ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

مجلة
جامعة الملك سعود

[دورية علمية محكمة]

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

مايو (٢٠٠٩م)
جمادى الأولى (١٤٣٠هـ)

جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود. وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم 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 مُدمج 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 ٢٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧,٦٥ 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 هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم... إلخ.

٦. **المراجع:** يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ، وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً ومتبعة نظام ترتيب البيانات البيليوجرافية 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 النشر بين قوسين، ثم أرقام الصفحات.

مثال:

ففيها، 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 اختصارانها بالخط الأسود. فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة. فمدينة النشر: ثم الناشر، ثم سنة النشر، 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.

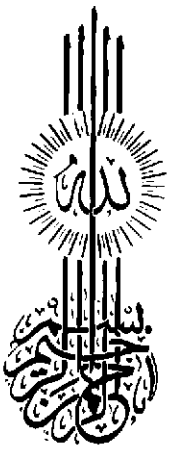
١٠. **المستلات:** يعطى المؤلف (٢٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

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: ٤٦٧٤٤٥٤-٠١، فاكس: ٤٦٧٩٩٦٥-٠١
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. ٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥٠ المملكة العربية السعودية.


بسم الله الرحمن الرحيم
تدبر

بسم الله الرحمن الرحيم

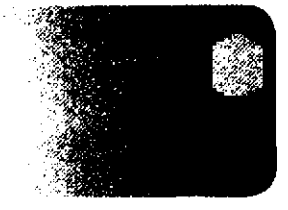
مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٤٥-٥٣٧ بالعربية، الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)



مايو (٢٠٠٩م)
جمادى الأولى (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. فيصل بن عبدالعزيز المبارك	
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 (٢)، ص ص ٢٤٥-٥٣٧ بالعربية، الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

المحتويات

صفحة

تفسير سورة الفلق

لولوة بنت عبدالكريم المفلح ٢٤٥

رِوَايةُ الصَّحَابَةِ عَنِ التَّابِعِينَ عَنِ الصَّحَابَةِ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ جمعاً وتخريجاً ودراسة

عبد العزيز مختار إبراهيم ٢٦٥

أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم

أحمد فلاح العلوان ٣٠٧

المقومات المعنوية للمجتمع المسلم في ضوء سورة الحجرات

يحيى ضاحي علي شطناوي ٣٣٩

أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية في دولة قطر

انتصار زكي حمزة السعدي ٣٦١

حرية الإرادة في الفكر التربوي الإسلامي

تيسير حسين السعيدين ٣٩١

ظاهـــرة غلبة الفروع على الأصول- دراسة نحوية أصولية

محمد بن عبد العزيز العميريني ٤٣٩

الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت وفقاً لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة: دراسة تبعية مقارنة

غادة خالد عيد ٤٨٥

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢١، العلوم الشرعية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٤٥-٢٦٤ الرياض (١٤٣٠/١٤٣٠هـ)

تفسير سورة الفلق

لولوة بنت عبدالكريم المفلح

أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد، كلية التربية للبنات – الأقسام الأدبية

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٣/ ١/ ١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٤/ ٤/ ١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى تفسير سورة الفلق تفسيراً تحليلياً. و ذلك لعظم هذه السورة حيث إنها من السور التي جاءت السنة بفضلها. و هي مما يستشفى به كما صحت بذلك الأحاديث. و من الأذكار الشرعية التي تقرأ دبر كل صلاة. فهي حرز وحصن من كل شر. وفوق ذلك كله هي شافية بإذن الله من السحر كما حصل ذلك مع النبي - صلى الله عليه وسلم- حين أنحلت عقد السحر بقراءتها مع سورة الناس.

وقد أمرنا الله - عز وجل- فيها بالاستعاذة من كل مخلوق قام به الشر. ثم خص بعض أنواع الشرور كشر الغاسق إذا وقب. وشر النفاثات في العقد. وشر الحاسد إذا حسد. ومن هذا نتوصل إلى أن القرآن شفاء من الأمراض والأدواء البدنية والنفسية كما ذكر الله- عز وجل- ذلك في كتابه الكريم.

المقدمة

إن الحمد لله، نحمده، ونستعينه، ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له وأشهد ألا إله إلا الله وأشهد أن محمداً عبده ورسوله أما بعد.

فإن القرآن الكريم روح الأمة الإسلامية، ومشكاة حضارتها، أنزله الله على خاتم النبيين وإمام المرسلين – عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم – وتفسير كتاب الله عز وجل – من أشرف العلوم قال ابن عباس – رضي الله عنهما – " الذي يقرأ القرآن ولا يحسن

تفسيره كالأعرابي يهذ الشعر هذاً " (معترك الأقران ١ ، ١٠٠) وقال ابن جرير الطبري: " إني أعجب ممن قرأ القرآن ولم يعلم تأويله كيف يتلذذ بقراءته " (تفسير الطبري ١ ، ١).

وقد حث الله – عز وجل – على تدبر القرآن حيث قال: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴿٢٤﴾ ﴾ (محمد٢٤) وقال : ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢٩﴾ ﴾ (سورة ص٢٩) أي ليتدبروا حجج الله التي فيه وما شرع فيه من شرائعه فيتعظوا ويعملوا به (الطبري ١٠ ، ٥٧٦).

سبب اختيار هذا البحث

١- أن سورة الفلق من السور التي جاءت السنة بفضلها .

٢- أنها من السور التي يرقي ويستشفى بها كما صح ذلك عن النبي – صلى الله عليه وسلم - .

٣- أنها حرز وحصن لمن قرأها .

٤- أنها من الأذكار الشرعية التي تقرأ دبر كل صلاة .

لذلك أحببت أن أساهم في تفسير هذه السورة وأجمع ما تيسر لي من تفسير آياتها من أمهات الكتب .

هذا وقد اشتملت الدراسة على : مقدمة وتفسير السورة وخاتمة : أما المقدمة : فقد ذكرت فيها سبب اختيار هذا البحث وما اشتملت عليه دراسة البحث . أما التفسير فقد فسرت السورة تفسيراً تحليلياً مفصلاً. وأما الخاتمة فقد ذكرت فيها أهم ما اشتملت عليه هذه السورة العظيمة.

وهذا البحث كسائر الأعمال البشرية، يعتريه النقص والخطأ. ولكن حسبي أني بذلت فيه غاية ما أستطيع فإن وفقت فيه إلى الصواب فذلك من فضل الله وكرمه، وإن لم أوفق فيه إلى الصواب فأسأل الله أن يغفر لي . والله الهادي إلى سواء السبيل .

التمهيد

لقد جاءت الأحاديث بفضل سورة الفلق ومن ذلك ما رواه الترمذي . عن عقبة بن عامر – رضي الله عنه – أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إن الناس لم يتعوذوا بمثل هذين (قل أعوذ برب الفلق) و(قل أعوذ برب الناس) " (١) ج ٢ ، ص ١٥٨) .

ولمسلم عن عقبة – رضي الله عنه – أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : " ألم تر آيات أنزلت الليلة، لم يُرَ مثلهن قط: أعوذ برب الفلق، وأعوذ برب الناس " (٢) ج ١ ، ص ٥٥٨ ج (٨١٤) .

وعن عائشة – رضي الله عنها – قالت : " كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا مرض أحد من أهله نفث بالمعوذتين، فلما مرض مرضه الذي مات فيه جعلت أنفث عليه وأمسحه بيد نفسه لأنها كانت أعظم بركة من يدي" (٢) ج ٤ ، ١٧٢٣ ح ٢١٩٢ ، (٣) ج ٩ ص ٦٢ واللفظ لمسلم .

وعنها – رضي الله عنها – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – كان إذا أوى إلى فراشه كل ليلة جمع كفيه ثم نفث فيها : (قل هو الله أحد) و(قل أعوذ برب الفلق) و(قل أعوذ برب الناس) ثم يمسح بهما ما أستطاع من جسده، يبدأ بهما على رأسه ووجه، وما أقبل من جسده يفعل ذلك ثلاث مرات " (٣) ج٩، ص٦٢ ح ٥٠١٧ .

وثبت في الصحيحين من حديث عائشة – رضي الله عنها – أن النبي صلى الله عليه وسلم سحره يهوديّ من يهود بني زُرَيْق يقال له لِبيدُ بن الأعْصم، حتى يخيلُ إليه أنه كان يفعل الشيء ولا يفعله، فمكث كذلك ما شاء الله أن يمكث، ثم قال: " يا عائشة أُشْعرت أن الله أفتاني فيما استفتيته فيه . أتاني ملكان، فجلس أحدهما عند رأسي والآخر عند رجلي، فقال: ما شأن الرجل؟ قال: مطْبوب. قال: ومن طبَّه؟ قال: لبيد بن الأعصم. قال: في ماذا؟ قال في مُشْطٍ ومُشاطة وجُفِّ طَلْعةٍ ذكَر، تحت راعوفة في بئر ذي أرْوان فجاء البئر واستخرجه. (٣) ج (٦) ص(٣٣٤) ح(٣٢٦٨)، (٢) ج(٧) ص(١٤) ح(٢١٨٩).

وقال ابن عباس: " أما شعرت يا عائشة أن الله تعالى أخبرني بدائي " ثم بعث علياً والزبير وعمار بن ياسر، فترحوا ماء تلك البئر كأنه نقاعة الحناء، ثم رفعوا الصخرة وهي الراعوفة – صخرة تترك أسفل البئر يقوم عليها المائح، وأخرجوا الجُفّ. فإذا مشاطة رأس إنسان، وأسنان من مُشْط، وإذا أوتار معقود فيه إحدى عشرة عقدة مغرزة بالإبر، فأنزل الله تعالى هاتين السورتين وهما إحدى عشرة آية على عدد تلك العقد، وأمر أن يُتعوَّذ بهما، فجعل كلما قرأ آية انحلت عقدة ووجد النبي صلى الله عليه وسلم خفة، حتى انحلت العقدة الآخيرة، فكأنما أُنشِط من عقال، وقام: ليس به بأس. وجعل جبريل يرقي رسول الله صلى الله عليه وسلم فيقول: " بسم الله أرقيك، من كل شيء يؤذيك، من شر حاسدٍ وعين، والله يشفيك " فقالوا : يا رسول الله، ألا نقتل الخبيث. فقال: " أمّا أنا فقد شفاني الله، وأكره أن أثير على الناس شراً . " (٣) ح ١٠ ص ٢٢١، ٢٣٥، ح ٥٧٦٣، ٥٧٦٦ .

مما سبق يتبين أن سورة الفلق من السور التي يتحرز بها من أعين الإنس والجان، وأنها مما يستشفى به من السحر وغيره من الأمراض الجسدية والنفسية .

تفسير سورة الفلق (قل أعوذ برب الفلق)

قل : الخطاب للنبي صلى الله عليه وسلم ويشمل الأمة حيث لا دليل على تخصيصه به .

أعوذ : ألتجأ واعتصم .

قال الجوهري : عذت بفلان واستعذت به، أي لجأت إليه وهو عياذي وملجئي، وقولهم معاذ الله، أي أعوذ بالله معاذاً، يجعله بدلاً من اللفظ بالفعل. (٤) ج٢، ص ٥٦٧ .

ويقال : عاذ فلان بربه إذا لجأ إليه واعتصم به (٥) ج ٣، ص ١٤٧، (٦) ج ٣س ٤٩٨ .

وقال البخاري – رحمه الله – الاستعاذة : هي الاعتصام بالله، (٧) ج ٣ ص ١٤٨ . وقال ابن عرفة وابن جرير – رحمها الله – هي الاستجارة، (٨) لوحه ٣، (٩) ح ١ ص ١١١ (١٠) .

ويقال طير عِياذ وعُوَّذ : عائذه بحبل وغيره مما يمنعها (٦) ح ٣ ص ٤٩٨ وقال المعافى بن إسماعيل: أعوذ : أستغيث واستجير وألجأ (١١) لوحه ٢٢ .

والإعاذة واللياذة بمعنى واحد، وهو الاستجارة بذي سلطان من مكروه (١٢) ص ٣٣ .

قال ابن القيم : – رحمه الله – معنى أعوذ: التجيء وأعتصم، وأتحرز، وفي أصله قولان: أحدهما : أنه مأخوذ من الستر والثاني : أنه مأخوذ من لزوم المجاورة . والاستعاذة تنتظمهما معاً. (١٣) ص٥٩ .

مما سبق نخلص إلى أن الاستعاذة هي " الاعتصام والاستجارة بالله – عز وجل – واللجوء إليه جل علاه. والاستعاذه بالله – عز وجل – مطلوبة من العبد " فمن امتثل أمر الله، واستعاذ به، فلا ريب أن هذه عبادة من أجل العبادات، بل هي من حقائق توحيد الألوهية (١٤) ص ١٧٦ .

قال الشيخ محمد بن عبدالوهاب في بيان أهمية الاستعاذة : إنه لاحيلة لك أيها العبد في دفع الشيطان إلا بالاستعاذة بالله لقوله تعالى: ﴿ إِنَّهُۥ يَرَىٰكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُۥ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ ۗ إِنَّا جَعَلْنَا ٱلشَّيَٰطِينَ أَوْلِيَآءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ ﴿٢٧﴾ ﴾ (الأعراف : ٢٧) فإذا طلبت من الله أن يعيذك منه، واعتصمت به، كان هذا سبباً في حضور القلب، فاعرف معنى هذه الكلمة، ولا تقلها باللسان فقط، كما عليه أكثر الناس . أ هـ (١٥) ص ٣٧ .

فالله – عز وجل – هو وحده القادر على دفع السوء والمكروه إذا لجأ إليه الإنسان واعتصم به فالاستعاذة بالله يعني بالمعبود الحق الذي ليس هنالك معبود سواه فالاستعاذة متضمنة معاني الربوبية لله – عز وجل – الذي نتوكل عليه ونعتصم به ونلجأ إليه فهو بيده ملكوت السموات والأرض . ولأهمية الاستعاذة فقد أمر بها مواطن كثيرة ومنها :

١- **الاستعاذة عند قراءة القرآن الكريم**: كقوله – عز وجل - ﴿ فَإِذَا قَرَأْتَ ٱلْقُرْءَانَ فَٱسْتَعِذْ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴿٩٨﴾ ﴾: (سورة النحل ٩٨). قال ابن كثير رحمه الله :هذا أمر من الله – تعالى – لعباده على لسان نبيه صلى الله عليه وسلم إذا أرادوا قراءة القرآن أن يستعيذوا بالله من الشيطان الرجيم (١٦) ح ٢ ص ٥٨٥ .

٢- **الاستعاذة في الصلاة**: الاستعاذة في الصلاة سنة مؤكدة عند عامة العلماء (١٧) ح ١ ص ٥١٩، (١٨) ح ٢، ص ٥٣٦، (١٩) ح ١ ص ١٣) ما عدا مالكاً فلا يرى ذلك في المكتوبة (٢٠) ج ١ ص ١٢٥ ويراه في قيام الليل (٢١) ج ١ ص ٦٨ . ودليل ذلك ما رواه أبو داود عن أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – قال : (كان رسول الله صلى الله عليه

وسلم إذا قام إلى الصلاة بالليل كبر ثم يقول: سبحانك اللهم وبحمدك، وتبارك اسمك، وتعالى جدك، ولا إله غيرك، ثم يقول: الله أكبر كبيرا، ثم يقول : أعوذ بالله السميع العليم من الشيطان الرجيم، من همزة، ونفخه، ونفثه (٢٢) ج ١ ص ٢٦٥ ح ٧٧٥ . قال الألباني : إسناده حسن (٢٣) ج ١ ص ٥٠ ح ٣٤١ . ولمسلم أن عثمان بن أبي العاص – رضي الله عنه – أتى النبي - صلى الله عليه وسلم – فقال يا رسول الله إن الشيطان قد حال بيني وبين صلاتي وقراءتي يلبسها علي، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:" ذاك شيطان يقال له حزب فإذا أحسسته فتعوذ بالله منه، و اتفل على يسارك ثلاثاً " قال: ففعلت ذلك فأذهبه الله عني (٢) ج ١٤ ص١٩٠ .

٣- **الاستعاذة عند دخول المسجد**: وذلك لما روي عن عبدالله بن عمرو بن العاص – رضي الله عنه-، عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان إذا دخل المسجد قال: (أعوذ بالله العظيم وبوجهه الكريم وسلطانه القديم من الشيطان الرجيم) (٢٢) ج ١ ص ١٨٠ ح ٤٤٦ ، قال الألباني : صحيح (٢٤) ج١ ص ٩٣ ح ٤٤١ .

٤- **الاستعاذة عند الغضب**: كما في قوله تعالى: ﴿ وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ نَزْغٌ فَٱسْتَعِذْ بِٱللَّهِ ۚ إِنَّهُۥ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٠٠﴾ ﴾ (سورة الأعراف ٢٠٠) قال ابن حجر – رحمه الله – إن الغضب نوع من شر الشيطان ولهذا يخرج به عن صورته ويزين إفساد ماله كتقطيع ثوبه، وكسر آنيته، أو الإقدام على من أغضبه ونحو ذلك مما يتعاطاه من يخرج عن الاعتدال . أ . هـ . (٣) ج ١٠ ص ٤٨٢ . جاء في الصحيحين عن سليمان ابن صرد – رضي الله عنه قال : كنت جالساً مع النبي صلى الله عليه وسلم ورجلان يستبان فأحدهما احمّر وجهه، وانتفخت أوداجه، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: (إني لأعلم كلمة لو قالها ذهب عنه ما يجد، لو قال: أعوذ بالله من الشيطان، ذهب عنه ما يجد، فقالوا له: إن النبي صلى الله عليه وسلم قال: تعوذ بالله من الشيطان الرجيم، فقال وهل بي جنون) (٣) ج٢ ص٢٢٢، (٢) ج ٤ ص ٢٠١٥ ح ٢٦١٠ واللفظ للبخاري. " في الحديث دليل على أن الغضب متسبب من عمل الشيطان ولهذا كانت الاستعاذة مذهبة للغضب (٢٥) ص ٣١٣ .

٥- **الاستعاذة طرفي النهار**: ومما جاء في ذلك ما رواه أبو داود عن أبي هريرة – رضي الله عنه – أن أبا بكر الصديق – رضي الله عنه – قال : يا رسول الله مرني بكلمات أقولهن إذا أصبحت وإذا أمسيت قال: قل (قل: اللهم فاطر السموات والأرض، عالم الغيب والشهادة، رب كل شيء ومليكه، أشهد أنه لا إله إلا أنت، أعوذ بك من شر نفسي، وشر الشيطان وشركه . قال: قلها إذا أصبحت وإذا أمسيت وإذا أخذت مضجعك) (٢٢) ج ٢ ص ٧٣٧ ح ٥٠٦٧ ، (٢٦)

ج ٥ ص ٤٦٧ ح ٣٣٨٩ . قال الألباني : صحيح (٢٤) ج ٣ ص ٩٥٥ ح ٤٢٣٥ .

٦- **الاستعاذة عند دخول الخلاء:** لما ورد في ذلك . فعن أنس ابن مالك – رضي الله عنه – قال كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا دخل الخلاء قال (اللهم إني أعوذ بك من الخبث والخبائث) (٣) ج ١ ص٤٠، (٢) ج ١ ص ٢٨٣ ح ٣٧٥ . فيستحب التعوذ من الخبث والخبائث لمن دخل الخلاء (٢٦) ج ١ ص ٢٧، (٢٧) ج ٢ ص ٨٢ . وخص الخلاء بذلك، لأن الشياطين يحضرون الأخليه، وهي مواضع يهجر فيها ذكر الله، وقدم لها الاستعاذة احترازاً منهم (٢٨) ج ١ ص ٢٣٧.

٧- **الاستعاذة إذا خشي الإنسان قوماً:** ومما ورد في ذلك ما رواه أبو داود عن أبي بريدة بن عبدالله أن أباه حدثه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا خاف قوماً قال : (اللهم إنا نجعلك في نحورهم، ونعوذ بك من شرورهم) (٢٢) ج ١ ص ٤٨٠ ح ١٥٣٧ إلى غير ذلك من المواضع التي يضيق المجال عن ذكرها .

برب: الرب هو اسم من أسماء الله تعالى ولا يقال في غيره إلا بالإضافة .

قال في اللسان: " الرب: هو الله – عز وجل – وهو رب كل شيء أي مالكه، وله الربوبية على جميع الخلق لا شريك له، وهو رب الأرباب ومالك الملوك والأملاك، ولا يقال الرب في غير الله، إلا بالإضافة: ويقال الرب، بالألف واللام، لغير الله، وقد قالوه في الجاهلية للملك ... ورب كل شيء : مالكه ومستحقه، وقيل صاحبه ويقال : فلان رب هذا الشيء أي ملكه له . وكل من ملك شيئاً فهو ربه . يقال هو رب الدابة ورب الدار، وفلان رب البيت ... والرب يطلق في اللغة على المالك والسيد، والمدبر، والمربي، والقيم، والمنعم أ.هـ " (٦) ج ١ ص ٣٩٩ .

مما سبق يتبين لنا أن كلمة الرب تطلق على الله – عز وجل – حيث إنه :

١- مدبر الخلق ومربيهم وهو مشتق من التربية كما في قوله تعالى: ﴿ وَرَبَٰٓئِبُكُمُ ٱلَّٰتِي فِي حُجُورِكُم مِّن نِّسَآئِكُمُ ﴾ (سورة النساء، ص٢٣) فتكون على ذلك كلمة الرب على هذا المعنى صفة فعل لله – عز وجل - .

٢- والرب بمعنى المالك والسيد كما في قوله تعالى: ﴿ ٱذْكُرْنِي عِندَ رَبِّكَ ﴾ (صورة يوسف، ص٤٢) وفي الحديث (أن تلد الأمة ربها) (البخاري مع الفتح ج ١ ص ١٤١ . كتاب الإيمان . باب سؤال جبريل النبي – صلى الله عليه وسلم – ح ٥٠) فتكون على ذلك كلمة الرب صفة ذات لله – عز وجل - قال السعدي – رحمه الله – " وتربية الله تعال – لخلقه نوعان: عامة وخاصة: فالعامة: هي خلقه للمخلوقين ورزقهم، وهدايتهم لما فيه مصالحهم، التي فيها بقاؤهم في الدنيا . والخاصة : تربيته لأوليائه، فيربيهم بالإيمان، ويوفقهم له، ويكمله لهم، ويدفع عنهم الصوارف والعوائق الحائلة بينهم وبينه،

وحقيقتها : تربية التوفيق لكل خير، والعصمة من كل شر ولعل هذا المعنى هو السر في كون أكثر أدعية الأنبياء بلفظ الرب، فإن مطالبهم كلها داخلة تحت ربوبيته الخاصة . أ .هـ . (٢٩) ص ٣٩ .

الفلق: قال في اللسان: الفَلْقُ: الخلق. وفي التنزيل: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ فَالِقُ ٱلْحَبِّ وَٱلنَّوَىٰ﴾ (سورة الأنعام، ص٩) وقال بعضهم : وفالق في معنى خالق وكذلك فَلَقَ الأرض بالنبات والسحاب بالمطر، وإذا تأملت الخلق تبين لك أن أكثره عن انفلاق، فالفلق جميع المخلوقات، وفَلَق الصبح من ذلك .

وانْفَلَقَ المكان به : انشق .. وفلق الله الفجر : أبداه وأوضحه . وقوله تعالى (فالق الإصباح) قال الزجاج: جائز أن يكون معناه خالق الإصباح وجائز أن يكون معناه شاق الإصباح وهو راجع إلى معنى خالق والفلق بالتحريك: ما انفلق من عمود الصبح، وقيل: هو الصبح بعينه، وقيل: هو الفجر، وكل راجع إلى معنى الشق قال تعالى (قل أعوذ برب الفلق). قال الفراء: الفلق الصبح، يقال هو أبين من فلق الصبح وفرق الصبح وقال الزجاج : الفلق بيان الصبح . أ .هـ . (٦) ج١٠ ص ٣١٠ .

قال مجاهد: الفلق الصبح وكذا قال أبو عبيدة. (٣) ج ٨ ص ٧٤١ . مما سبق من أقوال العلماء يتبين لنا أن (الفلق) له معنيان:

١- أنه بمعنى الخلق.

٢- أنه بمعنى الصبح وهذا قول جمهور المفسرين " وخص الفلق بالذكر فيه إيماء إلى أن القادر على إزالة هذه الظلمات الشديدة عن كل هذا العالم يقدر أيضاً أن يدفع عن العائذ كل ما يخافه ويخشاه . وقيل طلوع الصبح كالمثال لمجيء الفرج، فكما أن الإنسان في الليل يكون منتظراً لطلوع الصباح، كذلك الخائف يكون مترقباً لطلوع صباح النجاح " (٣٠) ج ٥ ص ٥٢٠ .

فالاستعاذة الواردة في أول السورة تكون إذن برب الفلق الذي خلق الخلق وأظهر النور بعد الظلمة بحلول الصباح . فالاستعاذة لا تصرف إلا لله وحده لا شريك له .

ثم بعد ذلك يأتي بيان الأمور التي ينبغي الاستعاذة منها كما جاءت في السورة الكريمة .

(من شر ما خلق)

(من شر) الشر : السوء .. وقوم أشرار ضد الأخيار . وقال ابن سيده : الشر ضد الخير وجمعه شرور . وفي حديث الدعاء (والخير كله بيدك، والشر ليس إليك) (رواه أبو داود رقم ٧٦٠ . الترمذي رقم ٣٤٢٢ . النسائي ٨٩٦) (٦) ج ٤ ص ٤٠٠ .

فالاستعاذة هنا عامة في جميع ما خلق الله – تعالى – (ما) فيها عموم لكن لا يراد به الإطلاق إنما عموم مقيد. فمن اتصف بالشر انسحب على ذلك الأمر ولفظة (ما) تأتي لغير العاقل، وهي هنا عامة ويدخل تحتها العاقل لأن العبرة بالأغلب .

قال ابن القيم – رحمه الله – "والاستعاذة من كل شر في أي مخلوق قام به الشر من حيوان أو غيره إنسياً كان أو جنياً أو هامة أو دابةً أو ريحاً أو صاعقة أي نوع من أنواع البلاء ... و(ما) فيها عموم تقييدي وصفي لا عموم إطلاقي . والمعنى من شر كل مخلوق فيه شر فعمومها من هذا الوجه وليس المراد الاستعاذة من شر كل ما خلقه الله . فإن الجنة وما فيها ليس فيها شر، وكذلك الملائكة والأنبياء فإنهم خير محض، والخير كله حصل على أيديهم . فالاستعاذة من شر ما خلق تعُمَّ شر كل مخلوق فيه شر، وكل شر في الدنيا والآخرة، وشر شياطين الإنس والجن، وشر السباع والهوام، وشر النار والهواء وغير ذلك . أ .هـ . (٣١) ٥٥٦ .

قال الرازي – رحمه الله – : وفي تفسير هذه الآية وجوه :

أحدها: قال عطاء عن ابن عباس – رضي الله عنهما – يريد به إبليس خاصة لأن الله – تعالى – لم يخلق خلقاً هو شر منه ولأن السورة إنما نزلت في الاستعاذة من السحر، وذلك إنما يتم بإبليس وبأعوانه وجنوده .

ثانيها: يريد جهنم كأنه يقول قل أعوذ برب جهنم ومن شدائد ما خلق فيها .

ثالثها: يريد من شر أصناف الحيوانات المؤذيات كالسباع والهوام وغيرهما، ويجوز أن يدخل فيه من يؤذي من الجن والإنس أيضاً ووصف أفعالها بأنها شر.

رابعها: أراد به ما خلق من الأمراض والأسقام والقحط وأنواع المحن والآفات . أ . هـ . (٣٢) ج ٣٢ ص ١٧٧ ، (٣٣) ج ٢٠ ص ٢٥٦.

والراجح – والله تعالى أعلم – أن الآية عامة في كل مخلوق فيه شر ولا وجه لهذا التخصيص. وهذه الآية عامة ويدخل تحتها ما سيأتي من الشرور التي وردت في السورة .

ومن شر غاسق إذا وقب: هذا من قبيل ذكر الخاص بعد العام وإلا فهو داخل تحت قوله تعالى (من شر ما خلق) لأن الغاسق إذا وقب هو من خلق الله . فهو إذن مندرج تحته . وذكر هذه الأمور مع اندراجها فيما سبق " تنبيهاً على أن هذه الشرور أعظم أنواع الشر" (٣٢) ج ٣٢ ص ١٩٥ ، (٣٣) ج ٣٠ ص ٢٨١ ، (٣٤) ج ٩ ص ٢١٤ .

ومن شر غاسق: قال صاحب اللسان – رحمه الله – : " غَسَقَ الليل : ظلمته ، وقيل أول ظلمته ، وقيل غَسَقُه إذا غاب الشفق . وقيل : الغاسقُ هذا الليل إذا دخل في كل شيء ، وقيل القمر . إذا دخل في ساهورِه ، وقيل إذا خسف .

قال ابن قتيبه : الغاسق القمر سمي به لأنه يكسف فيغسق أي يذهب ضوءُه ويسود ويظلم ... والغاسق البارد . أ .هـ (٦) ج ١٠ ص ٢٨٨-٢٨٩ .

قال أكثر المفسرين: إنه الليل وهو قول ابن عباس والضحاك وقتادة والسدي وغيرهم (٩) ج٣٠ ص ٢٣٦ ، (١٦) ج ٤ ص ٩١٦ ، (٣٢) ج ٣٢ ص

١٧٨، (٣٥) ج ٢٠ ص ٢٥٦ (٣٦) ج ١٥ ص ٦٢٧ .

ودليل ذلك قوله تعالى: ﴿ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِدُلُوكِ ٱلشَّمْسِ إِلَىٰ غَسَقِ ٱلَّيْلِ وَقُرْءَانَ ٱلْفَجْرِ ۖ إِنَّ قُرْءَانَ ٱلْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا ﴿٧٨﴾ ﴾ (سورة الإسراء، ص٧٨).

كذلك قال الحسن ومجاهد – رحمهما الله – : الغاسق إذا وقب الليل إذا أقبل ودخل (وقب) الوُقُوبُ : الدخول في كل شيء، وقيل : كل ما غاب فقد وقب . وَوَقَبَ الظلام: أقبل ودخل على الناس، قال الجوهري – رحمه الله – : ومنه قوله تعالى (ومن شر غاسق إذا وقب) قال الحسن : إذا دخل على الناس. (٦) ج ١ ص ٨٠١ .

قوله (وقب) إذا دخل في كل شيء وأظلم وهو كلام الفراء (٣) ج ٨ ص ٧٤١ .

قال الزجاج – رحمه الله –: قيل الليل غاسق لأنه أبرد من النهار . والغاسق : البارد . والغَسَقَ : البرد. (٣٥) ج ٢٠ ص ٢٥٦ . وعليه حمل ابن عباس – رضي الله عنهما – قوله تعالى: ﴿ هَٰذَا فَلْيَذُوقُوهُ حَمِيمٌ وَغَسَّاقٌ ﴿٥٧﴾ ﴾ (سورة ص٥٧) وقوله: ﴿ لَّا يَذُوقُونَ فِيهَا بَرْدًا وَلَا شَرَابًا ﴿٢٤﴾ إِلَّا حَمِيمًا وَغَسَّاقًا ﴿٢٥﴾ ﴾ (سورة النبأ ٢٤- ٢٥) قال هو الزمهرير يحرقهم ببرده.

كما تحرقهم النار بحرها. وكذلك قال مجاهد ومقاتل : هو الذي انتهى برده . (٣١) ص ٥٥٨ " إذن الغاسق إذا وقب هو الليل إذا أظلم، وهو أحد قولي العلماء . أما القول الثاني فهو: القمر إذا كان في آخر الشهر . " (٣٧) ج ٩ ص ٦٣٦ .

ودليله ما أخرجه الترمذي من طريق أبي سلمة عن عائشة – رضي الله عنها – أن النبي صلى الله عليه وسلم نظر إلى القمر فقال : " يا عائشة استعيذي بالله من شر هذا، قال : هذا الغاسق إذا وقب " قال الترمذي : حسن صحيح (٣٨) ج ٩ ص ٣٠٢، (١) ج ٦ ص ٨٤ ح ١٠١٣٨، (٣٩) ج ٦ ص ٦١.

قال ابن كثير – رحمه الله –: قال أصحاب القول الأول : وهو آية الليل إذا ولج هذا لا ينافي قولنا، لأن القمر آية الليل ولا يوجد له سلطان إلا فيه، وكذلك النجوم لا تضيء إلا بالليل فهو يرجع إلى ما قلناه – والله أعلم – (١٦) ج ٤ ص ٥٧٣ .

وقال ابن القيم – رحمه الله –: النبي صلى الله عليه وسلم أخبر عن القمر بأنه غاسق إذا وقب، وهذا خبر صدق، وهو أصدق الخبر، ولم ينف عن الليل اسم الغاسق إذا وقب، وتخصيص النبي صلى الله عليه وسلم له بالذكر لا ينفي شمول الاسم لغيره. (٣١) ص ٥٥٨ .

وقال صاحب الأضواء– رحمه الله–: والصحيح الأول : الذي هو الليل بشهادة القرآن، والثاني تابع له، لأن القمر في ظهوره واختفائه مرتبط بالليل فهو بعض ما يكون في الليل. (٣٧) ج ٩ ص ٧٣٧، **وأقول:** لا تعارض بين هذه الأقوال في تفسير الغاسق إذا وقب فالليل إذا دخل حل بظلامه وظهرت فيه

العلامات المميزة له وهو أنه أبرد من النهار، وظهرت آية الليل وهي القمر. فكلها تجتمع في وقت واحد فلا تعارض إذن.

ولا شك أن الليل إذا أظلم يكون محل انتشار الشياطين وتظهر فيه الشرور التي لم تكن وقت النهار ظاهرة.

روى البخاري بسنده عن عطاء أنه سمع جابر بن عبدالله – رضي الله عنه – قال: قال رسوله الله صلى الله عليه وسلم " إذا كان جنح الليل – أو أمسيتم – فكفوا صبيانكم فإن الشياطين تنتشر حينئذ، فإذا ذهب ساعة من الليل فخلوهم الحديث " (٣) ج ١٠ ص ٨٨ ح ٥٦٢٣ فهذا يدل على أن الليل محل الظلام وأنه وقت انتشار الشياطين، وبالنسبة للقول الثاني، فلا شك أن ظهور ضوء القمر يقلل الخطر المنتشر في الليل لأنه ينير الغسق فإذا ذهب ضوءُه، زاد الظلام فيكون خطره أكبر. " فأمر النبي – صلى الله عليه وسلم – بالاستعاذة من ذلك هو أمرٌ بالاستعاذة من آية الليل ودليله وعلامته والدليل مستلزم للمدلول. فإن كان شر القمر موجوداً، فشر الليل موجود " (٤٠) ج١٧ ص ٣٠٢.

"وتنكير (غاسق) في مقام الدعاء يراد به العموم لأن مقام الدعاء يناسب التعميم والمراد من تنكيره للجنس لأن المراد جنس الليل. (٣٦) ج ١٥ ص ٦٢٧. وإضافة الشر إلى غاسق من إضافة الاسم إلى زمانه على معنى (في) (٣٦) ج ١٥ ص ٦٢٧.

ومن شر النفاثات في العقد: النفاثات والنافثات بمعنى واحد. (٤١) ج ٢ ص ٤٨٣ قال ابن جرير: أي ومن شر السواحر اللاتي ينفثن في عقد الخيط حين يرقين عليها، وبه قال أهل التأويل (٩) ج ٣٠ ص ٣٥٣. قال مجاهد وعكرمة والحسن وقتادة والضحاك: يعني السواحر. قال مجاهد: إذا رقين ونفثن في العقد. (١٦) ح ٤ ص ٥٧٣ وهن اللاتي يعقدن الخيوط، وينفثن على كل عقدة، حتى ينعقد ما يردن من السحر. (٣١) ص ٥٦٣.

النفث: أقل من التفل. لأن التفل لا يكون إلا معه شيء من الريق، والنفث شبيه بالنفخ، وقيل هو التفل بعينه (٦) ج ٢ ص ١٩٥.

والتفل: تَفَلَ يَتْفُل ويَتْفِل تَفْلاً: بصق. والتفال: البصاق والزبد ونحوهما. والتفل بالفم لا يكون إلا ومعه شيء من الريق، فإذا كان نفخاً بلا ريق فهو النفث، **وقال الجوهري – رحمه الله** –: التفل شبيه بالبزق وهو أقل منه. أوله البزق ثم التفل ثم النفث ثم النفخ. والتفل ترك الطيب، رجل تفل أي غير متطيب، وامرأة تفله ومتفال الأخيرة على النسب (٦) ج ١١ ص ٧٧.

والنفخ: نفخ بفمه ينفخ نفخاً إذا أخرج منه الريح يكون ذلك في الاستراحة والمعالجة ونحوهما (٦) ج ٣ ص ٦٢.

فالنفث إذن نفخ مع ريق بسيط وهو بين التفل والنفخ. وقد اختلف العلماء في النفث حيث قيل: هو

نفخ لطيف بلا ريق: وقيل: إن النفث معه ريق. واختلفوا في النفث والتفل، فقيل: هما بمعنى ولا يكونان إلا بريق، وقيل يختلقان قال أبو عبيد: يشترط في التفل ريق يسير ولا يكون في النفث. وقيل: عكسه، قال: وسئلت عائشة عن نفث النبي صلى الله عليه وسلم في الرقية فقال: كما ينفث آكل الزبيب لا ريق معه. (٢) ج ٤ ص ١٨٢. فصفة التفل كأنك ألقيت نوى الزبيب من فيك حين تأكله (٤٢) ج ٤ ص٢٥٥.

والراجح – والله تعالى أعلم – أن النفث يكون بريق.

قال القاضي عياض – رحمه الله –: (فائدة النفث التبرك بتلك الرطوبة ..) (٣) ح ١٠ ص ٢٠٨.

العقد: مأخوذة من: عقد العَقْد نقيض الَحلْ، عَقَدَهَ تَعْقِده عَقْداً وتَعْقاداً وعَقَّد (٦) ج ٣ ص ٢٩٦ والمراد بذلك السحر:

والسحر لغة: عبارة عما خفي ولطُف سببه، ولهذا جاء في الحديث (إن من البيان لسحرا) (٣) ح ٥١٤٦، ٥٧٦٧ (رواه الترمذي رقم ٢٨٤٨ في الأدب باب ما جاء: إن من الشعر حكمه. و أبو داود رقم ٥٠١١ في الأدب باب ما جاء في الشعر. وقال الأرناؤوط في جامع الأصول: هو حديث صحيح)، وسمى السحر سحرا، لأنه يقع خفياً آخر الليل. (٤٣) ص ٣١٥.

قال ابن قدامه: السحر عزائم ورقى وعقد، تُؤثِّرُ في القلوب والأبدان، فيمرض ويقتل، ويفرق بين المرء وزوجه، قال تعالى: ﴿فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَزَوْجِهِۦ﴾ (سورة البقرة، ص١٠٢) وقال سبحانه: ﴿وَمِن شَرِّ ٱلنَّفَّٰثَٰتِ فِى ٱلْعُقَدِ ۝٤﴾ (سورة الفلق، ص٤) (٤٤) ج ٣ ص ١٦٤.

السحر

حكم تعلم السحر وتعليمه حرام بنصوص الكتاب والسنة قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ عَلِمُوا۟ لَمَنِ ٱشْتَرَىٰهُ مَا لَهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنْ خَلَٰقٍ﴾ (سورة البقرة ١٠٢).

قال ابن عباس – رضي الله عنهما – ما له من نصيب. أخرجه ابن أبي حاتم في التفسير والطستي في مسائله (٤٥) ج ١ ص ٢٥١.

قال قتادة: وقد علم أهل الكتاب فيما عُهد إليهم: أن الساحر لا خلاق له في الآخرة أخرجه ابن جرير الطبري في التفسير ح (١٧٠٥) وقال الحسن: ليس له دين (٤٦) ج١ ص ٥٤.

فدلت الآية على تحريم السحر، وكذلك هو محرم في جميع أديان الرسل عليهم السلام، كما قال تعالى: ﴿وَلَا يُفْلِحُ ٱلسَّاحِرُ حَيْثُ أَتَىٰ﴾ (سورة طه٦٩) (٤٣) ص ٣١٦ وقد نص أصحاب أحمد أنه يكفر بتعلمه وتعليمه (١٧) ج١٢ ص٣٠٠ وروى عبدالرزاق، عن صفوان بن سليم، قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: (من تعلم شيئاً من

السحر قليلاً كان أو كثيراً كان آخر عهده من الله) (٤٦) ج ١٠ ص ١٨٤ (الحديث مرسل) .

واختلف الفقهاء : هل يكفر الساحر أولا ؟ فذهب طائفة من السلف إلى أنه يكفر . وبه قال مالك ، وأبو حنيفة ، وأحمد . قال أصحابه : إلا أن يكون سحره بأدويه وتدخين وسقي شيء لا يضر ، فلا يكفر .

وقال الشافعي : إذا تعلم السحر . قلنا له صف سحرك فإن وصف ما يوجب الكفر – مثل ما اعتقده أهل بابل من التقرب إلى الكواكب السبعة ، وأنها تفعل ما يلتمس منها .. فهو كافر ، وإن كان لا يوجب الكفر : فإن اعتقد إباحته كفر (٤٧) ج ٤ ص ١٥٢ ، (١٧) ج٨ ص ١٥٢ .

والله – عز وجل – قد سماه كفراً في قوله : ﴿إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ ﴾ (سورة البقرة١٠٢) وقوله : ﴿ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَٰنُ وَلَٰكِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ كَفَرُوا ﴾ (سورة البقرة : ١٠٢) .

قال ابن عباس – رضي الله عنهما – في الآية الأولى (إنما نحن فتنة فلا تكفر) ذلك أنهما علما الخير والشر والكفر والإيمان ، فعرفا أن السحر من الكفر (١٦) ج ١ ص ٢٥٢ .

والسحر : هو الجبت كما جاء في قوله تعالى : ﴿ يُؤْمِنُونَ بِٱلْجِبْتِ وَٱلطَّٰغُوتِ ﴾ (سورة النساء٥١) وقد فسره عمر – رضي الله عنه – حيث قال : الجبت السحر ، والطاغوت الشيطان . رواه ابن أبي حاتم وغيره وإسناده قوي . (٣) ج ١٨ ص ٢٥٢ .

وقد خصت النفاثات بالعقد بالاستعاذة من شرها ، لظهور ضررها وصعوبة الاحتراز منها . فينبغي الفزع إلى الله والاستنجاد بقدرته لدفع شر هؤلاء .

لمَ جعلت الاستعاذة من النفاثات لا من النفث فلم يقل : إذا نفثن في العقد ؟ وذلك للإشارة إلى أن نفثهن في العقد ليس بشيء يجلب ضراً بذاته وإنما يجلب الضر النافثات وهن متعاطيات السحر (٣٦) ج ١٥ ص ١٢٦ .

وقد عطف هذا النوع من الشر (النفاثات في العقد) على شر الليل (غاسق إذا وقب) لأن الليل وقت يتحين فيه السحرة إجراء شعوذتهم لئلا يطلع عليهم أحد (٣٦) ح ١٥ ص ٦٢٨ .

والنفاثات: من السواحر : أي ومن شر النفوس النفاثات أو النساء النفاثات (٣٠) ج ٥ ص ٥٢٠ . ولما كان السحر أعظم ما يكون من ظلام الشر المستحكم في العروق الداخل في وقوبها . لما فيه من تفريق المرء من زوجه وأبيه وابنه ، ونحو ذلك . وما فيه من ضنى الأجسام وقتل النفوس عقب ذلك بقوله تعالى : (ومن شر) ولما كان كل ساحر شريراً بخلاف الغاسق والحاسد . وكان السحر أضر من الغسق والحسد من جهة أنه شر كله ، ومن جهة أنه أخفى من غيره ، وكان ما هو منه من النساء أعظم لأنه مبنى صحته وقوة تأثيره قلة العقل والدين ورداءة الطبع وضعف اليقين وسرعة الاستحالة ، وهن أعرق في كل من هذه الصفات وأرسخ ، وكان ما وجد منه من جمع

وعلى وجه المبالغة أعظم من غيره عرّف وبالغ وجمع وأنث ليدخل فيه ما دونه من باب الأولى فقال تعالى (النفاثات) أي النفوس الساحرة سواءً كانت نفوس الرجال أو نفوس النساء أي التي تبالغ في النفث (٤٨) ج ٨ ص ٦٠٥-٦٠٦ .

إذن عُرِّفت النفاثات وجاءت على صيغة المبالغة وأتت جمع مؤنث ليعلم من ذلك عظم هذا النوع من الشر .

ومن شر حاسد إذا حسد: هذا هو نهاية الشرور التي ذكرتها السورة الكريمة، وخُتمت به، وهو شر الحاسد إذا حسد وحقق حسده .

قال القرطبي – رحمه الله – : وجعل خاتمة ذلك الحسد تنبيهاً على عِظَمه، وكثرة ضرره (٣٥) ج ٢٠ ص ٢٦٠ .

وقال النسفي – رحمه الله – : وختم بالحسد ليعلم أنه شرها (٤٩) ج ٤ ص ٤٣٠ . ولما كان أكبر حامل على السحر وغيره من أذى الناس هو الحسد قرنه الله – عز وجل – به .

قال صاحب الأضواء – رحمه الله –: واقتران الحسد بالسحر هنا، يشير إلى وجود علاقة بين كل من السحر والحسد، وأقل ما يكون هو التأثير الخفي الذي يكون من الساحر بالسحر، ومن الحاسد بالحسد مع الاشتراك في عموم الضرر، فكلاهما إيقاع ضرر في خفاء وكلاهما منهي عنه (٣٧) ج ٩ ص ٦٤٠ .

وقال ابن القيم – رحمه الله – : ذكر شر الساحر والحاسد، وهما نوعان، لأنهما من شر النفس الشريرة، **وأحدهما:** يستعين بالشيطان ويعبده، وهو الساحر. وقلّما يتأتي السحر بدون نوع عبادة للشيطان، وتقرب إليه ... **والنوع الثاني :** من يعينه الشيطان، وإن لم يستعن هو به، وهو الحاسد لأنه نائبه وخليفته، لأن كليهما عدونعم الله، ومنغصها على عباده (٣١) ص ٥٨٢ .

إذن الساحر والحاسد بينهما علاقة وهي اشتراكهما في الخفاء وعموم الضرر وهما من الأمور المنهي عنها، ومن كبائر الذنوب . فلا غرو إذن باقترانهما مع بعضها في السورة الكريمة والله – تعالى – أعلم .

معنى الحسد من الناحية اللغوية : حَسَدَه يَحْسِده ويَحْسُدُه حَسَداً وحَسَّد .

قال الأخفش – رحمه الله – : المصدر حسَداً بالتحريك، وحَسادَة . وتحاسد القوم، ورجل حاسد من قوم حُسَّدٍ وحُسَّادٍ وحَسَدَة مثل حامل وحَمَلة، وحسود من قوم حُسُدٍ والأنثى بغير هاء ... وحكى الأزهري عن ابن الأعرابي : الحَسَّدَل القراد، ومنه أخذ الحسد يقشر القلب كما تقشر القراد الجلد فتمتص دمه . وقال الحسد ل القراد واللام زائدة . وأصل الحسد القشر ..

قال الأزهري – رحمه الله – : الغبط ضرب من الحسد وهو أخف منه ألا ترى أن النبي – صلى الله عليه

وسلم – لما سئل : هل يضر الغبْط ؟ فقال: " نعم كما يضر الخَبْط فأخبر أنه ضار وليس كضرر الحسد (الحديث رواه الطبراني وفيه جماعة لم أعرفهم (٥٠) ج ٥ ص ٩٧ . قال ابن الإعرابي : حسده على الشيء وحسده إياه (٦) ج ٣ ص ١٤٨- ١٤٩ ، (٥١) ج٢ ص ٣٣٦ ، (٥٢) ص ١٣٥ ، (٥٣) ج ١ ص ٢٩٨ .

تعريف الحسد من الناحية الاصطلاحية :

تمني زوال نعمة الله عن أخيك المسلم، سواءً تمنيت مع ذلك أن تعود إليك أولا ، وهذا النوع الذي ذمه الله تعالى في كتابه بقوله : ﴿ أَمْ يَحْسُدُونَ ٱلنَّاسَ عَلَىٰ مَآ ءَاتَىٰهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ ﴾ (سورة النساء٥٤) (٣٥) ج ١ ص ٧١ . فالحسد تمنى استصحاب عدم النعمة ودوام ما في الغير من نقص أو فقر . (٣٣) ج ٣٠ ص ٣٩٤ .

وهو شدة الأسى على الخيرات تكون للناس الأفاضل ... وغايته أن يعدمهم فضلهم من غير أن يصير الفضل له (٥٤) ص ٢٣٢ .

مما سبق من التعريف يتبين لنا العلاقة بين المسمى المعنوي للحسد والمسمى الحسي لأصل تلك الكلمة التي هي الحسدل حيث إن الحسدل (القراد) يلتصق بجسم الحيوان ويمتص دمه ولا يفارقه . كذلك الحسد فهو ملازم لصاحبة ويعيش في هم دائم لتمنيه زوال نعمة غيره .

أقسام الحسد

قال ابن رجب – رحمه الله – : في هذا ينقسم الناس إلى أقسام :

فمنهم : من يسعى في زوال نعمة المحسود بالبغي عليه بالقول والفعل .

ومنهم : من يسعى في نقل ذلك إلى نفسه .

ومنهم : من يسعى في إزالة نعمته عن المسحود فقط من غير نقل إلى نفسه وهو شرها وأخبثها . وهذا الحسد المذموم المنهي عنه (٥٥) ج ٣ ص ٦٨ .

فأقسام الحسد إذن :

القسم الأول : أن يحب زوال النعمة وإن كان ذلك لا ينتقل إليه .

القسم الثاني : أن لا يشتهي النعمة نفسها، بل يشتهي مثلها، فإن عجز عن مثلها أحب زوالها كي لا يظهرا لتفاوت بينهما .

القسم الثالث : أن يحب زوال النعمة إليه لرغبته في تلك النعمة وهو يحب أن تكون له ومطلوبة تلك النعمة لا زوالها عنه .

القسم الرابع : أن يشتهي مثلها فإن لم يحصل فلا يحب زوالها عنه، وهذا الأخير هو المعفو عنه إن كان في الدنيا، والمندوب إليه إن كان في الدين (٥٥) ج ٣ ص ٨٨ .

مما سبق من أقسام الحسد يتبين لنا أنه نوعان :

١- **الحسد المذموم** : وهو تمنى زوال نعمة الغير .

٢- **الحسد المحمود** : وهو ما يسمى بالغبطة أو المنافسة .

وتعريفه : قال ابن تيمة – رحمه الله – : والتحقيق أن الحسد هو البغض والكراهة لما يراه من حسن حال المحمود وهو نوعان : **أحدهما** : كراهيته للنعمة عليه ومطلقاً فهذا هو الحسد المذموم . **والثاني** : أن يكره فضل ذلك لشخص عليه فيحب أن يكون مثله، أو أفضل منه فهذا حسد، وهو الذي سموه الغبطة، وقد سماه النبي – صلى الله عليه وسلم – حسداً . (٥٦) ج ١٠ ص ١١١ .

وقال ابن القيم حسد الغبطة : هو تمنى أن يكون له مثل حال المحسود من غير أن تزول النعمة عنه، فهذا لا بأس به، ولا يعاب صاحبه بل هذا قريب من المنافسة (٥٧) ج ٢ ص ٢٣٧ .

والمنافسة : أصلها من الشيء النفيس الذي تتعلق به النفوس طلباً ورغبة (٥٨) ص ٣٣٩ . وهي المبادرة إلى الكمال تشاهده في غيرك فتنافسه فيه حتى تلحقه أو تجاوزه (٥٩) ج ٨ ص ٣٣٨ .

" والتنافس ليس مذموماً مطلقاً بل هو محمود في الخير قال تعالى: ﴿ عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ يَنظُرُونَ ﴿٢٣﴾ تَعْرِفُ فِى وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ ٱلنَّعِيمِ ﴿٢٤﴾ يُسْقَوْنَ مِن رَّحِيقٍ مَّخْتُومٍ ﴿٢٥﴾ خِتَـٰمُهُۥ مِسْكٌ ۚ وَفِى ذَٰلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ ٱلْمُتَنَـٰفِسُونَ ﴿٢٦﴾ ﴾ (سورة المطففين ٢٣-٢٦) فأمر المنافس أن ينافس في هذا النعيم ولا ينافس في نعيم الدنيا الزائل، وهذا موافق لحديث النبي – صلى الله عليه وسلم – : (لا حسد إلا في اثنتين ... الحديث) رواه البخاري (٣) ج٩ ص ٧٣ ح ٥٠٢٥، (٢) ج ٦ ص ٩٧ ح ٨١٦) فإنه نهى عن الحسد إلا فيمن أوتي العلم فهو يعمل به ويعلمه، ومن أوتي المال فهو ينفقه " (٥٦) ج ١٠ ص ١١٤، (٦٠) ص ١٣٦ – ١٣٧ .

إذا حسد: الحاسد لا يضر إلا إذا ظهر حسده بفعل أو قول، وذلك بأن يحمله الحسد على إيقاع الشر بالمحسود، فيتبع مساوءه ويطلب عثراته (٣٥) ج ٢٠ ص ٢٥٩ .

وتقييد الاستعاذة من شره بوقت (إذا حسد) لأنه حينئذ يندفع إلى عمل الشر بالمحسود حين يجيش الحسد في نفسه فتتحرك له الحيل والنوايا لإلحاق الضرّ به . (٣٦) ج ١٥ ص ٦٣٠ . أما إذا لم يظهر الحسد فإنه لا يتأذى به إلا الحاسد لاغتمامه بنعمة غيره .

ولقائل أن يقول لم عُرفّ بعض المستعاذ ونكر البعض ؟

فيجاب على ذلك: التعريف كان للنفاثات وذلك لأن كل نفاثة شريرة، ونكر غاسق : لأن كل غاسق لا يكون فيه شر إنما يكون في بعض دون بعض، كذلك كل حاسد لا يضر، ورب حسد محمود وهو – كما سلف – الحسد في الخيرات .

وأعيدت كلمة (من شر) بعد حرف العطف في ثلاث جمل مع أن حرف العطف مغن عن إعادة العامل ؛ قصداً لتأكيد الدعاء تعرضاً للإجابة، وهذا من الابتهال فيناسبه الإطناب . (٣٦) ج ١٥ ص ٦٢٧ . فالإعادة لتأكيد الاستعاذة من هذه الشرور المذكورة في السورة .

وبعد استعراض هذه السورة الكريمة سورة الفلق يتبين أن مجمل ما جاء فيها هو الاستعاذة من شر المخلوقات عموماً، ولهذا قيل فيها برب الفلق . فإن فالق الإصباح بالنور يزيل بما في نوره من الخير ما في الظلمة من الشر، وفالق الحب والنوى بعد انعقادهما يزيل ما في عقد النفاثات، فإن فلق الحب والنوى أعظم من حل عقد النفاثات، وكذلك الحسد هو من ضيق الإنسان وشحه لا ينشرح صدره لإنعام الله عليه، قرب الفلق يزيل ما يحصل بضيق الحاسد وشحه، وهو سبحانة لا يفلق شيئاً إلا بخير. (٦١) ج ٦ ص ٤٩٨ .

الخاتمة

من البحث تبينت النتائج التالية :

١- فضل هذه السورة الكريمة .

٢- أنها حصن ينبغي على المسلم أن يتحصن بها .

٣- إرشاد الله – عز وجل – رسوله صلى الله عليه وسلم إلى الاستعاذة من شر كل مخلوق عموماً.

٤- ذكر بعض أنواع الشرور على الخصوص مع اندراجها تحت العموم، للتنبيه على زيادة شرها وضررها . " فكأن هؤلاء لما فيهم من الشر حقيقون بإفراد كل واحد منهم بالذكر " (٣٠) ج ٥ ص ٥٢١ .

٥- ليس كل ما خلق الله هو شراً . بل إن الشر قائم ببعض المخلوقات .

٦- الليل إذا حل بظلمته ليس كله شراً بل هو سكن ومحل للراحة قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلَّيْلَ لِتَسْكُنُوا۟ فِيهِ وَٱلنَّهَارَ مُبْصِرًا ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ ﴿٦٧﴾ ﴾ (سورة يونس: ٦٧).

٧- بيان السحر وحقيقته، وأن كل نفاثة في العقد من الأنفس السواحر الشريرة فينبغي التعوذ منها .

٨- اقتران الحسد بالسحر قبله لبيان عظم شر الحسد ووجود علاقة بينهما وهي الاشتراك في عموم الضرر، مع التأثير الخفي لكل منهما على المسحور والمحسود .

٩- ختمت السورة بالحسد لعظم شره وكثرة ضرره .

١٠- عناية القرآن بالإنسان جسداً وروحاً، وإرشاده إلى الشيء الذي يدفع به الأسقام والشرور .

١١- اختلاف النفوس البشرية في طبائعها ما بين طيبة وخبيثة .

١٢- إن ابتلاء بعض الناس بالحسد راجع إلى ضعف إيمانه .

١٣- ينبغي إخلاص النية وتطهير النفس من أسباب الغل والحسد لأنه من طباع اليهود .

١٤- اللجوء إلى التداوي بالقرآن حال الإصابة بأمراض جسدية أو نفسية لأنه شفاء كما قال تعالى: ﴿ وَنُنَزِّلُ مِنَ ٱلْقُرْءَانِ مَا هُوَ شِفَآءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ ۙ وَلَا يَزِيدُ ٱلظَّـٰلِمِينَ إِلَّا خَسَارًا ﴾ (سورة الإسراء: ص ٨٢) .

١٥- شفاء النبي صلى الله عليه وسلم من السحر بإذن الله – عز وجل – بسورتي المعوذتين .

وبعد فهذا جهد المقل فإن أصبت فبفضل الله ومنه وكرمه . وإن أخطأت فمن تقصيري أسأل الله العفو والمغفرة، وأسأله أن يجعل هذا العمل صالحاً خالصاً لوجهه ليس لأحد فيه شيء والحمد لله رب العالمين .

المراجع

النسائي، الإمام أبي عبدالرحمن أحمد شيب. السنن الكبرى، ط١. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ١٤١١هـ.

النووي، يحيى بن شرف. صحيح مسلم بشرح النووي ط ١ .المطبعة المصرية، مصر، ط ٢، دار الفكر بيروت ١٣٤٧هـ..

صحيح مسلم، للإمام مسلم بن الحجاج بن مسلم النيسابوري .

العسقلاني، ابن حجر. صحيح البخاري، للإمام البخاري، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا .فتح الباري بشرح صحيح البخاري .نشر وتوزيع إدارات البحوث والإفتاء، المملكة العربية السعودية .

عطار، عبدالغفور. ت، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري. ط ٣. دار العلم للملايين، بيروت، ١٤٠٤هـ .

النجار، عبدالحليم. ت، تهذيب اللغة. لأبي منصور بن أحمد الأزهري، الدار المصرية للتأليف والترجمة .

ابن منظور، لسان العرب ط ٣، دار صارد، بيروت ١٤١٤هـ.

البخاري، أبي عبدالله بن إسماعيل، صحيح البخاري بحاشية السندي، مطبعة دار إحياء الكتب العربية .

عرفة، أبي عبدالله محمد. تفسير ابن عرفه، مكتبة الحرم المكي الشريف (مخطوط رقم الفلم (٢٨١٢). ورقم المخطوط (٤٥٠).

شاكر، محمود محمد. ت، جامع البيان في تفسير القرآن، لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري، الطبعة الحلبية، ط ٢ .

أبي حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، ط ٢، دار الفكر بيروت .

الموصلي، المعافى بن إسماعيل بن الحسين. نهاية البيان في تفسير القرآن الكريم . المكتبة العلمية الصالحية بعنيزة، القصيم .

الندوي، سيد رضوان علي، ت، فوائد في مشكل القرآن، عز الدين بن عبدالسلام، ، ط ٢، ١٤٠٢هـ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة .

حامد، عبدالعلي عبدالحميد. مراجعة تفسير المعوذتين، ابن تيمية وابن القيم، ط ٢، ١٤٠٨هـ، الدار السلفية، بومباي – الهند .

آل الشيخ. تيسير العزيز الحميد.

ابن الجزري، محمد بن محمد الدمشقي، النشر في القراءات العشر، دار الكتاب العربي، لبنان.

ابن كثير، العظيم، لمكتبة التجارية الكبرى، مصر.

ابن قدامة، محمد عبدالله بن أحمد، المغني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان ١٤٠٣هـ.

الكاساني، بدائع الصنائع، دار الكتب العلمية، بيروت.

السرخسي، شمس الدين، المبسوط، دار المعرفة، بيروت ١٤٠٦هـ.

ابن هبيرة، الإفصاح عن معاني الصحاح.

سحنون، الإمام مالك. المدونة الكبرى، للإمام مالك، دار الفكر، بيروت.

عبدالحميد، مجد الدين. ت، سنن أبي داود، للإمام أبي داود سليمان الأشعث السجستاني الأزدي، ط ١. المكتبة العربية، دار الحديث، بيروت، لبنان ١٣٨٨هـ.

الألباني، إرواء الغليل الطبعة الأولى، المكتب الإسلامي ١٣٩٩هـ.

عبدالحميد، مجد الدين. صحيح سنن أبي داود، لأبي داود السجستاني، المكتبة العربية، الطبعة الأولى، دار الحديث، بيرون. لبنان، ١٣٨٨هـ.

الشوكاني، تحفة الذاكرين بعدة الحصن الحصين من كلام سيد المرسلين، ط ١، دار القلم، بيروت، لبنان، ١٩٨٤م.

المقدسي، ابن قدامة، المقنع في فقه إمام السنة أحمد بن حنبل، ط ٢، المكتبة السلفية، القاهرة، مصر.

النووي، أبي زكريا، المجموع وشرح المهذب، دار الفكر.

آل سعود، محمد بن سعد، ت، أعلام المحدثين في شرح صحيح البخاري، لأبي سليمان حمد بن محمد الخطابي، مركز إحياء التراث الإسلامي. مكة المكرمة ١٤١١هـ.

اللويحق، عبدالرحمن، تيسر الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبدالرحمن بن ناصر السعدي، دار المغني للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى. ١٤٢٢هـ.

الشوكاني، فتح القدير، دار عالم الكتب.

الندوي، جمعة محمد إبريس، التفسير القيم، لابن القيم، حققه محمد حامد الفقي، دار الكتب العلمية، بيروت.

الرازي، الفخر. التفيسر الكبير، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤١١هـ.

البغدادي، أبي الفضل محمد الآلوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، بيروت، ودار التراث، القاهرة.

العمادي: عبدالله محمد الأنصاري، إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم.

القرطبي، أبي عبدالله محمد الأنصاري. الجامع لأحكام القرآن.

عاشور، محمد الظاهر. التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر.

الشنقيطي، محمد الأمين. أضواء البيان في إيضاح القرآن

بالقرآن، دار الفكر، ١٤٠٠.

تحفة الأحوذي، مطبعة الصاوي. ١٣٥٣.

مسند الإمام أحمد، ط ٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت، وطبعة المكتب الإسلامي، دار صادر، بيروت. ط٢، ١٤١٤هـ.

القاسمي، محمد جمال الدين. تفسير القاسمي المسمى محاسن التأويل، الطبعة الثانية، دار الفكر، بيروت، ١٣٩٨هـ.

العكبري، أبي البقاء، التبيان في إعراب القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ.

الأندلسي، أبي جمرة. بهجة النفوس.

عبدالوهاب، عبدالرحمن بن حسن بن محمد. فتح المجيد، دار السلام. ط ١، ١٤١٣هـ.

المقدسي، ابن قدامة. الكافي، دار هجر، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ.

السيوطي، أبي بكر جلال الدين. الدر المنثور في التفسير بالمأثور، دار المعرفة، بيروت.

االصنعاني، أبي بكر عبدالرزاق. المصنف للحافظ الكبير، تحقيق وتخريج الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط ٢، ١٤٠٣هـ.

القرافي، كتاب الفرق.

نظم الدرر في التناسب بين الآيات والسور، البقاعي، دار الكتب العلمية، بيروت. لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ.

العك، عبدالرحمن، ومروان سوار. معالم. ت، التنزيل. لأبي محمد الحسين بن مسعود الفراء البغوي، ط ١، ١٤٠٦هـ، دار المعرفة، بيروت.

الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط.٣، ١٤٠٢هـ.

تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.

الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، دار الفكر، لبنان، ١٤٠١هـ.

الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٧هـ.

الماوردي، أدب الدنيا والدين، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٧هـ.

الحنبلي، ابن رجب. جامع العلوم والحكم، منشورات المؤسسة السعيدية، الرياض.

ابن قاسم، عبدالرحمن بن محمد. مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية جمع وترتيب، طبعة دار الإفتاء بالرياض.

ابن القيم، الفوائد، دار الفكر.

ابن القيم، الروح، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٢هـ.

البيضاوي، علي. حاشية الشهاب، دار صادر، بيروت.

ابن تيمية. التحفة العراقية في الأعمال القلبية، دار إحياء التراث العربي ط٣.

ابن تيمية. دقائق التفسير.

Interpretation of Surat AL-Falag (Day Break)

Luluah AbdulKareem AL-Mufleh
Assistant Professor of Qur'anic Exegesis and Sciences
Girls Education College – Literary Division
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 1/3/1428H; accepted for publication 4/4/1428H.)

Abstract. The present study aims at presenting an analytical interpretation of the Surah AL-Falaq (Day Break). The Surah has a great importance, and it's virtues have been documented in the Prophet's traditions.
The Surah has a healing power against maladies according to many authentic sayings of the Prophet. Moreover, it is part of the supplications recited after every prayer. Therefore, it is an amulet against every evil or mischief. After all it has a healing power against magic, The Prophet (peace and blessing be upon him) used it with Surah An-Nas to heal himself from the effect of magic.
In this Surah, Allah orders us to seek refuge with Him against the mischief of all creatures. He then orders us to seek refuge with Him against certain mischief like the mischief of darkness when it overspreads, the mischief of the people who practice secret arts and the mischief of the envious people.
To conclude, the Holy Qur'an is a healing against all physical and psychological maladies as stated in the Holy Qur'an itself.

مجلة جامعة الملك سعود، م (٢١)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (٢)، ص ص ٢٦٥-٣٠٦ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

رِوَايةُ الصَّحَابَةِ عَنِ التَّابِعِينَ عَنِ الصَّحَابَةِ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّىَ اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ جمعاً وتخريجاً ودراسة

عبد العزيز مختار إبراهيم

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية،

كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

(قدم للنشر في ٢٩/ ٢/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ١١/ ٦/ ١٤٢٨هـ)

مُلخص البحث. يتناول هذا البحث جانباً مهماً، من أدق فنون علوم مصطلح الحديث الشريف، وهو: رواية الأكابر عن الأصاغر، ومنها: رواية الصَّحَابة، رضي الله عنهم عن التَّابعين، عن الصَّحَابة، عن الرسول صلى الله عليه وسلم.

وهو نوعٌ طريفٌ وفنٌ مهمٌ، قال السَّخاويُّ: "وهو نوعٌ مُهمٌّ تدعو لفعله الهممُ العليَّةُ والأنفس الزكيَّة..."، فقد ذكر الحافظ العراقيُّ رحمه الله عشرين حديثاً وأثراً، من هذا النوع. فاتجهت همة الباحث إلى جمع طرقه من دواوين السنة المختلفة، وضبطها، ودراستها والحكم عليها على ضوء أصول وقواعد علماء مصطلح الحديث، وأضاف إليها الباحث حديثاً واحداً، كما تناولت الدراسة أهمية وفوائد هذا النوع من أنواع علوم مصطلح الحديث، وخلصت الدراسة إلى أن الأحاديث والآثار الصحيحة بلغت (٦)، والحسنة (٥)، والضعيفة والمردودة (١٠)، حسب ما تبين للباحث من الدراسة السابقة، والعلم عند الله تعالى.

المقدمـــــة

إنَّ الحمدَ لله نحمده ونستعينه، ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهد الله فهو المهتدي، ومن يضلل فلا هادي له.

وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن مُحمَّداً عبد الله ورسوله، وأمينه على وحيه، وخيرته من خلقه، صلى اللهُ عليه وعلى آله وصحبه وسلَّم تسليماً كثيراً، أما بعد.

فإن علم الحديث الشريف لمن أشرف العلوم والمعارف الإسلامية، لتعلقه بأقواله وأفعاله صلى الله عليه وسلم، وكذا كل ما يتعلق به من علم مصطلح الحديث وأصوله، وتأريخ السُّنَّة وتدوينها، وعلم الجرح

والتعديل وغير ذلك.

فقد اعتنى علماء السُّنَّة وحُرَّاس الشَّريعة بعُلوم الحديث المُختلفة، فمن ذلك علم مُصطلح الحديث، وألفوا المُؤلفات الكثيرة والمتنوعة فيه، بل أفردوا بالتصنيف والتبويب في أدَقِّ طرائفه وفنونه، مثل المسلسل بأحوال الرُّواة، وصفاتهم، وصفات الرُّواة القولية والفعلية، ورواية الآباء عن الأبناء، ورواية الأبناء عن الآباء، ورواية الأقران، والمُدَبَّج، والسابق واللاحق، وغير ذلك.

فمن ذلك رواية الأكابر عن الأصاغر، وهو: " رواية الشخص عمن هو دونه في السن والطبقة، أو في العلم والحفظ "[1].

والأصل في ذلك رواية النَّبيِّ الله عليه وسلم عن تميم الدَّاريِّ رضي الله عنه خبر الجساسة، وهو حديثٌ صحيحٌ أخرجه الإمامُ مُسلمٌ في صحيحه وغيره [2].

فهذا النوع- رِواية الأكابر عن الأصاغر- من أنواع مصطلح الحديث ومن أدَقِّ طرائف ومباحث علم مصطلح الحديث، قال السَّخاويُّ رحمه الله: " وهو نوعٌ مُهمٌّ تدعو لفِعله الهممُ العليَّةُ والأنفس الزكيَّةُ، ولذا قيل: لا يكونُ الرَّجُلُ مُحدِّثاً حتى يأخذ عمَّن فوقه ومثله ودونه "[3].

وقال العلاَّمة الصنعانيُّ، رحِمه الله: " وينبغي للمُحدِّث أن يعلم ذلك ويبحثه ويعرف ما وقع منه "[4].

فمن رواية الأكابر عن الأصاغر، رواية الصَّحَابة عن التَّابعِين، حتى ألف الحافظ الخطيبُ البغداديُّ رحمه الله، في ذلك- أي في رِواية الصَّحابة عن التَّابعِين- [5].

قال الحافِظُ العِراقيُّ، رحمهُ الله[6]: " وقد صنَّف

---

(١) انظر: الباعث الحثيث (٢/٥٣١)، وتيسير مصطلح الحديث (ص: ١٨٩).

(٢) انظر: صحيح مسلم كتاب الفتن، باب قصة الجساسة (٧٣٨٦).

(٣) انظر: فتح المغيث (٤/١٢٤).

(٤) انظر: توضيح الأفكار (٢/٤٧٤).

(٥) انظر: التقييد والإيضاح (ص: ٧٦)، وتذكرة الحفاظ (٣/١١٤٠)، والسير(١٨/٢٩٢)، والرسالة المستطرفة (ص: ١٦٣).

(٦) فهو: الإمامُ الحافظ الحُجَّة، عبد الرَّحيم بن الحُسين بن عبد الرَّحمن المصريِّ الشَّافعيِّ، المعروف بالعراقيِّ.
ولد رحمه الله، سنة (٧٢٥)، بمصر قريباً من القاهرة، ثم انتقلت أسرته إليها، وهناك تلقى العلم وحفظ القرآن قبل البلوغ، ورحل في طلب الحديث إلى الشام، ومكة وبيت المقدس، وغيرها.
قال فيه ابن الجوزيِّ: " حافظ الديار المصرية ومحدثها وشيخها، سمع الكثير بمصر والشَّام والحجاز...وبرع في الحديث متناً وإسناداً...وكتب وألف، وجمع وجرَّح وانفرد في وقته"، وقال السَّخاويُّ: " كان إماماً علاَّمةً... فيهاً، شافعي المذهب، أصولياً منقطع القرين في فنون الحديث وصناعته، ارتحل فيه إلى البلاد النائية وشهد له بالتفرد فيه أئمة عصره، وعولوا عليه فيه.."=

الحافظ أبوبكر الخطيب وغيره في رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين فبلغوا جمعاً كثيراً إلا أن الجواب عن ذلك أن رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين غالبها ليست أحاديث مرفوعة، وإنما هي من الإسرائيليات أو حكايات أو موقوفات "[٧].

ثم جاء الحافظُ ابن حجر العسقلاني رحمه الله واختصر كتاب الخطيب البغداديّ، ورتبه على حروف المعجم في أسماء التَّابِعِين، وذلك في كتابه " نزهة السَّامعين في رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين"[٨].

وقد ذكر الحافِظُ العراقيُّ رحمه الله، عشرين حديثاً من رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم، فقال: " وبلغني أن بعض أهل العلم أنكر أن يكون قد وُجد شيءٌ من رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين عن الصَّحَابة عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم، فرأيت أن أذكر هنا ما وقع لي من ذلك للفائدة "[٩].

ثم سرد العشرين حديثاً، فاتجهت همتي أن أجمع تلك الأحاديث و أخرِّجها من مصادرها من كُتُبِ السُّنَّة المختلفة، الصحاح والسُنن، والمسانيد والمعاجم، والمصنَّفات، والأجزاء الحديثية، وغير ذلك، مع تتبع طُرقها ودراسة أسانيدها، والحكم عليها بما يناسب حالها، من حيث القبول والرَّد، ويتلخص عملي في الآتي:

١- ضبطتُ مُتُون الأحاديث، وما يُشكل من أسماء الرُّواة والأعلام، قدر المستطاع.

٢- خرَّجتُ الأحاديث من كُتُب السُّنة الصحاح، والمسانيد، والمُصنَّفات والمعاجم، والأجزاء الحديثية وغيرها.

٣- درستُ إسناد كل حديث على حدة- غير ما كان في الصحيحين أو في أحدهما - وترجمتُ لكل راوٍ من الرُّواة، ترجمة مُختصرة.

٤- حكمتُ على كُلِّ حديث بمايُناسب حاله، من صحة وضعف، وغيرذلك، حسب ما تبيَّن لي من قواعد علم أصول الحديث، وعلم الجرح والتعديل.

٥- استأنستُ في حكمي على الحديث بكلام أهل العلم، من علماء الحديث المتقدمين منهم، والمتأخرين.

٦- وختمتُ البحث بذكر أهمَّ النتائج التي توصلتُ إليها، من الدِّراسة.

= ووصفه تلميذه الحافظ ابن حجر: " حافظ العصر، صار المنظور إليه في هذا الفن من زمن الشَّيخ جمال الدِّين الإسنائي، وهلم جرا، ولم نر في هذا الفن اتقى منه، وعليه تخرج غالب أهل عصره..." انظر: باقي مصادر ترجمته في شذرات الذهب (٨٧/٩)، وحسن المحاضرة للسيوطي (٣٠٧/١)، وطبقات الشافعية لابن القاضي (٢٩/٤)، وغيرها، ولشيخنا الفاضل فضيلة الدكتور أحمد بن عبد الكريم معبد رسالة علمية باسم " الحافظ العراقي وأثره في السنة ".

(٧) انظر: التقييد والإيضاح (ص: ٧٦)، وتوضيح الأفكار (٤٧٤/٢).

(٨) انظر: نزهة السَّامعين (ص: ٢٥).

(٩) انظر: التقييد والإيضاح (ص: ٧٦).

٧- وأخيراً ذيَّلتُ البحث بفهرس للأحاديث، مع بيان راويه من الصَّحَابة، مع بيان درجته، وفهرس آخر للمراجع والمصادر التي رجعت إليها في إعداد هذا البحث، والله الهادي إلى سَواء السَّبيل.

أهمية وفائدة هذا النوع من أنواع علوم مصطلح الحديث

هذا النوع من علوم المصطلح له أهميته وفوائده، فقد ذكر العلماء رحمهم الله تعالى فوائده، فمن ذلك:

١ - ألاَّ يُظن أن في الإسناد انقلاباً، لأن الأصل والعادة رواية الأصاغر عن الأكابر، فإذا روى الكبير عن الصغير، قد يتوهم من لا يعلم أن في الإسناد انقلاباً[١٠].

٢ - من فوائده أيضاً أن لا يُتوهم أن المروِيَّ عنه أفضل وأكبر من الراوي، وذلك أن الأصل والأعم أن المروِيَّ عنه هو أفضل من الراوي[١١].

٣ - ومن فوائده كذلك، التنويه والإشارة من الكبير بفضل الصغير، وإشارة منه بالأخذ عنه، قال السَّخاويُّ: "ومن فوائد هذا النوع وما أشبهه: التنويه من الكبير بذكر الصغير وإلفاتُ النَّاسِ إليه في الأخذ عنه، وقال التاج السُّبكي بعد إفادته: إن إمام الحرمين نقل في الوصية من نهايته عن تلميذه أبي نصر بن القاسم القُشَيري" وهذا أعظمُ ما عظَّمَ به أبو نصرٍ، فهو فخَارٌ لا يعدله شيء.... وذكرتُ مما وقع لشيخنا من ذلك مع طَلَبَتِه في ترجمته جملةً "[١٢].

٤ - وفيه أيضاً رَدٌّ على من أنكر وجود هذا النوع من علوم مصطلح الحديث، وعلل أن الصَّحَابة رضوان الله عليهم إنَّما كانت مروياتهم عن الصَّحَابة الإسرائيليات.

قال الشَّيخ مُحَمَّد مُحي الدِّين عبد الحَميد: "الثاني- أي من الفوائد- الرَّد على من زعم من العلماء أنه لا وجود له، وذهب إلى تعليل ذلك بأن الصَّحَابة إنَّما رووا عن التَّابِعِين الإسرائيليات، ولا يعقل رجوعها إلى الصَّحَابة، والأصل وتعليله خطأ، فإن ذلك موجود حتى في الصحيحين كما سنبينه، وقد جمع الحافظ الخطيب، وجمع الحافظ العراقي من هذا النوع نحو عشرين حديثاً "[١٣].

قَالَ العَلاَّمَةُ الحَافِظُ العِراقيُّ، رحِمَهُ الله تعالى: وَبلغني أَنَّ بعضَ أَهلِ العِلمِ أَنكرُوا أنَ يكُونَ قد وُجِدَ شيئ من رِّوايةِ الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، عَنِ الصَّحَابة، عَنِ النَّبيِّ صلى اللهُ عليهِ وسلمَ، فرأيتُ أنَ أذكرَ هنا ما وقع لي من ذلك للفائدة.

---

(١٠) انظر: فتح المغيث (٤/١٢٤)، وتدريب الراوي (٢/٣٥٠).

(١١) انظر: التقييد والإيضاح (ص: ٣١١:)، والشَّذا الفيَّاح (٢/٥٣٥)، وفتح المغيث (٤/١٢٥)، وتدريب الراوي (٢/٣٥٠).

(١٢) انظر: فتح المغيث (٤/١٢٨، ١٢٩).

(١٣) انظر: حاشيته على توضيح الأفكار (٢/٤٧٤).

١- حَدِيثُ سَهْلِ بن سَعْد،عَنْ مَرْوان بن الحَكَم،عَنْ زَيْدِ بنِ ثَابت،أنَّ النَّبيَّ صَلى الله عليه وسَلَّم أملى عليه لا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ، فجاء ابن أُمِّ مكتُوم الحديث.رواه البُخاريُّ والنَّسائيُّ والتِّرمذيُّ،وَقَالَ: حَسَنٌ صَحِيحٌ.

تخريجه

أخرجه البُخَاريُّ في الجهاد والسِّير، باب قول الله عز وجل"لا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ"، إلى قوله: "غَفُوراً رَحِيماً"، (النِّساء: ٩٥، ٩٦). الحديث رقم (٢٨٣٢)، ولفظُهُ:

حَدَّثَنَا عَبْدُ الْعَزِيزِ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ حَدَّثَنَا إِبْرَاهِيمُ بْنُ سَعْدٍ الزُّهْرِيُّ قَالَ: حَدَّثَنِي صَالِحُ بْنُ كَيْسَانَ عَنِ ابْنِ شِهَابٍ عَنْ سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ السَّاعِدِيِّ أَنَّهُ قَالَ: رَأَيْتُ مَرْوَانَ بْنَ الْحَكَمِ جَالِسًا فِي الْمَسْجِدِ فَأَقْبَلْتُ حَتَّى جَلَسْتُ إِلَى جَنْبِهِ فَأَخْبَرَنَا أَنَّ زَيْدَ بْنَ ثَابِتٍ أَخْبَرَهُ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَمْلَى عَلَيْهِ: " لا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ"، قَالَ: فَجَاءَهُ ابْنُ أُمِّ مَكْتُومٍ وَهُوَ يُمِلُّهَا عليَّ فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ: لَوْ أَسْتَطِيعُ الْجِهَادَ لَجَاهَدْتُ، وَكَانَ رَجُلاً أَعْمَى، فَأَنْزَلَ اللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى عَلَى رَسُولِهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَفَخِذُهُ عَلَى فَخِذِي، فَثَقُلَتْ عَلَيَّ حَتَّى خِفْتُ أَنْ تَرُضَّ فَخِذِي ثُمَّ سُرِّيَ عَنْهُ، فَأَنْزَلَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ" غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ".

وأخرجه البُخَاريُّ أيضاً في التفسير، باب: "لا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ"، (٤٥٩٢)، والإمامُ أحمد في المسند (٢١٦٠٢)، وابن سعد في الطبقات (٢١١/٤)، وابن جرير الطَّبريُّ في تفسيره (٣٦٩/٧)، وابن الجارُود في المنتقى (١٠٣٤)، والطحاويُّ في مشكل الآثار (٥٩٧٠)، والترمذيُّ في التفسير، باب تفسير سورة النِّساء (٣٠٣٣)، وقال: " هذا حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ ".

والنَّسائيُّ في سننه، في الجهاد، باب فضل المجاهدين على القاعدين، (٣١٠٢)، و في الكبرى (٤٣٠٧)، والبيهقيُّ في الكبرى (١٧٨١٦)، والطَّبرانيُّ في الكبير(٤٨١٦)، وابن عساكر في تأريخ دمشق (٢٣١/٥٧)، والواحديُّ في أسباب النزول (ص: ٢٠٦)، والبغويُّ في تفسيره معالم التنزيل (٤٦٧/١)، كُلُّهم من طريق إبراهيم ابن سعد الزُّهريِّ به.

٢- حَدِيثُ السَّائبُ بن يزيد،عَنْ عبد الرَّحمن بن عبدٍ القاري،عَنْ عُمَر بن الخطَّاب،عَنِ النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم قَالَ:" مَنْ نَامَ عَنْ حِزْبِه أَوْ عَنْ شَيْءٍ منْهُ فَقَرَأَهُ فيمَا بَيْنَ صَلاَةِ الْفَجْرِ وَصَلاَةِ الظُّهْرِ كُتِبَ لَهُ كَأَنَّمَا قَرَأَهُ مِنْ اللَّيْلِ ".رواهُ مُسْلِم وأصحابُ السُّنن الأربعة.

تخريجه

أخرجه مُسْلِم في صلاة المُسافرين، باب جامع صلاة الليل، ومَنْ نام عَنْه أومرض (١٧٤٥)، ولفظه: ، قَالَ: حَدَّثَنَا هَارُونُ بْنُ مَعْرُوفٍ: حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ وَهْبٍ ح وحَدَّثَنِي أَبُو

الطَّاهِرِ وَحَرْمَلَةُ قَالا: أَخْبَرَنا ابْنُ وَهْبٍ عَنْ يُونُسَ بْنِ يَزِيدَ عَنْ ابْنِ شِهَابٍ عَنِ السَّائِبِ بْنِ يَزِيدَ وَعُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ أَخْبَرَاهُ عَنْ عَبْدِ الرَّحمن بْنِ عَبْدٍ الْقَارِيِّ قَالَ: سَمِعْتُ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ يَقُولُ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: فذكر الحديث...".

ومن طريق يُونُسَ بْنِ يَزِيد به، أخرجه أبوداود في الصلاة، باب من نام عَنْ حِزبه(١٣١٣)، والتِّرمذيُّ في كتاب الجمعة، باب ما ذكر فيمن فاته حزبه من الليل فقضاه بالنهار(٥٨١)، والنَّسائيُّ في قيام الليل، باب متى يُقضى من نام عَنْ حزبه من الليل (١٧٩١، ١٧٩٢، ١٧٩٣)، وابن ماجه في إقامة الصلاة، باب ما جاء فيمن نام عَنْ حزبه من الليل(١٣٤٣)، والنَّسائيُّ في السُّنن، في قيام الليل، باب متى يقضي من نام عن حزبه من الليل؟ (١٧٩٠)، وفي السنن الكبرى (١٤٦١، ١٤٦٢)، والإمامُ أحمد(٢٢٠، ٣٧٧)، والدَّارميُّ في الصلاة، باب إذا نام عَنْ حزبه من الليل(١٤٨٤)، وابن حبان (٢٦٤٣). وابن خزيمة (١١٧١)، والطَّحاويُّ في مشكل الآثار (٥٥٨٩، ٥٥٩٠، ٥٥٩١)، والبيهقيُّ في الكبرى (٤٥٥٧)، وفي معرفة السنن والآثار (٥٣٥٥)، وفي شعب الإيمان (١٣٦٢، ٣٠٧١)، وعبد الله بن المبارك في الزهد (٩٨٦)، وأبوعوانة (٢١٣٥، ٢١٣٦)، وابن جرير الطبريُّ في تهذيب الآثار (٧٦١/٢، ٧٦٢)، والطَّبرانيُّ في الصغير (٩٦٢)، وأبويعلى (٢٣٥)، والبزار، كما في البحر الزخَّار(٣٠٢)، والدَّارقطنيُّ في غرائب حديث مالك، كما في التمهيد (٢٧١/١٢)، وابن نصر في قيام الليل (٢٤٣، ٢٤٤). وأبونُعيم في الحلية (٣٢٦/٨)، والبغويُّ في شرح السنة (٩٨٥). وابن حزم في المحلى (٣٢/٣)، وعبد الحق في الأحكام الشرعية الكبرى (٣٨٧/٢).

٣- حَديثُ جَابر بن عبد الله عَن أمِّ كُلثُوم بنت أبي بكر الصِّديق عَنْ عائشة:أَنَّ رَجُلاً سَأَلَ النَّبيَّ اللَّه صَلَّى اللَّهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ عَنِ الرَّجُلِ يُجَامِعُ أَهْلَهُ ثُمَّ يُكْسِلُ هَلْ عَلَيْهِمَا الْغُسْلُ ؟ وَعَائِشَةُ جَالِسَةٌ،فَقَالَ:" إِنِّي لأَفْعَلُ ذَلِكَ أَنَا وَهَذِهِ ثُمَّ نَغْتَسِلُ"،رواهُ مُسْلِم.

تخريجه

أخرجه مُسْلِم في الحيض، باب نسخ الماء من الماء، ووجوب الغسل بالتقاء الختانين، (٧٨٦)، ولفظُهُ: حَدَّثَنَا هَارُونُ بْنُ مَعْرُوفٍ ، وَهَارُونُ بْنُ سَعِيدٍ الأَيْلِيُّ قَالاَ: حَدَّثَنَا ابْنُ وَهْبٍ أَخْبَرَنِي عِيَاضُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ عَنْ أَبِي الزُّبَيْرِ عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ عَنْ أُمِّ كُلْثُومٍ عَنْ عَائِشَةَ زَوْجِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَتْ: الحديث...".

٤- حَديثُ عَمْرو بْنِ الْحَارِث الْمُصْطَلِقيِّ عَنِ ابْنِ أَخِي زَيْنَبَ امْرَأَةِ عَبْد اللَّه عَنْ زَيْنَبَ امْرَأَةِ عَبْد اللَّه بْنِ مَسْعُود قَالَتْ:خَطَبَنَا رَسُولُ اللَّه صَلَّى اللَّهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ فَقَالَ:"يَا مَعْشَرَ النِّسَاءِ تَصَدَّقْنَ وَلَوْ مِنْ حُلِيِّكُنَّ فَإِنَّكُنَّ أَكْثَرُ أَهْلِ جَهَنَّمَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ".

رواه التِّرمذيُّ والنَّسائيُّ. والحديثُ مُتفقٌ عليه من غير ذكر ابن أخي زينب، جعلاه من رواية عَمْرو بن الحارث، عَنْ زينب نفسها، والله أعلم[١٤].

تخريجه

أخرجه التِّرمذيُّ في الزَّكاة، باب ماجاء في زَّكاة الحُلِيِّ(٦٣٦)، ولفظُهُ كما عَنْدَ لتَّرمذيِّ، قَالَ: حَدَّثَنَا هَنَّادٌ حَدَّثَنَا أَبُو مُعَاوِيَةَ عَنِ الأَعْمَشِ عَنْ أَبِي وَائِلٍ عَنْ عَمْرِو بْنِ الْحَارِثِ بْنِ الْمُصْطَلِقِ عَنِ ابْنِ أَخِي زَيْنَبَ امْرَأَةِ عَبْدِ اللَّهِ عَنْ زَيْنَبَ امْرَأَةِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ قَالَتْ: خَطَبَنَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، الحديث...".

ومن طريق هنَّاد بن السَّريِّ، أخرجهُ أيضاً التِّرمِذيُّ، في المصدر السابق(٦٣٥)، والنَّسائيُّ في الكبرى (٩٢٠٠).

دراسة إسناده

● هنَّاد: هُو، هَنَّادُ بن السَّريِّ بن مُصْعَب التَّمِيمِيُّ أبو السَّريِّ الكُوفيُّ.

وهو إمامٌ حافظٌ مشهورٌ، سُئل الإمامُ أحمد: عن من نكتب بالكُوفة؟ فقال: عليكم بهنَّاد، وقال يحيى بن معين: كان من الحُفَّاظ العُبَّاد، ووثَّقه النَّسائيُّ، وقال أبوحاتم: صدُوقٌ، وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ من العاشرة[١٥].

● أبومُعاوية: واسمه: مُحَمَّدُ بن خَازِم التَّميميُّ، أبومُعاوية الضَّرِير الكُوفِيُّ، عَمِيَ وهو صغير.

وثَّقه يحيى بن معين، والعِجْليُّ، ويعقُوب بن شيبة، والنَّسائيُّ، وجماعة.

وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ أحفظُ النَّاسِ لحديث الأعمش، وقد يهِمُ في حديث غيره، من كبار التَّاسِعة[١٦].

● الأعمش: واسمه: سُليمان بن مِهران الأسديُّ الكاهِليُّ، أبومُحَمَّد الكُوفيُّ، إمامٌ حافظٌ ثقةٌ، وثَّقه يحيى بن معين، والنَّسائيُّ، وجماعة، وقال الحافظُ: ثقةٌ حافظٌ عارِفٌ بالقراءات، ورعٌ، لكنَّه يُدلِّس، من الخامسة[١٧].

• أبو وائل: واسمه، شَقِيقُ بنُ سَلَمَة أبووائل الأسَدِيُّ، ثِقةٌ مُخضَرَم، أدرك النَّبيَّ صلى الله عليه وسلم، ولَمْ يَرَهُ، وثَّقه وكيع بن الجرَّاح، ويحيى بن

---

(١٤) أخرجه البُخاريُّ في الزَّكاة، باب الزَّكاة على الزَّوج والأيتام في الحجر(١٤٦٦)، ومُسْلِم في الزَّكاة أيضاً، باب فضل النَّفقة والصَّدقة على الأقربين والزَّوج والأولاد والوالدين ولو كانوا مشركين(٢٣١٨، ٢٣١٩).

(١٥) انظر: الجرح والتعديل (١١٩/٩)، وتهذيب الكمال (٣١١/٣٠)، وتذكرة الحفاظ (٥٠٧/٢)، والسير (٤٦٥/١١)، والتقريب(٧٣٢٠).

(١٦) انظر: الجرح والتعديل(٢٤٦/٧)، وتهذيب الكمال (١٢٣/٢٥)، والسير(٧٣/٩)، والتقريب (٥٨٤١).

(١٧) انظر: الجرح والتعديل(١٤٦/٤)، وتكرة الحفاظ (١٥٤/١)، والميزان(٢٢٤/٢)، والتقريب (٢٦١٥).

معين، وابـن سـعد، وجماعة، وقال الحـافظُ: ثِّقـةٌ مُخَضْرَمٌ[١٨].

● عَمْرو بن الحارث: وهُو، عَمْرو بن الحارث بـن أبـي ضِـرار الخُزاعِـيُّ المُـصْطَلِقيُّ، أخُوجُوَيْرِية أُمِّ المُؤمنين، صحابيٌّ قليلُ الحديث[١٩].

● ابـن أخـي زَيْنَب: قَـالَ الحـافظُ: " ابـن أخـي زَيْنَب الثَّقفية، امرأة ابن مَسْعُود، كأنَّه صحابيٌّ، ولم أره مُسمى[٢٠].

● زَيْنب: وهي، زَيْنب بنتُ مُعاوية أو ابنة عبد الله بـن مُعاويـة، ويُقَالُ: زينـب بنـت أبـي مُعاويـة الثَّقفيـة، زوج عبـد الله بـن مَـسْعُود، رَضِي الله عنهُما، صحابية ولها رواية[٢١].

درجة الحديث

هـذا الحـديثُ في إسـنادِهِ وهمٌ، وقـع مـن أبـي مُعاوية، حيث قَالَ: عَنْ عَمْرو بن الحارث بن المصطلق عَنِ ابن أخي زينب، والصحيح: عَنْ عَمْرو بن الحارث بن أخي زينب، قَالَ التِّرمذيُّ: " وَأَبُو مُعَاوِيَةَ وَهِمَ فِي حَدِيثِهِ فَقَالَ: عَنْ عَمْرو بْنِ الْحَارِثِ عَنِ ابْنِ أَخِي زَيْنَبَ وَالصَّحِيحُ إِنَّمَا هُوَ عَنْ عَمْرو بْنِ الْحَارِثِ ابْنِ أَخِي زَيْنَبَ".

قَالَ الْحَافِظُ: "وَقَدْ حَكَى ابْنُ الْقَطَّانِ الْخِلاف فِيهِ عَلَى أَبِي مُعَاوِيَةَ وَشُعْبَةَ .وَخَالَفَ التِّرْمِذِيُّ فِي تَرْجِيحِ رِوَايَةِ شُعْبَةَ فِي قَوْلِهِ عَنْ عَمْرو بْنِ الْحَارِثِ عَنْ ابْنِ أَخِي زَيْنَبَ لإِفْرَادِ أَبِي مُعَاوِيَةَ بِذَلِكَ .

قَالَ ابْنُ الْقَطَّانِ : " لا يَضُرُّهُ الانْفِرَادُ لِأَنَّهُ حَافِظٌ وَقَدْ وَافَقَهُ حَفْصُ بْنُ غِيَاثٍ فِي رِوَايَةٍ عَنْهُ . وَقَدْ زَادَ فِي الإِسْنَادِ رَجُلاً لَكِنْ يَلْزَمُ مِنْ ذَلِكَ أَنْ يُتَوَقَّفَ فِي صِحَّةِ الإِسْنَادِ ؛ لأَنَّ ابْنَ أَخِي زَيْنَبَ حِينَئِذٍ لا يُعْرَفُ حَالُهُ . وَقَدْ حَكَى التِّرْمِذِيُّ فِي الْعِلَلِ الْمُفْرَدَاتِ أَنَّهُ سَأَلَ الْبُخَارِيَّ عَنْهُ فَحَكَمَ عَلَى رِوَايَةِ أَبِي مُعَاوِيَةَ بِالْوَهْمِ . وَأَنَّ الصَّوَابَ رِوَايَةُ الْجَمَاعَةِ عَنْ الأَعْمَشِ عَنْ شَقِيقٍ عَنْ عَمْرو بْنِ الْحَارِثِ ابْنِ أَخِي زَيْنَبَ". انظر: فتح الباري(٣/٣٢٩)، وتحفة الأحوذي (٣/٢٢٥).

لكن أصل الحديث صحيحٌ، أخرجه البُخَارِيُّ في الْعِيدَيْنِ، باب موعظة الإمام النِّسَاء يَوْم العيد (٩٧٨)، ومُسْلِم في صلاة الْعِيدَيْنِ، باب كتاب صلاة الْعِيدَيْنِ (٢٠٤٨)، وأبوداوُد في الصَّلاة، باب الخُطْبَة يَوْم العيد (١١٤١)، والنَّسائيُّ في صلاة الْعِيدَيْنِ، باب قيام الإمام في الخُطْبَـة متوكئـاً (١٥٧٦)، وفي الكـبرى(١٧٨٤)،

---

(١٨) انظر: طبقات ابن سعد (٦/٩٦)، والجرح والتعديل (٤/٣٧١)، وتهـذيب الكمـال (١٢/٥٤٨)، والـسير (٤/١٦١)، والتقريب (٢٨١٦).

(١٩) انظـر: أسـد الغابـة (٢/٦٠٧) وطبقـات ابـن سـعد(٦/١٩٦)، و تهـذيب الكمـال (٢١/٥٦٩)، والإصابة (٤/٢٩٢).

(٢٠) انظـر: تهـذيب الكمـال (٣٤/٤٨٦)، والتهـذيب (١٢/٣١٨)،والتقريب(٨٤٩٦)،و٨٤٩٦)،وهـو وهـمُ كما سيأتي.

(٢١) انظـر: أسـد الغابـة (٧/١٤٨)، وتهـذيب الكمـال (٣٥/١٨٨)، والإصـابة (٨/٩٩)، والتهـذيب (١٢/٤٢٢).

والإمامُ أَحْمَد (١٤٣٦٩، ١٤٤٢٠، ١٤٤٢١)، وابن خُزَيمَة (١٤٦٠)، والدَّارِمِيُّ (١٦٠٩)، وابن الجارود (٢٥٩)، والفريابيُّ في الْعِيدَيْنِ (٩٧، ٩٨، ٩٩)، والدَّارَقُطنِيُّ (١٧٠٦، ١٧٠٧)، والبَيهَقِيُّ في لكبرى(٦١٩٨، ٦٢٠٧، ٦٢٢١، ٦٢٢٠)، وأبونُعَيْم في الحلية(٣/٣٢٤).

٥- حديثُ يَعْلَى بْنِ أُمَيَّةَ،عَنْ عَنْبَسَةَ بْنِ أَبِي سُفْيَانَ،عَنْ أُخته أُمِّ حَبِيبَةَ عَنِ النَّبِيِّصَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ:"مَنْ صَلَّى ثِنْتَيْ عَشْرَةَ رَكْعَةً بِالنَّهَارِ أَوْ بِاللَّيْلِ بُنِيَ لَهُ بَيْتٌ فِي الْجَنَّةِ". رواهُ النَّسائيُّ.

تخريجه

أخرجه النَّسائيُّ في الكبرى (١٤٧٠)، والطَّبرانيُّ في الكبير(٢٣/٢٣٤)، والخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعين، كما في"نزهة السَّامعين"، (ص: ٤٩)، من طريق يعلى بن أُمَّية به، وعِنْد الطَّبرانيِّ عن صَفوان بن يَعْلَى.

وَلَفظُهُ عِند النَّسائيِّ هُو: أَخْبَرَنَا مُحَمَّد بْنُ رَافِعٍ قَالَ: حَدَّثَنَا زَيْدُ بْن حُبَابٍ قَالَ: حَدَّثَنِي مُحَمَّد بْنُ سَعِيدٍ الطَّائِفِيُّ قَالَ:حَدَّثَنَا عَطَاءُ بْنُ أَبِي رَبَاحٍ عَنْ يَعْلَى بْنِ أُمَيَّةَ قَالَ: قَدِمْتُ الطَّائِفَ فَدَخَلْتُ عَلَى عَنْبَسَةَ بْنِ أَبِي سُفْيَانَ وَهُوَ بِالْمَوْتِ فَرَأَيْتُ مِنْهُ جَزَعًا فَقُلْتُ: إِنَّكَ عَلَى خَيْرٍ فَقَالَ أَخْبَرَتْنِي أُخْتِي أُمُّ حَبِيبَةَ :أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: الحديث...".

دراسة إسناد

● مُحَمَّد بْنُ رَافِعٍ: هُو، مُحَمَّدُ بْنُ رَافِعِ بن أبي زيد القُشَيريُّ، أبو عبد الله النَّيسَابُوريُّ.

قال البخاريُّ: كان من خيار عباد الله، وقال النَّسائيُّ: أخبرنا مُحَمَّد بن رافع الثِّقة المأمون.

وقال أبوزُرعة: "شيخٌ صدوقٌ، قَدِم علينا، وأقام عندنا أياماً، وكان رحل مع أحمد ابن حنبل"، وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ عابدٌ، من الحادية عشرة[٢٢].

● زَيْدُ بْن حُبَابٍ: وهُو، زَيْدُ بْن الحُبَاب بن الرَّيان، أبو الحُسين العُكْليِّ الكُوفيُّ.

قال الإمام أحمد: "ثِقةٌ، ليس بِهِ بأسٌ، كان صاحِبَ حديثٍ، كيِّساً، قد رَحَل إلى مِصْرَ وخُراسان في الحديث، وما كان أصبَرهُ على الفَقْرِ، كتبتُ عنه بالكُوفة وهاهنا، وقد ضرب في الحديث إلى الأندلس".

ووثَّقه يحيى بن معين، وعليُّ بن المدينيُّ، والعِجليُّ، والدَّارقُطنيُّ، والذَّهبيُّ، وجماعة[٢٣].

● مُحَمَّد بْنُ سَعِيدٍ الطَّائِفِيُّ:وهُو، مُحَمَّد بنُ سَعِيدٍ الطَّائِفِيُّ، أبوسعيد المُؤذِّن.

وثَّقه الدَّارقُطنيُّ، والبَيهقيُّ، وذكره ابن

---

(٢٢) انظر: الجرح والتعديل(٧/٢٥٤)، وتهذيب الكمال (٢٥/١٩٢)، والسير(١٢/٢١٤)، التقريب (٥٨٧٦).

(٢٣) انظر: علل الإمام أحمد(٢/١٠١)، وتهذيب الكمال(١٠/٤٠)، والسير(٩/٣٩٣)، والتهذيب(٣/٤٠٢).

حِبَّان في الثقات، وقال الذَّهبيُّ: صالحُ الحديثِ.وقال الحافِظُ في التقريب: صدُوقٌ من السَّادسة[٢٤].

● عَطَاءُ بْنُ أَبي رَبَاح: وهُو، عَطَاءُ بْنُ أَبِي رَبَاح القُرَشِيُّ، اسمه: أَسْلَم القُرشيُّ الفِهْريُّ، أبومُحَمَّد المكيُّ.

وهو إمامٌ حَافِظٌ مشهورٌ، أثنى عليه الأئمة، ووثقه ابن سعد وغيره، وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ فاضلٌ، لكنَّه كثير الإرسال، من الثَّالِثة[٢٥].

● يَعْلَى بْنِ أُمَيَّةَ: وهُوَ، يَعْلَى بْنِ أُمَيَّةَ بن أَبي عُبيدة بن هَمَّام بن الحارِث، أبوعُبيدة التَّميميُّ.

أسلم يوم الفتح، وشهِد الطَّائف وحُنين، وتبُوك، وكان يُفتي بمكة، وشهد وقعة الجمل، ثُمَّ شهِد صفين مع عليٍّ رضي الله عنه، وقيل: أَنَّهُ قُتِلَ بها[٢٦].

● عَنْبَسَةَ بْنِ أَبي سُفْيَانَ: هُو، عَنْبَسَةَ بْنِ أَبي سُفْيَانَ بن حَرب بن أُمَيَّة القُرشِيُّ الأَمويُّ، أخو مُعاوية رضي الله عنه.

قال أبونُعيم: " أدرك النَّبيَّ صلى الله عليه وسلم ولاتصح له صُحبة ولارؤية".

وذكره أبوزُرعة في الطَّبقة الأولى من التَّابعين، قال الحافِظُ في التقريب: " يُقال له رؤية، وقَالَ أبونُعيم: اتفق الأئمةُ على أَنَّه تابعيٌّ، وذكره ابن حِبَّان في الثِّقات"[٢٧].

● أُمُّ حَبِيبَةَ: وهِي، رَمْلَةُ بنتُ أبي سُفيان بن حرب أُمُّ المؤمنين، أُمِّ حبيبة، مشهُورة بكنيتها....هاجرت مع زوجها عُبيد الله بن جَحْش إلى أرض الحبشة، فتنصَّر، وبها مات، فتزوجها النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم، وهي هناك، وأصدقها النَّجاشيُّ، وتوفيت

---

(٢٤) انظر: الثقات لابن حبان(٤٢٨/٧)، وسنن الدارقطني(٧٣/٤)، وتهذيب الكمال (٢٨٠/٢٥)، والكاشف(٤٢/٣)، والتقريب(٥٩١٦).

(٢٥) انظر: طبقات ابن سعد(٤٦٧/٥)، وتهذيب الكمال (٧٠/٢٠)، والسير(٧٨/٥)، وتذكرة الحفاظ (١٣٠/٢)، والتهذيب (١٩٩/٧)، والتقريب (٤٥٩١).

(٢٦) انظر: طبقات ابن سعد(٤٥٦/٥)، وأسد الغابة(٥٤١/٥)، وتهذيب الكمال (٣٧٨/٣٢)، والسير (١٠٠/٣)، والإصابة(٣٥٣/٦).

(٢٧) انظر: تهذيب الكمال (٤١٤/٢٢)، والإصابة (٨٤/٦)، والتهذيب (١٥٩/٨)، والتقريب (٥٢٠٥).

لكن قال الحافظ في الإصابة: " ذكره ابن مندة، وقال: أدرك النَّبي صلى الله عليه وآله وسلم، ولا تصح له صحبة ولا رؤية، قلتُ: إذا أدرك الزمن النبويِّ حصلت له الرؤية لا محالة، ولو من أحد الجانبين، ولا سيما مع كونه من أصهار النَّبيِّ صلى الله عليه وآله وسلم، أخته أم حبيبة أم المؤمنين، وقد اجتمع الجميع بمكة في حجة الوداع..." .

قلتُ: فإذا صح ذلك، فلا يدخل هذا الحديث في رواية الصحابة عن التابعين، عن الصحابة، عن الرسول صلى الله عليه وسلم، والله أعلم.

بالمدينة النبوية سنة(٤٤)، في خلافة أخيها مُعاوية رَضي الله عنهم أجمعين[٢٨].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ حسنٌ، من أجل مُحَمَّد بْنُ سَعِيدٍ الطَّائِفِيِّ، فهُو صدُوقٌ، كما سبق.

وأصلُ الحديثِ صحيحٌ، أخرجه من طريق عَمْرو بن أوس، عَنْ عَنْبسة به، الإمام مُسْلِم (١٦٩٤)، وأبوداود (١٢٥٠)، والترمذي (٤١٥)، والنَّسائيُّ في سننه (١٧٩٨، ١٧٩٩)، وفي الكبرى (١٤٧٠، ١٤٧٢)، وابن ماجه (١١٤١)، والدارميُّ (١٤٤٤)، والإمام أحمد (٢٦٧٧٥، ٢٧٣٩٥)، وعبد الرزاق في المصنَّف (٤٨٢٨)، والطيالسيُّ (١٥٩١)، والحاكم (١١٧٣)، وابن خزيمة (١١٨٥)، وابن حبَّان (٢٤٥١، ٢٤٥٢)، وابن أبي شيبة (٦٠٣٠)، والطبرانيُّ في الكبير(٢٢٩/٢٣)، وفي الأوسط (١١، ٩١٨)، وفي مسند الشاميين (٣٢٧)، وعبد بن حُميد (١٥٥٠)، والبيهقيُّ في الكبرى (٤٤٧٩)، وأبويعلى (٧١٣٤، ٧١٣٥). وغيرهم.

