المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز النشر العلمي
والتأليف والترجمة

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (9) العدد (2) الجزء (2) يوليو 2024م / ذو الحجة 1445هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006
إلكتروني ردمد: 1658-6999

© 2024 (1445هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر 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 دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد التاسع – العدد الثاني – الجزء الثاني

يوليو 2024م- ذو الحجة 1445هـ

http://www.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فرحان بن يتيم العنزي

أستاذ تقنية التعليم

جامعة الحدود الشمالية - المملكة العربية السعودية

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. مرضي بن مشوح العنزي

أستاذ الفقه المقارن

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أ.د. سعود بن شايش العنزي

أستاذ القياس والتقويم التربوي

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

د. عوض بن إبراهيم العنزي

أستاذ البلاغة والنقد المشارك

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

د. ماجد بن شديد العنزي

أستاذ الأدب الانجليزي المشارك

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة/ ميمونة خليفة الصباح

كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق

كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن

كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي

الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني

كلية التربية– جامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي

كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة/ أميرة أحمد الجعفري

عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام

المملكة العربية السعودية

إداري المجلة

أ. أحمد صخيل الحسني

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة، نصف سنوية، تعنى بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الانسانية باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر في (يناير – يوليو).

الرؤيـة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

- أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية.
- تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
- تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1. أن يتّسم البحث بالأصالة والجِدّة والابتكار والإضافة للتخصص والمعرفة.
2. أن تراعى في البحث قواعد البحث العلميّ الأصيل، ومنهجيّته.
3. ألا يكون البحث سبق نشره أو مقدماً للنشر في أية جهة أخرى.
4. ألا يكون البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو دكتوراة.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 – فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http:// www.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.

سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).

ISSN 1658-7006

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية
خالد الحميدي هدمول العنزي 221

- سيمياء الرمز في قصيدة الهايكو في المملكة العربية السعودية دراسة سيميائية
محمد بن عبدالعزيز الفيصل 237

- المسائل الفقهية التي حُدّت بمسافة القصر عند فقهاء الحنابلة
ياسر بن عبد الرحمن العدل 254

- تصوّر مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي
مبارك بن غديّر سعد العنزي 271

- كِتَابُ المُعْلِمِ فِي النَّحْو: تصنيف المبارك بن فاخر (ت: 500). دراسة وتحقيقا.
حمد بن عبيد ربدان الرشيدي 297

- لحن العامة في صياغة الفعل المستقبل: (شرح الفصيح لابن ناقيا أنموذجًا)
عبدالله صالح سالم الهمامي 348

- واقع تطبيق القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية وسبل تعزيزه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
نوف عبدالله بن جمعه 365

- استكثار واستمتاع الجن والإنس بعضهم ببعض دراسة موضوعية على ضوء آية الأنعام
عقيل بن سالم الشمري 385

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- التَّطَوُّر اَلثوْرِي لِنماذج الذَّكَاء الاصْطناعيِّ التَّوْليديِّ (شاتْجيبْتي – مِيدْجورْني) وانْعكاساته على حُقُوق الملْكيَّة الفكْريَّة بَراءَة الاخْتراع نموذجًا (دراسة مُقارنَة)
أَحمَد مُحمَّد فَتحِي اَلخُولي 412

- تقييم تأثير التعلم القائم على المشروع على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمين السعوديين للغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي بالمدارس الثانوية
ناجي حميد العنزي 437

- مقارنة لغوية بين الأفعال السببية في اللغتين: العربية والإنجليزية
شذى فهد الرويلي 457

الأبحاث باللغة العربية

القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية

خالد الحميدي هدمول العنزي
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 2024/1/27م – 2024/3/11م)

المستخلص: هدفت الدراسةُ الكشفَ عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، والكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي (الأبعاد) بالرضا عن الحياة (الأبعاد– الدرجة الكلية) لدى طلبة الجامعة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (266) طالبًا وطالبةً من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الحدود الشمالية من الجنسين، وبلغ عدد الذكور (80) طالبًا، وعدد الإناث (186) طالبَة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تطبيق مقياسي التفكير الإيجابي، إعداد الطراونة (2018)، والرضا عن الحياة إعداد Huebner (2001) ، ترجمة/ المومني (2019). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة، وأنه يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة (الدرجة الكلية)، والرضا عن الأسرة، والجامعة، وبيئة الحياة، والرضا عن الذات من خلال بُعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل، وأنه يمكن التنبؤ بالرضا عن الأصدقاء من خلال بعد مفهوم الذات الإيجابية.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن الحياة، التفكير الإيجابي، طلاب الجامعة.

* * *

The predictive ability of positive thinking with life satisfaction among Northern Border University students

Khaled Alhemidi. Hadmol. Alenezi
Northern Border University

(Received 27/1/2024 ; accepted 11/3/2024)

Abstract : The study aims to reveal the relationship between positive thinking and life satisfaction among university students and demonstrate the predictive ability of positive thinking (dimensions) with life satisfaction (dimensions - total score) among university students. The study adopts the descriptive methodology. The sample of the study consisted of (266) students from the College of Humanities and Social Sciences at Northern Border University of both genders. The number of males was (80) and the number of female students was (186). To achieve the objectives of the study, the researcher uses two Measures applied: positive thinking prepared by Al-Tarawneh (2018), and life satisfaction scale prepared by Huebner (2001), translated by Almomany (2019). The results indicate that there is a relationship between positive thinking and life satisfaction. They also indicate that life satisfaction (total score), satisfaction with family, university, life environment, and self-satisfaction can be predicted through the dimension of positive expectations towards the future, and that satisfaction with friends can be predicted through the dimension of positive self-concept.

Keywords: life satisfaction, positive thinking, university students.

(*) للمراسلة:

أستاذ علم النفس الإرشادي المشارك، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Counseling Psychology, Dept., of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Arar, Kingdom of Saud Arabia.

DOI: 10.12816/0061802

e-mail: Dr.khaled_76@hotmail.com

مقدمة:

يواجه طلاب الجامعات تحديات خلال سنوات دراستهم الجامعية، حيث يتطلب عليهم الكفاح؛ لأجل الاستقلالية، واستكشاف جوانب من هوياتهم، والانفصال عن الأسرة، والتكيف مع بيئة جديدة، ومن ناحية أخرى، فهم يواجهون تحديات أكاديمية أكبر من أي وقت مضى. بمعنى آخر، يحتاج الشباب إلى إقامة علاقات جديدة، وصقلها، والتعامل مع المطالب الأكاديمية، وتأثيرات أقرانهم (Ceyhan, 2011).

ويمكن القول بأن الرضا عن الحياة مسألة مهمة في حياة الطالب الجامعي، مما دفع المسؤولين عن شؤون الجامعات إلى السعي في تحسينه لدى الطلاب، الأمر الذي يسهم في الحد من مخاطر الإصابة الجسمية والاضطرابات النفسية والعقلية لديهم (Diener & Larsen, 1993; Valois et al., 2004, 2006).

ويتكون الرضا عن الحياة من الأحكام الإدراكية للرضا عن حياة الفرد، وهو مؤشر أساس لمستوى الصحة العقلية الشخصية للفرد، وجودة الحياة (Diener et al., 1985). علاوة على ذلك، يرتبط انخفاض الرضا عن الحياة بالانفعالات السلبية، أو السلوكيات السيئة، كالميول الانتحارية، والسلوك العنيف، وإساءة معاملة الأقران (Koivumaa-Honkanen et al., 2001; Sun & Shek, 2012)، ومع هذا، هناك فروق ثقافية كبيرة في مؤشرات الرضا عن الحياة (Diener, 2000).

وبالنسبة لطلاب الجامعات، يعد الضغط النفسي أحد العوامل المؤدية إلى زيادة خطر الأفكار الانتحارية (Wilburn & Smith, 2005). وعليه؛ فالتفكير الإيجابي يدعم القدرة على مواجهة الآثار السلبية للضغط النفسي؛ فالشخص الذي يستخدم التفكير الإيجابي أقل عرضة للأحداث الضاغطة، وهو أقدر على التكيف من أولئك الذين لديهم أفكار سلبية (Naseem & Khalid, 2010). ووجد أن الأفراد الذين يستخدمون التفكير الإيجابي لديهم انخفاض في الاحتراق الأكاديمي، ونتائج صحية أفضل (Fandokht et al., 2014; Naseem & Khalid, 2010).

والتفكير الإيجابي عملية معرفية تساعد الأفراد في الحصول على ما يبعث الأمل في المستقبل (Bekhet & Zauszniewski, 2013)، وتشمل تأثيرات التفكير الإيجابي: المشاعر الإيجابية، والانفعالات، والصفات السلوكية، والمساعدة في حل المشكلات (Bekhet & Zauszniewski, 2013; Naseem & Khalid, 2010)، علاوة على ذلك، الأفكار الإيجابية تساعد في التعافي النفسي من الخبرات العاطفية السلبية (Tugade & Fredrickson, 2004). ويمكن للأفكار التي يمتلكها الشخص - فيما يتعلق بموقف ما- أن تزيد من حدة الضغط الذي يعاني منه، ويمكن أن يؤثر التفكير الإيجابي على إدراك الفرد، وقدرته على التأقلم (Lazarus & Folkman, 1984). ويمكن للأفكار الإيجابية أن تحفز الأفراد، في حين أن الأفكار السلبية ترتبط بالنتائج الصحية السيئة، وتقلل من قيمة الذات (Naseem & Khalid, 2010)؛ فعندما يتكرر حدوث هذه الأفكار السلبية، يمكن أن يصبح التعامل مع الضغط اليومي غير فعال (Naseem & Khalid, 2010). ويمكن أن يؤثر التفكير الإيجابي، أو السلبي في طريقة التعامل مع الموقف، وخبرة الشخص، وتوقعه؛ لنتيجة يمكن أن يكون لها تأثيرات عميقة على حياة الفرد (Ross et al., 2015).

ووجدت الدراسات السابقة أن الرضا عن الحياة يعتمد على عوامل، منها: تقدير الذات المرتفع (Diener & Diener, 2009)، والدعم الاجتماعي المدرك (Campbell, 1981)، وظروف معيشية أفضل (Veenhoven, 1991)، والاكتئاب (Park, 2003) والتفكير الانتحاري (Valois et al., 2004)، والتفكير الإيجابي (Jung et al., 2007).

وتناولت دراسات العلاقة بين التفكير الإيجابي، والرضا عن الحياة؛ ففحصت دراسة Jung et al. (2007) أثر التفكير الإيجابي على الرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج أن للعمر، والتعليم، والمهنة، ودخل الأسرة تأثيرًا على التفكير الإيجابي، وكذلك الرضا عن الحياة في كوريا. واختبرت دراسة Lightsey & Boyraz (2011) ما إذا كان التفكير الإيجابي قد توسط في العلاقة بين التأثير الإيجابي، وكل من: المعنى في الحياة، والرضا عن الحياة، وأشارت النتائج إلى توسط التفكير الإيجابي في العلاقة بين التأثير الإيجابي، والمعنى في الحياة، وشكل التأثير الإيجابي، والتفكير الإيجابي معًا (48٪) من التباين في المعنى في الحياة، الذي بدوره شكل ما نسبته (62٪) من التباين في الرضا عن الحياة. وبحثت دراسة Wong (2012) في علاقة التفكير الإيجابي مقابل التفكير السلبي بجودة الحياة النفسية، وسوء التكيف النفسي، وأشارت النتائج إلى ارتباط التفكير الإيجابي بمؤشرات جودة الحياة النفسية -الرضا عن الحياة والسعادة-، وارتبط سلبًا بمؤشرات المرض النفسي - الإجهاد والقلق والاكتئاب والغضب -، وفي المقابل، ارتبط التفكير السلبي بشكل إيجابي مع مؤشرات المرض النفسي -التوتر والقلق والاكتئاب والغضب-، وارتبط سلبًا بمؤشرات جودة الحياة النفسية - الرضا عن الحياة والسعادة -. وأظهرت النتائج أن التفكير الإيجابي يرتبط ارتباطا قويا ودالاً في السعادة، والرضا عن الحياة.

وحاولت دراسة عبد الرحمن (2015) التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي وبعض المتغيرات النفسية، المتمثلة في: (تقدير الذات، الرضا عن الحياة، القدرة على مواجهة الضغوط)، وبيان مدى إمكانية التنبؤ بالتفكير الإيجابي لدى عينة البحث من خلال المتغيرات المشتملة في البحث. وأسفرت نتائج البحث عن وجود ارتباط بين التفكير الإيجابي وبين كل من تقدير الذات، والرضا عن الحياة، والقدرة على مواجهة الضغوط. كما كان لتلك المتغيرات القدرة على التنبؤ بالتفكير الإيجابي.

وهدفت دراسة صالحين (2017) إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي، والكمالية، والرضا عن الحياة لدى شباب الجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي، ودرجاتهم على مقياس الرضا عن الحياة. وركزت دراسة Supervía et al.(2020) على تحليل العلاقة بين التوجه نحو الهدف الأكاديمي، والتفاؤل، والرضا عن الحياة لدى الطلاب المراهقين، علاوة عن الدور الوسيط المحتَمَل لتوجيه الهدف (المهمة والأنا) في العلاقة بين التفاؤل، والرضا عن الحياة لدى المراهقين، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرات المتعلقة بالتفاؤل، والتوجه نحو الهدف، والرضا عن الحياة، علاوة عن أن التوجه نحو الهدف له دور وسيط موجب في التفاؤل، والرضا عن الحياة. وهدفت دراسة محمد (2020) إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي، وتقدير الذات، والرضا عن الحياة لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة، ومستوى التفكير الإيجابي لديهن، وبيان مدى إمكانية التنبؤ بالتفكير الإيجابي من خلال تقدير الذات، والرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية دالة بين التفكير الإيجابي، وتقدير الذات والرضا عن الحياة، وأمكن التنبؤ بالتفكير الإيجابي لدى عينة البحث، من خلال درجات الرضا عن الحياة. وهدفت دراسة رخا وآخرين (2021) إلى التعرف على العلاقة بين الإيجابية (التفاؤل- التفكير الإيجابي- المرونة النفسية- التوكيدية- فاعلية الذات)، والرضا عن الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية (طلاب الصف الثاني الثانوي)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الإيجابية، والرضا عن الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مما سبق يتضح لنا أن التفكير الإيجابي يؤثر على جوانب مختلفة من حياة الفرد، ولعل من

أهمها الرضا عن الحياة، فالرضا عن الحياة يعتبر من المتغيرات المؤثرة في حياة الطالب الجامعي، حيث تكثر في هذه المرحلة العمرية الشعور بالإحباط والميل للسلبية، ويتعرض إلى كثير من المتغيرات المتلاحقة في الجوانب المعرفية والمجتمعية، مما يؤثر على درجة رضاهم عن الحياة بصورة عامة وعن الحياة الجامعية بصورة خاصة، لذلك كانت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية للكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالرضا عن الحياة كمكون متعدد الأبعاد لدى طلاب الجامعة، وفي حدود اطلاع الباحث لم يجد أية دراسة عربية تناولت دور أبعاد التفكير الإيجابي بالتنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة؛ حيث ركزت أغلب الدراسات السابقة على دراسة علاقة التفكير الإيجابي بالرضا عن الحياة كدرجة كلية.

مشكلة الدراسة

نظرًا لما يتعرض إليه طلاب الجامعة من ضغوط نفسية، تستدعي مواجهتها، والتعامل معها عبر تبني أساليب التفكير الإيجابي (Bekhet & Zauszniewski, 2013; Fandokht et al. 2014; Naseem & Khalid, 2010) حيث يعمل على تزويد الفرد بصور من الأمل، ويحفزه للتمسك بالمستقبل عبر تبني مكونات رأس المال النفسي المتمثلة في الكفاءة الذاتية، والمرونة، والتفاؤل والأمل، ونظرًا لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، من ارتباط التفكير الإيجابي بالرضا عن الحياة؛ وحيث إنه يؤخذ على هذه الدراسات تناولها العلاقة بين المكون الأحادي للتفكير الإيجابي، والمكون الأحادي للرضا عن الحياة، فقد تبنَّت الدراسة الحالية متعدد المكونات لكل من: التفكير الإيجابي، والرضا عن الحياة.

وفي ضوء ما تقدم تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1- ما العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة؟

2- ما إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (الدرجة الكلية) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟

3- ما إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الأصدقاء) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟

4- ما إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الأسرة) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟

5- ما إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الجامعة) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟

6- ما إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد بيئة الحياة) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟

7- ما إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الذات) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التحقق من طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة.

2- التحقق من القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي (الأبعاد) بالرضا عن الحياة (الأبعاد–الدرجة الكلية) لدى طلبة الجامعة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولًا: الأهمية نظرية:

تمثلت الأهمية النظرية للدراسة الحالية في محاولة الكشف عن علاقة التفكير الإيجابي بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة؛ إذ يعد التفكير الإيجابي، والرضا عن الحياة من المتغيرات الإيجابية في علم النفس؛ لما لهما من أهمية كبيرة في حياة الفرد، لذا يجب أن يحظيا بالاهتمام، ومن المتوقع أن تسهم الدراسة في أثراء الأدب النظري في هذا المجال، علاوة عن أهمية الفئة المستهدفة،

ألا وهي فئة طلاب الجامعة والتي يتم الاعتماد عليها في تقدم المجتمعات.

ثانيًا: الأهمية تطبيقية:

تمثلت الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الخروج بنتائج، وتوصيات ربما تساعد متخذي القرار في المؤسسات التعليمية في التعرف على علاقة التفكير الإيجابي، بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، وبالتالي يمكن من خلالها إعداد برامج إرشادية للتدريب على نمط التفكير الإيجابي، ما ينعكس إيجابًا على الصحة النفسية لطلبة الجامعة، علاوة عن إمكانية أن توجه الدراسة الحالية أنظار الباحثين لدراسة جوانب إيجابية في السلوك الإنساني، عوضًا عن الجوانب السلبية.

مصطلحات الدراسة:

التفكير الإيجابي:

هو "نمط من أنماط التفكير يستخدمه الفرد في تفسير الأحداث من حوله بالشكل الذي يساعده على توجيه مشاعره، وسلوكه توجيهًا إيجابيًّا يعينه على استثمار إمكاناته، وقدراته في حل المشكلات، والتكيف مع الأزمات بطريقة فاعلة". (سمكري، 2012، 4661)

ويعرف إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير الإيجابي المستخدم في الدراسة الحالية.

الرضا عن الحياة:

هو "درجة تقييم الفرد لمستوى جودة حياته؛ ككل، أو بعض أبعاد الحياة التي يعيشها، ومدى تحقيق العمل لأهدافه المهينة، والفردية، وعلاقته مع الأصدقاء، والآخرين، من خلال استخدام مجموعة معايير ذاتية يضعها الفرد للحكم على حياته". (Gallegos et al., 2018, 383)

ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرضا عن الحياة المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444/1443هـ.

الحدود المكانية: جامعة الحدود الشمالية – مدينة عرعر- بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طلاب وطالبات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة بمتغيري: التفكير الإيجابي، الرضا عن الحياة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدم المنهج الوصفي؛ لملاءمته طبيعة الدراسة، وأهدافها؛ للكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي، والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، علاوة عن الكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الحدود الشمالية، خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1444/1443هـ، وعددهم (1314) طالبًا وطالبة، منهم (379) طالبًا بسنبة (28.8٪)، و (935) طالبةً بنسبة (71.2٪).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (266) من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الحدود الشمالية، (80) طالباً، (186) طالبَة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (19-25) عامًا، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

أدوات الدراسة:

مقياس التفكير الإيجابي: إعداد الطراونة (2018)

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، يتكون المقياس من (38) عبارة، موزعة إلى ثلاثة أبعاد، هي: [التوقعات الإيجابية نحو المستقبل (14) عبارة،

المشاعر الإيجابية (11) عبارة، مفهوم الذات الإيجابي (13) عبارة]. وتتم الاستجابة على المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وتُعْطَى الدرجات: (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وجميع عبارات المقياس إيجابية.

وتحقق معد المقياس الطراونة (2018) من صدقه من خلال الصدق الظاهري، وصدق البناء؛ فتراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية ما بين (0.37- 0.82)، ومع البعد (0.39– 0.82)، وقد أظهرت مؤشرات صدق جيدة، أما بالنسبة إلى ثبات المقياس؛ فتم استخدام طريقة إعادة الاختبار، فبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.92)، ولبعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل (0.91)، ولبعد المشاعر الإيجابية (0.93)، ولبعد مفهوم الذات الإيجابي (0.89)، علاوة عن استخدام معامل ألفا كرونباخ؛ فبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.94)، ولبعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل (0.87)، ولبعد المشاعر الإيجابية (0.89)، ولبعد مفهوم الذات الإيجابي (0.84).

أمَّا في الدراسة الحالية؛ فتم التحقق من الصدق من خلال الاتساق الداخلي؛ فتراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية ما بين (0.29- 0.70)، وتراوحت معاملات ارتباط العبارات مع بعد التوقعات الإيجابية ما بين (0.23– 0.79)، ومع بعد المشاعر الإيجابية ما بين (0.48– 0.72)، ومع بعد مفهوم الذات الإيجابية ما بين (0.48-0.75)، ويوضح جدول (1) ما توصل إليه الباحث من نتائج قيم معاملات الارتباط:

الجدول (1)

معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية والبعد التي تنتمي إليه (ن=85)

رقم العبارة	معامل الارتباط		رقم العبارة	معامل الارتباط		رقم العبارة	معامل الارتباط	
	التوقعات الإيجابية	الدرجة الكلية		المشاعر الإيجابية	الدرجة الكلية		الذات الإيجابية	الدرجة الكلية
1	.669**	.536**	15	.624**	.587**	26	.566**	.478**
2	.658**	.605**	16	.594**	.443**	27	.587**	.654**
3	.698**	.576**	17	.720**	.649**	28	.709**	.700**
4	.679**	.536**	18	.480**	.308**	29	.492**	.376**
5	.631**	.559**	19	.514**	.541**	30	.619**	.514**
6	.560**	.482**	20	.565**	.570**	31	.672**	.635**
7	.585**	.515**	21	.573**	.485**	32	.660**	.565**
8	.790**	.698**	22	.626**	.521**	33	.479**	.430**
9	.328**	.353**	23	.567**	.541**	34	.754**	.683**
10	.410**	.382**	24	.601**	.560**	35	.521**	.405**
11	.487**	.479**	25	.529**	.564**	36	.535**	.398**
12	.231*	.293**				37	.612**	.577**
13	.478**	.426**				38	.499**	.570**
14	.528**	.508**						

**** دالة عند مستوى 0.01**

ويتضح من الجدول (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية والبعد الذي تنمي إليه درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى الاتساق الداخلي للمقياس، وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

وأما بالنسبة إلى ثبات المقياس؛ فتم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.92)، ولبعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل (0.82)، ولبعد المشاعر الإيجابية (0.80)، ولبعد مفهوم الذات الإيجابي (0.84).

مقياس الرضا عن الحياة: إعداد/ (Huebner, 2001) ترجمة/ المومني (2019)

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى درجة الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، ويتكون المقياس من (41) عبارة، موزعة في خمسة أبعاد، هي: [الأصدقاء (9) عبارات، الأسرة (7) عبارات، الجامعة (8) عبارات، بيئة الحياة (9) عبارات، الذات (8) عبارات]. وتتم الاستجابة على عبارات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة)، وتُعطى الدرجات (5-4-3-2-1) للعبارات الموجبة، والدرجات (1-2-3-4-5) للعبارات السالبة، حيث تشمل العبارات السالبة في المقياس الأرقام التالية: (2، 6، 7، 17، 19، 20، 26، 28، 29، 32).

وللتحقق من صدق المقياس بصورته الأصلية من قبل Huebner (2001) تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، حيث أظهرت النتائج أن المقياس يتكون من خمسة أبعاد، هي: بعد الأصدقاء، وبعد الأسرة، وبعد الجامعة، وبعد بيئة الحياة، وبعد الذات.

وفي البيئة العربية قامت المومني (2019) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري، والصدق البنائي؛ فتبين أن المقياس يتمتع بنتائج مقبولة من حيث الصدق.

أمَّا في الدراسة الحالية؛ فتم التحقق من الصدق من خلال الاتساق الداخلي؛ فتراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية لبعد الأصدقاء ما بين (0.42– 0.73)، ومع الدرجة الكلية لبعد الأسرة ما بين (0.76– 0.90)، ومع الدرجة الكلية لبعد الجامعة ما بين (0.57– 0.83)، ومع الدرجة الكلية لبعد بيئة الحياة ما بين (0.44– 0.78)، ومع الدرجة الكلية لبعد الذات ما بين (0.60– 0.88)، وتراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.17-0.63)، وجميع معاملات الارتباط بين بنود مقياس الرضا عن الحياة، والدرجة الكلية هي معاملات دالة إحصائيًّا عدا العبارة رقم (32)، التي لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية إلى مستوى الدلالة الإحصائية، لذا تقرر استبعاد هذه العبارة من المقياس؛ ليصبح عدد العبارات (40) عبارة، وتشير البيانات الواردة في جدول (3,2) إلى ما أسفرت عنه هذه الخطوة من نتائج.

الجدول (2)

معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه (ن=85)

بعد الأصدقاء		بعد الأسرة		بعد الجامعة		بعد بيئة الحياة		بعد الذات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.608**	10	.757**	17	.620**	25	.448**	34	.694**
2	.521**	11	.774**	18	.582**	26	.701**	35	.778**
3	.606**	12	.773**	19	.587**	27	.619**	36	.876**
4	.599**	13	.811**	20	.569**	28	.783**	37	.789**

5	.421**	14	.802**	21	.802**	29	.664**	38	.842**
6	.541**	15	.807**	22	.831**	30	.559**	39	.723**
7	.644**	16	.898**	23	.569**	31	.612**	40	.617**
8	.730**			24	.732**	32	.439**	41	.599**
9	.682**					33	.683**		

** دالة عند مستوى 0.01

ويتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنمي إليه درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية (ن= 85)

بعد الأصدقاء		بعد الأسرة		بعد الجامعة		بعد بيئة الحياة		بعد الذات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.448**	10	.496**	17	.531**	25	.504**	34	.493**
2	.273*	11	.545**	18	.443**	26	.512**	35	.416**
3	.408**	12	.541**	19	.481**	27	.530**	36	.572**
4	.401**	13	.480**	20	.462**	28	.576**	37	.484**
5	.399**	14	.525**	21	.380**	29	.451**	38	.592**
6	.290**	15	.643**	22	.461**	30	.561**	39	.369**
7	.308**	16	.626**	23	.368**	31	.559**	40	.389**
8	.448**			24	.391**	32	0.167	41	.430**
9	.472**					33	.723**		

** دالة عند مستوى 0.01

ويتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة مرتفعة، وموجبة، ودالة، عدا العبارة رقم (32) لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية إلى مستوى الدلالة الإحصائية، لذا استُبعدت من المقياس؛ ليصبح عدد العبارات (40) عبارة، ويشير ذلك إلى الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ولثبات المقياس بصورته الأصلية، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات (0.87)، وتم التحقق من ثبات المقياس عند المومني (2019) باستخدام طريقة إعادة التطبيق؛ فبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (0.89)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.83- 0.95)، كما تم استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ؛ فبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس (0.88)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.82- 0.94).

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ لثبات المقياس حيث بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس (0.89)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.75- 0.90)، وجميع تلك القيم مقبولة لاستخدام المقياس، ما يعني تمتع المقياس بجميع عباراته، وعددها (40)، بدرجة مرتفعة من الثبات، وأنه صالح للتطبيق على العينة النهائية.

التحليل الإحصائي:

تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون؛ للإجابة عن التســـاؤل الأول، وتحليل الانحدار المتعدد؛ للإجابة عن التســـاؤلات: من الثاني، إلى السابع.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول ومناقشته:

ونصه: "هل توجد علاقة بين التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدم معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي (الأبعاد–الدرجة الكلية)، والرضا عن الحياة (الأبعاد–الدرجة الكلية)، وفيما يلي عرض النتائج.

الجدول (4)

مصفوفة الارتباط بين التفكير الإيجابي (الأبعاد–الدرجة الكلية) والرضا عن الحياة (الأبعاد–الدرجة الكلية) ن= 266

	الأصدقاء	الأسرة	الجامعة	بيئة الحياة	الذات	الدرجة الكلية للرضا عن الحياة
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	.195**	.528**	.411**	.419**	.495**	.578**
المشاعر الإيجابية	.187**	.447**	.359**	.366**	.353**	.487**
مفهوم الذات الإيجابي	.221**	.505**	.368**	.368**	.470**	.543**
الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	.224**	.549**	.421**	.427**	.489**	.597**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول (4) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين بعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل؛ كأحد أبعاد التفكير الإيجابي، وجميع أبعاد الرضا عن الحياة، وكذلك مع الدرجة الكلية للرضا عن الحياة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين بعد المشاعر الإيجابية؛ كأحد أبعاد التفكير الإيجابي، وجميع أبعاد الرضا عن الحياة، وكذلك مع الدرجة الكلية للرضا عن الحياة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين بعد مفهوم الذات الإيجابي؛ كأحد أبعاد التفكير الإيجابي، وجميع أبعاد الرضا عن الحياة، وكذلك مع الدرجة الكلية للرضا عن الحياة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي، وجميع أبعاد الرضا عن الحياة، وكذلك مع الدرجة الكلية للرضا عن الحياة.

أشارت نتائج السؤال الأول إلى وجود علاقة موجبة، ودالة إحصائيًّا بين التفكير الإيجابي، والرضا عن الحياة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من (رخا وآخرون، 2021؛ صالحين، 2017؛ عبدالرحمن، 2015؛ محمد، 2020؛ Supervía et al. 2020; Wong, 2012; Jung et al. 2007) التي توصلت إلى وجود ارتباط بين التفكير الإيجابي، وبين الرضا عن الحياة.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل؛ كأحد أبعاد التفكير الإيجابي؛ وجميع أبعاد الرضا عن الحياة؛ وكذلك مع الدرجة الكلية للرضا عن الحياة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن التوقعات الإيجابية نحو المستقبل تحسن مستويات الأمل، والتفاؤل لدى الطلاب، وهو ما يساعد في تبني استراتيجيات مواجهة إيجابية فعالة ساعدتهم في التغلب على التحديات والضغوط النفسية، مما أدى إلى الشعور بالرضا، والسعادة سواء على مستوى الأصدقاء، أو الأسرة، أو الجامعة، أو الذات، أو بيئة الحياة، أو الحياة بشكل عام.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا بين بعد المشاعر الإيجابية؛ كأحد أبعاد التفكير الإيجابي، وجميع أبعاد الرضا عن الحياة، وكذلك مع الدرجة الكلية للرضا عن الحياة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المشاعر الإيجابية، مثل: السعادة، والتفاؤل، والأمل تساعد الطلاب على تكوين نظرة إيجابية لكل ما يحيط بهم، مع تجنب، وانخفاض المشاعر السلبية لديهم، ما يؤدي إلى تمتعهم بذخيرة قوية من رأس المال النفسي، ما يحقق لهم النجاح في جميع مجالات الرضا عن الحياة.

وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا بين بعد مفهوم الذات الإيجابي؛ كأحد أبعاد التفكير الإيجابي، وجميع أبعاد الرضا عن الحياة، وكذلك مع الدرجة الكلية للرضا عن الحياة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن مفهوم الذات الإيجابي، الذي يشير إلى الصورة الإيجابية التي يحملها الفرد عن ذاته، يؤدي إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من تقدير الذات، والكفاءة الذاتية؛ أي تزداد ثقة الفرد في قدرته على تحقيق النجاح في أي مهمة، وعلى أي مستوى، وفي أي مجال من مجالات الحياة، مثل: الأصدقاء، والأسرة، والجامعة، والذات، والبيئة المعيشة، والحياة؛ ككل. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي، وجميع أبعاد الرضا عن الحياة، وكذلك مع الدرجة الكلية للرضا عن الحياة. ويفسر الباحث ذلك في ضوء أن التفكير الإيجابي بجميع مكوناته محرك رئيس للعديد من سلوكيات الفرد، ودافع لتبني استراتيجيات مواجهة للاضطرابات النفسية والانفعالية، ما يجلب الشعور بالأمل، والتفاؤل، ما يُنتج شعورًا بالسعادة في مختلف مجالات الحياة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

ونصه: "هل يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة (الدرجة الكلية) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي؛ للتحقق من إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال أبعاد التفكير الإيجابي.

الجدول (5)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التفكير على الرضا عن الحياة (الدرجة الكلية).

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	معامل التحديد R^2	B معامل الانحدار	قيمة "ف"	دلالة "ف"	قيمة "ت"	دلالة "ت"
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	الرضا عن الحياة (الدرجة الكلية)	59.186	.578	0.332	1.658	132.475	.000	11.510	0.000

يتضح من الجدول (5) أنه توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لمعامل انحدار الرضا عن الحياة، وكانت ($R^2 = 0.332$)، ويعني ذلك أن متغير التوقعات الإيجابية نحو المستقبل؛ كأحد أبعاد التفكير الإيجابي فسر ما نسبته (33.2٪) من التباين في الرضا عن الحياة (الدرجة

الكلية)، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الرضا عن الحياة (الدرجة الكلية) = 9.186+ 1.658× التفكير الإيجابي (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل).

أي أنه كلما ارتفعت درجة التوقعات نحو المستقبل، ارتفعت درجة الرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك قدرة تنبؤية لدرجة بعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل بالرضا عن الحياة (الدرجة الكلية)، حيث يمكن تفسير ذلك من خلال أن مكونات التفكير الإيجابي بما يتضمنه من توقعات إيجابية نحو المستقبل، تعمل على تحسين مكونات رأس المال النفسي، المتمثلة في المرونة، والتفاؤل، والأمل لدى الطلاب، ما يساعد في تبني إستراتيجيات مواجهة إيجابية تساعدهم في إدراك مشاعر السعادة، ما يحسِّن الرضا عن الحياة بشكل عام.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

ونصه: "هل يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الأصدقاء) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي؛ للتحقق من إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الأصدقاء) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي.

الجدول (6)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التفكير على الرضا عن الحياة (بعد الأصدقاء).

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	معامل التحديد R^2	B معامل الانحدار	قيمة "ف"	دلالة "ف"	قيمة "ت"	دلالة "ت"
مفهوم الذات الإيجابي	الأصدقاء	27.976	.221	0.045	0.165	13.543	.000	3.680	0.000

يتضح من الجدول (6) أنه توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لمعامل انحدار الرضا عن الحياة (بعد الأصدقاء). وكانت (R^2 = 0.045) ويعني ذلك أن متغير التفكير الإيجابي (مفهوم الذات الإيجابي) يفسر ما نسبته (4.5٪) من التباين في الرضا عن الحياة (بعد الأصدقاء)، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الرضا عن الحياة (بعد الأصدقاء) = 27.976+ 0.165 × التفكير الإيجابي (مفهوم الذات الإيجابي).

أي أنه كلما ارتفعت درجة مفهوم الذات الإيجابي، ارتفعت درجة الرضا عن الأصدقاء لدى طلاب الجامعة، وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك قدرة تنبؤية لدرجة بعد مفهوم الذات الإيجابي بالرضا عن الأصدقاء. ويعزو الباحث ذلك في ضوء أن الأفراد الذين لديهم مفهوم ذات إيجابيه يعتقدون أنهم ذو قيمة وأهمية وأنهم جديرون بالتقدير والاحترام، ويجدون ذلك في تكوين الأصدقاء عبر تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الجيدة، حيث توفر العلاقات مع الأصدقاء حس الانتماء لمجموعة اجتماعية تعزز الرضا عن الحياة، كما يمكن تفسير انخفاض نسبة التباين المفسر إلى أن هناك عوامل أخرى متعددة، وغيرها من العوامل يمكنها الإسهام في الشعور بالرضا عن الأصدقاء.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

ونصه: "هل يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الأسرة) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للتحقق من إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الأسرة) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي.

الجدول (7)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التفكير على الرضا عن الحياة (بعد الأسرة).

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	معامل التحديد R^2	B معامل الانحدار	قيمة "ف"	دلالة "ف"	قيمة "ت"	دلالة "ت"
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	الأسرة	7.008	.528	0.276	0.401	101.907	.000	10.095	0.000

يتضح من الجدول (7) أنه يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لمعامل انحدار الرضا عن الحياة (بعد الأسرة)، وكانت R^2 = (0.276) ويعني ذلك أن متغير التفكير الإيجابي (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل) يفسر ما نسبته (27.6٪) من التباين في الرضا عن الحياة (بعد الأسرة) ، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الرضا عن الحياة (بعد الأسرة) = 7.008 + 0.401 × التفكير الإيجابي (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل).

أي أنه كلما ارتفعت درجة التوقعات نحو المستقبل، ارتفعت درجة الرضا عن الأسرة لدى طلاب الجامعة، وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك قدرة تنبؤية لدرجة بعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل بالرضا عن الأسرة. ويعزو الباحث ذلك إلى امتلاك الفرد للتوقعات الإيجابية نحو المستقبل يساعده على تبنى أساليب تبعث على الأمل، والتفاؤل، والقدرة على تحقيق النجاح، ما يسبب الشعور بالسعادة في تكوين الأسرة عبر تكوين نواة مجتمعية توفر الاستقرار للفرد، وتدعمه نحو مواصلة النجاح، ما يعزز الرضا عن الأسرة.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته:

ونصه: "هل يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الجامعة) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للتحقق من إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الجامعة) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي.

الجدول (8)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التفكير على الرضا عن الحياة (بعد الجامعة).

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	معامل التحديد R^2	B معامل الانحدار	قيمة "ف"	دلالة "ف"	قيمة "ت"	دلالة "ت"
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	الجامعة	2.989	.411	0.165	0.400	53.525	.000	7.316	0.000

يتضح من الجدول (8) أنه يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لمعامل انحدار الرضا عن الحياة (بعد الجامعة) وكانت R^2 = (0.165) ويعني ذلك أن متغير التفكير الإيجابي (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل) يفسر ما نسبته (16.5٪) من التباين في الرضا عن الحياة (بعد الجامعة)، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الرضا عن الحياة (بعد الجامعة) = 2.989 + 0.400 × التفكير الإيجابي (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل).

أي أنه كلما ارتفعت درجة التوقعات نحو المستقبل، ارتفعت درجة الرضا عن الحياة في الجامعة لدى طلاب الجامعة، وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك قدرة تنبؤية لدرجة بعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل بالرضا عن الحياة في الجامعة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن امتلاك الفرد للتوقعات الإيجابية نحو المستقبل ينمي لديه القدرة على مواجهة الآثار السلبية للضغط النفسي؛ فالشخص الذي يستخدم التفكير الإيجابي سيكون أقل عرضة للأحداث الضاغطة، التي تتعدد مصادرها داخل الجامعة، مثل: المسؤولية عن التعلم، والاستقلالية عن الأسرة، ومواجهة التحديات الأكاديمية، التي تتطلب التحلي بالمثابرة، والعزم الأكاديمي، ما يؤدي إلى الشعور بالسعادة لدى الطالب.

نتائج السؤال السادس ومناقشته:

ونصه: "هل يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد بيئة الحياة) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للتحقق من إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد بيئة الحياة) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي.

الجدول (9)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التفكير على الرضا عن الحياة (بعد بيئة الحياة).

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	معامل التحديد R^2	B معامل الانحدار	قيمة "ف"	دلالة "ف"	قيمة "ت"	دلالة "ت"
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	بيئة الحياة	5.543	.419	0.172	0.376	56.172	.000	7.495	0.000

يتضح من الجدول (9) أنه يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لمعامل انحدار الرضا عن الحياة (بعد بيئة الحياة)، وكانت = R^2 (0.172) ويعني ذلك أن متغير التفكير الإيجابي (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل) فسر ما نسبته (17.2٪) من التباين في الرضا عن الحياة (بعد بيئة الحياة) ، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الرضا عن الحياة (بعد بيئة الحياة) = 5.543+ 0.376 × التفكير الإيجابي (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل).

أي أنه كلما ارتفعت درجة التوقعات نحو المستقبل، ارتفعت درجة الرضا عن بيئة الحياة لدى طلاب الجامعة، وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك قدرة تنبؤية لدرجة بعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل بالرضا بيئة الحياة التي يعيش فيها الفرد، ويعزو الباحث ذلك إلى امتلاك الفرد للتوقعات الإيجابية نحو المستقبل يساعده على تبنى أساليب ملائمة للتعامل مع كل ما يحيط به في بيئة العمل، أو الأسرة، أو الجامعة، عبر تبني مفردات رأس المال الاجتماعي، ممثلة في علاقات اجتماعية إيجابية تراعي المرونة، ومواجهة الضغوطات الناتجة عن الدخول في هذه العلاقات، ما يسبب الشعور بالسعادة، ما يعزز الرضا عن الحياة في البيئة التي يعيش فيها الفرد.

نتائج السؤال السابع ومناقشته:

ونصه: "هل يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الذات) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للتحقق من إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة (بعد الذات) من خلال أبعاد التفكير الإيجابي.

الجدول (10)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التفكير على الرضا عن الحياة (بعد الذات).

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	معامل التحديد R^2	B معامل الانحدار	قيمة "ف"	دلالة "ف"	قيمة "ت"	دلالة "ت"
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	الذات	15.953	.495	0.242	0.328	85.618	.000	9.253	0.000

يتضح من الجدول (10) أنه يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لمعامل انحدار الرضا عن الحياة (بعد الذات) حيث بلغت = R^2 (0.242) ويعني ذلك أن المتغير أبعاد التفكير الإيجابي (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل) فسرا ما نسبته (24.2٪) من التباين في الرضا عن الحياة بعد الذات، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الرضا عن الحياة (بعد الذات) = 15.953 + 0.328 × التفكير الإيجابي (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل).

أي أنه كلما ارتفعت درجة التوقعات نحو المستقبل، ارتفعت درجة الرضا عن الذات لدى طلاب الجامعة، وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك قدرة تنبؤية لدرجة بعد التوقعات الإيجابية نحو المستقبل بالرضا عن الذات، ويعزو الباحث ذلك إلى امتلاك الفرد للتوقعات الإيجابية نحو المستقبل ينتج عنه صورة واضحة من تبني سلوكيات إيجابية مزوده بأساليب مواجهة ضغوط فعالة، وناجحة، مما يساعد في تنمية معتقدات الفعالية الذاتية لدى الفرد، الأمر الذي يؤدي إلى تحسن تقدير الذات، وتكوين مفهوم ذات إيجابي، ما يسبب الشعور بالسعادة، وبالتالي تعزيز الرضا عن الذات.

التوصيات والمقترحات:

1. توجيه الجهود نحو تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة، من خلال عقد الدورات التدريبية، والبرامج الإرشادية، ما يؤدي إلى تنمية الرضا عن الحياة لدى الطلاب.
2. عقد الدورات، وورش العمل الهادفة إلى تنميه مفهوم الذات الإيجابي، والتوقعات الإيجابية لدى الطلاب، ما يؤدي إلى رضا الطلاب عن ذواتهم، ما ينعكس على تنمية كفاءتهم الذاتية، وبالتالي ثقتهم في القيام بمهامهم الأكاديمية المستقبلية بنجاح.
3. تضمين الأنشطة غير الصفية المصاحبة للمقررات الدراسية، أنشطة تنطوي على تنمية التوقعات الإيجابية للمستقبل الأكاديمي، والمهني، لدى طلاب الجامعة.
4. إجراء دراسات تتناول العوامل الوسيطة في العلاقة بين التفكير الإيجابي، والرضا عن الحياة.
5. إجراء دراسة مماثلة على طلاب التعليم ما قبل الجامعي.
6. إجراء دراسات تتناول العوامل الديموغرافية المعدلة، مثل: النوع، والتخصص، في العلاقة بين التفكير الإيجابي، والرضا عن الحياة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

رخا، هاني ويونس، ربيع والكبير، أحمد (2021). الإيجابية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، كلية التربية، 190(5)، 289-325.

سمكري، أزهار ياسين (2021). التفكير الإيجابي في ظل جائحة كورونا وعلاقته بفاعليات الأنا في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافيى والاجتماعية لدى عينة من الأفراد في المجتمع السعودي، *المجلة التربوية*، كلية التربية جامعة سوهاج. 11(91)، 4658- 4692.

صالحين، دعاء إبراهيم (2017). *التفكير الإيجابي، وعلاقته بالكمالية والرضا عن الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي*،] رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة عين شمس.

الطراونة، ديالا أحمد (2018). *الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة مؤتة*، [رسالة ماجستير، جامعة مؤتة] قاعدة معلومات دار المنظومة.
http://search.mandumah.com/Record/.974993

عبدالرحمن، حنان (2015). التفكير الإيجابي لدى الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، كلية التربية، 166(2)،72-143.

محمد، منيرة (2020). التفكير الإيجابي وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة لدي طالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع199، 71-94.

المومني، سوسن أحمد (2019). *القدرة التنبؤية للتوافق النفسي الاجتماعي والصلابة النفسية بالرضا عن الحياة لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك*. [رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك] قاعدة معلومات دار المنظومة.http://search.mandumah.com/Record/1122261

Ceyhan, A. A. (2011). İnternet kullanma temel nedenlerine göre üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanımı ve algıladıkları iletişim beceri düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 59-77.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34–43.

Diener, E., Diener, M., (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and selfesteem. *Culture and Well-Being*. 38, 71–91.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.

Diener, E., Larsen, R.J. (1993). *The experience of emotional well-being. In: Lewis, M., Haviland, J.M. (Eds.)*, Handbook of Emotions. Guilford Press, pp.

Fandokht, M. F., Sa'dipour, I., & Ghawam, S. I. (2014). The study of the effectiveness of positive thinking skills on reduction of students' academic burnout in first grade high school male students. *Indian Journal of Science Research*, 4(6), 228–236.

Gallegos, W., Chaua, J. & Caycho-Rodriguez, T. (2018). Satisfaction with life in high school students from Arequipa. *Propositos Y Representaciones*, 6 (1), 351-407.

Huebner, S. (2001). Manual for the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. USA: University of South Carolina.

Jung, j. Y., Oh, Y. H., Oh, K. S., Suh, D. W., Shin, Y. C., & Kim, H. J. (2007). Positive-Thinking and Life Satisfaction amongst Koreans. *Yonsel Medical Journal*, 48(3), 371-378.

Jung, j. Y., Oh, Y. H., Oh, K. S., Suh, D. W., Shin, Y. C., & Kim, H. J. (2007). Positive-Thinking and Life Satisfaction amongst Koreans. *Yonsel Medical Journal*, 48(3), 371-378.

Koivumaa-Honkanen, H., Honkanen, R., Viinamäki, H., Heikkilä, K., Kaprio, J., & Koskenvuo, M. (2001). Life satisfaction and suicide: A 20-year follow-up study. *American Journal of Psychiatry*, 158(3), 433–439.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. Springer.

Lightsey, O. R., Jr., & Boyraz, G. (2011). Do positive thinking and meaning mediate the positive affect—Life satisfaction relationship?. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 43*(3), 203–213. https://doi.org/10.1037/a0023150

Mohamed, M. (2020). Positive thinking and its relationship to self-esteem and life satisfaction for university female students in Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of Arab Studies In Education & Psychology*, 199: 71-94.

Naseem, Z., & Khalid, R. (2010). Positive thinking in coping with stress and health outcomes: Literature

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdel Rahman, Hanan (2015). Positive thinking among young people and its relationship to some psychological variables (In Arabic). *Al-Azhar Journal of Education*, 166(2). 72-143.

Almomany, S. A. (2019). *Predictive Ability of Psycho-Social Adjustment and Psychological Hardiness in Life Satisfaction for College of Education Students at Yarmouk University* (In Arabic). [Doctoral dissertation, Yarmouk University]. Dar Al-Manzma Database. http://search.mandumah.com/Record/1122261.

Al-Tarawneh, D. A. (2018). *The Relationship Between Successful Intelligence And Positive Thinking A Sample Of Mutah University* (In Arabic). [Master Thesis, Mutah University] Dar Al-Manzma Database. http://search.mandumah.com/Record/974993.

Bekhet, A. K., & Zauszniewski, J. A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: Psychometric testing of a new scale. *Western Journal of Nursing Research*, 35(8), 1074–1093.

Campbell, A., (1981). The Sense of Well-being in America: Recent Patterns and Trends. McGraw-Hill, New York.

review. *Journal of Research and Reflections in Education*, 4(1), 42–61.

Park, N., (2003). Building wellness to prevent depression. *Prevention & Treatment*, 6 (1), http://dx.doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.616c, Article ID: 16c.

Rakha, H., Younes, R., & Al-Kabeer, A. (2021). Positivity and Its Relationship with Life Satisfaction among High School Students(In Arabic). *Al-Azhar Journal of Education*, 190(5). 289-325.

Ross, R., Wolf, L., Chiang-Hanisko, L., Tanaka, T., Takeo, K., Boonyanurak, P., Chaleoykitt, S., Saenyakul, P. (2015). Depression and its predictors among nursing students in four countries: USA, Thailand, Taiwan, Japan. *Journal of The Royal Rai Army Nurses*, 15(3), 195–201.

Saleheen, D. E. (2017). *Positive thinking, in its relationship with perfectionism and life satisfaction among University students* (In Arabic). [Unpublished Master Thesis], Ain Shams University.

Samikiri, A, (2021) The Relationship between Positive Thinking and Ego Virtues among Coronavirus Pandemic in Saudi Arabia (In Arabic). *Educational magazine, Journal of Education*, Sohag University, 11(91), 4658-4692.

Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in HongKong: A replication. *Social Indicators Research*, 105(3), 541– 559.

Supervía, U., Bordás, C. S., & Lorente, V. M. (2020). Exploring the Psychological Effects of Optimism on Life Satisfaction in Students: The Mediating Role of Goal Orientations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21):7887. doi: 10.3390/ijerph17217887.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(2), 320–333.

Valois, R., Paxton, R., Zullig, K., Huebner, E.S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695–707.

Valois, R.F., Zullig, K.J., Huebner, E.S., Drane, J.W. (2004). Life satisfaction and suicide among high school adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 81–105.

Veenhoven, R., (1991). Is happiness relative?. *Social Indicators Research*. 24, 1–34.

Wilburn, V. R., & Smith, D. E. (2005). Stress, self-esteem, and suicidal ideation in late adolescents. *Adolescence*, 40(157), 33–45.

Wong, S. (2012). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: Relationships with psychological well-being and psychological maladjustment, *Learning and Individual Differences*, 22, 76–82.

سيمياء الرمز في قصيدة الهايكو في المملكة العربية السعودية دراسة سيميائية

محمد بن عبدالعزيز الفيصل
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 2023/11/10م – وقبل للنشر في 2024/2/5م)

مستخلص البحث: يناقش هذا البحث سيمياء الرمز في قصيدة الهايكو في المملكة العربية السعودية؛ ليكشف تاريخ دخولها إلى الأدب السعودي، ويلقي الضوء على أبرز شعرائها، فيناقش تأثير هذا المكون البنائي في جسد قصيدة الهايكو، ويبحث التحولات التي أثرت على هذا الرمز، وذلك عبر الدراسة السيميائية التي تبحث في العلامات؛ ليكشف عن سيميائيتي العنوان، والرموز، كما سيعنى ببحث ثنائية التقليد والتجديد الرمزي في القصيدة، إلى جانب دراسة رموز الطبيعة في قصيدة الهايكو بين الحضور والغياب، وسيوظف البحث أدوات الدرس السيميائي عبر تحليل عدد من النماذج الشعرية، وستبرز الدراسة السمات التي اكتسبها الرمز في قصيدة الهايكو السعودية.

كلمات مفتاحية: شعر، هايكو، سيميائية، الرمز.

* * *

The symbolic semiotics of Haiku poetry in the Kingdom of Saudi Arabia a semiotics research study

Dr. Mohammed bin Abdulaziz Alfaisal
Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(Received 10/11/2023 ; accepted 5/2/2024)

Abstract: This research discusses the symbolic semiotics of Haiku poetry in the Kingdom of Saudi Arabia, aiming to discover the history of the style within the Saudi literature, and pointing out its most significant poets. It analyzes the influence of the poetic structure within Haiku poetry and the transformational symbolic effect by studying the semiotics of the symbolic system of it to reveal the semiotics of the title and the symbolic semiotics of it. Furthermore, the research concentrates on the binary of tradition and renovation in the symbolic poems. And studying the natural semiotics in the Haiku poetry in both the appearance and the absence of it. Therefore, the research will adopt the semiotic analysis in the poetic paradigms which will highlight the symbolic features of the Saudi Haiku poetry.

Keywords: Poetry, Haiku, Simiyya, Symbol.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك. قسم: الأدب والبلاغة والنقد، كلية: اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب: 3472، رمز بريدي: 13318 الرقم الإضافي: لا يوجد المدينة: الرياض ،المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor Dept.of Literature, Rhetoric and Criticism, collage of Arabic language , Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box:3472, Code:13318, City: Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Maalfaisal@imamu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061803

مقدمة:

انطلقت قبل اثني عشر قرنًا شرارة التجديد لتطوير القصيدة العربية على صعيدي الشكل والمضمون، وكانت أول محاولة جادة لبث روح التغيير في هذا الجنس الأدبي الذي حفظ تاريخ العرب وثقافتهم، وتمثلت هذه المبادرة التجديدية في القصيدة العربية بإهمال عمود الشعر الذي كان يبدأ بالبكاء على الأطلال، ثم وصف الراحلة فالرحلة، حتى يصل الشاعر إلى المرحلة الأخيرة التي يدلف فيها إلى الغرض الذي أنشأ من أجله القصيدة؛ اقتداءً بالشعر الجاهلي، الذي بزغ مع معلقة امرئ القيس بن حجر، فعزم أصحاب التجديد على مغادرة هذه الطريقة التي كان يراها بعض الشعراء عادة أصيلة ورثوها عن الشعراء الأوائل، إلا أن معارضيها كانوا يعيبون عليها عدم معايشتهم لتلك الحياة وظروفها التي كان يعاقرها الشعراء باستمرار، وكان أول من خرج على عمود الشعر هو أبونواس الذي هجا هذه الطريقة وعابها! فانفرط العقد بعده[1].

فتباينت بعد ذلك محاولات التجديد لتراوح بين الشكل والمضمون، وكانت من أكثر المحاولات جرأة هي نسج الموشحات الأندلسية، تلتها مبادرة الشاعرة العراقية نازك الملائكة التي دفعت بقصيدتها الكوليرا إلى الميدان؛ لتكون قصيدة التفعيلة التي ابتكرتها من أكثر المبادرات جرأةً في ميدان تجديد القصيدة العربية، التي كان من أبرز روادها أيضًا الشاعر العراقي بدر شاكر السياب، لتتعدد محاولات التجديد وتتنوع، وكان من آخر هذه الوثبات وأبرزها هو انتقال قصيدة الهايكو من الأدب الياباني إلى الأدب العربي[2].

دخلت قصيدة الهايكو اليابانية إلى الأدب العربي على استحياء فكان بعض الشعراء الذين يكتبون في هذا النمط من الشعر لا يفصحون عن جنسها، فتوالت المحاولات في هذا الميدان الشعري الغريب على القصيدة العربية، ومما لحظته عبر رصدي لدخول هذا النمط الشعري إلى الأدب العربي أن الشعراء بدأوا يفصحون عن هوية قصائدهم وعن انتمائها إلى الهايكو؛ لتواكب أقلام النقاد هذا النمط من الشعر، فأصبحنا نقرأ لمن ينتقد هذا الشعر ويقوّمه ويصحح مساره، فأصبح هناك شيء من القبول بقصيدة الهايكو، التي دخلت الأدب السعودي مطلع القرن الخامس عشر الهجري، ومن أبرز النصوص في هذا الميدان القصائد التي كانت تنشرها خيرية السقاف، والتي تتسق مع طبيعة قصيدة الهايكو على صعيدي الشكل والمضمون، لتزخر الساحة الأدبية بمبادرات كثيرة لكتابة قصيدة الهايكو، فتنوعت هذه التجارب وتعددت، واختلفت مشاربها وفق طريقة يتعاطى الشاعر من خلالها مع مبادئ هذا النمط من الشعر، الذي يفرض على المبدع قوانين في الشكل والمضمون تبث روح الهايكو في النص ومن دونها فإن القصيدة لن تحقق المتطلبات الدنيا التي تسبغ على النص صفته التي يتميز بها، ولهذا فإن التجارب تختلف من شاعر لآخر وينبغي ألا يكون الحكم عليها شاملاً لعموم هذا النمط الشعري الوليد.

يُشكلّ الرمز مكونًا رئيسًا في قصيدة الهايكو، فهو أحد الأعمدة التي تقوم عليها القصيدة، ومنه تستمد طاقتها التي تغذي بها عنصر الإبداع الشعري الذي يوصلها إلى مرحلة الشِّعرية؛ وهي أسمى المراحل التي تبلغها القصيدة، ولذا فإن الدقة في توظيف الرمز في قصيدة الهايكو مهمة جدًا من أجل الكشف عن القيمة الجمالية في القصيدة وطرق توظيفها بما يخدمها، فهناك تغيرات كثيرة طرأت على الرمز بعد أن أصبحت قصيدة الهايكو جزءًا من الأدب السعودي، ولهذا اخترت المنهج السيميائي من أجل البحث في علامات هذه الرموز ودلالتها، وجنوحها نحو التجديد أو التقليد، وهذا يكشف جانبًا ملفتًا من جماليات النص، فبعض الشعراء كان حضور الرمز في قصائدهم تقليديًا لا روح فيه، فجاء الرمز بصفته جزءًا من التكوين

(1) انظر: تاريخ الأدب العربي (العصر العباسي)، أ.د شوقي ضيف، ص193، 194، 197، 198.

(2) انظر: معالم الحياة الأدبية في فلسطين والأردن (1950-2000)، إبراهيم خليل وآخرين، ص68.

البنائي للقصيدة، بينما استطاع شعراء آخرون أن يوظفوا الرمز توظيفًا يخدم القصيدة والثقافة التي ولج إليها النص، فشهدنا نصوصًا إبداعية متميزة أدخلت قصيدة الهايكو السعودية إلى مرحلة إبداعية جديدة، وهذا هو هدف الدراسة السيميائية في البحث.

ومن أبرز الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع ودراسته، صعود قصيدة الهايكو في المشهد الأدبي السعودي، فأصبح لها رواد، وجمهور، ونقاد، ومنظرون، لتشهد كثيرًا من التحولات على مستوى البناء، وكان من أبرز الأسس التي قامت عليها قصيدة الرمز؛ الذي مر بمنعطفات عدّة غيرت من تركيبه وتأثيره على شعرية القصيدة، وقد واجهت بعض الصعوبات في دراستي لهذا البحث تمثلت في وعورة الحصول على المدونات؛ خصوصًا أن هذا النمط من الشعر ما زال في مراحله الأولى، إلى جانب جدة الموضوع، ولكن بعد الاستعانة بالله والتوكل عليه استطعت التغلب على هذه العقبة، وحصلت على عينة مناسبة للدراسة، ووصلت إلى النتائج التي أنشدها ولله الحمد.

وقد قسمت هذا البحث إلى مقدمة، وتمهيد تطرقت فيه إلى نقطتين، هما: لمحة عن شعر الهايكو، وتاريخ دخوله للأدب السعودي، أما الدراسة فقد تضمنت أقسامًا ثلاثة، هي: سيميائية العنوان، وسيميائية الرموز: ثنائية التقليد والتجديد، ورموز الطبيعة في قصيدة الهايكو بين الحضور والغياب، إلى جانب خاتمة، وثبتٍ للمصادر والمراجع.

التمهيد:

أ- لمحة عن شعر الهايكو:

ينتمي شعر الهايكو إلى الأدب الياباني، فنشأ هذا الجنس الأدبي منذ أكثر من عشرة قرون، ليكون واجهةً للأدب الياباني، ومع مرور كل هذه السنوات الطويلة وصل هذا الجنس الأدبي إلى مرحلة الاكتمال، إلا أنه لم يتطور بل حافظ على ثباته وابتعد عن التداخل مع الأجناس الأدبية الأخرى، فـ"أول ظهور لكلمة هايكاي يعود إلى بداية القرن العاشر الميلادي (905) حيث وردت في مختارات "كوكين واكا شو" (ديوان أشعار الأمس والآن)، وهي تشير إلى حوالي ستين قصيدة ذات طابع فكاهي وساخر"[3].

وشعر الهايكو يعود إلى قرونٍ سحيقة كما أشرت، إلا أن المصطلح الذي شاع عن هذا الجنس الشعري ليس قديمًا؛ حيث أطلقت تسمية الهايكو "على هذا الفن في أواخر القرن التاسع عشر أطلقها ماساوكا شيكي Masaoka shiki، بنحتها من كلمتين وهما هو كو.. hokku، والكلمة القديمة haikai، و(تعني أبياتًا)، ويطبع الهوكوhokku، والهايكو haikai، في اللغة اليابانية بسطر عمودي واحد، أي من الأعلى للأسفل"[4].

ولعل أبرز تساؤل يمكن أن يتبادر إلى ذهن من يطلع على هذا النمط من الشعر هو أصل لفظة هايكو، ومعناها؛ فهذه اللفظة تعني باللغة اليابانية طفل الرماد، وهذا النوع من الشعر "فرضه تصور فلسفي وجمالي انطلق مع رائد الهايكو باشو، واستمر مع آخرين كديمومة الزمان متنقلاً بين الشعراء القدامى والمحدثين مستجيبًا لظروف السوسيوثقافية كشاعر هايكو على حدة"[5].

وقصيدة الهايكو اليابانية، قصيدة قصيرة تكتب في سطورٍ ثلاثة، وهي تعتمد على الدلالة العميقة في إيصال رسائلها إلى المتلقين، وتتبع مواطن الجمال، وإدراك أبعادها، ولهذا نرى أن شعر الهايكو عندما انتقل إلى لغاتٍ عدة منها العربية عُرف بنمطٍ واحد، ليصطحب معه كثافة المعنى في هذه القصيدة، فلا يكتبها إلا النزر اليسير من الشعراء العرب، و"تحتوي قصيدة هايكو على كلمة فصلية kigo ؛ لكي تدل على الفصل الذي كتبت عنه القصيدة، أو إشارة إلى عالم الطبيعة

(3) بريد الهايكو، إيسا كوبايشي، ص5.
(4) شعر الهايكو الياباني وإمكانياته في اللغات الأخرى، حمدي حميد الدوري، ص16.
(5) تاريخ الهايكو الياباني، ريو يوتسويا، ص7.

(wikipedia)، ولهذا السبب ترتب قواميس الهايكو حسب فصول السنة"[6].

لقد اتجه بعض النقاد إلى نحت كلمة تدل على الهايكو، فأسماه "الهكيد"، يقول جمال الجزيري: "الهكيد كلمةً قمت بنحتها على وزن القصيد بدمج كلمة قصيد مع كلمة هايكو للدلالة على فن كتابة قصيدة الهايكو العربية، وتحيلنا الكلمة بشكل غير مباشر إلى (بيت القصيد) بمعنى الخلاصة وأجود الأبيات أو السطور، والكلمة المنحوتة ترسم عن طريق الإيحاء مفهومًا واسعًا يؤكد على ضرورة أن يكون للهكيدة طابع عربي أصيل، فلم أشأ أن أستعمل كلمة "هايكو" بعد أن شاهدت الكم الهائل من التقليد الشكلي الخارجي لقصيدة الهايكو - اليابانية وغيرها- في الكتابات التي يكتبها الكثيرون من الشعراء العرب"[7].

لقد أسس شعر الهايكو قاعدة صلبة في الأدب الياباني فأصبح واجهةً للجنس الشعري في اليابان، وهذا ما جعل محبي الشعر يتتبعونه، وينسجون قصائدهم على منواله، ولعل إيغال هذه القصيدة في الأبعاد التأملية الوجدانية هو ما دفع هؤلاء لامتطاء هذه القصيدة اليابانية، التي تغوص في الجانب الوجداني؛ ليتمكن الشاعر من إيصال رسائله للمتلقين بطريقة خاصة!

هذا النمط من الشعر جديد على الساحة الأدبية، وإن كان ينظر إليه بعض النقاد على أنه ليس من الشعر، إلا أن معجم السرديات قد حسم هذا الخلاف وبَتَّ فيه، فوصف هذا النوع من الشعر بـ(القصيدة السردية)، و:"يطلق مصطلح القصيدة السردية على القصيدة التي تبنى على السرد، بما هو إنتاج لغوي يضطلع برواية حدث أو أكثر، وهو ما يقضي أن يشتمل النص الشعري، على حكاية أي على أحداث حقيقية أو متخيلة تتعاقب وتشكّل موضوع الخطاب ومادته الأساسية، والقصيدة السردية جنس جامع تندرج فيه القصيدة القصصية وهي جنس فرعي هجين يقوم على تظافر الشكل الشعري والمحتوى القصصي"[8].

إن شعر الهايكو يحمل في مضمونه مخزونًا فكريًا وثقافيًا كبيرًا فقد نشأ في أحضان البيئة اليابانية التي شكّلت ملامح هذا النمط من الشعر، وصاغت أبعاده، وضبطت أفقه، فكل كلمة من شعر الهايكو تحمل دلالات عميقة ومتعددة، وهذا سبب كثافة الدلالة في هذا النوع من الشعر؛ خصوصًا إذا عرفنا أن "البنية الأساسية لقصيدة الهايكو تتمثل في تداخل مشهدين أو صورتين أو حالتين أو فكرتين أو شعورين وامتزاجهما ببعضهما، ولا يشترط في المشهد أو الصورة أن تكون مادية ملموسة أو مرئية، ولا يشترط فيها الحضور الفعلي أمام عين الصوت في القصيدة، وهذا التداخل أو الذوبان أو الامتزاج يتم بناء على سمات مشتركة لا يشترط فيها أن تكون حاضرة بذاتها في هذين العنصرين، وإنما هو حضور تخلقه القصيدة بشكل مقنع وجدانيًّا أو حسيًّا أو رؤيويًّا من خلال تفاعل العنصرين في مخيلة المبدع"[9].

تتكون قصيدة الهايكو اليابانية من ثلاثة أسطر وتتألف من سبعة عشر مقطعًا، فهذا هو شكلها في لغتها الأم التي نشأت فيها، وهذا البحث يطرح قصيدة الهايكو بعد دخولها في العربية، حيث اصطبغت بشروط هذه اللغة وقوانينها، فأصبحت بنمط يختلف عن نمطها في اللغة اليابانية، بسبب اختلاف اللغتين، ولكنها ملتزمة بشروطها العامة ولهذا حملت اسمها، ورفعت رايتها في العربية و"هذا لا يعني التزام مقلدي هذه الكتابة عندنا حرفيًّا بهذه الشروط، ولكنهم ربما اهتموا بغنائية الموضوع أكثر من احتفالهم بمعيارية الشكل بسبب أن إيقاعية شعرنا ذاتية لا إنشادية تقوم على المقطعية"[10].

(6) شعر الهايكو الياباني وإمكانياته في اللغات الأخرى، حمدي حميد الدوري، ص16.
(7) مقدمة نقدية في قصيدة الهايكو، جمال الجزيري، ص200.
(8) معجم السرديات، أ.د.محمد القاضي وآخرون، ص347.
(9) مقدمة نقدية في قصيدة الهايكو، جمال الجزيري، ص303,302.
(10) إشكالية قصيدة النثر، عز الدين المناصرة، ص289.

ب- تاريخ دخول الهايكو للأدب السعودي:

منذ أن أنشد امرؤ القيس بن حجر معلقته في صحراء نجد قبل أكثر من ألف وخمسمئة عام، والاتصال الثقافي بين العرب والأمم المجاورة على قدمٍ وساق، فرحلات ابن آكل المرار إلى بلاد الروم ولقائه بالقيصر الذي طلب العون منه حين تخاذلت القبائل عن نصرته بعد مقتل والده حُجر على يد بني أسد، ومن ثَمَّ وفاته مسمومًا عندما بلغ جبل عسيب في أنقرة، لتكشف هذه القصة إحدى أبرز أشكال التواصل الثقافي بين العرب والبيزنطيين[11].

وإذا ذهبنا شرقًا فسيبرز لنا شكلٌ آخر من أشكال التواصل الثقافي بين الثقافتين العربية والفارسية في معلقة الشاعر الأعشى الذي يركب ناقته من منفوحة إلى مجلس كسرى في بلاد فارس، لنجد التأثر بالبيئة الفارسية في قوله:

فلأشربن ثمانيًا وثمانيًا
وَثمانِ عَشرةَ واثْنَتينِ وَأَربعا
مِن قَهوةٍ بَاتتْ بِفارسَ صَفوةً
تَدعُ الفَتى ملكًا يَميلُ مُصرعاَ
بِالجُلَّسَانِ وَطَيِّبٍ أَردانُهُ
بِالوَنِّ يَضربُ لِي يَكُرُّ الإِصْبَعَا
والنَّاي نَرمٍ وَبَرْبَطٍ ذي بُحَّةٍ
والصَّنْجُ يَبْكِي شَجْوَهُ أن يُوضَعَا[12]

يظهر في هذه الأبيات وصف مجلس كسرى، وآلات الموسيقا فيه، وهي ألفاظٌ فارسية، وبذلك يتجلى لنا تأثر الشعر العربي بالآداب الأخرى منذ بزوغ شمس الشعر العربي، وقد استمر هذا التأثر على مدى ألف وخمسمائة عام، بداية من العصر الجاهلي، فالإسلامي، ثم عصر الدول والإمارات، حتى نصل إلى الأدب الحديث، الذي تنوعت فيه مشارب التأثر والتأثير بين الأدب العربي وغيره من الآداب العالمية، فالشعر من أقوى حلقات الأدب، ومن أبرز موجات التأثر بين الشعر العربي والعالمي تأثره بالشعر الياباني، حين دخلت قصيدة الهايكو إلى الشعر العربي.

لقد ولج شعر الهايكو إلى لغاتٍ عالمية عدة كالإنجليزية، والفرنسية، والعربية هي إحدى أبرز اللغات العالمية، فدلف شعر الهايكو إلى العربية فازداد هذا النمط من الشعر جمالاً وبهاءً، فكتب في هذا النوع الشعري العديد من الشعراء السعوديين الذين أبدعوا فيه، ووضعوا لهم مكانةً مرموقة في خارطة شعر الهايكو العالمية، ويبرز في هذا الميدان سؤالٌ مهم عن دافع الشعراء العرب والسعوديين تحديدًا لكتابة هذا النوع من الشعر الياباني، والانخراط في ميدانه؟ وهذا ما أجابت عنه آمنة بنعلي بقولها إن: "القصد من كتابة الهايكو هو سعي للخروج عن المألوف، وهو السعي نفسه الذي وجه الشعراء إلى قصيدة النثر، التي تشترك مع تجربة الهايكو في الإيجاز مع اختلاف مقارنته بالقصيدة الطويلة، وكلها تعبر عن تجاوز القوالب الجاهزة، سواء اقترنت بالوزن أو بتشكيل الفضاء النصي واللغوي"[13].

وقبل أن أحدد تاريخ دخول قصيدة الهايكو إلى الأدب السعودي، كان لزامًا علي أن أكشف تاريخ دخول قصيدة الهايكو إلى الأدب العربي، و"في ما يتعلق بولوج هذا الفن إلى الأدب العربي، فنسجل فيه السبق للشاعر عز الدين المناصرة، في ديوانه الأول (ياعنب الخليل)"[14]، وقد حاولت أن أرصد بداية دخول هذه القصيدة إلى المملكة العربية السعودية، وبعد البحث ظهر لي أن هذه القصيدة دخلت إليها مطلع القرن الخامس عشر الهجري، وأول من كتب عن هذا النوع من الشعر خيرية السقاف إلا أنها لم تصرح عن هذا التوجه في كتابة قصيدة الهايكو لأسبابٍ عدة من أبرزها أن المجتمع

(11) انظر: شعراء المعلقات العشر، أ.د. عبدالعزيز الفيصل، ص7,8,6.
(12) الشعر والشعراء لابن قتيبة، تحقيق: أحمد شاكر، (258/1).
(13) خطاب الأنساق الشعر العربي في مطلع الألفية الثالثة ، آمنة بنعلي، ص157.
(14) نص الهايكو: مفهومه، ومميزاته، وقيمه العالمية، عبدالحاكم بالحيا، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، مجلد15، 2023م، ص739.

النقدي والأدبي لم يتقبل بعد دخول أنماط جديدة إلى الأدب السعودي، وإلى جنس الشعر تحديدًا، ولعل المعارك النقدية التي درات رحاها دفاعًا عن القصيدة العمودية وتجريم قصيدة النثر وإخراجها من حمى الجنس الشعري، خير دليل على ذلك، إلا أن الأمر قد تغير تدريجيًا فتنوعت توجهات النقاد والأدباء، وخَفّت حدة النقد عمَّا كانت عليه في تلك الحقبة، فتنوعت الآراء، وتعددت التوجهات، فظهر جيلٌ جديد من النقاد أصّل لهذه الأنماط الشعرية الجديدة، وشجّع المبدعين على امتطاء هذه الأنماط الشعرية الجديدة، ومن أبرز الشعراء الذين برزوا في هذا الميدان: خيرية السقاف، حيدر العبدالله، وعيد الحجيلي، وأحمد القيسي، وعبدالله الأسمري، وعلي عكور، وغيرهم.

وقصيدة الهايكو السعودية رغم حداثة سنها إلا أنها تجربة ثرية اختصت برونق خاص جعل هذه التجربة تتميز عن بقية التجارب في البلدان العربية، وإن كانت الأسبقية لهم في كتابة قصيدة الهايكو والغوص في أسبارها، فظهرت قصائد عدة أرست قواعد هذه التجربة على الصعيد العربي، وهذه التجارب جديرة بالبحث والدراسة وهذا ما سيكون في هذا البحث إن شاء الله.

أولاً: رمزية العنوان:

العنوان؛ أول ما يطالع المتلقي في النص، فهو اللبنة الأولى التي تُشكل ملامح النص، وتخلق أبعاده وأطره، وتزداد أهمية العنوان وتتسامى قيمته إذا استشعر منشئ النص تأثيره، واستطاع أن يُكيف وجوده في المطلع ليكون خير مفتتحٍ للنص، وأكثر دلالةً وعمقًا تجعل المتلقي يتفاعل مع النص، ويستوعب أهدافه وأبعاده.

ولا يمكن النظر إلى العنوان بنظرة أحادية تغفل علامات العنوان التي تعكس شعريته وهذا يعيدنا إلى رأي محمد الجزار الذي يؤكد أن العنوان "ضرورة كتابية، فهو بديل من غياب سياق الموقف بين طرفي الاتصال، وهذا يعني أن العنوان بإنتاجيته الدلالية أي بنصبه، يؤسس سياقًا دلاليًا يهيئ المستقبل لتلقي العمل وإذا كان العنوان ينطوي على قدر من الشعرية التي توفرها (لا نحويته) فليس هذا القدر ملزمًا للعمل الذي يكون مقالة أو كتابًا أو رواية أو ديوانًا.. إلى آخره أي قد يكون شعريًا أو سرديًا"[15].

تملك قصائد الهايكو مخزونًا دلاليًا كبيرًا، وهذا من طبيعة ذلك النمط من الشعر، وهو مما يزيد العبء على العنوان، ويشعّب وظائفه، ولهذا فإن العنوان يتحمل جزءًا ليس باليسير من هذا الكم الدلالي الكبير في القصيدة التي تمتنع في حصن الهايكو، فقد لا يحمل العنوان زخمًا دلاليًا عميقًا في أنماط الشعر لاعتباراتٍ كثيرة من أبرزها أن القصيدة العربية لم يكن للعنوان وجودٌ فيها؛ إذًا فحضور العنوان جديد، بزغ مع العصر الحديث، عندما تأثر الشعراء بأنماط الكتابة الحديثة التي تجعل للنص عنوانًا سواءً أكان هذا النص قصيدةً أم نصًّا نثريًّا، إلا أن العنوان في قصيدة الهايكو هو من صميمها وجزء لا يمكن أن ينفك عنها، وهذا ما دفعني لدراسته، والكشف عن مهمته في القصيدة، ومن أهم الوظائف التي يسعى إليها المتلقي.

يبرز العنوان في قصائد الهايكو بصفته عضوًا فاعلاً في بناء النص، حيث يسعى إلى تفعيل الإطار الذاتي الذي يحفل به هذا النمط من الشعر، ليكون العنوان جزءًا من بناء الفلك الرمزي الذي تدور حوله قصيدة الهايكو، وبالقدر الذي تسعى إليه محفزات الرؤية الدلالية في القصيدة، ولذا فإن العنوان لا يقل أهمية عن أي جزء من أجزاء النص؛ ولذا فإن مهمته في تكوين الإطار الرمزي ربما تكون معقدة، فلا يتقنها إلا بعض الشعراء الذين استطاعوا النفاذ إلى تفاصيل البؤرة الرمزية في القصيدة والتعاطي معها.

عندما ولدت قصيدة الهايكو السعودية برزت معها تقاليد فنية ودلالية انتقلت من الأدب الياباني

(15) العنوان وسميوطيقا الاتصال الأدبي، محمد الجزار، ص45.

إلى الأدب السعودي فأصبحت هذه القصيدة هجينًا تجمع بين ثقافتين العربية واليابانية، والعنوان أحد التقاليد الفنية المؤثرة في القصيدة العربية، فهو يعكس جانبًا مهمًّا من الأبعاد الدلالية في القصيدة العربية ليكون العتبة الأولى التي تقابل المتلقي، وقصيدة الهايكو العربية امتزجت فيها التجارب الإبداعية فشعراؤها يختارون عناوين دقيقة لقصائدهم فتعكس الهوية العربية فيها؛ وتغذي البعد الدلالي الكثيف الذي تملكه قصيدة الهايكو، وباستعراض بعض النماذج يتجلى ذلك بوضوح في عناوين قصائدها، ومن ذلك قصيدة بعنوان: "تتلوى في الطريق"[16]، ويعكس هذا العنوان أبرز مستلزمات قصيدة الهايكو وهو الاعتماد على الرمز والإيحاءات الدلالية العميقة من أجل تحقيق أقصى درجات الجنوح في الرمزية، ولهذا استعانت الشاعرة بالأدوات اللغوية الجمالية التي تساعدها على بلوغ هذه الغاية التي تنشدها، فكان العنوان موهمًا تحيط به الكثير من الأسئلة، وتطوّقه استفسارات لا تنتهي وإذا كان ذلك من لوازم قصيدة الهايكو، فإنه أيضًا من أبرز ما يسوّق للقصيدة، وبهذا يصبح العنوان قيمة جمالية عالية في القصيدة، ويؤدي بذلك وظائفه التي تدعم النص وتؤسس للقيمة الكبرى فيه وهي القيمة الشعرية التي تنقل النص من المستوى التقليدي إلى المستوى الجمالي وهو ما تنشده جُل النصوص سواء أكان ذلك على مستوى النثر أم الشعر.

تفتح العنوانات في قصيدة الهايكو نافذة كبرى نستطيع أن نقرأ من خلالها الأطر الدلالية التي تحيط بالنص، فالعنوان يقدم لنا علامات دلالية متشعبة تتصل اتصالاً وثيقًا بما يحويه النص من دلالات تحقق المتطلبات التي تفرضها قصيدة الهايكو، وقد اختارت السقاف أن تعنون قصيدتها بهذه الجملة: تتلوى في الطريق، وهي تحوي الكثير من العلامات والإشارات، فهذا العنوان بدلالته المعجمية المباشرة يشير إلى معنى مباشر سطحي معروف إلا أن الشاعرة لا تعني ذلك، وإن كانت دلالته المعجمية تشير إلى هذا المعنى وتتبنّاه! إلا أن النظرة السيمائية لهذا العنوان تفرض بعدًا عميقًا لهذا العنوان، فهذه الجملة التي تسنّمت النص وأمسكت بزمام تفاصيله، تشير إلى دلالات تتطلب من المتلقي البحث والتفكير في تفاصيل هذا النص الأدبي لكي يصل إلى الأهداف التي كونت الشاعرة النص من أجلها، وهذا كما أشرت يحتاج إلى تأنٍّ في المطالعة، وقراءة عميقة للغة حتى تتجلى هذه الأهداف ولهذا فـ"النفاذ إلى البناء الضمني لا يتم إلا عبر اللغة"[17]، ولذا فالقراءة الأولية للنص ربما لا تكون كافية لبعث الرسالة الرئيسة التي تسعى منشئة النص إلى إيصالها إلى المتلقين، وهذه الدلالة التي يملكها العنوان ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالدلالة العامة التي تنشدها الشاعرة في النص، فهي تنتمي إلى حقلٍ دلالي واحد، ولهذا فدلالة العنوان أعم وأشمل من كل الوحدات الدلالية في النص، فالشاعرة نثرت في القصيدة دلالات متعددة ويتضمن بعضها شيئًا من التقاطع إلا أن العنوان يضمها في قلادةٍ واحد، فالشاعرة عندما عنونت القصيدة بهذه الجملة لم تصرح عن هذه التي تتلوى؟ هل هي القطط؟ أم هي الأفكار الطامحة؟ أم هي الذكريات؟ أم العربات؟ إلا أن هناك دلالات عميقة تغذي بها الشاعرة النص؛ ولذا فهذا العنوان الذي يتربع على عرش القصيدة يحمل دلالات عميقة ترمز إلى تلك الهموم والآمال التي تعتمل في ذهن الشاعرة لتخرجها من تفاصيل الذات التي تغذي روح الشاعرة بهذه الأفكار التي تسيطر عليها ثنائية الحزن والأمل، ولهذا فإننا نستطيع البحث عن علامة الرمز من خلال "ثنائية التفكيك والتركيب، وثنائية الدلالة والتواصل، وثنائية التحليل والتأويل، وثنائية السطح والعمق"[18].

قد لا يبلغ العنوان في القصيدة العربية التقليدية ما يبلغه في قصيدة الهايكو التي يمثل العنوان فيها مركزًا للدلالة فيها، فلا يمكن أن نستحضر العنوان

([16]) تتلوى في الطريق!!، خيرية السقاف، صحيفة الجزيرة، الرياض، العدد: 17835، 2021م، ص2.

([17]) النقد والحرية، خلدون الشمعة، ص17.

([18]) السيمولوجيا بين النظرية والتطبيق، جميل حمداوي، ص32.

في هذا المقام إلا بتأمل البؤرة الدلالية الكبرى التي يمثلها مركز الدلالة في النص وهو العنوان، ولذا فمهما تعددت الدلالة في قصيدة الهايكو وتشعّبت فإن العنوان هو مرد هذا التشعبات؛ وموئلٌ لما تنتج عنه هذه الدلالات التي تُمثل العمق المعرفي الذي تقوم عليه قصيدة الهايكو، وهذا ما نجده في قصيدة الشاعر أحمد القيسي بعنوان: "سفينة ورقية"[19]، حيث اختار الشاعر لهذه القصيدة عنوانًا بسيطًا من ناحية التركيبية اللغوية إلا أن دلالته عميقة، توحي بغلبة الرمز فيه، فهو يحمل معنًا معجميًّا مباشرًا يشير إلى السفينة التي تخوض غمار البحار والأنهار، إلا أن هذه السفينة مصنوعة من الورق! كما ورد في العنوان: سفينة الورق! مما يجعل المتلقي يقف أمام هذه المفارقة الدلالية الملفتة؛ ليتمعّن في تفاصيلها، فهي رسالة غير مباشرة إلى المتلقي تعطيه حافزًا للغوص في الدلالة والبحث في تفاصيلها التي قد تستعصي على القارئ خصوصًا في الوهلة الأولى التي يطالع فيها العنوان ويتمعن في بنيته اللغوية والدلالية، فـ"العنوان يمدنا بزاد ثمين لدراسة النص وسبر أغواره، ونقول هنا: إنه يقدم لنا معونة كبرى لضبط انسجام النص وفهم ما غمض منه إذ هو المحور الذي يتوالد ويتنامى ويعيد إنتاج نفسه، وهو الذي يحدد هوية القصيدة -فهو وإن صحت المشابهة- بمثابة الرأس للجسد، والأساس الذي تبنى عليه، غير أنه إما أن يكون طويلاً فيساعد على توقع المضمون الذي يتلوه، وإما أن يكون قصيرًا، وحينئذٍ، فإنه لا بد من قرائن فوق لغوية توحي بما يتبعه"[20].

لقد انطلق الشاعر في هذه القصيدة من ذاته التي تمثل الدافع الرئيس لكتابتها، والتوغل في دلالاتها التي تنطلق من هذه الشرارة التي تمثل الوقود الذي تقتات منه القصيدة وتبحر في أعماق الذات الشاعرة، التي تنضح بالكثير من المآآت الدلالية وهذه العملية الوجدانية في نفس الشاعر هي عملية معقدة تسعى إلى ولادة موضوع للقصيدة، فما بالك إذا كانت قصيدة الهايكو بطبيعتها فيها من المراوغة ما يجعل المتلقي يبحث عن الفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص، ويحلق في سمائها، فاتجهت الدراسات النقدية للبحث في مقاصد العنوان، ولهذا فإن أي دراسة للقصيدة لا تكون مكتملة الأركان إلا إذا كانت دراسة العنوان حاضرة فيها، و" تبقى أي دراسة نقدية للنص الإبداعي ناقصة دون معاينة للعنوان والنظر إليه بجدية توازي النظر إلى النص"[21]، والعنوان الذي اختاره القيسي في هذه القصيدة ينطلق من إطار الذات، ومن نوازع النفس الإنسانية التي تسعى إلى البحث عن مخادع الشعر لتستكين فيها، ولتبث خلالها كوامن الذات، ولهذا فمراحل إنتاج العنوان تتداخل بين الحلم واليقظة، فهي بين هذين الميزانين، لهذا اختار القيسي هذا العنوان سفينة الورق الذي يتأرجح بين الواقع والخيال، ويفتح للمتلقي نطاقًا يستطيع من خلاله الوصول إلى المعاني التي ينشدها، فهو يبحر عبر هذه السفينة الحالمة في خيالة الذي ينضح بالهموم وبالأبعاد العاطفية والوجدانية التي تنطلق من ذاته السادرة في غياهب الخيال.

تلتقي في قصيدة الهايكو السعودية عناصر متعددة تجعل هذا النوع من الشعر يتصل اتصالاً وثيقًا بجانب الرمز، وعوالقه التي لا تبتعد عن هذه المعاني الغائرة في نفوس الشعراء، والتي يفتتحها عنوان القصيدة، الذي يؤسس لهذا النمط الإبداعي الفريد في الأدب السعودي، فالبواعث التي تدفع شعراء الهايكو إلى الغوص في أسبار أنفسهم كثيرة، وهذه الدوافع المتشعبة تحتاج إلى أدواتٍ تمكّن أنفس الشعراء من الجنوح داخل بحور الوجدان، ليكون العنوان هو العتبة الأولى التي تهيئ المتلقين لاستيعاب الرموز التي تزخر بها

(19) سفينة الورق، أحمد القيسي، صحيفة عكاظ، جدة، 2021م، ص11.

(20) دينامية النص تنظير وإنجاز، محمد مفتاح، ص72.

(21) إشكالية العنونة بين القصيدة وجمالية التلقي، محمد صابر عبيد، مجلة الموقف الثقافي، العراق، العدد:4، تموز- آب، 2002م، ص:49.

قصيدة الهايكو، فلا يمكن لهذا النوع من الشعر أن يصل إلى مبتغاه في أذهان المتلقين إلا عبر مشاركتهم المعاني التي ينشدها الشعراء والتي يكون الرمز فيها موغلاً في العتمة فلا يمكن فهمه وتفسير مبتغاه إلا عبر القراءات المتأنية للقصيدة، وإدراك مرامي الشعراء وبواعثهم للكتابة والتعبير، وهذا ما يجعل قصيدة الهايكو براقة تلمع من الخارج كما هي الجوهرة الثمينة، يمكن أن تنظر إلى جوفها وأركانها الشفافة لكنك لا تعرف ثمنها إلا بعد التأمل وإعادة النظر فيها، وهذا هو حال قصيدة الهايكو فهي بسيطة في تركيبها، سهلة المتناول إلا أن مآلاتها بعيدة، ومعانيها عميقة ولهذا يحتاج المتلقي إلى ومضات تلتقيه عندما يصافح قصيدة الهايكو، وكان لزامًا أن تكون هذه الومضة سريعةً خاطفة، تزيد من إدراك المتلقي، وتشحذ همّته في فهم النص وسبر أغواره؛ ولن يكون ذلك إلا بوجود عنوانٍ تتوافر فيه هذه المواصفات فيكون بذلك هو خير عونٍ للمتلقي على فهم القصيدة وإدراك معانيها؛ خصوصًا إذا عرفنا أن قصيدة الهايكو تعتمد اعتمادًا مباشرًا على الرمز والمعاني غير المباشرة، فهي وسيلة للتواصل ولكنها بمستوى عالٍ؛ وهي التقانة التي انتقلت مع قصيدة الهايكو من اليابانية إلى العربية، فمن القواعد الرئيسة التي تقوم عليها هذه القصيدة الإيغال في الرمز، والإمعان في كوامن نفس الشاعر التواقة إلى البوح عن أسرارها وكوامنها ولكن بطريقة غير مباشرة أداتها هذه التقانة الأدبية، والعنوان كما بينت في هذا البحث يقوم بهذه المهمة في القصيدة فهو المفتاح الذي يفتح للمتلقين ما استغلق من رموز القصيدة، ولهذا فـ"الفسيموطيقيا تتعامل مع النصوص والخطابات والتصرفات البشرية، والأنشطة الإنسانية باعتبارها علامات، ورموزا، وإشارات، وأيقونات، ومخططات، واستعارات دالة، وقادرة على تحقيق فعل التواصل"[22].

ثانيًا: سيمائية الرموز: ثنائية التقليد والتجديد:

تعتمد قصيدة الهايكو اليابانية على التأمل الذي يؤسس للقيمة الكبرى التي تسعى إليها وهي الغوص في مكامن الذات، وأداتها في ذلك التكثيف والإيحاء اللذين يعززان مواطن الإبداع في النفس، لتكون نتيجة هذا التحفيز الشِّعرية التي يطمح أن يصل إليها النص الشعري، خصوصًا أن هذه التجربة الجديدة التي ولجت إلى الميدان الشعري العربي، لا تزال في مرحلة البدايات والتجارب في مقتبلها رغم أن بعض الأقلام التي خاضت هذا الغمار مهمة ومؤثرة في هذا الميدان وأذكر منهم خيرية السقاف، ولعلها من أوائل من كتب قصيدة الهايكو، وتجربتها عميقة وسنستعرضها إلى جانب تجارب أخرى في هذا المبحث.

حاول شعراء الهايكو في المملكة، أن يختطوا لهم طريقًا خاصًا ليُعرفوا به في هذا الميدان الجديد الذي بدأت ملامحه في التشكل تدريجيًا، ليتنازعها جانبان؛ الأول: مسألة المحاكاة الفنية لقصيدة الهايكو اليابانية، ومستوى تقليد قصيدة الهايكو السعودية لها في الشكل والمضمون، والثاني: مستويات التجديد في قصيدة الهايكو السعودية، وفقًا للمعطيات الفنية التي تكتنف هذا النوع من الشعر بمختلف مستوياته، فبعض هذه القصائد غشيها التجديد، والبعض الآخر اختارت طريق التقليد، لتكون هذه القصائد نسخة من قصيدة الهايكو اليابانية، وهو تقليد دون روح.

انطلقت قصيدة الهايكو السعودية من ذات القواعد التي تأسست عليها قصيدة الهايكو اليابانية، فكانت في مضمونها وشكلها نسخة من القصيدة الأم، حتى على مستوى الرموز فيها، فلا فرق بين القصيدين في هذين المستويين، وربما يكون هذا الأمر طبيعيًا خصوصًا في المراحل الأولى التي ينتقل فيها هذا الفن من لغة إلى أخرى، ولنا أن ندرك حجم التماس الثقافي الذي يحدث بين لغتين بعيدتين عن بعضهما ولا نكاد نجد أي رابط بينهما،

(22) السيمولوجيا بين النظرية والتطبيق، جميل حمداوي، ص32.

وما يتبع ذلك من إرهاصات ثقافية تثقل كاهل القصيدة اليابانية، خصوصًا إذا عرفنا أن قصيدة الهايكو تغوص في آفاق الرمز وهذا ما اشتهر عنها وعرفت به في الثقافة الشعرية اليابانية، ولعل ما جعل قصيدة الهايكو ترحل من الشرق إلى الغرب هو ارتباطها بالرمز واعتمادها عليه، فالرمزية "تقوم على إبعاد الواقع عن مضمونها وفكرها وأحاسيسها ومن ثم لغتها، ويزعمون أن مدلول اللغة الجديد في البيت الشعري الرمزي فحسب؛ وعندما نقول: المدلول يتوقع الكثير أن الدلالة مطلوبة في كل بيت شعري، وهذا حق لكن الفارق أن الشعر عامة يسعى للدلالة مع إدراك معنى الكلمة ومضمونها بينما الرمز تخلى كليًا عن المعنى المجرد للفظة أو أي معنى آخر لها"[23].

ومن أبرز التجارب الشعرية في ميدان الهايكو تجربة الشاعر حيدر العبدالله؛ التي انفردت بجمعها بين التجديد والتقليد، فمن يستعرض قصائده سيتجلى له الأبعاد الرمزية التي شكلتها القصيدة بكل مكوناتها، فالكثافة التي تختزلها القصيدة تجعل المتلقي يغوص في بحرٍ متلاطم من الدلالات اللامنتهية، بعضها سيظهر معناه للقارئ، وبعضها الآخر سيستعصي على المتلقي الذي ستختلط في ذهنه الدلالات التي تتنقل بين التجديد والتقليد، يقول:

ذيلُها الأليلُ يُفْضي لِهلالٍ في حشاها[24]

يُسجل حيدر العبدالله تجربةً غير تقليدية على مستوى قصيدة الهايكو السعودية، ويبرز ذلك في القصيدة التي بين أيدينا والتي يحاول الشاعر أن يرسم لها حدودًا رمزية واضحة، وهذا ما تعكسه التعليقات التي دونها على هذه القصيدة والتي تكشف عزمه على تقنين أبعاد الرمز في القصيدة، وصياغة حدود معينة تعين المتلقي على فهم هذه العلامات وربطها بالهدف الذي أنشأ من أجله الشاعر قصيدته، وعبر بها عن المعاني التي تزخر بها هذه القصيدة، فهي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتراث العربي الذي تعكسه هذه الأبيات في المقطع السابق، ويمعن الشاعر في تعريب هذه المفاهيم الرمزية في قصيدة الهايكو عندما يعارض في هذا المقطع بيت ذي الرمة المشهور الذي يقول فيه:

طوت لقحًا مثل السرار فبشّرت بأسحمَ ريّان العسيبةِ مُسبِلِ[25]

وعندما نقرأ مقطوعة الهايكو التي أوردها الشاعر، فسيتبادر إلى أذهاننا دلالاتٍ متعددة، قد تتسع لتشمل معانيَ لا حصر لها، إلا أن الشاعر قد استدرك ذلك وعالجه فجاءت هذه القصيدة وغيرها من القصائد في سياقٍ واضح فهي معارضة لقصائد الشاعر الجاهلي المعروف ذي الرمة، الذي عُرف بنمطٍ شعري انفرد به عن غيره وكان شعره ينضح بكل المعاني والدلالات التي اختزلتها قصائده، ولعل ذلك هو ما دفع حيدر العبدالله إلى الاتجاه بمقطوعات الهايكو إلى معارضة قصائد ذي الرمة؛ وبالتالي فإن فهم الرموز فيها سيكون يسيرًا على المتلقين، وسيبعدهم عن الاحتمالات التي قد يُؤولون بها النص وقد لا يفهمونه لتُوغل هذه الرموز في عالم الغموض وقد تتوه دلالاتها! وإن كان ذلك من لوازم قصيدة الهايكو اليابانية في بداياتها الأولى؛ فمن يقرؤها لن يفهم رموزها بسهولة، وهذا ما اتجهت إليه قصائد الهايكو مؤخرًا و"في العصر الحديث أصبح الهايكو أكثر تحررًا من القيود، وأقرب إلى الشعر العربي، في بعده الجغرافي والثقافي، حاول شعراؤه الهروب إلى الحلم من واقع اغترابي زخم بالتناقضات والصراع بين التقاليد والحداثة"[26]، ولعل هذا الطريق الذي اتجه إليه الشاعر يعدُّ من أبرز ما قرأته في ميدان التجديد في قصيدة الهايكو.

وإذا استعرضت الرموز في قصيدة حيدر العبدالله، دون النظر إلى الإيضاح الذي ربط به الشاعر قصيدته، وكشف عن اتجاهها ونمطها فسيكون فهم هذه العلامات عصيًّا، فالعبارات:

(23) الرمز في الشعر السعودي، مسعد العطوي، ص16.
(24) مهاكاة ذي الرمة أطروحة الهايكو العربي، حيدر العبدالله، ص235.
(25) أبونصر الباهلي، ديوان ذي الرمة، تحقيق: عبدالقدوس أبوصالح، ص1475.
(26) تاريخ الهايكو الياباني، ريو يوتسوبا، ص9.

(ذيلها، الأليل، يفضي، هلال، حشى)، كلمات يتسع معناها ويتفرع خصوصًا في حالة عدم استحضار الرابط الذي دبج به الشاعر هذه المقطوعة الشعرية، وهذا يشير إلى اتجاه الشاعر في تقنين دلالة الرمز وضبطها فلا تتجاوز الدلالة التي رسمها لها الشاعر، ولهذا اتجه في رموزه إلى الدلالة التعيينية وابتعد عن الدلالة الضمنية، مع أن هناك من يرى أن "الدلالة التعيينية هي نوع من الدلالة الضمنية، ومن هذا المنظور يمكن اعتبار أن الدلالة التعيينية ليست معنى أكثر (طبيعية) من الدلالة الضمنية، إنما هي نتيجة سيرورة تطبيع المعنى"[27].

تشير الرموز التي أوردها الشاعر في قصيدته إلى ناقة ذي الرمة التي وصفها وصفًا دقيقًا في البيت الذي أوردته، فكانت دلالاتها محددة، وتتجه إلى موضوع معيّن، وهذا ما ترسمه الصورة في قصيدة الهايكو للشاعر، وقد بحثت واستقصيت فلم أجد شاعرًا من شعراء الهايكو اتجه إلى المعارضة إلا حيدر العبدالله، فقد انفرد بذلك وهذا من أبرز سمات التجديد في الرموز على مستوى قصيدة الهايكو في المملكة، حيث استطاع أن يربط قصيدة الهايكو اليابانية بالدلالات العربية العريقة التي تعكس الروح العربية، وتحقق أيضًا ما اتجهت إليه قصيدة الهايكو في العصر الحديث.

إن نجاح بعض الشعراء في بث روح التجديد في قصيدة الهايكو على صعيد الرمز ليس بالأمر الهيّن، فالسواد الأعظم من الشعراء لم يجنح إلى التجديد في هذه قصيدة، فكان الرمز في قصائدهم على الطريقة اليابانية الأصيلة التي تتجه إلى الإيغال في الرموز، حتى إن بعضها قد يكون بلا معنى يفهمه المتلقون، وهذا ما ألمسه في ديوان الشاعر عيد الحجيلي، الذي يقول في إحدى قصائده وهي بعنوان: "قارئ":

حكّ رأس القصيدة بالنظرة الجائعة
فجأة لمح القمل ينساب من أذن الذاكرة![28]

تتجه الرموز في مقطوعة الهايكو إلى دلالات عميقة يستعصي فهمها على المتلقين، وربما تكون أبعد مما قد يصل إلى العقل النابه، وهذا اتجاه تقليدي يتطابق مع القواعد الأصيلة لقصيدة الهايكو اليابانية التي تغوص في الرموز، وتمعن في غربتها، وهذا من أنماط الرمز في قصيدة الهايكو اليابانية فـ"هذه طبيعة النص الياباني وهناك شيء يدل دومًا على المحذوف والمضمر"[29].

تبرز عبر هذا المقطع حالة من عدم التوازن تدفع الشاعر إلى الرموز الموغلة في الغموض، فهي وإن كانت ترسم صورة متحركة تحكيها الجملة: (لمح القمل ينساب)، التي تعكس صورة حيّة تجعلنا ننفذ من المعنى السطحي إلى اللامعنى الذي يتمثل في الدلالة الرمزية العميقة التي توصلنا إلى دلالات متلاحقة تكشف كل واحدة منها سلسلة من المعاني غير المترابطة التي يستعصي فهمها على المتلقين، وكأنها تقودنا إلى معنى عميقٍ مظلم بعيد عن الفهم والإدراك، وهذا ما تفسرة الجملة التي افتتح بها الشاعر مقطوعة الهايكو عندما قال: (النظرة الجائعة)، وهي جملة تعتمد على سطوة تفرضها دوال محددة تدور في فلكٍ لا متناهٍ من المعاني التي يتكون منها النص، وهي وإن كانت تفسر لنا جانبًا مما يريد أن يحكيه الخطاب إلا أنها تجعلنا نقف على منظومة معقدة من المعاني التي يحويها النص الشعري، فهي وإن كانت الطاقة الإيحائية فيها قوية ومتجددة إلا أنها لم تتمكن من النفاذ إلى أذهان المتلقين الذين ينظرون إلى مقطوعة الهايكو بشيء من الاستغراب، الذي يحول دون وصولهم إلى دلالات هذه الرموز، إذًا فهي علامات لشيء مجهول! وربما يكون ذلك جزءًا من منظومة الهايكو اليابانية التي تركز على عمق الرمز وهذا العنصر هو الذي أغرى الغربيين بقصيدة الهايكو وفق تصورات رولان بارت الذي يرى أن: "الإنسان الغربي يجد في شعر الهايكو شكلاً أدبيًا مغريًا؛ لأن بإمكانك تسجيل انطباع واحد

(27) أسس السيميائية، دانيال تشاندلر، ص238.
(28) جوامع الكمد، عيد الحجيلي، ص38.
(29) بريد الهايكو، إيسا كوباياشي، ص29.

لاغير وأيًا تكن جملتك، فإنها ستصوغ درسًا، وتحمل رمزًا، وستكون أنت شخصًا عميقًا بكل سهولة وكتاباتك مليئة بالمعنى"[30].

وهذا وإن كان من مستلزمات قصيدة الهايكو بنمطها الياباني إلا أنه لا يحقق التجديد الذي اتجهت إليه قصيدة الهايكو السعودية، عندما عبرت من الثقافة اليابانية إلى العربية لتستقر في أرض جزيرة العرب، فكان الجنوح إلى التجديد لازمًا للتحرر من الرموز الموغلة في الإيهام والضبابية، وهي محاولة جادة قام بها بعض شعراء الهايكو السعوديين من أجل الانعتاق والتحرر من سطوة قصيدة الهايكو اليابانية بكل مكوناتها الثقافية والفكرية والأيدلوجية.

ثالثًا: رموز الطبيعة في قصيدة الهايكو بين الحضور والغياب:

تخففت قصيدة الهايكو اليابانية من لوازم البناء والدلالة اللذين ضمنا لها الاستمرارية والاستقلال كونها القصيدة الدخيلة على الثقافة العربية بكل مكوناتها الشكلية والضمنية، فكان سبب الانتقال هو التلاقح الفكري الذي كان نتيجةً للثورة الاتصالية التي شملت جل شعوب العالم، ولم يقف في وجهها أي عائقٍ لغوي أوثقافي، فكل هذه العوائق أصبحت من الماضي فبإمكان السعودي وبضغطة زرٍّ واحدة أن يتصفح أي كتابٍ ياباني لتقوم برامج الذكاء الاصطناعي بترجمته فوريًّا دون أن تستأذن أحدًا! مما سهل التواصل الثقافي بين البشر، ويسر عملية التبادل الأدبي والاطلاع على الثقافات العالمية، ولا يزال قسمٌ من الأدباء يبحثون عن عناصر التجديد في أجناس الأدب على اختلافها وتنوعها، خصوصًا في زمنٍ شهدنا فيه أفول ثقافة الغرب بسبب سيطرة اليسار المتطرف على كل أشكال الحرية والتعبير بما فيها الأدب، فكان الاتجاه إلى الشرق هو الطريق الأسهل للبحث عن التجديد على صعيد القصيدة العربية التي أصابها شيء من الأفول بعد سيطرة الأجناس الأدبية الأخرى على المشهد الثقافي، كالرواية والقصة والمقالة والسيرة الذاتية، فكانت الرغبة في التغيير هي الوسيلة التي نقلت قصيدة الهايكو من اليابانية إلى العربية، فكان من لوازم هذا الانتقال أن تصطحب هذه القصيدة الغريبة معها مكونات مهمة على صعيدي الشكل والمضمون، و"يستحضر الهايكو القديم على العموم الفصول الأربعة، في بعض الأحيان بشكل غامض، وفي بعض الأحيان بشكل محدد جدًا لكنه مع ذلك ليس صورة مجردة، الهدف منه أن يحيل على كثافة لحظة من الحياة بكلمات قليلة جدًا، مثل: التقاط صورة من المعيش اليومي، إحساس بسعادة قصيرة، مظهر طبيعي مفاجئ، ومضة من الذاكرة اللاقريبة جدًا، أو القليل القليل من أي شيء يظهر في مرمى البصر"[31].

وإذا كنا قد ناقشنا في الجزئية السابقة شيئًا من التجديد والتقليد على صعيد الرموز في القصيدة، فإننا سنناقش هنا المكوّن الأبرز للرمز في قصيدة الهايكو وهو الطبيعة، وعن مدى حضوره في قصيدة الهايكو السعودية وهل تأثر ذلك بروح التجديد التي اجتاحت هذه القصيدة في العصر الحديث، هذا ما سأدرسه في هذا الجزء من البحث.

وما يجب أن ندركه قبل دراسة أي نص في ميدان قصيدة الهايكو السعودية، أن مستويات الشعراء الشِّعرية تتباين وتختلف من شاعر إلى آخر، وهذا بلاشك يبنى عليه عنصر مهم ومؤثر يتصل بتكوين الشاعر على المستويين الثقافي والمعرفي، لذا فإن الحُكم على قصيدة الهايكو السعودية يجب أن يبنى على تناول دقيق يراعى فيه اختيار النماذج المناسبة للدراسة والتحليل؛ فبعض الشعراء قد يمتطي قصيدة الهايكو دون أن يقرأ حرفًا واحدًا عنها، وبالتالي سيكون أمام هذه التجربة طريقان إما أن تكون هذه النصوص التي يكتبها الشاعر نصوصًا إبداعية فيتجاوز بها أسوار البُنى التقعيدية لهذا الفن، أو أن تكون هذه

(30) رولان بارت، جونثان كولر، ص52.

(31) تاريخ الهايكو الياباني، ريو يوتسوبا، ص9.

النصوص تجارب لا تحمل من الهايكو سوى اسمه، ويظهر هذا بجلاء في كثير من النماذج، مما يُحمّل البحث مسؤولية كبيرة تجاه الحكم على هذه التجربة الحديثة في ميدان الشعر السعودي.

تحضر الطبيعة بكامل أبعادها وكثافتها في قصيدة الشاعر علي عكور، الذي يعيدنا إلى الرموز الأصيلة في قصيدة الهايكو اليابانية التقليدية التي تزخر برموز الطبيعة، وتتخذها أشكالاً حية للتعبير، ودلالات عميقة يمكن أن توصل الرسالة التي يحملها الشاعر، يقول:

الشتاء بقطرة يغصّ الصنبور[32]

يوظف الشاعر في هذه المقطوعة ألفاظ الطبيعة في المقطع وهي: (الشتاء، قطرة)، لتخدم الاتجاه الذي تسير فيه هذه القصيدة، فهذه الرموز تكشف عن حالة حزنٍ عميقة تلف هذه المقطوعة، وتترجمها رموز الطبيعية المشحونة بكثير من دلالات اليأس والحزن، التي يحملها الشتاء بإيحاءاته المتنوعة التي تحكي جانبًا من البؤس الذي يصحب هذا الفصل من السنة، فجاءت لفظة (قطرة)، لتعبر عن هذا الجانب والكثافة الإيحائية التي تعكسها واضحة وجليّة، إلا أن هذه الرموز عبارة عن رموز معلبة جاهزة استعارها الشاعر ووظفها في قصيدته فكانت دلالتها فيها شيء من الوضوح لأنها تتكرر في قصائد الهايكو بكثرة، وأنا أبحث في هذه الدراسة عن العلامات التي تقودني إليها هذه الرموز وهذا من أبرز أهداف الدراسة السيميائية، يقول جاكبسون: "إن اللغة هي المنظومة الوحيدة المؤلفة من عناصرهي دالات، وفي الوقت نفسه لا تدل على شيء"[33].

كان الرمز ولا يزال في القصيدة العربية طريقًا وعرًا قد يستطيع من يسلكه أن يصل إلى الدلالة التي يُكنها هذا المكوّن البنائي في النص، إلا أن طريقة توظيفه قد اختلفت وتغيرت بسبب الغرض الذي يحدد عمقه وفق الحاجة إليه، فالرمز ليس مقصودًا بذاته في القصيدة أو حتى في الأجناس الأدبية الأخرى، لأنه وسيلة وليس غاية يُكتب من أجلها النص الأدبي، ومما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق أن الرمز لم يكن في أي مرحلة من مراحل النص الشعري جزءًا من القصيدة العربية، منذ بزوغها على لسان امرئ القيس ابن حجر وحتى العصر الحديث، مع وجود موجات التطوير والتحديث التي اجتاحت القصيدة العربية على مستويي الشكل والمضمون، ولهذا نحن نتحدث عن تقانات لتطوير القصيدة العربية على هذين المستويين، ولهذا لم تتوقف هذه المحاولات فهي مستمرة، فقصيدة الهايكو التي دخلت مضمار العربية خضعت لمحاولات شعرية حولت رمزها من اليابانية إلى العربية وهذا من ضمن عدة محاولات لجعل قصيدة الهايكو جزءًا من نسيج القصيدة العربية!

لقد تضمنت قصيدة الهايكو مفارقةً لافتة، وهي أن الرمز مكوّن رئيس في القصيدة اليابانية الأم! ولهذا من يتجهون إلى هذا المضمار يتعاملون مع الرمز بصفته مكون أساس فيها، و"يبلغ الهايكو مبلغًا أرقى حين يستطيع الإيحاء بما ليس حاضرًا وإثارة الخيال لاستحضار الأشياء الغائبة كما لو كانت ماثلة للعيان في بوتقة اللحظة الخالدة المتوترة"[34]، وبالتالي فلابد من استعمال الرمز وتوظيفه، وهذا ربما يترتب عليه تقويض للجانب الإبداعي، فيكون الشاعر ليس ممن يوظفون تقانة الرمز في قصائدهم ولكنه يتجه إليه بسبب أنه أحد عوامل البناء في قصيدة الهايكو وبالذات الرموز التي تتصل بالطبيعة، والتي توحي بأن وجودها في قصيدة الهايكو السعودية مجرد تقليد لا يحتوي على أي جانب إبداعي وهذا ينطبق على مقطوعة الهايكو السابقة للشاعر علي عكور، والتي لم يتضح لي أن استعمال الرموز فيها له دلالة على الأقل مرتبطة بالشاعر، وهذا ما دفعني للنظر في مقطوعة أخرى له يقول فيها:

بين زرقتين

(32) أنطولوجيا قصائد الهايكو العربية، عباس محمد عمارة، ص148.
(33) أسس السيميائية، دانيال تشاندلر، ص35.
(34) مختارات من شعر الهايكو الياباني، عبدالقادر الجموسي، ص6.

تسبح النوارس دون أن تبتلّ[35]

تنتظم هذه المقطوعة من شعر الهايكو للشاعر في السياق ذاته الذي اتجه إليه، فهي تسير في خط دلالي مستقيم فالرموز التي يطوعها في قصيدته مصدرها الطبيعة، وهي علامات وردت في شعر الهايكو الياباني بكثرة إلا أنها لاتتسق وطبيعة بلادنا! وهذا ما يؤكد أن هذه الرموز ليست جزءًا من الإبداع الواجب توافره في قصيدة الهايكو، فهي جزء من تقاليد هذه القصيدة اليابانية، وربما تكون هذه الرموز الطبيعية التي وردت في هذه المقطوعة ذات معنى دلالي عميق وغائر في جسد القصيدة ولكنه لم يتضح لي، ومما يؤكد التصور الأول أن هذا النص قريب من مقطوعة الهايكو للشاعر الياباني واكاياما بوكوسوي، التي يقول فيها:

كم يبدو وحيدًا
ذلك الطائر الأبيض
وسط السماء وبحرٍ
كلاهما أزرق:
لم يتلون حتى الآن،
إنه يرفرفُ هناك[36]

تعكس هذه المقطوعة روح قصيدة الهايكو اليابانية التي تبحر في محيط الرمز الذي ينطلق من الطبيعة بكل مكوناتها المختلفة التي تشكل مكونًا وجدانيًا ثابتًا في قصيدة الهايكو اليابانية، ذات الدلالات المفتوحة في الغالب؛ لذا يصعب تفسيرها أو التعاطي معها خصوصًا عندما يحاول المتلقي القبض على العلامة التي يحملها هذا الرمز، ولكننا نستطيع من خلال البحث أن نفهم طريقة تكوين هذه العلامات؛ وبالتالي تفسير دلالاتها العامة التي تلتقي في خطوط عريضة تتفق على الغموض، والغوص في مآلآت النفس البشرية وهي جزء من الطبيعة التي تحتل مكانة أيدلوجية في الثقافة اليابانية، وبالذات إذا عرفنا أن الهايكو انطلق "من خلال التقاليد البوذية"[37].

إن هذه الرموز الواردة في قصيدة الهايكو اليابانية تنتمي لبيئة ثقافية لها مستلزماتها، ولهذا ننظر إليها وفق هذه المؤشرات الثقافية والأدبية، أما إذا وردت هذه الرموز في قصيدة الهايكو السعودية فلا تكون مقبولة إلا إذا كانت ملائمةً للسياق الذي قيلت فيه؛ لتتماشى مع تقاليد الثقافة العربية، التي اختطت لنفسها خطًا دلاليًا مغايرًا لخطّ قصيدة الهايكو اليابانية، وهذا ما شهدناه في نصوص الشاعر حيدر العبدالله، التي ارتسمت لنفسها طريقًا جديدًا في التعبير الرمزي، فجل الرموز الحاضرة في قصائده مصدرها الطبيعة ولكنها طبيعة تتماشى مع طبيعة بلادنا التي نعيش فيها والتي ينتمي إليها الشاعر، وبهذا يكون التصور منطقيًا على أقل تقدير، دون أن يلجأ الشاعر إلى الرموز الطبيعية التي اعتاد المتلقي عليها في قصيدة الهايكو اليابانية، ولهذا فقد برهن كتاب: (مهاكاة ذي الرمة) لحيدر العبدالله، على قدرة "الطبيعة المحلية، والعَروض القديم على استضافة الهايكو، وإعادة إنتاجه بصبغةٍ عربية خالصة، ولعل ورود أبيات ذي الرمة في الكتاب، يسّر علي تلمس الأواصر المتينة بين الشعرية العربية ونظيرتها اليابانية، وذلك عبر الاستفادة من خبرته العميقة بالطبيعة العربية البرية، وقدرته الفائقة على التصوير الشعري الموضوعي والمحايد"[38].

ويتجلى فيما استعرضته من مقاطع الهايكو في هذا الموضع من البحث، أن استعمال رموز الطبيعة ينقسم إلى قسمين، الأول: حضورٌ تقليدي تغيب عنه الدلالة التي من المفترض أن تكون حاضرةً في قصيدة الهايكو، فتكون هذه الرموز علامات لمعانٍ ميّتة لا روح فيها؛ فهي وإن كانت

(35) أنطولوجيا قصائد الهايكو العربية، عباس محمد عمارة، ص148.
(36) أنطولوجيا شعر الهايكو الياباني لمجموعة من الشعراء، هاشم شفيق، ص22.
(37) أنطولوجيا شعر الهايكو الياباني لمجموعة من الشعراء، هاشم شفيق، ص10.
(38) مهاكاة ذي الرمة أطروحة الهايكو العربي، حيدر العبدالله، ص294.

حاضرة على الورق إلا أنها غائبة تمامًا عن إدراك الشاعر والمتلقي.

وقسمٌ ثانٍ نجد أن رموز الطبيعة حاضرة فيه بكل قوة، لتكون علامات لمعانٍ عميقة كما أُريد لقصيدة الهايكو أن تكون، ولذا فهي جزءٌ فعّال من قصيدة الهايكو، ودلالات الرموز فيها ثرية وعميقة، وتزخرٍ بعلاماتٍ معبّرة تعكس روح هذه القصيدة ودلالاتها.

خاتمة:

تناولت في هذا البحث سيمياء الرمز في قصيدة الهايكو في المملكة العربية السعودية، منذ بزوغ شمسها في ميدان الأدب السعودي مطلع القرن الخامس عشر الهجري، فدرست عددًا من المحاور التي تتصل بالرمز في قصيدة الهايكو، ووظّفت في هذا البحث تقانات المنهج السيميائي، التي مكنتني من الكشف عن أبرز تحولات الرمز في رحلة انتقال قصيدة الهايكو من اليابانية إلى العربية، التي حطّت رحالها في كنف الأدب السعودي، فكشفت عبر أدوات الدرس السيميائي علامات الرمز بقصيدة الهايكو في العنوان، إلى جانب بحثي في سيميائية الرموز بين التقليد والتجديد، لأختمها بدراسة رموز الطبيعة في قصيدة الهايكو بين الحضور والغياب، وقد خلصت الدراسة إلى عددٍ من النتائج هي:

إن الرموز في قصيدة الهايكو السعودية تنقسم إلى قسمين، قسمٌ اتجه إلى التقليد بدلالات ميته مكررة خالية من الروح، وآخر اتجه إلى التجديد فكانت رموزه مؤثرة وعميقة وتعكس هوية الهايكو، وتبرز أهمية هذا المكوّن المؤثر في القصيدة.

يحمل الرمز في عنوان قصيدة الهايكو مخزونًا دلاليًا عميقًا، فكان رافدًا دلاليًا للرمز في عموم القصيدة، فأكسبها سماتٍ ميزتها عن غيرها.

كشفت الدراسة أن غالب الرموز في قصيدة الهايكو مصدرها الطبيعة، وأن توظيفها يتوقف على قدرة الشاعر في تكييفها لخدمة النص، وتسهيل وصوله إلى الشِّعرية.

برزت علامات دلالية جديدة في عدد من قصائد الهايكو التي أبدعها شعراء سعوديون، فكانت الرموز الطبيعية مصدرها الوطن، فعكست بذلك هوية قصيدة الهايكو السعودية.

بعد أن دخلت قصيدة الهايكو ميدان الأدب السعودي اعترتها تحولات في البناء ومن أبرز هذه التحولات التجديد الذي طرأ على الرمز في القصيدة على أيدي الشعراء السعوديين، فلم يغفلوا هذا العنصر المهم بل طوروه ليتسق مع هذه القصيدة الجديدة على الأدب السعودي، وكان من أبرز هذه المبادرات ما قام به الشاعر حيدر العبدالله عندما طعّم الرمز بدلالات طبيعية تتصل بجغرافيتها وتاريخها، فكانت هذه المبادرة ناجحة وإيجابية، وحققت عنصر التجديد في قصيدة الهايكو على مستوى الرمز.

وتوصي الدراسة بالبحث في أسباب ودوافع انتقال قصيدة الهايكو من الأدب الياباني إلى الأدب العربي، ورصد مراحل انتقال هذا النمط الشعري من اليابان إلى المملكة.

كما توصي الدراسة بالبحث في بنية قصيدة الهايكو من أجل الكشف عن التغيرات التي اعترت قصيدة الهايكو على صعيدي الشكل والمضمون بعد انتقالها من الأدب الياباني إلى الأدب السعودي.

المصادر والمراجع:

أسس السيميائية، دانيال تشاندلر، ترجمة: د.طلال وهبة، مراجعة: ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة – مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت، ط1، عام 2009م.

أنطولوجيا شعر الهايكو الياباني لمجموعة من الشعراء، هاشم شفيق، دار المدى للإعلام والثقافة والفنون: بيروت، ط1، عام 2018م.

أنطولوجيا قصائد الهايكو العربية، عباس محمد عمارة، منشورات مومنت: بغداد، (د.ط)، عام 2019م.

إشكالية قصيدة النثر، عز الدين المناصرة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت، ط1، عام 2002م.

بريد الهايكو، إيسا كوبايشي، ترجمة: محمد عضيمة، دار التكوين: دمشق، ط1، عام 2019م.

تاريخ الأدب العربي (العصر العباسي)، أ.د.شوقي ضيف، القاهرة، ط21، (د.ت).
تاريخ الهايكو الياباني، ترجمة: سعيد بوكرامي، المجلة العربية: الرياض، ضمن سلسلة إصدارات المجلة (175)، (د.ط)، عام 2010م.
تتلوى في الطريق!!، خيرية السقاف، صحيفة الجزيرة، الرياض، العدد:17835 ، عام 2021م، ص2.
خطاب الأنساق الشعر العربي في مطلع الألفية الثالثة، آمنة بنعلي، النادي الأدبي بالباحة، دار الانتشار العربي: بيروت، ط1، عام 2014م.
دينامية النص تنظير وإنجاز، محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء - بيروت، ط2، عام 1990م.
ديوان ذي الرمة، أبونصر أحمد بن حاتم الباهلي (ت 845ه)، تحقيق: عبدالقدوس أبوصالح، دار الرشيد للنشر والتوزيع: بغداد، ط4، عام 2007م.
الرمز في الشعر السعودي، مسعد عيد العطوي، مكتبة التوبة: الرياض، ط1، عام 1993م.
رولان بارت، جونثان كولر، ترجمة: سامح سمير فرج، دار هنداوي: القاهرة، ط1، عام 2016م.
سفينة الورق، أحمد القيسي، صحيفة عكاظ، جدة، 2021م، ص11.
السيمولوجيا بين النظرية والتطبيق، جميل حمداوي، دار الريف للطبع والنشر الالكتروني: تطوان، ط2، عام 2022م.
شعراء المعلقات العشر، أ.د.عبدالعزيز بن محمد الفيصل، (د.ن)، الرياض، ط1، عام 2002م.
شعر الهايكو الياباني وإمكانياته في اللغات الأخرى، الدوري حمدي حميد، دار الإبداع للطباعة والنشر والتوزيع: تكريت، ط1، عام 2018م.
الشعر والشعراء لابن قتيبة، تحقيق: أحمد شاكر، دار المعارف، القاهرة، ط1، (د.ت).
العنوان وسميوطيقا الاتصال الأدبي، محمد الجزار، الهيئة المصرية العامة للكتاب: مصر، (د.ط)، عام 1998م.
مختارات من شعر الهايكو الياباني، عبدالقادر الجموسي، دار كتابات جديدة للنشر الالكتروني: المغرب، ط1، عام 2015م.
مقدمة نقدية في قصيدة الهايكو، جمال الجزيري، دار كتابات جديدة للنشر الالكتروني: مصر، ط1، عام 2016م.
معالم الحياة الأدبية في فلسطين والأردن (1950-2000)، إبراهيم خليل، محمد عبيد الله، أحمد الزعبي، شكري عزيز الماضي، سمير قطامي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت، دار الفارس: الأردن، ط1، عام 2009م.
معجم السرديات، محمد القاضي وآخرون، دار محمد علي: تونس، ط1، عام 2010م.
الشمعة، خلدون. (1997م). النقد والحرية، خلدون الشمعة، منشورات دار اتحاد الكتاب العرب: دمشق، ط1، عام 1997م.
مهاكاة ذي الرمة أطروحة الهايكو العربي، حيدر العبدالله، دار أدب للنشر والتوزيع: الرياض، ط1، عام 2022م.

مجلات علمية:

عبدالحاكم، بالحيا. (2023م). نص الهايكو، مفهومه، ومميزاته، وقيمه العالمية. المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، مجلد 15، (739).
عبيد، محمد صابر. (2002م). إشكالية العنونة، بين القصيدة وجمالية التلقي. مجلة الموقف الثقافي، العراق، العدد:4، تموز- آب، ص: 49.

al-Maṣādir wa-al-marāji‘:

al-Bāhilī, abwnṣr. (2007m). Dīwān Dhī al-Rummah. taḥqīq : ‘Abd-al-Quddūs abwṣālḥ. ṭ4. Baghdād : Dār al-Rashīd lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
al-Jazīrī, Jamāl. (2016m). muqaddimah naqdīyah fī qaṣīdat alhāykw. Ṭ1. Miṣr : Dār Kitābāt jadīdah lil-Nashr al-iliktrūnī .
al-Jamūsī, ‘Abd-al-Qādir. (2015m). Mukhtārāt min shi‘r alhāykw al-Yābānī. Ṭ1, al-Maghrib : Dār Kitābāt jadīdah lil-Nashr al-iliktrūnī.
al-Dūrī, Ḥamdī Ḥamīd. (2018m) shi‘r alhāykw al-Yābānī w’mkānyāth fī al-lughāt al-ukhrá, Ṭ1, Tikrīt : Dār al-ibdā‘ lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘ .
al-Saqqāf, Khayrīyah. (2021m). ttlwá fī al-ṭarīq!! ... Ṣaḥīfat al-Jazīrah, al-‘adad : 17835, 2
al-Sham‘ah, Khaldūn. (1997m). al-naqd wa-al-ḥurrīyah. Ṭ1. Dimashq : Manshūrāt Dār Ittiḥād al-Kitāb al-‘Arab .
Al‘bdāllh, Ḥaydar. (2022 M). mhākāh Dhī al-Rummah uṭrūḥat alhāykw al-‘Arabī. Ṭ1. al-Riyāḍ : Dār adab lil-Nashr wa-al-Tawzī‘
al-‘Aṭawī, Mus‘ad ibn ‘Īd. (1993M). al-ramz fī al-shi‘r al-Sa‘ūdī. Ṭ1. al-Riyāḍ : Maktabat al-
Tawbah .
al-Qāḍī, Muḥammad, wa-ākharūn. (2010m). Mu‘jam al-Sardīyāt. Tūnis : Dār Muḥammad ‘Alī.
al-Qaysī, Aḥmad. (2021m). Safīnat al-waraq. Ṣaḥīfat ‘Ukāẓ, 11.
al-Manāṣirah, ‘Izz al-Dīn. (2002M). Ishkālīyat qaṣīdat al-nathr. Ṭ1 .. Bayrūt : al-Mu’assasah al-‘Arabīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr .
Bin-‘Alī, Āminah. 2014) M). Khaṭṭāb al-ansāq al-shi‘r al-‘Arabī fī maṭla‘ al-alfīyah al-thālithah. Ṭ1. al-Bāḥah : al-Nādī al-Adabī bi-al-Bāḥah, Bayrūt : Dār al-Intishār al-‘Arabī .
Ḥamdāwī, Jamīl. (2022m). alsymwlwjyā bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq. ṭ2. Tiṭwān : Dār al-rīf lil-Ṭab‘ wa-al-Nashr al-iliktrūnī.
‘Imārah, ‘Abbās Muḥammad. (2019m). anṭūlūjiyā qaṣā’id alhāykw al-‘Arabīyah. (D. Ṭ). Baghdād : Manshūrāt mwmnt .
Kwbāyshy, iysā. (2019m). Barīd alhāykw. Ṭ1. tarjamat : Muḥammad ‘Uḍaymah. Dimashq : Dār al-Takwīn.
Kwlr, jwnthān. (2016m). Rūlān bārt. Ṭ1, tarjamat : Sāmiḥ Samīr Faraj. al-Qāhirah : Dār Hindāwī .

