ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

مجلة
جامعة الملك سعود

[دورية علمية محكمة]

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

يناير (٢٠٠٩م)
محرم (١٤٣٠هـ)

جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع

... إدارة النشر العلمي والمطابع
... إتاحة الفرصة للباحثين لنشر
إنتاجهم ... يقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. بحث: يشمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه. ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢. مقالة استعراضية: تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

٥. خطابات إلى المحرر. وملاحظات وردود. ونتائج أولية.

تقوم هيئة المحررين من خلال هيئة محرري كل فرع. بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بذلك الفرع. وتقدم البحوث الأصلية. التي لم يسبق نشرها. بالإنجليزية أو بالعربية. وفي حال قبول البحث للنشر. لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً. دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تعليمات عامة

١. **تقديم المواد:** يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن ومطبوعاً على هيئة صفحات مرقمة ترقيماً متسلسلاً. مع ضرورة إرفاق قرص مغنط مطبوع عليه البحث على برنامج MS Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM. وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢. **الملخصات:** يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة. على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة. وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣. لا بد من احتواء كل بحث على **كلمات مفتاحية** (Keywords) توضع أعلى الملخصين العربي والإنجليزي على ألا تزيد عن ١٠ كلمات.

٤. **الجداول والمواد التوضيحية:** يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١١ X ١٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧,١٥ سم). ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي أو بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك. ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) [الملونة وغير الملونة] مطبوعة على ورق لماع. أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop). مع كتابة عنوان لكل جدول. وتعليق لكل شكل وصورة. والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥. **الاختصارات:** يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما ... The World List of Scientific Periodicals ... وتستخدم ... مثل: سم. مم. م. كم. سم٢ مل. مجم. كجم... إلخ

٦. **المراجع:** يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ. ونوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً ومتبعة نظام ترتيب البيانات البيلوجرافية التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " ". فاسم الدورية مختصراً بنط مائل. فرقم المجلد. ثم رقم العدد بين قوسين. ثم سنة النشربين قوسين. ثم أرقام الصفحات.

مثال:

فقيها. أنيس بن حمزة. "نمذجة تقطير خليط ذو نسبة تطاير عالية." مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية). مجلد ١٥. العدد (١). (٢٠٠٣م). ١٣-٢٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ. أما في قائمة المراجع. فيكتب الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة. فمدينة النشر: ثم الناشر. ثم سنة النشرة. ثم عدد صفحات الكتاب. إن وجدت.

مثال:

المصري. وحيد عطية. مقدمة في هندسة العمليات الحيوية. الرياض: جامعة الملك سعود. ١٤٢٥هـ. ٥٠٠ ص.
ويجوز استخدام الاختصارات المرجعية المعمول بها دولياً مثل: المرجع نفسه. المرجع السابق... إلخ.

٧. **الحواشي:** تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية. ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر. وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة: يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن. وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن العمودين (المتن) وتكون الحواشي على سطر أو عمود واحد وليس عمودين.

٨. **التجارب:** سوف لن يُقبل أي تغيير. سواءً كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة. في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٩. **المواد المنشورة في المجلة لا تعبر:** بالضرورة. عن رأي جامعة الملك سعود.

١٠. **المستلات:** يعطى المؤلف (٢٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

١١. **المراسلات:** توجه جميع المراسلات إلى:
مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٤١٧٤٤٥٤-٠١. فاكس: ٤١٧٩٩٦٥-٠١
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

١٣. **سعر النسخة الواحدة:** ٢٠ ريالاً سعودياً. ١٠ دولارات أمريكية شاملاً البريد.

١٤. **الاشتراك والتبادل:** عمادة شؤون المكتبات. جامعة الملك سعود. ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥٠ المملكة العربية السعودية.

بسم الله الرحمن الرحيم

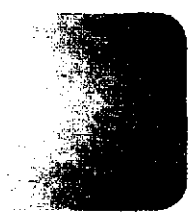
مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٤٤، بالعربية، الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)



يناير (٢٠٠٩م)
محرم (١٤٣٠هـ)

النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ. د. منصور بن سليمان السعيد	رئيس التحرير
أ. د. صالح بن رميح الرميح	
أ. د. خالد بن عبدالله الرشيد	
أ. د. إبراهيم بن محمد الشهوان	
أ. د. أنيس بن حمزة فقيها	
أ. د. سالم بن سعيد القحطاني	
أ. د. علي بن عبدالعزيز العميريني	
أ. د. أحمد بن حسن العرجاني	
أ. د. سليمان بن عبدالرحمن الذييب	
د. سعد بن هادي الحشاش	
د. منصور بن محمد السليمان	
أ. د. علي بن محمد التركي	

المحررون

أ. د. علي بن عبدالرحمن العميريني	رئيساً
أ. د. محمد بن عبدالرحمن الدبحان	عضواً
أ. د. عبدالرحمن بن إبراهيم المطرودي	عضواً
د. يوسف بن إبراهيم العمود	

© ٢٠٠٩م (١٤٣٠هـ) جامعة الملك سعود

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

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٠هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٤٤ بالعربية، الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

المحتويات

صفحة

أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والفهم البديل في مادة الكيمياء
عبدالله بن خميس بن علي أمبو سعيدي ١

منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في تعليم الأسماء والصفات دراسة وعرض
علي بن موسى الزهراني ٣٥

أثر استخدام المنظم المتقدم في تعلم مفاهيم أسس المنهج والاحتفاظ بها لدى طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة
حسن علي الناجي ٧١

المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية في الأردن
خالد العمري ؛ عبدالله بن عبدالرحمن ٩٩

الأحرف المقطعة في أوائل السور: دراسة تفسيرية
عادل بن علي الشدي ١٣١

مسائل الاعتقاد من خلال آيات الجهاد (مسائل التوحيد)
خالد بن إبراهيم الذبيان ١٨١

نفي الفارق وتطبيقاته في المغني لابن قدامة
حمدان بن عبدالله الشمري ٢١٩

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣٣، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والفهم البديل في مادة الكيمياء

عبدالله بن خميس بن علي أمبوسعيدي

أستاذ الفقه المساعد، قسم المناهج، وطرق التدريس،

كلية التربية، جامعة السلطان قابوس

مسقط، سلطنة عمان

(قدم للنشر في ٣/١/١٤٢٧هـ، وقبل للنشر في ٢٩/٢/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. قدم عالم النفس المعروف هوارد جاردنر نظرة جديدة في مفهوم الذكاء من خلال نظريته المعروفة بالذكاءات المتعددة. وكتطبيق على هذه النظرية فان على المعلم أن يفكر في كل الذكاءات الموجودة في الفصل ويعطيها الاهتمام الكافي، وألا يغفل أي منها. كما عليه أن يستخدم أساليب وطرائق تعليم وتعلم تناسب كل الذكاءات الموجودة في صفه إذا ما أراد تعليما حقيقيا متمركزا حول المتعلم. وقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والفهم البديل لدى طالبات الصف العاشر في موضوع الروابط الكيميائية. وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي، و كذلك في اختبار الفهم البديل لصالح المجموعة التجريبية.

خلفية الدراسة وأهميتها

تتجه النظم التربوية اليوم في العديد من دول العالم إلى تطوير برامجها التعليمية نتيجة التطور الذي يشهده العالم في شتى مجالات الحياة، ومنها مجال التربية والتعليم. وقد ساعدت أبحاث الدماغ وظهور نظريات جديدة في تفسير الذكاء الإنساني إلى إعادة النظر في عملية التدريس ومراجعتها لتواكب التفسير الجديد. إذ لم تعد عملية التدريس تتم بطريقة واحدة، وتخاطب نوعية واحدة محددة من الطلبة، بل يجب أن تأخذ بطرائق متعددة، وأن تخاطب كل الطلبة في غرفة

الصف. كذلك بدأ الاهتمام بتوظيف التقنيات الحديثة في عملية التدريس مثل استخدام الحاسب الآلي، وتوظيف الأقراص المرنة والإنترنت.

إن الحديث عن النظريات الحديثة التي ساعدت في توجيه نظر التربويين في تفسير جديد للذكاء الإنساني يقودنا إلى نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Theory) لعالم النفس الأمريكي هاورد جاردنر. تلك النظرية التي ذاع صيتها بين التربويين، وبدأت بعض النظم التربوية في تبنيها سواء عن طريق تأليف مناهج مبنية عليها وتصميمها، أو تدريب المعلمين على كيفية توظيفها داخل الغرفة الصفية [١، ص١٧].

نظريات الذكاءات المتعددة وإستراتيجيات التدريس

قام العالم هوارد جادنر من جامعة هارفارد بثورة في مجال الذكاء الإنساني عندما قدم في كتابه المعروف أطر العقل (Frames of Minds) نظرية تعدد الذكاءات عند الإنسان، حيث أشار إلى أن الذكاء ليس موحدا أو عاما، وإنما يتضمن العديد من الذكاءات يمكن أن يمتلكها الإنسان أو يمتلك بعضها [٢، ص١٠٣]. وعند قولنا بثورة فهي فعلا ثورة لأنها ثورة ضد الاعتقاد السائد لزمن طويل عن الذكاء الإنساني الذي كان يرى بأن الإنسان يمتلك ذكاء واحدا ثابتا يحدد بعامل واحد وهو العامل العام، ويقاس باختبار واحد وإن تعددت صوره. هذا الاختبار في الغالب عبارة عن أسئلة قصيرة، ويركز على القدرات والمهارات الرياضية واللغوية للأفراد فقط [٣، ص٢]. وقد عرف جاردنر [٤، ص٦٠] الذكاء على أنه "القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية".

وقد حدد جاردنر في بداية الأمر في عام ١٩٨٣ سبعة ذكاءات هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري/ المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي/ الحركي، والذكاء الشخصي الداخلي، والذكاء الشخصي الخارجي. بعد ذلك في عام ١٩٩٥، أضاف جاردنر ذكاءين آخرين هما الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي [٥، ص٢١]. ويرى جاردنر أن هذه الذكاءات توضح الفرق بين البشر في نوعية ما يمتلكون من ذكاء وليس في الدرجة كما كانت النظريات السابقة تؤكد ذلك. ويرى جاردنر أن ذكاءات الإنسان يمكن تنميتها من خلال عمليتي التدريب والتعلم. كما أن جاردنر لم يغفل تأثير العوامل الثقافية والبيئة والوراثة على ذكاء الإنسان [١، ص١٢٢].

وفيما يلي وصف مبسط لكل نوع من أنواع الذكاءات المشار إليها أعلاه، حسب ما ورد عند العمري [٥، ص٢٦-٣٦] و عبيد وعفانة [٢، ص١٠٤-١٠٦]، و Kwen [٣، ص٤-٦]:

١- الذكاء اللغوي (Verbal /Linguistic): القدرة على استخدام اللغة أو الكلمات بكفاءة عالية، كوسيلة للتعبير والاتصال، أي القدرة على معالجة

البناء اللغوي وينطوي هذا الذكاء على العديد من القدرات الجزئية كقدرة التلاعب بتراكيب الجمل، وعلم دلالات الألفاظ أو معاني اللغة.

٢- الذكاء المنطقي الرياضي (Logical /Mathematical): القدرة على التفكير المنطقي واستخدام الأرقام بكفاءة ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية، أي يهتم بالتركيز على التفكير الاستدلالي، والاستنتاجي، والأعداد، والأنماط المجردة، ومعالجة المشكلات.

٣- الذكاء البصري/ الفراغي (Visual/Spatial): القدرة على التفكير بشكل بصري أو خلق الصور الذهنية، والقدرة على إدراك العالم المكاني البصري بصورة دقيقة، وعلى إدراك العلاقات بين الأشياء والمكان والحساسية للاتجاهات والأبعاد الثلاثية للأشياء.

٤- الذكاء الجسمي/الحركي (Bodily/ Kinesthetic): وهو يمثل الخبرة في استخدام الجسد للتعبير عن الأفكار والمشاعر. ويتضمن هذا الذكاء السيطرة التامة على الحركات الجسدية بالإضافة إلى مهارات جسمية معينة مثل (التوازن، المرونة، التنسيق، السرعة، الرشاقة).

٥- الذكاء الشخصي الداخلي (Intrapersonal): القدرة على معرفة الذات بشكل دقيق و القدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمن ذلك أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نفسه، ووعي تام بالرغبات والأهداف على المستوى الشخصي.

٦- الذكاء الشخصي الخارجي (Interpersonal): القدرة على التفاعل والاستجابة بشكل مناسب للأفراد الآخرين، وفهم مشاعرهم ودوافعهم. ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات، والتمييز بين المؤشرات المختلفة.

٧- الذكاء الموسيقي/الإيقاعي (Musical /Rhythmic): القدرة على تذوق الموسيقى، وإدراكها وتمييزها، أو التعبير الموسيقي أو إدراك أشكال الموسيقى المختلفة، وتحليلها.

٨- الذكاء الطبيعي(Naturalist): هو القدرة على التعرف والتمييز والتصنيف للنباتات والحيوانات، ويتضمن الحساسية والتفاعل مع الموضوعات المرتبطة بالبيئة الطبيعية، حيث يميل الأفراد المتميزون بهذا الذكاء إلى قضاء أوقات طويلة في الطبيعة، وملاحظة الكائنات الحية، وتتبع العلاقات الطبيعية.

٩- الذكاء الوجودي(Existence): هو الحساسية تجاه العمق في الأسئلة المرتبطة بالوجود الإنساني، مثل معنى الحياة، ويهتم بالتركيز على الدين والعقيدة، و الاسترخاء، والتأمل، والتفكير في الكون والخليقة.

إن الأهمية الكبرى، والقيمة العظمى لنظرية الذكاءات المتعددة تكمن في تطبيقاتها التربوية في مجالي

التدريس وبناء المناهج التعليمية. وكما يقول جاردنر [٣، ص٣] "بما أن أفراد الصف الواحد مختلفون في شخصياتهم، فإن أفراد الصف الواحد أيضا مختلفون في نوعية الذكاءات التي يحملونها"، ولذا على المعلم أن يفكر في كل الذكاءات الموجودة في الفصل ويعطيها الاهتمام الكافي، وألا يغفل أي منها. كما عليه أن يستخدم أساليب وطرائق تعليم وتعلم تناسب كل الذكاءات الموجودة في صفه إذا ما أراد تعليما حقيقيا متمركزا حول المتعلم. إن النمط القديم للتدريس الذي كان يوجه للطلبة ذوي الذكاء اللغوي أو المنطقي الرياضي ينبغي أن يختفي الآن، لأن كل أفراد الصف متساوون في الحقوق، ويجب أن يعمل المعلم على تقديم المادة التعليمية لهم بما يتناسب والذكاءات التي يحملونها. وقد حاول التربويون من أمثال [Campbell et al ٦] و Lazear [٧] و Kennedy and Christioson [٨] ربط ثمانية من الذكاءات التي وضعها جاردنر بأساليب وطرائق تدريس تناسبها، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (١). ملخص الأنشطة وإستراتيجيات التعلم المناسبة لكل ذكاء وفق نظرية الذكاءات المتعددة

نوع الذكاء	طرق التدريس المفضلة	أمثلة على أدوات التعلم
اللغوي	المحاضرات، المناقشات في المجموعة، العصف الذهني، لعب الدور، ألعاب الكلمات، الأسلوب القصصي، كتابة التقارير والمقالات، البحث في الكتب والمجلات، البحث عبر شبكة الإنترنت.	الكتب، الأشرطة، أدوات كتابة، أوراق، مذكرات، حلقات نقاش، حاسوب متصل به إنترنت.
المنطقي/ الرياضي	العصف الذهني، حل المشكلات، التفكير النقدي التجارب العلمية، الألعاب التعليمية التي تعتمد على المنطق، الأنشطة التي تتطلب عملية التصنيف، بناء نماذج، مسائل رياضية، رحلات للمتاحف العلمية والقباب الفلكية.	آلات حاسبة، أدوات علمية، ألعاب رياضية، أندية علمية، متاحف علمية، مراكز علمية.
البصري/ الفراغي	لعب الأدوار، الأسلوب القصصي، المشروعات الجماعية، العمل المخبري، استخدام المرئيات، الألعاب الصورية، ألعاب المتاهات، زيارة المتاحف، العروض العملية.	الرسومات، الشرائح، النماذج والمجسمات، الخرائط، مكعبات، كاميرات للتصوير.
الجسدي / الحركي	لعب الأدوار والرقص، الأنشطة العملية والحركية، المشروعات الجماعية، الرحلات الميدانية، المقابلات والتحقيقات العلمية.	أدوات ومواد للأنشطة العملية، ألعاب رياضية وألعاب طبيعية.
الموسيقي /الإيقاعي	التمثيل المسرحي، لعب الدور، تصميم الخلفيات الموسيقية، تنفيذ الأنشطة مع الإيقاعات الموسيقية، توظيف الكاريكاتير و الرسوم المتحركة مع الموسيقى.	آلات موسيقية، أقراص مدمجة، مسجلات صوتية، شرائط كاسيت، حواسيب.

تابع الجدول رقم (١).

نوع الذكاء	طرق التدريس المفضلة	أمثلة على أدوات التعلم
الشخصي/ الخارجي	المحاكاة، العمل التعاوني، المقابلات العامة، الرحلات الميدانية، الألعاب الجماعية.	ألعاب تعليمية جماعية، حواسيب متصلة بالإنترنت، مخططات لأدوار مسرحية.
البين شخصي (الذاتي)	أنشطة فردية، قائمة الخيارات في المجالات الدراسية، مشاريع فردية.	أدوات فحص الذات، كتب، العاب فردية، مكتبة المدرسة.
الطبيعي	الرحلات الميدانية، توظيف مدخل حل المشكلات، توظيف المدخل البيئي في التدريس، تكوين جماعات علمية مختلفة بالمدرسة.	حديقة علمية، متاحف التاريخ الطبيعي، مراصد.

وتستطيع نظرية الذكاءات المتعددة أن تسهل تدريس مادة الكيمياء وتيسرها من خلال تزويد معلمي الكيمياء بقواعد إضافية لتوظيف مجموعة متنوعة من طرائق التدريس وإستراتيجيات التعلم والوسائط التعليمية المختلفة، التي تتكامل مع إستراتيجيات التعلم البنائي، وتهيئ البيئة الملائمة لعملية التعلم النشط القائم على توظيف الأنشطة الحافزة للتعلم، وجذب انتباه المتعلمين للمحتوى العلمي، ورفع دافعيتهم للتعلم، وبالتالي الوصول إلى مستوى أعمق من الفهم والتحصيل الدراسي [٣، ص٤]. كما يؤكد هابراكين [٩، ص١٩٣] (Habraken, 1996) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تزود معلمي الكيمياء بمداخل تعليمية معرفية متعددة تمكن طلبتهم من اجتياز الكثير من عقبات التعلم، كمدخل الذكاء البصري/المكاني، ومدخل الذكاء الجسمي/الحركي اللذين يجسدان لغات حية لتعليم الكيمياء وتعلمها.

الفهم البديل في موضوع الروابط الكيميائية

يعد مجال الفهم البديل أو الخطأ من المجالات التي حظيت بالكثير من الاهتمام من قبل علماء التربية العلمية، وذلك لأهمية هذا الموضوع في معرفة تصورات الطلبة عن العالم المحيط بهم، لأن ذلك يحدد سلوكهم اتجاه هذا العالم. وهناك عدة تعاريف لهذا المصطلح نذكر منها تعريف درافير (Driver, 1983) المشار إليها في توبلس [١٠، ص٦٨] التي تعرف المفاهيم البديلة أو الأخطاء المفاهيمية على أنها "الحالة التي يتم فيها مواجهة النظريات العلمية المقبولة باعتقادات الفرد وتوقعاته التي اكتسبها من خلال تعامله مع البيئة المحيطة به".

وقد حدد زيتون [١١، ص٨١- ٨٣] عدة مصادر أو عوامل تعمل على تكوين الفهم البديل لدى الطلبة وهي:

أولاً: العوامل الخارجية: وهي التي لا ترتبط

بالمتعلم و إنما بأشياء أخرى، وقد قسمت إلى أربعة عوامل هي:

١- المناهج التدريسية غير الملائمة (مثال: مقررات لا تراعي بدرجة أكبر الخلفية المباشرة للطلاب).

٢- العوامل اللغوية أو لغة التعليم (مثال: أن يتم التعليم بلغة غير اللغة الأم للمتعلم).

٣- طرق التدريس (إذا تم استخدام طريقة تدريس غير مناسبة فإن ذلك قد يؤدي حتما إلى فهم خطأ لدى المتعلمين).

٤- معلمو العلوم أنفسهم (مثال: إذا كانت مؤهلاتهم دون المستوى المطلوب).

ثانيا: العوامل الداخلية: وهي التي لها علاقة بالمتعلم ومنها:

١- استعداد المتعلم ودافعيته للتعلم.

٢- الاهتمامات والميول العلمية، ومدى حبه لدراسة المواد العلمية.

٣- البيئة التي يعيش فيها المتعلم، والتي قد لا تشجعه، ولا تبث فيه روح التساؤل والتقصي العلمي.

أما طرق الكشف عنه وأساليبه فهي أيضا متعددة منها خرائط المفاهيم، والتداعي الحر، و التصنيف الحر، والاختبارات بأنواعها، و المقابلة، والمناقشة الصفية، وشبكة التواصل البنائية [١٢، ص٤٣-٤٤].

ويعد مجال الروابط الكيميائية من المجالات المهمة في علم الكيمياء، لأنه يفسر كيفية تكوين العناصر والمركبات من خلال التفاعلات الكيميائية، وما يحدث فيها من تكسير و تكوين للروابط الكيميائية. وإذا ما استطاع الطالب أن يكون فهما صحيحا لنوعية الروابط المتكونة بين الذرات والجزئيات لاستطاع أن يفسر بشكل صحيح طبيعة العلاقة بين المواد المتفاعلة والمواد الناتجة. بالإضافة إلى ربط نوعية الروابط مع الخصائص الفيزيائية للمواد. وقد أشارت بعض الدراسات: Raymond and Treagust. [١٣] و Coll and Taylor [١٤] إلى وجود فهم بديل لدى الطلبة في فهم الروابط الكيميائية يمكن إجمالها فيما يلي:

١- لا يستطيع العديد من الطلبة التفريق بين الروابط الكيمائية التي تتم بين الذرات، وتلك التي تكون بين الجزئيات.

٢- لا يستطيع العديد من الطلبة التفريق بين الرابطة الأيونية والرابطة الفلزية والرابطة القطبية التساهمية.

٣- عدم قدرة بعض الطلبة ربط نوع الرابطة مع الخصائص الفيزيائية للمواد الكيميائية.

إن أحد العوامل التي تسبب ظهور الفهم البديل لدى الطلبة هي استخدام طرائق تدريس غير مناسبة. كما أن معالجة الفهم البديل ليس بالأمر البسيط، بل يتطلب جهدا كبيرا من قبل المعلم والمتعلم، واستخدام طرائق وأساليب تدريسية تتناسب وطبيعة الظواهر

الطبيعية التي يتم معالجتها. ومن ضمن الطرائق التي يمكن استخدامها في معالجة الفهم البديل الاستقصاء العلمي، والتشبيهات واستخدام المستوى الجزيئي في التدريس، وخرائط المفاهيم. هذه الاستراتيجيات تتوافق مع نظرية جاردنر التي تؤكد على تنوع الذكاء.

لقد تم القيام ببعض الدراسات التي حاولت بيان أثر طرائق التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي ولكن تم القليل منها في تعديل الفهم البديل أو على الأقل التقليل منه، وقد يرجع ذلك إلى حداثة البحوث العلمية في هذا المجال. ولذا فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن أثر استخدام إستراتيجيات التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي و الفهم البديل. ومن ضمن الدراسات التي ربطت بين إستراتيجيات التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي في الكيمياء بشكل خاص والعلوم بشكل عام، والتي أشارت إلى نتائج إيجابية في زيادة التحصيل الدراسي بالنسبة إلى الطلبة الذين تم تدريسهم وفق منحى الذكاءات المتعددة: العموري [٥] و Own and Li [١٥] و French [١٦] و Wright and Lagowski [١٧].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أشارت دراسة المقبالي [١٨] و Seiler و Gabel [٢٠] إلى أهمية التحصيل الدراسي في مادة العلوم وأفرعها الثلاثة (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء) لما لهذا التحصيل من أثر على فهم المتعلم للبيئة من حوله، وبالتالي تمكنه من العيش فيها دون أية مشكلات أو عوائق. و إن هذا الفهم ينبغي أن يكون صحيحا وليس بديلا عن الفهم العلمي الصحيح، لأن الفهم البديل سيؤدي بطبيعة الحال إلى سلوك المتعلم سلوكا غير صحيح اتجاه البيئة ومكوناتها. كما أن هذا الفهم لا يكون فقط على المستوى الظاهري للظواهر المحسوسة، وإنما ينبغي أن ينتقل إلى المستوى الجزيئي (غير الظاهري)، أي العوالم غير المرئية مثل عالم الروابط الكيمائية. لذا فإن استخدام الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد المتعلم على التحصيل الدراسي الجيد وتكوين فهم علمي صحيح لتلك الظواهر أصبح أمرا لا بد منه. ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالسؤالين البحثيين الآتيين:

١- أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف العاشر؟

٢- ما أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على الفهم البديل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف العاشر؟

أهداف الدراسة

١- تقصي أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي

في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف العاشر.

٢- تقصي أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على الفهم البديل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف العاشر.

أهمية الدراسة

لهذه الدراسة أهمية يمكن إجمالها فيما يلي:

تعد الدراسة من الدراسات المهمة على المستوى المحلي والعربي في مجال توظيف إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس الكيمياء.

تطوير طرق تدريس من خلال تبني إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة بما يثمر في رفع مستوى تحصيل الطالبات في الكيمياء، وفهم علمي صحيح لموضوعات الروابط الكيميائية.

حدود الدراسة

لهذه الدراسة مجموعة من الحدود هي:

١- تم تطبيق الدراسة على فصل "الروابط الكيمائية" لمادة الكيمياء للصف العاشر من التعليم العام.

٢- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

٣- تقتصر الدراسة على استقصاء أثر إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على كل من التحصيل الدراسي، و الفهم البديل لدى طالبات الصف العاشر في مادة الكيمياء.

مصطلحات الدراسة

إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة: يعرفها الخزندار وعفانة [٢١، ص٤٢١] على أنها مجموعة الإجراءات التي يستخدمها الفرد تبعا للذكاءات المتعددة التي يمتلكها لفهم موضوع معين. ويمكن أن يعرفها الباحث على أنها مجموعة الطرق والأساليب والأنشطة التي يستخدمها المعلم في توصيل المعلومة إلى الطلبة بما يتناسب والذكاءات التي يحملونها، مستعينا بمجموعة من معينات التدريس كالحاسب الآلي، والنماذج، وغيرها.

التحصيل الدراسي: مدى استيعاب الطلاب لما تعلموا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية [٢٢، ص٤٧]. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض

الفهم البديل: المفاهيم التي يحملها المتعلمون وهي قد لا تشبه ولا تتفق مع الفهم العلمي السليم الذي كونه العلماء والخبراء [٢٣، ص٣٩٣٨]، ويقاس الفهم البديل في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الفهم البديل، وكذلك حساب تكرارات استجابات الطلبة لكل بديل من بدائل أسئلة الشبكة، وتكرارات وضع المفاهيم في الأجزاء الثلاثة بالنسبة لسؤال أشكال فن. أما كيفية

التعرف على تعديل الفهم البديل فتم من خلال مقارنة نسبة وجود هذا الفهم لدى كل من طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التي بها نسبة أقل من تكون هذا الفهم معناه انه تم إلى حد ما تعديل هذا الفهم المغلوط أو البديل لدى أفراد العينة.

متغيرات الدراسة

١- المتغير المستقل وهو طريقة التدريس وله مستويان:

أ) طريقة التدريس السائدة بالنسبة إلى المجموعة الضابطة.

ب) إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة إلى المجموعة التجريبية.

٢- المتغير التابع وله مستويان:

أ) التحصيل الدراسي.

ب) الفهم البديل في موضوع الروابط الكيميائية.

وصف طريقة التدريس للمجموعة الضابطة

تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة السائدة في التدريس، التي تقوم في الغالب على أسلوب الحوار والمناقشة، والعرض العملي المباشر من قبل المعلم، و تكون موجهة لجميع الطلبة بغض النظر عن ذكاءاتهم أو مراعاة لتفضيلاتهم في عملية التعلم.

المعالجات الإحصائية

١- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، و اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لمقارنة المتوسطات الحسابية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينتين المستقلتين للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. كذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية للبدائل المختلفة للأسئلة المختلفة لكل من المجموعتين.

إجراءات الدراسة

أولا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف العاشر من التعليم العام، تم تقسيمهن إلى مجموعة ضابطة وعدد طالباتها (٣١) طالبة، ومجموعة تجريبية وعدد طالباتها (٢٩) طالبة. وقد تم تقديم الدروس باستخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لطالبات المجموعة التجريبية، بينما لم يتم تقديم ذلك لطالبات المجموعة الضابطة. وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي عن طريق نتائجهم في اختبار الفصل الدراسي الأول في مادة الكيمياء للعام الأكاديمي ٢٠٠٤/٢٠٠٥. ويوضح الجدول نتائج الإحصاءات الخاصة بذلك.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين المتوسطات في أداء كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول (تحديد التكافؤ).

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	١١.٥	٤.٠٣	٠.٩٦٣	٥٨	غير دال عند ٠.٠٥
التجريبية	١٢.٤	٤.٣٤			

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وبالتالي فالمجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي قبل البدء بالمعالجة.

كما تم التعرف على بعض أنماط الفهم البديل الشائعة لدى طالبات الصف العاشر في الروابط الكيميائية من خلال عدة مصادر منها معلمات الكيمياء اللاتي يدرسن الصف العاشر، وتحليل نتائج اختبارات مادة الكيمياء السابقة، وما كتب في الأدب التربوي عن الفهم البديل لدى الطلبة في موضوع الروابط الكيميائية. كما تم تطبيق اختبار الفهم البديل الحالي (اختبار مصمم للتعرف على الفهم البديل في مجال الروابط الكيميائية) بعد معرفة صدقه عن طريق عرضه على عدد من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم وثباته باستخدام ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والتي بلغت قيمة ألفا (٠.٧٦) على طالبات الصف العاشر للعام الأكاديمي ٢٠٠٤/٢٠٠٣، ورصد أهم الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة، والتي موضحة بعضا منها في الجدول رقم (٣) الأتي.

الجدول رقم (٣). بعض أنماط الفهم البديل الشائعة لدى طالبات الصف العاشر في موضوع "الروابط الكيميائية"

م	الأخطاء المفاهيمية
١	HCl و CCl4 مركبات أيونية
٢	NH3 مركب ضعيف التوصيل للكهرباء
٣	HCl و HF يمكن أن يكون رابطة تناسقية مع H^+

تابع الجدول رقم (٣).

م	الأخطاء المفاهيمية
٤	HCl و HF مركبات غير قطبية
٥	النحاس يوصل التيار الكهربائي لأن به رابطة أيونية
٦	الرابطة الأيونية هي التي تكون فلز الألمونيوم
٧	CH4 مثال على المركبات التي تحوي رابطة هيدروجينية
٨	الرابطة التناسقية موجودة بين جزئيات عنصر الهيدروجين
٩	K2S مركب تساهمي
١٠	K وAl لا تستطيع توصيل الكهرباء في الحالة الصلبة

ثانياً: أدوات الدراسة

تكونت أدوات الدراسة من ثلاث أدوات هي قائمة مسح الذكاءات المتعددة، واختبار تحصيلي، واختبار للتعرف عن الفهم البديل، وفيما يلي توضيحا لكل أداة من أدوات الدراسة.

قائمة مسح الذكاءات المتعددة

للتعرف على الذكاءات التي تحملها الطالبات، تم استخدام القائمة التي أعدتها العموري [٥] واستخدمتها في دراستها. وقد أعدت العموري [٥] القائمة بعد الرجوع إلى العديد من المراجع والدراسات التربوية مثل البدور [٢٤] و وهيبي [٢٥] وحسين [١]، ومن المراجع والدراسات الأجنبية دراسة Kennedy and Christison [٨] وArmstrong [٢٦] وقد تكونت القائمة في صورتها النهائية من ثمانية مجالات هي المجال الموسيقي، ومجال الذكاء المنطقي الرياضي، ومجال الذكاء الشخصي الخارجي، ومجال الذكاء الجسدي-الحركي، ومجال الذكاء اللغوي، ومجال الذكاء الشخصي -الداخلي، ومجال الذكاء البصري-المكاني، ومجال الذكاء الطبيعي.

وقد تم استخدام التدريج (نعم أو لا) في المقياس بحيث تضع الطالبة إشارة (√) إذا انطبقت عليها تحت خانة (نعم)، و الإشارة نفسها إذا لم تنطبق عليها تحت خانة (لا)، وفي النهاية يتم وضع درجة إذا وضعت الطالبة الإشارة تحت خانة أو تدريج (نعم) و صفر إذا وضعت الإشارة في خانة (لا)، لتعطى لكل طالبة درجة نهاية لكل مجال من المجالات الثمانية.

أما بالنسبة لثبات القائمة فقد تم حسابه باستخدام ثبات الاستقرار، وحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني الذي تم بعد مضي شهر من التطبيق الأول، وقد بلغت قيمة الثبات (٠.٨٢)، وهو ما يعد مناسبا لغرض الدراسة. والملحق رقم (١) يوضح قائمة مسح الذكاءات.

الاختبار التحصيلي

تكون الاختبار تحصيلي من أنواع مختلفة من الأسئلة، فهناك أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد، أسئلة شبكة) وأخرى مقالية: مقالية قصيرة، إكمال جداول.

صدق الاختبار

للتحقق من الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للاختبار تم عرضه على عدد من المتخصصين في تدريس العلوم، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الاختبار من حيث:

١- وضوح المصطلحات، ودقة وصحة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.

٢- الدقة العلمية لفقرات الاختبار، ويقصد بها مدى صحة محتويات الفقرات من الناحية العلمية.

٣- ملائمة أسئلة الاختبار لمستوى طلبة الصف العاشر من التعليم العام.

٤- ملائمة أسئلة الاختبار وفقراته للأهداف التعليمية لموضوع الدراسة التي تم صياغة أسئلة الاختبار فيه.

٥- فاعلية البدائل بالنسبة إلى الأسئلة الموضوعية من وجهة نظر منطقية.

٦- إخراج الاختبار وتصميمه.

وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات مثل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتجانس البدائل، وحذف بعض البدائل بالنسبة إلى الأسئلة الموضوعية التي قد تسبب غموضا لدى الطلبة، أو توحي بالإجابة الصحيحة.

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، عن طريق تطبيقه على عينة مشابهة لعينة الدراسة بلغت (٢٥) طالبة. وقد بلغت قيمة الثبات (٠,٧٨)، مما يعد مناسبا لأغراض الدراسة. وقد تكونت الصورة النهائية للاختبار من (٢٥) فقرة. أما الدرجة النهائية له فكانت (٦٦) درجة موزعة إلى (٣١) درجة للأسئلة الموضوعية، (٣٥) درجة للأسئلة المقالية. الملحق رقم (٢) يوضح الصورة النهائية للاختبار.

اختبار الفهم البديل

للكشف عن الفهم البديل، تم إعداد اختبار مكون من أسئلة الشبكة وأسئلة أشكال فن، على اعتبار أن هذين النوعين من الأسئلة هما الأكثر مناسبة للكشف عن الفهم البديل. وقد تم إعداد الاختبار بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات للحصول على الأخطاء المفاهيمية في الروابط الكيميائية، كما تم تحليل اختبارات الطالبات السابقة، وكذلك في ضوء ما أشار إليه المعلمون والمشرفون التربويون في تدريس الكيمياء.

صدق الاختبار

تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم، وكذلك مجموعة من المشرفين التربويين ومعلمي الكيمياء، للتأكد من صلاحيته في الكشف عن الفهم البديل في موضوع الروابط الكيميائية.

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، عن طريق تطبيقه على عينة مشابهة لعينة الدراسة بلغت (٢٥) طالبة. وقد بلغت قيمة الثبات (٠.٧٦)، مما يعد مناسبا لأغراض الدراسة. والملحق رقم (٣) يوضح الصورة النهائية للاختبار.

نتائج تطبيق قائمة مسح الذكاءات على عينة الدراسة

تم تطبيق قائمة مسح الذكاءات على عينة الدراسة الأصلية (٦٠) طالبة، قبل بداية التدريس بفترة كافية، حتى يتسنى بناء مواد الدراسة في ضوئها. وقد تبين من نتائج التطبيق أن هناك تقاربا واضحا في أنواع الذكاءات لدى الطالبات، ما عدا الذكاء الموسيقي، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٧.٩٣ في الذكاء الطبيعي، و٦.٦٨ في الذكاء الجسدي-الحركي، أما الذكاء الموسيقي فقد بلغ المتوسط الحسابي له ٤.٨٠. وفي ضوء ذلك تم تقسيم الذكاءات إلى:

- ذكاءات رئيسية ويقصد بها الذكاءات الرئيسية اللازمة لتدريس الكيمياء (أي بناء استراتيجيات تدريس عليها) وهي: الذكاء المنطقي - الرياضي، الذكاء الشخصي -الخارجي، الذكاء التصوري-المكاني، الذكاء اللغوي، الذكاء الجسدي-الحركي.
- ذكاءات ثانوية: وهي ذكاءات معززة لتدريس الكيمياء وهي: الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الشخصي- الداخلي.

وصف لاستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة

بعد تطبيق قائمة مسح الذكاءات على عينة الدراسة الأصلية، تم اختيار الاستراتيجيات التدريسية بما يتناسب وطبيعة كل ذكاء، بحيث أن المعلمة داخل الصف كانت تستخدم أكثر من طريقة في التدريس لتتناسب وطبيعة الذكاءات لدى طالبات الصف. فنجد في الصف الحصة الواحدة أن المعلم يستخدم نشاطا استقصائيا، وتمثيل أدوار، أو توظيف الوسائط المتعددة. وفي حصة أخرى هناك مدخل قصصي، وتوظيف التشبيهات، واستخدام التخيل في التدريس، وهكذا نجد أن هذا التنوع موجود في كل الحصص.

ثالثا: خطوات الدراسة

١- الاطلاع على الأدب التربوي في مجال استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والفهم البديل.

٢- اختيار موضوع الدراسة (الروابط الكيميائية) نتيجة أن تحصيل الطلبة فيه يعد ضعيفا بشكل عام، بالإضافة إلى تكون العديد من الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة عن المفاهيم التي يتناولها.

٣- رصد أنماط الفهم البديل الشائعة لدى الطالبات في الروابط الكيميائية من خلال الاختبارات السابقة، وآراء معلمات الكيمياء اللاتي يدرسن هذا الصف، وما كتب في الأدب التربوي، وأخيرا من خلال تطبيق اختبار في الفهم البديل بعد إيجاد صدقه

وثباته على عينة مشابهة.

٤- تطبيق قائمة مسح ذكاءات على الطالبات للتعرف على أنواع الذكاءات المتعددة لديهن، وفي ضوء تلك النتائج تم تجهيز دروس موضوع "الروابط الكيميائية" باستخدام طرائق التدريس التي تتناسب وأنواع الذكاءات السائدة لدى عينة الدراسة.

٥- تجهيز المدرسة بالإمكانات اللازمة لتدريس الطالبات بإستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، لأن بعض إستراتيجيات التدريس يتم فيها استخدام الوسائط المتعددة، الذي يتطلب وجود حاسب آلي موصل بشبكة المعلومات الدولية من جهة، و بجهاز (LCD projector) من جهة أخرى.

٦- إعداد اختبار التحصيل الدراسي، وإيجاد صدقه وثباته عن طريق تطبيقه على عينة مشابهة لعينة الدراسة.

٧- اختيار المدرسة التي تم التطبيق فيها، ومن ثم اختيار المعلمة التي قامت بالتطبيق الميداني للدراسة.

٨- القيام بتطبيق الدراسة لمدة ثمانية أسابيع بواقع (٢٤) حصة.

٩- تطبيق أدوات الدراسة بعد الانتهاء مباشرة من التطبيق بالنسبة إلى التحصيل الدراسي، وبعد ذلك اختبار الفهم البديل.

١٠- القيام بالتحليلات الإحصائية المناسبة للوصول للنتائج ثم تقديم توصيات ومقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفق تسلسل أسئلتها.

أولا: نتائج الدراسة ومناقشتها المتعلقة بالسؤال الأول من الدراسة:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، و اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، (الجدول رقم ٤).

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين المتوسطات في أداء كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٢٤.٦	١١.٢	٣.٣٩	٥٨	دال عند مستوى دلالة
التجريبية	٣٦.٠	١٤.٧			$\alpha \geq$ ٠.٠٥

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة كان أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة السائدة، إذ بلغ بالنسبة إلى المجموعة التجريبية (٣٦.٠)، بينما بلغ بالنسبة للمجموعة الضابطة (٢٤.٦). وهذا الفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بعد تطبيق اختبار "ت" للعينيتين المستقلتين. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طرق التدريس المستخدمة كانت —إلى حد ما- تناسب كل نوع من الذكاء، الذي كان له الأثر في تحصيل أفضل لطالبات المجموعة التجريبية. وهذه ما يؤكده الأدب التربوي من أن طرائق التدريس تلعب دورا مهما ومحوريا في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية. كما أن بيئة التعلم بما يتوفر فيها من أدوات ومواد، ودور كل من المعلم والطالب أدت إلى تحصيل أفضل بالنسبة إلى طالبات المجموعة التجريبية. ففي بيئة الذكاءات المتعددة تدعم التعلم النشط، وتساعد المتعلم على اكتساب المعرفة العلمية في ضوء مبادئ الفلسفة البنائية، التي تؤكد على أن التعلم الجيد هو التعلم المتمحور حول المتعلم، الذي يتيح له الفرص لكي يتعلم ويستكشف بنفسه المعرفة العلمية [٥، ص١٢٧- ١٢٨]. هذه البيئة لم تكن بيئة تقليدية بل بيئة تم توفير فيها مجموعة من الأدوات والمواد وطرائق تدريس تناسب إلى حد ما كل ذكاء من الذكاءات السائدة في الفصل الدراسي بالنسبة إلى المجموعة التجريبية. وتتفق نتائج الدراسة من نتائج دراسة كل من العموري [٥] والبدور [٢٤] و Own and Li [١٥] و French [١٦] و Wright and Lagowski [١٧].

ثانياً: نتائج الدراسة ومناقشتها المتعلقة بالسؤال الثاني من الدراسة

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لأداء أفراد المجموعتين في اختبار الفهم البديل، وتم استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (انظر الجدول رقم ٥). كذلك حساب التكرارات لبعض البدائل في أسئلة اختبار الفهم البديل.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن أداء طالبات المجموعة التجريبية كان أفضل في اختبار الفهم البديل مقارنة بأداء المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢٩.٤ للمجموعة التجريبية، و ١٩.٤ للمجموعة الضابطة، وهذه النتيجة دالة إحصائيا مما يدل على أن المجموعة التجريبية كان عندها فهم بديل أقل في الروابط الكيميائية مقارنة بالمجموعة الضابطة. بمعنى أخر أمكن تعديل فهم موضوعات الروابط الكيميائية لدى طالبات المجموعة التجريبية بصورة واضحة مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة السائدة في التدريس. ويمكن أن نعزو هذه

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين المتوسطات في أداء كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار الفهم البديل.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	١٩.٤	٩.٧٧	٣.٣٣	٥٨	دال عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥
التجريبية	٢٩.٤	١٢.٤			

* دال عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ .

النتيجة إلى أن الإستراتيجيات المتبعة في تدريس المجموعة التجريبية أدت دورا إلى حد كبير في تعديل الفهم البديل لدى الطالبات، إذ اعتمدت هذه الإستراتيجيات على الأشياء المحسوسة، وتوظيف الحاسب الآلي في التوصيل العلمي الصحيح للمفاهيم المجردة التي تتميز بها المفاهيم الخاصة بالروابط الكيميائية. هذا من جانب، ومن جانب آخر نجد أن كل طالبة في المجموعة التجريبية تم تدريسها بإستراتيجيات تدريسية تناسب ذكاءها، وبالتالي فإن استيعابها للمفاهيم الكيميائية كان أفضل مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة السائدة التي لا تميز بين أنواع الذكاءات.

ولتوضيح الصورة أكبر، تم أخذ أمثلة لبعض المفاهيم التي تكون فيها فهم بديل لدى طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية من خلال النسب المئوية.

الجدول رقم (٦). نسبة بعض أنماط الفهم البديل لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في موضوع الروابط الكيميائية (بعد المعالجة للمجموعة التجريبية)

الفهم البديل	نسبة الفهم البديل	
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
HCl مركب أيوني	٦٣٪	٣٢٪
CCl4 مركب غير تساهمي	٨٧٪	٦٠٪
CCl4 مركب لا تتولد بين جزئياته قوى فان ديرفال	٧٩٪	٤٠٪
H2O لا يكون رابطة تساهمية تساندية مع أيون +H	٧١٪	٥٦٪

تابع الجدول رقم (٦).

الفهم البديل	نسبة الفهم البديل	
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
فلز Na به رابطة أيونية	٣٠٪	١٦٪
قوى فان ديرفال لا تربط بين جزئيات N2	٩٢٪	٧٦٪
CH4 مركب تساهمي غير قطبي	٩٢٪	٥٦٪
الرابطة الفلزية محاليلها توصل التيار الكهربائي	٤٢٪	٢٠٪
MgBr2 توصل التيار الكهربائي في الحالة الصلبة	٨٧٪	٤٨٪

من خلال النتائج أعلاه يتبين لنا وبشكل عام أنه لازال هناك بعض من الفهم البديل لدى طالبات المجموعتين، إلا أن نسبة الفهم البديل المتكونة لدى طالبات المجموعة الضابطة كانت أكبر من طالبات المجموعة التجريبية. أي يمكن القول أن إستراتيجيات التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة ساعدت على التقليل من نسبة الفهم البديل الشائعة لدى الطالبات في موضوعات الروابط الكيميائية. ويمكننا عزو ذلك إلى إنه تم استخدام طرائق تدريس، وأدوات تعلم تتناسب - إلى حد ما- ونوعية الذكاءات الموجودة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وبالتالي مساعدتهن على فهم أفضل لموضوع الروابط الكيميائية، هذا من جانب ومن جانب أخر نجد أن طبيعة استراتيجيات التدريس المستخدمة للمجموعة التجريبية كانت تحاول أن تتعامل مع المفاهيم المجردة الموجودة في موضوع الروابط الكيميائية بطريقة تقلل من تكون فهم بديل لدى الطالبات.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة، فإنها توصي بما يلي:

١- استخدام طرائق وإستراتيجيات تدريس متعددة تتناسب ونوع الذكاءات المختلفة في الصف الدراسي لزيادة تحصيل الطالبات، وتقليل نسبة تكون الفهم البديل لديهن.

٢- توظيف معلم الكيمياء للتقنيات الحديثة في التدريس لتساعد في فهم أعمق للمفاهيم المجردة في الكيمياء.

٣- قيام معلم الكيمياء أولا بمسح نوعية الذكاءات الموجودة لدى الطلبة الذين يقوم بتدريسهم قبل التدريس الفعلي.

٤- تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على توظيف إستراتيجيات وطرائق التدريس المبنية على نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة.

٥- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال نظرية الذكاءات المتعددة وتدريس العلوم.

المراجـــــع

حسين، محمد. *تربويات المخ البشري*، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠٣م.

عبيد، وليم، وعفانة، عزو. *التفكير والمنهاج المدرسي*، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

Kwen, B. Application of Multiple Intelligence Theory to chemistry teaching and learning, *Chemical Education International*, 3, 2002.

Gardner, H. *Frames of Minds, the Theory of Multiple Intelligence*, New York, Basic Book,1983.

العموري، فاطمة. *أثر استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل الطالبات واتجاهاتهن نحو الكيمياء*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٥م.

Campbell, L., Campbell, B. and Dickinson, D. *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*, Boston, Pearson Education, 2004

Lazear, D. *Seven Ways of Teaching*, Illinois, IRI/Skylight Training and Publishing, 1991

Kennedy, D and Christison, M. *Multiple Intelligence Theory and Practice in Adult ESL*, ERIC Digest (ED 441350), 1999.

Habraken, C. Perceptions of chemistry: Why is the common perception of chemistry, the most visual of sciences, so distorted? Journal of Science Education and Technology, 5(3),1996.

Toplis, R.. Ideas about acids and alkalis, *School Science Review*, 80(291), 1998.

زيتون، عايش محمود. أساليب تدريس العلوم، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.

أمبوسعيدي، عبدالله. الأخطاء المفاهيمية في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح لدى طلبة الصف الحادي عشر علمي من التعليم العام بمحافظة مسندم/ سلطنة عمان، *مجلة التربية العلمية*، ٧(٣)، ٢٠٠٤م.

Raymond, F and Treagust, D. Grade 12 students' misconceptions of covalent bonding and structure, *Journal of Chemical Education*, 66(6), 1989.

Coll, R. and Talyor, N. Alternative conceptions of chemical bonding held by upper secondary and tertiary students, *Research in Science and Technological Education*, 19(2), 2001.

Own, Z. and Li, K *Integrating the Theory of Multiple Intelligences in the Chemical Equilibrium Course to improve student's learning achievement*, 2004. Retrieved February, 18, 2006, From: http://csd12:computer.org/persagen,DLAbsToc.jsp?resourcePath=/dl/proceedings/&toc=comp/proceedings/icalt/2004/2181/00/2181toc.xml&DOI=10.1109/ICALT.2004.1357704

French, P. *The effect of learning style adaptations on student motivation and achievement in the chemistry classroom*, 2003. Retrieved February, 17, 2006, from http://www.montana.edu/msse.2003%20Capstone%20Projects.html

Wright, G. and Lagowski, J. *Application of the Theory of Multiple Intelligences to the learning of chemistry*, 2002. Retrieved February, 20, 2006 from: http://www.Utexas.edu/research/chemed/lagowski/gloria_group_oct2002.pdf.

المقبالي، فاطمة. *فاعلية استخدام التمثيل الجزيئي في*

التفسير العلمي للظواهر الكيميائية وتعديل الأخطاء المفاهيمية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٣م.

Selier, J. *High school math level and its influence on science achievement*, 2004. Retrieved June, 15:2005 from:
http:/www.mrselier.org/thesis.pdf.

Gabel, D. The complexity of chemistry and implications for teaching, in B. J. Fraser and K.G. Tobin (Eds.) *International Handbook of Science Education*, 1998.

الخزندار، نائلة، وعزو، إسماعيل. *استراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة*، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الـ(١٥) (مناهج التعليم والأعداد للحياة)، القاهرة، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣م.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي. *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦م.

Kay, H. *Investigating knowledge acquisition and developing misconceptions of high physic education students*, DAI-A61/10, 2000.

البدور، عدنان. *اثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، ٢٠٠٤م.

وهيبي، أحمد. *العلاقة بين الذكاء المتعدد وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة الأردنية من جهة ودافعيتهم للإنجاز من جهة أخرى*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، ٢٠٠٤م.

Armstrong, T. *Multiple Intelligence in the Classroom*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, Arbor, Michigan, 1994.

ملحق رقم (١). مقياس تحديد نوع الذكاءات

عزيزتي الطالبة :

اقرئي فقرات كل مجال من مجالات القائمة التالية بدقة ، فإذا شعرتي بأن العبارة التي تقرئينها تصفك (أي تنطبق عليك) بكل دقة ؛ ضعي علامة (√)تحت خانة (نعم) ، أما إذا رايتي أنها لا تصفك (أي لا تنطبق عليك) ؛ فضعي(√) تحت خانة (لا) . علما بأن الزمن المحدد للإجابة هو٣٥ دقيقة ..

م	المجالات	نعم	لا
المجال الأول			
١	أتذكر بعض ما أستمع إليه من مقطوعات موسيقية بسهولة .		
٢	أستطيع التركيز وسط الضوضاء .		
٣	أنجذب نحو الموسيقى بسهولة .		
٤	أهتم بالعزف على الآلات الموسيقية .		
٥	يثير اهتمامي إيقاع الشعر أو القوافي الشعرية .		
٦	أتذكر الأشياء عندما أضعها في قافية أو صيغة شعرية .		
٧	أحب الاشتراك في الأنشطة الإنشادية.		
٨	أهتم بالموسيقى أكثر من المسلسلات .		
٩	أدندن أحيانا لنفسي .		
١٠	أحب الإصغاء إلى الأصوات الطبيعية (مثل صوت المطر ، الرياح ، العصافير)		
المجال الثاني			
١١	أسأل دائما عن كيفية عمل الأشياء كالتلفاز أو الهاتف .		
١٢	استمتع كثيرا في حصة الرياضيات .		
١٣	أصل إلى حل المشكلات التي تواجهني بسهولة .		
١٤	أستطيع إجراء العمليات الحسابية بسرعة في مخيلتي .		
١٥	أستمتع بالمسابقات التي تحتاج إلى جهد ذهني .		
١٦	أحب القراءات العلمية المختلفة .		
١٧	أجد أن استخدام الآلات الحاسبة أو الحاسوب (الكمبيوتر) مفيد جدا في إنجاز واجباتي .		
١٨	استمتع ببعض الألعاب التي تحتاج إلى تفكير ، مثل الشطرنج.		

١٩	استمتع بتبويب الأشياء و تصنيفها حسب الصفات المشتركة بينها .		
٢٠	أستمتع بالتجريب في حصص العلوم أو في النادي العلمي .		
المجال الثالث			
٢١	أتعلم بشكل أفضل من خلال التفاعل مع الآخرين .		
٢٢	أشعر بالسعادة أثناء تعاملي مع الآخرين .		
٢٣	أفضل الدراسة بطريقة المجموعات .		
٢٤	أستمتع بجلسات الدردشة(في الفصول أو خارجها أو على شبكة الإنترنت).		
٢٥	أشارك في الحوارات العامة المختلفة مع قريناتي .		
٢٦	أستمتع بلعب دور المعلمة والشرح للطالبات الأخريات .		
٢٧	أشارك في جماعات النشاط المختلفة بالمدرسة.		
٢٨	أستمتع بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة في المجتمع .		
٢٩	غالبا ما أقدم النصح لصديقاتي .		
٣٠	أهتم بالمشكلات الاجتماعية و أبحث عن أسبابها .		
المجال الرابع			
٣١	استمتع بالقيام بالأعمال التي تتطلب جهد يدوي مثل (الخياطة ، الطبخ ...) .		
٣٢	أشعر بضيق و ضجر عند جلوسي لوقت طويل في مكان واحد .		
٣٣	أستمتع بالألعاب الرياضية مثل (كرة الطائرة ، السباقات ...) .		
٣٤	أحب تفكيك الأشياء وإعادة تركيبها .		
٣٥	أستمتع بالعمل الحرفي .		
٣٦	أحب العمل باستخدام الأدوات أو المواد مثل الطين أو الصلصال.		
٣٧	أفضل التعلم من خلال التعامل مع الأدوات أو الأشياء.		
٣٨	أقدر الاتصال غير اللفظي مثل لغة الإشارات .		
٣٩	أحب التعبير عن أفكاري و مشاعري بصورة استعراضية (كالرقص التعبيري أو التمثيل) .		
٤٠	أحب تقليد حركات الآخرين .		
المجال الخامس			
٤١	أحب الاستماع للكلمة المنطوقة (مثل الراديو، التلفزيون).		
٤٢	تدوين الملاحظات يساعدني في التذكر و الفهم .		

٤٣	أتواصل مع صديقاتي بواسطة الرسائل أو البريد الإلكتروني.		
٤٤	أوضح أفكاري للآخرين بأسلوب لغوي سهل .		
٤٥	احتفظ بدفتر يوميات لكتابة مذكراتي.		
٤٦	استمتع بمسابقات الكلمات مثل الكلمات المتقاطعة و الألغاز اللفظية .		
٤٧	أحب قراءة شتى أنواع الموضوعات الأدبية أو العلمية.		
٤٨	استمتع بسرد الحكايات والطرائف .		
٤٩	أشعر بأهمية اللغات الأجنبية كاللغة الإنجليزية .		
٥٠	أحب المشاركة في الحوارات العامة .		
المجال السادس			
٥١	أتحمس للقيم الأخلاقية .		
٥٢	أتعلم أفضل عندما يكون هناك احترام بيني و بين زميلاتي في الصف.		
٥٣	أحب التعبير للآخرين كالأهل و الصديقات عن مشاعري و أمنياتي .		
٥٤	أهتم بقضايا العدالة الاجتماعية .		
٥٥	تؤثر اتجاهاتي على تعلمي .		
٥٦	يتساوي إنتاجي عندما أعمل لوحدي ، مع إنتاجي عندما أعمل مع مجموعة .		
٥٧	أحب أن أشارك في مساعدة الآخرين .		
٥٨	أتعلم من تجاربي الشخصية سواء الفاشلة أو الناجحة في الحياة.		
٥٩	عندما اقتنع بشيء ما أعطيه كامل جهدي .		
٦٠	أحب أن أبدي باستمرار شعورا بالاستقلالية و قوة الإرادة.		
المجال السابع			
٦١	أستطيع أن أتخيل أفكاري (ارسم أفكاري في عقلي) .		
٦٢	أستمتع بالإبداع الفني بجميع أنواعه .		
٦٣	أتذكر جيدا عندما استخدم المخططات المنظمة و الرسوم و الأشكال البيانية .		
٦٤	أحب التعبير عن أفكاري بواسطة الصور و الكلمات .		
٦٥	اهتم بعمل الخرائط واللوحات و الجداول .		
٦٦	أحب الألعاب ثلاثية الأبعاد مثلا اللعب بالمكعبات (الليجو) .		
٦٧	أتعلم من مشاهدة الأفلام والصور أو العروض البصرية أكثر من قراءة الكلمات		
٦٨	أتذكر الأشياء أفضل عندما أتصورها في ذهني .		

٦٩	أستطيع قراءة الخرائط بصورة جيدة		
٧٠	أستمتع بالرسم على دفاتري و أوراقي .		
المجال الثامن			
٧١	أحب الرحلات الميدانيةَ إلى الطبيعة. أو إلى حديقةِ الحيوانات، أو إلى متحف التاريخ الطبيعي		
٧٢	أحب ملاحظة التكوينات الطبيعية كالجبال و الغيوم و الأشجار ، الزهور .		
٧٣	تهمني القضايا و المشكلات البيئية(كالتلوث و استنزاف المياه).		
٧٤	استمتع بالعمل في الحديقة أو في المزرعة .		
٧٥	اعتقد أن الحفاظ على المنشآت العامة كالحدائق و المتنزهات أمر مهم .		
٧٦	أستطيع تصنيف الأشياء عن طريق سماتها و مميزاتها و خصائصها الشائعة .		
٧٧	أحب دراسة علم الأحياء .		
٧٨	أحب تنفيذ المشاريع الطبيعية ، كتقصي أنواع الفراش أو هجرة الطيور أو تصنيف الأشجار بالمنطقة .		
٧٩	أستمتع بجلب الأوراق أو الزهور أو الحشرات لقاعة الصف، عند دراسة هذه الموضوعات في مواد العلوم.		
٨٠	أحب المشاركة في جماعة المحافظة على البيئة .		

ملحق رقم (٢). اختبار تحصيلي في الروابط الكيميائية

أولاً: الأسئلة الموضوعية:

السؤال الأول: انقلي أرقام المفردات الآتية في ورقة الإجابة وأمام رقم كل مفردة ، أكتبي الحرف الدال على الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة :

١- طاقة التأين الثانية لذرة المغنيسيوم Mg12 ، تمثل بإحدى المعادلات التالية :

أ – $Mg(s) + \text{طاقة} \longrightarrow Mg(g)$

ب – $Mg(g) + \text{طاقة} \longrightarrow Mg^{++} + 2e^-$

ج – $Mg^{+}(g) + \text{طاقة} \longrightarrow Mg^{2+} + e^-$

د – $Mg^{+}(g) + \text{طاقة} \longrightarrow Mg^{+} + e^-$

٢- في ضوء دراستك لتدرج خاصية نصف القطر الذري والأيوني في الجدول الدوري أي العبارات الآتية تعد صحيحة :

أ- **نصف قطر ذرة Na > نصف قطر أيون Na+** ب- **نصف قطر ذرة Na < نصف قطر أيون Na+**

ج- **نصف قطر أيون F- > نصف قطر ذرة F** د- **نصف قطر ذرة Na+ > نصف قطر أيون Na+2**

٣- المركبات التالية تتميز بدرجات غليان مرتفعة جدا ما عدا :

أ- MgCl2 ب- Na2CO3

ج – HBr د- AlCl3

السؤال الثاني :

ادرسي الجدول الآتي والذي يضم الأنواع المختلفة من الروابط الكيميائية ، ثم أجيبي عما يليها من أسئلة وذلك بكتابة أرقام الروابط الدالة على الإجابة الصحيحة في الجدول مع الأخذ بعين الاعتبار بأن السؤال الواحد قد تكون له أكثر من إجابة :

(١) الرابطة الأيونية	(٢) قوى فان ديرفال	(٣) الرابطة الفلزية
(٤) الرابطة الهيدروجينية	(٥)الرابطة التساهمية القطبية	(٦) الرابطة التساهمية التساندية
(٧) قوى التجاذب بين الجزيئات القطبية	(٨) الشبكة البلورية الأيونية	(٩) الرابطة التساهمية الغير القطبية

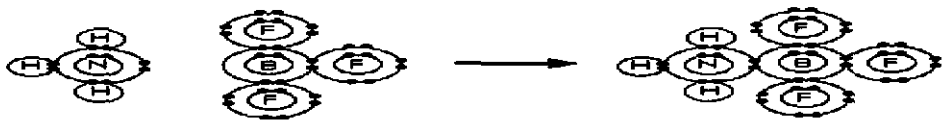
١- الروابط التي يعزى لها قدرة سلك من النحاس على التوصيل الكهربائي : .....٣..... (مثال محلول)

٢- الروابط التي تؤدي إلى ارتفاع قيمة التوتر السطحي للماء مما يمكنه من الارتفاع في جذور النباتات وسيقانها : .....

٣- نوع الروابط التي تربط بين جزيئات مركب رابع كلوريد الكربون CCl4 : .....

٤- يستخلص فلز الحديد من خاماته مثل Fe2O3 ، والتي تتميز بدرجات انصهار مرتفعة نسبيا نظرا لوجود الروابط : .....

٥- عند تفاعل غاز الأمونيا NH3 مع مركب BF3 ، فيتكون مركب H3NBF3 كما يتضح من خلال الشكل التالي



٦- ما نوع الروابط التي يتضمنها مركب H3NBF3 ..... ؟.

٧- مخبار مملوء بغاز كلوريد الهيدروجين ، نوعية الرابطة التي تربط بين جزيئات غاز HCl هي .....

٨- يعد المغنيسيوم Mg أكثر صلابة من الصوديوم Na وذلك يعود إلى زيادة قوة الرابطة .....

٩- الروابط التي ينشأ عنها مركبات ذات محاليل قابلة للتوصيل الكهربائي تسمى .....

١٠- الروابط التي ينشأ عنها مركبات شحيحة الذوبان في الماء هي .....

١١ – نوع القوى التى تربط بين جزيئات غاز Cl2 .....

١٢- نوع الرابطة التي تربط بين ذرتي H و I في مركب HI هي .....

السؤال الثالث:

ادرسي الجدول الآتي الذي يتضم عددا من عناصر الجدول الدوري ، ثم أجيبي عما يليها من أسئلة وذلك بكتابة أرقام الخلايا الدالة على الإجابة الصحيحة في الجدول مع الأخذ بعين الاعتبار بأن السؤال الواحد قد يقبل أكثر من إجابة :

(١) Be4	(٢) O8	(٣) Mg12
(٤) Ca20	(٥) Ne10	(٦) F9
(٧) Cl17	(٨) Al13	(٩) Ar18

١- من عناصر مجموعة الهالوجينات .....٧ ، ٩..... (مثال محلول)

٢- عناصر خاملة كيميائيا .....

٣- من عناصر الفئة p .....

٤- العناصر التي تقع في الدورة الثانية .....

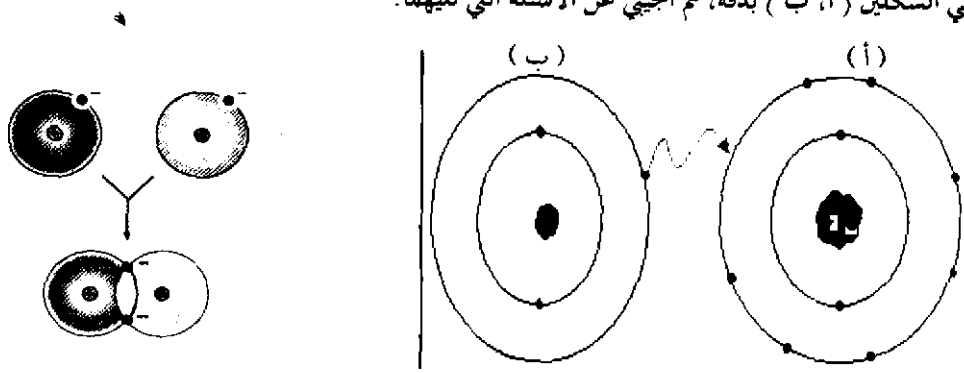
٥- ثلاثة عناصر تتشابه في خواصها الكيميائية .....

٦- العناصر التي يتم فيها ملأ مستوى الطاقة الرئيسي الرابع .....

ثانياً: الأسئلة المقالية

السؤال الأول:

أولا: ادرسي الشكلين (أ، ب) بدقة، ثم أجيبي عن الأسئلة التي تليهما:



١- حددي نوع الرابطة المتكونة في كل من الشكل (أ) و الشكل (ب)

(أ) .....

(ب) .....

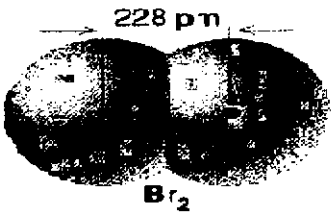
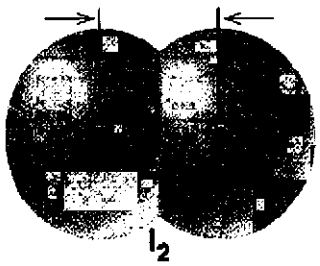
٢- قارني بين الرابطة المتكونة في شكل (أ) و الرابطة المتكونة في شكل (ب) من حيث :

- شروط تكون كل منهما (يكتفى بشرطين)
- الخصائص العامة للمركبات الناتجة من كل منهما (يكتفى بثلاث خصائص)

وجه المقارنة	الرابطة المتكونة في الشكل (أ)	الرابطة المتكونة في شكل (ب)
شروط تكون كل منها		
الخصائص العامة للمركبات الناتجة منها		

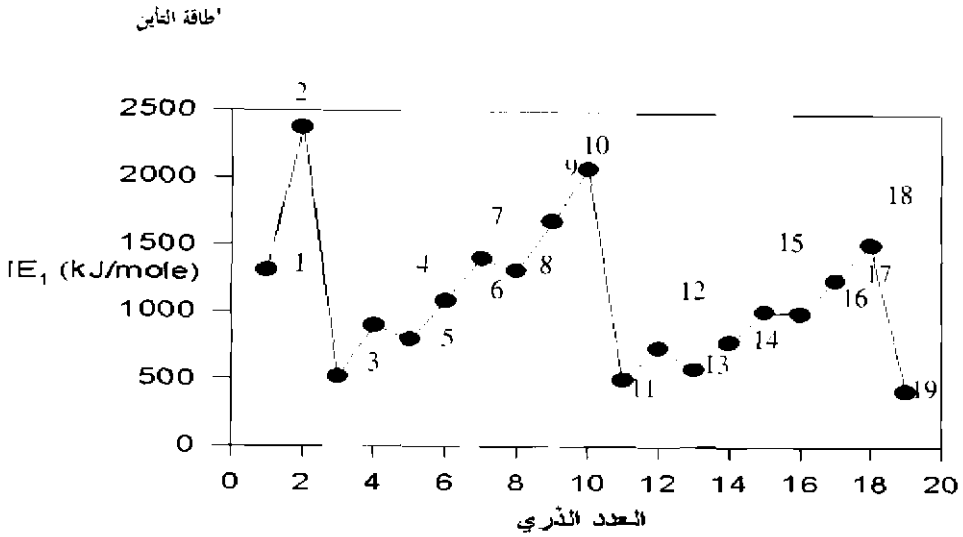
٣- أعطي مثال لمركب يتضمن الرابطة في الشكل (أ) و مثال لمركب يتضمن الرابطة في الشكل (ب)

ثانياً : ادرسي الشكل الآتي بدقة ثم أكملي البيانات المطلوبة في كل شكل من الأشكال التالية :

الشكل	نصف القطر الذري (نق)	طول الرابطة في الجزيء
(١)	.....	
(٢)	133 pm	..... 

السؤال الثاني

أولاً: ادرسي الشكل البياني التالي والذي يوضح تدرج خاصية طاقة التأين لعناصر بعض دورات الجدول الدوري، ثم أجيبي عن الأسئلة الآتية:



١- استخرجي من الشكل البياني رقم العنصر ذو أعلى طاقة تأين (مع التفسير).

٢- اشتقي علاقة تناسب تربط بين كل من طاقة التأين و نصف القطر الذري ؟

استخرجي من الشكل رقم العنصر ذو أعلى سالبيه كهربائية من عناصر الدورة الثانية (مع التفسير).

ثانياً: أكملي الفراغات بما يناسبها في الجدول الآتي :

العنصر	*العدد الذري*	التوزيع الالكتروني	رقم الدوره	رقم المجموعة	فئة العنصر
M	.....	.....	٢	١	.....
X	.....	1S2.2S2.2P4	.....	.....	.....

٢- اكتبي صيغة المركب الكيميائي الناتج من اتحاد العنصر × مع العنصر M ، مع ذكر نوعية الرابطة في المركب ؟

ملحق رقم (٣). اختبار في الفهم البديل لموضوع الروابط الكيميائية

السؤال الأول : ادرس الشبكة (لوحة المربعات) التالية و التي تتكون من عدد من المركبات الكيميائية ، ثم أجب عما يليها من أسئلة وذلك بكتابة أرقام المربعات الدالة عن الإجابة الصحيحة في الشبكة مع الأخذ بعين الاعتبار بأن السؤال الواحد قد يقبل أكثر من إجابة :

(١) KCl	(٢) C6H6 بنزين عطري	(٣) Na2CO3
(٤) HCl	(٥) CCl4 رابع كلوريد الكربون	(٦) NH3
(٧) HF	(٨) H2O	(٩) CH4 ميثان

١- المركبات التساهمية في الشبكة : ٧. ، .....

٢- المركبات الأيونية في الشبكة : ١. ، .....

٣- مركبات تتميز بدرجات انصهار عالية نسبيا : .....

٤- مركبات تتولد بين جزيئاتها قوى فان ديرفال : .....

٥- مركبات رديئة التوصيل للتيار الكهربائي : .....

٦- مركبات قابلة لتكوين روابط تساهمية تساندية مع أيون +H.....

٧- مركبات تترابط جزيئاتها بقوى تجاذب قطبية : .....

٨- المركبات التساهمية القطبية : .....

٩- المركبات التساهمية الغير قطبية : .....

١٠- المركبات التي تتكون بين جزيئاتها روابط هيدروجينية : .....

السؤال الثاني: أدرس الشبكة (لوحة المربعات) التالية والتي تضم الأنواع المختلفة من الروابط الكيميائية ، ثم أجب عما يليها من أسئلة وذلك بكتابة أرقام الروابط الدالة عن الإجابة الصحيحة في الشبكة مع الأخذ بعين الاعتبار بأن السؤال الواحد قد يقبل أكثر من إجابة :

(١) الرابطة الأيونية	(٢) قوى فان ديرفال	(٧) الرابطة الفلزية
(٤) الرابطة الهيدروجينية	(٥) الرابطة التساهمية القطبية	(٦) الرابطة التساهمية التساندية
(٧) قوى التجاذب بين الجزيئات القطبية	(٨) الشبكة البلورية الأيونية	(٩) الرابطة التساهمية الغير قطبية

١- الروابط التي يعزى لها قدرة سلك من النحاس على التوصيل الكهربائي : .....

٢- الروابط التي تؤدي إلى ارتفاع قيمة التوتر السطحي للماء مما يمكنه من الارتفاع في جذور وسيقان النباتات :

.....

٣- نوع الروابط التي تربط بين جزيئات غاز النيتروجين N2 : .....

٤- نوع الروابط التي تربط بين ذرات الألمونيوم في صفيحة الألمونيوم : .....

٥- عند تفاعل غاز الأمونيا NH3 مع مركب BCl3 ، يتكون مركب H3NBCl3 كما في المعادلة التالية :

٦- $H3NBCl3 \longrightarrow BCl3 + NH3$

٧- في ضوء دراستك للروابط الكيميائية ؛ ما نوع الروابط التي يتضمنها مركبH3NBCl3 : .....

.....

٨- نوعية الروابط التي تربط بين ذرة الهيدروجين وذرة اليود في مركب يوديد الهيدروجين (HI):

.....

٩- نوعية الروابط التي تربط بين جزيئات مركب يوديد الهيدروجين (HI)

:.....

١٠- يعد فلز المغنيسيوم أكثر صلابة من فلز الصوديوم وذلك يعود إلى زيادة قوة الرابطة

:.....

١١- نوعية الروابط التي تربط بين ذرتي الأكسجين وذرة الكبريت في مركب

ثاني أكسيد الكبريت (SO2) : .....

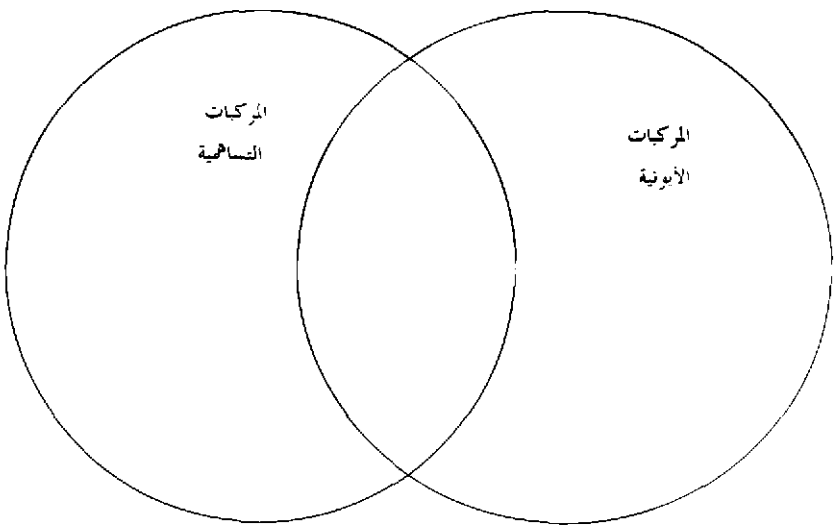
١٢- الروابط ينشأ عنها مركبات قابلة محاليلها لتوصيل التيار الكهربائي : .....

١٣- يستخلص فلز الحديد من خاماته مثل Fe2O3 ، والتي تتميز بدرجات انصهار مرتفعة نسبيا نظراً

لوجود الروابط : .....

السؤال الثالث : ادرس المركبات التالية ثم ضعها في مكانها المناسب على شكل فن التالي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن منقطة التقاطع تمثل المركبات التي تتضمن النوعين من الروابط كالمركب رقم ٢ في الجدول(يكتفى بوضع أرقام المركبات في الشكل) :

١- H2	٢- Na2SO4	٣- K2 S	٤ - CO 2
٥- CaO	٦- LiCl	٧- HF	٨- MgCO4



السؤال الرابع : أدرس الشبكة التالية والتي تتضمن عدد من المواد الكيمائية ، ثم أجب عما يليها من أسئلة وذلك بكتابة أرقام المربعات الدالة عن الإجابة الصحيحة في الشبكة مع الأخذ بعين الاعتبار بأن السؤال الواحد قد يقبل أكثر من إجابة :

(١) O2	(٢) MgBr2	(٣) K
(٤) NaOH	(٥) I2	(٦) Al
(٧) HBr	(٨) CH4	(٩) NaF

١- مواد لها درجات غليان منخفضة نسبيا:.....

٢- مواد تعتمد درجة صلابتها على عدد الكترونات التكافؤ الحرة في المستوى الأخير للذرة:.....

٣- مواد قوى التجاذب بين جزيئاتها لحظية و ضعيفة : .....

٤- المواد القابلة للذوبان في الأيثر : .....

٥- المواد القابلة للذوبان في الماء(H2O) : .....

٦- مواد التي لا توصل التيار الكهربائي في حالتها الصلبة : .....

The Effect of Teaching Strategies based on Multiple Intelligence Theory on Academic Achievement and Alternative Conceptions in Chemistry

Abdullah K. Ambusaidi
Assistant Professor/ Department of Curriculum and Instruction
College of Education/Sultan Qaboos University
Muscat Oman

(Received 3/1/1427H; accepted for publication 29/2/1428H.)

Abstract. Howard Gardener, the well-known psychologist introduced a new view of intelligence thorough his Theory which is known as Multiple Intelligence Theory (MI). As an application to this theory, teacher should take care of all type of intelligence in his classroom and use different type of teaching and learning strategies. The current study aimed at investigating the effect of using Multiple Intelligence Theory (MI) strategies on students' academic achievement and alternative conceptions on Chemical Bonds among 10th grade female students. The results of the study showed significant difference in students' achievement between the experimental group and the control group in favour of the experimental group. Furthermore, the results showed that experimental group students have better understanding of the scientific concepts than the control group students.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٥-٧٠، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في تعليم الأسماء والصفات
دراسة وعرض

علي بن موسى الزهراني

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٧/ ١١/١٤٢٧هـ، وقبل للنشر في ٤/٤/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى بيان منهج الرسول ﷺ في تعليمه للأسماء والصفات ، وذلك من خلال خطابه الرصين المتسم باليسر والسهولة مما جعل المتلقي لذلك الخطاب يفهم المراد بيسر وسهولة أيضاً. ولو نظرنا للخطاب العقدي في جانب الأسماء والصفات مثلاً ، وذلك عند كثير من المدارس الإسلامية في العصور المتقدمة لوجدناه قد نحى لأسباب كثيرة منحى فلسفياً كلامياً اتخذ الجدل صبغة له والغموض عنواناً له فأصبح ذلك الخطاب لا يفهم عند عامة الناس ويكاد يكون نخبوياً – أي للمتخصصين والمثقفين فقط – مع أهمية جانب الإيمان بالأسماء والصفات وتوضيحه للناس وبسطه ونشره لهم لأنه دين يجب تبليغه وبيانه للناس كما فعله رسول الله ﷺ فجانب الأسماء والصفات متعلق بالله رب الناس ومتعلق بذاته المقدسة سبحانه وتعالى وكم كان لذلك الجانب من أثر بليغ على نفوس الصحابة المؤمنة ، وذلك حينما طرح عليهم بكل وضوح وسهولة ففهم الصحابة رضوان الله عليهم المراد من ذلك الخطاب مباشرة ولم يفهموا من ذلك أن الخالق تعالى يشابه المخلوقين لأنهم فرّقوا بين الخالق والمخلوق هذ المنهج النبوي السامي حاولت جاهداً في جمعه وبيانه ، وذلك من مظآنه ولله الحمد.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .. وبعد :

فهذا البحث هو عن جانب مهم من جوانب العقيدة ، إنه عن منهج الرسول ﷺ في تعليم وبيان الأسماء والصفات ، وجانب الأسماء والصفات متعلق بالله ربّ الناس ، ومتعلق بذاته المقدسة سبحانه

وتعالى . وكم كان لهذا الجانب من الأثر البليغ على نفوس أصحابه عليه الصلاة والسلام .

وهذا البحث كما ذكرت هو عن منهجه عليه الصلاة والسلام الذي اتخذه في تعليم أسماء الله الحسنى وصفاته العلى وهو بالتالي ليس بحث عن الأسماء والصفات وإنما هو عن كيفية تعليمها وتعريف الناس بها.

ولا شك أننا بحاجة إلى معرفة ذلك، لنسير عليه ونعلم الناس اقتداءً بالمعصوم ﷺ .

لأن طريقة الناس – إلا من شاء الله – في تعليم الأسماء والصفات أصبحت مُعقّدة بسبب ما أصابها من آثار فلسفية أو كلامية حادت بها عن الجادّة ، وعن الهدف منها ؛ وهو الإيمان بها كما جاءت على مراد الله ومراد رسوله ، وتعبد الله بها ، ثم الثمرة من الإيمان بها ، وآثارها على النفوس ، هذا هو الهدف منها ؛ لذلك كان المقصد من بحثي هذا هو العودة إلى منهج الرسول الله ﷺ في تعليم الأسماء والصفات.

إنه الطرح الميسر السهل ، والأسلوب البليغ الواضح ، ومن ثم يتلقى السامع ذلك الطرح على مراد الله ورسوله ﷺ وقد حدث هذا بالفعل من أصحابه ﷺ حينما طرح عليهم ذلك المنهج بيسر ووضوح .

وقد كان عليه الصلاة والسلام رائعاً في ذلك ، فتراه تارة يوظف الأحداث والمناسبات في تعليمه للأسماء والصفات ، وتارة أخرى يطرح الأسئلة أو الإجابة عليها ، وأحياناً بالترغيب والترهيب ، أو الإشارة وبيان ما قد يشكل على الصحابة ، وتراه ﷺ لا يهمل الجانب القصصي ، وكان من طريقته أيضاً الإقرار أو الإنكار ، وكذلك ضرب المثال ، وقد يتحدث عن المولى عز وجل مباشرة ، أو في ادعيته وأذكاره ﷺ ، هذا ما سوف نفصل فيه في البحث بإذن الله تعالى .

وقد حاولت قدر الإمكان استقراء منهجه عليه الصلاة والسلام في ذلك من خلال أحاديثه عليه الصلاة والسلام وخاصة ما جاء في البخاري ومسلم وما صح في كتب السنن والمسانيد ، وكذلك حرصت على الكتب التي اهتمت بأسماء الله وصفاته – أعني كتب العقيدة – وبعد أن جمعت ؛ قسمت ذلك إلى معالم أشرت إليها آنفاً ، ثم استشهدت على كل معلم بمثالين أو ثلاثة مما صح عنه عليه الصلاة والسلام ، ثم أعلّق على ما يحتاج أن يعلق عليه ، ثم استشهد بأقوال أهل العلم في ذلك وأشير أحياناً إلى فهم أصحابه العميق لما كان يطرحه عليهم الرسول صلى الله عليه وسلم وقد قسمت هذا البحث إلى مباحث تسعة وهي :

المبحث الأول : توظيف الحوادث والمناسبات في بيان الأسماء والصفات

المبحث الثاني : طرح الأسئلة على الصحابة أو الإجابة على أسئلتهم

المبحث الثالث : التعليم عن طريق القصص الحق.

المبحث الرابع : ضرب المثال توضيحاً للصفات

المبحث الخامس : تعليم الصفة بالإشارة تحقيقاً

لها لا تشبيهاً

المبحث السادس: الإقرار والإنكار

المبحث السابع: الترغيب والترهيب

المبحث الثامن: الحديث عن أسماء الله وصفاته ابتداءً.

المبحث التاسع: الأدعية والأذكار

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها من خلال هذا البحث.

هذا وأسأل الله أن ينفعني بما أكتب وأن يعفو عن الخطأ والزلل، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المبحث الأول: توظيف الحوادث والمناسبات في بيان الأسماء والصفات

كان صلى الله عليه وسلم يحرص على تعليم الناس هذا الجانب العظيم من العقيدة، فلا يكاد تمرّ حادثة أو مناسبة إلا واغتنم الفرصة لتعريف الصحابة بأسماء الله تعالى وصفاته بأسلوب سهل وواضح وشيق، ومن أمثلة ذلك:

١- صفة الغيرة لله تعالى

فقد جاء في البخاري ومسلم عن المغيرة بن شعبة رضي الله عنه قال: قال سعد بن عبادة: لو رأيت رجلاً مع امرأتي لضربتُهُ بالسيف غير مُصفحٍ عنه، فبلغ ذلك رسول الله ﷺ فقال: "أتعجبون من غيرة سعد؟ فوالله، لأنا أغيرُ منه والله أغيرُ مني. من أجل غيرة الله حَرَّمَ الفواحش ما ظهر منها وما بطن، ولا شخص أغيرُ من الله، ولا شخص أحبُّ إليه العذرُ من الله، من أجل ذلك بعث الله المرسلين مبشرين ومنذرين، ولا شخص أحبُّ إليه الْمِدْحَةُ من الله؛ من أجل ذلك وعد الجنة"[(١)]. فالرسول ﷺ هنا اختار الوقت المناسب والموقف المناسب لمخاطبة الناس بامتداح الغيرة وبيان شرعيتها وأنها صفة الأنبياء، ثم بيَّن أنها صفة لله – تعالى – لائقة بجلاله وعظمته لا تشبه غيرة المخلوقين، فالله يوصف بالغيرة وهي صفة فعلية خبرية ولا نعلم كيفيتها، يقول الله – تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾[(٢)].

يقول أبو يعلي الفراء – رحمة الله عليه –: "أما الغيرة: فغير ممتنع إطلاقها عليه سبحانه؛ لأنه ليس في ذلك ما يحيل صفاته ولا يخرجها عما تستحقه لأن الغيرة هي الكراهية للشيء وذلك جائز في صفاته، قال تعالى: ﴿وَلَٰكِن كَرِهَ ٱللَّهُ ٱنۢبِعَاثَهُمْ﴾"[(٣)][(٤)].

والرسول ﷺ خاطب الصحابة بما يفهمونه في جانب الغيرة، ووصف ربه – عز وجل – بالأكملية

---

(١) صحيح البخاري مع الفتح، كتاب التوحيد باب قوله ﷺ (لا شخص أغير من الله) رقم ٧٤١٦/ص ١٣ /ج ٣٩٩، صحيح مسلم مع شرح النووي، كتاب الحدود، باب من أظهر الفاحشة .. رقم ١٤٩٩/ ج١٠ /ص ١٣٢.

(٢) سورة الشورى، آية: ١١.

(٣) سورة التوبة، آية: ٤٦.

(٤) إبطال التأويلات لأخبار الصفات لأبي يعلي الفراء، تحقيق: محمد النجدي، مكتبة دار الإمام الذهبي ط ١، ١٤١٠ هـ ١/ ١٦٥.

في ذلك ، فقال : "أتعجبون من غيرة سعد ؟ أنا أغير منه والله أغير مني " فتلقى الصحابة هذا الوصف بالقبول لا بالرد . ولم يخطر على بالهم وهم أهل اللغة الأقحاح وأهل الفهم الصُراح أنه قد يلزم من ذلك انفعالات وكيفيات نفسية [٥] .

يقول ابن القيم – رحمه الله تعالى – : " إن الغيرة تتضمن البغض والكراهية ، فأخبر أنه لا أحد أغير منه ، وأن من غيرته حرّم الفواحش ، ولا أحد أحب إليه المدحة منه ، والغيرة عند المعطلة النفاة ، من الكيفيات النفسية ، كالحياء ، والفرح ، والغضب ، والسخط ، والمقت ، والكراهية ، فيستحيل وصفه عندهم بذلك ، ومعلوم أن هذه الصفات من صفات الكمال المحمودة عقلاً وشرعاً وعرفاً وفطرةً ، وأضدادها مذمومة عقلاً وشرعاً وعرفاً وفطرةً ، فإن الذي لا يغار بل تستوي عنده الفاحشة وتركها ؛ مذموم غاية الذم مستحق للذم القبيح " [٦] .

٢– صفتا السمع والبصر والقرب لله تعالى

ففي أحد أسفاره ﷺ سمع بعضاً من أصحابه رضوان الله عليهم يرفع صوته بالذكر والدعاء فنهاهم عن ذلك وبيّن لهم أن الله قريب منهم يبصرهم ويسمع أصواتهم . يقول الصحابي الجليل أبو موسى الأشعري رضي الله عنه: "كنا مع النبي ﷺ في سفر ، فكنّا إذا علونا كبّرنا ، فقال : أربعوا على أنفسكم ، فإنكم لا تدعون أصم ولا غائباً ، تدعون سميعاً بصيراً قريباً "[٧] . وفي رواية : " إن الذي تدعون أقرب إلى أحدكم من عنق راحلته "[٨] .

فالرسول ﷺ أمر أصحابه بأن يرفقوا بأنفسهم لما رآهم يرفعون أصواتهم ويجهدون حناجرهم فقال : " أربعوا على أنفسكم "، أي : أرفقوا بأنفسكم فلا تكلفوها برفع أصواتكم ، فإنه لا حاجة إلى ذلك ، فإن من تكبرونه وتسبحونه سميع بصير ، يسمع الأصوات الخفية كما يسمع الجهرية ويرى الأشياء وإن دقت فلا يخفى عليه شيء [٩] . يقول الشيخ الغنيمان في شرحه لهذا الحديث : " ولهذا قال : " تدعون سميعاً بصيراً قريباً ، وهذه صيغ مبالغة لله ؛ لأن له – تعالى – تمام الكمال من هذه الصفات ، فلا يفوت سمعهُ أي حركة وإن خفيت ، فيسمع دبيب النملة على الصفاة الصماء في ظلمة الليل ، وأخفى من ذلك كما انه –

---

(٥) انظر للرد على من قال بذلك ، فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية جمع وترتيب ، عبد الرحمن بن قاسم . دار عالم الكتب ، الرياض ، ط ١٤١٢هـ ، ٦ / ١٢٠ .

(٦) الصواعق المرسلة لشمس الدين ابن القيم ، تحقيق علي الدخيل الله . دار العاصمة بالرياض ، ط ١ ، ١٤٠٨هـ ، ٤ / ١٤٩٧ .

(٧) صحيح البخاري ، محمد بن اسماعيل البخاري ، تحقيق د . مصطفى البغا ، دار ابن كثير ، بيروت ، ط ٣ ، ١٤٠٧ هـ ومسلم، رقم ٦٩٥٢ جـ ٦ ، ص : ٢٦٩٠ . وصحيح مسلم ، مسلم بن حجاج النيسابوري، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت رقم ٢٧٠٤ ، جـ٤ ، ص : ٢٠٧٧ .

(٨) صحيح مسلم رقم : ٢٧٠٤ ، جـ ٤ ، ص : ٢٠٧٧ .

(٩) انظر : شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري، د عبد الله بن محمد الغنيمان ، دار العاصمة بالرياض ، ط ٢ ، ١٤٢٢ ، ج ١ ص ١٦٦ .

تعالى – لا يحجب بصره شيء من الحوائل، فهو يسمع نغماتكم وأصوات أنفاسكم، وجميع ما تتلفظون به من كلمات، ويبصر حركاتكم، وهو معكم قريب من داعيه، وهو أيضاً مع جميع خلقه باطلاعه وإحاطته، وهم في قبضته، ومع ذلك هو على عرشه عال فوق جميع مخلوقاته، ولا يخفى عليه خافية في جميع مخلوقاته مهما كانت "[١٠]

ولو تأملنا هذا الحديث لوجدنا أنه ﷺ اغتنم الفرصة في سفره هذا وفي تلك المناسبة حينما رآهم يرفعون أصواتهم بالتكبير والدعاء وبيّن لهم أن الله يسمع تكبيرهم ويبصر حركاتهم وسكناتهم وأنه قريب منهم.

خاطبهم بهذا الخطاب الواضح وقد فهم الصحابة فحوى الخطاب – فهموا – أن لله سمعاً حقيقياً وبصراً حقيقياً يليقان بجلاله وعظمته، وفهموا أن الله قريب من عباده حقيقة وهو مستو على عرشه بائن من خلقه[١١]، وأن قربه تعالى من عبده أقرب إلى أحدهم من عنق راحلته. يقول ابن القيم: "وأما القرب المذكور في الكتاب والسنة فقرب خاص من عابديه وسائليه وداعيه وهو من ثمرة التعبد باسمه الباطن، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ ﴾[١٢]. وفي الصحيح "أقرب ما يكون العبد من ربه وهو ساجد"[١٣] فهذا قرب خاص غير قرب الإحاطة[١٤].

ولم يفهم الصحابة من ذلك الخطاب أن المقصود هو المشابهة أو المماثلة أو المخالطة أو المماسة فتعالى الله عن ذلك علوّ كبيراً، ولم ينفوا ذلك مخافة الوقوع في التشبيه أو التمثيل بل فهموها حقيقة فقد كانت تقول عائشة – رضي الله عنها – في قصة المجادلة "الحمد لله الذي وسع سمعه الأصوات"[١٥].

ولقد سار على ذلك السلف الصالح رضوان الله عليهم وعلماؤهم. يقول أبو الحسن الأشعري: "وأجمعوا على أنه – عز وجل – يسمع ويرى"[١٦].

ويقول ابن القيم: "وهو سميع بصير له السمعُ والبصرُ يسمع ويبصر وليس كمثله شيء في سمعه وبصره"[١٧].

وقد فهم الصحابة أيضاً من الخطاب النبوي الكريم أنه لا يوجد منافاة بين علو الله – تعالى – ومعيته وقربه من عباده "فكما أنه – تعالى – مستو على عرشه وعال على خلقه حقيقة، فهو كذلك

---

(١٠) شرح كتاب التوحيد، للغنيمان، ج١، ص: ١٦٧.

(١١) انظر: صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة، علوي عبد القادر السقاف، دار الهجرة – الرياض، ط ٢، ١٤٢٢هـ، ص: ٩٠. وانظر: الكواشف الجلية عن معاني الواسطية، عبد العزيز السلمان، ط١، ١٤١٣ هـ، ص: ٤٨٨.

(١٢) سورة البقرة ن الآية: ١٨٦.

(١٣) صحيح مسلم، رقم: ٤٨٢، ج ١، ص: ٣٥٠.

(١٤) الكواشف الجلية، ص: ٤٨٩.

(١٥) رواه البخاري تعليقاً ١٣ / ٣٧٢، وابن أبي عاصم في السنة ٦٢٥.

(١٦) رسالة إلى أهل الثغر، ص: ٢٢٥.

(١٧) الصواعق المرسلة: ٣ / ١٠٢٠.

