given.

Noun Mismatches

The following list of sentences is taken from the students writing samples. Each sentence contains one mismatching error typed in bold.

1. We will remain **debtors** to our teachers.
2. I am too glad to deliver this **word.**
3. He left his country with a view to **learning** us information and knowledge.
4. I'm sorry I can't come tomorrow. I have **a promise** in the hospital.
5. I received the receipt and went to the **automatic center**.
6. He learned at school and acquired some bad **adjectives.**
7. First I went to the **recorder** and told him my name.
8. I paid the annual fees to the **box.** (the person who collects fees)
9. We can say that we are not in **richness** of the computer machine.
10. First, I must go to the college and give my **qualifications** to the chairman.
11. I graduated from Al-Falah school but I had a little **total**.
12. In Yemen we use computer in limited **deeds**.
13. I would only suggest that if the Yemeni people should change the government and begin **a new paper** in this country.
14. The **shell** of fate.
15. Personal **printer**
16. How many **clocks** between Abha and Jeddah?
17. I saw **a pound** in the dark.

18. A scientifically **controlled** journal

The chart below presents the wrong lexical selections by the students and what they intended to say. The Arabic translation of the intended words is given to show what equivalents the students have in their minds which trigger the deviant English choices.

The wrong word/phrase Choice	**The intended word/phrase**
Debtors	obliged (مدين)
Word	speech (كلمة)
Learning us	teaching us (يعلم)
A promise in the hospital	an appointment(موعد)
Automatic center	computer section(قسم الحاسب)
Bad adjectives	bad qualities (مواصفات سيئة)
The recorder	the registrar (مسجل)
Paid to the box	paid to the treasurer (دفع للصندوق)
Not in richness of computer	computer is indispensable (في غنى)
Respects	specializations/subjects (تخصص)
My qualifications	my certificates (مؤهلي)
A little total	low percentage (مجموع قليل)
Limited deeds	limited uses (أعمال محدودة)
Begin a new paper	make a fresh start (يبدأ صفحة جديدة)
The shell of fate	coincidence(صدفة الأقدار)
Personal printer	character (الطابع الشخصي)
Scientifically controlled journal	refereed journal (مجلة علمية محكمة)
Clocks	hours (ساعة)
Pound	fairy (jinn)(جنيه)

Judging from the context, the words in bold above demonstrate a striking deviance from the idiomatic usages. It is obvious that these nouns are direct translations from their Arabic counterparts, nevertheless, within the given contexts, the chosen items are not denoting the intended notions.

Take sentence 1. The student had obviously intended to say "We will remain obliged to our teachers." What complicated the lexical selection process is that the Arabic noun "*madeen*" formally has different English equivalents (debtor is one of them and 'obliged' is another) among which the student needed to make a choice. The student chose the word "debtor", which connotes a situation in which a person owes money, thus fails to serve semantically plausible in the context.

Similarly, the misuse of the word "word" in example 2 above was directly influenced by the Arabic word *"kalimah"* which has the English word "speech" as one of its equivalents. Here, the student transferred the literal meaning of the word "word" from Arabic and added to it a new meaning which may not exist within the semantic range of the word "word" in English. The word *"Kalimah"* in Arabic can be used for (a word, a speech), but in English it is not used for "speech" and because the students usually use English-Arabic or Arabic-English

dictionaries very frequently, they are not aware of the correct usage of the word "word" in English and its different meanings. They falsely presume semantic equivalence between the two languages.

The third sentence in the students' data demonstrates a very common error among Arabic speaking learners of English in the use of the verb "learn" and hence the gerund "learning" which are usually confused with the words "teach" and "teaching". Sentence 3 above says: *He (Our teacher) left his country with a view to **learning** us information and knowledge.* Similar examples which can fall within "verb category" are:

- Computer would **learn** them how to enjoy their life.
- I would advise teachers to **learn** their students the purpose of computer.
- My friend **learns** me many things to face life difficulties.
- My uncle **learns** me how to be successful man in the future.

The students mix up the two words "learn" and "teach" and use them confusingly interchangeably. The source behind this confusion could be that the distinction between the two terms in Arabic is not clear in the students' mind. This confusion is transferred to their English. The second interpretation could be the use of a bilingual dictionary by learners which shows only the equivalence of words in Arabic without elaborating on their usage like 'Oxford Wordpower English-English-Arabic dictionary'. The remaining examples demonstrate the same phenomenon of wrongly extending the semantic range of English words as a result of the heavy influence from the student's mother tongue on their L2 production and the faulty learning strategy of depending solely on a bilingual dictionary. The use of "promise" for "appointment", "automatic center" for "computer section", "bad adjectives" instead of "bad qualities", "recorder" instead of "registrar", etc. (look at the list above) are very remarkably illustrative examples.