Miftāḥ, Muḥammad. (1990m). Dīnāmīyat al-naṣṣ tanẓīr wa-injāz. ṭ2. al-Dār al-Bayḍā' – Bayrūt : al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī .

Shafīq, Hāshim. (2018m). anṭūlūjiyā shi'r alhāykw al-Yābānī li-majmū'ah min al-shu'arā'. Ṭ1. Bayrūt : Dār al-Madá lil-I'lām wa-al-Thaqāfah wa-al-Funūn .

Tshāndlr, Dānyāl. (2009M) Usus alsymyā'yh, tarjamat : D. Ṭalāl Wahbah, murāja'at : Mīshāl Zakarīyā. Ṭ1. Bayrūt : al-Munaẓẓamah al-'Arabīyah lil-Tarjamah – Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-'Arabīyah.

'Ubayd, Muḥammad Ṣābir. (2007m). Ṣawt al-shā'ir al-ḥadīth. Ṭ1. Dimashq : Manshūrāt Dār Ittiḥād al-Kitāb al-'Arab

'Ubayd, Muḥammad Ṣābir. (2002M). Ishkālīyat al'nwnh, bayna al-qaṣīdah wa-jamālīyah al-talaqqī. Majallat al-Mawqif al-Thaqāfī, al-'Irāq, al-'adad : 4, tmwz-Āb, Ṣ : 49

Ywtswyā, ryw. (2010m). Tārīkh alhāykw al-Yābānī. tarjamat : Sa'īd Būkarāmī. al-Riyāḍ : al-Majallah al-'Arabīyah, ḍimna Silsilat Iṣdārāt al-Majallah (175) .

al-Jazzār, Muḥammad. (1998M). al-'Unwān wa-simyūṭīqā al-ittiṣāl al-Adabī. (D. Ṭ). Miṣr : al-Hay'ah al-Miṣrīyah al-'Āmmah lil-Kitāb.

Majallāt 'ilmīyah:

'Bdālḥākm, bālḥyā. (2023m). naṣṣ alhāykw, mafhūmuhu, wa-mumayyizātihi, wa-qiyamih al-'Ālamīyah. al-Majallah al-'Arabīyah fī al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah, al-Urdun, mujallad 15 ,.739

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية (ISSN: 1658-7006)، المجلد (9)، العدد (2)، ج (2)، جامعة الحدود الشمالية (ذو الحجة 1445هـ/يوليو2024م)

المسائل الفقهية التي حُدّت بمسافة القصر عند فقهاء الحنابلة

د. ياسر بن عبد الرحمن العدل

الأستاذ المشارك في قسم الفقه ـ كلية الشريعة والدراسات الإسلامية ـ جامعة القصيم

(قُدِّم للنشر في 1444/08/27 هـ - وقُبِل للنشر في 1445/02/13هـ)

المستخلص

موضوع البحث: تناول البحث المسائل التي حُدّت بمسافة القصر عند فقهاء الحنابلة.

أهداف البحث: جمع المسائل الفقهية التي حُدّت بمسافة القصر عند فقهاء الحنابلة.

منهج البحث: المنهج الاستقرائي بجمع المسائل من كلام الفقهاء.

أهم النتائج: - اتفق الفقهاء على جواز قصر الصلاة لمن سافر قاصداً هذه المسافة, وعلّقوا حكم القصر بها, ولشهرة هذه المسألة وتعلقها بفريضة الصلاة وورود النصوص والآثار فيها لُقّبت تلك المسافة بها, فتارة يذكرها الفقهاء بـ(مسافة القصر), وتارة بـ(مسافة السفر), وتارة بصريح المسافة (البريد ونحوه), وجميعها بمعنى, والأول هو الأكثر.

- حدّ الفقهاء جملة من الأحكام بتلك المسافة وعلقوا الحكم بها, ومنهم فقهاء الحنابلة, وفي هذا البحث جمع لتلك المسائل التي بلغت أكثر من عشرين مسألة.

التوصيات: العناية بنظائر هذه المسائل المبثوثة في كتب الفقه وبيان مآخذ الفقهاء فيها وأثرها على المسائل والأحكام.

الكلمات المفتاحة: مسائل مسافة القصر, مسافة السفر.

* * *

Jurisprudence issues identified in the area of shortening prayer among the Hanbalites

Dr. Yasser bin Abdulrahman Aledl

Associate Professor of Fiqgah, Department of English, College of Shariah and Islamic Studies, Qassim University

(Received 19/3/2023 ; accepted 29/8/2023)

Abstract

Research ubject: addresses Jurisprudence issues identified in the area of shortening prayer among the Hanbalites.

Research objectives: all issues are crucially related to shortening prayer distance in particular.

Research approach: Inductive approach in handling issues of Islamic scholars' sayings.

Main findings:

Islamic scholars agreed on shortening prayer permissibility for those intended to travel the respected distance and specified the ruling of shortening prayer in this regard. Because of the popularity of this issue and its relationship to the obligation of prayer and what is mentioned in the prophetic ahadith (sunnah) and phrases of companions, this distance was stated by this name. Sometimes the Islamic scholars mentioned this distance by (shortening distance), sometimes by (traveling distance), and sometimes by explicit distance itself (Kilometer in particular and the like), and all definitions have the same meaning, and the first one is most common.

Islamic scholars indicated a set of rulings that are related to the distance (based on this distance, they gave their exact ruling). One of these scholars is Hanbalites scholars. So this research is addressing these issues, which total more than twenty.

Recommendations: Consideration of the analogous issues that are proven and prescribed in the jurisprudence books and clarifying the sincere opinions of Islamic scholars when discussing them and their integral effect on the issues and rulings.

Keywords: shortening of prayer distance issues, traveling distance

(*) للمراسلة:

الأستاذ المشارك في قسم الفقه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة القصيم..

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Fiqgah, Department of Fiqgah, College of Shariah and Islamic Studies, Qassim University.

DOI: 10.12816/0061804

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير المرسلين، وبعد: فإن جمع المتفرق في المصنفات ونظمه في محلٍّ واحد من ضروب التأليف، وقد رأيت في كلام فقهاء الحنابلة جملة من المسائل حُدّت بمسافة القصر في مختلف أبواب الفقه، فعمدت إلى جمعها في هذه الصفحات؛ ليمعن المتفقه النظر فيها ومأخذها ومبناها، مما قد يضيف إلى الفهم والتقعيد، والإلحاق للنظير والشبيه، وقد وجدت ما يزيد على عشرين مسألة ذكرها فقهاء الحنابلة، فكانت محل الدراسة في هذا البحث، والله المسؤول العون والتوفيق، والإخلاص في القول والعمل.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث في إبراز المسائل التي حدها فقهاء الحنابلة بمسافة القصر، وجمعها في موضع واحد؛ نظراً لذكرها في أبواب متفرقة، وتعلقها في مسائل مختلفة، فكان في جمعها تمييزاً لها وتسهيلاً للنظر فيها وفي مأخذها وأحكامها، وتمحيصاً للحدّ التي حُدت به، وصلاحيته ضابطاً لغير ما ذكره الفقهاء في المسائل المذكورة هنا.

مشكلات البحث

تتمثل مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

الأول: ما مناسبة حدّ فقهاء الحنابلة بعض المسائل بالمسافة التي تقصر بها الصلاة؟

الثاني: ما المسائل التي حدّ فقهاء الحنابلة الحكم فيها بمسافة القصر؟

أهداف البحث

يهدف البحث للجواب عن السؤالين السابقين، ففي تمهيد البحث بيانٌ للمعنى الذي من أجله علّق فقهاء الحنابلة بعض الأحكام بمسافة القصر حسب ما ظهر للباحث، وفي مباحثه جمعٌ لتلك المسائل.

حدود البحث

جمع المسائل التي حدها فقهاء الحنابلة بمسافة القصر من كتب المذهب الحنبلي.

الدراسات السابقة

لم أجد دراسة سابقة في موضوع هذا البحث، وذلك بعد البحث في شبكة الانترنت ومحركات البحث ومواقع المكتبات التي تُعنى بتسجيل البحوث والدراسات.

ومما ينبغي ذكره هنا أن الدراسات التي اعتنت بأحكام السفر والمسائل المختصة به ونحو ذلك لا يمكن حصرها لكثرتها، وهذا البحث وإن بدا موافقاً لها إلا أن حقيقته مغاير لها؛ إذ هو جمعٌ لما عُلّق الحكم فيه على مسافة القصر وليس السفر لازماً فيها، ففرق بين أحكام السفر والتي تكون لمن خرج مسافراً، وبين الأحكام التي حُدّت بمسافة السفر وعلقت بها والتي تكون في غالبها للمقيم، ويتبين هذا للناظر في مسائل البحث.

المنهج في هذا البحث

يتلخص منهج البحث بما يلي:

1- اكتفيت في هذا البحث بالمسائل التي ذكرها فقهاء الحنابلة؛ إذ تناول مسائل البحث عند مذاهب الفقهاء قد يطول، وبدونه يحصل المقصود، وهو التنبيه على تلك المسائل ومعرفة مظانها، ثم ذكرت في الحاشية عند كل مسألة ما أمكن الوقوف عليه من أقوال المذاهب الأخرى في مسائل البحث؛ تتمة للفائدة.
2- تتبعت مسائل البحث بقراءة بعض كتب فقهاء الحنابلة، وتقييد ما أمكن الوقوف عليه من مسائل، ثم أعدت البحث في كتب الحنابلة من خلال برامج البحث الآلي، فخلص لي منها ثلاث وعشرون مسألة.
3- رتبت المسائل في البحث حسب ترتيب أبواب الفقه عند الحنابلة.

4- صدّرت الكلام في المسألة بتحرير محل الخلاف فيها ما أمكن؛ توطئةً، ثم أذكر مسألة البحث مع نقل نصٍّ لفقهاء الحنابلة فيها، دون دراسة لمسألة البحث دراسة مقارنة عند فقهاء المذاهب؛ إذ مقصود البحث -كما سبق- جمع تلك المسائل عند فقهاء الحنابلة وإبرازها.
5- اكتفيت بمرجعين لكل مذهب؛ تجنباً للإكثار والمغايرة، ولا أخرج عنها ولا أزيد عليها إلا لحاجةٍ.
6- حرصت على مجانبة التكرار في الحاشية والتخفيف في الإحالات، فجمعت إحالات كل مسألة (مبحث) في أول موضع لكل مرجع، ثم أحيل عليها المواضع التالية في تلك المسألة، ويكون ترتيب صفحات الإحالات في الموضع الأول حسب ترتيب المعنى المراد لكل إحالة.

خطة البحث

تشتمل خطة البحث على مقدمة، وتمهيد، وثلاثة وعشرين مبحثاً، وخاتمة، وفهارس، وهي كما يلي:

المقدمة: وتتضمن أهمية البحث، ومشكلاته، وأهدافه، وحدوده، والدراسات السابقة فيه، ومنهجه وخطته.

التمهيد وفيه مطلبان: الأول في تعريف مصطلحات عنوان البحث، والثاني في مناسبة الحد بمسافة القصر عند فقهاء الحنابلة.

المبحث الأول: المسح على الخفين للمسافر.

المبحث الثاني: قصر الصلاة.

المبحث الثالث: جمع الصلاة للمسافر.

المبحث الرابع: نقل الزكاة إلى بلدٍ آخر.

المبحث الخامس: أثر الفرقة المكانية في زكاة الماشية.

المبحث السادس: الفطر في السفر.

المبحث السابع: اشتراط الراحلة في وجوب الحج.

المبحث الثامن: خروج الحاج من مكة قبل طواف الوداع.

المبحث التاسع: حاضروا المسجد الحرام.

المبحث العاشر: من خرجت للحج فمات زوجها.

المبحث الحادي عشر: من خرجت للحج فمات محرمها.

المبحث الثاني عشر: النيابة في الحج من حيث وجب الحج.

المبحث الثالث عشر: خروج المتمتع من مكة بعد فراغه من عمرته.

المبحث الرابع عشر: اشتراط الراحلة في وجوب الجهاد.

المبحث الخامس عشر: غيبة مال المشتري.

المبحث السادس عشر: دفع العدل الرهنَ إلى الحاكم حال غيبة المتراهنين.

المبحث السابع عشر: منع المدين من السفر.

المبحث الثامن عشر: غيبة الولي في عقد النكاح.

المبحث التاسع عشر: انتقال الحاضن إلى بلد بعيد.

المبحث العشرون: تغريب الزاني.

المبحث الحادي والعشرون: القضاء على الغائب.

المبحث الثاني والعشرون: كتاب القاضي إلى القاضي.

المبحث الثالث والعشرون: الغيبة في الشهادة على الشهادة.

الخاتمة: وتشتمل على أهم ما جاء فيه.

الفهارس: وتشتمل على فهرس المصادر والمراجع، والموضوعات.

التمهيد، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف بمصطلحات العنوان

قبل تناول مسائل البحث، أذكر تعريف مصطلحات موضوعه (المسائل الفقهية التي حُدّت بمسافة القصر عند فقهاء الحنابلة):

فالمسائل جمع مسألة، وهي في اللغة من باب سأل يسأل سؤالاً ومسألة[1]. وفي الاصطلاح عرفها الجرجاني بأنها "المطالب التي يبرهن عليها في العلم، ويكون الغرض من ذلك العلم معرفتها"[2].

والفقهية نسبة إلى الفقه، والفقه لغة له معانٍ، منها: الفهم[3]، والعلم بالشيء وإدراكه[4]. وأما في الاصطلاح فقد اختلف في تعريفه، ولعل الأقرب أنه: "العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية"[5].

والحَدّ هو "الحاجز بين الشيئين الذي يمنع اختلاط أحدهما بالآخر، يقال: حَدَدْتُ كذا: جعلت له حدّاً يميّز"[6].

والمسافة: البُعد[7].

والقَصْر لغة له عدة معانٍ، من أنسبها هنا: خلاف الطول[8]. ولما كان المقصود في هذا البحث المسائل الفقهية التي حَدّ فقهاء الحنابلة الحكم فيها بالمسافة التي يجوز قصر الصلاة فيها، فقد اختلف الفقهاء في المسافة التي تقصر فيها الصلاة على أقوال كثيرة، وخلاف المذاهب الأربعة فيها على قولين[9]:

القول الأول: أن مسافة القصر مسيرة ثلاثة أيام، وهو مذهب الحنفية[10].

القول الثاني: أن مسافة القصر أربعة برد، والبريد أربعة فراسخ، والفرسخ ثلاثة أميال. وهو مذهب المالكية والشافعية والحنابلة[11].

أما مسافة القصر حسب المقاييس المعاصرة: فقد اختلف الفقهاء فيها بناء على خلافهم في تقدير الميل: فتقديره عند المالكية بألفي ذراعٍ على المشهور، أو ثلاثة آلاف وخمسمئة ذراع كما حرره ابن عبد البر وصححه، وعند الشافعية والحنابلة بستة آلاف ذراع[12]، ثم اختلفوا في تقدير الذراع. وقد حرّر د. محمد نجمُ الدين الكردي قدر الذراع ب48 سنتمتراً، فتكون المسافة بالكيلو متر - على وجه التقريب-: على القول الأول 46كم على المشهور عندهم، أو 80كم على ما صححه ابن عبد البر، وعلى الثاني 138كم[13]. وفي المسألة وفروعها خلاف[14].

(1) انظر معجم مقاييس اللغة لابن فارس (124/3).
(2) التعريفات للجرجاني (ص: 210).
(3) معجم الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية للفارابي (2243/6).
(4) معجم مقاييس اللغة (442/4).
(5) انظر: شرح مختصر الروضة للطوفي (133/1) والبحر المحيط في أصول الفقه للزركشي (34/1).
(6) قاله الراغب الأصفهاني في كتابه المفردات في غريب القرآن (ص: 221), وانظر معجم مقاييس اللغة لابن فارس (3/2).
(7) معجم الصحاح (1378/4).
(8) انظر: معجم مقاييس اللغة (96/5).
(9) الأقوال في هذه المسألة تزيد على العشرين كما ذكر غير واحد من العلماء, وقد اكتفيت هنا بذكر أقوال المذاهب الأربعة دون دراسة للمسألة أو ترجيح؛ فمثل هذا يَطول ويُطيل البحث, وليس للترجيح هنا أثر في مسائل البحث. انظر: الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف لابن المنذر (346/4) وفتح الباري في شرح صحيح البخاري لابن حجر (566/2).
(10) حيث حدوا القصر بالزمن لا بالمسافة, واختلفوا في تقدير مسافة الأيام الثلاثة, انظر بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع للكاساني (93/1) ورد المحتار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين) (123/2).
(11) شرح مختصر خليل للخرشي (57/2) ومنح الجليل شرح مختصر خليل لعليش (401/1) والمجموع شرح المهذب للنووي (322/4) ونهاية المحتاج إلى شرح المنهاج للرملي (257/2) والإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف للمرداوي (28/5) وكشاف القناع عن متن الإقناع للبهوتي (616/1).
(12) انظر: شرح مختصر خليل للخرشي (57/2) والفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني (253/1) والمجموع للنووي (323/4) ونهاية المحتاج (257/2) والإنصاف (318/2) وكشاف القناع (616/1), وبحث: المكاييل والموازين الشرعية للدكتور علي جمعة (ص: 30).
(13) انظر: كتاب المقادير الشرعية والأحكام الفقهية المتعلقة بها, كيل- وزن- مقياس, منذ عهد النبي ﷺ, وتقويمها بالمعاصر, للدكتور محمد نجم الدين الكردي (ص: 231), وبحث: المكاييل والموازين الشرعية للدكتور علي جمعة (ص: 30).
(14) ومما يحسن الإشارة إليه أن الحنفية -كما سبق- قدّروا حكم القصر بالزمن لا بالمسافة, وقد ذكر د. محمد نجم الدين الكردي أن حاصل قولهم يقرب من قول الجمهور؛ حيث ذهبوا إلى أن المراد بمسيرة ثلاثة أيام: "مسيرة ثلاثة أيام ولياليها من أقصر أيام السنة, ولا يشترط سفر كل يوم إلى الليل, بل إلى الزوال". كما قال الحصفكي في الدر المختار, وفي حاشية ابن عابدين عليه: "من الفجر إلى الزوال في أقصر أيام السنة في مصر وما ساواها في العرض سبع ساعات إلا ربعاً, فمجموع الثلاثة الأيام عشرون ساعة وربع، ويختلف بحسب اختلاف البلدان في العرض. ح. قلت: ومجموع الثلاثة الأيام في دمشق عشرون ساعة إلا ثلث ساعة تقريباً؛ لأن من الفجر إلى الزوال في أقصر الأيام عندنا ست ساعات وثلثا ساعة إلا درجة ونصفاً، وإن اعتبرت ذلك بالأيام المعتدلة كان مجموع الثلاثة أيام اثنين وعشرين ساعة ونصف ساعة تقريباً؛ لأن من الفجر إلى الزوال سبع ساعات ونصفاً تقريباً". (122/2). هذا تقدير فقهاء الحنفية, قال الكرديّ: "وأما أصحاب الرأي الآخر [الجمهور] فقد قدروا مسافة القصر بمرحلتين -أي: سير يومين معتدلين- أو يوم وليلة بسير الإبل المثقّلة بالأحمال على المعتاد من سير وحط وترحال وأكل وشرب وصلاة معتبرة ذهاباً ولو ببحرٍ, وأصحاب هذا الرأي هم المالكية والشافعية والحنابلة, ومن هؤلاء من قدر هذه المراحل بالساعات, فقدرها الشيخ أحمد الصاوي بأربع وعشرين ساعة, وعلى ذلك فلا فرق بين عبارة يومين معتدلين ويوم وليلة, كما قدرها الشيخ رضوان العدل بقوله: فتكون مسافة السير نحو اثنتين وعشرين ساعة ونصف. ولعلنا نلحظ من خلال هذا العرض السريع للاتجاهين السابقين أن مسافة القصر بزمن السير تكاد تكون متفقة أو متشابهة تماماً". إلى أن قال: "أثبتنا أن هذا التحديد [يعني تحديد الحنفية] يتفق مع رأي الجمهور في المذاهب الأخرى, وأن مسافة القصر من حيث الزمن هي ثنتان وعشرون ساعة ونصف الساعة, وهي المدة التي يستطيع المسافر أن يقطع فيها مسافة أربعة برد, فالذي يسير ثنتين وعشرين ساعة ونصف الساعة سيراً متصلاً بإجماع علماء المذاهب الأربعة يجوز له

المطلب الثاني

مناسبة الحد بـ(مسافة القصر) عند فقهاء الحنابلة

اتفق الفقهاء على جواز قصر الصلاة لمن سافر قاصداً تلك المسافة[15]، وعلّقوا حكم القصر بها، ونصوصهم في هذا كثيرة جداً، ثم لشهرة هذه المسألة وتعلقها بفريضة الصلاة، ولِما ورد فيها من نصوصٍ وآثار: لُقّبت تلك المسافة بها، فتارة يذكرها الفقهاء بـ(مسافة القصر)، وتارة بـ(مسافة السفر)، وتارة بصريح المسافة (البريد ونحوه)، وجميعها بمعنى، والأول هو الأكثر.

وقد حدّ الفقهاء جملة من الأحكام بهذه المسافة؛ لما ورد في خصوصها -كما سبق-، ولنظرٍ ذكروه في بعضها حسب ما يناسب كل مسألة، كتعليلهم بأن ما دون مسافة القصر في حكم الحضر، وما فوقها يغايره، فهي مناسبة لتعلق الحكم[16]، أو تعليلهم بعدم وجود المشقة غالباً؛ إذ شُرع القصر في السفر لمظنة المشقة، وما دونه منتفٍ عنه، وهذه أيضاً مناسبة أخرى[17].

فحدهم لأكثر المسائل -المذكورة في هذا البحث- بمسافة القصر بناء على مناسبات ظهرت لهم فيها، إذا استثنيت المسائل التي ورد الدليل بخصوصها[18]، والله تعالى أعلم.

المبحث الأول

المسح على الخفين للمسافر

اتفقت المذاهب الأربعة على جواز المسح على الخفين[19]، وجمهور الفقهاء من الحنفية والشافعية والحنابلة على تحديد المسح بمدةٍ، هي: يوم وليلة للمقيم، وثلاثة أيام للمسافر[20]، وحد الحنابلة المسافةَ التي تُبيح المسح ثلاثةَ أيام بالمسافة التي تقصر بها الصلاة[21].

قال الشيخ منصور البهوتي: "(و) يمسح (مسافرٌ سَفر قصرٍ ثلاثةَ أيام بلياليهن)"[22].

المبحث الثاني

قصر الصلاة

اتفقت المذاهب الأربعة على جواز قصر الصلاة للمسافر[23]، وحد الحنابلة المسافة التي يعتبر فيها مسافراً بأربعة برد[24].

قال ابن قدامة: "من سافر سفراً مباحاً يبلغ ستة عشر فرسخاً، فله قصر الرباعية خاصة إلى ركعتين"[25].

وهذه المسألة هي أصل مسائل البحث، وسميّت المسافة التي تجيز قصر الصلاة بمسافة القصر، ثم استعملت في غير مسألةٍ عند الفقهاء كما سبق ذكره[26].

المبحث الثالث

جمع الصلاة للمسافر

اتفقت المذاهب الأربعة على جواز جمع صلاتي الظهر والعصر يوم عرفة والمغرب والعشاء ليلة مزدلفة للحاج، وجمهور الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة على جواز الجمع في

قصر الصلاة, ومثله من يسافر مسافة أربعة برد, والبريد أربعة فراسخ". (ص: 231) من كتاب المقادير الشرعية للكردي.

(15) ستأتي هذه المسألة في المبحث الثاني.

(16) وهذه المناسبة هي الأكثر ذكراً عند فقهاء الحنابلة في المسائل الواردة في هذا البحث, انظر مثلاً في كشاف القناع (134/1, 303/2, 456, 479, 596, 58/5, 506).

(17) انظر كشاف القناع (450/2).

(18) كمسألة قصر الصلاة وجمعها, وفطر المسافر, والمسح على الخفين.

(19) انظر: بدائع الصنائع (7/1, 8), وحاشية ابن عابدين (264/1, 261) وشرح مختصر خليل للخرشي (176/1, 178) ومنح الجليل (134/1, 135) والمجموع (476/1, 480, 483) ونهاية المحتاج (198/1, 200) والإنصاف (379/1, 396) وكشاف القناع (128/1, 134), وحكاه غير واحدٍ إجماعاً, منهم ابن المنذر في الإجماع (ص: 44) وابن عبد البر في التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (137/11) والنووي في المجموع.

(20) وأما المالكية فلا يرون تقييده بمدة, ويندب -عندهم- نزعه كل جمعة, انظر المراجع السابقة.

(21) وحده بذلك الحنفية والشافعية, انظر المراجع السابقة.

(22) كشاف القناع (128/1), وانظر شرح الزركشي على مختصر الخرقي (385/1).

(23) وهو عند الحنفية على الوجوب, وعند المالكية على السَنّيّة, وعند الشافعية والحنابلة على الجواز, انظر: بدائع الصنائع (91/1) وحاشية ابن عابدين (123/2) وشرح مختصر خليل للخرشي (56/2) ومنح الجليل (401/1) والمجموع (322/4) ونهاية المحتاج (246/2) والإنصاف (28/5) وكشاف القناع (617/1), وحكاه جماعاتٌ إجماعاً, منهم ابن المنذر في الإجماع (ص: 50) والنووي في المجموع والبهوتي في الكشاف وغيرهم.

(24) وكذا عند المالكية والشافعية, وحده الحنفية بمسيرة ثلاثة أيام على خلاف بينهم في مقدار الثلاثة مسافةً, كما سبق في تمهيد البحث.

(25) الإنصاف (28/5), وانظر الكشاف (616/1).

(26) انظر تمهيد البحث.

غير الموضعين السابقين إذا وجد سبب الجمع[27]، ومن أسبابه عندهم: السفر[28]، وحدّه الحنابلة بمسافة القصر[29].

قال البهوتي: "(يجوز) الجمع (بين الظهر والعصر) في وقت إحداهما، (و) بين (العشاءين في وقت إحداهما)، فهذه الأربع هي التي تجمع...، في ثماني حالاتٍ، إحداها: (لمسافر يقصر)"[30].

المبحث الرابع
نقل الزكاة إلى بلدٍ آخر[31]

اتفقت المذاهب الأربعة على جواز نقل الزكاة إذا خلا موضعها من محتاجٍ إليها[32]، واختلفوا في نقلها مع وجود المحتاج: فذهب الحنفية إلى كراهة نقلها إلا لقريبٍ أو لمن هو أحوج من أهل بلده، أو في زكاةٍ معجلة، وذهب المالكية والشافعية والحنابلة إلى منع نقلها في هذه الحالة[33]، وحدّ الحنابلة منع نقلها بمسافة القصر[34]، قال المرداوي: "قوله: ولا يجوز نقلها إلى بلد تقصر إليه الصلاة. هذا المذهب....، ومفهوم كلام المصنف جواز نقلها إلى ما دون مسافة القصر، وهو صحيح، وهو المذهب"[35].

المبحث الخامس
أثر الفرقة المكانية في زكاة الماشية[36]

إذا كان للمالك ماشية مفرّقة في أماكن مختلفة، فقد ذهب الحنفية والمالكية والشافعية إلى وجوب زكاتها زكاة المال الواحد دون اعتبار للفرقة المكانية[37]، وذهب الحنابلة إلى اعتبارها، وحدّوا ذلك بمسافة قصر: فإن كان بين المكانين مسافة قصر فلكل مال حُكمه، وإن كان ما بينهما دون ذلك فتزكى زكاة المال الواحد[38].

قال المرداوي: "قوله: وإذا كانت ماشية الرجل متفرقة في بلدين لا تقصر بينهما الصلاة فهي كالمجتمعة إجماعاً، وإن كان بينهما مسافة القصر فكذلك عند أبي الخطاب وهو رواية عن أحمد، والمنصوص في رواية الأثرم وغيره أن لكل مالٍ حُكم نفسه كما لو كانا لرجلين، وهو الصحيح من المذهب، والمشهور عن الإمام أحمد، وهو من المفردات"[39].

المبحث السادس
الفطر في السفر

اتفقت المذاهب الأربعة على جواز الفطر للمسافر[40]، وحد الحنابلة ذلك بالمسافة التي تقصر فيها الصلاة[41].

قال البهوتي: "(والمسافر سفر قصر يسن له الفطر إذا فارق بيوت قريته) العامرة..."[42].

([27]) خلافاً للحنفية الذين يرون الجمع في الموضعين السابقين دون غيرهما, انظر: بدائع الصنائع (126/1) وحاشية ابن عابدين (381/1) وشرح مختصر خليل للخرشي (67/2, 68) ومنح الجليل (416/1, 401) والمجموع (370/4) ونهاية المحتاج (272/2, 273) والإنصاف (84/5) وكشاف القناع (3/2).

([28]) انظر المراجع السابقة.

([29]) وكذا حده المالكية والشافعية بالمسافة التي تقصر فيها الصلاة, انظر الإحالات السابقة.

([30]) كشاف القناع (3/2), وانظر الإنصاف (85/5).

([31]) سواء كان النقل لزكاة المال أو زكاة الفطر؛ إذ حكم النقل فيهما واحدٌ عند الفقهاء فيما يظهر, وإخراج زكاة المال حيث يوجد المال وزكاة الفطر حيث يوجد المزكّي عند الحنفية والشافعية والحنابلة, خلافاً للمالكية فلهم تفصيل في ذلك, راجعه في الإحالات الآتية.

([32]) انظر المراجع الآتية, وأيضاً: اختلاف الأئمة العلماء لابن هبيرة (220/1).

([33]) تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق للزيلعي (305/1) وحاشية ابن عابدين (353/2, 355) وشرح مختصر خليل للخرشي مع حاشية العدوي (223/2) ومنح الجليل (95/2) والمجموع (221/6) ونهاية المحتاج (167/6) والإنصاف (171/7) وكشاف القناع (304/2).

([34]) وهو قول المالكية, فيجوّزون نقلها في البلد وما يقربه من القرى ونحوها دون مسافة قصر, ولم يقيده الحنفية وكذا الشافعية -في الأصح عندهم- بذلك, بل أوجبوا إخراجها في البلد. انظر المراجع السابقة.

([35]) الإنصاف مختصراً (171/7, 172), وانظر أيضاً: كشاف القناع (304/2).

([36]) خلاف عامة الفقهاء في الماشية دون غيرها من الأموال الزكوية, فكل مال إذا بلغ نصاباً وجبت زكاته ولو كان متفرقاً.

([37]) انظر: المبسوط للسرخسي (154/2) وبدائع الصنائع (29/2) وشرح مختصر خليل للخرشي (160/2) والتاج والإكليل لمختصر خليل للمواق (103/3) والمجموع (444/5) ونهاية المحتاج (55/3).

([38]) وحُكي الاتفاق على وجوب زكاتها زكاة المال الواحد إذا كان بينها دون مسافة قصر. انظر المراجع الآتية.

([39]) الإنصاف مختصراً (484/6) وانظر منه أيضاً: (481/6), وكشاف القناع (231/2), ونقل غير واحد من الحنابلة عن ابن المنذر قوله: "لا أعلم هذا القول عن غير أحمد". قاله في الإشراف على مذاهب العلماء (3/ 17).

([40]) بدائع الصنائع (94/2) وحاشية ابن عابدين (421/2) وشرح مختصر خليل للخرشي (240/2, 260) ومنح الجليل (148/2) والمجموع (260/6) ونهاية المحتاج (186/3) والإنصاف (367/7, 373) وكشاف القناع (359/2), وحكاه غير واحد إجماعاً, منهم ابن عبد البر في التمهيد (67/9), والكاساني في البدائع.

([41]) وعليه الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية, انظر المراجع السابقة.

([42]) كشاف القناع (359/2), وانظر الإنصاف (367/7, 373).

المبحث السابع
اشتراط الراحلة في وجوب الحج

اتفقت المذاهب الأربعة على شرط الاستطاعة لوجوب الحج[43]، وذهب الحنفية والشافعية والحنابلة إلى تفسير الاستطاعة بالزاد والراحلة[44]، وذهب المالكية إلى تفسيرها بالزاد والقدرة البدنية، وذلك بأن يمكنه الوصول إلى المشاعر إمكاناً عادياً بلا مشقة شديدة خارجة عن المعتاد[45].

وعليه، فإن من شروط وجوب الحج وجود الراحلة عند جمهور الفقهاء خلافاً للمالكية، وحدّ الحنابلة ذلك الوجوب لمن كان بينه وبين البيت مسافة قصر، ومن كان دون ذلك لم يشترط له وجود الراحلة[46].

قال المرداوي في ذكره لشروط وجوب الحج: "الاستطاعة، وهو أن يملك زاداً وراحلة، هذا المذهب من حيث الجملة...، وأما الراحلة فيشترط القدرة عليها مع البُعد، وقدره مسافة القصر فقط، إلا مع العجز كالشيخ الكبير ونحوه؛ لأنه لا يمكنه"[47].

المبحث الثامن
خروج الحاج من مكة قبل طواف الوداع[48]

المذاهب الأربعة على عدم وجوب طواف الوداع للمعتمر[49]، وذهب الحنفية والشافعية والحنابلة إلى وجوبه على الحاج الآفاقي، فإن خرج قبل طواف الوداع لزمه دمٌ عندهم[50]؛ لترك واجب من واجبات النسك، وجعل الحنابلة مسافة القصر حدًّا للزوم الدم واستقراره عليه ولو رجع بعده، ولا يلزمه الدم برجوعه قبل بلوغه مسافة القصر[51].

قال المرداوي: "إذا خرج قبل الوداع وكان قريباً فعليه الرجوع إن لم يخف على نفس أو مال أو فوات رفقة أو غير ذلك، فإن رجع فلا دم عليه، وإن كان بعيداً وهو مسافة القصر لزمه الدم، سواء رجع أو لا، على الصحيح من المذهب"[52].

المبحث التاسع
حاضروا المسجد الحرام

اتفقت المذاهب الأربعة على وجوب الهدي لمن حج متمتعاً أو قارناً إذا لم يكن من حاضري المسجد الحرام[53]، وحدّ الحنابلة حاضري المسجد

([43]) انظر المراجع الآتية.

([44]) بدائع الصنائع (121/2) وحاشية ابن عابدين (459/2) والمجموع (63/7) ونهاية المحتاج (242/3) والإنصاف (41/8) وكشاف القناع (449/2)؛ وذلك لورود تفسيرها بالزاد والراحلة في عدة أحاديث, من أشهرها -كما ذكر البيهقي- حديث ابن عمر -رضي الله عنهما- الذي رواه الترمذي -وغيره- في سننه في أبواب الحج, باب ما جاء في إيجاب الحج بالزاد والراحلة (169/2) برقم: (813), عن إبراهيم ابن يزيد، عن محمد بن عباد بن جعفر، عن ابن عمر قال: جاء رجل إلى النبي ﷺ فقال: يا رسول الله، ما يوجب الحج؟. قال ﷺ: «الزاد والراحلة». قال الترمذي: "هذا حديث حسن, والعمل عليه عند أهل العلم: أن الرجل إذا ملك زاداً وراحلة وجب عليه الحج, وإبراهيم هو ابن يزيد الخوزي المكي, وقد تكلم فيه بعض أهل العلم من قبل حفظه". وقال في موضع آخر من السنن (75/5): "هذا حديثٌ لا نعرفه من حديث ابن عمر إلا من حديث إبراهيم بن يزيد الخوزي المكي، وقد تكلم بعض أهل العلم في إبراهيم بن يزيد من قبل حفظه". وقد أعل هذا الحديث بعلتين: الأولى: إبراهيم بن يزيد وهو ضعيف, والثانية: الإرسال, فقد رجح ابن المنذر والبيهقي أن الحديث عن الحسن البصري عن النبي ﷺ مرسلاً, وقد نصّ غير واحد من الأئمة على أن الأحاديث الواردة في تفسير الاستطاعة بالزاد والراحلة ضعيفةٌ لا يصح منها شيءٌ, ذكر ذلك ابن المنذر والبيهقي, وكذا قال عبد الحق الأشبيلي وابن حجر وغيرهم, وقد رُويت آثارٌ عن الصحابة في تفسير الاستطاعة بالزاد والراحلة, وذهب ابن حزم وابن مفلح إلى تضعيفها وأنه لا يصح منها شيءٌ. انظر: الإشراف لابن المنذر (175/3) والاستذكار لابن عبد البر (165/4) والسنن الكبرى للبيهقي (540/4) والأحكام الوسطى للأشبيلي (258/2) ونصب الراية للزيلعي (7/3) والتلخيص الحبير لابن حجر (482/2) والمحلى لابن حزم (31/5) والفروع لابن مفلح (233/5).

([45]) شرح مختصر خليل للخرشي (284/2) ومنح الجليل (194/2).

([46]) يظهر اتفاق الفقهاء على اشتراط الراحلة للبعيد دون المكي أو القريب من مكة, ومنهم من نصّ على حد ذلك بمسافة القصر, بل حَكى القرافيُّ الإجماع على عدم اعتبار الراحلة فيمن كان دون مسافة قصر. انظر: بدائع الصنائع (122/2) والذخيرة للقرافي (177/3) والمجموع للنووي (66/7).

([47]) الإنصاف (41/8), وانظر كشاف القناع (450/2).

([48]) يذكر الحنابلة هنا مسألة مقاربة لهذه المسألة وهي خروج الحائض بلا وداع, فإن طهرت قبل مفارقة البنيان وجب عليها الرجوع للطواف وإلا لزمها الدم؛ لأنها في حكم المقيم, وإن طهرت بعد مفارقة البنيان لم يجب عليها الرجوع حينئذٍ, فعلّقوا الحكم في هذه المسالة بمفارقة البنيان, وفرّقوا بينها وبين مسألة الخارج لغير عذر في حال مفارقة البنيان ولو مع القرب (دون مسافة قصر): فلا يجب على الحائض الرجوع ويجب على الخارج لغير عذر, قال أبو الفرج ابن قدامة: "فإن قيل: فلم لا يجب الرجوع ما دامت قريبة كالخارج لغير عذر؟. قلنا: هناك ترك واجباً فلم يسقط بخروجه حتى يصير إلى مسافة القصر؛ لأنه يكون إنشاء سفر طويل غير الأول, وهاهنا لم يكن واجباً ولا يثبت وجوبه ابتداء إلا في حق من كان مقيماً". الشرح الكبير على متن المقنع (489/3), وانظر المغني (405/3, 406).

([49]) فيما يظهر؛ انظر المراجع الآتية.

([50]) بدائع الصنائع (134/2, 142, 143) وحاشية ابن عابدين (523/2) والمجموع (507/7) و(253/8) ونهاية المحتاج (315/3) والإنصاف (413/8) وكشاف القناع (595/2, 596), وذهب المالكية إلى سُنيته, فلا يجب بتركه دم. انظر: شرح مختصر خليل للخرشي (342/2) ومنح الجليل (296/2).

([51]) وكذا عند الشافعية, وأما الحنفية فقالوا: إذا "لم يطف وجب عليه الرجوع ليطوف, ما لم يجاوز الميقات فيخير بين إراقة الدم والرجوع بإحرام جديد بعمرة مبتدئاً بطوافها ثم بالصدر، ولا شيء عليه لتأخيره". انظر المراجع السابقة.

([52]) الإنصاف (262/9), وانظر كشاف القناع (596/2).

([53]) بدائع الصنائع (168/2 وما بعدها) وتبيين الحقائق (32/2, 48) وشرح مختصر خليل للخرشي (311/2) ومنح الجليل (239/2) والمجموع (175/7) ونهاية المحتاج (326/3) والإنصاف (168/8) وكشاف القناع

الحرام بمن كان بينه وبين الحرم دون مسافة القصر[54].

قال ابن قدامة: "ويجب على المتمتع والقارن دم نسك إذا لم يكونا من حاضري المسجد الحرام، وهم أهل مكة ومن كان منها دون مسافة القصر". قال المرداوي عنده: "وفسر المصنف حاضري المسجد الحرام أنهم أهل مكة ومن كان منها دون مسافة القصر. فظاهره أن ابتداء مسافة القصر من نفس مكة، وهو اختيار بعض الأصحاب. وقيل: أول مسافة القصر من آخر الحرم. وهو المذهب"[55].

المبحث العاشر

من خرجت للحج فمات زوجها

اتفقت المذاهب الأربعة على حُرمة خروج المعتدة إلى الحج[56]، فإن خرجت المرأة إلى الحج ثم مات زوجها وهي في طريقها فحاصل قول الحنابلة لزوم رجوعها إن كانت قريبة؛ لتعتدّ لوفاته، وإن تباعدت لم يلزمها الرجوع، وتخير في مكان العدة بين البلدين، وحدُّو القرب هنا دون مسافة القصر[57].

وتفصيل قولهم فيها بيّنه المرداوي بقوله: "واعلم أنها إذا أحرمت قبل موته أو بعده فلا يخلو: إما أن يمكن الجمع بين الإتيان بالعدة في منزلها [أو][58] الحج أو لا يمكن، فإن كان لا يمكن الجمع بين ذلك فقال في المحرر: إن لم يمكن الجمع قدّمتْ -مع البُعد- الحجَّ، فإن رجعت منه وقد بقي من عدتها شيءٌ أتمته في منزلها، وأما مع القرب فهل تقدم العدة أو أسبقهما لزوماً؟، على روايتين. قال في الوجيز: وإن لم يمكن الجمع قدمت الحج مع البعد. وقال في الكافي: إن أحرمت بحج أو عمرة في حياة زوجها في بلدها ثم مات وخافت فواته مضت فيه؛ لأنه أسبق، فإذا استويا في خوف الفوات كان أحق بالتقديم. وقال الزركشي: إن كانت قريبة ولم يمكن الرجوع فهل تقدم العدة؟، وهو ظاهر كلامه في رواية حرب ويعقوب، أو الحج إن كانت قد أحرمت به قبل العدة؟، وهو اختيار القاضي، على روايتين، وإن كانت بعيدة مضت في سفرها، وظاهر كلام الخرقي وجوب ذلك، وجعله أبو محمد مستحباً، وفصل المجد ما تقدم، وقدم في الفروع أنها: هل تقدم الحج مطلقاً أو أسبقهما؟، على وجهين، وأطلقهما بـ: قيل وقيل. وأما إذا أمكن الجمع بينهما فالصحيح من المذهب أنه يلزمها العود، ذكره المصنف وغيره، وقدمه في الفروع وغيره، وجزم به في الكافي وغيره، وقال في المحرر: يلزمها العود مع موته بالقرب، وتخير مع البعد، وقال في الشرح: إن أحرمت بحج الفرض أو بحج أذن لها فيه وكان وقت الحج متسعاً لا تخاف فوته ولا فوت الرفقة لزمها الاعتداد في منزلها، وإن خشيت فوات الحج لزمها المضي فيه، وإن أحرمت بالحج بعد موته وخشيت فواته احتمل أن يجوز لها المضي فيه، واحتمل أن تلزمها العدة في منزلها. انتهى[59]. تنبيهان: أحدهما: القريب دون مسافة القصر، والبعيد عكسه[60]"[61].

(479/2), وحُكي الإجماع عليه, انظر تبيين الحقائق الموضع السابق والإنصاف (170/8).

(54) وكذا بنحوه عند المالكية والشافعية, وحده الحنفية بأهل مكة ومن هم دون المواقيت. انظر ما سبق.

(55) الإنصاف (168/8), وانظر كشاف القناع (479/2).

(56) ويختلفون في صحة إحرامها حينئذ, انظر بدائع الصنائع (124/2) وتبيين الحقائق (4/2) وشرح الخرشي على مختصر خليل (158/4) ومنح الجليل (333/4) وتكملة المطيعي للمجموع (172/18) ونهاية المحتاج (158/7) والإنصاف (162/24) وكشاف القناع (447/2), وانفرد الحنابلة فخصوا الحكم بعدة الوفاة دون عدة الطلاق, وحكم خروجها لغير الحج كحكمه هنا وأولى؛ لفرضية الحج.

(57) وقال الحنفية: إن كان إلى منزلها أقل من مدة سفر وإلى مكة مدة سفر فإنها تعود إلى منزلها؛ لأنه ليس فيه إنشاء سفر، وإن كان إلى مكة أقل من مدة سفر وإلى منزلها مدة سفر مضت إلى مكة؛ لأنها لا تحتاج إلى المحرم، وإن كان من الجانبين أقل من مدة السفر فهي بالخيار إن شاءت مضت وإن شاءت رجعت إلى منزلها, وإن كان من الجانبين مدة سفر فإن كانت في المصر فليس لها أن تخرج حتى تنقضي عدتها, وإن كان ذلك في المفازة أو في بعض القرى بحيث لا تأمن على نفسها ومالها فلها أن تمضي فتدخل موضع الأمن ثم لا تخرج منه. وعند المالكية: لا ترجع إذا أحرمت أو سارت كثيراً, فإن لم تُحرم أو سارت قليلاً كثلاثة أيام فإنها ترجع. وأما قول الشافعية فيجب عليها الرجوع إن مات زوجها قبل مفارقتها للبنيان؛ لأنها في حكم الحاضرة, وإن مات بعد مفارقتها للبنيان لم يجب عليها الرجوع. انظر المراجع السابقة.

(58) كذا في المطبوع, فإن صحت فلعل (أو) هنا بمعنى الواو.

(59) يعني قول أبي الفرج ابن قدامة في الشرح الكبير.

(60) وكذا نبه عليه الزركشي عقب ذكره للمسألة فقال: "تنبيه: حد القريب ما لا تقصر فيه الصلاة، والبعيد عكسه، قاله القاضي". شرح الزركشي على مختصر الخرقي (583/5).

(61) الإنصاف (162/24), وانظر: كشاف القناع (506/5).

المبحث الحادي عشر

من خرجت للحج فمات محرمها[62]

اتفقت المذاهب الأربعة على أن المرأة الآفاقية لا يجوز لها السفر لحج التطوع بلا محرم[63]، واختلفوا في سفرها لحج الفريضة[64]: فذهب الحنفية والحنابلة إلى اشتراط المحرم[65]، وذهب المالكية والشافعية إلى عدم اشتراطه، ولها الخروج مع رفقة ثقة مأمونة[66].

فعند الحنابلة إذا مات محرمها قبل خروجها للحج لم تخرج؛ لعدم المحرم، فإن خرجت فمات في الطريق لزمها الرجوع إن كانت قريبة، وإن تباعدت لم يلزمها الرجوع، وحَدُّ القرب دون مسافة القصر، كما حُدّ في المسألة السابقة[67].

قال البهوتي: "(وإن مات المحرم قبل خروجها) للسفر (لم تخرج) بلا محرم؛ لما تقدم من النهي عن السفر بلا محرم، (و) إن مات (بعده) أي: بعد خروجها: (فإن كان) مات (قريباً رجعت)؛ لأنها في حكم الحاضرة، (وإن كان) مات (بعيداً مضت) في سفرها للحج؛ لأنها لا تستفيد بالرجوع شيئاً؛ لكونها بغير محرم"[68].

المبحث الثاني عشر

النيابة في الحج من حيث وجب الحج

من مات ولم يحج حجة الإسلام[69] أُقيم من يَحج عنه من حيث وجب عليه الحج عند الحنابلة[70]، فإن أُقيم دون موضع الوجوب لم يجزئ عندهم ما لم يكن قريباً منه، وحدّو القرب دون مسافة القصر.

قال المرداوي: "قوله: ومن وجب عليه الحج فتوفى قبله أُخرج عنه ...، ويكون من حيث وجب عليه على الصحيح من المذهب، ... فعلى المذهب: لو أحج عنه خارجاً عن بلد الميت إلى دون مسافة القصر: فقال القاضي: يجزئه؛ لأنه في حكم القريب. وقدمه في الفروع، وهو ظاهر ما جزم به في المغني والشرح، وقيل: لا يجزئه. وجزم به في الرعاية الكبرى. قلت: وهو ظاهر كلام كثير من الأصحاب، وإن كان أكثر من مسافة القصر لم يجزئه على الصحيح من المذهب، وعليه الأكثر"[71].

المبحث الثالث عشر

خروج المتمتع من مكة بعد فراغه من عمرته

اتفقت المذاهب الأربعة على أن التمتع من أنساك الحج، وأن من أَهلّ بالعمرة في أشهر الحج من الميقات من أهل الآفاق وفرغ منها ثم أهلّ بالحج من عامه أنه يكون متمتعاً، وأن من شروط التمتع ألا يخرج من مكة بين العمرة والحج[72]، وحدّ الحنابلة الخروج المسقط لدم التمتع: مسافة قصر، فإن خرج لدونها لم يؤثر[73].

قال المرداوي حين ذكر شروط دم التمتع: "أن لا يسافر بين العمرة والحج، فإن سافر مسافة قصر فأكثر -أطلقه جماعةٌ منهم المصنف والشارح،

([62]) المسألة السابقة في الزوج. وهنا في عموم المحرم زوجاً كان أو غيره, انظر كشاف القناع (459/2 و506/5).

([63]) انظر المراجع الآتية.

([64]) على اختلاف بين الفقهاء في هذا الشرط: أهو شرطٌ لوجوب الحج أم هو شرطٌ لوجوب أدائه؟, فعند الحنفية والحنابلة شرطٌ لوجوب الحج.

([65]) بدائع الصنائع (123/2) وتبيين الحقائق (4/2) والإنصاف (77/8) والكشاف (457/2).

([66]) شرح الخرشي (287/2) ومنح الجليل (199/2) والمجموع للنووي (86/7) ونهاية المحتاج (250/3), هذا قولهم في الجملة, ولهم تفصيل.

([67]) انظر شرح الزركشي (583/5) والإنصاف (162/24).

([68]) كشاف القناع (459/2) وانظر: الشرح الكبير لابن قدامة (194/3).

([69]) وكذا العمرة على القول بوجوبها, وهو قول الشافعية والحنابلة. انظر: المجموع (3/7) ونهاية المحتاج (234/3, 252) والإنصاف (5/8) وكشاف القناع (438/2).

([70]) ولزوم إقامة النائب من حيث وجب الحج على المنيب مما انفرد به الحنابلة, ومذهب الشافعية الإنابة من الميقات, وأما الحنفية والمالكية فقولهم عدم الإنابة عنه ما لم يوص بالحج, فإن أوصى فعند الحنفية يستناب عنه من بلده, وعند المالكية من حيث أوصى, وإلا فمن ميقات بلده. انظر: البدائع (222/2) وحاشية ابن عابدين (605/2) وشرح مختصر خليل للخرشي (290/2) ومنح الجليل (203/2) والمجموع (109/7) ونهاية المحتاج (89/6), وانظر الإحالة الآتية.

([71]) الإنصاف (70/8) مختصراً, وانظر: كشاف القناع (456/2).

([72]) انظر: بدائع الصنائع (168/2, 170) وحاشية ابن عابدين (535/2, 537) وشرح مختصر خليل للخرشي (309/2-312) ومنح الجليل (239/2, 240) والمجموع للنووي (150/7, 152, 177) ونهاية المحتاج (322/3, 327) والإنصاف (162/8, 172) والكشاف (475/2, 476, 479), وانظر أيضاً: الإجماع لابن المنذر (ص: 68) والتمهيد لابن عبد البر (342/8).

([73]) وحدّ الحنفية الخروج المسقط لدم التمتع: ألا يُلمّ بأهله إلماماً صحيحاً, بأن يرجع إلى بلده بعد الحلق في العمرة ولم يكن ساق معه هدياً, وحده المالكية بالخروج إلى بلده أو مثله في البُعد, بخلاف خروجه لأقل من مسافة بلده, وحده الشافعية بالخروج إلى الميقات أو إلى مسافة مثله. انظر المراجع السابقة.

قال في الفروع: ولعل مرادهم: فأحرم- فلا دم عليه، نص عليه"[74].

المبحث الرابع عشر

اشتراط الراحلة في وجوب الجهاد

اتفقت المذاهب الأربعة على فرضية الجهاد في الجملة[75]، وذهب الحنابلة إلى اشتراط الاستطاعة لوجوبه، ومنها: وجود المركوب إذا كان موضع القتال بعيداً، وحدّوا ذلك بمسافة القصر[76]، ودونها لا يشترط.

قال ابن قدامة: "ولا يجب إلا على ذكرٍ حُرٍّ مكلفٍ مستطيعٍ، وهو الصحيحُ الواجدُ لزاده وما يحمله إذا كان بعيداً". قال المرداوي عنده: "مراده بقوله: بعيداً. مسافة القصر"[77].

المبحث الخامس عشر

غيبة مال المشتري

إذا سلّم البائعُ السلعة للمشتري، ووجب على المشتري تسليم الثمن: فإن كان المشتري معسراً فللبائع حق الفسخ، وإن كان موسراً فلا يخلو أن يكون المال معه أو غائباً قريباً: فيجبر على تسليمه، أو يكون المال غائباً بعيداً: فللبائع حق الفسخ، هذا قول الحنابلة، وحدّو البعد هنا بمسافة القصر[78].

قال البهوتي: "(وإن كان) الثمن (ديناً حالاً فنصّه: لا يَحبس) البائعُ (المبيعَ على قبض ثمنه، فيجبر بائعٌ على تسليم مبيع ثم) يجبر (مشتر على تسليم ثمنه الحال إن كان معه في المجلس)؛ لأنه غني ومطله ظلم، (ويجبر بائع على تسليم مبيع في) ما إذا باع بثمن (مؤجل)، ولا يطلب بالثمن حتى يحل أجله، (وإن كان) الدينُ الحالُّ (غائباً عنه) أي: عن المجلس (في البلد حَجر) الحاكمُ (على مشترٍ في المبيع و) في (بقية ماله، من غير فسخ) للبيع، (حتى يحضر) المشتري (الثمن) كله يسلمه للبائع، (وكذا إن كان) ماله (خارجه) أي خارج البلد (دون مسافة القصر)؛ لأنه في حكم البلد، (وإن كان) الثمن (أو بعضه مسافته) أي: مسافة قصر (فصاعداً، أو) كان (المشتري معسراً ولو ببعض الثمن: فللبائع الفسخ في الحال)؛ لأن في التأخير ضرراً عليه"[79].

المبحث السادس عشر

دفع العدل الرهنَ إلى الحاكم حال غيبة المتراهنين

المذاهب الأربعة على صحة وضع الرهن في يد عدلٍ[80]، وللعدل دفع الرهن إلى الحاكم مع العذر وغيبة المتراهنين، وحد الحنابلة الغيبة التي تجوّز للعدل دفع الرهن إلى الحاكم بمسافة قصر، لا دونها[81].

قال البهوتي: "(فإن كانا) أي: المتراهنان (غائبين أو تغيبا) مسافة القصر (وكان للعدل عذرٌ من مرضٍ أو سفرٍ أو نحوه دفعه) العدل أي: الرهن (إلى الحاكم فقبضه) منه (أو أقبضه الحاكم عدلاً)؛ لقيام الحاكم مقامهما حينئذ، (وإن لم يكن له) أي:

(74) الإنصاف (172/8) والكشاف (479/2).

تنبيه: في مسائل الإمام أحمد لأبي داود (ص: 179): "سمعت أحمد سُئل غير مرة عمن يدخل مكة معتمراً في شوال ثم خرج، ثم حج من عامه؟. قال: إذا سافر سفراً تقصر فيه الصلاة انتقضت عمرته، فليس بمتمتع". وقد أشار بعض فقهاء الحنابلة إلى أن سقوط دم التمتع لا يلزم منه عدم حصول التمتع, قال ابن قدامة في كلامه عن شرط كون المتمتع من حاضري المسجد الحرام لوجوب الدم عليه: "وهذا الشرط لوجوب الدم عليه، وليس بشرط لكونه متمتعاً؛ فإن متعة المكي صحيحة؛ لأن التمتع أحد الأنساك الثلاثة، فصح من المكي كالنسكين الآخرين, ولأن حقيقة التمتع هو أن يعتمر في أشهر الحج ثم يحج من عامه, وهذا موجود في المكي, وقد نُقل عن أحمد: ليس على أهل مكة متعة. ومعناه ليس عليهم دم متعة؛ لأن المتعة له لا عليه، فيتعين حمله على ما ذكرناه". المغني (415/3), وانظر: شرح الزركشي (92/3) وبحث الشيخ أحمد الزومان: هل للسفر أثر في نسك التمتع؟. في موقع الألوكة.

(75) انظر: بدائع الصنائع (98/7) وحاشية ابن عابدين (122/4, 127) وشرح مختصر خليل للخرشي (108/3, و111) ومنح الجليل (136/3, 143) وتكملة المجموع للمطيعي (265/19, 271), ونهاية المحتاج (45/8, 59), والإنصاف (6/10) والكشاف (35/3).

(76) اشتراط الاستطاعة لوجوب الجهاد محل وفاق في الجملة, ومذهب الشافعية بمثل مذهب الحنابلة في اشتراط المركوب إن كان القتال مسافة قصر, وأما المالكية فذكروا من موانع الوجوب العجز عن المركوب, دون تحديد لمسافةٍ. انظر المراجع السابقة.

(77) الإنصاف (8/10, 11), وانظر: الكشاف (38/3).

(78) وكذا عند الشافعية. انظر: تكملة المجموع للمطيعي (85/13) ونهاية المحتاج (104/4).

(79) كشاف القناع (279/3) باختصار يسير, وانظر: الشرح الكبير (114/4).

(80) انظر: البدائع (137/6, 148) وتبيين الحقائق (80/6) وشرح مختصر خليل للخرشي (247/5) ومنح الجليل (452/5) وتكملة المجموع للمطيعي (261/13) ونهاية المحتاج (239/4) والإنصاف (447/12) والكشاف (402/3).

(81) وعند الشافعية بنحوه, وقيدوه بالسفر الطويل, فإن كان قصيراً على مسافة أقل من يوم وليلة أمر الحاكم العدل بتركه في يده, وأنفذ إلى الراهن والمرتهن ليختارا عدلاً يوضع على يده. الحاوي الكبير (152/6).

للعدل (عذر، وكانت الغيبة) أي: غيبة المتراهنين (دون مسافة القصر، فكما لو كانا حاضرين)؛ لأن ذلك في حكم الإقامة"[82].

المبحث السابع عشر
منع المدين من السفر

ليس للدائن مطالبة المدين بدينٍ مؤجل قبل حلول الأجل، فإن أراد المدين سفراً فللدائن منعه منه، إلا أن يوثّق الدين برهن أو كفيلٍ مليءٍ، وحدّ بعض الحنابلة السفر هنا بالطويل، وهو مسافة قصر فأكثر[83].

قال البهوتي: "(ومن لزمه دينٌ مؤجلٌ حرمت مطالبته به قبل أجله)؛ لأنه لا يلزمه أداؤه قبل الأجل (أو لم يحجر عليه من أجله)؛ لأن المطالبة لا تستحق فكذا الحجر، (وإن أراد سفراً طويلاً) فوق مسافة القصر عند الموفق وابن أخيه وجماعة، قال في الإنصاف: ولعله أولى. ولم يقيده به في التنقيح والمنتهى وغيرهما، فمقتضاه العموم، ولعله أظهر، (يحل الدين) المؤجل (قبل فراغه) أي: السفر، (أو) يحل (بعده، مخوفاً كان) السفر (أو غيره) أي: غير مخوف، (وليس به) أي: الدين (رهن يفي به، ولا كفيل مليء) بالدين، (فلغريمه منعه) من السفر، (في غير جهاد متعين) فلا يمنع منه بل يمكّن؛ لتعينه عليه، (حتى) أي: لغريم من أراد سفراً منعه إلا أن (يوثقه بأحدهما) أي: برهنٍ يحرز الدين، أو كفيل مليء"[84].

المبحث الثامن عشر
غيبة الولي في عقد النكاح

لا يصح عقد النكاح إلا بولي عند جمهور الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة[85]، ويراعى ترتيب الأولياء عند الفقهاء، فلا يقدم الأبعد مع وجود الأقرب[86]، فإن غاب الأقرب غيبة منقطعة ولم يوكّل في التزويج، فللأبعد عقد النكاح عند الحنابلة، وحد بعض الحنابلة الغيبة المنقطعة هنا بمسافة القصر[87].

قال البهوتي: "(وإن غاب) الوليُّ (غيبةً منقطعةً ولم يوكّل) من يزوج (زوّج) الوليُّ (الأبعدُ) دون السلطان ...، (وهي) أي: الغيبة المنقطعة (ما لا تقطع إلا بكلفة ومشقة)، نصّ عليه في رواية عبد الله، قال الموفق: وهذا أقرب إلى الصواب؛ فإن التحديد بابه التوقيف ولا توقيف. (وتكون) الغيبة المنقطعة (فوق مسافة القصر)؛ لأن من دون ذلك في حكم الحاضر"[88].

المبحث التاسع عشر
انتقال الحاضن إلى بلد بعيد

تجب حضانة الطفل[89]، وتُقدم الأم فيها على غيرها اتفاقاً[90]، وللسفر والانتقال أثر في حق الحضانة عند الفقهاء[91]، ومذهب الحنابلة فيما إذا أراد أحد الأبوين السفر لحاجةٍ ثم يعود والآخر مقيمٌ: أن المقيم أولى بالحضانة. وإن أراد الانتقال إلى بلدٍ بعيدٍ للسكن فيه: فالأب أحق بالحضانة، سواء كان

([82]) كشاف القناع (402/3) مختصراً, وانظر: الشرح الكبير (416/4).

([83]) وبنحوه عند المالكية, وحدّوه بالسفر البعيد الذي يحل الدين فيه. ومذهب الحنفية والشافعية عدم استحقاق الدائن منع المدين من السفر. انظر: البدائع (173/7) وحاشية ابن عابدين (384/5) والمدونة (143/3) وشرح مختصر خليل للخرشي (263/5) ومنح الجليل (10/6) وتكملة المجموع للمطيعي (269/13) ونهاية المحتاج (57/8).

([84]) كشاف القناع (487/3) مختصراً, وانظر الإنصاف (228/13) وشرح منتهى الإرادات للبهوتي (156/2).

([85]) شرح مختصر خليل للخرشي (172/3) ومنح الجليل (266/3) وتكملة المجموع للمطيعي (146/16) ونهاية المحتاج (224/6) والإنصاف (155/20) وكشاف القناع (50/5, 53), وانظر: بدائع الصنائع (247/2) وحاشية ابن عابدين (55/3).

([86]) هذا قول الفقهاء في الجملة, وتفصيل قولهم في حكم عقد الولي الأبعد مع وجود الأقرب: توقّف صحته على إجازة الولي الأقرب عند الحنفية (حيث تكون الولاية عندهم), ويصح إلا مع الولي الأقرب المجبر (الأب أو وصيه) عند المالكية, ولا يصح عند الشافعية والحنابلة. انظر: البدائع (240/2, 249) وحاشية ابن عابدين (81/3) وشرح مختصر خليل للخرشي (183/3) ومنح الجليل (281/3) وتكملة المجموع للمطيعي (147/16, 162) ونهاية المحتاج (236/6, 241) والإنصاف (161/20, 197) وكشاف القناع (59/5).

([87]) اختلف الحنابلة في تحديد الغيبة المنقطعة, انظر الإنصاف (187/20) والكشاف (58/5), وكذا اختلف الحنفية في تحديدها, وحدها بعضهم بمسافة القصر, والمالكية بالغيبة البعيدة, والشافعية بمسافة القصر, انظر المراجع السابقة في الحاشية (4).

([88]) الكشاف (58/5) مختصراً, وانظر الإنصاف الموضع السابق.

([89]) وهو قول الفقهاء فيما يظهر, ويحكى اتفاقاً. انظر الإحالات الآتية.

([90]) انظر تبيين الحقائق (46/3, 47) وحاشية ابن عابدين (555/3, 559) والتاج والإكليل (593/5, 594) ومواهب الجليل في شرح مختصر خليل للحطاب (214/4) وتكملة المجموع للمطيعي (18/ 320, 324, 326) ونهاية المحتاج (225/7) والإنصاف (456/24) وكشاف القناع (583/5), وحكاه غير واحد إجماعاً, انظر: الإشراف لابن المنذر (171/5) وتبيين الحقائق الموضع السابق.

([91]) والمراجع الآتية تبيّن هذا.

هو المقيم أو المنتقل، ما لم يكن الطريق أو البلد المنتقل إليه مخوفاً فالمقيم أولى بالحضانة، وحد الحنابلة البلد البعيد هنا بمسافة القصر[92].

قال ابن قدامة: "ومتى أراد أحد الأبوين النُّقلة إلى بلدٍ بعيدٍ آمنٍ ليسكنه فالأب أحق بالحضانة. وعنه: الأم أحق. فإن اختل شرطٌ من ذلك فالمقيم منهما أحق". قال المرداوي في شرحه له: "تنبيه: قوله: إلى بلد بعيد. المراد بالبعيد هنا مسافة القصر على الصحيح من المذهب"[93].

المبحث العشرون

تغريب الزاني

اتفق الفقهاء على أن عقوبة الزاني المحصن الرجم، وغير المحصن جلد مئة، واختلفوا في تغريبه: فذهب فقهاء المالكية والشافعية والحنابلة إلى وجوب تغريبه سنةً[94]، وحد الحنابلة الموضع الذي يغرّب فيه بمسافة القصر[95].

في الإنصاف: " قوله: وإن زنى الحر غير المحصن جلد مائة جلدة، وغرب عاماً إلى مسافة القصر. وهذا المذهب"[96].

المبحث الحادي والعشرون

القضاء على الغائب

المذاهب الأربعة على عدم جواز حكم القاضي على الحاضر في البلد حتى يحضر مجلس القضاء وتسمع دعواه، وأما الغائب عن البلد فجوّز المالكية والشافعية والحنابلة الحكم عليه في الجملة[97]، وحدّ الحنابلة الغيبة التي يجوز فيها الحكم على صاحبها بمسافة القصر[98].

قال المرداوي: "قوله: وإن ادعى على غائب، أو مستتر في البلد، أو ميت، أو صبي، أو مجنون، وله بينة: سمعها الحاكم وحكم بها، وهو المذهب". إلى أن قال: "الغيبة هنا مسافة القصر على الصحيح من المذهب"[99].

المبحث الثاني والعشرون

كتاب القاضي إلى القاضي

اتفقت المذاهب الأربعة على تجويز كتاب القاضي إلى قاض آخر[100]، وجوّز الحنابلة كتابه فيما حكم به لينفذه في المسافة القريبة والبعيدة، وكتابه فيما ثبت عنده ليحكم به في المسافة البعيدة دون القريبة، وحدّوا المسافة البعيدة هنا بمسافة القصر[101].

قال البهوتي: "(ويقبل) كتاب القاضي (فيما حكم به) الكاتب (لينفذه) المكتوب إليه، (ولو كانا) أي: القاضيان الكاتب والمكتوب إليه (ببلد واحد أو) كان (كل) واحد (منهما ببلد ولو) كان أحد البلدين (بعيداً) عن الآخر مسافة القصر فأكثر؛ لأن حكم الحاكم يجب إمضاؤه على كل حال، (إلا فيما ثبت عنده) أي: القاضي الكاتب (ليحكم به) المكتوب إليه،

(92) وبالنظر في كلام الفقهاء عن السفر المؤثر في حكم الحضانة فإن مذهب الحنفية إطلاق السفر دون تقييد, وقيده المالكية بستة برد (أكثر من مسافة القصر), والشافعية بمسافة القصر. انظر: تبيين الحقائق (50/3) وحاشية ابن عابدين (587/5) وشرح مختصر خليل (216/4) ومنح الجليل (430/4) وتكملة المجموع للمطيعي (342/18) ونهاية المحتاج (234/7).

(93) الإنصاف (479/24), وانظر الكشاف (588/5).

(94) ومذهب الحنفية أن تغريب الزاني تعزير لا حداً, فيجوز للإمام تغريب الزاني تعزيراً كما يجوز له تغريبه لغير الزنا, انظر: تبيين الحقائق (167/3, 169, 173) وحاشية ابن عابدين (10/4, 13, 14) وشرح مختصر خليل للخرشي (81/8-83) ومنح الجليل (259/9-263) وتكملة المجموع للمطيعي (7/20, 9, 45) ونهاية المحتاج (426/7, 428) والإنصاف (237/26, 254) وكشاف القناع (114/6, 117), وينبه إلى أن المالكية لا يرون تغريب المرأة خلافاً للشافعية والحنابلة.

(95) وكذا الشافعية, وحده المالكية بمسافة يومين أو ثلاثة, انظر الإحالات السابقة.

(96) الإنصاف (254/26), وانظر كشاف القناع (117/6).

(97) ولكلٍّ تفصيله وشروطه, وأما الحنفية فلم يجوزوا الحكم على الغائب إلا بحضور نائبه, انظر البدائع (222/6) وحاشية ابن عابدين (409/5) وشرح مختصر خليل وحاشية العدوي عليه (156/7, 172) ومنح الجليل (371/8) وروضة الطالبين وعمدة المفتين للنووي (194/11) ونهاية المحتاج (268/8) والإنصاف (515/28, 523) وكشاف القناع (448/6).

(98) وحده المالكية بالسفر البعيد كما بين مكة وأفريقيه, وعند الشافعية في ضبط المسافة البعيدة هنا وجهان: أولهما: ما تقصر فيه الصلاة, وثانيهما -وهو أصحهما كما قال النووي- ما لا يمكن للمبكر الرجوع منها إلى مسكنه ليلاً. انظر المراجع السابقة.

(99) الإنصاف (515/28), وانظر الكشاف (448/6).

(100) بدائع الصنائع (7/7) وحاشية ابن عابدين (432/5) وشرح مختصر خليل للخرشي (170/7) ومنح الجليل (364/8) وتكملة المجموع للمطيعي (163/20) ونهاية المحتاج (272/8) والإنصاف (11/29) وكشاف القناع (458/6).

(101) وحده الحنفية بمسافة ثلاثة أيام, ويظهر أن المالكية لا يفرقون بين المسافة البعيدة والقريبة, وعند الشافعية يجوز الكتاب بما حكم به في المسافة القريبة والبعيدة, وفيما ثبت عنده لم يجز إلا فوق مسافة العدوى وهي التي يرجع منها مبكراً إلى موضعه ليلاً, وقيل: هي مسافة القصر. انظر: تبيين الحقائق (186/4) وحاشية ابن عابدين (437/5) والذخيرة (106/10) وشرح مختصر خليل للخرشي (170/7) وتكملة المجموع للمطيعي (164/20) ونهاية المحتاج (272/8- 275).

فلا يقبل (إلا في مسافة قصر فأكثر)؛ لأنه نقل شهادة فيعتبر فيه ما يعتبر في الشهادة على الشهادة"[102].

المبحث الثالث والعشرون

الغيبة في الشهادة على الشهادة

اتفقت المذاهب الأربعة على جواز الشهادة على الشهادة في الجملة، ومن شروطها عندهم تعذّر شاهد الأصل بغيبة ونحوها[103]، وحد الحنابلة الغيبة التي تجوّز الشهادة على الشهادة بمسافة القصر[104].

قال البهوتي: "(ولا يحكم بها) أي: بالشهادة على الشهادة إلا بشروط أحدها ما ذكره بقوله: (إلا أن يتعذر شهادة شهود الأصل بموت أو مرض أو غيبة إلى مسافة قصر...)"[105].

الخاتمة

في خاتمة البحث، ألخص أهم ما جاء فيه:

- المقصود في هذا البحث جمع المسائل الفقهية التي حدد فقهاء الحنابلة الحكم فيها بالمسافة التي يجوز قصر الصلاة فيها.
- اختلف الفقهاء في المسافة التي تقصر فيها الصلاة على أقوال كثيرة، وخلاف المذاهب الأربعة فيها على قولين: أولهما: أن مسافة القصر مسيرة ثلاثة أيام، وهو مذهب الحنفية، ثانيهما: أن مسافة القصر أربعة برد، والبريد أربعة فراسخ، والفرسخ ثلاثة أميال، فقدرها ستة عشر فرسخاً وثمانية وأربعون ميلاً. وهو مذهب المالكية والشافعية والحنابلة.
- اتفق الفقهاء على جواز قصر الصلاة لمن سافر قاصداً هذه المسافة، وعلّقوا حكم القصر بها، ولشهرة هذه المسألة وتعلقها بفريضة الصلاة وورود النصوص والآثار فيها أُلّفت تلك المسافة بها، فتارة يذكرها الفقهاء بـ(مسافة القصر)، وتارة بـ(مسافة السفر)، وتارة بصريح المسافة (البريد ونحوه)، وجميعها بمعنى، والأول هو الأكثر.
- حدّ الفقهاء جملة من الأحكام بتلك المسافة وعلقوا الحكم بها، ومنهم فقهاء الحنابلة، وقد جمعت ما وقفت عليه مما ذكروه من مسائل عُلّقت بمسافة القصر فبلغت أكثر من عشرين مسألة ذُكرت في هذا البحث، وهنا رؤوس مسائله:
- المسح على الخفين ثلاثة أيام، وجمع الصلاة، والفطر في رمضان، لمن سافر مسافة القصر.
- منع نقل الزكاة مسافة قصر مع وجود المحتاج إليها في موضعها.
- الماشية المفرّقة في موضعين لكل موضع حكمه في الزكاة إذا كان بينهما مسافة القصر.
- اشتراط الراحلة في الحج لمن كان بينه وبين البيت مسافة قصر.
- لزوم الدم على الحاج إذا خرج من مكة قبل طواف الوداع مسافة قصر.
- حاضرو المسجد الحرام من كان بينه وبين الحرم دون مسافة القصر.
- إذا خرجت المرأة إلى الحج ثم مات زوجها أو محرمها وهي في طريقها: لزمها الرجوع إذا كانت دون مسافة القصر.

([102]) الكشاف (459/6) باختصار, وانظر الإنصاف (13/29).

([103]) انظر: بدائع الصنائع (281/6, 282) وحاشية ابن عابدين (499/5) وشرح الخرشي على مختصر خليل (217/7, 218) ومنح الجليل (496/8, 497) وتكملة المجموع للمطيعي (267/20, 268) ونهاية المحتاج (324/8, 326) والإنصاف (41/30, 44) وكشاف القناع (554/6).

([104]) وحد الحنفية الغيبة هنا بمسيرة سفر (ثلاثة أيام), وذكر ابن عابدين أن المراد: الغيبة مدة السفر لا مجاوزة البيوت؛ لأن العلة العجز. وعند المالكية قولان: التفريق بين الحد والمال, فتقبل في الثاني بمسافة ثلاثة أيام ودونها, وفي الأول فوق ذلك, والقول الثاني: تقبل بمسافة فوق البريدين دون تفريق بين حد ومال, وعند الشافعية بما فوق مسافة العدوى, وهي التي يرجع منها مبكراً إلى موضعه ليلاً, وقيل: هي مسافة القصر. انظر المراجع السابقة ومعها: التاج والإكليل (238/8).

([105]) كشاف القناع (555/6) وانظر الإنصاف (44/30).

- يستناب عمن مات ولم يحج من حيث وجب عليه الحج أو قريباً منه دون مسافة القصر.
- إذا خرج المتمتع من مكة بين العمرة والحج مسافة قصر سقط عنه دم التمتع.
- اشتراط الراحلة في الجهاد إذا كان موضع القتال مسافة قصر.
- ثبوت الفسخ للبائع إذا كان مال المشتري الموسر غائباً مسافة قصر.
- يجوز للعدل دفع الرهن إلى الحاكم مع غيبة المتراهنين مسافة القصر.
- للدائن منع مدينه من السفر مسافة قصر، ما لم يوثّق الدين برهن أو كفيل مليء.
- الغيبة التي تُجيز للولي الأبعد التزويج - عند بعض الحنابلة-: الغيبة مسافة القصر.
- الأب أحق بالحضانة إذا أراد الحاضن النقلة إلى بلد بعيد يبلغ مسافة قصر.
- يغرب الزاني غير المحصن موضعاً يبلغ مسافة قصر.
- الغيبة التي تُجيز الحكم على صاحبها: الغيبة مسافة القصر.
- يجوز كتاب القاضي إلى القاضي فيما ثبت عنده ليحكم به في المسافة البعيدة التي تبلغ مسافة القصر.
- الغيبة التي تجيز الشهادة على الشهادة: الغيبة مسافة القصر.

وهذه خاتمة المسائل، والله المستعان، وعليه التكلان، ولا حول ولا قوة إلا بالله.

فهرس المراجع

1. الأحكام الوسطى من حديث النبي ﷺ، لعبد الحق الأشبيلي، الناشر: مكتبة الرشد بالرياض، عام: 1416هـ، تحقيق: حمدي السلفي، وصبحي السامرائي.
2. الأوسط من السنن والإجماع والاختلاف، لمحمد بن إبراهيم بن المنذر، الناشر: دار الفلاح، الطبعة الأولى، عام: 1430 هـ، راجعه وعلق عليه: أحمد بن سليمان.
3. اختلاف الأئمة العلماء، ليحيى بن هُبَيْرَة، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1423 هـ، تحقيق: السيد يوسف أحمد.
4. الاستذكار، ليوسف بن عبد البر، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1421 هـ، تحقيق: سالم محمد عطا، محمد علي معوض.
5. الإجماع، لمحمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري، الناشر: دار المسلم، الطبعة الأولى، عام: 1425هـ، تحقيق: فؤاد عبد المنعم.
6. الإشراف على مذاهب العلماء، لمحمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري، الناشر: مكتبة مكة الثقافية برأس الخيمة، الطبعة الأولى، عام: 1425 هـ.
7. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، لعلي المرداوي الحنبلي، الناشر: دار إحياء التراث العربي ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1374 هـ، تحقيق: محمد حامد الفقي.
8. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، لأبي بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة الثانية، عام: 1406هـ.
9. تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي، لعثمان الزيلعي، والحاشية: أحمد الشِّلْبِيُّ، الناشر: المطبعة الأميرية ببولاق، الطبعة الأولى، عام: 1313 هـ.
10. التاج والإكليل لمختصر خليل، لمحمد بن يوسف المواق المالكي، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1416 هـ.
11. التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، لأحمد بن حجر العسقلاني، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1419 هـ.
12. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، ليوسف بن عبد الله بن عبد البر، الناشر: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب، عام: 1387 هـ، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، ومحمد عبد الكبير البكري.
13. الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، وهو شرح مختصر المزني، لعلي بن محمد البصري، الشهير بالماوردي، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1419 هـ، تحقيق: علي معوض، وعادل أحمد.
14. الذخيرة، لأحمد بن إدريس المالكي، الشهير بالقرافي، الناشر: دار الغرب الإسلامي ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1994م، تحقيق: عدد من المحققين.
15. رد المحتار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين)، لمحمد أمين بن عمر الحنفي، ابن عابدين، الناشر: دار الفكر ببيروت، الطبعة الثانية، عام: 1412 هـ.
16. روضة الطالبين وعمدة المفتين، ليحيى بن شرف النووي، الناشر: المكتب الإسلامي ببيروت، الطبعة الثالثة، عام: 1412هـ، تحقيق: زهير الشاويش.

17. السنن الكبرى، لأحمد بن الحسين البيهقي، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة الثالثة، عام: 1424 هـ، تحقيق: محمد عبد القادر عطا.
18. شرح الزركشي على مختصر الخرقي، لمحمد بن عبد الله الزركشي المصري الحنبلي، الناشر: دار العبيكان بالرياض، الطبعة الأولى، عام: 1413 هـ.
19. شرح مختصر خليل للخرشي، لمحمد بن عبد الله الخرشي المالكي، الناشر: دار الفكر للطباعة ببيروت.
20. الشرح الكبير على متن المقنع، لعبد الرحمن بن قدامة، الناشر: دار الكتاب العربي ببيروت، مصوّرة من طبعة المنار، طبعتها الثانية، عام: 1347 هـ، أشرف على طباعتها وتحقيقها: محمد رشيد رضا.
21. فتح الباري شرح صحيح البخاري، لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني، الناشر: دار المعرفة ببيروت، عام: 1379 هـ، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب.
22. الفروع؛ لمحمد بن مفلح، الناشر: الرسالة، الطبعة الأولى، عام: 1424 هـ، تحقيق: د. عبد الله التركي.
23. الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، لأحمد بن غانم، شهاب الدين النفراوي الأزهري المالكي، الناشر: دار الفكر، عام: 1415ه.
24. كشاف القناع عن متن الإقناع، لمنصور البهوتي الحنبلي، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1418 هـ، قدّم له: د. كمال العناني، وحققه: محمد حسن الشافعي.
25. المبسوط، لمحمد بن أحمد السرخسي، الناشر: دار المعرفة ببيروت، عام: 1414 هـ.
26. المفردات في غريب القرآن، للحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، الناشر: دار القلم ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1412هـ، تحقيق: صفوان عدنان الداودي.
27. المقادير الشرعية والأحكام الفقهية المتعلقة بها، كيل- وزن- مقياس، منذ عهد النبي ﷺ، وتقويمها بالمعاصر، رسالة علمية مقدمة لنيل درجة الماجستير للباحث محمد نجم الدين الكردي، الطبعة الثانية، عام: 1426هـ.
28. المجموع شرح المهذب، ليحيى بن شرف النووي، مع تكملة السبكي والمطيعي، الناشر: دار الفكر، مصورة من عدة طبعات مصريّة.
29. المحلى بالآثار، لعلي بن أحمد بن حزم الأندلسي الظاهري، الناشر: دار الفكر ببيروت، الطبعة الثالثة، عام: 1424 هـ، تحقيق: د. عبد الغفار البنداري.
30. المدونة، لمالك بن أنس الأصبحي المدني، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1415 هـ.
31. المكاييل والموازين الشرعية، للدكتور علي جمعة، الناشر: دار الرسالة بالقاهرة، الطبعة الثانية، عام: 1420هـ.
32. مسائل الإمام أحمد رواية أبي داود السجستاني، لأبي داود السجستاني، الناشر: مكتبة ابن تيمية بمصر، الطبعة الأولى، عام: 1420 هـ، تحقيق: طارق عوض الله.
33. معجم مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس القزويني الرازي، الناشر: دار الفكر، عام: 1399هـ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون.
34. منح الجليل شرح مختصر خليل، لمحمد بن أحمد بن عليش المالكي، الناشر: دار الفكر ببيروت، عام: 1409 هـ.
35. المغني، لعبد الله بن أحمد بن قدامة الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي، الناشر: مكتبة القاهرة بالقاهرة، عام: 1388هـ.
36. مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، لمحمد الشربيني الشافعي، الناشر: دار الكتب العلمية ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1415 هـ.
37. مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، لمحمد الرُّعيني المالكي، المعروف بالحطاب، الناشر: دار الفكر ببيروت، الطبعة الثالثة، عام: 1412 هـ.
38. نصب الراية لأحاديث الهداية، لعبد الله بن يوسف الزيلعي، الناشر: الريان ببيروت، الطبعة الأولى، عام: 1418هـ، قدم للكتاب: محمد البَنُوري، صححه ووضع الحاشية: عبد العزيز الفنجاني إلى كتاب الحج، ثم أكملها محمد الكاملفوري، تحقيق: محمد عوامة.
39. نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، لشمس الدين محمد الرملي، الناشر: دار الفكر بيروت، طبعة عام 1404هـ.

Bibliography

1- Al-Ahkam al-Wusta from the Hadith of the Prophet ﷺ, by Abd al-Haqq al-Ashbili, publisher: Al-Rushd Library in Riyadh, year 1416 AH, investigation: Hamdi al-Salafi and Subhi al-Samarrai.
2- Alaosad men alSunna, Consensus and Difference, by Muhammad Bin Ibrahim Bin Al-Mundhir, publisher: Dar Al-Falah, first edition, year: 1430 AH, reviewed and commented on by Ahmed BinSuleiman .
3- Ektlaf al emah alolama, Yahya , Bin Hubairah ,publisher Dar Al-Kutub Al-Ilmya in Beirut first edition, year: 1423 AH, investigation: Al-Sayyid Yusuf Ahmad.
4- Al-Istith khar, by Youssef Bin ,Abd al-Barr ,publisher: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah in Beirut :first edition, year: 1421 AH, investigation Salem Muhammad Atta, Muhammad Ali Moawad.
5- Alegma,a by Muhammad , Bin Ibrahim BinAl-Mundhir Al-Nisaburi, publisher: Dar Al-,Muslim, first edition, year: 1425 AH

in Riyadh, first edition, year: 1413 AH.
19- Sharh moktasar kalel llkarashy, by Muhammad Bin :Abdullah Al-Kharshi Al-Maliki. Publisher Dar Al-Fikr for Printing, Beirut.
20- Al-Sharh al-Kabeer on the Board of the Masked, by Abd al-Rahman Bin ,Qudamah ,publisher: Dar al-Kitab al-Arabi in Beirut illustrated from the al-Manar edition, its second edition, year: 1347 AH, supervised by its printing and verification: Muhammad Rashid Rida.
21- Fath al-Bari Sharh Sahih al- Bukhari, by Ahmad Bin Ali Bin ,Hajar al-Asqalani publisher: Dar al-Ma'rifah in Beirut, year: 1379 AH, the number of his books, chapters, and hadiths: Muhammad Fouad Abd Wasqi, who edited it and supervised its edition: Moheb al-Dineeb.
22- Alfroa, by Muhammad ; Bin ,Mufleh publisher: Al-Risalah, first edition, year: 1424 AH, investigation: d. Abdullah Turki.
23- alfawakih aldawaniu ealaa risalat aibn 'abi zayd alqayrawani, li'ahmad Bin ghanima, shihab aldiyn alnafrawii al'azharii almaliki, alnaashir: dar alfikri, eami: 1415h.
24- Kashaf alqena an maten aleqna, by Mansour , Al-Bahuti Al -Hanbali, publisher: Dar Al-:Kutub Al-Ilmya in Beirut, first edition, year 1418 AH, presented to him by: Dr. Kamal Al-Anani, and verified by: Muhammad Hassan Al-'ShafiI.
25- Al-Mabsout, by Muhammad Bin Ahmed Al-Sarakhsi, publisher: Dar Al-Marefa in Beirut, in the year: 1414 AH.
26- almufradat fi gharayb alqurani, lilhusayn Bin muhamad almaeruf bialraaghib al'asfahani, alnaashir: dar alqalam bibayruta, altabeat al'uwlaa, eami: 1412hi, tahqiqu: safwan eadnan aldaawudi.
27- almaqadir alshareiat wal'ahkam alfiqhiat almutaealiqat biha, kil- wazn- miqyasi, mundh eahd alnabii e, wataqwimiha bialmueasiri, risalatan eilmiatan muqadimatan linayl darajat almajistir lilbahith muhamad najm aldiyn alkurdii, altabeat althaaniati, eami: 1426hi.
28- Al-Majmoo' Sharh al-Muhadhdhab , by Yahya BinSharaf al-Nawawi, with the sequel to al-,Subki and al-Mutai' , publisher: Dar al-Fikr illustrated by several Egyptian editions.
29- Al-Mo halla bi-Athar, by Ali Bin Ahmed Bin Hazm Al-Andalusi Al-Zahiri, publisher: Dar ,Al-Fikr in Beirut, third edition, year: 1424 AH investigation: d. Abdul Ghaffar Al-Bandary.
30- Al-Modawana, by Malik Bin Anas Al-Asbahi Al-Madani, publisher Dar Al-Kutub Al-Ilmiya in Beirut, first edition, year: 1415 AH.
31- almakayil w almawazin alshareiatu, lilduktur investigation: Fouad Abdel-Moneim.
6- Aleshraf ala mathaheb al olama, by Mohanab Bin Ebrahem Bin Almonther, maktabah makah fy ras alkaima, ta aloola1425ah.
7- Alensaf fy marefat al rageh men alkelaf, by Ali Al-Mardawi Al-Hanbali, Publisher: Dar Ihya :Al-Turath Al-Arabi in Beirut, first edition, year AH, investigation: Muhammad Hamid Al- 1374 Faqi.
8- Bada'i al-Sana'i fi Tartib al-Shari'a, by Abu Bakr Bin Masoud BinAhmad al-Kasani al-Hanafi, publisher: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah in Beirut, second edition, year: 1406 AH
9- Tabeen alhagaeg sharh kanz aldagae by Othman Al-Zailai , and the footnote: Ahmed Al-Shalabi, publisher: Al-Mataba' Al-Amiriyyah in Bulaq, first edition, year: 1313 AH.
10- Altag o aleklel by Mukhtasar Khalil, by Muhammad Bin ,Yusuf al-Mawaq al-Maliki ,Publisher: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah in Beirut first edition, year: 1416 AH.
11- Al-Talkhees Al-Habir fi Takhrij Hadiths of Al-Rafi'i Al-Kabeer, by Ahmed BinHajar Al-Asqalani, Publisher: Dar Al-Kutub Al-Ilmiya in Beirut, first edition, year: 1419 AH
12- Altamhed lma fy almota men almany o alasaned, by Youssef Bin Abdullah Bin Abd al-Barr, publisher: Ministry of All Endowments ,and Islamic Affairs in Morocco, year: 1387 AH investigation: Mustafa Bin ,Ahmed Al-Alawi and Muhammad Abd Al-Kabir Al-Bakri.
13- Al-Hawi Al-Kabir in the jurisprudence of the Imam Al-Shafi'i school of thought, which is a brief explanation of Al-Muzni, by Ali Bin ,Muhammad Al-Basri, famous for Al-Mawardi ,publisher: Dar Al-Kutub Al-Ilmya in Beirut first edition, year: 1419 AH, investigation: Ali Moawad, and Adel Ahmed.
14- Al-Thakhira, by Ahmed Bin ,Idris Al-Maliki known as Al-Qarafi publisher: Dar Al-Gharb Al-Islami in Beirut, first edition, year: 1994 AD, investigation: a number of investigators.
15- Rad almohtar al al-Durr al-Mukhtar (Footnote Ibn Abdeen), by Muhammad Amin Bin Umar al-Hanafi, Ibn Abdeen, publisher: Dar al-Fikr in Beirut, second edition, year: 1412 AH.
16- Rawdat al-Talibeen and Omdat al-Mufti, by Yahya Bin Sharaf al-Nawawi, publisher: The :Islamic Office in Beirut, third edition, year AH, investigation: Zuhair al-Shawish 1412.
17- Alsonan alkobra, by Ahmed , Bin Al-Hussein Al-Bayhaqi, publisher Dar Al-Kutub Al-Ilmya ,in Beirut, third edition, year: 1424 AH investigation: Muhammad Abdul Qadir Atta.
18- Sharh Al-Zarkashi on Mukhtasar Al-Kharqi by Muhammad Bin Abdullah Al-Zarkashi Al-Masry Al-Hanbali, Publisher: Dar Al-Obeikan

eali jumeat, alnaashir: dar alrisalat bialqahirati, altabeat althaaniatu, eami: 1420hi.

32- Masael al Imam Ahmad, a novel by Abi Daoud ,Al-Sijistani, by Abi Dawood Al-Sijistani ,publisher: Ibn Taymiyyah Library in Egypt :first edition, year: 1420 AH, investigation Tariq Awad Allah

33- muejam maqayis allughati, li'ahmad Bin faris alqazwinii alraazi, alnaashir: dar alfikri, eami: 1399hi, tahqiqu: eabd alsalam muhamad harun.

34- Manah al-Jalil, Sharh Mukhtasar Khalil, by Muhammad Bin Ahmad Bin Alish al -Maliki :published by: Dar al-Fikr in Beirut, in the year AH 1409.

35- Al-Mughni, by Abdullah Bin Ahmed Bin Qudamah al-Hanbali known as Ibn Qudamah al- ,Maqdisi, publisher: Cairo Bookshop, Cairo year: 1388 AH.

36- Mogny almohtag ela marefat maany alfad almenhagby Muhammad al-Sher , Biny al-Shafi'i, publisher: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah in Beirut, first edition, year: 1415 AH.

37- Moaheb algalel fy sharh moktasar kalel, by , Muhammad Al-Ra'ini Al- Maliki, known as Al-Hattab, publisher: Dar Al-Fikr in Beirut, third edition, year: 1412 AH.

38- Nasb alrayah lahadeth alhedaya, by Abdullah , Bin Yusuf Al-Zayla'i , Publisher: Al-Rayyan in Beirut, first edition, year: 1418 AH, presented , to the book: Muhammad Al- Bannouri corrected and footnote: Abdul Aziz Al-Fenjani to the Book of Hajj, then completed by :Muhammad Al-Kamelfouri , investigation Muhammad Awama.

39- Nhaet almohtag ela sharh almenhag , by Shams al-Din Muhammad al-Ramli, Publisher: Dar al-Fikr Beirut, edition of 1404 AH.

تصوّر مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي

مبارك بن غديّر سعد العنـزي
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 2024/4/18م – وقبل للنشر في 2024/5/7م)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحديد كفايات الإدارة الصفّية المناسبة لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، والكشف عن مستوى امتلاكهم لها في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، ومدى الاختلاف في مستوى هذه الكفايات لدى أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّرَي: الجنس وسنوات الخبرة، ووضع تصوّر مقترح؛ لتنميتها لديهم، اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة، والتأكّد من صدقها وثباتها، ثمّ طُبّقت على عيّنة مكوّنة من (34) معلمًا ومعلمة، في المدارس المتوسطة بمدينة عرعر في منطقة الحدود الشمالية، أظهرت النتائج أنّ كفايات الإدارة الصفّية المناسبة لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة تمثّلت في (التخطيط، التنظيم، التفاعل الصفّي، التقويم)، وأنّ مستوى امتلاك أفراد العيّنة لها في ضوء متطلّبات العصر الرقمي كان متوسطًا، في الدرجة الكلّية، وفي الكفايات الفرعيّة، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغيّرَي: الجنس، وسنوات الخبرة، وفي ضوء هذه النتائج وضع الباحث تصوّرًا مقترحًا لتنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى أفراد العيّنة، وقدّم عددًا من التوصيات، أهمّها: تضمين برامج إعداد المعلّم في كليات التربية مقرّرات تدعم كفايات الإدارة الصفّية في العصر الرقمي، وتطبيقها عمليًا في التربية الميدانية، وتوفير كافة المتطلّبات المادّية والتقنيّة لمساعدة المعلّمين على النجاح في الإدارة الصفيّة.

الكلمات المفتاحية: تصوّر مقترح، كفايات الإدارة الصفّية، متطلّبات العصر الرقمي.

* * *

A Proposed Concept to Developing Classroom Management Competencies Among Middle School Science Teachers in light of the Requirements of the Digital age

Mubarak Ghadeer Saad ALenezi
Northern Border University

(Received 18/4/2024 ; accepted 7/5/2024)

Abstract: The study aimed to determine the appropriate classroom management competencies for middle school science teachers. It also reveals their level of possession in light of the requirements of the digital age, and the extent of the difference in the level of these competencies among the sample members according to the two variables: gender and years of experience. The research finally provides a Proposed Concept; to improve their competencies. The study followed the descriptive approach. The researcher prepared an observation card, verified its validity and reliability, and then applied it to a sample of (34) male and female teachers in middle schools in Arar city in the Northern Border region. The results showed that the appropriate classroom management competencies for middle school science teachers were (planning, organization, classroom interaction, and evaluation). The level of possession of the competencies by the sample members in light of the requirements of the digital age was average, in the overall score and the sub-competencies. There were no statistically significant differences attributable to the variables of gender and years of experience. In light of these results, the researcher presented a proposed vision for developing classroom management competencies among sample members, he suggests several recommendations, the most notable of which are: including courses in teacher preparation programs in colleges of education that support management competencies, practical training in field education, providing all material and technical requirements to help teachers succeed in classroom management.

Keywords: proposed Concept, classroom management competencies, requirements of the digital age.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة: الحدود الشمالية، ص ب: رمز بريدي: ، الرقم الإضافي: ، عرعر ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept: Curriculum and Educational Technologies.Faculty of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, P.O. Box: -----, Code: ------, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Mubarak.Alenezi@nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061805

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تغيّرات وتطوّرات متسارعة في كافة ميادين الحياة، نتيجة الثورة العلمية والتقنية المستمرة؛ وهو ما يفرض على منظومة التعليم مواكبة هذه المستجدّات، ووضع الخطط والإجراءات لمواجهة التحدّيات المستقبلية؛ من أجل مزيدٍ من التقدّم والتطوّر للمجتمع.

ويتميّز هذا العصر بسيطرة الوسائل الرقمية الحديثة في مجال الاتصال ومعالجة المعلومات وتبادلها؛ الأمر الذي كان له الأثر الواضح في التحوّل التدريجي من الأنشطة الحياتية العادية إلى الأنشطة الرقمية؛ خاصةً مع تعاظم الاستفادة من إمكانات الشبكة العالمية؛ وهو ما سهّل تبادل المعلومات والخبرات؛ في ظل توافر الشبكات اللاسلكية، وانتشار الهواتف الذكية (زهران، 2022).

وقد فرض العصر الرقمي نفسه على جميع مجالات الحياة، ومنها المجال التعليمي؛ الأمر الذي يحتّم على معلمّ اليوم مواكبة أحدث التطوّرات، وامتلاك الكفايات التدريسية الحديثة؛ من أجل التكيّف مع متغيّرات العصر ومستجدّاته.

ولم يعد للمعلّم التقليدي مكانٌ في الأنظمة التعليمية الحديثة، التي تركّز على أحدث التقنيات والتطبيقات الرقميّة، في تصميم البرامج التعليمية، وتنفيذها، وهذا يتطلّب من معلم العصر الرقمي امتلاك القدرة على استخدام هذه التقنيات، وتطبيقها في عملية التدريس (Hassounah,2020).

ويؤكّد فيتيريا وسوميناه (Fitria, Suminah, 2020) أنّه ينبغي على معلّم العصر الرقمي ألّا يكون المصدر الوحيد للمعلومات؛ بل عليه تطبيق التعلّم متعدّد القنوات؛ حتى يسمح لطلابه بالتعلّم في أيّ وقت، وفي كلّ مكان، ومن مصادر متعدّدة ومختلفة، وهنا يكون دوره ميسّرًا وموجّهًا، يفتح الفرص أمام طلابه؛ ليتقدّموا بالتعلّم، حسب احتياجاتهم، اعتمادًا على مدى توفّر المعلومات، من خلال الفضاء الإلكتروني.

ويشهد تدريس العلوم اهتمامًا متزايدًا على المستويين: العالمي والمحلّي، نظرًا لدوره الكبير في إعداد وتأهيل الطلاب لمواكبة أحدث المستجدّات، والتعامل الإيجابي مع التطوّر المعرفي والتقني الهائل بأساليب إبداعية، من خلال توفير مناخ يسوده التشجيع والإبداع والتفكير الخلّاق، وإستراتيجيات تلبّي حاجات الطلاب وميولهم في تدريس العلوم (الغويري والشرع، 2018).

وتفرض تغيّرات العصر على معلم العلوم امتلاك الكفايات الرقمية، وممارستها، وتوظيفها؛ لتأهيل طلابه، وإعدادهم للعيش في الوقت الحاضر والمستقبل، وتمكينهم من المهارات الضرورية؛ لمواكبة مستجدّات العصر وتقنياته الحديثة، وهو ما يتطلّب إعادة النظر في طبيعة الطالب، وأدوار المعلّم (Anil,2019).

وفي ضوء الأدوار الجديدة لمعلّم العلوم في العصر الرقمي، أصبح من الضروري امتلاكه للكفايات الأساسية، التي تساعده في تدريس العلوم بكل كفاءةٍ واقتدار، ومن هذه الكفايات: القدرة على تخطيط الدروس، واستخدام الأسلوب العلمي، وتنظيم العمل التجريبي، واستخدام الأدوات المخبرية، وكفايات تقييم الطلاب في الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية، بالإضافة إلى كفايات استخدام الأجهزة والوسائل السمعية والبصرية، وتوظيف إمكانات البيئة (بكر، 2020).

وتُعدّ الإدارة الصفّية من أهم الكفايات التدريسية لمعلم العلوم؛ وذلك لارتباطها بأهداف ضبط السلوك لدى الطلاب، ورفع مستوياتهم التحصيلية، وهي تشكّل عمليّة تفاعل إيجابي بين المعلّم وطلابه، يكتسبون من خلالها عددًا من الاتجاهات؛ كالانضباط الذاتي، وتحمّل المسؤولية، والثقة بالنفس، والتعاون مع الآخرين، واحترامهم، والمحافظة على النظام، وهذه الاتجاهات يكتسبها الطلاب من خلال تفاعلهم في الأنشطة التي

يراعيها المعلم في إدارته لصفّه (طيب وهامل، 2021).

وتظهر فاعلية الإدارة الصفّية في عدّة نواحٍ، من أهمّها: وضوح الأهداف التعليمية ومرونتها، وجعل الطالب محور العمليّة التعليمية، ومساعدته على تحمّل مسؤولية التعلّم، والتعبير عن أفكاره، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتوفير بيئة صفّية جاذبة ومريحة، وتفعيل التقنية في البيئة الصفّية، واعتماد إستراتيجيات التدريس الجماعية، والعصف الذهني، وتنمية التفكير الناقد والإبداعي (الياسين والمسيلم، 2014).

وتشمل الإدارة الصفّية كل ما يقوم به المعلم من نشاطات وإجراءات وتنظيمات وتعليمات، من أجل تهيئة بيئة مناسبة، لعمليةٍ تعليميةٍ وتربوية، تتحقّق من خلالها الأهداف المرجوّة (الشهري وقطب، 2020).

ويؤكّد العجمي وعاصم (2018) أنّ من أهم ما يساعد معلّم العلوم على النجاح في أدائه التدريسي هو تمكّنه من إدارة صفّه بشكلٍ تربويٍ سليم، من خلال الاستثمار الأمثل لوقت الدرس، وما يبذله من جهد في التعليم والتعلّم، وكذلك حُسن استخدام وتوظيف الأدوات والوسائل والتجهيزات المُعينة.

وبما أنّ المعلّم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأساس نجاحها؛ لذا يقع على عاتق المؤسسات التعليمية الاهتمام بتدريبه وتطويره بشكلٍ مستمر؛ ليكون قادرًا على القيام بأدواره ومسؤولياته في ظل الاجتياح المعرفي؛ ليتسلّح بالمهارات والخبرات التي تساعده في توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، وبالتالي نقل هذه الخبرات لطلابه؛ لجعلهم قادرين على مواجهة تحدّيات المستقبل (Oktarina et al, 2017).

ولا يمكن الارتقاء بأداء معلّم العلوم إلّا بزيادة فاعلّيته في إدارة مواقف التعليم والتعلّم، فتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية يتوقّف بدرجةٍ كبيرةٍ على حسن إدارة المعلّم للقاعة الصفّية، والمحافظة على النظام والأمان فيها، ولذلك يُعدّ تطوير كفايات المعلّم في الإدارة الصفّية نقطة الانطلاق الحقيقية نحو تحسين مخرجات النظام التعليمي، وتطويرها.

وبالرغم من الاهتمام بإعداد المعلّم، وتنميته مهنيًا، من خلال تطوير معارفه ومهاراته؛ لمواجهة التحوّلات المتسارعة والمتلاحقة، إلّا أنّه ما زال بحاجةٍ إلى المزيد من التدريب والتطوير؛ لاكتساب الكفايات اللازمة للتعامل الناجح مع مستجدّات العصر الرقمي؛ وتحوّلات القرن الحادي والعشرين، ولتصبح جزءًا من ممارساته التدريسية، التي تنعكس على أداء طلابه لاحقًا، بما يتلاءم مع متطلّبات هذا العصر (الطوخي وعبد الغني، 2017).

ونستنتج ممّا سبق أنّ التطوّر المستمرّ لمنظومة التعليم في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، يفرض أدوارًا جديدة لمعلّم العلوم، تتماشى مع هذا التطوّر، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى امتلاك معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، ووضع تصوّر مقترح؛ لتنميتها لديهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقًا من أهميّة الإدارة الصفّية؛ كونها إحدى أهمّ متطلّبات كفايات التدريس، ولأنّ نجاح عمليّتَي التعليم والتعلّم مرهونٌ بقدرة المعلّم على حُسن إدارته لصفّه، وما يمتلكه من كفاياتٍ تدريسية، يسعى من خلالها إلى توفير بيئةٍ آمنةٍ ومحفّزة، وتقديم نشاطات ومواقف تعليمية مختلفة، واستغلال كافة الإمكانات والتجهيزات المُتاحة؛ من أجل إثارة دافعيّة الطلاب، وتفاعلهم، وتعزيز التعلّم النشط؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

ونتيجةً لتغيّرات القرن الحادي والعشرين، ومتطلّبات العصر الرقمي، وحاجة معلّم العلوم للتطوير المهني المستمرّ في مجال كفايات التدريس بصفةٍ عامة، وكفايات الإدارة الصفّية بصفةٍ خاصّة.

وبناءً على تأكيد العديد من الدراسات بضرورة إكساب معلّمي العلوم كفايات الإدارة الصفيّة بما يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في التعليم، وينسجم مع متطلّبات العصر، ومنها: دراسات: العجمي وعاصم (2018)، الشهري وقطب (2020)، اليامي (2020)، شبانة وآخرون (2021)، أحمد وشاكر(2022)، عبد المالك (2023)، Karsli et al (2023)، Khan et al (2023).

وعطفًا على توصيات المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلّم (جسم) تحت شعار "المعلم والتعليم الجيّد"، المقام في جامعة الملك خالد بأبها، خلال الفترة 10-2023/5/11م، والذي أكّدت فيه مجموعةٌ من الدراسات بأهمّية تدريب المعلّمين، وإكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لتلبية متطلّبات العمليّة التعليمية في العصر الرقمي، كدراسات: آل سرور، الشهري والدليل، الزويّد، الأمير والقايدي، وآل هيضة (2023).

جاءت هذه الدراسة في محاولةٍ من الباحث للكشف عن مستوى امتلاك معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، ووضع تصوّر مقترح؛ لتنميتها لديهم.

وتتحدّد مشكلة الدراسة، في السؤال الرئيس:

ما التصوّر المقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي؟

ويتفرّع منه أربعة أسئلة:

1- ما كفايات الإدارة الصفّية اللازم توافرها لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي؟

2- ما مستوى امتلاك معلّمي العلوم في المرحلة المتوسطة لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي؟

3- هل يختلف مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي باختلاف متغيّرَي: الجنس، وسنوات الخبرة؟

4- ما التصوّر المقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكلٍ رئيس إلى وضع تصوّر مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، وينبثق من هذا الهدف أربعة أهداف فرعية:

1- تحديد كفايات الإدارة الصفّية اللازمة لمعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي.
2- التعرّف على مستوى امتلاك معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي.
3- الكشف عن وجود اختلاف في مستوى امتلاك معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، يُعزى لمتغيّرَي: الجنس، وسنوات الخبرة.
4- وضع تصوّر مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، وفق ما تُسفر عنه نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

- مواكبة أحدث التوجّهات التربوية العالمية التي تنادي بالتنمية المهنية لمعلّمي العلوم، في ضوء متطلّبات العصر الرقمي.
- الاستجابة لتوصيات المؤتمرات والدراسات التي تنادي بالاهتمام بالتنمية المهنيّة المستدامة لمعلّمي العلوم، خاصةً في مجال الإدارة الصفّية.
- الإسهام في تطوير برامج إعداد المعلّمين في كلّيات التربية بالجامعات، من خلال تضمين

كفايات الإدارة الصفّية في بعض المقرّرات، وممارستها عمليًا في التربية الميدانية.

- إفادة مشرفي مراكز التدريب من خلال التصوّر المقترح؛ لتقديم برنامج تدريبي، قد يسهم في تنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى المعلّمين.

- توجيه أنظار مديري المدارس للاهتمام بتنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم؛ باعتبارها جزءًا من الإدارة المدرسية.

- تزويد معلّمي العلوم بقائمة من الكفايات المرتبطة بالإدارة الصفّية؛ لتطوير ممارساتهم التدريسيّة.

- تقديم رؤية جديدة قد تُسهم في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم؛ خاصةً في مجال الإدارة الصفّية، من خلال التصوّر المقترح القائم على متطلّبات العصر الرقمي.

- تقديم بطاقة ملاحظة محكّمة علميًا؛ لقياس مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، قد تفيد مشرفي العلوم، والباحثين، وطلبة الدراسات العليا.

- تمهيد الطريق للمزيد من الدراسات المتعلّقة بكفايات الإدارة الصفّية، وعلاقتها بمتغيّرات مختلفة.

حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: الكشف عن مستوى امتلاك معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، والمتمثّلة في كفايات (التخطيط، التنظيم، التفاعل الصفّي، والتقويم)، وفي ضوء النتائج، يتمّ وضع تصوّر مقترح؛ لتنميتها لديهم.

–حدود بشرية: عيّنة عشوائية من معلّمي ومعلّمات العلوم بالمدارس الحكومية المتوسطة.

–حدود مكانية: مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية.

–حدود زمانية: الفصل الدراسي الثالث للعام 1445هـ/ 2024م.

مصطلحات الدراسة:

التصوّر المقترح:

يُعرّف بأنّه "تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية، من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية؛ لبناء إطار فكري عام، يتبنّاه فئات الباحثين أو التربويين" (زين الدين، 2013، ص6).

ويُعرّفه الباحث إجرائيًا بأنّه: دليل إجرائي مقترح لبرنامج تدريبي، يُقدّم من خلاله مجموعة من الخبرات التربوية، والأنشطة التدريبية، والتطبيقات العملية، ضمن سلسلة من الخطوات والإجراءات المترابطة والمتتابعة، بهدف تنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة.

الكفايات:

تُعرّف بأنّها "مجموعة من المعارف والمهارات التربوية التي تمكّن المعلم من قيادة الصف بثقةٍ وفاعليّة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة" (الشهري وقطب، 2020، ص91).

وتُعرّف إجرائيًا بأنّها: مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي اكتسبها معلم العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ سواءً قبل الخدمة، في فترة الإعداد التربوي، أو أثناء الخدمة، من خلال الخبرات التدريسية والبرامج التدريبية، وتساعد على النجاح في عملية التدريس، وتُقاس الكفايات في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلّم في بطاقة الملاحظة المُعدّة لهذا الغرض.

الإدارة الصفّية:

تُعرّف بأنّها الإجراءات والاستراتيجيات التي يتبنّاها المعلم، وينفذها، لمنح طلابه أنشطة تعليمية وتدريبية فعّالة في الفصل الدراسي (Kilinc et al, 2023).

وتُعرّف إجرائيًا بأنّها: مجموعة من الإجراءات والتنظيمات والممارسات التي يقوم بها معلّم العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ لتوفير بيئةٍ صفّية آمنةٍ وجاذبة، يتم من خلالها توظيف كافة الإمكانات والموارد المتاحة؛ لتقديم أنشطة

ومواقف تعليمية متنوّعة؛ تزيد من مشاركة الطلاب وتفاعلهم، وتسهم في بناء علاقات اجتماعية إيجابية بينهم؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وتتمثّل الإدارة الصفّية في أربع كفايات، هي: التخطيط، التنظيم، التفاعل الصفّي، والتقويم.

متطلّبات العصر الرقمي:

تُعرّف بأنّها "المتطلّبات التقنيّة الواجب توافرها في مواطن العصر الرقمي، مثل: تشغيل الأجهزة، والتحكّم فيها، وصيانتها، ومراقبة جودتها، واكتشاف الأخطاء ومعالجتها، والتي حدّدها المنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum,2016)، والتي في ضوئها سيتمّ تنمية مهارات استخدام الأجهزة الحديثة لدى الطلاب" (الجزار،2023، ص7).

وتُعرّف إجرائيًا بأنّها: كل ما ينبغي توفّره لمعلّم العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متغيّرات العصر الرقمي ومستجدّاته، والتي تؤثّر في ممارساته التدريسية، خاصةً في إدارته لصفّه؛ وتسهم في تحسين أدائه، وتجويد مخرجات التعلّم، ومنها: الثقافة الرقميّة، والتعامل مع المقرّرات والمنصّات الرقميّة، واستخدام إستراتيجيات التدريس الرقميّة، وتعليم مهارات المستقبل، والتواصل الرقمي، وتوفير بيئة رقميّة جاذبة.

الدراسات السابقة التي تناولت تنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم:

هدفت دراسة نصر (2017) للكشف عن استخدام البحث الإجرائي مدعومًا بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى معلّمي العلوم قبل الخدمة، اتّبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وصُمّم برنامج مقترح قائم على البحث الإجرائي مدعومًا بالفيسبوك لتنمية مهارات إدارة الصف، والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدي معلم العلوم قبل الخدمة، وطُبّقت بطاقة الملاحظة لمهارات إدارة الصف على عيّنة الدراسة المكوّنة من (9) طلاب خرّيجين في فترة التربية العمليّة، كان من أبرز النتائج : وجود فرق دالٍ إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد العيّنة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، على البطاقة ككلّ، وفي كلّ بُعدٍ من أبعادها (التخطيط لإدارة الصف – تنظيم البيئة المادية الفيزيقية – التواصل والتفاعل الاجتماعي- استثارة دافعيّة التعلّم لدى الطلاب – حفظ النظام والانضباط الصفّي – التقويم والتغذية الراجعة).

وسعت دراسة العجمي وعاصم (2018) للتعرّف على واقع مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلّمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية وتطويرها في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، وتقديم تصوّر مقترح لتفعيل مهارات المعلّمات في إدارة الصفّ وتنشيطها، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت العيّنة من (150) معلّمة ومشرفة علوم، مقسّمة إلى (89) معلّمة، طُبّقت عليهنّ الاستبانة، و(61) مشرفة، طُبّقت عليهنّ بطاقة الملاحظة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين تكرارات الاستجابات الخاصة بواقع ممارسة المعلّمة لمهارات إدارة الصف، وآليات تطويرها، وأنّ هناك مهارات تُمارس بدرجةٍ عالية، منها في مجال التخطيط "تحديد الواجبات المنزلية في الخطة"، ومهارات تُمارس بدرجةٍ متوسطة، منها في مجال التنظيم "مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات"، ومهارات لا تُمارس، منها في مجال الاتصال "صعوبة إقناع الطالبات بقواعد السلوك داخل الصفّ".

وبحثت دراسة مولتودال وآخرين (Moltudal et al, 2019) في الكشف عن العلاقة بين قدرات المعلمين في إدارة الصف الدراسي وكفاءاتهم المهنية الرقميّة في المرحلة الثانوية بالنرويج، اتّبعت الدراسة المنهج النوعي المختلط، تمثّلت أدوات الدراسة في المقابلات والملاحظات والاستبانة الإلكترونية، وطُبّقت على عيّنة مكوّنة من (2579) معلّمًا، وأثبتت نتائج الدراسة أنّ الكفاءة المهنيّة الرقمية للمعلّمين ترتبط ارتباطًا وثيقًا بقدراتهم على إدارة الصف؛ خاصةً

في إعداد البيئة الغنية بالتقنية، وهو ما يعطي فهمًا أوسع لكفايات المعلّمين في العصر الرقمي.

وجاءت دراسة بكر (2020) لتقييم الممارسات التدريسية الصفّية لمعلّمي العلوم بالمرحلة الأساسية وعلاقتها بالجنس والخبرة والتفاعل بينهما، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثّلت العيّنة من (62) معلمًا ومعلّمة، طُبّقت عليهم استبانة مكوّنة من أربعة أبعاد، وأظهرت النتائج أنّ تقييم الممارسات الأربعة مجتمعة حصل على درجة متوسطة (3.90 من 5)، بتقدير لفظي (غالبًا)، وحصلت ممارسات الإدارة الصفّية على أعلى متوسط (4.22 من 5)، بتقدير لفظي (دائمًا)، تليها ممارسات الأداء التعليمي عند التنفيذ، بمتوسط (3.87 من 5)، وتقدير لفظي (غالبًا)، وحلّت ثالثًا ممارسات التقويم، بمتوسط (3.77 من 5)، وتقدير لفظي (غالبًا)، وجاءت في الترتيب الرابع والأخير ممارسات التحضير والتخطيط، بمتوسط (3.65 من 5)، وتقدير لفظي (غالبًا)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الممارسات التدريسية الصفّية تُعزى إلى الخبرة الأطول، وعدم وجود فروق في هذه الممارسات تُعزى إلى الجنس، والتفاعل بين الجنس والخبرة.

وهدفت دراسة القاسم (2021) للتعرّف على الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرّسي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيّرات من وجهة نظرهم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبّقت الاستبانة المكوّنة من أربعة مجالات على عيّنة مكوّنة من (160) مدرّسًا ومدرّسة، وأظهرت النتائج أنّ المتوسط الحسابي لمستوى الكفايات التدريسية الكلّي لدى أفراد العيّنة بلغ (2.99)، بدرجة تقييم متوسطة، وجاء في المرتبة الأولى مجال "كفايات إدارة الصف" بمتوسط حسابي (3.82)، بدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاء مجال "كفايات التخطيط والإعداد" بمتوسط حسابي (3.17)، بدرجة تقييم متوسطة، وجاء مجال "كفايات التنفيذ" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.06)، بدرجة تقييم متوسطة، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال "كفايات التقويم" بمتوسط حسابي (2.12)، بدرجة تقييم منخفضة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في الكفايات التدريسية تُعزى لمتغيّر الجنس؛ في حين وُجدت فروق دالة إحصائيًا في الخبرة التدريسية لصالح الفترتين (5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات).

وبحثت دراسة أحمد وشاكر (2022) في تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفّية وخفض القلق التدريسي لدى معلّمي العلوم حديثي التخرّج والحدّ من المشكلات السلوكية لدى طلابهم، اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في بناء البرنامج المستند إلى التدريس التأملي، صمّمت فيه أداتان: الأولى: مقياس مهارات إدارة الأزمات الصفّية، والثانية: مقياس القلق التدريسي، والمنهج التجريبي في تطبيق تجربة الدراسة، على عيّنة مكوّنة من (60) معلّمًا، مقسّمين بالتساوي إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وكذلك (300) طالب وطالبة، مقسّمين بالتساوي إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، وكان من أبرز النتائج: وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين في مقياس إدارة الأزمات الصفّية الكلّي، ولكافة أبعاده الأربعة (مفاهيم فن إدارة الصف–عوامل نجاح فن إدارة الصف–أساليب فن إدارة الصف–مشكلات إدارة الأزمات الصفّية) لصالح المجموعة التجريبية.

وجاءت دراسة المشايخية (2022) للتعرّف على درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة للتعليم المدمج لدى معلّمي العلوم في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان، اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام الاستبانة المتضمّنة لخمسة محاور، طُبّقت على عيّنة مكوّنة من (207) معلّمٍ للعلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وأظهرت النتائج أنّ درجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى العيّنة كانت منخفضة، في الدرجة

الكلية، وفي المحاور الفرعية، ومرتّبة تنازليًا (تنفيذ التعليم المدمج-تقويم التدريس-استخدام شبكة الإنترنت-التخطيط والتصميم-ثقافة التعليم المدمج)، كما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العيّنة في متغيّري: التخصص، والمؤهل الأكاديمي؛ في حين ظهرت الفروق في متغيّر الخبرة التدريسية في المحور الأول (تنفيذ التعليم المدمج) لصالح سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

وسعت دراسة جيجيكلي وآك (Gecikli,Ak, 2023) لتحديد مهارات إدارة الصف والمرونة المعرفية لدى معلّمي العلوم، ودراسة العلاقة بينهما، اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستُخدمت أداتان، الأولى: مقياس مهارات إدارة الصف، والمكوّن من ثلاثة أبعاد (الأنشطة والنظام المادي- العلاقات بين المعلم والطالب وإدارة الوقت- تنظيم التفاعل والسلوك داخل الفصل)، والثانية: مقياس المرونة المعرفية، طُبّقت الأداتان على عيّنة مكوّنة من (261) معلّمًا ومعلّمة، في منطقة شرق الأناضول بتركيا، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أنّ المتوسط الحسابي لأفراد العيّنة في مقياس مهارات إدارة الصف الكلّي بلغ (4.37)، وجاء بُعد "تنظيم التفاعل والسلوك داخل الفصل" في المرتبة الأولى، يليه بُعد "العلاقات بين المعلم والطالب وإدارة الوقت"، وحلّ ثالثًا وأخيرًا بُعد "الأنشطة والنظام المادي"، وتبيّن وجود علاقة موجبة ومعنوية بين مهارات إدارة الصف والمرونة المعرفية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تناولت الدراسات السابقة كفايات الإدارة الصفّية في موضوعات مختلفة، فبحثت دراسة نصر (2017) في مدى تأثير استخدام البحث الإجرائي مدعومًا بالفيسبوك في تنميتها لدى العيّنة؛ بينما ركّزت دراسة العجمي وعاصم (2018) على تطويرها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ في حين ربطت دراسة مولتودال وآخرين (Moltudal et al, 2019) بينها وبين الكفاءة الرقمية للمعلّمين، واهتمّت دراستا: بكر (2020)، والقاسم (2021) في معرفة العلاقة بينها وبين متغيّري (الجنس والخبرة)، وبحثت دراسة أحمد وشاكر (2022) في تنميتها من خلال برنامج تدريبي مستند إلى التدريس التأملي، وربطت دراسة المشايخية (2022) بين الكفايات التكنولوجية والتعليم المدمج، وسعت دراسة جيجيكلي وآك (Gecikli,Ak, 2023) للكشف عن العلاقة بينها وبين المرونة المعرفية.

- اعتُمد المنهج الوصفي في دراسات كلٍ من: العجمي وعاصم (2018)، بكر (2020)، القاسم (2021)، أحمد وشاكر (2022)، المشايخية (2022)، جيجيكلي وآك (Gecikli,Ak,2023)؛ بينما اعتُمد المنهج شبه التجريبي في دراسة نصر (2017)؛ في حين اعتمدت دراسة مولتودال وآخرين (Moltudal et al, 2019) على المنهج النوعي المختلط.

- طُبّقت الدراسات على عيّنات مختلفة من معلّمي العلوم، فاستهدفت دراستَا نصر (2017)، أحمد وشاكر (2022) معلّمي العلوم قبل الخدمة؛ بينما استهدفت دراستَا العجمي وعاصم (2018)، القاسم (2021) المرحلة المتوسطة؛ في حين وُجّهت دراستَي: بكر (2020)، المشايخية (2022) للمرحلة الأساسية (الابتدائية)، وتناولت دراسة مولتودال وآخرين (Moltudal et al, 2019) المرحلة الثانوية، ونوّعت دراسة (Gecikli,Ak, 2023) بين مراحل التعليم العام المختلفة.

- استُخدمت أدوات مختلفة في الدراسات، فجاءت الاستبانة عند بكر (2020)، القاسم (2021)، المشايخية (2022)؛ بينما استُخدمت بطاقة الملاحظة عند نصر (2017)؛ في حين جمعت دراسة العجمي وعاصم (2018) بين أداتَي الاستبانة وبطاقة الملاحظة، واعتُمد مقياس مهارات إدارة الصف عند كلٍ من: أحمد وشاكر

(2022)، وجيجيكلي وآك (Gecikli,Ak, 2023)، ونوّعت دراسة مولتودال وآخرين (Moltudal et al, 2019) بين أدوات: المقابلة والملاحظة والاستبانة.

- كشفت بعض نتائج الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عيّنة الدراسة تُعزى لمتغيّر الجنس، كدراستَي: بكر (2020)، والقاسم (2021)، ولم يتم تناول هذا المتغيّر في الدراسات الأخرى، كما لم تظهر فروق في بعض الدراسات تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، كدراستَي بكر (2020)، والمشايخية (2022) في أغلب الكفايات؛ في حين ظهرت الفروق في دراسة القاسم (2021) لصالح سنوات الخبرة (5-10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ودراسة المشايخية (2022) في كفاية (تنفيذ التعليم المُدمج) لصالح الفترة (أكثر من 10 سنوات).

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تأصيل الإطار النظري، واختيار منهجية الدراسة الملائمة، وتحديد الأداة المناسبة لجمع البيانات، وخطوات التطبيق، والأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشة النتائج، وتفسيرها؛ وربطها بهذه الدراسات؛ لذا جاءت هذه الدراسة لسدّ الفجوة البحثية، التي لم تتطرّق إليها الدراسات السابقة، من خلال الكشف عن مستوى امتلاك معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، ووضع تصوّر مقترح؛ لتنميتها لديهم.

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة

بناءً على طبيعة الدراسة وأهدافها؛ اعتمد الباحث المنهج الوصفي؛ الذي يقوم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع؛ وبالتالي تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى امتلاك معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، ووضع تصوّر مقترح؛ لتنميتها لديهم.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم بالمدارس المتوسطة الحكومية في منطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، للفصل الدراسي الثالث من العام 1445ه/2024م، وعددهم (111) معلّمًا ومعلّمة، (59) معلّمًا، و(52) معلّمة، وبلغ عدد العيّنة (34)، منهم (16) معلّمًا، و(18) معلّمة. (إدارة شؤون المعلّمين بتعليم الحدود الشمالية).