٦- حَدِيثُ عَبْدِ اللَّهِ بنِ عُمَر عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنَ مُحَمَّد بْنِ أَبِي بَكْرٍالصَديقعَنْ عَائِشَةَ قَالَتْ:قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:" أَلَمْ تَرَأَنْ قَوْمَكِ حِيْنَ بَنَوْا الْكَعْبَةَ قَصَرُوا عَنْ قَوَاعِدِ إِبْرَاهِيمَ " الحَدِيثُ .

رَواهُ الخطِيبُ في كِتاب رِواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، بإسنادٍ صحيحٍ، والحديثُ مُتفق عليه من طريق مالكٍ، عَنِ ابن شهاب، عَنْ سالم بن عبد الله، أنَّ عبد الله بن مُحَمَّد بن أبي بكر، أخبر عبد الله بن عُمَر، عَنْ عائشة، بذلك فجعله من رواية سالم عَنْ عبد الله ابن مُحَمَّد.

وهذا يشهد لصحة طريق الخطيب أنَّ ابن عُمَر سمِعَهُ من عبد الله بن مُحَمَّد عَنْ عائشة، والله أعلم[٢٩].

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في كتاب رِواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في "نزهة السَّامعين" (ص: ٤٤)، من طريق منصُور بن أبي مُزاحم، عَنْ أبي أُويس، عَنِ الزُّهريِّ، عَنْ سَالِم، عَنْ عبد الله بن عُمَر، عَنْ عبد الله بن مُحَمَّد بن أبي بكر الصِّديق، عَنْ عائشة رضي اللهُ عَنْها.

دراسة إسناده

● مَنْصُور بن أبي مُزاحم: وهُو، مَنْصُور بن أبي مُزاحم، بشيرالتُّركيِّ، أبونصر البغداديِّ الكاتِب.

وثَّقه الدَّارقُطنيُّ، وقال يحيى بن معين: "ليسَ به بأسٌ إذا حدَّث عن الثِّقات..."، وقال أبوحاتم:

(٢٨) انظر: طبقات ابن سعد(٩٦/٨)، وتهذيب الكمال (١٧٥/٣٥)، والسير(٢١٨/٢)، والإصابة (٨٤/٨).

(٢٩) أخرجه البُخاريُّ في التفسير، باب" وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْراهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنْ الْبَيْتِ"، (٤٤٨٣)، ومُسْلِم في الحج، باب نقض الكعبة وبنائها (٣٢٤٢).

صَدُوقٌ، وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ من العاشرة.[٣٠].

● أبوأُويس: هُو، عبد الله بن عبد الله بن أُويس بن مالك بن أبي مالك الأصبحي، أبوأُويس المدنيّ، قريب مالك وصهره.

وثّقه الإمامُ أحمد، وقال ابن معين: صالحٌ، ولكنَّ حديثهُ ليس بذاك الجائز، وقال أبو داود: صالحُ الحديثِ، وقال النَّسائيُّ: مَدَنيٌّ، ليس بالقويّ.

وقال الحافظُ في التقريب: صدوقٌ يهِم، من السابعة[٣١].

● الزُّهريُّ: وهو: الإمامُ مُحَمَّد بن مُسْلِم بن عُبيد الله بن عبد الله بن شِهاب الزُّهريُّ، القُرشِيُّ المَدَنِيُّ.

وهو إمامٌ حافظٌ حُجَّةٌ، متفقٌ على جلالته قال ابن سعد: "كان الزُّهريُّ ثقةً، كثير الحديث والعِلم والرواية، فقيهاً جامعاً"، ووثّقه يحيى بن معين، وعليُّ بن المدينيّ، وابن حبَّان، وقال الحافظُ في التقريب: متفقٌ على جلالته وإتقانه، من رؤوس الطَّبقة الرَّابعة[٣٢].

● سَالِم: هُو سَالِم بن عبدالله بن عُمَر بن الخطاب القُرشيُّ، المَدَنِيُّ، أحدُ الفُقهاء السَّبعة، وكان ثبتاً عابداً فاضلاً، قال الإمامُ مالك: "لم يكن أحدٌ في زمانِ سالم بن عبد الله أشبه بمَن مضى من الصَّالحين في الزُّهد والفَضْل والعَيْش منه...".

وقال الإمامُ أحمد، وإسْحَاق بن رَاهويه: "أصَحُّ الأسانيد، الزُّهريُّ، عن سَالم، عن أبيه"، وقال ابن سَعْد: "كان ثقةً كثير الحديثِ، عالياً مِن الرِّجال ورِعاً"[٣٣].

● عبد الله بن عُمَر: وهُو، عبد الله بن عُمَر بن الخَطَّاب القُرَشِيُّ العَدَويُّ، أبوعبد الرَّحمن...وهُو أحد المُكثرين من الصَّحابَة والعبادلة.

وأسلم قديماً، مع أبيه، وهو صغير، توفي سنة(٧٣)[٣٤].

● عبد الله بن مُحَمَّد بن أبي بكر: وهُو، عبد الله بن مُحَمَّد بن أبي بكر الصِّديق التَّيميّ القُرَشِيُّ المَدَنِيُّ، أخو القاسم.

---

(٣٠) انظر: الجرح والتعديل(١٧٩/٨)، وتهذيب الكمال (٥٤٢/٢٨)، والتهذيب (٣١١/١٠)، و(التقريب: ٦٩٠٧).

(٣١) انظر: تأريخ بغداد(٦/١٠)، تهذيب الكمال (١٦٦/١٥)، والتهذيب (٢٨٠/٥)، والتقريب (٣٤١٢).

(٣٢) انظر: الجرح والتعديل (٧١/٨)، وتهذيب الكمال (٤١٩/٢٦)، والسير (٣٢٦/٥)، وتذكرة الحفاظ (١٠٨/١)، والتقريب، (٦٢٩٦).

(٣٣) انظر: طبقات ابن سعد (١٩٥/٥)، وتهذيب الكمال (١٤٥/١٠)، والسير (٤٥٧/٤)، وتذكرة الحفاظ (٨٨/١).

(٣٤) انظر: أسد الغابة (٣٤٧/٣)، وتهذيب الكمال (٣٣٢/١٥)، والسير (٢٠٣/٣)، والإصابة (١٠٧/٤).

ثِقةٌ، ونَّقه النَّسائيُّ، وذكره ابن حِبَّان في الثقات، وقال الحافِظُ في التقريب: ثِقةٌ من الثَّالثة[٣٥].

● عَائِشَةَ: وهي، بنت أبي بكر الصِّديق، أُمِّ المؤمنين، أفقهُ نساء الأُمَّة على الإطلاق، وأفضل أزواج النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم إلا خديجة، ففيهما خلافٌ شهيرٌ، توفيت سنة(٥٨)[٣٦].

درجة الحديث

رجال إسناده ثقات، غيرعبد الله بن عبد الله المدنيِّ، فهو صدوقٌ، وفيه انقطاعٌ بين المُصنِّف، ومنصور بن أبي مُزاحم، والله أعلم.

وأصلُ الحديثِ متفقٌ عليه، أخرجه البُخاريُّ في مواضع منها في كتاب العلم، باب من خص بالعلم قوماً دون قوم كراهية أن لايفهموا (١٢٧)، ومُسْلِم في الحج، باب جدر الكعبة وبابها (٣٢٤٩)

٧- حَديثُ ابن عُمَر عَنْ صَفِيةَ بنت أَبي عُبيد، عَنْ عائشةَ أَنَّ رسُولَ الله صلى الله عليه وَسلَّمَ رَخص للنِّساء في الخُفين عَنْدَ الإحرامِ. رواه الخطيبُ في الكتاب المذكُور[٣٧].

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في كتاب رِواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في"نزهة السَّامعين" (ص: ٧١)، من طريق ابن إسحاق، عَنِ ابن شهاب، عَنْ سالم، عَنِ ابن عُمَر، عَنْ صفية بنت أبي عُبيد، عَنْ عائشة، رضي اللهُ عَنْها.

ومن طَرِيقِ ابن إسْحَاق به، أخرَجَهُ أبو دَاوُد في المناسِك، بابُ ما يلبس المُحْرِمُ (١٨٣١)، و البيهقيُّ في الكبرى (٩٠٧٦)، ولفظُ أبي دَاوُد: حَدَّثَنَا قُتَيْبَةُ بْنُ سَعِيدٍ حَدَّثَنَا ابْنُ أَبِي عَدِيٍّ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ إِسْحَقَ قَالَ: ذَكَرْتُ لابن شِهَابٍ فَقَالَ: حَدَّثَنِي سَالِمُ أَنَّ عَبْدَ اللَّهِ كَانَ يَصْنَعُ ذَلِكَ يَعْنِي يَقْطَعُ الْخُفَّيْنِ لِلْمَرْأَةِ الْمُحْرِمَةِ ثُمَّ حَدَّثَتْهُ صَفِيَّةُ بِنْتُ أَبِي عُبَيْدٍ أَنَّ عَائِشَةَ حَدَّثَتْهَا أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَدْ كَانَ رَخَّصَ لِلنِّسَاءِ فِي الْخُفَّيْنِ فَتَرَكَ ذَلِكَ".

دراسة إسناده

● ابن إسْحَاق: هو مُحَمَّدُ بن إسْحَاق بن يسار، أبوبكر المُطَّلِبيُّ، صَاحب المغَازي، وهوإمامٌ ثقةٌ، ونَّقه شُعبة، ويحيى بن معين، وأبوزُرْعة، وجماعة، غيرأنَّه مُدلِّس مشهور به، لذا قال الحافظُ: صدوقٌ يُدلِّس ورُميَ بالتَّشيع والقَدَر، من صغار الخامسة[٣٨].

● ابْنُ شِهَاب: وهوابن شهاب الزُّهريُّ، مُتفقٌ

(٣٥) انظر: الثقات لابن حبان(٧/٥)، وتهذيب الكمال (٤٩/١٦)، والتهذيب (٧/٦)، والتقريب(٣٤٩٠).

(٣٦) انظر: أسد الغابة(٢٠٥/٧)، وتهذيب الكمال(٢٢٧/٣٥)، والسير(١٣٥/٢)، والإصابة(٨/ ١٣٩).

(٣٧) يعني: في كتابه "رِواية الصحابة عَنِ التَّابِعِين".

(٣٨) انظر: الجرح والتعديل (١٩١/٧)، والميزان (٤٦٨/٣)، والتهذيب (٣٨/٩)، والتقريب (٥٧٢٥).

على جلالته، سبق برقم (٦).

● سالم: هُوابن عبدالله بن عُمَر بن الخطّاب أحدُ الفُقهاء السَّبعة، سبق برقم (٦).

● ابن عُمَر: وهُو، عبد الله بن عُمَر بن الخَطّاب القُرَشيُّ العَدَويُّ، سبق برقم (٦).

● صَفية بنت أبي عُبيد: وهي، صَفية بنت أبي عُبيد بن مَسْعُود الثَّقفية، زوج عبد الله ابن عُمَر بن الخطّاب.

وهي تابعيةٌ ثِقةٌ، قال العِجْليُّ: "مَدَنِيَّةٌ تابِعيةٌ ثِقةٌ"، وذكرها ابن حِبَّان في الثِّقات.

وقال ابن مندة: "أدركت النَّبيَّ صلى الله عليه وآله وسلم، وروت عن عائشة وحفصة، ولا يصح لها سماع عن النَّبيِّ صلى الله وآله وسلم"، وقال الدَّارقُطنيُّ: "لم تدرك النَّبيَّ صلى الله عليه وآله وسلم"، وقال الحافِظُ: قيل: "لها إدراك، وأنكره الدَّارقُطنيُّ، وقَالَ العجليُّ: ثقةٌ فهي من الثانية".[٣٩]

● عَائِشَةَ: وهي، بنت أبي بكر الصِّديق، أُمّ المؤمنين، رضِي اللهُ عنها، سبقت برقم (٦).

درجة الحديث

إسنادُهُ حسنٌ، من أجل مُحَمَّد بن إسْحَاق، فهوصدُوقٌ، معروفٌ بالتدليس، ولكن قَالَ في روايته: "ذكَرْتُ لابن شِهَاب"، وهذا يدل في الظاهر- والله أعلم- على السّماع، وتابعه أيضاً سُفيان بن عُيينة، عَنْ ابن شهاب، كما عَنْد الإمام الشافعيِّ في الأُم (١٤٧/٢)، والبيهقيِّ في الكبرى (٩٠٧٧)، وفي معرفة السنن(٢٦٢٩).

٨- حَديثُ جَابِر بن عَبْد الله، عَنْ أبي عَمْرو مولى عَائشةَ،واسمه: ذكوان عَنْ عائشة أنَّ النَّبيَّ صلى اللهُ عليه وسلم: "كَانَ يَكُونُ جُنُباً فَيَرقُد الرُّقاد،فَيَتوضأ وُضُوءه للصَّلاة،ثُمَّ يَرَقُد". رواه أحمدُ في مُسنده،وفي إسناده ابن لَهِيعة.

تخريجه

أخرجه الإمام أحمد في المسند (٢٤٨٨٢)، من طريق مُوسى بن داود، عَنِ ابن لَهِيعة، عَنْ أبي الزُّبير، عَنْ جابر بن عبد الله، عَنْ أبي عَمْرو مولى عائشة، عَنْ عائشة رضي اللهُ عَنْها.

وأخرجه الطَّحاويُّ في معاني الآثار(٧٤٥)، من طريق ابن لَهيعة به.

دراسة إسناده

● مُوسى بن داود: هو، مُوسى بن داود الضَّبيُّ، أبوعبد الله الطَّوَسوسيُّ الخُلْقانِيُّ.

وثَّقه ابن نُمَيْر، وابن سَعْد، ومُحَمَّد بن عَمَّار المَوْصليُّ، والعِجْليُّ.

وقال الدَّارقُطنيُّ: "كان مُصَنِّفاً، مُكْثِراً، مأموناً،

---

(٣٩) انظر: معرفة الثقات(٤٥٤/٢)، وتهذيب الكمال (٢١٢/٣٥)، والإصابة (١٣١/٨)، والتقريب (٨٦٢٣).

ووليَ قضاءَ الثُّغور، فحُمِد فيها".

وقال الحافظُ في التقريب: صَدُوقٌ فقيهٌ زاهدٌ، له أوهامٌ، من صغار التَّاسعة.[٤٠]

● ابن لَهِيعة: هو، عبد الله بن لَهِيعة بن عُقبة الحضرميُّ، أبوعبد الرَّحمن المصريُّ القاضي، صدوقٌ كان من أوعية العلم، إختلط لَمَّا إحترقت كُتُبُه، قال الحافظُ: صدوقٌ من السَّابعة، خلَّطَ بعد إحتراق كُتُبه، ورواية ابن المبارك و ابن وهب عنه أعدل من غيرهما[٤١].

● أبو الزُّبير: وهو مُحَمَّد بن مُسْلِم بن تَدْرُس القُرَشِيُّ الأسَديُّ، أبوالزُّبير المكيُّ.

قال الإمام أحمد: ليس به بأس، قد احتمله النَّاسُ، وقال أبو حاتم: يُكتبُ حديثُهُ ولا يُحْتجُّ به.ووثَّقه الإمامُ مالك، ويحيى بن معين، والنَّسائي وجماعة.

وقال الحافظُ في التقريب: صَدُوقٌ إلا أنَّه يدلِّس، من الرَّابعة[٤٢].

● جَابِرُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ: وهُو، جَابِرُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بن عَمْرو بن حَرَام الأنصاريّ، صحابيٌّ ابن صحابيٍّ، غزا تسع عشرة غزوة، توفي سنة(٦٨)، وقيل: غير ذلك[٤٣].

● أبو عَمْرو مولى عائشة: وهو، أبوعَمْرو مولى عائشة، واسمه: ذَكْوان أبوعَمْرو مَوْلى عائشة.

وثَّقه أبوزُرعة، والعِجليُّ، والذَّهبيُّ، وذكره ابن حِبَّان في الثِّقات، وقال الحافظُ في التقريب: مدنيٌّ ثقةٌ من الثَّالثة[٤٤].

● عائشة رضي اللهُ عَنْها: وهي، بنت أبي بكر الصِّديق، أُمُّ المؤمنين، سبقت برقم(٦).

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ، فيه عبد الله بن لَهِيعة المصريُّ: فهو صَدُوقٌ مخلِّط بعد احتراق كُتبه، كما سبق، وفيه أيضاً أبو الزُّبير المكيُّ، وهومُدلِّسٌ، وقد عَنْعَنه، والله أعلم.

لكن أصل الحديثِ صحيحٌ، أخرجه من حديث عائشة، مُسْلِم (٣٠٥)، وأبوداود(٢٢٢)، والنَّسائيُّ في الصغرى (٢٥٩)، وفي الكبرى (٩٠٤١، ٩٠٤٢، ٩٠٤٣)، وابن ماجه (٥٨٤)، والإمام أحمد

---

(٤٠) انظر: الجرح والتعديل (١٤١/٨)، وتأريخ بغداد (٣٤/١٣)، والسير (١٣٦/١٠)، والتهذيب (٣٤٢/١٠)، و(التقريب: ٦٩٥٩).

(٤١) انظر: طبقات ابن سعد (٥١٦/٧)، وتهذيب الكمال (٤٨٧/١٥)، والسير(١٠/٨)، والميزان (٤٧٥/٢)، والتقريب (٣٥٦٣).

(٤٢) انظر: الجرح والتعديل(٧٤/٨)، وتهذيب الكمال (٤٠٢/٢٦)، والتهذيب (٤٤٠/٩)، والتقريب(٦٢٩١).

(٤٣) انظر: أسد الغابة (٣٧٧/١)، وتهذيب الكمال (٤٤٣/٤)، والسير (١٨٩/٣)، والإصابة (٢٢٢/١).

(٤٤) انظر: الثقات لابن حبان(٢٢٢/٤)، والثقات للعجلي(٣٤٥/٢)، وتهذيب الكمال (٥١٧/٨)، والتهذيب (٢٢١/٣)، والتقريب (١٨٤٢).

(٢٤٠٨٣)، وابن خزيمة (٢١٣)، وابن أبي شيبة (٦٦٢، ٦٦٣)، وجماعة.

٩- حَديثُ ابن عَبَّاس،قَالَ: أَتَى عليَّ زمانٌ وأنَا أَقُولُ أَولادُ المُسْلمينَ مع المُسْلمين،وَأَولادُ المُشركينَ مع المُشركينَ،حتَّى حَدَّثني فُلانٌ عَنْ فُلان،أَنَّ رسُولَ الله صلى الله عليه وسلم سُئِلَ عَنْهُم،فقَالَ:" اللهُ أعلَمُ بما كانُوا عاملينَ ".

قَالَ: فلقيتُ الرَّجُلَ فأخبرني فأمسكتُ عَنْ قولي. رواه أحمد في مسنده وأبوداود الطيالسيُّ أيضاً في مسنده، وإسنادُهُ صحيحٌ.

وبيَّن راويه عَنِ الطيالسيِّ وهو: يُونُس بن حبيب[٤٥] أنَّ الصحابيَّ المذكور في هذا الحديث هو: أُبي ابن كعب[٤٦]، وكذا قَالَ الخطيبُ وترجم له في رواية الصَحَابة عَنِ التَّابِعِين عبد الله بن عَبَّاس عَنْ صاحبٍ لأُبي بن كعب.

تخريجه

أخرجه الإمام أحمد بن حنبل في مسنده (٢٠٦٩٧)، من طريق عفَّان، عَنْ حمَّاد بن سَلَمَة، عَنْ عمَّار بن أبي عمَّار، عَنْ ابن عَبَّاس.

ومن طريق عمَّار بن أبي عمَّار، عَنْ ابن عَبَّاس، أخرجه أيضاً الإمام أحمد في المسند (٢٣٤٨٤).

ومن طريق عمَّار بن أبي عمَّار، عَنِ ابن عَبَّاس، عَنْ أُبي بن كعب، أخرجه أبوداود الطيالسيُّ (٥٣٧).

ومن طريق رجل عَنْ رجل من أصحاب النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم، أخرجه الخطيب البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٦٦).

دراسة إسناده

- عفَّان: هو ابن مُسْلِم الباهليُّ، أبو عُثمان الصَفَّار البَصْريُّ.

قال أبوحاتم: ثقةٌ مُتقنٌ مَتِينٌ، ووثَّقه يحيى بن معين، ويعقُوب بن شيبة، والعجليُّ.

وقال الحافظُ: ثقةٌ ثبتٌ من العاشرة[٤٧].

- حَمَّادُ بن سَلَمَة: هو، حَمَّادُ بن سَلَمَة بن دِينَار، أَبُوسَلَمَة البَصْرِيُّ، وثَّقه الإمامُ أحمد، ويحيى ابن

---

(٤٥) هو: يُونُس بن حَبِيب بن عبد القاهر بن عبد العزيز بن عُمر، أبو بِشر العجْليُّ الأصبهانيُّ.
إمامٌ حافِظٌ ثقةٌ، وثَّقه أبوحاتم، مات سنة(٢٦٧).انظر: الجرح والتعديل(٢٣٧/٩)، وأخبار أصبهان (٣٤٥/٢)، والسير(٥٩٦/١٢).

(٤٦) قال: حَدَّثنا يُونُس، قال: وحدَّثني مُوسى بن عبد الرَّحمن، عن روح، عن عَمَّار بن أبي عَمَّار، عن ابن عبَّاس، قال: حَدَّثني أُبي، عن النَّبيِّ صَلَّى اللهُ عليهِ وسلَّم بمثلِهِ.

(٤٧) انظر: الجرح والتعديل (٣٠/٧)، والثقات للعجلي (٤١٠/٢)، وتهذيب الكمال (١٦٠/٢٠)، والتقريب (٤٦٥٢).

معين، وعليُّ بن المدينيُّ، وقال الحافظُ: ثقةٌ عابدٌ أثبت النَّاس في ثابت، تغير حفظه بأخرة، من الثَّامنة[٤٨].

● أُبَيّ بنُ كَعْب: هُو، أُبَيُّ بنُ كَعْب بن قيس بن عُبَيْد بنُ زَيد بن مُعاوية الأنصاريّ الخزرجيّ أبو المُنذر، سَيِّدُ القُرَّاء.

شهد العقبة، وبدراً. وتوفي سنة(٢٠)[٤٩].

● عمَّار بن أبي عمَّار: وهُو، عمَّار بن أبي عمَّار، مولى بني هاشم، أبوعَمْر، ويُقَالُ: أبوعبد الله المكّيُّ.

وثَّقه الإمامُ أحمد، وأبوحاتم، وأبوزُرعة، وأبوداود، وجماعة[٥٠].

● ابن عَبّاس: هُو، عبد الله بن عَبَّاس بن عبد المطّلب القُرَشيُّ الهاشميُّ، أبو العَبَّاس المَدَنِيُّ.

ابن عمِّ رسول الله صلى الله عليه وسلم، وحَبْرُ الأُمَّةِ وتُرجمان القرآن، وإمامُ التفسير، وأحدُ المكثرين من الصَّحَابة، وأحدُ العبادلة، ومن فقهاء الصَّحَابة توفي بالطَّائف سنة(٦٩)[٥١].

---

(٤٨) انظر: الجرح والتعديل(٣/١٤٠)، وتهذيب الكمال (٧/٢٥٣)، والسير(٧/٤٤٤)، والتقريب (١٤٩٩).

(٤٩) انظر: أسد الغابة(١/٦١)، وتهذيب الكمال (٢/٢٦٢)، والسير (١/٣٨٩)، والإصابة (١/١٦).

(٥٠) انظر: علل الإمام أحمد(٢/٤٥)، والجرح والتعديل (٦/٣٨٩)، وتهذيب الكمال (٢١/١٩٨)، والتهذيب (٧/٤٠٤).

(٥١) انظر: أسد الغابة (١/٧٨)، وتهذيب الكمال (١٥/١٥٤)، والسير (٣/٣٣١)، والإصابة(٣/٩٠).

درجة الحديث

إسنادُهُ صحيحٌ، كما قال العِراقيُّ، رحمه الله.

وأصلُ الحديثِ ثابتٌ في الصحيحين وغيرهما، من حديث عبد الله بن عَبَّاس، أخرجه البخاريُّ في الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين (١٣٨٣)، ومُسْلِم في القدر، باب معْنى كل مولود يُولد على الفطرة، وحكم موتى أطفال الكفار وأطفال المُسْلِمين (٦٧٦٠).

١٠- حديثُ ابن عُمَر عَنْ أَسْمَاءَ بِنْتِ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ عَنْ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ ابْنِ أَبِي عَامِرٍ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أُمِرَ بِالْوُضُوءِ لِكُلِّ صَلاَةٍ،طَاهِرًا أَوَغَيْرَ طَاهِرٍ،فَلَمَّا شَقَّ ذَلِكَ عَلَيْهِمْ أُمِرَ بِالسِّوَاكِ لِكُلِّ صَلاةٍ".

رَواهُ أبوداود مِن طَرِيقِ مُحَمَّد بْن إِسْحَقَ عَنْ مُحَمَّد بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَر، قَالَ: قُلْتُ: أَرَأَيْتَ تَوَضُّؤَ ابْنِ عُمَر لِكُلِّ صَلاَةٍ، طَاهِرًا أَوَغَيْرَ طَاهِرٍ عَمَّ ذَاكَ؟

فَقَالَ: حَدَّثَتْنِيهِ أَسْمَاءُ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ أَنَّ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ حَدَّثَهَا فذكره.

وفي رواية علَّقها أبوداود وأسندها الخطيب: عُبيد الله بن عبد الله بن عُمَر. كذا أورده الخطيب في رواية عبد الله بن عُمَر عَنْ أسماء.

والظاهر أنَّه من رواية ابنه عبد الله بن عبد الله بن عُمَر، عَنْ أسماء، وإن كانت حدثت به ابن عُمَر

نفسه. وكذا جعل المِزيُّ في تهذيب الكمال الراوي عَنْها عبد الله بن عبد الله بن عُمَر(٥٢).

تخريجه

أخرجه أبو داوُد في الطهارة، باب السِّواك، (٤٨)، ولَفظُهُ: حَدَّثَنا مُحَمَّدُ بْنُ عَوْفٍ الطَّائِيُّ حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ خَالِدٍ حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ إِسْحَقَ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَقَالَ: قُلْتُ أَرَأَيْتَ تَوَضُّؤَ ابْنِ عُمَرَ لِكُلِّ صَلَاةٍ طَاهِرًا وَغَيْرَ طَاهِرٍ عَمَّ ذَاكَ فَقَالَ حَدَّثَتْنِيهِ أَسْمَاء بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ أَنَّ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ حَدَّثَهَا أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أُمِرَ بِالْوُضُوءِ لِكُلِّ صَلَاةٍ طَاهِرًا وَغَيْرَ طَاهِرٍ فَلَمَّا شَقَّ ذَلِكَ عَلَيْهِ أُمِرَ بِالسِّوَاكِ لِكُلِّ صَلَاةٍ فَكَانَ ابْنُ عُمَرَ يَرَى أَنَّ بِهِ قُوَّةً فَكَانَ لا يَدَعُ الْوُضُوءَ لِكُلِّ صَلاة.

قَالَ أَبو دَاوُد: إِبْرَاهِيمُ بْنُ سَعْدٍ رَوَاهُ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ إِسْحَقَ قَالَ عُبَيْدُ اللَّهِ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ.

ومن طريق مُحَمَّد بْنُ إِسْحَقَ، به أخرجه الإمامُ أحمد في مسنده (٢١٩٦٠)، وابن خزيمة في صحيحه(١٥، ١٣٨)، والحاكم في المستدرك (٥٥٦)، والدارميُّ (٦٦٢)، والطَّحاويُّ في معاني الآثار(٢١٨)، والبيهقيُّ في الكبرى(١٥٨)، والمزيُّ في تهذيب الكمال(١٤/٤٣٨)، وعند الإمام أحمد، والحاكم وابن خزيمةوالدارميُّ من حديث "عُبيد الله بن عبد الله بن عُمَر".

(٥٢) انظر: تهذيب الكمال (٣٥/١٢٥).

دراسة إسناده

● مُحَمَّد بْنُ عَوْفٍ الطَّائِيُّ: وهُو، مُحَمَّد بْنُ عَوْفِ بن سُفيان الطَّائِيُّ، أبو جَعْفَر الحِمْصِيُّ.

وثَّقه النَّسائيُّ، ومَسْلَمةُ بن قاسم، وذكره ابن حِبَّان في الثقات، وقال: "كان صاحب حديث يحفظ"، وقال أبوحاتم: صَدُوقٌ، وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ حافظٌ، من الحادية عشرة (٥٣).

● أَحْمَدُ بْنُ خَالِدٍ: وهُو، أَحْمَدُ بْنُ خَالِدِ بن مُوسى الوَهْبيُّ الكِنْدِيُّ أبوسعيد الحِمْصِيُّ.

وثَّقهُ يحيى بن معين، والذَّهبيُّ، وقال الدَّارقُطنيُّ: لا بأسَ به، وذكره ابن حِبَّان في الثِّقات، وقال الحافِظُ في التقريب: صَدُوقٌ من التاسعة(٥٤).

● مُحَمَّد بْنُ إِسْحَقَ: مُدلِّسٌ مشهُورٌ صدُوقٌ، ورُمِي بالقَدَر، سبق برقم (٧).

● مُحَمَّدُ بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ: وهُو، مُحَمَّد بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ بن مُنْقذ الأنصاريُّ المدنيُّ. أثنى عليه الإمامُ مالك، ووثَّقهُ يَحْيَى بنُ مَعِين، وأبوحَاتِم، والنَّسائيُّ، وابن الجوزيِّ، وذكره ابن حِبَّان في الثِّقات

(٥٣) انظر: الجرح والتعديل(٨/٥٢)، والثقات لابن حبان (٩/١٤٣)، وتهذيب الكمال (٢٦/٢٣٦)، والتقريب (٦٢٠٢).

(٥٤) انظر: الجرح والتعديل(٢/٤٩)، والثقات لابن حبان(٨/٦)، تهذيب الكمال (١/٢٩٩)، والسير (٩/٥٣٩)، والتهذيب (١/٢٦)، والتقريب(٣٠).

وقال ابن عَبْد البَر: "كان ثقةً مأموناً على ماجاء به، حُجَّةً فيما نَقل، سكن المدينة، ومات بها..."، وقال الذَّهبيُّ: "وهوإمامٌ مُجْمَعٌ على ثقته"، وقال الحَافِظُ في التقريب: "ثِّقةٌ فقيهٌ، من الرَّابعة"(٥٥).

● عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَر: هو: عَبْدُ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ بن الخطَّاب القُرَشيُّ العَدَويُّ، أبو عبد الرَّحمن المَدَنِيُّ.

إمامٌ حَافِظٌ ثِقةٌ، وثَّقه وكيع بن الجرَّاح، وأبوزُرَعة، والنَّسائيُّ، وابن سعد، وذكره ابن حبَّان في الثقات.وقال الحافِظُ في التقريب: "كان وصِيَّ أبيه، ثِقةٌ من الثالثة"(٥٦).

● عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عُمَر: وهُو أحد المُكثرين من الصَّحَابة والعبادلة، سبق برقم(٧).

● أَسْمَاءُ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ: وهِي، أَسْمَاءُ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ القُرَشِيَّة العَدوِيَّة.

ذكرها أبونعيم الأصبهانيُّ في معرفة الصحابة، وذكرها ابن حبَّان في الثِّقات.

وقال الحافِظُ في التهذيب: "ذكرها ابن حِبَّان وابن مندة في الصَّحَابة".

(٥٥) انظر: الجرح والتعديل(٨/١٢٣)، وتهذيب الكمال (٢٦/٦٠٧)، والمنتظم (٧/٢١٩)، والسير (٥/١٨٧)، والتقريب (٦٣٨١)..

(٥٦) انظر: الجرح والتعديل (٥/٩٠)، وطبقات ابن سعد(٥/٢٠١)، والثقات لابن حبان(٥/٦)، وتهذيب الكمال(١٥/١٨٠)، والتقريب(٣٤١٧).

وقال في التقريب: "يُقالُ لها صُحبة"(٥٧).

● عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ: وهُو، عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ الرَّاهِب الأَنصاريُّ، لهُ رؤية، وأبوهُ حَنْظَلَة غسيلُ الملائكة، غَسَلَتْهُ الملائكةُ يومَ أُحُدٍ، وقُتِل عبد الله يوم الحَرَّة سنة(٦٣)(٥٨).

درجة الحديث

إسنادُهُ حسنٌ، أَحْمَدُ بْنُ خَالِدٍ بن مُوسى الوَهْبيُّ، صَدُوقٌ، ومُحَمَّدُ بْنُ إِسْحَقَ المُطَّلِبيُّ، مُدلِّسٌ، لكنَّه صرح بالسَّماع في رواية الإمام أحمد، والحاكم وابن خزيمة، وصححه الحاكم على شرط مُسْلِم، ووافقه الذَّهبيُّ.

١١- حديثُ ابن عُمَر عَنْ أَسْمَاءَ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّاب عَنْعَبْدَ اللَّه بْنَ حَنْظَلَةَ أَنَّ رَسُولَ اللَّه صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ:" لَوْلاَ أَنْ أَشُقَّ عَلَى أُمَّتِي

(٥٧) انظر: معرفة الصحابة(٣٧٧٦)، والثقات لابن حبان (٣/٢٤)، وتهذيب الكمال (٣٥/١٢٥) . والتهذيب (١٢/٣٩٧) ، والتقريب (٨٥٢٦). وأسماء هذه أُختلف في صحبتها، فإن ثبت فهذا الحديث لا يدخل ضمن البحث، ولعل ذلك لم يثبت عند المصنِّف لذا عدَّه من رواية الصحابة عن التَّابعين عن الصَّحابة، والله أعلم.

(٥٨) انظر: أسد الغابة (٧/١٣)، وتهذيب الكمال (١٤/٤٣٦)، والسير(٣/٣٢١)، والإصابة (٤/٥٨).

لأَمَرْتُهُمْ بِالسِّوَاكِ عِنْدَ كُلِّ صَلاَةٍ ".رواه الخطيبُ فيه[٥٩].

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابعِين. كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٦٩)، من طريق يَعْقُوب بن سُفْيان، عَنْ أبي النَّضر الفراديسيِّ، عَنْ سَعِيد بن يَحيى اللَّخميِّ، عَنْ مُحَمَّد بْنُ إِسْحَقَ عَنْ مُحَمَّد بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَر، عَنْ ابْنِ عُمَر، عَنْ أَسْمَاءَ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ، عَنْ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ.

ومن طريق مُحَمَّد بن إسحاق به، أخرجه الإمامُ أحمد في مسنده (٢١٩٦٠)، وابن خزيمة في صحيحه(١٥، ١٣٨)، والحاكمُ في المستدرك (٥٥٦)، والدارميُّ(٦٦٢)، والطَّحاويُّ في معاني الآثار(٢١٨)، والبيهقيُّ في الكبرى(١٥٨).

دراسة إسناده

● يَعْقُوب بن سُفْيان: وهُو، يَعْقُوب بن سُفْيان بن جُوَان الفاسيُّ، أبويُوسُف الفَسَويُّ، صَاحب كتاب" المعرفة والتأريخ".

قال النَّسائيُّ، ومَسْلَمَةُ بن قاسم: "لا بأسَ به"، وذكره ابنُ حِبَّان في الثِّقات، وقال: " كان ممن جمع وصَنَّف وأكثرَ، مع الورع والنُّسك والصَّلابة في السُّنَّة".

وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ حافِظٌ من الحادية عشرة[٦٠].

● أَبو النَّضر الفراديسيِّ: وهُو، إِسْحَاق بنُ إِبْراهِيم بن يَزِيد القُرَشِيُّ، أبو النَّضْر الدِّمشقِيُّ الفَرَادِيسيُّ، مولى عُمَر بن عبد العزيز.

وثَّقه أبوحاتِم، وأبوزُرْعَة، والدَّارقُطنِيُّ. وأبومُسْهِر، وجماعة[٦١].

● سَعِيد بن يَحيى اللَّخميِّ: وهُو، سَعِيد بن يَحيى بن صالح اللَّخميِّ. أبو يحيى الكُوفيُّ، نزيل دِمَشْق، لقبه سَعْدَان.

قال أبوحاتِم: " محلُّه الصِّدْقُ"، وقال ابن حِبَّان: " ثِقةٌ، مأمُونٌ، مُستقيم الأمرِ في الحديثِ"، وقال الدَّارقُطنيُّ: " لا بأسَ به".

وقال الحافِظُ في التقريب: صدوقٌ وسطٌ...من التَّاسعة[٦٢].

● مُحَمَّد بْنُ إِسْحَقَ: صدوق يُدلِّس، ورُمِيَ بالتشيع والقَدَر، سبق برقم (٧).

● مُحَمَّد بْنِ يَحْيَى بْنِ حَبَّانَ: ابن مُنْقذ

---

(٥٩) يعني: في كتابه "رِواية الصحابة عَنِ التَّابعِين".

(٦٠) انظر: الثقات لابن حبان (٢٨٧/٩)، وتهذيب الكمال (٣٢٤/٣٢)، والسير (١٨٠/١٣)، والتهذيب (٣٨٥/١١)، والتقريب (٧٨١٧).

(٦١) انظر: الجرح والتعديل(٢٠٨/٢)، وتهذيب الكمال (٣٨٩/٢)، والتهذيب(٢١٩/١).

(٦٢) انظر: الجرح والتعديل(٧٤/٤)، والثقات لابن حبان (٣٧٤/٦)، وتهذيب الكمال(١٠٦/١١)، والتقريب (٢٤١٦).

الأنصاريُّ المدنيُّ، ثقةٌ فقيهٌ، سبق برقم(١٠).

● عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَر: وهُو، عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَر بن الخَطَّاب القُرَشِيُّ العَدَوِيُّ أبوبكر المدنيُّ.

إمامٌ حافِظٌ ثقةٌ، من كِبار التَّابعين، وثَّقه ابن سعد، وأبوزُرْعَة، والنَّسائيُّ، والعِجْلِيُّ

وجماعة، وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ من الثالثة[٦٣].

● ابن عُمَر: وهُو، عبد الله بن عُمَر بن الخطاب العدويُّ، سبق برقم (٦).

● أَسْمَاءَ بِنْتُ زَيْدِ بْنِ الْخَطَّابِ: أُختُلِف في صحبتها، سبقت برقم (١٠).

● عَبْدَ اللَّهِ بْنَ حَنْظَلَةَ بْنِ أَبِي عَامِرٍ: صحابيٌّ جليلٌ سبق برقم (١٠).

درجة الحديث

إسنادُهُ حسنٌ، وابن إسحاق صرح بالسَّماع في رواية الإمام أحمد، والحاكم وابن خزيمة، وصححه الحاكم ووافقه الذَّهبيُّ.

واختلف على ابن إسحاق في اسم عُبيد الله بن عبد الله بن عُمَر، ولا يضر هذا، فكلاهم ثقةٌ، كما سبق، والله أعلم.

(٦٣)انظر: طبقات ابن سعد (٢٠٢/٥)، والجرح والتعديل (٣٢٠/٥)، وتهذيب الكمال (٧٧/١٩)، والتقريب (٤٣١٠).

١٢- حَدِيثُ سُلَيْمَانُ بْنُ صُرَدٍ.عَنْ نَافِعِ بْنِ جُبَيْرُ بْنُ مُطْعِمٍ،عَنْ أَبِيه،قَالَ: تَذَاكَرُوا غُسْلَ الجَنَابَةِ عِنْدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ،فَقَالَ:" أَمَّا أَنَا فَأُفِيضُ عَلَى رَأْسِي ثَلاَثًا".

الحديثُ رواه الخطيبُ، وهو متفق عليه من رواية سُلَيْمَانُ عَنْ جُبَيْر، ليس فيه نافِع[٦٤].

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٥٥)، من طريق ابن عُقدة، عَنْ أبي مسعود عاصِم بن عُبيد الله الكاهِليِّ، ..... [٦٥].ابن مُطْعِمٍ، عَنْ أَبِيه، فذكره.

دراسة إسناده

● ابن عُقْدَة: وهُو، أحمد بن مُحَمَّد بن سعيد بن عُقْدَة، أبوالعَبَّاس الهَمْدَانيُّ.

قال الدَّارقُطنيُّ: " لم يكن في الدِّين بالقويِّ"، وضعَّفه الحافظُ الذَّهبيُّ[٦٦].

(٦٤) أخرجه البُخاريُّ في الغسل، باب مَنْ أفاض على رأسه ثلاثاً (٢٥٤)، ومُسْلِم في الطهارة، باب استحباب إفاضة الماء على الرأس وغيره ثلاثاً (٧٤٠).

(٦٥) بياض في الأصل، قَالَ محقق كتاب نزهة السَّامعين: " كأن الإسناد فيه سقط، فلا ذكر لنافع بن جبير فيه، فإن ابن عقدة متأخر فكيف يروي عَنْ جبير بن مطعم الصحابيِّ بواسطة رجل فقط.

(٦٦) انظر: الكامل (٣٣٨/١)، والميزان (١٣٨/١)، والسير (٣٤٠/١٥).

● أبو مسعود عاصم بن عُبيد الله الكاهِليّ:

لم أقف على ترجمته.

● سُلَيْمَانُ بْنُ صُرَدٍ: هُو، سُلَيْمَانُ بْنُ صُرَدِ بن الجَوْن الخُزاعِيُّ، أبومُطَرِّف الكُوفيُّ، صحابيٌّ جليلٌ، شهِد مع عليٍّ صِفِّين، قُتِل مُطالباً بدم الحُسين، رضِي الله عنه، بموضع يُقال له: عَيْن الوَرْدَة، بين حران ونصيبين، سنة(٦٥) [٦٧].

● ابنُ مُطْعِمٍ: وهُو، نافِع بن جُبير بن مُطْعِم بن عَدِيِّ بن نَوْفَل القُرَشِيُّ النَّوْفَليُّ، أبومُحَمَّد المدنيُّ.

وثَّقه ابن سعد، وأبوزُرْعَة، والعِجْلِيُّ، وابن خِراش، وذكره ابن حِبَّان في الثقات.

وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ فاضلٌ، من الثالثة [٦٨].

● أَبوه: جُبير بن مُطْعِم بن عَدِيِّ بن نَوْفَل القُرَشِيُّ النَّوْفَليُّ، صحابيٌّ عارف بالأنساب، قدم على النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم في فداء أسارى بدر، وهو مُشركٌ، ثم أسلم بعد ذلك، مات بالمدينة سنة(٥٩) [٦٩].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ، أحمد بن مُحَمَّد بن سعيد بن عُقدة ضعيفُ الحديث، وأبو مسعُود الكاهِليُّ، لم أجد له ترجمة.

١٣- حَدِيثُ أَبِي الطُّفَيل،عَنْ بَكْرِ بن قِرْواش،عَنْ سَعْدِ بنِ أَبِي وَقَّاص،قَالَ: قَالَ رسُولُ الله صلى اللهُ عليه وسلم:" شَيْطانُ الرَّدْهَةِ يَحْتَدِرُهُ رَجُلٌ مِنْ بُجَيْلَة[٧٠] " الحديثُ رواه أبويعلى المَوْصليُّ في مسنده، قَالَ صَاحِبُ الميزان: " بَكْرُ بنُ قِرْواش لايُعرف، والحَدِيثُ مُنْكَرٌ ".

تخريجه

أخرجه أبويعلى الموصليُّ في مسنده (٧٥٣)، من طريق زُهير بن حرب، عَنْ يحيى بن أبي بُكير، عَنْ سُفيان بن عُيينة، عَنْ العلاء بن أبي العبَّاس، عَنْ أَبِي الطُّفيل، عَنْ بَكْرِ بن قِرْواش، عَنْ سعد بن أبي وقاص، رضي اللهُ عَنْه مرفوعاً، ولفظُهُ: " شَيْطانُ رَدْهَةٍ يَحْدُرُهُ رَجُلٌ مِنْ بُجَيْلَة، يُقَالُ لَهُ: الأَشْهَبُ، أَوِ ابْنُ الأَشْهَبِ، عَلامَةٌ فِي قَوْمٍ ظَلَمَةٍ".

ومن طريق سُفيان بن عُيينة به، أخرجه أيضاً أبويعلى الموصليُّ (٧٨٤)، والإمام أحمد في المسند(١٥٥١)، والحميديُّ في مسنده أيضاً(٧٤)،

---

(٦٧) انظر: أسد الغابة (٥٢٢/٢)، وتهذيب الكمال (٤٥٤/١١)، والسير (٣٩٤/٣)، والإصابة (١٢٧/٣).

(٦٨) انظر: طبقات ابن سعد (٢٠٥/٥)، والثقات لابن حبان (٤٦٦/٥)، وتهذيب الكمال (٢٧٢/٢٩)، والسير (٥٤١/٤)، والتقريب (٧٠٧٢).

(٦٩) انظر: أسد الغابة (٣٩٧/١)، وتهذيب الكمال (٥٠٦/٤)، والسير (٩٥/٣)، والإصابة (٢٣٦/١).

(٧٠) شَيْطانُ الرَّدْهَةِ: الرَّدْهَة، هي: الحَيَّة، قَالَ الزمخشريُّ: هو الحَيَّة، والرَّدْهَة، مُستنقع في الجبل، وجمعها: رِداه. انظر: الفائق (٢٧٤/٢)، والنهاية في غريب الحديث (٢١٦/٢)، و يَحْتَدِرُهُ: أيَ: يسقطه. انظر: لسان العرب. (١٩٤/٥)، مادة (ردن)، وفيض القدير (٢٢٤/٤).

وابن أبي شيبة في المصنف (٣٨٩١٧)، وابن أبي عاصم في السنة (٩٢٠)، والبزار كما في كشف الأسار (١٨٥٤)، وابن عديٍّ في الكامل(٢/١٩٥)، والنسويُّ في المعرفة والتأريخ (٣/٤٠٦)، والعقيليُّ في الضعفاء الكبير(١/١٥١)، والضياء في المختارة (٩٤٠)، والحاكم في المستدرك (٨٥٨٨)، وصححه، وتعقَّبه الذَّهبيُّ بقوله: " ما أبعده من الصحة وأنكره ".

وقَالَ البزَّارُ: " لا نعلمه عَنْ النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم إلاَّ بهذا الإسناد ".

دراسة إسناده

● زُهير بن حَرْب: هُو، أبو خَيْثَمَة زُهير حَرْب بن شدَّاد الحَرَشِيّ، أبو خَيْثَمَة النَّسائيُّ.

وثَّقه يحيى بن معين، والنَّسائيُّ، والخطيب البغداديُّ، وجماعة.

وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ ثبتٌ... من العاشرة[٧١].

● يحيى بن أبي بُكَيْر: واسمه: نَسْر، ويُقال: بَشِير، ابن أَسيد العَبْديُّ القَيْسِيُّ، أبو زكريا الكِرْمانيُّ، كُوفيُّ الأصل نزل بغداد.

أثنى عليه الإمامُ أحمد، وقال: " كان كَيِّساً "، ووثَّقه يحيى بن معين، وعليُّ بن المدينيّ، والعِجْليُّ، وذكره ابن حِبَّان في الثِّقات، وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ من التاسعة[٧٢].

● سُفْيانُ بن عُيينة: هو سُفْيانُ بن عُيينة بن أبي عِمْرَان المكيُّ. واسمه: مَيْمُون الهلاليُّ، أبو مُحَمَّد الكُوفيُّ.

وهو إمامٌ حافظٌ حُجَّةٌ معروفٌ، وثَّقه أبوحاتم، ويحيى بن معين، وجماعة.

وقال الإمام الشَّافعي: " لولا مالك وسُفيان لذهب عِلمُ الحجاز"، وقال الذَّهبيُّ: " وكان إماماً حُجَّةً حافظاً، واسع العلم، كبير القدر".

قال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ حافظٌ، فقيهٌ إمامٌ حُجَّةٌ، إلا أنَّه تغيربأخرة، وربما دلَّس، لكنه عَنْ الثقات، من رؤوس الطَّبقة الثَّامِنةِ[٧٣].

● العَلاءُ بن أبي العَبَّاس: واسمه: السَّائب بنُ فَرُّوخ، أبو العَبَّاس الشَّاعِر المكيُّ.

وثَّقه الإمامُ أحمد، والنَّسائيُّ، ويحيى بن معين، ومُسلم، وقال الحافِظُ في التقريب: ثِقةٌ من من الثالثة[٧٤].

---

(٧١) انظر: تأريخ بغداد(٨/٤٨٤)، وتهذيب الكمال (٩/٤٠٢)، والسير (١١/٤٨٩)، وتذكرة الحفاظ (٢/٤٣٧)، والتقريب (٢٠٤٢).

(٧٢) انظر: الثقات لابن حبان(٩/٢٥٧)، وتهذيب الكمال (٣١/٢٤٥)، والثقات للعجلي (٢/٣٤٨)، والسير (٩/٤٩٧)، والتقريب (٧٥١٦).

(٧٣) انظر: طبقات ابن سعد(٥/٤٩٧)، والجرح والتعديل (٤/٢٢٢) وتهذيب الكمال (١١/١٧٧)، والسير (٨/٤٠٠)، وتذكرة الحفاظ (١/٢٦٢)، والتقريب. (٢٤٥١).

(٧٤) انظر: الجرح والتعديل(٦/٣٥٦)، وتهذيب الكمال (١٠/١٩٠)، والتقريب (٢١٩٩).

• أَبـو الطُّفيـل: وهُو، أبـو الطُفيل. عَـامِر بـن واثلـة بـن عبـد الله بـن عَمْـرو اللَّيثـيُّ.... وُلِـد عـام أُحُدٍ، ورأى النَّبيَّ صلى الله عليه وسلم....وهو آخر من مـات مـن الـصَّحَابة، مات سـنة(١٠٧)، وقيـل غـير ذلك[٧٥].

• بَكْرُ بنُ قِرْواش: وهُو، بَكْرُ بنُ قِرْواش، قَالَ البخاريُّ: فيه نظرٌ، وقَالَ الذَّهبيُّ: لا يعرف وحديثه مُنكر[٧٦].

• سَعْد بـن أبـي وقـاص: وهُو، سَعْد بـن أبـي وقاص، مالك بن وُهيب...الزُّهريُّ...أحدُ العشرة، وأول مَنْ رمى بسهم في سبيل الله ومناقبه كثيرة، مات بالعقيق سـنة (٥٥)، وهـو آخـر العشـرة المشهود لهـم بالجَنَّة وفاة[٧٧].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ، بَكْرُ بنُ قِرْواش مُنكرُ الحديثِ، قال ابـن عـديٍّ: " هـذا الحـديثُ لا يُعـرف إلاَّ ببكر بن قِرواش عن سعد، وبكر بن قِرواش ما أقل ماله مـن الرِّوايـات..."، وقَـالَ الـذَّهبيُّ: لا يُعـرف والحـديثُ منكرٌ.

وضعَّفه الألبانيُّ في ظلال الجنة (٢/٤٣٤)، وفي السلسلة الضعيفة (٣٧٥٠).

١٤- حديثُ أبي هُريرة،عَنْ أُمّ عبد الله بـن أَبي ذئاب،عَنْ أُمِّ سَلَمَةَ،سَمِعتْ رَسُولَ الله صـلى الله عليه وسلم يَقُولُ:" مَا ابْتَلى اللهُ عَبْداً بِبَلاءٍ،وَهُوَ عَلى طَرِيقَةٍ يَكْرَهُها إلاَّ جَعَلَ اللهُ ذَلِكَ الدَّاءَ لَهُ كَفَارةً ".

أخرجـه ابـن أبـي الـدنيا في كتـاب المـرض والكفارات، من طريق الخطيب.

تخريجه

أخرجـه ابـن أبـي الـدنيا في كتـاب المـرض والكفارات، كما في الترغيب والترهيب (٤٩٨٣)، من طريق يعقُوب بن عُبيد، عن هِشام بن عمَّار، عن يحيى بـن حمـزة، عن الحكـم بـن عبـد الله، عـن المطَّلِـب ابـن حَنْطب المخزوميِّ، عن أبي هُريرة رضي الله عَنْه، عن أُمِّ عبد الله بن أبي ذئاب، عن أُمِّ سَلَمَة رضي الله عَنْها.

و أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَـنِ التَّابِعِين، كمـا في " نزهـة السَّامعين"، (ص: ٧٩)، من طريق يحيى بن حمزة به.

دراسة إسناده

• يعقُوب بن عُبيد: وهُو، يعقُوب بـن عُبيد بن أبي مُوسى النَّهرتيريُّ، أبويُوسُف البغداديُّ.

قَـالَ ابـنُ أبـي حـاتم: سمـع منـه أبي، وهـو

---

(٧٥) انظـر: أسـد الغابـة (٦/١٩١)، وتهـذيب الكمـال (١٤/٧٩)، والسير (٣/٤٦٧)، والإصابة(٨/١١٠)..

(٧٦) انظر: التـأريخ الكبير (٢/٨٠)، والكامـل (٢/١٩٥)، والميزان(١/٣٤٧).

(٧٧) انظـر: أسـد الغابـة (٢/٤٣٣)، وتهـذيب الكمـال (١٠/٣٠٩)، والسير (١/٩٢)، والإصابة(٤/١٦٠).

صَدُوقٌ[٧٨].

● هِشَامُ بنُ عَمَّار: هو هِشَامُ بنُ عَمَّار بنُ نُصَيْر بنُ مَيْسَرة بنُ أبان السُّلميُّ، أبو الوليد الدِّمشقيُّ، وثَّقه يحيى بن معين، والعجليُّ، وقال أبوحاتم: صَدُوقٌ، لَمَّا كَبَر تغَّير، وقال الدَّارقُطنيُّ: صدوقٌ كبير المَحل، وقال النَّسائيُّ: لا بأسَ به، وقال الحافظُ: صَدُوقٌ مُقرئٌ، كبرٌ فصار يتلقَّن فحديثه القديم أصح، من العاشرة[٧٩].

● يحيى بن حمزة: وهُو، يحيى بن حمزة بن واقد الحَضْرَميُّ، أبو عبد الرَّحمن الدِّمشقيُّ القاضي.

قال الإمامُ أحمد: "ليس به بأسٌ"، وقال أوحاتم: كان صدُوقاً، ووثَّقه يحيى بن معين، والعَلابيُّ، ودُحَيْم، وأبوداود، والنَّسائيُّ، ويعقُوب بن شيبة، وجماعة.

وقال الحافظُ في التقريب: ثقةٌ رُمِيَ بالقَدَر، من الثامنة[٨٠].

● الحكم بن عبد الله: وهُو، الحكم بن عبد الله بن سعد بن عبد الله، أبو عبد الله الأيليُّ، مولى الحارث بن الحكم بن أبي العاص.

قَال الإمامُ أحمد: أحاديثُهُ كلها موضوعةٌ، وقَالَ البخاريُّ: تركوه، وقَال أبوحاتم، والدَّارقُطنيُّ، والنَّسائيُّ: متروكُ الحديثِ، وقَال الإمامُ مُسْلِم: مُنكرُ الحديثِ. وتركه ابن المبارك، وضعَّفه أبو زُرعة ويحيى بن معين وجماعة[٨١].

● المُطَّلِب بن حَنْطَب المخزوميِّ: وهُو، المطَّلِب بن عبد الله بن عبد المُطَّلِب بن حَنْطَب بن الحارث المخزوميِّ.

وثَّقه أبو زُرعة، والدَّارقُطنيُّ، ويعقُوب بن عبد الله، وجماعة[٨٢].

● أبو هُريرة رضي الله عَنْه: هُو الصحابيُّ الجليل، أبو هُريرة الدَّوسيُّ اليمانيُّ، سيد الحُفاظ الأثبات، اختلف في اسمه واسم أبيه...مات سنة (٥٨) وقيل غير ذلك[٨٣].

● أُمُّ عبد الله بن أبي ذئاب: مجهولة، لم أقف

---

(٧٨) انظر: الجرح والتعديل (٢١٠/٩)، وتأريخ بغداد (٢٨٠/١٤)، والأنساب (١٧٢/١٢)، والسر (٣٣٨/١٢).

(٧٩) انظر: الثِّقات للعجلي (٣٣/٢)، والجرح والتعديل (٦٦/٩)، وتهذيب الكمال (٢٤٢/٣٠)، والسير (٤٢٠/١١)، والتقريب (٧٣٠٣).

(٨٠) انظر: الجرح والتعديل (١٣٦/٩)، وتهذيب الكمال (٢٧٨/٣١)، والسير (٣٥٤/٨)، والتهذيب (٢٠٠/١١).

(٨١) انظر: الجرح والتعديل (١٢١/٣)، والتأريخ الكبير (٣٣٠/٢)، والضعفاء الصغير (٧١)، والكامل (٤٧٨/٢)، والضعفاء والمتروكين للنَّسائي (١٢٢)، والمجروحين (٢٤٨/١).

(٨٢) انظر: الجرح والتعديل (٣٥٩/٨)، وتهذيب الكمال (٨١٤/٢٨)، والسير (٣١٧/٥)، والتهذيب (١٧٨/١٠).

(٨٣) انظر: أسد الغابة(٤٧٥/٣)، وتهذيب الكمال (٣٦٦/٣٤)، والسير (٥٧٨/٢)، والإصابة (١٩٩/٧).

على ترجمتها.

● أُمُّ سَلَمَة: وهي، هِنْدُ بنت أبي أُمية بن المغيرة بن عبد الله بن عُمر بن مَخْزُوم، أُمُّ سَلَمة أُمّ المؤمنين تزوجها الرَّسُول صلى الله عليه وسلم بعد وفاة زوجها أبو سَلَمة، وتوفيت سنة(٦٢)، وقيل: غير ذلك[٨٤].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ جِدًّا، الحكم بن عبد الله الأيليُّ، متروكُ الحديثِ، كما سبق.

وفيه أيضاً أُمُّ عبد الله بن أبي ذئاب، وهي مجهولة، قال الحافظُ المنذريُّ في الترغيب (٤٩٨٣): "رواه ابن أبي الدنيا في كتاب المرض والكفارات، وأمُّ عبد الله ابنة أبي ذئاب لا أعرفها".

١٥- حديثُ ابن عُمَر عَنْ صَفِيةَ بنت أَبِي عُبيد،عَنْ حَفْصَة،عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "مَنْ لَمْ يُجْمِعِ الصَّوْمَ قَبْلَ الصُّبحِ فَلا صَوْمَ لَهُ".

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في "نزهة السَّامعين"، (ص: ٧٣)، من طريق مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ، عَنْ مُوسى بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن الحارِث، عَنْ الزُّهريِّ، عَنْ سَالِم، عَنْ ابن عُمَر، عَنْ صَفِيةَ بنت أَبِي عُبيد، عَنْ حَفْصَة مرفُوعاً.

دراسة إسناده

● مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ: وهو، مُحَمَّد بن عُمَربن واقد الأسْلَمِيُّ الواقِديُّ المَدَنيُّ القاضي، نزيل بغداد.

كَذَّبَهُ الإمامُ أحمد، وضعَّفه يحيى بن معين، وعليُّ بنُ المدينيُّ، وجماعة.

وقال البُخاريُّ: "متروكُ الحديثِ، تركهُ أحمد، وابنُ نُمَيْر، وابنُ المُبارك، وإسماعِيل بن زكريا"، وقال مُسلم، والنَّسائيُّ: متروكُ الحديثِ، وقال الحافِظُ في التقريب: متروكٌ مع سعة علمه، من التاسعة[٨٥].

● مُوسى بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن الحَارِث: وهُو، مُوسى بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن الحَارِث التَّيميُّ، أبو مُحَمَّد المدنيُّ.

قال أبو حاتم والنَّسائيُّ: "ضعيفُ الحديثِ، مُنكرُ الحديثِ..."، وقال أبو زُرعة: "مُنكرُ الحديثِ".وقال ابن معين: "ضعيفٌ الحديثِ، ليس بشيء، لا يُكتب حديثُهُ"، وقال البُخاريُّ: حديثُهُ مناكير، وضعَّفه الإمامُ أحمد، وجماعة.

وقال الحافِظُ في التقريب: مُنكرُ الحديثِ، من

---

(٨٤) انظر: أسد الغابة (٣١٢/٧)، وتهذيب الكمال (٣١٧/٣٥)، والسير (٢٠١/٢)، والإصابة (٢٠٣/٨).

(٨٥) انظر: الضعفاء الصغير (٣٣٤)، والضعفاء والمتروكين (٥٣١)، وتهذيب الكمال (١٨٠/٢٦)، والتقريب (٦١٧٥).

السادسة [٨٦].

● الزُّهريّ: وهو: ابن شِهاب الزُّهريُّ، متفقٌ على جلالته، سبق في الحديث رقم (٦).

● سَالِم: هُو سَالِم بن عبدالله بن عُمَرأحدُ الفُقهاء السَّبعة، سبق برقم(٦).

● ابن عُمَر: وهُو، عبد الله بن عُمَر بن الخطَّاب، أبوعبد الرَّحمن، سبق برقم (٦).

● صَفِيةُ بنت أَبي عُبيد: الثَّقفية، تابعيةٌ ثِقةٌ، ترجم لها برقم (٧).

● حَفْصَةُ: وهي، حَفْصَةُ بنت عُمَر بن الخطَّاب، أُمّ المؤمنين، رضِي اللهُ عنهما، وكانت من المُهاجرات الأُول، تُوفيت بالمدينة النبوية سنة(٤٥) [٨٧].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ جداً، فيه مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ، وهُو متروكُ الحديثِ كما سبق، وفيه أيضاً، مُوسى بن مُحَمَّد، أبو مُحَمَّد المدنيُّ، فهُو مُنكرُ الحديثِ.

لكن أصل الحديث صحيحٌ ثابتٌ من حديث حفصة رضي الله عَنْها، أخرجه أبوداود في الصيام، باب النية في الصوم (٢٤٥٤)، والترمذيُّ في الصوم، باب ما جاء لاصيام لمن لم يعزم من الليل (٧٣٠)، والنَّسائيُّ في الصيام، باب ذكر اختلاف الناقلين لخبر حفصة في ذلك (٢٣٣٣، ٢٣٣٤، ٢٣٣٥٠)، وابن ماجه في الصيام، باب ما جاء في فرض الصوم من الليل والخيار في الصيام (١٧٠٠)، والإمام أحمد (٢٦٤٥٧)، وابن خزيمة (١٩٣٣)، والبيهقيُّ في الكبرى (٧٩٠٧، ٧٩٠٨، ٧٩٠٩)، والدَّارقطنيُّ (٢١٨٧، ٢١٨٨، ٢١٨٩، ٢١٩٠)، والدارميّ (١٧٠٤)، والطحاويُّ في معاني الآثار(٣٠٩٦)، والبغويُّ في شرح السنة (١٧٤٤) وإسناده صحيح، انظر: البدر المنير (٥٦٠/٥)، وتلخيص الحبير (٧٧٨/٢)، والجامع الصغير (٩٠٢٠)، وصحيح الجامع (٦٥٣٨)، وإرواء الغليل (٩١٤).

١٦- حديثُ ابنِ عُمَر عَنْ صَفيةَ بنت أَبي عُبيد،عَنْ حَفْصَة،عَنِ النَّبيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:" لاَ يُحَرِّمُ مِن الرَّضَاعِ إلاَّ عَشْرَ رَضَعَاتٍ فَصَاعِداً ". رواهما الخطيبُ [٨٨] وفي إسنادهما مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ.

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعين، كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٢٣)، من طريق مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ، عن هِشام بن سعد، عن زيد بن أسلم، عن عِياض بن عبد الله، عَنْ

---

(٨٦) انظر: الجرح والتعديل(١٥٩/٨)، والضعفاء الصغير (١١٢)، والضعفاء والمتروكين للنسائي (٢٣٦)، وتهذيب الكمال (١٣٩/٢٩)، والتقريب (٧٠٠٦).

(٨٧) انظر: أسد الغابة(٧٤/٧)، وتهذيب الكمال (١٥٣/٣٥)، والسير(٢٢٧/٢)، والإصابة(٥١/٧٨).

(٨٨) يعْني: هذا الحديث والذي قبله.

عبد الله بن علقمة الغفواء، عن ابن عُمَر، عن صفية، عن حفصة أمّ المؤمنين، مرفوعاً.

وأخرجه ابن حبان في المجروحين (٢/ ٢٩٠)، والطبرانيُّ في الأوسط(٣٩٢٥)، والذّهبيُّ في الميزان(٦٦٢/٣)، من طريق هِشام بن سعد به.

دراسة إسناده

● مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ: متروكُ الحديث، سبق برقم (١٥).

● هِشام بن سعد: وهُو، هِشام بن سعد المدنيُّ، أبو عبَّاد أو أبو سعيد.

قال الإمام أحمد: "لم يكن هشام بن سعد بالحافِظ...ليس هو مُحْكم الحديث"، وقال أبو حاتم: "يُكتب حديثُهُ، ولا يُحتج به"، وقال ابن معين: "ليس بذاك القويّ"، وقال أبو زُرعة: شيخٌ محله الصِّدقُ، ووثّقه أبو داود، وقال: "أثبتُ النَّاسِ في زيد ابن أسلم".

وقال الحافِظُ في التقريب: صدوقٌ له أوهام، ورُمِيَ بالتشيع، من كبار السابعة [٨٩].

● زَيْد بن أَسْلَم: هُو، زَيْد بن أَسْلَم القُرَشيُّ العَدَوِيُّ، مولى عُمَر، أبو عبد الله المدنيُّ.

وهُو إمامٌ حافِظٌ، وثّقه الإمامُ أحمد، وأبو زُرعة، وأبو حاتِم، والنَّسائيُّ، وابنُ خِراش، وجماعة، وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ عالمٌ، وكان يُرسل، من الثالثة[٩٠].

● عِياض بن عبد الله: وهُو، عِياض بن عبد الله بن سَعْد بن أبي سَرْح القُرشيُّ العامريُّ المكيُّ. ثِقةٌ، وثّقه يحيى بن معين، والنَّسائيُّ، والعِجْليُّ، وذكره ابن حِبَّان في الثقات.

وقال الحافِظُ في التقريب: ثقةٌ من الثالثة [٩١].

● عبد الله بن علقمة الغفواء: وهُو، عبد الله بن علقمة الغفواء الخزاعيُّ، ذكره ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل، ولم يحك فيه جرحاً ولاتعديلاً [٩٢].

● ابن عُمَر: وهُو، عبد الله بن عُمَر بن الخطاب العدويُّ، سبق برقم (٦).

● صَفِيةَ: وهي: بنت أبي عُبيد بن مسعود الثَّقفية، تابعيةٌ ثِقةٌ، ترجم لها برقم (٧).

● حَفْصَةُ: وهي، حَفْصَةُ بنت عُمَر، أُمّ المؤمنين، سبق ترجمتها، برقم (١٥).

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ جداً، مُحَمَّد بن عُمَر الواقِديُّ، متروكُ الحديث، وعبد الله بن علقمة الغفواء الخزاعيُّ، لم يذكروه بجرح ولا تعديل.

---

(٨٩) انظر: الجرح والتعديل(٦٠/٩)، وتهذيب الكمال (٢٠٤/٣٠)، والسير (٣٤٤/٧)، والتقريب (٧٢٩٤).

(٩٠) انظر: الجرح والتعديل (٥٥٥/٣)، وتهذيب الكمال (١٢/١٠)، والسير (٣١٦/٥)، والتقريب (٢١١٧).

(٩١) انظر: الثقات لابن حبان(٢٦٤/٥)، وتهذيب الكمال (٥٦٧/٢٢)، والثقات للعجلي (١٩٨/٢)، والتقريب (٥٢٧٧).

(٩٢) انظر: الجرح والتعديل(١٢١/٥).

قَالَ الطَّبرانيُّ: " لمْ يَرْوِ هذا الحديث عَنْ زيد بن أسلم إلا هشام بن سعيد، تفرد به الواقديُّ ".

فهُو أيضاً مخالفٌ لحديث عائشة رضي الله عَنْها: " كَانَ فِيمَا أُنْزِلَ مِنْ الْقُرْآنِ عَشْرُ رَضَعَاتٍ مَعْلُومَاتٍ يُحَرِّمْنَ ثُمَّ نُسِخْنَ بِخَمْسٍ مَعْلُومَاتٍ فَتُوُفِّيَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُنَّ فِيمَا يُقْرَأُ مِنْ الْقُرْآنِ"(٩٣).

١٧- حَديثُ أنس،عَنْ وَقَّاص بن ربيعة،عَنْ أَبي ذَر،قَالَ: قَالَ رسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم،فيما يرويه عَنْ ربِّه عز وجل: " ابنُ آدَمَ إنْ دَنَوتَ مِني شِبْرًا دَنَوْتُ مِنْكَ ذِراعًا" الحديث.

تخريجه

أخرجه بنحوه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٦١)، من طريق عبد الله بن رشيد، عَنْ مُجَّاعَةُ بن الزُّبَيْر(٩٤)، عَنْ أبان، عَنْ أنس بن مالِك، عَنْ وَقَّاص بن ربيعة، عَنْ أبي ذر رضي الله عَنْه، مرفوعاً.

دراسة إسناده

● عبد الله بن رشيد: وهُو، عبد الله بن رشيد، أبو عبد الرَّحمن، من أهل جنديسابور.

وثَّقه أبو عوانة، وقَالَ ابن بَّان، والسَّمعانيُّ: "مُستقيمُ الحديثِ"(٩٥).

● مُجَّاعَةُ بن الزُّبَيْر: وهُو، مُجَاعَةُ بن الزُّبَيْر العتكيُّ الأزْدِيُّ، أبوعُبَيْدَة البَصْرِيُّ.

قَالَ الإمام أحمد: لم يكن به بأسٌ في نفسه، وقال ابن عديٍّ: " وهو ممن يحتمل، ويُكتب حديثه، وقال السَّمعانيُّ: مُستقيم الحديثِ، عن الثقات"(٩٦).

● أَبان: وهُو، أَبان بن أبي عَيَّاش: فَيْروز البَصْريُّ، أبو إسْمَاعيل العبديُّ.

قال الإمامُ أحمد: " متروكُ الحديثِ، تركَ النَّاسُ حديثهُ منذ دهرٍ من الدَّهر..."، وقال عَمرو بن عليٍّ: " متروكُ الحديثِ، كان يحيى وعبد الرَّحمن لا يُحدِّثان عنه".وقال يحيى بن معين، وأبو حاتم، والنَّسائيُّ: متروك الحديثِ.

وقال الحافظُ في التقريب: متروكٌ من الخامسة(٩٧).

---

(٩٣) أخرجه مُسْلِم في الرضاع، باب التحريم بخمس رضعات، (٣٥٩٧).

(٩٤) قَالَ محقق كتاب نزهة السَّامعين: مجاهد بن الزبير. هكذا قرأتها، ولم أجد له ترجمة. وهو خطأ بلا شك، إنَّما هو: مجاعة بن الزبير، وهو الذي يروي عَنْ عبد الله بن رشيد، كما في الثقات لابن حبان.

(٩٥) انظر: الثقات لابن حبان(٣٤٣/٨)، ومسند أبي عوانة (٤٨٦/٤)، والأنساب(٣١٨/٣).

(٩٦) انظر: الجرح والتعديل (٤٢٠/٨)، والكامل (١٧٤/٨)، والأنساب (٣١٨/٣)، والسير(١٩٦/٧).

(٩٧) انظر: الجرح والتعديل (٢٩٥/٢)، والضعفاء والمتروكين للنسائي (٢١). وتهذيب الكمال (١٩/٢) والتقريب (١٤٢).

● أنس بن مالِك: هو، أنس بن مالك بن النضر الأنصاريّ الخزرجيّ، خادم رسُول الله صلى الله عليه وسلم، خدمه عشر سنين، وروى عنه عِلماً جَمّاً، مات سنة (٩٣)، وقيل: غير ذلك[٩٨].

● وَقّاص بن ربيعة: وهُو، وَقّاص بن ربيعة العَنْسي، أبو رِشْدين الشاميُّ.

ذكره ابن حِبّان في الثِّقات، ووثّقه الذّهبيُّ، وقال الحافِظُ في التقريب: مقبولٌ من الرّابعة، وروايته عَنْ أبي ذرّ مُرسلة[٩٩].

● أبو ذَرّ: هو، أبوذرّ الغِفاريّ، الصحابيُّ المشهور، اسمه: جُنْدُب بن جُنادة، وقيل: غير ذلك، تقدم إسلامه وتأخرت هجرته...ومناقبه كثيرة، من نُجباء الصَّحَابة، ومن المفتين الكبار، مات سنة(٣٢)[١٠٠].

درجة الحديث

الحديثُ إسنادُهُ ضعيفٌ جِدّاً، أبان بن أبي عيّاش البصريُّ، متروكُ الحديثِ، ووَقّاص بن ربيعة الشّاميُّ، روايتُهُ عن أبي ذرّ مُرسلةٌ، كما سبق، فالحديث ضعّفه الحافِظُ العِراقيُّ، كما سيأتي.

وأصلُ الحديثِ صحيحٌ، من حديث أبي ذرّ وغيره، فأخرجه من حديثه، مُسْلِم (٢٦٨٧)، وابن ماجه(٣٨٢١)، والإمام أحمد (٢١٣٦٠، ٢١٤٨٨)، والحاكم (٧٦٢٤)، والطيالسيُّ (٤٦٤)، والبزار (٣٩٨٨)، والبيهقيُّ في شعب الإيمان(١٠٤٣، ٤٧٨٠، ٧٠٤٨)، والبغويُّ في شرح السنة (١٢٥٣) وغيرهم.

١٨- حَديثُ أَبي الطُّفيل،عَنْ عبد الملك ابن أَخي أَبي ذَرّ،أنَ رَسُولَ الله صلى الله عليه وسلَّم أَخبَرني:" أَنَّهُم لَنْ يُسَلَّطُوا على قتلي،ولَنْ يَفتِنُوني عَنْ دِيني " الحديث.

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعين، كما في " نزهة السَّامعين"، (ص: ٤٦)، من طريق الحُسين بن عيسى بن زيد بن عليٍّ بن الحُسين، عَنْ وهب بن عبد الله، عَنْ أبي الطُفيل، عَنْ عبد الملِك ابن أخي أبي ذرّ، عَنْ أبي ذرّ، مرفوعاً.

دراسة إسناده

● الحُسين بن عيسى بن زيد: وهُو، الحُسين بن عيسى بن زيد بن عليٍّ بن الحُسين بن علي بن أبي طالب، ذكره ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل، ولم يحك فيه جرحاً ولا تعديلاً[١٠١].

● وَهْب بن عبد الله: وهُو، وَهْب بن عبد الله

(٩٨) انظر: أسد الغابة(٤٣٣/٦)، وطبقات ابن سعد (١٧/٧)، والسير (٣٩٥/٣)، والإصابة(٧١/١).

(٩٩) انظر: طبقات ابن سعد(١٧/٧)، وأسد الغابة (٤٣٣/٦)، والسير (٣٩٥/٣)، والإصابة (٧١/١).

(١٠٠) انظر: أسد الغابة(١٠٦/٦)، وتهذيب الكمال (٢٩٤/٣٣)، والسير(٤٦/٢)، والإصابة(٦٠/٨).

(١٠١) انظر: الجرح والتعديل(٦١/٣).

بن أبي دُبيٍّ، الهُنَائيِّ الكُوفِيِّ، وقد يُنسب لجده.

وثَّقه يحيى بن معين، والعِجْلِيُّ، وقال الحافِظ في التقريب: ثقةٌ من الخامسة، وروايته عَنْ سَلْمان مُرسلة[١٠٢].

● أبو الطُّفيل: عامر بن واثلة، وهو آخر من مات من الصَّحَابة....سبق برقم (١٣).

● عبد المَلِك ابن أخي أبي ذرّ: لم أقف له على ترجمة.

● أبو ذرّ: هو، أبوذرّ الغِفاريِّ، الصحابيُّ المشهور، سبقت ترجمته برقم (١٧).

درجة الحديث

الحَدِيثُ إسنادُهُ ضعيفٌ، الحُسين بن عيسى الهاشميُّ، لم يُوثقه أحد، وعبد المَلِك ابن أخي أبي ذرّ، لم أقف له على ترجمة، والحديث ضعَّفه العراقيُّ، كما سيأتي.

١٩- حديثُ أَبِي أُمَامةَ، عَنْ عَنْبَسَةَ بْنِ أَبِي سُفْيَانَ،عَنْ أُمِّ حَبِيبَةَ سَمِعَتْ رسُولَ اللهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: "مَا مِن رجُلٍ مُسْلِمٍ يُحَافِظُ عَلَى أَرْبَعِ رَكعاتٍ قَبْلَ الظُهْرِ،وَأَرْبَعٍ بَعْدَها فَتَمسُهُ النَّارُ ".

تخريجه

أخرجه بنحوه النَّسائيُّ في الكبرى (١٤٧٠)، والطَّبرانيُّ في الكبير (٢٣/٢٣٤)، والخطيب البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في "نزهة السَّامعين"، (ص: ٤٩)، من طريق يعلى بن أُمَيَّة به، وعِنْد الطَّبرانيِّ عن صفوان بن يعلى، وليس لأبي أُمامة ذكرٌ في هذا الحديث، لعل ذلك وهم، والله أعلم.

وإسنادُهُ حسنٌ، انظر ما سبق برقم (٥).

وأصل الحديث صحيحٌ، أخرجه مُسْلِم وأصحاب السنن وغيرهم، انظره في رقم(٥).

٢٠- حَدِيثُ أَبِي الطُّفيل،عَنْ حَلاَّم بن جَزْل،عَنْ أَبِي ذَرّ مرفُوعاً:" النَّاسُ ثَلاثُ طَبَقاتٍ ".

الحديث.

روى هذه الأحاديث أيضاً الخطيبُ بأسانيد ضعيفة، فهذه عِشْرُون حديثاً من رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين عَنْ الصَّحَابة مرفوعة، ذكرتُها للفائدة، والله أعلم.

تخريجه

أخرجه الخطيبُ البغداديُّ في رواية الصَّحَابة عَنِ التَّابِعِين، كما في "نزهة السَّامعين"، (ص: ٣١)، من طريق سُفيان بن عُيَيْنَة، عَنْ العَلاء بن أبي العَبَّاس، عَنْ أبي الطُّفيل، عَنْ حَلاَّم بن جَزْل، عَنْ أبي ذرّ مرفوعاً.

وأخرجه ابن أبي حاتم في العلل (٢١٣٧)، من طريق إبراهيم بن بشار، عَنْ سُفيان بن عُيَيْنَة به، بنحوهِ.

---

(١٠٢) انظر: الثقات للعجلي(٢/٣٤٥)، وتهذيب الكمال (٣١/١٣١)، والتهذيب (١١/١٦٤)، (التقريب: ٧٤٧٨).

دراسة إسناده

• سُفيان بن عُيَيْنة: ثقةٌ حافظٌ، فقيهٌ إمامٌ حُجَّةٌ... سبق برقم (١٣).

• العَلاء بن أبي العَبَّاس: الشَّاعر المكيُّ، ثِقةٌ، سبق برقم (١٣).

• أبو الطُّفيل: وهُو، عامر بن واثلة، صحابيٌّ جليلٌ، سبق برقم (١٣).

• حَلاَّم بن جَزْل: وهُو، حَلاَّم بن جَزْل، يُقَالُ: حِلاَب ابن أخي أبي ذرّ، ذكره ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل، والبخاريُّ في التأريخ الكبير، ولم يذكرا فيه جرحاً ولا تعديلاً [١٠٣].

• أبو ذرّ: هو، أبو ذرّ الغِفاريِّ، الصحابيُّ المشهور، سبقت ترجمته برقم (١٧).

درجة الحديث

الحديثُ ضعيفٌ، حَلاَّم بن جَزْل، لم يذكروا فيه جرحاً ولا تعديلاً، وضعَّفه العراقيُّ، واللهُ أعلم.

وللحديثِ شاهدٌ من حديثِ أبي هريرة، أخرجه البخاريُّ في الرقاق، باب الحشر (٦٥٢٢)، ومُسْلِم، في الجنة ونعيمها، باب فناء الدنيا وبيان الحشر يوم القيامة (٢٨٦١)، والتِّرمذيُّ في صفة القيامة، باب ما جاء في العرض (٢٤٢٥)، والنَّسائيُّ في الجنائز، باب أرواح المؤمنين (٢٠٨٧)، والإمام أحمد (٨٦٤٧، ٨٧٥٥).

وشاهد آخر، من حديث أبي ذرّ الغفاريِّ، أخرجه الإمام أحمد (٢١٤٥٦)، والحاكم في المستدرك (٨٦٨٥)، والنَّسائيُّ في الكبرى (٢٢١٣)، وابن أبي حاتم في العلل (٢١٣٧، ٢١٦٢)، والطبرانيُّ في الأوسط (٥١٠٣)، والبزار، كما في البحر الزخار (٣٨٩١)، وأبو نُعيم الأصبهانيّ في تأريخ أصبهان (٣١٢/٢).

٢١- قَالَ الإمَامُ البُخَارِيُّ[١٠٤]: حَدَّثَنَا الْحُمَيْدِيُّ، حَدَّثَنَا الْوَلِيدُ قَالَ: حَدَّثَنِي ابْنُ جَابِرٍ قَالَ: حَدَّثَنِي عُمَيْرُ بْنُ هَانِئٍ أَنَّهُ سَمِعَ مُعَاوِيَةَ يَقُولُ: سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: " لاَ يَزَالُ مِنْ أُمَّتِي أُمَّةٌ قَائِمَةٌ بِأَمْرِ اللَّهِ لاَ يَضُرُّهُمْ مَنْ خَذَلَهُمْ وَلاَ مَنْ خَالَفَهُمْ حَتَّى يَأْتِيَهُمْ أَمْرُ اللَّهِ وَهُمْ عَلَى ذَلِكَ".

قَالَ عُمَيْرٌ: فَقَالَ مَالِكُ بْنُ يُخَامِرَ[١٠٥]: قَالَ

---

(١٠٣) انظر: الجرح والتعديل (٣٠٨/٣)، والتأريخ الكبير (١١٩/٣).

(١٠٤) هذا الحديث لم يذكره الحافظ العراقيُّ، ولعل سبب عدم ذكره الإختلاف في مالك بن يخامر، فعده البعض في الصحابة، والصحيح أنه تابعي كما سيأتي.

(١٠٥) هو: مالك بنُ يُخامِر، ويُقال: أَخامِر السَّكْسَكِيُّ الأَلهانِيُّ الحِمْصِيُّ. روى عن عبد الله بن السَّعديِّ، وعبد الله بن عمرو بن العاص، ومُعاذ بن جبل، و مُعاوية بن أبي سُفيان، وجماعة. وروى عنه جُبير بن نُفير، وخالد بن معدان، وعطاء الخُرسانيِّ، ومكحُول الشَّاميِّ، وجماعة.

أخرج حديثه الجماعة، سوى مُسلم، وثَّقه ابن سعد، والعِجليُّ، وذكره ابن حبان في الثقات، مات سنة (٧٠). =

مُعَاذٌ: وَهُمْ بِالشَّامِ، فَقَالَ مُعَاوِيَةُ: " هَذَا مَالِكٌ يَزْعُمُ أَنَّهُ سَمِعَ مُعَاذًا يَقُولُ: وَهُمْ بِالشَّامِ".

تخريجه

أخرجَهُ البُخارِيُّ في المناقب، باب (٢٨)، (٣٦٤١)، وفي التوحيد، باب" إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَنْ نَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ"، (٧٤٦٠).

ومن طريق ابن جابر، أخرجه الإمام أحمد (١٦٩٣٢)، وأبو يعلى (٧٣٨٣)، وأبو عوانة (٧٥٠١، ٧٥٠٢)، وأبو نُعيم في الحلية (١٥٨/٥)، واللالكائيُّ في شرح اعتقاد أهل السنة (١٦٥، ١٦٦)، وابن عساكر في تأريخ دمشق (٢٦٢/١، ٢٦٣)، والنسويُّ في المعرفة والتأريخ (٢٩٧/٢).

ومن طريق عبد الرَّحمن بن يزيد، أخرجه مسلم في الجهاد، باب قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق"، (٤٩٥٥). وليس فيه زيادة مَالِكُ بْنُ يُخَامِرَ.

ومن طُرُقٍ من حديث مُعاوية رضي الله عنه، أخرجه البخاريُّ في كتاب العلم، باب من يُرد الله به خيراً يُفقه في الدين(٧١)، وفي الاعتصام بالكتاب والسنة، باب قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق" (٧٣١٢).وفي مواضع كثيرة.

وأخرجه مسلم في الجهاد، باب قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق" (٤٩٥٦).وابن ماجه في المقدمة، باب إتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم (٨)، والإمام أحمد (١٦٨٤٩، ١٦٨٨١، ١٦٩١٢)، والطَّبرانيُّ في الكبير (٨٧٠)، أبو عوانة (٧٥٠٤، ٧٥٠٥)، وابن عساكر في تأريخ دمشق(٢٧٤/٢٩).وغيرهم.

كما صح أصل الحديث من حديث جماعة من الصَّحَابة رضي الله عنهم، منهم المُغيرة ابن

= وهو تابعيٌّ ثقةٌ، قال الحافظُ في التهذيب: " ذكره بعضهم في الصحابة، ولا يثبت، وأرسل عن النَّبيِّ صلى اللهُ عليه وسلم"، وقال في التقريب: "مُخضرمٌ"، ويُقال: لهُ صُحبة".

وقال العلامة ابن كثير بعد ذكره للحديث: " وهذا من باب رواية الأكابر عن الأصاغر، إلا أن يُقال له- أي مالك بن يُخامر- له صحبة، والصحيح أنه تابعيٌّ، وليس بصحابي، وكان من أخص أصحاب مُعاذ بن جبل رضي الله عنه، قال غير واحد: مات في هذه السنة- يعني سنة سبعين- وقيل: سنة اثنتين وسبعين، والله سبحانه وتعالى أعلم.

وقال الحافظ في الفتح: " وَمَالِك بْن يُخَامِر بِضَمِّ التَّحْتَانِيَّة بَعْدهَا مُعْجَمَة خَفِيفَة وَالْمِيم مَكْسُورَة وَهُوَ السَّكْسَكِيّ نَزَلَ حِمْص .وَمَا لَهُ فِي الْبُخَارِيّ سِوَى هَذَا الْحَدِيث.وَقَدْ أَغَادَهُ بِإِسْنَاده وَمَتْنه فِي التَّوْحِيد.وَهُوَ مِنْ كِبَار التَّابِعِينَ.وَقَدْ قِيلَ إِنَّ لَهُ صُحْبَة وَلاَ يَصِحّ ".

انظر: طبقات ابن سعد(٤٤١/٧)، والثقات للعجلي (٢٦٢/٢)، والثقات لابن حبان (٣٨٣/٥)، وتهذيب الكمال (١٦٧/٢٧)، والبداية والنهاية (١٣٤/١٢)، وفتح الباري (٦٣٤/٦)، والإصابة (٣٨/٦)، التهذيب (٢٥/١٠)، والتقريب (٦٤٥٦).

شعبة، وجابر بن عبد الله، وأبي هريرة، ومُعاوية بن قُرة عن أبيه، وثوبان مولى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وغيرهم.

فحديث المُغيرة بن شُعبة

أخرجه البُخاريُّ في المناقب، باب (٢٨)، (٣٦٤٠)، وفي التوحيد، باب قول الله تعالى: " إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَنْ نَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ"، (٧٤٥٩)، وفي الاعتصام بالكتاب والسنة، قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق (٧٣١١)، ومسلم في الجهاد، باب قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق (٤٩٥١).والإمام أحمد في المسند (١٨١٣٥، ١٨١٦٦)، وأبوعوانة (٧٥٠٨)، والدارميُّ (٢٤٣٦)، واللالكائيُّ في شرح اعتقاد أهل السنة(١٦٧)، والطَّبرانيُّ في الكبير (٩٥٩، ٩٦٠، ٩٦١، ٩٦٢).

وأما حديث جابر بن عبد الله

فأخرجه مُسلم، في الإيمان، باب نزول عيسى بن مريم...(٣٩٥)، وفي الجهاد، باب قول النبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق (٤٩٥٤)، والإمام أحمد (١٤٧٢٠، ١٥١٢٧)، وابن الجارود في المنتقى (١٠٣١)، وابن حبان (٦٨١٩)، وأبوعوانة (٧٥٠٠)، والبيهقيُّ في الكبرى (١٧٨٩٢، ١٨٦١٥)، وابن عساكر في تأريخ دمشق(١/٢٦٠)، والربعي المالكي في فضائل الشام (١٦، ١١٤).

وأما حديث أبي هُريرة

فأخرجه الإمامُ أحمد (٨٢٧٤، ٨٩٣٠)، وابن ماجه في المقدمة، باب اتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم (٧)، وأبويعلى (٦٤١٧)، وابن حبان (٦٨٣٥)، واسحاق بن راهويه في مسنده (٤٥٥)، والطَّبرانيُّ في الأوسط(٤٧)، وفي مسند الشاميين (١٥٦٣، ٢٤٩٦)، واللالكائيُّ في شرح اعتقاد أهل السنة (١٧١)، وابن أبي عاصم في الآحاد والمثاني (٢٧٨١)، وابن عساكر في تأريخ دمشق (١/٢٥٤)، (٢٢/٤٥٥)، وأبونُعيم في الحلية(٩/٣٠٧).

وأما حديث مُعاوية بن قُرة عن أبيه

فأخرجه الإمامُ أحمد(١٥٥٩٦، ١٥٥٩٧)، والترمذيُّ في كتاب الفتن، باب ما جاء في الشام (٢١٩٢)، وابن ماجه في المقدمة، باب اتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم (٦)، وابن حبان (٦٨٣٤)، والطيالسي(١٠٧٦)، وابن أبي عاصم في الآحاد والمثاني (١١٠١)، والطَّبرانيُّ في الكبير(١٩/٥٥)، واللالكائيُّ في شرح اعتقاد أهل السنة (١٧٢)، والسمعانيُّ في فضائل الشَّام (٣، ٤)، والربعي المالكي في فضائل الشَّام أيضا (١٥)، وأبو نُعيم في الحلية (٧/٢٣٠).

وأما حديث ثوبان

فأخرجه مُسلم في الجهاد، باب قول النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم" لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق (٤٩٥٠٠)، وأبو داود في الفتن والملاحم، باب

ذكر الفتن ودلائلها(٤٢٥٢)، والترمذيُّ في الفتن، باب ما جاء في الأئمة المضلين(٢٢٢٩)، وابن ماجه في المقدمة، باب إتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم (١٠)، والإمام أحمد (٢٢٣٩٥، ٢٢٤٠٣)، وابن أبي عاصم في الآحاد والمثاني (٤٥٦)، والطَّبرانيُّ في مسند الشاميين ٢٦٩٠)، وأبوعوانة(٧٥٠٩)، والبيهقيُّ في الكبرى(١٨٨٢٥)، وابن عساكر في تأريخ دمشق(١/٢٦٨).

الخاتمة وأهمُّ النتائج

بعد دراسة وتخريج الأحاديث التي ذكرها الحافظ العراقيّ، رحمه الله، تبيَّن لي من خلال الدِّراسة الآتي:

١ - أن رواية الأكابر عن الأصاغر، نوعٌ طريفٌ من أنواع عُلُوم مصطلح الحديث، وهو يدل على دقة العلماء وعنايتهم بالسُّنَّة وعلومها المختلفة.

٢ - وأن من رواية الأكابر عن الأصاغر، رواية الصَّحَابة، رضوان الله عليهم، عن التَّابِعِين، رحمهم الله تعالى.

٣ - وأن من هذا النوع أيضاً رواية الصَّحَابة عن التَّابِعِين عن الصَّحَابة، رضي الله عنهم.

٤ - وتبيَّن أيضاً أن هذا النوع من أنواع عُلومِ مُصطلح الحديثِ، قد وُجِد، بخلاف ما نفاه بعضهم من أنه لا وُجود له.

٥ - أن عدد ما وقف عليه الحافظُ العِراقيُّ، رحمه الله، من هذا النوع من عُلوم الحديث، قد بلغ (٢٠) العشرين من بين حديث وأثر، ووقف الباحث على حديث واحد، ليصير المجموع (٢١)، حديثاً وأثراً.

٦ - وتبيَّن لي أيضاً، بعد الدِّراسة أن مجموع الأحاديث الصحيحة، حسب ما ظهر لي بلغت (٦) أحاديث صحيحة، والحسنة، بلغت(٥)، أحاديث، والضعيفة بلغت (٦) أحاديث، والضعيفة جداً، بلغت (٤) أحاديث، وعليه فتكون الأحاديث التي في دائرة القبول (١١)، حديثاً، والمردودة (١٠)، أحاديث، حسب ما تبين لي من الدِّراسة السَّابقة، (١٠٦)، والعلم عند الله تعالى، وصلى اللهُ على نبينا مُحمَّد وآله وصحبه وسلم.

المراجع

الحوايرة، د. باسم. تحقيق: الآحاد والمثاني لابن أبي عاصم، ط دار الراية بالرياض، ط١ (١٤١١).

الدهش، د. عبدالملك. تحقيق: الأحاديث المختارة للمقدسي، ط دار الخضر، بيروت، ط١ (١٤١١).

الراشد، مساعد. تحقيق: أحكام العيدين للفريابي، ط مؤسسة الرسالة بيروت، ط١(١٤٠٦).

السلفي، حمد، وصبحي السامرائي. تحقيق: الأحكام

(١٠٦) ولا يعنى هذا بالطبع أن يكون الأمر كذلك، بل هو على حسب ما تبيَّن لي من الدراسة السابقة، والله أعلم.

الوسطى لعبد الحق الإشبيلي، ط مكتبة الرشد بالرياض، ط ١ (١٤١٦).

الأصبهاني، أبي نعيم. أخبار أصبهان ط. الدار العلمية بالهند ط٢ (١٤٠٥)

الألباني. إرواء الغليل ، ط المكتب الإسلامي بدمشق، ط٢ (١٤٠٥).

صقر، أحمد السيد. تحقيق: أسباب النزول للواحدي، ط دار القبلة بجدة ، ط٣(١٤٠٧).

الرفاعي، عادل. تحقيق: أسد الغابة لابن الأثير، ط احياء التراث العربي بيروت، ط١(١٤١٧).

العسقلاني، ابن حجر. الإصابة فى تمييز الصحابة ،ط دار المكتب العلمية بيروت ، بدون تأريخ

اليماني، المعلمي. تحقيق: الأنساب للسمعاني ، ط محمد أمين دمج ،بيروت، ط٢ ،(١٤٠٠).

تلعجي، د. عبدالمعطي. تحقيق: الاستذكار للحافظ ابن عبد البر، ط دار قتيبة بيروت، ط١ (١٤١٤).

التركي، عبدالله. تحقيق: البداية والنهاية لابن كثير، ط مركز البحوث بدار هجر بمصر، ط١(١٤١٩)٠

السيد، جمال. تحقيق: البدر المنير لابن الملقن، دار العاصمة بالرياض، ط١ (١٤١٤).

عطا، مصطفى عبدالقادر. تحقيق: التأريخ الكبير البخاري، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ (١٤٢٢).

عطا، مصطفى عبدالقادر. تحقيق: تأريخ بغداد للخطيب البغدادي، ط. دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ (١٤١٧).

العمروي، عمر. تحقيق: تأريخ دمشق لابن عساكر، ط دار الفكر بيروت، ط ١ (١٤١٨).

المباركفوري. تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي ،ط دار الكتب العلمية بيروت، ط بدون تأريخ.

عطية، عزت. وموسى محمد علي. تحقيق: تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي للسيوطي، ط بدون تأريخ للطبع.

اليماني، المعلمي. تحقيق: تذكرة الحفاظ للذهبي، ط دار إحياء التراث العربي. بيروت، ط (بدون تأريخ).

مستو، محيي الدين وآخرون. تحقيق: الترغيب والترهيب للمنذري، وآخرون، ط دار ابن كثير بدمشق ط٣ (١٤٢٠).

الطحان، د. محمود. تسير مصطلح الحديث ط مكتبة المعارف بالرياض، ط ٧ (١٤٠٥).

التركي، د. عبدالله. تحقيق: تفسير ابن جرير الطبري، ط دار هجر بالقاهرة، ط ١ (١٤٢٢).

العك، خالد، ومروان سوار. تحقيق: تفسير البغوي، المسمى معالم التنزيل، ط دار المعرفة، بيروت، ط٣ (١٤١٣).

عوامة، محمد. تحقيق: تقريب التهذيب لابن حجر العسقلاني، ط دار الرشيد بحلب، ط٣ (١٤١١).

العراقي، زين الدين. التقييد والإيضاح، ط مؤسسة الكتب العمية بيروت، ط ٢ (١٤١٣).

ابن حجر، احمد. تلخيص. ط مكتبة الباز بمكة المكرمة، ط١ (١٤١٧).

أعراب، أحمد. تحقيق: التمهيد لابن عبدالبر، ط مكتبة المؤيد، ط١ (١٤١١).

شاكر، محمود محمد. تحقيق: تهذيب الآثار للطبري، ط مطبعة المدني بالقاهرة، ط بدون تأريخ للطبع.

العسقلاني، الحافظ ابن حجر. تهذيب التهذيب. ط دائرة المعارف النظامية بالهند، ط١ (١٣٢٧).

عواد، د. بشار. تحقيق: تهذيب الكمال في أسماء الرجال للمزي، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٥ (١٤١٥).

عبد الحميد، محمد محيي الدين. تحقيق: توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار للصنعاني، ط دار الفكر بيروت، ط بدون تأريخ للطبع.

السيوطي، الجامع الصغير. ط. دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ (١٤١٠).

اليماني، المعلمي. تحقيق: الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم الرازي، ط دار دائرة المعارف العثمانية بالهند، ط (بدون تأريخ).

السيوطي، الحافظ. حسن المحاضرة، ط دار الكتب العلمية بيروت، ط١ (١٤١٨).

الأصبهاني، أبي نعيم. حلية الأولياء وطبقات الأصفياء ط دار الكتاب العربي بيروت ط (١٤٠٠).

التركي، عبدالله. تحقيق: الدُّر المنثور في التفسير بالمأثور للسيوطي، ط مركز هجر للبحوث والدراسات العربية بمصر، ط١(١٤٢٤).

الكناني، محمد بن جعفر. الرسالة المستطرفة، ط: دار البشائر. ط٦ (١٤٢١هـ).

الألباني. سلسلة الأحاديث الصحيحة، ط مكتبة المعارف بالرياض. ط١ (١٤١٢).

الألباني. سلسلة الأحاديث الضعيفة، ط مكتبة المعارف بالرياض. ط٢ (١٤٢٢).

الألباني. تحقيق: السنة لابن أبي عاصم، الضحاك بن مخلد، ط. المكتب الإسلامي دمشق ط٢ (١٤٠٥)

سنن أبي داود، ط دار السلام للنشر بالرياض، ط١ (١٤٢٠).

سنن ابن ماجه، ط دار السلام للنشر بالرياض، ط١ (١٤٢٠).

عطا، محمد عبدالقادر. تحقيق: سنن البيهقي، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢ (١٤٢٤).

سنن الترمذي، ط بيت الأفكار الدولية بالرياض، ط١ (١٤٢٠).

الشوري، مجدي. تحقيق: سنن الدار قطني، ط دار الكتب العلمية بيروت ط١ (١٤١٧).

عبدالمحسن، د. محمود أحمد. سنن الدارمي، ط دار المعرفة، بيروت، ط١ (١٤٢١).

قلعجي، د. عبدالمعطي. تحقيق: السنن الصغير للبيهقي، ط دار الوفاء بمصر، ط١ (١٤١٠).

البنداري، د. عبدالغفار. تحقيق: السنن الكبرى للنسائي، ط دار الكتب العلمية. بيروت، ط١ (١٤١١).

سنن النسائي، ط دار السلام للنشر بالرياض، ط١ (١٤٢٠).

عواد، د. بشار وآخرون. تحقيق: سير أعلام النبلاء للذهبي، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٤ (١٤٠٦).

هلل، صلاح فتحي. تحقيق: الشَّذا الفيَّاح من علوم ابن الصَّلاح لبرهان الدين الأنباشي، ط مكتبة الرشد بالرياض، ط١ (١٤١٨).

الأرناؤوط. تحقيق: شذرات الذهب في أخبار من غبر لابن العماد الحنبلي، ط: دار بن كثير، دمشق، ط١ (١٤١٠).

حمدان، د. أحمد. شرح أصول السنة للالكائي، ط. دار طيبة بالرياض ط٢ (١٤١٥)

الأرناؤوط، شعيب. تحقيق: شرح السنة للبغوي، ط المكتب الإسلامي بدمشق، ط٣ (١٤٠٣).

الإمام البيهقي. شعب الإيمان، ط دار الكتب العلمية بيروت ط ١سنة (١٤١٠هـ).

الأرناؤوط، شعيب. تحقيق: صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢ (١٤١٤).

الأعظمي، د. مصطفى. تحقيق: صحيح ابن خزيمة، ط المكتب الإسلامي بدمشق ط ١سنة (١٣٩٥).

صحيح الإمام البخاري، ط دار السلام للنشر والتوزيع، بالرياض، ط ٢(١٤١٩).

صحيح الإمام مُسْلِم، ط دار السلام للنشر بالرياض، ط١ (١٤١٩).

صحيح الجامع الصغير للألباني، ط المكتب الإسلامي بدمشق، ط٣ (١٤٠٨).

قلعجي، د. عبدالمعطي. تحقيق: الضعفاء الكبير للعقيلي، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ط (بدون تأريخ).

زايد، محمود إبراهيم. تحقيق: الضعفاء والمتروكين للنسائي، ط: دار المعرفة، بيروت، ط١، سنة (١٤٠٦).

أنيس، د. عبدالله. تحقيق: طبقات الشافعية، لأبي بكر ابن القاضي، ط دار عالم الكتب بيروت، ط١، (١٤٠٧).

عباس، د. إحسان. تحقيق: الطبقات الكبرى لابن سعد، ط دارصادر بيروت، ط ١(١٤١٨).

الدباسي، محمد بن صالح. علل الحديث، لابن أبي حاتم، تحقيق محمد بن صالح الدباسي، ط: مكتبة الرشد بالرياض، ط: (١٤٢٤).

علوم الحديث، المعروف بمقدمة ابن الصلاح، ط مؤسسة الكتب العمية بيروت، ط ٢ (١٤١٣).

الحويني، أبي إسحاق. غوث المكدود بتخريج منتقى ابن الجارود، ط دار الكتاب العربي بيروت، ط١(١٤٠٨).

أبو الفضل، محمد. تحقيق: الفائق في غريب الحديث للزمخشري، وعلي البجاوي، ط عيسى الحلبي بالقاهرة، ط بدون تأريخ.

ابن باز، الشيخ عبدالعزيز. تحقيق: فتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني، ط. رئاسة الإفتاء بالرياض بدون تأريخ.

الخضير، عبدالكريم. تحقيق: فتح المغيث للسخاوي، ومحمد الفهيد، ط مكتبة دار المنهاج بالرياض، ط١(١٤٢٦).

المنجد، صلاح الدين. تحقيق: فضائل الشّام لأبي الحسن الربعي المالكي، ط المجمع العلمي العربي دمشق، ط١(١٩٥٠).

عمر، عمرو علي. تحقيق: فضائل الشّام للسمعاني، ط دار الثقافة العربية دمشق، ط١ (١٤١٢).

عبدالسلام، أحمد. تحقيق: فيض القدير، لعبد الرؤوف المناوي، ط دار الكتب العلمية بيروت، ط١ (١٤١٥).

الذهبي. الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، ط دار الكتب العلمية بيروت، ط ١(١٤٠٣).

عبدالموجود، عادل وآخرون. تحقيق: الكامل لابن عدي، ط دار الكتب العلمية ط١، (١٤١٨)

النجار، محمد زهري. تحقيق: كتاب الأم للإمام الشافعي، ط دار المعرفة بيروت، ط٢(١٣٩٣).

البستي، ابن حبان. كتاب الثقات، ط دائرة المعارف العثمانية بالهند، ط١ (١٤٠٣).

الألباني، ناصر الدين. تحقيق: كتاب السنة لابن أبي عاصم الشيباني، ط المكتب الإسلامي بدمشق ط ٢نة (١٤٠٥هـ).

زايد، محمود. تحقيق: كتاب الضعفاء الصغير للبخاري، ط دار المعرفة بيروت، ط ١(١٤٠٦).

ابن حنبل، الإمام أحمد. كتاب العلل ومعرفة الرجال، ط: المكتبة الإسلامية، استانبول- تركيا، سنة (١٩٧٨).

زايد، محمود. تحقيق: كتاب المجروحين، لابن حبان، ط: دار الوعي بحلب، ط٢، سنة (١٤٠٢).

العمري، أكرم ضياء. تحقيق: كتاب المعرفة والتأريخ للنسوي، ط مكتبة الدار بالمدينة النبوية، ط١(١٤١٠).

حسن، سيد كسروي. كتاب تأريخ أصبهان لأبي نعيم الأصبهاني، ط. دار الكتب العلمية بيروت، ط ١ (١٤١٠).

الأعظمي، حبيب الرحمن. تحقق: كشف الأستار عَنْ زوائد البزار للهيثمي، ط. مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢ (١٤٠٤).

الإفريقي، ابن منظور. لسان العرب، ط دار احياء التراث العربي بيروت، ط٢ (١٤١٧).

شاكر، الشيخ أحمد. تحقيق: المحلى لابن حزم. ط مكتبة دار التراث بالقاهرة، ط بدون تأريخ للطبع.

العلي، إبراهيم؛ ومحمد أبو صعليل. تحقيق: مختصر قيام الليل للمروزي، اختصار المقريزي، ط مكتبة المنار بالأردن، ط١(١٤١٣).

للحاكم النيسابوري. المستدرك، ط دار المعرفة، بيروت، ط (بدون تأريخ).

مسند أبي داود الطيالسي، ط دائرة المعارف النظامية بالهند، ط١ (١٣٢١).

الدمشقي، أيمن عارف. تحقيق: مسند أبي عوانة، ط دار المعرفة بيروت، ط١ (١٤١٩).

أسد، حسين. تحقيق: مسند أبي يعلي الموصلي، ط دار المأمون بدمشق، ط١ (١٤٠٤).

البلوشي، عبدالغفور. تحقيق: مسند اسحاق بن راهوية، ط مكتبة الإيمان بالمدينة النبوية، ط١ (١٤١٢).

الأرناؤوط، شعيب وآخرون. تحقيق: مسند الإمام أحمد، تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرون، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١ (١٤١٦).

الأعظمي، حبيب الرحمن. تحقيق: مسند الحميدي، ط عالم الكتب بيروت بدون تأريخ.

أبو يماني، أيمن علي. تحقيق: مسند الروياني، ط مؤسسة قرطبة، ط١ (١٤١٦).

السلفي، حمدي. تحقيق: مسند الشاميين للطبراني، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١ (١٤١٦).

السلفي، حمدي. تحقيق: مسند الشهاب للقضاعي، ط مؤسسة الرسالة بيروت ط ٢ (١٤٠٧).

السامرائي، صبحي. تحقيق: مسند عبد الله بن المبارك، ط مكتبة المعارف بالرياض، ط ١ (١٤٠٧).

الأرناؤوط، شعيب. تحقيق: مشكل الآثار للطحاوي، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١ (١٤١٥).

الجمعة حمدان، ومحمد إبراهيم اللحيدان. تحقيق: مصنف ابن أبي شيبة، ط مكتبة الرشد الرياض، ط١ (١٤٢٥).

الأعظمي، حبيب الرحمن. تحقيق: مصنف عبدالرزاق، ط المكتب الإسلامي بدمشق، ط٢ (١٤٠٣).

النجار، محمد زهري، ومحمد جاد الحق، تحقيق: معاني الآثار للطحاوي، ط عالم الكتب، بيروت، ط١ (١٤١٤).