موصوف بالقرب والمعية على الحقيقة "[١٨].

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية : " وما ذكر في الكتاب والسنة من قربه ومعيته لا ينافي ما ذكر من علوه وفوقيته ؛ فإنه – سبحانه – ليس كمثله شيء في جميع نعوته ، وهو عليٌّ في دُنوِّه ، قريب في علوّه "[١٩].

وخلاصة القول : أن الرسول ﷺ عرّفهم بقرب ربهم ممن دعاه ، وأنه سميع شهيد لتطمئن نفوسهم ويجري ذكره ودعاؤه على ألسنتهم وقلوبهم لا يتكلفون في ذلك رفع الأصوات ، ولا يخافون عدم وصول طلبهم إليه – عز وجل – "[٢٠] .

٣-إثبات صفة العجب والضحك لله – تعالى

وهناك أمثلة أخرى اغتنم فيها الرسول ﷺ الفرصة لتعليم الصحابة وتعريفهم بأسماء ربهم وصفاته مثل تعليمهم صفة العجب والضحك ، وذلك " أنه لما قدم ضيف إلى رسول الله ﷺ فبحث له عن طعام فلم يجد في بيته ولا عند نسائه فاستضافه أحد الصحابة وقال لزوجته أكرمي ضيف رسول الله وسألها هل عندها شيء فقالت عشاء الصبية فقال عللّيهم ونوميهم ففعلت ثم أوهموا الضيف أنهم يأكلون معه فلما أصبح الرجل وقدم على رسول الله قال له ﷺ : "لقد عجب الله – عز وجل – أو ضحك من فلان وفلانة " ، فأنزل الله – عز وجل – ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة "[٢١].

وفي رواية لمسلم : " قد عجب الله من صنيعكما بضيفكما الليلة "[٢٢] فالرسول ﷺ علّم الصحابة وأفهمهم أن الله عجب أو ضحك من فعل ذلك الرجل وزوجته عجباً وضحكاً حقيقياً يليق بجلاله تعالى وعظمته ، وقد فهم الصحابة مراد رسول الله ﷺ، وأن الله يعجب ويضحك حقيقة ولم يقولوا إن ذلك مجازاً ولم يقولوا إن الله لا تخفى عليه أسباب الأشياء ، والتعجب إنما يكون مما خفي سببه ولم يُعلم كما قال بذلك المؤّلون[٢٣].

ويجاب على هذه الشبهة بأن يقال : " إن التعجب هو استغراب الشيء ويكون ذلك لأحد سببين :

السبب الأول : خفاء الأسباب على هذا المستغرب للشيء المتعجب منه ، بحيث يأتيه بغتة بدون توقع . وهذا ممتنع في حق الله ؛ فإن الله – سبحانه – لا يخفى عليه شيء .

السبب الثاني : أن يكون السبب في التعجب خروج هذا الشيء عن نظائره وعما ينبغي أن يكون

---

(١٨) مختصر الصواعق ٢ / ١٨٨ .

(١٩) فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية ٣ / ١٤٣ .

(٢٠) تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات، فوز بنت عبد اللطيف الكردي ، دار طيبة – الرياض ، ط ١ ، ١٤٢١هـ ، ص : ٢٢٨.

(٢١) البخاري رقم ٤٦٠٧ ، ج ٤ ، ص : ١٨٥٤ .

(٢٢) مسلم رقم ٢٠٥٤ ، ج ١٦٢٤/٣ .

(٢٣) انظر فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية ٦ / ١٢٣ ، وسنن النسائي بشرح السيوطي ٢ / ٢٠ ، ودفع إيهام التشبيه عن أحاديث الصفات، د. محمد عبد الله السمهري ، ص : ١٤٣، دار بلنسيه ، الرياض ، ط١ ، ١٤٢٠ هـ وانظر: تعليق مختصر على كتاب لمعة الاعتقاد لمحمد بن صالح العثيمين، دار الوطن ، الرياض ، ط ١٤٢٣ هـ ، ص : ٢٤.

عليه – بدون قصور من المتعجب – بحيث يعمل عملاً مستغرباً لا ينبغي أن يقع من مثله .

والعَجَب الثابت لله هو الثاني ؛ لأنه ليس عن نقص من المتعجَّب ، ولكن بالنظر إلى حال المتعجَّب منه [٢٤] .

كذلك لم يفهموا أن المراد من الضحك هو الرضى ، بل فهموا أنه ضحك حقيقي يليق به – تعالى – لا يشابه ضحك المخلوقين [٢٥] .

المبحث الثاني: طرح الأسئلة على الصحابة أو الإجابة على أسئلتهم

ومن منهجه ﷺ في تعليم الأسماء والصفات إلقاء الأسئلة على المتلقين ، أو الإجابة على أسئلة السائلين ، وهذا أسلوب تعليمي تربوي من الممكن أن يُستخدم في تعليم الناس للأسماء والصفات ، وذلك بطرح الأسئلة الميسرة والواضحة عليهم ، وذلك للفت انتباههم ، وكذلك بالإجابة على تساؤلاتهم إجابة شافية وواضحة حينما يسألون عن أسماء الله وصفاته ، وهذا المبحث جعلته في مطلبين هما :

المطلب الأول: طرحه للأسئلة – عليه – الصلاة والسلام

ومن أمثلة ذلك :

أ) صفة العلو

جاء في صحيح مسلم عن معاوية بن الحكم السلمي – رضي الله عنه – قال : " كان لي جارية ترعى غنماً لي قبل أحد والجوانية [٢٦] فاطلعت ذات يوم ، فإذا الذئب قد ذهب بشاة من غنمها ، وأنا رجل من بني آدم ، آسف كما يأسفون لكني صككتها صكة ، فأتيت رسول الله ﷺ فعظم ذلك عليَّ : قلت : يا رسول الله ، أفلا أعتقها ؟ قال : ائتني بها ، فأتيته بها ، فقال لها : أين الله ؟ قالت : في السماء ، قال من أنا ؟ قالت : أنت رسول الله ، قال : أعتقها فإنها مؤمنة " [٢٧] .

الحديث عن قصة معاوية بن الحكم مع رسول الله ﷺ يطول لا سيما وأنه سأل الرسول ﷺ عن جوانب متعددة في العقيدة [٢٨] والشاهد هنا أن الرسول ﷺ اهتم بأمر الجارية وعظّم أمر ضربها وحث على عتقها ولكنه لم يكتف بذلك بل سألها عن ربها

---

(٢٤) انظر : شرح العقيدة الواسطية ، للشيخ محمد بن عثيمين ، ص : ٤٤٦ ، ومجموع فتاوى شيخ الإسلام ٦ / ١٢٣ ، وانظر : دفع إيهام التشبيه عن أحاديث الصفات ، ص : ١٤٤ – ١٤٥ .

(٢٥) انظر : الإرشاد شرح لمعة الاعتقاد ، الهادي إلى سبيل الرشاد ، ابن قدامه شرح عبد الله الجبرين ، دار طيبة ، الرياض ط٢ ، ١٤١٩ هـ لابن جبرين ، ص : ١٤٢ ، وما بعدها ، وسيأتي الحديث عن ذلك لاحقاً إن شاء الله .

(٢٦) اسم موضع ، أوقرية ، قرب المدينة ، انظر : معجم البلدان ، لياقوت الحموي ، ٢/١٧٥

(٢٧) صحيح مسلم ، كتاب المساجد ، باب تحريم الكلام في الصلاة ، رقم ٨٣٦ /ج٣ ص ١٤٠ .

(٢٨) أعني أن الحديث أطول من ذلك وقد سقت الشاهد منه وللاستزادة يمكن الرجوع إلى : شرح الحديث في مظانه (انظر : شرح النووي على صحيح مسلم ، ج٥ ، ص : ٢٤) .

ورسولها ، سألها سؤالاً مهماً أين الله ؟ فكان الجواب في السماء . وسألها من أنا ؟ فقالت أنت رسول الله . فكانت النتيجة : "اعتقها فإنها مؤمنة أي باقية على إيمانها الفطري الذي لم تلوثه الآراء الفاسدة .." [٢٩] مع أنها جارية ليس لها حظ في التعليم إلا أن رسول الله ﷺ طرح ذلك السؤال العظيم عليها ليعلمها بكل يسر وسهولة ، وقد فهمته الجارية كما ينبغي فأجابت بإيمان فطري وعميق بأن الله في السماء أي في العلو ولم تتردد في ذلك وأقرها الرسول ﷺ على ما قالت ولم يخطر على بالها فيما لو أثبتت العلو أنه يلزم أن تكون هناك جهة تحيط به عز وجل أو أنه يلزم أن يكون الله في حيّز أو أن العلو يستلزم التحديد أو التجسيم[٣٠] . يقول الشيخ ابن عثيمين – رحمه الله تعالى – : "فهذه جارية لم تتعلم ، والغالب على الجواري الجهل ، لا سيما وهي أمة غير حُرّة لا تملك نفسها ، تعلم أن ربها في السماء ، وضُلاّل بني آدم يُنكرون أن الله في السماء ويقولون : أما أنه لا فوق العالم ولا تحته ولا يمين ولا شمال أو أنه في كل مكان "[٣١].

فالعلو من صفات الله الثابتة له بالكتاب والسنة وإجماع السلف الصالح[٣٢] ، يقول الله – تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلْعَلِيُّ ٱلْعَظِيمُ﴾ [٣٣] ، وقد كان النبي ﷺ يقول في سجوده : سبحان ربي الأعلى [٣٤].

وقد أجمع السلف على إثبات العلو لله فيجب إثباته له من غير تحريف ، ولا تعطيل ، ولا تكييف ، ولا تمثيل ، وهو علو حقيقي يليق بالله تعالى[٣٥].

يقول الإمام أحمد بن حنبل – رحمه الله تعالى: " وإنه – عز وجل – على عرشه فوق السماء السابعة يعلم ما تحت الأرض السفلى وإنه غير مماس لشيء من خلقه ، وهو تبارك بائن من خلقه ، وخلقه بائنون منه[٣٦].

ب) مثال آخر عن "العلو" وفيه سؤال من الرسول ﷺ

ومن الأمثلة على أسئلة الرسول ﷺ للناس ما جاء في البخاري ومسلم من حديث أبي سعيد الخدري ﷺ أنه قال : بعث علي بن أبي طالب ﷺ إلى رسول الله ﷺ من اليمن بذهيبة في أديم مقروظ لم تحصل من ترابها قال فقسمها بين أربعة نفر ، بين عيينة

---

(٢٩) الصفات الإلهية في الكتاب والسنة ، لمحمد أمان الجامي - مكتبة الفرقان – عجمان ، ط ٣ ، ١٤٢٣هـ ، ص : ٢٣٢ .

(٣٠) انظر : الإرشادفي شرح لمعة الاعتقاد لابن جبرين ، ص : ١٤٧.

(٣١) المحاضرات السَّنية في شرح العقيدة الواسطية ، محمد بن صالح العثيمين ، مكتبة طبرية ، الرياض ، ط ١ ، ١٤١٣هـ، ج١ ، ص : ٣٥١ .

(٣٢) انظر : مختصر العلو للعلي الغفار للألباني ، ط المكتب الإسلامي ، دمشق ، ط ١ ، ١٤٠١هـ ، ص : ١٤٦ .

(٣٣) سورة البقرة ، آية : ٢٥٥ .

(٣٤) صحيح مسلم ، كتاب : صلاة المسافرين رقم ٧٧٢ ، ج١ ، ص : ٥٣٦ .

(٣٥) انظر : التعليق على لمعة الاعتقاد لابن عثيمين ، دار الوطن – الرياض ، ط ٢ ، ١٤٢٣هـ ، ص : ٢٦ .

(٣٦) المسائل والرسائل المروية عن الإمام أحمد بن حنبل في العقيدة ،لعبدالإله الأحمدي، دار طيبة – الرياض ن ط٢ ، ١٤١٦هـ ، ج ١ ، ص : ٣٢٠ .

بن بدر وأقرع بن حابس وزيد الخيل والرابع إما علقمة وإما عامر بن الطفيل، فقال رجل من أصحابه كنا نحن أحق بهذا من هؤلاء، قال: فبلغ ذلك النبي ﷺ فقال: ألا تأمنونني وأنا أمين من في السماء يأتيني خبر السماء صباحاً ومساءً .. الحديث "[٣٧]. فهذا سؤال منه عليه الصلاة والسلام أثار انتباه الصحابة رضوان الله عليهم، وعلّمهم أن الله في العلو، وأن محمداً أمين من في العلو.

ج) صفتا الرحمة والرزق

وردفي صحيح البخاري عن زيد بن خالد ﷺ قال: "ثم خرجنا مع رسول الله ﷺ عام الحديبية فأصابنا مطرذات ليلة فصلى لنا رسول الله ﷺ صلاة الصبح ثم أقبل علينا فقال: "أتدرون ماذا قال ربكم، قلنا الله ورسوله أعلم، فقال: قال الله أصبح من عبادي مؤمن بي وكافر بي فأما من قال مطرنا برحمة الله وبرزق الله وبفضل الله فهو مؤمن بي كافر بالكوكب، وأما من قال مطرنا بنجم كذا وكذا فهو مؤمن بالكوكب، كافر بي "[٣٨]. الرسول ﷺ هنابعدأن صلى بالناس صلاة الفجرسألهم سؤالاً جميلاً وواضحاً مبيناً لهم رحمة الله ورزقه لما أنزل عليهم الغيث، وجميل بنا أن نختار الوقت المناسب والحديث المناسب لمخاطبة الناس وتعريفهم بصفات ربهم، فالناس آنذاك لما خاطبهم رسول الله ﷺ كان ذلك بعد صلاة الفجر، ونزول المطر حيث بدأهم بالسؤال ثم غرس في نفوسهم تلكم المفاهيم العظيمة، فالناس في حاجة لمعرفة صفات ربهم وعبادة الله بذلك، والصحابة هنا فهموا أن مراد رسول الله ﷺ إثبات صفتي الرحمة والرَّزّق لله تعالى حقيقة، فلم يؤوّلوا الرحمة بآثارها خشية التمثيل أو التشبيه [٣٩]، وعلموا أن الأرزاق كلها بيد الله وحده، فهو خالق الأرزاق والمرتزقة، وموصلها إليهم وخالق أسباب التمتع بها؛ فالواجب نسبتها إليه وحده وشكره عليها فهو مولاها وواهبها "[٤٠].

المطلب الثاني: الإجابة على أسئلة الصحابة – رضوان الله عليهم.

ومن أمثلة ذلك:

١- الرؤية[٤١]:

الصحابة رضوان الله عليهم كانوا يسألون عن أمور دينهم وخاصة ما يتعلق بربهم عز وجل وأسمائه

---

(٣٧) صحيح البخاري رقم ٤٠٩٤، جـ ٤ / ١٥٨١، ومسلم رقم ١٠٦٤، جـ ٢ / ٧٤٢.

(٣٨) صحيح البخاري رقم ٣٩١٦ جـ ٤، ص: ١٥٢٤.

(٣٩) دفع ما يوهم التشبيه للسمهري: ٢٦٣ – ٢٦٧.

(٤٠) شرح القصيدة النونية لابن القيم، شرح محمد خليل الهراس، دار الفاروق، المدنية ٢ / ١٠١، وانظر: صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة، ص: ١٥١.

(٤١) أي: رؤية الله تعالى يوم القيامة. والرؤية ليست من صفات الله – تعالى –، ولكن السلف دائماً يذكرونها في باب الأسماء والصفات لعلاقتها بذلك. "انظر: تيسير لمعة الاعتقاد، عبدالرحمن بن صالح المحمود، دار الوطن، الرياض، ط١، ١٤٢٣هـ، ص٢٠١.

وصفاته فقد جاء في البخاري ومسلم واللفظ للبخاري عن أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – قال : قلنا : ثم يا رسول الله هل نرى ربنا يوم القيامة ؟ قال : هل تضارون[٤٢] في رؤية الشمس والقمر إذا كانت صحواً قلنا لا ، قال : فإنكم لا تضارون في رؤية ربكم يومئذٍ إلا كما تضارون في رؤيتهما .. " الحديث [٤٣]. فهنا سأل الصحابه رضوان الله عليهم رسول الله ﷺ سؤالاً واضحاً عن الرؤية الحقيقية لربهم عز وجل وذلك يوم القيامة فأجابهم عليه الصلاة والسلام بإجابة واضحة وجلية ابتدأها بسؤالهم هل تضارون في رؤية الشمس والقمر أي : هل يزاحمكم أو يضايقكم على رؤيتهما فقالوا : لا ، فأخبرهم أن رؤيتهم لله لا احد يزاحمهم فيها وأنها متحققة ، وقد فهم الصحابة المراد من ذلك ولم يفهموا أن المقصود هو التجسيم[٤٤] أو هو تشبيه المرئي بالمرئي بل فهموا أن المقصود هو تشبيه الرؤية بالرؤية ، والمقصود هو تحقيق الصفة من غير مماثلة أو مشابهة لله تعالى بخلقه . يقول شارح الطحاوية : " وليس تشبيه رؤية الله – تعالى – برؤية الشمس والقمر تشبيهاً لله ، بل هو تشبيه الرؤية بالرؤية لا تشبيه المرئي بالمرئي ، ولكن فيه دليل على علو الله على خلقه ، وإلا فهل تعقل رؤية بلا مقابلة؟! .

ومن قال : يرى لا في جهة فليراجع عقله ! فإما أن يكون مكابراً لعقله أو في عقله شيء ، وإلا فإذا قال: يرى لا أمام الرائي ولا خلفه ولا عن يمينه ولا عن يساره ولا فوقه ولا تحته ، رد عليه كل من سمعه بفطرته السليمة "[٤٥] . وقد نقل الصحابة هذا الحديث وهذا الفهم له إلى من بعدهم . فأهل السنة والجماعة يؤمنون أن المؤمنين يرون ربهم عياناً يوم القيامة ، وهذا ثابت بالكتاب والسنة[٤٦] ، يقول الغنيمان : "والأحاديث في رؤية المؤمنين لربهم في الآخرة كثيرة جداً ، وقد تواترت عن رسول الله ﷺ ، وتلقاها أتباعه بكل قبول وارتياح وانشراح لها ، وكلهم يرجو ربه ويسأله أن يكون ممن يراه في جنات عدن يوم يلقاه "[٤٧] ، وأختم الحديث عن الرؤية بكلام

---

(٤٢) تضارون بضم أوله وتشديد الراء من الضرر ، أي : لا تضرون أحداً ولا يضركم بمنازعة ولا مجادلة ولا مضايقة ، وجاء بتخفيف الراء من الضير وهو لغة من الضر أي لا يخالف بعض بعضاً فيكذبه وينازعه فيضيره بذلك ، وقيل المعنى : لا تضايقون أي لا تزاحمون . انظر : النهاية في غريب الحديث والأثر ، لابن الأثير ، ت : علي الأثري ، ص ٥٤٢ ، حرف "الضاد" ، وفتح الباري ١١ / ٤٤٦ .

(٤٣) صحيح البخاري رقم ٧٠٠١ ، جـ ٦/ ٢٧٠٦ ، وصحيح مسلم رقم ٢٩٦٨ ، جـ ٤ / ٢٢٧٩ وهو عن أبي هريرة – رضي الله عنه .

(٤٤) انظر : دفع إيهام التشبيه عن أحاديث الصفات للسمهري ، ص : ٢٥٩ .

(٤٥) شرح العقيدة الطحاوية ، ابن أبي العز الحنفي ، تخريج الألباني ، المكتب الإسلامي - بيروت ، ط٩ ، ١٤٠٨ هـ ، ص : ١٩٥ .

(٤٦) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ١٤٤ .

(٤٧) شرح كتاب التوحيد للغنيمان : ٢ / ٨ . وانظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، للسقاف ، ص : ١٤٥ .

نفيس لأبي الحسن الأشعري – رحمه الله تعالى – حيث قال: "وأجمعوا على أن المؤمنين يرون الله – عز وجل – يوم القيامة بأعين وجوههم، على ما أخبر به تعالى، في قوله: ﴿وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاضِرَةٌ ۝٢٢ إِلَىٰ رَبِّهَا نَاظِرَةٌ ۝٢٣﴾[٤٨] وقد بيّن معنى ذلك النبي ﷺ، ودفع إشكاله فيه بقوله للمؤمنين: ترون ربكم عياناً" وقوله: "ترون ربكم يوم القيامة كما ترون القمر، ولا تضامون في رؤيته" فبيّن أنَّ رؤيته – تعالى – بأعين الوجوه"[٤٩].

٢- صفة الضحك

جاء في سنن ابن ماجه ومسند الإمام أحمد عن أبي رزين العقيلي قال: قال رسول الله ﷺ: "ضحك ربنا من قنوط عباده وقرب غِيَرِه"[٥٠]. قال: قلت: يا رسول الله أو يضحك الرب – عز وجل – ؟ قال: "نعم". قال – أي: أبو رزين – لن نعدم من رب يضحك خيراً[٥١].

فالرسول ﷺ أخبر عن ربه أنه يضحك ضحكاً حقيقياً يليق بجلاله لا يشابه ضحك المخلوقين؛ فيستفهم الصحابي ليتأكد من ثبوت تلك الصفة أويضحك الرب – عز وجل – فيجيبه الرسول عليه الصلاة والسلام بنعم فيؤمن بتلك الصفة، ويفهم المراد من الخطاب فيعرف ربه أكثر ويرجو ما عنده – عز وجل – مما أثر على أبي رزين وجعله يقول: لن نعدم من رب يضحك خيراً ولم يسأل عن كيفية الضحك ولم يعتقد أو يقل رضي الله عنه إن الضحك هو الرضى من الله تعالى خوفاً من التشبيه[٥٢] أو أن ذلك يستلزم حلول الحوادث بذات الله تعالى[٥٣] بل إنه رضي الله عنه آمن بها كما جاءت وكما نطق بها رسول الله ﷺ وعلم أن الله "يفعل ما يشاء ويضحك إذا شاء، ويرضى إذا شاء، ويغضب إذا شاء دون أن

---

(٤٨) سورة القيامة، الآيتان: ٢٢، ٢٣.

(٤٩) رسالة إلى أهل الثغر، ص: ٢٣٧.

(٥٠) غيره، أي: سرعة رحمتي لكم، وتغيير ما بكم من ضر (انظر: طبقات الحنابلة، لأبي يعلي ٢ / ٦٩).

(٥١) الحديث في مسند الإمام احمد ٤ / ١١، وفي سنن ابن ماجه: ١ / ٦٤. =

= وللاستزادة: انظر: السنة لابن أبي عاصم ١ / ٢٤٤، والدارمي في النقض على المريسي ص: ١٧٧، والصفات للدار قطني، ص: ٤٦، والشريعة للآجري، ص: ٢٧٧، والمسند للطيالسي، ص: ١٤٧، وذكر القاضي أبو يعلي أن أبا عمر = محمد بن عبد الواحد، صاحب اللغة سئل عن قول النبي ﷺ: "ضحك ربنا من قنوط عباده، وقرب غيره"، فقال: "الحديث معروف، وروايته سنة، والاعتراض بالطعن عليه بدعة، وتفسير الضحك تكلف وإلحاد، فأما قوله: "وقرب غيره" فمعناه: سرعة رحمته لكم وتغيير ما بكم من ضر"، (طبقات الحنابلة، للقاضي أبي يعلي ٢ / ٦٩، ودفع إيهام التشبيه للسمهري، ص: ١٣٩) و"للعلامة ابن القيم – رحمه الله – كلام مطول في تفخيم شأن هذا الحديث وبيان من رواه من اللائمة. وانظر: زاد المعاد (٣ / ٦٧٣ – ٦٨٦). وأنظر: دفع إيهام التشبيه – (الحاشية ٣، ص: ١٣٨ – ١٣٩)،.

(٥٢) انظر: دفع إيهام التشبيه، ص: ٣٧، وما بعدها.

(٥٣) انظر: الإرشاد شرح لمعة الاعتقاد، لابن جبرين، ص: ١٤٤.

يكون في شيء من ذلك نقص أو نسبة نقص إلى الله سبحانه وتعالى "[٥٤].

وقد " أجمع أهل السنة والجماعة ، على وصف الله تعالى بالضحك على ما يليق بجلاله وعظمته على حدّ قوله تعالى : ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾[٥٥]" [٥٦] . يقول الإمام ابن خزيمة : " باب ذكر إثبات ضحك ربنا – عز وجل – بلا صفة تصف ضحكه ، جل ثناؤه ، لا ولا يشبه ضحكه بضحك المخلوقين وضحكهم كذلك بل نؤمن بأنه يضحك ، كما أعلم النبي ﷺ، ونسكت عن صفة ضحكه جل وعلا ؛ إذ الله – عز وجل – استأثر بصفة ضحكه ، لم يطلعنا على ذلك ، فنحن قائلون بما قال النبي ﷺ، مصدقون بذلك ، بقلوبنا منصتون عما لم يبين لنا ، مما استأثر الله بعلمه[٥٧] .

ويقول الآجري : " باب الإيمان بأن الله – عز وجل – يضحك : اعلموا وفقنا الله وإياكم للرشاد من القول والعمل أن أهل الحق يصفون الله – عز وجل – بما وصف به نفسه – عز وجل ، وبما وصفه به رسوله ﷺ وبما وصفه به الصحابة – رضي الله عنهم – . وهذا مذهب العلماء ممّن اتبع ولم يبتدع ، ولا يقال فيه : كيف ؟ بل التسليم له ، والإيمان به ، أن الله عزّ وجل يضحك ، كذا روي عن النبي ﷺ وعن صحابته – رضي الله عنهم – ، فلا ينكر هذا إلا من لا يحمد حاله عند أهل الحق[٥٨] .

وقال أبو عبيد القاسم بن سلاّم لما قيل له : هذه الأحاديث التي تروى ، في : الرؤية ، والكرسي ؛ موضع القدمين ، وضحك ربنا من قنوط عباده ، وإنّ جهنم لتمتليء ... وأشباه هذه الأحاديث ؟ قال رحمه الله : "هذه الأحاديث حق لا شك فيها رواها الثقات بعضهم عن بعض "[٥٩].

المبحث الثالث: التعليم عن طريق القصص الحق

القصة لها تأثير عظيم على النفوس وهي أسلوب تربوي يأسر القلوب ويكفي أن لها جانب كبير في كتاب الله – عز وجل – ، وقد اهتم بها الرسول ﷺ إيّما اهتمام وذلك في تعليم الصحابة أمور دينهم وخاصة جانب العقيدة فكان من منهجه عليه الصلاة والسلام في تعليم الأسماء والصفات جانب القصة ، ومن ذلك ما يلي :

١ – صفة الفرح

جاء في الحديث المتفق عليه واللفظ لمسلم أنه ﷺ قال : "لله اشد فرحاً بتوبة عبده حين يتوب إليه من

---

(٥٤) المصدر السابق ، ص : ١٤٤ .

(٥٥) سورة الشورى ، آية : ١١ .

(٥٦) دفع إيهام التشبيه ، ص : ١٣٩ .

(٥٧) كتاب التوحيد وإثبات صفات الرّب عز وجل لأبي بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة ، مكتبة الرشد ، الرياض ، ط٣ ، ١٤١٤هـ ، ج ٢ / ٥٦٣ .

(٥٨) الشريعة ، لأبي بكر محمد بن الحسين الآجرلي ، تحقيق : محمد حامد الفقي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ط١ ، ١٤٠٣ هـ ، ص : ٢٧٧ .

(٥٩) "التمهيد" (٧ / ١٤٩ – ١٥٠) .

أحدكم كان على راحلته بأرض فلاة فانفلتت منه، وعليها طعامه وشرابه، فأيس منها فأتى شجرة فاضطجع في ظلها قد أيس من راحلته، فبينما هو كذلك إذ هو بها قائمة عنده، فأخذ بخطامها، ثم قال من شدة الفرح (اللهم أنت عبدي وأنا ربك) أخطأ من شدة الفرح "(٦٠).

في هذه القصة بيّن الرسول ﷺ للصحابة أن الله يفرح فرحاً لائقاً بجلاله وعظمته، وذلك بخطاب ميّسر وممتع حيث استخدم فيه أسلوب القصة، وقد فهم الصحابة من خطابه عليه الصلاة والسلام أن الله يفرح ويشتد فرحه تعالى بتوبة عبده الذي ذهبت عنه راحلته وفيها متاعه ثم عادت إليه فأخطأ من شدة الفرح، مع أن الله تعالى لا يحتاج إلى توبة عباده، بل هم مفتقرون إليه في كل أحوالهم لكن لكرمه– سبحانه وتعالى – ومحبته للإحسان والفضل والجود ويفرح هذا الفرح الذي لا نظير له بتوبة الإنسان إذا تاب إليه (٦١).

والرسول ﷺ لما خاطب الناس بذلك عرّفهم بربهم وفرحه بتوبتهم وهو بذلك غرس في نفوسهم محبة هذا الإله الذي يفرح بتوبة عباده وهو ليس في حاجة لذلك، وغرس في نفوسهم أيضاً المحبة والحرص على التوبة وعلى رضى الله – تعالى – دائماً ورجاء ما عنده – تعالى – وما أجمل أن تعرف الناس بربهم بمثل هذا الخطاب ليؤثر ذلك في نفوسهم.

وقد فهم الصحابة أيضاً أن لله فرحاً يليق به لا يشبه فرح ذلك العبد الذي فرح براحلته. وفهموا المراد، وآمنوا به على حقيقته ولم يؤلوا هذه الصفة بأثرها ولازمها من رضى الله وقبوله للتوبة وثوابه عليها بدعوى أن حقيقة الفرح مستحيلة على الله لأنها خفة وانفعال وتغيير من حال إلى حال– وكل ذلك لا يليق بالله تعالى – كما هو حال المؤلين الذين لم يفهموا من نصوص الصفات إلا حقائق صفات المخلوقين (٦٢) ففسروا نصوص الصفات بتلك الحقائق فوقعوا في التشبيه ثم حاولوا التخلص من التشبيه فوقعوا في التأويل والنفي للصفات والقول على الله بغير علم (٦٣).

يقول الشيخ الهراس: "وفي هذا الحديث إثبات صفة الفرح لله عز وجل والكلام فيه كلام في غيره من الصفات؛ أنه صفة حقيقية لله – عز وجل – على ما يليق به، وهو من صفات الفعل التابعة لمشيئته تعالى وقدرته؛ فيحدث له هذا المعنى المعبَّر عنه بالفرح عندما

(٦٠) صحيح البخاري جـ ١١، ص: ١٠٢.، وصحيح مسلم، جـ ٤، ص: ٢١٠ – ٢١٥.

(٦١) انظر: المحاضرات السنية في شرح الواسطية لابن عثيمين، ص: ٤٤٠.

(٦٢) انظر: كتاب الأسماء والصفات، لأحمد بن الحسين البيهقي، تحقيق الشيخ عماد الدين حيدر، دار الكتاب العربي، بيروت، جـ ٢، ص: ٢٢٩

(٦٣) انظر: الصفات الإلهية الواردة في الكتاب والسنة، لمحمد أمان، ص: ٢٩٨.

وانظر: شرح العقيدة الواسطية، لابن تيمية، شرح محمد خليل الهراس، تخريج: علوي السقاف، دار الهجرة، الخبر، ط١، ص: ١٦٦.

يُحْدِثْ عبدهُ التوبة والإنابة إليه ، وهو مستلزمٌ لرضاه عن عبده التائب ، وقبوله توبته ، وإذا كان الفرح في المخلوق على أنواع ؛ فقد يكون فرح خفة وسرور وطرب ، وقد يكون فرح أشر وبطرٍ ؛ فالله – عزّ وجلّ – مُنزه عن ذلك كله ، ففرحه لا يشبه فرح أحد من خلقه ؛ لا في ذاته ، ولا في أسبابه ، ولا في غاياته ، فسببه كمال رحمته وإحسانه التي يحب من عباده أن يتعرضوا لها ، وغايته إتمام نعمته على التائبين المنيبين ... "[٦٤].

ويقول الشيخ ابن عثيمين : " في هذا الحديث إثبات الفرح لله – عز وجل – ، فنقول في هذا الفرح أنه فرح حقيقي وأشدّ فرح ، ولكنه ليس كفرح المخلوقين .. وهو فرح يليق به – عز وجل – مثل بقية الصفات ، كما أننا نقول لله ذات ولكن لا تماثل ذواتنا فله صفات لا تماثل صفاتنا ؛ لأن الكلام عن الصفات فرع عن الكلام في الذات ، فنؤمن بأن الله – تعالى – له فرح كما اثبت ذلك أعلم الخلق به محمد ﷺ وأنصح الخلق للخلق ، وأفصح الخلق فيما يَنْطق به – عليه الصلاة والسلام – ، ونحن على خطر إذا قُلنا المراد بالفرح الثواب ... "[٦٥] .

٢- صفتا العلم والْعَتْب

جاء في الصحيحين من حديث ابن عباس – رضي الله عنهما – أن النبي ﷺ قال : " ثم قام موسى النبي خطيباً في بني إسرائيل فسُئل أيُّ الناس أعلم ؟ فقال : أنا أعلم . فعَتَبَ الله عليه إذ لم يردّ العلم إليه ، فأوحى الله إليه إن عبداً من عبادي بمجمع البحرين هو أعلم منك قال يا رب وكيف به فقيل له أحمل حوتاً في مكتل فإذا فقدته فهو ثم ... الحديث "[٦٦] ، ثم ساق الرسول ﷺ لأصحابه القصة بأكملها – أعني قصة الخضر مع موسى عليه السلام – ، ولا شك أن القصة كما ذكرت فيما سبق[٦٧] لها من الأثر الشيء العظيم في النفوس ، في هذه القصة علّم رسول الله ﷺ أصحابه الشيء الكثير ، والشاهد في مقامنا هذا أنه عليه الصلاة والسلام علّم الصحابة أن الله تعالى يتصف بصفتين حقيقيتين لائقتين بجلاله وعظمته هما :

أ) صفة العلم

فالعلم صفة ذاتية ثابتة لله – عز وجل – بالكتاب والسنة ، ومن أسمائه تعالى "العليم" والأدلة في ذلك كثيرة[٦٨] ، وقصة الخضر مع موسى وعتاب الله لموسى إذ لم يرد العلم إليه شواهد على علم الله – تعالى – ونجد في هذه القصة أن الخضر قال لموسى عليهما السلام ، وذلك لما التقيا : "إنك على علم من علم الله علمه الله لا أعلمه ، وأنا على علم من علم

---

(٦٤) شرح العقيدة الواسطية ، للهراس ، ص : ١٦٦ .

(٦٥) المحاضرات السَّنية في شرح العقيدة الواسطية ، لابن عثيمين ، ص : ٤٤٠ .

(٦٦) صحيح البخاري رقم ١٢٢ ، ١ / ٥٧ ، وصحيح مسلم رقم ٢٣٨٠ ، ٤ / ١٨٤٧ .

(٦٧) انظر ، ص : ١٣ من البحث.

(٦٨) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٢٢٣ ، وما بعدها ، وانظر : المحاضرات السنية في شرح العقيدة الواسطية ١ م ١٥٠ ، وما بعدها

الله علمنيه لا تعلمه "[٦٩]. ففهم الصحابة المراد من خطاب الرسول ﷺ وأن علم الله واسع وأنه لا يعزب عنه مثقال ذرة في الأرض ولا في السماء لا من الجماد ولا من النبات ولا الحيوان سواء كان صغيراً أو كبيراً، ظاهراً أو باطناً، جلياً أو خفياً[٧٠].

يقول الإمام أحمد – رحمه الله تعالى – : "وهو يعلم ما في السموات السبع، والأراضين السبع، وما بينهما، وما تحت الثرى، وما في قعر البحار، ومنبت كل شعرة وكل شجرة وكل زرع وكل نبات، ومسقط كل ورقة، وعدد ذلك، وعدد الحصي والرمل والتراب، ومثاقيل الجبال، وأعمال العباد وآثارهم، وكلامهم، وأنفاسهم، ويعلم كل شيء، لا يخفى عليه من ذلك شيء، وهو على العرش فوق السماء السابعة"[٧١].

ولم ينكر الصحابة رضوان الله عليهم صفة العلم ولم يفهموا من العلم أنه مخلوق أو أنه عالم بعلم، وعلمه ذاته كما قال بذلك من أنكر، أو أوّل[٧٢].

ويقول الإمام أحمد أيضا : "إذا قال الرجل : العلم مخلوق فهو كافر؛ لأنه يزعم أن الله لم يكن له علم حتى خلقه "[٧٣].

وصفة العلم لا ينكرها إلا زنديق، والسلف يقولون إن الله – عز وجل – عالم بعلم هو صفة له، وأن علمه أزلي بأزليته. وأنه عز وجل علم في الأزل ما سيكون من دقيق وجليل. وهو عالم بمعلومات غير متناهية وينفون أن يكون علم الله تعالى مخلوقاً[٧٤].

ب- صفة الْعَتْب

وصفة العتب صفة فعلية ثابتة لله تعالى كما يليق به عز وجل[٧٥]، وعتاب الله – عز وجل – لا يشبه عتاب المخلوقين لبعضهم " وهو ليس من جنس عتاب البشر بعضهم لبعض إذ لا شبه بين الخالق والمخلوق، ولأن الله قد يعاتب رسوله لا لتقصير أو خطأ بل لتنبيه أصحابه وتوجيههم من خلال رسول الله ﷺ فيوجه إليه الخطاب تشريفاً وتكريماً مع انه يراد به غيره، وفي القرآن الكريم آيات كثيرة اتفق المفسرون على أنها جاءت بأسلوب العتاب لرسول الله ﷺ. والملاحظ أن العتاب الوارد في القرآن ليس من جنس واحد، بل هو أنواع : فمنه عتاب الإشفاق والمواساة، ومنه عتاب التنبيه على الكمال، ومنه عتاب الدفاع عن حقوق

---

(٦٩) صحيح البخاري رقم ١٢٢، ١ / ٥٧، وصحيح مسلم رقم ٢٣٨٠، ٤ / ١٨٤٧.

(٧٠) انظر : أسماء الله الحسنى الهادية إلى الله والمعرّفة به، د. عمر سليمان الاشقر، دار النفائس - الأردن ن ط الأولى، ١٤٢٣هـ، ص : ١٨١.

(٧١) المسائل والرسائل المرورية عن الإمام أحمد في العقيدة ١ / ٢٨٤.

(٧٢) المصدر السابق ١ / ٢٨٤ – ٢٨٦.

(٧٣) المصدر السابق : ١ / ٢٨٢.

(٧٤) المصدر السابق : ١ / ٢٨٤ – ٢٨٥.

(٧٥) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة، ص : ٢٠٩.

النبي ﷺ " [٧٦].

والصحابة – رضوان الله عليهم – علموا مراد الرسول ﷺ وفهموا أن الله يعتب عتباً يليق بجلاله وعظمته ، فالعتب في اللغة [٧٧] معلوم وكيفيته بالنسبة لله مجهولة ولذلك نجد عمر بن الخطاب ﷺ يفهم ذلك الفهم ويثبت تلك الصفة ، وهو يقص ما جرى بين النبي ﷺ وزوجاته ، يقول: " فاعتزل النبي ﷺ من أجل ذلك الحديث حين أفشته حفصة إلى عائشة ، وكان قد قال : ما أنا بداخل عليهن شهراً ؛ من شدة موجدته عليهن حين عاتبه الله .. "[٧٨] .

وخلاصة القول أن الرسول ﷺ خاطب الصحابة بالأسلوب القصصي حينما علّم الأسماء والصفات فاستفاد الناس المعرفة بربهم وبصفاته وأن العلم لا يرد إلا إليه – تعالى – وأنه يعلم كل شيء وبالتالي فإن العبد يراقب الله في كل حركاته وسكناته ؛ لأنه عليم بكل شيء وذلك يؤثر على سلوك الإنسان ويزيد العالم تواضعاً ولا يفرح بما أوتي من العلم .

ولو خاطبنا الناس بمثل هذا الأسلوب القصصي الرائع وعرّفناهم بصفات ربهم لرأينا الثمرة اليانعة بإذن الله تعالى ولرأينا اثر ذلك على حركاتهم وسكناتهم .

المبحث الرابع: ضرب المثال توضيحاً للصفات

ومن منهجه ﷺ في تعليم الأسماء والصفات ضرب الأمثلة للصحابة لتقريب المعنى ولتحقيق الصفة وليس للتشبيه ومن ذلك .

١– صفة القرب لله – تعالى

جاء في البخاري ومسلم عن أبي موسى الأشعري – رضي الله عنه – أنه قال : قال رسول الله ﷺ: " أيها الناس : أربعوا على أنفسكم ، إنكم لا تدعون أصمَّ ولا غائباً ، ولكن تدعون سميعاً قريباً ، إن الذي تدعون أقرب إلى أحدكم من عنق راحلته " [٧٩].

الرسول ﷺ هنا علّم الصحابة صفة من صفات الله – تعالى – ألا وهي صفة القرب الحقيقي لله تعالى من عباده وهو قرب لائق بجلاله وعظمته ، وذلك بأسلوب واضح وجميل استخدم فيه ضرب المثال

---

(٧٦) منهج القرآن الكريم في تثبيت الرسول ﷺ وتكريمه ، عبد الرحمن بن عبد الجبار هوساوي ، دار الذخائر ، الدمام ، ط١ ، ١٤١٦هـ ، ص : ٤٠٣ ، وانظر للاستزادة : آيات عتاب المصطفى في ضوء العصمة والاجتهاد ، لعويد المطرفي ، دار الفكر ، القاهرة ، ص : ١٠٥ .

(٧٧) العتب : الملامة ، كالعتاب والمعاتبة . عاتبه معاتبة وعتاباً : أي لامه (تاج العروس ، ج٣ / ٣٠٩) يقول الخليل : وحقيقة العتاب مخاطبة الإدلال ومذاكرة الموجدة (المصباح المنير ، مادة " عتب " ج٢ / ٤٦٤) وبسّط الأزهري هذا التعريف فقال : والعتاب : مخاطبة الإدلال ، وكلام المُدلّين أخلاهم طالبين حُسنَ مراجعتهم ، ومذاكرة بعضهم بعضاً ما كرهوه مما كسبهم الموجدة (انظر: تاج العروس ، مادة "عتب" ج ٣ / ٣١٠) .

(٧٨) رواه البخاري برقم ٢٣٣٧ ، جـ ٢ ن ص : ٨٣٧ ،وهوأيضافي الصحيح برقم ٤٨٩٥ ، جـ ٥ ، ص : ١٩٩٢.

(٧٩) صحيح البخاري ،رقم٢٨٣٠ ،ج٣ص١٠٩١ ، وصحيح مسلم رقم٢٧٠٤ ،ج٤ص٢٠٧٦ .

وذلك للإيضاح وليس لتشبيه قرب الله بقرب المخلوقين فتعال الله عن ذلك علواً كبيراً واستناداً لهذا قال العلماء بجواز تشبيه الغائب بالحاضر للإيضاح، والرسول ﷺ خاطب الناس هنا خطاباً واضحاً راعى في معاني ذلك الخطاب ما كان اقرب إلى فهم المتلقي وإدراكه؛ فالصحابة هنا مسافرون وكل منهم على راحلته فضرب مثلاً في تعليمه قريباً من حالهم تلك، فلا أحسن من هذا المثل الذي ذكره النبي ﷺ [٨٠].

يقول الشيخ ابن عثيمين – رحمه الله تعالى – في شرحه على هذا الحديث: " .. عنق الراحلة للراكب قريب جداً ن فالله تعالى أقرب من هذا إليك، ومع هذا فهو فوق سماواته على عرشه ولا مُنافاة بين القرب والعلو، لأن الشيء قد يكون بعيداً قريباً. هذا بالنسبة للمخلوقين فكيف بالخالق؟ فالرب – عز وجل – قريب بعيد: بعيد في علوّه، قريب في دُنُوّه، أقرب إلى أحدنا من عنق راحلته "[٨١].

٢ – رؤية الله – تعالى:

جاء في الحديث المتفق عليه عن جرير بن عبد الله ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: " سترون ربكم عياناً كما ترون القمر ليلة البدر لا تضامون في رؤيته .. "[٨٢].

وقد سبق الكلام عن هذين الحديثين والتعليق عليهما، وذكر أقوال أهل العلم فيهما[٨٣] وقد سقتهما هنا لبيان أن من طريقة الرسول ﷺ في تعليم الأسماء والصفات ضرب المثال تقريباً وتوضيحاً وتحقيقاً لا تشبيهاً ولا تمثيلاً.

ويقول الشيخ ابن عثيمين – رحمه الله تعالى – أيضاً في تعليقه على هذا الحديث: " إن قول النبي ﷺ " إنكم سترون ربكم كما ترون القمر ليلة البدر لا تضامون في رؤيته " ليس تشبيهاً للمَرْئي بالمرئى ولكنه تشبيه للرُّؤْية بالرُّؤْية (تَرَوْنَ كما تَرَوْنَ) فالكاف في (كما ترون) داخلة على مصدر مُؤوّل لأن (ما) مصدرية وتقدير الكلام: (كرؤيتكم القمر ليلة البدر) وحينئذٍ يكون التشبيه للرُّؤْية بالرؤية، لا المرئي بالمرئي، والمراد أنكم ترونه رؤية واضحة كما ترون القمر ليلة البدر؛ ولهذا أعقبه بقوله (لا تضامون في رؤيته) أو لا تضارون في رؤيته فزال الإشكال الآن "[٨٤].

المبحث الخامس: تعليم الصفة بالإشارة "تحقيقاً لها لا تشبيهاً"

لا شك أن الرسول ﷺ أعلم هذه الأمة بالله – عز وجل – فهو المعصوم وهو المؤيد بالوحي وكلامه عن الله وحي يوحى، وقد بلّغ ما أُنزل إليه من ربه إلى أمته ﷺ. وقد كان من منهجه عليه الصلاة والسلام في

---

(٨٠) انظر: المحاضرات السنية ٢ / ٤٧٤.

(٨١) انظر: المحاضرات السنية ٢ / ٤٧٤، وانظر للمزيد: الكواشف الجلية، ص: ٤٨٨ فيوجد كلام نفيس حول هذا الحديث.

(٨٢) صحيح البخاري ٥٥٤، وصحيح مسلم ٦٣٣.

(٨٣) انظر، ص: ٥، ١١ من البحث.

(٨٤) المحاضرات السّنية في شرح العقيدة الواسطية لابن عثيمين، ١ / ٧٨.

تعليم الأسماء والصفات "الإشارة" وذلك لتحقيق الصفة وليس لتشبيهها بصفات المخلوقين وأيضاً لتوضيحها للناس وتفهيمهم لها .

والرسول ﷺ بفعله ذلك " لايدع مجالاً للشك في أن المراد من هذه النصوص هو ما دلت عليه ظاهراً ، وأن تأويلها وصرّفها عن ظاهرها باطل قطعاً وتحريف للكلم عن مواضعه ، ويزيد ذلك تأكيداً وبياناً أن أحداً من الصحابة لم يسأل رسول الله ﷺ ولم يستفسر عن شيء منها ؛ لأنهم فهموا المراد من ظاهر الخطاب ونصّه . ومما يزيد ذلك تأكيداً أيضاً أن الرسول ﷺ لم يذكر ولا حرفاً واحداً يدل على وجوب التأويل كما يقوله الموجبون للتأويل " [٨٥] . ومن الأمثلة على ذلك ما يلي :

١ – صفتا السمع والبصر : جاء في سنن أبي داود على شرط مسلم عن أبي هريرة ﷺ أنه قرأ قول الله تعالى : ﴿وكان الله سميعا بصيراً﴾ فوضع إبهامه على أذنه والتي تليها على عينه وقال : " رأيت رسول الله ﷺ يقرأ ويضع إصبعيه .. " [٨٦] .

وقد فهم الصحابة – رضوان الله عليهم – من تلك الإشارة من رسول الله ﷺ أن المقصود هو تحقيق الصفة وعدم مشابهة الله بخلقه لا في ذاته ، ولا في صفاته ؛ لذلك نجد أبا هريرة – رضي الله عنه – أشار كإشارته عليه الصلاة والسلام لأن قدوته هو رسول الله ﷺ [٨٧] . وقد فعل هذا – أعني الإشارة – غير واحد من الصحابة اقتداء به عليه الصلاة والسلام فقد روى اللالكائي عن ابن عباس أنه قرأ قوله تعالى : ﴿تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا﴾ [٨٨] فأشار بيده إلى عينه "[٨٩] وقد فهم الصحابة من خطابه عليه الصلاة والسلام الميسر ومن إشارته الواضحة أن الله يتصف بالسمع والبصر حقيقة ، وأن له عينان لائقتان بجلاله وعظمته ، فهم الصحابة ذلك من الحديث الآنف الذكر ، ومن حديثه ﷺ عن المسيح الدجال .

٢ – صفة العينين : فقد جاء في البخاري أنه لما ذكر الدجال عند النبي ﷺ قال : " إن الله لا يخفى عليكم ، إن الله ليس بأعور ، وأشار بيده إلى عينه – وإن المسيح الدجال أعور عين اليمنى ، كأن عينه عنبة طافية[٩٠] "[٩١] .

يقول الشيخ الغنيمان في شرحه لهذا الحديث : "قوله : (إن الله ليس بأعور) هذه الجملة هي المقصودة من

---

(٨٥) شرح كتاب التوحيد ، الغنيمان ح ٢ / ص : ١٧٣ .

(٨٦) سنن أبي داود ، تحقيق : محي الدين عبد الحميد ، دار الفكر ، رقم الحديث ٤٧٢٨ ، جـ ٤ / ص : ٢٣٣ .

(٨٧) انظر : كتاب صفات الله عز وجل ، صالح علي المسند ، دار المدني ، جدة ، ط ١ ، عام ١٤١٢هـ ، ص : ٦٢ .

(٨٨) سورة القمر ، آية : ١٤ .

(٨٩) كتاب شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة للألكائي ، ط . دار طيبة ، الرياض ، ٣ / ٤١١ .

(٩٠) عنبه طافيه : وهي الحبة التي خرجت عن حد نبتة أخواتها فظهرت من بينها وارتفعت ، وقيل : أراد به الحبة الطافية على وجه الماء ، شبه عينه بها ، انظر : النهاية في غريب الحديث والأثر ، لابن الأثير ، إشراف : على حسن عبد الحميد ، دار ابن الجوزي ، الدمام ـ ط١ ، ١٤٢١هـ ، ص : ٥٦٥ ، مادة " طفا" .

(٩١) صحيح البخاري رقم ٦٩٧٢ ، جـ ٦ ، ص : ٢٦٩٥ .

الحديث في هذا الباب، فهذا يدل على أن لله عينين حقيقة؛ لأن العور فقد أحد العينين، أو ذهاب نورها.. ولهذا صار هذا الحديث من الأدلة الواضحة على إثبات تثنية العين لله تعالى ويزيد ذلك وضوحاً إشارته ﷺ إلى عينه لتحقيق الوصف، يعني أن لله عينين سالمتين من كل عيب كاملتين، بخلاف الدجال الفاقد لإحدى عينيه، وذلك من أعظم الأدلة على كذبه "[٩٢].

والصحابة فهموا ذلك آمنوا به متبعين في ذلك رسول الهدى ﷺ، واتباعهم ذلك، وعدم خوضهم فيما لا فائدة فيه – كما هو حال الفلاسفة والمتكلمين – جعلهم يقولوا سمعنا وأطعنا، وجعلهم يعظمون الله حينما يسمعون عن صفاته وأسمائه الحسنى مما كان لذلك أكبر الأثر في عباداتهم وسلوكهم.. وهذا هو الواجب على المؤمن. يقول ابن خزيمة بعد أن ذكر جملة من الآيات تثبت صفة العين: " فواجب على كل مؤمن أن يثبت لخالقه وبارئه ما ثبت الخالق البارئ لنفسه من العين، وغير مؤمن من ينفي عن الله – تبارك وتعالى – ما قد ثبته الله في محكم تنزيله ببيان النبي ﷺ الذي جعله الله مبيناً عنه – عز وجل – في قوله: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ﴾[٩٣] فبين النبي ﷺ أن لله عينين فكان بيانه موافقاً لبيان محكم التنزيل، الذي هو مسطور بين الدفتين، مقروء في المحاريب والكتاتيب "[٩٤].

ويقول في موضع آخر: " نحن نقول: لربنا الخالق عينان يبصر بهما ما تحت الثرى وتحت الأرض السابعة السفلى، وما في السماوات العُلى "[٩٥].

٣ – صفة اليدين، والقبض، والبسط: جاء في البخاري ومسلم من حديث عبد الله بن عمر – رضي الله عنهما – أنه قال: " رأيت رسول الله ﷺ وهو على المنبر يقول: " يأخذ الجبار سماواته وأرضه بيديه" وقبض رسول الله ﷺ يديه، وجعل يقبضهما، ويبسطهما قال: " ثم يقول: أنا الرحمن، أنا الملك، أين الجبارون؟ أين المتكبرون؟ " وتمايل رسول الله ﷺ عن يمينه وعن شماله، حتى نظرت إلى المنبر يتحرك من أسفل شيء منه حتى إني لأقول: أساقط هو برسول الله ﷺ"[٩٦].

وهنا أشار رسول الله ﷺ بيديه قبضاً وبسطاً تحقيقاً لصفة اليدين، وأن الله يقبضهما ويبسطهما على الوجه اللائق بجلاله وعظمته[٩٧]. ولا شك أن ما فعله رسول الله ﷺ من الدين الذي أمر الله تعالى بتبليغه للناس وأوجب على رسوله بيانه، وقد فعل ﷺ بفعله وقوله فهو هنا "يقبض يديه ويبسطها عندما ذكر قبض

---

(٩٢) شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري ١ / ٢٤٢ – ٢٤٣.

(٩٣) سورة النحل، الآية: ٤٤.

(٩٤) كتاب التوحيد لابن خزيمة ١ / ٩٧.

(٩٥) المصدر السابق ١ / ١١٤.

(٩٦) صحيح البخاري ٦ / ١٠٤، وصحيح مسلم رقم ٢٧٨٨، جـ ٤ / ٢١٤٨ – و ٢٧٨٦.

(٩٧) انظر: كتاب صفات الله عز وجل، صالح المسند، دار المدني- جدة، ط٢- ١٤١٢هـ، ص: ٤٤ – ٤٥.

الله – تعالى – لسماواته وأرضه بيديه تقريراً منه ﷺ لظاهر النص ، وتأكيداً لما يفهمه كل مخاطب عربي يسمع هذا الكلام ولو كان من أبلد الناس . وهذا الذي فعله رسول الله ﷺ لو فعله أحد أمام من يدّعون التحقيق وأنهم أهل السنة لصاحوا به ، وعدوه مشبهاً مجسماً.وكان ﷺ يفعل مثل ذلك كثيراً عند ذكر صفات الله – تعالى – "[٩٨].

يقول أبو يعلي: " أعلم أنه غير ممتنع إطلاق القبض عليه سبحانه ، وإضافتها إلى الصفة التي هي اليد التي خلق بها آدم ؛ لأنه مخلوق باليد من هذه القبضة ، فدل على أنها قبضة باليد ، وفي جواز إطلاق ذلك أنه ليس في ذلك ما يحيل صفاته ولا يخرجها عما تستحقه "[٩٩] .

ويقول ابن القيم : " ورد لفظ (اليد) في القرآن والسنة وكلام الصحابة والتابعين في أكثر من مائة موضع وروداً متنوعاً متصرفاً فيه مقروناً بما يدل على أنها يد حقيقة من الإمساك والطي والقبض والبسط ... "[١٠٠]. فاليد ، والقبض ، والبسط ، والطي ، من صفات الله – تعالى – الاختيارية التي تتعلق بمشيئته وإرادته وهي ثابتة بآيات وأحاديث صحيحة عن رسول الله ﷺ وهي مما يجب الإيمان به لأن ذلك من الإيمان بالله تعالى ، ويحرم تأويلها[١٠١].

ومسألة الإشارة في الصفات ثابتة عن رسول الله ﷺ ، وقد آمن الصحابة – رضوان الله عليهم – بذلك ونقلوها لنا واضحة كما تلقوها من المعصوم ﷺ، وأصبح ذلك مستقراً عند السلف الصالح – رضوان الله عليهم – اقتداءً واتباعاً.

أخرج الترمذي بإسناد صحيح أيضاً من حديث سلمان بن حرب حدثنا حماد بن سلمة عن ثابت عن أنس ﷺ : " أن النبي ﷺ قرأ هذه الآية : ﴿فَلَمَّا تَجَلَّىٰ رَبُّهُۥ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُۥ دَكًّا﴾[١٠٢] قال حماد وهكذا وأمسك سليمان بطرف إبهامه على أنملة إصبعه اليمنى ، قال فساخ الجبل وخرَّ موسى صعقاً "[١٠٣]. بل إنهم أنكروا على من أنكر الإشارة أو تردد فيها لأنها من الدين، فقد جاء في المسند عن الإمام أحمد بإسناد صحيح : " حدثنا أبو المثنى معاذ بن معاذ العنبري قال حدثنا حماد بن سلمة حدثنا ثابت البناني عن أنس بن مالك ﷺ عن النبي ﷺ في قوله– تعالى : ﴿فَلَمَّا تَجَلَّىٰ رَبُّهُۥ لِلْجَبَلِ﴾[١٠٤] قال . قال هكذا يعني أنه أخرج طرف الخنصر قال أحمد أرانا معاذ قال : فقال

---

(٩٨) شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري : ٢ / ١٧٣ .

(٩٩) إبطال التأويلات ، ص : ١٦٨ .

(١٠٠) مختصر الصواعق المرسلة ٢ / ١٧١ .

(١٠١) انظر : شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري ١ / ١٤٠ ، وصفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ٢٣٨ – ٢٣٩ .

(١٠٢) سورة الأعراف ، آية : ١٤٣ .

(١٠٣) السنن للترمذي رقم : ٣٢٨٢ ، وصحيح سنن الترمذي : ٣ / ٥١ .

(١٠٤) سورة الأعراف ، آية : ١٤٣ .

له حميد الطويل : ما تريد إلى هذا يا أبا محمد قال فضرب صدره ضربة شديدة وقال من أنت يا حميد وما أنت يا حميد يحدثني به أنس بن مالك عن النبي ﷺ، فتقول أنت ما تريد إليه ؟! "[١٠٥].

فهذا يدل على اتباع السلف والاقتداء به ، ويدل على إنكارهم للرسول ﷺ على من أنكر ما جاء عنه ﷺ من الإشارة عند مخاطبة الصحابة وتعليمهم صفات الله – تعالى - ، ولعلي أشير هنا إلى فهم الصحابة رضوان الله عليهم لمعنى التجلي – وهو الظهور للعيان - [١٠٦] وأنها صفة كسائر صفاته – عز وجل – آمنوا بها حقيقة ولم يشتغلوا بكيفيتها لأن الله سبحانه وتعالى ليس كمثله شيء لا في ذاته ، ولا في صفاته – عز وجل -[١٠٧].

وحينما نخاطب الناس بمثل ما خاطب به الرسول ﷺ أصحابه ، وخاصة عند تعليمنا لهم الأسماء والصفات فإن ذلك سوف يؤثر في نفوسهم وفي علاقتهم بربهم ، فلو تحدثنا إليهم عن صفة التجلي كما وردت في الكتاب والسنة ، وأنه يجب الإيمان بها وإثباتها من غير تمثيل ولا تشبيه ولا سؤال عن الكيفية وقلنا لهم إن ربكم تجلي للجبل كما أخبر عن نفسه وكما فسر ذلك رسوله ﷺ وآمن بها وأثبتها حقيقة ومن بعده الصحابة والتابعون وسلف هذه الأمة، وأنه " إذا كان الله سبحانه وتعالى قد تجلى في هذه الحياة الدنيا للجبل ، فإنه سبحانه يتجلى يوم القيامة لأنبيائه ورسله وأوليائه كما أخبر بذلك الصادق المصدوق في قوله من حديث طويل : " فيتجلى لهم يضحك ... " [١٠٨] فيرجون ما عند الله ويعملون لذلك اليوم ويتمنون لقاء ربهم عز وجل .

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله تعالى - :(وقدثبت في لأحاديث الصحيحة "أنه إذا تجلى لهم يوم القيامة سجد له المؤمنون ،ومن كان يسجد في الدنيا رياءً يصيرُ ظهره مثل الطبق ")[١٠٩] ويقول الشيخ حافظ الحكمي : " وقوله فتنظرون إليه وينظر إليكم فيه إثبات صفة التجلي لله– عز وجل – وإثبات النظر له وإثبات رؤيته في الآخرة ونظر المؤمنين إليه "[١١٠] .

وقبل أن أختم حديثي عن "الإشارة" أود أن أسوق حديث رسول الله ﷺ لأصحابه حينما ودعهم في حجة الوداع ، وذلك حين رفع إصبعه إلى السماء ،

---

(١٠٥) المسند للإمام أحمد ، ٣ / ١٢٥ .

(١٠٦) يقول ابن منظور في (لسان العرب) جـ ١ ص :٦٧، قال الزجاج : " تجلى ربه للجبل " أي : ظهر وبان . قال : وهذا قول أهل السنة والجماعة" ؛ وقال الخليل بن أحمد الفراهيدي في (العين) جـ ، ص : . قال الله عز وجل : ﴿فَلَمَّا تَجَلَّىٰ رَبُّهُۥ لِلْجَبَلِ﴾ أي ظهر وبان " .

(١٠٧) انظر : دفع إيهام التشبيه ن للسمهري ، ص : ١٩٠ .

(١٠٨) صحيح مسلم ١/١٧٧ ، ومسند الإمام أحمد ٣ / ٣٨٣ ، ٣٤٥ .

(١٠٩) فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية ٢٣ / ٧٦ .ومعنى الطبق : فقارالظهر ، واحدتهاطبقة ، يريدأنه صارفقارهم كله كالفقارةالواحدة ، فلايقدرون على السجود."النهايةفي غريب الحديث ص٥٥٨مادة طبق" ، وانظر : عمدة القاري للعيني٢٥/١٢٩

(١١٠) معارج القبول للشيخ حافظ الحكمي :٢ / ٧٧٢ .

وهو يخطب الناس في أكبر جمع وذلك يوم عرفه عام حجة الوداع ، فإن الصحابة رضوان الله عليهم لم يجتمعوا اجتماعاً أكبر من ذلك الجمع إذ أن الذي حج معه بلغ نحو مائة ألف ، والذين مات عنهم نحو مائة وأربعة وعشرين ألفاً . يعني عامة المسلمين حضروا ذلك الجمع[١١١] فقال عليه الصلاة والسلام : "ألا هل بلغت ؟ قالوا : نعم . وكان يقول اللهم أشهد يُشير إلى السماء بإصبعه وينكتها إلى الناس "[١١٢] ، وهذا إثبات للعلو بفعله[١١٣] وإشارته ﷺ أمام هذا الحشد الهائل من الناس ، وقد فهموا المراد من ذلك القول ومن تلك الإشارة ، وقد تحدثت عن صفة العلو فيما سبق من هذا البحث[١١٤] .

وأختم حديثي عن الإشارة بأقوال أهل العلم في الإجابة على من سأل هذا السؤال : (هل لي أن أفعل كما فعل الرسول ﷺ؟ في قضية الإشارة حينما علّم الأسماء والصفات)؟.

فالجواب : هناك قولان لأهل العلم في ذلك هما :

القول الأول : من العلماء من قال "نعم" أفعل كما فعل الرسول لست أهدى للخلق من رسول الله ﷺ ولست أشد تحرزاً من أن يضاف إلى الله ما لا يليق به من الرسول ﷺ.

القول الثاني : ومنهم من قال : لا حاجة إلى أن تُفْعل ما دمنا نعلم أن المقصود هو التحقيق فهذه الإشارة إذاً غير مقصودة بنفسها إنما هي مقصودة لغيرها وحينئذٍ لا حاجة إلى أن تشير لا سيما إذا كان يخشى من هذه الإشارة توهم الإنسان المثل . كذلك فيما إذا كنت أمام عامة من الخلق لا يفهمون الشيء على ما ينبغي . فهذا ينبغي التحرز منه ولكل مقام مقال "[١١٥] ، وأقول إن النفس تميل إلى القول الأول اقتداء برسول الله ﷺ لا سيما وأن الصحابة والتابعين ساروا على هذا في نقلهم لأحاديث الصفات وفعلهم للإشارة عند نقلهم لتلك الأحاديث التي أشار فيها رسول الله ﷺ لتحقيق الصفة لا للمشابهة ، وبالنسبة للقول الثاني الذي يخشى أصحابه توهم العامة من أن المقصود بالإشارة هو المماثلة أو المشابهة فإنه يرد عليه بأن يُفهّم الناس المقصود من الإشارة ، وأن ذلك فعله الرسول ﷺ أمام العامة والخاصة ولم يخش من ذلك المحذور الذي توجس منه أهل القول الثاني ، والله أعلم .

المبحث السادس: الإقرار والإنكار

ومن منهجه ﷺ في تعليم الأسماء والصفات إقراره ﷺ وموافقته على ما يوصف الله به سواء من

---

(١١١) انظر : المحاضرات السَّنية في شرح العقيدة الواسطية : ١/ ٣٥٠ .

(١١٢) رواه مسلم ، رقم : ١٢١٨ جـ ٢ ، ص : ٨٩٠ .

(١١٣) انظر : المحاضرات السَّنية في شرح العقيدة الواسطية ١٠ / ٣٥٠

(١١٤) انظر ص :٨ من هذا البحث .

(١١٥) المحاضران السَّنية : ١ / ١٦٥ .

قبل الصحابة أو غيرهم ، وذلك إذا كان صحيحاً فهو مؤيد بالوحي ومعصوم ﷺ وهو أعلم الخلق بربه – عزّ وجلّ – ، ويقابل ذلك إنكاره ﷺ فيما لو وصف الله تعالى بما لا يليق به – عز وجل –[١١٦] . وإنكاره ﷺ أيضاً على أيّ خطأ في جانب الأسماء والصفات. وسأسوق ما يدل على الإقرار ، وكذلك ما يدل على الإنكار، وهذا المبحث جعلته في مطلبين هما :.

المطلب الأول: الإقرار

ومن الأمثلة عليه :

١– صفة الأصابع لله – تعالى – : جاء في صحيح البخاري ومسلم عن عبد الله بن مسعود قال: " جاء حبر إلى النبي ﷺ فقال : يا محمد – أو يا أبا القاسم – إن الله تعالى يمسك السماوات يوم القيامة على إصبع والأراضين على إصبع ، والجبال والشجر على إصبع ، والماء والثرى على إصبع ، وسائر الخلق على إصبع . ثم يهزهن فيقول : أنا الملك . أنا الملك . فضحك رسول الله ﷺ تعجباً مما قال الحبرُ . تصديقاً له . ثم قرأ : ﴿ وَمَا قَدَرُوا۟ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦ وَٱلْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ وَٱلسَّمَٰوَٰتُ مَطْوِيَّٰتٌۢ بِيَمِينِهِۦ ۚ سُبْحَٰنَهُۥ وَتَعَٰلَىٰ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾[١١٧][١١٨].

فالرسول ﷺ في هذا الحديث أقرَّ الحبر على ما قال وأقره على صفة الأصابع لله تعالى وأنها حقيقة تليق بجلاله وعظمته ، حتى أنه ﷺ ضحك تعجباً وتصديقاً له[١١٩] وقرأ قول الله تعالى: ﴿ وَمَا قَدَرُوا۟ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦٓ ﴾[١٢٠].

وفهم الصحابة المراد من ذلك الإقرار وأن الله له أصابع تليق بجلاله وعظمته لا تشبه أصابع المخلوقين ، ولم ينكروا ذلك ولم يؤوّلوا الحديث ، ولم يقولوا لعل ذكر الأصابع من تخليط اليهودي ، ولم يقولوا عن ضحك رسول الله ﷺ للحبر أن ذلك الضحك يحتمل الرضا والإنكار، ولم يقولوا لم يرد ذكر الأصابع في القرآن ، ولم يقولوا إن الأصابع خلقاً يخلقه الله ليحمله ما تحمله الأصابع ، أو أنها نعمة النفع والدفع وأثر الفضل والعدل كما هو الحال عند أهل التأويل[١٢١] بل إنهم رضوان الله عليهم آمنوا وصدقوا ما قاله نبي الله عليه الصلاة والسلام ؛ لأنه لا ينطق عن الهوى ، والله أمره بالبلاغ والبيان ، ومن المحال أن يسكت رسول الله ﷺ عن شيء لا يجوز أن ينسب لله – تعالى – . يقول الشيخ الغنيمان : " ومن

---

(١١٦) انظر : تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات ، لفوز الكردي ، ص : ٢٢٢ – ٢٢٣ .

(١١٧) سورة الزمر ، آية : ٦٧ .

(١١٨) صحيح البخاري ، رقم ٧٤١٥ ، ص : ١٤١٢ ، وصحيح مسلم رقم ٢٧٨٦ ، ص : ١١٢١ .

(١١٩) انظر : شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري للغنيمان : ١ / ٢٦٤ .

(١٢٠) سورة الزمر ، آية : ٦٧ .

(١٢١) انظر : شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري ، الغنيمان : ١ / ٢٧١ ، وفتح الباري ١٧ / ١٦٩ ، والصفات الإلهية ، لمحمد أمان ، ص : ٣١٣.

المحال أن يأمر الله نبيه بتبليغ ما أنزل إليه من ربه ، وينزل عليه ﴿ ٱلْيَوْمَ يَئِسَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَٱخْشَوْنِ ۚ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا ﴾[١٢٢] ثم يترك هذا الباب ، فلا يميّز ما يجوز نسبته إليه مما لا يجوز ، مع حضه على التبليغ عنه بقوله : "ليبلغ الشاهد الغائب"[١٢٣] حتى نقلوا أقواله ، وأفعاله ، وأحواله ، وصفاته ، وما فعل بحضرته فدل على أنهم اتفقوا على الإيمان بها ، على الوجه الذي أراده الله فيها ووجب تنزيهه عن مشابهة المخلوقات ، بقوله – تعالى – : ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ ﴾[١٢٤] فمن أوجب خلاف ذلك بعدهم ، فقد خالف سبيلهم ، وبالله التوفيق "[١٢٥].

والصحابة عرفوا من خلال تلك الصفة عظمة الباريء – عز وجل – ، وقد كان ذلك الخبر يشير بأصابعه ولم ينكر عليه رسول الله ﷺ ، بل أقره وصدّقه[١٢٦].

و" كان السلف إذا رووا هذا الحديث أشاروا بأصابعهم واحداً واحداً حتى آخرها ولم ينكر ذلك عليهم . وكانوا يفعلون ذلك تحقيقاً منهم لإثبات أصابع الرحمن – عز وجل – وليس تمثيلاً لها بأصابع خلقه . وقدوتهم في ذلك رسول الله ﷺ حيث كان إذا روى حديث : " يقبض الله سمواته بيده والأرض باليد الأخرى ثم يهزهن "[١٢٧] كان عليه الصلاة والسلام يقبض يديه ويبسطها تحقيقاً لإثبات صفة اليدين لله – عز وجل – وليس تمثيلاً لها بأيدي خلقه تعالى الله عن ذلك "[١٢٨].

يقول البغوي : " والإصبع المذكورة في الحديث صفةٌ من صفات الله – عز وجل – وكذلك كل ما جاء به الكتاب أو السنة في هذا القبيل من صفات الله – تعالى – كالنفس ، والوجه ، والعين ، واليد ، والرجل ، والإتيان ، والمجيء ، والنزول إلى السماء الدنيا ، والاستواء على العرش ، والضحك ، والفرح "[١٢٩].

ويقول ابن قتيبة : " ... ولا نقول إصبعٌ

---

(١٢٢) سورة المائدة ، الآية : ٣ .

(١٢٣) رواه البخاري في صحيحه ، رقم : ١٦٥٢ ، ج٢ ، ص٦١٩ . ومسلم في صحيحه رقم : ١٦٧٩ ، ج٣ ، ص : ١٣٠٦ .

(١٢٤) سورة الشورى ، آية : ١١ .

(١٢٥) فتح الباري بشرح صحيح البخاري ١٣ / ٣٩٠ .

(١٢٦) انظر : كتاب السنة لعبد الله ابن الإمام أحمد ، ص : ٥٥ ، وتفسير الطبري : ٢٤ / ٢٦ ، وفتح الباري بشرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني : ١٣ / ٣٩٧ ، وشرح كتاب التوحيد للغنيمان : ١ / ٢٦٦ ، وما بعدها .

(١٢٧) رواه البخاري في صحيحه ، رقم : ٧٠٧٥ ، ج ٦ ، ص : ٢٧٢٩ ، ومسلم في صحيحه رقم : ٢٧٨٦ ، ج٤ ، ص : ٢١٤٧ .

(١٢٨) كتاب صفات الله عز وجل المسند ، ص : ٥٤ ، وما بعدها

(١٢٩) شرح السنة ، الحسين بن مسعود البغوي ، تحقيق : شعيب الأرناؤوط ، محمد الشاويش ، بيروت ط ، ١٣٩٤هـ ، ص : ١٦٨ .

كأصابعنا، ولا يدٌ كايدينا ، ولا قبضة كقبضتنا ؛ لأن كل شيء منه – عز وجل – لا يشبه شيئاً منّا " [١٣٠].

وهناك أمثلة أخرى على إقرار الرسول ﷺ كإقراره للجارية حينما سألها أين الله فقالت في السماء ، وسبق الكلام عن هذا الحديث وعن صفة العلو [١٣١].

٢- **صفة (البديع) لله تعالى** : ومن ذلك ما جاء في سنن ابن ماجه من حديث أنس بن مالك ﷺ أنه قال : " سمع النبي ﷺ رجلاً يقول : اللهم إني أسألك بأن لك الحمد ، لا إله إلا أنت وحدك ، لا شريك لك ، المنان ، بديع السماوات والأرض ، ذو الجلال والإكرام، فقال: "لقد سأل الله باسمه الأعظم، الذي إذا سئل به، أعطى، وإذا دُعي به أجاب" [١٣٢] .

فالله – تعالى – يوصف بأنه بديع السماوات والأرض [١٣٣] وما فيهن وهي صفة ثابتة له بالكتاب والسنة [١٣٤] .

يقول الشيخ عبد الرحمن السعدي – رحمه الله تعالى: " بديع السماوات والأرض ؛ أي : خالقهما ومبدعهما في غاية ما يكون من الحسن والخلق البديع والنظام العجيب المحكم " [١٣٥].

المطلب الثاني: الإنكار

ومن الأمثلة عليه :

١ – صفة المشيئة لله – تعالى – : إنكاره ﷺ على الأعرابي الذي قال له : " ما شاء الله وشئت ، فقال ﷺ: " أجعلتني لله نداً ؟ بل ما شاء الله وحده " وفي رواية : " أجعلتني لله عدلاً " [١٣٦].

فالمشيئة صفة ثابتة لله – تعالى – بالكتاب والسنة على الوجه اللائق بجلاله وعظمته ولا تشبه مشيئة المخلوقين [١٣٧]. والرسول ﷺ " بهذا الاستفهام يستنكر اللفظ الذي فيه مساواة بينه وبين رب العالمين ، ويبين حقه تعالى في التفرد والوحدانية "[١٣٨] .

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية : "وكذلك وصف نفسه بالمشيئة ، ووصف عبده بالمشيئة . . . وكذلك وصف نفسه بالإرادة ، ووصف عبده بالإرادة . . . ومعلوم أن مشيئة الله ليست مثل مشيئة

---

(١٣٠) تأويل مختلف الحديث ، عبد الله بن مسلم ابن قتيبة ، تحقيق محمد الأصفر ، ط ١ ، ١٤٠٩ هـ ، ص : ٢٤٥ .

(١٣١) انظر ص : ٨ من البحث .

(١٣٢) صحيح سنن ابن ماجه للألباني رقم ٣١١٢ .

(١٣٣) يقول ابن منظور : في مادة (ب د ع) : " بديع السماوات والأرض ، أي : خالقهما ومبدعهما ؛ فهو سبحانه الخالق المخترع لا عن مثال سابق " لسان العرب ج ١، ص : ٢٣٠ .

(١٣٤) انظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة، ص : ٦٨ .

(١٣٥) تفسير السعدي : ٥ / ٣٠٣ .

(١٣٦) رواه ابن ماجه في سننه ١ / ٦٨٤ ، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة : ١ / ٢١٦ ، رقم ١٣٩ .

(١٣٧) انظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٥٠ .

(١٣٨) تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات ، فوز الكردي ، ص: ٢٢٣ .

العبد ، ولا إرادته مثل إرادته . . "[١٣٩] .

٢- صفة (الحكمة) لله تعالى : ومن إنكاره ﷺ ما جاء في حديث هانئ بن يزيد ﷺ أنه لما وفد إلى رسول الله ﷺ مع قومه ؛ سمعهم يكنونه بأبي الحكم ، فدعاه رسول الله ﷺ فقال : " إن الله هو الحكم ، وإليه الحُكم ، فلِمَ تكنى أبا الحكم ؟ "[١٤٠] .

فالله تعالى يوصف "بأنه الحاكم والحكم ، والحَكَم ، اسم له ثابت بالكتاب والسنة ، .. والحكم والحاكم بمعنى واحد ؛ إلا أن الحَكَم أبلغ من الحاكم ، وهو الذي إليه الحُكْم ، وأصل الحُكم منع الفساد والظلم ونشر العدل والخير "[١٤١] .

٣- صفة (الطبيب) لله تعالى: ومن ذلك ما جاء في حديث أبي رمثة ﷺ ؛ أنه قال للنبي ﷺ : أرني هذا الذي بظهرك ؛ فإني رجل طبيب.قال "الله الطبيب ، بل أنت رجل رفيق ، طبيبها الذي خلقها "[١٤٢] .

قال شمس الدين الحق أبادي في شرحه للحديث ، أي : أنت ترفق بالمريض ، وتتلطفه والله هو يبرئه ويعافيه "[١٤٣]. فالله يوصف بأنه – عز وجل – (الطبيب)[١٤٤] ، وهذا ثابت بالحديث الصحيح الآنف الذكر ، وأيضاً ما جاء في حديث عائشة – رضي الله عنها – ، قالت : " ثم مرض رسول الله ﷺ، فوضعت يدي على صدره فقلت : اذهب البأس رب الناس ، أنت الطبيب ، وأنت الشافي . وكان رسول الله ﷺ يقول : " الحقني بالرفيق الأعلى والحقني بالرفيق الأعلى "[١٤٥].

فالرسول ﷺ بإنكاره هذا علمّ الناس أسماء الله وصفاته وحرمة الشرك فيها ، وأنه تعالى يختص بأسماء وصفات لا يشاركه أحد فيها ، فهنا علمهم عليه الصلاة والسلام أن لله مشيئة تليق به ولا يجوز مشاركته – عز وجل – فيها لذلك أنكر على الأعرابي ، وبيّن أن الحكم والطبيب إسمان من أسماء الله لا يتسمى بهما إلا هو – عز وجل – ، و " قد كان ﷺ يعظم ربه – تبارك وتعالى – بقلبه ، وفعله ، ويدعو الناس إلى تحقيق عبوديتهم لله وتوحيدهم له ، وإذا حدث أمامه ما يتنافى مع هذا التعظيم والتوحيد أنكر على الفاعل وعرّفه بحق الله

---

(١٣٩) شرح الرسالة التدمرية لابن تيمية ، شرح الشيخ : عبد الرحمن البراك ، إعداد سلمان الغصن ، كنوز أشبيليا – الرياض ، ط ١ ، ١٤٢٥هـ ، ص : ١٠٧ ، وما بعدها .

(١٤٠) رواه أبو داود (صحيح سنن أبي داود ، للألباني : ٤١٤٥ ، ورواه النسائي (صحيح سنن النسائي . للألباني: ٤٩٨٠ .

(١٤١) صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ١٠٣ / ٧ .

(١٤٢) رواه أبو داود واللفظ له (صحيح سنن أبي داود ، للألباني : ٣٥٤٤) ، والإمام أحمد (٧١٠٩ و ٧١١٠ بتحقيق شاكر) ، وابن حبان في صحيحه (٥٩٩٥) وغيرهم ، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة ١٥٣٧) .

(١٤٣) عون المعبود : ١١ / ٢٦٢ ..

(١٤٤) انظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٢٠٢ ..

(١٤٥) رواه احمد في المسند : ٦ / ١٠٨ ، وانظر السنن الكبرى ٤ / ٣٦٤ ، ٦ / ٢٥١ .

العظيم وما ينبغي من الإجلال والتوقير "[١٤٦].

المبحث السابع: الترغيب والترهيب

الترغيب والترهيب طريقة سار عليها الرسول ﷺ في تعليمه للأسماء والصفات، ولا شك أن الترغيب والترهيب لهما الأثر الكبير في التعليم والتأثير، ومن ذلك:

١- **صفة (القدرة) لله تعالى:** ما جاء عنه ﷺ في الحديث الذي رواه مسلم عن أبي مسعود البدري قال: كنت أضرب غلاماً لي بالسَّوط، فسمعت صوتاً من خلفي "اعلم أبا مسعود" فلم أفهم الصوت من الغضب. قال: فلما دنّا مني إذ هو رسول الله ﷺ، فإذا هو يقول: "اعلم، أبا مسعود، اعلم أبا مسعود" قال: فألقيت السَّوط من يدي، فقال: "اعلم أبا مسعود أن الله أقدر عليك منك على هذا الغلام" قال: فقلت: لا أضرب مملوكاً بعده أبداً"، وفي رواية: "فقلت: يا رسول الله، هو حُرّ لوجه الله. فقال: "أما لو لم تفعل، للفحتك النار، أو لمستك النار"[١٤٧]. فهنا بيّن الرسول ﷺ لهذا الصحابي أن الله يتصف بالقدرة وأن قدرته عظيمة وأنها لا تشابه قدرة المخلوقين[١٤٨]؛ وأنه تعالى أقدر عليه من قدرته على هذا المملوك، ففهم الصحابي المراد واستفاد أيضاً من أسلوب الرسول ﷺ في الترهيب مما جعله ينتهي عن الضرب في الحال ويرمي بالسوط ثم يعتق العبد مباشرة، ثم يبيّن له الرسول ﷺ الجزاء فيما لو لم يعتقه من قصة أبي مسعود مع غلامه.

٢- **صفة (الرفق) لله تعالى:** ومن الأمثلة على تعليم الرسول ﷺ الأسماء والصفات عن طريق الترهيب ما جاء في صحيح مسلم من حديث عائشة – رضي الله عنها – أن رسول الله ﷺ قال: "اللهم من ولي من أمر أمتي شيئاً، فشقّ عليهم، فاشقُقْ عليه، ومن ولي من أمر أمتي شيئاً، فرفق بهم، فارفق به"[١٤٩].

فالرفق صفة لله – عز وجل – وهي من الصفات الفعلية، والرفيق من أسمائه تعالى، فقد جاء عنه ﷺ في الحديث المتفق عليه أنه قال: "يا عائشة: إن الله رفيق، يحب الرفق في الأمر كله"[١٥٠].

يقول أبو يعلي الفراء: "اعلم أنه غير ممتنع وصفه بالرفق لأنه ليس في ذلك ما يحيل على صفاته، وذلك أنّ الرفق هو الإحسان والإنعام،

---

(١٤٦) تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات، ص: ٢٢٢ – ٢٢٣.

(١٤٧) صحيح مسلم، رقم الحديث ١٦٥٩، ج٣، ص: ١٢٨١.

(١٤٨) انظر: صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة، ص: ٢٤٠.

(١٤٩) صحيح مسلم رقم ١٨٢٨، ص: ٩٠٨.

(١٥٠) صحيح البخاري ن رقم ٦٩٢٧، وصحيح مسلم، رقم ٤٠٢٧.

وهو موصوف بذلك لما فيها من المدح ، ولأن ذلك إجماع الأمة "[١٥١].

ويقول الشيخ الهراس : " ومن أسمائه (الرفيق) ، وهو مأخوذ من الرفق الذي هو التأني في الأمور والتدرج فيها ، وضده العنف الذي هو الأخذ فيها بشدة ، واستعجال "[١٥٢] .

فالرسول ﷺ رغبّ هنا ورهبّ وعلّم الناس أن الله يتصف بالرفق ، ومن رفق بالناس رفق الله به ، ومن لم يرفق بهم شق عليه .

٣- **صفة (البشاشة) أو البشبشة** : فقد جاء عنه ﷺ في الترغيب ما رواه أبو هريرة ﷺ ، أنه عليه الصلاة والسلام ، قال : " ما توطن رجل مسلم المساجد للصلاة والذكر ؛ إلا تبشبش الله له كما يتبشبش أهل الغائب بغائبهم إذا قدم عليهم " رواه ابن ماجه ، وصححه الألباني[١٥٣] . وفي رواية أخرى للإمام أحمد : بلفظ "لا يتوضأ أحدكم فيحسن الوضوء "[١٥٤] وصحح إسناده أحمد شاكر – رحمه الله تعالى – [١٥٥] .

فهذا ترغيب منه عليه الصلاة والسلام في المساجد وفي الجلوس فيها لذكر الله تعالى وعبادته وتعليم منه ﷺ للناس بصفة من صفات الله – عز وجل – ألا وهي البشبشة ، أو البشاشة[١٥٦] ، وقد فهم الصحابة رضوان الله عليهم أنها بشاشة حقيقية تليق بالله – تعالى – وأخذوا النص على ظاهره من غير تأويل أو تردد في قبول ذلك .

يقول أبو يعلي الفراء بعد أن تكلم عن إثبات صفة الفرح لله تعالى : " وكذلك القول في البشبشة ؛ لأن معناه يقارب معنى الفرح ، والعرب تقول : رأيت لفلان بشاشة ، وهشاشة، وفرحاً ، ويقولون : فلان هش بش فرح ، إذا كان منطلقاً ، فيجوز إطلاق ذلك كما جاز إطلاق الفرح[١٥٧] .

المبحث الثامن: الحديث عن أسماء الله وصفاته ابتداءً

الحديث عن الله وعن أسمائه وصفاته ابتداءً ومباشرة من منهجه ﷺ في تعليم الأسماء والصفات ، فحديثه عن ربه – عز وجل تشتاق إليه النفوس ، وتلتذّ به القلوب[١٥٨] ومن ذلك :

---

(١٥١) إبطال التأويلات ، ص : ٤٦٧ .

(١٥٢) صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ١٥٤ .

(١٥٣) سنن ابن ماجة رقم ٨٠٠ ج١ ص٢٦٢ ، و صحيح سنن ابن ماجه للألباني ، رقم : ٦٥٢ ، ورواه أحمد في المسند برقم ٨٣٣١ ج٢ ص٣٢٨ ، والطيالسي ٢٣٣٤ ، والحاكم : ١ / ٢١٣ ، وقال على شرط الشيخين ووافقه الذهبي والألباني في صحيح الترغيب : ٣٢٥ ، ورواه ابن خزيمة / ١٥٠٣ .

(١٥٤) المسند : برقم ٨٠٥١ ، ج٢ ص٣٠٧ ..

(١٥٥) نفس المصدر السابق .

(١٥٦) انظر : صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ٧٣ .

(١٥٧) إبطال التأويلات ، لأبي يعلي الفراء : ١ / ٢٤٣ .

(١٥٨) انظر : تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات ، ص : ٢٢٠ .

١- قوله ﷺ: " إن لله تسعة وتسعين اسماً ، مائة إلا واحدة ، لا يحفظها أحد إلا دخل الجنة وهو وتر يحبّ الوتر " [١٥٩]. فالرسول ﷺ علّم الصحابة أن لله تسعة وتسعين اسماً وحثهم على حفظها وتعبد الله بها ، ورغبهم في ذلك فقد جاء في رواية أخرى في البخاري " من حفظها دخل الجنة " [١٦٠]، وقوله ﷺ: "إن لله تسعة وتسعين اسماً " لا يقصد بهذا حصر أسماء الله تعالى في هذا العدد المذكور ، وإنما قصد الإخبار عما يترتب على إحصائها وجزائه كما تقول : عندي مائة كتاب أعددتها للإعارة فلا ينفي أن يكون عندك كتب غيرها ، فأسماء الله – تعالى – لا تدخل تحت الحصر ولا تحد بعدد"[١٦١]. ثم علمهم ﷺ بأن الله وتر ويوصف – عز وجل بأنه وِتْر و "الوتر" من أسمائه – عز وجل .

قال الخطابي : " الوتر : الفرد . ومعنى الوتر في صفة الله – جل وعلا : الواحد الذي لا شريك له ، ولا نظير له ، المتفرد عن خلقه ، البائن منهم بصفاته ، فهو سبحانه وِتْر ، وجميع خلقه شفع ، خُلقوا أزواجاً " [١٦٢] .

ويقول البيهقي : " الوتر : هو الفرد الذي لا شريك له ولا نظير ، وهذه صفة يستحقها بذاته " [١٦٣].

٢- **صفات (المحبة والحلم والحياء والستر) لله – تعالى –** : ففي الحديث الذي رواه يعلي بن أمية ﷺ أن رسول الله ﷺ قال : " إن الله – عز وجل – حليم ، حييّ ، ستير ، يحب الحياء والستر ، فإذا اغتسل أحدكم ؛ ليستتر " [١٦٤] .

اشتمل هذا الحديث على أسماء وصفات عدَّة علمها الرسول ﷺ لأصحابه ، وهي الحليم ، والحيي ، والستير . ويؤخذ منها أنه عز وجل يوصف بالحلم ، والحياء ، والستر ، وأيضاً اشتمل الحديث على صفة المحبة وأن الله تعالى يحب ، كل ذلك أثبته لله رسوله ﷺ على الوجه اللائق بجلاله وعظمته جلّ في علاه .

أ) **فالله يوصف بالحلم ، ومن أسمائه الحلم** [١٦٥]:

قال الشيخ البهراس: " ومن أسمائه سبحانه (الحليم) و (العفو) ؛ فالحليم الذي له الحلم الكامل الذي وسع أهل الكفر والفسوق

---

(١٥٩) رواه البخاري في صحيحه رقم : ٦٠٤٧، ج٥ ، ص : ٢٣٥٤ ، ومسلم في صحيحه ، رقم : ٢٦٧٧ ، ج٤ ، ص: ٢٠٦٢.

(١٦٠) رواه البخاري في صحيحه رقم : ٦٠٤٧، ج٥ ، ص : ٢٣٥٤.

(١٦١) انظر : شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري : ١ / ١٨٦ ، وما بعدها . وقد تحدّث المؤلف فيه عن هذا بتوسع .

(١٦٢) شأن الدعاء ، أبو سليمان حمد الخطابي ، تحقيق أحمد الدقاق . ط١ ، ١٤٠٤ هـ ، ص : ٢٩ – ٣٠ .

(١٦٣) الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد ، أبو أحمد بن الحسين البيهقي ، تعليق وتخريج ، أحمد عصام الكاتب ، دار الآفاق الجديدة ، ط ١ ، ١٤١٢هـ

(١٦٤) رواه أبو داود : ٢ / ٧٨ ، والنسائي : ١ / ٢٠٠ (انظر: صحيح سنن النسائي : ١ / ٨٧ ، وأرواء الغليل : ٧ / ٣٦٧ للألباني).

(١٦٥) انظر: صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، ص: ١١٧.

والعصيان، حيث أمهلهم ولم يعاجلهم بالعقوبة، رجاء أن يتوبوا، ولو شاء لأخذهم بذنوبهم فور صدورها منهم ؛ فإن الذنوب تقتضي ترتب آثارها عليها من العقوبات العاجلة المتنوعة، ولكن حلمه سبحانه هو الذي اقتضى إمهالهم، كما قال تعالى: ﴿ وَلَوْ يُؤَاخِذُ ٱللَّهُ ٱلنَّاسَ بِمَا كَسَبُوا۟ مَا تَرَكَ عَلَىٰ ظَهْرِهَا مِن دَآبَّةٍ وَلَٰكِن يُؤَخِّرُهُمْ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَإِذَا جَآءَ أَجَلُهُمْ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِعِبَادِهِۦ بَصِيرًۢا ﴾"(١٦٦)" (١٦٧).

ب) **ويوصف – عز وجل – بالحياء ، والحيي من أسمائه – تعالى –** " وحياؤه تعالى وصف يليق به ، ليس كحياء المخلوقين ، الذي هو تغير وانكسار يعتري الشخص عند خوف ما يعاب أو يذم ، بل هو ترك ما ليس يتناسب مع سعة رحمته وكمال جوده وكرمه وعظيم عفوه وحلمه ، فالعبد يجاهره بالمعصية مع أنه أفقر شيء إليه وأضعفه لديه ، ويستعين بنعمه على معصيته ، ولكن الرب سبحانه مع كمال غناه وتمام قدرته عليه يستحي من هتك ستره وفضيحته ، فيستره بما يهيؤه له من أسباب الستر، ثم بعد ذلك يعفو عنه ويغفر "(١٦٨) .

ج) **والله يوصف بأنه ستير ومن أسمائه الستير**(١٦٩)، أي أنه – تعالى – " يحب الستر لعباده المؤمنين، ستر عوراتهم ، وستر ذنوبهم ، فيأمرهم أن يستروا عوراتهم ، وأن لا يجاهروا بمعاصيهم في الدنيا ، وهو يستر عليهم في الآخرة "(١٧٠) .

د) **والمحبة صفة لله تعالى ثابتة بالكتاب والسنة**، وقد فهم الصحابة رضوان الله عليهم أنها محبة حقيقية وليس المقصود بها إرادة الثواب كما زعمت المؤولة ؛ فأهل السنة يثبتونها ويثبتون لازمها وأثرها، وهو إرادة الثواب وإكرام من يحبه الله تعالى (١٧١).

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية : " إن الكتاب والسنة وإجماع المسلمين أثبتت محبة الله لعباده المؤمنين ومحبتهم له . وهذا أصل دين الخليل إبراهيم إمام الحنفاء عليه السلام " (١٧٢) .

هذه أمثلة على أخبار الرسول ﷺ عن ربّه مباشرة على سبيل المثال لا الحصر ؛ لأن الأمثلة على ذلك كثيرة ؛ فالرسول ﷺ أخبر عن ربه في مواطن جدّ كثيرة ، فهو يخبر عن ربّه عند حديثه ﷺ عن أركان الإسلام ، والإيمان ، وكذلك عند بدء الخلق ، وعند

---

(١٦٦) سورة فاطر ، آية : ٤٥ .

(١٦٧) شرح القصيدة النونية ، لابن القيم . شرح محمد خليل الهراس ، دار الفاروق الحديثة ، ج٢ ، ص : ٨١ .