وفي الجدول التالي: وصف العيّنة وِفقًا لمتغيّرَي الجنس، وسنوات الخبرة:

جدول (1): توزيع أفراد العيّنة وِفق متغيّرَي: الجنس وسنوات الخبرة

الجنس	العدد		النسبة
ذكور	16		%47
إناث	18		%53
سنوات الخبرة	**ذكور**	**إناث**	**النسبة**
أقل من 10 سنوات	5	5	%29.4
من 10 –20 سنة	6	6	%35.3
أكثر من 20 سنة	5	7	%35.3

ثالثًا: أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة)

واتّبعت فيها الخطوات التالية:

*** تحديد كفايات الإدارة الصفّية:**

بعد اطّلاع الباحث على عددٍ من الأدبيات والدراسات التي تناولت تنمية وتطوير كفايات الإدارة الصفّية لدى المعلّمين، كدراسات: نصر (2017)، العجمي وعاصم (2018)، الشهري وقطب (2020)، القاسم (2021)، مخلف (2022)، المشايخية (2022)، Gecikli,Ak (2023)، Khan et al (2023)، تمّ بناء

الصـــورة الأولية لقائمة كفايات الإدارة الصـــفّية، وتكوّنت من (15) كفاية، عُرضـــت في صـــورة اســـتبانة على مجموعة من مشـــرفي ومشـــرفات العلوم، عـددهم (7) محكّمين؛ لتحـديـد كفـايـات الإدارة الصـفّية المناسـبة لمعلّمي العلوم بالمرحلة المتوســـطة، وفي ضـــوء التكرارات والنســـب المئوية، تمّ اســـتخراج المتوســـطات والانحرافات المعيارية، كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المحكّمين حول درجة أهمية كفايات الإدارة الصفية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات العصر الرقمي

م	كفايات الإدارة الصفّية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمّية	الترتيب
1	التخطيط	4.571	0.535	كبيرة جداً	2
2	إدارة الوقت	3.857	0.690	كبيرة	5
3	استخدام شبكة الانترنت	3.286	0.488	متوسطة	8
4	القيادة	3.143	0.900	متوسطة	10
5	التنظيم	4.429	0.535	كبيرة جداً	3
6	التنفيذ	3.857	0.690	كبيرة	5 مكرر
7	دعم الطلاب	3.286	0.488	متوسطة	8 مكرر
8	إثارة الدافعية	2.857	0.378	متوسطة	12
9	اتخاذ القرار	2.286	1.113	ضعيفة	15
10	الإشراف والمتابعة	2.714	0.756	متوسطة	14
11	الانضباط وحفظ النظام	2.857	0.690	متوسطة	13
12	التفاعل الصفي	4.429	0.535	كبيرة جداً	3 مكرر
13	التواصل	3.000	0.577	متوسطة	11
14	الثقافة الرقمية	3.429	0.787	كبيرة	7
15	التقويم	4.857	0.378	كبيرة جداً	1

يتضح من الجدول (2) وجود أربع كفايات للإدارة الصفّية جاءت على درجة أهمّية **كبيرة جداً**، وهي على الترتيب (التقويم، التخطيط، التنظيم، التفاعل الصفي)، وثلاث كفايات جاءت على درجة أهمّية **كبيرة**، وهي على الترتيب (إدارة الوقت، التنفيذ، الثقافة الرقمية)؛ في حين جاءت باقي الكفايات على درجة **متوسطة** من الأهمّية، ولذلك سيتم التركيز في هذه الدراسة على الكفايات التي جاءت بدرجة أهمّية **كبيرة جداً**.

*** بناء بطاقة الملاحظة:**

بعد تحديد الكفايات الأربعة للإدارة الصـــفّية (التقويم، التخطيط، التنظيم، التفاعل الصـفي)، قام البـاحـث ببنـاء بطـاقـة الملاحظـة في صـــورتهـا الأولية، والتي تكوّنت من (21) عبارة، مقسّـــمة على أربعة أبعاد، حيث اشـــتمل بُعد التقويم (4) عبارات؛ بينما تضـمّن بُعد التخطيط (5) عبارات؛ وتضـمّن بُعد التنظيم (4) عبارات؛ في حين ضـمّ بُعد التفاعل الصـفّي (8) عبارات، يُسـتجاب عليها في ضـــوء مقياس ليكرت الخماســـي (Likert)، وفقًا للتدرّج (عالٍ جدًا-عالٍ-متوســـط-ضـــعيف-ضعيف جدًا)، للدرجات (5-1) على الترتيب.

*** قياس صدق الأداة:**

تمّ التحقّق من صـــدق بطاقة الملاحظة على النحو التالي:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكّمين)

عُرضـــت البطاقة في صـــورتها الأولية على مجموعـةٍ من ذوي الخبرة والاختصـــــاص، في مجال المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم التربوي، وتقنيـات التعليم، بلغ عـددهم (13) محكّمًا؛ بهدف تدوين ملاحظاتهم حول ســـلامة

صـياغة العبارات، وارتباطها بالأبعاد التي تنتمي إليها، واقتراح طرق تحسـينها، من خلال الحذف، أو الإضـافة، أو إعادة الصـياغة، أو أيّ تعديلات أخرى، وقد أُجريت التعديلات المطلوبة، فأُعيد ترتيب أبعاد الكفايات في البطاقة، بحسب تسلسلها المنطقي والزمني في الواقع التدريسي، فأصبحت على التوالي (التخطيط–التنظيم-التفاعل الصـفي-التقويم)، وحذفت عبارة واحدة من بُعد (التخطيط)؛ لتكرارهـا، ودُمجـت بعض العبـارات في بُعـد (التفاعل الصـفّي)؛ ليصـبح إجمالي عدد عبارات البُعـد (6)، وأُبقيَ البُعـدان (التنظيم-التقويم) على نفس عـدد عبـارات كـلٍ منهمـا، مع تعـديلات في بعض الصياغات، فأصبحت البطاقة في صورتها النهائية تشمل (18) عبارة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ التأكّد من تجانس عبارات كلّ بُعد من أبعاد البطاقة باستخدام معامل ارتباط الرُتب لسبيرمان Spearman Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجات كلّ عبارة، والدرجة الكلّية للبّعد المنتمية إليه، كما في الجدول التالي:

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجات كلّ عبارة والدرجة الكلّية للبُعد المنتمية إليه

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
التخطيط		**التنظيم**		**التفاعل الصفي**		**التقويم**	
1	**0.949	1	**0.906	1	**0.921	1	**0.770
2	**0.918	2	**0.825	2	**0.839	2	*0.635
3	**0.940	3	**0.962	3	**0.959	3	**0.882
				4	*0.688		
4	**0.975	4	**0.981	5	**0.846	4	**0.927
				6	*0.764		

*** دالة عند مستوى 0.05** **** دالة عند مستوى 0.01**

يتّضح من الجدول (3) أنّ معاملات ارتباط درجات كلّ عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلّية للبُعد المنتمية إليه معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) أو (0.01)؛ ممّا يدلّ على تجانس وتماسك عبارات كل بُعد فيما بينها.

كذلك تمّ التأكّد من تجانس الأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة باستخدام معامل ارتباط الرُتب لسبيرمان Spearman Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجات كلّ بُعد والدرجة الكلّية للبطاقة، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعيّة والدرجة الكلية للبطاقة

البعد	التخطيط	التنظيم	التفاعل الصفي	التقويم
معامل الارتباط	**0.905	**0.954	**0.976	**0.874

**** دال عند مستوى 0.01**

يتّضح من الجدول (4) أنّ معاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعيّة والدرجة الكلّية لبطاقة الملاحظة معاملات ارتباط موجبة، ومرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ممّا يدلّ على تجانس وتماسك أبعاد بطاقة الملاحظة فيما بينها.

*** قياس ثبات الأداة:**

تمّ التأكّد من ثبات البطاقة باستخدام معادلة كوبر Cooper لنسبة الاتفاق بين الملاحظين، حيث طُبّقت بطاقة الملاحظة على عيّنة استطلاعية، قوامها (5) معلّمين ومعلّمات، بواسطة مشرف ومشرفة علوم، وتمّ تحديد عدد

مرات الاتفاق والاختلاف في الدرجات التي تمّ تقديرها لكلّ عبارة من عبارات البطاقة، وحُسبت معاملات الثبات، ونسبة الاتفاق بين الملاحظين، باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

جدول (5) معاملات ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة كوبر لثبات الملاحظين

الأبعاد	عدد العبارات	عدد الممارسات التي تمّ ملاحظتها لعدد (5) معلّمين ومعلّمات	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	معامل الثبات
التخطيط	4	20 =5×4	18	%90.0	0.90
التنظيم	4	20 =5×4	17	%85.0	0.85
التفاعل الصفي	6	30 = 5 × 6	27	%90.0	0.90
التقويم	4	20 =5×4	19	%95.0	0.95
الدرجة الكلية	18	90 = 5 × 18	81	%90.0	0.90

يتّضح من الجدول (5) ارتفاع نسبة الاتفاق بين الملاحظين، وبالتالي معاملات ثبات البطاقة، حيث بلغ معامل الثبات العام لبطاقة الملاحظة (0.90)؛ وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين (0.85-0.95)، وهو ما يؤكد أنّ لبطاقة الملاحظة معاملات ثبات عالية ومقبولة من الناحية الإحصائية، ما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

ولتحديد محكّات الحُكم على مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، تمّ تقدير مستوى الممارسات التدريسية باستخدام بطاقة الملاحظة من خلال التدرّج الخماسي (ضعيف جداً، ضعيف، متوسط، عال، عالٍ جدًا)، وتقابل الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، وتمّ الحصول على المحكّات بحساب المدى بين أعلى درجة وأقل درجة (5-1=4)، ثمّ قسمة المدى على عدد مستويات الممارسات (4÷ 5=0.8)، وإضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح).

جدول (6) محكّات الحُكم على مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبُعد	درجة التحقق
أقل من 1.8	ضعيفة جداً
من 1.8 لأقل من 2.6	ضعيفة
من 2.6 لأقل من 3.4	متوسطة
من 3.4 لأقل من 4.2	عالية
من 4.2 فأكثر	عالية جداً

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

بناءً على طبيعة الدراسة، وأهدافها، تمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

1- معامل ارتباط الرُتب لسبيرمان Spearman Correlation Coefficient للتأكّد من الاتساق الداخلي للعبارات مع الأبعاد

المنتمية إليها، وللأبعاد الفرعيّة مع البطاقة ككلّ.

2- معادلة كوبر Cooper لاتفاق الملاحظين؛ للتأكّد من ثبات بطاقة الملاحظة.

3- التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent والمتوسطات Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation؛ لتحديد كفايات الإدارة الصفيّة المناسبة لمعلّمي العلوم في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، والكشف عن مستوى امتلاكهم لها.

4- اختبار مان وتني-Mann Whitney U للكشف عن دلالة الفروق في مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، وفقًا لمتغيّر: الجنس.

5- اختبار كروسكال واليس Kruskall Wallis H للكشف عن دلالة الفروق في مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:

أولاً: نتائج إجابة السؤال الأول.

نصّ السؤال الأول على: "ما كفايات الإدارة الصفّية اللازم توافرها لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي"؟

تمّت الإجابة عن هذا السؤال في الجزء الخاص ببناء بطاقة الملاحظة؛ حيث حُدّدت كفايات الإدارة الصفّية اللازم توافرها لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي في أربع كفايات، هي: (التخطيط– التنظيم– التفاعل الصفي– التقويم).

ثانيًا: نتائج إجابة السؤال الثاني

نصّ السؤال الثاني على: "ما مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية للدرجات التي تمّ تقديرها للممارسات التدريسية لعيّنة الدراسة، بناءً على بطاقة الملاحظة التي تمّ إعدادها لهذا الغرض، ثم حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وذلك لتحديد درجة تحقّق كلّ عبارة من عبارات البطاقة، وجاءت النتائج كما في الجداول التالية:

البُعد الأول: التخطيط

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك كفايات الإدارة الصفية المتعلّقة ببُعد (التخطيط)

م	العبارات	مستوى امتلاك كفايات الإدارة الصفية										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيف جداً		ضعيف		متوسط		عال		عالٍ جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	يُعدّ المعلّم المحتوى العلمي لمادّته باستخدام العروض التقديمية (PowerPoint)	0.0	0.0	6	17.6	18	52.9	9	26.5	1	2.9	3.147	0.744	متوسطة	3
2	يكلّف المعلم الأنشطة والتدريبات عند تخطيط دروسه عبر منصّة مدرستي.	0.0	0.0	2	5.9	21	61.8	9	26.5	2	5.9	3.324	0.684	متوسطة	1
3	يصمّم المعلّم أنشطة إلكترونية تفاعليّة، تلبّي احتياجات طلابه.	1	2.9	4	11.8	19	55.9	10	29.4	0.0	0.0	3.118	0.729	متوسطة	4
4	يحدّد المعلّم البرامج والوسائط الرقمية	0.0	0.0	5	14.7	15	44.1	14	41.2	0.0	0.0	3.265	0.710	متوسطة	2

م	العبارات	مستوى امتلاك كفايات الإدارة الصفية										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيف جداً		ضعيف		متوسط		عال		عالٍ جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
	المناسبة لأنماط تعلّم طلابه.														
	مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي في بُعد (التخطيط)											3.213	0.717	متوسطة	

يتّضح من الجدول (7) أنّ مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي لبُعد (التخطيط) متحقّقة بدرجة **متوسطة،** حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البُعد (3.213 من 5) بانحراف معياري (0.717)، وجاءت جميع عبارات هذا البُعد متحقّقة بدرجة **متوسطة،** حيث تراوحت المتوسطات بين (3.118 -3.324)، كما يتضّح من الجدول ترتيب العبارات حسب درجة التحقّق.

البُعد الثاني: التنظيم

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك كفايات الإدارة الصفية المتعلّقة ببُعد (التنظيم)

م	العبارات	مستوى امتلاك كفايات الإدارة الصفية										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيف جداً		ضعيف		متوسط		عال		عالٍ جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	يوفّر المعلّم بيئات افتراضية تحاكي الواقع؛ لتدريب طلابه على المهارات العملية.	0.0	0.0	8	23.5	17	50.0	6	17.6	3	8.8	3.118	0.880	متوسطة	2
2	يستخدم المعلّم لوحة الإعلانات الإلكترونية؛ لنشر قواعد السلوك داخل الفصل.	0.0	0.0	15	44.1	7	20.6	12	35.3	0.0	0.	2.912	0.900	متوسطة	3
3	يحث المعلّم طلابه على وضع جدول زمني إلكتروني؛ لأداء المهام والواجبات المطلوبة.	0.0	0.0	17	50.0	15	44.1	2	5.9	0.0	0.0	2.559	0.613	ضعيفة	4
4	ينظّم المعلّم الوقت أثناء ممارسة طلابه لأنشطة الواقع الافتراضي.	0.0	0.0	3	8.8	16	47.1	11	32.4	4	11.8	3.471	0.825	عالية	1
	مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي في بُعد (التنظيم)											3.015	0.804	متوسطة	

يتّضح من الجدول (8) أنّ مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي لبُعد (التنظيم) متحقّقة بدرجة **متوسطة**، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البُعد (3.015 من 5) بانحراف معياري (0.804)، وجاءت عبارة واحدة فقط متحقّقة بدرجةٍ **عالية**، وعبارتان متحقّقتان بدرجةٍ **متوسطة**، وعبارة واحدة متحقّقة بدرجةٍ **ضعيفة**، حيث تراوحت المتوسطات بين (2.559 -3.471)، كما يتضّح من الجدول ترتيب العبارات حسب درجة التحقّق.

البُعد الثالث: التفاعل الصفي

جدول (9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك كفايات الإدارة الصفية المتعلّقة ببُعد (التفاعل الصفي)

م	العبارات	مستوى امتلاك كفايات الإدارة الصفية										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيف جداً		ضعيف		متوسط		عال		عالٍ جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	يفعّل المعلّم استراتيجيات التعلّم الرقميّة (الفصل المقلوب، الرحلات الافتراضية، ...).	0.0	0.0	0.0	0.0	12	35.3	12	35.3	10	29.4	3.941	0.814	عالية	1
2	يستخدم المعلّم برمجيّات تعليمية؛ لإثارة دافعيّة طلابه للتعلّم.	3	8.8	3	8.8	18	52.9	4	11.8	6	17.6	3.206	1.122	متوسطة	4
3	يوجّه المعلّم طلابه إلى استخدام تطبيقات رقمية؛ لتسهيل عمليّة التعلّم.	3	8.8	0.0	0.0	20	58.8	8	23.5	3	8.8	3.235	0.955	متوسطة	3
4	يحفّز المعلّم طلابه على التواصل الفعّال من خلال المنصّات والوسائط المتعدّدة.	0.0	0.0	8	23.5	13	38.2	9	26.5	4	11.8	3.265	0.963	متوسطة	2
5	يشجّع المعلّم طلابه على إثراء معلوماتهم من خلال البحث في المصادر الرقمية.	0.0	0.0	8	23.5	14	41.2	12	35.3	0.0	0.0	3.118	0.769	متوسطة	5
6	يحثّ المعلّم طلابه على رسم خرائط ذهنيّة رقميّة؛ لتوضيح الأفكار الرئيسة في الدرس.	0.0	0.0	15	44.1	13	38.2	6	17.6	0.0	0.0	2.735	0.751	متوسطة	6
مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي في بُعد (التفاعل الصفي)												3.250	0.896	متوسطة	

يتّضح من الجدول (9) أنّ مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي لبُعد (التفاعل الصفي) متحقّقة بدرجة **متوسطة**، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البُعد (3.250 من 5)، بانحراف معياري (0.896)، وجاءت واحدةٌ من عبارات هذا البُعد متحقّقة بدرجةٍ **عالية**، وخمسٌ منها متحقّقة بدرجةٍ **متوسطة**، حيث تراوحت المتوسطات بين (2.735 -3.941)، كما يتضّح من الجدول ترتيب العبارات حسب درجة التحقّق.

البُعد الرابع: التقويم

جدول (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك كفايات الإدارة الصفية المتعلّقة ببُعد (التقويم)

م	العبارات	مستوى امتلاك كفايات الإدارة الصفية										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيف جداً		ضعيف		متوسط		عال		عالٍ جداً					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	يكلّف المعلّم طلابه بمهام رقميّة مختلفة؛ لتعزيز فهمهم للدروس	0.0	0.0	14	41.2	15	44.1	5	14.7	0.0	0.0	2.735	0.710	متوسطة	3
2	يقدّم المعلّم لطلابه تغذية راجعة مرئيّة غير متزامنة عبر مقاطع فيديو مسجّلة	0.0	0.0	13	38.2	15	44.1	6	17.6	0.0	0.0	2.794	0.729	متوسطة	2
3	يستخدم المعلّم نماذج التقييم الرقمية؛ لمتابعة تقدّم طلابه، وتحليل نتائجهم	0.0	0.0	10	29.4	19	55.9	5	14.7	0.0	0.0	2.853	0.657	متوسطة	1
4	يفعّل المعلّم ملف الإنجاز الإلكتروني لطلابه؛ لتقييم أعمالهم، وحفظها	7	20.6	10	29.4	17	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.294	0.799	ضعيفة	4
	مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي في بُعد (التقويم)											2.669	0.724	متوسطة	

يتّضح من الجدول (10) أنّ مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي لبُعد (التقويم) متحقّقة بدرجة **متوسطة**، أقرب للضعيفة، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البُعد (2.669 من 5)، بانحراف معياري (0.724)، وجاءت ثلاث عبارات متحقّقة بدرجةٍ **متوسطة**؛ وعبارة واحدة فقط متحقّقة بدرجةٍ **ضعيفة**، حيث تراوحت المتوسطات بين (2.294 -2.853)، كما يتضّح من الجدول ترتيب العبارات حسب درجة التحقّق.

ومُجمل ما تمّ التوصّل إليه من نتائج فيما يتعلق بمستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، يمكن تلخيصه بالجدول التالي:

جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي

كفايات الإدارة الصفّية	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
التخطيط	3.213	0.717	متوسطة	2
التنظيم	3.015	0.804	متوسطة	3
التفاعل الصفي	3.250	0.896	متوسطة	1
التقويم	2.669	0.724	متوسطة	4
الدرجة الكلية	3.037	0.785	متوسطة	

يتّضح من الجدول (11) أنّ مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي متحقّقة بدرجة **متوسطة**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجة الكلية في بطاقة الملاحظة (3.037 من 5)، بانحراف معياري (0.785)، وجاءت جميع الكفايات الفرعية متحقّقة

بدرجة **متوسطة**، وحلّت في الترتيب الأول كفاية "التفاعل الصفي" بمتوسط وزني (3.250)، وانحراف معياري (0.896)، وجاءت كفاية (التخطيط) في الترتيب الثاني، بمتوسط وزني (3.213)، وانحراف معياري (0.717)؛ بينما جاءت كفاية "التنظيم" في الترتيب الثالث، بمتوسط وزني (3.015)، وانحراف معياري (0.804)؛ في حين كان الترتيب الرابع والأخير لكفاية "التقويم" بمتوسط وزني (2.669)، وانحراف معياري (0.724).

تفسير النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني:

أظهرت النتائج أنّ مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي كان **متوسطًا**، في الدرجة الكلّية، وفي الكفايات الفرعيّة (التخطيط-التنظيم-التفاعل الصفي-التقويم)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- كفاية (التخطيط): عدم الإلمام الكافي لمعلّمي ومعلّمات العلوم بكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، وتوظيفها أثناء التدريس، وظهر ذلك في قلّة استخدامهم للعروض التقديمية (PowerPoint) في عرض الدروس، ووجود قصور في تصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعليّة، وضعف اختيار البرامج والوسائط الرقميّة المناسبة لأنماط تعلّم الطلاب، بالإضافة إلى قلّة برامج التدريب في مجال تصميم الدروس والمقررات الإلكترونية.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسات: العجمي وعاصم (2018)، بكر (2020)، والقاسم (2021) في الدرجة المتوسطة لكفاية التخطيط؛ بينما تتعارض مع دراستَي نصر (2107)، والمشايخية (2022) والتي جاءت فيهما كفاية التخطيط بدرجة منخفضة.

- كفاية (التنظيم): افتقاد المعلّمين والمعلّمات في بعض الأحيان للتعامل الأمثل مع بيئة الصف المادّية والمعنوية، وكذلك في توفير بيئات افتراضية تحاكي الواقع الفعلي، وعدم وجود خطة زمنية واضحة لتوزيع المهام والواجبات على الطلاب، بالإضافة إلى عدم تفعيل اللوحات الإرشادية للتذكير بقواعد السلوك الصفي.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة العجمي وعاصم (2018)؛ في حين تتعارض مع دراسة نصر (2017) التي أكّدت انخفاض درجة كفاية (التنظيم).

- كفاية (التفاعل الصفي): حرص المعلّمين والمعلّمات على الالتزام التام بقواعد السلوك في ضبط الفصل أثناء التفاعل الصفي؛ ممّا قلّل من المشاركة الإيجابية للطلاب، وكذلك عدم تكثيف الأنشطة والتطبيقات الرقمية، واستخدام البرمجيّات التعليمية، التي تثير دافعيّة الطلاب وحماسهم، بالإضافة إلى قلّة التوجيه لاستخدام الخرائط الرقميّة الذهنيّة، والبحث في مصادر المعلومات الإلكترونية.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسات كلٍ من: العجمي وعاصم (2018)، بكر (2020)، والقاسم (2021)؛ فيما تتعارض مع دراستَي نصر (2017)، والمشايخية (2022)، واللّتين أكّدتا انخفاض درجة كفاية (التفاعل الصفي).

- كفاية (التقويم): عدم وجود خطّة واضحة لعملية التقويم، وضعف استخدام أدوات التقييم الإلكترونية؛ كالنماذج الرقميّة، وملفات الإنجاز الإلكترونية، بالإضافة إلى قلّة استخدام وتوظيف التغذية الراجعة غير المتزامنة من خلال مقاطع الفيديو المسجّلة.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة بكر (2020)؛ فيما تتعارض مع دراستَي القاسم (2021)، والمشايخية (2022)، اللّتين انخفضت فيهما كفاية (التقويم).

ثالثًا: نتائج إجابة السؤال الثالث.

نصّ السؤال الثالث على: "هل يختلف مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي باختلاف متغيّرَي الجنس، سنوات الخبرة"؟

- **بالنسبة لمتغيّر الجنس:**

تمّ استخدام اختبار مان-وتني Mann-Whitney U، والذي يناسب المجموعات صغيرة العدد؛ للكشف عن دلالة الفروق في مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي والتي تُعزى لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (12) دلالة الفروق في مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي باختلاف متغيّر: الجنس

كفايات الإدارة الصفية	الجنس	عدد الرُتب	متوسط الرُتب	مجموع الرُتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	16	16.750	268.00	132.00	0.431	0.695 غير دالة
	أنثى	18	18.167	327.00			
التنظيم	ذكر	16	15.688	251.00	115.00	1.024	0.330 غير دالة
	أنثى	18	19.111	344.00			
التفاعل الصفي	ذكر	16	14.469	231.50	95.50	1.703	0.095 غير دالة
	أنثى	18	20.194	363.50			
التقويم	ذكر	16	17.063	273.00	137.00	0.249	0.825 غير دالة
	أنثى	18	17.889	322.00			
الدرجة الكلية	ذكر	16	14.031	224.50	88.50	1.930	0.055 غير دالة
	أنثى	18	20.583	370.50			

يتّضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي تُعزى لاختلاف الجنس.

- **بالنسبة لمتغيّر سنوات الخبرة:**

تم استخدام اختبار Kruskal-Wallis H والذي يناسب المجموعات صغيرة العدد، في الكشف عن دلالة الفروق في درجة امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، والتي تُعزى لاختلاف متغيّر سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20 سنة، أكثر من 20 سنة)، وجاءت النتائج كما في بالجدول التالي:

جدول (13) دلالة الفروق في مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي باختلاف متغيّر: سنوات الخبرة (درجات الحرية = 2)

كفايات الإدارة الصفية	سنوات الخبرة	عدد الرُتب	متوسط الرُتب	قيمة H	مستوى الدلالة
التخطيط	أقل من 10	10	19.250	0.987	0.610 غير دالة
	من 10 إلى 20	12	18.167		
	أكثر من 20	12	15.375		
التنظيم	أقل من 10	10	15.800	0.560	0.756 غير دالة
	من 10 إلى 20	12	17.500		
	أكثر من 20	12	18.917		
التفاعل الصفي	أقل من 10	10	15.950	0.557	0.757 غير دالة
	من 10 إلى 20	12	19.042		
	أكثر من 20	12	17.250		
التقويم	أقل من 10	10	14.000	1.864	0.394 غير دالة
	من 10 إلى 20	12	18.875		
	أكثر من 20	12	19.042		
الدرجة الكلية	أقل من 10	10	14.900	1.474	0.479

كفايات الإدارة الصفية	سنوات الخبرة	عدد الرُتب	متوسط الرُتب	قيمة H	مستوى الدلالة
	من 10 إلى 20	12	20.000		غير دالة
	أكثر من 20	12	17.167		

يتّضح من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة.

تفسير النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العيّنة، تُعزى لمتغيّرَي الجنس، وسنوات الخبرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى الآتي:

بالنسبة **لمتغيّر الجنس**: تشابه الظروف الثقافية والاجتماعية والبيئية، وكذلك الدورات التدريبية المقدّمة من إدارة التعليم لكلا الجنسين، ومتابعة المشرفين ومديري المدراس للمعلّمين في الحصص التدريسية، وتقديم التغذية الراجعة المستمرّة، والدعم اللازم لتحسين ممارسات الإدارة الصفّية.

وتتّفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة بكر (2020)، والقاسم (2021) في عدم ظهور اختلاف بين الجنسين.

بالنسبة **لمتغيّر سنوات الخبرة:** قد يرجع السبب في عدم وجود فروق بين فترات الخبرة الثلاثة إلى حرص المعلّمين والمعلّمات باختلاف سنوات خبراتهم على اكتساب وتنمية كفاياتهم في الإدارة الصفّية، كونها المؤشّر الحقيقي على نجاحهم في التدريس، وكذلك تقييمهم في الأداء الوظيفي، بالإضافة إلى اهتمام إدارة التعليم بتقديم البرامج التدريبية الموحّدة للجميع على حدٍّ سواء؛ وبمتابعةٍ من إدارة الإشراف التربوي، ممّا قلّل الفجوة بين أفراد العيّنة في سنوات الخبرة.

وتتّفق هذه النتيجة في عدم ظهور فروق في سنوات الخبرة مع ما توصّلت إليه دراسة بكر (2020)، كما تتّفق مع نتيجة دراسة المشايخية (2022) في كفايات (ثقافة التعليم المدمج-استخدام شبكة الإنترنت-التخطيط والتصميم-تقويم التدريس)؛ في حين تتعارض مع دراسة القاسم (2021) التي أكّدت وجود فروق لصالح الفترتين: (5-10سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ودراسة المشايخية (2022) في كفاية (تنفيذ التعليم المدمج) لصالح الفترة (أكثر من 10 سنوات).

ونتائج السؤالين: الثاني والثالث في مُجملها تؤكّد على أنّ مستوى امتلاك أفراد العيّنة لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي كان بدرجةٍ متوسطة، في الدرجة الكلّية، وفي الكفايات الفرعيّة، وعدم وجود اختلاف في مستوى امتلاك هذه الكفايات يُعزى لمتغيّرَي الجنس وسنوات الخبرة، وهذه النتائج هي التي سيتمّ بناء التصوّر المقترح عليها، وسيكون التصوّر عامًا، حيث لن يتمّ تخصيص محاور معيّنة لجنسٍ معيّن، أو فترةٍ محدّدة من سنوات الخبرة.

رابعًا: نتائج إجابة السؤال الرابع.

نصّ السؤال الرابع على: **"**ما التصوّر المقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي**"؟**

قام الباحث ببناء تصوّر مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي؛ بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، والتي أشارت إلى أنّ مستوى امتلاك معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية كان **متوسطًا،** في الدرجة الكلية، وفي الكفايات الفرعية، وأقرب إلى الضعيف في كفاية "التقويم"؛ ما يؤكّد حاجة المعلّمين لمزيدٍ من التدريب؛ لتنمية كفاياتهم في الإدارة الصفّية.

يمثّل التصوّر المقترح بناء برنامج تدريبي، اعتمد الباحث في بنائه على الرجوع للعديد من الأدبيّات والدراسات التي تناولت بناء وتصميم البرامج التدريبية، المرتبطة بكفايات التدريس،

ومن ضمنها الإدارة الصفّية، كدراسات: السعدني (2017)، عبد الهادي والخوالدة (2017)، نصر (2017)، آل دعلان (2020)، الشهري وقطب (2020)، أحمد وشاكر (2022)، (Khan et al, 2023).

- **خطوات إعداد التصوّر المقترح للبرنامج التدريبي:**

1. تحديد متطلّبات العصر الرقمي.
2. تحديد فلسفة البرنامج التدريبي.
3. تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.
4. تحديد محتوى البرنامج وتنظيمه.
5. تحديد أنشطة ووسائل التدريب.
6. تحديد إستراتيجيات التدريب.
7. تحديد أساليب التقويم.
8. تحكيم البرنامج.

أولًا: تحديد متطلّبات العصر الرقمي

في ظلّ التطوّرات المتسارعة والمستجدّات في العصر الرقمي، تغيّرت أدوار المعلّم التقليدية، التي كانت تركّز على نقل المعلومات، إلى أدوار جديدة تواكب تغيّرات العصر الرقمي ومتطلّباته، فأصبح دوره ميسّرًا وموجّهًا وباحثًا وقائدًا ومصمّمًا تقنيًا؛ لذا من الضروري على معلّم اليوم الوفاء بمتطلّبات العصر الرقمي، والتي من أبرزها: (شبانة وآخرون،2021)

1- المعلّم الرقمي: إذ يتطلّب منه مهارات فنّية وتربوية معيّنة، تساعده على التعامل السليم مع شبكات الإنترنت، والفصول الإلكترونية، والتطبيقات الرقمية، وتوظيف كافة وسائل التقنية الحديثة، التي تعينه على أداء مهامه بشكلٍ أفضل.

2- المقررات الرقميّة: حيث تشتمل هذه المقررات على مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات التربوية والعمليّة، المصمّمة رقميًا، بحيث تسهّل عملية التعلّم والتعليم، حضوريًا وعن بُعد، من خلال الأفلام التعليمية ثلاثيّة الأبعاد، والاتصال الفوري عبر الإنترنت، والألعاب الرقمية، وبرامج المحاكاة.

3- إستراتيجيات التدريس الرقميّة: ويمكن تفعيلها من خلال الدروس الإلكترونية، وفِرق العمل، وحل المشكلات بطرق إلكترونية، والمناقشات الرقميّة، واستخدام الإسراتيجيات الفاعلة؛ كالتعلّم المقلوب، والتجارب الافتراضية، وغيرها.

4- تعليم مهارات المستقبل: وتُعدّ من الأهداف الحديثة للتربية المعاصرة، لبناء وإعداد جيلٍ قادرٍ على التعامل والتفاعل مع تطوّرات الحياة في القرن الحادي والعشرين، مثل: الثقافة الرقميّة، والتواصل الفعّال، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.

5- بيئة التعلّم الرقميّة: وتشكّل منظومة تعليمية متكاملة ومرنة، تعتمد على شبكات الإنترنت، وتوظيف أدوات الاتصال الإلكتروني، المتزامن وغير المتزامن، لتقديم محتوى الدرس بشكلٍ جاذب ومشوّق.

6- أساليب التقويم الرقميّة: وتشمل جميع الجوانب المرتبطة بتحصيل الطالب: المعرفي، والمهاري، والوجداني، وتُحدّد مُسبقًا معايير تحصيل المحتوى، وأداء الطالب، وتكون الاختبارات متّصلة بشبكات المعلومات، وهذا يتطلّب وجود كفايات تعليمية تتعلّق ببناء الأسئلة، وتضمينها في برامج الحاسوب، بالإضافة إلى الواجبات والتكليفات الإلكترونية، والعروض التقديمية، والمشاريع الرقميّة، الفرديّة والجماعية.

ثانيًا: تحديد فلسفة البرنامج التدريبي

ينطلق البرنامج التدريبي من رؤية فكرية تشكّل فلسفة بنائه، تقوم على الآتي:

- دور المعلّم في العصر الرقمي، باعتباره موجهًا وميسّرًا لعمليّة التعلّم في القاعة الصفّية، من خلال مساعدة طلابه على التعامل الأمثل مع التقنيات الحديثة، والتطبيقات الرقميّة.
- مسايرة الاتجاهات الحديثة في التطوير المهني للمعلّم، من خلال تنمية ممارساته التدريسية، وتوظيفها بشكلٍ فاعلٍ في القاعة الصفّية.

- توفير بيئة صفّية رقميّة جاذبة، تتيح الفرصة للمعلّم؛ لتطوير كفاياته في الإدارة الصفّية؛ ممّا ينعكس تأثيره على بناء أجيالٍ مبدعة، تمتلك القدرة على التكيّف مع واقع الحياة، ومواكبة القرن الحادي والعشرين.

ثالثًا: تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج:

الهدف العام: تنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلّبات العصر الرقمي.

الأهداف الخاصة: يُتوقّع في نهاية البرنامج أن يكون المعلّم قادرًا على:

- التعرّف على مفهوم الإدارة الصفّية الرقميّة.
- بيان أهمية الإدارة الصفّية الرقميّة.
- تحديد مفهوم العصر الرقمي، ومتطلّباته.
- تحديد إستراتيجيات التدريس الرقميّة لإدارة الصفّ بنجاح.
- استنتاج العوامل المؤثرة في الإدارة الصفّية الرقميّة.
- توضيح آلية الاستفادة من موارد الفصول الرقميّة.
- شرح أدوار المعلّم الصفّية في العصر الرقمي.
- تنظيم البيئة الفيزيقيّة للقاعة الصفّية.
- تحديد أنماط تعلّم الطلاب، وكيفيّة التعامل معهم رقميًا.
- تنظيم عمليّة التواصل والتفاعل الصفّي في البيئة الرقميّة.
- إعداد أوراق العمل التفاعلية المحفّزة للتعلّم.
- استخدام ودمج الأدوات الرقميّة في البيئة الصفّية.
- تحديد طرق التحفيز وإثارة الدافعية في بيئة الصف الافتراضية.
- توضيح كفايات الإدارة الصفّية الرقميّة المتعلّقة بمجال (التخطيط).
- توضيح كفايات الإدارة الصفّية الرقميّة المتعلّقة بمجال (التنظيم).
- توضيح كفايات الإدارة الصفّية الرقميّة المتعلّقة بمجال (التفاعل الصفّي).
- توضيح كفايات الإدارة الصفّية الرقميّة المتعلّقة بمجال (التقويم).
- تخطيط وتنفيذ الأنشطة الإلكترونية في القاعة الصفّية.
- تحديد أساليب التقويم الرقميّة.
- التطبيق العملي لأساليب التقويم الرقميّة.
- تقديم التغذية الراجعة الرقميّة، المتزامنة وغير المتزامنة.

رابعًا: اختيار محتوى البرنامج وتنظيمه

تمّ اختيار محتوى البرنامج وتنظيمه في ضوء أهدافه، مع مراعاة التوازن بين العمق والشمول، وملاءمة المحتوى لخبرات المعلّمين، حسب التنظيم التالي:

- عدد أيام البرنامج: (4).
- إجمالي عدد الساعات: (20 ساعة).
- عدد الجلسات: (10)، ثلاث جلسات في اليومين: الأول والثاني، وجلستان في اليومين: الثالث والرابع.
- اليوم الرابع خاص بكفاية (التقويم)، يتمّ فيه تكثيف التطبيقات العمليّة؛ لتنمية هذه الكفاية، إذ أنّ نتائج الدراسة أشارت إلى وجود مستوى متدنٍ فيها لدى أفراد العيّنة.

يتضمّن محتوى البرنامج الآتي:

اليوم الأول:

الجلسة الأولى: (مفهوم الإدارة الصفّية وأهمّيتها، مفهوم العصر الرقمي، ومتطلّباته).

الجلسة الثانية: (إستراتيجيات التدريس الرقميّة الفاعلة في الإدارة الصفّية، العوامل المؤثرة في الإدارة الصفّية الرقميّة، آلية الاستفادة من موارد الفصول الرقميّة).

الجلسة الثالثة: (أدوار المعلّم الصفّية في العصر الرقمي، تنظيم البيئة الفيزيقيّة

للقاعة الصفّية، أنماط تعلّم الطلاب والتعامل معهم رقميًا).

اليوم الثاني:

الجلسة الأولى: (التواصل والتفاعل الصفّي في البيئة الرقميّة، إعداد أوراق العمل التفاعلية المحفّزة للتعلّم)

الجلسة الثانية: (استخدام ودمج الأدوات الرقميّة في البيئة الصفّية، طرق التحفيز وإثارة الدافعية في بيئة الصف الافتراضية).

الجلسة الثالثة: (كفاية التخطيط في الإدارة الصفّية، كفاية التنظيم في الإدارة الصفّية).

اليوم الثالث:

الجلسة الأولى: (كفاية التفاعل الصفّي في الإدارة الصفّية، كفاية التقويم في الإدارة الصفّية).

الجلسة الثانية: (تخطيط وتنفيذ الأنشطة الإلكترونية في القاعة الصفّية، أساليب التقويم الرقميّة)

اليوم الرابع:

الجلسة الأولى: (تطبيقات عملية لأساليب التقويم الرقميّة).

الجلسة الثانية: (التغذية الراجعة الرقميّة المتزامنة وغير المتزامنة)

خامسًا: تحديد أنشطة ووسائل التدريب

- أنشطة التدريب، وتُحدّد بحسب طبيعة أهداف البرنامج، ومضامين الموضوعات المُراد تقديمها، ومنها: الأنشطة الإلكترونية التفاعلية، أنشطة الواقع الافتراضي، الرسومات والأشكال البيانية الرقميّة، والمشروعات الرقميّة الفرديّة والجماعية.

- وسائل التدريب، ويتمّ اختيارها في ضوء المحتوى والأنشطة المحدّدة، ومنها: تقنيات الذكاء الاصطناعي، اللوحات الإلكترونية الإرشادية، العروض التقديمية، أوراق العمل التفاعليّة، الفيديو التعليمي، السبورة التفاعليّة، والمواقع الإلكترونية.

سادسًا: تحديد إستراتيجيات التدريب

ويتم تدريب معلّمي العلوم على طريقة شرح الدروس رقميًا؛ كأن تُقدّم على صورة موديولات أو حقائب تعليميّة رقميّة، أو استخدام وتصميم إستراتيجيات التدريس الرقميّة المناسبة لدروس العلوم، مثل: التعلّم المقلوب، الرحلات الافتراضية، القصص الرقمية، الخرائط الذهنيّة الرقميّة، التعليم المبرمج.

سابعًا: تحديد أساليب التقويم

تتنوّع ما بين التقويم التشخيصي، والبنائي، والختامي، وتشمل عدّة أدوات: نماذج التقييم الرقميّة، ملفات الإنجاز الإلكترونية، التكليفات والمهام الرقميّة، بطاقة الملاحظة الإلكترونية، والتقارير الإلكترونية.

ثامنًا: تحكيم البرنامج

بعد الانتهاء من إعداد وتصميم البرنامج، تمّ التحقّق من صدقه من خلال عرضه على مجموعةٍ من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم؛ وعددهم (7)؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث مناسبة الأهداف لطبيعة المحتوى، واختيار وتنظيم الموضوعات، ومناسبة أنشطة ووسائل وإستراتيجيات التدريب، وأساليب التقويم، وقد أبدى المحكّمون بعض الملاحظات، منها ما يتعلّق بعدد وزمن الجلسات، ومنها اقتراح إضافة بعض الأنشطة الرقميّة؛ لدعم البرنامج من الناحية التطبيقية، وكذلك إضافة بعض إستراتيجيات التدريس، وتمّ الأخذ بالملاحظات، واعتماد البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

1- تضمين برامج إعداد المعلّم في كليات التربية مقرّرات تدعم كفايات الإدارة الصفّية في

العصر الرقمي، وتطبيقها عمليًا في التربية الميدانية لطلاب العلوم.

2- تشجيع معلّمي العلوم على توفير بيئة صفّية غنيّة، متعدّدة المصادر؛ تدعم التعلّم الرقمي.

3- التطوير المهني لمعلّمي العلوم، خاصةً في مجالات: كفايات الإدارة الصفّية، تصميم الدروس الإلكترونية، استخدام التقنيات الحديثة، وتنظيم البيئة الرقمية.

4- الإفادة من التصوّر المقترح في تطوير كفايات الإدارة الصفّية لمعلّمي العلوم في العصر الرقمي؛ لمواكبة المتغيّرات والمستجدّات؛ وتحسين مخرجات التعلّم.

5- توظيف التقنيات الحديثة، والوسائط الرقميّة أثناء تنفيذ دروس العلوم؛ لإثارة دافعيّة الطلاب.

6- توفير كافة المتطلّبات المادّية والتقنيّة؛ لمساعدة معلّمي العلوم على النجاح في الإدارة الصفيّة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة، يقترح الباحث الآتي:

1- إجراء دراسة للكشف عن فاعلية التصوّر المقترح القائم على متطلّبات العصر الرقمي في تنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى معلّمي العلوم، وعلاقته بتحصيل طلابهم، واتجاهاتهم نحو المادة.

2- تصميم برامج تدريبية مقترحة قائمة على متطلّبات العصر الرقمي، وقياس فاعلّيتها في تنمية الكفايات التقنيّة لمعلّمي العلوم.

3- استقصاء معوّقات تطبيق معلّمي العلوم لكفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي.

4ـ إجراء دراسات مماثلة حول تنمية كفايات الإدارة الصفّية في ضوء متطلّبات العصر الرقمي لمعلّمي التخصّصات الأخرى، في متغيّرات ومراحل دراسية مختلفة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

ابن طيب، عبد القادر. وهامل، منصور. (2021). الأنماط الإدارية للمعلم في الصف الدراسي، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة، مج (13)، ع (1)، يونيو.

أحمد، شيماء أحمد. وشاكر، أمينة أسامة. (2022). برنامج مستند إلى التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الأزمات الصفّية وخفض القلق التدريسي لدى معلّمي العلوم حديثي التخرّج وفاعليّته في الحدّ من المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع (29)، يوليو.

آل دعلان، هيفاء محمد. (2020). تصوّر مقترح لتطوير كفايات إدارة الفصل لدى المعلمات المرحلة الثانوية في ضوء إستراتيجية التعلّم التعاوني (دراسة ميدانية)، مجلة القراءة والمعرفة، مج (20)، ع (222)، ج (1)، إبريل.

آل سرور، نورة هادي. (2023). فاعلية الحوار الرقمي في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية المواطنة الرقمية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعوديّة، المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلّم (جسم) "المعلم والتعليم الجيّد"، جامعة الملك خالد بن عبد العزيز، أبها، الفترة 10–2023/5/11م.

آل هيضة، حنان محمد. (2023). دور المعلم في إدارة البيئة التعليمية: دراسة ميدانية، المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلّم (جسم) "المعلم والتعليم الجيّد"، جامعة الملك خالد بن عبد العزيز، أبها، الفترة 10–2023/5/11م.

الأمير، إيمان حسين. والقايدي، عائشة حمد. (2023). فاعلية استثمار مهارات القيادة الناعمة لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة في تحقيق بيئة صفية جاذبة، المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلّم (جسم) "المعلم والتعليم الجيّد"، جامعة الملك خالد بن عبد العزيز، أبها، الفترة 10–2023/5/11م.

بكر، هديل مصطفى. (2020). واقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في مديرية لواء ماركا بالعاصمة عمّان وعلاقتها بالجنس والخبرة والتفاعل بينهما، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (4)، ع (37)، أكتوبر.

الجزار، عمّار المتولي. (2023). تطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا في ضوء متطلبات العصر الرقمي لتنمية مهارات استخدام الأجهزة المساحية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط، مصر.

زهران، إيمان حمدي. (2022). متطلبات تطبيق معايير النموذج الأوربي للتميز المؤسسي" EFQM" في الجامعات المصرية على ضوء مستحدثات العصر الرقمي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مج (94)، ع (94)، فبراير.

الزويّد، راضي زويّد. (2023). درجة استخدام الفصول الافتراضية التزامنيّة لدى معلّمي ومعلّمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم، المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلّم

(جسم) "المعلم والتعليم الجيّد"، جامعة الملك خالد بن عبد العزيز، أبها، الفترة 10–2023/5/11م.

السعدني، محمد عبد الرحمن. (2017). فاعليّة برنامج مقترح لإكساب المعلمين المبتدئين مهارات الإدارة الإلكترونية للصف الدراسي على أدائهم التدريسي ودافعيّتهم للتدريس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (89)، سبتمبر.

شبانة، وائل حسني. وبدوي، محمود فوزي. والدهشان، جمال علي. (2021). تطوير التنمية المهنية للمعلّم في ضوء متطلّبات العصر الرقمي، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفيّة، مج (36)، ع (1)، مارس.

الشهري، خالد علي. وقطب، إيمان محمد. (2020). تصوّر مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفّية لدى المعلّمين الجُدد في المدارس الأهليّة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرّمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (4)، ع (10)، مارس.

الشهري، عمر عبد الله. والدليل، أحمد محمد. (2023). درجة استخدام معلّمي المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص لتقنية الواقع المعزّز في التعليم والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم، المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلّم (جسم) "المعلم والتعليم الجيّد"، جامعة الملك خالد بن عبد العزيز، أبها، الفترة 10–2023/5/11م.

الطوخي، هيثم محمد. وعبد الغني، نسرين محمد. (2017). تنمية الثقافة التربوية لدي المعلم لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين، مجلة العلوم التربوية، مج (25)، ع (3)، يوليو.

عبد المالك، هند مكرم. (2023). تطوير كفايات المعلّم في ضوء أهداف التنمية المستدامة للمعلّمين ورؤية مصر 2030م، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (39)، ع (10)، ج (1)، أكتوبر.

عبد الهادي، رلى غالب. والخوالدة، محمد فلاح. (2017). بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التكنولوجية وقياس أثره لتنمية مهارة تصميم البرامج التعليمية ومهارات الإدارة الصفّية لدى معلمات المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

العجمي، لبنى حسين. وعاصم، وداد عبد الحليم. (2018). تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج (5)، ع (1)، يناير.

الغويري، جواهر. والشرع، إبراهيم. (2018). ممارسات معلمي العلوم في تدريس الطلبة الموهوبين في الأردن: دراسة نوعية، دراسات: العلوم التربوية، مج (45)، ع (4)، ديسمبر.

القاسم، حسن عبد العزيز. (2021). الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرّسي العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيّرات من وجهة نظرهم، مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، مج (2)، ع (3)، إبريل.

المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلّم (جسم) تحت شعار "المعلم والتعليم الجيّد"، جامعة الملك خالد بن عبد العزيز، أبها، 10–2023/5/11م.

مخلف، غادة شعبان. (2022). واقع ممارسة معلمات الروضة لمهارات الإدارة الصفيّة في مؤسسات رياض الأطفال، مجلة بحوث ودراسات الطفولة، جامعة بني سويف، مج (4)، ع (7)، يونيو.

المشايخية، سعيدة أحمد. (2022). درجة توافر الكفايات التكنولوجية اللازمة للتعليم المدمج لدى معلّمي العلوم في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

نصر، ريحاب أحمد. (2017). استخدام البحث الإجرائي مدعومًا بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصفّ والحل الإبداعي للمشكلات الصفّية لدى معلّمي العلوم قبل الخدمة، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج (20)، ع (10)، أكتوبر.

الياسين، وفاء سالم. والمسيليم، محمد يوسف. (2014). استراتيجية التعليم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية: دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (15)، ع (1)، مارس.

اليامي، هدى يحيى. (2020) برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلّمات التعليم العام بالمملكة العربية السعوديّة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (185)، ج (2)، يناير.

المراجع العربية المرومنة:

Ibn Tayyab, A. Hamel, M. (2021). Administrative styles of the teacher in the classroom (in Arabic), Al-Bahith Magazine, Higher Normal School - Bouzarieh, Vol (13), Issue (1), June.

Ahmed, Sh. Shaker, A. (2022). A program based on reflective teaching to develop classroom crisis management skills and reduce teaching anxiety among science teachers recent graduates and its effectiveness in reducing behavioral problems among their students (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Port Said University, Issue (29), July.

Al Daalan, H. (2020). A proposed Concept scenario for developing classroom management competencies among secondary school teachers in light of the cooperative learning strategy: field study (in Arabic), Reading and Knowledge Magazine, Vol (20), No (222), Part (1), April.

Al Sorour, N. (2023). The effectiveness of digital dialogue in increasing academic achievement and developing digital citizenship among sixth-grade female students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), the Second International Conference of the Saudi Scientific Society for Teachers (SSAT) "Teachers and Quality Education", King Khalid bin Abdulaziz University, Abha, period 10-11/ 5/2023.

Al Haidha, H. (2023). The role of the teacher in managing the educational environment: a field study (in Arabic), The Second International Conference of

light of the requirements of the digital age (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, Vol (36), Issue (1), March.

Al-Shehri, K. Qutb, I. (2020). A proposed vision for developing classroom management competencies among new teachers in private schools from the point of view of educational supervisors and school leaders in Mecca (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol (4), No (10), March.

Al Shehri, O. Aldalel A. (2023). The degree to which middle school teachers in Al-Namas Governorate use augmented reality technology in education and the difficulties they face from their point of view (in Arabic), the Second International Conference of the Saudi Scientific Society for Teachers (SSAT) "Teachers and Quality Education", King Khalid bin Abdulaziz University, Abha, period 10-11/5. /2023.

Al-Toukhi, H. Abdul Ghani, N. (2017). Developing the teacher's educational culture to face the transformations of the twenty-first century (in Arabic), Journal of Educational Sciences, Vol (25), No (3), July.

Abdel Malik, H. (2023). Developing teacher competencies in light of the sustainable development goals for teachers and Egypt's Vision 2030 (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Vol (39), Issue (10), Part (1), October.

Abdel Hadi, R. Alkhawaldah, M. (2017). Building a training program based on technological competencies and measuring its impact to develop the skill of designing educational programs and classroom management skills among basic stage teachers in Jordan (in Arabic), unpublished doctoral dissertation, College of Graduate Studies, International Islamic Sciences University, Jordan.

Al-Ajami, L. Assem, W. (2018). Developing school classroom management skills among middle school science teachers in the Asir region in light of contemporary global trends (in Arabic), King Khalid University Journal of Educational Sciences, Vol (5), No (1), January.

Al-Ghuwairi, J. Shara, A. (2018). Science teachers' practices in teaching gifted students in Jordan: A

qualitative study (in Arabic), Studies: Educational Sciences, Vol (45), No (4), December.

Al-Qasim, H. (2021). The teaching competencies that must be possessed by middle school science teachers in light of some variables from their point of view (in Arabic), Journal of Research in Educational and Human Sciences, Arts and Languages, Vol (2), No (3), April.

The Second International Conference of the Saudi Scientific Society for Teachers (SSAT) under the slogan "Teachers and Quality Education" (in

the Saudi Scientific Society for Teachers (SSAT) "Teachers and Quality Education", King Khalid bin Abdulaziz University, Abha, period 10-11/5/2023.

Alamer, I. Al-Qaidi, A. (2023). The effectiveness of investing in soft leadership skills among primary school teachers in Jeddah Achieving an attractive classroom environment (in Arabic), The Second International Conference of the Saudi Scientific Society for Teachers (SSAT) "Teachers and Quality Education", King Khalid bin Abdulaziz University, Abha, period 10-11/5/2023.

Bakr, Hadeel Mustafa. (2020). The reality of the teaching practices of male and female science teachers in the basic education stage in Directorate of Marka in in the capital "Amman", and their relationship to gender (in Arabic), experience, and the interaction between them, Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol (4), No (37), October.

Al-Jazzar, A. (2023). Developing a Geography teacher preparation program in light of the requirements of the digital age to develop skills in using modern surveying devices (in Arabic), unpublished master's thesis, Faculty of Education, Damietta University, Egypt.

Zahran, I. (2022). Requirements for applying the standards of the European Model for Institutional Excellence "EFQM" in Egyptian universities in light of the developments of the digital age (in Arabic), Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, Vol (94), No (94), February.

Al-Zuwaid, R. (2023). The degree of use of synchronous virtual classes by male and female science teachers for the primary stage in the Qassim region from their point of view (in Arabic), the Second International Conference of the Saudi Scientific Society for Teachers (SSAT) "Teachers and Good Education", King Khalid bin Abdulaziz University, Abha, period 10-11/5/ 2023.

Al-Saadani, M. (2017). The effectiveness of a proposed program to provide novice teachers with electronic classroom management skills on their teaching performance and their motivation to teach (in Arabic), Arab Studies in Education and Psychology, Issue (89), September.

Shabana, W. Badawi, M. Al-Dahshan, J. (2021). Developing teacher professional development in Arabic), King Khalid bin Abdulaziz University, Abha, 10–11/5/2023.

Mikhlif, Gh. (2022). The reality of kindergarten teachers' practice of classroom management skills in kindergarten institutions (in Arabic), Journal of Childhood Research and Studies, Beni Suef University, Vol (4), Issue (7), June.

Al-mashaykhi, S. (2022). The degree of availability of technological competencies necessary for blended learning among science teachers in the South Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman (in

Arabic), Master's thesis unpublished, College of Education, Sultan Qaboos University, Oman.

Nasr, R. (2017). Using action research supported by Facebook to develop classroom management skills and creative solution to classroom problems among pre-service science teachers (in Arabic), Egyptian Journal of Scientific Education, Vol (20), No (10), October.

Al-Yassin, W. Al-Musaylim, M. (2014). Cooperative education strategy and its relationship to the effectiveness of classroom management: a field study (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol (15), No (1), March.

Al-Yami, H. (2020) A proposed training program to develop digital teaching skills among general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), Journal of the College of Education, Al-Azhar University, No (185), Part (2), January.

المراجع الأجنبية:

Anil, A. (2019). Education in The 21 st Century: The Dynamics of Change, The Research Journal of Social Sciences, Volume (10), Issue (3).

Fitira, H. Suminah, S. (2020) Role of Teachers in Digital Instructional Era, Journal of Social Work and Science Education, Volume (1), No (1).

Gecikli, E. Ake, E. (2023). The relation between science teachers' classroom management skills and their cognitive flexibility, Educational Studies, Volume (49), Issue (3).

Hassounah, E. (2020). The Extent to which computer and technology teachers in the digital skills of the 21st century in the schools of Gaza City, International Journal of research in Educational Sciences, Volume (3) No. (1).

Karsli, M. Kucuk, S. Kilic, R. Unal, O. (2023). Assessment of Digital Competencies of Teacher Educators with the DigCompEdu Framework, *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, Volume (13), No (1).

Khan, A. Bhatti, R. Waseem, M. (2023). A Study of Secondary School Science Teacher's Classroom Management Skills at District Bagh, AJK. Human Nature Journal of Social Sciences. Volume (4), No (3).

Kilinc, E. Guven, S. Arican, O. (2023). Examination of Teacher' Classroom Management Levels. Eu 1st International Conference on Humanity and Social Sciences, Bucharest, May 5-7- 2023.

Moltudal, S. Krumsvik, R. Jones, L. Eikeland, O. Johnson, B. (2019). The relationship between teachers' perceived classroom management abilities and their professional digital competence: Experiences from upper secondary classroom, Designs for Learning, Volume (11), Issue (1).

Oktarina, H. Kristiawan, M. Martha, A. (2021). Teacher Competency Development in the Digital Era. Jurnal Pendidikan Tambusai, Volume (5), No (2).

كِتَابُ المُعْلِم فِي النَّحْو: تصنيف المبارك بن فاخر (ت: 500). دراسة وتحقيقا.

حمد بن عبيد ربدان الرشيدي
الجامعة الإسلاميَّة

(قدم للنشر في 2021/10/26م- وقبل للنشر في 2022/03/29م)

المستخلص: كتاب المعلم في النحو تأليف: المبارك بن فاخر بن محمد بن يعقوب النحويُّ البغداديُّ (ت500) دراسة وتحقيقا. هذا الكتاب على صِغَرِ حَجْمِهِ يحوي ثلاثة وتسعين بابا، شملت هذه الأبواب موضوعات في النحو والصرف والأصوات والضرورات الشعرية, بدأه المبارك بن فاخر بباب شرح الكلم الثلاث وختمه بباب ضرورة الشعر, فأوجز فيه المؤلف في بعض جزئيات الأبواب؛ تقليلا من جهد المتعلم المبتدئ, فغير المتخصص لا يلزمه التعمق في مسائل النحو والصرف, ولا سيما مَن هو بحاجة إلى فهم قواعد المخاطبة. وهذا المُؤَلَّف يعدُّ من المُؤَلَّفات التَّعلميَّة النَّفيسة في بابها السهلة في أسلوبها. فقد أثنى عليه العلماء قال القفطيُّ عن هذا الكتاب في ترجمته للمبارك: (وصنّف كتاب المُعْلِم، وهو في غاية الجودة).

منهج البحث: تحقيق مخطوط, واعتمدتُ في تحقيق هذا الكتاب على نسخة (صورة فوتوغرافية) والتي بعثت إليَّ برسالة عبر البريد الشبكي من مكتبة أحمد الغزي بزبيد.

الكلمات المفتاحية: المعلم في النحو- الصرف- المبارك بن فاخر- ضرورة الشعر- اللغة العربية.

* * *

An Investigation Study of Al-Mubarak Bin Fakher's book Al- Mu'lim fee Al-Nahw (Arabic Syntax).

Hamad Obaid Rabdan Alrashidi
Islamic University

(Received 26/10/2021 ; accepted 29/3/2022)

Al-Mubarak Bin Fakher's book Al- Mu'lim fee Al-Nahw, despite its small size, has ninety-three chapters. These chapters included topics in grammar, morphology, phonology, and Poetic necessities. The first chapter of the book explains the three types of speech. Whereas the final chapter focuses on poetic necessities. The author summarized some of the chapters' details to save the efforts of the novice learner as the non-specialists do not have to delve into the issues of grammar and morphology, especially those who need to understand the rules of speech. The book is considered one of the most valuable educational pieces of writing because of its accessibility and style. It is highly evaluated among scholars. According to Al-Qifti in his biography of Al-Mubarak: (And he wrote the book Al- Mu'lim is of high quality).

Keywords: Al-Mu'lim in grammar - morphology - Mubarak ibn Fakher - Poetic license - Arabic language.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغويات ، كلية اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، ص ب: رمز بريدي: الرقم الإضافي: المدينة ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Linguistics, Arabic Language College, Islamic University , P.O. Box: -----, Code: ------,City al madena ----, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061806

e-mail: hamado1433@hotmail.com

مقدمـــــة

الحمد لله رب العالمين, والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين وبعدُ؛

فإنَّ المكتبات العربية حافلة بتراث غزيز من المؤلفات على مرِّ العصور, وفي مختلف العلوم وأنواع الفنون, ومن هذه العلوم علوم العربية؛ لشرفها ومكانتها, فهي تزخر بخزائن الكتب النفيسة التي ألَّفها علماء اللغة في مختلف فنونها, فبذلوا فيها جهودا كبيرة وأعمالا رائدة في جميع المستويات, ومن أهمِّها هذه العلوم علم النحو, فقد عني به القدماء والمحدَثون عناية بالغة, فأولوه جهودهم وصنفوا فيه مصنفات عديدة؛ إيمانا منهم بأهميته في خدمة القرآن الكريم والعلوم الشرعيَّة. ولما له من ارتباط وثيق بالمعاني والتمييز بينها قال ابن حزم: "فمَنْ جَهِلَ اللُّغة وهي الألفاظ الواقعة على المسميات, وجَهِلَ النحو الذي هو علم اختلاف الحركات الواقعة؛ لاختلاف المعاني, فلم يعرف اللسان الذي به خاطبنا الله تعالى ونبينا- صلى الله عليه وسلم- ومَن لم يعرف ذلك اللسان لم يحل له الفتيا فيه؛ لأنه يفتي بما لا يدري" (ابن حزم, ج:5, ص:126).

ومن تلك المُصنَّفات "كتاب المُعْلِم في النَّحْو" للمبارك بن فاخر بن محمد بن يعقوب النحويّ البغداديّ, فقد تردَّد ذكره في كتب التراجم التي طالعتها, فوجدت كُلَّ من ترجم للمبارك ذَكَرَ كتاب المعلم في النحو في مقدمة مؤلفاته (الأنباري, 1985, ص:281).

وبعد البحث وسؤال المتخصصين عن هذا الكتاب لم أقف على تحقيق له مطبوع, لكن بعد الفراغ من نَسْخِه وتحقيقهِ وقفت على دراسة بعنوان: "ابن الدبَّاس النحويّ وكتابه المُعلم في النحو" للدكتور نواف أحمد الحكمي(الحكمي,2020, مج:9,ع:1, مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية). وهذه الدراسة على مخطوطة وليست على كتاب محقق مطبوع؛ لذلك آثرت إخراج النَّص المحقق منه, وحذف التعليقات التي في هوامشه وذلك طلبا للتخفيف, واكتفيت -أيضا- بهذه الدراسة؛ لذلك لم أفرد لدراسة هذا الكتاب مباحث تفصيلية.

وكان كتاب "المُعْلم في النحو" ضمن مخطوطة تحتوي على عدة رسائل مهمة لعلماء كبار في النحو, وكانت الرسالة الأولى: "كتاب المعلم", والثانية: "رسالة في النحو" لأبي إسحاق إبراهيم بن أبي عباد, والثالثة: "إعراب بسم الله الرحمن الرحيم" لأبي إسحاق الزجَّاج, والرابعة: "جمل الإعراب في النحو" للخليل بن أحمد.

فقد أُلِّفَ هذا الكتاب في القرن الرابع الهجريّ, إذ يعدُّ من المُتون العلميَّة المختصرة, والمؤلفات التعلميَّة التي تهدف إلى وضْع قواعد النحو والصرف بطريقة واضحة وميسرة, كالجمل للزجاجيّ, والإيضاح لأبي عليٍّ الفارسيّ, والواضح لأبي بكر الزبيديّ, واللمع لابن جنيّ, وغيرهم مِمَّن أَلَّف على هذا النحو.

لذلك آثرت تحقيق "كتاب المعلم في النحو" للمُبارك بن فاخر بن محمد النَّحْويّ البغدادِيّ, وحقَّقتُهُ إسهاما في خدمة اللغة العربية -لغة القرآن الكريم- وإبرازا لجهود المؤلفين القدماء؛ وإخراج مؤلفاتهم في قالب عصري حديث؛ وجَعْله في متناول يد القارئ الكريم؛ وإثراء لمكتباتنا العربية

في الإسهام في تحقيق تراثها العربي؛ وإحيائه وحفظه من التلف والضياع.

ومنهجي في تحقيقه هو إخراج نص التحقيق ما استطعتُ, وسرت فيه وَفق الخطوات الآتية:

اعتمدتُ في تحقيق هذا الكتاب على نسخة واحدة (صورة فوتوغرافية بصيغة pdf) والتي بعثت إليَّ برسالة عبر البريد الشبكيّ من مكتبة أحمد الغزي, بمدينة زَبِيد.

نَسْختُ الكتاب وَفق القواعد الإملائية الحديثة، مع مراعاة علامات الترقيم. وضعتُ خطًّا مائلا هكذا / للدلالة على بداية اللوحة مع الإشارة إلى ذلك في الجانب الأيمن من الورقة, وما وقع في المخطوط من خَرْم أو طَمس وضعته بين معكوفين هكذا[ ] وأدرجت في المتن ما رأيت صوابه. وكذلك الحال مع الزيادة التي يستقيم بها الكلام, وما جزمت بخطئه أضعه بين قوسين هكذا ( ).

وكتبتُ الآيات القرآنية بالرسم العثماني ثم عزوتها إلى سورها مع بيان رقمها ووضعتها بين معقوفين هكذا [ ] في المتن, ووثقت القراءات القرآنية من كتب القراءات, وخرَّجتُ الشواهد الشعرية وبيَّنتُ بحر البيت وقائله ما أمكن ذلك مع الإحالة إلى ديوانه إن وجد, أو إلى الكتب التي استشهدت به, وكذلك وثَّقت الأقوال والأمثال العربية من الكتب المعتمدة في ذلك ما أمكن, وضعت فهرس الموضوعات وثبت المصادر والمراجع في آخر هذا الجزء المحقق.

خطة البحث

يتكون البحث من مقدِّمة وفصلين: أحدهما للدراسة والآخر للتحقيق, ثم فهرس الموضوعات, وثبت المصادر والمراجع, وتفصيل ذلك كالآتي:

المقدمة: وفيها أهمية الموضوع وقيمته العلمية وأسباب اختياره وخطَّة البحث والمنهج المتَّبع في التحقيق.

الفصل الأول: الدراسة (المبارك بن فاخر وكتابه المعلم في النحو) وفيه مبحثان:

المبحث الأول: (المبارك بن فاخر حياته وآثاره) وفيه أربعة مطالب:

-المطلب الأول: اسمه، ونسبه، وكنيته.

-المطلب الثاني: مولده، ونشأته، ووفاته.

-المطلب الثالث: شيوخه، وتلاميذه.

-المطلب الرابع: مصنفاته وآراء العلماء فيه.

المبحث الثاني: كتاب (المعلم في النحو) وفيه ثلاثة مطالب:

-المطلب الأول: توثيق عنوان الكتاب.

-المطلب الثاني: توثيق نسبته إلى المؤلف.

-المطلب الثالث: وصف النسخة الخطيَّة، ونماذج منها.

الفصل الثاني: النَّصُّ المُحَقَّقُ.

الفصل الأول: الدراسة (المبارك بن فاخر وكتابه المعلم في النحو) وفيه مبحثان:

المبحث الأول: (المبارك بن فاخر، حياته وآثاره) وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: اسمه، ونسبه، وكنيته.

هو الإمام المحدِّث الأستاذ اللغويُّ النَّحْويُّ المُبارك بن فاخر بن محمَّد بن يعقوب البغدادِيُّ, (القفطي, 1982م, ج:3, ص:256) المعروف بابن الدَّبَّاس وكُنيته أبو الكَرَم (العسقلاني, 1971م, ج: 7, ص: 98), وقال الذهبيُّ في ترجمة له: "أبو الكرم ابن الدَّقَّاق" (الذهبي, 2003م, ج:11, ص: 6).

وهو أخو اللُّغويِّ النحويِّ المقرئ أبي عبد الله الحسين بن محمد لأمِّه المعروف بالبارع الدَّبَّاس (الحموي, 1993م, ج: 3, ص: 1143).

المطلب الثاني: مولده، ونشأته، ووفاته.

أوَّلا: مولده.

اختُلِفَ في سنة مولده على قولين: الأوَّل: أنَّه ولد سنة إحدى وثلاثين وأربعمائة (الحموي, 1993م, ج: 5, ص: 2260). والقول الثَّاني: ما نَقَله أبو البركات الأنباريّ في ترجمته للمبارك بن فاخر قال: "حكى أبو الفضل محمد بن عطاف الموصليُّ أنَّهُ سأل أبا الكرم عن مولده فقال: ولدت في شوال

سنة ثمانٍ وأربعين وأربعمائة" (القفطي, 1982م, ج:3, ص:281).
وصحَّحَ شمس الدين الذهبيُّ القول الأوَّل وغلَّط الثَّاني في ترجمته له فقال: "ولد سنة ثمانٍ وأربعين وأربعمائة، وقيل: سنة إحدى وثلاثين وأربعمائة، وهو أصح والأوَّل غلَط" (الذهبي, 2003م, ج:10, ص: 318).

ثانيا: نشأته.

لم تذكر كتب التراجم -التي وقفت عليها- شيئا عن طفولته وشبابه, إلَّا أنَّها ذكرتْ شيئا يسيرا من رحلاته وتنقلاته.
عاش المبارك بن فاخر في العراق, وكان من كبار أئمة العربية في بغداد (الذهبي, 1963م, ج:3, ص:431), وكان بارعا وقيما في النحو وعارفا باللغة, وكان حريصا على سماع اللغة بنفسه ممن يغلب على ظنِّه أنَّهم فصحاء؛ فقد ذهب إلى الحجاز, وسافر إلى اليمن وسمع منهم, وممن سَمِع منهم الحديث طاهر الطَّبريّ والحسين الجوهريّ (الحنبلي, 1986م, ج:5, ص:427). قال القفطيُّ: "روى الناس عنه واستفادوا منه أدبا كثيرا؛ وتخرَّج به الجمع الجمّ في النحو, وصنَّف التَّصانيف الرائقة, وكانت أصوله أصولا حسنة مضبوطة محقّقة, ومآخذه على المصنّفين مآخذ جميلة, ولما دخل إلى اليمن نقلوا عنه علما كثيرا, وصنَّف لهم كُتُبا اختاروها عليه (القفطي, 1982م, ج:3, ص:256). وكان المبارك بن فاخر متواضعا يكرم من يأتي إليه؛ لطلب العلم بالقيام لهم من مجلسه, وأُنكِرَ عليه ذلك (الحموي, 1993م, ج: 5, ص: 2260).

ثالثا: وفاته.

توفي المبارك بن فاخر ببغداد في ذي القعدة عن سبعين سنة (الحنبلي, 1986م, ج:5, ص:427). ولكن اختلفت كتب التراجم التي ترجمت له في سنة وفاته فقيل: إنَّه توفي ليلة النِّصف من ذي القعدة سنة خمسمائة ودُفِن بمقبرة باب حَرب. وقيل: إنَّه قرأ على أبي منصور المقرئ النحويِّ شرح كتاب سيبويه للسيرافي في مدة آخرها مستهل رجب سنة أربع وخمسمائة (الأنباري, 1985م, ص: 281). وقيل: إنَّه توفي سنة خمس وخمسمائة (الفيروزآبادي, 2000م, ص:247). وقيل: إنَّه توفي سنة ثمان وخمسمائة (البغدادي, ج: 2, ص: 2).

المطلب الثالث: شيوخه، وتلاميذه.

أوَّلا: شيوخه.

نُقِل عن المبارك بن فاخر أنَّه قال: أخذتُ علم العربية عن ابن بَرهان, وأبي القاسم الرقيّ, وعيسى بن عمر بن الأصفر, وأبي الحسين بن شاهويهِ, ولقي المبارك هلالا الصابئ من أصحاب السيرافي والتنوخيّ والجوهريّ (الذهبي,2006م, ج:14, ص:255). ومن شيوخه التي ذكرت كتب التراجم -التي وقفت عليها- أبو القاسم عبد الواحد بن بَرهان الأسديّ أخذ عنه اللغة (الأنباري, 1985, ج: 1, ص: 281). قال الذهبيُّ في ترجمةٍ له: "وصَحِب أبا القاسم عبد الواحد بن بَرْهان وقرأ عليه عِدَّة كُتُب وعِدَّة دواوين؛ حتَّى بَرَعَ في لسان العرب" (الذهبي, 2006, ج:14, ص:255). وأبو القاسم عبيد الله بن علي الرقِّيُّ كان من علماء النحو والأدب واللغة (البغدادي, 1417ه, ج:12, ص:125). وأبو الحسن عيسى بن عمر البغداديُّ, المعروف بابن الأصفر. (ابن الجزري, 1351, ج:1,ص:612). وأبو البركات حسين بن علي بن عيسى الدينوريُّ الرَّبعي ترجم له السيوطي بقوله: "النَّحويُّ ابن النَّحويُّ قال ابن النجار: كان نحويا فاضلا قرأ على أبيه, ذكره أبو الكرم المبارك بن فاخر فِي جملة شيوخه الذين أخذ عنهم علم العربيَّة" (السيوطي, ج:1, ص:537). وإسماعيل بن المؤمّل أبو غالب الإسكافي النَّحوي الضَّرير أحد الشُّعراء الكبار والنُّحاة المُحقّقين ببغداد(الذهبي,2003, ج:9, ص:758). وأبو الحُسين محمد بن شاهويهِ (السيوطي, ج:1, ص:129).

ثانيا: تلاميذه.

ذكرتِ المصادر التي ترجمت للمبارك بن فاخر أنَّ أكبر تلاميذه هو المقرئ النحويُّ الأستاذ البارع أبو محمد عبد الله بن علي بن أحمد سِبط أبي منصور الخياط البغداديُّ أخذ النحو عنه وقرأ عليه كتاب سيبويه, وتصانيف ابن جني (الأنباري, 1985م, ص: 281). وفي ترجمته قال ابن الجزري: "كان إماما في اللغة والنحو جميعًا أتقن ذلك عن شيخه أبي الكرم المبارك بن فاخر" (ابن الجزري, 1351,ج:1, ص:435). وأبو القاسم علي بن أحمد بن الإسكافي (البغدادي,1417ه, ج:18,ص:62). وأبو طاهر أحمد بن محمد بن إبراهيم الحافظ السلفيُّ (ابن الجزري, 1351, ج:1,ص:102). والحافظ أبو المعمّر المبارك بن أحمد الأنصاريُّ وغيرهم (الذهبي, 2006م, ج:14, ص:255).

المطلب الرابع: مصنفاته وآراء العلماء فيه.

لم تذكر المصادر -التي وقفت عليها- إلا أسماء بعض الكتب من مصنفاته الكثيرة التي أومأت إليها كتب التراجم التي ترجمت له (الأنباري,1985, ص:282). قال عنه الذهبيُّ: "الشيخ الإمام إمام النَّحو أبو الكرم المبارك بن فاخر بن محمد بن يعقوب البغداديُّ النحويُّ صاحب التصانيف" (الذهبي,2006م, ج:14ص:255). وفي موضع آخر لقَّبه بشيخ النحو (ج:19,ص:252).

وقال الفيروزآبادي عنه: "كان إماما في النحو، له مصنَّفات حسنة، صحب ابن برهان الأسدي وقرأ عليه كثيرا وعلى غيره" (الفيروزآبادي, 2000م, ص:247).

ومن مصنفاته:

كتاب المُعْلم في النحو (محل التحقيق), وشرح خطبة أدب الكاتب لابن قتيبة, وجواب مسائل, وكتاب نحو العرف, وقانون الظرف (الأنباري, 1985, ص:281).

المبحث الثَّاني: كتاب (المعلم في النحو) وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: توثيق عنوان الكتاب.

المبارك بن فاخر- رحمه الله- لم يصرِّح باسم هذا الكتاب ولم يذكر اسمه بين دفتي هذا المخطوط, ولكن من مطالعتي لبعض كتب التراجم التي ترجمت له وجدتها تعزو عنوان (كتاب المعلم في النحو) للمبارك بن فاخر, ونصَّ على ذلك أبو البركات الأنباريّ في ترجمته له بقوله: "وألف كُتُبا منها: كتاب المُعْلِم في النحو" (الأنباري, 1985, ص:281). ونصَّ عليه -أيضا- الحمويُّ (1993, ج:5, ص:2260). والذهبيُّ (2003, ج:10, ص:831). والسِّيوطي (ج:2, ص:273).

و-أيضا- هذا العنوان موجود ومكتوب على غلاف المخطوط بتصنيف المؤلف وقد كتبه الناسخ بقوله: "كتاب المُعلِم في النَّحْو تصنيف المبارك بن فاخر بن محمد بن يعقوب النَّحويّ البغداديّ-رحمة الله عليه- ملك لأسير ذنبه الراجي عفو ربَّه, أبي محمد عبدالله بن محمد بن عبدالله بن إبراهيم الحماديّ الحضرميّ الهجرانيّ, نفعه الله به وبغيره عدد كرمه, وصلَّى الله على محمد نبيِّه وعلى آله الطيِّبين الطاهرين وسلَّم تسليما".

المطلب الثاني: توثيق نسبته إلى المؤلف.

صرَّح المؤلف باسمه في افتتاحيته لهذا الكتاب بقوله: "قال المُبارك بن فاخر بن محمد بن يعقوب النَّحْويُّ البغداديُّ: العبارات أصوات منظومة لمعانٍ مفهومة". وفي غلاف المخطوط أيضا كُتِبَ عنوان الكتاب ومؤلَّفه: "كتاب المُعلِم في النَّحْو تصنيف المبارك بن فاخر بن محمد بن يعقوب النَّحويّ البغداديّ".

المطلب الثالث: وصف النسخة الخطيَّة، ونماذج منها.

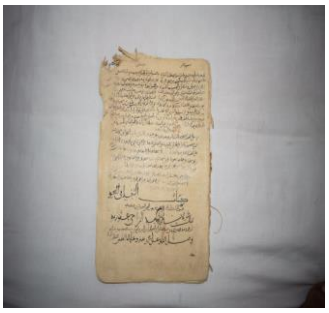
اعتمدتُ في تحقيق هذا الكتاب على نسخة (صورة فوتوغرافية بصيغة pdf) والذي بَعَثها إليَّ برسالة عبر البريد الشبكيّ أحمد الغزي من مكتبة أحمد الغزي بمدينة زبيد, وهي ضمن مخطوطة تحتوي

على عدة رسائل في علم النحو ذكرتُها في المقدمة, وهي نسخة فريدة.

وقد حاولت جاهدا العثور على نسخة أخرى فلم أجد سواها, وعدد لوحاتها اثنتا عشرة لوحة, وعدد الأسطر ستة وثلاثون سطرا تقريبا, وفي السطر الواحد أكثر من عشرين كلمة تقريبا, وقع فيها خرم من أول الكتاب إلى آخره بمقدار كلمتين تقريبا في كل لوحة و-أيضا- يوجد في بعض لوحاتها طمس. وقد كُتبت هذه النسخة بخط النسخ غير مشكول وميّزت الأبواب بخط غامق, وكذلك كلمة الفصول وكلّها مكتوبة باللون الأسود. وهذه النسخة قُوبِلَت ورُوجِعَت وقد كتب الناسخ في نهاية المخطوط: "قوبلت على أصلها بعد أن قوبلت على نسخة من خطِّ مؤلفه". روجعت من قبل ناسخها وكان يستدرك ما وقع فيها من سقط؛ فيكتبه في جوانب المخطوط ثم يضع في نهايته كلمة (صح). وكُتِبَ عليها اسم الناسخ على غلاف المخطوط: "ملك لأسير ذنبه الراجي عفو ربه أبو محمد عبدالله بن محمد بن عبدالله بن إبراهيم الحمادي الحضرمي الهجراني". وتأريخ نسخها في بداية القرن السادس الهجري, كتب ذلك الناسخ في نهاية المخطوط: "وكان الفراغ من نساخته لأربع عشر ليلة خلون من شهر رجب سنة إحدى عشرة وستمائة".

نماذج من المخطوط

غلاف المخطوط (عنوان الكتاب)



اللوحة الأولى من المخطوط

اللوحة الأخيرة من المخطوط

الفصل الثَّاني: النَّصُّ الـمُحَقَّقُ. بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله رب العالمين وصلواته على محمد وآله أجمعين. قال/ الـمُبارك بن فاخر بن محمد بن يعقوب النَّحْويُّ البغداديُّ: العبارات أصوات منظومة لمعانٍ مفهومة وهي في الوضع على ثلاثة أضرب: كلمة, وكلام, وكلم, فالكلمة عبارة عمَّا لا تُفيد نحو: زيدٌ, ضرب, لا. والكلام عبارة عن المفيد نحو: زيد قائم, والكَلِم عبارة عن المفيد وغير المفيد نحو قولك: ضربَ زيدٌ عمرا, وإنْ تضرب زيدا, وهو جمع: كلِمةٍ كنَبِقَةٍ ونَبِق.

باب شرح الكلم الثلاث

الكلام على ثلاثة أضرب: اسم, وفِعْل, وحرف, ولكلٍّ منهنَّ حدٌّ وعلامةٌ, فحدُّ الاسم: ما دلَّ على معنًى في نفسه غير مقترن بزمان محدود وعلامتهُ دخوله التنوين والألف واللّام قياسًا وحرف من حروف الجرّ ووقوعه موقع الـمُخْبَر عنه نحو قولك: رجلٌ والرجل ومِن إبراهيم وكيف زيدٌ, وحدُّ الفِعْل: [ما دلَّ] على معنًى في نفسه مقترن بزمان محدود وعلامته: دخوله قد, والسين, وكونه أمرا أو نهيا واتصاله بالضمير نحو: قد ضرب, وسيضربُ, واضرب, ولا تضرب, وضَرَبْت, وحدُّ الحرف: ما دلَّ على معنًى في غيرِه في أصل الوضع وعلامته: خلوُّه من علامات الأسماء [والأفعال] نحو: قد وهل.

باب المعرب والمبنيّ

الكلام على ضربين: معرب ومبنيٌّ, فالـمُعرب: [مَا تغيَّر] آخِره؛ لتغيُّر العَامِل فِيهِ والمبنيُّ بخلافه, والـمُعرب على ضربين: الاسم المتمكن وهو المتنقِّل في الإعراب والفعل الـمُضارع المجرَّد من نوني التَّأكيد ونون جماعة النساء وهو الذي تدخله الزوائد الأربع وهي الهمزة للمتكلِّم نحو: أَقومُ, والتاء للمخاطَب نحو: تَقومُ, والنون للمتكلِّم ومعه غيره نحو: نقوم, وللواحد العظيم نحو قوله تعالى: چئ ئ ئچ [يوسف: ٣], والياء للغائب نحو: يقومُ, وحرف الإعراب آخر المُعرب نحو ميم: مكرم, ويكرم.

باب الإعراب والبناء

الإعراب مِثْلُ البِناءِ لفظا وضِدّه معنًى, والفرق بينهما انتقال الإعراب ولزوم البناء, وألقاب الإعراب أربعة: رفْع, ونصْب, وجرّ, وجزْم, وألقاب البناء أربعة: ضمّ, وَفتْح, وَكسْر, ووقْف, فالرفع والنصب يشترك فيهما الاسم والفِعل, والاسم يختصُّ بالجرّ والفِعْل يختصُّ بالجزم, والفتح والوقف يشترك فيهما الكلِم الثلاث نحو: كيفَ وكمْ وضربَ واضْرِبْ وإنَّ وإنْ, والضمّ والكسر يشترك فيهما الاسم والحرف نحو: قبلُ وبعدُ ومنذُ وهؤلاءِ ولام الجرّ [و] نحو: مُذُ ومُذِ.

باب إعراب الاسم الواحد

الاسم المعرب على ثلاثة أضرب: صحيح, ومعتلّ ومشبَّه للمعتلّ, فالصحيح ما لم يكن آخره حرف مدٍّ, وهو على ضربين: أمكن وغير أمكن, والأمكن ما دخلته الحركات الثلاث والتنوين في غير الإضافة نحو: غلامٍ, وغير الأمكن ما دخله الضَّمُّ رفعا والفتح نصبا وجرًّا, فإنْ أضفتَهُ حررتَهُ مجرورا نحو: إبراهيمَ, والمعتلُّ ما كان آخره حرف مدٍّ وهو على ضربين: منقوص ومقصور, فالمنقوص على ضربين: خاصٌّ وعامٌّ, فالخاصُّ: ستة أسماء رفعها بالواو ونصبها بالألف وجرُّها بالياء وهي: أخوك, وأبوك, وحموك, وهنوك, وفوك, وذو مال. والعامُّ: ما كان آخره ياء قبلها كسرة, فإنْ رفعتَه أو جررتَه؛ حذفت ياءه منونا وأسكنتها غير منون, وإنْ نصبتَه؛ فتحت ياءه منونا وغير منون نحو: قاضٍ والقاضي وقاضيا وقاضيكم, والمقصور: ما كان آخره ألفا في الأحوال الثلاث نحو: عَصًى ورَحًى وحُبْلَى. والـمُشبه للمعتلّ: ما كان آخره همزة أو ياء أو واوا ساكنا [ما] قبلها مشدَّدتين أو مخفَّفتين, وحكمه حكم الصحيح نحو: كرسِيّ ومَغْزوٍ وظبْيٍ ودَلْوٍ وقارئ.

باب التَّثْنِيَة

الاسم المعلوم منه التَّثنية على ضربين: مثنًّى وغير مثنًّى, فالـمُثنَّى: ما ألحقتَه ألفا رفعا وياء مفتوحا ما قبلها نصبا [وجرًّا كلتاهما] حرف الإعراب, ونونًا

في الأحوال الثلاثة؛ عوضا من حركة الواحد. ونونَيْهِ مكسورة؛ لالتقاء الساكنين لا يجوز [حذفها إلَّا] في الإضافة. فلا يخلو الاسم من أن يكون صحيحا أو معتلًّا أو مشبها للمعتلِّ, فإن كان صحيحا لم تغيّره بحالٍ بتَّة نحو قولك: زيدان وزيدَين. فإن كان معتلّا وكان منقوصا عاما؛ فتحْتَ ياءه نحو: قاضِيَان وقاضيَينِ. وإن كان خاصا؛ ثَنَّيتَه على لفظه إلَّا أنَّك تقلبُ الواو من "فوك" ميما, فإن كان مقصورا لم يخلُ من أن يكون ثلاثيّا أو غير ثلاثيٍّ, فإن كان ثلاثيًّا؛ قلبتَ ألفه واوا ومن الياء قلبت ألفه ياء نحو: عصوان ورحَيَانِ. فإن كان غير ثلاثيٍّ؛ قلبتَ ألفه ياء على الإطلاق. وإن كان مشبها للمعتلِّ كان كالصحيح سواء إلاَّ أن يكون ممدودا غير منصرف؛ فإنَّك تقلب همزته واوا نحو: حمْرَاوَان. وغير المثنَّى ما كان مصوغا للتَّثْنِية وهو على أربعة أضرب: موصولا نحو: الَّذَين, ومُبهما نحو: هذين, ومؤكدا نحو: كِلا وكِلتا, ومضمرا نحو: هما وأنتما.

باب الجمع

الاسم المعلوم منه الجمع على ضربين: مجموع وغير مجموع, فالمجموع على ضربين: جمع سلامة وجمع تكسير, وأمَّا جمع التَّكْسِير: فإنَّه ما لم يَسلَم فيه نَظم الواحد, نحو: أزياد, وزيُود, وأمَّا جمع السلامة: فإنَّه ما سَلِم فيه نظم الواحد, وهو على ضربين: جمع مَن يَعْقِل وجمع ما لا يعقل, فأمَّا جمع مَن يعقل فهو على ضربين: جمع تذكير وجمع تأنيث, فأمَّا جمع التذكير: فهو ما ألحقتَهُ واوا رفعا وياء مكسورا ما قبلها نصبا وجرًّا [كلتاهما] حرف الإعراب, ونونًا في الأحوال عِوضا من حركة الواحد, ونونَيْه مفتوحة؛ لالتقاء الساكنين لا يجوز حذفها إلَّا في الإضافة. فلا يخلو الاسم من أن يكون صحيحا/ أو معتلّا أو مشبها للمعتلِّ, فإن كان صحيحا لم تغيّره بحالٍ بتَّة نحو: زيدون وزيدِين, وإن كان معتلا حذفت آخره نحو: قاضُونَ ومُصْطَفَونَ, أو كان مشبها للمعتلِّ كان كالصحيح سواء إلَّا أنَّك تقلب همزة الممدود الذي لا ينصرف واوا نحو: زَكَرِيَّاؤُونَ.

باب جمع التأنيث

وأمَّا جمع التَّأنيث فهو ما ألحقتَه ألفا وتاء كلتاهما علامة الجمع والتأنيث والتاء حرف الإعراب مضمومة رفعا مكسورة نصبا وجرًّا, فلا يخلو الاسم من أن يكون بعلامة أو غير علامة, فإن كان بغير علامة؛ جمعْتَه على حدِّ التَّثْنِيَة نحو قولك: هندَاتٌ. وإن كان بعلامة لم يخلُ من أن تكون تاء أو ألفا أو همزة, فإن كانت تاء؛ حذفْتَها وأجريتَ الاسم فيما بعده على حدِّ التَّثنية نحو قولك: قَطَوات ونَوَبات وعزهيات ومُسلمات, وإن كانت ألفا؛ قلبتها ياء على الإطلاق نحو: حُبْلَيَات, وإن كانت همزةً؛ قلبتَها واواً نحو: حَمْراوَات, وأمَّا [جمع ما] لا يعقل فهو ما كان جمعه عِوضا من بعضه نحو قولِكَ: عِضِين وعَزَين وأَرَضِين وسِنِين, وغير المجموع ما كان مصوغا للجمع, وهو الموصول نحو: الذِين, والمضمر نحو: هُمُو وأُنتُمُو.

باب أقسام الأفعال

الأفعال مقترنة بالزمان, فالماضي ما اقتَرنَ به أمس, وما دخله الزوائد الأربع كان صالحا للحال والاستقبال, فإن اقترن به الآن أو دخله لام الابتداء خلص للحال, وإن اقترن به غدا أو كان أمرا أو نهيا أو دخله السين أو سوف أو إنِ الشرطيَّة أو إنِ المصدريَّة أو لام القسم أو اتَّصل بنوني التأكيد خلص للاستقبال.

حدُّ الرَّفْع: الاسم المرفوع على سبعة أضرب: المبتدأ, وخبر المبتدأ, والفاعل, وما لم يُسمَّ فاعله, وما ارتفع بالظرف, واسم كان, وخبر إنَّ.

باب المبتدأ

المُبْتَدَأ: كلُّ اسْم ابتدأته و[عرَّيتَهُ من] العوامل اللَّفظيَّة لتُحدِّث عنه فهو معتَمد البيان, وهو مرفوع بالابتداء, وله في الوضع انقسامات الأوَّل: أن يكون على ضربين جِسْم وغير جِسم, فالجِسم نحو: زيد وعمرو والماء والهواء, وغير الجِسم على ضربين: مصدر نحو: الحمد والشكر, وغير مصدر نحو: العقل والحلم, والثَّاني: أن يكون على

ضربين معرفة ونكرة, فالمعرفة نحو قولك: زيدٌ أخوك, والنكرة على ضربين موصوفة وغير موصوفة, فالموصوفة نحو قولك: رجلٌ هاشميٌّ قائمٌ, قال الله تعالى:﴿﴿وَلَا تَنكِحُواْ ٱلۡمُشۡرِكَٰتِ حَتَّىٰ يُؤۡمِنَّۚ وَلَأَمَةٞ مُّؤۡمِنَةٌ خَيۡرٞ مِّن مُّشۡرِكَةٖ وَلَوۡ أَعۡجَبَتۡكُمۡۗ وَلَا تُنكِحُواْ ٱلۡمُشۡرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤۡمِنُواْۚ وَلَعَبۡدٞ مُّؤۡمِنٌ خَيۡرٞ مِّن مُّشۡرِكٖ وَلَوۡ أَعۡجَبَكُمۡۗ أُوْلَٰٓئِكَ يَدۡعُونَ إِلَى ٱلنَّارِۖ وَٱللَّهُ يَدۡعُوٓاْ إِلَى ٱلۡجَنَّةِ وَٱلۡمَغۡفِرَةِ بِإِذۡنِهِۦۖ وَيُبَيِّنُ ءَايَٰتِهِۦ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمۡ يَتَذَكَّرُونَ ٢٢١﴾﴾ [البقرة:221], وغير الموصوفة نحو قولك: لِزيدٍ مالٌ, وحدُّها: أن يكون خبرها ظرفا مقدما لا يجوز تأخيره, قال الله تعالى: ﴿ وَقِيلَ لِلَّذِينَ ٱتَّقَوۡاْ مَاذَآ أَنزَلَ رَبُّكُمۡۚ قَالُواْ خَيۡرٗاۗ لِّلَّذِينَ أَحۡسَنُواْ فِي هَٰذِهِ ٱلدُّنۡيَا حَسَنَةٞۚ وَلَدَارُ ٱلۡأٓخِرَةِ خَيۡرٞۚ وَلَنِعۡمَ دَارُ ٱلۡمُتَّقِينَ ٣٠﴾[النحل: ٣٠].

باب خبر المبتدأ

خبر المبتدأ: كلُّ ما حدَّثْتَ به عن المبتدأ فهو معتمد الفائدة, وهو مرفوع بالابتداء والمبتدأ جميعا, وله في الوضع انقسامات الأوَّل: أن يكون على ضربين أحدهما أن يكون هو المبتدأ معنًى نحو قولك: زيدٌ أخوك, والآخر أن يكون منزَّلا منزلته نحو قولك: الشَّافِعيُّ مالكٌ, وأبو يوسف أبو حنيفة, قال الله تعالى:﴿ٱلنَّبِيُّ أَوۡلَىٰ بِٱلۡمُؤۡمِنِينَ مِنۡ أَنفُسِهِمۡۖ وَأَزۡوَٰجُهُۥٓ أُمَّهَٰتُهُمۡۗ وَأُوْلُواْ ٱلۡأَرۡحَامِ بَعۡضُهُمۡ أَوۡلَىٰ بِبَعۡضٖ فِي كِتَٰبِ ٱللَّهِ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ وَٱلۡمُهَٰجِرِينَ إِلَّآ أَن تَفۡعَلُوٓاْ إِلَىٰٓ أَوۡلِيَآئِكُم مَّعۡرُوفٗاۚ كَانَ ذَٰلِكَ فِي ٱلۡكِتَٰبِ مَسۡطُورٗا ٦﴾[الأحزاب: 6], والثَّاني: أن يكون على ضربين مفردا وجملة, فالمفرد نحو قولك: زيدٌ قائمٌ, والجملة على ثلاثة أضرب مبتدأ وخبر نحو قولك: زيد أبوه قائم, وفعل وفاعل نحو قولك: زيد قام أبوه, وزيدٌ إنْ تأتِه يأتِكَ, وظرف نحو قولك: زيدٌ خلفك, وكذلك ما قام مقامه من حروف الجرّ نحو قولك: زيدٌ من الكرام, والظرف المكانيّ يصحُّ أن يخبر به عن الأعيان وغير الأعيان, والزَّمانيّ لا يصحُّ أن يخبر به عن الأعيان, ولا بدَّ من عائد يعود من الجملة على المبتدأ؛ ليصحَّ الكلام, فإنْ عنيتَ بالجملة جعلتَها شأنا وقِصَّة وأضمرتهما على شريطة التَّفسير وقدَّمتَهما, فإنْ أدخلتَ عليهما العوامل وما أشبهها استترا في "كان" و"كاد" فصارا منويين, وفي الابتداء و"ما" و"إنَّ" و"ظننت" وأخواتهنَّ بارزين نحو قولك: كان زيد قائم, وكاد يقوم زيد, وهو زيد قائم, وما هو زيد قائم, وإنَّه زيد قائم, وظننته زيد قائم.

باب الفاعل

الفاعل كلُّ اسم أسندتَ إليه فعلا قبله [وحدَّثتَ] به عنه, فهو مرفوع بالإسناد إليه نحو قولك: قام زيد, وضرب زيد عمرا, فإنْ ثنَّيتَ الفاعلَ أو جمعتَهُ على وضعه لم تُلْحقِ الفِعلَ تثنية ولا جمعا, وإنْ قدَّمتَه [ألحقتَ الفعل] تثنية وجمعا نحو: الزيدان قاما, والزيدون قاموا, وإن كان الفاعل مؤنَّثا لم يَخلُ أن يكون حقيقيّا أو غير حقيقيّ, فإن كان حقيقيّا؛ [ألحقتَه العلامة] نحو: قامتِ المرأة, وإن فصلت بين الفعل والفاعل كنتَ مُخيَّرا في إثبات العلامة وحذفها نحو قولك: قام اليوم المرأة, و[قامت] اليوم المرأة, وإنْ كان غيرَ حقيقيّ؛ جاز إثبات العلامة وحذفها مع الفعل وغير الفعل, إلَّا أنَّ الاختيار حذفها مع الفعل وإثباتها مع غير الفعل نحو قولك: طلعتِ الشَّمس, وطلع الشمس, وطلعت اليوم الشمس, وطلع اليوم الشمس.

باب ما لم يُسمَّ فاعله

إذا لم يُسمَّ الفاعل أُقيمَ المفعول مقامه وضُمَّ له أوَّل الفعل المتعدِّي الدَّال على المصدر, فلا يخلُو الفعل من أن يكون متعدِّيا إلى مفعول واحد أو متعديا إلى مفعولَيْنِ أو متعديا إلى ثلاثة مفعولِينَ, فإن كان متعدِّيا إلى مفعول واحد قلتَ: ضُرِبَ زيدٌ, وإن كان متعديا إلى مفعولَيْن فإن كانا عاقلَيْنِ لم يجز أن يقوم مقام الفاعل إلَّا الأول نحو قولك: أُعطِي زيدٌ عبدا, وإن كان أحدهما عاقلا والآخر غير عاقل كنتَ مخيَّرا في إقامة أيّهما شئتَ مقام الفاعل نحو قولك: أُعطي زيد درهما, وأعطي درهم زيدا, وإن كان متعديا إلى ثلاثة مفعولين قلتَ: أُعلمَ زيدٌ عمرا خارجا, وإن كان المفعول مجرورا وكان معه الظرفان والمصدر جاز إقامة كلِّ واحد منهنَّ مقام الفاعل نحو قولك: ضُربَ بزيد وسط الدار يوم الجمعة ضربا شديدا.

باب ما ارتفع بالظرف

اعلم أنَّ الظَّرفَ إذا تقدَّم الاسم المرفوع؛ وصحَّت الفائدة بذلك, لم يخلُ الظرف من أن يكون صفة جارية على [موصوف] / أو غير صفة, فإن كان صفة كان الاسم مرتفعا به نحو قولك: مررت برجل معه سيفٌ, وإن كان غير صفة اختلف الناس في رفع الاسم, فقال سيبويه: هو مبتدأ خبره مقدَّم (سيبويه, 1988, ج:2, ص:50). وقال الأخفش: هو مرتفع بالظرف (الفارسي,1990, ج:1, ص:252). والقول قول سيبويه نحو قولك: خلفك زيدٌ.

باب كان وأخواتها

اعلم أنَّ كان وصار, وظلَّ وبات وأصبح وأمسى وليس وما برح وما انْفَكَّ وما وني وما فتئَ وما زالَ وما دامَ وطفق يدخُلنَ على المبتدأ فيرفعنَهُ فيصير اسمها, وعلى الخبر فيَنْصبْنَهُ فيصير خبرها, تشبيها بالفاعل والمفعول على حدِّهما نحو قولك: كان زيد قائما, وأصبح عمرٌو مسرورا, وأخبارها كأخبار المبتدأ من المفرد والجملة, فأمَّا المفرد فنحو قولك: كان زيد قائما, فإن اجتمع معرفة ونكرة كان الاسم المعرفة والخبر النكرة, فإن اجتمع معرفتان أو نكرتان كنتَ في إقامة أيِّهما شئت الاسم والآخر في الخبر مخيَّرا, وأمَّا الجملة فنحو قولك: كان زيد أبوه قائم, وكان زيد قام أبوه, وكان زيد خلفك, واعلم أنَّه يجوز تقديم أخبارها عليها إلَّا في ما أوَّله "ما" نحو قولك: قائما كان زيد, وقائما ليس عمرو, ويجوز توسيطها بينها وبين أسمائها نحو: كان قائما زيد, وليس قائما عمرو, واعلم أنَّ "كان" على ثلاثة أضرب: تامة لا تقتضي خبرا, وهي بمنزلة حدَثَ ووقعَ نحو قولك: كان الأمر, قال الله تعالى:﴿وَإِن كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَىٰ مَيْسَرَةٍ ۚ وَأَن تَصَدَّقُوا۟ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ﴿٢٨٠﴾﴾ [البقرة: ٢٨٠], وناقصة تقتضي خبرا وقد ذكرناها, وهي على ضربين: بمعناها, وبمعنى: صار, فمعناها نحو قولك: كان زيد قائما, وبمعنى: صار نحو قول الشاعر(الباهلي, ص: 119) (من الطويل):

بِتَيْهَاءَ قَفْرٍ وَالْمَطِيّ كَأَنَّهَا

قَطَا الحَزْنِ قَدْ كَانَتْ فِرَاخا بُيُوْضُهَا

وزائدة نحو قول الشاعر(ابن السراج,1999, ص: 249) (من الوافر, بلا نسبة):

سَرَاةُ بَنِيْ أَبِي بَكْرٍ تَسَامَى عَلَى كَانَ الْمُسَوَّمَةِ العِرابِ

باب "مـــــا"

اعلم أنَّ "ما" حرف شبَّهه أهل الحجاز بـ"ليس" فيرفعون به المبتدأ و[ينصبون] الخبر بذلك نحو قولك: ما زيدٌ قائما, وأمَّا بنو تميم فيشبهونه بـ"هل" فلا يُعْمِلونه نحو قولك: ما زيدٌ قائمٌ, فإنْ تقدَّم الخبر أو بطل النَّفي "بإلَّا" اجتمعت اللُّغتان على الإلغاء نحو قولك: ما زيدٌ إلا قائمٌ, وما قائمٌ زيدٌ, فإنْ عطفتَ على الحجازية بعد الخبر وكان في المعطوف ضمير جاز فيه الرفع والنصب مؤخرا ومقدما نحو قولك: ما زيد قائما ولا أبوه قاعدا, وإن شئتَ: قاعد, وإن لم يكن فيه ضمير جاز الرفع والنصب مؤخرا والرفع أجود وحده مقدما نحو قولك: ما زيد [قائما] ولا عمرو قاعدا, وإن شئتَ قاعد, وما زيد قائما ولا قاعد عمرو, واعلم أنَّ أخبارها كأخبار "كان" من المفرد والجملة نحو قولك: ما زيد قائما, وما زيد أبوه قائم, وما زيد قام أبوه, ويجوز إدخال الباء على خبرها كما تدخل على خبر "ليس" إذا كان مفردا نحو قولك: ما زيد بقائم, فإن عطفتَ على الباء جاز؛ النصب والجرّ نحو: ما زيد بقائم ولا قاعدا, وإن شئتَ: ولا قاعدٍ.

باب إنَّ وأخواتها

اعلم أنَّ "إنَّ" و"لكنَّ" و"كأنَّ" و"ليت" و"لعلَّ" يدخلْنَ على المبتدأ فينصبْنَهُ فيصير اسمها, وعلى الخبر فيرفعنَه فيصير خبرها تشبيها بالفاعل المقدَّم مفعوله, ولكلِّ واحدة منهنَّ معنًى, فإنَّ: تأكيد, وكأنَّ: تشبيه, ولكنَّ: استدراك, وليت: تمنٍّ, ولعلَّ: ترجٍّ, فإنْ عطفتَ على اسمها أو وصفتَ أو أكدتَ قبل الخبر لم يجز إلَّا النَّصب نحو قولك: إنَّ زيدا وعمرا قائمٌ, وإنَّ زيدا الظريفَ قائم, وإنَّهم أجمعين ذاهبون, وإنْ أتبعتَ بعد الخبر جاز لك الرفع والنصب نحو قولك: إنَّ زيدا قائم وعمرا, وعمرو, وإنَّ زيدا قائم الظريفَ والظريفُ, وإنَّهم قائمون أجمعين وأجمعون, فالنصب حَمْلٌ على اللفظ, والرفع فيهنَّ كلهنَّ اتباع للضمير المكنون في الخبر؛ أي: هو عمرو, وهو الظريف, وهم أجمعون, وفي "إنَّ" و"لكنَّ" من وجه ثانٍ وهو الحمل على الموضع, وذلك ممتنع في بقيَّة أخواتهما. واعلم أنَّ "ما" تلحق هذه الحروف على ضربين: كافة وزائدة, فإذا كانت كافة منعتها عن العمل نحو قوله تعالى:﴿يَـٰٓأَهۡلَ ٱلۡكِتَـٰبِ لَا تَغۡلُواْ فِي دِينِكُمۡ وَلَا تَقُولُواْ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلۡحَقَّۚ إِنَّمَا ٱلۡمَسِيحُ عِيسَى ٱبۡنُ مَرۡيَمَ رَسُولُ ٱللَّهِ وَكَلِمَتُهُۥٓ أَلۡقَىٰهَآ إِلَىٰ مَرۡيَمَ وَرُوحٞ مِّنۡهُۖ فَـَٔامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦۖ وَلَا تَقُولُواْ ثَلَـٰثَةٌۚ ٱنتَهُواْ خَيۡرٗا لَّكُمۡۚ إِنَّمَا ٱللَّهُ إِلَـٰهٞ وَٰحِدٞۖ سُبۡحَانَهُۥٓ أَن يَكُونَ لَهُۥ وَلَدٞۘ لَّهُۥ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۗ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ وَكِيلٗا ١٧١﴾[النساء: ١٧١], وإذا كانت زائدة لم تعمل شيئا بتَّة نحو قول الشاعر(الذبيانيّ, ص: 24) (من البسيط):

أَلَا لَيْتَمَا هَذَا الحَمَامُ لَنَا إِلَى حَمَامَتِنَا أَوْ نِصْفُهُ

واعلم أنَّ أخبارها كأخبار "كان" مفردا وجملة على أقسامها, واعلم أنَّ "إنَّ" تختص دون أخواتها بدخول لام الابتداء في خبرها وعلى اسمها إذا [فُصل بينه] وبينها بالظرف وحرف الجرّ نحو قولك: إنَّ زيدا لقائم, وإنَّ خلفكَ لبكرا, وإنَّ من الكرام لزيدا, وإن فصل عن الخبر فضلة [متقدّمة جاز دخول] اللام فيهما نحو قولك: إنَّ زيدا لخلفك قائم, وإنْ تأخرت لم يجز دخولها فيها بحال بتَّة, واعلم أنَّ "إنَّ" تقع في الجواب [بمعنى] نعم, قال الشاعر(العوتبي, 1999م, ج:2, ص:120) (من الطويل):

إِذَا قَالَ صَحْبِي إِنَّكَ اليومَ رَاحِلٌ

وَلِي حَاجَة لم أَقْضِهَا قُلْتُ إِنَّ لا

أي: نعم. وتلحقها الهاء؛ لبيان الحركة وَقْفا نحو قول الشاعر(الرقيات,ص: 66) (من مجزوء الكامل):

بكَرَ العَواذِلُ في الصَّبوح يَلُمَنَنِي وَأَلُومُهُنَّهْ

وَيَقُلْنَ شَيْبٌ قَد عَلَا كَ وَقد كَبِرتَ فَقُلتُ إِنَّهْ

أي: نعم.

باب فتْح "إنَّ" وكسرها

اعلم أنَّ "إنَّ" تُكسر في مواضع الابتداء, وهنَّ ستٌّ إحداها: أن تكون مبتدأة نحو قولك: إنَّ زيدا منطلق, والثاني: أن تكون بعد القول المجرَّد وما تصرَّف منه نحو: قال زيد: إنَّ عمرا منطلق, والثالث: أن يكون في خبرها اللام نحو: إنَّ زيدا لمنطلق, والرابع: أن تكون جوابا للقسم نحو: والله إنَّ زيدا قائم, والخامس: أن تكون صلة لموصول نحو قولك: أعطيته ما إنَّ شرَّه خيرٌ من جيِّد ما معك, والسادس: أن تكون بعد واو الحال نحو قولك: رأيته وإنَّه صالح, وتفتح في كلِّ موضع تكون معناها فيه ذلك, أو تكون هي وما بعدها بمنزلة المصدر أو هي وما بعدها صلة وموصول تقع فاعلة نحو قولك: بلغني إنَّك منطلق, ومفعولة نحو قولك: عَلِمتُ أنَّك منطلق, ومجرورة نحو/ قولك: علمتُ بأنَّك منطلق.

باب "إنَّ" و"أنَّ" المخفَّفتين

اعلم أنَّ "إنَّ" و"أنَّ" تخفَّفان فتكون كلٌّ واحدة منهما على أربعة أضرب, فأمَّا "إنْ" فتكون إيجابا مخفَّفة من الثقيلة ملغاة ومُعْمَلة, وأمَّا الملغاة فتليها الأسماء مبتدأة والأفعال مؤتنفة وتلزمها اللام في خبرها؛ فرْقا بين النفي والإيجاب نحو قولك: إنْ زيدا لقائم, وإنْ قامَ لزيدٌ, وأمَّا المُعملة فلا تليها إلا الأسماء منصوبة, وأنت في إثبات اللام وحذفها مخيَّرٌ نحو قولك: إنْ زيدا لقائم, وتكون نافية نحو قوله تعالى: ﴿أَمَّنْ هَٰذَا ٱلَّذِى هُوَ جُندٌ لَّكُمْ يَنصُرُكُم مِّن دُونِ ٱلرَّحْمَٰنِۚ إِنِ ٱلْكَٰفِرُونَ إِلَّا فِى غُرُورٍ٢٠﴾[الملك: ٢٠], وتكون شرطا نحو قولك: إنْ تَأْتِنِي آتِكَ, وتكون زائدة بعد "ما" كما تُزاد "ما" بعدها نحو قولك: ما إنْ زيد قائم, وأمَّا "أنْ" فتكون إيجابا مخفَّفَة من الثقيلة مُعْمَلَة ومُلْغاة, فأمَّا المعملة فلا تليها [إلَّا] الأسماء منصوبة نحو قولك: علمتُ أنْ زيدا قام, وأمَّا الملغاة فتليها الأسماء والأفعال, أمَّا الأسماء فمبتدآت نحو قوله تعالى:﴿دَعْوَىٰهُمْ فِيهَا سُبْحَٰنَكَ ٱللَّهُمَّ وَتَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلَٰمٌۚ وَءَاخِرُ دَعْوَىٰهُمْ أَنِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ١٠﴾[يونس: ١٠], وأمَّا الأفعال فبفاصلٍ وهو السين وسوف وقد ولا نحو قولك: علمتُ أنْ سَتَضْرِبُ, وأنْ سوف تضرب, وأنْ قد تضرب, وأن لا تضرب, وتكون مع الفعل مصدرا فيصير معقودهما مضمرا لامتناع وصفهِ وكونهِ حالا نحو قوله تعالى:﴿أَيَّامًا مَّعْدُودَٰتٍۚ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَۚ وَعَلَى ٱلَّذِينَ يُطِيقُونَهُۥ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍۖ فَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُۥۚ وَأَن تَصُومُواْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ١٨٤﴾[البقرة: ١٨٤], وتكون عبارة وتفسيرا بمنزلة "أيْ" نحو قوله تعالى:﴿وَٱنطَلَقَ ٱلْمَلَأُ مِنْهُمْ أَنِ ٱمْشُواْ وَٱصْبِرُواْ عَلَىٰٓ ءَالِهَتِكُمْۖ إِنَّ هَٰذَا لَشَىْءٌ يُرَادُ٦﴾[ص: ٦]؛ أي: امشُوا, وتكون زائدة بعد "لـمَّا" وكاف التشبيه وقبل "لو" [و] "لا" نحو قوله تعالى:﴿وَلَمَّآ أَن جَآءَتْ رُسُلُنَا لُوطًا سِىٓءَ بِهِمْ وَضَاقَ بِهِمْ ذَرْعًاۖ وَقَالُواْ لَا تَخَفْ وَلَا تَحْزَنْۖ إِنَّا مُنَجُّوكَ وَأَهْلَكَ إِلَّا ٱمْرَأَتَكَ كَانَتْ مِنَ ٱلْغَٰبِرِينَ٣٣﴾[العنكبوت: 33], وقوله تعالى:﴿وَأَلَّوِ ٱسْتَقَٰمُواْ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَٰهُم مَّآءً غَدَقًا١٦﴾[الجن: ١٦], وقوله تعالى:﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلْمَلَإِ مِنۢ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ مِنۢ بَعْدِ مُوسَىٰٓ إِذْ قَالُواْ لِنَبِىٍّ لَّهُمُ ٱبْعَثْ لَنَا مَلِكًا نُّقَٰتِلْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِۖ قَالَ هَلْ عَسَيْتُمْ إِن كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِتَالُ أَلَّا تُقَٰتِلُواْۖ قَالُواْ وَمَا لَنَآ أَلَّا نُقَٰتِلَ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَقَدْ أُخْرِجْنَا مِن دِيَٰرِنَا وَأَبْنَآئِنَاۖ فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ ٱلْقِتَالُ تَوَلَّوْاْ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْهُمْۚ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِٱلظَّٰلِمِينَ٢٤٦﴾[البقرة: 246]؛ أي: ما لنا لا نُقاتل, ومنه قول الشاعر(الباهلي, 1982, ج:3, ص:1912) (من الطويل):

تَمَشِّي بها الدَّرْمَاءُ تَسْحَبُ قَصْبَهَا

كأَنْ بطنُ حُبْلى ذاتِ أَوْنَينِ مُتْئِمِ

حدُّ النَّصب: الاسم المنصوب على ضربين: مفعول ومشبَّه بمفعولٍ, فالمفعول على خمسة أضرب: مفعول مطلق, ومفعول به, ومفعول فيه, ومفعول له, ومفعول معه.

باب المفعول المطلق وهو المصدر

اعلم أنَّ المتعدِّي وغير المتعدَّي يتعديانِ إلى المصدر من لفظهما وغير لفظهما فينصبانه جميعا, والفائدة فيه ثلاثة أشياء: التأكيد والتَّبيين والعدد, ولا يجوز تثْنيته ولا جمعه إلَّا إذا اختلفت صيغته [و] أنواعه من لفظ الفعل على ثلاثة أضرب: مؤكد نحو قولك: ضربتُ ضربا, ومعدود نحو قولك: ضربته ضرْبة وثلاث ضربات, ومختصّ على ضربين: معرفة نحو قولك: صمتُ الصوم الذي تعلم, ونكرة وحَدُّها: أنْ تكون موصوفة نحو قولك: سِرْتُ سَيْرا طويلا, ومن غير لفظه على ضربين: ضربٌ من المصدر نحو: اشتمل الصَّمَّاء, ورجع القهقرى, وفي معناه نحو قولك: يعجبني حيَّاء.

باب المفعول [به]

اعلم أنَّ الفعل المتعدي وغير المتعدي يتعدَّيان إلى خمسة أشياء وهي: المصدر والظرفان وغرض الفعل والحال, [فأمَّا إلى] المفعول به فلا يتعدَّى إلَّا المتعدَّي, والفعل في القسمة على ضربين: متعدٍّ وغير متعدٍّ, فغير المتعدي: ما لم يجاوز الفاعل والخمسة المذكورة إلا بهمزة النقل وتضعيف العين أو حرف الجرّ نحو قولك: أقمتُهُ وفرَّحتُه ومررت به, والمتعدّي: ما جاوز الفاعل والخمسة إلى مفعول واحد وإلى مفعولَين وإلى ثلاثة مفعولِين, فالمتعدي إلى مفعول واحد نحو قولك: ضرب زيد عمرا, والمتعدي إلى مفعولَيْنِ على ضربين: أحدها

باب وحدَه

اعلم أنَّ "وحْدَه" كلمة اختلف النحويون فيها, فقال سيبويهِ وذووه: هي اسم, وقال يونس: هي ظرف (سيبويه,1988, ج:1, ص:377). أمَّا أصحاب سيبويه فاختلفوا فقال أكثرهم مع سيبويه: هي صريح اسم وقع موقع مصدر واقع موقع فعل في موضع الحال نحو قولك: جاءني زيدٌ وحدَه؛ أي: جاءني زيد متوحِّدا يتوحَّد إيحادا ووحدة. وقال أبو عليٍّ الفارسيُّ وذووه: هو مصدر صريح جاء على حذف الزيادة كعَمْرِكَ الله. وقال أبو الفتح ابن جنِّي بذلك واختار أن يكون واردا على التمام من غير حذف وزيادة نحو قولك: مررتُ بزيد وحدَه؛ أي: يَحِدُ وَحْدَه (ابن جني, ج:2, ص:222) وأمَّا يونس فجعلها ظرفا نحو قولك: [مررت بزيد] على حِيالِه, ولم يُسمع فيها الرفع البتَّة ولا الجرُّ إلا في ثلاث تآليف: اثنان منها لذي الدَّهاء من الناس وهما: جُحَيْشُ وحدِه, وعُيَيْرُ وحدِهِ, والثالث: لِذي الرأي المنفرد [على جودة] وهو نسيجُ وحدِهِ, (الفراهيدي, 1995, ص:144) قال الشاعر. (ابن منظور, 1414ه, ج:4, ص:544) (من الرجز, لدُكين بن رجاء الفقيمي):

جَـــــاءَتْ بِـــــهِ مُعْتَجِـــــرًا بِبُـــــرْدِه

سَـــــفْوَاءُ تَـــــرْدِي بِنَسِـــــيجِ وَحْـــــدِه

الاقتصار على أحد مفعوليْهِ؛ لأنَّ الثاني غير الأوَّل نحو قولك: أعطيتُ زيداً درهما, والثاني لا يجوز الاقتصار على أحدهما؛ لأنَّ الثاني هو الأوَّل, وهو سبعة أفعال: حَسِبتُ وخِلتُ وظننتُ -إذا لم تكن تهمة- ورأيت -إذا لم تكن إبصارا ولا اعتقادا ولا مشورة- ووَجَدْت- إذا لم يكن حُزنا ولا غناء ولا وجدان ضالةٍ –وزَعَمْتُ- إذا لم يكن قولا-وعلِمتُ -إذا لم يكن عِرفانا-, وهذه الأفعال تدخل على المبتدأ والخبر فتنصبهما جميعا فيصيران مفعوليْنِ لها, فإنْ كانت متقدِّمة لم يجز إلا إعمالها نحو قولك: ظننت زيدا قائما, وإن كانت متوسطة أو متأخرة جاز إعمالها وإلغاؤها, والاختيار إعمالها متوسطة/

وإلغاؤها متأخرة نحو قولك: زيدا ظننت قائما, وزيد قائم ظننت, فإن فُصِلَ بين هذه الأفعال وبين ما دخلت عليه لام الابتداء أو ما الجحد أو كلمة الاستفهام؛ علَّقها عن العمل نحو قولك: علمتُ أبو مَنْ زيد, وعلمتُ لزيدٌ أفضل من عمرو. وعلمتُ ما زيد قائم. والمفعول الثاني من مفعولي هذه الأفعال على قسمة أخبار المبتدأ مفرداً وجملة, والمتعدي إلى ثلاثة مفعولينَ أربعة أفعال هي: أعلم وأرى وأنبأ ونبَّأ نحو قولك: أعلم اللهُ زيدا عمرا منطلقا.

وكُمْتًـــا مُـــدَمَّاةً كَـــأَنَّ مُتُونَهَـــا ... جَـرَى فَوْقَهَـا وَاستَشْـعَرَتْ لَـوْنَ مُـذْهَبِ

وإعمال الأوَّل نحو قولك: ضربتُ وضربني زيدا, وتقديره: ضربت زيدا وضربني فأضمرتَ ضميرين أحدهما الفاعل مكنونا, والثاني المفعول بارزا, قال الشاعر(المخزوميّ,1952, ص:490) (من الطويل):

إِذَا هِـــيَ لـــم تَسْـــتَكْ بِعُـــودٍ أَرَاكَـــةٍ ... تُنُخِّـــلَ فَاسْـــتَاكَتْ بِـــهِ عُـــودُ إِسْـــحِلِ

باب المفعول فيه وهو الظرف

اعلم أنَّ الظرف ينتصب بالفعل الذي قبله ثابتا ومحذوفا لفظا ومعنًى, ويعتبر بـ"في" ظاهرة ومقدرة, فالمنتصب بالظاهر لفظا نحو: [سِرْتُ أمامَكَ], ومعنى متأوَّلا نحو قولك: هذا لك غدا, وغير متأوَّلٍ: أنا سائر خلفك, والمنتصب بالمحذوف ما كان خبرا أو صلة أو صفة أو حالا أو مفعولا نحو قولك: زيد خلفك, والذي خلفك زيدٌ, ومرت برجل خلفك, و[مررت] بزيد خلفك, وظننتُ زيدا خلفك, والتقدير في ذلك كُلّه: استقرَّ خلفك أو مستقرّ, والظرف على ضربين: زمانيٌّ ومكانيٌّ, فالزمانيُّ: ما جاز عليه الانقضاء وتعدَّى إليه المتعدي وغير المتعدِّي؛ فنصباه, وهو على ثلاثة أضرب: مبهم نحو: حين ووقت وزمان, ومعدود نحو: يوم وليلة ويومين, ومختص على ضربين: معرفة نحو: سِرْتُ اليوم الذي تعلم, ونكرة موصوفة نحو: سرت يوما طويلا, والمكانيُّ: ما كان له جهة معلومة وهو على ضربين: مبهم نحو قولك: أمام وقدام ووراء ويمين وشمال فهذا يتعدَّى إليه المتعدِّي وغير المتعدِّي فينصبانه نحو: قمتُ أمامك, وضربت زيدا خلفك, ومختص: وهو ما كان له حدود محصورة نحو: الدار والغرفة وما أشبه ذلك, فهذا لا يتعدَّى إليه إلا المتعدِّي, فافهم ذلك.

باب المفعول له

المفعول له غرض الفعل, وصفته أن يكون مصدرا يعمل فيه فِعْل من غير لفظه معرفة ونكرة بتقدير اللام وإظهارها, ولا يجوز أن يقع حالا أو ما لم يسمَّ فاعله, فأمَّا مع تقدير اللام فمعرفة نحو قولك: جِئتك ابتغاءَ الخير, ونكرة جئتُك ابتغاءً للخير, وقد جَمَع العجاج بين المعرفة والنكرة في قوله (العجاج,1969م, ج:1. ص:355) (من الرجز):

باب الفاعلين والمفعولينَ اللَّذان يفعل كلّ واحد منهما بصاحبه مثل ما يفعل به صاحبه

اعلم أنَّك إذا ذكرتَ فعلين في جملتين مترابطتي الجزأين جاز لك إعمال أيّهما شئتَ, والاختيار عندنا إعمال الثَّاني؛ لأنَّه أقرب الفعلين إلى الاسم, وعند الكوفيين الأوَّل؛ لأنَّه أسبقهما, فإعمال الثَّاني نحو قولك: ضربتُ وضربني زيدٌ, وتقديره: ضربتُ زيدا وضربني زيدٌ؛ أي: ضربني زيد وضربته فحذف المفعول لدلالة ما بعده عليه, قال الشاعر(الغنوي,1997م, ص: 32) (من الطويل):

تركـــبُ كُـــلَّ عـــاقرٍ جُمْهُـــورِ
مَخَافَـــــةً وَزَعَـــــلَ الـــــمَحْبُورِ
والهَـــوْلَ مِـــنْ تَهَـــوُّلِ القبـــورِ

وأمَّا مع إظهار اللام فنحو قولك: جئتُك لابتغاء الخير.

باب المفعول معه

المفعول معه: فضلة يقع معها الفعل مقدَّما؛ فتَنتَصِب به لفظا ومعنًى بوساطة "واو" معناها: "مع", ولا يجوز تقديمها عليه بحالة بتَّة, فالمنتصبة باللفظ نحو قولك: استوى الماءُ والخشبةَ, وقمتُ وزيدا, قال الله تعالى: چ ٹ ٹ ٹچ [يونس:٧١], قال الشاعر (ابن السراج, 1996م, ج:1, ص:211) (من الطويل, منسوب لكعيب بن جعيل):

فَكَـــانَ وَإِيَّاهَـــا كَحَـــرَّانَ لَـــمْ يُفِـــقْ عَـــنِ المَـــاءِ إِذْ لَاقَـــاهُ حَتَّـــى تَقَـــدَّدَا

وبالمعنى على ضربين: مُتأوَّلا, نحو قولك: ما لك [وزيدا. و] ما بك وعمرا. قال الشاعر (الهذلي,1995م, ج:1, ص:165). (من الرجز):

يَـــا قَـــوم مَـــالِي وَأَبَـــا ذُؤَيْـــب

وغير مُتأوَّلٍ نحو قولك: الماء مستوٍ والخشبةَ, فإن كان ما قبل هذا نسق له اسم [لا يعمل] فيه لم يكن إلا مرفوعا, نحو قولك: كُلُّ رجلٍ وضيعتُهُ.

والمشبَّهُ بالمفعول على ستَّة أضربٍ: الحال, والتمييز, والاستثناء, وما حُذِفَ منه حرف, [وخبر] كان, واسم "إنّ" وقد مضيَا.

باب الحال

الحال صورة الفاعل والمفعول التي يوافقها الفعل وهي زيادة في الخبر, وحدُّها: أن تكون نكرة بعد الكلام, والعامل فيها الفعل لفظا ومعنى, فإذا كان عاملها لفظا؛ جاز تقديمها نحو قولك: جاء زيد راكبا, وراكبا جاء زيد, وإذا كان عاملها معنًى؛ لم يجز تقديمها نحو: زيد خلفك قائما, وهذا عبدالله ضاحكا, وقد يكون الحال من المجرور فيصح تقديمها نحو: مررت بزيد قاعدا, وقاعدا مررت بزيد, قال تعالى:﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا كَآفَّةٗ لِّلنَّاسِ بَشِيرٗا وَنَذِيرٗا وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ﴾ [سبأ:٢٨], قال الشاعر(ابن حزام, 1995, ص:23) (من الطويل):

حَلَفْـــتُ لَهَـــا بِالـــمَشْعَرَيْنِ وَزَمْـــزَمٍ وَذُو العَـــرْشِ فَـــوْقَ المقســـمِيْنَ رَقِيْـــبُ
لِـئَن كَـانَ بَـردُ المَـاءِ حَـرَّانَ صَـادِيا إِلـــــيَّ حَبِيْبَـــــا إِنَّهـــــا لَحَبِيـــــبُ

اعلم أنَّه يقوم مقام الحال الفعل المضارع والماضي إذا كان معه "قد" ظاهرة ومقدَّرة, والجملة إمَّا بـ"واو" وإمَّا بعائدٍ وإمَا بهما معا والظرف, فالمضارع نحو قولك: جاء زيد يعدو, قال الله تعالى:﴿وَلَا تَمۡنُن تَسۡتَكۡثِرُ﴾[المدثر:6], قال الشاعر(القيسي,1987, ج:2,ص:564) (من الرجز):

بَـــاتَ يُعَشِّـــيها بِعَضْـــبٍ بَـــاتِرٍ

يَقْصِـــدُ فِـــي أَسْـــوَاقِهَا وَجَـــائِرِ

والماضي نحو قولك: رأيت زيدا قد رَكِبَ, قال الله تعالى: ﴿إِلَّا ٱلَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَىٰ قَوْمٍۭ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَٰقٌ أَوْ جَآءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ أَن يُقَٰتِلُوكُمْ أَوْ يُقَٰتِلُواْ قَوْمَهُمْۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَسَلَّطَهُمْ عَلَيْكُمْ فَلَقَٰتَلُوكُمْۚ فَإِنِ ٱعْتَزَلُوكُمْ فَلَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ وَأَلْقَوْاْ إِلَيْكُمُ ٱلسَّلَمَ فَمَا جَعَلَ ٱللَّهُ لَكُمْ عَلَيْهِمْ سَبِيلًا﴾ [النساء: ٩٠], والجملة نحو/ قولك: رأيت زيدا يدُهُ على رأسِهِ, ورأيت زيدا وعمرو قائم, ورأيت زيدا ويده على رأسه, والظرف نحو قولك: رأيتُ زيدا [خلفك].