Verb Mismatches

1. I **saved** Qur'an when I was in high school.
2. I want to **preach** you to my home today.
3. The government has to **survey** all the old shops.
4. I asked my father to help me but he didn't **define** anything about this subject. (English).
5. My uncle **learns** me how to be a successful man in the future.
6. Policemen have to **struggle** the criminals.
7. My dad had a hard time to **collect** between his work and my study.
8. King Abdullah goes to **repairing** problems in countries.
9. The government clearly has the responsibility to **provide** the economy and provide poor people to get better life.
10. If Yemeni people take my advice, they will start looking for president, ministers and officials who will **provide** the economic situation.
11. It would appear to me that our best course would be to **strive** the administrative corruption.
12. Yesterday the revolution happened and the blood was **souped**.
13. They **annoyed** the road.
14. In my opinion, the government should encourage using computer and **decide** it as a subject in schools.
15. When you **add** some money, you can buy a new computer.
16. The judge in the court **controlled** fairly between the people.
17. I didn't **remember** writing 3 of 2007, I **remembered** writing 3 of last year.
18. Please teachers, **apologize me** for my deficiency.
19. The certificates in our institute are **baptized**.
20. He loves to **shine** his shoes every day.

The wrong word/phrase Choice	The intended word/phrase
Saved	learned by heart(حفظت)
Preach	invite(أدعوك)
Survey	remove(يمسح)
Define	know (يعرف)
Learns	teaches (يعلم)
Struggle	fight (يكافح/يحارب)
Collect	adjust (his time) (يجمع بين)
Repair problems	solve problems (يصلح الخلافات)
Provide	support (يدعم)
Strive corruption	fight (يكافح/يحارب)
Blood souped	blood shed (أريق الدم)
Decide a subject	prescribe a subject (يقرر مادة)
Annoy the road	narrow the road (يضيق الطريق)
Add some money	save/collect money (يجمع المال)
Judge controlled fairly	judge ruled fairly (حكم القاضي بالعدل)
I didn't remember	I didn't study for exams (يذاكر)
Apologize me	excuse me (أعذروني)
Baptized	accredited/recognized (معتمد)
Shine	polish (يلمع)

Looking into the Arabic translations in front of each English pair in the chart above, it is noticed that many of them are homonyms or homographs. The words like "يحفظ، يكافح، يضيق، يعتمد" are homonymous Arabic vocabulary, i.e., each word has more than one meaning. The Arabic word "يحفظ", for example, can mean 'save' or 'learn by heart' in English. While looking for the equivalent of this word in English, the students focus on the form without checking its meaning, and , hence, they wrongly select the proper equivalent. It can be seen that the students were not aware of the intrinsic distinctions between the semantic properties and usages of "save" and "learn by heart", "preach" and "invite", "survey" and "remove", etc. It is also expected that the students during the process of acquiring vocabulary use an Arabic-English dictionary which they think facilitates the task of finding English words while doing composition assignments at home. For example, a student writing about the topic "Crime" wants to use the word "fight". After consulting the Arabic-English dictionary with the word "*yukafeh*" in mind, he/she finds that this vocabulary has more than one English equivalent like "strive, struggle, fight" which are usually decontextualised in the dictionary. The language learner picks up any of the options bearing in mind that all are synonyms and any one can meet the need.

Adjective Mismatches:

1. I feel bad sometimes because the time is **tall.**
2. I ask Allah to grant my friend **tall** living.
3. Instead of waiting for the president or any other **political** to look at the moving condition, we have to do something.

4. My arteries are **distressed**.
5. I graduated from Al-Falah school but I had **a little** total.
6. People were happies.

The wrong word/phrase Choice	**The intended word/phrase**
Time is tall	time is long (طويل)
Tall living	long life (طويل)
Political	politician (سياسي)
Distressed	narrowed (ضاقت)
A little total	low percentage (مجموع منخفض)
Happies	happy (سعداء)

When it comes to the selection of adjectives, errors similar to the ones discussed above occur. In a given context, the uses of potential adjectives are supposed to be semantically coherent with the qualities or properties of something described, whereas the students here did not pay adequate attention to this restriction. For instance, the choice of the adjective "tall" in the phrases "tall time, tall living" was obviously mismatched with the Arabic adjective phrase "*waqt taweel*", and "*hayah taweelah*". The word "long" should be used instead of "tall" in the two examples. However, the students seem to fail to distinguish between the meanings of "tall" which in English is used to describe the height of something or someone and "long" which in English is used to measure length from one end to another, distance from one place to another, or amount of time. The students may think that both "long" and "tall" can be used interchangeably with no difference in meaning and usage. The reason behind this error could be the influence from Arabic in which the word "*taweel*" is used to express the two concepts of "long" and "tall" as in the phrases *tareeq* ***taweel*** "long road" and *mabna* ***taweel*** "tall building". The word "tall" is overgeneralized here and not "long" perhaps because it is phonetically closer to Arabic "taweel" and consequently acquired earlier than "long".