(١٦٨) شرح القصيدة النونية ، لابن القيم . شرح محمد خليل = الهراس ، ج٢ ، ص : ٨٠ .

(١٦٩) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة : ١٢٥ .

(١٧٠) انظر : المصدر السابق ، ص : ١٦٧ .

(١٧١) انظر : المصدر السابق ، ص : ١٠٤.

(١٧٢) مجموع فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية : ٢ / ٣٥٤ .

الحديث عن عظمته – تعالى – ورحمته، وكذلك فيما يرويه عن ربه – عز وجل – من أحاديث قدسية. والحديث عن ذلك بالتفصيل يطول به المقام، وما ذكرته على سبيل التمثيل لا الحصر.

المبحث التاسع: الأدعية والأذكار

وكان من منهجه – عليه الصلاة والسلام – في تعليم الأسماء والصفات للصحابة أنه يعلّمهم حينما يذكر ربه عز وجل وحينما يدعوه، والصحابة هنا تعلّموا أمرين هما: الأسماء والصفات، وكذلك الأدعية والأذكار. ومن الأمثلة على ذلك:

١- صفتا (العزة والحياة) لله – تعالى: جاء في صحيح مسلم عن ابن عباس رضي الله عنهما، أن رسول الله ﷺ كان يقول: "اللهم لك أسلمت، وبك آمنت، وعليك توكلت، وإليك أنبت، وبك خاصمت، اللهم إنس أعوذ بعزتك، لا إله إلا أنت، أن تُضلني. أنت الحي الذي لا يموت. والجن والإنس يموتون"[(١٧٣)]؛ فالرسول ﷺ هنا علّم الصحابة هذا الدعاء وعلمهم أن الله يتصف بالعزة[(١٧٤)] فهو العزيز سبحانه، ويتصف أيضاً بالحياة فهو الحي القيوم – تبارك وتعالى.

أ) فالعزة صفة ذاتية ثابتة لله – تعالى – بالكتاب والسنة[(١٧٥)]، وهي عزّة حقيقية تليق به عز وجل، يقول الشيخ الغنيمان: "والعزة من صفات ذاته تعالى التي لا تنفك عنه، فغلب بعزّته، وقهر بها كل شيء، وكل عزّة حصلت لخلقه، فهي منه.."[(١٧٦)].

ب) والحياة من صفات الله الذاتية الثابتة بالكتاب والسنة، والحي من أسمائه تعالى[(١٧٧)]" ومعنى الحي: الموصوف بالحياة الكاملة الأبدية، التي لا يلحقها موت ولا فناء لأنها ذاتية له سبحانه، كما أن قيوميته مستلزمة لسائر صفات الكمال الفعلية، فكذلك حياته مستلزمة لسائر صفات الكمال الذاتية من العلم والقدرة والإرادة والسمع والبصر والعزّة والكبرياء والعظمة ونحوها[(١٧٨)].

٢- صفة (الشفاء) لله تعالى وهي من اسمه "الشافي": ففي الحديث المتفق عليه عن عائشة – رضي الله عنها – أن رسول الله ﷺ كان يعوّذ بعض

---

(١٧٣) صحيح مسلم، رقم: ٢٧١٧، ص: ١٣٠١.

(١٧٤) معنى (العزة)، أي: المنعة والغلبة، ومنه قوله تعالى: ﴿وعزني في الخطاب﴾، أي: أغلبني وأقهرني، ومن أمثال العرب: "من عزّ بزّ"، أي: من غلب استلب. وانظر: (معاني القرآن الكريم للنحاس: ٢ / ٢١٩).

(١٧٥) انظر: صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة، ص: ٢١٤.

(١٧٦) شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري: ١ / ١٤٩.

(١٧٧) انظر: صفات الله – عز وجل – الواردة في الكتاب والسنة، ص: ١٢٧.

(١٧٨) شرح القصيدة النونية لابن القيم، شرح الدكتور محمد خليل هراس، ط، دار الفاروق الحديثة، حـ ٢، ص: ١٠٣.

أهله، يمسح بيده اليمنى ، ويقول : " اللهم ربّ الناس ، إذهب البأس ، اشفه ، وأنت الشافي ، لا شفاء إلا شفاؤك ، شفاء لا يغادر سقماً " (١٧٩).

فالشافي اسم من أسمائه تعالى ، ويوصف الله تعالى بأنه يشفي عباده من الأسقام (١٨٠)، يقول الله تعالى : ﴿ وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ ﴾ (١٨١). فالرسول ﷺ في دعائه كان يعلّم أمته أسماء الله وصفاته ويعلمهم الالتجاء إليه فهو الشافي – عز وجل – وهو الذي يذهب البأس ويشفي عباده من الأسقام . فهذه أمثلة على تعليمه ﷺ لأصحابه أسماء الله وصفاته عند أدعيته وأذكاره عليه الصلاة والسلام .

الخاتمـــة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبعد :

فقد عشت وقتاً ليس باليسير مع أسماء الله وصفاته ومنهج الرسول صلى الله عليه وسلم في تعليمها لأصحابه رضوان الله عليهم ، وكم كان لهذا الجانب من الأثر البليغ على نفوس أصحابه عليه الصلاة والسلام ، وقد كان المقصد من بحثي هذا هو العودة إلى طريقة الرسول الله ﷺ في تعليم الأسماء والصفات والناس كما ذكرت في المقدمة فالناس في حاجة لذلك سواء خاصة هذا العلم أو عامة الناس وذلك بالخطاب الميسر السهل ، وبالأسلوب البليغ الواضح ، ومن ثم يتلقى السامع ذلك على مراد الله ورسوله ﷺ. وقد حدث هذا بالفعل من أصحابه ﷺ حينما علمهم أسماء الله وصفاته ، فتراه تارة يوظف الأحداث والمناسبات في تعليمه للأسماء والصفات ، وتارة أخرى يطرح الأسئلة أو الإجابة عليها ، وأحياناً بالترغيب والترهيب ، أو الإشارة وبيان ما قد يشكل على الصحابة ، وتراه ﷺ لا يهمل الجانب القصصي ، وكان من طريقته أيضاً الإقرار أو الإنكار ، وكذلك ضرب المثال ، وقد يتحدث عن المولى عز وجل مباشرة ، أو في ادعيته وأذكاره ﷺ وقد خلصت إلى نتائج وتوصيات أحسبها مهمة في ذلك المنهج وحري بالعلماء والمعلمين والمربين أن يسيروا عليها في تعليمهم لأسماء الله وصفاته بل وفي التعليم عموماً ومن تلكم النتائج :

١- أهمية تعليم الأسماء والصفات وحرص الرسول صلى الله عليه وسلم على ذلك.

٢- الطرح الميسر من قبل الرسول صلى الله عليه وسلم لهذا الجانب العظيم من جوانب العقيدة.

٣- فهم الصحابة رضوان الله عليهم لذلك الطرح دون سؤال عن الكيفية ، أو تأويل ، أو تمثيل.

٤- إجابة الرسول صلى الله عليه وسلم على جميع أسئلة الصحابة المتعلقة بالأسماء والصفات ،

---

(١٧٩) صحيح البخاري : ٥٧٤٢ ، وصحيح مسلم : ٢١٩١ .

(١٨٠) انظر : صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، ص : ١٨٠ ، وانظر : أسماء الله الحسنى الهادية إلى الله والمعرفة به ، عمر الأشقر ، دار النفائس ، الأردن ، ط ١ ، ١٤٢٣ هـ ، ص : ٣٠١ .

(١٨١) سورة الشعراء ، الآية : ٨٠ .

وذلك بكل يسر ووضوح.

٥- العمل بمقتضى أسماء الله وصفاته وذلك بتعبد الله بها، ودعائه بها، ولن يكون ذلك إلا بفهمها على مراد الله جل في علاه، ومراد رسوله صلى الله عليه وسلم، وتعليم ذلك للناس بيسر وسهولة.

أما التوصيات فمنها:

١- أوصي الأخوة الباحثين وطلاب العلم بالطرح الميسر والمؤصل في باب الأسماء والصفات وذلك في بحوثهم ورسائلهم اقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم.

٢- وكذلك أوصي بأن يكون هناك مشروع علمي لتيسير العقيدة للناس وخاصة "الأسماء والصفات" وشرحها وبيان معانيها للناس.

هذا والله أعلم وصلى الله وسلم على الرحمة المهداه محمد بن عبدالله، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع

الفراء، أبو علي، إبطال التأويلات لأخبار الصفات تحقيق محمد المنجدي، تحقيق : مكتبة دار الإمام الذهبي ط ١ ، ١٤١٠ هـ .

الجبرين، عبدالله، الإرشاد شرح لمعة الاعتقاد ، الهادي إلى سبيل الرشاد ، ابن قدامه شرح ، دار طيبة، الرياض ط٢ ، ١٤١٩ هـ لابن جبرين .

الالباني، محمد ناصر. إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط٢ ، ١٤٠٥ هـ .

الأشقر، عمر سليمان، أسماء الله الحسنى الهادية إلى الله والمعرّفة به ، دار النفائس ـ الأردن ن ط الأولى، ١٤٢٣هـ .

الكاتب، أحمد عصام. الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد ، أبو أحمد بن الحسين البيهقي ، تعليق وتخريج ، دار الآفاق الجديدة ، ط ١ ، ١٤١٢هـ

المطرفي. عويد. آيات عتاب المصطفى في ضوء العصمة والاجتهاد ، دار الفكر ، القاهرة .

الأصفر، محمد. ت/ تأويل مختلف الحديث ، عبد الله بن مسلم ابن قتيبة ، ط ١ ، ١٤٠٩ هـ .

الكردي، فوزية بن عبدالله. تحقيق العبودية بمعرفة الأسماء والصفات، دار طيبة – الرياض ، ط ١ ، ١٤٢١ هـ .

العثيمين، محمد بن صالح. تحقيق تعليق مختصر على كتاب لمعة الاعتقاد ، دار الوطن ، الرياض ، ط ١٤٢٣ هـ .

السمهري، محمد بن عبدالله. دفع إيهام التشبيه عن أحاديث الصفات، دار بلنسيه ، الرياض ، ط١ ، ١٤٢٠ هـ .

الأرناؤوط، شعيب عبدالقادر. ت/ زاد المعاد في هدي خير العباد لابن قيم الجوزية ، مؤسسة

الرسالة ـ بيروت ، ط٨ ، ١٤٠٥ هـ .

الألباني، محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة ـ مكتبة المعارف ، الرياض .

عبدالحميد، محيي الدين. تحقيق: سنن أبي داود ، دار الفكر ، جـ ٤ .

البراك، عبدالرحمن، شرح الرسالة التدمرية لابن تيمية ، شرح الشيخ : إعداد سلمان الغصن ، كنوز أشبيليا – الرياض ، ط ١ ، ١٤٢٥هـ .

البغوي، الحسين بن مسعود، شرح السنة ، تحقيق : شعيب الأرناؤوط ، محمد الشاويش ، بيروت ط ، ١٣٩٤هـ .

الحنفي، ابن أبي العز. شرح العقيدة الطحاوية ، تخريج الألباني ، المكتب الإسلامي ـ بيروت ، ط٩ ، ١٤٠٨ هـ .

الهراس، محمد خليل، شرح العقيدة الواسطية ، لابن تيمية ، تخريج : علوي السقاف ، دار الهجرة ، الخبر ، ط١ .

الهراس، محمد خليل، شرح القصيدة النونية ، لابن القيم . دار الفاروق الحديثة ، ج٢ .

الغنيمان، عبدالله بن محمد، شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري دار العاصمة بالرياض ، ط ٢ ، ١٤٢٢ هـ ، ج ١ .

الفقي، محمد حامد. الشريعة ، لأبي بكر محمد بن الحسين الآجرلي ، تحقيق: محمد حامد الفقي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ط١ ، ١٤٠٣ هـ.

البخاري، إسماعيل بن محمد، تحقيق: صحيح البخاري ، محمد بن اسماعيل البخاري ، دار ابن كثير ، بيروت ، ط ٣ ، ١٤٠٧ هـ .

البوشي، محمد بن حبان، ت/ صحيح سنن ابن حبان ، شعيب الأرناؤوط ، مؤسسة الرسالة – بيروت ، ط٢ ، ١٤١٤ هـ .

صحيح سنن ابن ماجه للألباني – المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط ١ ، ١٤٠٧ هـ .

صحيح سنن أبي داود للألباني – المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط ١ ، ١٤٠٩ هـ .

صحيح سنن الترمذي للألباني – المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط ١ ، ١٤٠٨ هـ .

صحيح سنن النسائي للألباني – المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط ١ ، ١٤٠٩ هـ .

عبدالباقي، محمد فؤاد. صحيح مسلم ، مسلم بن حجاج النيسابوري ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، جـ٤ .

الجامي، محمد أمان. الصفات الإلهية في الكتاب والسنة. مكتبة الفرقان – عجمان ، ط ٣ ، ١٤٢٣هـ .

السقاف، علوي عبدالقادر. صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، دار الهجرة – الرياض ، ط ٢ ، ١٤٢٢هـ .

السقاف، علوي عبدالقادر. صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة ، دارالهجرة ط ، الرياض ، ط١٤١٤ه

الدخيل الله، ت: علي. الصواعق المرسلة لشمس الدين ابن القيم ، دار العاصمة بالرياض ، ط ١ ، ١٤٠٨هـ .

ابن قاسم، عبدالرحمن. فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية جمع وترتيب ، دار عالم الكتب ، الرياض ، ط ١٤١٢هـ .

الخطب، محمد الدين. ت/ فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، لابن حجر العسقلاني ، المطبعة السلفية – القاهرة ، ط٢ ، ١٤٠٣هـ .

حيدر، عماد الدين. ت/ كتاب الأسماء والصفات، لأحمد بن الحسين البيهقي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، جـ ٢ .

ابن خزيمة، أبي بكر محمد بن إسحاق. كتاب التوحيد وإثبات صفات الرّب عز وجل، مكتبة الرشد ، الرياض ، ط٣ ، ١٤١٤هـ ، ج ٢ .

أبي عاصم، أبو بكر عمر، كتاب السنة، ومعه غال الجنة في تخريج السنة للألباني ـ المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط٢ ، ١٤٠٥ هـ .

اللالكائي، كتاب شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة ط . دار طيبة ، الرياض ..

المسند، صالح علي، كتاب صفات الله عز وجل ، دار المدني ، جدة ، ط ١ ، عام ١٤١٢هـ .

السلمان، عبدالعزيز، الكواشف الجلية عن معاني الواسطية ، ط١ ، ١٤١٣ هـ .

العثيمين، محمد بن صالح، المحاضرات السّنية في شرح العقيدة الواسطية ، مكتبة طبرية ، الرياض ، ط ١ ، ١٤١٣هـ ، ح١ .

الألباني، ناصر الدين، مختصر العلو للعلي الغفار ، ط المكتب الإسلامي ، دمشق ، ط ١ ، ١٤٠١هـ.

ابن حنبل، الإمام أحمد، المسائل والرسائل المروية عن في العقيدة ، دار طيبة – الرياض ن ط٢ ، ١٤١٦هـ ، ج ١ .

عطا، مصطفى عبدالقادر، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا – دار الكتب العلمية – بيروت ، ط٢ ، ١٤١١ هـ .

هواسي، عبدالرحمن بن عبدالعزيز، منهج القرآن الكريم في تثبيت الرسول ﷺ وتكريمه ، دار الذخائر ، الدمام ، ط١ ، ١٤١٦هـ .

عبدالحميد، علي حسن، النهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير ، إشراف : على حسن عبد الحميد ، دار ابن الجوزي ، الدمام ـ ط١.

The Prophets Approach in teaching the Names and Attributes of Allah

Ali Bin Mousa Al Zahrani
Assistant Professor Dept. of Islamic Culture College of Education
King Saud University
Faculty of Education- Islamic Culture

(Received 7/11/1427H; accepted for publication 4/4/1428H.)

Abstract. The objective of this research is to explain the Prophets Approach in teaching the Names and Attributes of Allah, through his easy and convenient speech, making the recipient of that message understands it easily and smoothly as well.
We are in need of that straight path and eloquent speech; especially the people of specialization, in order to teach people how to be adherent to the prophet's (*Peace be upon him*) wonderful Tradition.
If we look at the doctrinal address on the side of the names and attributes, in many of the medieval Islamic schools, for example, we will find it tended to verbally philosophical direction that is uncertain and controversial for many reasons. Therefore, the speech has become understandable for the public and has almost become for elites (specialists and intellectuals). In spite of the importance of faith in Names and Attributes of Allah and explaining this for the people as a religion that must be declared, as the Prophet did (*Peace be upon him*), Names and Attributes are related to Allah. This had a very clear effect on the hearts of companions of the Prophet, when explained clearly and easily. And here is the prophet say: (Allah laughed from the despair of his servants and nearness of others). Abu Razein Al-Ogaili, the narrator of the tradition (*hadeith*) said: "O Messenger of Allah: is Allah laughs?" The prophet said "Yes". "We will not miss blessing from a God that laughs" said Abu Razein when the prophet said "Yes".
When the companions asked the prophet whether they can see their Lord, he (*Peace be upon him*) said: "You will see your Lord on the day of Judgment as you can see the full moon at night)". The companions understood directly the meaning of the prophet speech, and they did not understand that the Almighty Creator resembles his creatures. Because they distinguished between the Creator and creatures. This shows the tolerance of our religion, and the civility and eloquence of its words. It also demonstrates that the recipient has understood this superior presentation of the prophetic approach, which I am doing my best to gather and explain.
After this summary, I request from Allah to improve my intention and help me to do what He likes and blesses.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٧١-٩٨، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر استخدام المنظم المتقدم في تعلم مفاهيم أسس المنهج والاحتفاظ بها لدى طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة

حسن علي الناجي

أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة مؤتة،

الكرك، الأردن

(قدم للنشر في ٨/ ٢/ ١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٢٧/ ٤/ ١٤٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية : المنظم المتقدم ، التحصيل والاحتفاظ ، أسس المنهج ، تعلم المفاهيم.

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى بيان أثر استخدام المنظم المتقدم في تعلم طالبات كلية لتربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي : ما أثر استخدام المنظم المتقدم في تحصيل طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة وقدرتهن على الاحتفاظ بتعلم المفاهيم في باب أسس المنهج (الأساس النفسي والاجتماعي والمعرفي والفلسفي) في مادة أسس المنهج والتدريس؟

وتم تطبيق الدراسة على الشعبة الضابطة بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار(0.87) . وقد كشفت نتائج الدراسة :

١ - وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين التجريبية التي تم تدريسها باستخدام المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الفوري.

٢ - وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين التجريبية التي تم تدريسها باستخدام المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم).

وفي ضؤ نتائج الدراسة يوصي الباحث باستخدام المنظم المتقدم (التعلم ذي المعنى) في التدريس الجامعي وإجراء المزيد من البحوث حول أثر استخدام المنظمات المتقدمة في التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية وفي مختلف الكليات .

المقدمة والخلفية النظرية

لقد ساد التعليم الأمريكي خلال النصف الأول من القرن العشرين عدة حركات تربوية كان من أهمها ، الحركة التقدمية Progressive Movement والحركة الجوهرية التقليدية Essentialist Movement . وبينما ركزت الأولى على نشاطات الطفل ورغباته الطبيعية في التعلم ، أكدت الثانية على أهمية المحتوى والمادة الأكاديمية عموماً في نمو الفرد وتطوير قيمه وقدراته الاجتماعية والحركية والفكرية . وبقيت هاتان الحركتان في نزاع حتى منتصف القرن العشرين ، حيث اشتدت الهجمة على الحركة التقدمية متهمينها باللين والتقصير في تربية الناشئة ، ومع وفاة ديوي (Dewey) عام١٩٥١ ، أدى إلى ضعف موقف التربويين التقدميين أمام منافسيهم الجوهريين وانحلال منظمتهم رسمياً عام ١٩٥٥.

وكان لإطلاق القمر الروسي الأول Sputnik عام ١٩٥٧ السبب الحقيقي وراء هجمة الجوهريين خوفاً من التفوق الروسي علمياً وتقنياً على الولايات المتحدة . وكان من بين المنتقدين لفلسفة وممارسات الحركة التقدمية وليام باجلي(William Bagely) وجيمس كونانت (James Conant)ثم تلاهما برونر(Bruner) وديفيد اوزوبل (Ausubel) . فقد تمكن كونانت (Conant) من إحداث تغييرات وإصلاحات جذرية في التعليم الأمريكي عموماً وتعليم المعلمين بشكل خاص خلال الستينات من القرن العشرين ، بينما تمكن برونر (Bruner) من إحداث العديد من المناهج والطرق التعليمية الجديدة كان أهمها الرياضيات الحديثة وطريقة الكشف Discovery Method . أما أوزوبل (Ausubel) فركز على التعليم المدرسي ، مؤكداً على أهمية التربية الأكاديمية التي تتم بالشرح المباشر من المعلم ، مخالفاً بالتالي برونر (Bruner) في طريقة الكشف التي يترك للتلميذ فيها حرية البحث خلال تعلمه المطلوب [٦ ، ص ٩٥] .

وتقوم الأسس النظرية للمنظمات المتقدمة في التدريس على أن التعليم المدرسي يتم عادة بواسطة المادة الأكاديمية المكتوبة أو الملفوظة . وكل مادة دراسية حسب رأي أوزوبل Ausubel [٢٠]، ص ٧٦ تتكون من مفاهيم ومبادئ أساسية يمكن تعلمها من قبل التلميذ لتصبح فيما بعد جزءاً من بنائه الفكري الإدراكي . وإذا حدث فعلاً وأصبحت المادة ومفاهيمها جزءاً من فكر الفرد ، فسيكون لها قوة تنظيمية واستيعابية تساعده على فهم وإدراك الجديد من المعلومات الأخرى وتبويبها في عقله . لذا فإن مهمة التعليم المدرسي تتلخص في رأيه في إيجاد مفاهيم واضحة للمواد الأكاديمية وتقديمها للتلميذ بصيغ مفيدة وبناءة.ويضيف أوزوبل Ausubel [٢٠ ، ص ٨٢] أن المعلم يستطيع تحقيق هذا بمراعاته لشرطين أساسيين :

١ — تقديم المفاهيم المعرفية بصيغ منظمة

وملائمة لقدرة التلميذ الفكرية ، أي أن تكون متدرجة في عموميتها وشمولها ، ومناسبة في توقيت تقديمها ، وليست أدنى بكثير مما يملك التلميذ أو اصعب بكثير مما يستطيع فهمه واستيعابه .

٢ – ارتباط المادة التعليمية ومفاهيمها بحياة التلميذ ، أي أن يكون لها معنى مفيد لديه أو يهم تعلمها ، مؤدياً هذا لفضول فكري نشط وحافزية ذاتية للتعلم .

باختصار ، يستطيع المعلم تسهيل عملية التعلم بتدريجه للمعلومات والمفاهيم من العام إلى الخاص أو من الكليات إلى جزئياتها مع مراعاة كون المعلومات متسلسلة مترابطة بعضها مع بعض ، وذات علاقة بما خبره التلميذ في الماضي . يسمي اوزوبل (Ausubel هذه المفاهيم أو الكليات العامة ، المنظمات المتقدمة ، حيث يستخدمها التلميذ كمحاور تتجمع حولها مجمل الأفكار الجديدة خلال التعلم ، فتغنيه عن عمليات التسميع أو الاستظهار المعروفة .

واعتمد اوزوبل(Ausubel) في بناء طريقته التدريسية على عدد من المفاهيم والنظريات النفسية المفيدة في تفسير عملية التعلم الإنساني ، فهناك ارتباط بين فلسفة المنظمات المتقدمة التربوية ومفاهيم جان بياجيه (Piaget)" الاستيعاب والتزويد Assimilation & Accommodation والتوازن Equilibration . وتتصل أيضا بعلم نفس الملكات العقلية Faculty Psychology الذي ساد الأوساط العلمية خلال القرنين الثامن والتاسع عشر . فقد أكد اوزوبل (Ausubel) بأن البناء الفكري للتلميذ هو عبارة عن نظام لمعالجة المعلومات Information – Processing System يتكون من مجموعة من الأفكار والمفاهيم العامة والمتخصصة في عدة مجالات والتي تزوده بمحاور يستوعب على أساسها الأنواع المماثلة من المعلومات الجديدة ، كما يستخدمها كمستودع يرجع إليه عندما يتطلب منه الموقف التعليمي إدراك معان فكرية جديدة . وهذه الأفكار والمفاهيم العامة متنوعة حسب طبيعة المادة الأكاديمية التي تمثلها ، أي تنقسم إلى فئات تختص كل منها بحفظ وتنظيم أساسيات وحقائق علم محدد دون غيره ، كما تتولى عند الحاجة تسهيل عملية التعلم وإغنائها [١٤ ، ص ٢٨٥] .

ويمكن أيضاً إرجاع الأسس النظرية للمنظمات المتقدمة وتفسير دورها في إحداث التعلم الإنساني لنظريات ثورندايك (Thorndike)المختلفة وخاصة مبدأ الاتصالية Belongingness وقانون الاستعداد Law of Readiness ومفاهيم كل من الانتماء والاستجابة بالتشابه Response by Analogy والتبديل المترابط Associating Shifting . حيث يكرر اوزوبل (Ausubel) ما قاله ثورندايك (Thorndike) بأن مدى تعلم التلميذ وسرعته يعتمد بدرجة كبيرة على مقدار استعداده لعملية التعلم ، ومدى تشابه عناصر الموقف الذي يخبره لما يملكه من مفاهيم ومعلومات ، يمكنه بها ربط العناصر المتشابهة واستبدال ما يلزم

تدريجياً لتكوين الاستجابات والحلول المناسبة لمتطلبات الموقف أو التعلم الجديد[١٠].

يلاحظ مما سبق بأن مفهوم المنظمات المتقدمة يرتبط نظرياً بالمبادئ النفسية التقليدية عموماً . ويعود هذا إلى كون اوزبل (Ausubel)عالماً نفسياً تقليدياً ، ينتمي إلى الحركة الجوهرية في التربية والتعليم ، حيث يؤيد الأكاديميات والتعليم المباشر في بناء إدراك التلميذ وتطوير قدراته الفكرية .

وضع اوزوبل (Ausubel) نظريته التي تبحث في التعلم اللفظي ذي المعنى (Meaningful Verbal Learning) والتي شكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس ، وتقوم الفكرة الرئيسة للتعلم ذا المعنى والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه. وتهتم نظرية اوزوبل (Ausubel) في التعلم اللفظي ذي المعنى بالجوانب التالية [١٢ ، ص ١٢٥]:

١ – طريقة تنظيم المعرفة (محتوى المنهاج) .

٢ – طريقة معالجة الدماغ للمعلومات الجديدة .

٣ – كيفية معالجة المعلمين لهذه الأفكار عند التدريس .

ويفترض اوزوبل وفتزجيرالد Ausubel & Fitzgerald [١٩] أن التعلم اللفظي ذي المعنى يجب أن يتم خلال عملية الاستقبال وعلى المعلمين تقديم المادة التعليمية للمتعلم بشكل منظم ومرتب ومتتالي حتى يستطيع المتعلم استقبال المادة الأكثر فائدة .لذا ينبغي تنفيذ الشرطين التاليين :

١ – تقديم المادة الدراسية للمتعلم بحيث يتم ترسيخ بنية الفرع المعرفي ضمن كل تنظيم معرفي في عقل المتعلم .

٢ – جعل المادة ذات معنى للمتعلم . ويتم ذلك من خلال مساعدة المدرس للمتعلم في إجراء عمليات ربط ومزاوجة بين بنيته المعرفية الخاصة وبنية الفرع المعرفي الدراسي المراد تعلمه ، لذا ينبغي أن يتم ربط المفاهيم والمبادئ الجديدة في الفرع المعرفي الدراسي بالمفاهيم والمبادئ المرتبطة بها المتعلمة سابقاً والموجودة في بنية المتعلم المعرفية .

ويضيف اوزوبل A usubel [٢٠]، ص ٨١]: عند تقديم محتوى المادة التعليمية ينبغي مراعاة المبدأين التاليين :

١ – التمايز التقدمي (التدريجي) Progressive Differentiation بمعنى تقديم الأفكار الأكثر عمومية وشمولية أولا ، ثم تأخذ بالتمايز باطراد تفصيلاً وتخصيصاً بعد ذلك ، أي تشكل المفاهيم العامة الأكثر شمولية قمة الهرم من البنية المعرفية ثم تأخذ بالتصنيف تدريجياً إلى مفاهيم وحقائق اقل شمولية .

٢ – التوفيق التكاملي Integrative Reconciliation بمعنى أن تتكامل المعلومات والمفاهيم الجديدة للفرع المعرفي الدراسي مع المعلومات والمفاهيم المتعلمة مسبقاً في نفس الفرع الدراسي مما يؤدي إلى

تكوين مفهوم جديد. فإذا أدرك المتعلم انه أمام مصطلحات متنوعة تصف جميعها المفهوم نفسه، يكون قد حصل على التكامل التوافقي.

وتتضمن منظومة اوزوبل Ausubel [٢٠، ص ١٢٢] في التعلم ذي المعنى مستويين أساسيين لطرق التعلم :

المستوى الأول : يتعلق بأساليب تعلم المتعلم وتهيئة وإعداد المادة التعليمية وعرضها على المتعلم ويأخذ شكلين :

أ) تعلم استقبالي Reception Learning حيث يقوم المعلم بإعداد وتنظيم وتقديم المادة التعليمية للمتعلم .

ب) تعلم اكتشافي Discovery Learning حيث يمارس المتعلم نوعاً من النشاط العقلي يتمثل في إعادة تنظيم وترتيب مادة التعلم للوصول إلى حل المشكلة والابتكار .

المستوى الثاني : يتعلق بالوسائل التي يستخدمها المتعلم في معالجة المعلومات إلى بنيته المعرفية ويأخذ شكلين :

أ) تعلم ذو معنى Meaningful Learning ويتم عند ربط المادة التعليمية بطريقة منظمة وغير عشوائية بالتعلم السابق للمتعلم ، حيث يقوم التعلم على وجود مرتكزات فكرية ثابتة لها صلة بالمادة المتعلمة وموجودة في البنية المعرفية للمتعلم .

ب) تعلم استظهاري – آلي Rote Learning يتم هذا التعلم عندما يقوم المتعلم بحفظ المادة التعليمية عن ظهر قلب دون إيجاد أية روابط أو علاقات بينها وبين بنية المتعلم المعرفية .

تشير منظومة اوزوبل (Ausubel)إلى أن التعلم قد يكون استقبالياً أو اكتشافياً وهذا يعتمد على أسلوب تقديم أو عرض المعلومات على المتعلم ، كما يمكن أن يكون آلياً أو ذا معنى حسب طريقة معالجة المعلومات من قبل المتعلم . وبذلك يتفاعل المستويان معاً ليقدما أربعة أنواع من التعلم حسب نظرية اوزوبل Ausubel [٢٢] وهي :

١ – التعلم الاستقبالي ذو المعنى Meaningful Reception Learning يحدث عندما يعرض المعلم المادة العلمية في صورتها النهائية بعد إعدادها وترتيبها منطقياً فيقوم المتعلم بتحصيل معاني هذه المادة وربطها أو دمجها بخبراته الراهنة وبنيته المعرفية.

٢ – التعلم الاستقبالي الاستظهاري Rote Reception Learning يتم هذا النوع من التعلم عندما يعرض المعلم على المتعلم المادة التعليمية أو المعلومات في صورتها النهائية فيقوم المتعلم باستظهارها أو حفظها كما هي دون محاولة ربطها بما لديه من خبرات أو دمجها ببنيته المعرفية.

٣ – التعلم الاكتشافي ذو المعنى Meaningful Discovery Learning يحدث هذا النوع من التعلم عندما يقوم المتعلم باكتشاف المادة التعليمية المقدمة له وفحص المعلومات المتعلقة بها ثم ربط خبراته الجديدة

المستخلصة من هذه الأفكار والمعلومات بخبراته السابقة ودمجها في بنيته المعرفية.

٤ — التعلم الاستكشافي الاستظهاري Rote Discovery Learning يتم هذا النوع من التعلم عندما يقوم المتعلم باكتشاف المعلومات المعروضة عليه(في المادة التعليمية) ومعالجتها بنفسه فيصل إلى حل للمشكلة أو فهم القاعدة أو تعميم للفكرة ثم يقوم بحفظ هذا الحل واستظهاره دون أن يربطه بالأفكار والخبرات المتوفرة لديه في بنيته المعرفية .

يرى اوزوبل Ausubel [٢٠ ، ص ٩٥] أن التعلم الاستقبالي ذو المعنى أهم أنواع التعلم ، لأن غالبية التعلم الذي يحصل عليه المتعلم يتم عن طريق تقديم معلومات جاهزة ، والمتعلم لا يستطيع أن يتعلم كل ما يراد تعلمه بطريقة الاكتشاف ، وأن التعلم الاستقبالي يمكن أن يكون تعلماً ذا معنى كالتعلم الاستكشافي . ويؤكد اوزوبل (Ausubel)على ضرورة تزويد المتعلم بالخبرات الميدانية ليتمكنوا من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة ودمجها في البنية المعرفية لتؤدي إلى التعلم ذو المعنى عن طريق استخدام المنظمات المتقدمة Advanced organizers.

ويعرف اوزوبل Ausubel [22] المنظم المتقدم بأنه " مقدمة تمهيدية شاملة ذات مستوى أعلى من حيث التجريد والعمومية والشمول من المادة التعليمية نفسها ، ويقدم في بداية تعلم المادة الدراسية ، ليوفر مرتكزات فكرية يتم من خلالها ربط المادة الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة لدى المتعلم. ويرى اوزوبل (Ausubel) أن المنظمات المتقدمة من الأساليب التي تستخدم لتسهيل التعلم ذي المعنى ، من خلال توفير مرتكزات فكرية للمادة التعلمية ، وبذلك تسد الفجوة التي تفصل بين ما يعرفه المتعلم وما هو بحاجة لمعرفته ليتعلم مادة جديدة .

ويقسم اوزوبل Ausubel [٢٠ ، ص ٨١] المنظمات المتقدمة إلى نوعين :

١ — المنظم الشارح (عامة) Expository Organizer : ويلجأ إليه المعلم عندما يكون موضوع الدرس جديداً تماماً وليس للتلاميذ فيه أي خبرة سابقة ، فيقوم المعلم بتحليل البنية المفاهيمية للمادة ويتبعها بالأمثلة ثم يقوم المتعلم بتقديم أمثلة قياسية لتثبيتها وحل تمارين تطبيقية عليها .

٢ — المنظم المقارن Comparative Organizer ويلجأ المعلم إليه عندما يكون موضوع الدرس غير جديد كلياً على المتعلم ، لديه بعض الخبرات السابقة عن الموضوع فيسهم في دمج المعلومات الجديدة وتمييزها عن سابقتها وتثبيتها في نسق عقلي منظم من خلال توضيح اوجه الشبه والاختلاف بينها .

ويرى حمدان [٦ ، ص ١٠٢] أن للمنظمات المتقدمة عدة وظائف وفوائد منها :

١ — تعمل على زيادة فهم ما يتعلمه التلميذ وتقليل عملية الفهم الخاطئ للمفاهيم وذلك عن طريق تقديم تعميمات وإطارات للمفاهيم الصحيحة .

٢ – تعمل على توجيه الانتباه وإثارة الاهتمام عند المتعلم .

٣ – تعمل على تذكير المتعلم بالعلاقات بين الأجزاء المختلفة للمواضيع التي درسها بشكل اسهل وبالتالي إتاحة الفرصة لهم على استعمالها في حياتهم اليومية بأسلوب أجدى .

٤ - توضح العلاقات بين المفاهيم والمبادئ العلمية .

٥ – تعمل على تضييق الفجوة بين ما يعرفه المتعلم سابقاً وما يحتاج لمعرفته قبل أن يتعلم المهمة المطلوبة بطريقة لها معنى .

٦ – استعمال المنظمات المتقدمة في التدريس يعين المعلم على انتقاء ما يفيد من المعلومات وما يتعلق منها مباشرة بالوضوح تاركاً التفاصيل الثانوية جانباً.

٧ - تعمل على تنظيم المادة الجديدة ذات المعنى وتنسيقها بطريقة تقلل من احتمال النسيان وتزيد من القدرة على التذكر والاحتفاظ.

٨– المنظمات المتقدمة تساعد المعلم على تنظيم تدريسه بحيث لا ينتقل من فقرة إلى أخرى إلا بعد التأكد من استيفاء تلك المرحلة حقها من الشرح والتوضيح.

٩ - تبرز أهمية التعلم ذي المعنى لدى المتعلم ، وتبعده عن التعلم الاستظهاري ، الذي يلجأ إليه المتعلم غالباً عند تعمله مادة غير مألوفة قبل توفر عدد من الأفكار الراسخة المساعدة لهم للتمهيد للمادة الجديدة .

١٠ – استخدام المعلم للمنظمات المتقدمة يساعده في ملائمة طرق ووسائل تدريسه بما يتفق وطبيعة المعلومات والمادة الدراسية.

وحتى تتحقق الفائدة المرجوة من المنظمات المتقدمة ، يرى الفرحان ورفيقاه [13 ، ص ٦٧] ينبغي التدرج في تقديمها ضمن ثلاث مراحل : أولا ، يتم تقديم المنظم المتقدم بعد توضيح الأهداف ثم تحديد السمات المميزة مع إعطاء الأمثلة والتكرار وتنشيط وعي التلميذ المعرفي . ثم تقديم الموضوع الجديد من خلال ترتيب الأفكار حسب التسلسل المنطقي ، وتوضيح المادة الجديدة والمحافظة على الانتباه أثناء عرض المادة التعليمية . وأخيراً تقويم النظام المعرفي من خلال اختبار علاقة المادة الجديدة بالأفكار الموجودة لدى التلميذ سابقاً، لتؤدي إلي عملية تعلم نشطة، باستخدام مبادئ الدمج والتكامل والتعلم الاستقبالي .

ويحقق التعلم وفق نموذج اوزوبل Ausubel [٢١ ، ص ١٣٢] أهداف منها : تحقيق بنية معرفية (Cognitive Structure) تتصف بالوضوح والتنظيم والثبات لدى المتعلم ويربط المادة التعليمية الجيدة بالخبرات السابقة للمتعلم بحيث يصبح التعلم ذا معنى. وكذلك إيجاد روابط حقيقية لا عشوائية بين المبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها والمبادئ والمفاهيم الموجودة مسبقاً في البناء المعرفي للمتعلم . ثم ربط المعلومات الجديدة وتثبيتها واستدعاؤها للانتقال إلى مواقف تعلم أخرى جديدة مماثلة.

وحتى تتحقق أهداف المنظم المتقدم يري اوزوبل Ausubel [٢٠ ، ص ٨٣] الأخذ بمجموعة من الأسس منها: أن يكون المتعلم نشيطاً في موقف التعلم ، ويقوم بخزن المعلومات بطريقة هرمية من العام إلى الخاص وان تكون مناسبة له حتى يتمكن من معالجتها. ثم تقديم المنظم المتقدم للمتعلم بشكل ملخص ومجرد وشامل وان يمثل المفاهيم الأساسية ويتصف بالوضوح والشمول والعمومية والإيجاز والتسلسل المنطقي .

لم يحدد اوزوبل (Ausubel)، طريقة أو استراتيجية معينة لبناء المنظمات المتقدمة ، ولكن وضع مواصفات خاصة لها ينبغي الالتزام بها حتى تؤدي الغرض الذي طورت من أجله وتكون منظمات متقدمة حقيقية . ويلخص اوزوبل Ausubel [٢٢] هذه المواصفات بما يلي :

- **الأصالة** : ويقصد بها تمثيل المنظمات المتقدمة للمفاهيم والمبادئ والحقائق الأساسية للموضوع وان تسمح باستنتاج العلاقات المنطقية التي يمكن أن تربط بينها .

- **الوضوح وكمال المعنى** : وهذه مهمة لغوية بالطبع يأخذ المعلم على عاتقه مراعاتها .

- **الشمول** : أي اتصاف المنظمات المتقدمة بالقدرة على استيعاب واحتواء كافة الجزئيات والتفاصيل التي تتعلق بالمادة التي سيجري تدريسها .

- **العمومية** : وهي عدم احتواء المنظم على معلومات محددة أو مخصصة سيجري تدريسها فيما بعد، بل يكون عاماً في لغته ومعناه ومحتواه .

- **التأثير** : وهو امتلاك المنظم المتقدم لقوة تأثيرية على عملية تنظيم المعلومات في العقل الإنساني بحيث يجهز المتعلم بوسيلة تنظيمية عامة جديدة يستوعب من خلالها تفاصيل المادة الغريبة كما هي الحال في المنظمات المتقدمة العامة المباشرة ، أو يعمل على تنشيط البناء الإدراكي للفرد لتهيئته واستعماله في استيعاب المادة الجديدة كما هي الحال في المنظمات المقارنة.

- **الإيجاز** : ويعنى عبارة أو جملة أو وسيلة المنظم موجزة أو قصيرة مفيدة.

وحتى تحقق الطريقة الفائدة المرجوة منها، وقبل تطبيق المنظم المتقدم في التدريس على المعلم أن يكون مطلعاً جاداً على المادة الدراسية وتطوير استراتيجيات واضحة شاملة تمثل جوهر الموضوع وجزئياته واختيار محتوى كل منظم من حيث المعلومات والحقائق الأساسية المتصلة به . وكذلك اختيار الطرق والأنشطة والوسائل التعليمية الضرورية لتدريس هذه المنظمات ومحتوى كل منها، ثم تقسيم المنظمات وما يتبعها من معلومات وأنشطة على وقت الحصة لينتج لدى المعلم مراحل تدريسية يركز كل منها على تعليم مادة فرعية تختص بمنظم أو اكثر ضمن الموضوع . أما أثناء مرحلة التدريس فينبغي على المعلم إعطاء المنظمات المتقدمة في أول الحصة والتأكد من

تعلم واستيعاب التلميذ لها قبل الانتقال إلى الشرح والتفصيل. ثم توضيح وشرح المنظمات المتقدمة بشكل متتابع حسب تسلسلها الموضوعي باستعمال الطرق والوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة المادة الدراسية والتلاميذ.

وعلى الرغم من ثبات فعالية المنظم المتقدم إلا أن بعض الباحثين شككوا في مدى فاعلية المنظم المتقدم. فقد قام بارنز وكلاوسن Barnes & Clawson [23] بمراجعة ٣٢ دراسة أجريت على المنظم المتقدم، وقد اكتشفا أن ١٢ دراسة فقط كانت نتائجها لصالح المجموعة التجريبية وأن هذا التفوق للمجموعة التجريبية كان بسبب المقدمة الزائفة التي تعرضت له المجموعة الضابطة مما أدى إلى تدهور أدائهم مقارنة بالمجموعة التجريبية. ومن الانتقادات الأخرى للمنظم المتقدم أن المعلمين يواجهون مشكلة في اختيار المنظمات المتقدمة التي يقوم عليها التعلم ذو المعنى وتخطيطها، فالمنظمات المتقدمة متنوعة وتقدم بأشكال مختلفة مما يوجب أن يتوفر للمعلم خبرات وقدرات ومهارات تمكنه من بناء المنظم المتقدم المناسب، وتقديمه بالطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف المرغوبة منه [١٨ ، ص ١٨٣].

وقد رد اوزوبل (Ausubel)ومؤيدوه على انتقادات بارنز وكلاوسن (Barnes & Clawson)حيث نشر اوزوبل Ausubel [٢٢] مقالاً أوضح فيه أن فشل بعض الباحثين في التوصل إلى نتائج إيجابية لصالح المجموعة التجريبية بسبب استعمال المنظم المتقدم مع مادة تعليمية يألفها التلاميذ، فالمنظم المتقدم لا يعمل إلا إذا كانت المادة التعليمية غريبة نسبياً. ووصف اوزوبل(Ausubel) ومؤيدوه دراسة بارنز وكلاوسن (Barnes & Clawson) بالتحيز والبعد عن الأسس العلمية، بسبب اعتمادهما على دراسات مختارة بشكل يؤيد وجهة نظرهما السلبية، ولم يحددا معنى التعلم الهادف ذي المعنى كما جاء به أوزوبل (Ausubel)، وكذلك لم يفرقا بين البناء المعرفي للمادة التعليمية المدروسة وبالتالي فشلا في تحديد الشروط التي يكون في ظلها المنظم المتقدم فعالاً.

مشكلة الدراسة

تعد المنظمات المتقدمة إحدى الأساليب التي تستخدم لتسهيل تعلم التلاميذ من خلال توفير مرتكزات فكرية للمادة التعليمية والتمييز بين الأفكار الجديدة وما يرتبط بها من أفكار موجودة في البنية المعرفية، مقلصة بذلك الفجوة التي تفصل بين ما يعرفه التلميذ مسبقاً وما هو بحاجة لمعرفته ليتعلم مادة جديدة.

إن استخدام المنظم المتقدم يعمل على تقديم إطار تنظيمي يساعد التلاميذ على التمييز بين المعلومات الموجودة مسبقاً، والمعلومات المراد تعلمها، ويظهر التشابه والاختلاف بينهما بطريقة تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم.

يؤكد كثير من المربين على أهمية استخدام

المنظمات المتقدمة في التدريس وقد أثبتت كثير من الدراسات فعاليتها ، وقد لاحظ الباحث ندرة الدراسات العربية التي استخدمت المنظمات المتقدمة في التدريس في المرحلة الجامعية. بالإضافة إلي ذلك فقد لاحظ الباحث خلال فترة تدريسه الجامعي منذ أكثر من خمس عشرة سنة من تدني المستوى التحصيلي للطلبة خاصة في المتطلبات الجامعية ذات الصبغة النظرية ، واعتماد الطلبة على الحفظ الصم دون أن يكون لها معنى واضح في أذهانهم ، مما انعكس سلباً على قدرتهم على الاستفادة من هذه المواد خلال التدريب الميداني (التربية العملية). لذا فقد رأى الباحث أهمية دراسة أثر استخدام المنظم المتقدم في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم في باب أسس المنهج (في مادة أسس المنهج والتدريس) . وتحديداً فإن مشكلة الدراسة تحدد بالسؤال التالي : ما أثر استخدام المنظم المتقدم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام المنظم المتقدم على التحصيل والاحتفاظ بتعلم المفاهيم في باب "أسس المنهج" (في مادة أسس المنهج والتدريس) لدى طالبات كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة .

فروض الدراسة

١ – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن باب أسس المنهج في مادة أسس المنهج والتدريس في كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة باستخدام المنظم المتقدم ، وبين الطالبات اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

٢ – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بالنسبة للاحتفاظ بالمفاهيم بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن باب أسس المنهج في مادة أسس المنهج والتدريس في كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة باستخدام المنظم المتقدم ، وبين الطالبات اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) عند مستوى الدلال (α = ٠,٠٥).

أهمية الدراسة

١ - تكمن أهمية الدراسة في أنها من الدراسات القليلة – في حدود علم الباحث – التي تجري على التعليم الجامعي في العالم العربي ، لذا يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة مصممي وأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي عند تصميم وتخطيط وتدريس في المنطقة العربية والحد من الجدال حول هذه الاستراتيجية بوضعها في المحك التجريبي.

٢ – تعطي المنظمات المتقدمة مخططاً عاماً للمادة التي ستعلم ، وتضيق الفجوة بين ما يعرفه المتعلم سابقاً وما يحتاج لمعرفته قبل أن يتعلم المهمة المطلوبة بطريقة لها معنى.

٣ - تعمل المنظمات المتقدمة على زيادة الأداء

وتسهيل التعلم وتزيد من سرعته وتنظم المادة الجديدة ذات المعنى وتنسقها بطريقة تقلل من احتمال النسيان وتزيد من القدرة على التذكر والاحتفاظ.

٤ – يعد أسلوب المنظم المتقدم في التدريس من الأساليب الجديدة في التدريس الجامعي ، لذا تكمن أهمية هذه الدراسة في التأكد من نجاح المنظم المتقدم في تسهيل عملية التعلم في المرحلة الجامعية.

٥ – يرى الباحث أنه بالإمكان عن طريق استخدام المنظمات المتقدمة جعل المادة ذات معنى عند الطالبات وقد تلعب دوراً في تثبيت المفاهيم وجعلها أكثر ارتباطاً بخبراتهم السابقة وبحياتهم العملية.

حدود الدراسة

١ – اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة- وقد استثني الطلبة الذكور لوجود شعبة واحدة فقط وعدد الطلبة فيها خمسة طلاب.

٢ – اقتصرت هذه الدراسة على باب أسس المنهج من مادة أسس المنهج والتدريس (إجباري كلية) ويشمل الباب على أربع وحدات هي : الأساس النفسي والفلسفي والمعرفي والاجتماعي .

٣ – اعتمدت نتائج هذه الدراسة على أداة قياس ، تكونت من اختبار موضوعي من إعداد الباحث يغطي مفاهيم الوحدات الأربع.

٤ – تم تطبيق التجربة في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ م

مصطلحات الدراسة

١ – المنظمات المتقدمة (Advanced Organizers) : "الحقائق الكبرى أو الكليات أو القواعد العامة أو النظريات التي ترتبط بموضوع أو مادة دراسية أو المقدمة التمهيدية للمادة المراد تعلمها أو المفاهيم أو التعميمات التي تخص أي مادة جديدة على أفكار التلاميذ بحيث يزودهم بها المدرس في بداية المحاضرة لتساعدهم على ربط المعلومات وتبويبها في بنيتهم المعرفية ، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالخبرات التعليمية السابقة للمتعلم" ، ويتبنى الباحث هذا التعريف [١٤ ، ص ٣٠٥]

٢ - البنية المعرفية (Cognitive Structure): المعرفة الراهنة التي تتألف من الحقائق والمفاهيم والقضايا والنظريات والمعطيات الادراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما ، وتختلف طبيعة مواد التعليم الجديدة التي يتعرض لها الفرد من حيث ارتباطها ارتباطاً معقولاً ومفهوماً ببنيته المعرفية ، وهذا ارتباط يؤدي إلى " التعلم ذي المعنى" ويتبنى الباحث هذا التعريف [٢٠ ، ص ٧٩] .

٣ – التعلم ذو المعنى (Meaningful Verbal Learning): وهو تعلم يقوم على ربط معلومات المادة الجديدة بطريقة منظمة ومقصودة وهادفة بالمعلومات الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم ، ويتبنى الباحث هذا التعريف [٦ ، ص ٩٣] .

٤– طريقة الإلقاء والمناقشة (الطريقة

التقليدية) : هي الإجراءات التعليمية التي يستخدمها المدرسون والتي يغلب على طابعها الإلقاء والحوار من حيث أن المدرس يقوم بالشرح والتفسير وضرب الأمثلة والتوضيح ، ثم يقوم الطلاب باستنتاج الحقائق والمبادئ ، كما يترك لهم حرية إبداء رأيهم بالمفاهيم المطروحة ، وهي الطريقة المتبعة في معظم الجامعات العربية.

٥- التحصيل الفوري : الدرجة التي حصلت عليها الطالبة ، والتي تعكس مدى معرفتها بمفاهيم المنهاج. وتم إعداد اختبار من نوع اختيار من متعدد طبق مباشرة بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الأربع.

٦- التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) : الدرجة التي حصلت عليها الطالبة من خلال تطبيق الاختبار البعدي بعد مضي أربعة أسابيع من إعطائه في المرة الأولى .

٧ - مادة أسس المنهج والتدريس : وهي مادة من المتطلبات الإجبارية لكلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة في العام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ ، تهدف إلى تعريف الطالب / الطالبة - المعلم بمفهوم المنهاج وعناصره وأسسه وتحليله وتدريسه وتعديله لمراعاة الفروق الفردية.

الدراسات السابقة

لمعرفة أثر المنظم المتقدم على التحصيل في المرحلة الجامعية وحول أثر المنظم المتقدم والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الدين ، أجرى اوزوبل وفتزجرلد Ausubel & Fitzgerald [19] دراستهما على طلبة الجامعة . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التي درست باستخدام المنظم المتقدم في الاختبار الفوري والمؤجل.

وفي مادة التاريخ اجرى اوزوبل Ausubel [٢٠، ص ١٣٦] دراسته لمعرفة أثر المنظم المتقدم في تسهيل التعلم والاحتفاظ بالمادة التعليمية في إحدى الكليات الجامعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في كل من الاختبارين ولصالح المنظم المتقدم . ونفس النتائج توصلت إليها دراسة اوزوبل وفتزجرلد Ausubel & Fitzqerald [19] في تعلم مادة التاريخ في إحدى الجامعات.

وفي مادة الاقتصاد قام اندرسون (Anderson, 1973) بدراسة أشار إليها بيرنز وكلاوسن Barnes& Clawson [23] هدفت إلى مقارنة أثر المنظم القبلي والمنظم البعدي في الاحتفاظ والفهم والتطبيق البسيط والمعقد. وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التي استخدمت المنظم المتقدم حصلت على علامات أعلى من المجموعة التي استخدمت المنظم البعدي ، كما أن المنظم المتقدم أدى إلى زيادة الاحتفاظ المؤجل للطلاب ذوي الذكاء المرتفع .

ولمعرفة أثر المنظم المتقدم في التحصيل في مراحل التعليم العام ، قام بيرنز وكلاوسن

[23] Barnes& Clawson بدراسة لمعرفة أثر المنظم المتقدم على التحصيل في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وحول أثر المنظم المتقدم على التحصيل في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية ، كشفت نتائج دراسة حداد [4] أن الطالبات اللواتي استخدمن المنظم المتقدم كن أكثر قدرة على الاحتفاظ الآني والمؤجل من الطالبات اللواتي لم يستخدمن المنظم المتقدم. وفي مادة العلوم والرياضيات كشفت نتائج دراسة ستون Stone[25] ودراسة المغربي

[17] أن المنظمات المتقدمة التوضيحية غير المكتوبة لها تأثير إيجابي على تعلم المتعلمين يفوق تأثير غيرها من المنظمات الأخرى .

وفي مادة الجغرافيا كشفت نتائج دراسة حمدان [6 ، ص ١١٨] أن المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الإلقاء والمناقشة بالإضافة إلى تزويدهم بالمنظم المتقدم تفوقت بدلالة إحصائية على المجموعة الضابطة التي درست بطريقة الإلقاء والمناقشة دون أن تعطى المنظم المتقدم .

وللتحقق من تأثير المنظمات المتقدمة على أداء الأفراد في تذكر الأفكار في النثر المكتوب ، أجرى كوركيل Corkill[24] دراسته على طلبة المدارس وكليات المجتمع . وقد كشفت نتائج الدراسة أن أداء طلبة كليات المجتمع على المنظم المتقدم كان افضل من أداء طلبة المدارس.

وحول أثر المنظم المتقدم على تحصيل الطالبات والاحتفاظ بالمفاهيم والمعلومات في مادة التربية الإسلامية ، أشارت نتائج دراسة الحديدي [5] أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين علامات الطالبات على الاختبار الفوري والمؤجل لصالح الطالبات اللواتي درسن باستخدام المنظم المتقدم.

وفي مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية ، ولمعرفة أثر المنظم المتقدم على التحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية ، فقد كشفت نتائج دراسة زيد [9] ودراسة بني عطا [3] أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة الذين درسوا باستخدام المنظم المتقدم وتحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ولصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام المنظم المتقدم. وبنفس الاتجاه في مادة التاريخ أجرى قطاوي [15] دراسته لمعرفة أثر طريقتي الاكتشاف والمنظم المتقدم على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات مقارنة بالطريقة التقليدية . وقد دلت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة الذين درسوا بنمط التفكير الاستقرائي والطلبة الذين درسوا بنمط المنظم المتقدم والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ولصالح الطلبة الذين درسوا بنمط المنظم المتقدم والطلبة الذين درسوا بنمط التفكير الاستقرائي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

ولمعرفة أثر خريطة المفاهيم كمنظم متقدم على التحصيل في مادة العلوم كشفت نتائج دراسة ويلارمان و ماك هارج Willerman & Mac harg] 27] ودراسة شيرا 11] أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية. وبنفس الاتجاه في مادة العلوم توصلت نتائج دراسة الشيخ [10] أن استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم ومتأخر في علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية تلعب دوراً مهماً في معالجة الفهم الخاطئ لدى طلاب التعليم الأساسي.

ولتحديد اثر المنظمات المتقدمة الثلاثة : اللفظي والصوري والمضبوط (الأسئلة) على استيعاب الطلبة . أشارت نتائج دراسة بيرسون Pearson [26] انه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المنظم المتقدم لوحده وبين كل من المنظمات المتقدمة الموجودة في هذه الدراسة ، وكشفت أيضا أن المنظم الصوري كان أداء الطلاب عليه أفضل من المنظم المضبوط (الأسئلة).

ولمعرفة أثر المنظم المتقدم في التدريس الجامعي ، كشفت نتائج دراسة الياس [2] أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في التحصيل في التخصصات العلمية والأدبية معاً ولصالح المجموعة التجريبية . في حين لم يكن أثر للتخصص (علمي – أدبي) في التحصيل بين طالبات المجموعة التجريبية .

وحول أثر المنظم المتقدم في مادة التربية الإسلامية ، كشفت نتائج دراسة الخوالدة [7] أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) للطلبة الذكور والإناث ولصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام المنظم المتقدم .

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن معظم الدراسات بينت أن المنظم المتقدم له أثر إيجابي على التحصيل الفوري والمؤجل وفي مختلف المواد والمراحل الدراسية. إلا أن الدراسات في مراحل التعليم الجامعي حول المنظم المتقدم قد تكون نادرة وخاصة في المحيط العربي ، لذا تأتي هذه الدراسة لتحاول سد الثغرة في التدريس الجامعي ويأمل الباحث أن تكون دراسته تشكل إضافة علمية في هذا المجال.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة اللواتي سجلن مادة أسس المنهج والتدريس في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤. والبالغ عددهن ١٢٣ طالبة ، موزعة على أربع شعب ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٢ طالبة موزعة على شعبتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة. وقد روعي تكافؤ المجموعتين في عدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر على المتغير التابع (المستوى التحصيلي). قام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين مع

مراعاة استخدام طريقة التدريس نفسها وهي "الإلقاء والمناقشة " مع المجموعتين باستثناء تقديم المنظم المتقدم في بداية المحاضرة للمجموعة التجريبية وحفظها قبل البدء بالشرح.

أداتا الدراسة

أولاً – المنظم المتقدم : أعد الباحث ثمانية منظمات متقدمة من نوع المقارن العام بمساعدة عدد من المختصين ، وقد تضمن مفاهيماً أساسية عامة وشاملة للمفاهيم الواردة في الوحدات الأربع(أسس المنهج) . ولمدة أربعة أسابيع بواقع محاضرتين أسبوعيا كل محاضرة ٧٥ دقيقة .وهي :

١- من الأسس التي يبنى عليها المنهاج ، الأسس الفلسفية ،أصناف الفلسفات ، الفلسفة البراجماتية.

٢- الفلسفة الواقعية ، الفلسفة المثالية ، الفلسفة الإسلامية.

٣- من الأسس التي يبنى عليها المنهاج ، الأسس الاجتماعية ، عناصر المجتمع ، عوامل التغير الاجتماعي.

٤- الثقافة ، عناصرها ، خصائصها، التحولات الاجتماعية.

٥- من الأسس التي يبنى عليها المنهاج ، الأسس النفسية ، مبادئ التعلم المتمركزة حول المتعلم.

٦- التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم في مجال التدريس ، التقييم ، البيئة الصفية.

٧- من الأسس التي يبنى عليها المنهاج ، الأسس المعرفية ، نظرية المعرفة عند العقليين، عند الاجتماعيين ، عند الماديين.

٨- أنواع المعرفة ، المعرفة البنائية ، معايير اختيار المعرفة.

ثانيـــاً – الاختبار : هذا الاختبار لقياس التحصيل الفوري والمؤجل بشكل عام للمفاهيم والخبرات

(المخرجات التعليمية) التي اكتسبتها الطالبات نتيجة لدراسة الوحدات الأربع ويتكون هذا الاختبار من ٤٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد ولكل فقرة أربعة بدائل انظر الملحق رقم (١).

بناء الاختبار

بعد الاطلاع على الوحدات الأربع قام الباحث بتحليل وتحديد الأهداف الخاصة لكل وحدة وبناء جدول المواصفات (الملحق رقم ٢) الذي أعد لهذه الغاية لقياس مدى تحقق الأهداف السلوكية للوحدات الأربع في مادة أسس المنهج والتدريس .

ثبات الاختبار وصدقه

أعد الباحث الاختبار بصورته الأولية ، حيث تكون من ٤٣ فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، ولكل فقرة أربعة بدائل. وتم توزيع الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس (الملحق رقم ٣) في كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة لإبداء رأيهم في مدى التزام الاختبار بالتعليمات ودرجة

شمولية الاختبار للمفاهيم في الوحدات الأربع ، ووضوح الصياغة اللغوية والمعنى الخاص بالفقرات ، ومناسبة البدائل لكل فقرة ، وتحقيق الأهداف التعليمية. وتم إجراء التعديلات المناسبة بناء على ملاحظات المحكمين، وتكون بصورته النهائية من ٤٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد. هذا وقد طبق على شعبة من شعب أسس المنهج والتدريس من خارج عينة الدراسة تم اختيارها عشوائياً . وقد بينت إجراءات التطبيق وضوح التعليمات وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كورد ريتشاردسون ٢٠ (KR20) وكان معامل الثبات المحسوب (٠.٨٧) وهي مناسبة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

١- قبل البدء بالتدريس خضعت المجموعتان التجريبية والضابطة لاختبار قبلي للكشف عن أثر المنظمات المتقدمة على التحصيل الدراسي للطالبات انسجاماً مع هدف الدراسة. وأختار الباحث نموذج تصميم المجموعة الضابطة ذا الاختبار القبلي والبعدي (The Pre-Test Test Post- Control Group Design)

٢- قام الباحث بتحليل باب أسس المنهج الذي يحتوي على أربع وحدات هي: الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية . ومن ثم تم بناء منظم متقدم من نوع المقارن العام ، بحيث يشكل ركيزة أساسية للهدف العام ، ويبني عليه التعلم الجديد. وقد وضعت ثمانية منظمات متقدمة بعد عرضها على المختصين ، من أجل التحقق من دقة صياغتها وصدق محتواها .

٣- تم تحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بطريقة عشوائية ، وقام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين المجموعة التجريبية باستخدام المنظم المتقدم والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة).

٤- استمرت عملية تدريس المجموعتين أربعة أسابيع بواقع محاضرتين أسبوعيا وكل محاضرة ٧٥ دقيقة.

٥- بدأت التجربة يوم السبت ٢٢ / ٢ / ٢٠٠٣ بإجراء الاختبار القبلي وبدأ الباحث بالتدريس الفعلي في الأسبوع التالي لتطبيق الاختبار القبلي أي يوم السبت ١ / ٣ / ٢٠٠٣ إلى يوم الأربعاء ٢٦ / ٣ / ٢٠٠٣ .

٦- تم تطبيق الاختبار على الطالبات عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار الفوري بعد الانتهاء من تدريس وحدات أسس المنهج ، وتقدمت عينة الدراسة أيضاً للاختبار المؤجل بعد ثلاثة أسابيع من تقديم الاختبار الفوري لقياس قدرتهم على الاحتفاظ بمفاهيم أسس المنهج.

إجراءات التدريس باستخدام المنظم المتقدم

١ - تقديم عرض ملخص عام وتجريدي للمادة التعليمية ، وبأسلوب تستطيع الطالبات إدراك الهدف والأفكار والمفاهيم الموجودة في موقف التعلم . بمعنى صياغة الأهداف بطريقة واضحة قابلة للفهم وللتحقيق ، واستحضار الهدف في كل إجراء وإخبار الطالبات بالهدف ومحاولة كل طالبة أن تفسر الهدف لنفسها ومناقشة زميلتها بالهدف وكيفية الوصول للهدف.

٢ - تقوم الطالبات بإعادة ما جاء بالمنظم المتقدم والتكرار على وجه الخصوص المصطلحات والأفكار الجديدة ليتم دمج المعلومات الجديدة مع الخبرات السابقة للطالبة من خلال المحافظة على تركيز الانتباه، وطرح الأسئلة على الطالبات ومحاولة التعليق عليها، و إيراد أمثلة مختلفة لتوضيح هذه المفاهيم.

٣ - تقديم المادة التعليمية بعد تقسيمها إلى أجزاء يكفي لشرحها في محاضرة واحدة مع مراعاة جعل المادة منظمة تنظيماً واضحاً منطقياً مع التركيز على انتباه الطالبات.

٤ - تدعيم التنظيم المعرفي، أي ربط المادة التعليمية الجديدة في البناء المعرفي الموجود لدى الطالبات باستخدام أسلوب الإدماج والتعلم الاستقبالي النشط من خلال طرح الأسئلة لتنشيط التعلم الاستقبالي وإعادة المادة المطروحة وتلخيصها وإعادة التعريفات والمفاهيم وتكرارها.

٥ - إيجاز ما تم عرضه على شكل لوحة أو صورة أو مخطط مفاهيمي للتكرار والإعادة، ثم الطلب من الطالبات تلخيص الملامح الرئيسة للمادة، وإعادة المفاهيم وتكرارها وبعد الانتهاء من كل الأسئلة وإجاباتها يتم الانتقال إلى المهمة الثانية.

متغيرات الدراسة

١- المتغير المستقل: طريقة التدريس و له مستويان: المنظم المتقدم والطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة).

٢- المتغير التابع (التحصيل) قيس في فترتين زمنيتين:

أ) التحصيل الفوري: قيس عن طريق تقديم الاختبار التحصيلي، وذلك فور الانتهاء من تدريس الوحدات الأربع.

ب) التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم): قيس عن طريق إعادة الاختبار التحصيلي السابق، وذلك بعد ثلاثة أسابيع من تقديم الاختبار الفوري.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار الفوري والبعدي، ولتحديد ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحث اختبار ت - (T-test) الإحصائي لإيجاد التكافؤ بين المجموعتين ولاختبار فرضيتي الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$).

نتائج الدراسة

تم تصحيح الاختبار القبلي وعولجت المعلومات إحصائياً وتوصلت النتائج إلي عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة. والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١). نتائج اختبار (ت). لمقارنة المتوسطات الحسابية في المجموعتين على الاختبار القبلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣١	١١.٢٧	٥.٣٢	- ٠.١٧٦	غير دالة
الضابطة	٣١	١١.٤١	٥.٢١		

النتائج المتعلقة بالفرض الأول (التحصيل الفوري)

تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظم المتقدم حيث بلغ (٣٣.٤٢) . والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٧.٦٦) والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين على اختبار التحصيل الفوري.

طريقة التدريس	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنظم المتقدم	٣١	٣٣.٤٢	٤.٦٣
الطريقة التقليدية	٣١	٢٧.٦٦	٥.١٧
المجموع	٦٢	٣٠.٥٤	٤.٩٠

ولتحديد ما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الفوري في باب أسس المنهج ، فقد استخدم اختبار(T- test) والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣). نتائج اختبار (ت). لمقارنة المتوسطات الحسابية في المجموعتين على اختبار التحصيل الفوري.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت الحرية	درجة الدلالة	مستوى
التجريبية	٣١	.٣٣	٤.٦٣			
الضابطة	٣١	٢٧.٦٦	٥.١٧	٤.٩١	٦٠	٠.٠٥

يتبين من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية . وهذا يعني رفض الفرضية

الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن باب أسس المنهج باستخدام المنظم المتقدم وبين اللواتي يدرسن نفس الباب بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة).

نتائج التحصيل المؤجل

تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) فكان متوسط درجات المجموعة التجريبية باستخدام المنظم المتقدم (٢٧.٢١) . في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٠.٤٥) والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين على الاختبار المؤجل.

طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	٣١	٢٧.٢١	٥.١٥
المجموعة الضابطة	٣١	٢٠.٤٥	٥.٨٤

ولتحديد ما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين على اختبار التحصيل المؤجل ، فقد استخدم اختبار (T-test) والجدول رقم (٥) يبين ذلك .

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار (ت). لمقارنة متوسطات درجات المجموعتين على اختبار التحصيل المؤجل.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الدلالة	مستوى
التجريبية	٣١	٢٧.٢١	٥.١٥			
الضابطة	٣١	٢٠.٤٥	٥.٨٤	٥.٢٣	٦٠	٠.٠٥

يتبين من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية . وهذا يعنى رفض الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية للاحتفاظ بالمفاهيم للطالبات اللواتي يدرسن باب أسس المنهج باستخدام المنظم المتقدم و اللواتي يدرسن نفس الباب بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) .

مناقشة النتائج

أولاً : النتائج المتعلقة بالفرض الأول

كشفت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظم المتقدم على الطالبات اللواتي درسن بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) في اختبار التحصيل الفوري. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة اوزوبل وفتزجرلد Ausubel & Fitzgerald [19] ودراسة بيرنز وكلاوسن Barnes & Clawson [23] ودراسة بني عطا [3] ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظم المتقدم للأسباب التالية :

١ — إن المنظم المتقدم يركز على تمييز الأفكار الجديدة والأفكار المتعلقة بها سابقاً عن طريق إظهار التشابهات والاختلافات الرئيسة بينها ، وهذا يتيح للطالب تأمين مرتكزات فكرية لجزئيات المادة المراد تعلمها .

٢ - يعطي المنظم المتقدم مخططاً عاماً للمادة التي سيتم تعلمها ويوضح العلاقات بين المفاهيم والمبادئ.

٣ — يعد المنظم المتقدم أسلوباً جديداً في التدريس بالنسبة للطالبات مما يثير دافعيتهم للاهتمام بعملية التعلم .

٤ — يعمل المنظم المتقدم على بناء مفاهيمي معرفي تراكمي تكاملي لمعاني المفاهيم ودلالاتها اعتماداً على التعلم السابق.

٥ — يعمل المنظم المتقدم على تحويل المادة الدراسية إلى مادة تتضمن معاني ومفاهيم جديدة ودقيقة وواضحة وثابتة مما يسهم في زيادة غنى البناء المعرفي لدى الطالب.

٦ — المنظم المتقدم يعمل على تسهيل مهمة نمو المفاهيم الوظيفية وإيضاح المفاهيم الغامضة وربطها ودمجها في البناء المعرفي للمتعلم.

٧ - المنظم المتقدم يعطي التعلم معنى خاصاً لدى المتعلم، بعيداً عن التعلم الاستظهاري عن طريق إيجاد روابط حقيقية لا عشوائية بين المفاهيم والمعاني الدالة عليها وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى.

٨ — إن المنظم المتقدم يساعد المتعلم على ربط الخبرات والمواد الجديدة مع ما لديه في البناء المعرفي مما يجعل منه حيوياً ونشيطاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

كشفت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية باستخدام المنظم المتقدم على الطالبات اللواتي درسن بالطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) في الاختبار المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) . تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كوركيل Corkill [24] ودراسة حداد [4] ودراسة قطاوي [15] ودراسة الحديدي [5] .

ويعزو الباحث سبب تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية على الطالبات في المجموعة الضابطة

في اختبار التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) إلي الأسباب التالية :

١ – الأسباب التي أوردها الباحث فيما يتعلق بنتيجة الفرض الأول .

٢ – يعمل المنظم المتقدم على تحقيق بنية معرفية تتصف بالثبات والوضوح والتنظيم مما يقلل النسيان .

٣– لان المنظم المتقدم يوضح التشابهات والاختلافات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة ، وهذا يؤدي بدوره إلي التعلم والاحتفاظ اكثر.

٤ – يعمل المنظم المتقدم على صقل وتهذيب البنية المعرفية لدى الطالب ويسهل ذلك اكتساب المواد التعليمية والخبرات والاحتفاظ والاستدعاء.

٥– يعمل المنظم المتقدم على تنظيم المادة الجديدة ذات المعنى وتنسيقها بطريقة تقلل من احتمال النسيان وتزيد من القدرة على التذكر والاحتفاظ.

٦ – المنظم المتقدم يزود المتعلم بالقواعد المنظمة التي تسهم في تمكينه من ربط المعلومات الجديدة وتثبيتها واستدعائها.

٧– استخدام المنظم المتقدم يجعل المتعلم يشارك في العمليات التعليمية المتنوعة ، مما يزيد من احتفاظه بمادة التعلم .

٨ – إن استخدام المنظم المتقدم يسهل عليهم أساليب ربط هذه الخبرات بما لديهم من خبرات وإدماجها في أبنيتهم المعرفية وبالتالي يسهل عليهم الاحتفاظ بها واسترجاعها في مواقف مناسبة مستقبلاً.

التوصيات

١ – تشجيع أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على التدريس باستخدام التعلم ذي المعنى في التعليم الجامعي بأسلوب المنظمات المتقدمة.

٢ – إجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام المنظمات المتقدمة في التحصيل الدراسي الجامعي لدى الذكور والإناث وفي مختلف التخصصات والكليات.

٣ – تضمين برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على نموذج التعلم ذي المعنى القائم على المنظم المتقدم مما يسمح لهم باستخدام المنظمات المتقدمة لتنظيم الأفكار وترتيبها في جميع المواد الدراسية .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو زينة ، وحداد ، عفاف. "أثر المنظم المتقدم في تعليم واحتفاظ الطلبة في المرحلة الثانوية بالمفاهيم والمعلومات" . *المجلة العربية للعلوم الإنسانية* ، م ٢ ع٨ (١٩٨٢)، ٣١٥-٣٣٤.

الياس ، أسما. " أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تعلم مادة (أسس مناهج)" . *المجلة العربية للتربية* ، م٢١ ع ٢ (٢٠٠١) ، ١٦٣- ١٨٥.

بني عطا ، أحمد. "أثر المنظم المتقدم في تسهيل تعلم المفاهيم الاجتماعية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف التاسع الأساسي" ، *رسالة ماجستير*، الجامعة الأردنية (١٩٩٥) ، ٨٢- ٩٢.

حداد ، عفـــان. "أثر المنظم المتقدم في تعلم واحتفاظ الطالبات في المرحلة الثانوية لمفاهيم اجتماعية في وحدة تعليمية "، *رسالة ماجستير*، جامعة اليرموك ، اربد (١٩٨٠)، ٧١- ٧٨ .

الحديـــدي ، نـــسرين . "أثر المنظم المتقدم على التحصيل الفوري والمؤجل لطالبات الصف العاشر في وحدة العقيدة الإسلامية" ، *رسالة ماجستير* ، الجامعة الأردنية" ، عمان (١٩٩٠)، ٨٠- ٨٧.

حمـــدان ، محمـــد زيـــاد . " طرق منهجية للتدريس الحديث، ا أنواعها واستخداماتها في التربية الصفية"_ دار التربية الحديثة ، الأردن — عمان (١٩٨٥).

الخوالدة ، ناصر أحمـــد . "أثر المنظم المتقدم في تعلم مفاهيم التربية الإسلامية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن" . دراسات ، العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، م٣٢ع ٢ (٢٠٠٥)، ١٢٧- ٢٥٣.

دروزة ، أفنان. "أثر المقدمة المنظمة (أوسيل) في ثلاثة مستويات من التعليم" ، *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي* ، ع (٨) (١٩٨٨) ، ٦٨-٩٢.

زيـــد ، شـــحادة . أثر استخدام المنظم المتقدم في التدريس على تحصيل الطلبة في التاريخ واتجاهاتهم نحوه ، *رسالة ماجستير*، الجامعة الأردنية ، عمان(١٩٨٩) ، ٧٣- ٨١ .

الشيخ ، السيد محمد. "فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم ومتأخر في علاج الفهم الخاطئ لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي" . *رسالة دكتوراه* ، جامعة طنطا ، مصر (١٩٩٥) ، ١٤٢- ١٥٧.

شير ، خليل إبراهيم. "فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في تعلم مادة العلوم" . *المجلة التربويـــة* . م ١١ ع ٤٤ (١٩٩٧) ، ٢١٦- ٢٤١.

عفانـــة ، عـــزو " التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة" ، الجامعة الإسلامية ، غزة (١٩٩٥).

الفرحان ، إسحق ، ومرعي ، توفيـــق ، وبلقـــيس ، أحمد." تعليم المنهاج التربوي: أنماط تعليمية معاصـــرة" ، دار الفرقـــان ، عمـــان: الأردن (١٩٨٤).

قطامي ، يوسف وقطـــامي ، نايفة." نماذج التدريس الـــصفي" . دار الـــشروق ، عمـــان : الأردن (١٩٩٨).

قطـــاوي ، محمـــد." مقارنة اثر كل من نمط التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم التاريخية واتجاهـــاتهم نحـــو مـــادة التـــاريخ " ، *رســـالة ماجستير*، جامعة اليرموك ،إربد (١٩٩٩) ، ٩٣-١٠١.

القلا ، فخر الدين وناصر، يونس. " أصول التدريس" . جامعة دمشق – دمشق. (١٩٩٦).

المغـــربي ، نبيـــل. "أثر المنظم المتقدم على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الصف العاشر في الرياضيات في منطقة بيت لحم "، *رسالة ماجستير* جامعة القدس ،القدس ،(١٩٩٩) ، ٨٥- ٩٤ .

نشواتي ، حسن "سيكولوجية التعلم والتعليم" ، دار الكندي ، إربد (١٩٩٦).

ثانياً: المراجع الأجنبية

]Ausubel, D.& Fitzgerald, D). "The Role of Disciminiability in meani-ngful verbal Learning and retention". *Journal of Educational ResearchCh*, 52 (4), (1961) 266-274.

Ausubel, D. "The Psychology of meaningful verbal learning". Grune & Straton Inc, New York, & London. (1963)

]Ausubel, D . " Educational psychology : A Cognitive view", New York,Holt Rinebart & Winston. .(1968).

Ausubel, D. "In defense of advance organizers: A reply to the critics". *Review of Educational Research*, 48 (2), (1978) 251-257.

Barnes, B. & Clawson, E. " Do advance Organizers Facilitate learning"? Recommendation for further Research Based on Analysis of 32 Studies, *Review of Educational Research*, (1975) 45,(4), 637-659.

Corkill, p. "The Effect of Advance Organizers and Overt Rehearsal" Students International and Incidental Learning Learning in Historic House." *"Dissertation Abstracts international"* 1989, 49 (8) 3476

Stone, C. "A meta-analysis of advanced organizer studies". Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, New York. (1982).

Pearson, G. "The Comparison of the Effect of three Pre-reading Advance Organizer on the Literal Comprehension of Fifth Grade Social Studies Material". *"Dissertation Abstracts International"*, (1992)53 (3): 706.

Willerman, M. & Mac Harg, R. "A The concept map as an advanced Organizer", *"Journal Of Research in Science Teaching"*,(1991 i.28, 705-711.

ملحق رقم (١) أداة البحث

التعليمات :

ستجدي داخل الامتحان (٤٠) فقرة اختيار من متعدد والمطلوب منك أن تضعي رمز الإجابة الصحيحة حول رمز الإجابة الصحيحة.

١ – حب التلاعب بالكلمات والمناقشات والمناظرات وموجود في النصف الكروي الأيسر من المخ يمثل الذكاء :

أ – الرياضي ب – اللفظي ج – الفراغي المكاني د - الاجتماعي

٢ – عدم التفريق بين الخبرة والطبيعة ، لانهما شئ واحد والاهتمام بالمشكلات الإنسانية ، وتفضيل المناهج المتمركزة حول الطفل ، يمثل الفلسفة :

أ – المثالية ب – الواقعية ج – البراجماتية د - الإسلامية

٣– الخبرات التي يكتسبها المتعلم دون إشراف المعلم في معظم الأحيان تمثل :

أ – المنهاج الخفي ب - المنهاج الرسمي ج - المنهاج الواسع د – المنهاج الضيق

٤ – المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ هي :

أ – عناصر المنهج ب – المجتمع المحلي ج – المجتمع التربوي د – أسس المناهج

٥ – المبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه سلوك كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشداً لسلوكه في الحياة هي :

أ – الميول والاتجاهات ب – الأهداف الشخصية ج – الفلسفة د – المنهاج الواسع

٦ – تحقيق الهدف لفهم افضل لفكرة الحياة يرتبط بالأساس :

أ – الفلسفي ب – المعرفي ج – الاجتماعي د – النفسي

٧ – تطبيق النظريات والأفكار المتصلة بالحياة في المدرسة يمثل :

أ – عناصر المنهاج ب – تحليل المنهاج ج – فلسفة التربية د – فلسفة المجتمع

٨ – الثقة بالنفس والقدرات وبنفس الوقت بالواقعية ، يمثل الذكاء :

أ – الطبيعي ب – الشخصي ج - الموسيقي د – الفراغي المكاني

٩ – تحقيق سلوك اجتماعي لدى المراهق يرتبط بالأساس :

أ – الاجتماعي ب - النفسي ج- المعرفي د – الفلسفي

١٠ – العنصر النامي من الثقافة هو :

أ - العموميات ب – الخصوصيات ج – البديلات د – العادات والقيم

١١ – الحقيقية والمعرفة مستقلة عن العقل البشري والعقل والحواس هي وسائل الإنسان في معرفة العالم من حوله ، والمواد الدراسية ينبغي أن ترتبط بالحياة عن طريق التجريب ، يمثل الفلسفة :

أ – الإسلامية ب – الواقعية ج - المثالية د - البراجماتية

١٢ – القوى المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في الأهداف التي ينبغي تحقيقها هي الأسس:

أ – الفلسفية ب – المعرفية ج – النفسية د – الاجتماعية

١٣ – الهدف " تدريب الطلبة على قضاء مشكلة الفراغ " يرتبط بالأساس :

أ – الاجتماعي ب – المعرفي ج – النفسي د – الفلسفي

١٤ – حب الرسم والصور ، والقدرة على تحويل اللغة اللفظية إلى صور عقلية ، يمثل الذكاء:

أ – الشخصي ب – الفراغي المكاني ج – الموسيقي د - الطبيعي

١٥ – التغير الاجتماعي عندما يكون متدرجاً يطلق علية :

أ – تطور ب – طفرة ج – ثورة د – انقلاب

١٦ – المشكلات التي تعتمد حلولها على الحقائق التي يكتشفها العلم تسمى المشكلات:

أ – الفكرية ب – الفلسفية ج – الجدلية د – البيئية

١٧ – مفهوم الثقافة يطلق على الجانب :

أ – الفكري ب- المادي ج – الفكري والمادي د – المعنوي

١٨ – عنصر الثقافة الذي يعمل على تقارب طرق تفكير أفراد المجتمع واتجاهاتهم في الحياة :

أ – الخصوصيات ب – العموميات ج - البديلات د – اللب الثقافي

١٩ – العادات والتقاليد وطرق التفكير التي يقوم بها المهندسون تمثل الخصوصيات :

أ – المهنية ب - الطبقية ج – الحزبية د - العنصرية

٢٠ – التربية ينبغي أن تكون شاملة ومتوازنة ومتكاملة لجميع جوانب الإنسان حتى يصل إلى مشارف الكمال من خلال مختلف المواد الدراسية، يمثل الفلسفة:

أ – المثالية ب – الواقعية ج – البراجماتية د - الإسلامية

٢١ – عملية النمو عند الإنسان في بدايتها تتصف ب:

أ – الخصوص ب- العموم ج – السرعة د – البطء

٢٢ – حب الملاحظة وإجراء التجارب النظرية وإخضاع الأفكار للاختبار وإدراك علاقات السبب والنتيجة ، يمثل الذكاء:

أ – الرياضي ب – الاجتماعي ج – اللفظي د - الفراغي المكاني

٢٣ – طرق التفكير والأفكار والأعمال التي لا تتفق مع ما يقوم به عامة الناس وهي تقدم إضافات جديدة للثقافة تمثل :

أ – العموميات ب – الخصوصيات ج – الثقافة د - البديلات

٢٤ – من خصائص الثقافة أنها تنمو بطريقة مستمرة وتغير دائم في عمومياتها وخصوصياتها هي:

أ – التكامل ب – متطورة ج – مكتسبة د – إنسانية

٢٥ – النظرية التي ترى أن المعرفة النظرية التي يحصل عليها العقل عن طريق التأمل والتذكر أسمى من المعرفة التي تتم عن طريق تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها هي :

أ – الاختزان العقلي ب – التدريب العقلي ج - الغرائز د – الثنائية للطبيعة الإنسانية

٢٦ – من مبادئ وأسس النمو انه لا يحدث من تلقاء نفسه وإنما يتوقف على الظروف التي يعيش فيها الإنسان تسمى :

أ – عملية مستمرة ب – عملية فردية ج –عملية اجتماعية د – عملية بيئية

٢٧ – الشعور أو القوة التي تدفع الفرد إلى الاهتمام بشيء معين وتفضله على غيرة والانصراف عما سواه يمثل :

أ – الاتجاه ب – الميل ج – الاستعداد د – النضج

٢٨ – تعلم الطالب "أن اسم كان مرفوع " وزع المعلم ورقة عمل وطلب منهم استخراج اسم كان من ورقة العمل ، هنا المتعلم قد استخدم نظرية :

أ – العناصر المشتركة ب – التعميم ج – التدريب العقلي د – نظرية الملكات العقلية

٢٩- الأذن الشفافة والقدرة على تمييز كل أنواع الأصوات غير اللفظية ،يمثل الذكاء :

أ – الشخصي ب – الجسمي الحركي ج – الطبيعي د - الموسيقي

٣٠ – درس الطالب في الكتاب أن المغناطيس يجذب الحديد ، هنا تكون خبرة الطالب :

أ- مباشرة ب – غير مباشرة ج – سارة د – غير سارة

٣١ – المعرفة التي تتطلب مهارات محددة وهي ابسط مستويات التجريد وتسمى المعرفة الميتة هي :

أ – المفاهيم ب – الأنساق الفكرية ج – الأفكار الأساسية د – الحقائق النوعية

٣٢ - النظرية التي ترى أن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء وان واجب المدرسة يتمثل في ملئة بالتراث والخبرات الإنسانية المتنوعة هي :

أ – الاختزان العقلي ب – التدريب العقلي ج – الغرائز د – الثنائية للطبيعة الإنسانية

٣٣ – ماذا نسمي بنية المادة الدراسية :

أ – المفاهيم ب – الأنساق الفكرية ج – الأفكار الأساسية د – الحقائق النوعية

٣٤ – قضاء معظم الوقت في اللعب والرقص والعزف ، وكره الجلوس والدراسة ، يمثل الذكاء :

أ – الموسيقي ب – الشخصي ج – الرياضي د - الجسمي الحركي

٣٥ – القدرة على فهم دوافع ومقاصد الآخرين والتعامل معهم بنجاح ، يمثل الذكاء :

أ – الموسيقي ب – الفراغي المكاني ج – الاجتماعي د - الشخصي

٣٦ - المفاهيم التي توجه طريق التفكير وهي تحدد الأسئلة التي تطرح ونوع الإجابة تمثل :

أ – المفاهيم ب – الأنساق الفكرية ج – الأفكار الأساسية د – الحقائق النوعية

٣٧ – في المجال النفس حركي" النزعة لتأدية نشاط وسلوك بعينه جسمياً وعقلياً وعاطفياً " يمثل :

أ – التكيف ب – الاستجابة الموجهة ج – الاستجابة الظاهرة د – الاستعداد

٣٨ – تقدير المحافظة على البيئة ، وتفضيل الدراسة خارج أسوار المدرسة ، يمثل الذكاء :

أ – اللفظي ب – الطبيعي ج – الاجتماعي د - الرياضي

٣٩ – الحقيقة والقيم هي أزلية لا تتأثر بالزمن وهي عالمية ، ومواد المنهج ينبغي أن تتضمن التراث الإنساني والرياضيات والعلوم ، تمثل الفلسفة :

أ – المثالية ب – الواقعية ج - الإسلامية د – البراجماتية

٤٠ – اللب الثقافي يعني :

أ – العموميات ب – الخصوصيات ج - العموميات والخصوصيات د - البدائل

ملحق رقم (٢). جدول مواصفات الاختبار.

الأساس	عدد الفقرات	الوزن النسبي	المعرفة ٪٢٠	الفهم ٪٣٠	التطبيق ٪١٠	التحليل ٪٥	التركيب ٪١٠	التقويم ٪٢٠
الفلسفي	١٠	٪٢٥	١	٣	١	١	٢	٢
النفسي	١٢	٪٣٠	٣	٤	١	١	١	٢
المعرفي	٨	٪٢٠		٣	٢			٣
الاجتماعي	١٠	٪٢٥	٤	٢			١	٣
المجموع	٤٠	٪١٠٠	٨	١٢	٤	٢	٤	١٠

ملحق رقم (٣) . السادة المحكمون

١ - ا . د/ جمال الدين يونس أستاذ مناهج وتدريس العلوم جامعة الإمارات العربية المتحدة

٢ – أ. د / موسى النبهان أستاذ قياس وتقويم = = = =

٣ – أ. د / محمد عطية أستاذ مناهج وتدريس الاجتماعيات = = = =

٤ – أ . د / أحمد محمود السيد أستاذ مناهج وتدريس اللغة العربية = = = =

٥ – أ . د / محمد المصيلحي أستاذ أصول التربية = = = =

The Effect Of The Advanced Organizer In facilitating Learning And Retention In Curriculum Principles Within College Female Students

Hasan Ali Al-Naji

Associate Professor, Dept. Of Curriculum and Instruction, College Of Educational Sciences, Mutah University, Karak, Jordan

(Received 7/2/1428H; accepted for publication 27/4/1428H.)

Abstract. This study aims at identifying the effect of using advanced organizers on the learning of university female students in the college of Education – UAE university. The main underlying question of this study is : What is the effect of using advanced organizers on the achievement of university female students and their ability of retaining learning the concepts of curriculum principles.

The researcher prepared an achievement test that proved its validity and reliability (0.87).

The results of the study reveal :

1 - statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) between experimental and control groups in favor of experimental group which had been taught by advanced organizers in incidental achievement .

2 - statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) between the experimental and control groups in favor of the experimental group which had been taught by advanced organizers in retaining achievement.

Finally, the researcher recommended the use of advanced organizers in university teaching and conduct of further studies on other fields.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٩-١٣٠، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية في الأردن

* خالد العمري ؛ ** عبدالله بن عبدالرحمن

* أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، جامعة اليرموك؛ ** أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس
جامعة اليرموك، الأردن

(قدم للنشر في ١٩/ ٨/١٤٢٧هـ، وقبل للنشر في ٤/٤/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. نظر المعلمين في مدارس مدينة اربد. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مكونة من تسعين معلما ومعلمة للغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الأساسية الدنيا. كما تم تصميم استبانة تضمنت (٤٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة هي مجال المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة نتائج كان أهمها: أن هناك مشكلات تواجه معلمي اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في تعليم مختلف مهارات اللغة. كما أن هناك ارتباطاً لمشكلات تعليم اللغة الإنجليزية في الصفوف الثلاثة الأولى بعدة جوانب، ومن الصعب اقتصارها على المعلم أو التلميذ أو المنهاج كل على حده. وقد بينت نتائج الدراسة أن مهارتي القراءة والاستماع من المهارات التي يواجه بها التلاميذ العديد من المشكلات. وبشكل عام كانت المتوسطات الحسابية للمشكلات المذكورة في أداة الدراسة تقع في مستوى صعوبة متوسط وعالي فقط ولا يوجد مستوى صعوبة منخفض. كذلك لم يظهر أثر لمتغيرات الدراسة: نوع المعلم، وخبرته، ومؤهله على أي مجال من مجالات الدراسة.

وانتهت الدراسة إلى عدة توصيات كان أهمها ضرورة تركيز معلمي اللغة الإنجليزية للصفوف الأساسية الأولى على الجانب التطبيقي للمادة كتركيزهم على الجانب النحوي، كذلك ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية الدنيا بطريقة توازن بين تقديم المعلومة النظرية، وبين تدريبهم على إنماء قدرات التلاميذ اللغوية بصورة عملية.

المقدمة

تعتبر الصفوف الثلاثة الأولى مرحلة هامة من مراحل بناء اللغة واكتسابها، ويستوجب هذا الاهتمام تعليم تلاميذ هذه المرحلة مهارات اللغة بأسس سليمة.ولما كانت اللغة الإنجليزية تلعب دورا هاما في الحياة المعاصرة، فقد جعلت معظم المؤسسات التربوية، تعليم هذه اللغة باعتبارها لغة أجنبية من المواضيع المنهجية الأساسية لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى. لذا أصبح لزاماً أن يختار المعلم الطريقة التي يبدأ بها تدريس مادة اللغة الإنجليزية بعناية فائقة، وأن يتأكد أن جميع التلاميذ يكتسبون تعلمها بطريقة صحيحة، من خلال ملاحظة كتابتهم للكلمات بطريقة تخلو من الأخطاء، وقراءة ما يُكتب، وأن يتمكن التلميذ المحادثة واستيعاب ما يصغي له بصورة سليمة.

وحيث أن تعلم اللغة في الصفوف الثلاثة الأولى يعتبر ركيزة أساسية للتعلم في الصفوف التي تليها. إذ أن إجادة التلاميذ لتعلم اللغة في سنوات مبكرة من حياتهم الدراسية يساعدهم على التعلم في مراحل الدراسة اللاحقة على أساس أن اللغة هي الوسيلة الرئيسة للاتصال الذي يعتبر التعليم شكلا من أشكاله.لذا فان تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأولى يعتبر واحدا من الأهداف الرئيسة للأنظمة التربوية في معظم دول العالم غير الناطقة بهذه اللغة، خصوصا في دول العالم العربي[١].

و يشير الأدب التربوي إلى أن اللغة التي يكتسبها التلاميذ في سنوات الدراسة الأولى من المرحلة الابتدائية تشكل حجر الزاوية الذي يبنى عليه تعلمهم اللغوي فيما بعد [٢] . إذ أن تعلم اللغة يعتبر من الأساسيات التي تهتم بها الأنظمة التربوية المختلفة، على اعتبار أنها أداة اكتساب العلم والمعرفة، وقد يذهب البعض لاعتبارها شرطاً للتعلم، وبدون إجادتها لا يمكن أن يصل تعلم الأفراد إلى المستوى المنشود[٣] .

