

مجلة كلية التربية العلمية

مجلة تربوية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية - جامعة بنغازي

العدد الثاني - مارس 2016م - جمادى الآخر 1437هـ

Email : edu.Journal@uob.edu.ly

مجلة كلية التربية العلمية مجلة تربوية علمية نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية - جامعة بنغازي

العدد الثاني مارس 2016 م - جمادى الآخرة 1437 هـ

رئيس التحرير

د . ميكائيل إدريس الرفادي

نائب رئيس التحرير

د . يونس إبراهيم أبو مصطفى

مدير التحرير

د . نجلاء علي الغرياني

الإشراف العام والتدقيق اللغوي

د . محمد علي عبد الوهاب

Email : edu.Journal@uob.edu.ly

كلمة رئيس التحرير

يسعى الإنسان حثيثاً لكشف المخبوء من قوانين الكون وأسرار الطبيعة والمعرفة ، فالأمم تتقدم بأخلاقها وعلومها ومعارفها ومخترعاتها ، كما أنها تتبّع الأساليب التربوية الحديثة من أجل خلق جيل مثالي قادر على تحمل المسؤولية والمنافسة للوصول إلى أعلى درجات المثالية والإبداع والتقدم .

إنّ تطوير التعليم وتحديثه يمثل في حاضرنا ومستقبلنا مطلباً ملحاً وضرورة قصوى لأيّ مجتمع لما يمثّله من ثقل حيوي ووسيلة فعّالة يعتمد عليها المجتمع في نموه واستقراره ، وللبحث العلمي بصفة عامة والتربوي بصفة خاصّة دور مهم في اكتشاف المعارف ، وتقديم الجديد للإنسانية ، فهو يلعب دوراً فعّالاً في تطوير المجتمعات الإنسانية المعاصرة على اختلاف مواقعها في سلم التقدم الحضاري ، إذ له أهمية في فتح مجالات الإبداع والتميّز لدى الشعوب وتزويدها بإمكانية امتلاك أسباب النماء على أسس قويمه .

لقد استطاعت مجلة كلية التربية أن ترسم ملامحها وتحدّد أهدافها وأن تشقّ طريقها ليرى العدد الأول منها النور في ظروف استثنائية ، ممّا يؤكّد حرص المخلصين القائمين عليها لتنبؤاً مكانها الأنسب مع مجلات جامعة بنغازي العريقة .

تباركت بغيث نافع ، وربت وأنبئت من كلّ زوج بهيج ثماراً يانعة ، تسرّ الناظرين ، وتتلج صدور المفكرين والمتقّين ، وتحفّز المبدعين للتّحقيق في عالم الفكر والإبداع والتألق ، لذا نهيب بهؤلاء على نشر بحوثهم في مجلّتنا الفتيّة ، ونعدهم بأننا لن ننشر إلاّ البحوث المحكّمة التي تستحقّ النشر .

ويأتي العدد الثاني في هذه الظروف الاستثنائية التي تمرّ بها البلاد بشكل عام والكلية بشكل خاص .

نحن نحرص على الجمال والكمال ولا ندّعيه ، لذا نتقبّل أيّ نقد موضوعي بناءً من شأنه وصول هذه المجلة إلى النضج وقمة الإبداع والجلال ، والله نسأل أن يبارك مجلّتنا وأن يوفّقنا في أداء رسالتنا .

الصفحة	الباحث	في هذا العدد
		- الافتتاحية - النبوغ الليبي العلامة المحقق الأستاذ إبراهيم الناظوري - رحمه الله - - أنموذجاً 1938 م - 2009 م - الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي - التعليم الإلكتروني بوصفه أحد الاتجاهات الحديثة المستخدمة في تطوير أساليب تدريس المناهج الدراسية بليبيا
36 - 1	د. أحمد مصباح اسحيم	
61 - 37	د. عبير أنور رضوان	
75 - 62	ميرفت خميس عبد القادر بوبكر التارقي	
109 - 76	د. فراس محمود بني يونس د. إبراهيم علي أحمد طلافحة	
136 - 110	أ.د. جهاد يوسف العرجا أ. رنده حموده	
155 - 137	د. محمد علي عبد الوهاب بيومي	
183 - 156	د. أسامة عزت شحادة أبو سلطان	
203 - 184	نجاة مفتاح مصطفى العبار	- Subclass of Starlike functions of complex order defined by a generalized Srivastava- Attiya operator

بحث بعنوان

النبوغ الليبي

العلامة المحقق الأستاذ إبراهيم الناظوري - رحمه الله - أنموذجاً

1938 م - 2009 م

د. أحمد مصباح اسحيم



ملخص البحث :

يتناول هذا البحث الحديث عن عالم ليبي ، من علماء بنغازي ، عاش في الفترة : [من 1938م - وحتى 2009 م] قدم للمكتبة العربية والإسلامية معارف جمة يكشف عنها هذا البحث ، ويحق لنا نحن الليبيين أن نفخر به وبما أنتجته قريحتة .

This Research is about Libyan intellectual figure, lived during (1938–2009), who had a significant participations in Islamic Arabic Culture which make us as Libyans very proud of him.



مقدمة البحث

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، وبعد : فقد قدّم الاستاذ المرحوم عبد الله كنون رحمه الله كتابه : النبوغ المغربي ، على نحوٍ أظهر من خلاله صورة المغاربة علماء وأدباء ومفكرين أثروا المكتبة العربية والإسلامية بالعلوم والمعارف ، وذلك من خلال مبدأ التأثير والتأثر ، وكذلك عملاً بمنطق السيرورة والتواصل المعرفي بين أقطار العالم العربي والإسلامي على الصعد المعرفية كافة .

وقد رُبطَ هذا النبوغ في البيئة المغربية بعدة وشائج وصلاتٍ ثقافيةٍ وتاريخيةٍ تعتمد كما ذُكِرَ سابقاً على مبدأ التأثير والتواصل ، وذلك كله بشواهد وأدلته ، مثل : أدباء المغرب والأندلس اتباعاً وابتكاراً ، وأدب الفقهاء ، وكذلك النتاج العلمي في العلوم العربية والعلوم الإسلامية ، والموشحات الأندلسية ، وموسوعات العلوم ودوائر المعارف الخاصة بالغرب الإسلامي كالأقنوم في مبادئ العلوم للفاسي ، والقانون لليوسي ، وامتدادات تلكم الشائج إلى زمن المؤلف .

حُقِّقَ للأستاذ عبد الله كنون أن يفاخر بذلك كله ويجعله أمام القارئ العربي وغيره من المثقفين والباحثين في صورة النبوغ المغربي .

وبوصفنا لبيبين أهل مكانٍ ينبعُ منه التاريخ قديماً وحديثاً ، تربطنا بالعلم وشائج عميقة ، وصلاتٍ وثيقةٍ في شرق البلاد وغربها ، وشمالها وجنوبها ، فمن ابن المنمر الطرابلسي رحمه الله إلى ابن منظور الإفريقي ، وابن الإجدابي ، إلى الشيخ أحمد الزروق رحمه الله إلى الشيخ صالح بن سليم الأوجلي إلى ابن مشكان إلى الشيخ الطاهر الزاوي رحمهم الله جميعاً نضع أنفسنا أمام ثقافة هذا الوطن وعلوم أبنائه وعلمائه .

ليست ليبيا بلداً غير ذي زرع ، إذ لم يخلُ عصرٌ من عصور تاريخها إلا ولأبنائها أدوار علمية وشواهد ثقافية على علو كعبهم ورسوخ أقدامهم في العلم والبحث والكتابة والتأليف .

من الرومان والإغريق ، إلى الفتح الإسلامي ، وعصوره الأموي والعباسي ، إلى عهد الدول والخلافة الفاطمية ، وصولاً إلى الاحتلال العثماني بعهديه الأول والثاني ، ومقاومة المستعمر الإيطالي وانتهاء بالاستقلال ، وتتويج الليبيين بالنصر وانطلاق البناء وال عمران في العهد الملكي ، حتى حلول النكبة بالبلاد عام 1969 م واستمرت أربعة عقود ونيماً لم تقف عجلة العلم والتأليف في ليبيا ؛ لنصل اليوم إلى ما وصلنا إليه ، ولله الحمد والمنة .

ما أودُّ طرحه في هذا البحث هو التعريف بنموذج من نماذج النبوغ الليبي بشاهدٍ علميٍّ لعالمٍ سبق عصره وفاق أهل زمانه دون أن يُشارَ إليه أو إلى جهوده العلمية وكتاباته ذات

القيمة الكبيرة التي تقف شاهداً حياً على نبوغ أبناء هذا الوطن وعلمائه ، إنه العلامة المرحوم الأستاذ المحقق إبراهيم الناظوري رحمه الله .

التقيت بالأستاذ المرحوم إبراهيم الناظوري نابغة ليبيا ورمز محققي الحديث والتفسير بها في أوقات ومناسبات كثيرة ، حيث تربطني بالمرحوم صلنا العلم والجوار ، فقد عرفته رحمه الله عن قرب كنت آتي إليه في بيته فأجده عاكفاً على كتبه ومكتبته مطالعاً وناقلاً و كاتباً ، فهو رحمه الله في كتابة وقراءة لا ينفك عنهما .

خرج من هذا العكوف والتفرغ للاطلاع والقراءة والكتابة بدواوين علمية وكنوز معرفية كبيرة تشهد جميعها بنبوغه العلمي والفكري رحمه الله .

لا أبالغ في وصفه بإمام المحققين الليبيين - محققي الحديث والتفسير - ولا أبالغ إذ أقول عنه إنه نابغة ليبيا في زمنه ، ولقارئ هذا البحث أن يتابع ما أقوله عنه وعن كتاباته وسيرته ؛ ليكون له واسع النظر في تبني ما يراه حيال علمية هذا الرجل وأبناء هذا الوطن ونبوغهم فكراً وكتابةً وتأليفاً .

إن نموذجنا الليبي ذا النبوغ العلمي المستهدف بالدراسة الآن صُنّف أعمالاً علمية تمتد على نحو أربعين سنة أي في فترة [نكبة البلاد عام 69 م] تلك الفترة التي وُئدت فيها عقولٌ ليبية كثيرة ، يأتي نابغة ليبيا العلامة الناظوري شاهداً علمياً على أن هذه البلاد غنية بالعلم والعلماء والفكر رغم تلك النكبة التي امتدت طيلة تلك المدة والتي أزالها الله بقوته ، وضحي في سبيل ذلك أبناؤها بأرواحهم وأموالهم ؛ للتخلص منها .

الأهداف : تتحدد أهداف هذا البحث في الآتي:

1. إبراز قيمة عالمٍ ليبيٍّ مصنفٍ محققٍ مشاركٍ في العلوم العربية والإسلامية.
2. إثراء المكتبة الليبية والعربية بمصنفات علمٍ من أبناء هذا الوطن ، وربط هذه المصنفات بدور النشر العربية والعالمية .
3. الإشادة بمكتبة هذا الإمام الجليل والمصنف البارِع والمحقق الدقيق ؛ باعتبارها الزاد الذي اعتمد عليه ونهل منه مدة نصف قرن.

أضع أمام القارئ موجزاً علمياً عن سيرة هذا العلم ، وعن مسيرته العلمية ، مبيناً قيمته العلمية بشواهد عن أناسٍ عرفته والتقت به ، معرّفاً بكتاباته ومؤلفاته التي لا تزال مخطوطة ، وما شُرع في العمل على تحقيقها اليوم ، وقد جاء هذا العرض لسيرة هذا العلم على نحو منهجي سيأتي بيانه .

منهجية البحث :

اتبعت في تناول سيرة هذا الرجل أسلوب المعاينة والنقل عنه في حياته ، وعن أسرته بعد أن توفاه الله ، حيث جمعت سيرته رحمه الله ووثقتها إبان إعدادي دراسةً عن علماء بنغازي في القرن العشرين ، وسأحاول في هذا البحث إبراز مجهوداته العلمية وكتاباته القيمة التي تستحق الطبع والنشر .

وقد اتخذتُ من المنهج التاريخي ركيزةً ؛ للبحث في سيرة هذا الرجل ومؤلفاته العلمية ذات الصبغة الدينية والتراثية المؤسسة على منهجية تبحث وتناقش ، وتتفاعل مع بيئات البحث والمناقشة فترة السبعينات والثمانينيات ، ممثلةً في الأزهر الشريف وعاصمة الرشيد ، ومكة المكرمة تواملاً وامتداداً .

أما عن خطة هذا البحث في سيرة نابغتنا الليبي العلامة الأستاذ المحقق إبراهيم الناظوري رحمه الله فهي على النحو الآتي :

• مقدمة البحث : تضم رؤية صاحب البحث ومنطلقات أفكاره في صورتها المكتوبة بعد الاطلاع والجمع .

• المبحث الأول : التعليم في ليبيا خلال نصف قرن [علوم الدين أنموذجاً]

خصصت هذا المبحث للحديث عن السياق الثقافي للمسار العلمي والتعليمي في ليبيا خلال نصف قرنٍ من الزمن ؛ وذلك للأسباب الآتية :

1. ضيق المجال ؛ باعتبار أن هذا المنشور بحث محدد .
2. ارتباط هذا التحديد الزمني أي منتصف القرن العشرين بناطقة ليبيا ومحققها العلامة الأستاذ إبراهيم الناظوري رحمه الله .
3. أن هذا التحديد الزمني مرتبط بسياقات تاريخية وسياسية ومعرفية تنعكس من خلالها صورة الشيخ الناظوري رحمه الله وصورة عصره ومؤسساته المعرفية .

• المبحث الثاني : العلامة المحقق الأستاذ إبراهيم الناظوري [السيرة والإنجاز]

جعلت هذا المبحث خاصاً بالحديث عن الأستاذ إبراهيم الناظوري رحمه الله وتكوينه العلمي ، سيرة وكتابة وتأليفاً ، معززاً ذلك كله بأدلة ووثائق وشواهد عن حياته وتعامله مع مؤسسات العلم التي تواصل معها آنذاك .

● خاتمة البحث وتوصياته :

ذيلت ملاحق البحث بخاتمة وتوصيات تهم أبناء هذا الوطن من مثقفين وعلماء وباحثين ، إضافة إلى توصيات مهمة أقدمها لمؤسسات التعليم العالي في ليبيا والجامعي على وجه التحديد ؛ حتى يعرف الليبيون قيمة علمائهم وسبقهم في تحصيل العلم بل والرسوخ فيه على نحو أقل ما يقال عنه إنه نبوغٌ وتفوق.

● ثبت بالمصادر والمراجع :

وضعت نهاية البحث ثبناً بالمصادر والمراجع التي اقتبس منها أو استعين بها في كتابة هذا البحث.

● ملاحق البحث : خصصت ملاحق لهذا البحث تضم شواهد ووثائق عن مسيرة نابغة ليبيا الأستاذ المرحوم إبراهيم الناظوري رحمه الله ، وهي عبارة عن مستندات علمية تخصه ، وكذلك صوراً عن كتبه ومؤلفاته التي خطها بيمينه ، وأنجبتها قريحته.

وفي الختام أسأل الله تعالى أن يمن علينا بوسع فضله وغاية كرمه ، والشكر موصول لمن قدم يد العون للباحث مسانداً وداعماً له على إنجاز هذا العمل والحمد لله رب العالمين.

المبحث الأول : التعليم في ليبيا خلال منتصف القرن العشرين

التعليم الديني أنموذجاً

الحديث عن التعليم في ليبيا ومسيرة بناء مؤسساته ومماراته أمر ذو شجون ، حيث تطالعنا إحدى وثائق التاريخ الليبي في العصر الحديث بصورة مركزة ودقيقة عن مسيرة العلم والتعليم في ليبيا خلال منتصف القرن العشرين أي ما بعد الاستقلال يصفه لنا الأستاذ علي الفقيه حسن قبيل أشهر من نكبة عام 1969 م التي أعقبتها أربعة عقودٍ عجافٍ كسني يوسف أو أشد ، قُتِلَ فيها العلم ، ومُجِيَّ فيها أثر الخير والبركة ، وبَقِيَ مَنْ بَقِيَ من أبناء ذلك الجيل الطيب يبكي على أطلالها حسرةً يقول في مقدمة بحثه لمحة عن التاريخ الليبي : " منذ أقدم العصور الإسلامية تأسست في القطر الليبي مدارس كثيرة لِبَيْتِ العلوم الدينية واللغوية والأدبية في ذلك البلد العربي الصميم ، ولقد قام بإنشاء تلك المدارس رجال من حكامه الأسبقين ، ومن لفيف من أعيانه وسراته ، ولا تزال تلك المدارس قائمة إلى الآن في تلك الربوع ، وكان من يتصفح مراجع التاريخ الليبي يجد فيه تراجم أعلام من العلماء الذين كرسوا حياتهم لنشر العلم وبث الثقافة الإسلامية في تلك المعاهد ، وهذه لمحة تاريخية تتعلق بذكر ما تركه رجال النهضة العلمية والأدبية من تراثٍ علمي وأدبي ولغوي في ليبيا ، وذلك من أواسط القرون الإسلامية إلى اليوم ، ولا يخفى على المطلعين على التاريخ أن ليبيا انتابتها كوارث ومحن وحروب طاحنة ذهبت بالطارف والتالد مما خطه علماؤها من مؤلفات في شتى العلوم ، وما نظمه شعراؤها من شعرٍ رائق يمتزج بالنفوس رقة ، ولكن الحمد لله الذي أزال الكابوس الاستعماري عن ليبيا ، وأصبحت قائمة على قدميها تجاري الأمم الراقية ، وتبحث عما تركه أسلافنا من تراثٍ علمي ، إن النهضة العلمية اليوم في ليبيا أصبحت في تقدم مستمر فقد أنشأت فيها كثيراً من المدارس الابتدائية والثانوية في جميع أرجاء المملكة كما أنشأت فيها جامعة عصرية تحتوي على كليات الحقوق والآداب والعلوم والهندسة والتجارة والمعلمين والزراعة ، وأن عدد الطلاب والطالبات في تلك المدارس والجامعة حوالي 500 ألف طالب وطالبة ، وهذه النهضة قامت بعد استقلال ليبيا أي منذ ستة عشر عاماً فقط ، فضلاً عن ذلك فإن البعثات الجامعية تُرْسَلُ كل عام إلى الجامعات في القاهرة ، وبيروت ، ولندن ، وباريس ، وبروكسل ، وأنقرة وغيرها ، وبذلك أصبح الوعي العلمي منتشرًا بين طبقات الشعب الليبي ، الذي كان محروماً من جميع وسائل العلم والتعلم إبان الحكم الإيطالي الغاشم ، وأثار العلماء والأدباء والشعراء الليبيين كانت مغمورة في زوايا الإهمال بسبب الكبت الفاشستي ومن قبله أيام حكم الأتراك الذي كان لا يقيم وزناً لعلماء العرب وآثارهم " ¹ فبعد ثمانية أشهر من كتابته هذا المقال الرائق استحالت أرض ليبيا إلى استعمار آخر جثم على خيراتها ، واستنزف مدخراتها التي أُعِدَّتْ لرفع مستوى أبنائها ، وتعويضهم ما فات من سنيّ الضيم والقهر ؛ ليعيد هو الآخر ما فعله المستعمر الإيطالي والتركي معاً بل أكثر من ذلك.

¹ - مقال بعنوان : لمحة عن تاريخ ليبيا ، منشورات مجمع اللغة العربية ، دمشق ، عدد خاص بمناسبة انقضاء خمسين عاماً على إنشاء المجمع ، شوال 1388 هـ ، كانون الثاني 1969 م ، ص 363 وما بعدها.

وفي ملامح عام لهذا العصر يفيد المؤرخ الليبي محمد بازامة بأن التعليم في بنغازي كان طائفيًا إلى درجة كبيرة ، رهينًا بالمستوى المعيشي للعائلات التي تقطن بنغازي آنذاك ، وهذا الوضع منذ أن كانت بنغازي تحت لواء الحكم التركي ، فعن طريق وثيقة تم العثور عليها في دار المحفوظات بطرابلس ورد بها تعداد المدارس والكتاتيب لعام 1867 م التي وُجد بها خمس وعشرون مدرسة ، والتي كان منها في بنغازي :

- مكتب الرشدية : توجد بها مدرسة واحدة مغلقة بسبب غياب المدرس التركي ولا يُوجد بديل له .
- محلة سيدي أغريبيل : تُوجد بها مدرستان ملحقتان بالمسجد يدرس بها مائة واثنان وأربعون تلميذًا.
- محلة سيدي الدراوي : تُوجد بها ست مدارس ملحقة بالمسجد ، وعدد تلاميذها مائتان وثلاثة وعشرون ، المواظبون منهم مائة وثلاثة وأربعون تلميذًا .
- محلة سيدي الشابي : تُوجدُ بها مدرسة واحدة ملحقة بالمسجد ، بلغ مجموع تلاميذها اثنين وخمسين تلميذًا ، المداومون منهم سبعة وعشرون تلميذًا.
- محلة سيدي الوحيشي : تُوجد بها مدرستان ملحقتان بالمسجد ، وصل مجموع تلاميذها إلى ثمانية وسبعين تلميذًا.
- محلة سيدي بن عيسى : توجد بها مدرستان ملحقتان بالمسجد عدد تلاميذها مائة وخمسة تلاميذ ، المداومون منهم خمسة وستون فقط ، أما غير المداومين فأربعون تلميذًا .
- محلة سيدي اخريبيش : توجد بها أربع مدارس ملحقة بالمسجد ، بلغ عدد تلاميذها مائة واثنان وثلاثون تلميذًا ، المواظبون اثنان وستون طالبًا ، أما غير المواظبين فسبعون طالبًا.
- محلة سيدي الشريف : تُوجدُ بها مدرسة واحدة ملحقة بالمسجد ، بلغ عدد تلاميذها سبعة وثلاثون تلميذًا ، المداومون منهم ثلاثة عشر تلميذًا ، أما غير المداومين فبلغ أربعة وعشرين تلميذًا .
- محلة سيدي حسين : توجد بها مدرسة واحدة ملحقة بالمسجد بلغ عدد تلاميذها ثلاثة وستين تلميذًا ، المداومون منهم ثمانية عشر تلميذًا ، أما غير المداومين فبلغ خمسة وعشرين تلميذًا .

وبذلك بلغت إحصائية تعداد الدارسين المسجلين في الكتابات تسعمائة وثمانية وثمانين تلميذاً ،
المدامون منهم خمسمائة وثمانون تلميذاً فقط وهذا الأمر . العناية بالتعليم في بنغازي في العهد
التركي . يلاحظ فيه الآتي :

- 1 . أن بنغازي أقل حظاً من طرابلس في العناية بالتعليم .
- 2 . أن بعض العائلات التي تولى بعض رجالها مناصب إدارية في العهد التركي كانت قادرة
على تعليم أبنائها ، وتوفير الدخل الملائم لهم ولتعليمهم .
- 3 . افتتح عام 1820 م في بنغازي أول مدرسة قرآنية بمسجد الحدادة ، وتوالت بعدها إنشاء تلك
المدارس ² .

كما شهدت بنغازي منتصف القرن العشرين وفود جمع من العلماء المحليين من غرب البلاد
وتحديداً من زليطن من زاوية الشيخ عبد السلام الأسمر ، ومن مدن الغرب الليبي أمثال العلامة
المرحوم الشيخ محمد الصفراني الذي كان قاضياً وفقهياً ومفتياً التفت حولهُ أبناء مدينة بنغازي
متعلمين ودارسين ، وتخرجوا على يديه فقهاء وقضاة وعلماء ، ومن بينهم :

- الشيخ الفقيه القاضي محمد أبو بكر السوداني رحمه الله 1913 م - 1980 م
- الشيخ الفقيه القاضي علي ونيس بوزغيبية رحمه الله 1932 م - 2001 م
- الشيخ الفقيه القاضي علي ونيس بوزغيبية رحمه الله 1932 م - 2001 م .

وغيرهم كثيرون ، كما شهدت مدينة بنغازي وفود عدد كبير من العلماء من الدول
المجاورة حلوا بليبيا واستقر بهم المقام في مدينة بنغازي ، أذكر منهم :

1 . الشيخ الفقيه محمد السوسي المغربي ، نسبة إلى بلاد السوس في المغرب الأقصى
حيث درس عليه جل طلبية الشيخ محمد الصفراني رحمه الله ، وقد تميز أسلوب هذا
الشيخ بأنه قد تعايش مع أهل بنغازي تعايشاً تاماً في عُسر الحال ويُسرهِ ، فقد درّس هذا
الشيخ الجليل بجامع الحدادة ، وعندما تتعرض مدينة بنغازي للقصف من قوات الاحتلال
الإيطالي تخرج الساكنة إلى الضواحي المجاورة لمدينة بنغازي ، ومن بين هذه الأسر
التي خرجت جراء هذا القصف عائلة الشيخ فرج بوعود ، إذ خرجت أسرة الشيخ فرج

² - تاريخ برقة في العهد العثماني ، 247/3 ، ولمزيد اطلاع على هذا الجانب أحيل القارئ على :

- بنغازي في فترة الاستعمار الإيطالي ، لوهبي البوري ، ص 60 وما بعدها ، وكذلك مقالة الأستاذ
محمد بشير موسى ، أوضاع التعليم في ليبيا من [1835_ 1950] ، مجلة البحوث التاريخية ، مركز
جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، ص 79 _ 82 ، وكذلك حكاية مدينتي بنغازي ، لإبراهيم المهدي ،
ص 75 . 91 .

بوعود وهو أحد تلاميذ الشيخ محمد السوسي إلى منطقة الفعكات ، وخرج معهم الشيخ محمد السوسي وجاورهم بمنطقة الفعكات وفتح داره لتحفيظ القرآن الكريم ، ودراسة الفقه الإسلامي.

2 . الفقيه الشيخ محمد الدّادسي المغربي الذي دَرَسَ القرآن الكريم بمسجد الوحيشي حيث درس عليه العلامة الشيخ محمد السوداني رحمه الله وحفظ عليه القرآن الكريم برواية ورش ولم يتجاوز عمره آنذاك تسع سنوات.

3 . العلامة الشيخ عمر الهمامي رحمه الله وهو من علماء تونس في جامع النخلة وقد أخذ عنه الفقه والنحو والصرف الشيخ فرج بوعود رحمه الله وغيره من أبناء ذلك الجيل ، وقد ذكر لي الأستاذ الدكتور محمد فرج دغيم أنه كان يعرفه وقد قرأ عليه جمع غفير من الأساتذة والمشائخ آنذاك ، وأنه كان يرتدي بدلةً إفرنجيةً كما تسمى عند ساكنة مدينة بنغازي ، وأشهر من قرأ عليه المرحوم الشيخ فرج بوعود.

3 . العلامة الشيخ محمد المروكي المغربي ، وكلمة مروكي ترجمة لمسمى المغرب بالإنجليزية أو الفرنسية (maroco) وقد درس على هذا الشيخ جمّع من الطلبة من أشهرهم شيخنا الفاضل المرحوم إبراهيم مصطفى رشيد إمام مسجد الطياش ، واشتهر هذا الشيخ عن أهل بنغازي (الفقي المروكي) وهذا في حد ذاته يشير إلى أمرين :

الأول : أنه فقيه راسخ العلم في الفقه وهذا ليس بالبعيد.