In example 3, *Instead of waiting for the president or any other* ***political*** *to look at the moving condition, ……* the word "political" is wrongly used. The learner intended to use the word "politician". However, it seems the word is not yet in the learner's lexical repertoire. While searching for this word to use in the required context, he/she found that the English-Arabic or Arabic- English dictionary says the word "*siaasi*" in Arabic is equivalent to "political" in English. It is true. However, the words 'political" and "politician" are two different English words. The word "political" is an adjective and the word "politician" is a noun and Arabic has one word for both, i.e., "*siaasi*" which is a homonymous word. The language learner mismatches "*siaasi*" and "political". Thus a wrong sentence emerges due to this wrong lexical matching. The wrong use of a bilingual dictionary is the reason behind such kind of errors.

Examples 4 and 5 demonstrate the errors which result from the mother tongue interference and caused by wrong vocabulary learning strategies as well. The word "distressed" means "upset" and interestingly used to describe "narrowed arteries" because both "distressed" and "narrowed" can have the word "*yadheeq*" as their Arabic equivalent. In example 5, the word "little" is a wrong choice and it results from the frequent use of the phrase "*majmoo' qaleel*"' as used in local varieties of Arabic. Sentence 6 shows a problem of concord between the noun "people" and the adjective "happies". English shows no concord between the adjective and the noun it modifies. However in Arabic grammar this phenomenon exists. That is why the student says "people were happies" which is a direct translation of "*kana annasu suaadaa*"'.

Preposition/Adverb mismatches:

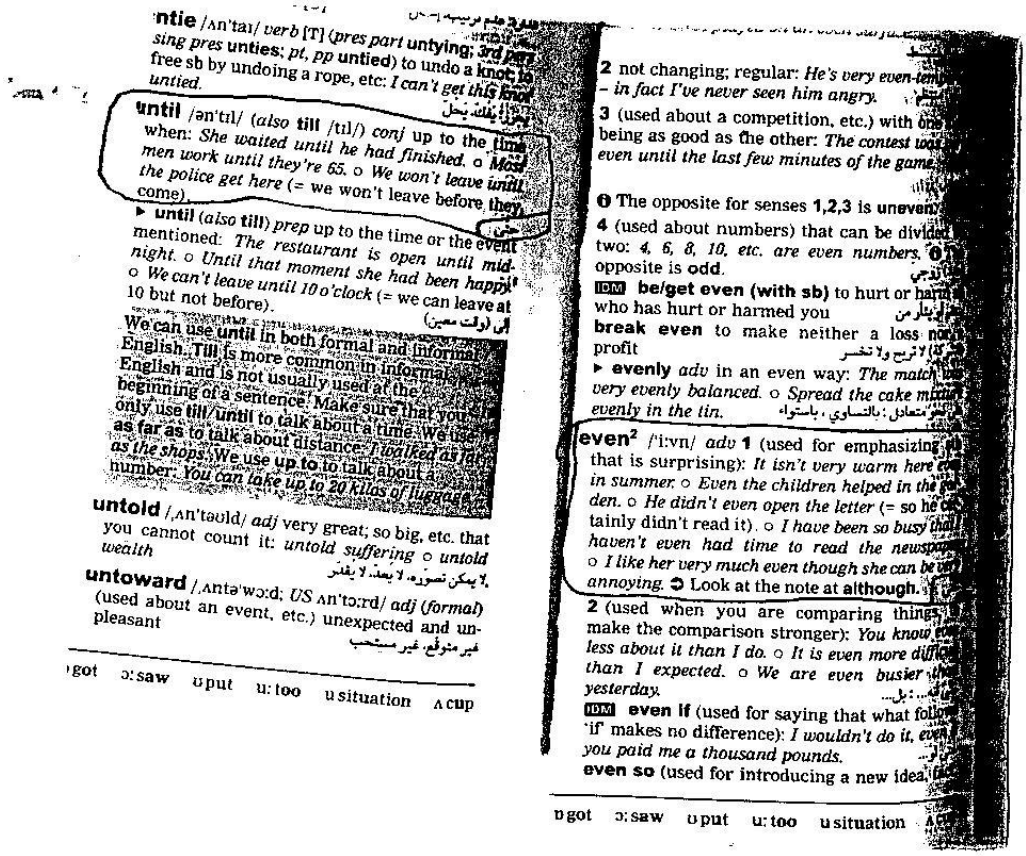
1. The government would inter the computer to universities and schools **even** every student learns easily.
2. Anyone who doesn't learn computer **until** if he had any certificate is not a learner.

3. It's sad that many families haven't got **until** wheat.
4. In my opinion, people should be sincere starting from the president **until** the small person.
5. On Friday, I always do many things **even** Al-Maghreb prayer.
6. We walked up **even** the mountain top and looked down.
7. **Until** friends forgot their friends, and the mothers forgot their children and the lovers forgot their love, be sure that I will not forget you forever.