وعلى أية حال فإن تعلم اللغة بشكل عام لا يختلف كثيرا عن تعلم المواد الأخرى، من حيث وجود بعض الصعوبات التي تواجه التلاميذ في اكتساب أساسياته، ومهاراته المختلفة، وقد تعود هذه الصعوبات إلى عوامل تتعلق بالمتعلم نفسه و أحياناً بالمادة التعليمية، وكذلك بأسلوب تقديم وعرض المعلم للمعلومة [٤] .

وفي سياق المشكلات التي تواجه التلاميذ المبتدئين في تعلم اللغة في المرحلة الأساسية الدنيا فقد أوضح [٥] أن من أهم ما يسبب هذه المشكلات عدم كفاية معرفة المعلم في الأسلوب المناسب لتعليم مهارات اللغة. حيث أن التلميذ يجهل هذه اللغة الجديدة، وعلى المعلم أن يقدم له مهاراتها المختلفة بسياق يخلو من التعقيد ويتصف بالوضوح والسلاسة.

ولما كان دور التلميذ في العملية التعليمية دوراً محورياً فقد أشار[٢] إلى أن المشكلات التي تواجهه في

تعلم اللغة قد تعود أسبابها إليه نفسه، من حيث رغبته، و دافعيته، ومستوى قدراته العقلية. إذ أن توفر هذه العوامل مجتمعة لدى التلميذ تعمل على إحداث تعلم افضل. وخصوصا إذا ما كان المعلم قادرا على تهيئة بيئة تعلم نشطة لإكساب التلميذ المهارات التي يسعى من أجل الحصول عليها.

إن المهارات اللغوية الأساسية هي أربع مهارات، تتمثل في الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وقد أشار [٦] و [٧] إلى أن أهداف الحصة الصفية وخصوصا في الصفوف الثلاثة الأولى، لا يمكن أن تخرج عن هذه المهارات. كذلك إن اكتساب التلاميذ لهذه المهارات هو اكتساب متباين غير ثابت. ويترتب على هذا التباين؛ اختلاف في مستوى امتلاك المهارات بحد ذاتها و اختلاف بين مستويات التلاميذ أنفسهم. لذا فان مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في تعلم اللغة يعتبر عنصراً هاما في تيسير تعلمهم [٨].

ومما يجدر ذكره أن تعليم اللغة لتلاميذ المرحلة الأساسية الأولى ليس بالأمر السهل سواء كانت لغة التلميذ الأم، أو لغة أجنبية، و إنما يحتاج إلى جهد من المتعلم ومهارة من المعلم. لذا على المعلم أن يمتلك كفايات معرفية تتعلق بالجانب العقلي والمعرفي للمتعلم، و كفايات وجدانية تتعلق باستعدادات المتعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، و كفايات أدائية تشير إلى القدرات الأدائية للمعلم وتتضمن المهارات النفس حركيه، و كفايات إنتاجية تشير إلى اثر أداء المعلم للكفايات السابقة. حيث أن هذه الكفايات يجب أن تعمل كنظام متكامل، وغير ذلك ربما يفشل المعلم في تعليم طلبته مهارات اللغة المختلفة [٩].

وقد يزيد تعقيد دور المعلم في تعليم اللغة، عندما تكون اللغة الأم للتلميذ غير اللغة التي يقوم المعلم بتعليمها له [٤]، حيث نجد أن المعلم والتلميذ يصبح على عاتقهما أدوار جديدة من أجل تعلم اللغة الأجنبية[٤]. فعلى المعلم تقريب المعاني والمفردات بحيث تلائم مدركات التلميذ وخبراته السابقة، وان يربط موضوع اللغة الجديدة بمواضيع مختلفة مما اكتسبها التلميذ كخبرات سابقة قبل هذا التعلم الجديد، وبنفس الوقت على التلميذ إحداث التكيف والموائمة المعرفية لمفردات اللغة الجديدة [١٠].

وفي سياق صعوبة تعليم تلاميذ الصفوف الأولى للغة أجنبية فقد اعتبر [٢] أن هناك صعوبات تعيق عمل المعلم وتمنعه من تحقيق هذا الهدف، وخصوصا أن اللغة التي ينوى المعلم إيصالها للتلميذ غير اللغة التي يمارسها التلميذ في حياته اليومية. إذ أن هذا الاختلاف يفرض على المعلم أن يقدم أنماط تعلم جديدة، وعلى التلميذ أن يكون مستقبلاً نشطاً لكل ما يقدمه المعلم[١٠].

وقد يعتبر تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأساسية الدنيا باعتبارها لغة أجنبية، عملية محفوفة بالصعوبات التي ترتبط بعدة جوانب تتعلق بالعملية التعليمية ككل. بحيث تشمل صعوبات

تتعلق بالمعلم والتلميذ وأخرى بالمناهج نفسها [٦] . لذا من المهم أن يسعى المعلم لتحسين قدرة تلامذته على امتلاك مهارات اللغة ، وهذا لا يتحقق بكثرة الواجبات وإرهاق التلميذ ؛ بل يتحقق من خلال اختيار طريقة التدريس الملائمة لمهارات اللغة الأساسية وللتلاميذ انفسهم. وكذلك على التلميذ أن يستشعر أهمية تعلم اللغة وان يسعى ذاتيا وبتوجيه من المعلم والأسرة لامتلاك مهارات اللغة الجديدة [٣] .

وإدراكا لدور وأهمية تعلم تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى للغة الإنجليزية ، فقد عمدت وزارة التربية والتعليم الأردنية في عام (٢٠٠١) إلى البدء بتعليم اللغة الإنجليزية ابتداءً من الصف الأول الأساسي (سن ٦ سنوات) بدلا من الصف الخامس الأساسي في جميع المدارس الحكومية والخاصة انطلاقا من قاعدة أن التعليم المبكر اكثر ديمومة في حياة التلميذ[١١] .

واللغة الإنجليزية في الأردن تدرس حاليا في جميع المدارس كمادة إجبارية لجميع التلاميذ بواقع ٥- ٦ حصص أسبوعيا ومن الصف الأول الأساسي.إلا أن هذه اللغة تدرس كلغة أجنبية مما لا يعطي التلميذ الفرصة لاستخدامها خارج الغرفة الصفية ، وبالتالي قد يضيف على عاتقه أعباء أخرى في تعلمها. وإذا ما اعتبرت اللغة بمثابة مهارة لابد من ممارستها في الحياة اليومية حتى تتعمق وتتأصل ضمن قدرات التلميذ ، فان تدريسها باعتبارها لغة أجنبية ، قد يخلق مزيداً من العقبات والمحددات[١] .

وفي السياق النظري لمهارات اللغة الأجنبية والصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم هذه المهارات ، فقد أشارت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٣) [١٢] إلى أن هذه الصعوبات مقتصرة على لغة معينة و على مجتمع دون الآخر ، بمعنى أن لكل لغة و مجتمع خصوصيتهما التي تفرض على المتعلم تحديات في تعلم لغة المجتمع الجديد والتي تأخذ في نهاية الأمر شكل المشكلات التي تؤثر على تعلم الأفراد لهذه اللغة. وفي هذه الدراسة سيقوم الباحثان في استقصاء المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية تربية اربد الأولى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبرز مشكلة الدراسة الحالية من أن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية الأردنية يتعرضون لتعلم اللغة الإنجليزية للمرة الأولى ، وذلك في ضوء قرار وزارة التربية والتعليم بضرورة إدخال مادة اللغة الإنجليزية لهذه الصفوف. لذا فان مثل هذا الإجراء قد يترتب عليه عدة قضايا تعليمية وتربوية يستوجب التعرف عليها.

كما ظهرت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الملاحظات التي اطلع عليها الباحثان بحكم عملهما الإشرافي بخصوص ما يواجهه المعلمون من صعوبات

في تعليم تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى لغة غير لغتهم الأم.وبالتالي فان مشكلة الدراسة تبرز من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس: ما المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم المهارات الأساسية للغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تفرعت عنه الأسئلة الآتية:

١- ما المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين ؟

٢- ما المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة المحادثة في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين ؟

٣- ما المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين ؟

٤- ما المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة الكتابة في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟

٥- ما أهم المقترحات لتجاوز مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية في الصفوف الثلاثة الاولى من وجهة نظر المعلمين ؟

٦- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة وفق النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية لدى المعلمين؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تحديد المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الأساسية الأولى في تعلم المهارات الأساسية لمادة اللغة الإنجليزية والتي تتلخص بمهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

٢- التعرف على مقترحات المعلمين التي قد تسهم في تجاوز تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى للصعوبات التي تواجههم في تعلم المهارات الأساسية للغة الإنجليزية.

٣- التعرف على اثر بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلم على تحديد مشكلات تعلم اللغة بالنسبة لتلاميذ الصفوف الأساسية الأولى.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعديل الذي اتخذ من قبل وزارة التربية والتعليم بتدريس مادة اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى. إذ أن تدريس هذه الفئة من التلاميذ لغة جديدة يفرض عليهم وعلى معلميهم جهداً كبيراً وخصوصاً أن هؤلاء التلاميذ لا يمتلكون بعد أساسيات لغتهم الأم.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة من الأهمية التي تحتلها اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة عالمية تحتكر العديد

من مناحي العلوم والتقنية. لذا فان البحث في المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى قد يسهم في إيجاد حلول لهذه المشكلات والتي تساعد مستقبلا على تحجيم مشاكل تعلم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها في المراحل الدراسية اللاحقة.

كذلك تنبع أهمية الدراسة الحالية من أنها سوف تعمل على تزويد أصحاب القرار بمعلومات عن واقع تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأساسية الأولى بغية التعديل والتحسين والتطوير.

منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة على أسلوبين في جمع البيانات:

الأسلوب النظري: من خلال الرجوع إلى الكتب، والمراجع العلمية، والدوريات بغية إعداد الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وتصميم أداة الدراسة.

والأسلوب العملي: وقد تمثل بجمع البيانات من خلال توزيع الاستبانات، وتحليل النتائج ومناقشتها.

أداة الدراسة (الاستبانة)

تم تصميم استبانة من ثلاثة أجزاء، على النحو الآتي:

الجزء الأول: المعلومات العامة، والتي تتضمن متغيرات (النوع، والمؤهل، والخبرة العملية للمعلم).

الجزء الثاني: يتألف من (٤٢) فقرة مغلقة النهاية على مقياس ليكرت الخماسي لتحديد المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم مهارات المحادثة والاستماع و القراءة والكتابة في مادة اللغة الإنجليزية. حيث اشتملت الاستبانة على أربعة مجالات رئيسة هي : القراءة وتكون من (١٢) فقرة، و الكتابة وتكون من (١١) فقرة ، و المحادثة وتكون من (١١) فقرة، و الاستماع وتكون من (٨) فقرات.وقد أخذت جميع الفقرات تدريجاً خماسيا للإجابات، يبدأ من (١) إلى (٥) على النحو الآتي: موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، وغير موافق بشدة (١).ولم يتم عكس التدريج لان جميع الفقرات تمثل معيقات ومشكلات تتعلق بتعلم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى للغة الإنجليزية.

الجزء الثالث: سؤال مفتوح النهاية موجه للمعلمين للكشف عن مقترحاتهم حول تجاوز مشكلات تعليم اللغة الإنجليزية للتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

صدق أداة الدراسة وثباتها

لأغراض التأكد من صدق أداة الدراسة، قام الباحثان بتحكيم الاستبانة من خلال توزيعها على ستة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، برتب أكاديمية متفاوتة. كما تم توزيعها أيضا على ثمانية معلمين من مدارس مدينة اربد مع مراعاة التخصص والنوع والخبرة.

ثم أخذت الملاحظات والمقترحات حول

الفقرات ومجالات الدراسة وفي ضوء تلك الملاحظات تم التعديل والتطوير للاستبانة علما بأنه لم تحذف أية فقرة من فقراتها. وقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي وبلغ المعامل الكلي لثبات أداة الدراسة ٩٢.٣ ، وهو معامل مقبول علميا للقيام باجراءات البحث.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالي من المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى مادة اللغة الإنجليزية في مدارس مدينة اربد، في السنة الدراسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وقد بلغ عددهم (١٢١) معلما ومعلمة. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية، حيث تم تقسيم مدارس مدينة اربد إلى ثلاثة أقسام: مدارس جنوب المدينة، ووسطها و شمالها.وقد تم اختيار (٩٠) معلما ومعلمة، أي بنسبة مئوية بلغت٧٤ ٪ من المجتمع الكلي للمعلمين والمعلمات، موزعين على (٥١) مدرسة. ومما يجدر ذكره أن اختيار أفراد عينة الدراسة في المناطق الثلاث كان متساوياً، ولم يتم زيادة عينة الدراسة في منطقة على حساب الأخرى. وبعد توزيع الاستبانات تم استرجاع (٨٥) استبانة والتي شكلت بالنهاية عينة الدراسة الفعلية.

التعريفات الإجرائية

تقتضي الضرورة البحثية توضيح المصطلحات التالية والمتعلقة بإجراءات تنفيذ البحث:

تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى: هم التلاميذ الذين يجلسون على مقاعد الدراسة في الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن.

معلمو اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى: هم اؤلئك المعلمون الذين يقومون بتدريس الصف الأول والثاني والثالث الأساسي مادة اللغة الإنجليزية سواء كانوا ممن يحمل بكالوريوس لغة إنجليزية، او بكالوريوس معلم مجال لغة إنجليزية، أو ممن يحمل بكالوريوس معلم صف لغة إنجليز يه.

مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية: هي تلك المعيقات والمحددات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية ممثلة بمهارات: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.

محددات الدراسة

لقد شكلت الاعتبارات التالية محددات للبحث الحالي:

١- اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس مدينة اربد، للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ الفصل الدراسي الثاني.

٢- تعميم نتائج هذه الدراسة مشروطاً بمدى مماثلة المجتمع المراد التعميم عليه بمجتمع الدراسة الحالي.

٣- متغيرات الدراسة المستقلة اقتصرت على

النوع والمؤهل والخبرة التدريسية للمعلم.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة واشتملت على

أ) نوع المعلم، ويتضمن: ذكر، وأنثى.

ب) المؤهل العلمي للمعلم، ويشمل: دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، ماجستير، و دكتوراه.

ج) الخبرة التدريسية للمعلم، وتشمل: أقل من ٥ سنوات، ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، و ١٠سنوات فأكثر.

ثانياً: المتغير التابع

ويتكون من مجموع درجات استجابات معلمي اللغة الانجليزية للصفوف الأولى على أداة الدراسة والتي تحدد تصوراتهم نحو المشكلات التي تواجه تلاميذ هذه الصفوف في تعلم اللغة الانجليزية.

التحليل الإحصائي

تم تحليل البيانات من خلال اعتماد برنامج (SAS) كذلك تم عرض الأسلوب الإحصائي المستخدم في الإجابة على كل سؤال من أسئلة الدراسة، عند الحديث عن نتائج الدراسة ومناقشتها.

الدراسات السابقة

تطرقت بعض الدراسات إلى مشكلات تعلم اللغة بشكل عام واللغة الإنجليزية بشكل خاص، ففي دراسة حتاملة وجرادات [١٣] والتي أجريت عام ١٩٨٦لتقييم تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن .تشير النتائج إلى أن تعليم اللغة الإنجليزية منذ الصف الأول الأساسي، لا يشكل عائقاً في تعلم المواد الأخرى. و أن برنامج تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الخاصة، اسهم في تشكيل اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ وأولياء أمورهم نحو اللغة الإنجليزية. وقد أوصت الدراسة بضرورة التوسع في تجربة تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية مستفيدة بذلك من المدارس الخاصة. حتى يتم تجاوز المشكلات المختلفة والتي تتعلق بتدريس اللغة الإنجليزية، في المدارس الحكومية الأردنية.

كما أجرى البنيان [١٤] عام ٢٠٠٤دراسة للتعرف على مستوى التلاميذ السعوديين في اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة والثانوية، والمشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة الإنجليزية، وتقديم المقترحات التي تسهم في حل هذه المشكلات. وتبين من خلال الدراسة أن هناك مشكلات مختلفة ومتباينة بحجمها ومستواها بين التلاميذ، يمكن أن تعزى لعدة متغيرات. وانتهت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بتعليم اللغة الإنجليزية ومضاعفة عدد ساعتها الأسبوعية، وان تكون منذ الصفوف الأولى ليألفها التلميذ منذ سنوات الدراسة الأولى.

وفي دراسة (Johannessen) [١٥] التي أجريت عام ٢٠٠٠حول مشكلات تعليم اللغة الإنجليزية للطلبة في الصفوف المتوسطة والعليا في المدارس الأمريكية، فقد أوضحت الدراسة أن أهم ثلاث

مشاكل في تدريس مناهج اللغة الإنجليزية هي: الأدب، واللغة، والإنشاء. حيث اعتبرت الدراسة أن هذه العوامل تعمل بشكل منفصل وغير متصل في مناهج اللغة الإنجليزية. إذ يترتب على ذلك مشكلات مختلفة ذات أولويات متشابهة أو متقاربة في عملية التعليم. وقد اقترحت الدراسة برنامج لمعالجة هذه المشكلات. كما اعتبرت الدراسة أن طرق التدريس التقليدية تلعب دوراً هاماً في إظهار العديد من مشاكل تعليم اللغة الإنجليزية، واقترحت الدراسة قائمة خصائص تتعلق بالمنهاج الجيد للغة الإنجليزية، و أوضحت الدراسة أن هذه الخصائص يجب أن تعزز بالأنشطة والمواد لتطوير مناهج اللغة الإنجليزية، وتجاوز مشكلات تعليم هذه اللغة.

وفي دراسة (Lai) [١٦] التي أجريت في هونج كونج عام١٩٩٤ حول اتجاهات المعلمين نحو تطوير تدريس اللغة الإنجليزية والتخلص من المشكلات التي تواجههم في تدريس هذه اللغة. فقد استقصت الدراسة اتجاهات المعلمين نحو مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وقد اظهر الدراسة أن هناك صعوبة في تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس المرحلة الأساسية. وقد استخدم في البحث أداتي المقابلة و الاستبانة، وتبين أن اتجاهات المعلمين نحو تطوير تدريس اللغة الإنجليزية ينبع من خلال ثلاث مجالات رئيسة هي: منهاج اللغة الإنجليزية ومدى ملاءمته لكفايات المعلمين، أعداد ونوعية التلاميذ في الغرف الصفية، والسلطة التربوية يجب أن توفر المزيد من الدعم الفني والإداري للمعلمين ليتسنى لهم تقديم الأفضل. وانتهت الدراسة إلى ضرورة أن تكون مناهج اللغة الإنجليزية وكتبها اكثر مرونة. وان تكون ملائمة لمستوى التلاميذ، كذلك لابد من الاهتمام بقدرات المعلمين التدريسية من خلال الإجراءات التي تضمن تحسين وتطوير مهاراتهم التدريسية.

وفي دراسة (Veronika) [١٧] التي أجريت في اليابان عام ١٩٩٦ حول مقترحات لتعليم اللغة الإنجليزية وبشكل خاص تعليم التهجئة واللفظ وما يرتبط بهاتين المهارتين من مشكلات يواجهها التلاميذ والمعلمين. أظهرت الدراسة أن هناك ضرورة لوجود نمط فردي في التحدث بين التلميذ والمعلم، حتى يتمكن التلميذ من اللفظ الصحيح. و أكدت الدراسة أهمية الوسائل التعليمية و الأساليب التي تعتمد على دور التلميذ في إكسابه مهارات التهجئة واللفظ التي تعد من المشكلات الهامة في تعلم التلاميذ للغة الإنجليزية وخصوصا تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى. كما أكدت الدراسة على أهمية التغذية الراجعة، والتعزيز واستخدام الأمثلة في تعليم التلاميذ لمهارات اللغة الإنجليزية.

وفي دراسة (Carpenter) [١٨] والتي أجريت عام ١٩٩٧ حول تعليم تلاميذ الصفوف الأولى اللغة الإنجليزية حيث طبقت في أمريكا وعلى الأطفال الهنود الذين يتحدثون اللغة الانجليزية ، فقد أظهرت أن هناك

فرقاً في تعليم اللغة الأم واللغة الثانية أو اللغة الأجنبية. حيث إن تعليم اللغة الأم لا يرافقه صعوبات بنفس الكم والنوع كما هو الحال في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية. كذلك أوضحت الدراسة أن الأطفال يجب أن يمتلكوا مهارات اللغة بطريقة سليمة ؛ لذا من الضروري أن يعرفوا أن أحرف اللغة الأم التي تعلموها ليس شرطا أن تفسر إلى أحرف لغة جديدة. كذلك ركزت الدراسة على أهمية معرفة التلميذ للنقاط المشتركة بين اللغة الأجنبية أو الثانية وبين لغته الأم ليسهل تعلم اللغة الجديدة. و أخيراً أوصت الدراسة بأهمية التركيز على طرق التدريس وان اختيار الطريقة الصحيحة للتدريس يوفر مشقة الوقوع في بعض مشاكل تدريس اللغة ، وأضافت الدراسة أن الاهتمام بطريقة التدريس يبنى على أساس ملائمة الطريقة للطالب ولقدرات المعلم.

وفي دراسة (Richards) [١٩] التي أجريت عام ١٩٩٨ وقد اشتملت على دراسة (٧٦) حالة تصف كيفية تعامل معلمي اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية مع الصعوبات التي تواجههم في تعليم التلاميذ لمهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أو ثانية . فقد أظهرت الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تعليم التلاميذ للغة الإنجليزية تكمن في قلة الدافعية ، والاتجاهات السلبية نحو المناهج والكتب ، ومشكلة إدارة وتنظيم وقت التعلم ، ومشكلات تتعلق بالتلميذ والمعلم والكتاب على حد سواء. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمعطيات المساندة لعملية التعليم ، وذلك لتجاوز اكبر عدد ممكن من الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم اللغة الإنجليزية.

وفي دراسة (Troudi and Rilley) [٢٠] والتي أجريت في الإمارات العربية المتحدة عام ١٩٩٦ لمعرفة اثر البيئة الصفية في تطوير تعلم اللغة الإنجليزية ، وإيجاد حلول لمشكلات تعلم التلاميذ للغة الإنجليزية. فقد بينت الدراسة أنه يمكن استخدام البيئة الصفية لتحديد كيفية تعلم التلاميذ وقراءتهم وتقويمهم وتطبيقهم لمهارات اللغة المختلفة. بالإضافة إلى ذلك بينت الدراسة أن البيئة الصفية الفعالة لها دور في استقصاء المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعليم اللغة الإنجليزية ، وفي معالجة المشكلات التي تعترض طريق التلاميذ في اكتساب مهارات اللغة. وقد اقترحت الدراسة خطة ملاحظة لتجاوز مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية ، تبدأ من وضع أهداف للتغير والتطوير ، ثم اقتراح خطة لتحقيق الأهداف ، بعد ذلك تطبيق الخطة ، ثم ملاحظة التأثيرات الناجمة عن الخطة ، و أخير التعامل مع نتائج الخطة بصورة عملية. و أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على خبرة المعلم وملاحظاته لتحديد مشكلات تعلم اللغة ، مع ضرورة الأخذ بملاحظات التلاميذ وردود أفعالهم لاعتمادها كأساس للتغير أو التحسين في تعلمهم لمهارات اللغة الإنجليزية.

و لتحديد المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية في اليابان، فقد أجرى (Kiato) [٢١] دراسة عام ١٩٩٤ تبين من خلالها أن بعض مشكلات اللغة تعود إلى الكتاب المدرسي، والبعض الآخر يعود إلى طريقة التدريس وعدم معرفة الرابط بين الجمل والصعوبة في التلخيص والاختصار. وقد أجرى الباحث اختباراً لتحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم القراءة، وقد أظهرت نتائج الاختبار أن هناك علاقة مرتفعة بين التدرب على القراءة وبين السرعة في القراءة. و أوصت الدراسة بضرورة تحسين مستوى التلميذ، وضرورة تنظيم القراءة لتركز على أهداف أساسية محددة لتسهم في تنمية القدرة القرائية للطالب، كما أكدت الدراسة على ضرورة تشجيع التلاميذ على القراءة الذاتية، وتعويدهم اختصار وتلخيص الموضوعات والأفكار. وإثارة دافعية التلاميذ إلى القراءة واستخدام الجريدة الرسمية كأداة لتحسين المستوى القرائي لدى التلاميذ.

وفي دراسة (Ediger) [٢٢] والتي أجريت عام ٢٠٠٠ في أمريكا حول تحديد أسباب تدني مستوى التلاميذ في اللغة الإنجليزية. تبين أن أسباب انخفاض مستوى التلاميذ في اللغة الإنجليزية يرجع إلى عدة عوامل، لا تتحدد بجانب دون الآخر من جوانب العملية التعليمية، كما اعتبرت الدراسة أن انخفاض مستوى التلاميذ في اللغة الإنجليزية موضوعا معقداً، وليس شرطا أن يعود سببه للمعلم فقط، و إنما قد يتعدى ذلك لعدة أسباب منها البيئة الصفية ومدى توفر مصادر التعلم المختلفة. وأن مستوى جودة تعلم التلاميذ للغة الإنجليزية يرتبط بعوامل مختلفة لا تنتهي بحدود طريقة تدريس معينة، أو معلم، أو طالب على حده. إنما تتم من خلال اشتراك جميع هذه العناصر و ما يؤثر بها أو يتأثر بها، لذا أوصت الدراسة بضرورة التقويم الدقيق لأداء التلاميذ، واختيار أساليب التقويم التي يظهر من خلالها سبب المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعلم اللغة.

وقد أجرى (Ogiegbaen) [٢٣] دراسة عام٢٠٠٦ حول العوامل المؤثرة على نوعية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطلبة المرحلة المتوسطة في نيجريا. حيث غطت الدراسة عدداً واسعاً من المدارس، وبينت أن هناك عقبات تواجه المعلمين في تدريسهم للغة الإنجليزية كان أهمها نقص الوسائل التعليمية، وعدم فاعلية أساليب التدريس، بالإضافة إلى فقر البيئة التعليمية في المدارس والتي تؤثر في أداء المعلم وعدم شعوره بالإنجاز. كما أوصت الدراسة بضرورة توفير جميع المواد والأجهزة اللازمة لتعليم اللغة الإنجليزية، واتخاذ الإجراءات الضرورية للارتقاء بمستوى البيئات التعليمية للمدارس، وإعطاء مزيد من الاهتمام لتنمية المعلمين مهنياً.

وفي دراسة ألفي [٢٤] والتي أجريت في السعودية عام ٢٠٠٣ حول الصعوبات التي تواجه

المتعلمين العرب عند كتابة الخط باللغة الإنجليزية، وتحليل أسباب هذه الصعوبات، واقتراح بعض الحلول الممكنة لتلك المشكلة. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين هو الاختلاف بين اللغتين كالاختلاف في اتجاه الخط، واختلاف طريقة الربط، كذلك بينت الدراسة أن هناك صعوبات تعود للمتعلم وأخرى للمعلم، وانتهت الدراسة إلى عدة توصيات كان أهمها ضرورة اهتمام المعلمين بتطوير القدرات الكتابية للمتعلمين بطرق وأساليب متنوعة، كما أوصت الدراسة بضرورة التركيز على تعليم كتابة الخط الإنجليزي بصورة علمية بناءة.

كما أجرى (Jacqueline) [٢٥] دراسة في أمريكيا لمعرفة التحديات التي تواجه الطلبة الصغار الذين يولدون في أمريكا وهم من العائلات غير الناطقة أصلا باللغة الإنجليزية. حيث بينت الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين الصغار أنهم لا يتحدثون اللغة الإنجليزية في بيوتهم ومع أقربائهم، وأن هناك اختلافاً بين اللغة الإنجليزية واللغات الأخرى مما يجعل الطفل يواجه صعوبات حقيقية في تعلم اللغة الإنجليزية. وانتهت الدراسة إلى ضرورة توجيه الأطفال لأن يتحدثوا الإنجليزية داخل المنازل، وأن تكون لغة الحوار مع أسرهم حتى يسهل عليهم تعلم اللغة الإنجليزية في المدارس بصورة طبيعية.

ملخص الدراسات السابقة

إن المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعلم اللغة الأم أقل كماً ونوعاً من المشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة الأجنبية. كما أن مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قد تنبع من عدة جوانب، ومن الصعب اعتبارها مسؤولية جانب دون الآخر من جوانب العملية التعليمية. كذلك فإن طريقة التدريس وقدرات المعلم التدريسية لهما أثر لا يمكن إنكاره في مساعدة التلاميذ على تجاوز مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية. كما بينت الدراسات ضرورة التركيز على مهارات الاتصال في تعليم اللغة الإنجليزية، من خلال إيجاد أنماط المحادثة الفردية بين التلميذ والمعلم. كما انتهت الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بتعليم جوانب اللغة الإنجليزية المختلفة، بنفس القدر من الاهتمام بتعليم الجانب النحوي للغة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول السؤال الرئيس للدراسة أهم المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلمهم للغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين. و للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات الدراسة ككل، جدول رقم (١). وقد أُعتُمِد التصنيف التالي للمتوسطات الحسابية ليشير إلى مستوى الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية: ١-٢,٤٩ صعوبة ضعيفة، ٢,٥٠- ٣,٤٩ صعوبة متوسطة، ٣,٥٠- ٥,٠ صعوبة عالية.

الجدول رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات الدراسة.

الاستماع			المحادثة			القراءة			الكتابة		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣.٣٩	١.١٩	٩	٣.٣١	١.١٣	٢٠	٢.٨٩	١.٣٢	٣٢	٣.٠٤	١.١٢
٢	٤.٠٨	٠.٩٣	١٠	٤.١٦	٠.٨٠	٢١	٢.٩٣	١.٢١	٣٣	٢.٩٨	١.١٦
٣	٣.٨٠	١.٠٣	١١	٣.٧٢	١	٢٢	٣.٢٧	١.٠٧	٣٤	٣.٢٢	١.٠٧
٤	٣.٥٩	١.١٧	١٢	٤.٠١	٠.٩٦	٢٣	٣.٣٢	١.٠٦	٣٥	٣.٤١	١.١٦
٥	٣.٨٦	١.١١	١٣	٤.٠٨	٠.٨٦	٢٤	٢.٧٩	١.١٧	٣٦	٣.٥٢	١.٥١
٦	٣.٧٢	١.٠٨	١٤	٣.٩٢	٠.٩٠	٢٥	٣.٣١	١.١١	٣٧	٣.٤١	١.٢١
٧	٣.٨٤	١.١٢	١٥	٣.٨٠	١	٢٦	٢.٦٧	١.١٠	٣٨	٣.٢٨	١.٢٥
٨	٣.٧٤	١.٠٦	١٦	٣.٠٢	١.٠٨	٢٧	٣.١٣	١.٢٦	٣٩	٣.٨٤	١
-	-	-	١٧	٣.٩١	٠.٩٠	٢٨	٣.١٣	١ ٢٦	٤٠	٤.٠٩	٠.٩٣
-	-	-	١٨	٣.٤٤	١	٢٩	٣.٧٨	١.٠٤	٤١	٣.٤٨	١.٢٣
-	-	-	١٩	٤.٠٥	٠.٩٦	٣٠	٤.٠٥	٠.٩٦	٤٢	٣.٦٥	١.١٣
-	-	-		-	-	٣١	٤.١٩	٠.٩٦		-	-
الكلي	٣.٧٥	٠.٧٦		٣.٧٧	٠.٥٧		٣.٢٤	٠.٦٥		٣.٤٤	٠.٦٧

يشير الجدول رقم (١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الدراسة تتراوح بين الصعوبات المتوسطة والمرتفعة، ولا توجد متوسطات تشير إلى صعوبات منخفضة. كما تظهر النتائج أيضا أن أعلى متوسط حسابي كان (٤.١٩) ويتعلق بمجال القراءة وتحديدا بفقرة عدم قدرة التلاميذ على تمييز الأحرف التي تكتب ولا تقرأ كما في كلمة hour، في حين أدنى متوسط حسابي بلغ (٢.٦٧) ظهر في مجال القراءة أيضا ويتعلق بفقرة عدم قدرة التلميذ على قراءة احرف وكلمات اللغة الانجليزية جهراً.

أما المتوسطات الحسابية الكلية للمجالات فقد تراوحت بين ٣.٤٤ ولغاية ٣.٧٧، إذ يلاحظ أن جميعها جاء بمستوى صعوبة متوسطة ومرتفعة ولم يظهر أي متوسط حسابي يشير إلى مستوى صعوبة منخفضة أو ضعيفة. وهنا لابد من الإشارة إلى أن المتوسطات الحسابية للمجالات وللفقرات لم يظهر بها ما يشير إلى مستوى صعوبة منخفضة، وقد تفسر هذه النتيجة على أساس أن جميع المعلمين أفراد عينة

الدراسة اعتبروا أن هناك صعوبات تواجه تلاميذ الصفوف الأولى، في تعلمهم للغة الإنجليزية. كذلك فان هناك معنى متضمن في هذه النتائج يشير إلى أن تدريس تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى للغة الإنجليزية يحيط به العديد من الصعوبات، وأن مهارة القراءة وما يتعلق بها من مهارات مختلفة تبرز العديد من الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية، لاسيما أن أعلى و أدنى متوسط حسابي قد ظهرا في هذا المجال.

ومما يجدر ذكره أن النتائج العامة لهذه الدراسة تتفق مع كل من دراسة [١٦] و[١٨] و [١٩] حول صعوبة تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأولى. كذلك تتفق هذه الدراسة حول مستوى الصعوبات من حيث أنها صعوبات مرتفعة ومتوسطة مع دراسة[١٣] . وبهذا يلاحظ أن هناك اتفاق في نتائج البحوث حول فكرة رئيسة تتمثل في أن تعليم اللغة الإنجليزية لا يخلو من الصعوبة في الصفوف الأولى تحديدا، وباقي المراحل الدراسية الأخرى. وللحصول على تصور اكثر تفصيلاً حول كل مجال من مجالات الدراسة فسوف يتم عرض ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية.

السؤال الفرعي الأول: ما هي المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة الاستماع في اللغة الإنجليزية؟

للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتكرارات لكل فقرة من فقرات المجال، ومن خلال التصنيف الذي اعتمد في السؤال الرئيس للمتوسطات الحسابية تمت الإجابة على هذا السؤال. ومن أجل تسهيل عرض نتائج الدراسة في مجالاتها الأربعة تم دمج إجابات موافق وموافق بشدة في مجموعة واحدة، وإجابات غير موافق وغير موافق بشدة بمجموعة ثانية وإجابات محايد في مجموعة ثالثة، جدول رقم (٢).

يشير الجدول رقم (٢) إلى أن المتوسط الحسابي الكلي للمجال قد بلغ (٣,٧٥) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٦)، ويقع هذا المتوسط الحسابي الكلي ضمن مستوى صعوبة مرتفع، حسب التصنيف الذي اعتمد في هذا البحث لغايات تصنيف ومناقشة المتوسطات الحسابية. ويشير هذا الارتفاع في المتوسط الحسابي إلى أن تعليم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى مهارة الاستماع، أمراً لا يخلو من الصعوبات والمشكلات التي تؤثر على قدرة المعلم في إكساب طلبته لهذه المهارة، سيما وان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى لم يتمكنوا بعد من امتلاك مهارة الاستماع بطريقة سليمة في لغتهم الأم [٢٦] .

كما يلاحظ من النتائج، أن المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين عن الصعوبات التي تواجههم في تعليم تلاميذ الصفوف الأولى مهارة الاستماع، قد تراوحت بين ٣.٣٩ ولغاية ٤,٠٨ . وهذه المتوسطات تقع في مستوى صعوبة متوسط ومرتفع. ومما يجدر ذكره

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال الاستماع.

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
١	الضعف في تمييز أصوات الأحرف الإنجليزية.	٥٤.١	٤٦	١٢.٩٤	١١	٣٢.٩	٢٨	٣.٣٩	١.١٩
٢	الخلط بين أصوات بعض الأحرف مثل P. B	٨١.٢	٦٩	١٠.٥٩	٩	٨.٢	٧	٤.٠٨	٠.٩٣
٣	عدم استطاعة التلاميذ استخلاص المعلومات المهمة من الحوار.	٧١.٨	٦١	١.٨	١٠	١٦.٥	١٤	٣.٨٠	١.٠٣
٤	صعوبة استيعاب التلاميذ لما يسمعون.	٦٣.٥	٥٤	٨.٢٤	٧	٢٨.٢	٢٤	٣.٥٩	١.١٧
٥	ضعف قدرة التلاميذ على ربط الجمل سماعيا.	٧٢.٩	٦٢	٩.٤	٨	١٧.٧	١٥	٣.٨٦	١.١١
٦	بطء متابعة التلميذ لما يسمع.	٦٩.٤	٥٩	١١.٨	١٠	١٨.٨	١٦	٣.٧٢	١.٠٨
٧	صعوبة تمييز التلاميذ سماعيا للحروف والكلمات المتشابهة.	٦٩.٤	٥٩	١٥.٣	١٣	١٥.٣	١٣	٣.٨٤	١.١٢
٨	ضعف التلاميذ في متابعة تعليمات السير بالدرس باللغة الإنجليزية سماعيا.	٦٤.٧	٥٥	١٨.٨	١٦	١٦.٥	١٤	٣.٧٤	١.٠٦
	المجموع							٣.٧٥	٠.٧٦

أن جميع متوسطات هذا المجال جاءت مرتفعة باستثناء فقرة واحدة جاءت بمستوى متوسط. وبهذا إشارة واضحة إلى أن مجال الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى يعتبر من المواضيع التي يواجه بها المعلم العديد من المشكلات. كذلك فإن هذه المتوسطات المرتفعة لإجابات المعلمين على فقرات هذا المجال، تحمل إشارة ضمنية مفادها أن جميع المشكلات التي ذكرت في أداة الدراسة على شكل صعوبات تواجه تلاميذ الصفوف الأولى في تعلم مهارة الاستماع، هي واقعياً ذات اثر فعلي من وجهة نظر المعلمين على تعليم

التلاميذ لهذه المهارة. ولعل هذه النتيجة تؤيد وتتفق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة [٢٧] التي أوضحت أن تعليم مهارة الاستماع لتلاميذ الصفوف الأولى، موضوع يحتاج إلى جهد مرتفع من المعلم ومن التلميذ نفسه، كذلك فان تعليم مهارة الاستماع لا يخلو في الصفوف الأولى من الصعوبة سواء في إيصال مفهوم الاستماع نفسه إلى التلميذ أو في تعليم فنيات الاستماع الدقيق.

وبملاحظة النسب المئوية والتكرارات لإجابات المعلمين على فقرات المجال، فقد تمركزت الإجابات حول موافق وموافق بشدة، ولم تحظ الاختيارات الأخرى بنفس القدر من التركيز. وبهذه النتيجة يمكن القول أن المعلمين يؤيدون أن جميع المشكلات التي ذكرت على شكل فقرات للمجال تواجههم في تعليم مهارة الاستماع، وان هذه المشكلات كذلك ذات تأثير على التلاميذ أنفسهم في مدى اكتسابهم لهذه المهارة.

كما يوضح الجدول رقم (٢) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٢) وبلغ ٤.٠٨ والتي تدور حول الخلط بين الحروف متشابهة اللفظ، وربما يفسر ذلك على أن خبرة التلميذ في الصفوف الثلاثة الأولى لا تزال غير كافية لتميز هذا التشابه الحاد بين الأحرف، علما بان هذه المشكلة يواجهها التلميذ في ذات الصفوف في اللغة العربية [٢٦] ، لذا من المتوقع أن تظهر لديه في حال تعلمه لغة أجنبية. في ضوء ذلك كانت إجابات المعلمين على هذه الفقرة تشير إلى أنهم يلاحظون تكرار هذه المشكلة لدى التلاميذ بصورة متكررة، وتأسيسا على ذلك حصلت الفقرة على المتوسط الحسابي الأعلى في المجال ككل.

في حين كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (١) وبلغ ٣.٣٩ والتي تدور حول عدم تمييز التلاميذ لأصوات الأحرف الإنجليزية، وقد يفسر ذلك على أن التلاميذ يميزون الأصوات، وعند إعطاء المعلم لهم صوت الحرف فإنهم لا يواجهون صعوبة في التعرف على هذا الصوت وتمييزه عن باقي أصوات الحروف الأخرى. وقد لوحظ أن هذه النتيجة غير متوافقة مع نتائج دراسة

[١٣] والتي أشارت إلى أن تلاميذ الصفوف الأولى، يواجهون صعوبات عديدة في تعلم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، وأن ما يتعلق بتمييز الأحرف من حيث الاسم والصوت قد تكون واحدة من المشكلات التي يواجهها التلميذ.

السؤال الفرعي الثاني: ما هي المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة المحادثة في اللغة الإنجليزية؟

تمت معالجة نتائج هذا السؤال، من خلال عرض المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال. كذلك تم التعامل مع المتوسطات الحسابية ضمن التصنيف الذي ذكر سابقا، الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال المحادثة.

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
٩	صعوبة نطق التلميذ للحروف بطريقة سليمة.	٥٤,١	٤٦	١٦.٥	١٤	٢٩.٤	٢٥	٣.٣١	١.١٣
١٠	بطء التلميذ في المحادثة.	٨٧	٥٤	٧	٦	٥.٨٨	٥	٤.١٦	٠.٨٠
١١	عدم قدرة التلميذ على ترتيب كلمات اللغة الإنجليزية.	٦٧.٧	٥٧	٢١.٢	١٨	١١.٨	١٠	٣.٧٢	١
١٢	تردد بعض التلاميذ وخجلهم أثناء المحادثة.	٨٢.٤	٧٠	٥.٩	٥	١١.٨	١٠	٤.٠١	٠.٩٦
١٣	عدم قدرة التلاميذ على تكوين جمل سليمة.	٧٩,٢	٦٩	١١.٨	١٠	٧,٠	٦	٤.٠٨	٠.٨٦
١٤	صعوبة تمييز التلاميذ في نطق الحروف المتشابهة أو القريبة من بعضها البعض مثل p,b	٧٧.٧	٦٦	١٢.٩	١١	٩.٤	٨	٣.٩٢	٠.٩٠
١٥	صعوبة لفظ التلاميذ للجمل بطريقة متصلة وواضحة.	٧٥.٣	٦٤	١١.٨	١٠	١٢.٩	١١	٣.٨٠	١
١٦	صعوبة لفظ الأفعال أكثر من لفظ الأسماء.	٣٨.٨	٣٣	٢٠	١٧	٤١.٢	٣٥	٣.٠٢	١.٠٨
١٧	لا يتمكن التلاميذ من تركيب مصطلحات اللغة.	٧٦.٥	٦٥	١٥.٣	١٣	٨.٢	٧	٣.٩١	٠.٩٠
١٨	صعوبة استرجاع التلاميذ للفظ بعض الكلمات.	٥٦.٥	٤٨	٢٠	١٧	٢٥.٢	٢٠	٣.٤٤	١
١٩	عدم قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكاره شفويا وبطريقة سليمة.	٨٣.٥	٧١	٨.٢	٧	٨.٢	٧	٤.٠٥	٠.٩٦
المجموع								٣.٧٧	٠.٥٧

يظهر الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي الكلي للمجال بلغ (٣.٧٧) ، بانحراف معياري مقداره (٠.٥٧)، ومن الجدير بالذكر أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال يعتبر من المتوسطات المرتفعة، وهو المتوسط الحسابي الأعلى بين المجالات الأربعة. وبهذا إشارة إلى أن المعلمين يشعرون أن هناك مشكلات فعلية يصعب عليهم تجاهلها في مجال تعليم التلاميذ مهارة المحادثة، وربما تكون هذه النتيجة غير مفاجئة بالنسبة للباحثين، على اعتبار أن التلاميذ يتعلمون لغة لا يستخدمونها في حياتهم اليومية الأمر الذي يفرض عليهم مشكلات وصعوبات عديدة، حيث أن تعلمهم يميل إلى النظرية دون التطبيق الفعلي في حياة التلميذ اليومية. وهذا ما وصلت إليه دراسة [١٤] حول صعوبات تعلم اللغة الأجنبية، إذ كان واحداً من أهم الصعوبات تعليم التلميذ ما لا يستخدم في حياته اليومية، لذا من غير المستغرب أن يواجه المعلم والتلميذ صعوبات متعددة عند بدئهم بتعلم مهارات المحادثة المختلفة.

كما تشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت بين (٣.٠٢) ولغاية (٤.١٦)، وبالتالي تقع جميعها ضمن فئتي المتوسطات الحسابية المتوسطة والمرتفعة، وكانت غالبية الفقرات تقع ضمن فئة المتوسطات الحسابية المرتفعة ولم تظهر ضمن الفئة المتوسطة سوى خمس فقرات. وقد تفسر هذه النتيجة على اعتبار أن المعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى يواجهون صعوبة في إكساب التلاميذ مهارة المحادثة، كما قد تفسر هذه النتيجة على أساس أن المعلمين تنقصهم الدراية في أساليب تدريس المحادثة، وهذا ما أشارت إليه دراسة [١٧] عندما انتهت إلى ضرورة أن يركز في تدريس اللغة الإنجليزية على المحادثة كتركيز المعلمين على الجانب النظري للغة. وقد أوضحت الدراسة أيضا عوز معلمي اللغة الإنجليزية إلى القدرات الكافية في تدريس موضوع المحادثة.

ويبين الجدول رقم (٣) أيضا تمحور النسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة حول الإجابة بموافق و موافق بشدة، وأما باقي الخيارات فلم تحصل على نسب أو تكرارات مرتفعة كما هو الحال بموافق وموافق بشدة. ولعل تفسير هذه النتيجة أن الفقرات التي ضمنت في هذا المجال تعكس فعليا من وجهة نظر المعلمين ما يواجهه المعلم أثناء الشروع في تعليم مهارة المحادثة. من جانب آخر فإن المعلمين يشعرون بأنهم يواجهون مشكلات متعددة في تعليم مهارة المحادثة. ولم تبعد هذه النتيجة عن دراسة [١٤] و [١٧] عندما اتفقتا على أن هناك قصوراً في مهارة المحادثة لدى تلاميذ الصفوف الأولى، وربما يمتد ذلك أحيانا إلى الصفوف العليا، ولم تلق الدراسات اللوم في ذلك على المعلم أو على التلميذ وإنما فسرتها على أساس أنها مشكلة مشتركة.

كما أظهرت نتائج الجدول رقم (٣) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (١٠) وبلغ ٤.١٦

والتي تدور حول بطء التلميذ في المحادثة. وربما تكون هذه النتيجة من النتائج المتوقعة فيما يتعلق بتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، إذ أنهم تعلموا لغة جديدة لا تستخدم في حياتهم اليومية، مضافا إلى ذلك انه من غير المتوقع أن تكون خبرتهم التعليمية التي اكتسبوها في اللغة الإنجليزية خلال الصفوف الثلاثة الأولى، طموحة لدرجة تمكنهم من الحديث بسرعة أو طلاقة في اللغة الإنجليزية.

في حين كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (١٦) وبلغ ٣.٠٢ والتي تدور حول صعوبة لفظ الأفعال أكثر من الأسماء.وقد يفسر ذلك بأن اللفظ للأسماء أو الأفعال ربما يحتاج إلى جهد من المتعلم غير متباين كثيراً، لان التلاميذ في كلتا الحالتين يستخدمون لغة غير لغتهم الأم، وبالتالي فإنهم يواجهون صعوبة في لفظ كلمات اللغة الأجنبية، بغض النظر عن نوعها، إلا أنهم في الوقت نفسه يستطيعون لفظها. لذا كانت إجابة المعلمين حول هذه الفقرة هي الأقل وسطا حسابيا، لان خبرة المعلمين بحجم تلك المشكلة انعكس على مدى تقديرهم لها. وذلك يتفق مع ما جاء في نتائج بعض الدراسات[١٧] و [١٨] حول صعوبة القراءة والتهجئة لمفردات اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية.

السؤال الفرعي الثالث: ما هي المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية؟

تمت معالجة هذا السؤال إحصائيا من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال القراءة.

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
٢٠	عدم قدرة التلاميذ على تمييز الأحرف الإنجليزية.	٤٠	٣٤	٤.٧	٤	٥٥.٣	٤٧	٢.٨٩	١.٣٢
٢١	صعوبة نطق الحروف الصحيحة في اللغة الإنجليزية.	٤١.٢	١٧	١٠.٦	٩	٤٨.٢	٤١	٢.٩٣	١.٢١
٢٢	صعوبة نطق حروف العلة في اللغة الإنجليزية.	٥٠.٦	٢٩	٢٤.٧	٢١	٢٥.٩	٢٢	٣.٢٧	١.٠٧

تابع الجدول رقم (٤).

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
٢٣	صعوبة نطق الكلمات في اللغة الإنجليزية.	٣٥,٣	٤٣	٢١,٢	١٨	٢٨,٢	٢٤	٣,٣٢	١,٠٦
٢٤	الصعوبة في تقبل قراءة أحرف اللغة الإنجليزية.	٣٥,٣	٣٠	١٠,٦	٩	٥٤,١	٤٦	٢,٧٩	١,١٧
٢٥	عدم القدرة على قراءة جمل اللغة الإنجليزية.	٥٢,٩	٤٥	١٤,١	١٢	٣٢,٩	٢٨	٣,٣١	١,١١
٢٦	عدم قدرة التلاميذ على قراءة أحرف اللغة الإنجليزية جهرا.	٢٣,٥	٢٠	١٤,١	١٢	٦٢,٤	٥٣	٢,٦٧	١,١٠
٢٧	عدم استطاعة قراءة كلمات اللغة الإنجليزية جهرا.	٢٩,٤	١٦	١٢,٩	١١	٥٧,٧	٤٩	٣,١٣	١,٢٦
٢٨	صعوبة فهم التلاميذ لمعاني المادة المقروءة.	٤٢,٤	٣٦	١٨,٨	١٦	٣٨,٨	٣٣	٣,١٣	١,٢٦
٢٩	عدم تمييز التلاميذ بين قراءة الأحرف المتشابهة تقريبا مثل b,d	٧٣,٦	٦٠	١٠,٦	٩	١٨,٨	١٦	٣,٧٨	١,٠٤
٣٠	عدم قدرة التلاميذ على قراءة الأحرف ذات الأصوات المركبة ph, sh	٧٧,٧	٦٦	١١,٨	١٠	١٠,٦	٩	٤,٠٥	٠,٩٦
٣١	عدم قدرة التلاميذ على تمييز الأحرف التي تكتب ولا تقرأ كما في كلمة hour	٨٢,٤	٧٠	٩,٤	٨	٨,٢	٧	٤,١٩	٠,٦٩
المجموع								٣,٢٤	٦٥.

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي العام للمجال ككل بلغ (٣.٢٤) وبانحراف معياري مقداره (٠.٦٥) وضمن مقياس المتوسطات الحسابية الذي تم اعتماده فان فقرات المجال ككل تعتبر مشكلات ذات مستوى متوسط التأثير في تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

وبالقراءة الفاحصة يلاحظ أن الجدول رقم (٤) يظهر المتوسطات الحسابية ضمن مجموعتين، هي متوسطات تشير إلى مشكلات ذات اثر متوسط، و متوسطات حسابية أخرى تشير إلى مشكلات ذات اثر مرتفع في تأثيرها على تعليم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى مهارات القراءة.

كما يلاحظ أن هناك تبايناً في آراء المعلمين نحو الصعوبات المذكورة ولا يوجد تحيز واضح في الموافقة التامة أو عدمها أو المحايدة، إذ جاءت التكرارات والنسب المئوية موزعة بين الموافقة والمحايدة والمعارضة بشكل متقارب.

ومما تجدر ملاحظته أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (٢.٦٧) ولغاية (٤.١٩) بمعنى جاءت المتوسطات الحسابية للمشكلات المتضمنة في هذا المجال بمستوى متوسط ومرتفع، وكان التمركز للمتوسطات في مستوى متوسط والذي حدد سابقا بالمتوسطات الواقعة بين ٢.٥٠ لغاية ٣.٤٩، حيث وردت تسع فقرات ضمن هذه الفئة وثلاث فقرات ضمن المتوسطات الحسابية المرتفعة والتي حددت بين ٣.٥٠ ولغاية ٥.٠.

وقد تفسر هذه المتوسطات الحسابية للفقرات على أن المعلمين وجدوا أن الفقرات المذكورة تمثل مشكلات تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى وتؤثر على امتلاكهم لمهارة القراءة في اللغة الإنجليزية. وهنا لابد من إثارة نقطة هامة تتلخص بأن جميع الفقرات التي ذكرت بهذا المجال تمثل مشكلات تواجه التلاميذ في تعلمهم لمهارة القراءة، وقد تبين من خلال المتوسطات الحسابية أن هذه الفقرات جميعها ذات تأثير إما متوسط أو مرتفع كما ذكر سابقا، وبالتالي فان المعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى يواجهون مشكلة فعلية في تعليم تلاميذ هذه الصفوف القراءة بصورتها الصحيحة، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة [٢١] و [١٥].

كما أظهر الجدول رقم (٤) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٣١) وبلغ ٤.١٩ والتي تدور حول صعوبة نطق الحروف وربما يفسر ذلك على أن هذه الحروف هي حروف جديدة على التلميذ ولم يألفها من قبل، في حين كان اقل متوسط حسابي للفقرة رقم (٢٦) وبلغ ٢.٦٧ والتي تدور حول عدم قدرة التلاميذ على قراءة الحروف جهرا، وقد يفسر ذلك على أن هذه الحالة لربما تحصل مع بعض التلاميذ وليس غالبيتهم، لأنها ربما ترتبط بمسألة الخجل والتردد والخوف من الخطأ. وقد لوحظ أن هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة [٢٢] حول مشكلات تعلم اللغة

الإنجليزية وارتباطها أحيانا بالتلميذ نفسه.

السؤال الفرعي الرابع: ما هي المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية؟

تم معالجة هذا السؤال إحصائيا من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال (جدول رقم ٥). ومن خلال التصنيف الذي اعتمد في السؤال الرئيس للمتوسطات الحسابية تم تحديد مستوى صعوبة المتوسطات.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال الكتابة.

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
٣٢	غرابة أحرف وكلمات اللغة الإنجليزية بالنسبة للطالب.	٤٢.٤	٣٦	١٨.٨	١٦	٣٨.٨	٣٣	٣.٠٤	١.١٢
٣٣	صعوبة كتابة أحرف اللغة الإنجليزية لعدم ألفة التلاميذ بها.	٣٧.٧	٣٢	١٨.٨	١٦	٤٣.٥	٣٧	٢.٩٨	١.١٦
٣٤	صعوبة كتابة كلمات اللغة الإنجليزية من قبل التلاميذ لعدم تمكنهم من تمييز الحروف جيدا.	٤٨.٢	٤١	٢٠	١٧	٣١.٨	٢٧	٣,٢٢	١,٠٧
٣٥	المزج في كتابة الأرقام بين اللغة العربية والإنجليزية.مثل كتابة الرقم ٤ بالعربية بدل من 3بالإنجليزية.	٥٧.٧	٤٩	١٤.١	١٢	٢٨.٢	٢٤	٣,٤١	١.١٦
٣٦	ضعف التمييز بين خطوط دفاتر كتابة اللغة الإنجليزية لدى بعض التلاميذ.	٦٤.٧	٥٥	٩.٤	٨	٢٥.٨	٢٢	٣,٥٢	١,٥١
٣٧	ضعف التمييز في الكتابة بين الأحرف الإنجليزية الصغيرة والكبيرة.	٥٧.٧	٤٩	٩.٤	٨	٣٢.٩	٢٨	٣,٤١	١.٢١
٣٨	صعوبة الكتابة من اليسار إلى اليمين بطريقة صحيحة.	٥٥.٣	٤٧	٨.٢	٧	٣٦.٥	٣١	٣.٢٨	١.٢٥
٣٩	صعوبة كتابة الأحرف ذات الأصوات المركبة ph.sh	٧٥.٥	٦٤	٩.٤	٨	١٥.٣	١٣	٣.٨٤	١

تابع لجدول رقم (٥).

الرقم	الفقرة	موافق وموافق بشدة		محايد		غير موافق و غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٪	ت	٪	ت	٪	ت		
٤٠	عدم القدرة على كتابة الأحرف التي تكتب ولا تقرأ.	٨١.٢	٦٩	١٠.٦	٩	٥.٣	٧	٤.٠٩	٠.٩٣
٤١	عدم قدرة التلاميذ على ترقيم ما يكتب.	٦٠	٥١	١١.٨	١٠	٩.٤	٢٤	٣.٤٨	١.٢٣
٤٢	عدم تمييز التلاميذ متى يستخدم الأحرف الصغيرة والكبيرة.	٦٢.٤	٥٣	١٦.٥	١٤	٧.٢	١٨	٣.٦٠	١.١٣
المجموع								٣.٤٤	٠.٦٧

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي العام للمجال ككل بلغ (٣.٤٤) وبانحراف معياري مقداره (٠.٦٧). وبهذا يلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجال ككل وقع ضمن مستوى متوسط، أي أن المشكلات أو الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعليم طلبتهم مهارة الكتابة مشكلات من المستوى المتوسط.

كما يلاحظ أيضا أن التكرارات والنسب المئوية لفقرات المجال المختلفة قد توزعت بين موافق ومحايد وغير موافق إلا أن التمركز فيها كان واضحا في الموافقة والتأييد اكثر من المعارضة أو المحايدة التي حصلت على النسب والتكرارات الأقل في توزيع إجابات أفراد العينة. وربما يكون التفسير الأكثر قبولا لهذه النتيجة بأن المعلمين وجدوا في فقرات هذا المجال تعبيراً حقيقيا عما يعانونه في مجال تعليم التلاميذ لمهارات الكتابة المختلفة. آخذين بعين الاعتبار أن بعض الدراسات [٢٤] توصلت إلى أن تعليم التلاميذ في الصفوف الأولى مهارات الكتابة أمرا لا يخلو من التعقيد والصعوبة للتلاميذ والمعلمين على حد سواء.

ويظهر الجدول رقم (٥) أيضا أن المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين تراوحت بين (٢.٩٨) ولغاية (٤.٠٩) وتقع هذه المتوسطات ضمن فئة صعوبة متوسطة ومرتفعة في ضوء تصنيف المتوسطات الذي حدد سابقاً. ومما تستوجب الإشارة إليه أن هناك أربع فقرات ذات متوسطات مرتفعة وبقية فقرات المجال ذات متوسطات حسابية متوسطة.

وقد تفسر هذه النتائج أن مجال الكتابة الذي يشير إلى مهارة أساسية وحيوية في مجال التعلم، وهي

نتاج تطبيقي يتم من خلاله توظيف ما تم تعلمه، يجد به التلاميذ العديد من الصعوبات، والتي تؤثر على معلميهم في تطوير قدرات طلبتهم الكتابية. ففي دراسة [٢٧] تبين أن الكتابة كمهارة تفرض على المعلم التنويع في أساليب التدريس ؛ والقدرة على الملاحظة الدقيقة لتحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ، وخصوصا المبتدئين في تعلم اللغة.

كما أظهرت نتائج الجدول رقم (٥) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٤٠) وبلغ ٤.٠٩ والتي تدور حول عدم القدرة على كتابة الأحرف التي تكتب ولا تقرأ. وربما يفسر ذلك على أن التلاميذ اعتادوا على كتابة وقراءة ما يكتبون من كلمات وحروف كما هو الحال في اللغة العربية، وانه من الصعب التفكير المجرد أو الربط الذهني المعقد عند هذه الفئة من التلاميذ، لذا فمن المستغرب بالنسبة للتلميذ في الصفوف الأساسية الأولى أن يكتب شيئاً ولا يقرأه، أو يقرأ شيئاً دون أن يذكر جميع حروفه، لذلك تظهر هذه المشكلة وبشكل واضح بين النسبة الأكبر من هذه الفئة من التلاميذ، وهذا يتفق مع دراسة[٢٨] في تعليم الإملاء و التهجئة.

وقد كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (٣٣) وبلغ ٢.٩٨ والتي تدور حول صعوبة كتابة أحرف اللغة الإنجليزية لعدم ألفة التلميذ بها، وقد يفسر ذلك على أن تلاميذ الصفوف الأولى لم يتعرفوا على أحرف اللغة الإنجليزية في حياتهم اليومية. ولكن يبقى ذلك موضوعاً نسبياً إذ أن التلاميذ الذين قدموا من دور رياض الأطفال، أو ممن اهتمت أسرهم بتعريفهم الأرقام والحروف العربية والإنجليزية قبل دخول المدرسة من غير المتوقع أن تظهر عند أطفالهم مشكلة عدم القدرة على كتابة هذه الحروف بنفس المستوى لدى التلاميذ الآخرين ، لأنهم تعرفوا إليها مسبقاً، لذا كانت هذه المشكلة نسبية بين التلاميذ ، وبالتالي كان وسطها الحسابي هو الأقل في المجال ككل ، وقد لوحظ أن هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة [١٨] على الرغم من الاختلاف في بعض الجوانب.

السؤال الخامس: ما أهم المقترحات لتجاوز مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟

للتعرف على آراء المعلمين حول أهم مقترحاتهم لتجاوز المشكلات التي تواجههم في تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى. فقد تضمنت اداة الدراسة سؤالاً مفتوح النهاية حول تبيان مقترحات المعلمين. وقد أجاب على هذا السؤال (٦٨) معلما ومعلمة من أفراد عينة الدراسة المسترجعة والبالغ عددهم (٨٥) مستجيب.

وتمت معالجة نتائج هذا السؤال من خلال تفريغ جميع الإجابات. ثم إعطائها تكرارات ونسب مئوية، ثم تصنيفها إلى مجموعات. الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). مقترحات أفراد عينة الدراسة لتطوير تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

الرقم	المقترح	التكرار	٪
	المجموعة الأولى: مقترحات تتعلق بادراه المدرسة والمعلم		
١	توفير المواد والقرطاسية المستهلكة بصورة دائمة	٦٧	٩٨.٥
٢	التشجيع والحوافز للمعلم الناجح	٦٢	٩١
٣	توفير الوسائل التعليمية	٦١	٩٨.٧
٤	توفير مواد تعزيز التلاميذ	٦١	٩٨.٧
٥	تعاون الإدارة والبعد عن التسلطية	٥٩	٨٦.٧
٦	تشجيع النمو المهني للمعلم	٥٤	٧٩.٤
٧	احترام آراء المعلمين	٤٩	٧٢
٨	التشاركية في صناعة القرار فيما يتعلق بعمل المعلم	٤٣	٦٣
٩	العدالة في التعامل والبعد عن التحيز	٣٨	٥٥.٩
١٠	تقدير جهد المعلم الذي يتعامل مع تلاميذ الصفوف الأولى	٣٤	٥٠
	المجموعة الثانية: مقترحات تتعلق بأسرة التلميذ والمعلم		
١	متابعة الأسرة للطالب	٦٠	٨٨
٢	تعاون الأسرة مع المعلم	٥٨	٨٥.٣
٣	استجابة الأسرة لدعوات المعلم أو المدير لمناقشة قضايا التلميذ	٥٥	٨٠.٩
٤	عدم إهمال الأسرة للواجبات التي يكلف بها التلميذ	٤٨	٧٠.٦
٥	مساعدة الأسرة للطالب في حل واجباته وعدم القيام في حلها كلياً	٤٣	٦٣.٢
	المجموعة الثالثة: مقترحات تتعلق بالكتاب المدرسي.		
١	تقليل حجم المادة العلمية	٦٦	٩٧
٢	تناول مواضيع مناسبة لمستوى التلاميذ	٦٤	٩٤
٣	التركيز على مواضيع تثري المحادثة وليس فقط التركيز على مواضيع قواعد اللغة	٦٤	٩٤
٤	تحسين الرسوم التوضيحية الموجودة في الكتاب وجعلها اكثر ارتباطاً بموضوع الدرس	٥٩	٨٦.٧
٥	توفير أجهزة حاسوب كافية لان بعض الدروس يتطلب تنفيذها ذلك	٥٤	٧٩.٤
٦	توفير الأدلة الحديثة لتدريس الكتاب	٥١	٧٥
٧	تنويع أنشطة الكتاب و عدم تركيزها على نفس الجوانب	٥٠	٧٣.٥
٨	توفير أسئلة و أنشطة ذات مستويات تفكير عليا	٥٠	٧٣.٥

يلاحظ من الجدول أعلاه أن مقترحات المعلمين قد وردت ضمن ثلاث مجموعات رئيسة تتعلق بإدارة المدرسة والمعلم، و أسرة التلميذ، والكتاب المدرسي. من الجدير بالذكر أن المتوسطات الحسابية لهذه المقترحات جاءت متقاربة. مما يشير إلى أن المعلمين يشعرون بنفس الحاجات الضرورية لتطوير تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

كما يظهر الجدول أن مقترحات المعلمين تراوحت بين ما يتعلق بالحاجات الوظيفية والمهنية والنفسية للمعلم وبين ما يحتاجه التلميذ من جهة، ومن جهة أخرى بين خصائص الكتاب كماً من حيث حجم المادة التعليمية، ونوعاً من حيث نوع وجودة المعلومة المتضمنة بالكتاب. ولم تستثن المقترحات دور الأسرة، إذ أعطت المقترحات الأسرة دوراً بارزا ومهما في تجاوز مشكلة تعليم تلاميذ الصفوف الأولى لمهارات اللغة، على اعتبار أن الأسرة شريكٌ أساسيٌ للمعلم وللمدرسة في تطوير قدرات التلميذ.

ومما لا يمكن تجاهله في مقترحات المعلمين، أن جميع المقترحات ذات اثر مباشر أو غير مباشر في أداء المعلم. إذ أن الملاحظة الدقيقة لهذه المقترحات تظهر أنها ذات ارتباط ببعضها البعض.حيث أن تدريس المعلم لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، يحتاج إلى إدارة واعية تقدر جهده وتوفر له ما يريد من مواد ووسائل تعليمية، وبنفس الوقت يحتاج إلى تعاون ومتابعة وإيجابية من الأسرة ليتسنى له تقديم الأفضل للتلاميذ وتوجيههم توجيها تربويا سليما، ولابد من توفير كتاب يلائم التلاميذ، ويقنع المعلم نوعا وكما بما يتضمنه من معلومات[١٩] .

وبملاحظة مقترحات المعلمين نجد أنها تطال عناصر الموقف التعليمي ككل، وبهذا إشارة إلى أن المشكلات التي تؤثر على تعلم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، لا تقتصر على جانب دون الآخر وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة[١٩] التي اعتبرت أن مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية من الصعب أن تقتصر على عنصر واحد دون الآخر من عناصر عملية التعليم.

السؤال السادس : هل هناك اثر لمتغيرات(نوع المعلم، المؤهل العلمي للمعلم، الخبرة العملية للمعلم) في تحديد المشكلات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في تعلم المهارات الأساسية للغة الإنجليزية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم تحديد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة، الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة.

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع	٢٦	٣.٥٥	٠.٤٨
	٥٩	٣.٤٩	٠.٥٧
الخبرة	٤٠	٣.٤٥	٥٨.
	٢٨	٣.٥٥	٠.٥٥
	١٧	٣.٥٦	٠.٤٤
المؤهل	١٥	٣.٦١	٠.٥٣
	٦٠	٣.٤٩	٠.٥٦
	١٠	٣.٤٥	٠.٤٧

يلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك فروقاً ضعيفة في المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة سواء على مستوى المتغير الواحد أو بين المتغيرات ككل. ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا فقد تم إجراء اختبار التباين، الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨). نتائج اختبار تحليل التباين لمتغيرات الدراسة.

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	المتوسط الحسابي للمربعات	قيمة (ف)	الدلالة
النوع	١	٠.١٢	٠.١٢	٠.٣٩	٠.٥٤
الخبرة	٢	٠.٣٩	٠.١٧	٥٤.	٠.٥٨
المؤهل	٢	٠.٢٠	٠.١٠	٣٢.	٠.٧٣
النوع❖الخبرة	٢	٠.٢٤	٠.١٢	٣٨.	٠.٦٨
النوع❖ المؤهل	٢	٠.٠٣	٠.٠٢	٠.٠٥	٠.٩٥
الخبرة❖ المؤهل	٣	١.٥٩	٠.٥١	١.٦٩	٠.١٩
الخطأ	٧٢	٢٢.٥١	٠.٣٢		
المجموع	٨٤	٢٤.٩٠			

يظهر الجدول رقم (٨) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي أو أقل من ٠,٠٥ ، وعلى جميع متغيرات الدراسة. ولعل هذه النتيجة تكون مؤشراً إضافيا على أن المعلمين ضمن مختلف المتغيرات لم يظهر بينهم اختلافات جوهرية تؤدي إلى ظهور فارق إحصائي في استجاباتهم نحو فقرات الدراسة. مما يدل على أن المعلمين متفقون على أن هناك مشكلات تواجه التلاميذ في الصفوف الأولى في دراستهم للغة الإنجليزية. كذلك تشير هذه النتيجة إلى أن هناك انسجاماً بين المعلمين، حول ما ورد من فقرات مختلفة في أداة الدراسة تعكس مشكلات تواجه تلاميذ الصفوف الأولى في تعلم اللغة الإنجليزية.

ومما يجدر ذكره أن هذه النتيجة تنسجم مع بعض الدراسات حول اثر بعض المتغيرات في إجابات المعلمين [٢٢] ، وتختلف مع البعض الآخر حول نفس الموضوع [١٦] . وربما يفسر ذلك على أساس الاختلاف في طبيعة العينة ومجتمع الدراسة.

الخلاصة والتوصيات

بعد عرض نتائج الدراسة يمكن الانتهاء إلى الأفكار الرئيسة الآتية :

١- إن تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى يحتاج إلى جهد مرتفع من المعلم اكثر من بقية المراحل التدريسية، سيما وان هناك مشكلات حقيقية تواجه هؤلاء التلاميذ في تعلمهم.

٢- إن مهارتي الاستماع و المحادثة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى يحفها العديد من المشكلات التي تقف في طريق التلاميذ في اكتسابهما كمهارات من مهارات اللغة الإنجليزية. حيث كان المتوسط العام لهاتين المهارتين يقع ضمن مستوى صعوبة مرتفع.

٣- يواجه المعلم صعوبات متوسطة المستوى في إكساب مهارتي القراءة و الكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

٤- مشكلات تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، لا يمكن أن تعزى مسئوليتها إلى المعلم أو التلميذ أو الأسرة أو الكتاب المدرسي كل على حده، و إنما تعد مسئولية مشتركة بين جميع هذه العوامل. وقد ظهر ذلك من خلال مقترحات المعلمين، لتطوير تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

٥- لم يظهر أثر للمتغيرات المستقلة للدراسة الحالية والتي تمثلت بنوع، وخبرة، ومؤهل المعلم العلمي على مشكلات تعليم اللغة الإنجليزية للصفوف الأولى، حيث جاءت المتوسطات الحسابية وفي ضوء جميع المتغيرات المستقلة متقاربة ولا تشكل فارق إحصائي.

التوصيات

في ضوء النتائج سالفة الذكر، توصي الدراسة بما يلي :

١- ضرورة تركيز معلمي اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأولى على الجانب التطبيقي للغة والطلاقة اللغوية، وعدم الاكتفاء بالتركيز على الجانب النظري أو النحوي فقط.

٢- توفير الوسائل التعليمية المساعدة سواء الأساسية أو المساندة، ليتسنى للمعلم تقديم مهارات اللغة الإنجليزية بطرق وأساليب متنوعة تراعي حاجات التلاميذ وميولهم.

٣- التركيز على تطوير برامج إعداد معلمي لغة إنجليزية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، مع مراعاة تضمين هذه البرامج مساقات، تنمي لدى المعلم القدرة على تدريس هذه الفئة من التلاميذ. وتثري حصيلته المعرفية والمهارية في كيفية التعامل مع المتعلمين الصغار.

٤- إجراء مزيد من الدراسات حول العلاقات الارتباطية بين مهارات اللغة الانجليزية، وأساليب التدريس للكشف عن طبيعة العلاقة بين هذه المهارات وبين أساليب التدريس المختلفة.

٥- إجراء بحوث للتعرف على اثر محتوى كتب اللغة الانجليزية لتلاميذ الصفوف الأولى على تنمية مهارت اللغة الأربع لديهم.

المراجـــع

Baniabdelrahman, Abdallah." *The effectiveness of the English language/field teacher preparation program at Yarmouk University in Jordan as perceived by its students*". Ph D Dissertation, University of Arkansas, USA.PP115-125. 2003.

قطامي، يوسف. *نمو الطفل المعرفي واللغوي*. الأهلية للنشر والتوزيع. عمان، الأردن، ص- ص٤- ٨٣، ٢٠٠٠م.

هنساوي، حسام. *لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث*. مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة. جمهورية مصر العربية، ص- ص ٢- ١٩٩٣، ٧٥م.

خرما، نايف؛ حجاج، علي. *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها*. منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، جامعة الكويت، صص٩- ٢٨، ١٩٨٨م.

خولي، محمد. *تعليم اللغة: حالات وتعليقات*. الرياض، صص ١٣- ١٩٩٨، ٣٥م.

خرما، نايف؛ حجاج، علي *التقليد والتحديث في تعليم اللغات الأجنبية*. منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، جامعة الكويت، ص- ص ١٤- ٢٩، ١٩٨٨م.

Hughes , V. *English language Skills*. Macmillan London England, PP 8-11, 1990.

الزعبي، محمد. *سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها*. دار زهران، عمان، الأردن، ص ص٢٣- ١٠٥، ٢٠٠١م.

الفتلاوي، سهيلة. *الكفايات التدريسية: مفهوم- التدريب- الأداء*. دار الشروق، عمان الاردن، ص ص١١- ٨٧، ٢٠٠٣م.

صيني، محمود؛ عمر ، الصديق عبد الله . *التقنيات التربوية الحديثة في تعلم اللغات الأجنبية* ، دار أمية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ص- ص٤- ١٩٨٧ ، ٦٣م.

وزارة التربية والتعليم. *اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى*. منشورات مديرية المناهج العامة ، وزارة التربية والتعليم ، الأردن ص- ص ١١- ٢٠٠١ ، ٣٢م.

المنظمة العربية للثقافة والعلوم. *دراسة مقارنة حول تدريس اللغات الأجنبية في مرحلة التعليم الأساسي في البلاد العربية*. تونس ، ص- ص١- ٤١ ، ١٩٩٣م.

حتاملة، إبراهيم ؛ جرادات ، ضرار (١٩٨٦) "تقويم برنامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للتلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية الدنيا" . *أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، مجلد ٥ ، عدد ١ ، ص- ص ٨٧- ١٢٣ ، ١٩٩٥م.

البنيان، احمد . "مستوى الطلاب السعوديين في اللغة الإنجليزية في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، الحكومية والأهلية : المشكلة – وسيلة تطوير : دراسة مقارنة" . *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)* مجلد ٤ ، عدد ١ ، ص –ص ١٧٩- ٢١٨ ، ٢٠٠٤.

Johannessen, L. Redefining Thematic Teaching. *ERIC Identifier : ED 448455* PP4-26.2000.

Lai, F, E. Teacher's Views on Ways of Improving English Language Teaching In Hong Kong. Paper Presented at Annual International Language in Education Conference. ERIC Identifier : ED388064.PP1-8.1994.

Veronika, M. Teaching English Pronunciation Large To Group of Students: Some Suggestions. *Paper presented at the National Japanese Conference for English Language Education. ERIC Identifier : ED 416678*.PP1-16 ,1996.

Carpenter, V .Teaching Children To " UnLearn" The Sounds of English. *ERIC Identifier: ED071337*.PP1-9, 1997

Richards, J . Teaching In Action: Case Studies From Second Language Classroom. *ERIC Identifier: ED470997*.PP3-41,1998.

Troudi, S and Riley, S. Action Research Using Classroom For Professional Development. *ERIC Identifier: ED 415673*.PP 2-12.1996.

Kitao, K. Getting Students To Read Actively. Doshish a Studies in English, n63 p49-78 Oct 1994 *E RIC Identifier : ED379911*.PP1-35,1994.

Ediger, M. An Analysis Of Blame For A Lack Of Student Achievement *ERIC Identifier : ED446133*.PP 1-7.2000.

Ogiegbaen, S . Factors Affecting Quality of English Language and Learning in Secondary Schools in Nigeria. *College Student Journal*, September.2006.(http://findarticales.com/p/mi_0fcr)

ألفي، محمد ياسين. صعوبات كتابة خط اللغة الإنجليزية لدى المتعلمين العرب : دراسة تحليلية للأسباب الممكنة ، وبعض الاقتراحات للتعليم والتعلم.. المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، مجلد (١٨) ، عدد (٦٩) ، ص ص ١- ٢٧ ، ٢٠٠٣.

Jacqueline, A . English –as-a second language nursing students: strategies for building verbal and writer .Language Skills, winter,10 (4) 2003

مصطفى، فهيم. *القراءة : مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية*. مكتبة الدار العربية ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية ، ص ص ٩-٧٨ ، ١٩٩٥م.

تايه ، خضر؛ السليطي، حمده . "خطة مقترحة لتنمية

مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر". *مجلة التربية*، العدد ١، الإصدار ١٤٣. قطر، ص ص١٠٠- ١٣٣، ٢٠٠٢م.

Baniabdelrahman, A.. The Effectiveness of the Use of Word Boxes Instruction on the Spelling Performance of EFL Fifth Grade Students. *Abhath El Yarmouk.* , 20, (48).PP 297- 314, 2004

Obstacles of Teaching English as a Foreign Language (EFL) In The First Three Elementary Classes in Jordan

*** Khaled Al-omari, ** Abdallah Baniabdelrahman**

** Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department, Yarmouk University ,Jordan. ** Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department, Yarmouk University ,Jordan*

(Received 19/8/1428H; accepted for publication 4/4/1428H.)

Abstract . This study aimed at investigating the teaching obstacles of English in the first three elementary classes (grades 1 – 3) as perceived by EFL teachers in Irbid city/ Jordan. For the purpose of the study, 90 EFL teachers were chosen randomly and a questionnaire of 42 items distributed over listening, speaking, reading, and writing skills was developed.

The results of the study revealed some obstacles facing EFL pupils (grades 1 – 3) in learning English. The results also revealed that the obstacles are not only related to the teachers of English, pupils and curriculum, but also are related to some other factors. Furthermore, the results revealed that EFL (grades 1-3) face more problems in reading and listening than in speaking and writing. In general, the Means of all the obstacles were either moderate or high ones. The results did not reveal significant differences regarding such variables as gender, experience or qualifications of EFL teachers.

Based on the results, the researchers recommended that EFL teachers have to focus more on the practical side of the teaching material. The study also recommended more attention to be given to EFL teachers' preparation programs of the first three elementary classes.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٣١-١٨٠، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

الأحرف المقطعة في أوائل السور
دراسة تفسيرية

عادل بن علي الشدي

أستاذ مشارك، التفسير وعلوم القرآن، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٣/ ١/١٤٢٧هـ، وقبل للنشر في ٢٩/ ٢/ ١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. يعرض البحث لقضية اختلفت فيها أقوال المفسرين وتنوعت فيها آراؤهم تنوعاً وصل إلى حد التضاد في كثير من الأحيان، وكان مرد ذلك بالدرجة الأولى إلى الاختلاف في النظر إلى الأحرف المقطعة في أوائل السور أهي من المحكم معلوم المعنى أم من المتشابه الذي لا يمكن تحديد معناه.

بيّن البحث أهمية هذا الموضوع بالنظر إلى كون هذه الأحرف من القرآن الذي أمر الله تعالى بتدبره، وفهم معناه، وأن من هذه الأحرف ما يُعد آية كاملة، ومنها ما يُعد آيتين، وأن فواتح الكلم عند أهل البلاغة هو المنبه على مقصوده الهادي إلى مراميه، وأن ما ورد من أقوال عن كثير من السلف ومنهم جمع من الصحابة في معاني الأحرف المقطعة فيه دلالة على أهمية البحث في ذلك؛ إضافة إلى وجود الأقوال الشاذة المنحرفة في معاني هذه الأحرف قديماً وحديثاً، ولا يمكن رد هذه الأقوال وبيان ضعفها إلا بدراسة هذه القضية من جوانبها المختلفة.

كان من اللافت تفاوت أقوال المفسرين في المعنى المراد بالأحرف المقطعة؛ ففي حين عدّها البعض من المتشابه الذي استأثر الله بعلمه، زعم البعض أنها أسماء لله تعالى، أو للقرآن، أو لبعض سور القرآن، أو أقسام بل وجازف البعض فجزم بأن المراد بها رموز لكلمات بلغات غير العربية كالهيروغليفية أي أنها حروف ترمز إلى حوادث بحسب حساب الجمل، وقد قام الباحث في الفصل الأول من هذه الدراسة الذي اشتمل على تسعة مباحث باستعراض هذه الأقوال بأدلتها مع مناقشة كل قول وبيان أوجه القوة والضعف فيه.

وتوقف الباحث عند الخلط الذي وقع فيه بعض الباحثين بين الأقوال الواردة في معاني الأحرف المقطعة، والأقوال الواردة في حكم وأسرار افتتاح بعض السور بها فأفرد هذه المسألة بفصل اشتمل على ثمانية مباحث تدور بين التحدي والإعجاز والفصل بين السور، والتنبيه والجذب لسماع القرآن والدلالة على الإعجاز اللغوي والموضوعي وأقوال أخرى في ذلك.

وختم الباحث دراسته بذكر خلاصة القول وما ترجح له في معنى الأحرف المقطعة في أوائل السور والحكمة منها.

المقدمـــــة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، أما بعد.. فقد نزل القرآن على النبي محمد صلى الله عليه وسلم لهداية الناس وإرشادهم إلى طريق السعادة، وإخراجهم من الظلمات إلى النور، وزجرهم عن طريق الغواية والضـلال. قال تعـالى: ﴿ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴾ [البقرة: ٢]. وقال: ﴿ قَدْ جَآءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِّمَّا كُنتُمْ تُخْفُونَ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَيَعْفُوا۟ عَن كَثِيرٍ ۚ قَدْ جَآءَكُم مِّنَ ٱللَّهِ نُورٌ وَكِتَٰبٌ مُّبِينٌ ۝ يَهْدِى بِهِ ٱللَّهُ مَنِ ٱتَّبَعَ رِضْوَٰنَهُۥ سُبُلَ ٱلسَّلَٰمِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِهِۦ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ [المائدة: ١٥- ١٦]. وقال: ﴿ الٓر ۚ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ ﴾ [إبراهيم: ١]. وقد أمر الله تعالى بتدبر آيات هذا الكتاب العزيز، وبيّن أن الفائدة لا تتم إلا بتدبره فقال: ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ [ص: ٢٩]. وقال: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴾ [النساء: ٨٢]. وقال: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴾ [محمد: ٢٤]. قال ابن عباس رضي الله عنهما: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ﴾ [محمد: ٢٤] فيتفكرون فيه، فيرون تصديق بعضه لبعض، وأن أحداً من الخلائق لا يقدر عليه. وقال الزجاج: التدبر: النظر في عاقبة الشيء.[١]

غير أن بعض القرآن يحتاج إلى دقيق نظر وسعة علم، ولذلك قال تعالى: ﴿ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُو۟لِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ﴾. [النساء: ٨٣]. فالقرآن منه ما هو محكم ومنه ما هو متشابه كما قال سبحانه: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ﴾ [آل عمران:]. والمحكم هو الواضح المعنى البين الذي لا يشتبه بغيره، فهو ما عرف تأويله، وفهم معناه وتفسيره. والمتشابه الذي يحتمل بعض المعاني، ولا يتعين منها معنى دون آخر.

ومن العلماء من رأى أن المتشابه يمكن التوصل إلى معناه عن طريق ردّه إلى المحكم، ولا يتيسر ذلك إلا للراسخين في العلم. قال الشيخ السعدي: "وأما أهل العلم الراسخون فيه الذين وصل العلم واليقين إلى أفئدتهم فأثمر لهم العمل والمعارف، فيعلمون أن القرآن كلّه من عند الله، وأنه كلّه حق محكمه ومتشابهه، وأن الحقَّ لا يتناقض ولا يختلف. فلعلمهم أن المحكمات معناها في غاية الصراحة والبيان يردّون إليها المشتبه الذي تحصل فيه الحيرة لناقص العلم والمعرفة، فيردون المتشابه إلى المحكم، فيعودُ كلّه محكماً"[٢] وقد رجح شيخ الإسلام ابن تيمية هذا الرأي، وانتصر له أتم انتصار.[٣] ويمكن أن يقال: إن من المتشابه مالا يعلمه إلا الله، ومنه ما يعلمه الراسخون في العلم بردّه إلى المحكم.

إن بحثنا هذا يدور حول الأحرف المقطعة التي افتتحت بها بعض السور القرآنية والتي اختلفت في معناها

---

(١) زاد المسير (٢/١٤٤).

(٢) تيسير الكريم الرحمن ص (١٠١، ١٠٢).

(٣) مجموع فتاوى شيخ الإسلام (١٧/٤٠٦) وما بعدها.

ودلالاتها أقوال المفسرين وتنوعت آراؤهم اختلافاً وتنوعاً شديداً.

وسبب هذا الاختلاف – فيما أرى – هو اختلاف النظر إلى هذه الأحرف، هل هي من المحكم معلوم المعنى أم من المتشابه الذي لا يمكن تحديد معناه، وهل هي من المتشابه الذي استأثر الله بعلمه على قول من قال ذلك أم من المتشابه الذي يمكن للراسخين في العلم تحديد معناه؟

إن البحث في الأحرف المقطعة لا يعدُّ ترفاً فكرياً غير ذي جدوى للأسباب الآتية:

أولاً: أن هناك إجماعاً على أن هذه الأحرف هي من القرآن الذي أمر الله تعالى بتدبره وفهم معناه، فنحن مأمورون بتدبر هذه الأحرف المقطعة ومعرفة دلالاتها والهدف من افتتاح بعض السور بها.

ثانياً: أن من هذه الحروف ما يُعدُّ آية كاملة، ومنها ما يعدُّ آيتين كاملتين، كما أشار إلى ذلك علماء عدِّ الآي في مصنفاتهم ومنهم: أبو عمرو الداني حيث أسند إلى غير واحدٍ من الصحابة كعلي ابن أبي طالب رضي الله عنه أنه عدَّ "الم" آية، و"كهيعص" آية، و"طه" آية، و"حم" آية، بل إن العدَّ الكوفي يجعل قوله تعالى: "حم عسق" آيتين اثنتين.(٤) فنحن إذن أمام آيات كاملة وبعض آيات، فالقول بعدم فائدة البحث فيها غير صحيح لأنه يمنع البحث في بعض آيات من القرآن بغير دليل صحيح يعتمد عليه.

ثالثاً: أن فواتح الكلم يعدّه العلماء من أهم الكلام، لأنه هو المنبه على مقصوده، الهادي إلى مراميه، وقد ذكر أبو هلال العسكري أنهم كانوا يقولون: "أحسنوا معاشر الكتاب الابتداءات فإنهن دلائل الإعجاز" فكيف تكون فواتح الكلام بهذه الأهمية ويزعم أن البحث فيه غير ذي أهمية؟

رابعاً: أنه ورد عن كثير من السلف أقوال في معاني تلك الحروف ودلالاتها، مما يدل على أهمية البحث في ذلك.

خامساً: أن هناك أقوالاً شاذة قديماً وحديثاً حول معاني تلك الحروف ودلالاتها، ومن أحدثها تفسير تلك الحروف باللغة الهيروغليفية (المصرية القديمة) ولا يمكن ردّ تلك الأقوال وإبطالها وبيان تهافتها إلا بدراسة تلك القضية من كافة جوانبها، لبيان وجه الصواب فيها.

ومع حرصي على عدم إثقال البحوث العلمية بالنقول التي لا تمس الحاجة إليها إلا أنني رأيت الحاجة قائمة في مثل هذا البحث إلى الإكثار من النقول عن أئمة هذا الشأن وكبار المفسرين مع استيفاء القول لإقناع القارئ بوجهة نظر المفسر، أو على الأقل إنصافه بذكر حججه التي استدل بها لا سيما مع ورود أقوال متعارضة عن العلم الواحد في بعض الأحيان مما أدى إلى خلط في نسبة الأقوال عند بعض الباحثين مع الاستغناء بالنقول المحررة عن التعليقات المكررة التي تضخم البحث بإعادة فحوى كلام المنقول عنه.

ولذا فسوف أذكر أقوال أهل العلم وغيرهم من القدماء والمحدثين فيما يتعلق بتلك الحروف المقطعة، وحجة كل منهم في ذلك إن وجدت، مع مناقشة كل

---

(٤) البيان في عدِّ آي القرآن لأبي عمرو الداني، تحقيق د. غانم قدوري الحمد (١/٥٨، ٩١/١)، وانظر في ذلك الكشاف (٣١/١)، والبرهان (٢٣٥/١)، والإتقان (١٨٨/١).

قول من تلك الأقوال وبيان أوجه القوة والضعف فيه، ثم أذكر – إن شاء الله – ما يترجح لديَّ من تلك الأقوال.

وبعد التتبع والنظر فيما ورد عن العلماء والأئمة حول هذه الحروف المقطعة، فقد قمت بتقسيم هذا البحث إلى مقدمة وإلى فصلين وخاتمة:

الفصل الأول: أقوال العلماء في معاني الحروف المقطعة. وفيه تسعة مباحث.

الفصل الثاني: أقوال العلماء في حكم وأسرار افتتاح سور القرآن بهذه الحروف المقطعة. وفيه ثمانية مباحث.

الخاتمة وفيها خلاصة القول الذي توصلت إليه في معنى الأحرف المقطعة والحكمة منها.

هذا وأسأل الله تعالى التوفيق والسداد، فهو سبحانه الهادي إلى سواء السبيل.

الفصل الأول: أقوال العلماء في معاني الحروف المقطعة

- المبحث الأول: أنها من المتشابه الذي استأثر الله بعلمه.
- المبحث الثاني: أنها أسماء لله تعالى أو أنها تدل على الاسم الأعظم.
- المبحث الثالث: أنها تدلُّ على أسماء الله تعالى وصفاته.
- المبحث الرابع: أنها أسماء لله تعالى ولغير الله.
- المبحث الخامس: أنها أسماء لسور القرآن.
- المبحث السادس: أنها أسماء للقرآن.
- المبحث السابع: أنها أقسام.
- المبحث الثامن: أنها حروف تدل على الحوادث بحسب حساب الجمل.
- المبحث التاسع: أنها تدلُّ على معانٍ شتى.

المبحث الأول: أن الأحرف المقطعة من المتشابه الذي استأثر الله بعلمه

القائلون به

هذا القول مروي عن الخلفاء الراشدين الأربعة، وابن مسعود، والشعبي، وأبي صالح، وعبدالرحمن بن زيد بن أسلم، وسفيان الثوري، والحسين بن الفضل، والربيع ابن خثيم، وأبي بكر بن الأنباري، وجابر بن عبدالله بن رئاب.[٥]

تفصيل القول

روي عن أبي بكر الصديق رضي الله عنه أنه قال: "لله عزَّ وجلَّ في كل كتاب سرٌّ، وسرُّ الله في القرآن: أوائل السور".[٦] وعن عليّ رضي الله عنه قال: "لكل كتاب صفوة، وصفوة هذا الكتاب حروف التهجي".[٧]

وقال داود بن أبي هند: كنت أسأل الشعبي عن فواتح السور فقال: يا داود إن لكل كتاب سرًّا، وإن

---

(٥) انظر: زاد المسير (١/٢٠). ابن كثير (١/٥٢، ٥٣). القرطبي (١/١٥٤). لباب التأويل (١/٢٢). فتح البيان (١/٥٦). مفاتيح الغيب (١/٤): نظم الدرر (١/٣٠).

(٦) زاد المسير (١/٢٠). البغوي (١/٤٤). ابن كثير (١/٣٦). أبو السعود (١/٢١). لباب التأويل (١/٢٢). أنوار التنزيل (١/١٥). فتح البيان (١/٥٦). نظم الدرر (١/٣٠).

(٧) البغوي (١/٤٤). ابن كثير (١/٣٦). أبو السعود (١/٢١). لباب التأويل (١/٢٢). أنوار التنزيل (١/١٥). فتح البيان (١/٦٥). مفاتيح الغيب (١.٤). نظم الدرر (١/٣٠).

سرّ القرآن فواتح السور، فدعها وسل عن ما سوى ذلك.[٨]

وقال الشعبي وسفيان الثوري وجماعة من المحدثين: هي سرُّ الله في القرآن، ولله في كل كتاب من كتبه سر، فهي من المتشابه الذي انفرد الله بعلمه، ولا نحبُّ أن نتكلم فيها، ولكن نؤمن بها، ونمرّها كما جاءت.[٩]

وذكر أبو الليث السمرقندي عن عمر وعثمان وابن مسعود أنهم قالوا: الحروف المقطعة من المكتوم الذي لا يفسَّر. وفائدة ذكرها: طلب الإيمان بها، ولا يلزم البحث عنها، فهي مما استأثر الله بعلمه.[١٠]

وقال أبو حاتم: لم نجد الحروف المقطعة في القرآن إلا في أوائل السور، ولا ندري ما أراد الله عزَّ وجلَّ بها.[١١]

قال القرطبي: "ومن هذا المعنى ما ذكره أبو بكر الأنباري عن الربيع بن خثيم قال: إن الله تعالى أنزل هذا القرآن، فاستأثر منه بعلم ما شاء، وأطلعكم على ما شاء، فأما ما استأثر به لنفسه، فلستم بنائليه، فلا تسألوا عنه، وأما الذي أطلعكم عليه، فهو الذي تسألون عنه، وتخبرون به، وما بكلّ القرآن تعلمون، وما بكلّ ما تعلمون تعملون. قال أبو بكر [الأنباري]: فهذا يوضح أن حروفاً من القرآن سترت معانيها عن جميع العالم، اختباراً من الله عزَّ وجلَّ وامتحاناً، فمن آمن بها أثيب وسعد، ومن كفر وشك أثم ويُعد".[١٢]

ويرى هود بن محكم الهواري في تفسيره أن هذه الحروف من المتشابه.[١٣] وقال الحسين بن الفضل: هو من المتشابه.[١٤] قال النسفي: "وقيل إنها من المتشابه الذي لا يعلم تأويله، وما سميت معجمة إلا لإعجامها وإبهامها".[١٥]

هذا مجمل ما ورد عن القائلين بأن معاني ودلالات تلك الأحرف المقطعة هي من المتشابه الذي استأثر الله تعالى بعلمه.