الطحان، د. محمود. تحقيق: المعجم الأوسط للطبراني، ط دار المعارف بالرياض، ط١ (١٤١٥).

الحاج، محمد شكور. تحقيق: المعجم الصغير للطبراني "الروض الداني"، ط المكتب الإسلامي بيروت، ط١ (١٤٠٥).

السلفي، حمدي. تحقيق: المعجم الكبير للطبراني، ط مطبعة الزهراء الحديثة بالموصل، ط٢ (١٤٠٥).

عبدالله، أحمد. معرفة الثقات للعجلي، ط مكتبة الدار بالمدينة النبوية، ط ١(١٤٠٥).

قلعجي، د. عبدالمعطي. تحقيق: معرفة السنن والآثارللبيهقي، ط دار الوعي بحلب، ط ١ (١٤١١).

العزاوي، عادل. تحقيق: معرفة الصحابة لأبي نعيم الأصبهاني، ط دار الوطن بالرياض، ط١(١٤١٩).

العدوي، مصطفى. تحقيق: المنتخب من مسند عبد بن حميد، ط دار القلم بالكويت، ط١ (١٤٠٥).

البجاوي، محمد علي. تحقيق: ميزان الإعتدال للذهبي، ط دار المعرفة، بيروت، ط (بدون تأريخ).

العمودي، طارق. تحقيق: نزهة السَّامعين في رواية الصحابة عن التَّابعين لإبن حجر العسقلاني، ط دار الهجرة بالرياض، ط١(١٤١٥).

الطناحي، محمود. تحقيق: النهاية في غريب الحديث لابن الأثير، وزميله، ط أنصار السنة بالباكستان، ط (بدون تأريخ).

Narration of the Companions from the Generation after them, From Companions, from the Prophet, Peace and Blessings of .Allah be upon Him Collection, Authentication and Study

Abd Alaziz ibn Mukhtar ibn Ibrahim
Co-Lecturen Islamic Studies Section
College of Education: King Saud University

(Received 29/2/1428H; accepted for publication 11/6/1428H.)

Abstracts. This research is dealing with an important side of Hadith science, that is, the narration of seniors from others who were lower in grade. Part of this is the narration of Companions of the Prophet (Sahabas), my Allah be pleased with them, from the generation after them, from companions, who in turn narrate from the Prophet peace and blessings of Allah be upon him.
This type is an important branch. As-Sakhawi Said:
This is done by noble characters and pure souls.
Al-Hafiz Al-Iraqi, may Allah have mercy upon him mentioned twenty Hadith and quotation of this type. The researcher made efforts to collect these Ahadith from different books, study and judge their authenticity, according to the rules and standards of the Ulamas of Hadith. This study also showed the importance and benefits of this type of Hadith Science. The study concluded with mentioning that the correct Ahadith and quotations in this branch are (6), the fair ones are (5), and the weak & unaccepted are (10) according to what appeared to the researcher.

مجلة جامعة الملك سعود، م(٢١)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (٢)، ص ص٣٠٧-٣٣٨ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم

أحمد فلاح العلوان

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية،

جامعة الحسين بن طلال، معان، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ٢٩/ ١٤٢٨/٢هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٨/٦/١١هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، مقارنة بطريقة التدريس التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة مساق النمو المعرفي عند الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، موزعين على شعبتين، واختيرت أحداهما عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية والأخرى لتكون مجموعة ضابطة. وقد درست المجموعة التجريبية مساق النمو المعرفي عند الأطفال باستخدام إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المساق نفسه. وقد خضعت كلتا المجموعتين إلى اختبار واطسن – جلسير للتفكير الناقد واختبار التحصيل الذي أعد خصيصاً لهذه الدراسة من قبل الباحث قبل إجراء الدراسة وبعدها. وبعد تطبيق الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات القبلية والبعدية لأفراد الدراسة واختبار فرضيات الدراسة باستخدام اختبار " ت ". أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

المقدمـــــة

لقد شهدت الآونة الأخيرة اهتماماً متزايداً بدراسة التفكير ومهاراته ودعوة إلى تعليمه، وتستند هذه الدعوة إلى أن تعلم التفكير بمهاراته المعرفية وما وراء المعرفة لا يحدث وحده كعملية تلقائية تطورية، وإنما هو نتيجة للتعلم والتدريب (جونز، ١٩٨٨م). وقد شهد الأردن في السنوات الأخيرة تطورات إيجابية عديدة في مجال الإصلاح التربوي تناولت المكونات

الأساسية للعملية التربوية، والتي يلاحظ من خلالها التركيز على المواضيع المتعلقة بالتفكير، وتنمية الموهبة والابتعاد عن التقليد والتلقين في جميع مراحل التدريس وفي مختلف المواضيع (جروان، ١٩٩٩م)، ولا شك في أن ما يقال في المؤتمرات والندوات التربوية حول العملية التعليمية التعلميّة ينبع من الاتجاهات الحديثة في التطوير التربوي، ولكن المعضلة تكمن في كيفية تحويل القول إلى ممارسة فعلية، وتوفير ما يتطلبه ذلك في الغرفة الصفية (نمروطي، ٢٠٠٤م).

على الرغم من اتفاق بعض الباحثين على أن التعليم من أجل التفكير أو تعلم مهاراته هدف مهم للتربية، إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق؛ إذ أن النظام التربوي القائم لا يوفر الخبرات الكافية في التفكير. فالمعلم هو صاحب الكلمة، ومركز الفعل، ومحتكر وقت الحصة كله أو معظمه، وفي معظم الصفوف يستأثر المعلم بالحديث معظم الوقت دون الاهتمام بالأسئلة والنشاطات التي تتطلب التفكير العميق بإعطاء دور إيجابي للطلبة الذين هم محور العملية التعليمية – التعليمية وغايتها (زيتون، ١٩٩٦م). ولا زال المعلم يعتبر الكتاب المدرسي مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان، ولا يهتم بالنمو الانفعالي والأخلاقي للطلبة، ويعلّم مادة الكتاب كحقائق مطلقة مستخدماً أسئلة لا تتطلب أكثر من مهارات التفكير المتدنية، أي أن المعلم ما زال محافظاً على دوره التقليدي المعتمد على تزويد الطلبة بالمعلومات ومطالبتهم باستيعابها وحفظها واختبارهم عن طريق أسئلة تتطلب غالباً حفظ المعلومات واسترجاعها ٢ : ٤. إزاء هذا الواقع غير المرضي للنظام التعليمي، فقد أخذ المهتمون يبحثون عن السُبل والوسائل التي يمكن أن تساعد على الانتقال من أنموذج التعليم التقليدي إلى أنموذج تعليم التفكير. وعليه يشير كثير من التربويين إلى أهمية دراسة العمليات العقلية المختلفة كالتفكير والاستنتاج والذاكرة والاستدعاء، واعتبار التعليم عملية نشطة يقوم بها المتعلم بالبحث عن المعرفة ويسعى إليها. ومع تقدم الطلبة بالمعرفة فإنهم يطورون إستراتيجيات فعالة لمراقبة عملياتهم المعرفية، وإذا ما طور الطلبة هذه الإستراتيجيات فإنه سيتكون لديهم مستوى من الوعي يمكنهم من بلوغ الهدف من خلال مراقبة تفكيرهم والتحكم به، وهذا ما يسمى بما وراء المعرفة Metacognition. وتعود الخلفية النظرية لمفهوم ما وراء المعرفة في أصولها إلى نشأة علم النفس. فقد أشار إلى هذا المفهوم العديد من علماء النفس أمثال وليم جيمس وجون ديوي، حيث ذكروا أن من مكونات العمليات المعرفية التأمل الذاتي الواعي Conscions Self – Reflection، وهذا يتفق مع ما وصف به مفهوم ما وراء المعرفة حالياً (Jarman, 1995). وركزوا على المعرفة وفعالية وتأمل المتعلم كأساس لفهم كيف يتعلم ويتذكر ويفهم، وعلى وعي المتعلم وقدرته على المراقبة والتحكم في الأنشطة المعرفية عندما ينهمك في

القراءة والدراسة وحل المشكلات (Raynolds, 1986).

الخلفية النظرية للبحث

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي (MetaCognition) في السبعينيات من القرن الماضي على يد عالم النفس الأمريكي فلافل (Flavell, 1979) ليضيف بُعداً جديداً في مجال علم النفس ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات النظرية والتطبيقية في موضوعات التفكير، والذاكرة، والفهم، ومهارات التعلم.

وقد استخدم مفهوم ما وراء المعرفة في دراسات كثيرة؛ ليشير إلى المعرفة في المعرفة، والتفكير في التفكير، والمعرفة في العمليات المعرفية، وكذلك المعرفة والإدراك عن الإدراك. ويشمل هذا المفهوم الواسع عدداً من المسميات منها: ما وراء الذاكرة (MetaMemory)، وما وراء الاستيعاب (MetaComprehension) وما وراء اللغة (MetaLanguage)، وما وراء الإدراك (Meta Perception)، وما وراء المعرفة (Meta Cognition) (Nalson, 1992)، ويرى الباحثون أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى المراقبة الذاتية، أو الاستخدام الواعي لإستراتيجيات التعلم (Borkowski, 3 1987). وعرّفه (Bruer, 1995 E) بأنه قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير. أما ستيرنبرغ (Sternberg, 1985) فعرّفه بأنه عمليات التحكم العليا في الأداء المعرفي للفرد، والتي تتضمن عمليات التخطيط عالي المستوى، والمراقبة، والتحكم، والتقويم. وعرّفه البعض بأنه قدرة الأفراد على فهم والتحكم بتعلمهم (Schraw, 1994)، وعرّفه أورمرود (Lormrod, 1998) بأنه معرفة الفرد ومعتقداته بعملياته المعرفية، ومحاولته تنظيم عملياته المعرفية إلى أقصى حد ممكن من التعلم والتذكر. أما باناورا وفيلبّو (Panaoura, 2006) فقد عرفاه بأنه وعي الفرد ومراقبته لنظامه المعرّفي ووظيفته.

ومما سبق يتضح أن التفكير ما وراء المعرفي يتجاوز حدود التفكير المعرفي، ويمثل أعلى مستويات النشاط العقلي، الذي يبقي الفرد على وعي تام لذاته أثناء تفكيره في مهمة معينة.

عناصر التفكير ما وراء المعرفي

للتعرف على طبيعة هذا النوع من التفكير، لا بّد من التعرف إلى العناصر المكونة له، فقد قَسم فلافل ٧ التفكير ما وراء المعرفي إلى قسمين:

١- معرفة ما وراء المعرفة (MetaCognition Knowledge) التي تشير إلى معرفة الفرد حقائق عن عملياته المعرفية وكيفية سيطرته على هذه العمليات، وقسم فلافل (Flavell, 1979) هذه المعرفة إلى ثلاثة أنواع من المعرفة هي:

أ) المعرفة المتعلقة بالفرد: وتشير إلى وعي الفرد بقدراته ومستواه العقلي، وقدرته على تقدير عملياته العقلية ومجريات تفكيره (Livergston, 1997).

ب) المعرفة المتعلقة بالمهمات Knowledge about tasks وتشير إلى ضرورة وعي الفرد بأن لكل مهمة

قدرات عقلية خاصة بها، فالمهمات المصنفة وفق بُعد معين يسهل استرجاعها بشكل أفضل من المهمات غير المصنفة. فعلى سبيل المثال، تتطلب المهمات التي تدور حول التذكر قدرات عقلية متدنية، في حين أن المهمات التي تتطلب تحليل وتقويم فإنها تتطلب إجراء عمليات عقلية عليا (Pintrich, 2002).

ج) المعرفة المتعلقة بالإستراتيجيات : وتشير إلى مساعدات التذكر التي يستخدمها الفرد أثناء تعلمه كالتكرار، والتنظيم Organization والتوسع Elaboration وربط المعلومات السابقة مع المعلومات الجديدة.

٢- تنظيم ما وراء المعرفة : MetaCognition Regulation ويشير مفهوم تنظيم المعرفة إلى الأنشطة المختلفة التي يستخدمها الفرد خلال تفاعله مع موقف تعليمي معين. ومن الأمثلة على هذه الأنشطة، التخطيط، المراقبة، التحكم، والفحص، وتصحيح الأخطاء، والمراجعة. وقسم نيلسون ونارينس (Nelson, 2002)، تنظيم ما وراء المعرفة إلى عمليتي المراقبة Monitoring والتحكم Control، ويرى اورمرود (Tomrad, 1998)، ص ص ٨٠-٨٥ بأن ما وراء المعرفة تتضمن ما يلي:

١- معرفة المحددات التي تحدد قدرة الفرد على التعلم والتذكر.

٢- معرفة المهمات التعليمة التي يتمكن الفرد من إنجازها خلال وقت معين.

٣- معرفة إستراتيجيات التعلم الفعالة.

ويجمع تربويون آخرون (WoolFolk, 1995) على أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن عناصر هي : معرفة الأفراد بعمليات تعلمهم، وقدرتهم على اختيار الإستراتيجية اللازمة للتعلم، والقدرة على تقويم فاعلية الإستراتيجيات التي يستخدمونها في عملية التعلم.

ويرى جاكوبس وباريس (Jacobs, & Paris, 1987) أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن مظهرين أساسين هما : التقدير الذاتي للمعرفة Self – Appraisal Cognition والإدارة الذاتية للمعرفة Self – Management Cognition.

ويتضمن التقدير الذاتي للمعرفة ثلاثة أشكال معرفية هي : المعرفة التقريرية Declarative Knowledge والمعرفة الإجرائية Procedural Knowledge والمعرفة الشرطية Conditional Knowledge. إذ تتضمن المعرفة التقريرية معرفة الفرد لذاته كمتعلم والعوامل التي تؤثر في أدائه (H. Schraw, 1997) والوعي بالمهارات والإستراتيجيات والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة (Schraw, 1992). وتشير الدراسات إلى أن البالغ لديه معرفة أكثر من الأطفال الصغار عن العمليات المعرفية التي تنظم الذاكرة، والمتعلم الجيد أكثر معرفة حول ذاكرته من المتعلم الضعيف في توظيف معرفته٢٥ . في حين تشير المعرفة الإجرائية إلى كيفية تنفيذ المهارات، وتتعلق بالإجراءات التي من الممكن إتباعها لتحقيق مهمة معينة. فالأفراد الذين لديهم درجة عالية من

المعرفة الإجرائية يستخدمون المهارات بشكل أوتوماتيكي ويمتلكون ذخيرة أكبر من الإستراتيجيات ويستخدمونها بفاعلية أكبر، بالإضافة إلى استخدامهم إستراتيجيات مختلفة لحل المشكلات (Bchraw, 1998). أما المعرفة الشرطية فتشير إلى معرفة لماذا ومتى تستخدم المعرفة التقريرية والإجرائية، وتُعد إحدى المكونات المهمة لما وراء المعرفة، إذ أنها تُمكن المتعلمين من اختيار مصادر المعرفة اللازمة بشكل أكثر تحديداً، واستخدام الإستراتيجيات بفاعلية أكبر.

أما فيما يتعلق بالإدارة الذاتية للمعرفة فهي تهدف إلى مساعدة المتعلم على زيادة وعيه بالتعلم، وتمكينه من ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه وفق معايير كمية ونوعية مرغوبة، وتضم الإدارة الذاتية عمليات التخطيط (Planning) والتقويم (Evaluation) والتنظيم (Regulation). فالتخطيط يتضمن تحديد الأهداف، واختيار الإستراتيجيات اللازمة، والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة، وتحديد الصعوبات الكامنة، وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج. وفيما يتعلق بالتقويم فإنه تقدير للمعرفة الحالية، كأن تسأل نفسك : هل أعي ما أقرأ ؟ هل واجهت هذه المشكلة من قبل؟ وتعدّ عملية التقدم عملية داخلية تبدأ قبل البدء بالمهمة، وتستمر أثناء إنجازها وبعده، وتتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف. ويتضمن التنظيم التحقق من مدى التقدم نحو الهدف أو الأهداف الفرعية، ومن ثم مراجعة الخطط والإستراتيجيات وتعديلها بناءً على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف (أبو علي، ٢٠٠١م).

ويُعد التفكير ما وراء المعرفي الأساس في نظريات الذكاء ومعالجة المعلومات ٢٧، ص٨ . ويمكننا التفكير ما وراء المعرفي النجاح كمتعلمين، ويرتبط بالذكاء ، إذ تشير ما وراء المعرفة إلى التفكير العالي الرتبة (Higher Order Thinking) والمتضمن الضبط النشيط للعمليات المعرفية المتضمنة في التعلم. ويرى جروان (جروان، ١٩٩٩م) أن ما وراء المعرفة مهارات عقلية معقدة تعدّ من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وهي من أعلى مستويات التفكير، إذ يكون فيه الفرد على وعي بذاته أو بغيره أثناء التفكير في حل مشكلة ما.

وأشار ستيرنبرغ (Sternberg, 1986) إلى العمليات التنفيذية بالمكونات العليا (Meta Components) في نظريته الثلاثية للذكاء، إذ ميز فيها ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات هي : المكونات العليا (MetaComponents) ومكونات الأداء (Performance Components) ومكونات اكتساب المعرفة (Knowledge Acquisition Components)، وتشير المكونات العليا إلى عمليات الضبط العليا التي تستخدم في التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد أو نشاطاته العقلية أثناء قيامه بمهمة ما وهي تقابل ما أطلق عليه فلافل ما وراء المعرفة. أما مكونات الأداء فهي العمليات التي تستخدم أثناء تنفيذ المهمة، وتمكننا من إدراك وتخزين المعلومات

الجديدة. أما مكونات اكتساب المعرفة فهي العمليات التي تستخدم في تعلم مواد جديدة، وتمكننا من الفصل بين المعلومات ذات العلاقة وتلك التي ليس لها علاقة أثناء محاولتك فهم مفهوم جديد. ولهذا فإن المكونات العليا أو العمليات ما وراء المعرفية تقوم بالتنظيم والإشراف وإصدار التعليمات حول كيفية السير في حل المشكلة، في حين تقوم مكونات الأداء بتنفيذ العمل وتطبيق إستراتيجيات الحل.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي

يتفق معظم الباحثين المتخصصين في موضوع التفكير ١٣ ؛ ٢٥ على ثلاثة مهارات أساسية للتفكير ما وراء المعرفي هي : التخطيط عالي المستوى (Planning)، والمراقبة والتحكم (Monitoring & Controlling)، والتقويم (Evaluation) وتضم كل مهارة من هذه المهارات عدداً من المهارات الفرعية.

١ – التخطيط Planning

وتتضمن وعي المتعلم ومعرفته بالإستراتيجيات اللازمة لإنجاز المهمة، ومعرفته كيفية استعمالها والظروف التي يجب أن تستعمل بها، بالإضافة لتحديد المشكلات والأخطاء المحتملة وأساليب مواجهتها، والوقت اللازم لتحقيق الأهداف (١٣)، وتشمل المهارات التالية :

أ) تحديد الهدف، أو الإحساس بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها.

ب) اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.

جـ) تحديد الوقت المناسب لتحقيق الهدف.

د) ترتيب تسلسل العمليات، أو الخطوات.

هـ) تحديد العقبات، والأخطاء المحتملة.

و) تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.

ز) التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

ويمكن للمتعلمين تحقيق هذه المهارات بطرح بعض الأسئلة على أنفسهم أثناء هذه المهارة، مثل: ما الهدف المراد تحقيقه من المهمة؟ ما المعرفة السابقة التي امتلكها وتساعدني في إنجاز هذه المهمة ؟ ما الخطوات والإستراتيجيات المناسبة لتنفيذ المهمة ؟ ما المشكلات والأخطاء الممكن مواجهتها؟ كم من الوقت احتاج لتنفيذ المهمة؟

٢– المراقبة Monitoring

وتشير إلى وعي الفرد لاستيعابه وأداءه أثناء تنفيذ المهمة، والقدرة على توجيه الأسئلة الذاتية أثناء التنفيذ من أجل تحقيق الهدف (Schraw, 1997)، وأثناء التنفيذ يكون هنالك مراقبة وضبط، وهما إجراءان يتسمان باليقظة والوعي ، وتشمل المهارات التالية :

أ) الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

ب) الحفاظ على تسلسل الخطوات والإجراءات.

جـ) معرفة متى يتحقق أي هدف فرعي.

د) معرفة متى يجب الانتقال إلى الخطوة التالية.

هـ) اختيار الإجراءات المناسبة لكل خطوة من الخطوات.

و) اكتشاف العقبات والأخطاء.

ز) معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص

من الأخطاء.

وهنالك بعض الأسئلة التي يمكن أن يوجهها الطلبة لأنفسهم أثناء تنفيذ هذه المهارة (المراقبة) مثل: هل فهمت ما سمعته، أو قرأته، أو رأيته ؟ هل أنا في الاتجاه الصحيح لتحقيق الهدف ؟ كيف يمكن اكتشاف الأخطاء إذا وقعت؟ هل الإجراءات التي اتبعتها لغاية الآن مناسبة لتحقيق الهدف ؟ هل الخطوات المتبقية تنسجم مع الخطة ؟ هل يجب عليّ إجراء تغييرات في الخطة ؟ هل احتفظ بملاحظات، أو تسجيلات، في أثناء العمل ؟

٣- التقويم Evaluation

وتشير إلى قدرة الفرد على تقويم إمكاناته وقدراته ونتاجاته وفاعلية تعلمه، وبصورة أكثر وضوحاً وبعد الانتهاء من عملية التفكير فما على الفرد سوى تقويم المهمة بإكمالها من حيث : النتائج التي تم التوصل إليها، والخطوات المتبقية في الوصول إلى هذه النتائج وكيفية استخدامها، وكيفية مواجهة الصعوبات التي ظهرت أثناء التنفيذ. وتبدأ هذه المهارة قبل البدء في المهمة وأثناء تنفيذها ثم بعد إنجازها. ولهذا ينبغي على الطلبة القيام بالتقويم في كل مرحلة من مراحل التعلم، وتشمل المهارات التالية :

أ) تقويم مدى تحقق الهدف.

ب) الحكم على دقة النتائج، وكفايتها.

ج) تقويم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.

د) تقويم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

هـ) تقويم فاعلية الخطة وتنفيذها.

وهناك بعض الأسئلة التي يمكن أن يوجهها الطلبة لأنفسهم أثناء هذه المهارة مثل هل تم تحقيق الأهداف التي وضعت ؟ هل الطريقة التي اتبعتها كانت ناجحة ؟ هل سأتبع نفس الطريقة في المرات القادمة ؟ ما أكثر الخطوات فاعلية؟ هل ظهرت المشكلات التي تم التنبؤ بها ؟ وهل تم التغلب عليها؟

وتشير الدراسات بأن المتعلمين الذين يدركون قدراتهم المعرفية هم متعلمون أكثر فاعلية وتحصيلاً مقارنة بالمتعلمين ذوي المستوى المتوسط (Pressley, 1990). وهناك افتراض بأن وعي الشخص أثناء حل مشكلة تواجهه – هو تفكير ما وراء معرفي – وهو منحى مهم لكفاية الخبير ٣٠، على افتراض أن الخبير هو الذي يطوّر خبرته في مجال معين. والتدريس المحدد حول إستراتيجيات ما وراء المعرفة يستخدم لتحسين، ليس فقط لتحصيل المتعلمين، وإنما كذلك دقة مراقبة المعرفة، وتطبيق إستراتيجيات التعلم (Vovides, 2005).

وقد أظهرت الدراسات بأن تدريس المهارات ما وراء المعرفية بشكل صريح ضمن محتوى المساقات تحسن من عملية التعلم ٣٢؛ ٣٣؛ ٣٤ كما أظهرت الدراسات بأن هناك القليل جداً من المعلمين الذين يعتمدون هذه المهارات بشكل صريح، مفترضين أن الطلبة يتعلموها في المدارس الثانوية والجامعات، وفي الواقع نادراً ما يتم ذلك (Mekeachie, 1993) وعادة ما تكون إستراتيجية التذكر الصم (Rote Memorization)

هي إستراتيجية التعلم المستخدمة.

وغالباً ما تكون هي الإستراتيجية الوحيدة – المستخدمة من طلبة المدارس الثانوية عندما يلتحقون بالجامعة ٣٦، ص ١٦.

التفكر الناقد Critical Thinking

يعدّ التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً ؛ نظراً لارتباطه بسلوكيات عديدة كالمنطق وحل المشكلات وارتباطه الوثيق بالتفكير المجرد والتفكير التأملي من حيث تشابه العديد من الخصائص. بالإضافة إلى ذلك يعدّ البعض التفكير الناقد منهجاً علمياً في التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة التي تعترض المفكر الناقد، فالمنهج العلمي يتطلب ممارسة بعض مهارات التفكير الناقد كتحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، وجمع المعلومات، ومحاكمتها، واتخاذ القرارات المناسبة حولها (جروان، ١٩٩٩م). لذلك نجد أن علماء النفس والتربية يظهرون اهتماماً واضحاً في مثل هذا النوع من التفكير نظراً لما له من انعكاسات في عملية التعلم والقدرة على حل المشكلات، إذ بدأ هذا النوع من التفكير في السنوات الأخيرة واضحاً في مجالات التعليم المختلفة من مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة التعليم الجامعي (زيتون، ١٩٩٦م).

ومع أن غالبية المهتمين يتفقون على أن التفكير الناقد هو شكل من أشكال التفكير التي تسمح للفرد بممارسة التفكير المنطقي والواقعي، إلا أننا نجد غالبية المهتمين يختلفون عندما يسعون لتحديد خصائص التفكير الناقد كل حسب اهتمامه، لذلك فقد عرّف اوكسمان وباريل (Oxman, 1983) التفكير الناقد بأنه التفكير التأملي والمنطقي الذي يسير من المقدمة إلى التعميم. وعرّفه جيرليد (Gerlrd, 2003) بأنه التفكير بالتفكير بهدف تنمية وجعل مخرجاته ذات مغزى وأهمية للفرد.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة. يمكن الإشارة إلى أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، يمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط.

ونتيجة لذلك، فقد أوردت الدراسات (مطامي، ٢٠٠٠م) ؛ ٤٠ عدداً من المعايير الواجب مراعاتها في التحقق من التفكير الناقد وهي: الوضوح، والصحة والدقة، والربط، والعمق، والاتساع، والمنطق، والدلالة والأهمية.

ويجد الباحث في التفكير الناقد، عدداً من قوائم مهارات التفكير الناقد في العديد من الدراسات ؛ والسبب في ذلك هو تعدد تعريفات التفكير الناقد، والأطر النظرية المعتمدة في دراسته، ويمكن هنا أن نورد بعض القوائم التي تشمل المهارات المختلفة التي أعدها بعض الباحثين في هذا المجال. فقد أشار فاسيون (Faciones, 1998) إلى أن التفكير الناقد يتكون من المهارات التالية : التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستدلال، والشرح، وتنظيم الذات. أما مارزانو

(Marzano, 1989) فقد وضع تصنيفاً لمهارات التفكير الناقد، ويشمل هذا التصنيف : التركيز على التساؤل، تحليل المناقشات، البحث، المعايير، الحكم على الأحكام ذات القيمة، الإستراتيجيات.

كما حدد واطسن وجليسر (Watson, 1991) المهارات التالية للتفكير الناقد: التعرف إلى الافتراضات، التفسير الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج. ويمكن الإشارة إلى أن هناك العديد من التصنيفات الأخرى، إلا أن معظم هذه التصنيفات اتفقت على المكونات الأساسية التي أوردها (واطسن – جليسر) ونظراً لما يتصف به تصنيف (واطسن – جليسر) من حيث شموله لمهارات التفكير الناقد، وكثرة شيوعه، فقد تم اعتماده في هذه الدراسة.

واعتماداً على الدراسات السابقة، نستنتج بأن تعليم مهارات ما وراء المعرفة يمكن أن تتيح فرصاً للطلبة لرفع مستوى تمكنهم من هذه المهارات، بحيث يستطيعون مراقبة تفكيرهم وتوجيهه وتعديله في اللحظات التي يحتاج فيها إلى تعديل، بالإضافة إلى تحسين قدرتهم على الفهم والاستيعاب بشكل عام، والتحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد بخاصة.

مشكلة البحث

تشير البيانات والوقائع التربوية إلى أننا نخرج أعداداً هائلة من طلبة الجامعات الذين تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات ، في حين يفتقرون بشكل ملحوظ إلى القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة (BransFord, 2000) ؛ لذلك أصبح موضوع التدريس الصفي أحد المواضيع التربوية التي تتطلب تحديثاً بهدف ملائمة العصر التقني الذي نمر به .إذ لم تعدّ طريقة الشرح والطبشورة وحدها كافية لنقل أفكار العصر من بطون الكتب وأذهان المفكرين والعلماء إلى أذهان المتعلمين ؛ لذا أصبح من الضروري ابتكار طرق تدريسية أكثر تقنية وتقدماً لتناسب المتعلم الذي نريد (Schraw, 1998). لذلك جاءت فكرة هذا البحث استجابة للحاجة الملحة بضرورة الاهتمام بالتفكير وتنميته لدى الطلبة في المرحلة الجامعية ، وخاصة المتعلقة بتنمية المستويات العليا في التفكير ومنها التفكير ما وراء المعرفي، ولتحقيق ذلك علينا مراجعة البرامج التربوية والطرق المستخدمة في التدريس لتحقيق النمو الذاتي للمتعلم ونجعله دائم التساؤل والبحث والتقصي والاكتشاف، بدلاً من استقبال المعلومات وتخزينها واستظهارها عند الحاجة، وهنا تصبح الغاية في التدريس هي تعليم الأفراد كيف يفكرون ويعالجون المعلومات، وليس حفظ المقررات والمناهج الدراسية صماً دون فهم أو توظيفها في الحياة (جونز، ١٩٩٨).

وعلاوة على ذلك، يرى فلافل (Flavell, 1977) أن القدرات ما وراء المعرفية يمكن أن تتحقق، والسبيل لذلك يكمن في ممارستها من خلال تدريسها بشكل مباشر أو بمحتوى دراسي معين.وعليه تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: هل يؤدي استخدام إستراتيجية

التدريس ما وراء المعرفية إلى ارتفاع درجة التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة؟

هدف البحث

هدف هذا البحث إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية التفكير الناقد لديهم مقارنة مع طريقة التدريس التقليدية .

أسئلة البحث

يسعى هذا البحث للإجابة عن السؤالين التاليين :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة تحصيل طلبة الجامعة في مساق النمو المعرفي عند الأطفال تعزى إلى إستراتيجية التدريس (ما وراء المعرفية، التقليدية)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تنمية التفكير الناقد تعزى إلى إستراتيجية التدريس (ما وراء المعرفية، التقليدية)؟

فرضيات البحث

في ضوء السؤالين السابقين صيغت فرضيات البحث على النحو التالي :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة التحصيل في مساق النمو المعرفي عند الأطفال بين طلبة الجامعة الذين درسوا المساق باستخدام إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية وطلبة الجامعة الذين درسوا المساق نفسه باستخدام الطريقة التقليدية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تنمية التفكير الناقد بين طلبة الجامعة الذين درسوا مساق النمو المعرفي عند الأطفال باستخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية والطلبة الذين درسوا المساق نفسه باستخدام الطريقة التقليدية .

أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث من كونه درس أثر استخدام إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية التي تطور الاهتمام بها ، وما زالت تلقى كثيراً من الاهتمام ؛ نظراً لارتباطها بنظريات الذكاء والتعلم ، وإستراتيجيات حل المشكلة، واتخاذ القرار، وتفتح أفاقاً واسعة للدراسات التجريبية، والمناقشات النظرية فيها. وتكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في حداثة موضوعه والحاجة للبحث فيه ؛ إذ من المتوقع أن تساهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث في إضافة جديدة للمعرفة العلمية، والمتمثلة في أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية التفكير الناقد لديهم ، إضافة إلى تطوير إستراتيجيات جديدة للتدريس الجامعي، وتوسيع الإفادة من التطبيقات العملية للتدريس ما وراء المعرفي والارتقاء به. كما تأتي أهمية هذا البحث من كونه يركز على البنية المعرفية والعمليات العقلية الداخلية بعكس

الدراسات التي تركز على العوامل الخارجية المسؤولة عن تعلم الطلبة كالبيئة الصفية وشخصية المعلم. بالإضافة إلى أن التدريس وفق هذه الإستراتيجية سيسهل على الطلبة تمثلهم للمفاهيم الواردة خلال الموقف التعليمي، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم في حال إتمام مهمات معينة بنجاح، كما ستعمل هذه الدراسة على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة أثناء تعاملهم مع المهمات التعليمية.

مصطلحات البحث

تضمن البحث عدداً من المفاهيم وقد كان لها التعريفات التالية حيث وردت :

١- **إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية** : طريقة تدريسية تتضمن تدريب الطلبة على العمليات العقلية العليا التالية :

أ) **التخطيط** : وهي مهارة تتضمن تحديد الهدف المراد تحقيقه من المهمة، واختيار إستراتيجية التنفيذ، وترتيب الأفكار، واختيار الإستراتيجيات البديلة.

ب) **المراقبة** : وهي مهارة تتضمن الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات العقلية، والانتقال إلى عملية أخرى، ومعرفة مدى التقدم الذي أحرزه أثناء تنفيذ المهمة.

ج) **التقويم** : مهارة تتضمن الحكم على مدى تحقيق الهدف، وكيفية الوصول إلى النتائج، ومدى ملاءمة الأساليب المستخدمة، ودرجة الرضى عن الأداء، والصعوبات التي واجهت الفرد، وكيفية التغلب عليها.

٢- **الطريقة التقليدية** : سلسلة إجراءات تقوم على تقديم المادة التعليمية باستخدام المحاضر أسلوب الإلقاء للمحاضرة، والمناقشة الشفهية وكذلك الأسئلة بشكل محدود. وقيام الطلبة باستقبال المعرفة العلمية التي يعرضها المحاضر دون أن يكون لهم دور في التوصل لهذه المعرفة، واهتمام المحاضر باستظهار طلبته المادة التعليمية.

٣- **التفكير الناقد**: التفكير الذي يتضمن التحقق من الشيء، وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها، ويركز في النهاية على اتخاذ قرار بشأن من نصدقه، ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل، وخطط للتجريب مع التمهل في إصدار الأحكام إلى حين التحقق من الأمر أو توفر معلومات وأدلة كافية؛ لدعمه أو دحضه٤. ويقاس التفكير الناقد إجرائياً في هذه الدراسة، بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار واطسن – جليسر للتفكير الناقد المستخدم في هذا البحث.

حدود البحث

اقتصر هذا البحث على الطلبة المسجلين في مساق النمو المعرفي عند الأطفال في جامعة الحسين بن طلال في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧،

كما اقتصر على استقصاء أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية مقارنة مع الطريقة التقليدية من حيث : تحصيل المفاهيم، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

وبناءً عليه تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئياً بخصائص الأدوات المستخدمة فيها، وقدرتها على كشف التباين بين الطلبة، سواءً أكان ذلك في تحصيلهم المفاهيم أم في درجة التفكير الناقد.

الدراسات السابقة

لقد كتب العديد من الباحثين عن أهمية " ما وراء المعرفة " وأثره في التحصيل، لكن قلما أجريت بحوث تناولت التفكير ما وراء المعرفي وأثره في التفكير الناقد، ولم يعثر الباحث على أية دراسة عربية تتعلق بموضوع الدراسة مباشرة. كما أن معظم الدراسات الأجنبية لا تعالج الموضوع بشكل مباشر. ففيما يتعلق بالدراسات التي بحثت في موضوع التفكير ما وراء المعرفي وأثره في التحصيل، فقد أجرى بلانك ٤٤ دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية تدريس ما وراء معرفية (دورة تعلم ما وراء معرفية) بالمقارنة مع دورة تعلم عادية على التحصيل. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الاندونيسية، درست إحدى الشعب دورة التعلم باستخدام إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية، فيما درست الشعبة الأخرى الموضوع نفسه بالطريقة التقليدية.أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في تحصيل المفاهيم العلمية يعزى إلى طريقة التدريس.

وأجرى نمروطي والشناق (نمروطي، ١٩٩٩م) دراسة بعنوان " أثر استخدام إستراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع في العلوم ". وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الأساسية في مدينة عمان ، قسموا عشوائياً إلى شعبتين، مثلت المجموعة الأولى المجموعة التجريبية ودرس أفرادها باستخدام إستراتيجية تدريس فوق المعرفية، ومثلت المجموعة الثانية المجموعة الضابطة درس أفرادها باستخدام الطريقة التقليدية. واستخدم الباحثان اختباراً للتحصيل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت العيسوي (اليسوي، ٢٠٠١) دراسة بعنوان " أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع". تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالباً وطالبة، وزعوا على أربع شعب في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، بواقع شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث، مثلت إحدى الشعبتين المجموعة التجريبية بينما مثلت الشعبتين الأخيرتين المجموعة الضابطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في التحصيل في الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي لمهارات التفكير فوق المعرفية.

وفي دراسة زان (Zan, 2000) والتي هدفت إلى التعرف إلى أثر التفكير ما وراء المعرفي في تحسين الأداء في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (٢١٧) طالباً وطالبة من طلبة جامعة ولاية فلوريدا في تخصص الأحياء الذين رسبوا عدة مرات في مادة الرياضيات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسباب الرسوب تتمثل في نقص القدرات ما وراء المعرفية لدى الطلبة، وقد ساهم التدريب السليم على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في اجتياز جميع الطلبة المادة المذكورة.

وأجرت الخطيب ٤٧ دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التدريس المعرفية وطريقة التدريس ما وراء المعرفية في تحصيل المعرفة الرياضية لدى طالبات الصف السابع الأساسي مقارنة مع طريقة التعليم الصفي التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدينة عمان، تم توزيعهن بشكل عشوائي على الطريقتين السابقتين، فقامت الباحثة بتدريس وحدة الأعداد النسبية من كتاب الرياضيات للصف السابع، ثم طبقت اختباراً لتحصيل المعرفة الرياضية أعد خصيصاً للغرض من الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طريقتي التدريس المعرفية، وما وراء المعرفية على طريقة التعليم الصفي التقليدي، كما تفوقت الطريقة ذاتها في تحصيل الطالبات من فئة التحصيل العالي، وكذلك فئة التحصيل المنخفض في الوحدة ذاتها.

وأجرى رضوان (رضوان، ١٩٩٥م) دراسة هدفت إلى المقارنة بين أثر إستراتيجية الإدراك فوق المعرفية وطريقة العرض لاوزبل في قدرة الطلاب على تعميم المفاهيم العلمية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس مدينة الزرقاء في الأردن الذين درسوا وحدة الضغط من كتاب العلوم. وخلصت نتائج الدراسة إلى تفوق الطلبة الذين درسوا هذه الوحدة باستخدام إستراتيجيات الإدراك فوق المعرفية على الطلبة الذين درسوا الوحدة باستخدام طريقة العرض لاوزبل لجميع الفئات.

وأجرى الرواشدة (الرواشدة، ١٩٩٣م) دراسة بعنوان : " أثر النمط المعرفي وبعض إستراتيجيات التعلم فوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي للمعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة". وقد هدفت إلى استقصاء أثر النمط المعرفي وأثر بعض إستراتيجيات التعلم فوق المعرفية (رسم خريطة المفهوم، والكشاف المعرفي) في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (١٨٢) طالباً من مدارس مدينة أربد. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب

الصف الثامن ذوي النمط المستقل في تعلم المفاهيم وحل المشكلات على طلبة الصف الثامن ذوي النمط المعتمد، في حين تكافأ النمطان في اكتساب المفاهيم. كما أظهرت تفوق إستراتيجيات التعلم فوق المعرفية (رسم خريطة المفهوم، والكشاف المعرفي) في تعلم الصف الثامن الأساسي لمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلات على الطريقة التقليدية.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت أثر التفكير ما وراء المعرفي في التفكير الناقد، منها دراسة هانلي (Hanlay, 1995) التي هدفت إلى تعرف أثر الأسلوب ما وراء المعرفي في تدريس التفكير الناقد وحل المشكلة على عينة مكونة من (٩٨) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، على مجموعتين : تعرضت إحدى المجموعات لبرنامج تدريبي باستخدام الأسلوب ما وراء المعرفي، في حين لم تتعرض المجموعة الأخرى لأية معالجة. ثم قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد على المجموعتين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي.

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن معظمها أثبت فاعلية طريقة التدريس ما وراء المعرفية في التحصيل ٣ ؛ ٤٥ ؛ ٤٦ ؛ ٤٧ ؛ ٤٨ ؛ ٤٩ في حين لم تظهر دراسة بلانك ٤٤ وجود أثر لطريقة التدريس ما وراء المعرفية في التحصيل الدراسي، ويُلاحظ أيضاً، أن جميع الدراسات السابقة أجريت على طلبة المدارس. أما دراسة هانلي ٥٠ فقد أجريت على طلبة الجامعة، ولكنها لم تطبق من خلال محتوى دراسة وإنما على شكل برامج تدريبية، وعلاوة على ذلك فإنه يلاحظ أنه لا يوجد أي من الدراسات السابقة تناولت أثر طريقة التدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة من خلال محتوى دراسي معين من جهة، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم من جهة أخرى. لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتستقصي أثر طريقة التدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء عرضاً لعينة البحث وأدواته وإجراءاته والطرق الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من جميع الطلبة المسجلين في مساق النمو المعرفي عند الأطفال في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٦ م/ ٢٠٠٧م والبالغ عددهم (١٢٠) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين دراسيتين وجميعهم في مستوى السنة الدراسية الثانية والثالثة وتتراوح أعمارهم من(١٩-٢٠) سنة. وقد تم تعيين إحدى الشعبتين عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية

والأخرى مجموعة ضابطة، وقد بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (٦٠) طالباً وطالبة، منهم (٢٥) طالباً و(٣٥) طالبة، والمجموعة الضابطة (٦٠) طالباً وطالبة أيضاً منهم (٢٧) طالباً و(٣٣) طالبة. وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية من قبل الباحث نفسه، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية من قبل الباحث نفسه أيضاً. وقد درست المجموعتان محتويات المادة وهي خمس وحدات (مفاهيم التطور الذهني، المرحلة الحركية كمرحلة معرفة، مرحلة ما قبل العمليات، التطور اللغوي عند الأطفال، قياس التطور الذهني المعرفي، الصف المنشط للتطور الذهني المعرفي) من كتاب نمو الطفل المعرفي واللغوي للدكتور يوسف قطامي.

أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام الأدوات التالية :

اختبار التحصيل

أعد هذا الاختبار خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، ليقيس قدرة الطلبة على التحصيل في وحدات المساق، حيث تألف الاختبار في صورته النهائية من ثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة متبوعة بأربعة بدائل للإجابة، واحدة فقط منها صحيحة. وقد تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية :

١- حللت الوحدات المراد تدريسها، واستخرجت المفاهيم والتعميمات والمبادئ الأساسية الواردة فيها.

٢- أعد الاختبار بصورته الأولية وكان يتكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لتقيس العمليات المعرفية العليا في مستويات (التحليل والتركيب والتقويم)، وقد عمل جدول مواصفات راعى الوزن النسبي المحسوب لكل من المفاهيم والمستويات المعرفية (التحليل، التركيب، التقويم) لتحقيق صدق المحتوى للاختبار.

٣- عرض الاختبار بصورته الأولية على تسعة أعضاء هيئة تدريس من حملة درجة الدكتوراه في ميدان التربية وعلم النفس من أساتذة الجامعات؛ لمراجعة فقرات الاختبار وللحكم عليها من حيث: انتماء الفقرة للمستويات المعرفية العليا اعتماداً على تصنيف بلوم لمستويات الأهداف، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى ملاءمة البدائل للفقرة، وإبداء أية ملحوظات أو آراء حول تعديل أو حذف أي فقرة أو بديل غير مناسب. وقد أجريت التعديلات المناسبة في ضوء ما أبداه المحكمون من ملحوظات، بعد الحصول على نسبة اتفاق بين المحكمين تصل إلى ٩٥٪ فما فوق، وتجدر الإشارة إلى أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كانت ١٠٠٪ بخصوص ٩٣٪ من الفقرات، إذ تم حذف (١٠) فقرات أجمع المحكمون على أنها تقيس مستويات معرفية متدنية، فأصبح الاختبار يتكون في

صورته النهائية من (٣٠) فقرة (ملحق رقم ١).

٤- وللتحقق من صدق البناء للاختبار ، تم تحليل فقرات الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٩ - ٠,٩٢) وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية ، مما يعني أن جميع فقرات الاختبار ترتبط ببعضها البعض. ويبين الجدول رقم (١) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

الجدول رقم (١). معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٩١❖	١١	٠,٧٩❖	٢١	٠,٥٩❖
٢	٠,٨٨❖	١٢	٠,٩٢❖	٢٢	٠,٩٢❖
٣	٠,٧٦❖	١٣	٠,٦١❖	٢٣	٠,٨٥❖
٤	٠,٨٥❖	١٤	٠,٨٧❖	٢٤	٠,٧٩❖
٥	٠,٧٢❖	١٥	٠,٨٠❖	٢٥	٠,٦٩❖
٦	٠,٩٠❖	١٦	٠,٦٠❖	٢٦	٠,٨٧❖
٧	٠,٦٥❖	١٧	٠,٧٨❖	٢٧	٠,٧٠❖
٨	٠,٧٩❖	١٨	٠,٨٣❖	٢٨	٠,٩٢❖
٩	٠,٧٦❖	١٩	٠,٧٩❖	٢٩	٠,٨٧❖
١٠	٠,٦٤❖	٢٠	٠,٦٧❖	٣٠	٠,٦٦❖

❖ دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لأفراد هذه الدراسة ، فبلغ معامل الاتساق الداخلي (٠,٩٣)، وتم كذلك حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة ، وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٤٧ — ٠,٧٢) ومعامل التمييز بين (٠,٤٩ — ٠,٨١).

أما فيما يتعلق بتصحيح الاختبار ، فقد قام الباحث نفسه بتصحيح الاختبار ، فيعطي الطالب درجة واحدة إذا اختار البديل الذي يشير إلى الإجابة الصحيحة للفقرة ، ويعطى صفر إذا اختار البديل الذي لا يشير إلى الإجابة الصحيحة للفقرة ، أي أن درجة الطالب على الفقرة الواحدة إما درجة واحدة أو صفر ، بمعنى آخر تراوحت درجة الطالب على الاختبار ككل من صفر إلى ثلاثين درجة.

٣- اختبار مهارات التفكير الناقد

استخدم الباحث اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد، إذ يتكون الاختبار في صورته الأصلية من خمسة اختبارات فرعية (الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) لتقيس مهارات التفكير الناقد (Watson, 1991) وقام الحموري والوهر (الحموري، ١٩٩٨) بتعديل وتطوير الاختبار ليناسب البيئة الأردنية، وبالأخص طلبة الجامعة بحيث تكونت الأداة من (٦٠) فقرة وزعت بالتساوي على الأبعاد الخمسة للمقياس ليصبح كل بعد من أبعاد المقياس اختباراً منفصلاً يحتوي (١٢ فقرة)، كما قاما بإيجاد دلالات ثبات الاختبار بطريقتي الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية من خلال تطبيقه على طلبة الجامعة الهاشمية، وبذلك تكون الصيغة المعدلة لاختبار واطسون – جليسر لها من مؤشرات جيدة من الصدق والثبات. وفي الدراسة الحالية قام الباحث بالتأكد من الصدق الظاهري بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وقد جاءت ملاحظات لجنة المحكمين بسيطة، واقتصرت على تعديلات لغوية طفيفة جداً، وتم استخدام الطريقة النصفية لاستخراج دلالات ثبات الاختبار، فكانت قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان – بروان للاختبار ككل (٠.٨٣).

أما للاختبارات الفرعية فقد تراوحت بين (٠.٧٧ – ٠.٨٨) وتعد تلك القيمة مقبولة تسوغ باستخدام الاختبار في الدراسة الحالية.

٣- المادة التعليمية

تم تعليم أفراد المجموعة التجريبية المادة التعليمية بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية، حيث قام الباحث بتقسيم كل وحدة من وحدات المساق إلى عدة محاضرات صفية، إذ غطت الوحدة الأولى (مفاهيم التطور الذهني المعرفي) ست محاضرات صفية، وغطت الوحدة الثانية (المرحلة الحركية كمرحلة معرفية) ثلاث محاضرات صفية، بينما غطت مرحلة ما قبل العمليات المعرفية ثلاث محاضرات صفية، في حين غطت وحدة التطور اللغوي خمس محاضرات صفية، وغطت وحدة قياس التطور الذهني المعرفي ثلاث محاضرات صفية، أما وحدة الصف المنشط للتطور الذهني المعرفي فقد غطت ست محاضرات صفية، أي ما مجموعه (٢٦) محاضرة صفية، ومدة المحاضرة ساعة ونصف وكان يتم تدريس موضوعين في المحاضرة الواحدة، حيث قام الباحث بإعداد أوراق عمل خاصة بكل موضوع تعرض على الطلبة أثناء المحاضرة، وتتكون كل ورقة عمل من نص من الكتاب المقرر، ويتبع النص مجموعة من النشاطات التي تتطلب من الطالب كتابتها على ورقة خاصة بذلك ، كما تتضمن بعض النشاطات نقاشاً بين الطلبة من أجل تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث : التخطيط منفصلة، وفي موضوعات أخرى يتم تدريس مهارة

المراقبة منفصلة، وفي موضوعات أخرى يتم تدريس مهارة التقويم أيضاً، بالإضافة إلى ذلك كان يتم التدريس في بعض الموضوعات بشكل مكثف، إذ يدرس في الموضوع الواحد المهارات الثلاث معاً؛ ليستطيع الطالب الربط بين المهارات الثلاثة معاً. أما أفراد المجموعة الضابطة فقد قام الباحث بتدرّيسها المادة نفسها التي درّسها أفراد المجموعة الضابطة، ولكن بطريقة المحاضرة والنقاش وطرح الأسئلة.

إجراءات البحث

نفذت الدراسة وفق الخطوات التالية :

١- إعداد اختبار التحصيل.

٢- تطوير اختبار التفكير الناقد.

٣- إعداد المادة التعليمية وفق إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية.

٤- تعيين أفراد الدراسة : تم تعيين أفراد إحدى الشعبتين عشوائياً كمجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة.

٥- قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل القبلي يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٦/٩/٢٠، أي في المحاضرة الثانية على أفراد العينة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وفي اليوم نفسه ، ولم يتم التطبيق في المحاضرة الأولى؛ للتعرف على الطلبة وإيجاد التآلف المطلوب من جهة، وحتى يكتمل حضور جميع الطلبة من جهة أخرى.

٦- قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد يوم الاثنين الموافق ٢٠٠٦/٩/٢٥ على أفراد العينة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وفي اليوم نفسه.

٧- تم البدء بعملية التدريس بعد أسبوع من تطبيق الاختبارات، حيث درّس أفراد المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التدريس ما وراء المعرفية، في حين درّس أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

٨- بعد الانتهاء من عملية التدريس أُعيد تطبيق اختبار التحصيل واختبار مهارات التفكير الناقد على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٦/١٢/٢٨م.

٩- قام الباحث بتصحيح الاختبارات القبلية والبعدية يدوياً وفق نموذج التصحيح الخاص بكل منهما.

تصميم البحث والمعالجة الإحصائية

استهدف البحث تقصي أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية على تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم مقارنة بطريقة التدريس التقليدية وعليه، فإن المتغير المستقل فيها هو إستراتيجية التدريس، ولها مستويان : أ) إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية. ب) الطريقة التقليدية. أما المتغيرات التابعة فهي :

أ) التحصيل. ب) التفكير الناقد.

وللإجابة عن سؤالي الدراسة، فقد جرى تحليل كل سؤال على حدة، باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم إجراء اختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في درجة تحصيل طلبة الجامعة في مساق النمو المعرفي عند الأطفال تعزى إلى إستراتيجية تدريس (ما وراء المعرفية، التقليدية)؟ وقبل الإجابة عن هذا السؤال، تم التأكد من التكافؤ القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بتطبيق اختبار التحصيل عليهما قبل البدء بعملية التدريس، ويبين الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات الطلبة المتحققة على اختبار التحصيل القبلي.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم(ت) لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار(ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	١٠.٢٧	٢.٧	١١٨	١.٦٦	٠.٩٧٣	غير دالة
الضابطة	١٠.٣١	٢.٨				

يتضح من الجدول رقم (٢) أن متوسط أداء المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي بلغ (١٠.٢٧) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه (١٠.٣١)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على اختبار التحصيل القبلي، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) (١.٦٦) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥) ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين على اختبار التحصيل قبل البدء بعملية التدريس للمساق.

وللتعرف إلى أثر إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية على تحصيل المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي بعد الانتهاء من عملية تدريس المساق، كما تم إجراء اختبار (ت) للكشف عن دلالة

الفروق بين هذه المتوسطات. ويوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية (المجموعة التجريبية) والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجوعة الضابطة) على اختبار التحصيل البعدي.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	٢٦.٢	٢.٤	١١٨	٧.٢٢	٠.٠٠٠	دالة
الضابطة	١٦.٩	٢.١				

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية (المجموعة التجريبية) (٢٦.٢) ومتوسط درجات الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية تدريس التقليدية (المجموعة الضابطة) (١٦.٩)، حيث بلغت قيمة (ت) (٧.٢٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥). وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية (التجريبية)، إذ تفوق الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية (التجريبية) في التحصيل على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة). وعليه فإن الفرضية الأولى للدراسة : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في درجة التحصيل في مساق النمو المعرفي عند الأطفال بين طلبة الجامعة الذين درسوا المساق باستخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية وطلبة الجامعة الذين درسوا المساق نفسه باستخدام الطريقة التقليدية ". فرضية مقبولة.

وعليه يمكن القول أن إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية تفوقت على الطريقة التقليدية في تحسين مستوى تحصيل الطلبة للمفاهيم الأساسية الواردة في مساق النمو المعرفي عند الأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات ٣ ؛ ٤٥ ؛ ٤٦ ؛ ٤٧ ؛ ٤٨ ؛ ٤٩ ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تعلم أفراد المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية، التي تركز على استيعاب المفاهيم بصورة اعتمدت على التفكير والمناقشة والحوار والتساؤل الذاتي، وهذا ربما عمق مستوى الفهم لديهم، مقارنة مع الطريقة التقليدية التي تركز غالباً على استظهار

المعلومات والحقائق دون التركيز على كيفية بناء الحقائق والمفاهيم. بالإضافة إلى أن إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية تركز على العملية أكثر من الناتج، أي أن إستراتيجية ما وراء المعرفية لا تشمل ما فهمه الطلبة فقط؛ بل كيف توصلوا لهذا الفهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، بأن إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية تركز على توظيف العمليات المعرفية العليا، وهذا بدوره يؤدي إلى تعليم الطالب التفكير والتحكم به، وإدراكه لإمكاناته وقدراته العقلية.

وعلاوة على ذلك، فربما يكون استخدام إستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية أسئلة (ماذا أعرف عن الموضوع....؟) (وماذا أريد أن أتعلم عن..... ؟) من العوامل التي تساعد في تعمق فهم الطلبة وتنظيم معلوماتهم وفحص ما يتعلمونه ومتطلبات هذا التعليم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، بأن الطلبة الذين يدرسون بإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية أكثر وعياً وإدراكاً لعملية تعلمهم وأسلوب تفكيرهم؛ إذ أنهم يتمكنون من إدراك المفاهيم والعلاقات بينها، كما تتمثل في أذهانهم، وذلك نتيجة قيامهم بأنفسهم بخطوات ضبط التنفيذ، بالإضافة إلى ذلك فإن المتعلم في إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية يعد مشاركاً نشطاً في عملية التعلم وليس مستقبلاً سلبياً للمعلومات؛ والسبب في ذلك يكمن في أن تفاعل الطالب مع إستراتيجية ما وراء المعرفية، يؤدي إلى إدراك حقيقي قد يشكل له حافزاً للمثابرة والإصرار للوصول إلى فهم مقنع للمفاهيم، كما أن الأنشطة العقلية المتخللة لإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية مثل (شاهد، فكر، توقع، فسر) وكتابة التوقعات والنقاش الذي يجري حول هذه التوقعات ربما تزيد من فاعلية الطالب ومشاركته وإدراكه لما يجري حوله.

ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً، إلى أن الطلبة الذين يدرسون بإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية تصبح لديهم مهارة التقويم البنائي، بمعنى تصبح لديهم القدرة على مراقبة ذاتهم وتقويمها بهدف تحديد مواطن الخطأ أو الصعوبة في تكوين المعنى من أجل تصحيح تعلمه، وذلك على عكس الطريقة التقليدية والتي غالباً ما يكون فيها التقويم من النوع الختامي ويقوم به المعلم، بالإضافة إلى ذلك فإن الطلبة الذين يدرسون بإستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية يدركون عن وعي ما الذي عليهم أن يفعلوه عندما يفشلون في مهمة ما.

ويمكن تفسير ذلك بأن التفكير ما وراء المعرفي هو تفكير ذو رتبة عليا (Higher – order thinking) يتطلب الضبط النشط للعمليات المعرفية المتضمنة في التعلم، وتقويم التقدم نحو إتمام المهمة هي ما وراء معرفية في طبيعتها، وهذه جميعها عناصر تكاد تكون نادرة الوجود في الطريقة التقليدية في التدريس.

ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً، إلى أن التفكير ما

وراء المعرفي هو تفكير يتسم بالمعاودة بحيث يعطي للطلبة فرصاً ليعاودوا تفكيرهم ؛ إذ يمكنهم ذلك من ربط ما يتعلمونه (المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة)، وتوقع المعلومات اللاحقة، وهذا يتفق مع المبدأ الذي اقترحه جونز وزملاؤه ١ بأن التعلم يمر في مراحل لكنه مع ذلك يتسم بالمعاودة.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تنمية التفكير الناقد تعزى إلى إستراتيجية تدريس (ما وراء المعرفية، التقليدية)؟. وقبل الإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء الإحصائيات اللازمة للتأكد من التكافؤ القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ؛ وذلك بتطبيق اختبار التفكير الناقد عليهما قبل البدء بتدريس المساق، وبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات الطلبة المتحققة على اختبار التفكير الناقد القبلي.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	٢٣.٩١	٤.١٥	١١٨	٤.١١	٠,٨١٥	غير دالة
الضابطة	٢٣.٦٤	٤.١٦				

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسط أداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد القبلي بلغ (٢٣.٩١) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (٢٣.٦٤)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على اختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة (ت) (٤.١١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين على اختبار التفكير الناقد قبل البدء بتدريس المساق.

وللتعرف إلى أثر إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية على أداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد مقارنة بأداء المجموعة الضابطة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار التفكير الناقد البعدي (بعد الانتهاء من تدريس المساق)، كما تم إجراء اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات. ويوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين الطلبة الذين درسوا

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد البعدي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	٤٦.٨٧	٢.٩١	١١٨	٦.٢٠	٠.٠٠٠	دالة
الضابطة	٢٨.١٦	٣.٤٧				

بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية على اختبار التفكير الناقد البعدي.

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التدريس ما وراء المعرفية (المجموعة التجريبية) (٤٦.٨٧) ومتوسط درجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) (٢٨.١٦)، حيث بلغت قيمة (ت) (٦.٢٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥). وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية (المجموعة التجريبية)؛ إذ تفوق الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية (المجموعة التجريبية) في اختبار التفكير الناقد البعدي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة). وعليه فإن الفرضية الثانية للدراسة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في تنمية التفكير الناقد بين طلبة الجامعة الذين درسوا مساق النمو المعرفي عند الأطفال باستخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية والطلبة الذين درسوا المساق نفسه باستخدام الطريقة التقليدية" . فرضية مقبولة.

وعليه يمكن القول أن إستراتيجية ما وراء المعرفة تفوقت على الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هانلي ٥٠ التي أجريت على طلبة الجامعة ولكن ببرامج تدريبية وليست على محتوى دراسي معين.

ويعزو الباحث سبب تفوق إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية على إستراتيجية تدريس التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة إلى المهارات الأساسية المشتركة بين النوعين من التفكير، فالتقويم مثلاً يعدّ مهارة أساسية من مهارات التفكير ما وراء المعرفي، إذ يتطلب من الطالب تقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على دقة النتائج، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها، في حين أن التفكير الناقد بحد ذاته هو نوع من أنواع التفكير التقويمي، فهو القدرة على تقييم الدقة في الموضوع المطروح، وكذلك القدرة على التحقق من

الشيء، أو تقويمه، بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء هرم بلوم أيضاً، إذ أن التفكير ما وراء المعرفي هو تفكير ذو رتبة عليا، أي بمعنى آخر يتطلب مستويات عقلية عليا (التحليل والتركيب والتقويم). هذا وقد ارتبطت بعض تعريفات التفكير الناقد بهرم بلوم أيضاً، فأشار بعض الباحثين إلى أن التفكير الناقد يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثة في تصنيف بلوم وهي: التحليل، التركيب، التقويم ١٤ : ٤ : ٢ : ١. وعلاوة على ذلك، فإن التفكير ما وراء المعرفي يشير إلى وعي الفرد قدراته وعملياته العقلية وبمعلوماته أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة، وهذا الوعي يُعد مطلباً أساسياً للتفكير الناقد، فالتفكير الناقد تفكير معرفي وهو العملية العقلية الواعية والموجهة، والتأملية والتي تهدف إلى تقويم الآراء واستدلال والقدرة على التحليل، وإدراك التناقضات، بهدف اتخاذ قرار صحيح في النهاية. ونتيجة لذلك، يرى نيلسون ٨ أن التفكير ما وراء المعرفي ضروري لتنمية مهارات التفكير الناقد؛ إذ يهدف التفكير ما وراء المعرفي إلى أن يصبح المتعلم واعياً لعملياته المعرفية، ومدركاً لخطوات تفكيره أثناء التقدم في المهمة، وعليه يضيف مارشال بأنه إذا أردنا أن ننمي التفكير الناقد لدى الطلبة، علينا تدريبهم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي؛ بالإضافة إلى ذلك، يؤكد فاسيون ٤١ أن التفكير الناقد هو جزء من عمليات التفكير العليا، ويعدّ التفكير ما وراء المعرفي من أهم عمليات التفكير العليا.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على استخدام إستراتيجية تدريس ما وراء المعرفية، وتدريب طلبتهم على استخدام المهارات ما وراء المعرفية.

٢- إعادة تقويم المساقات التعليمية بما يتفق مع هذه الإستراتيجية، بحيث يتم تضمنيها الأنشطة والممارسات التي تنمي مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

٣- إجراء دراسات مشابهة على عينات أخرى من طلبة الجامعة وعلى أنماط أخرى من التفكير.

ملحق: الاختبار التحصيلي

ادرس العبارات التالية بدقة ، ضع إشارة (x) داخل المربع الذي يشير إلى رمز الإجابة الصحيحة وذلك على نموذج الإجابة المرفق

١- يطلق على الصورة الإجمالية الذهنية لحالة المعرفة الموجودة لدى الطفل بـ:

أ) المفهوم. ب) الصورة الذهنية .

ج) المخططات العقلية . د) البنية المعرفية .

٢- يستخدم مفهوم ..... بشكل واسع ليدل على أية عملية تحدث داخل الذهن.

أ) الخطة . ب) المعرفة .

ج) البنية المعرفية. د) الصورة الذهنية .

٣- ترادف الخطة مصطلح ..... لدى الطفل .

أ) المعرفة . ب) البنية المعرفية.

ج) المفهوم . د) الصورة الذهنية.

٤- يطلق على العملية التي يأخذ بها الطفل الأحداث الخارجية والخبرة ويوحدها مع أنظمته الموجودة لديه في بنائه المعرفي بـ:

أ- المواءمة. ب- التمثل.

ج- التوازن. د- التنظيم.

٥- إن عملية إدماج الفرد الموضوعات أو الخبرات الجديدة في مخططاته الذهنية على صورة بنى معرفية ، هي وجهة نظر:

أ) بياجيه . ب) برونر.

ج) فلافل. د) اوسوبل.

٦- إن العملية التي يغير بها الطفل من مخططاته الذهنية الداخلية الموجودة لديه لكي تتناسب مع الواقع بطريقة أحسن هي :

أ) المواءمة. ب) التمثل.

ج) التوازن. د) التنظيم.

٧- يطلق على الميل الذاتي الذي يشكل استعداد يجعل الطفل يقوم بأحداث الترابط بين المخططات بشكل أكثر كفاءة بـ:

أ) المواءمة. ب) التمثل.

ج) التوازن. د) التنظيم.

٨- تعد عملية ..... هدف التطور المعرفي.

أ) المواءمة. ب) التمثل.

ج) التوازن. د) التنظيم.

٩- إن ميل الطفل إلى أن يضع في تصوره أو اعتباره عده مظاهر أو ملامح للموقف في نفس الوقت . هو طفل يسعى للوصول إلى حالة من :

أ) التمركز المعرفي. ب) اللاتمركز المعرفي.

ج) التوازن المعرفي. د) التنظيم الذاتي المعرفي.

١٠- يطلق على الحالة التطورية الذهنية المعرفية إلى يمر بها الطفل بـ

أ) المرحلة . ب) العملية .

ج) الخبرة . د) جميع ما ذكر صحيح .

١١- الخصائص التالية (نشاط انعكاسي ، بحث ذاتي ، تنسيق ، تجريب) هي من خصائص مرحلة :

أ) الحس- حركية . ب) ما قبل العمليات .

ج) العمليات المادية . د) العمليات المجردة .

١٢- اللغة غير مرتبطة بالمنطق من درجة نظر بياجيه في مرحله :

أ) الحس- حركية. ب) ما قبل العمليات.

ج) العمليات الكادية . د) العمليات المجردة.

١٣- المنحى الذي يرى بأن الذكاء ثابت نسبياً وانه في معظمه مورث هو

أ) منحنى بياجيه . ب) منحنى السيكولوجي.

ج) منحنى المقاييس النفسية . د) ب+ج.

١٤- الافتراض بان ما يغيب عن العين يغيب عن الذهن ، يمثل أطفال المرحلة :

أ) الحس- حركية. ب) ما قبل العمليات.

ج) العمليات المادية. د) العمليات المجردة.

١٥- أي من الآتية من خصائص أطفال مرحلة ٩ شهور-١٢ شهر :

أ) ممارسة الأداء للمتعة. ب)الاحتفاظ بالهدف في الذهن.

ج) توازن بعض الأفعال المنعكسة. د) ردود الفعل الدائرية الثانوية.

١٦- إن تقدم عملية الضبط المعرفي وانخفاض درجة العشوائية في السلوك ، من خصائص أطفال مرحلة :

أ) الميلاد - ستة أسابيع. ب) ستة أسابيع- خمس شهور.

ج) تسعة شهور- ١٢ شهر. د) ١٢ شهر- ١٨ شهر.

١٧- إذا رأى الطفل أن الأم ذهبت للمستشفى وأنجبت طفلاً ، فان الأب إذا ذهب لزيارة المستشفى فانه سينجب طفلا هو تفكير :

أ) توفيقي . ب) استدلال انتقال.

ج) التزامات بيئية . د) لا شيء مما ذكر .

١٨- أي من الآتية ليست من مظاهر مرحلة ما قبل العمليات :

أ) الحسية . ب) السير العكسي والمقلوبية .

ج) الاحتفاظ . د) لا شيء مما ذكر .

١٩- تفكير الطفل المتمثل بان كل شيء موجود حولنا هو من صنع الانسان وانه موجود لخدمة الإنسان، هو مثالاً على :

أ) الإحيائية. ب) الاصطناعية.

ج) المقلوبية. د) الحسية.

٢٠- إن اعتقاد الطفل أن الشمس تسمع ما نقول هو الطفل ذو خاصية :

أ) إحيائية. ب) اصطناعية.

ج) معكوسية. د) مقلوبية.

٢١. يطلق على البنى المعرفية التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية بـ:

أ) الكفاءة اللغوية. ب) التنظيم المؤجل.

ج) الأداء. د) التقليد المؤجل.

٢٢- يطلق على مفهوم المونولوج بـ:

أ) تكرار الحديث. ب) إعادة الحديث.

ج) الحديث الاجتماعي. د- الحديث مع الذات.

٢٣- يظهر الحديث المتمركز حول الذات في مرحلة:

أ) الحس- حركية. ب) ما قبل العمليات.

ج) العمليات المادية. د) العمليات المجردة .

٢٤ - التسلسل والتصنيف من خصائص مرحلة :

أ) الحس- حركية. ب) ما قبل العمليات.

ج) العمليات المادية د) العمليات المجردة .

٢٥- يطلق على مرحلة الروضة مرحلة:

أ) ما قبل المفاهيم. ب) التخمين والحدس .

ج) أ+ب . د) لا شيء مما ذكر صحيح .

٢٦- المرحلة اللغوية التي يتشكل فيها التزييف الحسي هي مرحلة:

أ) الحس- حركية اللغوية. ب) ما قبل العمليات اللغوية.

ج) العمليات المادية اللغوية. د) العمليات المجردة اللغوية.

٢٧- إن تحدث الطفل مع العصى التي يضعها بين رجليه ويناديها ويتعامل معها وكأنها حصان وهو الفارس برأسه العالي ، وهو يعلم انه لا يقود إلا عصى يدل على:

أ) اللعب الحسي. ب) اللعب الرمزي.

ج) اللعب المجرد. د) لا شيء مما ذكر.

٢٨- المثال في السؤال السابق يكمن في مرحلة:

أ) الحس- حركية. ب) ما قبل العمليات .

ج) العمليات المادية. د) العمليات المجردة .

٢٩- يفشل الأطفال في فهم لغة بعضهم البعض قبل السادسة من العمر بسبب :

أ) الأنانية . ب) الغيرة .

ج) التمركز حول الذات . د) لا شيء مما ذكر.

٣٠- تكمن القيمة التربوية للمعالجة الحسية بـ:

أ) تقليل التصورات المشوهة في ذهن الطفل لأشياء قد يعرفها ولا يستطيع وصفها

ب) لتقليل الفترة الزمنية المتخللة بين عمليتي التمثل والمواءمة

ج) أ + ب

د) لا شيء مما ذكر

انتهت الأسئلة

نموذج الإجابة

رقم الفقرة	أ	ب	جـ	د	رقم الفقرة	أ	ب	جـ	د
١					١٦				
٢					١٧				
٣					١٨				
٤					١٩				
٥					٢٠				
٦					٢١				
٧					٢٢				
٨					٢٣				
٩					٢٤				
١٠					٢٥				

١١					٢٦				
١٢					٢٧				
١٣					٢٨				
١٤					٢٩				
١٥					٣٠				

المراجـــــــع

أولاً: المراجع العربية

أبو عليا، محمد والوهر، محمود. "*درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقويمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها*". *دراسات، العلوم التربوية*، ٢٨، ع ١، (٢٠٠١)، ١ – ١٤.

جروان، فتحي. *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩م.

جونز، بيـــه فـــلاي، وايتماري بالنسكار، ودونا، أنجل، وإيلين، كار. *التعلم والتعليم الاستراتيجيان: التدريس المعرفي في مجالات المحتوى*. ترجمة عمر حسن الشيخ، معهد التربية، الأونروا اليونسكو. عمان - الأردن، ١٩٨٨م.

الحموري، هند، ومحمود، الوهر. *قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع امتحان الثانوية العامة*. دراسات العلوم التربوية، ٢٥، ع١، (١٩٩٨) ٦٧ - ٨٢.

الخطيب، غـــدير. *أثر طريقة التدريس المعرفية وما وراء المعرفية في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للمعرفة الرياضية*، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٥م.

رضوان، محمـــد. *المقارنة بين أثر استخدام إستراتيجيات الإدراك فوق المعرفي في المجموعات التعاونية واستخدام طريقة العرض لاوزبل في الصف التقليدي في قدرة الطلاب على تعميم المفاهيم العلمية*، رسالة ماجستير غير منشورة عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٥م.

الرواشدة، إبراهيم. *أثر النمط المعرفي وبعض إستراتيجيات التعلم فوق المعرفية في تعليم طلبة الصف الثامن الأساسي للمعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة*. رسالة دكتوراه، غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

زيتون، عايش. *أساليب تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.

العيسوي، شادن. *أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع*. رسالة ماجستير، غير منشورة،

عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠٠١م.

قطامي، يوسف. نمو الطفل المعرفي واللغوي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

نمروطي، أحمد والشناق، قسيم. *"أثر استخدام إستراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في العلوم". دراسات: العلوم التربوية*، ٣١، ع١، (٢٠٠٤م)، ٥٤-٦٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Jarman, R. and Vavrik, J. "Metacognition and Frontal Lobe Processes : At the Interface of Cognitive Psychology and Neurophysiology Genetic, Social and General Psychology". *Monographs*, 121 (2),(1995),155 – 211.

Reynolds, R. and Wade, S. "Thinking about Thinking : Reflections on Metacognition". *Harvard Educational Review*, 56, No.3 ,(1986), 307 – 317.

Flavell, J. 'Metacognition and Cognitive Monitoring : A New Area of Cognitive Development Inquiry". *American Psychologist*, 34,No.1,(1979), 906 – 911.

Nelson, T. *Metacognition : Core Readings*. Boston Allyn and Bacon,1992.

Reader, L. . *Implicit Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ : Elbaum,1996.

Garner, R. *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ : Ablex,1987.

Borkowski, J and Pressley, M. " Spontaneous Strategy use : Perspective from metacognitive theory". *Intelligence*, 11,No.2,(1987),61 – 75.

Bruer, J. *Schools for Thought*. Cambridge, Mass : Mit press,1995.

Sternberg, R. *Beyond IQ*. New York : Cambridge University Press,1985.

Schraw, G. & Dennison, R. "Assessing metacognitive awareness". *Contemporary Educational Psychology*, 19 ,No. 3 , (1994),460 – 475.

Ormrod, J.. *Educational Psychology : Principles and Application*. New York, Merrill, an Imprint of Prentice Hall, Ohi,1998.

Panaoura, A. & Philippou, G. "The developmental change of young Pupils' metacognitive ability in mathematic in relation to their cognitive abilities". *Cognitive Development*, 2 ,No.1 ,(2006), 205 – 245.

Livengston,A.(1997).Metacognition:An Overview.Internet Document http:// ww.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metaco.htm.

Pintrich, P. "The Role of Metacognition knowledge in Learning, Teaching, and Assessing". *Theory into Practice*, 41,No. 4 ,(2002), 220 – 225.

Nelson, T & Narens, S. "Metamemory : Atheoretical framework and new findings". *The psychology of Learning and Motivation*. 62, No.2,(1990), 97 – 122.

Woolfolk, A. *Educational Psychology*. Prentice – Hall, inc,1995.

Marzano, R. *Tactics for thinking*. Aurora Co. Midcontinent Regional Educational Laboratory,1989.

Baker, L & Brown, A. Metacognitive Skills and Reading. *Handbook of Reading Research*. New York : Longman ,1984.

Jacobs, J. & Paris, S. "Children's Metacognition about Reading : Issues of Definition, Measurement, and Instruction". *Educational Psychology*, 22,No.1,1987 , 255 – 278.

Schraw, G. "Promoting General Metacognition A awareness". *Instructional Sciences*, 26,No.2,(1998), 113 – 125.

Schraw, G. and Craham, T. "Helping Gifted Students Develop Metacognition Awareness." *Proper Review*, 4 ,No.3,(1997), 17-35.

Alexander, M & Schwanenflugel ." Development of Metacognition in gifted Children : Directions for future research". *Developmental Review*, 15,No.2,1995,1-73.

Sternberg, R."Inside intelligence". *American Scientist*,74,No.3,1986, 137 – 143.

Pressley, M & Ghatada, E. Self – regulated learning : Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25 ,No. 5 ,(1990) 19 – 33.

Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. *How People Learn : Brain, mind, experience and school*. Washington, D C: National Academy Press,2000.

Vovides, Y. *Investigating Learning from Hypermedia Via the Implementation of a Computer – based Metacognition Training Regimen and Hypermedia Program*. Unpublished PhD, Thesis, University of Iowa,2005.

Chiang, L. *Enhancing metacognitive skills through learning contracts*. Paper Presented at the annual meeting at the Mid – Westren Educational Research Association, Chicago,1998. (Eric Document Reproduction Services No. ED425154).

El–Hindi, A. "Connecting reading and writing : College Learners Metacognitive Awareness". *Journal of Developmental Education*, 21 ,No.2,(1997), 10–17.

Commander, N & Valeri – Gold, M. The Learning Portfolio Available tool for Increasing metacognitive awareness. *The learning Assistance Review*, 6 ,No.2,(2001), 5 – 18.

McKeachie, W. *Learning and Sudy Strategies : Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. New York : Academic Press,1988.

Nist, S. What the literature Says about Academic literacy. Journal of Reading,8,No.2,(1993), 11 – 18.

Oxman, W & Barell, J. Reflective Thinking in Schools : A Survey of Teacher Perception. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, ED,1983, 246–067.

Gerlid, D.(2003). Critical Thinking. Retrieved.Internet Document http//www.chss.Montclair.edu/net/critical thinking.html/.

Elder, L. & Paul, R. "Critical Thinking : Thinking to Some Purpose". *Journal of Developmental Education*. 25 ,No.1 , (2001),40 -48.

Facione, P. (1998). Critical Thinking : what it is and why it Counts. Internet Document: http://www.calpress.com/resource

Watson, G. & Glaser, E. Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal. New York :Harcourt,Brace,(1991).

Flavell, J. *Metamemory*. In R. V. Kail, Jr., and J. W. Hangen, Eds., Perspectives on the Development of Memory and Cognition. Hillsdale, NJ : Erlbaum,1977.

Blank, L. "A metacognitive Learning Cycle : A Better Warrant for Student Understanding". *Sceince Education*, 84 ,No. 4,(2000), 86 – 506.

Zan, R. "A metacognitive Intervention in Mathematics of University leve"l. *Journal of Mathematics Education in Science and Technology*,31,No.1,(2000), 143 – 150.

Hanley, G. "Teaching Critical Thinking : Focusing of Metacognitive Skills and Problem Solving". *Teaching of Psychology*, 22 ,No. 1 ,(1995), 68 – 71

The Effect of Using a Metcognitive Teaching Strategy in University students' Achievement and Developing Their Critical Thinking Skills.

Ahmed F.Al-Alwan

Assistant Professor ,Dept.of Special Education,College of Educational Sciences, Al-Hussein Bin Talal University, Ma'an ,Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of using a metacognitive teaching strategy in University students' achievement and developing their critical thinking skills, compared with the traditional method of teaching. The sample of the study consisted of (120) male and female students from the cognitive children development course in AHU.

The classes in this sample were randomly divided into two groups : One is experimental and the other is controlled. The experimental group was taught the course by using a metacognitive teaching strategy, while the controlled group was taught the same course by using the traditional method. (Watson – Glaser) for critical thinking test and the achievement test Prepared by the researcher were applied pre and post the experiment. The researcher used means, standard deviations, and t-test available in (SPSS) software. Results revealed that there were significant statistically differences between the experimental and control groups in the post – test due to teaching method in favor of the experimental group who taught by using metacognitive strategy on achievement and developing critical thinking skills.

مجلة جامعة الملك سعود، م (٢١)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. (٢)، ص ص٣٣٩-٣٥٩ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

المقومات المعنوية للمجتمع المسلم في ضوء سورة الحجرات

يحيى ضاحي علي شطناوي

أستاذ مساعد، قسم أصول الدين، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قدم للنشر في ٨/ ٢/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٤/٩/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى بيان أهمية المقومات المعنوية في بناء المجتمع المسلم واستقراره، وأنها الركيزة الأساسية لتقدمه وتواصل نموه، وتبقى المقومات المادية روافد إضافية، لكنها ليست أساسية في تماسك المجتمع، بل ربما كانت عقبة في طريقه الحضاري وجاذبا يشده للوراء.

وعرضت الدراسة لأنموذج حي من خلال سورة الحجرات، التي تحدثت عن أهم مقومات المجتمع المعنوية، حيث قام بالفعل مجتمع الصحابة على أساس من هذه المقومات، فمثّل خير جيل لخير أمة أخرجت للناس، على الرغم من قلة الموارد والإمكانات.

المقدمـــــة

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

فإن أي مجتمع له مقومات وركائز تحدد معالمه وموقعه بين أمم الأرض، وتحكم أفراده، ليبقى قويا متماسكا، ابتداء بالعقيدة التي توجد وحدة الفكر بين أفراده وجماعاته، مرورا بالتشريعات التي تحكم تصرفات أفراده - وفق أنظمة يقوم بالإشراف على تنفيذها قيادة راشدة - وانتهاء بالأخلاق التي تضمن سلامة التعامل بين الأفراد.

والمجتمع المسلم أحد هذه المجتمعات له مقوماته ومكانته، قد هيأه بها رب العزة، ورباه عليها من خلال كتابه الكريم وسنة نبيه المطهرة.

ومن فضل الله تعالى على الأمة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قام بنفسه ببناء المجتمع الإسلامي الأول، وعلمنا كيف يتكون المجتمع وما المقومات التي يجب أن تتوافر فيه.

ومن السور التي كان لها دور في تربية المجتمع المسلم وبيان مقوماته، سورة الحجرات التي تحدثت عن أبرز المقومات المعنوية، فأظهرت مكانته وحددت معالم مسيرته، فكانت جديرة بمزيد عناية من خلال دراسة مستقلة، فبرزت فكرة هذا البحث الموسوم بـ: "المقومات المعنوية للمجتمع المسلم في ضوء سورة الحجرات".

ولا شك أن العلاقات المعنوية التي تقوم على المودة والرحمة بين أفراد المجتمع هي التي يقوم عليها بنيان الجماعات الإنسانية، وهي التي تشبه السور المنيع الذي يحمي المجتمع.

هدف البحث

يهدف البحث إلى:

- إبراز معالم المجتمع الحق الذي بناه النبي صلى الله عليه وسلم، لكي نرى الأسس التي توافرت فيه.

- الوقوف على مقدار تطبيق تلك المعايير في واقعنا المعاصر، أملا في استدراك النواقص والوصول إلى المجتمع الأمثل بحول الله وقوته.

إشكالات الدراسة

تكمن إشكالات الدراسة في الإجابة على الأسئلة الآتية:

هل المقومات المعنوية أهم من المقومات المادية لتماسك المجتمع؟

هل المقومات المادية كافية لإقامة مجتمع فاضل ينعم بالأمن والاستقرار؟

هل للدين أثر في احترام القانون، وهل القوانين وسلطة الحكومات كافية لإقامة مجتمع راشد؟

هل يتميز المجتمع المسلم عن المجتمعات الأخرى؟

منهج الدراسة

تقوم الدراسة على المنهج الاستقرائي، وذلك باستقراء آيات السورة الكريمة، ثم استنباط المقومات المعنوية من خلالها، وإدراج الآية موضع الشاهد تحت كل مقوم، دون التقيد بترتيب آيات السورة.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي أفردت سورة الحجرات بالدراسة، أو تحدثت عن المجتمع وأسسه بشكل عام، ومن أبرزها:

١- سورة الحجرات، دراسة تحليلية، للأستاذ الدكتور محمد علي حجازي، وقد سلك المنهج التحليلي في دراسته لآيات السورة من حيث المعاني اللغوية والمباحث البلاغية ووجوه القراءات، ويقع الكتاب في ٢٤٢ صفحة من القطع المتوسط.

٢- نظرات في سورة الحجرات، لمحمد محمود الصواف، وهي عبارة عن نظرات ألقاها المؤلف على السورة الكريمة، فأبرز الآداب العالية والمثل النيرة التي تقود الإنسانية إلى الكمال والعلياء، وذكر أهم أغراض السورة ثم بدأ بشرح آيات السورة آية آية، ويقع الكتاب في ١٩٢ صفحة من القطع الصغير.

٣- في ظلال الحجرات، لمحمد علي قطب، وقد قسم السورة إلى مقاطع، وبدأ بشرح آيات المقطع بعد أن يضع عنوانا له يكون في العادة كلمة من آيات ذلك المقطع، ثم يذكر خواطره حول الآيات، ويقع الكتاب في ١٢٠ صفحة من القطع الصغير.

٤- تأملات في سورة الحجرات، لصفوت عبد الفتاح محمود، وقد فسر السورة الكريمة آية آية، مبينا أسباب النزول والمسائل التي يستنبطها من الآية، وإذا كان في الآية حكم فقهي فإنه يتوسع فيه، ويذكر بعض الأمور التاريخية، مثل حديثه عما جرى بين علي ومعاوية رضوان الله عليهما، ويذكر بعض اللطائف المستنبطة، ويقع الكتاب في ١٥٢ صفحة من القطع المتوسط.

٥- المجتمع الإسلامي: أسس تكوينه- أسباب ضعفه- وسائل نهضته، للدكتور أحمد شلبي، وقد استعرض أحوال العالم قبل بعثة النبي صلى الله عليه وسلم، ثم تحدث عن تكوين الفرد المسلم قبل الهجرة وبعدها، مبينا أسس تكوين المجتمع الإسلامي من المسجد والمؤاخاة والقدوة الحسنة والنظام الإقتصادي مع مقارنته بالنظامين الرأسمالي والشيوعي، ثم تحدث عن أسباب ضعف العالم الإسلامي، وأخيرا وسائل نهضته، ويقع الكتاب في ٣٤٩صفحة من القطع المتوسط.

٦) قواعد البناء في المجتمع الإسلامي، للدكتور محمد السيد الوكيل، حيث ذكر الأسس التي تشد أركان المجتمع الإسلامي، مثل العقيدة ووحدة الفكر والمحبة والتعاون والاهتمام بالنشء، وتحدث عن مراحل التربية وما يعترضها من مشكلات، ثم ذكر الروابط الدينية والاجتماعية، ويقع الكتاب في ١٦٨صفحة من القطع المتوسط.

وبعد البحث والتحري لم أقف على دراسة خصصت المقومات المعنوية بحديث مستقل، فكانت فكرة هذا البحث أملا في خدمة هذا الجانب ليضاف إلى الجهود السابقة.

خطة البحث

اقتضت طبيعة البحث أن يتكون من مقدمة وتمهيد وخمسة مطالب وخاتمة

المقدمة، وتحوي: أهداف البحث، وأهميته، وإشكالاته، والدراسات السابقة، ومنهجه، وخطة الدراسة

التمهيد: بيان مصطلحات البحث

المطلب الأول: المقوم القيادي

المطلب الثاني: المقوم الاجتماعي

المطلب الثالث: المقوم الأخلاقي

المطلب الرابع: المقوم الإيماني

المطلب الخامس: المقوم النفسي

الخاتمة: النتائج والتوصيات

والله نسأل أن يكون العمل خالصا لوجهه الكريم ومنه سبحانه نستمد العون والسداد.

التمهيد

يرى الباحث أن من المناسب إلقاء بعض الضوء على الكلمات الواردة في عنوان البحث لمعرفة المراد منها، فالمقومات جمع مقوم وهي: المبادئ أو الأصول أو الركائز التي يقوم عليها المجتمع وهي كثيرة[1]، والمعنوية: كلمة محدثة تعني غير المادية المحسوسة، (مصطفى، ١٩٨٦م).

وأما المجتمع فيعرفه علماء الاجتماع بأنه عبارة عن: جماعة منظمة من الناس مرتبطة بروابط تضامنية في شكل أنساق للحياة، تقام لتوفير إمكانية التفاعلات الطبيعية من خلال نظم تضمن لهم توفير متطلبات حياتهم والدفاع عن أنفسهم.

وقيل هو: نسق مكون من العرف المنوع، والإجراءات المرسومة، ومن السلطة والمعونة المتبادلة (الجولاني، ١٩٩٧م).

ويمكن تعريفه باختصار: كل نسيج مكون من صلات اجتماعية. (المصري، ١٩٨٦م).

وحديثنا هنا عن المجتمع المسلم الذي يستمد تصوراته من كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، ويمكن تعريفه بأنه: ذاك المجتمع الذي يتميز عن المجتمعات الأخرى بنظمه الخاصة وقوانينه القرآنية وأفراده الذين يشتركون في عقيدة واحدة ويتوجهون إلى قبلة واحدة.(٥، ص١٧)

وأما سورة الحجرات فهي السورة التاسعة والأربعون في ترتيب سور القرآن الكريم، وهي سورة مدنية باتفاق أهل العلم، وقد نزلت في السنة التاسعة للهجرة، وسميت بهذا الاسم في جميع المصاحف وكتب السنة المطهرة، وهي أول المفصل عند الشافعية وأحد الأقوال عند المالكية والحنفية (البقاعي، ١٩٩٢م) ويبلغ تعداد آياتها ثماني عشرة آية، تحمل في ثناياها معاني جليلة وحقائق كبيرة تفوق حجمها، واختصت بخمسة نداءات للمؤمنين من بين تسعة وثمانين نداء في القرآن كله، ونداء واحد للناس من بين ثمانية عشر نداء.

ولاسم السورة الكريمة دلالة على مضمونها، إذا إن الحجرات جمع حُجْرة وهي الرقعة من الأرض المحجورة بحائط يحوطها، وتسمى حظيرة الإبل بالحجرة، (الفيروزآبادي، ١٩٨٧م مادة (حجر)) وفائدة الحجر المنع، إذ الحجر على مكان ما يحفظ

---

(١) من هذه المقومات: التوحيد والأخوة والعدل والمساواة والحرية ووحدة الأرض واللغة والتاريخ والمصالح، ولن يتطرق الباحث إلى الحديث عن كل المقومات لأن الدراسة مقتصرة على المقومات من خلال سورة معينة.

متاعه من العبث والضياع، ومن ذلك حِجْر إسماعيل.

وكذا المجتمع المسلم له مقومات تحفظه، وتمنع أفراده من الزيغ والانفلات، حتى يظل مجتمعا مبنيا على قواعد راسخة، تجعل من العسير على الخارجين عليه اختراقه والتعدي عليه.

وأطلق اسم الحجرات على السورة مراعاة لحجرات النبي صلى الله عليه وسلم التي ذكرت في السورة، فإن تسمية سور القرآن يراعى فيها مضمونها الذي ذكر فيها من نادر أو مستغرب أو بما هو مشتهر فيها. (الزركشي، ....).

والحجرات بيوت النبي صلى الله عليه وسلم التي يسكنها ويأوي إليها وتجمعه بأهله، والسورة تنبه على أن لهذه البيوت حرمات يجب أن تصان، وآداب يجب أن تراعى، ومن لم يحافظ عليها فلا عقل له.

وبعد هذا التمهيد المختصر يبدأ الباحث بالحديث عن المقومات المعنوية التي ذكرت في سورة الحجرات تحديدا، حتى لا نخرج عن عنوان البحث.

المطلب الأول: المقوم القيادي

لابد لأي مجتمع من قيادة رشيدة تسوس أفراده، وتسخر جميع طاقاتها لحمايتهم، وبالتالي تكون أوامرها محل تقدير وقبول لدى الناس، في ضوء قواعد الشرع الحنيف، وبغير ذلك ستعم الفوضى أرجاء المجتمع.

ونظرا لأهمية ذلك الأمر فقد عنيت الشريعة بتنظيم علاقة الراعي بالرعية، فأشارت السورة الكريمة لهذا المقوم عند قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُقَدِّمُواْ بَيْنَ يَدَيِ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ۝١ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَرْفَعُوٓاْ أَصْوَٰتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ ٱلنَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُواْ لَهُۥ بِٱلْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَٰلُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرُونَ ۝٢﴾ (الحجرات: ١- ٢).

وتصدير الخطاب بالنداء يدل على أهمية الأمر وضرورة الاعتناء به، كما أن وصف المخاطبين بالإيمان يشعر بعلو شأنهم وإشعارهم بضرورة التقيد التام بالأمر وعدم الإخلال به. (الألوسي، ١٩٨٥م)

وقد تعددت الأقوال في سبب نزول الآية الأولى(الطبري، ١٩٨٦م)، ولكن أيا كان السبب فقد حصل تقدم بين يدي الله ورسوله من قِبل بعض الأصحاب، وأرشدت الآيات إلى وجوب اتباع النبي صلى الله عليه وسلم والاقتداء به مهما كانت الظروف، وعدم الاحتجاج بأي سبب ولو كان من وجهة نظرهم وجيها.

ويلحظ أن النداء الأول يهدف إلى تقرير جهة القيادة ومصدر التلقي، بينما يهدف الثاني إلى تقرير ما ينبغي لتلك القيادة من أدب وتوقير، وكلا النداءين يعد أساسا لكافة التوجيهات والتشريعات التي ستأتي في السورة الكريمة (قطب، ١٩٨٦م).

ولاشك أن هذا أساس مهم للمجتمع المسلم ومقوم لا يمكن التغاضي عنه، فلكي تنضبط أحواله وتسير أموره نحو التقدم والرقي، لابد من قيادة تسوس أموره بالعدل والإنصاف، ولابد من سماع ما يصدر عن تلك القيادة من تعليمات وتنفيذها، وبذلك يعلو كعب المجتمع ويجد له موقعا بين سائر المجتمعات.

والآيات الكريمة وإن تحدثت عن الآداب مع القيادة المتمثلة في رسول الله صلى الله عليه وسلم، فإن ذلك يستتبع مراعاة ذلك مع قيادات الأمة، كما قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾ سورة النساء آية٥٩، فإذا ما حكم الولاة بالحق والعدل فحق على الرعية السمع والطاعة، بل تصبح تلك الطاعة قربة يتقربون بها إلى الله تعالى، ولا يحتالون عليها بشتى الوسائل، كما هو الشأن مع القوانين الوضعية، وهذا أمر بيّن لا يخفى، ويمكن لأي منصف أن يقارن بين سلوك الفرد في الحالين، ليجد الالتزام من عدمه، وكذا مقارنة سلوك المسلم وغير المسلم، ليجد التزام الأول بالأوامر الشرعية عن طواعية مع عدم وجود رقابة، واحتيال الثاني على قوانين بلده إذا ما غابت الرقابة، ومن خير ما يمثل به في هذا المقام: المقارنة بين تحريم الإسلام للخمر و مشروع الحكومة الأمريكية لمنعه في بدايات القرن العشرين، ففي الحالة الأولى رأى الناس مدى استجابة الصحابة للأمر بالسرعة الفائقة ودون أية تكاليف تذكر، بينما في الحالة الأخرى بذلت الحكومة الأمريكية النفقات الباهظة وفرضت الغرامات وسجنت العديد من الناس، لينتهي المشروع في نهاية المطاف إلى الفشل الذريع مما اضطر الحكومة أخيرا لسحبه من أساسه،(الندوي، ١٩٦٥م) وكذلك ما تناقلته وسائل الإعلام من زيادة عدد الجرائم بعد انقطاع التيار الكهربائي عن مدينة نيويورك الأمريكية عدة ساعات، لأن أجهزة الإنذار تعطلت، ورأت الشرطة أنها عاجزة عن السيطرة على الوضع، وما ذاك إلا لأن الرقابة البشرية ضعيفة، ولأن التزام الناس بالقانون كان بدافع الخوف وليس بدافع الإيمان، وفرق كبير بين الدافعين، فإن الذي يؤدي واجبه خوفا من السجن أو العقوبة المالية، لا يلبث أن يهمله متى اطمأن إلى أنه سيفلت من طائلة القانون، وهذا مشاهد في قضايا كثيرة على صعيد الحياة العملية، فتجد سائق المركبة يتقيد بإشارات المرور إذا شعر أن أحدا يراقبه، وإذا خلا له الأمر لا يأبه لقواعد المرور، وتجد من يقلل من دخله ليتهرب من دفع الضريبة المترتبة عليه، وهكذا في أمور كثيرة معروفة لدى الناس، يحتالون بشتى الوسائل على تلك الأنظمة، بينما تجدهم في أوامر الشرع يتقيدون بها دون رقابة، فتجد الشخص يسأل عن مقدار الزكاة المترتبة عليه ويذكر جميع ما يملك عن طواعية، ويخرج صدقة الفطر، ويلتزم بالصيام حتى لو كان وحده لا يطلع عليه أحد.

وأما الصحابة الكرام رضوان الله عليهم فقد كان امتثالهم لأوامر قائدهم صلى الله عليه وسلم،

مضرب الأمثال، ونال إعجاب العدو قبل الصديق، فعلى سبيل المثال نجد معاذ بن جبل رضي الله عنه يقدّم كتاب الله وسنة رسوله على رأيه واجتهاده لما بعثه النبي صلى الله عليه وسلم إلى اليمن قاضيا[٢]. فقد روى الترمذي وأبو داود بسندهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم لما أراد أن يبعث معاذا إلى اليمن، قال: كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟ قال: أقضي بكتاب الله، قال: فإن لم تجد في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: فإن لم تجد في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا في كتاب الله؟ قال: أجتهد برأيي ولا آلو، فضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم صدره، وقال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضي رسول الله" (١٤، ص٢٣٣ حديث رقم ١٣٢٧، و١٥، ص٨٣٠ رقم٣٥٩٢)

قال الإمام ابن كثير معلقا على حديث معاذ: "فالغرض منه أنه أخر رأيه ونظره واجتهاده إلى ما بعد الكتاب والسنة، ولو قدمه قبل البحث عنهما لكان من باب التقديم بين يدي الله ورسوله" (ابن كثير، ١٩٨٧م).

وإن وجود الأنظمة والأحكام مع وجود الأفراد لا يشكل مجتمعا. ما لم تنفذ هذه الأنظمة وتطبق على الأمة، وما لم تباشر الأمة العمل بما فيها وتدير حياتها على وفق ما تدعو إليه، وما لم تمكن الأمة لهذه النظم من الاستقرار في الداخل والدفاع عنها عند مهاجمتها من الخارج (البهي، ١٩٨٥م).

كما ينبغي أن ينشغل أفراد المجتمع بالعمل الجاد الهادف دون إشغال قياداتهم بأمور لا طائل من الخوض فيها أو إضاعة الوقت في الحديث عن أمور لم يحن وقتها بعد، فإن لدى الأمة الإسلامية من القضايا المهمة الشيء الكثير، لأنها المستخلفة في الأرض والوارثة لدين الله تعالى (كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله) سورة آل عمران آية ١١٠

وهذا يفسر لنا كيف ظل ذلك المجتمع قويا منيعا، وكيف تحطمت على أسواره كل المؤامرات الداخلية والخارجية، ولم تتسرب أيا منها إلى صدور أفراده.

ولهذا كان من الأهمية بمكان قيام المجتمع المسلم على أرض الواقع ليراه الآخرون ويكون أنموذجا حيا يمكنهم من السير على منهاجه، وهذا أجدى نفعا وأعمق أثرا وأفضل دعاية يمكن تقديمها للإسلام تفوق

---

(٢) وهكذا كان منهج الصحابة الكرام، فمثلا في حجة الوداع كان النبي صلى الله عليه وسلم يسألهم عن اليوم الذي هم فيه والشهر والمكان، وهم يعلمون الجواب، غير أنهم تخوفوا من أن تكون الإجابة فيها نوعا من التقدم بين يدي الله ورسوله، فما زادوا على قولهم: الله ورسوله أعلم، بل إنهم رضوان الله عليهم كانوا يفرحون بمجيء الأعرابي يسأل النبي صلى الله عليه وسلم ليستفيدوا الجواب، لأنهم كانوا على غاية من التحرج في طرح السؤال.

مئات المرات ما يقوم به الخطباء والوعاظ والمحاضرون في هذا المجال، على عِظم ما يقوم به هؤلاء الكرام.

المطلب الثاني: المقوم الإيماني

بعد الأدب مع القيادة لابد من تشريعات يسير عليها الإنسان في حياته عمليا، تكون بمثابة المنارة التي تنير له طريقه إلى السعادة والرفعة، دون الركون إلى الأقوال والشعارات.

قال تعالى: ﴿ ۞ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا ۖ قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا۟ وَلَٰكِن قُولُوٓا۟ أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ ٱلْإِيمَٰنُ فِى قُلُوبِكُمْ ۖ وَإِن تُطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ لَا يَلِتْكُم مِّنْ أَعْمَٰلِكُمْ شَيْـًٔا ۚ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿١٤﴾ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ ﴿١٥﴾ ﴾ (الحجرات: ١٤- ١٥).

جاءت هذه الآيات لتسهم في إعلاء رفعة المجتمع عن طريق بيان أصول الإيمان الصحيح وأثره في تطبيق الأحكام التشريعية، والإشارة إلى أن التغني بالشعارات البراقة لا يغني شيئا، ولابد من بروز الأفعال الحقيقية على أرض الواقع التي ترفد المجتمع بالفاعلية الإيجابية.

وهو منهج فريد في بيان ما يجب على الأفراد من عمل، وما لهم من حظوة نتيجة تلك الأعمال، فالله تعالى لا يضيع عمل عامل ولا ينقص منه، بل يبارك فيه ويضاعفه أضعافا كثيرة.

وتناولت الآيات الحديث عن فئة من المجتمع تفاخرت على رسول الله صلى الله عليه وسلم بإسلامها، وامتنت عليه بهذا، متناسية أنها هي نفسها المغبوطة بهذه الهداية وأن نفع ذلك يعود عليها في الدنيا والآخرة.

وعليه، لا يكفي إدعاء الإيمان، دون أن يكون لهذا الإدعاء ما يدعمه من الأفعال الحقيقية التي يظهر أثرها واضحا في جميع أركان المجتمع، إذ لابد من إيمان حقيقي لا يرد عليه شك ولا ارتياب، ولا يتلجلج فيه القلب والشعور، والذي ينبثق منه الجهاد بالمال والنفس في سبيل الله، (قطب، ١٩٨٦م) وهذا بدوره يعلمنا أن المجتمعات لا تبنى ولا تزدهر إلا بالكد والتعب النابعين من شعور كل فرد بمسؤوليته وإتقانه لعمله، ولذا كان النبي الكريم صلى الله عليه وسلم يحذر صحابته من الركون للجدل العقيم الذي لا يثمر عملا حقيقيا على أرض الواقع، وينهى عن الإغراق في الأمور الفرعية التي لا ينبني عليها كبير فائدة، والأحاديث في هذا كثيرة منها ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " ما نهيتكم عنه فاجتنبوه وما أمرتكم به فافعلوا منه ما استطعتم، فإنما أهلك الذين من قبلكم كثرة مسائلهم واختلافهم على أنبيائهم" (مسلم، ١٩٧٨).

إن "المؤمن بالله غير المرتاب بوعده ووعيده يكون له سائق من نفسه إلى طاعته، إلا أن يعرض له ما يغلبه عليها أحيانا من ثورة شهوة أو سورة غضب، ثم لا يلبث أن يفئ إلى أمر الله ويتوب إليه مما عرض له" (٢٠، ج٩، ص٥٨٨)، فالحافز الذي تحدثه العقيدة أقوى من أي حافز آخر، وهو ما يفسر لنا

بوضوح وجلاء كيف أن ذلك المجتمع الذي لم يكن عدد أفراده يزيدون عن مائتي إنسان مستضعف قبل الهجرة النبوية، قد استطاع بعد أقل من ربع قرن أن يحول تلك المجتمعات المترامية في جزيرة العرب إلى مجتمع مسلم واحد، ويصهرها في بوتقة واحدة!.

وما ذاك إلا لأن القوم قد طبقوا روح الإسلام في واقعهم، وأخذوا على عاتقهم نشر رسالته العالمية التي تقوم على تعبيد الناس لربهم الذي خلقهم، وتحريرهم من الجهل وعبودية البشر، تلك الرسالة البعيدة عن المطامع الذاتية والمنافع الشخصية.

إنه بحق ذلك المجتمع الحي، الذي قامت العلاقات بين أبنائه على أساس القيم السليمة، وهو يشبه بهذا البذرة الحية التي تملك القدرة على امتصاص ما حولها. (المدرسي، ١٩٨٢م).

والناظر في أرجاء الكون يجد بعض المجتمعات التي ينشغل أتباعها بإطلاق الشعارات والهتافات ويقدمونها على العمل الجاد، فتراها بعد حين لا تصمد أمام هزة تعصف بكيانها، وهو ما رأيناه واقعا في مجتمعات المعسكر الشرقي التي كانت تدور في فلك الإتحاد السوفياتي السابق، فما إن حانت الفرصة حتى انطلق الناس من عقالهم غير آبهين بتلك الشعارات ولم يقيموا لها وزنا، فكانت النقمة عظيمة على العهد السابق الذي أشغلهم بالشعارات الجوفاء والأفكار التي لم يكن لها نصيب على أرض الواقع.

المطلب الثالث: المقوم الاجتماعي

يتكون المجتمع من أفراد يحرصون على مجتمعهم مثل حرصهم على حياتهم، ويتفاعلون معه بإيجابية، ولا يتصور اعتزالهم له إلا في حالات شاذة ووضع غير سليم.

وفي هذه الحالة من التفاعل والاحتكاك يغدو تصور المجتمع خاليا من كل عيب أو تنازع بين أفراده ضربا من الخيال، وتصورا خاطئا لا يمكن أن يتحقق إلا في ظل النظرات الفلسفية المثالية الخيالية، لأن هذا يخالف طبيعة البشر وتفاوتهم في تقبل التعاليم وتنفيذ الأحكام وتجاذب معاني الخير والشر، وتصارع الشهوات والأشواق الروحية، (الخياط، ١٩٨٦م) وبما أن الحضارة الراقية هي التي ترتقي بالفرد والمجتمع معا، فقد شرع الله تعالى وسائل وقائية تحمي المجتمع من التفكك والتمزق، وهو ما يؤكد على واقعية القرآن الكريم. ومن هذه الوسائل:

أولاً: وجوب التثبت من الأخبار قبل الاعتماد عليها.

قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقٌۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصْبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَٰدِمِينَ ٦﴾ (الحجرات: ٦)

هذا مبدأ عام للتثبت من الأخبار والتريث قبل إصدار الأحكام المسبقة، وبخاصة إذا كان ناقل الخبر تعتريه ريبة، وبهذا نمنع إطلاق الأخبار على عواهنها دون تمحيص، ونعزز من تماسك المجتمع، ولأهمية هذا

الأمر وخطورته جاء التأكيد عليه في مواطن عدة في الكتاب والسنة مثل قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾ ﴾ (الإسراء: ٣٦)

والراصد لأحوال المجتمعات يجد حجم المعاناة التي تنشأ عن التسرع في تصديق الأخبار والحكم بموجب ذلك، ثم تكون الحسرة والندامة ساعة فوات الأوان، فكان منهج الإسلام حكيما لحماية المجتمع ومنعه من الانزلاق والتشتت. (٢٢، ص٥٣- ٥٤)

والأمر في قوله تعالى (فتبينوا) عام لجميع المؤمنين وفي مختلف العصور والدهور وعلى مختلف مراتب المسؤولية، كما يلحظ أن الأمر محصور بالتبين والاستيثاق، وليس برد الخبر على الإطلاق، وعلى المجتمع أن ينظر في القرائن الملابسة للخبر، وإمكانية قبوله حتى لا تضيع حقوق وترد أخبار صحيحة، (ابن القيم، ١٩٧٨م) كما أن قوله تعالى (إن جاءكم) يشير إلى قلة وقوع ذلك، ثم كيف يتمكن الفاسق من المؤمن الفطن ويخبره بنبأ يأخذه على علاته ودون تحقق من أمره؟ وإذا حصل ذلك فإنه من القليل النادر، (الحرازي، ١٩٨١م) وهو ما ينبغي أن يكون، حيث أفراد المجتمع قد أوصدوا أبوابهم أمام تلك المقولات.

"وبذلك فإن الشريعة الإسلامية قد أخذت الحيطة- حفظا لسلامة المجتمع- من جانبين: جانب المتكلم إذ أمرته بالصدق وحذرته من الكذب ونبهته إلى عظم إثمه وجريرته، وجانب السامع إذ أمرته بالتثبت والتأكد مما يسمع وحذرته من أن يسارع إلى تصديق كل ما قد يبلغه فيقع في ندامة من أمره".(٢٥، ص٣٨)

وبهذا يكون المجتمع قد أرسى قاعدة صلبه في أساس بنائه الشامخ.