The wrong word/phrase Choice	**The intended word/phrase**
Even every student learns	so that (حتى يتعلم كل الطلاب)
Until if he had any certificate	even if(حتى ولو كان معه أي شهادة)
Haven't got until wheat	even (ليس لديهم حتى القمح)
from the president until the small person	to (حتى أصغر شخص)
even Al_maghreb prayer	until(حتى صلاة المغرب)
walked up even the mountain top	to the mountain top (حتى قمة الجبل)
Until friends forgot their friends	Even if friends forgot (حتى ولو)

The examples above show that our students at this level of proficiency cognitively do two things while writing their composition assignments or doing writing tasks. First of all, they think in Arabic of what they want to say in English. Then they literally translate what they thought of to English. The result is normally the deviant structures above. During the process of literal translation the students confuse the choice of some lexical elements because they lack the knowledge of how they are properly used. As the sentences above demonstrate, the students randomly use "even" and "until" because they think they suit each context in which the Arabic word "*hatta*" is required. This random use is caused by the bilingual dictionary they use which tells them that "even" means "*hatta*" and "until" means "*hatta*" as well. So whenever the Arabic "*hatta*" is needed, the English words "even" or "until" are the proper equivalents which is not always the case.

In the next page three entries are copied from Oxford Wordpower English –English-Arabic dictionary which is commonly used by Arab students majoring in English. Notice how the two words 'even' and 'until' are explained in English. After the explanation with the examples, the Arabic meaning حتى is used with both words with no discrimination or further details. The students usually glance the Arabic meaning and assume, in this case, that both English words are synonyms and can be used in identical contexts. The same thing appears to happen with the word 'baptize'. The Arabic dictionary meaning given is يعمد whose Christian cultural connotation is not known to the students. The students, particularly, the Yemenis, know that this Arabic word is used in the context of accrediting certificates or sealing them. Hence they commit the lexical error mentioned in the title of this paper.



ntie /ʌn'taɪ/ *verb* [T] (*pres part* **untying**; *3rd pers sing pres* **unties**; *pt, pp* **untied**) to undo a knot; to free sb by undoing a rope, etc: *I can't get this knot untied.*

until /ən'tɪl/ (*also* **till** /tɪl/) *conj* up to the time when: *She waited until he had finished.* ○ *Most men work until they're 65.* ○ *We won't leave until the police get here* (= we won't leave before they come).

▸ **until** (*also* **till**) *prep* up to the time or the event mentioned: *The restaurant is open until midnight.* ○ *Until that moment she had been happy.* ○ *We can't leave until 10 o'clock* (= we can leave at 10 but not before).

We can use **until** in both formal and informal English. **Till** is more common in informal English and is not usually used at the beginning of a sentence. Make sure that you only use **till**/**until** to talk about a time. We use **as far as** to talk about distance: *I walked as far as the shops.* We use **up to** to talk about a number: *You can take up to 20 kilos of luggage.*

untold /ˌʌn'təʊld/ *adj* very great; so big, etc. that you cannot count it: *untold suffering* ○ *untold wealth*

untoward /ˌʌntə'wɔːd; *US* ʌn'tɔːrd/ *adj* (*formal*) (used about an event, etc.) unexpected and unpleasant

ʊgot ɔː saw ʊput uː too ʊsituation ʌcup

2 not changing; regular: *He's very even-tempered – in fact I've never seen him angry.*

3 (used about a competition, etc.) with one being as good as the other: *The contest was even until the last few minutes of the game.*

⓿ The opposite for senses **1,2,3** is **uneven**.

4 (used about numbers) that can be divided by two: *4, 6, 8, 10, etc. are even numbers.* **⓿** The opposite is **odd**.

IDM **be/get even (with sb)** to hurt or harm sb who has hurt or harmed you

break even to make neither a loss nor a profit

▸ **evenly** *adv* in an even way: *The match was very evenly balanced.* ○ *Spread the cake mixture evenly in the tin.*

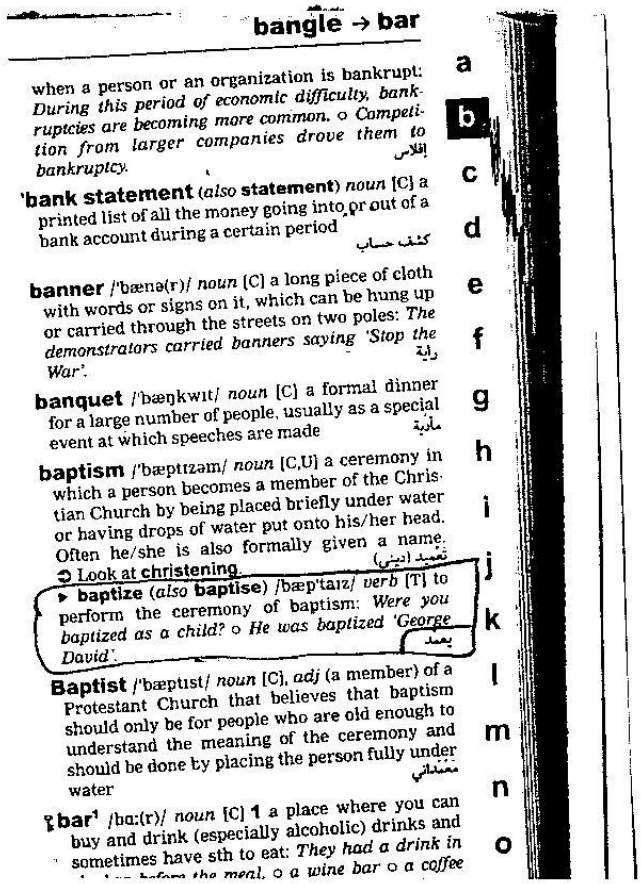
even² /'iːvn/ *adv* **1** (used for emphasizing sth that is surprising): *It isn't very warm here even in summer.* ○ *Even the children helped in the garden.* ○ *He didn't even open the letter* (= so he certainly didn't read it). ○ *I have been so busy that I haven't even had time to read the newspaper.* ○ *I like her very much even though she can be very annoying.* ➲ Look at the note at **although**.