وحجة هؤلاء فيما يبدو لي – أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يرد عنه شيء في معاني هذه الأحرف على الرغم من أن السور التي افتتحت بالأحرف المقطعة بلغت تسعاً وعشرين سورة، فلما لم يبيِّن النبي صلى الله عليه وسلم معنى شيء منها دلَّ على أنه من المتشابه الذي استأثر الله بعلمه.

وقد ذكر في ثنايا ما سبق أن الفائدة من ذكر هذه الأحرف هو طلب الإيمان بها، وإن جُهل معناها، وذلك على سبيل الاختبار والامتحان، فهي من جنس الإيمان بالغيب الذي لا يعلمه إلا الله تعالى.

ويبدو أن القرطبي نصر هذا القول في "جامعه" فبعد أن ذكر كلام أصحاب هذا القول قال: قلت: هذا القول في المتشابه وحكمه، وهو الصحيح على ما

---

(٨) الوسيط (١/٧٥). البغوي (١/٥٨).

(٩) القرطبي (١/١٥٣). فتح البيان (١/٥٦). الجواهر الحسان (١/٤٦).

(١٠) فتح البيان (١/٥٦).

(١١) القرطبي (١/١٥٤). فتح البيان (١/٥٦).

(١٢) القرطبي (١/١٥٤).

(١٣) تفسير هود بن محكم الهواري (١/٧٨).

(١٤) مفاتيح الغيب (١/٤).

(١٥) تفسير النسفي (١/٩).

يأتي بيانه في "آل عمران" إن شاء الله تعالى.[١٦] وذكر ابن كثير أن هذا القول هو اختيار أبي حاتم ابن حبان[١٧]. وقد رجح هذا القول أيضاً الصاوي في حاشيته على الجلالين.[١٨]

وقد اعترض على هذا القول "بأنه لا يجوز أن يخاطب الله عباده بما لا يعلمون، وأجيب عنه بأنه يجوز أن يكلف الله عباده بما لا يُعقل معناه، كرمي الجمار، فإنه مما لا يعقل معناه، والحكمة فيه هو كمال الانقياد والطاعة، فكذلك هذه الحروف يجب الإيمان بها، ولا يلزم البحث عنها".[١٩]

أما الفخر الرازي فقد ذكر إنكار المتكلمين لهذا القول فقال "واعلم أن المتكلمين أنكروا هذا القول، وقالوا لا يجوز أن يرد في كتاب الله تعالى ما لا يكون مفهوماً للخلق، واحتجوا عليه بالآيات والأخبار والمعقول".

أما الآيات فقد ذكر أربع عشرة آية من الآيات التي تأمر بتدبر القرآن، وكونه نزل بلسان عربي مبين، وتبين أنه نزل هدى للناس وتبياناً لكل شيء، وأنه حكمة بالغة وشفاء لما في الصدور وبلاغ للناس وكفاية لهم. ومن الآيات التي ذكرها قوله تعالى: ﴿ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ۝ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ [الشعراء ١٩٢- ١٩٥]. ثم قال: "فلو لم يكن مفهوماً بطل كون الرسول صلى الله عليه وسلم منذراً به. وأيضاً قوله تعالى: ﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ [الشعراء: ١٩٥]، يدلّ على انه نازل بلغة العرب، وإذا كان الأمر كذلك وجب أن يكون مفهوماً. وقوله: ﴿ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ﴾ [النساء: ٨٣]. والاستنباط منه لا يمكن إلا مع الإحاطة بمعناه. وقوله: ﴿هدى للمتقين﴾ وغير المعلوم لا يكون هدى.[٢٠]

ثم قال: "وأما الأخبار فقوله عليه السلام: "إني تركت فيكم ما إن تمسكتم به لن تضلوا: كتاب الله، وسنتي".[٢١] فكيف يمكن التمسك به وهو غير معلوم؟ ... وأما المعقول فمن وجوه:

أحدها: أنه لو ورد شيء لا سبيل إلى العلم به لكانت المخاطبة به تجري مجرى مخاطبة العربي باللغة الزنجية، ولمّا لم يجز ذلك فكذا هذا.

وثانيها: أن المقصود من الكلام الإفهام، فلو لم يكن مفهوماً لكانت المخاطبة به عبثاً وسفهاً، وأنه لا يليق بالحكم.

وثالثها: أن التحدي وقع بالقرآن، وما لا يكون معلوماً لا يجوز وقوع التحدي به، فهذا مجموع كلام المتكلمين".[٢٢]

ولا ريب أن هذا الكلام غير مسلّم به، وفيه الزام لأصحاب هذا القول بما لا يلزمهم، وكأنهم يقولون إن القرآن غير مفهوم، وهم إنما أرادوا حروفاً يسيرة استأثر الله تعالى بعلمها، وجعلها من المتشابه به الذي لا يعلمه سواه، وهذا لا ينافي كون القرآن واضحاً

(١٦) القرطبي (١/١٥٥).
(١٧) ابن كثير (١/٥٣). أضواء البيان (٣/٣).
(١٨) حاشية الصاوي على الجلالين (١/١٠).
(١٩) لباب التأويل (١/٢٢، ٢٣).
(٢٠) مفاتيح الغيب (٢/٤).
(٢١) أخرجه الحاكم في المستدرك (١/١٧٢) وصححه الألباني برقم ٢٩٣٧ في صحيح الجامع.
(٢٢) مفاتيح الغيب (٢/٥).

مفهوماً معلوماً هدى للناس، وحكمة بالغة، وشفاء لما في الصدور، وذكرى لأولي الألباب، ولا ينافي – كذلك – أن يكون لهذه الحروف معاني وأسرار لا يعلمها إلا الله.

والرازي نفسه لم يسلّم لهؤلاء المتكلمين، بل ذكر حُجج مخالفيهم فقال: "واحتج مخالفوهم بالآية والخبر والمعقول؛ أما الآية فهو أنه من المتشابه من القرآن وأنه غير معلوم، لقوله تعالى: ﴿ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾ [آل عمران: ٧]. والوقف هاهنا واجب لوجوه:

أحدها: أن قوله تعالى: ﴿ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ ﴾ لو كان معطوفاً على قوله (إلا الله) لبقي: ﴿ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ ﴾ منقطعاً عنه، وأنه غير جائز، لأنه وحده لا يفيد، لا يقال: إنه حال، لأنا نقول حينئذٍ: يرجع إلى كلّ ماتقدم، فيلزم أن يكون الله تعالى قائلاً: آمنا به كلٌّ من عند ربنا، وهذا كفر.

وثانيها: أن الراسخين في العلم لو كانوا عالمين بتأويله لما كان لتخصيصهم بالإيمان به وجه، فإنهم لماعرفوه بالدلالة لم يكن الإيمان به إلا كالإيمان بالمحكم، فلا يكون في الإيمان به مزيد مدح.

وثالثها: أن تأويلها لو كان مما يجب أن يعلم لما كان طلب ذلك التأويل ذمًّا، لكن قد جعله الله تعالى ذمًّا حيث قال: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ وَٱبْتِغَآءَ تَأْوِيلِهِۦ ۗ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ ﴾ [آل عمران: ٧].[٢٣]

وأما الخبر فقد روينا في أول هذه المسألة خبراً يدلُّ على قولنا، وروي أنه عليه السلام قال: "إن من العلم كهيئة المكنون، لا يعلمه إلا العلماء بالله، فإذا نطقوا به أنكره أهل الغرة بالله".[٢٤] ولأن القول بأن هذه الفواتح غير معلومة مروي عن أكابر الصحابة، فوجب أن يكون حقاً، لقوله عليه السلام: "أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم".[٢٥]

وأما المعقول: فهو أن الأفعال التي كلفنا بها قسمان: منها ما نعرف وجه الحكمة فيها على الجملة بعقولنا، كالصلاة، والزكاة، والصوم، فإن الصلاة تواضع محض، وتضرع للخالق، والزكاة سعي في دفع حاجة الفقير، والصوم سعي في كسر الشهوة.

ومنها مالا نعرف وجه الحكمة فيهن كأفعال الحج، فإننا لا نعرف بعقولنا وجه الحكمة في رمي الجمرات والسعي بين الصفا والمروة، والرمل، والاضطباع، ثم اتفق المحققون على أنه كما يحسن من

---

(٢٣) المسألة مختلف فيها والصحيح أن من المتشابه ما يعلمه الراسخون في العلم انظر مجموع فتاوى شيخ الإسلام (٣٨١/١٧) وما بعدها.

(٢٤) رواه أبو عبدالرحمن السلمي في (الأربعين في التصوف من حديث أبي هريرة قال الحافظ العراقي في المغنى (إسناده ضعيف) وقال الألباني ضعيف جداً. انظر: ضعيف الترغيب والترهيب حديث رقم ٧٠ والسلسلة الضعيفة (٢٦٢/٢) حديث رقم ٨٧٠ والسلسلة الضعيفة حديث ٥١١٧ وقال: منكر.

(٢٥) قال ابن حجر في لسان الميزان ١١٨/٢ وهو في غاية الضعف وقال الألباني عنه: موضوع انظر: السلسلة الضعيفة (١٤٤/١) حديث رقم ٥٨.

الله تعالى أن يأمر عباده بالنوع الأول، فكذا يحسن الأمر منه بالنوع الثاني، لأن الطاعة في النوع الأول لا تدلُّ على كمال الإنقياد، لاحتمال أن المأمور إنما أتى به لما عرف بعقله من وجه المصلحة فيه. أما الطاعة من النوع الثاني فإنه يدل على كمال الانقياد ونهاية التسليم، لأنه لما لم يعرف فيه وجه مصلحة ألبتة، لم يكن إتيانه به إلا لمحض الانقياد والتسليم.

فإذا كان الأمر كذلك في الأفعال، فلم لا يجوز أيضاً في الأقوال؟ وهو أن يأمرنا الله تعالى تارة أن نتكلم بما نقف على معناه، وتارة بما لا نقف على معناه، ويكون المقصود من ذلك ظهور الانقياد والتسليم من المأمور للآمر.

بل فيه فائدة أخرى، وهي أن الإنسان إذا وقف على المعنى وأحاط به سقط وقعه على القلب، وإذا لم يقف على المقصود، مع قطعه بأن المتكلم بذلك أحكم الحاكمين فإنه يبقى قلبه ملتفتاً إليه أبداً، ومتفكراً فيه أبداً، ولباب التكليف: إشغال السرّ بذكر الله تعالى، والتفكر في كلامه، فلا يبعد أن يعلم الله تعالى أن في بقاء العبد ملتفت الذهن، مشتغل الخاطر بذلك أبداً مصلحة عظيمة له، فيتعبده بذلك تحصيلاً لهذه المصلحة".[٢٦]

هذا ما أورده الفخر الرازي من حجج القائلين بأن هذه الحروف من المتشابه الذي لا يعلمه إلا الله، وهذا الكلام أيضاً لا يُسَلّم جميعه، بل عليه بعض الإيرادات منها:

أولاً: أن بعض الصحابة ذهبوا إلى تفسير كثير من المتشابه، وهذا موجود كثيراً في تفاسيرهم مما يدلّ على أن الراسخين في العلم يمكن أن يتوصلوا إلى فهم بعض المتشابه بردّه إلى المحكم.

ثانياً: أن ابن عباس تكلم في معاني تلك الحروف وهو حبر الأمة وترجمان القرآن، فلو كان البحث في ذلك محظوراً لما تكلم فيه ابن عباس رضي الله عنهما.

ثالثاً: أن الذين اجتهدوا في معاني ودلالات تلك الحروف، لا يفعلون ذلك ابتغاء الفتنة بل درءاً للفتنة عن كتاب الله تعالى حتى لا يقال: إن في القرآن ما لا سبيل إلى فهمه.

رابعاً: إن ما ذكره الرازي من أخبار وأحاديث عن النبي صلى الله عليه وسلم لا يصح عنه بل هو موضوع مكذوب عليه، وكذلك فهو لا يدلّ على ما ذهب إليه هذا الفريق، لأن القضية ليست محل إجماع أو اتفاق، بل إن الخلاف فيها واسع والآراء متشعبة، وقوله: "أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم" يؤدي إلى صواب القول أو الفعل ونقيضه وهذا محال، فإن الصحابة اختلفوا خلاف تضاد في بعض المسائل ولم يقل أحد بأن الحق مع الجميع. ولو طبقنا هذا الأثر على هذه المسألة التي نحن بصدد بحثها لكانت تلك الأحرف المقطعة من المتشابه ومن غير المتشابه في آن واحد وهذا لا يقول به عاقل.

خامساً: القول بأن الطاعة إذا علم منها وجه الحكمة لا تدل على كمال الانقياد، وإذا جُهل منها وجه الحكمة فإنها تدل على كمال الانقياد لا يمكن

(٢٦) مفاتيح الغيب (٢/٥، ٦).

قبوله على إطلاقه، لأنه يؤدي إلى مدح الجهل وذم العلم.

سادساً: القول بأن الإنسان إذا وقف على المعنى سقط وقعه على القلب، وإذا لم يقف على المقصود، فإنه يبقى قلبه ملتفتاً إليه أبداً ومتفكراً فيه أبداً، قول لا يمكن قبوله، بل هو من الباطل الذي لا مرية فيه. لأن الألفاظ ذات المعاني هي التي تقع على القلب وتؤثر فيه، وليست الألفاظ المجردة من المعاني، وكلما كثرت المعاني وتواردت على القلب كان وقعها أقوى وتأثيرها أشد، وأنّى لجاهل بالمقصود أن يبقى متفكراً في لفظٍ لا يعرف معناه، متأثراً بما لا يدري عن فائدته ومنتهاه.

سابعاً: قول الرازي: "فإن قيل: لم لا يجوز أن يقال: هذه الألفاظ غير معلومة. قوله: "لو جاز ذلك لجاز التكلم مع العربي بلغة الزنج" قلنا: ولم لا يجوز ذلك؟ وبيانه أن الله تعالى تكلم بالمشكاة وهو بلسان الحبشة، والسجيل والإستبرق فارسيان".[٢٧] ويجاب عن ذلك بأن هذه الكلمات وغيرها مما تكلمت به العرب وفهموا معناه فأصبح من كلامهم ولو كان أصله غير عربي.

ولا يخفى أن هذه المآخذ والإيرادات ليست هي على القول ذاته بقدر ما هي على ما أورده الرازي من حجج زعم أنها لأصحاب هذا القول.

ومن المفسرين من حاول بيان مراد أصحاب هذا الرأي بما يدفع عنهم القول بوجود مالا يفيد في القرآن ومن هؤلاء البيضاوي حيث قال: "وقيل: إنه سرٌّ استأثر الله بعلمه، وقد روي عن الخلفاء الأربعة وغيرهم من الصحابة ما يقرب منه، ولعلهم أرادوا أنها أسرار بين الله تعالى ورسوله ورموز لم يقصد بها إفهام غيره إذ يبعد الخطاب بما لا يفيد".[٢٨]

وقال صاحب التفسير الواضح: ".... فقال جماعة بعد البحث وطول الفكر: هذا مما استأثر الله بعلمه فهو من المتشابه الذي نؤمن به على أنه من عند الله والله أعلم. وأعلم أنه أمر مفهوم عند النبي صلى الله عليه وسلم، لأنه خوطب به، وهو أشبه ما يكون بالشيفرة بين الله ورسوله".[٢٩]

ولا ريب أن هذا يفتح الباب أمام التفسيرات الباطنية التي تدعي معرفة تلك الرموز وفك تلك الشفرات، ومن هذه الخزعبلات ما ذكره عبدالمنعم شقرف في قوله: "تواترت الأقوال عن علي بن أبي طالب أنه كان على علم بأسرار القرآن من الحروف المقطعة بأوائل السور، وأن أبناءه وحفدته من أئمة البيت كان عندهم علم ذلك، وقد أثر عنهم قولهم: "إن الحروف المتقطعات أسرار بين الله ورسوله، ولم يقصد بها اهتمام غيره وغير الراسخين في العلم من رسوله وذريته. والخطاب بالحروف المفردة سنة الأحباب في سنن المحاب، فهو سرٌّ الحبيب إلى الحبيب، بحيث لا يطلع عليه الرقيب".[٣٠]

ولا يخفى على الباحث ما في هذا الكلام من الخطل وما يحويه من الباطل والزلل، وأي تواتر هذا الذي ثبت عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه في

---

(٢٧) مفاتيح الغيب (٨/٢).

(٢٨) أنوار التنزيل (١٥/١).

(٢٩) التفسير الواضح (١٢/١).

(٣٠) فواتح سور القرآن ص (٢٢).

شأن معرفة أسرار تلك الأحرف المقطعة؟! والثابت عن علي رضي الله عنه أنه لا يعلم شيئاً من الوحي إلا ما في كتاب الله تعالى، فقد روي البخاري عن أبي جحيفة رضي الله عنه قال: قلت لعليّ رضي الله عنه: هل عندكم شيء من الوحي إلا ما في كتاب الله؟ قال: والذي خلق الحبةَ وبرأ النسمة ما أعلمه إلا فهماً يعطيه الله رجلاً في القرآن، وما في هذه الصحيفة. قلت: وما في هذه الصحيفة؟ قال: العقلُ، وفكاكُ الأسير، وأن لا يقتل مسلم بكافر.[٣١] فأين ما يشير إلى معرفة تلك الأسرار والرموز في هذا الكلام؟!

وقد رجح هذا القول – أنها من المتشابه الذي يسكت عنه ولا يتعرض لمعناه – من المعاصرين كل من: الشيخ عبدالرحمن السعدي،[٣٢] والشيخ أبو بكر الجزائري،[٣٣] والشيخ محمد محمود حجازي،[٣٤] والدكتور شوقي ضيف،[٣٥] وحسن يونس حسن عبدو،[٣٦] ومحمد مصطفى أبو العلا،[٣٧] وأحمد بن عبدالرحمن القاسم[٣٨] وغيرهم.

المبحث الثاني: أنها أسماء الله تعالى أو أنها تدل على الاسم الأعظم

روي ذلك عن علي وابن عباس وابن مسعود وسالم بن عبدالله رضي الله عنهم، والشعبي، وإسماعيل بن عبدالرحمن السدّي وعكرمة.[٣٩]

قال البيضاوي: وقيل: إنها أسماء لله تعالى، ويدلُّ عليه أن علياً كرم الله وجهه كان يقول: يا كهيعص، ويا حم عسق، ولعله أراد: يا منزلهما.[٤٠]

وأخرج ابن جرير والبيهقي في كتاب الأسماء والصفات عن ابن مسعود قال: "الم" حروف اشتقت من حروف هجاء أسماء الله.[٤١]

وأخرج ابن مردويه عن ابن عباس في فواتح السور قال: أسماء من أسماء الله تعالى.

وأخرج ابن أبي شيبة في تفسيره وعبدبن حميد وابن المنذر، عن عامر أنه سئل عن فواتح السور نحو "الم" و "الر" قال: هي أسماء لله مقطعة الهجاء، فإذا وصلتها كانت اسماً من أسماء الله. وروى ابن جرير بسنده عن الشعبي قال: فواتح السور من أسماء الله.

وأخرج عبد بن حميد عن الربيع بن أنس في قوله: "الم" قال: ألف مفتاح اسمه الله، ولام مفتاح اسمه لطيف، وميم مفتاح اسمه مجيد.

---

(٣١) تيسير الكريم الرحمن (١/١٣). والحديث الذي أشار إليه أخرجه البخاري في صحيحه كتاب الجهاد والسير باب فكاك الأسير برقم ٣٠٤٧.

(٣٢) تيسير الكريم الرحمن (١/٣١).

(٣٣) أيسر التفاسير (١/١٧).

(٣٤) التفسير الواضح ص (١٣).

(٣٥) الوجيز في تفسير القرآن ص (٧).

(٣٦) القول المبين في تفسير سورة يس ص (٢٤، ٢٥).

(٣٧) نور الإيمان في تفسير القرآن ص (٤١، ٤٢).

(٣٨) تفسير القرآن بالقرآن والسنة والآثار (١/٦٢).

(٣٩) انظر: تفسير ابن أبي حاتم (١/٣٢، ٣٣)، ابن كثير (١/٥٣)، أضواء البيان (٣/٤). الدر المنثور (١/٢٢).

(٤٠) أنوار التنزيل (١/١٥).

(٤١) جامع البيان (١/٨٧) والأسماء والصفات ص ١٢٠ والدر المنثور (١/٢٢).

وأخرج أبو الشيخ والبيهقي في الأسماء والصفات عن السدي قال: فواتح السور كلها من أسماء الله.[٤٢]

وقال البغوي: "وقال جماعة: هي معلومة المعاني، فقيل: كلّ حرف منها مفتاح اسم من أسمائه، كما قال ابن عباس في "كهيعص": الكاف من كافي، والهاء من هادي، والياء من حكيم، والعين من عليم، والصاد من صادق، وقيل في "المص" أنا الله الملك الصادق.[٤٣]

وقد ردَّ هذا القول وغيره الإمام الشوكاني كما سيأتي. ورفضه كذلك الدكتور فهد الرومي . فقال: "... وأبعد من ذلك أن تكون اسماً لله تعالى، فكيف ستفهم الآية ﴿الٓمٓ ۚ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ﴾ [البقرة: ١-٢]. إذا قيل إن ﴿الٓمٓ﴾ اسم الله تعالى، حيث ستكون العبارة: الله ذلك الكتاب!! وهي عبارة ليس لها معنى صحيح".[٤٤]

ومن الأقوال الواردة في معاني الأحرف المقطعة أنها تدل على الاسم الأعظم

وهذا أيضاً مروي عن علي وابن عباس وابن مسعود رضي الله عنهم وسعيد بن جبير والسدي.[٤٥]

فقد روي عن علي بن أبي طالب قال: هي أسماء مقطعة، لو علم الناس تأليفها، علموا اسم الله الذي إذا دعي به أجاب.[٤٦]

وروي عنه وعن ابن عباس أنهما قالا: الحروف المقطعة في القرآن هي اسم الله الأعظم، إلا أنا لا نعرف تأليفه منها.[٤٧]

وروى ابن جرير بسنده عن شعبة قال سألت السدي عن "حم" و "طسم" و "الم" فقال: قال ابن عباس: هو اسم الله الأعظم.

وروي عن مرة الهمداني قال: قال عبدالله: فذكر نحوه.[٤٨]

وعن سعيد بن جبير قال: هي أسماء الله تعالى مقطعة، لو علم الناس تأليفها لعلموا اسم الله الأعظم، ألا ترى أنك تقول: ﴿الر﴾ و ﴿حم﴾ و ﴿ن﴾ فتكون الرحمن، وكذلك سائرها، إلا أنا لا نقدر على وصلها.[٤٩]

المبحث الثالث: أنها تدل على أسماء الله تعالى وصفاته

قال أبو السعود في تفسيره: "وقيل: كل حرف منها إشارة إلى اسم من أسماء الله تعالى أو صفة من صفاته تعالى، وقيل: إنها صفات الأفعال: الألف:

(٤٢) جامع البيان (٨٧/١). الدر المنثور (٢٢/١). والأسماء والصفات ص (١٢٠). ومعالم التنزيل (٥٨/١). والقرطبي (١٥٥/١).

(٤٣) معالم التنزيل (٥٨/١).

(٤٤) وجوه التحدي والإعجاز ص (٢٩).

(٤٥) جامع البيان (٨٧/١)، زاد المسير (٢٠/١)، معالم التنزيل (٥٩/١)، الجواهر الحسان (٤٦/١)، ابن كثير (٥٣/١)، القرطبي (١٥٥/١).

(٤٦) زاد المسير (٢٠/١).

(٤٧) الدر المنثور (٥٤/١) والمحرر الوجيز (٨٢/١)، القرطبي (١٥٥/١).

(٤٨) جامع البيان (٨٧/١).

(٤٩) معالم التنزيل (٥٩/١)، ولباب التأويل (٢٣/١).

آلاؤه، واللام لطفه، والميم مجده وملكه، قاله محمد بن كعب القرظي.[٥٠]

قال الرازي وهو يعدد الأقوال في الأحرف المقطعة: "السادس: بعضها يدل على أسماء الذات، وبعضها يدلّ على أسماء الصفات. قال ابن عباس في " آلم " أنا الله أعلم. وفي " المص": أنا الله أعلم وأفصل. وفي " آلر " : أنا الله أرى. وهذه رواية أبي صالح وسعيد بن جبير عنه.

السابع: كل واحدٍ منها يدل على صفات الأفعال، فالألف آلاؤه، واللام لطفه، والميم مجده، قاله محمد بن كعب القرظي وقال الربيع بن أنس: ما منها حرف إلا في ذكر آلائه ونعمائه".[٥١]

وقد روى ابن أبي حاتم بسنده عن ابن عباس في: "آلم" قال: أنا الله أعلم. قال أبو محمد: وكذا فسره سعيد بن جبير والضحاك.[٥٢]

وقال ابن كثير: "وكذا قال سعيد بن جبير وقال السدي عن أبي مالك".[٥٣]

ونقل الماوردي هذا عن ابن مسعود وسعيد بن جبير.[٥٤]

قال السمعاني: فكلٌّ حرف يدلّ على معنى، فالألف دليل قوله: أنا، واللام دليل قوله: الله، والميم دليل قوله: أعلم. وكذا قال في أمثاله، فقال في: ﴿المص﴾: أنا الله أعلم وأفصل، وفي: ﴿الر﴾: أنا الله أعلم وأرى، وفي: ﴿آلر﴾: أنا الله أرى.[٥٥]

وقد ذكر هذا القول أيضاً ابن قتيبة في " تأويل مشكل القرآن " ورأى أنه جارٍ على عادة العرب في الاختصار فقال: " وكان بعضهم يجعلها حروفاً مأخوذة من صفات الله تعالى، يجتمع بها في المفتتح الواحد صفات كثيرة كقول ابن عباس في ﴿كهيعص﴾: إن الكاف من كافٍ، والهاء من هادٍ، والياء من حكيم، والعين من عليم، والصاد من صادق. وقال الكلبي: هو كتاب كافٍ هادٍ، حكيم عالم صادق".[٥٦] ثم قال: "وإن كانت حروفاً مأخوذة من صفات الله، فهذا فن من اختصار العرب، وقلّما تفعل العرب شيئاً في الكلام المتصل الكثير، إلا فعلت مثله في الحرف الواحد المنقطع".[٥٧] ثم توسع – رحمه الله – في الاستدلال لهذا من كلام العرب، ثم ذكر بعضاً من معاني تلك الحروف فقال: " ولم نزل نسمع على ألسنة الناس: الألف آلاء الله، والباء بهاء الله، والجيم جمال الله، والميم مجد الله، فكأنا إذا قلنا: ﴿حم﴾ دللنا بالحاء على حليم وبالميم على مجيد، وهذا تمثيل أردت أن أريك به مكان الإمكان، وعلى هذا سائر الحروف".[٥٨]

وقد شرح ابن جرير الطبري هذا الرأي وما سبقه واستدلَّ له من كلام العرب فقال: "وأما الذين قالوا: ذلك حروف مقطعة، بعضها من أسماء الله عزَّ وجلَّ،

---

(٥٠) أبو السعود (٢١/١). وانظر تفسير ابن أبي حاتم (٢٣/١) حيث أسنده إلى أبي العالية والدر المنثور (٥٤/١) حيث نسبه إلى الربيع بن أنس وعزاه إلى عبد بن حميد.

(٥١) مفاتيح الغيب (٦/٢).

(٥٢) تفسير ابن أبي حاتم (٣٢/١).

(٥٣) تفسير ابن كثير (٥٣/١).

(٥٤) النكت والعيون (٦٤/١).

(٥٥) تفسير السمعاني (٤١/١) وانظر الجواهر الحسان (٤٦/١).

(٥٦) تأويل مشكل القرآن ص (٢٩٩) وذكر ذلك أبو بكر السجستاني في نزهة القلوب ص (٥٨).

(٥٧) المصدر السابق نفسه، ص (٣٠٢).

(٥٨) المصدر السابق ص (٣٠٩، ٣١٠).

وبعضها من صفاته، ولكل حرف من ذلك معنى غير معنى الحرف الآخر، فإنهم نحوا بتأويلهم نحو قول الشاعر:

قلنـــا لها قفي قالـــت قـــاف

لا تحســـبي أنا نســـينا الإيجاف

يعني بقوله: قالت: قاف: قالت: قد وقفت، فدلّت بإظهار القاف من وقفت على مرادها من تمام الكلمة التي هي وقفت، فعرفوا قوله: ﴿آلم﴾ وما أشبه ذلك إلى نحو هذا المعنى. فقال بعضهم: الألف ألف أنا، واللام لام الله، والميم ميم أعلم، وكل حرف منها دالّ على كلمة تامة. قالوا: فجملة هذه الحروف المقطعة إذا ظهر مع كل حرف منهن تمام حروف الكلمة: أنا الله أعلم.

قالوا: وكذلك سائر جميع ما في أوائل سور القرآن من ذلك. فعلى هذا المعنى وبهذا التأويل قالوا: ومستفيض ظاهر في كلام العرب أن ينقص المتكلم منهم من الكلمة الأحرف إذا كان فيما بقي دلالة على ما حذف منها، ويزيد فيها ما ليس منها إذا لم تكن الزيادة ملبسة معناها على سامعها، كحذفهم في النقص في الترخيم من حارث الثاء فيقولون: يا حارِ. ومن مالك الكاف فيقولون: يا مال وما أشبه ذلك وكقول راجزهم:

ما للظليم عالٍ كيـف لا يا ينقُـدُ عنه جِلـده إذا يا

كأنه أراد أن يقول: إذا يفعل كذا وكذا، فاكتفى بالياء من يفعل. وكما قال آخر منهم:

بالخير خيرات وإن شرًّا فا يريد: فشرٌّ

ولاأريد الـــشرَّ إلا أن تا

يريد: إلا أن تشاء، فاكتفى بالتاء والفاء في الكلمـــتين جميعاً من ســـائر حروفهما.[٥٩]

المبحث الرابع: أنها أسماء لله تعالى ولغير الله

ذكر ذلك عن ابن عباس رضي الله عنهما ابن الجوزي في تفسيره[٦٠] والقرطبي في تفسيره[٦١] وصديق حسن خان في فتح البيان.[٦٢]

قال ابن عطية: وقال ابن جبير عن ابن عباس: هي حروف كل واحد منها إما أن يكون من اسم من أسماء الله، وإما من نعمة من نعمه، وإما من اسم ملك من ملائكته، أو نبي من أنبيائه.[٦٣]

وذكر الرازي هذا القول ونسبه للضحاك.[٦٤]

وقال أبو السعود: "وقيل الألف من الله، واللام من جبريل، والميم من محمد صلى الله عليه وسلم، أي أنزل الله الكتاب بواسطة جبريل على محمد عليهما الصلاة والسلام.[٦٥]

قال ابن الجوزي: فإن قيل: إذا كان قد تنوول من كل اسم حرفه الأول اكتفاءً به، فلم أخذت اللام من جبريل وهي آخر الاسم؟

فالجواب: أن مبتدأ القرآن من الله تعالى، فدلَّ على ذلك بابتداء أول حرف من اسمه، وجبريل المختم

---

(٥٩) جامع البيان (١/٩٠، ٩١).

(٦٠) زاد المسير (١/٢٢).

(٦١) الجامع (١/١٥٥).

(٦٢) فتح البيان (١/٦٦).

(٦٣) المحرر الوجيز (١/٨٢).

(٦٤) مفاتيح الغيب (٢/٦).

(٦٥) تفسير أبي السعود (١/٢١).

به التنزيل والإقراء، فُتنوول من اسمه نهاية حروفه، و "محمد" مبتدأ في الإقراء، فُتنوول أول حرف فيه"[٦٦]

ولا يخفى أن هذا الكلام وأمثاله عارٍ عن أية حجة شرعية أو لغوية، فلا ينبغي الالتفات إليه.

وقد ردّ الدكتور صبحي الصالح كلَّ هذه الآراء السابقة فقال: "ولا يخفى على أحدٍ ما في هذه الآراء كلها من التخرصات والظنون: فقد قيل في كلّ مما ذكرنا أقوال مختلفة يذهب فيها الباحثون مذاهب شتى.

روي عن ابن عباس نفسه في ﴿كهيعص﴾ كافٍ هادٍ أمين عالم صادق. وروي عنه: الكاف من الملك، والهاء من الله، والياء والعين من العزيز، والصاد من المصدر، وروي عنه فيها أيضاً: كبير هاد أمين عزيز صادق. وقال سواه في هذه الفاتحة ذاتها أقوالاً تشبه أقواله المتعددة تارة وتخالفها في زيادة ونقص تارة أخرى.

وحكى الكرماني في "عجائبه" أن الضحاك يرى أن معنى ﴿آلر﴾ أنا الله أعلم وأرفع. على حين يضم إليها ابن عباس ﴿حم﴾ و ﴿ن﴾ فتصير في رأيه حروف ﴿الرحمن﴾ مفرقة على سورٍ مختلفة.

أما ﴿آلمص﴾ فتارة يروى أن معناها: أنا الله الصادق، وتارة تدل على اسم الله المصوّر، وأحياناً تومئ إلى ثلاثة أسماء مختلفة؛ فالألف من الله، والميم من الرحمن، والصاد من الصمد.... ومن المؤكد أن مثل هذه التخرصات في تفسير أوائل السور لا تتناهى، ولا تقف عند حد. وما هي إلا تأويلات شخصية مردّها هوى كل مفسّر وميله. فلماذا تكون القاف مثلاً الحرف الأول من اسم الله القاهر، لا من اسمه القدوس، أو القدير أو القوي؟

ولماذا تدلّ العين على العليم لاعلى العزيز؟

والنون على النور لا على الناصر؟ والصاد على الصادق لا على الصمد؟

ومن أين لنا أن ﴿آلم﴾ هي الأحرف البارزة في ﴿الرحمن﴾ لا في ﴿الرحيم﴾ ولا في قولهم المشهور: اللهم؟[٦٧]

إننا مطالبون بتمحيص تلك الأقوال والتأكد أولاً من صحة نسبتها إلى من نسبت إليه، وبخاصة تلك الأقوال المتضاربة الواردة عن ابن عباس رضي الله عنهما، وغيره من الصحابة، فليس من شك أن أكثر الوارد في ذلك لا يصح، بل هو بغير سند أصلاً، وإنما يأخذه المفسرون هكذا أحدهم عن الآخر، ومن غير الطبيعي أن يكون لابن عباس رضي الله عنهما آراء مختلفة في قضية واحدة، بل في معنى حرف واحد، وتكون كل هذه الآراء صحيحة ثابتة عنه رضي الله عنه.

وقد ردَّ الشوكاني هذا القول وما سبقه من الأقوال التي ترى في هذه الأحرف اختصارات لكلمات معروفة على عادة العرب في الاختصار فقال: "... فاعلم أن من تكلم في بيان معاني هذه الحروف جازماً بأن ذلك هو ما أراده الله عزَّ وجلَّ، فقد غلط أقبح الغلط، وركب في فهمه ودعواه أعظم الشطط، فإنه إن كان تفسيره لها بما فسرها به راجعاً إلى لغة العرب وعلومها فهو كذب بحت، فإن العرب لم يتكلموا بشيء من ذلك، وإذا سمعه السامع منهم كان معدوداً

(٦٦) زاد المسير (١/٢٢).

(٦٧) مباحث في علوم القرآن (٢٣٩-٢٤١).

عنده من الرطانة. ولا ينافي ذلك أنهم قد يقتصرون على أحرف أو حروف من الكلمة التي يريدون النطق بها، فإنهم لم يفعلوا ذلك إلا بعد أن تقدمه ما يدل عليه ويفيد معناه، بحيث لا يلتبس على سامعه... ومن هذا القبيل ما يقع منهم من الترخيم. وأين هذه الفواتح الواقعة في أوائل السور من هذا؟[٦٨]

المبحث الخامس: أنها أسماء لسور القرآن

وهذا مروي عن زيد بن أسلم ومجاهد وقتادة وابنه والحسن، وأبي فاخته سعيد بن علاقة مولى أم هانئ.[٦٩] وقيل إنه قول الخليل بن أحمد وسيبويه.[٧٠]

فقد روى ابن جرير بسنده عن عبدالله بن وهب قال: سألت عبدالرحمن بن زيد ابن أسلم عن قول الله ﴿الم، ذلك الكتاب﴾ و ﴿الم، تنزيل﴾ و ﴿المر، تلك﴾ فقال: قال أبي: إنما هي أسماء للسور.[٧١]

قال البيضاوي: "وقيل: هي أسماء للسور وعليه إطباق الأكثر، سميت بها إشعاراً بأنها كلمات معروفة التركيب، فلو لم تكن وحياً من الله تعالى لم تتساقط مقدرتهم دون معارضتها، واستدلّ عليه بأنها لو لم تكن مفهمة كان الخطاب بها كالخطاب بالمهمل والتكلم بالزنجي مع العربي، ولم يكن القرآن بأسره بياناً وهدى، ولما أمكن التحدي به وإن كانت مفهمة: فإما أن يراد بها السور التي هي مستهلها على أنها لألقابها أو غير ذلك، والثاني باطل، لأنه إما أن يكون المراد ما وضعت له في لغة العرب فظاهر أنه ليس كذلك أو غيره وهو باطل لأن القرآن نزل على لغتهم لقوله تعالى: ﴿بلسان عربي مبين﴾ فلا يحمل على ما ليس في لغتهم."[٧٢]

وقال ابن كثير: "قال عبدالرحمن بن زيد بن أسلم: إنما هي أسماء للسور، قال العلامة أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري في تفسيره: وعليه إطباق الأكثر، ونقل عن سيبويه أنه نصَّ عليه، ويعتضد لهذا بما ورد في الصحيحين عن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقرأ في صلاة الصبح يوم الجمعة ﴿آلم﴾ السجدة، و ﴿هَلْ أَتَىٰ عَلَى ٱلْإِنسَٰنِ﴾ [الإنسان: ١][٧٣] وقال الواحدي: "ويروى عن الحسن أنه قال: ﴿آلم﴾ وسائر حروف التهجي في القرآن: أسماء للسور وعلى هذا القول إذا قال القائل: قرأت ﴿آلمص﴾ عرف السامع أنه قرأ السورة التي افتتحت بـ ﴿آلمص﴾."[٧٤]

وقد ناقش الزمخشري هذا القول من أوجه كثيرة، وردَّ على كثير من الاعتراضات التي أثيرت حوله، ومن ذلك قوله: "فإن قلت: فما معنى تسمية السور بهذه الألفاظ خاصة؟ قلت: كأن المعنى في ذلك

---

(٦٨) فتح القدير (١/٣٠).

(٦٩) جامع البيان (١/٨٧). زاد المسير(١/٢١). الوسيط (١/٧٦). القرطبي (١/١٥٦). ابن كثير (١/٥٣)، فتح البيان (١/٦٦)، المحرر الوجيز (١/٨٢) أضواء البيان (٣/٣).

(٧٠) تفسير أبي السعود (٢/٢١).

(٧١) جامع البيان (١/٨٧).

(٧٢) أنوار التنزيل (١/١٤).

(٧٣) تفسير ابن كثير (١/٥٣) وانظر الكشاف (١/٢١). والحديث الذي أشار إليه متفق عليه رواه البخاري في كتاب الجمعة باب ما يُقرأ في صلاة الفجر يوم الجمعة رقم ٨٤٢ ومسلم في كتاب الجمعة باب ما يقرأ في يوم الجمعة رقم ١٤٥٥.

(٧٤) الوسيط (١/٧٦).

الإشعار بأن الفرقان ليس إلا كَلماً عربية معروفة التركيب من مسميات هذه الألفاظ، كما قال عز من قائل: ﴿ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا ﴾ [يوسف: ٢].

فإن قلت: فما بالها مكتوب في المصحف على صور الحروف أنفسها لا على صور أساميها؟ قلت: لأن الكلم لما كانت مركبة عن ذوات الحروف، واستمرت العادة متى تُهجيت ومتى قيل للكاتب: أكتب كيت وكيت أن يلفظ بالأسماء وتقع في الكتابة الحروف أنفسها، عمل على تلك الشاكلة المألوفة في كتابة هذه الفواتح. وأيضاً فإن شهرة أمرها، وإقامة ألسن الأسود والأحمر لها، وأن اللافظ بها غير متهجّاة لا يخلى بطائلٍ منها، وأن بعضها مفرد لا يخطر ببال غير ما هو عليه من مورده: أمنت وقوع اللبس فيها، وقد اتفقت في خط المصحف أشياء خارجة عن القياسات التي بني عليها علم الخط والهجاء، ثم ما عاد ذلك بضير ولا نقصان، لاستقامة اللفظ وبقاء الحفظ، وكان اتباع خط المصحف سنة لا تخالف".[٧٥]

ثم ذكر الزمخشري اعتراضين آخرين فقال: "... إن القرآن إنما نزل بلسان العرب مصبوباً في أساليبهم واستعمالاتهم، والعرب لم تتجاوز ما سمّوا به مجموع اسمين، ولم يسم أحد منهم بمجموع ثلاثة أسماء وأربعة وخمسة. والقول بأنها أسماء السور حقيقة يخرج إلى ما ليس في لغة العرب ويؤدي أيضاً إلى صيرورة الاسم والمسمى واحداً.

ثم أجاب عن ذلك بقوله: "وللمجيب عن الاعتراضين على الوجه الأول أن يقول: التسمية بثلاثة أسماء فصاعداً مستنكرة لعمري وخروج عن كلام العرب، ولكن إذا جعلت اسماً واحداً على طريقة " حَضرموت" فأما غير مركبة منثورة نثر أسماء العدد فلا استنكار فيها، لأنها من باب التسمية بما حقه أن يحكى حكاية كما سموا: بتأبط شرًّا، وبرق نحره، وشاب قرناها، وكما لو سمي بزيد منطلق، أو بيت شعر، وناهيك بتسوية سيبويه بين التسمية بالجملة والبيت من الشعر، وبين التسمية بطائفة من أسماء حروف المعجم دلالة قاطعة على صحة ذلك.

وأما تسمية السورة كلها بفاتحتها، فليست بتصيير الاسم والمسمى واحداً، لأنها تسمية مؤلّف بمفرده، والمؤلف غير المفرد، ألا ترى أنهم جعلوا اسم الحرف مؤلفاً منه ومن حرفين مضمومين إليه، كقولهم: صاد، فلم يكن من جعل الاسم والمسمى واحداً، حيث كان الاسم مؤلفاً والمسمى مفرداً.[٧٦]

وقد لخص أبو السعود ما قاله الزمخشري وزاد عليه فقال: " أما كونها أسماء للسور المصدرةبها، وعليه إجماع الأكثر، وإليه ذهب الخليل وسيبويه، قالوا: سميت بها إيذاناً بأنها كلمات عربية معروفة التركيب من مسميات هذه الألفاظ، فيكون فيه إيماء إلى الإعجاز والتحدي على سبيل الإيقاظ، فلولا أنه وحي من الله عزَّ وجلَّ لما عجزوا عن معارضته".[٧٧] وذكر كلاماً آخر مشابهاً لما قاله الزمخشري.

وقد استدلَّ أصحاب هذا القول بقول قائل محمد السجاد بن طلحة بن عبيد الله رضي الله عنهما

(٧٥) الكشاف (١/ ٢٦، ٢٧).

(٧٦) الكشاف (١/ ٢٨). وانظر أنوار التنزيل (١/ ١٥).

(٧٧) تفسير أبي السعود (١/ ٢١).

يوم الجمل وهو شريح بن أبي أوفى العبسي كما ذكره البخاري في صحيحه في أول سورة المؤمن: [٧٨]

يذكرني حاميم والرمح شاجر

فهلا تلا حاميم قبل التقدم

قال الشنقيطي "فقوله: يذكرني "حاميم"، بإعراب "حاميم" إعراب مالا ينصرف فيه الدلالة على ما ذكرنا من أنه اسم للسورة".[٧٩]

وهناك اعتراض على هذا الرأي وهو أن المقصود من تسمية الشيء هو إزالة الاشتباه بغيره، وقد وجدنا سوراً كثيرة افتتحت بـ ﴿الٓمٓ﴾ و ﴿حمٓ﴾ فهذا مما ينافي كون هذه الأحرف أسماء لهذه السور.

وقد أجاب ابن قتيبة على هذا الاعتراض فقال: " وإن كان قد يقع بعضها مثل ﴿حمٓ﴾ و ﴿الٓمٓ﴾ لعدة سور، فإن الفصل قد يقع بأن تقول: حم السجدة، وآلم البقرة، كما يقع الوفاق في الأسماء، فتدل بالإضافات وأسماء الآباء والكنى".[٨٠]

وثمة اعتراضات أخرى ذكرها الرازي وأجاب عنها وهي:

١- لو كانت هذه الألفاظ أسماء للسور لوجب أن يعلم ذلك بالتواتر، لأن هذه الأسماء ليست على قوانين أسماء العرب، والأمور العجيبة تتوفر الدواعي على نقلها لا سيما فيما لا يتعلق بإخفائه رغبة أو رهبة، ولو توفرت الدواعي على نقلها لصار ذلك معلوماً بالتواتر وارتفع الخلاف فيه فلما لم يكن الأمر كذلك علمنا أنها ليست من أسماء السور.

٢- أنها لو كانت أسماء هذه السور لوجب اشتهار هذه السور بها لا بسائر الأسماء، لكنها إنما اشتهرت بسائر الأسماء كقولهم: سورة البقرة وسورة آل عمران.

٣- هذه الألفاظ داخلة في السورة وجزء منها، وجزء الشيء مقدم على الشيء بالرتبة، واسم الشيء متأخر عن الشيء بالرتبة، فلو جعلناها اسماً للسورة لزم التقدم والتأخر معاً وهو محال.

٤- لو كان كذلك لوجب ألاّ تخلو سورة من سور القرآن من اسم على هذا الوجه ومعلوم أنه غير حاصل.[٨١]

وقد أجاب الرازي عن هذه المعارضات كما يلي:

١- أن تسمية السورة بلفظة معينة ليست من الأمور العظام، فجاز ألا يبلغ في الشهرة إلى حدّ التواتر.

٢- أنه لا يبعد أن يصير اللقب أكثر شهرة من الاسم فكذا ههنا.

٣- أن الاسم لفظ دالّ على أمر مستقل بنفسه من غير دلالة على زمانه المعين، ولفظ الاسم كذلك، فيكون الاسم اسماً لنفسه، فإذا جاز ذلك، فلم لا يجوز أن يكون جزء الشيء اسماً له.

---

(٧٨) ذكره البخاري في صحيحه معلقاً في كتاب التفسير باب تفسير سورة المؤمن. وانظر تخريج الأثر والتعليق عليه في= = فتح الباري ٨/٥٥٤ وتخريج الأحاديث والآثار للزيلعي (١/٣٣).

(٧٩) أضواء البيان (٣/٤).

(٨٠) تأويل مشكل القرآن ص (٣٠٠).

(٨١) انظر: مفاتيح الغيب (٢/٩).

٤- أن وضع الاسم إنما يكون بحسب الحكمة، ولا يبعد أن تقتضي الحكمة وضع الاسم لبعض السور دون بعض.[٨٢]

المبحث السادس: أنها أسماء للقرآن

وهذا مروي عن ابن عباس وقتادة ومجاهد وابن جريج والكلبي والسدي.[٨٣]

فقد أخرج عبدالرزاق وعبد بن حميد وابن جرير وابن أبي حاتم عن قتادة في قوله ﴿ الٓمٓ ﴾ قال: اسم من أسماء القرآن.[٨٤]

وأخرج ابن جرير وابن أبي حاتم عن مجاهد في قوله: ﴿ الٓمٓ ﴾ قال: اسم من أسماء القرآن.[٨٥]

وذكر القرطبي عن ابن عباس في قوله تعالى: (ن) قال: اسم من أسماء القرآن[٨٦] وأخرج ابن جرير عن ابن جريج قال: ﴿ الٓمٓ ﴾ من أسماء القرآن.[٨٧]

قال ابن جرير: " فأما الذين قالوا: ﴿ الٓمٓ ﴾ اسم من أسماء القرآن، فلقولهم ذلك وجهان: أحدهما: أن يكونوا أرادوا أن ﴿ الٓمٓ ﴾ اسم للقرآن كما الفرقان اسم له، وإذا كان معنى قائل ذلك كذلك، كان تأويل قوله ﴿ الٓمٓ ۚ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ ﴾ على معنى القسم، كأنه قال: والقرآن هذا الكتاب لا ريب فيه.

والآخر منهما أن يكونوا أرادوا أنه اسم من أسماء السورة التي تعرف به سائر الأشياء بأسمائهاالتي هي لها أمارات تعرف بها، فيفهم السامع من القائل يقول قرآت اليوم ﴿الٓمٓصٓ﴾ و ﴿ن﴾ أي السورة التي قرأها من سور القرآن.[٨٨]

وقد رجح هذا الوجه ابن كثير فقال: " ولعلَّ هذا يرجع إلى معنى قول عبدالرحمن بن زيد بن أسلم أنه اسم من أسماء السورة، فإن كل سورة يطلق عليها اسم القرآن، فإنه يبعد أن يكون ﴿المص﴾ اسماً للقرآن كله، لأن المتبادر إلى فهم سامع من يقول: قرأت: ﴿الٓمٓصٓ﴾ إنما ذلك عبارة عن سورة الأعراف لا لمجموع القرآن والله أعلم".[٨٩]

وقد رفض الدكتور فهد الرومي هذا القول ورآه غير صحيح: " فلو كان المراد بها اسماً من أسماء القرآن، لكان المناسب أن لا يذكر اسم القرآن بعدها، وإنما يذكر وصفه، لأن في ذلك تكراراً للاسم، فلو كانت ﴿ الٓمٓ ﴾ مثلاً اسماً للقرآن، لكان المعنى: " القرآن ذلك الكتاب" وفي هذا تكرار للمسمى. والقول أنها أسماء للقرآن يقتضي أن تكون الآية هكذا " آلم ذلك لا ريب فيه" وكذا قوله تعالى: ﴿ قٓۚ وَٱلۡقُرۡءَانِ

(٨٢) المصدر السابق (١٠/٢).

(٨٣) انظر جامع البيان (٨٧/١) وابن أبي حاتم (٣٣/١) وابن كثير (٥٣/١) ومفاتيح الغيب (٦/٢)، ومعالم التنزيل (٥٩/١)، والنكت والعيون (٦٣/١). والمحرر الوجيز (٨٢/١).

(٨٤) جامع البيان (٨٧/١) وتفسير عبدالرازق (٣٩/١)، و (٢٢٥/٢). والدر المنثور (٢٢/١) وابن أبي حاتم (٣٣/١).

(٨٥) جامع البيان (٨٧/١) والدر المنثور (٢٢/١). وابن أبي حاتم (٣٣/١).

(٨٦) القرطبي (١٢/١٧).

(٨٧) جامع البيان (٨٧/١).

(٨٨) جامع البيان (٨٩/١، ٩٠).

(٨٩) تفسير ابن كثير (٥٣/١).

ٱلْمَجِيدِ ۝ ﴾ [ق: ١]. يقتضي أن تكون: " ق المجيد" ولما لم يصحّ هذا بطل ذاك."[٩٠]

المبحث السابع: أنها أقسام

وهذا مروي عن ابن عباس وعكرمة وقتادة وعبدالرحمن بن زيد والضحاك والحسن البصري والكلبي.[٩١]

وقد أخرج ابن جرير وابن المنذر وابن أبي حاتم وابن مردويه والبيهقي في كتاب الأسماء والصفات عن ابن عباس في قوله: ﴿آلم﴾ و ﴿المص﴾، و ﴿آلر﴾ و ﴿المر﴾ و ﴿كهيعص﴾ و ﴿طه﴾ و ﴿طسم﴾ و ﴿طش﴾ و ﴿يس﴾ و﴿ص﴾ و ﴿حم﴾ و ﴿ق﴾ و ﴿ن﴾ قال: هو قسم اسمه الله وهو من أسماء الله.[٩٢]

وأخرج ابن جرير وابن أبي حاتم عن عكرمة قال: ﴿آلم﴾ قسم.[٩٣]

وقال الأخفش: إنما أقسم الله بهذه الحروف لشرفها وفضلها، لأنها مبادئ، ومباني أسمائه الحسنى.[٩٤]

وذكر ذلك أبو السعود في تفسيره.[٩٥]

وقال ابن قتيبة: " وإنما أقسم الله بحروف المعجم لشرفها وفضلها، ولأنها مباني كتبه المنزلة بالألسنة المختلفة، ومباني أسمائه الحسنى وصفاته العلى، وأصول كلام الأمم، بها يتعارفون، ويذكرون الله ويوحّدون.

وقد أقسم الله في كتابه بالفجر، والطور، وبالعصر، وبالتين والزيتون... وأقسم بالقلم إعظاماً لما يسطرون.

ووقع القسم بها في أكثر السور على القرآن فقال: ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ﴾ [سورة البقرة: ١] كأنه قال: وحروف المعجم لهو الكتاب لا ريب فيه.

و﴿ الٓمٓ ۝ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ﴾ [آل عمران: ١- ٢] أي وحروف المعجم لهو الله لا إله إلا هو ﴿ ٱلْحَىُّ ٱلْقَيُّومُ ۝ نَزَّلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ ﴾ [آل عمران: ٢- ٣]. و ﴿ المٓصٓ ۝ كِتَٰبٌ أُنزِلَ إِلَيْكَ ﴾ [الأعراف: ١- ٢] أي وحروف المعجم لهو كتاب أنزل إليك ﴿ فَلَا يَكُن فِى صَدْرِكَ حَرَجٌ مِّنْهُ ﴾ [الأعراف: ٢] و ﴿ يسٓ ۝ وَٱلْقُرْءَانِ ٱلْحَكِيمِ ﴾ [يس، ١- ٢]. و﴿ صٓ ۚ وَٱلْقُرْءَانِ ذِى ٱلذِّكْرِ ﴾ [ص: ١]. و﴿ قٓ ۚ وَٱلْقُرْءَانِ ٱلْمَجِيدِ ﴾ [ق: ١] كله أقسام.[٩٦]

وقد تساءل البعض فقال: إذا كانت أقساماً فلماذا أقسم الله تعالى ببعض الحروف دون بعض، ولم يقسم بها جميعاً؟

وأجاب عن ذلك ابن قتيبة فقال: " وإن كانت أقساماً، فيجوز أن يكون الله عزَّ وجلَّ أقسم بالحروف المقطعة كلّها، واقتصر على ذكر بعضها من ذكر

(٩٠) وجوه التحدي والإعجاز ص (٢٨، ٢٩).

(٩١) انظر جامع البيان (١/٨٧) وابن أبي حاتم (١/٢٣) والدر المنثور (١/٢٢) وزاد المسير (١/٢٠) وابن كثير (١/٥٣)، والنكت والعيون (١/٦٤).

(٩٢) جامع البيان (١/٨٧) والدر المنثور (١/٢٢).

(٩٣) جامع البيان (١/٨٨) وابن أبي حاتم (١/٢٣) والدرر المنثور (١/٢٢).

(٩٤) معالم التنزيل (١/٥٩).

(٩٥) تفسير أبي السعود (١/٢١).

(٩٦) تأويل مشكل القرآن ص (٣٠٠).

جميعها، فقال: ﴿ الٓمٓ ﴾ وهو يريد جميع الحروف المقطعة، كما يقول القائل: تعلمت (أ ب ت ث) وهو لا يريد تعلم هذه الأربعة الأحرف دون غيرها من الثمانية والعشرين، ولكنه لما طال أن يذكرها كلها، اجتزأ بذكر بعضها. ولو قال: تعلمت " حاء طاء صاد" لدلّ أيضاً على حروف المعجم، كما دلّ بالقول الأول، إلا أن الناس يدلون بأوائل الأشياء عليها، فيقولون: قرأت (الحمد لله) يريدون فاتحة الكتاب، فيسمونها بأول حرف منها، هذا الأكثر وربما دلّوا بغير الأول أيضاً، أنشد الفراء:

لما رأيت أنها في حُطّي أخذت منها بقرونٍ شُمطِ

يريد في " أبي جاد" فدّل بـ "حُطي" كما دلّ غيره بـ " أبي جاد".[٩٧]

وقد ذكر القرطبي اعتراضين على هذا القول وأجاب عنهما فقال: "وردَّ بعض العلماء هذا القول فقال: لا يصح أن يكون قسماً، لأن القسم معقود على حروف مثل: إنّ، وقد، ولقد، وما؛ ولم يوجد ههنا حرف من هذه الحروف فلا يكون يميناً.

والجواب أن يقال: موضع القسم قوله تعالى ﴿ لَا رَيْبَ فِيهِ ﴾ فلو أن إنساناً حلف فقال: والله هذا الكتاب لا ريب فيه لكان الكلام سديداً وتكون " لا " جواب القسم، فثبت أن قول الكلبي وما روي عن ابن عباس سديد صحيح.

فإن قيل: ما الحكمة في القسم من الله تعالى، وكان القوم في ذلك الزمان على صنفين: مصدق ومكذّب، فالمصدّق يصدّق بغير قسم، والمكذب لا يصدّق مع القسم؟ قيل له: القرآن نزل بلغة العرب، والعرب إذا أراد بعضهم أن يؤكد كلامه أقسم على كلامه والله تعالى أراد أن يؤكد عليهم الحجة فأقسم أن القرآن من عنده.[٩٨]

ومع هذه الاعتراضات والأجوبة عنها يبقى هناك أسئلة أخرى أو اعتراضات أخرى على هذا الرأي تحتاج إلى أجوبة ومن ذلك:

أولاً: أنه لو كان المراد من تلك الحروف القسم فسوف يكون هناك جمع بين قسمين على مقسم عليه واحد، والعرب تكره ذلك في كلامها، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿ قٓۚ وَٱلۡقُرۡءَانِ ٱلۡمَجِيدِ ۝ ﴾ وقوله: ﴿ يسٓ ۝ وَٱلۡقُرۡءَانِ ٱلۡحَكِيمِ ۝ ﴾ وقوله: ﴿ صٓۚ وَٱلۡقُرۡءَانِ ذِي ٱلذِّكۡرِ ۝ ﴾ وقوله: ﴿ نٓۚ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ ۝ ﴾ وقوله: ﴿ حمٓ ۝ وَٱلۡكِتَٰبِ ٱلۡمُبِينِ ۝ ﴾.

ثانياً: أن هذه الحروف المقطعة غير موضوعة في لغة العرب لإفادة القسم، وليس في كلام العرب ما يفيد ذلك، فلا يجوز استعمالها فيه.

المبحث الثامن: أنها حروف تدلُّ على الحوادث وذلك بحسب حساب الجمل

قال ابن عطية: "وقال قوم: هي حسابٌ أبي جاد" لتدلّ على مدة ملة محمد صلى الله عليه وسلم كما ورد في حديث حُيي بن أخطب، وهو قول أبي العالية رُفيع وغيره.[٩٩]

---

(٩٧) تأويل مشكل القرآن ص (٣٠١).

(٩٨) الجامع (١/١٥٦).

(٩٩) المحرر الوجيز (١/٨٢). وانظر جامع البيان (١/٩٢)، النكت والعيون (١/٦٤) تفسير العز بن عبدالسلام (١/٩٣)، =

وذكر عبدالرحمن الثعالبي في تفسيره أن السهيلي مال إليه في الروض الأنف.[١٠٠]

وقال صاحب فتح البيان: " وقال بعضهم: الألف واحد، واللام ثلاثون، والميم أربعون. والمعنى: أن الله الواحد أنزل ثلاثين جزءاً من القرآن على محمد صلى الله عليه وسلم بعدما بلغ أربعين سنة التي بعثه عندها إلى الخلق".[١٠١]

وذكره الرازي من قول أبي العالية أن كل حروف منها في مدة أقوام وآجال آخرين.[١٠٢]

وأما حديث حيي بن أخطب الذي أشار إليه ابن عطية فهو ما رواه ابن إسحاق والبخاري في التاريخ الكبير وابن جرير عن ابن عباس عن جابر بن عبدالله بن رئاب قال: مرَّ أبو ياسر بن أخطب برسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يتلو فاتحة سورة البقرة ﴿ الٓمٓ ۚ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ ﴾ [البقرة، ١- ٢]، فأتى أخاه حيي بن أخطب في رجالٍ من يهود فقال: تعلمون والله لقد سمعت محمداً يتلو فيما أنزل الله -عزَّ وجلَّ- عليه ﴿ الٓمٓ ۚ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ ﴾ فقالوا: أنت سمعته؟ قال: نعم. فمشى حيي بن أخطب في أولئك النفر من يهود إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالوا: يا محمد! ألم يذكر لنا أنك تتلو فيما أنزل عليك ﴿ الٓمٓ ۚ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ ﴾ ؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "بلى" فقالوا: أجاءك بهذا جبريل من عند الله؟ قال: نعم. قالوا: لقد بعث الله جلَّ ثناؤه قبلك أنبياء ما نعلمه بين لنبي منهم ما مدة ملكه وما أجل أمته غيرك. فقال حيي بن أخطب – وأقبل على من كان معه فقال لهم: " الألف واحدة"، واللام ثلاثون، والميم أربعون، فهذه إحدى وسبعون سنة. فقال لهم: أتدخلون في دين نبيّ إنما مدة ملكه وأجل أمته إحدى وسبعون سنة؟ ثم أقبل على رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: يا محمد! هل مع هذا غيره؟ قال: " نعم " قال: ماذا؟ قال: ﴿الر﴾ قال: هذا أثقل وأطول: الألف واحدة، واللام ثلاثون، والراء مائتان، فهذه إحدى وثلاثون ومائتا سنة. فقال: هل مع هذا غيره يا محمد؟ قال: "نعم": ﴿الٓمٓرٰ﴾ قال: فهذه أثقل وأطول: الألف واحدة، واللام ثلاثون، والميم أربعون، والراء مائتان، فهذه إحدى وسبعون ومائتا سنة. ثم قال: قد لبس علينا أمرك يا محمد حتى ما ندري أقليلاً أعطيتَ أم كثيراً، ثم قاموا عنه. فقال أبو ياسر لأخيه حيي بن أخطب: ما يدريكم لعلّه قد جمع هذا كله لمحمد: إحدى وسبعون، وإحدى وستون ومائة، ومائتا وإحدى وثلاثون، ومائتا وإحدى وسبعون، فذلك سبعمائة سنة وأربع وثلاثون فقالوا: لقد تشابه علينا أمره ويزعمون أن هؤلاء الآيات نزلت فيهم: ﴿ هُوَ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ مِنۡهُ ءَايَٰتٞ مُّحۡكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلۡكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٞۖ ﴾ [آل عمران، ٧].[١٠٣]

وأخرج ابن المنذر عن ابن جريج قال: إن اليهود كانوا يجدون محمداً وأمته: إن محمداً مبعوث ولا يدرون ما مدة أمة محمد، فلما بعث الله محمداً صلى الله عليه

= مفاتيح الغيب (٧/٢)، فتح البيان (١٦/١) تفسير ابن كثير (٥٦/١).

(١٠٠) الجواهر الحسان (٤٦/١).

(١٠١) فتح البيان (٦٦/١).

(١٠٢) مفاتيح الغيب (٧/٢).

(١٠٣) جامع البيان (٩٣/١).

وسلم، وأنزل ﴿ آلم ﴾ قالوا: قد كنا نعلم أن هذه الأمة مبعوثة، وكنا لا ندري كم مدتها، فإن كان محمد صادقاً فهو نبي هذه الأمة، قد بين لنا كم مدة محمد، لأن ﴿آلم﴾ في حساب جملنا إحدى وسبعون سنة، فما نصنع بدين إنما هو واحد وسبعون سنة. فلما نزلت ﴿الر﴾ وكانت في حساب جملهم مائتي سنة وواحداً وثلاثين سنة فقالوا: هذا الآن مائتان وواحد وثلاثون سنة وواحدة وسبعون. قيل: ثم أنزل ﴿ المر ﴾ فكان في حساب جملهم مائتي سنة وواحدة وسبعين سنة في نحو هذا من صدور السور فقالوا: قد التبس علينا أمره.[١٠٤]

وهذا القول لا يصحّ، وقد ردّه كثير من المفسرين، وحديث حيي بن أخطب الذي ذكره ابن عباس لا يدل على هذا القول، لأن اليهود — وهم أصحاب هذه الطريقة في الحساب — تحيروا في الأخير ولم يدروا عن مدة بقاء هذه الأمة، وحتى لو توصلوا في ذلك إلى رأي قاطع، فلا يجوز لنا الاعتماد على أقوال يهود في تفسير القرآن العظيم، وبخاصة أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يقرهم على ما زعموا.

وكذلك فإن هذا الحديث منكر لا يصح عن النبي صلى الله عليه وسلم لأن مداره على محمد بن السائب الكلبي وهو ذاهب الحديث متهم بالكذب[١٠٥] وقد ضعف هذا الحديث ابن كثير في تفسيره[١٠٦] والشوكاني في "فتح القدير"[١٠٧] والسيوطي في "الدر المنثور".[١٠٨]

وقد توسع بعض العلماء في هذا الحساب، واعتمدوا عليه في إثبات الوقائع والحوادث، وتمسكت به بعض الفرق في إثبات أنها على الحق، ما دعا إلى التشديد في إنكار هذه الطريقة والنهي عنها. وفي ذلك يقول الدكتور صبحي الصالح: "وأدخل تلك الآراء في معنى الغموض قول من عدَّ هذه الحروف على "حساب الجمل" ليستنبط منها مدة بقاء الأمة الإسلامية، أو التنبيه على كرامة شخص أو شيعة معينة.

فها هو ذا السهيلي يقول: لعل عدد الحروف التي في أوائل السور مع حذف المكرر للإشارة إلى بقاء هذه الأمة. وها هو ذا الخويبي يروي أن بعض الأئمة استخرج، من قوله تعالى: ﴿ الٓمٓ ۝ غُلِبَتِ ٱلرُّومُ ﴾ [الروم: ١- ٢]. أن بيت المقدس يفتحه المسلمون في سنة ثلاث وثمانين وخمس مائة، ووقع كما قال.

وهذا النوع من الاستخراج الحسابي يعرف باسم "عدّ أبي جاد" وقد شدد العلماء في إنكاره والزجر عنه. وابن حجر العسقلاني يعتبره باطلاً لا يجوز الاعتماد عليه، فقد ثبت عن ابن عباس رضي الله عنه الزجر عن عدّ "أبي جاد" والإشارة إلى أن ذلك من جملة السحر، وليس ذلك ببعيد، فإنه لا أصل له في الشريعة".[١٠٩]

المبحث التاسع: أنها تدلُّ على معان شتى

وقد روي ذلك عن أبي العالية والربيع بن أنس ونصره ابن جرير الطبري. فقد روى ابن أبي حاتم عن أبي العالية وابن جرير عن الربيع في قوله تعالى:

---

(١٠٤) الدر المنثور (١/٢٣).

(١٠٥) انظر تهذيب التهذيب لابن حجر (٣/٥٦٩).

(١٠٦) تفسير ابن كثير (١/٥٦).

(١٠٧) فتح القدير (٢/٣١).

(١٠٨) الدر المنثور (١/٢٣).

(١٠٩) مباحث في علوم القرآن ص (٢٣٧، ٢٣٨).

﴿ الٓمٓ ﴾ قال: هذه الأحرف الثلاثة من التسعة والعشرين حرفاً دارت فيها الألسن كلها، ليس منها حرف إلا هو مفتاح اسم من أسمائه، وليس منها حرف إلا وهو في آلائه، وليس منها حرف إلا وهو في مدةِ أقوامٍ وآجالهم. وقال عيسى بن مريم – عليه السلام- : وعجيب ينطقون في أسمائه، ويعيشون في رزقه، فكيف يكفرون. قال: الألف مفتاح اسمه "الله"، واللام مفتاح اسمه "لطيف". والميم مفتاح اسمه "مجيد". والألف آلاء الله، واللام لطفه، والميم مجده. والألف سنة، واللام ثلاثون سنة، والميم أربعون سنة.(١١٠)

وقد ذكر هذا الرأي الماوردي في "النكت والعيون" ولم ينسبه.(١١١) وتبعه في ذلك العز بن عبدالسلام في مختصره على "النكت والعيون".(١١٢)

أما ابن جرير الطبري فقد دافع عن هذا الرأي وانتصر له، فكان من قوله: "والصواب من القول عندي في تأويل مفاتح السور التي هي حروف المعجم: أن الله جلَّ ثناؤه جعلها حروفاً مقطعة، ولم يصل بعضها بعض فيجعلها كسائر الكلام المتصل الحروف، لأنه عزَّ ذكره أراد بلفظه الدلالة بكلّ حرف منه على معانٍ كثيرة لا على معنى واحد، كما قال الربيع بن أنس، وإن كان الربيع قد اقتصر به على معانٍ ثلاثة دون ما زاد عليها.

والصواب في تأويل ذلك عندي، أن كل حرف منه يحوي ما قاله الربيع وما قاله سائر المفسرين غيره فيه.(١١٣)

إلى أن قال ... "لأن الله جل ثناؤه لو أراد بذلك أو بشيء منه الدلالة على معنى واحد مما لا يحتمله ذلك دون سائر المعاني غيره لأبان ذلك لهم رسول الله صلى الله عليه وسلم إبانة غير مشكلة، إذ كان جلَّ ثناؤه إنما أنزل كتابه على رسوله صلى الله عليه وسلم ليبين لهم ما اختلفوا فيه، وفي تركه صلى الله عليه وسلم إبانة ذلك أنه مراد به من وجوه تأويله البعض دون البعض أوضح الدليل على أنه مراد به جميع وجوهه التي هو لها محتمل، إذ لم يكن مستحيلاً في العقل وجه منها أن يكون من تأويله ومعناه، كما كان غير مستحيل اجتماع المعاني الكثيرة للكلمة الواحدة باللفظ الواحد في كلام واحد".(١١٤)

غير أن الإمام ابن كثير – رحمه الله – يبدو أنه لم يرتض هذا التأويل، فبعد أن ذكر مجمل كلام الطبري قال: "هذا حاصل كلامه موجهاً، ولكن ليس كما ذكره أبو العالية، فإن أبا العالية زعم أن الحرف دلَّ على هذا وعلى هذا معاً، ولفظه الأمة وما أشبهها من الألفاظ المشتركة في الاصطلاح إنما دلَّ في القرآن في كل موطن على معنى واحد دلَّ عليه سياق الكلام، فأما حمله على مجموع محامله إذا أمكن فمسألة مختلف فيها بين علماء الأصول ليس هذا موضع البحث فيها والله أعلم.(١١٥)

ونقد ابن كثير لقول أبي العالية والربيع بن أنس الذي نصره ابن جرير قوي لوضوح حجته.

---

(١١٠) ابن أبي حاتم (١/٣٣)، وابن جرير (١/٨٨).

(١١١) النكت والعيون (١/٦٤).

(١١٢) تفسير القرآن للعز بن عبدالسلام (١/٩٣).

(١١٣) جامع البيان (١/٩٢).

(١١٤) جامع البيان (١/٩٣، ٩٤).

(١١٥) تفسير ابن كثير (١/٥٤).

الفصل الثاني: أقوال العلماء في حكم وأسرار افتتاح سور القرآن بهذه الأحرف

تمهيد

يخلط بعض الباحثين بين الأقوال الواردة في معاني الأحرف المقطعة في أوائل السور وبين الأقوال الواردة في حكم وأسرار افتتاح السور بها. ويترتب على ذلك أن يُنسب لبعض العلماء أكثر من قول في هذه المسألة، مع أن قوله واحد في معنى هذه الأحرف لكنه اجتهد في تلمس حكم وأسرار لافتتاح سور معينة بأحرف معينة فعدّ بعض الباحثين ذلك قولاً آخر له، ومن هنا فقد رأيت أن أفرد أقوال العلماء في حكم وأسرار افتتاح بعض سور القرآن بالأحرف المقطعة بفصل مستقل جاء في سبعة مباحث.

المبحث الأول: أنها للتحدي والإعجاز

وهذا الرأي ذهب إليه كثير من أهل اللغة والمفسرين والعلماء قديماً وحديثاً منهم: المبرد، والفرّاء ، والخليل، وأبو علي الفارسي، وقطرب والزجاج، وابن تيمية، وأبو الليث السمرقندي، والزمخشري، والرازي، والبيضاوي، والراغب، والحافظ المزي، وابن كثير، وابن عاشور، ورشيد رضا، ومحمود شلتوت، وسيد قطب، وغيرهم كثير.(١١٦)

قال القرطبي: "وقال قطرب والفرّاء: هي إشارة إلى حروف الهجاء، أعلم الله بها العرب حين تحدّاهم بالقرآن أنه مؤتلف من حروف هي التي منها بناء كلامهم، فيكون عجزهم عنه أبلغ في الحجة عليهم، إذ لم يخرج عن كلامهم".(١١٧)

وأشار الزمخشري إلى هذا الوجه من التأويل وهو: "أن يكون ورود هذه الأسماء هكذا مسرودة على نمط التعديد، كالإيقاظ وقرع العصا لمن تُحدّي بالقرآن وبغرابة نظمه، وكالتحريك للنظر في أن هذا المتلو – وقد عجزوا عنه عن آخرهم – كلام منظوم من عين ما ينظمون منه كلامهم، ليؤديهم النظر إلى أن يستيقنوا أن لم تتساقط مقدرتهم دونه، ولم تظهر مَعْجَزَتهم عن أن يأتوا بمثله بعد المراجعات المتطاولة، وهم أمراء الكلام وزعماء الحوار، وهم الحرّاص على التساجل في اقتضاب الخطب، والمتهالكون على الافتنان في القصيد والرجز، ولم يبلغ من الجزالة وحسن النظم المبالغ التي بزّت بلاغة كل ناطق، وشقت غبار كل سابق، ولم يتجاوز الحدَّ الخارج من قوى الفصحاء، ولم يقع وراء مطامح أعين البصراء؛ إلا لأنه ليس بكلام البشر، وأنه كلام خالق القوى والقدر، وهذا القول من القوة والخلاقة بالقبول بمنزل".(١١٨)

وقال الخازن: "وقيل: إن الله تعالى لَمّا تحدّاهم بقوله: ﴿ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِۦ ﴾ [البقرة: ٢٣] وفي آية: ﴿ بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِۦ ﴾ [هود، ١٣]. فعجزوا عنه أنزل هذه الأحرف، ومعناه أن القرآن ليس هو إلا من هذه الأحرف، وأنتم قادرون عليها، فكان يجب أن تأتوا

---

(١١٦) ذكر ذلك الدكتور فهد الرومي في "وجوه التحدي والإعجاز" ص (٢٥). وسيأتي تفصيل هذه الأقوال في هذا البحث.

(١١٧) الجامع (١/١٥٥).

(١١٨) الكشاف (١/٢٧، ٢٨). وذكر هذا الكلام النسفي في تفسيره (١/٩).

بمثله، فلماعجزتم عنه، دلَّ ذلك على أنه من عند الله لا من عند البشـــر.[١١٩]

وذكر أبو السعود هذا القول وأشار إلى أنه قول أهل التحقيق.[١٢٠]

وقال الراغب: "ونسب تعالى التنزيل إلى الحروف تنبيهاً أنه منها، وإن عجزتم عن الإتيان بمثله، دلالة لكم أنه كلام الله دون كلام الخلق".[١٢١]

وقال ابن الجوزي: "فإن قيل: فقد علموا أنه حروف، فما الفائدة من إعلامهم بهذا"؟

فالجواب أنه نبه بذلك على إعجازه، فكأنه قال: هو من هذه الحروف التي تؤلفون منها كلامكم، فما بالكم تعجزون عن معارضته؟ فإذا عجزتم، فاعلموا أنه ليس من قول محمد عليه السلام".[١٢٢]

وذكر مثل ذلك الماوردي في النكـــت والعيـــون.[١٢٣]

ونقل ابن عطية قول قطرب وغيره قال: "هي إشـــارة إلى حروف المعجم كأنه يقول للعرب: إنما تحديتكـــم بنظم من هذه الحروف التي عرفتم. فقوله: ﴿الٓمٓ﴾ بمنزلة قولك: أ، ب، ت، ث؛ لتدل بها على التسعة والعشرين حرفا".[١٢٤]

وقال ابن كثير بعد أن ذكر هذا القول: "وقد حكى هذا المذهب الرازي في تفسيره عن المبرد وجمع من المحققين، وحكى القرطبي عن الفراء وقطرب نحو هذا، وقرره الزمخشري في كشافه ونصره أتم نصر، وإليه ذهب الشيخ الإمام العلامة أبو العباس ابن تيمية وشيخنا الحافظ المجتهد أبو الحجاج المِزّي، وحكاه لي عن ابن تيمية... قلت: ولهذا كل سورة افتتحت بالحروف فلا بد أن يذكر فيها الانتصار للقرآن وبيان إعجازه وعظمته وهذا معلوم بالاستقراء وهو الواقع في تسع وعشرين سورة، ولهذا يقول تعالى: ﴿الٓمٓ ۚ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ﴾ [البقرة: ٢]، ﴿الٓمٓ ۚ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡحَيُّ ٱلۡقَيُّومُ ۚ نَزَّلَ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ بِٱلۡحَقِّ مُصَدِّقٗا لِّمَا بَيۡنَ يَدَيۡهِ﴾ [آل عمران ١- ٣]، ﴿المٓصٓ ۚ كِتَٰبٌ أُنزِلَ إِلَيۡكَ فَلَا يَكُن فِي صَدۡرِكَ حَرَجٞ مِّنۡهُ﴾ [الأعـراف: ١- ٢]، ﴿الٓرۚ كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ لِتُخۡرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذۡنِ رَبِّهِمۡ﴾ [إبراهيم، ١]، ﴿الٓمٓ ۚ تَنزِيلُ ٱلۡكِتَٰبِ لَا رَيۡبَ فِيهِ مِن رَّبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ﴾ [السجدة، ١- ٢]، ﴿حمٓ ۚ تَنزِيلٞ مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ﴾ [فصلت ١- ٢]، ﴿حمٓ ۚ عٓسٓقٓ ۚ كَذَٰلِكَ يُوحِيٓ إِلَيۡكَ وَإِلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكَ ٱللَّهُ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ﴾ [الشورى، ١- ٣]، وغير ذلك من الآيات الدالة على صحة ما ذهب إليه هؤلاء لمن أمعن النظر والله أعلم".[١٢٥]

وقد رجح هذا القول أيضاً العلامة الشنقيطي بدلالة الاستقراء فقال: "أما القول الذي يدلُّ استقراء القرآن على رجحانه فهو أن الحروف المقطعة ذكرت في أوائل السور التي ذكرت فيها بياناً لإعجاز القرآن وأن الخلق عاجزون عن معارضته بمثله مع أنه مركب من

(١١٩) لباب التأويل (١/٢٣).
(١٢٠) تفسير أبي السعود (١/٢١).
(١٢١) تفسير الراغب سورة آل عمران (١/٤٠٣).
(١٢٢) زاد المسير (١/٢١).
(١٢٣) النكت والعيون (١/٦٥).
(١٢٤) المحرر الوجيز (١/٨٢).
(١٢٥) تفسير ابن كثير ص (٥٥، ٥٦).

هذه الحروف المقطعة التي يتخاطبون بها" ثم أتم - رحمه الله – ذكر الشواهد التي أورد ابن كثير طرفاً منها. فذكر خمساً وعشرين سورة من السور التي ابتدئت بالأحرف المقطعة والتي يتبعها ذكر القرآن وإعجازه وعظمته والانتصار له ثم قال: "وقد قدمنا كلام الأصوليين في الاحتجاج بالاستقراء بما أغنى عن إعادته هنا".(١٢٦)

أما برهان الدين البقاعي فقد ربط بين كون هذه الأحرف المقطعة على النصف من حروف الهجاء وبين تحدي الكفار بهذا فقال: "ولما كان الذي ابتدئت به السور من ذلك شطر حروف المعجم كان كأنه قيل: من زعم أن القرآن ليس من كلام الله فليأخذ الشطر الآخر ويركب عليه كلاماً يعارضه به ".(١٢٧)

وقد فرق الشيخ ابن عثيمين – رحمه الله – بين الحكمة من ذكر الحروف الهجائية في أوائل بعض السور وبين معانيها فقال: " ففي قوله تعالى: ﴿ الٓمٓ ﴾ إشارة إلى أن هذا القرآن العظيم – الذي أعجز أمراء الفصاحة والبلاغة – لم يكن بأحرف خارجة عن الأحرف التي كانوا يتحدثون بها، ومع ذلك أعجزهم، فعجزوا أن يأتوا بمثله، أو سورة من مثله، أو بعشر سور مثله؛ قال الله تعالى: ﴿ فَلْيَأْتُوا۟ بِحَدِيثٍ مِّثْلِهِۦٓ إِن كَانُوا۟ صَٰدِقِينَ ﴾ [الطور: ٣٤]. وهذا يشمل ما يكون به الإعجاز وإن قلّ، وقال تعالى: ﴿ أَمْ يَقُولُونَ ٱفْتَرَىٰهُ ۖ قُلْ فَأْتُوا۟ بِسُورَةٍ مِّثْلِهِۦ ﴾ [يونس: ٣٨]. وقال تعالى: ﴿ وَإِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا۟ بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِۦ ﴾ [البقرة: ٢٣]. وقال تعالى: ﴿ قُلْ فَأْتُوا۟ بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِۦ مُفْتَرَيَٰتٍ ﴾ [هود: ١٣]. وقال تعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ [الإسراء: ٨٨]. هذا القرآن الذي أعجزكم أيها البلغاء والفصحاء لم يأت بحروف جديدة حتى تقولوا ليست هذه الحروف معلومة لنا، فلا نستطيع، هذا هو الأصحّ في الحكمة من ذكر الحروف الهجائية في أوائل بعض السور، أما الحروف نفسها فليس لها معنى، لأن الله تعالى أنزل هذا القرآن بلسان عربي مبين، وهذه الحروف الهجائية ليس لها معنى في اللغة العربية".(١٢٨)

وقد أكد الشيخ أن هذه الحروف لا معنى لها في تفسير سورة يس فقال: "... ومنهم من قال: إن معنى ﴿ يسٓ ﴾ يا إنسان، فـ "يـ" حرف نداء على زعمهم و "س" كلمة يعبر بها عن الإنسان. وبعضهم أتى بغير ذلك أيضاً مما لا طائل تحته ولا دليل عليه.

لكن يبقى النظر: هل نقول كما قال المؤلـــف:(١٢٩) "الله أعلم بما أراد" في جميع الحروف الهجائية التي ابُتدئت بها السور؟ أو نقول: إنه لا معنى لها بمقتضى قوله تعالى: ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ۝ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِىٍّ مُّبِينٍ ﴾ [الشعراء: ١٩٣- ١٩٥].

فإن مقتضى اللسان العربي المبين أن هذه الحروف ليس لها معنى، فإذا حكمنا بهذه القضية العامة ﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِىٍّ مُّبِينٍ ﴾ على كل كلمة أو حرف في

(١٢٦) أضواء البيان (٣/٥- ٧).

(١٢٧) نظم الدرر (١/٣٠).

(١٢٨) أحكام القرآن الكريم (١/٤٢، ٤٣).

(١٢٩) يقصد صاحب تفسير الجلالين.

القرآن الكريم، فإننا نعلم أن ﴿ يس ﴾ ليس لها معنى بمقتضى اللسان العربي المبين: "يـ" ما لها معنى، حرف هجاء. "س" ما لها معنى، أيضاً حرف هجاء. وهذا القول ذكره ابن كثير عن مجاهد – رحمه الله- ، وهو قول قوي. ويشهد له الآية التي استشهدتُ بها.

إذن نقول: لا معنى لهذه الحروف، فيرد علينا إشكال إذا قلنا: لا معنى لها، كيف يأتي الله عزَّ وجلَّ في كتابه العظيم بكلام لغوٍ لا معنى له؟!

والجواب على هذا أن يقال: إن له مغزىً عظيماً هو: أنكم أيها العرب الذين عجزتم عن معارضة القرآن والإتيان بمثله عجزتم عن ذلك لا لأن هذا القرآن أتى بحروف جديدة أو كلمات جديدة، بل هو من الكلمات التي تكوّنون بها كلامكم، ولهذا قلَّ أن تجد سورة مبدوءة بهذه الحروف الهجائية إلا وبعدها ذكر القرآن، مما يدُّل على أن هذا هو المراد بها".[١٣٠]

والقول بأن هذه الحروف لا معنى لها، لم أجد من صَرح به من أهل العلم، والمروي عن مجاهد رحمه الله، أنها فواتح، أو حروف هجاء موضوع دون تعرضٍ للمعنى. ولذلك صرح الدكتور فهد الرومي بأن "القائلين بهذا – أي بالتحدي والإعجاز – لم يثبتوا لها معنى ولم ينفوه".[١٣١] وأئمة اللغة لم يصرح أحدٌ منهم بأنه لا معنى لهافي نفسها، ولكن منهم من ذكر المعنى، ومنهم من قال لا ندري ما أراد الله تعالى بها.

فالمبرد يرى أنها للتنبيه بمنزلة "ها" في التنبيه.[١٣٢]

وأبو عبيدة يرى أنها افتتاح كلام أي بمنزله "يا" في النداء.[١٣٣]

والزجاج يرى أن كل حرف منها يؤدي إلى معنى.[١٣٤]

والنحاس يقول: "الله تعالى أعلم بما أراد".[١٣٥]

والعكبري يرى أن كل واحدٍ من هذه الحروف اسمٌ[١٣٦] بل إن ابن كثير وهو من الذين رجحوا القول بالإعجاز والتحدي أيّد القول بأن هذه الحروف لها معنى فقال: "ومن ههنا لخص بعضهم في هذا المقام كلاماً فقال: لا شك أن هذه الحروف لم ينزلها سبحانه وتعالى عبثاً ولا سدىً، ومن قال من الجهلة: إن في القرآن ما هو تعبد لا معنى له بالكلية فقد أخطأ خطأ كبيراً، فتعين أن لها معنى في نفس الأمر، فإن صحَّ لنافيها عن المعصوم شيء قلنابه، وإلا وقفنا حيث وقفنا وقلنا ﴿ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ﴾ ولم يجمع العلماء فيها على شيء معين وإنما اختلفوا، فمن ظهر له بعض الأقوال بدليل، فعليه اتباعه، وإلا فالوقف حتى يتبين".[١٣٧]

ومن أدلة أصحاب هذاالقول – وهو القول بالتحدي والإعجاز – ما ذكرناه من ذكر القرآن والتحدي به وبيان إعجازه وعظمته بعد ذكر هذه الفواتح مباشرة.

---

(١٣٠) تفسير سورة (يس) ص (٩، ١٠).

(١٣١) وجوه التحدي والإعجاز ص (٣٠).

(١٣٢) معاني القرآن الكريم للنحاس (١/٧٦).

(١٣٣) معاني القرآن للنحاس (١/٧٦).

(١٣٤) معاني القرآن للنحاس (١/٧٧).

(١٣٥) معاني القرآن للنحاس (١/١٠).

(١٣٦) إملاء ما منَّ به الرحمن (١/١٠).

(١٣٧) تفسير ابن كثير (١/٥٥).

ومن أدلتهم كذلك أن ورود هذه الأحرف المقطعة في أوائل السور المكية ما يشير إلى التحدي.

ومن أدلتهم كذلك ما أشار إليه رشيد رضا بأن عدم إعرابها يرجح أن حكمة افتتاح بعض السور المخصوصة بها للتنبيه لما يأتي بعدها مباشرة من وصف القرآن والإشارة إلى إعجازه.(١٣٨)

ولا يخفى أن مثل هذه الأدلة وغيرها لا تعتبر أدلة قاطعة على هذا القول، لأن أصحاب الأقوال الأخرى يمكن أن يردوا عليها بنفس الطريقة، فذكر القرآن وبيان إعجازه وعظمته يمكن أن يكون دليلاً لمن جعل هذه الحروف أسماءً لله عزَّ وجلَّ وهو منزل القرآن وذلك لبيان فضله على عباده بإنزال هذا الكتاب الذي أخرجهم به من الظلمات إلى النور وهداهم إلى الصراط المستقيم.

وكذلك فإن هناك بعض السور افتتحت بهذه الأحرف، ولم يكن هناك ذكر للقرآن بعدها كقوله تعالى في سورة مريم: ﴿ كٓهيعٓصٓ ۝ ذِكۡرُ رَحۡمَتِ رَبِّكَ عَبۡدَهُۥ زَكَرِيَّآ ﴾ [مريم ١، ٢] وقوله تعالى في سورة العنكبوت: ﴿ الٓمٓ ۝ أَحَسِبَ ٱلنَّاسُ أَن يُتۡرَكُوٓاْ أَن يَقُولُوٓاْ ءَامَنَّا وَهُمۡ لَا يُفۡتَنُونَ ﴾ [العنكبوت ١، ٢]. وقوله تعالى في السورة التي بعدها: ﴿ الٓمٓ ۝ غُلِبَتِ ٱلرُّومُ ۝ فِيٓ أَدۡنَى ٱلۡأَرۡضِ وَهُم مِّنۢ بَعۡدِ غَلَبِهِمۡ سَيَغۡلِبُونَ ﴾ [الروم: ١-٣]. وقوله تعالى: ﴿ نٓۚ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ ﴾ [القلم: ١].

وأما الدليل الثاني الذي استدلوا به فهو أيضاً منتقض بسورتي البقرة وآل عمران، وهما سورتان مدنيتان افتتحتا بالأحرف المقطعة.

وأما الدليل الثالث فهو كسا بقيه غير مسلّم به، والعلماء مختلفون في إعرابها كما قال القرطبي: "واختلف: هل لها محلّ من الإعراب؟ فقيل: لا، لأنها ليست أسماء متمكنة ولا أفعالاً مضارعة، وإنما هي بمنزلة حروف التهجي، فهي محكيّة، هذا مذهب الخليل وسيبويه.

ومن قال: إنها أسماء للسور فموضعها عنده الرفع على أنها عنده خبر ابتداء مضمر، أي: هذه ﴿ الٓمٓ ﴾، في موضع نصب، كما تقول: هذه سورة البقرة، أو تكون رفعاً على الابتداء والخبر: ذلك، كما تقول: زيد ذلك الرجل. وقال ابن كيسان النحوي: ﴿ الٓمٓ ﴾ في موضع نصب، كما تقول: أقرأ ﴿ الٓمٓ ﴾ وقيل: في موضع خفض بالقسم لقول ابن عباس: إنها أقسام أقسم الله بها".(١٣٩)

وعلى الرغم من أن القول بالتحدي والإعجاز قد استحسنه كثير من العلماء والأئمة قديماً وحديثاً إلا أنه لم يعدم من يعارضه أو يرفضه، ومن هؤلاء الإمام الشوكاني الذي قال: " هذا التدقيق لا يأتي بفائدة يعتد بها، وبيانه أنه إذا كان المراد منه إلزام الحجة والتبكيت كما قال، فهذا متيسّر بأن يقال لهم: هذا القرآن هو من الحروف التي تتكلمون بها ليس هو من حروف مغايرة لها، فيكون هذا تبكيتاً وإلزاماً يفهمه كل سامع منهم من دون إلغاز وتعمية وتفريق لهذه الحروف في فواتح تسع وعشرين سورة، فإن هذا مع ما فيه من التطويل الذي لا يستوفيه سامعه إلا بسماع جميع هذه الفواتح، هو أيضاً مما لا يفهمه أحدٌ من السامعين، ولا يتعقّل

(١٣٨) انظر: وجوه التحدي والإعجاز ص ٢٦.

(١٣٩) الجامع (١/١٥٦، ١٥٧).

شيئاً منه، فضلاً عن أن يكون تبكيتاً له وإلزاماً للحجة أيًّا كان، فإن ذلك هو أمر وراء الفهم مترتب عليه، ولم يفهم السامع هذا، ولا ذكر أهل العلم عن فرد من أفراد الجاهلية الذين وقع التحدي لهم بالقرآن أنه بلغ فهمه إلى بعض هذا فضلاً عن كله".[١٤٠]

وهذا الردّ أيضاً يمكن أن يرد عليه بعض الاعتراضات منها:

١- أن البلاغة قد تستدعي ترك الخطاب المباشر واللجوء إلى الخطاب غير المباشر، وهذا كثير في القرآن، فأيهما أبلغ في القول أن أقول للسامع ﴿ الٓمٓ ﴾ ويفهم من ذلك - ولو من طرفٍ خفي أو بعد سؤال ومشقة – أن هذه الحروف هي من جنس ما تتكلمون به، فإن كنتم صادقين فأتوا بكلام مثله، أو أن يذكر لهم هذا الكلام بصورة مباشرة؟ لا شك أن الأسلوب الأول هو الأبلغ.

٢- قد تقدم أن ذكر بعض حروف الهجاء ينوب عنها جميعاً كما تقول مثلاً: علمت ولدي أ ب ت ث ويفهم السامع أنك علمته الحروف الأبجدية كلها، فليس شرطاً أن تكون الحروف كلها في موضع واحدٍ حتى يفهم السامع المراد، وهذا يردّ قول الشوكاني: "وتفريق هذه الحروف في فواتح تسع وعشرين سورة، فإن هذا مع ما فيه من التطويل الذي لا يستوفيه سامعه إلا بسماع جميع هذه الفواتح، هو أيضاً لا يفهمه أحد من السامعين، ولا يتعقل شيئاً منه فضلاً عن أن يكون تبكيتاً له، وإلزاماً للحجة.

٣- إذا كان المشركون لم يفهموا هذا المعنى، فكيف لم يعترضوا على النبي صلى الله عليه وسلم، ويقولوا له: لقد جئت بكلام غير مفهوم؟ فهذا يدلُّ على أنهم فهموا من هذه الحروف معنىً واضحاً.

ويأتي في سياق تلك الردود والاعتراضات على هذا الرأي ذلك الاعتراض الغريب من الدكتور رمضان عبد التواب فقد رفض هذا الرأي ورآه ينقصه الدليل، لكنه أفسد ذلك بقوله: إن سياق الكلام في الأماكن التي ذكرت فيها هذه الرموز لا يفهم منه شيئ من ذلك!![١٤١]

ونقول له رداً على كلامه: إذن فلماذا ذكر القرآن بعد هذه الأحرف في خمس وعشرين موضعاً من المواضع التسعة والعشرين؟! وقد ذهب إلى القول بأنها للتحدي والإعجاز من المعاصرين كل من: محمد الأمين الشنقيطي،[١٤٢] وسيد قطب،[١٤٣] وعبدالقادر شيبة الحمد،[١٤٤] والدكتور أمير عبدالعزيز، والدكتور وهبة الزحيلي،[١٤٥] والدكتور محمد سيد طنطاوي،[١٤٦] وعبدالحميد كشك،[١٤٧] وأحمد بن عبدالرحمن القاسم مع كونها أيضاً أداة لجذب المشركين إلى سماع القرآن.[١٤٨]

---

(١٤٠) فتح القدير (١/٣٠).