ثانياً: وسائل فض المنازعات الداخلية

قال تعالى: ﴿ وَإِن طَآئِفَتَانِ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱقْتَتَلُوا۟ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَهُمَا ۖ فَإِنۢ بَغَتْ إِحْدَىٰهُمَا عَلَى ٱلْأُخْرَىٰ فَقَٰتِلُوا۟ ٱلَّتِى تَبْغِى حَتَّىٰ تَفِىٓءَ إِلَىٰٓ أَمْرِ ٱللَّهِ ۚ فَإِن فَآءَتْ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَهُمَا بِٱلْعَدْلِ وَأَقْسِطُوٓا۟ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴿٩﴾ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿١٠﴾ ﴾ (الحجرات: ٩- ١٠)

الأصل في المجتمع المسلم أنه مجتمع نظيف، يعرف أتباعه حدود الله، وكل فرد يعرف ما له وما عليه، لكن طبيعة البشر التي لا تخلو من سلبيات، وبحكم غواية الشيطان، يمكن للشر أن يتسرب لبعض الأفراد، ولهذا كان الإسلام واقعيا في تشريعاته حين توقع حصول الخلاف والخصام والاقتتال بين أولئك في بعض الأحيان، ولم يفترض حياة مثالية لا تشوبها شائبة، فوضع حلولا عملية لفض النزاع، وكلّف مجموع الأمة أن تقوم بمهمة الإصلاح بين الفئتين المتنازعتين وفق منهج ثابت، وإذا رفضت إحداهما فإنها تكون قد حكمت على نفسها بالبغي، وعلى الجميع حينئذ مقاتلتها بإذن من الإمام، (الطيري، ١٣٢٩) لإعادتها إلى الصواب مع

احتفاظها بوصف الإيمان، واختصاص هذه الحالة الطارئة ببعض الأحكام الخاصة – كعدم الإجهاز على الجريح وقتل الأسير وتعقب المدبر- (ابن العربي، ١٩٧٤م) في حال نشوب القتال أملا في استمالة الباغي إلى صف الجماعة الأم، وكل ذلك من أجل المصلحة العليا للمجتمع حفاظا على وحدته الاجتماعية من التفرق والتشرذم.

إن مثل هذه الحلول تحمي مقومات المجتمع كي لا تعصف بكيانه النزاعات الداخلية التي تعد بحق أخطر من الاعتداء الخارجي في كثير من الأحيان، لكونها تنخر في جسمه نخر السوس في الخشب.

ولهذا نقول يجب على المسلمين وجوبا كفائيا فض النزاع مهما كلف ذلك من جهد ووقت، وتجنب الحياد السلبي، إذ لو اعتزل عقلاء القوم كل خلاف ولزموا منازلهم لما أقيم حق ولا أبطل باطل، ولكانت الفرصة سانحة أمام السفهاء لاستحلال الأموال وسفك الدماء وإثارة الفتنة في المجتمع.

قال الإمام القرطبي: " في هذه الآية دليل على وجوب قتال الفئة الباغية المعلوم بغيها على الإمام أو على أحد من المسلمين، وعلى فساد قول من منع من قتال المؤمنين واحتج بقوله عليه السلام "قتال المؤمن كفر" ولو كان قتال المؤمن الباغي كفرا لكان الله تعالى قد أمر بالكفر، تعالى الله عن ذلك..."(٢٧، ج١٦، ص٢٠٨)

وقال ابن العربي: "وهذا القتال فرض على الكفاية إذا قام به البعض سقط عن البعض الباقين". (ابن العربي، ١٩٧٤م).

وأمر القتال بين المؤمنين وإن كان يحصل فينبغي أن يكون نادرا، ولذا جاء التعبير بقوله "وإن"، كذلك قال تعالى"من المؤمنين" ولم يقل "منكم" تنبيها على قبح ذلك وتنزيه المخاطبين عن أن يقع ذلك منهم، كما يقول السيد لعبده: إن رأيت أحدا من غلماني يفعل كذا فامنعه، فيصير بذلك مانعا للمخاطب عن ذلك الفعل بالطريق الحسن، كما عبر القرآن بلفظ الماضي في قوله (اقتتلوا) و(بغت) دون المضارع حتى لا يدل على التجدد والاستمرار، وليدل على مسارعة القوم لفض النزاع. (الرازي، ١٩٨١م).

ويشار هنا إلى أن قتال الفئة الباغية مرهون بانتهائها عن العدوان وليس جزاء لبغيها كحد الخمر مثلا الذي يقام على مرتكبه وإن ترك الشرب. (البروسوي، د.ت).

ويلحظ في الآية أن الصلح في الموضع الثاني قُيّد بالعدل دون الموضع الأول، ولعل ذلك تنبيه لولاة الأمر بأن لا يبقى في نفوسهم حقد أو ضغينة على تلك الفئة الباغية فيجوروا في الحكم، (البروسوي، ....) وهذا معنى دقيق يعزز مكانة المجتمع ويقضي على أي مظهر من مظاهر الضعف الذي يمكن أن يتسلل إلى بنيانه الشامخ.

والعدل من مقومات الدولة الإسلامية، بل هو ركن مهم للدول غير المسلمة، ولكنه في المجتمع الإسلامي مضمون لكل من يعيش تحت لوائه، بصرف النظر عن عقيدته أو جنسه أو لونه، وهو منهاج عام وخطة ثابتة، وليس مجرد حوادث فردية هنا وهناك، وهو شهادة الله تعالى لذاته والملائكة وأولي العلم، قال تعالى (شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولوا العلم قائما بالقسط لا إله إلا هو العزيز الحكيم) سورة آل عمران آية١٨ ، ووصيته سبحانه لنبيه صلى الله عليه وسلم حيث قال (وقل آمنت بما أنزل الله من كتاب وأمرت لأعدل بينكم) سورة الشورى آية١٥ ، كما أمر به المؤمنين حتى مع أعدائهم فقال جل شأنه (يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون) سورة المائدة آية٨، فحاز المجتمع المسلم قصب السبق وديمومة هذا الخلق العظيم، لأنه الميزان الحقيقي لرقي الأمم وتحضرها.

وبعد هذا يجئ التعبير اللطيف (إنما المؤمنون إخوة) ليؤكد على قوة الآصرة التي تربط أفراد المجتمع المسلم حتى لو اختلفوا، وهي رابطة تفوق رابطة أخوة الدم والنسب، لأن هذه الأخيرة سببها الأب الموجب للحياة الفانية، بينما أخوة الدين سببها الإيمان الموجب للحياة الأبدية في الجنة. (حجازي، ١٩٩٠م).

وهو معنى ظاهر في أحكام الإسلام، إذ لو كان هناك أخوان شقيقان، أحدهما مسلم والآخر كافر، ثم مات أحدهما، فلا توارث بينهما.

المطلب الرابع: المقوم الأخلاقي

الأخلاق في الإسلام جزء لا يتجزأ من أحكام الشريعة، لأنها أوامر ونواه بخطاب من الله جل شأنه لعباده، ولكن إفرادها بحديث مستقل من باب الاهتمام والعناية بها. (شقرة، د.ت).

وجاءت الإشارة لجملة من هذه الأخلاق عند قول الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسۡخَرۡ قَوۡمٞ مِّن قَوۡمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيۡرٗا مِّنۡهُمۡ وَلَا نِسَآءٞ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيۡرٗا مِّنۡهُنَّۖ وَلَا تَلۡمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلۡأَلۡقَٰبِۖ بِئۡسَ ٱلِٱسۡمُ ٱلۡفُسُوقُ بَعۡدَ ٱلۡإِيمَٰنِۚ وَمَن لَّمۡ يَتُبۡ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴿١١﴾ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجۡتَنِبُواْ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعۡضَ ٱلظَّنِّ إِثۡمٞۖ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغۡتَب بَّعۡضُكُم بَعۡضًاۚ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمۡ أَن يَأۡكُلَ لَحۡمَ أَخِيهِ مَيۡتٗا فَكَرِهۡتُمُوهُۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٞ رَّحِيمٞ ﴿١٢﴾﴾ (الحجرات: ١١- ١٢)

إن كرامة الفرد المسلم من كرامة المجموع، ولمز أي فرد هو لمز لذات الشخص الذي قام بالفعل، فالجماعة واحدة كالجسد الواحد، ولا أدق من تعبير القرآن (ولا تلمزوا أنفسكم)، كما أن القيم الحقيقية ليست تلك القيم الظاهرة التي يراها الرجال في أنفسهم

أو تراها النساء في أنفسهن، فميزان الله تعالى يختلف عن موازين الناس.

قال القرطبي: " وبالجملة فينبغي ألا يجترئ أحد على الاستهزاء بمن يقتحمه بعينه إذا رآه رثّ الحال أو ذا عاهة في بدنه أو غير لبيق في محادثته، فلعله أخلص ضميرا وأنقى قلبا ممن هو على ضد صفته، فيظلم نفسه بتحقير من وقره الله، والاستهزاء بمن عظمه الله..."(القرطبي، ١٩٢٨م).

والسخرية آفة خطيرة ، تحمل في طياتها استعلاء وكبرياء ونفسية مريضة غير سوية، واعتراضا على خلق الله، ولا يرتضيها الإيمان، ولا تقرها التقوى، الأمر الذي من شانه تفكيك عرى الانسجام بين أفراد المجتمع، وجعل القلوب متنافرة والنفوس متباغضة، ويكفي المتلبس بهذه الأفعال زجرا أن القرآن الكريم وصفه بالظلم.

وأما التنابز بالألقاب فهو صفة جاهلية وفدت إلى المجتمع المسلم الذي ينبغي أن يخلو من هذه النقيصة، وإذا قام بها أحد أفراد المجتمع فعلى الآخرين تنبيهه وتسديده وإرشاده بالتي هي أحسن، من باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ومن آداب المؤمن مع أخيه أن لا يظن به الظن السيئ النابع عن هواجس وشبهات وشكوك، بل عليه أن يحسن الظن به ما أمكنه ذلك، ويستثنى من هذا الأمر من كانت سيرته غير مرضية.

وهذا يعني أن لا يؤخذ الناس بالظنة، ولا يحاكمون لمجرد الاشتباه، بل هم أبرياء مصونة حقوقهم وحرياتهم، ما لم يظهر عكس ذلك.

ومن الضمانات التي تجعل المجتمع يسير على أحسن حال، نهي أفراده عن التجسس، الذي يفضي بطبيعة الحال إلى تتبع عورات الناس وكشف خباياهم، فللناس حرياتهم وحرماتهم التي لا يجوز انتهاكها بحال من الأحوال ، وهذا من شأنه أن يديم الثقة المتبادلة بين أفراد المجتمع ويحفزهم على النشاط والطمأنينة والفاعلية الإيجابية.

وحول هذا الموضوع يقول سيد قطب: " ففي المجتمع الإسلامي الرفيع الكريم يعيش الناس آمنين على أنفسهم، آمنين على أسرارهم، آمنين على عوراتهم، ولا يوجد مبرر – مهما يكن – لانتهاك حرمات الأنفس والبيوت والأسرار والعورات، حتى ذريعة تتبع الجريمة وتحقيقها لا تصلح في النظام الإسلامي ذريعة للتجسس على الناس، فالناس على ظواهرهم، وليس لأحد أن يتعقب بواطنهم، وليس لأحد أن يظن أو يتوقع، أو حتى يعرف أنهم يزاولون في الخفاء مخالفة ما، فيتجسس عليهم ليضبطهم، وكل ما له عليهم أن يأخذهم بالجريمة عند وقوعها وانكشافها، مع الضمانات الأخرى التي ينص عليها بالنسبة لكل جريمة". (خطي، ١٩٨٦م).

ويشار هنا إلى أن القرآن قد نهى عن كثير من الظن، ليحتاط في كل ظن ويتأمل في الأمر، فقد يكون بعض الظن مباحا في حدود ضيقة وظروف خاصة.

وجاء ضمن الآداب الكريمة التي تعلي من رفعة المجتمع النهي عن الغيبة، وهي ذكرك أخاك بما يكره، ووصفها القرآن بوصف منفر تشمئز منه النفوس، بحيث تجعل كل من عنده أدنى بصيرة يتورع قبل الإقدام على هذا الفعل الشنيع الذي يشبه أكل لحم أخيه الميت.

إن تلك الأخلاق الكريمة والمثل العليا إذا تم تطبيقها على أرض الواقع، فستؤدي إلى جعل أفراد المجتمع يعيشون باطمئنان وأمان لا حدود لهما، ويعزز إنتماءهم لمجتمعهم، وبالتالي يتعاونون جميعا في رفع شأنه وإعلاء مكانته، ولا يقبلون النيل منه بأي حال من الأحوال. وبخلاف ذلك فإن مقومات المجتمع تتداعى، ويصبح الفرد عامل هدم من الداخل، بل إنه قد يحبذ احتلال الأجنبي لبلاده.

"إن الانحراف في الأفراد يمكن تقويمه بسهولة عندما يفطن له، وعندما يصح عزم الأمة على التخلص منه، أما بعد أن يستشري ويصبح مرضا مستوطنا فإنه ينخر في كيان المجتمع حتى يتركه أثرا بعد عين، وهنا يفقد المجتمع كل مقومات الحضارة الإنسانية. وكل إمكانيات التقدم والرقي، لهذا كانت نظرة الإسلام إلى المجتمع نظرة واقعية تبدأ من الأفراد فتهتم بهم. وتضع البرامج لتربيتهم وتقويمهم، وتتحسس على الدوام أحوالهم وأخبارهم، لأن هذه كلها اهتمامات ينظر إليها الإسلام من حيث كونها واجبات لا يجوز التقصير فيها. ومن خلال هذه الاهتمامات يمكن تشخيص حال المجتمع والحكم عليه، والوقوف على مدى تقدمه وتطوره، أو انحداره وتأخره" (الوكيل، ١٩٨٦م).

ونلحظ اهتمام القرآن الكريم بالفرد وبالمجتمع على حد سواء وبشكل متوازن، دون تغليب جهة على أخرى، وهكذا الحضارة الراقية ترتقي بالفرد والمجتمع، ولا يرتقي المجتمع ما لم يرتق أفراده. (التومي، ١٩٨٦م).

المطلب الخامس: المقوم النفسي

إن تبادل المشاعر ليس عملا فرديا ولا جزئيا، بل هو عمل جماعي، لا يتحقق إلا بتعاون كافة الأطراف الاجتماعية على عدم ممارسة ما من شأنه أن يؤذي الأفراد نفسيا ومعنويا.

وإن سكينة النفس هي الينبوع الأول للسعادة، وليس من مصدر للسعادة سوى تقوى الله سبحانه، ولو نظرنا لوجدنا أن أكثر الناس قلقا وضيقا هم المحرومون من نعمة التقوى، على الرغم من الملذات الوفيرة التي تحيط بحياتهم.

وجاء قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾﴾ (الحجرات: ١٣) ليذكر

بأصل النوع الإنساني، إذ لا مسوغ إطلاقا للتباهي والتعالي وإزدراء الآخرين، لأن الجميع ينتسبون إلى أصل واحد، فأبوهم واحد، وأمهم واحدة، وأصلهم التراب، ولا فضل لعربي على أعجمي ولا لأحمر على أسود إلا بالتقوى، ففيم التكبر والافتخار! وبدلا من التباهي حث على التعارف والتعاون.

وقد كان العرب يكثرون من التفاخر بالآباء والأجداد، ووصل بهم الأمر لفعل ذلك بعد الانتهاء من مناسك الحج (ابن كثير، ١٩٨٧م) فنهاهم الله تعالى عن هذا الصنيع وأمرهم بذكر الله تعالى مصدر عزهم وفخرهم، فقال سبحانه: ﴿ فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا ﴾ (سورة البقرة: ٢٠٠).

والمجتمع المسلم في خطابه لا يقتصر على أتباعه فحسب ولا يقوم على العنصرية والقومية، بل يعم البشرية فاتحا لها ذراعيه لتستفيد من منهجه الرباني، وليعيش الجميع في سلام ووئام، والآيات الكريمة والأحاديث النبوية في هذا الشأن كثيرة، وواقع المجتمع يشهد بذلك، ولك أن تنظر إلى ركنين من أركان الإسلام على سبيل المثال وهما الصلاة والحج لترى كيف يقف الجميع - الغني والفقير، العربي والأعجمي، الرئيس والمرؤوس- سواسية في صف واحد ومكان واحد.

قال تعالى: ﴿ قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ﴾ سورة الأعراف آية١٥٨، وقال جل شأنه: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ سورة النساء آية١، وقال سبحانه: ﴿ لَّا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾ (سورة الممتحنة آية ٨).

وأما على صعيد الحياة العملية فيكفينا تلك الكلمة التي ما زال صداها يتردد في كل جنبات الدنيا، والتي أطلقها الخليفة العادل عمر بن الخطاب رضي الله عنه مخاطبا بها واليه على مصر حين تعدى ابنه على أحد الأقباط هناك فخاطبه قائلاً: متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا، وستبقى تلك الكلمة شاهدة على نصاعة القيم الحقيقية التي تحلى بها ذلك المجتمع، وتدل من جهة أخرى على زيف ادعاءات بعض الدول المعاصرة في مجال حقوق الإنسان.

ومثل هذا الخلق الحميد- عدم التمييز- يحيي في النفوس الحب والمودة، ويحرر النفس من أدران الجاهلية والتعصب الأعمى الذي كان متفشيا قبل مجيء الإسلام وما زال في بعض المجتمعات الشاردة عن منهج الله، والتي تدعي التقدم والحضارة، حتى أصبح الشعار السائد: انصر أخاك ظالما أو مظلوما، بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى، فصحح الإسلام ذلك المفهوم حينما أوضح أن نصرة الظالم تكون بردعه عن ظلمه.

وفي المجتمع المسلم كذلك لا فرق بين الرجل والمرأة في التكاليف الشرعية، فالمحسن له أجره والمسئ عليه وزره، بغض النظر عن جنسه، وكفاءة المرء هي المقياس، إذ قد يسبق الرجل وقد تسبق المرأة ولا دخل لصفات الذكورة والأنوثة في تقديم أو تأخير، وهذا يعد ميزة للنظام الإسلامي يتميز بها عن الأنظمة الأخرى التي لا تقيم وزنا للمرأة، وفي الوقت نفسه يسهم في رفد المجتمع بطاقات هائلة طالما ظلت معطلة، ويجعل التعامل على أساس من التكامل والتنافس البنّاء البعيد عن التشاحن والإقصاء.

ومتى استقرت النفس البشرية واطمأنت وكانت راضية ونالت التقدير، فإنها تسهم في رفد مجتمعها بالطاقات الهائلة والإبداعات المتفتقة، وتشعر بالانتماء الحقيقي النابع من الوجدان، وتتهيأ للدفاع عن مجتمعها إذا تعرض لعاديات الزمان ببذل الغالي والنفيس.

إن الرضا النفسي مقوم أساسي في تماسك المجتمع، ولا ينكر أهميته إلا جاهل أو منتفع، ولهؤلاء نقول انظروا للمجتمعات – القديم منها والحديث- التي حكمت بالحديد والنار ماذا حل بها وماذا كان مصيرها؟، ولكم أن ترجعوا لسجلات القضاء الأمريكي حين برأت المحكمة هناك أفرادا من الشرطة البيض الذين قاموا بضرب أحد المواطنين السود، فما كان من السود إلا إن قاموا بمظاهرات عارمة أجبرت المحكمة على إعادة المحاكمة.

وما تزال مثل هذه القضايا قنابل موقوتة تهدد أكبر مجتمع متقدم من الناحية المادية، لتقول للجميع: إن المقومات الحقيقية لبقاء أي مجتمع هي المقومات المعنوية، ولا أدل على هذا الكلام من أن المجتمعات المسلمة وعلى الرغم من تعرضها للنكبات المتوالية والحروب الطاحنة من أعدائها، إلا أنها ما زالت تحافظ على كينونتها، ولم تستأصل شأفتها، ولم تهتز أنظمتها، ولم يؤثر ذلك على تماسكها الاجتماعي، وما كان ذلك ليتحقق لولا فضل الله تعالى أولا، ثم لما تتمتع به من رصيد في منظومة القيم المعنوية الذي ما زال يعد مصدرا من مصادر قوتها على الرغم من انحساره في بعض الأوقات، وصدق الله العظيم القائل: ﴿ وَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنفَقْتَ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مَّا أَلَّفْتَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٦٣﴾ ﴾ (الأنفال: ٦٣).

وهكذا أسهمت السورة الكريمة في بث مجموعة من الآداب والأحكام بشكل مختصر تمثل جملة من المبادئ تعمل على حفظ وحدة المجتمع وتحميه من الانحدار، وتجعل له كلمة مسموعة بين المجتمعات الأخرى، ولولاها ما كان له شأن يذكر، وهذه هي المقومات المعنوية، مع أننا لا نقلل من أهمية المقومات المادية، ولكنها ليست كل شيء، بل ربما كانت عامل هدم للمجتمع كما حصل مع الأقوام السابقة مثل قوم لوط وعاد وثمود وغيرهم، وما سيحصل مع كل قوم لا يقيمون للمقومات المعنوية وزنا.

ولعل الناظر في المجتمعات الغربية المعاصرة

وبخاصة المجتمع السويدي يلحظ بوادر الشقاء وظهور الأمراض النفسية والعصبية والجنسية، على الرغم من الموارد المادية الوفيرة، وفتح باب الحريات على مصاريعها لأفراد المجتمع (٣٣، ص٣٢- ٣٣). فما تفسير ذلك يا ترى؟

لاشك أن البعد عن المنهج الرباني هو السبب الحقيقي، قال تعالى: ﴿ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَىٰ ﴿١٢٤﴾ قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِي أَعْمَىٰ وَقَدْ كُنتُ بَصِيرًا ﴿١٢٥﴾ قَالَ كَذَٰلِكَ أَتَتْكَ آيَاتُنَا فَنَسِيتَهَا ۖ وَكَذَٰلِكَ الْيَوْمَ تُنسَىٰ ﴿١٢٦﴾ ﴾ (سورة طه: ١٢٤- ١٢٦)، وقال جل شأنه (وعد الله الذين آمنوا منكم وعملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم وليمكنن لهم دينهم الذي ارتضى لهم وليبدلنهم من بعد خوفهم أمنا يعبدونني لا يشركون بي شيئا ومن كفر بعد ذلك فأولئك هم الفاسقون) (سورة النور: ٥٥)

وهنا نقول إن المجتمع المسلم الذي يحقق شروط الاستخلاف سيبقى قويا عزيزا لا تضره الهزات التي يتعرض لها، وهو غير قابل للاندثار، ولا تنطبق عليه مقولة ابن خلدون في أعمار الدول[٣] (ابن خلدون، ١٩٨٤م).

لكن السؤال الذي يفرض نفسه بعد هذا كله، هل مجتمعنا المعاصر يمكن أن تكون له الريادة على الرغم من تلك المشكلات الكثيرة والمعقدة؟

والجواب وبكل ثقة، نعم! بشرط أن يشترك جميع أفراد المجتمع في تحقيق التقدم والازدهار، وأن يحسنوا التعامل مع قانون الأسباب والمسببات الثابت، الذي تُحكم به مجتمعات الدنيا كلها، كافرها ومسلمها دون محاباة، فإن مجتمعنا يملك رصيدا من المقومات المعنوية التي تكفل له الحصانة من الاندثار والتفكك، إضافة إلى مقومات مادية لا يستهان بها، بل أكثر مما يمتلكه أي مجتمع آخر، ولكن الحل يكمن في العقلية التي تدار بها أمور المجتمع.

ولابد من إزالة صورة الانفصام النكد التي يعيشها مجتمعنا المعاصر، بحيث صار المسلم يقرأ عن مجتمعه المثالي في بطون الكتب، وإذا خرج لواقع الحياة لا يلمس أثرا لما قرأه فيصاب بالإحباط، وربما تسرب الشك إلى نفسه، بأن هذا الذي يقرأه من وحي الخيال، وأن تلك التجربة لن تتكرر أبدا، ويصبح حينها كأنه في غيبوبة فكرية ووجدانية، وسيساق إلى المجهول.

ولا شك أن تلك الصورة ما هي إلا نتيجة حتمية من نتائج التقديم بين يدي الله ورسوله، ومع هذا فلابد من بث روح التفاؤل وبيان أن المجتمع المسلم لم يقم بالأمس ليفنى اليوم أو غدا، وأن قيامه كان

(٣) يرى ابن خلدون أن الدول لها أعمار طبيعية كما للبشر، فتنشأ صغيرة ثم تنمو لتقوى في مرحلة الشباب ثم تتراجع في مرحلة الشيخوخة، وهذا الكلام وإن كان ينطبق على الدول بشكل عام، إلا أنه لا ينطبق على الدولة الإسلامية في حال تمسكها= = بشروط الاستخلاف الواردة في الآية الكريمة، وإذا تخلت عنها فتنطبق عليها حينئذ سنة الله في الدول.

نتيجة رسالة من الله ووعد منه سبحانه، وكذا بقاؤه وتماسكه، (ولينصرن الله من ينصره إن الله لقوي عزيز) (سورة الحج آية ٤٠)

خاتمة البحث: النتائج والتوصيات

١- أهم النتائج

المجتمع المسلم يتميز عن المجتمعات الأخرى بمنهجه الرباني الذي يضمن له الحياة المثلى

شؤون المجتمع جزء لا ينفصل عن العقيدة

مقومات المجتمع المعنوية أهم وأدوم من المقومات المادية

المجتمع المادي تكون العلاقات بين أفراده غير وثيقة، وهو غير مرشح للاستقرار

التركيز على الرقابة الذاتية في الشخص المخاطب، واستجاشة مشاعره بتذكيره بصفة الإيمان والتقوى

الميزان الحقيقي الذي يقاس الناس به هو مقياس الله تعالى

المجتمع المسلم صاحب رسالة عالمية، فهو يريد الخير للبشرية جمعاء.

هلاك الأمم لم يقع بسبب كفرهم فحسب، بل كان بسبب انتهاكهم لسنن الله في الاجتماع.

ليس على وجه الأرض قوة تكافئ قوة التدين، أو تدانيها في كفالة احترام القانون وضمان تماسك المجتمع، لأن الإنسان يساق من باطنه لا من ظاهره.

النظرة الصحيحة للعلاقة بين الفرد والمجتمع أن يعطى الفرد أهميته اللائقة به كما يعطى المجتمع دوره، وتنظم العلاقة بينهما بشكل دقيق ومتوازن لإنشاء المجتمع الحي

الإنسان الذي يعيش داخل مجتمع متماسك يحس بشدة الانتماء الاجتماعي

من عظمة الإسلام أنه تدخل في حياة الناس العامة من اجتماع وسياسة واقتصاد وغيرها.

٢- التوصيات

يوصي الباحث ببث فكرة أن المقومات المعنوية هي الأهم والأرسخ لبقاء المجتمع متماسكا، وخاصة بين الشباب الذين تستهويهم المظاهر البراقة ويغترون بها، فيظنون أن معيار التقدم مرتبط بوفرة الموارد المادية.

لابد من الاستفادة من طاقات جميع أفراد المجتمع وإمكاناتهم، عن طريق إشعار كل فرد بأنه مهم ويقوم بسد ثغرة، وإشراكه في تحمل المسؤولية، وعدم إتباع سياسة إقصاء أي فئة مهما كان حجمها.

الاهتمام بالمجتمع والفرد بشكل متوازن

تعزيز قوة التدين في نفوس الأفراد، لأنها القوة الكفيلة بتطبيق التشريعات

التنبه للنزاعات الداخلية وعدم الاستهانة بمخاطرها، ومحاولة حلها بأسرع ما يمكن، لأنها تمثل خطرا على المجتمع.

المراجـــــع

ابن العربي: محمد بن عبد الله، *أحكام القرآن*، تحقيق علي البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، ١٣٩٤/١٩٧٤ .

ابن القيم: شمس الدين ابن قيم الجوزية، *التفسير القيم*، دار الكتاب العلمية، بيروت، ١٣٩٨/١٩٧٨ .

ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد، *مقدمة ابن خلدون*، دار القلم، بيروت، ط٥، ١٩٨٤.

ابن عاشور: محمد الطاهر، *التحرير والتنوير*، طبعة مصورة، بدون تاريخ .

ابن كثير: أبو الفداء إسماعيل بن عمرو، *تفسير القرآن العظيم*، دار المعرفة، بيروت، ط٢، ١٤٠٧/١٩٨٧ .

أبو داود: سليمان بن الأشعث، *سنن أبي داود*، ترقيم وتبويب: هيثم نزار تميم، شركة دار الأرقم، بيروت، ط١، ١٤٢٠/١٩٩٩ .

أسد، محمد، *الإسلام على مفترق الطرق*، دار العلم للملايين، بيروت، ط٩، ١٩٧٧.

الألوسي: شهاب الدين محمود، *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٤، ١٤٠٥/١٩٨٥ .

البروسوي: اسماعيل حقي، *روح البيان*، دار إحياء التراث العربي، بيروت .

البقاعي، برهان الدين، *نظم الدرر في تناسب الآي والسور*، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط٢، ١٤١٣/١٩٩٢ .

البهي: د. محمد، *الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي*، مكتبة وهبه، ١٤٠٥/١٩٨٥ .

البوطي: د. محمد سعيد رمضان، *من أسرار المنهج الرباني*، مكتبة الفارابي ط٣، ١٣٩٧/١٩٧٧ .

الترمذي: أبو عيسى محمد بن عيسى، *جامع الترمذي(السنن)*، بيت الأفكار الدولية، لبنان، ٢٠٠٤ .

التومي، د. محمد، *المجتمع الإنساني في القرآن الكريم*، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٤٠٧/١٩٨٦.

الجولاني: د.فادية عمر، *مبادئ علم الاجتماع*، مركز الاسكندرية للكتاب، ١٩٩٧

حجازي: د.محمد علي، *سورة الحجرات دراسة تحليلية*، مطبعة الحسين الإسلامية، القاهرة، ط١، ١٤١٠/١٩٩٠ .

الخياط:د. عبد العزيز، *المجتمع المتكافل في الإسلام*، دار السلام، القاهرة، ط٣، ١٤٠٦/ ١٩٨٦ .

الرازي: فخر الدين محمد بن عمر، *التفسير الكبير*، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٠١/١٩٨١ .

رضا، محمد رشيد، *تفسير القرآن الحكيم، (تفسير المنار)*، دار المعرفة، بيروت، ط٢ .

الزركشي: بدر الدين محمد بن عبد الله، *البرهان في علوم القرآن*، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت.

شقرة، محمد إبراهيم، *المجتمع الرباني*، دار البيرق، عمان، بدون تاريخ.

الطبري، محمد بن جرير، *جامع البيان في تفسير القرآن*، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، ط١، ١٣٢٩.

عبد الباقي: د.زيدان، *علم الاجتماع الحضري*، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٧٤.

غيث: د.محمد عاطف، *علم الاجتماع*، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥.

الفيروزآبادي: محمد بن يعقوب، *القاموس المحيط*، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٤٠٧/١٩٨٧.

القرطبي: محمد بن أحمد الأنصاري، *الجامع لأحكام القرآن*، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٨/١٩٨٨.

قطب: سيد، *في ظلال القرآن*، دار العلم، جدة، ط١٢، ١٤٠٦/١٩٨٦.

قطب: محمد علي، *في ظلال الحجرات*، دار القلم، بيروت، ط٢، ١٤٠٧/١٩٨٧.

المدرسي: محمد تقي، *المجتمع الإسلامي، منطلقاته وأهدافه*، دار الجيل، بيروت، ١٤٠٣/١٩٨٢.

مسلم: الإمام مسلم بن حجاج القشيري، *صحيح مسلم بشرح النووي*، دار الفكر، بيروت، ط٣، ١٣٩٨/١٩٧٨.

المصري: د. محمد أمين، *المجتمع الإسلامي*، دار الأرقم، الكويت، ١٤٠٦/١٩٨٦.

مصطفى: إبراهيم وآخرون، *المعجم الوسيط*، دار الدعوة، استانبول، ١٤٠٦/١٩٨٦.

الندوي: أبوالحسن علي الحسني، *ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين*، دار الكتاب العربي، بيروت، ط، ١٣٨٥/ ١٩٦٥.

الوكيل: د. محمد السيد الوكيل، قواعد البناء في المجتمع الإسلامي، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، ط١، ١٤٠٧/١٩٨٦.

The moral constituents of the Moslem society in the light of al-Hojorat sura

Yahia Dahi Ali Shatnawi
Assistant Professor
The origin of religion department, Islamic studies and Sharia college
Yarmouk University, Irbid , Jordan

(Received 8/2/1428H; accepted for publication 4/9/1428H.)

Abstract. This research aims to find out that moral constituents is the most important factor in keeping the entity of the society together strong , incapable to collapse for any weakest joggling disaster destroy its existence, while material constituents still an additional sources and support and can be an obstacle in its way of civilization

This research presents alive sample through one of the holy quran verses , al-Hojorat sura , which talks about the main moral constituents in the society, where indeedly Assahaba society roses within these constituents, they were the best example generation for human kinds have ever been , inspite of the rareness of resources and abilities .

مجلة جامعة الملك سعود، م (٢١)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (٢)، ص ص ٣٦١-٣٩٠ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية في دولة قطر

انتصار زكي حمزة السعدي

المجلس الأعلى للتعليم، أستاذ مساعد، مناهج وأساليب تدريس،

خبيرة معايير مناهج في المجلس الأعلى للتعليم لدولة قطر ،

دولة قطر

(قدم للنشر في ٣/ ١/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٩/٤ /١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل يؤدي تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني إلى فهم أفضل للمفاهيم العلمية لديهن؟

٢- هل يختلف فهم الطالبات اللواتي يتدربن على مهارات التعلم التعاوني للمفاهيم العلمية عن فهم الطالبات اللواتي لم يتدربن عليها باختلاف مستوى التحصيل ؟

تألفت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة للصف السابع موزعات في مجموعتين، المجموعة التجريبية وتكونت من (٢٥) طالبة، والمجموعة الضابطة وتكونت من (٢٥) طالبة، وقد تم اختيار هاتين المجموعتين بشكل عشوائي من شعب الصف السابع لمدرسة معيذر الإعدادية المستقلة في دولة قطر، وقد تم تدريب طالبات المجموعة التجريبية على مهارات التعلم التعاوني، أما المجموعة الضابطة فاستخدمت طريقة التعلم الرمزي التقليدي دون التدرب على مهارات التعلم التعاوني.

وقد أظهرت النتائج تفوق طريقة التعلم التعاوني بعد التدرب على مهارات التعلم التعاوني على طريقة التعلم الزمري التقليدي دون التدرب على مهارات التعلم التعاوني على تحصيل الطالبات للمفاهيم العلمية. وأن هنالك تفاعلاً بين طريقة التدريس والتحصيل.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة على أن يتم تشجيع المعلمين على تدريب طلبتهم على مهارات التعلم التعاوني.

المقدمـــــة

إن التدريس داخل الحجرة الصفية عملية معقدة تؤثر فيها عوامل ومتغيرات كثيرة، وأهم هذه العوامل المتعلم وكيفية حدوث التعلم لديه، وأشار مجموعة من خبراء تدريس العلوم (مرزوق، ١٩٩٩م) أنه كثيراً ما يتعلم الطلاب المعلومات عن طريق الحفظ الآلي للمعلومات المجردة واسترجاعها، دون أي إدراك كاف لمعانيها، ومن ثم لا يتوافر لديهم الفهم السليم لها ولا القدرة على توظيفها، مما يؤدي إلى لفظية التعلم (Verbalism) التي تشكل أخطر العيوب في تعلم المعلومات وتؤدي بدورها إلى ضعف في نوعية التعلم ورداءة في مستوى المتعلم.

وقد بين الشيخ (الشيخ، ٢٠٠٣م) أنه عندما تم تزويد الطلبة بنشاطات تعلمية صفية تفاعلية وتشاركية هدفت إلى الانتقال بالتعلم والتعليم الصفي من شكليهما التقليديين إلى شكل بنائي أو شبه بنائي- كنقطة انطلاق لإضفاء الجودة على التعلم والتعليم الصفيين- فإن الطلبة قد أحبوا هذه النشاطات، وتفاعلوا معها بإيجابية، ونظروا إليها على أنها أتاحت لهم فرصاً واسعة للحوار والمناقشة وتوليد المعاني دونما خوف أو شعور بالتهديد، وغيرت من العلاقة بينهم وبين معلميهم، ومن أنماط تفاعلهم معهم ومع بعضهم بعضا.ومن ناحية أخرى، تغيرت نظرة المعلمين إلى الطلبة وإلى التعلم وإلى دورهم التعليمي وإلى إدارة صفوفهم، فصاروا يقدرون أفكار الطلبة ويؤمنون بقدرتهم على التعلم انطلاقاً من تعلمهم السابق وخبراتهم المعيشة، وصاروا ينظرون إلى أن دورهم - بوصفهم معلمين- ليس نقل المعلومات إلى الطلبة وإنما تنظيم المواقف التعليمية الملائمة التي تستثير اهتمام طلبتهم، وتستثمر معرفتهم وخبراتهم السابقة وتتيح لهم التفكير والمناقشة وتوليد المعاني والأفكار في جو نفسي اجتماعي آمن ومبهج. ومن الافتراضات الأساسية لمعايير تدريس العلوم العالمية هو أن "فهم الطلاب يتم بناؤه بنشاط من خلال الفرد والعمليات الاجتماعية (Rivard, 1991) . وأوضح ويتروك (Wittrock, 1999) أن التعلم من أجل الفهم عملية توليدية بنائية ؛ يولد الطالب من خلالها مخططات أو تفسيرات لتنظيم المعلومات الجديدة وربطها مع المعلومات والخبرات السابقة في بنية متماسكة، ويتضمن ذلك بناء نوعين من العلاقات وهما:

١- العلاقات بين أجزاء المعلومات الجديدة.

٢- العلاقات بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة والخبرات السابقة الموجودة لدى المتعلم (Wittrock, 1991).

وكان للباحثين في التربية العلمية مساهمات كثيرة وواضحة في التحول الرئيس من رؤية العملية التعلمية على أنها تدريب الطلبة على حفظ المعلومات دون استيعابها إلى تعليمهم كيف يوظفون المعلومات التي يتعلمونها، وذلك من أجل تعميق فهمهم، وقد استند هؤلاء الباحثون في هذا التوجه إلى النظرية البنائية

(Sounders, 1992) (Constructivist theory).

وتعد النظرية البنائية اتجاهاً جديداً في تدريس العلوم، فإنها تعرف التعلم على أنه عملية نشطة مستمرة من خلالها يستطيع المتعلم استخلاص المعلومات من البيئة، وبناء تفسيرات ومعان أساسها المعرفة والخبرة السابقة المتوافرة لديه (Sheparelson, 1996). وهي تنظر إلى الطلبة على أنهم مفكرون نشطون يقومون ببناء معانيهم ومفاهيمهم الفردية عن العالم الخارجي، ليصبح لديهم إطار مفهومي، يستخدمونه في تفسير هذا العالم وفهمه. وهي تؤكد على بناء المعرفة من قبل الفرد وليس على نقل المعرفة وتسجيل المعلومات التي تنقل بواسطة الآخرين (James, 2000).

ويعرض زيتون (زيتون، ١٩٩٢م) الافتراضات التي تعكس ملامح البنائية بوصفها نظرية في التعلم المعرفي كما يلي:

أولاً: التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضيه التوجه.

ثانياً: تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقية (Authentic task). فالبنائيون يؤكدون على أهمية أن تكون مهام التعلم أو مشكلات التعلم حقيقية، أي ذات علاقة بخبرات الطفل الحياتية بحيث يرى المتعلمون علاقة المعرفة بحياتهم.

ثالثاً: تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

رابعاً: المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.

خامساً: الهدف الجوهري من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد (الضغوط المعرفية هي كل ما يحدث حالة من اضطراب لدى الفرد نتيجة مروره بخبرة جديدة عليه).

وتؤكد الأكاديمية القومية للعلوم بأمريكا (National, 1996) في المعايير القومية للتربية العلمية، ومعايير تدريس العلوم، على أهمية تطوير مجتمعات تعلم العلوم من خلال المشاركة والنشاط والتعلم في جماعات أو مجموعات صغيرة ودعم المناقشة والحوار، ودعم مجتمع الفصل بالتعاون، والمسؤولية المشتركة، والاحترام المتبادل.

إن الجوهر الأساسي للبناء الاجتماعي هو التفاعل التعاوني الاجتماعي خلافا للتقصي الفردي المعرفي، ومن خلال التفاعلات الاجتماعية يتم تبادل المعلومات بين أفراد المجموعة، ويبني الفرد خلالها معرفة شخصية (James, 2000). فمن خلال التفاعلات مع عالمهم الاجتماعي والمادي، يتعلم الأشخاص رؤية الآخرين وأنفسهم ومحيطهم المادي بطريقة جديدة، فعندما تنعدم التفاعلات فان التعلم بالتالي سوف يثبط (Roth, 1999).

ومن هنا تم التركيز على تنمية إستراتيجيات التدريس التي تستخدم في سياقات الفصول الحقيقية،

وبناء المعنى من خلال التفاوض الاجتماعي (Shepardson, 1996). وبذلك فبناء المعرفة وفقاً لنظرية فيجوتسكي في فصول العلوم تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير الطلاب وتكوين المعنى (Aleropulou, 1996). والمجموعات التعاونية تمثل مجتمعات حوار يقوم فيها كل فرد ببناء المعرفة الخاصة به من خلال النقاش في المجموعة، والبناء الاجتماعي للمعرفة يتضمن تفاوض الطلبة اجتماعياً لبناء وتوليد المعرفة، فمن خلال تفاعلهم مع بعضهم بعضا يتم عرض أفكارهم ومناقشتها، ومن ثم قبولها أو رفضها في هذه المجتمعات الصغيرة، وحتى تحقق المجموعات التعاونية أهدافها بنجاح يجب أن تركز هذه المجتمعات على مساعدة أعضاء المجموعة على التعلم بدعم أحدهم للآخر خلال الاستماع والتشجيع المحترم والمتبادل (James, 2000).

ويمكن للمرء أن يتفق آن وضعاً تعلمياً يتم فيه مناقشات نقدية هو متطلب ضروري من أجل تعلم تعاوني عالي المستوى، لكن الدراسات توضح أن تعاون الطلبة الناجح نادر في البيئات الصفية الفعلية (Student, 1997). وأن تفاعلات الأطفال الاجتماعية في مجموعاتهم، لم تتضمن أي مداولة للمعنى، وإنما تقتصر على مداولة الأعمال واستخدام الأدوات. وقد كان يظهر عادة سلطة أحد الأطفال على الآخرين في المجموعة (Shepardson, 1996). وبشكل عام لم يحدث نقاش للمفاهيم العلمية إلا بشكل نادر أثناء تفاعل أفراد المجموعات لإنجاز المهام (Seventh, 1999). و النقاش لدى أفراد المجموعة كان في معظمه غير نقدي (Arva, 2002).

إن العمل في فريق جهد جماعي يعتمد على مشاركة الجميع دون استثناء، وهذا يختلف من فريق عمل لآخر، فمنهم من يمارسه بطريقة تقليدية قائمة على التنافس بين أفراد المجموعة ، وأحياناً بل غالباً ما توكل مهمة الفريق لفرد منها.وهنا يرتبط نجاح المجموعة بجهد فرد منها فقط، فالطلبة في تعلمهم لم يتعودوا في الأغلب أن يستمع بعضهم إلى الآخر بجدية واهتمام، وأن يتسامحوا مع الآراء الأخرى التي تتعارض مع آرائهم، وأن يتحاوروا معاً، وأن يتعاونوا معاً بمشاركة فعالة في إنجاز المهمات التعلمية (الشيخ، ١٩٩٩م) .

وقد أثبتت بعض الدراسات أن أهم عنصر يتسبب في فشل الأفراد في أداء أدوارهم لا يعود إلى نقص في قدراتهم ومهاراتهم العلمية، بل إلى النقص في مهاراتهم الاجتماعية في الاتصال والتعاون (جونسون، ١٩٩٥م)، فالطلبة في تعلمهم لم يتعودوا في الأغلب أن يستمع بعضهم إلى الآخر بجدية واهتمام، وأن يتسامحوا مع الآراء الأخرى التي تتعارض مع آرائهم، وأن يتحاوروا معاً، وأن يتعاونوا معاً بمشاركة فعالة في إنجاز المهمات التعلمية (الشيخ، ١٩٩٩م) . والطلاب الذين لم يعلموا مطلقاً كيفية العمل بفاعلية مع

الآخرين لا يتوقع منهم أن يفعلوا ذلك ، ولهذا فإن التجربة الأولى لكثير من المعلمين الذين يحاولون بناء دروسهم بشكل تعاوني تشير إلى أن طلابهم لا يستطيعون التعاون مع بعضهم بعضاً، ومع ذلك فإنه في المواقف التعاونية، حيث تكون هناك مهمة يتعين على الطالب إنجازها، تصبح المهارات التعاونية الاجتماعية في غاية الأهمية، ويجب تعليمها بشكل جيد، فالطلبة جميعهم يحتاجون لأن يكونوا مهرة في التواصل وبناء الثقة والحفاظ عليها، وممارسة مهارات القيادة والاشتراك في نقاش مثمر وإدارة الصراعات، وبهذا يصبح تعليم المهارات التعاونية الاجتماعية متطلباً سابقاً مهماً للتعلم الأكاديمي، وذلك أن التحصيل سوف يتحسن عندما يصبح الطلاب أكثر فاعلية في تعلم بعضهم من بعض(٣). وبالإضافة إلى المهارات التعاونية الاجتماعية، هناك المهارات الأكاديمية مثل النظر في سلامة الأدلة التي تسند فكرة ما، وفي معقوليتها، وسلامة الحجة التي تدعم الأفكار.... إلخ.

إن التدريب على مهارات التعلم التعاوني يهدف إلى الارتقاء بتفاعلات الطلاب في مجموعاتهم، وجعل النقاش بطبيعته نقديا بين أفراد المجموعة؛ كما يهدف إلى سيادة روح الديمقراطية بين أفراد المجموعة، والانتقال بالتعلم والتعليم الصفيين من شكليهما التقليديين إلى الشكل البنائي، وبالتالي الحصول على بيئة تعلمية صفية إيجابية، أي بيئة تعلمية مؤنسنة (Humanized)، وممكنة (Empowering)، وديمقراطية، وممتعة (الشيخ، ٢٠٠٣م) . ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتستقصي أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية، أي التركيز على جانب جديد من جوانب التعلم التعاوني، وهو مهارات التعلم التعاوني أو الجانب الاجتماعي من هذه الطريقة. حيث أنه تم تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني بنوعيها: المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية، والتي شملت المهارات التالية: الاستماع الجيد للأخريات، والتحدث بصوت هادئ، واستخدام الاسم الأول عند مخاطبة أعضاء المجموعة، وتبادل الآراء والأفكار، والمشاركة المتساوية، واستعمال "أنا" و"نحن"، واستعمال كلمات اجتماعية محددة مثل: "لو سمحت"، "أشكرك"، وامتداح الأفكار الجيدة، وطلب المساعدة أو التوضيح، وتقديم المساعدة لأعضاء المجموعة، وتقديم التوضيح والشرح بدلاً من الإجابة الصحيحة فقط، وإعادة صياغة أفكار الأخريات أو توضيحها، وتقبل الأخطاء، والمعارضة بطريقة مقبولة، وربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، وتشجيع كل فرد على المشاركة بأفكار متنوعة، والطلب من العضو تبرير الإجابة، طرح الأسئلة الاستقصائية السابرة وخاصة التي تبدأ ب: ما، ماذا، أين، لماذا، كيف، والتوسع في المعلومات، ودمج مجموعة من الأفكار المختلفة، ومهارات القيادة مثل:

إعطاء التوجيه لعمل المجموعة. والتلخيص بصوت مسموع، وتوليد إجابات إضافية، والتأكد من الفهم (جونسون، ١٩٩٥م).

مشكلة الدراسة

أشارت كثير من الدراسات إلى أن الكيفية التي يتم بها التعلم التعاوني عادة ليست فعالة، وأنه لا يحدث نقاش للمفاهيم العلمية في أثناء تفاعل أفراد المجموعة لإنجاز المهام إلا على نحو نادر، لأن الطلبة لم يتدربوا على مهارات التعلم التعاوني (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠). ولاشك أن استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم لا يقتصر على ترتيب المقاعد بشكل مجموعات متقابلة فحسب، إذ إنه لا يعد كل تعلم في مجموعات صغيرة تعلماً تعاونياً، ففي التعلم التعاوني يقوم أعضاء المجموعة بأداء أعمال حقيقية مع بعضهم بعضاً، فهم لا يلتقون لتبادل المعلومات ووجهات النظر فحسب، بل إنهم يتوصلون إلى نتاجات حقيقية من خلال إسهامات وجهود الأعضاء، كما يقدمون كل ما يلزم من مساعدة وتشجيع لزيادة نجاحهم، ومن خلال ما يتحقق من نجاحات يقدم أعضاء المجموعة دعماً أكاديمياً وشخصياً على أساس الالتزام والعناية بأعضاء مجموعة التعلم التعاوني، كي يقوم كل عضو في المجموعة بدوره ليعلم بقية أعضاء الفريق في المجموعة لتحقيق أهدافهم، وتقدير الأسلوب الديمقراطي كأساس للتعامل بين الأفراد وتحملهن المسؤولية والتعاون. إن التعلم التعاوني يحتاج إلى تدريب الطلبة، لأن مهارات التعلم التعاوني كما أشارت بعض الدراسات متعلمة، وأنه لا يمكن للطلبة أن يقوموا بممارسات التعلم التعاوني دون تدريب مسبق، وأن هناك تبايناً بين الاستخدام الفعلي والاستخدام الفعال للتعلم التعاوني (١١، ١٢). وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالسؤالين الآتيين:

١- هل يؤدي تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني إلى فهم أفضل للمفاهيم العلمية لديهن؟

٢- هل يختلف فهم الطالبات اللواتي يتدربن على مهارات التعلم التعاوني للمفاهيم العلمية عن فهم الطالبات اللواتي لم يتدربن عليها باختلاف مستوى التحصيل؟

أما فرضيتا الدراسة فهما:

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط العلامات في اختبار الفهم بين مجموعة الطالبات اللواتي تدربن على مهارات التعلم التعاوني ومجموعة الطالبات اللواتي لم يتدربن.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط العلامات في اختبار الفهم بين مجموعة الطالبات اللواتي تدربن على مهارات التعلم التعاوني ومجموعة الطالبات اللواتي لم يتدربن باختلاف مستوى التحصيل.

مصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات وفيما يلي تعريفها الإجرائي أي مدلولها كما استخدمت في

هذه الدراسة:

- **مهارات التعلم التعاوني**: ويقصد بها المهارات الأساسية في مجموعات التعلم التعاوني وتشمل:

أ) مهارات اجتماعية: الاستماع الجيد للأخريات، والتحدث بصوت هادئ، وتبادل الآراء والأفكار، وامتداح الأفكار الجيدة، وطلب المساعدة أو التوضيح وغيرها.

ب) مهارات الأكاديمية: تقديم التوضيح والشرح بدلاً من الإجابة الصحيحة فقط، وإعادة صياغة أفكار الأخريات أو توضيحها، وطلب تبرير لإجابة العضو وغيرها.

٢-فهم المفاهيم العلمية: قدرة الطالبة على استيعاب المفاهيم العلمية وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، وهذه المفاهيم متعلقة بالشبكات الغذائية، وقد قيس الفهم بالعلامة المحصلة على اختبار فهم المفاهيم العلمية (البعدي) الذي أعد خصيصاً في هذه الدراسة.

- المستوى التحصيلي يقصد به المستوى الذي تقع فيه الطالبة (الشعبة التجريبية (٢٥ طالبة)، وتعلم زمري لم يشمل تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني الاجتماعية والأكاديمية وهذه الشعبة هي الشعبة الضابطة(٢٥ طالبة) وفق علامتها السنوية الدراسية في مبحث العلوم في الصف السادس (٢٠٠٥-٢٠٠٦)، وهو أحد المستويات الثلاثة:

١- مستوى التحصيل المرتفع: يضم ضمن أعلى ٢٥٪ من العلامات، حيث إن الحد الأدنى للعلامة المناظرة كانت نسبتها ٨٢٪، حيث شكل هذا المستوى في الشعبة التجريبية (٦ طالبات)، وفي الشعبة الضابطة(٦ طالبات).

٢- مستوى التحصيل المتوسط: ويضم ما بين أعلى ٢٥٪ من العلامات وأقل ٢٥٪ من العلامات، حيث إن الحد الأدنى للعلامة المناظرة كانت نسبتها ٦٥٪ والأعلى ٨١٪، حيث شكل هذا المستوى في الشعبة التجريبية (١٣ طالبة)، وفي الشعبة الضابطة (١٣ طالبة).

٣- مستوى التحصيل المنخفض: ضمن أقل ٢٥٪ من العلامات، حيث إن الحد الأدنى للعلامة المناظرة كانت نسبتها ٥٠٪ والأعلى ٦٤٪، حيث شكل هذا المستوى في الشعبة التجريبية (٦ طالبات)، وفي الشعبة الضابطة(٦ طالبات).

أنماط التفاعلات الاجتماعية

تم اعتماد أربعة أنماط تفاعلية وهي التي أوردها أرفاجا وزملاؤه (Arvaja, 2002):

١- نمط المشاركة غير النقدية في المعرفة (Joint Uncritical Knowledge Sharing): في هذا النمط يتم طرح الأفكار بشكل سطحي، ويتجنب الطلاب المعارضة في الرأي، فإذا ما عارض أحدهم قولاً معيناً

فإنه يتم إقناعه بسهولة لتغيير رأيه، وهنا يتم إنجاز المهمة بأسرع وقت ولا يحدث أي تعمق في الموضوع.

٢- نمط بناء المعرفة الناقد (Joint Critical Knowledge Building): في هذا النمط يطرح كل فرد رأيه، وتتم مناقشة بعض أوجه الخلاف بشكل جدي، إلى أن يتم في النهاية الوصول إلى اتفاق، وفي هذا النمط يحترم كل من المشاركين وجهة النظر الأخرى، وهذا النوع يقود إلى فهم مشترك وأعمق للموضوع الذي تتم دراسته، ويمكن أن نطلق على هذا النمط "النمط التعليمي ذا المستوى العالي.

٣- نمط سيطرة القائد (Leader Dominance): في هذا النمط يكون للقائد أو المنسق سلطة معرفية على الآخرين، وعادة ما يقوم هذا القائد (المسيطر) بطرح معظم الاقتراحات بنفسه، ونادراً ما يعطي أي تفسير أو إيضاح لاقتراحاته، كما يقوم أيضاً باتخاذ القرارات دون استشارة أحد، بينما على الآخرين أن يحصلوا على موافقته في أي شيء يقومون به، وفي هذا النمط لا يصل الحوار إلى أي مستوى عال أو متقدم، لأن الأفكار ليست معللة، إذ إن أكثرها يعتمد على وجهة نظر أحادية.

٤- النمط الإرشادي (Tutoring): وفي هذا النمط يقوم الشخص الذي يملك معرفة أكثر في موضوع معين بإرشاد الشخص الذي لديه معرفة أقل، ويصل الحوار إلى مستوى أعلى من المستويات التي يصل إليها في الأنماط الأخرى، ويقود الحوار الذي يجري هنا في هذا النمط إلى إدراك أعمق للموضوع وإلى فهم مشترك أقوى.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تسهم في تطوير أحد الأساليب الشائعة في تدريس العلوم والارتقاء بها ألا وهو أسلوب التعلم التعاوني وخاصة على مستوى دولة قطر، وبشكل عام

فالطلبة غير مدربين على المهارات الاجتماعية والعمليات المعرفية الخاصة بتوليد المعرفة في أثناء عملهم في مجموعات، فعملت هذه الدراسة على تفعيل الأسلوب الشائع في التعلم في مجموعات إلى أقصى حد ممكن، وجعله يقترب أكثر فأكثر من أسلوب التعلم التعاوني الذي يتحدث عنه الأدب التربوي، وهذا قد يفيد في تنمية مواهب الطالب القطري، إضافة إلى أنها ستساهم في تطوير طرائق تدريس العلوم في نظام المدارس المستقلة، كما أن هنالك مبررات أدت إلى استقصاء أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم

العلمية، منها: تلبية التوجهات الحديثة لدولة قطر نحو التعليم، كذلك من المبررات شعور الباحثة بممارسات معلمي مادة العلوم غير المناسبة في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، والتي قد يترتب عليها عدم تحقيق الأهداف المرجوة.

حدود الدراسة ومحدداتها

حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني على فهم طالبات الصف السابع للمفاهيم العلمية، واختارت لذلك عينة من الطالبات في الصف السابع الأساسي بصورة قصديه، ذلك أن تطبيق هذه الدراسة بشكل ناجح يتطلب معلمة متعاونة، حيث أبدت إحدى المعلمات في هذه الدراسة حماساً لتجريب الجديد استعداداً للالتزام بتوجيهات الباحثة مع كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، واقتصرت عينة هذه الدراسة على الإناث من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة مستقلة واحدة في دولة قطر للسنة الدراسية ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ دون الذكور، ولهذا يجب توخي الحذر في تعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمع طلبة الصف السابع الأساسي. كما تحددت نتائج هذه الدراسة بتعريف التحصيل العلمي الذي تبنته الدراسة وبالأداة المستخدمة في قياسه، وكذلك تحددت الدراسة بكل مما يلي: مدة التدريب، والوحدة المختارة (الموضوع العلمي)، والطريقة التي بنيت بها التدريبات، والزمن المخصص للمهارات والأساليب المستخدمة في التدريب.

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية كالآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت البحث في التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة في مجموعات صغيرة

ثانياً: الدراسات التي تناولت أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات حسب المجالات:

١- الدراسات التي تناولت البحث في التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة في مجموعات صغيرة:

قامت شي (She, 1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على طريقة بناء الطلبة للمعرفة في المجموعات الصغيرة في مختبر الأحياء للصف السابع، وركزت الدراسة على كيفية سير الاتصال اللفظي بين الطلبة في أثناء عملهم في المجموعات الصغيرة من منظور البناء الاجتماعي للمعرفة العلمية، واستخدمت كاميرات الفيديو لتسجيل التفاعلات بين الطلبة في المجموعات التي تكون كل منها من أربعة طلاب، وبلغ مجموع الطلبة (٣٦) موزعين في ثلاث شعب، وأشارت النتائج إلى أن النوع الاجتماعي والخصائص الفردية عوامل تسهم في تفاعل الطلبة في أثناء عملهم في المجموعات، كما أشارت إلى أنه لم يحدث نقاش للمفاهيم العلمية في أثناء تفاعل أفراد المجموعات لإنجاز المهام إلا على نحو نادر.

وقام دويت وروث وكمورك وويلبر (Duit & Comorek, 1998) بتحليل للحوار الصفي لفهم

كيفية تعلم الطلبة العلوم وذلك من أجل الحصول على منظور متكامل عن التعلم في العلوم، وتم تسجيل الحصص على أشرطة فيديو بالإضافة إلى أخذ الملاحظات الميدانية، ومقابلة بعض طلبة العينة. تضمنت هذه الدراسة تحليل مقاطع من مجريات حصص الفيزياء للصف السابع في مدرسة ألمانية. وأشارت البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة بوضوح إلى أن تعليم الطلبة بوجه عام من الممكن وصفه كسلسلة من المفاهيم التي تبنى على مفاهيم الحياة اليومية لدى الطالب، وهذا يعني أن الكثير من المفاهيم النهائية التي يخرج بها الطلبة بعد حصة العلوم لا تتفق مع المفاهيم العلمية الصحيحة وإنما هي مفاهيم وسيطة، وقد أظهرت النتائج أيضا أن هناك خصائص محددة للتفاعل الاجتماعي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لأن التعلم في إطارها يمكن أن يدعم أو يثبط بشكل واضح عملية بناء المفاهيم. وترتب على هذه النتائج التوصية بأخذ كل من التفاعلات الاجتماعية والمفاهيم القبلية لدى الطلبة بعين الاعتبار، وذلك بالاهتمام بهما في تخطيط التدريس مما يساعد في حدوث تعلم إيجابي لديهم.

وقام بيانشيني (Bianchini, 1997) بدراسة هدفت إلى معرفة كيفية بناء المجموعة للمعرفة العلمية، وشارك في هذه الدراسة (٨٠) طالباً من الصف السادس يرافقهم معلم العلوم.

وأظهرت النتائج بشكل واضح من خلال التحليل النوعي لأشرطة الفيديو والمقابلات أن مناقشة المجموعات نادراً ما تتعدى الملاحظات أو القضايا الإجرائية، وأن الطلاب نادراً ما يقومون بتوظيف المعرفة في الحياة اليومية.

٢- الدراسات التي تناولت أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني:

استقصى بيك- جونز (Beck, 2003) أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني باستخدام إستراتيجية التدريب المتبادل، وتحديد الأدوار في مجموعات التعلم التعاوني في أداء المهمات، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٧٤ طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات عشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريب وتحديد أدوار أفراد مجموعات التعلم التعاوني يعطي كل فرد في المجموعة قدرة على تحمل المسؤولية تجاه الدور الموكل إليه، بحيث يبذل قصارى جهده للوصول إلى تحقيق أهداف المجموعة، وإنجاح المهام التي يعمل عليها، إضافة إلى فعالية استخدام إستراتيجية التدريب المتبادل في اكتساب مهارات التعلم التعاوني.

أما الدراسة التي قام بها دايسون (Dysan, 2002) فقد هدفت إلى وصف وجهة نظر المعلمة في تطبيق التعلم التعاوني في المرحلة الابتدائية، وتوضيح استجابات الطلبة لهذا التطبيق، وقد تم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات مع معلمة التربية الرياضية ومجموعة من طلبة الصفين الثالث والرابع تم دمجهما معاً وصفين من الرابع، ومن خلال ملاحظات الميدان

وتحليل الوثائق ، أظهرت النتائج أن المعلم والطلاب لهم نفس الإدراك للتعلم التعاوني من حيث : أهداف الدرس ، وأدوار الطلاب ، ومهارات التواصل ، والعمل سوياً ، ووقت التطبيق. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلاب يستطيعون أن يعلموا رفاقهم في المجموعة ، وإلى أن على المعلمين أن يقوموا بعمل بدائل لتنظيم وضبط الصف. فتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني تعتبر معقدة ، وقد يستغرق المعلم سنتين أو أكثر حتى يستطيع أن يشعر بالراحة في تنفيذها ، وقد يحتاج إلى أكثر من ذلك لإحداث تغيير ملموس.

وقام لونج (Lanning, 1993) بدراسة استهدفت الكشف عن اثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني في التفاعل اللفظي والتحصيل في العلوم العامة لعينة مكونة من (٣٦) طالباً وطالبة في الصف العاشر ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية الذين دربوا على مهارات التعلم التعاوني اظهروا تفوقا في التحصيل وفي استخدام أنماط التفاعل اللفظي التي تعزز التعلم ، كما أظهرت النتائج أن التدريب على مهارات التعلم التعاوني يعزز التغيير المفاهيمي لدى الطلاب. وتبين أن طلاب المجموعة التجريبية استخدموا بشكل محدد الكثير من الحوارات اللفظية الهادفة أكثر من طلاب المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة باتيستيش وسولومون وديلوكي (Battistich & Sdomon, 1993) إلى استقصاء العلاقة بين الخبرات التعلمية للمجموعة التعاونية الصغيرة ونواتج أكاديمية واجتماعية ، وكان المشاركون في الدراسة مجموعة من المعلمين والطلبة من ثمانية عشر صفا من صفوف الرابع إلى السادس الابتدائي في أربع مدارس ابتدائية تابعة لمقاطعتين ، وقد ركزت هذه الدراسة على صفوف إحدى المقاطعتين التي لم يتم تدريبهم مسبقاً على مهارات التعلم التعاوني ، والذين قورنوا مع صفوف المقاطعة الثانية التي تدربت على مهارات التعلم التعاوني قبل عام من تنفيذ هذه الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن أعضاء المجموعة التعاونية ذات الخبرات العالية (الذين تدربوا مسبقاً على مهارات التعلم التعاوني) يتصرفون كأصدقاء يساعد بعضهم بعضاً ، ويعملون تعاونياً ، وازدادت لديهم الروابط ، والدافعية ، والاهتمام بالآخرين ، وتقدير الذات.

الخلاصة والتعليق

يتبين من مجمل الدراسات السابقة التي تم استعراضها هنا ، أن الدراسات التي تناولت طبيعة ما يجري داخل المجموعة وتابعت حوار طلبة المجموعات لأهداف عدة منها الكشف عن أنماط التفاعلات الاجتماعية ، ومعرفة كيفية توصل طلبة المجموعة لاتفاق على الإجابة ، وغيرها. حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الطلبة لا يملكون مثل هذه المهارات (٢٤ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠).

ويمكن القول أن الباحثة قد استفادت من هذه الدراسات من حيث الإطار النظري لهذه الدراسة ،

كما استفادت في منهجية البحث، وفي بناء أداة الملاحظة والتطبيق، بالإضافة إلى إسهامها في مناقشة النتائج وتفسيرها.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة معيذر الاعدادية المستقلة للبنات في دولة قطر، وبلغ عدد طالبات الصف السابع الأساسي للعام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٧) في هذه المدرسة(١٢٥) طالبة، توزعن في خمس شعب، وكانت أعمارهن تتراوح ما بين ١١- ١٣ سنة بمتوسط قدره ١٢ سنة، وتقوم بتدريسهن معلمة حاصلة على شهادة البكالوريوس في العلوم، ولها خبرة في تدريس العلوم خمس سنوات. وقد تم اختيار المدرسة قصدياً لأن المعلمة أبدت استعداداً في التعاون لتنفيذ هذه الدراسة. وقد تم تعيين الشعبتين المشاركتين في الدراسة بالطريقة العشوائية على المعالجتين؛ وهما التعلم التعاوني الذي يشمل تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني الاجتماعية والأكاديمية وهذه الشعبة هي الشعبة التجريبية (٢٥ طالبة)، والتعلم الزمري حيث لم يشمل تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني الاجتماعية والأكاديمية وهذه الشعبة هي الشعبة الضابطة (٢٥ طالبة).

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة أداتين في هذه الدراسة. وفيما يأتي وصف موجز لكل منها:

أولاً: أداة الملاحظة

لتحديد الأنماط التفاعلية التي تشيع بين طالبات الصف السابع الأساسي في المجموعات التعاونية لتنفيذ المهمات الحقيقية، تم تطوير أداة ملاحظة تشمل الجوانب المختلفة.

وقد تم تطوير أداة الملاحظة بالخطوات التالية:

١- مراجعة الأدب التربوي حول مفهوم التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية، بهدف التعرف على الأنماط التفاعلية التي تمت دراستها من قبل الباحثين (٥، ٣١، ٣٢). واختيار أنماط تفاعلية للمجموعات بحيث تكون ممكنة الملاحظة.

٢- تم اعتماد أربعة أنماط تفاعلية وهي التي أوردها أرفاجا وزملاؤه (Arvaja, 2002) لوصف التفاعل بين المجموعات:

١- النمط الناقد في بناء المعرفة ويشمل:

أ) النمط الناقد التشاركي على مستوى المجموعة كلها، حيث أن الطالبة في هذا النمط: تقترح الأفكار وتوضحها، تربط وتلخص أفكار زميلاتها، تعطي التبريرات، تشجع الأخريات على المشاركة، تعزز أفكار ومبادرات زميلاتها.

ب) النمط الناقد غير المتساوي (النمط الإرشادي)، حيث أن الطالبة في هذا النمط: تقدم

المساعدة لزميلاتها، تطلب المساعدة من أعضاء مجموعتها.

٢- النمط غير الناقد ويشمل:

أ) نمط المشاركة غير الناقدة. حيث أن الطالبة في هذا النمط: تقترح الأفكار دون توضيحها، تشارك من خلال التأييد والتكرار فقط، تتقبل أفكار الأخريات دون طلب التوضيح والتبرير، تدعو الزميلة المعارضة لتغيير رأيها بسهولة دون تبرير، تتسرع في إصدار الأحكام والقرارات لإنهاء المهمة بأسرع ما يمكن.

ب) النمط التسلطي والمسيطر. حيث أن الطالبة في هذا النمط: تستنكر أفكار ومبادرات زميلاتها، تظهر ذاتها، تلجأ إلى رفع الصوت أثناء المناقشات كوسيلة لإثبات وجهة نظرها، تصنع القرار الفردي دون استشارة أحد، تفتعل مشكلة للتخلص من الافتقار للدليل على ما تطرح الطالبة من آراء.

٣- صدق الأداة: تم التحقق من صدق أداة الملاحظة من خلال توزيعها في صياغتها الأولية على عدد من المختصين والخبراء في المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر، وعلى أساتذة في كليات التربية بجامعة قطر، حيث بلغ عدد المحكمين (١٥)، وطلب منهم إبداء آرائهم في:

أ) مدى ملاءمة هذه الأداة للملاحظة الأنماط التفاعلية بين طالبات الصف السابع في دولة قطر.

ب) مدى كفاية الأنماط التفاعلية.

ج) الصياغة اللغوية.

وقد تم التعديل لبعض الأنماط التفاعلية بناءً على اقتراحات المحكمين.

وقد تم تجريب هذه الأداة على عينة استطلاعية تتكون من مجموعتين تعاونيتين مكونة كل منها من أربع طالبات من ذوات المستويات غير المتجانسة في التحصيل من طالبات التي شكلت مجتمع الدراسة، وذلك بهدف التعرف على مدى ملاءمة الأداة لملاحظة الأنماط التفاعلية، والتأكد من مدى كفاية الأنماط التفاعلية.

٤- ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة، قامت الباحثة بإعادة تحليل عينة من النتائج للتفاعلات بعد فترة من الزمن (بعد فترة من تحليلها للمرة الأولى حيث كانت المدة شهر). وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية بين حالتي التحليل لعينة من النتائج وإعادة التحليل، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي (.122(a))، ودرجات الحرية (3)، ومستوى الدلالة الإحصائية (.989)، وهي غير دالة إحصائيا عند ($\alpha = ٠.٠٥$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، الأمر الذي يعني ثبات الأداة.

ثانياً: اختبار تحصيلي

وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مدى فهم طالبات الصف السابع الأساسي للمفاهيم العلمية وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، وهذه المفاهيم

المتعلقة بالشبكات الغذائية، وقد قيس الفهم بالعلامة المحصلة على اختبار فهم المفاهيم العلمية (البعدي) الذي أعد خصيصاً في هذه الدراسة. لاستخدام نتائجه للكشف عن أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني في فهم الطالبات مقارنا بالتعلم التعاوني دون التدرب على مهاراته، وقد تكون الاختبار التحصيلي في صورته الأولية من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل واحد منها صحيح، وروعي فيه أن تكون فقرات الاختبار في معظمها من مستوى الاستيعاب، والتطبيق، والتحليل وهي ثلاثة مستويات من الفهم عند بلوم، حتى تكشف عن مدى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية التي هدفت إليه الدراسة.

وللتأكد من صدق الاختبار التحصيلي، تم عرضه على عدد من المختصين والخبراء في المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر (هيئة التعليم وهيئة التقييم)، وعلى أساتذة في جامعة قطر، وبعض معلمي ومعلمات العلوم من ذوي الخبرة في المدارس المستقلة، وطلب منهم إبداء آرائهم في :

١- مناسبة أسئلة الاختبار التحصيلي للهدف الذي صمم من أجله.

٢- مناسبة أسئلة الاختبار التحصيلي لطالبات الصف السابع الأساسي.

ثم جرب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبة بالصف السابع الأساسي من غير طالبات عينة الدراسة (من مدرسة أخرى)، وذلك بهدف :

أ) حساب متوسط زمن الإجابة للاختبار.

ب) حساب ثبات الاختبار التحصيلي.

ج) حساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار.

د) حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار.

وكان متوسط زمن الإجابة على الاختبار (٥٠) دقيقة، وحسبت معاملات التمييز والصعوبة للاختبار، وفي ضوء ذلك تم حذف بعض الفقرات إما لأن معامل تمييزها كان أقل من (٠.٢٠)، أو لأن معامل صعوبتها لم يقع بين (٠.٢٠) و(٠.٨٠) أو للسببين معا. وأصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية يتكون من٣٥ سؤالاً، ولكل سؤال علامة واحدة (٣٥ علامة).

ويغطي ثلاثة مستويات من الفهم : مستوى الاستيعاب (١١ سؤال)، والتطبيق (١٥ سؤال)، والتحليل (٩ أسئلة).

وللتأكد من ثبات الأداة حسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر--ريتشاردسون (Kr20) فبلغ (٠.٨٩) .

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ هذه الدراسة في ثلاث مراحل، وهي :

١- المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التدريب

٢- المرحلة الثانية : مرحلة التدريب

٣- المرحلة الثالثة : مرحلة تطبيق التدريب

وفيما يلي توضيح كل مرحلة بشكل مفصل:

١- المرحلة الأولى (مرحلة ما قبل التدريب):

أ) تم تقديم اختبار تحصيلي قبلي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ب) للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة في أنماط التفاعلات الاجتماعية الشائعة بينهن (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) تم استقصاء أنماط التفاعل التي تشيع بينهن أثناء عملهن في مجموعات غير متجانسة لمهمات أكاديمية في مادة العلوم (وحدة الكثافة) وذلك من خلال ملاحظة الطالبات باستخدام أداة الملاحظة من قبل الباحثة والمعلمة المتعاونة، حيث كان عدد المجموعات التعاونية (١٢) مجموعة غير متجانسة توزعت على الشعبتين التجريبية والضابطة، ست مجموعات لكل شعبة، وعدد الطالبات في كل مجموعة أربع طالبات، وقد سجل للمجموعات ثمان جلسات لكل شعبة قبل التدريب، وتسجيل التفاعلات الحاصلة بين الطالبات في كل مجموعة تعاونية أثناء نقاشهن على أشرطة تسجيل، ثم تبع ذلك الاستماع وتفريغ التفاعلات المسجلة على أشرطة التسجيل، ثم تحليل هذه التفاعلات وتحديد أنماط التفاعلات التي استخدمتها كل طالبة في المجموعة التعاونية.

ويبين الجدول رقم (١) توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف السابع في المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التدريب.

الجدول رقم (١). توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف السابع الأساسي أثناء تنفيذهن للمهمات المحددة في المجموعات التعاونية قبل التدريب على مهارات التعلم التعاوني (مرحلة ١).

نمط التفاعلات الاجتماعية (مرحلة (١) قبل التدريب)	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
النمط الناقد التشاركي (Joint critical Knowledge building)	١٤٠	٪١٦.٣٦	١٤٤	٪١٦.٧٢
النمط الناقد غير المتساوي النمط الإرشادي (Tutoring)	٨٦	٪١٠.٠٥	٨٤	٪٩.٧٦
نمط المشاركة غير الناقدة (Joint uncritical Knowledge Sharing)	٥١٨	٪٦٠.٥١	٥١٩	٪٦٠.٢٨
النمط التسلطي والمسيطر (Leader dominance)	١١٢	٪١٣.٠٨	١١٤	٪١٣.٢٤
المجموع الكلي	٨٥٦	٪١٠٠	٨٦١	٪١٠٠

لوحظ من الجدول رقم (١) أن الشعبتين التجريبية والضابطة قد تقاربتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للشعبتين التجريبية والضابطة هو نمط المشاركة غير الناقد في الجلسات الثمانية التي عقدت في بداية الدراسة. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي (.084(a))، ودرجات الحرية(٣)، ومستوى الدلالة الإحصائية (.994)، وهي غير دالة إحصائيا عند (α = ٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة، الأمر الذي يدل على تكافؤ المجموعتين قبل البدء في المعالجة.

٢- المرحلة الثانية (مرحلة التدريب): بعد التأكد من تقارب المجموعتين التجريبية والضابطة في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة كما هو موضح في المرحلة الأولى، تم البدء في المعالجة (المرحلة الثانية)، وهذه المرحلة تم تدريب طالبات المجموعة التجريبية على مهارات التعلم التعاوني من خلال مهمات أكاديمية شملت كل من وحدة المتعلقة بتركيب الخلايا ووظائفها، ووحدة الكهرباء الساكنة (الكهروستاتيك)، ووحدة المغناطيسية وذلك بالاستعانة باستراتيجيات محددة، وذلك بالاستعانة بإستراتيجيات محددة (Sherman,2002) على النحو التالي:

- تنظيم جلسات تدريب عددها ٢٤ حصة، غطت ستة أسابيع بواقع أربع حصص أسبوعيا، واشتملت الجلسات التدريبية على :

أ) التدريس المباشر (Direct instruction) حيث شمل :

ب) عرض أشرطة فيديو وCD : تم من خلالها عرض كيفية قيام المجموعات التعاونية بعملها بنجاح، ومناقشة الطالبات في ذلك.

ج) النمذجة المباشرة: تقوم المعلمة بنمذجة المهارة المطلوبة بعد استخدام العصف الذهني للتوصل إلى السلوكات المثلة لكل مهارة، ومن ثم تكلف الطالبات بتنفيذ هذه المهارات من خلال تبادل الأدوار، والملاحظة المباشرة للطالبات أثناء عملهن في مجموعات باستخدام أداة الملاحظة من قبل الباحثة والمعلمة المتعاونة، ومن ثم الالتقاء مع المعلمة بشكل فردي وتوضيح جوانب الضعف لكل مجموعة، وكيفية تعديل هذه السلوكات.

د) المقابلات الفردية : حيث تم مقابلة بعض الطالبات اللواتي يمارسن بعض السلوكات غير المرغوب فيها أثناء العمل في مجموعات وعلى نحو منفرد، وذلك بناء على المعلومات التي حصلت عليها الباحثة أثناء الملاحظة المباشرة، ومناقشتهن في كيفية

تعديل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها أثناء العمل في مجموعات.

هـ) إستراتيجية فكر- ازدوج- وشارك

(Think-Pair-Share Strategy)

توزيع طالبات الفصل على شكل مجموعات ثنائية. ثم تعرض عليهن مشكلة، وتفكر كل طالبة فيها، ثم تمارس إحدى الطالبتين في كل زوج مهارة الاستماع والتفكير حيث إن المشاركة الأولى تعالج المشكلة، والمشاركة الثانية تستمع إلى الجواب، ومناقشة مع زميلتها، فإذا كان هنالك اختلاف في الوصول إلى الإجابة فتطلبان المساعدة من المعلمة، وإذا اتفقت الاثنتان على الإجابة تعزز المدققة الإجابة ثم يتم بعد ذلك قلب الدور.

٣- إستراتيجية المائدة المستديرة

(Round table أو Round Robin)

في هذه الإستراتيجية يتم عرض مشكلة محددة للطالبات، وتقوم كل طالبة بعرض إجابتها بشكل:

أ) شفهي أمام زميلاتها في المجموعة، على أن يخصص لجميع أفراد المجموعة الوقت نفسه لعرض الجواب، وعند انتهاء الطالبات من العرض يتم تبادل الآراء بين أفراد المجموعة الواحدة.

ب) مكتوب: تقوم كل طالبة بكتابة أفكارها وإجابتها على ورقة ملونة باللون المحدد لها، وفي هذه الإستراتيجية يمكن تخصيص لون محدد لكل طالبة في المجموعة في بداية تشكيل المجموعات، وعند الانتهاء يتم تبادل الآراء بين أفراد المجموعة الواحدة.

٤- إستراتيجية الرؤوس المرقمة

(Numbered -heads together)

في هذه الإستراتيجية تقوم المعلمة بتحديد رقم لكل طالبة في المجموعة(١، ٢، ٣، ٤) قبل تنفيذ الطالبات لأوراق العمل، وبعد انتهاء الوقت تقوم المعلمة باختيار رقم بشكل عشوائي ومن ثم تقوم الطالبة ذات الرقم المختار من كل مجموعة بعرض إجابة مجموعتها على جميع أفراد الشعبة.

٥- إستراتيجية التدريب المتبادل (Cross-training)

ويتم تدريب كل عضو في الفريق على المهمات والواجبات والمسؤوليات لزميلاتها من أعضاء الفريق، وتكون كل طالبة في المجموعة مسئولة عن تعلم زميلاتها في نفس المجموعة، من خلال تقديم المساعدة والتوضيحات المطلوبة التشجيع على المشاركة.

٦- استخدام بطاقات الحديث الملونة:

(color-coded talking chips)

للتأكيد على أن كل طالبة قد شاركت بالحوار، يتم إعطاء كل عضو في المجموعة بطاقات ذات لون محدد، وفي كل مرة يتكلم فيها العضو يضع قطعة في وسط الطاولة، وهذا يظهر مدى مشاركة العضو خلال العمل، فإذا كان هنالك قطع زرقاء كثيرة فإن هذه الطالبة تحدثت كثيراً.

وقد تم التأكد من إتقان الطالبات لمهارات التعلم التعاوني من خلال قياس أثر التدريب وفق ما يلي:

١- ملاحظة الطالبات أثناء عملهن في المجموعات التعاونية.

٢- تسجيل بعض التفاعلات الحاصلة بين الطالبات في كل مجموعة تعاونية أثناء نقاشهن على أشرطة تسجيل،

وقد سجل للمجموعات ثمان جلسات لكل شعبة لقياس أثر التدريب والتأكد من إتقان الطالبات لمهارات التعلم التعاوني، وتفريغ التفاعلات المسجلة على أشرطة التسجيل وفق نماذج خاصة، ثم تحليل هذه التفاعلات وتحديد أنماط التفاعلات التي استخدمتها المجموعات التعاونية المدربة، كما هو موضح في الجدول رقم (٢)، أما المجموعة الضابطة فقد قامت بتنفيذ أوراق العمل نفسها على شكل مجموعات عمل ولكن دون التدريب على مهارات التعلم التعاوني.

الجدول رقم (٢). توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف السابع الأساسي أثناء تنفيذهن للمهمات المحددة في المجموعات التعاونية بعد التدريب على مهارات التعلم التعاوني (مرحلة ٢).

نمط التفاعلات الاجتماعية (مرحلة (٢) بعد التدريب)	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
النمط الناقد التشاركي (Joint critical Knowledge building)	٧٢٧	٦٧.٧٠٪	٣٧٦	٣٨.٣٣٪
النمط الناقد غير المتساوي النمط الإرشادي (Tutoring)	٢١٥	٢٠.٠١٪	١٠٢	١٠.٤٠٪
نمط المشاركة غير الناقدة (Joint uncritical Knowledge Sharing)	١١١	١٠.٣٤٪	٤٢٩	٤٣.٧٣٪
النمط التسلطي والمسيطر (Leader dominance)	٢١	١.٩٥٪	٧٤	٧.٥٤٪
المجموع الكلي	١٠٧٤	١٠٠٪	٩٨١	١٠٠٪

لوحظ من الجدول رقم (٢) أن الشعبتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للمجموعة التجريبية النمط الناقد التشاركي (67.70٪) في حين المجموعة الضابطة كان نمط المشاركة غير الناقد (43.73٪) هو السائد. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي ((365.352(a))، ودرجات الحرية(٣)، ومستوى الدلالة الإحصائية (.000)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند (α =٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ومن أمثلة الأنماط التفاعلية والتي استخدمت في المجموعات التعاونية من واقع المدرسة ما يلي:

أولاً : نمط بناء المعرفة الناقد

مثال رقم (١) : النمط الناقد التشاركي:

الطالبة (١): إن السؤال يتطلب منا تحديد الإجابة الصحيحة لقوة تكبير المجهر الضوئي، إذا كانت تكبير العدسة العينية (١٠) مرات، وتكبير العدسة الشيئية (٤٠) مرة. ما رأيكن ما هي الإجابة الصحيحة؟ هل هي الإجابة (أ) والتي تمثل ١٤٠٠ مرة، أم الإجابة (ب) والتي تمثل٥٠ مرة، أم الإجابة (ج) والتي تمثل ٣٠ مرة، أم الإجابة (د) والتي تمثل ٤٠٠ مرة؟ الطالبة (٢) : اعتقد أن الإجابة هي (ج).

الطالبة (٤) : أعتقد أن الإجابة (د) هي الأصح.

الطالبة (١): هل توضحا لنا سبب اختياركما للإجابة (ج) أو للإجابة (د)

الطالبة (٢) : لست متأكدة من هذه الإجابة.

الطالبة (٤) : لست متأكدة

الطالبة (١) : هل تتذكرن قانون احتساب قدرة تكبير المجهر؟

طالبات المجموعة: لا أحد يجيب

الطالبة (١): حسناً سأوضحه لكن ؛ تحتوي معظم المجاهر الضوئية على مجموعة عدسات شيئية ذات درجات تكبير مختلفة، وتقوم العدسة الشيئية الكبرى في المجهر الضوئي بتكبير الصورة لتبلغ ٤٠ ضعفاً للحجم الأصلي للعينة، يسمى عامل التكبير هذا قدرة التكبير للعدسة الشيئية، والتي يرمز إليها في هذه الحالة ب×٤٠ (× تعني عدد مرات التكبير)، ومن ناحية أخرى تكبر العدسة العينية ١٠ مرات (١٠×). ولاحتساب قدرة تكبير المجهر، يجب ضرب قدرة تكبير العدسة الشيئية الكبرى (٤٠× في هذه الحالة) في قدرة تكبير العدسة العينية (١٠×).

الطالبة (٣): أحسنت، بالتالي يكون حاصل قدرة التكبير الإجمالية تساوي ٤٠٠×. هل توافقنني بالرأي؟

الطالبة (٤) : نعم، وبذلك فإن الإجابة الصحيحة هي د.

طالبات المجموعة: نعم ، لنسجل الإجابة هي (د).

مثال رقم (٢) : النمط الناقد غير المتساوي (النمط الإرشادي)

الطالبة (١): إن السؤال يتطلب منا تحديد وظيفة الجدار الخلوي في الخلية، هل تستطيعين مساعدتي في ذلك لأني لا أتذكر الإجابة؟

الطالبة (٢): حسناً، تحاط بعض الخلايا مثل خلايا النبات، والطحالب، والفطريات بجدار يقع خارج الغشاء البلازمي يسمى الجدار الخلوي، ويتكون هذا الجدار أساساً من مادة كربوهيدراتية معقدة تسمى السليلوز، بالتالي فان الجدار الخلوي يعطي الخلية دعامة وشكلاً ثابتاً ويحمي محتوياتها الداخلية، كما يسمح للمواد بالمرور عبره من الخلية وإليها.

الطالبة(١): شكراً لك على هذا التوضيح

ثانياً : نمط بناء المعرفة غير الناقد

مثال رقم (١) : نمط المشاركة غير الناقدة:

الطالبة (١): إن السؤال يتطلب منا تحديد الإجابة الصحيحة لاسم الجزء (B) في الرسم التوضيحي، هل هي الإجابة (أ) والتي تمثل المايتوكندريا، أم الإجابة (ب) والتي تمثل النواة، أم الإجابة (ج) والتي تمثل السيتوبلازم، أم الإجابة (د) والتي تمثل البلاستيدات الخضراء؟

الطالبة (٢): قد تكون الإجابة (أ) والتي تمثل المايتوكندريا.

الطالبة (٣): أنا أرى أن الاجابة الصحيحة هي (د) والتي تمثل البلاستيدات الخضراء، وحسب اعتقادي أن هذه الإجابة هي الأصح من الإجابة (أ)، ما رأيكن؟

الطالبة (٢): إذن لنغير الإجابة لتصبح (د).

طالبات المجموعة: حسناً، لنسجل الإجابة (د).

مثال (٢) : النمط التسلطي والمسيطر:

الطالبة (١): إن السؤال يتطلب منا تحديد الإجابة الصحيحة للوحدة الأولية في بنيان الجسم، والتي تعتبر أصغر كتلة حية (بروتوبلازم) تستطيع الحياة منفردة، ولها القدرة على توليد مثيل لها، وهي تشبه الذرة بالنسبة للمادة . هل هي الإجابة (أ) والتي تمثل العضو، أم الإجابة (ب) والتي تمثل الخلية، أم الإجابة (ج) والتي تمثل النسيج، أم الإجابة (د) والتي تمثل النواة؟

الطالبة (٢): قد تكون الإجابة (د) والتي تمثل النواة.

الطالبة (١): إجابتك خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي (ب) والتي تمثل الخلية، فلنسجل هذه الإجابة، وننتقل للسؤال الآخر.

طالبات المجموعة: حسناً، ما هو السؤال الآخر.

• **المرحلة الثالثة (مرحلة تطبيق التدريب)**: وفي هذه المرحلة قامت طالبات المجموعة التجريبية بتطبيق مهارات التعلم التعاوني التي تم تعلمها في المرحلة الثانية في مهمات أكاديمية للمفاهيم المتعلقة بالشبكات الغذائية، في حين طبقت المجموعة الضابطة هذه الوحدة بدون التدريب على المهارات التعاونية. واستغرقت عملية التطبيق على مهارات التعلم التعاوني اسبوعين بواقع أربع حصص أسبوعيا. مدة كل حصة (٥٠) دقيقة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تم تصميم هذه الدراسة بهدف الكشف عن أثر التدريب على مهارات التعلم التعاوني في فهم الطالبات للمفاهيم العلمية، وكانت المتغيرات في هذه الدراسة كما يأتي:

١- المتغير المستقل وهو طريقة التدريس بالتعلم التعاوني، ولها مستويان:

أ) التعلم التعاوني الذي يشمل التدريب على مهارات التعلم التعاوني الاجتماعية والمعرفية.

ب) التعلم الزمري الذي لم يشمل التدريب على مهارات التعلم التعاوني الاجتماعية والمعرفية.

وقد تم تشكيل المجموعات في الشعبتين حسب المعيار التالي: تم تقسيم كل شعبة إلى ست مجموعات غير متجانسة بمعدل أربع طالبات في كل مجموعة، بحيث تكون طالبة مستواها التحصيلي مرتفع، وطالبتان مستواهما التحصيلي متوسط، وطالبة مستواها التحصيل منخفض، إلا في مجموعة واحدة من كل شعبة فقد تشكلت من طالبة مستواها التحصيلي مرتفع، وثلاث طالبات مستواهن التحصيلي متوسط، وطالبة مستواها التحصيل منخفض.

٢- المتغير المعدل: هو مستوى التحصيل المدرسي في مادة العلوم للعام السابق لهذه الدراسة (٢٠٠٥/٢٠٠٦) قد تم تقسيمه إلى ثلاث فئات: مرتفع ومتوسط ومنخفض.

٣- المتغير التابع وهو فهم المفاهيم العلمية: وقد تم إدخال متغير التحصيل الدراسي لفحص ما

إذا كانت طريقة التدريس تتفاعل مع مستوى التحصيل، أي ما إذا كان أثر المعالجة يختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

وتعد هذه الدراسة من التصاميم شبه التجريبية فهذا التصميم يشتمل على متغير تجريبي، ولم يتم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائياً على مستويي المتغير التجريبي، كما يشتمل على قياس قبلي وقياس بعدي، ويبين في الشكل رقم (١) تصميم الدراسة:

O	X	A1	O
O	X	A2	O
O	X	A3	O
O		A1	O
O		A2	O
O		A3	O

الشكل رقم (١). تصميم الدراسة

O : ترمز إلى اختبار فهم المفاهيم العلمية.

X : ترمز إلى المعالجة وهي التدريب على مهارات التعلم التعاوني.

A : مستوى التحصيل المدرسي في العلوم وله ثلاث مستويات A1 ، A2، A3 .

وقد تم تحليل البيانات وحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي في اختبار الفهم ، وكذلك استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

النتائج

تم تصحيح اختبار فهم المفاهيم العلمية وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في الاختبار القبلي لمستويات التحصيل المدرسي الثلاثة في العلوم، وكانت كما في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار القبلي .

الطريقة	التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المجموعة التجريبية	منخفض	١,٥٠	٠,٨٣٧	٦
	متوسط	٥,٠٠	٠,٩١٣	١٣
	مرتفع	٨,١٧	١,١٦٩	٦
	المجموع	٤,٩٢	٢,٥٣٢	٢٥
المجموعة الضابطة	منخفض	١,٥٠	٠,٥٤٨	٦
	متوسط	٤,٧٧	٠,٨٣٢	١٣
	مرتفع	٨,٠٠	٠,٨٩٤	٦
	المجموع	٤,٧٦	٢,٤٢٠	٢٥
المجموع	منخفض	١,٥٠	٠,٦٧٤	١٢
	متوسط	٤,٨٨	٠,٨٦٤	٢٦
	مرتفع	٨,٠٨	٠,٩٩٦	١٢
	المجموع	٤,٨٤	٢,٤٥٢	٥٠

لوحظ من الجدول رقم (٣) أنه ثمة تقارباً كبيراً بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، ومن أجل معرفة ما إذا كان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي باختلاف مستوى التحصيل في العلوم استخدم تحليل التباين الثنائي، ويظهر الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر المجموعة ومستوى التحصيل على الاختبار القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٠.١٩٣	١	٠.١٩٣	٠.٢٤٨	٠.٦٢١
مستوى التحصيل	٢٦٠.١٤٩	٢	١٣٠.٠٧٥	١٦٧.٦٣٧	٠.٠٠٠
المجموعة × مستوى التحصيل	٠.١٠٩	٢	٠.٠٥٥	٠.٠٧١	٠.٩٣٢
الخطأ	٣٤.١٤١	٤٤	٠.٧٧٦		
المتوسط الكلي	٢٩٤.٧٢٠	٤٩			

ويظهر الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لأثر متغير المجموعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لأثر متغير مستوى التحصيل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والتحصيل، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات من حيث متغير المجموعة وعدم التكافؤ من حيث مستوى التحصيل، والتكافؤ من حيث التفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل.

ويظهر الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي

المجموعة	التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية المعدلة	العدد
تجريبية	منخفض	١٢.١٧	١.١٧	٢١.٤٠	٦
	متوسط	٢٢.٥٤	٤.٤٣	٢٢.١٠	١٣
	مرتفع	٣٣.٥٠	١.٢٢	٢٤ ٣١	٦
	المجموع	٢٢.٦٨	٨.٢٠	٢٢.٦٠	٢٥

تابع الجدول رقم (٥).

المجموعة	التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية المعدلة	العدد
ضابطة	منخفض	٣.١٧	١.١٧	١٢.٤٠	٦
	متوسط	١٤.٦٢	٣.٧٨	١٤.٨١	١٣
	مرتفع	٢٩.٦٧	٢.٤٢	٢٠.٩٣	٦
	المجموع	١٥.٤٨	٩.٨٦	١٦.٠٥	٢٥
المجموع	منخفض	٧.٦٧	٤.٨٣	١٦.٩٠	١٢
	متوسط	١٨.٥٨	٥.٧١	١٨.٤٥	٢٦
	مرتفع	٣١.٥٨	٢.٧١	٢٢.٦٢	١٢
	المجموع	١٩.٠٨	٩.٦٩	١٩.٣٢	٥٠

وقد لوحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي. كما لوحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لمستويات التحصيل الثلاثة: المرتفع والمتوسط والمنخفض في المجموعة التجريبية كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لمستويات التحصيل المناظرة في المجموعة الضابطة. وأن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار فهم المفاهيم العلمية بلغ (22.60) وللمجموعة الضابطة (16.05)، وهذا يوضح أن أداء طالبات المجموعة التجريبية على اختبار فهم المفاهيم العلمية أفضل من أداء طالبات المجموعة الضابطة. ومن أجل معرفة ما إذا كان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي باختلاف مستوى التحصيل في العلوم استخدم تحليل التغاير (ANCOVA)، ويظهر الجدول رقم (٦) نتائج هذا التحليل.

لوحظ من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار فهم المفاهيم العلمية هي (102.700) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) . كما لوحظ من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ف) للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل في العلوم كانت (5.619)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)، ولصالح المجموعة التجريبية.

وبالرجوع إلى المتوسطات البعدية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة والموضحة في الجدول رقم (٥) يلاحظ أن المتوسطات المعدلة لمستويات التحصيل الثلاثة: المرتفع والمتوسط والمنخفض في

الجدول رقم (٦).. نتائج اختبار تحليل التغاير(ANCOVA) لمتوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعديين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	٢٦٠.٧١٨	١	٢٦٠.٧١٨	٥٧.١٢٧	٠.٠٠٠
المجموعة	٤٦٨.٣٣٥	١	٤٦٨.٣٣٥	١٠٢.٧٠٠	٠.٠٠٠
مستوى التحصيل	٤٦.٤٤٩	٢	٢٣.٢٢٤	٥.٠٩٣	٠.٠١٠
المجموعة × مستوى التحصيل	٥١.٢٤٣	٢	٢٥.٦٢٢	٥.٦١٩	٠.٠٠٧
الخطأ	١٩٦.٠٨٩	٤٣	٤.٥٦٠		
المتوسط الكلي	٤٥٩٧.٦٨٠	٤٩			

المجموعة التجريبية كانت أعلى من المتوسطات المعدلة لمستويات التحصيل المناظرة في المجموعة الضابطة، والفارق في مستوى التحصيل المنخفض بين المجموعتين: التجريبية والضابطة بلغ (9.00) وهذا الفارق يقل بالتدريج عند الانتقال من المستوى المنخفض إلى المستوى المتوسط (7.285) فالمستوى العالي، إذ بلغ عند المستوى العالي (3.373). الأمر الذي يدل على وجود تفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل في العلوم.

ولمعرفة اتجاهات الفروق بين المتوسطات المعدلة فقد تم تمثيلها بيانياً كما في الشكل رقم (٢).

الشكل رقم (٢) . رسم بياني يمثل التفاعل بين الطريقة والتحصيل.

وكما هو واضح في الشكل رقم (٢) لقد كان أداء الطالبات في المجموعة التجريبية أعلى من نظيراتهن في المجموعة الضابطة في جميع مستويات التحصيل. وقد نتج التفاعل من أنه في حين كان الفرق كبيراً بين أفراد كل من المجموعتين في المستويين المنخفض والمتوسط، كان الفرق ضئيلاً في فئة التحصيل المرتفع. وهذا يعني أن تأثير ذوات التحصيل المرتفع بطريقة التدريس لم يكن كبيراً، في حين كان تأثير ذوات التحصيل المنخفض والمتوسط هو الأكبر. أي أن فعالية المعالجة التجريبية كانت معهن هي الأوضح والأكبر. وهو أمر موافق لمنطق الأشياء، فالطالب المتفوق يبقى متفوقاً بغض النظر عن طريقة تدريسه، وتكون حساسيته وتأثر تحصيله بطريقة التدريس قليلة، في حين تكون حساسية الطالب المتوسط والمنخفض وتأثر تحصيله بطريقة التدريس يكون كبيراً.

مناقشة النتائج والتوصيات

أشارت نتائج الطالبات في اختبار المفاهيم العلمية إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في فهمهن للمفاهيم العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من لوننج وجيلز (٢٥، ٣٠)، ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من شانج، وبارون (٣٤، ٣٥). كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل في العلوم، حيث تبين أن التدريب على مهارات التعلم التعاوني أفضل لفئة التحصيل المتوسط والمنخفض منها لفئة التحصيل المرتفع.

ويمكن أن نعزو هذه النتائج إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد اكتسبن المهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى فعال من التعاون والحوار من خلال التدريب، حيث إن تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية) يعمل على تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطالبات، ويؤدي إلى أنماط تفاعلية استكشافية وبناء معرفة ناقدة، وهذا يتفق مع توجه التعلم البنائي، حيث بين البنائيون أن التعلم ذا المعنى يحدث من خلال التفاوض الاجتماعي، ويتضمن عملية التعلم البنائي إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، بالتالي تؤثر طريقة التعلم التعاوني بعد التدريب على مهاراته إيجابيا مما ينعكس على فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، فالمتعلم يطور فهماً أفضل للموضوع عن طريق المناقشة، إذ إنه حينما يتحدث بصوت مرتفع، وحين يعرض أفكاره على شخص آخر، وحين يستمع لنفسه، وعندما يستجيب لأفكار شخص آخر فان كل ذلك يساعده على الفهم، فالمرء لا يفهم إلا بعد أن يناقش، فالفهم لا يحدث اعتباطاً، بل يتطلب جهداً وعملاً من المتعلم، فهو يتطلب جهدا جماعيا يتم فيه مشاركة الجميع دون استثناء، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة كي تصبح جزءا من بنائه المعرفي.

إن تعزيز التفاعلات الاجتماعية يوفر للمتعلم مدى أوسع من الخبرات الجديدة، حيث إنها تتيح للطالبات فرصاً أكثر للتحاور والتفاعل. ويمكن أن نفهم دور التأثير الاجتماعي في التعلم من خلال أفكار فيجوتسكي حول السلوك الاجتماعي والتعلم، فهو يرى أن المعرفة تبنى بطريقة اجتماعية، وأن التفاعل الاجتماعي مهم في تعلم الأطفال (Hoopers, 1992)، وبذلك فإن بناء المعرفة تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين الطلاب باعتبارها عملية اجتماعية ثقافية توجه تفكير الطلاب وتعين على تكوين المعنى (Alexopoulou, 1996). فالمعرفة تأتي بداية من خلال تفاعل اجتماعي للمتعلم مع شخص أكثر معرفة ومعلوماتية (تفاعل الخبير- المبتديء في إدارة الأفكار في المجموعة)، ثم بعد ذلك تبنى ذاتياً كنشاط فردي، وهذا التفاعل يعمل على تنمية المنطقة المركزية (Zone of proximal development) ويسمح بتعزيز تطور المفهوم، واكتساب مستوى من الأداء والمعرفة يعجز أن يصل إليه الفرد وحده (عبدالسلام، ٢٠٠٠م). وعليه فإن التفاعل البناء بين الطالبات ذوات القدرات المختلفة يساعدهن على رفع مستواهن المعرفي، وذلك لأن الطالبة الأكثر معرفة ومهارة إذا تمكنت أن تدرك المفهوم قبل زميلتها الأقل معرفة ومهارة. فإنها تستطيع أن تفسر لزميلتها كيف تدرك المفهوم، لأنها تكون قد تمكنت مباشرة من حل الصعوبات التي تواجهها زميلاتها. وهذا لم يتوافر لطلبة المجموعة الضابطة غير المدربة التي تهمل في الغالب فئة الطالبات متوسطات ومنخفضات التحصيل. وهذه النتيجة تتفق مع أفكار جونسون في مزايا التعلم التعاوني في أنه يعمل على مساعدة الطالبات ذوات التحصيل المتدني على أن يكن قادرات على التميز في التحصيل، وإعطاء الفرصة لجميع الطلبات في المشاركة، وتشجيع الطالبات على التعاون معاً.

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن استخلاص التوصيات التالية:

١- ينصح بالتركيز على تدريب المعلمين عامة ومعلمي العلوم خاصة على مهارات التعلم التعاوني، وتشجيعهم على تدريب طلبتهم على ذلك.

٢- ينصح بأن تتضمن برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم مساقات عن أساسيات التعلم التعاوني بهدف إكسابهم الكفايات الخاصة بتدريس العلوم بطريقة التعلم التعاوني، لتشمل: التدريب على كيفية صياغة أهداف اجتماعية، والإستراتيجيات الممكن إتباعها من قبل المعلم لتدريب طلبته على مهارات التعلم التعاوني، وتصميم مواقف تعلمية من خلال مشكلات واقعية وظواهر حياتية تربط العلم بالحياة لتحقق نموا في مهارات التعلم التعاوني.

٣- إجراء دراسات عملية أخرى في مراحل التعليم المختلفة حول فاعلية التدريب على مهارات التعلم التعاوني في تنمية مهارات تعليمية أخرى.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية

جونسون، ديفيد؛ جونسون، روجر؛ هولبك واديث جونـــسون. التعلم التعاوني. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. المملكة العربية السعودية: الظهران. ١٩٩٥م.

زيتون، حسن حسين، وكمال عبد الحميد زيتون . البنائية : منظور إبستمولوجي وتربوي. الإسكندرية : منشأة المعارف، ١٩٩٢.

الشيخ، عمر. دليل النشاطات التعليمية لبرنامج التربية الشاملة. الأردن : وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩م.

الشيخ، عمر. خصائص البيئات التعلمية الصفية والمدرسية السائدة في المدارس الأردنية- دراسة مسحية. الأردن : اليونيسيف، ٢٠٠٣م.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام. الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

الغنيم، مرزوق يوسف. مجموعة من خبراء تدريس العلوم.. دليل تدريس العلوم في التعليم العام. المملكة العربية السعودية : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، ١٩٩٩م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alexopoulou, Evinella & Driver, Rosalind ."Small groups discussion in physics: peer interaction modes in Paris and fours". Journal of Research in Science Teaching, 33,(1996),1099-1114.

Arvaja,Maarit , Hakkinen,Paivi, Rasku-Puttonen, Helena & Etelapelto, Anneli. "Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project". Scandinavian Journal of Educational Research, 46, (2002), 161-179.

Battistich,Victor, Solomon, Daniel& Delucchi, Kevin . "Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups". The Elementary School Journal. 94,(1993), 19-32.

Beck –Jones& Juanda Joan. "The effect of cross-training and role assignment in cooperative learning group on task performance knowledge of accounting concepts teamwork behavior and acquisition of interposition knowledge" . DAI-A 64/07, 2378, (2003).

Bianchini, JulieA. Where knowledge construction, equity, & context intersect: student learning of science in small groups. Journal of Research in Science Teaching, 34 , (1997), 1039-1065.

Burron,Bruce, James,M,Lynn& Ambrosio, Anthony, L. "The effects of cooperative learning in a physical science course for elementary middle level pre service teacher". Journal of Research in Science Teaching. 30, (1993), 697-707.

Chang, Huey-Por & Lederman, Norman G. "The effect of levels of cooperation within physical science laboratory groups on physical science achievement". Journal of Research in Science Teaching. 31,(1994), 162-181.

Chin ,Christine &Brown , David E. "Learning in science: a comparison of deep and surface approaches". Journal of Research in Science Teaching. 37,(2000), 109-138.

Duit, R; Roth, W. M., Komorek, M. & Wilbers, J. "Conceptual change cum discourse analysis to understand cognition in a unit on chaotic system: towards an integrative perspective on learning in science". International Journal for Science Education. 20, (1998), 1059-1073.

Dyson, Ben. "Cooperative learning in an elementary physical education program" .Journal of Teaching in Physical Education. 20,(2001), 264-281.

Dyson, Ben. "The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program" .Journal of Teaching in Physical Education. 22,(2002) 69-86.

Gillies, Robyn M. "The residual effect of cooperative- learning experiences: a two-year

Nath, Leslie R & Ross, Steven M. "The influence of a peer- tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students". Educational Technology Research and Development. 49,(2001), 41-55.

National Academy of Sciences, National Research Council . National Science Education Standards. Second Printing, USA, National Academy Press, (1996).

Rivard, Leonard, P;Straw, Sstanley, B . "The effect of Talk and Writing on Learning Science :An Exploratory Study" .Science Education, 84,No 5 (2000), 566-590.

Roth, W. M.; Boutonne, S. "One class, many worlds". International Journal of Science Education, 21, (1999), 59-75.

Saunders, W. L. "The constructivist perspective: implications and teaching strategies for science". School Science and Mathematics. 92,(1992), 136-140.

She, H. C. "Students knowledge construction in small groups in the seventh Grade biology Laboratory: verbal communication and physical engagement". .International Journal For Education, 21, (1999), 1051-1066.

Shepardson, D. "Social interactions and the mediation of science learning in two small groups of first graders" .Journal of Research in Science Teaching, 33,(1996), 159-178.