2 (used when you are comparing things to make the comparison stronger): *You know even less about it than I do.* ○ *It is even more difficult than I expected.* ○ *We are even busier than yesterday.*

IDM **even if** (used for saying that what follows 'if' makes no difference): *I wouldn't do it, even if you paid me a thousand pounds.*

even so (used for introducing a new idea, fact, etc.

ʊgot ɔː saw ʊput uː too ʊsituation



a b c d e f g h i j k l m n o

when a person or an organization is bankrupt: *During this period of economic difficulty, bankruptcies are becoming more common.* ○ *Competition from larger companies drove them to bankruptcy.*

'bank statement (*also* **statement**) *noun* [C] a printed list of all the money going into or out of a bank account during a certain period

banner /'bænə(r)/ *noun* [C] a long piece of cloth with words or signs on it, which can be hung up or carried through the streets on two poles: *The demonstrators carried banners saying 'Stop the War'.*

banquet /'bæŋkwɪt/ *noun* [C] a formal dinner for a large number of people, usually as a special event at which speeches are made

baptism /'bæptɪzəm/ *noun* [C,U] a ceremony in which a person becomes a member of the Christian Church by being placed briefly under water or having drops of water put onto his/her head. Often he/she is also formally given a name. ➲ Look at **christening**.

▸ **baptize** (*also* **baptise**) /bæp'taɪz/ *verb* [T] to perform the ceremony of baptism: *Were you baptized as a child?* ○ *He was baptized 'George David'.*

Baptist /'bæptɪst/ *noun* [C], *adj* (a member) of a Protestant Church that believes that baptism should only be for people who are old enough to understand the meaning of the ceremony and should be done by placing the person fully under water

bar¹ /bɑː(r)/ *noun* [C] **1** a place where you can buy and drink (especially alcoholic) drinks and sometimes have sth to eat: *They had a drink in ... before the meal.* ○ *a wine bar* ○ *a coffee*

Error Sources

It is generally observed that when students encounter difficulties in expressing their notions in English, they would first formulate Arabic expressions and then try to locate their English equivalents. Deviant uses occur when the 'equivalents' chosen are semantically inadequate to convey their intended notions. In this process interference from the Arabic language functions and negatively interferes with the comprehension. Therefore, it can be said that lexical mismatching is a phenomenon, occurring at the translating stage of the writing process.

Arabic interference

According to the diagnosis mentioned above, the data reveals that students tended to resort to their mother tongue for literal translation at lexical level. Newmark (1988) proposes, "The SL (source language) grammatical constructions are converted to their nearest TL (target language) equivalents but the lexical words are again translated singly, out of context" . As this study indicates, the chosen lexical items often sound foreign to native speakers of English and may even result in misinterpretation or utter incomprehensibility.

Errors as such can be normally traced to Arabic words which are polysemous in meanings. A singular Arabic word (like يكافح) often comprises multiple meanings each having a different English equivalent 'struggle, fight, strive'. All these words mean "يكافح"; however, they don't have the same sense in English and, hence, are not used in the same context. Students think that since all the three words can have one Arabic equivalent, they can be used in exactly the same context with exactly the same sense. This wrong conception brings about lexical errors. Therefore, students have to be made aware that to convey one particular meaning, one lexical item has to be bound with one suitable sense. When the intended meaning is established, the sense of the chosen item must be compatible with the given context. Given that there can be more than one English equivalent for an Arabic word, the selection of an inappropriate equivalent may result in the occurrence of errors.

L2 Lexical Deficiency

How these inappropriate words were chosen instead of the proper ones may have two interpretations. The first is the insufficient lexical knowledge. In other words, the subjects are not aware of the existence of the proper items. Judging from the observed errors and the appropriate words, the subjects should have learned the latter 'appropriate words', but failed to match the correct sense with the word and the context. The second interpretation is that the student knew that 'preach' for example is one of the equivalents for يدعو and also knew that 'invite' is also another equivalent. Then the students might have taken them as synonyms and made the wrong choice.

Incorrect choices can also be explained with reference to how students retrieve their stored vocabulary. Among the words with shared lexical fields, students tend to automatically choose the most familiar ones. For instance, when the Arabic notion of 'مسجل' is formulated, the student would match it with an English equivalent that is most readily available. The word 'recorder' might be the most familiar one to some students.

Extensive and Wrong Use of Bilingual Dictionaries

Studies regarding monolingual and bilingual dictionaries are very few in number and this paucity is astounding given the significant role of dictionaries in foreign language learning.