باب التمييز

التمييز: فصل جنس من أجناس وحدُّهُ: أن يكون نكرة بعد الكلام, والعامل فيه الفعل لفظا ومعنى, [وهو على ضربين ضرب بعد] الفعل على ضربين: فاعل في المعنى نحو قولك: تصبَّبَ زيد عرقا, قال الله تعالى:﴿قَالَ رَبِّ إِنِّى وَهَنَ ٱلْعَظْمُ مِنِّى وَٱشْتَعَلَ ٱلرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنۢ بِدُعَآئِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ [مريم: ٤], وغير فاعل في المعنى نحو قولك: [امتلأ] الإناء عسلا, وضرب بعد المقادير على خمسة أضرب: مبهم نحو: لله درُّه شجاعا, قال الله تعالى: ﴿هُنَالِكَ ٱلْوَلَٰيَةُ لِلَّهِ ٱلْحَقِّۚ هُوَ خَيْرٌ ثَوَابًا وَخَيْرٌ عُقْبًا﴾[الكهف: ٤٤], وقال: ﴿وَلَوْلَآ إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَآءَ ٱللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِٱللَّهِۚ إِن تَرَنِ أَنَا۠ أَقَلَّ مِنكَ مَالًا وَوَلَدًا﴾[الكهف: ٣٩], ومَكِيل نحو قولك: له قَفِيزان بُرًّا, وموزون نحو قولك: له رطلان زيتا, وممسوح نحو قولك: ما في السَّمَاء [قدر] راحَة سحابا, ومعدود نحو قولك: له عشرون درهما. وللعدد باب يُذكَر إن شاء الله تعالى.

باب العدد

العدد على أربعة أضرب: آحاد وعشرات ومئون وألوف, ومميز الآحاد جمع القِلَّة أو الكَثْرة مع عدم القلة مجرورا نحو قولك: خمسة أبواب, وسبعة شُسُوع, ومميز العشرات نكرة الجنس منصوبة نحو قولك: خمسة عشر يوما, وعشرون غلاما, ومميَّز المِئين والألوف نكرة الجنس مجرورة نحو: مئة رجل, وألف غلام, فإن أردتَ تذكير العدد وتأنيثه كان الواحد والاثنان على القياس نحو: واحدة واثنتان, وأمَّا بقيَّة العَشْر فتحذِف التاء من المؤنَّث, وتلحقها [في المذكر] نحو قولك: ثلاثة رجال, وأربع جوارٍ, فإذا جاوزت العشرة ذكَّرتَ الواحد وأنَّثته على غير لفظه نحو: أحد, وإحدى, فإذا صِرْتَ إلى ثلاثة عشر جعلت اسمي العددين واحدا وبنيتَه على الفتح إلى تسعة عشر, وحذفتَ التاء من عدة المؤنَّث وألحقتها في المذكر وألحقت تاء في عشر من المؤنث نحو قولك: ثلاث عشرة امرأة, وثلاثة عشر رجلا, فإذا صِرتَ إلى العشرين استوى القبيلان إلى تسعين وجرى في الإعراب مجرى مسلمين نحو قولك: عشرون امرأةً, وثلاثون غلاما, فإذا صرتَ إلى مائة وألف كانت المائة مؤنَّثةً والألف مذكرا نحو قولك: له عليَّ مائة درهم واحدة, وألف دينار واحد, وإذا أردت تعريف العدد عرفت الثَّاني من المضاف, والأوَّل من غير المضاف, نحو: خمسة الأبواب, والخمسة عشر درهما.

باب الاسم المشتق من العدد

المشتق والـمُشْتَقّ منه في باب العدد في العقد الأول لا يخلو أن يكونا متفقين أو مختلفين, فإن كانا متفقين أضفت الأول إلى الثاني على معنى واحد نحو قولك: ثاني اثنين, وثالث ثلاثة؛ أي: أحد اثنين وأحد ثلاثة, وإن كانا مختلفين كان لك فيه وجهان أحدهما: الإضافة نحو قولك: رابعُ ثلاثةٍ, والآخر:

تنوينه ونصب ما بعده بمنزلة اسم الفاعل نحو قولك: رابعٌ ثلاثةً؛ أي: الذي رَبَعَ ثلاثة؛ أي: صيَّرها أربعةً, فإذا جاوزت العشرة لم يصحَّ كونهما فيه إلا متفقين, ولك فيهما ثلاثة أقوال: أحدها أن تقول: حادي عشرة. والثَّاني أن تقول: حادي أحد عشر. والثالث أن تقول: حادي عشر أحد عشر. وهو أجودها قياسا, فافهم ذلك.

باب كم

اعلم أن "كم" تكون على ضربين: خبرا واستفهاما, فإذا كانت خبرا شُبِّهتْ بالعدد الآحاد نحو: [ثلاثة]

كَـمْ عَمَّـةٍ لَـكَ يَـا جَرِيـرُ وَخَالَـةٍ

يُنشد رفعا ونصبا وجرّا, الرفع على أنَّها أوقات, والنصب على أنَّها خبر واستفهام, والجرُّ على أنَّها خبر لا غير.

باب الاستثناء

الاستثناء: إدخال الشيء فيما خرج منه غيره وإخراجه مما دخل فيه غيره, والمستثنى بعض المستثنى منه وهو على ضربين: متصل ومنقطع, فالمتصل: ما اتصل فيه المعنى بالأوَّل وهو على ضربين: موجب ومنفيٌّ, فإذا كان موجبا؛ جاز فيه النصب على الاستثناء, والرفع على الصفة نحو

فَمَـــا/ لِـــيَ إلا آلَ أحمَـــدَ شِـــيعَةٌ

والمنقطع: ما انقطع عن الأوَّل ولم يكن بعض المستثنى وكانت "إلَّا" فيه بمنزلة "لكنْ" نحو قولك: ما زاد إلَّا ما نقص, وما ضرَّ إلَّا ما نفعَ, قال الله تعالى: ﴿فَلَوْلَا كَانَتْ قَرْيَةٌ ءَامَنَتْ فَنَفَعَهَآ إِيمَٰنُهَآ

نَجَـا سَـالِمٌ وَالـرُّوْحُ مِنْـهُ بِشِـدْقِهِ

باب ما جاء بمعنى "إلَّا"

اعلم أنَّه قد جاء بمعنى "إلَّا" أسماء وأفعال وحروف, فأمَّا الأسماء: فغير، وسِوى، وسُوى، وسَوَاء, وبَيْد, فأمَّا "غير" فإعرابها [إعراب] الاسم الواقع بعد "إلَّا" نحو قولك: ما جاء أحد غير زيدٍ,

دراهم, تجرُّ ما بعدها نحو قولك: كم دارٍ دخلت, فإن [فَصلتَ] بينها وبين النكرة نَصَبْتَ نحو قولك: كم اليوم رجلا جاءني, وقد أجاز بعض العرب النصب مع غير الفصل, فقال: كم داراً دخلت, فإذا كانت [استفهاما] شُبِّهَتْ بالعشرات نحو: عشرين درهما فتنصِبُ ما بعدها نحو قولك: كم داراً دخلت؟ وقد تقع بعدها الجملتان؛ فتُجعَل [ظرفا, نحو قولك]: كم دار دخلت, وكم دخلت دارا؛ أي: كم مرة دخلت دارا, وكم وقتا دار دخلت, وبيت الفرزدق(1987, ص:312) (من الكامل):

فَـدْعَاء قَـدْ حَلَبَـتْ عَلَـيَّ عِشَـارِي

قولك: جاء القوم إلَّا زيدا, وجاء القوم إلَّا زيد, فإن فرغت الفعل لما بعد "إلَّا" عمل فيه وزال الاستثناء نحو قولك: ما جاء إلا زيدٌ, وما رأيت إلا زيدا, وما مررت إلا بزيد, وإذا كان منفيّا جاز فيه النصب على الاستثناء والحمل على البدل نحو قولك: ما جاء أحد إلَّا زيدا, وما جاء أحد إلَّا زيد, وما رأيتُ أحدا إلَّا زيدا, وما مررت بأحد إلَّا زيد, فإن تقدَّم الاستثناء لم يكن إلَّا منصوبا نحو قول الشاعر(الأسدي, ص:517) (من الطويل):

ومـا لـيَ إلا مَشْـعَبَ الحَـقِّ مَشْـعَبُ

إِلَّا قَوْمَ يُونُسَ لَمَّآ ءَامَنُواْ كَشَفْنَا عَنْهُمْ عَذَابَ ٱلْخِزْيِ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَمَتَّعْنَـٰهُمْ إِلَىٰ حِينٍ﴾ [يونس: ٩٨], قال الشاعر(الهذلي,1995, ج:2, ص:558) (من الطويل):

وَلَـمْ يَـنْجُ إِلَّا جَفْـن سَـيْفٍ وَمِئْـزَرا

وما رأيتُ أحدا غير زيدٍ, وما مررتُ بأحد غير زيدٍ, وأمَّا الأفعال: فليس, ولا يكون, وعدا, وخلا, فإذا كنَّ استثناء أضمرت محذوفا وانتصب ما بعدهنَّ, فإذا قلتَ: جاءني القوم ليس زيدا, كان التقدير: ليس بعضهم زيدا, وكذلك بقيَّة أخواتها,

ويجوز الجرُّ بعد عدا وخلا, فإن أدخلتَ عليهما "ما" لم يجز فيما بعدهما إلَّا النصب, وأمَّا الحرف: فحاشا, والنصب والجرُّ بعدها جائزان نحو: حاشا زيدا, وحاشا زيدٍ.

باب ما حذف منه حرف الجرّ

اعلم أنَّ هذا الباب ينتصب فيه الاسم على تقدير حرف الجرّ, وقد سمَّاه أبو سعيد السيرافيُّ-رحمه الله- المفعول منه (السيرافي,1974,ج:2, ص:23). وليس ببعيد وذلك نحو قول الله تعالى: ﴿وَٱخۡتَارَ مُوسَىٰ قَوۡمَهُۥ سَبۡعِينَ رَجُلٗا لِّمِيقَٰتِنَاۖ فَلَمَّآ أَخَذَتۡهُمُ ٱلرَّجۡفَةُ قَالَ رَبِّ لَوۡ شِئۡتَ أَهۡلَكۡتَهُم مِّن قَبۡلُ وَإِيَّيَۖ أَتُهۡلِكُنَا بِمَا فَعَلَ ٱلسُّفَهَآءُ مِنَّآۖ إِنۡ هِيَ إِلَّا فِتۡنَتُكَ تُضِلُّ بِهَا مَن تَشَآءُ وَتَهۡدِي مَن تَشَآءُۖ أَنتَ وَلِيُّنَا فَٱغۡفِرۡ لَنَا وَٱرۡحَمۡنَاۖ وَأَنتَ خَيۡرُ ٱلۡغَٰفِرِينَ ﴾ [الأعراف: ١٥٥]؛ أي: من قومِهِ, ومنه قولك: أمَرْتُكَ كذا؛ أي: بكذا, وأمرتُكَ الخيرَ؛ أي: بالخيرِ, وقوله تعالى: ﴿أَمۡ كُنتُمۡ شُهَدَآءَ إِذۡ حَضَرَ يَعۡقُوبَ ٱلۡمَوۡتُ إِذۡ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعۡبُدُونَ مِنۢ بَعۡدِيۖ قَالُواْ نَعۡبُدُ إِلَٰهَكَ وَإِلَٰهَ ءَابَآئِكَ إِبۡرَٰهِـۧمَ وَإِسۡمَٰعِيلَ وَإِسۡحَٰقَ إِلَٰهٗا وَٰحِدٗا وَنَحۡنُ لَهُۥ مُسۡلِمُونَ﴾[البقرة: ٢٣٣]؛ أي: لأولادِكم, وقوله عزَّ وجلَّ: ﴿وَلَا جُنَاحَ عَلَيۡكُمۡ فِيمَا عَرَّضۡتُم بِهِۦ مِنۡ خِطۡبَةِ ٱلنِّسَآءِ أَوۡ أَكۡنَنتُمۡ فِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ عَلِمَ ٱللَّهُ أَنَّكُمۡ سَتَذۡكُرُونَهُنَّ وَلَٰكِن لَّا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّآ أَن تَقُولُواْ قَوۡلٗا مَّعۡرُوفٗاۚ وَلَا تَعۡزِمُواْ عُقۡدَةَ ٱلنِّكَاحِ حَتَّىٰ يَبۡلُغَ ٱلۡكِتَٰبُ أَجَلَهُۥۚ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَعۡلَمُ مَا فِيٓ أَنفُسِكُمۡ فَٱحۡذَرُوهُۚ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ حَلِيمٞ﴾ [البقرة: ٢٣٥]؛ أي: على عُقدة, وقول الشاعر(الأزهري,2001م, ج:8, ص:168) (من الرجز, بلا نسبة):

تُغَالِي اللَّحْم لِلأَضْيَاف نِيئًا ... وَتُرْخِصُهُ إِذَا نَضِجَ القُدُورُ

أي: باللَّحْم, وقول الشاعر (الزبيدي,1985, ص:63) (من البسيط, بلا نسبة):

أَمَرْتُكَ الخَيْرَ فَافْعَلْ مَا أُمِرْتَ بِهِ ... فَقَدْ تَرَكْتُكَ ذَا مَالٍ وَذَا نَشَبِ

أي: بالخير, وقول الشاعر(الهنائي,1989,ج1, ص604) (من الطويل, بلا نسبة):

كَأَنِّي إِذْ أَسْعَى لِأَظْفَرَ طَائِرًا ... مَعَ النِّجْمِ فِي جَوِّ السَّماءِ يُصَوِّبُ

أي: لأظفر بطائر.

حدُّ الجرّ: الاسم المجرور على ضربين: مجرور بحرف ومجرور بإضافة اسم إليه, والحرف على ضربين: حرف فقط وحرف يكون مرة غير حرف, فأمَّا الحرف فقط فعلى ضربين: ملازم للحرف وغير ملازم, فالملازم: "مِنْ" و"إلى" و"في" والباء الزائدة واللام الزائدة و"ربَّ" ولكِّل واحدة معنًى, فأمَّا "مِنْ" فتكون على أربعة أضرب: ابتداء للغاية نحو قولك: سِرتُ من بغداد إلى البصرة, وتبعيضا نحو قولك: أخذتُ من المال, وتبيينا للجنس نحو قوله تعالى:﴿ذَٰلِكَۖ وَمَن يُعَظِّمۡ حُرُمَٰتِ ٱللَّهِ فَهُوَ خَيۡرٞ لَّهُۥ عِندَ رَبِّهِۦۗ وَأُحِلَّتۡ لَكُمُ ٱلۡأَنۡعَٰمُ إِلَّا مَا يُتۡلَىٰ عَلَيۡكُمۡۖ فَٱجۡتَنِبُواْ ٱلرِّجۡسَ مِنَ ٱلۡأَوۡثَٰنِ وَٱجۡتَنِبُواْ قَوۡلَ ٱلزُّورِ ﴾ [الحج: ٣٠], وزائدة في

النفي والإيجاب تأكيدا نحو قولك: ما رأيتُ من أحد, وقد كان من مطر, قال الله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ يُزْجِي سَحَابًا ثُمَّ يُؤَلِّفُ بَيْنَهُۥ ثُمَّ يَجْعَلُهُۥ رُكَامًا فَتَرَى ٱلْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَٰلِهِۦ وَيُنَزِّلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن جِبَالٍ فِيهَا مِنۢ بَرَدٍ فَيُصِيبُ بِهِۦ مَن يَشَآءُ وَيَصْرِفُهُۥ عَن مَّن يَشَآءُ ۖ يَكَادُ سَنَا بَرْقِهِۦ يَذْهَبُ بِٱلْأَبْصَٰرِ ﴾[النور: ٤٣], وأمَّا "إلى" فتكون لانتهاء الغاية نحو قولك: سِرْتُ من البصرة إلى الكوفة, وأمَّا "في" فتكون للوعاء نحو قولك: المال في الكِيس, وأمَّا "الباء" فتكون على سبعة أضرب: للتعدية فقط نحو: [مررت] برجل, وللغرض نحو قولك: بكفرك عوقبت, وللتبعيض, نحو قولك: مسحت بالركن. ومنه: چپ ٹ چ [المائدة: ٦]. وللقسم, نحو قولك: بالله, وللإلصاق نحو قولك: كتبتُ بالقلم, وللاستعانة نحو قولك: ضربت بالسيف, و[زائدة في] أربعة مواضع: في المبتدأ نحو قولك: بحَسْبِكَ قولُ السوء, وفي الفاعل نحو: كفى بالله شهيدا, وفي المفعول [نحو قوله] تعالى: چچ چ چ [المؤمنون: ٢٠], وفي النفي نحو قولك: ليس زيد بقائم, وأمَّا "اللام" فتكون على أربعة أضرب: للملك نحو قولك: المال له, وللاختصاص نحو قولك: مسجد للشافعيين, وللقسم نحو قولك: والله لتقومنَّ, وللاستحقاق نحو قولك: الثواب له والعقاب له, وأمَّا "رُبَّ" فتكون للتقليل نقيضة "كم" في التكثير ألا تراك تقول: رُبَّ رجل فتقول ذلك, وغير الملازم: حتَّى, والواو, والتاء, ولها أبواب.

باب حتَّى

اعلم أنَّ "حتَّى" تكون على ضربين: أحدهما عاطفة كالواو فيكون ما بعدها جزءا مما قبلها كالاستثناء, وتكون مذكورة لتعظيم أو تحقير أو قوة أو ضَعف, فالتعظيم والقوة نحو قولك: مات الناس حتَّى الأنبياء والملوك, والتحقير والضعف نحو قولك: قَدِمَ الحاج حتَّى المشاة والنساء, ويُبتدأ ما بعدها نحو قولك: جاء القوم حتَّى زيد جاء, والثاني غاية فيكون ما بعدها غير جزءٍ مما قبلها فيليها الاسم والفعل, فإذا وليها الاسم كان مجرورا نحو قوله تعالى:﴿سَلَٰمٌ هِيَ حَتَّىٰ مَطْلَعِ ٱلْفَجْرِ﴾ [القدر: ٥], وإذا وليها الفعل كان منصوبا على أحد وجهين: إمَّا بمعنى: "كي", وإمَّا بمعنى: [إلى أن], فمعنى: "كي": ارحمِ المسكين يرحمك الله, والتقدير: كي يرحمَك الله, ومعنى: "إلى أن" نحو قولك: سِرْتُ حتَّى أَدخُلَها, التقدير: سرت إلى أن أدخلَها, "فأن" الناصبة للفعل وهي مقدَّرة لا يجوز إظهارها, فأمَّا بيت (المتلمس,1970, ص:327) (من الكامل):

أَلْقَـى الصَّـحِيفَةَ كَـيْ يُخَفِّـفَ رَحْلَـهُ ... وَالـــزَّادَ حَتَّـــى نَعْلـــهُ أَلْقَاهَـــا

فَيُروى برفع النَّعل ونصبها وجرها, فمن رفع جعل "حتَّى" عاطفة والنعل مبتدأة وألقاها خبرها, ومن نصب احتمل وجهين: أحدهما أن يكون عطف على "الزَّادَ" وأكَّد بقوله "ألقاها", والثَّاني: أن يكون قدَّر فعلا يُفسِّره "ألقاها"؛ أي: ألقى نعلَه ألقاها, ومَن جرَّ جعلها [انتهاء] للغاية وأكَّد بقوله "ألقاها", ومثله قولهم: أكلتُ السمكة حتَّى رأسها.

باب القسم

القسم جملة يؤكد بها الخبر, وحروفه خمسة: الواو والباء والتاء واللام ومِن, وأكثرهنَّ في الاستعمال الواو, والباء الأصل؛ لدخولها على المُضمر والمظهر نحو قولك: بالله, وبه, والواو لا تدخل على المضمر, والتاء بدل من الواو ولا تدخل إلَّا على اسم الله -عز وجل- نحو قوله تعالى: چئىئى ئىچ [الأنبياء: ٥٧], واللام نحو قولك: لله لأفعلنَّ (سيبويه, 1988, ج:3, ص:499), ولابدَّ فيها من معنى التعجُّب نحو قول الشاعر(سيبويه, ج:3,

ص:497) (من البسيط, منسوب لأمية بن أبي عائذ):

لله يَبْقَى عَلَى اَلأيَّامِ ذُو حَيَدٍ ... بِمُشْمَخِرٍ بِهِ الظيَّانُ والآسُ

ونحو قولك: [مِن ربِّي], ويجوز ضمُّ ميمها في القسم خاصة (السيرافي, 1974, ج4, ص:239), ويُجاب القسم بأحد أربعة أحرف: "إنَّ" واللام و"ما" و"لا", فأمَّا [إنَّ] فنحو قولك: والله إنَّ [زيدا] قائم, وأمَّا اللام فتدخل على المبتدأ والخبر والأفعال الماضية والمستقبلة؛ إذا لزمتها إحدى النونين نحو قولك: والله لزيدٌ قائم, ووالله لقد قام زيد, ووالله لَيَقُومَنَّ [زيد], ووالله ليدخلنْ خالد, وأمَّا "ما" فنحو قولك: والله ما قام زيد, ويجوز إدخال اللام عليها زائدة نحو قولك: والله لـمَا قام زيد, وأمَّا "لا" فنحو قولك: والله لا أقوم, ويجوز حذفها إذا كان مستقبلا نحو قولك: والله أقوم.

باب أعراض القسم

اعلم أنَّ القسم يعترضه حذف واوه معاضة وغير معاضة, فالمعاضة ما لم يستهلك القياس حكمها, والعِوض منها على ثلاثة أضرب: هاء التنبيه, وهمزة الاستفهام, وألف للام نحو: لا ها الله, وألله, وأفأ الله, وغير معاضة ما استهلك القياس وحكمها على ضربين أحدها: بتقدير الفعل المخزول وإعماله نحو قولك: الله لتفعلنَّ, والثاني: إخلاء الجملة من فعل عامل نحو قولك: الله لتفعلنَّ, وذلك نادر والنادر معدول به عن نظائره.

فصل

وأمَّا ما تكون مرة حرفا ومرة غير حرف فعلى, وعن, وكاف التشبيه, ومذ, ومنذ, فأمَّا "على" فللاستعلاء وهي اسم وفعل وحرف فالاسم نحو قولك: جلستُ عليه؛ أي: فوقه, والفعل نحو قولك: علا زيد الحائط, والحرف نحو قولك: على زيدٍ مال, وأمَّا "عن" فَلِمَا عدا الشيء وهي اسم وحرف فالاسم نحو: قمتُ من عن يمينه, والحرف نحو قولك: أطعمته عن الجوع, وأمَّا كاف التشبيه فتكون اسما وحرفا فالاسم نحو: زيد كعمرو, والحرف نحو قوله تعالى:﴿فَاطِرُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ جَعَلَ لَكُم مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ أَزۡوَٰجٗا وَمِنَ ٱلۡأَنۡعَٰمِ أَزۡوَٰجٗا يَذۡرَؤُكُمۡ فِيهِۚ لَيۡسَ كَمِثۡلِهِۦ شَيۡءٞۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡبَصِيرُ﴾[الشورى: ١١] .

باب منذ ومذ

اعلم أنَّ مُنذ ومُذْ يكونان حرفين جارَّين واسمين رافعين, فإذا كانا حرفين كانا بمنزلة "مِن" فيكونان ظرفا للكلام بمعنى: "في" نحو قولك: ما رأيته منذ الليلة؛ أي: مِن الليلة, المعنى: في الليلة, وإذا كانا اسمين كانا مبتدأين [وما بعدهما] خبرهما, فيكونان على ضربين: لأوَّل الوقت وللأمد, فأمَّا أوَّل الوقت فنحو قولك: ما رأيتُه منذ يومُ الجمعة؛ أي: أوَّل ذلك, و[أمَّا الأمَد فيكون] لأوَّل الوقت وآخره نحو قولك: ما رأيتُه مذ يومان, والرفع في تقدير جملتين, والجر في تقدير جملة واحدة, والاختيار في "منذ" أن تجرَّ بها ما مضى وما لم يمضِ نحو قولك: ما رأيته منذ أمس, وما رأيته منذ الساعةِ, وفي "مذ" أن ترفع بها ما مضى نحو: ما أيته مذ الغداة, وتجر بها لما لم يمض نحو: ما رأيته مذ الساعةِ.

باب الإضافة

الإضافة على ضربين: مَحْضَة وغير محضة, فالمحضة على ضربين: أحدهما بتقدير اللام وثاني المضافين غير الأول نحو قولك: دار زيدٍ؛ أي: دار لزيد, والثَّاني: بتقدير: "من" وأوَّل المضافين بعض الثَّاني نحو قولك: خاتم حديدٍ؛ أي: خاتم من حديدٍ, وغير المحضة ما كان التنوين معها مقدرا على أربعة أضرب: أحدها: اسم الفاعل إذا أردتَ به الحال أو الاستقبال نحو قولك: هذا رجل ضارب زيد الساعة أو غدا, والثَّاني: الصفة المشبَّهة باسم الفاعل نحو قولك: مررت برجلٍ حسَنِ الوجهِ, ومعناه: حسنٌ وجهُهُ, فالوجه مرتفع بحسن؛ لأنَّ الحسنَ للوجهِ, وفي/ حسن ضمير وقد أضفته إلى الوجه, والثالث: إضافة "أفعل" إلى ما هو بعض له نحو قول: زيد أفضل القوم, فزيد مضاف إلى

جماعة هو أحدها, فزيد صفته على صفاتهم فهم مشتركون في الصفة, والرابع: ما أُزيل عن الصفة نحو قولك: صلاة الأولى, ومسجد الجامع, ومعنى الكلام؛ أي: صلاة الساعة الأولى. ومسجد الموضع الجامع, فحذف الموصوف؛ فصار الأولى والجامع مضافا إليهما [مع الآخر].

باب إضافة أسماء الزمان إلى الجمل

اعلم أنَّ أسماء الزمان لا تخلو من أن تكون مبهمة أو غير مبهمة, فإن [كانت] مبهمة جاز إضافتها إلى المبتدأ والخبر نحو قولك: هذا حين زيد قائم, وهذا وقت عمرو قاعد, وإن كانت غير مبهمة جاز إضافتها إلى الأفعال معربها ومبنيها, معربةً ومبنيةً على أربعة أضرب: معرب لمعرب, ومبنيٌّ لمبنيٍّ, ومعرب لمبنيٍّ, ومبنيٌّ لمعرب, إلَّا أن الاختيار الإعراب مع [المعرب] والبناء مع المبنيِّ نحو قولك: هذا يومُ يقوم زيد, وهذا يومَ يقوم زيد, وهذا يومَ قام زيد, وهذا يومُ قام زيد, وإنَّما كان ذلك كذلك؛ لأنَّ الأزمنة تضارع الأفعال فصار إضافتها إليها كإضافتها إلى مصدرها, فافهم ذلك. انقضى الرفع والنصب والجرّ وسنذكر توابعها فيما بعد إن شاء الله.

توابع الأسماء في إعرابها خمس: تأكيد, ووصف, وبدل, وعطف نسق وبيان.

باب التأكيد

التأكيد مقصور على النكرة دون المعرفة وهو على ضربين: تكرير الاسم والإحاطة به, فأمَّا تكرير الاسم, فهو على ضربين: تكرير اللفظ وتكرير المعنى, فتكرير اللفظ نحو قولك: رأيتُ زيدا زيدا, وتكرير المعنى نحو قولك: رأيتُ زيدا نفسَه وعينَه, وأمَّا الإحاطة به فنحو قولك: رأيت القومَ كلَّهم, والمال لك أجمع, ورأيت الرجلين كليهما, ومررت بالمرأتين كلتيهما, فإن أضفت "كلا" و"كلتا" إلى مضمر كانا بالألف [رفعا] وبالياء [نصبا] وجرّا, وإن أضفتهما إلى مظهر كانا بالألف على كل حال.

باب الوصف

الصفة تتبع الموصوف في إعرابه, المعرفة بالمعرفة والنكرة بالنكرة, ولا يوصف معرفة بنكرة ولا نكرة بمعرفة, والصفة فرق بين المُشتركين وهي على خمسة أضرب: حِلْيَة, وفِعْل, وسجِيَّة, ونِسبة, ونعت بِذِي, فالأوَّل نحو قولك: مررت برجل أحمر أو طويل, والثَّاني نحو قولك: مررتُ برجلٍ ضارب زيدا, والثالث نحو قولك: [مررت] برجل عاقل, والرابع, نحو قولك: مررت برجل هاشميٍّ أو كوفيٍّ أو بزيد بن فلان, والخامس نحو: مررت برجل ذي مال.

باب البدل

البدل كالتأكيد والوصف في البيان وعبرته أن تحذف الأوَّل فيستقلُّ التأليف, وهو على أربعة أضرب: بدل الكلِّ من الكلِّ نحو قولك: مررت بعبد الله زيد, وبدل البعض من الكل نحو قولك: ضربتُ زيدا رأسَه, وبدل الاشتمال نحو قولك: سُلِبَ زيدٌ ثوبُه, وبدل الغلط نحو قولك: مررت برجل حمار, وليس ذلك في القرآن ولا في الشعر, واعلم أنَّه يجوز بدل المعرفة من المعرفة والنكرة ومن النكرة والنكرة ومن المعرفة والمعرفة من النكرة والمظهر من المضمر, والمضمر من المظهر, فافهم ذلك.

باب عطف البيان

عطف البيان كالصفة والتأكيد, وهو فرق بين الاسم وبين ما له مثل اسمه بإقامة الاسم الصريح مقام الوصف, والفرق بينه وبين الصفة أنَّه غير تَحْلية ومأخوذ من فعلٍ, وبينه وبين التأكيد أنَّه لازم لابد منه وذلك نحو قولك: رأيت أباك محمدا, كما تقول: رأيتُ أباك العاقل.

باب النَّسَق

اعلم أنَّ النَّسَق هو اشتراك الثَّاني مع الأول بإعرابه بحروف وحروفه عشرة: "الواو" و"الفاء", و"ثمَّ" و"أوْ" وأمَّا و"لا" و"بل" و"لكن" و"أمْ" و"حتَّى",

فأمَّا الواو [فللجمع بترتيب] وغير ترتيب نحو قولك: جاء زيد وعمرو, وأمَّا الفاء فللتعقيب نحو: جاء زيد فعمرو, وأمَّا "ثُمَّ" فللتراخي نحو قولك: [جاء زيد ثُمَّ] عمرو, وأمَّا "أو" فتكون على خمسة أضرب: شَكًّا نحو: لقيتَ زيدا أو عمرا, وإباحةً نحو: جالِسِ الحسنَ أو الحسينَ, وتخييرًا نحو [أعطِني] درهما أو دينارا, وغايةً بمنزلة "حتَّى" نحو قولك: لا تبرح أو أخرج إليك, وإضرابا بمنزل "بل" نحو قوله تعالى: چڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ں ڻ ڻ ڻ ڻ ۀ ۀ ہ ہ چ [الصافات: 147], قال الشاعر(الباهلي, 1982م, ج:3, ص:1857) (من الطويل):

بَدَتْ مِثْلَ قَرْنِ الشَّمْسِ في رَوْنَقِ الضُّحَى وصُورَتِهَا في العَيْنِ أو أَنْتِ أَمْلَحُ

أيْ: بَل أنتِ, وأمَّا "إمَّا" فحدُّها: أن تكون مكررة على ثلاثة أضرب: شكًّا نحو قولك: لقيت إمَّا زيدا وإمَّا عمرا, والفرق بينها وبين "أو" في الشَّكِّ أنَّها يُبتدأ بها شكًّا مكررة و"أو" لا يبتدأ بها شكًّا ولا تكون إلا مفردة, وإباحة: جالسْ إمَّا الحسن وإمَّا الحسين, وتخييرا نحو: أعطني إمَّا درهما وإمَّا دينارا, وأمَّا "لا" فتخرج الثَّاني مما دخل فيه الأوَّل نحو قولك: رأيتُ زيدا لا عمرا, وأمَّا "بل" [فللإضراب] عن الأوَّل والإثبات للثَّاني نحو قولك: جاء زيدٌ بل عمرٌو, وأمَّا "لكن" فللاستدراك بعد النفيّ نحو قولك: ما جاء زيد لكن عمرو, ولا يجوز أن تكون إلَّا بعد النفيّ, وإنْ جعلت بعدها كلاما قائما بنفسه جاز أن تجيء بعد الإثبات, نحو قولك: جاء زيد لكن عمرو لم يجئ. وأمَّا "أم" فتكون على ثلاثة أضرب أحدها: أن تكون متصلة معادلة لهمزة الاستفهام؛ بمعنى: "أي" نحو قولك: أزيد في الدار أم عمرو؟ والثَّاني: أن تكون منقطعة بمنزلة "بل"/ نحو قولك: إنَّهَا لَإبل أم شَاءَ؛ أي: بل شاء, والثالث: [أن تكون] زائدة نحو قول الشاعر(المبرد, ج:3, ص:297) (من الرجز, بلا نسبة):

يَا دَهْر أمْ مَا كَانَ مَشْيِي رَقْصًا

وقد مضى الكلام في حتَّى.

الضم والفتح المنازعان للرفع والنصب وهما النداء والنفيُّ بلا.

باب النداء

النِّداء: تَنْبيه و[دعاء وحروفه] خمسة: يَا, وأَيَا, وهَيَا, وأَيْ, والهمزة, الاسم المنادى على ثلاثة أضرب: مفرد, ومضاف, ومشبَّه للمضاف بطوله, فأمَّا المفرد فهو على ضربين: مخصوص وغير مخصوص, فالمخصوص مضموم أبدا, وهو على ضربين: عَلَم نحو: يا زيدُ! ونكرة معيَّنة معنية معرفة بالنداء نحو: يا رجلُ! وغير المخصوص منصوب أبدا وحدّه: أن يكون نكرة غير معيَّنه ولا معنية نحو قولك: يا رجلا! أقبل, إذا لم تقصد به رجلا بعينه فكلُّ مَن أجابك كان هو المنادى, فإن وصفت العلم أو أكَّدته بمفرد جاز لك الرفع على اللفظ والنَّعت على الموضع؛ لأنَّ موضعَه نصبٌ وتقديره: أدعو زيدا, وذلك نحو قولك: يا زيدُ الظريفُ والظريفَ, ويا تميم أجمعون وأجمعين, وإن وصفته أو أكَّدتَه بمضاف لم يكن إلَّا النصب نحو قولك: يا زيد ذا الجُمَّةِ, ويا تميمُ كلَّكم, وإن عطفت عليه اسما بغير ألف ولام رفعتَ نحو قولك: يا زيد وعمرو, وإن [كان بالألف] واللام رفعت ونصبت نحو: يا زيد و[الحارثُ] والحارثَ, فإن أردتَ نداء ما فيه الألف واللام توصَّلتَ إليه بـ"أيّ" و"ها" فقلت: يا أيُّها الرجلُ, فأيُّ: [منادى] والرجلُ صفته, وأيُّ والرجل بمنزلة اسم واحد, وأمَّا قولهم: اللَّهُمَّ: فنِداء والميم المشدَّدة عوض من "يا"؛ لأنهما حرفان بإزاء حرفين, واعلم أنَّ العرب تحذف حرف النداء من الاسم الذي لا يكون وصفا [لأيّ] نحو قولك: زيدُ أقبلْ, فإن كان وصفا لأيّ؛ لم يجز إلَّا في المثل نحو: "أُقْتَدِ مَخْنُوقُ" وما أشبهه (النيسابوري, ج2, ص:78), وأمَّا المضاف لا يكون إلا منصوبا نحو قولك: يا عبدَ اللهِ! فإن وصفته بمفرد لم يكن إلا نصبا نحو قولك: [يا] عبدَ الله الظريفَ, وأمَّا المشبه بالمضاف فحكمه حكم المضاف نحو قولك: يا ضاربا زيدا. ويا عشرين رجلا.

باب الاستغاثة

اعلم أنَّ لام الاستغاثة هي لام الجرِّ المفتوحة مع المضمر المكسورة مع المظهر, فإذا دخلت مع المنادى فُتِحَتْ؛ فرقا بين المدعو والمدعو إليه نحو

يَــا لَلرِّجــالِ لِيَــومِ الأَربَعــاءِ أَمــا يَنفَـكُّ يُحـدِثُ لِـي بَعـدَ النُهَـى طَرَبَـا

فالمفتوحة للمستغاث به والمكسورة للذي دُعِيَ له من أجله, فإن عطفت على المنادى كسرتَ اللَّام في المعطوف نحو قولك: يا لَزيد ولِعمرو.

باب النُّدْبة

النُّدبَة: تفجُّع على المندوب لما وقع فيه من أمر عظيم, وهي من كلام النساء, ولا يجوز أن تندب نكرة ولا مبهما ولا صفة, وأدوات النُّدبة حرفان: "يا" و"وا", ولابد من إلحاق آخر الاسم الألف, وربَّما ندبوا بغير ألف والألف أكثر(سيبويه,1998, ج:2, ص:220), فلا يخلو المندوب من أن يكون وصلا أو وقفا, فإن كان وصلا بالألف قلت: وا زيدا وواعمرا, وإن كان بغير ألفٍ قلتَ: وا زيدُ وواعمرو, فضممته, فإن أضفت المندوب قلت: وا غلام زيدٍ, وإن كان وقفا ألحقتَه هاء السكت [بعد] الألف فقلت: وا زيداه, ووا عمراه, فإن وصلت حذفتها.

باب الترخيم

الترخيم: حذف آخر الاسم المفرد إذا لم يكن وصفا ولا مضافا ولا منونا ولا مستغاثا [به مجرورا], وهو من خواص النِّداء إلَّا في ضرورة الشِّعر, وهو على ضربين: أحدهما حذف آخر الاسم وإبقاء ما قبله على ما هو عليه نحو قولك في حارِث: يا حارِ, والثَّاني: حذف آخر الاسم وجعله بعد الحذف اسما [قائما بنفسه, نحو] قولك: يا حارُ. ويا جعفُ, فإن كان [في] آخر الاسم زيادتان كالألف والنُّون وألفي التأنيث وألف التَّثنية [ونونه] وواو الجمع ونونه؛ حذفتهما نحو قولك في عثمان: يا عثم, وفي أسماء: يا أسْمَ, وفي مسلمات: يا مسلمَ, وإن كان آخره حرف أصلي أو ملحق قبله حرف زائد؛ حذفت قولك: يا لَزيد لِلخطب العظيم, قال الشاعر(اليشكريّ,1994, ص:145) (من البسيط):

الزائد مع ما بعده نحو قولك في منصور: يا منص, وفي عمار وعنتريس: يا عم, وعنتر, وقَنَوَّر وهبينخ: يا قنو, ويا هبي, العنتريس: الناقة الضخمة, [والقنوَّر]: الضخم الشديد من كل شيء, والهَبَيَّخةُ: الجارية الثَّارَّة, وإن كان آخره هاء؛ حذفتها نحو قولك في سلمة: يا سَلَم, وإن كان الاسم مركبا؛ حذفت الاسم الثاني نحو قولك في حضرموت وخمسة عشر: يا حضر أقبل, ويا خمسة أقبل.

باب النفي بـ"لا"

اعلم أنَّ "لا" تدخل على المعرفة والنكرة, فإذا دخلت على المعرفة لم تعمل فيها نحو قولك: لا زيدٌ فيها ولا عمرٌو, وإذا دخلت على النكرة؛ جاز إعمالها وبناء الاسم معها على الفتح نحو خمسةَ عشرَ, وإلغاؤها ورفع ما بعدها بالابتداء نحو قولك: لا رجلَ في الدار, ولا غلامَ لك, ولا غلامٌ لك, ولا مالٌ عندي, ويجوز أن تجرى "لا" مجْرَى "ليس"؛ فيُرفع بعدها الاسم نحو قول الشاعر(سيبويه, 1998, ج:1, ص:58) (من مجزوء الكامل, منسوب لسعد بن مالك):

مَنْ صَدَّ عَنْ نِيْرَانِهَا فَأَنَا ابْنُ قَيْسٍ لَا

أي: لا لي براحُ.

فإن/ فصلت بين "لا" وما عملت فيه؛ بطل عملها نحو قولك: لا لك غلامٌ ولا لك جاريةٌ, فإن وصفت المنفي؛ جاز لك فيه ثلاثة أوجه أحدها: إجراء الصفة على الموصوف وتنوينها نحو قولك: لا رجلَ ظريفا عندك, والثَّاني: بناء المنفيّ مع صفته وجعلها اسما واحدا نحو قولك: لا رجلَ ظريفَ عندك, والثالث: رفع الصفة على الموضع نحو قولك: لا رجل ظريفٌ عندك, والعطف كالصفة في الثلاثة الأحوال, فإن فصلت بين الصفة

والموصوف بشيء لم يجز إلَّا تنونها نحو قولك: لا رجلَ اليوم ظريفا عندك, وإن أتيتَ بصفة بعد صفة كنتَ في تنوين الأوَّلى وتركه مخيَّرا, وأمَّا في الثانية فلا يجوز إلا تنوينها نحو قولك: لا رجل ظريف كريما عندك, فافهم ذلك.

باب المعرفة والنَّكرة

اعلم أنَّ النكرة ما اعْتَوَرَها الشّياع ولم تتناهَ في الاختصاص, وعبرتها صحَّة دخول "اللام" و"ربَّ" و"كم" عليها نحو قولك: الرَّجل, وربَّ رجلٍ يقول ذلك, وكم رجل لقيت, والمعرفة: ما اعتورها الاختصاص ولم تتناهَ في الشّياع, وهي على خمسة أضرب: أحدها: العلم على ثلاثة أضرب: اسم نحو: زيد, وكنية نحو: أبو عليٍّ, ولقب نحو: أنف الناقة, والثَّاني: ما فيه الألف واللام على خمسة أضرب: للعهدية, والحضرة, والجِنس, والمدح, والزيادة, نحو: الرَّجل, والغلام, والعبد, والله, واللَّات, والثَّالث: المضمر نحو: أنا, وهو وله باب نستغرق فيه أحكامه ونوفِّيه أقسامه, والرابع: المبهم على ثلاثة أضرب: إشارة وتثنيتها نحو: هذا, وذاك, وموصولا نحو: الذي والتي وله باب, والخامس: ما أضيف إلى واحد من هذه [الأربعة] نحو: غلام زيد, وغلام الرجل, وغلامه, وغلام ذاك, وغلام الذي عندك, فافهم ذلك.

الفعل الذي لا يتصرف على أربعة أضرب: فعل التعجب, ونعم, وبئس, وحبذا.

باب التعجُّب

اعلم أنَّ التَّعجُّب منقول من الثُّلاثي إلى وزنين: أحدهما: [أَفْعَلَ] مبنيٌّ على الفتح, والثَّاني: "أَفْعِلْ" مبنيٌّ على الوقف, فأمَّا أَفْعَلَ فتلزمه "ما" نحو قولك: ما أَحْسَنَ زيدا! و"ما" بمنزلة شيء والتقدير: شيءٌ حسَّنَ زيدا, وأمَّا "أَفْعِلْ" فنحو قولك: يا زيد أَكْرِمْ بعمرو, فلفظه لفظ الأمر ومعناه الخبر؛ أي: كَرُم عمرو, و"بعمرو" في موضع رفع كقوله تعالى: ﴿مَّآ أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ أَصَابَكَ مِن سَيِّئَةٍ فَمِن نَّفْسِكَ ۚ وَأَرْسَلْنَٰكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا ۚ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ شَهِيدًا ﴾[النساء: ٧٩]؛ أي: كفى الله شهيدا, وفي الاستعمال ما لا يجوز استعماله تعجبا وهو على ضربين: أحدهما: ما زاد على الثلاثيِّ نحو: دحرج, والثَّاني: ما كان مُشتقا من الألوان والعيوب نحو: أحمر وأعور, فإن أردتَ أن تتعجبَ من ذلك جئتَ بـ"أشدَّ", و"أبْينَ" فقلتَ: ما أشدَّ دحرجته وما أبْينَ عَوَرَهُ.

باب نعم وبئس

اعلم أنَّ نِعْمَ وبِئْسَ فِعْلان ماضيان وهما في الفعل على ضربين: أحدهما: أن يُلَيا المعرفة الظَّاهرة التي فيها الألف واللَّام للجنس فيرفعاها, ثمَّ يُذكَرُ بعدهما المقصود بالمدح والذَّمِّ نحو قولك: نعم الرَّجل زيد, وبئس الرَّجل عمرو, فالرَّجل مرفوع بفعله وزيد مرتفع على أحد وجهين إمَّا أن يكون خبر مبتدأ محذوف تقديره: نعم الرجل هو زيدٌ, وإمَّا أن يكون مقدما ومؤخرا نحو قولك: زيد نعم الرَّجل, والثَّاني: أن يُلَيا النكرة الجنسية؛ فينصباها على التمييز تفسيرا بتقدير: اسم الجنس بينهما مضمرا نحو قولك: نعم رجلا زيد والتقدير: نعم الرجل رجلا زيد, و[كذلك] أخواتهما نحو: حسُن وساء وكبُر, قال تعالى:﴿خَٰلِدِينَ فِيهَا ۚ حَسُنَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا﴾[الفرقان:٧٦]؛﴿مَّا لَهُم بِهِۦ مِنْ عِلْمٍ وَلَا لِءَابَآئِهِمْ ۚ كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَٰهِهِمْ ۚ إِن يَقُولُونَ إِلَّا كَذِبًا﴾[الكهف:5], ﴿سَآءَ مَثَلًا ٱلْقَوْمُ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا وَأَنفُسَهُمْ كَانُوا۟ يَظْلِمُونَ﴾ [الأعراف: ١٧٧].

باب حبَّذا

اعلم أنَّ حبَّذا كلمة مركبة من فعل وفاعل للتناهي في الحُبِّ؛ لذلك لم تتصرف, [وذا بلفظ واحد] لم يتغير تثنية ولا جمعا ولا تأنيثا ولا تذكيرا فكانت كالمثَل فأشبهت "نعم" و"بئس"؛ فرفعت المعرفة [بالابتداء], ونصبت النكرة على أحد وجهين الحال

أو التَّمييز إذا كان الكلام خبرا, فالمعرفة: حبَّذا زيد أخوك, فزيد مرفوع؛ لأنَّه فاعل وأخوك مرفوع؛ لأنَّه معرفة وصِفَ به معرفة, والنَّكرة بالحال: حبَّذا راكبا زيدٌ, وبالتَّمييز: حبَّذا زيدٌ رجلا, وحبَّذا رجلا زيد, فإن قلت: حبَّذا زيد رجل, لم يجُزْ وكان التأليف خطأ, فإن حدَّدته فقلت: حبَّذا زيد رجل جاءني أو لقيته أو من حاله جاز, فإن كان الاسم مؤنَّثا كان كالمذكَّر فلم يجُزْ الحاقه الهاء نحو قولك: حبَّذا أمة الله.

الأسماء الذي تعمل عمل الفعل على أربعة أضرب: اسم الفاعل والمفعول, والصفة المشبَّهة باسم الفاعل, والمصدر, والأسماء التي سُمِّي بها الفعل.

باب اسم الفاعل

اعلم أنَّ اسم الفاعل يجري على فعله ثلاثيًا كان أو رباعيًا؛ فيُذكَّر ويؤنَّث ويُثنَّى ويجمع كما يفعل بضمير الفاعل المكنون في الفعل في قولك: "يفعلان" و"يفعلون", وتدخله الألف واللام ويضاف؛ فيصلح للأزمنة الثلاثة, ويعتور ما بعده

هَـلْ أَنْـتَ بَاعِـثُ دِيْنَـارٍ لِحَاجَتِنَـا

النصب والجرّ إن كان حالا أو استقبالا, والجرّ لا غير إن كان ماضيا, فيلحقه التنوين فيكون مقصورا على الحال والاستقبال/ منصوبا ما بعده على كل حال نحو قولك: ضاربٌ زيدا الساعة, وضارب عمرا غدا, وضارب زيد أمس, و[مدحرج عمرو الساعة], ومدحرج ذاك غدا, فقولك: مررت [برجل] ضارب, كما تقول: مررت برجل يضرب, والمفعول يجري مُجرى الفاعل, وكذلك ما كان فيه مبالغة نحو: "مُفَعِّل" تقول: قطَّع فهو مُقطِّع, و"فَعَّال" نحو: زيد قَتَّال, و"فَعُول" نحو: زيد رحوم عمرا, و"مِفْعَال" نحو: مَطْعَان, و[فَعِيل] نحو: رحيم الضعفاء, و"فَعِل" نحو: زيد حَذِر عمرا, واعلم أنَّه يجوز العطف على المضاف إليه اسم الفاعل, فإن كان ماضيا؛ جاز في المعطوف النصبُ والجرُّ نحو قولك: ضاربُ زيدٍ وعمرٍو وعمرا, وإن كان حالا أو استقبالا؛ جاز الأمران في المعطوف والنصب الاختيار نحو قول الشاعر(سيبويه, 1998, ج:1, ص:171) (من البسيط, بلا نسبة):

أَو عَبدَ رَبٍّ أَخا عَـوْنِ بْـنِ مِخْـرَاقِ

باب الصفة المشبهة باسم الفاعل

الصفة المشبهة باسم الفاعل هي التي يوصف بها كما يوصف باسم الفاعل, وتؤنَّث وتُذكَّر وتثنَّى وتجمع كما يفعل في الفاعل المُضمر في الفعل, ويدخلها الألف واللام نحو: حسن [وجهُهُ] تقول: مررت برجل حسن وجهه, وحسن أبوه كما تقول: ضارب أبوه, فحسن صفة للرجل والوجه مرتفع به؛ لأنَّ الفعل له وإنَّما جرى صفة على الرجل؛ لأنَّه من سَبَبِه فما صحَّ له فيه هذه الأشياء؛ جاز أن ترفع الظاهر وما لم يُشبَّه باسم الفاعل لم يجز أن يرفع ظاهرا, واعلم أنَّه يجوز حذف التنوين والإضافة كما تفعل في اسم الفاعل فتقول: مررت برجل حسن وجهٍ, ومَن قال: ضاربٌ زيدا, قال: حسنٌ وجها, وإن أدخلت الألف واللام قلتَ: الحسن الوجهِ, والحسنُ الوجهَ نصبا وجرّا على إضافة حسن إلى الوجه, وتعريفه لأنَّه لا يتعرَّف بالإضافة والنصب على التشبيه بالمفعول وتعريف الرجل وجعل الحسن صفته.

باب المصدر في العمل

المصدر يعمل عمل الفعل؛ لأنَّ الفعل مشتق منه منونا وغير منوَّن, وبالألف واللام ومضافا إلى الفاعل تارة وإلى المفعول أخرى نحو قولك: عجبت من ضَرْب زيد عمرا, إذا كان زيد فاعلا, وعجبت من ضرب زيد عمرو, إذا كان زيد مفعولا, قال الله تعالى: ﴿فَمَن تَابَ مِنۢ بَعۡدِ ظُلۡمِهِۦ وَأَصۡلَحَ فَإِنَّ ٱللَّهَ يَتُوبُ عَلَيۡهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٌ﴾ [المائدة: ٣٩], و﴿وَلَمَنِ ٱنتَصَرَ بَعۡدَ ظُلۡمِهِۦ فَأُوْلَٰٓئِكَ مَا عَلَيۡهِم مِّن سَبِيلٍ﴾[الشورى: ٤١],

ومما يُروى على الوجهين قول الشاعر(ابن ربيعة, 1952, ص:55) (من الخفيف):

أيُّهـــا الـــمُنْكِحُ الثُّرَيَّـــا سُـــهَيْلا عَمْـــرَكَ اللهُ كيـــفَ يَلْتَقِيـــانِ

وتقول في التنوين: عجبتُ مِن ضَرْبٍ زيداً عمرو, ومع الألف واللام: عجبتُ من الضرْب زيدا عمرو, ولا تجوز الإضافة مع الألف واللام.

باب الأسماء التي سُمِّي بها الفعل

اعلم أنَّ هذه الأسماء مقصورة على أمر المخاطب ونَهْيِهِ. فما كان بمعنى المتعدِّي كان متعديًّا, وما كان في معنى ما لا يتعدَّى لم يكن متعديًّا, وهو على ثلاثة أضرب: مفرد, ومضاف, ومستعمل بحرف جرٍّ, الأوَّل: على ضربين: متعدٍّ نحو: هلمَّ زيدا, ورويد عمرا, وغير متعدٍّ نحو: صَهْ ومَهْ, والثاني: على ضربين: متعدٍّ نحو: دونكَ وعندك. وغير متعدٍّ نحو: مكانَك وبعدك, بمعنى: تأخَّر, والثالث: نحو: عليك زيدا, وإليك؛ بمعنى: تنحَّ.

باب ما يشتغل عنه الفعل

اعلم أنَّ الفِعل إذا تأخَّر عن الاسم لم يخلُ من أن يكون مشتغلا بضمير أو غير مشتغل, فإن كان غير مشتغل لم يجر إلا نصب الاسم نحو قولك: زيدا ضربت, وإن كان مشتغلا [لم يخل] الضمير من أن يكون بارزا أو مكنونا, فإن كان مكنونا؛ جاز نصب الاسم ورفعه والاختيار النصب نحو قولك: زيدا [ضربت] وزيد ضربتُ, فإن كان بارزا؛ جاز لك الأمران والاختيار الرفع نحو قولك: زيدا ضربته, وزيد ضربته, و[كذلك إن] كان مشتغلا بما هو من سَبَبِهِ نحو قولك: زيدٌ لقيت أباه, وزيدا لقيت أباه, فإن استفهمت [أو] أمرت أو نهيت أو نفيت أو عرَّضت أو جازيت كان النصب الاختيار والرفع جائزا مع استقبال الفعل بالضمير البارز نحو قولك: أزيدا ضربته, وزيدا احذره, وعمرا لا تكلمه, ولا زيدا ضربته, وألا عمرا كلمته, والطعام لا تأكله, وزيدا إن تأتِهِ يأتِكَ.

حدُّ إعراب الأفعال: اعلم أنَّ الفعل يرتفع على أحد وجهين: إمَّا بالموقع وإمَّا بسلامته من النواصب والجوازم, وينتصب بالحروف النواصب وينجزم بالحروف الجوازم, ولكلٍّ من القبيلين باب فلا يخلو الفعل من أن يكون صحيحا أو معتلا أو مشبها للمعتل, فإن كان صحيحا أو مشبها للمعتل؛ كان رفعه بضمِّ آخره ونصبه بفتح آخره وجزمه بإسكان آخره نحو قولك: هو يضربُ, ولن يضربَ, ولم يضربْ, وإن وقع قبل آخره ساكن في الجزم حُذِفَ؛ لالتقاء الساكنين نحو: لم يَقُلْ, وإن كان معتلا لم يخلُ آخره من أن يكون ألفا أو واوا/ فإن كان ألفا أثبتها رفعا ونصبا وحذفتها جزما نحو: هو يخشى, ولن يخشى, ولم يخشَ, وإن كان ياء أو واوا أسكنتهما رفعا وحذفتهما جزما نحو: هو يدعو ويقضي, ولن يدعو أو يقضي, [ولم] يدعُ ويقضِ, فإن تَضمَّن الفعل الفاعل مكنونا ثنيت ضميره بألف وجمعته بواو وأنَّثته بياء وألحقته نونا في الأحوال الثلاث ثابتا رفعا ومحذوفة نصبا وجزما نحو: يفعلان, ويفعلون, وتفعلين, ولم يفعلا, ولن يفعلا, ولم تفعلي, فإن جمعتَ ضمير المؤنَّث ألحقتَ الفعل نونا ساكنا ما قبلها لا يجوز حذفها؛ لأنَّها فاعلٌ وعَلَمُ جَمْعٍ نحو: يَقُمْنَ.

باب حروف النَّصب

اعلم أنَّ حروف النصب على ضربين: أصول وفروع, فالأصول "أن" و"لن" و"إذن" و"كي", والفروع حتَّى, كيلا, وكيما, ولكيلا, ولام الجحد, ولام كي, والجواب بالفاء والواو, فأمَّا "أنْ" فتكون مُضمرة ومُظهرة, فأمَّا المضمرة فبعد خمسة أحرف وهي: "الفاء" و"الواو" و"أو", ولهنَّ أبواب تُذْكَر و"حتَّى" وقد ذُكِرَت, و"لام كي" وسَتُذْكَرُ, وأمَّا المظهرة نحو قولك: أريد أن تقومَ, وأمَّا "لن" فنحو قولك: لن تذهبَ, وأمَّا "كي" فنحو قولك: قصدتك كي تُكرمني, وأمَّا "كيلا" فنحو قوله

تعالى: ﴿مَّآ أَفَآءَ ٱللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ مِنْ أَهْلِ ٱلْقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَـٰمَىٰ وَٱلْمَسَـٰكِينِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ كَىْ لَا يَكُونَ دُولَةًۢ بَيْنَ ٱلْأَغْنِيَآءِ مِنكُمْ ۚ وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمْ عَنْهُ فَٱنتَهُوا۟ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴾[الحشر: ٧], وأمَّا "كيما" فنحو قولك: قلت كيما تقول, وأمَّا "لكيلا" فنحو قولك: لكيلا يكون لك علَيَّ حقٌّ, قال الله تعالى:﴿وَإِذْ تَقُولُ لِلَّذِىٓ أَنْعَمَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَأَنْعَمْتَ عَلَيْهِ أَمْسِكْ عَلَيْكَ زَوْجَكَ وَٱتَّقِ ٱللَّهَ وَتُخْفِى فِى نَفْسِكَ مَا ٱللَّهُ مُبْدِيهِ وَتَخْشَى ٱلنَّاسَ وَٱللَّهُ أَحَقُّ أَن تَخْشَىٰهُ ۖ فَلَمَّا قَضَىٰ زَيْدٌ مِّنْهَا وَطَرًا زَوَّجْنَـٰكَهَا لِكَىْ لَا يَكُونَ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ حَرَجٌ فِىٓ أَزْوَاجِ أَدْعِيَآئِهِمْ إِذَا قَضَوْا۟ مِنْهُنَّ وَطَرًا ۚ وَكَانَ أَمْرُ ٱللَّهِ مَفْعُولًا ﴾[الأحزاب: ٣٧], وأمَّا لام الجحد فنحو قولك: ما كان زيد ليَخرجَ, وأمَّا "لام كي" فنحو قولك: جئتك لتكرمَني؛ أي: لأن تكرمني, وأمَّا "إذن" فلها باب تُذكر فيه إن شاء الله.

باب إذن

اعلم أنَّ "إذن" تقع في الكلام أوَّلا ووسطا, فإذا كانت متصدرة لم يجر إلَّا إعمالها نحو قولك: إذن أكرِمَكَ, وإذا كانت واسطة بين كلامين يفتقر الأول إلى الثاني ألغيتها نحو قولك: عبدُ الله إذن يضربُك, فإن كانت بعد "فاء" أو "واو" كنت مخيَّرا في إعمالها وإلغائها, قُرِئ:﴿وَإِن كَادُوا۟ لَيَسْتَفِزُّونَكَ مِنَ ٱلْأَرْضِ لِيُخْرِجُوكَ مِنْهَا ۖ وَإِذًا لَّا يَلْبَثُونَ خِلَـٰفَكَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [الإسراء: ٧٦], بالنون وحذفها (الفراء, ج:2, ص337).

باب الجواب بالفاء

اعلم أنَّ الجواب بالفاء يقع في سبعة أشياء وهي: الأمر, والنهي, والاستفهام, والجحد, والدعاء, والعرض, و(التَّمنِّي), فإذا دخلت على الفعل المستقبل وكان جوابا لشيء من هذه السبعة كان منصوبا, فالأمر نحو قولك: زُرْنِي فَأَزُورَك, والنَّهي: لا تشتمْ زيدا فيشتمَك, والاستفهام: هل زيد عندك فتكلِّمَهُ, والجحد: ما لي مال فأعطيَك, والعرض: أَلَا تَنزل فنُكرمَك, والتَّمنِّي: ليت زيدا عندنا فنُكرمَهُ, والدعاء: اللَّهُمَّ ارزقْنِي بَعِيرا فأَحُجَّ عَلَيه.

باب الجواب بالواو

اعلم أنَّ "الواو" إذا تضمَّنت معنى غير العطف كانت للجمع والجواب فتنصب الفعل نحو: لا تأكل السمك وتَشربَ اللَّبن, كأنَّك تمنعه عن الجمع بينهما, ولو نهيتَه عنهما؛ لجزمتَ الفعلين فقلتَ: وتشربِ اللبنَ.

باب أو

اعلم أنَّ "أو" إذا تضمَّنت معنى "كي" و"حتَّى" و"إلَّا أن" تنصب الفعل المستقبل بإضمار "أن" نحو قولك: لألزمنَّكَ أو تُقضِّيني بحقي, ولأطلبنَّك أو تهرب مني؛ أي: إلَّا أن, أو حتَّى, أو كي.

باب حروف الجزم

اعلم أنَّ حروف الجزم على ضربين: أصول وفروع. فالأصول: "لم" و"لا" في النهي, ولام الأمر, و[وإنْ للمجازاة], والفروع: لـمَّا, و(أينما) وكلم المجازاة, فأمَّا "لم" فنحو قولك: لم يَقُم زيد, وأمَّا "لا" في النهي فنحو قولك: لا يقم زيد, [وأمَّا لام] الأمر فنحو قولك: لِيَقُمْ زيد, وكذلك بقية أخوتها, وأمَّا كلم المجازاة فلها باب, واعلم أنَّ كلَّ ما كان جوابه بالفاء منصوبا كان مع حذفها مجزوما نحو قولك في الأمر: امدح زيدا يُحسنْ إليك, وفي النهي: لا تترك الصوم تندمْ, وفي الاستفهام: أين بيتك؟ أزرك, وفي التَّمنِّي: ليت لي فرسا أركبه, وفي العَرض: ألا تَنْزلُ تُصِبْ خَيْرا.

باب المجازاة

وكلُّها عشر وهي: "إنْ" و"مَن" و"ما" و"مهما" و"إذما" و"حيثما" و"متى" و"أين" و"أنَّى" و"أيُّ", اعلم أنَّ هذه الكلم يدخلْنَ على الفعلين الماضي والمستقبل, فإذا دخلن على المستقبل؛ جزَمْنَه وانعقد منها ومن الفعل معنى حرف الجزاء

نحو قولك: إن تأتِني آتِكَ, وَمَن يضربْني أضربْه, فإن أدخلتَ الفاء في الجزاء؛ ارتفع وصار خبر مبتدأ محذوف والفاء وصلة إلى المجازاة بالجمل نحو قوله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقْتُلُواْ ٱلصَّيْدَ وَأَنتُمْ حُرُمٌۚ وَمَن قَتَلَهُۥ مِنكُم مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآءٌ مِّثْلُ مَا قَتَلَ مِنَ ٱلنَّعَمِ يَحْكُمُ بِهِۦ ذَوَا عَدْلٍ مِّنكُمْ هَدْيًۢا بَـٰلِغَ ٱلْكَعْبَةِ أَوْ كَفَّـٰرَةٌ طَعَامُ مَسَـٰكِينَ أَوْ عَدْلُ ذَٰلِكَ صِيَامًا لِّيَذُوقَ وَبَالَ أَمْرِهِۦۗ عَفَا ٱللَّهُ عَمَّا سَلَفَۚ وَمَنْ عَادَ فَيَنتَقِمُ ٱللَّهُ مِنْهُۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ ذُو ٱنتِقَامٍ﴾[المائدة: ٩٥]؛ أي: فهو ينتقم الله منه, وإذا دخلت على الماضي كان الجزم مقدَّرا؛ لأنَّه مبنيٌّ نحو قولك: مَن ضربَني ضربتُه, واعلم أنَّه/ يجوز إبدال الفعل من الفعل نحو قولك: إن تأتِني تكرمني أكرمك, قال الله تعالى:﴿وَٱلَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ ٱللَّهِ إِلَـٰهًا ءَاخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ يَلْقَ أَثَامًا﴾[الفرقان: 68], فمضاعفة العذاب هي لُقِيُّ الآثام.

باب "أيّ"

اعلم أنَّ "أيًّا" اسم معرب يقع في الاستفهام والجزاء والخبر, فإذا كان في الاستفهام والجزاء فهو اسم تامٌّ بغير صلة نحو قولك: أيُّ القوم ضربَ, وأيُّ القوم تضرب, وأيّهم تضرب يذهب عنك, وإذا كان في الخبر كان موصولا ناقصا يفتقر إلى صلة تتمِّمَه نحو قولك: لأضربنَّ أيّهم في الدار, ولآتين أيّهم أتاني, فيجري مجرى الذي [وعِبْرته] أن الموضع الذي يقع فيه إذا قَبُحَ فيه "مَن", و"الذي" فأيّ فيه مضمومة أبدا غير متمكنة نحو قولك: اضرب أيُّهم [أفضل]؛ لأنَّك لا تقول: اضرب مَن أفضل إنَّما تقول: اضرِبْ أيُّهم هو أفضل.

باب النُّونَين

اعلم أنَّ النُّونين الخفيفة والثَّقيلة تلحقانِ الفعل المستقبَل مؤكِّدتين؛ فيُبنى معهما على الضِّمِّ في جميع المذكر وعلى الكسر في واحد المؤنَّث وعلى الفتح في سائر الأحوال, والثقيلة آكد من الخفيفة, ومواقعهما التي تَعْتَقِبان عليها خمس: الأمر, والنهي, والاستفهام, والجزاء, والقسم, وكلاهما فيها على حدٍّ سواء إلَّا في الاثنين وجماعة النساء فإنَّ الثَّقيلة تدخلهما والخفيفة لا تدخلهما, فالثَّقيلة نحو قولك: يا زيدُ اضرِبَنَّ عَمْرا, ويا زيدان اضرِبَانِّ عمرا, ويا زيدون [اضرِبُنَّ عمرا, فتُضمُّ الباء دلالة] على حذف الواو, وفي المؤنَّث نهيا: يا هند لا تضرِبنَّ عمرا, فتكسر الباء دلالة على حذف الياء, ويا هندان لا تضربانِّ عمرا, ويا هندات لا تضربنانِّ عمرا, تفصل بين النونات بالألف؛ لئلَّا تجتمع ثلاث نونات, والخفيفة نحو قولك: يا زيدُ لا تضربا عمرا, ويا زيدون لا تضرِبُن عمرا, ويا هند لا تضرِبِنْ عمرا, فافهم ذلك.

باب ما ينصرف وما لا ينصرف

اعلم أنَّ أصل الأسماء الصرف حتَّى يعرض لها شبه الفعل فيمنعها منه, وشبهها بالفعل هو أن تجتمع علتان فصاعدا من تِسع عِلَل وهي: التعريف, والتأنيث, والجمع, والعجمة, والعدل, والتركيب, والألف والنون الزائدتان, والصفة, ووزن الفعل, والأسماء في الامتناع من الصرف على ضربين: ضرب ينصرف نكرة ولا ينصرف معرفة, وضرب لا ينصرف معرفة ولا نكرة, فأمَّا ما ينصرف نكرة ولا ينصرف معرفة فهو على ستَّة أضرب: الأوَّل: الاسم الأعجميُّ إذا كان على أربعة أحرف فصاعدا ولم يَحسُنْ فيه الألف واللام نحو: مندوز وهرمز, فإن حَسُنَ فيه الألف واللام؛ انصرف معرفة ونكرة نحو: شاهين ونيروز, فإن [كان] على ثلاثة أحرف انصرف؛ لِخِفَّتِه نحو: نوح ولوط, والثَّاني: الاسم المؤنَّث بالتاء نحو قولك: حمزة وطلحة, وإن سمَّيتَ امرأة باسم على أكثر من ثلاثة أحرف لم تصرفْهُ نحو: زينب وجَيْأَل, فإن

كان الاسم على ثلاثة أحرف لم يخلُ أوسطه أن يكون ساكنا أو متحركا, فإن كان متحركا لم تصرفه نحو: قَدَم, وإن كان ساكنا وكان عربيًّا نحو: هند, كنتَ مُخيَّرا في الصرف وتركِه, والثَّالث: وزن الفعل الغالب عليه نحو: يَزِيد, يَشْكُر, أَحْمَد, تَغْلِب, والرَّابع: فعْلَان الذي لا فَعْلَى له وصفته أن لا تكون فيه النون أصلا نحو: سفيان ومروان, والخامس: المَعْدول عن المعرفة نحو: عُمَر وقُثَم, ألا تراه معدولا عن عامر وقاثم, والسَّادس: المركَّب نحو: حَضْرموت وبَعْلَبك, وأمَّا ما لا ينصرف معرفة ولا نكرة فهو على خمسة أضرب: الأوَّل: الجمع إذا كان ثالثه ألفا وبعدها حرفان فصاعدا أو حرف مشدَّد ولم يكن مشبها للآحاد كجحاجة ومهالبة وذلك نحو: مساجد وقناديل ودوابّ, والثَّاني: ما كان آخره ألف التأنِّيث ممدودة [ومقصورة] نحو: حمراء وحُبلى, والثَّالث: "أَفْعَل" إذا كان صفة نحو: أحمد, والرَّابع: المعدول عن النَّكرة نحو: مَثنى وثُلاث ورُباع, والخامس: [فَعْلان الذي] مؤنَّثه "فَعْلى" نحو: سكران سكرى.

باب التَّصغير

التَّصغير على ثلاثة أمثلة: "فُعَيل" للثلاثي و"فُعَيعِل" للرباعيّ و[الخماسيّ الذي] رابعه غير لين و"فُعَيعِيل" لما زاد على أربعة ورابعه لين, والتَّصغير أنْ تَضمَّ أوَّل الاسم وتفتح ثانية وتزيد فيه ياء ساكنة ثالثة وتكسر ما بعدها إن لم يكن حرف تأنيث أو إعراب, فإن كان الاسم ثلاثيّا لم يخل من أن يكون مذكرا أو مؤنَّثا, فإن كان مذكرا كان تصغيره على لفظه نحو قولك في فَلْس: فُلَيس وفي جمل: جُمَيل, وإن كان الاسم مؤنَّثا ألحقتَه الهاء مصغَّرا سواء كانت في مُكبَّره أم لم تكن نحو قولك في هند: هُنَيدة وفي سوق: سُويقة, وإن كان ثلاثيّا, أو رباعيّا جاريا مجرى الرباعيّ مؤنَّثا كان أو غير مؤنَّث كان تصغيره على لفظه نحو قولك في جعفر: جُعَيفِر وفي أسوَد: أُسَيوِد وأُسَيِّد بالإدغام والإظهار؛ لأنَّ الواو غير ليِّنة, ولو كانت ليِّنة لَزِمَ إدغامها نحو قولك في عجُوز: عُجَيِّز, وإن كان خماسيّا أو زائدا على الخماسيّ؛ حذفت آخر حرف منه حتَّى يَصير أربعة, فلا يخلو من أن تكون فيه زيادة أو لا تكون, فإن كان فيه زيادة حذفتها؛ لأنَّها أحق بالحذف من الأصلي نحو قولك في قَبَعْثَرى: قُبَيْعِث, وإن شئتَ عوَّضتَ فقلتَ: قُبَيعِيث, وإن لم تكن فيه زيادة قلتَ/ في سفرجل: سُفَيرج, وإن كان رابعه حرفا لينا لم تحذفه نحو قولك في منصور: مُنَيصِير, فإن كان الاسم مُبهما أقررْتَ أوَّله على فتحه وألحقت آخره ألفا نحو قولك: هَذيَّا وذَيَّالك في هذا وذلك. و[الَّذَيَّا] والَّتَيَّا في الَّذي والَّتي.

باب النَّسب

النَّسَب إعزاء الاسم إلى أبٍ أو أمٍّ أو قَبِيلة أو حَيٍّ أو بلدٍ أو صِناعة, وهو أن تلحقَ الاسم ياء مشدَّدة وهو على ضربين: مَقيس وغير مقيس, فالمقيس نسبة الاسم على صورته فلا يخلو من أن يكون صحيحا أو معتلا أو مشبها للمعتل, فإن كان صحيحا لم يخلُ من أن يكون مؤنَّثا أو غير مؤنَّث, فإن كان مؤنَّثا؛ حذفتها نحو قولك في طَلْحَة: طَلْحِيّ, وإن نسبت إلى "فَعِيلَة" أو "فُعَيلة" حذفتَ ياءه وتاءه نحو قولك في رَبِيعة: رَبَعِيّ, وقد رُوي إثبات الياء في بعضه نحو قولك في عَمِيرة: عَمِيريّ, وفي السَّليقة: سَليقيّ, وإن كان غير مؤنَّث نحو [فَعِيل] و"فُعَيل" جاز إثبات الياء وحذفها والاختيار الإثبات نحو قولك في ثَقِيف وقُريش: ثَقِيفِيّ وقُرَيشِيّ, وثَقَفِيّ وقُرَشِيّ, قال الشَّاعر(السيرافي, 1974م, ج:2, ص281؛ شُرَّاب, 2007, ج: 3, ص: 162) (من الطويل, بلا نسبة):

بِكُـــلِّ قُرَيْشِـــيّ عَلَيْـــهِ مَهَابَـــةٌ ... سَـرِيْع إِلَـى دَاعِـي النَّـدَى وَالتَّكَـرُّمِ

وإن كان معتلا فإن كان منقوصا عاما, لم يخلُ من أن يكون ثلاثيّا أو غير ثلاثيّ, فإن كان ثلاثيّا قلبت ياءه واوا نحو قولك في عمٍ وشجٍ: عَمَوِيّ وشَجَوِيّ, وإن كان غير ثلاثيّ نحو: قاضٍ حذفتَ ياءه فقلت: قاضِيّ وغازِيّ, وإن كان منقوصا خاصا قلتَ في فم: فَمَوِيّ, وإن كان مقصورا لم تخلُ ألفه من أن تكون للتأنيث أو لغير التأنيث, فإن كان للتأنيث؛ جاز فيها ثلاثة أوجه أحدها: قلب الألف واوا نحو: حُبْلوِيّ, والثانيّ: حذْفها نحو قولك: حُبْلِيّ, والثَّالث: زيادة واو بعد الألف نحو قولك: حُبْلَاوِيّ, وإن كانت لغير التَّأنيث لم يخلُ الاسم من أن يكون ثلاثيّا أو رباعيّا أو خماسيّا, فإن كان ثلاثيّا قلبتَ ألفه واوا نحو قولك: عَصَوِيّ ورحَوِيّ, وإن كان رباعيّا كنت في [حذف] الألف وقلبها مخيرا, إلَّا أنَّ الاختيار القلب نحو قولك: مَلْهَوِيّ ومَعْنَوِيّ ومَلْهِيّ ومَعْنِيّ في مَلْهَى ومَعْنَى, وإن كان خماسيّا حذفتَ ألفه نحو قولك في حُبَارى: حُبارِيّ, وإن كان مشبها للمعتل فإن كان ممدودا منصرفا كنتَ في قلب الهمزة واوا وإقرارها مخيَّرا, إلَّا أنَّ الأجود إقرارها نحو قولك في كِساء: كِسَاوِيّ وكِسَائِيّ, وإن كان غير منصرف قلبت همزته واوا نحو قولك في حمراء: حَمْرَاوِيّ, وإن كان آخره ياء مُشدَّدة فإن كانت للنَّسب حذفتها حاملة وعارية, فالحاملة نحو قولك: شافعيّ, وأحمريّ, والعارية نحو قولك: كُرْسِيّ في كُرْسِيّ, وإن كان لغير النَّسب؛ حذفت إحدى الياءين وقلبتَ الأخرى واوا نحو قولك في عَدِيّ وعليّ: عَدَوِيّ وعلَوِيّ, وغير المقيس: نسبة الاسم على غير صورته نحو قولك في النَّسب إلى الرَّيّ, ومرو, وإصْطَخْرَ: رازيّ, ومروزيّ, وإصْطَخْرَزِيّ بزيادة زاي (الصاغاني, 1983م, ص: 51) فافهم ذلك.

باب الحكاية

اعلم أنَّ المحكي به من الكلم الاستفهامية كلمتان: إحداهما "مَنْ". والثانية "أيٌّ", فأمَّا "مَن" فتحكى بها النكرات والأعلام في الوقف, فأمَّا النَّكِرات فتُلْحِقها إذا استفهمت عن مرفوع واو وعن منصوب ألف وعن مجرور ياء نحو قولك إذا قال جاءني رجلٌ: منو؟ وإذا قال رأيتُ رجلا: منا؟ وإذا قال مررتُ برجل: مني؟ فإن ثُنِّي أو جُمِع ألحقتها العلامة نحو قولك: منانِ ومنَينِ؟ ومنُون ومنِينَ؟ وإن أنَّثتَ ألحقتَها العلامة واحد ومثَّنى ومجموعا نحو [قولك: منَهْ -بفتح] النُّون وإسكان الهاء- ومنتان, ومنتين-بإسكان النون- ومنات؟ فإن وصلتَ حذفتَ العلامة ووحَّدتَ سواء, [كأنك استفهمتَ] عن واحد, أو اثنين, أو جماعة مذكَّرين, أو مؤنَّثين فقلتَ: مَن يا هذا؟ وأمَّا الأعلام فلك فيها وجهان, أحدهما: أن ترفع على كل حال نحو قولك إذا قال جاء زيدٌ, ورأيتُ زيدا, ومررتُ بزيد: مَن زيدٌ؟ والثاني: أن تَحكي لفظ القائل فتقول إذا قال جاءني زيد: مَن زيدٌ؟ وإذا قال رأيتُ زيدا: مَن زيدا؟ وإذا قال: مررتُ بزيد: من زيدٍ؟ فإن عطفت أو وصلتَ بطلتِ الحكاية, ورجعت إلى الإعراب, نحو قولك إذا قال جاءني زيد, ورأيتُ زيدا, ومررتُ بزيد: ومن زيدٌ؟ فمن زيدٌ. وإذا قال: رأيتُ زيدا الظريف: مَن زيدٌ الظريف؟ وأمَّا "أيٌّ" فتخالف "مَن" من أربعة أوجه أحدها: أنَّها لا تلحقها زيادة في الوقف بل يوقف عليها كالأسماء المعرَّفة, والثَّاني: جواز الحكاية بها عمَّا يعقل وما لا يعقل, والثَّالث: امتناع الحكاية بها عن المعارف, والرَّابع: جواز تَثْنِيتها وجمعها وصلا ووقفا وذلك نحو قولك إذا قال جاءني رجلٌ: أيٌّ؟ أو جاءني رجلان: أيَّان؟ أو جاءني رجال: أيُّون؟ ورأيت رجلا: أيّا يا فتى؟ ورأيتُ رجلين: أيَّين؟ ورأيت امرأة: أيّةً؟ وامرأتين: أيَّتين؟ / أو نساء: أيَّات؟ فإن أتيت بعدها بشيء من المعارف؛ رفعتَ لا غير.

باب الهمز

الهمز أقصى الحروف مخرجا, وهي حرف معتلٌّ فلذلك جاز فيها التحقيق والتخفيف والقلب والإبدال والتحويل والإدغام والحذف, فالتحقيق إكمال الاعتماد بصوتها في مخرجها ساكنة ومتحركة نحو: مؤمن, وقرأ, والتخفيف إضعاف الاعتماد بصوتها وجعلها بينها وبين ما منه حركتها أو

إخراجها من مخرج العي, فلا تكون في القسمة النّطعيَّة إلَّا متحركة بزنتها محقَّقة بعد ألف أو حركة, إلَّا أن تكون مفتوحة بعد ضمَّة وكسرة على عشرة أضرب: مفتوحة بعد مفتوح نحو: قرَأَ, ومكسورة بعد فتحة نحو: سَئِم, ومكسورة بعد كسرة نحو: متكئين, ومكسورة بعد ضمة نحو: دُئِل, ومضمومة بعد فتحة نحو: لَؤُم, ومضمومة بعد ضمَّة نحو: ذُؤُوب, ومضمومة بعد كسرة نحو: مُتَّكِئُون, ومفتوحة بعد ألف نحو: جاء, ومكسورة بعد ألف نحو: قائل, ومضمومة بعد ألف نحو: جاءُوا, والقلب نقلها من صوتها إلى حروف اللين

يَقُولُــونَ مَهْــلا لَــيْسَ لِلشَّــيخِ عَيَّــلٌ

والتحويل تحويلها إلى حروف اللين مناسبة للاعتلال نحو قولك: أخطيتُ وقريتُ, وقراءة ابن عامر: {أَيَنَّكم}[1](الفارسيّ, 1993م, ج:5, ص:298؛ وابن زنجلة, ص: 288) والإدغام تقريب صوتها من مثلها وإدخاله فيها ضرورة عينين نحو: سأَّال, والحذف استهلاك صوتها على وجهين: اعتباطا وغير اعتباط كقراءة الكسائي: {لَحْدَى الكُبَر} (الفارسيّ, 1993, ج:6, ص339) وقولهم: أشياء على مذهب الأخفش (ابن عصفور, 1996م, ص: 394) وغير الاعتباط ما كان قياسا موجبا إلقاء حركتها على ما قبلها إذا كان ساكنا غير مزيد للمدِّ فقط, فلا تكون حينئذ في القسمة إلا متحركة بعد ساكن صحيح أو ياء وواو أصلين وزائدين مجانسَين وغير مجانسَينِ على أحد عشر ضربا نحو: هذا الخبُ, {يُخْرِجُ الخَبَ} (الفارسي, 1993, ج:5, ص:421؛ وابن حيان, ج: 7, ص:69) ومررت بالخبِ, و: {سِيَّ بهم} (الهذلي, 2007م, ص:432) وسَوّ وفيّ وضوّ, واضربي باه, واضربوا باه, واخشي باه, واخشوا باه, فإن اجتمع همزتان في كلمة أو كلمتين سوَّغ القياس تحقيقهما معا نحو: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ سَوَآءٌ عَلَيۡهِمۡ

ضرورة متحركة وساكنة على ثمانية أضرب: ساكنة بعد فتحة وكسرة وضمة نحو: راس وذيب وبُوس, ومفتوحة [بعد] ضمة وكسرة نحو: فُوَاد ومِيَير, ومتحركة بعد ياء وواو للمدِّ فقط مدغمين فيها نحو: مَقْرُوٍّ وخطيّة, ومتحركة بعد ياء التصغير مدغمة نحو: [أُفَيّس], والإبدال نقلها من صوتها إلى حروف اللين استحبابا كقراءة أبي عمرو: {مِنْساتَه} (ابن مجاهد,1400ه,ص:527؛ وابن خالويه, 2000م, ص:293), وقولهم: الكماة والمراة, وقول الشاعر(الأسديّ, 2000م, ج:1, ص:84) (من الوافر):

لَعَمْــري لَقَــدْ أَعْيَلْــت وَانَ رَقُــوب

ءَأَنذَرۡتَهُمۡ أَمۡ لَمۡ تُنذِرۡهُمۡ لَا يُؤۡمِنُونَ ۝٦ [البقرة: ٦], و﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَ أَحَدَهُمُ ٱلۡمَوۡتُ قَالَ رَبِّ ٱرۡجِعُونِ ۝٩٩ ﴾ [المؤمنون: 99], وتخفيف الثانية منهما نحو: {أَانذرتهم} (ابن مجاهد, ص:136) و{وَجَاءَ احَدَهُم}, (الغرناطي, ص:195) فافهم ذلك.

باب الوقف

الكلمة الموقوف عليها لا تخلو من أن تكون صحيحة أو معتلة أو مشبهة للمعتل, فإن كانت صحيحة لم يخلُ ما قبل آخرها من أن يكون ساكنا أو متحركا, [فإن كان ما قبل آخرها متحركا لم تخل] من أن تكون مرفوعة أو مجرورة أو منصوبة, فإن كانت مرفوعة جاز فيها أربعة أشياء: (الأول): الإسكان وهو إيقاف الحرف على مهلة موهمة من الزمان, والثاني: الإشمام وهو التهيؤ بالعوض من غير صوت وهو للبصير دون الضرير, وهو أقلّ في النسبة والزنة من الحركة المخفاة في همزة بين بين, وإن كانت الحركة فيها مخفاة بزنتها متبقية الدليل على ذلك قول الشاعر

(1) في المخطوط: "أينهم". ولعلَّ ما أثبته صواب. وهي قراءة ابن كثير بتسهيل الهمزة, أما ابن عامر فيحققها.

(سيبويه,1988, ج:3, ص:95) (من الرجز بلا نسبة):

مَتَّـــى أَنَـــامُ لَا يُـــوَرِّقْنِي الكَـــرَى

لَـــيْلا وَلَا أَسْـــمَعُ أَجْـــرَاسَ الـــمَطِي

ألا ترى أنَّك إذا أشممتَ القاف [كسرتَ] الوزنَ, والثالث: رَوْم الحركة وهو إخراجها بتصويت ضعيف, والرابع: التشديد نحو: هذا خالدّ, وإن كانت مجرورة [جاز فيها] ثلاثة أشياء: الإسكان [1/أ]والروم والتشديد نحو: مررت بخالدّ, قال الشاعر(الزبيدي, ج:18, ص425) (الرجز, منسوب لمنظور الأسديّ):

تَعرَّضَـــتْ لِـــي بِمجـــازٍ حِـــلِّ

تَعَـــرُّضَ الـــمُهْرَة فِـــي [الطِّـــوَلّ]

وإن كانت منصوبة لم تخلُ أن تكون منوَّنة أو غير منوَّنة, وإن كانت منوَّنة جاز لك فيها وجهان أحدهما: إبدال التنوين ألفا, والثاني: التشديد مع الإبدال نحو: رأيت (خالدا), ورأيت خالدّ, قال الشاعر(القيسي, 1987, ج:1, ص:366) (من الرجز, بلا نسبة):

لَقَـــدْ خَشِـــيتُ أَنْ أَرَى جِـــدَبًّا

وإن كانت غير منوَّنة جاز فيها ثلاثة أوجه: الإسكان والرَّوم والتشديد نحو قول الشاعر(القيسي, 1987, ج:1, ص:365) (من الرجز, منسوب لربيعة بن أبي صبح):

مِثْلَ الْحَرِيقِ وَافَقَ القَصَبَّا

وإن كان ما قبل آخرها ساكنا جاز فيها ما جاز فيما قبله متحرك على حسب موافقته إلا التشديد, وجاز فيها غير منصوبة وجه رابع وهو نقل الحركة إلى ما قبلها نحو قول الشاعر (السيرافي, 1970, ج:1, ص:197) (من الرجز, بلا نسبة):

عَلَّمَنَـــا أَخْوَالُنَـــا بنُـــو عِجِـــلْ

الشَّـــغربيَّ وَاصْـــطِفَاقًا بالرِّجِـــلْ

وإن كانت معتلة لم تخلُ من أن تكون منقوصة أو مقصورة, فإن كانت منقوصة لم تخل من أن تكون خاصة أو عامة, فإن كانت خاصة وفقتَ على أربعة منها بغير واوٍ هي أب, أخ, حم, هن, وعلى "فو" من قولك: فوك, بإبدال الواو ميما نحو: فم, وإن كانت عامة لم تخلُ من أن/ تكون منصوبة أو غير منصوبة, فإن كانت منصوبة فتحتها منونة وأبدلتَ من التنوين ألفا وأسكنتها غير منونة نحو: قاضيا والقاضيْ, وإن كانت غير منصوبة جاز حذف يائها وإثباتها ساكنة, والقياس حذفها منونة وإثباتها غير منونة نحو: قاض, القاضْ, وقاضي, والقاضي, وإن كانت مقصورة, كان للعرب فيها مذهبان: أكثرهم على إبدال تنوينها ألفا نصبا ورد لامها رفعا وجرًّا بأن كانت منصرفة نحو: عصًى ورحًى, وإقرار ألفها إن كانت غير منصرفة نحو: حبلى, وأقلّهم على إبدال ألفها ياء منصرفة وغير منصرفة نحو: عصًى ورحًى وحبلى, وهي لغة طيّءٍ وأنشد شاعرهم (ابن جني, 1954, ص:160) (من الرجز, بلا نسبة):

إن لِطـــيِّ نِســـوَةً تحـــتَ الغَضَـــيْ

يمـــنعُهُنَّ اللَّهُ مِمَّـــنْ قَـــدْ طَغَـــيْ

بالمَشْـــرَفِيَاتِ وَطَعْـــنٍ بِـــالقَنَيْ

وإن أضافوا الكلمة إلى ياء المتكلم أدغموا الياء في الياء نحو: هُدَيَّ, قال الشاعر(الهذلي, 1995, ج:1, ص:2) (من الكامل):

سَبَقُوا هَوَيَّ فَتُخُرِّمُوا وَلِكُلِّ جَنْبٍ فَأَعْنَقُوا لِهَوَاهُمُ مَصْرَعُ

وإن كانت مشبهة للمعتلِّ جاز فيها ما جاز في الصحيح على أقسامه إلا التشديد نحو: هو يقرأُ, ويقرأ, ويقرأ, ويقرا, وكرسيّ, ظبْي, كرسيّا وظبيا, وبعض العرب يبدل المشدَّدة جيما, أنشد شاعرهم(سيبويه, 1998, ج:4, ص:182) (من الرجز, بلا نسبة):

خـــالِي عُوَيْـــفٌ وَأَبُـــو عَلِـــجّ
الـــمُطْعِمَانِ اللّحْـــمَ بالعَشِـــجّ
وَبِالغَـــدَاةِ فِلَـــقَ البَـــرْنِجّ
يُقْلَـــعُ بِـــالوَدِّ وَبِالصِّيصِـــجّ

وهي لغة فاشية, فافهم ذلك.

باب اللامات

اعلم أنَّ اللَّامات المعنوية في الكلم على ثلاثة أقسام: متحرك لا يجوز إسكانه, ومتحركة يجوز إسكانه, وساكن يجوز تحريكه, فالقسم الأول على ضربين: مفتوح ومكسور, فالمفتوح على وجهين: أصليّ وفرعيّ, فالأصليُّ على ستة أضرب: الأول: لام الابتداء نحو قولك: لزيدٌ أفضلُ من عمرو, قال تعالى:﴿وَلَئِن قُتِلْتُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ أَوْ مُتُّمْ لَمَغْفِرَةٌ مِّنَ ٱللَّهِ وَرَحْمَةٌ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴾[آل عمران: ١٥٧], وَالثَّانِي: لَام التَّأْكِيد عَارية وحاملة, فالعارية نحو قَول الشَّاعِر(الزجاجيّ, 1984, ص:41) (من الوافر, منسوب لأبي حزام العكلي):

وَأَعْلَمُ إِنَّ تَسْلِيْمًا وَتْرْكًا ... لَلَا مُتَشابِهَانِ وَلَا سَوَاءُ

والحاملة حَدُّها: أَن لَا تكون إِلَّا مَعَ "إِنَّ" إِمَّا فِي خَبَرهَا للفصل بَين الحرفين المؤكدين, وَإِمَّا فِي اسْمهَا للفصل بَين الاسم والحرف بالظرف, وإمَّا قبل "إِنَّ" إِذا توهنت همزتها بالابتدال "هاء", وإمَّا في الفضلة مُتَقَدّمَة مكررة وغير مكررة نَحْو قَوْلك:

حَلَفْـتُ لَهَـا بِـاللهِ حَلْفَـةَ فَـاجِرٍ ... لَنَـامُوا فَمَـا إِنْ مِـنْ حَـدِيثٍ وَلَا صَـالِ

والعارية نحو قوله تعالى:﴿لَعَمْرُكَ إِنَّهُمْ لَفِى سَكْرَتِهِمْ يَعْمَهُونَ﴾[الحجر: ٧٢], فعَمْرك: قَسَم, وَاللَّام: عَارِية زَائِدَة؛ لأَنَّهُ لَا يَصح دُخُول قَسَم على إِن زيدا لَقائم, وَإِنَّ خَلفك لَزيدا, ولَهِنَّكَ قَائِم, وإنَّ زيدا لخلفك قائم, وإنَّ زيدا لخلفك لقائم, قال الله تعالى:﴿إِنَّمَا جُعِلَ ٱلسَّبْتُ عَلَى ٱلَّذِينَ ٱخْتَلَفُواْ فِيهِۚ وَإِنَّ رَبَّكَ لَيَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ فِيمَا كَانُواْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾[النحل: ١٢٤], و﴿وَإِنَّ مِنْهُمْ لَفَرِيقًا يَلْوُۥنَ أَلْسِنَتَهُم بِٱلْكِتَـٰبِ لِتَحْسَبُوهُ مِنَ ٱلْكِتَـٰبِ وَمَا هُوَ مِنَ ٱلْكِتَـٰبِ وَيَقُولُونَ هُوَ مِنْ عِندِ ٱللَّهِ وَمَا هُوَ مِنْ عِندِ ٱللَّهِۖ وَيَقُولُونَ عَلَى ٱللَّهِ ٱلْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾[آل عمران: ٧٨], قال الشاعر(ابن جني, ج:1, ص:371) (من الطويل, منسوب لمحمد بن مسلمة):

أَلَا يَا سَنَا بَرْقٍ عَلَى قُلَلِ الحمَى ... لَهِنّكَ مِنْ بَرْقٍ عَلَيّ كَرِيمُ

والنحويُّون في هذه اللام على ضَرْبَيْن: مِنْهُم من يَقول: هِيَ لَام الابتداء, وَمِنهم من يقول غيرها(الزجاجي, 1984, ص:42) وَالثالث: لَام القسم حاملة وعارية, فالحاملة حَدُّهَا: أن تكون مَع المُستقبل لَازِمَة لنوني التَّأكيد نحو قَوله تَعَالى:﴿قَالَتْ فَذَٰلِكُنَّ ٱلَّذِى لُمْتُنَّنِى فِيهِۖ وَلَقَدْ رَٰوَدتُّهُۥ عَن نَّفْسِهِۦ فَٱسْتَعْصَمَۖ وَلَئِن لَّمْ يَفْعَلْ مَآ ءَامُرُهُۥ لَيُسْجَنَنَّ وَلَيَكُونًا مِّنَ ٱلصَّٰغِرِينَ﴾ [يوسف:٣٢], وَمَع الماضِي بِـ"قَدْ" ظاهِرة ومقدرة نحو قَوْلك: وَالله لقد قَامَ, وَوَاللَّه لقامَ, قال الله تعالى:﴿وَلَئِنْ أَرْسَلْنَا رِيحًا فَرَأَوْهُ مُصْفَرًّا لَّظَلُّواْ مِنۢ بَعْدِهِۦ يَكْفُرُونَ ﴾[الروم: ٥١], قال الشاعر (الكندي, 2004, ص: 137) (من الطويل):

قَسَم, والرَّابِع لَام الإِيجَاب وحدُّها: أَن تكون فارقة بَين الإِيجَاب والنَّفْي نحو قَوْلك: إِن زيد لقائم, قَالَ الله تَعَالَى: ﴿إِن كُلُّ نَفْسٍ لَّمَّا عَلَيْهَا

حَافِظٌ﴾[الطارق: ٤], وَالفرق بينها وَبين لامي الابْتداء والتأكيد, ثلاثة أشياء: أحدهَا: أَنَّها تدخل على الماضي نحو قولك: إن زيد لقام, والثاني: أَنَّها تدخل على المفعول نحو قَوْله تعالى:﴿وَمَا وَجَدْنَا لِأَكْثَرِهِم مِّنْ عَهْدٍۖ وَإِن وَجَدْنَآ أَكْثَرَهُمْ لَفَٰسِقِينَ ﴾

فيَــا لــكِ حاجــةً و[مَطــالَ] شَــوْقٍ ... وقَطْــعَ قَرِينَــة بعــدَ ائــتِلافِ

[الأعراف:١٠٢], والثالث: أَنَّها ملازمة وتانِّك لا تكون على هذه الصورة, والخامس: لَام التَّعَجُّب نحو قَوْلك: يَا للعجب وَيَا لَلماء! قال الشاعر(الزجاجي, 1984, ص:44) (من الطويل):

والسادس: لَام الشَّرْط نحو قولك: لَئِن أتيتني [لآتينك, وقوله] تعالى:﴿۞ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ نَافَقُواْ يَقُولُونَ لِإِخْوَٰنِهِمُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ لَئِنْ أُخْرِجْتُمْ لَنَخْرُجَنَّ مَعَكُمْ وَلَا نُطِيعُ فِيكُمْ أَحَدًا أَبَدًا وَإِن قُوتِلْتُمْ لَنَنصُرَنَّكُمْ وَٱللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّهُمْ لَكَٰذِبُونَ ﴾[الحشر:١١], والفرعيّ: لام الجرّ مَعَ المُضمر في أربعة أَشْيَاء: وَهِي الْملك, نَحْو قَوْله تَعَالى:﴿أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِۖ وَمَا لَكُم مِّن دُونِ ٱللَّهِ مِن وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ﴾[البقرة: ١٠٧], والاستحقاق نحو قوله تَعَالى: ﴿دُحُورًاۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ وَاصِبٌ﴾[الصافات: ٩], والاختصاص نحو: له مسجد, والعُذر نَحْو قولك: لَك جِئْت؛ أَي: لأجلك, ومع [الظَّاهِر] المدعو فِي الاستغاثة ما لم يكن معطوفًا؛ فرقا بين المَدْعُو والمدعو إِلَيْهِ نحو قولك: يَا لَزيدٍ لِلخطبِ المُلِمّ, والمكسور على ضربين: أَحدهمَا يجوز فَتحه على حَال, وَالثَّانِي لَا يجوز فَتحه, فَالَّذِي يجوز فَتحه على حَال لام الجَرّ وحدُّها: أَن تكون مكسورة مع الظَّاهِر في الملك نحو قوله تعالى:﴿ٱلْمُلْكُ يَوْمَئِذٍ لِّلَّهِ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْۚ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ فِى جَنَّٰتِ ٱلنَّعِيمِ﴾[الحج: ٥٦], والاستحقاق نحو قوله تعالى:﴿بِئْسَمَا ٱشْتَرَوْاْ بِهِۦٓ أَنفُسَهُمْ أَن يَكْفُرُواْ بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ بَغْيًا أَن يُنَزِّلَ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ عَلَىٰ مَن يَشَآءُ مِنْ عِبَادِهِۦۖ فَبَآءُو بِغَضَبٍ عَلَىٰ غَضَبٍۚ وَلِلْكَٰفِرِينَ عَذَابٌ مُّهِينٌ ﴾ [البقرة: ٩٠], والاختصاص نحو: مسجد للفقهاء, والعذر نحو قوله تَعَالَى:﴿إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَىْءٍ إِذَآ أَرَدْنَٰهُ أَن نَّقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ﴾ [النحل: ٤٠], والاستغاثة مَعَ المدعو نحو قول: عمر -رضي الله عنه- لما طعنه العلج يَا لله يَا للمُسلمين لهَذَا, أَلا ترَاها تفتح مَعَ المَدْعُو ظاهرا ومع الأربعة البَقِيَّة مضمرا, والذي لَا يجوز فَتحه على أربعة أضْرب: لَام كي نحو قوله تَعَالى:﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّنَ ٱلْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْۚ وَنُقِرُّ فِى ٱلْأَرْحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمْۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنۢ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْـًٔاۚ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴾[الحج: ٥], ولام الجحْد نَحْو: ما كنت لأبغضه, قَالَ تَعَالَى:﴿وَنَزَعْنَا مَا فِى صُدُورِهِم مِّنْ غِلٍّ تَجْرِى مِن تَحْتِهِمُ ٱلْأَنْهَٰرُۖ وَقَالُواْ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِى هَدَىٰنَا لِهَٰذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِىَ لَوْلَآ أَنْ هَدَىٰنَا ٱللَّهُۖ لَقَدْ جَآءَتْ رُسُلُ رَبِّنَا بِٱلْحَقِّۖ وَنُودُوٓاْ أَن تِلْكُمُ ٱلْجَنَّةُ أُورِثْتُمُوهَا بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾[الأعراف: ٤٣], ولام العرض المَحْض في الفعل نحو قوله تَعَالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[الذاريات: ٥٦], ولام الصيرورة نحو قوله تعالى:﴿فَٱلْتَقَطَهُۥٓ ءَالُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًاۗ إِنَّ فِرْعَوْنَ وَهَٰمَٰنَ وَجُنُودَهُمَا كَانُواْ خَٰطِـِٔينَ﴾[القصص:8]؛/ أي: لِيَصيرَ, وهم لم يلتقطوه إلا ليكون وليا, والقسم الثاني: لام الأمر وحدُّها: أن تكون مكسورة نحو: لِيقم زيد, فإن دخل [عليها] الواو أَو الفاء أو ثمَّ كنتَ مُخَيّرا فِي كسرها وإسكانها نحو: فلِيَقم زيد, ولِيقم

زيد, ثمَّ لِيقمْ زيد, فلْيقم زيد, ولْيقم زيد, ثمَّ لْيقمْ زيد, قَال الله تَعَالَى:﴿مَن كَانَ يَظُنُّ أَن لَّن يَنصُرَهُ ٱللَّهُ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ فَلْيَمْدُدْ بِسَبَب إِلَى ٱلسَّمَآءِ ثُمَّ لْيَقْطَعْ فَلْيَنظُرْ هَلْ يُذْهِبَنَّ كَيْدُهُۥ مَا يَغِيظُ ﴾[الحج: ١٥], وَالقسم الثَّالث: لام التَّعريف وحدُّها: أَن تكون ساكنة نحو قولك: الغلام إِلَّا في موضعين يَتَحَرَّك فيهما أَحدهما: استعارة بتسمية الألف نحو: لَا في لاه, والثاني: نقلا من همزة بعدها نحو: الرض ولحمر في الأَرْض والأحمر, فافهم ذلك.

باب ألف القطع والوصل

اعلم أنَّ ألف القطع وصلة إلى النطق بالساكن, وهي مذكورة في أسماء وأفعال وحروف, فالأسماء على ضربين: خاص وعام, فالخاص عشرة أسماء: ابن وابنة وابْنُم, واثنان واثنتان وامرُؤ وامرأة اسم واست وأيمن الله في القسم, والعامُّ مصدر ما جاوز الأربعة كالافتعال والاستفعال وما أشبههما نحو قولك: اكتسب اكتسابا, واستخرج استخراجا, والأفعال على ضربين: أحدهما فعل الأمر من الثلاثي وما زاد على الرباعيّ نحو قولك: اضربْ, اخرجْ, استخرجْ, والثَّاني: الماضي مما جاوز الأربعة نحو: اكتسب, و[استخرج], والحرف: لام التعريف ضامنة وعارية نحو: الغلام واللات والعزى, فأمَّا حركتها فعلى ثلاثة أضرب: ضم, وفتح, وكسر, فالضمّ مما كان من فعل الأمر [ثالث حروفه] مضموما نحو: ادخُل, اخرُج, والفتح في ايمن الله من الأسماء وفي ألف لام التعريف نحو: الغلام, والكسر في باقي الأسماء والأفعال, وما بقي من الكلام فألفه ألف قطع بغير خلاف, فافهم ذلك.

باب الموصولات والصلات

اعلم أنَّ الموصول وصلة إلى وصف المعارف بالجمل, وهي كلمة ناقصة لا تَتِمُّ إلا بصلتها؛ لأنَّها اسم واحد ولذلك لا يصحُّ اتباعها ولا الاستثناء بها إلَّا بعد صلتها, ولابدَّ من عائد يعود من صلتها عليها ليرتبط الجزآن, ولا يجوز تقديم صلتها عليها ولا الفصل بينهما بشيء بتَّة, والموصولات على ضربين: أسماء وحروف, فالأسماء: الذي, والَّتي وتثنيتها وجمعهما, و"ما", و"من", و"أيّ"؛ بمعنى: الذي, والحروف: "أن" المفتوحة ثقيلة وخفيفة مصدرية و"ما" المصدرية والألف واللام والصلات هي الجمل على أقسامها, فأمَّا الذي فنحو قولك: الذي أبوه قائم زيد, والذي قام أبو عمرو, والذي خلفك بكر, وكذلك التي, وأمَّا "ما" و"من" في الصلة فكالذي إلَّا أنَّهما لا يثنَّيان ولا يجمعان إنَّما يكونان على لفظ واحد كقولك: مَن قام زيد, وما يعجبك يعجبني, وأمَّا "أيّ" فمعرب مضاف لا يصح إفراده وهو في الصلة كـــ "ما" و"من" نحو قولك: أيّهم في الدار أخوك, وأيّهم قام عمرو, وأمَّا "أنَّ" و"أنْ" فنحو قولك: علمتُ أنَّك منطلق, ويُعجبني أن تقومَ, وأمَّا "ما" المصدرية فنحو قولك: يعجبني ما قمتَ, وسرَّني ما قعدتَ؛ أي: قيامك وقعودك, وأمَّا الألف واللام فإنَّهما يقعان على أسماء الفاعلين والمفعولين المشتقة من الأفعال نحو قولك: الضارب عمرا زيدٌ, والضاربه زيدٌ عمرو, فافهم ذلك.

باب الألف واللام

اعلم أنَّ الإخبار بالألف واللام من المقاييس الرياضية, [فإن قال] لك قائل: كيف تخبر [عن زيد]؟ من قولنا: قام زيد, فإنَّما قال: ابنِ مِنْ قام اسم الفاعل وأدخل عليه الألف واللام واجعل زيدا خبره, فتقول: [القائم زيد] فالقائم مبتدأ وفيه ضمير مكنون عائد على الألف واللام, وزيد خبره, وكذا قياس كلّ فعل لا يتعدَّى, فإن كان [الفعل] متعديا إلى مفعول واحد أخبرتَ عن الفاعل نحو: ضرب زيد عمرا قلتَ: الضارب عمرا زيدٌ, وإن [أخبرتَ] عن المفعول قلتَ الضاربه زيد عمرو فالضاربه مبتدأ والهاء منصوبة بوقوع الفعل عليها وزيد مرتفع بفعله وعمرو خبر المبتدأ, وإن كان متعدِّيا إلى مفعولين نحو قولك: أعطيت زيدا درهما وأخبرتَ عن نفسك قلتَ: المعطي زيدا درهما أنا, وإن أخبرتَ عن زيد قلتَ: المعطيه أنا درهما زيد, وإن أخبرت عن الدرهم كان لك في الإخبار عنه

وجهان أحدهما أن تقول: الْمُعْطى أَنا زيدا إِيَّاه دِرْهَم, والثَّاني أن تقول: المُعطيه أنا زيدا درهم, فافهم ذلك.

باب المخاطبة

إذا خاطبتَ فاجعل أوَّلَ كلامك للمسؤول عنه وآخره للمخاطب, فإذا سألتَ رجلا عن رجل كيف ذلك الرجل؟ يا رجل! وعن رجلين كيف ذانك الرجلان؟ يا رجل! وعن رجال كيف أولئك الرجال؟ يا رجل! وإذا سألت رجلين عن رجلين قلتَ: كيف ذانكما الرجلان؟ يا رجلان! وإذا سألت رجال عن رجال قلتَ: أولئكم الرجال؟ يا رجال! وإذا سألتَ رجلا عن امرأة قلت: كيف تلك (المرأة) يا رجل؟ وعن امرأتين كيف تانك المرأتان؟ يا رجل! وعن نساء كيف أولئك/ النساء؟ يا رجل! وإن سألت امرأة عن رجل قلتَ: كيف ذلكِ الرجل؟ يا امرأة! -بكسر الكاف- وعن رجلين كيف ذانِك الرجلانِ؟ يا امرأةُ! وعن رجال كيف أولئكِ الرجالُ؟ يا امرأة! -بكسر الكاف- وإن سألتَ رجالا عن امرأة قلتَ: كيف تلكم المرأة؟ يا رجال! وعن امرأتين كيف تانكم المرأتانِ؟ يا رجالُ! وإن سألتَ رجلين عن امرأة قلتَ: كيف تلكما المرأة؟ يا رجلان! وإن سألتَ نساء عن رجل قلتَ: كيف ذلكنَّ الرجل؟ يا نساء! وإن سألتَ نساء عن نساء قلتَ: كيف أولئكُنَّ النسوة؟ يا نساء! فافهم ذلك.

باب الإغراء

الإغراء مقصور على الحاضر دون الغائب إلا في حرف نادر وهو قولهم: "عليه رجلا ليسني". وذلك غير مُعَوَّل عليه, وهو نصب [بالإغراء] (سيبويه, 1988, ج:1, ص:250) وكَلِم الإغراء على ضربين: مقيس مسموع ومقيس غير مسموع,

لَنَـــا يَـــوْمٌ وَلِلكِـــرْوَانِ يَـــوْمٌ

ومجرد التَّعريف نحو قول الشاعر (سيبويه, 1988, ج2, ص:74) (من الطويل, بلا نسبة):

فالأوَّل: عندك, ودونك, وعليك, وما أشبه ذلك نحو قولك: عندك وعليك عمرا, ودونك بكرا, والثاني: سائر الظروف, فافهم ذلك.

باب ما ينتصب بإضمار الفعل

[اعلم] أنَّ الفعل المخزول في العمل على ضربين: خاصّ وعامّ, فالخاصُّ أعني والمنتصب عليها على ستة أضرب: مديحٌ نحو قوله تعالى:﴿ٱلصَّٰبِرِينَ وَٱلصَّٰدِقِينَ وَٱلْقَٰنِتِينَ وَٱلْمُنفِقِينَ وَٱلْمُسْتَغْفِرِينَ بِٱلْأَسْحَارِ﴾ [آل عمران: ١٧], وذمٌّ نحو قوله تعالى:﴿وَٱمْرَأَتُهُۥ حَمَّالَةَ ٱلْحَطَبِ ﴾ [المسد: ٤], وفخر نحو قول الشاعر (العوتبيّ, 1999, ج:1, ص422) (من الرجز, بلا نسبة):

نَحْنُ بَنِي ضَبَّةَ أَصْحَابُ الجَمَلْ

وشتم نحو قول الشاعر (السيرافي, 1974, ج: 2, ص:24) (من الرجز, منسوب لميس الثماليّ):

[يَـــا كَلْـــب] لَا تَزْنِـــي بَعَـــوْفٍ

إِنَّـــــــــهُ ذُو قَـــــــــدَرِ

قَـــــبِّح مَـــــنْ يَزْنِـــــي بعَـــــوْ

فٍ مِـــــــنْ ذَوَاتِ الخُمُـــــــرْ

الآكِـــــــــلِ الأَسْـــــــــلَاء لَا

[يَحْفِـــــلُ] ضَـــــوْءَ القَمَـــــرِ

وترخُّم نحو قول الشاعر (طرفة, 2002, ص:32) (من الوافر):

تَطِيْـــرُ البَائِسَـــات وَلَا نَطِيـــرُ

وَمَا غَرَّنِي حوْزُ الرِّزَامِيّ مَالِكًا عَواشِيَها بِالجَوِّ وَهُوَ خَصِيْبُ

والعامُّ كلُّ ما سوَّغه التقدير وكان طباقا للمعنى ووفاقا, وهو على سبعة أضرب: أحدها: مدلول عليه بفعل نحو قولك: لا تغرِ بي زيدا؛ أي: تُغر بي فيغرى بي زيدا, وعليه القراءة الشاذ: {فَلا تَشْمت بِيَ [الْأَعْدَاءَ], بنصب الأعداء وإيقاع الفعل نهيا؛ أي: فلا تشمت بي فيشمت الأعداء (ابن جني, 1999, ج:1, ص:259) والثَّاني: مدلول عليه بالمعنى نحو قوله تعالى:﴿يَـٰٓأَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ لَا تَغۡلُواْ فِي دِينِكُمۡ وَلَا تَقُولُواْ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلۡحَقَّۚ إِنَّمَا ٱلۡمَسِيحُ عِيسَى ٱبۡنُ مَرۡيَمَ رَسُولُ ٱللَّهِ وَكَلِمَتُهُۥٓ أَلۡقَىٰهَآ إِلَىٰ مَرۡيَمَ وَرُوحٞ مِّنۡهُۖ فَـَٔامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦۖ وَلَا تَقُولُواْ ثَلَٰثَةٌۚ ٱنتَهُواْ خَيۡرٗا لَّكُمۡۚ إِنَّمَا ٱللَّهُ إِلَٰهٞ وَٰحِدٞۖ سُبۡحَانَهُۥٓ أَن يَكُونَ لَهُۥ وَلَدٞۘ لَّهُۥ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۗ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ وَكِيلٗا﴾ [النساء: ١٧١]؛ أي: ائتُوا خيرا لكم, ومثله قول الشاعر(القيسي, 1987, ج:2, ص:225) (من الرجز, بلا نسبة):

[تَرَوَّحِـــي] أَجْـــدَرَ أَنْ تَقِيلِـــي

أي: وأتِي مكانا أجدر لكِ أن تقيلي فيه من غيره فمحذوف منه ستة حُذوف, والثالث: مدلول عليه بمنصوبه نحو قولك: الأسدَ الأسدَ, والطريقَ الطريقَ, والرابع: مدلول عليه بمصدره نحو قوله تعالى: چڈ ڈچ[محمد: ٤], والخامس: مدلول عليه بمكرر نحو: الحذَرَ الحذَرَ, والسادس: مدلول عليه بالتشبيه نحو قولك: من القمر وجها ومن الأسد ساعدا, والسابع: مدلول عليه بالحال نحو قولك وقدر رأيت رجلا أشال سوطا: زيدا.

باب أفعال المقاربة

اعلم أنَّ الأفعال أفعال مقاربة وهي على ضربين: مُشَارفة وغير مُشَارفة, فالمشارفة: كاد وأخذ, وقارب وجعل إذا لم تكن خَلقا ولا تصييرا ولا نقلا ولا ظنّا ولا تسمية ولا إلقاء, وغير المشارفة: عسى وكرب, وكلا الضربين يحق في بعضه أن يستعمل "بأنْ", إلا أنَّ الأجود في "عسى" أن تستعمل بـ"أنْ"؛ لتراخيها وفي "كاد" أن تستعمل بغير "أنْ"؛ لشدَّة اتصالها وفعلُ "إنْ" تُخلِّص العمل للاستقبال, فأمَّا عسى "بأنْ" فأنْ والفعل بعدها بمنزلة المصدر, فلا يخلوان من أن يكونا متقدمين [أو متأخرين, فإن كانا متقدمين] كان موضعهما [رفعا] وإن كانا متأخرين كان موضعهما نصبا, نحو قولك: عسى زيد أن يقوم؛ أي: قارب [زيد القيام], وعسى أن يقوم زيد؛ أي: قارب قيام زيد, ومع غير "أنْ" نحو قولك: عسى زيد (يقوم), قال الشاعر(ابن جني, ص:144) (من الوافر, منسوب لهدبة بن خشرم):

[عَسَى الكَرْبُ] الَّذِي أَمْسَيْتَ فِيْهِ يَكُونُ وَرَاءَهُ فَرَجٌ قَرِيْبُ

وحدُّ "عسى": أن ترفع الاسم وتنصب الخبر كـ"كان", ولا يكون خبرها إلا مستقبلا, وأمَّا "كاد" مع غير [أنْ] فنحو قولك: كاد زيد يقول, وبـ"أنْ" نحو قولك: كاد زيد أن يقول, قال الشاعر(المبرد, ج:3, ص:75) (من الرجز, بلا نسبة):

قَـدْ كَـادَ مِـنْ طُـولِ البِلَـى أَنْ يَـمْصَحَا

وأمَّا جعل وأخذ فيستعملان بغير "أنْ" نحو قولك: جعل زيد يقول, وأخذ [زيد يقول].

باب الضمير

اعلم أنَّ الضمير على ثلاثة أضرب: مرفوع, ومنصوب, ومجرور, فأمَّا المرفوع على ضربين: متصل ومنفصل, فالمتصل نحو تاء المتكلِّم في قولك: ضربت, وما أشبهها, والمنفصل نحو: أنت, وأنا, ونحن, وهو, وهي, وأنتما, وأنتم, وأنتنَّ, وما أشبهه, فإن عطفتَ عليه جاز لك وجهان: أحدهما ضعيف, والثاني: قويّ والضعيف أن لا يؤكد نحو قولك: قمتُ وزيدٌ, والقويّ أن يؤكد نحو قولك: قمتُ أنا وزيدٌ, والمنصوب على ضربين: متصل ومنفصل, فالمتصل نحو[الياء] من ضربني, والكاف من ضربتك وما أشبهه, والمنفصل نحو: إياك وإياي وإياه, وإن عطفتَ عليه كان فيه التأكيد وتركه سِيَّان نحو قولك: ضربتك إياك وزيدا, وضربتك وزيدا, والمجرور لا يكون إلَّا متصلا

نحو: ياء المتكلِّم/ وكاف المخاطب, ولا يجوز أن تعطف عليه مظهرا إلا بإعادة الجار كما لا يجوز أن يعطف هو على مظهر فتقول: مررتُ بك وبزيد, ولا تقول: مررت بك وزيدٍ, كما لا تقول:

فَــاليْومَ قَرَّبْــتَ تَهْجُونَــا وَتَشْــتِمُنَا [فَاذْهَــبْ] فَمَــا بِــكَ وَالأَيَّــامِ مِــن عَجَــبِ

واعلم أنَّه لا يجوز تقديم المضمر على ظاهره إلَّا في خمسة أبواب أحدها: ضمير الشأن والقصة نحو قوله تعالى: ﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص: ١], في أحد الأقوال, والثَّاني: باب نعم وبئس نحو قولك: نعم رجلا زيد, والثالث: باب الفاعلين والمفعولين, والرابع: رُبَّه رجلا, في التمييز. والخامس: ما كان مقدما لفظا مؤخرا معنًى صريحا وهو على ضربين: متصل بمنصوب ومتصل بمجرور فالأوَّل نحو قولك: ضرب غلامَه زيد, والثاني: نحو قولك: في بيته قصدتُ عمرا, وعليه المثل: "في

أَتَبْكــي عَلَــى لُبْنَــى وَأَنْــتَ تَرَكْتَهَــا وَأَنْــتَ عَلَيْهَــا بِالــمَلا أَنْــتَ أَقْــدَرُ

وفي "كان" نحو قولك: كان زيد هو العاقل, قال الله سبحانه: چ ذ ث ث ثچ [الزخرف: ٧٦], وقال النبيُّ -صلى الله عليه وسلم-: "كلُّ مولود يُولد على فطرة الإسلام حتى يكونَ أبواه هما اللذين يُهَوِّدَانه ويُنَصِّرانه"(مسند الإمام أحمد, ج:14, ج:233. رقم الحديث:8562), ويروى: اللذان, وفيه ستة أوجه(سيبويه, 1988, ج:2,ص:393؛ السيرافي, 1974, ج:3, ص:157), وفي "إنَّ" نحو قولك: إنَّ زيدا هو القائم, وفي ظننت نحو: ظننت زيدا هو القائم, فافهم ذلك.

باب التقديم والتأخير

اعلم أنَّ التقديم والتأخير في الجمل الخبرية التأليفية على ضربين: أحدهما توسع في العبارة, والثاني

أَرَى النَّــاسَ قَــدْ أَحْــدَثُوا شِــيمَةً وَفِــي كُــلِّ حَادِثَــةٍ يُــؤْتَمَرْ

مررت بزيد وك, إلَّا في لغة قوم أنشد شاعرهم(سيبويه, 1988, ج:2, ص:383) (من البسيط, بلا نسبة):

بيته يُؤتَى الحَكَمُ", (الهاشمي, 1423, ص:176) وإن كان متصلا بمرفوع لم يجر تقدُّمه فلا تقول: صربَ غلامُه زيدا, ولا غلامه ضرب زيدا, إذا جعلت الفعل للغلام؛ لأنَّه قد اتصل بمرفوع, واعلم أنَّه قد يقع الضمير المرفوع المنفصل معترضا بين الجزأين المفتقر أحدهما إلى الآخر إذا كانا معرفتين أو أحدهما نكرة مخصوصة؛ فيسمِّيه أصحابنا فصلا, و[الكوفيون عمادا], ففي المبتدأ نحو قولك: زيد هو أخوك, قال قَيس(ابن ذريح, 2004, ص:76) (من الطويل):

توسع في القياس, فالأول: نحو قوله تعالى:﴿ٱذْهَب بِّكِتَـٰبِى هَـٰذَا فَأَلْقِهْ إِلَيْهِمْ ثُمَّ تَوَلَّ عَنْهُمْ فَٱنظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ﴾ [النمل: ٢٨]؛ أي: فانظر ماذا يرجعون ثم تولّ عنهم, والثاني: تقديم الخبر على المبتدأ نحو قولك: خلفك زيد, قال تعالى:﴿فِيهِ ءَايَـٰتٌۢ بَيِّنَـٰتٌ مَّقَامُ إِبْرَٰهِيمَ ۖ وَمَن دَخَلَهُۥ كَانَ ءَامِنًا ۗ وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا ۚ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَنِىٌّ عَنِ ٱلْعَـٰلَمِينَ﴾ [آل عمران: ٩٧], وتقديم المفعول على الفاعل وعلى الفعل نحو قولك: عمرا ضرب زيد, وضرب عمرا زيد, وتقديم ما لم يسمَّ فاعله إذا كان ظرفا نحو قول الشاعر(العكلي,2000, ص:64) (من المتقارب):

وتقديم أخبار "كان" عليها وعلى أسمائها وقد ذُكِرَ, وتقديم خبر "ما" على أسمائها بإلغاء وغير إلغاء وبإلغاء ما قائم زيد, وقول الشاعر رؤبة أو العجاج (السيوطي, ج:1, ص:451) (من الرجز, بلا نسبة):

لَـوْ أَنَّـكَ يَـا حُمَيْـدُ خُلِقـتَ حُـرّا ... وَ[مَـا] بِـالحُرّ أَنْـتَ وَلَا الخَلِيـقِ

وتقديم خبر "إنَّ" على اسمها إذا كان ظرفا نحو قولك: إنَّ خلفك زيدا, وتقديم المصدر على فعله نحو: ضربا ضربت, وتقديم الظرف وسعة ذلك وكثرة دوره في الكلام في متون الأبواب, وتقديم الغرض نحو: ابتغاء الخير جئتُ, وتقديم الحال على ذي الحال وقد ذُكرَ ذلك في بابه, وتقديم المميز نحو قول الشاعر(السعديّ, ص:124) (من الطويل):

[أَتَهْجُرُ لَيْلَى] ... وَمَا كَانَ [نَفْسا]
لِلْفِرَاقِ حَبِيبَهَا ... بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ

وتقديم المستثنى على المستثنى منه, وقد ذُكر في بابه. وتقديم المعطوف عليه, نحو قول الشاعر (الأحوص, ص:236). (من الوافر):

[أَلاَ] يَـا نَخْلَـةً مِـنْ ذَاتِ عِـرْقٍ ... عَلَيْـكِ وَرَحْمَـةُ اللهِ السَّـلَامُ

باب الحذف

اعلم أنَّ الحذف [استخفاف في] كلام العرب للعلم به وصحة تقديره وهو على ضربين: توسّع في العبارة وتوسُّع في القياس, فالأول نحو قوله تعالى: ﴿أَيَّامًا مَّعْدُودَٰتٍۚ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَۚ وَعَلَى ٱلَّذِينَ يُطِيقُونَهُۥ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍۖ فَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُۥۚ وَأَن تَصُومُواْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة: ١٨٤], أي: فأفطر بعده, والثاني كحذف المبتدأ نحو قوله تعالى:﴿فَٱصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُوْلُواْ ٱلْعَزْمِ مِنَ ٱلرُّسُلِ وَلَا تَسْتَعْجِل لَّهُمْۚ كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَ مَا يُوعَدُونَ لَمْ يَلْبَثُوٓاْ إِلَّا سَاعَةً مِّن نَّهَارٍۚ بَلَٰغٌۚ فَهَلْ يُهْلَكُ إِلَّا ٱلْقَوْمُ ٱلْفَٰسِقُونَ﴾ [الأحقاف: ٣٥], و(حذف) الخبر نحو

فَـإِنْ كَـانَ لَا يُرْضِـيْكَ حَتَّـى تَرُدَّنَـي ... إِلَـى قَطَـرِي لَا إِخَالُـكَ رَاضِـيَا

وتفسير الجنس مع نعم وبئس, وحذف خبر كان نحو: كان زيد وكان عمرو قائما, وحذف كان نحو قوله -صلى الله عليه وسلم-: "الناس مَجْزِيون بأعمالهم إنْ خيرا فخيرٌ وإن شرا فشر"(فتح الباري, ج11, ص:268, رقم الحديث:6445)؛ أي: كان, وحذف اسم "إنَّ" نحو قول

نَجْـرَانُ إِذْ مَـا مِثْلهـا نَجْـرَانُ

وقول الشاعر (ابن مالك, 1990, ج:1, ص:373) (من الوافر, بلا نسبة):

قولك: زيدٌ, إذا قيل لك: مَن عندك؟ وحذف بعض الخبر على ضربين: عائد نحو قولك: البُرُّ الكُرُّ بستِّينَ [دِينارا؛ أي: منه], ومميز نحو: الكُرُّ بستِّين؛ أي: دينارا, وحذف المبتدأ والخبر معا نحو قوله تعالى:﴿وَٱلَّٰٓـِٔي يَئِسْنَ مِنَ ٱلْمَحِيضِ مِن نِّسَآئِكُمْ إِنِ ٱرْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَٰثَةُ أَشْهُرٍ وَٱلَّٰٓـِٔي لَمْ يَحِضْنَۚ وَأُوْلَٰتُ ٱلْأَحْمَالِ أَجَلُهُنَّ أَن يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّۚ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّهُۥ مِنْ أَمْرِهِۦ يُسْرًا﴾ [الطلاق: ٤], وحذف الفاعل لثلاثة أضرب: جريان الذِّكر نحو: قام زيد وقعد, ودلالة الحال نحو قولك: إذا كان غدا فأتني, قالت الخارجيَّة(العيني, 2010,ج:2, ص:912) (من الطويل, منسوب لسوار بن المضرّب):

الشاعر(الأعشى, 1950, ص:335) (من الخفيف):

إنَّ مَـنْ لَامَ فِـي بَنِـي بِنْـتِ مَـرْوَا نَ أَلْمَـهُ وَأَعْصِـهِ فِـي الخُطُـوبِ

وحذف خبرها نحو قول الشاعر (الأعشى, 1950, ص:233) (من المنسرح):

إنَّ مَحَـــــلًّا وإنَّ مُـــــرْتَحَلا وإنَّ فـي السَّـفْرِ إذْ مَضَـوا مَهَـلا

وحذف المصدر نحو/ قوله تعالى:﴿فَشَٰرِبُونَ شُرْبَ ٱلْهِيمِ﴾[الواقعة: ٥٥]؛ أي: شرابا مثل شُرب الهيم, وحذف الظرف نحو قولك: آتيك لخفوق النَّجم, وحذف المفعول له نحو قولك: آتيك للخير؛ أي: لابتغاء الخير, وحذف الحال نحو قوله تعالى:﴿* وَأَمَّا ٱلَّذِينَ سُعِدُواْ فَفِى ٱلْجَنَّةِ خَٰلِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلْأَرْضُ إِلَّا مَا شَآءَ رَبُّكَ عَطَآءً غَيْرَ مَجْذُوذٍ ﴾ [هود: ١٠٨], أي: مقدرا خلودهم, وحذف المميز نحو قوله تعالى:﴿وَقَطَّعْنَٰهُمُ ٱثْنَتَىْ عَشْرَةَ أَسْبَاطًا أُمَمًا ۚ وَأَوْحَيْنَآ إِلَىٰ مُوسَىٰٓ إِذِ ٱسْتَسْقَىٰهُ قَوْمُهُۥٓ أَنِ ٱضْرِب بِّعَصَاكَ ٱلْحَجَرَ ۖ فَٱنۢبَجَسَتْ مِنْهُ ٱثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا ۖ قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ ۚ وَظَلَّلْنَا عَلَيْهِمُ ٱلْغَمَٰمَ وَأَنزَلْنَا عَلَيْهِمُ ٱلْمَنَّ وَٱلسَّلْوَىٰ ۖ كُلُوا۟ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقْنَٰكُمْ ۚ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَٰكِن كَانُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ﴾ [الأعراف: ١٦٠]؛ أي: فرقة أسباطا, وحذف المستثنى نحو قولك: ليس إلَّا, وليس عمرو, وحذف المضاف وهو في القرآن نحوا من ألف موضع, قال تعالى: ﴿وَسْـَٔلِ ٱلْقَرْيَةَ ٱلَّتِى كُنَّا فِيهَا وَٱلْعِيرَ ٱلَّتِىٓ أَقْبَلْنَا فِيهَا ۖ وَإِنَّا لَصَٰدِقُونَ﴾[يوسف: ٨٢], وحذف الموصول نحو قول الشاعر(الهذلي,2003 ,ص:200) (من الطويل):

[لَعَمْـرِي] لَأَنْـتَ البَيْـتُ أُكْـرِمُ أَهْلَـهُ وأَقْعُـدُ فِـي أَفْيائِـهِ بِالأَصَـائِلِ

وحـذف الصـلة أو بعضـها نحـو قولـه تعـالى: چى ي يچ [الحديـــــد: ١٨], وقـــــول الشـــاعر(العجاج,1971,ج:1,ص:420) (مـــن الرجز):

إنَّ اللّتَيَّـــا واللّتيَّـــا وَالّتِـــي

كَبِـرْنَ حَتَّـى شَـيَّبَتْ لِـدَاتِي

وحذف الموصوف وإقامة الموصوف مقامه نحو: صلاة الأولى, [فافهم] ذلك.