الثاني : أن عامة الناس في بنغازي تشير إلى الشيخ المتخصص في العلوم الشرعية بكلمة فقيه ومع كثرة الاستعمال استحالت إلى : (فقي)³ .

شهد منتصف القرن العشرين كذلك بناء الجامعة الليبية تكلم الدرة المتألثة في سماء هذا الوطن الجميل ، والتي كما أشار الأستاذ علي الفقيه حسن بأنها منبع العلم الحديث في ليبيا ، إضافةً إلى سند مهم ينبض بالبركة ويفيض في العلم في الشرق الليبي حيث الجامعة الإسلامية رباط العلم وموئل العلماء الربانيين ، حيث شكل روادها نواة معرفية لأزهى عصور التفوق العلمي والبحثي حتى اليوم ، إلا أن إرادة الله لم تكتب لهاتين المؤسستين أن يستمر ضياء نوريهما في سماء ليبيا ، وذلك بحلول نكبة 69 م حيث ألغيت الجامعة الإسلامية ، وأحرقت كتبها ونفائسها ، وأعدم الطلبة بجامعة بنغازي ونزحت عقول أبناء ليبيا خارجها ؛ لتعيش البلاد ركوداً علمياً ومعرفياً استمر لأربعة عقود من الزمن.

³ - هذه المعلومات نقلاً عن كتابنا حياة الكتاتيب وأدبيات التعليم الديني في بنغازي قيد الطبع الآن ، ولنا بفضل الله تعالى بحثٌ منشور ضمن أعمال ندوة التعليم الديني في ليبيا الواقع والمآلات تحت عنوان التعليم الديني في كتاتيب الشرق الليبي منشور ضمن أعمال الندوة ، عام 2012 م

وإذا أردنا أن نخترل أهم سمات منتصف القرن العشرين من الناحية العلمية والتعليمية فإنها على النحو الآتي :

- إلغاء الجامعة الإسلامية ، ومنع تدريس العلوم الشرعية إلا في أضيق نطاق تحت ضغوطات وفرض إرادات سياسية شخصية.
- محاربة التعليم الديني ومعلميه ، ومنع التواصل مع العالم العربي الإسلامي وعدم متابعة جديد المكتبات العربية والإسلامية.
- سجن وملاحقة دارسي علوم الدين في الداخل والخارج .
- تدمير مكتبة الجامعة الإسلامية وإحراق مدخراتها ونفائسها .

أبقى النظام الحاكم في ليبيا منذ انقلابه على الدولة عام 69 م على بعض معالم التعليم الديني ؛ باعتبارها أدوات تقود إلى تحقيق أغراضه ومآربه مثل كلية الدعوة الإسلامية وبعض الزوايا العتيقة ، ومعهدين متوسطين للتعليم الديني ليعود فيما بعد ويغلقهما ؛ دون حجة مبررة أو سبب مقنع ، ورغم ذلك كله استمر ضياء العلم خافتاً سناً ، دون تقدم أم تطور .

والسؤال الآن : أين كان نابغتنا الليبي في تلك الأثناء أي مطلع الستينيات وأوائل السبعينيات ؟

الأستاذ إبراهيم حمد المحجوبي الناظوري من مواليد زاوية المحجوب بمصراتة عام 1938 م ، حصل على الشهادة الابتدائية من مدرسة الأبيار الداخلية سنة 1956-1957 م ، كما تحصل أيضاً على إجازة التدريس العامة من وزارة التربية والتعليم سنة 1972 م بمدينة بنغازي ، انخرط في سلك التدريس منذ تلك المدة ، ودرس اللغة العربية والتربية الإسلامية في عدد من مدارس مدينة بنغازي وكان آخرها مدرسة العيد الفضي بمنطقة الليثي.

كان التدريس في ليبيا أوائل الستينيات والسبعينيات يضم نخباً من علماء الأزهر وأساتذة من كلية دار العلوم ، وعدد من أساتذة ذوي قدرات علمية وتربوية فريدة من نوعها ، حيث ساهموا بشكل كبير في خلق جيل من الطلاب على قدر كبير من الفهم والوعي سواء في التعليم العام أو التعليم الجامعي⁴ .

4 - للأستاذ سالم الكبتي كتاب مهم بعنوان : **أعلام عرب في بنغازي** ، تحدث فيه عن نخبة من أعلام عرب كان لهم دور علمي كبير في تطوير الحركة العلمية والتعليمية بليبيا فترة السبعينيات وما قبلها.

وقد تفاعل الأستاذ إبراهيم الناظوري رحمه الله مع أعلام هذا الجيل وأساتذته الوافدين إلى وزارة التعليم ، وقد شهدوا له بالعلم والنباهة والرسوخ في علوم العربية والشريعة الإسلامية.

كما تشهد لنا بعض كتابات الأستاذ الناظوري رحمه الله على تواصله العلمي والمعرفي مع كبريات مكاتب العالم العربي والإسلامي كمكتبة المثنى ببغداد التي دأب على مراسلة مديرها السيد قاسم محمد الرجب بخصوص تزويده بأهميات الكتب والمراجع التي تصدرها مكتبة المثنى ، ومشاركته الشخصية في الحصول على مجلة المكتبة الشهرية للكتب والكتاب ، وذلك كله بمستندات وحوالات بنكية موثقة⁵ .

مع هذه الانطلاقة بدأ نابغة ليبيا ومحقق الحديث والتفسير بها عمله العلمي مكوناً لنفسه مكتبة تضم أندركتب التراث ، مسبوقاً بهمة عالية سنرى إيناع ثمرها بعد قليل.



⁵ - ينظر ملاحق البحث

المبحث الثاني

العلامة المحقق الأستاذ إبراهيم الناظوري [السيرة والإنجاز]

عكف العلامة الأستاذ إبراهيم حمد الناظوري رحمه الله عمره على القراءة والتدقيق في بطون الكتب ، جامعاً لنوادرها ، والقيم من دررها ، والنفيس من مدخراتها ، من داخل الوطن وخارجه ، تعامل مع مكتب لنقي القديمة في بنغازي واقتنى منها كتباً عديدة ، وجال بفكره مع رواد التعليم من أساتذة الأزهر ودار العلوم الوافدين إلى بنغازي ؛ للتدريس بمدارسها زهرة شبابه ، حاورهم وتباحث معهم فأشادوا به وبعلمه ، مدحه الأستاذ عبد المجيد محمد فرغلي بقصيدة عندما أهداه الأستاذ إبراهيم رحمه الله كتاباً أظنه كتاباً في العروض والقوافي ، قال فيها:

نَعَمْ الهَدِيَّةُ يَا أَخِي النَّاطُورِي

أَهْدَيْتِيهَا رَمَزَ صَدَقِ شُعُورِ

كُنَّا نَرَاكَ وَ نَظُنُّكَ هَكَذَا

رَوْضاً شَدِيَّ الْعَرَفِ غَضَّ زُهُورِ

وَرَأَيْتُ فِيكَ أَخاً جَلِيلاً بَاحِثاً

وَمَنَارَ فَضْلِ بَدَّ كُلَّ نَظِيرِ

قَدْ كُنْتَ غَوَّاصاً عَلَى صَدَقَاتِهَا

جِوَالِ فِكْرٍ كَانَ غَيْرَ حَظُورِ

أَلِفَ التَّجْوَلِ فِي دِيَاجِي عُمُقِهَا

بِسِرَاجِ عَقْلِ بِالنُّكَاةِ مُنِيرِ

لَكَ فِي الْحَدِيثِ دِرَايَةً يَزْهُو بِهَا

سَفْرُ الْبُخَارِيِّ قَبْلَ فَتْحِ قَدِيرِ

وَلِنَيْلِ أَوْطَارٍ يُتِيحُ تَطَّلُعاً

لِعَمِيقِ بَحْثٍ فِي وَضِيءِ سَطُورِ

وَلَقَدْ أَجَادَ بِهِ الْخَلِيلُ جُهُودَهُ

وَأَتَى بِهِنَّ كَانَ خَيْرَ مَسِيرِ

صَانَ الْخَلِيلُ لِشِعْرِنَا أَسْرَارَهُ

بِدَقِيقِ أَوْزَانٍ لَهُ وَبُحُورِ

هُوسِنَ لِلشُّعْرَاءِ نَهْجاً وَاضِحاً

بَلْ كَانَ لِلشُّعْرَاءِ خَيْرَ أَمِيرِ

فَلَنَعْمَ عِلْماً لِلْخَلِيلِ أَفَادَنَا

وَلَنَعْمَ مَا أَهْدَى أَحْيَ النَّاطُورِ

وفي ملمح جمالي لروعة هذه القصيدة فإن الشاعر الأستاذ عبد المجيد فرغلي قد مدح علم الخليل بن أحمد الفراهيدي صاحب معجم العين وواضع علم العروض ، وفي الوقت نفسه يشير إلى الأستاذ إبراهيم الناظوري الممدوح فينعتة بالخليل تلميحاً ؛ لاسم نبي الله إبراهيم عليه السلام ، وفيه دليل على براعة الصياغة وحسن العبارة.

راسل الأستاذ إبراهيم الناظوري رحمه الله مكتبة المثني بحاضرة الرشيد بغداد أكثر من عشرين مرة ، فما أن يخرج كتاب ما للقراء في العراق إلا ونسخته الليبية بين يديه ، أدهشهم باهتمامه النادر وشغفه الباهر ، والناس في جيله على غير ماكان عليه إلا ما رحم ربي ، قيد المهمات من العلوم ، واكتسب بصره الواسع كما من الفهوم ، ودَوَّنَ بخط جميل كتباً بكاملها ؛ إدراكاً منه لقيمتها ، ولو أجزى لقائل أن يقول إنه سيوطي بنغازي لما جانبه الصواب كيف لا ، وقد طَلَّقَ الدنيا بزینتها واشتغل بميراث الأنبياء ، وقضى زهرة عمره في الكتابة والتحقيق والتدقيق ، الكلام عن شخصه مديد السيل طويل الذيل ، مثال قل نظيره وعز مثيله ، في زمنٍ لم تنقض عجائبه حتى في الثورات ، وابتغاء الحرية والخلاص على حد قول الشاعر :

عَلَى أَنَّهَا الْأَيَّامَ قَدْ صِرْنَ كُلَّهَا عَجَائِبَ حَتَّى لَيْسَ فِيهَا عَجَائِبُ

في زمن الأستاذ أَقْفَلَتْ منارات العلم الديني ، وَأُطْفِئَتْ سُرُجُ الهداية مدة أربعة قرونٍ ، خطت فيها يد الجهالة صفحات سوداء من الجهل والتخلف ، غرقت فيها تلك اليد من دواة مليئة بدماء الأبرياء ودموع المحزونين على أبناء وإخوان وأزواج قضوا نحبهم عصر إذا قُلْتُ عنه مات فيه العلم وأهله فلن يكذبك أحد ، وإذا أبصرت جيداً وجدت أن عين الله ترعى هذا البلد الطيب .

وَكَمْ نِعْمَةٍ لَا يُسْتَقَلُّ بِشُكْرِهَا وَهِيَ فِي طَيِّ الْمَكَارِهِ كَامِنَةٌ

• مكتبة الشيخ رحمه الله:

أما عن مكتبته فهي جوهرة نادرة ، ودره فريدة لا مثيل لها في القيمة والمحتوى ، ولهذه المكتبة خصوصية مهمة ؛ لأن صاحبها أستاذ منخرط في سلك التعليم يعمل مدرساً بمادة التربية الإسلامية واللغة العربية في الفترة التي عاش فيها لم يكن وضع البلاد محفزاً على العلم أو مشجعاً على التتقيف ، ولم يكن داعماً للثقافة الإسلامية ، بل إن أسوأ أساليب القمع والتعذيب كانت تطال رواد المساجد ، وأئمة الجوامع بحيث حاربت كل مظهر ديني أو إسلامي سواء تمثل في كتاب أو مرجع ، فكانت الرقابة الشديدة والمنع الإجباري ، ولكن هذا الأستاذ الفاضل والشيخ الجليل قد ادخر ذخائر مكتبته منذ أوائل الستينات وحتى أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات ، حيث كان الشيخ رحمه الله على تواصل بمكتبات العالم الإسلامي وكبريات دور النشر ، فما أن يصدر الكتاب في مطبعة إلا وتأتيه نسخته إلى عنوانه البريدي فيذهب لاستلامها ، حيث راسل الشيخ المرحوم مكتبة المثني ببغداد ، ووافته بجديد إصداراتها من أمهات الكتب وأهم المصادر والمراجع التي تحرص كبرى المكتبات في العالم على أن تتوفر بها ، فكانت عنده في مكتبته كل تلك الإصدارات مسبوقة بآيات الشكر والامتنان من رؤسائها والقائمين عليها ، وقد اطلعت على هذه المكتبة وعرفت صاحبها ، وإذا أريد التعرف على ما في هذه المكتبة ومحتوياتها فإنها تصنف إلى ثلاثة أقسام:

- 1 . كتب الحديث (التسعة) والمشهور من غيرها (كتب السنة) بطبعاتها الأولى القديمة والأصلية.
 - 2 . كتب التفسير بدءاً بتفسير الإمام الطبري وانتهاء بالتحريم والتتوير لابن عاشور ، وتفسير المراغي والشعراوي رحمهم الله.
 - 3 . معاجم الحديث المهمة ببيان غريب الحديث ، بالإضافة إلى معجمات اللغة بدءاً بمعجم العين للخليل بن أحمد ، وانتهاء بمعجم اللغة الوسيط والوجيز الحديثين.
- ويتفرع عن هذه التقسيمات الثلاثة لمحتويات مكتبة الأستاذ إبراهيم الناظوري رحمه الله فرع آخر هو:

- مقدمات علوم الحديث والتفسير ، بمعنى أن اقتناهه لأمهات المصادر ونفائس المراجع في علمي الحديث والتفسير صاحبه دراية بهما وفهم لمصطلحاتها ، فبالإضافة إلى هذه المصادر فقد جمع في مكتبته مفاتيح هذه العلوم مثل:
- مقدمة ابن الصلاح في الحديث ومصطلحه.
- الباعث الحثيث في اختصار علوم الحديث لابن كثير.

- نخبة الفكر لابن حجر وغيرها.

- وكذلك التفسير والمفسرون للذهبي.

وقد ارتأيت أن أضع هذا الترتيب في التعريف بهذه المكتبة ؛ لأنها فيما بعد جعلت منه علماً بارزاً له نتاجه الفكري والعلمي ، وكان لها دورٌ في مؤلفاته وأثرٌ كبيرٌ في نبوغه وعلميته .

• كتب العلامة الناظوري ومؤلفاته:

خط العلامة الأستاذ إبراهيم الناظوري رحمه الله بيمينه عدة مؤلفات ومصنفات علمية كبيرة تشهد على نبوغه وعلو قدره في العلم والتصنيف فيه ، ولا أبالغ إذ أقول إن الأستاذ إبراهيم الناظوري ممن يجيدون صناعة الكتاب أو إتقان فن التفسير وذلك للأسباب الآتية:

1. أنه رحمه الله يجيد فن الكتابة والتحلية والترزين الخاصين بفن صناعة الكتاب .

2. أن أحد كتبه الكبيرة وهو فتح المنير في تجريد وتخريج أحاديث التفسير الكبير الذي يقع في ثمانية عشر مجلداً شاهد على ذلك ؛ لأنه كتب على نحو طباعي ولكن بخط اليد ، والخط في حد ذاته آيةٌ من آيات الله .

3. إذا أريد احتساب كم الأوراق التي دون فيها العلامة الناظوري كتبه ومصنفاته ، وتم التدقيق فيها سنرى أنها من الورق الجيد ، أما عن مجلدات هذا السفر الكبير فهي شاهدٌ آخرٌ على قدرته في التجليد والجمع وبراعة الترتيب والتصنيف.

لقد كان قلم الأستاذ إبراهيم الناظوري رحمه الله يشرب ظلمة ويلفظ نوراً ، أنجبت قريحته الفذة وهمته العالية مصنفات وكتباً قيمة حُقَّ له ولأبناء وطنه الفخر بها ، هذه الكتب هي :

• **كتاب في الرد على محمد رشيد في بضع وثلاثين شبهةً** ، يقول في مقدمته : " فهذه بعض الشبه التي أخذتها على الشيخ محمد رشيد رضا رحمه الله ، والأشياء الواضحة ضربنا عنها صفحاً..... إذ إن هناك شذمة ممن يزعم أنهم من العلماء ينكر الأحاديث الصحيحة ويتذرع بأنها أحاديث آحاد ، والغريب أنه يستشهد بالأناجيل والتوراة المحرفة المزورة ، ومنهم ذاك الدكتور المتعجرف محمد توفيق صدقي الذي يزعم أن الدين هو القرآن وحده فقام العلماء في وجهه إلا أن محمد رشيد رضا لم يعجبه منهم ذلك.... إلخ " . والكتاب يقع في ست وتسعين صفحة ، وفيه قيمة علمية كبيرة .

• **كتاب المختصر الكبير** : جمع فيه رحمه الله الأحاديث الأصولية ، وأحاديث نزول القرآن ، مع جواهر من كتاب البخاري ، وسنن ابن ماجه وأبي داود ، وأحاديث متفرقة في التهذيب والعبادات ، أي أن الكتاب شامل لأحاديث الأحكام وفضائل سور القرآن ،

والكتاب يقع في مائة وسبع وخمسين صفحة ، وتاريخ تأليفه سنة 1960 م .

• كتاب بعنوان : **مختصر الخواطر في الوعظ والإرشاد** ، تحدث فيه العلامة الناظوري رحمه الله عن تاريخ الخطابة ، مخصصاً كلامه عن الوعظ في كلام النبي صلى الله عليه وسلم ، وطريق الخطبة ، إلى الخطبة زمن الخلفاء الراشدين ، وتخصيص النبي صلى الله عليه وسلم النساء بالوعظ ، ثم وعظ الخلفاء ، والوعظ عند أبي العتاهية ، وعبد الله بن المقفع ، والغزالي ، وهو كتاب غاية في الروعة والإبداع ، يقع في مائتين وخمس وسبعين صفحة ، وتاريخ تأليف الكتاب سنة 1961 م .

• كتاب بعنوان : **ملخص جامع العلوم والحكم وجميع أركان الدين** ، وهو كتاب يختصر فيه العلامة الناظوري رحمه الله كتاب الإمام الفقيه المحدث ابن رجب الحنبلي صاحب " جوامع العلوم والحكم " ، والكتاب قيم ومفيد يقع في ثلاثمائة وعشرة أوراق ، وتاريخ تأليفه سنة 1961 م

• كتاب **النصائح والمواعظ الفاخرة من الكتاب والسنة في علوم الدين الموصلة إلى جنة رب العالمين** ، وهو كتاب في النصيح والمواعظ قيم المضمون غزير المادة عظيم النفع ، مكث في تأليفه عاماً كاملاً يقول رحمه الله في خاتمة كتابه : تم بعون الله سبحانه نسخ هذا الكتاب باليد ، وذلك مساء السبت....بعد أن مكثت فيه عاماً كاملاً غير أن ليس هذه المدة كلها كتابة وإنما زمن الراحة في العطلة الصيفية أو بعد التدريس اليومي من المدرسة ، وهكذا وإلا لم أمكث فيه هذه المدة كلها غير أنني أريد أن أنبه على بداية الكتابة والنهائية ، أرجو أن ينفع الله به عقبننا والمسلمين إن شاء الله إنه سميعٌ مجيبٌ. والكتاب يقع في سبعمائة صفحة ، وتاريخ تأليف الكتاب سنة 1964 م .

• كتاب بعنوان : **ملخص علم الفلك** ، وهو كتاب ضخم عظيم النفع غزير الفوائد جم المزايا ، فريد مادةً ومضموناً ، وضع فيه الشيخ العلامة الناظوري رحمه الله عصارة فهمه ، ودقة رأيه في الحساب والجغرافيا وعلم الهيئة ، صدّر كتابه بالآيات القرآنية ذات العلاقة بالاهتداء بالنجوم والقمر ، والأهلة ومواقيتها ، وبها تبرز قيمة هذا الكتاب ؛ باعتباره مرجع العلامة الناظوري في حي المسلماني الغربي بمدينة بنغازي فقد كان هذا الكتاب معتمد العلامة الناظوري في معرفة شهر رمضان والأعياد والأشهر الحرم ، كما كان يضع على أساسه التقويم الهجري وإمساكية شهر رمضان الخاصة به قبل هيئات الدولة ومؤسساتها ومراكز الاستشعار بها ، وهذا الأمر بشهادة جيرانه وكل من يعرفونه رحمه الله ، وتاريخ تأليف الكتاب سنة 1980 م .

• كتاب **مختصر الدين الخالص** : وهو اختصار لكتاب العلامة محمد صديق حسن القنوجي البخاري رحمه الله ، يقول العلامة الناظوري في مقدمته : " أما بعد فهذا مختصرنا

لكتاب الدين الخالص لمؤلفه الإمام العالم العلامة والحبر الفهامة صاحب العلم النافع والغيرة على الدين أبي الطيب محمد صديق القنوجي البخاري وهو من رجال النهضة المجددين المجتهدين رحمه الله ، وهو نصيبان : النصيب الأول : في معنى أشهد أن لا إله إلا الله ، والنصيب الثاني : في معنى أشهد أن محمداً رسول الله ، والكتاب محقق تحقيقاً علمياً رصيناً خرجت فيه الأحاديث والنقول ووثقت فيه الإحالات على نحو يجعله غاية في الروعة والضبط ، وقد عكف عليه الأستاذ الناظوري مدةً من الزمن ليست بالقليلة حيث قام بتحقيق الكتاب وتخريجه ثلاث مرات ، على غرار تحقيقه وتخريجه لتفسير ابن كثير كما سيأتي بيانه لاحقاً ، وتاريخ تأليف الكتاب سنة 2004 م .

● **مختصر تفسير الإمام القرطبي** ، كتاب ضخّم يقع في نحو أربعة دفاتر بحجم مجلدين ضخمين ، يقول الأستاذ إبراهيم الناظوري رحمه في مقدمته : " وبعد فهذا مختصرٌ لتفسير الإمام أبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي رحمه الله تعالى تجرّيداً للقراءات وأبيات الشواهد ، فإن تفسير الإمام القرطبي من أجود التفاسير ، وشرط على نفسه ألا يذكر فيه القصص وذكر عوضاً عنها الأحكام إلا أنه أحلّ بهذا الشرط ، فذكر بعضها كما تراها في تفسير سورة (ق) إلا أن هذا الشرط لا يغض من هذا التفسير ولا من قيمته والله ولي التوفيق ، وتاريخ تأليف هذا المختصر سنة 2007 م .

● **كتاب تجريد الضعفاء والمتروكين والمجاهيل من كتاب الموضوعات الكبرى لابن الجوزي** ، كتابٌ خاص بعلم الجرح والتعديل ، قام فيه العلامة الناظوري بتجريد أسماء الضعفاء والمتروكين والمجاهيل ، مرتباً أسماءهم حسب الترتيب الهجائي ، مكثفياً بذكر جرحه ونقده ، والكتاب يقع في جزأين كبيرين ، وتاريخ تأليفه سنة 2008 م .

● **كتاب فتح المنير في تجريد وتخريج أحاديث التفسير الكبير للإمام الحافظ ابن كثير الدمشقي**⁶ :

سُفّرَ عظيمٌ وكتابٌ ضخّمٌ ، غنيٌّ مادةً ومضموناً يقع في ثمانية عشر مجلداً ، يُعدُّ عَصَارَةَ فكر العلامة المحقق الأستاذ إبراهيم الناظوري رحمه ، وهو كتابٌ متناسِبٌ من عنوانه حيث التجريد والتخريج ، فالتحقيق فيه على أصوله وقواعده ، والتخريج آية في الروعة ضبطاً ودقّةً ، يتتبع أسانيد الحديث ومتونها من خلال الروايات والأسانيد الصحيحة أو الضعيفة ، ذاكراً كل حديث موثقاً برواياته وطرقه ، إضافة إلى الشواهد والمتابعات الموافقة لمتنه ومعناه .

⁶ - قدمت تصوراً علمياً لجامعة بنغازي ؛ لتبني هذا الكتاب والعناية به وطبعه ونشره بمساعدة قسم اللغة العربية وآدابها ، لكن الأوضاع الحالية لم تسمح بذلك ، فعزمت على العمل عليه لوحدي ، وقد أوشكت على طباعة الجزء الأول منه ، والله وحده نعم المولى ونعم المعين .

يتتبع الإمام الناظوري رحمه الله كلام الإمام الحافظ ابن كثير في تفسيره المعروف بتفسير القرآن العظيم ، مستجزاً عبارات ابن كثير الحديثية ، ثم يسندها ويتتبع رواياتها وطرقها وشواهدا.

يُعدُّ الكتاب خلاصة جهدٍ يمتد نحو أربعين سنة ، فهو تحقيقٌ فريدٌ من نوعه ، وقد حققه ثلاث مراتٍ ، ابتداءً العلامة الناظوري رحمه الله تحقيقه الأول سنة 1966 م وانتهى منه سنة 1985 م ، ثم شرع في التحقيق الثاني إثر ذلك مباشرة وقد انتهى منه عام 1991 م ، ثم شرع في التحقيق الثالث تلو الثاني مباشرة ؛ لينتهي منه وهو في صورته الحالية والأخيرة مساء يوم الإثنين الموافق : 22 / ربيع الأول 1423 هـ ، بتاريخ : 2002/6/4 م.

هذه نبذة موجزة عن حياة نابغة ليبيا العلامة الأستاذ إبراهيم الناظوري رحمه الله ، وسيكون لهذه السيرة العلمية تنمةً بإذن الله تعالى في بحثنا القادم المعنون بـ: النبوغ الليبي الشيوخ الناظوري أنموذجاً قراءة في علمية الزمان والمكان ، والذي أمل وأرجو أن ينشر في المجلة العلمية لكلية التربية ، والله تعالى موفق.



الخاتمة والتوصيات

بعد عرض المبحثين السابقين عن طبيعة التعليم في ليبيا بصورة موجزة ، وإبراز دور شخصية علمية تعد رمزاً من رموز النبوغ الليبي على الصعيد المعرفي والفكري ، خلص الباحث إلى النقاط الآتية :

1. أن العلامة الأستاذ إبراهيم الناظوري شخصية ليبية تعتبر رمزاً معرفياً لكل الليبيين.
2. يجب على الدولة الليبية ممثلة في وزارتي التعليم والثقافة الاهتمام بهذا العالم ونتاجه العلمي والفكري.
3. يجب أن يكون لجامعة بنغازي دور كبير في الاهتمام بإنتاج هذا العالم وتوثيق وفهرسة كتبه بوصفها مخطوطات أصلية لعالم ليبي بارع.