Sherman, Sharon J. (2002). Science and science teaching. U.S.A :Houghton Mifflin Company.

Tapper, J. "Topics and manner of talk in undergraduate practical laboratories" . International Journal For Education , 21, (1999), 447-464.

Wittrock, Merlin. "Generative teaching of Comprehension". The Elementary School Journal. 92, No 2(1991), 169-184.

follow-up". Journal of Educational Research. 96,(2002), 15-21.

Gillies, Robyn M; Ashman, Adian F. "Behavior and interaction of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades". Journal of Educational_Psychology. 90, No 4 (1998), 746-757.

Hand, Brian ; Treagust, David F ; Vance, Keith." Student Perceptions of the Social Constructivist Classroom". Science Education. 81,No 5(1997),561-575.

Hooper, S. "Cooperative learning and computer based instruction". Educational Technology Research and Development. 40,(1992), 21-38.

James M, Applefieid, Huber,Richard & Moallem, Mahanze. "Constructivism in theory & practice: toward a better understanding". High School Journal, 00181498,. 84, No 2 (2000), Data Base: Academic Search Elite.

Lonning, R. A."Effect of cooperative learning strategies on verbal interaction and achievement during conceptual change instruction in 10th grade general science". Journal of Research in Science Teaching, 30,(1993), 1087-1102.

Lopata, Christopher; Miller, Kathleen A.& Miller ,Robert H. "Survey of actual and prefetred use of cooperative learning among exemplar teachers". Journal of Educational Research ,96, No 4 (2003), Academic Search Premier 00220671.

Lump. At.&Staver.J.E. "Peer collaboration and concept development learning about photosynthesis". Journal of Research in science Teaching. 32, (1995), 71-98.

Marston,W.A. "Cooperative learning as an instructional strategy with gifted students". Dissertation Abstract International, 54, No7 (1993), 2540-A.

Mercer. (1996). IN Arvaja Maarit; Hakkinen Paivi; Rasku-Pttonen Helena; Etelapelto Anneli ."Social processes knowledge building during small group interaction in a school science project". Scandinavian Journal of Educational Research. 1,(2002) 161-179.

The Effect of Training on Cooperative Learning Skills on Understanding of Seventh Qatari Students of Scientific Concepts

Intisar Zaki Alsadi
Supreme Education Institute- Qatar

(Received 3/1/1428H; accepted for publication 4/9/1428H.)

Abstract. This study was conducted to investigate the effect of training female students on cooperative learning skills on their understanding of scientific concepts and to find out whether the effect of training differs according to their level of achievement in science.

The study aimed specifically at answering the following questions:

1. Does training female students on cooperative learning skills lead to a better understanding of scientific concepts ?
2. Does understanding of scientific concepts of female students who have been trained on cooperative learning skills and those who have not been trained differ according to their prior achievement level ?

The sample for the study consisted of (50) seventh grade female students in two groups in one school in Qatar. Each group included (25) female students who were categorized and distributed into three different levels : high , middle, and low according to their school grades in science for the previous year. One of the two groups was trained on cooperative skills, this group was called the experimental group. The other group was not trained on the skills of cooperative learning, and was the control group.

To measure the effectiveness of the training on cooperative learning skills a test of conceptual understanding, which involved thirty five multiple choice items was prepared. The reliability of the test was established using KR 20 – and found (٠.٨٩).

Analysis of covariance (ANCOVA) was used to analyze the data of the study. The results of study were: The group trained on cooperative skills performed better on the test of understanding scientific concepts than the control group. Also a significant interaction between training and level of achievement was found.

In the light of findings, the researcher recommended that teachers be encouraged to use cooperative learning, and train students on how to use it.

مجلة جامعة الملك سعود، م(٢١)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (٢)، ص ص٣٩١-٤٣٧ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

حرية الإرادة في الفكر التربوي الإسلامي

تيسير حسين السعيدين

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس،

كلية المعلمين في بيشة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٨/ ٢/١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ٤/٩/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. تعد حرية الإرادة من القضايا الفلسفية المهمة التي تهم الذات الإنسانية، وذلك بسبب علاقتها الوثيقة بالمجتمع والكون، وأصل الوجود الإنساني، وقد تناولها الفلاسفة والمفكرون منذ وقت مبكر من الزمن.

وتعتبر هذه القضية ملحة وأكثر أهمية بالنسبة للفرد المسلم، ويعود ذلك إلى صلتها وتماسها المباشرين بالعقيدة وأصول الدين، وذلك من خلال علاقتها بقضية القضاء والقدر، وما يكتنف ذلك من التباس.

وقد تناول الباحث قضية حرية الإرادة من حيث الأرضية الفلسفية لها، ثم تعرض إلى جذورها لدى بعض الفرق الإسلامية، والعلاقة الوثيقة بين حرية الإرادة والمسئولية، والعوامل التي تؤثر فيها، ووسائل تنميتها من خلال التربية الإسلامية.

قضية الدراسة وأهميتها

تعتبر قضية حرية الإرادة من القضايا الأساسية والكبيرة التي دار الحديث حولها كثيراً فيما مضى من الأزمان، وهي مثار الجدل والبحث بين المفكرين والفلاسفة من قديم الزمن، ولكن هذه الأهمية القديمة لها لم يلغ عنها الأهمية فيما بعد، بل بقيت مطروحة وحاضرة على الساحة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أهميتها الكبيرة النابعة من علاقتها الوثيقة والقوية بالإنسان من ناحية، وبسبب صلتها القوية بالمجتمع والكون من ناحية أخرى، كما أنها تعد أصلاً من أصول الوجود الإنساني.

وتعد حرية الإرادة قضية على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للشخصية المسلمة بشكل خاص،

لأنها تتعلق بأصل أساسي مهم من أصول الدين وركن ركين من أركانه، وهي على تماس مباشر مع كل الأفراد بلا استثناء، وهي قضية عقدية تتعلق بالإيمان بالقضاء والقدر، وما يكتنف تلك القضية الشائكة ويتداخل معها من مخاطر ولبس.

لقد أدلى المفكرون بآرائهم في هذا الموضوع منذ وقت مبكر من التاريخ الإنساني، حيث يوجد أدب نظري مكتوب في جوانب شتى من الموضوع، فتحدث فيها الفلاسفة والمنظرون من جانب التسيير والتخيير، وطرقها علماء العقائد من الجانب الأصولي البحت، وتكلم عنها الفقهاء في الجانب الفقهي المحض، لكن أحداً لم يتطرق إليها - حسب علمي المتواضع - على المستوى التربوي، مما يجعل القضية قابلة للبحث والدراسة على هذا الصعيد، لذلك فإنه من المتوقع أن تقدم الدراسة تصوراً عن كيفية تربية الإرادة من منظور الفكر الإسلامي. لذلك فقد قررت القيام بدراستها وإلقاء الضوء عليها، وتقصي الجوانب المختلفة فيها، وذلك من خلال التمهيد للجانب الفلسفي فيها من حيث الجبر والاختيار، واستكمال ذلك التصور لدى أصحاب الرأي من الفرق الإسلامية المتعددة، والجوانب التي تبدو فيها حرية الإرادة في الفكر التربوي الإسلامي، والعوامل المؤثرة على حرية الإرادة، والوسائل التي تنمى الإرادة من خلالها حسب ما تقتضيه وجهة النظر التربوية الإسلامية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى بحث موضوع حرية الإرادة في الفكر التربوي الإسلامي، وسوف يتم ذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس للدراسة وهو: ما موقف التربية الإسلامية من مسألة حرية الإرادة؟

وقد تفرع عن هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية الأخرى وهي:

١- ما اتجاهات الفلاسفة نحو حرية الإرادة؟

٢- ما جوانب حرية الإرادة لدى المفكرين المسلمين؟

٣- ما مظاهر حرية الإرادة في التربية الإسلامية؟

٤- ما وسائل تنمية الإرادة في التربية الإسلامية؟

٥- ما العوامل التي يمكن أن تؤثر على الإرادة؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على موضوع حرية الإرادة في الفكر التربوي الإسلامي، ويتم ذلك من خلال متابعة هذه الظاهرة ودراستها وتلمس جوانبها والوقوف عليها، وسوف يتم ذلك من خلال التركيز على الجوانب التالية:

١- التعريف بآراء الفلاسفة ومواقفهم المتعددة من قضية حرية الإرادة .

٢- عرض آراء المفكرين المسلمين ومناهجهم حول قضية حرية الإرادة .

٣- إبراز مظاهر حرية الإرادة في الجوانب المتعددة من التربية الإسلامية .

٤- عرض الوسائل والسبل التي يمكن استخدامها من قبل التربية الإسلامية في تربية الإرادة الإنسانية وتنميتها .

٥- بيان العوامل المتعددة التي يمكن التأثير من خلالها على الإرادة لدى الفرد .

منهج الدراسة

استخدمت المنهج الوصفي التحليلي في دراستي هذه الظاهرة، لذلك فقد قمت بوصف الظاهرة مدار البحث كما هي في أرض الواقع، ثم قمت بتحليلها وتفسيرها تمهيدا للوصول إلى استنتاجات وتعميمات حولها، وأرى أن هذا المنهج مناسب لدراسة مثل هذا الموضوع، كما قمت باستخدام المنهج النقدي المقارن لدراسة الآراء والأفكار المنبثقة عن المناهج الفلسفية والكلامية التي تضمنتها الدراسة، والحكم عليها من خلال المقارنة والموازنة بينها .

التمهيد

سوف يتم التمهيد للموضوع من خلال بحث مفهوم حرية الإرادة، والظلال التي يلقيها استعمال هذا المفهوم في كل من اللغة والاصطلاح، ثم بيان مدلول ومفهوم الفكر التربوي الإسلامي .

مفهوم حرية الإرادة

شغلت قضية حرية الإرادة عقول المفكرين والباحثين طول الزمن الذي عاشه الفكر الإنساني، وبقيت هذه القضية حاضرة ومطروحة بقوة على الساحة البحثية، ولعل هذا الأمر له صلة بالعلاقة بين المجتمع والكون والوجود الإنساني، ولكن قبل الدخول في معالجة جوانب هذه القضية فإنني أرى أنه لا بد من إلقاء الضوء على بعض المفاهيم التي لها علاقة بموضوع الدراسة، لذلك فإنني سوف أعرج على كل من الحرية والإرادة في اللغة والاصطلاح وصولا إلى المفهوم المركب لحرية الإرادة، كي يكون ذلك قاعدة انطلاق لمناقشة الأمر وتحليل القضية، إضافة إلى بيان مفهوم الفكر التربوي الإسلامي .

الحرية في اللغة

الحر نظير العبد وجمعها أحرار، وحرره أعتقه، وفرس حر بمعنى عتيق، والحر هو كل شيء فاخر من شعر وغيره، والحر من كل أرض وسطها وأطيبها، والحرة الكريمة من النساء، والسحابة الحرة تعني السحابة كثيرة المطر (ابن منظور، د.ت)، والتحري في الأشياء ونحوها طلب ما هو أحرى في الاستعمال في غالب الظن، وهو يتحرى الشيء بمعنى

يقصده ويتوخاه (الرازي، ١٩٩٥م) .

ومن خلال النظرة المتفحصة للمعاني الكثيرة الواردة لهذا الجذر اللغوي، فإنه يلاحظ تمحورها حول معنى الحر بمعنى نقيض العبد، والطيب والثمين من الأشياء، إضافة إلى أن المعاني الواردة كذلك تدور حول الفرد من خلال علاقته مع غيره، وهذه المعاني موجودة وماثلة في الحرية بشكل لا يدعو إلى اللبس .

الحرية في الاصطلاح

لقد عرف مفهوم الحرية في الاصطلاح في أكثر من اتجاه، فقد نظر إليه الفلاسفة اليونان من قبل، حيث يرى سقراط[١] أن الحرية تعني فعل الأفضل والأحسن، وقد اعتبرها أفلاطون[٢] التحرر من عبودية الضرورة ، أما أرسطو[٣] فقد عدها الاختيار بالإرادة الحرة (الحنفي، ٢٠٠٠م)، وبالتمعن فيما مر من مقولات يتبين أن معناها عند أفلاطون وأرسطو تركز على معنى التحلل من القيود التي تحد من الالتزام، والحرية بهذا المعنى تعني أن يكون الإنسان سيد نفسه، ولعل هذا فيه ما فيه من عدم الدقة، لأن الحرية المطلقة والمنفلتة التي تجعل الفرد سيدا لنفسه ليست الحرية التي يتصف بها الإنسان الطبيعي ولكنها الطبيعة التي يتصف بها الإنسان البدائي، لأن مفهوم الحرية المنضبطة يقوم على أحكام العقل السليم وقوانينه، فقد نقل عن أفلاطون قوله: "إن الحرية ليست أن يفعل الإنسان ما يشاء، ولكن الحرية هي أن يوجه الإنسان إرادته طبقا للعقل " (الظهري، ٥٤٨)، أما سقراط فإنه ينحو في تعريفه منحى المثالية دونما نظر إلى مسألة سيادة النفس .

وإن المعنى الذي ظهر في العصور التالية جاء قريبا من المعنى القديم فقد نظر إليها على أنها " حال الكائن الحي الذي لا يخضع لقهر أو غلبة ويفعل طبقا لطبيعته وإرادته "(مجمع اللغة العربية، ١٩٨٣م)، أما (هيجل)[٤] فقد نحا منحى الحتمية التي بنى منهجه عليها فرأى أن مفهوم الحرية مرتبط بمفهوم الضرورة من خلال الملاءمة بين العمل وما تقتضيه ضرورات الطبيعة والمجتمع (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٣م)، كما عدها البعض اختيار الفعل أو استطاعة اختيار

---

(١) (٤٧٠ق م – ٣٩٩ق م) فيلسوف يوناني اشتهر بمحاوراته، والتي تحتل فيها محاورات أفلاطون الدفاعية مكانة الصدارة، أثاره كثيرا الحكم بالإعدام على أستاذه (٤٥، ص٣٣٦) .

(٢) (٤٢٧ق م- ٣٤٧ق م) فيلسوف يوناني تتلمذ على سقراط ، وهو مؤسس المذهب المثالي الموضوعي وصاحب نظرية المثل الشهيرة التي صادمت التعاليم المادية (٢٧، ص٤٠- ٤١).

(٣) (٣٨٤ق م – ٣٢٢ق م) فيلسوف يوناني ومؤسس علم المنطق، تتلمذ على أفلاطون ، وقد تأرجح مذهبه بين الفلسفة المادية والفلسفة المثالية (٢٧، ص١٩) .

(٤) (١٧٧٠ – ١٨٣١) فيلسوف ألماني، درس اللاهوت عمل بالتدريس، حاول التوفيق بين المذهب الرومانسية والعقلانية و ألف حول المنهج العلمي وعلاقته بالقانون الطبيعي (٤٥، ص٦٦٤).

ضده " (زكريا، ١٩٦٣م) .

أما المتصوفة فقد عرفوها من خلال فهمهم المبني على قضية اتصال المريد بمطلوبه فقالوا بأنها " الخروج عن رق الكائنات وقطع جميع العلائق والأغيار "(الأنصاري، ١٤١١هـ)، كما إنهم اعتبروها معيارا مهما من معايير الاستعلاء على العبودية لغير الله . فقد نظر إليها الغزالي على أنها " الخلاص من أسر الشهوات وعموم الدنيا والاستيلاء عليها بالقهر تشبها بالملائكة الذين لا تستفزهم الشهوة ولا يستهويهم الغضب " (الغزالي، ٥٠٥). وقد عرفها المناوي على أنها رفع اليد عن الشيء من كل وجه (المناوي، ١٤١٠هـ) .

وبعد الوقوف على الاتجاهات المتعددة في تعريف الحرية فإنه يمكن تعريفها على أنها تعني - حسب الاتجاه الإسلامي - كسر قيود الهوى وإلزام النفس طاعة أوامر المولى، وقد اهتمت التربية الإسلامية بالحرية فجعلت لها مساحة واسعة فيها لأن مضمون القرآن الكريم يدور حول التكليفات القائمة حول الأمر والنهي، ولا يمكن لهذا أن يكون صادرا إلا بناء على حرية تبنى على اختيار، ولذلك فقد عدتها مقابلا للعبودية، ولكنها لا تعد الإنسان الحر من يتبع هواه أو قانونه الذاتي، بل يعتبر الإنسان الحر من يتبع قانون الله عز وجل ويلتزم منهجه، وقد أكدت التربية الإسلامية عليها لأنها تقوم أساسا على تحرير الروح من عبودية غير الله تعالى، والتي لا تتم إلا من خلال هذه الطريق فنظرت إلى الحرية على أنها مقام يتم من خلاله إقامة لحقوق العبودية لله تعالى (٦٤ : ص٢٧٣)، ولذلك ورد في السنة النبوية الشريفة الذم لمن خارت إرادته وضعفت فصار مسلوبها لأي سبب من الأسباب، فأمسى مطيعا ومستعبدا لغير الله، فقال الرسول عليه الصلاة والسلام : " تعس عبد الدينار والدرهم والقطيفة والخميصة، إن يعط رضي وإن لم يعط لم يرض"(البخاري، ١٩٨٧م).

الإرادة في اللغة

وردت كلمة الإرادة في المعاجم اللغوية من الجذر الثلاثي (رود)، وتعني في لغة العرب المشيئة، وقد جاءت هذه المفردة من الريادة حيث يقال: راد الكلأ بمعنى طلبه وبحث عنه (الرازي، ١٤٠٢هـ)، وقد ورد في اللسان أراد الشيء بمعنى أحبه، ويقال أراد يريد إرادة، ومنها راوده أي أراده أن يقول كذا، والإرادة للشيء طلبه، أو ميل الفاعل إلى الفعل، والإرادة بالشيء العناية به وهي مبنية في حقيقتها على المحبة (ابن منظور، ٧١١) .

ومن خلال استقراء المعاني الواردة للمفردة، فإنه يتبين أنها جمعت المعاني اللغوية المتعددة في المشيئة والمحبة والطلب، وكلها تأتي في نفس الاتجاه لأن الذي يريد شيئا يطلبه ويحبه، وهو يريد لهذا الشيء أن يحصل ويقع.

الإرادة في الاصطلاح

لقد اتخذ مفهوم الإرادة عدة مسارات للدلالة

على معناها، وذلك ضمن السياق التاريخي للتطور الفكر الإنساني، وبناء عليه عرفت الإرادة في أكثر من اتجاه، فقد نظر الفلاسفة إليها بما يشير إلى معنى حرية الاختيار، لذلك نقل عن ابن رشد[٥] أنها " قوة فيها إمكان فعل أحد المتقابلين على السواء"(وهبة، ١٩٧٩م)، وهي عند (ديكارت)[٦] أن يستطيع الفرد التصرف فيما يعرض عليه من فكر بحيث يثبته أو ينفيه دون ضغط أو إملاء خارجي (وهبه، ١٩٧٩م)، أما أهل المنظور الصوفي فقد نظروا إلى الأمر من كون الفاعل الحقيقي هو الله سبحانه وتعالى فقالوا عنها : " حبس النفس عن مراداتها والإقبال على أوامر الله تعالى "(١٣، ج١، ص٣١) كما عرفت في الإطار نفسه بأنها " ترك العادة وهي بدء طريق السالكين وأول منازل القاصدين "(٦٤، ج١، ص٢٠٥)، كما نظر إليها على أنها انبعاث القلب إلى ما يراه موافقا للغرض إما في الحال أو المآل (٥٠، ج٢، ص ٣٦٥)، فقد لوحظت الروح والنزعة الصوفيتين في التعريفات الثلاث الأخيرة، ويبدو هذا من خلال استخدام المفردات التي تتضمن الإيحاءات الصوفية مثل المريد، التي تعد منزلة من المنازل لدى أهل هذا الفكر، إضافة إلى لفظتي السالكين والقاصدين ، فقد التزم هذا الاتجاه مع تصور ما يراد فعله، أو قصد فعل الشيء أو النية في فعله، لأن الأعمال مبناها على النية فعندما تكون صالحة مع استقامة السلوك وصلاح الفكر، فإن الأعمال تكون صالحة وإلا كانت فاسدة.

وقد فهمها أهل الكلام فهما يتسق مع المنهج العقلي، فقد قرنوا بين مفهوم الإرادة والعلم حينا فساووا بينهما وقالوا : "إن من أراد شيئا فقد علمه، ومن لم يرده فإنه لم يعلمه " (أفلاطون، ٤٧م)، ولذلك جريا على هذا الفهم فقد قالوا عنها بأنها : "اعتقاد النفع أو ظنه أو ميل يتبع ذلك الاعتقاد أو الظن" (الحفني، ٢٠٠٠م).

أما علماء النفس فينحون منحى آخر في تعريف الإرادة، فقد عرفوها بأنها" العملية النفسية التي ترمي إلى تكييف الاستجابة التي كان قد أدى الصراع القائم بين مجموعتين من الميول إلى إرجائها، وذلك بترجيح كافة الميول التي تبدو في نظر الشخص أنها أسمى من غيرها."(الهيثمي، ١٤٠٧هـ)، كما اعتبرت أنها " القدرة على تحقيق الفعل دون خضوع لتأثير قوى باطنية سواء أكانت بواعث (motifs) أو دوافع(mobiles) (٧١، ص١٧٠)، فقد ركز في التعريفين على مفردات نفسية مثل التكيف والاستجابة والميول وما تحمله من ظلال نفسية، كما تبين كذلك

---

(٥) (٥٢٠هـ- ٥٩٥هـ) فيلسوف عربي من الأندلس، تأثر بأفكار أرسطو تولى قضاء اشبيلية التقى الفيلسوف ابن طفيل، ناله السجن بسبب آرائه الفكرية، وقد اصطدم مع كثير من مفكري السلف في عصره بسبب هذه الآراء. (٤٥ : ص٢٠- ١٢].

(٦) (١٥٩٦ – ١٦٥٠) فيلسوف فرنسي، ويعد من أقدم الرياضيين وأوفرهم حظا، وهو ابن أحد النبلاء (٤٥، ص٢٧٠].

أن هذه العملية اقترنت بالروية والتمييز .

وهناك اتجاه آخر ينظر علماء الإدارة من خلاله إلى حرية الإرادة على أنها " الخلاص من القيود التي تعوق أو تحد من تفكير الإنسان وحركته وفعله واتخاذ قراره عن رضى ذاتي "(سيد، ١٩٩١م) .حيث أشار هذا التعريف إلى المعيقات التي تحول دون اتخاذ القرار . وذلك من خلال وضع حد لها أو استبعادها من التأثير على الشخصية الإنسانية عند اتخاذ ذلك القرار، وقد لوحظ التركيز على قضية الصراع الذي يبنى على تجاذب الميول المتعددة في أكثر من اتجاه، وهو أمر يصاحب النفس الإنسانية ويلازمها عندما تحاول اتخاذ قرار في شأن ما .

وبعد استعراض التعريفات السابقة يمكن تعريف الإرادة بأنها : قوة داخلية مركوزة في النفس الإنسانية، يمكن من خلالها التمييز المفضي لاختيار سلوك ما أو تركه بناء على مجموعة من المعطيات والاعتبارات .

وبعد المرور على مفهومي الحرية والإرادة فإنني أرى أن من الواجب بيان المصطلح المركب منهما وهو حرية الإرادة، حيث عرف هذا الفكر لدى مذهب الاعتزال من المسلمين، فقد ورد في المعجم الفلسفي عندما أراد أن يوضح مفهوم حرية الإرادة فنعته بأنه "مذهب يرى أن للمرء حرية فيما يريد أو يفعل وقدرة واستطاعة عليه (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٣م)، كما ينظر إليه بأنه " القول بأن فعل الإنسان متولد من إرادته، وأن اختياره لا تدفعه إليه ظروف أو ضغوط خارجية ولا تقسره عليه دوافع أو بواعث داخلية (الحفني، ٢٠٠٠م) .

ومن خلال ما سبق فإنه يلاحظ أن الحرية والإرادة قرينان متلازمان ولا ينفكان عن بعضيهما، لأنه لا يمكن أن توجد حرية من دون إرادة حقيقية للفرد، كما لا يمكن أن يوجد إرادة من دون حرية حقيقية، ويتمثل الاتجاه الإسلامي في حرية الإرادة بكونها ليست مجرد مسألة نظرية تأملية وحسب، بل هي قضية وثيقة صلة بدوائر المواقف والسلوك والسياسة والأخلاق.

الفكر التربوي الإسلامي

يقصد بالفكر التربوي الإسلامي مجموعة الآراء والمبادئ والتصورات المستقاة من المنهج الإسلامي الذي يتمثل بالأصلين الثابتين والأساسيين وهما القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وما تفرع عنهما من مصادر تبعية، والتي يطلب من الفرد المسلم الالتزام بها وتطبيقها والسير عليها في الحياة .

المبحث الأول : حرية الإرادة لدى الفلاسفة

دار جدل قديم بين الفلاسفة والمفكرين حول قضية الجبر والاختيار في الطبيعة الإنسانية، وهو الوجه الآخر لحرية الإرادة في هذه الطبيعة، حيث عد بعضهم الإنسان حرا في اختيار أفعاله بناء على الإرادة المتوفرة

لديه. لذلك فإن من عنده إرادة فهو حر في اختياره، وذهب بعضهم الآخر إلى أنه مكره ومجبر على سلوكه وفعله، لأنه مجرد من كل مظاهر حرية الإرادة، وبناء عليه فقد ألغوا دور التربية في هذا المجال لأنهم اعتبروه مسلوب الإرادة والاختيار، فلا فائدة ترجى من تربيته تربية خلقية. ولا أمل له في تغيير سلوكه البتة، وهناك اتجاه ثالث من هؤلاء يقع موقعا متوسطا بين النظرتين، فيرى أن الفرد مسير ومجبر في بعض الأمور والقضايا التي لا خيار له معها أبدا، وهو مخير ولديه حرية غير مقيدة في بعضها الآخر. لأنه لا سلطان لأحد عليه في الاختيار. وسوف يقوم الباحث باستعراض هذه المناهج والتصورات المنبثقة عن القضية: الاتجاه الجبري، والاتجاه الاختياري، والاتجاه الوسطي.

المطلب الأول :الاتجاه الجبري

ينظر إلى الجبرية على أنها مذهب فلسفي ينفي الحرية الإنسانية نفيا باتا، لذلك فهو يعتبر كل حوادث الحياة التي تقع للفرد مثبتة قبل وقوعها، ولا تستطيع أي قوة مهما كان مصدرها من منعها (٣٤، ص٤٥٠)، ولذلك يرى فريق من الفلاسفة أن الإنسان مجبر على سلوكه، وهو مسلوب الإرادة والاختيار لأفعاله. ومن هؤلاء الفلاسفة أفلاطون اليوناني، الذي رفض فكرة حرية الإرادة من أساسها، وبين أنها أساس الفوضى والاضطراب في المجتمع، ولذا فقد ألغاها وحرم الناس العاديين منها، وجعلها حكرا على طبقة وحيدة في المجتمع وهي طبقة الحكام، لأنهم – حسب ما يرى – يمثلون عقل الدولة وأداتها في التفكير، وهم الحريون بها (الأنصاري، ١٤١١هـ)، وعندما أراد الحديث عن المساواة في الدولة قال بأن الدولة يتنازع المساواة فيها ثلاثة عناصر هي الحرية والثروة والأهلية (طاليس، د.ت)، وقد بدا أفلاطون من سياق كلامه متناقضا مع ذاته حيث يجعل الإنسان مسيرا تسييرا كاملا في كل ما يصدر عنه من دون حرية إلا للحكام الذين أثبتها لهم، حيث اعتبرهم من القداسة بحيث يكونون فوق النقد فقال في الجمهورية: "إن أقصى ما يناله أهل الجمهورية من الحرية هو تطاول العبد على حرية الأسياد" (أفلاطون، ٢٠٠٤م)، كما بدا متناقضا في ذلك عندما أشار إلى الحرية على أنها أساس العظمة لذلك فقد قرن بين الموت وذل الاستعباد فجعلهما من نفس الصنف (أفلاطون، ٢٠٠٤م)، وينضوي تحت مظلة هذا الفكر كذلك مفكرو العصور الوسطى، من أصحاب المذهب الجبري لدى بعض المسلمين ممن اتصلوا بالثقافة اليونانية بطريقة أو بأخرى فحذقوها وأتقنوها وأعجبوا بكل ما فيها، فوقعوا فيما وقعوا فيه، إضافة إلى بعض فلاسفة عصر النهضة الأوروبية ممن نقموا على الأوضاع التي كانت سائدة في أوروبا آنذاك، ومن هؤلاء الفلاسفة كل من(فولتير)[٧]

---

(٧) (١٦٩٤ – ١٧٧٨م) فيلسوف ومفكر فرنسي، عرف بمنهجه الناقد للسلطة آنذاك فقبلت آراؤه من قبل العامة، دعا إلى حرية التعبير والعقيدة وهاجم الاستبداد لذلك تعرض إلى النفي والسجن من حكومة

و(سبنسر)[٨] و(هوبز)[٩] و(شوبنهور)[١٠] و(اسبنوزا)[١١] من فلاسفة عصر النهضة الأوروبيين وما بعدها، الذين نظروا إليها نفس النظرة (بالجن، ١٩٧٣م).

والذي يبدو أن النظرة إلى الإنسان بهذه الصورة من حيث سلبه حرية الإرادة في السلوك، أمر يجعله سلبيا إلى درجة متناهية، وأن هذا يعني الدعوة إلى التعطيل وترك العمل، وهذا الأمر جعل النظرة إلى الفرد منحصرة بما لا يتجاوز كونه أداة للتنفيذ، لأنه يعد منزوع التأثير ومسلوب الإرادة، وما عليه إلا العيش في الإطار المرسوم له دون أي تأثير. وقد نفيت حرية الإرادة عن الإنسان نفيا قاطعا من قبل مفكري هذا المذهب، وجعل مسيراً تسييراً كاملاً، وقد حدا ذلك بواحد من هؤلاء الفلاسفة وهو (ديفيد هيوم)[١٢]، إلى القول بأن الإنسان يسير في جبرية مطبقة، ولا مجال فيها إلى الحرية البتة حيث يقول: "إن شعورنا بالحرية ليس إلا وهما" (الزيندي، ١٩٩٩م).

ومما يلفت الانتباه في هذه النظرة المتشائمة للأمر أن تربية الفرد في هذا الإطار يعد أمرا فضوليا وليست له أية فائدة ترجى، إضافة إلى تجاهلها لصفة الإنسانية فيه، تلك الميزة التي تميزه عن غيره من باقي المخلوقات، وفي ذلك من الإهدار لكرامته ما فيه، فقد قيل بأن إنزاله مثل هذه المنزلة يقربه من منزلة الحيوان الأعجم، بل إن بعض أصناف الحيوان يتوجه إلى ما ينفعه، ويترك ما يضره فيتركه بحكم الغريزة التي وجدت فيه (الخطيب، ١٩٧٩م).

المطلب الثاني: الاتجاه الاختياري

شغف الإنسان على مر الأزمان بالحرية، ولذلك فقد سعى إليها جهده، كما حاول تطوير

بلاده (٤٥، ص٤٣٤ – ٤٣٨).

(٨) (١٨٢٠-١٩٠٣) فيلسوف انجليزي عرف عنه الإفراط في الدعوة إلى الحرية المطلقة القائمة على التحلل من كل قيد، وقد نال شهرة عظيمة حتى عد فيلسوف عصره (٤٥، ص٣٢٧- ٣٢٩).

(٩) (١٥٨٨- ١٦٧٩) فيلسوف انجليزي اشتهر بآرائه المناوئة للكنيسة، له آراء في الحرية ضمنها كتابه "مبادئ القانون الطبيعي والسياسي"، لمع نجمه في أعقاب الحروب الدينية التي اجتاحت فرنسا (٢٧، ص٦٥٣- ٦٥٥).

(١٠) (١٧٨٨- ١٨٦٠) فيلسوف ألماني اشتهر بآرائه المناوئة للمادية، وقال بأن الجوهر الحقيقي للعالم هي الإرادة (٢٧، ص٢٦٦].

(١١) (١٦٣٢- ١٦٧٧) فيلسوف هولندي له آراء عن كون الحرية الإنسانية ممكنة في نطاق قيود الضرورة معتمدا على قوانين الطبيعة، وحد بين الإرادة والعقل داحضا الفكرة المثالية عن حرية الإرادة (٢٧، ص٢٤٢- ٢٤٣).

(١٢) (١٧١١- ١٧٧٦م) فيلسوف مثالي إنجليزي وعالم نفس ومؤرخ، يرى أن المنفعة هي معيار الأخلاق، لذلك فقد رفض جميع العقائد والأديان والمبادئ اللاهوتية، وقرر أن النزعة التي تقوم على الشك أساس النفعية للعالم(٢٧، ص٥٧٠- ٥٧٢).

النظم والضوابط التي تكفل تحقيق أكبر قدر ممكن منها، كما عمل جهده إلى إيجاد المؤسسات المتعددة التي تحافظ له على الحماية لما يتاح له منها، وعلى ممارسة حقه في الاختيار، وذلك لأنه ظن أن هذه الحرية المنشودة هي التي تحقق له السعادة.

ويرى بعض الفلاسفة أن الفرد لديه القدرة في تحقيق ما يشاء من أفعال، ومن هؤلاء الفلاسفة (أرسطو) الذي يرى أن الفضيلة والرذيلة إراديتان ويختاران طوعا وعن وعي تامين (طاليس، د.ت)، كما أن المتكلمين من المسلمين فرقة المعتزلة نحو هذا المنحى، إضافة إلى (كانت[١٣]) الألماني الذي اعتبر حرية الإرادة المبدأ الأخلاقي الوحيد الذي تتميز بها الإرادة الإنسانية، وعدها علة الأفعال (بالجن، ١٩٧٣م).

وعندما جاءت الفلسفة التربوية الطبيعية في القرن الثامن عشر، فقد أعطت الحرية اهتماما كبيرا، وأكدت على أهميتها وضرورتها في تربية الفرد، وجعلتها هدفا أساسيا تسعى إليه، كي توفر الفرصة التي تتيح للميول الفطرية بالظهور وممارسة نشاطاتها المنوطة بها، ولذا فقد عد (رو سو)[١٤] صاحب هذا التصور، أن الحرية هي أعز ما يمكن أن يمتلكه المرء (روزنتال، ١٩٨٧م)، وقد عزا اهتمامه الشديد بالحرية المطلقة التي يريدها في تربية الطفل إلى تخليص عقله وتحريره بوساطة عملية التربية، وذلك حتى يكون التعلم الذي يمارسه تعلما سليمان (الخطيب، ١٩٧٩م).

وقد أقام فلاسفة التربية من أصحاب المذهب الوجودي نظرتهم على الحرية المطلقة التي لا تحدها حدود، واعتبروها الدعامة الأساسية التي تقوم عليها فلسفتهم في الجانب الخلقي، وحتى يؤكدوا ذلك فقد اعتقدوا أن الفعل والسلوك لا يكون خلقيا إلا عند صدوره عن إرادة ومسؤولية ضمن هذه الإرادة، ولكن حريتهم كانت سلبية وهدامة لأنهم اعتبروا أن الإنسان لا يكون حرا إلا من خلال تربيته على التحلل من كل الروابط والقيود (الخطيب، ١٩٧٩م)، أما (وليم جيمس)[١٥] فقد أمعن عندما اشتط بشكل مزر فأنكر الأديان السماوية، وهاجم عقائد الأنبياء والرسل الماضين، وذلك حين أشار إلى أن ما يبتغيه هو تربية الفرد على الحرية المطلقة التي كان من خلالها الرافض لكل قيد من قيود الماضي، وذلك بما يحمله هذا الماضي من إرث تراثي وثقافي (الخطيب،

---

(١٣) (١٧٢٤- ١٨٠٤م) فيلسوف ألماني وابن لأسرة برجوازية ترجع لإلى أصول اسكتلندية ذات صلات دينية وخاص من جهة أمه، فأثر ذلك في شخصيته (٤٥، ص ٤٧٤).

(١٤) (١٧١٢ -١٧٧٨م) فيلسوف فرنسي، دعا إلى المساواة بين الناس فألف كتابه " العقد الاجتماعي. وهو رائدا للتربية الطبيعية فدعا إلى الحرية في التربية، كانت آراؤه السياسية قاسية بحيث لم يرق لأهل الحكم فطورد (٤٥، ص٢٩٩).

(١٥) (١٨٤٢- ١٩١٠) فيلسوف أمريكي درس القسيم والأخلاق، درّس في جامعة هارفارد، وقال بحرية الإرادة لدى الإنسان (٤٥، ص٢٤٠- ٢٤٢).

١٩٧٩م).

أما التربية الإسلامية فهي التي أعطت الفرد الاهتمام البالغ والرعاية الكبيرة، واهتمت بالحرية ووجهتها توجيها سليما بما يحقق المصلحة الحقيقية له، وبما يحقق له الخير العظيم والاختيار الصحيح.

المطلب الثالث: الاتجاه الوسطي

يرى بعض الفلاسفة أن النظرة التكاملية للقضية تقتضي بأن يكون الإنسان مجبرا أي ليس له حرية في الاختيار في بعض القضايا، ولكنه يبدو مخيرا في البعض الآخر من القضايا، وقد دللوا على ذلك من خلال الاعتقاد أن الفرد لديه مساحة من الحرية بما يمكنه من فعل ما يشاء من خلال اختيار الوسيلة التي تخرج العمل، كما قالوا بأن الفرد مقيد في إخراج العمل ضمن الحدود التي قدرت له من قبل، ومن الفلاسفة الذين التزموا هذا المنهج من المتقدمين بعض الفلاسفة المسلمين من أمثال ابن مسكويه[١٦] والغزالي[١٧] وابن رشد، حيث جمعوا بين منهجي الجبر والاختيار في النظرة إلى أفعال العباد (يالجن، ١٩٧٣م).

وممن قال بذلك في العصر الحديث زكي مبارك، فقد بين أن حرية الإرادة محصورة في وقوعها بين الجبر والاختيار. وعلل ذلك بأن بعض المؤثرات تحمل الإرادة على الجبر، ومن ذلك الوراثة والصحة والبيئة والظروف الخاصة، وأن ما خلا ذلك فيقع تحت الاختيار.(الماوردي، ١٩٨٥م).

المبحث الثاني: حرية الإرادة لدى الفرق الإسلامية

اختلفت الفرق الإسلامية في النظرة إلى حرية الإرادة لدى الإنسان، فمنها من قال بأن الشخصية الإنسانية لديها من حرية الإرادة ما يمكنها من اختيار أفعالها، ومن هذه الفرق من نفا هذه الحرية عنها، ومنها من وفق بين الأمرين، ويعود هذا الاختلاف حول القضية إلى اختلاف الأفهام حول بعض النصوص الواردة في القرآن الكريم، والتي يبدو من ظاهر بعضها ما يدل على الجبر في السلوك، وظاهر بعضها الآخر ما يدل على الاختيار فيه (يالجن، ١٩٧٣م).

أما من الصنف الأول فقوله تعالى: (ختم الله على قلوبهم وعلى سمعهم وعلى أبصارهم غشاوة ولهم عذاب عظيم" (البقرة،٧)، وقوله تعالى: ﴿وَلَا يَنفَعُكُمْ نُصْحِيٓ إِنْ أَرَدتُّ أَنْ أَنصَحَ لَكُمْ إِن كَانَ ٱللَّهُ يُرِيدُ أَن يُغْوِيَكُمْ ۚ هُوَ رَبُّكُمْ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ (هود، ٣٤)،

---

(١٦) (٣٣٠ - ٤٢١هـ) درس الثقافة اليونانية وتأثر بها، كان على علاقة وثيقة بدولة البويهين، استغل بالطب والكيمياء، وترك نحو عشرين مصنفا، وبحث في الفلسفة والأخلاق فألف كتابه "تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق" (٤٥، ص٣١).

(١٧) (٤٥٠- ٥٠٥هـ) فيلسوف ومتكلم وفقيه ومتصوف، تتلمذ على يد إمام الحرمين الجويني، وقد اشتهر بالنقد، حاول التوفيق بين علم الكلام الوصفي وبين الشعور والعاطفة في التصوف، صنف مجموعة كبيرة من الكتب (طرابيشي: ص٣٩٨- ٣٩٩) الغزالي.

وقوله : ﴿ أَفَمَنْ حَقَّ عَلَيْهِ كَلِمَةُ ٱلْعَذَابِ أَفَأَنتَ تُنقِذُ مَن فِى ٱلنَّارِ ﴾ (الزمر، ١٩)، فقد دل ظاهر هذه النصوص الكريمة على أن الإنسان لا مجال له في اختيار فعله وسلوكه، وذلك لأنه يكون مجبرا عليه .

أما من الصنف الثاني فمثل قوله تعالى : ﴿ إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا ﴾ (الإنسان، ٣)، وقوله : ﴿ وَقُلِ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَن شَآءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَآءَ فَلْيَكْفُرْ ﴾ (الكهف، ٢٩)، فقد دلت هذه النصوص الكريمة على الاختيار للسلوك .

ومن بين الفرق التي تعرضت لقضية حرية الإرادة لدى الإنسان الجبرية والقدرية والأشاعرة، وسوف أعرض مناهجهم فيها باعتبارهم نماذج بارزة في هذا الموضوع، ثم أعلق على آرائهم بما تراه التربية الإسلامية من منظور أهل السنة والجماعة وجمهور المسلمين في هذا الخصوص .

المطلب الأول :الجبرية وحرية الإرادة

يرى أهل الجبر أن الإنسان مجبر على سلوكه وفعله، لذلك فقد جردوه من الاختيار فيهما، لأن كل إرادة لديه متسببة من سلسلة من الأسباب التي تنتهي إلى الله تعالى (الرازي، ١٤٠٢هـ)، وممن قال بهذا الرأي فرقة الجهمية ممثلين بالجهم بن صفوان الذي نفى الصفات الأزلية عن الله تعالى وجعل الإنسان مسلوب الإرادة، حيث ذهب إلى أن الإنسان لا اختيار له في أفعاله، وأن أفعاله مقدرة عليه (السيوطي، ١٩٥٢م)، ولذلك فقد نقل عنه: " لا فعل في الحقيقة إلا لله وحده، وأنه هو الفاعل وأن الناس إنما تنسب إليهم أفعالهم على المجاز كما يقول تحركت الشجرة ودار الفلك وزالت الشمس " (الأشعري، ....).

والحقيقة أن الجهمية وقعوا في خطأ كبير عندما قالوا بذلك، فقد ذهب ابن تيمية أن هذا القول مجاف للحقيقة لأن أحدا من السلف لم يقل بمثله فقال: " لم يقل أحد من السلف إن العبد ليس بفاعل ولا مختار ولا مريد ولا قادر، ولا قال واحد منهم أنه فاعل مجازا " (ابن تيمية، ١٣٩٨هـ)، كما أن نسبة الأفعال لله تعالى ونفيها عن الفرد تتضمن التخلص من المسؤولية والتبعة التي تترتب على السلوك، كما تلغي الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية في تغيير السلوك الإنساني.

وباستعراض بعض النصوص في القرآن الكريم فإنه يلحظ أن ورود بعض هذه النصوص التي تشير إلى عدم تخيير الإنسان فيها، وذلك في بعض الجوانب الإنسانية مثل الحياة والموت والنوع ولون البشرة وغير ذلك من أمور، وأن الإنسان في هذا المجال مقيد وملتزم بأطر الإرادة الكونية، أو بقوانين الطبيعة العامة والطبيعة البشرية، ويلحظ ذلك من خلال قول الله تعالى : ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَكَفُورٌ ﴾ (الحج، ٦٦)، فقد بينت الآية الكريمة أن منهج الجبر وعدم الاختيار واضح في هذه القضية التي اختص فيها الله سبحانه وتعالى ،

ولم يجعل للإنسان فيها اختياراً.

وهناك بعض النصوص التي يبدو في ظاهرها أن الإنسان ليس مخيرا ، ومن تلك النصوص قول الله تعالى : ﴿ قَالَ إِنَّمَا يَأْتِيكُم بِهِ ٱللَّهُ إِن شَآءَ وَمَآ أَنتُم بِمُعْجِزِينَ ﴿٣٣﴾ وَلَا يَنفَعُكُمْ نُصْحِيٓ إِنْ أَرَدتُّ أَنْ أَنصَحَ لَكُمْ إِن كَانَ ٱللَّهُ يُرِيدُ أَن يُغْوِيَكُمْ هُوَ رَبُّكُمْ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴾ (هود، ٣٣)، فقد بين ابن كثير عند تفسيره هذه الآية أن لله مشيئتان أحدهما شرعية، وقد انتفت هذه المشيئة مع هؤلاء العصاة، وذلك من خلال توضيح الخير والشر لهم عن طريق أنبيائه ورسله، والأخرى مشيئة كونية، وتتمثل بتمكينه لهم من فعل ذلك الأمر، فلا حجة لهم فيها لأن الله خلق النار والشياطين مع أنه لا يرضى لعباده الكفر (٥٨، ج٢، ص٥٧٠)، فليس السبب في إغوائهم هو سلبهم الإرادة، أو لأن الله لا يريد لهم الهداية، بل يعود السبب إلى ما قدره الله لهم من عدم قبولهم النصيحة، فاحتجوا بالحجة الإبليسية الواهية التي حكاها عنهم قول الله تعالى: ﴿ لَوْ شَآءَ ٱللَّهُ مَا عَبَدْنَا مِن دُونِهِۦ مِن شَىْءٍ نَّحْنُ وَلَآ ءَابَآؤُنَا وَلَا حَرَّمْنَا مِن دُونِهِۦ مِن شَىْءٍ ﴾ (النحل، ٣٥) .

كما وردت بعض النصوص القرآنية التي تشير إلى بعض الجوانب التي تتوافق فيها إرادة الفرد مع إرادة الخالق سبحانه وتعالى، فعندما ينوي شخص القيام بعمل فيه خير، فإن إرادة الله تتدخل في توفيقه وتيسير الوصول له إلى هذا الخير للقيام به، وهذا المعنى متضمن في قول الله تعالى: ﴿ فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَٱتَّقَىٰ ﴿٥﴾ وَصَدَّقَ بِٱلْحُسْنَىٰ ﴿٦﴾ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْيُسْرَىٰ ﴿٧﴾ وَأَمَّا مَنۢ بَخِلَ وَٱسْتَغْنَىٰ ﴿٨﴾ وَكَذَّبَ بِٱلْحُسْنَىٰ ﴿٩﴾ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْعُسْرَىٰ ﴿١٠﴾ ﴾ (الليل، ٥-١٠) .

وقد جاء في شرح العقيدة الطحاوية أن الله إذا أمر العباد بفعل فإنما يريد إعانة المأمور على ما أراد به، وما جاءه على ألسنة الأنبياء والرسل، حيث عرفوا ما ينفعهم كما علموا عن نهيه عما يضرهم، فمنهم من أراد أن يخلق فعله فأراد الله له ذلك، ومنهم من لم يرد أن يخلق فعله (الحنفي، ٢٠٠٠م) .

وقد بين أحد الباحثين وجود أساس تربوي في تداخل هاتين الإرادتين، ويتمثل هذا الأساس في أن الله – سبحانه وتعالى – يوفق للخير من يقصده، ويربي نفسه على ذلك ويوطنها عليه، ويطهرها من الرذائل " (وهبة، ١٤٠٧هـ)، وهذه أسباب هو مأمور بفعلها، وعندما تتوافق الإرادتان في تنفيذ غاية خيرة ونبيلة لدى الإنسان، وفي منع تنفيذ غاية شريرة لديه، فإن هذا الأمر من شأنه أن يوجد حافزا تربويا قويا في النفس الإنسانية، وقد أشار أحد فلاسفة العصر الحديث ومربيه إلى هذا المعنى عندما قال : " إن أسمى مرتبة للحرية هي التي تعمل على أن تصبح الأهداف العلوية المقدسة أهداف الفرد نفسه، وأن تستمد القوة من المصادر المقدسة اللانهائية لتحقيق هذه الأهداف " (٥٢، ص٤٣٦-٤٢٧) .

ولما كانت الغاية النهائية والمقصد البعيد للتربية

الإسلامية تحقيق العبودية لله تعالى، فإن قيام التربية بتمثل هذا الهدف من خلال قيام الفرد بالمعنى الصحيح للعبودية المتمثل في قول الله تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ (الذاريات، ٥٦)، لهو مرتبة عالية من مراتب الحرية.

أما في السنة النبوية، فقد وردت بعض النصوص التي تشير في ظاهرها إلى الجبر في الإرادة، ومن ذلك قول الرسول – صلى الله عليه وسلم – : "إن الله خلق آدم ثم مسح على ظهره بيمينه فاستخرج منه ذريته فقال : خلقت هؤلاء للجنة، وبعمل أهل الجنة يعملون، ثم مسح ظهره فاستخرج منه ذريته فقال خلقت هؤلاء للنار وبعمل أهل النار يعملون" فقال رجل : يا رسول الله ! ففيم العمل ؟ فقال الرسول – عليه الصلاة والسلام – : "إن الله إذا خلق العبد للجنة استعمله بعمل أهل الجنة حتى يموت على عمل من أعمال أهل الجنة فيدخل به الجنة، وإذا خلق العبد للنار، استعمله بعمل أهل النار حتى يموت على عمل من أعمال أهل النار، فيدخله به النار" (ابن حبان، د.ت).

والتوفيق في هذه القضية أن الله سبحانه خلق الناس، وقد سبق في علمه ما هم فاعلوه في المستقبل، ومن سيكون من أهل النار أو من أهل الجنة، وأن ذلك في علم الله الأزلي دون أن يلزمهم، ويؤيد ذلك ما ورد في السنة النبوية كذلك من النصوص، ففيه ما يشير إلى حرية الإرادة لدى الإنسان، لذا فإنه من الممكن أن يكتسب الخير والشر على حد سواء، ففي الحديث عن النبي عليه الصلاة والسلام: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" (البخاري، ١٤١١هـ)، فقد بين الحديث الشريف أن الفطرة الإنسانية، لديها من الحرية والمرونة ما يجعلها طيعة ومرنة وقابلة كي تكتسب ما يلقى إليها من خير أو شر، وذلك ضمن إطار من حرية الإرادة، ولا أظن أن الفرد تتحقق لديه السعادة والطمأنينة والخير من دون هذا الطريق.

إن القول بأن الإنسان مجبر على أفعاله، ولا يملك من تغيير ذلك الواقع شيئا، لهو أمر مجانب للحقيقة، لأن الله عز وجل لا يحب المعصية ولا يرضاها ولا يقبل بها، لأنه لا يحب الفساد ولا يرضى الكفر لعباده، وذلك انطلاقا من قوله تعالى: ﴿ وَلَا يَرْضَىٰ لِعِبَادِهِ ٱلْكُفْرَ ۖ وَإِن تَشْكُرُوا۟ يَرْضَهُ لَكُمْ ﴾ (الزمر، ٧)، وقد فنده الإمام البخاري ودحضه وبين بطلانه، حيث بين أن الفرد هو الذي يختار أفعاله دون تدخل وضمن إطار قول الله سبحانه وتعالى : ﴿ وَمَا تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (التكوير: ٢٩)، وجعل ذلك الأمر هو الفارق الذي يميز بين الحي والميت، فقال لتوضيح ذلك: "إن العرب لا تعرف الفرق بين الحي والميت إلا من خلال الفعل، فمن كان له فعل فهو حي، ومن لم يكن له فعل فهو ميت، وأن أفعال العباد مخلوقة" (البخاري، ٢٥٦).

وقد أكد ابن قيم الجوزية هذا الأمر، وجعل

قضية الاختيار فيصلا في هذا الأمر ، فبين أن مقتضى عدالة الله عز وجل ورحمته يقتضيان ألا يعذب أحدا من خلقه على ما لا قدرة لهم عليه ، مثل أطوالهم وألوانهم وصحتهم ومرضهم ، إضافة إلى النشاطات التي لا دخل للإرادة بها ، حيث يكون الفرد فيها مسيرا (ابن قيم الجوزية ، ١٩٧٨م) ، وقد عقب ابن القيم على القول بإجبار الله للعباد على أفعالهم وسلوكهم ، وقال أن في ذلك نسبة الظلم إليه ، وهو العدل والمنزه عن الظلم ، حيث ذم القائلين بهذا الرأي أبشع الذم فقال : "فهؤلاء أعداء الله حقا ، وأولياء إبليس وأحباؤه وإخوانه "(ابن قيم الجوزية ، ١٩٧٨م).

والقول بجبر الإنسان على أفعاله ، يعني أن يترك الإنسان العمل ، والدعوة إلى تعطيل المصالح ، والدعة والركون وانتظار الأقدار ، وهذا يوقف عملية إعمار الكون بالخير مع ما في ذلك من إفساد (٦ ، ص٢٩٨) ، كما أن الله عز وجل لم يرد أن يقهر إرادة الناس على كل ما يريد ، لأنه لا يريد لقانون الجبر أن تكون قاعدة عامة في تنفيذ كل شيء ، بل أراد أن يوجد إرادة الاختيار بعد بيان طريق الخير والشر ، وإعطاء الإنسان المقومات اللازمة للتمييز بين الأمرين حتى تتم عملية الاختبار والتكليف (يالجن . ٢٩٧٣م) .

إن التربية الإسلامية تدعو إلى أ ن يمارس الفرد حريته ضمن إطار ما يبيحه الشرع ، وعدم التذرع بما قدره الله للفرد في حياته ، أو التذرع بالقدر والاحتكام إليه . لذلك فقد أكد هذا الأمر قول الرسول عليه الصلاة والسلام: " ما منكم من أحد إلا وقد كتب مقعده من الجنة ومقعده من النار " فقالوا: أفلا نتكل ؟ قال: " اعملوا فكل ميسر"، ثم قرأ "فأما من أعطى واتقى وصدق بالحسنى إلى قوله : للعسرى . (البخاري ، ١٩٧٨م) ، فقد تبين أن الأمر النبوي لم يبح لهم الركون والاتكال ، بل طلب منهم المثابرة والعمل . والتربية الإسلامية ترى أن الله خالق كل شيء . وأن ما شاء كان وما لم يشأ لم يكن ، وأن الفرد مأمور بطاعة الله ورسوله ، فإن أطاع فقد أفلح ، وإن عصى فقد استحق الذم والعقاب ، وكل ذلك بقضاء الله وقدره ، وهو تعالى يحب الطاعة ويثيب عليها ، ويكره المعصية ويعاقب عليها .

المطلب الثاني: المعتزلة القدرية وحرية الإرادة

المعتزلة فرقة ظهرت في القرن الثاني الهجري ، وقد سموا بهذا الاسم – على الأرجح – لاعتزالهم قول الأمة في حكم مرتكب الكبيرة بعد اعتزال شيخهم واصل بن عطاء مجلس أستاذه الحسن البصري إلى اسطوانة من اسطوانات المسجد ، وقد بنوا مذهبهم على أربعة محاور هي نفي بعض الصفات عن الله عز وجل ومنها العلم والقدرة ، ولم يكن هذا الأمر متبلورا زمن كبيرهم واصل بن عطاء حيث حصل ذلك فيما بعد ، والقول بالقدر وبالمنزلة بين المنزلتين ، وموقفهم من أصحاب الجمل وصفين (الشهرستاني ،

٢٤١). ويرى مذهبهم أن الإنسان مكلف مختار، وهو مسئول عن إرادته. وعللوا ذلك بأنه حتى يمكن من التكليف فقد منح العقل الذي يعد من مستلزمات هذا التكليف. وهو الذي يمكنه من التمييز بين الخير والشر (عبدالجبار، د.ت).

وقد تطور الفكر الاعتزالي مع مرور الزمن فظهر فريق من الناس غالوا في النظر إلى بعض القضايا فتوصلوا إلى آراء عقدية فاسدة، وقد كان معبد الجهني أول من تكلم بالقدر فقتله الحجاج بن يوسف الثقفي (البغدادي، ١٩٧٧م)، وقد انتقل هذا الفكر من معبد إلى غيلان الدمشقي الذي ناظره الأوزاعي في مسألة القدر فغلب فقتل على يد هشام بن عبد الملك (أبو الحسن، ١٤٠٥هـ)، وقد ذكر أنهم سموا قدرية بسبب إنكارهم القدر، فزعموا أن الله أراد الإيمان من الناس كلهم، ولكن الكافر أراد الكفر، (الحنفي، ١٩٧٩م).

وقد ذهب ابن تيمية إلى أن المعتزلة يرون أن الإنسان هو الذي يخلق أفعاله باختياره، ولكن إرادة الله ومشيئته تقيد مشيئة الفرد وتعطلها، تلك المشيئة التي تقع ضمن مشيئة الله، لذا فإن مشيئة الفرد لا تتم إلا من خلال مشيئة الله سبحانه وتعالى (ابن تيمية، ١٣٩٨هـ).

ومن الآراء التي غالوا فيها قولهم أن حرية الإرادة التي يتمتع بها الإنسان حرية مطلقة وليست مقيدة ولكن هذه الحرية ليست خارجة عن الشرع، ولذلك فهم يرون أن ذنوب الإنسان تقع بفعله نافين بذلك مشيئة الله في هذا الأمر، وقالوا بأن الله لم يقدر عليهم ذلك (الزيندي، ١٩٩٩م)، وقد انبثق هذا الرأي من إنكارهم قدرة الله تعالى في الأفعال وإثبات القدرة للإنسان، وقد بثوا حرية الفرد في إرادته وأعماله فقالوا: إن الله خلق الإنسان مريدا ولكن هذه الإرادة يجعلونها بالقوة والقبول (ابن تيمية، ٧٢٨).

وقد بين علماء السلف فساد هذا الرأي لأن الله أراد المعاصي قدرا فهو لا يحبها ولا يرضاها ولا يأمر بها، بل يبغضها ويسخطها ويكرهها وينهى عنها، فما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن (الحنفي، ١٩٧٩م)، كما أن ابن تيمية شبه من احتج بالقدر لترك مأمور أو فعل محظور أو دفع ما جاءت به النصوص في الوعد والوعيد بمجوس هذه الأمة، ووصفهم بالضلال العظيم والافتراء على الله ومخالفة دينه (ابن تيمية، ٧٢٨).

والذي يتضح من خلال نصوص القرآن الكريم أن الله سبحانه وتعالى لو شاء لجعل الناس كلهم مسلمين، ولكنه لم يفعل ذلك بل أعطاهم الحرية في الاختيار حسب مشيئته فقال: ﴿وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَمَعَهُمْ عَلَى ٱلْهُدَىٰ﴾ (الأنعام، ٣٥)، وحين فسر صاحب الكشاف ذلك قال بأن إسناد تمردهم وشركهم - ويقصد بذلك المعتزلة - إلى مشيئة الله يعد كذبا مطلقا، وعزا هذا التبرير إلى كون الله عز وجل منزه عن القبائح، وأن إسنادها إليه تكذيب بالرسل والكتب

(زكريا، ١٩٦٣م)، وقد أكد هذا المعنى صاحب تفسير المنار فبين أن الادعاء بسلب التأثير في الإرادة والاختيار من قبل المعتزلة ما هو إلا افتراء، لأن الله منحهم الحرية والاختيار (رضى، د.ت). فقد تبين أن الله عز وجل لا يجبر أحدا على عناد قام به، كما أنه لن يجبر أحدا على القيام بفعل معين، ولكن علم الله الأزلي محيط بكل ما يمكن أن يقوم به أي فرد من عمل أو سلوك.

والحرية التي منحت للإنسان حرية منضبطة وليست مطلقة، لأنها مقيدة بضوابط الشرع وقواعده المتمثلة بمشيئة الله الكونية، لذلك قال الله تعالى: ﴿أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَن يُتْرَكَ سُدًى ﴿٣٦﴾﴾ (القيامة، ٣٧)، وهذا الأمر يعززه أن مشيئة الله وقدرته وإرادته تعد فوق كل اعتبار، وعلم الله سابق لإرادة الفرد وعلمه، وإثبات المشيئة المطلقة لله، فقد يستدل عليها من خلال قول الله تعالى: ﴿وَمَا تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ (التكوير٢٩)، فقد بين القرطبي عند تفسيره هذه الآية أن العبد لا يعمل عملا فيه خير إلا بتوفيق الله تعالى له (القرطبي، ١٣٧٢هـ).

المطلب الثالث :الأشاعرة وحرية الإرادة

الأشاعرة هم أصحاب أبي الحسن الأشعري، وقد تحدثوا عن حرية الإرادة فقالوا أن العبد لديه القدرة الحقيقية على خلق أفعاله، وقد عللوا ذلك بأنه لو لم يكن قادرا على صنع أفعاله فإن المنطق لا يجيز تكليفه بحيث يكون مسئولا عنها (الشهرستاني، ١٤٠٤هـ)، ومن خلال هذا التوجه فإنهم يكونون قد خالفوا الجهمية الذين أنكروا على لسان الجهم بن صفوان فعل العبد في الأحداث وجعلوا الإنسان سلبيا في هذا الأمر، وذلك من خلال تعطيلهم بعض الصفات حيث قالوا أن العبد مجبور على أفعاله، وأن لا فعل له أصلا لأنه ليس بقادر ولا مختار (ابن تيمية، ٧٢٨)، وقد علل هذا الأمر بانتفاء القيمة الحقيقية للتربية إذا كان الأمر على هذه الشاكلة.

ولما كان الأشاعرة من أقرب الفرق الإسلامية إلى مذهب أهل السنة والجماعة، فإنهم قد وقفوا موقفا وسطا بين الجبرية والمعتزلة القدرية فقالوا بأن الأفعال تقسم إلى اضطرارية واختيارية، وأن للفرد القدرة على القيام بها أو عدم القدرة على القيام بها، لذا فقد استعانوا بنظرية الكسب التي يخلقها الله سبحانه وتعالى للعبد، وقد جعلوا ذلك محصورا بين الفعل من ناحية وبين القدرة التي يقع عن طريقها الفعل من ناحية ثانية، حيث جعلوا الكسب وسطا للخروج من المأزق الذي وقعت فيه الجبرية من خلال التوفيق بين النظرة الخلقية للمشكلة واعتماد التوحيد الذي يفضي إلى الإقرار بسلطة الله عز وجل (ابن قيم الجوزية، ١٩٧٨م).

وقد برر الأشاعرة قولهم في حرية الإرادة بأن القدرة التي يذكرونها إنما تكون مع الفعل، ولا تكون متقدمة عليه البتة (الظاهري، ٥٤٨)، ومنطقهم في ذلك أن الفرد لا يستطيع الإيمان ليس بسبب عجزه بل

بسبب اشتغاله عن هذا الأمر بضده، وقد أورد أبو الحسن الأشعري دليلاً عقلياً يريد التأكيد من خلاله على أن الله تعالى خالق كل شيء، فهو يرى إنه لو كان الكفر من خلق الإنسان لما خلقه قبيحا، ولو كان الإيمان من صناعة يد الإنسان كذلك لجعله ميسرا وسهلا ليسهل على نفسه الالتزام به (الأشعري، د.ت).

ومن خلال تفحص كلامهم فإنه يتبين أن القوم قد سلكوا مسلكا غريبا، ويبدوا ذلك من خلال منحهم الإنسان حرية الإرادة في أفعاله ولكنهم سلبوه حرية التنفيذ، ولذلك بقيت المشكلة يشوبها الغموض الذي بقي يكتنف الصلة بين قدرة الله تعالى وقدرة الإنسان.

المطلب الرابع : السلف وحرية الإرادة

ترى التربية الإسلامية المنبثقة من فكر السلف من أهل السنة والجماعة، أن هناك إرادتان تحكمان تصرفات الفرد وأفعاله هما الإرادة الكونية و الإرادة الشرعية، وضمن إطار هاتين الإرادتين يتحرك فيعمل، وبمقتضاها يأخذ ويدع، كما أن من مقتضى الإرادة أن يكون الإنسان مسئولا عن تصرفاته وأفعاله أمام الله سبحانه وتعالى فيثيبه أو يعاقبه حسب العمل الذي يقدمه من خير أو شر، وذلك لقول الله تعالى: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ ۝٧ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ ۝٨ ﴾ (الزلزلة)، وذلك لأنه لو كان مجبرا على فعله وسلوكه لكان من المستحيل تربيته بالطرق المألوفة والمعروفة، كما أنه ينتهي عندئذ كل أثر للحوافز التي تحرك السلوك الإنساني، فضلا عن أن يكون هناك الوحي الذي يقتضي الابتلاء والاختبار، انطلاقا من قول الله تعالى: ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ﴾ (الملك٢). حيث ينال كل عامل جزاءه من الشكر والأجر على الخير، أو اللوم والوعيد على الشر.

والتربية الإسلامية كذلك ترى أن الإنسان ينبغي أن يكون مخيرا في اختيار أفعاله، والعلة في ذلك حتى يكون ثمة مسئولية عن هذه الأفعال، ولذلك فقد أرسل الله سبحانه وتعالى الرسل، وأنزل عليهم الوحي ليدلوه على الخير، ويأمروه بذلك ويحذروه من الشر وينهوه عنه، و زوده الله تعالى بالعقل الذي يمكنه من التمييز بين الخير الذي أتى به الوحي، والشر الذي نهاه عنه، فيبتعد عن الخطأ ويفعل الصواب، وبما أن حرية الإرادة شرط للجزاء، فقد اعتبر السلوك الذي يصدر عن الفرد وهو غافل أو ناس، لا يؤاخذ عليه (الزين، ١٩٧٨م)، لحديث الرسول عليه الصلاة والسلام : إن الله تجاوز عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه " (ابن حيان، ٢٥٤).

ولما كانت المسئولية محصورة في الأمور التي يكون فيها للشخص مساحة من الحرية، فقد عوفي من المسئولية في الأمور التي لا طاقة له فيها، ولذا فقد سمى (دراز) هذه المسئولية مسئولية الكرامة الإنسانية، لأنها تميز الإنسان عن الحيوان فيقول: " إن الشعور

بالمسئولية شعور نبيل لأنه شعور بالاستقلال والتحرز من أسرار الطبيعة، وشعور بالقدرة على تغيير معالم الأشياء، وعلى معالجتها بالعزيمة والإرادة المبتكرة، شعور بالكرامة التي كرم الله بها بني آدم، وبالفضل الذي فضلهم به على كثير من خلقه "(دراز، ١٣٧٩هـ).

وحتى يكتمل الابتلاء والتكليف، وحتى ينال كل فرد جزاءه : ثوابا أو عقابا، فقد جعلت التربية الإسلامية القصد لدى الإنسان شرطا كي يكون الإنسان مسئولا عن إرادته وتصرفاته وسلوكه، فالقصد والعزم على فعل شيء يكون بمثابة التنفيذ، ولذلك فقد بين النبي عليه الصلاة والسلام المسئولية المترتبة على هذا الأمر فقال : " إن الله عز وجل كتب الحسنات والسيئات، ثم بين ذلك فمن هم بحسنة فلم يعملها، كتبها الله له عنده حسنة كاملة، فإن هم بها وعملها كتبها الله عنده عشر حسنات، إلى سبعمائة ضعف، إلى أضعاف كثيرة، ومن هم بسيئة فلم يعملها كتبها الله له عنده حسنة كاملة، فإن هو هم بها فعملها كتبها الله له سيئة واحدة " (البخاري، ١٩٨٧م).

والتربية الإسلامية ترى أن الحرية لها جانبان : جانب فردي وجانب اجتماعي، والجانب الفردي فيها هو الذي يجعل الفرد يتحمل تبعة إرادته، ونتيجة المسئولية الملقاة على عاتقه، ويلتزم الوفاء بها، ولذلك فقد نشأ التكليف الذي يتحمل الفرد المسئولية بناء عليه.

والحرية على درجة كبيرة من الأهمية في التربية، والسبب في ذلك يعود إلى أن أحد أهداف التربية هو تنمية الشخصية الحرة، هذه التنمية التي يستطيع الفرد تحقيق إرادته من خلالها، ومن خلال تحقيق الحرية التي تهدف إليها هذه التربية، والتربية الإسلامية تضطلع بمهمة ضبط هذه الحرية حتى لا تطغى أو تتدخل في حريات الآخرين وخصوصياتهم، وتتم عملية الضبط تلك من خلال منع عوامل الانحراف داخل النفس الإنسانية، أو إصلاح النفس وتوجيهها نحو السلوك والأفعال، وقد وصفت تلك العملية بأنها الإرادة الصادقة التي يتم من خلالها ترويض نزعات النفس والتغلب عليها حتى تستقيم الأفعال وتصلح الحياة (ابن صنيتان، ١٤٢١هـ).

المبحث الثالث : ضوابط حرية الإرادة في التربية الإسلامية

اهتمت التربية الإسلامية بالحرية، ويعود السبب في هذا الاهتمام إلى كونها تقوم على مبدأ الحرية أصلا، فهي تقوم على تحرير الروح من عبادة غير الله، ولذا فقد وجد في هذه التربية العديد من الضوابط والصور للحرية، ويستدل على ذلك من خلال الممارسات التي وجدت فيها، ومن هذه الصور حرية العقيدة، وحرية الرأي، والحرية السياسية، وتحرير الأرقاء.

المطلب الأول : حرية العقيدة

تعني حرية العقيدة أن يعيش الناس أحرارا في تصوراتهم من دون عائق أو سلطة، ولما كانت التربية الإسلامية تؤمن بحرية العقيدة ابتداء، فإنها لم تقبل أن يدخل فيها أشخاص عن طريق القهر والتعسف دون إقناع، لأن الإيمان محله الحقيقي هو القلب، ومن الأدلة التي تبين احترام التربية الإسلامية لعقائد الآخرين ما ورد في القرآن الكريم حيث يقول : ﴿ لَآ إِكْرَاهَ فِي ٱلدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَيِّ ﴾ (البقرة، ٢٥٦)، وقد بين صاحب الظلال عندما تحدث عن تفسير هذه الآية فأشار إلى أن هذا تكريم كبير للإنسان، واحترام لإرادته مع تحميله تبعة عمله، وذلك من حيث اختياره للعقيدة التي يرتضيها، دون تعسف أو إكراه فيقول : " وفي هذا المبدأ يتجلى تكريم الله للإنسان ؛ واحترام إرادته وفكره ومشاعره ؛ وترك أمره لنفسه فيما يختص بالهدى والضلال في الاعتقاد وتحميله تبعة عمله وحساب نفسه. وهذه هي أخص خصائص التحرر الإنساني . التحرر الذي تنكره على الإنسان في القرن العشرين مذاهب متعسفة ونظم مذلة ؛ لا تسمح لهذا الكائن الذي كرمه الله – باختياره لعقيدته - أن ينطوي ضميره على تصور للحياة ونظمها غير ما تمليه عليه الدولة بشتى أجهزتها التوجيهية . وما تمليه عليه بعد ذلك بقوانينها وأوضاعها ؛ فإما أن يعتنق مذهب الدولة هذا – وهو يحرمه من الإيمان باله للكون يصرف هذا الكون – وإما أن يتعرض للموت بشتى الوسائل والأسباب ! " (ابن قيم الجوزية، ١٩٥٦هـ)، ولذلك فقد اعتبر هذه الحرية أول الحقوق الأساسية للإنسان التي تحقق له إنسانيته، وتحترم فكره ومشاعره فيقول: " إن حرية الاعتقاد هي أول حقوق "الإنسان" التي يثبت له بها وصف إنسان. فالذي يسلب إنسانا حرية الاعتقاد .إنما يسلبه إنسانيته ابتداء ومع حرية الاعتقاد حرية الدعوة للعقيدة . والأمن من الأذى. (قطب، ١٩٧٨م) .

والتربية الإسلامية لا تقول بذلك عبثا، بل إنها تهدف إلى غاية سامية، وتتمثل في أن الله لا يريد بناء أمر الإيمان على الإكراه والإلزام والقسر ابتداء، ولكن يريد أن يبنيه على الاختيار والاقتناع والتمكين، بحيث يفقد الكافر العذر في إقامته على الكفر، لأن القهر والقسر يبطل الابتلاء والامتحان .

وحتى لا يفهم من الحرية التي يعطاها الإنسان وتراعى في التربية الإسلامية، فإن الفرد إذا ما دخل الإسلام فإنه لا يحق له النكوص عنه والعودة إلى الكفر من جديد من خلال استبدال العقيدة وتغيير الدين ، وذلك لقول الرسول عليه الصلاة والسلام : " من بدل دينه فاقتلوه " (البخاري، ١٩٧٨م) .

والذي يميز التربية الإسلامية أنها لم تبق الأمر داخل إطار التنظير بل إنها نقلته إلى التنفيذ والعمل، فقد أباحت زواج المسلم من الكتابية، ولم تشترط عليها الدخول في الإسلام من أجل إتمام عملية الزواج، بل سمحت لها التمسك بعقيدتها مع أخذ كل حق من

حقوق الزوجية في الشريعة الإسلامية كاملة (حسين، ١٩٧٢م)، ولكنها منعت زواج المسلمة من غير المسلم، و زواج المسلم من المشركة، فقال تعالى: ﴿ وَلَا تَنكِحُوا الْمُشْرِكَاتِ حَتَّىٰ يُؤْمِنَّ ۚ وَلَأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ ۗ وَلَا تُنكِحُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُوا ۚ وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ ۗ أُولَٰئِكَ يَدْعُونَ إِلَى النَّارِ ۖ وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى الْجَنَّةِ وَالْمَغْفِرَةِ بِإِذْنِهِ ۖ ﴾ (البقرة٢٢١)، وقد بينت الآية سبب المنع، وهو دعوتهم من يقترن بهم إلى النار بسبب الفسوق والكفر، ولأن الزوجية مظنة الألفة والمحبة والمودة، وهذا مما يسهل عملية الموافقة (القاسمي، ١٩٥٨م). والسبب في منع زواج المسلمة من الكتابي بكون التربية الإسلامية احترمت عقائد الآخرين وربت أبناءها على ذلك، كما أن القوامة في عقد الزواج تكون للزوج فإن الزوجة تكون بأمان على عقيدتها، أما إذا كان زوج المسلمة كتابي فإنه لا يؤمن على عقيدتها وقد تتعرض للإكراه. وقد أضاف سيد قطب أن الزواج يعتبر من أعمق الروابط بين البشر، لذا فلا بد من توحد القلوب والتقائها، وهو لن يحدث إلا بتوحد التوجه والعقيدة، التي تعد أمرا أساسيا وليس شعورا عارضا، يمكن الاستغناء عنه (قطب، ١٩٧٨م).

وتعد المعاهدة التي أبرمها الرسول عليه الصلاة والسلام مع يهود المدينة بعد الهجرة إلى المدينة شاهدا على احترام حرية العقيدة في التربية الإسلامية، وذلك بعد قيام الدولة الإسلامية، وإكمال الدين وتحقق الأمن على الدين والمال والعرض والعقل والنفس، لأن بناء حرية الإرادة يكون قد اكتمل حسب ما جاء في خطبة الرسول عليه الصلاة والسلام في حجة الوداع، فقد يئس الشيطان من أن يعبد في تلك الأرض بعد وضوح العقيدة فكان مما قال : " وقد تركت فيكم ما إن اعتصمتم به لن تضلوا أبدا أمرا بينا كتاب الله وسنة نبيه " (ابن هشام، د.ت) .

وقد التزمت التربية الإسلامية بمبدأ حرية العقيدة من خلال عقد الذمة الذي يسمح لأهل الكتاب أن يعيشوا بموجبه في أكنافها كاملي الحقوق وغير مهضوميها، فعندما قام المسلمون بفتوحاتهم، حيث احترموا ديانات البلدان التي فتحوها، ولم يمنعوهم من ممارسة شعائرهم التعبدية، فعندما فتحوا مصر كتب عمرو بن العاص لأهلها أمانا أمنهم بمضمونه على أنفسهم وملتهم وكنائسهم وصلبانهم وأموالهم وبرهم وبحرهم، دون أن ينتقص منهم شيء (ابن كثير، ١٤٠١هـ) .

وكذا فعلوا عندما فتحوا بيت المقدس صلحا، فقد كتب لهم عمر بن الخطاب العهدة العمرية بينه وبين بطريرك المدينة آنذاك (صفرونيوس)، والتي جاء فيها الكثير من التسامح واحترام عقيدتهم" ومنها: " هذا ما أعطى عبد الله عمر أمير المؤمنين أهل إيلياء من الأمان، أعطاهم أمانا لأنفسهم وأموالهم ولكنائسهم وصلبانهم، وسقيمها وبريئها وسائر ملتها، أنه لا تسكن كنائسهم" ولا تهدم ولا ينتقص منها، ولا من

حيزها ولا من صليبهم ولا من شيء من أموالهم ولا يكرهون على دينهم، ولا يضار أحد منهم، ولا يسكن بإيلياء معهم أحد من اليهود " (الطبري، ١٤٠٧هـ).

ومن مظاهر احترام التربية الإسلامية لحرية العقيدة ما جاء في القرآن الكريم من دعوة إلى عدم مجادلة أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن، حيث يقول تعالى: ﴿وَلَا تُجَٰدِلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنۡهُمۡ﴾ (العنكبوت٤٦).

واحترام التربية الإسلامية للعقيدة المخالفة لها، وذلك من خلال إعطائها الحرية التي تمكنها من ممارسة حقها في هذا المجال، لا يعني نشر العقائد الفاسدة والأفكار المغلوطة، لأن في ذلك إيذاء لأبناء المجتمع، وهذا الأمر يقتضي ضبط تلك الحرية للحيلولة دون المساس بمشاعر المسلمين، إضافة إلى عدم الرجوع عن الإسلام بعد الدخول فيه (الحقيل، ١٩٩٧م).

المطلب الثاني :حرية التفكير

اهتمت التربية الإسلامية بحرية التفكير، وبأهمية إعمال العقل في الأمور التي يمكن إعمال العقل فيها، وتعود عليه بالخير في دنياه وأخراه، لذلك دعت إلى التفكر في ملكوت الله وفي السماوات وفي الأرض بشكل شمولي، وإلى التأمل والتدبر فيما يتضمنان من آيات وعبر وعظات، حيث بينت أن المسلم ينبغي أن يخرج باستدلالات من خلال هذا النظر في كل مخلوقات الله والتفكر في خلقه، فقال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفِ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ لَأٓيَٰتٖ لِّأُوْلِي ٱلۡأَلۡبَٰبِ ٱلَّذِينَ يَذۡكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمٗا وَقُعُودٗا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمۡ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ رَبَّنَا مَا خَلَقۡتَ هَٰذَا بَٰطِلٗا سُبۡحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ﴾ (آل عمران: ١٩٠)، وقوله كذلك في الدعوة إلى السير في الأرض والنظر في كيفية بداية الخلق مبينا قدرة الله العظيمة في الأمرين حيث يقول: ﴿قُلۡ سِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ بَدَأَ ٱلۡخَلۡقَ ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشۡأَةَ ٱلۡأٓخِرَةَۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ﴾ (العنكبوت٢٠)

ومن مظاهر دعوة التربية الإسلامية إلى حرية التفكير الدعوة إلى نبذ التقليد للآخرين والاتباع غير الواعي لهم، ولذلك فقد عابت على المقلدين دون أدنى علم أو اقتناع، وأغلظت لهم في القول، مبينة عدم قبول عذر المقلد للآباء والأجداد لمجرد التقليد لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ﴾ (البقرة١٧٠)، وقوله كذلك في نفس السياق عند دعوتهم إلى منهج الله وتعللوا بالالتزام بما وجدوا عليه أسلافهم فذمهم في قوله: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمۡ تَعَالَوۡاْ إِلَىٰ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَإِلَى ٱلرَّسُولِ قَالُواْ حَسۡبُنَا مَا وَجَدۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ﴾ (المائدة١٠٤).

وقد شملت دعوة التربية الإسلامية إلى التفكير

وإعمال العقل في جميع الأمور الدينية والدنيوية التي تعترض حياة الفرد، ما عدا أمور الغيب التي ليس للعقل فيها من نصيب سوى التسليم والقبول، وذلك من أجل استخلاص العظات والنتائج من ذلك التأمل، ومن خلال استخدام الأساليب العلمية المختلفة (فرحان، ١٩٨٣م).

ولم تكن حرية الفكر محصورة في إطار ضيق من عامة الناس، بل إن هذه الحرية شملت الخاصة كذلك، فقد كان لبعض الخلفاء زمن الدولة العباسية اهتمامات علمية، حيث كانوا يدعون العلماء من مختلف الطوائف والفرق إلى مجالس علمية يعقدونها ويديرونها بأنفسهم، ويشتركون معهم فيها لمناقشة الأفكار المطروحة ضمن إطار من حرية الرأي والتفكير (الهيثمي، ١٤٠٧هـ).

ومن المظاهر التي تدل على اهتمام التربية الإسلامية بحرية التفكير، أنها دعت إلى الاجتهاد وإعمال الفكر في استنباط الأحكام في القضايا المطروحة على الساحة مما لم يرد فيها نص مباشر، ويقوم بذلك الفقيه الذي تمكن من امتلاك شروط الاجتهاد، فقد دعت التربية الإسلامية إلى البحث عن حكم لمثل تلك القضية الشرعية المستجدة التي لم يرد فيها نص مباشر سواء في القرآن الكريم أو السنة النبوية مثل قضية التدخين والتأمين على الحياة وغير ذلك من مستجدات الأمور، حيث يوازن المجتهد بين الأدلة والنصوص كي يتوصل إلى الحكم فيها، وقد حثت التربية الإسلامية على ذلك من خلال قول الرسول عليه الصلاة والسلام: " إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا أخطأ فله أجر " (البخاري، ١٩٨٧م).

وقد مارس الصحابة حرية الاجتهاد في بعض القضايا في حياة الرسول عليه الصلاة والسلام، ومن الشواهد على ذلك موقفهم بعد العودة من غزوة الأحزاب عندما قال لهم الرسول صلى الله عليه وسلم: " لا يصلين أحد العصر إلا في بني قريظة " فعندما أدركتهم صلاة العصر أخذ بعض الصحابة بحرفية الأمر فلم يصل، واجتهد بعضهم في الأمر فوجد فيه سعة فصلى في الطريق خشية فوات وقتها، ولما ذكر ذلك للنبي عليه الصلاة والسلام أقر الأمر ولم يعنف أحدا من الفريقين (البخاري، ١٩٨٧م).

وقد ظهر ذلك من خلال موقف معاذ بن جبل مع الرسول عليه الصلاة والسلام عندما أرسله قاضيا إلى اليمن وسأله: " كيف تقضي " قال أقضي بكتاب الله، قال " أرأيت إن لم تجد " قال فبسنة رسول الله، قال " أرأيت إن لم تجد " قال أجتهد رأيي " (الترمذي، ٢٧٩).

ومن مظاهر الحرية الفكرية في التربية الإسلامية منهج الرسول عليه الصلاة والسلام في مسألة تأبير النخل، فقد أشار على الأنصار في المدينة بأن يتركوا النخل وألا يؤبروه، فلما تبين له عدم إثماره في العام التالي، تراجع عن رأيه فيه، وذكر لهم أنه إنما فعل

ذلك بحكم رأيه البشري. وليس بحكمه نبيا فقال لهم: " أنتم أعلم بأمور دنياكم " (المنذري، ١٤١٧هـ)، فيستدل من تراجع الرسول عليه الصلاة والسلام عن ذلك الرأي ، ومنحهم الحرية في فعل ما ينبغي فعله على الممارسة العملية للمنهج القائم على الحرية الفكرية في التربية الإسلامية .

المطلب الثالث:حرية الرأي

تعد حرية الرأي مظهرا من مظاهر حرية الإرادة في التربية الإسلامية، وأساس التكليف والاختيار، ويقصد بحرية الرأي تمتع الفرد بالحرية التي تمكنه من الجهر بالحق، وإسداء النصح في أمور الدين والدنيا، وربط ذلك بما يحقق النفع والمصلحة للمسلمين.

وقد احترمت التربية الإسلامية فكر الآخرين، وأقرت حرية الرأي فلم تمنعه، وقد تمثل هذا الاحترام من خلال سؤال نبي الله إبراهيم لربه عندما سأله عن كيفية إحياء الموتى، فلم يغضب عليه ربه ولم يعاتبه لعلمه بالمقصد الحسن الذي بنى السؤال عليه فقال سبحانه وتعالى : " وإذ قال إبراهيم رب أرني كيف تحيي الموتى قال أولم تؤمن قال بلى ولكن ليطمئن قلبي " (البقرة٢٦٠) . فيستدل من خلال إجابة إبراهيم لربه أنه لم يكن جاحدا للبعث، ولكنه أراد أن يعرف أمورا إضافية في بعض الخفايا التي تشتاق النفس إلى الإحاطة بها ليزيد إيمانه وتعظيمه لله تعالى، فقد ذكر صاحب تفسير المنار، أنها سيقت لإثبات حصول البعث من قبل الله عز وجل، في سياق سؤال من نبي يطلب مزيدا من العلم في الحقائق، والوقوف على الأسرار من أجل الطمأنينة التي تنزع إليها النفس في معرفة خفايا أسرار الربوبية، وليس طلبا للطمأنينة في أصل عقد الإيمان بالبعث المعروف بالوحي دون المشاهدة (رضا، د.ت) .

وتبدو حرية الرأي في المنهج الذي اتبعه إبراهيم مع قومه، حيث استعمل أسلوب المسايرة والمجاراة والاستدراج حتى يصل إلى مبتغاه، مع أنه لم يكن لديه أدنى شك في كون الأوثان لا تستحق أن تعبد من دون الله، لأن الذي يعبد حقا هو الخالق سبحانه فقد جادل قومه في ماهية الرب الذي يجب أن يعبد، فقال تعالى : ﴿فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِى رَبِّى لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّى هَٰذَآ أَكْبَرُ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّى بَرِىٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّى وَجَّهْتُ وَجْهِىَ لِلَّذِى فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾﴾ (الأنعام، ٧٦- ٧٩) .

والتربية الإسلامية تدعو إلى حرية الإرادة المتمثلة في العزيمة الداخلية وثباته على رأيه ومنهجه، ويبدو ذلك في موقف إبراهيم مع قومه من خلال ثباته على العقيدة الصحيحة، فقد بين أهل التفسير أن

إبراهيم جارى قومه في عبادتهم ظاهريا محولا استدراجهم إلى المعبود الحق، وذلك تمهيدا لإقامة الحجة الدامغة عليهم، واستدراجهم إلى عبادته من خلال الأسلوب المنطقي الذي اتبعه في دعوتهم، بعد أن عرض لعبادتهم تعريضا خشي معه الصد، كي يعلن لهم عقيدته التوحيدية الخالصة (رضا، د.ت).

ولم تقف التربية الإسلامية عند حدود احترام حرية الرأي للآخرين، بل انتقلت إلى الحث على ذلك وإعطاء الحوافز التشجيعية عليه، فقد وعدت الذي يمارس حقه في إبداء الرأي بالخير، فأعطت المجتهد المصيب أجرين، وأعطت المجتهد أجرا واحدا إذا أخطأ، كما جعلت الجهاد طريق الإصلاح وتقويم الاعوجاج، فقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله: "أفضل الجهاد كلمة حق عند سلطان جائر" (النسائي، ١٩٨٦م)، وقد علق المنذري على هذا الحديث بأنه ورد عند النسائي بسند صحيح (المنذري، ١٤١٧هـ).

ومما يستدل به على حرية الرأي من خلال مواقف الصحابة زمن النبي عليه الصلاة والسلام، ما حصل من اعتراض عمر بن الخطاب على شروط صلح الحديبية ابتداء حتى علم أن ذلك وحي من الله، إضافة إلى استماع الرسول عليه الصلاة والسلام لأبي بكر بخصوص الإجراء الذي ينبغي اتباعه مع أسرى بدر من المشركين، حيث أشار إلى الرسول بافتدائهم، بينما أشار عمر عليه بقتلهم (ابن هشام، د.ت).

كما يعد إرسال معاذ بن جبل إلى اليمن قاضيا من قبل الرسول عليه الصلاة والسلام، وسؤاله له عن كيفية القضاء من هذا الباب، فقد ورد أنه سأله: "كيف تقضي" فقال: أقضي بكتاب الله. قال" فإن لم يكن في كتاب الله" فقال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال:" فإن لم يكن في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم" قال: أجتهد رأيي. فقال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضي رسول الله صلى الله عليه وسلم (الترمذي، ٢٧٩).

وقد اقتفى الصحابة أثر رسول الله عليه الصلاة والسلام في الصدع بالحق والجهر فيه، ومن الشواهد الدالة على الجراءة في إبداء الرأي والإعلان عنه، ما وقع من اعتراض المرأة على عمر بن الخطاب عندما أراد أن يحد من المغالاة في المهور، فقد خالفته الرأي وطالبته بالعدول عن رأيه، فما كان منه إلا أن قال: أصابت امرأة وأخطأ عمر (الظاهري، ٥٤٨).

ولكن التربية الإسلامية مع إفساحها المجال لحرية الرأي، إلا أن هذه الحرية قيدت بمجموعة من الضوابط التي تتمثل بعدم ممارستها فيما يضر بالناس، أو الاعتداء على حرماتهم ماديا أو معنويا، فقال تعالى: ﴿لَّا يُحِبُّ ٱللَّهُ ٱلْجَهْرَ بِٱلسُّوٓءِ مِنَ ٱلْقَوْلِ إِلَّا مَن ظُلِمَ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ سَمِيعًا عَلِيمًا﴾ (النساء١٤٨). كما تمثلت بأن تكون الغاية منها بذل النصيحة، وأن يتوفر في الشخص الذي يقوم بذلك الدور العلم والفقه فيما يعرض من آراء، وألا يحدث إسهامه في إبداء ذلك

الرأي المعروض إحداث فتنة، ومراعاة الجوانب الأخلاقية وذلك في إطار الواجب الشرعي المتمثل بقضية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ولم تحدد التربية الإسلامية الوسيلة والآلية التي يمكن من خلالها الممارسة لحرية الرأي، فيمكن أن يتم إبداء الرأي شفاهيا أو كتابيا، ما خدمت المصلحة العامة، وقد اعتبرت التربية الإسلامية أن التضييق على حق حرية الرأي لدى الناس، والاعتداء عليهم من خلال منعهم من طرح أفكارهم يعد في غير مصلحة جماعة المسلمين، وعدته اعتداء عليها، وهو قرين الاعتداء على النفس، لأن مصلحة الجماعة تقتضي أن تكون الآراء حرة، ما دامت في حدود الدعوة بالمنطق والحكمة والموعظة الحسنة، دون اعتداء يؤدي إلى فتنة بين المسلمين (أبو زهرة، ١٩٧٤م).

ولكن حرية الرأي هذه لا تؤخذ بإطلاق، فليس للمرء أن يسيء إلى الآخرين بحجة حرية الرأي، ولا أن يتعسف في استعمال هذا الحق، لأن هذه الحرية محدودة بسقف معين وهو التزام الحكمة والموعظة الحسنة دون اللجوء إلى العنف أو إيذاء الآخرين انطلاقا من قول الله تعالى: " والذين يؤذون المؤمنين والمؤمنات بغير ما اكتسبوا فقد احتملوا بهتانا وإثما مبينا "(الأحزاب: ٥٨)، كما أن السنة النبوية سارت على هذا الأمر، فقد ورد عن الرسول عليه الصلاة والسلام: " لا ضرر ولا ضرار"(مالك، ١٧٩).

المطلب الرابع :الحرية السياسية

تعني الحرية السياسية " احترام رأي الفرد في الحكم بحيث لا تضيع شخصيته في شخصية الحاكم بل يكون لرأيه سلطانه فيما يراه ولو تعلق بشخص الحاكم نفسه فيكون له الحق في معارضة إسناد الحكم إليه وفي نقد أعماله بالوسائل النزيهة في النقد " (الصعيدي، ٢٠٠١م).

وقد اهتمت التربية الإسلامية بالحرية المستمدة من فقهها السياسي، تلك الحرية التي تمنح للأفراد حرية الإرادة لما يتعلق بشؤون الحكم، حيث نهت عن الاستبداد بالرأي، ويستدل على ذلك من خلال طلب الله - عز وجل – من نبيه عليه الصلاة والسلام أن يكون سلوكه سبيل الشورى مع المسلمين فقال: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ ﴾ (آل عمران١٥٩)، كما أن الله تعالى حمد المسلمين لأنهم يطرحون آراءهم للشورى وتبادل الرأي والمشورة بينهم، فيما يشكل عليهم من، فقال تعالى: ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴾ (الشورى٣٨) .

كما أن مبدأ الشورى طبق بشكل عملي في التربية الإسلامية، فكان الرسول عليه الصلاة والسلام أول من استخدم هذه الحرية السياسية، وطبق هذا المنهج مع أصحابه في الحكم، ويتمثل ذلك في عدة مواقف في السيرة النبوية، حيث استشارهم في الخروج إلى بدر وخاصة الأنصار، واستشارهم في العمل مع أسرى بدر، كما استشارهم في أمر حادثة

الإفك، واستشارهم في حكم شارب الخمر، وتوصل إلى مجموعة من الآراء (الحلبي، ١٤٠٠هـ). وقد منحت التربية الإسلامية الفرد الحق في إبداء الرأي وإسداء النصيحة للحاكم، فقال عليه الصلاة والسلام: " أفضل الجهاد كلمة حق عند سلطان جائر " (الشيباني، ٢٤١).

وقد اقتدى الصحابة بالرسول عليه الصلاة والسلام فساروا على نهجه في الحكم، حيث أعطوا الأمة حق مراقبة الحاكم ومحاسبته لأنه وكيل عنها، فلما ولي أبو بكر الصديق الخلافة، خطب في المسلمين مبينا لهم معالم السياسة التي سوف يتبعها في إدارة شؤونهم، وطالبا منهم تصويبه عندما يقع منه خطأ في أي مجال من المجالات، لأن الغاية هي التوصل إلى الحق، فقال: " أيها الناس قد وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني، الصدق أمانه والكذب خيانة والضعيف فيكم قوي عندي حتى أريح عليه حقه إن شاء الله والقوي فيكم ضعيف حتى آخذ الحق منه إن شاء الله لا يدع قوم الجهاد في سبيل الله إلا ضربهم الله بالذل .... حتى يقول أطيعوني ما أطعت الله ورسوله فإذا عصيت الله ورسوله فلا طاعة لي عليكم " (السيوطي، ١٩٥٢م)، فقد بين أن الشورى قاعدة أساسية في الحكم تقوم عليها العلاقة بين الحاكم والمحكوم، ولذلك فقد ربط بين طاعة الله وطاعة الرعية له، مبينا أن طاعة الرعية للحاكم مستمدة من طاعة الأمير لله، وأن ديمومتها مرتبطة فيها. وتنتفي طاعة الرعية له عند انحرافه عن منهج الله.

وتتضمن التربية الإسلامية بيان كيفية اختيار الحاكم، فقد بينت أن عملية الاختيار للحاكم تتم ضمن إطار من الحرية السياسية، وذلك عن طريق مبايعة الأغلبية فيما اصطلح على تسميته في السياسة الشرعية أهل الحل والعقد في الأمة، وقد ذكر صاحب الأحكام السلطانية المنهج المتبع في اختيار الحاكم، وذلك من خلال اجتماع مجموعة أفراد من أبناء الأمة ممن تتوفر فيهم صفات معينة حيث يقررون اختيار الإمام (مالك، ١٧٩).

ولم تقف الحرية السياسية للإرادة عند قضية الشورى وحسب، بل إنها تعدتها حتى شملت جوانب أخرى مثل قضية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر التي لا يمكن أن تتسنى إلا للشخصية التي تربت على الإرادة القوية التي تملك زمام المبادرة فتسعى إلى تغيير الواقع السيئ إلى الواقع الأفضل، لذلك جاء الحث على القيام بهذا الدور في القرآن الكريم فقال الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾ (آل عمران: ١٠٤)، كما أن التربية الإسلامية جعلت الخيرية لأمة المسلمين مشروطة من خلال تطبيقها لواجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر انطلاقا من قول الله تعالى : ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ ﴾ (آل عمران، ١١٠).

المطلب الخامس: تحرير الرقيق

جاءت التربية الإسلامية في زمن انتشرت فيه ظاهرة الرق في المجتمع الإنساني ، فكان هذا هو الوضع القائم ، لذلك فقد سلكت مسلكا يدعو إلى الإحسان إلى المملوك فقال عليه الصلاة والسلام : "إخوانكم خولكم جعلهم الله تحت أيديكم فمن كان أخوه تحت يده فليطعمه مما يأكل وليلبسه مما يلبس ولا تكلفوهم ما يغلبهم فإن كلفتموهم فأعينوهم" (الأشعري، د.ت) ومن المعلوم أن بيع الإنسان وشراءه مثل المتاع أمر فيه الكثير من الامتهان والإذلال لإنسانيته ، ولكن الأمر أبقي ابتداء من باب المعاملة بالمثل ، إذ هكذا يعامل المسلمون لو وقعوا في الحروب بأيدي أعدائهم ، لكن القرآن الكريم لم يتضمن آيات تأمر بالاسترقاق ، لأن فيه تضييقاً على الإرادة الإنسانية التي تستلزم التحرير ، ولما كانت هذه التربية تدعو إلى المساواة بين بني البشر ، ومحاولة تضييق الفجوة بينهم ، وإلى تعميم حرية الإرادة بين الناس ، فقد دعت إلى تحرير الرقاب وحثت على ذلك من خلال إيجاد السبل الكفيلة بتحريرهم من خلال العتق الذي حث عليه قول الله تعالى : ﴿ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا ٱلْعَقَبَةُ ﴿١٢﴾ فَكُّ رَقَبَةٍ ﴿١٣﴾ ﴾ (البلد : ١٢-١٣)، وما ذلك إلا لتضييق منابع الرق وتجفيفها ، ومن السبل التي سلكتها التربية الإسلامية لتحرير العبيد كفارة القتل الخطأ ، فقال تعالى : ﴿ فَإِن كَانَ مِن قَوْمٍ عَدُوٍّ لَّكُمْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ ﴾ (النساء، ٩٢)، ولعل القيمة التربوية في ذلك تتمثل بالتعويض عن النفس الإنسانية التي أهلكت من دون وجه حق من خلال الدية لأهله ثم وتحرير الرقبة المؤمنة للمجتمع الإنساني، وكذلك كفارة الظهار لقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ وَٱلَّذِينَ يُظَٰهِرُونَ مِن نِّسَآئِهِمْ ثُمَّ يَعُودُونَ لِمَا قَالُوا۟ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مِّن قَبْلِ أَن يَتَمَآسَّا ﴾ (المجادلة، ٣)، وتتمثل القيمة التربوية في ذلك بالحث على الإقلاع عن الذنوب التي لا تكاد تنقطع ، والتقرب إلى الله سبحانه وتعالى .

ولم تكتف التربية الإسلامية بتشريع الكفارات على بعض الذنوب للقضاء على ظاهرة الرق في المجتمع الإسلامي ، ولإعادة الحرية إلى هذه النفوس الإنسانية ، بل خصصت سهما من أموال الزكاة لإعتاق الرقاب ، فقال تعالى : ﴿ إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْعَٰمِلِينَ عَلَيْهَا وَٱلْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِى ٱلرِّقَابِ ﴾ (التوبة، ٦٠) ، ومن السبل الكفيلة بالقضاء على ظاهرة الرق في المجتمع كذلك ما يتم عن طريق التزاوج ، فقد قامت التربية الإسلامية بسن تشريع يتمثل بأن يتم تحرير الأمة المملوكة بمجرد أن تلد غلاما لها من حر ، ويقوم أبوه بإلحاقه بنسبه (ابن هشام ، د.ت).

يلاحظ أن التربية الإسلامية قد قصدت من خلال ما مر إيجاد التشريعات الكفيلة بالقضاء على ظاهرة الرق التي انتشرت في فترة اقتضتها ، وقد تكفلت التربية الإسلامية برفع الإنسان إلى وضع يحسسه بإنسانيته و يتم ذلك من خلال إغلاق النوافذ

والروافد التي تغذيه .

المبحث الرابع: وسائل تربية الإرادة

تتمثل طبيعة الإرادة بالعزم والتصميم على فعل سلوك أو تركه، وذلك من خلال النزوع المباشر إلى الفعل المراد، ويترجح لدي أن هناك علاقة وثيقة بين الإرادة الإنسانية والقوى البشرية الأخرى، فهي تعمل بأحكام العقل وحث الضمير وموافقة القلب .

ولما كانت الإرادة بهذا الشكل فإن هناك مجموعة من الإجراءات والتدابير التي تنمي الإرادة لدى الإنسان، من خلالها، وتتمثل هذه الإجراءات بمجموعة من الوسائل المتعلقة بالعقيدة، ومجموعة أخرى من الوسائل المتعلقة بذات الشخص.

المطلب الأول: الوسائل المتعلقة بالعقيدة

هناك مجموعة من الوسائل التربوية التي تستخدمها التربية الإسلامية كي تربي الإرادة لدى الفرد من خلالها، وتتمثل هذه الوسائل بتقوية العقيدة، والتربية على التوبة، والتربية على الوفاء، والتربية على البذل والإنفاق .

١- تقوية العقيدة

تعد العقيدة من الأمور الأساسية لدى المسلم، وهي الأساس المتين الذي يجب الاهتمام به، وهي كذلك وسيلة من الوسائل التي يمكن من خلالها تنمية الإرادة، ويتم من خلالها تربية الفرد على الإخلاص، وهو الأمر الذي يجعل أعمال الفرد وسلوكه وأقواله مقبولة ومرضية من قبل الله تعالى ومرضي عنها في المجتمع، ويكون صاحبها قدوة في الخير وبعيدا عن الشر، كما أن العقيدة القوية هي التي تنمي لدى الفرد مراقبة الله تعالى وخشيته والتوجه إليه والخوف منه (سيد، ١٩٩١م)، ويمكن للعقيدة أن تنمى عن طريق إصلاح القلب وتنقيته من الانحرافات والضلالات، وقد بين النبي عليه الصلات والسلام أهمية ذلك من خلال قوله : " ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب " (البخاري، ٢٥٦)، وهذه العقيدة تنتج عنها آثار إيجابية على الشخصية، و يمكن أن تتمثل بتربية الفرد على الاعتقاد الجازم أن النافع والضار هو الله سبحانه وتعالى، وأنه هو القوة التي ينبغي أن تخشى، لذلك أراد الرسول عليه الصلاة والسلام أن يغرس هذه القيم في نفوس صحابته، وأول أولئك الصحابة ابن عباس عندما قال له : " 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 "(الترمذي، ٢٧٩).

ويمكن تقوية العقيدة لدى الفرد وذلك من خلال التربية على تكرار طاعة الميل المحمود،

ومداومة تكرار مجاهدة الميل المذموم، ومن الأمور التي ينبغي المداومة عليها الإكثار من ذكر الله تعالى ، لأن ذكر الله يقوي العزيمة، ويمنح الفرد شحنة وطاقة إيمانية كبيرة، وهذه الطاقة تشحن القلب بالإيمان وتقويه بحيث تجعله مطمئنا وقوي الإرادة ، وقد ذكر ذلك في كلام الله تعالى حيث يقول : " ألا بذكر الله تطمئن القلوب " (الرعد٢٥) .

٢- التربية على التوبة

تعتبر التوبة وسيلة تربوية مهمة يتم من خلالها إنقاذ الإرادة من سقوطها، وذلك في حالة من حالات الضعف والهزيمة، وقد جعلتها التربية الإسلامية منفذا يتم من خلاله إعادة الثقة إلى الإرادة الشخصية، وإقناع الذات بأنها صالحة كي تكمل المسير، ولذا فقد دعا الله - سبحانه وتعالى- إلى عدم القنوط من رحمة الله فقال: ﴿ قُلْ يَٰعِبَادِيَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا۟ مِن رَّحْمَةِ ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يَغْفِرُ ٱلذُّنُوبَ جَمِيعًا ﴾ (الزمر: ٥٣)، وقد حثت التربية الإسلامية على الإكثار من التوبة والاستغفار لما لهما من أثار إيجابية في تقوية الإرادة ، ويعد الرسول عليه الصلاة والسلام القدوة والمثل في ذلك، فقد ورد عنه الحث على المزيد من الاستغفار والتوبة فقال: " يا أيها الناس توبوا إلى الله فإني أتوب في اليوم مائة مرة " (النيسابوري، د.ت).

ولم تقف التربية الإسلامية عند حدود مداواة الموقف وإعادة الثقة للإرادة التي اهتزت أمام الذات وأمام الآخرين، بل وعدت على ذلك بالغفران والإنابة. وذلك بعد اتخاذ قرار بالاستقامة وعزم على تنفيذه، وفي هذا يقول الله عز وجل: ﴿ إِنَّمَا ٱلتَّوْبَةُ عَلَى ٱللَّهِ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلسُّوٓءَ بِجَهَٰلَةٍ ثُمَّ يَتُوبُونَ مِن قَرِيبٍ فَأُو۟لَٰٓئِكَ يَتُوبُ ٱللَّهُ عَلَيْهِمْ ۗ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴾ (النساء١٧) .

ويشترط في التوبة أن تكون صادقة حتى تحقق الخير لصاحبها، وينتج عنها الكثير من الآثار الإيجابية المتمثلة بإصلاح الإرادة وتنمية حب الخير للناس لدى الفرد، وإعادة ما سلب منهم، والندم على ما بدر من الشخص ، وتقوية الإرادة بحيث يصمم ويعزم على عدم العودة إلى السلوك السلبي.

٣- التربية على الوفاء

يعد الوفاء بالعهد شيمة راقية من شيم النفوس النبيلة، وهي صفة تربوية حميدة، لأن إخلاف الوعد سلوك قبيح ترفضه النفوس الكريمة، وهو مناف للأخلاق والقيم الإسلامية، لذلك فقد حثت التربية الإسلامية عليه فجعلته وسيلة من الوسائل التي يتم من خلالها تنمية الإرادة، وقد ربطت بينه وبين الإيمان، لما له من انعكاسات إيجابية على العلاقات بين الناس، وهو ملزم من حيث إضافته إلى الله سبحانه وتعالى وتوثيقه بالإيمان ، فقال الله تعالى : ﴿ وَأَوْفُوا۟ بِعَهْدِ ٱللَّهِ إِذَا عَٰهَدتُّمْ وَلَا تَنقُضُوا۟ ٱلْأَيْمَٰنَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ ٱللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا ﴾ "(النحل٩١)، وفي قول الله تعالى

الذي جعله مناط المسئولية فقال: ﴿إِنَّ ٱلْعَهْدَ كَانَ مَسْـُٔولًا﴾ (الإسراء: ٣٤).

وقد حذرت التربية الإسلامية من إخلاف الوعد، فجعلته من صفات المنافقين وأخلاقهم، وعدته دليلا وأمارة على ضعف الإيمان الناجم عن ضعف الإرادة لدى الفرد، حيث قال الرسول عليه الصلاة والسلام: "آية المنافق ثلاث: إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا ائتمن خان" (النووي، ٦٧٦)، لذلك فإن المسلم حريص على قيمة الوفاء بالعهد والميثاق، حتى وإن ألحق به هذا الأمر العنت والمشقة، لأنه يشعر أثناء التزامه به بقوة في الإرادة.

٤- التربية على البذل والإنفاق

فطرت النفوس الإنسانية على الحرص والشح وعدم التنازل عما تمتلكه، لذلك قال الله تعالى مبينا حب الإنسان للمال وحرصه عليه: ﴿وَتُحِبُّونَ ٱلْمَالَ حُبًّا جَمًّا﴾ (الفجر٢٠)، لذلك حثت التربية الإسلامية المسلم على تنمية إرادته، وذلك من خلال تربيته على التحرر من البخل والشح، والتدرب على البذل، والتنازل عن جزء من المال واحتسابه عند الله، وقد جعلت الزكاة ركنا من أركان الإسلام، حيث لا يكتمل إسلام الفرد إلا من خلال أدائها طاعة لله فقال عليه الصلاة والسلام: "بني الإسلام على خمس: شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله، وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة والحج وصوم رمضان" (البخاري، ٢٥٦).