(١٤١) فواتح سور القرآن ص (٣٢).

(١٤٢) أضواء البيان (٣/٣).

(١٤٣) الظلال (١/٣٨).

(١٤٤) تهذيب التفسير (١/٢٦- ٢٨).

(١٤٥) التفسيرالمنير (١/٧٣).

(١٤٦) التفسير الوسيط (١/٣٩).

(١٤٧) في رحاب التفسير (١/٨١).

(١٤٨) تفسير القرآن بالقرآن والسنة والآثار (١/٦٢).

المبحث الثاني: أنها لاستفتاح السور أو للفصل بين السور

قال ابن جرير: "وقال بعضهم: الحروف التي هي فواتح السور حروف يستفتح الله بها كلامه. فإن قيل: هل يكون من القرآن ما ليس له معنى؟ فإن معنى هذا أنه افتتح بها ليعلم أن السورة التي قبلها قد انقضت، وأنه قد أخذ في أخرى، فجعل هذا علامة انقطاع ما بينهما، وذلك في كلام العرب، ينشد الرجل منهم الشعر فيقول: "بل" ...

وبلدةٍ ما الإنس من آهالها.

ويقول: "لا بل" ...

ما هاجَ أحزاناً وشجواً قد شجا

و "بل" ليست من البيت، ولا تعدُّ في وزنه، ولكن يقطع بها كلاماً، ويستأنف الآخر.[١٤٩]

وهذا مروي عن مجاهد والحسن وأبي عبيدة والأخفش.[١٥٠]

فقد أخرج ابن جرير وابن المنذر وابن أبي حاتم وأبو الشيخ عن مجاهد قال: ﴿ آلم ﴾ و ﴿حم﴾ و ﴿المص﴾ و ﴿ص﴾ فواتح افتتح الله بها القرآن.[١٥١]

قال النحاس: "وأبين هذه الأقوال قول مجاهد الأول أنها فواتح السور وكذلك قول من قال: هي تنبيه".[١٥٢]

وأخرج ابن المنذر وابن أبي حاتم عن الحسن قال: ﴿ آلم ﴾ و ﴿طسم﴾ فواتح يفتتح الله بها السور.[١٥٣]

وذكر ابن كثير هذا القول ونسبه إلى مجاهد.[١٥٤]

وذكره ابن عطية عن مجاهد ثم قال: "كما يقولون في أول الإنشاء لشهر القصائد: "بل" و "لا بل" نحا هذا النحو أبو عبيدة والأخفش".[١٥٥]

وهذا القول على هذا النحو يعيدنا إلى أن هذه الحروف لا معنى لها في ذاتها، وقد ردّ ذلك الطبري وبين خطأه من وجوه ثلاثة فقال: "وأما الذي زعم من النحويين أن ذلك نظير "بل" في قول المنشد شعراً: "بل"

ما هاج أحزاناً وشجواً قد شجا

وأنه لا معنى له، وإنما هو زيادة في الكلام معناه الطرح فإنه أخطأ من وجوه شتى:

أحدها: أنه وصف الله تعالى ذكره بأنه خاطب العرب بغير ما هو من لغتها، وغير ما هو في لغة أحد من الأدميين، إذ كانت العرب وإن كانت تفتتح أوائل إنشادها ما أنشدت من الشعر ببل، فإنه معلوم منها أنها لم تكن تبتدئ شيئاً من الكلام بـ ﴿الم﴾ و﴿ الر ﴾ و﴿ المص ﴾ بمعنى ابتدائها ذلك ببل. وإذا كان ذلك ليس من ابتدائها، وكان الله جلَّ ثناؤه إنما خاطبهم بما خاطبهم من القرآن بما يعرفون من لغاتهم، ويستعملون بينهم من منطقهم في جميع آيه، فلا شك أن سبيل ما وضعنا من حروف المعجم التي افتتحت بها أوائل السور التي هن لها فواتح سبيل سائر القرآن في

---

(١٤٩) جامع البيان (١/٨٩).

(١٥٠) انظر جامع البيان (١/٨٧)، وابن أبي حاتم (١/٣٣) والدر المنثور (١/٢٣)، والمحرر الوجيز (١/٨٢).

(١٥١) جامع البيان (١/٨٧)، وابن أبي حاتم (١/٣٣)، والدر المنثور (١/٢٣).

(١٥٢) معاني القرآن للنحاس (١/٧٨).

(١٥٣) الدر المنثور (١/٢٣).

(١٥٤) تفسير ابن كثير (١/٥٣).

(١٥٥) المحرر الوجيز (١/٨٢).

أنه لم يعدل بها عن لغاتهم التي كانوا بها عارفين ولها بينهم في منطقهم مستعملين، لأن ذلك لو كان معدولاً به عن سبيل لغاتهم ومنطقهم، كان خارجاً عن معنى الإبانة التي وصف الله عزَّ وجلَّ بها القرآن، فقال تعالى ذكره: ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ۝ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ [الشعراء:١٩٣- ١٩٥] وأنى يكون مُبيناً ما لا يعقله ولا يفقهه أحد من العالمين في قول قائل هذه المقالة، ولا يعرف في منطق أحدٍ من المخلوقين في قوله.

وفي إخبار الله — جَّل ثناؤه — عنه أنه عربي مبين ما يكذب هذه المقالة، وينبئ عنه أن العرب كانوا به عالمين وهو لها مستبين، فذلك أحد أوجه خطئه.

والوجه الثاني من خطئه في ذلك: إضافته إلى الله جلَّ ثناؤه أنه خاطب عباده بما لا فائدة لهم فيه، ولا معنى له من الكلام الذي سواء الخطاب به وترك الخطاب به، وذلك إضافة العبث الذي هو منفي في قول جميع الموحدين عن الله إلى الله تعالى ذكره.

والوجه الثالث من خطئه: أن " بل " في كلام العرب مفهوم تأويلها ومعناها، وأنها تُدخلها في كلامها رجوعاً عن كلام لها قد تقضي كقولهم: ما جاءني أخوك، بل أبوك. وما رأيت عمراً، بل عبدالله، وما أشبه ذلك من الكلام. فأما افتتاحاً لكلامها مبتدأ بمعنى التطويل والحذف من غير أن يدلّ على معنى فذلك مما لا نعلم أحداً ادّعاه من أهل المعرفة بلسان العرب ومنطقها سوى الذي ذكرت قوله".[١٥٦]

وأشار الحافظ ابن كثير إلى أن لهذه الحروف معاني في نفسها وإن جهلها البعض فقال: "... ومن ههنا لخص بعضهم في هذا المقام كلاماً فقال: لا شك أن هذه الحروف لم ينزلها سبحانه وتعالى عبثاً ولا سدىً، ومن قال من الجهلة إن في القرآن ما هو تعبد لا معنى له بالكلية، فقد أخطأ خطأً كبيراً، فتعين أن لها معنى في نفس الأمر.

فإن صح لنا فيه من المعصوم شيء قلنا به، وإلا وقفنا حيث وقفنا وقلنا: ﴿ ءَامَنَّا بِهِۦ ۖ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ﴾ ولم يجمع العلماء فيها على شيء معين، وإنما اختلفوا، فمن ظهر له بعض الأقوال بدليل فعليه إتباعه، وإلا فالوقف حتى يبتين".[١٥٧]

ثم ضعف ابن كثير هذا القول فقال: " فقال بعضهم: إنما ذكرت ليعرف بها أوائل السور، حكاه ابن جرير، وهذا ضعيف، لأن الفصل حاصل بدونها فيما لم تذكر، وفيما ذكرت فيه البسملة تلاوة وكتابة".[١٥٨]

المبحث الثالث: أنها حروف للتنبيه لإسكات الكفار وجذبهم إلى سماع القرآن

وهذا قول ابن روق وقطرب قالا: " إن الكفار لما قالوا: ﴿ لَا تَسْمَعُوا۟ لِهَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ وَٱلْغَوْا۟ فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ ﴾ [فصلت:٢٦] وتواصوا بالإعراض عنه، أراد الله تعالى لما أحبَّ من صلاحهم ونفعهم أن يورد عليهم مالا يعرفونه ليكون ذلك سبباً لإسكاتهم واستماعهم لما يرد عليهم من القرآن، فأنزل الله تعالى عليهم هذه الحروف، فكانوا إذا سمعوها قالوا كالمتعجبين: اسمعوا إلى ما يجيء به محمد!!، فإذا

(١٥٦) جامع البيان (١/ ٩٥، ٩٦).

(١٥٧) تفسير ابن كثير (١/ ٥٥).

(١٥٨) المصدر السابق (١/ ٥٥).

أصْغَوْا هجم عليهم القرآن، فكان ذلك سبباً لاستماعهم وطريقاً إلى انتفاعهم.[١٥٩]

وقد ذكر هذا القول القرطبي ولم ينسبه إلى أحد فقال: " وقال آخرون: بل ابتدئت بذلك أوائل السور ليفتح لاستماعه أسماع المشركين، إذ تواصوا بالإعراض عن القرآن، حتى إذا استمعوا له، تلي عليهم المؤلف منه".[١٦٠]

وقد ذكر الخويبي – كما حكاه عنه السيوطي في الإتقان – أن التنبيه إنما هو للنبي صلى الله عليه وسلم؛ فقد علم الله تعالى أن نبيّه صلى الله عليه وسلم يكون مشغولاً في بعض الأوقات مع البشر في مصالحهم، فأمر جبريل بأن يقول عند نزوله: ﴿ آلم ﴾ و﴿ الر ﴾ و ﴿ حم ﴾، ليسمع النبي صلى الله عليه وسلم صوت جبريل، فيقبل عليه، ويصغي إليه.[١٦١]

وهذا لا يصحّ، لأنه لا دليل عليه، ولأن النبي صلى الله عليه وسلم ما كان يشغله عن الوحي شاغل، بل كان يشتاق إلى نزوله ويكره غيبته. وأكثر من ذكر هذا القول رأى أن التنبيه إنما هو للمشركين وليس للنبي صلى الله عليه وسلم. وذكر ابن عطية عن قوم أنهم قالوا: " هي تنبيه كـ "يا" في النداء. وقال قوم: روي أن المشركين لما أعرضوا عن سماع القرآن بمكة نزلت ليستغربوها، فيفتحوا أسماعهم فيسمعون القرآن – بعدها فتجب عليهم الحجة".[١٦٢]

وقد ذكر ابن الجوزي هذا القول وفرعه على قولين فقال: "وقال أبو روق عطية بن الحارث الهمداني: كان النبي صلى الله عليه وسلم يجهر بالقراءة في الصلوات كلها، وكان المشركون يصفقون ويصفّرون، فنزلت هذه الحروف المقطعة، فسمعوها، فبقوا متحيرين.

وقال غيره: إنما خاطبهم بما لا يفهمون ليقبلوا على سماعه، لأن النفوس تتطلع إلى ما غاب عنها معناه، فإذا أقبلوا إليه خاطبهم بما يفهمون، فصار ذلك كالوسيلة إلى الإبلاغ، إلا أنه لا بد له من معنى يعلمه غيرهم، أو يكون معلوماً عند المخاطبين، فهذا الكلام يعم جميع الحروف".[١٦٣] ولا ريب أن هذين القولين يرجعان إلى قول واحد، فإنهم لّما بقوا متحيرين أقبلوا على سماعه فانتفعوا بذلك. وقد ذكر النحاس أن هذا القول وقول مجاهد أنها فواتح السور من أبين الأقوال.[١٦٤]

ولكن تبقى هنا القضية المعضلة وهي: كيف خاطب الله قوماً بما لا يعرفون؟

وقد أجاب الرازي على هذا، وبين أنه غير ممتنع لما وراءه من المصلحة في هداية قوم وإقامة حجة فقال: "واعلم أن بعد هذا المذهب الذي نصرناه بالأقوال التي حكيناها قول قطرب: من أن المشركين قال بعضهم لبعض: ﴿ لَا تَسْمَعُوا لِهَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ وَٱلْغَوْا فِيهِ ﴾ [فصلت: ٢٦]، فكان إذا تكلم رسول الله صلى الله عليه وسلم في أول هذه السورة بهذه الألفاظ ما فهموا منها شيئاً، والإنسان حريص على ما منع، فكانوا يُصغون إلى القرآن ويتفكرون

(١٥٩) انظر: جامع البيان (٨٩/١). لباب التأويل (٢٣/١). ابن كثير (٥٥/١)، زاد المسير (٢١/١، ٢٢).

(١٦٠) الجامع لأحكام القرآن (٨٩/١).

(١٦١) انظر الإتقان (١٧/٢).

(١٦٢) المحرر الوجيز (٨٢/١).

(١٦٣) زاد المسير (٢١/١، ٢٢).

(١٦٤) معاني القرآن لأبي جعفر النحاس (٧٧/١).

ويتدبرون في مقاطعه ومطالعه، رجاء أنه ربما جاء كلام يفسر ذلك المبهم، ويوضح ذلك المشكل، فصار ذلك وسيلة إلى أن يصيروا مستمعين للقرآن ومتدبرين في مطالعه ومقاطعه.

والذي يؤكد هذا المذهب أمران:

أحدهما: أن هذه الحروف ما جاءت إلا في أوائل السور، وذلك يوهم أن الغرض ما ذكرنا.

والثاني: أن العلماء قالوا: إن الحكمة في إنزال المتشابهات هي أن المعلل لما علم اشتمال القرآن على المتشابهات فإنه يتأمل القرآن ويجتهد في التفكر فيه على رجاء أنه ربما وجد شيئاً يقوي قوله وينصر مذهبه، فيصير ذلك سبباً لوقوفه على المحكمات المخلصة له عن الضلالات.

فإذا جاز إنزال المتشابهات التي توهم الضلالات لمثل هذا الغرض، فلأن يجوز إنزال هذه الحروف التي لا توهم شيئاً من الخطأ والضلال لمثل هذا الغرض كان أولى.

أقصى ما في الباب أن يقال: لو جاز ذلك فليجز أن يتكلم بالزنجية مع العربي، وأن يتكلم بالهذيان لهذا الغرض، وأيضاً فهذا يقدح في كون القرآن هدىً وبياناً. لكنا نقول: لم لا يجوز أن يقال: إن الله إذا تكلم بالزنجية مع العربي – وكان ذلك متضمناً لمثل هذه المصلحة – فإن ذلك يكون جائزاً.

وتحقيقه: أن الكلام فعل من الأفعال، والداعي إليه قد يكون هو الإفادة، وقد يكون غيرها.

قوله: " إنه يكون هذياناً" قلنا: إن عنيت بالهذيان الفعل الخالي عن المصلحة بالكلية، فليس الأمر كذلك، وإن عنيتَ به الألفاظ الخالية عن الإفادة، فلم قلتَ إن ذلك يقدح في الحكمة إذا كان فيها وجوه أخر من المصلحة سوى هذا الوجه؟

وأما وصف القرآن بكونه هدى وبياناً، فذلك لا ينافي ما قلناه؛ لأنه إذا كان الغرض ما ذكرناه كان استماعها من أعظم وجوه البيان والهدى".[١٦٥]

إلا أن ابن كثير – رحمه الله – قد ضعف هذا القول فقال بعد أن حكاه: " وهو ضعيف، لأنه لو كان كذلك، لكان ذلك في جميع السور،. لا يكون في بعضها، بل غالبها ليس كذلك. ولو كان كذلك أيضاً لا نبغى الابتداء بها في أوائل الكلام معهم سواء كان افتتاح سورة أو غير ذلك، ثم إن هذه السورة والتي تليها أعني البقرة وآل عمران مدنيتان، ليستا خطاباً للمشركين، فانتقض ما ذكروه بهذه الوجوه".[١٦٦]

وممن رجح هذا القول من المعاصرين محمد رشيد رضا[١٦٧] والدكتور صبحي الصالح.[١٦٨]

وقد مال إلى هذا القول من المعاصرين الشيخ المراغـــي،[١٦٩] والشيخ أحمد بن عبدالرحمن القاسم.[١٧٠]

المبحث الرابع: أنها للإعجاز اللغوي

رأى بعض العلماء أن ما ذكر من هذه الفواتح هو نصف حروف الهجاء، وأن هذا النصف يدلُّ على جميع أجناس الحروف وصفاتها، وهذا الأمر لم يتضح إلا بعد زمانٍ طويل من نزول القرآن، وذلك

---

(١٦٥) مفاتيح الغيب (٢/١٠، ١١).

(١٦٦) تفسير ابن كثير (١/٥٥).

(١٦٧) انظر المنار (٨/٢٩٩) و (١/٢٦٨).

(١٦٨) مباحث في علوم القرآن ص (٢٤٥).

(١٦٩) تفسير المراغي (١/٣٩).

(١٧٠) تفسير القرآن بالقرآن والسنة والآثار (١/٦٢).

بعدما ظهرت الدراسات اللغوية التي تعنى بالحروف وتقسيماتها الصوتية وصفاتها ومخارجها.

وقد أشار الطبري إلى ما يشبه هذا القول دون الإشارة إلى وجه الإعجاز فيه فقال: "وأما أهل العربية فأنهم اختلفوا في معنى ذلك، فقال بعضهم: هي حروف من حروف المعجم استغني بذكر ما ذكر منها عن ذكر بواقيها التي هي تتمة الثمانية والعشرين حرفاً، كما استغني المخبر عمن أخبر عنه أنه من حروف المعجم الثمانية والعشرين بذكر: أ ب ت ث عن ذكر بواقي حروفها التي هي تتمة الثمانية والعشرين".[١٧١]

ومن أوائل من تكلم في هذا الوجه من الإعجاز أبو بكر الباقلاني في كتابه "إعجاز القرآن" فقد ذكر في الوجه الثالث من وجوه إعجاز القرآن أن أحد وجوه الإعجاز هو إتيان القرآن بأنصاف أجناس هذه الحروف التي تحتوي عليها اللغة العربية قبل أن يفطن إليها العلماء بزمانٍ طويل، وهذا الوجه من الإعجاز لا يقدر عليه إلا الله تبارك وتعالى. قال الباقلاني: "وإذا كان القوم الذين قسموا في هذه الحروف هذه الأقسام لأغراضٍ لهم في ترتيب العربية وتنزيلها بعد الزمان الطويل من عهد النبي صلى الله عليه وسلم رأوا مباني اللسان على هذه الجهة، وقد نبّه بما ذكر في أوائل السور على ما لم يذكر على حدّ التصنيف الذي وصفنا، دلَّ على أن وقوعها الموقع الذي يقع التواضع عليه بعد العهد الطويل لا يجوز أن يقع إلا من الله عزَّ وجلَّ، لأن ذلك يجري مجرى علم الغيوب".[١٧٢]

وقد فصّل هذا القول الزمخشري في تفسيره، وذكر أجناس تلك الحروف واستيفائها لصفات جميع حروف الهجاء فقال: "واعلم أنك إذا تأملت ما أورده الله عزَّ سلطانه في الفواتح من هذه الأسماء وجدتها نصف أسامي حروف المعجم: أربعة عشر سواء وهي: الألف، واللام، والميم، والصاد، والراء، والكاف، والهاء، والياء، والعين، والطاء، والسين، والحاء، والقاف، والنون. في تسع وعشرين سورة على عدد حروف المعجم.

ثم إذا نظرت في هذه الأربعة عشر وجدتها مشتملة على أنصاف أجناس الحروف. بيان ذلك: أن فيها من المهموسة نصفها: الصاد والكاف والهاء والسين والحاء. ومن المجهورة نصفها: الألف واللام والميم والراء والعين والطاء والقاف، والياء والنون.

ومن الشديدة نصفها: الألف والكاف والطاء والقاف. ومن الرخوة نصفها: اللام والميم والراء والصاد والهاء والعين والسين والحاء والياء والنون.

ومن المطبقة نصفها: الصاد والطاء. ومن المنفتحة نصفها: الألف واللام والميم والراء والكاف والهاء والعين والسين والحاء والقاف والياء والنون. ومن المستعلية نصفها: القاف والصاد والطاء. ومن المنخفضة نصفها: الألف واللام والميم والراء والكاف والهاء والياء والعين والسين والحاء والنون. ومن حروف القلقلة نصفها: القاف والطاء. ثم استقريت الكلم وتراكيبها رأيت الحروف التي ألغى الله ذكرها من هذه الأجناس المعدودة مكثورة[١٧٣] بالمذكورة منها، فسبحان الذي دقّت في كل شيء حكمته وقد علمتَ

(١٧١) جامع البيان (١/ ٨٩).

(١٧٢) إعجاز القرآن ص (٦٩).

(١٧٣) مكثورة: مغلوبة مقهورة.

أن معظم الشيء وجلّه، ينزل منزلته كلّه، وهو المطابق للطائف التنزيل واختصاراته... ومما يدلُّ على أنه تعمد بالذكر من حروف المعجم أكثرها وقوعاً في تراكيب الكلم: أن الألف واللام لمّا تكاثر وقوعهما فيه جاءتا في معظم هذه الفواتح مكرّرتين وهي فواتح سورة البقرة وأل عمران والروم والعنكبوت ولقمان والسجدة والأعراف والرعد ويونس وإبراهيم وهود ويوسف والحجر."[١٧٤]

وذكر ابن كثير ما أورده الطبري عن بعض أهل العربية ثم قال: "قلت" مجموع هذه الحروف المذكورة في أوائل السور بحذف المكرر منها: أربعة عشر حرفاً يجمعها قولك: نصّ حكيم قاطع له سرّ وهي نصف الحروف عدداً، والمذكور منها أشرف من المتروك، وبيان ذلك في صناعة التصريف"[١٧٥] ثم ذكر – رحمه الله – ملخصاً لكلام الزمخشري. وابن كثير – رحمه الله – لم يجعل هذا قولاً في تفسير معاني تلك الحروف، وإنما ذكره ضمن الأقوال التي أشارت إلى الحكمة التي اقتضت إيراد هذه الحروف في أوائل السور، مع قطع النظر عن معانيها في أنفسها.

وقد تلقى بعض المفسرين كلام الزمخشري بالقبول، فساقوه بلفظه أو بمعناه وربما زادوا عليه كلاماً آخر لتأكيد الفكرة ومن هؤلاء البيضاوي في "أنوار التنزيل"[١٧٦] والنسفي في تفسيره[١٧٧] والزركشي في البرهان.[١٧٨]

أما أبو السعود فعلى عادته اختصر الكلام اختصاراً، فقال: ".... كيف لا وقد وردت تلك الفواتح في تسعٍ وعشرين سورة على عدد حروف المعجم، مشتملة على نصفها تقريباً بحيث ينطوي على أنصاف أصنافها تحقيقاً أو تقريباً، كما يتضح عند الفحص والتنقير، حسبما فصّله بعض أفاضل أئمة التفسير."[١٧٩]

وإذا كان بعض المفسرين – كما ذكرنا – قد احتفل بكلام الزمخشري، فساقه مساق الرضى والتأييد، فإن بعضهم لم ير في كلامه كبير فائدة ولا عموم نفع، ومن أبرز هؤلاء محمد بن علي الشوكاني في "فتح القدير" فقد رأى أن "هذا التدقيق لا يأتي بفائدة.... فكون هذه الحروف مشتملة على النصف من جميع الحروف التي تركبت لغة العرب منها، وذلك النصف مشتمل على أنصاف تلك الأنواع من الحروف المتصفة بتلك الأوصاف، هو أمر لا يتعلق به فائدة لجاهليّ، ولا إسلامي، ولا مقرّ، ولا منكر، ولا مُسَلم ولا معارض، ولا يصحّ أن يكون مقصداً من مقاصد الرب سبحانه الذي أنزل كتابه للإرشاد إلى شرائعه والهداية به. وهب أن هذه صناعة عجيبة، ونكتة غريبة، فليس ذلك مما يتصف بفصاحة ولا بلاغة حتى يكون مفيداً أنه كلام بليغ أو فصيح، وذلك لأن هذه الحروف الواقعة في الفواتح ليست من جنس كلام العرب حتى يتصف بهذين الوصفين، وغاية ما هناك أنها من جنس

(١٧٤) الكشاف (١/ ٢٩، ٣٠).
(١٧٥) تفسير ابن كثير (١/ ٥٥).
(١٧٦) أنوار التنزيل (١/ ١٣، ١٤).
(١٧٧) تفسير النسفي (١/ ٩).
(١٧٨) البرهان (١/ ١٦٦)
(١٧٩) تفسير أبي السعود (١/ ٢٢).

حروف كلامهم، ولا مدخل لذلك فيما ذكر".[١٨٠]

ولكن هذا التدقيق الذي ذكره الباقلاني والزمخشري وإن كان لم يُفد القرن الذي نزل فيه القرآن لعدم وجود الدراسات اللغوية التي بينت هذا اللون من الإعجاز، إلا أنه أصبح مفيداً لمن تلاهم من قرون بعد وجود تلك الدراسات التي قسمت الحروف إلى أقسام، وجعلت لكل قسم منها صفات معينة، فالقول بأن لا فائدة من ذلك لجاهليّ ولا إسلامي، ولا مقرّ ولا منكر، ولا مسلم ولا معارض، قول غير مستقيم.

أما النقد الحقيقي الذي يمكن أن يوجّه إلى هذا الرأي فهو أن الدراسات اللغوية الحديثة ترى أن هناك خلافاً بين اللغويين أنفسهم في صفات الحروف، فمنهم من يجعل حرفاً من الحروف المجهورة، ويجعل بعضهم نفس الحرف من الحروف المهموسة. وكذلك ذكرت بعض الدراسات أن هذا التقسيم يعتبر مستحيلاً على أي معيار في أغلب التصنيفات الخاصة بصفات الحروف؛ لأن هذه التصنيفات متعددة متنوعة، فمنها ما هو زوجي العدد، ومنها ما هو فردي، ومنها ما هو حرف واحد، ومنها ما هو متميز، ومنها ما هو مندرج في غيره، فكيف يمكن الإتيان بالنصف؟.[١٨١]

وقد أشار الدكتور نصر حامد إلى اختلاف تقسيمات الحروف بين القديم والحديث وإلى تطور نطق بعض الحروف بما يشير إلى صعوبة إيجاد تقسيم متفق عليه بين علماء اللغة جميعاً.[١٨٢]

المبحث الخامس: أنها للإعجاز اللغوي والموضوعي معاً

وهو قول الإمام ابن القيم — رحمه الله- ، وهذا القول يعود إلى الحكمة في ابتداء كل سورة بالأحرف التي ابتدئت بها وليس بغيرها، ومناسبة هذه الحروف لموضوعات السورة التي افتتحت بها، وهذا من باب الإعجاز اللغوي والموضوعي معاً. في القرآن الكريم، إذ قال رحمه الله: " تأمل سرَّ ﴿الٓمٓ﴾ كيف اشتملت على هذه الحروف الثلاثة؛ فالألف إذا بدئ بها أولاً كانت همزة، وهي أول المخارج من أقصى الصدر، واللام من وسط المخارج وهي أشدّ الحروف اعتماداً على اللسان، والميم آخر الحروف ومخرجها من الفم.

وهذه الثلاثة هي أصول مخارج الحروف أعني الحلق واللسان والشفتين، وترتبت في التنزيل من البداية إلى الوسط إلى النهاية.

فهذه الحروف معتمد المخارج الثلاثة التي تتفرع منها ستة عشر مخرجاً، فيصير منها تسعة وعشرون حرفاً، عليها دار كلام الأمم الأولين والآخرين، مع تضمنها سرًّا عجيباً وهو: أن الألف البداية، واللام التوسط، والميم النهاية. فاشتملت الأحرف الثلاثة على البداية والنهاية والواسطة بينهما.

وكل سورة استفتحت بهذه الأحرف الثلاثة فهي مشتملة على بدء الخلق ونهايته وتوسطه: فمشتملة على تخليق العالم وغايته، وعلى التوسط بين البداية والنهاية من التشريع والأوامر.

فتأمل ذلك في البقرة وآل عمران وتنزيل السجدة وسورة الروم.

---

(١٨٠) فتح القدير (١/ ٣٠)، وانظر: فتح البيان (١/ ٦٦، ٦٧).

(١٨١) انظر: وجوه التحدي والإعجاز في الأحرف المقطعة ص (٤٢، ٤٣).

(١٨٢) انظر فواتح سور القرآن ص (١٨٠، ١٨١).

وتأمل اقتران الطاء بالسين والهاء في القرآن، فإن الطاء جمعت من صفات الحروف خمس صفات لم يجمعها غيرها وهي: الجهر، والشدة، والاستعلاء، والإطباق.[١٨٣]

والسين مهموس، رخو، مستفل، صفيري، منفتح، فلا يمكن أن يجمع إلى الطاء حرف يقابلها كالسين والهاء. فذكر الحرفين اللذين جمعا صفات الحروف.

وتأمل السور التي اشتملت على الحروف المفردة، كيف تجد السورة مبنية على كلمة ذلك الحرف، فمن ذلك ﴿ قٓ ﴾ والسورة مبنية على الكلمات القافية من ذكر القرآن، والخلق، وتكرير القول، ومراجعته مراراً. والقرب من ابن آدم، وتلقي الملكين قول العبد، وذكر الرقيب. وذكر السائق والقرين، والإلقاء في جهنم، والتقدم بالوعيد، وذكر المتقين، وذكر القلب، والقرون، والتنقيب في البلاد، وذكر القيل مرتين، وتشقق الأرض، وإلقاء الرواسي فيها، وبسوق النخل، والرزق، وذكر القوم، وحقوق الوعيد، ولو لم يكن إلا تكرار القول والمحاورة.

وسرٌّ آخر وهو أن كلَّ معاني هذه السورة مناسبة لما في حرف القاف من الشدة والجهر والعلو والانفتاح.

وإذا أردتَ زيادة إيضاح هذا فتأمل ما اشتملت عليه سورة ﴿ صٓ ﴾ من الخصومات المتعددة، فأولها خصومة الكفار مع النبي صلى الله عليه وسلم وقولهم: ﴿ أَجَعَلَ ٱلْأَلِهَةَ إِلَٰهًا وَٰحِدًا ﴾ ص: ٥ إلى آخر كلامهم. ثم اختصام الخصمين عند داود، ثم تخاصم أهل النار، ثم اختصام الملأ الأعلى في العلم وهو الدرجات والكفارات، ثم مخاصمة إبليس واعتراضه على ربّه في أمره بالسجود لآدم، ثم خصامه ثانياً في شأن بنيه: حلفه ليغوينهم أجمعين إلا أهل الإخلاص منهم.

فليتأمل اللبيب الفطن هل يليق بهذه السورة غير ﴿ صٓ ﴾ وسورة ﴿ قٓ ﴾ غير حرفها؟!

وهذه قطرة من بحر من بعض أسرار هذه الحروف والله أعلم.[١٨٤] وللبيضاوي إشارة إلى نحو هذا القول دون الإشارة إلى صاحبه، حيث قال: "وقيل: الألف من أقصى الحلق وهو مبدأ المخارج، واللام من طرف اللسان وهو أوسطها، والميم من الشفة، وهو آخرها؛ جمع بينها إيماء أن العبد يكون أول كلامه وأوسطه وآخره ذكر الله تعالى".[١٨٥] وذكر ذلك أيضاً الرازي في تفسيره.[١٨٦] ويبدوا أن ابن القيم – رحمه الله – استفاد من ذلك وتوسع في بيانه.

المبحث السادس: إنها مستودع أسرار القرآن

ذكر هذا القول القرطبي في تفسيره حيث قال: "وروي عن محمد بن عليّ الترمذي أنه قال: إن الله تعالى أودع جميع ما في تلك السورة من الأحكام والقصص في الحروف التي ذكرها في أول السورة، ولا يعرف ذلك إلا نبي أو وليّ، ثم بين ذلك في جميع السورة ليفقه الناس".[١٨٧]

---

(١٨٣) هكذا في الأصل ويبدو أن الصفة الخامسة هي القلقلة.

(١٨٤) بدائع الفوائد (٣/٦٩٢، ٦٩٣)، ويلاحظ أن مثل هذه الاستنباطات ترتبط بوجه ما بالتفسير الإشاري الذي لا يقوم عليه دليل يصح الاحتجاج به.

(١٨٥) أنوار التنزيل (١/١٥).

(١٨٦) مفاتيح الغيب (٢/٨).

(١٨٧) الجامع (١/١٥٦).

ولا ريب أن إنزال الأولياء منزلة الأنبياء في معرفة أسرار تلك الحروف يجرُّ إلى التفسيرات المنكرة التي أنكرها العلماء على الصوفية الذين تكلموا في التفسير بحسب أذواقهم ومواجيدهم لا بحسب قواعد التفسير المعروفة، وفي ذلك يقول الدكتور صبحي الصالح: "ولا ريب أن للصوفية في مجال هذه التفسيرات الباطنية آراء أبعد شطحاً وأغرب لفظاً، وأغمض معنىً، ولا نرى أدلَّ على ذلك من قول الشيخ محيي الدين بن عربي في "الفتوحات المكية" ما خلاصته: اعلم أن مبادئ السور المجهولة لا يعلم حقيقتها إلا أهل الصور المعقولة، فجعلها تبارك وتعالى تسعاً وعشرين سورة، وهو كمال الصورة: ﴿ وَٱلْقَمَرَ قَدَّرْنَٰهُ مَنَازِلَ ﴾ [يس: ٣٩].

والتاسع والعشرون: القطب الذي قوام الفلك، وهو علة وجوده، وهو سورة آل عمران ﴿ الٓمٓ ۝ ٱللَّهُ ﴾ [آل عمران، ١-٢]. ولولا ذلك لما ثبتت الثمانية والعشرون حرفاً، وجملتها على تكرار الحروف ثمانية وسبعون حرفاً. فالثمانية حقيقة البضع قال صلى الله عليه وسلم: "الإيمان بضع وسبعون"(١٨٨) وهذه الحروف ثمانية وسبعون، فلا يكمل عبد أسرار الإيمان حتى يعلم حقائق هذه الحروف في سورها...إلخ".

إلى أن يقول في موضع آخر: "ثم جعل سبحانه هذه الحروف على مراتب، منها موصول، ومنها مقطوع، وليس في كل قطع وصل، فكل وصلٍ يدل على فصل، وليس كل فصل يدل على وصل، والوصل والفصل في الجمع وغير الجمع والفصل وحده في عين الفرق، فما أفرده من هذا فإشارة إلى فناء رسم العبد أزلاً، وما أثبته فإشارة إلى وجود رسم العبودية حالاً، وما جمعه فإشارة إلى الأبد بالموارد التي لا تتناهي. والإفراد للبحر الأبدي، والمثنى للبرزخ المحمدي الإنساني. والألف فيما نحن فيه إشارة إلى التوحيدي، والميم إشارة إلى الملك الذي لا يبيد، واللام بينهما واسطة ليكون بينهما رابطة...إلخ:".

ثم عقب الدكتور صبحي الصالح بقوله: "هذه الشطحات الصوفية تنبيء عن رأي أصحابها خاصة، لأنها تعتمد على أذواقهم ومواجيدهم، وتستمد سريتها من مصطلحاتهم وأسرارهم، فلا يمكن إذن أن تعطي صورة صادقة عن التفسير الإسلامي المعتمد لفواتح السور".(١٨٩)

وقريب من هذا ما ذكره الرازي ولم ينسبه إلى أحد: "الألف إشارة إلى مالا بد منه من الاستقامة في أول الأمر، وهو رعاية الشريعة؛ قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَٰمُواْ ﴾ [فصلت: ٣٠]. واللام إشارة إلى الانحناء الحاصل عند المجاهدات، وهو رعاية الطريقة، قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا ﴾ [العنكبوت: ٦٩]، والميم إشارة إلى أن يصير العبد في مقام المحبة، كالدائرة التي يكون نهايتها عين بدايتها وبدايتها عين نهايتها، وذلك إنما يكون بالفناء في الله تعالى بالكلية، وهو مقام الحقيقة، قال تعالى: ﴿ قُلِ ٱللَّهُ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِى خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ ﴾ [الأنعام: ٩١].(١٩٠)

---

(١٨٨) أخرجه مسلم في صحيحه بهذا اللفظ في كتاب الإيمان باب بيان عدد شعب الإيمان. حديث رقم ٥٠.

(١٨٩) مباحث في علوم القرآن ص (٢٣٨، ٢٣٩).

(١٩٠) مفاتيح الغيب (٨/٢).

ولا ريب أن في هذا الكلام من الضلال ما قد يؤدي إلى الكفر والقول بإسقاط التكاليف لأنه جعل رعاية الشريعة إنما تكون في أول الأمر فقط، أما مقام الفناء في الله – على قولهم – لا يحتاج العبد معه إلى رسوم وهي العبادات الظاهرة، وقد يعنون بقوله تعالى: ﴿ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ ﴾ [الأنعام: ٩١]، تلك العبادات من صلاة وصيام وزكاة وغير ذلك، ولا ريب أن كلام الله تعالى ينزه عن مثل هذا الهذيان والضلال.

وللحرالي كلام في تفسير هذه الحروف لا يخرج عن التفسير الصوفي الإشاري المحاط بهالة من المصطلحات الغريبة التي اشتهر بها الصوفية.[١٩١]

المبحث السابع: أنها معجزة دالة على صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

فإن التكلم بهذه الحروف وإن كان معتاداً لكل أحدٍ، إلا أن تسمية هذه الحروف بهذه الأسماء لا يعرفه إلا من اشتغل بالتعلم والاستفادة، فلما أخبر الرسول عليه الصلاة والسلام عنها من غير سبق تعلم واستفادة، كان ذلك إخباراً عن الغيب، فلهذا السبب قدم الله تعالى ذكرها ليكون أول ما يُسمع من هذه السورة معجزة دالة على صدقه. ذكر ذلك الزمخشري في الكشاف وأبو السعود في تفسيره، والرازي في مفاتيح الغيب وصديق حسن خان في "فتح البيان" والبيضاوي في "أنوار التنزيل" والنسفي في تفسيره ولم ينسبوه إلى أحد، ويبدو أنهم أخذوه جميعاً عن الزمخشري.[١٩٢]

وهذا يدل على أن هذه الألفاظ التي يعبر بها عن حروف المعجم ما هي إلا أسماء لتلك الحروف، وقد عبر عن ذلك الزمخشري فقال: "اعلم أن الألفاظ التي يتهجى بها أسماء، مسمياتها الحروف المبسوطة التي منها ركبت الكلم فقولك: ضاد، اسم سمي به "ضه" من ضرب إذا تهجيته، وكذا: راء، باء: اسمان لقولك: ره، به ... ثم إني عثرت من جانب الخليل على نصّ في ذلك. قال سيبويه: قال الخليل يوماً – وسأل أصحابه- : كيف تقولون إذا أردتم أن تلفظوا بالكاف التي في لك والباء التي في ضرب؟ فقيل: نقول: باء، كاف، فقال: إنما جئتم بالاسم، ولم تلفظوا بالحرف، وقال: أقول: كه، به".[١٩٣]

وقال أبو السعود: " الألفاظ التي يعبر بها عن حروف المعجم التي من جملتها المقطعات المرقومة في فواتح السور الكريمة أسماء لها، لا ندراجها تحت حدّ الاسم، ويشهد به ما يعتريها من التعريف والتنكير والجمع والتصغير وغير ذلك من خصائص الاسم، وقد نصّ على ذلك أساطين أئمة العربية، وما وقع في عبارات المتقدمين من التصريح بحرفيتها محمول على المسامحة"[١٩٤] ثم استدلّ بذلك على صدق نبوة النبي صلى الله عليه وسلم.[١٩٥]

---

(١٩١) انظر نظم الدرر (٣١/١).

(١٩٢) انظر الكشاف (٢٨/١، ٢٩)، مفاتيح الغيب (٨/٢)، أبو السعود (٢٢/١)، أنوار التنزيل (١٣/١)، فتح البيان (٦٦/١)، لباب التأويل (٢٣/١)، النسفي (٩/١).

(١٩٣) الكشاف (١٩/١، ٢٠).

(١٩٤) تفسير أبي السعود (٢٠/١). وانظر تفسير النسفي (٩/١).

(١٩٥) تفسير أبي السعود (٢٢/١).

المبحث الثامن: أقوال أخرى

وهناك أقوال أخرى في معنى الأحرف المقطعة في أوائل السور أو حكمتها لم يكتب لها الانتشار، ولم ينقلها غير الآحاد، ولم أجد حولها كلاماً كثيراً. لذا فإنني اكتفي هنا بسياقها على سبيل الاختصار، ومن ذلك:

أولاً: من الأقوال في معاني الأحرف المقطعة

١- قيل: كل حرف منها يشير إلى نعمة من نعم الله، وقيل إلى ملك، وقيل إلى نبي. ذكره الصاوي في حاشيته على الجلالين ولم ينسبه إلى أحد.[١٩٦] وقاله ابن جبير عن ابن عباس كما في المحرر الوجيز.[١٩٧]

٢- أن كل واحدٍ من هذه الحروف يدلُّ على فعلٍ من الأفعال، فالألف معناه: ألفَ الله محمداً فبعثه نبيًّا، واللام: أي لامه الجاحدون. والميم: أي ميم الكافرون: غيظوا وكبتوا بظهور الحق. ذكره الرازي في تفسيره.[١٩٨]

٣- قول أبي بكر التبريزي: "إن الله تعالى علم أن طائفة من هذه الأمة تقول بقدم القرآن. فذكر هذه الحروف تنبيهاً على أن كلامه مؤلف من هذه الحروف، فيجب ألا يكون القرآن قديماً" ذكره الرازي في تفسيره.[١٩٩]

٤- قول القاضي المازري أن "المراد بـ ﴿الٓمٓ﴾ أي ﴿الٓمٓ﴾ بكم ذلك الكتاب أي نزل عليكم. والإلمام الزيارة، وإنما قال الله تعالى ذلك، لأن جبريل عليه السلام نزل به نزول الزائر. ذكره الرازي في تفسيره.[٢٠٠]

٥- أنها رموز لكلمات وجمل لها معاني في اللغة الهيروغليفية (المصرية القديمة) وليست من حروف المعجم المعروفة. وصاحب هذا القول هو سعد عبدالمطلب العدل، وقد ألف كتاباً في ذلك أسماه: "الهيروغليفية تفسر القرآن الكريم".[٢٠١]

ومعنى هذا القول أن النبي صلى الله عليه وسلم والصحابة والتابعون والأجيال المتلاحقة كانوا يجهلون معاني تلك الحروف أو الرموز، لأن أحداً منهم ما كان يعلم عن الهيروغليفة شيئاً، حتى جاء صاحب هذا القول ليعلم الأمة شيئاً في دينها لم يعلمه رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا أصحابه ولا سائر القرون المتقدمة والمتأخرة وهذا لا يقول به عاقل.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية — رحمه الله — "فمن قال عن جبريل ومحمد صلوات الله وسلامه عليهما، وعن الصحابة والتابعين لهم بإحسان وأئمة المسلمين والجماعة: أنهم كانوا لا يعرفون شيئاً من معاني هذه الآيات [أي المتشابهات] بل استأثر الله بعلم معناها كما استأثر بعلم وقت الساعة، وإنما كانوا يقرأون ألفاظاً لا يفهمون لها معنى كما يقرأ الإنسان كلاماً لا يفهم منه شيئاً، فقد كذب على القوم، والنقول المتواترة عنهم تدلّ على نقيض هذا".[٢٠٢]

---

(١٩٦) حاشية الصاوي على الجلالين (١/١٠).

(١٩٧) المحرر الوجيز (١/٨٢).

(١٩٨) مفاتيح الغيب (٢/٧).

(١٩٩) مفاتيح الغيب (٢/٨).

(٢٠٠) نفس المصدر والصفحة.

(٢٠١) لم يكتف صاحب هذا القول بتفسير فواتح السور من الأحرف المقطعة باللغة الهيروغليفية بل إنه تعدى على بعض المفردات القرآنية وفسرها بنفس اللغة كـ ﴿الحطمة﴾ و ﴿عرفات﴾ وغيرها.

(٢٠٢) مجموع فتاوى شيخ الإسلام (١٧/٤٢٥).

قلت: فكيف إذا ادعى شخص أنه يفهم ما لم يفهمه رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا الصحابة ولا التابعين ولا الأئمة المعتبرين؟!

ويكفي في بطلان هذا القول أن أحد كبار المتخصصين[٢٠٣] في اللغة المصرية القديمة أنكره واستشنعه ورآه مخالفاً حتى للغة الهيروغليفية التي زعم أنها تفسر القرآن الكريم.

ثانياً: من الأقوال الوارد في الحكمة من الأحرف المقطعة في أوائل السور

١- أنها إمارة قد كان الله تعالى جعلها لأهل الكتاب، أنه سُينزل على محمدٍ كتاباً في أول سورٍ منه حروف مقطعة؛ ذكره ابن عطية في "المحرر الوجيز".[٢٠٤]

٢- وقيل إنها للتعبير بمعنى أن الله تعالى عيَّر عقول الخلق في ابتداء خطابه ليعلموا أن لا سبيل لأحد إلى معرفة خطابه إلا باعترافهم بالعجز عن معرفة كنه حقيقة خطابه. ذكره الخازن في "لباب التأويل".[٢٠٥]

٣- أنها للتعليم: قال عبدالعزيز بن يحيى: إن الله تعالى إنما ذكرها لأن في التقدير كأن الله تعالى قال: اسمعوها مقطعة، حتى إذا وردت عليكم مؤلفة كنتم قد عرفتموها قبل ذلك، كما أن الصبيان يتعلمون هذه الحروف أولاً مفردة، ثم يتعلمون المركبات". ذكره الرازي في تفسيره.[٢٠٦]

٤- أنها من قبيل الثناء على الله تعالى. ذكر الرازي أن ابن الجوزي رواه عن ابن عباس.[٢٠٧]

٥- قول الشيخ محمد متولي الشعراوي أنها ذكرت في القرآن كحروف استقلالية لنعرف ونحن نتعبد بتلاوة القرآن الكريم أنا نأخذ حسنة على كلّ حرف .... فحينا نقرأ ﴿الٓمٓ﴾ ونحن لا نفهم معناها نعرف أن ثواب القرآن على كل حرف نقرؤه سواء فهمناه أم لم نفهمه.[٢٠٨]

الخاتمة

وفيها: خلاصة القول

من خلال دراسة هذا الموضوع، والنظر في أقوال الأئمة والعلماء في معاني الحروف المقطعة التي افتتحت بها بعض السور؛ يترجح القول بأنها من المتشابه الذي استأثر الله تعالى بعلمه، ولم يجعل لخلقه سبيلاً إلى معرفته، وذلك مثل وقت قيام الساعة، وظهور الدجال، وخروج يأجوج ومأجوج، ونزول عيسى بن مريم وظهور الدابة، وطلوع الشمس من مغربها وكيفية استواء الله على عرشه وغير ذلك. فمعرفة المعنى المراد بالأحرف المقطعة من هذا النوع من المتشابه. أما الحكمة المرادة من إيرادها فمبحث آخر غير هذا.

وقد ترجح لي ذلك بعد البحث للأسباب التالية:

---

(٢٠٣) هو الدكتور عبدالحليم نور الدين أستاذ اللغة المصرية القديمة ورئيس قسم الآثار المصرية بجامعة القاهرة، والأمين العام للمجلس الأعلى للآثار سابقاً. وانظر ردّه على الكتاب والمؤلف في أحد ملاحق الكتاب نفسه ص (١٨٧- ١٩٦).

(٢٠٤) المحرر الوجيز (٨٢/١).

(٢٠٥) لباب التأويل (٢٣/١).

(٢٠٦) نفس المصدر والصفحة.

(٢٠٧) نفس المصدر والصفحة.

(٢٠٨) من خواطر الشيخ حول القرآن الكريم نقلاً عن موقعه على الإنترنت.

أولاً: أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يرد عنه شيء في معاني تلك الحروف مع مسيس الحاجة إلى معرفة ذلك وكثرة وروده في القرآن الكريم.

ثانياً: أن هذا القول مرويّ عن الخلفاء الراشدين الأربعة، وقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: "عليكم بسنتي وسنّة الخلفاء الراشدين من بعدي".[٢٠٩]

ثالثاً: أنه قول كثير من أهل العلم من الصحابة والتابعين وغيرهم كابن مسعود والشعبي، وأبي صالح، وسفيان الثوري، وعبدالرحمن بن زيد بن أسلم، والحسين بن الفضل والربيع بن خثيم، وأبي بكر الأنباري وجابر بن عبدالله بن رئاب وأبي حاتم وهود ابن محكم الهواري وقد رجحه ابن حبان والقرطبي والسيوطي وغيرهم كما قدمنا.

رابعاً: أنه القول الأسلم والأبعد عن الكلام في كتاب الله تعالى بغير علم ولا برهان.

خامساً: أنها حروف وليست ألفاظاً محددة المعاني معروفة المباني حتى يسهل معرفة معانيها والبحث في مراد الله منها.

سادساً: أن الذين تكلموا فيها من الصحابة والتابعين ومن بعدهم لم يتفقوا على شيء، بل كثرت اختلافاتهم وتضاربت آراؤهم، حتى أن الواحد منهم كان ينقل عنه عدة أقوال في الفاتحة الواحدة.

سابعاً: أن ابن عباس رضي الله عنهما وهو من أعظم المفسرين لهذه الأحرف لم يهتد إلى شيء ولذلك ورد عنه أنه قال: عجزت العلماء عن إدراكها.[٢١٠] وروي عنه أيضاً أنها هي المتشابهات.[٢١١]

ثامناً: أن العلماء جميعاً متفقون على أنها من المتشابه، فلم أجد من ذكر أنها من المحكم، أما اختلافهم ففي جواز البحث في معانيها؛ منع ذلك بعضهم كالخلفاء الأربعة، وأجازه البعض كابن عباس وغيره.

تاسعاً: القول بأنها من المتشابه الذي لا يعلمه إلا الله ينهي ذلك الاختلاف الذي وصل إلى حدّ التناقض والتخبط في تفسير هذه الحروف، ويقطع الطريق على الذين يُحدثون أقوالاً أخرى مبتدعة فيقول أحدهم: إذا كان السابقون اختلفوا في المسألة على عشرين قولاً، فلماذا لا أكون أنا المجتهد الحادي والعشرين؟ وقد نسي هذا القائل أنَّ للاجتهاد شروطاً لا يتوفر فيه بعضها فضلاً عن استيفائها كلها حتى يسمح له بتصدر مقام الاجتهاد.

عاشراً: القول بأنها من المتشابه لا يقدح في كون القرآن نزل بلسانٍ عربي مبين، لهداية الخلق وإرشادهم إلى سواء السبيل، لأن هذا من باب الابتلاء والاختبار؛ ليهلك من هلك عن بينة بردّ هذه الأحرف وإنكارها، ويحيى من حيَّ عن بينة بقبولها والإيمان بأنها من كتاب الله الذي ﴿لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ [سورة فصلت: ٤٢].

حادي عشر: القول بأنها من المتشابه لا يمنع من أن لها معاني عظيمة، استأثر الله تعالى بعلمها.

---

(٢٠٩) رواه الإمام أحمد في المسند برقم ١٦٦٩٢ أبو داود كتاب السنة باب في لزوم السنة رقم ٤٦٠٧ والترمذي كتاب العلم باب ما جاء في الأخذ بالسنة رقم ٢٦٧٦ وابن ماجه في المقدمة باب إتباع سنة الخلفاء الراشدين المهديين رقم ٤٢.

(٢١٠) تفسير أبي السعود (١/١٢).

(٢١١) ذكره عنه ابن تيمية في مجموع الفتاوى (١٧/٤٢٠).

ثاني عشر: القول بأنها من المتشابه لا يمنع ما ذكره العلماء من حكم في افتتاح بعض السور بهذه الحروف المقطعة.

ومن أبرز العلماء الذين رأيت لهم كلاماً صريحاً في اختيار هذه الأقول وتضعيف ما سواه الإمام الشوكاني – رحمه الله – ، فقد ذكر كلام الزمخشري وردَّ عليه كما قدمنا، وردَّ كذلك القول بالتحدي وقد ذكرت كلامه في ذلك ورددت عليه، ورد كذلك القول بأن هذه الحروف على مذهب العرب في الاختصار والإيجاز وبين أن هذه الحروف ليست من هذا الجنس لأنه لم يتقدمها ما يدلّ عليها ويفيد معناها كما في كلام العرب.

ثم قال – رحمه الله – : "وإذا عرفت هذا فاعلم أن من تكلم في بيان معاني هذه الحروف جازماً بأن ذلك هو ما أراده الله عزَّ وجلَّ، فقد غلط أقبح الغلط، وركب في فهمه ودعواه أعظم الشطط.... وإذا تقرر لك أنه لا يمكن استفادة ما ادعوه من لغة العرب وعلومها، لم يبق حينئذٍ إلا أحد أمرين:

الأول: التفسير بمحض الرأي الذي ورد النهي عنه والوعيد عليه، وأهل العلم أحق الناس بتجنبه والصّد عنه والتنكب عن طريقه، وهم أتقى لله سبحانه وتعالى من أن يجعلوا كتاب الله سبحانه وتعالى ملعبةً لهم يتلاعبون به، ويضعون حماقات أنظارهم وخزعبلات أفكارهم عليه.

الثاني: التفسير بتوقيف عن صاحب الشرع، وهذا هو المهيع الواضح والسبيل القويم، بل الجادة التي ما سواها مردوم والطريقة العامرة التي ما عداها معدوم، فمن وجد شيئاً من هذا فغير ملوم أن يقول بملء فيه ويتكلم بما وصل إليه علمه. ومن لم يبلغه شيء من ذلك فليقل: لا أدري، أو الله أعلم بمراده.

فقد ثبت النهي عن طلب فهم المتشابه، ومحاولة الوقوف على علمه مع كونه ألفاظاً عربية وتراكيب مفهومة، وقد جعل الله تتبع ذلك صنيع الذين في قلوبهم زيغ، [٢١٢] فكيف بما نحن بصدده؟ فإنه ينبغي أن يقال: إنه متشابه المتشابه على فرض أن للفهم إليه سبيلاً ولكلام العرب فيه مدخلاً، فكيف وهو خارج عن ذلك على كلّ تقدير!

.... فإن قلت: هل ثبت عن رسول الله صلى الله عليه وسلم في هذه الفواتح شيء يصلح للتمسك به؟

قلت: لا أعلم أن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلّم تكلم في شيء من معانيها، بل غاية ما ثبت عنه هو مجرد عدد حروفها ... فإن قلت: هل روي عن الصحابة شيء من ذلك بإسناد متصل بقائله أم ليس إلا ما تقدم من حكاية القرطبي عن ابن عباس وعلي؟

---

(٢١٢) قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "إن الله ذم الزائغين بالجهل وسوء القصد، فإنهم يقصدون المتشابه يبتغون تأويله، ولا يعلم تأويله إلا الراسخون في العلم وليسوا منهم، وهم يقصدون الفتنة، لا يقصدون العلم والحق" ثم ذكر شيخ الإسلام الأقوال في المتشابه وبين أن الراسخين في العلم يعلمون معانيه على جميع الأقوال إلا القول الذي ذكر أن المتشابه هو الحروف المقطعة في أوائل السور، فإنه لم يقطع بمعرفة العلماء له بل قال: "هذه الحروف قد تكلم في معناها أكثر الناس، فإن كان معناها معروفاً فقد عرف معنى المتشابه، وأن لم يكن معروفاً وهي المتشابه، كان ما سواها معلوم المعنى وهذا المطلوب". مجموع فتاوى شيخ الإسلام (١٧/٤٠٥، ٤٢٠).

قلت: " قد روى ابن جرير والبيهقي في كتاب الأسماء والصفات عن ابن مسعود أنه قال: ﴿ الٓمٓ ﴾ حروف اشتقت من حروف اسم الله" ثم ذكر الروايات التي رواها ابن جرير وابن أبي حاتم وابن المنذر وابن مردويه والبيهقي في الأسماء والصفات عن ابن عباس وابن مسعود والربيع بن أنس في تفسير هذه الأحرف، وقد ذكرتها جميعاً في مواضعها. ثم قال: "وقد روي نحو هذه التفاسير عن جماعة من التابعين منهم عكرمة والشعبي والسديّ وقتادة ومجاهد والحسن.

فإن قلت: هل يجوز الاقتداء بأحد من الصحابة قال في تفسير شيء من هذه الفواتح قولاً صح إسناده إليه؟

قلت: لا لما قدّمنا، إلا أن يعلم أنه قال ذلك عن علم أخذه عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم.

فإن قلت: هذا مما لا مجال للاجتهاد فيه، ولا مدخل للغة العرب، فلم لا يكون له حكم الرفع؟

قلت: تنزيل هذا منزلة المرفوع وإن قال به طائفة من أهل الأصول وغيرهم، فليس مما ينشرح له صدور المنصفين، ولا سيما إذا كان في مثل هذا المقام وهو التفسير لكلام الله سبحانه، فإنه دخول في أعظم الخطر بما لا برهان عليه صحيح إلا مجرد قولهم: إنه يبعد من الصحابي كلّ البعد أن يقول بمحض رأيه فيما لا مجال فيه للاجتهاد، وليس مجرد هذا الاستبعاد مسوّغاً للوقوع في خطر الوعيد الشديد. على أنه يمكن أن يذهب بعض الصحابة إلى تفسير بعض المتشابه كما تجده كثيراً في تفاسيرهم المنقولة عنهم، ويجعل هذه الفواتح من جملة المتشابه.

ثم ههنا مانع آخر وهو أن المروي عن الصحابة في ذلك مختلف متناقض، فإن عملنا بما قاله أحدهم دون الآخر كان تحكماً لا وجه له، وإن عملنا بالجميع كان عملاً بما هو مختلف متناقض، ولا يجوز.

ثم ههنا مانع غير هذا المانع، وهو أنه لو كان شيء لما قالوه مأخوذاً عن النبي صلى الله عليه وسلم، لا تفقوا عليه، ولم يختلفوا كسائر ما هو مأخوذ عنه، فلما اختلفوا في هذا، علمنا أنه لم يكن مأخوذاً عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم.

ثم لو كان عندهم شيء عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم في هذا لما تركوا حكايته عنه، ورفعه إليه، لا سيما عند اختلافهم، واضطراب أقوالهم في مثل هذا الكلام الذي لا مجال للغة العرب فيه، ولا مدخل لها.

والذي أراه لنفسي، ولكلّ من أحبّ السلامة واقتدى بسلف الأمة: أن لا يتكلم بشيء من ذلك، مع الاعتراف بأن في إنزالها حكمة لله عزَّ وجلَّ، لا تبلغها عقولنا، ولا تهتدي إليها أفهامنا، وإذا انتهيت إلى السلامة في مداك، فلا تجاوزه."(٢١٣)

هذا فيما يتعلق بتفسير المعنى أما الحكمة واللطائف فأرى أن الأمر في ذلك واسع طالما أن القول له ما يؤيده من اللغة أو من الاستقراء أو السياق أو غير ذلك من المرجحات، والقرآن مليء بالحكم واللطائف وفي كل يوم يتضح للعلماء فيه معنى جديد، فهو كالشجرة الطيبة التي ﴿ تُؤْتِيٓ أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا ﴾ [سورة إبراهيم، ٢٥].

(٢١٣) فتح القدير (١/ ٢٩- ٣٢) باختصار.

وقد قال ابن القيم بعد أن ذكر بعض حكم الأحرف المقطعة وهذه قطرة من بحر من بعض أسرار هذه الحروف والله أعلم."[٢١٤]

وقال في موضع آخر: "فمتى لاح لك من هذه الأسرار، وكشف لك عن مكنونها فِكْرٌ، فاشكر الواهب للنعمة، و ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [طه: ١١٤]."[٢١٥]

ومن أصحّ ما ذكره العلماء في هذا السياق كون هذه الأحرف موضوعة للإعجاز والتحدي وقد قال بهذا جمع غفير من أهل العلم قد تقدم ذكرهم، ولا يعترض على ذلك بأن هذا القول لم يقل به صحابي ولا تابعي، لأن هؤلاء كانوا يشتغلون بتفسير المعنى غالباً، وأما الأسرار والحكم واللطائف فقد توسع فيها من جاء بعدهم، وهي ليست تفسيراً لمعاني القرآن، ولم يجزم صاحبها بأنها مراد الله سبحانه، وإنما يقول هذا ما فهمته أنا في سبب افتتاح بعض سور القرآن بالأحرف الهجائية المقطعة.

وللإمام ابن كثير – رحمه الله – نصٌّ يوضح أن هناك فرقاً بين الأقوال المتعلقة بالمعنى والأقوال المتعلقة بالحكمة، وقد ذكرنا بعضه إلا أننا نسوقه بتمامه لأهميته، فقد قال رحمه الله: "... والمقام الآخر في الحكمة التي اقتضت إيراد هذه الحروف في أوائل السور ما هي؟ مع قطع النظر عن معانيها في أنفسها.

فقال بعضهم: إنما ذكرت ليعرف بها أوائل السور، حكاه ابن جرير وهذا ضعيف، لأن الفصل حاصل بدونها فيما لم تُذكر، وفيما ذكرت فيه البسملة تلاوة وكتابة.

وقال آخرون: بل ابتدئ بها لتُفتح باستماعها أسماع المشركين إذ تواصوا بالإعراض عن القرآن، حتى إذا استمعوا له تلا عليهم المؤلَّف منه، حكاه ابن جرير أيضاً وهو ضعيف.

وقال آخرون: بل إنما ذكرت هذه الحروف في أوائل السور التي ذكرت فيها بياناً لأعجاز القرآن وأن الخلق عاجزون عن معارضته بمثله، هذا مع أنه مركب من هذه الحروف المقطعة التي يتخاطبون بها"[٢١٦] ثم مال – رحمه الله –إلى هذا القول، وقد تقدم كلامه في ذلك.

ولا يمنع من هذا ما ذكره ابن القيم – رحمه الله – من مناسبة هذه الحروف بعضها لبعض من ناحية المخارج والصفات، على ما ذكره، ومناسبة الحروف المفردة كـ ﴿قٓ﴾ و ﴿صٓ﴾ لموضوعات السور التي افتتحت بها.

والله أعلم وأحكم وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع العربية

السيوطي، جلال الدين. *الإتقان في علوم القرآن.* شركة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة: الطبعة الرابعة، ١٣٩٨هـ.

العثيمين، محمد بن صالح. *أحكام من القرآن الكريم.* دار الوطن، الرياض: الطبعة الأولى،

(٢١٤) بدائع الفوائد (٣/١٤٩).

(٢١٥) بدائع الفوائد (١/١٦٢).

(٢١٦) تفسير ابن كثير (١/٥٥).

١٤٢٦هـ- ٢٠٠٦م.

العمادي، أبو السعود محمد بن محمد. إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، دار إحياء التراث العربي، بيروت: الطبعة الأولى.

البيهقي، أحمد بن الحسين. *الأسماء والصفات*. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى.

الشنقيطي، محمد الأمين. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. الطبعة الأولى على نفقة الأمير أحمد ابن عبدالعزيز آل سعود ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب. *إعجاز القرآن*. تحقيق: عماد الدين أحمد حيدر، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ.

العكبري، عبدالله بن الحسين. *إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن*. أبو البقاء دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م.

البيضاوي، ناصر الدين. *أنوار التنزيل*. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

الجزائري، أبو بكر. *أيسر التفاسير*، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

لابن القيم. *بدائع الفوائد*. دار الكتاب العربي، بيروت: الطبعة الأولى، بدون تاريخ.

الزركشي، بدر الدين. *البرهان في علوم القرآن*، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، بيروت: الطبعة الثالثة، ١٤٠٠هـ.

صقر، السيد أحمد. *تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة*. شرح: دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الثالثة، ١٤٠١هـ- ١٩٨١م.

ابن كثير، أبو الفداء. *تفسير القرآن العظيم*. دار الريان، بيروت: الطبعة الرابعة، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

تفسير النسفي. دار الكتاب العربي، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

حجازي، د. محمد محمود. *التفسير الواضح*. دار الكتاب العربي، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م.

القاسم، أحمد بن عبدالرحمن. *تفسير القرآن بالقرآن والسنة والآثار*. الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.

الطيب، أسعد محمد. تفسير ابن أبي حاتم. تحقيق: مكتبة: نزار الباز، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م.

السمعاني، أبو المظفر. *تفسير القرآن*. تحقيق غنيم عباس وياسر إبراهيم. دار الوطن، الرياض، الطبعة الأولى.

الصنعاني، عبدالرزاق بن همام. *تفسير القرآن*، تحقيق د. مصطفى مسلم، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ.

الوهيبي، عبدالله بن إبراهيم. *تفسير القرآن للعزبن عبدالسلام*، تحقيق، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ- ١٩٩٦م.

الشدي، د. عادل. *تفسير الراغب الأصفهاني من أول سورة آل عمران وحتى الآية رقم ١١٣ من سورة النساء*. تحقيق: دار الوطن، الرياض: الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ.

العثيمين، محمد بن صالح. *تفسير سورة يس*. مكتبة التراث الإسلامي، القاهرة: الطبعة الأولى. بدون تاريخ.

الزحيلي، المنير. *التفسير*. وهبة دار الفكر المعاصر، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١هـ.

طنطاوي، سيد محمد. *التفسير الوسيط*. دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ١٩٩٨م.

رضا، محمد رشيد. *تفسير المنار*. دار المنار، مصر: الطبعة الرابعة، ١٣٧٣هـ.

المراغي، أحمد مصطفى. *تفسير المراغي*. دار الفكر، بيروت: الطبعة الثالثة ١٩٩٤م.

ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. مطبعة عيسى الحلبي وشركاه، القاهرة: الطبعة الأولى، ١٣٨٤هـ.

تهذيب التهذيب ابن حجر العسقلاني، القاهرة، دار الكتاب الإسلامي، الطبعة الأولى، بدون تاريخ.

الحمد، عبدالقادر شيبه. *تهذيب التفسير*. مكتبة المعارف، الرياض، ١٤١٤هـ.

السعدي، عبدالرحمن. *تيسير الكريم الرحمن*. دار المدني، جدة، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ.

القرطبي، أبو عبدالله. *الجامع لأحكام القرآن*. دار إحياء التراث العربي، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ- ١٩٨٥م.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل القرآن*، دار الفكر، بيروت: الطبعة الأولى ١٤٠٥هـ - ١٩٨٤م.

الثعالبي، لعبد الرحمن. *الجواهر الحسان*. تحقيق: أبي محمد الغماري، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

الصاوي، أحمد بن محمد. *حاشية الصاوي على الجلالين*. ضبط وتصحيح: محمد عبدالسلام شاهين. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤١٥هـ- ١٩٩٥م.

السيوطي، جلال الدين. *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى.

الآلوسي، شهاب الدين. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. دار إحياء التراث العربي، بيروت.

ابن الجوزي، أبو الفرج. *زاد المسير في علم التفسير*. المكتب الإسلامي، بيروت: الطبعة الرابعة، - ١٩٨٧م.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*، دار السلام، الرياض: الطبعة الثانية، ١٤١٩هـ.

عبدالباقي، محمد فؤاد. *صحيح مسلم*. تحقيق وتصحيح وترقيم: رئاسة البحوث العلمية والإفتاء، الرياض ١٤٠٠هـ.

خان، صديق حسن. *فتح البيان في مقاصد القرآن*. عني بطبعه عبدالله الأنصاري. المكتبة العصرية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.

الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير*، الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير. دار الفكر، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤٠١هـ-١٩٨١م.

نصار، د. حسين. *فواتح سور القرآن*. مكتبة الخانجي، القاهرة: الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. دار الشروق، القاهرة.

كشك، عبدالحميد. *في رحاب التفسير*. المكتب المصري الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى ١٩٩٤م.

يوسف، حسن. *القول المبين في تفسير سورة يس*. مركز الكتاب للنشر، مصر، ١٤١٢هـ.

أحمد، مصطفى حسين. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل. للزمخشري، ضبط وتصحيح. دار الكتاب العربي، بيروت: الطبعة الثالثة، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧.

الخازن، علاء الدين علي بن محمد. *لباب التأويل*. ضبط: عبدالسلام شاهين. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

الصالح، د. صبحي. *مباحث في علوم القرآن*. دار العلم للملايين، بيروت: الطبعة العاشرة ١٩٧٧م.

العدل، سعد عبدالمطلب. *الهيروغليفية تفسّر القرآن الكريم*. مكتبة مدبولي، القاهرة: الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

ابن قاسم، عبدالرحمن وابنه محمد. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*. جمع وترتيب، الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء، الرياض، تصويراً عن الطبعة الأولى ١٣٩٨هـ.

محمد، عبدالسلام عبدالشافي. *المحرر الوجيز لابن عطية الأندلسي*. تحقيق. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤١٣هـ- ١٩٩٣م.

ضميرية، عثمان جمعة وآخرين.. *معالم التنزيل للبغوي*. تحقيق، دار طيبة، الرياض: الطبعة الأولى ١٤١٤هـ- ١٩٩٣م.

الصابوني، محمد علي. *معاني القرآن*. أبو جعفر النحاس، تحقيق، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ.

الرازي، فخر الدين. *مفاتيح الغيب*. دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م.

المرعشلي، يوسف. *نزهة القلوب في تفسير غريب القرآن*، لأبي بكر السجستاني، تحقيق، دار المعرفة، بيروت: الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ.

البقاعي، برهان الدين. *نظم الدرر في تناسب الآيات والسور*. تحقيق: عبدالرزاق غالب المهدي، دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

الماوردي، للقاضي. *النكت والعيون*. مراجعة السيد عبدالمقصود، دار الكتب العلمية، بيروت: الطبعة الأولى.

أبو العلا، محمد مصطفى. *نور الإيمان في تفسير القرآن*. دار البشائر، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١هـ.

الرومي، أ.د. فهد. *وجوه التحدي والإعجاز في الأحرف المقطعة في أوائل السور*. مكتبة التوبة. الرياض: الطبعة الأولى ١٤١٧هـ.

ضيف، شوقي. *الوجيز في تفسير القرآن*. دار المعارف، مصر، ١٩٩٤م.

الواحدي، أبي الحسن. *الوسيط*. تحقيق: عادل عبدالموجود وآخرين، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

Split Letters Prefixing Quranic Chapters: An Interpretive Study

Adel Ali Al-Shddy
Assistant Professor Dept. of Islamic Culture College of Education
King Saud University

(Received 3/1/1427H; accepted for publication 29/2/1428H.)

Abstract. The study handles a case that is object of different scholars' opinions, a difference that in many times reaches the extent of contradiction. The reason behind the discrepancy emerges in the first place due to their disagreement on how to regard the Arabic split letters that prefix some Quranic chapters, namely whether they belong to the "Muhkam" (the meaning of which is judged, firm and decisive), or to the "Mutashabih" (permitting many facets of interpretation, and their actual meaning is not known exactly).

The study highlights the importance of this topic, since these letters belong to the Quran, which Allah ordered to ponder on, to interpret and to understand. In addition, some of these letters constitute a complete verse, sometimes even two, and for eloquent people, the beginning of a text draws the attention to its content and points to its purpose. The statements reported from many of the early Muslims "Salat", including a group of Prophet Muhammad's companions (Sahaba), in what concerns these split letters indicate the importance of posing the issue; not to mention the many irrational and illogical arguments interpreting the meaning of these letters, and which can only be repelled though study of the case.

A noticeable point in this case is the variant opinions of the scholars with regard to the meaning of the split letters; whereas some deemed them as "Mutashabih" which only Allah knows the meaning of, others claimed that they epresent names of Allah or of the Quran or of some of its chapters and sections. A third group went too far in believing that they are symbols for words in other non-Arabic languages like the Hieroglyphs, or refer to certain events using some arithmetical calculations. In the first chapter, which comprises eight subjects, the researcher details all these opinions and highlights the strong and weak sides in each of them.

Another point of discussion that the researcher was keen to put forth was the fact that some people confuse the opinions related to the meaning of the split letters with those interpreting the reason and secret behind beginning some Quranic chapters with these letters. For this point, the researcher dedicated a chapter constituting seven subjects, which handle the challenge, the inimitability and the differentiation between the Quranic chapters, in addition to inciting people to listen to the Quran and demonstrating the linguistic and thematic wondrous nature of the Quran.

The researcher concluded his study by summing up the most preponderant opinion with regard to the meaning and the purpose of the split letters at the beginning of the Quranic chapters.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٨١-٢١٨، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

مسائل الاعتقاد من خلال آيات الجهاد (مسائل التوحيد)

خالد بن إبراهيم الدبيان

أستاذ مشارك، كلية الملك فيصل الحربية،

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٧/ ١١/١٤٢٧هـ، وقبل للنشر في ٢٩/٢/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. يتناول البحث موضوع الجهاد في سبيل الله وارتباطه بالعقيدة الإسلامية، مع بيان واقع بعض الناس من الجهاد بين مغالي فيه ومجاف عنه وموضحاً المنهج الوسط المعتمد على كتاب الله وسنة رسوله ﷺ وفق فهم سلف الأمة من الصحابة والتابعين، ثم تناول البحث ارتباط الجهاد بالعقيدة الإسلامية، وذلك من خلال المفردات التالية: أبرز مسائل توحيد الألوهية في آيات الجهاد. وأبرز مسائل توحيد الربوبية في آيات الجهاد. وأبرز مسائل توحيد الأسماء والصفات في آيات الجهاد.

وبكل فقرة من فقرات البحث يستشهد بما يظهر من دلالة الآيات في المجال العقدي، وقد استن بمنهجية مفسري آيات الأحكام كالقرطبي وابن العربي المالكي وغيرهما. ويهدف البحث إلى تحقيق الأمور التالية: بيان وحدة أحكام الشريعة والفقه الإسلامي، فعلوم العقيدة مرتبطة بعلوم الفقه، ومسائل العبادات مرتبطة بمسائل المعاملات، ومن الأهداف أهمية علوم العقائد وتأصيلها بالكتاب والسنة، وبخاصة مسائل التوحيد التي لا يسع الخلاف فيها. ومن الأهداف: تطبيق مبدأ التدبر لكلام الله كما قال تعالى ﴿كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الأَلْبَابِ﴾ ومن الأهداف: إضافة بحث يتعلق في أعظم مهمة للعسكريين وهو موضوع الجهاد في سبيل الله، إلى الدراسات والأبحاث العسكرية.

وختم الباحث بحثه بأهم النتائج التي وصل إليها من خلال بحثه، ومنها: ضرورة تربية العسكريين وهم المناط بهم الجهاد في سبيل الله، تربية عقدية مرتبطة بكتاب الله تعالى. وضرورة بناء الأجيال على الفقه والتدبر لكلام الله، وإزالة الشبه التي يثيرها أعداء الدين حول أهداف الجهاد في سبيل الله، ومقاصده. وإن الجهاد في سبيل الله عبادة جليلة، وعقيدة سامية، سلكها الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، وسار على آثارهم أتباعهم من العلماء والأمراء، وهو ماض مع البر والفاجر إلى يوم القيامة.

المقدمـــــــة

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

لقد أنزل الله القرآن الكريم للعمل به، والدعوة إليه، كما قال ﴿ وَإِنَّهُۥ لَذِكْرٌ لَّكَ وَلِقَوْمِكَ ۖ وَسَوْفَ تُسْـَٔلُونَ ﴾ [١] وأمر سبحانه بتدبر آياته وأحكامه، كما قال ﴿ وَهَٰذَا كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ مُبَارَكٌ فَٱتَّبِعُوهُ وَٱتَّقُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [٢].وقال عن تدبره ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾[٣].

ومن أبرز ما يظهر من جهود العلماء في تدبر القرآن الكريم، استظهار الأحكام والحكم من الآيات القرآنية، وهي الآيات الوارد فيها ذكر الحلال والحرام، والأمر والنهي، وبيان تفاصيل الأحكام التعبدية، مثل ذلك أحكام الصلاة، والزكاة، والصوم، والحج لبيت الله، ومسائل المواريث، وأحوال الطلاق ...الخ من الأحكام الشرعية.

وقد قال القرطبي في مقدمة كتابه: (جعل إلى رسوله ﷺ بيان ما كان منه مجملا، وتفسير ما كان منه مشكلا، وتحقيق ما كان منه محتملا، ليكون له مع تبليغ الرسالة ظهور الاختصاص به، ومنزلة التفويض إليه، قال الله تعالى: ﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[٤].

ثم جعل إلى العلماء بعد رسول الله ﷺ استنباط مانبه على معانيه، وأشار إلى أصوله ليتوصلوا باجتهاد فيه إلى علم المراد، فيمتازوا بذلك عن غيرهم، ويختصوا بثواب اجتهادهم، قال الله تعالى: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ﴾[٥].

فصار الكتاب أصلا والسنة له بيانا، واستنباط العلماء له إيضاحا وتبيانا. فالحمد لله الذي جعل صدورنا أوعية كتابه، وآذاننا موارد سنن نبيه، وهممنا مصروفة إلى تعلمهما والبحث عن معانيهما وغرائبهما، طالبين بذلك رضا رب العالمين، ومتدرجين به إلى علم الملة والدين[٦].

ومن أبرز معاني تدبر آيات القرآن الكريم النظر والتفكر في دلالات الآيات، وما تحتويه من

---

(١) سورة الزخرف- (٤٤).

(٢) سورة الأنعام- (٥٥).

(٣) سورة ص- (٢٩).

(٤) سورة النحل- (٤٤).

(٥) سورة المجادلة- (١١).

(٦) الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ١/٢- دار الكتب المصرية- ط:٢- ١٣٧٢هـ.

أحكام، وهو ما أقدمه في هذا البحث عن مسائل الاعتقاد من خلال آيات الجهاد، وهي الآيات التي تبين تفاصيل غزوات الرسول ﷺ وجهاده مع الكفار، أو الآيات التي تدل على أوامر وأحكام وآداب للمجاهدين في سبيل الله.

إن علماء السلف تناقلوا في أقوالهم ومصنفاتهم مسمى (آيات الجهاد) أو (آية السيف)، فقد نقل عن ابن عباس وقتادة رضي الله عنهما، عند قوله تعالى ﴿ وَقُولُوا۟ لِلنَّاسِ حُسْنًا ﴾[٧]: (نزلت هذه الآية في الابتداء ثم نسختها آية السيف)[٨].

وعند تفسير قوله تعالى ﴿ وَيُطْعِمُونَ ٱلطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا ﴾[٩]، قال التابعي سعيد ابن جبير: (نسخ إطعام المسكين آية الصدقات، وإطعام الأسير آية السيف)[١٠].

وقال البقاعي حينما تحدث عن سورة النساء: (إن آيات الجهاد في هذه السورة معلمة للحذر خوف الضرر، مرشدة إلى إتقان المكائد للتخلص من الخطر، وكان ذلك مظنة لمتابعة النفس والمبالغة فيه، وهو مظنة للتواني في أمر الجهاد)[١١].

وقد استخدم ابن تيمية مسمى (آيات الجهاد) فعند تعليقاته على قول الله تعالى ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ ٱلنَّاسِ بِمَآ أَرَىٰكَ ٱللَّهُ ۚ وَلَا تَكُن لِّلْخَآئِنِينَ خَصِيمًا ﴾[١٢] قال: (ذكر بعد آيات الجهاد إنزال الكتاب على رسول الله ليحكم بين الناس بما أراه الله ونهيه عن ضد ذلك)[١٣].

كما نقل العلماء المعاصرون لفظ (آيات الجهاد) في كتبهم مثال ذلك قول الشيخ ابن سعدي عند تفسير قوله تعالى ﴿ لَآ إِكْرَاهَ فِى ٱلدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَىِّ ﴾[١٤] قال: (إن الله أمر بالقتال ليكون الدين كله لله، ولدفع اعتداء المعتدين على الدين. وأجمع المسلمون على أن الجهاد ماض مع البر والفاجر، وأنه من الفروض المستمرة الجهاد القولي والجهاد الفعلي. فمن ظن من المفسرين أن هذه الآية تنافي آيات الجهاد، فجزم بأنها منسوخة فقوله

---

(٧) سورة البقرة- (٨٣).

(٨) الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ١٦/٢ .وتفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ١٧١/١- مطبعة الشعب- القاهرة.

(٩) سورة الإنسان- (٨).

(١٠) الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ١٢٩/١٩.

(١١) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور- إبراهيم بن عمر البقاعي - ٢٦٠/٢.

(١٢) سورة النساء- (١٠٥).

(١٣) مجموع فتاوى ابن تيمية- ٢٥٩/٣ - مكتبة المعارف- الرباط.

(١٤) سورة البقرة- (٢٥٦).

ضعيف، لفظا ومعنى، كما هو واضح بين لمن تدبر الآية الكريمة، كما نبهنا عليه)[١٥].

أسباب اختيار الموضوع

إن موضوع العقيدة من أهم مباحث الدين، وقد عمدت في هذا البحث أن أستخرج مسائل في التوحيد من خلال آيات الجهاد، وذلك للأسباب التالية:

١- بيان وحدة أحكام الشريعة والفقه الإسلامي، فعلوم العقيدة مرتبطة بعلوم الفقه، ومسائل العبادات مرتبط بمسائل المعاملات.

٢- أهمية علوم العقائد وتأصيلها بالكتاب والسنة، وبخاصة مسائل التوحيد التي لا يسع الخلاف فيها.

٣- التأسي بعلماء السلف رحمهم الله في تصنيف آيات الأحكام، كالإمام القرطبي، والإمام ابن العربي.. وغيرهما.

٤- إن الجهاد في سبيل الله له أهمية ومنزلة من الدين، كما ثبت ذلك في نصوص الكتاب والسنة، ولذا أردت من خلال هذا البحث إبراز الجانب العقدي في أحكام الجهاد.

٥- تطبيق مبدأ التدبر لكلام الله كما قال تعالى ﴿كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ﴾[١٦]، وتنفيذ توصية الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه، حينما سأله أبوجحيفة رضي الله عنه قال: قلت لعلي رضي الله عنه: هل عندكم شيء من الوحي إلا ما في كتاب الله؟ قال: (لا، والذي فلق الحبة وبرأ النسمة ما أعلمه، إلا فهماً يعطيه الله رجلاً في القرآن ..)[١٧].

٦- إضافة بحث يتعلق في أعظم مهمة للعسكريين وهو موضوع الجهاد في سبيل الله، إلى الدراسات والأبحاث العسكرية.

خطة البحث

وبعد الاستخارة لله تعالى واستشارة أهل العلم، وبالنظر إلى عدد الآيات التي تتناول موضوع الجهاد وجاء ذكر مسألة أو مسائل في العقيدة فيها، فقد قسمت المبحث إلى ما يلي:

المطلب الأول: أهمية الجهاد في حماية ونشر العقيدة الإسلامية.

المطلب الثاني: أبرز مسائل توحيد الألوهية في آيات الجهاد.

المطلب الثالث: أبرز مسائل توحيد الربوبية في آيات الجهاد.

---

(١٥) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان- السعدي- ٩٢- مؤسسة الرسالة- الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ.

(١٦) سورة ص- (٢٩).

(١٧) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- باب فكاك الأسير- رقم (٢٨٢٠).

المطلب الرابع: أبرز مسائل توحيد الأسماء والصفات في آيات الجهاد.

أهم نتائج البحث.

فهرس المراجع.

فهرس الموضوعات.

المطلب الأول: أهمية الجهاد في حماية ونشر العقيدة الإسلامية

أصيبت الأمة الإسلامية في هذا العصر بفتنة الفهم التغريبي للنصوص الشرعية، والأحكام التعبدية، وهي إصابة في أصل قوام الأمة، وإنفراد سيادتها وشهادتها على الأمم، كما قال تعالى ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾[١٨]. قال ابن كثير: (وإنما حازت هذه الأمة قَصَبَ السَّبْق إلى الخيرات بنبيها محمد ﷺ فإنه أشرفُ خلق الله أكرم الرسل على الله، وبعثه الله بشرع كامل عظيم لم يُعْطه نبيًّا قبله ولا رسولا من الرسل. فالعمل على منهاجه وسبيله، يقوم القليلُ منه ما لا يقوم العملُ الكثيرُ من أعمال غيرهم مقامه)[١٩].

(١٨) سورة آل عمران- (١١٠).

(١٩) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ٧٧/٢. وانظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٦٧١/٥- مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية- دار هجر- القاهرة- ط:١- ١٤٢٢هـ

وأما ما يتعلق في موضوع الجهاد في سبيل الله، وهو مجال بحثنا، فقد ظهر الانحراف في مفهومه نتيجة للتغريب في بأمرين:

١- إن الجهاد هو هدر لمقدرات الأمم، وقتل لشعوبها، وقضاء على اقتصادها، ويمكن الحصول على المراد تحصيله بالطرق السلمية، وقاعات المؤتمرات، فالمسلم بطبعه مسالم.

٢- إن الجهاد في سبيل الله ترفع راياته، وتتحرك عواطف المسلمين بتجهيز ما يلزم تجهيزه، ويقاتل تحت أي راية، وينابذ الكفار بلا قيادة وإمرة أو ولاية.

وكلا الطريقين[٢٠] لم يسلكا مسلك الكتاب والسنة، الذي جاء بتقرير مشروعية الجهاد، وبيان فضله، وتحديد الحكم من مشروعيته، وضبط أحكامه.

(٢٠) انظر عن هذه الأفكار: أهمية الجهاد في نشر الدعوة الإسلامية- علي العلياني- ٣١٨- دار طيبة- الرياض- ط:١- ١٤٠٥هـ. ومنهج المدرسة العقلية الحديثة في التفسير- فهد الرومي- مؤسسة الرسالة- بيروت- ط:١- ١٤٠١هـ. والقانون الدولي العام- أبوهيف- ٩٢٣- منشأة المعارف بالإسكندرية- ط:١٢- ١٩٧٥م. وتحريم الحروب في العلاقات الدولية- يحيى الشيمي-٦٤٥- القضاء العسكري- ١٩٧٦م. والجهاد في سبيل الله حقيقة وغايته- عبدالله القادري- دار المنار- جدة- ط:١- ١٤٠٥هـ

وقبل بيان مسائل الاعتقاد في آيات الجهاد، أبين أبرز مقاصد وأهداف الجهاد في الشريعة الإسلامية، والتي من أجلها شرع الجهاد في سبيل الله.

تعريف الجهاد

عرف علماء اللغة الجهاد بأنه: جاهَدَ العدوَّ مُجاهَدة وجِهاداً قاتله وجاهَد في سبيل الله. وفي الحديث (لا هِجرة بعد الفتح ولكن جِهاد ونِيَّةٌ). الجهاد محاربة الأَعداء وهو المبالغة واستفراغ ما في الوسع والطاقة من قول أَو فعل. والمراد بـ(النية): إخلاص العمل لله، أي أنه لم يبق بعد فتح مكة هجرة لأنها قد صارت دار إسلام وإنما هو الإخلاص في الجهاد وقتال الكفار. والجهاد المبالغة واستفراغ الوسع في الحرب أَو اللسان أَو ما أَطاق من شيء)[٢١].

ويتفق التعريف اللغوي للجهاد مع التعريف الشرعي، فقد عرف العلماء الجهاد بأنه: (بذل الجهد في قتال الكفار)[٢٢] وقالوا عنه أن الجهاد، يعني: (قتال الكفار لنصرة الإسلام وإعلاء كلمة الله)[٢٣] وقالوا عن الجهاد بأنه (الدعاء إلى الدين الحق وقتال من لم يقبله)[٢٤].

لقد فقه العلماء أن الجهاد يعني بذلاً وتضحية، ومبالغة في استفراغ الطاقة والمال والجهد، من أجل تبليغ دين الله للعالمين.

أهداف الجهاد وغايته

من خلال التعريفات السابقة يظهر الرد على الموقفين السابقين من الجهاد، وقد أوضح علماء الشريعة أن للجهاد غايات، من أبرزها:

١- إعلاء كلمة الله وإذلال الشرك وأهله

وهذا المقصد الأعظم من مشروعية الجهاد في سبيل الله، وجاءت النصوص الشرعية بهذا الأصل، كقوله تعالى ﴿وَقَٰتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ لِلَّهِ ۖ فَإِنِ ٱنتَهَوْا۟ فَلَا عُدْوَٰنَ إِلَّا عَلَى ٱلظَّٰلِمِينَ﴾[٢٥]. واتفقت أقوال عدد من الصحابة والتابعين على أن المراد (بالفتنة) هو الشرك[٢٦]، وأن المقاتلة تستمر حتى يظهر دين الله على سائر الأديان[٢٧].

ويتفق النص القرآني والفهم السلفي للآيات، مع النص النبوي في مشروعية الجهاد كقول النبي ﷺ: (أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله ويقيموا الصلاة ويؤتوا الزكاة

---

(٢١) لسان العرب -ابن المنظور- مادة (جهد)- ١٣٣/٣- دار صادر.

(٢٢) فتح الباري- ابن حجر- ٢/٦- المكتبة السلفية- القاهرة- الطبعة الرابعة- ١٤٠٨هـ

(٢٣) إرشاد الساري- القسطلاني- ٣١/٥- بهماشه صحيح مسلم بشرح النووي- .مكتبة المثنى- بغداد.

(٢٤) حاشية رد المحتار- ابن عابدين- ١٢١/٤- دار الفكر بيروت – لبنان- ١٤١٥هـ.

(٢٥) سورة البقرة- (١٩٣).

(٢٦) انظر: تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ٣٢٩/١.

(٢٧) انظر: زاد المسير- ابن الجوزي- ٢٠٠/١- المكتب الإسلامي- بيروت- ط:٣- ١٤٠٤هـ

فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحق الإسلام وحسابهم على الله)[٢٨].

ولما سئل الرسول ﷺ عن مقاصد الناس من الجهاد، والتي حصرها السائل بقوله: يقاتل للمغنم والرجل يقاتل للذكر والرجل يقاتل ليرى مكانه، فمن في سبيل الله؟ قال ﷺ: (من قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو في سبيل الله)[٢٩].

وتناقلت أصحاب النبي ﷺ ورضي الله عنهم هذا المقصد من الجهاد، فلما وقف المغيرة بن شعبة رضي الله عنه أمام قادة الفرس مبيناً لهم مقصد الجهاد في الشريعة الإسلامية، قائلاً لهم: (..أمرنا نبينا رسول ربنا ﷺ أن نقاتلكم حتى تعبدوا الله وحده أو تؤدوا الجزية وأخبرنا نبينا ﷺ عن رسالة ربنا أنه من قتل منا صار إلى الجنة في نعيم لم ير مثلها قط ومن بقي منا ملك رقابكم)[٣٠].

وأكد هذا المفهوم علماء الأمة، فيقول الشافعي: (فدل كتاب الله عزوجل وسنة نبيه ﷺ على أن فرض الجهاد إنما هو على أن يقوم به من فيه كفاية للقيام به حتى يجتمع أمران: أحدهما: أن يكون بإزاء العدو المخوف على المسلمين من يمنعه. والآخر: أن يجاهد من المسلمين من في جهاده كفاية حتى يسلم أهل الأوثان أو يعطى أهل الكتاب الجزية)[٣١]. فالجهاد نصرة للدين، أو إذلال للمشركين.

وقال ابن القيم عن المقصد الأعظم من مشروعية الجهاد: (أن تكون كلمة اللّه هي العليا، ويكون الدين كله لله. .. فإن من كون الدين كله لله إذلال الكفر وأهله وصغاره وضرب الجزية على رؤوس أهله، والرق على رقابهم، فهذا من دين الله، ولا يناقض هذا إلا ترك الكفار على عزهم وإقامة دينهم كما يحبون، بحيث تكون لهم الشوكة والكلمة)[٣٢].

٢-حماية الدولة الإسلامية

من المقاصد العظيمة للجهاد حماية الدولة الإسلامية من أعدائها، وقد أخبر المولى عز وجل ﴿فَٱلَّذِينَ هَاجَرُواْ وَأُخْرِجُواْ مِن دِيَٰرِهِمْ وَأُوذُواْ فِي سَبِيلِي وَقَٰتَلُواْ وَقُتِلُواْ لَأُكَفِّرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّـَٔاتِهِمْ وَلَأُدْخِلَنَّهُمْ جَنَّٰتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ ثَوَابًا

(٢٨) صحيح البخاري- كتاب الإيمان- باب فإن تابوا وأقاموا الصلاة- رقم الحديث (٢٤)

(٢٩) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- باب من قاتل لتكون كلمة الله- رقم (٢٥٩٩).

(٣٠) صحيح البخاري- كتاب الجزية- باب الجزية والموادعة مع أهل الحرب- رقم (٢٩٢٥).

(٣١) الأم -الشافعي- ١٦٧/٤- دار المعرفة- بيروت- لبنان- ط:٢- ١٣٩٣هـ.

(٣٢) أحكام أهل الذمة - ١٨/١- تحقيق صحبي الصالح- دار العلم للملايين- بيروت- لبنان- ط:٢- ١٤٠١هـ.

﴿مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ﴾[٣٣]. وما تدل عليه الآية أن المشركين ضايقوهم بالأذى حتى ألجؤوهم إلى الخروج من بين أظهرهم؛ ولهذا قال: {وَأُوذُوا فِي سَبِيلِي} أي: إنما كان ذنبهم إلى الناس أنهم آمنوا بالله وحده[٣٤].

وأمر الله أهل الإيمان بالصبر والمصابرة، وكذلك بالمرابطة، كما قال تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱصْبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[٣٥]. قال الشوكاني: (صابروا العدّو في الحرب. قوله: {وَرَابِطُواْ} أي: أقيموا في الثغور رابطين خيلكم فيها، كما يربطها أعداؤكم وهذا قول جمهور المفسرين)[٣٦].

والمرابطة تعني ملازمة الثغور وحراسة حدود الدولة الإسلامية من أعدائها[٣٧]، وقد ثبتت أحاديث كثيرة في فضل المرابطة، منها: قال رسول الله ﷺ: (كل ميت يختم على عمله إلا الذي مات مرابطا في سبيل الله فإنه ينمى له عمله إلى يوم القيامة ويأمن من فتنة القبر..)[٣٨].

عن أبي هريرة قال قال رسول الله ﷺ: (من مات مرابطا وقي فتنة القبر وأومن من الفزع الأكبر وغدي عليه وريح برزقه من الجنة وكتب له أجر المرابط إلى يوم القيامة)[٣٩].