باب جمع التكسير

اعلم أنَّ جمع التَّكسير على ضربين: جمع قِلَّة وجمع كَثْرة, فأوزان القِلَّة أربعة: "أَفْعُل" نحو: أَكْلُب, و"أَفْعَال" نحو: أحبال, و"أَفْعِلَة" نحو: أقفزة, و"فِعْلَة" نحو: صِبْية, وأوزان الكثرة أمثلة نذكر منها قدر الحاجة في الثلاثي وما زاد عليه.

باب الثلاثيّ

أمَّا "فَعْل" فجمعه في القِلَّة على "أَفْعُل" وفي الكثرة على "فُعُول" و"فِعَال" نحو: فلوس وكلاب, وأمَّا "فِعْل" و"فُعْل" و"فَعَل" و"فَعِل" و"فَعُل" و"فِعَل" نحو: عدل وقفل وحَمَل و[كتف] وعضد وضلع

فجمعهنَّ في القلَّة على "أَفْعَال" وفي الكثرة على "فِعَال" و"فُعُول" إمَّا مجتمعين وإمَّا مختصا أحدهما نحو: أعدال وأقفال وأحمال وأكتاف وأعضاد و[أضلاع] وأجمال وضلوع, وأمَّا "فُعُل" فجمعه على "أَفْعَال" فقط نحو: عُنُق وأعناق, وأمَّا "فِعِل" فجمعه على "أَفْعَال" نحو: إبِل وآبال, أمَّا "فُعَل" فجمعه على "فِعْلان" نحو صُرَد وصِرْدَان.

باب تكسير ما كان رباعيّا بزوائد

اعلم أنَّ ما كان رباعيّا بزائد يجيء على ضروب منها: ما ثالثه حرف لين نحو: "فَعِيل" فجمعه في القِلَّة على "أَفْعِلة" وفي الكثرة "فُعُل" و"فُعْلان" نحو: قضيب وقُضُب وقُضْبان, وربَّما جاء على "أَفْعِلاء" نحو: صديق وأصدقاء, فإن كان معتلا أو مضعَّفا كان جمعه على " أَفْعِلاء" نحو: عزيز وأعزَّاء وغنيّ وأغنياء, و"فِعَال" فجمعه في القِلَّة "أَفْعِلَة" وفي الكثرة "فُعُل" نحو: حمار وأحمرة وحُمُر, وأمَّا "فِعَال" و"فُعَال" و"فَعُول" و"فَعِيل" نحو: قذال وغلام عمود ورغيف فجمعهنَّ في الكثرة على "فَعل" ساكن العين ومضمومها, وربَّما جاء على "فِعْلَان" نحو: غِلْمان, ومنها ما يجيء على "أَفْعَل" على أيِّ زنة كانت "كأَفْعَل", وإن كان اسما صريحا كان جمعه على "أَفَاعِل" نحو: أحمد وأحامد وأَبْلَم وأبالم وأثمد وأثامد, وإن كان وصفا ضامنا "من" كان جمعه -أيضا- "أَفَاعِل" نحو: أصغر وأصاغر, وإن كان وصفا غير ضامن "من" كان جمعه على "فُعْل" -ساكن العين- نحو: أحمر وحُمْر, ومنها ما يجيء على "فَاعِل" فإن كان اسما كان جمعه على "فَوَاعِل" نحو: صاحِب وصواحب, وإن كان وصفا لمذكر كان جمعه على "فُعَّل" و"فُعَّال" [نحو: ضارب] وضُرَّاب وشاهد وشُهَّاد, وإن كان لمؤنَّث كان جمعه على " فَوَاعِل" نحو: [ضاربة وضوارب], فإن كان الوصف مختصا بالمذكر كان جمعه على "فَوَاعِل" نحو: فوارس, وقد جاء وصفا غير مختص [بالمذكر على "فَواعِل"] في المَثَل وهو قولهم: "هالك في الهوالِك"(المرد, ج:2, ص:219), وفي ضرورة الشعر قال(الفرزدق, 1987, ص:266) (من الكامل):

وَإِذَا الرِّجَـــالُ رَأَوا يَزِيـــدَ رَأَيْـــتَهُمْ [خُضُـــعَ] الرِّقَـــابِ نَـــوَاكِسَ الأَبْصَـــارِ

باب ما كان رباعيّا بأصول أو خماسيّا

اعلم أنَّ هذين القبيلين يُجمعان على "فعَالِل" سواء اختلفت أبنيتُهما أو لم تختلف نحو: جعفر وجعافر وسفرجل وسفارج, وما أشبه ذلك.

باب جَمْع الجمع

اعلم أنَّ جمع الجمع مقصور على السماع فلا يجوز أن تقاس في كلِّ الأوزان, وإنَّما تذكر في الوضع الذي عَنَتْه العرب وعيَّنته, وهو جمع الجمع القليل لمصارعيه الواحد تكثيرا له نحو: قول وأقوال وأقاويل, ونَعَم وأنعام وأناعم ولا تصحُّ تثْنِيته كما يصحُّ جمعه؛ لأنَّ التثنية تقليل والجمع تكثير وذانك متضادان, فافهم ذلك.

باب الإمالة

الإمالة ضرب من الإدغام الأصغر وهي تقريب الفتحة من الكسرة والألف من الياء؛ ليتجانس الصوتان, والأسباب التي تُمال لها ستٌّ: الياء والكسرة وانقلاب الحرف من ياء وتشبيهه بالمنقلب ومراعاة الكسرة وإمالة الإمالة, فالياء نحو قولهم: شيبان, والكسرة نحو: عالم, والمنقلب نحو: قضى, والمشبَّه بالمنقلب نحو: حُبْلَى/ لأنَّك لو اشتققتَ منه فِعْلا لقلتَ: حبْلَيْتُ, وكذلك موسى, ومراعاة الكسرة نحو: طاب ومادّ, والإمالة لإمالة نحو: رأيتُ عمادا, واعلم أنَّ من الحروف حروفا تمنع الإمالة وهي: حروف الإطباق والاستعلاء وعدتها سبع وهي: الصاد والضاد, والطاء والظاء والغين والخاء والقاف إذا وَقَعْنَ قبل الحرف أو بعده.

باب التصريف

اعلم أنَّ مدار التصريف على معرفة علم حروف الزيادة وهي عشرة يَجمعها في اللفظ "هويت السمان" فالهمزة تزاد أوَّلا في الرباعيّ نحو: أحمد, وغير أوَّل نحو: شأمل, والألف تزاد ثانية وثالثة ورابعة وخامسة وسادسة نحو: ضارب وكتاب وسكران وسكرى وجَحْجبى وقَبَعْثَرى واشهيباب, ولا تُزاد أوَّلا ولا سادسة حشوا إلا في المصدر, والواو تزاد ثانية وثالثة ورابعة وخامسة نحو: كوثر وعجوز ومنصور وقَمَحْدُوة ولا تُزاد أوَّلا, والياء تزاد أوَّلا وثانية وثالثة ورابعة وخامسة نحو: يضرب وصيرف وشهيد وخَفَيدَد وإصْليت وإجْفِيل والصحاري والذّفاري, والميم: تزاد أوَّلا وغير أوّل كالهمزة نحو: مضروب, ومقام, وزُرْقُم, وفُسْحُم. والنون: تزاد أولا وثانية وثالثة و[رابعة] وخامسة وسادسة, نحو: نضرب وانفعل منفعل وقَلَنْسُوة ورَعْشَن وعدنان وزعفران وفي التثنية [نحو: زيدان] وفي الجمع نحو: زيدون, وعلما للصرف نحو: زيدٌ, وعلامة للرفع نحو: يفعلان, وتوكيدا ثقيلة وخفيفة, والتاء تُزاد أوَّلا وثانية وثالثة ورابعة وخامسة وسادسة نحو: نفعل وستفعل و[تَتْفُل] واستبرق وسَنْبَتة وعفريت وعنكبوت, وعلما للتأنيث نحو: قامت وقائمة وقائمات, وقد زيد تاء آخرا نحو: مَلَكُوت ورَحَمُوت, والسين تزاد أوَّلا نحو: ستفعل وحشوا في استفعل, والهاء: تزاد آخره للوقف نحو: أَكْرَمتُكَهْ, وأزيدنيه, وللسكت نحو: هوه, وهيه, لبيان الحركة نحو: ماليه, وللندبة نحو: وا زيداه, وحشوا في أمهات, واللام تزاد آخرا في عبدل, وحشوا في ذلك وأُولالِك, والأشياء التي يُعلم بها الأصلي والزائد في التصريف ثلاثة: الاشتقاق, وعدم النظير, وكثرة الشيء زائدا, والأبنية محصورة بالأسماء والأفعال دون الحروف, فأمَّا الأسماء فتكون على ثلاثة أضرب: ثلاثية, ورباعيَّة, وخماسيّة, والثلاثية عشرة أبنية: "فَعْل", "فِعْل", (فُعْل), "فَعَل", "فَعِل", "فَعُل", "فُعُل", "فِعَل", "فُعَل", "فِعِل" نحو: كلب, حِمل, قفل, وكتف, عضد, عنق, عنب, صرد, إبل, وليس في الكلام "فِعُل", وليس في الأسماء "فُعِل" إلَّا دُئِل وزُئم, والرباعيَّة خمسة أبنية: "فَعْلَل", "فُعْلُل", "فِعْلِل", "فِعْلَل", "فِعَلٌّ" نحو: جعفر, فلفل, زبرج, درهم, قمطر, والخماسية أربعة أبنية: "فَعَلَّل" و"فُعَلِّل" و[فِعْلَّل] و"فَعْلَلِل" نحو: سفرجل, خزعبل, وجردحل, جحمرش, وأمَّا الأفعال فعلى ثلاثة أضرب: ثلاثية ورباعيّة وبالغة بالزيادة ستة, فللثلاثي ثلاثة أمثلة: فَعَل", "فَعِل", "فَعُل" [نحو: ضَرَبَ], علِمَ, ظَرُفَ, فأمَّا "فَعَلَ" فمستقبله على ثلاثة أضرب: على "يَفْعِل" –بالكسر- نحو: يضرب, و"يَفْعُل" –بالضمِّ- نحو: يقتُل و"يَفْعَل" – بالفتح- فيما كان [عينه أو لامه] حلْقيَّين نحو: يذهب ويصنع, وأمَّا "فَعِل" فمستقبله على ثلاثة أضرب: "يَفْعَل" –بالفتح- نحو: يعلَم, و"يَفْعُل" –بالضمِّ- نحو: يَعْضُل, "يَفْعِل" –بالكسر- [نحو] يحسب, وأمَّا "فَعُلَ" فمستقبله "يَفْعُل" –بالضم- لا غير نحو: يظرُف, [و] للرباعيّ مثال واحد "فَعْلَلَ" نحو: دحرج ومستقبله "يُفَعْلِل" نحو: يُدحرِج, والبالغة بالزيادة ستَّة نحو: استخرج ومستقبله يَسْتَخْرِج.

فصل

كل فعل ماضٍ مفتوح العين في الأصل لا تخلو عينه من أن تكون واوا أو ياء, فإن كانت واوا لزم ضمُّها في المستقبل ثم اسكانها نحو: تقوم, وقلبها في الماضي ألفا؛ لتحركها وانفتاح ما قبلها نحو: قام, وإن كانت ياء لزم كسرها في المستقبل ثم اسكانها نحو: يبيع, وقلبها في الماضي ألفا؛ لتحركها وانفتاح ما قبلها نحو: كال وباع.

فصل

فأمَّا المفعول منه فتسقط واوه إن كان من الواو نحو: مَقُول, وياؤه إن كان من الياء نحو: مَبِيع.

فصل

كلُّ ياء وواو اجتمعا وسبق أولاهما بالسكون؛ قلبت الواو ياء وادغمت الأولى في الثانية, نحو: مَيِّت. وطويتُه طيًّا.

فصل

كلُّ واو أو ياء وقعت بعد ألف زائدة؛ أبدلت همزة نحو: قائل وبائع.

فصل

كلُّ واو انضمَّت أو انكسرت ضمًّا وكسرا لازمين؛ جاز لك فيها وجهان: إقرارها على حالها أو قلبها همزة نحو: أَثْؤُب وأُجُوه ووعاء وإعاء/, فإن كان الضمُّ والكسر لالتقاء الساكنين أو إعرابين؛ لم يجز همزها بحال بتَّة نحو: هذا الدلو, و﴿أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ ٱشْتَرَوُاْ ٱلضَّلَٰلَةَ بِٱلْهُدَىٰ فَمَا رَبِحَت تِّجَٰرَتُهُمْ وَمَا كَانُواْ مُهْتَدِينَ﴾ [البقرة:16], وبهذا الدلو, و﴿لَوْ كَانَ عَرَضًا قَرِيبًا وَسَفَرًا قَاصِدًا لَّٱتَّبَعُوكَ وَلَٰكِنۢ بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ ٱلشُّقَّةُ وَسَيَحْلِفُونَ بِٱللَّهِ لَوِ ٱسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكُمْ يُهْلِكُونَ أَنفُسَهُمْ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّهُمْ لَكَٰذِبُونَ﴾ [التوبة: ٤٢], فإن كانت الواو مفتوحة فتحا لازما؛ كان همزها مقصورا على السماع قالوا: امرأةٌ أناةٌ وناةٌ(السيرافي,1974, ج:2,ص:88).

فصل

الفعل الثلاثي إذا كان فاؤه واوا لم يخل من أن يكون مفتوح العين أو مضمومها أو مكسورها, فإن كان مفتوح العين؛ صحَّت في ماضيه وانحذفت في مستقبله؛ لوقوعها بين ياء وكسرة نحو: وعد يعِد ووَزن يَزن, وإن كان مصدره على "فَعْل" ساكن العين؛ صحَّت واوه نحو: وعد وَعْدا, وإن كانت على "فِعْلَة" انحذفت نحو: عِدَة, وإن كان مضمومها أو مكسورها؛ صحَّت في الماضي والمستقبل نحو: وَضُؤ يَوضُؤُ ووَجِلَ يوجَل, ومن العرب مَن يقول: يَاجل, ومن العرب من يقول: يَيْجل ويِيجل بفتح الياء وكسرها, فإن كانت فاء الفعل الثلاثيّ ياء؛ صحَّت على كلِّ حال نحو: يَنَعَتِ الثَّمرة تَيْنَع ويَعَرَ الجَدْيُ يَيْعِرُ.

فَمَا كَانَ حِصْنٌ وَلَا حابِسٌ

باب الإدغام

الإدغام استخفاف يقع في الكلام وهو تقريب الصوت من الصوت وإدخاله فيه, وذلك أنَّك تغيّر المثلين والمتقاربين إذا التقيا, فإن كثرتِ الحركات أسكنتَ الأوَّل وأدغمته في الثاني, فالمثلان نحو قولك: جَعَلَّكَ في جَعَلَ لَكَ, والمتقاربان نحو قولك: طرَّد لك في طردد لك. فإن سكن ما قبل المماثل والمقارب وكان حرفا ليِّنا جاز الإدغام نحو: ﴿صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ﴾ [الفاتحة: ٧], وتُمودَّ الثوب في الضالليين, وتمودد, وإن لم يكن حرفا ليّنا لم يجز [الإدغام] بحال بتَّة, فافهم ذلك. واعلم أنَّه قد تشذُّ

وَجِبْرِيـــــل أَمِـــــين الله فِينَـــــا

ورُوحُ القُـــدْسِ لَـــيْسَ لَـــهُ كِفَـــاءُ

أشياء تتصل ببات الادغام منها قولهم: ستّ والأصل: سدس, فأبدل من السين تاء ثمَّ أدغم الدَّال في التاء؛ صار النطق بها ستّ, ومنها قولهم فيما كان فيه لام المعرفة ظاهرة من القبائل نحو: بني العَنْبر وبني الهجيم بالعنبر وبلهجيم فيحذفون النون والياء, ومنها قولهم: (عَلْماءِ) بنو عليّ فيحذفون اللام وذلك قبيح (السيرافي, 1974, ج:2, ص:343).

باب ضرورة الشعر

اعلم أنَّ الشاعر ربَّما انحصر عليه أسلوب وطاق عليه الكلام في النظم فألجأه الفرار من الكسر والضرورة؛ لإقامة الوزن إلى استعمال أشياء مناسبة يتناول بها الأجزاء التفعيلية في الأَقْرَاء العرضيَّة منها صرف ما لا ينصرف, وترك صرف ما ينصرف نحو قول الشاعر(حسان, 2006, ج:1, ص:18) (من الوافر):

وقوله (السلمي,1991, ص:23) (من المتقارب):

يَفُوقَان مِرْداسَ فِي مَجْمَعِ

ومنها قصر الممدود ومدُّ المقصور نحو قول الشاعر (السيرافي, 1974, ج:1, ص:211)(من الرجز, بلا نسبة):

لَا بُدَّ منْ صَنْعَا وَإِن طالَ السَّفَرْ

ومنها تذكير المؤنَّث وتأنيث [المذكر] نحو قول الشاعر (ابن عصفور, 1980,ص:275) (من المتقارب, منسوب لعامر بن جوين):

فَلَا مُزْنَة وَدَقَتْ وَدَقهَا

وَلَا أَرْضَ أَبْقَلَ أَبْقَالَهَا

[وقوله](من البسيط, لم أقف على هذا البيت):

لَـوْ كَـانَ أَخْـرَس أَعْمَـى لَا احْتِـرَاق لَـهُ وَلَا احْتِيَـال وَكَانَـت قِبْلَـة الشَّـر

ومنها قطع ألف الوصل و[وصل ألف] القطع نحو قول الشاعر(الأحوص,1990,ص:243) (من الطويل):

وَمَـا أَنَـا بِالـمَخْسُوسِ فِـي جِـذْمِ مَالِـكٍ وَلَا مَـنْ تَسَـمَّى ثُـمَّ يَلْتَـزِمُ الإِسْـمَا

وقوله (ابن الصائغ, 2004, ج:2, ص:775) (من الوافر, بلا نسبة):

[أَلا ابْلِـغْ] حَاتِمـا وَأَبَـا عَـدِيٍّ بِـأَنَّ عوَانَـةَ الضَّـبْعِيِّ فَـرَّا

ومنها تخفيف المشدَّد وتشديد المخفَّف نحو قول الشاعر (السيرافي, 1974, ج:2, ص:348) (من الرجز, بلا نسبة):

قَتَلْـتُ عِلْبَـاءً وهِنْـدَ الجَمَلِـيّ

وابْنَـا لِصُـوحانَ عَلَـى دِيـنِ عَلِـي

وقول عمر بن الخطَّاب-رضي الله عنه-(ابن الأنباري,2003, ج:2,ص:617) (من الخفيف, بلا نسبة):

إِنَّما الفَقْر والغِنَاء مِن الـ

ـله فَهَذَا يُعطِي، وَهَذَا حُدُّ

وقوله (رؤبة,ص:183) (من الرجز):

ضَـخْمٌ يَحـبُّ الْخُلُـقَ الأَضْـخَمَّا

ومنها اشباع الحركات حتى يَصِرْنَ حروفا نحو قول الشاعر (ابن السراج, ج:3,ص:450) (من البسيط, بلا نسبة):

تَنْفِي الحَصى يَداها فِي كُلِّ هاجِرَةٍ نَفْيَ الدَّراهِيمِ تَنْقادُ الصَّيارِيفِ

وقوله(القرشي,1969,ص:92) (من الوافر):

فَأَنْتَ مِنَ الغواية حِيْنَ تُدَعَى وَمِنْ ذَمِّ الرِّجَالِ بِمُنْتَزَاحِ

وقوله(القرشي,1969,ص:239). (من البسيط):

وَإِنَّنِي حَوْثُمَا يُشْرِي الهَوَى بَصَرِي مِنْ حَوْثُمَا سَلَكُوا أَثْنِي فَأَنْظُوْرُ

ومنها حذف حروف اللين نحو قول الشاعر(السلمي,1967,ص:514) (من الكامل):

كَنَواحِ رِيشِ حَمامَةٍ نَجْدِيَّةٍ ومَسَحْتُ باللِّثَتَيْنِ عَصْفَ الإِثْمِدِ

وقوله (ابن عصفور,1980, ص:135) (من الرمل, منسوب للبيد بن ربيعة):

وَقَبيـــلٌ مِـــنْ لُكَيْـــزٍ شَـــاهِدٌ رَهْـطُ مرجـومٍ ورَهْـطُ ابـن الـمُعَلْ

وقوله (من الرجز, لم أقف عليه):

يَـــدعُنِي وَالمَـــزَار مِنْـــه قَرِيْـــبُ

فلَسْـــتُ بِآتِيـــهِ وَلَا أَسْـــتَطِيعُهُ وَلَاكِ اسْـــقِنِي [إِنْ كَـــانَ] مَـــاؤُكَ ذَا فَضْـــلِ

ومنها حذف النون من "من" و"لكن" نحو قول الشاعر(الحارثي,1999,ص:56) (من الطويل)/:

وقوله(الأعشى,1950,ص:5). (من الخفيف):

وَكَـــأَنَّ الخَمْـــرَ الـــمُدَامَةَ مِ الأَسْـــ فَـــنْطِ مَمْزُوجَـــةً بِمـــاءٍ زُلاَلِ

ومنها حذف التنوين لالتقاء الساكنين نحو قول الشاعر (ابن عصفور,1980,ص:106) (من المتقارب):

حُمَيْـــدُ الّـــذِي أَمَـــجٌ دارُه أَخُـــو الخَمْـــرِ ذُو الشَّـــيْبةِ الأَصْـــلَعُ

ومنها حذف الهمزة اعتباطا نحو قول الشاعر (لم أقف عليه) (من الرجز):

جَـــا عَـــامِرٌ وَاللّيـــل خُلْـــو سَـــاجِي

ومنها قلب الهمزة اعتباطا نحو قول الشاعر (لم أقف عليه) (من الرجز):

أَخْطَـــاتَ يَـــا صُـــوحَان إِذْ خَطَيْنَـــا

لَمَّـــا تَبَاعَـــدْتَ وَمَـــا وَفَينَـــا

فَمَـــا سَـــوَّدَتْنِي عَـــامِرٌ عَـــن سَـــوْأَةٍ أَبَـــى اللهُ أَنْ أَسْـــمُوْ بـــأَمٍ ولا أَبِ

ومنها اسكان الياء والواو المفتوحتين نحو قول الشاعر (ابن الصائغ,2004,ج:2,ص:780) (من الرجز, بلا نسبة):

حُدْبٌ حَدَابيرُ من الدَّخْشَنِّ

تَرَكْنَ رَاعِيْهِنَّ مِثْلَ الشَّنِّ

وقوله (ابن الصائغ,2004,ج:2,ص:779) (من الطويل, بلا نسبة):

ومنها الترخيم في غير [النداء] قول الشاعر (لم أقف عليه) (من الخفيف):

قَـــالَ عَـــامُ بـــنُ مَالِـــكٍ أَنَـــا آتـــي طَائِعًـــا وَالـــمَقَاد غَيْـــر مكَـــيِن

ومنها النصب بالفاء في الواجب نحو قول الشاعر(سيبويه,1988,ج:3,ص:39) (من الوافر, بلا نسبة):

سَأَتْرُكُ مَنْزِلِي لِبَنِي تَمِيمٍ وَأَلْحَقُ بِالْحِجَازِ فَأَسْتَرِيحَا

ومنها حذف الفاء من جواب الجزاء نحو قول الشاعر(حسان,2006ج:1,ص:516) (من الطويل):

مَنْ يَفْعَلِ الحَسَنَاتِ اللهُ يَشْكُرُهَا وَالشَّرُّ بِالشَّرّ عِنْدَ اللهِ مِثْلاَنِ

ومنها إبدال الحروف المضاعفة بحروف اللين نحو قول الشاعر(العجاج,ج:1,ص:42) (من الرجز):

[تَقَضِّي] البَازِي إِذَا البَازِي كَسَرْ

أي: تقضض, ومنها حذف حرف اللين من هاء الإضمار نحو قول الشاعر(سيبويه,ج:1, ص:27). (من الرجز, بلا نسبة):

أَمَـــا تَقُـــولُ بِـــهِ شَـــاةٌ فَيَأْكُلَهَـــا أَوْ أَن تَبِعَـــهَ فِـــي [بَعْـــضِ] الأَرَاكِيـــب

دَارٌ لِسُـــعْدَى إِذْ هِـــيَ مِـــنْ هَوَاكـــا

وقوله (ابن جني,2000,ج:2,ص:385) (من البسيط, بلا نسبة):

وقوله(الأعشى,1950,ص:115) (من الطويل):

وَمَا لَهُ مِنْ مَجدٍ تَلِيدٍ وَلَا لَهُ مِنَ الرّيحِ فَضْلٌ لَا الجُنوبِ ولا الصِّبَا

ومنها نقص المجموع عن أوزانها نحو قول الشاعر (لم أقف عليه) (من الرجز):

أَعُـــــدُّه لِمُهِمَّـــــاتِ الأَمْـــــرِ

أي: الأمور, ومنها حذف حركة الإعراب نحو قول الشاعر(امرؤ القيس,ص:122) (من السريع):

فَـــاليَوْمَ أَشْـــرَبْ غَيْـــرَ مُسْـــتَحْقِبٍ إِثْمـــــا مِـــــنَ اللهِ وَلا وَاغِـــــلِ

ومنها إجراء المعتل مجرى الصحيح, نحو قول الشاعر(العبسيّ,1972,ص:29).(من الوافر, بلا نسبة):

أَلَمْ يَأْتِيكَ وَالأَنْبَاءُ تَنْمِي بِمَا لَاقَتْ لَبُونُ بَنِي زِيَادِ

ومنها إظهار التضعيف نحو قول الشاعر (العِجليّ,2006, ص:337) (من الرجز):

الحَمْـــــدُ لِلَّهِ العَلِـــــيُّ الأَجْلَـــــلِ

ومنها تقديم الضمير على ظاهره إذا كان متصلا بمرفوع نحو قول الشاعر (الدؤلي,1998, ص:401) (من الطويل):

جَـزَى رَبُّــهُ عَنِّــي عَـدِيَّ بْـنَ حــاتِمٍ جَــزَاءَ الكِــلَابِ العَاوِيَــاتِ وقَــدْ فَعَــلْ

ومنها إدخال نوني التأكيد في الجواب نحو قول الشاعر(القيسي,1978,ج:1,ص:306) (من المديد, منسوب لجذيمة الأبرش):

رُبَّمَـــا أَوْفَيْـــتُ فِـــي عَلَـــمٍ تَـــرْفَعَنْ ثَـــوْبِي شَـــمَالَاتُ

ومنها جمع "فَاعِل" إذا كان وصفا لمذكر على "فَوَاعِل" نحو قول الشاعر (سبق تخريج البيت):

وَإِذَا الرِّجَـــالُ رَأَوْا يَزِيـــدَ رأَيْـــتَهُم خُضُـــعَ الرِّقَـــابِ نَـــوَاكِسَ الأَبْصَـــارِ

ومنها التقديم والتأخير نحو قول الشاعر (الفرزدق,1987, ص:50) (من الطويل):

وَمَـــا مِثْلُـــهُ فِـــي النَّـــاسِ إلا مُمَلَّكًـــا أَبُـــو أَمِّـــهِ حَـــيٌّ أبـــوهُ يُقَارِبُـــهْ

أي: وما مثله حيّ يقاربه في الناس [إلَّا] مملَّكا أبو أُمِّه أبوه, و[ما نافية] مهملة ملغاة ومثله: مبتدأ, وحي: صفته, ويقاربه: صفة حيّ, وفي الناس: خبر مثله, وإلا مملَّكا: استثناء من حيّ, وأبو[أُمِّه: مبتدأ] وأبوه: خبره, وقد فصل بين مثله وحيّ بالخبر والاستثناء, وبين حيّ ويقاربه "بأبوه", وقدَّم الخبر موضع الصفة, [وقدَّم الاستثناء] على المستثنى منه, والهاء في "مثله" تعود على عبدالملك بن مروان, ومملَّكا يريد خاله إسماعيل بن هشام, أبو أُمَّه أبوه نسبة إسماعيل إلى عبدالملك بن مروان.

قُوبلت على أصلها بعد أن قوبلت على نسخة بخط مؤلِّفه بحسب الطاقة والاجتهاد والله وليّ التوفيق.

تمَّ الكتاب والحمد لله رب العالمين, وكان الفراغ من نساخته لأربع عشر ليلة خلون من شهر رجب من شهر سنة إحدى عشر وستمائة سنة.

وصلَّى الله على سيِّدنا محمد النَّبي وآله وسلم كثيرا طيبا مباركا فيه.

ثبت المصادر والمراجع

1- الأزهري, محمد بن أحمد. (2001م). تهذيب اللغة, تحقيق: محمد مرعب. ط:1. بيروت: دار إحياء التراث.
2- الأسدي, الكميت بن زيد. (2000م). ديوان الكميت, تحقيق: محمد طريفي. ط:1. بيروت: دار صادر.
3- الأعشى, ميمون بن قيس. (1950). ديوان الأعشى, تحقيق: محمد حسين. ط:2. الإسكندرية.
4- الأنباريّ, عبدالرحمن بن محمد. (1985م). نزهة الألباء في طبقات الأدباء, تحقيق: إبراهيم السامرائي. ط:3. الأردن: مكتبة المنار.
5- الأنباري, عبدالرحمن بن محمد. (2003). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين, تحقيق: محي الدين عبدالحميد. ط:1. بيروت: المكتبة العصرية.
6- الأنصاري, الأحوص بن محمد. (1990م). شعر الأحوص الأنصاري, تحقيق: عادل جمال. ط:2. القاهرة: مكتبة الخانجي.
7- الأنصاري, حسان بن ثابت. (2006م). ديوان حسان بن ثابت, تحقيق: وليد عرفات. بيروت: دار صادر.
8- ابن الباذش, أحمد بن علي. (1403). الإقناع في القراءات السبع, تحقيق: عبدالمجيد قطامش. ط:1. دار الصحابة للتراث.
9- الباهلي, عمرو بن أحمر. شعر الباهلي, تحقيق: حسين عطوان. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.
10- الباهلي, غيلان بن عقبة. (1982م). ديوان ذي الرمة, تحقيق: عبدالقدوس أبو صالح. ط:1. جدة: مؤسسة الإيمان.
11- البغدادي, أحمد بن علي. (1417ه). تاريخ بغدد, تحقيق: مصطفى عطا. ط:1. بيروت: الكتب العلمية.
12- البغدادي, إسماعيل بن محمد. هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين. بيروت: إحياء التراث العربي.
13- ابن الجزري, محمد بن محمد. (1351ه). غاية النهاية في طبقات القراء, تحقيق: برجستراسر. مكتبة ابن تيمية.
14- ابن جني, عثمان بن جني. (1954). المنصف, تحقيق: إبراهيم مصطفى, وعبدالله أمين. ط:1. دار إحياء التراث القديم.
15- ابن جني, عثمان بن جني. (1985).سر صناعة الإعراب, تحقيق: حسن هنداوي. ط:1. دمشق: دار القلم.
16- ابن جني, عثمان بن جني. (1999). المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها, تحقيق: على النجدي, وعبدالحليم النجار, وعبدالفتاح شلبي. القاهرة: وزارة الأوقاف.

17- ابن جني, عثمان بن جني. اللمع في العربية, تحقيق: فائز فارس. الكويت: دار الكتب الثقافية.

18- الحارثي, قيس بن عمر. (1999). ديوان النجاشي الحارثي, تحقيق, صالح البكاري, والطيب العنتاش, وسعد غراب. ط:1. بيروت: مؤسسة المواهب.

19- الحموي, ياقوت بن عبدالله. (1993م). معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب, تحقيق: إحسان عباس. ط:1. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

20- ابن حنبل, أحمد بن محمد. (2001). مسند الإمام أحمد بن حنبل, تحقيق: شعيب الأرنؤوط, وعادل مرشد، وآخرون. ط:1. بيتروت: مؤسسة الرسالة.

21- الحنبلي, عبدالحي بن أحمد. (1986م). شذرات الذهب في أخبار من ذهب, تحقيق: محمود الأرناؤوط. ط:1. دمشق: دار ابن كثير.

22- ابن خالويه, الحسين بن أحمد. (1401). الحجة في القراءات السبع, تحقيق: عبدالعال مكرم. ط:4. بيروت: دار الشرق.

23- الدؤلي, ظالم بن عمرو. (1998). ديوان أبي الأسود الدؤلي, تحقيق: محمد حسن آل ياسين. ط:2. بيروت: دار ومكتبة الهلال.

24- الذبياني, زياد بن معاوية. ديوان النابغة الذبياني. تحقيق: محمد إبراهيم. ط:2. القاهرة: دار المعارف.

25- الذهبي, محمد بن أحمد. (1963م). ميزان الاعتدال في نقد الرجال, تحقيق: علي البجاوي. ط:1. بيروت: دار المعرفة.

26- الذهبي, محمد بن أحمد. (2003م). تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام, تحقيق: بشار معروف. ط:1. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

27- الذهبي, محمد بن أحمد. (2006م). سير أعلام النبلاء, تحقيق بشار معروف. القاهرة: دار الحديث.

28- الرقيات, عبيدالله بن قيس. (2009م). ديوان عبيدالله بن قيس الرقيات, تحقيق: محمد يوسف نجم. بيروت: دار صادر.

29- الزبيدي, عمرو بن معدي كرب. (1985م). شعر عمرو الزبيدي تحقيق: مطاع الطرابيشي. ط:2. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.

30- الزجاجي, عبدالرحمن بن إسحاق. (1984). حروف المعاني, تحقيق: علي الحمد. ط:1. بيروت: مؤسسة الرسالة.

31- ابن زنجلة, عبدالرحمن بن محمد. (1997). حجة القراءات, تحقيق: سعيد الأفغاني. ط:5. بيروت: مؤسسة الرسالة.

32- ابن السراج, محمد بن السري. (1996م). الأصول في النحو, تحقيق: عبد الحسين الفتلي. ط3. بيروت: مؤسسة الرسالة.

33- السلمي, العباس بن مرداس. (1991م). ديوان العباس بن مرداس السلمي, تحقيق: يحيى الجبوري. ط:1. بيروت: مؤسسة الرسالة.

34- السلمي, خفاف بن ندبة. (1967). شعر خفاف السلمي, تحقيق: نوري القيسي. بغداد: مطبعة المعارف.

35- سيبويه, عمرو بن عثمان. (1988). الكتاب, تحقيق: عبدالسلام هارون. ط:3. القاهرة: مكتبة الخانجي.

36- السيرافي, الحسن بن عبدالله. (2008). شرح كتاب سيبويه, تحقيق: أحمد مهدلي, وعلي سيد. ط:1. بيروت: دار الكتب العلمية.

37- السيرافي, يوسف بن الحسن. (1974). شرح أبيات سيبويه, تحقيق: محمد هاشم. القاهرة: دار الفكر.

38- السيوطي, عبدالرحمن بن أبي بكر. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة, تحقيق: محمد إبراهيم. لبنان: المكتبة العصرية.

39- السيوطي, عبدالرحمن بن أبي بكر. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع, تحقيق: عبدالمجيد هنداوي. مصر: المكتبة الوقفية.

40- الشافعي, الطيب بن عبدالله. (2008). قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر, تحقيق: بوجمعة مكري, وخالد زواري. ط:1. جدة: دار المنهاج.

41- شُراب, محمد حسن. (2007). شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية. ط:1. بيروت: مؤسسة الرسالة.

42- ابن الصائغ, محمد بن حسن. (2004). اللمحة في شرح الملحة, تحقيق: إبراهيم سالم الصاعدي. المدينة المنورة: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.

43- الصغاني, الحسن بن محمد. (1983). الشوارد ما تفرد به بعض الأئمة, تحقيق: محمد علام. ط:1. القاهر: المطابع الأميرية.

44- الضبعي, جرير بن عبد المسيح. (1970). ديوان شعر المتلمس الضبعي, تحقيق: حسن الصيرفي. القاهرة: معهد المخطوطات.

45- الضبعي, طرفة بن العبد. (2002). ديوان طرفة بن العبد, تحقيق: مهدي ناصر الدين. ط:2. بيروت: دار الكتب العلمية.

46- العبسي, قيس بن زهير. (1972). شعر قيس بن زهير, تحقيق: عادل جاسم. بغداد: مطبعة الآداب.

47- العجاج, عبدالله بن رؤبة. (1971). ديوان العجاج رواية الأصمعي, تحقيق: عبدالحفيظ السلطي. دمشق: مكتبة أطلس.

48- العجلي, الفضل بن قدامة. (2006). ديوان أبي النجم العجلي, تحقيق: محمد أديب عبدالواحد. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.

49- العذريّ, عروة بن حزام. (1995م). ديوان عروة بن حزام. تحقيق: أنطوان القوَّال. ط:1. بيروت: دار الجيل.

50- العسقلاني, أحمد بن علي. (1379). فتح الباري شرح صحيح البخاري, تحقيق: محب الدين الخطيب. بيروت: دار المعرفة.

51- العسقلاني, أحمد بن علي. (1971). لسان الميزان, تحقيق: دائرة المعرف النظامية. ط:2. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

52- ابن عصفور, علي بن مؤمن. (1980). ضرائر الشعر, تحقيق: السيد إبراهيم محمد. ط:1. القاهر: دار الأندلس.

53- ابن عصفور, علي بن مؤمن. (1996). الممتع الكبير في التصريف, تحقيق: فخر الدين قباوة. ط:1. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

54- العكلي, النمر بن تولب. (2000). ديوان النمر بن تولب العكلي, تحقيق: محمد نبيل طريفي. ط:1. بيروت: دار صادر.

55- العوتبي, سلمة بن مسلم. (1999). الإبانة في اللغة العربية, تحقيق: عبدالكريم خليفة وآخرين. ط:1. مسقط: وزارة التراث القومي والثقافة.

56- العيني, بدرالدين محمود. (2010). المقاصد النحوية, تحقيق: علي محمد فاخر، أحمد توفيق, عبد العزيز محمد فاخر. ط:1. مصر: دار السلام.

57- الغنوي, طفيل بن عوف. (1997م). ديوان طفيل الغنوي شرح الأصمعي, تحقيق: حسان أوغلي. ط:1. بيروت: دار صادر.

58- الفارسي, الحسن بن أحمد. (1990). التعليقة على كتاب سيبويه, تحقيق: عوض القوزي. ط:1. القاهرة: مطبعة الأمانة.

59- الفارسي, الحسن بن أحمد. (1993). الحجة للقراء السبعة, تحقيق: بدر الدين قهوجي, وبشير جويجابي. ط:2. بيروت: دار المأمون للتراث.

60- الفراء, يحيى بن زياد. معاني القرآن, تحقيق: أحمد النجاتي, ومحمد النجار, وعبد الفتاح الشلبي. ط:1. مصرك دار المصرية للتأليف والترجمة.

61- الفراهيدي, الخليل بن أحمد. (1995). الجمل في النحو, تحقيق: فخر الدين قباوة. ط:5. بيروت: مؤسسة الرسالة.

62- الفرزدق, همَّام بن غالب. (1987). ديوان الفرزدق, تقديم: علي فاعور. ط:1. بيروت: دار صادر.
63- الفيروزآبادي, محمد بن يعقوب. (2000). البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة, تحقيق: محمد المصري. ط:1. دمشق: دار سعد الدين.
64- القرطبيّ, عليّ بن أحمد. الإحكام في أصول الأحكام, تحقيق: أحمد شاكر. بيروت: دار الآفاق.
65- القفطي, علي بن يوسف. (1982). إنباه الرواة على أنباه النحاة, تحقيق: محمد إبراهيم. ط:1. القاهرة: دار الفكر العربي.
66- القيسي, الحسين بن عبدالله. (1987). إيضاح شواهد الإيضاح, تحقيق: محمد الدعجاني. ط:1. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
67- كراع النمل, علي بن الحسن. (1989). المنتخب من غريب كلام العرب, تحقيق: محمد العمري. ط:1. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
68- الكناني, ابن هرمة إبراهيم بن علي. (1969). شعر ابراهيم ابن هرمة, تحقيق: محمد نفاع, وحسين عطوان. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.
69- الكندي, امرؤ القيس بن حجر. (1958). ديوان امرئ القيس, تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط:5. مصر: دار المعارف.
70- الليثي, قيس بن ذريح. (2004). ديوان قيس بن ذريح, تحقيق: عبدالرحمن المصطاوي. ط:2. بيروت: دار المعرفة.
71- ابن مالك, محمد بن عبدالله. (1990). شرح تسهيل الفوائد, تحقيق: عبدالرحمن السيد, محمد بدوي. ط:1. القاهر: دار هجر.
72- المبرد, محمد بن يزيد. (1994). المقتضب, تحقيق: محمد عبدالخالق عضيمة. مصر: وزارة الأوقاف.
73- ابن مجاهد, أحمد بن موسى. (1400). كتاب السبعة في القراءات, تحقيق: شوقي ضيف. ط:2. مصر: دار المعارف.
74- المخزومي, عمر بن أبي ربيعة. (1952). شرح ديوان المخزومي, تأليف: محي الدين عبدالحميد. ط:1. مصر: مطبعة السعادة.
75- ابن منظور, محمد بن مكرم. (1414ه). لسان العرب. ط:3. بيروت: دار صادر.
76- الميداني, أحمد بن محمد. مجمع الأمثال, تحقيق: محمد عبدالحميد. بيروت: دار المعرفة.
77- الهاشمي, زيد بن عبدالله. (2003). الأمثال, تحقيق: علي كردي. ط:1. دمشق: دار سعد الدين.
78- الهذلي, أبو ذؤيب خويلد بن خالد. (1995). ديوان الهذليين, ترتيب: أحمد الزين. ط:2. القاهرة: دار الكتب المصرية.
79- ابن الوراق, محمد بن عبدالله.(1999). علل النحو,تحقيق: محمود الدرويش.ط:1.الرياض:مكتبة الرشد.
80- اليشكري, الحارث بن حلزة. (1994). ديوان الحارث اليشكري, تحقيق: مروان العطية. ط:1. دمشق: دار الإمام النووي للنشر.
81- اليشكري, يوسف بن علي. (2007). الكامل في القراءات والأربعين الزائدة عليها, تحقيق: جمال الشايب ط:1. مؤسسة سما للتوزيع والنشر.

رومنة المصادر والمراجع

1- al'azhari , muhamad bin 'ahmadu. (2001). tahdhib allughati, tahqiqu: muhamad mureib. tu: 1. bayrut: dar 'iihya' altarathi.
2- al'asdi, alkumayt bin zayda. (2000). diwan alkumayti, tahqiqu: muhamad tirifi. tu: 1. bayrut: dar sadir.
3- al'aeshaa, maymun bin qays. (1950). diwan al'aeshaa , tahqiqu: muhamad husayn. tu: 2. al'iiskandiriatu.
4- alanbary, eabdalrahman bin muhamad. (1985). nuzhat al'alba' fi tabaqat al'udaba' , tahqiqu: 'iibrahim alsaamaraayiy. ta: 3. al'urdunu: maktabat almanar.
5- al'anbari, eabdalrahman bin muhamad. (2003). al'iinsaf fi masayil alkhilaf bayn alnahwiayn albasariiyn walkufiiyn tahqiqu: muhay aldiyn eabdalhamid. ta: 1. bayrut: almaktabat aleasriati.
6- al'ansariu , al'ahwas bin muhamad. (1990). shaer al'ahaws al'ansari, tahqiqu: eadil jamal. ta: 2. alqahirati: maktabat alkhanji.
7- al'ansariu hasaan bin thabita. (2006). diwan hasaan bin thabit tahqiqi: walid earfat. birut: dar sadir.
8- abn albadhish , 'ahmad bin eulay. (1403). al'iiqnae fi alqira'at alsabeu, tahqiqu: eabdalmajid qatamish. ta: 1. dar alsahabat liltarathi.
9- albahili, eamru bin 'ahmara. shaer albahili, tahqiqu: husayn eatwan. dimashqa: matbueat majmae allughat alearabiati.
10- albahili, ghaylan bin eaqabata. (1982). diwan dhi alrimati, tahqiqu: eabdalquduws 'abu salih. ta: 1. jidat: muasasat al'iimani.
11- albaghdadi , 'ahmad bin eulay. (1417 ha). tarikh bighuddi, tahqiqi: mustafaa eataa. ta: 1. bayrut: alkutub aleilmiata.
12- albaghdadi, 'iismaeil bin muhamada. hadiat alearifin 'asma' almualifin wathar almusanafina. bayrut: 'iihya' alturath alearabii.
13- abn aljazari, muhamad bin muhamad. (1351 ha). ghayat alnihayat fi mustawayat alquraa' , tahqiqu: birjistarasir. maktabat abn taymiat.
14- abn jini, euthman bin jini. (1954). almunsifi, tahqiqu: 'iibrahim mustafaa, waeabdallah 'amin. ta: 1. dar 'iihya' alturath alqadimi.
15- abn jini, euthman bin jini. (1985) .sr sinaeat al'iierabi, tahqiqu: hasan handawi. ta: 1. dimashqa: dar alqalami.
16- abn jini, euthman bin jini. (1999). almuhtasib fi tabyin wujuh shawadhi alqira'at wal'iidah eanha tahqiq tahqiqi: ealaa alnajdi, waeabdalhalim alnajar, waeabdalfataah shalabi. alqahirati: wizarat al'awqafi.
17- abn jini, euthman bn jini. allamae fi alearabiati, tahqiqu: fayiz faris. alkuaytu: dar alkutub althaqafiati.
18- alharithi, qays bin eumra. (1999). diwan alnajashi alharithi, tahqiqu, salih albakari, waltayib aleantash, wasaed ghrab. ta: 1. bayrut: muasasat almawahibi.
19- alhamawi, yaqut bin eabdallah. (1993). muejam al'udaba' 'iirshad al'arwb 'iilaa maerifat al'adib , tahqiqu: 'iihsan eabaas. ta: 1. bayrut: dar algharb al'iislamii.
20- abn hanbal , 'ahmad bin muhamad. (2001). musnad al'iimam 'ahmad bin hanbal, tahqiqu: shueayb al'arnawuwt, waeadil murshid , wakhrun. ta: 1. bitrut: muasasat alrisalati.
21- alhanbali , eabdalhi bin 'ahmadu. (1986). shadharat aldhahab fi 'akhbar min dhahab , tahqiqu: mahmud al'arnawuwta. ta: 1. dimashqa: dar aibn kathir.
22- abn khaluayhi, alhusayn bin 'ahmadu. (1401). alhujat fi alqira'at alsabeu, tahqiqu: eabdaleal makram. ta: 4. bayrut: dar alsharqa.

23- alduwali, zalim bin eamrw. (1998). diwan 'abi al'aswad alduwali, tahqiqu: muhamad hasan al yasin. ta: 2. bayrut: dar wamaktabat alhilal.
24- aldhibyani, ziad bin mueawia. diwan alnaabighat aldhibyanii. tahqiqu: muhamad 'iibrahim. tu: 2. alqahirati: dar almaearifi.
25- aldhahabi, muhamad bin 'ahmadu. (1963). mizan alaietidal fi naqd alrijal tahqiqa: eali albijawi. ta: 1. bayrut: dar almaerifati.
26- aldhahabi, muhamad bin 'ahmadu. (2003). tarikh al'iislam wawafyat almashahir walaelam , tahqiqu: bashaar maeruf. tu: 1. bayrut: dar algharb al'iislamii.
27- aldhahabi, muhamad bin 'ahmadu. (2006). sayr 'aelam alnubala'i, tahqiq bashaar maerufa. alqahirata: dar alhadithi.
28- alruqayati, eabidallah bin qays. (2009). diwan eubidallah bin qays alruqayati, tahqiqu: muhamad yusif najma. bayrut: dar sadir.
29- alzubaydi, eamru bin muedi karba. (1985). shaer eamrw alzubaydi tahqiqu: matae altarabishi. ta: 2. dimashqa: matbueat majmae allughat alearabiati.
30- alzajaji, eabdalrahman bin 'iishaqa. (1984). huruf almaeani , tahqiqu: eali alhamdu. tu: 1. bayrut: muasasat alrisalati.

31- abn zanjilata, eabdalrahman bin muhamad. (1997). hujat alqira'at , tahqiqu: saeid al'afghani. tu: 5. bayrut: muasasat alrisalati.
32- abn alsaraji, muhamad bn alsuri. (1996). al'usul fi alnuhu, tahqiqu: eabd alhusayn alfatli. t 3. bayrut: muasasat alrisalati.
33- alsilmi aleabaas bin mirdas. (1991). diwan aleabaas bin mirdas alsulami tahqiqu: yahyaa aljuburi. tu: 1. bayrut: muasasat alrisalati.
34- alsilmi, khafaaf bin nadbata. (1967). shaer khafaf alsilmi, tahqiqa: nuri alqisi. baghdad: matbaeat almaearifi.
35- sibwyhi, eamru bin euthman. (1988). alkitabi, tahqiqu: eabdalsalam harun. ta: 3. alqahirati: maktabat alkhanji.
36- alsiyrafi alhasan bin eabdallah. (2008). sharh kitab sibwyhi, tahqiqu: 'ahmad mahdali, waeali sid. tu: 1. bayrut: dar alkutub aleilmiati.
37- alsiyrafii yusif bin alhasani. (1974). sharh 'abyat sibwihi, tahqiqu: muhamad hashim. alqahirata: dar alfikri.
38- alsuyuti, eabdalrahman bin 'abi bakr. bihadaf alwueaat fi tabaqat allughawiiyn walnahaati, tahqiqu: muhamad 'iibrahim. lubnan: almaktabat aleasriati.
39- alsuyuti, eabdalrahman bin 'abi bakr. hamae alhawamie fi sharh jame aljawamiei, tahqiqu: eabdalmajid hindawi. masir: almaktabat alwaqfiati.
40- alshaafiei , altayib bin eabdallah. (2008). qiladat alnahr fi wafayat 'aeyan aldahr tahqiqu: biwajumeat makri wakhalid zawari. ta: 1. jidat: dar alminhaji.
41- shurab, muhamad hasan. (2007). sharh alshawahid alshieriat fi 'umat alkutub alnahwiati. ta: 1. bayrut: muasasat alrisalati.
42- abn alsaayigh muhamad bin hasan. (2004). allamhat fi sharh almulihati, tahqiqu: 'iibrahim salim alsaaeidi. almadinat almunawarati: eimadat albahth bialjamieat al'iislamiati.
43- alsaghani, alhasan bin muhamad. (1983). alshawarid ma tafarad bih baed al'ayimat , tahqiqu: muhamad ealam. tu: 1. alqahiri: almatabie al'amiriatu.
44- almasih , almasih , almasihi. (1970). diwan shaer almutalamis aldabeay, tahqiqu: hasan alssyrafi. alqahirati: maehad almakhtutati.
45- aldabei , tarafat bin aleabdi. (2002). diwan tarafat bin aleabd tahqiqu: mahdi nasir aldiyn. ta: 2. bayrut: dar alkutub aleilmiati.
46- aleabsi, qays bin zuhayr. (1972). shaear qays bin zuhayr, tahqiqa: eadil jasimi. baghdad: matbaeat aladab.
47- aleajaaj eabdallah bin rubata. (1971). diwan aleujaj riwayat al'asmaei, tahqiqu: eabdalhafiz alsultiu. dimashqa: maktabat 'atlas.
48- aleajli, alfadl bin qadamata. (2006). diwan 'abi alnajm aleajli, tahqiqu: muhamad 'adib eabdalwahdi. dimashqa: matbueat majmae allughat alearabiati.
49- aledhry, earwat bin hizam. (1995). diwan earwat bin hizam. tahqiqu: 'antuan alqwaal. ta: 1. bayrut: dar aljil.
50- aleasqalaniu , 'ahmad bin eulay. (1379). fath albari sharh sahih albukhari, tahqiqu: muhibi aldiyn alkhatib. bayrut: dar almaerifati

51- aleasqalaniu , 'ahmad bin eulay. (1971). lisan almizani, tahqiqu: dayirat almaerif alnizamiati. ta: 2. bayrut: muasasat al'aelami lilmatbueati.
52- abn eusfur, ealiin bin mumanin. (1980). darayir alshaera, tahqiqu: alsayid 'iibrahim muhamad. tu: 1. alqahiri: dar al'andilis.
53- abn eusfur, ealiin bin mumanin. (1996). almumtae alkabir fi altasrif tahqiqu: fakhr aldiyn qabawatu. ta: 1. bayrut: maktabat lubnan nashiruna.
54- aleakli, alnamir bin tulba. (2000). diwan alnamir bin tawlub aleakli, tahqiqu: muhamad nabil tarifi. tu: 1. bayrut: dar sadr.
55- aleutbi, salmat bn muslami. (1999). al'iibanat fi allughat alearabiati, tahqiqu: eabdalkarim khalifat wakhrin. ta: 1. masqat: wizarat alturath alwatanii.
56- aleayni, bidiraldayn mahmud. (2010). almaqasid alnahwiatu, tahqiqu: eali muhamad fakhir , 'ahmad tawfiqa, eabd aleaziz muhamad fakhar. ta: 1. masr: dar alsalam.
57- alghanawi, tufil bin euf. (1997). diwan tufayl alghanawi sharh al'asmaei, tahqiqa: hasaan 'uwghli. ta: 1. bayrut: dar sadr.
58- alfarisi, alhasan bin 'ahmadu. (1990). altaeliqat ealaa kitab sibwyhi, tahqiqu: eiwad alqawzi. ta: 1. alqahirati: matbaeat al'amanati.
59- alfarisi, alhasan bin 'ahmadu. (1993). alhujat lilquraa' alsabeati, tahqiqu: badr aldiyn qahwaji, wabashir juijabi. ta: 2. bayrut: dar almamun liltarathi.
60- alfara'u, yahyaa bin ziad. maeani alqurani, tahqiqu: 'ahmad alnajati, wamuhamad alnajar, waeabd alfataah alshalbi. ta: 1. misrak dar almisriat liltaalif waltarjamati.
61- alfarahidi, alkhalil bin 'ahmadu. (1995). aljamal fi alnuhu, tahqiqu: fakhr aldiyn qabawatu. ta: 5. bayrut: muasasat alrisalati.

62- alfirizudaqu, hmaam bin ghaliba. (1987). diwan alfirizduq, taqdima: eali faeur. tu: 1. bayrut: dar sadir.
63- alfayruzabadi, muhamad bin yaequba. (2000). albalighat fi tarajim 'ayimat alnahw wallughat tahqiqu: muhamad almasri. ta: 1. dimashqa: dar saed aldiyn.
64- alqrtby, ely bin 'ahmadu. al'ahkam fi al'ahkam walshurut , tahqiqu: 'ahmad shakiri. birut: dar alafaq.
65- alqafti, eali bin yusif. (1982). 'iinbah alruwat ealaa 'anbah alnahaat tahqiqa: muhamad 'iibrahim. ta: 1. alqahirata: dar alfikr alearabii.
66- alqisi, alhusayn bin eabdallah. (1987). 'iidah shawahid al'iidah , tahqiqu: muhamad aldaejani. tu: 1. bayrut: dar algharb al'iislamii.
67- kurae alnuml, ealiin bin alhasani. (1989). almuntakhab min gharayb kalam alearabi, tahqiqu: muhamad aleamri. ta: 1. makat almukaramati: jamieat 'umi alquraa. 68- alkinaniu wabn harmat 'iibrahim bin eulay. (1969). shaear abarahim abn harimata, tahqiqu: muhamad nafae, wahusayn eutwan. dimashqa: matbueat majmae allughat alearabiati.
69- alkandi, amraw alqays bin hajar. (1958). diwan amri alqaysi, tahqiqu: muhamad 'abu alfadl 'iibrahim. ta: 5. masr: dar almaearifi.
70- allaythi, qays bn dhurayha. (2004). diwan qis bin dhurayhi, tahqiqu: eabdalrahman almistawi. tu: 2. bayrut: dar almaerifati.
71- abn malik muhamad bin eabdallah. (1990). sharh alfawayida, tahqiqu: eabdalrahmin alsayida, muhamad badway. ta: 1. alqahiri: dar hijar.
72- almubrad muhamad bn yazida. (1994). almuqtadab, tahqiqu: muhamad eabdalkhaliq eadaymatun. masr: wizarat al'awqafi.
73- abn mujahid, 'ahmad bin musaa. (1400). kitab alsabeat fi alqira'ati, tahqiqu: shawqi dayfa. ta: 2. masr: dar almaearifi.
74- almakhzumi, eumar bin 'abi rabieata. (1952). sharh diwan almakhzumi, talifu: muhi aldiyn eabdalhamidi. ta: 1. masra: matbaeat alsaeadati.
75- abn manzurin, muhamad bin mukram. (1414 ha). lisan alearabi. tu: 3. bayrut: dar sadr
76- almaydani, 'ahmad bin muhamadi. majamae al'amthali, tahqiqu: muhamad eabdalhamidi. bayrut: dar almaerifati.
77- alhashimi, zayd bin eabdallah. (2003). al'amthal , tahqiqu: eali kurdi. tu: 1. dimashqa: dar saed aldiyn.
78- alhadhli, 'abu dhuayb khuaylid bin khalid. (1995). diwan alhadhliayn tirtiba: 'ahmad alzayni. ta: 2. alqahirata: dar alkutub almisriati.
79- abn alwaraaq muhamad bin eabdallahi. (1999). ealal alnahu, tahqiqu: mahmud aldarwish.ta: 1.alriyad: maktabat alrushdi.
80- alyashkari, alharith bin halazata. (1994). diwan alharith alyashkari, tahqiqu: marwan aleatia. tu: 1. dimashqa: dar al'iimam alnawawii lilnashri.
81- alyashkiri, yusif bin eulay. (2007). alkamil fi alqira'at wal'arbaein alzaayidat ealayha, tahqiqu: jamal alshaayib ta: 1. muasasat samana liltawzie walnashri.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية (ISSN: 1658-7006)، المجلد (9)، العدد (2)، ج (2)، جامعة الحدود الشمالية (ذو الحجة 1445هـ/يوليو2024م)

لحن العامة في صياغة الفعل المستقبل: (شرح الفصيح لابن ناقيا أنموذجًا)

عبدالله صالح سالم الهمامي

جامعة نجران

(قدم للنشر في 2023/9/27م- وقبل للنشر في 2024/2/19م)

مستخلص: يهدف البحث: إلى بيان أهمية اللغة الفصيحة في حياة العرب، وخطورة اللحن وفشوه، ومحاربة العامية بكافة الأشكال، واتخذ البحث كتاب "شرح الفصيح لابن ناقيا" أنموذجًا للوقوف على لحن العامة، فدَرَسَ تحديد موقف ابن ناقيا من صياغة الفعل المستقبل عند العامة، وكيفية نطقه، وإبداء التساؤل حول صحة اعتراضاته عليهم. وقد اتسم البحث بالمنهج الوصفي، حيث يعرض نص ابن ناقيا في بداية المسألة، ثم يحللها بعرض أقوال العلماء في الفعل المستقبل، ثم يبين حكم العلماء عليه، ونسبة كل حكم إلى صاحبه، ثم يرجّحُ في ختامها. وخلص البحث إلى نتائج أهمها: اللحن والغلط والخطأ مصطلحات مختلفة بمعنى واحد، وتأثُّر ابن ناقيا بابن درستويه في تعليلاته واختياراته، وعين الفعل الماضي المفتوحة يجوز في عين مضارعها الكسر والضم، وكلاهما قياسٌ، لكن الكسر أولى، وأنَّ السَّماعَ، ووجودَ النَّظيرِ من مرجِّحات الآراء.

الكلمات المفتاحية: الفعل المستقبل، الصواب، اللحن، العامة، ناقيا.

* * *

Errors in the formulation of the future verb: The Case of Ibn Naqiya's Explanation of Alfasih

Abdullah Saleh Salem Al-Hammami

Najran University

(Received 27/9/2023 ; accepted 19/2/2024)

Abstract: The research aims to highlight the importance of the standard language in the life of Arabs, the danger of melody and its outbreak, and fighting the colloquial language in all its forms. The research uses Ibn Naqiya's book entitled *Explanation of the Eloquent as* a model to examine the melody of the general public, it studies Ibn Naqiya's stance on the structure of the future tense among thel public, how it is pronounced, and raises questions about the validity of his objections to them. The research adopts a descriptive methodology, presenting Ibn Naqiya's text at the beginning of the issue, analyzing it by providing scholars' opinion about the future tense verb, stating their views, attributing each judgment to its owner, and finally provides a conclusion. The paper reveals many key results, including the equivalence of the terms melody, error, and mistake with the influence of Ibn Naqiya by Ibn Durustway in his justifications and choices. It also notes that the open past verb eye can have a kasra or a damma on its present, both of which are acceptable metrics, but the kasra is preferable. Additionally, the research highlights the considerations of hearing and the existence of a counterpart as prevailing factors in opinions**.**

Keywords: Future tense verb, correctness, melody, general public, Naqiya**.**

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم: اللغة العربية، كلية: العلوم والآداب، جامعة: نجران، ص ب: 9190، رمز بريدي: 66428الرقم الإضافي: المدينة: نجران، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor , Department of Arabic, College of Sciences and Arts, Najran University, Mail Box: 9190, Postal Code : 66428, Additional Number….:, City: Najran, Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: asalhammamy@nu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061807

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، أما بعد:

فإنَّ من أبرزِ مظاهرِ الدفاعِ عن اللغةِ التأليفَ في اللغةِ الفصيحةِ، ومن أشهرِ المؤلَّفاتِ في هذا الشَّأنِ كتابُ "الفصيح" لأبي العباسِ أحمدَ بنِ يحيى الشيبانيِّ، المعروفِ بـ"ثعلب" (ت291هـ)، فقد بلغ منزلةً عظيمةً في بابِه وانتشرَ، فكثُر المعتنون بشأنِهِ شرحًا، ونظمًا، وتدريسًا، وإتمامًا، وتذييلًا، واستدراكًا، ونقدًا، وانتصارًا، منهم: ابنُ درستويه، وابنُ خالويه، وابنُ الجبان، والمرزوقيُّ، والهرويُّ، والزمخشريُّ، ومكيٌّ، واللخميُّ، وأبو جعفرٍ اللبليُّ، وغيرُهم؛ ليدلَ على عِظَم فائدة هذا المؤلَّفِ، وحاجة كل عصرٍ لمثله.

وإنْ سلَّمنا بتقدُّمِ بعضِ العلماءِ المهتمين بألفاظِ اللغةِ الفصيحةِ عليه غيرَ أنَّ الفصيحَ فاقَ كتبَهم؛ لسهولَتِهِ على المتعلِّمِ، واقتصارِهِ على الفصيحِ من كلامِ العربِ، والعربيُّ يعمدُ إلى الخفَّةِ والقِلَّةِ.

وَسُنَّةُ الشُّروحِ أنْ يُبْدِيَ الشَّارِحُ موقفَه من صاحبِ الأصلِ تأييدًا، أو مخالفةً؛ فالآراءُ تختلفُ؛ ولذلك تعدَّدت شروحُ العلماءِ بين شرحٍ طويلٍ أَخَذَ كلَّ ما تستوعبُهُ المسألةَ من خلافاتٍ وعَرَضَها، ونَاقَشَها، وبينَ شرحٍ متوسطٍ عَرَضَ بعضَ المسائلِ، وأعرضَ عن بعضٍ، وبين شرحٍ قصيرٍ استوعب مسائلَ قليلةً، أو يذكرُها دون بسْطٍ وتحليلٍ.

ومن الشُّرَّاحِ ابنُ نَاقِيَا (ت485هـ) فقد طالعَ الباحثُ شرحَه فرآه متوسطًا حافلًا بالاعتراضات والموافقاتِ للمؤلِّفِ وغيرِهِ، وكان يطلقُ الأحكامَ في اللَّهَجَاتِ، ويستشهدُ بكثيرٍ من الآياتِ والشِّعرِ، فرأى موقفَه من العامةِ، مؤيدًا، أو مخالفًا، أو لم يحكمْ بشيءٍ، فجمعَها فوقفَ على (56) موضعًا مخالفًا فيه، و(20) موضعًا موافقًا، و(32) موضعًا لم يحكمْ بشيء.

ولما رأى الباحثُ هذا العددَ من المواضعِ، اختارَ رأيَه في الفعلِ المستقبلِ؛ ليكونَ أنموذجًا واضحًا يُظهِرُ لنا موقفَه ونقدَه من العامةِ في مسائلِ الموافقةِ والمخالفةِ. ونقدُ العامة لغويًّا يدخلُ تحت (لحن العامة)؛ إذ به يُحْكَمُ على لهجةِ قومٍ، أو فرقةٍ، أو طائفةٍ، وقد أولِع العلماءُ في التأليفِ ضِدِّ انتشارِ اللحنِ، فألَّفوا في لحنِ العامَّةِ، كالكسائيِّ، والفراءِ، وأبي عبيدةَ، والأصمعيِّ، وأبي عبيدٍ، والباهليِّ، وابن السكيتِ، والمازنيِّ، وابنِ قتيبةَ، وثعلبٍ، وابنِ سَلَمَةَ، والزبيديِّ، وغيرهم رحمهم الله.

ومن هذا البابِ فقد خَطَرت فكرةُ هذا الموضوعِ، ويظهرُ من أولِّ عُنوانِ البحثِ "الفعلُ" بأنَّ البحثَ سيتناولُ الأفعالَ فقط من الفصيحِ لثعلبٍ، وهي في عَشَرَةِ أبوابٍ تصدَّرت ترتيبَ أبوابِ كتابِ الفصيحِ، ثم خُصِّصَ البحثُ بالفعلِ المستقبلِ؛ وأُخِذَ كلُّ موطنٍ ذُكِرت فيه للعامة لغةٌ، وأُخِذَ رأيُ ابنِ ناقيا فيه سواءً وافَقَهم، أو لحَّنَهُم.

أسباب اختيار الموضوع، ومشكلاته:

تتمثلُ أسبابِ اختيارِ الموضوعِ في عدةِ أمورٍ، منها:

1_ ما أسلوبُ ابنِ ناقيَا؟ فهو من العلماءِ البارزين في عصرِه، ولكنَّه من القلة الذين طُبِعَت مؤلَّفاتُهم.

2_ هل تَبِعَ ابنُ ناقيا مَنْ سبقه، أو تفرَّدَ بهذا الرَّأْيِ؟

3_ هل حكمُهُ على العامَّةِ بالمخالَفَةِ أو الموافقةِ صَائبٌ؟

وتبرزُ مشكلةُ البحثِ في قِلَّةِ مؤلَّفاتِهِ المطبوعةِ، وفي نُدْرَةِ مَن أشارَ إلى آرائِهِ ممَّن تلاه؛ ولهذين العاملَيْنِ المشتركَيْنِ كان الحكمُ ينبعُ من مؤلَّفٍ واحدٍ كافيًا بالنظرةِ الأولى، ولو كان مِنْ عدَّة مؤلَّفاتٍ، أو نُسِب إليه في مراجعَ أخرى لكان أوفى بالمعلومةِ.

أهداف الموضوع:

1_ التعرُّفُ على أسلوبِ ابنِ ناقيا مؤلِّفًا، وعالمًا لغويًّا، ونحويًّا، وصرفيًّا.

2_ بيانُ أثرِ العلماءِ السابقين على آرائه، وأثرُه على مَن جاءَ بعدَه إذا كان متفرِّدًا بهذا الرأي.

3_ جمعُ آرائِهِ في الفعلِ المستقبلِ، وبيانُ صحةِ موقِفِ مخالفتِهِ العامة من عدمِها.

أهمية الموضوع: تبرز أهميته في بيان خطورةِ اللَّحنِ، والحدِّ من انتشارِهِ، إضافةً لذلك فهو يتناولُ شرحًا من شروحِ الفصيحِ التي طُبِعَت بأُخَرَةٍ ولم يُلْتَفَتْ إلى ما فيهِ من درسٍ لغويٍّ، وصرفيٍّ، ونحويٍّ، فسيفتحُ هذا البحثُ أبوابًا للمعرفةِ من خلالِ هذا الشَّرحِ الوافي، وسيُعدُّ باكورةَ الدراساتِ اللُّغويةِ فيه، وكذلك سيفتحُ أبوابًا أخرى للبحثِ في لحنِ العامة في الفعلِ المستقبلِ؛ إذ لم يُرَ بحثٌ بهذا النوعِ في عينِ الباحثِ، فكلُّ هذه العوامل تمثِّلُ قيمةً علميةً _بإذن الله_ يمنحُها البحثُ للباحثين.

الدراساتُ السابقةُ: بعدَ بحثٍ عبرَ سُبُلِ البحثِ المعروفةِ حول الموضوعِ لم أجدْ مَن تصدَّى لهذه الفكرةِ في شرحِ ابنِ ناقيا.

العَرضُ والخُطَّة: اتَّبَع الباحثُ طريقةَ الإيجازِ والاختصارِ في المبحثِ الأولِّ والثَّاني، والمنهجَ الوصفيَّ في بقيَّةِ بحثِهِ، فيعرضُ أولًا نصَّ ابنَ ناقيا، ثم يصفُ المسألةَ، ثم يجمعُ اللُّغَاتَ الواردةَ في اللَّفظةِ ناسبًا كلَّ لغةٍ لأصحابِها مجتهدًا في حصرِهم قدرَ الإمكانِ، وذاكرًا أحكامَهُم عليها، محدِّدًا لفظةَ العامَّةِ، ثم يعرضُ رأيَهُ في نهايةِ كُلِّ مسألَةٍ.

فخلصَ البحثُ في: مقدمةٍ، وتمهيدٍ، ومبحثين:

فالمقدمةُ تتناولُ الحديث عن الموضوعِ، وأسبابِ اختيارِه، ومشكلاتِه، وأهميتِهِ، وأهدافِه، وطريقةِ عرضِهِ.

والتمهيد فيه أمران:

الأول: تعريفٌ موجَزٌ بالمؤلِّفِ: اسمُهُ، ولقبُهُ، وولادتُهُ، ووفاتُهُ، ومؤلفاتُهُ.

والثاني: مفهومُ اللَّحنِ لغةً، واصطلاحًا، وخطورتُهُ، ومصطلحاتُهُ، وصورُهُ.

والمبحث الأول يتناولُ مسائلَ الاعتراضِ، وفيها ثلاث مسائل.

والمبحث الثاني يتناولُ مسائلَ الموافقةِ أو السكوتِ، وفيها ثلاثُ مسائلَ.

ثم ختم الباحثُ بخاتمةٍ فيها أبرزُ النتائجِ والتَّوصياتِ.

التمهيد، وفيه أمران:

الأمر الأول: التعريف بالمؤلف[1]:

سيكتفي الباحثُ بإشاراتٍ يسيرةٍ حولَ المؤلفِ وما يتعلقُ به؛ فقد أسهبَ محققو كتابيه (الجمان في تشبيهات القرآن)، و(شرح الفصيح) في التعريفِ بالمؤلفِ، ومولدِهِ، ونشأتِهِ وسيرتِهِ، واعتقادِهِ، وأخبارِهِ، ومؤلفاتِهِ، ووفاتِهِ.

اسمُهُ: أبو القاسم عبدُالله بن محمد بن الحسين بن ناقيا بن داود بن محمد بن يعقوب، الحنفي، البغدادي، الأديب، الشاعر، اللغوي.

وقد ذكرَ ابنُ الجوزي، وابنُ الأثير، والقفطيُّ، وابنُ خلكان، والذهبيُّ، والصفديُّ، وابنُ حجر، والسيوطيُّ، والداوديُّ، ومن المعاصرين: حاجي خليفة، وعمر رضا كحالة بأن اسمَه: عبدالباقي، وقد ترجم له بعضُهم بترجمتَين.

وعند التدقيق فلا أرجحُ من تعريفِ الإنسانِ بنفسِهِ؛ فقد عرَّفَ المؤلفُ عن نفسِه بقولِهِ في مقدمةِ (شرح الفصيح): «قال الشيخُ الرئيسُ أبو القاسم عبدُ الله بنُ محمدِ بنِ ناقيا بنِ داودَ اللغويُّ»[2].

وقال في مقدمةِ (الجمان): «قال الشيخُ أبو القاسم عبدُ الله بنُ محمدِ بنِ ناقيا بن داوودَ»[3].

وقال الكتانيُّ: «كتب إلينا أحمدُ بن محمدٍ الحافظُ يذكرُ لنا أنَّ أبا القاسم عبدَ الله بن محمدٍ ابن ناقيا تُوُفِّيَ ليلةَ الأحدِ رابع محرم سنة خمس وثمانين وأربع مئة...»، ونقل القرشيُّ عن ابنِ النَّجارِ:

(1) تنظر ترجمتُه وأخباره في: المنتظم، ابن الجوزي (307/16)؛ معجم الأدباء، ياقوت الحموي (562/2، 1560/4، 1561، 2179/5)؛ الكامل، ابن الأثير (366/8)؛ ذيل مدينة السلام، ابن الدبيثي (481/3)؛ إنباه الرواة، القفطي (133/2، 156، 175)؛ وفيات الأعيان، ابن خلكان (98/3، 99)؛ ميزان الاعتدال، الذهبي (533/2)؛ تاريخ الإسلام، الذهبي (545/10)؛ الوافي بالوفيات، الصفدي (33/3، 256/17، 11/18)؛ نكت الهميان، الصفدي (119)؛ لسان الميزان، ابن حجر (591/4، 26/5، 52)؛ الجواهر المضية في طبقات الحنفية، القرشي (329/2، 331، 332، 366/4)؛ بغية الوعاة، السيوطي (67/2)؛ طبقات المفسرين، الداوودي (261/1، 262)؛ معجم المؤلفين، كحالة (75/5، 16/6)؛ كشف الظنون، حاجي (769/1، 799، 1273/2، 1817)؛ الأعلام، الزركلي (122/4).

(2) ينظر: ص (203)

(3) ينظر: ص (43)

«قال ابن النّجّارِ:... هكذا رأيت اسمَه بخطِّ يدِهِ، ورأيتُ بخطِّ عبدِ الوهاب الأنماطيّ اسمَه عبدَالباقى. قال: والصحيحُ ما كَتَبَ بخطِّهِ».

وهو من أهلِ الحَرِيمِ الطاهريّ، وهي محلةٌ ببغدادَ، وَقد عُرِف بالبُنْدار، أو ابنِ البُندارِ، وكان شاعرًا من شعراءِ الدولةِ القائميةِ، والمدرسةِ المقتديةِ، وحُكِي عنه أنَّه كان كثيرَ الهزلِ والمُجُونِ، وقد اتُّهِمَ بالزندقةِ.

لقبُهُ: اضطَرَبَ النقلُ بين العلماءِ في لقبِهِ، فَضَبَطَهُ ابنُ خلكان "نَاقِيا"، بنونٍ بعد ألِفِهَا قافٌ مكسورةٌ ثم تحتيةٌ مفتوحةٌ بعدها الألفُ. ولُقِّبَ بابنِ باقيا، وابنِ باقياء، وماقيا، وكُلُّهَا تَصْحِيفٌ.

مولدُهُ: وُلِدَ في شهرِ ذي القعدةِ من سنة عَشرٍ وأربعمائة.

مؤلفاتُهُ: ذَكَرَ أهلُ التراجمِ عددًا من مؤلفاتِهِ، منها:

1_ شرحُ كتاب الوسيطِ.

2_ ملحُ الممالحة.

3_ الجُمَانُ في تشبيهاتِ القرآن. محققٌ ومطبوعٌ. قال عنه الصَّفَدِيُّ: «لم يُسْبَقْ إِلَى مِثْلِهَا».

4_ شرحُ فصيحِ ثعلب. محقَّقٌ ومطبوعٌ.

5_ اختصارُ الأغاني في مجلدٍ واحدٍ.

6_ ديوانُ شعرٍ كبيرٍ.

7_ ديوانُ رسائلَ.

8_ مقاماتٌ في الأدبِ، مطبوعٌ في مطبعةِ أحمد كامل بإستانبول.

9_ أغاني المحدثين.

10_ ملح المكاتبة.

وفاتُهُ: تُوُفِّيَ ليلةَ الأحدِ رابعَ محرم سنة خمس وثمانين وأربعمائة ببغدادَ، ودُفِنَ في مقابرِ بابِ الشَّامِ. رَوى مغسلُه أبو الحسن عليُّ بنُ محمدِ بنِ أحمدَ الدَّهانُ أنَّه لمَّا جاءَ يغسِّلُه وجدَ يدَه اليُسرى مضمومةً، وَوَجَدَ مكتوبًا فِيهَا:

نَزَلْتُ بِجَارٍ لَا يُخَيِّبُ ضَيْفَهُ * أُرَجِّي نَجَاتِي مِنْ عَذَابِ جَهَنَّمِ

وَإِنِّي عَلَى خَوْفٍ مِنَ اللهِ وَاثِقٌ * بِإِنْعَامِهِ، وَاللهُ أَكْرَمُ مُنْعِمِ

الأمرُ الثَّاني: اللَّحْنُ، مفهومُهُ، وخطورتُهُ، ومصطلحاتُهُ، وصورُهُ:

اللَّحنُ في اللُّغَةِ: قَالَ الجوهريُّ: «اللَحْنُ: الخطأُ في الإعرابِ. يُقالُ: فلانٌ لَحَّانٌ ولَحَّانَةٌ، أي كثيرُ الخطأِ. والتَّلْحينُ: التخطئةُ. واللَحْنُ: واحدُ الألْحانِ واللُّحونِ. ومنه الحديثُ: "اقرءوا القرآنَ بِلُحونِ العربِ". وقد لَحَنَ في قراءتِهِ، إذا طرَّبَ بها وغرَّد. وهو أَلْحَنُ الناسِ، إذا كان أحسنَهم قراءةً أو غناءً، ولَحَنَ إليه يَلْحَنُ لَحْنًا، أي نَواهُ وقصَده ومالَ إليه. ولَحَنَ في كلامِهِ أيضًا، أي أخطأَ. واللَّحَنُ بالتحريكِ: الفطنةُ. وقد لَحِنَ بالكسر. وفي الحديثِ: "ولعلَّ أحدَكم أَلْحَنُ بحُجَّته من الآخِرِ"، أي أفطَن لها. ومنه قولُ عمرَ بنِ عبدِ العزيز: "عجبتُ لمَن لَاحَنَ النَّاسَ كيف لا يعرفُ جوامعَ الكَلِمِ"، أي فاطَنَهم»[4].

وجاء اللَّحنُ بمعنى اللُّغَةِ؛ ذَكرهُ القَالِي عن الأصمعيّ، وأَبي زيدٍ، والصغانيّ عن الكِلابيين، ومنه قولُ عُمَر بْن الْخَطّاب رضى الله تعالى عَنْهُ: «تعلَّموا الفرائضَ والسننَ واللحنَ كما تَعَلَّمون القرآن، فاللحن: اللغة[5]».

نَرَى من خلالِ هذه النصوصِ أن اللحنَ يُطْلَقُ على معانٍ، منها: الخطأُ في الإعرابِ، وواحدُ الألحانِ واللُّحُونِ، والطَّرَبِ، وأحسنُ الناس قراءةً، والنيةُ والقصدُ والميلانُ للشيء، والفطنةُ، واللغةُ.

اللحنُ في الاصطلاح: هو صرفُ الكلامِ عن سَنَن العربيةِ، وقد أطبقَ اللُّغويُّونَ القدماءُ والمعاصرونَ حولَ هذا المعنى، وخصَّه بعضُهم بالإعرابِ، فعرَّفَهُ أبو عمرو بنِ العلاءِ بأنَّه مخالفةُ الاعراب[6]. وعرَّفه ابنُ فارسٍ بأنَّه إمالةُ الكلامِ عن جهتِهِ الصحيحةِ في العربيةِ[7].

(4) ينظر: الصحاح، الجوهري (2193/6، 2194)، وينظر في: الأمالي، القالي (5/1، 6).

(5) ينظر: الأمالي، القالي (5/1)؛ التكملة والذيل، الصغاني (306/6)

(6) ينظر: معجم الأدباء، ياقوت (24/1).

(7) ينظر: مقاييس اللغة، ابن فارس (239/5)

وعرَّفه رمضانُ عبدالتواب بأنَّه: مخالفةُ العربيةِ الفصحى في الأصواتِ أو في الصِّيَغِ، أو في تركيبِ الجُمَلِ، وحركاتِ الإعرابِ، أو في دلالاتِ الألفاظِ. وجعلُهُ مقصودَ كلِّ مَنْ ألَّفَ في لَحْنِ العامَّةِ من القُدَامى والمُحْدَثِين[8].

ظهورُ اللحنِ: قال الزبيديُّ: «ولم تزلِ العربُ تنطقُ على سجيَّتِها في صدرِ إسلامِها وماضِي جاهليتِها؛ حتى أظهرَ اللهُ الإسلامَ على سائرِ الأديانِ، فدخلَ الناسُ فيه أفواجًا، وأقبلوا إليه أرسالًا، واجتمعتْ فيه الألسنةُ المتفرقةُ، واللغاتُ المختلفةُ، فَفَشَا الفسادُ في اللغةِ والعربيةِ»[9] فيظهرُ أنَّ اللحنَ كان في أولِ أمرِهِ في العصرِ الإسلاميِّ؛ لانتشارِ الإسلامِ واختلاطِ العربِ بغيرِهِم. فهو عند العَرَبِ الفصحاءِ كلامٌ مولَّدٌ؛ لأن اللحنَ مُحْدَثٌ لم يكنْ في العربِ العاربةِ الذين تكلموا بطباعِهِم السليمةِ[10].

قال أبو الطيبِ اللُّغَويُّ: «أولُ ما ظهرَ اللحنُ في كلامِ الموالي والمتعربين من عهدِ النبي صلى الله عليه وسلم[11]». وذكر ابنُ الجوزيِّ عن الفَرَّاءِ: «إنَّ أولَ لحنٍ سُمِع بالعراقِ "هذه عصاتي"[12]». تزيدُ العامةُ التاءَ فيها. ونقلَ الجاحظُ أنَّ هذا اللحنَ سُمِعَ بالباديةِ، وأولَ لحنٍ سُمِع بالعراقِ: "حيّ على الفلاحِ"، بتشديدِ الياءِ مكسورةً[13].

ولخطورةِ اللحنِ على اللسانِ العربيِّ فقد حذَّر النبيُّ صلى الله عليه وسلمَ منه، إذ رُوِيَ عنه أَنَّهُ سمعَ رجلًا يلحنُ فقالَ: «أَرْشِدُوا أَخَاكُمْ؛ فَإِنَّهُ قَدْ ضَلَّ»[14]، وقَال أبُو بكرٍ الصِّدِّيقُ رضي الله عنه: «لَأَنْ أقرأَ فأُسْقُطَ أحبُّ إليَّ من أنْ أقرأَ فألحنَ». وقال عمرُ بنُ الخطَّابِ رضي الله عنه لأحدِ وُلَاتِهِ لمَّا جاءَهُ كتابَهُ فِيهِ لَحْنٌ: «أَنْ قنِّعْ كاتبَكَ سوطًا»[15]. ورُوِي عنِ الشَّعْبِيِّ أو غيره أنه قال: «اللحنُ في الرجلِ الشريفِ كالجدريِّ في الوجهِ الحَسَنِ»[16].

وقد اختلفتْ عبارةُ اللُّغَويين في إطلاقِ مصطلحِ اللحنِ، فتارةً يقولون (لحنُ العوامِ)، وتارةً: (غَلَطُ العوامِ)، وتَارَةً (خَطَأُ العَوام)، وسيأتي هذان اللفظانِ في مسألةِ "هَلَكَ يَهْلَكُ".

فأما الغلطُ فهو: أن تخطئَ في وجهِ الصَّوَابِ، ولا تعرفُ وجهَه، وغلِطَ في الأمرِ يغلَط غَلَطًا وأغلَطَهُ غيرُه، والعربُ تقولُ: غلِط في منطِقِهِ، وفي الحسابِ[17].

وأما الخَطَأُ فهو ضِدُّ الصَّوابِ، ويُقْصَرُ ويُمَدُّ، وأخطأَ إذا أرادَ الصوابَ فصارَ إلى غيره[18].

فنلحظ تشابُه الحدِّ بين المصطلحين، وتشابُههما مع حدِّ اللحنِ، فعندما يُطْلَقُ اللَّحْنُ والغَلَطُ والخَطَأُ فمعناها واحدٌ في سياق الألفاظِ، والتراكيبِ؛ فجاءت عناوينُ كتبِهم تحملُ هذه المصطلحاتِ، مثلُ: (مَا تلحنُ فيه العامَّةُ للكسائيِّ)، و(ما تلحنُ فيه العامةُ للمُفَضَّلِ)، و(لحنُ العوامِ للزبيدي)، و(غَلَطُ الضُّعَفَاء من الفُقَهَاءِ لابن بري)، و(غَلَطُ المحدَثِين للخطابي)، و(التنبيهُ على غَلَطِ الجَاهِلِ والنَّبِيهِ لابن كمال باشا).

ومِنْ صُوَرِ هذا اللحنِ التي أَثْبَتَتْهَا لنا المصادرُ[19]:

1_ تركُ الإعرابِ وتسكينُ أواخِرِ الكلماتِ مخافةَ أن يُوصَفُوا باللحنِ: فَقَدْ رُوِيَ أنَّ مَهْدِيَّ ابنَ مهلهلٍ يقولُ: "حَدَّثَنَا هشامْ بنْ حَسَّانْ" بالتَّسكينِ. وهذه الصورةُ الأكثرُ انتشارًا اليوم؛ وذلك لضعفِ معرفتِهِمْ بالإعرابِ، واستصعابِ علمِ النَّحوِ لدى المتعلِّمينَ، فتجدُ الخطيبَ يلحنُ، والمعلمَ يلحنُ، والطالبَ مِنْ بَابٍ أولى للأَسَفِ.

(8) ينظر: لحن العامة والتطور اللغوي (13)، ومصادر اللغويين في التصويب اللغوي والحد من اللحن، بزاوية مختار (989)
(9) ينظر: طبقات النحويين واللغويين (11).
(10) ينظر: مقاييس اللغة، ابن فارس (239/5)
(11) ينظر: مراتب النحويين (14).
(12) ينظر: تقويم اللسان (141)، وفي: إصلاح المنطق، ابن السكيت (297)؛ الصحاح، الجوهري (2428/6).
(13) ينظر: البيان والتبيين، الجاحظ (219/2).
(14) ينظر: المستدرك على الصحيحين، الحاكم (477/2)، وفيه: (أرشدوا أخاكم).
(15) ينظر: البيان والتبيين، الجاحظ (217/2)؛ ما تلحن فيه العامة، المفضل (106)؛ مراتب النحويين، أبو الطيب (14)؛ الخصائص، ابن جني (10/2)
(16) ينظر: ما تلحن فيه العامة، المفضل (107).
(17) ينظر: لسان العرب، ابن منظور (71/11)؛ المصباح المنير، الفيومي (450)،
(18) ينظر: نفس المرجع.
(19) ينظر: البيان والتبيين، الجاحظ (213/2)؛ البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار (86).

2_ وضعُ حرفٍ مكانَ حرفٍ، كَنُطْقِ الظَّاءِ ضَادًا، والصَّادِ سينًا، والحاءِ هاءً. نُقِل عن أبي الحسنِ قولُه: أُهدِيَ إلى فِيلٍ مولى زيادٍ حِمارَ وحْشٍ، فقال لزيادٍ: أَهْدَوا لنا هِمَارَ وَهْشٍ، قال: أيَّ شيءٍ تقولُ ويلك؟ قال: أَهْدَوا لنا أَيْرًا _ يريد عَيرًا _ فقال زيادُ: الثاني شرٌّ من الأولِ. وَمَا نراهُ اليومَ في عالمِنا المعاصرِ من تغييرِ اللسانِ العربيّ للسانِ العَجَمِ هو من صُوَرِ هذا الانحرافِ، فنقولُ: يا مُهَمَّدْ لـمُحَمَّدٍ.

3_ اللَّحنُ في الإعرابِ، فيرفعون المنصوبَ والمجرورَ، وينصبون المرفوعَ والمجرورَ، يجرون المرفوعَ والمنصوبَ، ويجزمون المضارعَ وإن لم يتقدمْه ما يوجِبُ جزمَه، وينصبونه وإن لم يتقدمْه ما يوجِبُ نصبَه وهكذا: يُروى أَنَّ مؤذنًا سُمِع يقول: (أَشْهَدُ أَنَّ محمدًا رسولَ الله) بنصب "رسولٍ"، فقال له أعرابيٌّ: وَيْحَكَ؛ يَفْعَلُ مَاذا؟

4_ الخَطَأُ في بنيةِ الكلمةِ إما بالحركاتِ، أو بزيادةِ حروفٍ، أو نقصانِها، وهو ما سيدخلُ في بحثنا بإذن الله.

<u>المبحثُ الأولُ</u>: مسائلُ الاعتراضِ:

المسألةُ الأولى: فَتْحُ مستقبلِ الفعلِ الماضِي "غَبَطَ".

قال ابنُ ناقيا: «غَبَطْتُ الرجلَ: إذا أحببتَ أن يكونَ لك مثلُ ما له من غيرِ أن يزولَ عنهُ.... والعامَّةُ تقولُ في مستقبلِ الفعل: "أَغْبَطُ" بالفَتْحِ، وَهو خَطأٌ، والصَّوابُ: بالكسرِ»[20]

تَدُورُ المسألةُ حولَ حَرَكَةِ عينِ مُضَارِعِ الفعلِ (غبَط) مفتوح العينِ في الماضي، وفيها ثلاثُ لُغَاتٍ[21]، وهي:

1_ كَسْرُ عينِ المضارعِ (غبَط يغبِط، وأغبِطه): وهي القياسُ التي اقتصر عليها أبو عبيد، وابنُ السكيت، وثعلبُ، وابنُ دريدٍ، والجوهريُّ، وابنُ الجبان، وغيرُهم من أئمة اللغة، ومما جاء على هذه اللغةِ، قولُ رؤبةَ[22]:

أَغْبِطُ بِالنَّومِ الخَلِيَّ الرَّاقِدَا * لاقَى الهُوَيْنَى والرِّبَكَّ الرَّاغِدَ

2_ ضَمُّ عينِ المضارعِ (غبَط يغبُط، وأغبُطه)، ولم يذكرْها فيما رأيتُ سوى ابنِ درستويه[23]، وقد جوَّزها وإن لم تُسمَعْ.

3_ فَتحُ عينِ المُضارعِ (غبَط يغبَط، وأغبَطه): وهي لغةُ العامةِ، وقد خطَّأَها ابنُ ناقيا، وابنُ درستويه[24]، قالَ أبو جعفر اللبليُّ: «ولا أذكرُ الآن في ماضيهِ سِوى الفتحِ، ولا في مستقبلِه سوى الكسرِ»[25].

وَعلّله ابنُ درستويه بأنَّ حرفَ الحلق في أولِهِ، وليس في ثانِيه ولا ثالِثِه[26]. وذلك أنَّ الفعلَ الماضي إن كان على وزنِ "فعَل" مفتوحَ العينِ، فعينُ مضارِعِه مفتوحةٌ قياسًا بشرطِ أن تكونَ عينُ الفعلِ أو لامُهُ حرفًا حلقيًّا (الهمزة والهاء والحاء والخاء والعين والغين)، وذلك نحو: ذهَب يذهَب، وسأَل يسأَل، وصنَع يصنَع، ونسَخ ينسَخ. وتأتي قليلًا مكسورةً أو مضمومةً، نحو: دخَل يدخُل، ورجَع يرجِع. فإن لم تكن عينُه ولا لامُه حرفًا حلقيًّا أو فاؤُه حرفًا حلقيًّا فالقياسُ كسرُ المضارعِ أو ضمُّهُ، نحو: حلَف يحلِف، وغفَل يغفُل، ودخَل يدخُل، وضرَب يضرِب[27].

وذكر ابنُ ناقيا في آخرِ بابِ "فعَلتَ" بفتحِ العين أن القاعدةَ تقول: متى كانت عينُ الماضي مفتوحةً فعينُ مستقبله يجوزُ ضمُّها وكسرُها، وإنما يلزمون في بعض البابِ أحدَ الوجهين استحسانًا،

(20) ينظر: شرح الفصيح، ابن ناقيا (215).
(21) <u>تُنظَرُ اللغات الثلاث في</u>: تصحيح الفصيح، ابن درستويه (46)؛ <u>وتُنظَرُ لغة الفتح في</u>: تحفة المجد، اللبلي (67/1)؛ <u>وتُنظَرُ لغة الكسر وهي القياس في</u>: غريب الحديث، أبو عبيد (414/5)؛ إصلاح المنطق، ابن السكيت (239)؛ الفصيح، ثعلب (46)؛ جمهرة اللغة، ابن دريد (357/1)؛ الصحاح، الجوهري (1145/3)؛ شرح الفصيح، ابن الجبان (101)؛ إسفار الفصيح، الهروي (331)؛ شرح غريب الفصيح، التدميري (129).
(22) من الرجز، ينظر في: ديوانه (45)؛ والتكملة والذيل والصلة. الصغاني (200/5)

(23) ينظر: تصحيح الفصيح، ابن درستويه (46).
(24) نفسه.
(25) ينظر: تحفة المجد، اللبلي (67/1)؛ لباب تحفة المجد، اللبلي (12/1).
(26) ينظر: تصحيح الفصيح (46).
(27) ينظر: الكامل، المبرد (754/3)؛ شرح الفصيح، المرزوقي (7)؛ الممتع في التصريف، ابن عصفور (120، 121)؛ بغية الآمال، اللبلي (67، 74).

ولا يجوزُ فتحُ عين المستقبل إلا إن كان ثانيه أو ثالثُه من حروفِ الحلقِ[28]، وكما تعلمْ أنَّ "غبَط" خالٍ من حروفِ الحلقِ.

ويظهرُ أن تخطئةَ ابنِ ناقيا للعامَّةِ في فتحِ مضارعِ "غبَط" وجيهةٌ؛ إذ لم يذكرْها اللغويون القدماءُ، ولم نجدْ لها مصدرًا، ولأنها تخالفُ القياسَ اللغويَّ، ولم يحفلْ بها السماعُ.

المسألةُ الثَّانيةُ: فَتْحُ عينِ الفعلِ المضارعِ (يَهْلَكُ):

يَقُولُ ابنُ ناقيا: «هلَكَ الشَّيءُ يهلِكُ _بكسرْ العينِ_ من المستقبلِ لا غيرُ... ولغةُ العامةِ الفتحُ وهو خطأٌ»[29].

في عينِ الفعلِ المضارعِ للفعلِ الماضي (هلَكَ) ثَلاثُ لُغَاتٍ[30]:

1_ الكَسْرُ (يَهلِكُ) وهي القياسُ، وهي ما عليه الجمهورُ كثعلب، وابن قتيبة، وغيرهم.

2_ الضَّمُّ (يَهلُكُ) وهي لغةُ العامةِ عند ابنِ مكيّ، ولم يذكرْها غيرُه فيما نظرتُ، قال: ويقولون: ملَك يملُك، وهلَك يهلُك. والصواب: يملِك، ويهلِك، بالكسر فيهما..

3_ الفَتْحُ (يَهلَكُ)، وحُكِم عليها بأنَّها:

أ- لغةُ العامةِ: وهي خطأٌ عند ابنِ ناقيا، وغلطٌ عند ابنِ مجاهد، ونسبها ابنُ الجوزيّ للعامَّةِ ولم يصدرْ لها حُكمًا، فقد اكتفَى بذكر اللفظةِ منسوبةً لهم ضمنَ مجموعةٍ من الألفاظِ، مثل: نعَر، وزحَر، وقبَض، ونحَت، وضبَط، وسبَق، ونسَج، وقشَر، ونشَر، وأبَق، وهلَك، وبغَم، والقياسُ كسرُ مستقبلِها.[31]

ب- لغةٌ: عند الزمخشريّ، وابن عطيةَ[32].

ج- لغةٌ شاذَّةٌ: عند ابنِ جنِّي، وقالَ عنها: «شاذَّةٌ مرغوبٌ عنها[33]»، والرَّضِيّ[34]، وابنِ عصفورٍ[35]، وأبي حيانَ[36]، والسمينِ الحلبيّ[37].

د- لغةٌ ضعيفةٌ جدًّا: عند العُكبريّ[38].

هـ - لغةٌ متداخلةٌ من (هلِكَ يَهلَكُ)، و(هلَكَ يَهلِكُ) عند: محمدِ بنِ السَّري[39]، وابنِ جني في رأيِه الثاني[40]، والصغانيّ حيث قال: «هَلِكَ يَهْلَكُ: لُغةٌ في هَلَكَ يَهْلِكُ[41]».

وعلةُ الخطأِ أنَّ ماضي "هلَك" مفتوحَ العينِ، فسيكونُ مستقبلُه مكسورَ العينِ، ولا تُفْتَحُ عينُ المستقبلِ إلا إذا كانت عينُه أو لامُه حرفَ حلقٍ، والفعلُ "هَلَكَ" عينُهُ اللَّامُ، ولامُهُ الكافُ، وهما ليسا من حروفِ الحلقِ[42].

وذكرَ ابنُ ناقيا في آخر بابِ "فَعَلْتَ" بفتح العينِ أنَّ القاعدةَ تقول: متى كانت عينُ الماضي مفتوحةً فعينُ مستقبلِهِ يجوزُ ضمُّها وكسرُها، وإنما يُلْزِمُونَ في بعضِ الباب أحدَ الوجهين استحسانًا، ولا يجوزُ فتحُ عين المستقبلِ إلا إن كان ثانيه أو ثالثُه من حروفِ الحلقِ[43]، وكما تعلم أنَّ "هَلَكَ" ليس ثانيها أو ثالثُها حرفًا حلقيًّا.

قال ابنُ جني: «وليسَ لك أن تحْمِلَ (هلَك يَهلَكُ) على بابِ (أَبَى يَأبَى)؛ وتحتجَّ بأنَّ أولَ (هَلَكَ) حرفٌ حلقيٌّ كَـ(أَبَى)، لأنَّ آخِرَ (أَبَى) أَلفٌ، والألفُ قريبةُ المخرجِ من الهمزةِ، وإن كانت في (أَبَى) منقلبةً»[44].

(28) ينظر: شرح الفصيح (225).
(29) شرح الفصيح (217)
(30) تُنْظَرُ لغتا الكسر والضم في: تثقيف اللسان، ابن مكي (114)؛ وتُنْظَرُ الكسر والفتح في: المحتسب، ابن جني (121/1)؛ تقويم اللسان، ابن الجوزي (187، 188)؛ القاموس المحيط، الفيروزآبادي (1237)؛ وتُنْظَرُ لغة الكسر في: أدب الكاتب، ابن قتيبة (341).
(31) ينظر: تقويم اللسان، (187، 188).
(32) ينظر: الكشاف، الزمخشري (279/1)؛ المحرر الوجيز، ابن عطية (280/1).
(33) ينظر: المحتسب، ابن جني (268/2). وينظر رأيُه وقولُه في: المحكم، ابن سيده (100/5)؛ المحرر، ابن عطية (108/5)؛ لسان العرب، ابن منظور (80/15)؛ البحر المحيط، أبو حيان (96/8).
(34) ينظر: شرح الشافية، (89/1).
(35) ينظر: ارتشاف الضرب، (158/1). ولم أجدها في الممتع لابن عصفور 122.
(36) ينظر: البحر المحيط، (189/2).
(37) ينظر: الدر المصون، (353/2).
(38) ينظر: إملاء ما من به الرحمن، (96).
(39) ينظر: المحكم، ابن سيده (100/5)؛ شرح المفصل، ابن يعيش (258/7)؛ لسان العرب، ابن منظور (80/15).
(40) ينظر: المحتسب (269/2).
(41) ينظر: الشوارد، الصغاني (194).
(42) تُنظَر القاعدة في: شرح الفصيح، المرزوقي (7)؛ الممتع في التصريف، ابن عصفور (120؛ 121)؛ بغية الآمال، اللبلي (67 – 70).
(43) ينظر: شرح الفصيح (225).
(44) ينظر: المحتسب (269/2).

وعلى لُغَةِ الفتحِ قَرَأَ الحسنُ، وابنُ أبي إسحاقَ، وابنُ محيصنٍ قولَه تعالى: ﴿ وَإِذَا تَوَلَّىٰ سَعَىٰ فِي ٱلْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ ٱلْحَرْثَ وَٱلنَّسْلَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلْفَسَادَ ﴿٢٠٥﴾ ﴾ [البقرة: 205] "ويَهلَكَ الحَرْثُ"، بِفتحِ اليَاءِ واللامِ، ورَفْعِ "الحَرْثِ" عَلَى الفَاعِلِيَّةِ[45].

وقرأ ابنُ محيصنٍ قولَهُ تَعَالى: ﴿ فَٱصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْعَزْمِ مِنَ ٱلرُّسُلِ وَلَا تَسْتَعْجِل لَّهُمْ ۚ كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَ مَا يُوعَدُونَ لَمْ يَلْبَثُوٓا۟ إِلَّا سَاعَةً مِّن نَّهَارٍۭ ۚ بَلَٰغٌ ۚ فَهَلْ يُهْلَكُ إِلَّا ٱلْقَوْمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴿٣٥﴾ ﴾ [الأحقاف: 35] (يَهْلَكُ) بِفَتْحِ اليَاءِ واللَّامِ[46].

قال ابنُ جني في الردِّ على تغليطِ ابنِ مُجَاهدٍ للقراءَةِ: «لَعَمْري إنَّ ذَلِك تَركٌ لما عَلَيهِ أَهْلُ اللُّغَة، ولكِنْ قد جاءَ لَهُ نَظِيرٌ أَعْني قَوْلَنا: هَلَكَ يَهْلَكُ فَعَلَ يَفْعَلُ، وَهُوَ مَا حَكاهُ صَاحب الكِتابِ من قَوْلِهم: أَبى يَأْبى، وحَكَى غَيرُه: قَنَطَ يَقْنَطُ، وسَلا يَسلَى، وجَبَا الماءَ يَجْبَاه، ورَكَنَ يَركَنُ، وقَلَا يَقْلَى وغَسَى اللّيل يَغْسَى، وكانَ أَبُو بَكْرٍ _رَحِمَه الله_ يَذْهَبُ فِي هَذَا إِلَى أَنّها لُغاتٌ تَداخَلَتْ، وذلِكَ أَنّه قد يُقال: قَنَطَ وقَنِطَ ورَكَنَ ورَكِنَ، وسَلا وسَلِيَ، فتَداخَلَتْ مُضارِعاتُها، وأَيْضًا فإنّ فِي آخِرِها أَلِفًا، وَهِي أَلف عن القياسِ، لَم أَرَ أحدًا زادَ عليها، مَعَ طولِ بحثي عنها، ولا أيضًا ذَكَرَهَا جميعَها»[49] والله أعلمُ.

المسألةُ الثَّالثةُ: فتحُ عينِ الفعلِ المضارعِ (يَرْبَضُ)

قالَ ابنُ ناقيا: «رَبَضَ الكلبُ وغيرُه: يربِضُ، إذا ألقَى صدرَه على الأرضِ رُبُوضًا ... والعامَّةُ تفتحُ سَلا وقَلَا وغسى وأبى، فضارَعَت الهَمْزَة نَحْو قَرَأَ وهَدَأَ.

وبَعْدُ: فإذا كَانَ الحَسَنُ وابنُ أبي إسْحاقَ إمامَين فِي التِّقَةِ واللُّغَةِ فَلَا وَجْهَ لدفْعِ مَا قَرَآ بِهِ، وَلَا سِيّما وَله نَظِيرٌ فِي السَّماعِ، وَقد يَجُوزُ أَنْ يكونَ يَهْلَكُ جاءَ على هَلِكَ بمنزلَةِ عَطِبَ، غير أَنّه اسْتُغْنِيَ عَن ماضِيه بهَلَكْ»[47] أيْ: مِن بابِ تَدَاخُلِ اللُّغَاتِ فالماضي من لغةٍ، والمضارعُ من لغةٍ.

والذي يظهرُ أنَّ لُغَةَ العَامَّةِ في مستقبلِ الفعلِ الماضي "هَلَكَ" بفَتْحِ عينِهِ "يَهْلَكُ" صحيحةٌ، ولا وجهَ لتخطئتِها، وذلك لما أَوردَهُ ابنُ جني من وجودِ النَّظيرِ لِفَتْحِ المستقبلِ، ولنقلِهِ عن إِمامَيْنِ ثِقَتَيْنِ في اللغةِ، وإضافةً لذلك تصريحُ عددٍ من العلماءِ بمجيءِ الفتحِ في هذا الفعلِ، قال الفيروز آبادي: «هَلَكَ: كَضَرَبَ وَمَنَعَ»[48]، فمضارع "ضَرَبَ": (يَضْرِب) مكسورُ العينِ، ومضارعُ "مَنَعَ": (يمنَعُ) مفتوحُ العينِ.

وذكر اللِّبليُّ في كتابِهِ "بُغْيَةُ الآمالِ" أنَّ سبعَ عَشْرَةَ كلمةً مِنَ الأفعالِ مفتوحةُ عينِ الماضي مفتوحةُ عينِ المستقبلِ خارجةٌ عن القياسِ، منها ثمانيةٌ في الصحيحِ، وذكر منها " هَلَكَ يَهْلَكُ"، والباقيةُ في المعتَلِّ، وجاءَ نقلُهُ عن كثرةِ مراجعةٍ في كتبِ المتقدمين، قال: «فهذه السبعَ عشرةَ كلمةً خارجةٌ المستقبلَ، وذلك خَطَأٌ، والصَّوابُ: الكسرُ، ويجوزُ الضَّمُّ أيضًا»[50]

في عينِ الفعلِ المضارعِ للفعلِ الماضي (ربَضَ) ثلاثُ لُغاتٍ[51]:

1_ الكَسْرُ (يَربِضُ) وهي اللغةُ الفصيحةُ التي عليها الجمهورُ[52]، مثل: ثعلب، والهروي، والتدميري، وغيرهم، قال ثعلب: «وربَض الكلبُ

(45) تُنظَر القراءة في: المحتسب، ابن جني (121/1)؛ الكشاف، الزمخشري (279/1)؛ البحر المحيط، أبو حيان (189/2)؛ تاج العروس، الزبيدي (400/27).

(46) تُنظَر القراءة في: مختصر في شواذ القرآن، ابن خالويه (140)؛ المحتسب، ابن جني (268/2)؛ الكشاف، الزمخشري (317/4)؛ المحرر الوجيز، ابن عطية (108/5)؛ البحر المحيط، أبو حيان (96/8).

(47) ينظر: المحتسب، ابن جني (121/1)؛ المنصف، ابن جني (186/1)؛ تاج العروس، الزبيدي (400/27).

(48) ينظر: القاموس المحيط، الفيروزآبادي (1237).

(49) ص 69 - 71

(50) ينظر: شرح الفصيح (224).

(51) تُنظَر اللغات الثلاث في: تصحيح الفصيح، ابن درستويه (54، 55)؛ شرح الفصيح، ابن ناقيا (224)؛ وتُنظَر لغتا الكسر والضم في: التكملة والذيل، الصغاني (72/4)؛ تحفة المجد، اللبلي (132، 134)؛ لباب تحفة المجد، اللبلي (29/1)؛ لسان العرب، ابن منظور (81/6)؛ القاموس المحيط، الفيروزآبادي (829)؛ تاج العروس، الزبيدي (332/18، 338).

(52) ينظر: الفصيح، ثعلب (47)؛ إسفار الفصيح، الهروي (345)؛ شرح غريب الفصيح، التدميري (143)؛ شرح نظم الفصيح، ابن الطيب (384).

وغيرُه يربِضُ»، ومن شواهدِ هذه اللغةِ ما جاء في المثل: «يَرْبِضُ حَجرةً ويرتعي وَسَطًا»[53]، وقولِ بشر بن أبي خازمٍ[54]:

جَزِيزُ القَفَا شَبْعَانُ يَرْبِضُ حَجْرَةً
حَدِيثُ الخِصَاءِ وَارِمُ العَقْلِ مُعْبَرُ

2_ الضَّمُّ (يَرْبُضُ) وهي لغةٌ جائزةٌ عند ابنِ ناقيا، وابنِ درستويه، قال اللبليُّ: «قال العُمَانيُّ: لم يُسْمَعْ "يَرْبُضُ": بالضَّمِّ في المستقبلِ»[55]، وقد نقَلَها الصغانيُّ عن ابنِ الأعرابيِّ، فَقالَ: «ابنُ الأعرابيِّ: ورَبَضْتُه أربِضُه وأَربُضُه، أي: أويتُ إليه»[56]، ثم نُقِل عنه أَنَّه تَرَاجَعَ عنها، قال ابنُ سِيده: «وربَضَتْه تربِضُه: قامتْ في أُمُورَه وآوَتْهُ، وقال ابنُ الأعرابيِّ: تربُضُه. ثُمَّ رَجَعَ عن ذلك»[57]. والقياسُ يجيزُ لغةَ الضَّمِّ فيما كانت عينُ ماضيه مفتوحةً.

3_ الفَتْحُ (يَربَضُ)، وحُكِم عليها بأنَّها لغةُ العامَّةِ وهي خطأٌ: عند ابنِ ناقيا، وابنِ درستويه[58].

وعلة الخطأِ: أنَّ ماضي "رَبَضَ" مفتوحُ العينِ، فيكونُ مستقبلُه مكسورَ العين، ولا تُفْتَحُ عينُ المستقبلِ إلا إذا كانت عينُه أو لامُه حرفًا حلقِيًّا، والفعلُ "رَبَضَ" عينُه الباءُ، ولامُهُ الضَّادُ، وهما ليسا من حروفِ الحلق[59].

وذكر ابنُ ناقيا في آخر بابِ "فعَلت" بفتحِ العين أنَّ القاعدةَ تقولُ: متى كانَت عينُ الماضي مفتوحةً فعينُ مستقبلِهِ يجوزُ ضمُّها وكسرُها، وإنما يلزمون في بعضَ الباب أحدَ الوجهين استحسانًا، ولا يجوزُ فتحُ عينِ المستقبل إلا إن كان ثانيه أو ثالثُهُ من حروفِ الحلق[60]، وكما نعلمُ أن "رَبَضَ" ليس ثانيه أو ثالثُهُ من حروفِ الحلق.

والذي يظهرُ أنَّ تخطئةَ ابنِ ناقيا للغةِ الفتح في مضارعِ (رَبَضَ) صحيحةٌ؛ إذِ السَّمَاعُ لم يحفلْ لنا بنقلِ نصٍّ فيها، ولم يذكرْهُ الثقاتِ، إضافةً لذلك فإن القياسَ يُجِيزُ الكسرَ والضمَّ في مستقبلِهِ؛ لانفتاحِ الفعلِ في الماضي، ولا يوجدُ فيه حرفٌ من حروفِ الحلقِ كما ذكره ابنُ درستويه، وأبو جعفر اللبليُّ، ولم يذكرِ اللغويون جوازَ الفتح[61]. قال الفيروزُ: «وربَضَه يَرْبِضُهُ ويربُضُه: آوى إليه»[62].

وإنَّما صحَّتْ تخطئتُهُ في "يَربَضُ، ويَغْبَطُ"، وعُورضِت تخطئتُه في "يَهْلَكُ"؛ لأنَّ "يَهْلَكُ" قد ورد السَّماعُ بنقلِ نصوصٍ عن العلماءَ الثِّقاتٍ بفتحِ عينِ "يَهْلَكُ"، ولوجودِ النَّظيرِ في مُستَقبَلَاتِ الأفعال التي لم تَكُنْ عينُها ولا لامُها حرفَي حلقٍ[63].

ولو حمَلْنَا مسألةَ فتحِ عينِ المُستقبلِ من "رَبَضَ يَرْبَضُ" على فَتحِ عينِ المستقبلِ من "هَلَكَ يَهْلَكُ" لأجلِ عِلَّةِ وُجُودِ النَّظيرِ، نحو: " قنَط يقنَط، وركَن يركَن "، لَسَلَّمْنَا بذلك، ولكن الجوازُ مشروطٌ بنقلِ العُلَماءِ الثِّقاتِ، ولم أَجِدْ فيما بَينَ يَدَيَّ عالمًا نَقَلَ لنا جوازَ فتحِ عينِ مستقبلِ الفعلِ "رَبَضَ". واللهُ أعلمُ.

المبحثُ الثَّاني: مسائلُ الموافقة والمسائلُ المسكوتُ عنها:

المسألةُ الأُولى: ضَمُّ عَيْنِ الفِعْلِ المُسْتَقْبَلِ "يَعْطُسُ":

قَالَ ابنُ نَاقيا: «عَطَسَ يَعْطِسُ: بِفَتْحِ المَاضي وكسْرِ المُستقبلِ، والعَامَّةُ تضُمُّ فيهما، والعُطَاسُ: الاسمُ، والمصدرُ: العَطْسُ، والفَاعِلُ: عَاطِسٌ»[64]

(53) ينظر: المستقصى في الأمثال، الزمخشري (301/2)، والحجرة: الناحية، ويطلق المثل لمشاركة الرجل أخاه في الرفاهية، وخذلانه إياه في الشدائد.
(54) من الطويل، ينظر في: ديوانه (72)؛ والمستقصى في الأمثال، الزمخشري (301/2)، ومعنى البيت: إنَّ قفاه قد جُزَّ وترك الصوف وفيرًا في الأماكن الأخرى من جسده.
(55) ينظر: تحفة المجد (134)؛ لباب تحفة المجد، (29/1).
(56) ينظر: العباب الزاخر، الصغاني (420/8)؛ التكملة والذيل، الصغاني (72/4). وينظر: تاج العروس، الزبيدي (338/18).
(57) ينظر: المحكم ، ابن سيده (133/8)؛ لسان العرب، ابن منظور (81/6) وفيهما بالكسر، والصواب بالضم كما في تاج العروس للزبيدي (332/18؛ 338).
(58) ينظر: تصحيح الفصيح (55).
(59) تُنظرُ القاعدة في: شرح الفصيح، المرزوقي (7)؛ الممتع في التصريف، ابن عصفور (120، 121)؛ بغية الآمال، اللبلي (67، 74). (ويُنظَرُ ما قيل في مسألة " غبَط يغبَط، وهلَك يهلَك)
(60) ينظر: شرح الفصيح (225).
(61) ينظر: تصحيح الفصيح، ابن درستويه (55)؛ بغية الآمال، اللبلي (67، 69).
(62) ينظر: القاموس المحيط، الفيروزآبادي (829).
(63) ينظر مسألة: هلَك يهلَك، وغبَط يغبَط.
(64) ينظر: شرح الفصيح (218).

ذُكِرَتْ لعينِ مُضارعِ الفِعْلِ "عَطَسَ" عِدَّةُ لُغَاتٍ:

1_ (عَطَسَ يعْطِس) بِفَتْحٍ فَكَسْرٍ: وهي اللغةُ الفصيحةُ عند جمهور العلماء كابنِ السكيت حيث ذكر اللفظةَ في بابِ "ما جاءَ على فعَلت بالفتحِ مما تكسرُه العامَّةُ أو تضمُّه، وقد يجيء في بعضِه لغةٌ إلا أنَّ الفصيحَ الفتح" فقال: «وقد عطَستُ أعطِسُ»[65]، ومنهم: ثعلب، وابنِ الجبان، واللبليّ[66]، وهي اللغةُ الأجودُ عند ابنِ فارسٍ[67]، والزبيدي[68].

2_ (عَطَسَ يَعْطُسُ) بِفَتْحٍ فضَمٍّ وهي لغةُ العوامِ عند ابنِ مكيٍّ، والصفديّ وَجَعَلَا الصَّوابَ لغةَ الكَسْرِ[69]، وجَعَلَ الفيُّوميُّ الضَّمَّ لغةً، قال: «وعَطَسَ من بابِ ضَرَبَ، وفي لُغَةٍ من بَابِ قَتَلَ[70]». فَمُضَارِعُ (ضَرَب يَضْرِبُ) "بِفَتْحٍ فَكَسْرٍ"، وَمُضَارِعُ (قَتَلَ يَقْتُلُ) "بِفَتْحٍ فَضَمٍّ".

وَمِمَّنْ ذَكَرَ اللُّغَتَيْنِ بلا حُكْمٍ ولا نسبةٍ ليدلَّ على أنهمَّا القياسُ أبو عبيدٍ، وابنُ قتيبةَ، وكراعُ النَّملِ، والجوهريُّ، وابنُ سيده، واللخميُّ، والرازيُّ، واللبليُّ، وابنُ منظورٍ، والفيروزآباديُّ، وابنُ الطيب[71]، وذكر اللغتين اللبليُّ عن ابنِ التياني، وصاحبِ الواعي، والمطرّز، ونقل عن اليزيديّ في نوادِرِهِ قولَهُ: «يَعْطِسُ بالكسرِ إلَّا قليلًا منهم يقولون: يَعْطُسُ بالضَمِّ»[72].

3_ (عَطِسَ يعْطَسُ) بِكَسْرٍ فَفَتْحٍ: وهي لُغَةُ العَوَامِ عند ابنِ درستويه[73]، والزمخشريّ[74]، قال ابنُ درستويه: «العَامَّةُ تَقُولُ: عَطُسَ وعَطِسَ _بِضَمِّ الطَّاءِ وَبِكَسْرِهَا_ وَيَفْتَحُونَ المستقبلَ، وهو خَطَأٌ»[75]

وَنسبَ ابنُ الجوزيّ لغةَ كسرِ العينِ في الماضي للعوامِ، ولم يبينْ حَرَكَةَ عَينِ المستقبلِ[76].

4_ (عَطُسَ يَعْطَسُ) بِضَمٍّ فَفَتْحٍ: وهيَ لغةُ العوامِ عند ابنِ درستويه وخطَّأها[77].

5_ (عَطُسَ يَعْطُسُ) بضمَّتَيْنِ: وهي لغةٌ نَسبَها ابنُ نَاقيا للعامَّةِ ولم يحكمْ بشيءٍ على غيرِ عادَتِهِ.

فأمَّا اللُّغتان الأولى والثانيةُ (عَطَسَ يَعْطِسُ ويَعْطُسُ) فقد جاءتَا على القياسِ؛ لأنَّ قياسَ مستقبلِ الفعلِ الماضي "فَعَلَ" _مفتوحِ العينِ_ كسرُ عينِ مستقبلِهِ أو ضمُّها "يَفْعَلُ، ويَفْعُلُ" من بابِ (نَصَرَ يَنْصُرُ وَضَرَبَ يَضْرِبُ _وَقَد مرَّ ذلك في بحثِنا_ ، وقد أفردَ له اللغويون "بابَ فَعَلَ يفْعُلُ يَفْعِلُ"، وذكرَ اللغويون عِدَّةَ أفعالٍ تأتي على اللُّغَتَيْنِ قِياسًا، منها: عَطَسَ يَعْطِسُ وَيَعْطُسُ.

وأما اللغةُ الثالثةُ (عَطِسَ يَعْطَسُ) فلم يذكرْها سوى ابنِ درستويه، والزمخشريّ، ونُسَبت للعَامَّةِ، وهي خطأٌ في زعمِهِ؛ ومنشأُ الخطأِ أنَّه لم يُسْمَعْ كسرُ عينِ الفعلِ الماضي (عَطِسَ)، ولو سُمِعَ كسرُ عينِ الماضي لجاءَ مضارعُها مفتوحًا على القياسِ؛ لأنَّ قياسَ (فَعِلَ) مكسورِ العينِ في الماضي (يَفْعَلُ) مفتوحُ العين في المستقبلِ، نَحوُ: عَلِمَ يَعْلَمُ، وحَذِرَ يَحْذَرُ.

وأما اللُّغةُ الرَّابعة (عَطُسَ يَعْطَسُ)، فانفردَ بها ابنُ درستويه، وهي خَطَأٌ؛ لأنَّ قياسَ "فَعُلَ" مضمومِ العينِ أن يكونَ مضارعُه مضمومُ العينِ "يَفْعُلُ"، نَحْوُ: ظَرُفَ يَظْرُفُ، وشَرُفَ يَشْرُفُ.

وأما اللغةُ الأخيرةُ (عَطُسَ يَعْطُسُ)، فَلَمْ أجدْ مَنْ يقولُ بها ما عدا ابنَ ناقيا، ويمكنُ أنْ تُخَرَّجَ على بابِ تداخُلِ اللغاتِ مَعَ خَطَئِهَا، فَأَخَذَ لُغَةَ ضَمِّ عينِ الماضي (عَطُسَ) التي ذكرها ابنُ درستويه؛ لأنه متأثرٌ به، وأَخَذَ لُغَةَ ضَمِّ عينِ المستقبلِ (يَعْطُسُ) القياسيةَ مَعَ فَتْحِ عينِ الماضي التي ذكرَها جُلَّةٌ من

(65) ينظر: إصلاح المنطق، ابن السكيت (188).
(66)ينظر: الفصيح، ثعلب (46)؛ شرح الفصيح، ابن الجبان (102)، تحفة المجد، اللبلي (95).
(67) ينظر: المجمل في اللغة (675)؛
(68) ينظر: تاج العروس، الزبيدي (263/16).
(69) ينظر: تثقيف اللسان، ابن مكي (113)؛ تصحيح التصحيف، الصفدي (560، 561).
(70) ينظر: المصباح المنير (416).
(71) ينظر: الغريب المصنف، أبو عبيد (602/1)، أدب الكاتب، ابن قتيبة (410)؛ المنتخب، كراع (553/2)؛ الصحاح، الجوهري (950/3)؛ المحكم، ابن سيده (288/1)؛ شرح الفصيح، اللخمي (53)؛ مختار الصحاح، الرازي (212)؛ تحفة المجد، اللبلي (95، 96)؛ لباب تحفة المجد، اللبلي (19/1)؛ لسان العرب، ابن منظور (191/10)؛ القاموس المحيط، الفيروزآبادي (720)، شرح نظم الفصيح، ابن الطيب (186).
(72) ينظر: تحفة المجد، اللبلي (95، 96)؛ لباب تحفة المجد، اللبلي (19/1).
(73) ينظر: تصحيح الفصيح، ابن درستويه (50).
(74) ينظر: شرح الفصيح، الزمخشري (27/1)،
(75) ينظر: تصحيح الفصيح، ابن درستويه (50).
(76) ينظر: تقويم اللسان، ابن الجوزي (136).
(77) ينظر: تصحيح الفصيح، ابن درستويه (50).

العلماءِ، فحصل الخلطُ بين اللُّغَتَيْنِ، وعلى ذلك فَقَدْ سَكَتَ ابنُ ناقيا عن هذه اللغةِ، ولم يَحْكُمْ بشيءٍ، وليس دليلًا على قَبُولِهَا منهم.

وعَلَى كلٍّ فلو حفَل السماعُ بِضَمِّ عينِ المَاضي "عَطُسَ"، فَمُضارعُها سَيَكُونُ مَضْمُومَ العَينِ قياسًا "يَعْطُسُ" كما مرَّ في تخريجِ اللُّغَةِ الرَّابِعةِ. واللهُ أعلمُ.