وقد اعتبرت التربية الإسلامية الإنفاق للمال انتصارا على ميل النفس وحبها له، وتنمية لقوة الإرادة، وجعلت سبلا متعددة في مختلف المواقف لتعزيز قوة الإرادة في هذا المجال، لذلك شرعت التصدق على الفقراء والمساكين فقال الرسول عليه الصلاة والسلام: "الصدقة تطفئ الخطيئة كما يطفئ الماء النار" (الترمذي، ٢٧٩)، وحتى تتحقق الإرادة القوية لدى الفرد، وتكون مقبولة عند الله سبحانه وتعالى، فقد اشترطت التربية الإسلامية الإخلاص والرغبة في فعل الخير، وبذل الشيء العزيز على النفس لقوله تعالى: ﴿وَيُطْعِمُونَ ٱلطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا ۝ إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ ٱللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَآءً وَلَا شُكُورًا ۝﴾ (الإنسان)، وأن يكون ذلك بعيدا عن المن الذي يحبط الأجر، ويضيع قيمة العمل فقال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تُبْطِلُوا۟ صَدَقَٰتِكُم بِٱلْمَنِّ وَٱلْأَذَىٰ كَٱلَّذِى يُنفِقُ مَالَهُۥ رِئَآءَ ٱلنَّاسِ﴾ (البقرة٢٦٤).

ومن الوسائل التي تحرر إرادة الفرد، وتجعله يتربى على البذل والإنفاق، فيتغلب على نوازع نفسه كفارة اليمين التي يدفعها المسلم مقابل يمين عقدها ثم حنث فيها فقال تعالى: ﴿لَا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغْوِ فِىٓ أَيْمَٰنِكُمْ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ ٱلْأَيْمَٰنَ ۖ فَكَفَّٰرَتُهُۥٓ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَٰكِينَ﴾ (المائدة٨٩).

وقد سلكت السنة النبوية المسلك نفسه في الحث على تربية الإرادة من خلال تشريع سبيل الإنفاق في

هذا الصدد، فقد ورد عن النبي عليه الصلاة والسلام حثا على التكفير عن اليمين التي تنعقد فيرى الحالف أن الخير يكمن في عدم إنفاذها فقال : " من حلف على يمين فرأى غيرها خيرا منها فليكفر عن يمينه وليفعل " (النيسابوري، ....) .

وهناك الكثير من المجالات والسبل والأوجه التي يمكن من خلالها ترويض النفس وتدريب الإرادة فيها على الإنفاق والبذل، ومن هذه السبل الإنفاق على الزوجة والأولاد والأقارب وصلة الأرحام وفي سبيل الله، وفي بناء المساجد وغير ذلك من وجوه الخير التي حثت عليها التربية الإسلامية.

المطلب الثاني :الوسائل المتعلقة بالشخص

هناك طائفة من الوسائل التي تسلكها التربية الإسلامية أثناء تعاملها مع الشخصية الإنسانية من أجل تربيتها، وقد صنفت هذه الوسائل في استقلالية الشخصية، والتربية على تحمل المسئولية، والتربية على ضبط النفس، والتربية على التفكر والتدبر، وإصلاح الواقع .

١ – استقلالية الشخصية

يقصد باستقلالية الشخصية تميز الفرد المسلم وانفراده عن غيره من الناس في جوانب الشخصية المتعددة، وقد حرصت التربية الإسلامية على الدعوة إلى استقلالية الشخصية للفرد المسلم وتميزها، واعتبرت ذلك من مقتضيات حرية الإرادة، إذ لا حرية لإرادة ليس لديها شخصية مستقلة، وقد حثت التربية الإسلامية على تميز المسلم عن غيره في المظاهر والمناشط المتعددة، وفي جوانب الحياة المختلفة. وقد حذرت التربية الإسلامية من تقليد الأمم الأخرى ولو على سبيل المظهر الخارجي، فقال عليه الصلاة والسلام داعيا إلى التميز: " من تشبه بقوم فهو منهم " (المنذري، ١٤١٧هـ) .

وقد بين كذلك أن فئة من المسلمين سيتشبهون بالأمم الماضية من يهود ونصارى في بعض مظاهر السلوك والأخلاق مثل تبادل بعض أبناء المسلمين لتحيتهم، ولبس زيهم، وتقليدهم في بعض أنماط العيش، وقلة الغيرة على المحارم عند بعض الناس، وقد بين النبي عليه الصلاة والسلام أن ذلك نذير سوء لأنه دليل على ضعف في الإرادة لدى الفرد فقال : "لتتبعن سنن من قبلكم شبرا بشبر وذراعا بذراع حتى لو سلكوا جحر ضب لسلكتموه " قالوا يا رسول الله اليهود والنصارى، قال " فمن " (البخاري، ١٩٨٧م).

وتدعو التربية الإسلامية إلى الاستقلالية في الشخصية وتميزها عن غيرها من الشخصيات الأخرى من خلال ترك المخلفات الشرعية، لأن المخالفة الشرعية سبب في عدم التمييز بين الخير والشر، ولأن تركها ينقي القلب من الشوائب، وتصفية للقلب حتى يكون مستعدا لتقبل التنمية والإصلاح فتنمى الإرادة، فقد أخبر الله عز وجل أن المخالفات الشرعية تسبب اضطراب الإرادة وعدم التمييز بين الحسن والقبيح، فقال تعالى في ذلك : ﴿ كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَىٰ قُلُوبِهِم مَّا كَانُوا

يَكْسِبُونَ ﴿١٤﴾ ﴾ (المطففين : ١٤)

وقد دعت التربية الإسلامية إلى التميز في المظهر والجوهر، لأن خلاف هذا يجعل الفرد مرتهن الإرادة، وقد أراد الرسول عليه الصلاة والسلام أن يجسد ذلك، فطلب من المسلمين عدم التشبه باليهود في أحد مظاهر سلوكهم وذلك من خلال الدعوة إلى قيمة من القيم الإيجابية في الإسلام، وهي قيمة النظافة فقال: "طهروا أفنيتكم فإن اليهود لا تطهر أفنيتها "(وهية، ١٩٧٩م).

ويمكن ممارسة استقلالية الشخصية التي تدل على حرية الإرادة من خلال التميز في موضوع تجهيز الميت، فقد حرصت التربية الإسلامية على تميز المسلم في هذا المجال، لأن المسلم ينبغي أن يلتزم بمنهج السنة في سلوكه، لأن هذه القضية من القضايا التي يتقرب بها الفرد إلى الله تعالى فقال عليه الصلاة والسلام: "خمروا وجوه موتاكم ولا تشبهوا باليهود "(الهيثمي، ١٤٠٧هـ).

وتطلب التربية الإسلامية من المسلم التميز في السلوك، وعدم ذوبان شخصيته مع شخصيات الآخرين، وتزداد المعاناة عندما تكون أغلب الإرادات الأخرى ضده، فلربما تحولت الإرادة في الفرد من الإرادة المتميزة إلى الإرادة المرتبطة بردود الأفعال، لذلك نهى الرسول عليه الصلاة والسلام عن الإرادة التي من هذه الشاكلة فقال: " لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساءوا فلا تظلموا" (الترمذي، ٢٧٩).

٢- التربية على تحمل المسئولية

ميز الله عز وجل الإنسان عن الحيوان بالعقل، الذي يستطيع من خلاله الاهتداء بالوحي من كتاب الله وسنة نبيه، والتمييز ومعرفة الحق من الباطل، وقد ترتب على وجود العقل لديه أن حمل المسئولية عن سلوكه، تلك المسئولية التي تجعله يتحمل التبعات والنتائج المترتبة على تصرفاته كلها، وقد حدد هذه المسئولية قول الله تعالى: ﴿ وَكُلَّ إِنسَٰنٍ أَلْزَمْنَٰهُ طَٰٓئِرَهُۥ فِى عُنُقِهِۦ ۖ وَنُخْرِجُ لَهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ كِتَٰبًا يَلْقَىٰهُ مَنشُورًا ﴾ (الإسراء١٣)، ولقد اهتمت التربية الإسلامية بتدريب إرادة الإنسان وتنميتها من خلال تحمل المسئولية الناجمة عن التكليف، لذلك فقد شرعت الصوم المفروض أو صوم النوافل، وهو نوع من أنواع التدريب على تربية الإرادة امتثالاً لأمر الله تعالى، لتحقيق غاية نهائية ذكرت في آيات الصوم وهي التقوى فقال: ﴿لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾(البقرة٢١).

كما أن التزام سنة الاعتكاف في المسجد والعمل بها في أوقات مخصوصة نوع من أنواع التربية للإرادة، حيث يتم في امتثال هذه السنة النبوية التدرب على الانقطاع والامتناع عن مظاهر حياتية واجتماعية معينة فترة من الزمن، لتحقيق تربية النفس على غاية روحية نبيلة في نهاية ذلك السلوك .

٣- التربية على ضبط النفس

حثت التربية الإسلامية على الصبر والتجلد وضبط النفس، واعتبرت ذلك من الخصال الجميلة التي يجب أن يتحلى بها المرء، وهي دليل على التماسك وقوة الإرادة، وقد حثت كذلك على المزيد من الصبر الذي يقوي هذه الإرادة، وذلك عندما يتعرض الفرد إلى موقف يستدعي الأمر فيه الصبر، وطلبت من المسلم مواجهة المصيبة بالاحتساب والاسترجاع، ووعدت على ذلك بالأجر العظيم، فقال تعالى مبينا فضل من يسلك هذا السبيل: ﴿ ٱلَّذِينَ إِذَآ أَصَٰبَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُوٓاْ إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّآ إِلَيْهِ رَٰجِعُونَ ﴿١٥٦﴾ ﴾ البقرة: ١٥٦). ﴿ فَٱنقَلَبُواْ بِنِعْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَفَضْلٍ لَّمْ يَمْسَسْهُمْ سُوٓءٌ ﴾ "(آل عمران: ١٧٤)، وقوله في الحث على الصبر: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱصْبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿٢٠٠﴾ ﴾ (آل عمران: ٢٠٠)

وقد بين الرسول عليه الصلاة والسلام أهمية ضبط النفس في تربية الإرادة وتنميتها، فحث على أهمية التعامل السليم مع هذه المواقف في مواقف السراء والضراء فقال: " عجبا لأمر المؤمن إن أمره كله خير، وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن إن أصابته سراء شكر فكان خيرا له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيرا له، " (طاليس، د.ت).

ومن المعلوم أن الفرد لديه القدرة في سلوك الجانب الإيجابي، وترك الجانب السلبي، ومن الأمور التي تقوي الإرادة لدى الفرد كظم الغيظ، وهو قيمة خلقية رائعة تميز المسلم عن غيره، وهي تعني امتناع الفرد عن إظهار الانفعال والغضب في موقف تعرضت فيه الذات إلى استفزاز من مصدر خارجي، وهو سلوك دفاعي ذو مكانة اجتماعية عالية، و رمز لقوة الإرادة والشخصية، وتحرر النفس من الانتقام ومقابلة المعاملة بالمثل، وقد وحثت التربية الإسلامية عليه في قوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلْكَٰظِمِينَ ٱلْغَيْظَ وَٱلْعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾ (آل عمران ١٣٤).

كما أن السنة النبوية دعت إلى نوع من التعامل في حالة الغضب فقال النبي عليه الصلاة والسلام للشخص الذي جاء يسأله الوصية: " لا تغضب "، وعندما طلب الاستزادة قال: " لا تغضب " (البخاري، ٢٥٦)، ولعل الرسول عليه الصلاة والسلام تربية النفس على ضبطها في سورة الغضب.

وقد دعت التربية الإسلامية إلى تربية الإرادة وتنميتها من خلال ضبط النفس، واستخدمت لذلك مجموعة من الوسائل، فإن كان المرء قائما فينبغي له أن يجلس، وإن كان جالسا قام أو اضطجع، أو دعا واسترجع أو توضأ وقد أوصى عليه الصلاة والسلام باستخدام بعض الأساليب العلاجية مثل التعوذ بالله من الشيطان الرجيم، فقد روي أن رجلين تسابا، وقد احمر وجهه أحدهما وانتفخت أوداجه، فقال صلى الله عليه

وسلم: " إني لأعرف كلمة لو قالها لذهب عنه الذي يجد، أعوذ بالله من الشيطان الرجيم " (طاليس، د.ت).

كما حث صلى الله عليه وسلم على استخدام الوضوء علاجا للشخص الذي أصابته سورة من الغضب، فقد روي عنه أنه قال: " إن الغضب من الشيطان، وإن الشيطان خلق من نار، وإنما تطفأ النار بالماء، فإذا غضب أحدكم فليتوضأ" (أبو داود، ٢٧٥).

٣- التربية على التفكر والتدبر

حثت التربية الإسلامية الأفراد على التفكر في مخلوقات الله تعالى من أصغر هذه المخلوقات إلى أكبرها، ودعت إلى التدبر في ذلك، وتعد ذلك من الوسائل التي يتم من خلالها تنمية حرية الإرادة، ولذلك فهي تدعو إلى ممارسة السيادة ورفض السيطرة والهيمنة، فقال تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَنظُرُوا۟ فِى مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَىْءٍ وَأَنْ عَسَىٰٓ أَن يَكُونَ قَدِ ٱقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ ۖ فَبِأَىِّ حَدِيثٍۭ بَعْدَهُۥ يُؤْمِنُونَ ﴿١٨٥﴾ ﴾ (الأعراف١٨٥)، وقول الله تعالى: ﴿ إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾ ﴾ (آل عمران : ١٩٠-١٩١)، بل إنه دعا إلى إلقاء نظرة التأمل إلى أقرب الأشياء في حياة الناس فقال: ﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٢٠﴾ ﴾ (الغاشية١٧-٢٠).

وقد دعت التربية الإسلامية إلى تنمية الإرادة من خلال إعطاء الذات الحرية الكافية في التفكر، وعدم قبول الأفكار دون نظر وتمحيص، بل لا بد من إعمال العقل وعدم الحجر عليه، واستخدام مجموعة من الآليات والوسائل لهذه الغاية فقال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾ (الإسراء٣٦)، أما السنة النبوية فقد أكدت على هذا الأمر فنهت عن تعطيل العقل فقال الرسول عليه الصلاة والسلام :" لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا وإن ظلموا ظلمنا ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساؤا أن لا تظلموا " (المنذري، ١٤١٧هـ).

وينبغي أن ينمى التفكر والتأمل في الفرد منذ وقت مبكر، فالطفل يدرب على ذلك في المؤسسات التربوية المختلفة مثل الأسرة في المواقف الاجتماعية المتعددة، و في المدرسة من خلال المناهج والمناشط المدرسية المتعددة في المراحل اللاحقة، وذلك حتى لا يكون فردا نمطيا عندما يكبر في المستقبل، وقد ذكر أحد الباحثين أن ضياع الحرية الفكرية أو غيابها، وإخضاع الأفراد وقصرهم على رأي أو فكرة ينجم عنه بلبلة في الفكر، وإضاعة للدافعية التي تحفز على تنفيذ العمل، فضلا عن الخضوع والانقياد والخنوع (سيد، ١٩٩١م).

٤- إصلاح الواقع

تدعو التربية الإسلامية إلى إصلاح الواقع الفاسد، وقد احتلت الدعوة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مكانة مهمة فيها. فقد قرنت بين الإيمان بالله والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، كما نظر إلى الأمة على أنها خيرة مادامت ملتزمة بذلك، فقال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ (آل عمران ١١٠). وقد بينت التربية الإسلامية أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لا يتم بإطلاق بل لا بد أن يتم من خلال استخدام أساليب متنوعة في التغيير، تتناسب والطاقة المتوفرة لدى الشخص الذي يريد الإصلاح، فقد ورد عن الرسول عليه الصلاة والسلام قوله: "من رأى منكم منكرا فليغيره بيده فإن لم يستطع فبلسانه فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان" (النيسابوري، د.ت).

ويكون تغيير الواقع باليد لمن يكون بيده وسيلة التغيير، ويمتلك مقومات ذلك التغيير، فقد استخدم إبراهيم هذا الأسلوب في التغيير، لما كان مستطيعا في تغيير الواقع الفاسد الذي كان لدى قومه، كما أخبر الله عنه عندما حطم الأصنام مبقيا الكبير منها، أما التغيير باللسان فيتم من خلال استخدام العلم الذي لدى الفرد للتعبير عن حرية الإرادة، ومحاولة إصلاح الواقع. ويبدو ذلك من خلال مواقف الأنبياء مع أقوامهم، فقد ضربوا المثل في قوة الإرادة.

وقد اتبع إبراهيم عليه السلام أسلوب التغيير باللسان من خلال منهج المواجهة بالمنطق والإقناع الهادئ بالحجة البينة والدليل، حيث استدرج قومه ممن يعبدون الكواكب وأقام الحجة عليهم من خلال منطقهم فقال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبْرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلْمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكْبَرُ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّي بَرِيٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾ ﴾ (الأنعام، ٧٦-٧٩).

فقد بدا أسلوب إبراهيم عليه السلام هادئا في العرض لأن التربية الإسلامية تدعو إلى استخدام المنطق في المناقشة مع غير المسلم من المخالفين مهما كان، وأن يكون الفيصل في النقاش هو الإقناع والحجة والدليل المنطقي، انطلاقا من قول الله تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾ (النحل، ١٢٥).

المبحث الخامس: العوامل المؤثرة على حرية الإرادة

يواجه الفرد خلال مراحل حياته المختلفة العديد من العوامل والمواقف التي تترك تأثيرها على حياته، ومن الجوانب التي تؤثر عليها في جوانب شخصيته ما

يختص بحرية الإرادة، وتتمثل تلك العوامل والمواقف بتقليد القديم، وعلو شأن صاحب الفكرة، وكثرة الأتباع، وحب الشهوات، وتاليا عرض لكل هذه العوامل وبيان موقف التربية الإسلامية إزاء كل منها.

المطلب الأول : تقليد القديم

تسهم كثير من الموروثات الاجتماعية التي يرثها الفرد عن أسلافه ومجتمعه في التأثير سلبا عليه أو إيجابا، فقد تقوم بالحد من إرادته وتقييدها وإعاقتها، أو دفعها إلى الأمام وتشجيع توجهها ومقاصدها وشحذ همتها على فعل ما يراه خيرا له في دنياه وأخراه، ويكون الفرد في المجتمع قد قبل هذه الموروثات راغبا أو مكرها، و يعود السبب في تشبث الناس بالقديم - عندما يكون باطلا - إلى كره الناس التغيير ابتداء، وبسبب المقاومة التي تواجه أي نوع من أنواع التغيير، إضافة إلى كون النموذج القديم له هالة من القداسة والاحترام في أذهان الناس، بحيث تعطيه نوعا من الحصانة، وتجعله فوق النقد (٢٨، ص٤٧)، ولكن التربية الإسلامية تقف موقفا مغايرا من هذا الأمر، فهي ترفض احترام الأفكار القديمة والباطلة لمجرد كونها قديمة، إلا إذا كانت هذه الأفكار على صواب وتحقق سعادة ومصلحة عليا، فقد عابت منهجية التقليد غير الواعي للأفكار القديمة دون النظر في مضمونها، ودعت إلى طرحها والاهتمام بالتدبر في المألوفات من عادات وتقاليد وأفكار، مما يسيطر على عقول أبناء المجتمع ويطغى عليها، ولذلك فقد نعى الله عز وجل على الذين يعللون إعراضهم عن الهدى من خلال تقليص مساحة الإرادة التي لديهم، وعاب عليهم التقليد الأعمى دون نظر فقال: ﴿ بَلْ قَالُوٓاْ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ ﴿٢٢﴾ وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِى قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴿٢٣﴾ ﴾ (الزخرف).

أما الجانب الإيجابي المأخوذ من الشرع الحنيف فإنه يتمثل بالقدوة الحسنة، والاستفادة من تجارب الأوائل من أتباع الرسل جميعا، وآخرهم صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم وأتباعهم بإحسان لقوله تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ ﴾ (الأحزاب : ٢١)، ولقول الرسول عليه الصلاة والسلام : " عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين فتمسكوا بها وعضوا عليها بالنواجذ " (ابن حيان، ٢٥٤).

المطلب الثاني :علو شأن صاحب الفكرة

يقيس بعض الناس الأفكار من خلال المكانة التي يشغلها أصحاب تلك الأفكار، فإذا كان صاحب الفكرة من ذوي المكانة الاجتماعية المحترمة، فإن فكرته تكتسب القداسة وتكون أقرب إلى القبول، وأما إذا كانت الفكرة صادرة عن شخص عادي، ومن ذوي المكانة الاجتماعية المتواضعة، فإن ذلك يقلل من نسبة القبول لدى الآخرين.

ومن الأمور التي قد تسهم في تعطيل الإرادة علو المنزلة لصاحب الفكرة المطروحة، دون النظر إلى ما عدا ذلك من اعتبارات، وقد بينت التربية الإسلامية خطأ هذه النظرة، وأنه لا يقتنع بهذا التصور إلا ذوي النظرة السقيمة للأمور، فعرضت نماذج لأقوام وفئات انطبق عليهم هذا الوصف، فقد ذكر القرآن الكريم أن قوم فرعون عطلوا الإرادة لديهم، واقتنعوا بما عرضه عليهم فرعون من أفكار متبعين له دون أدنى تدبر أو تفكير، فبين الله عز وجل أنهم انحطوا بهذا الصنيع انحطاطا كبيرا، حيث قال عنهم: ﴿فَٱتَّبَعُوٓاْ أَمۡرَ فِرۡعَوۡنَۖ وَمَآ أَمۡرُ فِرۡعَوۡنَ بِرَشِيدٖ﴾ (هود، ٩٧)، كما بينت التربية الإسلامية على لسان أهل جهنم أن إرادتهم تعطلت أمام طاعتهم للسادة والكبراء، فكان ذلك سببا في شقائهم وتعاستهم وضلالهم، وكان سببا في وقوع الخصومة بينهم، فقال الله سبحانه وتعالى عنهم: ﴿وَقَالُواْ رَبَّنَآ إِنَّآ أَطَعۡنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَآءَنَا فَأَضَلُّونَا ٱلسَّبِيلَا۠ ٦٧ رَبَّنَآ ءَاتِهِمۡ ضِعۡفَيۡنِ مِنَ ٱلۡعَذَابِ وَٱلۡعَنۡهُمۡ لَعۡنٗا كَبِيرٗا ٦٨﴾ (الأحزاب، ٦٨).

المطلب الثالث: كثرة الأتباع

إن كثرة الأتباع الذين يلتفون حول فكرة معينة ربما يؤثر بشكل سلبي على المدعوين، فيتوهمون أن وجود هذه الكثرة دليل على صحتها، ويساهم ذلك في تعطيل إرادتهم، ولكن التربية الإسلامية ترى أن كثرة المتبعين للفكرة ليس أمارة على صحتها، وليست دليلا على استقامتها، بل إن الكثرة قد تكون في بعض الأحيان مظللة للتابع. فإن القرآن الكريم غالبا ما يذكر الكثرة مقرونة بالضلال وعدم السداد، فيقول الله تعالى مخاطبا الرسول عليه الصلاة والسلام، وناهيه عن اتباع آراء الكثير من المفسدين: ﴿وَإِن تُطِعۡ أَكۡثَرَ مَن فِي ٱلۡأَرۡضِ يُضِلُّوكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِۚ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَإِنۡ هُمۡ إِلَّا يَخۡرُصُونَ ١١٦﴾ (الأنعام: ١١٦)، وقوله كذلك نافيا العلم عن الكثير من الناس: ﴿وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ﴾ (سبأ، ٢٨)، في حين ورد ذكر القلة في المواقف الإيجابية فقال تعالى يحكي عن نوح عليه السلام بأن أتباعه كانوا قلة: ﴿وَمَآ ءَامَنَ مَعَهُۥٓ إِلَّا قَلِيلٞ﴾ (هود، ٤٠)، وكذلك ما تدل عليه الآية الكريمة من كون القائمين بواجب الشكر لله ما هم إلا قلة فقال تعالى: ﴿وَقَلِيلٞ مِّنۡ عِبَادِيَ ٱلشَّكُورُ﴾ (سبأ: ١٣)

وقد ثنت السنة النبوية على موقف القرآن الكريم، فبينت أن الغالبية من الناس يجانبهم الصواب، ولذلك فإنهم مطالبون بتحمل التبعات والنتائج، فقد بين الرسول عليه الصلاة والسلام حصة النار ونصيبها من الناس، حيث يكون كثيرا فقال: " يقول الله تعالى: يا آدم. فيقول لبيك وسعديك والخير في يديك، فيقول أخرج بعث النار، قال وما بعث النار؟ قال: "من كل ألف تسعمائة وتسع وتسعون." فعنده يشيب الصغير، وتضع كل ذات

حمل حملها وترى الناس سكارى وما هم بسكارى ولكن عذاب الله شديد " قالوا يا رسول الله وأينا ذلك الواحد ؟ قال : " أبشروا فإن منكم رجلا ، ومن يأجوج ومأجوج ألفا ، ثم قال : " والذي نفسي بيده إني أرجوا أن تكونوا ربع أهل الجنة" ، فكبرنا فقال " أرجوا أن تكونوا ثلث أهل الجنة" فكبرنا فقال" أرجو أن تكونوا نصف أهل الجنة " فكبرنا فقال : " ما أنتم في الناس إلا كالشعرة السوداء في جلد ثور أبيض ، أو كشعرة البيضاء في جلد ثور أسود "(البخارث ، ١٩٨٧م).

المطلب الرابع : اتباع الهوى

خلق الله الإنسان وفطره على الضعف وقلة الحيلة ، وسبب هذا الضعف فيه هو ميله إلى الشهوات والملذات والمتع ، فكثيرا ما ينخدع وينجذب - بحكم فطرته الضعيفة - إلى تلك المتع واللذائذ ، فينصرف إليها ويقع فيها ، فيعدل عند ذلك عن الحق والصواب ، فقال تعالى مبينا فطرة الإنسان على حب المتاع الدنيوي : ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ﴾ (آل عمران ، ١٤) .

ومن تلك الشهوات التي تؤثر بشكل سلبي على حرية الإرادة شهوات الجسد ، لأن هذه الشهوة عندما تسيطر على الفرد وتتمكن منه ، فإنها تعميه عن السبيل القويم ، فقد جاء عن الرسول عليه الصلاة والسلام ما يحذر من الوقوع فيها فقال ناهيا عن الانخداع بها : " إني مما أخاف عليكم من بعدي ما يفتح عليكم من زهرة الدنيا وزينتها" (البخاري ، ١٩٨٧م).

ومن تلك الشهوات شهوة الجاه أو السلطة ، لأن الإنسان مولع بحب الظهور والسمعة والصيت ، وقد وقف السلف متوجسين وخائفين من هذه الشهوة ، واعتبره بعضهم مما يعرض المسلم للتهلكة ، ولذلك فقد ذكر الغزالي حب الجاه في ربع المهلكات التي ينبغي للمرء الحذر منها إبقاء على سلامة دينه ، وخوفا على نفسه من الفتنة ، وعده من ضمن الأسباب التي تعمل على إفساد التوجه في القلب (الغزالي ، ٥٠٥) ، وقد أثر عن السلف نفورهم من حب الجاه والسلطة وفرارهم منها ، ولو ألحق بهم ذلك العنت واللوم ، حيث كان بعضهم يترك الحلقة العلمية عندما يكثر روادها ، وكان إبراهيم بن أدهم يقول : " ما صدق الله من أحب الشهرة" (الغزالي ، ٥٠٥) ، وقد عدت شهوة الرياسة وحب السلطة من البواعث التي تضعف الإرادة لدى الفرد ، لأنه قد يتنازل عن مبادئه ويساوم على الحق والعدل مقابل عدم خسارة الجاه .

وليست شهوة جمع المال وحبه بأقل خطرا على الإرادة مما سبق ، فالمال مطلوب النفس ومبتغاها ، ومن خلاله يمكن تحقيق بعض الشهوات مثل شهوتي البطن والفرج ، وقد بين الله عز وجل أن المال ومضنة الغنى قد يطغي النفس ويصرفها عن الحق والصواب ، قال تعالى : ﴿ كَلَّا إِنَّ الْإِنسَانَ لَيَطْغَىٰ ۝٦ أَن رَّآهُ اسْتَغْنَىٰ ۝٧ ﴾ " (العلق ، ٦-٧) ، وقول الله تعالى : ﴿ وَلَوْ بَسَطَ اللَّهُ الرِّزْقَ لِعِبَادِهِ

لَبَغَوْا فِي ٱلْأَرْضِ ﴾ (الشورى : ٢٧)، وللدلالة على الآثار السلبية للمال على الإرادة، والخوف من فتنة المال التي قد تهلك المبتلى بها، فقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان يستعيذ بالله من فتنة الغنى فيقول في أحد أدعيته بعد الاستعاذة بالله من بعض الأشياء :"ومن شر فتنة الغنى" (البخاري، ١٩٨٧م).

وآخر الشهوات التي تؤثر سلبا على الإرادة شهوة الانتقام والتشفي، وإن حب الانتقام والثأر للذات من الصفات التي جبل عليها المرء، لكن التربية الإسلامية تحث على الارتفاع عن هذه السجية وذلك الطبع، فقد بينت أن من صفات المسلم العفو وعدم الانتقام، لأن الانتقام من صفات النفوس اللئيمة، وقد وصف المؤمنون بأنهم يغفرون الزلة ويتنازلون عن السقطة، فقال تعالى المؤمنين: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ وَإِذَا مَا غَضِبُوا۟ هُمْ يَغْفِرُونَ ﴾ (الشورى: ٣٧). أما النبي عليه الصلاة والسلام فقد ضرب القدوة والمثل في الغفران والمسامحة والصفح، حيث سما بإرادته عن الانتقام من أهل مكة بعد أن أظفره الله بهم في فتح مكة، بعد أن آذوه وضيقوا عليه، فعفا عنهم وتمالك إرادته متناسيا ما صار منهم من مساوئ وأذى، حيث قال قولته المشهورة :"اذهبوا فأنتم الطلقاء" (ابن هشام، د.ت).

النتائج

أرى في نهاية هذه الدراسة، أنه لا بد من إبراز ما توصلت إليه من أفكار ونتائج، وذلك من خلال إيجازها في فقرات محددة، ونقاط بارزة ومقتضبة، وتتمثل هذه الأفكار والنتائج بما يلي:

١. كشفت الدراسة عن تباين وجهات النظر في فهم حرية الإرادة عند الإنسان لدى الفلاسفة، وقد تمثل هذا التباين في الانقسام الذي ظهر في مواقفهم، حيث انقسموا إلى ثلاث فئات متباينة : ففي حين اعتبر بعضهم الإنسان معدوم الإرادة، وهو مسير في كل القضايا، فقد اعتبره بعضهم مسيرا في أمور ومخيرا في أمور أخرى، وقد اعتبره الفريق الثالث أنه مخير في كل القضايا.

٢. انقسمت الفرق الإسلامية في النظرة إلى حرية الإرادة لدى الإنسان إلى طوائف ثلاث، فقد اعتبره الجبريون مثل الجهمية أن الإنسان مجبر على أفعاله وسلوكه، واعتبرت المعتزلة القدرية أن الإنسان حر الإرادة والتصرف، وأنه هو الذي يخلق أفعاله، أما الأشاعرة فقد وقفوا موقفا وسطا بين الجبرية والمعتزلة القدرية فقالوا بنظرية الكسب التي يخلقها الله سبحانه وتعالى للعبد، وقد جعلوا ذلك محصورا بين الفعل من ناحية وبين القدرة التي يقع عن طريقها الفعل من ناحية ثانية، وقد نجم هذا التباين والاختلاف عن اختلاف في فهم ظاهر بعض النصوص القرآنية التي يبدو الجبر ظاهرا فيها، إضافة إلى انعكاس ضرورة التربية من عدم ضرورتها للشخصية الإنسانية بناء على تلك النظرة.

٣. ترى التربية الإسلامية أن الإنسان ينبغي أن

يكون مخيرا في أفعاله، حتى يكون مسئولا عن سلوكه، وبناء عليه فقد زود بالعقل الذي يستطيع من خلاله التمييز بين الخير والشر، ولكن هذا التخيير يسير داخل إطار القضاء والقدر الذي يعلمه الله عز وجل، فيكون مخيرا ومسيرا في آن معا بعد تخييره في فعل الخير والشر وبيان عاقبة كل منهما، حيث ييسر سبحانه الخير للذي يكون توجهه صادقا، ويقدر الشر لمن يكون توجهه كاذبا.

٤ـ كشفت الدراسة عن وجود مجموعة من المظاهر التي تدل على تضمن التربية الإسلامية لمبادئ حرية الإرادة، وتتمثل هذه المظاهر بحرية العقيدة وحرية الرأي، وحرية التفكير، والحرية السياسية، وتحرير الرقيق من العبودية، وأن هذه المبادئ لم تبق شعارات نظرية غير قابلة للتطبيق والواقعية، بل تحولت إلى تطبيق وممارسة عملية تجسد ضمن مسيرة هذه التربية.

٥ـ أبرزت الدراسة مجموعة من الوسائل التي يتم من خلالها تنمية حرية الإرادة من منظور التربية الإسلامية، وذلك انطلاقا من أن الإرادة مكون من مكونات الشخصية الإنسانية، والتربية تقوم بتنمية الجوانب المتعددة مجتمعة ومنه الإرادة، وتتمثل هذه الوسائل التربوية بتقوية العقيدة لدى الفرد، وتنمية الشخصية المستقلة، وتربية الفرد على التوبة، والتربية على الوفاء، والتربية على الصبر، والتربية على البذل، والتربية على تحمل المسئولية، والتربية على التفكر والتدبر. وإصلاح الواقع.

٦ـ هناك بعض العوامل التي تؤثر سلبا على حرية الإرادة وتحد من فاعليتها، ومن هذه العوامل تقليد القديم، وعلو شأن صاحب الفكرة، وكثرة تابعي الفكرة، إضافة إلى اتباع الهوى.

وبعد انتهاء هذه الدراسة، فإنني أوصي بالقيام بالمزيد من الدراسات التأصيلية في جوانب المعرفة المختلفة التي تبين وجهة نظرة التربية الإسلامية وتصورها في هذه القضايا.

المراجع

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم (ت٧٢٨) : "*مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*"، جمع عبد الرحمن بن محمد الحنبلي، بيروت، دار العربي، ١٣٩٨هـ.

ابن حبان، محمد البستي (ت٣٥٤) : "*صحيح ابن حبان ترتيب ابن بلبان*"، تحقيق شعيب الأرنؤوط، بيروت : مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، بدون تاريخ.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر(ت٧٥١هـ) : "*مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين*"، تحقيق محمد حامد الفقي .بيروت، مكتبة السنة المحمدية . الطبعة الثانية .١٩٥٦هـ .

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر(ت٧٥١هـ) : "*شفاء الغليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة*

والتعليل" ، تحقيق محمد بدر الدين النعساني ، بيروت ، دار الفكر ، ١٩٧٨م .

ابن **كثير، إسماعيل بن عمر**(ت٧٧٤) : " *تفسير القرآن العظيم* " ، بيروت ، دار الفكر ، ١٤٠١هـ .

ابن كثير، إسماعيل بن كثير : "*البداية والنهاية* " ، بيروت ، مكتبة معروف ، بدون تاريخ.

ابن منظور، محمد بن مكرم (ت٧١١) : "*لسان العرب*" ، بيروت ، دارصادر ، بدون تاريخ .

ابن هشام ، عبد الملك ، "*السيرة النبوية*" ، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد ، بيروت ، دار الجيل ، الطبعة الثانية ، بدون تاريخ .

أبو الحسن، شيث بن إبراهيم (ت ٥٩٨)" *حز الغلاصم في إفحام المخاصم عند جريان النظر في أحكام القدر*" ، تحقيق عبد الله عمر البارودي ، بيروت : مؤسسة الكتب الثقافية ، ١٤٠٥هـ .

أبو داود، سليمان بن الأشعث (ت ٢٧٥) "*سنن أبي داود*" ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ، بيروت : دار الفكر .

أبو زهرة، محمد . "*الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي* " ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٤ .

الأشعري، أبو الحسن" *اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع*" ، تحقيق رتشارد اليسوعي ، بيروت : المطبعة الكاثوليكية ، ١٩٥٢ .

الأشعري، أبو الحسن" *مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين*" ، تحقيق هلموت ريد ، بيروت : دار إحياء التراث ، الطبعة الثالثة ، بدون تاريخ .

أفلاطون (ت٣٤٧ق م) ، *جمهورية أفلاطون* ، ترجمة حنا خباز ، بيروت ، دار القلم ، بدون تاريخ .

أفلاطون (ت٣٤٧ق م) ، *جمهورية أفلاطون* ، ترجمة فؤاد زكريا ، الإسكندرية ، دار الوفاء ٢٠٠٤م .

الأنصاري، زكريا محمد (ت ٩٢٦) ، *الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة* ، تحقيق الدكتور زكي مبارك ، بيروت : دار الفكر المعاصر ، الطبعة الأولى ١٤١١هـ

أيوب، حسن : "*تبسيط العقائد الإسلامية*" ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ، دار الاعتصام ، ١٩٧٨.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (ت٢٥٦هـ) : "*الجامع الصحيح المختصر*" ، تحقيق مصطفى ديب البغا ، بيروت ، دار ابن كثير ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨٧ ، ج١.

البخاري، محمد بن إسماعيل (ت٢٥٦) ، "*خلق أفعال العباد* " ، تحقيق عبد الرحمن عميرة ، الرياض ، دار عكاظ ، الطبعة الثانية ، بدون تاريخ .

البغدادي، عبد القاهر بن طاهر (ت٤٢٩)" *الفرق بين الفرق وبيان الفرقة الناجية*" ، بيروت : دار

الآفاق الجديدة، الطبعة الثانية ١٩٧٧.

ابن تيمية، أحمد عبد الحليم (ت٧٢٨) : "*كتب ورسائل وفتاوى ابن تيمية في العقيدة*" تحقيق عبد الرحمن النجدي، مكتبة ابن تيمية

ابن صنيتان، مرزوق وآخرون . "*موسوعة القيم ومكارم الأخلاق العربية والإسلامية*"، الرياض، دار رواح، ١٤٢١هـ، سلسلة 30.

الترمذي، محمد بن عيسى (ت٢٧٩) : "*الجامع الصحيح سنن الترمذي*"، تحقيق أحمد شاكر وآخرون، بيروت، دار إحياء التراث العربي، بدون تاريخ.

الجرجاني، علي بن محمد(ت٨١٦)، "*التعريفات*"، تحقيق إبراهيم الأبياري، بيروت، دار الكتاب العربي، دون تاريخ .

حسين، محمد الخضر، "*الحرية في الإسلام*"، تونس، دار المغرب العربي، الطبعة الأولى، ١٩٧٢.

الحفني، عبد المنعم : "المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة" القاهرة، مكتبة مدبولي، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٠م

الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن : "*حقوق الإنسان في الإسلام*"، الرياض، الطبعة الثانية، ١٩٩٧ .

الحلبي، علي بن برهان الدين (ت١٠٤٤) : "*السيرة الحلبية في سيرة الأمين والمأمون*"، بيروت، دار المعرفة، ١٤٠٠ هـ.

الحنفي، ابن أبي العز "*شرح العقيدة الطحاوية*"، بيروت : المكتب الإسلامي، الطبعة الرابعة ١٣٩١هـ

الخطيب، عبد الكريم: "*القضاء والقدر بين الفلسفة والدين*"، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، ١٩٧٩.

دراز، محمد عبد الله : "*دستور الأخلاق في القرآن*"، ترجمة عبد الصبور شاهين، سلسلة الثقافة الإسلامية، ١٣٧٩هـ.

الرازي، محمد بن أبي بكر : (ت.٧١٠)، "*مختار الصحاح*"، تحقيق محمود خاطر، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٩٥

الرازي، محمد بن عمر : (ت ٦٠٦)، "اعتقادات فرق المسلمين والمشركين"، تحقيق علي سامي النشار، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ.

رضا، محمد رشيد السيد : "*تفسير القرآن الحكيم الشهير بتفسير المنار*"، بيروت، دار المعرفة، الطبعة الثانية، بدون تاريخ، المجلد الثامن .

روزنتال، م ويودين ب" *الموسوعة الفلسفية*" ترجمة سمير كرم، الطبعة الأولى، بيروت، دار الطليعة ١٩٨٧م .

روسو، جان جاك (ت ١٧٧٨م)، "*إميل*"، ترجمة عادل زعيتر، القاهرة، دار المعارف،

١٩٥٦ .

زاهـــر، رفقـــي : "*فلسفة التربية في الإسلام*" . القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨١.

زكريا، إبراهيم . "*مشكلة الحرية*" القاهرة، مكتبة مصر. الطبعة الثانية ١٩٦٣ .

الزمخشري، جار الله محمد بـــن عمـــر الخـــوارزمي (ت٥٢٨) : "*الكشاف*"، تحقيق محمد الصادق قمحاوي، القاهرة، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، الطبعة الأخيرة، ١٩٧٢.

الزنيدي، عبد الرحمن بن زيد : "*تطبيق الشريعة في المملكة العربية السعودية*" . الرياض، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٩٩٩

زيادة، معن : "*الموسوعة الفلسفية العربية*" تحرير د. ماجد فخري ونزار الزين وإدوار القش بيروت، معهد الإنماء العربي، الطبعة الأولى ١٩٩٧م .

الزين، سميح عاطف : "*الإسلام وثقافة الإنسان*"، بيروت، دار الكتاب اللبناني، الطبعة الخامسة، ١٩٧٨.

سيد، فتح الباب عبد الحليم : "*الغايات والأهداف التربوية في القرآن والسنة*" . بحوث المؤتمر التربوي، (*مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة*) محرر، عمان، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ١٩٩١.

السيوطي، عبد الرحمن بـــن أبي بكـــر (ت٩١١) : "*تاريخ الخلفاء*"، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، مطبعة السعادة، ١٩٥٢ .

الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم (ت٥٤٨). *الملل والنحل* . تحقيق محمد سيد كيلاني . دار المعرفة، ١٤٠٤هـ .

الشيباني، أحمد بن حنبل (ت٢٤١) : "*مسند أحمد بن حنبل*"، القاهرة، مؤسسة قرطبة، بدون تاريخ.

الصعيدي، عبد المتعال : "*حرية الفكر في الإسلام*"، القاهرة، دار المعارف، ٢٠٠١م .

طاليس، أرسطو، "*الأخلاق*"، ترجمة اسحق بن حنين، تحقيق عبد الرحمن بدوي، الكويت، ١٩٧٩م .

طاليس، أرسطو، "*السياسة*"، ترجمة أحمد لطفي السيد، الرياض، منشورات الفاخرية، بدون تاريخ.

الطبري، محمد بن جرير (ت٣١٠)، "*تاريخ الأمم والملوك*"، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٧ هـ.

طرابيشي، جـــورج، "*معجم الفلاسفة*"، الطبعة الأولى، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٧م.

الطنطاوي، علي والطنطاوي، محمد : "*أخبار عمر وعبد الله بن عمر*"، دار الفكر، الطبعة الثالثة، ١٩٧٣.

الظاهري، علي بن حـــزم (ت ٥٤٨)، "*الفصل في*

الملل والأهواء والنحل" ، القاهرة، مكتبة الخانجي .

عبد الجبار، القاضي" *المغني في أبواب العدل والتوحيد*" تحقيق توفيق الطويل وسعيد زايد، القاهرة، دون تاريخ ...

عطية، محمد عطية، "*مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعيات* "، عمان، دار الفكر ١٩٩١م .

الغزالي، محمد بن محمد (ت٥٠٥) : " *إحياء علوم الدين* "، بيروت، دار المعرفة، بدون تاريخ.

فرحان، إسحاق أحمد : "*التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة* "، عمان، دار الفرقان، الطبعة الثانية، ١٩٨٣ .

فينكس . هـ، فيليب : "*فلسفة التربية* "، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، مؤسسة فرانكلين

القاسمي، محمد جمال الدين : "*تفسير القاسمي* "، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٨.

القرطبي، محمد بن أحمد : (ت٦٧١)، "*الجامع لأحكام القرآن* " . تحقيق أحمد عبد العليم البردوني، القاهرة، دار الشعب، الطبعة الثانية، ١٣٧٢هـ.

قطب، سيد : "*في ظلال القرآن* "، بيروت، دار الشروق، الطبعة السادسة، ١٩٧٨، ج١، ص٢٩١.

مالك، الإمام أبو عبد الله الأصبحي (ت ١٧٩) : *موطأ الإمام مالك* . تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة : دار إحياء التراث العربي .

الماوردي، علي بن محمد (٤٥٠هـ) : *الأحكام السلطانية والولايات الدينية* .بيروت : دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م

مبارك، زكي : "*الأخلاق عند الغزالي*"، القاهرة، دار الشعب، بدون تاريخ.

مجمع اللغة العربية : "*المعجم الفلسفي*" القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع، ١٩٨٣م

المناوي، محمد عبد الرؤوف (ت١٠٣) : "*التوقيف على مهمات التعاريف*" ، تحقيق محمد رضوان الداية، بيروت، دار الفكر المعاصر، ١٤١٠هـ .

المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي (ت٦٥٦) : "*الترغيب والترهيب من الحديث الشريف*"، تحقيق إبراهيم شمي الدين، بيرو، دار الكتب العلمية، ١٤١٧ هـ.

النسائي، أحمد بن سعيد (ت ٣٠٣) *المجتبى من السنن*، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة، حلب : مكتب المطبوعات الإسلامية، الطبعة الثانية ١٩٨٦.

النووي، يحيى بن شرف (ت٦٧٦) : "*المجموع شرح المهذب*"، دار الفكر .

النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج "*صحيح*

مسلم". تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي . بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الهيثمي، علي بن أبي بكر (ت٨٠٧ هـ) : "*مجمع الزوائد ومنبع الفوائد* "، القاهرة، دار الريان للتراث، ١٤٠٧ هـ.

وهبة، مراد : "*المعجم الفلسفي*" ، دار النشر ومكانها، الطبعة الثالثة، ١٩٧٩

يالجن، مقداد : "*الاتجاه الأخلاقي في الإسلام* "، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٣.

Freedom of Design in the Islamic Educational View

Tayseer Hussein Al sadeen
Supporter professor, Educational and Psychological Department I
Bissha teachers college, Saudi Arabia

(Received 8/2/1428H; accepted for publication 4/9/1428H.)

Abstract. Freedom of Design is crucial issue that concerns man , for it is crucial issue that concerns man , for it is closely related to the society , the universe and the human existence . It's also of more importance for Muslims as it is directly connected beliefs and religious principles and as it looks ambiguous to many regole. The researcher addresses this issue from philosophical perspective and it's origins in the Islamic sects, he also studies the close relation ship between freedom of decision and responsibility , the factors that affect freedom of decision and the ways that can improve if is the Islamic education.

مجلة جامعة الملك سعود، م (٢١)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (٢)، ص ص٤٣٩-٤٨٣ الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

ظاهـــــرة غلبة الفروع على الأصول- دراسة نحوية أصولية

محمد بن عبد العزيز العميريني

أستاذ مشارك ،قسم النحو والصرف وفقه اللغة ،كلية اللغة العربية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٨/٤/٤هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٨/٦/١١هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على ظاهرة غلبة الفروع على الأصول في النحو العربي ،نظراً لقدم هذه الفكرة وتعمقها في النحو منذ بدايات تأسيسه ،لأن النحاة الأوائل اعتمدوا على الأصل والفرع في وضع القواعد ،وتقنين الأحكام ،وضبط الأقيسة على اعتبار أن الأصل والفرع مرتبطان ارتباطا كليا بالقياس... ولذا وجدناهم يضعون لكل باب أصولا ينطق على أسسها اللسان العربي ،وقد استقوا هذه الأصول من كلام العرب المطرد ،وما قل من كلامهم اعتبروه فروعا تخالف الغالب ،وربما رموها بالشذوذ ومخالفة القياس ،وقد يقوى الفرع ويكثر النطق به فيحكم له بحكم الأصل ،والدراسة قدّمت بعض النماذج لذلك.

المقدمـــــــــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد عليه وعلى آله وصحبه أفضل الصلاة وأتم التسليم، وبعد:

لقد حظي النحو العربي وأصوله باهتمام الدارسين في القديم والحديث، وأولوه عناية خاصة تمثلت في كثرة التأليف والكتابة حول موضوعاته وأبوابه، كما اهتموا بدراسة قضاياه الأصولية بغية الوصول إلى قواعد ثابتة، وقوانين واضحة يتم التطبيق عليها والتفريع على أسسها.

ويعد القياس من تلك الموضوعات المهمة التي حظيت بعناية فائقة من زمن الخليل بن أحمد حتى يومنا هذا، ويمثل التعليل بشتى صوره رافداً من روافد القياس، إذ فيه بيان العلة التي روعيت في منح الفرع حكم الأصل.

وقد اقترنت فكرة الأصل والفرع في نحونا القديم

بالقياس، من منطلق أن القياس لا يمكن ضبطه أو الاعتماد عليه، إلا بعد أن يتضح الأصل والفرع، ويعرف المطرد من الشاذ.

ولقدم هذه الفكرة وتعمقها في النحو العربي آثرت الكتابة حول هذا الموضوع، واخترت له عنواناً " ظاهرةغلبة الفروع على الأصول – دراسة نحوية أصولية " إيماناً بأن النحاة قد اعتمدوا على فكرة الأصل والفرع في تقعيد القواعد، وتقنين الأحكام، وضبط الأقيسة، الأمر الذي ألزمهم استقراء المادة اللغوية الواردة عن العرب استقراءً جيداً، وكان من نتيجة ذلك أن شملت فكرة الأصل والفرع جميع الأبواب النحوية، إذ وضعوا لكل باب أصولاً ينطق على أسسها اللسان العربي، كما جعلوا ما خرج عن ذلك أوقل عن المطرد الغالب فروعاً، خصوها بأحكام، أو استثنوها من القاعدة المطردة، أو حكموا عليها بالشذوذ ومخالفة الواقع اللغوي الغالب.

والأمر الذي يستحق الوقوف والإبراز هو تلك الجزئيات التي هي فروع في أبوابها، ولكنها قويت واستحكمت وكثر النطق بها، وتوافرت عليها الشواهد والنصوص حتى أصبحت بذلك في حكم الأصول، وتغلبت بذلك على الأسس والقواعد المتفق عليها عند النحاة، وكان هدفي في هذا البحث جمع بعض النماذج لذلك، وبيان كيف تغلب الفرع فيها على الأصل.

وقد استقام لي هذا البحث بحمد الله تعالى في نقاط عدة :

١ – تعريف الأصل وبيان حقيقته :

أ) تعريف الأصل في اللغة .

ب) تعريف الأصل في اصطلاح النحاة والأصوليين .

٢ – تعريف الفرع وبيان حقيقته :

أ) تعريف الفرع في اللغة .

ب) تعريف الفرع في اصطلاح النحاة والأصوليين .

٣ – فكرة الأصالة والفرعية.

٤ – كيف توصل النحاة إلى معرفة الأصل.

٥- العلاقة بين الأصول والفروع :

أ) شهادة الأصول .

ب) أنه يحمل على الأصول أكثر من الفروع .

ج) الفروع أحط رتبة من الأصول .

د) الأصول تغلب على الفروع .

هـ) الفروع هي المحتاجة إلى العلامات والأصول لا تحتاج إلى علامة .

٦ – غلبة الفروع على الأصول :

أ) غلبة الفروع على الأصول في الإعراب والبناء .

ب) غلبة الفروع على الأصول في حالات الإعراب.

١ – باب الأسماء الستة .

٢ – إعراب المثنى وجمع المذكر السالم .

٣ – إعراب المجموع بالألف والتاء .

٤ – إعراب الممنوع من الصرف .

٥ – الأفعال الخمسة .

٦ – الأفعال المعتلة الآخر .

ج) غلبة الفروع على الأصول في العمل.

١ – رافع المبتدأ والخبر.

٢ – إعمال اسم الفاعل .

٣- إن وأخواتها .

٤- (ما) الحجازية .

د) غلبة الفروع على الأصول في التقديم والتأخير :

١ – تقديم المفعول به على الفاعل .

٢ – تقدم المفعول به على الفعل والفاعل معاً .

٣ – تقدم الخبر على المبتدأ .

٤ -تقديم الحال على صاحبها .

٥ – تقديم التمييز على عامله .

هـ) غلبة الفروع على الأصول في التنكير والتعريف :

١ – الأصل في المبتدأ .

٢ – الأصل في الخبر .

٣ – الأصل في صاحب الحال .

٤ – الأصل في التابع والمتبوع في عطف البيان .

٥ – الأصل فيما تدخل عليه (رُبّ) .

و) غلبة الفروع على الأصول في الاشتقاق والجمود :

١ – الأصل في الحال .

٢ – الأصل في النعت .

أ) الخاتمة .

ب) المصادر والمراجع .

ولا أدعي في الختام أنني أوفيت الموضوع حقه، أو استكملت جميع جوانبه، ولكن حسبي أني أسهمت في تقديم بعض الإشارات والنماذج التي من شأنها أن تحفز الباحثين على طرق مثل هذه الموضوعات والتنقيب عنها .

والله أسأل أن يتقبل عملي هذا، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به، والله الموفق.

١– تعريف الأصل وبيان حقيقته

تعريف الأصـــــل في اللغة

أورد اللغويون لكلمة (أصل) معاني عدة تدور حول مفهوم " أسفل الشيء وأساسه "[١]، يقال : قعد في أصل الجبل، وقيل : أصل كل شيء: قاعدته التي لو توهمت مرتفعة ارتفع بارتفاعها سائره، فهو ما يبنى عليه غيره والأساس له، ثم كثر حتى قيل : أصل كل شيء ما يستند وجود ذلك الشيء إليه، فالأب أصل للولد، والنهر أصل للجدول [٢] .

وذكر صاحب اللسان أن الأصل: أسفل كل شيء، وجمعه أصول لا يكسر على غير ذلك ...

---

(١) انظر : تهذيب اللغة (أصل) ١٢/٢٤٠ ، القاموس المحيط (أصل) ٣/٣٣٨ .

(٢) انظر : تاج العروس (أصل) ٧/٢٠٦-٢٠٧ .

وأصل الشيء: صار ذا أصل[٣].

وأشار ابن فارس إلى أن " الهمزة والصاد واللام، ثلاثة أصول متباعدة بعضها من بعض، أحدها: أساس الشيء، والثاني: الحية، والثالث: ما كان من النهار بعد العشي، فأما الأول فالأصل أصل الشيء، قال الكسائي في قولهم: " لا أصل له ولا فصل ": إن الأصل: الحسب، والفصل: اللسان، ويقال: مجد أصيل "[٤].

ورجح الكفوي أن القواعد إنما سميت بذلك لاعتماد غيرها عليها، وكونها أساساً ومبنى لفرعها[٥]، وهذا ما أورده اللغويون معنى لكلمة (أصل).

وبذلك يتضح أن كلمة (أصل) تدور في اللغة وفي تعريفات أصحاب المعجمات حول معنيين رئيسين: الأساس، وأسفل الشيء، وما ذكر من معان أخرى إنما تدور وترجع إلى ذلك كقولهم: الأصل: ما يبتنى عليه غيره[٦]، أو هو: منشأ الشيء الذي ينبت فيه[٧]، أو هو: ما يتفرع عنه غيره[٨].

تعريف الأصل في اصطلاح النحاة والأصوليين

تدور تعريفات النحاة للأصل في الاصطلاح حول مفهومه اللغوي الذي استقر على معنى: " أسفل الشيء وأساسه "، فقد عرفه ابن فارس بقوله: "القول على موضوع اللغة وأوليتها، ومنشئها، ثم على رسوم العرب في مخاطباتها وما لها من الافتنان تحقيقاً ومجازاً"[٩].

وعرفه الرماني بقوله: " الأصل: أول ينبنى عليه ثان "[١٠]، وجعل الدنوشري " الأصل " الغالب أو ما ينبغي أن يكون الشيء عليه[١١].

وأما الأصوليون فهم كذلك لم يبتعدوا كثيراً في تعريفهم للأصل في الاصطلاح عن مفهومه اللغوي، فجعلوه ما يبنى عليه غيره، وثبت حكمه بنفسه، قال أبو يعلي: " الأصل: ما ثبت حكمه بنفسه "[١٢]، وقيل: " ما له فرع "[١٣]، وقيل: " ما ثبت به حكم غيره "[١٤]، وعبر بعض الأصوليين عن (الأصل) بأنه الحالة القديمة، كما في قولهم: الأصل في الأشياء الإباحة والطهارة، والأصل في الأشياء العدم، أي العدم فيها مقدم على الوجود[١٥].

---

(٣) انظر: لسان العرب (أصل) ١١/١٦.
(٤) معجم مقاييس اللغة (أصل) ١/١٠٩.
(٥) انظر: الكليات ١/١٨٩.
(٦) انظر: التعريفات ٢٨، فواتح الرحموت ١/٨.
(٧) انظر: المعجم الوسيط ١/٢٠.
(٨) انظر: تاج العروس ٧/٢٠٦، وانظر: الإبهاج في شرح المنهاج ١/٢٠.
(٩) الصاحبي ٣.
(١٠) الحدود في النحو ٤٢.
(١١) انظر: حاشية ياسين على التصريح ١/٥٤.
(١٢) العدة ١/١٧٥.
(١٣) شرح الكوكب المنير ١/٣٨.
(١٤) العدة ١/١٧٥.
(١٥) انظر: الإحكام للآمدي ١/٨.

والملاحظة على هذه التعريفات وما ماثلها أنها لم تعط وصفاً دقيقاً لمعنى الأصل، وإنما ذهبت تقرر أثر الأصل في غيره وهو (الفرع)، وهذا الأثر لا يمكن إدراكه إلا بمعرفة المؤثر، فكأنهم أرادوا وضع حدود للعلاقة بين الأصل والفرع، ولم تكن غايتهم سوى إثبات أن الأصل هو الأولى والأقرب إلى الذهن من غيره، ولذا كان له فرع، وثبت به حكم غيره.

٢ – تعريف الفرع وبيان حقيقته

تعريف الفرع في اللغة

قال ابن فارس: "الفاء والراء والعين أصل صحيح يدل على علو وارتفاع، وسمو وسبوغ، من ذلك الفرع، وهو أعلى الشيء، والفرع: مصدر فَرَعْت الشيء فرعاً، إذا علوته"[١٦].

وذكر ابن منظور أن فرع كل شيء: أعلاه، والجمع فروع لا يكسر على غير ذلك، والفِراع: ما علا من الأرض وارتفع، وفَرَعْت رأسه بالعصا، أي: علوته، وفرع الشيء يَفْرَعه فرعاً وفروعاً وتفرّعه: علاه، وقيل: تفرّع فلان القوم: علاهم، والفَرْعة: رأس الجبل وأعلاه خاصة، وجمعها: فِراع، ومنه قيل: جبل فارع، وفَرَعْت رأس الجبل: علوته[١٧].

ونقل الأزهري عن الليث، أعلى كل شيء: فرعه، وفَرَع فلان فلاناً: إذا علاه، وفرعت رأس الجبل: علوته والفرع: المال الطائل المعد، ونقل – أيضاً – عن عمرو عن أبيه يقال: أفرع العروس إذا قضى حاجته من غشيانه إياها[١٨]، قال ابن فارس: "ومن الباب: افترعت البكر: افتضضتها، وذلك أنه يقهرها ويعلوها"[١٩].

تعريف الفرع في اصطلاح النحاة والأصوليين

ذكر الرماني أن الفرع: "ثان يبنى على أول"[٢٠]، وعرفه الجرجاني بأنه: "خلاف الأصل، وهو اسم الشيء يبنى على غيره"[٢١]، وأشار المناوي إلى أن الفرع: "ما اندرج تحت أصل كلي"[٢٢].

وقريب من هذه التعريفات ما ذكره الأصوليون في تعريفهم للفرع، فهذا القاضي أبو يعلي يذكر أن "الفرع ما ثبت حكمه بغيره"[٢٣]، وعرفه الطوفي بقوله: "والفرعية منسوبة إلى الفرع وهو ما استند في وجوده إلى غيره استناداً ثابتاً"[٢٤].

والملاحظ أن مفهومي الأصل والفرع لم

---

(١٦)معجم مقاييس اللغة (فرع) ٤/٤٩١.

(١٧)انظر: الصحاح (فرع) ٣/١٢٥٧، لسان العرب (فرع) ٨/٢٤٦ – ٢٤٧.

(١٨)انظر: تهذيب اللغة (فرع) ٢/٣٥٧.

(١٩)معجم مقاييس اللغة (فرع) ٤/٤٩٢.

(٢٠)الحدود في النحو ٤٢.

(٢١)التعريفات ١٧٢.

(٢٢)التوقيف على مهمات التعاريف ٥٥٤.

(٢٣)العدة ١/١٧٥.

(٢٤)شرح مختصر الروضة ١/١٢١.

يتناولهما النحويون بالتحديد، إذ جاءت تعريفاتهم – على قلتها – مبهمة يكتنفها الغموض، مقتضبة تجري على نمط الحدود المنطقية، كما أن النحاة لم يحددوا مفهومهما الاستعمالي بالرغم من شمول فكرة الأصل والفرع لأبواب النحو المختلفة، بل إنهما عماد القياس الذي لا يتضح إلا بمعرفة الأصول والفروع والمطرد والشاذ[٢٥].

ولعل العذر للنحاة في عدم تحديدهم لمفهوم " الأصل والفرع " مع أن فكرتهما تمتد إلى مختلف مجالات البحث النحوي أنهم كانوا مضطرين في بداية التقعيد ودراسة الظواهر المختلفة إلى وضع المبادئ العامة للاستدلال من النصوص العربية المسموعة والمروية، دون الالتفات إلى تحديد المصطلحات، أو تقييد المفاهيم العامة.

تقول الدكتورة/ منى الياس : " على كثرة ترداد كلمة الأصل في كلامهم فإن معناها لا يخلو من شيء من الإبهام، وذلك أنهم إنما كانوا يصدرون فيها عن صورة لهذا المفهوم في أذهانهم دون أن يتطرقوا إليه بحد... وعلى تشعب فكرة الأصل، فإنه يكاد يكون: المعنى الأول الذي تؤول إليه كل صورة، هو الحكم الذي يستحقه الشيء بذاته، وهذا ما نكاد نلمحه في مختلف الأصول والقضايا التي يرد فيها ذكر الأصل والفرع، وهو - بهذا الاعتبار – يشبه أن يكون فكرة مجردة أو صورة ذهنية تتمثل هي وما يتفرع عنها في تطبيقاتها المشخصة "[٢٦].

غير أنه يمكن من كثرة استعمالهم لفكرة الأصل والفرع استنتاج أنهم كانوا يرون أن الأصل هو : الوضع الأول للحرف أو الكلمة قبل أن يعتريها التغيير، وأما الفرع فهو جزء من الأصل، متفرع منه[٢٧].

٣ – فكرة الأصالة والفرعية

من المؤكد – كما يرى الدكتور: عبد الفتاح حسن – أن النحاة قد أسسوا فكرة الأصول والفروع بعد استقراء المادة اللغوية الواردة عن العرب، وإلا لما أمكنهم أن يحكموا على هذا بالأصل، وذاك بالفرع، إذ إن معرفة الأصل توجب الإلمام بالمسألة، ونظائرها المطردة، ومن ثم الإحاطة بكل التفرعات، والأجزاء التي تنطلق من المسألة الأم.

والمتأمل في الأبواب النحوية يرى أن لكل باب قواعد ثابتة، وأسساً تقوم عليها هذه الأبواب، وأن هذه الأسس هي الأصول، ثم يدرك بعد ذلك أن ما أسموه فروعاً يعنون به ما انخرم من القاعدة الأساس[٢٨].

ومن الواضح – أيضاً – أن فكرة الأصل والفرع في النحو العربي قد اقترنت بالقياس، من منطلق أن القياس لا يكون إلا بعد أن يتضح الأصل والفرع،

---

(٢٥)انظر : ظاهرة قياس الحمل ٣٦٥ .

(٢٦)القياس في النحو ٣٢ .

(٢٧)انظر : ظاهرة قياس الحمل ٣٦٦ .

(٢٨)انظر : ظاهرة قياس الحمل ٣٦٦ – ٣٦٧ .

ويعرف المطرد من الشاذ .

وقد بنى النحاة أحكامهم النحوية في مختلف القضايا على أساس أن هناك أصولاً للأشياء يرجع إليها عند الاختلاف وتباين الآراء، وقعدوا القواعد اعتماداً على الأصول التي توصلوا إليها عن طريق استقراء شواهد اللغة ونصوصها المختلفة، وكان من الواضح لديهم دقة هذا الاستقراء وشموله في كثير من جوانبه، ولذا جعلوا ما جاء على الأصل فإنه لا يسأل عن علته، وما خالفه لزم بيان علته .

ومن هذه الأحكام التي استخدم فيها النحاة فكرة الأصل والفرع، قولهم : إن الأصل في الأسماء الإعراب، يقول المبرد : " اعلم أن حق الأسماء أن تعرب جُمع وتُصرف، فما امتنع منها من الصرف فلمضارعته الأفعال، لأن الصرف إنما هو التنوين، والأفعال لا تنوين فيها ولا خفض، فمن ثم لا يخفض ما لا ينصرف إلا أن تضيفه أو تدخل عليه ألفاً ولاماً، فتذهب بذلك عنه شبه الأفعال، فترده إلى أصله، لأن الذي كان يوجب فيه ترك الصرف قد زال، وكل ما لا يعرب من الأسماء فمضارع به الحروف ؛ لأنه لا إعراب فيها " [٢٩] .

كذلك قالوا : إن الأصل في الحروف البناء، وأما الأفعال فيرى البصريون أن الأصل فيها البناء، وإنما أعرب المضارع لشياعه، أو لدخول لام الابتداء عليه، أو لمشابهته اسم الفاعل وجريانه عليه في الحركات والسكنات [٣٠]، وأما الكوفيون فيرون أن الإعراب متأصل في الأفعال، كما أنه متأصل في الأسماء [٣١]، ويرون أن الأفعال المضارعة أعربت، لأنها دخلتها المعاني المختلفة، والأوقات المطولة، ولتجردها من النواصب والجوازم [٣٢] .

وكان هذا الحكم من النحاة على أنواع الكلم (الاسم والفعل والحرف) نتيجة استقراء وتتبع إذ لاحظوا أن الحروف أنى كان موقعها من الكلام فإنها تلزم حالة واحدة، ولا يطرأ على أواخرها أي تغيير إلا ما كان عارضاً، ولذا قالوا : الأصل في الحروف أن تكون مبنية، ثم لاحظوا أن معظم الأسماء على النقيض من ذلك وأن أواخرها تتغير حركاتها باختلاف مواقعها من الكلام فجعلوا الأصل فيها الإعراب، كما لاحظوا – أيضاً – في الأفعال أن قسمين منها وهما : الماضي والأمر يلزمان حالاً واحدة، وأما المضارع فيتغير آخره فجعلوه معرباً، وجعلوا الأصل في الأفعال البناء، وأن النوع المعرب منها وهو المضارع إنما جاءه من قبل مشابهة الأسماء [٣٣] .

قال الزجاجي : " قال الخليل وسيبويه وجميع البصريين، المستحق للإعراب من الكلام الأسماء،

---

(٢٩) المقتضب ١٧١/٣ .

(٣٠) انظر : ائتلاف النصرة ١٢٧ .

(٣١) انظر : الأصول في النحو ٥٠/١ ، ١٤٦/٢ ، الإيضاح في علل النحو ٧٨ .

(٣٢) انظر : ائتلاف النصرة ١٢٧ .

(٣٣) انظر : القياس في النحو ٤٤ – ٤٥ .

والمستحق للبناء الأفعال والحروف، هذا هو الأصل"[٣٤].

وأما فيما يتعلق بالعوامل، فقد ذكروا ما كان أصلاً في العمل منها، وما كان فرعاً، فقالوا: إن الأصل في الأسماء ألا تعمل شيئاً، يقول ابن السراج: " واعلم أن الاسم لا يعمل في الفعل ولا في الحرف، بل هو المعرض للعوامل من الأفعال والحروف "[٣٥].

وبهذا الأصل رد على من زعم أن الابتداء والمبتدأ جميعاً يعملان في الخبر، أو أن المبتدأ عامل في الخبر، والخبر عامل في المبتدأ، يقول ابن يعيش بعد أن ذكر الآراء في رافع المبتدأ والخبر، وأن كثيراً من البصريين يرون أن الابتداء والمبتدأ يعملان في الخبر: "لا ينفك من ضعف وذلك من قبل أن المبتدأ اسم، والأصل في الأسماء أن لا تعمل، وإذا لم يكن لها تأثير في العمل، والابتداء له تأثير فإضافة ما لا تأثير له إلى ما له تأثير لا تأثير له "[٣٦].

وقالوا: إن الأفعال أصل للأسماء في العمل، قال المبرد: "اعلم أن الأفعال أدوات للأسماء تعمل فيها، كما تعمل فيها الحروف الناصبة والجارة، وإن كانت الأفعال أقوى من ذلك ... فهذا كان حدها في الأصل "[٣٧].

وقال ابن السراج: " اعلم أن كل فعل لا يخلو من أن يكون عاملاً"[٣٨]، وقال في موضع آخر: "فالعامل هو الفعل على عمله أين نقلته لا يغيره عن عمله شيء أدخلت عليه ما يعمل فيه أو لم يعمل"[٣٩]، وقال في موضع ثالث: " إذ كان أصل الأعمال للأفعال، وأصل الإعراب للأسماء "[٤٠].

وقد شاع بين النحاة أن العامل يحق الأصل شيئان: الفعل والمبتدأ، وكل ما يعمل من الأسماء غير المبتدأ فإنما يعمل بالحمل على الفعل والإجراء مجراه[٤١].

وأما الحروف فذكروا أن الأصل في الحروف المختصة أن تعمل، قال الرماني في تعليله لإهمال عمل الهمزة: " وإنما لم تعمل الهمزة شيئاً، وكانت من العوامل؛ لأنها تدخل على الاسم والفعل، وما كان بهذه الصفة لم يعمل شيئاً، وإنما يعمل الحرف إذا اختص بأحد القبيلين دون الآخر "[٤٢].

وقال ابن جني: " وذلك لأن الحروف التي تباشر الأسماء والأفعال جميعاً لا يجوز أن تكون عاملة، وذلك نحو: هل زيد أخوك؟ وهل قام زيد؟ وما زيد أخوك، وما قام زيد في لغة بني تميم، ولا

---

(٣٤) الإيضاح في علل النحو ٧٧.
(٣٥) الأصول ١/٥٤.
(٣٦) شرح المفصل ١/٨٥.
(٣٧) المقتضب ٤/٨٠.
(٣٨) الأصول ١/٥٤.
(٣٩) السابق ١/٧٥.
(٤٠) السابق ١/١٢٣.
(٤١) انظر: البسيط ١/٥٨٠.
(٤٢) معاني الحروف ٣٦.

يكون العامـــل في أحد القبيلين إلا مختصاً بما يعمل فيه "[٤٣].

إذاً الاختصاص في الحرف عند كثير من النحويين هو الذي يوجب له العمل، ولا تكاد تجد حرفاً مختصاً غير عامل إلا قليلاً، وكأنه بذلك قد خرج عن أصله، وقياس وضعه[٤٤]، وعلة إهمال الحروف غير المختصة أنها تكون داخلة لمعنى في الجملة لا لمعنى في اسم مفرد، وتكون الجملة بذلك قد اكتفت بعامل سابق قبل هذا الحـــرف، وذلك مثـــل: هل زيد قائم ؟[٤٥].

ومن الأصول المختصة بعمل الحروف: أن الأصل في الحروف المختصة بالأسماء أن تعمل فيها الجر، والأصل في الحروف المختصة بالأفعال أن تعمل فيها الجزم، ولذلك ذكر بعض النحاة[٤٦] أن من العرب من يجزم بـ (لن) تشبيهاً لها بلم، وأنشدوا قول الشاعر:

فلن يَحْل للعينين بعدك منظرُ[٤٧]

وهذا يدل على أن أصل عمل الحروف الداخلة على الأفعال هو الجزم.

وقرر النحاة كذلك أن الأصل في كل حرف مشترك ألا يعمل شيئاً[٤٨].

وجعل النحاة الأصل في الفعل أن يتقدم على فاعله، نقل ابن أبي الربيع أن النحاة لم يختلفوا على أن الفاعل لا يتقدم على الفعل، قال: "إلا خلافاً ضعيفاً نقل عن بعض الكوفيين، قال في قولك: زيد قام: إن زيداً فاعل مقدم، والأصل قام زيد، وكذلك: محمد قعد، وما أشبه ذلك، وهذا عند جمهور النحويين خطأ"[٤٩].

وكذلك جعلوا الأصل في المفعول به أن يكون مختلفاً عن الفاعل، قال سيبويه في تقرير هذا الأصل: "وذلك أنه لا يجوز لك أن تقول للمخاطب: اضربُكَ، ولا اقتلُكَ، ولا ضَرَبْتُك لما كان المخاطب فاعلاً وجعلت مفعوله نفسه قبح ذلك، لأنهم استغنوا بقولهم: اقتل نفسك، وأهلكت نفسك عن الكاف - هاهنا - وعن إياك"[٥٠].

وقال ابن السراج: "وحق الفاعل أن يكون غير المفعول إلا في الظن وأخواته"[٥١].

---

(٤٣) سر صناعة الإعراب ١/١٢٩.

(٤٤) انظر: البسيط ٢/٧٦٨.

(٤٥) انظر: نتائج الفكر ٧٤.

(٤٦) انظر: الارتشاف ٢/٣٩٠، الجنى الداني ٢٧٢، حاشية الصبان ٣/٢٧٨.

(٤٧) عجز بيت من الطويل لكثير عزة، صدره: أيادي سبا يا عزُّ ما كنت بعدكم

انظر: ديوانه ٣٢٨، رصف المباني ٢٨٨، الجنى الداني ٢٧٢، حاشية الصبان ٣/٢٧٨.

(٤٨) انظر: معاني الحروف ٣٦، سر صناعة الإعراب ١/١٢٩.

(٤٩) البسيط ١/٢٧٢- ٢٧٣، وانظر: المقتضب ٤/١٢٨، الأصول ٢/٢٣٧.

(٥٠) الكتاب ٢/٣٦٦.

(٥١) الأصول ٢/٢٤١.

ومن الأصول المتفق عليها عند النحويين أن الأصل تقدم المبتدأ على الخبر، قال سيبويه في تقرير ذلك : " فالمبتدأ أول جزء كما كان الواحد أول العدد، والنكرة قبل المعرفة "[٥٢]، وقال في موضع آخر : "واعلم أن المبتدأ لابد له من أن يكون المبني عليه شيئاً هو هو، أو يكون في مكان أو زمان، وهذه الثلاثة يذكر كل واحد منها بعد ما يبتدأ "[٥٣].

قال الرضي : " إنما كان أصل المبتدأ التقديم لأنه محكوم عليه، ولابد من وجوده قبل الحكم، فقصد في اللفظ – أيضاً – أن يكون ذكره قبل ذكر الحكم عليه"[٥٤].

والأمثلة على الأصل والفرع كثيرة، إذ لا يكاد يخلو باب نحوي من ذكر الأصل وما خرج عنه أو تفرع منه، وهذا يدلنا على أن النحاة منذ القدم قد فطنوا لهذه القضية وأولوها العناية والاهتمام، كما أدركوا "أن مختلف ظواهر اللغة تنتظمها خطوط خفية، وهذه الخطوط الكبرى التي تتشعب عنها الخطوط التي دونها هي التي جعلوها أصولاً، وجعلوا الباقي فروعاً، وهو – أي الخليل – وسائر النحويين عندما يقولون في شيء إنه هو الأصل، أو هو الأول لا يريدون بذلك أنه الأسبق في الاستعمال، وإنما يريدون به ما كان أوقر في النفس، ومقدماً في الإحساس على غيره "[٥٥].

والمتأمل لكثير مما ورد في المصنفات النحوية يلحظ أن من النحاة من كان حريصاً على بيان الأصل وإبرازه في معظم ما يعترضه من مسائل وقضايا، وذلك من أجل رد المخالف إليه، أو تقرير حكم من الأحكام، أو ذكر تفريع يرتبط بالأصل، وقد تنوعت أساليبهم في التعبير عن الأصل، واختلفت عباراتهم في التدليل عليه، فكانوا في الغالب يقولون : والأصل كذا، أو هذا هو الأصل، أو جاء على الأصل ونحو ذلك، وربما استخدموا طرائق أخرى منها على سبيل التمثيل لا الحصر قولهم : (والوجه كذا)، ويعنون به الأصل، قال سيبويه: " وذلك قولك: من لدن غدوة، وقال بعضهم: لدٌ غدوة، كأنه أسكن الدال ثم فتحها، كما قال: اضربنْ زيداً، ففتح الباء لما جاء بالنون الخفيفة، والجر في غدوة هو الوجه والقياس "[٥٦].

وقال في موضع آخر: " ومما جرى نعتاً على غير وجه الكلام: "هذا جُحْرُ ضبٍّ خربٍ" فالوجه الرفع، وهو كلام أكثر العرب وأفصحهم، وهو القياس "[٥٧].

وقال في موضع ثالث: " وسألت الخليل عن قوله : إن تأتني فتحدثني أحدِّثْك، وإن تأتني وتحدثني

(٥٢) الكتاب ١/٢٤.
(٥٣) السابق ٢/١٢٧ .
(٥٤) شرح الكافية ١/٨٨ .
(٥٥) القياس في النحو ٣٥ .
(٥٦) الكتاب ١/٢١٠ .
(٥٧) السابق ١/٤٣٦ .

أحدثُك، فقال : هذا يجوز، والجزم الوجه "[٥٨].

وقال: " وتقول: ما مررت بأحد يقول ذاك إلا عبد الله، وما رأيت أحداً يقول ذاك إلا عبد الله، وما رأيت أحداً يقول ذاك إلا زيداً .هذا وجه الكلام "[٥٩].

وقال المبرد : " ألا ترى أن خلف، وأمام، وقدام، ونحو ذلك يتصرفن، لأن الأشياء لا تخلو منها، وليس الوجه مع ذلك رفعها حتى تضيفها، فتقول : خلف كذا، وأمام كذا، حتى تعرف الشيء بالإضافة"[٦٠].

واستعملوا كذلك (الحد) ويعنون به الأصل، قال سيبويه: "وسمعنا من العرب من يقول ممن يوثق به: اجتمعت أهل اليمامة، لأنه يقول في كلامه : اجتمعت اليمامة يعني: أهل اليمامة، فأنث الفعل في اللفظ، إذ جعله في اللفظ لليمامة، فترك اللفظ يكون على ما يكون عليه في سعة الكلام، ومثله في هذا : يا طلحة أقبل، لأن أكثر ما يدعو طلحة بالترخيم فَتَرَك الحاء على حالها ... وتَرْك التاء في جميع هذا الحد والوجه "[٦١].

وقال : "... لأن الحد أن يكون الفعل مبتدأ إذا عمل "[٦٢].

وقال : " وزعم الخليل - رحمه الله - أنه يستقبح أن يقول : قائم زيد، وذاك إذا لم تجعل قائماً مقدماً مبنياً على المبتدأ، كما تؤخر وتقدم فتقول : ضرب زيداً عمرو، وعمرو على (ضرب) مرتفع، وكان الحد أن يكون مقدماً ويكون زيدٌ مؤخراً "[٦٣].

وقال: " ومما قلبوا الواو فيه ياء : ديّار وقيّام، وإنما كان الحد قَيْوام، ودَيْوار، وقالوا : قيّوم وديّور، وإنما الأصل قيووم وديوور، لأنهما بنيا على (فيعال)، و(فيعول) "[٦٤].

وفي عبارة سيبويه الأخيرة استعمل لفظ (الأصل) ولفظ (الحد)، وواضح أنهما بمعنى واحد .

واستعمل النحاة - أيضاً - لفظ (الأوّل) مراداً به الأصل، قال سيبويه : " واعلم أن النكرة أخف عليهم من المعرفة، وهي أشد تمكناً، لأن النكرة أول، ثم يدخل عليها ما تُعرّف به، فمن ثم أكثر الكلام ينصرف في النكرة "[٦٥].

وقال في موضع آخر : " واعلم أن الواحد أشد تمكناً من الجميع، لأن الواحد الأول"[٦٦].

وقال في موضع ثالث : " واعلم أن المذكر أخف عليهم من المؤنث، لأن المذكر أول، وهو أشد تمكناً،

---

(٥٨) السابق ٨٨/٣ .
(٥٩) السابق ٣١٢/٢ .
(٦٠) المقتضب ٣٤١/٤ .
(٦١) الكتاب ٥٣/١ .
(٦٢) السابق ١٢٠/١ .
(٦٣) السابق ١٢٧/٢ .
(٦٤) السابق ٣٦٧/٤ .
(٦٥) السابق ٢٢/١.
(٦٦) الكتاب ٢٢/١ .

وإنما يخرج التأنيث من التذكير " [٦٧] .

فالأول في هذه العبارات يدل على الأصل، إذ النكرة أصل وأول، والمعرفة فرع، والواحد أصل وأول، والمذكر أصل وأول، والمؤنث فرع .

واستعملوا (القياس) وأرادوا به الأصل، قال سيبويه : " وذلك الحرف (ما)، تقول : ما عبد الله أخاك، وما زيد منطلقاً، وأما بنو تميم فيجرونها مجرى (أما) و (هل)، أي لا يعملونها في شيء، وهو القياس، لأنه ليس بفعل وليس (ما) كـ (ليس)، ولا يكون فيها إضمار " [٦٨] .

فقول سيبويه : " وهو القياس " أراد به الأصل، لأن بني تميم أهملوا (ما) لدخولها على الأسماء والأفعال، والأصل في الحرف غير المختص ألا يعمل شيئاً كما قرر النحاة .

وقال : في موضع آخر : " وقال يونس : إذا قال رجل : رأيت زيداً وعمراً، أو زيداً وأخاه، أو زيداً أخا عمرو، فالرفع يرده إلى القياس والأصل إذا جاوز الواحد، كما ترد : ما زيد إلا منطلق إلى الأصل " [٦٩] .

وقال : " فإن سميت المؤنث بعمرو أو زيد لم يجز الصرف، هذا قول ابن أبي إسحاق وأبي عمرو، فيما حدثنا يونس، وهو القياس، لأن المؤنث أشد ملاءمة للمؤنث، والأصل عندهم أن يسمى المؤنث بالمؤنث، كما أن أصل تسمية المذكر بالمذكر " [٧٠] .

وقال : " واعلم أنك إذا أضفت إلى ممدود منصرف فإن القياس والوجه أن تقره على حاله، لأن الياءات لم تبلغ غاية الاستثقال، ولأن الهمزة تجري على وجوه العربية غير معتلة مبدلة " [٧١] .

وقال ابن يعيش : " والقياس في الأسماء أن تكون معربة كلها، من قبل أنها سمات على مسميات، وتلك المسميات قد يسند إليها فعل فتكون فاعلة، وقد يقع بها فعل فتكون مفعولة، وقد يضاف إليها غيرها على سبيل التعريف... " [٧٢] .

كذلك استعمل النحاة (القانون) وأرادوا به الأصل، قال ابن جني : " فإن بنيت من هذين الاسمين اللذين هما (ماءٌ) و (لاءٌ) مثل (حَجَر) و(عَمَل) قلت : " (مَوَى) و (لَوَى) فقضيت على الألف الأولى أنها منقلبة من واو، وعلى الألف الآخرة التي كانت قلبت همزة بأنها منقلبة من ياء، فخرجت اللفظتان إلى باب (شَوَيْت) و (طَوَيْت)، ولم تقض على الألف الآخرة أنها من الواو كالألف الأولى من قبل أن العين قد ثبت أنها واو، واللام بعدها حرف علة، فالوجه أن تكون مما لامه ياء، ولا تكون مما لامه واو، وذلك أن باب " طَوَيْت، ولَوَيْت، وحَوَيْت،

---

(٦٧) السابق .

(٦٨) السابق ١/٥٧ .

(٦٩) السابق ٢/٤١٣- ٤١٤.

(٧٠) الكتاب ٣/٢٤٢ .

(٧١) السابق ٣/٣٥١ .

(٧٢) شرح المفصل ٣/٨٠ .

وشَوَيْت..." أكثر من باب " قَوِيْت، وحَوِيْت، والقوة، والحُوّة، والصُّوَة " مما عينه ولامه واوان، هذا هو القانون، وبه وصى التصريفيون " (٧٣).

وقال في موضع آخر: " فقد برد في اليد من هذا الموضع قانون يُحمل عليه، ويرد غيره إليه " (٧٤).

وقال الأنباري: " فإن قالوا: الكلام به يتحصل القانون دون الشعر، وصرف ما لا ينصرف لا يوقع لبساً بين ما ينصرف وما لا ينصرف، لأنه لا يلتبس ذلك في اختيار الكلام، قلنا: وهذا هو جوابنا عما ذكرتموه، فإنه إذا كان الكلام هو الذي يتحصل به القانون دون الشعر، فترك صرف ما ينصرف في ضرورة الشعر لا يوجب لبساً بين ما ينصرف وما لا ينصرف، إذ لا يلتبس ما ينصرف وما لا ينصرف في اختيار الكلام " (٧٥).

٤ – كيف توصّل النحاة إلى معرفة الأصل

الدارس للنحو العربي يدرك أن النحاة الأوائل قد توصلوا إلى وضع أسس النحو وقواعده بعد استقراء وتصنيف ما نقلوه أو جمعوه عن العرب المحتج بكلامهم، وقد اهتموا منذ البداية بمسألة " الأصل " لتطرد لهم القواعد وتنضبط، وتسير أحكامهم على سنن واحدة، بمعيار ثابت، وقد توصلوا إلى معرفة " الأصل " عن طريق بعض الضوابط التي وضعوها في أذهانهم والتزموا بها في الحكم على الأشياء، وأستطيع أن أقول بأنهم توصلوا إلى معرفة " الأصل " عن طريق ضابطين مهمين:

الأول: أن الأصل مبني على أصول نحوية متفق عليها بين النحاة، وهذه الأصول هي:

١ – السماع وهو: " الكلام العربي الفصيح المنقول بالنقل الصحيح الخارج عن حد القلة إلى حد الكثرة " (٧٦)، أو هو: ما يرويه العالم بعد سماعه بنفسه، وأما ما يرويه عن عالم آخر، أو جيل سابق، أو نحو ذلك مما يفتقد عنصر المباشرة فيسمى " رواية " ولذا فإن السماع هو: الأخذ المباشر للمادة اللغوية عن الناطقين بها (٧٧).

ويعد السماع أصلاً معتمداً قبل القياس، لأن من اللغة ما لا يؤخذ إلا بالسماع، ولا يلتفت فيه إلى القياس (٧٨)، قال سيبويه: " لو أن هذا القياس لم تكن العرب الموثوق بعربيتها تقوله لم يلتفت إليه " (٧٩).

وتستند بقية الأصول النحوية إلى السماع لتكتسب بذلك المشروعية في الحكم، ولذا قال سيبويه: " وأما قول النحويين: قد أعطاهوك، وأعطاهوني، فإنما هو شيء قاسوه لم تكلم به العرب، ووضعوا الكلام في غير موضعه، وكان قياس هذا لو

(٧٣) سر صناعة الإعراب ٥٧٨/٢.

(٧٤) الخصائص ١١٦/١.

(٧٥) الإنصاف ٥٢٠/٢.

(٧٦) الإغراب في جدل الإعراب ٤٥.

(٧٧) انظر: أصول التفكير النحوي ٣٣.

(٧٨) انظر: المنصف ٣/١.

(٧٩) الكتاب ٢٠/٢.

تكلم به كان هيناً "[٨٠]، فهو يقرر – هنا – أن القياس لم يستند إلى سماع، ولو ساند سماع لكان قياساً مشروعاً.

وقال في موضع آخر يؤكد فيه أهمية السماع: "ولو قالت العرب: اضرب أيّ أفضل لقلته، ولم يكن بد من متابعتهم "[٨١].

وقال ابن جني: "... للإنسان أن يرتجل من المذاهب ما يدعو إليه القياس، ما لم يُلْوِ بنصٍّ، أو ينتهك حرمة شرع "[٨٢].

وقد حدد السيوطي أنواع المسموع المحتج بها بقوله: " ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته، فشمل كلام الله تعالى، وهو القرآن، وكلام نبيه – صلى الله عليه وسلم –، وكلام العرب قبل بعثته، وفي زمنه وبعده إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولدين نظماً ونثراً، عن مسلم أو كافر "[٨٣].

٢ – القياس وهو: " حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه " كرفع الفاعل ونصب المفعول في كل مكان، وإن لم يكن كل ذلك منقولاً عنهم[٨٤]، وقيل: " حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع " أو " إلحاق الفرع بالأصل بجامع "[٨٥]. وقيل غير ذلك في تعريفه، وكلها في حدها متقاربة المعنى.

ويعد " القياس " أصلاً معتبراً عند النحاة، يأتي في الأهمية بعد السماع وهذا ما دفع الأنباري إلى القول: " اعلم أن إنكار القياس في النحو لا يتحقق، لأن النحو كله قياس، ولهذا قيل في حده: النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، فمن أنكر القياس فقد أنكر النحو، ولا نعلم أحداً من العلماء أنكره لثبوته بالدلائل القاطعة والبراهين الساطعة "[٨٦].

وقد اكتسب القياس حجيته من كونه منتزعاً من السماع، ولهذا قال ابن جني: " اعلم أن إجماع أهل البلدين إنما يكون حجة إذا أعطاك خصمك يده ألا يخالف المنصوص، والمقيس على المنصوص "[٨٧].

وقال في موضع آخر: " قال أبو الحسن: فإن قلت: إنما جاء هذا في حرف واحد – يعني شنوءة – قال: فإنه جميع ما جاء، وما ألطف هذا القول من أبي الحسن، وتفسيره أن الذي جاء في فعولة هو هذا الحرف، والقياس قابله، ولم يأت فيه شيء ينقضه، فإذا قاس الإنسان على جميع ما جاء، وكان -أيضاً-

---

(٨٠) الكتاب ٣٦٤/٢.

(٨١) السابق ٤٠٢/٢.

(٨٢) الخصائص ١٨٩/١.

(٨٣) الاقتراح ٤٨، وانظر: الخصائص ٥/٢، الإصباح ٦٧.

(٨٤) الإغراب في جدل الإعراب ٤٥.

(٨٥) لمع الأدلة ٩٣، وانظر: الاقتراح ٤٨، فيض نشر الانشراح ٧٤٠/٢.

(٨٦) لمع الأدلة ٩٥، وانظر: فيض نشر الانشراح ٧٤٦/٢- ٧٤٧.

(٨٧) الخصائص ١٨٩/١.

صحيحاً في القياس مقبولاً فلا غرو ولا ملام " [٨٨] .

هذان الأصلان (السماع والقياس) اتفق النحاة والأصوليون على أنهما دليلان معتبران للحكم، وأصلان للاستدلال، ولذا فإن الحكم على شيء بأنه الأصل لابد أن يكون معتمداً على السماع، أو السماع والقياس، أو القياس المستند إلى السماع، وهذا هو الضابط الأول من ضوابط التوصل إلى معرفة الأصل .

الضابط الثاني: أن الأصل قد بلغ درجة من الاطراد والاستقرار بحيث يعد ما يخالفه شاذاً أو خارجاً عن الأصل، كما أنه قد بلغ حداً من الكثرة توجب جعله أصلاً .

وبالرغم من وجود فوارق واضحة بين الاطراد والكثرة إلا أننا سنعالجهما في موضع واحد دون الخوض في تفصيلاتهما، نظراً لصلتهما المباشرة بالتأصيل .

أ) الاطراد والشذوذ

عرف ابن جني المطرد والشاذ بقوله : " جعل أهل علم العرب ما استمر من الكلام في الإعراب وغيره من مواضع الصناعة مطرداً، وجعلوا ما فارق ما عليه بقية بابه وانفرد عن ذلك إلى غيره شاذاً " [٨٩] .

وجعل النحاة الشاذ غير مؤثر في القاعدة، بل يحفظ ولا يجوز القياس عليه، ولهذا قال الزجاجي: "وقد ذكرنا أن الشيء يكون له أصل يلزمه، ونحو يطرد فيه، ثم يعترض لبعضه علة تخرجه عن جمهور بابه، فلا يكون ذلك ناقضاً للباب " [٩٠] .

وقال سيبويه : " ولا ينبغي لك أن تقيس على الشاذ المنكر في القياس " [٩١] .

وقال في موضع آخر: " فإنما هذا الأقل نوادر تحفظ عن العرب، ولا يقاس عليها، ولكن الأكثر يقاس عليه " [٩٢] .

وقد مثّل سيبويه للمطرد في كلام العرب بأمثلة كثيرة؛ منها قوله: " وقد اختلفت العرب في (مِنْ) إذا كان بعدها ألف وصل غير ألف اللام، فكسره قوم على القياس، وهي أكثر في كلامهم، وهي الجيدة " [٩٣] .

وقال في موضع آخر : " ... والوجه: كل شاة وسخلتُها بدرهم، وهذه ناقةٌ وفصيلها راتعين، لأن هذا أكثر في كلامهم، وهو القياس" [٩٤].

وقد قسم النحاة المطرد والشاذ إلى أربعة أقسام[٩٥] :

---

(٨٨) السابق ١/١١٦ .

(٨٩) الخصائص ١/٩٧ ، وانظر : المزهر ١/٢٢٧ ، أصول التفكير النحوي ٩٥ .

(٩٠) الإيضاح في علل النحو ٧٢ .

(٩١) الكتاب ٢/٤٠٢ .

(٩٢) السابق ٤/٨ .

(٩٣) الكتاب ٤/١٥٤ .

(٩٤) السابق ٢/٨٢ .

(٩٥) انظر : الخصائص ١/٩٧- ٩٨ ، المزهر ١/٢٢٧-٢٢٩ .

١- المطرد في السماع والقياس .
٢- المطرد في القياس الشاذ في الاستعمال .
٣- المطرد في الاستعمال الشاذ في القياس .
٤- الشاذ في الاستعمال والقياس .

وواضح أنهم قد أصّلوا أصولهم على القسمين الأول والثاني، أما الثالث وهو المطرد في الاستعمال الشاذ في القياس، فلم تبن عليه أصول لأن من شروط الأصل المقيس عليه أن لا يكون شاذاً، ولهذا قال ابن جني: " (باب في تعارض السماع والقياس) : إذا تعارضا نطقت بالمسموع على ما جاء عليه، ولم تقسه في غيره، وذلك نحو قول الله تعالى : ﴿اسْتَحْوَذَ عَلَيْهِمُ الشَّيْطَانُ﴾ [٩٦] فهذا ليس بقياس، لكنه لابد من قبوله ؛ لأنك إنما تنطق بلغتهم، وتحتذي في جميع ذلك أمثلتهم، ثم إنك من بعد لا تقيس عليه غيره، ألا تراك لا تقول في استقام : استقوم، ولا في استباع : استبيع"[٩٧] .

وقال في موضع آخر: " واعلم أن الشيء إذا اطرد في الاستعمال، وشذ في القياس فلابد من اتباع السمع الوارد به فيه نفسه، لكنه لا يتخذ أصلاً يقاس عليه غيره، ألا ترى أنك إذا سمعت : استحوذ، واستصوب أديتهما بحالهما، ولم تتجاوز ما ورد به السمع فيهما إلى غيرهما " [٩٨] .

ب) الكثرة

لقد كان منطقياً أخذ النحاة القدماء بمبدأ الكثرة والقلة، وهم يجاهدون في سبيل استخلاص قواعد اللغة، وتقنينها، وتنظيم عللها، وذلك أن لغة ما لا يمكن أن تنتشر صيغها ونماذجها على درجة واحدة من الكمية، بل من المحقق أن أنموذجاً قد تتسع مفرداته لتصل إلى المئات، في حين قد يقل أنموذج آخر فلا تصل مفرداته إلى العشر [٩٩] .

وليس لدينا في النحو العربي تحديد دقيق لمفهوم الكثرة، أو الكم الذي إذا وصلت إليه النصوص عدت كثيرة[١٠٠]، غير أنه من الواضح أن النحاة قد أدركوا ذلك فقاموا بمحاولات نظرية للتحديد غابت عن واقع البحث النحوي، ومن ذلك قول ابن هشام : "اعلم أنهم يستعملون (غالباً)، و(كثيراً)، و(نادراً)، و(قليلاً)، و(مطرداً)، فالمطرد: لا يتخلف، والغالب: أكثر الأشياء، ولكنه يتخلف، والكثير : دونه، والقليل : دونه، والنادر أقل من القليل " [١٠١] .

لكن على الرغم من تحديد ابن هشام لهذه المصطلحات، فإنه ليس تحديداً يفصل بين كل مصطلح على حدة فصلاً دقيقاً، ويميزه عن غيره تمييزاً واضحاً، بالإضافة إلى أن ابن هشام نفسه كان يخلط بين هذه المصطلحات في استعمالاته لها، فهو – مثلاً – يقول

---

(٩٦) المجادلة ، آية (١٩) .
(٩٧) الخصائص ١/١١٧ .
(٩٨) السابق ١/٩٩ .
(٩٩) انظر : ظاهرة قياس الحمل ٤٣٥ .
(١٠٠) انظر : أصول التفكير النحوي ٩٦ .
(١٠١) الاقتراح ٥٩ ، المزهر ١/٢٣٤ .

عن حرف الجر (رب) في موضع : " ويجوز حذفها معه، فيجب بقاء عملها، وذلك بعد (الواو) كثير، و(الفاء) و (بل) قليل "[١٠٢].

وقال في موضع آخر : " وإعمالها محذوفة بعد الفاء كثيراً، وبعد (الواو) أكثر، وبعد (بل) قليلاً، وبدونهن أقل "[١٠٣].

فحكم على جواز حذف (رب) وإبقاء عملها بعد (الفاء) بأنه قليل في موضع، وحكم عليه بالكثرة في موضع آخر.

ولعلنا نميل في التحديد إلى ما ذكره الدكتور علي أبو المكارم من جعل المطرد، والغالب، والكثير قسماً واحداً، والقليل قسماً آخر، والشاذ قسماً ثالثاً، ومحور التفرقة بين المطرد والقليل هو أن يرد من النصوص ما يتفق مع النص، أو يرد من النصوص ما يختلف معه، وفيصل التفرقة بين القليل والشاذ هو مخالفة النص، أو موافقته للمروي من النصوص والمحفوظ من الأحكام والقواعد جميعاً[١٠٤].

ويؤكد هذا التحديد أن القدماء كثيراً ما أطلقوا (الكثير والغالب) وأرادوا به الأصل، وأطلقوا (المطرد) وأرادوا به -أيضاً- الأصل، وفي مواضع عدة قرنوا بين المطرد والكثير، وواضح أنهم أرادوا بالمطرد : الذي لا خروج عنه، وما خالفه يعد شاذاً، وأما الكثير : فإن ما خالفه يعد قليلاً وليس شاذاً، ولا يلزم أن يكون المطرد كثيراً.

والمهم – هنا – أن الاطراد والكثرة ضابط أساسي اعتمد عليه النحاة في تأصيل القواعد، ووضع القوانين المنظمة لهذه اللغة، وبعد ذلك تم استخلاص الفروع التي لم تحظ بالاطراد أو الكثرة، وعالجها النحاة بأحكام تخصها في أبوابها.

٥ - العلاقة بين الأصول والفروع

تقوم العلاقة بين الأصول والفروع على أساس أن الفروع تبنى على الأصول، وأن الحكم في الفرع قد ثبت بالسماع والقياس أو بأحدهما، كما أن الفروع لا تستنبط إلا بعد معرفة الأصول.

وقد وضع النحاة بعض الضوابط التي تبين العلاقة بين الأصول والفروع منها :

أ) شهادة الأصول

إذ إنّ الأصول هي القواعد النحوية التي بنيت على الكثير المطرد من كلام العرب، وهي المرجع عند الخلاف، وتباين الآراء.

قال الأنباري : " وأما شهادة الأصول فمثل أن يدل على بناء (كيف) و(أين)، و(أيان)، و(متى)، لتضمنها معنى الحرف، فإذا طولب بصحة هذه العلة، قال : الدليل على صحة هذه العلة أن الأصول تشهد، وتدل على أن كل اسم تضمن معنى الحرف وجب أن

---

(١٠٢) شرح شذور الذهب ٣٢.

(١٠٣) المغني ٢٢٦/١.

(١٠٤) انظر : أصول التفكير النحوي ٩٦- ٩٧.

يكون مبنياً "[١٠٥].

ثم قال: "والشواذ لا تورد نقضاً على القواعد المطردة. ألا ترى أن الأصل في كل واو تحركت وانفتح ما قبلها أن تقلب ألفاً...، ولا يجوز أن يورد (القود) و(الحوكة) نقضاً، لشذوذه في بابه "[١٠٦].

ب) أنه يحمل على الأصول أكثر من الفروع

قال ابن جني: "ألا ترى إلى قوة قياس قول بني تميم في (ما) وأنها ينبغي أن تكون غير عاملة في أقوى القياسين عن سيبويه، ومع ذا فأكثر المسموع عنهم إنما هو لغة أهل الحجاز، وبها نزل القرآن، وذلك أننا بكلامهم ننطق، فينبغي أن يكون على ما استكثروا منه يحمل، هذا هو قياس مذهبهم، وطريق اقتفائهم "[١٠٧].

ج) الفروع أحط رتبة من الأصول[١٠٨]

• احتج البصريون والكوفيون بهذا الأصل كثيراً في تقرير المسائل، ومن ذلك:

• في مسألة (القول في إبراز الضمير إذا جرى الوصف على غير صاحبه)[١٠٩]: يرى الكوفيون أن الضمير في اسم الفاعل إذا جرى على غير من هو له لا يجب إبرازه، وأما البصريون فيرون أنه يجب إبرازه محتجين بأن اسم الفاعل فرع على الفعل في تحمل الضمير، إذ كانت الأسماء لا أصل لها في تحمل الضمير، وإنما يُضمر فيما شابه منها الفعل، وإذا تقرر هذا فلا شك أن المشبه بالشيء يكون أضعف منه في ذلك الشيء، فلو قلنا: إنه يتحمل الضمير في كل حالة لأدى ذلك إلى التسوية بين الأصل والفرع وذلك لا يجوز؛ "لأن الفروع أبداً تنحط عن درجة الأصول".

• احتج الكوفيون بهذا الأصل على أن (إن وأخواتها) لا ترفع الخبر، قالوا: "أجمعنا على أن الأصل في هذه الأحرف أن لا تنصب الاسم، وإنما نصبته لأنها أشبهت الفعل، فإذا كانت إنما عملت لأنها أشبهت الفعل فهي فرع عليه، وإذا كانت فرعاً عليه فهي أضعف منه، لأن الفرع أبداً يكون أضعف من الأصل، فينبغي أن لا يعمل في الخبر، جرياً على القياس في حط الفروع عن الأصول[١١٠].

• قال السيوطي نقلاً عن ابن عصفور: لما كان جعل الواو بمعنى (مع) في المفعول معه فرعاً عن كونها عاطفة لم يتصرفوا في الاسم الذي بعدها، فلم يقدموه على العامل وإن كان متصرفاً، ولا على الفاعل، لأن الفروع لا تحتمل من التصرف ما تحتمله الأصول[١١١].

---

(١٠٥) لمع الأدلة ١٠٦.

(١٠٦) السابق ١٠٧.

(١٠٧) الخصائص ٢/٢٦٠.

(١٠٨) انظر: الإنصاف ١/٦٠، ١٧٦، ٢٢٩، ٣٦٧، التبيين ٣٢٢، الأشباه والنظائر ٢/٢٧٦.

(١٠٩) انظر: الإنصاف ١/٥٧ – ٦٥، ائتلاف النصرة ٣٢.

(١١٠) انظر: الإنصاف ١/١٧٦، ائتلاف النصرة ١٦٦ – ١٦٧.

(١١١) انظر: الأشباه والنظائر ٢/٢٧٨ – ٢٧٩.

ج) الأصول تغلب على الفروع

أوضح ابن جني أنه ينبغي الاستناد إلى قاعدة " الأصول تغلب على الفروع" فيما ظاهره أن الأصول قد حُملت على الفروع، قال : " ومن ذلك قولهم: إنما استوى النصب والجر في المظهر في نحو : رأيت الزيدين، ومررت بالزيدين لاستوائهما في المضمر، نحو: رأيتك، ومررت بك، وإنما كان هذا الموضع للمضمر حتى حمل عليه حكم المظهر من حيث كان المضمر عارياً من الإعراب، فإذا عري منه جاز أن يأتي منصوبه بلفظ مجروره، وليس كذلك المظهر، لأن باب الإظهار أن يكون موسوماً بالإعراب، فلذلك حملوا الظاهر على المضمر في التثنية وإن كان المظهر هو الأصل، إذ كان المراعى – هنا – أمراً غير الفرعية والأصلية، وإنما هو أمر الإعراب والبناء، وإذا تأملت ذلك علمت أنك في الحقيقة إنما حملت فرعاً على أصل لا أصلاً على فرع "[١١٢].

٥ – الفروع هي المحتاجة إلى العلامات والأصول لا تحتاج إلى علامة

مثّل السيوطي لذلك بأنه يقال في المذكر : قائم، وإذا أردت التأنيث قلت : قائمة، فالعلامة إنما وقعت للمؤنث لأنه فرع، ولم يحتج إليها المذكر لأنه أصل، وتقول : رأيت رجلاً فلا يحتاج إلى العلامة، وإن أردت التعريف أدخلت العلامة فقلت : رأيت الرجل. فأدخلت العلامة في الفرع الذي هو التعريف، ولم تدخلها في التنكير لأنه الأصل. وإذا أردت بالفعل المضارع الاستقبال أدخلت عليه السين، لتدل بها على استقباله. وذلك يدل على أن أصله موضوع للحال، ولو كان الاستقبال فيه أصلاً لما احتاج إلى علامة[١١٣].

وهناك قواعد أخرى قررها النحاة واعتمدوها تبين العلاقة بين الأصول والفروع منها[١١٤] :

١- قد يكثر الفرع ويقل الأصل.
٢- التصرف يكون في الأصول دون الفروع.
٣- الفرع لا يساوى بالأصل.
٤- الفرع لا يكون أقوى من الأصل.
٥- الفرع لابد فيه من معنى الأصل.

وغير ذلك مما يؤكد أن العلاقة بين الأصول والفروع تقوم على أساس أن الأصول بناء للفروع. وأن الفروع تستنبط بواسطة الأصول، وأنه لا يمكن الإحاطة بأحكام الفروع إلا بعد ضبط الأصول واطرادها.

٦ – غلبة الفروع على الأصول

يرى الدكتور/ علي أبو المكارم أن دعوى غلبة الفروع على الأصول أسلوب من أساليب تأويل

---

(١١٢) الخصائص ٢/٣٥٥ – ٣٥٦، وانظر : الأشباه والنظائر ٢/١٢٥.

(١١٣) انظر : الأشباه والنظائر ٢/٢٨٢.

(١١٤) انظر : الإنصاف ٢/٥٦٣، التصريح ١/٣٢٥، الأشباه والنظائر ٢/٢٨٠ – ٢٨٢.

النصوص المخالفة، ومضمون هذا الأسلوب : أن القاعدة النحوية المقررة أصلاً من أصول البحث النحوي قد قوبلت بعدد كبير من النصوص المخالفة لهذه القاعدة، بحيث يسمح باعتبار هذه النصوص أصلاً، وتلك القاعدة فرعاً، ومعنى هذا أن التأويل في هذا الأسلوب لم يقف عند تخريج النصوص، وإنما تجاوز النصوص إلى القواعد ذاتها، فغير فيها وبدّل بصورة سلبت الأصالة عن القاعدة، وأسبغتها على ما يخالفها من نصوص[١١٥].