التوصيات :

يوصي صاحب البحث بالآتي:

1. عقد ندوة علمية حول الأستاذ إبراهيم الناظوري ؛ باعتباره شخصية جديرة بالدراسة والقراءة والبحث.
2. يوصي صاحب البحث إدارة جامعة بنغازي باقتناء مكتبة هذا العالم الجليل لأسباب منها : أن بها أندر المطبوعات من المراجع والأصول والأمهات ، كما تضم عدداً نفيساً من الكتب والدوريات العلمية القديمة النادرة ، على أن يتم ذلك - اقتناء مكتبة هذا العالم - بالتعاون ما بين مركز البحوث بجامعة بنغازي وقسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب جامعة بنغازي .
3. يوصي الباحث كذلك بتوثيق سيرة هذا العالم الجليل ضمن موسوعة أعلام ليبيا المعاصرين متى ما أريد إتمام هذه الموسوعة أو إعادة ما سبق من كتب تهتم بتراجم أعلام ليبيا؟

ثبت المصادر والمراجع

أولاً : الكتب :

- إبراهيم المهدي ، حكاية مدينتي بنغازي ، مطبوعات جامعة بنغازي ، الطبعة الأولى ، 2008 م
- سالم الكبتي ، أعلام عرب في بنغازي ، دار الساقية ، 1434 هـ ، 2010 م .
- محمد بازامة ، تاريخ برقة في العهد العثماني ، قبرص ، دار الحوار ، 1994 م .
- وهبي البوري ، بنغازي فترة الاستعمار الإيطالي ، منشورات مجلس الثقافة ، بنغازي ، 2014 م

ثانياً: المقالات:

- أحمد مصباح اسحيم ، التعليم الديني في الكتاتيب الليبية في الشرق الليبي ، بحث نشر ضمن ندوة ، التعليم الديني في ليبيا ، 2013 م ، الجامعة الأسمرية ، زليطن .
- علي الفقيه حسن ، مقال بعنوان : لمحة عن تاريخ ليبيا ، مجلة مجمع اللغة العربية ، دمشق ، سوريا ، عدد خاص بمناسبة مرور خمسين عاماً على تأسيس المجمع ، 1969 م .
- محمد بشير ، أوضاع التعليم في ليبيا ، مجلة مركز جهاد الليبيين ، 1838-1950 م .
- مكتبة الشيخ الناظوري ، وعدد من الوثائق التي حصلت عليها من أسرة الشيخ رحمه الله .

الملاحق

حكومة ولاية بركة
 نظارة المعارف
 ادارة الامتحانات والاحصاء
 الامتحان العام للشهادة الابتدائية
 السنة الدراسية ١٩٥٧ / ١٩٥٦

رقم الطالب
675

بطاقة تعريف الطالب وشهادة مؤقته

(يجب ان تكون جميع البيانات ان تكون في هذه البطاقة مطابقة تماما لما ورد في استشارة الامتحان)

اسم الطالب واسم ابيه واسم امه **ابراهيم محمد الناطور**
 محل ولادته **أريوة العيوب** تاريخ ميلاده **١٩٢٨** **مرح السب** **١٩**
 جنسية **ليبي** ديانة **اسلم** مهنة والده **فلاح**
 المدرسة التي درس بها **الشرابية الراهلية** التي او اولىها المتخرج من الثانوية
 العنوان الكامل الذي يمكن كتابته فيه بسهولة **توكرة**
 المنطقة التي يرغب في تادية الامتحان بها (بنغازي - بحرة - طبرج - الايار) **شطب الزائد**

التاريخ **١٩٥٧ / ٣ / ١٥** توقيع الطالب (واسمه) **دومست ناصر السوسة** **كلمة اسحيم**
١٥٠١ **ص. قناطر**



التاريخ: ١٧/٧/٢٠١٦

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

حضرة الاستاذ
السيد قاسم محمد الربيع المحترم

محبة واحتراما وبعد:

قد واصلت رسالتكم المؤرخة من ١٦/٥/١٩٦٦ تحت رقم (١٠٢٨/١٦٦)

وقد استلمت كتاب فضة لغير شرح لمجامع الصغير للناوي ثم آخر
شهر يونيو، وقد تأخرت في الرد بضعة عشر يوماً وهو ذلك
سبب مشاكل البيت.

والمراد للفقير لا زالت قرأتها ترسلوني التذكير
(القائمة) التي قلتم عنها في الطبع فالرجاء إرسالها
لنا للتعليق عليها وعلى ما جرد من كتب صغيرة من الكتب
الهدية القيمة.

راجيا من الله سبحانه وتعالى أن يجعل هذه المعرفة بيننا مدونة
(مفيدة) وود خير طهر أظيف كما أرجو أن يزدوها والتتميم
كلية استكماله، وأنه يحفظ رئيس جمهورية العراق لشعبكم الوفي.

وفضلنا بقولنا الحمد لله

أقول في ١٣١

أبراهيم محمد الربيع

٤

مدينة الموصل، جمهورية العراق

Telegram : AL - MUTHANNA Library - Baghdad

AL - MUTHANNA LIBRARY

PROPHETOR

KASSIM M. AR-RAJAB

BAGHDAD - IRAQ

Tel: 63388

مكتبة المثاني - بغداد

مكتبة المثاني

قاسم محمد الرجب

بغداد - العراق
تلفون ٦٣٥٨٨

يرجى الاشارة الى الرقم عند الاجابه

العدد ١٠٤٨٩
التاريخ ١٩٦٥ / ١٢ / ٢١

الى -

الأخ السيد ابراهيم احمد الناظوري المحترم

بنغازي - ليبيا

تحية واحتراماً *

اشارة الى كتابكم المؤرخ في ١٩٦٥ / ١٢ / ٨ فقد ارسلنا لكم بالبريد رزمة تحتوي على الكتب الموضحة بالقائمة المرفقة ، راجين التفضل اعلاننا بالاستلام ، اما بالنسبة لكتاب تاريخ البخاري الكبير فانه نفذ اذ ان النسخ الموجودة لدينا قد بيعت بعد تسعير قائمتكم السابقة ولقد سجلنا بحسابكم لدينا المبلغ الشبلي ٩ / ٠١٠ دينار ، هذا ونسروننا باي خدمة سلاستنا ودمنا متم *

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

المخلص

قاسم محمد الرجب

تلغراف : AL - MUTHANNA Library - Baghdad

AL - MUTHANNA LIBRARY

PROPRIETOR
KASSIM M. AR-RAJAB
BAGHDAD - IRAQ
Tel. 61599

بغداد لي ١٩٦٥ / ١٢ / ٣٠
قائمة كتب الجعزالي السيد ابراهيم احمد الناطوري
بنغازي - ليبيا

بغداد - العراق
تلفون ٦٣٥٨٨

قاسم محمد الرجب

اسم الكتاب	عدد	سعر	فلس دينار
اللالى المنزه	١	١ / ٢٥٠	١ / ٢٥٠
شواهد التوضيح	١	٥٠٠	٠ / ٥٠٠
شرح نخب الفکر	١	٥٠	٠ / ٥٥٠
الانوار الكاشفة	٢	٥٠٠	١ / ٠٠٠
ظلمات ابي به	٢	٥٠٠	١ / ٠٠٠
البريد المسجل			٠ / ٣٠٠
			٤ / ١٠٠
			١٣١١٠
			٤ / ٠١٠

واصل مكمم

دينار المبلغ المتبقي بحسابكم لدينا

Telogram - AL - MUTHANNA Library - Baghdad

AL - MUTHANNA LIBRARY

PROPHETOR

KASSIM M. AL-RAJAB

BAGHDAD - IRAQ

Tel: 6338

مكتبة المثاني - بغداد

مكتبة المثاني

قاسم محمد الرجب

بغداد - العراق

تلفون ٦٣٤٨٨

يرجى الإشارة الى الرقم عند الاجابة

العدد : 1:288
١٠٩٢
بغداد في ١١/١١/١٩٦٥

الى :-

حضرة الاخ السيد ابراهيم احمد الناظوري المحترم
بنغازي

تحية واحتراما ،

بالاشارة الى رسالتكم الموعظة ١١/١٣/١٩٦٥ تدرج لكم ادناه تسعيرة الموجود من
طلبكم مالم يسعر فانه غير موجود في الحال الحاضر للاسف . هذا وبما نتمنى تسديد انما نتمنى
البنك وبأى عملة كانت او حوالة بريدية كما ولا نقبل ارسال البنكوت لانه غير مسموح دخوله وشرفونا
بكل مايلتزم من خدمة سلامنا ودمتم .

وتفضلوا بتقبل فائق الاحترام

المخلص
قاسم محمد الرجب

فلس دينار

تاريخ البخارى الكبير	٨ / ٥٠٠
شاهد التوضيح والتصحيح	- / ٥٠٠
الآلاتي المصنوعة	١ / ٢٥٠
الانوار الكاشفة	- / ٤٠٠
شرح نخبة الفكر	- / ٢٠٠
البريد المسجل	١ / ٢٠٠



١٢. ١٩٦٥

بسم الله الرحمن الرحيم

التاريخ : ١٨/٥/١٤٣٦هـ

الموافق : ١٦/٦/١٩٧٤م

الأخ :

الأستاذ : تاسيم عبد الرحيم

المختبر

شبه طيبه

ومنه

بالإشارة الى بئالتكم المؤرخة في ١٨/٥/١٣٦٦م تحت رقم ٦٦/٢٢٢
فقد حوت لكم الاعتراف في العطفه عن طي ١٩٧٢م و ١٩٧٤م
وأفكم :

ان العطفه توفقت على خط وخط آخره (١٥/٨٨) - ومنه هذا
العدد لم يعلق اي عدد *

فالتوجه احوال الاحاد الصادره بعد العدد المذكور (١٥/٨٨) ومنه

الان *

كفاروا احوال التهمه المادي حره والظاني حره * من كل التهمه
لستان (وان انفسكم اكر لوقده غير لكم ان عه الله * فتمت
والاحاد العاليه نوح من الكليات من اسطيفه واهه لاند في بنفساري
ومن كسيره * وانا لزم الامر سهول لسود فط لذلك نانا مستعد *
وذلك لظلمنا حره حره كيككم من منظمه الكتب في عني العليم
التهمه والمدينه ونامه في عني وطرح من كلياته لاند في اليوم *

اعترافاتي

اخوكم في الله

أبوهم أحمد الظاهر

طحوته :

المعاون السيد :

د. عبد المجاهد اليعاقبه لليعين

للاستعمال الرسم فقط

--	--	--	--

الجمهورية العربية الليبية
مصرف ليبيا المركزي
 قانون مراقبة النقد لسنة ١٩٥٥

الرقم
 استمارة
(د)

لجميع المدفوعات (ما عدا مدفوعات الاستيراد أو الهجرة أو السفر إل الخارج) لدى القوميين في ليبيا وتشمل التعاريف لحسابات غير الليبيين في ليبيا لدى المصارف فيها .

١ - اسم وعنوان مقدم الطلب ابراهيم احمد الناظوري الجنسية ليبي محل الإقامة الاعتيادي مدينة الواهر الدخانية - بنغازي	٢ - اسم وعنوان المستفيد تاسم محمد الرقيب محل الإقامة الاعتيادي مكتبة الشهد - بغداد العراق هاتف (٦٢٥٨٨)
٣ - المبلغ ١,٥٠٠ دينار اشتراك مدعاه (٧٤٥٧٢) م. المسئ	٤ - اسم وعنوان المصرف الذي يتم الدفع بواسطته مصرف الراجحي بغداد - العراق

٥ - اسباب الدفع (مع وجوب ارفاق كافة الاثبات التي يمكن الحصول عليها)
**اشترك في مجلة المكتبة الشهرية للكاتب والكتاب
 التي تصدرها مكتبة المنشي ببغداد - العراق .**

٦ - تشهد صحة البيانات المذكورة اعلاه كما وان هذه الاموال سوف لا تستعمل الا للغرض المذكور .
 توقيع مقدم الطلب **الناظوري**
 التاريخ **١٨/٥/١٩٤٤ / الموافق ٩/٦/٢٠٧٤ م**

٧ - علم المصرف المودع والمؤيد لهذا الطلب .	٨ - علم مصرف ليبيا المركزي وتوقيع الموظف المعنى بالدفع .
--	--

١ - تسمية الحساب .
 ٢ - رصيد المتراكبات قبل سبتمبر ١٩٦٩ .

Telegram : AL - MUTHANNA Library - Bagdad
AL - MUTHANNA LIBRARY
PROPRIETOR
KASSIM M. AL-RAJAB
BAGHDAD - IRAQ
Tel: 4359

المطابق ، مكتبة المثانن - بغداد
مكتبة المثانن

قاسم محمد الرجيب

مركز الأبحاث والدراسات
مركز الأبحاث والدراسات
مركز الأبحاث والدراسات

مركز الأبحاث والدراسات
مركز الأبحاث والدراسات
مركز الأبحاث والدراسات

١١

العدد :
التاريخ : ١٩٦٧ / ١٢ / ١١

الـ ١ -

الأخ السيد إبراهيم أحمد الناظوري المحترم
بنغازي - ليبيا

تحية واحتراماً *

تسلمت رسالتكم المؤرخة في ١٩٦٧ / ٣ / ٢٠ وشكراً لمواظفكم * بعثنا اليكم بالبريد المسجل
زيه تحتوي على المجلد الرابع من مرجع الذهب اننا عندما ارسلنا لكم الثلاثة اجزاء سجلنا -
شعنا فاذ ذلك بمانورنا المؤرخة في ١٩٦٧ / ١٢ / ١١ وقد سجلنا لكم اشتراك بالمجلة * اما
مطالب محمد يوسفه فسوف نصله اننا لاننا نحن من اجابة كل طلب * وكتابتك ١٩٦٧ لم نطبعه
وستطلعون على الكتب الجديدة بمجلة المكتبة التي تصدر في كل شهر وما الدمن البخاري فمسير
الذي منكم فانه لا يوجد نس * هذا واننا بانتظار اني خدمة اخرى * سلامناودم *

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام *

المطبع

قاسم محمد الرجيب

فلس د بنار

مرجع الذهب المجلد الرابع مع البريد
مجلة المكتبة اشتراك سنوي

٥٠٠
٧٥٠

١ / ٢٥٠ فقط د بنار وما اثنين وخمسون فلساً لآخرها *

1

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

• الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين ، سيدنا محمد ، سيد الأولين والآخرين وعلى آله وصحبه البررة المطهقين وسلام تسليمًا كثيرًا .
• أشهد أن لا إله إلا الله الواحد الأحد الفرد الصمد الذي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد .
• وأشهد أن محمداً عبده ورسوله بعنه بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره الكافرون .
(وبعد) .

• فهداه بعض الشبه القرأ أخذتفاعل الشيخ محمد رشيد رضا رحمه الله ، والشياخ . وأوضحه ضرباً عنها صحتها . وهي بضع وثلاثون شبهة .
• فأرجو الله العلي العظيم أن يسأعنا على الدوام في هذا الرد الحاسم الذي سيبدأ بعد صفة إن شاء الله تعالى إن طالت هيأتنا .
• لأن هناك شذوثة من يزعم منهم أنه من العلماء اشكر الله عليه (وتشريع) بأنها أهديت أهدت . والكفرية أنه ليستشرد بالناجمل والتورية الخوفية الضرورية ، ومنهم ذلك الدكتور المتعديف « محمد توميني » الذي يزعم : أن الدين هو القرآن وحده .
• وفقاً للعلماء في وجهه ، إلا أن محمد رشيد رضا لم يعجب - منهم ذلك - إلا أدى كيف تجاهل رشيد رضا رحمه الله وقد كتب مقال هذا الدكتور في مجلته تحت عنوان « الإسلام : هو القرآن وسره » . فلا شك أنه

مختصر المنطق
في الوعظ والارشاد
تأليف المدرس

ابراهيم بن احمد بن محمد بن الحاج محمد
الناظوري بن ابيوسف بن محمد بن علي
بن يعقوب المحجوبي أحد اولاد سيدي
ابراهيم المحجوب - رحمه الله .

معارف - زاوية المحجوب
الأربعاء ٢٥ ذو القعدة ١٣١٥ هـ
بن غازی ، مايو ١٩٩٨ م

تأليف

بسم الله الرحمن الرحيم

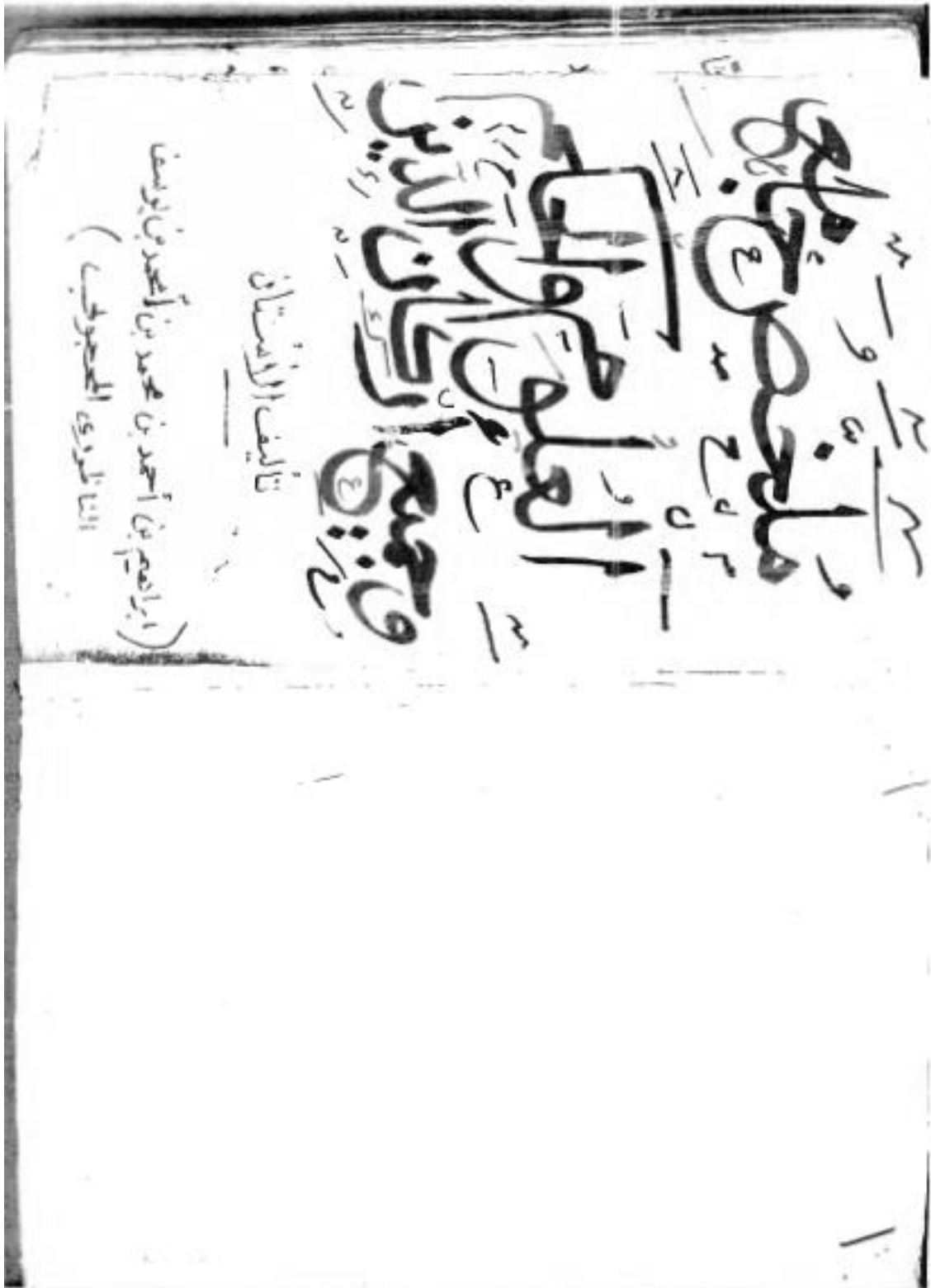
الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا
محمد وآل بيته الطيبين الطاهرين
وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له
وله الحمد لله على كل شيء قدير

وأشهد أن سيدنا ورسولنا محمد
الستار المنير المبعوث بالهدى ودين الحق
سليم على النبي محمد وآله وصحبه وسلم
ما قامت السموات والأرض
وأنت أكرم الأكرام

بن غازی
٢٦ من شوال سنة ١٣١٥ هـ
في يوم الثلاثاء ١١ من أبريل سنة ١٩٩٦ م

المؤلف

٢٠٠٥ هـ



أول نسخة
من المجلد الأول

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الجزء الأول

من « الفتح المنير في تجريد وتخرج أحاديث
التفسير الكبير »

للإمام الجليل المحافظ عماد الدين أبي الفداء إسماعيل
بن كثير القرشي الدمشقي المولود سنة واحدة وسبعائة
(٥١٦ هـ - ١٣٥٢ م - والمتوفى سنة أربع وسبعين
وسبعائة (٧٧٤ هـ - ١٣٧٢ م) .

تأليف

أحمد الحقيير الله تعالى :

أبراهيم بن أحمد بن محمد بن محمد بن يوسف بن محمد
بن علي عرف « إسماعيل » من ذرية
الاستاذ إبراهيم بن محمد إسماعيل المحبوب الأنصاري
الحسن رضي الله عنهم جميعاً وأطسئلمين .

التحقيق الأول

تأليف في صيف سنة ١٣٨٦ هجرية
الموافق سنة ١٩٦٦ ميلادية

باسم الله تعالى بدأ التحقيق الثالث

التحقيق الثاني

تأليف في مساء الجمعة ٢٥ ربيع الأول ١٤١٤ هـ
الموافق الخامس عشر من أكتوبر سنة ١٩٩٣ م .

مَلِكٌ مُؤْتَمَرٌ
تَأْخِيضٌ وَتَوْجِيهُ
الْحَبِيبُ الْفَقِيرُ إِلَى اللَّهِ الْغَنِيُّ الْخَبِيرُ
إِبْرَاهِيمُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ مُحَمَّدَ بْنِ مُحَمَّدَ بْنِ
يُوسُفَ بْنِ مُحَمَّدَ بْنِ مُحَمَّدَ بْنِ مُحَمَّدَ بْنِ
مَنْ ذُرِّيَّةِ الْأَبِي عَبْدِ اللَّهِ مُحَمَّدَ بْنِ مُحَمَّدَ بْنِ
مُحَمَّدَ بْنِ إِبْرَاهِيمَ بْنِ مُحَمَّدَ بْنِ مُحَمَّدَ بْنِ
وَالسَّلْمِيِّ
١٩٨٥ هـ

أول صفحة
من المجلد الأول
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الجزء الأول

من « الفتح المنير في تجريد وتخريج أحاديث
التفسير الكبير »

للإمام الجليل الحافظ عماد الدين أبي الفداء إسماعيل
بن كثير القرشي الدمشقي المولود سنة واحدة وسبع مائة
(٥١٦ هـ - ١٣٥٢ م - والمتوفى سنة أربع وسبع مائة
وسبع مائة) (٥٧٤ هـ - ١٣٧٢ م) .

تأليف

العبد الحقير لله تعالى :

أبراهيم بن أحمد بن محمد بن محمد بن يوسف بن محمد
بن علي عرف « إسماعيل » من ذرية
الاستاذ إبراهيم بن محمد إسماعيل المحبوب الأنور
الحسين رضي الله عنهم جميعاً وأطهارهم .

تاريخ : ١١ صيف سنة ١٣٨٦ هجرية
الموافق سنة ١٩٦٦ ميلادية

التحقيق الأول

باسم الله تعالى بدأ التحقيق الثالث .

تاريخ مساء الجمعة ٢٥ ربيع الأول - ١٤١٤ هـ
الموافق لثلاثين من شهر ربيع الأول سنة ١٤١٤ هـ .

التحقيق الثاني

الأداء الإداري لرؤساء الأقسام

العلمية بجامعة بنغازي

د. عبير أنور رضوان

كلية الآداب - جامعة بنغازي



الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

د. عبير أنور رضوان

كلية الآداب - جامعة بنغازي

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية في جامعة بنغازي ، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية : السؤال الأول : ما مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي ؟ السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي ، والخبرة ، والتخصص) ؟ تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي ، والبالغ عددهم (94)، موزعين على (14) كلية في التخصصات التطبيقية والإنسانية ، داخل مدينة بنغازي خلال العام الجامعي 2012-2013م ، وتم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (80). استخدم استبانة مكونة من (54) فقرة ، موزعة على ستة مجالات هي : اتخاذ القرارات على أساس الحقائق ، والتخطيط وتحديد الاحتياجات ، والقدرة والاستعداد الذاتي ، وأداء الواجبات ، والمشاركة والعمل الجماعي ، والعلاقات الإنسانية ، وبواقع (9) فقرات لكل مجال. حيث تم التأكد من صدق الأداة وثباتها. لتحليل البيانات استخدمت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي ، ومعامل ارتباط بيرسون . توصلت الدراسة إلى أن رؤساء الأقسام العلمية في جامعة بنغازي يقوموا بأداء مهامهم وأعمالهم الإدارية، والمتمثلة في اتخاذ القرارات على أساس الحقائق والقيام بعملية التخطيط وتحديد الاحتياجات وامتلاكهم للقدرة والاستعداد الذاتي عند أدائهم لواجباتهم، فضلاً عن تشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في شؤون القسم والعمل الجماعي وحرصهم على العلاقات الإنسانية داخل أقسامهم، كما تبين أن ممارساتهم الإدارية كانت أعلى من المتوسط بغض النظر عن متغير المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة.

Abstract : Administrative performance of the heads of scientific departments in Benghazi University

The present study aimed to examine the level of the administrative performance of the heads of scientific departments in Benghazi University; this was accomplished through the examination to main aims: firstly, what is the level of the administrative performance of the heads of scientific departments in Benghazi University? Secondly, are there any differences in the level of the administrative performance of the heads of scientific departments in Benghazi University attributable to the study variables of educational qualification, professional experience, and specialization?

The data collection tool consisted of one main dimension including a questionnaire distributed to all the heads of scientific departments in Benghazi University during (2012-2013) included all the community of (94) heads. The questionnaire included (54) items. The response rate was (80) completed questionnaires collected. The questionnaire included six fields: making decisions based on facts, planning and identification of needs, the ability and willingness of self, performance of duties, participation and teamwork, and human relationships. To analyses the data the researcher used means, standard deviations, T. test, One Way ANOVA, and correlations. The results of the study were that, the level of the administrative performance of the heads of scientific departments in Benghazi University was high, and there were no differences in the level of the administrative performance of the heads of scientific departments in Benghazi University attributable to the study variables of educational qualification, professional experience, and specialization.



الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

مقدمة

تعد الأقسام العلمية الوحدة التنظيمية الأساسية في المؤسسات الجامعية ، إذ يقع على عاتقها الدور الأكبر في تحقيق أهداف الجامعات المتمثلة في التدريس ونشر المعرفة وتنميتها عن طريق البحث وتطبيقها في خدمة المجتمع. فالأقسام العلمية تؤلف الكليات والمعاهد ، إذ تتكون كل كلية أو معهد تابع للجامعة من عدد من الأقسام العلمية يتولى كل منها تدريس المواد التي تدخل في اختصاصه ، ويعمل على تقديم البحوث العلمية في مجالاتها ، ويكون لكل قسم كيانه الذاتي من الناحية العلمية والإدارية (السيد ومصطفى ، 2002 : 220) . حيث تتوقف سمعة الجامعة ومكانتها على نوعية الأقسام الأكاديمية التي تتألف منها (Wilson, 1979 ، النجار والحليبي ، 1999 ، 32) . فالقسم العلمي هو القوة الأولية الفاعلة في تحديد ملامح الجامعة وإنتاجها ، وفي هذا الصدد يقول بينيت : "إن الأعمال الحقيقية للمؤسسة الجامعية لا تتم إلا على مستوى القسم " (بينيت ، 1992 : 16) . وتعد وظيفة رئيس القسم العلمي واحدة من أهم الوظائف في الهيكل التنظيمي بالكليات والجامعات ، إذ يقوم رئيس القسم بالدور الأكبر في تحديد مواصفات مؤسسات التعليم العالي من حيث الأداء والإنتاجية (Valey and Tiemann, 1995 : 15) . ويأخذ رئيس القسم دوراً لا يستهان به في مجال إدارة القسم وتحقيق أهدافه ، فهو المسؤول عن إدارة قسمه ، وتسيير أموره تجاه إدارة الجامعة ، وعليه تقع المسؤولية المباشرة في تحقيق أهداف القسم بكفاءة عالية.

إن رئيس القسم العلمي الذي يتحمل هذه المسؤوليات المهمة والمتنوعة كلها ، يجب أن يكون لديه تصور واضح وشامل لطبيعة عمله ومهامه وواجباته ، وأن يمتلك المهارات الإدارية والأكاديمية والخصائص الشخصية التي تؤهله للعمل بكفاءة واقتدار لتحقيق أهداف قسمه ، في ظل الغموض والضبابية المتصلة بأدواره الإدارية والأكاديمية ، حيث أوضحت نتائج دراسة مطر (1987) ، ودراسة ضحاوي وقطامي (1997) ، ودراسة حمد (1998) ، ودراسة الحمدي (2000) ، ودراسة سعادة (2003) ، ودراسة الرشيدي (2004) ، ودراسة الحجيلي (2010) على عدم وجود اتفاق وإجماع على دور رئيس القسم الأكاديمي ، وتفصيل مهماته ، وواجبه الإدارية والأكاديمية.

وبالنظر إلى إجراءات تعيين رؤساء الأقسام العلمية في العديد من الجامعات ، يلاحظ أن اختيارهم وتعيينهم يعتمد على كفاءتهم الأكاديمية أكثر من اعتماده على مهاراتهم الإدارية. فقد يعينهم عمداء الكليات بعد أخذ رأي الأساتذة في القسم ، وقد يتم تعيينهم بالانتخاب وتقوم على اختياره لجنة علمية معينة ، ويقوم الأساتذة باختيارهم ، ويرشح القسم أكثر من شخص ، ويحتفظ العميد بحقه في قبول أو رفض المرشح. (William, 2001 : 16)

ولما كان أغلب رؤساء الأقسام يختارون على أساس إنجازاتهم الأكاديمية لا على قدراتهم الإدارية ، ودون إعداد أو تدريب مسبق على رئاسة القسم ، وبما أن نجاح رئيس القسم في أدائه لمهامه الإدارية والأكاديمية وبالتالي نجاحه في تحقيق أهداف قسمه ومن ثم كليته وجامعته يتوقف بدرجة أساسية على مدى إلمامه ومعرفته بهذه المهام ، كانت الحاجة ماسة وملحة - من وجهة نظر الباحثة - إلى تحديد

مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي في ضوء المهام والواجبات الإدارية المتصلة بموقعهم الأكاديمي.

مشكلة الدراسة :

إن الطبيعة المتشابكة والمعقدة لدور رئيس القسم العلمي وموقعه ومهامه الإدارية والأكاديمية في ظل غياب التوصيف الوظيفي والبرامج التدريبية لإعداد من سيتولى هذا المنصب ، قد تثير تصورات متباينة عن الصلاحيات والواجبات المنوطة به مما قد يعوقه عن أداء بعض مهامه الادارية وتنفيذ بعض الواجبات الملقة على عاتقه ، وذلك اعتقاداً منه أنها تقع خارج إطار الصلاحيات والواجبات المنوطة برئيس القسم كما قد يزول أدواراً تخرج عن طبيعة مهامه الإدارية والأكاديمية (العمري ، 1998 ؛ الحجيلي ، 2010) .

ويقوم أداء رئيس القسم الأكاديمي على فلسفة إدارية روتينية ، يطغى عليها الطابع الشخصي الارتجالي ، والتعقيد في تسيير إجراءات العمل ، وانعدام الثقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس ، واستحواذ رؤساء الأقسام ، والمركزية في اتخاذ القرارات ، فضلاً عن وجود عجز في قدرات رؤساء الأقسام (آل زاهر ، 2005 ، العودة ، 2007 ، مزعل ، 2008) . وعلى مستوى الجامعات الوطنية يلاحظ عدم وضوح المهام والمسؤوليات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بشكل دقيق في الهيكل التنظيمي للجامعات ومؤسسات التعليم العالي في ليبيا وفقاً للقرار رقم (22) لسنة 2008 ، وعدم وجود آلية عمل واضحة ومعتمدة من قبل الإدارات العليا بالجامعات ، ونظراً لأهمية دور رئيس القسم العلمي في الجامعة وأهمية المهام والنشاطات التي يقوم بها لكونه يشغل رأس الهرم في إدارة القسم وتنظيم أعماله وتحسين أدائه ، فقد أصبحت الحاجة ملحة لدراسة الأداء الإداري الذي ينبغي أن يمارسه رؤساء الأقسام بما يسهم في نشر الوعي بين رؤساء الأقسام العلمية بالأدوار والمهام المتوقع منهم ممارستها بهدف زيادة فاعلية العملية التعليمية والبحثية وتطوير العمل الإداري داخل المؤسسات الأكاديمية. وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في معرفة مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية في جامعة بنغازي ، وذلك من خلال الاجابة عن التساؤلات التالية :

السؤال الأول : ما مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي؟

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي ، والخبرة ، والتخصص) ؟

أهمية الدراسة :

تظهر أهمية هذه الدراسة في ضوء توجهات التعليم الجامعي المعاصر لتحديث العملية التعليمية وتطويرها ، خاصة وأنها تتعلق بأهم عناصرها الإدارية وهم رؤساء الأقسام العلمية الذين يجب أن يمثل انتقاؤهم وتدريبهم وتطوير أدائهم الخطوة الأولى لتحقيق أهداف الجامعات ، كما يُعتبرون قادة مؤثرين في أقسامهم على مجريات الأمور في الإدارة الجامعية لما يتحملونه من مسؤولية المشاركة في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتقييم وما يتبع ذلك من اتخاذ قرارات وتحمل مسؤولية مواجهة أي تغيرات

الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

والتكيف معها. حيث يرى أبو شرح (2010) بأن الأداء الإداري يشكل أهمية أساسية لأي منظمة من خلال الاستغلال الأمثل لمواردها البشرية ، وأنها ليست مجرد أداة للسيطرة ، وفرض للسلطة على العاملين ، بل أداة للتشخيص المحكم والموضوعي لأداء جميع العاملين ، وذلك من أجل مساعدة الإدارة العليا في اتخاذ القرار المناسب ، وتقديم المعلومات اللازمة لإدارة الموارد البشرية لتمكنها من إدارة تلك الموارد بكفاءة واقتدار ، ويتم ذلك من خلال تحسين ، وتنظيم واستغلال الموارد المتاحة ، لتصبح المنظمة قادرة على التطور والتعامل الجيد مع كل المتغيرات التي تطرأ خلال إنجاز الأعمال الإدارية (أبو شرح ، 2010) .

في ضوء ما تقدم يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية على النحو الآتي :

- 1- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين للمساهمة في إيجاد بعض الحلول لتطوير وتحسين مستوى وكفاءة الأداء الإداري والأكاديمي لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الليبية بشكل خاص ، والجامعات العربية بشكل عام .
- 2- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة إدارة الجامعة على تطوير برامج الإعداد المهني لرؤساء الأقسام الأكاديمية .
- 3- قد تساعد نتائج هذه الدراسة في إقامة ورش عمل خاصة بتحسين الأداء لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الليبية.
- 4- قد تقدم هذه الدراسة مجموعة من النتائج والتوصيات يمكن الاستفادة منها في التغلب على الصعوبات التي تواجه القيادات الإدارية والتربوية أثناء تأدية عملها في مؤسسات التعليم العالي .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى معرفة مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي ، وتسعى إلى تحقيق ما يلي :

- 1- تحديد مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي .
- 2- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية في جامعة بنغازي والتي يمكن أن تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي ، والخبرة ، والتخصص .

الاطار النظرى

مفهوم الأداء الاداري

يشير الأداء الإداري إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد ، وهو يعكس الكيفية التي يتحقق بها ، أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة ، وغالباً ما يحدث لبس وتداخل بين الأداء والجهد ، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة ، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج (محمد ، 2005 : 209) .

ويرى أبو العز (2002) بأن الأداء يعد أحد وأهم محاور العمل المهني في أي مجال وظيفي ، فإذا كان هذا الأداء مميزاً في ظل بيئة عمل يسودها العدل والمساواة ، فإنه من المنطقي أن يأخذ هذا الأداء صاحبه إلى مكانة مرموقة في المنظمة التي يعمل فيها ، و في ظل عالم يسوده التغيير المتسارع والمنافسة الشديدة ، لن تستطيع المنظمة الدخول للمنافسة إلا إذا كان الأداء العالي أحد أهم خصائصها ، وهذا الأداء ينبع من حصيلة أداء الأفراد في المنظمة ككل (أبو العز ، 2002 : 66) ، حيث يعبر مفهوم الأداء الإداري عن الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام الذي يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد (سلطان ، 2004 : 219) ، وبالتالي يشير مفهوم الأداء إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد ، ويعرف الأداء الإداري بأنه " تنفيذ الإداري لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها " (أبو بكر ، 2004 : 1) .

قياس الأداء :

يمكن قياس أداء المسؤولين في المنظمات الإدارية ، وذلك على النحو التالي :

1- تحديد كمية الجهد المبذول : وتعنى مقدار الطاقة الجسمانية ، أو العقلية التي يبذلها الفرد في العمل خلال فترة زمنية معينة ، والسرعة في أداء العمل .

2- تحديد نوعية الجهد المبذول : وتعنى مستوى الجودة في إنجاز العمل ، و درجة مطابقة الجهد المبذول لمواصفات نوعية معينة ، فبعض الأعمال لا يتم التركيز فيها على كمية الأداء ، أو سرعته ، إنما يتم التركيز على درجة خلو الأداء من الأخطاء ، و مدى مطابقة المخرجات للمواصفات المطلوبة .

3- تحديد نمط الأداء : وهي الطريقة التي تتم بها تأدية أنشطة العمل ، حيث يسهم تحديد نمط الأداء ، وقياس الطريقة التي يتم الوصول بها في إيجاد حلول أو اتخاذ قرارات معينة .

5- تحديد معدلات الأداء : وتعنى بأن يقوم المقيم بقياس إنتاجية الإداري لمعرفة مدى كفاءته في العمل من حيث الجودة ، والكمية خلال فترة زمنية محددة ، ويتم ذلك بمقارنة العمل المنجز للإداري مع المعدل المحدد (سلطان ، 2004 : 213) .

الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

الأدوار الإدارية لرئيس القسم الأكاديمي

تعد الأقسام العلمية قاعدة البناء التنظيمي للجامعة ، فإذا صلحت القاعدة ، صلحت العملية التعليمية والتربوية في الجامعة ، وقامت هذه القاعدة بكل وظائفها المنوطة بها خير قيام ، وذلك لأنها ستكون أساساً صالحاً لبقية الهيكل التنظيمي للجامعة (جابر وعبود ، 2001 : 85) .

ويرى الحولى (2005) أن القسم العلمي يعد البناء الرئيسي في الجامعة التي تعد نوعاً من التنظيم الإداري لتدعيم الأنشطة وتنسيقها لعشرات الأقسام العلمية المستقلة نسبياً أو المفروض أن تكون كذلك ، وأن الأساس في الجامعة هو القسم العلمي وأن تحول السلطة أو تمركزها نحو الإدارة المركزية كان نتيجة لبعض الأنظمة ونتيجة لأن إدارة الجامعات أصبحت مسؤولة أمام الحكومات والسلطات العامة (الحولى ، 2005 : 16) .

يعرف حرب (2001) القسم العلمي بأنه الوحدة الإدارية والعلمية الأساسية في إحدى كليات الجامعة ، التي تتكون من عدة حقول في المعرفة مرتبطة بعضها ببعض (حرب ، 2001 : 29) .

أما (العمرى) فيرى أن الأقسام العلمية في الجامعة تشكل وحدة إدارية وعلمية أساسية تتضمن مجموعة من الدارسين والباحثين وأعضاء هيئة التدريس والموظفين ، وتعد مستقلة نسبياً وذات مسؤولية مباشرة عن التدريس والبحث والتطبيق في مجال معرفي متخصص أو مجموعة من التخصصات المعرفية المتقاربة ، والأقسام العلمية هي الوحدة التنظيمية الأساسية في مؤسسات التعليم العالي ، من جامعات وكليات ومعاهد عليا ومراكز بحث ، ولذلك يقع على عاتق رئيس القسم الدور الأساس في تحقيق أهداف تلك المؤسسات في نشر المعرفة وتنميتها عن طريق البحث وتطبيقها في خدمة المجتمع (العمرى ، 1998 : 255) .

كما يعد رئيس القسم قائداً للقسم وله دور كبير في تشكيل الروح المعنوية لأعضاء القسم ، والعلاقات المهنية والاجتماعية التي تربط بينهم ، ويتوقف الدور القيادي لرئيس القسم على شخصيته من ناحية ، وعلى الظروف المحيطة به من ناحية أخرى ، وهو يستمد قوته من مركزه الذي يضيف عليه مكانه أكاديمية وإدارية بالإضافة إلى أنه المتحدث الرسمي باسمه ، ولرئيس القسم دور مهم في تنمية أعضاء القسم وزيادة كفاءتهم العلمية والتدريسية على السواء ، ويستطيع عمل ذلك من خلال اجتماعات القسم حيث يستطيع حفز همتهم ونشاطهم كما يمكنه تنظيم ورش عمل لمناقشة الموضوعات من حين لآخر (مرسي ، 2002 : 221 - 223) .

كما يؤكد حربي (1999) على أن عمل رئيس القسم لا يخلو من متاعب وتوتر يصاحب كفاحه ونضاله من أجل التعامل مع المنصب وما يكتنفه من غموض تقليدي ، ولا بد له من هذا الكفاح والنضال لأنه يتعين عليه النظر في اتجاهين ، الأول يتطلب منه القيام بدور الوسيط في نقل اهتمامات أعضاء هيئة التدريس وهمومهم إلى الإدارة ، والثاني يتمثل في التوسط بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة ، وعليه في نفس الوقت محاولة الاحتفاظ بطبيعة هويته واستقامته وأمانته وهدوء نفسه (حربي ، 1999 : 76) .

وتتطلب إدارة القسم العلمي معرفة إدارية ، وقدرة على اتخاذ القرار ، ومهارة في الاتصال بالأفراد والإدارات المختلفة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها فهو الممثل الأول للقسم ، وحلقة الوصل بينه وبين الجهات الأخرى. وهذا المنصب يمثل تحدياً حقيقياً لكون معظم رؤساء الأقسام العلمية غير متخصصين في الإدارة أو غير مدربين لتولي مهام إدارية. ويلاحظ أن مهام رئيس القسم غير محددة بشكل دقيق ومفصل في أنظمة المؤسسة العلمية ، أو بمعنى آخر ، إذ يجب على رئيس القسم الرجوع إلى الأنظمة واللوائح المعمول بها في الجامعة كي يستخلص بنفسه وصف الوظيفة ، وصلاحياتها وحدودها. كما أن مهمة البحث ومعرفة الصلاحيات تحتاج إلى وقت وجهد للوصول إلى المعرفة المطلوبة إن وجدت هذه المعرفة في اللوائح والأنظمة المكتوبة ، كما أن الحصول على تلك المعرفة تعتمد على مدى رغبة رئيس القسم الجديد في التعرف على مهامه وصلاحياته ، ويمكن القول أنه كلما كان الحماس والرغبة في البحث عن المعرفة أكبر ، كانت ملامح العمل أجلى وأوضح (الحربي ، 2008 : 2-3).

ويلاحظ أن قيام رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات باتخاذ القرارات ومتابعتها وتنفيذها ، ولكي يقوموا بعملية التوجيه والتقييم ، والاتصال بكلياتهم وأعضاء هيئة التدريس بالقسم العلمي ، لابد من توافر الكفاءة في أدائهم من الناحية الإدارية والأكاديمية وقدرتهم على تحقيق أهداف القسم ، باعتبار أن رئيس القسم العلمي المسؤول الأول عن متابعة جميع النشاطات التي تحدث بالقسم العلمي ، فضلاً عن تعزيز العلاقات الإنسانية بالقسم وتشجيع العمل الجماعي ، والعمل على تطوير القسم بشكل مستمر وممارسة جميع اختصاصاته ومسؤولياته ومهامه ، وأدواره العلمية والتعليمية والإدارية والاجتماعية ، ويمكن تحديد أدوار ومهام واختصاصات رئيس القسم الأكاديمي ، وذلك على النحو التالي :

مؤشرات فاعلية أداء رؤساء الأقسام في مؤسسات التعليم العالي

أشارت العديد من المصادر العلمية المتخصصة بأن فاعلية أداء رؤساء الأقسام تتحدد من خلال طبيعة الأدوار والمهام المختلفة التي يقومون بها داخل مؤسسات التعليم العالي ، حيث يذكر كل من كارول وجملش (1994 : 49-63) إلى الأدوار التالية بوصفها مؤشرات لفاعلية الأداء لدى رؤساء الأقسام :

أولاً : الدور القيادي لرئيس القسم الأكاديمي : ويشمل الأنشطة التالية :

أ . التنسيق والتخطيط لأنشطة القسم.

ب . الاضطلاع بعملية تقييم وتطوير المناهج العلمية للقسم.

ج . اقتراح الرؤى الجديدة لتطوير أداء القسم.

د . تمثيل القسم لدى الجهات الرسمية داخل وخارج الكلية.

الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

- هـ . إدارة اجتماعات مجالس القسم .
- و . إعلام الزملاء من أعضاء هيئة التدريس بالقسم عن الخطط الخاصة بالأقسام المختلفة داخل الكلية .
- ثانيا : الدور العلمي لرئيس القسم الأكاديمي : ويتضمن الفعاليات الأكاديمية التالية :
- أ . الاهتمام بالبحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم ، وتوفير المصادر العلمية اللازمة لإجرائها .
- ب . الاطلاع المستمر للمستجدات العلمية في مجال تخصصه .
- ج . الإشراف العلمي على طلاب الدراسات العليا بالقسم .
- د . السعي المستمر للحصول على الدعم المادي والمعنوي للقسم .
- ثالثا : دور رئيس القسم الأكاديمي تجاه أعضاء هيئة التدريس بالقسم : ومن أهم مؤشرات ما يلي :
- أ . تشجيع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بالقسم خدمة للكلية والمجتمع .
- ب . تشجيع إجراء البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم خدمة للكلية والمجتمع .
- ج . اختيار العناصر المتميزة من أعضاء هيئة التدريس للعمل بالقسم .
- د . تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالقسم .
- هـ . تهيئة المناخ الاجتماعي والنفسي للملائمين للعمل المثمر داخل القسم .
- رابعا : الدور الإداري لرئيس القسم الأكاديمي : ويشتمل الممارسات الإدارية التالية :
- أ . اقتراح الميزانية الخاصة بالقسم .
- ب . الإشراف على عملية إعداد وتنظيم كافة السجلات الخاصة بالقسم .
- ج . توزيع جداول العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالقسم ، وكافة المهام والمسؤوليات العلمية المتوقع اضطلاعهم بها (فلاتة ، 2009 : 14-15) .
- وعلى المستوى الوطني ، ووفقاً لقرار اللجنة الشعبية العامة (سابقاً) رقم (22) لسنة (2008) ، بشأن الهيكل التنظيمي للجامعات ومؤسسات التعليم العالي ، تم تحديد اختصاصات رئيس القسم العلمي بالمادة (44) وذلك على النحو التالي :
- 1- الإشراف على الشؤون العلمية والإدارية في القسم في حدود السياسة التي ترسمها الكلية ومجلس القسم ووفقاً لأحكام القوانين واللوائح والقرارات المعمول بها .
- 2- رفع قرارات مجلس القسم وتوصياته إلى عميد الكلية لعرضها على مجلس الكلية مع توضيح وجهة نظر مجلس القسم عند النظر في المسائل المعروضة عليه .

- 3- متابعة تنفيذ سياسة الكلية فيما يخص شؤون القسم وما يتعلق بالدراسات العلمية والعليا والبحوث العلمية والأعمال الجامعية الأخرى.
 - 4- اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الجامعية الأخرى على أعضاء هيئة التدريس وسائر القائمين بالتدريس فى القسم وعرضها على مجلس القسم.
 - 5- تلقي التقارير السنوية لأعضاء هيئة التدريس عن نشاطهم العلمى والبحثى.
 - 6- حفظ النظام داخل القسم والمبادرة إلى إبلاغ عميد الكلية عن كل ما من شأنه المساس بحسن سير العمل بالقسم.
 - 7- الإشراف على الأمانة الإدارية بالقسم.
 - 8- الإشراف على المعامل والمختبرات بالقسم.
 - 9- إعداد التقارير عن نهاية كل عام جامعى عن شؤون القسم العلمية والتعليمية والإدارية ويتضمن عرضها لأوجه النشاط فى القسم وما حققه ومستوى أداء العمل به وشؤون الدراسة والامتحانات ونتائجها وبيان العقبات التى أثرت فى التنفيذ وعرض المقترحات بالحلول الملائمة كتلافى العيوب وتذليل العقبات ، ويعرض هذا التقرير على مجلس القسم ثم يرفعه إلى عميد الكلية لعرضه على مجلس الكلية (اللجنة الشعبية العامة (سابقاً) ، 2008 : 36-37).
- ويقوم مجلس القسم والذى يضم جميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم بمساندة رئيس القسم فى قيامه بتحقيق مهامه واختصاصاته وذلك من خلال القيام ببعض المهام والاختصاصات التى حددتها له اللجنة الشعبية العامة (سابقاً) ، سنة (2008) بالمادة (43) وذلك على النحو التالي :
- 1- تحديد المراجع والمقررات الدراسية.
 - 2- توزيع الدروس والمحاضرات والتمرينات والأعمال التدريبية على أعضاء هيئة التدريس والمعيدى وسائر المشتغلين فى القسم.
 - 3- تنظيم البحوث العلمية وأعمال هيئة التدريس وتنسيقها.
 - 4- إعداد الخطط الدراسية ومفردات المقررات الدراسية وتطويرها.
 - 5- إبداء الرأى فى طلبات قبول أعضاء هيئة التدريس والمعيدى بالقسم.
 - 6- إبداء الرأى فى طلبات إجازات التفرغ العلمى والإجازات بدون مرتب التى يتقدم بها أعضاء هيئة التدريس بالقسم.
- ويكون للقسم العلمى أمانة إدارية تختص بما يأتى :
- أ. الإعداد للتحضير لاجتماعات القسم وإرسال دعوة الاجتماع للأعضاء.
 - ب. القيام بالأعمال الإدارية والكتابية الأخرى التى يتطلبها العمل بالقسم وذلك بإشراف رئيس القسم.

الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

ج. العمل على توفير القرطاسية وتشغيل المعامل والورش ومتابعة تجهيز القاعات الدراسية (اللجنة الشعبية العامة (سابقاً) ، 2008 : 35-36).

ويلاحظ أن هذا القرار لا يزال معمولاً به في الجامعات الليبية ، إذ يتوقع من رئيس القسم العلمي ممارسة مجموعة من الأدوار والمهام والمسؤوليات العلمية والتعليمية والإدارية والاجتماعية والتي تتحدد وفق الاختصاصات التي حددتها اللائحة الخاصة بمؤسسات التعليم العالي ، وفي الوقت نفسه يجب أن يعمل رئيس القسم على مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالقسم في اتخاذ القرارات الأكاديمية ، مما يقلل من الصراعات والنزاعات داخل القسم ، كما يجب أن يعمل على نقل مشكلات واحتياجات أعضاء هيئة التدريس بالقسم إلى الجهات الإدارية الأعلى والمتمثلة في الكلية للعمل على حل هذه المشكلات وبما يضمن الاستجابة الفاعلة لتلك الاحتياجات.