Until recently, the default stance taken by most experts and teachers is that a monolingual, rather than a bilingual dictionary should be encouraged (Hartmann, 1991). In fact, most of the published work on this topic is of the argumentative type.

Baxter (1980) described one common problem amongst EFL students: not being able to access a word in speech and lacking the ability to circumvent that word by providing a definition in the target language. He attributed this problem primarily to students' use of bilingual dictionaries and strongly advocated the use of monolingual dictionaries that would encourage "conversational definition" . In general, Baxter reiterated the basic concerns of most language teachers, that bilingual dictionaries 1) encourage translation; 2) foster one-to-one precise correspondence at word level between two languages; and 3) fail to describe adequately the syntactic behaviour of words.

By contrast, Thompson (1987) argued against monolingual dictionaries and supported the development of "a new generation of learners' bilingual dictionaries" . He pointed out that monolingual dictionaries tend to be circular in their definitions, e.g., laugh, amuse, amusement and humour are normally used in each other's definitions. Even if defining vocabulary is restricted, monolingual dictionaries still "employ a special register which is not necessarily the most useful or rewarding for learners to be exposed to" , and are therefore of little value to foreign language learners below the advanced level. Thompson did admit that objections to traditional bilingual dictionaries are valid, and he advocated the compilation of new bilingual dictionaries that, in addition to providing clearer understanding in the learners' L1, "avoid reinforcing the belief in a one-to-one relationship at word level" , and provide full semantic, grammatical, and stylistic information, examples, and usage notes that are not available in traditional bilingual dictionaries.

The present study supports the Baxter's and Thompson's views, discouraging the use of bilingual dictionaries, particularly the traditional ones. It can be inferred from the errors presented that students prefer Arabic explanations to English ones in the process of vocabulary learning. The questionnaire conducted to investigate the possible causes of lexical mismatches reveals that 88% of the students in the first year and second year use English-Arabic dictionaries and only 48% use English-English dictionaries. Moreover 80% of the students prefer English-Arabic dictionary to English-English dictionary to find out meanings of unfamiliar words. Intensive reference to English - Arabic dictionaries creates a lot of acquisition problems which cause lexical errors while producing English. Interestingly, it is found that some students read the Arabic equivalents wrongly. Therefore, they internalize wrong equivalents and produce funny utterances. For instance, in the following sentences, '*My arteries are **distresse**d, the certificates in our institute are **baptized**, they **annoyed** the road, I saw **a pound** in the dark, the **shell** of fate'* it is inferred that when the students want to write something in English and they do not know some of the words to express some notions they resort to Arabic – English dictionaries and sometimes read the Arabic word wrongly as in the case of " صدفة" *'sadafah'* which means 'shell' in English but is read as *'sudfah'* 'chance' and used as such. Similarly, the word ' جنيه which means 'pound' is read as ' جنية" and wrongly used in a sentence like 'I saw a pound in the dark ' where the student does not mean the currency but fairy'. The data show many similar examples of such homographic errors caused by false reading of Arabic-English dictionaries. The same lexical errors can be caused by the wrong reading of Arabic equivalents in English – Arabic dictionaries. The table below presents the results of a questionnaire analysis which shows the habits of using dictionaries as a learning strategy for second language vocabulary acquisition. The answers are collected from the same students whose writing samples are used in this study.

Sn	Item	I do	Rarely	I don't
1	I use English-Arabic dictionary.	87%	0.02%	0.03%
2	I use Arabic – English dictionary.	48%	23%	24%
3	I use English – English dictionary.	44%	40%	0.07%
4	I prefer to use English-Arabic to English-English dictionary.	74%	16%	0.07%
5	I use the cell phone dictionary.	64%	.02%	24%
6	I use the dictionary to know the English meanings of words only.	52%	30%	15%
7	I read the different meanings of new words and how they are used in different contexts.	58.06%	30%	0.08%
8	I read examples that show how new words are used in contexts.	65%	28%	0.08%
9	In case a word has more than one meaning, I read the first meaning only.	48.03%	15%	28%
10	In writing assignments, I first write the text in Arabic; then translate it into English.	20.07%	11%	63%

Some irrelevant answers by respondents are neglected.

It can be inferred from the errors described above that students prefer Arabic explanations to English ones in the process of vocabulary acquisition. When memorizing the Arabic explanations, they tend to memorize those few that come first in the entries. Moreover, in the prevalent English-Arabic dictionaries, the entries of these words only offer very brief Arabic explanations, most of which are single words, leaving out the essential information of semantic constraints of the English words. For instance, "political" and "politician" would both be explained as "*siaasi*" in Arabic, hence obscuring the shades of meanings of the two English words.