وقد عقد ابن جني باباً في الخصائص أسماه : (باب من غلبة الفروع على الأصول) وضرب له أمثلة، وذكر أن النحاة قد شبهوا الأصل بالفرع في المعنى الذي أفاده ذلك الفرع من ذلك الأصل، " ألا ترى أن سيبويه أجاز في قولك : هذا الحسن الوجه أن يكون الجر في الوجه من موضعين، أحدهما : الإضافة، والآخر تشبيهه بالضارب الرجل الذي إنما جاز فيه الجر تشبيهاً له بالحسن الوجه "[١١٦]، وقال : "فلما رأى سيبويه العرب إذا شبهت شيئاً بشيء فحملته على حكمه، عادت – أيضاً – فحملت الآخر على حكم صاحبه تثبيتاً لهما وتتميماً لمعنى الشبه بينهما، حكم – أيضاً – لجر الوجه من قوله : هذا الحسن الوجه أن يكون محمولاً على جر الرجل في قولهم : هذا الضارب الرجل، كما أجازوا – أيضاً – النصب في قولهم: هذا الحسن الوجهَ حملاً له منهم على (هذا الضارب الرجل) "[١١٧].

وقال : " وكذلك قولهم : اجتمعت أهل اليمامة، أصله : اجتمع أهل اليمامة، ثم حذف المضاف فأنث الفعل فصار: اجتمعت اليمامة، ثم أعيد المحذوف فأُقِرّ التأنيث الذي هو الفرع بحاله، فقيل: اجتمعت أهل اليمامة (نعم)، وأيد ذلك ما قدمنا ذكره... وجعلهم فيه الأصول محمولة على الفروع "[١١٨].

والنماذج على (غلبة الفروع على الأصول) كثيرة في النحو العربي، وسأقوم في الصفحات التالية بدراسة أمثلة عليها تؤكد أن الفروع ربما أصبحت أصولاً في أبوابها، نتيجة لتلك النصوص الكثيرة المخالفة للأصل، هذه النصوص جعلت " الفروع قد تكثر وتطرد حتى تصير كالأصول وتشبه الأصول بها "[١١٩]، وهذا ما دفع ابن جني إلى القول : "ذلك أن الفروع إذا تمكنت قويت قوة تسوّغ حمل الأصول عليها، وذلك لإرادتهم تثبيت الفرع والشهادة له بقوة الحكم "[١٢٠].

---

(١١٥) انظر : أصول التفكير النحوي ٣٠٠ .

(١١٦) الخصائص ١/٣٠٣ - ٣٠٤ .

(١١٧) السابق ١/٣٠٨ .

(١١٨) الخصائص ١/٣٠٨ .

(١١٩) الأشباه والنظائر ٢/٢٨٣ .

(١٢٠) الخصائص ١/١٨٤ .

أ) غلبة الفروع على الأصول في الإعراب والبناء

جعل النحاة الإعراب أصلاً في الأسماء [١٢١]، لأن الإعراب يفرق بين المعاني من الفاعلية والمفعولية وما شابه ذلك، وما كان هذا شأنه فالإعراب به أولى، غير أنه وجد لدينا بعض الأسماء التي غلب عليها البناء كأسماء الأفعال مثلاً، والمضاف إلى ياء المتكلم نحو : غلامي، حيث يرى الجرجاني [١٢٢]، وابن الخشاب [١٢٣]، وابن يعيش [١٢٤]، وغيرهم [١٢٥] أن المضاف إلى ياء المتكلم مبني، واستدلوا على ذلك بأمرين [١٢٦] :

أنه جاور المبني، وهو ياء المتكلم، فصارت حركته تابعة للياء فتعذر أن تكون دالة على الإعراب، ولذلك أشبه الحرف، لأنه أصل قبل الإضافة، وصار بعد الإضافة تابعاً للمضمر الذي هو فرع .

أنه لو أُعرب لم تسلم الياء مع الضم والفتح، إذ الضم يقتضي قلبها إلى الواو، والفتح يقتضي قلبها ألفاً .

ويرى طائفة من النحاة [١٢٧] أن الاسم المضاف إلى ياء المتكلم معرب تحقيقاً في جمع المذكر السالم والمثنى، وتقديراً في غيرهما .

وأما ابن جني فيترجح لي أنه يعد المضاف إلى ياء المتكلم مبنياً، إذ جعله مرة في منزلة بين المنزلتين في باب (في الحكم يقف بين الحكمين) إذ أشار إلى أنه لا يعد معرباً ولا مبنياً [١٢٨] .

ومرة ضمه إلى المبنيات، قال : " ومن ذلك قولك : مررت بغلامي، فالميم موضع جرّة الإعراب المستحقة بالباء، والكسرة فيها ليست الموجبة بحرف الجر، إنما هذه هي التي تصحب ياء المتكلم في الصحيح، نحو : هذا غلامي، ورأيت غلامي، فثباتها في الرفع والنصب يؤذنك أنها ليست كسرة الإعراب، وإن كانت بلفظها " [١٢٩] .

وأما أسماء الأفعال نحو : مه، ودراك، فقد اختلف في علة بنائها على ثلاثة أقوال :

١- أنها إنما بنيت لوقوعها موقع فعل الأمر [١٣٠] .

٢- أنها بنيت لتضمنها معنى الحرف وهو لام الأمر، وهو قول ابن جني، قال: " أولا ترى أن البناء الذي سرى في باب (صه)، و(مه)، و(حيهلا) و(رويداً)، و(إيه)، و(أيها) و(هلم) ونحو ذلك من باب (نزال)، و(دراك)، و(نظار)، و(مناع) إنما أتاها

---

(١٢١) انظر : الأصول لابن السراج ١/١٢٣ ، الإيضاح في علل النحو ٥٢ .

(١٢٢) انظر : شرح الكافية الشافية ٢/٩٩٩ .

(١٢٣) انظر : المرتجل ١٠٩ .

(١٢٤) انظر : شرح المفصل ٣/٣٢ .

(١٢٥) انظر : الارتشاف ٢/٤٩٢ .

(١٢٦) انظر : التبيين ١٥٠ ، مسائل خلافية في النحو ٦٧ .

(١٢٧) انظر : شرح الكافية الشافية ٢/١٠٠٠ ، التسهيل ١٦١ .

(١٢٨) انظر : الخصائص ٢/٣٥٦ .

(١٢٩) الخصائص ٣/٥٧ .

(١٣٠) انظر : ائتلاف النصرة ١٢٦ .

من قبل تضمن هذه الأسماء معنى لام الأمر "[١٣١].

وذكر في موضع آخر أن "هذه علة بنائها الصريحة، ولم يفصح أحد من أصحابنا هذا الإفصاح، وأكثر ما يقولون: إنها مبنية لوقوعها موقع فعل الأمر"[١٣٢]. وقد أيد ابن يعيش ذلك وذكر أن القول بوقوعها موقع الفعل تقريب[١٣٣].

٣- أنها بنيت لمشابهتها الحرف في الاستعمال، لأنها تعمل ولا يعمل فيها غيرها[١٣٤]، وهو ما عبر عنه ابن مالك في الألفية بقوله: وكنيابة عن الفعل بلا تأثر. وقال: "ومن شبه الحرف الموجب للبناء ما في أسماء الأفعال من الشبه بـ (إن) وأخواتها في أنها تعمل عمل الفعل، ولا يعمل فيها عامل لا لفظاً، ولا تقديراً"[١٣٥].

وعلى القول ببناء الاسم المضاف إلى ياء المتكلم، وبناء أسماء الأفعال، يكون بذلك الفرع وهو (البناء) في الأسماء، قد غلب الأصل فيها وهو (الإعراب).

كذلك يرى البصريون أن البناء أصل في الأفعال كلها[١٣٦]، غير أنا وجدنا الفعل المضارع قد أعرب في بعض أحواله تشبيهاً له بالأسماء، ويرد إلى أصله وهو البناء عند اتصاله بنون النسوة أو نون التوكيد.

وفي إعراب الفعل المضارع يتضح تغلب (الفرع) وهو الإعراب في الأفعال، على (الأصل) فيها وهو البناء، وغلبة الفرع – هنا – بخصوص الحالة لا بعموم الفعل، ولكن الإعراب لما اطرد في الفعل المضارع صار أصلاً في بابه، وعد (البناء) فيه فرعاً.

ب) غلبة الفروع على الأصول في حالات الإعراب

الأصل في الإعراب أن يكون بالحركة، لأنها ناشئة عن العامل، كقولك: قام زيدٌ، فالضمة حادثة عن الفعل، والفعل عامل، والعمل نتيجة العامل، والعمل هو الحركة[١٣٧].

وقرر النحاة أن الأصل في حركات الإعراب أن يكون الرفع بالضمة، والنصب بالفتحة، والجر بالكسرة، والجزم بالسكون، قال سيبويه: "هذا باب مجاري أواخر الكلم من العربية، وهي تجري على ثمانية مجارٍ: على النصب والجر والرفع والجزم، والفتح والضم والكسر والوقف ... فالرفع والجر والنصب والجزم لحروف الإعراب، وحروف الإعراب للأسماء المتمكنة وللأفعال المضارعة لأسماء الفاعلين ..."[١٣٨].

وأشار ابن السراج إلى أن الإعراب "يكون

---

(١٣١) الخصائص ٢/٣٠٠.

(١٣٢) التمام في تفسير شعر هذيل ١٤.

(١٣٣) انظر: شرح المفصل ٤/٥٠.

(١٣٤) انظر: التسهيل ٢١٣.

(١٣٥) شرح الكافية الشافية ١/٢١٨، وانظر: شرح ابن الناظم ٣٠.

(١٣٦) انظر: الأصول لابن السراج ١/٥٠.

(١٣٧) انظر: مسائل خلافية في النحو ٧٩.

(١٣٨) الكتاب ١/١٣.

بحركات ثلاث: ضم وفتح وكسر، فإذا كانت الضمة إعراباً تدخل أواخر الأسماء والأفعال وتزول عنها سميت رفعاً، فإذا كانت الفتحة كذلك سميت نصباً، وإذا كانت الكسرة كذلك سميت خفضاً وجراً" (١٣٩).

هذا الأصل اطرد في كثير من الأبواب النحوية، وكان الإعراب فيها بالحركات، بناء على أن الإعراب بالحركات يعد إعراباً أصلياً للكلمة، وأما الإعراب بالحروف فإنه يعد إعراباً فرعياً، وقد خالفت بعض الأبواب النحوية في ذلك فوجدنا الإعراب فيها بالحروف، مما يعني غلبة الفرع (الإعراب بالحروف) على الأصل (الإعراب بالحركات) في هذه المواضع بخصوصها، ومنها:

١ – باب الأسماء الستة: يرى قطرب (١٤٠)، والزجاجي (١٤١)، والفارسي – في أحد قوليه – (١٤٢)، والزمخشري (١٤٣)، وابن مالك (١٤٤) أن الواو والألف والياء في الأسماء الستة هي الإعراب، نائبة عن الحركات. وأخذ بهذا الرأي كثير من المتأخرين (١٤٥)، ونسب للكوفيين (١٤٦).

ولهم حجج عدة، منها:

أ) عدم بقاء الواو مع الإضافة نحو: (أخي) (١٤٧).

ب) اختلاف الحروف باختلاف العامل، فتكون مع عامل الرفع واواً، ومع عامل النصب ألفاً، ومع عامل الخفض ياء فكانت إعراباً (١٤٨).

أما جمهور البصريين فيرون أن الأسماء الستة معربة بحركات مقدرة على حروف المدّ واللين (١٤٩)، محتجين بأن أصل الإعراب أن يكون بحركات ظاهرة، أو مقدرة فإذا أمكن التقدير مع وجود النظير لم يعدل عنه، إذ المعتل مقيس على الصحيح (١٥٠).

وذكر المرادي أن الأسماء الستة على ثلاثة أقسام:

١- قسم ليس فيه إلا لغة واحدة، وهو الإعراب بالأحرف، وذلك (ذو) بمعنى (صاحب)، و(فم) بلا ميم.

٢- قسم فيه لغتان: النقص والإعراب

---

(١٣٩) الأصول ١/٤٥.

(١٤٠) انظر: شرح عيون الإعراب ١٣٩.

(١٤١) انظر: الجمل ٣- ٥.

(١٤٢) انظر: الإيضاح ٥٧.

(١٤٣) انظر: المفصل ٣٣.

(١٤٤) انظر: شرح التسهيل ١/٤٣.

(١٤٥) انظر: شرح الكافية ١/٧٤، شرح ابن الناظم ٣٥، شرح الألفية للمكودي ١/٩٥.

(١٤٦) انظر: مجالس العلماء ٢٥٢.

(١٤٧) انظر: نتائج الفكر ٩٩.

(١٤٨) انظر: التبيين ١٩٨.

(١٤٩) انظر: أمالي ابن الشجري ٢/٢٤٣، التبيين ١٩٥، شرح الجمل لابن عصفور ١/١١٩، البسيط ١/١٩٥.

(١٥٠) انظر: التبيين ١٩٥، شرح المفصل ١/٥٢.

بالأحرف، وهو (هن).

٣- قسم فيه ثلاث لغات: الإعراب بالأحرف، والقصر، والنقص، وهو (أب، وأخ، وحم)[١٥١].

وعلى رأي الكوفيين تكون الأسماء الستة قد أعربت بالحروف بدل الحركات (الأصل)، وهو مثال على (غلبة الفروع على الأصول).

٢- إعراب المثنى وجمع المذكر السالم: وهما بابان تتضح فيهما غلبة الفروع للأصول، حيث يرى الكوفيون أن الألف والواو والياء في التثنية والجمع نفسها إعراب بمنزلة الضم والفتح والكسر، ذلك أنها تتغير كتغير الحركات فدل على أنها بمنزلتها[١٥٢].

وأخذ بهذا الرأي بعض المتقدمين[١٥٣]، وطائفة من المتأخرين[١٥٤].

وهو خلاف ما عليه سيبويه وعدد من النحاة[١٥٥] من أن الألف والواو والياء في المثنى وجمع المذكر السالم حروف إعراب، والإعراب فيها مقدر.

وعلى رأي أهل الكوفة تكون الحروف (الفرع) قد غلبت على الحركات (الأصل) كما في باب الأسماء الستة - أيضاً -، وفي ذلك يقول ابن جني: " ومن غلبة الفروع للأصول إعرابهم في الآحاد بالحركات، نحو: زيدٌ، وزيداً، وزيدٍ، وهو يقوم، وإذا تجووزت رتبة الآحاد أعربوا بالحروف نحو: الزيدان، والزيدين، والزيدون، والعمرين، وهما يقومان، وهم ينطلقون، فأما ما جاء في الواحد من ذلك نحو: أخوك، وأباك، وهنيك، فإن أبا بكر ذهب فيه إلى أن العرب قدمت منه هذا القدر توطئة لما أجمعوه من الإعراب في التثنية والجمع بالحروف، وهذا - أيضاً - نحو آخر من حمل الأصل على الفرع "[١٥٦].

٣ - إعراب المجموع بالألف والتاء: يعد هذا الباب - أيضاً - من الأبواب التي غلب فيها الفرع على الأصل، إذ إن جمع المؤنث السالم خرج عن أصل النصب بالفتحة إلى النصب بالكسرة، وقد اطرد فيه هذا الإعراب (الفرعي) حتى صار قاعدة وأصلاً في بابه، ولذا قال سيبويه: " ... ومن ثم جعلوا تاء الجمع في الجر والنصب مكسورة، لأنهم جعلوا التاء التي هي

---

(١٥١) انظر: توضيح المقاصد ٧٦/١.

(١٥٢) انظر: الإيضاح في علل النحو ١٣٠، سر الصناعة ٦٩٥/٢، الإنصاف ٣٣/١.

(١٥٣) منهم: الزجاجي، والزمخشري، وابن مالك انظر: الجمل ٣، المفصل ٣٣، شرح التسهيل ٧٤/١- ٧٥.

(١٥٤) منهم: الرضي، وبدر الدين بن مالك، انظر: شرح الكافية ٨١/١، شرح ابن الناظم ٤١، ٤٥، الأشموني ٨٧/١.

(١٥٥) انظر: الكتاب ١٧/١، سر الصناعة ٦٩٥/٢، التبصرة التذكرة ٨٨/١.

(١٥٦) الخصائص ٣٠٩/١.

حرف الإعراب كـ (الواو والياء)، والتنوين بمنزلة (النون)، لأنها في التأنيث نظيرة (الواو والياء) في التذكير، فأجروها مجراها "[١٥٧].

٤ – إعراب الممنوع من الصرف : الاسم غير المنصرف غلب فيه الفرع على الأصل، إذ إن الأصل أن يكون الجر بالكسرة، ولكنه جر بالفتحة نيابة عنها، واطرد فيه ذلك حتى صار أصلاً له.

٥ – الأمثلة الخمسة : الأفعال أو الأمثلة الخمسة أعربت بالحروف وهو الإعراب الفرعي، حيث كان الرفع بثبوت النون وهو فرع، بدلاً من الضمة وهو (الأصل)، كذلك كان النصب والجزم بحذف النون، فناب حذف الحرف عن الحركة، وبذلك يكون الفرع قد غلب الأصل، قال ابن جني : " فأما قولهم (أنتِ تفعلين) فإنهم إنما أعربوه بالحرف، وإن كان في رتبة الآحاد – وهو الأول – من حيث كان قد صار بالتأنيث إلى حكم الفرعية، ومعلوم أن الحرف أقوى من الحركة، فقد ترى إلى علم إعراب الواحد أضعف لفظاً من إعراب ما فوقه، فصار – لذلك – الأقوى كأنه الأصل، والأضعف كأنه الفرع "[١٥٨].

٦ – الأفعال المعتلة الآخر : نحو : لم يدعُ، ولم يرمِ عُدِل بها عن الأصل في الجزم وهو أن يكون بالسكون، إلى الجزم بحذف حرف العلة، فأصبح الفرع (الجزم بحذف الحرف) غالباً على الأصل (الجزم بالحركة)، يقول ابن جني : "ومن ذلك – أي من غلبة الفروع للأصول – حذفهم الأصل لشبهه عندهم بالفرع، ألا تراهم لما حذفوا الحركات – ونحن نعلم أنها زوائد في نحو : لم يذهب، ولم ينطلق – تجاوزوا ذلك إلى أن حذفوا للجزم – أيضاً – الحروف الأصول، فقالوا: لم يخشَ، ولم يرمِ، ولم يغزُ "[١٥٩].

ومما قد يلحق بغلبة الفروع على الأصول في حالات الإعراب أن الأصل في الإعراب أن يكون بحركات ظاهرة، لأنه إنما جيء بالإعراب للتفريق بين المعاني المختلفة كالفاعلية والمفعولية ونحوهما، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان الإعراب ظاهراً، وأما الإعراب بحركات غير ظاهرة (تقديري) فهو فرع عن القاعدة العامة والأصل المتفق عليه عند النحاة، ولذا كان " التغير الذي يكون في التقدير لا يكون إلا بالحركات، وأما الذي في اللفظ فيكون بالحروف، ويكون بالحركات "[١٦٠]. ولو نظرنا إلى الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف نحو: يخشى، ويرضى لوجدنا أن الأصل فيه الإعراب بحركات مقدرة لتعذر تحريك الألف، وبذلك يكون الفرع وهو الإعراب التقديري قد تغلب على الأصل وهو الإعراب بالحركات الظاهرة في مثل هذه الحالة في الفعل المضارع.

---

(١٥٧) الكتاب ١/١٨ .

(١٥٨) الخصائص ١/٣٠٩- ٣١٠ .

(١٥٩) السابق ١/٣١٠ .

(١٦٠) البسيط ١/١٧٣ .

ج) غلبة الفروع على الأصول في العمل

أشرت سابقاً[١٦١] إلى أن النحاة قرروا أن الأصل في الأسماء ألا تعمل شيئاً. وأن الأفعال أصل للأسماء في العمل، قال المبرد : " اعلم أن الأفعال أدوات للأسماء تعمل فيها، كما تعمل فيها الحروف الناصبة والجارة "[١٦٢]. وقال ابن السراج : " إذ كان أصل الأعمال للأفعال، وأصل الإعراب للأسماء "[١٦٣].

وقد جاء الاسم عاملاً في بعض المواضع منها :

١- رافع المبتدأ والخبر: يرى الكوفيون أن المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ، فهما يترافعان[١٦٤]. واحتج الكوفيون لمذهبهم بأن المبتدأ والخبر متلازمان، فالمبتدأ لابد له من خبر، والخبر لابد له من مبتدأ، فتلازمهما يدل على أن كل واحد منهما عامل بصاحبه[١٦٥].

ويرى المبرد[١٦٦]، وبعض البصريين[١٦٧] أن العامل في الخبر هو الابتداء والمبتدأ جميعاً، واحتجوا بأن الخبر لا يقع إلا بعد المبتدأ والابتداء فوجب أن يعملا فيه[١٦٨].

ويرى سيبويه[١٦٩]، وبعض النحويين[١٧٠] أن الابتداء عمل في المبتدأ، والمبتدأ وحده عمل في الخبر.

قال سيبويه : " واعلم أن المبتدأ لابد له من أن يكون المبني عليه شيئاً هو هو. أو يكون في مكان أو زمان، وهذه الثلاثة يذكر كل واحد منها بعدما يبتدأ، فأما الذي يبنى عليه شيء هو هو فإن المبني عليه يرتفع به كما ارتفع هو بالابتداء. وذلك قولك : عبد الله منطلق، ارتفع (عبد الله) لأنه ذكر ليبنى عليه المنطلق، وارتفع (المنطلق) لأن المبني على المبتدأ بمنزلته "[١٧١].

وقال في موضع آخر : " كما أنك إذا قلت : عبد الله أخوك فالآخر قد رفعه الأول وعمل فيه، وبه استغنى الكلام، وهو منفصل منه "[١٧٢].

واحتج أصحاب هذا القول بوجهين[١٧٣] :

الأول: أن المبتدأ لفظ هو أحد جزأي الجملة، فعمل فيما يلازمه كالفعل مع الفاعل، وذلك لأن اللفظ أقوى من المعنى، ولأن الابتداء يقتضي المبتدأ، والمبتدأ يقتضي الخبر، فأضيف العمل إلى أقرب

---

(١٦١) راجع ص ١٠ من هذا البحث.

(١٦٢) المقتضب ٤/٨٠.

(١٦٣) الأصول ١/١٢٣.

(١٦٤) انظر : الإنصاف ١/٤٥ ، التبيين ٢٢٧ ، ائتلاف النصرة ٣٠.

(١٦٥) انظر : شرح التسهيل ١/٢٦٩ ، المساعد ١/٢٠٦ ، ائتلاف النصرة ٣٠- ٣١.

(١٦٦) انظر : المقتضب ٢/٤٨ ، ٤/١٢٦.

(١٦٧) انظر : الأصول ١/٥٨ ، الخصائص ٢/٢٨٥ ، المساعد ١/٢٠٦.

(١٦٨) انظر : الإنصاف ١/٤٦.

(١٦٩) انظر : الكتاب ٢/١٢٧ ، ١/٨١ ، ١/٤٠٦.

(١٧٠) انظر : شرح التسهيل ١/٢٦٩ ، الارتشاف ٢/٢٨ ، المساعد ١/٢٠٥.

(١٧١) الكتاب ٢/١٢٧.

(١٧٢) السابق ١/٤٠٦.

(١٧٣) انظر : التبيين ٢٣١.

المقتضيين وأقواهما.

والآخر: أن معنى الابتداء يبطل بدخول العامل على المبتدأ، والمبتدأ لا يبطل معناه بذلك، ألا ترى أن قولك: كان زيد قائماً قد بطل فيه معنى الابتداء بـ (كان)، وكذلك (إن) ومعنى المبتدأ لا يبطل، لأن المبتدأ هو المخبر عنه، وما لا يبطل أولى بالعمل.

ويرى كثير من البصريين [١٧٤] أن الابتداء هو العامل في المبتدأ والخبر، محتجين بعدد من الأدلة منها: أن المبتدأ اسم، والأصل في الأسماء ألا تعمل [١٧٥].

وبالنظر إلى هذا الخلاف في رافع المبتدأ والخبر نجد أن الآراء الثلاثة الأولى قد جعلت الاسم عاملاً، والاسم (فرع) عن الفعل في العمل، إذ المستقر عند النحاة أن العمل إنما هو للأفعال دون الأسماء، وبذلك يكون (الفرع) قد غلب على (الأصل)، واطرد عمل الاسم في هذا الباب، إذ جعل فيه أصلاً.

٢ – إعمال اسم الفاعل: قرر النحاة أن اسم الفاعل إذا كان معرفاً بالألف واللام فإنه يعمل مطلقاً، دل على الحال أو الاستقبال أو المضي.

أما إذا كان مجرداً من الألف واللام فإن الجمهور يرون أنه لا يعمل إلا إذا كان بمعنى الحال أو الاستقبال [١٧٦]، وأجاز الكسائي إعماله إذا كان بمعنى الماضي فيقال: هذا ضارب زيداً أمس [١٧٧].

وإعمال اسم الفاعل من باب (غلبة الفروع على الأصول)، لأن المقرر – عند النحاة – كما ذكرت أن الأصل في العمل للأفعال، و-هنا- عمل الاسم، ومثله – أيضاً – عمل أسماء الأفعال، والمصادر، وأمثلة المبالغة، وأسماء المصادر ونحوها كلها شواهد تدل على أن الفروع قد تتغلب على الأصول، وتصبح أصولاً في أبوابها.

٣ – إنَّ وأخواتها: كذلك قرر النحاة أن الأصل في الحروف المختصة بالأسماء أن تعمل فيها الجر، قال ابن السراج: "والحروف العوامل في الأسماء نوعان: نوع منها يخفض الأسماء ويدخل ليصل اسماً باسم أو فعلاً باسم، أما وصله اسماً باسم فنحو قولك: خاتم من فضة، وأما وصله فعلاً باسم فنحو قولك: مررت بزيد، والنوع الثاني: يدخل على المبتدأ والخبر فيعمل فيهما، فينصب الاسم ويرفع الخبر ...، وجميع هذه الحروف لا تعمل في الفعل ولا

---

(١٧٤) انظر: الإنصاف ١/٤٦- ٤٧، التبيين ٢٣٠، ائتلاف النصرة ٣١.

(١٧٥) انظر: الإنصاف ١/٤٦، شرح المفصل ١/٨٥.

(١٧٦) انظر: الكتاب ١/١٣٠، المقتضب ٤/١٤٩، الأصول ١/١٢٥، التبصرة والتذكرة ١/٢١٦، المفصل ٢٢٨.

(١٧٧) انظر: الإيضاح في شرح المفصل ١/٦٤٠، شرح الجمل ١/٥٥٠، شرح التسهيل ٣/٧٥، الارتشاف ٣/١٨٥.

تدخل عليه " [١٧٨] .

وذكر ابن يعيش أن (إن وأخواتها) " إنما عملت لشبهها بالأفعال" [١٧٩]، هذا الشبه بالأفعال جعلها تتغلب على أصلها، وتنفرد بعملها النصب بالاسم والرفع بالخبر، إذ كان الأصل في كل حرف مختص بالأسماء أن يعمل فيها الجر، ولكون هذا العمل لـ (إن) وأخواتها ليس أصلاً، وجدنا أنها ربما لا تعمل إذا خففت، أو دخل عليها (ما) الكافة .

٤- (ما) الحجازية: قرر النحاة - أيضاً - أن الأصل في كل حرف مشترك في الدخول على الأفعال والأسماء ألا يعمل شيئاً [١٨٠]، قال ابن السراج : "والقسم الثالث من الحروف : ما يدخل على الأسماء وعلى الأفعال، فلم تختص به الأسماء دون الأفعال، ولا الأفعال دون الأسماء، وما كان من الحروف بهذه الصفة فلا يعمل في اسم ولا فعل " [١٨١] .

غير أن هذا الضابط لم ينطبق على (ما) الحجازية التي أعملت عمل (ليس)، رغم أنها حرف غير مختص إذ تدخل على الأسماء وعلى الأفعال، قال سيبويه : " وأما أهل الحجاز فيشبهونها بـ (ليس) إذ كان معناها كمعناها، كما شبهوا بها (لات) في بعض المواضع، وذلك مع الحين خاصة ..." [١٨٢] .

وقال المبرد : " وذلك أنهم رأوها في معنى (ليس) تقع مبتدأة، وتنفي ما يكون في الحال، وما لم يقع، فلما خلصت في معنى (ليس)، ودلت على ما تدل عليه، ولم يكن بين نفييهما فعل البتة حتى صارت كل واحدة تغني عن الأخرى أجروها مجراها " [١٨٣] .

ولكونها حرف غير مختص أهملها بنو تميم، وهو القياس بناء على أن الأصل في كل حرف غير مختص ألا يعمل شيئاً، قال سيبويه : " وأما بنو تميم فيجرونها مجرى (أما) و(هل)، أي لا يعملونها في شيء، وهو القياس، لأنه ليس بفعل وليس (ما) كـ (ليس)، ولا يكون فيها إضمار " [١٨٤] .

وقال ابن جني : " من ذلك اللغة التميمية في (ما) هي أقوى قياساً، وإن كانت الحجازية أسير استعمالاً، وإنما كانت التميمية أقوى قياساً من حيث كانت عندهم كـ (هل) في دخولها على الكلام مباشرة كل واحد من صدري الجملتين، الفعل والمبتدأ، كما أن (هل) كذلك... فمتى رابك في الحجازية ريب من تقديم خبر، أو نقض النفي فزعت إذ ذاك إلى التميمية، فكأنك من الحجازية على حَرْد، وإن كثرت

---

(١٧٨) الأصول ١/٥٥ .

(١٧٩) شرح المفصل ١/١٠٢ .

(١٨٠) انظر : معاني الحروف ٣٦ ، سر صناعة الإعراب ١/١٢٩ .

(١٨١) الأصول ١/٥٥ .

(١٨٢) الكتاب ١/٥٧ .

(١٨٣) المقتضب ٤/١٨٨ .

(١٨٤) الكتاب ١/٥٧ .

في النظم والنثر "[١٨٥] .

وعلى مذهب الحجازيين يكون عمل (ما) من باب غلبة الفروع على الأصول، إذ غلب الفرع (وهو عمل (ما) غير المختصة)، على الأصل (وهو إهمال الحروف غير المختصة) .

د – غلبة الفروع على الأصول في التقديم والتأخير :

وضع النحاة أصولاً وضوابط تعنى بترتيب العلاقة بين أجزاء الجملة، وتساعد في تعيين رتبة كل جزء منها، وموضعه من التقدم أو التأخر جوازاً أو وجوباً، لأن " الباحث في نحو لغة من اللغات يعني كل العناية بتراكيب الجمل، وربط أجزائها بعضها ببعض، ويحاول التعرف على مواضع الفعل منها، ومواضع الفاعل والمفعول منها، ثم مواضع فضلات الكلام وغيرها من عناصر غير أساسية، فإذا اهتدى لكل هذا، فقد اهتدى إلى الكثير من أسرار اللغة " [١٨٦] .

وجعل النحاة الأصل في اللغة التزام الرتبة المقررة، فيأتي كل عنصر لغوي في مكانه المحدد، فمثلاً إذا كان التركيب اسمياً ذكر المبتدأ ثم الخبر، وإذا كان التركيب فعلياً، ذكر الفعل ثم الفاعل ثم المفعول إن كان في الجملة مفعول، وربما عُدِل بالتركيب اللغوي عن هذا الترتيب فقُدّم – مثلاً – الخبر على المبتدأ، أو المفعول على الفاعل إذا كان هناك عارض، وقد عقد ابن جني باباً في الخصائص ذكر فيه مثل ذلك، وسماه: (باب في نقض المراتب إذا عرض هناك عارض)، وعرض لتقدم المفعول على الفاعل فقال: " فإن قيل : ألا تعلم أن الفاعل رتبته التقدم، والمفعول رتبته التأخر، فقد وقع كل منهما الموقع الذي هو أولى به، فليس لك أن تعتقد في الفاعل وقد وقع مقدماً أن موضعه التأخير، وإنما المأخوذ به في ذلك أن يعتقد في الفاعل إذا وقع مؤخراً أن موضعه التقديم. فإذا وقع مقدماً فقد أخذ مأخذه، ورست به قدمه ... قيل : الأمر وإن كان ظاهرة ما تقوله، فإن – هنا – طريقاً آخر يسوّغك غيره، وذلك أن المفعول قد شاع عنهم واطرد من مذاهبهم كثرة تقدمه على الفاعل، حتى دعا ذاك أبا علي إلى أن قال : إن تقدم المفعول على الفاعل قسم قائم برأسه، كما أن تقدم الفاعل قسم – أيضاً – قائم برأسه، وإن كان تقديم الفاعل أكثر " [١٨٧] .

وقال في موضع آخر : " وهذا يدلك على تمكن الفروع عندهم، حتى إن أصولها التي أعطتها حكماً من أحكامها قد حارت فاستعادت من فروعها ما كانت هي أدته إليها، وجعلته عطية منها لها، فكذلك – أيضاً – يصير تقديم المفعول لما استمر وكثر كأنه هو الأصل، وتأخير الفاعل كأنه – أيضاً – هو الأصل " [١٨٨] .

وسأذكر بعض النماذج لغلبة الفروع على الأصول في التقديم والتأخير :

---

(١٨٥) الخصائص ١/١٢٥ .

(١٨٦) من أسرار اللغة ٢٤٣ .

(١٨٧) الخصائص ١/٢٩٤ – ٢٩٥ .

(١٨٨) السابق ١/٢٩٧ – ٢٩٨ .

١- تقدم المفعول به على الفاعل : قرر النحاة أن الأصل أن يتقدم الفاعل على المفعول، قال ابن السراج: " حق الفاعل أن يكون قبل المفعول، فإذا كان في موضعه وعلى معناه فليس لك أن تنوي به غير موضعه، إنما تنوي بما كان في غير موضعه موضعه " (١٨٩).

ولكن ربما عرض للمفعول عارض ألزمه التقديم على الفاعل ومن ذلك (١٩٠):

أ) أن يتصل بالفاعل ضمير يعود على المفعول، نحو قوله تعالى: ﴿ وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ ﴾ (١٩١)، وقوله: ﴿ يَوْمَ لا يَنْفَعُ الظَّالِمِينَ مَعْذِرَتُهُمْ ﴾ (١٩٢).

وإنما وجب - هنا - تقديم المفعول وتأخير الفاعل لئلا يعود الضمير على متأخر في اللفظ والرتبة، وهذا غير جائز (١٩٣).

ب) إذا كان المفعول ضميراً متصلاً، والفاعل اسماً ظاهراً، نحو: أكرمني زيد، لأن الفصل يؤدي إلى انفصال الضمير مع إمكان اتصاله (١٩٤).

ج) أن يكون الفاعل محصوراً بـ (إنما) باتفاق، نحو قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ (١٩٥)، وكذلك إذا حصر بـ (إلا) فإنه يلزم تأخيره عند جمهور النحاة (١٩٦) نحو: ما أخذ المال إلا زيد.

في هذه المواضع نلحظ أن المفعول به تقدم وجوباً على الفاعل، بمعنى أن السياق والنمط التركيبي للجملة الفعلية يُلزم بتقديم المفعول به على الفاعل، وهذا يقتضي أن الفروع قد تغلبت على الأصول، وهو تغلب لازم يقتضيه الكلام، والقاعدة النحوية، وهذا ما جعل ابن جني يعد تقدم المفعول على الفاعل من تمكن الفروع، حتى أصبحت أصلاً مطرداً (١٩٧).

٢ - تقدم المفعول به على الفعل والفاعل معاً:

الأصل الذي قرره النحاة في هذه المسألة هو أن المفعول يتأخر عن الفعل والفاعل، وقد يعرض للمفعول به ما

---

(١٨٩) الأصول ٢/٢٣٨.

(١٩٠) انظر: شرح الجمل لابن عصفور ١/١٦٣، شرح الكافية ١/٧٥، التصريح ١/٢٨٣.

(١٩١) البقرة، آية (١٢٤).

(١٩٢) غافر، آية (٥٢).

(١٩٣) المنع هو مذهب المبرد، وابن السراج، وجمهور النحاة، وأجاز الأخفش، وأبو عبدالله الطوال، وابن جني وابن مالك وغيرهم عود الضمير على متأخر في اللفظ والرتبة. انظر: المقتضب ٢/٦٧، الأصول ٢/٢٣٨، الخصائص ١/٢٩٤، شرح التسهيل ١/١٦١، الارتشاف ١/٤٨٣، توضيح المقاصد ٢/٢٠، المساعد ١/١١٢، التصريح ١/٢٨٣.

(١٩٤) انظر: الهمع ١/٥١٦.

(١٩٥) فاطر، آية (٢٨).

(١٩٦) أجاز الكسائي تقديم المحصور بـ (إلا) فاعلاً كان أو مفعولاً لأمن اللبس فيه بخلاف المحصور بـ (إنما)، ووافقه بعض النحاة.
انظر: شرح الكافية الشافية ٢/٥٩٠، المساعد ١/٤٠٦، التصريح ١/٢٨٢.

(١٩٧) انظر: الخصائص ١/٢٩٧ - ٢٩٨.

يجعل تقديمه على الفعل والفاعل واجباً، وذلك في المسائل التالية:

أ) إذا كان المفعول به مما يلزم الصدارة في الكلام، كاسم الاستفهام نحو: ﴿ فَأَيَّ آيَاتِ اللَّهِ تُنْكِرُونَ﴾ [١٩٨]، واسم الشرط نحو: ﴿ أَيًّا مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى ﴾[١٩٩].

قال ابن جني: "ومما نقضت مرتبته المفعول في الاستفهام والشرط، فإنهما يجيئان مقدمين على الفعلين الناصبين لهما، وإن كانت رتبة المعمول أن يكون بعد العامل فيه، وذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ ﴾ [٢٠٠]، لكن إنما وجب تقديمه لقرنية انضمت إلى ذلك، وهي وجوب تقدم الأسماء المستفهم بها، والأسماء المشروط بها، فهذا من النقض العارض" [٢٠١].

ب) أن يقع عامل المفعول به بعد فاء الجزاء، وليس له منصوب غيره مقدم عليها [٢٠٢]، نحو قوله تعالى: ﴿ وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ ﴾ [٢٠٣]، وقوله تعالى: ﴿ فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلا تَقْهَرْ ﴾ [٢٠٤]، وإنما وجب تقديم المفعول – هنا – حذراً من أن تلي الفاء (أما) الملفوظة أو المقدرة[٢٠٥].

ج) أن يكون المفعول به ضميراً منفصلاً، لو تأخر لزم اتصاله نحو قوله تعالى: ﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴾ [٢٠٦]، إذ لو تأخر لصار ضميراً متصلاً، ويفوت بذلك غرض التقديم من أجل الاختصاص [٢٠٧].

نلحظ في هذه المسائل أن المفعول به قد تقدم وجوباً على الفعل والفاعل، وهو باب من أبواب غلبة الفروع على الأصول لعلة.

٣- تقدم الخبر على المبتدأ: الأصل أن يتقدم المبتدأ على الخبر، يقول سيبويه: "فالمبتدأ أول جزء، كما كان الواحد أول العدد، والنكرة قبل المعرفة" [٢٠٨]، وقال ابن الحاجب: "وأصل المبتدأ التقديم" [٢٠٩].

وقد نقض الخبر هذا الأصل في بعض المواضع وتقدم وجوباً على المبتدأ، ومن ذلك:

أ) أن يكون الخبر مما له حق الصدارة بنفسه نحو: أين زيد؟، أو بغيره نحو: صبيحة أي يوم سفرك؟

ب) أن يوقع تأخير الخبر في لبس ظاهر، كأن

---

(١٩٨) غافر، آية (٨١).

(١٩٩) الإسراء، آية (١١٠).

(٢٠٠) الشعراء، آية (٢٢٧).

(٢٠١) الخصائص ١/٢٩٨ - ٢٩٩.

(٢٠٢) انظر: شرح الكافية ١/١٢٨، التصريح ١/٢٨٥.

(٢٠٣) المدثر، آية (٣).

(٢٠٤) الضحى، آية (٩).

(٢٠٥) انظر: التصريح ١/٢٨٥.

(٢٠٦) الفاتحة، آية (٥).

(٢٠٧) انظر: الكشاف ١/١٣.

(٢٠٨) الكتاب ١/٢٤.

(٢٠٩) شرح الكافية للرضي ١/٨٨.

يكون الخبر ظرفاً أو جاراً ومجروراً، والمبتدأ نكرة محضة نحو : عندك مال، وعليك دين، وإنما وجب تقديم الخبر – هنا – لأمرين [٢١٠] :

• أن الظرف والجار والمجرور قد يكونان وصفين للنكرة إذا وقعا بعدها، فلو قيل : درهم لي، لتوهم المخاطب أنه صفة وينتظر الخبر، فيقع عنده لبس .

• أنهم استقبحوا الابتداء بالنكرة في الواجب، فلما سمج ذلك عندهم في اللفظ، أخروا المبتدأ، وقدموا الخبر، وإنما كان تأخيره أحسن من تقديمه ؛ لأنه وقع موقع الخبر، ومن شرط الخبر أن يكون نكرة فصلح اللفظ .

ج) أن يتصل بالمبتدأ ضمير يعود على بعض الخبر [٢١١]، نحو قوله تعالى: ﴿ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴾ [٢١٢] .

د) إذا اقترن المبتدأ بـ (إلا) لفظاً نحو : ما في الدار إلا عمرو، أو معنى نحو : إنما في الدار زيد .

والعلة في وجوب تأخير المبتدأ – هنا – " لأنك إن قدمته من دون إلا انعكس الحصر، وإن قدمته مع إلا لم يجز لتقدم أداة الاستثناء على الحكم في الاستثناء المفرغ، ولا يجوز ذلك " [٢١٣] .

وواضح في مثل هذه المسائل ونحوها أن الفروع قد غلبت الأصول، لأن الخبر – هنا – تقدم وهو فرع، على المبتدأ وهو أصل، والتقديم في مثل هذه الأمثلة مطرد وواجب .

٤ - تقديم الحال على صاحبها : الأصل كما يقول النحاة تأخير الحال عن صاحبها، لأنها كالخبر في المعنى، ولذلك أطلق سيبويه على الحال الخبر المنصوب، قال : "هذا باب ما يرتفع فيه الخبر، لأنه مبني على مبتدأ، أو ينتصب فيه الخبر، لأنه حال لمعروف مبني على مبتدأ ... وأما النصب فقولك : هذا الرجل منطلقاً، جعلت الرجل مبنياً على هذا، وجعلت الخبر حالاً له قد صار فيها " [٢١٤] .

وإذا كان الأصل في الحال التأخر عن صاحبها، فإن التقدم يعد فرعاً، وقد غلب الفرع على الأصل في بعض المسائل النحوية منها [٢١٥] :

أ) إذا كان صاحب الحال محصوراً بـ (إلا) أو (إنما) فإنه يؤخر نحو : ما جاء ضاحكاً إلا زيدٌ، وإنما جاء ضاحكاً زيد .

ب) إذا أضيف صاحب الحال إلى ضمير عائد إلى

---

(٢١٠) انظر: شرح المفصل ١/٨٦- ٨٧ .

(٢١١) انظر: شرح الكافية الشافية ١/٣٧٠ ، توضيح المقاصد ١/٢٨٦ .

(٢١٢) محمد ، آية (٢٤) .

(٢١٣) شرح الكافية ١/١٠٠ .

(٢١٤) الكتاب ٢/٨٦- ٨٧ .

(٢١٥) انظر : شرح عمدة الحافظ ١/٤٣٨ ، شرح الكافية ١/٢٠٧ ، توضيح المقاصد ٢/١٥٩ ، شرح الأشموني ٢/١٨٢ .

ملابس الحال، فإنه يؤخر نحو : لقيني شاتم زيد أخوه .

ج) إذا كانت الحال لها الصدارة في الكلام نحو : كيف جاء زيد ؟.

د) إذا وقعت الحال بعد الفاء الواقعة في جواب (أمّا) ولا فاصل سوى الحال نحو : أما مسرعاً فجئت .

هـ) إذا توسط اسم التفضيل حالين من اسمين مختلفي المعنى أو متفقين، مفضل أحدهما في حالة على الآخر في حالة أخرى نحو : تمر نخلك بسراً أطيب منه رطباً .

وأجاز النحاة كذلك تقديم الحال على صاحبها المجرور بحرف جر زائد [٢١٦]، نحو: ما جاء عاقلاً من أحد، وجوز بعض الكوفيين ومن وافقهم تقدم الحال على صاحبها المجرور بحرف جر أصلي [٢١٧] .

كل هذه المسائل شواهد على أن الفروع قد تتغلب على الأصول فتصبح أصولاً في مواضعها، فصاحب الحال – مثلاً – إذا كان محصوراً بـ (إلا) أو (إنما) فالأصل فيه – حينئذ – التأخر عن الحال، ويصبح تقدم الحال (وهو الفرع) أصلاً في هذا الموضع، كذلك إذا أضيف صاحب الحال إلى ضمير عائد إلى ملابس الحال نحو : لقيني شاتم زيد أخوه، فالأصل – هنا – تأخير صاحب الحال لعارض، ويكون تقدم الحال على صاحبها واجباً، وهو من غلبة الفروع على الأصول وهكذا في بقية الأمثلة .

٥ – تقديم التمييز على عامله : الأصل المقرر عند النحاة أن التمييز يجب أن يتأخر عن عامله، ولذا منعوا تقدم التمييز على العامل إذا كان من المبهمات فلا تقول: عندي رجلاً عشرون، قال ابن الحاجب : "ولا خلاف أن تقديم تمييز المفردات غير جائز عند الجميع، فلا يجوز : عندي درهماً عشرون، وكذلك ما أشبهه " [٢١٨] .

كما نقل السيوطي الإجماع على منع تقدم التمييز على العامل غير المتصرف، قال : " فإذا كان الفعل جامداً امتنع بإجماع، فلا يقال : ما رجلاً أحسن زيداً كذا، ولا رجلاً أحسن بزيد، كما يمتنع إذا كان عامله جامداً بإجماع " [٢١٩] .

وقد غلبت الفروع على الأصول في هذا الباب في مسائل منها :

---

(٢١٦) انظر : التصريح ١/ ٣٨٠ .

(٢١٧) منع سيبويه والمبرد وابن السراج وأكثر النحويين تقدم الحال على صاحبها المجرور بحرف جر أصلي ، وأجاز الكسائي وابن كيسان والفارسي وبعض الكوفيين ذلك ، واختاره ابن مالك وطائفة من المتأخرين .
انظر : الكتاب ٢/ ١٢٤ ، المقتضب ٤/ ١٧٤ ، الأصول ١/ ٢١٤- ٢١٥ ، شرح الكافية الشافية ٢/ ٧٤٤ ، الارتشاف ٢/ ٤١١ ، المساعد ٢/ ٢٢ ، التصريح ١/ ٣٧٨ .

(٢١٨) الإيضاح في شرح المفصل ١/ ٣٥٦ .

(٢١٩) الهمع ٢/ ٢٦٨ ، وانظر : شرح عمدة الحافظ ١/ ٤٧٥.

أ) إذا وقع التمييز بعد اسم شبه به الأول نحو : زيدٌ القمر حسناً، أجاز الفراء التقديم فيقال: زيدٌ حسناً القمر[٢٢٠].

ب) إذا كان عامل التمييز فعلاً متصرفاً فإن الكسائي[٢٢١]، والجرمي[٢٢٢]، والمازني[٢٢٣]، وغيرهم[٢٢٤] أجازوا تقديم التمييز على عامله في مثل هذه الحالة[٢٢٥].

قال المبرد : " واعلم أن التبيين إذا كان العامل فيه فعلاً جاز تقديمه، لتصرف الفعل، فقلت : تفقأت شحماً، وتصببت عرقاً، فإن شئت قدمت، فقلت : شحماً تفقأت، وعرقاً تصببت، وهذا لا يجيزه سيبويه، لأنه يراه كقولك : عشرون درهماً، وهذا أفرههم عبداً، وليس هذا بمنزلة ذلك، لأن (عشرين درهماً) إنما عمل في الدرهم ما لم يؤخذ من الفعل، ألا ترى أنه يقول : هذا زيد قائماً، ولا يجيز : قائماً هذا زيد، لأن العامل غير فعل، وتقول : راكباً جاء زيد، لأن العامل فعل، فلذلك أجزنا تقديم التمييز إذا كان العامل فعلاً، وهذا رأي أبي عثمان المازني "[٢٢٦].

وقال ابن مالك : " ولا يمنع تقديم المميز على عامله إن كان فعلاً متصرفاً، وفاقاً للكسائي والمازني والمبرد "[٢٢٧].

وقال في موضع آخر : " ... فإن كان فعلاً متصرفاً نحو : طاب زيد نفساً، لم يجز عند سيبويه التقديم، وجاز عند الكسائي، والمازني، والمبرد، وبقولهم أقول قياساً على سائر الفضلات المنصوبة بفعل متصرف، ولأن ذلك وارد في الكلام الفصيح "[٢٢٨].

هـ) غلبة الفروع على الأصول في التنكير والتعريف

يرى جمهور النحاة[٢٢٩] أن النكرة أصل، والمعرفة فرع، قال سيبويه : " اعلم أن النكرة أخف عليهم من المعرفة، وهي أشد تمكناً، لأن النكرة أول، ثم يدخل عليها ما تُعرَّف به، فمن ثم أكثر الكلام

---

(٢٢٠) الهمع ٢٦٨/٢ .

(٢٢١) انظر : شرح الكافية الشافية ٧٧٦/٢ ، الارتشاف ٢٨٥/٢ .

(٢٢٢) انظر : الارتشاف ٢٨٥/٢ .

(٢٢٣) انظر : المقتضب ٣٦/٣ ، شرح الكافية الشافية ٧٧٦/٢ .

(٢٢٤) انظر : المقتضب ٣٦/٣ ، التسهيل ١١٥ .

(٢٢٥) وهذا القول خلاف ما يراه سيبويه وجمهور البصريين من منع تقديم التمييز على العامل المتصرف .
انظر : الكتاب ١٠٥/١ ، المقتضب ٣٦/٣ ، الإنصاف ٨٢٨/٢ ، التبيين ٣٩٤ ، الهمع ٢٦٨/٢ .

(٢٢٦) المقتضب ٣٦/٣ .

(٢٢٧) التسهيل ١١٥ .

(٢٢٨) شرح عمدة الحافظ ٤٧٥/١- ٤٧٦ .

(٢٢٩) مذهب سيبويه والجمهور أن النكرة أصل والمعرفة فرع، وخالف في ذلك الكوفيون وابن الطراوة محتجين بأن من الأسماء ما لزم التعريف كالمضمرات ، وما التعريف فيه قبل التنكير كمررت بزيد وزيد آخر .
انظر : الهمع ١٨٦/١ .

ينصرف في النكرة " [٢٣٠] .

وقال السهيلي : " التنكير أصل في الأسماء، والتعريف فرع عليه " [٢٣١] .

وقال السيوطي : " قيل : ومما يدل على أصالة النكرة أنك لا تجد معرفة إلا وله اسم نكرة، ونجد كثيراً من المنكّرات لا معرفة لها، ألا ترى أن الغلام وغلامي، أصله : غلامٌ " [٢٣٢] .

وقد التزم النحاة بهذا الأصل في كثير من الأبواب النحوية، وقرروا أن الأصل فيها التنكير، والتعريف فرع، وقد غلبت الفروع على الأصول في ذلك في بعض المسائل منها :

١- الأصل في المبتدأ : اتفق النحويون على أن الأصل في المبتدأ أن يكون معرفة، لأن الخبر حكم عليه ولا يحكم إلا على معلوم، إذ الحكم على النكرات لا يفيد، قال المبرد : " فأما المبتدأ فلا يكون إلا معرفة، أو ما قارب المعرفة من النكرات " [٢٣٣]، وقال ابن السراج : " وحق المبتدأ أن يكون معرفة أو ما قارب المعرفة من النكرات الموصوفة خاصة " [٢٣٤] .

وقد وقعت النكرة مبتدأ في مواضع عدة، مما يدل على أن الفروع قد تتغلب على الأصول لعلل محددة، ومن هذه المواضع [٢٣٥] :

أ) إذا كان المبتدأ موصوفاً، سواء كان الوصف ظاهراً نحو : ﴿ وَلَعَبْدٌ مُؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكٍ ﴾ [٢٣٦] أم مقدراً نحو قولهم : السمن منوان بدرهم، أي منوان منه .

ب) أن تكون النكرة عاملة نحو : أفضل منك جاءني، ونحو : غلام امرأة جاءني .

ج) أن يكون الخبر ظرفاً أو مجروراً بشرط تقديمه، نحو قوله تعالى : ﴿ وَلَدَيْنَا مَزِيدٌ ﴾ [٢٣٧] .

د) أن تكون النكرة عامة إما بذاتها كأسماء الشرط، وأسماء الاستفهام، أو بغيرها نحو : ما رجل في الدار، وهل رجل في الدار ؟، وقوله تعالى : ﴿ أَإِلَهٌ مَعَ اللَّهِ ﴾ [٢٣٨] .

هـ) أن تقع النكرة بعد (إذا) الفجائية نحو : خرجت فإذا أسدٌ، أو رجلٌ بالباب .

و) أن تكون النكرة تالية لفاء الجزاء نحو : إن يذهب غَيْرٌ فعير في الرباط .

---

(٢٣٠) الكتاب ١/٢٢ .

(٢٣١) نتائج الفكر ٢١٦ .

(٢٣٢) الهمع ١/١٨٦ .

(٢٣٣) المقتضب ٤/١٢٧ .

(٢٣٤) الأصول ١/٥٩.

(٢٣٥) انظر : الارتشاف ٢/٣٩ ، المغني ٢/١٣٦ . المساعد ١/٢١٧ ، الهمع ١/٣٢٦.

(٢٣٦) البقرة ، آية (٢٢١) .

(٢٣٧) ق ، آية (٣٥) .

(٢٣٨) النمل ، آية (٦١) .

٢ – الأصل في الخبر : جعل النحاة الأصل في الخبر أن يكون نكرة، لأن نسبته من المبتدأ نسبة الفعل من الفاعل، والفعل يلزمه التنكير، فرجح تنكير الخبر على تعريفه [٢٣٩].

وقد تغلبت الفروع على الأصول في هذه المسألة، ووقعت المعرفة خبراً في مواضع عدة منها[٢٤٠]:

أ) إذا اجتمع في الكلام معرفتان، نحو : زيد صديقي، والقائم زيد وقد اختلف النحاة في تحديد المبتدأ في هذه الأمثلة ونحوها [٢٤١].

ب) في نحو: كم مالك؟ فإن (كم) مبتدأ وهي نكرة، وما بعدها معرفة؛ لأن أكثر ما يقع بعد أسماء الاستفهام : النكرة، والجمل، والظروف.

ج) أفعل التفضيل نحو: خيرٌ منك زيدٌ، وتوجيهه كسابقه.

٣ – الأصل في صاحب الحال : جعل النحاة الأصل في صاحب الحال أن يكون معرفة[٢٤٢]، لأن الحال خبر في المعنى، وصاحبها مخبر عنه فأشبه بذلك المبتدأ، فلم يجز مجيء الحال من النكرة غالباً [٢٤٣].

وقد جاء صاحب الحال نكرة بمسوغ في مواضع عدة منها [٢٤٤] :

أ) أن يسبقه نفي، نحو قوله تعالى : ﴿ وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلا وَلَهَا كِتَابٌ مَعْلُومٌ ﴾[٢٤٥].

ب) أن يختص بوصف، نحو قوله تعالى : ﴿ فِيهَا يُفْرَقُ كُلُّ أَمْرٍ حَكِيمٍ أَمْرًا ﴾ [٢٤٦].

ج) أن يختص بإضافة، نحو : ﴿ فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً ﴾ [٢٤٧]، وقوله : ﴿وَحَشَرْنَا عَلَيْهِمْ كُلَّ شَيْءٍ قُبُلا﴾[٢٤٨].

د) أن تتقدم الحال على صاحبها النكرة نحو: هذا قائماً رجل، وفيها قائماً رجل.

وغيرها من المواضع التي جاء فيها صاحب الحال نكرة بمسوغ، أو جاء كذلك دون مسوغ كقولهم: عليه مائة بيضاً، وفيها رجلٌ قائماً، وكلها تدل على أن الفرع (وهو مجيء صاحب الحال نكرة) قد تغلب على الأصل (وهو تعريف صاحب الحال).

٤ – الأصل في التابع والمتبوع في عطف البيان: يلزم

---

(٢٣٩) انظر : المساعد ٢١٦/١ ، الهمع ٣٢٥/١ .

(٢٤٠) انظر : المساعد ٢٢٠/١ ، الهمع ٣٢٥/١ .

(٢٤١) انظر : الهمع ٣٢٥/١- ٣٢٦ .

(٢٤٢) انظر : التبصرة والتذكرة ٢٩٨/١ ، البسيط ٥١٩/١ ، المساعد ١٧/٢ ، الهمع ٢٣٢/٢.

(٢٤٣) انظر : الهمع ٢٣٣/٢ .

(٢٤٤) انظر : البسيط ٥١٩/١ ، المساعد ١٧/٢ ، الهمع ٢٣٣/٢ .

(٢٤٥) الحجر ، آية (٤) .

(٢٤٦) الدخان ، الآيتان (٤- ٥) .

(٢٤٧) فصلت ، آية (١٠) .

(٢٤٨) الأنعام ، آية (١١١) .

على رأي كثير من النحاة[٢٤٩] تعريف التابع والمتبوع في عطف البيان، وأشاروا إلى أن هذا هو الأصل، " محتجين بأن البيان بيان كاسمه، والنكرة مجهولة، والمجهول لا يبين المجهول "[٢٥٠].

وقد جاء التابع والمتبوع نكرتين في عدد من النصوص مما يدل على غلبة الفروع على الأصول في ذلك ومنها :

أ) قوله تعالى : ﴿ أَوْ كَفَّارَةٌ طَعَامُ مَسَاكِينَ ﴾[٢٥١].

ب) وقوله : ﴿ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ ﴾[٢٥٢].

ج) وقوله : ﴿ مِنْ مَاءٍ صَدِيدٍ ﴾[٢٥٣].

والقول بصحة مجيء التابع والمتبوع في عطف البيان نكرتين هو مذهب الفراء، وبعض النحاة[٢٥٤]، وحجتهم: " أن بعض النكرات قد يكون أخص من بعض، والأخص يبين غير الأخص "[٢٥٥].

٥ – الأصل فيما تدخل عليه (رُبَّ) : جعل النحاة الأصل فيما تدخل عليه (رب) أن يكون نكرة، قال سيبويه : " فرُبَّ لا يقع بعدها إلا نكرة[٢٥٦] "، وقال في موضع آخر : "ورُبَّ لا يكون ما بعدها إلا نكرة "[٢٥٧].

والمتتبع لما ورد عن العرب يصطدم بقولهم : "ربه رجلاً[٢٥٨] " حيث أدخلوا (رب) على معرفة وهو الضمير، ويدرك أن الفرع (وهو دخول رب على المعرفة) قد تغلب على الأصل فيها في هذا الموضع بخصوصه، ولا عبرة بعد ذلك في تخريج النحاة لهذا الضمير[٢٥٩]، لأنه أعرف المعارف، ولا سبيل إلى ادعاء تنكيره .

و) غلبة الفروع على الأصول في الاشتقاق والجمود

١ – الأصل في الحال: يرى النحاة أن الأصل

---

(٢٤٩) انظر : المساعد ٤٢٤/٢ .

(٢٥٠) التصريح ١٣١/٢ .

(٢٥١) المائدة ، آية (٩٥) .

(٢٥٢) النور ، آية (٣٥) .

(٢٥٣) إبراهيم ، آية (١٦) .

(٢٥٤) انظر : التسهيل ١٧١ ، شرح الكافية الشافية ١١٩٤/٣ ، النكت الحسان ١٢٦ ، شرح الأشموني ٨٦/٣ .

(٢٥٥) التصريح ١٣١/٢ .

(٢٥٦) الكتاب ٤٢٧/١ .

(٢٥٧) السابق ١٠٨/٢ .

(٢٥٨) انظر : المفصل ١٧٤ ، شرح الجمل ٥٠٤/١ ، الارتشاف ٤٦٢/٢ .

(٢٥٩) يرى فريق من النحاة أن الضمير في قولهم : ربه رجلاً يخرج من التعريف إلى التنكير ، ويرى آخرون أنه يبقى على تعريفه ، ولكنه يأخذ حكم النكرة ، ويرى فريق ثالث أن الضمير على أصله من كونه معرفة صريحة .
انظر : المفصل ١٧٤ ، شرح الجمل ٥٠٤/١ ، شرح التسهيل ١٨٤/٣ ، شرح الكافية الشافية ٧٩٤/٢ ، رصف المباني ٢٦٨ ، الارتشاف ٤٦٢/٢ ، توضيح المقاصد ١٩٦/٢ ، المساعد ٢٩١/٢ .

والغالب في الحال أن تكون مشتقة [٢٦٠]، لأنه لابد أن تدل على حدث وصاحبه، وإلا لم تفد بيان هيئة ما هي له، والأكثر فيما يدل على حدث وصاحبه أن يكون مشتقاً، نحو : ضارب وكريم [٢٦١].

وقد جاءت الحال جامدة في مواضع عدة منها[٢٦٢] :

أ) إذا كانت في تأويل المشتق، كقوله تعالى : ﴿ فَمَا لَكُمْ فِي الْمُنَافِقِينَ فِئَتَيْنِ ﴾ [٢٦٣]، وقوله تعالى: ﴿ هَـذِهِ نَاقَةُ اللَّـهِ لَكُمْ آيَةً﴾[٢٦٤].

ب) إذا بُيّن بها سعر : نحو : بيع البر مداً بنصف، وبعت الشاء شاة بدرهم .

ج) إذا بُيّن بها تشبيه، كقولك : كر زيد أسداً، أي : مثل أسد، ومنه قول العرب: " وقع المصطرعان عَدْلَي عير " أي : مثل عدلي .

د) إذا دلت الحال على المفاعلة، نحو : كلمته فاه إلى فيّ، أي : مشافهة، وبعته يداً بيد، أي: مناجزة، ورأساً برأس، أي : مماثلة .

هـ) إذا دلت الحال على التقسيم أو الترتيب، نحو: علمته الحساب باباً باباً، أي: مفصلاً، وادخلوا رجلاً رجلاً، أي: مرتبين واحداً بعد واحد .

و) أن تكون الحال دالة على أصالة الشيء كقوله تعالى : ﴿ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِينًا﴾[٢٦٥]، أو على فرعيته نحو : هذا حديدك خاتماً، أو على نوعه نحو : هذا مالك ذهباً، أو على كون واقع فيه تفضيل نحو : هذا بسراً أطيب منه رطباً .

وغيرها من المواضع التي جاءت فيها الحال جامدة على خلاف أصلها، وهذه المواضع بخصوصها تعد من غلبة الفروع على الأصول .

٢ – الأصل في النعت: ذكر النحاة أن الأصل في النعت أن يكون بالمشتق أو شبهه[٢٦٦]، والمراد بالمشتق: ما كان اسم فاعل، أو اسم مفعول، أو أحد أمثلة المبالغة، أو صفة مشبهة باسم الفاعل، أو أفعل تفضيل.

والمراد بشبه المشتق: ما أقيم مقامه من الأسماء العارية من الاشتقاق كاسم الإشارة، و(ذي) بمعنى:

---

(٢٦٠) انظر : الكتاب ٢٦١/١ ، ٢٧٣ ، شرح التسهيل ٣٢٢/٢ ، شرح الكافية الشافية ٧٢٧/٢ ، شرح ابن الناظم ٣١٢ ، المساعد ٨/٢ ، الهمع ٢٢٤/٢ .

(٢٦١) انظر : شرح ابن الناظم ٣١٢- ٣١٣ .

(٢٦٢) انظر : شرح التسهيل ٣٢٢/٢ ، شرح الكافية الشافية ٧٣٠/٢ ، شرح ابن الناظم ٣١٢، المساعد ٨/٢ ، الهمع ٢٢٤/٢ .

(٢٦٣) النساء ، آية (٨٨) .

(٢٦٤) الأعراف ، آية (٧٣) .

(٢٦٥) الإسراء ، آية (٦١) .

(٢٦٦) انظر : شرح الكافية الشافية ١١٥٦/٣ ، شرح التسهيل ٣٠٦/٣ ، شرح ابن الناظم ٤٩٠ ، المساعد ٤٠١/٢ ، التصريح ١١٠/٢ .

صاحب، أو بمعنى الذي [٢٦٧].

والمتأمل لكلام العرب يجد أنهم قد نعتوا بالجامد وهو (المصدر)، فقالوا: رجل عدلٌ، ورجل رِضي، وامرأة رضى، ونعتوا — أيضاً —باسم المصدر فقالوا: هذا رجل فِطْر، كذلك قالوا : زيد أسد[٢٦٨]، هذه الأمثلة ونحوها تُعد من باب غلبة الفروع على الأصول ؛ لأن النعت بالجامد فرع عن النعت بالمشتق، وقد جاء السماع بالنعت بالمصدر وهو خلاف القاعدة المقررة من أن الأصل في النعت أن يكون بالمشتق أو شبهه، والمصدر ليس مشتقاً، ولا شبهه، لذا أمكن اعتباره فرعاً غلب أصله.

الخاتمة

هذا ما يسر الله لي كتابته حول موضوع: "ظاهرة غلبة الفروع على الأصول — دراسة نحوية أصولية" .

وأرى أن أسجل — هنا- بعض ما وقفت عليه من نتائج أثناء دراستي لهذا الموضوع، بالإضافة إلى ما هو مبثوث في سطوره، ومن هذه النتائج:

١- أن تعريفات النحاة والأصوليين للأصل لم تعط وصفاً دقيقاً وظاهراً لمعناه، وإنما ذهبت تقرر أثر الأصل في الفرع، فكأن تعريفاتهم أرادت الربط بين الأصل والفرع ببيان الأثر والمؤثر .

٢- أن النحاة لم يحددوا المفهوم الاستعمالي للأصل والفرع بالرغم من شمول فكرة الأصل والفرع لأبواب النحو المختلفة .

٣- أن الأصل والفرع عماد القياس الذي لا يتضح إلا بمعرفة الأصول والفروع، والمطرد والشاذ .

٤- أنه من الواضح في تمثيل النحاة للأصل والفرع، أنهم أرادوا — على وجه التقريب — بالأصل: الوضع الأول — مثلاً - للكلمة قبل التغيير، وأما الفرع فهو جزء من الأصل .

٥- أن للاستقراء دوراً مهماً في معرفة الأصول والفروع، وكان من نتيجة ذلك أن جعلوا ما جاء على الأصل فإنه لا يسأل عن علته، وما خالفه لزم بيان علته .

٦- أن النحويين استخدموا فكرة الأصل والفرع في جميع الأبواب النحوية، إذ جعلوا لكل باب قواعد ثابتة، وما خالفها أو انخرم من القاعدة عدوه فرعاً .

٧- أن الأصل مبني على أصلين نحويين متفق عليهما بين النحاة، وهما: السماع والقياس .

٨- أن الأصل الذي اعتمده النحاة أساساً للحكم قد بلغ درجة من الاطراد والاستقرار بحيث يعد ما يخالفه شاذاً أو خارجاً عن القياس، كما أنه قد بلغ حداً من الكثرة توجب جعله أصلاً .

٩- أن العلاقة بين الأصل والفرع تقوم على

---

(٢٦٧) انظر : شرح الكافية الشافية ١١٥٧/٣ — ١١٥٨ .

(٢٦٨) انظر : شرح الكافية الشافية ١١٦٠/٣ ، شرح ابن الناظم ٤٩٥ ، التصريح ١١٣/٢.

اعتبارات عدة منها : أن الفروع أحط رتبة من الأصول. وأن الأصول تغلّب على الفروع، كما أنه يحمل على الأصول أكثر من الفروع .

١٠- أن النحاة شبهوا الأصل بالفرع في المعنى الذي أفاده ذلك الفرع من ذلك الأصل .

١١- أن الفروع إذا تمكنت قويت قوة تسوّغ حمل الأصول عليها، وفي هذا شهادة للفرع بقوة الحكم .

وبعد... فهذه محاولة، فإن كنت قد أصبت فبها ونعمت، وإن كانت الأخرى فحسبي أني اجتهدت .

والله تعالى من وراء القصد .

المراجع

ابن مالك، ألفية. *حاشية الصبان على شرح الأشموني*، دار الفكر .

ابن يعيش. *شرح المفصل*، عالم الكتب، بيروت، مكتبة المتنبي، القاهرة.

أبو المكارم، علي. *لأصول التفكير النحوي*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٧م .

أبو جناح، صاحب. تحقيق: *شرح جمل الزجاجي (الشرح الكبير)*، لابن عصفور، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، العراق، ١٤٠٠ هـ .

أحمد، مصطفى حسين. تصحيح: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، للزمخشري، دار الكتاب العربي، بيروت ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م .

الأزهري، خالد. *التصريح بمضمون التوضيح*، وبهامشه حاشية ياسين عليه، دار إحياء الكتب العربية .

الأفغاني، سعيد. تحقيق: *الإغراب في جدل الإعراب*، ولمع الأدلة في أصول النحو، للأنباري، مطبعة الجامعة السورية، ١٣٧٧ هـ - ١٩٥٧ م .

الأنصاري، عبدالعلي محمد. تأليف: *فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت في أصول الفقه لابن عبد الشكور*، مطبعة بولاق، الطبعة الأولى ١٣٢٢هـ، (بهامش المستصفى للغزالي) .

أنيس، إبراهيم. *من أسرار اللغة*. مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الخامسة ١٩٧٥م .

البجة، عبدالفتاح حسن علي. *ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية بين علماء اللغة القدامى والمحدثين*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨م .

بركات، محمد كامل. تحقيق: *تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد*. *لابن مالك*. دار الكتاب العربي ١٣٨٧ هـ - ١٩٦٧ م.

بركات، محمد كامل. تحقيق: *المساعد على تسهيل الفوائد*، لابن عقيل الهمداني، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٠٢ هـ .

البنا، محمد إبراهيم. تحقيق: *نتائج الفكر في النحو، للسهيلي*. دار الرياض للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة ١٤٠٤ هـ.

التركي، عبدالله. تحقيق: *شرح مختصر الروضة*، نجم الدين الطوفي، مؤسسة الرسالة، بيروت. الطبعة الأولى، ١٤٠٧ هـ.

الثبيتي، عبـاد. تحقيق: *البسيط في شرح جمل الزجاجي*. لابن أبي الربيع، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٧هـ.

الحمد، علي توفيق. تحقيق: *الجمل في النحو*، للزجاجي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٦م.

حيدر، علي. تحقيق: *المرتجل*، لأبي محمد الخشاب، دمشق ١٣٩٢ هـ.

الخراط، أحمد. تحقيق: *رصف المباني في شرح حروف المعاني*، لأحمد المالقي، دار القلم، دمشق، الطبعة الثانية ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

الداية، محمد رضوان. تحقيق: *التوقيف على مهمات التعاريف*. محمد عبد الرؤوف المناوي، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠م.

درويش، عدنان؛ المصري، محمد. تصحيح: *الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)*، لأبي البقاء الكفوي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية ١٤١٣ هـ.

الدوري، عدنان. تحقيق: *شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ*. لابن مالك، مطبعة العاني، بغداد ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م.

الرضي. *شرح الكافية في النحو*. دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٥ هـ.

الزبيدي، عبداللطيف. *ائتلاف النصرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة*. تحقيق: د. طارق الجنابي، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.

الزبيدي، محمد مرتضى. *تاج العروس من جواهر القاموس*. منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.

الزحيلي، محمد؛ حماد، نزيه. تحقيق: *شرح الكوكب المنير*، لابن النجار الفتوحي، نشر كلية الشريعة بمكة، دار الفكر، دمشق ١٤٠٠ هـ.

الزمخشري، *المفصل في العربية*. دار الجيل. بيروت، الطبعة الثانية.

السامرائي، إبراهيم. تحقيق: *الحدود في النحو*. للرماني، ضمن رسالتين في اللغة، دار الفكر، عمان ١٩٨٤ م.

السبكي، علي بن عبدالكافي. *الإبهاج في شرح المنهاج (منهاج البيضاوي)*. وأكمله ولده تاج الدين، تحقيق: د. شعبان محمد إسماعيل، نشر مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، الطبعة الأولى ١٤٠١ هـ - ١٩٨١م.

سليم، عبدالفتاح. تحقيق: *مسائل خلافية في النحو*. *للعكبري*، مكتبة الآداب، القاهرة ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤م.

سليمان، عبدالرحمن علي. تحقيق: *توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك*. للمرادي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

السيد، عبدالرحمن؛ المختون، محمد بدوي. تحقيق: *شرح التسهيل*، لابن مالك، دار هجر، مصر، الطبعة الأولى ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠م.

سير المباركي، أحمد بن علي. *العدة في أصول الفقه*، للقاضي أبي يعلي الحنبلي، الرياض، الطبعة الثانية ١٤١٠ هـ.

السيوطي. *الاقتراح في علم أصول النحو*، دار المعارف، حلب، الطبعة الثانية ١٣٥٩ هـ.

شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، طبع دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

شلبي، عبدالفتاح. تحقيق: *معاني الحروف المنسوب للرماني*، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، الطبعة الثانية ١٤٠٧ هـ.

شمس الدين، أحمد. تحقيق: *همع الهوامع في شرح جمع الجوامع*، للسيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٨ هـ - ١٩٩٨م.

الشويمي، مصطفى. تحقيق: *الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها*، أحمد بن فارس، مؤسسة بدران، بيروت ١٣٨٢ هـ.

الطناجي، محمود. تحقيق: *أمالي ابن الشجري*، *لضياء الدين العلوي*، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى ١٤١٣ هـ.

عباس، إحسان. جمع وشرح: *ديوان كثير عزة*، دار الثقافة، بيروت ١٣٩١ هـ - ١٩٧١ م.

عبدالحميد، محمد محيي الدين. تحقيق: *الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين*، للأنباري، المكتبة العصرية، بيروت ١٤٠٧ هـ.

عبدالحميد، محمد محيي الدين. تحقيق: *شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب*. لابن هشام، دار الفكر.

العثيمين، عبدالرحمن. تحقيق: *التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين*. *للعكبري*، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م.

عضيمة، محمد عبدالخالق. تحقيق: *المقتضب*، للمبرد، مطبعة دار التحرير، القاهرة، الطبعة الأولى ١٣٨٥ هـ، ونشر لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة ١٣٩٩ هـ.

عطار، أحمد عبدالغفور. تحقيق: *الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)*، للجوهري، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م.

عفيفي، الشيخ عبدالرزاق. *الإحكام في أصول*

الأحكام، تعليق: الآمدي، مؤسسة النور للطباعة، الرياض، الطبعة الأولى ١٣٨٧هـ.

العليلي، موسى بناي. تحقيق: *الإيضاح في شرح المفصل*، لابن الحاجب، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٨٢ م.

عميرة، عبدالرحمن. تحقيق: *التعريفات*، *للجرجاني*، عالم الكتب، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م.

الفاخوري. تحقيق: *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*، لابن هشام الأنصاري، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١ هـ - ١٩٩١م.

الفاسي، محمد بن الطيب؛ فجال، محمود يوسف. تحقيق: فيض نشر الانشراح من روض طي الاقتراح، ومعه الاقتراح في أصول النحو وجدله للسيوطي، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، الإمارات، دبي، الطبعة الأولى ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠م.

الفتلي، عبدالحسين. تحقيق: *انكت الحسان في شرح غاية الإحسان*، لأبي حيان الأندلسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٨ هـ.

الفتلي، عبدالحسين. تحقيق: *الأصول في النحو لابن السراج*، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.

فجال، محمود. *الإصباح في شرح الاقتراح*، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م.

فرهود، حسن شاذلي. تحقيق: *الإيضاح العضدي*. للفارسي، دار العلوم، الطبعة الأولى والثانية ١٤٠٨ هـ.

قباوة، فخر الدين؛ فاضل، محمد. تحقيق: *الجنى الداني في حروف المعاني*، للمرادي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٣ هـ.

القنيعير، حسناء. تحقيق: *شرح عيون الإعراب*، للمجاشعي، الدار الوطنية للطباعة، الرياض، الطبعة الأولى ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣م.

القيسي، ناج؛ ود. مطلوب، أحمد؛ ود. الحديثي، خديجة. تحقيق: *التمام في تفسير شعر هذيل مما أغفله أبو سعيد السكري*، *لابن جني*، مطبعة العاني، بغداد، الطبعة الأولى ١٣٨١ هـ - ١٩٦٢ م.

للفيروز آبادي. *القاموس المحيط*. مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية ١٤٠٧هـ.

المبارك، مازن. تحقيق: *الإيضاح في علل النحو*. *للزجاجي*. دار النفائس، بيروت، الطبعة الخامسة، ١٤٠٦ هـ.

محمد، عبدالحميد السيد. تحقيق: *شرح ابن الناظم على الألفية*، بدر الدين بن مالك، دار الجيل، بيروت.

مصطفى، إبراهيم؛ أمين، عبدالله. تحقيق: المنصف شرح التصريف للمازني، لابن جني، مطبعة

مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، الطبعة الأولى ١٣٧٣ هـ - ١٩٥٤ م.

مصطفى، فتحي أحمد. *تحقيق: التبصرة والتذكرة*، للصيمري، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م.

المعجم الوسيط، مجمع اللغة، القاهرة، دار إحياء التراث الإسلامي ١٤٠٦هـ.

مكرم، عبدالعال سالم. تحقيق: الأشباه والنظائر في النحو، للسيوطي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م.

المكودي، أبي زيد. *شرح المكودي على الألفية*. مطبعة مصطفى الحلبي، مصر، الطبعة الثالثة ١٣٧٤ هـ - ١٩٥٤م.

منظور، أبي الفضل. *لسان العرب*. دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠م.

المولى، محمد أحمد وآخرين. تحقيق: *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*، للسيوطي، دار الفكر.

النجار، محمد علي. تحقيق: *الخصائص*، *لابن جني*، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثالثة ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م.

النماس، مصطفى. تحقيق: *ارتشاف الضرب من لسان العرب*، لأبي حيان، مطبعة المدني، الطبعة الأولى ١٤٠٤ هـ.

هارون، عبدالسلام محمد. تحقيق: معجم *مقاييس اللغة*، أحمد بن فارس، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى ١٤١١ هـ - ١٩٩١م.

هارون، عبدالسلام. تحقيق: *تهذيب اللغة*، *للأزهري*. المؤسسة المصرية العامة للتأليف، الدار المصرية للتأليف والترجمة ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٤م.

هارون، عبدالسلام. تحقيق: *الكتاب*، لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه)، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثالثة ١٤٠٣ هـ.

هارون، عبدالسلام. تحقيق: *مجالس العلماء*، للزجاجي، مكتبة الخانجي، القاهرة، دار الرفاعي، الرياض، الطبعة الثانية ١٤٠٣ هـ.

هريدي، عبدالمنعم أحمد. تحقيق: *شرح الكافية الشافية*، لابن مالك، دار المأمون للتراث، الطبعة الأولى ١٤٠٢هـ.

هنداوي، حسن. تحقيق: *سر صناعة الإعراب*، لابن جني، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

الياس، منى. القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، الطبعة الأولى ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م.

The phenomenon of branches overcome the origins – an origin syntactical study

Mohammed Abdulaziz Al-Omairini
An assistant professor at syntax and Morphology and language jurisprudence, College of Arabic Language

(Received 4/4/1428H; accepted for publication 11/6/1428H.)

Research Subtract. this study aimed at studying some models at Arabic Syntax where the branches overcome the origins. At this case the branch strengthen and increasing it use then it is considered to be as the origin.

مجلة جامعة الملك سعود، م (٢١)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٨٥-٥٣٧ الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت وفقاً لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة: دراسة تبعية مقارنة

غادة خالد عيد

قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

الكويت

(قدم للنشر في ١١/ ٦/ ١٤٢٨هـ، وقبل للنشر في ١٥/ ٣/ ١٤٢٨هـ)

الكلمات الأساسية: الأداء العلمي الجامعي، جامعة الكويت، أنظمة التعليم الثانوي، القوة التنبؤية، اختبارات القدرات الأكاديمية، المعدل العام الجامعي، نسبة الثانوية العامة.

ملخص الدراسة. هدفت هذه الدراسة إلى تقييم عام لمخرجات التعليم الثانوي، ومقارنة الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت وطالباتها الذين درسوا في المرحلة الثانوية تبعاً للأنظمة الستة المختلفة وهي: نظام المقررات، ونظام الفصلين، والتعليم الديني، والمدارس العربية الخاصة، والنظام البريطاني، والنظام الأمريكي، كذلك هدفت هذه الدراسة إلى تتبع مخرجات نظم التعليم الثانوي خلال المرحلة الجامعية، وذلك لتسليط الضوء على نقاط القوة والضعف في تعليمهم الثانوي، كما هدفت هذه الدراسة إلى بحث العوامل التالية: نسبة الثانوية، والمعدل المكافئ، واختبارات القدرات الأكاديمية، بالإضافة إلى الجنس والجنسية لكل نظام وقدرة كل منها على التنبؤ بأداء الطالب في الجامعة، ومقارنة أنظمة التعليم الثانوي الستة المختلفة بحسب القوة التنبؤية لكل نظام، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، واشتملت الدراسة على جميع طلاب جامعة الكويت في العام الدراسي ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ المقيدين، والخريجين، والمفصولين للدفعات الثلاثة ١٩٩٩، و٢٠٠٠، و٢٠٠١، وبلغ عدد أفراد الدراسة ٨.٧٤٠ طالباً وطالبة، وبينت نتائج الدراسة أن أداء الطلاب من خريجي المدارس الخاصة العربية في جامعة الكويت هو الأفضل مقارنة بأداء الطلاب خريجي باقي الأنظمة الثانوية كما يقاس بكل من: المعدل العام الجامعي، واختبارات القدرات الأكاديمية (الكيمياء، والرياضيات)، وعلى العكس من ذلك فقد كان أداء طلاب نظام المقررات هو الأسوأ مقارنة بأداء الطلاب خريجي باقي الأنظمة الثانوية في كل من: المعدل العام الجامعي، وفي اختبارات القدرات الأكاديمية، كذلك كانت نسبة الثانوية العامة أفضل المنبئات - بالنسبة لمعظم أنظمة الثانوية – بالمعدل العام للكليات العملية والكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ، في حين كان المعدل المكافئ أفضل المنبئات بالمعدل العام للكليات العملية ذات المعدل المكافئ.

المقدمـــــــــة

يتسم العصر الحالي بتدفق المعرفة الإنسانية، والتطور التكنولوجي، وزيادة الإنجازات في مختلف الميادين العلمية والاجتماعية والتربوية، وقد أخذت دول العالم في التسابق – بكل ما تسمح به قدراتها وإمكاناتها - بالأخذ بأسباب التنمية الشاملة، مستخدمة كل الأدوات والأساليب الممكنة للحاق بركب التقدم، وذلك لا يتحقق إلا بوجود كوادر مؤهلة علمياً وأكاديمياً في مختلف المجالات، وقادرة على اكتساب المعارف والعلوم، تأخذ على عاتقها مسؤولية التنمية الشاملة، للنهوض بعجلة التطور والتقدم، ويعتبر التعليم أساس النهضة وأساس الأمن القومي، كما أنه قاطرة التقدم.

وفي ظل تحديات العصر الحديث أصبح الإنسان مرغماً على التسلح بالعلم والمهارات والقدرات التي يتطلبها سوق العمل المتجدد الآخذ في النمو، ليؤمن لنفسه مستقبلاً جيداً وحياة كريمة، ولم يعد التعليم ترفاً يطلب لذاته، إنما هو نشاط لا غنى عنه ودعامة لتنمية المجتمع وتطويره حتى يستطيع البقاء والتصدي لتحديات التغيير والتحديث (نوفل، ١٩٩٧)، ويعتبر التعليم العالي من أهم قطاعات التعليم التي تسهم في رفد مؤسسات الدولة بالخبرات والطاقات من أجل النهوض والتقدم، ويعد المستوى العلمي للجامعات وقطاعات التعليم الأخرى أساس تقدم الشعوب، ولذلك فإن النهوض بواقع التعليم العالي، وتقديم كل المساعدات والإمكانات لتطويره يعتبر من الأولويات الأساسية للدول المتقدمة، ومما لا شك فيه أن طلب العلم في مرحلة التعليم العالي يعتبر غاية سامية لتدعيم الاقتصاد الوطني من خلال تشجيع البحوث، والتطوير، وكذلك إعداد الكوادر التي تملك المهارات والمعارف المختلفة، بل لعله هدفٌ لا غنى عنه للطلاب الطامحين إلى النجاح في عالم المال والأعمال بما يتسم به ذلك العالم اليوم من تنافس واتساع، ومن الواضح أيضاً أن التعليم العالي أصبح أمراً أساسياً للمتخصصين في المجالات العلمية والتقنية، فلقد انكمش عالمنا هذا بفضل وسائل الاتصالات المتقدمة والإنترنت؛ وهي الوسائل التي تربط بين أقطاب العالم المترامية مهما بعدت عن بعضها بعضاً.

ومن هنا فإن مؤسسات التعليم العالي – ومنها جامعة الكويت- تشهد إقبالاً متزايداً يتضح من أعداد الطلاب المتقدمين للدراسة، ومع تعدد أنظمة التعليم الثانوي واختلاف أنماطه للطلاب المتقدمين للجامعة في دولة الكويت فإنه يجب أن تتميز معايير القبول في الجامعة بالعدالة والمساواة وتكافؤ الفرص، بحيث يتم انتقاء الطلاب القادرين على المضي في التعليم الجامعي والنجاح فيه بما يتناسب واستعداداتهم وقدراتهم، حيث يتسبب عدم موضوعية المعايير في قبول الطلاب بالهدر في المال العام والوقت والجهد، بالإضافة إلى كثير من مشكلات

التعثر الدراسي (عبد الفتاح، ١٩٩٩).

ولقد أُنشئت جامعة الكويت بناء على القانون رقم (٢٩) في شهر إبريل لسنة ١٩٦٦م، وافتتحت الدراسة بها لأول مرة في يوم السبت الموافق ١٩٦٦/١٠/١٥م في عهد صاحب السمو الأمير الراحل المغفور له الشيخ صباح السالم الصباح، بعد أربع سنوات من إعلان دستور الكويت، وبدأت الجامعة بثلاث كليات آنذاك وهي كلية العلوم، وكلية الآداب والتربية، وكلية البنات الجامعية، أما الآن فتضم جامعة الكويت ١٤ كلية، وتمد الجامعة سوق العمل سنويا بكثير من التخصصات (عبد الرحيم، ١٩٩٥).

وتستقبل جامعة الكويت مخرجات المرحلة الثانوية للدراسة في كلياتها المختلفة، وذلك وفق شروط قبول متفاوتة تعتمد على نظام التعليم المتبع في المرحلة الثانوية. ومع تفاوت شروط القبول بكليات جامعة الكويت وفقا لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة، فقد تعددت مطالب الجهات التربوية لتقديم بعض الاستثناءات أو الامتيازات لمخرجات بعض الأنظمة التعليمية، وذلك زعماً بتميز مخرجات بعض الأنظمة التعليمية الثانوية عن غيرها.

وتسعى جامعة الكويت إلى تطوير برامجها، والارتقاء بمستوى طلابها، واختيار الأفضل من بين الطلاب المتقدمين للالتحاق بها، فقد بدأت جامعة الكويت بتطبيق اختبارات القدرات الأكاديمية في العام الدراسي ١٩٩٦- ١٩٩٧ بناءً على مقترحات نبعت من دراسات أوصت بأهمية اختبارات القدرات الأكاديمية بوصفها معياراً أساسياً للقبول في جامعة الكويت (عبد الرحيم، ١٩٩٥).

ويتم إعداد اختبارات القدرات الأكاديمية ومراجعتها من قبل مركز القياس وتطوير التدريس، التابع لمكتب نائب مدير الجامعة للشئون العلمية، بالتعاون مع أساتذة متخصصين من الكليات المختلفة بالجامعة، ولجان متخصصة من وزارة التربية، ويهدف اختبار القدرات الأكاديمية في جامعة الكويت إلى الحكم على مدى امتلاك الطلاب للمهارات الأساسية التي تمكنهم من النجاح في الدراسة بالجامعة، كما يهدف إلى توفير معلومات تساعد على المقارنة بين مستويات الطلاب المرشحين لدخول الجامعة، وتحديد قدرتهم على متابعة التعلم فيها، بصرف النظر عن نوع المدارس التي يتخرجون منها، فهو اختبار يهدف إلى قياس القابلية للتعلم بشكل عام، أكثر مما هو اختبار لقياس درجة التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى تمكين الكليات من اتخاذ قرارات أكثر موضوعية بشأن قبول الطلاب المتقدمين لها، واختيار المقررات التمهيدية المناسبة لمستوى أدائهم في اختبارات القدرات الأكاديمية.

ولهذا تم إضافة نتيجة اختبار القدرات في عدد من كليات جامعة الكويت إلى نسبة الثانوية العامة، وذلك

لحساب المعدل المكافئ الذي يعد بمثابة المعدل الذي يقبل الطالب على أساسه في جامعة الكويت، وهو مزيج من نسبة الثانوية العامة ودرجات اختبارات القدرات، وتختلف الكليات في طريقة حسابها للمعدل المكافئ بحسب طبيعة التخصص، ففي كلية الطب مثلاً يُحسب المعدل المكافئ بناء على نسبة الثانوية ونتائج امتحانات القدرات الأكاديمية للطالب وفقا للأوزان التالية: ٦٥ ٪ من نسبة الشهادة الثانوية، ١٥ ٪ من نتيجة امتحان اللغة الإنجليزية، و١٠ ٪ من نتيجة امتحان الرياضيات، ١٠ ٪ من نتيجة امتحان الكيمياء، والكليات التالية تحسب المعدل المكافئ: كلية العلوم الإدارية، ومركز العلوم الطبية، وكلية الهندسة والبترول، وكلية الطب المساعد، وكلية البنات الجامعية (دليل القبول، ٢٠٠٧)، وهناك كليات أخرى لا تحسب المعدل المكافئ، ولكنها تعتمد في قبول طلابها على نسبة الثانوية العامة فقط، وتتطلب اجتياز اختبارات القدرات، ولكن نتائج اختبارات القدرات لا تضاف إلى المعدل مثل: كلية العلوم، وكلية الآداب، وكلية العلوم الاجتماعية، وكلية التربية، وكلية الشريعة، وكلية الحقوق.

ويرتبط النجاح في التعليم العالي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في التعليم الثانوي (المهنا، ٢٠٠٠)، فالتعليم الثانوي يعد مرحلة مهمة تسهم في تهيئة الطالب للدراسة الجامعية من خلال اكتساب المهارات والخبرات التي تؤهله للنجاح في المرحلة المقبلة، ولذلك اتجهت وزارة التربية بدولة الكويت إلى تطوير أنظمتها التعليمية في المرحلة الثانوية، وذلك لاستيعاب التنوع الثقافي والحضاري بين أفراد المجتمع، والسعي إلى مسايرة عجلة التطور والتقدم العلمي في العصر الحديث، وينقسم التعليم الثانوي النظامي في دولة الكويت إلى عدة أقسام: ففي القطاع الحكومي نجد مدارس نظام الفصلين الدراسيين ونظام المقررات الدراسية، أما في التعليم النوعي فهناك التعليم الديني ومدارس التربية الخاصة، وفي القطاع الخاص فهناك المدارس العربية والمدارس الأجنبية.

وتتناول هذه الدراسة الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت خريجي الأنظمة الثانوية الستة التالية: نظام الفصلين الدراسيين، ونظام المقررات، ومدارس التعليم الديني، والنظام الأمريكي، والنظام البريطاني، والمدارس الخاصة العربية، باعتبار أن الغالبية العظمى من طلاب جامعة الكويت يتخرجون من هذه الأنظمة، ولكن هناك عدد قليل جدا من الطلاب يتخرجون من مدارس أخرى تختلف في نظامها التعليمي عن الأنظمة السابق ذكرها مثل: المدارس الهندية، والمدارس الباكستانية، والمدارس الفلبينية، وطلاب المنازل ... الخ، وفيما يلي وصف موجز لهذه الأنظمة:

١-نظام الفصلين الدراسيين : تتبع هذا النظام مدارس حكومية، حيث ينقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين متساويين، وتوزع درجات المواد الدراسية في نهاية العام إلى (٥٠٪) للفصل الدراسي الأول، و (٥٠٪) للفصل الدراسي الثاني، وينجح الطالب إذا حصل على (٥٠٪) من النهاية الكبرى في جميع المجالات، ويقتصر امتحان نهاية الفصل الدراسي على مقررات المجالات التي تدرس خلاله، وفي السنة النهائية – أي الصف الرابع الثانوي يخصص (٧٥٪) من مجموع الدرجات لامتحان نهاية العام الدراسي الموحد على مستوى الدولة، ويخصص ٢٥٪ لكل مجال دراسي للأعمال اليومية الفصلية للفصليين الدراسيين وامتحان نهاية الفصل الدراسي الأول (المهنا، ٢٠٠٠).

٢- نظام المقررات : يستخدم هذا النظام أسلوباً متكاملاً في تنظيم الدراسة على أساس توزيع المنهج إلى مقررات دراسية، وتقسيم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين، بالإضافة إلى الفصل الصيفي، ويقوم نظام المقررات على أساس نظام الساعات المعتمدة، وهو أسلوب في تنظيم الخطط الدراسية بالتعليم الثانوي، يقوم على مبدأ حرية الاختيار، ومتطلبات التخرج وإعطاء قيمة لكل مقرر من مقررات الخطة الدراسية (المهنا، ٢٠٠٠)، وكان من أهم العوامل الداعية إلى تطبيق نظام المقررات تنويع مخرجات التعليم الثانوي لتتناسب مع متطلبات سوق العمل في مختلف التخصصات العلمية والإنسانية، كما أن هذا النظام يؤكد استثارة دافعية التعلم الذاتي وروح المنافسة بين الطلاب. ويتيح للطلاب التعرف عن كثب إلى المجالات والتخصصات المختلفة، لاختيار ما يناسبهم. ويلائم ميولهم وطموحاتهم المستقبلية، بالإضافة إلى توفير جهد الطالب بعدم إعادة السنة كاملة عند رسوبه في مقرر معين، بل يعيد هذا المقرر فقط، وساعد نظام المقررات الطلاب على رفع معدلاتهم، واختصار المدة الزمنية اللازمة لتخرجهم، ومن مميزات نظام المقررات أنه يساعد الطالب على تنمية شخصيته، ويخفف من حدة الخجل والانطواء والعدوانية، ويزيد من قدرة الطالب على اتخاذ القرار وتحمل المسئولية (بعد ١٠ سنوات من تطبيق نظام المقررات: ١٩٨٩)، ومدارس نظام المقررات حكومية تتبع وزارة التربية.

٣- ظاما المدارس الخاصة الأمريكية والبريطانية: تقوم على أساس أننا الآن في عصر العولمة، حيث أصبح لزاماً على الطالب أن يتقن إحدى اللغات الأجنبية حتى يستطيع أن يتعامل مع التطور العلمي السريع، ويحاكي متطلبات العصر الحديث والتنوع المعرفي القائم، وفكرة إنشاء المدارس الأجنبية قائمة على أساس أن هذه المدارس تساعد على تنمية المعرفة والمهارات، بالإضافة إلى ربط ما يتعلمه الطالب في المدرسة بواقعه العملي مما

يساعد على فهم أعمق وتقديم صورة أوضح في أذهان الطلاب، وهذا يستثير في الطالب القدرة على الإبداع والتفكير وحل المشكلات، ونحن نفتقد تلك الميزة في مناهج مدارسنا الحكومية التقليدية التي تتناول العلم من الناحية المعرفية فقط، وهو ما يعطل القدرة على الابتكار، والتجديد، والتفكير الخلاق. ومدارس الأمريكية والبريطانية غير حكومية، وتشرف عليها إدارة التعليم الخاص، وتقوم كل مدرسة باختيار المناهج التي تلائم طبيعة الدراسة فيها.

٤- مدارس التعليم الديني: يهدف التعليم الديني إلى ترسيخ القيم الدينية في المجتمع الكويتي، وتنشئة الأجيال تنشئة إسلامية، كما يتيح هذا النوع من التعليم الفرصة لإعداد دعاة إسلاميين على قدر من الكفاءة في مجال الدعوة والإرشاد (الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية : ٢٠٠١)، وطبيعة الدراسة في مدارس التعليم الديني شبيهة بنظام الفصلين، مع التركيز على المقررات ذات الصلة بالعلوم الدينية والشرعية، وهي مدارس حكومية تشرف عليها وزارة التربية.

٥- المدارس العربية الخاصة: الدراسة فيها أيضاً شبيهة بنظام الفصلين الدراسيين، وتتبع المناهج ذاتها الخاصة بنظام الفصلين، وهي مدارس غير حكومية، وتتبع إدارة التعليم الخاص.

وتترك الحرية الكاملة لطالب المرحلة الثانوية في اختيار النظام التعليمي المناسب لإمكاناته وطاقاته للحصول على شهادة الثانوية.

وتواجه جامعة الكويت سنوياً أعداداً متزايدة من الطلاب المتقدمين للدراسة فيها. ومع تعدد أنظمة التعليم الثانوي واختلافها. فإنه من المفيد بحث مدى فاعلية هذه الأنظمة في إعداد الطالب وتهيئته للمرحلة الجامعية، بالإضافة إلى أن واجب الجامعة أن تتبع نظاماً عادلاً موضوعياً للقبول مبنياً على معايير وأسس سليمة للمفاضلة بين المتقدمين للدراسة في الجامعة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبحث المتغيرات المنبئة بالأداء العلمي للطالب الجامعي.

مشكلة الدراسة

أجريت هذه الدراسة لقياس الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت من خريجي الأنظمة الثانوية المختلفة ومقارنة أدائهم معاً، في محاولة لنقل صورة واقعية للأنظمة التعليمية الثانوية في إطار مدعم بالحقائق العلمية، أملاً منها في مساعدة أصحاب القرار بجامعة الكويت على اتخاذ القرارات على أسس علمية تساعد على تطوير معايير قبول الطلاب من خريجي الأنظمة الثانوية المختلفة في جامعة الكويت، فأجريت هذه الدراسة لتقييم سياسة القبول التي تعتمد على نسبة الثانوية العامة، ودرجات اختبارات القدرات الأكاديمية

في اللغة الإنجليزية والكيمياء والرياضيات لمختلف أنظمة التعليم الثانوية، وأيضاً تقييم أداء الطلاب في اختبارات القدرات، والمعدل العام في الجامعة للطلاب خريجي أنظمة التعليم الثانوية المختلفة، كما تحاول هذه الدراسة الكشف عن المتغيرات المنبئة بالمعدل العام الجامعي (المتغير المتنبأ به)، والمتغيرات المنبئة (المنبئات) هي: نسبة الثانوية العامة، ونظام التعليم الثانوي، ونتائج اختبارات القدرات، والجنس، والجنسية. لذا تقوم هذه الدراسة بإلقاء الضوء على المعايير التي تستخدمه جامعة الكويت في نظم القبول، أملاً في أن تسهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعايير القبول بجامعة الكويت مستقبلاً.

أهمية الدراسة

يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

١ - نظراً لتعدد أنظمة التعليم الثانوي في دولة الكويت، فمن الضروري أن تُبحث مدى فاعلية هذه الأنظمة في إعداد الطالب وتهيئته للمرحلة الجامعية، ومن ثم فإن جامعة الكويت في حاجة ماسة لمثل هذه الدراسة.

٢ - كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تحاول التحقق من مدى إسهام بعض المتغيرات في التنبؤ بالأداء العلمي المستقبلي لطلاب جامعة الكويت مثل: نسبة الثانوية العامة، واختبارات القدرات الأكاديمية، والجنس، والجنسية. ومن ثم يمكن تحديد إذا ما كان بالإمكان الاعتماد على هذه المتغيرات في اتخاذ القرارات بشأن قبول الطلاب في الجامعة، وتوزيعهم على الأقسام العلمية والكليات المختلفة.

٣ - يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تطوير طريقة حساب المعدل المكافئ بحسب مدى الإسهام الفعلي لكل متغير منبئ في التنبؤ بالأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت.

٤ - من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين وسائل القياس والتقويم (اختبارات القدرات الأكاديمية) وتطويرها، تلك الوسائل التي تستخدم في التوجيه والانتقاء للدراسة بالجامعة، وذلك عن طريق إلقاء الضوء على أهم خصائص الاختبارات المستخدمة حالياً.

٥ - يمكن أن تلفت نتائج هذه الدراسة أنظار المسئولين والمهتمين بتحسين العملية التعليمية وتطويرها لأهمية البيانات المستمدة من نتائج اختبارات القدرات، وكيفية الاستفادة منها، ومواطن القوة والضعف في تلك الاختبارات من خلال مؤشرات كمية وموضوعية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١ - تقييم عام لمخرجات التعليم الثانوي،

ومقارنة الأداء العلمي لطلبة جامعة الكويت وطالباتها الذين درسوا تبعاً للأنظمة الثانوية الستة المختلفة، وهي: نظام المقررات، ونظام الفصلين، والتعليم الديني، والمدارس العربية الخاصة، والنظام البريطاني، والنظام الأمريكي.

٢ - تتبع مخرجات نظم التعليم الثانوي خلال المرحلة الجامعية، وذلك لتسليط الضوء على نقاط القوة والضعف في النظام الذي درسوا على أساسه في المرحلة الثانوية.

٣ - بحث قدرة بعض المتغيرات مثل: نسبة الثانوية، والمعدل المكافئ، واختبارات القدرات الأكاديمية، بالإضافة إلى الجنس والجنسية لكل نظام على التنبؤ بأداء الطالب في الجامعة كما يتمثل في المعدل التراكمي الجامعي.

٤ - مقارنة أنظمة التعليم الثانوي الستة المختلفة من حيث القوة التنبؤية لكل نظام بالأداء العلمي في الجامعة.

أسئلة الدراسة

١ - هل يختلف مستوى الأداء في اختبارات القدرات الأكاديمية (لغة انجليزية، ورياضيات، وكيمياء) باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟

٢ - هل يختلف المعدل العام الجامعي باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟

٣ - هل يمكن التنبؤ بأداء الطلاب في الجامعة من خلال الجنس، والجنسية، ونسبة الثانوية العامة والأداء في اختبارات القدرات بالنسبة للكليات العملية والكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ لطلاب كل نظام من الأنظمة الثانوية؟

٤ - هل تختلف القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة عن القوة التنبؤية للمعدل المكافئ بالنسبة للكليات العملية والكليات الإنسانية التي تحسب المعدل المكافئ لطلاب كل نظام من الأنظمة الثانوية للتنبؤ بأداء الطلاب في الجامعة؟

٥ - هل يختلف عدد المنذرين في الجامعة باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟

٦ - هل يختلف عدد المفصولين في الجامعة باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟

مصطلحات الدراسة

الدرجة على الاختبارات Tests Scores

تعبر درجة الفرد على الاختبار عن مجموع أو محصلة درجاته على فقرات هذا الاختبار، فالدرجة حكم يصدره أشخاص آخرون على أداء الفرد في الاختبار، وقد يكون الحكم ذاتياً وقد يكون موضوعياً (أحمد: ١٩٦٠: ٢٥٥، ٤٠٩).

اختبارات القدرات بجامعة الكويت Kuwait University Aptitude Tests

تقيس اختبارات القدرات القدرة على الفهم، والتطبيق، والاستدلال، والتحليل في مجالات اللغة الإنجليزية والرياضيات والكيمياء، هذه الاختبارات – بطبيعة الحال – تعتمد على القدرات العقلية التي تنمو وتتطور بالاجتهاد الخاص، والعمل العقلي المستمر عبر السنين، سواء أكان ذلك في المدرسة أم في الحياة العامة، فهذه الاختبارات لا تعتمد اعتماداً مباشراً إذن على المعلومة المجرّدة، وتعد اختبارات القدرات أداة لقياس مهارات لا تقيسها اختبارات الثانوية العامة (اختبارات القياس التربوية، ٢٠٠٣). وتلزم جامعة الكويت جميع المتقدمين للدراسة في الجامعة بأخذ اختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية، كما تلزم المتقدمين للدراسة في التخصصات العلمية بأخذ اختبارات القدرات في الرياضيات والكيمياء، وقدم الجامعة هذه الاختبارات ثلاث مرات في العام الجامعي الواحد، وتستخدم اختبارات القدرات لعدد من التخصصات في جامعة الكويت كأحد المعايير الأساسية التي يتخذ بناء على أساسها قرار قبول الطالب، بالإضافة إلى نسبة الثانوية العامة، ويحسب المعدل المكافئ بإضافة نتيجة اختبار القدرات إلى نسبة الثانوية العامة بنسب وأوزان معينة (دليل الطالب لاختبار القدرات الأكاديمية، ٢٠٠٧/٢٠٠٨).

المعدل المكافئ Equivalent GPA

تضاف نتيجة اختبار القدرات إلى نسبة الثانوية العامة للطالب المتقدم للدراسة في عدد من الكليات، وذلك لحساب المعدل المكافئ، مثل كلية العلوم الإدارية، ومركز العلوم الطبية، وكلية الهندسة والبترول، وكلية الطب المساعد، وكلية البنات الجامعية (دليل القبول، ٢٠٠٧)، ويستخرج المعدل المكافئ في هذه الكليات من خلال إسهام كل من اختبارات القدرات، ونسبة الثانوية العامة بنسب وأوزان معينة في حساب المعدل المكافئ تختلف باختلاف الكلية والتخصص.

الأداء العلمي للطالب متمثلاً في المعدل العام الجامعي Academic Performance

هو مستوى تحصيل الطالب في المقررات الدراسية، ويقاس في هذه الدراسة بالمعدل التراكمي (المعدل العام الجامعي) للطالب.

الصدق التنبؤي Predictive Validity

يعرف " كروكر و "ألجينا" (Crocker & Algina, 1986, p.224) الصدق التنبؤي بأنه قدرة المتغيرات المنبئة مثل درجات الاختبارات وغيرها على توقع مستوى الأداء المستقبلي للفرد.

القوة التنبؤية Predictive Power

هي القدرة التنبؤية للمتغير المنبئ على التنبؤ بالمتغير

المتنبأ به، أو مقدار التباين في المتغير المتنبأ به الذي يمكن أن يعزى إلى المتغير المنبئ أو يفسر به، وتمثلت القوة التنبؤية في هذه الدراسة بمعامل القوة التنبؤية **Coefficient of determination** ($ر^2$).

حدود الدراسة

سوف تقتصر نتائج هذه الدراسة على ما يلي:

١- طلاب جامعة الكويت المقيدون في العام الجامعي ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ من الدفعات الثلاثة ١٩٩٩، و٢٠٠٠، و٢٠٠١ فقط.

٢- أنظمة التعليم الثانوي الستة التالية: نظام المقررات، ونظام الفصلين، ومدارس التعليم الديني، والنظام الأمريكي، والنظام البريطاني، والمدارس الخاصة العربية.

الدراسات السابقة

قام "دونلون" (**Donlon**، 1984) بدراسة تهدف إلى التنبؤ بالأداء العلمي لطلبة وطالبات بعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية بمعرفة كل من المعدل في الثانوية العامة ودرجة اختبار الاستعداد الدراسي **Scholastic Assessment Test (SAT)**، فقد وجد الباحث أن كلا من معدل الثانوية العامة ودرجة اختبار الاستعداد الدراسي يعتبران مؤشران جيدان للتنبؤ بالنجاح في المرحلة الجامعية. حيث أنه عند إضافة درجة اختبار الاستعداد الدراسي إلى معدل الثانوية العامة فإن قوة التنبؤ بالنجاح في المرحلة الجامعية تزداد. حيث وجد أن قيمة ($ر^2$) تزداد بمعدل ٠.١٣ عند إضافة نتيجة اختبار الاستعداد الدراسي إلى نسبة الثانوية العامة.