الدراسات السابقة :

نظراً لأهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة الحالية لذلك اهتمت العديد من الدراسات بمعرفة مستوى أداء رؤساء الأقسام العلمية لأعمالهم ومهامهم ومسئولياتهم الإدارية ، من أجل التوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات قد يستفيد منها المهتمون بهذا المجال في تطوير أداء رؤساء الأقسام العلمية بشكل خاص والقيادات الأخرى بشكل عام ، ففي دراسة قام بها كل من **شيخة والمسند (1994)** هدفت إلى معرفة مدى اضطلاع رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة قطر بتبعات أدوارهم ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، واعتمدت الدراسة على أمرين في تقدير كفاءة رؤساء الأقسام الأكاديمية : أحدهما درجة اضطلاعهم بمسؤولياتهم العلمية والتعليمية والإدارية وخدمة المجتمع ، وثانيهما درجة ارتباط تلك الخصائص ببعض الأهداف الحقيقية للجامعة كالإنتاجية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس ، معتمدان في قياس الإنتاجية على عدد من الأبحاث المنشورة في مجلات ومؤتمرات علمية في الخمس سنوات الماضية ، وعدد من الرسائل العلمية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر ، اختيرت منهم عينة عشوائية قوامها (127) عضو هيئة تدريس. وقد توصلت الدراسة إلى وجود نقص في أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة قطر في أداء مسؤولياتهم ، واستقلال الإنتاجية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس عن ممارسة رؤساء الأقسام لمسؤولياتهم المختلفة. فضلاً عن ذلك هدفت دراسة **ضحاولى وقظامي (1997)** إلى تحديد مهام رؤساء الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ، وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية والبالغ عددهم (75) عضو هيئة تدريس ، موزعين على (7) أقسام بالكلية. واستخدم الاستبانة بوصفها وسيلة لجمع البيانات ، حيث اشتمل على (50) فقرة ، منها (30) فقرة عن المهام الإدارية والقيادية ، والباقي عن المهام الأكاديمية ، وتم توزيعها بعد ذلك على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية. وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر المهام الإدارية والقيادية تركيزاً من جانبهم فقد حازت على (85%) فأكثر من استجابات أعضاء هيئة التدريس والتي تشمل العدالة ، والموضوعية ، والإمام بالأنظمة والتعليمات ، والقوة الحسنة ، والتنسيق بروح الفريق ، والتغلب على الصراعات في القسم وعقد الاجتماعات الدورية. بينما هدفت دراسة **العمرى (1998)**

إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في مجالات: القدرات الإدارية، والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرار، والنشاط الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (120) عضو هيئة تدريس ومساعد بحث وتدرّيس، يشكلون ما نسبته (13.6%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الاستبانة بوصفها وسيلة لجمع البيانات، حيث احتوت الاستبانة على (50) فقرة لقياس أثر متغيرات النوع والكلية والعمر وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي والرتبة الأكاديمية على مستويات الاتجاهات في أبعاد الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى متوسط لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في مجالات الدراسة، كما بينت عدم وجود فروق تعزى لمتغيري النوع والكلية، في حين وجدت تأثيرات ذات دلالة لصالح متغيرات العمر والخبرة الأكثر والرتبة الأكاديمية الأعلى. وهدفت دراسة حربي (1999) إلى التعرف على الأدوار التي يمارسها رؤساء الأقسام الأكاديمية وأهمية كل منها بالنسبة إليهم، والتعرف على احتياجات التطوير المهني التي يقدرها رؤساء الأقسام بالنسبة لمهامهم والتعرف على الأدوار التي من المحتمل أن يلعبها رؤساء الأقسام الأكاديمية في القرن الحادي والعشرين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة طنطا والبالغ عددهم (158) فرداً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة بوصفها وسيلة لجمع البيانات، تكونت من (87) فقرة، موزعة على أربعة محاور هي: إدارة شؤون القسم، المهمات التدريسية، مهمات الدراسات العليا والبحث العلمي، ومهام القسم لخدمة المجتمع. وقد توصلت الدراسة إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية ينقصهم الإعداد الإداري الضروري، ووجود علاقة ارتباطية بين مسؤولية المهمة والحاجة إلى التطوير المهني في المهام الإدارية والتدريسية لرؤساء الأقسام الأكاديمية، وأن حجم الاهتمام الذي يوليه رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم هو على الترتيب: المهام الإدارية، ثم التدريسية، فالدراسات العليا، ويأتي في المرتبة الأخيرة خدمة المجتمع. وفي دراسة قام بها كل من الدهشان والسيسي (2005) هدفت إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس، حول درجة أداء رؤساء الأقسام لوظائفهم ومسؤولياتهم المهنية، وعلاقة ذلك بدرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم. وتكون مجتمع الدراسة من (1450) عضو هيئة تدريس يعملون في كليات جامعة المنوفية خلال العام الجامعي 2004-2005م، اختيرت منهم عينة عشوائية بلغ حجمها (235) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أن معظم المسؤوليات المهنية لرؤساء الأقسام- بحسب ما وردت في أداة الدراسة- مهمة بدرجة كبيرة سواء المسؤوليات العلمية والتعليمية أو المسؤوليات الإدارية، أو المسؤوليات السياسية والاجتماعية، كما بينت نتائج الدراسة أن مسؤوليات رؤساء الأقسام في مجال خدمة المجتمع غير مهمة من وجه نظر أفراد العينة، واتضح أن رؤساء الأقسام يؤدون مسؤولياتهم الإدارية، ومسؤولياتهم الاجتماعية والسياسية، من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وأنهم يقصرون في أداء مسؤولياتهم العلمية والتعليمية، ومسؤولياتهم تجاه خدمة المجتمع، فضلاً عن ذلك تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أداء رؤساء الأقسام لمسؤولياتهم المهنية ودرجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم. وهدفت دراسة المصري (2007) إلى تحديد مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر

الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

أعضاء هيئة التدريس ، وتحديد معوقات تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإداري وذلك من وجهة نظرهم ، والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجامعة ، والكلية ، والرتبة الأكاديمية) ، والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة رؤساء الأقسام الأكاديمية حول معوقات تطبيقهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإداري والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجامعة ، والكلية ، والرتبة الأكاديمية) ، وبلغت عينة الدراسة (283) فرداً موزعين إلى فئتين هما : (200) عضو هيئة تدريس ، و (83) رئيس قسم. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان عالياً وبنسبة مئوية (67.6) ، مع وجود درجة متوسطة من المعوقات التي يواجهها رؤساء الأقسام الأكاديمية عند تطبيقهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإداري بلغت نسبتها (57.5) ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة في تقديرات أفراد عينة المحاضرين حول مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية ، وكان الفرق لصالح الجامعة الإسلامية ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية ، والرتبة الأكاديمية عند المحاضرين ، فضلاً عن ذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجامعة ، والكلية ، والرتبة الأكاديمية) لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظرهم حول معوقات تطبيقهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإداري. وفي السياق نفسه هدفت دراسة **الحجيلي (2010)** إلى معرفة آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامهم ، وتحديد الاختلافات في تلك الآراء والتي يمكن أن تعود إلى تأثير متغيري سنوات الخبرة في رئاسة القسم ، وتخصص الكلية ، وقد اشتملت العينة على (31) رئيس قسم يشكلون ما نسبته (82) من مجتمع الدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن (87) مهمة من المهمات الإدارية الفرعية البالغ عددها (96) مهمة يرى رؤساء الأقسام الأكاديمية أنها مهمة في تحقيق أهداف أقسامهم ، منها (13) مهمة تتعلق بالاتصالات وتنمية العلاقات المتبادلة ، و (12) مهمة تتعلق بالتنظيم ، و (12) مهمة تتعلق بالتخطيط ، و (12) مهمة أيضاً تتعلق بالقيادة والتوجيه ، و (11) مهمة تتعلق بالمتابعة والتقييم ، و (10) مهمات تتعلق بالمنهج والتدريس ، ومثلها (10) مهمات تتعلق بالبحث العلمي وخدمة المجتمع ، و (7) مهمات تتعلق بالتدريب والنمو المهني ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء رؤساء الأقسام لمهامهم تُعزى إلى تأثير متغير تخصص الكلية ، ولصالح رؤساء الأقسام في الكليات العلمية ، وذلك في مجال ، مهمات التدريب والنمو المهني ، ومهمات الاتصالات وتنمية العلاقات المتبادلة ، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء رؤساء الأقسام نحو مهامهم تُعزى إلى تأثير متغير سنوات الخبرة ، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات المهمات الرئيسية على حدة ، وعلى مستوى المجموع الكلي للمهام. وهدفت دراسة **محسن (2011)** إلى التعرف على واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات التربية بجامعة بغداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ومعرفة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس وفق متغير النوع. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة بغداد والبالغ عددهم (1122) عضو هيئة تدريس ، خلال العام الجامعي 2010-2011م ، موزعين على كلية التربية-ابن رشد ، وكلية التربية-ابن الهيثم ، وكلية التربية-بنات. تم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (210) عضو هيئة تدريس ، بواقع (105) من الذكور ، و (105) من الإناث. تم استخدام الاستبانة بوصفها وسيلة لجمع البيانات ، حيث تكون من (53) فقرة موزعة على

(7) مجالات هي : (القيادة الإدارية ، والتخطيط والتنظيم ، والنمو العلمي والمهني ، والعلاقات الإنسانية ، والتقييم والمتابعة ، واتخاذ القرار ، وشؤون الطلبة) . ولتحليل البيانات استخدم اختبار مربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي . وتوصلت الدراسة إلى أن رؤساء الأقسام بكليات التربية بجامعة بغداد يتمتعون بمستوى عالي من الأداء الإداري ، وتبين أن رؤساء الأقسام لهم معرفة ودراية بالمهام والمهارات الإدارية ، وليس لمتغير النوع أثر في وصف واقع الأداء الإداري . وهدفت دراسة **اليحيوى (2011)** إلى معرفة معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام والتي شملت : الصفات الشخصية الإيجابية ، والعلاقات الإنسانية ، والتواصل الفاعل ، وأداء العمل الفائق ، وأساليب تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ، والكشف عن الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام تبعاً للكلية و النوع ، وتكونت عينة الدراسة من (266) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من السعوديين الحاصلين على رتبة أستاذ من جميع الكليات والأقسام ، ومن الجنسين (الذكور والإناث) ، وبنسبة 25% من المجتمع الأصلي البالغ (1061) عضو هيئة تدريس ، وتوصلت الدراسة إلى إنّ معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية بلغت درجة متوسطة ، وأن معيار أداء العمل الفائق للجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام كان بدرجة عالية وأن أبعاد الجودة الشخصية المتعلقة بالصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية ، والتواصل الفاعل كان بدرجة متوسطة .

من خلال عرض الدراسات السابقة تبين أن معظم هذه الدراسات تناولت موضوع الأداء الأكاديمي والإداري والشخصي والقيادي لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعات ، واتفقت على أهمية الدور الذي يؤديه رؤساء الأقسام العلمية في تحقيق الأهداف المنشودة لأقسامهم ولمؤسسات التعليم العالي ، حيث توصلت معظم هذه الدراسات الى حقيقة مفادها وجود العديد من الصعوبات التي تحول دون أداء رؤساء الأقسام العلمية لأدوارهم المتوقعة ، وعدم قدرتهم على الإلمام بها . فضلاً عن ذلك تباينت نتائج بعض الدراسات فيما يتصل بدور المتغيرات الشخصية والتنظيمية في الأداء الإداري ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى اختلاف مستوى الخبرة والتأهيل لرؤساء الأقسام العلمية ، واختلاف قدراتهم واستعداداتهم لأداء أعمالهم المكلفين بها ، وغموض صلاحياتهم ومسؤولياتهم ، وفي الصورة العامة تؤكد الدراسات على ضرورة قيام مؤسسات التعليم العالي وبخاصة الجامعات بتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية من أجل تشجيعهم على القيام بمهامهم ومسؤولياتهم الأكاديمية والإدارية والاجتماعية بشكل يحقق أهداف الجامعات ويخدم الصالح العام .

أداة الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الأداء الإداري لرؤساء الاقسام العلمية بالجامعات ، تم تطوير استبانة تتكون من (54) فقرة ، موزعة على ستة مجالات وهي : اتخاذ القرارات على أساس الحقائق ، والتخطيط وتحديد الاحتياجات ، والقدرة والاستعداد الذاتي ، وأداء الواجبات ، والمشاركة والعمل الجماعي ، والعلاقات الإنسانية . حيث تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين ، كما تم التأكد من ثباتها وذلك باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار ، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.99) ، ووضعت أمام كل فقرة بدائل الإجابة التالية (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة) .

الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي ، والبالغ عددهم (94) قسم علمي ، موزعين على (14) كلية في التخصصات التطبيقية والإنسانية ، داخل مدينة بنغازي ، وذلك خلال العام الجامعي 2012-2013م ، وتم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي بلغ حجمها (80) رئيس قسم علمي ، وبنسبه (85%) من مجتمع الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها ، ومن ثم مناقشتها ، وذلك على النحو الآتي :

السؤال الأول : - ما مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي؟

للإجابة عن هذا السؤال ، استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي ، وذلك كما هو موضح بالجدول (1) .

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

مجلات الدراسة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	27	38.7	6.63
التخطيط وتحديد الاحتياجات	27	36.3	7.81
القدرة والاستعداد الذاتي	27	39.4	5.22
أداء الواجبات	27	36.2	7.50
المشاركة والعمل الجماعي	27	39.5	5.55
والعلاقات الإنسانية	27	40.3	4.60
المستوى العام	162	203.23	20.05

يتضح من جدول (1) أن مجال العلاقات الإنسانية هو الأكثر ممارسة لدى رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي عند أدائهم لمهامهم الإدارية بأقسامهم ، حيث تحصل على متوسط حسابي قدره (40.3) وانحراف معياري بلغ (4.60) ، في حين يمارس مجال المشاركة والعمل الجماعي ، ومجال القدرة والاستعداد الذاتي في المرتبة الثانية بمتوسطات حسابية وانحرافات معيارية متقاربة ، في حين يمارس مجال اتخاذ القرارات على أساس الحقائق في المرتبة الثالثة ، حيث تحصل هذا المجال على متوسط حسابي بلغ (38.7) ، وانحراف معياري قدره (6.63) . وجاء في الرابعة والأخيرة مجال التخطيط وتحديد الاحتياجات ، ومجال أداء الواجبات ، حيث تحصلت على متوسطات حسابية وانحرافات معيارية متقاربة أيضا. وتعني هذه النتيجة أن رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي يؤدون مسؤولياتهم ومهامهم الإدارية حسب المجالات الإدارية التي أخضعها الدراسة الحالية للاختبار ، وتبين أن رؤساء الأقسام العلمية لديهم المقدرة والخبرة لتأدية أعمالهم الإدارية من تنظيم العمل وعملية الاتصال بأعضاء هيئة التدريس داخل أقسامهم العلمية لمشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقسم ، إيماناً منهم بأهمية مشاركة أعضاء القسم في إدارته والاستفادة من وجهات نظرهم من أجل تطوير آلية العمل بالقسم.

ولتحديد دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لاستجابات رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي والمتوسط النظري لأداة الدراسة استخدم الاختبار التائي (T. test) وذلك كما هو موضح بالجدول (2) .

جدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري ، ودرجة الحرية والقيمة التائية لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة
80	203.23	20.05	162	78	*2.6	0.02

* قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (2) أن قيمة المتوسط الحسابي (203.23) وانحراف معياري (20.05) ، في حين بلغ المتوسط النظري (162) ، وبلغت القيمة التائية (2.6) ، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، وتدل هذه النتيجة على أن رؤساء الأقسام العلمية في جامعة بنغازي يقوموا بأداء مهامهم وأعمالهم الإدارية ، والمتمثلة في اتخاذ القرارات على أساس الحقائق والقيام بعملية التخطيط وتحديد الاحتياجات وامتلاكهم للقدرة والاستعداد الذاتي عند أدائهم لواجباتهم ، بالإضافة الى تشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في شؤون القسم والعمل الجماعي وحرصهم على العلاقات الإنسانية داخل أقسامهم ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الدهشان والسيسي (2005) ، ودراسة المصري (2007) ، ودراسة الحجلي (1010) .

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي ، والخبرة ، والتخصص) ؟

الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

لاختبار معنوية الفروق في مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي والتي يمكن أن تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي ، والتخصص ، والخبرة) ، استخدم الاختبار التائي (T. test) مع متغيري المؤهل العلمي والتخصص ، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) مع متغير الخبرة ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : متغير المؤهل العلمي :

تم تقسيم عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي إلى مجموعتين ، تضم المجموعة الأولى رؤساء الأقسام العلمية من حملة شهادة الماجستير ، في حين تضم المجموعة الثانية رؤساء الأقسام العلمية من حملة شهادة الدكتوراه ، ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام الاختبار التائي (T. test) وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات رؤساء الأقسام العلمية حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة
ماجستير	25	170.23	23.08	78	*0.188	0.16
دكتوراه	55	168.03	21.39			

*قيمة ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لرؤساء الأقسام من حملة شهادة الماجستير قد بلغ (170.23) بانحراف معياري قدره (23.08) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لرؤساء الأقسام من حملة شهادة الدكتوراه (168.03) وبانحراف قدره (21.39) ، وبلغت القيمة التائية (0.188) ، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) . ويستنتج من ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، إذ تبين أن رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه لا يختلفون في أدائهم لمهام عملهم الإداري بأقسامهم ، ويأدون أعمالهم بشكل إيجابي بما يكفل تحقيق أهداف الجامعة ، وقد يكون السبب في ذلك راجع الى أن جميع رؤساء الأقسام العلمية يتبعون الإجراءات الإدارية نفسها أثناء تأدية أعمالهم ، ويقوموا بتأدية الأدوار ذاتها (التدريس ، وأعداد مناهج ، والبحث العلمي) ، وبسبب فهمهم العميق لوظائفهم نجدهم يسرون العمل وفق المستهدف ، ويعنى ذلك أن رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي يقوموا بأداء مهامهم وأعمالهم الإدارية ، والمتمثلة في اتخاذ القرارات على

أساس الحقائق والقيام بعملية التخطيط وتحديد الاحتياجات وامتلاكهم للقدرة والاستعداد الذاتي عند أدائهم لواجباتهم ، بالإضافة إلى تشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى شؤون القسم والعمل الجماعى وحرصهم على العلاقات الإنسانية داخل أقسامهم بغض النظر عن المؤهل العلمى الذى يحملونه ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة العمرى (1998) ، ودراسة المصرى (2007) .

ثانيا : متغير الخبرة :

تم تقسيم عينة الدراسة الى ثلاث مجموعات ، حيث شملت المجموعة الأولى رؤساء الأقسام الذين يبلغ عدد سنوات الخبرة لديهم 5 سنوات فأقل ، بينما شملت المجموعة الثانية رؤساء الأقسام الذين يتراوح عدد سنوات الخبرة لديهم ما بين 6 - 10 سنوات ، فى حين ضمت المجموعة الثالثة رؤساء الأقسام الذين يبلغ عدد سنوات الخبرة لديهم 10 سنوات فأكثر ، حيث تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجموعة على حدى ، لبيان الاختلافات فى الإجابة بين مجموعات سنوات الخبرة ، والجدول (4) يوضح ذلك .

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرؤساء الأقسام تبعا لمتغير الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخبرة
25.62	138.65	22	أقل من 5 سنوات
26.76	140.51	47	5 - 10
25.60	144.34	11	أكثر من 10 سنوات
25.90	141.11	80	المجموع

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابى لاستجابات رؤساء الأقسام العلمية الذين يبلغ عدد سنوات الخبرة لديهم 5 سنوات فأقل بلغ (138.65) ، وانحراف معيارى قدره (25.62) ، بينما بلغ المتوسط الحسابى لاستجابات رؤساء الأقسام العلمية الذين يتراوح عدد سنوات الخبرة لديهم ما بين 6 - 10 سنوات (140.51) ، وانحراف معيارى قدره (26.76) ، فى حين بلغ المتوسط الحسابى لاستجابات رؤساء الأقسام العلمية الذين يبلغ عدد سنوات خبرتهم 10 سنوات فأكثر (144.34) ، وانحراف معيارى قدره (25.60) . ولاختبار معنوية الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات رؤساء الأقسام حسب مجموعات الخبرة الثلاث ، تم استخدام التحليل التباين الاحادى (One Way Anova) ، والجدول (5) يوضح ذلك .

الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

الجدول (5)

مصدر التباين ومجموع المربعات ومتوسط المربعات والقيمة الفائية (F) لاستجابات رؤساء الأقسام حسب متغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	653.683	326.892	2	*0.619	0.08
داخل المجموعات	78511.897	676.827	78		
المجموع	79165.580		80		

* قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، و (0.01) .

يتضح من الجدول (5) أن القيمة الفائية بلغت (0.619) ، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، ويستنتج من ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي تعزى لمتغير الخبرة ، إذ تبين أن جميع رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي يقوموا بأداء أعمالهم الإدارية بالقسم العلمي وكلياتهم بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة ، وقد يرجع السبب في ذلك أن رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي يقومون بتسيير عملهم الإداري بشكل اعتيادي وبدون تطوير أو تغيير ، بحكم ضعف البرامج التدريبية التي تقدمها الجامعة لرئيس القسم ، والتي يستطيع من خلالها تطوير مهاراته وقدراته الإدارية بشكل يتلاءم مع طبيعة العمل الذي يقوم بممارسته داخل قسمه ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الحجيلي (1010) .

ثالثاً : متغير التخصص :

قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين ، حيث شملت المجموعة الأولى رؤساء الأقسام بالكليات العلمية ، بينما ضمت المجموعة الثانية رؤساء الأقسام بالكليات الانسانية ، ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي تبعاً لمتغير التخصص تم استخدام الاختبار التائي (T. test) وذلك كما هو موضح في الجدول (6) .

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لرؤساء الأقسام حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الأقسام العلمية	45	157.46	78	11.42	1.764	0.166
الأقسام الانسانية	35	162.10	78	11.27		

* قيمة ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لرؤساء الأقسام ذوى التخصص العلمى بلغ (157.46) ، وانحراف معيارى قدره (11.42) ، فى حين تحصل رؤساء الأقسام ذوى التخصص الإنسانى على متوسط حسابى بلغ (162.10) وانحراف معيارى قدره (11.27) ، بينما بلغت قيمة الاختبار التائي (1.764) وهى قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يستنتج من ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازى تعزى لمتغير التخصص ، اذ تبين أن رؤساء الأقسام العلمية بكليات جامعة بنغازى (التطبيقية والإنسانية) لا يختلفون فى أدائهم لمهام عملهم الإداري بأقسامهم ، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أن رؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازى يمارسون نفس الأدوار والمهام الادارية بغض النظر عن تخصص الكلية ، أضف الى ذلك تشابه الإمكانيات والمقدرات المتاحة من الجامعة للكليات ، وجميع رؤساء الأقسام يعيشون تقريباً نفس الظروف البيئية والأكاديمية والإدارية داخل الجامعة ، أيضاً تخضع جميع الكليات بالجامعة لنفس الأنظمة والقوانين واللوائح ، ويعنى ذلك أن رؤساء الأقسام العلمية فى جامعة بنغازي يقومون بأداء مهامهم وأعمالهم الإدارية والمتمثلة فى اتخاذ القرارات على أساس الحقائق والقيام بعملية التخطيط وتحديد الاحتياجات وامتلاكهم للقدرة والاستعداد الذاتي عند أدائهم لواجباتهم ، بالإضافة الى تشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى شئون القسم والعمل الجماعى وحرصهم على العلاقات الإنسانية داخل أقسامهم ، ويأدون مهامهم بنفس المستوى تقريباً بغض النظر عن تخصصاتهم ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة المصرى (2007) ، دراسة الحجيلي (2010) ، ودراسة اليحيوي (2011).

نتائج الدراسة وتوصياتها

توصلت الدراسة إلى أن رؤساء الأقسام العلمية في جامعة بنغازي يقومون بأداء مهامهم وأعمالهم الإدارية ، والمتمثلة في اتخاذ القرارات على أساس الحقائق والقيام بعملية التخطيط وتحديد الاحتياجات وامتلاكهم للقدرة والاستعداد الذاتي عند أدائهم لواجباتهم ، فضلاً عن تشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في شؤون القسم والعمل الجماعي وحرصهم على العلاقات الإنسانية داخل أقسامهم ، كما تبين أن الممارسات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي كانت أعلى من المتوسط بغض النظر عن متغير المؤهل العلمي ، والتخصص ، والخبرة.

وبناء على هذه النتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

- 1- وضع لوائح وأنظمة محددة وشاملة لتوصيف أدوار ومهام ومسؤوليات رؤساء الأقسام في المجالات العلمية والإدارية والتربوية والاجتماعية.
- 2- تحديد معايير معينة يتم بموجبها اختيار رؤساء الأقسام من قبل أعضاء هيئة التدريس ، و يقيمون من خلالها.
- 3- العناية بتدريب رؤساء الأقسام على استخدام التقنيات الحديثة في مجال عملهم من أجل مواكبة التقدم الحاصل في العالم ، وتوفير الوقت والجهد أثناء ممارستهم لمهامهم.
- 4- تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام ، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمشاركة في المؤتمرات العلمية وحضور الندوات وورش العمل بالداخل والخارج ، من أجل تطوير مهاراتهم وقدراتهم.

المصادر

- أبو العز ، محمد (2002) . ربط مؤشرات الأداء بنظم الحوافز بغرض إحباط التركيز الانتقائي ، للمديرين على جوانب الأداء : تحليل نظري ودليل تجريبي . مجلة البحوث التجارية ، 24 (2) ، 297.
- أبو بكر ، مصطفى (2004) . إدارة الموارد البشرية :مدخل تحقيق الميزة التنافسية. (ط1) ، القاهرة : الدار الجامعية للكتاب.
- أبو شرح ، نادر حامد (2010) . تقييم أثر الحوافز على مستوى الأداء الوظيفي في شركة الاتصالات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير منشورة ،جامعة الازهر ، غزة.
- بينت ، جون (1992) . إدارة القسم الأكاديمي . (ط1) ، ترجمة جابر عبد الحميد وصلاح عبد الجواد ، القاهرة : دار النهضة العربية.
- جابر ، عبد الحميد ، وعبود ، عبدالغنى (2001) . الإدارة الجامعية فى الوطن العربي . (ط1) ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- حمد ، محمد حرب (1998) . الإدارة الجامعية ، احتياجات التطوير المهني والإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية . (ط1) ، عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- حربى ، منير عبدالله (1999) . رؤساء الأقسام الأكاديمية فى القرن الحادى والعشرين : أدوار وتحديات متوقعة واحتياجات تدريبية واجبة . مجلة التربية المعاصرة ، (51) ، 118-55.
- الحمدي ، فؤاد محمد (2000) . وضوح وصعوبة الأهداف وعلاقتها بأداء رؤساء الأقسام العلمية في جامعة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الكوفة ، العراق.
- حرب ، محمد (2001) . الادارة الجامعية . (ط2) ، عمان : دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع.
- الحربي ، محمد بن محمد (2008) . رؤساء الأقسام بالجامعات المهام والصلاحيات . وزارة التعليم العالى ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، قسم الإدارة التربوية.
- الحولى ، عليان عبدالله (2005) . القسم الأكاديمي فى الجامعة : المفهوم والدور . مجلة الجودة فى التعليم العالى ، 1 (2) ، 13-20.
- الحجيلي ، نصر محمد (2010) . آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامهم الإدارية والأكاديمية . مجلة جامعة دمشق ، 26 ، 59-92.
- الدهشان ، جمال على ، و السيسى ، جمال أحمد (2005) . أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية لمسؤولياتهم المهنية وعلاقته برضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم . المؤتمر السنوى الثانى

الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بجامعة بنغازي

- عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي ، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد ، جامعة عين شمس : القاهرة.
- الرشيدى ، فهد معتوق (2004) . الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الكويت . رسالة ماجستير منشورة ، جامعة اليرموك ، عمان .
- آل زاهر ، علي ناصر (2005) . تطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك خالد ، أبها .
- السيد ، هدى واميمة ، مصطفى (2002) . الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا. مجلة التربية ، 5 (7) ، 203-280 .
- سعادة ، جودت (2003) . تطوير الدور الإداري والقيادي لرئيس القسم الأكاديمي في جامعة النجاح الوطنية . بحث مقدم إلى مؤتمر جامعة النجاح ، نابلس .
- سلطان ، محمد سعيد (2004) . السلوك التنظيمي . (ط 1) ، الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة .
- شiche ، عبدالمجيد عبدالنواب ، المسند ، شيخه عبدالله (1994) . كفاءة رئيس القسم الأكاديمي : دراسة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر . حولية كلية التربية ، (11) ، 17-44 .
- ضحاوي ، بيومي ، وقطامي ، يوسف (1997) . مهام رؤساء الأقسام وصفاتهم الشخصية كما يتوقعها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس ، مجلة الإداري ، 19 ، (68) ، 69-90 .
- العمرى ، بسام (1998) . اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية . مجلة دراسات : العلوم التربوية ، 25 (2) ، 255-272 .
- العودة ، إبراهيم سليمان عودة (2007) . التطوير المهني لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- فلاته ، عائشة بكر (2009) . فاعلية أداء رئيسات الأقسام بكليات التربية بنات بجامعة أم القرى لمهامهن الإدارية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس . جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- اللجنة الشعبية العامة (سابقا) (2008) . القرار رقم (22) بشأن الهيكل التنظيمي للجامعات ومؤسسات التعليم العالي .
- مطر ، سيف الإسلام (1987) . رئاسة الأقسام العلمية في مؤسسات التعليم العالي : دراسة تحليلية لأدوار رئيس القسم العلمي . المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ، (6) ، 129-162 .
- مرسى ، محمد منير (2002) . الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه . (ط 1) ، القاهرة : عالم الكتب .