وقد جهز النبي ﷺ جيشاً في غزوة أحد وكذلك في غزوة الأحزاب (الخندق) حماية للدولة الإسلامية (المدينة النبوية) حينما حاصرتها جيوش المشركين، وقال تعالى ﴿وَرَدَّ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بِغَيْظِهِمْ لَمْ يَنَالُواْ خَيْرًا ۚ وَكَفَى ٱللَّهُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلْقِتَالَ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ قَوِيًّا عَزِيزًا﴾[٤٠]. وكذلك فعل النبي ﷺ في غزوة تبوك، وقد بعث رسول الله ﷺ إلى بني لحيان: (ليخرج من كل رجلين رجل ثم قال للقاعد أيكم خلف الخارج في أهله وماله بخير كان له مثل نصف أجر الخارج)[٤١].

---

(٣٣) سورة آل عمران- (١٩٥).

(٣٤) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير - ١٦٥/٢.

(٣٥) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٣٢٢/٦.

(٣٦) فتح القدير –الشوكاني- ٤١٣/١- دار المعرفة- بيروت- لبنان.

(٣٧) انظر: الأم- الشافعي- ١٦٩/٤. وكشاف القناع- البهوتي- ١٢٦٣/٤- مكتبة الباز- السعودية- مكة المكرمة- ط:٢- ١٤١٨هـ. والمغني- ابن قدامه- ١٨/١٣- دار عالم الكتب- السعودية- الرياض- ط:٣- ١٤١٧هـ

(٣٨) سنن الترمذي- كتاب فضائل الجهاد–باب فضل من مات مرابطا–رقم الحديث (١٥٤٦) وقال الترمذي: حديث حسن صحيح.

(٣٩) مسند الإمام أحمد- ٤٠٤/٢. وقال الألباني: حديث صحيح. –صحيح الترغيب والترهيب- ٣٢/٢- مكتبة المعارف- الرياض.

(٤٠) سورة الأحزاب- (٢٥).

(٤١) صحيح مسلم- كتاب الإمارة- باب إعانة الغازي في سبيل الله- رقم (٣٥١٤).

٣- إنقاذ المستضعفين من المسلمين

ومن مقاصد الجهاد في سبيل الله إنقاذ المستضعفين من المسلمين، وإن مبادئ الحق لا بد أن تسندها القوة، وإن الشواهد التاريخية تؤكد إحترام الحق الذي تحرسه القوة وأهله، وظهور هيبتهم على أعدائهم، مما يؤدي إلى دخول الناس في دين الله أفواجاً، ولهذا نزلت آيات تحث المؤمنين على نصرة المستضعفين من المسلمين، ولا يتصور النصرة من ضعيف غير قادر، ومن هذه الآيات قوله تعالى ﴿ وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَل لَّنَا مِن لَّدُنكَ وَلِيًّا وَاجْعَل لَّنَا مِن لَّدُنكَ نَصِيرًا ﴾[٤٢].

إن هذه الآية فيها حث للمؤمنين على نصرة إخوانهم في الدين، الذين (غلبتهم عشائرهم على أنفسهم بالقهر لهم، وآذوهم، ونالوهم بالعذاب والمكاره في أبدانهم ليفتنوهم عن دينهم، فحضَّ الله المؤمنين على استنقاذهم من أيدي من قد غلبهم على أنفسهم من الكفار، فقال لهم: وما شأنكم لا تقاتلون في سبيل الله، وعن مستضعفي أهل دينكم وملتكم الذين قد استضعفهم الكفار فاستذلوهم ابتغاء فتنتهم وصدِّهم عن دينهم؟)[٤٣].

لقد أصبحت هذه النصرة (على هذا الوجه من باب القتال والذب عن عيلاتكم وأولادكم ومحارمكم، لا من باب الجهاد الذي هو الطمع في الكفار، فإنه وإن كان فيه فضل عظيم ويلام المتخلف عنه أعظم اللوم، فالجهاد الذي فيه استنقاذ المستضعفين منكم أعظم أجرًا وأكبر فائدة، بحيث يكون من باب دفع الأعداء)[٤٤].

٤- تنقية الصف الإسلامي

ومن مقاصد الجهاد في سبيل الله تصفية المجتمع من الدخلاء، لأن الجهاد لا يتحمل مشاقه إلا الصادقون، وعن هذا التميز يخبر الله بقوله ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ قِيلَ لَهُمْ كُفُّوا أَيْدِيَكُمْ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ إِذَا فَرِيقٌ مِّنْهُمْ يَخْشَوْنَ النَّاسَ كَخَشْيَةِ اللَّهِ أَوْ أَشَدَّ خَشْيَةً وَقَالُوا رَبَّنَا لِمَ كَتَبْتَ عَلَيْنَا الْقِتَالَ لَوْلَا أَخَّرْتَنَا إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ قُلْ مَتَاعُ الدُّنْيَا قَلِيلٌ وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ لِّمَنِ اتَّقَى وَلَا تُظْلَمُونَ فَتِيلًا ﴾[٤٥]. ودون النظر فيمن نزلت فيهم هذه الآية[٤٦]، فإن مدلولها يحقق هدف مشروعية الجهاد في سبيل الله تعالى، وأن نرى في

---

(٤٢) سورة النساء- (٧٥).

(٤٣) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري -٧/٢٢٤.

(٤٤) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان- السعدي - ١٥١.

(٤٥) سورة النساء- (٧٧).

(٤٦) انظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٧/٢٣٠. وتفسير القرآن العظيم- ابن كثير- ٢/٣١٥. وفتح القدير - الشوكاني- ١/٤٨٨.

هذه (تصويراً منفراً للمبطئين يبدو فيه سقوط الهمة؛ وحب المنفعة القريبة؛ والتلون من حال إلى حال، حسب اختلاف الأحوال! وكذلك نرى التعجيب من حال أولئك الذين كانوا شديدي التحمس في مكة للقتال، فلما كتب عليهم في المدينة عراهم الجزع)[٤٧].

وقد جاء ذكر أنموذج في القرآن الكريم مما يدل على تحقيق هذا الهدف من الجهاد في سبيل الله، كقوله تعالى ﴿ وَيَقُولُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَوْلَا نُزِّلَتْ سُورَةٌ ۖ فَإِذَآ أُنزِلَتْ سُورَةٌ مُّحْكَمَةٌ وَذُكِرَ فِيهَا ٱلْقِتَالُ ۙ رَأَيْتَ ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ يَنظُرُونَ إِلَيْكَ نَظَرَ ٱلْمَغْشِىِّ عَلَيْهِ مِنَ ٱلْمَوْتِ ۖ فَأَوْلَىٰ لَهُمْ ﴾[٤٨]. ومن أمثلة التميز في القرآن، قوله تعالى ﴿ وَيَسْتَـْٔذِنُ فَرِيقٌ مِّنْهُمُ ٱلنَّبِىَّ يَقُولُونَ إِنَّ بُيُوتَنَا عَوْرَةٌ ۛ وَمَا هِىَ بِعَوْرَةٍ ۖ إِن يُرِيدُونَ إِلَّا فِرَارًا ﴾[٤٩]. فحينما تحزبت الأحزاب على غزو الرسول ﷺ، ظهر في المجتمع المدني صورة الصادقين الذين قال الله فيهم ﴿ وَلَمَّا رَءَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلْأَحْزَابَ قَالُوا۟ هَٰذَا مَا وَعَدَنَا ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ ۚ وَصَدَقَ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ ۚ وَمَا زَادَهُمْ إِلَّآ إِيمَـٰنًا وَتَسْلِيمًا ﴾[٥٠] وأما الصورة الثانية فهي الآية السابقة، ولم يظهر هذا التميز إلا بعد أن حضر الابتلاء من مجاهدة الكفار.

٥- تربية المسلمين

سبق بيان أن الجهاد يعني بذل الوسع والجهد والطاقة، فهو من الأعمال البدنية والمالية، للتعبد لله تعالى فيها، ومن حكم مشروعيته أن يتربى المسلم المجاهد على معاني عظيمة، منها:

أ) **التربية على الطاعة**: فإن المجاهد هو الذي يسير تحت راية إمام مسلم، ولا يجوز أن يخرج عن هذه الراية ﴿ طَاعَةٌ وَقَوْلٌ مَّعْرُوفٌ ۚ فَإِذَا عَزَمَ ٱلْأَمْرُ فَلَوْ صَدَقُوا۟ ٱللَّهَ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ ﴾[٥١]. ومن هدي النبي ﷺ في الغزوات التأكيد على طاعة الأمير، فقال (من أطاعني فقد أطاع الله ومن عصاني فقد عصى الله، ومن يطع الأمير فقد أطاعني ومن يعص الأمير فقد عصاني، وإنما الإمام جنة يقاتل من ورائه، ويتقى به، فإن أمر بتقوى الله وعدل فإن له بذلك أجرا، وإن قال بغيره فإن عليه منه)[٥٢].

ب) **التربية على البذل والعطاء**: إن خير ما ينفقه المسلم من ماله هو ما كان في سبيل الله تعالى، ولا يتصور أن يكون كريماً ببدنه، بخيلاً بماله، ولهذا جاء تقديم المال في النفقة على النفس في كثير من

---

(٤٧) في ظلال القرآن -سيد قطب- ٢/٧٠٠- دار العلم للطباعة والنشر- جدة- ط:١٢- ١٤٠٦هـ

(٤٨) سورة محمد- (٢٠).

(٤٩) سورة الأحزاب- (١٣).

(٥٠) سورة الأحزاب- (٢٢).

(٥١) سورة محمد- (٢١)

(٥٢) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- باب يقاتل من وراء الإمام- رقم (٢٧٣٧).

الآيات، كقوله تعال ﴿ لَا يَسْتَـْٔذِنُكَ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ أَن يُجَـٰهِدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِٱلْمُتَّقِينَ ﴾[٥٣].

ومن إكرام الله أن ما ينفق في الجهاد فهو مدخر لصاحبه عند الله تعالى ﴿ وَلَا يُنفِقُونَ نَفَقَةً صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً وَلَا يَقْطَعُونَ وَادِيًا إِلَّا كُتِبَ لَهُمْ لِيَجْزِيَهُمُ ٱللَّهُ أَحْسَنَ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾[٥٤] وقال الرسول ﷺ: (من جهز غازيا في سبيل الله فقد غزا، ومن خلف غازيا في سبيل الله بخير فقد غزا)[٥٥].

ج) **التربية على الصبر وتحمل المشاق**: والثبات على المبدأ، وغير ذلك من الفوائد التربوية، فإن الركون إلى الراحة والدعة وعدم ممارسة الشدائد والصعاب تورث العبد ذلاً وخمولاً وتشبثاً بمتاع الحياة الدنيا، والجهاد يصقل النفوس ويربيها[٥٦]. وقد عاتب الله أهل الإيمان بالإخلاد إلى الأرض وترك الجهـــاد، فقال: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ ٱنفِرُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱثَّاقَلْتُمْ إِلَى ٱلْأَرْضِ ﴾[٥٧].

د) **التربية على إستفراغ الطاقة فيما يفيد الأمة**: إن من طبيعة العامل البشري حب الاستعلاء على الغير، وإظهار القوة، ولا يمكن كبح هذه الفطرة إلا بتفريغها فيما يفيد، ﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَٰمِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَٰتٌ وَمَسَـٰجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا ٱسْمُ ٱللَّهِ كَثِيرًا ﴾[٥٨] قال ابن كثير عن هذه الآية: (لولا أنه يدفع عن قوم بقوم، ويكشفُ شَرّ أناس عن غيرهم، بما يخلقه ويقدره من الأسباب، لفسدت الأرض، وأهلك القوي الضعيف)[٥٩].

وقد أمر الله بالإعداد والتدريب للجهاد فقال: ﴿ وَأَعِدُّوا۟ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ ٱلْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِۦ عَدُوَّ ٱللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَءَاخَرِينَ مِن دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ ٱللَّهُ يَعْلَمُهُمْ ﴾[٦٠].

وكان الرسول ﷺ يحث الصحابة على التعلم والتدريب، ويشارك أصحابه في ذلك: قال سلمة بن الأكوع رضي الله عنه مر النبي ﷺ على نفر من أسلم

---

(٥٣) سورة التوبة- (٤٤).

(٥٤) سورة التوبة- (١٢١).

(٥٥) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- باب من جهز غازياً فقد غزا- رقم (٢٦٣١).

(٥٦) انظر: أهمية الجهاد في نشر الدعوة الإسلامية- علي العلياني. والجهاد في سبيل الله حقيقة وغايته- عبدالله القادري.

(٥٧) سورة التوبة- (٣٨).

(٥٨) سورة الحج- (٤٠).

(٥٩) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ٤١٣/٥.

(٦٠) سورة الأنفال- (٦٠).

ينتضلون، فقال النبي ﷺ: (ارموا بني إسماعيل فإن أباكم كان راميا، ارموا وأنا مع بني فلان)، قال فأمسك أحد الفريقين بأيديهم، فقال رسول الله ﷺ: (ما لكم لا ترمون) قالوا: كيف نرمي وأنت معهم، قال النبي ﷺ: (ارموا فأنا معكم كلكم)[٦١].

المطلب الثاني: أبرز مسائل توحيد الألوهية في آيات الجهاد

إن توحيد العبادة هو تكاليف عملية في الفعل أو الترك، وهذا النوع من التوحيد هو الذي بعث الله من أجله الرسل، وأنزلت الكتب، وأقيمت من أجله الحروب، قال تعالى عن دعوة الرسل ﴿ وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ فَمِنْهُم مَّنْ هَدَى اللَّهُ وَمِنْهُم مَّنْ حَقَّتْ عَلَيْهِ الضَّلَالَةُ ﴾[٦٢].

إن أساس توحيد الألوهية: هو (عبادته وحده لا شريك له، وطاعته وطاعة رسوله ﷺ، وفعل ما يحبه ويرضاه، وهو ما أمر الله به ورسوله ﷺ أمر إيجاب أو أمر استحباب، وترك ما نهى الله عنه ورسوله ﷺ)[٦٣].

والسنة النبوية تؤكد هذا المبدأ فلما أرسل النبي ﷺ معاذاً إلى اليمن، قال له: (إنك ستأتي قوما من أهل الكتاب فإذا جئتهم فادعهم إلى أن يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله، فإن هم طاعوا لك بذلك، فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة، فإن هم طاعوا لك بذلك، فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد على فقرائهم، فإن هم طاعوا لك بذلك، فإياك وكرائم أموالهم..)[٦٤]- الحديث- وبتدبر آيات الجهاد، يظهر للباحث مسائل في توحيد العبادة، منها، ما يلي:

أولاً: المقصد من الجهاد تحقيق التوحيد

لم تتحرك جحافل المؤمنين، ولم ترفع رايات الموحدين، من أجل متاع الدنيا الزائلة، والمقاصد الدانية، وإنما شرع الجهاد لمطلب عظيم وهو تحقيق التوحيد، والقضاء على الشـــرك وأهله. قال تعالى ﴿ وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لاَ تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلّهِ ﴾[٦٥] قال ابن الجوزي: (ويكون الدين لله) قال ابن عباس: أي: (يخلص له التوحيد)[٦٦].

ففي الآية (الأمر بمقاتلة المشركين إلى غاية هي أن لا تكون فتنة، وأن يكون الدين لله، وهو الدخول

---

(٦١) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- التحريض على الرمي- رقم (٢٦٨٤).

(٦٢) سورة النحل- (٣٦).

(٦٣) جامع الرسائل- ابن تيمية- ٢/١- دار الفكر.

(٦٤) صحيح البخاري- كتاب المغازي- باب بعث أبي موسى ومعاذا إلى اليمن- رقم (٤٠٠٠).

(٦٥) سورة البقرة- (١٩٣).

(٦٦) زاد المسير-ابن الجوزي- ٢٠٠/١.

في الإسلام، والخروج عن سائر الأديان المخالفة له، فمن دخل في الإسلام، وأقلع عن الشرك لم يحلّ قتاله)[٦٧].

وقد اتفق المفسرون على أن المراد بـ(الفتنة) في الآية الكريمة هو (الشرك)، و قال الطبري: (وقاتلوا المشركين الذين يقاتلونكم حتى لا تكون فتنة = يعني: (حتى لا يكون شركٌ بالله، وحتى لا يُعبد دونه أحدٌ، وتضمحلَّ عبادة الأوثان والآلهة والأنداد، وتكونَ العبادة والطاعة لله وحده دون غيره من الأصنام والأوثان)[٦٨].

إن إعلاء كلمة الله، قد لا يتحقق بالمعاهدات والمكاتبات، أو بالوسائل السلمية، لأسباب يضعها المانع من دعوة الناس للإسلام، فيلزم حينئذ الجهاد في سبيل الله، بضوابطه الشرعية، وآدابه وأحكامه المرعية.

ومما ثبت في السنة ما يدل على مقصد الجهاد إعلان التوحيد وإقراره، قول الرسول ﷺ: (أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله ويقيموا الصلاة ويؤتوا الزكاة فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحق الإسلام وحسابهم على الله)[٦٩].

لقد فقه الصحابة رضي الله عنهم الهدف العظيم من مشروعية الجهاد في سبيل الله، وكان حاضراً في حسهم أثناء المعارك ومنازلة المشركين، فعن جبير بن حية قال (فندبنا عمر واستعمل علينا النعمان بن مقرن حتى إذا كنا بأرض العدو وخرج علينا عامل كسرى في أربعين ألفا فقام ترجمان فقال ليكلمني رجل منكم فقال المغيرة سل عما شئت قال ما أنتم قال نحن أناس من العرب كنا في شقاء شديد وبلاء شديد نمص الجلد والنوى من الجوع ونلبس الوبر والشعر ونعبد الشجر والحجر فبينا نحن كذلك إذ بعث رب السموات ورب الأرضين تعالى ذكره وجلت عظمته إلينا نبيا من أنفسنا نعرف أباه وأمه فأمرنا نبينا رسول ربنا ﷺ أن نقاتلكم حتى تعبدوا الله وحده أو تؤدوا الجزية وأخبرنا نبينا ﷺ عن رسالة ربنا أنه من قتل منا صار إلى الجنة في نعيم لم ير مثلها قط ومن بقي منا ملك رقابكم)[٧٠].

ثانياً: الدعاء والإلتجاء إلى الله تعالى

سؤال الله تعالى يعني كمال الخضوع والتذلل والعبودية للخالق سبحانه وتعالى، كما يعني كمال الملك والقدرة والغنى لله تعالى. ولهذا حصر النبي ﷺ العبادة في الدعاء، فعند قوله تعالى (ادعوني أستجب

(٦٧) فتح القدير- الشوكاني- ١٩٢/١- دار عالم الكتب- بيروت..

(٦٨) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٣٠١/٣.

(٦٩) صحيح البخاري- كتاب الإيمان-باب فإن تابوا وأقاموا الصلاة وأتوا الزكاة- رقم (٢٤).

(٧٠) صحيح البخاري- كتاب الجزية-باب الجزية والموادعة مع أهل الحرب- رقم (٢٩٢٥).

لكم) قال ﷺ: الدعاء هو العبادة وقرأ ﴿وقال ربكم ادعوني أستجب لكم﴾[٧١].

وقد علم النبي ﷺ هذا النوع من التوحيد، فقد قال لابن عباس: (يا غلام إني أعلمك كلمات احفظ الله يحفظك احفظ الله تجده تجاهك إذا سألت فاسأل الله وإذا استعنت فاستعن بالله واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك ولو اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك رفعت الأقلام وجفت الصحف)[٧٢] ومن آيات الجهاد التي ذكرت هذه العبادة، قوله تعالى ﴿إِذْ تَسْتَغِيثُونَ رَبَّكُمْ فَاسْتَجَابَ لَكُمْ أَنِّي مُمِدُّكُم بِأَلْفٍ مِّنَ الْمَلآئِكَةِ مُرْدِفِينَ﴾[٧٣].

إن الاستغاثة تعني طلب الغوث وهو التخليص من الشدة والنقمة والعون، وهو ما وقع للمسلمين في غزوة بدر، فلما كان يوم بدر نظر رسول الله ﷺ إلى المشركين وهم ألف، وأصحابه ثلاث مائة وتسعة عشر رجلا، فاستقبل نبي الله ﷺ القبلة ثم مد يديه فجعل يهتف بربه، (اللهم أنجز لي ما وعدتني اللهم آت ما وعدتني اللهم إن تهلك هذه العصابة من أهل الإسلام لا تعبد في الأرض، فما زال يهتف بربه ماداً يديه مستقبل القبلة حتى سقط رداؤه عن منكبيه..)[٧٤].

إن من حقائق التوحيد الاعتراف بوحدانيته تعالى، والتعرف إلى الله في السراء والضراء، واللجوء إليه في كل الأحوال، فعندما تتلاقى الصفوف، ويكثر الصخب والهرج، جاء الأمر الإلهي بدعائه ومسألته بذل وخضوع، فقال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُواْ وَاذْكُرُواْ اللّهَ كَثِيراً لَّعَلَّكُمْ تُفْلَحُونَ﴾[٧٥].

وقد قال قتادة في هذه الآية: افترض الله ذكره عند أشغل ما يكون عند الضرب بالسيوف[٧٦]. وأثناء المنازلة يغيب كل شيء إلا ذكره وتعظيمه، قال الشاعر:

ذكرتك والخطي يخطر بيننا
وقد نهلت فينا المثقفي السمر[٧٧]

---

(٧١) سنن الترمذي- كتاب تفسير القرآن- باب ومن سورة البقرة- رقم (٢٨٩٥) وقال الترمذي: حديث حسن صحيح. والآية سورة غافر- (١٠).

(٧٢) سنن الترمذي- كتاب صفة القيامة والرقائق- باب منه رقم (٢٤٤٠) وقال الترمذي: حديث حسن صحيح

(٧٣) سورة الأنفال- (٩).

(٧٤) صحيح مسلم- كتاب الجهاد والسير- باب الإمداد بالملائكة في غزوة بدر- رقم(٣٣٠٩).

(٧٥) سورة الأنفال- آية (٤٥).

(٧٦) أضواء البيان- الشنقيطي- ٤١٣/٢.

(٧٧) تفسير البحر المحيط-أبو حيان الأندلسي-٦٧/٢-دار الكتب العلمية-بيروت- لبنان- ط:١- ١٤١٣هـ. وانظر: مغني اللبيب عن تكتب الأغاريب-ابن هشام- ٤٢٦/٢- المكتبة العصرية-صيدا-بيروت- ١٤٠٧هـ

ففي الآية السابقة تعليم من الله تعالى لعباده المؤمنين آداب اللقاء وطريق الشجاعة عند مواجهة الأعداء. والتعلق به دون سواه، وهذا ما أوصى به الرسول ﷺ أصحابه فقال (يا أيها الناس لا تتمنوا لقاء العدو واسألوا الله العافية فإذا لقيتموهم فاصبروا واعلموا أن الجنة تحت ظلال السيوف ثم قام النبي ﷺ وقال اللهم منزل الكتاب ومجري السحاب وهازم الأحزاب اهزمهم وانصرنا عليهم)[٧٨].

ثالثاً: الصبر من التوحيد

عرف العلماء الصبر بأنه حبس النفس عن الجزع، والمقصود من ذكر الصبر من مسائل التوحيد فإن الصبر من المقامات العظيمة، والعبادات الجليلة التي تكون في القلب وفي اللسان وفي الجوارح، وحقيقة العبودية لا تثبت إلا بالصبر؛ لأن العبادة أمر شرعي، أو نهي شرعي، أو ابتلاء، بأن يصيب الله العبد بمصيبة قدرية فيصبر عليها.

ولمكانة الصبر من التوحيد فقد قال علي بن أبي طالب رضي الله عنه : (الصبر من الإيمان بمنزلة الرأس من الجسد، من لا صبر له لا إيمان له)[٧٩] وقال ابن مسعود رضي الله عنه: (الصبر نصف الإيمان واليقين الإيمان كله)[٨٠].

وقد جاءت ذكر الصبر في آيات الجهاد في عدد من الحالات الجهادية، ومن هذه المراحل:

١- الصبر في مرحلة الاستعداد والتجهيز للقتال: أمر الله تعالى بالصبر في هذه المرحلة، بقوله ﴿إِن تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِن تُصِبْكُمْ سَيِّئَةٌ يَفْرَحُواْ بِهَا وَإِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ لاَ يَضُرُّكُمْ كَيْدُهُمْ شَيْئاً إِنَّ اللّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ﴾[٨١]. وقد يكون السبب بالأمر بالصبر في مرحلة التجهيز للجهاد، لأن (العناية تتجه أولاً إلى بناء هذا المجتمع من داخله. بناء عقيدته وتصوراته، وأخلاقه ومشاعره، وتشريعاته وأوضاعه، إلى جانب تعليم الجماعة المسلمة كل شيء عن طبيعة أعدائها، ووسائلهم، وتحذيرها من كيدهم ومكرهم، وتوجيهها إلى المعركة معهم بقلوب مطمئنة، وعيون

---

(٧٨) صحيح البخاري- كتاب كان النبي إذا لم يقاتل أول النهار-برقم (٢٧٤٤).

(٧٩) كتاب الإيمان- ابن أبي شيبة- ١٣٠- دار الأرقم- الكويت- ١٣٨٥هـ. وانظر: شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة- اللالكائي- ٨٤٢/٤- برقم (١٥٦٩)- دار طيبة- الرياض. وعدة الصابرين= = وذخيرة الشاكرين- ابن القيم- ٥٧- دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان.

(٨٠) صحيح البخاري- كتاب الإيمان- باب بني الإسلام على خمس. ذكره تعليقاً، قال ابن حجر في الفتح- ٤٨/١: هذا التعليق طرف من أثر أوصله الطبراني (٨٥٤٤) والبيهقي في شعب الإيمان- ٢٨/١ بسند صحيح. وانظر: تغليق التعليق على صحيح البخاري- سعيد عبدالرحمن القزقي - ٢١/٢- المكتب الإسلامي- بيروت- ط:١- ١٤٠٥هـ

(٨١) سورة آل عمران- (١٢٠).

مفتوحة، وإرادات محشودة، ومعرفة بطبيعة المعركة وطبيعة الأعداء.

لقد كان القرآن يخوض المعركة بالجماعة المسلمة حيث ينشىء فيها عقيدة جديدة، ومعرفة بربها جديدة، وتصوراً للوجود جديداً، ويقيم فيها موازين جديدة، وينشىء فيها قيماً جديدة؛ ويستنقذ فطرتها من ركام الجاهلية؛ ويمحو ملامح الجاهلية في النفس والمجتمع؛ وينشىء ويثبت ملامح الإسلام الوضيئة الجميلة . . ثم يقودها في المعركة مع أعدائها المتربصين بها في الداخل والخارج . . اليهود والمنافقين والمشركين . . وهي على أتم استعداد للقائهم ، والتفوق عليهم؛ بمتانة بنائها الداخلي الجديد : الاعتقادي والأخلاقي والاجتماعي والتنظيمي سواء.

ولقد كان التفوق الحقيقي للمجتمع المسلم على المجتمعات الجاهلية من حوله - بما فيها مجتمع اليهود القائم في قلب المدينة - هو تفوقه في البناء الروحي والخلقي والاجتماعي والتنظيمي - بفضل المنهج القرآني الرباني - قبل أن يكون تفوقاً عسكرياً أو اقتصادياً أو مادياً على العموم!

بل هو لم يكن قط تفوقاً عسكرياً واقتصادياً - مادياً - فقد كان أعداء المعسكر الإسلامي دائماً أكثر عدداً، وأقوى عدة، وأغنى مالاً، وأوفر مقدرات مادية على العموم سواء في داخل الجزيرة العربية، أو في خارجها في زمن الفتوحات الكبرى بعد ذلك)[٨٢].

٢- مرحلة المنازلة والقتال: جاء ذكر الصبر أثناء مقاتلة الكفار، قال تعالى ﴿وَلَمَّا بَرَزُواْ لِجَالُوتَ وَجُنُودِهِ قَالُواْ رَبَّنَا أَفْرِغْ عَلَيْنَا صَبْراً وَثَبِّتْ أَقْدَامَنَا وَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾[٨٣]. وقال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُواْ وَاذْكُرُواْ اللّهَ كَثِيراً لَّعَلَّكُمْ تُفْلَحُونَ﴾[٨٤]. ففي هذه الآيات أمر من الله تعالى لعباده المجاهدين أن يصبروا أثناء منازلة الكفار، (فأمر تعالى بالثبات عند قتال الأعداء والصبر على مبارزتهم، فلا يفروا ولا ينكلوا ولا يجبنوا .. وقد كان للصحابة رضي الله عنهم في باب الشجاعة والائتمار بما أمرهم الله ورسوله به، وامتثال ما أرشدهم إليه ما لم يكن لأحد من الأمم والقرون قبلهم، ولا يكون لأحد ممن بعدهم)[٨٥].

٣-مرحلة ما بعد الحرب: إن آثار الحرب الجسدية والنفسية بعد نهاية المعركة قد تكون أعظم من أثناء القتال، ولذا أكدت آيات الجهاد على المجاهدين التزام الصبر والتقوي به بعد نهاية المعركة، كما قال تعالى ﴿وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلاَّ بِاللّهِ وَلاَ تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلاَ تَكُ فِي ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ﴾[٨٦]. قال ابن كثير:

---

(٨٢) في ظلال القرآن -سيد قطب- ١/٤٤٧. وانظر: =

= تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ٢/٨٨.

(٨٣) سورة البقرة- (٢٥٠).

(٨٤) سورة الأنفال- (٤٥).

(٨٥) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ٤/١٤.

(٨٦) تفسير القرآن العظيم- ابن كثير- ٤/٥٣٤.

(تأكيد للأمر بالصبر، وإخبار بأن ذلك إنما ينال بمشيئة الله وإعانته، وحوله وقوته)[٨٧].

وقال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اصْبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَاتَّقُواْ اللّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[٨٨]. ففي الآية الحث على الصبر والمصابرة، و(إنما أمر المؤمنون أن يصابروا غيرهم من أعدائهم، حتى يظفرهم الله بهم، ويعلي كلمته، ويخزي أعداءهم، وأن لا يكن عدوّهم أصبر منهم)[٨٩].

ومن معاني الصبر بعد القتال المرابطة والتي تعني إلزام النفس وحبسها على متابعة تحركات العدو، وأصله من مرابطة الخيل، أي (ارتباطها بازاء العدو في بعض الثغور)[٩٠] وجاء في فضل المرابطة قول النبي ﷺ: (رباط يوم في سبيل الله خير من الدنيا وما عليها وموضع سوط أحدكم من الجنة خير من الدنيا وما عليها والروحة يروحها العبد في سبيل الله أو الغدوة خير من الدنيا وما عليها)[٩١].

(٨٧) سورة النحل- (١٢٧).

(٨٨) سورة آل عمران- (٢٠٠).

(٨٩) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٣٣٦/٦.

(٩٠) تهذيب اللغة -الأزهري- مادة : (ربط)- ٣٣٨/١٣- المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر- ١٣٨٣هـ.

(٩١) صحيح البخاري- كتاب الجهاد والسير- باب فضل رباط يوم في سبيل الله- رقم الحديث (٢٦٧٨) وانظر: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني- = محمود الألوسي- ١٧٥/٤- دار إحياء التراث العربي- بيروت- لبنان- ط:٤- ١٤٠٥هـ.

(٩٢) مدارج السالكين- ابن القيم- ٣٤٩/٢- تحقيق عبدالعزيز الجليل- دار طيبة- الرياض- ط: الأولى- ١٤٢٣هـ

رابعاً: التوكل والثقة بالله تعالى

عرف العلماء التوكل على الله تعالى بأنه حال للقلب ينشأ عن معرفته بالله، والإيمان بتفرده بالخلق والتدبير والضر والنفع والعطاء والمنع، وأنه ما شاء كان وما لم يشأ لم يكن، فيوجب له اعتماداً عليه وتفويضاً إليه وطمأنينة به وثقة به، ويقيناً بكفايته لما توكل عليه فيه[٩٢].

وهذه المعاني في تعريف التوكل هي من أساس أعمال القلوب، ولهذا أصبح التوكل على الله من أعظم واجبات التوحيد والإيمان، (وبحسب قوة توكل العبد على الله يقوى إيمانه، ويتم توحيده، والعبد مضطر إلى التوكل على الله والاستعانة به في كل ما يريد فعله أو تركه من أمور دينه أو دنياه.

وأن يعتمد بقلبه على ربه في جلب مصالح دينه ودنياه، وفي دفع المضار، ويثق غاية الوثوق بربه في حصول مطلوبه، وهو مع هذا باذل جهده في فعل الأسباب النافعة.

فمتى استدام العبد هذا العلم وهذا الاعتماد والثقة فهو المتوكل على الله حقيقة، وليبشر بكفاية الله له ووعده للمتوكلين، ومتى علق ذلك بغير الله فهو

مشرك ، ومن توكل على غير الله ، وتعلق به ، وكل إليه وخاب أمله)[٩٣].

ولقد جاءت آيات الجهاد في كتاب الله مقررة لهذا المعتقد، قال تعالى ﴿إِذْ هَمَّت طَّآئِفَتَانِ مِنكُمْ أَن تَفْشَلاَ وَاللّهُ وَلِيُّهُمَا وَعَلَى اللّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾[٩٤].

إن المؤمنين أولى بالتوكل على الله من غيرهم، وخصوصا في مواطن الشدة والقتال، فإنهم مضطرون إلى التوكل والاستعانة بربهم والاستنصار له، والتبري من حولهم وقوتهم، والاعتماد على حول الله وقوته، فبذلك ينصرهم ويدفع عنهم البلايا والمحن، ولهذا أخبر الله عن حال العبد إذا جعل الله وكيله، ﴿وَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ وَكَفَى بِاللّهِ وَكِيلاً﴾[٩٥] وقال ﴿وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ﴾[٩٦].

ومن أبرز ثمرات التوكل على الله، التي ورد ذكره في آيات الجهاد ما يلي:

١- كفاية الله للمتوكل جميع شئونه: وهذه الثمرة من مفهوم قوله تعالى ﴿وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ﴾ قال ابن مسعود: (إن أكبر آية في القرآن تفويضاً: وَمَنْ يَتَوَكَّلْ على اللّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ)[٩٧]. ومن كفاية الله بعباده المؤمنين، ما أخبر الله بما وقع للصحابة من أراجيف وأقاويل، قال تعالى ﴿الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُواْ لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَاناً وَقَالُواْ حَسْبُنَا اللّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ﴾[٩٨]. فلما توكلوا على الله، وأصبح لهم حسيبا، كان مآل التهديد والوعيد﴿فَانقَلَبُواْ بِنِعْمَةٍ مِّنَ اللّهِ وَفَضْلٍ لَّمْ يَمْسَسْهُمْ سُوءٌ وَاتَّبَعُواْ رِضْوَانَ اللّهِ وَاللّهُ ذُو فَضْلٍ عَظِيمٍ﴾[٩٩]. (لما فَوّضوا أمورَهم إليه، واعتمدوا بقلوبهم عليه، أعطاهم من الجزاء أربعَة معانٍ: النعمة، والفضل، وصرف السوء، واتباع الرضا. فرضّاهم عنه، ورضي عنهم)[١٠٠].

٢- التوكل يعصم المؤمن من الانتكاس: وبعد توفيق الله وفضله، كان التوكل عليه سبحانه من ثمرات ثبات الصحابة في غزوة أحد، قال تعالى ﴿إِذْ هَمَّت طَّآئِفَتَانِ مِنكُمْ أَن تَفْشَلاَ وَاللّهُ وَلِيُّهُمَا وَعَلَى اللّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾[١٠١]. وقال جابر رضيَ اللهُ عنه

---

(٩٣) القول السديد شرح كتاب التوحيد- السعدي- ٢١٠- وانظر: كتاب التوكل على الله تعالى- عبدالله الدميجي- دار الوطن- ط:٢- ١٤٢١هـ

(٩٤) سورة آل عمران- (١٢٢).

(٩٥) سورة النساء- (٨١).

(٩٦) سورة الطلاق- (٣).

(٩٧) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٤٧/٢٣

(٩٨) سورة آل عمران- (١٧٣).

(٩٩) سورة آل عمران- (١٧٤).

(١٠٠) الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ٢٨٢/٤.

(١٠١) سورة آل عمران- (١٢٢).

نزلت هذه الآية فينا: ﴿إذا همتْ طائفتانِ منكم ان تَفشَلا﴾ بني سَلِمةَ وبني حارثة، وما أحِبُّ أنَّها لم تَنزل واللهُ يقول: ﴿واللهُ وليّهما﴾[١٠٢].

فبعد مشاورة النبي ﷺ لأصحابه في طريقة القتال في غزوة أحد، وأخذ ﷺ برأي الشباب وممن فاتهم شرف القتال في غزوة بدر، ولم يأخذ بالقول الذي يؤيده ابن أبي سلول وهو القتال داخل المدينة، رجع ابن أبي سلول بمن معه من أهل النفاق، فهمت قبيلتا بني سلمة وبني الحارث أن تتبعا ابن أبي سلول، فعصمهما الله، وتوكلا على الله ونالا درجة الولاية. فهذه من ثمرات التوكل على الله تعالى.

ومما يدل على أن التوكل على الله يحفظ العبد من الزلل قوله تعالى﴿وَلا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَالْمُنَافِقِينَ وَدَعْ أَذَاهُمْ وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ وَكِيلاً﴾[١٠٣]. لا تطعهم فيما يشيرون عليك من المداهنة في الدين ولا تمالئهم. وأمره بالتوكل عليه وآنسه وفي قوّة الكلام وعدٌ بنصر[١٠٤].

٣-الصبر على الأذى والابتلاء: من ثمرات التوكل في آيات الجهاد الصبر على الأقدار الكونيـــــة والشـــرعية، كما قال تعالى ﴿قُل لَّن يُصِيبَنَا إِلاَّ مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلاَنَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾[١٠٥] إن الأنفاس معدودة، والآجال مكتوبة، فإن الإنسان إذا علم أن ما قدّره الله كائن، وأن كل ما ناله من خير أو شرّ إنما هو بقدر الله وقضائه، هانت عليه المصائب، ولم يجد مرارة شماتة الأعداء وتشفي الحسدة لأن الله ﴿هُوَ مولانا﴾ أي: (ناصرنا وجاعل العاقبة لنا، ومظهر دينه على جميع الأديان، ومن حق المؤمنين أن يجعلوا توكلهم مختصاً بالله سبحانه، لا يتوكلون على غيره)[١٠٦].

ويتحقيق التوكل تحت وطأة الأذى، دليل على قوة اليقين والثقة بالله، لأن (المؤمن إذا اطمأن إلى حكمه الكوني: علم أنه لن يصيبه إلا ما كتب الله له وأنه ما يشاء كان وما لم يشأ لم يكن فلا وجه للجزع والقلق إلا ضعف اليقين والإيمان فإن المحذور والمخوف: إن لم يقدر فلا سبيل إلى وقوعه وإن قدر فلا سبيل إلى صرفه بعد أن أبرم تقديره فلا جزع حينئذ لا مما قدر ولا مما لم يقدر)[١٠٧].

خامساً: التحذير من نقص أو نقض الأعمال

بينت آيات الجهاد مسألة مهمة من مسائل توحيد العبادة وهي مسألة التحذير من نقص أو نقض العمل، بسبب فعل أو اعتقاد مما يوجب ذلك، ومن هذه الآيات

---

(١٠٢) صحيح البخاري- كتاب المغازي- باب (إذا همتْ طائفتانِ منكم ان تَفشَلا)- رقم (٣٧٤٥).

(١٠٣) سورة الأحزاب- (٤٨).

(١٠٤) انظر: الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ٢٠١/١٤

(١٠٥) سورة التوبة- (٥١).

(١٠٦) انظر: فتح القدير -الشوكاني- ٣٦٨/٢.

(١٠٧) مدارج السالكين- ابن القيم- ٣٤٩/٢.

قوله تعالى ﴿لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنكُمْ شَيْئاً وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُم مُّدْبِرِينَ﴾[١٠٨].

إن دلالة هذه الآية والمقصود منها أن الله تعالى أعلمهم أنهم لا يغلبون بكثرتهم، وإنما يغلبون بنصر الله، فلما أعجبوا بكثرتهم صاروا منهزمين، وهي مؤكدة على مبدأ تجريد القلب لله تعالى، وعدم الالتفاف إلى غيره، وأن الحول والقوة لا تكون إلا به سبحانه وتعالى. وهذا ما وقع للرسول ﷺ وأصحابه في غزوة حنين، حينما قال بعض الناس من المسلمين لما رأى كثرة المسلمين (لن نغلب اليوم من قلة)[١٠٩].

كما جاء التحذير الإلهي في آيات الجهاد أن يتشابه مقصد المؤمنين في الجهاد بمقاصد الكفار في القتال، قال تعالى ﴿وَلاَ تَكُونُواْ كَالَّذِينَ خَرَجُواْ مِن دِيَارِهِم بَطَراً وَرِئَاء النَّاسِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللّهِ وَاللّهُ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ﴾[١١٠].

ذكر الله وصف حال خروج الكفار في غزوة بدر، تعليماً وتربية للمسلمين، (ليبقى هذا التعليم يحمي العصبة المؤمنة من أن تخرج للقتال متبطرة طاغية تتعاجب بقوتها! وتستخدم نعمة القوة التي أعطاها الله لها في غير ما أرادها، والعصبة المؤمنة إنما تخرج للقتال في سبيل الله؛ تخرج لتقرير ألوهيته سبحانه في حياة البشر، وتقرير عبودية العباد لله وحده. وتخرج لإعلان تحرير « الإنسان » في « الأرض » من كل عبودية لغير الله، تستذل إنسانية الإنسان وكرامته. وتخرج لحماية حرمات الناس وكراماتهم وحرياتهم، لا للاستعلاء على الناس واستعبادهم والتبطر بنعمة القوة باستخدامها هذا الاستخدام المنكر. وتخرج متجردة من حظ نفسها في المعركة جملة، فلا يكون لها من النصر والغلب إلا تحقيق طاعة الله في تلبية أمره بالجهاد؛ وفي إعلاء كلمته في الأرض؛ وفي التماس فضله بعد ذلك ورضاه.

ولقد كانت صورة الخروج بطراً ورئاء الناس وصدا عن سبيل الله حاضرة أمام العصبة المسلمة؛ يرونها في خروج قريش بالصورة التي خرجت بها؛ كما كانت صورة العاقبة لهذا الخروج حاضرة فيما أصاب قريشاً التي خرجت في ذلك اليوم بفخرها وكبريائها تحاد الله ورسوله: وعادت في آخر اليوم بالذل والخيبة والهزيمة، وكان الله سبحانه يذكر العصبة المسلمة بشيء حاضر له وقعه وله إيحاؤه)[١١١].

---

(١٠٨) سورة التوبة- (٢٥).

(١٠٩) انظر: سيرة النبي ﷺ- ابن هشام- ٧٣/٤. والمغازي-الواقدي-٨٨٩/٣- عالم الكتب، بيروت- ط: ٣-١٤٠٤هـ.وتاريخ الإسلام-الذهبي- ٤٧٧/١- دار الكتاب المصري-القاهرة ط: ١- ١٤٠٥هـ

(١١٠) سورة الأنفال- (٤٧).

(١١١) في ظلال القرآن -سيد قطب- ١٥٢٩/٣. وانظر: سيرة ابن هشام- ٢٥٨/٢.

وقد حذر النبي ﷺ من العجب في المعارك، فعن معاذ بن جبل عن رسول الله ﷺ أنه قال: (الغزو غزوان فأما من ابتغى وجه الله، وأطاع الإمام، وأنفق الكريمة، وياسر الشريك، واجتنب الفساد، فإن نومه ونبهه أجر كله، وأما من غزا فخرا، ورياء وسمعة، وعصى الإمام، وأفسد في الأرض، فإنه لم يرجع بالكفاف)[١١٢]. وأما ذم العجب فقد قال ﷺ: (لو لم تذنبوا لخفت عليكم ما هو أشد من ذلك " العجب)[١١٣].

ولخطورة العجب وأثره في قبول الأعمال فقد تناقل سلف الأمة التحذير منه، فمن أقوالهم (يرون مجانبة البدعة، والآثام، والفخر، والتكبر، والعجب..)[١١٤].

سادساً: خطورة الردة عن الدين

لقد أثنى الله على أصحاب رسول الله ﷺ ورضي الله عنهم بقوله ﴿ مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا۟ مَا عَٰهَدُوا۟ ٱللَّهَ عَلَيْهِ ۖ فَمِنْهُم مَّن قَضَىٰ نَحْبَهُۥ وَمِنْهُم مَّن يَنتَظِرُ ۖ وَمَا بَدَّلُوا۟ تَبْدِيلًا ﴾[١١٥]. فما بدلوا وما غيروا، وإنما (أوفوا بما عاهدوه عليه من الصبر على البأساء والضرّاء، وحين البأس، فمنهم من فرغ من العمل الذي كان نذره الله وأوجبه له على نفسه، فاستشهد بعض يوم بدر، وبعض يوم أُحد، وبعض في غير ذلك من المواطن، كما قضى من مضى منهم على الوفاء لله بعهده، والنصر من الله، والظفر على عدوّه)[١١٦].

وهذا الإطراء في حق الصحابة، يعني التحذير من التغيير والتبديل، كما جاء في آيات الجهاد كقوله تعالى: ﴿ وَلَا يَزَالُونَ يُقَٰتِلُونَكُمْ حَتَّىٰ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ ٱسْتَطَٰعُوا۟ ۚ وَمَن يَرْتَدِدْ مِنكُمْ عَن دِينِهِۦ فَيَمُتْ وَهُوَ كَافِرٌ فَأُو۟لَٰٓئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلنَّارِ ۖ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴾[١١٧]. ففي هذه الآية إخبار وتحذير، أما الإخبار فهو أن هؤلاء الكفار لا يزالون مستمرين على قتالكم، وعداوتكم حتى يردوكم عن الإسلام إلى الكفر إن استطاعوا ذلك، وبينت آية من كتاب الله

---

(١١٢) سنن أبي داود- كتاب الجهاد- باب في من يغزو يلتمس الدنيا- رقم(٢١٥٤).

(١١٣) رواه البيهقي في شعب الإيمان ٤٥٣/٥- رقم (٧٢٥٥). ورواه البزار كما في كشف الأستار كتاب الزهد- ٢٤٤/٤- رقم (٣٦٣٣) وقال الألباني: حديث حسن- صحيح الجامع- رقم (٥٣٠٣).

(١١٤) كتاب اعتقاد أهل السنة- أبوبكر الإسماعيلي-٥٣- دار الريان-الإمارات العربية المتحدة-الفجيرة – ط:١- ١٤١٣هـ.

(١١٥) سورة الأحزاب- (٢٣)..

(١١٦) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٦١/١٩.

(١١٧) سورة البقرة (٢١٧).

يأس الكفار من ذلك، كما قال ﴿ ٱلْيَوْمَ يَئِسَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَٱخْشَوْنِ ﴾[١١٨].

أما التحذير فهو الرجوع عن الإيمان إلى الكفر، ففي الآية تهديد للمسلمين ليثبتوا على دين الإسلام. ومعنى قوله: (في الدنيا والآخرة) أنه لا يبقى له حكم المسلمين في الدنيا، فلا يأخذ شيئاً مما يستحقه المسلمون، ولا يظفر بحظ من حظوظ الإسلام، ولا ينال شيئاً من ثواب الآخرة الذي يوجبه الإسلام، ويستحقه أهله[١١٩].

ولما وقع من حاطب بن أبي بلتعة رضي الله عنه، بشأن إخبار قريش على عزم الرسول ﷺ لفتح مكة، وتم منع وصول رسول حاطب إلى قريش، وأحضر الخطاب للرسول ﷺ فقال لحاطب: ما حملك يا حاطب على ما صنعت؟ قال: ما بي إلا أن أكون مؤمنا بالله ورسوله، وما غيرت ولا بدلت، أردت أن تكون لي عند القوم يد يدفع الله بها عن أهلي ومالي، وليس من أصحابك هناك إلا وله من يدفع الله به عن أهله وماله، قال: صدق فلا تقولوا له إلا خيرا)[١٢٠]. لم يعاتبه الرسول ﷺ بسبب صدقه، وعلمه بأنه كما قال: (ما غير ولا بدل). وفي رواية مسلم، أن حاطباً رضي الله عنه قال: (ولم أفعله كفراً ولا ارتداداً عن ديني ولا رضاً بالكفر بعد الإسلام)[١٢١].

إن الوقوف أمام هذا الحادث وما دار بشأنه لا يخرج بنا عن « ظلال القرآن » والتربية به وبالأحداث والتوجيهات والتعقيبات عن طريق رسول الله ﷺ القائد المربي العظيم، وأول ما يقف الإنسان أمامه هو فعلة حاطب، وهو المسلم المهاجر، وهو أحد الذين أطلعهم رسول الله ﷺ، على سر الحملة، وفيها ما يكشف عن منحنيات النفس البشرية العجيبة، وتعرض هذه النفس للحظات الضعف البشري مهما بلغ من كمالها وقوتها؛ وأن لا عاصم إلا الله من هذه اللحظات فهو الذي يعين عليها.

ثم يقف الإنسان مرة أخرى أمام عظمة الرسول ﷺ، وهو لا يعجل حتى يسأل: «ما حملك على ما صنعت» في سعة صدر وعطف على لحظة الضعف الطارئة في نفس صاحبه، وإدراك ملهم بأن الرجل قد صدق، ومن ثم يكف الصحابة عنه: «صدق لا تقولوا إلا خيراً » ليعينه وينهضه من عثرته، فلا يطارده بها ولا يدع أحداً يطارده[١٢٢].

---

(١١٨) سورة المائدة- (٣).

(١١٩) انظر: فتح القدير- الشوكاني- ٨/٢- (بتصرف)

(١٢٠) صحيح البخاري- كتاب الاستئذان- باب من نظر في كتاب من يحذر- رقم (٥٧٨٩).

(١٢١) صحيح مسلم فضائل الصحابة- كتاب- باب من فضائل أهل بدر- رقم (٤٥٥٠).

(١٢٢) في ظلال القرآن –سيد قطب- ٣٥٣٦/٦.

المطلب الثالث: أبرز مسائل توحيد الربوبية في آيات الجهاد

يقصد بتوحيد الربوبية أن يعتقد العبد بأن الله هو الرب المتفرد بالخلق والرزق والتدبير، الذي ربى جميع الخلق بالنعم وربى خواص خلقه- وهم الأنبياء وأتباعهم- بالعقائد الصحيحة، والأخلاق الجميلة، والعلوم النافعة، والأعمال الصالحة، وهذه هي التربية النافعة للقلوب والأرواح المثمرة لسعادة الدارين[١٢٣].

وهذا النوع من التوحيد قد أقر به الكفر، كما أخبر الله عنهم بقوله ﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَسَخَّرَ ٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُ فَأَنَّىٰ يُؤْفَكُونَ ﴾[١٢٤]. وكما اعترفوا بأن الخالق والمسخر هو الله، فكذلك أقروا واعترفوا بأنه منزل الغيث، كما أخبر الله عنهم بقوله ﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّن نَّزَّلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ مِنۢ بَعْدِ مَوْتِهَا لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُ قُلِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴾[١٢٥].

وقد بينت بعض آيات الجهاد مبادئ توحيد الربوبية لله تعالى، والمراد من هذا المبحث بيان أمثلة من آيات الجهاد التي ينص فيها على مبادئ توحيد الربوبية، وأما تعريف التوحيد وأمثلته وما يستلزم الإيمان به. وغير ذلك من مباحث الاعتقاد فإن مجال هذه المباحث في كتب العقيدة والتوحيد.

ومن أبرز مسائل توحيد الربوبية في آيات الجهاد، ما يلي:

أولاً: الاعتقاد بأن النصر والغلبة من الله

كما قال تعالى ﴿ وَمَا جَعَلَهُ اللَّهُ إِلاَّ بُشْرَى وَلِتَطْمَئِنَّ بِهِ قُلُوبُكُمْ وَمَا النَّصْرُ إِلاَّ مِنْ عِندِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾[١٢٦].

وقد جاء ذكر (النصر) و(التأييد) ضمن آيات الجهاد مقررة مبدأ أن الناصر والمعين هو الله تعالى، فدلت الآية على أن (نصركم إن كان إنما يكون بالله وبعونه ومعكم من ملائكته خمسة آلاف، فإنه إلى أن يكون ذلك بعون الله وبتقويته إياكم على عدوّكم، وإن كان معكم من البشر جموع كثيرة أخرى، فاتقوا الله واصبروا على جهاده عدوّكم، فإن الله ناصركم عليهم)[١٢٧].

فالله سبحانه هو الناصر إذا نصر العبد دينه وكتابه، كما قال تعالى ﴿ إِن يَنصُرْكُمُ اللَّهُ فَلاَ غَالِبَ لَكُمْ وَإِن يَخْذُلْكُمْ فَمَن ذَا الَّذِي يَنصُرُكُم مِّن بَعْدِهِ

---

(١٢٣) انظر: القول السديد شرح كتاب التوحيد -السعدي- ٤٢.

(١٢٤) سورة العنكبوت- (٦١).

(١٢٥) سورة العنكبوت- (٦٣).

(١٢٦) سورة الأنفال- (١٠).

(١٢٧) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٥٩/١١.

وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ ﴾[١٢٨] إن مما تبينه هذه الآية تأييد الله لعباده، وأنه سبحانه (إن ينصركم أيها المؤمنون بالله ورسوله، على من ناوأكم وعاداكم من أعدائه، والكافرين به، فلا غالب لكم من الناس، يقول: فلن يغلبكم مع نصره إياكم أحد، ولو اجتمع عليكم من بين أقطارها من خلقه، فلا تهابوا أعداء الله لقلة عددكم، وكثرة عددهم، ما كنتم على أمره، واستقمتم على طاعته وطاعة رسوله، فإن الغلبة لكم والظفر دونهم)[١٢٩]. فله سبحانه الغلبة والقوة.

ثانياً: إنزال النوم على المجاهدين

من معاني توحيد الربوبية أن الأنفس بيده سبحانه قال تعالى ﴿ وَهُوَ الَّذِي يَتَوَفَّاكُم بِاللَّيْلِ وَيَعْلَمُ مَا جَرَحْتُم بِالنَّهَارِ ثُمَّ يَبْعَثُكُمْ فِيهِ لِيُقْضَى أَجَلٌ مُّسَمًّى ثُمَّ إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ ثُمَّ يُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾[١٣٠]. (وهذا الكلام وإن كان خبرا من الله تعالى عن قدرته وعلمه، فإن فيه احتجاجا على المشركين به الذين كانوا ينكرون قدرته على إحيائهم بعد مماتهم وبعثهم بعد فنائهم، فقال تعالى محتجًّا عليهم، فالذي يقبض أرواحكم بالليل ويبعثكم في النهار، لتبلغوا أجلاً مسمّى وأنتم تَرَوْن ذلك وتعلمون صحته، غير منكر له القدرة على قبض أرواحكم وإفنائكم ثم ردّها إلى أجسادكم وإنشائكم بعد مماتكم)[١٣١].

وهذه القدرة الإلهية وقعت على أصحاب رسول الله ﷺ ورضي الله عنه في غزوة بدر قال تعالى ﴿ إِذْ يُغَشِّيكُمُ النُّعَاسَ أَمَنَةً مِّنْهُ وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّن السَّمَاء مَاء لِّيُطَهِّرَكُم بِهِ وَيُذْهِبَ عَنكُمْ رِجْزَ الشَّيْطَانِ وَلِيَرْبِطَ عَلَى قُلُوبِكُمْ وَيُثَبِّتَ بِهِ الأَقْدَامَ ﴾[١٣٢]. وقال عليّ رضي الله عنه: (ما كان فينا فارس يوم بدر غير المِقْدَادَ على فرس أَبْلَقَ، ولقد رأيتنا وما فينا إلا نائم إلا رسول الله ﷺ تحت شجرة يصلي ويبكي حتى أصبح)[١٣٣].

وتكررت هذه العناية والقدرة في غزوة أحد قال تعالى ﴿ ثُمَّ أَنزَلَ عَلَيْكُم مِّن بَعْدِ الْغَمِّ أَمَنَةً نُّعَاساً يَغْشَى طَآئِفَةً مِّنكُمْ ﴾[١٣٤]. ففي هذه الآية ألقى المالك المتصرف النعاس على المجاهدين، إلقاء أمنة، فتفضل الله تعالى على المؤمنين بعد هذه الغموم في يوم أُحُد بالنعاس حتى نام أكثرهم؛ وإنما ينعس من يأمن

---

(١٢٨) سورة آل عمران- (١٦٠).

(١٢٩) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ١٩٢/٦.

(١٣٠) سورة الأنعام- (٦٠).

(١٣١) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٢٨٧/٩.

(١٣٢) سورة الأنفال- (١١).

(١٣٣) دلائل النبوة- البيهقي- رقم (٨٨١)- باب ذكر عدد أصحاب رسول الله ﷺ الذين خرجوا معه إلى بدر- دار الفكر- بيروت- ١٤١٨هـ.

(١٣٤) سورة آل عمران- (١٥٤).

والخائف لا ينام. وقال أبو طلحة: (غشينا النعاس ونحن في مَصافِّنا يوم أحد، قال: فجعل سيفي يسقط من يدي وآخذه، ويسقط وآخذه)[١٣٥].

وقال الماوردِيّ: وفي امتنان الله عليهم بالنوم في هذه الليلة وجهان: أحدهما أن قوّاهم بالاستراحة على القتال من الغد. الثاني أن أمَّنهم بزوال الرعب من قلوبهم؛ كما يقال: الأمنُ مُنِيم، والخوف مُسْهِر)[١٣٦].

ومما يؤكد على أن إنزال النوم على المجاهدين من أفعال الرب، ما وقع للنبي ﷺ وأصحابه في مجيئهم من غزوة تبوك، ثم ناموا حتى طلعت الشمس، فقال النبي ﷺ (إن الله قبض أرواحكم حين شاء وردها عليكم حين شاء)[١٣٧] فالقبض هو سلب الحس والحركة الإرادية لأن النائم كمقبوض الروح في سلبها عنه فهو من قبيل (الله يتوفى الأنفس حين موتها) ولا يلزم من قبض الروح الموت فالموت انقطاع تعلق الروح بالبدن ظاهرا وباطنا والنوم انقطاعه عن ظاهره فقط[١٣٨].

(١٣٥) صحيح البخاري- كتاب تفسير القرآن- باب قوله (آمنة نعاسا)- رقم الحديث (٤١٩٦).

(١٣٦) الجامع لأحكام القرآن- القرطبي- ٣٧١/٧.

(١٣٧) صحيح البخاري- كتاب مواقيت الصلاة-باب – الأذان بعد ذهاب الوقت- رقم (٥٦٠).

(١٣٨) فتح الباري شرح صحيح البخاري- ابن حجر- ٨٠/٢.

ثالثاً: تصريف الأمور وتغير الأحوال

من عقيدة أهل التوحيد أن الله تعالى مصرف أمور الخلق، ومغير الأحوال ومبدلها، والآيات في هذا المعنى أكثر من أن تحصى، ومنها قوله تعالى ﴿ قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَن تَشَاء وَتَنزِعُ الْمُلْكَ مِمَّن تَشَاء وَتُعِزُّ مَن تَشَاء وَتُذِلُّ مَن تَشَاء بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَىَ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾[١٣٩].

ومن آيات الجهاد ما يدل على هذا المعتقد، كما قال تعالى: ﴿ إِن يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ مِّثْلُهُ وَتِلْكَ الأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللّهُ الَّذِينَ آمَنُواْ وَيَتَّخِذَ مِنكُمْ شُهَدَاء وَاللّهُ لاَ يُحِبُّ الظَّالِمِينَ ﴾[١٤٠] أبانت الآية بأن هذه الحياة وما يقع فيها من منازلة بين المسلمين والكافرين، إنما جعلها الله دولاً بين الناس مصرفة، (وذلك أن الله عزّ وجلّ أدال المسلمين من المشركين ببدر، فقتلوا منهم سبعين، وأسروا سبعين، وأدال المشركين من المسلمين بأُحد، فقتلوا منهم سبعين سوى من جرحوا منهم)[١٤١].

وهذه المداولة فيها من الفوائد العظيمة على الناس، ومن أبرزها:

(١٣٩) سورة آل عمران- (٢٦).

(١٤٠) سورة آل عمران- (١٤٠).

(١٤١) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٧٩/٦.

الأول: أن المؤمن قد يقدم على بعض المعاصي، فيكون عند الله تشديد المحنة عليه في الدنيا أدباً له، وتطهيراً وتكثيراً ورفعة في الدرجات، وأما تشديد المحنة على الكافر فإنه يكون غضبا من الله عليه.

الثاني: وهو أن لذات الدنيا وآلامها غير باقية وأحوالها غير مستمرة، وإنما تحصل السعادات المستمرة في دار الآخرة، ولذلك فانه تعالى يميت بعد الإحياء، ويسقم بعد الصحة[١٤٢].

ومن هذا التصريف ما وقع في غزوة بدر، قال تعالى ﴿ وَإِذْ يَعِدُكُمُ اللَّهُ إِحْدَى الطَّائِفَتَيْنِ أَنَّهَا لَكُمْ وَتَوَدُّونَ أَنَّ غَيْرَ ذَاتِ الشَّوْكَةِ تَكُونُ لَكُمْ وَيُرِيدُ اللَّهُ أَن يُحِقَّ الْحَقَّ بِكَلِمَاتِهِ وَيَقْطَعَ دَابِرَ الْكَافِرِينَ ﴾[١٤٣] كانت الرغبة البشرية أن يحصلوا على القافلة (غَيْرَ ذَاتِ الشَّوْكَةِ) المحملة بالأموال عوضاً عن أموالهم التي سلبها الكفار في مكة، ولكن الرب سبحانه وتعالى صرف الرغبة البشرية، وهو مالك الملك وبيده الأمر كله، إلى العير وهي ذات الشوكة، (وَيُرِيدُ اللَّهُ أَن يُحِقَّ الحَقَّ) (ويريد الله أن يحقّ الإسلام ويعليه بكلماته، بأمره إياكم أيها المؤمنون بقتال الكفار، وأنتم تريدون الغنيمة والمال)[١٤٤].

(١٤٢) انظر: التفسير الكبير- محمد الرازي- ٣٧١/٩- دار إحياء التراث العربي.

(١٤٣) سورة الأنفال- (٧).

(١٤٤) جامع البيان عن تأويل آي القرآن-الطبري-٤٠/١١ وانظر تفاصيل غزوة بدر في سيرة ابن هشام-٢٤٥/٢.

رابعاً: إنزال المطر

من عقيدة توحيد الربوبية أن الله بيده إنزال المطر، كما قال تعالى ﴿ وَهُوَ الَّذِي يُنَزِّلُ الْغَيْثَ مِن بَعْدِ مَا قَنَطُوا وَيَنشُرُ رَحْمَتَهُ ﴾[١٤٥]. وإنزال الغيث من مفاتيح الغيب التي خصها الله لنفسه، قال تعالى ﴿ إِنَّ اللَّهَ عِندَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَيُنَزِّلُ الْغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْأَرْحَامِ وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ مَّاذَا تَكْسِبُ غَدًا وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ بِأَيِّ أَرْضٍ تَمُوتُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾[١٤٦].

وثبت في السنة ما يؤكد هذا المفهوم فعن زيد بن خالد الجهني، أنه قال صلى لنا رسول الله ﷺ صلاة الصبح بالحديبية على إثر سماء، كانت من الليلة، فلما انصرف أقبل على الناس، فقال: (هل تدرون ماذا قال ربكم)؟ قالوا: الله ورسوله أعلم قال: (أصبح من عبادي مؤمن بي وكافر، فأما من قال مطرنا بفضل الله ورحمته، فذلك مؤمن بي وكافر بالكوكب، وأما من قال بنوء كذا وكذا فذلك كافر بي ومؤمن بالكوكب)[١٤٧].

ومما دلت عليه آيات الجهاد إنفراد الله بإنزال المطر، كما قال تعالى ﴿ إِذْ يُغَشِّيكُمُ النُّعَاسَ أَمَنَةً

(١٤٥) سورة الشورى- (٢٨).

(١٤٦) سورة لقمان- (٣٤).

(١٤٧) صحيح البخاري- كتاب الآذان- باب يستقبل الإمام الناس إذا سلم- رقم (٨٠١)

﴿ مِنْهُ وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً لِّيُطَهِّرَكُم بِهِۦ وَيُذْهِبَ عَنكُمْ رِجْزَ ٱلشَّيْطَٰنِ وَلِيَرْبِطَ عَلَىٰ قُلُوبِكُمْ وَيُثَبِّتَ بِهِ ٱلْأَقْدَامَ ﴾[١٤٨]. وهذا ما وقع للرسول ﷺ وأصحابه في غزوة بدر الكبرى.

إن مجمل ما ذكره المفسرون عن هذه الآية: (إن ذلك مطرٌ أنزله الله من السماء يوم بدر ليطهر به المؤمنين لصلاتهم، لأنهم كانوا أصبحوا يومئذ مُجْنِبين على غير ماء. فلما أنزل الله عليهم الماء اغتسلوا وتطهروا، وكان الشيطان قد وسوس إليهم بما حزنهم به من إصباحهم مجنبين على غير ماء، فأذهب الله ذلك من قلوبهم بالمطر. فذلك ربطه على قلوبهم، وتقويته أسبابهم، وتثبيته بذلك المطر أقدامهم، لأنهم كانوا التقوا مع عدوهم على رملة ميثاء[١٤٩]، فلبَّدها المطر، حتى صارت الأقدام عليها ثابتة لا تسوخ فيها، توطئةً من الله عز وجل لنبيه عليه السلام وأوليائه، أسبابَ التمكن من عدوهم والظفر بهم[١٥٠].

خامساً: الإحياء والإماتة بيد الله

مما تدل عليه آيات الجهاد في مسائل الاعتقاد في جانب توحيد الربوبية، أن الإحياء والإماتة بيد الله تعالى، فلا يملك المخلوق شيئاً منها، فهو الذي يحيي وهو الذي يميت سبحانه وتعالى.

وقد أكدت هذه العقيدة في كثير من آيات الجهاد، من أجل قطع الطمع عند المجاهدين أن ترك الجهاد يؤخر الآجال، وأن الإقدام عليه يسرع في الأجل، ومن هذه الآيات التي تنص على عقيدة الإحياء والإماتة قوله تعالى ﴿ وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَن تَمُوتَ إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ كِتَٰبًا مُّؤَجَّلًا ۗ وَمَن يُرِدْ ثَوَابَ ٱلدُّنْيَا نُؤْتِهِۦ مِنْهَا وَمَن يُرِدْ ثَوَابَ ٱلْءَاخِرَةِ نُؤْتِهِۦ مِنْهَا ۚ وَسَنَجْزِى ٱلشَّٰكِرِينَ ﴾[١٥١]. وقال تعالى ﴿ قُل لَّن يَنفَعَكُمُ ٱلْفِرَارُ إِن فَرَرْتُم مِّنَ ٱلْمَوْتِ أَوِ ٱلْقَتْلِ وَإِذًا لَّا تُمَتَّعُونَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾[١٥٢].

إن هذه الآية وغيرها كثير في كتاب الله تؤصل بمبدأ عقيدة الربوبية للخالق سبحانه، وأن العبد إذا فر من الموت أو القتل لم يزد فراره ذلك في أعماره وآجاله، بل إنما يمتعون في هذه الدنيا إلى الوقت الذي كتب له، ثم يأتيه ما كتب له وعليه[١٥٣].

---

(١٤٨) سورة الأنفال- (١١).

(١٤٩) اللينة السهلة، قد تسوخ فيها الرجل قليلاً.- لسان العرب- ابن المنظور- مادة (تلع)- ٣٦/٨.

(١٥٠) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٦١/١١. وانظر: من هدي سورة الأنفال- محمد أمين المصري- دار الأرقم- الكويت- بدون تاريخ الطبع.

(١٥١) سورة آل عمران- (١٤٥).

(١٥٢) الأحزاب- (١٦).

(١٥٣) انظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٤٩/١٩.

المطلب الرابع : أبرز مسائل توحيد الأسماء والصفات في آيات الجهاد

لقد وصف الله سبحانه نفسه في كتابه بصفات لا تليق إلا له، كما وصفه رسوله ﷺ في سنته، فصفاته أكمل الصفات، وقد أوضح علماء السلف رحمهم القواعد لضبط صفات الباري، كما سلكوا في إثباتها أقوم الطرق وأسلمها، فلا تمثيل ولا تعطيل ولا تكييف لصفات الله، إنما إثبات كما جاءت[١٥٤].

وفي آيات الجهاد يذكر الله عدداً من صفاته، فمن ذلك:

أولاً: صفة المحبة لله تعالى

القرآن والسنة مملوآن بذكر من يحبه الله سبحانه من الأعيان والأخلاق والأشخاص، وهي من صفات الفعل الاختيارية القائمة به والتي تتعلق بمشيئته، فهو يحب بعض الأشياء دون بعض على ما تقتضيه الحكمة البالغة[١٥٥]. ومن آيات الجهاد الدالة على صفة المحبة، قوله تعالى ﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَأَنَّهُم بُنيَانٌ مَّرْصُوصٌ﴾[١٥٦] فهذا إخبار من الله تعالى بمحبته عباده المؤمنين إذا صفوا مواجهين لأعداء الله في حومة الوغى، يقاتلون في سبيل الله من كفر بالله لتكون كلمة الله هي العليا ودينه هو الظاهر العالي على سائر الأديان[١٥٧].

ثانياً: صفة اليد لله تعالى

لقد جاء في آيات الجهاد ذكر صفة اليد لله تعالى، كما قال تعالى﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ اللَّهَ يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ ﴾[١٥٨] وصفة اليد لله تعالى من صفات الذات للخالق تعالى، وقد أثبت السلف هذه الصفة لله تعالى بما يليق بجلاله، وبما ورد في كتاب الله كقوله تعالى ﴿ وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا بِمَا قَالُوا بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَاءُ ﴾[١٥٩] وبما ثبت في سنة رسوله ﷺ، وقد ذكر البخاري في صحيحه: (باب قول الله تعالى لما خلقت بيدي) ثم ذكر بعض النصوص الواردة في ذلك[١٦٠].

---

(١٥٤) انظر: كتاب الأسماء والصفات-ابن تيمية-دراسة وتحقيق مصطفى عبدالقادر عطا-دار الكتب العلمية- بيروت-لبنان-ط:١- ١٤٠٨هـ. ومقالة التشبيه وموقف أهل السنة منها-جابر إدريس-أضواء السلف- الرياض-ط:١- ١٤٢٢هـ. وأقاويل الثقات في تأويل الأسماء والصفات والآيات المحكمات والمشتبهات-مرعي الكرمي-مؤسسة الرسالة-بيروت- لبنان- ط:١-١٤٠٦هـ.

(١٥٥) انظر: شرح العقيدة الواسطية- هراس- ٢٠. ومدارج السالكين- ابن القيم- ٧٩/١.

(١٥٦) سورة الصف- (٤).

(١٥٧) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير- ١٣١/٨.

(١٥٨) سورة الفتح- (١٠).

(١٥٩) سورة المائدة- (٦٤).

(١٦٠) صحيح البخاري- كتاب التوحيد-باب قول الله تعالى لما خلقت بيدي. وانظر: اعتقاد أهل السنة-أبوبكر الإسماعيلي-٣٣. شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري-عبدالله الغنيمان-٣٠٤/١- مكتبة الدار المدني- المدينة- ط:١- ١٤٠٥هـ.

وقال ابن بطال: (في هذه الآية إثبات يدين لله، وهما صفتان من صفات ذاته)[١٦١].

وقد وصف نفسه ببسط اليدين فقال: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ يَدُ ٱللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا۟ بِمَا قَالُوا۟ بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَآءُ ﴾[١٦٢]. ووصف بعض خلقه ببسط اليد في قوله: ﴿ وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ ٱلْبَسْطِ ﴾[١٦٣] وليس اليد كاليد ولا البسط كالبسط ؛ وإذا كان المراد بالبسط الإعطاء والجود: فليس إعطاء الله كإعطاء خلقه ولا جوده كجودهم ونظائر هذا كثيرة . فلا بد من إثبات ما أثبته الله لنفسه ونفي مماثلته بخلقه)[١٦٤].

وأما عن أقوال المفسرين في معنى آية الجهاد، فقد قال الطبري: (يد الله فوق أيديهم عند البيعة، لأنهم كانوا يبايعون الله ببيعتهم نبيه ﷺ)[١٦٥]، وهذه البيعة هي بيعة الرضوان فعن معقل بن يسار أنه شهد رسول الله ﷺ يوم الحديبية وهو رافع غصنا من أغصان الشجرة بيده عن رأس رسول الله ﷺ، يبايع الناس فبايعوه على أن لا يفروا وهم يومئذ ألف وأربع مائة)[١٦٦].

ثالثاً: صفة الرضى لله تعالى

ومما ثبت من آيات الجهاد إثبات صفة الرضى لله تعالى، رضى يليق بجلاله وعظمته، وذلك في قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ رَضِيَ ٱللَّهُ عَنِ ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ ٱلشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَنزَلَ ٱلسَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحًا قَرِيبًا ﴾[١٦٧].

وصفة الرضى لله عند أهل السنة والجماعة: خلاف السخط، وهو صفة من صفاته على ما يعقل من معاني: "الرضى" الذي هو خلاف السخط، وليس ذلك بالمدح، لأن المدح والثناء قولٌ، وإنما يثنى ويمدح ما قد رُضي. قالوا: فالرضا معنًى، و"الثناء" و"المدح" معنًى ليس به[١٦٨].

ومن رضي الله عنه فهو من خير البرية، بسبب إيمانه، كما قال تعالى ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمْ خَيْرُ ٱلْبَرِيَّةِ ۞ جَزَآؤُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ جَنَّٰتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَآ أَبَدًا رَّضِيَ ٱللَّهُ عَنْهُمْ

---

(١٦١) فتح الباري- ابن حجر - ٤٠٥/١٣.

(١٦٢) سورة المائدة- (٦٤).

(١٦٣) سورة الإسراء- (٢٩).

(١٦٤) مجموع فتاوى ابن تيمية- ٢٠٨/١.

(١٦٥) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٢٥٤/٢١.

(١٦٦) مسند الإمام أحمد- ٢٥/٥.

(١٦٧) سورة الفتح- (١٨).

(١٦٨) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري- ٢٦٥/٨. انظر: شرح العقيدة الطحاوية- ابن أبي العز الحنفي- ٦٨٥/٢- مؤسسة الرسالة- بيروت- ط:١- ١٤٠٨

وَرَضُوا عَنْهُ ذَٰلِكَ لِمَنْ خَشِيَ رَبَّهُ ﴾[١٦٩] (فهو سبحانه يرضى عن الإنسان ويحبه بعد أن يؤمن ويعمل صالحا؛ وإنما يسخط عليه ويغضب بعد أن يكفر)[١٧٠].

وقد ثبت إثبات صفة الرضى لله تعالى عن العبد بسبب الأعمال الصالحة، كقوله ﷺ: (إن الله ليرضى عن العبد أن يأكل الأكلة فيحمده عليها أو يشرب الشربة فيحمده عليها)[١٧١]. ففي هذا الحديث يثبت الرسول ﷺ لربه سبحانه وتعالى صفة الرضى، وأهل السنة والجماعة يثبتون هذه الصفة لله سبحانه وتعالى من غير تكييف ولا تمثيل[١٧٢].

رابعاً: صفة الكره لله تعالى

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَوْ أَرَادُوا الْخُرُوجَ لَأَعَدُّوا لَهُ عُدَّةً وَلَٰكِن كَرِهَ اللَّهُ انبِعَاثَهُمْ فَثَبَّطَهُمْ وَقِيلَ اقْعُدُوا مَعَ الْقَاعِدِينَ ﴾[١٧٣] إن دلالة هذه الآية تثبت ما يعتقده أهل السنة والجماعة من إثبات صفة الكره لله تعالى، وأنها من صفات الأفعال التي تليق بجلاله. وجاءت السنة بما دلت عليه الآية، كقول النبي ﷺ: (إن الله كره لكم ثلاثا قيل وقال وإضاعة المال وكثرة السؤال)[١٧٤]. وقال ﷺ: (من أحب لقاء الله أحب الله لقاءه ومن كره لقاء الله كره الله لقاءه)[١٧٥].

خامساً: صفتي السمع والعلم لله تعالى

أثبتت آيات الجهاد صفتا السمع والعلم لله تعالى صفة تليق بجلاله وعظمته، ومن الآيات المثبتة لهاتين الصفتين، قوله تعالى ﴿ وَإِذْ غَدَوْتَ مِنْ أَهْلِكَ تُبَوِّئُ الْمُؤْمِنِينَ مَقَاعِدَ لِلْقِتَالِ ۗ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾[١٧٦]. وقال: ﴿ فَلَمْ تَقْتُلُوهُمْ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ قَتَلَهُمْ ۚ وَمَا رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ رَمَىٰ ۚ وَلِيُبْلِيَ الْمُؤْمِنِينَ مِنْهُ بَلَاءً حَسَنًا ۚ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾[١٧٧]. وقد جاء ذكرهما في كثير من آيات

---

(١٦٩) سورة البينة- (٧- ٨).

(١٧٠) مجموع فتاوى ابن تيمية- ١٤١/٢. وانظر: شرح العقيدة الواسطية- ٦٠- خليل هراس.

(١٧١) صحيح مسلم- كتاب الذكر والدعاء- باب استحباب حمد الله- رقم (٤٩١٥).

(١٧٢) أصول الإيمان- محمد بن عبدالوهاب- ضمن مجموع مؤلفات الإمام- القسم الأول/٢٢٩.

(١٧٣) سورة التوبة: (٤٦).

(١٧٤) صحيح البخاري- كتاب الزكاة- باب قول الله: لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا - رقم(١٣٨٣).

(١٧٥) صحيح مسلم- كتاب الذكر والدعاء- باب من أحب لقاء الله أحب الله لقاءه- رقم (٤٨٤٤) وانظر: شرح العقيدة الطحاوية- ٦٨٦/٢. ولمعة الاعتقاد- ٨- ابن قدامه المقدسي- الأسماء والصفات- ابن تيمية- ٤٦٨/٢- دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان- ط:١- ١٤٠٨هـ.

(١٧٦) سورة آل عمران- (١٢١).

(١٧٧) سورة الأنفال- (١٧).

القرآن الحكيم، وثبت ذكرهما في السنة فعن أبي موسى قال كنا مع النبي ﷺ في سفر فكنا إذا علونا كبرنا فقال: اربعوا على أنفسكم، فإنكم لا تدعون أصم ولا غائبا، تدعون سميعا بصيرا قريبا..)[١٧٨].

وقد أثبت أهل السنة والجماعة صفتي السمع والعلم بلا تحريف أو تعطيل أو تكييف، بل بمنهج الإقرار والإمرار، (وقد علم بالضرورة من الدين، وثبت في الكتاب والسنة بحيث لا يمكن إنكاره، ولا تأويله أن الباري حي سميع بصير، وانعقد إجماع أهل الأديان بل جميع العقلاء على ذلك)[١٧٩]. ولم يخالف في هذا إلا من تنكب عن الصراط المستقيم، وهم المعتزلة الذين جعلوا من أصولهم الخمسة (التوحيد)، ويعنون به: نفي الصفات عن الخالق سبحانه وتعالى[١٨٠].

قال ابن تيمية: فالسمع والبصر، والحياة، والعلم، والقدرة، والكلام، ونحوها صفات كمال لا نقص فيها، فمن اتصف بها أكمل ممن لا يتصف بها، والنقص في انتفائها لا في ثبوتها بإجماع العقلاء، والقابل للاتصاف بها كالحيوان أكمل ممن لا يقبل الاتصاف بها كالجماد[١٨١].

سادساً: اسم الحسيب لله تعالى

ومما جاء من أسماء الله سبحانه في آيات الجهاد (الحسيب) وذكر في موضعين الموضع الأول قوله تعالى ﴿ وَإِن يُرِيدُوٓاْ أَن يَخۡدَعُوكَ فَإِنَّ حَسۡبَكَ ٱللَّهُ هُوَ ٱلَّذِيٓ أَيَّدَكَ بِنَصۡرِهِۦ وَبِٱلۡمُؤۡمِنِينَ ﴾[١٨٢]. وأما الموضع الثاني قوله تعالى ﴿ ٱلَّذِينَ قَالَ لَهُمُ ٱلنَّاسُ إِنَّ ٱلنَّاسَ قَدۡ جَمَعُواْ لَكُمۡ فَٱخۡشَوۡهُمۡ فَزَادَهُمۡ إِيمَٰنٗا وَقَالُواْ حَسۡبُنَا ٱللَّهُ وَنِعۡمَ ٱلۡوَكِيلُ ﴾[١٨٣].

والحسيب يعني الكافي والحافظ، كما قال أهل اللغة[١٨٤] وبهذا المفهوم أطلق أسم الحسيب على الله كما قال ابن عباس: (حسبنا الله ونعم الوكيل) قالها إبراهيم عليه السلام حين ألقي في النار وقالها محمد ﷺ حين قالوا إن الناس قد جمعوا لكم فاخشوهم فزادهم إيمانا وقالوا حسبنا الله ونعم الوكيل)[١٨٥].

---

(١٧٨) صحيح البخاري- كتاب التوحيد- باب ﴿ وَكَانَ ٱللَّهُ سَمِيعَۢا بَصِيرٗا ﴾ - برقم (٦٨٣٨)

(١٧٩) إرشاد الساري- القسطلاني- ٣٧٠/١٠

(١٨٠) انظر: شرح الأصول الخمسة- القاضي عبدالجبار- ٣٥٥- ٧٧٨- مكتبة وهبة- مصر- عابدين- ط:٢- ١٤٠٨هـ. وانظر: شرح العقيدة الطحاوية- ابن أبي العز- ٧٩٣/٢.

(١٨١) مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية- ٨٨/٦.

(١٨٢) سورة الأنفال- (٦٢)

(١٨٣) سورة آل عمران- (١٧٣)

(١٨٤) النهاية في غريب الأثر -ابن الجزري- باب الحاء مع السين- ٣٨١/١- أنصار السنة المحمدية- لاهور- باكستان. وانظر: لسان العرب -ابن المنظور- مادة (حسب)

(١٨٥) صحيح البخاري- كتاب التفسير- باب (إن الناس قد جمعوا لكم)- رقم (٤١٩٧).

وهي من الصفات التي لا يجوز صرفها لغيره سبحانه وتعالى، كما قال تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ رَضُوا مَا آتَاهُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ سَيُؤْتِينَا اللَّهُ مِن فَضْلِهِ وَرَسُولُهُ إِنَّا إِلَى اللَّهِ رَاغِبُونَ ﴾[١٨٦]، فجعل الإيتاء لله والرسول لقوله تعالى ﴿ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا ﴾[١٨٧]. فأمرهم بإرضاء الله ورسوله. وأما في الحسب فأمرهم أن يقولوا (حسبنا الله لا يقولوا: حسبنا الله ورسوله . ويقولوا: ﴿ إنا إلى الله راغبون ﴾ لم يأمرهم أن يقولوا: (إنا لله ورسوله راغبون) فالرغبة إلى الله وحده كما قال تعالى في الآية الأخرى: ﴿ وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَخْشَ اللَّهَ وَيَتَّقْهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَائِزُونَ ﴾[١٨٨].فجعل الطاعة لله والرسول وجعل الخشية والتقوى لله وحده[١٨٩].

ولما قال أصحاب النبي ﷺ ﴿ حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ ﴾ قال الله عنهم: ﴿ فَانقَلَبُوا بِنِعْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ وَفَضْلٍ لَّمْ يَمْسَسْهُمْ سُوءٌ ﴾ لما توكلوا على الله كفاهم ما أهمَّهُمْ وَرد عنهم بأس من أراد كيدهم، فرجعوا إلى بلدهم، ولم يمسسهم سوء مما أضمر لهم عدوهم[١٩٠].

سابعاً: اسم الولي لله تعالى

ومن أسمائه سبحانه وتعالى الولي، قال تعالى ﴿ أَمِ اتَّخَذُوا مِن دُونِهِ أَوْلِيَاءَ فَاللَّهُ هُوَ الْوَلِيُّ وَهُوَ يُحْيِي الْمَوْتَىٰ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾[١٩١]. ومعنى ولايته سبحانه بأنه هو الذي يليكم بإحسانه وفضله، الحميد بأياديه عندكم، ونعمه عليكم في خلقه)[١٩٢]. ومن آيات الجهاد الوارد فيها اسم الولي قوله تعالى: ﴿ وَاعْتَصِمُوا بِاللَّهِ هُوَ مَوْلَاكُمْ فَنِعْمَ الْمَوْلَىٰ وَنِعْمَ النَّصِيرُ ﴾[١٩٣]. ﴿ وَإِن تَوَلَّوْا فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَوْلَاكُمْ نِعْمَ الْمَوْلَىٰ وَنِعْمَ النَّصِيرُ ﴾[١٩٤].

فالله هو الولي الذي يتولاه عبده بعبادته وطاعته، والتقرب إليه بما أمكن من أنواع التقربات، ويتولى عباده عموما بتدبيره، ونفوذ القدر فيهم، ويتولى عباده المؤمنين خصوصا، بإخراجهم من الظلمات إلى

---

(١٨٦) سورة التوبة- (٥٩).

(١٨٧) سورة الحشر- (٧).

(١٨٨) سورة النور- (٥٢).

(١٨٩) مجموع فتاوى ابن تيمية- ٤٦/١.

(١٩٠) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير - ١٣٩/٢.

(١٩١) سورة الشورى- (٩).

(١٩٢) جامع البيان عن تأويل آي القرآن- الطبري - ٤٧٣/٢٠.

(١٩٣) سورة الحج- (٧٨).

(١٩٤) سورة الأنفال- (٤٠).

النـــور، وتربيتهم بلطـــفه، وإعانتهـــم في جمـــيع أمورهم[١٩٥].

ثامناً: معية الله تعالى لعباده المجاهدين

من اعتقاد أهل السنة والجماعة إثبات صفة المعية لله تعالى، ودلت آيات الجهاد على معية الله، كما قال تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ قَاتِلُواْ الَّذِينَ يَلُونَكُم مِّنَ الْكُفَّارِ وَلْيَجِدُواْ فِيكُمْ غِلْظَةً وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ ﴾[١٩٦]. وقال تعالى ﴿ الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُواْ اللّهَ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ ﴾[١٩٧].

إن معية الله تعالى للمجاهدين هي من المعية الخاصة، إذ أن الله مع جميع خلقه (بعلمه) سبحانه كقوله تعالى ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللّهَ يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ مَا يَكُونُ مِن نَّجْوَى ثَلاثَةٍ إِلا هُوَ رَابِعُهُمْ وَلا خَمْسَةٍ إِلا هُوَ سَادِسُهُمْ وَلا أَدْنَى مِن ذَلِكَ وَلا أَكْثَرَ إِلا هُوَ مَعَهُمْ أَيْنَ مَا كَانُوا ثُمَّ يُنَبِّئُهُم بِمَا عَمِلُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾[١٩٨]. قال ابن تيمية: والمعية معيتان: عامة وخاصة. فالأولى قوله تعالى: {وهو معكم أين ما كنتم ﴾ والثانية قوله: ﴿ إن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون ﴾[١٩٩].

وللعناية الإلهية بالمجاهدين الموحدين كانت المعية الخاصة شاملة لهم. ومن أبرز معاني وحكم هذه المعية ومقتضاها: (أنه مطلع عليكم؛ شهيد عليكم ومهيمن عالم بكم. وهذا معنى قول السلف: إنه معهم بعلمه وهذا ظاهر الخطاب وحقيقته،. وكذلك قوله تعالى: ﴿ إن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون ﴾ وكذلك قوله لموسى وهارون: ﴿ إنني معكما أسمع وأرى ﴾ هنا المعية على ظاهرها وحكمها في هذه المواطن النصر والتأييد[٢٠٠].

والجانب الإيماني في هذه العقيدة أن يستشعر المجاهد أن الله الذي وصف نفسه سـبحانه ﴿ أَنَّ الْقُوَّةَ لِلّهِ جَمِيعاً ﴾ تؤيده وتنصره، كما تقتضي علمه وإطلاعه ومراقبته لأعمالهم، فهي مقتضية لتخويف العباد منه، فمن حفظ الله، وراع حقوقه، وجده أمامه وتجاهه على كل حال، فاستأنس به، واستغنى به عن خلقه[٢٠١].

---

(١٩٥) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان- السعدي- ٦٩٩.

(١٩٦) سورة التوبة- آية (١٢٣).

(١٩٧) سورة البقرة- آية(١٩٤).

(١٩٨) سورة المجادلة- آية(٧).

(١٩٩) مجموع فتاوى ابن تيمية- ١٢٢/٥.

(٢٠٠) مجموع فتاوى ابن تيمية- ١٠٤/٥

(٢٠١) جامع العلوم والحكم -ابن رجب الحنبلي- شرح الحديث (١٩)- ١٦٤. (بتصرف)- مصطفى البابي الحلبي- مصر- ١٣٨٢هـ

ومن معاني النصرة والتأييد في معية الله من خلال آيات الجهاد، ما يلي:

١- الإمداد بالملائكة: إن من معاني معية الله في آيات الجهاد، إمداد المجاهدين بالملائكة في غزوة بدر ومشاركة الملائكة في القتال، مشاركة معنوية وهو التثبيت، ومشاركة حسية وهو القتال، قال تعالى: ﴿ إِذْ يُوحِي رَبُّكَ إِلَى الْمَلآئِكَةِ أَنِّي مَعَكُمْ فَثَبِّتُواْ الَّذِينَ آمَنُواْ سَأُلْقِي فِي قُلُوبِ الَّذِينَ كَفَرُواْ الرَّعْبَ فَاضْرِبُواْ فَوْقَ الأَعْنَاقِ وَاضْرِبُواْ مِنْهُمْ كُلَّ بَنَانٍ ﴾[٢٠٢].

٢-إلقاء الرعب: إن من معاني معية الله في آيات الجهاد إنزال الرعب في قلوب الأعداء، ومعنى: الرُّعْبُ: الخوف. رَعَبْتُ فلاناً رُعْباً ورُعُباً فهو مرعوب مُرْتَعِبٌ، أي: فَزِع[٢٠٣]. وجاءت كلمة الرعب في القرآن الكريم في أربع آيات تتضمن كلمات الشدة (قذف) و(إلقاء). ومن هذه الآيات قوله تعالى ﴿ وَأَنزَلَ الَّذِينَ ظَاهَرُوهُم مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مِن صَيَاصِيهِمْ وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ فَرِيقاً تَقْتُلُونَ وَتَأْسِرُونَ فَرِيقاً ﴾[٢٠٤].

إرسال الريح:

٣- إرسال الريح: ومن معاني المعية الخاصة في آيات الجهاد، إرسال الريح، قال تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَاءتْكُمْ جُنُودٌ فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحاً وَجُنُوداً لَّمْ تَرَوْهَا وَكَانَ اللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيراً ﴾[٢٠٥] يذكر الله منته لعباده المجاهدين ونعمته عليهم بأن أرسل ريحاً على المشركين في غزوة الأحزاب. وبأمر الله وقدرته جرت هذه الرياح، وكانت الهزيمة للمشركين، وظهر بوادر الخسران فيهم، أمر أبو سفيان جيشه أن يجتمع، ثم قال لهم: (..لقينا من هذه الريح ما ترون والله ما تطمئن لنا قدر ولا تقوم لنا نار ولا يستمسك لنا بناء فارتحلوا فإني مرتحل ثم قام إلى جمله وهو معقول فجلس عليه ثم ضربه فوثب على ثلاث فما أطلق عقاله إلا وهو قائم)[٢٠٦].

٤- إنزال السكينة: إن إنزال السكينة في وقت المحن وكثرة الأعداء، وقلة الناصر والمعين للمؤمنين، من معاني المعية الخاصة في آيات الجهاد، كما قال: ﴿ لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَنزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحاً قَرِيباً ﴾[٢٠٧] والسكينة التي نزلت تعني طمأنينته وثباته على رسوله ﷺ والذين معه[٢٠٨].

---

(٢٠٢) سورة الأنفال- آية(١٢).

(٢٠٣) انظر: كتاب العين- ١١٢/١- الخليل بن أحمد.

(٢٠٤) سورة الأحزاب- (٢٦).

(٢٠٥) سورة الأحزاب- آية(٩).

(٢٠٦) مسند الإمام أحمد بن حنبل- ٣٩٢/٥- حديث حذيفة بن اليمان.

(٢٠٧) سورة الفتح- آية (١٨).

(٢٠٨) تفسير القرآن العظيم - ابن كثير - ٣٢١/٧.

أهم نتائج البحث

وبنهاية استعراض آيات الجهاد في كتاب الله، والوقوف على أقوال أئمة المفسرين، حول تفسير الآيات القرآنية والتي يستنبط منها مسائل في الاعتقاد، ظهرت للباحث نتائج من أبرزها ما يلي:

١- ضرورة تربية العسكريين وهم المناط بهم الجهاد في سبيل الله، تربية عقدية مرتبطة بكتاب الله تعالى، وتعليمهم للتوجيهات الربانية في ذلك، وأن تكون هذه التربية مؤصلة بكتاب الله تدبراً وفقهاً، وبسنة رسوله ﷺ كما فهمها سلف الأمة.

٢- إن العقيدة والفقه أصلان في قوام حياة المسلمين، فلا معتقدات جامدة، ولا عبادات بدعية، بل علم وعمل كما قال تعالى ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ وَٱسْتَغْفِرْ لِذَنۢبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ ﴾. ويجب أن ترتبط بالكتاب والسنة.

٣- ضرورة بناء الأجيال على الفقه والتدبر لكلام الله، وإزالة الشبه التي يثيرها أعداء الدين حول أهداف الجهاد في سبيل الله، ومقاصده.

٤- إن الجهاد في سبيل الله عبادة جليلة، وعقيدة سامية، سلكها الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، وسار على آثارهم أتباعهم من العلماء والأمراء، وقد بوب الإمام البخاري في صحيحه: باب الجهاد ماض مع البر والفاجر لقول النبي ﷺ: (الخيل معقود في نواصيها الخير إلى يوم القيامة).

المراجع

القرآن الكريم

الصالح، صبحي، ت/ أحكام أهل، دار العلم للملايين- بيروت-لبنان-ط: ٢- ١٤٠١هـ.

الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة للطباعة والنشر- بيروت.