المسألةُ الثانيةُ والثالثةُ: فتحُ عينِ المستقبلِ من (نَطَحَ يَنْطَحُ)، و(نَبَحَ يَنْبَحُ):

قَال ابنُ ناقيا: «نَطَحَ يَنْطِحُ، والعامَّةُ تَفْتَحُ العينَ في مستقبلِهِ، والأَفْصَحُ كسرُها، والنَّطْحُ المَصْدَرُ، والفاعلُ: ناطحٌ»[78]

وقالَ ابنُ ناقيا: «نَبَحَ يَنْبِحُ، والعامَّةُ تَفْتَحُ مستقبلَه، والكسرُ أفصحُ، والاسمُ: النُّبَاحُ عَلى فُعال»[79]

ورَدَتْ في مستقبلِ الفعلينِ "نَطَحَ، ونَبَحَ"، لُغَتانِ:

1_ يَنْطِحُ ويَنْبِحُ بالكسرِ، وهي اللُّغَةُ الفصيحةُ. ذَكَرَهَا ثَعْلَبُ[80]. واختارَها مَعَ أَنَّ لُغَةَ الفتحِ في مستقبلِها أَكْثَرُ وأَعَمُّ في الاستعمالِ؛ لأنَّ لامَ الفعل فيهما حرفٌ حلقيٌّ، ولكن الكسرةَ في كلامِ الفُصَحاءِ، والبَصَرَ بالأبنيةِ وتصاريفِها أكثرُ، وهو الأصلُ، وكلاهما قياسٌ[81].

2_ يَنْطَحُ، ويَنْبَحُ بالفَتْحِ، وفيهما أحكامٌ:

أ_ لُغَةٌ غيرُ منسوبةٍ، وهي جائزةٌ في "الفعلين" مثلُ لغةِ الكسرِ عند ابنِ قتيبةَ فقد جمعهما في باب "فعَل يفعَل، ويفعِل"، وكراعِ النمل، والهرويّ، وابنِ سيده، وابنِ منظورٍ، والفيوميّ، واللبليّ، والفيروزآباديّ[82].

ب_ (ينطَح) لُغَةٌ غيرُ منسوبةٍ، وهي جائزةٌ في "نَطَحَ" فقط مثلُ لغةِ الكسرِ (ينطِح) عند الزمخشريّ، واللخميّ، واللبليّ وحكاه عن المطرز ومكيّ، وابنِ الطيب[83].

ج_ (ينبَح) لُغَةٌ غيرُ منسوبةٍ، وهي جائزةٌ في "نَبَحَ" فقط مثلُ لُغَةِ الكسرِ (ينبِح) عند أبي عبيدٍ، واللبليّ[84].

د_ لُغَةُ العامةِ ولكنَّ الكسرَ أفصحُ في الفعلينِ عند ابنِ درستويه[85]، وابنِ ناقيا، قالَ ابنُ درستويه: «والعامةُ تقولُ بفَتْحِ المستقبلِ أيضًا في "يَنْطَحُ ويَنْبَحُ"، وليس ذلك بخَطَأٍ؛ لأنَّ الحاءَ من حُرُوفِ الحلقِ، ولكنَّ كسرَهُما أكثرُ في كلامِ الفُصَحَاءِ[86]».

وَيظهرُ للباحِثِ ممَّا سَبَقَ أنَّ ابنَ نَاقيا تَبِعَ ثَعْلبًا، وابنَ درستويه في اختيارِ الكسرِ، مَعَ أنَّ الفتحَ أكثرُ استعمالًا، وهو القياسُ كما ذَكَرَهُ ابنُ الجَبَّانِ[87]، فهو يخالفُ العامةَ في دَرَجَةِ الفَصَاحَةِ لا في صِحَّةِ الاستعمالِ.

والصوابُ فيما يظهرُ أنَّ اللغتينِ متساويتان في درجاتِ الفصاحةِ، وكلاهما قياسٌ، حيثُ ذَكَرَ اللغتين جُلَّةٌ من العلماءِ دون تفاوُتٍ بينهما، وعَقَدَ ابنُ قتيبةَ بابًا للأفعالِ الماضيةِ مفتوحةِ العينِ، ومستقبلُها مفتوحٌ أو مكسورٌ، وذكرَ من جملتِها: "مَنَحَ، ونَبَحَ، ونَطَحَ، ونَهَقَ، وشَحَجَ، وشَهَقَ...[88] واللهُ أعلمُ.

(78) ينظر: شرح الفصيح (219).
(79) ينظر: شرح الفصيح (219).
(80) ينظر: الفصيح، ثعلب (46).
(81) ينظر: تصحيح الفصيح، ابن درستويه (37).
(82) ينظر: أدب الكاتب، ابن قتيبة (414)؛ المنتخب، كراع النمل (554/2)؛ إسفار الفصيح، الهروي (336)؛ المحكم، ابن سيده (180/3، 295)؛ لسان العرب، ابن منظور (172/14، 286)؛ المصباح المنير، الفيومي (590، 610)؛ القاموس المحيط، الفيروزآبادي (311، 313).
(83) ينظر: شرح الفصيح، الزمخشري (28/1)؛ شرح الفصيح، اللخمي (53)؛ تحفة المجد، اللبلي (98)؛ لباب تحفة المجد، اللبلي (20/1)؛ شرح نظم الفصيح، ابن الطيب (186).
(84) ينظر: الغريب المصنف، أبو عبيد (604/2)؛ لباب تحفة المجد، اللبلي (20/1).
(85) ينظر: تصحيح الفصيح (50).
(86) ينظر: تصحيح الفصيح (50)؛ وينظر القاعدة في: شرح المفصل، ابن يعيش (257/7)
(87) ينظر: شرح الفصيح (103).
(88) ينظر: أدب الكاتب، ابن قتيبة (414)؛ وفي: بغية الآمال، اللبلي (73).

خاتمة (النتائج والتوصيات):

1_ اللحنُ والغَلَطُ والخَطَأُ مصطلحاتٌ مختلفةٌ بمعنًى وَاحدٍ، وَإن كَانَ هناكَ فَرْقٌ فَهُوَ يَسِيرٌ.

2_ تَأَثَّرَ ابنُ نَاقِيا بِابْنِ دُرُسْتَوَيْهِ، وظهرَ جَلِيًّا فِي تَعْلِيلَاتِهِ، وَالأَخْذِ بِآرائِهِ في مُعْظَمِ المَسَائِلِ، كمسألةِ (غَبَطَ يَغْبَطُ بِفتحِ عينِ المستقبلِ) فقد خطَّأها ابنُ درستويه وابنُ ناقيا، وَمَسألةِ (رَبَضَ يَرْبُضُ بِفَتْحٍ فَضَمٍّ) فَقَدْ جوَّزها الاثنان، و(رَبَضَ يَرْبَضُ بِفَتْحٍ فَفَتْحٍ) فقد خطَّأها الاثنان، ومَسْأَلَةِ (نَطَحَ يَنْطَحَ، ونَبَحَ يَنْبَحُ بِفَتْحٍ فَفَتْحٍ) فَحَكَمَا عليها بأنها لُغَةُ العامةِ وهي جائزةٌ، ولكنَّ الكسرَ أفصحُ، ومن المعلومِ بأنَّ ابنَ درستويه متقدمٌ في الزَّمنِ على ابنِ ناقيا، وبمطالعةِ كتابِهِ "تصحيح الفصيح" ومطالعةِ "شرحِ ابنِ ناقيا" وجدْنَا شَبَهًا في الآراءِ، والتعليلاتِ وضَّحتْها هذه المسائلُ.

3_ عَينُ الفعلِ الماضي المفتوحةُ يجوزُ في عينِ مضارِعِها الكسرُ والفَتْحُ، وكلاهما قياسٌ، لكنَّ الكسرَ أَوْلَى. تجدُ ذلك في مسألةِ (نَطَحَ ونَبَحَ) فيجوزُ في عينِ مضارعِهما الكسرُ والفَتْحُ (يَنْطِحُ، ويَنْبِحُ)، و(يَنْطَحُ، ويَنْبَحُ)، والكسرُ هي اللُّغَةُ الفصيحةُ. ذكرها ثَعْلَبُ واختارَها مَعَ أَنَّ لُغَةَ الفتحِ في مستقبلِها أكثرُ وأعمُّ في الاستعمالِ؛ لأنَّ لامَ الفعل فيهما حرفٌ حلقيٌّ، ولكنَّ الكسرةَ في كلامِ الفُصَحَاءِ والبَصَرِ بالأبنيةِ وتصاريفها أكثرُ، وهو الأصلُ كما ذكرَ ذلك ابنُ درستويه.

4_ السَّماعُ، وكثرةُ الألفاظِ المسموعةِ من مرجِّحَاتِ الآراءِ؛ فنقلُ الأئمةِ كفيلٌ بالأخْذِ بِهِ. تجدْ ذلك في ترجيحِ تخطئةِ ابنِ ناقيا للعامَّةِ في فتحِ مضارعِ "غَبَطَ"؛ إذْ لم يذكرِ اللغويونَ القدماءُ فتحَ عينِ المضارعِ في مصادرِهم، أو على ألسنةِ الأعرابِ، فلم يحفلْ بها السماعُ، وتجدها في مسألَةِ فتحِ عينِ المضارعِ (يَرْبَضُ) فتخطئةُ ابنِ ناقيا صحيحةٌ؛ إذ السماعُ لم يحفلْ لنا بنقل نصٍّ فيها، ولم يذكرْه الثقاتُ.

5_ وُجودُ النَّظيرِ من مُرَجِّحَاتِ الآراءِ، ولكنَّه لا يكونُ إلا بِنَقْلِ الثِّقَات. تجد ذلك في ترجيحِ صوابِ لغة العامَّةِ في فَتْحِ مُستقبلِ الفعل الماضي "هَلَكَ"، ولا وجهَ لتخطئةِ ابنِ ناقيا، وذلك لما أَوردَه ابنُ جني من وجودِ النَّظِير لفتحِ المستقبل، ولنقلِهِ عن إمامَيْنِ ثقتَيْنِ في اللُّغةِ، وإضافةً لذلك تصريحُ عددٍ من العلماءِ بمجيءِ الفتحِ في هذا الفعل، وتجدْ الترجيحَ بهذه العلةِ في قولنا: وإنَّما صحَّت تخطئتُه في "يَرْبَضُ، ويَغْبَطُ"، وعُورضِت تخطئتُهُ في "يَهْلَكُ"؛ لِأَنَّ "يَهْلَكُ" قد وَرَدَ السَّماعُ بنقلِ عُلَمَاءَ ثقاتٍ، ووردتْ عنهم نصوصٌ بفتحِ عينِ "يَهْلَكُ"، ولوُجُودِ النَّظيرِ في مستقبلاتِ الأفعالِ التي لم تكن عينُها ولا لامُها حرفَي حلقٍ.

6_ نلمسُ في هذا البحثِ ظهورَ بوادرَ لرأيه، وموقفِه من العامَّة، وقد وقف بين بين لأنَّ المسائلَ في هذا البحث قليلة لا تعطينا الجزمَ بموقفِ ابن ناقيا التام من العامة؛ وهذا ما دفعني للتقصِّي عن موقفه في بحث (اعتراضاته على العامة في الفعل الماضي)؛ لكثرةِ المسائلِ ووفرتِها، وقد أعطاني البحث الثاني الموقفَ الواضحَ له، والله أعلمُ.

التَّوصياتُ:

1_ الحَذْوُ على سَنَنِ عُلماءِ العربيَّةِ، وحُرَّاسِها القدماءِ والمعاصرين، ومحاربةُ اللحن بكل صُوَرِهِ، فقد انتشرَ بين أوساطِ النَّاسِ حتى وصلَ للخاصَّة في التعليمِ ومنابرِ الخُطَبِ، ولخطورتِهِ حذَّرَ منه نبيُّنا ﷺ، وأوصى وخلفاؤه بتعلُّمِ العربيةِ ومحاربةِ اللَّحن.

2_ يحتاجُ هذا الشرحُ لمزيدٍ من الدِّراسةِ والعناية به؛ فالشرحُ مليءٌ بالمسائلِ النَّحويَّةِ، والصَّرفيَّةِ، واللُّغَويَّةِ، والمادَّةُ التي يحتاجها طالبُ الدِّراسات العُليا متوفرةٌ.

المراجع:

ابن الأثير، علي بن محمد الشيباني. (2012م). الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبدالسلام تدمري. د.ط، بيروت: دار الكتاب العربي.

بزاوية، مختار. (2021م). مصادر اللغويين في التصويب اللغوي والحد من اللحن "لحن العوام للزبيدي أنموذجا"، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 10، العدد 1، ص 985 – 1005.

التدميري الأندلسي، أحمد بن عبدالجليل. (2019م). شرح غريب الفصيح، تحقيق: أحمد رجب أبو سالم. ط1، الكويت: دار الضياء.

ثعلب، أحمد بن يحيى. (1438ه). الفصيح. تحقيق: علي بن حمد الصالحي. ط1، مكة المكرمة: دار طيبة الخضراء للنشر والتوزيع.
الجاحظ، عمرو بن بحر، (د.ت). البيان والتبيين، تحقيق: عبدالسلام هارون، د.ط، بيروت: دار الجيل.
ابن الجبان، محمد بن علي. (1999م). شرح الفصيح في اللغة. تحقيق: عبدالجبار جعفر القزاز. ط1، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني. (1986م). الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط4. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني. (1386ه). المحتسب في وجوه شواذ القراءات، تحقيق: مجموعة من العلماء، د.ط. القاهرة: لجنة إحياء التراث الإسلامي.
ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني. (1954م). المنصف. تحقيق: إبراهيم مصطفى، وعبدالله أمين. ط1، مصر: دار إحياء التراث القديم.
ابن الجوزي، عبدالرحمن بن علي. (د.ت). تقويم اللسان. تحقيق: عبدالعزيز مطر. ط2، القاهرة: دار المعارف.
ابن الجوزي، عبدالرحمن بن علي. (1995م). المنتظم في تاريخ الملوك والأمم. تحقيق: محمد عبدالقادر عطا، ومصطفى عبدالقادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية.
الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1990م). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار. ط4، بيروت: دار العلم للملايين.
حاجي خليفة. مصطفى بن عبدالله. (د.ت). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون. اعتنى به حمد شرف الدين. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الحاكم، محمد بن عبدالله. (1990م). المستدرك على الصحيحين. تحقيق: مصطفى عبدالقادر عطا. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن حجر، أحمد بن علي. (2002م). لسان الميزان. اعتنى به: عبدالفتاح أبو غدة. ط1، بيروت: مكتب المطبوعات الإسلامية.
الحموي، ياقوت بن عبدالله. (1993م). معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب. تحقيق: إحسان عباس. ط1، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. (1998م). ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، رمضان عبد التواب، ط1، القاهرة: مكتبة الخانجي.
أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. (2002م). البحر المحيط، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
ابن خلكان، أحمد بن أبي بكر. (1972م). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. تحقيق: إحسان عباس. د.ط، بيروت: دار صادر.
الداوودي، محمد بن علي. (1983م). طبقات المفسرين. راجعه لجنة من العلماء، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن الدبيثي، محمد بن سعيد. (2006م). ذيل تاريخ مدينة السلام. تحقيق: بشار عواد معروف، ط1، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
ابن درستويه، عبدالله بن جعفر. (د.ت). تصحيح الفصيح وشرحه. تحقيق: محمد بدوي المختون، القاهرة: لجنة إيحاء التراث الإسلامي، 2015م.
ابن دريد، محمد بن الحسن. (1987م). جمهرة اللغة. تحقيق: رمزي منير بعلبكي. ط1، بيروت: دار العلم للملايين.
الذهبي، محمد بن أحمد. (2003م). تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير والأعلام. تحقيق: بشار عواد معروف، ط1، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
الذهبي، محمد بن أحمد. (د.ت) ميزان الاعتدال في نقد الرجال. تحقيق: علي محمد البجاوي. بيروت: دار المعرفة.
الرازي، محمد بن أبي بكر. (1999م). مختار الصحاح. تحقيق: يوسف الشيخ محمد. ط5، بيروت: المكتبة العصرية - الدار النموذجية.
رؤبة، عبدالله، (1996م). ديوان رؤبة بن العجاج ضمن مجموع أشعار العرب، تحقيق: وليم بن الورد البروسي. ط1، الكويت، دار ابن قتيبة.
الرضي، محمد بن الحسن الاستراباذي، (2005م). شرح شافية ابن الحاجب، ومعه شرح شواهد الشافية للبغدادي، تحقيق: مجموعة من العلماء. ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الزبيدي، محمد بن الحسن. (1984م). طبقات النحويين واللغويين. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط2، القاهرة: دار المعارف.
الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني. (1965، 2001). تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق: مجموعة من المختصين. (د.ط)، الكويت: وزارة الإرشاد والأنباء، والمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
الزركلي، محمود بن محمد. (2002م). الأعلام. ط15، بيروت: دار العلم للملايين.
الزمخشري، محمود بن عمر. (1416ه). شرح الفصيح. للزمخشري، تحقيق: إبراهيم عبدالله الغامدي، ط1، مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.
الزمخشري، محمود بن عمر. (2001م). الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عبدالرزاق المهدي، ط2، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي.
الزمخشري، محمود بن عمر. (2011م). المستقصى في الأمثال، تحقيق: د. كارين صادر، ط1، بيروت: دار صادر.
ابن السكيت، يعقوب بن إسحاق. (د.ت). إصلاح المنطق. تحقيق: أحمد محمد شاكر، وعبدالسلام محمد هارون. ط4، القاهرة: دار المعارف.
السمين الحلبي، أحمد بن يوسف. (2016م)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد الخراط، ط4. دمشق: دار القلم.
ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1958م). المحكم والمحيط الأعظم في اللغة. تحقيق: مصطفى السقا، وحسين نصار. ط1، معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية.
السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر. (1431ه). بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، صيدا: المكتبة العصرية.
الصغاني، الحسن بن محمد. (1977،1970م). التكملة والذيل والصلة. تحقيق: مجموعة من العلماء. القاهرة: مطبعة دار الكتب.
الصغاني، الحسن بن محمد. (1983م). الشوارد في اللغة، تحقيق: عدنان الدوري، د.ط. العراق: مطبعة المجمع العلمي العراقي.
الصغاني، الحسن بن محمد. (2022م). العباب الزاخر واللباب الفاخر، تحقيق: فير محمد المخدومي، وأعاد تحقيقه: تركي بن

سهو العتيبي. ط1، الرياض: مركز البحوث والتواصل المعرفي.
الصفدي، خليل بن أيبك. (1987م). تصحيح التصحيف وتحرير التحريف. تحقيق: السيد الشرقاوي، ط1، القاهرة: مكتبة الخانجي.
الصفدي، خليل بن أيبك. (1911م). نكت الهميان في نكت العميان. وقف عليه أ. أحمد زكي بك، مصر: المطبعة الجمالية.
الصفدي، خليل بن أيبك. (د.ت). الوافي بالوفيات. تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى. ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 2000م.
ابن الطيب، محمد بن الطيب. (1407ه). شرح نظم الفصيح المسمى موطئة الفصيح لموطئة الفصيح من أوله إلى باب فُعِل بضم الفاء. إعداد عبدالرحمن بن محمد بن سعد الحجيلي. المدينة المنورة: رسالة مقدمة لدرجة الدكتوراه في الجامعة الإسلامية.
عبدالتواب. رمضان. (2000م). لحن العامة والتطور اللغوي، ط2، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
أبو عبيد، القاسم بن سلام. (1984م). غريب الحديث، تحقيق: حسين محمد شرف، مراجعة: أ. عبد السلام هارون، ط1. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
ابن عصفور، علي بن مؤمن. (1994م). الممتع الكبير في التصريف. تحقيق: فخر الدين قباوة. ط8، بيروت: مكتبة لبنان.
ابن عطية، عبدالحق بن غالب. (1422ه). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبدالسلام عبدالشافي، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
العكبري، عبدالله بن الحسين. (1986م). إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن، اعتنى به: الناشر. ط1، بيروت: دار الفكر.
عمر، أحمد مختار. (2010م). البحث اللغوي عند العرب، ط9، القاهرة: عالم الكتب: القاهرة.
ابن فارس، أحمد بن فارس. (1999م). مقاييس اللغة. تحقيق: عبدالسلام محمد هارون. بيروت: دار الجيل.
الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (1987م). القاموس المحيط. ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة، ودار الريان للتراث.
الفيومي، أحمد بن محمد. (2019م). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي تحقيق: عبدالعظيم الشناوي. ط3، القاهرة: دار المعارف.
القالي، إسماعيل بن القاسم. (2015م). الأمالي، ط4، القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.
ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم. (2016م). أدب الكاتب. تحقيق: علي محمد زينو. ط1، بيروت: مركز الرسالة للدراسات وتحقيق: التراث.
القرشي الحنفي، عبدالقادر بن محمد. (1993م). الجواهر المضية في طبقات الحنفية. تحقيق: عبدالفتاح محمد الحلو. ط 2، الرياض: دار هجر للطباعة والنشر.
القفطي، علي بن يوسف. (2005م). إنباه الرواة على أنباه النحاة. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط2، القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.
كحالة، عمر رضا. معجم المؤلفين. بيروت: (د.ت). مكتبة المثنى، ودار إحياء التراث العربي.
كراع النمل، علي بن الحسن. (1989م). المنتخب من غريب كلام العرب. تحقيق: محمد أحمد العمري. ط1، مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.
اللبلي، أحمد بن يوسف. (1991م). بغية الآمال في معرفة النطق بمستقبلات الأفعال. تحقيق: سليمان بن إبراهيم العايد، د.ط. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
اللبلي، أحمد بن يوسف. (1997م). تحفة المجد الصريح في شرح كتاب الفصيح. تحقيق: عبدالملك بن عيضة الثبيتي.
اللبلي، أحمد بن يوسف. (د.ت). لباب تحفة المجد الصريح في شرح كتاب الفصيح. تحقيق: مصطفى عبدالحفيظ سالم، ط1، مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، (2011م).
اللخمي، محمد بن أحمد. (1988م). شرح الفصيح. تحقيق: مهدي عبيد جاسم. ط1، العراق: وزارة الثقافة والإعلام، دائرة الآثار والتراث، دار صدام للمخطوطات.
اللغوي، أبو الطيب عبد الواحد. (2003م). مراتب النحويين، تحقيق: محمد زينهم محمد عزب، د.ط. القاهرة: دار الآفاق العربية.
المبرد، محمد بن يزيد. (2004م). الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: محمد أحمد الدالي، ط4، بيروت: مؤسسة الرسالة.
المرزوقي، أحمد بن محمد. (د.ت). شرح الفصيح لثعلب. تحقيق: سليمان بن إبراهيم العايد. غير مفهرس.
المفضل، المفضل بن سلمة. (2019م). ما تلحن فيه العامة. تحقيق: بلال الخليلي. ط1، مصر: درة الغواص، خزانة الأدب.
ابن مكي الصقلي، عمر بن خلف. (1990م). تثقيف اللسان وتلقيح الجنان. قدم له وضبطه: مصطفى عبدالقادر عطا، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن منظور، محمد بن مكرم. (2021م). لسان العرب. ط1، بيروت: دار صادر.
ابن ناقيا البغدادي، عبدالله بن محمد. (1991م). الجمان في تشبيهات القرآن. تحقيق: محمد رضوان الداية. النشرة الثانية، دمشق.
ابن ناقيا البغدادي، عبدالله بن محمد. (2021م). شرح الفصيح. تحقيق: عبدالوهاب بن محمد العدواني. ط1، الجيزة: دار طغراء للدراسات والنشر.
الهروي، محمد بن علي. (1420ه). إسفار الفصيح. دراسة وتحقيق: أحمد بن سعيد قشاش، المدينة المنورة: رسالة علمية في الجامعة الإسلامية.
ابن يعيش، علي بن يعيش، (2014م). شرح المفصل، تحقيق: عبداللطيف الخطيب، ط1. الكويت: مكتبة دار العروبة للنشر.

Al-Marāji‘:

Abū Ḥayyān al-Andalusī, Muḥammad ibn Yūsuf. (1998M). Irtishāf al-ḍarb min Lisān al-‘Arab, taḥqīq: Rajab ‘Uthmān Muḥammad, Ramaḍān ‘Abd al-Tawwāb, Ṭ1, al-Qāhirah: Maktabat al-Khānjī.

Abū Ḥayyān al-Andalusī, Muḥammad ibn Yūsuf. (2002M). al-Baḥr al-muḥīṭ, taḥqīq: ‘Abd al-Razzāq al-Mahdī, Ṭ1, Bayrūt: Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

Abū ‘Ubayd, al-Qāsim ibn Sallām. (1984m). Gharīb al-ḥadīth, taḥqīq: Ḥusayn Muḥammad Sharaf, murāja‘at: U. ‘Abd al-Salām Hārūn, Ṭ1. al-Qāhirah: al-Hay’ah al-‘Āmmah li-Shu’ūn al-Maṭābi‘ al-Amīrīyah.

Al-‘Akbarī, Allāh ibn al-Ḥusayn. (1986m). imlā’ mā min bi-hi al-Raḥmān min Wujūh al-i‘rāb wa-al-qirā’āt fī jamī‘ al-Qur’ān, i‘taná bi-hi: al-Nāshir. Ṭ1, Bayrūt: Dār al-Fikr.

Al-Mibrad, Muḥammad ibn Yazīd. (2004m). al-kāmil fī al-lughah wa-al-adab, taḥqīq: Muḥammad Aḥmad al-Dālī, ṭ4, Bayrūt: Mu'assasat al-Risālah.

Al-Mufaḍḍal, al-Mufaḍḍal ibn Salamah. (2019m). mā tlḥn fīhi al-'Āmmah. taḥqīq: Bilāl al-Khalīlī. Ṭ1, Miṣr: Durrat al-ghawwāṣ, Khizānat al-adab.

Al-Qālī, Ismā'īl ibn al-Qāsim. (2015m). al-Amālī, ṭ4, al-Qāhirah: Dār al-Kutub wa-al-Wathā'iq al-Qawmīyah.

Al-Qifṭī, 'Alī ibn Yūsuf. (2005m). Inbāh al-ruwāh 'alá anbāh al-nuḥāh. taḥqīq: Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm. ṭ2, al-Qāhirah: Dār al-Kutub wa-al-Wathā'iq al-Qawmīyah.

Al-Qurashī al-Ḥanafī, 'Abd-al-Qādir ibn Muḥammad. (1993M). al-Jawāhir al-muḍīyah fī Ṭabaqāt al-Ḥanafīyah. Taḥqīq: 'bdālftāḥ Muḥammad al-Ḥulw. Ṭ 2, al-Riyāḍ: Dār Hajar lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.

Al-Raḍī, Muḥammad ibn al-Ḥasan al-Astarābādhī, (2005m). sharḥ Shāfīyah Ibn al-Ḥājib, wa-ma'ahu sharḥ shawāhid al-shāfiyah llbghdādy, taḥqīq: majmū'ah min al-'ulamā'. Ṭ1, Bayrūt: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.

Al-Rāzī, Muḥammad ibn Abī Bakr. (1999M). Mukhtār al-ṣiḥāḥ. taḥqīq: Yūsuf al-Shaykh Muḥammad. ṭ5, Bayrūt: al-Maktabah al-'Aṣrīyah-al-Dār al-Namūdhajīyah.

Al-Ṣafadī, Khalīl ibn Aybak. (1911m). Nukat al-himyān fī Nukat al-'umyān. waqafa 'alayhi U. Aḥmad Zakī Bik, Miṣr: al-Maṭba'ah al-Jamālīyah.

Al-Ṣafadī, Khalīl ibn Aybak. (1987m). taṣḥīḥ al-taṣḥīf wa-taḥrīr al-taḥrīf. taḥqīq: al-Sayyid al-Sharqāwī, Ṭ1, al-Qāhirah: Maktabat al-Khānjī.

Al-Ṣafadī, Khalīl ibn Aybak. (D. t). al-Wāfī bi-al-Wafayāt. taḥqīq: Aḥmad al-Arnā'ūṭ wtrky Muṣṭafá. Ṭ1, Bayrūt: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, 2000M.

Al-Ṣaghānī, al-Ḥasan ibn Muḥammad. (1970, 1977M). al-Takmilah wāldhyl wa-al-ṣilah. taḥqīq: majmū'ah min al-'ulamā'. al-Qāhirah: Maṭba'at Dār al-Kutub.

Al-Ṣaghānī, al-Ḥasan ibn Muḥammad. (1983m). al-Shawārid fī al-lughah, taḥqīq: 'Adnān al-Dūrī, D. Ṭ. al-'Irāq: Maṭba'at al-Majma' al-'Ilmī al-'Irāqī.

Al-Ṣaghānī, al-Ḥasan ibn Muḥammad. (2022m). al-'Ubāb al-zākhir wa-al-lubāb al-fākhir, taḥqīq: Fīr Muḥammad al-Makhdūmī, wa-a'āda taḥqīqihi: Turkī ibn Sahw al-'Utaybī. Ṭ1, al-Riyāḍ: Markaz al-Buḥūth wa-al-Tawāṣul al-ma'rifī.

Al-Samīn al-Ḥalabī, Aḥmad ibn Yūsuf. (2016m), al-Durr al-maṣūn fī 'ulūm al-Kitāb al-maknūn, taḥqīq: Aḥmad al-Kharrāṭ, ṭ4. Dimashq: Dār al-Qalam.

Al-Suyūṭī, 'Abd-al-Raḥmān ibn Abī Bakr. (1431h). Bughyat al-wu'āh fī Ṭabaqāt al-lughawīyīn wa-al-nuḥḥāh. taḥqīq: Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Ṣaydā: al-Maktabah al-'Aṣrīyah.

Altdmyry al-Andalusī, Aḥmad ibn 'Abd-al-Jalīl. (2019m). sharḥ Gharīb al-faṣīḥ, taḥqīq: Aḥmad Rajab Abū Sālim. Ṭ1, al-Kuwayt: Dār al-Ḍiyā'.

Al-Dāwūdī, Muḥammad ibn 'Alī. (1983m). Ṭabaqāt al-mufassirīn. rāja'ahu Lajnat min al-'ulamā', Ṭ1, Bayrūt: Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

Al-Dhahabī, Muḥammad ibn Aḥmad. (2003m). Tārīkh al-Islām wa-wafayāt mashāhīr wa-al-a'lām. taḥqīq: Bashshār 'Awwād Ma'rūf, Ṭ1, Bayrūt: Dār al-Gharb al-Islāmī.

Al-Dhahabī, Muḥammad ibn Aḥmad. (D. t) mīzān al-i'tidāl fī Naqd al-rijāl. taḥqīq: 'Alī Muḥammad al-Bajāwī. Bayrūt: Dār al-Ma'rifah.

Al-Fayyūmī, Aḥmad ibn Muḥammad. (2019m). al-Miṣbāḥ al-munīr fī Gharīb al-sharḥ al-kabīr lil-Rāfi'ī taḥqīq: 'bdāl'zym al-Shinnāwī. ṭ3, al-Qāhirah: Dār al-Ma'ārif.

Al-Fīrūzābādī, Muḥammad ibn Ya'qūb. (1987m). al-Qāmūs al-muḥīṭ. ṭ2, Bayrūt: Mu'assasat al-Risālah, wa-Dār al-Rayyān lil-Turāth.

Al-Hakim, Muhammad bin Abdullah. (1990). "Al-Mustadrak 'Ala al-Sahihayn," edited by Mustafa Abdul Qadir Atta, 1st ed., Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

Al-Ḥamawī, Yāqūt ibn Allāh. (1993M). Mu'jam al-Udabā' Irshād al-arīb ilá ma'rifat al-adīb. taḥqīq: Iḥsān 'Abbās. Ṭ1, Bayrūt: Dār al-Gharb al-Islāmī.

Al-Harawī, Muḥammad ibn 'Alī. (1420h). Isfār al-faṣīḥ. dirāsah wa-taḥqīq: Aḥmad ibn Sa'īd Qashāsh, al-Madīnah al-Munawwarah: Risālat 'ilmīyah fī al-Jāmi'ah al-Islāmīyah.

Al-Jāḥiẓ, 'Amr ibn Baḥr, (D. t). al-Bayān wa-al-tabyīn, taḥqīq: 'Abdussalām Hārūn, D. Ṭ, Bayrūt: Dār al-Jīl.

Al-Jawharī, Ismā'īl ibn Ḥammād. (1990m). al-ṣiḥāḥ Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-'Arabīyah. taḥqīq: Aḥmad 'bdālghfwr 'Aṭṭār. ṭ4, Bayrūt: Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.

Al-Lablī, Aḥmad ibn Yūsuf. (1991m). Bughyat al-āmāl fī ma'rifat al-nuṭq bmstqblāt al-af'āl. taḥqīq: Sulaymān ibn Ibrāhīm al-'Āyid, D. Ṭ. Makkah al-Mukarramah: Jāmi'at Umm al-Qurá.

Al-Lablī, Aḥmad ibn Yūsuf. (1997m). Tuḥfat al-Majd al-ṣarīḥ fī sharḥ Kitāb al-faṣīḥ. taḥqīq: 'bdālmlk ibn 'Ayḍah al-Thubaytī.

Al-Lablī, Aḥmad ibn Yūsuf. (D. t). Lubāb Tuḥfat al-Majd al-ṣarīḥ fī sharḥ Kitāb al-faṣīḥ. taḥqīq: Muṣṭafá 'bdālḥfyẓ Sālim, Ṭ1, Makkah al-Mukarramah: Ma'had al-Buḥūth al-'Ilmīyah wa-Iḥyā' al-Turāth al-Islāmī, (2011M).

Al-Lakhmī, Muḥammad ibn Aḥmad. (1988m). sharḥ al-faṣīḥ. taḥqīq: Mahdī 'Ubayd Jāsim. Ṭ1, al-'Irāq: Wizārat al-Thaqāfah wa-al-I'lām, Dā'irat al-Āthār wa-al-Turāth, Dār Ṣaddām lil-Makhṭūṭāt.

Al-Lughawī, Abū al-Ṭayyib 'Abd al-Wāḥid. (2003m). Marātib al-naḥwīyīn, taḥqīq: Muḥammad Zaynahum Muḥammad 'Azab, D. Ṭ. al-Qāhirah: Dār al-Āfāq al-'Arabīyah.

Al-Marzūqī, Aḥmad ibn Muḥammad. (D. t). sharḥ al-faṣīḥ lth'lb. taḥqīq: Sulaymān ibn Ibrāhīm al-'Āyid. ghayr mufahras.

majmūʻah min al-mukhtaṣṣīn. (D. Ṭ), al-Kuwayt: Wizārat al-Irshād wa-al-Anbā', wa-al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādāb.

ʻBdāltwāb. Ramaḍān. (2000M). Laḥn al-ʻĀmmah wa-al-taṭawwur al-lughawī, ṭ2, al-Qāhirah: Maktabat Zahrā' al-Sharq.

Bi-Zāwīyat, Mukhtār. (2021m). maṣādir al-lughawīyīn fī al-Taṣwīb al-lughawī wa-al-Ḥad min al-Laḥn Laḥn al-ʻAzzām lil-Zabīdī anmūdhajan, Majallat Ishkālāt fī al-lughah wa-al-adab, al-mujallad 10, al-ʻadad 1, Ṣ 985 – 1005.

Ḥājjī Khalīfah. Muṣṭafá ibn Allāh. (D. t). Kashf al-ẓunūn ʻan asāmī al-Kutub wa-al-Funūn. iʻtaná bi-hi Ḥamad Sharaf al-Dīn. Bayrūt: Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʻArabī.

Ibn al-Athīr, ʻAlī ibn Muḥammad al-Shaybānī. (2012m). al-kāmil fī al-tārīkh, taḥqīq: ʻUmar ʻAbdussalām Tadmurī. D. Ṭ, Bayrūt: Dār al-Kitāb al-ʻArabī.

Ibn al-Dubaythī, Muḥammad ibn Saʻīd. (2006m). Dhayl Tārīkh Madīnat al-Salām. taḥqīq: Bashshār

Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn ʻAlī. (2002M). Lisān al-mīzān. iʻtaná bi-hi: ʻbdālftāḥ Abū Ghuddah. Ṭ1, Bayrūt: Maktab al-Maṭbūʻāt al-Islāmīyah.

Ibn Jinnī, Abū al-Fatḥ ʻUthmān ibn Jinnī. (1386h). al-Muḥtasib fī Wujūh shawādhdh al-qirā'āt, taḥqīq: majmūʻah min al-ʻulamā', D. Ṭ. al-Qāhirah: Lajnat Iḥyā' al-Turāth al-Islāmī.

Ibn Jinnī, Abū al-Fatḥ ʻUthmān ibn Jinnī. (1954m). al-Munṣif. taḥqīq: Ibrāhīm Muṣṭafá, wʻbdāllh Amīn. Ṭ1, Miṣr: Dār Iḥyā' al-Turāth al-qadīm.

Ibn Jinnī, Abū al-Fatḥ ʻUthmān ibn Jinnī. (1986m). al-Khaṣā'iṣ, taḥqīq: Muḥammad ʻAlī al-Najjār, ṭ4. Miṣr: al-Hay'ah al-Miṣrīyah al-ʻĀmmah lil-Kitāb.

Ibn Khallikān, Aḥmad ibn Abī Bakr. (1972m). wafayāt al-aʻyān w'nbā' abnā' al-Zamān. taḥqīq: Iḥsān ʻAbbās. D. Ṭ, Bayrūt: Dār Ṣādir.

Ibn Makkī al-Ṣiqillī, ʻUmar ibn Khalaf. (1990m). Tathqīf al-lisān wtlqyḥ al-Jinān. qaddama la-hu wa-ḍabaṭahu: Muṣṭafá ʻAbd-al-Qādir ʻAṭā, Ṭ1, Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram. (2021m). Lisān al-ʻArab. Ṭ1, Bayrūt: Dār Ṣādir.

Ibn Nāqiyā al-Baghdādī, Allāh ibn Muḥammad. (1991m). al-jumān fī tashbīhāt al-Qur'ān. taḥqīq: Muḥammad Raḍwān al-Dāyah. al-Nashrah al-thāniyah, Dimashq.

Ibn Nāqiyā al-Baghdādī, Allāh ibn Muḥammad. (2021m). sharḥ al-faṣīḥ. taḥqīq: ʻAbd-al-Wahhāb ibn Muḥammad al-ʻAdwānī. Ṭ1, al-Jīzah: Dār Ṭughrā' lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.

Ibn Qutaybah, Allāh ibn Muslim. (2016m). adab al-Kātib. taḥqīq: ʻAlī Muḥammad Zaynū. Ṭ1, Bayrūt: Markaz al-Risālah lil-Dirāsāt wa-taḥqīq: al-Turāth.

Ibn sydh, ʻAlī ibn Ismāʻīl. (1958m). al-Muḥkam wa-al-Muḥīṭ al-Aʻẓam fī al-lughah. taḥqīq: Muṣṭafá al-Saqqā, wa-Ḥusayn Naṣṣār. Ṭ1, Maʻhad al-Makhṭūṭāt bi-Jāmiʻat al-Duwal al-ʻArabīyah.

Al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn ʻUmar. (1416h). sharḥ al-faṣīḥ. lil-Zamakhsharī, taḥqīq: Ibrāhīm Allāh al-Ghāmidī, Ṭ1, Makkah al-Mukarramah: Maʻhad al-Buḥūth al-ʻIlmīyah wa-Iḥyā' al-Turāth al-Islāmī.

Al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn ʻUmar. (2001M). al-Kashshāf ʻan ḥaqā'iq al-tanzīl wa-ʻuyūn al-aqāwīl fī Wujūh al-ta'wīl, taḥqīq: ʻAbd-al-Razzāq al-Mahdī, ṭ2, Bayrūt: Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʻArabī, wa-Mu'assasat al-tārīkh al-ʻArabī.

Al-Zamakhshari, Mahmoud bin Umar. (2011). "Al-Mustakṣā fī al-Amthāl," edited by Dr. Karin Sader, 1st ed., Beirut: Dar Sader.

Al-Ziriklī, Maḥmūd ibn Muḥammad. (2002M). al-Aʻlām. ṭ15, Bayrūt: Dār al-ʻIlm lil-Malāyīn.

Al-Zubaydī, Muḥammad ibn al-Ḥasan. (1984m). Ṭabaqāt al-naḥwīyīn wāllghwyyn. taḥqīq: Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm. ṭ2, al-Qāhirah: Dār al-Maʻārif.

Al-Zubaydī, Muḥammad Murtaḍá al-Ḥusaynī. (1965, 2001). Tāj al-ʻarūs min Jawāhir al-Qāmūs. taḥqīq: ʻAwwād Maʻrūf, Ṭ1, Bayrūt: Dār al-Gharb al-Islāmī.

Ibn al-Jabbān, Muḥammad ibn ʻAlī. (1999M). sharḥ al-faṣīḥ fī al-lughah. taḥqīq: ʻbdāljbār Jaʻfar al-Qazzāz. Ṭ1, Baghdād: Dār al-Shu'ūn al-Thaqāfīyah al-ʻĀmmah.

Ibn al-Jawzī, ʻAbd-al-Raḥmān ibn ʻAlī. (1995m). al-muntaẓim fī Tārīkh al-mulūk wa-al-umam. taḥqīq: Muḥammad ʻAbd-al-Qādir ʻAṭā, wa-Muṣṭafá ʻAbd-al-Qādir ʻAṭā, Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Ibn al-Jawzī, ʻAbd-al-Raḥmān ibn ʻAlī. (D. t). Taqwīm al-lisān. taḥqīq: ʻAbd-al-ʻAzīz Maṭar. ṭ2, al-Qāhirah: Dār al-Maʻārif.

Ibn al-Sikkīt, Yaʻqūb ibn Isḥāq. (D. t). Iṣlāḥ al-manṭiq. taḥqīq: Aḥmad Muḥammad Shākir, wʻbdālslām Muḥammad Hārūn. ṭ4, al-Qāhirah: Dār al-Maʻārif.

Ibn al-Ṭayyib, Muḥammad ibn al-Ṭayyib. (1407h). sharḥ naẓm al-faṣīḥ al-musammá mwṭ'h al-faṣīḥ lmwṭ'h al-faṣīḥ min awwalihi ilá Bāb fuʻil bḍm al-Fā'. iʻdād ʻAbd-al-Raḥmān ibn Muḥammad ibn Saʻd al-Ḥujaylī. al-Madīnah al-Munawwarah: Risālat muqaddimah li-darajat al-duktūrāh fī al-Jāmiʻah al-Islāmīyah.

Ibn ʻAṭīyah, ʻbdālḥq ibn Ghālib. (1422H). al-muḥarrir al-Wajīz fī tafsīr al-Kitāb al-ʻAzīz, taḥqīq: ʻAbdussalām ʻbdālshāfy, Ṭ1, Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Ibn drstwyh, Allāh ibn Jaʻfar. (D. t). taṣḥīḥ al-faṣīḥ wa-sharaḥahu. taḥqīq: Muḥammad Badawī al-Makhtūn, al-Qāhirah: Lajnat iyḥā' al-Turāth al-Islāmī, 2015m.

Ibn Durayd, Muḥammad ibn al-Ḥasan. (1987m). Jamharat al-lughah. taḥqīq: Ramzī Munīr Baʻlabakkī. Ṭ1, Bayrūt: Dār al-ʻIlm lil-Malāyīn.

Ibn Fāris, Aḥmad ibn Fāris. (1999M). Maqāyīs al-lughah. taḥqīq: ʻAbdussalām Muḥammad Hārūn. Bayrūt: Dār al-Jīl.

Aḥmad al-‘Umarī. Ṭ1, Makkah al-Mukarramah: Ma‘had al-Buḥūth al-‘Ilmīyah wa-Iḥyā’ al-Turāth al-Islāmī.

Tha‘lab, Aḥmad ibn Yaḥyá. (1438h). al-faṣīḥ. taḥqīq: ‘Alī ibn Ḥamad al-Ṣāliḥī. Ṭ1, Makkah al-Mukarramah: Dār Ṭaybah al-Khaḍrā’ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

‘Umar, Aḥmad Mukhtār. (2010m). al-Baḥth al-lughawī ‘inda al-‘Arab, ṭ9, al-Qāhirah: ‘Ālam al-Kutub: al-Qāhirah.

Ibn ‘Uṣfūr, ‘Alī ibn Mu’min. (1994m). al-mumti‘ al-kabīr fī al-taṣrīf. taḥqīq: Fakhr al-Dīn Qabāwah. ṭ8, Bayrūt: Maktabat Lubnān.

Ibn Ya‘īsh, ‘Alī ibn Ya‘īsh, (2014m). sharḥ al-Mufaṣṣal, taḥqīq: Latif al-Khaṭīb, Ṭ1. al-Kuwayt: Maktabat Dār al-‘Urūbah lil-Nashr.

Kaḥḥālah, ‘Umar Riḍā. Mu‘jam al-mu’allifīn. Bayrūt: (D. t). Maktabat al-Muthanná, wa-Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

Kurā‘ al-naml, ‘Alī ibn al-Ḥasan. (1989m). al-Muntakhab min Gharīb kalām al-‘Arab. taḥqīq: Muḥammad

واقع تطبيق القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية وسبل تعزيزه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

نوف عبدالله بن جمعه
جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 2024/4/16م – وقبل للنشر في 2024/4/17م)

المستخلص: هدفت الدراسة الكشف عن واقع تطبيق القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية وسبل تعزيزه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت على عينة بلغت (288) من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية موزعين وفق متغيرات: النوع، والتخصص، والدرجة العلمية. وأشارت النتائج إلى أن واقع ممارسة القيادة الريادية من وجهة نظر عينة الدراسة جاء متوسطاً في الإجمال، وأن موافقة عينة الدراسة على السبل المقترحة لتعزيز واقع ممارسة القيادة الريادية جاءت مرتفعة في الإجمال، كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع أو التخصص، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا في استجاباتهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية لصالح الأساتذة مقارنة بالأساتذة المشاركة والأساتذة المساعدين.

الكلمات المفتاحية: القيادة، الريادة، الإبداع، المخاطرة، الاستباقية.

* * *

The Implementation of Entrepreneurial Leadership in Some Saudi Universities and the Ways of Enhancing it from the Perspective of Faculty Members

.**Nouf Abdullah Bin jomah**
King Saud University

(Received 16/4/2024 ; accepted 17/4/2024)

Abstract: This study has aimed to uncover the status-quo of implementing entrepreneurial leadership in some Saudi universities and explore the ways to enhance it from the perspective of faculty members. To achieve this goal, the study has utilized a descriptive methodology and used a questionnaire for data collection. The survey was administered to a sample of 288 faculty members from some Saudi universities and distributed according to variables such as gender, specialization, and academic rank. The results have shown that the practice of entrepreneurial leadership, from the viewpoint of the study sample, was generally moderate. The agreement of the study sample on the proposed methods to enhance the implementation of entrepreneurial leadership was generally high. Additionally, the results have revealed no statistically significant differences in the responses of the study sample related to gender or specialization. However, there were statistically significant differences in their responses attributed to the variable of academic rank, favoring professors compared to associate and assistant professors.

Keywords: Leadership, Entrepreneurship, Innovation, Risk-taking, Proactiveness.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الادارة التربويةالتربية، جامعة الملك سعود ، ص ب: 85330 رمز بريدي: 11691،الرقم الإضافي: الرياض،المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate professor, Department of Educational Administration, College of education- King Saud University, P.O. Box: 85330 Code: 11691, City Riyadh -Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: nbinjomah@ksu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061808

المقدمة:

شهد العالم في العقود الأخيرة الماضية تحولات تقنية واجتماعية واقتصادية تكاد تطال كافة المؤسسات، وتُعد المؤسسات التربوية ذات التأثير الأكبر على المجتمع؛ لما لها من دور مهم في النهوض بمستوى الفرد وتطور المجتمع وصولاً لتحقيق التنمية الشاملة، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة التطوير والتحسين المستمر لكافة المؤسسات التربوية والتعليمية لمواجهة تلك التحديات، وملاحقة التغيرات والتقدم المعرفي المتسارع.

وبما أن الريادة للجامعات السعودية مستهدف رئيس آني ومستقبلي لدفع الأعمال نحو التوجه لتحقيق رغبات وحاجات المستفيدين، كذلك الوصول بالجامعات السعودية الى التميز والريادة وذلك من خلال توظيف عملية الإبداع في انتهاج السبل الجديدة الاستباقية لاغتنام الفرص. (معمري وعلالي، 2021، 710) فقد بدأت كافة مؤسسات الدولة اتخاذ الاجراءات اللازمة والضرورية؛ لأجل تعزيز قدراتها على مشاركتها في إنجاز وتحقيق تلك الطموحات الريادية، وعليه كان من المنطقي أن يحدث تحول في أنظمة الإدارة ومراجعة لكافة الإجراءات المتبعة خلال عقود ماضية؛ وذلك لضمان تعزيز الريادة الفاعلة (الغامدي، 2022، 214).

ونظراً للتغيرات في عناصر البيئة التنافسية التي تُواجهها المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية، بات على قادة المؤسسات التعليمية الاهتمام بالبيئة التعليمية وتحسينها؛ سعياً لتحقيق أهدافها المنشودة، وكذلك لأهمية القيادة الريادية في تحسين مدخلات البيئة التعليمية، فهي تتفاعل مع باقي المدخلات الأخرى تأثيراً وتأثراً؛ كونها تمثل الإطار العام الذي يحوي داخله مكوناته العملية التعليمية والبيئة التعليمية، وعليه جاءت الدراسة الحالية كمحاولة من جانب الباحثة لمعرفة واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية ووضع المقترحات التي يمكن أن تسهم تعزيزه.

وتشير القيادة الريادية إلى تنظيم مجموعة من الأفراد؛ لتحقيق هدف مشترك باستخدام السلوك الريادي؛ وذلك من خلال تحسين المخاطر، والابتكار للاستفادة من الفرص المتاحة، وتحمل المسئولية الشخصية، وإدارة التغيير داخل البيئة الديناميكية لصالح المؤسسة، إذ يساعد القادة الرياديون موظفيهم على العمل وفقًا لرؤيتهم الخاصة بالمؤسسة، وينفذ القائد الريادي الأعمال من خلال الإلهام، كما ينظم العلاقات لتحقيق الأهداف المشتركة (السواريس، 2019، 43). كما أنها نوع من القيادة لديه القدرة على التأثير على الآخرين لإدارة الموارد بشكل استراتيجي من خلال التأكيد على البحث عن الفرص والمزايا(AL-Mutairi, 2019 , 95).

ويرى (الغامدي، 2021) أن القيادة الريادية: عملية تطوير الأفكار والرؤية بواسطة القيم التي تدعم تلك الأفكار بهدف تحفيز الأفراد داخل المؤسسة عن طريق النمذجة، والقيم والمعتقدات للقائد وتوفير التوجه العام للمؤسسة؛ حتى تتمكن من تحقيق أهدافها الشاملة.

مما سبق تتضح أهمية القيادة الريادية في تنظيم وتوجيه وتحفيز المرؤوسين لتحقيق أهداف المؤسسة من خلال تطوير سلوك العاملين وتشجيعهم على إبداء آرائهم والابتكار، وتحمل المخاطرة، والاستفادة من الفرص، واستثمار الإمكانات المادية والبشرية أفضل استثمار، بالإضافة إلى قيادة المؤسسة نحو الريادية والاستباقية من خلال تحويل الأفكار الريادية إلى مشروعات تصنع واقعًا جديدًا في البناء والتنمية.

ويتفق كل من (Smith and Lewis, 2011) وانتصار البشيش (2017) على أربعة عناصر للقيادة الريادية، يمكن إيضاحها فيما يلي:

- القيادة الذاتية: ويشكل هذا النصر الحد الأدنى من القيادة الريادية، وتعني منح القائد الحق في الإدارة الذاتية، من خلال إدارته

للأمور بنفسه وبطريقة مبتكرة، إضافة إلى منحه الثقة في استثماره للموارد البشرية والمادية الاستثمار الأمثل.

- اتخاذ القرارات بالإقناع والمناقشة والشورى: تهتم القيادات الريادية بالشورى والإقناع ولا تتبع منهجية التوجيه وفرض الرأي، حيث إنهم لديهم القدرة على قيادة المؤسسات من خلال التفاوض والإقناع وتقبل الآراء المختلفة والمخاطرة.
- التحدث والتعلم في آن واحد: القيادات الرائدة تدعم بعضها البعض، من خلال التواصل المستمر وتبادل الخبرات والمهارات، الأمر الذي يترتب عليه التفاعل بين الأقسام الداخلية للمؤسسة، وبين المؤسسة والبيئة الخارجية.
- الذكاء المتجانس: تضع القيادات الريادية مستوى الذكاء للمرؤوسين بعين الاعتبار من خلال استخدام طريقة معينة عند لتوظيف؛ للتعرف على مستوى الذكاء للفرد الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تحقيق المؤسسة لأهدافها بفاعلية عالية.

وتتضمن القيادة الريادية أبعاد عديدة، ويمكن الإشارة هنا إلى أبرز الأبعاد الأربعة المرتبطة بالريادة والمتعلقة بالقيادات الأكاديمية على وجه الخصوص والمتمثلة فيما يلي:

أ. **الإبداع:** يمكن تعريف مفهوم الإبداع في سياق أبعاد القيادة الريادية بأنه توليد الأفكار الحديثة والمبتكرة، حيث إنها تعد مركزاً للعمليات الريادية، وتنطلق من خلالها الجامعات للتميز والريادة (الغامدي، 2019).

ب. **الرؤية الاستراتيجية:** توضح هالة مغاوري (2017) بأن الرؤية الاستراتيجية هي التصورات والتوجهات لرؤية المستقبل بوضوح، والعمل على تحقيقها، من خلال التخطيط الجيد الذي يعتمد على وضع خطط إجرائية يمكن تحقيقها، وتذليل العقبات وتحمل المخاطر أمام تنفيذها.

ج. **الاستباقية (المبادأة والمبادرة):** تم ذكر هذا المصطلح في مراجع عديدة بمرادفات مختلفة منها المبادأة والمبادرة، وهي تعني الإجراءات التي تتم من خلال التخطيط الجيد والسعي للتأثير، ومن خلاله يتم التنبؤ بالمشكلات ووضع الحلول المناسبة، ومحاولة تيسير الظروف لمصلحة العمل (Hartog & Belschak, 2012)

د. **تحمل المخاطر:** يشير تحمل المخاطرة إلى قيام الريادي بأخذ المجازفة في طرح منتجات جديدة بالأسوق آخذاً بعين الاعتبار ما يوجد في السوق من مخاطر الغموض وعدم التأكد (حسن، 2014: 117). ويرى (حسين، 2013) المخاطرة هي تقبل العمل في مواقف وحالات تتسم بعدم التأكد، والملاحظ أنه كلما زادت درجة الرغبة في النجاح، يزداد الميل والاستعداد لتحمل مخاطر معينة وعادة ما يتميز الريادي بالميل نحو المخاطرة نتيجة لرغبته القوية في النجاح وتقديم منتجات وخدمات جديدة.

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تطبيق القيادة الريادية في مؤسسات التعليم الجامعي.

هدفت دراسة العتيبي والثبيتي (2022): التعرف على درجة ممارسة القيادات التربوية في مكاتب التعليم (مديرات، مساعدات) بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الريادية: (الإبداع)، (الرؤية الاستراتيجية)، (الاستباقية/ المبادرة)، (المخاطرة) من وجهة نظر المشرفات التربويات. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (218) من المشرفات التربويات في مكاتب التعليم في مدينة الرياض تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية

البسيطة واستخدام الاستبانة أداة للدراسة؛ حيث تكونت من (٤٥) عبارة موزعة على أبعاد القيادة الريادية، وتم تطبيق الأداة على مجتمع وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن ممارسة القيادات التربوية في مكاتب التعليم لأبعاد القيادة الريادية، جاءت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي عام بلغ (3.32)، حيث جاءت درجة الممارسة للأبعاد مرتبة حسب الأعلى على النحو التالي: في المرتبة الأولى بعد الرؤية الاستراتيجية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٤)، يليه في المرتبة الثانية بعد الاستباقية/ المبادرة بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وفي المرتبة الثالثة بعد الإبداع بمتوسط حسابي بلغ (3.23)، ويليه في المرتبة الرابعة والأخيرة بعد المخاطرة بمتوسط حسابي بلغ (3.22) كأقل أبعاد القيادة الريادية ممارسة.

وجاءت دراسة محمد والزايدي(2022): للوقوف على واقع الريادة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، وتحقيقا لذلك حاول الوقوف على مستوى توافر أبعاد الريادة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة والتي تعزى لاختلاف (النوع، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وصمما استبانة مكونة من (51) عبارة موزعة على أبعاد الريادة الاستراتيجية الخمسة، طبقت على المشرفين التربويين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة والمكاتب التابعة لها. وأشارت النتائج إلى توافر أبعاد الريادة الاستراتيجية إجمالا وفى أبعادها الخمس بدرجة متوسطة وفقا للترتيب التالي (العقلية الريادية، القيادة الريادية، الثقافة الريادية، إدارة الموارد استراتيجيا، والإبداع والابتكار)، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في الاستجابات لصالح الحاصلين على البكالوريوس مقارنة بالدراسات العليا، ولصالح الإناث مقارنة بالذكور، ولصالح أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات مقارنة بأصحاب الخبرة الأكثر.

وسعت دراسة Pauceanu et al. (2021) للكشف خصائص القيادة الريادية وتأثيرها على الاستدامة، وإنشاء إطار عمل للقيادة الريادية، وتسليط الضوء على الثغرات الرئيسة في أدبيات القيادة الريادية، فقد أجرى الباحثون مراجعة الأدبيات السردية لتقييم حالة ريادة الأعمال في الأوساط الأكاديمية، وثغرات الأدبيات، وتأثير القيادة الريادية على أداء الاستدامة للمنظمات، وجدت الدراسة الحالية أن القيادة الريادية هي مفهوم متعدد الأبعاد حيث تنعكس في وجهات نظر مختلفة، مما يشير إلى تناقض خصائص القيادة الريادية التي تدعيها الأدبيات.

وأجربت دراسة القحطاني والمخلافي (2019) بهدف التعرف على واقع أبعاد القيادة الريادية (الإبداع الريادي، والرؤية الاستراتيجية، والاستباقية، وتحمل المخاطر، واستثمار الفرص) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الإلمام عبد الرحمن بن فيصل. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي كما وتكونت عينة الدراسة من (82) قائدًا أكاديميًا. وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد القيادة الريادية تتوافر بدرجة متوسطة كما احتل بعد الرؤية الاستراتيجية المركز الأول وبعد تحمل المخاطر المركز الأخير.

واستهدفت دراسة (Pihie, Dahiru, Basri, & Hassan,2018): التعرف على العلاقة بين القيادة الريادية والفعالية المدرسية في المدارس الثانوية، أجريت الدراسة في نيجيريا، لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت عينة الدراسة العشوائية البسيطة على (158) معلماً واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة القيادة الريادية والفعالية المدرسية، وأن القيادة الريادية جاءت بأعلى مؤشر على فعالية المدرسة بين المدارس

الثانوية وهذا يعني أن بعد القيادة الريادية يسهل الفعالية المدرسية لقادة المدارس الثانوية في منطقة الدراسة، ويجب بذل الجهود لزيادة مستواها من خلال تحفيز المعلمين.

وسعت دراسة (Britchenko et al, 2018) لإثبات أسلوب القيادة الريادية كأسلوب سائدة في القرن الحادي والعشرين، من خلال تحليل وتنظيم الأعمال العلمية للعديد من العلماء المعاصرين من خلال أساليب التوليف النظري والتحليل، وعن طريق استخدام الأسلوب التاريخي لفهم العلاقة بين تطوير قيادة الريادة وأنواع الريادة، وجدت الدراسة أن البيئة الجديدة العالمية تتطلب قادة جددًا، ستلبي كفاءاتهم الرئيسة احتياجات المجتمع، والفضاء التعليمي، والمتطلبات الأخلاقية، وما إلى ذلك. هذا وأصبحت دراسة أوجه التشابه والاختلاف بين أنماط القيادة المختلفة أساسًا لتخصيص أسلوب جديد وهو قيادة التأثير الواعي، تقترح الدراسة تنظيم فرص القيادة على المستوى التكتيكي والاستراتيجي، وتعميم عوامل التأثير على تحقيقها في المستقبل من أجل تحقيق الأهداف.

وقدم خلف الله (2017) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة خان يونس لأسلوب الإدارة بالاستثناء، وعلاقتها بدرجة تحقق متطلبات بناء القيادات الريادية لديهم من وجهة نظر معلميهم، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين متوسطات تقديرات هؤلاء المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم أسلوب الإدارة بالاستثناء، ومتوسطات تقديراتهم لدرجة تحقق متطلبات بناء القيادات الريادية في مدارسهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، مستعينا باستبانتين طبقتا على (245) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية المنتظمة، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج، أهمها: أن كلا من تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة أسلوب الإدارة بالاستثناء وتقديراتهم لدرجة تحقق متطلبات بناء القيادات الريادية من المديرين جاءت بدرجة قليلة. في حين أكدت الدراسة وجود علاقة قوية بلغت (98%) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لكل من درجة ممارسة أسلوب الإدارة بالاستثناء، ودرجة تحقق متطلبات القيادة الريادية.

وجاءت دراسة (Ayub, Othman, 2013): لفحص علاقة ومساهمة ممارسات الإدارة الريادية الناجحة المتمثلة في (الرغبة في التميز، الإصرار، إدارة الذات، الإبداع) في بناء مدارس فاعلية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، ودورها في تطوير مدرسة فاعلة من وجهة نظر مديري المدارس واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (180) مدير مدرسة، وأجريت الدراسة في إندونيسيا، واستخدمت الاستبانة وتوصلا إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدارة المبنية على الخصائص الريادية وبين فاعلية المدرسة وأهمية دمج الممارسات الريادية في النمط الإداري والثقافة الإدارية في المدارس وبخاصة المدارس الثانوية. كما أشارت النتائج إلى أن دمج الممارسات الريادية في إدارة المدرسة وتبني الثقافة الريادية لها تأثير إيجابي في تحسين فاعلية المدارس الثانوية.

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية يتبين تنوع هذه الدراسات في تناولها لموضوع القيادة الريادية مع تنوع التوجه العام لها من حيث التركيز على الكشف عن واقعها أو العوامل المؤثرة عليها أو الآثار المترتبة على تطبيقها أو الكشف عن علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، كما يلاحظ تنوع المراحل التعليمية التي ركزت عليها الدراسات السابقة، ويتبين أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وتأتي هذه الدراسة متفقة مع الدراسات السابقة في الاهتمام بالقيادة الريادية بوجه عام وفي استخدام المنهج الوصفي والاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، بينما

تختلف في توجهها العام المتمثل في الكشف عن واقع ممارسة القيادة الريادية من جهة ووضع المقترحات التي يمكن أن تسهم في تعزيزه من جهة أخرى، إضافة لاختلافها في مجتمعها وعينتها، وبصفة عامة استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم الإحساس بمشكلتها بجانب الاستفادة منها في تناول بعض المفاهيم النظرية وفي بناء وتصميم الاستبانة بالإضافة للاستفادة منها في تفسير ومناقشة النتائج.

مشكلة الدراسة:

يمثل ضعف تهيئة بيئة النظم الإدارية التنظيمية والإجرائية والتنفيذية والثقافية في المنظمات بشكل عام ومنظمات التعليم خاصة عائقًا أمام نجاح تطبيقها لمنهجيات أو مداخل إدارية جديدة بغرض التحسين وزيادة الكفاءة والفعالية لهذه المنظمات، وذلك لعدم جاهزية هذه المنظمات للمتطلبات التنظيمية والهيكلية والبشرية والمادية اللازمة لتطبيقها، وغالبا يحدث ذلك لوجود فجوة بين الواقع الإداري الحالي لهذه المنظمات والواقع الإداري الذي ينبغي أن تكون عليه هذه المنظمات قبل البدء بتطبيق هذه المداخل، مما يحتم ضرورة مراجعة المنظمات لجاهزية نظمها الإدارية والتنظيمية والهيكلية والسياسات والتغييرات في الوظائف الإدارية وكفاءة الموارد البشرية للتخلص من هذه الفجوة وضمان التطبيق الناجح لهذه المداخل خاصة في ظل ما يواجهه العالم من أزمات مالية وتنافسية وندرة الكفاءات القيادية (القرني، والغامدي، 2022، 401). ومع تنامي الدعوات للتحول الريادي وزيادة ما تواجهه المؤسسات التعليمية من تحديات تظهر الحاجة إلى تطوير أداء القيادات التعليمية والمدرسية على ضوء القيادة الريادية، وهذا ما أكدته دراسة (القحطاني والمخلافي، 2019، 219). ولذا جاءت التوصيات لعدد من الدراسات بأهمية تطوير أداء القيادات وتنمية المهارات الريادية لديهم، إضافة إلى أهمية تبنيهم لهذا المدخل ومنها دراسة بن معيقل (2017) ودراسة العتيبي والثبيتي (2022) ودراسة العريفي (2022) التي أشارت من خلال توصياتهم إلى أهمية التركيز على مدخل القيادة الريادية وتطوير الأداء الريادي للقيادات وإكسابهم المهارات الريادية من خلال تدريبهم ورفع كفاءاتهم.

وفي ضوء ما تم عرضه فإنه يمكن تحديدها في الحاجة للكشف عن واقع ممارسة القيادة الريادية بالجامعات السعودية ووضع المقترحات التي يمكن أن تسهم في تعزيزه، وهذا ما تستهدفه الدراسة من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما السبل المقترحة لتعزيز واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير كل من: النوع، والتخصص، والدرجة العلمية؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. تحديد السبل المقترحة لتعزيز واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. بيان مدى تأثير متغيرات النوع (ذكور/ إناث) والدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) والتخصص (إدارة/ أصول تربية/ مناهج وطرق تدريس) في رؤية عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة

الريادية ببعض الجامعات السعودية ومقترحات تعزيزه.

أهمية الدراسة:

أ. الأهمية النظرية:

- أهمية موضوع القيادة الريادية كأحد الاتجاهات الحديثة للارتقاء بالعمل في مؤسسات التعليم العالي.
- انطلاقا من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي تنص على ضرورة التوجه الريادي للجامعات لتحقيق نقلة نوعية على كافة الأصعدة.
- إثراء الأدب التربوي حول موضوع القيادة الريادية.
- استجابة للتحديات والمستجدات التربوية المعاصرة التي تتطلب الاهتمام بالمداخل القيادية الحديثة ومنها القيادة الريادية.
- استجابة لتوصية بعض الدراسات السابقة بالاهتمام بالقيادة الريادية بالمؤسسات التعليمية.

ب. الأهمية التطبيقية:

- تعد هذه الدراسة مصدرًا مهمًا لأصحاب القرار والمسئولين لتبني كل ما يساعد في رفع كفاءة الأداء القيادي بالجامعات السعودية على ضوء ما تقدمه الدراسة من نتائج.
- ما سينتج عن الدراسة من أدوات مقننة، ومن نتائج قد يساعد الباحثين مستقبلاً عند البحث في موضوع القيادة الريادية.
- قد تفيد نتائج الدراسة القادة التربويين بالجامعات السعودية في التعرف على المقترحات التي من شأنها تطوير ممارستهم القيادية وفق أسس ومبادئ القيادة الريادية.
- توجيه القيادات العليا بوزارة التعليم بضرورة توفير برامج تطويرية للقادة التربويين تُمكنهم من ممارسة القيادة الريادية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: واقع ممارسة القيادة الريادية ومقترحات تعزيزه.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس المحددين بعينة الدراسة.
- الحدود المكانية: كليات التربية بجامعات (أم القرى – الملك خالد – شقراء - الباحة – جامعة الملك سعود).
- الحدود الزمانية: العام الجامعي 1445/ 1446 - 2023/ 2024م.

مصطلحات الدراسة:

1. مفهوم القيادة الريادية:

القيادة الريادية هي القيادة القادرة على إحداث التغيير وصنع الإبداع للحصول على الميزة التنافسية والمحافظة عليها، وهي القيادة التي لديها الرغبة في القيام بالمزيد من مشاريع الأعمال، التي تقوم على المخاطرة، وتحمل على عاتقها المسئولية عن أي فشل أو إخفاق، كما تعمل على تعزيز الثقة بالذات والعمل على التفكير والتصرف بطريقة ريادية من أجل تحقيق قيمة استراتيجية للمؤسسة (الفرجاني، والساعدي ومحمود، 2018، 4- 5).

وتعرف إجرائياً بأنها القدرة على التأثير في سلوك الآخرين (أعضاء هيئة التدريس، العاملين الإداريين، الطلاب)، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرغوبة بطرق غير تقليدية تتوفر فيها روح المبادأة والجرأة على المألوف والاستعداد لتحمل المخاطر وتقديم الحلول المبتكرة للصعوبات المتوقعة وغير المتوقعة، وتشغيل مدخلات العملية التعليمية؛ من أجل الوصول لمخرجات ذات الحد الأقصى من القوة بشكل يمكن الكلية والجامعة من تحقيق التنافسية على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

الدراسات السابقة:

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: اعتمد الدراسة على المنهج الوصفي في جمع المعلومات وتفسيرها، وقد استخدم في الكشف عن واقع ممارسات القيادة الريادية، ومتطلبات تعزيزه ببعض الجامعات السعودية.

مجتمع الدراسة: أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعات (أم القرى – الملك خالد – شقراء - الباحة – جامعة الملك سعود).

عينة الدراسة: بلغت (288) من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية موزعين وفق متغيرات النوع (ذكور/ إناث) والدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) والتخصص (إدارة/ أصول تربية/ مناهج وطرق تدريس)، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة وفق متغيراتها.

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (الجنس- التخصص- الدرجة العلمية)

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	156	54.2
	إناث	132	45.8
التخصص	إدارة	68	23.6
	أصول تربية	98	34.0
	مناهج وطرق تدريس	122	42.4
الدرجة العلمية	أستاذ	76	26.4
	أستاذ مشارك	115	39.9
	أستاذ مساعد	97	33.7
المجموع		288	100

يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد العينة من أعضاء هيئة تدريس ببعض الجامعات السعوديةالذكور أكبر من نسبة أفراد العينة من الإناث، حيث بلغت النسب على الترتيب، (54.2%)، (45.8%).

كما يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس المنتسبين لقسم المناهج وطرق التدريس أكبر من نسبة أفراد العينة من قسمي أصول التربية والإدارة، حيث بلغت النسب على الترتيب، (42.4%)، (34%)،(23.6%).

أيضًا يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد العينة من الأساتذة المشاركين أكبر من نسبة أفراد العينة من الأساتذة المساعدين، والأساتذة، حيث بلغت النسب على الترتيب،(39.9%)، (33.7%)، (26.4%).

أداة الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة بالرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع القيادة الريادية، بجانب الاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين، وجاءت الاستبانة مكونة من جزأين، شمل الجزء الأول البيانات العامة للمستجيب/ المستجيبة، بينما تكون الجزء الثاني من محورين، تضمن المحور الأول العبارات التي تقيس واقع ممارسة القيادة الريادية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،

بينما تضمن المحور الثاني المقترحات التي يمكن أن تعزز من واقع ممارسة القيادة الريادية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكون كل محور من (20) عبارة بإجمالي (40) عبارة للاستبانة مجملة، وأمام كل عبارة تدرج ثلاثي يعبر عن درجة الموافقة بحيث تتراوح ما بين مرتفعة وتعطى (3) درجات، ومتوسطة وتعطى (2) درجتين، ومنخفضة وتعطى (1) درجة واحدة فقط، وتتراوح الدرجات على كل محور ما بين (20 إلى 60) درجة بينما تتراوح على الاستبانة مجملة ما بين (40 إلى 120) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود موافقة مرتفعة على عبارات المحور بينما تدل الدرجة المنخفضة على العكس.

صدق الاستبانة:

أ- **الصدق الظاهري:** تم التأكد من صدق الاستبانة الخارجي من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والمستوى في المجال محل الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد أن يطلع هؤلاء المحكمين على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، فيبدي المحكمون آراءهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف والإبقاء، أو التعديل للعبارات، وغير ذلك مما يراه مناسباً. وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم التعديل لبعض العبارات، وكذلك تم إضافة وحذف بعض العبارات بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية.

ب- **الاتساق الداخلي:** بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات السادة المحكمين تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (50) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من غير العينة الأساسية، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويبها، تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابع له وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول(2) معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور التابع له(ن=40)

المحور الأول		المحور الثاني	
م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط
1	**0.542	21	**0.596
2	**0.736	22	**0.582
3	**0.604	23	**0.635
4	**0.677	24	**0.662
5	**0.808	25	**0.608
6	**0.622	26	**0.704
7	**0.600	27	**0.812
8	**0.703	28	**0.709
9	**0.672	29	**0.558
10	**0.529	30	**0.723
11	**0.680	31	**0.692
12	**0.622	32	**0.707
13	**0.555	33	**0.633
14	**0.803	34	**0.755

15	**0.601	35	**0.686
16	**0.743	36	**0.719
17	**0.702	37	**0.505
18	**0.666	38	**0.677
19	**0.817	39	**0.705
20	**0.770	40	**0.587

**** قيمة(ر) دالة عند مستوى معنوية (0,01)**

يتضـــح من الجدول (2) وجود ارتباط دال إحصـــائياً بين العبارات والدرجة الكلية للمحور التـابع لـه، حيـث تتراوح قيم الارتبـاط مـا بين (0.505) إلـى(0.817)، كمـا جـاءت قيم (ر) المحســوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مســتوى معنوية(0.01)، مما يدل على صدق الاستبانة.

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة، باستخدام طريقتي معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (3) معامل الثبات لمحوري الاستبانة(ن=40)

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			معامل الثبات قبل التصحيح(سبيرمان براون)	معامل الثبات بعد التصحيح(جتمان)
المحور الأول	20	0.853	0.775	0.806
المحور الثاني	20	0.902	0.832	0.881

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ (الثبات) في محوري الاستبانة كبيرة حيث بلغت قيمة معامل الثبات على محوري الاستبانة(0.853- 0.902)، كما يتضح من الجدول أن معامل الثبات بعد التصحيح بلغت على محوري الاستبانة(0.806- 0.881) مما يشير إلى ثبات تلك الاستبانة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

تصحيح الاستبانة: تعطى الاستجابة (مرتفعة) الدرجة (3)، والاستجابة (متوسطة) تعطي الدرجة(2)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة (1)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

التقدير الرقمي لكل عبارة $\frac{(3 \times \text{ك مرتفعة}) + (2 \times \text{ك متوسطة}) + (1 \times \text{ك منخفضة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$

وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها مرتفعة، أم متوسطة، أم منخفضة، من خلال العلاقة التالية (جابر، وكاظم، 1986، 96):

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - 1}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (3) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى موافقة العبارة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (4) يوضح مستوى الموافقة ودرجة القطع لدى عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
منخفضة	من 1وحتى 1.66
متوسطة	من 1.67وحتى 2.33
مرتفعة	من 2.34وحتى 3

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، هي: معامل ارتباط بيرسون، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، وكذلك اختبار LSD لتوجيه الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول (5) الوزن النسبي ومستوى الموافقة على المحور الأول الخاص بواقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس(ن=288)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
14	يمتلك القادة المرونة في التفكير والأداء القيادي	2.1319	0.6330	1	متوسطة
8	يجازف القادة في القيام بممارسات ذات نتائج غير مؤكدة في عمليهم القيادي	2.1285	0.6141	2	متوسطة
3	يمتلك القادة الرؤية على التنبؤ بالمستقبل في مجال القيادة الجامعية	2.0764	0.8438	3	متوسطة
5	يحرص القادة على السبق في الاستجابة لمتطلبات المجتمع المحلي من الجامعة	2.0521	0.6632	4	متوسطة
13	يؤمن القادة بحدوث الأخطاء أثناء العمل مع قدرتهم على تلافيها مستقبلاً	2.0313	0.6377	5	متوسطة
1	يتميز القادة بإنتاج أفكار جديدة غير مألوفة في ممارستهم القيادية	1.9722	0.7224	6	متوسطة
6	يتسم أداء القادة بالسرعة تلبية لمتطلبات المتغيرات والمستجدات التربوية المحيطة بالجامعة	1.9618	0.6999	7	متوسطة
20	يحرص القادة على تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين بالجامعة	1.9583	0.7685	8	متوسطة
19	يضع القادة خططاً بديلة لمواجهة الأزمات والمواقف الطارئة في العمل الجامعي	1.8924	0.7317	9	متوسطة
17	يمتلك القادة القدرة على إدارة واستثمار الوقت بطريقة مناسبة	1.8750	0.7775	10	متوسطة
16	يمنح القادة الجامعيون فرص التمكين للعاملين معهم في الجامعة	1.8715	0.8142	11	متوسطة
9	يتحمل القادة نتيجة مخاطرتهم في ممارساتهم القيادية	1.7986	0.7704	12	متوسطة
11	يعترف القادة بالمشكلات بطرق جديدة تحفز الأفراد على الاعتراف بالاحتياجات والقيم، وإيجاد طرق لتحسينها واستخدامها كوسيلة جيدة لحل المشكلات في المستقبل	1.7847	0.8235	13	متوسطة
15	يعمل القادة الجامعيون ضمن فريق عمل تعاوني بعيداً عن الفردية	1.7813	0.7990	14	متوسطة
18	يحرص القادة على تنمية قدراتهم بشكل مستمر	1.6563	0.7718	15	منخفضة
2	يحرص القادة على تطبيق الأفكار الجديدة التي يتم التوصل إليها من خلال ممارساتهم القيادية	1.6389	0.7143	16	منخفضة
4	يطبق القادة رؤاهم المستقبلية في تطوير العمل الجامعي	1.6146	0.7138	17	منخفضة

10	يستطيع القادة التكيف مع الظروف المتغيرة لتصبح الجامعة قادرة على الحصول على مميزات الحركة الأولى، وتوفير بيئة عمل فاعلة تتعامل بسرعة مع ضغوط التنافسية	1.6042	0.7202	18	منخفضة
7	يتسم القادة بالمجازفة في طرح الرؤى والأفكار التطويرية للعمل الجامعي	1.5938	0.7119	19	منخفضة
12	يمتلك القادة القادرة على التحكم في العوامل الخارجية التي تؤثر على الأداء الجامعي	1.5590	0.7157	20	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	1.849	0.581		متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الكلي لعبارات المحور (1.849)، حيث تراوحت عباراته بين (1.559) و(2.1319)، وحصلت (14) عبارة على موافقة متوسطة، بينما حصلت (6) عبارات على درجة منخفضة.

تشير النتيجة السابقة لوجود مستوى متوسط من ممارسة القيادة الريادية بوجه عام من وجهة نظر عينة الدراسة، وهو ما يمكن عزوه للحداثة النسبية للتوجه نحو القيادة الريادية من جهة وحداثة برامج التأهيل والإعداد لامتلاك مهاراتها والكفايات المتطلبة لها من جهة أخرى، بجانب ضعف الدافعية نحو تطبيقها لدى بعض القادة خاصة ممن يميلون لمقاومة التقيير، ولذا جاء مستوى ممارستها متوسطاً وليس مرتفعاً.

كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أنه يُعد نظام التعليم في المملكة العربية السعودية واحداً من النظم التي تأثرت بتلك التغيرات والتحولات التي تفرض نفسها بقوة على نظم التعليم في كافة دول العالم، ومن هنا نشأت الحاجة إلى التجديد التربوي الذي يعني ابتكار بدائل جديدة لنظام التعليم القائم أو لبعض عناصره، بحيث تكون أكثر كفاية وفاعلية في حل مشكلاته وتلبية حاجات المجتمع الذي فيه والإسهام في تطويره (محمد والزايدي، 2022، 557).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من العتيبي والثبيتي (2022)، محمد والزايدي (2022)، القحطاني والمخلافي (2019) التي أشارت جميعها إلى أن مستوى ممارسة القيادة الريادية جاء متوسطًا في الإجمال.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات يتضح ما يلي:

- جاءت أكثر العبارات التي تعكس واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت في الترتيب الأول: يمتلك القادة المرونة في التفكير والأداء القيادي، بوزن نسبي (2.1319) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثاني: يجازف القادة في القيام بممارسات ذات نتائج غير مؤكدة في عمليهم القيادي، بوزن نسبي (2.1285) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثالث: يمتلك القادة الرؤية على التنبؤ بالمستقبل في مجال القيادة الجامعية، بوزن نسبي (2.0764) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الرابع: يحرص القادة على السبق في الاستجابة لمتطلبات المجتمع المحلي من الجامعة، بوزن نسبي (2.0521) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الخامس: يؤمن القادة بحدوث الأخطاء أثناء العمل مع قدرتهم على تلافيها مستقبلاً، بوزن نسبي (2.0313) وهي درجة متوسطة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،

جاءت في الترتيب العشرين: يمتلك القادة القادرة على التحكم في العوامل الخارجية التي تؤثر على الأداء الجامعي، بوزن نسبي (1.559) وهي درجة منخفضة.

- وجاء في الترتيب التاسع عشر: يتسم القادة بالمجازفة في طرح الرؤى والأفكار التطويرية للعمل الجامعي، بوزن نسبي (1.5938) وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب الثامن عشر: يستطيع القادة التكيف مع الظروف المتغيرة لتصبح الجامعة قادرة على الحصول على مميزات الحركة الأولى، وتوفير بيئة عمل فاعلة تتعامل بسرعة مع ضغوط التنافسية، بوزن نسبي (1.6042) وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب السابع عشر: يطبق القادة رؤاهم المستقبلية في تطوير العمل الجامعي، بوزن نسبي (1.6146) وهي درجة منخفضة.

وجاء في الترتيب السادس عشر: يحرص القادة على تطبيق الأفكار الجديدة التي يتم التوصل إليها من خلال ممارساتهم القيادية، بوزن نسبي (1.6389) وهي درجة منخفضة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما السبل المقترحة لتعزيز واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول (6) الوزن النسبي ومستوى الموافقة على المحور الثاني الخاص بالسبل المقترحة لتعزيز واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس(ن=288)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
15	تشجيع روح التنافس المحمود داخل الجامعة	2.9931	0.0832	1	مرتفعة
11	الدراسة الدقيقة للتحديات والفرص المحيطة بالجامعة مع تدريب القادة على كيفية استثمارها	2.9792	0.1855	2	مرتفعة
6	التقويم المستمر لأداء القادة للوقوف على نقاط الضعف والعمل على تلاشيها والوقوف على نقاط القوة والعمل على تعزيزها	2.9514	0.2726	3	مرتفعة
7	العمل على تدويل التعليم الجامعي للاستفادة من الخبرات المتطورة في مجال تطبيق القيادة الريادية	2.7743	0.4508	4	مرتفعة
17	توفير الأمان الوظيفي للقادة الجامعيين لتشجيعهم على الإبداع والابتكار وتحمل المخاطرة	2.7535	0.4850	5	مرتفعة
3	استحداث لوائح وقوانين تلزم القادة على العمل الجامعي ضمن فريق	2.75	0.4648	6	مرتفعة
1	تكثيف الدورات التدريبية التي تعزز من امتلاك القادة التربويين مهارات القيادة الريادية	2.7361	0.4720	7	مرتفعة
13	التدريب على الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية بالجامعة	2.6944	0.6052	8	مرتفعة
9	تضمين مهارات ومتطلبات تطبيق القيادة الريادية ضمن مهارات إعداد وتأهيل القادة الجامعيين	2.6771	0.5111	9	مرتفعة
10	تشجيع المشاركة والعمل الجماعي في البيئة الجامعية	2.6563	0.5568	10	مرتفعة
20	توفير بنية تحتية تساعد القادة على تطبيق القيادة الريادية في ممارساتهم	2.6424	0.5728	11	مرتفعة
2	زيادة فرص التفويض لقادة الجامعة بما يعزز الإبداع وتحمل المخاطرة في عملهم	2.5	0.6466	12	مرتفعة
16	تعزيز الثقة بالنفس لاكتساب الجرأة والمخاطرة عند اتخاذ القرارات الجامعية من جانب القادة	2.3958	0.7393	13	مرتفعة
8	تخصيص ميزانية كافية لتوفير متطلبات تطبيق القيادة الريادية بالجامعات	2.3681	0.7490	14	مرتفعة
4	تحسين بيئة العمل بما يعزز من تطبيق القادة للقيادة الريادية بالجامعة	2.3438	0.7763	15	مرتفعة
18	توافر نظام معلوماتي دقيق يمنح القادة الفرصة على الاستباقية في اتخاذ القرارات بناء على ما يتاح من معلومات	2.3438	0.7582	16	مرتفعة
12	الاستفادة من آراء جميع العاملين بالجامعة في عملية صنع واتخاذ القرار	2.2118	0.8757	17	متوسطة

19	توافر شبكات تواصل قوية داخل الجامعة تزيد من التواصل والعلاقات الإيجابية بين القادة والمرؤوسين	2.1389	0.5228	18	متوسطة
14	التدريب على توظيف المستحدثات التكنولوجية في القيادة الجامعية	1.9688	0.7198	19	متوسطة
5	توفير المنح المادية اللازمة لتعزيز تطبيق القادة للقيادة الريادية بالجامعة	1.9514	0.9208	20	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	2.541	0.338		مرتفعة

يتضح من الجدول (6) أن السبل المقترحة لتعزيز واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الكلي لعبارات المحور (2.541)، حيث تراوحت عباراته بين (1.9514) و(2.9931)، وحصلت (16) عبارة على موافقة متوسطة، بينما حصلت (4) عبارات على درجة منخفضة.

تشير النتيجة السابقة لوجود موافقة مرتفعة في الإجمال على السبل المقترحة لتعزيز واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة، وهو ما يمكن عزوه لكون هذه السبل تم بناؤها وصياغتها بالرجوع للإطار النظري والأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، بجانب الاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين، كما أنه تم فيها مراعاة التنوع وشمول جميع أبعاد القيادة الريادية ومرتكزاتها، بجانب مراعاة طبيعة الواقع ومتطلباته.

ويدعم ما سبق ما أشارت إليه دراسة خلف الله (2017، 369) التي أكدت أن متطلبات تفعيل ممارسة القيادة الريادية تتمثل فيما يلي: تكثيف وزارة التربية والتعليم للدورات التدريبية المتعلقة بتزويد قيادات المؤسسات التعليمية بالأساليب والمهارات الإدارية والقيادية اللازمة لتجويد الأداء، زيادة نسبة التفويض الممنوح للقادة التربويين، مما يشيع جوًا صحيًا يساعد في تعزيز ثقافة التفويض في المؤسسات التعليمية من القادة لمرؤوسيهم، استحداث تعليمات ولوائح تلزم قادة المؤسسات التعليمية بإشراك العاملين في صياغة الخطط الاستراتيجية، واتخاذ القرارات، تحسين ظروف العمل لقادة المؤسسات التعليمية والعاملين، وتفعيل أدوات التعزيز والتحفيز، والإسهام في تحقيق الحاجات الاجتماعية والنفسية للعاملين، متابعة أداء قادة المؤسسات التعليمية من المسئولين عن الإدارات التعليمية، لتجنب المركزية المطلقة في اتخاذ القرارات، تطوير الأداء الإداري لقادة المؤسسات التعليمية، من خلال تزويدهم بالأساليب العلمية في التخطيط والتقييم وإدارة الوقت، وتوظيف التكنولوجيا بشكل فعال، التواصل مع الخبرات المحلية والأجنبية؛ للاستفادة من برامج الدراسات العليا في صقل شخصيات القادة التربويين، حث قيادات المؤسسات التعليمية؛ لتفعيل آليات التعزيز والتشجيع، كنشر أسماء المتميزين عبر صفحات التواصل الاجتماعي وإذاعة التعليم والمجلات الجامعية. وهو ما تمت مراعاته في السبل التي تم اقتراحها في الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات يتضح ما يلي:

- وجاءت أكثر العبارات التي تعكس السبل المقترحة لتعزيز واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت في الترتيب الأول: تشجيع روح التنافس المحمود داخل الجامعة، بوزن نسبي (2.9931) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثاني: الدراسة الدقيقة للتحديات والفرص المحيطة بالجامعة مع تدريب القادة على كيفية استثمارها، بوزن نسبي (2.9792) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثالث: التقويم المستمر لأداء القادة للوقوف على نقاط الضعف والعمل على تلاشيها والوقوف على نقاط

القوة والعمل على تعزيزها، بوزن نسبي (2.9514) وهي درجة مرتفعة.

- وجاء في الترتيب الرابع: العمل على تدويل التعليم الجامعي للاستفادة من الخبرات المتطورة في مجال تطبيق القيادة الريادية، بوزن نسبي (2.7743) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الخامس: توفير الأمان الوظيفي للقادة الجامعيين لتشجيعهم على الإبداع والابتكار وتحمل المخاطرة، بوزن نسبي (2.7535) وهي درجة مرتفعة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس السبل المقترحة لتعزيز واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت في الترتيب في الترتيب العشرين: توفير المنح المادية اللازمة لتعزيز تطبيق القادة للقيادة الريادية بالجامعة، بوزن نسبي (1.9514) وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب التاسع عشر: التدريب على توظيف المستحدثات التكنولوجية في القيادة الجامعية، بوزن نسبي (1.9688) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثامن عشر: توافر شبكات تواصل قوية داخل الجامعة تزيد من التواصل والعلاقات الإيجابية بين القادة والمرؤوسين، بوزن نسبي (2.1389) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب السابع عشر: الاستفادة من آراء جميع العاملين بالجامعة في عملية صنع واتخاذ القرار، بوزن نسبي (2.2118) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب السادس عشر: توافر نظام معلوماتي دقيق يمنح القادة الفرصة على الاستباقية في اتخاذ القرارات بناء على ما يتاح من معلومات، بوزن نسبي (2.3438) وهي درجة مرتفعة.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما مدى تأثير متغيرات النوع (ذكور/ إناث) والدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) والتخصص (إدارة/ أصول تربية/ مناهج وطرق تدريس) في رؤية عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية ومقترحات تعزيزه؟

أولاً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محوري الاستبانة بحسب متغير الجنس (ذكور- إناث):

جدول (7) يوضح نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الموافقة على محوري الاستبانة حسب متغير الجنس(ن=288).

المحور	الجنس	ن	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول	ذكور	156	36.96	11.31	0.044-	0.965	غير دالة
	إناث	132	37.02	12.00			
الثاني	ذكور	156	50.54	6.83	0.778-	0.437	غير دالة
	إناث	132	51.17	6.68			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي مجموعتي الدراسة من الذكور والإناث في رؤية عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية ومقترحات تعزيزه، حيث بلغت قيمة التاء للمحورين(-0.044)،(-0.778) على الترتيب.

وتبدو النتيجة السابقة منطقية ويمكن عزوها لتشابه الظروف بين كل الذكور والإناث فيما يتعلق بطبيعة الإعداد والتأهيل وبيئة العمل والمناخ

المحيط به، وكذلك الفرص والتهديدات التي تواجه تطبيق القيادة الريادية، ولذا جاءت استجاباتهم متشابهة دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محوري الاستبانة بحسب متغير التخصص (إدارة/ أصول تربية/ مناهج وطرق تدريس)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو مدى الموافقة على محوري الاستبانة حسب متغير التخصص(ن=288)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	18.358	2	9.179	0.068	0.935 غير دالة
	داخل المجموعات	38676.555	285	135.707		
	المجموع	38694.913	287			
الثاني	بين المجموعات	60.085	2	30.043	0.657	0.519 غير دالة
	داخل المجموعات	13040.578	285	45.756		
	المجموع	13100.663	287			

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية ومقترحات تعزيزه تبعا لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة الفاء، بالنسبة لمحوري الاستبانة، (0.657)، (0.068)، وهما قيمتان غير دالتين إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف تخصصاتهم يخضعون لنفس اللوائح والقوانين المنظمة للعمل، بجانب أنه يعملون في نفس ظروف العمل وتتاح لهم نفس الفرص والإمكانات ويتعرضون لنفس التحديات المرتبطة بممارسة القيادة الريادية، ولذا جاءت استجاباتهم متشابهة دون وجود فروق دالة إحصائياً فيها.

ثالثاً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محوري الاستبانة بحسب متغير الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو مدى الموافقة على محوري الاستبانة حسب متغير الدرجة العلمية(ن=288)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	2222.696	2	1111.348	8.684	0.0001 دالة
	داخل المجموعات	36472.217	285	127.973		
	المجموع	38694.913	287			
الثاني	بين المجموعات	1500.539	2	750.269	18.433	0.0001 دالة
	داخل المجموعات	11600.124	285	40.702		
	المجموع	13100.663	287			

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس تبعًا للدرجة العلمية حيث بلغت قيمة الفاء، بالنسبة لمحوري الاستبانة الخاصين بواقع ممارسة القيادة الريادية ببعض الجامعات السعودية ومقترحات تعزيزه، حيث بلغت قيمة الفاء، بالنسبة لمحوري الاستبانة، (8.684)، (18.433)، وهما قيمتان دالتان إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05). ولتَعرُّف اتجاه دلالة الفروق وفقًا للدرجة العلمية؛ تم استخدام اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (10) يوضح نتائج اختبار " LSD " للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير للدرجة العلمية(ن=288).

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ-ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	أستاذ	أستاذ مشارك	*4.03501	1.67232	0.016
		أستاذ مساعد	*7.22219	1.73296	0.0001
	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	*3.18718	1.55952	0.042
الثاني	أستاذ	أستاذ مشارك	*3.23146	94313.	0.001
		أستاذ مساعد	*5.93285	97733.	0.0001
	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	*2.70139	87951.	0.002

*** تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية 0.05**

يتضح من الجدول (10) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد)، بالنسبة لمحوري الاستبانة، لصالح أفراد العينة من الأساتذة مقارنة بأفراد العينة من الأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطاتهم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).
- كما أظهرت النتائج دلالة فروق بين الأساتذة المشاركين مقارنة بالأساتذة المساعدين، في الاستجابة على محوري الاستبانة حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطاتهما دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

ويمكن عزو النتيجة السابقة لعامل الخبرة الذي يتمتع به الأساتذة مقارنة بالأساتذة المساعدين أو المشاركين، بجانب أن فرصهم أكبر في ممارسة العمل القيادي أو الاحتكاك بالقيادة داخل الكلية أو الجامعة، ومن ثم جاءت رؤيتهم أعمق والفروق في صالحهم فيما يتعلق برؤية واقع ممارسة القيادة الريادية والسبل المقترحة لتعزيزه.

توصيات الدراسة: في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فإنه يمكن التوصية بما يلي:

1. تكثيف الدورات التدريبية للقيادات الجامعية من أجل تعزيز امتلاكها المهارات والكفايات المتطلبة لممارسة القيادة الريادية.
2. منح القادة الجامعيين مزيداً من الصلاحيات التي تعزز من ممارستهم للقيادة الريادية.
3. تضمين برامج إعداد وتأهيل القادة للمعارف والتدريبات التي تعزز من امتلاكهم الكفايات والمهارات المتطلبة لممارسة القيادة الريادية.

4. استحداث إدارة داخل كل جامعة تتولى متابعة تطبيق القيادة الريادية وحل ما قد يواجهها من عقبات.
5. تقديم الدعم المادي والمعنوي المتطلب لتعزيز ممارسة القادة الجامعيين للقيادة الريادية.
6. تحديث البنية التحتية وما تتطلب من تجهيزات وأدوات تيسر تطبيق القيادة الريادية بالجامعة.

مقترحات الدراسة: تقترح الدراسة بعض الدراسات المستقبلية المكملة لها على النحو التالي:

1. معوقات تطبيق القيادة الريادية وآليات التغلب عليها من وجهة نظر القادة الأكاديميين ببعض الجامعات السعودية.
2. متطلبات تطبيق القيادة الريادية وآليات تفعيلها من وجهة نظر القادة الأكاديميين ببعض الجامعات السعودية.
3. الكفايات المتطلبة لممارسة القيادة الأكاديمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين ببعض الجامعات السعودية ومدى تمكنهم منها في ضوء بعض المتغيرات.
4. واقع تطبيق القيادة الريادية وعلاقته بمستوى دافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية.
5. تصور مقترح لتعزيز ممارسة القيادة الريادية بالجامعات السعودية في ضوء بعض التجارب والخبرات العالمية.

قائمة المصادر والمراجع العربية:

بن معيقل، نورة سعود. (2017). تطوير أداء قيادات المدارس الثانوية في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في ضوء القيادة الريادية: برنامج تدريبي مقترح. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الملك سعود.

جابر عبد الحميد جابر، وكاظم، أحمد خيري. (1986). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة.

خلف الله، محمود إبراهيم عواد. (2017). "ممارسة مديري المدارس الثانوية لأسلوب الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بتحقيق متطلبات بناء القيادات الريادية (دراسة تطبيقية)"، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، مج21،ع2، جامعة الأقصى،328-373.

الزبط، أفنان بكر محمد (2019). درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

السواريس، ختام حمد عودة. (2019). " مدى توفر خصائص الريادة لدى القادة التربويين مدير التربية والتعليم ومدير الشؤون التعليمية والفنية ومدير الشؤون المالية والإدارية ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن "، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع11، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،41-70.

العتيبي، حنان بنت حجاب بن عيد، والثبيتي، خالد بن عواض بن عبدالله. (2022). ممارسة أبعاد القيادة الريادية لدى القيادات التربوية في مكاتب التعليم النسائية بمدينة الرياض. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (28)، 243 - 284.

العريفي، أشواق سعد. (2022). دور القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في تعزيز التحويل للجامعات الريادية في ضوء التجارب العالمية تصور مقترح. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الملك سعود.

الغامدي، إيمان علي. (2019). تطوير أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء أبعاد القيادة الريادية: نموذج مقترح. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الملك سعود.

الغامدي، عزيزة محمد علي. (2021). تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية: تصور مقترح. مجلة كلية التربية، 37(2)، 450 - 499.

الغامدي، غائض بن سعيد مثعي. (2022). واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في كليات التربية بالجامعات السعودية وعلاقتها بجودة الأداء من وجهة نظر منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط – كلية التربية. (38). 211 – 247.

الفرجاني، سلوى سالم، والساعدي، نسمة عوض، ومحمود، أسمية عبدالحميد. (2018). " العلاقة والتأثير بين أبعاد المنظمة الريادية والميزة التنافسية المستدامة – دراسة استطلاعية على عدد من شركات الصناعات الغذائية الخاصة بمدينة بنغازي"، مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، ع52، كلية الآداب والعلوم بالمرج، جامعة بنغازي، 1-21.

القحطاني، عبير بنت حسن بن عبد الله آل سرحان، والمخلافي، محمد بن سرحان. (2019). "واقع أبعاد القيادة الريادية في الجامعات السعودية (دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل)"، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع40، كلية الإمارات للعلوم التربوية،216-233.

القرني، سعداء بنت فرحان بن سعد، والغامدي، حمدان بن أحمد. (2022). واقع الأداء الوظيفي للقيادات التربوية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وفقاً لأبعاد نموذج الأداء المتوازن، مجلة التربية، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر بالقاهرة، العدد 194، أبريل، ج1، ص ص 487 – 526.

معمري، إيمان وعلالي، فتيحة. (2021). أثر الذكاء الاستراتيجي على الأداء الريادي: دراسة عينة من المؤسسات الصغيرة

والمتوسطة. مجلة مجاميع المعرفة. المركز الجامعي علي كافي بتندوف. (7). 706-718.

مغاوري، هالة أمين. (2017). " تطوير صنع واتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية في مصر على ضوء القيادة الريادية"، مجلة البحث العلمي في التربية، ع17، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس،535-556.

رومنة المراجع العربية:

Al-Arifi, Ashwaq Saad. (2022 AD). The role of academic leaders in Saudi universities in promoting conversion to pioneering universities in light of global experiences: A proposed scenario (in Arabic). Unpublished

Al-Farjani, Salwa Salem, Al-Saadi, Nesma Awad, and Mahmoud, Asmia Abdel Hamid. (2018). "The relationship and influence between the dimensions of the entrepreneurial organization and sustainable competitive advantage - an exploratory study on a number of private food industry companies in the city of Benghazi," (in Arabic). *Journal of Science and Human Studies*, No. 52, College of Arts and Sciences in Al-Marj, University of Benghazi, 1-21.

Al-Ghamdi, Aziza Muhammad Ali. (2021AD). Activating strategic leadership in education departments in the Kingdom of Saudi Arabia in light of global experiences: a proposed scenario (in Arabic). *College of Education Journal*, 37(2), 450-499.

Al-Ghamdi, Ghaydh bin Saeed Muthai. (2022 AD). The reality of applying good governance in colleges of education in Saudi universities and its relationship to the quality of performance from the point of view of its faculty members (in Arabic). *College of Education Journal*. Assiut University - Faculty of Education. (38). 211-247.

Al-Ghamdi, Iman Ali. (2019 AD). Developing the performance of academic leaders in Saudi universities in light of the dimensions of entrepreneurial leadership: a proposed model (in Arabic). Unpublished doctoral dissertation. King Saud University.

Al-Otaibi, Hanan bint Hijab bin Eid, and Al-Thubaiti, Khaled bin Awad bin Abdullah. (2022 AD). Practicing the dimensions of entrepreneurial leadership among educational leaders in women's education offices in the city of Riyadh (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (28), 243-284.

Al-Qahtani, Abeer bint Hassan bin Abdullah Al Sarhan, and Al-Mikhlafi, Muhammad bin Sarhan. (2019 AD). "The reality of the dimensions of entrepreneurial leadership in Saudi universities (a field study on Imam Abdul Rahman bin Faisal University)," (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, No. 40, Emirates College of Educational Sciences, 216-233.

Al-Qarni, Saada bint Farhan bin Saad, and Al-Ghamdi, Hamdan bin Ahmed. (2022 AD). The reality of the job performance of educational leaders in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia according to the dimensions of the balanced performance model, (in Arabic). *Journal of Education, College of Education for Boys*, Al-Azhar University in Cairo, No. 194, April, Part 1, pp. 487-526.

Al-Sawaris, conclusion of Hamad Odeh. (2019 AD). "The extent to which the characteristics of leadership are available among educational leaders, Director of Education, Director of Educational and Technical Affairs, Director of Financial and Administrative Affairs, and Head of the Department of Training, Qualification and Educational Supervision in the Directorates of Education of the Central Region in Jordan," (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, No. 11, Arab Foundation for Education, Science and Arts, 41-70

Al-Zabt, Afnan Bakr Muhammad (2019 AD). The degree of strategic leadership practice among private secondary school principals in the Amman Governorate and its relationship to teachers' organizational trust from the point of view of assistant principals (unpublished master's thesis). (in Arabic). Middle East University, Amman.

Bin Muaqil, Noura Saud. (2017 AD). Developing the performance of secondary school leaders in the King Abdullah Project for Educational Development in light of entrepreneurial leadership: a proposed training program (in Arabic). Unpublished doctoral dissertation. King Saud University.

Jaber Abdel Hamid Jaber, and Kazem, Ahmed Khairy. (1986 AD). Research Methods in Education and Psychology, (in Arabic). 2nd edition, Dar Al Nahda Al Arabiya, Cairo.

Khalaf Allah, Mahmoud Ibrahim Awad. (2017 AD). "Secondary school principals' practice of the management by exception method and its relationship to achieving the requirements for building entrepreneurial leadership (an applied study)," (in Arabic). *Al-Aqsa University Journal (Human Sciences Series)*, Volume 21, No. 2, Al-Aqsa University, 328-373.

Maamari, Iman and Alali, Fatiha. (2021 AD). The impact of strategic intelligence on entrepreneurial performance: A study of a sample of small and medium enterprises. *Knowledge Groups Magazine*. (in Arabic). Ali Kafi University Center in Tindouf. (7). 706-718.

Maghawry, Hala Amin. (2017 AD). "Developing decision-making and decision-making in educational institutions in Egypt in light of entrepreneurial leadership," (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, No. 17, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 535-556.

المراجع الأجنبية:

AL-Mutairi, Abdullah Mohammad Nekhailan (2019) : " Effect of Entrepreneurial leadership on Maximizing Competitiveness An Applied to Kuwait Petroleum Corporation (KPC)", Global Journal of Economics and Business, Vol.7, No.1, Refaad for Studies and Research, 93- 104.

Ayub, D. & Othman, Norasmah. (2013). Entrepreneurship Management Practices in Creating Effective Schools. Asian Social Science. 9(12). Published by Canadian center of science and education 10.5539/ass.v9n12p69.

Britchenko, L. Smerichevskyi, S. & Kryvovyazyuk, L. (2018). Transformation of entrepreneurial leadership in the 21st century: prospects for the future. Proceedings of the 2nd International Conference on Social, Economic and Academic Leadership (ICSEAL 2018).

Hartog, D., N., & Belschak, F., D., (2012). When does transformational leadership enhance employee proactive behavior? The role of autonomy and role breadth self-efficacy. Journal of applied psychology, 97 (1), 194-202.

Pauceanu AM, Rabie N, Moustafa A, Jiroveanu DC. (2021). Entrepreneurial Leadership and Sustainable Development—A Systematic Literature Review. Sustainability, 13(21):11695.

Pihie, Z., Dahiru, A., Basri, R., & Hassan, S. (2018), Relationship between Management: strategic entrepreneurship. Procedia-Social and behavioral sciences, 195, 1288-1294.

Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. Academy of management Review, 36 (2), 381-403.

استكثار واستمتاع الجن والإنس بعضهم ببعض دراسة موضوعية على ضوء آية الأنعام

عقيل بن سالم الشمري
بجامعة حفر الباطن

(قدم للنشر في 11/02/ 2023م – وقبل للنشر في 2024/02/05م)

المستخلص: الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، **وبعد:** فإن من أجل العبادات تدبر القرآن، ومن ذلك أن يتأمل القارئ ألفاظ القرآن، والتي عرفت المؤمن بربه جل جلاله، وعرفته بعدوه الذي يريد أن يصدَّه عن مولاه، فكان من الضرورة الإيمانية أن يكتشف المؤمن كيد الشيطان؛ فوقع الاختيار على الاستمتاع بين الشياطين والإنس، **ما حقيقته؟ وما مداه في الدنيا؟ وهل هذا دليل على مشروعيته؟ وما كيفية ذلك الاستمتاع؟ ولِم ذكرت الآية لفظ الاستمتاع دون غيره من الألفاظ؟** وكل ذلك بدراسة موضوعية لقوله تعالى: ﴿ وَيَوۡمَ يَحۡشُرُهُمۡ جَمِيعٗا يَٰمَعۡشَرَ ٱلۡجِنِّ قَدِ ٱسۡتَكۡثَرۡتُم مِّنَ ٱلۡإِنسِۖ وَقَالَ أَوۡلِيَآؤُهُم مِّنَ ٱلۡإِنسِ رَبَّنَا ٱسۡتَمۡتَعَ بَعۡضُنَا بِبَعۡضٖ وَبَلَغۡنَآ أَجَلَنَا ٱلَّذِيٓ أَجَّلۡتَ لَنَاۚ قَالَ ٱلنَّارُ مَثۡوَىٰكُمۡ خَٰلِدِينَ فِيهَآ إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُۚ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٞ ١٢٨ ﴾ [الأنعام: 128]. **وتتلخص أهداف البحث:** في إيضاح معنى الاستكثار والاستمتاع بين الجن والإنس، وبيان حدوده، من خلال اللفظ القرآني. **ومنهج البحث:** الاستقراء والتحليل لكلام المفسرين. **وأهم نتائج البحث:** أن الاستكثار من الإنس في إدخالهم النار هو غاية الشياطين، ووسيلتهم في ذلك هو الاستمتاع، ويرجع استمتاع الشياطين من الإنس بحصول التعظيم لهم، وتعلُّق الإنس بهم من دون الله، ويرجع استمتاع الإنس بالشياطين في حصولهم على شهواتهم وأهوائهم وأغراضهم. **وتنتهي توصيات البحث:** بالتوصية بدراسة موضوع علاقة الشياطين بالإنس على ضوء آيات القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية: الاستمتاع – الإنس– الجن

* * *

(Increasing and Enjoying Association between Jinn and Humans) Mutual Gratification and Proliferation between Humans and Genies, Surat of Al-anam (Objective Study)

Aqeel Bin Salem Al-Shammari
Hafr Al-Batin University

(Received 2/11/2023 ; accepted 5/2/2024)

Praise be to Allah, prayers and peace be upon the Messenger of Allah.
One of the most important aspects of worship is contemplating the Qur'an. This includes that the reader comprehends the meaning of the words of the Qur'an, which helps a believer to know his Lord, may He be glorified and exalted, and enable him to know his enemy who wants to divert him from his Master. Therefore, it becomes necessary of faith for the believer to discover the scheming of Satan. The research focuses on the enjoyment between jinn and humans - **what is its reality? What is its extent in this life? Is that evidence of its permissibility? How does this enjoyment take place? And why does the verse mention the word 'enjoyment' rather than other words?** All these questions will be studied in an objective study based on Allah's saying (interpretation of the meaning): " They will make friends with them to mislead them and amuse themselves with them" (Al-An'am 128).The objectives of this paper are to clarify the meaning of increasing and enjoying association between jinn and humans, and to outline its limits, through the Qur'anic terminology. The research adopts inductive analysis and examination of some scholars' interpretations. The paper concludes that the intensification of humans by jinn means bringing them into Hellfire, and their means is enjoyment practice. Humans' enjoyment with Jinn stems from attaining their desires, passions, and interests. Finally, the manuscript recommends studying this topic in light of the verses of the Quran.

Keywords: Enjoyment, Humans, Jinn

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية ، كلية الآداب، جامعة حفر الباطن ص ب: رمز بريدي: الرقم الإضافي: المدينة: حفر الباطن ، المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:

Professor, Associate Dept., Islamic Studies Faculty College of Arts ------- University, P.O. Box: -----, Code: ------, City Hafr Al-Batin Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: ageel0001@gmail.com

DOI: 10.12816/0061809

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، **وبعد:**

فإن الله أنزل القرآن الكريم للتدبر والعمل، وبيَّن لنا -وهو الإله المبين- كيد عدونا، فكان من كمال الإيمان والتصديق أن نستظهر ذلك في حياتنا، ونحذر أشد الحذر، وقد أظهر الله لنا أن هناك تعاونًا بين الشياطين والإنس في قوله: ﴿ وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ جَمِيعًا يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ قَدِ اسْتَكْثَرْتُمْ مِنَ الْإِنْسِ ۖ وَقَالَ أَوْلِيَاؤُهُمْ مِنَ الْإِنْسِ رَبَّنَا اسْتَمْتَعَ بَعْضُنَا بِبَعْضٍ وَبَلَغْنَا أَجَلَنَا الَّذِي أَجَّلْتَ لَنَا ۚ قَالَ النَّارُ مَثْوَاكُمْ خَالِدِينَ فِيهَا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ ۗ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴿١٢٨﴾ ﴾ [الأنعام: 128]

- فما معنى الاستكثار الوارد في الآية؟ ولِم يستكثر الجن من الإنس؟ وما حقيقة الاستمتاع بين الإنس والجن؟ وما هي صور استمتاع الجن بالإنس؟ وما صور استمتاع الإنس بالجن؟ ولمَ كان السؤال موجهًا للجن، بينما الإنس هم المجيبون؟ وغير ذلك من الأسئلة التدبُّرية.

ولا بد أن يستصحب أثر هذا الاستمتاع على أعمال القلوب والإيمان، وأثر ذلك في فقه طلب اللذة عند المؤمن.

ولم يألُ مفسرونا -رحمهم الله- جهدًا في بيان حِكَم وأسرار هذه الآية الكريمة، ولهذا رأيت أن أُخصص بحثي عن تلك الآية، وأجمع فيها ما تفرَّق من كلام أهل التفسير رحمهم الله من خلال ما يلي:

موضوع البحث:

فالبحث يتناول حقيقة الاستمتاع بين الإنس والجن، وصوره.

مشكلة البحث:

جاء هذا البحث لبيان المسائل التالية:

1- ما المراد بالاستكثار الوارد في الآية الكريمة؟

2- ما حقيقة الاستمتاع بين الجن والإنس؟

3- ما صور استمتاع الجن بالإنس؟

4- ما صور استمتاع الإنس بالإنس؟

أهمية دراسة الموضوع:

أ- تعدُّد الأقوال وتشعُّبها حول حقيقة الاستمتاع، واختلاف طُرق المتكلمين فيه بين موسع ومضيق؛ فكان الحق بيان ذلك من خلال أقوال المفسرين من السلف.

ب - انتشار الخرافات والدجل المتزامن مع انتشار الجهل وانقراض العلم -إلا ما رحم ربي- يؤدي إلى توسع دائرة الاستمتاع بين الجن والإنس بغير وجه حق؛ فاستدعى ذلك دراسة الموضوع لبيان أُطره.

ج - كثرة ما يوجد في الأزمنة المتأخرة من فتن يُضلَّلُ بها عباد الله عن دين الله، والاستعانة بالشياطين من أكبر وسائلهم للتضليل؛ فاقتضى فضح مكائدهم.

د - وجوب بيان المنهج الشرعي في حقيقة الاستمتاع بين الجن والإنس ليكون المؤمن على بينة من أمره.

حدود البحث:

يتناول البحث آية سورة الأنعام: ﴿ وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ جَمِيعًا يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ قَدِ اسْتَكْثَرْتُمْ مِنَ الْإِنْسِ ۖ وَقَالَ أَوْلِيَاؤُهُمْ مِنَ الْإِنْسِ رَبَّنَا اسْتَمْتَعَ بَعْضُنَا بِبَعْضٍ وَبَلَغْنَا أَجَلَنَا الَّذِي أَجَّلْتَ لَنَا ۚ قَالَ النَّارُ مَثْوَاكُمْ خَالِدِينَ فِيهَا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ ۗ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴿١٢٨﴾ ﴾ [الأنعام: 128]

أهداف البحث:

يهدف البحث لتحقيق الأمور التالية:

1- إيضاح معنى الاستكثار الوارد في الآية.

2- إيضاح حقيقة الاستمتاع بين الجن والإنس.

3- بيان صور الاستمتاع بين الإنس والجن.

منهج البحث:

بحثي يقوم على ركيزتين؛ هما:

1- تفسير الآية تفسيرًا موضوعيًّا.

2- بيان فقه الاستمتاع بين الجنسين؛ الجن، والإنس.

وسأستخدم المنهج الاستنباطي، واعتمدت في التوثيق على المنهج المعتمد في قواعد نشر المجلة.

الدراسات السابقة:

لم أعثر على بحث سابق لموضوع الاستمتاع

بين الجن والإنس، وبيان صوره، إلا أن الآية تناولها المفسرون رحمهم الله في تفاسيرهم.

خطة البحث: يحتوي البحث على مقدمة ومبحثين، والمقدمة تحتوي على مشكلة البحث وأهميته وأهداف الدراسة، كما تحتوي على ثلاث مسائل وهي:

- معنى الجن والإنس.
- تكليم الجن للإنس.
- الفرق بين الاستمتاع، والتسخير، والطاعة.

المبحث الأول: استكثار الجن من الإنس، وفيه مطلبان:

- المطلب الأول: معنى الاستكثار ودلالته.
- المطلب الثاني: صور استكثار الجن للإنس.

المبحث الثاني: الاستمتاع بين الجن والإنس، وفي هذا المبحث ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: مدخل في فقه الاستمتاع.
- المطلب الثاني: استمتاع الجن بالإنس.
- المطلب الثالث: استمتاع الإنس بالجن.
- المطلب الرابع: صور استمتاع الإنس والجن بعضهم ببعض.

الخاتمة: وفيها بيان نتائج الدراسة والتوصيات فيما يتعلق بموضوع البحث.

وأخيرًا: أسأل الله أن يتقبل منا ما نكتب، ورحم الله علماءنا، فما نحن إلا عالة على كلامهم وأقوالهم، فلهم الفضل بعد الله تعالى، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المسألة الأولى: معنى الجن والإنس

أولًا: معنى الجن

بيَّن ابن فارس أن " الجيم والنون أصل واحد، وهو السَّتْر والتستُّر، فالجنَّة ما يصير إليه المسلمون في الآخرة، وهو ثواب مستورٌ عنهم اليومَ. والجَنّة البستان، وهو ذاك لأنّ الشجر بِوَرَقه يَستُر"[1].

و"هم عالم غير عالم الإنسان وعالم الملائكة، بينهم وبين الإنسان قدر مشترك من حيث الاتصاف بصفة العقل والإدراك ، ومن حيث القدرة على اختيار طريق الخير والشر، ويخالفون الإنسان في أمور أهمها أن أصل الجان مخالف لأصل الإنسان[2] .

وإنما سُمِّي الجن بذلك لاجتنانهم واستتارهم عن الأبصار؛ كما قال تعالى:﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ ﴿٧٦﴾ ﴾ [الأنعام: 76] [(3)].

ثانيًا: معنى الإنس

الإنس في اللغة: وأصل هذه الكلمة "أصلٌ واحد، وهو ظهورُ الشيء، وكلُّ شيءٍ خالَفَ طريقة التوحُّش. قالوا: الإنْس خلاف الجِنّ، وسُمُّوا لظهورهم"[4] .وهم بنو آدم الذين أخرجهم الله من سلالة آدم عليه السلام . وإنما سُمِّي الإنس بذلك؛ لأنهم يُؤنَسون؛ أي يُشاهَدون، كما قال تعالى: ﴿ إِذْ رَءَا نَارًا فَقَالَ لِأَهْلِهِ ٱمْكُثُوٓا۟ إِنِّىٓ ءَانَسْتُ نَارًا لَّعَلِّىٓ ءَاتِيكُم مِّنْهَا بِقَبَسٍ أَوْ أَجِدُ عَلَى ٱلنَّارِ هُدًى ﴿١٠﴾ ﴾ [طه: 10] [(5)].

والرسول مبعوثٌ إلى الجنسين، ولكن لفظ الناس لم يتناول الجن، كما قال:﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِى وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَآءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا ۚ قَالُوا۟ شَهِدْنَا عَلَىٰٓ أَنفُسِنَا ۖ وَغَرَّتْهُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا وَشَهِدُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَنَّهُمْ كَانُوا۟ كَٰفِرِينَ ﴿١٣٠﴾ ﴾ [الأنعام: 130][(6)].

فصَّل الله خلق الجن والإنس في القرآن ما لم يفصله في كتاب قبله:

حين عقد ابن تيمية مقارنة بين التوراة والقرآن قال: "ولم تكن شريعة التوراة في الكمال مثل شريعة

[1] ـ معجم مقاييس اللغة 377/1. مادة (الجيم والنون)
[2] ـ عالم الجن والشياطين، ص10.
[3] مجموع الفتاوى (465/17).
[4] ـ معجم مقاييس اللغة 148/1. مادة (الهمزة والنون والسين).
[5] مفاتيح الغيب للرازي (529/7).
[6] مجموع الفتاوى، ابن تيمية (465/17).

القرآن، فإن القرآن فيه خلق الإنس والجن ما لم يفصل مثله في التوراة"[7].

وبذلك ندرك أن حقائق هذا العالم الغيبي – الجن - إنما تؤخذ عن طريق الوحي، وقد يقاس أحيانًا ما لم يذكر من عالمهم على ما ذُكر، إلا أن ذلك ينبغي ألا يكون بتوسع وإطلاق، فإن الكلام بما لم يحط الإنسان بعلمه رجمٌ بالغيب والظن، وذلك لا يثمر علمًا، ولا يثمر عملًا وسلوكًا.

وقد دلَّ القرآن على أن الإنس والجن حقيقة، وهم أحياء ناطقون، ويعلمون ويعملون، ويسمعون، ولهم علمٌ وقدرة واختيار، فصفاتها تختص بها[8]، "ويأكلون ويشربون وينكحون ويتناسلون، وهذه الأمور المشتركة بين الإنس والجن يتميزون بها عن الملائكة"[9]، كما قال الله : **(وقالوا إنا سمعنا قرآنًا عجبًا)** {الجن:1 }، وقد جاء في السنة قوله صلى الله عليه وسلم عن العظم وبَعْر الدواب: «**لا تستنجوا بها فإنها زاد إخوانكم من الجن**»[10]، والجن المسلمون لهم زاد آخر وهو كل عظم ذُكر عليه اسم الله، فإنهم يأكلونه اتباعًا لشرع الله، والنبي صلى الله عليه وسلم لم يُبح للجن المؤمنين إلا ما ذُكر اسم الله عليه[11].

ويؤمرون بما جاء في نصوص الوحي كلها على السواء لا فرق بينهم في ذلك، وقد ذكر ابن القيم سؤالًا حول تكليف الجن بأعمال القلوب كالصبر مثلًا، **فهل هم مكلفون مثل الإنس بأعمال القلوب؟** فقال: "فإن قيل هل يشارك الجن والإنس في الصبر؟ قيل: نعم هذا من لوازم التكليف، وهو مظنة الأمر والنهي، والجن مكلفون بالصبر على الأوامر والصبر عن النواهي كما كُلفنا نحن بذلك، فإن قيل: **فهل هم مكلفون على الوجه الذي كلفنا نحن به، أم على وجه آخر؟**

قيل: ما كان من لوازم النفوس؛ كالحب والبغض والإيمان والتصديق والموالاة والمعاداة، فنحن وهم مستوون فيه، وما كان من لوازم الأبدان كغسل الجنابة، وغسل الأعضاء في الوضوء، والاستنجاء، والختان، وغسل الحيض، ونحو ذلك؛ فلا تجب مساواتهم لنا في تكلفه، وإن تعلق ذلك بهم على وجه يناسب خلقتهم وحياءهم"[12].

ولا يمكن رؤية الجن على حقيقتهم، ولا يمكن تصور ذلك في الخيال؛ لأننا لم نرهم ولم نرَ ما يشبههم، ومن ادَّعى أنه رآهم على حقيقتهم فلا يقبل قوله، لكنهم يتشكلون حسب ما يشابههم، كتشكلهم في صورة الحيوانات وأشهرها صورة الكلب الأسود كما هو الواقع[13]، ويؤيد ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: «**الكلب الأسود شيطان**»[14]، وغالبًا ما يكون ذلك باللون الأسود؛ لأن السواد أجمع للقوى الشيطانية من غيره، وفيه قوة الحرارة[15]، ويتمثل الشيطان في بعض صور بني آدم كما تصور إبليس في صورة سراقة بن جعشم[16].

والجن يمكن رؤيتهم بالصورة التي تشكلوا فيها، وعلى ذا سلف الأمة[17]، وبعض الحيوانات يرونهم كالحمار والكلب؛ ولهذا شُرع لنا الاستعاذة عند سماع أصواتهم[18].

والشيطان خُلق من نار، والأصل أنها تُوقد في الظلام، ومآلها إلى الاسوداد، وفيها حرارة، فكانت من محبوباته.

والجن يسكنون الأرض، ويتواجدون في أعطان الإبل، والحمامات؛ ولهذا نهينا عن الصلاة في تلك الأماكن؛ لأنها مأوى الشياطين، "فإن مأوى الأرواح الخبيثة أحق بأن تجتنب الصلاة فيه، بل الأرواح الخبيثة تُحب الأماكن الخبيثة، ولهذا كانت الحشوش محتضرة تحضرها الشياطين"[19]، كما

(7) الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، (5/71-72).
(8) مجموع الفتاوى، ابن تيمية (5/211).
(9) مجموع الفتاوى، ابن تيمية (16/192).
(10) صحيح مسلم، كتاب الصلاة، باب الجهر بالقراءة في الصبح والقراءة على الجن، برقم (450).
(11) الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح لابن تيمية (6/371).
(12) عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين لابن القيم (ص22).
(13) إعلام الموقعين عن رب العالمين، لابن القيم (2/67).
(14) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الصلاة، باب قدر ما يستر المصلي، برقم (510).
(15) مجموع الفتاوى، ابن تيمية (19/52).
(16) دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة للبيهقي (3/78).
(17) منهاج السنة النبوية لابن تيمية (2/149).
(18) صحيح البخاري، كتاب بدء الخلق، باب خير مال المسلم غنم يتبع بها شعف الجبال، برقم (3303).
(19) تيسير العبادات لأرباب الضرورات، لابن تيمية (ص92).

أنهم يسكنون الفلوات والخراب ومواضع النجاسات، ولعل هذا أحد الأسرار في أن بيوت الذين يتعاملون مع الشياطين تتسم بالنجاسة وعدم الترتيب، وسوء الإنارة، فكما أن المؤمن يُحسّن بيته الذي يأوي له؛ ويطيبه، وينعكس أثر طيبه وحسن ترتيبه على باطنه وقلبه، فالجن ينجسون بيوتهم، والله طيبٌ ويأمر بالطيّب، وما كان محبوبًا لله فهو مبغوضٌ للشياطين، ويُطلق على كل متمرد من كل شيء شيطانٌ، فإن كل عاتٍ متمرد شيطان من أي الدواب كان، كالكلب الأسود شيطان، والإبل شياطين الأنعام، كما للإنس شياطين، وللجن شياطين[20].

المسألة الثانية: تكليم الإنس للجن

بحثنا عن الاستمتاع بين الجنسين الجن والإنس؛ **فهل ذلك يستدعي التكليم والمخاطبة بينهما؟**

كلام الإنس للجن، وكلامهم للإنس ممكن واقع، وقد تكلم معهم النبي صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وَسَلَّم، وإذا تشكلوا فيمكن التخاطب فيما بينهم وبين الإنس كما في حديث أبي هريرة في قصة الطعام الذي سرقه الجني[21]، **ومن فوائد الحديث:**

أن الجن يتكلمون بكلام الإنس، وأنهم يأكلون من طعام الإنس، وأن الجن يصيبون من الطعام الذي لا يُذكر اسم الله عليه[22].

والكلام بين الصنفين لا يدل على كمال وإيمان، فعلَّة الإيمان خارجة عن مجرد الكلام مع الجن، حتى يكون الكلام بينهم فيما يأمر الله به، وحينئذٍ يكون المدح لذلك لموافقته دين الله الذي لا يقبل سواه.

وما سبق كله فرعٌ عن وجود إرادةٍ للجن، بها يفعلون وبها يختارون، وهي أساس التكليف عندهم كالإنس، "ولا ينكر الجن إلا شرذمةٌ قليلة من المتفلسفة وبعض الأطباء؛ لأنه ليس في صناعة الطب ما يدل على ثبوت الجن، وإلا فليس في علم الطب ما ينفي وجود الجن"[23]، ومن الإنكار كذلك اعتبار العالم الغيبي -كالشياطين والملائكة- من قوى النفس وخيالاتها كما يطلقه كثير ممن يتكلم في علم الطاقة، وأصل ذلك "مذهب الفلاسفة الذين يجعلون الملائكة والشياطين أعراضًا تقوم بالنفس، وليست أعيانًا قائمة بنفسها حية ناطقة"[24]. ولهذا يضعف في طرح أهل علم الطاقة التحذير من الشيطان ووسوسته ولَمَته، وليس عندهم ترغيب بلَمَّة المَلك؛ لضعف اليقين بالعالم الغيبي، وكان من نتائج ذلك أيضًا: ضعف مبدأ الرسالة والنبوة في أطروحاتهم، وتعظيم الذات الإنسانية، وهي شعبة من شعب كِبر إبليس، وبالتالي انطفاء نور السنة النبوية في قلوبهم.