- محمد ، رفاعي (2005) . إدارة السلوك في المنظمات . (ط 1) ، الرياض : دار المريخ للنشر .
- المصرى ، مروان وليد (2007) . تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة . رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- مزعل ، سعدية عويد (2008) . الكفايات الإدارية اللازمة للعمداء ورؤساء الأقسام العلمية في هيئة التعليم التقني إلى مجلس كلية التربية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد .
- محسن ، منتهى عبدالزهرة (2011) . واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام في كليات التربية بجامعة بغداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . مجلة كلية التربية ، 2 ، (4) ، 682-718 .
- النجار ، عبدالله ، والحليبي ، عبد اللطيف (1999) . اتخاذ القرارات الإدارية والأكاديمية لدى رؤساء الأقسام بالكليات والجامعات السعودية . المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 19 ، (2) ، 32-61 .
- اليحيوي ، صبرية (2011) . معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية . المجلة الأردنية للعلوم التربوية ، 7 ، (1) ، 35-58 .

المصادر الأجنبية

- Valey, V. & Tiemann, K. (1995) . Ghairs of Graduate Departments : A structural Profile. **Teaching Sociology**, 18, 13-19.
- Wilson, L. (1979) . **American Academics : then and now**. UK, Oxford University Press.
- William, J. (2001) . Academic Department Head as Key University Administrator. **Journal of Education**, 112, (2), 166.

عنوان البحث
التعليم الإلكتروني بوصفه أحد الاتجاهات الحديثة المستخدمة في
تطوير أساليب تدريس المناهج الدراسية بليبيا

مقدم من الدكتورة
ميرفت خميس عبد القادر بوبكر التارقي
محاضر بقسم التربية وعلم النفس
كلية الآداب – جامعة بنغازي
E:dr.m.eltarky@gmail.com
هاتف : 0925301761

المخلص

أدى التطور و التقدم العلمى الحادث فى مجال تكنولوجيا التعليم إلى ظهور الكثير من المستجدات التكنولوجية وأصبح توظيفها فى العملية التعليمية ضرورة ملحة للاستفادة منها فى رفع كفاءة العملية التعليمية ومن بين تلك المستجدات ما يسمى بالتعليم الإلكتروني.

وقد هدفت هذه الورقة إلى

- 1- وصف واقع المناهج الدراسية بليبيا.
- 2- التعرف على كيفية تطبيق التعليم الإلكتروني على المناهج الدراسية بليبيا.
- 3- التعرف على المعوقات التى تحد من استخدام التعليم الإلكتروني فى المناهج الدراسية بليبيا.

وقد تم مناقشة هذه الأهداف باستخدام المنهج الوصفى التحليلى وقد تم التطرق فى هذه الورقة إلى التعليم الإلكتروني من خلال بعض الكتابات النظرية وقد اقتضى ذلك توزيع هذه الورقة إلى المحاور النظرية التالية:

- مفهوم التعليم الإلكتروني .
- أنواع التعليم الإلكتروني .
- أهداف التعليم الإلكتروني.
- تجارب الدول الأخرى فى مجال التعليم الإلكتروني.
- كيفية تطبيق التعليم الإلكتروني على المناهج الليبية
- مبررات استخدام التعليم الإلكتروني.
- التحديات التى تواجهنا أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني.
- عيوب التعليم الإلكتروني .

وختاماً قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوصيات ليستفيد منها القائمون على المناهج الدراسية بليبيا .

Summary

Development and scientific progress in the field of the incident Technology Education led to the emergence of a lot of technological developments. In the educational process became employed an urgent need to utilize them in raising an efficient educational process Among those innovations is called education-mail.

The aim of the paper to this topic

- 1 – Description of the reality of the curriculum Bulbaa.

2 – Learn how to apply the E-Learning curriculum in Libya.

3–To identify the obstacles that limit the use of e-learning in the curriculum, Libya.

These goals have been discussed targets using descriptive analytical method. This paper has been addressed to the E-Learning through some theoretical writings. The required distribution knead this paper Wenta axes theory the following:

- The concept of E-Learning.
- Types of E-Learning.
- E-Learning goals.
- The experiences of other countries in the field of E-Learning.
 - How to apply the E-Learning curriculum Libyan
- The reasons for the use of E-Learning.
 - Challenges that we face during the application of E-Learning.
 - E-Learning disadvantages.

Finally, the researcher has developed a set of recommendations for the benefit of those in charge of curriculum, Libya.

مقدمة

يشهد عالمنا المعاصر تطورات علمية مذهلة في مختلف المجالات وقد تركت هذه التطورات بصمتها على مختلف مناحى الحياة في المجتمع ومنها المؤسسة التعليمية فنأدى التربويون إلى ضرورة الاستفادة من هذه التطورات التكنولوجية للنهوض بواقع العمل التربوي ومن ثم النهوض بالمجتمع وكانت وسيلة التربويين لإجراء التغيير هو المنهج المدرسي ومن هنا كانت عملية تطوير المناهج الدراسية ضرورة ملحة .

وحيث إن المناهج الدراسية تعد أهم مرتكزات العملية التعليمية حيث تعد الأساس الذي يمد المتعلمين بالعلم فضلا عن أنها تعبر عن واقع الحياة الاجتماعية والاقتصادية فإن هذا يستلزم تطوير مناهج التعليم وإعادة النظر في أهدافها والاستفادة من المستجدات العلمية والتكنولوجية والإقلال من ثقافة الحفظ والانتقال إلى ثقافة التفكير والإبداع وتنمية العمليات العقلية العليا ومهارات التفكير اللازمة للتعامل مع المعلومات واكتسابها وفهمها بدلاً من حفظها ثم نسيانها وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع الحاسب الآلي وتوظيفه في العملية التعليمية . (عبد السلام ، 2006) فمن دون الاهتمام بالمناهج الدراسية لا يمكن أن توجد عملية تربوية ناجحة.

وقد حظي الاهتمام بالمنهج وتطويره بكثير من العناية و الاهتمام في كثير من دول العالم بما في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية رائدة الحضارة وحاملة لواء العولمة في عصرنا الحاضر وما ذلك إلا لأهمية الدور الذي يقوم به المنهج الدراسي في تشكيل شخصية الطالب في جميع جوانب النمو المختلفة الأمر الذي يساعدهم في تكيفهم مع واقعهم المعاصر ويعددهم للمستقبل بكل متغيراته المحتملة . (شاهين ، 2010) .

ونقصد بالتطوير هنا هو أن نعرف ما نريد وما نوعية الناتج الذي نطمح إليه فالتطوير في الوقت الحاضر ضرورة ملحة ويجب أن يستند إلى سياسة تعليمية واضحة مستفيدة من تجارب الآخرين ومن الأبحاث والدراسات التربوية المعاصرة . فالتطوير يعنى التغيير والتبديل إلى ما هو أحسن ويشمل هذا التعديل جميع عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وأنشطة تعليمية واستراتيجيات تدريس و وسائل تعليمية .

وللمؤسسة التعليمية دور بارز في هذا التطوير لما توفره من أنظمة تعليمية تواكب التطورات العلمية المتلاحقة كتقنية الإنترنت والنظم الإلكترونية فقد تم تأسيس تعلم متكامل معتمد على هذه التقنية وهو ما يسمى بالتعليم الإلكتروني ونتيجة للتزايد المستمر في كمية البيانات والمعلومات التي يتعامل معها الإنسان في شتى مجالات الحياة الأمر الذي دفعه إلى البحث عن وسيلة لتخزين هذه المعلومات والبيانات واسترجاعها واستثمارها بالشكل الأمثل فقد أدى هذا التطور في تكنولوجيا المعلومات وشبكات التواصل الاجتماعي إلى ضرورة ان يكون التعليم بأسلوب مرن يجعل المتعلم محورا في العملية التعليمية بحيث يستطيع التعلم في الأوقات المناسبة له وفقا لقدراته وإمكاناته لذا أصبح من الضروري على النظام التربوي مواكبة هذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تتجم عن هذا التطور مثل كثرة المعلومات وزيادة عدد المتعلمين ونقص المعلمين وبعد المسافات وقد أدى هذا كله إلى ظهور أنماط

وطرق عديدة للتعليم خاصة مع ظهور الثورة التكنولوجية فى تقنية المعلومات مما أدى إلى زيادة الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين وحاجة المتعلم لبيئات غنية ومتعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتى فظهر ما يسمى بالتعليم الإلكتروني ومن هذا المنطلق تعد تقنية التعليم الإلكتروني من أبرز وأكثر تقنيات الحاسوب إثارة وأسرعها تطوراً لهذا اهتم به الباحثون وتناولوه من جوانب مختلفة (إبراهيم ، 2010) .

ويعد أسلوب التعليم الإلكتروني من الأساليب الحديثة فى التدريس وهو أحد أهم عوامل النجاح فى تطوير المنظومة التعليمية ، وبالنظر إلى مناهجنا فى المجتمع الليبي نجد أنها مازالت تقليدية لا تجارى التطورات العصرية من حيث مضمونها وطرق تدريسها ، كما أنها تعاني من الازدواجية والتكرار ولا تتناسب مع التطور العلمى والتكنولوجى ومع تقنيات العصر ومتطلباته وكل ما يجرى عليها من تعديلات لا يتعدى الحذف والإضافة أو التقديم والتأخير وإن كان هناك تعديل يكون فى المسميات فقط دون الاهتمام بالإضافات الجوهرية مما ينعكس سلبياً على العملية التعليمية بصفة عامة كذلك إن أغلب المواد الدراسية لا تواكب الجديد والحديث فهى تقوم على النظرة الجزئية إلى المعرفة فالمنهج عبارة عن مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة التى لا تنتمى إلى إطار محدد ولا رابط بينها أغلب الأحيان ، بالإضافة إلى غياب الجانب العملى لكثير من المواد الدراسية بطريقة تجعله فاقداً للمرونة فى الكثير من الأحيان .

وقد أجريت مؤتمرات محدودة فى ليبيا لتطوير التعليم بصفة عامة والمناهج الدراسية بصفة خاصة تعالت فيها أصوات الباحثين منهم فرحات (2013) و نصرات (2013) بضرورة الاستفادة من التطورات التكنولوجية الحديثة لدعم وتطوير المنظومة التعليمية فى ليبيا فالفجوة كبيرة جداً بين المناهج الدراسية فى المجتمع الليبي والمناهج الدراسية فى المجتمعات العربية وهذا ما يفرض علينا نحن بوصفنا باحثين فى المجتمع الليبي أن نلفت النظر بالدراسات والبحوث إلى هذا التدهور الواضح فى مناهجنا الدراسية فى جميع مراحل التعليم بدءاً من المرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الجامعية .

وكان من توصيات هذه المؤتمرات إعادة النظر فى المناهج الدراسية وتطويرها لعدم مسابرتها للتطور العلمى لكن وللأسف لم تأخذ هذه التوصيات بعين الاعتبار من قبل المسؤولين على إعداد المناهج ومازال المجتمع الليبي بعيداً كل البعد حتى عن التفكير فى هذا المجال ، فلا بد للمناهج الدراسية الليبية أن تواكب الزيادة المضطردة فى المعرفة العلمية وتدعم الثقافة وتؤكد على مبدأ التكامل وكذلك لابد من ربط المناهج بالتقنية الحديثة ، لذلك جاءت هذه الورقة لتقديم رؤية تحليلية شاملة توفر معطيات ومعلومات ونماذج واقعية يمكن الاستفادة منها للبدء فى مشروع تطوير مناهجنا الدراسية والارتقاء بالمجتمع الليبي كما ستشمل هذه الرؤية التحليلية طرحةً للعوائق التى يجب تجاوزها إن وجدت ونقاط الضعف التى يجب تلافئها. وتأسيساً على ما تقدم تهدف الباحثة فى هذه الورقة إلى :

- 1- وصف واقع المناهج الدراسية بليبيا .
- 2- التعرف على كيفية تطبيق التعليم الإلكتروني على المناهج الدراسية بليبيا .
- 3- التعرف على المعوقات التى تحد من استخدام التعليم الإلكتروني فى المناهج الدراسية بليبيا .

وتأتى أهمية هذه الورقة في أنها تتناول أحد الموضوعات المهمة والحيوية وهو موضوع راهنت عليه معظم المؤسسات التعليمية وعدته مجالاً سيساهم بشكل كبير وفاعل في حل معظم مشاكلها التعليمية وهو موضوع التعليم الإلكتروني والذي مازلنا في مجتمعنا الليبي نفتقد الإلمام به بوصفه نظاماً تعليمياً له ثقافته ولغته الخاصة ومازال إدراكنا لهذا المفهوم بسيطاً جداً ، وتأمل الباحثة أن تكون هذه الورقة تمهيداً لدراسات مستقبلية ميدانية في المجتمع الليبي لتحديث السياسة التعليمية بما يتلاءم مع التقنيات الحديثة ، كذلك أن هذه الورقة جاءت استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادى بضرورة تطوير المناهج الدراسية لتوظيف التقنية الحديثة في إعداد المناهج الدراسية خصوصاً بالمجتمع الليبي ، كذلك من الممكن أن تقيد هذه الورقة مصممي المناهج بالمجتمع الليبي على تصميم مناهج أكثر فاعلية تواكب العصر الحالي تقدم هذه الورقة دليلاً مرجعياً حول التعليم الإلكتروني ليكون وثيقة علمية لكل المهتمين بالتعليم الإلكتروني .

التعليم الإلكتروني

مفهومه ، أنواعه ، أهدافه ، تجارب الدول الأخرى في مجال التعليم الإلكتروني ، كيفية تطبيقه على المناهج الليبية ، مبررات استخدامه ، التحديات التي تواجهه ، عيوبه .

مفهوم التعليم الإلكتروني

- عرفه كل من الشناق وقسيم (2010) بأنه تعلم الطلبة من خلال وسائط إلكترونية متنوعة تشمل الحاسوب والانترنت باعتماد مبدأ التعلم الذاتي أو بمساعدة المعلم .
- عرفه كل من حسامو وفواز (2011) بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على أجهزة الحاسب الآلى والتقنيات المتطورة في عرض الدروس داخل الفصل الدراسي أو في الاتصال بين المعلم والطالب .
- يعرفه جامل ومحمد (2006) بأنه طريق للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب والشبكة والوسائط المتعددة من أجل إيصال المعلومة للمتعلم بأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقويم أداء المتعلم .
- يعرفه نصرات (2013) بأنه نظام تعليمي يستخدم تقنية المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها الانترنت .
- يعرفه البركاتى (2009) بأنه من الأساليب الحديثة في التعلم يسهم في زيادة فاعلية المتعلمين ، ويمكن المتعلمين من تحمل المسؤولية أكبر لأنه يمكنهم من الاكتشاف والتحليل والتكريب ويساعدهم في اكتساب مهارات عالية .

- يعرفه كل من النجدي ووردة (2011) بأنه طريق للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكات ووسائط متعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية .

- يعرفه عبد الكريم (2006) بأنه استخدام الوسائط الإلكترونية والحاسوبية فى عملية نقل وإيصال المعلومات للمتعلم ، وقد يكون هذا الاستخدام فى الصورة البسيطة كاستخدام وسائل الكترونية مساعدة فى عملية عرض المعلومات أو قد يكون استخدامه فى الفصول الافتراضية من خلال تقنيات الانترنت .

وترى الباحثة أنه مهما اختلفت التعريفات التى قدمت للتعليم الإلكتروني فإنها جميعا تتفق على أنه لا بد وأن يشمل الحاسب الآلى لتوظيفه فى المجالات التعليمية ، ولكن ليس معنى هذا أن التعليم الإلكتروني هو امتلاك عدد من أجهزة الحاسب الآلى ولكنه طريقة لتعليم التفكير واستخدام وتطوير الملكات الفردية للطلاب ، كذلك ترى الباحثة أن بعض الباحثين استخدموا مصطلح التعليم الافتراضى للدلالة على التعليم الإلكتروني وهذا فى اعتقاد الباحثة غير صحيح فالتعليم الإلكتروني ليس افتراضياً بل هو تعليم واقعى يتم داخل فصول دراسية واقعية .

أنواع التعليم الإلكتروني

تعددت انواع التعليم الإلكتروني حسب نظرة المهتمين به والبيئة التى يطبق فيها فيما إذا كانت بيئة واقعية أو بيئة افتراضية

1 - التعليم الإلكتروني المباشر (المتزامن)

ويقصد به أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الشبكة الدولية للمعومات لتوصيل وتبادل الدروس بين المعلم والمتعلم فى نفس الوقت الفعلى لتدريس المادة ، مثل المحادثة الفورية ومن إيجابيات هذا النوع أن الطالب يحصل على التغذية الراجعة المباشرة لدرسته فى الوقت نفسه .

2 - التعليم الإلكتروني غير المباشر (غير المتزامن)

ويعنى حصول المتعلم على دروس مكثفة أو حصص وفق برنامج دراسى مخطط ينتقى فيه الأوقات والأماكن التى تتناسب مع ظروفه عن طريق توظيف بعض أساليب التعلم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني وأشرطة الفيديو ومن إيجابيات هذا النوع أن المتعلم يتعلم حسب الوقت المناسب له وحسب الجهد الذى يرغب فى إعطائه كذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج ذلك . (الغريبى ، 2009)

كما يمكن أن يكون التعليم الإلكتروني كلياً عن بعد أو متمازجاً (أى يمزج بين التعليم الحضورى التعليم الإلكتروني) . إذ يتم تنظيم حصص حضورية حسب المحتوى التعليمى والاختصاص ونوعية الأنشطة التعليمية . كما أن الاختبارات تتم عادة بصفة حضورية وذلك بهدف المصادقية . أما بقية التكوين فيتم بصفة غير حضورية عن طريق منظومة التعليم الإلكتروني.

أهداف التعليم الإلكتروني :

- يهدف التعليم الإلكتروني إلى تحقيق العديد من الأهداف على مستوى الفرد والمجتمع منها:
 - تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية.
 - الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على الصور والفيديو وأوراق البحث عن طريق شبكة الانترنت واستخدامها في شرح وإيضاح العملية التعليمية.
 - توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطالب والمعلم.
 - إمكانية توفير دروس لأساتذة مميزين ، إذ إن النقص في الكوادر التعليمية المميزة يجعلهم حكراً على مدارس معينة و يستفيد منهم جزء محدود من الطلاب. كما يمكن تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية .
 - تساعد الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس ، حيث يستطيع الرجوع للدرس في أي وقت ، كما يساعده على القيام بواجباته المدرسية بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الإنترنت أو للمادة الإلكترونية التي يزودها الأستاذ لطلابه مدعمة بالأمثلة المتعددة. بالتالي الطالب يحتفظ بالمعلومة لمدة أطول لأنها أصبحت مدعمة بالصوت والصورة والفهم.
 - إدخال الإنترنت بوصفه جزءاً أساسياً في العملية التعليمية له فائدة جمة برفع المستوى الثقافي العلمي للطلاب ، و زيادة الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديهم القدرة على الإبداع بدلاً من إهداره على مواقع لا تؤدي إلا إلى انحطاط المستوى الأخلاقي والثقافي.
 - بناء شبكة لكل مدرسة بحيث يتواصل من خلالها أولياء الأمور مع المعلمين والإدارة لكي يكونوا على اطلاع دائم على مستوى أبنائهم و نشاطات المدرسة.
- تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والحكومية بطريقة منظمة وسهلة. (قطيط ، 2009)

تجارب الدول الأخرى في مجال التعليم الإلكتروني

الانتقال من الأنظمة التقليدية إلى الأنظمة الرقمية يعد من أهم سمات المجتمع المتحضر ، وهذا دليل على رقي هذه المجتمعات ، وستعرض الباحثة بعض تجارب الدول المتقدمة والدول النامية لأن المجال لا يتسع لذكر كل تجارب الدول لذلك ستكتفي الباحثة بالحديث عن التجريبتين الأسترالية ، والمصرية .

التجربة الأسترالية :

يوجد في أستراليا عدد من وزارات التربية والتعليم ، ففي كل ولاية وزارة مستقلة ، ولذا فالانخراط في مجال التقنية متفاوت من ولاية لأخرى. والتجربة الفريدة في أستراليا هي في ولاية فكتوريا ، حيث وضعت وزارة التربية والتعليم الفكتورية خطة لتطوير التعليم وإدخال التقنية في عام 1996 على أن تنتهي هذه الخطة في نهاية عام 1999 بعد أن يتم ربط جميع مدارس الولاية بشبكة الإنترنت عن طريق الأقمار الصناعية ، وقد تم ذلك بالفعل. اتخذت ولاية فكتوريا إجراءً فريداً لم يسبقها أحد فيه

حيث عمدت إلى إجبار المعلمين الذين لا يرغبون في التعامل مع الحاسب الآلى على التقاعد المبكر وترك العمل. وبهذا تم فعلياً تقاعد 24 % من تعداد المعلمين واستبدالهم بأخرين. تعد تجربة ولاية فكتوريا من التجارب الفريدة على المستوى العالمى من حيث السرعة والشمولية. وأصبحت التقنية متوفرة فى كل فصل دراسي ، وقد أشاد بتجربتها الكثيرون. وتهدف وزارة التربية الأسترالية - بحلول عام 2001 إلى تطبيق خطة تقنيات التعليم فى جميع المدارس بحيث يصبح المديرون والموظفون والطلاب قادرين على :

- إمكانية استخدام أجهزة الحاسب الآلى والاستفادة من العديد من التطبيقات وعناصر المناهج المختلفة .
- الاستخدام الدائم والمؤهل فى تقنيات التعليم وذلك فى أنشطة الحياة العادية ، وفى البرامج المدرسية كذلك.
- تطوير مهاراتهم فى مجال استعمال العديد من تقنيات التعليم . (الفنتوخ ، 1999)

التجربة المصرية :

تمتد استعمالات التعليم الإلكتروني بمصر لتشمل المرحلتين الثانوية والجامعية . وتشرف وزارة التربية والتعليم المصرية على استعمال التعليم الإلكتروني فى المرحلة الثانوية. من ناحية أخرى تشرف وزارة التربية والتعليم العالى على استعمال التعليم الإلكتروني. فيما يلى تقديم للتجربة المصرية اعتماداً على التقرير الذى أعده المجلس الأعلى للجامعات. (2011) يعد التوسع فى استخدام التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني ، وكذلك التنمية المهنية المستديمة للمعلمين من الأهداف القومية للتعليم المصري ، وتطبيقاً لذلك أخذت وزارة التربية والتعليم بمشروع التعلم الإلكتروني فى المدارس المصرية ضمن المشروع القومي للدولة بإنشاء حكومة إلكترونية ، وذلك لملاحقة ركب التطور فى هذا المجال علي مستوي العالم ، وقد تم إدخال مشروع التعلم الإلكتروني فى معظم المدارس المصرية لكي يسهم فى إضافة مواقع تعليمية متميزة علي شبكة الإنترنت والانترنت بالصوت والصورة ، إضافة للمكونات التعليمية المتعددة (منهجية- إثرائية- تقويمية- ترفيهية) التي يتم إدارتها من خلال نظم التعلم الإلكتروني ، وتقوم الخطة المصرية للاستفادة من التقنيات الحديثة فى المجال التربوي ، بالتوسع فى استخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات فى التعليم من خلال الدفع المستمر ببعض البرامج والمبادرات لتطبيق التكنولوجيا ومنها:

فى مجال إنتاج البرمجيات التعليمية : قام مركز التطوير التكنولوجي بإنشاء قاعدة لإنتاج المواد التعليمية ، فأنتج أقراص ليزر (تعليمية- إثرائية- موسوعات) لكافة المراحل التعليمية ولذوي الاحتياجات الخاصة باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية والألمانية ، بإجمالي عدد 305 منهاجاً.

فى مجال التعلم الإلكتروني : قام المركز بإنشاء مشروع التعلم الإلكتروني الذي بدأ فى عام 2003/2002م من خلال نظم التعلم الإلكتروني ، فتم برمجة وتحميل مناهج المرحلة الإعدادية علي خادم الشبكة الخاص بالمشروع ، وبرمجة وتحميل 50% من مناهج المرحلة الابتدائية ، وتحميل 60 لعبة تعليمية ، وتحميل عدد من البرامج الإثرائية والموسوعات العلمية ، يخدم هذا النظام جميع

محافظات الجمهورية ، وتم تشغيل 9 أستوديوهات لبث البرامج التعليمية بإجمالي 180 حصة أسبوعياً ويخدم هذا النظام جميع محافظات الجمهورية .

كيف يمكن تطبيق التعليم الإلكتروني على المناهج الدراسية بليبيا

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن أنه إذا أردنا تطبيق التعليم الإلكتروني على مناهجنا التعليمية بليبيا فما هى الخطوات التى ينبغى أن نأخذها بعين الاعتبار كى ننجح فى تطبيق هذا النوع من التعليم على مناهجنا؟ من وجهة نظر الباحثة أنه للإجابة على هذا السؤال لابد لنا أولاً من الاطلاع على تجارب الدول الأخرى التى سبقتنا فى هذا المجال بحيث نستفيد من النجاح الذى حققته هذه الدول ونحاول تطبيقه ونعالج نقاط الضعف حتى يتسنى لنا تطبيق هذه التجربة فى مجتمعنا وإجمالاً فإن الباحثين فى هذا المجال أمثال البركاتى(2009) ذكر أن هناك مجموعة من الخطوات لابد أن نأخذها بعين الاعتبار عند تطبيق التعليم الإلكتروني هى :

- 1- معلوم أن التعليم الإلكتروني عبارة عن نظام تديره وتشرف عليه جهات متعددة الجهة التعليمية والجهة التقنية لذلك عند الإعداد للتعليم الإلكتروني لابد أن نراعى الخبرتين معاً .
- 2- نضع خطة واضحة للمشروع من حيث التعريف به ، أهدافه ، وسائل تحقيقه ، وخطوات تطبيقه مراعيًا كل المؤثرات الداخلية والخارجية .
- 3- نشر ثقافة التعليم الإلكتروني لدى المتعلمين والمعلمين بالمؤسسة التعليمية ، وأهمية هذا النوع من التعليم فى الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب و بمستوى العملية التعليمية بصفة عامة .
- 4- تجهيز البنية التحتية تمهيدا لتطبيق الخطة .
- 5- توفير الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتنفيذ المراحل السابقة .
- 6- إقامة دورات تدريبية للمعلمين والطلبة وجميع المعنيين بالعملية التعليمية لإتقان مهارات استخدام الحاسب الآلى داخل الفصول الدراسية وخارجها .
- 7- وضع برنامج يحتوى على إجراءات الزامية تضمن تطبيق المعنيين بالدورات لما تعلموه حتى لا تقع فى أخطاء مستقبلية .
- 8- تطبيق النظام على عدد محدود فى البداية (فصل واحد مثلا) وذلك للتأكد من سلامة التنفيذ ومعرفة مدى استعداد المعنيين لمواصلة تنفيذ البرنامج .
- 9- عندما تكون النتائج إيجابية فى الخطوة السابقة نعيد تكرارها بالتدرج على أعداد أكبر .
- 10- إعداد دراسات تقييمية حتى نستطيع تحديد نقاط الضعف والقوة فى البرنامج الموضوع .
- 11- متابعة الجديد فى مجال التعليم الإلكتروني وذلك لارتباطه بالتطور التقنى والذى لا حدود له.