As the table shows, 87% of the students who participated in the questionnaire say they use English-Arabic dictionary and 74% of them clearly stated that they prefer English-Arabic dictionary to English-English dictionary. Similarly, 64% of the students use cell phone dictionaries which is normally an English -Arabic one and provides the students with one-to-one equivalents. Moreover, 48% of the students use Arabic-English dictionary to search for unfamiliar English words by searching their Arabic equivalents. Those who read only the first meaning of an unfamiliar word constitute 48% of the students. What seems to aggravate lexical problems is writing the composition assignments in Arabic first; then translating it into English which is practiced by almost 30% of the students. These habits of using dictionaries seem to cause many lexical problems found in the output of the students.

Conclusion

The errors observed and discussed above demonstrate a weakness in the process of vocabulary learning by Arab students of English. Researchers in second language vocabulary acquisition assume that there are two main stages in learning words (Waring, 2001). The first stage is achieved when a connection is made between the meaning and the form of the word. The second stage is much more difficult and involves knowing when to use the word, its relationships, its shade of meanings, and so on.

The problem with many Arab learners of English is that they linger at the first stage and hesitate to proceed to the next stage, which calls for more cognitive efforts, time and energy. Students only remember the words' meanings , which are far from complete and accurate. It is not surprising that words memorized this way are isolated and decontextualized. The result is that the most practical aspect of lexical knowledge i.e., their usage is often unduly neglected, which means that students' lexical knowledge is more receptive than productive. Consequently, their use of a wide range of vocabulary is normally limited.

Pedagogic Implications

In order to help the students use the vocabulary appropriately, language teachers should help them to establish clear ways of organizing and recording vocabulary. The way students store the items learned can contribute to their success or failure in retrieving them in language production. Lewis (1993) suggests the recording of whole sentences that show how new words are used to help contextualization. Moreover, the students should be trained in dictionary work and shown what each dictionary can give them, what it cannot, and what its most efficient use is.

References

1. Baxter, J. (1980). The dictionary and vocabulary behaviour: A single word or a handful? *TESOL Quarterly*, *14*, 325-336.
2. Dagut, M. (1977). Incongruencies in Lexical Gridding: An application of contrastive semantic analysis to language teaching. *IRAL*, *15*(3), 221-229.
3. East, M. (2006). The impact of bilingual dictionaries on lexical sophistication and lexical accuracy in tests of L2 writing proficiency: A quantitative analysis. *Assessing Writing*, *11*(3), 179-197.
4. Elkhatib, A.S.A. (1984) A classification of lexical of EFL/ESL students. New York, U,S, Reports – Research / Technical) (Eric Document production service No. 246 691).
5. Gass, S. (1988). Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, *9*, 92-106.
6. Gu, Y. (2003, September). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL-EJ* [Online] 7(2). Available: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a4.html>.
7. Hartmann, R. (1991). What's the use of learners' dictionaries? *Institute of Language in Education Journal*, *8*, 73-83.
8. Hayati, M. &. F., A. (2006). The effect of monolingual and bilingual dictioaries on vocabulary recall and retention of EFL learners. *The Reading Matrix, 6*(2), 125-134.
9. Hsien-jen, Chin. (2001). The effects of dictionary use on the vocabulary learning strategies used by language learners of Spanish. (Report No. FL 027513) Urbana, IL: 4th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471315).
10. Hughes & Lascaratou. (1982). Competing criteria for error gravity. *Language Learning, 36*, 175-182.
11. Laufer, B. (1986). Possible change in attitude towards vocabulary acquisition research. *IRAL, 24*(1), 69-75.
12. Laufer, B. (1990a). 'Sequence and order' in the development of lexis: Some evidence from lexical confusions. *Applied Linguistics, 11*(3), 281-296.
13. Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
14. Llach, M. (2007). Lexical errors in young EFL learners: How do they relate to proficiency measures? *Interlinguistica, 17*, 63-73.
15. Llach, M. (2005). The relationship of lexical errors and their types to the quality of ESL compositions: An empirical study. *Porta Linguarum, 3(45-57).*

16. Mahmoud, A. (2005). Collocation errors made by Arab learners of English. *Asian EFL Journal*, pp. 117-126.
17. Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In G. Brown ; K. Malmkjaer & J. Williams (Eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquistion* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.
18. Newmark, P. (1988). *A textbook of translation.* Hertfordshire: Prentice Hall.
19. Tang, Q. (2006). Lexical mismatching in Chinese EFL writing. *Sino-US English Teaching, 3*(5).
20. Thompson, G. (1987). Using bilingual dictionaries. *ELT Journal, 41,* 282-286.
21. Waring, R. (2001). *How should teachers incorporate vocabulary teaching into their classes?* Retrieved August 22, 2008, from http://www.eltnews.com/features/thinktank/008_rw.shtml. 2001.
22. Zughoul R. & Hussein, A. (2001). Collocational Competence of Arabic Speaking Learners of English: A Study in Lexical Semantics. Department of English, Yarmouk University, Irbid, Jordan, *Journal of the College of Arts*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED479650).
23. Zughoul R. & Hussein, A. (2003). Collocational Strategies of Arab Learners of English: A Study in Lexical Semantics. Department of English, Yarmouk University, Irbid, Jordan, *BABEL, 49*, 1. (ERIC Document Reproduction Service No. ED479746).