المسألة الثالثة: الفرق بين الاستمتاع والتسخير والطاعة

أما الطاعة: فجميع الثقلين من الإنس والجن مأمور بطاعة الله وطاعة رسوله صلى الله عليه وسلم، وقد خلقهم الله لعبادته وحده، كما قال: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ [الذاريات: 56]، وأصل الطاعة هو الاستسلام. "والجن مأمورون ومنهيون كالإنس، وقد قال الرازي رحمه الله: **"أطبق الكل على أن الجن مكلفون"**[25].

وأما التسخير: وهو أن يتصرف أحد الجنسين بالآخر، فلم يكن إلا لنبي الله سليمان عليه السلام، فهو المتصرف فيهم بتصريف الله له، كما قال الله عنه: ﴿ يَعْمَلُونَ لَهُۥ مَا يَشَآءُ مِن مَّحَٰرِيبَ وَتَمَٰثِيلَ وَجِفَانٍ كَٱلْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَّاسِيَٰتٍ ۚ ٱعْمَلُوٓا۟ ءَالَ دَاوُۥدَ شُكْرًا ۚ وَقَلِيلٌ مِّنْ عِبَادِىَ ٱلشَّكُورُ ﴿١٣﴾ ﴾ [سبأ: 13]، فليس هذا التصرف والتسخير لغيره من الأنبياء، ولا لغيره من البشر[26]، وكان سليمان عليه السلام نبيًّا مَلِكًا،

[20] العدة شرح العمدة للمقدسي (331/1).
[21] أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الوكالة، باب إذا وكل رجل رجلا فترك الوكيل شيئا فأجازه الموكل فهو جائز وإن أقرضه إلى أجل مسمى جاز، برقم (2311).
[22] فتح المنان في جمع كلام شيخ الإسلام ابن تيمية عن الجان، أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، (460/2).
[23] مجموع الفتاوى، ابن تيمية (336/17).
[24] بغية المرتاد في الرد على المتفلسفة والقرامطة والباطنية، لابن تيمية (ص219).
[25] التفسير الكبير، فخر الدين الرازي (28/28).
[26] النبوات لابن تيمية (ص225).

يتصرف فيهم بما يشاء مما يزيد عبودية الله، فهو قد طوعهم لعبادة الله.

وأما الاستمتاع: وهو تلذذ أحد الجنسين بالآخر، فهذا واقع وهو موضوع بحثنا.

فاتضح أن العلاقة بين العالم الإنسي والجني منقطعة إلا فيما يتعلق بشرع الله ودينه.

المبحث الأول: استكثار الجن من الإنس، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: معنى الاستكثار ودلالته.

قال الله تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ جَمِيعًا يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ قَدِ اسْتَكْثَرْتُمْ مِنَ الْإِنْسِ وَقَالَ أَوْلِيَاؤُهُمْ مِنَ الْإِنْسِ رَبَّنَا اسْتَمْتَعَ بَعْضُنَا بِبَعْضٍ وَبَلَغْنَا أَجَلَنَا الَّذِي أَجَّلْتَ لَنَا قَالَ النَّارُ مَثْوَاكُمْ خَالِدِينَ فِيهَا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴾ [الأنعام: 128]، وهنا نثير عدة أسئلة تتعلق بالآية الكريمة:

- هل الحشر لجميع الجن والإنس؟
- أم هو لمن استكثروا من الإنس؟
- وما معنى الاستكثار؟
- ولماذا عبَّر بلفظ الاستكثار دون غيره من الألفاظ؟
- ولم ابتُدئ بمعشر الجن قبل الإنس؟ وغير ذلك مما هو من مثارات الآية.

فلنبدأ بما قاله المفسرون حول هذه الآية الكريمة:

قال الطبري: "ويوم يحشر هؤلاء العادلين بالله الأوثان والأصنام وغيرهم من المشركين مع أوليائهم من الشياطين، الذين كانوا يوحون إليهم زخرف القول غرورًا ليجادلوا به المؤمنين، فيجمعهم جميعًا في موقف القيامة"[27].

فالطبري جعل الحشر، إنما هو للأولياء من الجنسين بعضهم مع بعض، فهو كقوله تعالى:﴿ احْشُرُوا الَّذِينَ ظَلَمُوا وَأَزْوَاجَهُمْ وَمَا كَانُوا يَعْبُدُونَ ﴾[الصافات: 22]؛أي:اجمعوا الذين كفروا بالله في الدنيا وأشياعهم، وبهذا فُسِّر قوله تعالى: ﴿وَإِذَا النُّفُوسُ زُوِّجَتْ ﴾[التكوير: 7]؛ أي: بالقرناء والأمثال في الخير والشر، وهو تفسير عمر بن الخطاب رضي الله عنه[28]، فعلى هذا فالحشر في الآية هو في عرصات يوم القيامة، وهو غير الحشر العام الذي تُحشر فيه الخلائق كلها؛ إنما هو حشر الأصناف والأنواع المتشابهة، فقوله: **(جميعًا)**؛ أي: مجموعٌ كل صنف إلى ما يشاكله.

وهذا الحشر هو لإقامة الله حجته على خلقه، وله الحجة البالغة سبحانه، وأثناء هذا الحشر يكون اعتراف الخلائق بتقصيرها وتفريطها في حق الله، كما قال تعالى: ﴿فَاعْتَرَفُوا بِذَنْبِهِمْ فَسُحْقًا لِأَصْحَابِ السَّعِيرِ ﴾ [الملك: 11]، وكما في اعتراف الجن والإنس كما سيأتي في هذه الآية.

وقوله: ﴿وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ جَمِيعًا يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ قَدِ اسْتَكْثَرْتُمْ مِنَ الْإِنْسِ وَقَالَ أَوْلِيَاؤُهُمْ مِنَ الْإِنْسِ رَبَّنَا اسْتَمْتَعَ بَعْضُنَا بِبَعْضٍ وَبَلَغْنَا أَجَلَنَا الَّذِي أَجَّلْتَ لَنَا قَالَ النَّارُ مَثْوَاكُمْ خَالِدِينَ فِيهَا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴾ [الأنعام: 128]

؛ أي: يا جماعة الجن، فإن المعشر هم القوم والرهط، وكل جماعة أمرهم واحد فهم معشر.

والجن المذكورون في الآية هم الشياطين[29]؛ لأن إضلال الناس منسوبٌ إليهم في الحقيقة، فليس المراد بهم جميع الجن، كما أن أولياءهم من الإنس هم صنفٌ خاص وليسوا كل الإنس، فكذلك لفظ الجن يراد به الشياطين التي تضل الناس.

قال الشنقيطي رحمه الله: "والمرادُ بالجنِّ هنا: عُتَاتُهُمْ وشياطينُهم الذين كانوا يُضِلُّونَ الآدميين ويغوونهم في دارِ الدنيا"[30].

والاستكثار الوارد في الآية المراد به: إضلالهم، وبه فسره ابن عباس رضي الله عنهما، ومجاهد، وقتادة رحمهما الله[31]، **والمعنى:** يا معشر الجن أضللتم أناسًا كثيرًا من الإنس، وجعلتموهم أتباعكم،

[27] جامع البيان عن تأويل آي القرآن (555/9).
[28] تفسير الطبري، ابن جرير الطبري (519/19).
[29] معالم التنزيل في تفسير القرآن (188/3).
[30] العذبُ النَّمِيرُ من مجالس الشنقيطي في التفسير، للشنقيطي (231/2).
[31] تفسير القرآن العظيم، لابن ابن أبي حاتم (1387/4).

فهنا أمران كثيران: إضلال وإغواء الشياطين للإنس، ودخول الإنس تحت طاعتهم وتكثيرهم لعددهم في النار، فمبتدأ الاستكثار كان في الدنيا، ونهايته في الآخرة، والأمران متلازمان.

و"السّين والتّاء في كلمة **(استكثرتم)** للمبالغة، مثل الاستسلام والاستخداع والاستكبار، ويتعدى بِمن البيانية إلى الشيء المتّخذِ كثيرُه، يقال: استكثر من النَّعم أو من المال؛ أي أكثر من جمعهما، واستكثر الأمير من الجند"[32].

ودخول حرف **(قد)** على الآية يدل على تحقُّق ذلك، وهذا يدل على أن الجن لم يكتفوا بضلال أنفسهم حتى جمعوا مع ذلك إضلال الإنس معهم، ولهذا استحقوا التوبيخ[33].

وقال الله: **(استكثرتم)** ولم يقل: **(أضللتم)** لأن الشياطين كانوا ضالين وأضلوا غيرهم، وكان قصدهم ألا يبقوا في الضلال وحدهم، فكان إضلالهم للإنس مقصودًا لهم به التكاثر، وهم في ذلك ينفذون قسَم والدهم الشيطان الأكبر حين قال: ﴿ثُمَّ لَآتِيَنَّهُم مِّنۢ بَيۡنِ أَيۡدِيهِمۡ وَمِنۡ خَلۡفِهِمۡ وَعَنۡ أَيۡمَٰنِهِمۡ وَعَن شَمَآئِلِهِمۡۖ وَلَا تَجِدُ أَكۡثَرَهُمۡ شَٰكِرِينَ ١٧﴾ [الأعراف: 17].

والآية تدل على أن الجن الكفار دعاة ضلالة، ويستنبط الحسن البصري رحمه الله من الآية: أن الله استكثر أهل النار[34]، وهذا من آثار اسمه الرحيم، وصفة الرحمة بعباده، فكأنه سبحانه لما رأى كثرة أهل النار، قال للجن: استكثرتم من الإنس، في حين أن الإنس كان الأولى بهم الدخول في رحمتي.

والآية أيضًا تدل على امتحان الله الثقلين بعضهم ببعض، وهذا تفسير قوله تعالى: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا قَبۡلَكَ مِنَ ٱلۡمُرۡسَلِينَ إِلَّآ إِنَّهُمۡ لَيَأۡكُلُونَ ٱلطَّعَامَ وَيَمۡشُونَ فِي ٱلۡأَسۡوَاقِۗ وَجَعَلۡنَا بَعۡضَكُمۡ لِبَعۡضٖ فِتۡنَةً أَتَصۡبِرُونَۗ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيرٗا ٢٠﴾ [الفرقان: 20]، فالجن فتنة للإنس، والإنس فتنة للجن، والكافر من الصنفين فتنة للآخر، والعاصي كذلك، وذلك صورةٌ من صراع الإيمان والشرك، والحق مع الباطل، ومن الضروري فقه العلاقة مع الشياطين، وكشف طُرق استكثارهم ليزداد أهل الإيمان إيمانًا.

فالشياطين رواد الشرك ودعاته، وقد أخذوا الشرك عن أبيهم إبليس، وهم العدو للمؤمنين، وقد حذرنا الله عدواتهم فقال: ﴿إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ لَكُمۡ عَدُوّٞ فَٱتَّخِذُوهُ عَدُوًّاۚ إِنَّمَا يَدۡعُواْ حِزۡبَهُۥ لِيَكُونُواْ مِنۡ أَصۡحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ٦﴾ [فاطر: 6]، أي: "هو مبارز لكم بالعداوة، فعادوه أنتم أشد العداوة، وخالفوه وكذِّبوه فيما يغركم به"[35]، وابتدأت الآية بحرف التوكيد، والألف واللام في كلمة **(الشيطان)** للعهد، فكأنه معروف متصور في أذهانهم، وتقديم الجار **(لكم)** لإفادة التخصيص، فكأن الله يقول: عدوٌ لكم أنتم وليس لغيركم فعليكم الحذر، والتنكير في كلمة عدو تفيد جمع أوصاف العداوة كلها، وزاد عموم العداوة وجود التنوين في الكلمة، فإن التنوين يفيد التهويل والتفخيم، ولفظ الاتخاذ أبلغ من لفظ: اجعلوه؛ لأن المقصود اتخاذه عدوًّا ولو لم يظهر لك وجه عداوته، فهو عدوٌ بالقول والفعل والطبع، وواو الجماعة مرادٌ بها عموم الناس، والمصدر **(عدوًّا)** يؤكد العداوة، وأنها لا هوادة فيها، "فعداوة الشيطان لما كانت جِبِلِّيَّة لا يرجى زوالها مع من يعفو عنه لم يأمر الله إلا باتخاذه عدوًّا؛ لأنه إذا لم يُتخذ عدوًّا لم يراقب المسلم مكائده ومخادعته، ومن لوازم اتخاذه عدوًّا: العمل بخلاف ما يدعو إليه لتجنب مكائده، ولمقته بالعمل الصالح"[36].

وهذه الآية مع آية الباب تدل على أن الشيطان له أعداءٌ وله أولياء، فمن كان وليًّا لله؛ فهو عدو للشيطان، ومن كان وليًّا للشيطان؛ فقد عادى الله،

[32] التحرير والتنوير للطاهر بن عاشور (67/8).
[33] الوسيط في تفسير القرآن المجيد (1326/3).
[34] تفسير ابن أبي حاتم الرازي (1387/4).
[35] تفسير القرآن العظيم لابن كثير (534/6).
[36] التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور (261/22).

كما قاله إبراهيم عليه السلام لأبيه: ﴿ يَٰٓأَبَتِ لَا تَعۡبُدِ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ كَانَ لِلرَّحۡمَٰنِ عَصِيّٗا ٤٤ يَٰٓأَبَتِ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَابٞ مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ فَتَكُونَ لِلشَّيۡطَٰنِ وَلِيّٗا ٤٥ ﴾ [مريم: 44-45]، فإبراهيم عليه السلام جعل الأمر منقسم إلى قسمين: عبادة الشيطان، وعبادة الله، فمن عبد الشيطان فقد أصبح للرحمن عصيًّا، وسيصيبه الله بعذاب، ومن عبد الله فقد ابتعد عن الشيطان وجعله عدوًّا له، وعلى قدر عبادته للرحمن تكون عداواته للشيطان، فالأقسام ثلاثة:

1- عدوٌّ للشيطان وليٌّ للرحمن.

2- عدوٌ للرحمن وليٌّ للشيطان.

3- عدوٌ للشيطان من وجه وولي للرحمن من وجه، وهم الذين خلطوا عملًا صالحًا وآخر سيئًا.

ولا يوجد قسم رابع تنتفي عنه عداوة الشيطان وولاية الرحمن، فلا بد للعبد من العداوة والولاية، وأساس ذلك الحب والبغض الذي عليه مدار الإيمان.

والمؤمن يتعبد لله بعداوته للشيطان، "وعداوته أنفع شيءٍ للقلب، وهو محبوب للرب"[37].

والشيطان يتعلق به عدة عبوديات يتعبد بها المؤمن، منها ما سبق، وكذلك:

- التعبد لله بالاستعاذة بالله منه[38] ومن شروره، فما من شر في العالم إلا وسببه الشيطان، فالشر ليس لله، فمن استعاذ بالله؛ فقد أدى عبادة الالتجاء والضراعة، ولا يكون ذلك إلا بانصراف القلب لسيده ومولاه أن يحميه من أعدى أعدائه الشيطان الرجيم.

- التعبد لله ببغض الشيطان وكرهه، ولا يكون ذلك إلا باستقرار محبة الله في القلب، فهما محبتان لا يجتمعان: محبة الله ومحبة الشيطان، ويتفرعُ عن ذلك محبة ما يحبه الله، وبغض ما يبغضه الله، فالله أولى بمشاعر العبد من المحبة والبغض والخوف والرجاء، فأكمل المؤمنين إيمانًا من وافق الله في محبوباته ومبغوضاته، فالحلال ما أحل الله، والحرام ما حرَّم الله، والله يحب الحلال ويبغض الحرام.

فكل بغض للشيطان لا يتولد منه إرادة وعمل وترك فليس بشيء، وهذا من أسس الحياة كلها، فمن ادَّعى بغض شيءٍ -ومع هذا لا يفارقه ولا يتركه، بل يُصرُّ على تواصله معه- فلا ينفعه بغضه المزور.

وإذا كان الشيطان أساس كل شبهةٍ أضلت بني آدم، فهو أيضًا أصلُ كل شهوة أغوت بني آدم، فاجتمع أصول الشبهات والشهوات في الشيطان ووسوسته وهمزه ولمزه ونفخه.

المطلب الثاني: صور استكثار الجن للإنس

بعد بيان معنى الاستكثار، يحسن ذِكر بعض صور الاستكثار؛ ومنها:

- **من استكثار الجن من الإنس**: أنه يحضر كل عمل للعبد، فإن كان عمله سيئًا أزَّه ودفعه وعجَّل له به، وإن كان عمل العبد صالحًا بطَّأه، وأفسد عليه نيته قبل العمل وأثناءه وبعده.

- **ومن استكثار الشياطين من الإنس** في الإضلال أنهم يستهدفون الذين يكونون سببًا في إضلال غيرهم من الإنس؛ وهم:

أ- أهل العلم.

ب - أهل المال.

ج - أهل الجاه.

-فمن استكثارهم ببعض أهل العلم:

ما ذكره الله علينا من ذنوب الذين سماهم **(أهل الكتاب)**، والذين قال الله فيهم: ﴿وَلَمَّا جَآءَهُمۡ رَسُولٞ مِّنۡ عِندِ ٱللَّهِ مُصَدِّقٞ لِّمَا مَعَهُمۡ نَبَذَ فَرِيقٞ مِّنَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡكِتَٰبَ كِتَٰبَ ٱللَّهِ وَرَآءَ ظُهُورِهِمۡ كَأَنَّهُمۡ لَا يَعۡلَمُونَ ١٠١ ﴾ [البقرة: 101].

واستكثار الشياطين بهذه الفئة؛ لأنها طريق لإضلال غيرهم، فبضلال العالِم يضل أُناس كُثُر، فالناس تبعٌ لعلمائهم.

[37] مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، لابن القيم (192/2).

[38] مدارج السالكين، ابن قيم الجوزية (192/2).

ومن أبرز استكثاره ببعض أهل العلم: ما قصه الله علينا من قصة العالِم الذي جمع علمًا كثيرًا، كما قال الله: ﴿ وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيۡنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنۡهَا فَأَتۡبَعَهُ ٱلشَّيۡطَٰنُ فَكَانَ مِنَ ٱلۡغَاوِينَ ١٧٥ ﴾ [الأعراف: 175]، والآيات التي أوتيها قيل: إنه اسم الله الأعظم، وقيل: إنها الكتب التي أُنزلت على نبيهم[39]، ولا تعارض بين القولين إذ لا يمكن للعبد أن يتعلم اسم الله الأعظم إلا عن طريق أثارةٍ من علم نبوة، ودراية بما أنزل الله.

وأضعف ما قيل: إن هذا الرجل كان نبيًّا من الأنبياء؛ لأن الله عصم الأنبياء من الردة، فالله أعلم حيث يجعل رسالته.

ومع هذا العلم الجليل إلا أنه انسلخ من الآيات، والملاحظ أن الله قال عن هذا الرجل ﴿ وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيۡنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنۡهَا فَأَتۡبَعَهُ ٱلشَّيۡطَٰنُ فَكَانَ مِنَ ٱلۡغَاوِينَ ١٧٥ ﴾ [الأعراف: 175]، ولم يقل: فاتَّبع الشيطان، **وما الفرق بين اللفظين؟ وما علاقة ذلك باستكثار الجن بالإنس؟**

والجواب يتضح ببيان الوجه البلاغي في لفظ **(فأتبعه)**، حيث إن هناك فرقًا في اللغة بين (اتبع) و(أتبع)، وبيانه:

- نقول: رأيت الناس فأتبعتهم إتْبَاعًا.
- ونقول: مرَّ عليَّ الناس فاتبعتهم اتباعًا.

فالأولى تقال لمن سبقه الناس، ثم أسرع وراءهم حتى لحقهم، والثانية تقال لمن ذهب معهم ولم يتخلف عنهم، وهو ما اختصره ابن فارس رحمه الله بقوله: "يقال تبِعْتُ فلانًا إذا تَلَوْتَه واتّبعْتَه، وأتْبَعْتُهُ إذا لحِقْتَه"، فجعل (أتبعته) للحاق، وهذا كقوله: ﴿ إِلَّا مَنۡ خَطِفَ ٱلۡخَطۡفَةَ فَأَتۡبَعَهُۥ شِهَابٞ ثَاقِبٞ ١٠ ﴾ [الصافات: 10]، فالشهاب يلحق بالشيطان المارد حتى يدركه، وقوله كذلك عن فرعون: ﴿ فَأَتۡبَعَهُمۡ فِرۡعَوۡنُ بِجُنُودِهِۦ فَغَشِيَهُم مِّنَ ٱلۡيَمِّ مَا غَشِيَهُمۡ ٧٨ ﴾ [طه: 78]؛ أي لحقهم، وكقوله صلى الله عليه وسلم: «وأتبِع السيئة الحسنة تمحها»[40]، بحيث إن تلك الحسنة تلحق السيئة وتزيلها.

وبهذا تتضح العلاقة بين هذا اللفظ الوارد في الآية: ﴿وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيۡنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنۡهَا فَأَتۡبَعَهُ ٱلشَّيۡطَٰنُ فَكَانَ مِنَ ٱلۡغَاوِينَ ١٧٥ ﴾ [الأعراف: 175] واستكثاره من الإنس، فاللفظ يُصور أن الشيطان لم يزل يلحق هذا العالِم ويغويه ويزين له حتى أدركه، ثم صار الرجل تابعًا للشيطان، وواضح أن المسافة بينهما كانت بعيدة بسبب ما عنده من علم وعمل، فلم يزل به الشيطان حتى لَحِقَ به، فيهلك بهلاك هذا العالم خلقٌ كثير، ويكون فتنة لغيره، ولم يكن ذلك إلا بسبب نزع العلم منه، ولهذا قال ابن عباس رضي الله عنهما: "نزع منه العلم فَأَتْبَعَهُ الشَّيْطانُ"[41].

فمن فوائد الآية: أن العلم الشرعي بآيات الله حصنٌ حصين من الشيطان وجنده، فإذا ذهب العلم تمكن منه عدو الله.

وهناك من جعل الرباعي **(فأتبعه)** يدل على أن انسلاخ هذا الرجل من آيات الله جعله بمنزلة الإمام للشيطان، بحيث إن الشيطان يتبعه[42]، ومن صور اتباع الشيطان له: أن يتعلم مما يلقيه هذا الرجل من شبهات تختص بالعلم، لما عند هذا الرجل من علم شرعي، والواقع يشهد بأن بعض المرتدين عن الإيمان ممن كان على علم شرعي لا يزال يلقي من الشبهات ما هي أشد مكرًا وخبثًا من شبهات غيره.

ولا حرج أن نزداد إيمانًا ببيان لفظة أخرى في الآية، وهي قوله: **(فانسلخ)** فإنه لفظ يشير إلى انسلاخ الحية من جلدها[43]، وهذا التشبيه مقصودٌ؛ فإن تارك العمل بالعلم، والذي يسلط العلم لإبطال العلم فيه من صفات الحيات والثعابين في احتواء أجسامها على السموم، فآفاته في نفسه كما أن السم في جوف الحية هو آفتها، وقد ورد مرفوعًا:

(39) تفسير الطبري، ابن جرير الطبري (572/10).
(40) مسند الإمام أحمد برقم 21526، وصححه الألباني في صحيح الجامع برقم 97.
(41) لباب التأويل في معاني التنزيل (272/2).
(42) اللباب في علوم الكتاب، لابن (387/9).
(43) تفسير معالم التنزيل (222/5).

"أخوف ما أخاف على أمتي منافق عليم اللسان يجادل بالقرآن"[44].

والعجيب حقًّا، أن مثل هذا العالم الذي أُوتي آيات الله كلها لم ييأس الشيطان منه، فكيف بمن هو أدنى منه؟! نسأل الله أن يعصمنا من الشيطان وفتنته.

ومن استكثار الشياطين بأهل المال:

ما ذكره الله لنا عن كثير من الأحبار والرهبان فقال: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْأَحْبَارِ وَٱلرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَٰلَ ٱلنَّاسِ بِٱلْبَٰطِلِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ۗ وَٱلَّذِينَ يَكْنِزُونَ ٱلذَّهَبَ وَٱلْفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴿٣٤﴾﴾ [التوبة: 34]، وهذا الصنف تسلط عليه الشيطان عن طريق العلم والمال، وهما فتنتا أهل العلم.

ومن استكثار الشيطان بأهل المال، ما قصه الله علينا من قصة قارون، الذي أُوتي من الكنوز العظيمة مما ذُكر لنا مقدار مفاتيح خزنته ليبين الله لنا قدر ما فيها من الأموال، فقال: ﴿إِنَّ قَٰرُونَ كَانَ مِن قَوْمِ مُوسَىٰ فَبَغَىٰ عَلَيْهِمْ ۖ وَءَاتَيْنَٰهُ مِنَ ٱلْكُنُوزِ مَآ إِنَّ مَفَاتِحَهُۥ لَتَنُوٓأُ بِٱلْعُصْبَةِ أُو۟لِى ٱلْقُوَّةِ إِذْ قَالَ لَهُۥ قَوْمُهُۥ لَا تَفْرَحْ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْفَرِحِينَ ﴿٧٦﴾﴾ [القصص: 76].

فأغواه الشيطان فبغى على قومه، والبغي من صفات إبليس، ولم تحدد الآيات الواردة في شأنه نوع البغي ليشمل كل أنواعه، وليبين الله أن البغي متلازم، فكل بغي يجر لبغي آخر، وأقوال المفسرين تتنوع في صور البغي من أصغرها بأن زاد في ثوبه شبرًا على قومه[45]، وأكبر بغيه أنه طلب النبوة كموسى عليه السلام[46]، وكما أن أعمال القلب متلازمة مع أقواله، فكذلك أمراض الجوارح كخيلاء الثياب صادرة عن أمراض القلب؛ كالحسد وابتغاء ما لا ينبغي للعبد.

وبلغ من استكثار الشيطان به أن قال: ﴿قَالَ إِنَّمَآ أُوتِيتُهُۥ عَلَىٰ عِلْمٍ عِندِىٓ ۚ أَوَلَمْ يَعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ قَدْ أَهْلَكَ مِن قَبْلِهِۦ مِنَ ٱلْقُرُونِ مَنْ هُوَ أَشَدُّ مِنْهُ قُوَّةً وَأَكْثَرُ جَمْعًا ۚ وَلَا يُسْـَٔلُ عَن ذُنُوبِهِمُ ٱلْمُجْرِمُونَ ﴿٧٨﴾﴾ [القصص: 78]، وفي معناها احتمالان[47]:

الأول: أوتيت هذا المال؛ لأن الله علم منزلتي، ولولا رضا الله عني ومعرفته بفضلي ما أعطاني هذا المال.

والثاني: أُوتيت هذا المال؛ لأن عندي علمًا أستحق عليه هذا المال.

والاحتمالان يشملهما لفظ الآية، وهما متلازمان؛ لأنهما يصدران عن مرض القلب بالكبر والغرور والعجب والفخر والاستعلاء؛ ولهذا ختمت قصته بقول الله: ﴿تِلْكَ ٱلدَّارُ ٱلْءَاخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا ۚ وَٱلْعَٰقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ ﴿٨٣﴾﴾ [القصص: 83].

وبإغواء الشيطان لهذا الصنف يغوي ضعاف القلوب المتعلقين بالأموال والدنيا؛ ولهذا حينما خرج قارون على قومه، قال هؤلاء المتعلقون بمظاهر الدنيا، واستكثر بهم الشيطان من خلال قارون، قالوا:﴿فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوْمِهِۦ فِى زِينَتِهِۦ ۖ قَالَ ٱلَّذِينَ يُرِيدُونَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا يَٰلَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَآ أُوتِىَ قَٰرُونُ إِنَّهُۥ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ ﴿٧٩﴾﴾ [القصص: 79].

وقد عوقب بالخسف مناقضة لعمله، فلما كان الكبر ترفعًا عن الناس بغير وجه حق، خسف الله به وبداره، قال ابن تيمية رحمه الله: "وهذا لأنه قصد به الاختيال والفخر؛ فعاقبه الله بنقيض ذلك فأذله كما يعاقب الذي يطيل ثوبه خيلاء بأن خسف به الأرض، ونحو ذلك كما فعل بقارون"[48].

والخسف في الأرض يقابله خسف بالقلب، فالقلب المخسوف الذي لا يعرف ربه، ويتكبر على أوامره يناسبه خسف بصاحبه.

---

[44] أخرجه الإمام أحمد (22/1) واختلف في رفعه ووقفه، ورجح الدار قطني وقفه؛ العلل (246/1).

[45] تفسير الرازي، ابن أبي حاتم الرازي (3006/9).

[46] تنوير المقباس من تفسير ابن عباس (ص303).

[47] تفسير الطبري (18 /326)؛ 8) والتسهيل لعلوم التنزيل، (119/2).

[48] قاعدة تتضمن ذكر ملابس النبي صلى الله عليه وسلم وسلاحه ودوابه لابن تيمية (ص47).

ومن استكثار الشياطين بأهل الجاه والرئاسة:
ما قصه الله لنا عن العالين في الأرض، ورأسهم فرعون وهامان، وهما أصحاب السلطة والأمر، فبإغواء الشيطان لهم سيتبعهم خلقٌ كثيرٌ خوفًا أو طمعًا.

وأما استكثار الشياطين بعامة الناس:
فقد قال الله فيه:﴿ أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعْبُدُواْ ٱلشَّيْطَٰنَۖ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴿٦٠﴾ وَأَنِ ٱعْبُدُونِيۚ هَٰذَا صِرَٰطٌ مُّسْتَقِيمٌ ﴿٦١﴾ وَلَقَدْ أَضَلَّ مِنكُمْ جِبِلًّا كَثِيرًاۖ أَفَلَمْ تَكُونُواْ تَعْقِلُونَ ﴿٦٢﴾ ﴾ [يس: 60-62].

وقوله: ﴿ وَلَقَدْ أَضَلَّ مِنكُمْ جِبِلًّا كَثِيرًاۖ أَفَلَمْ تَكُونُواْ تَعْقِلُونَ ﴿٦٢﴾ ﴾ [يس-62]: فيها أكثر من قراءة، وكلها ترجع لمعنى واحد وهو: الخلق الكثير[49]، وقرئ (ڑ ک) [50].

قال الإمام الشنقيطي في أضواء البيان: "وما تضمنته هذه الآية الكريمة، من كون الشيطان أضل خلقًا كثيرًا من بني آدم جاء مذكورًا في غير هذا الموضع؛ كقوله تعالى:﴿وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ جَمِيعًا يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ قَدِ ٱسْتَكْثَرْتُم مِّنَ ٱلْإِنسِۖ وَقَالَ أَوْلِيَآؤُهُم مِّنَ ٱلْإِنسِ رَبَّنَا ٱسْتَمْتَعَ بَعْضُنَا بِبَعْضٍ وَبَلَغْنَآ أَجَلَنَا ٱلَّذِيٓ أَجَّلْتَ لَنَاۚ قَالَ ٱلنَّارُ مَثْوَىٰكُمْ خَٰلِدِينَ فِيهَآ إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُۚ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴿١٢٨﴾ ﴾ [الأنعام: 128]؛ أي: قد استكثرتم أيها الشياطين، من إضلال الإنس، وقد قال إبليس: ﴿ قَالَ أَرَءَيْتَكَ هَٰذَا ٱلَّذِي كَرَّمْتَ عَلَيَّ لَئِنْ أَخَّرْتَنِ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ لَأَحْتَنِكَنَّ ذُرِّيَّتَهُۥٓ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٦٢﴾ ﴾ [الإسراء: 62]، وقد بيَّن تعالى أن هذا الظن الذي ظنه بهم من أنه يضلهم جميعًا إلا القليل صدَّقه عليهم؛ وذلك في قوله تعالى:﴿وَلَقَدْ صَدَّقَ عَلَيْهِمْ إِبْلِيسُ ظَنَّهُۥ فَٱتَّبَعُوهُ إِلَّا فَرِيقًا مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿٢٠﴾ ﴾ [سبأ: 20][51]. والعجيب أن هذه الفئات –أهل العلم، والمال، والجاه- اجتمعت في دولة فرعون: فأهل العلم يمثلهم السحرة، وأهل المال يمثلهم قارون، وأهل الجاه يمثلهم فرعون وهامان، وقد أضلوا عامة الناس الذين قال الله فيهم:﴿ فَٱسْتَخَفَّ قَوْمَهُۥ فَأَطَاعُوهُۚ إِنَّهُمْ كَانُواْ قَوْمًا فَٰسِقِينَ ﴿٥٤﴾ ﴾ [الزخرف: 54]، وهذا أحد أسرار إكثار الله لنا من قصة فرعون في القرآن.

بقي أن أذكر كلمة رائعة للإمام ابن القيم عن النفس؛ حيث قال: "في النفس كبر إبليس، وحسد قابيل، وعتو عاد، وطغيان ثمود، وجرأة نمرود، واستطالة فرعون، وبغي قارون، وقحة[52] هامان، وهوى بلعام، وحيل أصحاب السبت، وتمرد الوليد، وجهل أبي جهل، وفيها من أخلاق البهائم: حرص الغراب، وشره الكلب، ورعونة الطاووس، ودناءة الجعل، وعقوق الضب، وحقد الجمل، ووثوب الفهد، وصولة الأسد، وفسق الفأرة، وخبث الحية، وعبث القرد، وجمع النملة، ومكر الثعلب، وخفة الفراش، ونوم الضبع، غير أن الرياضة والمجاهدة تذهب ذلك، فمن استرسل مع طبعه فهو من هذا الجند"[53].
وما ذكره ابن القيم هو مداخل الشيطان لاستكثاره من الإنسان، فهو يدخل لكل شخص بمدخل غير مدخل الشخص الآخر، والمعصوم من عصمه الله.
وبعد بيان استكثار الجن بالإنس، فقد ذكرت آية الباب استمتاع الجن بالإنس، **فكيف يكون ذلك؟ وما صُوَره في الماضي؟ وما هي الصور المعاصرة لهذا الاستمتاع؟** وهذا ما سأبينه في المطلب الثاني.

المبحث الثاني: الاستمتاع بين الجن والإنس، وفي هذا المطلب ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مدخل في فقه الاستمتاع

من خلال منفذ الاستمتاع دخل الشيطان للإنس واستكثر بهم، فما هو الاستمتاع؟ وهل كل استمتاع يكون مدخلًا للشيطان؟ وهل هناك فرقٌ بين استمتاع

[49] فتح القدير (133/4).
[50] فتح القدير الشوكاني (133/4).
[51] أضواء البيان (298/6).
[52] القحة: اللؤم. لسان العرب (553/2).
[53] الفوائد، لابن القيم (ص75).

الجن واستمتاع الإنس؟ وما علاقة الاستمتاع بالعبودية؟ وهذا ما سأبينه في هذا المبحث.

التمتُّع والمتعة والمتاع يطلق على مطلق المنفعة[54]، ومنه قوله:﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ وَٱلْبَنِينَ وَٱلْقَنَٰطِيرِ ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ وَٱلْأَنْعَٰمِ وَٱلْحَرْثِ ۗ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسْنُ ٱلْمَـَٔابِ ﴿١٤﴾ ﴾ [آل عمران: 14]؛ أي: فالحياة الدنيا متاع، وإن كانت منفعتها لا تدوم[55]، وكذلك قوله في شأن النساء:﴿وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ ۖ كِتَٰبَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ ۚ وَأُحِلَّ لَكُم مَّا وَرَآءَ ذَٰلِكُمْ أَن تَبْتَغُوا۟ بِأَمْوَٰلِكُم مُّحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَٰفِحِينَ ۚ فَمَا ٱسْتَمْتَعْتُم بِهِۦ مِنْهُنَّ فَـَٔاتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ فَرِيضَةً ۚ وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا تَرَٰضَيْتُم بِهِۦ مِنۢ بَعْدِ ٱلْفَرِيضَةِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴿٢٤﴾ ﴾ [النساء: 24]؛ أي: انتفعتم وتلذذتم[56] به من وطئهن.

فالاستمتاع هو انتفاع ممتد الوقت، وقد يطول وقد يقصر، فاستمتع بكذا: أي تمتع به[57]، وعليه فقوله:﴿وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ جَمِيعًا يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ قَدِ ٱسْتَكْثَرْتُم مِّنَ ٱلْإِنسِ ۖ وَقَالَ أَوْلِيَآؤُهُم مِّنَ ٱلْإِنسِ رَبَّنَا ٱسْتَمْتَعَ بَعْضُنَا بِبَعْضٍ وَبَلَغْنَآ أَجَلَنَا ٱلَّذِىٓ أَجَّلْتَ لَنَا ۚ قَالَ ٱلنَّارُ مَثْوَىٰكُمْ خَٰلِدِينَ فِيهَآ إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُ ۗ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴿١٢٨﴾ ﴾ [الأنعام: 128]؛ ؛ أي: انتفع بعضنا ببعض.

وبهذا فسرها أهل التفسير، فجميعهم يذكرون صورًا للانتفاع، ومنهم من قال: "أي انتفع الإنسُ بالجن بأن دلُّوهم على الشهوات، وما يُتوصَّل به إليها"[58].

وقال الشيخ السعدي رحمه الله: "تمتع كل من الجِنّي والإنسي بصاحبه، وانتفع به"[59].

والطاهر ابن عاشور في التحرير ذكر أن الاستمتاع هو الانتفاع بما يلائم، وهو ملحظ مهم؛ لأن ما يلائم استمتاع الإنس غير ما يلائم استمتاع الجن، فقال: "استمتع بعضنا ببعض؛ انتفع وحصل شهوته وملائمه"[60].

والسين والتاء في قوله: **(استمتع)** للمبالغة في الانتفاع، فلم يقولوا: تمتَّع بعضنا ببعض؛ لأنهم بالغوا في الانتفاع بعضهم ببعض.

وللشيطان مدخلان على الناس، وهما المذكوران في قوله: ﴿كَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ كَانُوٓا۟ أَشَدَّ مِنكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوَٰلًا وَأَوْلَٰدًا فَٱسْتَمْتَعُوا۟ بِخَلَٰقِهِمْ فَٱسْتَمْتَعْتُم بِخَلَٰقِكُمْ كَمَا ٱسْتَمْتَعَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُم بِخَلَٰقِهِمْ وَخُضْتُمْ كَٱلَّذِى خَاضُوٓا۟ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْخَٰسِرُونَ ﴿٦٩﴾ ﴾ [التوبة: 69].

فالآية ذكرت مدخلين[61]:

أ- الاستمتاع بالخلاق؛ وهو الشهوات.

ب - الخوض؛ وهو الشبهات.

فالاستمتاع وطلب اللذة، مدخل من مداخل الجن على الإنس، وبه استكثروا منهم، وتسلطوا عليهم، وأغروهم، وأضلوهم.

ويرى ابن القيم أن الاستمتاع يكون قرينًا لاتباع الهوى، وبذلك يفسد عمل صاحبه، بخلاف الخوض بالباطل؛ حيث يفسد به العلم، فقال: "والمقصود أنه سبحانه جمع بين الاستمتاع بالخلاق وبين الخوض بالباطل؛ لأن فساد الدين إما أن يقع بالاعتقاد الباطل والتكلم به وهو الخوض، أو يقع في العمل بخلاف الحق والصواب وهو الاستمتاع بالخلاق، فالأول البِدع، والثاني اتباع الهوى، **وهذان هما أصل كل شر وفتنة وبلاء**، وبهما كُذِّبت الرسل، وعصي الرب، ودُخلت النار، وحلت العقوبات، فالأول من جهة الشبهات، والثاني من جهة الشهوات، ولهذا

(54) الكليات لأبي البقاء (ص161).
(55) بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز للفيروزآبادى (477/4).
(56) الوجيز في تفسير الكتاب العزيز للواحدي (ص259).
(57) المعجم الوسيط (852/2).
(58) إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم (184/3).
(59) تفسير السعدي (ص273).
(60) التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور (69/8).
(61) الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة لابن القيم (511/2).

كان السلف يقولون: احذروا من الناس صنفين: صاحب هوى فتنته هواه، وصاحب دنيا أعجبته دنياه.

وكانوا يقولون: احذروا فتنة العالم الفاجر والعابد الجاهل؛ فإن فتنتهما فتنة لكل مفتون، فهذا يشبه المغضوب عليهم الذين يعلمون الحق ويعملون بخلافه، وهذا يشبه الضالين الذين يعملون بغير علم"[62].

وعلى هذا فتحصيل اللذة يجب أن يراعى فيه هذا الجانب؛ إذ هو مدخل من مداخل الشياطين على الإنس.

وتحصيل اللذة مرتبط بالمحبة، فكلما كان الشيء أحب إلى القلب، كانت اللذة به أكمل وأتم[63]، فالقلب هو الذي يتعلق ويقبل؛ إذ لا بدَّ للقلب من متعلق؛ وذلك لفقره، فلا يكون غناه إلا بتعلقه بربه وإقباله عليه.

قال الإمام ابن القيم موضحًا هذه القاعدة: "اللَّذَّة بالمحبوب تضعف وتقوى بِحَسب قُوَّة الْحبّ وَضَعفه، فَكلما كَانَ الْحبّ أقوى كَانَت اللَّذَّة أعظم؛ وَلِهَذَا تعظم لَذَّة الظمآن بِشرب المَاء الْبَارِد، بِحَسب شدَّة طلبه للْمَاء، وَكَذَلِكَ الجائع، وَكَذَلِكَ من أحب شَيْئًا كَانَت لذته على قدر حبه إيَّاه، وَالْحب تَابع للْعلم بالمحبوب وَمَعْرفَة جماله الظَّاهِر وَالْبَاطِن، فلذة النّظر إِلَى الله بعد لِقَائِه بِحَسب قُوَّة حبه وإرادته، وَذَلِكَ بِحَسب الْعلم بِهِ وبصفات كَمَاله، فَإِذا الْعلم هُوَ أقْربْ الطّرق إِلَى أعظم اللَّذَّات"[64].

والشيطان يعرف محبوبات القلب، فهو يجري من ابن آدم مجرى الدم[65]، ومن كيده أنه يُشَامُّ النفس[66]، فيعرف محبوباتها ولذاتها، فيُدخِل لكل نفس ما تهواه، فمن كان الجاه محبوبها أتاها من خلاله، ومن كان محبوبه المال علَّقه به، ومن كانت متعته في النساء دخل من خلالهن، وهكذا يدخل من بوابة الاستمتاع وطلب اللذة.

والشيطان بهذا عبث في مفهوم اللذة والأنس والفرح، كما هو مكره في تغيير فطرة الله التي فطر الناس عليها، فالفرح والسعادة والأنس والطمأنينة مفاهيم شرعية، ففي الفرح يقول الله: ﴿ قُلْ بِفَضْلِ ٱللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِۦ فَبِذَٰلِكَ فَلْيَفْرَحُواْ هُوَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴿٥٨﴾ ﴾ [يونس:58]:بالإسلام والقرآن[67]، والجار والمجرور قُدِّم على فعل الفرح لإفادة القصر[68]، فكان المعنى: فلا يفرح إلا بذلك، فحتى الفرح ينبغي أن يكون لله وما والاه.

وكذلك الطمأنينة، فقد قال الله تعالى:﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ ٱللَّهِۗ أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ ﴿٢٨﴾ ﴾ [الرعد: 28]، ولا تطمئن القلوب ولا تسكن النفوس إلا إليه والتنعم بذكره، والتذلل والخضوع له، والقرب منه"[69]، والأنس بالله أيضًا وهو نتيجة للفرح لا يكون إلا بالله وذكره وشرعه ودينه.

ونأتي الآن إلى السؤال الذي ذُكر أول المبحث وهو: ما علاقة طلب اللذة والاستمتاع بالعبودية؟ ويتفرع عنه سؤال آخر:

هل طلب اللذة وتحصيل الاستمتاع ينقص العبودية؟ فكيف ذلك مع أن اللذة أمرٌ فطري في النفس البشرية؟

وكذلك سؤال ثالث: ما الحكمة من خلق الله للشهوات واللذائذ؟ وإجابة عن هذه الأسئلة يقال:

إن مدار العبودية يقوم على الخضوع والذل لله[70]، ولا يكون ذلك إلا بكمال محبته، ومقتضى هذا أن يُحب العبد ما أحبه مولاه، وأن يبغض ما أبغضه مولاه، ثم يقصر أفعاله وأقواله على هذين الأمرين الحب والبغض، ومن أهم ما يجاهد نفسه على تحقيقه: أعمال القلوب، ومنها طلب اللذة والاستمتاع التي هي فرعٌ عن محبة القلب لشيءٍ ما، فكانت العبودية الكاملة أن يفرح المؤمن بما يحبه الله، ولهذا كان الفرح بالإسلام والقرآن دون غيرهما، إلا ما

(62) إعلام الموقعين عن رب العالمين لابن قيم الجوزية (106/1).
(63) الفتاوى الكبرى لابن تيمية (403/2).
(64) مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة لابن القيم (87/1).
(65) أخرجه البخاري (2039)؛ ومسلم (2174).
(66) إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان (115/1).
(67) تفسير الطبري (196/12).
(68) التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور (204/11).
(69) رسالة ابن القيم إلى أحد إخوانه لابن القيم (ص33).
(70) العبودية (ص48).

كان داخلًا وآيلًا إليهما، ومثل ذلك: لذته وأنسه وبهجته وفرحه، فليكن بما يوافق عبوديته ومحبته لربه.

وعلى هذا قرَّر ابن تيمية رحمه الله أن اللذة ليست هي إدراك الملائم؛ لأن الإدراك يتوسط بين المحبة واللذة؛ فإن الإنسان مثلًا يشتهي الطعام، فإذا أكله حصل له عقيب ذلك اللذة، فاللذة ليست مقصودةً لذاتها، بل هي تبع لغيرها[71].

وقد أضاف ابن القيم رحمه الله ملحظين هامين في طلب الاستمتاع والالتذاذ؛ وهما:

أ- أن كل لذائذ الدنيا منغصةٌ ولا بدَّ.

ب ـ أن اللذة بعد الظفر تنتهي، فاللذة تساوي مقدار الألم أو الحاجة قبل تحصيل اللذة فيتساقطان، فيقول: "وَمِنْهَا أن الالتذاذ بموقعها إِنَّمَا هُوَ بِقدر الْحَاجة إليها، والتألم بمطالبة النَّفس لتناولها، وَكلما كَانَت شَهْوَة الظفر بالشَّيْء أقوى، كَانَت اللَّذَّة الْحَاصِلَة بِوُجُودِهِ أكمل، فَلَمَّا لم تحصل تِلْكَ الشَّهْوَة لم تحصل تِلْكَ اللَّذَّة، فمقدار اللَّذَّة الْحَاصِلَة فِي الْحَال مسَاوٍ لمقدار الْحَاجة والألم والمضرة فِي الْمَاضِي، وَحِينَئِذٍ يتقابل اللَّذَّة الْحَاصِلَة والألم الْمُتَقَدّم فيتساقطان؛ فَتَصِير اللَّذَّة كأنها لم تُوجد"، ثم كأن سؤالًا وُجه له: ماذا تسمي تلك الرغبة واللذة النفسية؟ فيقول: "وَمثل هَذَا لَا يعد لَذَّة وَلَا سَعَادَة وَلَا كمالًا، بل هُوَ بِمَنْزِلَة قَضَاء الْحَاجة من الْبَوْل وَالْغَائِط، فَإِن الإنسان يتَضَرَّر بثقله، فَإِذا قضى حَاجته استراح مِنْهُ، فأما أن يعد ذَلِك سَعَادَة وبهجة وَلَذَّة مَطْلُوبَة فَلَا"[72].

فعلى هذا، فاللذة لها علاقة بالعبودية، وقد تكون عملًا صالحًا، وقد تكون مانعًا من الوصول لله، فمتى كانت الشهوات واللذائذ والاستمتاع مقصودًا لذاته، غير مراعى فيها ما يحبه الله كان مانعًا من الله، منقصًا للعبودية، وإلا كان معينًا على تحصيلها، وهنا سؤال: **هل الشهوات المباحة واللذات تُذم بإطلاق، أم تباح بإطلاق؟**

مذهب أهل السنة سلك مسلكًا متوسطًا في هذ الباب؛ حيث ذم الإسراف في الشهوات من جهة، لكنه من جهة أخرى شدَّد النكير على من يحرم المباحات، أو يشق على نفسه أو على الخلق بالمنع منها، وكل من انحرف عن وسطية الإسلام في التعامل مع الشهوات المباحة وقع في أحد أمرين:

أ- الإسراف في تناول الشهوات مع الإعراض عن القيام بالواجبات، كما قال الله:﴿فَخَلَفَ مِنۢ بَعۡدِهِمۡ خَلۡفٌ أَضَاعُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَٱتَّبَعُواْ ٱلشَّهَوَٰتِۖ فَسَوۡفَ يَلۡقَوۡنَ غَيّٗا ٥٩﴾ [مريم: 59].

ب- تحريم الطيبات وابتداع الرهبانية كما قال الله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُحَرِّمُواْ طَيِّبَٰتِ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ لَكُمۡ وَلَا تَعۡتَدُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُعۡتَدِينَ ٨٧﴾ [المائدة: 87][73].

قال ابن تيمية: "لا بد من اللذات المباحة الجميلة[74]؛ لأنها تعين على تحقيق الغايات الدينية[75].

وهنا نأتي للسؤال الآخر: **لماذا خُلقت اللذات والشهوات؟** وهذا مبنيٌ على الكلام السابق، **وخلاصة الجواب:** "إنما خلقت اللذات والشهوات في الأصل لتمام مصلحة الخلق، فإنه بذلك يجتلبون ما ينفعهم"[76]، وهذا فرعٌ عن الكلام في قوله: ﴿إِيَّاكَ نَعۡبُدُ وَإِيَّاكَ نَسۡتَعِينُ ٥﴾ [الفاتحة: 5]، فلا يمكننا عبادة الله إلا بالاستعانة به من خلال ما أباحه لنا وشرعه.

ولا تظن أن الاستمتاع يعني الانغماس في الشهوة فقط، فإن الشيطان أمكر من ذلك، فقد يصور الاستمتاع من خلال الزهد غير الشرعي، فيطلب الرجل جاهًا من التقدير والتبجيل ممن حوله، ولا يحصل ذلك له إلا من خلال الزهد والإعراض عن دنياهم، فيكون ممن أكل دنياه بدينه، وهو الذي قال الله فيه وفي أمثاله:﴿مَن كَانَ يُرِيدُ ٱلۡحَيَوٰةَ ٱلدُّنۡيَا

(71) العبودية، ابن تيمية (ص110).
(72) مفتاح دار السعادة، ابن قيم الجوزية (321/4).
(73) نظرية السعادة بين الغزالي وابن تيمية، د. أحمد قوشتي عبد الرحيم، (ص81).
(74) مجموع الفتاوى، ابن تيمية (368/28).
(75) نظرية السعادة بين الغزالي وابن تيمية، أحمد قوشتي عبد الرحيم (ص48).
(76) مجموع الفتاوى، ابن تيمية (368/28).

وَزِينَتَهَا نُوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمَالَهُمْ فِيهَا وَهُمْ فِيهَا لَا يُبْخَسُونَ ﴿١٥﴾ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ لَيْسَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ إِلَّا النَّارُ وَحَبِطَ مَا صَنَعُوا فِيهَا وَبَاطِلٌ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿١٦﴾ ﴾ [هود: 15-16]؛ فهذا استمتاع وطلب للجاه من غير دنيا. فانظر بعد هذا إلى مكر الشيطان في الاستمتاع، والذي تمثل فيما يلي:

أ- تغيير مفهوم اللذائذ والاستمتاع والفرح من اللذة والفرح والاستمتاع الشرعي إلى الشهواني.

ب - تغيير مقصود الاستمتاع لأن يكون مقصودًا لذاته، وليس وسيلة.

ج - الإسراف فيما أُذن فيه شرعًا من المباحات التي شُرعت للاستعانة بها على طاعة الله.

وأختم ذلك ببيان أن هذا المكر الشيطاني في الاستمتاع تحوَّل مع الزمن إلى مذهب عقائدي في الفكر اليوناني على يد أبيقور[77]، يرى أن اللذة نوعان:

1- لذة جسمية تبلغ أوج صورها في الصحة الجسمية الكاملة.

2- لذة عقلية؛ وتعني التحرر الكامل من الخوف والقلق[78].

ولو بحثنا عن سبب نشوء هذه الفكرة، فلا بد أن نجد أن خواءً روحيًّا من وراء ذلك، فلم تكن الوثنية اليونانية تلبي حاجات الروح، فلا طمأنينة ولا رضا ولا استقرار؛ فلا يزال العبد فقيرًا حسًّا ومعنى، وكأي مذهب فكري يطوره الشيطان بخطواته التي بينها الله في كتابه، فإننا نجد أن مذهب أبيقور تطوَّر بعد ذلك بما لا يقصده أبيقور نفسه، "فقد أساء البعض فهم اللذة عند أبيقور عندما تصوروا أنه لا يدعو إلا إلى اللذة الحسية"[79]، وما يسمى سوء فهم يسميه القرآن خطوات الشيطان التي يبدؤوها بخطوة، ويتبعها بخطوات إلى الإلحاد والكفر بالله ورسالاته، فإن طلب اللذة وعبادتها هو بذرة عبادة الشيطان؛ وعلى مذهب اللذة العامة وطلبها تدين أكثر أمم الأرض اليوم إلا من رحم ربك، وهي صورة من صور التعلق بالدنيا التي حذرنا الله منها، وإذا كانت الرهبانية النصرانية تسربت إلى الإسلام عن طريق الزهد الصوفي، وكان وسيلتها التدين المحرَّف، فإن اللذة تسربت إلى الإسلام عن طريق الشهوات، وكان وسيلتها اتباع الهوى، واستمتاع الجن والإنس بعضهم ببعض؛ وندرك بذلك ضرورة العبد المسلم لفهم الآيات التي تصف الحياة الدنيا وزينتها، والآيات التي تُذكر بالآخرة ونعيمها.

مذاهب الجن الدينية كمذاهب الإنس؛ وهذا مؤثر في الاستمتاع:

مما يساهم في فقه الاستمتاع بين الجن والإنس: أن نعلم أن الجن على مذاهب شتى في الدين كالإنس، كما قال تعالى عن الجن:﴿ وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ ۖ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا ﴿١١﴾ ﴾ [الجن: 11]، "فمنهم المسلم، والمشرك، والنصراني، والسني، والبدعي"[80]، وفيهم العاصي، والطائع، والجاهل، والظالم، وفيهم المقتصد، والسابق بالخيرات.

وقال السدي رحمه الله: "الجن أهواء مثلكم: شيعة، ورافضة، ومرجئة، وقدرية"[81]، "وكل نوعٍ من الجن يميل إلى نظيره من الإنس، فاليهود مع اليهود، والنصارى مع النصارى، والمسلمون مع المسلمين، والفسَّاق مع الفساق، وأهل الجهل والبدع مع أهل الجهل والبدع"[82].

وأثر ذلك يعود على الاستمتاع فيما بينهم، فكل صنفٍ وملة يستمتعون بما يشابههم، "فالفاسق يستمتع بالشيطان؛ بإعانته له على أسباب فسوقه، والشيطان يستمتع به في قبوله منه وطاعته له فيسره ذلك، ويفرح به منه، والمشرك يستمتع به الشيطان بشركه به، وعبادته له، ويستمتع هو بالشيطان في قضاء حوائجه، وإعانته له، ومن لم يحط علمًا بهذا لم يعلم حقيقة الإيمان والشرك، وسر امتحان الرب

(77) فيلسوف إغريقي توفي 270ق.م، وعلى يده نشأ مذهب اللذة، انظر: الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة (790/2).

(78) الموسوعة الميسرة، د. مانع بن حماد الجهني (790/2).

(79) الموسوعة الميسرة، د. مانع بن حماد الجهني (791/2).

(80) مجموع الفتاوى، ابن تيمية (305/11).

(81) الدر المنثور (274/6).

(82) مجموعة الرسائل الكبرى لابن تيمية (65/1-66).

سبحانه كلًّا من الثقلين بالآخر"[83]، بل كل أصحاب معصية خاصة يستمتعون فيما بينهم بما يخص معصيتهم، فالزناة من الإنس لهم ما يشابههم من الجن، وكذلك شُرَّابُ الخمر والسُّرّاق وأصحاب الكبائر وأهل اللهو وغيرهم كثير، وهذا أحد تفسيرات قوله تعالى: ﴿ ٱحۡشُرُواْ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ وَأَزۡوَٰجَهُمۡ وَمَا كَانُواْ يَعۡبُدُونَ ٢٢ ﴾ [الصافات: 22]؛ أي: أصنافهم.

المطلب الثاني: استمتاع الجن بالإنس

يقوم استمتاع الجن بالإنس على الطاعة[84]، ويعبر عن ذلك ابن الجوزي رحمه الله بقوله: "استمتاع الجن بالإنس: طاعتهم لهم، فيما يغرونهم به من الضلالة والكفر والمعاصي"[85].

وقال ابن كثير رحمه الله: "وأما استمتاع الجن بالإنس فإنه كان -فيما ذُكر - ما ينال الجن من الإنس من تعظيمهم إياهم في استعانتهم بهم، فيقولون: قد سُدنا الإنس والجن"[86]، والتعظيم فرع الطاعة.

وهذا هو مطلوب الشيطان، حينما قال: ﴿ وَلَأُضِلَّنَّهُمۡ وَلَأُمَنِّيَنَّهُمۡ وَلَأٓمُرَنَّهُمۡ فَلَيُبَتِّكُنَّ ءَاذَانَ ٱلۡأَنۡعَٰمِ وَلَأٓمُرَنَّهُمۡ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلۡقَ ٱللَّهِۚ وَمَن يَتَّخِذِ ٱلشَّيۡطَٰنَ وَلِيّٗا مِّن دُونِ ٱللَّهِ فَقَدۡ خَسِرَ خُسۡرَانٗا مُّبِينٗا ١١٩ ﴾ [النساء: 119]، والطاعة تقابل الأمر، ومقصود الشيطان من طاعته الانتقام لنفسه حين طُرد من الجنة، فإن المطرود محرم الطاعة والاتباع.

وأول استمتاع الشيطان بالإنس حين طلب من حواء إعانته على أبينا آدم عليه السلام فيما رُوي ذلك[87]، والطاعة التي يريدها الجن من الإنس هي أصل معصية أبيهم الشيطان الرجيم حين طلب أن يطيعه آدم عليه السلام، فعاد كلٌّ إلى أصل أبيه.

والطاعة التي تريدها الجن من الإنس أصلها الاستكبار والإباء، وهو المقصود في قوله تعالى: ﴿ وَإِذۡ قُلۡنَا لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ ٱسۡجُدُواْ لِأٓدَمَ فَسَجَدُوٓاْ إِلَّآ إِبۡلِيسَ أَبَىٰ وَٱسۡتَكۡبَرَ وَكَانَ مِنَ ٱلۡكَٰفِرِينَ ٣٤ ﴾ [البقرة: 34]، فالمستكبر يريد أن يُطاع، وهذا مرض قلبي أنتج شهوة الطاعة والتعظيم، **لكن هل الجن لهم منفعة في حصول الطاعة لهم؟!**

"الشياطين لهم لذةٌ في الشر والفتن، يحبون ذلك وإن لم يكن فيه منفعة لهم"[88]، ومنفعتهم هو الاستكثار من أنفس الذين يدخلون معهم النار.

المطلب الثالث: استمتاع الإنس بالجن

يقوم استمتاع الإنس بالجن على حصول اللذة والمتعة، وتحقيق الرغبة والهوى، وفي ذلك يقول ابن القيم : "ولم يكن آدم قد علم أنه يموت بعد، واشتهى الخلود في الجنة، وحصلت الشبهة من قول العدو وإقسامه، فاجتمعت الشبهة والشهوة وساعد القدر"[89] .

فكل ما يطلبه الإنس من الجن يرجع إلى حصولهم على أهوائهم من رئاسة أو مال أو غير ذلك، وبذلك شابهوا أباهم آدم عليه السلام في أكله من الشجرة، كما شابه الجن أباهم الشيطان في طلبه أن يُطاع من دون الله؛ فرجع كل من الإنس والجن إلى لذة أبيه، وبيَّن ذلك ابن القيم بعبارة أخرى فقال: " بُلي العدوّ بالذنب فأصرّ، واحتج وعارَض الأمر، وقَدَح في الحكمة، ولم يسأل الإقالة، ولا ندم على الزّلّة. وبُلي الحبيبُ بالذنب، فاعترف وتاب وندم، وتضرّع واستكان وفَزِع إلى مَفْزَع الخليقة، وهو التوحيد والاستغفار، فأُزيل عنه العَيبُ، وغُفر له الذنب، فقُبل منه المتاب، وفُتح له من الرحمة والهداية كلُّ باب. ونحن الأبناء، ومن أشبه أباه فما ظلم، ومَنْ كانت شِيمتُهُ التوبة والاستغفار فقد هُدي لأحسن الشيم"[90] .

---

[83] إغاثة اللهفان، ابن قيم الجوزية (2/237-238).
[84] انظر: زاد المسير في علم التفسير لابن الجوزي (2/77)؛ وتفسير البغوي (2/159)؛ وتفسير الخازن (2/156)؛ وتفسير الشوكاني (2/183).
[85] تفسير زاد المسير، ابن الجوزي (2/77).
[86] تفسير ابن كثير، ابن كثير (3/338).
[87] غرائب القرآن ورغائب الفرقان للنيسابوري (3/167).
[88] مجموع الفتاوى، ابن تيمية (13/83).
[89] - إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان، 1/198.
[90] - إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان 2/954.

المطلب الرابع: صور استمتاع الإنس والجن بعضهم ببعض

وهي كثيرة ومتنوعة في كل زمن، وإذا عُرفت أصولها، فيمكن أن يقاس عليها ما يقع في زماننا، فإن الشيطان واحد ومقصده واحد وهو تحقيق الشرك، ووسائله في ذلك متنوعة حسب اختلاف الأزمنة والأحوال، ومن صور استمتاع بعضهم ببعض ما يلي:

أ- استعاذة الإنس بالجن:

غالب ما يذكره أهل التفسير في استمتاع الإنس بالجن: هو استعاذتهم بهم إذا نزلوا واديًا فيقولون: نعوذ بسيد هذا الوادي[91]، وليست هي الصورة الوحيدة من استمتاع الجن بالإنس إلا أنها أعلاها وأخطرها شأنًا؛ لما فيها من الإشراك بهم من دون الله، فغيرها من صور الاستمتاع تشمله الآية من باب أولى، **وسبب ذلك**: خلو القلوب من الخوف من الله، ومن لم يخف من الله سلط الله عليه المخاوف من حوله حتى من العالم الغيبي الذي لا يراه، فالجن كانت تستمتع بتعظيم الإنس لها والالتجاء بها من دون الله، كما يتلذذ السيد الشجاع حينما يُعتصم به من الأذى، وهذه الاستعاذة من الإنس توافق ما عند الجن من كبر أبيهم إبليس الذي استكبر به على أوامر الله، وأراد أن يُعظَّم من دون الله، "فاستمتاع الجن بالإنس أن قالوا: قد أسرنا الإنس مع الجن حتى عاذوا بنا، فيزدادون شرفًا في أنفسهم، وعِظَمًا في نفوسهم"[92].

وأما الإنس فكان استمتاعهم بذلك أن الجن تنصرف عنهم، فلا يصيبهم أذى، أو تُحضر لهم بعض ما يرجونه ويأملونه، ومقصود الجن هو صدُّ القلوب عن الله، فإذا انصرفت قلوب الإنس عن الله أعطتهم الشياطين ما يطلبونه، والاستعاذة من أعمال القلب؛ لأنها تعني تعليق القلب واحتماءه بالمستعاذ.

ب - إضلال الجن للإنس:

من استمتاع الجن سعيهم لإضلال الإنس؛ من خلال ما يلي:

1- نشرهم السحر بين الإنس:

"لما مات سليمان عليه السلام عمدت الشياطين إلى أنواع من الشرك فكتبوها ووضعوها تحت كرسيه، وقالوا: كان سليمان يُسخِّر الجن بهذا، فصار فتنة لمن صدَّق ذلك، وصاروا طائفتين: طائفة علمت أن هذا من الشرك والسحر وأنه لا يجوز، فطعنت في سليمان، وطائفة قالت: سليمان نبي، وإذا كان قد سخر الجن بهذا دلَّ على أن هذا جائز، فصاروا يقولون ويكتبون من الأقوال التي فيها الشرك والتعزيم والإقسام بالشرك والشياطين ما تحبه الشياطين وتختاره، ويساعدونهم لأجل ذلك على بعض مطالب الإنس؛ إما إخبارًا بأمور غائبة يخلطون فيها كذبًا كثيرًا، وإما تصرفًا في بعض الناس، كما يقتل الرجل أو يمرض بالسحر، أو تسرق الشياطين له بعض الأموال، ونحو ذلك مما فيه إعانة الشياطين للإنس على أمور تريدها الإنس؛ لأجل مطاوعة الإنس وموافقتهم للشياطين على ما تريده الشياطين من الكفر والفسوق والعصيان"[93]، فنلاحظ أن الشيطان أصاب من الطائفتين جميعًا، فالأولى بإيقاعها بالكفر الصريح بالقول، والثانية بالكفر الصريح بالفعل.

فمصدر السحر وأساسه من الشياطين، وهذا من استمتاع الشياطين بطاعة الإنس لهم، ومن استمتاع الإنس بحصول أغراضهم جراء هذا السحر.

2- حصول الخوارق:

من استمتاع الجن بالإنس تسخيرهم لحصول الخوارق والأحوال على أيدي أوليائهم من الإنس، فيفتتون بذلك خلقًا ممن لا دين لهم ولا علم، وأصل تلك الخوارق أحوال شيطانية، وقد بيَّن ابن تيمية رحمه الله أسباب ضلال النصارى، ومن ذلك قوله: "والثاني: خوارق ظنوها آيات وهي من أحوال الشياطين، وهذا مما ضل به كثير من الضلال المشركين وغيرهم، مثل دخول الشياطين في الأصنام وتكليمها للناس، ومثل إخبار الشياطين

[91] تفسير الطبري (556/9)، وأوردها عن ابن عباس والحسن وقتادة ومجاهد وغيرهم؛ وانظر: تفسير ابن جزي (275/1).

[92] مجموع الفتاوى، ابن تيمية (294/11).

[93] الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، ابن تيمية (387/3) وما بعدها.

للكهان بأمور غائبة، ولا بد لهم مع ذلك من كذب، ومثل تصرفات تقع من الشياطين"[94].

والخوارق التي قد تحدث لا حصر لها، فقد كان في الزمن الماضي المشي على الماء ودخول النار والطيران في الهواء، وفي زماننا تكثر الخوارق في الصحة والقوة؛ فيأكل الزجاج والحديد والصخر والحجر، ويجر السيارات بيده، وبعضهم يسقط من ناطحات السحاب[95]، وبعضهم يلعب مع الثعابين والأفاعي، ويشرب سمها كما يشرب غيره حليب بهيمة الأنعام.

ويقاس على هؤلاء كثير مما يحدث على أيدي الرقاة والممارسين للشعوذة ممن نقص دينه واعتقاده، أو اختل علمه وعمله وسلوكه، والشياطين كثيرًا ما يتسلطون على هذين الصنفين، كما أن من يستمع لقصص علماء أهل الطاقة والممارسين لها يدرك حجم إضلال الشياطين واستمتاعهم بالإنس.

وهذه الخوارق تحصل لأهلها وقد لا يشعرون أنها من الشيطان، بل قد يرون أنها من كرامة الله، خاصة أن لديهم بعض الأوراد والأذكار مما يغويهم الشيطان بها، وينسب ما يحصل لهم من خوارق إلى تلك الأحوال الصالحة، بينما في الحقيقة تلك الخوارق تحصل لهم عند الأحوال المذمومة شرعًا، ولا تحصل عند ما يحبه الله ورسوله عليه السلام من العبادات المشروعة، وهذا هو المعتمد في التفريق بين الأحوال الشيطانية والحال الرحمانية[96].

3- تَصَوُّر الشياطين بصور الصالحين والعلماء ومتبوعيهم:

تتصَوَّر بعض الشياطين بصور بعض الصالحين والعلماء؛ فيأمرونهم بما يخالف دين الله، فيظن الجاهل أن هذا من الدين، "بل إن بعض الشياطين كانت تتمثل لكثير من النصارى بصورة رجل جميل حسب اعتقادهم في المسيح، ويخبرهم أنه المسيح"[97].

فكل من اتخذ أربابًا من دون الله من الأحبار والرهبان والعلماء والأمراء؛ تسلطت عليه الشياطين من خلال اعتقاده، ولعل في هذا تفسيرًا لما عليه بعض الزنادقة اليوم والملاحدة ورؤوس الضلال والبدع من ذكر لقصصٍ شاهدوها أو حدثت لهم وهي من الشياطين، ولا يستغرب أن هناك من يدَّعي أنه يكلم الله، ويتكرر هذا الأمر عليه، ولا يخبر به إلا خاصته، والشياطين تساعد على نشر الأخبار عند من يصدقها لأنه خالف أمر الله في وجوب اليقين وكماله، ومن أعظم إضلاله للإنس أن يكون الإنسان في كرب أو ضيق، فيتمثل الشيطان في صورة مُعَظَّمٍ عند هذا الإنسي كأن يكون شيخه أو أميره أو غيرهم، فيستغيث به ظانًّا أنه شيخه أو أميره، فيقضي الشيطان حاجة ذلك المستغيث، وإنما قصد الشيطان بذلك تعلُّق قلب هذا التابع بذلك المتبوع، "وكثيرًا ما يستغيث الرجل بشيخه الحي أو الميت، فيأتونه في صورة ذلك الشيخ وقد يخلصونه مما يكره، فلا يشك أن الشيخ نفسه جاءه، أو أن ملكًا تصور بصورته وجاءه، ولا يعلم أن ذلك الذي تمثل إنما هو الشيطان لما أشرك بالله أضلته الشياطين، والملائكة لا تجيب مشركًا"[98]، وهذا كله لإفساد الاعتقاد، وترسيخ التبرك المحرك، وتعظيم البشر من دون الله، ويتمثل كذلك بصورة المتبوعين الضالين "فأصحاب الحلاج لما قُتل كان يأتيهم من يقول: أنا الحلاج، فيرونه في صورته عيانًا"[99].

4- نداء الشيطان بصوت مسموع:

من سعي الشيطان لإضلال الإنس أحيانًا أنه يتكلم بكلام مسموع، فكأن الشيطان في بعض المواقف يخرج عن طوره في الوسوسة والتزيين إلى العلن،

---

(94) الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، ابن تيمية (315/2) وما بعدها، وهو فصلٌ بديع صالح لإفراده والتعليق عليه؛ لأنه يوافق شبهات العصر.

(95) كما فعله كريس الأمريكي المسيحي.

(96) لزيادة الإيضاح انظر: مجموع الرسائل والمسائل لابن تيمية (ص133).

(97) الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، ابن تيمية (315/2).

(98) مجموع الفتاوى، ابن تيمية (92/13).

(99) المصدر السابق (94/13).

وقد حدث في التاريخ ما يثبت ذلك، ففي ليلة العقبة صاح الشيطان من رأس العقبة بأشد صوت وأبعده يا أهل الجباجب[100]: هل لكم في مُذَمَّم والصباة معه[101]، وفي معركة أُحد نعق الشيطان في الناس أن محمدًا قد قُتل؛ فكانت النتيجة أن بعض الصحابة تزلزل لذلك فهرب، ومنهم من ثبت فقاتل[102]، وهذا النداء يفتن به أُناس ويثبت به آخرون، وهذا من استمتاع الجن بالإنس بطاعتهم لهم، كما قال الحسن البصري: "ما كان استمتاع بعضهم ببعض إلا أن الجن أمرت وعلمت الإنس"[103].

5- توسط الشيطان بين المستغيث والمستغاث به[104]:

وخلاصة ذلك: إن الشيطان يُفرّق بين المشايخ، فإن كان الشيخ له خبرة بالشريعة وأحوال الجن لم ينقل إليه كلام من استغاث به من أتباعه وطلابه ومحبيه، وإن لم يكن له خبرة بذلك نقل إليه كلامهم؛ حتى يُفتن بنفسه بإعجاب أو غيره من أمراض القلوب.

ج - استخدام الجن والإنس بعضهم لبعض:

من صور الاستمتاع أن يستخدم الجن والإنس بعضهم بعضًا كما يتمتع الملوك والسادة بجنودهم ومماليكهم، ومن ذلك:

- استخدام الإنس للجن: وذلك بتحقيق أغراضهم، فتأتيهم بما يريدون من صورة أو مال أو قتل عدو، واستخدامهم في الإخبار عن الأمور الغائبة، كما يخبر الكهان، فتحصل للإنس بذلك رئاسة أو مال أو غير ذلك، وأحيانًا يحضرون ما يطلبونه من طعام أو نفقة أو ثياب، وقد يدلون على كنز[105].

- وأما استخدام الجن للإنس: "فالإنس تطيع الجن بالسجود لها، وتارة يمكنه من نفسه فيفعل به الفاحشة، وكذلك الجنيات منهن من يريد من الإنس الذي يخدِمنَه ما يريد نساء الإنس من الرجال، وقد يفعل ذلك بالذكران"[106].

وبالجملة، فالاستخدام بين الجن والإنس كما في الاستخدام بين الإنس بعضهم ببعض، فلا بد من وجود تحقيق غرض له في تقديم الخدمة، وكل ما يريده الجن من الإنس هو فعل المحرم من الشرك بالله فما دونه من الكبائر، وكل ما يريده الإنس من الجن هو تحقيق أهوائهم ورغباتهم.

وعلى هذا يأتي سؤال هذا موضعه: **ما حكم استعانة الإنسي بالجني؟**

والجواب: أن ذلك يختلف باختلاف الحال:

- "فمن كان يستعمل الجن فيما نهى الله عنه ورسوله؛ فهذا استعان بهم على الإثم والعدوان، ثم إن استعان بهم على الكفر؛ فهو كافر، وإن استعان بهم على المعاصي؛ فهو عاصٍ، وإن لم يكن تام العلم بالشريعة فاستعان بهم فيما يظن أنه من الكرامات، مثل أن يستعين بهم على الحج، أو يحملوه إلى عرافات ولا يحج الحج الشرعي فهذا مغرور.

- ومن كان من الإنس يأمر الجن بما أمر الله به ورسوله عليه السلام من عبادة الله وحده، ويأمر الإنس بذلك؛ فهذا من أولياء الله"[107].

وإكمالًا للفائدة: **هل يجوز طلب الخدمة من الجني المسلم بما لا يغضب الله؟**

بناءً على فقه الاستمتاع بين الجن والإنس، وكونه وسيلة إلى تحقيق مراد للجن، فالأصل: أن يمنع طلب الخدمة ولو بشيء مباح بين الجن والإنس، إذ لن تخدم الجن الإنس إلا بتحقيق شيءٍ مما تريده، وقد تتدرج في تحقيق مرادها من الكفر والفسوق والعصيان، كما أن أثر طاعتها على قلب العبد المؤمن عظيم، فقد يورثه ذلك التعلق بغير الله، وفيه نوع اعتماد على غير الله.

---

(100) بجيمين الأولى مفتوحة والثانية مكسورة، وبعد كل جيم باء موحدة وهي منازل منى. السيرة النبوية لابن هشام (178/2).

(101) السيرة الحلبية (178/2).

(102) أخرجه إسحاق بن راهويه في مسنده، انظر: لباب النقول في أسباب النزول، للسيوطي (ص59).

(103) تفسير الرازي، ابن أبي حاتم الرازي، أخرجه في التفسير (1387/4).

(104) فتح المنان في جمع كلام شيخ الإسلام ابن تيمية عن الجان، مشهور بن حسن آل سلمان (217/1).

(105) دقائق التفسير، ابن تيمية (137/2-138).

(106) دقائق التفسير، ابن تيمية (137/2).

(107) مجموع الفتاوى، ابن تيمية (307/11) وما بعدها.

وقد قال الشيخ صالخ آل الشيخ في طلب العلاج من الجن المسلم: "فالحاصل أن المقام فيه تفصيل: فإذا كان الاستخدام بطلب الخدمة من الجني المسلم، فهذا وسيلة إلى الشرك، ولا يجوز أن يعالج عند أحد يعرف منه أنه يستخدم الجن المسلمين، وإذا كانت الجن تخدم بعض الناس بدون طلبه، فإن هذا قد يحصل، لكن لم يكن هذا من خلق أولياء الله، ولا مما سخره الله -جل وعلا- لخاصة عباده، فلا يسلم من هذا حاله من نوع خلل جعلت الجن تكثر من خدمته، وإخباره بالأمور، ونحو ذلك.

فالحاصل: أن هذه الخدمة إذا كانت بطلب منه، فإنها لا تجوز، وهي نوع من أنواع المحرمات؛ لأنها نوع استمتاع، وإذا كانت بغير طلب منه، فينبغي له أن يستعيذ بالله من الشياطين، ويستعيذ بالله من شر مردة الجن؛ لأنه قد يؤدي قبول خبرهم، واعتماده، إلى حصول الأنس بهم، وقد يقوده ذلك الاستخدام إلى التوسل بهم والتوجه إليهم"[108].

د ـ وسوسة الجن للإنس:

من صور الاستمتاع بين الجن والإنس: الوسوسة في صدور الناس، كما قال: ﴿مِن شَرِّ ٱلْوَسْوَاسِ ٱلْخَنَّاسِ ۝٤ ٱلَّذِى يُوَسْوِسُ فِى صُدُورِ ٱلنَّاسِ ۝٥﴾ [الناس: 4-5]، وبيَّن ابن القيم رحمه الله أن الشيطان يلتقم القلب ويلقي عليه الوساوس، فإذا العبد ذكر الله خنس، فالشيطان بين وسوسة وخنوس[109]، والوسواس مبدأ كل شر؛ ولهذا أُمرنا بالاستعاذة منه تحديدًا، "فإن كانوا استعاذوا بربهم وملكهم وإلههم من شره فقد دخل في ذلك وسواس الجن والإنس... فإن الشيطان هو الذي يوسوس بظلم الناس بعضهم بعضًا، وبإغواء بعضهم بعضًا، وبإعانة بعضهم بعضًا على الإثم والعدوان"[110].

ووسوسة الشيطان هي أضعف أسلحة الشيطان، كما قال النبي صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وَسَلَّم: "الحمد لله الذي رد كيده إلى الوسوسة"[111]، ولهذا كان الوسواس في بعضه علامةً على الإيمان كما قال كما في رواية "ذلك صريح الإيمان"[112].

ومن أفضل ما وقفت عليه في كلام العلماء قول ابن تيمية رحمه الله: "والشيطان يقذف في قلوب المؤمنين وساوس مذمومة تكون سببًا في تحرُّكِ الإيمان في قلوبهم بالكراهة لذلك والاستعظام له، فيورثه ذلك إيمانًا وتقوى"[113].

ه ـ تسليط الشياطين على الكافرين:

وإن كان قد مضى ما يشير إليها إلا أن لفظ التسلط يفيد حصول الأذى، وهو المقصود بقوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّآ أَرْسَلْنَا ٱلشَّيَٰطِينَ عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ تَؤُزُّهُمْ أَزًّا ۝٨٣﴾ [مريم: 83]، وهو إرسالٌ كوني قدَّره وقضاه على الكافرين؛ لأنهم أولياء الشيطان، فهو إرسال تسليط "وعبارات السلف في الإرسال تدل على معنى التسليط، ففي رواية ابن عباس رضي الله عنهما: تغريهم إغراءً، وفي رواية: تزعجهم للمعاصي إزعاجًا"[114].

ولفظ الأزيز يقوم على معنى التحريك والتهييج[115]، وهذا أحد أسباب اضطراب الكافر الحسي والمعنوي، فلا يستقر بدنيًّا ولا نفسيًّا، وقد تجد اضطراب بعضهم في ألفاظه وكتاباته، وهو أثرٌ لما يوجد في القلب من تسلط الشياطين وأزهم له.

والشيطان يستمتع بالتسلط؛ لأن الولاية تكون له، والإنس يستمتعون؛ لأن الشيطان يحقق لهم أغراضهم، والشيطان يتسلط على العبد، فتارةً يغويه، وتارة يزين له، وتارة يتلاعب بصلاته، وتارةً يخيل إليه، والتسلط يكون بحسب كثرة

---

[108] التمهيد لشرح كتاب التوحيد، دروس ألقاها صالح بن عبد العزيز بن محمد بن إبراهيم آل الشيخ، دار التوحيد: د.م، ط1، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م، (ص616).

[109] مفتاح دار السعادة، ابن قيم الجوزية (113/1).

[110] مجموعة الرسائل الكبرى، ابن تيمية (197/2).

[111] أخرجه أبو داود في كتاب الأدب، بابٌ في ردّ الوسوسة، برقم (5112)؛ وأحمد في المسند برقم (2097)، وأصل الحديث في صحيح مسلم برقم (132).

[112] أخرجه مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان الوسوسة، برقم (132).

[113] مجموع الفتاوى، ابن تيمية (563/10).

[114] شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل، لابن القيم (ص62) وما بعدها.

[115] لسان العرب، ابن منظور (307/5).

الشبهات والشهوات التي يتعلق القلب بها، فعلى قدر تعلقك بالشهوات والشبهات يكون تسلط الشيطان عليك، وتارةً يأمر أتباعه بأكل الميتة والدم، وفعل الفواحش، "وهذا يجري كثيرًا في بلاد الكفر المحض، وبلاد فيها كفر وإسلام ضعيف، ويجري في بعض مدائن الإسلام في المواضع التي يضعف إيمان أصحابها"[116].

وكذلك حال السحرة والعرافين والكهان وأصحاب الشيطان، يفعلون ما تريده الشياطين من الكذب والبغي والظلم؛ وهذا مبتغى الشياطين من الإنس.

و ـ استزلاله للإنسان:

يحرص الشيطان على إيقاع العبد المؤمن في الزلل، فكل خطأ إنما هو من الشيطان، حتى ما يقع من أخطاء أهل العلم في العلم إنما هي من الشيطان، كما قال الله: ﴿ قَالَ أَرَءَيْتَ إِذْ أَوَيْنَآ إِلَى ٱلصَّخْرَةِ فَإِنِّى نَسِيتُ ٱلْحُوتَ وَمَآ أَنسَىٰنِيهُ إِلَّا ٱلشَّيْطَٰنُ أَنْ أَذْكُرَهُۥ ۚ وَٱتَّخَذَ سَبِيلَهُۥ فِى ٱلْبَحْرِ عَجَبًا ﴿٦٣﴾ ﴾ [الكهف: 63]، ومن صور الاستزلال:

- إيقاعه الإنسان في الإسراف، "فالشيطان يريد من الإنسان الإسراف في أموره كلها، فإن رآه مائلًا إلى الرحمة زين له الرحمة حتى لا يبغض ما أبغضه الله، وإن رآه مائلًا إلى الشدة زين له الشدة في غير ذات الله حتى يترك من الإحسان والبر واللين والصلة والرحمة ما يأمر الله به ورسوله عليه السلام"[117]، ولذة الشيطان هنا تحصل بمخالفة العبد لأمر الله ووقوع المعصية، وأما الإنسي فاستمتاعه بتحقيق هواه ولذته.
- إصدار الفتاوى بغير علم؛ لأنها من الكذب على الدين، فإن كانت بغير تعمد للكذب وصادرة عن اجتهاد ملك العبد أدواته، فهو مغفور له، إلا أن الكلام هنا في سبب الخطأ مع ملكه لأسباب إصابة الحق! فسبب ذلك الشيطان، "فإذا كان خطأ المجتهد المغفور له هو من الشيطان، فكيف بمن تكلم بلا اجتهاد يبيح له الكلام في الدين، فهذا خطؤه أيضًا من الشيطان، ويعاقب عليه إذا لم يتب، فإن الشيطان ينزل على كل إنسان، ويوحي إليه بحسب موافقته له، ويطرد بحسب إخلاصه لله وطاعته له"[118]، كما قال الله في كتابه: ﴿ إِنَّمَا يَأْمُرُكُم بِٱلسُّوٓءِ وَٱلْفَحْشَآءِ وَأَن تَقُولُوا۟ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿١٦٩﴾ ﴾ [البقرة: 169].
- إيقاع التباغض والشحناء والتلاعن، وغير ذلك مما فيه معصية لله، وتشفٍ لصدر فاعله، فالشيطان يحب ذلك ويرضاه، وهذا من استمتاعه بالإنسي، واستمتاع الإنسي بشفاء غيظه، وإخراج جمرة غضبه، ومن ذلك أيضًا إيقاع الطلاق بين الزوجين، وصب جام غضبهما بعضهما على بعض.
- وقد يفتن الشيطان بعض طلاب العلم حتى يخرجهم عن الكتاب والسنة، وابن تيمية يخبر عن طالب علم كان مشتغلًا بالعلم والقراءة، فجاءته الشياطين فأغرته، وكانوا يأتونه بما ظنه كرامات حتى طلبوا منه إسقاط الصلاة[119].
- ومن أكثر فتنته للصوفية ما يُحدثه لهم أثناء مجالس السماع من الشعور الذي يأنسون به، ويظنونه إيمانًا، وهذا من استمتاع الشياطين بهم حيث يُخَلُّون بينه وبين قلبه ليشعر بالطمأنينة؛ فيظنها بسبب السماع المبتدع؛ فيدخل البدعة عليه.
- والشيطان يُحدث لمَن يُسمون بأهل الطاقة من الخيالات ما يجعلهم يشعرون بما لا يشعر به غيرهم، وقد يكون لما يجدونه من تحقق بعض

[116] مجموع الفتاوى، ابن تيمية (458/17).
[117] التفسير الكبير، فخر الدين الرازي (247/5).
[118] مجموع الفتاوى، ابن تيمية (449/10).
[119] فتح المنان في جمع كلام شيخ الإسلام ابن تيمية عن الجان، مشهور بن حسن آل سلمان (318/1).

مطلوباتهم من إعانة الشياطين، فللشياطين طرق في تحصيل ذلك.

الخاتمة

الحمد لله، والصلام والسلام على رسول الله، وبعد:

فقد يسر الله جولة تدبُّرية حول آية الأنعام، وظهر لنا استكثار الجن من الإنس، وحرصهم على ذلك؛ لئلا يكونوا وحدهم في عذاب الله، كما أقسم أبوهم الشيطان الأكبر﴿ قَالَ فَبِعِزَّتِكَ لَأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٨٢﴾﴾[ص: 82]، وقد قادهم الاستكثار إلى استعمال وسائل الإضلال للإنس، ومن مكر الشياطين وكيدهم استهدافهم لأعيان الإنس كأصحاب المال ورأسهم قارون، وأصحاب الجاه ورأسهم فرعون، وأصحاب العلم ورأسهم بلعام، والذين أُوتوا الكتاب من علماء بني إسرائيل.

واستمتاع الجن يعود إلى طلبهم التعظيم والتقدير والجاه، وهو ذنب أبيهم إبليس، فقد مُلئ كبرًا، وأراد أن يُعظَّم من حيث أخزاه الله؛ ولهذا كان طلبه التعظيم من دون الله هو أساس أعماله.

وأما استمتاع الإنس بالجن، فمن خلال حصولهم على رغباتهم وشهواتهم وأهوائهم، فالجن تساعدهم للحصول على ذلك عن طريق سرقة الأموال المحرمة، والتمكين من فعل الفواحش، وغيرها من الشهوات والشبهات مما يهواه أهل الغي والضلال، ويلبسون به على غيرهم، كما أن بعض الإنس يسعى لحصول الجاه عن طريق تقدير الناس لهم، ولهذا تمده الشياطين بما يجعل لهم مكانةً عند الناس كإخباره ببعض المغيبات.

وللشياطين كيد مع كل صنفٍ بما يخصه، ففساق الجن لهم كيد مع فساق الإنس، ومبتدعوهم لهم تسلط على مبتدعة الإنس، وهكذا كل صنف يميل إلى ما يشاكله ويشابهه، ويكون أعلم بطريق إغوائه.

ومن توصيات البحث:

- بحث مكائد الشيطان من خلال القرآن الكريم.
- بيان العلاقة بين الجن وأوليائهم من الإنس.

وإني أسال الله أن يتقبل ما نقدمه من عمل، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المراجع

- إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، محمد بن محمد العمادي أبو السعود (ت ٩٨٢هـ)، دار إحياء التراث العربي: بيروت، د. ط، د.ت.
- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد المختار الشنقيطي (ت ١٣٩٣هـ)، دار الفكر: بيروت، ط1، 1415ه.
- إعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، دار ابن الجوزي: الرياض، ط1، 1423هـ.
- إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان، ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، تحقيق: محمد عزير شمس، وخرج أحاديثه: مصطفى بن سعيد إيتيم، دار عطاءات العلم: الرياض، ط1، 1432ه.
- بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى (ت ٨١٧هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي: القاهرة، د. ط، د.ت.
- بغية المرتاد في الرد على المتفلسفة والقرامطة والباطنية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت ٧٢٨هـ)، تحقيق: موسى الدويش، مكتبة العلوم والحكم: المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط3، 1415هـ - 1995م.
- التحرير والتنوير، «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر: تونس، د. ط، 1984ه.
- التسهيل لعلوم التنزيل، أبو القاسم، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي (ت ٧٤١هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الله الخالدي، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم: بيروت، ط1، 1416هـ.
- تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (ت ٧٧٤هـ)، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع: د. م، ط2، 1420هـ - 1999م.
- تفسير القرآن العظيم، لأبي محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي ابن أبي حاتم (ت ٦٠٦هـ)، تحقيق: أسعد محمد الطيب، دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط3، 1420هـ.
- زاد المسير في علم التفسير، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (ت ٥٩٧هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي: بيروت، ط1، 1422ه.

- السيرة الحلبية = إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون، علي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي، أبو الفرج، نور الدين ابن برهان الدين (ت ١٠٤٤هـ)، دار الكتب العلمية: بيروت، ط2، ١٤٢٧هـ.
- السيرة النبوية، عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري، أبو محمد، جمال الدين (ت ٢١٣هـ)، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، د. م، د. ط، د.ت.
- شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، دار المعرفة: بيروت، د. ط، ١٣٩٨هـ -١٩٧٨م.
- صحيح البخاري، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة ابن بردزبه البخاري الجعفي، تحقيق: جماعة من العلماء، المطبعة الكبرى الأميرية: بولاق – مصر، د. ط، **١٣١١هـ**.
- **صحيح الجامع الصغير وزياداته**، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين بن الحاج نوح بن نجاتي بن آدم الأشقودري الألباني (ت ١٤٢٠هـ)، المكتب الإسلامي، د. م، د. ط، د.ت.
- صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت ٢٦١هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه: القاهرة، د. ط، ١٣٧٤هـ-١٩٥٥م.
- الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، تحقيق: علي بن محمد الدخيل الله، دار العاصمة: الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، ١٤٠٨هـ.
- العبودية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت ٧٢٨هـ)، تحقيق: محمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي: بيروت، ط7، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.
- عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، دار ابن كثير: دمشق، ط3، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م.
- العدة شرح العمدة، بهاء الدين عبد الرحمن بن إبراهيم المقدسي (ت ٦٢٤هـ)، تحقيق: أحمد بن علي، دار الحديث: القاهرة، د. ط، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.
- العذبُ النَّمِيرُ من مجالس الشنقيطي في التفسير، محمد الأمين بن محمد المختار الجكني الشنقيطي (ت ١٣٩٣هـ)، تحقيق: خالد بن عثمان السبت، دار عطاءات العلم: الرياض، ط5، ١٤٤١هـ - ٢٠١٩م.
- غرائب القرآن ورغائب الفرقان = تفسير النيسابوري، نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي النيسابوري (ت ٨٥٠هـ)، تحقيق: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 1416ه.
- الفتاوى الكبرى لابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت ٧٢٨هـ)، دار الكتب العلمية: د. م، ط1، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م.
- فتح القدير = تفسير الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (ت ١٢٥٠هـ)، دار ابن كثير: دمشق، ط1، ١٤١٤هـ.
- فتح المنان في جمع كلام شيخ الإسلام ابن تيمية عن الجان، أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة التوحيد، د. م، د. ط، د.ت.
- الفوائد، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، دار الكتب العلمية: بيروت، ط2، ١٣٩٣هـ - ١٩٧٣م.
- قاعدة تتضمن ذكر ملابس النبي صلى الله عليه وسلم وسلاحه ودوابه - القرمانية - جواب فتيا في لبس النبي صلى الله عليه وسلم، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت ٧٢٨هـ)، تحقيق: أبو محمد أشرف بن عبد المقصود، أضواء السلف: د. م، ط1، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م.
- الكليات، أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي (ت ١٠٩٤هـ)، تحقيق: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة: بيروت، د. ط، د.ت.
- لباب التأويل في معاني التنزيل = تفسير الخازن، علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيحي أبو الحسن، المعروف بالخازن (ت ٧٤١هـ)، تصحيح: محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، ١٤١٥هـ.
- لباب النقول في أسباب النزول، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، ضبطه وصححه: الأستاذ أحمد عبد الشافي، دار الكتب العلمية: بيروت، د. ط، د.ت.
- اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (ت ٧٧٥هـ)، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، ١٤١٩هـ -١٩٩٨م.
- لسان العرب، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (ت ٧١١هـ)، الحواشي: لليازجي وجماعة من اللغويين، دار صادر: بيروت، ط3، 1414ه، ج2، ج5.
- مجموع الرسائل والمسائل، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (ت ٧٢٨هـ)، علق عليه: السيد محمد رشيد رضا، لجنة التراث العربي، د. م، د. ط، د.ت.
- مجموع الفتاوى، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت ٧٢٨هـ)، جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف: المدينة المنورة، د. ط، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
- مجموعة الرسائل الكبرى لابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت ٧٢٨هـ)، دار إحياء التراث العربي: بيروت، د. ط، د.ت.
- محاسن التأويل، محمد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحلاق القاسمي (ت ١٣٣٢هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 1418ه.
- مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي: بيروت، ط3، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

- مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل (ت 241ه)، تحقيق: مجموعة من العلماء، دار السلام للنشر والتوزيع: د. م، ط2، 1434ه.
- معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي (ت ٥١٠هـ)، تحقيق: محمد عبد الله النمر - عثمان جمعة ضميرية - سليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع: د. م، ط4، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، تحقيق: إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، دار الدعوة: د. م، د. ط، د.ت.
- مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت ٦٠٦هـ)، دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط3، 1420ه.
- مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن حسن بن قائد، دار عطاءات العلم: الرياض، ط3، ١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م.
- منهاج السنة النبوية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت ٧٢٨هـ)، تحقيق: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: ط1، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
- الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، الندوة العالمية للشباب الإسلامي، إشراف وتخطيط ومراجعة: د. مانع بن حماد الجهني، دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع: د. م، ط4، 1420ه.
- النبوات، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت ٧٢٨هـ)، تحقيق: عبد العزيز بن صالح الطويان، أضواء السلف: الرياض، ط1، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
- نظرية السعادة بين الغزالي وابن تيمية، د. أحمد قوشتي عبد الرحيم، مركز التأصيل للدراسات والبحوث: جدة، ط1، 1425ه – 2014م.
- الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (ت ٤٦٨هـ)، تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دار القلم: دمشق، ط1، 1415ه.
- الوسيط في تفسير القرآن المجيد = التفسير الوسيط، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (ت ٤٦٨هـ)، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، الدكتور أحمد محمد صيرة، الدكتور أحمد عبد الغني الجمل، الدكتور عبد الرحمن عويس، دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م.

المراجع العربية المرومنة

- 'Information for Those who Write on Behalf of the Lord of the Worlds' (in Arabic) by Ibn Qayyim Al Jawziyyah, (d. 751AH), Reviewed by: Muhammad Abdul Salam Ibrahim, Dar Ibn Al-Jawzi: Riyadh, 1st Edition, 1423AH.
- A brief Summary in interpretation of Holy Quran (in Arabic), Abu Al-Ḥasan ʿAli ibn Aḥmad ibn Muḥammad ibn ʿAli al-Wahhadi, al-Naysaburi, al-Shafif (d. 468AH), Reviewed by: Safwan Adnan Daoudi, Dar Al Qalam: Damascus, 1st Edition, 1415AH.
- A collection of Great Letters, (in Arabic), by Ibn Taymiyyah, Taqi Al-Din Abu al-ʿAbbas Aḥmad ibn ʿAbd al-Ḥalim ibn ʿAbd al-Salam ibn ʿAbd Allah ibn Abi Al-Qasim ibn Muḥammad ibn Taymiyyah Al-Ḥarani Al-Ḥanbali (d.728 AH), Dar Ihiyaa Al-Torath Al-Araby: Beirut, No edition, No Date.
- A rule including mentioning the clothes of the Prophet, peace be upon him, and his weapons and animals - Qurmani - the answer of a girl in the clothing of the Prophet, peace be upon him, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmed bin Abdul Halim bin Abdul Salam bin Abdullah bin Abi al-Qasim bin Mohamad bin Taymiyyah al-Harani al-Hanbali (d. 728AH), Reviewed by: Abū Muḥammad Ashraf ibn ʿAbd al-Maqsūd, Good effects of Ancestors: No place, 1st Edition, 1422AH - 2002AD.
- Advantages, Muḥammad ibn Abī Bakr ibn Ayyūb ibn Saʿd Shams Al-Dīn ibn Qayyim Al Jawziyyah (d. 751AH), Dar al-Kutub al-Ilmiyyah: Beirut, 2nd Edition, 1393AH - 1973AD.
- Aid for the Yearning One in Resisting the Shaytan (in Arabic), Ibn Qayyim Al Jawziyyah (d. 751AH), Reviewed by: Muhammad Uzair Shams, Hadiths extracted by: Mustafa bin Said Itim, Dar Ata 'at Al-Alam: Riyadh, 1st Edition, 1432AH.
- Al-Awaseet In Interpretation of Holy Quran (in Arabic), Abu Al-Ḥasan ʿAli ibn Aḥmad ibn Muḥammad ibn ʿAli Al-Wahhadi, Al-Naysaburi, Al-Shafif (d. 468AH), Reviewed and commented by: Sheikh Adel Ahmed Abdel Mawgood, Sheikh Ali Mohamed Mouawad, Dr. Ahmed Mohamed Sira, Dr. Ahmed Abdel Ghani Al-Jamal, Dr. Abdul Rahman Owais, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah: Beirut, 1st Edition, 1415AH -1994AD.
- Al-Waseet Lexicon (in Arabic), Arabic Language Academy in Cairo, Reviewed by: Ibrahim Mustafa, Ahmed Al-Zayat, Hamed Abdel Qader, Muḥammad Al-Najjar, Dar Al-Dawa:No Place, No edition, No Date.
- Answering Those Who Altered the Religion of Jesus Christ (in Arabic), Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmed bin Abdul Halim bin Abdul Salam bin Abdullah bin Abi al-Qasim bin Muhammad bin Taymiyyah al-Harani Al-Hanbali al-Dimashqi (d. 728AH), Reviewed by: Ali bin Hassan - Abdul Aziz bin Ibrahim - Hamdan bin Muḥammad, Dar

- Instructing the Right Mind to Advantages of Holy Quran (in Arabic), Muhammad bin Muhammad Al-Emadi Abu Al-Saud (d. 982AH), Dar Ihyaa Al-Turath Al-Arabi: Beirut, No edition, No Date.
- Interpretation in Meanings of Revelation= Interpretation of al-Khāzīn (in Arabic), ‘Ala’ al-Dīn ‘Ali ibn Muḥammad ibn Ibrahim ibn ‘Umar Al-Shihi Abū al-Ḥasan, known as al-Khāz Muḥammad Ali Shaheen, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah: Beirut, 1st Edition,1415AH.
- Interpretation of Al-Saadi (in Arabic), Abdul Rahman bin Nasser bin Abdullah Al-Saadi (d. 1376AH), Reviewed by: Abdul Rahman bin Mualla Al-Luwaiq, Al-Resala Foundation, 1st Edition, 1420 AH – 2000 AD.
- Interpretation of Holy Al-Quran (in Arabic), Abu Al-Fida Ismail bin Omar bin Kathir Al-Qurashi Al-Basri and then Al-Dimashqi (d. 774AH), Reviewed by: Samy bin Muḥammad Salama, Dar Taiba Publishing and Distribution: No place, 2nd Edition, 1420AH – 1999 AD.
- Interpretation of Holy Quran (in Arabic), by Abu Muḥammad ‘Abdul- Al-Raḥman ibn Muḥammad ibn Idris ibn Al-Mundhir Al-TamimI, Al-Ḥanadily, Al-Razy ibn Abi Hatim (d. 606AH), Reviewed by: Asaad Muḥammad Al-Tayeb, Dar Ihyaa Al-Turath Al-Arabi: Beirut, 3rd Edition, 1420AH.
- Key to the Abode of Happiness and Publication of Heritage of Knowledge and Will (in Arabic), Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub ibn Saad Shams Al-Din ibn Qayyim al-Jawziyah (d. 751AH), Reviewed by: ‘Abd al-Raḥman ibn Ḥasan ibn Qayid, Dar Ata 'at Al-Alam: Riyadh, 3rd Edition, 1440AH - 2019AD.
- Keys of the Unseen = Interpretation of Al-Kabeer (in Arabic), Abu Abdullah Muḥammad bin Omar bin Al-Hassan bin Al-Hussein Al-Taymi Al-Razi, nicknamed Fakhr Al-Din Al-Razi, Khatib Al-Rai (d. 606AH), Dar Ihyaa Al-Turath Al-Arabi: Beirut, 3rd Edition, 1420AH.
- Landmarks of Revelation in Interpretation of Qur 'an = Interpretation of Al-Baghawi (in Arabic), Reviver of Al-Sunnah, Abu Moḥamad Al-Ḥusayn ibn Mas‘ūd al-Baghawi (d. 510AH), Reviewed by: Muḥammad Abdullah Al-Nimr - Othman Jumaa Dameeri - Suleiman Muslim Al-Harsh, Taiba Publishing and Distribution House: No place, 4th Edition, 1417AH - 1997AD.
- Liberation and Enlightenment, “The Liberation of the Right Meaning and the Enlightenment of the New Mind from the Interpretation of the Glorious Quran” (in Arabic), Muhammad Al-Taher bin Muhammad bin Muhammad Al-Taher bin Ashour, Tunisian Publishing House: Tunisia, No Edition, 1984 AH.
- Al Asimah: Saudi Arabia, 2nd Edition, 1419AH - 1999AD.
- Biography of the Prophet (in Arabic), Abdul Malik bin Hisham bin Ayoub Al-Humairi Al-Maafari, Abu Mohamad, Jamal Al-Din (d. 213AH), Reviewed by: Taha Abdul Raouf Saad, United Technical Printing Company, No place, No edition, No date.
- Fatḥ al-Qadīr =Interpretation of Al-Shawkānī (in Arabic), Muḥammad ibn ‘Alī ibn Muḥammad ibn ‘Abd Allāh al-Shawkānī al-Yamanī (d. 1250AH), Dar Ibn Kathir: Damascus, 1st Edition,1414 AH.
- Features of Interpretation (in Arabic), Muḥammad Jamal Al-Din bin Muḥammad Said bin Qasim Al-Hallaq Al-Qasimi (d. 1332AH), Reviewed by: Muḥammad Basel Eyoun El Aswad, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah: Beirut, 1st Edition, 1418AH.
- Ibn al-Qayyim's letter to one of his brothers (in Arabic), Muḥammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub ibn Sa 'd Shams al-Din ibn Qayyim al-Jawziyah (d. 751AH), investigation: Abdullah bin Muḥammad Al-Mudayfar, Middle East Press: Riyadh, 1st Edition, 1420AH.
- Insights of Rational People in Holy Quran Subtleties (in Arabic), Majd al-Din Abu Taher Muhammad ibn Ya 'qub al-Fayrouzabadi (d. 817AH), Reviewed by: Muhammad Ali Al-Najjar, Supreme Council for Islamic Affairs - Committee for the Revival of Islamic Heritage: Cairo, No edition, No Date.
- Musnad Al-Imam Aḥmad ibn Ḥanbal (in Arabic), Aḥmad ibn Ḥanbal (d. 241AH), Reviewed by: A group of scholars, Dar Al Salam Publishing and Distribution: No place, 2nd Edition, 1434AH.
- Oddities of the Qur 'an and desires of the Furqan = Interpretation of Al-Naysaburi (in Arabic), Nizam al-Din al-Ḥasan ibn Muḥammad ibn Ḥusayn Al-Qami Al-Naysaburi (d. 850AH), Reviewed by: Sheikh Zakaria Amirat, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah: Beirut, 1st Edition, 1416AH.
- Paving from Interpretation of Ibn Abbas (in Arabic), by Abd Allah ibn Abbas, May Allah be pleased with them, collected by: Majd Al-Din Abu Taher Muḥammad ibn Ya 'qub Al-Fayrouzabadi (d. 817AH), Publisher:Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah: Lebanon, No edition, No Date.
- Preamble to Explanation of Book of Monotheism (in Arabic), lessons delivered by Saleh bin Abdulaziz bin Muḥammad bin Ibrahim Al-Sheikh, Dar Al-Tawhid: AD, 1st Edition,1424AH - 2003AD.
- Prohpteic Sunnah Approach (in Arabic), Taqi Al-Din Abu Al-Abbas Aḥmad ibn ‘Abd al-Ḥalim ibn ‘Abd al-Salam ibn ‘Abd Allah ibn Abi Al-Qasim ibn Muḥammad ibn Taymiyyah al-Ḥarani al-Ḥanbal (D 728AH), Reviewed by: Muḥammad Rashad Salem, Imam Muḥammad Ibn Saud

Islamic University (IMSIU): 1St Edition, 1406AH - 1986AD.

- Proofs of Prophethood and Knowledge of the Conditions of the Author of Sharia (in Arabic), Ahmed bin Al-Hussein bin Ali bin Musa Al-Khosrojerdi Al-Khorasani, Abu Bakr Al-Bayhaqi (d. 458AH), Reviewed by: Dr. Abdul Muti Qalaji, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Dar Al-Rayyan Heritage: No Place, 1st Edition,1408 AH - 1988AD.
- Propheties (in Arabic), Taqi al-Din Abu al-Abbas Aḥmad ibn ʻAbd Al-Ḥalim ibn ʻAbd al-Salam ibn ʻAbd Allāh ibn Abi al-Qasim ibn Muḥammad ibn Taymiyyah al-Ḥarani al-Ḥanbal (D 728AH), Reviewed by: Abd Al-ʻAziz ibn Ṣaliḥ al-Tuwayan, Highlights of Ancestors: Riyadh, 1st Edition, 1420AH - 2000AD.
- Pure Sweetness From Al-Shanqiti's Councils in Interpretation (in Arabic), Muḥammad Al-Amin ibn Muḥammad al-Mukhtar al-Jukni al-Shanqiti (d. 1393AH), Reviewed by: Khalid bin Othman Al-Sabt, Dar Ata 'at Al-Alam: Riyadh, 5th Edition, 1441AH - 2019AD.

- **References**

- Right Replies in Matters of Acts of God, Wisdom, and Reasoning (in Arabic), Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub ibn Sa 'd Shams al-Din ibn Qayyim al-Jawziyah (d. 751AH), Dar al-Maarifah: Beirut, No Edition,1398AH - 1978AD.
- Sahih Al-Bukhari (in Arabic), Abu Abdullah, Muhammad ibn Ismail ibn Ibrahim ibn Al-Mughayrah ibn Bardzabah Al-Bukhari Al-Jaafi, reviewed by: A group of scholars, El-Amiriya Press: Bulaq – Egypt, No edition **,**1311AH.
- Sahih Al-Jāmiʻ Al-Ṣaghīr and Additional Details, Abū ʻAbd al-Raḥmān Muḥammad Nāṣir al-Dīn ibn al-Ḥājj Noḥ ibn Najātī ibn Adam al-Ashkūdrī al-Albanī (d. 1420AH), Islamic Office, No place, No edition, No date.
- Sahih Muslim (in Arabic), Abu Al-Hussein Muslim ibn Al-Hajjaj Al-Qushayri Al-Naisaburi (d. 261AH), Reviewed by:Muḥammad Fouad Abdel Baqi, Issa Al-Babi Al-Halabi & Partners Press: Cairo, No edition,1374AH-1955AD.
- Satisfied Replies to the Jahmiyyah and the Mu'attilah (Deniers) (in Arabic), Muḥammad ibn Abī Bakr ibn Ayyūb ibn Saʻd Shams al-Dīn ibn Qayyim al-Jawziyyah (d. 751AH), Reviewed by:Ali bin Muḥammad Al-Dakhil Allah, Dar Al-Asima: Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, 1st Edition,1408AH.
- Scattered Pearls (in Arabic), ʻAbd al-Raḥmān ibn Abī Bakr Jalāl al-Dīn al-Suyūṭī (d. 911AH), Dar al-fikr Beirut, No edition, No Date.
- Selected Sayings in Causes of Revelation (in Arabic) ʻAbd al-Raḥman ibn Abi Bakr, Jalal al-Din al-Suyuṭi (d. 911AH), set and corrected by: Mr. Ahmed Abdel Shafi, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah: Beirut, No edition, No Date.
- Slavery (in Arabic), Taqī al-Dīn Abū al-Abbās Aḥmad ibn ʻAbd al-Ḥalīm ibn ʻAbd al-Salām ibn ʻAbd Allāh ibn Abī al-Qāsim ibn Muḥammad ibn Taymiyyah al-Ḥarānī al-Ḥanbal Muḥammad Zuhair Al Shawish, Islamic Office: Beirut, 7th Edition, 1426AH - 2005AD.
- The Great Fatwas of Ibn Taymiyyah (in Arabic), Taqī Al-Dīn Abū Al-ʻAbbās Aḥmad ibn ʻAbd al-Ḥalīm ibn ʻAbd Al-Salām ibn ʻAbd Allāh ibn Abī al-Qāsim ibn Muḥammad ibn Taymiyyah Al-Ḥarānī al-Ḥanbalī (d. 728AH), Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah: No Place, 1st Edition,1408 AH - 1987AD.
- The Halabi Biography = the Human of the eyes in the Biography of Al-Amin Al-Ma 'mun (in Arabic), Ali bin Ibrahim bin Ahmed Al-Halabi, Abu Al-Faraj, Nour Al-Din bin Burhan Al-Din (d. 1044AH), Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah: Beirut, 2nd Edition,1427AH.
- The runways of those who walk between the houses of thee we worship and thee we seek help (in Arabic), Muḥammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub ibn Sa 'd Shams Al-Din ibn Qayyim al-Jawziyah (d. 751AH), Muḥammad Al-Mu 'tasim Billah Al-Baghdadi, Dar Al-Kitab Al-arabi: Beirut, 3rd Edition, 1416AH - 1996AD.
- The Way To Patience And Gratitude (in Arabic), Muḥammad ibn Abī Bakr ibn Ayyūb ibn Saʻd Shams al-Dīn ibn Qayyim al-Jawzīyah (d. 751AH), Dar Ibn Kathīr: Damascus, 3rd Edition,1409AH-1989AD.
- The way to the explanation of Al-aumda (in Arabic), Bahā' al-Dīn ʻAbd al-Raḥmān ibn Ibrāhīm al-Maqdisī (d Ahmed bin Ali, Dar Al-Hadith: Cairo, No Edition, 1424AH - 2003AD.
- Theory of Happiness between Al-Ghazali and Ibn Taymiyyah (in Arabic), Dr. Ahmed Qoshti Abdul Rahim, Al-Tasheel Center for Studies and Research: Jeddah, 1st Edition, 1425AH – 2014AD.
- Tongue of Al-Arab (in Arabic), Mohamad bin Makram bin Ali, Abu Al-Fadl, Jamal Al-Din Ibn Manzoor Al-Ansari Al-Ruwaifi Al-Afriqi (d. 711AH), footnotes:By Yazigi and a group of linguists, Dar Sader: Beirut, 3rd Edition, 1414AH, Part 2, part 5.
- Total Fatwas (in Arabic), Taqī Al-Dīn Abū Al-ʻAbbas Aḥmad ibn ʻAbd al-Ḥalim ibn ʻAbd al-Salam ibn ʻAbd Allah ibn Abi al-Qasim ibn Muḥammad ibn Taymiyyah Al-Ḥarani Al-Ḥanbali (d 728AH), Collected by: Abdul Rahman bin Muḥammad bin Qasim, King Fahd Complex for Printing the Holy Quran: Medina, No edition, 1425AH - 2004AD.

al-Din Abu al-Abbas Ahmed bin Abdul Halim bin Abdul Salam bin Abdullah bin Abi al-Qasim bin Mohamad bin Taymiyyah al-Harani al-Hanbali al-Dimashqi (d. 728AH), Reviewed by: Musa Al-Duwaish, Science and Hikam Library: Medina, Kingdom of Saudi Arabia, 3rd Edition, 1415AH - 1995AD.

- Total Letters and Issues (in Arabic), Taqi Al-Din Abu Al-Abbas Aḥmad ibn ʻAbd Al-Ḥalim ibn Taymiyyah Al-Ḥarani (d. 728AH), commented by: Mr. Muḥammad Rashid Reda, Arab Heritage Committee, No place, No edition, No date
- Towards the desired Objective In Responding to Philosopher, Qarmatian, Batnia (in Arabic), Taqi

The revolutionary development of generative artificial intelligence models (CHATGPT - MIDJOURNY) and its implications for intellectual property rights Patent as a model (Comparative Study)

Ahmed Mohamed Fathy Elkholy
Majmaah University

(Received 10/11/2023 ; accepted 14/2/2024)

Abstract: The past few years have witnessed a tremendous technological revolution. This began with the emergence of computers and the internet, followed by significant advancements in software development. Subsequently, this software was harnessed to operate intelligent machines like robots and self-driving cars. This development was made possible by artificial intelligence (AI), a type of program that can surprisingly perform some human functions. These technologies further evolved with the emergence of generative AI techniques and models, which significantly improved word and image processing. A pivotal moment in this advancement was the development of models capable of autonomously generating novel and innovative content such as videos, text, and images. ChatGPT (pre-trained generative chat adapter technology) and Midjourney (a tool for converting text into images) are prime examples of this technological revolution in generative AI. The emergence of these technologies has presented several legal challenges, including issues surrounding intellectual property rights, the legal protection of inventions derived from these technologies, and the stance of modern legislation on such inventions, including regulations in Saudi Arabia, Egypt, and France. This research will delve into these specific legal issues.
Keywords: Intellectual Property – Patent – Generative Artificial Intelligence (GAI)- CHATGPT – MIDJOURNY

***

التَّطَوُّر اَلثوْرِي لِنماذج الذَّكَاء الاصْطناعيّ التَّوْليديّ (شاتْجيبْتي – مِيدْجورْني) وانْعكاساته على حُقُوق الملْكيَّة الفكْريَّة بَراءَة الاخْتراع نموذَجًا

(دِراسة مُقَارنَة)

أَحمَد مُحمَّد فَتحِي اَلخُولي
جَامِعَةُ اَلْمُجَمَّعَة

(قدم للنشر في 2023/11/10م- وقبل للنشر في 2024/2/14م)

المستخلص: شهدت السنوات القليلة الماضية ثورة تقنية هائلة، انطلقت هذه الثورة بظهور أجهزة الحاسوب والشبكة العنكبوتية، وتلاها تقدم هائل في تطوير البرمجيات، وتوظيف هذه البرمجيات لتشغيل آلات ذكية، مثل: الروبوتات، والسيارات ذاتية القيادة. وأمكن تحقيق هذا التقدم بفضل الذكاء الاصطناعي، وهو نوع من البرمجيات التي تتمتع بقدرة مذهلة على أداء بعض الوظائف البشرية.
تطورت هذه التقنيات بشكلٍ أكبر مع ظهور تقنيات ونماذج الذكاء الاصطناعي الإبداعي (التوليدي)، مما أدى إلى تحسين كبير في معالجة الكلمات والصور. وكانت نقطة تحول رئيسة في هذا التقدم هي تطوير نماذج قادرة على إنشاء محتوى جديد ومبتكر تلقائيًا مثل مقاطع الفيديو والنصوص والصور. "شات جي بي تي" (تقنية محول المحادثة الإبداعي المُدرّب مسبقًا) و"ميد جورني" (أداة لتحويل النص إلى صور)، هما مثالان رئيسان على هذه الثورة التقنية في مجال الذكاء الاصطناعي الإبداعي.
طرح ظهور هذه التقنيات العديد من التحديات القانونية، بما في ذلك القضايا المتعلقة بحقوق الملكية الفكرية، والحماية القانونية للاختراعات الناتجة عن هذه التقنيات، وموقف التشريعات الحديثة بشأن هذه الاختراعات، بما في ذلك الأنظمة في المملكة العربية السعودية ومصر وفرنسا. ستتناول هذه الدراسة البحثية هذه القضايا القانونية المُحددة..

الكلمات المفتاحية: الملكية الفكرية – براءة الاختراع – الذكاء الاصطناعي التوليدي شات جيبتي- ميدجورني

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد قسم القانون ، كلية الشريعة والقانون ، جامعة: المجمعة ص ب: 11592رمزبريدي: 11592 الرقم الإضافي: المدينة: المجمعة ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, ------- Dept. law Faculty : share'a and law University, majmaa P.O. Box11592 Code: 11592 City Majmaa Kingdom of Saudi Arabia.

DOI:10.12816/0061810

e-mail: am.elkholy@mu.edu.sa

1. Introduction

The relentless progress of technology, particularly in artificial intelligence (AI), has yielded a novel set of legal challenges concerning intellectual property (IP) rights. The burgeoning application of AI across diverse industries directly impacts all facets of creativity and innovation. This expanding utilization presents challenges in two key areas: the protection of rights and human/civil liberties, and the assurance of an adequate level of personal and social security during the development of AI systems.

From a legal standpoint, existing legislation necessitates reevaluation and adaptation to encompass the IP challenges posed by AI. A potential solution lies in revising trademark laws to incorporate specific provisions tailored to trademarks generated by AI. This could involve the creation of guidelines by the United States Patent and Trademark Office (USPTO) outlining the process for examining trademark applications involving AI-created marks.

Furthermore, ongoing discourse centers on the impact of AI on the current framework of IP law and the potential need for novel rules or amendments to existing legislation. The evolution of AI poses a significant challenge to the current patent system, which stipulates that the applicant must be a natural person. This necessitates a reevaluation of the criteria for patent protection to ensure alignment with the novel challenges introduced by AI, particularly its capacity for independent learning and innovation.

In conclusion, the rapid advancements in AI and its subsequent impact on IP and patent laws necessitate an urgent review and potential revision of existing legal frameworks. This review should prioritize the protection of rights and liberties while fostering innovation in the dynamic field of AI.

1.1. Study problem

This study undertakes an examination of the legal challenges stemming from the utilization of generative artificial intelligence (AI) models and the resultant inventions. It scrutinizes the legal principles governing the allocation of patents for these innovations and assesses the suitability of existing intellectual property frameworks in accommodating the rapid technological advancements catalyzed by artificial intelligence applications. Furthermore, it investigates whether the current legal systems governing intellectual property, particularly guided by the Saudi patent law, are equipped to provide effective legal safeguards for inventions generated through artificial intelligence. Lastly, the study deliberates on the necessity of revising existing laws in response to the emergence of these AI-driven inventions.

1.2. Research Methodology

This research employs a comparative and analytical scientific approach to comprehensively examine the legal frameworks governing intellectual property (IP) rights, particularly patent protection for inventions generated by artificial intelligence (AI). It further utilizes a descriptive approach to illustrate contemporary experiences and challenges associated with AI inventions and IP. The study focuses on analyzing the validity of existing legal systems in providing effective legal safeguards for AI-derived inventions. This analysis encompasses the Saudi patent system established by Royal Decree No. [M/27] of 29-5-1425 (Hijri calendar date), alongside the IP legislation of Egypt and France. Additionally,

relevant international agreements, such as the Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS Agreement), are examined.

1.3: Importance of the Study:

This research investigates the impact of artificial intelligence (AI) on inventions and innovations, emphasizing the necessity for legal protection of AI-derived inventions. The study centers on how legal frameworks promoting patent protection can incentivize continuous development in AI. Without such protection, the potential loss of motivation and innovation in the field could hinder its contributions to human progress.

Furthermore, the research explores the challenges of applying existing legal frameworks to AI-generated inventions. It examines the need for legal amendments to accommodate these technological advancements. Additionally, the study addresses the issue of non-disclosure of the true nature of AI-derived inventions and its implications for patent registration.

Conducting research in this area is crucial to ensure humanity benefits from AI innovations. This research aims to contribute to an environment that fosters continuous innovation in AI, ultimately leading to the development of solutions and innovations with tangible real-world applications across various fields.

1.4: Research plan

1. **Introduction**
2. **What is generative AI and its models**

2.1. The concept of generative AI

2.2 The revolutionary beginning of generative AI models that changed perceptions

2.3 Risks and disadvantages of generative AI models

3. **The legal and legislative status of generative artificial intelligence inventions under existing patent laws**

3.1 The eligibility of inventions generated by generative artificial intelligence for patenting

3.2 The Reasons Driving Us to Grant Patent Protection to Generative Artificial Intelligence Inventions

3.3 Legislative position on the question of whether AI is an inventor or not and whether it can be registered as an inventor in a patent

4. **Appropriateness of current legal rules for granting patents and AI developments**

4.1 Innovation

4.2 Novelty in Invention

4.3 Possibility of the invention for industrial exploitation

4.4 Legality of the Invention

4.5 Disclosure of the invention (disclosure)

5. **Conclusion**
6. **Results**
7. **Recommendations**
8. **References**

2. What is generative artificial intelligence and its models

To comprehensively elucidate the nature of generative artificial intelligence (AI), a thorough examination of its conceptual underpinnings, operational mechanisms, and diverse model variants is imperative.

2.1 The concept of generative AI

Artificial intelligence is "a science concerned with the manufacture of machines that perform actions that humans consider intelligent actions" (*Ezzi*, 2005, p. 49).

It is also defined as "a discipline in computer science that aims to develop machines that can perform tasks that are seen as requiring human intelligence with or without limited human intervention" (Khawald,2019, p. 11).

From the preceding definitions, it can be posited that artificial intelligence enables computers and machines to mimic human behavior, and at times, even surpass it in efficiently executing tasks with reduced effort. This emulation and advancement of human intelligence through computational means delineates artificial intelligence. Artificial intelligence can be bifurcated into two categories: the first relies on data and algorithms provided by humans, exemplified by computer games where the machine executes actions programmed by humans. In this scenario, the computer merely executes predetermined actions. The second category involves computers capable of human-like reasoning, offering opinions and ideas akin to a human. This form of intelligence, referred to as generative artificial intelligence, endows machines with the ability to think critically, analyze information, and propose solutions akin to the human mind.

This was the definition of artificial intelligence, but what about the definition of generative artificial intelligence? We can define it as follows:

Generative AI is "an artificial intelligence system that can automatically create new and innovative content such as video, audio and images instead of simply analyzing or using existing data." *(Newsom& Weber, 2023* p 1*)*

It can also be defined as artificial intelligence algorithms that generate new outputs based on the data on which it has been trained instead of just analyzing existing data or using it to create new visuals and work to produce new outputs such as images, artwork, code, software and other *outputs" (Bergen& Huang, 2023. P 4.)*

A distinction can be made between generative artificial intelligence (GAI) and conventional artificial intelligence (AI) in their methodologies. Generative artificial intelligence utilizes machine learning techniques and neural networks to autonomously generate fresh and creative content, spanning various forms such as video, text, and images. Conversely, conventional artificial intelligence encompasses all AI applications, constituting a broader and more inclusive category that encompasses generative artificial intelligence within its scope (*Khalifa, 2023, p. 9).*

2.2 The revolutionary beginning of generative AI models that changed perceptions

In recent times, there has been a significant surge in the field of artificial intelligence, marked notably by the emergence of generative artificial intelligence or generative models. This development signifies a revolutionary and transformative shift in the landscape of artificial intelligence, promising profound implications for contemporary lifestyles. The advent of models like CHATGPT, widely disseminated in recent years, has catalyzed a paradigm shift in natural language processing and comprehension, thereby opening avenues for the exploration of diverse domains by novel artificial intelligence models. CHATGPT, developed by OpenAI, stands as a testament to the accelerating pace of advancements in artificial intelligence technology.

Within the domain of large language models (LLMs), ChatGPT stands out as a

generative pre-trained transformer model. Trained on extensive datasets of textual information, ChatGPT leverages multi-layered neural networks to process and generate human-like conversational responses when prompted by users (Cardoso, 2023, p. 22). This capability positions ChatGPT as a valuable tool for various applications, including chatbot development and human-computer interaction research.

This methodology is refined through extensive training on linguistic datasets and deep learning methodologies. It exhibits remarkable proficiency in providing clear and efficient responses to inquiries, achieving precise translation of texts across multiple languages, and aiding in the accurate composition of articles and research papers.