لذلك فإن نجاح التعليم الإلكتروني وفاعليته فى أى مؤسسة تعليمية ، لا يقتصر على الإعداد المادي والمكانى للبيئة التعليمية ، بل يتعدى ذلك ليشمل أموراً أخرى كثيرة لها علاقة بالتصميم والإعداد العلمى والفنى لهذه البيئة ، كما ينبغى أن تصمم هذه البيئة فناً فى ضوء مبادئ علم الاتصال ، ونظريات علم النفس (عبد الغفور ، 2012) .

مبررات استخدام التعليم الإلكتروني

الانفجار المعرفي وتدفق المعلومات وتعدد مصادرها .

يسهم في تحسين العملية التعليمية بصفة عامة وتحسين التعلم بصفة خاصة
تطوير المناهج الدراسية نحو الأفضل وخروجها من الجانب التقليدي لتواكب المستجدات العلمية
والتقنية . (أخضر ، 2006)

التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني

بالرغم من النجاح الكبير الذي حققه هذا النوع من التعليم في مدارس الدول المتقدمة ، فإن هناك
مجموعة من التحديات تواجه هذا النوع من التعليم في مدارسنا يحددها كل من أحمد (2012) و
أخضر (2006) ونصرات (2013) في الآتي :

سوء المناخ التعليمي والمتمثل في القاعات الدراسية والمعامل المحددة والموارد المالية المحدودة
والاكتفاء بمصادر التعلم التقليدية ، كذلك عدم إدراك الطالب لمعارف ونواتج التعلم والتي من المفترض
أن يدركها الطالب قبل دخوله ليحدد إذا ما كان متوافقاً مع ميوله أم لا
تدنى الثقافة الحاسوبية لدى المعلم والمتعلم وعدم اقتناع المعلم باستخدام الوسائط التعليمية الحديثة في
التدريس .

قلة البرامج التعليمية المتوافقة مع المناهج الدراسية في جميع التخصصات .

عدم التمكن من توفير أجهزة الحاسب الآلي في جميع المؤسسات التعليمية وفي جميع الفصول
الراسية.

عدم وجود خطة وطنية جادة مبنية على البحوث والدراسات تبرز ضرورة إدخال التعليم الإلكتروني في
التعليم بمختلف مراحل .

كذلك الى بنية تحتية صلبة من حيث توفير الأجهزة وسرعة الاتصال بالإنترنت . وعدم وجود معايير
ثابتة للمناهج والمقررات التعليمية الإلكترونية وعدم استجابة الطالب لمثل هذا النوع من التعليم والعمل
بالأساليب التقليدية التي تعوق الابتكار ، وتحد من انتشاره .

وترى الباحثة أيضاً أن الأمية التقنية في المجتمع الليبي تقف عائقاً لاستخدام مثل هذا النوع من التعليم
وهذا بدوره يتطلب جهداً كبيراً في تدريب الطلبة والمعلمين على استخدام هذه التقنية .

عيوب التعليم الإلكتروني

على الرغم من مميزات التعليم الإلكتروني والمتمثلة في توفير برامج التعليم والتدريب دون الحاجة
للحضور الى مؤسسات التعليم ، فإن رجال التربية يرون أن استخدام نظام التعليم الإلكتروني قد يؤثر
على العامل الإنساني والتفاعل بين المتعلمين والذي قد يؤدي إلى عوامل العزلة ، كما أن بعض
المهارات العملية تحتاج لحضور المتعلم إلى المؤسسة التعليمية وتلقى التدريب الحى المباشر والقيام
بالأداء الفعلى أمام المعلم ، كما أن بحوث التعليم الإلكتروني لم تستطع تناول معظم المهارات العملية
نظراً لصعوبة قياسها عن بعد لأن طبيعة تلك المهارات تستدعى التواجد الفعلى لدراستها وأدائها أمام

المعلم ، بالإضافة إلى أن التعليم الإلكتروني يركز على حاستي السمع والبصر تاركاً الحواس الأخرى وبعض المهارات تحتاج إلى توظيف حواس أخرى مع السمع والبصر ، وقد يصلح هذا النوع من التعليم مع طلبة الجامعة لكنه من وجهة نظر الباحثة لا يصلح لتطبيقه مع أطفال المرحلة الابتدائية ، كل هذه الأمور جعلت البحث من نوع آخر بديلاً يدعم مميزات التعليم الإلكتروني ويعالج نواحي القصور فيه أمراً ضرورياً ، فظهر ما يسمى بنظام المزوجة أو الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي لتحقيق أكبر فائدة ممكنة تعود بالنفع على العملية التعليمية وتحقق أهدافها .

كذلك قد يؤدي التعليم الإلكتروني إلى إضعاف دور المعلم بوصفه مؤثراً تربوياً وتعليمياً مهماً في العملية التعليمية ، وصعوبة ممارسة الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية في مثل هذا النوع من التعليم ، كذلك تركيزه على الجانب المعرفي فقط وإهماله بقية الجوانب الأخرى في نمو المتعلم ، بالإضافة إلى صعوبة تطبيق أساليب التقويم المختلفة اللازمة لتقويم أداء المتعلم . (نصرات ، 2013) .

وتتفق الباحثة مع وجهة نظر (نصرات ، 2013) الذي يرى أنه بالرغم من عيوب التعليم الإلكتروني ، فإنه له من الإيجابيات ما يجعلنا نقدم على مثل هذا النوع من التعليم ، ونستطيع من خلاله إبراز وتنظيم دور المعلم وبناء المناهج الإلكترونية الشاملة لجميع المجالات (المعرفية والمهارية والوجدانية) وتطوير أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الإلكتروني .

توصيات

- 1 - إعادة النظر في المناهج الدراسية بالمجتمع الليبي بكل مكوناتها لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين بما ينسجم وأهداف التنمية الشاملة للمجتمع .
- 2 - استخدام الطرق الحديثة في التعليم والتعلم مثل أسلوب حل المشكلات و التعلم التوليدي وربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية للوقوف على جدوى المناهج الدراسية في اعداد الشخصية المتكاملة.
- 3- نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين الطلبة والمعلمين في جميع مراحل التعليم المختلفة بليبيا.
- 4- وضع خطة زمنية لتطوير المناهج الدراسية بليبيا حسب ما تقتضى إليه الحاجة الوطنية .
- 5- إعادة النظر في برامج اعداد وتأهيل المعلمين وتدريبهم على كيفية التعامل مع مستلزمات ومتطلبات التعليم الإلكتروني لتكون مواكبة للتطورات الحديثة ومستجدات العصر .
- 6- تطبيق التعليم الإلكتروني في بيئة متمازجة مع التقليدي بحيث لا نستغني عن التقليدي ، بل يكونان مكملان لبعضهما وخاصة للأطفال في سن مبكرة كي لا يؤثر على جوانب أخرى كتراجع مستوى الكتابة باليد .

المراجع

- 1 إبراهيم ، جمعة حسن (2010) أثر التعليم الإلكتروني على تحصيل طلبة دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الأحياء " دراسة تجريبية على طلبة الجامعة الافتراضية السورية ". مجلة جامعة دمشق ، م26 ، ع1 ، 2 .
- 2 أحمد ، ريهام مصطفى (2012) توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ع9 ، م5 .
- 3 أخضر ، اروى بنت على (2006) واقع استخدام الحاسب الآلي ومعوقاته في مناهج معاهد وبرامج الامل للمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- 4 باهمام ، إيمان سعيد احمد (2009) دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الاسلامي في مواجهة تحديات العصر (تصور مقترح) رسالة ماجستير ، كلية التربية ، مكة المكرمة .
- 5 البركاتي ، نيفين بنت حمزة (2009) واقع استخدام التعليم لدى طالبات الرياضيات في برامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- 6 تقرير عن تقديم التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية ، المجلس الأعلى للجامعات ، المركز القومي للتعليم الإلكتروني ، جمهورية مصر العربية.
- 7 جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ومحمد عبد الرازق (2006) التعليم الإلكتروني كآلية لتحقيق مجتمع المعرفة (دراسة تحليلية) . بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول لمركز التعليم الإلكتروني بعنوان حقبة جديدة من التعليم والثقافة. جامعة البحرين .
- 8 حسامو ، سهى على وفواز ابراهيم (2011) واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة ، مجلة جامعة دمشق ، م27 .
- 9 شاهين ، عبد الحميد حسن (2010) تطوير المناهج ، جامعة الإسكندرية ، كلية التربية بدمنهور .
- 10 الشناق ، قسيم محمد وحسن على (2010) اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق ، م26 ، ع1 ، 2 .
- 11 عبد السلام ، عبد السلام مصطفى (2006) تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة . بحث مقدم إلى مؤتمر التنظيم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة. طرابلس.
- 12 عبد الغفور ، نضال (2012) الأطر التربوية لتصميم التعليم الإلكتروني. مجلة جامعة الأقصى ، سلسلة العلوم الإنسانية. م16 ، ع1.
- 13 عبد الكريم ، مها عبد العزيز (2006) دراسة تقييمية لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

- 14 الغرينى ،ياسر بن محمد (2009) أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (تفاعلى ، تعاونى ، تكاملى) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة الرياضيات . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .
- 15 فرحات ، محمود سالم رزق (2013) التحديات التى تواجه تطوير التعليم المتوسط التئنى والتعليم العالى بين الواقع والطموح لمستقبل أفضل. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الأول للتعليم التئنى ، الزاوية ، ليبيا .
- 16 الفنتوخ ، عبد القادر بن عبد الله ، والسلطان (1999) الانترنت فى التعليم مشروع المدرسة الإلكترونية. مجلة رسالة الخليج . ع71 ، السنة العشرون .
- 17 قطيط ، غسان (2009) الحاسوب وطرق التدريس و التقييم ، عمان ، دار الثقافة ، ط1.
- 18 النجدى ، سمير ورندة الشيخ (2011) أثر التعليم الإلكتروني على التفكير الناقد لدى دراسي جامعة القدس المفتوحة . المجلة الفلسطينية المفتوحة عن بعد ، م3 ، ع5 .
- 19 نصرات خليفة عبد الرؤوف (2013) التعليم الإلكتروني وأثره الإيجابي فى العملية التعليمية ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الاولى للتعليم التئنى بليبيا تحت عنوان تطوير التعليم العالى التئنى التحديات والاستراتيجية المقترحة برعاية المجلس المحلى الزاوية .

العنف الطلابي مظهره وأسبابه وعلاجه
من وجهة نظر الطلبة في جامعة اليرموك

**Student Violence Manifestations its Causes and
Treatment From the Perspective of Students at
Yarmouk University**

إعداد:

د. فراس محمود بني يونس د. إبراهيم علي أحمد طلافحة

جامعة عجلون الوطنية / الأردن
كلية الآداب والعلوم
قسم التربية الخاصة
وزارة التربية والتعليم / الأردن

Talafha82@yahoo.com

00962772566487

المخلص

هدفت هذه الدراسة للتعرف على واقع العنف الطلابي في جامعة اليرموك ومدى توافر الأساليب الإجرائية للحد من مظاهر العنف في المجتمع الجامعي. تم تصميم استبانة بحثية ، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية قوامها (300) طالب وطالبة من جميع الكليات ، كشفت نتائج الدراسة موافقة أفراد العينة على وجود مشكلة العنف الطلابي في جامعة اليرموك. وأكدوا على قصور إدارة الجامعة باتخاذ إجراءات حازمة لمواجهة العنف الطلابي بمتوسط حسابي (2,26) على مجمل بنود واقع العنف الطلابي ، وأكد أفراد العينة مشاهدتهم لمظاهر العنف الطلابي بين طلبة الجامعة بمتوسط حسابي (2,82) وهذه نتيجة تفوق ما هو مسجل وموثق لدى إدارة الجامعة ، وأشارت نتائج الدراسة إن توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف جاء بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (1,57) ، كما جاء مدى ملاءمة الأساليب الوقائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3,01) كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05=\alpha$) لاستجابات أفراد العينة على مدى توافر الأساليب الإجرائية تبعا لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات النوع ، مكان السكن ، المستوى الدراسي. وأوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومن لهم اتصال مباشر مع الطلبة كالمختصين النفسيين والاجتماعيين لتفعيل دور الإرشاد والتوجيه في تعديل سلوك الطلبة وتعزيز سلطة الإدارة الجامعية وتطبيق نظام المسائلة ورفض سياسة المحسوبية وإعطاء شهادات تقديرية للطلبة المتميزين سلوكيا.

Abstract

This study aimed to Identify the fact of student violence at Yarmouk University and the availability of procedural methods to reduce the manifestations of violence in the university community, questionnaire research has been designed, study was conducted on a stratified random sample of (300) students from all colleges, has revealed the results of the study approval the sample of a problem student violence at Yarmouk University. They Confirmed palaces university administration to take firm action to address the student violence with a mean (2.26) on the overall terms of the reality of student violence, and stressed respondents watching the manifestations of student violence among university students with a mean (2 0.82) and this result beyond what is recorded and documented with the university administration, and the results indicated that the availability of procedural methods by the university administration to reduce the manifestations of violence came a low grade with a mean

(1.57), as was the appropriateness of preventive methods by the university administration to reduce the manifestations of violence moderately with a mean (3.01) the results also indicated the presence of statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) responses to the sample on the availability of procedural methods depending on the variable college and in favor of colleges humanity, and the lack of differences statistically significant due to sex, place of residence, the school level. The study recommended the design of training programs for faculty members and those who have direct contact with students example psychologists and social workers to activate the role of the direction and guidance in modifying the behavior of students and reinforce the authority of the university administration and the application of the system of accountability and rejection of the policy of favoritism and give certificates of appreciation for outstanding students behaviorally Student violence understand.



مقدمة :

يمثل العنف ظاهرة بشرية عرفها الإنسان منذ أن خلقه الله - سبحانه وتعالى - ليعمر الأرض ، ومنذ ذلك التاريخ وبمرور الوقت تعددت أشكال العنف ومظاهره وتنوعت من حيث طبيعتها وشدتها ، ومن ثم آثارها الخطيرة ليس على الأفراد فقط ولكن على الجماعات بل والمجتمعات بأكملها ، وما يحدث في كثير من دول العالم الآن من تنامي الإرهاب والتطرف وما يترتب عليهما من كافة أشكال الدمار والخراب للإنسان وبيئته دليل على ذلك. وفي إطار المجتمع الواحد تتعدد مجالات العنف وتتنوع لتشمل العنف داخل الأسرة بمختلف أفرادها ، والعنف في الشارع ، والعنف ضد المرأة ، والعنف ضد الأطفال وكبار السن ، والعنف في المدارس والجامعات ، والعنف في مجال العمل.

ويعد العنف في الحياة الجامعية أحد أشكال العنف المهمة التي عني بها العديد من الدراسات والأطر النظرية الغربية ، ولم تلق اهتماماً مماثلاً على المستوى العربي عامة ، لذلك كان الاهتمام بدراسة هذه الظاهرة في المجتمع لتلمس ملامحها والوقوف على أهم خصائصها كبدائية لمزيد من الدراسات في هذا المجال الحيوي والهام (معتز ، 2009).

وأكدت دراسة اكيبا (Akiba, 2008) ضرورة توفير بيئة تعليمية آمنة وهي المسؤولية الرئيسية للتربويين ولمتخذي القرار ، وهذا ما يجب أن يشغل أولئك اللذين يشتركون في تحمل مسؤولية القيادة في مواقع مختلفة وعلى مستويات متباينة من الهيكل التنظيمي. وقد بات العنف في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره ، ولم يعد مقصوراً على الأفراد ، إنما اتسع نطاقه ليشمل بعض الجماعات في إطار المجتمع الواحد ، وكذلك بعض المجتمعات في عمومها ، بل ويصدر أحياناً من الدول والحكومات وهو ما يلاحظ في مختلف أشكال العنف والإرهاب والتطرف التي تسود مناطق كثيرة من العالم الآن ويترتب عليها الخراب والدمار وسفك الدماء والقتل التي تجعل الأفراد لا يهئون بحياتهم ولا يستقرون على حال. وحتى الطبيعة لم تغفل من شر العنف البشري المتمثل في إبادة بعض عناصرها أو تلويث البعض الآخر ، مما يعود بالضرر البالغ على صحة الإنسان وحياته.

وقد أظهرت الدراسات العديدة لمشكلات العنف إنها ظاهرة يصعب علاجها والتخلص منها في حالة استفحالها ، لذلك يجب الاهتمام بالوقاية أولاً وأخيراً بدل اللجوء إلى عملية العقاب التي لا طائل من ورائها ، واتخاذ كل التدابير الوقائية اللازمة (بيبي ، 1995).

ولهذا تهدف الدراسة للتعرف على أسباب العنف الطلابي ومظاهره للحد من تشيئه في أعلى قمة المؤسسات التربوية للعمل على إيجاد أساليب إجرائية وقائية فاعلة من وجهة نظر الطلبة تساعد على بناء واستمرار بيئة آمنة ومريحة لأفراد المجتمع الجامعي ، لأن العنف بين طلاب الجامعات أو في إطار الحياة الجامعية لا يقل خطورة عن مثيله في المدارس أو بين طلاب المدارس ، فهو يعد امتداداً له أو استمراراً لخطورته (معتز ، 2009 ص 28).

وعلى الرغم من وجود هذه الأنظمة لتأديب الطلبة في جامعة اليرموك ، فإن ظاهرة العنف الجامعي ما زالت موجودة ولأسباب عديدة ، بل وتتزايد من سنة لأخرى وأصبحت تشمل جميع أشكال العنف : المادي ، والمعنوي ، وضد ممتلكات الجامعات وبهذا فقد جاءت هذه الدراسة

للكشف عن واقع العنف الطلابي وأسبابه واتخاذ الإجراءات والسبل التي تحد من تفاقم الظاهرة التي أصبحت تورق وتشغل بال إدارة الجامعة بل المجتمع بأسره.

مشكلة الدراسة:

إن للجامعات أهدافاً أكاديمية وأهدافاً غير أكاديمية سواء أكانت جامعات حكومية أم جامعات خاصة ، وبالنسبة للأهداف الأكاديمية فإنها تتمثل بتوفير البيئة الأكاديمية المناسبة ، وتنمية المعرفة في مختلف الميادين والحقول وتشجيع البحث العلمي ودعمه ، أما بالنسبة للأهداف غير الأكاديمية فإن وجود الجامعة في المجتمع المحلي عليها خلق أواصر التعاون والتفاعل البناء بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي بكافة فئاته وقطاعاته (البداينه ، 2009). فالغاية من وجود المؤسسات التعليمية تزويد الأفراد بالقيم والمثل العليا وتزويدهم بالمعارف والمهارات المختلفة ، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة لديهم وتهيئتهم ليكونوا أعضاء فاعلين في بناء مجتمعهم ، ولكن ما تعانيه المؤسسات التعليمية من مظاهر عنف تعرقل المسيرة التربوية والتنموية ولم تحظ الدراسات الميدانية وبخاصة في المجتمعات العربية لمظاهر العنف في مؤسساتها التعليمية بشكل مناسب ، ولعل مكن الصعوبة للباحثين العرب يكون في الوصول إلى تحديد حجم مشكلة العنف في المؤسسات التعليمية وبخاصة في المجتمع الجامعي ، إذ أن ما يصل إلى الجهات الرسمية ويتم تسجيله لا يمثل مجموع الحالات في الواقع وهذا يزيد من خطورة الوضع (الزعيبي ، 2005).

أسئلة الدراسة :

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

السؤال الأول : ما واقع العنف الطلابي في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة؟

السؤال الثاني : ما مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي؟

السؤال الثالث : ما مدى ملاءمة بعض الأساليب الوقائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي؟

السؤال الرابع : هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر الأساليب الإجرائية في الجامعة تبعاً للمتغيرات (النوع ، الكلية ، مكان السكن ، المستوى الدراسي)؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الكشف عن واقع العنف الطلابي بما يمثله من أزمة تربوية أخلاقية في مؤسسات التعليم الجامعي وذلك للحد من تفشي مظاهره ويمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

1. التعرف على واقع العنف الطلابي في المجتمع الجامعي من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة اليرموك.

2. التعرف على مدى توافر أساليب إجرائية من قبل الإدارة الجامعية للحد من العنف الطلابي من وجهة نظر العينة.

3. التعرف على درجة اختلاف وجهات نظر عينة من طلبة جامعة اليرموك من حيث النوع والتخصص ومكان السكن والمستوى الدراسي حول مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل الإدارة الجامعية للحد من العنف الطلابي.

4. وضع تصور مقترح لأساليب وقائية ذات طبيعة إجرائية قابلة للتطبيق في المجال التربوي والتعليمي للحفاظ على بيئة آمنة في المؤسسات التعليمية.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها تكشف عن واقع العنف الطلابي ومظاهره وأسبابه وعلاجه من وجهة نظر الطلبة في جامعة اليرموك ، وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً كونها من الدراسات التي سوف تستفيد منها الإدارات الجامعية في تقويم أدائها ، كما يستفيد منها الباحثون بكونها تبحث في أحد المسببات التي تجعل مشكلة العنف الجامعي مستمرة ، وتفيد المجتمع المحلي بالتعرف على درجة الشفافية باتخاذ القوانين الجامعية بحق جميع الطلبة. وكما تتبلور أهمية دراسة العنف عموماً والعنف في الحياة الجامعية مجموعة من الاعتبارات الآتية:

1. لم تحظ دراسات العنف في الحياة الجامعية باهتمام مماثل للاهتمام الذي أولى لأشكال العنف الأخرى ، مما يجعل الحاجة ماسة للوقوف على طبيعة هذه الظاهرة التي تؤثر في تحديد مسار التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي للطلاب ، ومن ثم تأثيرها على المجتمع ككل فيما بعد. فالشباب قطاع حيوي من قطاعات المجتمع ، ومع ذلك لم تلق دراسات العنف لدى الشباب وبخاصة طلاب الجامعة العناية التي نالها أشكال العنف الأخرى وبخاصة الإساءة للطفل والعنف العائلي (Nolandet al , 2004 Virginiaet al, 2005).

2. تعد عملية اكتساب التعليم الثقافي في مرحلة الدراسة الجامعية وما قبلها من العمليات المهمة والأساسية التي تؤهل الفرد لأن يكون مواطناً ناجحاً وقادراً على أن يؤدي دوره بكفاءة في مجتمعه ، وان يكون ملتزماً بقيم ومعايير ومبادئ هذا المجتمع وأهدافه. هذه هي الصورة المأمولة ، أما إذا حدث ونقشت لدى طلاب الجامعة صورة من السلوكات المضادة للمجتمع أو السلوك العنيف ، فان ذلك سوف يعوق نموهم السوي ولا يكونوا مواطنين صالحين ، وسيكون لديهم عداة وكرهية للمجتمع ومؤسساته ، وسيخسر المجتمع طاقاتهم الفاعلة (زايد ، 2004 ص 11). لذلك فإن الاهتمام بالعملية التعليمية في الجامعة لكي تسير بمسارها السوي مطلب حيوي حتى يمكن الاستفادة المثلى من الطاقات الفاعلة لهؤلاء الشباب واستثمارها بالصور المثلى والمأمولة ، وهذا يتطلب تجنب الشباب مخاطر الانزلاق في أي شكل من أشكال السلوك اللاسوي أو المنحرف أو المضاد للمجتمع عموماً للسلوك العنيف على وجه الخصوص.

3. مشكلة العنف الطلابي في المؤسسات التعليمية جزء من طبيعة المجتمع ، وهي من أخطر الظواهر التي شكلت وما زالت تشكل الجانب المظلم في المجتمعات الإنسانية ، وقد تبددت الآمال التي علقها الإنسانية على الدور المتعاظم للتقدم الإنساني وإمكانياته في السيطرة على الظاهرة واجتثاثها (وطفه ، 2004 ، ص 225) . وهذا ما عزز الشعور بجدوى البحث حول واقع مشكلة العنف الطلابي في جامعة اليرموك ومدى توافر أساليب إجرائية من قبل الإدارة الجامعية تحد من تفشي مظاهر العنف الطلابي ، وبهذا تكمن أهمية هذه الدراسة بأنها تساعد القائمين على تطوير العملية التعليمية بصفة عامة وتطوير جامعة اليرموك بصفة خاصة بنشر الوعي بالأساليب

الوقائية وتوجيه متخذي القرار بالإدارة الجامعية نحوها وخاصة المختصين بشؤون الطلبة والشؤون الأكاديمية وخدمات الأمن والسلامة. كما تكمن أهمية إجراء هذه الدراسة في أنها تحاول إضافة جديد إلى المكتبة التربوية عن واقع مشكلة العنف الطلابي في المؤسسات التعليمية ، وعن سبل الوقاية من العنف في مؤسسات التعليم الجامعي ، لأنه - في حدود علم الباحثين- لا توجد دراسة تناولت هذا الموضوع بشكل محدد وتفصيلي على الرغم من أن الباحثين في ميدان العنف في المجتمع بشكل عام قد أوصوا بالبحث في هذا المجال في المؤسسات التعليمية المختلفة (Aisenberg & Herrenkohl, 2008). ولقد ساد الركود في البحوث والمؤتمرات والندوات العلمية كثيراً من جوانب العنف والتطرف في المستوى الجامعي ، وخاصة أن هذه المرحلة العمرية التي يعيشها الطلبة تعد أخطر وأهم مراحل الحياة ، فهذه المرحلة ينجم عنها مشكلات نفسية واجتماعية وأكاديمية تؤثر على مصيرهم ومصير مجتمعهم (Gasey getz & Galven, 2008).

4. إن الوقوف على طبيعة ظاهرة العنف في الحياة الجامعية من حيث أسبابها ومظاهرها وطبيعتها وآثارها يمهد الطريق لما يكمن أن يقدم من برامج أو استراتيجيات لمحاولة الحد من هذه الظاهرة والتقليل من مخاطرها وآثارها السيئة على الأفراد والمجتمع على حد سواء. فلا شك أن انتشار العنف بين شباب الجامعة يشكل ظاهرة يجب التصدي لها بالبحث العلمي الجاد لوضع البرامج الوقائية المناسبة للحد من هذه الظاهرة ومنع تفاقمها وانتشارها. فلا يجب أن ننتظر حتى تستفحل على الحل وتزداد أعداد الجرائم العنيفة لدى الشباب ، ثم نبدأ في التفكير في علاجها والتصدي لها (زايد ، 2004 ص 12).

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لوصف المشكلة محل الدراسة وتشخيصها وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة كما هي موجودة في الواقع (الدراسي والشويشيين ، 2006). وهذا المنهج هو ما يناسب طبيعة الدراسة ويحقق أهدافها.