The University Researcher Journal of Ibb University

About the Journal

The University Researcher is a quarterly publication for all those who are professionally involved in the academic research and teaching at the university. Its purpose is to provide an opportunity for contributors who write in both Arabic and English to publish their original research. The editorial board welcomes papers which deal with the issues implicit in arts, humanities and science.

Guidelines for Publication

1. Subject Matter

The contributors are asked to take into account the following important factors when writing their papers:

- Papers should be original and of value and interest to the readers of the Journal.
- They should be clearly and coherently written so that the contents are accessible to the readership.
- They should demonstrate an appropriate balance between theory and practice.

2. Format of Paper

Please follow these instructions exactly or we will be unable to process your submission.

- Please give your paper a clear and informative title of approximately 60 characters. Below the title, write your name(s) and full institutional address, including e-mail. All these should appear at the top of the first page.
- Begin your paper with an abstract of no more 150 words, in 9 pt. font summarizing your main points.
- Papers should be printed on A4 paper (17 cm x 24 cm and $2^1/_2$ cm on all sides), single spaced in Times New Roman 11 pt. font, and should not exceed 20 pages in science and 30 pages in arts and humanities, including footnotes, references and appendices. All pages should be numbered consecutively.
- Headings and subheadings should appear on a separate line, ranged left and written in bold type. Please use a numbering system for headings and subheadings, e.g. (1., 1.1, etc.).
- Notes and references in the text (citations) to other publications should appear as footnotes on individual pages. Please number your footnotes consecutively.
- Indented (longer) citations and texts in charts and tables, and footnotes should be in 9 pt. font.
- Citations and references should follow the APA style.

3. Submission

Two hard copies of the paper should be submitted, along with a copy on CD ROM in MS Word. Contributions should be addressed to the Journal Editor-in-Chief (see Correspondence).

4. Terms of Acceptance

a. The *Journal* is not responsible to return the hard copies of the manuscript received, whether it is accepted or not.
b. The manuscript received is blind reviewed by specialized referees, and acceptance is dependent on their recommendation for publication. Within three months of receiving it, the Editor will let you know whether, and if possible when, your contribution will be published.
c. The Editorial board reserves the right to ask for re-formatting of, or to make editorial changes in, any manuscript accepted for publication.
d. Papers submitted to the *Journal* contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.
e. Authors, who are not members of the University teaching staff and are willing to publish their papers in the *Journal*, are requested to pay YR 10,000 (= US 50 dollars) for postal charges.
f. The editorial board will assume that a paper submitted has not been previously published, and, if accepted for publication in the Journal, will not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

Correspondence

Editor-in-Chief
Journal of The University Researcher
The University of Ibb
P.O. Box: 70362
Ibb
The Republic of Yemen

THE UNIVERSITY RESEARCHER
A Quarterly Refereed Journal

Science and Humanities

Issue No. 21

June
2009

The University of Ibb
The Republic of Yemen

© The University of Ibb Yemen 2009

All rights reserved; no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the Publisher.

Editorial Board

Prof. AbduAl'aziz Alsho'aibi	*Editor-in-Chief*
Prof. Ahmed Yahea Aljawfi	*Assistant Editor-in-Chief*
Prof. Abdul-Shafi Siddiq	*Member*
Prof. Mohammed Saqr	*Member*
Prof. Mahdi Hagras	*Member*
Dr.Abdul Hafeed Fakih	*Consultant*

Division Editorial Board

Dr. Fawzi Ali Sowaileh	*Director*
Esa M. Al-Shi'ari	*Secretary*

Annual Subscription

Local: YR 800 for individuals and 1200 for institutions.
External: $ US 10 dollars for individuals and $ US 20 dollars for institutions.

Subscription

Editor-in-Chief
Journal of The University Researcher
The University of Ibb
P.O. Box: 70362
Ibb
The Republic of Yemen

(English Section)

Contents

- **Humanities: Language and Literature**

"Our Certificates Are Baptized":
Lexical Mismatching in Arab Students' EFL Writing
Abdul Wahed Al-Zumor ……..……(1-14)

The Need for Teaching Critical Thinking to Students
of English: A Rationale
Mahmoud Al-Maqtri, ……...…….……(15-36)

Language Learning Strategy Use by Arab Gulf
Female TEFL Students
Yehia Ahmed Al-Sohbani ……..……..…….……(37-52)

- **Science**

The Role of Aerobic Bacteria in Acute Osteomyelitis
Abd-Al-Hadi N. M. Al-Kateeb,
Sawsan H. Authman
Saad S. Al-Ani……..……..……..…..……(53-58)

Synthesis and Characterization of Metal Complexes
of Tridentate and Hexdentate Hydrazone Ligands
Containing Antipyrine Moiety
Ahmed Noman Al-Hakimi, M. N. Al-Nozili, Nabil. A. Alhemiary…(59-72)

The Eyesight Diagnosis Based On Fuzzy Logic
And Artificial Neural Networks

Ibrahim Abdulrab Ahmed, Rashad A. Al-Jawfi..……..…….……(73-72)