وأجرى كل من طه والقطري (١٩٨٧) دراسة هدفت إلى تقييم نظام الفصلين الدراسيين بدولة الكويت. وطُبقت استبانات لمسح آراء عينة قوامها (٤٣٤) من كل من: طلاب المرحلة الثانوية (٣٠٠) طالب، و المدرسين والمدرسات (٩٦) مدرس، والموجهين والموجهات (٢٦) موجه، والنظار والناظرات (١٢) ناظر، وركزت الاستبانة على عدة مجالات هي: أثر نظام الفصلين في الطالب ودراسته وتحصيله وسلوكه، وأثر نظام الفصلين في عمل المدرس وأعبائه ودوره التربوي، وأساليب التقويم في نظام الفصلين، وأثر نظام الفصلين في العلاقة بين المدرسة والمنزل، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً إيجابياً لتطبيق نظام الفصلين الدراسيين بالنسبة للطلاب والمدرسين، كما أظهرت النتائج أن تطبيق هذا النظام كان له أثر جيد في تخفيف أعباء العمل بالنسبة للموجهين والإداريين بالمقارنة إلى النظام الثانوي التقليدي السابق، أما أهم الجوانب السلبية لتطبيق نظام الفصلين الدراسيين فكانت كثرة الجهود والأعباء التي تثقل كاهل الطالب والمعلم على حد

سواء، وأن تطبيق نظام الفصلين لم يصاحبه تحديث أو تطوير للمناهج الدراسية بما يتناسب ومتطلبات هذا النظام، وأن الإمكانات المادية المتاحة لا تتناسب ومتطلبات نظام الفصلين وصولاً إلى تحقيق أهدافه.

وهدفت دراسة شريف (١٩٨٨) إلى مقارنة مستويات النجاح بين طلاب نظام الفصلين ونظام المقررات في كل من المرحلتين الثانوية والجامعية بدولة الكويت، وقياس فاعلية النظامين في التنبؤ بالنجاح في المرحلة الجامعية، وكان من أهم نتائج الدراسة أن تحصيل طلاب نظام المقررات كان أفضل من تحصيل طلاب نظام الفصلين، كما كان مستوى تحصيل الطالبات أفضل من مستوى تحصيل الطلاب، وكان تحصيل طلاب التخصصات العلمية أفضل من تحصيل طلاب تخصصات العلوم الإنسانية، أما بالنسبة للتحصيل في جامعة الكويت فلم توجد فروق في التحصيل الدراسي بين الطلاب من كلا النظامين، كما كان مستوى تحصيل الطالبات أفضل من مستوى تحصيل الطلبة، ولم يكن هناك أثر للتخصص في المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية.

وقام عبد الله (١٩٩٤) بتحليل نمط توزيع طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة وتقويمه وفقاً للمتوسط العام للعبء الدراسي على مستوى الجامعة والكليات والأقسام العملية خلال الفترة الممتدة من الفصل الأول (١٤٠٧هـ) حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني (١٤١٠هـ). وكذلك تحديد العلاقة بين المتوسط العام للعبء الدراسي ومتوسط الدرجات التحصيلية للطلاب، وتم الحصول على بيانات الدراسة من واقع سجلات التسجيل بالحاسب الآلي للجامعة. وبعد تحليلها إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين العبء الدراسي والمعدل التحصيلي للطالب في بعض الكليات والفصول الدراسية، ولم تظهر هذه العلاقة على مستوى الجامعة في إجمالي الفترة من (١٤٠٧ – ١٤١٠هـ).

و صممت دراسة "روبرت وجوزيف" (Robert & Joseph, 1995) لبحث الدليل على وجود التضخم في نتائج الطلاب، وحللت الدراسة نتائج بعض المدارس في خمس سنوات، وباستخدام نتائج اختبار الجامعة الأمريكية American College Test (ACT)، أظهرت الدراسة وجود تضخم في نتائج الطلاب في هذه الفترة، وأن ظاهرة التضخم موجودة بصورة حقيقية، ويجب الاهتمام بها ومعالجتها، أما "فرانسوا ودايان" (Francois & Diane, 1995) فقد قاما بتحليل بيانات الالتحاق بجامعة أونتاريو Ontario للأعوام من (١٩٨٣) إلى (١٩٩٣) بوصفها دليلاً على تضخم الدرجات في المدارس الثانوية، وأظهرت النتائج ارتفاعاً في درجات القبول، وخلُصت الدراسة إلى أن تضخم الدرجات يجب

تمييزه عن التغيرات التي تعكس العوامل الديموغرافية والعوامل المرتبطة بالميزانية.

وفي دراسة " روبرت " (Robert, 1995) حُللت نتائج طلاب الفرقة الأولى بجامعة ميسوري Missouri بالولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من (١٩٨٧) إلى (١٩٩٢) لمعرفة إذا ما كان هناك تضخم في الدرجات أم لا، و حُللت بيانات الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني لـ (٢٣٠٦٤) طالبا بجامعة ميسوري ممن أجابوا على اختبارات الجامعة الأمريكية ACT، وأظهرت النتائج ارتفاعاً في المتوسط العام في الفترة من ١٩٨٧ إلى ١٩٩٢، قابله ارتفاع مناظر في درجات الطلاب على اختبار الجامعة الأمريكية ACT في نفس الفترة، وبالتالي لم تكن لظاهرة التضخم وجود، ولم تتوقع الدراسة مثل هذه النتيجة.

وأجرى عبد الرحيم (١٩٩٥) ي دراسة عن الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت، هدفت التعرف إلى أداء الطالب الجامعي والعوامل المؤثرة فيه، كما هدفت إلى وضع نظام متابعة لتقويم أداء الطالب الجامعي لاستخدامه في نهاية كل عام دراسي، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي تفوّق طلاب نظام الفصلين على طلاب نظام المقررات في الأداء العلمي الجامعي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح التشعيبات العلمية، كما أظهرت الدراسة أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين نسبة الثانوية العامة والأداء العلمي الجامعي، وكان من أهم ما أوصت به الدراسة رفع الحد الأدنى لنسبة القبول، وإدراج اختبار القدرات الأساسية معياراً لقبول الطلاب في جامعة الكويت إلى جانب المعيار الأساسي وهو نسبة الثانوية العامة.

كما قام طه (١٩٩٥) بإجراء دراسة هدفت إلى مقارنة الأداء العلمي لطلاب مدارس نظام الفصلين ونظام المقررات في دولة الكويت، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن طلاب مدارس نظام الفصلين يتفوقون على أقرانهم من طلاب مدارس نظام المقررات في كل من المعدل العام ومعدل التخصص في جامعة الكويت، كما أن طلاب نظام الفصلين يحتاجون إلى مدة أقصر للتخرج من الجامعة بالنسبة إلى أقرانهم من مدارس نظام المقررات.

وأجرى الخضر (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى التعرف على المتغيرات المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلاب علم النفس بجامعة الكويت، ومن المتغيرات التي شملتها الدراسة: نسبة الثانوية العامة، ونظام الثانوية العامة، والتشعيب في الثانوية العامة، والجنس، والمستوى الاقتصادي، ورغبة الطالب في دراسة علم النفس، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٥٥٥) طالباً وطالبة، هم جميع طلبة وطالبات قسم علم النفس بجامعة الكويت المسجلين في الفصل الدراسي الأول ١٩٩٤ – ١٩٩٥،

وقد بينت النتائج أن هناك ارتباطاً ذو دلالة إحصائية بين نسبة الثانوية العامة، والمعدل العام، ومعدل التخصص لطلاب علم النفس بجامعة الكويت، كما أوضحت الدراسة تفوقاً جوهرياً لصالح الطالبات مقارنة بالطلبة بالنسبة للمعدل التراكمي ومعدل التخصص، بالإضافة إلى تفوق طلاب التشعيب العلمي في المعدل التراكمي ومعدل التخصص على طلاب التشعيب الأدبي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين طلاب نظام المقررات وطلاب نظام الفصلين في كل من المعدل التراكمي ومعدل التخصص في الجامعة.

وقام الثبيتي (١٩٩٦) بدراسة العلاقة بين درجات الثانوية العامة واختبار القبول وبين المعدل التراكمي لطلاب السنة الأولى بكلية المعلمين بالطائف، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين درجات الثانوية العامة واختبار القبول وبين المعدل التراكمي النهائي عند التخرج من الكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٥ طالباً من طلاب كلية المعلمين بالطائف في عام ١٤٠٩ هـ، وقد وجد الثبيتي أن درجات الثانوية العامة تعتبر أفضل المؤشرات التي يمكن استخدامها للتنبؤ بالأداء العلمي المستقبلي للطالب، حيث بلغت نسبة ما يمكن تفسيره من تباين في المعدل التراكمي للسنة الأولى ١٨٪ تقريباً عند استخدام نسبة الثانوية العامة معياراً للتنبؤ بالأداء المستقبلي للطالب، كما وجد أن الاعتماد على اختبارات القبول المكونة من عدة اختبارات جزئية غير متجانسة يؤدي إلى التحيز وعدم الدقة في عملية التنبؤ، حيث إن إضافة درجات اختبار القبول بوصفها متغيراً مستقلاً آخر أضاف مقداراً قليلاً لا يذكر وهو ٠.٠٠٦ إلى نسبة ما يفَسر من المعدل التراكمي، ولذلك فإن اختبارات القبول لم تضف أي معلومات مهمة يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرار قبول الطلاب في كلية المعلمين بالطائف.

وفي دراسة القسم التربوي للتعليم بعد الثانوي بكاليفورنيا تم تقدير المتوسطات العامة للتحصيل في الفترة من (١٩٨٣) إلى (١٩٨٦) و(١٩٩٠) وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتفاعا ملحوظا في متوسط المعدل العام للتحصيل (GPA) (California Postsecondary Education Commission, 1996).

ولقد بينت الدراسات التي أجريت في جامعة كاليفورنيا عام ١٩٩٧ أن ٣١.٥٪من الطلاب الجدد بالجامعة سجلوا تقديرات لا تقل عن (A) مرتين منذ (٣٠) عاماً مضت، وقد حصل ٣٠ ٪من الطلاب علي تقدير (B) في عام ١٩٩٠ ، وذكر مكتب التربية في الولايات المتحدة أن الطلاب الذين حصلوا علي تقديرات (C) و(D) وكذلك الطلاب الذين حصلوا علي تقديرات (A) في الجامعة انخفضت درجاتهم في اختبار الاستعداد الدراسي SAT بصورة ملحوظة في الآونة الأخيرة (U.S.A. Today, 1997).

وبحثت دراسة " داني " (Danny, 1997) تضخم الدرجات في جامعة برايم Brigham في الولايات المتحدة عن طريق المقارنة بين متوسط المعدل العام لتحصيل الطلاب GPA ودرجاتهم في اختبار الجامعة الأمريكية ACT، بالإضافة إلى تعرُّف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدرجات والتقديرات المختلفة للطلاب، وعلى الرغم من وجود ظاهرة تضخم الدرجات في الجامعة، فإن الدراسة بينت أن هذه الظاهرة لم تكن مشكلة عامة في الجامعة.

وهدفت دراسة عبد الفتاح (١٩٩٩) إلى تحديد مدى الصدق التنبؤي لبطارية الاستعدادات الأساسية بكليات الهندسة في جامعات القاهرة وحلوان والمنيا والإسكندرية في التنبؤ بنجاح الطلاب في كليات الهندسة، وقد طبقت الباحثة الدراسة على عينة قوامها ٦٨٦ طالباً وطالبة من كليات الهندسة في الجامعات السالف ذكرها، وتكونت بطارية الاستعدادات من اختبارات الاستعداد الميكانيكي، ويتضمن اختبار القدرة المكانية، واختبار الاستعداد الأكاديمي في العلوم والرياضيات، وهو مقتبس من الاختبار العالمي Graduate Record Examination (GRE) وذلك بعد ترجمته وتقنينه على عينة البحث، بالإضافة إلى اختبار الميل نحو الدراسة بكلية الهندسة. وقد وجدت الباحثة أن الارتباط بين نسبة الثانوية العامة ومستوى التحصيل في كليات الهندسة ضعيف نسبياً، حيث إن ٣٥٪ فقط من العينة أتموا دراستهم في فترة الخمس سنوات المقررة بنجاح، وعلى العكس من ذلك ظهر أن معاملات الارتباط بين مستوى الأداء على بطارية الاستعدادات ومستوى تحصيل الطلاب في كليات الهندسة تعتبر دالة إحصائياً، مما يوضح أهمية بطارية الاستعدادات في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة كليات الهندسة وطالباتها في الجامعات السابق ذكرها، ولذلك يمكن الاعتماد عليها بالإضافة إلى نتائج الثانوية العامة في انتقاء الطلاب وقبولهم في كليات الهندسة.

وقامت المهنا (٢٠٠٠) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب والطالبات والمعلمين والمعلمات لمعرفة الجوانب السلبية والإيجابية في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت لكل من نظام الفصلين الدراسيين، ونظام المقررات، كما هدفت الدراسة إلى تعرّف لصعوبات التي تواجه تلك الأنظمة التعليمية، وطبقت أداة الدراسة (الاستبيان) على عينة قوامها ٢٢٧ من طلبة المرحلة الثانوية وطالباتها بنظاميها السابق ذكرهما، وكشفت نتائج الدراسة عن أهم المميزات الخاصة بنظام المقررات من وجهة نظر العينة وهي: إكساب الطالب صفة الاعتماد على النفس، وتعدد التشعيبات وفرصة الطالب في اختيار كل من: المقررات وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى قرب نظام

المقررات من نظام الجامعة، أما أهم عيوب نظام المقررات فكانت كالتالي: نظام المقررات أقل كفاءة من نظام الفصلين، وهروب بعض الطلاب من الساعات الدراسية، وعدم توفر الشعب الدراسية، وعدم تفهم بعض المعلمين لنظام المقررات.

أما مميزات نظام الفصلين - كما وضحتها المهنا - فكانت كالتالي: أن مستوى أداء طلاب نظام الفصلين في الجامعة أعلى من طلاب نظام المقررات، وتحقيق نظام الفصلين لمبدأ الفروق الفردية، والتزام الطلاب بحضور الحصص الدراسية، وتناسب المدة الزمنية للسنة الدراسية مع حجم المادة العلمية التي تغطيها المقررات الدراسية. أما أهم عيوب نظام الفصلين الدراسيين فكانت: الإحباط الشديد الذي يسببه الرسوب وإعادة السنة الدراسية كاملة، وطول اليوم المدرسي وبخاصة الشتوي، وعدم وجود حرية في اختيار المواد الدراسية، وصعوبة اختبارات الثانوية العامة.

كما قام "أرمسترونج" (Armstrong, 2000) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين اختبارات القبول والأداء العلمي للطلاب. فطبق اختبار القبول في مهارات اللغة الإنجليزية على عينة من الطلاب قوامها ٩٠ طالباً في بداية فصل الخريف، ومن ثم قُدم لأفراد العينة مقرر تمهيدي في اللغة الإنجليزية، وبعد انتهاء الفصل الدراسي طُبق اختبار بعدي على الطلاب أنفسهم، وقد وجد الباحث أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب في المقرر التمهيدي للغة الإنجليزية وبين درجاتهم في اختبار القبول، ومن ناحية أخرى فقد وجد الباحث علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات اختبارات القبول التي أعطيت للطلاب في أول الفصل الدراسي وبين درجاتهم في الاختبار البعدي الذي أعطي لهم في نهاية الفصل الدراسي.

وهدفت دراسة العمر (٢٠٠١) التي أجريت على عينة قوامها (٦٣٩) طالباً من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية إلى الكشف عن القوة التنبؤية لمعايير القبول في المتمثلة في: نسبة الثانوية العامة، واختبار القبول التحريري للتنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب. وبينت نتائج الدراسة أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أفضل المنبئات بالمعدل التراكمي، إذ استطاعت أن تفسر ما نسبته ٢٤٪ من التباين في معدلات طلاب المدن، و٣٣٪ بالنسبة لطلاب القرى، بينما بينت النتائج أن اختبار القبول يعتبر ضعيفاً في قدرته التنبؤية بنجاح الطالب. وبالتالي فإن نسبة الثانوية العامة تعتبر أفضل معايير القبول التي لها القدرة التنبؤية بنجاح الطالب، وأوصت الدراسة بالتوقف عن استخدام اختبار القبول التحريري الذي يطبق حاليا نظرا لضعفه الشديد في التنبؤ بنجاح الطالب، وبالتالي ضرورة العمل على بناء اختبارات قبول وتقنينها يشارك في إعدادها نخبة من المتخصصين في

المادة العلمية وفي القياس والتقويم.

وقد أجرى المخلافي (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى بحث قدرة نسبة الثانوية العامة على التنبؤ بأداء الطالب في كليات التربية بجامعة صنعاء بجمهورية اليمن، وضم مجتمع الدراسة جميع طلاب كلية التربية المسجلين في العام الدراسي ١٩٩٥- ١٩٩٦، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالباً وطالبةً، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين كل من: نسبة الثانوية العامة، والتخصص في الثانوية العامة، وبين المعدل العام الجامعي، كما بينت النتائج أن القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة في التخصصات العلمية أعلى من التخصصات الإنسانية.

وهدفت دراسة "بيجي" (Peggy, 2002) إلى بحث العلاقة بين نوع المدرسة الثانوية (حكومية، خاصة) والأداء العلمي الجامعي، واشتملت عينة الدراسة على ١٠ طلاب، و ٣٧ طالبة في مقرر مدخل إلى علم النفس بجامعة ميسوري بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبق استبيان مكونة من ١٥ سؤال يشتمل على الجوانب التالية: نظام الدراسة الثانوية (حكومية، خاصة)، والمعدل العام الجامعي، ونسبة الثانوية العامة، ودرجات اختبار الاستعداد الدراسي SAT، بالإضافة إلى عدد ساعات الدراسة اليومية، وبينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بحسب نوع المدرسة الثانوي (حكومي، خاص)، كما ظهر أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المعدل العام الجامعي وبين كل من: نتيجة اختبار الاستعداد الدراسي، ونسبة الثانوية العامة، وعدد ساعات الدراسة، وكانت العلاقة بين نسبة الثانوية العامة والمعدل العام الجامعي أقوى العلاقات الارتباطية.

وقد هدفت دراسة المقوشي (٢٠٠٢) إلى تحديد قدرة مستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية في التنبؤ بأداء الطلاب والطالبات في الكليات العملية بجامعة الملك سعود، وتحديد نسبة الخطأ في قرار القبول، وقد وجد الباحث أن معامل القيمة التنبؤية للمعدل العام في المرحلة الثانوية لأداء الطالب أو الطالبة في هذه الكليات هي ٠,٥٩ ، أما معامل القيمة التنبؤية لمستوى التحصيل في المرحلة الثانوية لأداء الطالب أو الطالبة في الكليات العملية بجامعة الملك سعود فكانت ٠,٥٤ ، وهي معاملات ارتباط جيدة ، وقد توصل الباحث إلى إمكانية التنبؤ بأداء الطالب أو الطالبة في المرحلة الجامعية بمعرفة كل من المعدل العام ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة البناي، وبلحاضي، والخولي (٢٠٠٤) التي طبقت على عينة قوامها (٣,٩٦٨) من طلاب جامعة قطر وطالباتها إلى الكشف عن مدى التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي (المتنبأ به) على ضوء كلٍ من المتغيرات التالية: المعيار الذي تتبعه جامعة قطر لقبول

الطلاب الملتحقين بها (نسبة الثانوية العامة)، وجنس الطالب، والجنسية، ونوع المدرسة (حكومية، وأهلية، وغير محددة)، والمعدل التراكمي، والساعات الدراسية، وبينت نتائج الدراسة أن نسبة الثانوية العامة لها الأثر الأكبر في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب بنسبة ٩١.٥٪ في تفسير التباين، يليه متغير جنس الطالب، وعدد ساعات الدراسة، حيث كانت نسبة هذين المتغيرين ٧٠.١٪ في تفسير التباين في المعدل التراكمي، أما المتغيرات التالية: الجنسية، والكلية، ونوع المدرسة الثانوية فقد كانت نسبتها ضعيفة جداً في تفسير التباين، والتنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب، حيث كانت نسبة تفسير التباين لهذه المتغيرات في المعدل التراكمي الجامعي ٠.٨٪.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات التي اهتمت بتقويم نتائج الطلاب في الجامعة أو المرحلة الثانوية ما يلي:

١ - أهمية البيانات المتعلقة بنتائج الطلاب في اختبارات الاستعدادات والقدرات في إجراء الدراسات التي تفيد في تقديم التغذية الراجعة التي يمكن الاستفادة من نتائجها في تحسين العملية التعليمية وتطويرها، وكان من أهم المحكات التي تستخدم في ذلك: نتائج اختبار الاستعداد الدراسي (SAT)، واختبار الجامعة الأمريكية (ACT)، بالإضافة إلى اختبارات القبول التي تقدمها الجامعات المختلفة. وهي اختبارات يؤديها الطلاب للالتحاق بالكلية المناسبة بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية، وهي تكافئ اختبارات القدرات الأكاديمية التي يؤديها الطلاب للالتحاق بالكلية المناسبة بجامعة الكويت، التي تسهم في تحديد المستوى والتنبؤ بالأداء المستقبلي للطلاب، ، وتتضح أهمية تلك الاختبارات في الاستفادة من نتائجها في تقييم نتائج الطلاب في المرحلة الجامعية، ومن ثم تقويم نتائج هذه الاختبارات وبيان مدى دقتها.

٢ - أجمعت معظم الدراسات السابقة على أهمية درجات المرحلة الثانوية في التنبؤ بالتحصيل في المرحلة الجامعية، إلا أنها لم تكن العامل الوحيد الذي يمكن التنبؤ من خلاله بمستوى تحصيل الطلاب في الجامعة، بل هناك كانت عوامل أخرى غير ذلك مثل اختبارات القبول.

٣ - أكدت معظم الدراسات ضرورة عدم الاقتصار على معيار واحد عند اتخاذ قرار قبول الطلاب في مختلف التخصصات، بل دعت إلى العمل على التنويع في معايير القبول التي تهدف إلى الكشف عن قدرات الطالب وميوله واتجاهاته، مع الأخذ في الاعتبار إمكانات تلك الكليات واحتياجات المجتمع.

٤ - اتفق كثير من الدراسات على تبني

اختبارات قبول معدة إعداداً جيداً، بحيث يتم التحقق من صدقها وثباتها، وأن يشارك في إعداد الاختبارات نخبة من المختصين في المادة العلمية وفي القياس والتقويم.

٥ - تم الاستفادة من الدراسات السابقة في الاطلاع على بعض الأساليب الإحصائية المستخدمة في تقييم معايير قبول الطلاب في الجامعات في دول أخرى ومجتمعات مختلفة.

إجراءات الدراسة

١- منهج الدراسة: استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

٢- أفراد الدراسة: تناولت هذه الدراسة جميع طلاب جامعة الكويت المقيدين في العام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤) بجميع كليات الجامعة من الدفعات الثلاثة: ١٩٩٩، و٢٠٠٠، و ٢٠٠١ فقط، ومنهم المنذرين، والمفصولين بسبب الإنذارات، والخريجين، ولم تشمل الدراسة الطلاب المنسحبين من الجامعة بإرادتهم لظروف خاصة أو الذين حولوا إلى معاهد وكليات أخرى، وغير المقيدين، كما أن هذه الدراسة اشتملت فقط على طلاب الجامعة خريجي الأنظمة الثانوية الستة المذكورة سابقاً في مقدمة الدراسة وفي حدودها، لأن الغالبية العظمى من طلاب جامعة الكويت هم خريجو تلك الأنظمة الستة، و بلغ حجم أفراد الدراسة ٨.٧٤٠ طالباً وطالبة. وجدول (١) يبين توزيع الطلاب حسب الجنسية، والجنس، ونظام الدراسة الثانوية، والكلية التي يدرس فيها الطالب.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد الدراسة بحسب الجنسية، والجنس، ونظام الدراسة الثانوية، والكلية التي يدرس فيها الطالب.

المتغير	حجم العينة	النسبة
الجنسية		
كويتي	٨٠١٩	٪٩١,٨
غير كويتي	٧٢١	٪٨,٢
المجموع	٨٧٤٠	٪١٠٠
الجنس		
أنثى	٦٢٩٥	٪٧٢,٠
ذكر	٢٤٤٥	٪٢٨,٠
المجموع	٨٧٤٠	٪١٠٠
نظام الدراسة الثانوية		
نظام المقررات	٦١٧٢	٪٧١,٦
نظام الفصلين	١٨٧٤	٪٢١,٧
التعليم الديني	١	٪١,٨

تابع الجدول رقم (١).

النسبة	حجم العينة	المتغير
النظام الأمريكي	٧٩	٠,٩٪
النظام البريطاني	١٨٩	٢,٢٪
مدارس خاصة عربية	١٤٧	١,٧٪
المجموع	٨٦١٩	١٠٠٪
الكلية		
	١١١١	١٢,٧
الآداب	١٥٦٨	١٧,٩
التربية	١٥٢	١,٧
الحقوق	٤٤٥	٥,١
الشريعة والدراسات	٨٦	١,٠
الإسلامية	٢٠٩٠	٢٣,٩
الطب	٤١٧	٤,٨
العلوم	١٠٢٨	١١,٨
العلوم الاجتماعية	٨	٠,١
العلوم الإدارية	١٢٩٠	١٤,٨
العلوم الطبية المساعدة	٤٦	٠,٥
والتمريض	٤٩٩	٥,٧
الهندسة والبترول		
طب الأسنان وصحة الفم		
مركز العلوم الطبية		
المجموع	٨٧٤٠	١٠٠٪

الجدول رقم (٢). توزيع أفراد الدراسة بحسب الجنسية ونظام التعليم الثانوي

نظام التعليم الثانوي		الجنسية		المجموع
		كويتي	غير كويتي	
المقررات	العدد	٥٩٢٨	٢٤٤	٦١٧٢
	النسبة	٩٦.٠٪	٤.٠٪	١٠٠.٠٪
الفصلين	العدد	١٦٣٠	٢٤٤	١٨٧٤
	النسبة	٨٧.٠٪	١٣.٠٪	١٠٠.٠٪
التعليم الديني	العدد	١٣٠	٢٨	١٥٨
	النسبة	٨٢.٣٪	١٧.٧٪	١٠٠.٠٪
عربية خاصة	العدد	٣٩	١٠٨	١٤٧
	النسبة	٢٦.٥٪	٧٣.٥٪	١٠٠.٠٪
بريطانية	العدد	١٤٩	٤٠	١٨٩
	النسبة	٧٨.٨٪	٢١.٢٪	١٠٠.٠٪
أمريكية	العدد	٦٧	١٢	٧٩
	النسبة	٨٤.٨٪	١٥.٢٪	١٠٠.٠٪
المجموع	العدد	٧٩٤٣	٦٧٦	٨٦١٩
	النسبة	٩٢.٢٪	٧.٨٪	١٠٠.٠٪

يتضح من الجدولين (١) و(٢) ما يلي:

١ - تمثل الإناث ٧٢٪ من مجموع أفراد الدراسة، بينما يمثل الذكور ٢٨٪ من مجموع الطلاب.

٢ - يمثل طلاب كلية العلوم ٢٣.٩٪، وطلاب كلية التربية ١٧.٩٪، بينما يمثل طلاب كلية الهندسة والبترول ١٤.٨ من أفراد هذه الدراسة.

٣ - يمثل الطلاب خريجو نظام المقررات ٧١.٦٪ من مجموع أفراد الدراسة، بينما يمثل الطلاب خريجو نظام الفصلين ٢١.٧٪.

٤ - يمثل الكويتيون ٢٦.٥ ٪ من مجموع الطلاب من خريجي المدارس العربية الخاصة، و٩٦٪ من مجموع الطلاب خريجي نظام المقررات، و٨٧٪ من مجموع الطلاب خريجي نظام الفصلين، و٨٢.٣٪ من مجموع الطلاب خريجي التعليم الديني، و ٧٨.٨٪ من مجموع الطلاب خريجي النظام البريطاني، و٨٤.٨ ٪ من مجموع الطلاب خريجي النظام الأمريكي.

٥ - يتضح أن الغالبية العظمى لطلاب جامعة الكويت من خريجي الأنظمة الثانوية المختلفة هم من الجنسية الكويتية فيما عدا الطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة فالغالبية العظمى لهذه الفئة من الطلاب غير الكويتيين.

٣- متغيرات الدراسة

١ - المتغيرات الديمغرافية مثل: الجنس، والجنسية، ونظام التعليم الثانوي، والكلية.

٢ - درجات الطلبة والطالبات في اختبارات القدرات في الرياضيات، والكيمياء، واللغة الإنجليزية.

٣ - المعدل العام الجامعي.

٤ - المعدل المكافئ وهو مزيج من نسبة الثانوية العامة ودرجات اختبار القدرات.

٤- المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

١ - المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

٢ - تحليل التباين أحادي الاتجاه.

٣ - اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة.

٤ - معاملات الارتباط.

٥ - تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.

٦ - اختبار كا^{2} لدلالة الفروق بين التكرارات.

وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS/PC الإصدار الثالث عشر.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١- الإجابة عن السؤال الأول: " هل يختلف مستوى الأداء في اختبارات القدرات الأكاديمية (لغة انجليزية، ورياضيات، وكيمياء) باختلاف نظام المدرسة الثانوية ؟

استُخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار "شيفيه" للإجابة عن هذا السؤال، والجداول (٣-٥) توضح النتائج.

الجدول رقم (٣). المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) لأداء الطلاب خريجي أنظمة الثانوية المختلفة في اختبارات القدرات الأكاديمية (لغة إنجليزية، ورياضيات، وكيمياء) مع ترتيب المجموعات ترتيباً تنازلياً.

نوع الاختبار	نظام التعليم الثانوي	العدد	م	ع
اللغة الإنجليزية	النظام الأمريكي	٤٨	٨٩.٥٦	٧.٨٥
	النظام البريطاني	١٢٢	٨٨.٢٦	٧.٣٣
	المدارس الخاصة العربية	١١٤	٧١.٩٨	١٦.٣٠
	نظام الفصلين	١٥٠٥	٥١.٨٩	١٧.٠٦
	نظام المقررات	٤٩٢٦	٥٠.٨٩	١٧.٠٦
	التعليم الديني❖	٨٦	٣٧.١٦	١٧.٣١
الرياضيات	المدارس العربية الخاصة	٧٢	٦٨.٥٧	١٥.٦٢
	النظام البريطاني	٧٩	٦٠.٢٣	١٧.٢٠
	النظام الأمريكي	٢٤	٥٨.٨٨	١٦.٦٩
	نظام الفصلين	٥٤٠	٥٦.٩٩	١٥.٣٨
	نظام المقررات	١٠٥٨	٥٢.٢٠	١٥.٠٤
الكيمياء	المدارس العربية الخاصة	٦٥	٨٣.٠٨	١١.٦١
	النظام البريطاني	٥٩	٧٥.٨٠	١٤.٠٨
	نظام الفصلين	٤٥٦	٧٤.٠٦	١٣.٠٧
	النظام الأمريكي	٢٤	٦٨.٦٧	١٦.٢٠
	نظام المقررات	٨٢٧	٦٨.٢٢	١٤.٧٢

❖ تضم فروع التعليم الديني التخصصات الأدبية فقط، ولذلك فإن خريجي المعهد الديني يلتحقون في الجامعة بتخصصات تتطلب فقط اجتياز اختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية، ولا تتطلب اختبارات القدرات في كل من: الرياضيات والكيمياء.

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في مستوى أداء الطلاب في اختبار القدرات الأكاديمية (لغة إنجليزية، ورياضيات، وكيمياء) بحسب الأنظمة الثانوية المختلفة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
نتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية	التباين بين المجموعات	٢٩٨٤٠٧.٧٠	٥	٥٩٦٨١.٥	٢٠٦.٦٠	٠.٠٠١	٠.١٣
	التباين داخل المجموعات	١٩٦٣٣٥٤.٠٠	٦٧٩٥	٢٨٨.٩٤			
	المجموع	٢٢٦١٧٦١.٧٠	٦٨٠٠				
نتيجة اختبار القدرات في الرياضيات	التباين بين المجموعات	٢٦١٢٤.٥٦	٤	٦٥٣١.١٤	٢٧.٩٠	٠.٠٠١	٠.٠٦
	التباين داخل المجموعات	٤١٣٣٨٧.١٧	١٧٦٨	٢٣٣.٨٢			
	المجموع	٤٣٩٥١١.٣٩	١٧٧٢				
نتيجة اختبار القدرات في الكيمياء	التباين بين المجموعات	٢١٦٣٦.٣٩	٤	٥٤٠٩.١	٢٧.٣٠	٠.٠٠١	٠.٠٧
	التباين داخل المجموعات	٢٨٢٨٨٢.٦١	١٤٢٦	١٩٨.٤			
	المجموع	٣٠٤٥١٨.٩٩	١٤٣٠				

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أداء الطلاب في اختبارات القدرات الأكاديمية (لغة إنجليزية، ورياضيات، وكيمياء) بحسب نظام المدرسة الثانوية، كما يوضح جدول (٤) مربع إيتا (η^2) بوصفه مؤشراً لحجم التأثير **Effect Size** للعلاقة بين نظام التعليم الثانوي ونتائج اختبارات القدرات، وكانت قيم (η^2) كما يلي: ٠.١٣، ٠.٠٦، و٠.٠٧ لاختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية،

والرياضيات، والكيمياء على التوالي، وقد بين "كوهن" (Cohen, 1988) مستويات (η^2) المختلفة وقوة حجم التأثير (d) المقابل لها، فكانت كما يلي:

(١) η^2 = ٠,٠١ تعادل (d) = ٠,٢، وهو حجم تأثير ضعيف.

(٢) η^2 = ٠,٠٦ تعادل (d) = ٠,٥، وهو حجم تأثير متوسط.

(٣) η^2 = ٠,١٣ تعادل (d) = ٠,٨، وهو حجم تأثير كبير.

ويمكن إيجاد قيمة حجم التأثير (d) من (η^2) عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{حجم التأثير (d)} = (2 \times \sqrt{\eta^2}) \div \sqrt{(1 - \eta^2)}$$

ويتضح - بالاستعانة بجدول (٤)، واستخدام معادلة (η^2) - أن حجم التأثير (d) للعلاقة بين نظام التعليم الثانوي ونتائج اختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والكيمياء هي: ٠,٨ (حجم أثر كبير)، و ٠,٥ (حجم أثر متوسط)، و٠,٦ (حجم أثر متوسط) على الترتيب، وتعد كلها قيماً مقبولة في مجال تطبيق الدراسات الإحصائية في العلوم الإنسانية، فقد قام كل من: "هاس، ووشتر، وسولومون" بقياس حجم التأثير لمجموعة من البحوث المنشورة في مجلة الإرشاد النفسي للأعوام ١٩٧٠- ١٩٧٩. ووجدوا أن وسيط حجم التأثير (η^2) لهذه الأعوام للدراسات المنشورة في هذه المجلة على مر الأعوام التسعة هي حوالي: ٠,٠٨. مما يوضح أن هذه القيمة لحجم التأثير تعد قيمة مقبولة في البحوث في المجالات الإنسانية (Haase, Waechter, & Solomon, 1982).

ولتحديد اتجاه الفروق في متوسطات اختبارات القدرات بحسب نظام التعليم الثانوي استخدم اختبار "شيفيه"، الجدول رقم (٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

ويتضح من الجداول رقم (٣-٥) ما يلي:

١- بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الأداء في اختبارات القدرات للغة الإنجليزية بين طلاب مختلف أنظمة الثانوية، فيما عدا الفروق بين طلاب نظام المقررات وطلاب نظام الفصلين في جانب، والنظام الأمريكي والنظام البريطاني في الجانب الآخر.

٢- تفوق الطلاب خريجو النظام الأمريكي في اختبارات القدرات للغة الإنجليزية. يليهم في المرتبة الثانية طلاب النظام البريطاني، ثم خريجو المدارس العربية الخاصة، ثم خريجو نظام الفصلين، ثم خريجو المقررات، وأخيرا خريجو التعليم الديني، كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة لأثر نظام المدرسة الثانوية في مستوى أداء الطلاب في اختبارات القدرات الأكاديمية (اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والكيمياء).

نتيجة اختبار القدرات	نظام التعليم (أ)	نظام التعليم (ب)	الفروق بين المتوسطات (ب–أ)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
نتيجة اختبار القدرات في	مقررات	فصلين	- ١.٠١	٠.٥٠	-
اللغة الإنجليزية		تعليم ديني	١٣.٧٢	١.٨٥	٠.٠٠١
		عربية خاصة	- ١٣.٧٢	١.٦١	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٣٧.٣٨	١.٥٦	٠.٠٠١
		أمريكي	- ٣٨.٦٨	٢.٤٧	٠.٠٠١
	فصلين	تعليم ديني	١٤ ٧٣	١.٨٨	٠.٠٠١
		عربية خاصة	- ٢٠.٠٩	١.٦٥	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٣٦.٣٧	١.٦٠	٠.٠٠١
		أمريكي	- ٣٧.٦٨	٢.٤٩	٠.٠٠١
	تعليم ديني	عربية خاصة	- ٣٤.٨٢	٢.٤٣	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٥١.١٠	٢.٣٩	٠.٠٠١
		أمريكي	- ٥٢.٤١	٣.٠٦	٠.٠٠١
	عربية خاصة	بريطاني	- ١٦.٢٨	٢.٢١	٠.٠٠١
		أمريكي	- ١٧.٥٩	٢.٩٢	٠.٠٠١
	بريطاني	أمريكي	- ١.٣١	٢.٩٠	-
نتيجة اختبار القدرات	مقررات	فصلين	- ٤.٧٩	.٨١	٠.٠٠١
في الرياضيات		عربية خاصة	- ١٦.٣٧	١.٨٦	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٨.٠٣	١.٧٨	٠.٠٠١
		أمريكي	- ٦.٦٨	٣.١٦	-
	فصلين	عربية خاصة	- ١١.٥٨	١.٩٢	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٣.٢٤	١.٨٤	-
		أمريكي	- ١.٨٩	٣.١٩	-

تابع الجدول رقم (٥).

نتيجة اختبار القدرات	نظام التعليم (أ)	نظام التعليم (ب)	الفروق بين المتوسطات (ب-أ)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	عربية خاصة	بريطاني	٨.٣٤	٢.٤٩	.٠٣
		أمريكي	٩.٦٩	٣.٦٠	-
	بريطاني	أمريكي	١.٣٥	٣.٥٦	.٩٩٨
نتيجة اختبار القدرات في الكيمياء	مقررات	فصلين	- ٥.٨٤	.٨٢	٠.٠٠١
		عربية خاصة	- ١٤.٨٦	١.٨١	٠.٠٠١
		بريطاني	- ٧.٥٨	١.٩٠	٠.٠٣
		أمريكي	٠.٤٥	٢.٩٢	-
	فصلين	عربية خاصة	- ٩.٠٢	١.٨٧	٠.٠٠١
		بريطاني	- ١.٧٤	١.٩٥	-
		أمريكي	٥.٣٩	٢.٩٥	-
	عربية خاصة	بريطاني	٧.٢٨	٢.٥٣	-
		أمريكي	١٤.٤١	٣.٣٦	٠.٠٠١
	بريطاني	أمريكي	٧.١٣	٣.٤١	-

٣- يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء في اختبارات الرياضيات بين طلاب نظام المقررات وكل من طلاب نظام الفصلين، وطلاب المدارس العربية الخاصة، وطلاب النظام البريطاني، بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين طلاب نظام الفصلين وطلاب المدارس العربية الخاصة، وكذلك وجود فروق دالة بين طلاب المدارس العربية الخاصة وطلاب النظام البريطاني.

٤- بالنسبة للأداء في اختبارات القدرات للرياضيات فقد تفوق الطلاب خريجو المدارس العربية الخاصة، ثم جاء في المرتبة الثانية طلاب النظام البريطاني، ثم خريجو النظام الأمريكي، ثم خريجو نظام الفصلين، وأخيرا خريجو المقررات، كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

٥- هناك فروق دالة إحصائيا في الأداء في اختبارات القدرات في الكيمياء بين طلاب نظام المقررات وكل من طلاب نظام الفصلين، وطلاب المدارس العربية

الخاصة، وطلاب النظام البريطاني، بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين طلاب نظام الفصلين وطلاب المدارس العربية الخاصة، وكذلك وجود فروق دالة بين طلاب المدارس العربية الخاصة وطلاب النظام الأمريكي.

٦- تفوق الطلاب خريجو المدارس العربية الخاصة في اختبارات القدرات للكيمياء، ثم جاء في المرتبة الثانية طلاب النظام البريطاني، ثم خريجو نظام الفصلين، ثم خريجو النظام الأمريكي، وأخيرا خريجو المقررات، كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الأول

يتضح من خلال الإجابة عن السؤال الأول لهذه الدراسة أن مستوى أداء الطلاب خريجي النظام الأمريكي والبريطاني هو الأفضل بين الأنظمة الثانوية في اختبار القدرات للغة الإنجليزية، كما أن الفروق في الأداء في اختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية بين خريجي هذين النظامين وبقية الأنظمة فروق دالة إحصائيا ولصالح نظامي التعليم الأمريكي والبريطاني، وهذه النتيجة لها مبرراتها العائدة إلى أن اللغة الأساسية المستخدمة في هذه المدارس هي اللغة الإنجليزية، فطلاب النظام الأمريكي والبريطاني يدرسون جميع مقرراتهم الدراسية الأساسية والفرعية باللغة الإنجليزية. ويأتي في المرتبة الثانية طلاب المدارس العربية الخاصة، كذلك يتضح أن أداء طلاب التعليم الديني يعتبر الأقل في اختبارات القدرات الأكاديمية للغة الإنجليزية مقارنة بطلاب الأنظمة الثانوية الأخرى، وقد تعود تلك النتيجة أيضاً إلى طبيعة الدراسة في مدارس التعليم الديني المعتمدة على التعمق في العلوم الشرعية بجميع فروعها، ويترتب على ذلك أن ممارسة الطلاب للغة الإنجليزية نادرة.

أما مستوى أداء الطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة فقد كان الأفضل من بين باقي طلاب الأنظمة الثانوية في اختبارات القدرات الأكاديمية (رياضيات، وكيمياء)، كما أن الفروق بين خريجي هذا النظام وبقية الأنظمة فروق دالة إحصائيا ولصالح نظام الثانوية العربية الخاصة في اختبارات القدرات الأكاديمية في الرياضيات والكيمياء، وقد ترجع هذه النتيجة إلى مستوى التنافس العالي بين طلاب المدارس الخاصة العربية، فمن المعروف في دولة الكويت أن أوائل الثانوية العامة سنوياً هم خريجو المدارس الخاصة العربية، كما أن أغلب طلاب هذه المدارس من فئة غير الكويتيين، وقد خلصت العديد من الدراسات — منها هذه الدراسة - تفوق غير الكويتيين على الكويتيين في الأداء العلمي (انظر: عبد الرحيم، ١٩٩٥؛ طه، ١٩٩٥)، ويأتي في المرتبة الثانية بعد طلاب نظام الثانوية العربية الخاصة طلاب النظام البريطاني، حيث يعد أداؤهم في اختبارات القدرات الأكاديمية في الرياضيات والكيمياء الأعلى مقارنة بطلاب

باقي الأنظمة الثانوية بعد طلاب المدارس الخاصة العربية، وربما يعود ذلك إلى قوة المنهج البريطاني الذي يكون فيه التنافس بين الطلاب في شهادة الثانوية البريطانية IGCSE على مستوى عالمي، حيث تطبق هذه الاختبارات بشكل موحد لجميع المدارس البريطانية – ومنها المدارس البريطانية في دولة الكويت - على مستوى العالم وتصحح في بريطانيا، ولذلك يحتاج الطلاب إلى استعداد جيد ليتمكنوا من النجاح في هذه الاختبارات ويحصلوا على الشهادة الثانوية البريطانية IGCSE.

كذلك يتضح أن نظام الثانوية مقررات أقل أنظمة الثانوية بالنسبة لمستوى الأداء في اختبارات القدرات الأكاديمية (رياضيات، وكيمياء)، كما أن الفروق في الأداء بين طلاب هذا النظام وطلاب الأنظمة الأخرى دالة إحصائياً ولصالح طلاب الأنظمة الأخرى، فيما عدا الفروق في الأداء بين طلاب نظام المقررات وطلاب النظام الأمريكي فلم تكن دالة إحصائياً، إلا أن متوسط أداء الطلاب من خريجي النظام الأمريكي كان أعلى من متوسط أداء طلاب نظام المقررات في اختبارات القدرات الأكاديمية (الرياضيات، والكيمياء)، كما يتضح من الجدول رقم (٥)، وقد أثبتت دراسات عدة ضعف المستوى التحصيلي للطلاب خريجي نظام المقررات مقارنة بمستوى خريجي باقي الأنظمة الثانوية، بسبب السلبيات التي ذكرت سابقاً في هذه الدراسة (انظر: شريف، ١٩٨٨؛ وعبد الرحيم، ١٩٩٥؛ وطه، ١٩٩٥؛ والمهنا، ٢٠٠٠).

٢- الإجابة عن السؤال الثاني: "هل يختلف المعدل العام الجامعي باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟

استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار "شيفيه" للإجابة عن السؤال الثاني، والجداول (٦-٨) توضح النتائج.

الجدول رقم (٦). المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) للمعدل العام في الجامعة بالنسبة لنوع الثانوية في ترتيب تنازلي.

نظام التعليم	العدد	م	ع
المدارس الخاصة العربية	١٤٧	٣.١	.٧٣
التعليم الديني	١٥٨	٢.٩	.٦٣
النظام الأمريكي	٧٩	٢.٩	.٦٩
النظام البريطاني	١٨٩	٢.٧	.٧٢
نظام الفصلين	١٨٧٤	٢.٧	.٦٢
نظام المقررات	٦١٧٢	٢.٤	.٦٦

ويتضح من جدول (٦) أن متوسط المعدل العام للطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة هو الأعلى. يليهم طلاب التعليم الديني.

الجدول رقم (٧). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في المعدل العام لطلاب جامعة الكويت بحسب الأنظمة الثانوية المختلفة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التباين بين المجموعات	٢٢٣.٣	٥	٤٤.٧	١٠٣.٩	.٠٠١	٠.٠٦
التباين داخل المجموعات	٣٧٠١.٦	٨٦١٣	.٤٣			
المجموع	٣٩٢٤.٩	٨٦١٨				

يتضح من تحليل التباين في الجدول رقم (٧) اختلاف المعدل العام باختلاف نظام الدراسة في المدرسة الثانوية بمستوى دال إحصائياً، كما يوضح الجدول رقم (٧) مربع إيتا الذي يعد مؤشراً لحجم التأثير Effect Sizeللعلاقة بين نظام التعليم الثانوي والمعدل العام الجامعي، وتبعاً لما أورده "كوهن" (Cohen, 1988) بالنسبة لمستويات حجم التأثير المختلفة، ومدى قوّتها، فإن حجم التأثير للعلاقة بين نظام التعليم الثانوي والمعدل العام الجامعي كما يبين جدول (٧) يعد متوسطاً (مربع إيتا = ٠.٠٦)، وهي قيمة يقابلها ٠.٥ لحجم التأثير (d)، ولمعرفة اتجاه الفروق في متوسطات المعدل العام الجامعي بحسب نظام التعليم الثانوي استخدم اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة وجدول (٨) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٨). نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة لأثر نظام المدرسة الثانوية في المعدل العام للطلاب.

نظام التعليم الثانوي (أ)	نظام التعليم الثانوي (ب)	الفروق في المتوسطات (ب-أ)	مستوى الدلالة
مقررات	نظام فصلين	٠.٣٠ -	-
	تعليم ديني	٠.٤٨ -	.٠٠١
	عربية خاصة	٠.٦٧ -	.٠٠١
	بريطانية	٠.٢٦ -	.٠٠١
	أمريكية	٠.٤٤ -	.٠٠١

تابع الجدول رقم (٨).

نظام التعليم الثانوي (أ)	نظام التعليم الثانوي (ب)	الفروق في المتوسطات (ب-أ)	مستوى الدلالة
نظام فصلين	تعليم ديني	- ٠.١٨	-
	عربية خاصة	- ٠.٣٧	.٠٠١
	بريطانية	٠.٠٥	-
	أمريكية	- ٠.١٤	-
تعليم ديني	عربية خاصة	- ٠.١٩	-
	بريطانية	٠.٢٣	-
	أمريكية	٠.٠٤	-
عربية خاصة	بريطانية	٠.٤٢	.٠٠١
	أمريكية	٠.٢٣	-
بريطانية	أمريكية	- ٠.١٩	-

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي:

١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين الطلاب خريجي النظام الأمريكي والطلاب خريجي نظام المقررات لصالح الطلاب خريجي النظام الأمريكي.

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين الطلاب خريجي النظام البريطاني والطلاب خريجي نظام المقررات لصالح الطلاب خريجي النظام البريطاني.

٣- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين طلاب نظام الفصلين والطلاب خريجي نظام المقررات لصالح طلاب نظام الفصلين.

٤- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين طلاب الثانوية العربية الخاصة والطلاب خريجي نظام المقررات طلاب الثانوية العربية الخاصة.

٥- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين طلاب التعليم الديني والطلاب خريجي نظام المقررات لصالح طلاب التعليم الديني.

٦- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين طلاب نظام الفصلين والطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة لصالح الطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة.

٧- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل العام الجامعي بين الطلاب خريجي النظام البريطاني والطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة لصالح الطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثاني

يتضح أن متوسط المعدل العام الجامعي للطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة (م= ٣.١) أعلى من متوسطات طلاب الأنظمة الأخرى، كما أن الفروق بين أداء خريجي هذا النظام والأنظمة الأخرى دالة إحصائياً، فيما عدا الفروق بين أداء الطلاب خريجي هذا النظام وبين أداء الطلاب خريجي كل من النظام الأمريكي والتعليم الديني فلم تكن دالة إحصائياً.

كما يتضح أن متوسط المعدل العام للطلاب خريجي نظام المقررات أقل - بصورة دالة إحصائياً – من متوسطات المعدل العام الجامعي لطلاب الأنظمة الثانوية الأخرى.

التحقق من افتراضات تحليل الانحدار

قبل الإجابة عن السؤال الثالث الذي يتطلب استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي، فمن الضروري بيان مدى تحقق الافتراضات المتعلقة باستخدام هذا التحليل، حدد عدد من المصادر في علم الإحصاء (نجيب، والرفاعي، ٢٠٠٦، ص ٣٥٦؛ Stevens, 1995, p. 93) أهم الافتراضات التي يجب أن يحققها نموذج الانحدار المتعدد التدريجي وهي كالتالي:

١- استقلالية البواقي Independence of Residuals، وعدم ارتباطها معاً ارتباطاً ذاتياً Autocorrelation، وقد استخدم اختبار Durbin-Watson للتحقق من استقلالية البواقي Residuals، وأسفرت نتيجة هذا الاختبار عن قيمة مساوية ١.٨٤، وهي قيمة مقاربة ل ٢، وتدل هذه القيمة على وجود استقلالية للبواقي، ومن ثم يتبين تحقق هذا الافتراض (Stevens, 1995, p. 94).

٢- وجود علاقة خطية Linearity بين المتغيرات المنبئة (Predictors) والمتغير المتنبأ به، ولاختبار صحة هذا الافتراض حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات المنبئة وهي: نسبة الثانوية العامة، ونتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية، ونتيجة اختبار القدرات في الرياضيات،

الجدول رقم (٩). معاملات ارتباط بيرسون بين المعدل العام الجامعي وبقية متغيرات الدراسة.

المتغيرات	معامل الارتباط
نسبة الثانوية العامة	٠,٦١**
نتائج اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية	٠,٣٤*
نتائج اختبار القدرات في الرياضيات	٠,٤١**
نتائج اختبار القدرات في الكيمياء	٠,٣١*

* معامل ارتباط بيرسون دال عند مستوى ٠.٠٥

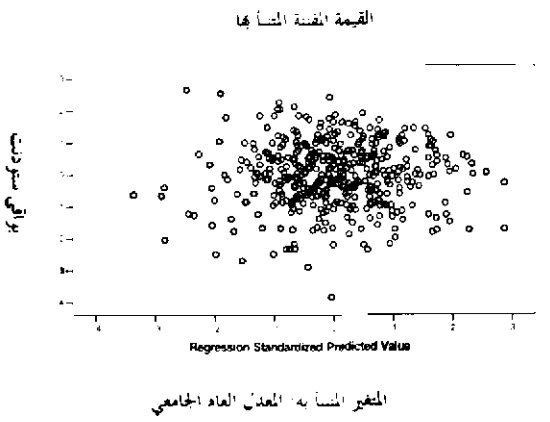
** معامل ارتباط بيرسون دال عند مستوى ٠.٠١

ونتيجة اختبار القدرات في الكيمياء، وبين المتغير المتنبأ به: وهو المعدل العام الجامعي. ويوضح جدول (٩) معاملات الارتباط بين المتغيرات المنبئة والمتغير المتنبأ به (المعدل العام الجامعي).

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المعدل العام الجامعي ارتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً مع جميع المتغيرات المنبئة، مما يدل على تحقق الافتراض الأول بوجود علاقة خطية بين المتغيرات المنبئة والمتغير المتنبأ به.

٣- التوزيع الاعتدالي Normality للمتغير المتنبأ به لكل مستوى من مستويات المتغيرات المنبئة، والتوزيع الاعتدالي للبواقي Residuals، ولاختبار صحة هذا الافتراض استخدم اختبار التوزيع الاعتدالي "كولموجروف – سميرنوف" Kolmogorov-Smirnov لكل من المتغير المنبئ، والبواقي، وأسفرت نتائج هذا الاختبار عن قيمة مساوية 0.03، بمستوى دلالة مساوي 0.08 للمتغير المتنبأ به، وقيمة مساوية 0.03، بمستوى دلالة مساوي ٠.٢ لكل من: البواقي غير المقننة Unstandardized Residual و البواقي المقننة Standardized Residual، وهذا يدل على أن هذه المتغيرات تتبع التوزيع الاعتدالي، مما يؤكد تحقق الافتراض الثالث.

٤- تجانس التباين homoescedasticity في المتغير المتنبأ به عند جميع مستويات المتغيرات المنبئة، كما أن البواقي لها تباين ثابت لا يعتمد على قيم المتغيرات المنبئة، والشكل رقم (١) يبين العلاقة بين بواقي "ستودنت" Studentized Residual، والقيمة المقننة المتنبأ بها Standardized Predicted Value.



الشكل رقم (١).

ويتضح من الشكل رقم (١) أن تباين البواقي يتمركز حول الصفر، مما يؤكد تحقق الافتراض الرابع، وهو تجانس التباين للمتغير المتنبأ به عند جميع مستويات المتغيرات المنبئة.

٥- ألا تكون الارتباطات للمتغيرات المنبئة معاً ارتباطات مرتفعة، بحيث تتولد مشكلة الارتباط الخطي المتعدد Multicollinearity، ولتشخيص الارتباط الخطي المتعدد استُخدمت معاملات تضخم التباين Variance Inflation (VIF)، وكانت قيم هذه المعاملات كالتالي: نسبة الثانوية العامة = ١,٠٣، ونتيجة اختبار القدرات في الرياضيات = ١,٠٣، ونتيجة اختبار القدرات في اللغة

الإنجليزية = ١.٠٢ ، ونتيجة اختبار القدرات في الكيمياء = ١.٠٥ ، والجنس = ١.٠٢ ، والجنسية = ١.٠٤ ، وهي كلها قيم قريبة من ١ ، وتدل على نجاح النموذج المستخدم في الانحدار وعدم وجود مشكلة الارتباط الخطي المتعدد (Stevens, 1995, p. 96).

٣- الإجابة عن السؤال الثالث : " هل يمكن التنبؤ بأداء الطلاب في الجامعة من خلال الجنس ، والجنسية ، ونسبة الثانوية العامة ، ونتائج اختبارات القدرات بالنسبة للكليات العملية والكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ لطلاب كل نظام من الأنظمة الثانوية؟

أولاً- التنبؤ بأداء طلاب الكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ :

١- استُخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي من خلال الخطوات التالية :

٢- استُخدم في هذا التحليل بيانات الكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ وهي : كلية الآداب ، وكلية التربية (تخصصات أدبية) ، وكلية العلوم الاجتماعية ، وكلية الشريعة والدراسات الإسلامية ، وكلية الحقوق.

٣- استُخدم تحليل الانحدار لكل نظام ثانوي من الأنظمة الثانوية الستة : مقررات ، وفصلين ، وتعليم ديني ، وعربية خاصة ، وأمريكي ، وبريطاني على حدة.

٤- أُدخلت المتغيرات (المنبئات) التالية : نسبة الثانوية العامة ، والجنس ، والجنسية ، ونتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية للتنبؤ بالمتغير (المتنبأ به) المعدل العام في الجامعة.

٥- ويبين الجدول رقم (١٠) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٠). نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمتغير المعدل العام لطلاب الكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ (ن=٢٧٧٣).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	R^2	"ت"	مستوى الدلالة
	١- نسبة الثانوية	٠.٠٥	٠.٤٨	٠.٠٠٢	٠.٢٣	٢٠.٩٥	٠.٠٠١
	الثابت	- ١.٤٢		٠.١٩		٧.٤٤	٠.٠٠١
نظام المقررات	١-نسبة الثانوية	٠.٠٥	٠.٤٩	٠.٠٠٢		٢١.٢٤	٠.٠٠١
	٢- الجنس	٠.١١	٠.٠٧	٠.٠٤	٠.٢٣	٣.١٠	٠.٠٠٢
	الثابت	- ١.٥٢		٠.١٩		٧.٨٨	٠.٠٠١

تابع الجدول رقم (١٠).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	R^2 r^2	"ت"	مستوى الدلالة
نظام الفصلين	١- نسبة الثانوية	٠,٠٥	٠,٤٢	٠,٠١	٠,١٨	١٠,٠٠	٠,٠٠١
	الثابت	- ١,١٥		٠,٤٠		٢,٨٧	٠,٠٠٤
التعليم الديني	١-نسبة الثانوية	٠,٠٤	٠,٤٢	٠,٠١	٠,١٨	٤,٢٨	٠,٠٠١
	الثابت	- ٠,٣٩		٠,٧٧		٠,٥٠	-
المدارس الخاصة العربية	١- نسبة الثانوية	٠,١٠	٠,٧٨	٠,٠٢	٠,٦١	٥,٥٩	٠,٠٠١
	الثابت	- ٥,١٧		١,٤٦		٣,٥٤	٠,٠٠٢
النظام البريطاني	١- نسبة الثانوية	٠,٠٢	٠,٨٣	٠,٠١	٠,٦٩	٤,٧٧	٠,٠٠١
	الثابت	١,٥٥		٠,٣٥		٤,٤٩	٠,٠٠١
النظام الأمريكي	١-نسبة الثانوية	٠,٠٦	٠,٦٩	٠,٠١	٠,٤٦	٤,٧٠	٠,٠٠١
	الثابت	- ٢,٢٠		١,١٠		٢,٠٢	-

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

١ - أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أقوى المتغيرات المنبئة بالمعدل العام في الجامعة وأهمها لخريجي جميع الأنظمة الثانوية الستة.

٢ - أسهم متغير الجنس في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في المرتبة الثانية بعد نسبة الثانوية العامة لطلاب الجامعة خريجي نظام المقررات فقط.

٣ - لم يكن للجنسية أو اختبار القدرات للغة الإنجليزية أي دور للتنبؤ بالمعدل العام للطالب الجامعي في الكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل العام بالنسبة لخريجي جميع الأنظمة التعليمية الثانوية.

٤ - يمكن كتابة معادلة الانحدار الخاصة بطلاب جامعة الكويت في الكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ لخريجي الأنظمة الثانوية المختلفة اعتماداً على الجدول رقم (١٠) كما يلي:

أ) نظام المقررات: المعدل العام = - ١,٥٢ + ٠,٤٩ × نسبة الثانوية العامة + ٠,٠٧١ × الجنس.

ب) نظام الفصلين: المعدل العام = - ١,١٥ + ٠,٠٥ × نسبة الثانوية العامة.

ج) التعليم الديني: المعدل العام = - ٠,٣٩ + ٠,٠٤ × نسبة الثانوية العامة.

د) المدارس الخاصة العربية : المعدل العام = - ٥.١٧ + ٠.١٠ × نسبة الثانوية العامة.

هـ) النظام البريطاني : المعدل العام = ١.٥٥ + ٠.٠٢ × نسبة الثانوية العامة.

و) النظام الأمريكي : المعدل العام = - ٢.٢٠ + ٦٥.٠ × نسبة الثانوية العامة.

٥ - حُسبت قيم القوة التنبؤية ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية المختلفة كل على حدة فكانت كالتالي :

أ) نظام المقررات : ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٣ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٢٣٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة ، ولم يرفع إضافة الجنس بوصفه متغيراً منبئاً بالمعدل العام من قيمة $ر^2$ بل بقيت قيمة $ر^2$ ثابتة.

ب) نظام الفصلين : ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠,١٨ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ١٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ج) التعليم الديني : ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.١٨ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ١٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

د) المدارس الخاصة العربية : ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٦١ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٦١٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

هـ) النظام البريطاني : ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٦٩ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٦٩٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

و) النظام الأمريكي : ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٤٦ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٤٦٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

٦ - وبملاحظة القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية الستة نجد أن ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة كانت ضعيفة في كل من نظام المقررات ، والتعليم الديني ، ونظام الفصلين ، بينما كانت القوة التنبؤية قوية نوعاً ما للنظام البريطاني ، والنظام الأمريكي ، ونظام المدارس العربية الخاصة.

ثانياً- التنبؤ بأداء طلاب الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ

استُخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي من خلال الخطوات التالية :

١- استُخدم في هذا التحليل بيانات الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ وهي: كلية العلوم، وكلية التربية (تخصصات علمية).

٢- استُخدم تحليل الانحدار لكل نظام ثانوي من الأنظمة الثانوية الستة: مقررات، وفصلين، وتعليم ديني، وعربية خاصة، وأمريكي، وبريطاني على حدة.

٣- أُدخلت المتغيرات (المنبئات) التالية: نسبة الثانوية العامة، والجنس، والجنسية، ونتائج اختبارات القدرات في اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والكيمياء للتنبؤ بالمتغير (المتنبأ به) المعدل العام في الجامعة.

٤- ويبين الجدول رقم (١١) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١١). نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمتغير المعدل العام لطلاب الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ (ن=٣٠١٠).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	r^2 R^2	"ت"	مستوى الدلالة
نظام المقررات	١- نسبة الثانوية	٠.٠٣	٠.٤٠	٠.٠٠٣	٠.١٦	١٢.٦٢	٠.٠٠١
	الثابت	- ٠.٧٦		٠.٢٣		٣.٢٩	٠.٠٠١
نظام الفصلين	١- نسبة الثانوية	٠.٠٥	٠.٤٢	٠.٠٠٤	٠.١٨	١١.١٩	٠.٠٠١
	الثابت	- ٠.٩٢		٠.٣٢		٢.٩١	٠.٠٠٤
	١- نسبة الثانوية	٠.٠٤	- ٠.١٤	٠.٠٠٤	٠.١٩	١٠.٧٧	٠.٠٠١
	١- الجنس	- ٠.٢٢	٠.٤٠	٠.٠٦		٣.٧٣	٠.٠٠١
	الثابت	- ٠.٧٤		٠.٣٢		٢.٣١	٠.٠٢١
التعليم الديني	لا يوجد طلاب من التعليم الديني في الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ						
المدارس الخاصة العربية	١- نسبة الثانوية الثابت	٠.٠٦	٠.٥٩	٠.٠١	٠.٣٥	٤.٤٢	٠.٠٠١
		٢.٠٤ -		١.١٠		١.٨٥	-
النظام البريطاني	١- نسبة الثانوية الثابت	٠.١٠	٠.٧٨	٠.٠٣	٠.٦٤	٤.٠٠	٠.٠٠٣
		٦.٠٠ -		٢.١٧		٢.٧٦	٠.٠٢٢
النظام الأمريكي	١- نتيجة اختبار القدرات	٠.٠٤	٠.٨٨	٠.٠١	٠.٧٧	٤.٠٤	٠.٠١٠
	في الكيمياء الثابت	٠.٤١		٠.٦١		٠.٦٨	-

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي:

١ - أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أقوى المتغيرات المنبئة بالمعدل العام في الجامعة، وأهمها لخريجي جميع الأنظمة الثانوية ماعدا النظام الأمريكي، ففي هذا النظام الأخير كانت نتيجة اختبار القدرات في الكيمياء هي أقوى المنبئات بالمعدل العام للطالب في الجامعة.

٢ - أسهم متغير الجنس في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في المرتبة الثانية بعد نسبة الثانوية العامة لطلاب الجامعة خريجي نظام الفصلين فقط.

٣ - لم يكن للجنسية، أو اختبار القدرات للغة الإنجليزية، أو اختبار القدرات في الرياضيات أي دور في التنبؤ بالمعدل العام للطالب الجامعي في الكليات العملية التي لا تحسب المعدل العام بالنسبة لخريجي جميع الأنظمة التعليمية الثانوية.

٤ - يمكن كتابة معادلة الانحدار الخاصة بطلاب جامعة الكويت في الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ من خريجي الأنظمة الثانوية المختلفة اعتماداً على الجدول رقم (١١) كما يلي:

أ) نظام المقررات: المعدل العام = - ٠,٧٦ + ٠,٠٣ × نسبة الثانوية العامة.

ب) نظام الفصلين: المعدل العام= - ٠,٧٤ + ٠,٠٤ × نسبة الثانوية العامة - ٠,٢٢ × الجنس.

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: المعدل العام = - ٢,٠٤ + ٠,٠٦ × نسبة الثانوية العامة.

هـ) النظام البريطاني: المعدل العام = - ٦,٠٠ + ٠,١٠ × نسبة الثانوية العامة.

و) النظام الأمريكي: المعدل العام = ٠,٤١ + ٠,٠٤ × نتيجة اختبار القدرات في الكيمياء.

٥ - حُسبت قيم القوة التنبؤية ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية المختلفة كل على حدة كما يبين الجدول رقم (١١) فكانت كالتالي:

أ) نظام المقررات: ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠,١٦، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ١٦٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ب) نظام الفصلين: ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠,١٨، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ١٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة، بينما كانت قيمة ر٢ لكل من نسبة الثانوية العامة والجنس معاً مساوية ٠,١٩، بمعنى أن نسبة

الثانوية العامة والجنس معاً فسرا ١٩٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات العملية التي لا تحسب المعدل المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٣٥، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٣٥٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

هـ) النظام البريطاني: ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٦٤، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٦٤٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

و) النظام الأمريكي: ($ر^2$) لنتيجة اختبارات القدرات في الكيمياء وحدها = ٠.٧٧، ويعني ذلك أن هذا المتغير فسر حوالي ٧٧٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

٦ - وبملاحظة القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية الستة نجد أن ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة كانت في كل من نظام المقررات، ونظام الفصلين ضعيفة، بينما بالنسبة للنظام البريطاني، ونظام المدارس العربية الخاصة كانت القوة التنبؤية قوية نوعاً ما، أما بالنسبة للنظام الأمريكي فلم يكن لمتغير نسبة الثانوية أي قوة تنبؤية دالة إحصائياً بل كانت القوة التنبؤية لنتيجة اختبار القدرات في الكيمياء قوية ومنبئة.

٤- الإجابة عن السؤال الرابع: "هل يمكن التنبؤ بأداء الطلاب في الجامعة من خلال الجنس، والجنسية، ونسبة الثانوية العامة، ونتائج اختبارات القدرات للكليات العملية والكليات الإنسانية التي تحسب المعدل المكافئ لطلاب كل نظام من الأنظمة الثانوية؟

أولاً- التنبؤ بأداء طلاب الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ

استُخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي من خلال الخطوات التالية:

١- استُخدم في هذا التحليل بيانات الكليات الإنسانية التي تحسب المعدل المكافئ وهي: كلية العلوم الإدارية.

٢- استُخدم تحليل الانحدار لكل نظام ثانوي من الأنظمة الثانوية الستة على حدة: مقررات، وفصلين، وتعليم ديني، وعربية خاصة، وأمريكي، وبريطاني.

٣- أُدخلت المتغيرات (المنبئات) التالية: نسبة الثانوية العامة، والجنس، والجنسية، ونتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية، والرياضيات للتنبؤ بالمتغير (المتنبأ به) المعدل العام في الجامعة.

٤- ويبين جدول (١٢) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٢). نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمتغير المعدل العام لطلاب الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ (ن=١٠٢٨).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	R^2 r^2	"ت"	مستوى الدلالة
نظام المقررات	١-نسبة الثانوية	٠,٠٦	٠,٥٣	٠,٠٠٣	٠,٢٨	١٨,٥١	٠,٠٠١
	الثابت	- ٢,٥٨		٠,٢٨		٩,٤٠	٠,٠٠١
	١-نسبة الثانوية	٠,٠٦	٠,٥٨	٠,٠٠٣		١٩,٠٤	٠,٠٠١
	٢- الجنس	٠,١٩	٠,١٤	٠,٠٤	٠,٣٠	٤,٤٣	٠,٠٠١
	الثابت	- ٣,١١		٠,٣٠		١٠,٤٨	٠,٠٠١
نظام الفصلين	١- نسبة الثانوية	٠,٠٦	٠,٤٩	٠,٠٢	٠,٤٩	٣,٦٧	٠,٠٠١
	الثابت	- ٢,١٧		١,٣٢		١,٦٥	-
التعليم الديني	لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ						
المدارس الخاصة العربية	١- نسبة الثانوية	٠,٠٦	٠,٧٨	٠,٠٢	٠,٦٠	٣,٢٦	٠,٠١٤
	الثابت	- ١,٦١		١,٥٣		١,٠٥	-
النظام البريطاني	١- نسبة الثانوية	- ١,٠٧	- ٠,٥٢	٠,٢٩		٣,٧٣	٠,٠٠١
	٢- الجنسية	٠,٠٧	٠,٤٧	٠,٠٢	٠,٤١	٣,٣٣	٠,٠٠٢
	الثابت	- ٢,٠٤		١,٥٨		١,٢٩	-
النظام الأمريكي	١- نسبة الثانوية	٠,٠٧	٠,٥٣	٠,٠٣	٠,٢٨	٢,٥٤	٠,٠٢١
	الثابت	- ٣,٤٦		٢,٤١		١,٤٤	-

يتضح من الجدول رقم (١٢) ما يلي:

١ - أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أقوى المتغيرات المنبئة بالمعدل العام في الجامعة وأهم هذه المنبئات لخريجي جميع الأنظمة الثانوية.

٢ - أسهم متغير الجنس في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في المرتبة الثانية بعد نسبة الثانوية العامة لطلاب الجامعة خريجي نظام المقررات فقط.

٣ - أسهم متغير الجنسية في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في المرتبة الثانية بعد نسبة الثانوية العامة لطلاب الجامعة خريجي النظام البريطاني فقط.

٤ - لم يكن لاختبار القدرات في اللغة الإنجليزية، أو اختبار القدرات في الرياضيات أي دور

للتنبؤ بالمعدل العام للطالب الجامعي في كلية العلوم الإدارية لخريجي جميع الأنظمة التعليمية الثانوية.

٥ - يمكن كتابة معادلة الانحدار الخاصة بطلاب جامعة الكويت في كلية العلوم الإدارية خريجي الأنظمة الثانوية المختلفة اعتماداً على الجدول رقم (١٢) كما يلي:

أ) نظام المقررات: المعدل العام = - ٣.١١ + ٠.٠٦ × نسبة الثانوية العامة + ٠.١٩ × الجنس.

ب) نظام الفصلين: المعدل العام = - ٢.١٧ + ٠.٠٦ × نسبة الثانوية العامة.

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: المعدل العام = - ١.٦١ + ٠.٠٦ × نسبة الثانوية العامة.

هـ) النظام البريطاني: المعدل العام = - ٢.٠٤ — ١.٠٧ × نسبة الثانوية العامة + 0.70×الجنسية.

و) النظام الأمريكي: المعدل العام = - ٣.٤٦ + ٠.٠٧ × نسبة الثانوية العامة.

٦ - حُسبت قيم القوة التنبؤية ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية المختلفة كل على حدة كما يبين الجدول رقم (١٢) فكانت كالتالي:

أ) نظام المقررات: ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٨، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٢٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة، بينما كانت قيمة ر٢ لكل من نسبة الثانوية العامة والجنس معاً مساوية ٠.٣٠، بمعنى أن نسبة الثانوية العامة والجنس معاً فسرا ٣٠٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ب) نظام الفصلين: ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٤٩، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٤٩٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٦٠، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٦٠٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

هـ) النظام البريطاني: ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة والجنسية معاً = ٠.٤١، ويعني ذلك أن

متغيرا نسبة الثانوية العامة والجنسية فسرا حوالي ٤١٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

و) النظام الأمريكي: ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٨ ، ويعني ذلك أن هذا المتغير فسر حوالي ٢٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

٧ - بملاحظة القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في الأنظمة الثانوية الستة نجد أن ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة كانت في كل من نظام المقررات، والنظام الأمريكي ضعيفة، بينما بالنسبة للنظام البريطاني، ونظام الفصلين، ونظام المدارس العربية الخاصة كانت القوة التنبؤية قوية نوعاً ما.

مقارنة كل من نسبة الثانوية العامة والمعدل المكافئ في القدرة على التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ

أُدخل المعدل المكافئ بدلاً من نسبة الثانوية العامة بوصفه منبئاً بالمعدل العام في الجامعة، وقورنت القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة وحدها بالقوة التنبؤية للمعدل المكافئ الذي هو مزيج من نسبة الثانوية العامة ونتائج اختبارات القدرات كما يبين الجدول رقم (١٣).

الجدول رقم (١٣). القوة التنبؤية ($ر^2$) لنسبة الثانوية العامة والمعدل المكافئ بمعدل الطالب في الجامعة للكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ (كلية العلوم الإدارية).

نظام التعليم	$ر^2$ لنسبة الثانوية العامة	$ر^2$ للمعدل المكافئ
نظام المقررات	٠,٢٨	٠,٢٦
نظام الفصلين	٠,٤٩	٠,٢٥
التعليم الديني	لا ينطبق	
المدارس الخاصة العربية	٠,٦٠	٠,٦٣
النظام البريطاني	٠,٤١	٠,٢٧
النظام الأمريكي	٠,٢٨	٠,٣١

يتضح من الجدول رقم (١٣) ما يلي:

١ - أن إضافة نتائج اختبارات القدرات لنسبة الثانوية العامة أضعف من القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة في نظام المقررات، ونظام الفصلين، والنظام البريطاني، بينما زاد من القوة التنبؤية للمدارس الخاصة العربية، والنظام الأمريكي بصورة طفيفة.

٢ - أن اختبارات القدرات لم تحقق الهدف الذي وضعت من أجله بالنسبة لنظام المقررات، ونظام الفصلين، والنظام البريطاني وهو زيادة القدرة على التنبؤ بأداء الطالب الجامعي.

٣ - أن الزيادة في مقدار القوة التنبؤية بالنسبة للمدارس العربية الخاصة عند وضع المعدل المكافئ بدلاً

من نسبة الثانوية العامة زيادة طفيفة لا تستحق كل الجهد المبذول في إعداد اختبارات القدرات وتطبيقها.

ثانياً- التنبؤ بأداء طلاب الكليات العملية ذات المعدل المكافئ

استُخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي من خلال الخطوات التالية:

١- استُخدم في هذا التحليل بيانات الكليات العلمية التي تحسب المعدل المكافئ وهي: كلية الطب، وكلية الهندسة والبترول، وكلية الطب المساعد، وكلية طب الأسنان، ومركز العلوم الطبية.

٢- استُخدم تحليل الانحدار لكل نظام ثانوي من الأنظمة الثانوية الستة على حدة: مقررات، وفصلين، وتعليم ديني، وعربية خاصة، وأمريكي، وبريطاني.

٣- أُدخلت المتغيرات (المنبئات) التالية: نسبة الثانوية العامة، والجنس، والجنسية، ونتيجة اختبار القدرات في اللغة الإنجليزية، والرياضيات للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة (المتغير المتنبأ به).

٤- ويبين الجدول رقم (١٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٤). نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمتغير المعدل العام لطلاب الكليات العملية ذات المعدل المكافئ (ن=١٩٢٩).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	$ر^2$ R^2	"ت"	مستوى الدلالة
نظام المقررات	١- نسبة الثانوية	٠.٠٧	٠.٥٣	٠.٠٠٣	٠.٢٨	٢٤.٠٠	٠.٠٠١
	الثابت	٤.٠٠ -		٠.٢٧		١٤.٧٠	٠.٠٠١
	١- نسبة الثانوية	٠.٠٧	٠.٥١	٠.٠٠٣	٠.٢٨	٢٠.٤٣	٠.٠٠١
	٢- الجنس	٠.٠٦	٠.٠٥ -	٠.٠٣		٢.٠٠	٠.٠٥٠
	الثابت	٣.٦٩ -		٠.٣١		١١.٨٤	٠.٠٠٢
نظام الفصلين	١- نسبة الثانوية	٠.٠٤	٠.٥١	٠.٠٠٤	٠.٢٦	٨.٦٥	٠.٠٠١
	الثابت	٠.٣٧ -		٠.٣٩		٠.٩٥	-
	١- نسبة الثانوية	٠.٠٣	٠.١٤ -	٠.٠٠٥	٠.٢٧	٧.٣٤	٠.٠٠١
	٢- الجنس	٠.١٧ -	٠.٤٥	٠.٠٧		٢.٣٢	٠.٠٠١

الثابت	٠,٠٤		٠,٤٢	٠,١٠	-

تابع الجدول رقم (١٤).

نظام التعليم	المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	الخطأ المعياري SE	r^2 R^2	"ت"	مستوى الدلالة
التعليم الديني	لا يوجد طلاب من التعليم الديني في الكليات العملية ذات المعدل المكافئ						
المدارس الخاصة العربية	١- نسبة الثانوية	٠,٠٦	٠,٥٤	٠,٠١	٠,٢٨	٤,٨٧	٠,٠٠١
	الثابت	- ٢,٠٠		١,١٠		١,٨٠	-
النظام البريطاني	١- نسبة الثانوية	٠,٠٥	٠,٥٥	٠,٠١	٠,٣٠	٤,٩٥	٠,٠٠١
	الثابت	- ١,٨١		٠,٩٤		١,٩٣	-
النظام الأمريكي	١- نسبة الثانوية	٠,٠٥	٠,٥٨	٠,٠١	٠,٣٣	٣,٩٣	٠,٠٠١
	الثابت	- ٢,٠٧		١,٣٠		١,٦٠	-

يتضح من الجدول رقم (١٤) ما يلي:

١ - أن نسبة الثانوية العامة تعتبر أقوى المتغيرات المنبئة بالمعدل العام في الجامعة وأهمها لخريجي جميع الأنظمة الثانوية.

٢ - أسهم متغير الجنس في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة في المرتبة الثانية بعد نسبة الثانوية العامة لطلاب الجامعة خريجي كل من: نظام المقررات، ونظام الفصلين.

٣ - لم يكن لاختبار القدرات في اللغة الإنجليزية، أو اختبار القدرات في الرياضيات أي دور للتنبؤ بالمعدل العام للطالب الجامعي لطلاب الكليات العملية ذات المعدل المكافئ من خريجي جميع الأنظمة التعليمية للمدرسة الثانوية.

٤ - يمكن كتابة معادلة الانحدار الخاصة بطلاب جامعة الكويت في الكليات العملية ذات المعدل المكافئ من خريجي أنظمة المدارس الثانوية المختلفة اعتماداً على الجدول قم (١٤) كما يلي:

أ) نظام المقررات: المعدل العام = - ٣,٦٩ + ٠,٠٧ × نسبة الثانوية العامة - ٠,٠٦ × الجنس

ب) نظام الفصلين: المعدل العام = - ٠,٠٤ + ٠,٠٣ × نسبة الثانوية العامة - ٠,١٧ × الجنس

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات العملية ذات المعدل

المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: المعدل العام = - ٢,٠٠ + ٠,٠٦ × نسبة الثانوية العامة.

هـ) النظام البريطاني: المعدل العام = - ١.٨١+ ٠,٠٥ × نسبة الثانوية العامة.

و) النظام الأمريكي: المعدل العام = - ٢,٠٧ + ٠,٠٥ × نسبة الثانوية العامة.

٥ - حُسبت قيم القوة التنبؤية (ر٢) لنسبة الثانوية العامة للتنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للأنظمة الثانوية المختلفة كل على حدة كما يبين الجدول رقم (١٤) فكانت كالتالي:

أ) نظام المقررات: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٨ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٢٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة، ولم يرفع إضافة الجنس بوصفه متغيراً منبئاً بالمعدل العام من قيمة ر٢ بل بقيت قيمة ر٢ ثابتة.

ب) نظام الفصلين: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٦ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٢٦٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة، بينما كانت قيمة ر٢ لكل من نسبة الثانوية العامة والجنس معاً مساوية ٠,٢٧ ، بمعنى أن نسبة الثانوية العامة والجنس معاً فسرا ٢٧٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

ج) التعليم الديني: لا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ.

د) المدارس الخاصة العربية: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٢٨ ، ويعني ذلك أن متغير نسبة الثانوية العامة فسر حوالي ٢٨٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

هـ) النظام البريطاني: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة والجنسية معاً = ٠.٣٠ ، ويعني ذلك أن متغيرا نسبة الثانوية العامة والجنسية فسرا حوالي ٣٣٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

و) النظام الأمريكي: (ر٢) لنسبة الثانوية العامة وحدها = ٠.٣٣ ، ويعني ذلك أن هذا المتغير فسر حوالي ٣٣٪ من التباين في متغير المعدل العام في الجامعة.

٦ - نجد أن (ر٢) لنسبة الثانوية العامة تعتبر ضعيفة بالنسبة لجميع الأنظمة الثانوية الستة.

مقارنة كل من نسبة الثانوية العامة والمعدل المكافئ في القدرة على التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة للكليات العملية ذات المعدل المكافئ

أُدخل المعدل المكافئ بدلاً من نسبة الثانوية العامة كمنبئ بالمعدل العام في الجامعة، وقورنت القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة لوحدها بالقوة التنبؤية للمعدل المكافئ الذي هو مزيج من نسبة الثانوية العامة ونتائج اختبارات القدرات، ويعرض النتائج الجدول رقم (١٥).

الجدول رقم (١٥). القوة التنبؤية $ر^2$ لنسبة الثانوية العامة والمعدل المكافئ بمعدل الطالب في الجامعة للكليات العملية ذات المعدل المكافئ.

نظام التعليم	$ر^2$ لنسبة الثانوية العامة	$ر^2$ للمعدل المكافئ
نظام المقررات	٠,٢٨	٠,٣٨
نظام الفصلين	٠,٢٧	٠,٢٨
التعليم الديني	لا ينطبق	
المدارس الخاصة العربية	٠,٢٨	٠,٢٨
النظام البريطاني	٠,٣٠	٠,٣٨
النظام الأمريكي	٠,٣٣	٠,٦٧

١- يتضح من الجدول رقم (١٥) ما يلي:

٢- أن إحلال المعدل المكافئ محل نسبة الثانوية العامة زاد من القوة التنبؤية في أربعة من الأنظمة التعليمية بينما بقيت كما هي في المدارس العربية الخاصة.

٣- أن الزيادة في مقدار القوة التنبؤية بالنسبة لنظام المقررات، ونظام الفصلين، والنظام البريطاني عند استخدام المعدل المكافئ بدلاً من نسبة الثانوية العامة زيادة طفيفة لا تستحق كل الجهد المبذول في إعداد اختبارات القدرات وتطبيقها، بينما كانت الزيادة في القوة التنبؤية للنظام الأمريكي جيدة وفارقة.

٤- أما بالنسبة للتعليم الديني فلا يوجد طلاب من هذا النظام في الكليات العملية ذات المعدل المكافئ.

٥- بشكل عام فإن القوة التنبؤية لنسبة الثانوية العامة - مع أنها كانت من أكبر المنبئات - كانت ضعيفة في التنبؤ بالمعدل العام في الجامعة لطلاب الكليات العملية ذات المعدل المكافئ.

٤ - الإجابة عن السؤال الرابع: "هل يختلف عدد المنذرين في الجامعة باختلاف نظام المدرسة الثانوية؟.

للإجابة عن هذا السؤال استخُدمت التكرارات والنسب المئوية واختبار كا^2، ويبين الجدول رقم (١٦) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٦). التكرارات والنسب المئوية لعدد المنذرين في الجامعة بالنسبة لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة.

نظام التعليم الثانوي	عدد الطلاب المنذرين في كل نظام	نسبة عدد المنذرين في الجامعة إلى العدد الكلي للطلاب في كل نظام تعليم ثانوي ٪	العدد الكلي لطلاب الجامعة في كل نظام
نظام أمريكي	٤	٦	٦٧
نظام بريطاني	٢٦	١٧.٠	١٥٠
نظام فصلين	١٤١	٨.٢	١.٧٢١
نظام مقررات	٨٩٠	١٧٣	٥.١٥١
عربية خاصة	8	6.7	١٢٠
تعليم ديني	١٠	٦.٤	١٥٧
المجموع	١.٠٧٩	١٤.٦	٧.٣٦٦

يتضح من الجدول رقم (١٦) ما يلي:

١ - أن إجمالي عدد المنذرين في الجامعة لجميع أنظمة التعليم الثانوي هو ١.٠٧٩ بنسبة ١٤.٦ ٪ من المجموع الكلي لعدد الطلاب.

٢ - أكبر نسبة من الطلاب المنذرين الجامعة هم من خريجي نظام المقررات والنظام البريطاني بنسبة ١٧.٣ ٪ من إجمالي عدد طلاب الجامعة خريجي نظام المقررات والنظام البريطاني.

٣ - أقل عدد للمنذرين كان في النظام الأمريكي بنسبة ٦ ٪ من إجمالي عدد الطلاب من خريجي النظام الأمريكي.

٤ - لمعرفة دلالة الفروق بين هذه التكرارات الموضحة في الجدول رقم (١٦)، استخدُم اختبار كا^2، ويبين الجدول رقم (١٧) نتيجة هذا التحليل.

الجدول رقم (١٧). اختبار كا^2 لدلالة الفروق في التكرارات بين أعداد المنذرين في الجامعة بحسب الأنظمة الثانوية.

قيمة كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢٣١.٣٠	٣٠	١.٠٠

يتضح من ملاحظة الجدول رقم (١٧) أن الفروق في التكرارات لأعداد المنذرين في الجامعة من خريجي الأنظمة الثانوية الستة المختلفة دالة إحصائياً.

٥ - الإجابة عن السؤال الخامس: " هل يختلف

عـدد المفـصولين في الجامعـة بـاختلاف نظـام المدرسـة الثانوية؟

ويبين الجدول رقم (١٨) نتائج هذا التحليل.

استُخدمت التكرارات والنسب المئوية واختبار كا[٢]،

الجدول رقم (١٨). التكرارات والنسب المئوية لعدد المفصولين من جامعة الكويت بالنسبة لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة.

نظام التعليم الثانوي	عدد الطلاب المفصولين في كل نظام	نسبة عدد المفصولين في الجامعة إلى العدد الكلي للطلاب في كل نظام تعليم ثانوي ٪	العدد الكلي لطلاب الجامعة في كل نظام
نظام أمريكي	١	١.٤٩	٦٧
نظام بريطاني	٨	٥.٣٣	١٥٠
نظام فصلين	٤٥	٢.٦١	١.٧٢١
نظام مقررات	٢٩٠	٥.٦٣	٥.١٥١
عربية خاصة	٣	٢.٥٠	١٢٠
تعليم ديني	٢	١.٥٠	١٥٧
المجموع	٣٤٩	٤.٧٤	٧.٣٦٦

يتضح من الجدول رقم (١٨) ما يلي:

١ - أن إجمـالي عـدد المفـصولين مـن جامعـة الكويت في جميع أنظمة التعليم الثانوي هـو ٣٤٩ طالباً وطالبة بنسبة ٤.٧٤ ٪ من المجموع الكلي للطلاب.

٢ - أكـبر نـسبة مـن الطـلاب المفـصولين مـن الجامعة هم من خريجي نظام المقررات بنسبة ٥.٦٣ ٪ من إجمالي عدد طلاب الجامعة خريجي نظام المقررات.

٣ - أقل نسبة من المفصولين من جامعة الكويت كان في النظام الأمريكي بنسبة ١.٤٩ ٪ والتعليم الديني بنسبة ١.٢٧ ٪ من إجمالي عدد طلاب الجامعة من خريجي هذين النظامين.

٤ - لمعرفة دلالة الفروق بين هذه التكرارات الموضحة في الجدول رقم (١٨)، استخدم اختبار كا[٢] ويعرض النتيجة الجدول رقم (١٩) الذي يوضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه التكرارات.

الجدول رقم (١٩). اختبار كا^2 لدلالة الفروق في التكرارات بين أعداد المفصولين من الجامعة بحسب الأنظمة الثانوية.

قيمة كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٤١.٦٤	١٢	١.٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن الفروق في التكرارات لأعداد المفصولين من الجامعة من خريجي الأنظمة الثانوية الستة المختلفة دالة إحصائياً.

تعقيب على نتائج الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس

يتضح من العرض السابق للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس ما يلي:

١ - أن أعلى نسبة للمنذرين والمفصولين من الجامعة كان في نظام المقررات.

٢ - أقل نسبة لعدد المنذرين في الجامعة كان في النظام الأمريكي.

٣ - أقل نسبة لعدد المفصولين من الجامعة كان في النظام الأمريكي والتعليم الديني.

استنتاجات ختامية

يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة ما يلي:

١ - أن أداء طلاب نظام المدارس العربية الخاصة في اختبارات القدرات الأكاديمية (رياضيات، وكيمياء) يعتبر الأفضل مقارنة بأداء طلاب الأنظمة الثانوية الأخرى، فقد بلغ متوسط أداء الطلاب من خريجي هذا النظام في الرياضيات و الكيمياء (٦٨.٥٧)، و(٨٣.٠٣) على الترتيب، كما أن الفروق بين أداء الطلاب خريجي هذا النظام وطلاب الأنظمة الأخرى دالة إحصائياً.

٢ - يأتي الطلاب خريجو النظام البريطاني في المرتبة الثانية بعد الطلاب خريجي نظام المدارس العربية الخاصة من حيث الأداء في اختبارات القدرات (الرياضيات، والكيمياء).

٣ - بالنسبة للأداء في اختبارات القدرات في الكيمياء فقد جاء في المرتبة الثالثة الطلاب خريجو نظام الفصلين بعد خريجي النظام البريطاني، ثم خريجو النظام الأمريكي، وأخيرا خريجو المقررات.

٤ - بالنسبة للأداء في اختبارات القدرات في الرياضيات فقد جاء في المرتبة الثالثة الطلاب خريجو النظام الأمريكي بعد الطلاب خريجي النظام البريطاني، ثم خريجو نظام الفصلين، وأخيرا خريجو المقررات.

٥ - تفوق طلاب النظام الأمريكي في اختبارات القدرات للغة الإنجليزية، ثم جاء في المرتبة الثانية طلاب النظام البريطاني، ثم طلاب المدارس العربية الخاصة، ثم طلاب نظام الفصلين، ثم طلاب المقررات وأخيرا طلاب التعليم الديني.

٦ - يعتبر أداء طلاب نظام الثانوية العربية الخاصة في الجامعة كما يقاس بمتوسط المعدل العام الجامعي (م=٣.٠٩) هو الأفضل مقارنة بأداء الطلاب

خريجي الأنظمة الثانوية الأخرى.

٧ - يمثل الكويتيون ٢٦.٥ ٪ من مجموع الطلاب خريجي المدارس العربية الخاصة بينما يمثل الكويتيون ٩٦٪ من مجموع الطلاب خريجي نظام المقررات، و٨٧٪ من مجموع الطلاب خريجي نظام الفصلين، و٨٢.٣٪ من مجموع الطلاب خريجي التعليم الديني ، و٧٨.٨٪ من مجموع الطلاب خريجي النظام البريطاني ، و٨٤.٨ ٪ من مجموع الطلاب خريجي النظام الأمريكي.

٨ - عند دراسة الفروق في الأداء في اختبارات القدرات الأكاديمية، والمعدل العام في الجامعة بين الطلاب الكويتيين وغير الكويتيين من خريجي المدارس العربية الخاصة ، وُجد أن هذه الفروق دالة إحصائياً ولصالح الطلاب غير الكويتيين في اختبارات القدرات في الكيمياء والرياضيات، وفي المعدل العام الجامعي.

٩ - يتضح أن تفوق الطلاب خريجي المدارس الخاصة العربية في الأداء العلمي الجامعي عائد إلى أن أغلب هؤلاء الطلاب من فئة غير الكويتيين، حيث كان أداؤهم أفضل من الطلاب الكويتيين.

١٠ - تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن أداء طلاب نظام المقررات في الجامعة كما يقاس بالمعدل العام الجامعي هو الأقل مقارنة بطلاب باقي الأنظمة الثانوية، فقد بلغ متوسط المعدل العام للطلاب خريجي المقررات (٢.٤٢)، وهو الأقل مقارنة بطلاب الأنظمة الثانوية الأخرى، كما أن الفروق بين أداء خريجي هذا النظام وبقية الأنظمة فروق دالة إحصائيا ولصالح غيره من طلاب الأنظمة الثانوية.

١١ - يعتبر أداء طلاب نظام المقررات الأدنى مقارنة بطلاب باقي الأنظمة الثانوية في اختبارات القدرات الأكاديمية (رياضيات، وكيمياء) فقد بلغ متوسط أداء الطلاب من خريجي هذا النظام في الرياضيات والكيمياء ما قيمته (٥٢.٢)، (٦٨.٢٢) على الترتيب، وهو الأقل مقارنة بطلاب الأنظمة الأخرى، كما أن الفروق بين أداء خريجي هذا النظام وبقية الأنظمة فروق دالة إحصائياً ولصالح غيره من الأنظمة، فيما عدا الفروق بين طلاب نظام المقررات وطلاب النظام الأمريكي، إلا أن متوسط أداء الطلاب من خريجي النظام الأمريكي كان أعلى من متوسط أداء طلاب نظام المقررات في اختبارات القدرات الأكاديمية (الرياضيات، والكيمياء)، وقد يرجع ذلك إلى سياسة القبول حيث إن شهادة الثانوية الكويتية (نظام المقررات) تقبل بكافة تشعيباتها في كليات الجامعة المختلفة، وتحتسب النسب المئوية المكافئة لخريجيها وفقاً للمعادلة: نسبة الثانوية العامة = (المعدل التراكمي + ١) × ٢٠، وهذا يفتقر إلى العدالة حيث لا تتحول نسبة الثانوية هنا بعملية نسبة وتناسب، ولكن بمعادلة ترفع وتضخم من معدل الطالب وتجعل طالب المقررات يحصل على نسبة أعلى من

الطلاب في غيره من الأنظمة، فمثلا الطلاب الذين يحصلون على معدل في نظام المقررات مقداره (٢) فإن النسبة الفعلية المحسوبة من قبل عمادة القبول والتسجيل وفقا للمعادلة السابقة تكون (٦٠٪) في حين أن النسبة المئوية المقابلة لهذا المعدل هي (٥٠٪) في نظام الفصلين، وهكذا مع بقية المعدلات، هذا بالإضافة إلى أن أعلى نسبة من المفصولين والمنذرين كانت من طلاب نظام المقررات.

١٢ - كانت نسبة الثانوية العامة أفضل المنبئات - بالنسبة لمعظم أنظمة الثانوية — بالمعدل العام لطلاب الكليات العملية والكليات الإنسانية التي لا تحسب المعدل المكافئ، والكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ، في حين كان المعدل المكافئ أفضل المنبئات بالمعدل العام الجامعي لطلاب الكليات العملية ذات المعدل المكافئ.

وبناء على نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يلي

١- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في سياسة قبول وانتقاء الطلاب للدراسة في جامعة الكويت.

٢- القيام بإجراء دراسات مقارنة لبحث أسباب تفوق طلاب نظام الثانوية العربية الخاصة، وأسباب انخفاض مستوى خريجي نظام المقررات في مستوى الأداء الجامعي، والاختبارات الأكاديمية.

٣- العمل على رفع كفاءة المدارس الحكومية وتنمية قدراتها التعليمية بواسطة المدرسين الأكفاء، وعمل دورات تدريبية لهم لرفع كفاءتهم العملية، وتحسين طرق التدريس لديهم، مما ينعكس بدوره على زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب في نظام المقررات ونظام الفصلين.

٤- مراجعة المعادلة المعتمدة لحساب المعدل المكافئ الذي يتخذ بصدده قرار قبول الطالب في الجامعة وإعادة النظر في هذه المعادلة لتكون موضوعية وعادلة.

٥- إجراء دراسات مفصلة تحلل منهج النظام البريطاني، وتقارنه بمنهج النظام الأمريكي، ونظام الفصلين، ونظام المقررات وذلك لتقييم شروط القبول في جامعة الكويت.

٦- تشكيل لجان متخصصة لتقييم سياسات القبول بالجامعة، فقد اختلفت أهمية نسبة الثانوية في التنبؤ بمستوى الأداء الجامعي بالنسبة للكليات العملية والكليات الإنسانية ذات المعدل المكافئ، واختلفت كذلك من نظام ثانوي إلى آخر.

٧- إعادة النظر في اختبارات القدرات الأكاديمية المطبقة حالياً، ودراسة أسباب انخفاض القوة التنبؤية لها.

٨- فحص الخصائص السيكومترية لاختبارات القدرات الأكاديمية المطبقة حالياً على دفعات مختلفة، ومراجعة هذه الاختبارات للتأكد من صدقها وثباتها.

٩- دراسة الصدق التنبؤي لاختبارات القدرات على دفعات وكليات مختلفة في الجامعة.

١٠- بحث أسباب ارتفاع نسبة المنذرين والمفصولين في نظام الثانوية مقررات.

١١- إجراء دراسات مفصلة بالاشتراك مع وزارة التربية لبحث نظام التعليم الثانوي الجديد، لدراسة سلبيات وإيجابيات كل من نظام المقررات، ونظام الفصلين ومحاولة تلافيها في نظام التعليم الثانوي الجديد.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

حمد، محمد عبد السلام. *القياس النفسي والتربوي*، القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٦٠.

اختبارات القياس التربوية. المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٣. http://www.qiyas.org/ [On-line]. Available:

"بعد ١٠ سنوات من تطبيق نظام المقررات". *مجلة التربية*، العدد (٢)، مركز البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت، (١٩٨٩) ١٤٧- ١٥٨.

البناي، نصرة، وبلحاضي، وفاء، والخولي، محمد. "القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بجامعة قطر وعلاقتها بالمعدل التراكمي الجامعي". جامعة قطر: *مركز البحوث التربوية*. رقم (٢٢٣)، ٢٠٠٤.

الشبيتي، علي حامد. "الصدق التنبؤي لمعايير القبول في كلية المعلمين بالطائف"، *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (٥٧)، السنة ١٦، (١٩٩٦)، ٥٧ – ٨٣.

الخضر، عثمان. "العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلبة علم النفس بجامعة الكويت". *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، العدد (٤٠)، (١٩٩٦)، ١٤١- ١٧٠.

الخلافي، محمد. "فعالية معدل الشهادة الثانوية العامة في تنبؤ التحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات كلية التربية بعمران – جامعة صنعاء"، *مجلة جامعة دمشق*، العدد (٤)، المجلد (١٧)، (٢٠٠١)، ٢٠٩- ٢٣٥.

دليل الطالب لاختبارات القدرات الأكاديمية، جامعة الكويت، مكتب نائب مدير الجامعة للشئون العلمية، مركز القياس وتطوير التدريس، ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

دليل القبول. جامعة الكويت، عمادة القبول والتسجيل، إدارة القبول، ٢٠٠٧.

شريف، نادية. "دراسة مقارنة مستويات النجاح والقيمة التنبؤية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلاب نظام المقررات والنظام التقليدي العام"،

المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (١٥)، (١٩٨٨) ١٦١- ١٩١.

طه، حسن، والقطري، محمد. "نظام الفصلين الدراسيين في المدارس الثانوية بدولة الكويت (دراسة تقويمية)"، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، العدد (١٤)، (١٩٨٧)، ٣٧- ٦٢.

طه، محمد. *مقارنة بين أداء طلاب المدارس التقليدية وطلال نظام المقررات*، جامعة الكويت، مكتب نائب مدير الجامعة للشئون العملية، مركز القياس والتقويم، دولة الكويت، ١٩٩٥.

عبد الرحيم، علي. *دراسة حول الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت*، مكتب نائب مدير الجامعة للشئون العملية، مركز القياس والتقويم، دولة الكويت، ١٩٩٥.

عبد الفتاح، فوقية. *صدق اختبارات الاستعدادات الأساسية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلاب كليات الهندسة في دولة مصر.* ورقة بحثية عرضت في مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي في المرحلة الجامعية الأولى، ١٩٩٩.

عبد الله، سعد. "تحليل وتقييم العبء الدراسي لطلاب جامعة أم القرى وعلاقته بالمعدل التراكمي"، *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، السنة (٣)، العدد (٥)، (١٩٩٤)، ١٢٩- ١٧٤.

العمر، عبد العزيز. "القدرة التنبؤية لبعض معايير القبول في كليات المعلمين"، *مركز البحوث التربوية*، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، مجلد (١٦٨)، (٢٠٠١)، ١- ٥١.

الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية. وزارة التربية، إدارة التخطيط، مراقبة متابعة التغيرات البيئية، ٢٠٠١.

المقوشي، عبد الله. *القيمة التنبؤية للمعدل العام ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية لأداء الطالب أو الطالبة في الكليات العملية بجامعة الملك سعود*، مكتب التربية العربية لدول الخليج، ٢٠٠٢.
[On-line]. Available: http://www.abegs.org/

المهنا، مريم. *دراسة مقارنة بين نظامي الفصلين*، دراسات وبحوث مجلس الأمة، دولة الكويت، ٢٠٠٠.
[On-line]. Available: http://www.majlealomma.net/

نجيب، حسين، والرفاعي، غالب (٢٠٠٦). *تحليل ونمذجة البيانات باستخدام الحاسوب: تطبيق شامل للحزمة* **SPSS**. عمان، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

نوفل، محمد نبيل. "رؤى المستقبل، المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين"، *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للثقافة والعلوم والتربية، تونس، (١٩٩٧).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Armstrong, W. *The relation between placement testing and curricular content: Correspondence or misalignment?*. RP Group Proceedings. (2000). [Online]. Available: http://www.rpgroup.org/publications/

California Postsecondary Education Commission: Estimated grade point average of public high school graduates, 1983, 1986, and 1990, Student Preparation Context, 1996.

Cohen, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates. 1988.

Crocker, L., & Algina, J. *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.1986.

Danny, R. *Grade Inflation : Reality or Myth?* Paper presented at the Annual Forum of Association for Institutional Research (37th, Orlando, FL, May 18-21, 1997.

Donlon, T. *The college board technical handbook for the Scholastic Aptitude Test and achievement tests*. New York: College Entrance Examination Board. 1984.

Francois, R. and Diane, E.: Grade inflation and university admission in Ontario, *Canadian Journal of Higher Education, v25*,n3, pp49-70 , 1995.

Haase, F., Waechter, M. & Solomon, S. How significant is a significant difference? Average effect size of research in counseling psychology, Journal of *Counseling Psychology, v29*, n3, pp. 58-65. 1982.

Peggy, Y. *Public and non-public high school on college academic*, Missouri Western State University. (2002).

[Online].Available:http://clearinghouse.missouriwestern.edu/

Robert, Z. and Josep, S. *High school grades and achievement: Evidence of grade inflation*. ACT Research Report Series 95-3 , Reports – Evaluative (142), U.S., Iowa, 1995 .

Robert, M. *Indicators of grade inflation*, AIR 1995 annual forum paper, paper presented at The Annual Forum Of The Association For Institutional Research (35 th , Boston , MA , May 28-31 , 1995), 1995.

Stevens, J. *Applied multivariate statistics for the social sciences*, (3rd edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995.

U.S.A. Today. When everyone gets an A: Grades are meaningless, March 25, 1997.

The Academic Performance of Kuwait University Students Graduating from Different High School Educational Systems: A Follow-up and Comparative Study

Ghada Khalid Eid
Department of Educational Psychology, College of Education, Kuwait University

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 15/3/1428H.)

Keywords: Academic Performance, Kuwait University, High School Systems, Predictive Power, Academic Aptitude Test, University GPA, High school GPA.

Abstract. The aims of the present study were: 1) to evaluate the secondary education outputs, 2) to compare the academic performance of the students of both genders in Kuwait University who graduated from the following six different high school educational systems: credit system, two-semester system, Islamic education system, private Arabic language schools, British schools system, and the American schools system, 3) to follow-up of the high school systems outputs during university education in Kuwait University in an attempt to highlight the weaknesses and fortes in these types of schooling systems, and 4) to investigate the potentiality of prediction of the high school GPA, the equivalent high school GPA, the Aptitude test scores, the gender, and nationality as to predict the university GPA. The descriptive correlational method was used as an appropriate research method for the current study. The sample of the study comprised of all the students enrolled in, graduated, or suspended from Kuwait University and those in three successive years: ١٩٩٩, 2000, and 2001. The sample size was 8,740 students of both genders. It was found that the private Arabic language schools educational system was the best schooling system for general secondary school students as contrasted with the other systems as predicted from and implied in the university performance levels of the students in Kuwait University as assessed in the GPA. On the other side, students who studied in their high schools according to the credit system were the least in order as to their academic achievement The high school GPA is the best predictor of the GPA in university whatever the high school educational system was, and whether the students were in science or literature specialties, where the equivalent score is the best predictor for science students.

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

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١ ٩٦٦+) 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- Draffs: 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.* (2), pp. 245-537 Ar., Riyadh (2009/1430H.)

Contents

Page

Arabic Section

Interpretation of Surat Al-Falag (Day Break) (English Abstract)
Luluah AbdulKareem Al-Mufleh 264

Narration of the Companions from the Generation after them, From Companions, from the Prophet, Peace adn Blessings of Allah be upon Him Collection, Authentication and Study (English Abstract)
Abd Alaziz ibn Mukhtar ibn Ibrahim 306

The Effect of Using a metcognitive Teaching Strategy in University Students'Achievement and Developing Their Critical Thinking Skills (English Abstract)
Ahmed F. Al-Alwan 338

The Moral Constituents of the Moslem Society in the Light of al-Hojorat Sura (English Abstract)
Yahia Dahi Ali Shatnawi 360

The Effect of Training on Cooperative Learning Skills on Understanding of Seventh Qatari Students of Scientific Concepts (English Abstract)
Intisar Zaki Alsadi 390

Freedom of Design in the islamic Educational View (English Abstract)
Tayseer Hussein Al sadeen 437

The Phenomenon of Branches Overcome the Origins -- An Origin Syntactical Study (English Abstract)
Mohammed Abdufaziz Al-Omairini 483

The Academic Performance of Kuwait University Students Graduating from Different High School Educational Systems: A Follow-up and comparative Study (English Abstract)
Ghada Khalid Eid 537

• 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
Faisal A. Al-Mubarak
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

© 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.)

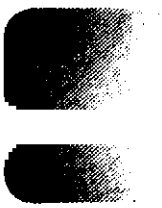
J. King Saud Univ., Vol. 21, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 245-537 Ar., Riyadh (2009/1430H.)

Journal of
King Saud University

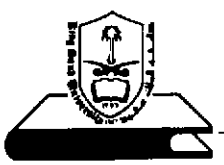
(Refereed Scientific Periodical)

Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (2)



May (2009)
Jumada' 1 (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: 1018-3620

Journal of King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

May (2009)
Jumada' 1 (1430 H.)

King Saud University
Academic Publishing & Press