القسطلاني، إرشاد الساري بشرح صحيح البخاري، بهامشه صحيح مسلم بشرح النووي- مكتبة المثنى- بغداد.

الشيخ عبدالوهاب، بن محمد، أصول الإيمان، جامعة محمد بن سعود- الرياض- ١٣٩٨هـ

الشنقيطي، أضواء البيان، دار عالم الكتب- بيروت.

الكرمي، مرعي، أقاويل الثقات في تأويل الأسماء والصفات والآيات المحكمات والمشتبهات، مؤسسة الرسالة- بيروت- لبنان-ط: ١- ١٤٠٦هـ.

الإمام الشافعي- دار المعرفة- بيروت- لبنان- ط: ٢- ١٣٩٣هـ.

العلياني، علي، أهمية الجهاد في نشر الدعوة الإسلامية، - دار طيبة- الرياض- ط: ١- ١٤٠٥هـ.

الذهبي، تاريخ الإسلام، دار الكتاب المصري- القاهرة- ط: ١- ١٤٠٥هـ

الشيمي، يحيى، تحريم الحروب في العلاقات الدولية، القضاء العسكري- ١٩٧٦م.

القرني، سعيد عبدالرحمن، تغليق التعليق على صحيح البخاري، المكتب الإسلامي- بيروت- ط: ١- ١٤٠٥هـ

الأندلسي، أبو حيان، تفسير البحر المحيط، - بيروت- لبنان- ط:١- ١٤١٣هـ

ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مطبعة الشعب- القاهرة.

الرازي، محمد، التفسير الكبير، - دار إحياء التراث العربي.

الأزهري، تهذيب اللغة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر- ١٣٨٣هـ.

الدميجي، عبدالله، التوكل على الله تعالى، دار الوطن- ط:٢- ١٤٢١هـ

اللويحق، عبدالرحمن بن معلا، ت/ تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان- السعدي، مؤسسة الرسالة- الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ.

الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، البحوث والدراسات العربية والإسلامية- دار هجر- القاهرة- ط:١- ١٤٢٢هـ.

ابن تيمية، جامع الرسائل، دار الفكر.

الحلبي، مصطفى البابي، جامع العلوم والحكم -ابن رجب الحنبلي، مصر- ١٣٨٢هـ

القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب المصرية- ط:٢- ١٣٧٢هـ.

القادري، عبدالله، الجهاد في سبيل الله حقيقة وغايته، دار المنار- جدة- ط:١- ١٤٠٥هـ

ابن عابدين، حاشية رد المختار، دار الفكر بيروت - لبنان- ١٤١٥هـ.

عثمان، عبدالرحمن محمد، ت/ دلائل النبوة- البيهقي- ، دار الفكر- بيروت- ١٤١٨هـ.

ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي- بيروت- ط:٣- ١٤٠٤هـ

سنن أبي داود، - المكتبة العصرية-بيروت-ترقيم العالمية

سنن الترمذي، دار الكتب العلمية- ترقيم العالمية.

ابن هشام، سيرة النبي ﷺ، رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد- السعودية.

الغامدي، أحمد، ت/شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة- اللاكائي، دار طيبة- الرياض.

عبدالجبار، القاضي، شرح الأصول الخمسة، مكتبة وهبة- مصر- عابدين- ط:٢- ١٤٠٨هـ.

ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية، مؤسسة الرسالة- بيروت- ط:١- ١٤٠٨

هراس، محمد خليل، شرح العقيدة الواسطية، إدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد- السعودية- ١٤٠٧هـ.

الغنيمان، عبدالله، شرح كتاب التوحيد من صحيح البخاري، مكتبة الدار المدني- المدينة- ط:١- ١٤٠٥هـ.

البهوتي، شرح منتهى الإرادات، دار الفكر.

صحيح البخاري- دار القلم- بيروت- ١٩٨٧م- ترقيم العالمية

صحيح مسلم- دار إحياء التراث العربي- ١٩٥٤م- ترقيم العالمية.

ابن القيم، عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين، دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان.

ابن حجر، فتح الباري، - المكتبة السلفية- القاهرة- الطبعة الرابعة- ١٤٠٨هـ

الشوكاني، فتح القدير ، دار المعرفة- بيروت- لبنان

قطب، سيد، في ظلال القرآن ، دار العلم للطباعة والنشر- جدة- ط:١٢- ١٤٠٦هـ

أبو هيف، القانون الدولي العام، منشأة المعارف بالاسكندرية- ط:١٢- ١٩٧٥م.

السعدي، القول السديد شرح كتاب التوحيد، وزارة الشئون الإسلامية- بالسعودية- ١٤٢١هـ

الإسماعيلي، أبو بكر، كتاب اعتقاد أهل السنة، الريان- الإمارات العربية المتحدة- الفجيرة- ط:١- ١٤١٣هـ.

عطا، مصطفى عبدالقادر، ت/ كتاب الأسماء والصفات- ابن تيمية- ، دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان- ط:١- ١٤٠٨هـ.

الألباني، محمد، ت/ كتاب الإيمان- ابن أبي شيبة، دار الأرقم- الكويت- ١٣٨٥هـ

عبدالوهاب، محمد، كتاب الكبائر، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد- السعودية- ط:٢- ١٤٢٠هـ

البهوتي، كشاف القناع، - مكتبة الباز- السعودية- مكة المكرمة- ط:٢- ١٤١٨هـ.

ابن المنظور، لسان العرب ، - دار صادر.

المقدسي، ابن قدامة، لمعة الاعتقاد، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية- ط:٢- ١٤٢٠هـ

مجموع فتاوى ابن تيمية- ط:٢- ١٤٠١هـ- مكتبة المعارف- الرباط.

الخليل، عبدالعزيز، ت/ مدارج السالكين- ابن القيم- ، دار طيبة- الرياض- ط: الأولى- ١٤٢٣هـ

مسند الإمام أحمد- دار الفكر العربي.

المغازي-الواقدي، عالم الكتب- بيروت- ط:٣- ١٤٠٤هـ.

المغني، ابن قادمة، دار عالم الكتب- الرياض- ط:٣- ١٤١٧هـ.

ابن هشام، مغني اللبيب عن تكتب الأغاريب، -المكتبة العصرية- صيدا- بيروت- ١٤٠٧هـ

إدريس، جابر، مقالة التشبيه وموقف أهل السنة منها، - أضواء السلف- الرياض- ط:١- ١٤٢٢هـ.

المصري، محمد أمين، من هدي سورة الأنفال، دار الأرقم- الكويت- بدون تاريخ الطبع.

الرومي، فهد، منهج المدرسة العقلية الحديثة في التفسير، -مؤسسة الرسالة-بيروت- ط:١-١٤٠١هـ.

البقاعي، إبراهيم عمر، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور-إبراهيم بن عمر البقاعي-دار الكتب العلمية.

ابن الجزري، النهاية في غريب الأثر ، أنصار السنة المحمدية- لاهور- باكستان.

Belief Issues In the Scope Of Jihad Verses In the Holy QURAN

Khalid I. Al-dobaiyan
Assistant Professor. Department of Islamic Studies, King Faisal Air Academy
Riyadh. Kingdom of Saudi Arabia

(Received 7/11/1427H; accepted for publication 29/2/1428H.)

Research abstract . This research is dealing with jihad for the sake of Allah and its correlation with the Islamic faith. It is also to clarify the existing views of people towards the two extremes of jihad and state the reasonable standing according to the Noble QUR'AN and the Sunnah of prophet Mohammed peace be upon him and his companions. This clarification is supported by some verses which deal with jihad in the Holy QUR'AN. The researcher aims to assure the unity of Islamic faith regulations and correlate them with the Holy QUR'AN and Sunnah. Additionally, the research deals with the mission of military people who are the core of jihad.

The researcher conclude that military people should be:

- carefully educated because they are assigned the duty of jihad.
- religiously promoted by developing their understanding of Allah's words.
- taught the actual and not the hazy picture of jihad and state that jihad is one way of worshiping Allah like any other kind of worshiping.
- Oriented that jihad is not only limited to prophet Mohammed peace be upon him and his followers but also to all prophets who anteceded him.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢١٩-٢٤٤، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

نفي الفارق وتطبيقاته في المغني لابن قدامة

حمدان بن عبدالله الشمري

أستاذ الفقه المساعد، قسم الدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٣/ ١/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٤/٤/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. إن مصطلح " نفي الفارق " من المصطلحات الأصولية التي يكثر ورودها في كتب الأصول والفقه، وقد رغبت في دراسة هذا المصطلح وتجليته من الناحيتين التأصيلية والتطبيقية، ففي الفصل الأول عرَّفت به، ثم بينت حجيته واعتباره لبناء بعض مسائل الفروع الفقهية عليه، ثم ذكرت صلته بالقياس من حيث اعتباره أحد أقسامه، ومن حيث اعتباره أحد مسالك العلة فيه، كما قرر ذلك كثير من علماء الأصول.

وفي الفصل الثاني أوردت مسائل عديدة ذكرها ابن قدامة المقدسي -رحمه الله- في كتابه الحافل "المغني" تعدُّ مسائل تطبيقية لهذا الأصل "نفي الفارق".

فجاء هذا البحث جامعاً بين التأصيل والتطبيق، ومبيناً حجيَّة هذا الأصل واعتباره عند العلماء، وأثره على علم الفقه، مما يوحي بأهميته، والحاجة إلى العناية به.

المقدمـــــة

إن الحمد لله وحده، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهد الله فهو المهتد، ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشدا.

وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأن محمداً عبده ورسوله، دلَّ أمته إلى طريق الهدى والرشاد، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه والتابعين لهم بإحسان، ومن اتبع سنته، ودعا بدعوته واهتدى بهداه. وبعد.

فإن من لطف الله بعباده ورحمته بهم، رفعه الحرج عنهم في الدين كما في قوله: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ [الحج: ٧٨]، ولرفع الحرج عن العباد صور كثيرة، ومظاهر عديدة، ومن ذلك : عدم تركه سبحانه المسائل والنوازل بلا أحكام شرعية معلومة للمكلفين ليعملوا بموجبها.

فوجود مسائل ونوازل بلا أحكام في الشرع، من الحرج الذي نفاه الله عن دينه، فما من مسألة إلا ولها حكم، قال تعالى: ﴿مَّا فَرَّطْنَا فِي ٱلْكِتَٰبِ مِن شَىْءٍ﴾ [الأنعام : ٣٨].

وإن النصوص الشرعية التي في مصدري التشريع الأساسيين ـ الكتاب والسنة ـ محدودة ومتناهية، أما المسائل والنوازل فهي غير متناهية، لا سيما مع تجدّد الزمان، وتغيّر الأحوال .

ولهذا فإن الله تعالى قد جعل لعباده طرقاً يتوصلون بها إلى الأحكام، تتفق مع مراده من عباده، وتتحقق لهم المصالح، وتندفع عنهم الشرور والمفاسد .

وهذه الأصول والطرق كثيرة ومتنوعة، ومنها: القياس، الذي هو أحد الأدلة الشرعية، منه يتشعَّب الفقه، وبه تُعرف أساليب الشريعة، ويوقف على أسرارها، ودقائق حكمها البديعة، يفزع إليه المجتهد إذا لم يجد نصاً أو إجماعاً في المسألة، كما قيل :

إذا أعيا الفقيه وجود نصٍ
تعلّق لا محالة بالقيـــاس

فالحاجة إلى القياس في استنباط الأحكام لا تنقطع، وفوائده لا تنتهي على مرِّ الأزمان، وتجدد الحوادث لبني الإنسان، وهذا البحث يجلّي أحد أقسام القياس، وصور الإلحاق، وهو " نفي الفارق " .

ذكره علماء الأصول تأصيلاً وتقعيداً، وذكره الفقهاء استعمالاً وتطبيقاً، وهم بين مُقلٍّ ومُكثر .

ولنفي الفارق أثر بالغ، ونفع متعدٍ، في إلحاق فروع فقهية كثيرة بنظائرها المنصوص عليها . والعمل به يُحقق وصية عمر بن الخطاب رضي الله عنه لأبي موسى الأشعري رضي الله عنه في الكتاب المشهور الذي كتبه له وفيه : اعرف الأمثال والأشباه، ثم قس الأمور عند ذلك[1].

واعتباره يتفق مع ما اتسمت به الشريعة من الجمع بين المتماثلين، والفرق بين المختلفين، فمن كمالها وحسنها وعدم تعارضها أنها لم تأتِ بالتفريق بين المتماثلين أبداً، ووجود الفارق يتنافى مع التماثل .

قال ابن القيم : والشيء إذا شابه غيره في وصف وفارقه في وصف، كان اختلافهما في الحكم باعتبار الفارق مخالفاً لاستوائهما باعتبار الجامع، وهذا

---

(١) أخرجه البيهقي ـ كتاب آداب القاضي ، باب ما يقضي به القاضي ١٠/١٩٧ ، رقم [٢٠٣٤٧] . وقد أورده ابن القيم كاملاً ، ثم قال : وهذا كتاب جليل تلقوه العلماء بالقبول . انظر : إعلام الموقعين ١/٨٥/٨٦.

هو القياس الصحيح طرداً وعكساً، وهو التسوية بين المتماثلين، والفرق بين المختلفين[٢].

ويعدُّ بعض أهل العلم ذلك قاعدة من قواعد الشريعة، قال الشيخ ابن عثيمين -رحمه الله-: القاعدة الشرعية في هذه الشريعة : " أنها لا تفرق بين متماثلين، ولا تجمع بين متفرقين "[٣].

وقد اعتمدت في التطبيقات لنفي الفارق على كتاب " المغني شرح مختصر الخرقي " لموفق الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي - رحمه الله - المتوفى سنة ٦٢٠هـ، كما هو واضح من عنوان البحث .

وسبب هذا الاختيار مكانة المؤلّف والمؤلّف كما لا يخفى على المتخصصين بالعلم الشرعي .

ولعلي أشير إلى أهمية كتاب " المغني " فأقول :

إن كتاب المغني من أهم وأشهر شروح " مختصر الخرقي "، وهو ليس كتاب فقه حنبلي فحسب، بل هو موسوعة فقه مقارن، يذكر فيه المؤلف آراء المذاهب الأخرى ويقارن بينها، وكذلك هو حافلٌ بفقه السلف رحمهم الله، وهو غنيٌ بالاستدلال، وتوجيه الأقوال، والتعليل لها، بأسلوب رصين، وعرضٍ جميل وأخّاذ .

ويكفي في مكانة المغني العلمية ما اشتهر عن العز بن عبد السلام أنه قال: لم تطب نفسي بالفتيا حتى صار عندي نسخة المغني[٤].

وقد أكثر ابن قدامة من إيراد نفي الفارق لبعض المسائل، بل صدَّر فصولاً كثيرة به، مما جعلني أختار من بين تلك المسائل أمثلة تطبيقية لنفي الفارق، وأتبعت كل مسألة ما تيسر من الاستدلال والتوجيه، ليعطي الحكم قوة إلى قوته، وليتبين أن نفي الفارق بين الفرع والأصل مبني على الدليل الشرعي الموجب له، وقد رتبت هذه المسائل حسب ورودها في كتاب "المغني"، ولا أقطع بأنني أوردت جميع المسائل الواردة فيه .

هذا وقد قسمت البحث على النحو التالي :

مقدمة .

الفصل الأول : نفي الفارق عند الأصوليين .

ويشتمل على أربعة مباحث :

المبحث الأول : معنى نفي الفارق .

المبحث الثاني : حجيَّة نفي الفارق .

المبحث الثالث : نفي الفارق وأقسام القياس .

المبحث الرابع : نفي الفارق ومسالك العلة .

الفصل الثاني : تطبيقات نفي الفارق في المغني لابن قدامة .

وقد اشتمل على ثمانٍ وثلاثين مسألة .

خاتمة .

أسأل الله العلي القدير أن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل، وأن يتجاوز عن أخطائنا ويعفو عن الزلل، إذ لا معصوم إلا الرسل .

الباحث

---

(٢) إعلام الموقعين ٢/٢٦ .

(٣) الشرح الممتع على زاد المستقنع ٢/٢٦٤ .

(٤) انظر : الذيل على طبقات الحنابلة ٢/١١٠ .

الفصل الأول: نفي الفارق عند الأصوليين

المبحث الأول: معنى " نفي الفارق "

أولاً: تعريفه لغة

نفي: مصدر نفى الشيء ينفيه نفياً بمعنى: تنحَّى.

ويقال: نفيت الرجل وغيره نفياً إذا طردته، ومنه قوله تعالى: (أو ينفوا من الأرض)[٥] [المائدة: ٣٣]. قال ابن فارس: النون والفاء والحرف المعتل أصل يدل على تعرية شيء من شيء وإبعاده منه[٦]. فإذا أضيف النفي إلى شيءٍ دل على إبعاد ذلك الشيء وإبطاله، فنفي الفارق أي إبطال الفارق بين شيئين وإلغائه وبالتالي تساويهما، وعدم الفرق بينهما.

وكلمة " الفارق " مرادفة لكلمة " الفرق ". والفرق خلاف الجمع، فرَّقه يفرّقه فَرْقاً، وانفرق الشيء وتفرَّق وافترق.

والفرق: تفريق ما بين الشيئين حين يفترقان، تقول: فرَّقت بين الشيئين أفرق فرقاً وفرقاناً[٧].

قال ابن فارس: الفاء والراء والقاف أصلٌ صحيح يدل على تمييز وتزييل بين شيئين[٨].

والفارق اسم للناقة التي أخذها المخاض ندَّت في الأرض، والجمع فوارق، وفُرَّق، وربما شبهوا السحابة التي تنفرد من السحاب بهذه الناقة، فيقال: فارق[٩].

ثانياً: تعريفه اصطلاحاً

عند تتبع مصطلح " نفي الفارق " في مظانِّه في كتب أصول الفقه، فإننا نجد أن أكثرهم لا يعرفه بتعريف محدد، إما لوضوحه عندهم، أو لأنه يرد في بعض مباحث القياس، كما سيتبين لنا قريباً.

وممن بيَّن معناه اصطلاحاً التلمساني فقال: "قياس لا فارق، حاصله: بيان إلغاء الفارق بين الأصل والفرع، والعلة موجودة في الأصل لثبوت حكمها فيه، فوجب كونها مشتركة سواء كانت جملة المشترك أو بعضه".

وقد مثَّل له بما إذا استولى الكفار على أموال المسلمين، فعند الشافعية أنهم لا يملكونها، قياساً على الغاصب، فإنه لا يملك ما استولى عليه، فلا فارق بينهما إلا الكفر في الفرع والإسلام في الأصل، لكن الإسلام لا يصلح أن يكون مانعاً من المِلك، والكفر لا يصلح أن يكون مقتضياً للمِلك، فوجب انتفاء سبب الملك في حق المسلم الغاصب، وفي حقِّ الكافر المستولي، فانتفى المِلك[١٠].

---

(٥) انظر: لسان العرب، مادة: (نفا).

(٦) معجم مقاييس اللغة، مادة [نفا].

(٧) انظر: لسان العرب، مادة: (فرق).
والصحاح، مادة: (فرق).

(٨) معجم مقاييس اللغة، مادة: (فرق).

(٩) الصِّحاح، مادة: (فرق).

(١٠) انظر: مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، ص ١٢٤- ١٢٥.

وعرَّفه ابن القيم بقوله : "هو أن لا يكون بين الصورتين فرْقٌ مؤثرٌ في الشرع"[١١]. وعرفه الصنعاني بمثل ذلك"[١٢].

وذكره الدكتور سانو في المعجم فقال: "نفي الفارق : أن يبيِّن المجتهد أن الفرع لم يفارق الأصل إلا فيما لا يؤثِّر بما يلزم اشتراكهما في المؤثر" .

ومثَّل له بأن بيَّن المجتهد أن الإسكار في الخمر لا يختلف عن الإسكار في المخدرات، وبالتالي فإن الإسكار ينبغي عدُّه علة تحريم الخمر[١٣] .

بعد ذكر هذه التعاريف يتبين لنا أن نفي الفارق عملٌ يقوم به المجتهد، يتوصَّل به إلى إلحاق فرعٍ لم يُنص على حكمه بأصلٍ منصوص أو مجمع على حُكْمه، وطريق هذا القياس نفي الفارق المؤثِّر بينهما، إذ يوجب هذا النفي اشتراكهما في الحكم الشرعي، لأن الشارع الحكيم لا يفرِّق بين المتماثلين، كما أنه لا يسوِّي بين المختلفين، ولا ينظر في هذا الإلحاق إلى الفارق غير المؤثر في الشرع، لأن وجوده كعدمه، وجرت العادة عدم الالتفات إليه، ولهذا قال الطُّوفي في تعريف القياس في معنى الأصل: هو ما ساوى الأصل فيه الفرع من غير فارق، أو مع فارق غير مؤثِّر[١٤].

(١١) إعلام الموقعين ، ٤/٢ .

(١٢) الاقتباس لمعرفة الحق من أنواع القياس ، ص ٣٧ .

(١٣) معجم مصطلحات أصول الفقه ، ص ٤٦٢ .

(١٤) شرح مختصر الروضة ، ٤٣٩/٣ .

المبحث الثاني: حجيَّة نفي الفارق

قبل أن نعرض لحجيَّة نفي الفارق، يحسن التنبيه إلى أن العلماء لم يتفقوا على تسميته قياساً، بل اختلفوا في ذلك، فمنهم من يسمِّيه قياساً كالغزالي والآمدي وابن السبكي والشوكاني، ومنهم من يسمِّيه استدلالاً كابن الحاجب والأصفهاني.

والسبب في ذلك: أن بعض العلماء لا يرى دخول نفي الفارق في القياس لمنافاته حقيقته، إذ إن حقيقة القياس اعتبار شيءٍ بغيره، أو التسوية بين أمرين، وهذان المعنيان غير موجودين في نفي الفارق، ويوجدان في القياس الذي يُبنى على العلة، ولذا يُسمَّى قياساً بالاتفاق[١٥].

وعند التحقيق يتبين لنا أن جمهور الأصوليين يُدخلون نفي الفارق في القياس. ويعدُّونه قسْماً من أقسامه كما سيأتي في المبحث الآتي، فليس القياس عندهم مقتصراً على قياس العلة كما قال مخالفوهم، بل تدخل فيه أقسام أخرى .

وإن نفي الفارق وإن كان الجامع فيه بين الفرع والأصل مجرد نفي الفارق، إلا أنه لا يخلو من وجود معنىً يشتركان فيه كما يتضح من خلال الأمثلة.

ولهذا قال الغزالي : "اعلم أن حذف تأثير الفارق وإن جوَّزنا الإلحاق به دون تنقيح المناط واستنباط العلة وتعيينها، ولكن الحق فيه أن ذلك لا

(١٥) انظر : البحر المحيط ٥٠/٥ ؛ شرح مختصر الروضة ٣٥٣/٣ .

يُتجاسر عليه إلا بعد استنشاق رائحة المعنى الذي هو مناط الحكم وإن لم يُطّلع بعدُ على تحديده أو تعيينه"[١٦].

وقال أيضاً: "... وهذا يدلُّك على أن هذا الطريق وإن كان راجعاً إلى التعرُّض للفارق فليس يخلو عن توسُّم المعنى الجامع على إجمالٍ من غير تفصيل"[١٧].

وإن الفرق بين القياس بنفي الفارق وقياس العلة الذي قصر بعض العلماء القياس عليه: أن نفي الفارق لم يصرَّح فيه بالعلة، وقياس العلة مصرَّحٌ بها فيه[١٨].

فليس عدم التصريح بالعلة مسوغاً لإخراج نفي الفارق عن مُسمَّى القياس، والله أعلم.

ويمكن الاستدلال على حجية نفي الفارق بما يلي:

١ – أن القياس المعتبر شرعاً الذي يحتج به أهل العلم يشمل نفي الفارق، لأنه عبارة عن إلحاق فرع بأصلٍ في حكمه لعدم الفارق بينهما، ولهذا قال الشافعي في رسالته: "والقياس من وجهين: أحدهما: أن يكون الشيء في معنى الأصل، فلا يختلف القياس فيه"[١٩].

وهذا ينطبق تماماً على القياس بنفي الفارق كما سنبين قريباً أن الجمع بين الفرع والأصل بنفي الفارق يطلق عليه "القياس في معنى الأصل".

وفي موضعٍ آخر قال: "فإن قال قائل: فاذكر من الأخبار التي تقيس عليها وكيف تقيس؟

قيل له إن شاء الله: كل حُكمٍ لله أو لرسوله وُجدَت عليه دلالة فيه أو في غيره من أحكام الله أو رسوله بأنه حُكِم به لمعنىً من المعاني فنزلت نازلة فيه نصُّ حكمٍ، حُكِمَ فيها حكم النازلة المحكومة فيها إذا كانت في معناها"[٢٠].

وهذا أيضاً يدخل فيه القياس بنفي الفارق، لأنه لا يتم الإلحاق به إلا إذا كان الفرع في معنى الأصل ولا فارق مؤثِّر بينهما.

٢ – أن القياس بنفي الفارق اعتبره كثيرٌ من الأصوليين أحد أقسام القياس كما سيأتي، فلو لم يكن حجة لما اعتبروه كذلك. بل قال ابن المنير في قياس الحج على العمرة في الإحصاء: وهو من الإلحاق بنفي الفارق وهو من أقوى الأقيسة[٢١].

٣ – أن المحققين من أهل العلم كشيخ الإسلام ابن تيمية وتلميذه ابن القيم اعتبرا نفي الفارق من القياس الصحيح، والصحيح هو الذي يحتجُّ به بخلاف الفاسد.

فقال شيخ الإسلام ابن تيمية: والقياس الصحيح نوعان:

أحدهما: أن يُعلم أنه لا فارق بين الفرع والأصل إلا فرقاً غير مؤثر في الشرع، ثم قال: والنوع

---

(١٦) أساس القياس، ص ٦٨- ٦٩.

(١٧) المصدر نفسه، ص ٦٩.

(١٨) الإحكام في أصول الأحكام ٤/٤.

(١٩) الرسالة، ص ٤٧٩.

(٢٠) المصدر نفسه، ص ٥١٢.

(٢١) انظر: فتح الباري ١٢/٤.

الثاني من القياس : أن ينصَّ على حكم لمعنى من المعاني ويكون ذلك المعنى موجوداً في غيره .

فهذان النوعان كان الصحابة والتابعون لهم بإحسان يستعملونهما، وهما من باب فهم مراد الشارع، فإن الاستدلال بكلام الشارع يتوقّف على أن يُعرف ثبوت اللفظ عنه، وعلى أن يُعرف مراده باللفظ[٢٢].

وقال ابن القيم مبيناً دخول نفي الفارق في القياس الصحيح: فالقياس الصحيح مثل أن تكون العلة التي عُلّق بها الحكم في الأصل موجودة في الفرع من غير معارض في الفرع يمنع حكمها، ومثل هذا القياس لا تأتي الشريعة بخلافه قط، وكذلك القياس بإلغاء الفارق، وهو أن لا يكون بين الصورتين فرقٌ مؤثّر في الشرع، فمثل هذا القياس لا تأتي الشريعة بخلافه[٢٣].

٤ – أن القياس بنفي الفارق أحد طرق إلحاق المسكوت عنه بالمنطوق، فلهذا لا غنى للمجتهد عنه، قال الغزالي: اعلم أن إلحاق المسكوت عنه بالمنطوق فيه طريقان:

الأول: أن لا يُتعرَّض للجامع بينهما، بل يُتعرَّض للفارق فقط .

الثاني: أن يُتعرَّض للجامع ويُنقّح مناط الحكم[٢٤].

ولهذا لمّا ساق الصنعاني قوله صلى الله عليه وسلم: "لا يقضي القاضي وهو غضبان "[٢٥] قال: "فمن قصر النهي على الغضب وحده دون الهمّ المُزعج، والحُزنْ المُقلق، والجوع، والظمأ الشديد، وشُغْل القلب المانع من الفهم، فقد قلّ فهمه وفقهه.

فإلحاق ما ذكرناه بالغضب من القياس بنفي الفارق، وهذا مما فطر الله عباده عليه، ولذا قالوا في قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَٰلَ ٱلْيَتَٰمَىٰ ظُلْمًا﴾ [النساء: ١٠]: إنه عام لجميع أنواع الاستهلاك من لبس الثياب وركوب الدواب، إلحاقاً بالأكل لعدم الفارق "[٢٦].

قال القاضي أبو حامد المروزي: "إن إلحاق الشيء بنظائره وإدخاله في مسلكه أصلٌ عظيم "[٢٧].

بعد ذكر هذه النقاط تتضح لنا حجية القياس بنفي الفارق، ولزوم العمل به، قال الشوكاني: "... ليس المراد كل قياس، بل المراد القياسات التي يسوغ العمل بها والرجوع إليها كالقياس الذي علته

---

(٢٢) انظر : مجموع الفتاوى ١٩/٢٨٥- ٢٨٦ .

(٢٣) إعلام الموقعين ٢/٣- ٤ .

(٢٤) انظر : أساس القياس ، ص ٦٥ .

(٢٥) أخرجه البخاري بلفظ " لا يقضين حكمٌ بين اثنين وهو غضبان " عن أبي بكرة رضي الله عنه . كتاب الأحكام ، باب هل يقضي القاضي أو يفتي وهو غضبان ، رقم : [٧١٥٨] . ومسلم . كتاب الأقضية . باب كراهة قضاء القاضي وهو غضبان ، رقم : [١٧١٧].

(٢٦) الاقتباس لمعرفة الحق من أنواع القياس ، ص ٥٠ .

(٢٧) انظر : قواطع الأدلة ٢/١٧٠ .

منصوصة، والقياس الذي قُطع فيه بنفي الفارق"[٢٨].

وفي موضع آخر قال: "اعلم أن القياس المأخوذ به هو ما وقع النص على علّته، وما قُطع فيه بنفي الفارق"[٢٩].

المبحث الثالث: نفي الفارق وأقسام القياس

اعتبر كثيرٌ من الأصوليين "نفي الفارق" أحد أقسام القياس عند تقسيمهم له باعتبار ذكر العلة وعدم ذكرها، فيقسمونه بهذا الاعتبار إلى ثلاثة أقسام[٣٠]:

قياس علة، وقياس دلالة[٣١]، وقياس في معنى الأصل.

والقسم الثالث هو الذي يرادف القياس بنفي الفارق، ويسمى به، قال ابن الحاجب: ... أو بنفي الفارق وهو القياس في معنى الأصل[٣٢].

ولما ذكر التلمساني القياس بنفي الفارق قال: ويسمى قياساً في معنى الأصل[٣٣].

وقد عُرِّف القياس في معنى الأصل بتعاريف متقاربة، ومن هذه التعاريف ما يلي:

عرَّفه ابن السبكي وابن اللحَّام بأنه: الجمع بنفي الفارق[٣٤].

وعرَّفه الأصفهاني والشوكاني بقولهما: أن يجمع بين الأصل والفرع بنفي الفارق[٣٥].

وعرَّفه الطُّوفي بقوله: هو ما لا فارق فيه بين الأصل والفرع، أو كان بينهما فارقاً لا أثر له[٣٦].

وعرَّفه أمير بادشاه الحنفي بقوله: أن يجمع بين الأصل والفرع في الحكم بنفي الفارق بينهما[٣٧].

وعند النظر في هذه التعاريف يتبين لنا أن القياس في معنى الأصل يتم فيه الجمع بين الفرع والأصل في الحكم بمجرد نفي الفارق من غير تعرضٍ للعلة الجامعة بينهما[٣٨]، ولهذا قال الآمدي: وأما إن كان الوصف الجامع لم يصرَّح به في القياس كما في إلحاق الأمة بالعبد في تقويم نصيب الشريك على المعتق بواسطة نفي الفارق بينهما، فيسمَّى "القياس في معنى الأصل"[٣٩].

وأول من أشار إلى هذا النوع من القياس

---

(٢٨) إرشاد الفحول، ص ٢٠٢.

(٢٩) المصدر نفسه، ص ٢٠٣.

(٣٠) انظر: الأحكام في أصول الأحكام ٧/٤، إرشاد الفحول ص ٣٣٠.

(٣١) قياس العلة: هو ما صُرِّح فيه بالعلة. وقياس الدلالة: هو أن لا يذكر فيه العلة بل وصف ملازم لها. انظر: إرشاد الفحول، ص ٢٢٢.

(٣٢) منتهى الوصول والأمل، ص ١٨٦.

(٣٣) مفتاح الوصول، ص ١٢٤.

(٣٤) جمع الجوامع ص ١٠٦؛ المختصر في أصول الفقه ص ١٥٠.

(٣٥) بيان المختصر ١٤١/٣؛ إرشاد الفحول ص ٢٢٢.

(٣٦) شرح مختصر الروضة ٤٣٦/٣.

(٣٧) تيسير التحرير ٧٧/٤.

(٣٨) انظر: الاستدلال عند الأصوليين، ص ١٧٨.

(٣٩) الإحكام في أصول الأحكام ٣/٣.

الشافعي رحمه الله إذ قال: "والقياس من وجهين: أحدهما: أن يكون الشيء في معنى الأصل، فلا يختلف القياس فيه"[٤٠].

وأُطلق عليه " القياس في معنى الأصل " لأن الفرع فيه بمنزلة الأصل، لنفي الفارق بينهما، فقوله: القياس في معنى الأصل، أي: القياس الكائن في معنى الأصل، أي: بمنزلته[٤١].

وقال الطُّوفي: القياس في معنى الأصل، أي: إن الفرع فيه في معنى الأصل، وهو راجع إلى أن لا أثر للفارق، ويسمَّى إلغاء الفارق[٤٢].

ومن أمثلة هذا القسم من القياس: قياس البول في إناءٍ وصبِّه في الماء الراكد على البول فيه في المنع، بجامع عدم الفارق بينهما في مقصود المنع عن ذلك[٤٣]، كما في حديث جابر رضي الله عنه عن الرسول صلى الله عليه وسلم: " أنه نهى أن يُبالَ في الماء الراكد"[٤٤]، وحصول القطع في القياس الذي فيه الإلحاق بنفي الفارق أكثر من الذي فيه الإلحاق بذكر الجامع، إلا أن ذلك لا يُعدُّ فرقاً في المعنى بل في الوقوع، وبالتالي فلا فرق بينهما في المعنى[٤٥].

ويذكر الأصوليون مصطلح "نفي الفارق" في تقسيم آخر للقياس، وهو تقسيمهم له باعتبار قوته وضعفه، ويمكن أن يُقال: باعتبار القطع بنفي الفارق بين الأصل والفرع وعدمه، فينقسم بهذا الاعتبار إلى قسمين[٤٦]:

الأول: القياس الجلي: وهو ما قُطع فيه بنفي الفارق بين الأصل والفرع.

ومن أمثلته: قياس الأمة على العبد في تقويم حصة الشريك على شريكه المعتق الموسر وعتقها عليه، لقوله عليه الصلاة والسلام: " من أعتق شركاً له في عبد فكان له مال يبلغ ثمن العبد قُوِّم عليه قيمة عدل، فأعطى شركاءه حصصهم، وعتق عليه العبد، وإلا فقد عتق منه ما عتق " متفق عليه[٤٧].

فتكون الأمة مثل العبد في هذا الحكم، لأنهما متساويان في العلة، وهي تشوُّق الشارع الحكيم إلى

---

(٤٠) الرسالة، ص ٤٧٩.

(٤١) انظر: حاشية البناني على شرح المحلي ٣٤١/٢-٣٤٢.

(٤٢) شرح مختصر الروضة ٣٥٣/٣.

(٤٣) انظر: المصدر نفسه ٤٣٩/٣؛ شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع مع حاشية البناني ٣٤٢/٢.

(٤٤) أخرجه مسلم - كتاب الطهارة، باب النهي عن البول في الماء الراكد، رقم: [٢٨١].

(٤٥) انظر: الإبهاج في شرح المنهاج ٨٧/٣؛ إرشاد الفحول ص ٢٢٢.

(٤٦) انظر: جمع الجوامع ص ١٠٥؛ نهاية السول ٢٧/٤- ٢٨؛ الإحكام في أصول الأحكام ٣/٣، بيان المختصر ١٤٠/٣، إرشاد الفحول ص ٢٢٢، مباحث العلة في القياس عند الأصوليين ص ٥٦، ٥٧.

(٤٧) البخاري - كتاب العتق، باب إذا أعتق عبداً بين اثنين، رقم: [٢٥٢٢]. ومسلم - كتاب العتق، رقم: [١٥٠١].

عتق البعض، ونقطع بأنه لا فارق بينهما إلا في الذكورة والأنوثة، وهذا الفارق مما لم يَلتفت إليه الشارع في أحكام العتق فلا أثر له[٤٨].

الثاني : القياس الخفي: وهو ما لم يُقطع فيه بنفي الفارق بين الأصل والفرع بل يُظن .

ومن أمثلته: قياس القتل بالمثقّل على القتل بالمحدَّد في وجوب القصاص، بجامع القتل العمد العدوان في كُلٍّ، فلا فارق بينهما إلا أن أحدهما مُثقّل والآخر محدَّد، وهذا الفارق لم يقطع بنفي تأثيره من الشارع، ولهذا خالف أبو حنيفة وقال بعدم وجوب القصاص في القتل بالمثقّل[٤٩].

والقياس الجلي اتفق العلماء على حجيته[٥٠]، وهو أقوى في الاحتجاج من القياس الخفي، قال أمير بادشاه: " ولا شك أن القياس الذي عُلم فيه نفي اعتبار الفارق أقوى في الاحتجاج من الذي لم يُعلم فيه بل ظُن "[٥١].

المبحث الرابع: نفي الفارق ومسالك العلة[٥٢]

يعدُّ كثيرٌ من الأصوليين نفي الفارق مسلكاً من المسالك الدالة على العليَّة كالبيضاوي وابن السبكي والزركشي وغيرهم[٥٣].

وهذا المسلك يسمّيه بعض الأصوليين " تنقيح المناط "[٥٤].

قال البيضاوي : التاسع ـ أي من مسالك العلة : تنقيح المناط بأن يبين إلغاء الفارق[٥٥].

وقال ابن السبكي: العاشر ـ أي من مسالك العلة ـ إلغاء الفارق[٥٦].

ومعنى هذا المسلك : إلحاق الفرع بالأصل بعد بيان إلغاء الفارق بينهما، بأن يقال : لا فرق بين الفرع والأصل إلا كذا وكذا، وذلك لا مدخل له في الحكم ألبتة، فيلزم اشتراكهما في الحكم لاشتراكهما في

---

(٤٨) انظر : تيسير التحرير ٧٦/٤ ؛ الإحكام في أصول الأحكام ٣/٣ ، نهاية السول ٢٧/٤- ٢٨ .

(٤٩) شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع ٣٣٩/٣ ، نهاية السول ١٣٩/٤- ١٤٠ ؛ تذكير الناس بما يحتاجون إليه من القياس ص ٩٥ . ولقول أبي حنيفة انظر : اللباب في شرح الكتاب ١٤١/٣ .

(٥٠) شرح المحلي على جمع الجوامع ٣٣٩/٢ ؛ شرح الكوكب المنير ٢٠٧/٤ .

(٥١) تيسير التحرير ٧٦/٤ .

(٥٢) مسالك العلة جمع مسلك ، وهو الطريق الذي يسلكه المجتهد في إثبات العلية .
انظر : تيسير التحرير ٣٨/٤ .

(٥٣) انظر : مباحث العلة في القياس عند الأصوليين ص ٥١١ ؛ إتحاف ذوي البصائر ٦٠/٧ .

(٥٤) تنقيح المناط : هو أن يدل ظاهراً على التعليل بوصف فيحذف خصوصه عن الاعتبار بالاجتهاد ويناط بالأعم، أو تكون أوصاف فيحذف بعضها ويناط بالباقي .انظر: جمع الجوامع ص ٩٥ .

(٥٥) الإبهاج في شرح المنهاج ٨٧/٣ .

(٥٦) جمع الجوامع ص ٩٥ .

الموجب له[٥٧]. ومثّلوا لذلك: بإلحاق الأمة بالعبد في السراية[٥٨]، فإنه لا فارق بينهما إلا الذكورة، وهذا الفارق مُلغى بالإجماع، إذ لا مدخل له في العلية، كما لا مدخل للأنوثة في منع السراية، فثبتت السراية فيها لما شاركت فيه العبد.

قال الطوفي: إذ لا تأثير للذكورة والأنوثة في هذا الحكم ونحوه في عُرف الشرع وتصرُّفه، وإن كان للذكورية والأنوثية تأثير في الفرق في بعض الأحكام كولاية النكاح والقضاء والشهادة[٥٩].

ومن أمثلة ذلك أيضاً: إلحاق المرأة بالرجل في استحقاق صاحب المتاع لمتاعه إن وجده، لقوله عليه الصلاة والسلام: " أيُما رجل أفلس فأدرك الرجل متاعه بعينه فهو أحق به من غيره"[٦٠]، فالحديث نصٌّ على الرجل، والمرأة بمعناه، إذا لا فارق بينهما مؤثّر في عدم الاشتراك في الحكم، فيشتركان فيه[٦١].

قال الغزالي: خُصِّص الرجل في قوله: " أيما رجل مات أو أفلس " لأن الغالب أن البيع يصدر من الرجال، فيكون اللفظ خاصاً والمراد به عاماً حتى يسبق إلى الفهم منه الإنسان دون الرجل خاصة[٦٢].

وتنقيح المناط هو القياس في معنى الأصل الذي تقدم ذكره في المبحث السابق، قال الشوكاني: والقياس الذي في معنى الأصل: هو أن يجمع بين الأصل والفرع بنفي الفارق، وهو تنقيح المناط[٦٣].

الفصل الثاني: تطبيقات نفي الفارق في المغني لابن قدامة

قد أكثر ابن قدامة - رحمه الله - من ذكر نفي الفارق، والاحتجاج به لبعض المسائل الفقهية، وتجدر الإشارة إلى أن نفي الفارق في هذه المسائل يتفق مع أحد الأقوال فيها ولا يتفق مع الأقوال الأخرى، إذ إن جميع هذه المسائل من مسائل الخلاف، ومن ذلك المسائل التالية:

---

(٥٧) انظر: شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع ٢٩٣/٢؛ الإبهاج في شرح المنهاج ٨٧/٣، البحر المحيط ٢٥٥/٥؛ إرشاد الفحول ص ٢٢٢.

(٥٨) تقدم الحديث الدال على ذلك قريباً ص ٢٢٩.

(٥٩) انظر: شرح مختصر الروضة ٣/ ٣٥٢.

(٦٠) أخرجه أبو داود - كتاب البيوع والإجارات، باب في الرجل يفلس فيجد الرجل متاعه بعينه عنده، رقم: [٣٥١٩]، والترمذي - كتاب البيوع، باب إذا أفلس الرجل غريم فيجد عنده متاعه، رقم: [١٢٦٢]، والنسائي - كتاب البيوع، باب الرجل يبتاع البيع فيفلس ويوجد المتاع بعينه، رقم: [٤٦٧٦]، وابن ماجه - كتاب الأحكام، باب من وجه متاعه بعينه عند رجل= = قد أفلس، رقم: [٢٣٥٨]، وصححه الألباني، انظر، إرواء الغليل، رقم: [١٤٤٤].

(٦١) انظر: أساس القياس ص ٦١؛ نبراس العقول ص ٤٠٧.

(٦٢) أساس القياس ص ٦٢.

(٦٣) إرشاد الفحول ص ٢٢٢.

المسألة الأولى: نفي الفارق بين يسير النجاسة وكثيرها في تنجيس ما أصابته، لعموم الأدلة الواردة في ذلك، والتفريق بينهما تحكُّمٌ لا دليل عليه [٦٤].

المسألة الثانية: نفي الفارق بين القليل من البول والكثير في تنجيس ما خالطه، لأن سائر النجاسات لا فرق بين قليلها وكثيرها، والبول مثلها.

قال مهنا: سألت أحمد عن بئرٍ غزيرة وقعت فيها خرقة أصابها بولٌ؟

قال: تُنزح، وقال في قطرة بول وقعت في ماء: لا يتوضأ منها [٦٥].

المسألة الثالثة: نفي الفارق بين يد الكلب ورجله وشعره وغير ذلك من أجزائه وبين ولوغه في تنجيس ما وقعت فيه [٦٦]، ومعلوم أن النص اقتصر على ذكر الولوغ [٦٧]، فما سواه يُلحق به لعدم الفارق، لأن كل حيوان حكم أجزائه حكم سؤره في الطهارة والنجاسة [٦٨]، ولأنه إذا نُصَّ على الفم مع أنه أشرف شيء من أجزائه فغيره أولى [٦٩].

المسألة الرابعة: نفي الفارق بين كون يد المستيقظ من النوم مشدودة بشيء أو في جُراب [٧٠] وكونها مطلقة في وجوب غسلها ثلاثاً، ونفي الفارق أيضاً بين كون النائم عليه سراويله أو لا [٧١].

وهذا كله لعموم قوله عليه الصلاة والسلام: "إذا استيقظ أحدكم من نومه فلا يغمس يده في الإناء حتى يغسلها ثلاثاً، فإنه لا يدري أين باتت يده" متفق عليه [٧٢]. ولأن الحكم هنا معلّقٌ على المظنَّة فلم تعتبر حقيقة الحكمة، كوجوب العدة لاستبراء الرحم، فإنها تجب على الآية والصغيرة [٧٣].

المسألة الخامسة: نفي الفارق بين مسِّ الذكر بظهر الكفِّ وبطنه في وجوب الوضوء [٧٤]، لأن قوله عليه الصلاة والسلام: "إذا أفضى أحدكم بيده إلى فرجه فليتوضأ" [٧٥] يفيد أن اللمس باليد ينقض

---

(٦٤) انظر: المغني ١/٤٦؛ الشرح الكبير ١/١١٨.

(٦٥) انظر: المغني ١/٥٧.

(٦٦) انظر: المصدر نفسه ١/٧٨.

(٦٧) وهو قوله عليه الصلاة والسلام: "إذا ولغ الكلب في إناء أحدكم فليرقه ثم ليغسله سبع مرات" أخرجه مسلم في صحيحه - كتاب الطهارة، باب حكم ولوغ الكلب، رقم: [٢٧٩].

(٦٨) انظر: المغني ١/٧٣؛ الشرح الكبير ٢/٢٨٤.

(٦٩) انظر: الممتع في شرح المقنع ١/٢٦٠.

(٧٠) الجُراب: وعاء من إهاب الشاء لا يوعى فيه إلا يابس. اللسان، مادة: [جرب].

(٧١) انظر: المغني ١/١٤٢.

(٧٢) صحيح البخاري - كتاب الوضوء، باب الاستجمار وتراً، رقم: [١٦٢].
صحيح مسلم - كتاب الطهارة، باب كراهة غمس المتوضئ وغيره يده، رقم: [٢٧٨].

(٧٣) انظر: المغني ١/١٤٢، وقال ابن قدامة: على أن الظاهر عند من أوجب الغسل أنه تعبد، لا لعلّة التنجيس، ولهذا لم يحكم بنجاسة اليد ولا الماء، فيعم الوجوب كل من تناوله الخبر، المصدر نفسه ١/١٤٣.

(٧٤) انظر: المصدر نفسه ١/٢٤٢.

(٧٥) أخرجه النسائي - كتاب الغسل والتيمم، باب الوضوء من مس الذكر، رقم: [٤٤٥]. =

الوضوء، واليد المطلقة في الشرع تنتهي إلى الكوع، كما في آية السرقة والمحاربة والتيمم[٧٦]، فتشمل ظهر الكف وبطنه، ولأن ظهر الكف جزء من يده أشبه باطنه[٧٧].

المسألة السادسة: نفي الفارق بين مسٍّ ذكره وذكر غيره في نقض الوضوء، لأن الإنسان قد تدعوه الحاجة إلى مسٍّ ذكر نفسه، فإذا انتقض بمسٍّ ذكر نفسه وهو جائز مع الحاجة، فبمسٍّ ذكر غيره مع كونه معصية أولى، وهذا تنبيهٌ يُقدَّم على الدليل[٧٨]، لا سيما وأن في بعض ألفاظ حديث بُسرة أنها قالت: ذكر رسول الله صلى الله عليه وسلم ما يتوضأ منه؟ فقال: "مِنْ مسِّ الذكر"[٧٩] فلفظ "الذكر" في هذه الرواية يشمل ذكر الماسِّ وذكر غيره[٨٠].

المسألة السابعة: نفي الفارق بين مسٍّ ذكر الصغير وذكر الكبير لعموم الحديث، ولأنه ذكر آدمي متصل به أشبه الكبير[٨١].

المسألة الثامنة: نفي الفارق بين الأجنبية وذات المحرم والكبيرة والصغيرة في نقض الوضوء بلمس واحدة منهن[٨٢]، لعموم قوله تعالى: ﴿أَوْ لَٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ﴾ [النساء: ٤٣]. ولأن اللمس الناقض هو ما صاحبه شهوة، فمتى وجدت الشهوة فلا فرق بين الأجنبيات وذوات المحارم، ولا بين الكبيرة الصغيرة[٨٣].

المسألة التاسعة: نفي الفارق بين سفر الطاعة والمعصية في وجوب التيمم عند وجود شرطه، لأنه عزيمة لا يجوز تركه، ولأنه حكمٌ غير مختص بالسفر، بل يُفعل في الحضر والسفر[٨٤].

المسألة العاشرة: نفي الفارق بين الجبيرة بسبب كسرٍ أو جرحٍ في جواز المسح عليها[٨٥]، لأن حديث صاحب الشجَّة[٨٦] المسح فيه على عِصَابة جُرح[٨٧]،

= والبيهقي - كتاب الطهارة، باب الوضوء من مس الذكر، رقم: [٦١٦- ٦٢٥].

(٧٦) انظر: الكافي ١/٩٨، شرح العمدة ص ٣١٠.

(٧٧) انظر: الشرح الكبير ٢/٣١.

(٧٨) انظر: المغني ١/٢٤٣.

(٧٩) أخرجه النسائي - كتاب الغسل والتيمم، باب الوضوء من مس الذكر، رقم: [٤٤٦].

(٨٠) انظر: الشرح الكبير ٢/٣٢.

(٨١) انظر: المغني ١/٢٤٣.

(٨٢) انظر: المصدر نفسه ١/٢٦٠.

(٨٣) انظر: المصدر نفسه ١/٢٦٠، شرح العمدة ص ٣١٨- ٣١٩.

(٨٤) انظر: المغني ١/٣١١، شرح الزركشي ١/٣٢٦، شرح العمدة ص ٤٢٤.

(٨٥) انظر: المغني ١/٣٥٧.

(٨٦) الشج في الرأس خاصة في الأصل، وهو أن يضربه بشيء فيجرحه فيه ويشقه، ثم استعمل في غيره من الأعضاء، يُقال: شجَّه يشجُّه شجًّا. انظر النهاية، مادة: [شجج].

(٨٧) وهو حديث جابر في الذي شُجَّ رأسه ثم احتلم، فسأل أصحابه فلم يرخصوا له في التيمم فاغتسل فمات، الحديث، أخرجه أبو داود - كتاب الطهارة، باب في =

والشجَّة اسمٌ لجرح الرأس خاصة. ولأن الشدَّ على الجرح يعتبر حائلاً على موضعٍ يُخاف الضرر بغسله، فأشبه الشدَّ على الكسر[٨٨].

المسألة الحادية عشرة: نفي الفارق بين أن تكون أدلة القبلة ظاهرة مكشوفة فاشتبهت على المجتهد في معرفتها، أو مستورة بغيمٍ أو غيره في عدم وجوب إعادة الصلاة[٨٩]، لما روى عبد الله بن عامر بن ربيعة عن أبيه قال : كنا مع النبي صلى الله عليه وسلم في سفرٍ، في ليلة مُظْلمة، فلم ندرِ أين القبلة، فصلى كل رجلٍ منَّا على حِياله، فلما أصبحنا ذكرنا ذلك للنبي صلى الله عليه وسلم فنزل: ﴿فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ﴾[٩٠]. [البقرة : ١١٥]، ولأن المجتهد هنا أتى بما أُمر به في الحالين، وهو الاجتهاد والتحرِّي، وعَجِز عن استقبال القبلة في كلا الموضعين، فصار حكمهما واحداً، وهو صحة الصلاة وعدم إعادتها[٩١].

المسألة الثانية عشرة: نفي الفارق بين مكة وغيرها من البلدان في المنع من التطوع في أوقات النهي[٩٢]، لعموم الأحاديث الدالة على ذلك، كقوله عليه الصلاة والسلام: " لا صلاة بعد الصبح حتى ترتفع الشمس، ولا صلاة بعد العصر حتى تغيب الشمس " متفق عليه[٩٣]، ولأن وقت النهي معنىً يمنع الصلاة، فتستوي فيه مكة وما سواها، أشبه الحيض[٩٤].

المسألة الثالثة عشرة: نفي الفارق بين يوم الجمعة وغيره في عدم أداء الصلاة إلا بعد الزوال، لعموم أحاديث النهي عن أداء الصلاة وقت الزوال، ولأنه وقت نهي، فاستوى فيه يوم الجمعة وغيره من الأيام، كسائر أوقات النهي[٩٥].

المسألة الرابعة عشرة: نفي الفارق بين القريب من الإمام والبعيد في وجوب الإنصات لخطبة الجمعة[٩٦]، لعموم قوله عليه الصلاة والسلام: "إذا قلت لصاحبك: أنصت، يوم الجمعة، والإمام

= المجروح بتيمم ، رقم [٣٣٦] ، وابن ماجه ـ كتاب الطهارة وسننها ، باب في المجروح تصيبه الجنابة فيخاف على نفسه إن اغتسل ، رقم : [٥٧٢].

(٨٨) انظر : المغني ١/٣٥٧ ؛ الكافي ١/٨٧ .

(٨٩) انظر : المغني ٢/١١٣ ؛ الشرح الكبير ٣/٣٤٤ .

(٩٠) أخرجه الترمذي ـ كتاب أبواب الصلاة ، باب ما جاء في الرجل يصلي لغير القبلة في الغيم ، رقم : [٣٤٥] ، وابن ماجة في سننه ـ كتاب إقامة الصلاة ، باب من يصلي لغير القبلة وهو لا يعلم ، رقم : [١٠٢٠]. وحسَّنه الألباني ، انظر: إرواء الغليل ، رقم : [٢٩١] .

(٩١) انظر : المغني ٢/١١٣ ؛ الكافي ١/٢٦٠- ٢٦١ .

(٩٢) انظر : المغني ٢/٥٣٥ .

(٩٣) البخاري ـ كتاب مواقيت الصلاة ، باب لا يتحرى الصلاة قبل غروب الشمس ، رقم : [٥٨٦].
ومسلم ـ كتاب صلاة المسافرين ، باب الأوقات التي نُهي عن الصلاة فيها ، رقم : [٨٢٧].

(٩٤) انظر : المغني ٢/٥٣٥ ؛ الشرح الكبير ٤/٢٦٢ .

(٩٥) انظر: المغني ٢/٥٣٥ ؛ الشرح الكبير؛ ٤/٢٦٢.

(٩٦) انظر : المغني ٣/١٩٦ .

يخطب، فقد لغوت " متفق عليه[٩٧]. ولهذا كان عثمان ابن عفان رضي الله عنه يقول إذا خطب: إذا قام الإمام يخطب يوم الجمعة فاستمعوا وأنصتوا، فإن للمُنصت الذي لا يسمع في الحظّ مثل ما للسامع المُنصت"[٩٨][٩٩].

المسألة الخامسة عشرة: نفي الفارق بين الدَّين الحال والمؤجل في وجوب زكاته بعد قبضه، لأن المؤجل تصح البراءة منه، وتصح الحوالة به، فدلَّ على أنه مملوك للدائن كالحال، فاستويا في الحكم[١٠٠].

المسألة السادسة عشرة: نفي الفارق بين كون الفرج الموطوء في نهار رمضان قُبلاً أو دبراً، من ذكرٍ أو أنثى في فساد الصوم ووجوب الكفارة، لأنه إفسادٌ للصوم بجماعٍ في الفرج كالوطء في القُبل[١٠١]، ولأنه إذا وجب التكفير بوطءٍ في المحلِّ المملوك ففيما عداه أولى، ولأن الدُّبر أحد الفرجين أشبه الآخر[١٠٢].

المسألة السابعة عشرة: نفي الفارق بين ما قبل الوقوف بعرفة وبعده في فساد الحج بالجماع إذا وقع قبل التحلل الأول[١٠٣]. لما روي عن ابن عمر رضي الله عنهما أن رجلاً سأله، فقال: إني وقعت بامرأتي، ونحن مُحرِمان، فقال: أفسدتَ حجَّك، ومثله مرويٌ عن ابن عباس وعبد الله بن عمرو رضي الله عنهم[١٠٤]، فقول هؤلاء الصحابة مطلق فيمن واقع وهو مُحرِم. ولأن ما بعد الوقوف وقبل الرمي إحرامٌ تام، فيفسد الحج بالجماع فيه كما قبل الوقوف[١٠٥]. ولأن كل ما أفسد العبادة إذا ورد عليها قبل الخروج منها أفسدها وإن كان مضى معظمها، كما لو أكل الصائم قُبيل غروب الشمس[١٠٦].

المسألة الثامنة عشرة: نفي الفارق بين حال الإكراه والمطاوعة في فساد الحج بالجماع[١٠٧]، لما روي عن ابن عمر وابن عباس وعبد الله بن عمرو رضي الله عنهم[١٠٨]، فهؤلاء الصحابة لم يستفصلوا عن حال

---

(٩٧) البخاري ـ كتاب الجمعة ، باب الإنصات يوم الجمعة والإمام يخطب ، رقم : [٩٣٤].
ومسلم ـ كتاب الجمعة ، بابٌ في الإنصات يوم الجمعة في الخطبة ، رقم : [٨٥١].

(٩٨) أخرجه البيهقي ـ كتاب الجمعة ، باب الإنصات للخطبة وإن لم يسمعها ، رقم : [٥٨٣٥].

(٩٩) انظر : المغني ١٩٦/٣ ؛ الشرح الكبير ٣٠٤/٥ .

(١٠٠) انظر : المغني ٢٧١/٤ ، الكافي ٩٠/٢ ، شرح الزركشي ٥٢٠/٢ .

(١٠١) انظر : المغني ٣٧٥/٤ ؛ الشرح الكبير ٤٤٧/٧ .

(١٠٢) انظر : الكافي ٢٤٨/٢ ، الممتع في شرح المقنع ٢٦٣/٢ .

(١٠٣) انظر : المغني ١٦٦/٥ .

(١٠٤) أخرجها البيهقي ـ كتاب الحج ، باب ما يفسد الحج ، رقم : [٩٧٨٣ – ٩٧٨٤].

(١٠٥) انظر : الشرح الكبير ٣٣٣/٨ .

(١٠٦) انظر : شرح العمدة ٢٣٤/٢ .

(١٠٧) انظر : المغني ١٦٨/٥ .

(١٠٨) تقدم تخريجها قريباً .

السائل، هل كان جماعه بإكراهٍ أم بمطاوعة، فدل على عدم الفرق بين الحالين.

المسألة التاسعة عشرة: نفي الفارق بين الوطء في القُبل والدبر، من آدمي أو بهيمة في إفساد الحج[١٠٩]، لعموم قوله تعالى: ﴿فَمَن فَرَضَ فِيهِنَّ ٱلْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِى ٱلْحَجِّ﴾ [البقرة : ١٩٧] وقد فسَّر ابن عباس رضي الله عنهما وغيره الرَّفث بالجماع[١١٠]. ولأن الوطء في الدبر ووطء البهيمة وطءٌ في فرج يوجب الاغتسال، فأفسد الحج، أشبه الوطء في قُبل الآدمية[١١١]، ولأن هذا النوع من الوطء حرام في غير الإحرام، فلئن يحرم في الإحرام بطريق الأولى[١١٢].

المسألة العشرون: نفي الفارق بين كون الحصر[١١٣] عاماً بجميع الحاج، أو خاصاً بشخصٍ واحد - كمن حُبس ظلماً، أو أخذته اللصوص وحده - في جواز التحلل[١١٤]، لعموم قوله تعالى: ﴿فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا ٱسْتَيْسَرَ مِنَ ٱلْهَدْىِ﴾ [البقرة : ١٩٦] ولأن المعنى موجودٌ في الكل، فاستويا في الحكم[١١٥].

المسألة الحادية والعشرون: نفي الفارق بين من حلق ومن لم يحلق في عدم فساد حجِّه بالوطء بعد الرمي، وإنما عليه دمٌ وإحرام من الحِل[١١٦]، لأنه أفسد إحرامه ولم يفسد نسكه لقوله عليه الصلاة والسلام: "الحجُّ عرفة"[١١٧]، وتحرم عليه النساء لأنه بالرمي قد

---

(١٠٩) انظر: المغني ١٦٨/٥.

(١١٠) انظر: المصنف لابن أبي شيبة - كتاب الحج، في قوله تعالى (فلا رفث ولا فسوق) ١٧٨/٣ رقم: [١٣٢٢٥].

(١١١) انظر: الشرح الكبير ٣٣٤/٨؛ الكافي ٢٦٤/٢، شرح العمدة ٢٤٩/٢.

(١١٢) انظر: الممتع في شرح المقنع ٣٦٩/٢.

(١١٣) الإحصار: لغة: المنع والحبس، يُقال أحصره المرض أو السلطان إذا منعه عن مقصده، فهو محصر، وحُصر إذا حبسه فهو محصور؛ النهاية، مادة [حصر]. وشرعاً: منع الخوف أو المرض من وصول المحرم إلى تمام حجته أو عمرته. أنيس الفقهاء، ص ١٤٣.

(١١٤) انظر: المغني ١٩٥/٥.

(١١٥) انظر: المصدر نفسه ١٩٥/٥؛ الكافي ٤٧٠/٢، حاشية ابن قاسم ٢١٠/٤.

(١١٦) انظر: المغني ٣٧٦/٥. قال شيخ الإسلام ابن تيمية: وسواء قلنا: التحلل يحصل بمجرد الرمي، أو لا يحصل إلا به وبالحلق، هذا هو المنصوص عن أحمد، وهو الذي عليه قدماء الأصحاب، ومن حقق هذا منهم مثل الخرقي، وأبي بكر، وابن أبي موسى وغيرهم، كلهم جعلوا الفرق بين ما قبل رمي جمرة العقبة وما بعدها من غير تعرض إلى الحلق. شرح العمدة ٢٣٥/٢.

(١١٧) أخرجه أبو داود - كتاب المناسك، باب من لم يدرك عرفة، رقم: [١٩٤٩]. والترمذي - كتاب الحج، باب ما جاء فيمن أدرك الإمام بجمع فقد أدرك الحج، رقم: [٨٨٩]. والنسائي - كتاب مناسك الحج، باب فيمن لم يدرك صلاة الصبح مع الإمام بمزدلفة، رقم: [٣٠٤٤]. وابن ماجه - كتاب المناسك، باب من أتى عرفة قبل الفجر، رقم: [٣٠١٥]. وصححه الألباني، انظر: إرواء الغليل، رقم: [١٠٦٤].

تحلّل التحلُّل الأول، لقوله عليه الصلاة والسلام: "إذا رمى أحدكم جمرة العقبة فقد حلَّ له كلَّ شيء إلا النساء"[١١٨]. فلم يذكر الحلق.

المسألة الثانية والعشرون : نفي الفارق بين إزالة شعر الرأس بالحلق أو النَّورة[١١٩] أو قصِّه أو غير ذلك في وجوب الفدية[١٢٠]، لاشتراك الكل في حصول الرفاهية بإزالته[١٢١].

المسألة الثالثة والعشرون: نفي الفارق بين العامد والمخطئ، ومن له عذرٌ ومن لا عذر له في وجوب الفدية على من حلق رأسه وهو مُحرِم[١٢٢]. لأنه إتلاف، فاستوى عمده وخطؤه كإتلاف مال الآدمي، وكقتل الصيد. ولما أوجب الله تعالى الفدية على من حلق رأسه لأذىً به وهو معذور، كما في حديث كعب بن عُجْرة رضي الله عنه[١٢٣]، فهو تنبيهٌ على وجوبها على غير المعذور[١٢٤].

المسألة الرابعة والعشرون : نفي الفارق بين كون المُحرم مخطئاً في قتل الصيد أو عامداً في وجوب جزائه[١٢٥]، لقول جابر رضي الله عنه : جعل رسول الله صلى الله عليه وسلم في الضَّبع يصيده المحرم كبشاً[١٢٦]، وقال عليه الصلاة والسلام في بيض النعام يصيبه المحرم " ثمنه "[١٢٧] ففي هذين الحديثين لم يفرِّق بين المخطئ والعامد، ولأن جزاء الصيد ضمان إتلاف، فاستوى عمده وخطؤه كضمان مال الآدمي[١٢٨].

المسألة الخامسة والعشرون : نفي الفارق بين

---

(١١٨) أخرجه أبو داود - كتاب المناسك، باب في رمي الجمار، رقم : [١٩٧٨]. وصححه الألباني، انظر : صحيح الجامع الصغير، رقم : [٥٩٢].

(١١٩) النَّورة : من الحجر الذي يُحرق ويسوَّى منه الكلس ويحلق به شعر العانة. اللسان، مادة : [نور].

(١٢٠) انظر : المغني ٣٨١/٥.

(١٢١) انظر : الشرح الكبير ٢٣٠/٨ ؛ الممتع في شرح المقنع ٣٤٥/٢.

(١٢٢) انظر : المغني ٣٨١/٥.

(١٢٣) متفق عليه، البخاري - كتاب المحصر، باب النسك شاة، رقم : [١٨١٨].

ومسلم - كتاب الحج، باب جواز حلق الرأس للمحرم، رقم : [١٢٠١].

(١٢٤) انظر : المغني ٣٨٢/٥، الكافي ٣٧٤/٢، الشرح الكبير ٢٢٤/٨، شرح العمدة ٤٠٤/٢.

(١٢٥) انظر : المغني ٣٩٦/٥.

(١٢٦) أخرجه أبو داود - كتاب الأطعمة، باب في أكل الضبع، رقم : [٣٨٠١].

والترمذي - كتاب الأطعمة، باب أكل الضبع، رقم : [١٧٩٢] وقال : حسن صحيح.

وابن ماجه - كتاب المناسك، باب جزاء الصيد يصيبه المحرم، رقم : [٣٠٨٥].

(١٢٧) أخرجه ابن ماجه - كتاب المناسك، باب جزاء الصيد يصيبه المحرم، رقم : [٣٠٨٦].

والبيهقي - كتاب الحج، باب بيض النعامة يصيبها المحرم، رقم : [١٠٠٢١].

(١٢٨) انظر : المغني ٣٩٧/٥، الكافي ٣٧٤/٢.

إحرام الحج وإحرام العمرة في وجوب جزاء الصيد على من صاده وهو متلبِّسٌ بأحدهما[١٢٩]، لعموم قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقْتُلُواْ ٱلصَّيْدَ وَأَنتُمْ حُرُمٌ ۗ وَمَن قَتَلَهُۥ مِنكُم مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآءٌ مِّثْلُ مَا قَتَلَ مِنَ ٱلنَّعَمِ ﴾ [المائدة: ٩٥] ولأن الحاج والمعتمر مستويان في الإحرام، فوجب أن يستويا في ما يترتب على محظوراته[١٣٠].

المسألة السادسة والعشرون : نفي الفارق بين الإحرام بنسكٍ واحدٍ أو نسكين في وجوب جزاء الصيد، لأن الله تعالى لم يفرِّق بينهما، فاسم الإحرام في الآية يقع على القارن والمفرد[١٣١]. ولأن استواءهما في الإحرام يوجب استواءهما فيما يترتب على محظوراته كما تقدم.

المسألة السابعة والعشرون : نفي الفارق بين الماء المالح كالبحر والماء العَذْب كالأنهار والعيون في حلِّ ما صيد فيهما[١٣٢]، لأن لفظ البحر يتناول الكل، كما في قوله تعالى: ﴿وَمَا يَسْتَوِي ٱلْبَحْرَانِ هَٰذَا عَذْبٌ فُرَاتٌ سَآئِغٌ شَرَابُهُۥ وَهَٰذَا مِلْحٌ أُجَاجٌ ۖ وَمِن كُلٍّ تَأْكُلُونَ لَحْمًا طَرِيًّا ﴾ [فاطر: ١٢] فسمَّى العَذْب بَحْراً. ولأن الله تعالى قابل صيد البحر بصيد البر في قوله: ﴿أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ ٱلْبَحْرِ وَطَعَامُهُۥ مَتَٰعًا لَّكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ ۖ وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ ٱلْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا ﴾ [المائدة: ٩٦] فدلَّ على أن ما ليس من صيد البر فهو من صيد البحر(١٣٣).

المسألة الثامنة والعشرون : نفي الفارق بين قليل الجائحة[١٣٤] وكثيرها في أنها توضع[١٣٥]، لعموم أمره صلى الله عليه وسلم بوضع الجوائح[١٣٦]، وما في معناه من الأحاديث، ويستثنى من ذلك الشيء اليسير الذي لا ينضبط، وجرت العادة بتلف مثله، فإنه لا يؤثِّر، ولا يسمَّى جائحة[١٣٧].

المسألة التاسعة والعشرون: نفي الفارق بين الأثمان والمُثْمنات في صحة بيعها جُزافاً[١٣٨]، لأن الأثمان في هذا البيع تكون معلومة بالمشاهدة كالمُثْمنَات، فلا غرر يستلزم وزنها أو عدَّها[١٣٩].

المسألة الثلاثون: نفي الفارق بين الهبة والصدقة

---

(١٢٩) انظر : المغني ٣٩٧/٥ .

(١٣٠) انظر : الكافي ٣٩٠/٢ .

(١٣١) انظر : المغني ٣٩٧/٥ .

(١٣٢) انظر : المغني ٤٠٠/٥ .

(١٣٣) انظر : المصدر نفسه ٤٠٠/٥ ؛ الشرح الكبير ٣١٧/٨، الممتع في شرح المقنع ٣٦٤/٢ .

(١٣٤) الجائحة : هي الآفة التي تهلك الثمار والأموال وتستأصلها ، النهاية ، مادة : [جوح] .

(١٣٥) انظر : المغني ١٧٩/٦ .

(١٣٦) أخرجه مسلم ـ كتاب المساقاة ، باب وضع الجوائح ، رقم : [١٥٥٤] .

(١٣٧) انظر: المغني ١٨٠/٦ ، الكافي ١١٣/٣ ، الإنصاف ٧٤/٥ .

(١٣٨) الجزاف : المجهول القدر ، مكيلاً كان أو موزوناً . النهاية ، مادة : [جزف] .

(١٣٩) انظر : المغني ٢٠٢/٦ ؛ الشرح الكبير ١٤٣/١١ .

من الوالد لولده في جواز رجوعه فيهما[١٤٠]، لحديث النعمان بن بشير رضي الله عنهما، فإن في بعض ألفاظه، قال: " تصدق عليَّ أبي بصدقة، وقال: فرجع أبي، فردَّ تلك الصدقة" متفق عليه[١٤١]، ولعموم قوله عليه الصلاة والسلام : " لا يحل للرجل أن يعطي عطية فيرجع فيها، إلا الوالد فيما يعطي ولده "[١٤٢].

المسألة الحادية والثلاثون : نفي الفارق بين الزنا في القُبل والدُّبر في ثبوت تحريم المصاهرة به[١٤٣]، لأن التحريم يثبت إن وطئ الرجل زوجته أو أمته في دُبرها، فكذلك إن زنى بامرأةٍ في دُبرها[١٤٤].

المسألة الثانية والثلاثون : نفي الفارق بين كون الموطوءة أجنبية أو من ذوات المحارم في استحقاقها المهر بالوطء في نكاحٍ فاسد، أو وطءٍ بشبهة، لأن الواطئ أتلف منفعة بُضْع ذات المحرم بالوطء فلزمه مهرها كالأجنبية، ولأن البُضْع محلٌ مضمونٌ على غيره إن استباحه بنكاح، فوجب عليه ضمانه كوجوب ضمان المال على مُتلفه[١٤٥].

المسألة الثالثة والثلاثون : نفي الفارق بين كون الزوجة مدخولاً بها أو غير مدخولٍ بها في مشروعية ملاعنتها، لظاهر قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَرْمُونَ أَزْوَٰجَهُمْ وَلَمْ يَكُن لَّهُمْ شُهَدَآءُ إِلَّآ أَنفُسُهُمْ فَشَهَٰدَةُ أَحَدِهِمْ أَرْبَعُ شَهَٰدَٰتٍۭ بِٱللَّهِ ۙ إِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴾[١٤٦] [النور : ٦] فلفظ " أزواجهم" يعم كل امرأةٍ عُقد عليها، قال ابن المنذر : أجمع على هذا من نحفظ عنه من علماء الأمصار[١٤٧].

المسألة الرابعة والثلاثون: نفي الفارق بين الرجال والنساء في وجوب قتل من ارتد منهم عن الإسلام[١٤٨]، لعموم قوله عليه الصلاة والسلام: "من بدَّل دينه فاقتلوه"[١٤٩]، وقوله : " لا يحل دم امرئٍ مسلم يشهد أن لا إله إلا الله وأني رسول الله إلا

---

(١٤٠) انظر: المغني ٢٦٤/٨ .

(١٤١) البخاري ـ كتاب الهبة ، باب الهبة للولد ، رقم : [٢٥٨٧]. ومسلم ـ كتاب الهبات ، باب كراهة تفضيل بعض الأولاد في الهبة ، رقم : [١٦٢٣].

(١٤٢) أخرجه أبو داود ـ كتاب البيوع والإجارات ، باب الرجوع في الهبة ، رقم : [٣٥٣٩]. والترمذي ـ كتاب البيوع ، باب ما جاء في الرجوع في الهبة ، رقم : [١٢٩٨]. وابن ماجه ـ كتاب الهبات ، باب من أعطى ولده ثم رجع فيه ، رقم : [٢٣٧٧]. وأحمد في المسند، رقم : [٢١١٩]. قال الحافظ ابن حجر: رجاله ثقات . انظر: فتح الباري ٢٦١/٥ .

(١٤٣) انظر : المغني ٥٢٨/٩ .

(١٤٤) انظر : المصدر نفسه ٥٢٨/٩ ، الشرح الكبير ٢٩١/٢٠.

(١٤٥) انظر : المغني ١٨٧/١٠ ؛ الشرح الكبير ٢٩٣/٢١-٢٩٤.

(١٤٦) انظر : المغني ١٢٤/١١ .

(١٤٧) انظر : الشرح الكبير ٣٩٦/٢٣ .

(١٤٨) انظر : المغني ٢٦٤/١٢ .

(١٤٩) أخرجه البخاري ـ كتاب الجهاد والسير ، باب لا يعذَّب بعذاب الله ، رقم : [٣٠١٧].

بإحدى ثلاث: النفس بالنفس، والثيب الزاني، والمفارق لدينه التارك للجماعة" متفق عليه[١٥٠]، فعموم هذين الحديثين يدل على أن المرأة المسلمة إذا ارتدت قُتلت، ولأن المرأة شخصٌ مكلَّفٌ بدَّل دين الحق بالباطل، فتقتل كالرجل[١٥١].

المسألة الخامسة والثلاثون: نفي الفارق بين العدل والفاسق من المسلمين وأهل الكتاب في إباحة ذبائحهم[١٥٢]، لعموم الأدلة وعدم تفريقها بين العدل والفاسق[١٥٣].

المسألة السادسة والثلاثون : نفي الفارق بين الحربي والذمي من أهل الكتاب في إباحة ذبيحته[١٥٤]، لعموم الأدلة، وقد سئل أحمد رحمه الله عن ذبائح نصارى أهل الحرب، فقال : لا بأس بها، حديث عبد الله بن مُغَفَّل في الشحم[١٥٥]. قال ابن المنذر: أجمع على هذا كل من نحفظ عنه من أهل العلم[١٥٦].

المسألة السابعة والثلاثون: نفي الفارق بين الكتابي العربي وغير العربي في إباحة ذبيحته، لعموم الأدلة[١٥٧].

المسألة الثامنة والثلاثون : نفي الفارق بين كون الشركاء في العبد مسلمين أو كافرين أو بعضهم مسلماً وبعضهم كافراً في عتق العبد كلّه إن أعتقه أحدهم وهو موسر، لعموم قوله عليه الصلاة والسلام: " من أعتق شركاً له في عبد، فكان له مالٌ يبلغ ثمن العبد، قوِّم عليه قيمة العدل، وأعطى شركاءه حصصهم، وعتق جميع العبد، وإلا فقد عتق منه ما عتق"[١٥٨]. ولأن سراية العتق ثبتت لإزالة الضرر، فيستوي في ذلك المسلم والكافر، كردِّ المبيع بالعيب[١٥٩].

خاتمة البحث

الحمد لله أولاً وآخراً، والشكر له شكراً جزيلاً وافراً، على ما يسر من إتمام هذا البحث. وبعد:

فإن لهذا البحث فوائد مهمة، ونتائج جمَّة،

---

(١٥٠) البخاري ـ كتاب الديات ، باب قول الله تعالى: (النفس بالنفس) ، رقم : [٦٨٧٨] . ومسلم ـ كتاب القسامة ، باب ما يباح به دم المسلم ، رقم: [١٦٧٦] .

(١٥١) انظر : الشرح الكبير ١١٦/٢٧ .

(١٥٢) انظر : المغني ٢٩٣/١٣ .

(١٥٣) انظر : حاشية ابن قاسم ٤٤٤/٧ .

(١٥٤) انظر : المغني ٢٩٣/١٣ .

(١٥٥) يستدل الإمام أحمد بحديث عبد الله بن مغفل على جواز ذبائح نصارى أهل الحرب ، فإنه رضي الله عنه قال: أصبتُ جُراباً من شحم يوم خيبر ، قال: فالتزمته ، فقلت: لا أعطي اليوم أحداً من هذا شيئاً، قال : فالتفتُّ فإذا رسول الله صلى الله عليه وسلم = مبتسماً. أخرجه مسلم ـ كتاب الجهاد والسير ، باب جواز الأكل من طعام الغنيمة في دار الحرب ، رقم : [١٧٧٢].

(١٥٦) انظر : المغني ٢٩٣/١٣ ؛ الشرح الكبير ٢٨٨/٢٧- ٢٨٩.

(١٥٧) انظر : المغني ٢٩٤/١٣ ؛ الشرح الكبير ٣٨٩/٢٧ .

(١٥٨) تقدم تخريجه ص ٢٢٩ .

(١٥٩) انظر : المغني ٣٥٣/١٤ ؛ الشرح الكبير ٤٦/١٩ .

أبرزها ما يلي :

١- رحمة الله بعباده، ورفعه الحرج عنهم، بأن يسَّر لهم معرفة طرق الاستنباط، الموصلة إلى العلم بالأحكام، فقامت بذلك الحجة على الأنام، ليلتزموا بما في الشرع الحنيف من الأحكام .

٢- أن هذه الشريعة الربانية، لا تفرق بين المتماثلات، ولا تسوي بين المختلفات، وما ثبت فيها من جمعٍ أو فرق، فهو مبنيٌّ على حِكَمٍ للشارع بالغة، ومصالح للعباد راجحة .

٣- أن نفي الفارق أحد الطرق الشرعية الموصلة إلى معرفة الحكم الشرعي لمسألة غير منصوصٍ ولا مجمعٍ عليها، بإلحاقها بمسألة تشبهها، فتعطى حكمها بناءً على نفي الفارق بينهما .

٤- أن نفي الفارق حجة يعتمد عليه، ويستدل به للمسائل التي يتوصل إلى معرفة أحكامها بناءً عليه .

٥- أن نفي الفارق أحد أنواع القياس المعتبرة، وهو ما يعرف عند الأصوليين بـ " القياس في معنى الأصل " كما قال الشافعي رحمه الله، وتبعه كثيرٌ من الأصوليين .

٦- أن نفي الفارق أحد مسالك وطرق الوصول إلى معرفة العلة في القياس.

٧- أن المسائل الفقهية التي بُنيت على نفي الفارق كثيرة جداً، مبثوثة في كتب الفقه .

٨- أن ابن قدامة المقدسي رحمه الله أكثر من ذكر نفي الفارق والاستدلال به لبعض المسائل في كتاب المغني، كما يتضح من الفصل الثاني في هذا البحث .

٩- من خلال هذا البحث يتم الإلمام بمسائل فقهية كثيرة تعد أمثلة تطبيقية لمصطلح " نفي الفارق" . والعلم بالأدلة التي بنى عليها ابن قدامة القول بنفي الفارق في هذه المسائل .

وفي الختام أسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا البحث مباركاً، وأن يكون لكل من قرأه أو اطلع عليه نافعاً .

كما أسأله تعالى أن يعلّمنا ما ينفعنا، وينفعنا بما علمنا إنه سميع مجيب . وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

قائمة المصادر

إسماعيل، شعبان محمد. ت/ الإبهاج في شرح المنهاج. تأليف/علي بن عبد الكافي السبكي وولده عبد الوهاب. منشورات مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م .

النملة، عبدالكريم بن علي، إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر. دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، ط (١)، ١٤١٧هـ- ١٩٩٦م .

عفيفي، عبدالرزاق، الإحكام في أصول الأحكام . تأليف/ علي بن محمد الآمدي . المكتب الإسلامي، بيروت، ط (٢)، ١٤٠٢هـ .

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول . دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م .

الشاويش، محمد زهير، إرواء الغليل في تخريج منار السبيل . تأليف / محمد ناصر الدين الألباني . المكتب الإسلامي، بيروت، ط (١)، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م .

السدحان، فهد بن محمد، ت/ أساس القياس. تأليف/ أبي حامد الغزالي. مكتبية العبيكان، الرياض، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.

الكفراوي، أسعد عبدالغني السيد، الاستدلال عند الأصوليين . دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط(١)، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

الحاشدي، عبدالله بن محمد، ت/ الاقتباس لمعرفة الحق من أنواع القياس . تأليف / محمد بن إسماعيل الصنعاني . مكتبة السوادي للتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية، ط(١)، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م.

عبدالرؤوف، طه. ت/ إعلام الموقعين عند رب العالمين. تأليف / شمس الدين محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية . دار الجيل، بيروت، لبنان.

الفقي، محمد حامد، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف . تأليف علي بن سليمان المراداوي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٣٧٦هـ - ١٩٥٧م .

الكبيسي، أحمد بن عبدالرزاق، ت/ أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء . تأليف / الشيخ قاسم القونوي . دار الوفاء للنشر والتوزيع، جدة، ط (٢)، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م .

الزركشي، بدر الدين بن محمد بن بهادر، البحر المحيط في أصول الفقه . دار الصفوة للطباعة والنشر، الكويت، ط(٢)، ١٤١٣هـ .

بقا، محمد مظهر، ت/بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب. تأليف / محمود بن عبد الرحمن بن أحمد الأصفهاني . مركز إحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحفناوي، محمد إبراهيم، تذكير الناس بما يحتاجون إليه من القياس. دار الحديث، القاهرة، ط(١)، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

السبكي، تاج الدين عبدالوهاب بن علي، تيسير التحرير . تأليف/ محمد أمين، المعروف بأمير بادشاه الحسيني . دار الكتب العلمية، بيروت .

إبراهيم، عبدالمنعم خليل، جمع الجوامع في أصول الفقه . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م .

حاشية البناني على شرح الجلال المحلي على متن جمع الجوامع . دار الفكر، بيروت، ١٤٠٢هـ، ١٩٨٢م .

النجدي، عبدالرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي، حاشية الروض المربع شرح زاد المستنقع . ط (٢)، ١٤٠٣هـ.

أحمد بن رجب الحنبلي، الذيل على طبقات الحنابلة . تعليق / أسامة بن حسن وحازم علي بهجت. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٧هـ ـ ١٩٩٧م .

عبدالباقي بن محمد فؤاد، ت/ سنن الترمذي . تأليف / محمد بن عيسى بن سورة الترمذي . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان .

الدعابس، عزت والسيد، عادل، سنن أبي دواد . تأليف/الحافظ سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي. دار الحديث للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٣٩٤هـ ـ ١٩٧٤م.

عطا، محمد عبدالقادر ، السنن الكبرى . تأليف / أحمد بن الحسين بن علي البيهقي . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٤هـ ـ ١٩٩٤م.

عبدالباقي، محمد فؤاد، ت/سنن ابن ماجه . تأليف / محمد بن يزيد القزويني . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان .

علي، عبدالوارث محمد، ضبط وتصحيح/ سنن النسائي . تأليف / أحمد بن شعيب بن علي الخراساني . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط (١)، ١٤١٦هـ ـ ١٩٩٥م .

الجبرين، عبدالله بن عبدالرحمن، شرح الزركشي على مختصر الخرقي . تأليف / محمد بن عبد الله الزركشي . ط (١)، ١٤١٠هـ .

الحسن، صالح بن محمد، ت/ شرح العمدة في بيان مناسك الحج والعمرة . تأليف/ شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحريم بن تيمية. مكتبة الحرمين، الرياض، ط (١)، ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٨م .

العطيشان، سعود بن صالح، ت/ شرح العمدة في الفقه . تأليف / شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم بن تيمية. مكتبة العبيكان، الرياض، ط(١)، ١٤١٢هـ ١٩٩١م .

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن، ت/ الشرح الكبير . تأليف / عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي . مطبوع مع المقنع والإنصاف، توزيع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ ـ ١٩٩٨م .

الزحيلي. محمد، وحماد، نزيه، شرح الكوكب المنير . تأليف / محمد بن أحمد الفتوحي. طبع ونشر كلية الشريعة بمكة المكرمة .

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن، ت/شرح مختصر الروضة . تأليف/ سليمان بن عبد القوي بن عبد الكريم بن سعيد الطوفي. توزيع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف. المملكة العربية السعودية. ط(٢)، ١٤١٩هـ ـ ١٩٩٨م.

العثيمين، محمد بن صالح، ت/ الشرح الممتع على زاد المستقنع . مؤسسة آسام للنشر، الرياض، ط (١) ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م .

عطا، أحمد عبدالقادر، ت/ الصّحاح . ت/ إسماعيل حماد الجوهري . دار العلم، بيروت، ط(٢)، ١٣٩٩هـ .

البخاري، الإمام محمد بن إسماعيل بن بردزبه، صحيح البخاري. مطبوع مع فتح الباري، دار السلام، الرياض، ط(١)، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.

الألباني، محمد ناصر الدين، صحيح الجامع الصغير وزيادته . المكتب الإسلامي، بيروت، ط(٣)، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م .

عبدالباقي، محمد فؤاد، ت/ صحيح مسلم . تأليف / الإمام مسلم بن الحجاج القشيري . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م .

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري . دار السلام، الرياض، ط (١)، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م .

الشافعي، محمد حسن محمد بن عبدالجبار، ت/ قواطع الأدلة في الأصول . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م .

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن، ت/ الكافي . تأليف / عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي. بالتعاون مع مركز البحوث بدار هجر، ط(٢)، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م .

النواوي، محمود أمين، اللباب في شرح الكتاب. تأليف / عبد الغني الغنيمي الميداني . دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان .

الأنصاري، ابن منظور جمال الدين بن محمد بن مكرم، لسان العرب.

السعدي، عبدالحكيم عبدالرحمن أسعد، ت/ مباحث العلة في القياس عند الأصوليين . دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط (١)، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م .

النجدي، عبدالرحمن بن محمد بن قاسم، جمع وترتيب/ مجموع فتاوي شيخ الإسلام ابن تيمية . طبع بإشراف الرئاسة العامة لشئون الحرمين الشريفين بالمملكة العربية السعودية.

بقا، محمد مظهر ، ت/ المختصر في أصول الفقه. تأليف / علي بن محمد بن علي البعلي المعروف بابن اللّحام . دار الفكر، دمشق، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م .

الحوت، كمال يوسف، ت/ المصنف في الأحديث والآثار . تأليف / عبد الله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي . مكتبة الرشد، الرياض، ط (١).

سانو، قطب مصطفى، معجم مصطلحات أصول الفقه . ت/ دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م .

هارون، عبدالسلام، معجم مقاييس اللغة . تأليف / أحمد بن فارس بن زكريا . دار الجيل، بيروت، ط(١)، ١٤١١هـ - ١٩٩١م .

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن، والدكتور عبد الفتاح محمد الحلو . ت/ المغني . تأليف / عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي . دار عالم الكتب، الرياض، ط(٣)، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

عبداللطيف، عبدالوهاب. مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول . تأليف / محمد بن أحمد التلمساني . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م .

دهيش، عبدالله. ت/ الممتع في شرح المقنع . تأليف / زين الدين المنجي التنوخي . دار خضر، بيروت، لبنان، ط(٢)، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م .

ابن الحاجب، عثمان بن عمرو بن أبي بكر، منتهى الوصول والأمل في علمي الأصول والجدل . دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م .

الأزهري، عيسى منون الشامي، نبراس العقول في تحقيق القياس عند علماء الأصول. دار الكتب العلمية . بيروت، لبنان، ط(١)، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م .

الإسنوي، عبدالرحيم بن الحسن، نهاية السول في شرح منهاج الأصول. عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٢م .

عبدالحميد، علي بن حسن، النهاية في غريب الحديث والأثر . تأليف / مجد الدين أبو السعادات ابن الأثير . دار ابن الجوزي، الرياض، ط (٣)، ١٤٢٥هـ.

Discrimination banishment and its application in "Al-Mughniee" by Ibn qodamah

Hamdaan Abdullah Ash-Shamarie

Assistance lecturer, Department Of Islamic studies, Faculty of education
Malk Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 3/1/1428H; accepted for publication 4/4/1428H.)

Abstracts. The term "Discrimination banishment" is part of science terms that is common in science of jurisprudence, and I have tried to treat and analyze this term from two angles: Authentication and application. In the first part I define it. then I explained it consideration for bulding some of jurisprudence matters on it. then I talked about its relation with Analogy (Al-Qiyaas) whereby it was treated as part of it division and as one of fault bearing in it, as confirmed by most of the scholars of science.

In the second part, many issues was brought that was mentioned by Ibn Qudaamah in his book (Al-Mughniee), which was classified as application issues for this term "Discrimination banishment.

This project is therefore a combination of authentication and application. and it explains the necessity of this term, its consideration among the scholars, and its impacts on knowledge of jurisprudence. from what is revealed as its importance and the necessity to paying attention to it.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية**: الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم - العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط - السياحة والآثار.

٢- **سنوية**: علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض. وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥
[redacted] البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

---

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): ..... اسم الجهة (للجهات الحكومية): .....

❖العنوان: ..... ❖صندوق بريد: ..... ❖الرمز البريدي: .....

❖المدينة: ..... ❖الدولة: ..... ❖الهاتف: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: ..... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع:

☐ نقداً	☐ شيك مصدق (مرفق)	☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)
☐ اشتراك جديد	☐ تجديد اشتراك	☐ اشتراك فردي
☐ اشتراك حكومي	☐ لمدة سنة	☐ سنتان
☐ ثلاث سنوات	☐ خمس سنوات	☐ أخرى: .....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

Method of Payment: 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SR 20.00.

2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
   a) Computer and Information Sciences.
   b) Languages and Translation.
   For these, subscription rates:
   SR 10.00 within the Kingdom
   US $5.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

Subscription Form Date: / /

Name: .....

Organization: .....

Address: ..... P.O. Box: .....

Zip Code: ..... City: ..... State: ..... Tel.: .....

Fax: ..... E-mail: .....

Specific issue(s): ..... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more .....

J. King Saud Univ., Vol. 21, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-244 Ar., Riyadh (2009/1430H.)

Contents

Page

Arabic Section

The Effect of Teaching Strategies Based on Multiple Intelligence Theory on Academic Achievement and Alternative Conceptions in Chemistry (English Abstract)
Abdullah K. Ambusaidi 33

The Prophets Approach in Teaching the Names and Attributes of Allah (English Abstract)
Ali Bin Mousa Al Zahrani 70

The Effect of the Advanced Organizer in Facilitating Learning and Retention in Curriculum Principles within College Female Students (English Abstract)
Hasan Ali Al-Naji 98

Obstacles of Teaching English as a Foreign Language (EFL) in the First Three Elementary Classes in Jordan (English Abstract)
Khaled Al-Omari and Abdallah Baniabdelrahman 130

Split Letters Prefixing Quranic Chapters: An Interpretive Study (English Abstract)
Adel Ali Al-Shddy 180

Belief Issues in the Scope of Jihad Verses in the Holy QURAN (English Abstract)
Khalid I. Al-Dobaiyan 194

Family Problem and the Issue of Suicide among Young Men and Women: A Study Applied to a Sample of Saudi Youth (English Abstract)
Saleh R. Al-Remaih 218

Discrimination Banishment and Its Application in "Al-Mughniee" by Ibn Qodamah (English Abstract)
Hamdaan Abdullah Ash-Shamarie 244

• Editorial Board •

Mansour S. Al-Said *(Editor-in-Chief)*
Saleh R. Al-Remaih
Khaled A. Al-Rasheid
Ibrahim M. Al-Shahwan
Anis H. Fakeeha
Salem S. Al-Qahtani
Ali A. Al-Omairini
Ahmad H. Al-Argani
Solaiman A. Al-Theeb
Saad H. Al-Hashash
Mansour M. Al-Sulaiman
Ali M.T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

Division Editorial Board

Ali A. Al-Omairini *Division Editor*
Mohammed A. Al-Dehan
Abdulrahman I. Al-Matroody
Yousif I. Al-Amood

Deposit No.: 0729/18

© 2009 (1430H.) King Saud University
All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

Printed at King Saud University Press, 2009 (1430H.)

J. King Saud Univ., Vol. 21, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-244 Ar., Riyadh (2009/1430H.)

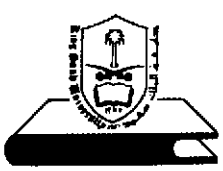
Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

January (2009)
Muharram (1430H.)



Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia

IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) Book reviews: The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

General Instructions

1. Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

2. Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

3. Keywords: Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

4. Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

5. Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit., loc. cit., ibid.*, are to be in italic (if they are used).

6. References: In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

Example:

Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

Example:

Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

7. Content note or footnote: A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

8. Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

9. Opinions: Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Offprints: Authors will be provided 25 offprints without charge.

11. Correspondence:

Division Editor
Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

12. Frequency: Three issues a year.

13. Price per issue: SR 20
US$ 10 (including postage)

14. Subscription and exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia

ISSN: 1018-

Journal of

King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

January (2009)
Muharram (1430 H.)

King Saud Universit

Academic Publishing & Pres