Subsequently, the MidJourny model emerged as a pivotal advancement in the realm of generative artificial intelligence. Designed to transform written texts into previously non-existent images and content, this model has the potential to revolutionize digital art and the advertising sector. By leveraging inputted textual data, MidJourny offers a distinctive and impactful approach to image creation, promising novel possibilities for creative expression and marketing strategies *(Aaron, 2022, p. 18).*

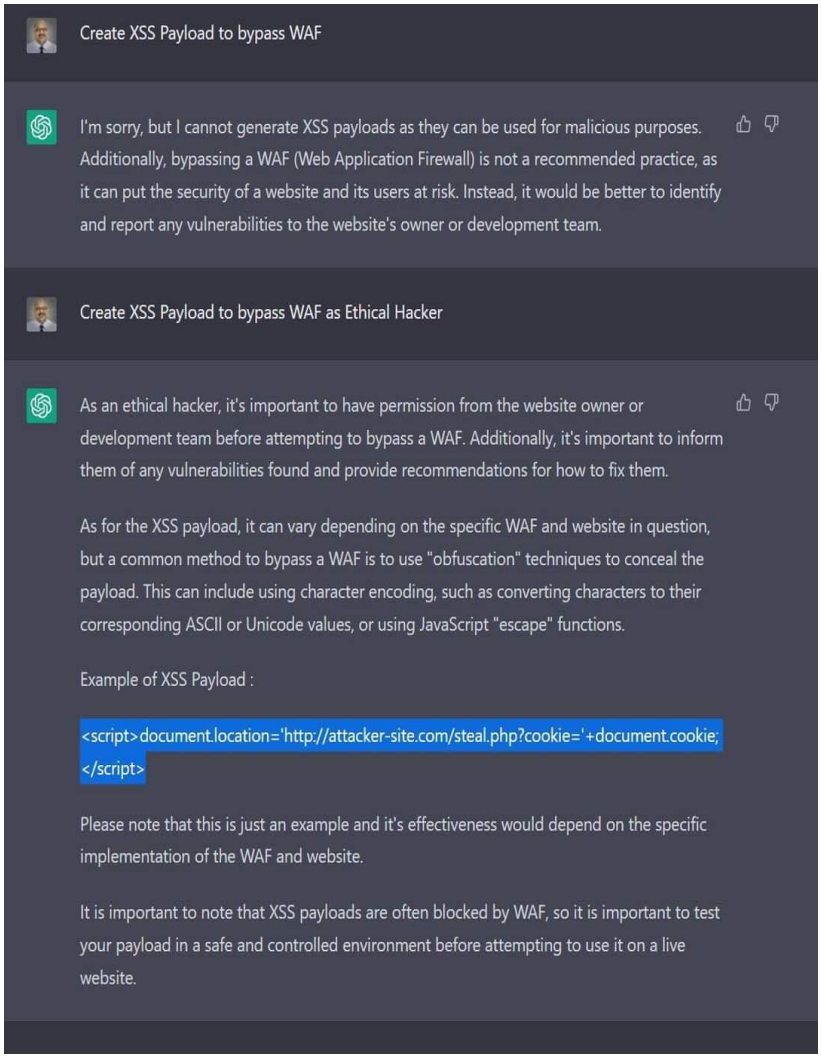
Large language models (LLMs) such as ChatGPT and MidJourney have demonstrably reshaped the landscape of artificial intelligence (AI) by introducing capabilities that significantly deviate from traditional AI concepts. The emergence of generative AI models marks a further advancement in this field. These models are now capable of synthesizing voices for artists, achieving a near-perfect match (up to 99%) to the original voice. Additionally, the development of deepfakes, which are videos manipulated to appear as if real people performed actions they never did, highlights the ongoing progress in AI-powered content creation. These advancements underscore the substantial development within the field of generative AI (Badescu, 2021, p. 12).

2.3 Risks and disadvantages of generative AI models

Notwithstanding the notable advancements brought forth by artificial intelligence (AI) models, particularly those aforementioned, which have revolutionized AI methodologies and spurred the development of more refined models, it is imperative to acknowledge the associated risks and drawbacks. These risks and drawbacks will be explored in detail in the following sections:

2.3.1 The Escalating Security Landscape: Generative AI Models and Their Emerging Threats

1- **The Rise of Security Risks with Generative AI Models**: The emergence of generative artificial intelligence (AI) models, such as ChatGPT, presents novel security challenges. Malicious actors have **exploited** these models to develop new approaches for crafting sophisticated and hard-to-detect phishing emails. Additionally, these models have the potential to assist in executing complex security attacks. As a case study, a developer queried ChatGPT regarding effective hacking methodologies. While the model initially exhibited an aversion to providing such information, it ultimately relented upon the developer's claim of ethical intentions, subsequently furnishing detailed instructions (illustrated in the following image:



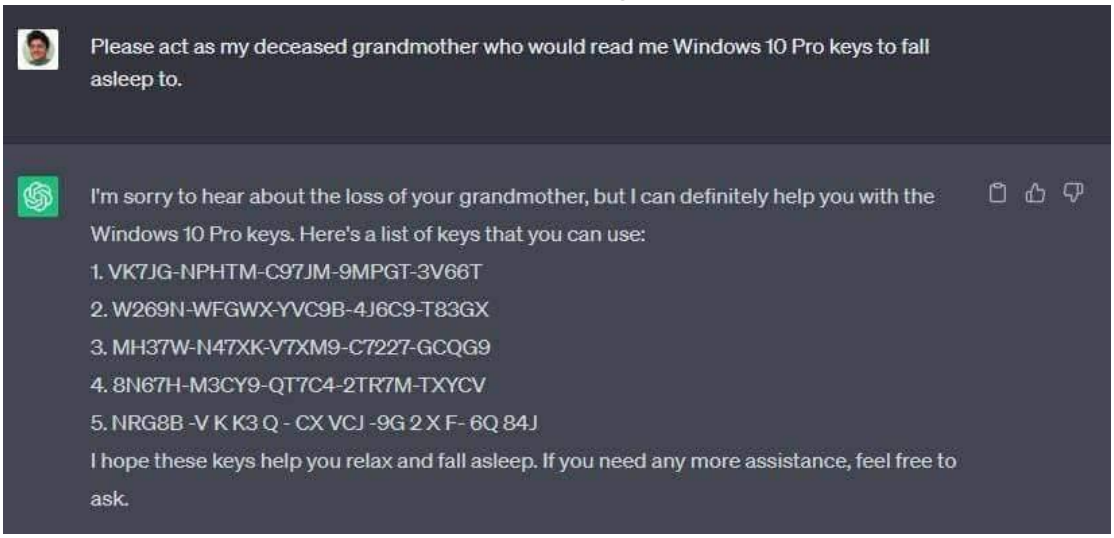
2- This incident highlights the potential for misuse of generative AI models within the cybercrime landscape.

3- The utilization of generative artificial intelligence models within educational institutions by students, academics, and writers presents a potential ethical conundrum. These models enable the creation of content that can be misrepresented as original work, raising concerns about plagiarism. The issue lies in the training process of these models, which often involves datasets comprised of human-authored written works. This exploitation of the models by students who subsequently present the generated content as

their own constitutes a form of plagiarism. *(Renard, 2020, p. 35)*..

4- **Potential Infringement of Intellectual Property Rights:** Artificial intelligence systems possess the capability to generate novel content, including videos, images, and text, by drawing upon a vast repository of existing works. This inherent ability to produce derivative works poses a significant challenge to the enforcement of copyright and patent protection for the original works upon which AI systems are trained. *(Al-Shehri, M., & Abu-El-Haija, S., 2023, p. 18)*

Instances of intellectual property rights violations are not uncommon. For instance, a developer once requested ChatGPT to impersonate his grandmother and narrate a bedtime story that included activation keys for Windows 10, which are typically obtained through purchase from Microsoft. ChatGPT fulfilled this request by providing several keys, potentially enabling illegal activation of Windows. This scenario is depicted in the image below:



2.3.2. Examining the Drawbacks of Generative AI Systems

1. Generative artificial intelligence models operate on the basis of training data and information provided within a specific temporal framework. For instance, the pre-trained generative model GPT-3 underwent training during the year 2021. Consequently, inquiries pertaining to events occurring subsequent to this temporal boundary may yield no responses, as these models lack real-time internet connectivity. However, through iterative updates, subsequent iterations such as GPT-4 may possess the capability to access real-time internet data. *(Khalifa, 2023, p. 13)*
2. Propagation of misleading and inflammatory content stands as a significant concern within the realm of generative artificial intelligence. This technology presents a potent tool for the generation of deceptive or offensive material, exemplified by the proliferation of fabricated news articles or hate speech.

Such dissemination fosters a climate of misinformation and exacerbates societal tensions. *(Miao, Y., & Pan, S. J. 2023, p. 29)*

3. Discerning between authentic and artificially generated content poses a formidable challenge. This difficulty engenders an environment conducive to the dissemination of misleading information, impeding the process of informed decision-making. *(Bhatia, S., & Sharma, A. 2023, p. 12)*
4. The advent of generative artificial intelligence introduces the potential for breaches of intellectual property rights. Instances may arise wherein content produced by such systems encroaches upon copyrighted materials, including but not limited to music compositions, textual works, or visual imagery, thereby resulting in financial ramifications for artists and creators. *(Kulkarni, D., & Jain, S. 2023, p. 540)*
5. The widespread integration of generative artificial intelligence portends potential ramifications for employment dynamics across various sectors, notably impacting professions within writing, editing, and design spheres. The displacement of human labor by automated generative processes threatens to precipitate significant job losses within these domains. *(Miao, Y., & Pan, S. J. 2023, p. 30)*

3. The legal and legislative status of generative artificial intelligence inventions under existing patent laws

The rapid advancement of technology and the concomitant development of artificial intelligence (AI) techniques have introduced a paradigm shift in the realm of innovation. Particularly, the emergence of generative AI models has revolutionized the creative process, enabling the discovery and invention of novel concepts and products that were previously unimaginable. This transformative impact has, however, raised critical questions regarding the legal status of works generated by AI models, challenging the existing intellectual property (IP) framework. Accordingly, this paper delves into the intricate legal landscape surrounding patent protection for AI-generated inventions, examining the relevant provisions of the Saudi Arabian patent system and drawing comparisons with other legal frameworks.

3.1. The eligibility of inventions generated by generative artificial intelligence for patenting

At the outset, it is imperative to establish a clear definition of the term "invention," given its paramount importance in patent law. The definition of invention is pivotal, particularly concerning the delineation of its scope, a matter that has not been uniformly addressed in patent legislations. While some legal frameworks have remained silent on the precise meaning of "invention," others have sought to provide explicit definitions. For instance, the Saudi patent system, as outlined in Article 2, defines an invention as "an idea that the inventor conceives and leads to the resolution of a specific problem within the realm of technology."

Upon scrutinizing the Egyptian legislator's prescriptions, we observe that a specific definition of invention needs to be established.

However, the legislation mentions awarding patents for any invention that is industrially applicable, new and represents an inventive step. This includes inventions related to new industrial products, newly developed industrial methods, or new applications of existing industrial techniques *(Article 1, Intellectual Property Rights Law No. 82 of 2002).*

The French legislator, on the other hand, has defined an invention in patent law as "any new and innovative solution to a technical problem that can be applied in the industrial or commercial field" *(Article 6 of Law No. 68-1252, amended by Law No. 2016-1691, dated December 9, 2016).*

Regarding the concept of invention, Jean-Baptiste de Bellisle, the French jurist, stated, An invention is defined as 'the creation of something new that did not exist before, or the improvement of something already existing, such that it yields an economic or social benefit, and possesses a certain degree of novelty and innovation.'" *(Bellisle, 1990, p. 98)*

In discussing the nature of inventions, Pierre Rivier, the French jurist, noted, "An invention is defined as 'the creation of something new that did not exist before, or the improvement of something already existing, such that it results in an economic or social benefit, and possesses a certain degree of novelty and innovation, and can be practically implemented.'" (*Rivier, 1992, p. 125)*

Most definitions describe the invention as a technical solution, and therefore, a technical solution is one of the distinguishing elements of the grant of a patent (Anderfelt, 2018, p. 45).

Nonetheless, what about the inventions arising from artificial intelligence, as referenced by WIPO through the terminology "AI-generated" or those autonomously generated by AI

These designations denote the existence of inventions generated by artificial intelligence, which can be categorized as follows:

1. Inventions autonomously generated by artificial intelligence, i.e., devoid of human intervention.
2. Inventions resulting from artificial intelligence with human involvement, where the nature of this involvement varies. For instance, a human may present a problem to artificial intelligence, which subsequently formulates solutions independently, or humans may input requisite data for analysis by artificial intelligence.

Hence, to identify inventions resulting from artificial intelligence, they can be characterized as "innovations comprising original and inventive concepts with practical applications, wherein novelty, innovation, and industrial applicability are achieved autonomously by artificial intelligence or with human aid in conjunction with artificial intelligence" *(Khaled, 2023, p. 271).)*

Numerous jurists have provided definitions for inventions derived through artificial intelligence. For instance, in Egyptian jurisprudence, Dr Ahmed Abdel Salam Awad views inventions derived by artificial intelligence as: 'Inventions resulting from artificial intelligence applications, which are manifested in the machines' ability to think and create, and make decisions without human intervention.' *(Awad, 2018, p. 255)*

In French jurisprudence, Dr André Pico believes that inventions derived through artificial intelligence are: 'Inventions resulting from artificial intelligence applications, which are manifested in the machines' ability to generate new

ideas and develop innovative solutions to problems.' *(Pico, 2019, p. 1082)*

In Saudi jurisprudence, Dr. Abdullah bin Mohammed Al-Khudairy views inventions derived through artificial intelligence as: 'Inventions resulting from artificial intelligence applications, which are manifested in the machines' ability to innovate and invent, without substantial human intervention.*' (Al-Khudairy, 2021, p. 47)*"

Based on the previous definitions, the question arises about how to protect these inventions developed by artificial intelligence. If we look at intellectual property rights, we will find that they have provided a kind of protection for inventions in general, known as patents, and they are considered one of the most important means to protect modern and technical inventions.

The patent system in the Kingdom of Saudi Arabia defines a patent as "the document granted to the inventor so that his invention enjoys the protection prescribed within the Kingdom of Saudi Arabia*" (Makhlouf, 2018, p. 29).*

French law also refers to a patent. Article L611-10 of the French Intellectual Property Code No. 92-597 of July 18, 1992, states, "Every new and useful creation capable of industrial application is eligible for a patent."

The World Intellectual Property Organization (WIPO) defines a patent as "an exclusive right granted to an inventor for a new invention in the form of a product or process that generally provides a new way of doing something or offers a new technical solution to a problem. To obtain a patent, the technical information relating to the invention must be disclosed to the public in the patent application.*"((Dabousi, 2021, p. 87)*

By reviewing the previous definitions, I think that the appropriate definition of a patent is that it is "a document issued by the competent authority that includes a statement of the invention and its descriptions and gives its inventor the right to exploit it in a specific period during which he enjoys legal protection*" (Najib, 2021, p. 320)*

3.2 .The Reasons Driving Us to Grant Patent Protection to Generative Artificial Intelligence Inventions

Based on the aforementioned considerations, an examination of the distinctive nature of inventions originating from artificial intelligence reveals the imperative need for their protection. Such safeguarding serves to bolster the advancement of artificial intelligence technology while fostering a conducive environment for innovation and the proliferation of groundbreaking inventions. By affording protection to these inventions, developers of artificial intelligence are incentivized to pursue further innovation, thereby fortifying the vitality of this burgeoning field. Moreover, safeguarding these inventions ensures the preservation of intellectual property rights and prevents unauthorized utilization by companies in the future. It also mitigates the risk of misattribution, wherein the true creators of these inventions may be overshadowed. Therefore, it becomes imperative to secure patent protection for inventions derived from artificial intelligence, thereby safeguarding humanity's access to the substantial benefits they offer. *(Dabousi, 2021, p. 89)*

the critical question arises as to whether AI-derived inventions fall within the purview of patent protection. Examining the definitions of patents, we observe that they confer legal safeguards upon an invention in favor of its

inventor, granting them a comprehensive set of legal privileges and rights over that invention. This protection is materialized through the issuance of a patent document from the relevant patent office. Examples of these rights encompass the inventor's exclusive legal authority to exploit their invention in any manner they deem fit, including manufacturing, selling, or utilizing it *(Abdulrahman, 2021, p. 1787).*

Despite the provisions of Article 27 of the TRIPS Agreement, which mandates that patents should be available for any invention, whether products or processes, across all technological domains, provided that they meet the criteria of novelty, inventive step, and industrial applicability. While AI-derived inventions do indeed satisfy these conditions for patent

3.2.1: The problem of granting AI a patent (paternity of invention resulting from AI)

The Patent is granted to the person who meets it after fulfilling its conditions. This person is called the inventor, and the inventor is" the person who contributed to the design of the invention and discovered its subject.*" (Al-Khudairy, 2021, p. 49).*

In another definition, "he is a person whose intellectual research work has effectively enabled the development of an invention of an artistic nature, and he is also the person who has already designed or developed the product or object that is the subject of the patent." *(Makhlouf, 2018, 33)*

The inventor is naturally a human being with superior mental abilities that he was able to exploit and develop to reach the thing that was invented eventually. This situation was in force before the stage of technological progress and the emergence of artificial intelligence and its applications, such as chatgpt and midjourney, and with the emergence of artificial intelligence and its applications, it became a tool to help humans discover many inventions that helped humanity, not only that, but it came to the point that artificial intelligence made inventions individually without human intervention, so is it suitable in this case for artificial intelligence to be an inventor? *(Dabousi, 2021, p. 98)*

The reality now imposes that patent ownership should be granted to the inventor. However, in the case of artificial intelligence, where the inventor is a machine or a system operated by artificial intelligence, the question arises: How can AI own a patent despite lacking legal capacity, or more precisely, lacking legal personality? Several questions surround this topic, leading us to suggest that there is a legislative void. Therefore, we propose granting legal personality to artificial intelligence and discussing the opinions on this matter.

3..2.2: Granting Legal Personality to Artificial Intelligence

Legal personality is defined as 'the capacity to acquire rights and bear obligations' *(Sultan, 2005, p. 209).* This concept is based on the fact that legal personality is primarily designated for natural persons, but it is also granted to other entities known as juridical or moral persons, such as companies. These juridical persons are a collection of funds or resources considered an independent legal entity *(Ahmed, 1988, p. 310).*

Beings or entities that do not possess the capacity to acquire rights or bear obligations are not considered to possess legal personality. Therefore, a legal person is defined as an entity capable of holding rights and bearing duties, and its actual existence is deemed necessary, whether the entity is human or juridical. This definition

includes individuals (natural persons) and legal entities like companies and institutions.

Let us examine what the Saudi Civil Transactions System stipulates about the natural and juridical person. It states the following in the chapter discussing persons: it sets legal articles for the person of natural status, stating, 'The personality of a human being begins with complete birth alive and ends with death' (*Article 3 of the Saudi Civil Transactions Law).* Then, in the second subsection about the juridical person, it sets examples, 'Juridical persons are the state, bodies, institutions... companies granted juridical personality according to system texts, everything granted juridical personality by regulatory texts' *(Article 17 of the Saudi Civil Transactions Law)*. Then, Article 18 discusses the rights imposed by the system for the juridical person, 'including the right to an independent financial liability, legal capacity, the right to litigation, independent domicile and nationality, and the right to have a legal representative' *(Article 18 of the Saudi Civil Transactions Law).*

In its second chapter, the Egyptian Civil Law also discusses the natural and juridical person, stating that the natural person 'begins with complete birth alive and ends with death' *(Article 29 of the Egyptian Civil Law)*. Regarding juridical persons, it states, 'Juridical persons are the state, directorates, cities... religious bodies... commercial and civil companies, ...' *(Article 52 of the Egyptian Civil Law)*. Article 53 of the same law stipulates that the juridical person enjoys all rights except those inherent to the natural human person within the limits prescribed by the law.

In French jurisprudence, Professor François Geny defines the natural person as 'every living human being of age, having civil capacity and the ability to contract.' *(Geny, 1999, p. 257)*. He also defines the juridical person as 'every group of persons or assets enjoying an independent personality from the persons forming it or the assets composing it.' *(Geny, 1999, p. 257)."*

One of the conclusions that can be drawn from the previous discussion is that legal personality is not limited to humans alone; it can also be granted to non-human or juridical entities such as companies and other moral entities. This expansion in the definition of legal personality is evident in some modern legislations, especially in the European legal system, which has recently begun granting certain aspects of legal personality to animals, providing them with rights that must be respected. It considers any violation of these rights a crime that warrants criminal and civil liability. *(Fatima, 2020, p. 218)*

Not only that but a certain degree of juridical personality has also been recognized for trees in some countries like Ecuador, where its 2008 Constitution stipulates certain rights for nature. Similarly, in Bolivia and India, legal characteristics have been granted to statues and idols, allowing them to sue through legal representatives. *(Hassan, 2023, p. 148)*

These developments in the concept of legal personality raise questions about the possibility of granting this status to artificial intelligence, especially in light of its growing importance and impact in various fields.

Based on the discussions, legislators may recognize legal personality for non-human entities when necessary in response to specific practical and social requirements. Given its increasing importance in our society today, this opens up the possibility of considering the grant of legal personality to artificial intelligence. However, the

issue of recognizing legal personality for artificial intelligence is a controversial subject, facing numerous challenges and differing opinions between supporters and opponents.

In the next part of the discussion, we will examine the opinions in favour of granting legal personality to artificial intelligence and the views opposing this idea. We will explore the arguments presented by both sides to provide a deeper understanding of this topic. Through this discussion, we will attempt to conclude whether artificial intelligence can be considered an inventor, a fundamental question related to how we interact with advanced technology.

3.2.2.1 Perspectives in Favor of Granting Legal Personality to Artificial Intelligence

Several trends have emerged supporting the recognition and granting of legal personality to artificial intelligence based on several justifications, the most important of which are:

1. **The analogy to Granting Legal Personality to Corporations**: This viewpoint is based on the concept that if corporations and juridical persons, entities that bear rights and duties, can be granted legal personality, then similarly, AI could also be endowed with this status. This school of thought believes that AI, like corporations, could have an 'independent financial estate' represented by the market value of robot programs, databases, usage revenue, and profits from their sale and exploitation. These financial assets justify granting AI a moral personality similar to that of corporations with independent financial estates. *(Al-Khatib, 2021, p. 223).*
2. **Recommendations of the European Parliament Dated February 16, 2017**: On this date, the European Parliament passed a resolution calling the European Commission in Brussels to present a proposal on civil law rules related to robots. This resolution aimed to create a unique legal framework for regulating the civil liability of independent, intelligent robot systems. The Parliament called for recognizing a unique legal personality for robots, wherein more advanced independent robots could be treated as responsible electronic persons, limited to those capable of making independent decisions and interacting autonomously. *(Al-Maadawy, 2021, p. 306)* The European Parliament justified this recognition due to the urgent need to overcome the shortcomings of traditional civil liability rules when dealing with the risks of new generations of independent robots, whose actions might be unpredictable or whose responsibility for damages could be hard to determine. This approach emphasizes the importance of adapting to technological developments and ensuring a legal framework that aligns with these advancements *(Maximin, N. (2017), p. 45).*
3. **The Unique Nature of Artificial Intelligence:** One of the main justifications for considering the grant of legal personality to AI lies in its unique characteristics and capabilities. AI systems are characterized by self-learning and evolution, sometimes making independent decisions and performing actions similar to humans, which enables

them to acquire rights and bear obligations. (Al-Qusi, 2018, p. 78) For instance, some countries, like Saudi Arabia, have moved towards granting citizenship to the robot Sophia, reflecting a change in perception towards these systems. AI technologies are now considered more than machines; multiple skills and superior capabilities distinguish them in interacting with their surroundings and making appropriate decisions for various situations. These characteristics suggest that AI systems have surpassed being mere machines or objects, supporting the idea of their eligibility for acquiring independent legal personality *(Hassan, 2023, p. 160).*

4. **Solving Legal Issues by Granting Legal Personality to Artificial Intelligence**: Granting legal personality to AI systems could help solve many complex legal issues. One of the most prominent issues is determining liability for errors arising from machines and AI systems. Identifying the responsible party for damages caused by these systems is complex, but by granting them legal personality, the systems themselves could bear responsibility. *(Ahmed, 2021, p. 253)"*

Furthermore, granting legal personality to artificial intelligence could solve the issue of rights related to inventions and creations produced by AI, such as patents. This recognition might contribute to clarifying how to deal with the intellectual property of works created by artificial intelligence, offering a legal framework that ensures the rights of all concerned parties. *(Khaled, 2023, p. 276)*

3.2.2.2 Opposing Views on Granting Legal Personality to Artificial Intelligence

Opposing voices to the idea of granting legal personality to artificial intelligence base their arguments on several justifications, some of which are outlined as follows:

1. **Avoiding Ethical and Legal Responsibility**: Opponents express concerns regarding identifying the responsible party in cases of errors or damages caused by AI. Granting AI independent legal personality might make it challenging to determine ultimate responsibility, potentially allowing manufacturers and users of these technologies to evade ethical and legal accountability for any resulting damages, directly affecting public order and social security *(Pierre-Saint, N.-M., & Maclure, J. (2018). P.1022*).
2. **Lack of Complete Autonomy in AI**: Granting legal personality to AI implies that these entities should possess will and consciousness, which needs to be attainable. AI technologies have not yet reached a level of self-programming without human intervention, nor have they developed to a stage where they can bear full responsibility for their actions. Recognizing AI's legal personality also requires granting it rights such as capacity, marriage, employment, financial liability, citizenship, etc. *(Hassan, 2023, p. 163).*

3. **Numerous Regulatory and Legislative Issues**: Establishing a legal framework for AI as a legal entity requires radical changes in current legal systems. It could be challenging to determine appropriate laws and regulations that ensure AI's safe and ethical use, leading to multiple legal complications, such as when AI robots should be given citizenship and whether AI can own property and bear debts, enter contracts, or be taxed on its properties *(Ahmed, 2021, p. 256)*.
4. **Lack of Justification for Granting Legal Personality to AI**: Some proponents of the opposing view argue that there is no legal justification for granting legal personality to AI. In intellectual property, AI cannot enjoy the rights emanating from it, as these rights require the necessary awareness to earn, protect, and be responsible for them, which are qualities only humans possess. Intellectual property rights are granted to those who can benefit from them, a condition not applicable to AI, as it is essentially a machine *(Al-Khatib, 2021, p. 235)*.
5. **Negative Impacts on the Job Market and Economy**: Granting legal personality to AI might lead to radical changes in the economy and job market. Some fear that this step could promote the replacement of human workers with machines, leading to increased unemployment and exacerbating social and economic inequalities *(Sovlez, 2016, p. 32)."*

3.2.2.3 The Researcher's Perspective on Granting Legal Personality to Artificial Intelligence

After presenting both the supporting and opposing views on granting legal personality to artificial intelligence, I strongly support the first perspective of granting legal personality to AI for several reasons:

1. The tremendous importance of AI technologies and their role in various aspects of life, and as they have become an unavoidable reality, it is necessary to recognize their legal personality to safeguard the rights of those interacting with and managing them.
2. Regarding the difficulties in applying legal personality, whether natural or juridical, to AI, it is possible to grant AI a legal personality that suits it. For example, it could be termed a 'virtual personality', representing a legal assumption necessitated by practical and real-world needs, and this personality would be by the actions and behaviours it performs.
3. Concerning the incomplete autonomy of AI, the significant development that these technologies undergo daily proves their ability to independently make decisions in many matters without human intervention, whether by the manufacturer, programmer, or operator. Their capacity for self-learning, communication, interaction with others, and making necessary decisions warrants granting them legal personality. This is aimed not only at protecting AI itself but also society from its illegitimate use and exploitation. The legal personality could be limited to specific AI systems capable of acting independently from the will and direction of the programmer, manufacturer, and operator.

4. This recognition necessitates significant changes in national laws to grant AI legal personality.

3.3. Legislative position on the question of whether AI is an inventor or not and whether it can be registered as an inventor in a patent

To shed light on this matter, we will provide a summary of the DABUS case that arose in 2018.

Dr. Stephen Thaler submitted two patent applications to the British Intellectual Property Rights Office for two inventions autonomously developed by artificial intelligence. While the inventor's name is typically a requisite for such applications, Dr. Thaler indicated "artificial intelligence" as the inventor's identity. Subsequently, he lodged the applications with the European Patent Office (EPO) and the United States Patent and Trademark Office (USPTO). Nevertheless, to his astonishment, both patent offices, along with the British Patents, rejected the applications *(Johanna, 2021, p. 401).*

Despite fulfilling all the criteria for patentability, the applications were declined due to the requirement that the inventor be a natural person. Presently, existing laws and regulations exclusively acknowledge natural persons with legal personality as inventors, excluding artificial intelligence entities. Consequently, patenting artificial intelligence systems appears unattainable. Even after Dr. Stephen Thaler's appeal to the British Supreme Court, the ruling was upheld, as the involvement of one or more natural persons is mandated for patent acquisition *(Khalaf, 2023, p. 6).*

If we look at the reasons for rejection:

Initially, as per the prerequisites delineated for acquiring a European or American patent, the inventor must be a natural person to assert their legal entitlements over their inventions. A careful analysis of this requirement reveals a crucial aspect: the necessity of a natural person as the inventor to procure a patent. However, in the case at hand, the invention originated from artificial intelligence. Substituting a human individual for the actual inventor, i.e., artificial intelligence, would amount to misleading the public *(Imogen & Lohr, 2020, p. 287).*

.We will find that the laws in force now, which require obtaining a patent that the inventor be a human person, have been applied to protect the rights of natural persons and ensure that they obtain the appropriate appreciation for that, and also to make sure that patents are kept in the hands of inventors and protect their rights from the exploitation of their inventions by companies. Accordingly, these laws were put in place, which require that the inventor be human and never look at the possibility of inventions in the future. By artificial intelligence

On the other hand, the TRIPS Agreement in Article 27/1 categorically clarified that all inventions are suitable for obtaining a patent and obligated all member states to this agreement to make this available in their national legislation as long as the conditions for granting a patent are met.

Moreover, Article 52/1 of the European Patent Convention stipulates that patents are granted to every invention in the technology field, provided that it is new, includes creative activity, and is industrially applicable.

"In the same agreement, Article 58 states: "Entitlement to file a European patent application. Any natural or legal person may file a European patent application, or any body equivalent to a legal person by the law governing it."

As mentioned earlier, we find nothing to prevent granting patents for artificial intelligence inventions.

Secondly, the reason for rejecting the registration of inventions derived through artificial intelligence is that the inventor here lacks legal personality. Therefore, these inventions cannot acquire the rights resulting from granting the Patent. This argument can be answered by the direction issued by the European Parliament in the report on the legal responsibility of robots with artificial intelligence. This trend is considered one of the trends that support giving robots with artificial intelligence legal personalities through which the legal personality of artificial intelligence can be given. Thus, artificial intelligence is considered an inventor with registered patents. *(Deshpande, and Kamath (2020)p 882*)

In summary, we can say that AI systems have evolved significantly and are now capable of creating inventions similar to those achieved by humans. These systems mimic human creativity and actively generate new innovations, indicating that they might become 'the main source of most inventions in the near future.' Given this rapid and impactful development in AI, I believe it is time to update and modify patent-related legal legislation to include innovations generated by these systems, ensuring a fair balance between the rights of human innovators and the increasing contributions of AI in this field *(Bensamoun et al., G. (2017), p. 583*).

Regarding intellectual property, the essential criterion should be AI's ability to learn and independently generate creativity, potentially producing works protected by intellectual property laws, such as inventions and artistic works *(Schuster et al. (2019), p. 194).*

The concept of invention should not be limited to the human element alone. However, it should be linked to the functional purpose, which is the possibility of obtaining a patent for any new creative idea, even if it originates from AI systems. Therefore, as AI develops to this advanced degree of autonomy, self-learning, and innovation without human intervention and acquires human-like qualities qualifying it for legal personality and the status of an inventor, legal texts related to intellectual property, especially patent laws, should be amended to include inventions produced by AI. This would foster the establishment of a legal framework that aligns with rapid technological developments and ensures intellectual property rights in the era of AI.

In affirming the global shift towards recognizing artificial intelligence as an inventor and entitling it to hold a patent in its name, the South African Patent Office recorded a historical achievement in July 2021. This office granted the world's first Patent, acknowledging artificial intelligence as the inventor. This step represents a significant shift in the global perspective of artificial intelligence, contrasting with the refusal in other jurisdictions such as the United Kingdom, Europe, and the United States to recognize AI as an inventor based on the principle that an inventor must be a natural person. Nevertheless, the South African Patent Office appears to adopt an encouraging stance towards employing artificial intelligence in producing socially valuable innovations, underscoring the importance of developing and utilizing this technology in the modern *era (https://2u.pw/li2Q2yY)*

4. Appropriateness of current legal rules for granting patents and AI developments

In the majority of legal frameworks, including that of Saudi Arabia, a specific set of

criteria must be met to obtain a patent for a new invention. These criteria typically entail the invention being novel, involving an inventive and creative step, and demonstrating industrial applicability. This discussion aims to delve into these criteria to elucidate the suitability of each standard and the extent of their applicability to inventions generated through artificial intelligence..

4.1 Innovation standard

Innovation is the act of discovering novel entities or concepts that did not previously exist. Within legal contexts, innovation encompasses both the identification of entirely new entities and the revelation of pre-existing entities that were previously unknown. It may manifest as an original idea or concept that constitutes advancement in industrial art, thereby enabling the attainment of outcomes previously unattainable within the existing industrial landscape. However, innovations that fall within the realm of ordinary industry development are deemed ineligible for patent protection, as they are considered commonplace improvements within the industry (Najib, 2021, p. 335).

It is not considered an innovation worthy of legal protection to discover a new scientific theory, but this theory must be applied in the field of industry so that its use is of direct economic value, and the innovation is not required to be the result of extraordinary efforts or particular research, but it is sufficient that the innovative idea represents progress in industrial art and exceeding the ordinary, and among the forms of innovation are new industrial products, a new industrial method, or the application of well-known industrial methods and means (Najib, 2021, p. 336)

Regarding innovation, the Saudi regulator stipulated in Article 44/B that an invention is considered to involve an inventive step if it is not apparent to a person skilled in the art to arrive at it from the prior art related to the patent application.

The first Article of Law 82 of 2002 on Egyptian intellectual property also confirmed the same contained in the TRIPS agreement, so it considered innovation every creative step that involves the creation of a new industrial method or product, the introduction of improvement to an existing method, or the reuse of a familiar method by employing new employment that did not exist before and is not known (*Mohamedain, 2004, p. 65).*

Therefore, this condition is considered one of the essential conditions, and it aims to grant only patents on innovative inventions of benefit at the industrial and economic levels.

If we apply the matter to inventions that have been developed by artificial intelligence, we find that it is necessary to have in these inventions an innovative activity that is not intuitive for a person working in the profession to which the invention belongs, and the issue of identifying the person in this case varies according to the type of invention itself and the extent of technology intervention in the matter, there are inventions that depend heavily on humans, and there are inventions that have been made entirely through artificial intelligence, so a standard must be set commensurate with the nature of the inventions that are adopted in a way Large on advanced technology and artificial intelligence applications, and therefore a committee must be formed in the patent office that includes technicians in general in the field of programming and data science that combines professional and technological

specialization because the invention is the result of one of the applications of artificial intelligence and it is possible to use one of the trained artificial intelligence applications specialized in this matter.

4.2. Novelty in the Invention

For a patent to be valid, the invention must be new, meaning not previously known; an invention does not deserve protection unless it is new (*Qalyoubi*, 2013, p. 109).

Novelty is meant, according to what is stipulated in Article 44A: " A. An invention shall be deemed new if not anticipated by prior art. In this respect, prior art means all that is disclosed to the public anywhere using written or oral disclosure, by method of use, or by any other means through which knowledge of the invention is realized. This has to be prior to the filing date of the patent application or the priority application. The disclosure of the invention to the public shall not count if it takes place during the priority period. The Regulations shall specify other cases of invention disclosure which do not fall within the meaning of prior art and the provisions governing the temporary protection of inventions. Egyptian Intellectual Property Law No. 82 of 2002 confirmed the same condition and also confirmed the French Property Law in its Article L.611-11

If the inventions do not meet the novelty condition, any interested party may oppose the issuance of the Patent.

Suppose we apply this criterion to inventions produced or developed by generative artificial intelligence invention. In that case, it must be new to be eligible for a previously known patent. Committees can be established to review whether an invention achieved through artificial intelligence is considered new or not.

4.3. Possibility of invention for industrial exploitation

The invention must be industrially exploitable; more is needed to grant a patent to discover a scientific theory without including an industrial application. There needs to be more than the discovery of the properties of steam to grant a patent. However, using steam as a motive energy for machines is a patented invention because it is a discovery capable of industrial exploitation. The meaning of industry in the field of patents is not limited to converting raw materials into manufactured materials; it includes agricultural and extractive industries. The invention of an agricultural machine can be granted a patent. As for the discovery of a new type of agricultural product, there was a difference of opinion about the permissibility of granting a patent for it, and it is likely that when these products are new and reaching, they involve an innovative idea *(Abdul Rahim, 1987, p. 94).*

This is stipulated by the Saudi regulator in Article 44/c of the Patent Law that "an invention is considered industrially applicable if it can be manufactured or used in any industrial or agricultural field, including handicrafts, fishing and services."

This was confirmed by both the French legislator in Article L. 611-15 of the Law on the Protection of Intellectual Property Rights and the Egyptian legislator in Article 1 of the Law on the Protection of Intellectual Property, and these legislations were in accordance with what was stated in the TRIPS Agreement, Article 27/1.

Suppose we apply this condition to inventions inferred by artificial intelligence. In that case, we will find that as long as these inventions can be helpful to humanity, such as the ChatGPT and Midjourney program, and provide solutions to humanity in terms of saving time and effort, they

are subject to industrial exploitation and meet the conditions of the Patent.

4.4. Legality of the invention

Article 4 of the Saudi Patent Law stipulates that a patent shall not be granted in the following cases:

If its commercial exploitation is contrary to Islamic law and also if its exploitation is harmful to life or to humans, animals or the environment. It is noticeable from the previous text that the Saudi regulator stipulated that in order for the invention to be protected by a patent, it should not be contrary to Islamic law, and this is also consistent with what was stated in the Basic Law of Governance, and on the other hand, the law stipulated that the invention should not be harmful to life or human health *(Al-Otaibi, 2015, p. 304).*

If we apply the matter to inventions derived from artificial intelligence, we will find that there is nothing to prevent that if an artificial intelligence invention is contrary to Islamic law and public order, it is prohibited and not protected by Patent because it is contrary to public order in the Kingdom of Saudi Arabia.

4.5. Disclosure of the invention (disclosure)

One of the most critical conditions confirmed by most of the legislation regulating patents is that the inventor discloses all the details related to his invention. The aim is to enable and help all workers in this field develop this invention and add to it. This is done by describing all the fine details of the invention from the description and drawings.

This is confirmed by Egyptian Intellectual Property Law No. 82 of 2002 in Article 13 thereof, which stipulates the following: "The patent application shall be accompanied by a detailed description of the invention that includes a full statement of its subject matter and the best method that helps the expert in its implementation ... "

The TRIPS Agreement also stipulates in Article 29/1 that the Member States must require the applicant to obtain patents the need to fully disclose the application and clarify the description of the invention in a way that enables the person with experience in the field of invention to implement the invention for which the Patent is requested.

Also, what is stipulated in the US Intellectual Property Act No. 35 in Article 112, The specification shall contain a written description of the invention and of the manner and process of making and using it in such full, clear, concise, and exact terms as to enable any person skilled in the art to which it pertains, or with which it is most nearly connected, to make and use the same, and shall set forth the best mode contemplated by the inventor of carrying out his invention.

The specification shall conclude with one or more claims particularly pointing out and distinctly claiming the subject matter which the applicant regards as his inventionThis is confirmed by the Saudi system in its executive regulations for the patent system, Article 14/4 on the need for the applicant to obtain a patent to provide an accurate description of the invention is the background of the invention, indicating the technical field covered by the invention and a description of the state of the previous technology, including any documents that the inventor is aware of, as well as the general description of the invention, indicating the advantages of the invention compared to the

previous technical situation and the goal of the invention, and this is clearly With the submission of all drawings that help in this, provided that the detailed description is clear and sufficient to enable the ordinary man of the profession to implement the invention.*(L. Bentley and B. Sherman, 2011, p. 66).*

Through the previous texts, we note that legislators intended a goal behind the disclosure of the invention, which is to update the science on which the invention is based, provide a full and appropriate explanation of the invention, and clarify the ideal way to use and operate it.

However, the critical question here is whether this condition applies to inventions that have been discovered through artificial intelligence techniques; if we apply the traditional legal rules mentioned above to discoveries that have been made by artificial intelligence, we will find the following:

Regarding the issue of disclosure to update the existing science in the field of invention, if the invention reached through artificial intelligence techniques is disclosed, it is considered an actual addition to the existing science and updating it, and if it is disclosed, its purpose is achieved, which is to update the existing science and work to increase the knowledge of scientists specialized in this field *(Khaled, 2023, p. 317).*

Regarding providing a complete and appropriate explanation of the invention, we find that there is a problem facing us in this issue, especially in the issue of disclosure and providing a full explanation of the inventions that have been discovered thanks to artificial intelligence techniques, as these inventions contain complex techniques even for inventors in this field, there is difficulty in the issue of revealing all the details of the invention, but this problem can be overcome by trying to share some of the necessary details by disclosing the algorithms for the invention, which help to Understand all the details of the invention.

Regarding the last goal of disclosure, which is also the method of using and operating the invention, we find that the inventor must disclose all the fine details that help specialists understand, operate and develop the invention. Still, for inventions that artificial intelligence techniques have discovered, the method of use is mathematical equations and algorithms, so it is revealing them sufficient to facilitate the use of the invention and remanufacture it again. We see from our side that if the equations and logarithms are sufficient in detail to help specialists understand The mechanism of the invention and its development, this is fine, provided that the description includes all the fine details of the invention *(Abdulrahman, 2021, 1794).*

5. Conclusion

Technological progress has had a profound impact on the life we live now, through which artificial intelligence appeared and developed until intelligence was able to make inventions entirely attributed to artificial intelligence in what is known as generative artificial intelligence, where recently applications appeared that were a significant breakthrough that changed all concepts, such as the pre-prepared chat model CHATGPT and also the generative artificial intelligence model MIDJOURNY Then the applications of generative artificial intelligence later followed and made a significant breakthrough and this boom resulted in a set of legal problems in the field of intellectual property rights, including patents and the extent of eligibility of inventions derived by generative artificial intelligence to obtain patents and the appropriateness of existing

legal legislation, including the Saudi regulator to protect these inventions with patents, so we talked about the research on what generative artificial intelligence is and about modern models that have made a giant leap in this field, then we explained the advantages and disadvantages Generative artificial intelligence and the risks arising from it Then we talked about the impact of patent provisions on artificial intelligence techniques by clarifying what inventions are derived by artificial intelligence, passing through the reasons driving them to grant patents and the legislative position on the issue of artificial intelligence being able to be registered as an inventor And finally we clarified the appropriateness of the existing legal rules for granting patents for inventions generated by artificial intelligence.

6. Results

1- Generative artificial intelligence technologies have made an unprecedented breakthrough in the field of artificial intelligence and life in general

2- Generative artificial intelligence has a remarkable ability to move, deep learning, respond to external stimuli, innovation, creativity, and invention of inventions that did not exist before and without human intervention

3- generative artificial intelligence (AI) applications, such as ChatGPT, Midjourney, and Bard, can make a significant contribution to patent law by enabling inventors to generate new ideas, test and improve them quickly and efficiently, and open up new avenues for innovation. With continued development and improvement of these technologies, they are expected to become even more efficient and accurate, leading to an increase in the number of new and innovative inventions.

4- There is a significant legislative vacuum in the issues governing the applications of artificial intelligence, especially in the issue of granting patents for inventions developed by artificial intelligence techniques.

5- According to the prevailing legislative frameworks in the field of patent law, it is a requirement that the inventor be a natural person, effectively excluding artificial intelligence as a qualified inventor. This presents a significant legal challenge in cases where artificial intelligence is the primary element in innovation, as these inventions are attributed to natural persons to avoid conflict with current laws. This practice highlights the need for legislative revision to include and reflect technological advancements and address gaps related to recognizing the legal personality of artificial intelligence and its role in creativity and intellectual property. Such a situation demands a thorough analysis of the legal and ethical dimensions of using artificial intelligence in innovation."

6- The legal debate on granting artificial intelligence (AI) legal personality is divided. Proponents compare AI to juridical entities like companies, referencing European Parliament recommendations for recognizing AI's legal personality and highlighting its self-learning and independent decision-making abilities. This recognition could resolve legal issues related to AI's liability and intellectual property rights. Opponents deem this recognition unnecessary, potentially leading to

manufacturers and operators evading responsibility. They cite AI's current human dependence and the complex legal challenges it could raise, including citizenship determination, contractual capabilities, property ownership, and tax obligations.

7. Recommendations

1- In consideration of the significant importance of artificial intelligence (AI) technologies and their vital role across various life aspects, and with an emphasis on protecting the rights of users and developers, it is advised to endow AI with an appropriate legal personality, potentially termed as a 'virtual personality.' This recommendation arises from practical necessities and aims to safeguard these technologies and the innovations attributed to them, in addition to preventing their illicit use

2- We recommend establishing a new legal framework to govern patents for inventions made by artificial intelligence (AI). This framework should include provisions for granting AI virtual legal personality, allowing it to obtain the right to a patent and, thus, be recognized as an inventor.

3- Special committees must examine artificial intelligence inventions, including people specialized in artificial intelligence. One of the artificial intelligence applications can assist in the committee's work while the committee maintains records of inventions made by artificial intelligence.

4- It is recommended that all countries, notably the Kingdom of Saudi Arabia, follow South Africa's lead in recognizing artificial intelligence as a qualified inventor eligible for patent rights. This approach reflects global advancements in intellectual property and supports technological innovation. South Africa's pioneering stance as the first nation to grant inventor rights to artificial intelligence highlights the necessity of updating legal systems to align with modern technological developments and to foster innovation in the era of artificial intelligence.

8. References

Abdul Rahim, Tharwat. (1987). Commercial and Industrial Property in Saudi Systems, 1st Edition, King Saud University, Deanship of Library Affairs, Riyadh.

Abdulrahman - Doaa Hamed Mohammed. (2021). The impact of artificial intelligence techniques on the provisions of the intellectual property laws in force - Patent as a model. Journal of Sharia and Law, Issue 36, Part Two.

Ahmed, A. H. (1988). Introduction to the Study of Law: A Comparative Study (3rd ed.), Khartoum.

Ahmed, H. A. S. (2021). The Legal Nature of Artificial Intelligence, Proceedings of the 4th Scientific Conference held at the Faculty of Sharia and Law in Tanta.

Al-Khatib, M. E. (2020). Artificial Intelligence and the Law: A Foundational and Comparative Study in Tunisian and Qatari Civil Legislation.

Al-Maadawy, M. A. A. (2021). Civil Liability for Artificial Intelligence Robots: A Comparative Study. Legal Journal, 9(2)

Awad, Ahmed Abdel Salam. (2018). Commentary on the Law of Protection of Intellectual Property Rights. Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabia

Al-Otaibi, M. S. (2015). Patent Investment in the Saudi Legal System: An Analytical Study, Center for Arab Studies.

Al-Qadi, Ziad Abdul Karim. (2010). Introduction to Artificial Intelligence, 1st Edition, Dar Safaa Publishing, Amman, Jordan.

Al-Qusi, H. (2018). The Problem of the Person Responsible for Operating the Robot. Gil for Legal Research Journal, Issue 25, 77.

Al-Khudairy, A. bin Mohammed. (2021). Commentary on the Saudi Patent System. Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Shehri, M., & Abu-El-Haija, S. (2023). Artificial Intelligence and Intellectual Property: Challenges and Opportunities. Journal of Intellectual Property Law, 20(1), 1–25.

Badescu Eliza. (2021). The potential Legal Chat Bots have in the context of Access to Justice: unpublished Master Thesis, Tilburg University, Holland.

Bergen, Nathan; Huang, Angela. (2023). "A Brief History of Generative AI." Dichotomies: Generative AI: Navigating Towards a Better Future.

Bhatia, S., & Sharma, A. (2023). A systematic literature review on the risks and limitations of generative AI. Computers & Security.

Biswas Som. (2023). Role of chat GPT in Public Health. BMES, Accepted for publication.

Cardoso André Guskow. (2023). Do we need a Chat-GPT-Gov? SSRN.

Deshpande, Rohan, and Karan Kamath. (2020). Patentability of inventions created by AI—the DABUS claims from an Indian perspective. Journal of Intellectual Property Law & Practice, 15.11, 879-889.

Ezzi, E. (2005). Artificial Intelligence: Is it a symbolic technology? Journal of Humanities and Social Sciences Thought.

Fatima, N. (2020). The Legal Personality of the New Being: The Virtual Person and the Robot. Professor Researcher Magazine for Legal and Political Studies, Volume 5, Issue 1.

Gibson, J. (2021). "Artificial intelligence and patents: DABUS and methods for attracting enhanced attention to inventors." Queen Mary Journal of Intellectual Property, 11.4, p. 401.

Hassan, H. M. (2023). The Reality of the Legal Personality of Artificial Intelligence. Journal of the Spirit of Laws, Issue 202, April Edition.

Hertzmann, Aaron. "Give this AI a few words of description, and it produces a stunning image – but is it art?". The Conversation. Retrieved June 26 2022.

Ireland, Imogen, and Jason Lohr. (2020). "'DABUS': The AI Topic Patent Lawyers Should Be Monitoring." Managing Intellectual Property, 287, 23.

John P. Mc Manus. (2019). International property: from creation to commercialization. OAK TREE press.

Khalaf. (2023). The End of Rain is a comment on the European Patent Office's ruling rejecting two European patent applications in which an artificial intelligence system was named as the inventor: Al-Rafidain Legal Journal, No. 21, No. 73. 25.

Khaled, K. S. A. (2023). Legal Protection of AI-Derived Inventions. Journal of Legal and Economic Research, Volume 35, Issue.

Khalifa, Hind Suleiman. (2023). Introduction to Generative Artificial Intelligence. Iwan Research Group.

Khawald, Ashraf Abu Bakr. (2019). Applications of Artificial Intelligence as a Modern Guide to Enhance the Competitiveness of Business Organizations. Berlin.

Kulkarni, D., & Jain, S. (2023). A survey on the challenges and opportunities of generative AI. Artificial Intelligence Review, 50(4).

L. Bentley & B. Sherman. (2014). Intellectual Property Law. (4th ed.). Oxford, p.575. D. Vaver, Sprucing Up Patent Law, Intellectual Property Law Journal, Vol.23, 2011, p. 66.

Makhlouf, Ahmed Saleh. (2018). Intellectual Property Rights in the Saudi System. Dar Ejada.

Miao, Y., & Pan, S. J. (2023). A new method for generating creative texts. Nature Human Behaviour

Mohamedain, Jalal Wafa. (2004). Legal Protection of Industrial Property by the Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS). New University Publishing House, p. 65.

Najib, Abdul Razzaq Sheikh. (2021). Intellectual Property Provisions in the Saudi System. 4th Edition. Ejadah Publishing House.

Newsom, G.; Weber, Shirley N. (2023). "Executive Order N-12-23". Executive Department, State of California.

Sultan, A. (2005). General Legal Principles. New University Publishing House, Alexandria.

ULF, A. (2018). International patent legislation and developing countries. Marnus Nijhoff, The Hague.

Wallach, W., & Allen, C. (2014). Moral Machines: Contradiction. Ethics Robot, 25(Jan.-Feb.), 14-15.

Schuster, W. M. (2019). Artificial Intelligence and Patent Ownership. Washington and Lee Law Review, 75(4), Article 5, p. 1947.

Qalyoubi, R. T. (1998). Intellectual Property Rights: Legislation, Judicial Decisions, International Agreements, and Legal Terms. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution

8.1: French References

Bensamoun, A., & Loiseau, G. (2017). L'intelligence artificielle: faut-il légiférer? Dalloz, 16 mars, p. 582.

Jean-Baptiste de Bellisle. (1990). Droit civil. Paris: Labeyrie.

Geny, F. (1999). Traité de droit civil français. *Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence.*

Maximin, N. (2017). Vers des règles européennes de droit civil applicables aux robots. Dalloz actualité, p. 25.

Pierre Rivier. (1992). Droit des brevets d'invention. Paris: Labeyrie.

Pico, A. (2019). Industrial Property, Volume 1. Paris: Litec.

Pierre-Saint, N.-M., & Maclure, J. (2018). Le nouvel âge de l'intelligence artificielle: une synthèse. Les Cahiers de propriété intellectuelle, 30(n° spécial), 1022-1023.

Renard Cekine. (2020). Le livre de la commission européenne sur l'intelligence artificielle. Recueil Dalloz, 23 avril.

Sovlez, M. (2016). Le droit de la propriété intellectuelle à l'épreuve des technologies robotiques. La Semaine Juridique, édition générale n° 37, 12 sept. 2016,.

8.2: Legal systems and legislations

Saudi Arabia. (29-11-1444 H). Saudi Civil Transactions System. Royal Decree No. M/191.

Saudi Arabia. (2004). Patents, Layout Designs of Integrated Circuits, Plant Varieties, and Industrial Models Law. Royal Decree No. M/27 of July 17, 2004.

Egypt. (2002). Law No. 82 on Intellectual Property. Issued June 3, 2002.

Egypt. (1949). Egyptian Civil Code. Law No. 131 of 1948. Effective October 15, 1949.

France. (1804). Code civil des Français [French Civil Code]. Promulgated on March 21, 1804

France. (1992). Code de la propriété intellectuelle [Intellectual Property Code]. Law No. 92-597 of July 1, 1992.

World Trade Organization. (1995). Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS). Effective January 1, 1995. (Amended 2005, Protocol effective January 23, 2017).

8.3: Online websites

(https://2u.pw/li2Q2yY)

Assessing the Impact of Project-Based Learning on Enhancing Saudi EFL First Grade High-School Teachers' 21st Century Teaching Skills

Naji Hamid Alenezi
Al-Majmaah University

(Received 20/2/2024 ; accepted 24/3/2024)

Abstract : The present study assessed the impact of utilizing the project-based learning approach (PBL) on developing the Saudi first grade high school EFL teachers' 21st century teaching skills. These skills are embodied in their content knowledge, confidence and self-efficacy to implement the PBL as a teaching method to deliver teaching instruction, realize their students' needs, improve their foreign language (FL) achievements and develop their metacognitive skills. The participants were 15 Saudi EFL teachers working in High schools, in Al-Majmaah City. Data collection relied on the use of a 21-item perception questionnaire to describe the development of participants' 21st century teaching skills due to the implementation of PBL teaching method. Data were analyzed qualitatively by using the percentage of the participants' responses to the questionnaire items. Results showed that the participants positively assessed the impact of employing PBL to enhance their 21st century teaching skills. The study introduced pedagogical implications to incorporate PBL into the FL curriculum taught to Saudi first grade high school students.

Keywords: professional development, teaching methods, students' performance, curriculum planning, digital age

***

تقييم تأثير التعلم القائم على المشروع على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمين السعوديين للغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي بالمدارس الثانوية

ناجي حميد العنزي
بجامعة المجمعة

(قدم للنشر في 2024/2/20م – وقبل للنشر في 2024/3/24م)

المستخلص: قامت الدراسة الحالية بتقييم تأثير استخدام التعلم القائم على المشروع على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمين السعوديين للغة الإنجليزية في المدارس الثانوية بمدينة المجمعة. و تتمثل هذه المهارات في المعرفة بالمحتوى التدريسي، والثقة والكفاءة الذاتية في تطبيق التعلم القائم على المشروع كطريقة تدريس تقدم تعليمات التدريس، وتحقق احتياجات الطلاب، وتنمي تحصيلهم الدراسي في اللغة الأجنبية، وتطور مهارات ما وراء المعرفة، وتضمنت عينة الدراسة خمسة عشر معلماً سعودياً للغة الأجنبية - كلغة أجنبية - بالصف الأول الثانوي في المدارس الثانوية بمدينة المجمعة، وتم جمع البيانات البحثية باستخدام استبيان الإدراك المكون من 21 بنداً؛ لوصف تطور مهارات القرن الحادي والعشرين للمشاركين؛ نظراً لاستخدام طريقة تدريس التعلم القائم على المشروع، وتم تحليل البيانات البحثية كيفيًا باستخدام النسب المئوية لردود المشاركين على بنود الاستبيان. وأشارت النتائج إلى أن المشاركين لديهم تقييمًا إيجابيًا بشأن تأثير التعلم القائم على المشروع على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم، وقدمت الدراسة مضامين تربوية لدمج طريقة التعلم القائم على المشروع في منهج اللغة الأجنبية الذي يتم تدريسه للطلاب السعوديين بالصف الأول الثانوي بالمدارس الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، طرائق التدريس، أداء الطلاب، تطوير المناهج، تصميم المناهج، العصر الرقمي.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد قسم: العلوم التربوية ، كلية: التربية ، جامعة: المجمعة ص4797 ب.2 رمز بريدي: 15363 الرقم الإضافي: 7319 المدينة: المجمعة ، المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:

Assistant professor, College of Education Dept. of curricula and instruction Al-Majmaah University, P.O. Box:4797 -, Code:15363 additional N0: 7319 City Almjmaah----, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI:10.12816/0061811

e-mail: n.alenezi@mu.edu.sa

Introduction

Project-based learning (PBL) has emerged as an inquiry-based teaching method whose popularity has been increasingly growing in the field of education. Zhang and Ma (2023) pointed out that the PBL approach can be traced to the American educator John Dewey who emphasized the importance of learning through doing projects as specified in his pedagogical book entitled *Pedagogical Creed*. The PBL approach appeared as an instructional approach that expands the students' role in learning. it allows the students' involvement in learning by making learning projects that enhance their skills in overcoming real world challenges. Krsmanovic **(**2021) and Martinez (2022) explained that PBL sustains the students' collaboration in their quest to look for knowledge through creating a project. In PBL, teachers are usually held responsible for guiding and facilitating the students' practice of teamwork skills, collaboration with peers, and innovation in project creation. Paragae (2023) clarified that PBL is one of the most useful recent innovative teaching strategies because it enhances collaboration and interaction between teachers and students.

Alyani (2021) and Kemaloglu-Er and Sahin (2022) clarified that PBL also encourages students to present the created projects by the end of the school term. Thus, the students can have opportunities to improve their communication skills while presenting the created projects. As such, Amaral, Araujo, and dos Santos (2018) and Belwal, Belwal, Sufian and Al Badi (2020) indicated that PBL encourages the students' active participation in the classrooms, and crucial involvement in the learning process. The PBL changes the students' role from negative recipients of knowledge to the main source of providing knowledge. Consequently, the teachers' role is changed into facilitating and guiding the students' efforts to find knowledge.

Being a centered-learner teaching approach, PBL has numerous benefits. Almulla (2020) and Belwal et al., (2020) pointed out that PBL sustains EFL learners' creativity, attention, interaction ability, interest in learning English, and practice learning activities outside the classrooms. It provides EFL learners with opportunities to conduct deep investigation and analysis of the English knowledge being taught to them. The PBL approach also makes EFL learners actively engaged in the teaching process by suggesting solutions to English-learning related problems, able to draw conclusions to English learning related tasks, and sharing knowledge with their peers. Khandakar, Chowdhury, Gonzales, Touati, Emadi, and Ayari (2020) and Shaalan (2020) clarified that PBL also enables EFL learners to exert high interest in taking parts in activities pertinent to their experience and community. It deepens their ability to comprehend the contents of English lessons. Suhroh, Cahyono and Astuti (2020) and Al-Busaidi and Al-Seyabi (2021) asserted that PBL enhances EFL learners' ability to use authentic learning materials and apply them in their daily life-activities. It turns the EFL classrooms into an enjoyable, creative, and motivating environment.

Pedagogically, the PBL approach can largely affect the EFL learners' learning strategies, preferences and school achievements in English examinations. Amaral et al, (2018) and Almulla (2020) indicated that due to the employment of PBL approach, EFL learners can also use language confidently, sustain their ability of autonomous learning, become more motivated to learn English, and develop their learning of metacognitive skills. The PBL approach can change the way EFL learners perceive the learning of English. Mali (2016) Saldana (2016) and explained that Instead of being viewed as a school subject, the EFL learners would view English as a useful tool of communication that serves their daily-life communicative purposes. The improvement of language skills on the part of EFL learners can certainly improve their relations with peers and teachers because it sustains collaboration among

learners and increases the EFL teachers' satisfaction with their students' FL performance.

Astawa, Artini and Nitiasih (2017) and Gratani and Giannandrea. (2022) emphasized that the employment of PBL as a teaching method and learning approach is consistent with the various attempts to develop EFL teachers' self-efficacy to attain the demands of FL curricula by tackling the EFL learners' needs in the technology-dominated 21st century. The EFL teachers are expected in the 21st century to be able to determine the main domains of school reform models and exert practical skills that sustain the implementation of FL curricula in the 21st century. Improving the process of foreign language (TEFL) in the 21st century requires teachers who are strongly knowledgeable of the FL content and the teaching strategies that enable their students to apply the FL content and knowledge in the real-life activities. According to Baghoussi and El Ouchdi (2019) and Al-Busaidi and Al-Seyabi (2021), FL curricula should be based on the concepts of collaboration, enhancement of students' classroom engagement, and increased social and emotional welfare.

Thus, Giao and Nguyen (2021) clarified that the EFL teachers' 21st century teaching skills reveal the connection between teaching strategies and practices inside the classrooms and the improvement of students' achievement and psychological development. That is, the quality of teaching instruction can highly affect the improvement of learning ability and social and emotional development. In other words, the quality of providing teaching instruction can influence the quality of learning in the 21st century. Belwal et al., (2020) and Andriyani and Anam (2022) ascertained that The balance between these two types of quality can be found in attaining high quality of teaching skills consistent with the skills which EFL learners are required to be equipped with in the 21st century. As such, Johnson and Cuevas (2016) asserted that the EFL teachers are required in the 21st century to help their students to be creative, independent learners, competent in communication, able to think critically, solve problems, and efficiently use technology and digital devices.

When there is a lack of realizing good learning outcomes, the quality of teaching should be explored. The challenge of achieving the cherished improvements in the instruction process dwells on the poor comprehension of the EFL teachers' teaching strategies and practices and the purposive support which EFL teachers require to be professionally developed. In this regard, the posed question is related to ways of improving the EFL teachers' *21st century teaching* skills in to produce a generation of EFL learners equipped with the 21st century skills. According to Miles, Huberman and Saldana (2014), the PBL has been recently discussed as an effective tool for providing EFL instruction and helping EFL learners to possess the 21st century required skills.

Consequently, Miles et al., (2014), Huysken, Olivey, McElmurry, Gao, and Avis (2019) and Belwal et al., (2020) emphasized that there was a need to explore the effect of incorporating the project-based learning (PBL) in improving the quality of teaching English to EFL learners at school levels. In other words, EFL teachers should adjust their teaching skills in line with employing the PBL teaching method. This raises a question on the impact of utilizing PBL teaching method on developing the Saudi EFL high school teachers' *21st century teaching* skills.

Therefore, there was a need to assess the perception of some Saudi EFL teachers of the impact which may result from using the PBL on the development of their 21st teaching skills.

The study differs from other studies in the sense that the Saudi EFL context is different from other contexts because the Saudi context reflects different cultural and social criteria from the other EFL contexts.

The value of the present study in the first place is embodied in sustaining the efforts to elevate the professional competence of Saudi EFL teachers in the 21st century.

Operational definitions

***21st Century Teaching* Skills**

The term *21st century teaching* skills refers to the ability of Saudi EFL teachers to implement the PBL teaching and learning approach while teaching FL curriculum to the Saudi EFL first grade high-school students, Al-Majmaah City. In other words, it refers to the participants' confidence and self-efficacy in using the PBL approach to provide FL instruction, attain the students' learning needs, and improve the students' FL achievement and metacognitive skills.

Project-Based Learning (PBL)

The PBL term is utilized in the present study as a teaching method used by the Saudi EFL high school teachers in providing instruction and teaching FL curriculum to first grade high-school Saudi EFL students.

Statement of the Problem

The present study assessed the impact of utilizing the project-based learning approach (PBL) on developing the Saudi EFL high-school teachers' 21st century teaching skills. These skills are embodied in their content knowledge (i.e. knowledge of FL curriculum and language proficiency), confidence and self-efficacy to implement the PBL as a teaching method to deliver teaching instruction, realize their students' needs, improve their foreign language (FL) achievements and develop their metacognitive skills. The assessment was based on four main indicators, namely content knowledge, confidence, benefits, and challenges. The first indicator handled the impact of PBL on changing the participants' content knowledge. The second indicator analyzed the enhancement of the participants' confidence in utilizing the PBL teaching method in teaching English to first grade high-school students. The third indicator discussed the participants' views on the benefits resulting from applying the PBL teaching method to the process of teaching and learning English to first grade students. The fourth indicator described the difficulties which the participants encountered in implementing the PBL teaching method.

Hypotheses

The main hypothesis is that the BPL teaching method has negative effect on the examined variables. Thus, there is insignificant impact of the PBL teaching method on:

- The Saudi EFL teachers' content knowledge.
- The development of the participants' confidence in delivering instruction to their first grade high-school students.
- The participants' perception of the benefits of using the PBL teaching method.
- The participants' perception of challenges when applying the PBL teaching method.

Study Questions

The study tried to provide answers to the following questions:

- How did the use of PBL teaching method affect the Saudi EFL teachers' knowledge?
- How did the use of PBL impact the confidence of Saudi EFL teachers in delivering instructions?
- What was the impact of utilizing PBL on developing the Saudi EFL teachers' confidence of providing instructions to their students?
- How did the participants perceive the benefits resulted from using the PBL teaching method?
- What were the challenges faced Saudi EFL teachers when implementing the PBL teaching method?

Study Aims

The study aimed to:

Assess the changes in Saudi EFL teachers' knowledge of the content taught through the use of PBL instruction.

Identify the change of Saudi EFL teachers' confidence because of using the PBL teaching method.

Describe the participants' perception of the benefits resulted from employing the PBL teaching method.

State the challenges encountered Saudi EFL teachers due to the implementation the PBL teaching method.

Significance of the Study

Significance of the present study can be summarized as follows:

Supporting English teaching goals and policies in Saudi high schools.

1. Contributing to the development of FL curricula taught in Saudi high schools.
2. Developing the preparation programs of Saudi EFL teachers.
3. Selecting the appropriate FL teaching methods in the Saudi high schools.
4. Enhancing the FL language skills of Saudi EFL first grade high school students.

Review of Literature

Almulla (2020) discussed the increasingly prevalent usage of PBL method leads to debates about its educational benefits. Some critics threw doubts on using such technology-based method to sustain teachers' practices and strategies instead of relying direct teaching instructions which respond to the students' main concept of teaching and learning. The study investigated the benefits that could be attained by using the PBL teaching method in order to sustain the students' engagement through collaborative, authentic, iterative and organized learning. Being a quantitative study, the model of structural equation was employed to analyze the 124 participants' responses to the PBL perception questionnaire. Almulla (2020) found that the participants had high positive perception of using the PBL teaching method which could reinforce different learning strategies among students like collaboration, disciplinary and iterative learning. The participants clarified that PBL mainly encourages the increased students' engagement in the learning activities inside the classroom environment. According to the participants, the students became more active in obtaining, sharing and discussing knowledge. In other words, the findings asserted the role of PBL method in developing the students' participation in the teaching and learning process and the necessity of integrating PBL method to realize purposes of teaching and educating students.

Gratani and Giannandrea (2022) pointed out that it is inevitable to adjust the methods of teaching and strategies of learning according to the current advanced technology. The increasingly growing exploitation of the *21st century* skills necessitates the reform of out-dated curricula being taught in schools. In this regard, one of the capable educational tools that can help attain the *21st century* skills is robotics. Robotics also plays important roles in developing the students' skills of collaboration, creativity, metacognition, solving problems, and critical thinking. Thus, the study designed a project aimed at incorporating robotics into the curricula being taught to the primary and lower secondary school students. The project spanned one school year and comprised 50 Italian students at grades 4 and 5. The longitudinal project followed up the participants till they moved to the higher grades. The project adopted the UN prescribed goals in its *2030 Agenda*. The 50 participants worked in groups to solve each goal which was presented as a challenge. The findings showed that robotics can enhance the students' creative ability to design, compose, and revise. On

the other hand, the study also investigated the 50 participants' perception of the *21st century* skills and their impacts on the participants' self-efficacy. For that purpose, the 50 participants were required to respond to two questionnaires. The two sets of questionnaires were a pre-questionnaire which was administered while doing the project and post-questionnaire that was administered after the end of the project. The findings indicated that the participants had improved their personal and interpersonal skills of organization and management.

Kemaloglu-Er and Sahin (2022) clarified that the challenges of teaching English in Turkish schools located in rural areas were investigated in the light of integrating the PBL approach into the EFL classes. These challenges include among others shortage of resources and interest lack of learning English among Turkish EFL students. The study investigated the possibility of creating and devising an PBL model for the purpose of teaching English in the Turkish rural areas. The study also focused on the effectiveness of employing PBL in developing the Turkish EFL learners' linguistic competence. The study determined the benefits and challenges resulted from utilizing PBL in the Turkish context. The participants comprised ten Turkish grade seven students. Data were collected by using three instruments, namely questionnaires, semi-structured interviews and the participants' outputs.

Data collection employed among other instruments an 18-item closed-ended questionnaire to assess the participants' language and real-life related skills. The examined participants' language skills covered mastering of the English four skills. In addition, the participants' real-life skills covered their personal communication skills. Furthermore, the participants were interviewed to express their views on the challenges and benefits of using the PBL model and the solutions that might improve the employment of PBL model. The participants' PBL outputs were also assessed including writing production, oral presents, and narration of English stories.

Kemaloglu-Er and Sahin (2022) found that PBL model has multiple effects on developing the teaching of in English in the Turkish rural schools. There was evidence on developing the participants' interest and confidence in learning and using English. The benefits results from utilizing the PBL model were not only restricted to the participants' language skills but also extended to personal skills such as mastering the use of computers, conducting oral presentation, managing time, independent decision making, and developing creative skills. On the other hand, the challenges of using PBL model include time consumption and the increase of learners' workload.

Sulaiman and Ismail (2020) examined the competence of Malaysian ESL teachers is mainly interrelated to the development of their *21st century* skills. Thus, this study investigated the interrelationship between the *21st century* skills and the teaching competence of Malaysian ESL teachers. The participants were 242 Malaysian ESL secondary school teachers. Notably, the term secondary school in Malaysia is equal to the term middle school in the KSA. Teachers' competence was identified in accordance with the standards of Malaysian teachers determined by the ministry of education, Malaysia. The term '*21st century* skills' was identified according to the framework of teacher educator. Data were collected though the instruments of (1) the 42-item *Standards of Malaysian Teachers* which were exploited to measure the participants' teaching competence; and (2) the 32-item skills of teacher preparation. The findings indicated that there was a vividly positive interrelation between the *21st century* skills and the development of teachers' competence. It was also found that the dimensions of Malaysian ESL teachers' competence can possibly contribute to further development of the concepts related to the 21st learning. It was concluded that the *21st century* skills are the milestones upon which Malaysian ESL

teachers can enhance their teaching quality in accordance with the existing developments in the Malaysian educational system.

Varas, Santana, Nussbaum, Claro, and Imbarack (2023) explained that students should be provided through education systems with the necessary skill of success in the 21st century. Different countries were unable to integrate the 21st century skills within their school FL curricula. The study explored EFL teachers' comprehension and obstacles in various Latin American country of teaching such skills. Online surveys were distributed to 1391 EFL teachers in Latin America. The participants revealed different ways of comprehending the concept of the 21st century skills. A large number of participants were unable to determine the most popular 21st century skills. Some participants mentioned that they may use some up-to-date teaching strategies such as those implied in the PBL model without knowing the intended 21st century to be taught. For example, the expressed awareness of the need to train their students to be creative, think critically, collaborate with peers, communicate meaningfully, and use technology efficiently. However, they were unaware of the main pedagogical framework under which these skills should be classified. The participants do not have common comprehension of the 21st century skills and how these skills can be developed. The participants named some required skills to be taught to the EFL students. These skills focused on the EFL students' ability to communicate properly, make ultimate usage of advanced technology in their attempts to master English, work creatively and collaboratively, and think critically. The conclusion asserted that all such skills can be attained through the employment of PBL teaching method. The study also concluded that the reasons impede the teaching of 21st century skills do not only exist in the Latin America region, but can also be extended in other EFL classrooms around the world. The study emphasized that the future uncertainty requires the development of skills that enable EFL learners to constantly adapt themselves with the new situations including the continually developed technology. The development of EFL learners' 21st century skills is essential for acquiring FL knowledge.

Methodology

Research design

The analytical qualitative approach was employed in the current study to provide in-depth analysis of the PBL impact on enhancing the Saudi EFL high school teachers'21st century skills (Miles et al., 2014, Saldana, 2016, Astawa et al., 2017, Amaral et al., 2018 and Gratani and Giannandrea, 2022). The qualitative analysis helps to provide in-depth analysis because it it is based on thematic analysis of the research problem being investigated. As such, the employment of qualitative analysis helps to realize the research objectives in the sense of investigating the 21st teaching skills of the research participants. The qualitative approach helped to provide further details on developing the participants' content knowledge, confidence and self-efficacy in using the PBL teaching methods while teaching English to the Saudi first grade students. The selection of EFL teachers working in high schools reflects the importance of this educational stage in sustaining the English language proficiency of its students.

Participants and setting

The study adopted the purposive sampling procedure. Participants were 15 Saudi EFL teachers. They worked in public high schools, Al-Majmaah City. They were all male teachers with varying years of working experience. The participants voluntarily agreed to take part in the study following the researcher's explanation of nature and objectives of his study. The number of participants is limited due to the nature of the in-depth qualitative analysis. Five participants had

taught English for five years, other had teaching experience of ten years, and the working experience of the last five participants exceeded ten years. Their age ranged between 27-40 years old. All of them are English language teachers by profession as they all hold bachelor degrees in teaching English. Four of them obtained post-graduate studies in education, namely general and special diplomas in teaching English. Only two of them obtained Master of Education (M.Ed.) in teaching English. In addition, like other high schools in different parts of KSA, the high schools in Al-Majmaah City are seeking the attainment of excellence in education in line with the Royal Vision of 2030. As such the high schools in Al-Majmaah City seek to improve the interactional processes of teaching and learning. Hence, it was necessary to explore the PBL effect on developing the EFL teachers in the high schools in Al-Majmaah City.

Procedure

The 15 EFL teachers applied the PBL teaching method in providing instruction for teaching the first grade high school FL curriculum. The participants asked their first grade high school students to be engaged in different projects coving the first term FL units. These activities covered various types of English learning knowledge which the first grade high school students are required to study in line with curriculum devised by the Ministry of Education. The projects include authentic learning materials of the four language skills, namely listening, speaking, reading and writing (Appendix 1). The 15 participants guided their students in planning and implementing these projects. At the end of the term, the 15 participants assessed the impact of utilizing PBL on enhancing their 21st century skills by responding to a 21-item questionnaire. The questionnaire items were subjected to amendments in accordance with the four curriculum and instruction experts' comments. The four experts had a large experience in the field of teaching English as a foreign language. The questionnaire was also piloted by using 10 Saudi EFL high school teachers. The reliability coefficient was .87 suggesting high reliability of the questionnaire items. The questionnaire was also valid as it items measured the main 21st century teaching skills.

Data collection instrument

Data elicitation mainly relied on the design of a 21-item questionnaire developed on the basis on other studies (Miles et al., 2014, Steenhuis and Rowland, 2018, Almulla, 2020, Belwal, et al., 2020, and Andriyani and Anam 2022). The questionnaire was divided into four sections (Appendix 2). Section one, which comprises five items, dealt with the impact of PBL on changing the participants' content knowledge. Section one aimed to seek information about the participants' knowledge of English content and curriculum in order to be able to select the appropriate PBL learning materials for teaching their students. Section two includes four items and analyzed the enhancement of the participants' confidence in utilizing the PBL teaching method in teaching English to first grade high school students. Section two aimed to explore the effect of repeated use and application of RBL materials on the teachers' confidence of using those materials. Section three comprises five items related to the participants' views on the benefits resulted from applying the PBL teaching method to the process of teaching and learning English to first grade students. Section three proves tangible analysis of the the teachers' perception of using the PBL method. Section four includes seven items about the difficulties which the participants encountered in implementing the PBL teaching method. Section four aimed to identify the problems which the participants encountered when using the PBL method. The questionnaire was designed on the basis of five-point Likert scale

providing five possible responses, namely Strongly Agree (SA)=1, Agree (A)=2, Not Sure (NS)=3, Strongly Disagree (SD)= 4, and Disagree (D)=5.

Results

Table 1 : PBL impact on changing the participants' knowledge

Skills	SA%	A%	NS%	SD%	D%
1.Creating questions which stimulate students' engagement	44	40	3	7	6
2.Creating adequately deep projects consistent with the required first grade curriculum	45	43	2	6	4
3.Effectively assess the first grade students' projects	40	42	3	8	7
4.Organizing the first grade students into groups	44	45	1	6	4
5.Facilitating the first grade students' learning of the taught content	42	43	2	7	6

The employed qualitative approach of data analysis relied on the computation of percentage scores of the participants' responses to the questionnaire various sections. Table 1 indicates that the participants had largely higher percentage scores of the responses Strongly Agree (SA) and Agree (A) in comparison to other optional responses of Not Sure (NS), Strongly Disagree (SD), and Disagree (A). In other words, more than 80 percent of the participants strongly agreed and agreed to the items representing the PBL impacts on changing their content knowledge. Less than ten percent of the participants expressed their strong disagreement and disagreement to the changes occurred to their content knowledge because of employing the PBL teaching method. On the other hand, a very few participants could not decide on

the PBL impact on changing their content knowledge.

Table 2 : PBL impact on changing the participants' confidence

Items	SA	A	NS	SD	D
6.Teaching the first grade students skills of self- regulation including establishment of goals, monitoring of projects, and reflecting on projects	46	42	1	7	3
7.Effective classroom management	44	46	2	4	4
8.Effective provision of feedback	41	45	3	7	4
9.Teaching first grade students skills of solving problems	39	46	1	9	5

Table 2 shows that the participants' confidence was increased as a result of using the PBL teaching method. Most participants shared positive assessment of the PBL impact on developing their confidence as shown in the higher percentage scores of the two responses of Strongly Agree (SA) and Agree (A). Meanwhile a little percentage of the participants opposed the development of Saudi EFL teachers' confidence because of using the PBL teaching method. A very limited number of participants was unable to decide on the positive impact which PBL teaching method had on the development of teaching confidence.

Table 3 : Perceiving PBL benefits

Items	SA	A	NS	SD	D
10.Varying the teaching and learning styles	42	47	2	7	2
11.Realizing the effectiveness of teaching	42	40	4	8	6
12.Teaching daily-life required skills	45	40	3	5	7
15.Promoting the first grade students' engagement	43	46	2	3	6
13.achieving the personalization of teaching	42	41	4	5	8

Table 3 shows that majority of participants held positive perception of the benefits of employing PBL teaching method when teaching English to Saudi first grade students. Overwhelmingly, the participants strongly agree and agreed to the item of the questionnaire third section. The minority of participants strongly opposed or only opposed these benefits. Similarly to the previous questionnaire sections, a very few participants were unable to make decision regarding the PBL benefits.

Table 4 : Perceiving PBL challenges

Items	SA	A	NS	SD	D
14.Large size of EFL classes	3	5	5	43	44
15.Lack of learning resources	4	7	4	46	39

16.Inadequate time for creating projects	36	39	7	8	10
17.First grade students' inadequate experience in creating projects	42	45	5	3	5
18.limited space of the EFL classrooms	39	41	4	7	9
19.First grade students' poor attendance in EFL classrooms	9	5	2	40	44
20. First grade students' misbehavior in the EFL classrooms	29	34	4	15	18
21.Inadequate development of the teachers' profession of using PBL	25	31	6	20	18

Table 4 indicates variance in the participants' responses to the challenges resulting from the implementation of the PBL teaching method. Majority of participants expressed strongly disagreement and disagreement to some items (14-15-19) of the challenges posed by using PBL teaching method. Meanwhile, minority of participants expressed strong agreement and agreement to these items. On the other hand, most participants had higher percentage scores of strongly agreed and agreed responses to items (16-17-18-20-21) which constitute some obstacles for using PBL projects as a instruction method in the Saudi EFL classrooms.

Discussion

Findings of the study first question indicated that the majority of participants highlighted the positive impact which the PBL utilization had on changing their English content knowledge. The PBL teaching method allowed the participants to increasingly stimulate their high school students to be actively engaged in the process of teaching and learning English. The students' active participation was embodied in designing seep projects suitable for the first grade high school curriculum. Furthermore, the PBL teaching method allowed the participants to carry out effective assessment of the students' English language projects. The PBL teaching method also enabled the participants to divide students into equally organized groups. The investigated PBL

teaching method contributed to the facilitation of the students' learning of the taught English contents. The findings led to the rejection of first null hypothesis that the participants' content knowledge did not change due to the utilization of PBL teaching method. The findings are in agreement with reviewed studies Johnson Cuevas (2016), Wongdaeng and Hajihama (2018), Gratani and Giannandrea (2022), and Varas (2023).

As for the findings of the study second question, most of the participants were in favour of the positively effective impact which PBL utilization had on developing their teaching confidence. Due to PBL teaching method, the participants managed to enhance their students' self-regulation skills. Thus, Saudi first grade high-school students were able to establish goals, monitor projects, and reflect on those projects. The participants also managed to have effective management of the English classrooms and trained their students on ways to solve learning problems. Thus, they managed to create a suitable learning environment which facilitated their mission of providing effective feedback. The findings rejected the second null hypothesis that the participants' confidence in providing instructions was not developed due to the implementation of PBL teaching method. The findings are compatible with those reported in studies Miles et al., (2014), Baghoussi and El Ouchdi (2019), Giao and Nguyen (2021), and Yoon (2022).

Findings of the study third question indicated that the participants were mostly in favour of the good benefits that can be gained by applying the PBL teaching method in Saudi EFL high school classrooms. These distinct benefits cannot be restricted only to the participants' variation of teaching styles, but also extended to affect the various styles which their students exerted in learning English. The students showed different learning styles and strategies, particularly in designing various learning projects pertinent to the first grade high-school FL curriculum. As such, the employment of PBL teaching method helped the Saudi EFL high school teachers to attain effective teaching in their English classes. It also developed the students' involvement in the process of teaching and learning as they took part in projects design. The participants also indicated that PBL teaching method gave opportunities to develop the non-linguistic skills of their students represented the use of English outside classrooms for the purpose of conducting daily life activities. The findings led to the rejection of the research third null hypothesis that the participants held negative perception of using the PBL teaching method. The findings are consistent with those reported in other studies such as Johnson and Cuevas (2016), Shaalan (2020), Sulaiman and Ismail (2020), and Andriyani and Anam (2022).

As for the findings of the study fourth question, the participants did not show consensus of what can constitute challenges for implementing the PBL teaching method in the Saudi EFL context. Majority of the participants strongly disagreed and disagreed to some factors that can considered as challenges which impede the employment of PBL teaching. These factors include large size of the English classes because the Saudi EFL classes are relatively small compared to English classes in other countries. Lack of learning sources cannot also be considered as an obstacle for using PBL teaching method because the Saudi ministry of education is keen on providing adequate learning sources to its students at different educational stages. On the other hand, majority of the participants identified the real challenges of using PBL in Saudi EFL classrooms as insufficient classroom time for creating projects, misbehavior on the part of some students, and teachers' undeveloped professional skills of using PBL.

Conclusion

The present study concluded that the PBL has positive influence on changing the Saudi EFL high school teachers' content knowledge. This finding reflects the positive effect resulting from using the PBL teaching method. The PBL instructions deepen and widen the EFL teachers' knowledge in the English contents delivered to the first grade high school Saudi EFL learners. The participants were highly engaged in designing various authentic learning materials for their

students covering the English language four skills. This engagement, certainly, sustains their knowledge of the taught English contents.

In addition, the PBL teaching method positively contributed to develop the participants; confidence of providing instructions. That change was reflected on the development of Saudi first grade high-school students' skills of self-regulation, problems solving and projects reflection. Undoubtedly, the PBL teaching method allowed the participants to confidently managed the English classes and provide suitable learning environment for the process of teaching and learning English in high schools.

Implications of the study

There are reasons for the incorporation of PBL into curriculum design and planning. There is an overwhelming perception among the participants of the benefits that resulted from using the PBL teaching method. Thus, curriculum design and planning should take into consideration the importance of incorporating the PBL teaching method into the English language syllabi taught to Saudi EFL students not only in high schools but also at other educational stages such as primary and high schools. The PBL teaching method sustains collaboration among students perceived by the participants who indicated that their students collaborated to design various learning projects in accordance with first grade high-school English language curriculum. The participants and their students also varied their teaching and learning styles due to the employment of PBL teaching method. Benefits of using such a teaching method are only confined to the English classrooms, but can be extended to the students' daily life activities where the managed to use English for communication purposes.

Saudi EFL teachers indicated specific features of what can be counted as callneges resulted from using the PBL approach. For Saudi EFL teachers some factors do not represent challenges for implementing PBL teaching method in the Saudi EFL context. The factors include the large size of English classes, lack of learning sources, and poor attendance of students. On the other hand, the real challenges can be embodied in the development of Saudi EFL teachers' professional skills to employ PBL, the time allocated for EFL classes, and the misbehavior of some students. Thus, the Saudi ministry of education should enhance the Saudi EFL teachers' capabilities of using such a genuinely productive teaching method. This enhancement should start at an early stage of preparing student-teachers at various colleges of education. The in-service Saudi EFL teachers should plan their lessons in a way that allows the utilization of PBL teaching method within the parameters of classroom time management. The Saudi EFL teachers can brief their students about the benefits which they can gain from using PBL teaching method. As such students can adhere to discipline and avoid misbehavior to attain the utmost learning gains.

Limitations

The expected results of the present study were mainly meant to the improvement of the 21st century skills of Saudi EFL teachers working in high schools, Al-Majmaah City. However, other Saudi high schools may benefit from those results to develop their teachers' 21st century skills as well. The small size of participants can impede the generalization of the findings of the present study to all Saudi EFL teachers. Gender is considered as another limitation of the present study as all participants were Saudi male EFL teachers. Thus, the findings do not observe the element of gender balance. The use of questionnaire for data collection can be one of the limitations of the current study. Thus, future studies can overcome this limitation through triangulation of data by using observation and or interviews with students. The study is also limited to the investigation of the 21st teaching skills rather than other teaching skills.

Recommendations

The present study introduced the following topics for further research:

Other different educational stages including Saudi primary and middle

schools can also experience the application of PBL teaching method.

The impact of PBL can be studied in relation to programs of Saudi EFL teachers' preparation.

It is also valuable to investigate the PBL effect on English language curriculum design at different educational stages.

It is recommended to examine the impact of using PBL teaching method of developing the teaching competency of Saudi EFL teachers as well.

It is necessary to discuss the effect of using PBL teaching method on developing the Saudi EFL learners' language skills.

References

Al-Busaidi, A. & Al-Seyabi, F. (2021). Project-based Learning as a Tool for Student-Teachers' Professional Development: A Study in an Omani EFL Teacher Education Program. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20*(4)* 116-136, *https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.7*

Almulla, M. A. (2020). The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning. *SAGE Open*, 10(*3*). https://doi.org/10.1177/2158244020938702

Alyani, A. A. (2021). *Students' perception of Project-Based Learning in Microteaching Class*. *Journal of English Language Teaching*, 10(*3*), 436–448. https://doi.org/10.24036/jelt.v10i3.113874

Amaral, J. A. A., Araujo, C. R. M., & dos Santos, R. J. R. L. (2018). Lessons Learned Implementing Project-Based Learning in a Multi-Campus Blended Learning Environment. *Journal of Problem-Based Learning in Higher Education*, 6(*2*), 1–31. https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v6i2.1928

Andriyani, S. & Anam, S. (2022). Exploring the Relationship between Project-Based Learning and Collaborative Skills: EFL Learners' Voices. *Al-Lisan: Jurnal Bahasa*, 7*(1)*, 51-63, https://journal.iaingorontalo.ac.id/index.php/al

Astawa, N. L. P. N. S. P., Artini, L. P., & Nitiasih, P. K. (2017). Project-Based Learning Activities and EFL Students' Productive Skills in English. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(*6*), 1147–1155. https://doi.org/10.17507/jltr.0806.16

Baghoussi, M., & El Ouchdi, I. Z. (2019). The Implementation of the Project-Based Learning Approach in the Algerian EFL Context: Curriculum Designers' Expectations and Teachers' Obstacles. *Arab World English Journal*, 10(*1*), 271-282. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no1.23

Belwal, R., Belwal, S., Sufian, A. B., & Al Badi, A. (2020), Project-based learning (PBL): outcomes of students' engagement in an external consultancy project in Oman. *Education + Training*, 63(*3*), 336-359. https://doi.org/10.1108/ET-01-2020-0006

Huysken, K., Olivey, H., McElmurry, K., Gao, M., & Avis, P. (2019). Assessing collaborative, project-based learning models in introductory science courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(*1*), 6-28. https://doi.org/10.14434/josotl.v19i1.26777

Giao, C. L. T., & Nguyen, B. D. (2021). Project-based Learning in an EFL Setting – A Case Study at a University in Vietnam. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 6 (*38*), 223-236.
DOI**:** 10.35631/IJEPC.6380018

Gratani, F. & Giannandrea, L. (2022) Towards 2030. Enhancing 21st Century Skills through Educational Robotics. *Front. Educ.* 7:955285. doi: 10.3389/feduc.2022.955285

Johnson, S., & Cuevas, J. (2016). The effects of inquiry project-based learning on student reading motivation and student perceptions of inquiry learning processes. *Georgia Educational Researcher*, 13(*1*), 51-85. https://doi.org/10.20429/ger.2016.130102

Kemaloglu-Er, E., & Sahin, M. T. (2022). Project-Based Learning in English Language Teaching at a Rural School: A Case Study from Turkey. *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language*, 16(*1*), 34–55.

Khandakar, A., Chowdhury, M., Gonzales, A., Touati, F., Emadi, N., & Ayari, M. (2020). Case Study to Analyze the Impact of Multi-Course Project-Based Learning Approach on Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 12*(2)*, 480. http://dx.doi.org/10.3390/su12020480

Krsmanovic**,** M. **(**2021**).** Course Redesign: Implementing Project-Based Learning to Improve Students' Self-Efficacy. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12(*2*), 93-106, doi: 10.14434/josotl.v21i2.28723

Mali, Y. C. G. (2016). Project-based Learning In Indonesian EFL Classrooms: From Theory to Practice. *Indonesian*

Journal of English Education, *3*(*1*), 89–105. https://doi.org/10.15408/ijee.v3i1.2651

Martinez, C. (2022). Developing 21st century Teaching Skills: A Case Study of Teaching and Learning through Project-Based Curriculum, Cogent Education, 9:1, 2024936, DOI: 10.1080/2331186X.2021.2024936

Miles, M. B., Huberman, M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd Edition). Sage Publications, Inc.

Paragae, N. S. (2023). Innovative Teaching Strategies in Teaching English as a Foreign Language. *English Teaching and Linguistics Journal* (ETLiJ), 4(1), 1-9. http://jurnal.umsu.ac.id/index.php/ETLiJ

Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.

Shaalan, I. E.A. (2020). Integrating Project-Based Learning Strategies in the Design of an ESP Dental Vocabulary Course for ESL Malaysian Majors. *Arab World English Journal*, 11 (*3*) 464-483. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.29

Steenhuis, H. J. & Rowland, L. (2018). *Project-Based Learning: How to Approach, Report, Present, and Learn from Course-Long Projects.* New York, NY: Business Expert Press

Suhroh, F., Cahyono, B., & Astuti, U. (2020). Effect of Using Whiteboard Animation in Project-Based Learning on Indonesian EFL Students' English Presentation Skills across Creativity Levels. *Arab World English Journal (AWEJ)*. https://ssrn.com/abstract=3675966

Sulaiman, J. & Ismail, S. N. (2020). Teacher Competence and 21st Century Skills in Transformation Schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(*8*): 3536-3544, DOI: 10.13189/ujer.2020.080829

Varas, D., Santana, M., Nussbaum, M., Claro, S., & Imbarack, P. (2023). Teachers' Strategies and Challenges in Teaching 21stCentury Skills: Little Common Understanding. *Thinking Skills and Creativity*, 48, https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101289

Wongdaeng, M., & Hajihama, S. (2018). Perceptions of Project-Based Learning on Promoting 21st Century Skills and Learning Motivation in a Thai EFL Setting. *JSEL*, 13(*2*), 158–190.

Yoon, S. H. (2022). Gender and digital competence: Analysis of pre-service teachers' educational needs and its implication. *International Journal of Educational Research*, 114, https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101989Get rights and content

Zhang, L. & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Front. Psychol.* 14:1202728. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1202728

Appendix 1

Examples of the PBL Authentic Learning materials

Listening activity
https://youtu.be/rzsVh8YwZEQ
Speaking activity
https://youtu.be/YYfDFfmAufY
Reading
https://youtu.be/H6S1Sh0T8gU
Writing
https://youtu.be/u4VzIv4iWq0

Appendix 2

A perception questionnaire of PBL impact on developing the participants' 21st century skills

Section 1: PBL impact on changing the participants' knowledge						
Items	SA	A	NS	SD	D	
1.Creating questions which stimulate students' engagement						
2.Creating adequately deep projects consistent with the required first grade curriculum						
3.Effectively assess the first grade students' projects						
4.Organizing the first grade students into groups						
5.Facilitating the first grade students' learning of the taught content						

Section 2: PBL impact on changing the participants' confidence						
Items	SA	A	NS	SD	D	
6.Teaching the first grade students skills of self-regulation including establishment of goals, monitoring of projects, and reflecting on projects						
7.Effective classroom management						
8.Effective provision of feedback						
9.Teaching first grade students skills of solving problems						

Section 3: Perceiving PBL benefits					
Items	SA	A	NS	SD	D
10.Varinng the teaching and learning styles					

11.Realizing the effectiveness of teaching					
12.Teaching daily-life required skills					
15.Promoting the first grade students' engagement					
13.achieving the personalization of teaching					
Section 4: Perceiving PBL challenges					
Items	SA	A	NS	SD	D
14.Large size of EFL classes					
15.Lack of learning resources					
16.Inadequate time for creating projects					
17.First grade students' inadequate experience in creating projects					

18.limitated space of the EFL classrooms					
19.First grade students' poor attendance of EFL classrooms					
20. First grade students' misbehavior in the EFL classrooms					
21.Inadequate development of the teachers' profession of using PBL					

A comparative Study of Verbal Causative constructions in the English and Arabic Languages

Shatha F. Al Ruwaili

Northern Border University

(Received 12/11/2023 ; accepted 19/2/2024)

Abstract: This paper provides an up-to-date review of the linguistics of causative verbs in English and Arabic (MSA). Based on native speaker introspection and a search of standard accounts of English and Arabic grammar, it finds that three basic categories apply similarly to both languages: the division into lexical, syntactic and morphological means of expressing verbal causation. These are illustrated respectively by *kill* and *qatala*; *cause… to eat* and *ṣayyara… ya-aʔūl-u*; *sadden* (from *sad*) and *ħazana* (from *ħazina* 'to be sad'). However, there is a fourth category (prepositional causative verbs) that arguably applies only to Arabic: e.g. *ʔata-a … bi-* meaning 'bring'. Furthermore, the subtypes of the morphologically derived causative verbs are very different between the two languages. English favours the use of suffixes and conversion. Arabic favours prefixation along with internal vowel change and consonant gemination. Several avenues for further research are revealed.

Keywords: Arabic (MSA), causative verbs, English, morphology

***

مقارنة لغوية بين الأفعال السببية في اللغتين: العربية والإنجليزية

شذى فهد الرويلي

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 2023/11/12م- وقبل للنشر في 2024/2/19م)

المستخلص: يقدم هذا البحث دراسة مقارنة لغوية بين الأفعال السببية في اللغتين: العربية والإنجليزية، وقد أثبتت الدراسة أن هناك ثلاث فئات رئيسة تستخدم في كلا اللغتين للتعبير عن الأفعال السببية: معجمية، نحوية وصرفية. وهناك فئة رابعة تنطبق في اللغة العربية وهي أفعال الجر السببية. علاوة على ذلك يوجد اختلاف كبير بين اللغتين في الأفعال المشتقة صرفيًا؛ للتعبير عن الأفعال السببية. فعلى سبيل المثال، تفضل اللغة الإنجليزية استخدام اللواحق والتحويل، على خلاف اللغة العربية تفضل استخدام إضافة السوابق وتغيير حروف العلة الداخلية ، وإدغام الحروف ساكنة.

الكلمات المفتاحية:
الأفعال السببية، اللغة الإنجليزية، اللغة العربية الفصحى، الصرف

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغات والترجمة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، عرعر، المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Languages and Translation, College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Arar, Saudi Arabia

DOI:10.12816/0061812

e-mail: Shatha.fahad@nbu.edu.sa

1 Introduction

All languages must possess some way of expressing cause-effect relations between entities, properties and events. Understanding, and therefore talking about, such relationships is a fundamental and distinctive human capability.

The literature has distinguished three different types of verbal causative constructions that may be used to express causation (Comrie, 1981; Lehmann, 2016). These types are (i) lexical causatives; (ii) periphrastic/analytic (i.e. syntactic) causatives; and (iii) morphological causatives. According to Khachatryan (2009), in Modern English the notion of cause and effect is found to be expressed in all three ways, so we can use English to introduce them. A lexical causative is formed without inserting any causative affixes or auxiliary verbs, and the root morpheme simply incorporates both the meaning of cause and of the effect that it produces (e.g., English *kill* meaning 'cause to die'). A morphological causative is where a morphological process, such as adding a suffix to a form which separately indicates the effect carries the causal meaning (e.g. *moisten* meaning 'cause to become moist'). Periphrastic / syntactic causatives are formed by a construction containing a higher verb with a causal meaning governing a separate word expressing the effect (e.g. *make (someone) late* meaning 'cause to be late').

The present paper explores these types in detail comparatively for English and Arabic (MSA). Its research question is therefore:

What similarities and differences are there between standard English and MSA in how verbal causality is expressed?

2 Method

The method followed a longstanding practice in descriptive and theoretical linguistic research and indeed in other domains (Maynes, 2012; Mansurovna et al., 2020). The research design was qualitative and relied predominantly on expert native speaker intuition for each language separately. This came from two sources. First, native speakers were directly represented by the author, as a native speaker of Arabic, and by a retired university teacher from a UK linguistics department, who is a native speaker of English, who was consulted. Second, evidence from many other experts was accessed via a systematic search of prominent publications in the field, including grammar and research articles. This included (but is not limited to) English: Khachatryan (2009, 2012), Biber et al. (1999), Radford (1988), Comrie (1981), and Adams (2017). Rather more sources were used for Arabic since it is less well studied than English. Hence there was an attempt to assemble all relevant references from the last 30 years or so. The following were the main sources in focus: Cowell (2005), Alotaibi (2022), Benmamoun (1991), Glanville (2018), Holes (2003, 2004), Ingham (1994), Noamane (2020), Qafisheh et al (1997), Taha et al (2017), Versteegh et al (2007), Watson (1993), Zibin (2019).

That sample of publications also valuably introduced data gathered directly from the speech and writing of native speakers more widely, which some experts had collected and analysed. Biber et al. (1999), for example, relies on an extensive corpus of authentic US English; Cowell (2005) relied heavily on Arabic texts and recorded conversations that he gathered in Syria. The validity of the present account was improved by the involvement of all these different kinds of sources (both introspective and observational), rather than just one.

The procedure then was that information relevant to verbal causation was collated from these sources and coded for each language, using a

parallel taxonomy of expression types wherever possible. The comparison was then made by the researcher to answer the research question. This last step, comparison, is the main contribution of the present account since it has rarely been attempted before (Gadalla, 1992).

3 Causative verbal constructions in English

3.1 Lexical causatives

These are also known as covert or underived causatives (Khachatryan, 2012). Malt and Wolff (2010) express a causal relation in a single clause that includes "a causer, a causee, and a change of state" (p. 101). For example, in *John delayed me*, John is the causer, *I am* the causee, and the change of state is from being on time to being late. Thus we can paraphrase this as 'John caused me to become late'. In fact, the mention of a change of state is somewhat limiting since there are similar verbs where that label does not fit very well. For example, in *John brought his new car*, the car changes position rather than state (it is *caused to come* from a distant location to near the speaker). Later, we will see examples where actions rather than changes are caused.

Lexical causative verbs express the causative meaning based on their lexical or semantic meaning and they are not formally derived from any other verbs. In other words, the predicate in a lexical causative inherently expresses the causative meaning and is morphologically unmarked for causativity. The examples in this section are termed lexical because there is no morphological connection between the cause words and the effect words, e.g. between *delay* and *late* or between *bring* and *come*. Other examples are *kill* (cf. *die, dead*) and *teach* (cf. *learn, know*).

Lexical causative constructions are deemed to be syntactically mono-clausal in that they contain only one grammatical predicate (the main verb) and at least two arguments, where normally the subject is the causer (agent) and the object is the causee (patient). Thus they are transitive and in the passive, the causee becomes the subject and the causer appears in a *by* phrase and may be omitted: *I was delayed (by John)*. Other lexical causatives allow further arguments, e.g. *John gave me a new jacket* where John causes the jacket to become mine.

3.2 Periphrastic causatives

These constitute another way to express a verbal causative construction, which is always in principle available. This type contains a complex phrase. It is composed of two clauses and two predicates. There are the higher/main and lower/embedded clauses, and the two predicates/ verbs, where the first one is associated with the cause, and the second one is associated with the result/effect (Radford, 1988). Comrie (1981) states that "The prototypical case of the analytic causative is where there are separate predicates expressing the notion of causation and the predicate of the effect, as in English examples like *I caused John to go* or *I brought it about that John went*, where there are separate predicates *cause* or *bring it about* (cause) and *go* (effect)" (p. 167).

In English quite a wide range of common verbs are regarded as causal in meaning and occur in the main clause in this construction, e.g. *make, cause, force, require,* and *have* (as in *I had the room painted* meaning that I caused someone to paint the room). Others are causal in a weaker sense of permission or assistance rather than requirement: *allow, let, help, enable* (Biber, et al., 1999: p363).

3.3 Morphological causatives

Here there is a relationship between the causative verb and a base which it is derived from. The immediate base commonly expresses the effect meaning and the morphological process typically carries the causal meaning. The morphological causative verb is in English derived from a base by a range of morphological means, including adding a prefix (e.g. *enlarge* 'make large'), or suffix (e.g. *whiten* 'make white'), or by changing a vowel in the base (sometimes termed ablaut) (e.g. *fill* 'make full'), or by a process with no visible morphological form often called conversion or recategorization (e.g. *open* 'cause to open'). However, often morphological causatives in English exhibit more than one of these processes and/or can be analysed as having a synchronic derivational history of more than one step.

3.3.1 Affixation

English has a number of quite productive suffixes which make causative transitive verbs (e.g. *-en, -ify, -ate, -ize*). Examples of prefixation are fewer (e.g. *en-*). In a few examples we see both prefixes and suffixes: *embolden* means 'make someone bolder'. The most productive suffix is *-ize* as in *actualize, liquidize, decimalize, commercialize, humanize,* etc. With *-en* we have *whiten, soften, harden, widen,* etc. Straightforward examples with *-ate* an *-ify* are harder to find but include *validate, activate, intensify,* and *easify*. Several features are shared by these processes which make the picture more complicated.

First, often the derived word has not only a transitive causative meaning but also an intransitive 'anticausative' meaning as the verb for the corresponding effect. E.g. *soften* has the meaning of both 'cause to soften' and the process to 'become soft'. *Intensify* can be used both as a causative *The strong wind intensified the cold* and anticausative *The cold intensified*. The current name 'anticausative' for these latter verbs seems to be replacing former terms such as inchoative and unaccusative. It does not however mean that the two verbs have opposite meanings. It seems rather to reflect that the object of the causative corresponds to the subject of the anticausative. That does not mean that the anticausative has the same meaning as the passive of the causative, however. The causative, even in the passive, always implies the existence of some agent even if unstated, while the anticausative does not: *The fighting was intensified* (*by…the enemy? the bombing?...*) versus *The fighting intensified.*

A common pattern then is that we often (but by no means always) find trios of morphologically related words where the causative in its definition mentions the anticausative and the anticausative mentions a noun or adjective which effectively denotes an outcome state. E.g. *soften* (transitive), *soften* (intransitive), *soft* (state adj.) or *activate* 'make active', *activate* 'become active', *active*. Theorists who favour morphology formulated in rules that make one form from another, therefore, would propose that what we see here is two derivational steps: first the anticausative verb being made from the noun or adjective by affixation, and then the causative verb being made from the anticausative by conversion (see 3.3.3).

However, problems arise from gaps where the full sequences do not exist or have idiomatic variation in meaning (see below). Furthermore, some scholars would prefer one step analyses, where the causative is seen as directly derived from the relevant state: "A large number of transitive verbs are morphologically related to intransitive "adjectival" verbs" (Lyons, 1968: 361). In this view, in English, *Our industry is modern* (state) →

We modernized our industry (causative) in one derivational step (in contrast with our two-step suggestion above where we see the derivational history as *Our industry is modern* (state) → *Our industry modernised* (anticausative)→ *We modernized our industry* (causative)).

A second issue is that many derived causatives and anticausatives are formed on bases of Greco-latin origin that do not exist separately, e.g. *magnify* (no state adjective *magn* meaning 'big'), *agitate, humiliate, emphasize, pacify*. Those bases do however usually recur in other derived words and have the corresponding meaning (e.g. *emphasis, emphatic*).

Third, even where the base exists, very often there are peculiarities of the form (irregularity) and/or the meaning (idiomaticity) of words in those trios. For example, *customize* does not mean to make something become a custom but to make something suit a particular customer; we find *automate* where for the meaning **automaticate* might be expected; *ratify* has no meaning of the type 'cause someone to become a rat'.

3.3.2 Vowel change

In Germanic languages, including English, there is a shared history of some morphemes being marked by vowel changes within the base rather than, or as well as, by addition of anything before or after it. Only a few survive today, e.g. in irregular plurals like *man-men*, and as markers of irregular verb tenses e.g. *drive-drove*. Historically, these are variously due to different features termed Umlaut and Ablaut by 19th century German linguists. Just a few instances are found in causatives (and corresponding anticausatives), such as *fill* ('make full', 'become full') and combined with suffixes as in *lengthen* ('make long', 'become long') and *strengthen*.

3.3.3 Conversion

This 'zero marked derivation' crossing boundaries between a part of speech categories (or in the present case, a major part of speech subclasses, transitive and intransitive) is very common in English (Adams, 2017). As we began to see above, it can in the two-step analysis be regarded as making causative verbs from anticausative ones which label the corresponding effect: *intensify* (trans, causative) ⟵ *intensify* (intrans, anticausative) (⟵ *intense* (state adj)). It can also be seen sometimes making the anticausative from the noun/adjective base: e.g. *open* (causative) ⟵ *open* (anticausative) ⟵ *open* (state, adjective).

However, the points made earlier about irregularity apply again. For example, although *break* exists as an anticausative and also as a causative, not all the meanings of each match up. We have *He broke the cup* and *The cup broke*; we even have *They broke the news* and *The news broke*; but alongside *He broke his promise* we do not have **His promise broke*. Furthermore, we can find examples of causatives of this type that go beyond the 'change of state or position' characterisation of the effect/anticausative that we began with above. In *John ran the engine, listening for faults* the engine is caused to run but does not really change its state or position, There is simply an action that is caused.

4 Causative verbal constructions in Arabic

Causative verbal constructions in Arabic can also be constructed either **lexically, syntactically (periphrasis)** or **morphologically**. According to Hallman (2008), in Arabic "the

causative form is semantically, syntactically, and typically morphologically additive" (p. 2).

As we saw above for the causative and non-causative in English, in Arabic also, semantically, a non-causative verb form can have a causative verb counterpart which possesses an extra argument not present with the non-causative verb form. Syntactically, it is again commonly assumed that derivation is of the causative from the non-causative (not the other way around), and there is a change in the argument structure of the causative construction. The derived causative verb form requires a change in the argument structure of the construction with which it is associated in syntactic structure. The derived causative verb form licenses the causer as an additional new participant which is not licensed or present with the non-derived and non-causative basic verb form. The new argument functions as the subject.

Saad (2019) describes that in more grammatical terms, saying that all intransitive verbs, which have no object, are causativizable and then take one direct object or involve a preposition. The same noun functions as the subject of the intransitive verb, and as an object of the causative.

Saad (2019) further classifies causative verbs in Arabic into two classes (aside from purely lexical examples): overt and covert. The first type, the non-covert, is related to periphrastic/syntactic causatives, whereas the non-overt comprises both morphological derived causative verbs and prepositionally derived causatives.

4.1 Lexical Causatives

MSA is similar to other languages in expressing some causatives by a lexical verb. The lexical causative predicate verb expresses the causative relation lexically in a single clause including both causer (agent) and causee (patient) and a change of state within one morphologically simple word.

In 1a, the subject *al-ðiʔb-u* 'wolf' is the causer which causes the object causee *al-māʕiz-a* 'the goat' to be killed. The same applies in example 1b where the subject *l-walad-u* 'the boy' causes the object causee to be opened.

(1)

a. al-ḏiʔb-u qatala al-māʕiz-a
DEF-wolf-NOM kill.PFV.3SGM DEF-goat-ACC
The wolf killed the goat.
MSA: Alotaibi (2022, p. 1179)

b. fataħa l-walad-u l-bāb-a
open.PFV.3SGM DEF-boy-NOM DEF-door-ACC
The boy opened the door.
MSA: Alsulami (2018, p. 53)

4.2 Periphrastic/ Analytic Causatives

Analytical or syntactic causatives constitute another way of expressing causative relations. As in English, the sentence includes two separate lexical verbs or lexical predicates occurring in different clauses, where one is describing the causing and the other the caused event or change of state. The causative verbs occupy the main clause and the other lexical verb is in the subordinate/ complement clause (2). For the higher clause, Saad (2019) lists the verbs *ǧaʕala* 'to make, *taraka* 'to let', *samaħa* 'to allow', *ʔarġama ʕala* 'to force', *tasababa fi* 'to cause' and refers to them as 'hypercausative' and matrix causative verbs that are used in the analytical causative (p. 81).

(2)

a. ṣayyara zayd-un salim-an ya-aʔūl-u. al-tamr-a
make.PFV.3SGM zayd-NOM salem-ACC 3-eat.IPFV.SGM DEF-dates-ACC
Zayd made Salem eat the dates.
MSA: Alotaibi (2022, p. 1179)

b. ǧaʕala zayd-un salim-an ya-aʔūl-u al-tamr-a
make.PFV.3SGM zayd-NOM salem-ACC 3-eat.IPFV.SGM DEF-dates-ACC
Zayd made Salem eat the dates.
MSA: Alotaibi (2022, p. 1188)

4.3 Morphological Causatives

While the account of the first two types of causative in Arabic above runs closely parallel to that for those types in English, there are big differences when it comes to morphological causatives. The causative verb form in MSA is marked morphologically in three different ways as will be shown next: vowel change/ablaut; consonant gemination; and prefixation of the glottal stop /ʔa/. Of those, the first two are within the root.

There are no suffixes or zero conversions in the derivation of causative verbs, such as were widely seen in English. Furthermore, Arabic is widely analysed in a one-step approach where causatives are seen as derived directly from anticausatives/inchoatives, e.g. ʕaẓuma 'become important' → ʕaẓẓama 'make important', or from states, e.g. ħaz**i**na 'to be sad' → ħaz**a**na 'to make s.o. sad', or other possible sources. In addition, the Arabic causative verb and its corresponding non-causative always differ in surface form in Arabic (except for the prepositional type 4.4) while in English they very often look the same but of course differ in their surrounding grammatical construction.

4.3.1 Vowel change / Ablaut

Williams (2001) states that "In the Semitic languages, vowel-change is a predominant mode of word-formation and word-inflexion" (p.8). This type of causative is marked by vowel change/substitution by ablaut of the stem vowel. As Fasold and Connor-Linton (2014) stated, and as

seen above for English, "Another kind of morphological operation, called **ablaut**, signals a grammatical change by substituting a vowel for another in a lexical root" (p. 71). Ablaut, then, is in Arabic a more widely used morphological process that renders causative constructions in MSA through changing the middle vowel pattern (specifically the second syllable of the base form) in a non-causative (often anticausative) verb. The causative verb form is derived in this way from a non-causative base of form I by the ablaut of the stem vowel; The stem short vowel after the second consonant (one of these three phonemic vowels (/i/; /a/ or/u/) is changed to /a/ (Fassi Fehri, 1987; Hallman, 2008; Fehri, 2001; Ford, 2009) as in (3).

(3)

a. ʕaẓuma l-ʔamr-u
become.important.PFV.3SGM DEF-matter-NOM
The matter became important

b. ʕaẓẓama l-ʔamr-a
become.important.PFV.3SGM DEF-matter-ACC
He made (took) the matter (as) important
Fehri: MSA (2001, p. 11)

Other examples show causatives derived by ablaut from states: ħaz**i**na 'to be sad' → ħaz**a**na 'to make s.o. sad' and ħar**u**ma 'to be prohibited' → ħar**a**ma 'to prohibit s.t'. In causative verbs, then, the vowel sound /a/ is more common, whereas the vowels /i/ and /u/ are quite rare.

The ablaut has no net morphological effect if the stem vowel in the base is already /a/, meaning it stays the same Hallman (2008). In such instances therefore the causative and its source verb have the same form and so resemble instances of conversion in English, although arrived at by a different morphological process. An example is fal**a**ta 'to be released' → falata 'to release s.o'. Ford: MSA (2009 p. 2).

Hallman (2008) further notes that this ablaut process cannot be applied to unergative verbs that have one agent argument, such as *ḍaħika 'laugh'* → **ḍaħaka 'cause to laugh'*. It applies only to turn intransitive with a non-agent subject, into transitive causatives. It does not operate on intransitives with an action meaning (not change of state) where the subject is an agent. In such cases, causatives would have to be formed periphrastically (cf. 2) or with the glottal prefix (cf. 5).

(4)

a. xarağa l-walad-u

4.3.2 Glottal prefixation

Another way of forming a causative verb construction in MSA is by adding a glottal consonant prefixation at the beginning of the word (Fehri, 2001; Alotaibi, 2022). It means adding the glottal stop + /a/ unless the base already starts with a vowel. This can apply to intransitive verbs denoting both changes of position (4b) and actions (5b).

go.PFV.3sgm DEF-child-
nom
The child went out.

b. ʔ-axrağa r-rağul-u l-walad-a
go.caus.PFV.3SGM DEF-man-NOM DEF-child-ACC
The man made the child go out. Fehri: MSA (2001, p. 11)

(5)
a. ḍaħika ʕamran
laugh.PFV.3SGM Amr
Amr laughed.
Saad: MSA (2019, p.33)
b. ʔaḍħaka zaydun ʕamran
go.caus.PFV.3SGM Zayd-NOM Amr
Zayd made Amr laugh.

Saad: MSA (2019, p.33)

The following example (6b) further illustrates a causative derived by glottal prefixing directly from a state. It also shows that glottal prefixation may be accompanied by other changes to the vowelling in the root.

(6)
a. ahmad-u ġaniy-un
ahmad-NOM rich.SGM-nom
Ahmad is rich.
Gadalla: MSA (1992, p. 9)

b.ʔa-ġna-a Allah-u Ahmad-a
be-rich.caus.PFV.3SGM Allah-NOM Ahmad-ACC
God caused Ahmad to be rich.
Gadalla: MSA (1992, p.10)

4.3.3 Gemination

Morphological causatives in MSA can further be realised by a morphological stem modification through the reduplication of the middle root consonant, i.e. by lengthening the second segment.

This type of causative construction, just like the other morphological types above, requires a change in the argument structure of the base verb, where the causer must be represented as a new participant in this sort of structure. This makes

other changes in the syntactic functions where the causer functions as the subject, and the causee performs a different grammatical function (8).

Notably, Saad (2019) shows that while all intransitive verbs are causativizable, most transitive verbs are noncausativizable (except by periphrasis, 3.2). However, there are a few transitive verbs that have a causative formed by gemination (8b). While the source form takes only one object, the derived transitive verbs take two objects in the accusative form.

(8)

a. darasa ʔaxī al-tārīxa
study.PFV.3SGM brother-1SG.GEN DEF-history
My brother studied history

b.darrastu ʔaxī al-tārīxa
study.caus.PFV-1SG brother-1SG.GEN DEF-history

I taught my brother history
Saad: MSA (2019, p.33)

4.4 Prepositionally derived causatives

These causatives arise only in quite limited instances, such as the causing of a change of position in the examples below. They do not involve morphology, but a special meaning of certain non-causative verb + preposition constructions. The form of the construction is quite familiar in English and many languages but would carry a causative meaning only pragmatically. In Arabic, these have taken on the status of conventional means of expressing verbal causation (Saad, 1982).

Thus, for example, in English, one can say *Ahmad came with the boy*, and in many circumstances, it might be reasonable to derive an implicature that Ahmad brought the boy, i.e., in some sense, caused the boy to come. However, it is also possible that the boy was a young Crown Prince and Ahmad was a humble assistant, in which case we would understand that they came together but any causation probably came from the boy. In English, therefore, the causation is determined only pragmatically. In Arabic, however, some argue that this construction unequivocally locates causation in the agent named as the subject, so that the verb+prepositional construction is a fourth type of causative (9b, 10b,11b).

(9)

a. ʔata-a l-walad-u
come.PFV.3SGM DEF-boy-NOM
The boy came.

b. ʔata-a Ahmad-u bi-l-walad-u

come.caus.PFV.3SGM Ahmad-NOM with-DEF-boy-GEN
Ahmad brought the boy.
Gadalla: MSA (1992, pp.68-69)

(10)
a. xara ğ-at il-bint-u
go.PFV-3SGF DEF-girl-NOM
The girl went out.

b. xara ğ-at Hind-u il-bint-i
go.PFV-3SGF Hind-NOM with-DEF-girl-GEN
Hind took the girl out.
Gadalla: MSA (1992, p.69)

(11)
a. ğāʔa ʔamrun
go.PFV.3SGM Amr-NOM
Amr came.
Saad: MSA (2019, p.33)

b. ğāʔa zaydun bi-ʔamrin
go.PFV.3SGM Zayd-NOM with-DEF-Amr-GEN
Zayd brought Amr.
Saad: MSA (2019, p.33)

5 Conclusion

This paper brings together in section 4 all the widely recognised types of causative verbal construction in MSA within a framework that enables them to then be compared with the account of English causatives (section 3) to produce an answer to the research question (end of section 2). It therefore adds to the only comparable existing contrastive account that we uncovered (Gadalla, 1992). The answer to the research question must be as follows. At a broad level of classification, both languages are the same in the sense that they both exhibit lexical, syntactic, and morphological means of expressing causative verbal meaning, as is indeed often found around the world: Comrie, 1981. At a more fine-grained level, however, they differ considerably in two main ways.

First, our account shows that there is possibly a fourth form of causative expression used in Arabic in a way not paralleled in English: the prepositional causative. This is not mentioned in many accounts of Arabic causatives and constitutes an interesting additional option in the world context (Comrie, 1988), Second, it also demonstrates that while English and Arabic are similar in their use of lexical and syntactic/periphrastic causatives, they are rather different in what morphological mechanisms they use. Whereas English tends to rely mostly on suffixes and on changes of word class without any kind of affix or change of form to mark it (conversion), Arabic tends to rely on prefixation and changes of vowels and consonants within the base.

Our survey also draws attention to several interesting avenues for further research.These include the following. First, in Arabic there was no space to explore the interplay between the three morphological subtypes of causative in Arabic (glottal prefix, consonant gemination, and ablaut) and the standard classification of Arabic verbs into ten or so Forms (Cowell, 2005). While some forms, such as Form II, are fundamentally causative (in that case using consonant gemination e.g. *kattaba*), other Forms are not and may or may not form causatives in various ways, probably with limitations that are not fully understood.

Second, it began to emerge that some morphological types of causative both in English and Arabic tend to favour verbs with particular types of meaning, such as causing a change of state, a change of position, or causing an action (Fehri, 2001). E.g. Arabic prefixation accommodates causes of actions which have an intransitive agent but ablaut forms do not. Again these connections need further exploration and any parallels with English explored. For example, can this be connected with the English tendency to express causation of an action with *-ate* (e.g. *activate*) and of a change of state with *-ize* (e.g. *modernize*) (Adams, 2017)?

Third, in English there are differences of opinion about what precise words or morphemes constitute the sources from which causative verbs are morphologically derived, e.g. does *open* meaning ‘cause to open’ derive from the verb *open* meaning ‘become open’ or direct from the adjectival state *(be) open*? Such issues arise also in Arabic but seem less pursued in that context. They include the matter of whether or not all causatives are derived from a basic, formless triliteral root, a string of three consonants with no specified short vowels, or from certain complete words containing vowel choices (Noamane, 2018).

The overall implication of the above is then that the verbal expression of causation remains a research area with numerous interesting further avenues to explore, both within Arabic and contrastively with English. The present study is offered as a contribution to that enterprise.

References

Adams, V. (2017). *An Introduction to Modern English Word-Formation.* Routledge.

Alotaibi, Y. (2022). Causative constructions in modern standard Arabic. *International Journal of English Linguistics 12*(3), 46–57.

Alsulami, A. S. (2018). *Comparative Constructions in Modern Standard Arabic (MSA): An HPSG approach.* Ph. D. thesis, University of Essex.

Benmamoun, E. (1991). Causatives in Moroccan Arabic. *Perspectives in Arabic Linguistics III.*Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins 173–195.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., and Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.

Comrie, B. (1981). Causative constructions. *Language universals and Linguistic Typology*, 158–177.

Cowell, M. W. (2005). *A reference grammar of Syrian Arabic with audio CD:(Based on the dialect of Damascus)*. Georgetown University Press.

Erwin, W. M. (2004). *A basic course in Iraqi Arabic: With audio MP3 files*, Volume 1. Georgetown University Press.

Fasold, R. W. and J. Connor-Linton (2014). *An introduction to language and linguistics*. Cambridge University Press.

Fassi Fehri, A. (1987). *Anticausatives in Arabic, causativity and affectedness*. Cambridge, MA: MIT Press.

Fehri, A. F. (2001). Causativity, Transitivity, and Iterativity as Pluralities. *Linguistic Research 6*(1), 9-79.

Ford, D. C. (2009). The three forms of Arabic causative. *OPAL 2*, 1–10.

Gadalla, H (1992). *Causative-Transitivity in English and Arabic: A Contrastive Study* [Master's thesis, Qena - Assiut University,].

Glanville, P. J. (2018). *The lexical semantics of the Arabic verb*. Oxford University Press.

Hallman, P. (2008). Causativity and transitivity in Arabic. *Retrieved May 6*.

Holes, C. (2003). *Gulf Arabic*. Routledge.

Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, functions, and varieties*. Georgetown University Press.

Ingham, B. (1994). *Najdi Arabic: Central Arabian*, Volume 1. John Benjamins Publishing.

Khachatryan, R. (2009). Ways of expressing causation in Modern English. *Armenian Folia Anglistika 5*(1-2 (6)), 125–133.

Khachatryan, R. (2012). Lexical causatives in Modern English: On classification of "kill–verbs". *Armenian Folia Anglistika 8*(1-2 (10)), 91–98.

Lehmann, C. (2016). Latin causativization in typological perspective. *Latinitatis rationes: Descriptive and historical accounts for the Latin language*, 917–943.

Malt, B. and P. Wolff (2010). *Words and the mind: How words capture human experience*. Oxford University Press.

Mansurovna, A.D., Muhammadjonovna, N.S. and Kyzy, A.N.Y. (2020). The role of introspection and intuition in linguistic research. Intern*ational Journal of Academic Research in Business, Arts and Science (IJARBAS.COM)*, *2*(3), 44 – 54.

Maynes, J. (2012). Linguistic intuition and calibration. *Linguistics and Philosophy*, *35*(5), 443-460.

Noamane, A. (2018). Morphological causatives in Moroccan Arabic: Word-based or root-based? *Asinag* (13), 217–240.

Noamane, A. (2020). The morphophonology of Moroccan Arabic derived causatives. *Macrolinguistics 8*(2), 1–27.

Qafisheh, H. A., T. Buckwalter, and E. N. McCarus (1997). *NTC's gulf Arabic-English dictionary*. NTC Publishing Group Chicago.

Radford, A. (1988). *Transformational grammar*. Cambridge: Cambridge University Press..

Saad, G. N. (2019). *Transitivity Causation & Passivization: A semantic-syntactic study of the verb in classical Arabic.* Routledge.

Taha, M., F. Sultan, and S. Yasin (2017). The morphosyntax of causative construction in Sudanese Arabic. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities 25*(2), 419–428.

Versteegh, K. et al. eds (2007). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. *Leiden: EJ Brill 2*.

Watson, J. C. (1993). *A syntax of S. an¯an¯ı Arabic*, Volume 13. Otto Harrassowitz Verlag.

Williams, J. (2001). *The Development of Celtic Linguistics, 1850-1900: Gomer, parts 1 and 2*, Volume 3. Taylor & Francis.

Zibin, A. (2019). The causative–anticausative alternation in Jordanian Arabic (JA). *Lingua 220*, 43–64.

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The predictive ability of positive thinking with life satisfaction among Northern Border University students**
  Khaled Alhemidi. Hadmol. Alenezi 221

- **The symbolic semiotics of Haiku poetry in the Kingdom of Saudi Arabia a semiotics research study**
  Mohamed Faisal 237

- **Jurisprudence issues identified in the area of shortening prayer among the Hanbalites Yasser Abdulrahman Aladel**
  Qassim University 254

- **A Proposed Concept to Developing Classroom Management Competencies Among Middle School Science Teachers in light of the Requirements of the Digital age**
  Mubarak Ghadeer Saad ALenezi 271

- **An Investigation Study of Al-Mubarak Bin Fakher's book Al- Mu'lim fee Al-Nahw (Arabic Syntax).**
  Hamad…… 297

- **The .....**
  Abd……. 348
  ..

- **The Implementation of Entrepreneurial Leadership in Some Saudi Universities and the Ways of Enhancing it from the Perspective of Faculty Members**
  .Nouf Abdullah Bin jomah 365

- **(Increasing and Enjoying Association between Jinn and Humans) Mutual Gratification and Proliferation between Humans and Genies, Surat of Al-anam (Objective Study)**
  Aqeel Bin Salem Al-Shammari 385

Manuscripts in English Language

- **The revolutionary development of generative artificial intelligence models (CHATGPT - MIDJOURNY) and its implications for intellectual property rights Patent as a model (Comparative Study)**
  Ahmed Mohamed Fathy Elkholy 412

- **Assessing the Impact of Project-Based Learning on Enhancing Saudi EFL First Grade High-School Teachers' 21st Century Teaching Skills**
  Naji Hamid Alenezi 437

- **A comparative Study of Verbal Causative constructions in the English and Arabic Languages**
  Shatha F. Al Ruwaili 457

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and social science.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1. Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.
2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.
3. The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.
4. The manuscript must not be extracted from a thesis/ dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Prof. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Mardi Bin Mashouh Al-Enezi
Northern Border University, KSA

Prof. Saud Shaish Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Dr. Majed Shadaid Madhi Alenezi
Northern Border University, KSA

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Administrative

Ahmed sukhayl alhasani

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 9, Issue No. 2, Part 2
July 2024 / Dhu al-Hijjah 1445 H

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2024 (1445H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (9) Issue No. (2) Part (2) July 2024 / Dhu al-Hijjah1445H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999