مصطلحات الدراسة :

1. **العنف** : سلوك يصدره الفرد (أو مجموعة من الأفراد) بهدف إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر (أو مجموعة من الأفراد) يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء بديناً (مالياً) كان أو نفسياً (معنوياً) أو وجه لممتلكاته (معتز عبدالله وعبد اللطيف خليفة ، 2001 ص 454). ومفهوم العنف في هذه الدراسة أي فعل أو سلوك متعمد يقوم به بعض الطلبة ضد زملائهم أو مدرسيهم أو الاعتداء على قوانين الجامعة بقصد إلحاق الضرر بالآخرين أو الممتلكات.

2. **الإدارة الجامعية** : هي إحدى فروع الإدارة التربوية التي تهتم في إدارة وتوجيه الأنشطة الخاصة بالسياسات والتنظيم وأساليب التقويم الجامعية من خلال مجموعة من الأفراد والقيادات المكلفة بتسيير الأعمال الجامعية مستخدمة في ذلك وظائف الإدارة الجامعية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة واتخاذ قرار لتحقيق الأهداف بأفضل الطرق وأيسر السبل والتكاليف (الهادي ، 1994 : 27). وتركز هذه الدراسة على مفهوم الإدارة الجامعية بأنه ذلك الجهاز المكون من مجموعة من الأفراد والمكلف باتخاذ القرارات الإدارية على مستوى الجامعة ووضع الأهداف ورسم السياسات والإدارة تشمل أنشطة مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والعلاقات الإنسانية.

3. الوقاية : هي منع وقوع حدث غير مرغوب فيه أو الحيلولة دون حدوثه(عبداللطيف ، 1999 : 8). ومفهوم الوقاية لهذه الدراسة هي عملية اتخاذ أساليب وقائية تحد وتمنع من انتشار المظاهر السلوكية غير المرغوب فيها.

حدود الدراسة :

الحدود الزمنية : اقتصرت هذه الدراسة على العامين الدراسيين 2012/2013 و 2013/2014 م

الحدود البشرية : أجريت على عينة من الطلبة ممثلة لكليات جامعة اليرموك.

الحدود الموضوعية : تناولت الدراسة واقع العنف الطلابي وتحديد بعض الأساليب الإجرائية للحد من مظاهر العنف الطلابي وذلك من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة اليرموك ، ومن مظاهر العنف في هذه الدراسة التعدي بالقول أو الفعل أو تخريب للممتلكات الشخصية أو سلبها.

الدراسات السابقة :

تعد الدراسات السابقة منطلقاً مهماً لأي بحث علمي بما تقدمه من طريقة معالجة الموضوع محل الاهتمام وبما تقدمه من توصيات وبما تستخدمه من أدوات لذلك تتناول هذه الدراسة بعض الدراسات ذات الصلة حول مظاهر العنف الطلابي في المؤسسات التعليمية ، وسوف يتم عرض أحدث الدراسات العربية والأجنبية وتجميعها وترتيبها تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً : الدراسات العربية :

أجرى فراج (1993) دراسة هدفت إلى الوقوف على العوامل المجتمعية لظاهرة العنف بين طلاب جامعة المنيا (مصر) ، ومدى تفهم الطلاب لظاهرة العنف ، ومدى قناعتهم بفاعلية العنف بوصفه وسيلة للتعبير عن الحقوق ، وأسباب التعاطف مع بعض الأشخاص العنيفين داخل الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود علاقة إيجابية بين ظاهرة العنف لدى الطلاب وتقصي البطالة والمعاناة الاقتصادية والاجتماعية وانكماش القدوة داخل محيط الأسرة وعدم اشتراك الطلاب في عمليات صنع القرار والتنافس الإعلامي وعدم التثقيف الديني.

وقد هدفت دراسة حسونة (2000) للكشف عن الأسباب المختلفة لظاهرة العنف لدى طلاب المدارس الثانوية وصل فيها إلى مجموعة من العوامل التي تؤدي للعنف المدرسي باستخدام المنهج الوصفي وتحليل الوثائق الرسمية المتاحة أهمها العوامل السيكولوجية وتتضمن الإحباط والفشل المتكرر والرغبة في تأكيد الذات والرغبة في السيطرة وجذب الانتباه والشعور بالملل والعناد والأنانية والتعصب والاضطرابات النفسية والميول الاستعراضية أمام الجنس الآخر. والعوامل الاجتماعية وتشمل غياب سلطة الوالدين والمشكلات الدائمة بين الوالدين والتفرقة في المعاملة وغياب القدوة والتدليل الزائد. والعوامل الاقتصادية وتشمل الفقر والبطالة وتشمل انتشار أفلام العنف وتركيزها على الجرائم العنيفة ، وانتشار قصص العنف بين الشباب. وأخيراً العوامل المدرسية وتشمل الفجوة بين المدرس والطالب ، وسيطرة الخوف على التفاعل فيما بينها وضعف النظام المدرسي والاعتداء على الطلاب والتعرض للعنف داخل المدرسة.

كما تناولت دراسة السمري (2000) سلوك العنف بين الشباب المصري وهي دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية وعددهم (150) بإدارة غرب الجيزة التعليمية ، وقد اتسم سلوكهم بارتكاب أعمال عنيفة مادية أو معنوية موجهة نحو أشخاص أو أشياء بالإضافة لعينة من المعلمين عددها (75) فرداً وعينة من آباء عينة الطلاب أنفسهم عددها (75) ولي أمر. وتضمنت الدراسة الميدانية ثلاث استبانات لكل مجموعة من فئات العينة ، كما استهدفت الدراسة التعرف على أشكال العنف والأسباب المؤدية إلى ارتكاب سلوك العنف. والتعرف على مدى تأثير التعرض لنوعية معينة من الأفلام. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز مبررات العنف أنه كان وسيلة للرد على مضايقات الآخرين ، وأخذ الحق وخاصة ممن يتعرض لهم بالسخرية ، وأن الغضب يدفع إلى ضرب الآخرين وإيذاء من يقف أمام مصلحتهم وأن القوة هي سبيل الحصول على ما يريده الإنسان. وأشارت النتائج إلى أن أشكال العنف جاءت في فئتين : الأولى : موجهة نحو الأشخاص ، والثانية : موجهة نحو الأشياء مثل التخريب. ومن حيث النتائج الخاصة بأسباب العنف فقد كانت المشكلات الأسرية من أهم الأسباب المؤدية للعنف ومن ثم ضعف العلاقة في المؤسسة التعليمية والتقصير في حق الأبناء من قبل الأسرة وقصور دور الإعلام في توجيه الشباب.

وقام يسري حسنين (2000) بدراسة تدور حول موقف الشاب الجامعي نحو قضايا العنف. وطرح الباحث في دراسته عدة تساؤلات هي : ما موقف الشاب الجامعي نحو قضايا العنف وما يرتبط به من قضايا؟ وما العوامل المحددة والمؤثرة على المشاركة السياسية لدى طلاب الجامعة؟ وما العوامل التي تؤثر في مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية؟ وما التصور المقترح لطريقة العمل مع الجماعات لمواجهة قضايا العنف؟ وتم تطبيق استبانة الدراسة الذي شمل الأسئلة السابقة ، على عينة عشوائية عددها (200) طالب من كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم ومجموعة من أعضاء هيئة التدريس ومجموعة أخرى من مسؤولي رعاية الشباب وتبين أن أهم أسباب السلوك العنيف يرجع إلى عدم الاهتمام بتعاليم الدين وغياب القدوة الحسنة والتفكك الأسري والأزمة الاقتصادية ونقص الدعاة المؤهلين وعدم انضباط وسائل الإعلام وتفتيش الأمية.

دراسة البرعي (2002) هدفت التعرف على واقع دور الجامعة في مواجهة قضيتي التطرف الفكري لدى الشباب المصري وتم استخدام أسلوب المسح الاجتماعي للكشف عن طبيعة العلاقة بين آراء الطلاب في القضايا المعاصرة وتتداخل هذه الآراء مع الأفكار الدينية والسياسة والاجتماعية والنفسية. واشتملت الدراسة على اختيار تسع كليات من جامعة الإسكندرية والمنصورة والمنيا بعينة عددها (433) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى جوانب القصور في الدور الجامعي تجاه القضايا الفكرية والتي من أهمها : غياب الثقافة الدينية ، وقصور الإمكانيات المقدمة لرعاية الطلاب المحتاجين ، وانتشار أساليب الاستخفاف بين الطلاب وغياب الرقابة الجامعية والاستثناءات بين الطلبة. وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع خطة منذ بداية التحاق الطلاب بالتعليم الجامعي لاكتشاف سلوكياتهم وأفكارهم ، وضرورة وضع برامج ثقافية تأهيلية للطلاب للتعرف على طبيعة الحياة الجامعية ، والسلبيات التي قد تواجههم وكيفية التفاعل معها.

دراسة الزيمي (2005) التي استهدفت التعرف على وجهة نظر التربويين السعوديين حول أساليب وقاية الطلاب من الانحراف. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي والوصفي المسحي. وتم تصميم استبانة مكونة من (53) عبارة تصف الأساليب الوقائية وتم تطبيقها على

عينة البحث البالغ عددهم (418) مديراً ومرشداً طلابياً ومعلماً. ومن أهم النتائج التي اتفقت عليها العينة هي أهمية توظيف أساليب وقائية من الجنوح في المجال التعليمي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تحديد الأدوار للتربويين في تنفيذ الأساليب الوقائية ، وتفعيل الأنظمة التي تمنع استخدام أساليب العقاب البدني والنفسي للطلاب ، وضرورة العناية بالحوافز التشجيعية المقدمة للطلاب باختلاف فئاتهم.

دراسة الطيار (2005) التي استهدفت الكشف عن العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية واتبعت الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس شرق الرياض وضمنت العينة (544) طالباً و(96) مدير مدرسة ومديراً مساعداً ومعلماً ومرشداً طلابياً ، وتم تصميم استبانة للطلاب تحوي سبعة محاور ، وتمت المقابلات الشخصية مع مدير مدرسة ومدير مساعد ومعلم ومرشد طلابي وأسفرت نتائج الدراسة على أن أكثر أنماط العنف شيوعاً لدى الطلبة هو الصراخ ورفع الصوت وذلك محاولة لكسب الرفاق ، وقد أفاد الطلبة بعدم وجود أماكن مجهزة للترويح وممارسة الأنشطة الرياضية وهو الجانب الذي اخذ به في عين الاعتبار عند ذكر التوصيات.

دراسة الأنصاري (2007) هدفت الكشف عن ممارسة طلاب كلية التربية بجامعة الكويت لأنماط السلوكية الأخلاقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد بلغ عدد أفراد العينة (97) عضو هيئة تدريس ممن يحملون درجة الدكتوراة ، وطبقت عليهم أداة الدراسة المقسمة إلى أربعة مجالات (احترام الأنظمة الجامعية ، الإخلاص في العمل وطلب العلم ، الأمانة في التعامل ، التعاون). أما الأدوات الإحصائية المستخدمة فكانت المتوسطات الحسابية واختبار t-test وتحليل التباين الأحادي وأسلوب نيومان كولز. وأهم ما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج ما يتصل بموضوع الدراسة الحالية أن ممارسة الطلبة لأنماط السلوكية الأخلاقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاء لمجال احترام الأنظمة والقوانين الجامعية بمتوسط حسابي (3,64) ومجال الإخلاص في العمل وطلب العلم بمتوسط حسابي (3,49) ومجال التعاون بمتوسط حسابي (3,09) أما المجال الأقل بمتوسط حسابي (2,96) هو مجال الأمانة في التعامل. وقد تضمنت التوصيات ضرورة إيجاد نظام تعليمي قائم على المبادئ الإسلامية المؤكدة على الجانب الأخلاقي وتوعية طلبة الجامعة بأخلاقيات التعليم عن طريق الندوات والمحاضرات ووسائل الإعلام المختلفة وان يتم التعاون بين جميع المؤسسات الاجتماعية نحو ممارسة الأخلاق الايجابية.

ثانياً _ الدراسات الأجنبية:

دراسة اورزك (Orzek, 1989) حدد خمس جهات معرضة لاحتمالات العنف في حرم الكليات والجامعات هي الطالب الفرد وشركاء الطلاب أو شركاء العلاقات العاطفية ، ومجتمع السكن الجامعي ، وأعضاء جماعات الأقليات والأشخاص غير المعروفين. وأوضح الباحث أن سلوكيات تدمير الذات مثل شرب الكحوليات وتعاطي المخدرات واضطرابات الأكل والانتحار من أشكال العنف التي يوجهها الطلاب نحو أنفسهم ، وأن العنف في اللقاءات العاطفية يفصح عن نفسه في كل من الإهانات اللفظية وتحقير الآخر والصفع واللكم والاعتصاب. وبالنسبة لأنواع العنف التي تحدث في مساكن الجامعة فتشمل المضايقات والسرقة والسخرية وتخريب الممتلكات أما أعضاء

جماعات الأقليات والأشخاص غير المعروفين فربما يمرون بخبرة التعرض لكل أشكال العنف هذه مجتمعة.

دراسة ميرسكي وشامبلير (Mersky & Chambliss, 2001) وقد استهدفت تحديد العوامل المؤثرة في ازدياد جرائم العنف فعلى الرغم من إن إحصائيات جرائم العنف قد انخفضت ، ولكن هناك استياء متزايد. وقد تم تطبيق أداة الدراسة على طلبة الجامعة المسجلين في مقررات علم النفس في الفصل الدراسي الثاني للعام 2001. ومن أهم نتائج الدراسة أن معظم الطلبة (82%) أكدوا أن مظاهر العنف باتت خارج السيطرة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وأن البيئة في المؤسسات التعليمية بيئة غير آمنة والشباب معرضون لمخاطر القتل والاعتداء. ومن توصيات الدراسة ضرورة عدم تجاهل الحقائق من قبل المؤسسات التربوية وبذل الجهد من تصميم برامج للوقاية ولل علاج ، ومن الضروري التصريح بالإحصاءات الحقيقية لمعدل جرائم العنف وذلك للتوعية.

وقام ستراوس (Straus , 2004) بدراسة لمعرفة معدلات انتشار العنف ضد شريك العلاقات العاطفية من الذكور والإناث لدى طلاب الجامعات في (31) جامعة من (16) دولة (خمس جامعات في آسيا والشرق الأوسط ، وجامعتان في استراليا و نيوزيلاند ، وست جامعات في أوروبا ، وجامعتان في أمريكا اللاتينية ، وست عشرة جامعة في أمريكا الشمالية). وقد قارن الباحث بين معدلات التهجم والإيذاء لدى كل من الذكور والإناث في كل جامعة من الجامعات التي شملتها الدراسة. كانت معدلات العنف لدى الذكور أعلى بصورة دالة من مثيلاتها لدى الإناث. وبوجه عام يتبين أن 29% من الطلاب تهجموا بدنياً على شركائهم خلال الاثني عشر شهراً السابقة على إجراء الدراسة (المدى من 17 % _ 45%). وأن 7% أحدثوا إيذاءً بدنياً لشركائهم (المدى 2% _ 20%). وكان وجه الشبه الأكثر أهمية بين طلاب مختلف الجامعات هو معدلات التهجم المرتفعة من قبل كل من الذكور والإناث في الدول.

دراسة قامت بها جامعة شمال كولورادو (University of northern Colorado, 2007) وقد استهدفت بها إعطاء مجموعة من الحلول للحد من الظواهر السلوكية غير مرغوب بها من قبل طلبة الجامعة كالإدمان على الكحول وتعاطي المخدرات وتدخين السجائر وحالات الاعتداء اللفظي والبدني على الأقليات. وتشير حلولهم إلى ضرورة تحمل الطالب الجامعي عواقب أقواله وأفعاله ، ولقد أوصت الدراسة بضرورة عمل لقاءات تنويرية إلزامية لجميع الطلبة المقبولين تحت عنوان " توقف ، انظر ، استمع" وهذه اللقاءات تؤكد على أهمية استمرار الأمن والسلامة لجميع الأفراد في الجامعة وهذه اللقاءات تعقبها ورشة عمل تمتد لساعتين وتناقش مجموعة من الموضوعات التي تختص بصحة الطالب الجامعي وسلامته ، وما أكدت عليه الدراسة هو ضرورة معاقبة المخطئ بتسجيله وحضوره لست ساعات محاضرة عن سلوكيات الطالب الجامعي تعدها إدارة الجامعة وتكلف الطالب (60 دولاراً أمريكياً) . وعليه كذلك العمل في مجال خدمة المجتمع بعدد ساعات محددة تحت إشراف تربوي.

أما دراسة سيلفرمان (Silverman,2008) استهدفت البحث عن أساليب وقائية كان بالإمكان تطبيقها لتفادي حوادث العنف الذي أدى إلى قتل أفراد مسالمين في جامعة فرجينيا للتكنولوجيا وجامعة إلينوي الشمالية وهي دراسة تحليلية وكانت تدور حول محور البحث عن الإجابة عن

الاستفسار المتعلق بكيفية الوقاية من حوادث العنف المميتة في الحرم الجامعي. وكان من الأساليب المقترحة للحفاظ على بيئة آمنة ومطمئنة هو بتفعيل ادوار مراكز الأمن والمراكز الاستشارية التي بالإمكان الوصول إليهما بسهولة ويسر. وكذلك من الأساليب المقترحة لمؤسسات التعليم العالي : توفير بيئة تسودها شبكة من العلاقات الإنسانية الايجابية بين الطلبة. ومساعدة الطلبة على تطوير المهارات الحياتية لمواجهة تحديات الحياة. ووضع النظم واللوائح التي تحافظ على امن الطلبة وسلامتها.

الإطار النظري :

يتناول الإطار النظري إشكاليات حول مفهوم العنف ومظاهره والأسباب المؤدية إليه وبعض الحلول المقترحة لعلاجها والحد من تفشيه في المؤسسات التعليمية من خلال مراجعة الأدبيات المعاصرة في هذا المجال.

أولاً : مفهوم العنف ومظاهره :

عرف ابن منظور العنف : بأنه الخرق للأمر وقلة الرفق ويعنف عنفاً وعنافة وأعنفه إذا لم يكن رقيقاً في أمره ، وأعنف الأمر أخذه بشدة ، والتعنيف هو التعبير والتقريع واللوم (ابن منظور 1956 ، ص 257). ويعرفه المعجم العربي الأساسي (العايد ، 1989 ص 872). بأنه " استخدام القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون".

ويعرفه جون لوكا (1995) بأنه انفجار للقوة التي تعتدي بطريقة مباشرة على الأشخاص وأمتعتهم (أفراد كانوا أم جماعات) من اجل السيطرة عليهم أو تحطيمهم أو إخضاعهم أو هزيمتهم. ويعرفه محمد حسونة(1999) بأنه أفعال تتسم بالقوة البدنية من قبل المعتدي تسبب ألماً جسدياً أو ضرراً (إصابة) أو موتاً للمعتدي عليه ، وقد يهدف هذا العنف إلى إتلاف ممتلكات الآخرين وهذا ما يعرف بالعنف المادي وقد يكون العنف معنوياً عن طريق الأقوال وهو ما يعرف بالعنف اللفظي.

والعنف هو سلوك يصدر من فرد أو جماعة تجاه فرد أو الآخرين مادياً كان أم لفظياً إيجابياً أم سلبياً مباشراً أو غير مباشر نتيجة للشعور بالغضب أو الإحباط أو للدفاع عن النفس والممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين أو الحصول على مكاسب معينة وتترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر (جادو ، 2005).

ومن مظاهر العنف الطلابي الفعل الدامي وكل فعل يظال الفرد نفسه أو المجتمع (أفراداً أو طبيعة) بالتخريب والتدمير وأكثر مظاهر العنف شيوعاً هي أعمال التعدي على الآخرين وعلى حرياتهم وممتلكاتهم (السري ، 2000).

وهناك مظاهر اقل شيوعاً كتفشي المواد المخدرة (اتجاراً وتعاطياً). وتفشي الخطف والإرهاب والاعتصاب والغش والتزوير والرشوة والتعصب الديني والطائفي والقبلي والسياسي. وجميع هذه المظاهر تشكل اغتياًلاً مدمراً للمجتمع ولكن تركز هذه الدراسة على مظاهر العنف الأكثر شيوعاً.

ثانياً : أسباب العنف الطلابي :

تعددت أسباب العنف في المجتمع إلى ما يلي:

1- أسباب بيئية وتنقسم إلى:

- داخل المنزل : ومنها انخفاض المستوى الاقتصادي وانهيار الجو الأسري ويتضمن الفقر والبطالة والأجواء المشحونة بالخلافات والتوتر بين أفراد الأسرة.

- خارج المنزل : ومنها مشاكل الرقابة ورفاق السوء ومشاكل وقت الفراغ ومشاكل العمل والإدارة.

2- أسباب نفسية : وتقع أعراض الاضطرابات السلوكية إما في أعراض ترجع إلى نزعة عدوانية نتيجة الحرمان الأسري ، أو أعراض ترجع إلى ضعف الشعور بالخطيئة الناتجة عن اضطرابات تكوين الأنا الأعلى (حسين 2007).

3. مشاهدة العنف في وسائل الإعلام : إن مشاهدة بعض الأشخاص الآخرين الذين يسلكون بعنف يمكن أن تزيد السلوك العدواني للمشاهد ، فمشاهدة برامج العنف في التلفاز يجعل المشاهدين لها أكثر عنفاً سواء لدى الأطفال أو الراشدين ، فهناك حالات هائلة تبين أن عنف الراشدين يمثل أحد أشكال التقليد في الحياة ، فالمشاهدة المتكررة للعنف تؤدي إلى إدراك الفرد لعالمه الاجتماعي على انه عالم عنيف يتطلب درجة عالية من الحرص الشديد لحماية الذات (معتز ، 2009). ومن أسباب العنف والمشكلات الأخرى التي تعانيها المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية هو عدم ظهور طبقة من القيادات التي تعتمد على تطبيق النظريات الحديثة في القيادة والتي منها نظرية الإدارة العلمية وتسخير العلم والتكنولوجيا وتطبيق المداخل العلمية للإدارة تساعد على تحقيق التنمية والتطوير العام. فمن ضمن مسببات الخلل في مؤسساتنا الإدارية التي لا تعتمد على القيادات الإدارية التي تتوافر فيها المعرفة والمهارات والسلوك الإداري الفعال ، فتم اختيارهم لمناصب إدارية عليا بسبب انتماءاتهم العائلية أو القبلية أو الطائفية (الخطيب، 2006 : 68).

ومن أسباب العنف في المرحلة الجامعية كون ما يعايشه الطالب الجامعي من تغيرات خلال هذه الفترة مما يكسبه بعض الخواص التي منها الرفض والتمرد وهي من الخواص المحورية المميزة للشريحة الشبابية، وتعني هذه الخاصية عدم اقتناع الشباب بما هو كائن ومن ثم رفضه (ليلة، 1999 : 203). ولهذه المرحلة ثلاث أنماط ، منها ما هو السوية الخالية من المشكلات، ومنها انسحابية الذي يفضل الانعزال، وخطر الأنماط وهو المسبب للعنف حيث يتسم الشاب بالعدوان والعنف على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء (بيبي، 1995 : 46).

ثالثاً . علاج العنف الطلابي :

من المعروف أن المجتمع اوجد المؤسسات التربوية وأناط بها تحويل الأهداف الاجتماعية وفق فلسفة تربوية متفق عليها إلى عادات سلوكية مقبولة تؤمن النمو المتكامل للإفراد بما يتوافق مع حاجات المجتمع ، كما أوكل المجتمع للمؤسسات التربوية مسؤولية تربية النشء، وصياغة العقول التي تأخذ على عاتقها صناعة المستقبل بحسب ما تزود به هذه العقول وتنشأ عليه (شكور، 1997، 93).

تواجه المؤسسات التربوية أوضاع سلبية وأزمات تربوية عدة منها العنف ولمواجهة مثل هذه الأوضاع السلبية من مظاهر عنف ، ولإدارة تلك الأزمات التربوية في المؤسسات التربوية وضع سلام (2000) دراسة نظرية لرصد واقع مشكلة العنف والكشف عن العوامل المجتمعية والأسباب المؤدية للعنف لدى طلبة المدارس الثانوية في مصر تصوراً مقترحاً للتصدي لمشكلة

العنف والحد منها وعرفه " بآليات مواجهة العنف " ، والتي تمثلت بفلسفة تقوم على تضافر الجهود المجتمعية للمؤسسات المختلفة في المجتمع مثل الأسرة ، والمؤسسات التعليمية ، والإعلام ، ورجال الدين وسيادة القانون ، والشرطة ، بحيث تتكامل وتتربط هذه الجهود جميعاً لمواجهة مشكلة العنف الطلابي ويرى سلام ضرورة دعم الجوانب الخلقية الروحية.

وكذلك أوصى رفعت (2001) عند دراسته العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية بضرورة تقديم برامج إرشادية بالاشتراك مع أجهزة الإعلام لتوعية الأسر بالطريقة الصحيحة لتربية الأبناء. كما أوصى بضرورة مشاركة الطلبة في الأنشطة الرياضية أثناء الدراسة والعطلات الصيفية لتوظيف قواهم الجسدية جيداً، كما أوصى بالتوعية الأسرية في الأندية والمساجد ودفع الطالب إلى المشاركة الفعالة في إطار المجتمع. وأيضاً عمل برامج يشارك فيها عضو هيئة التدريس بحيث تعود روح القدوة في البيئة التعليمية.

وقد وضع حسونة في دراسة للمركز القومي للبحوث والتنمية (1999) تصوراً مقترحاً يسهم في الحد من مظاهر العنف الطلابي على النحو الآتي :

أولاً في مجال الأسرة

- الاهتمام بغرس القيم الدينية السليمة لدى الأبناء.
- ضرورة زيادة وعي الأسرة لأهمية الرقابة على الأبناء.
- إتباع أساليب الثواب والعقاب.
- عدم التمييز بين الأبناء.
- تناسب المصروف مع احتياجات الأبناء دون تقتير أو إسراف.

ثانياً : في مجال المؤسسة التعليمية

- دعم الأنشطة التربوية لاستغلال طاقات الشباب.
- جعل موضوع العنف في المناهج الدراسية والتأكيد على احترام حقوق الإنسان.
- مشاركة أولياء الأمور مشاركة فعلية وتوثيق العلاقة في المؤسسة التعليمية.
- الاهتمام بالتوجيه التربوي والنفسي.
- الاهتمام بإعداد المعلم وتطوير أساليب وطرق تدريبه.
- تحسين الأوضاع التعليمية وضرورة تدريب الهيئة التدريسية والإدارية على مواجهة أعمال العنف.

ثالثاً : في مجال الإعلام

- تخصيص برامج تناقش مشكلات الطلاب وتعرض لأهم الحلول المقترحة من قبل الطلبة والمختصين.
- ضرورة أن يكون هناك تمثيل للتربويين في لجان اختيار البرامج وتحديد مدى صلاحيتها للعرض.

- انتقاء البرامج التي تؤكد على السلوك الإيجابي عند الطلبة والتقليل من البرامج المبهرة التي تدعو الطلبة للاقتداء بتقاليد الغرب السلبية.

تعقيب على الدراسات السابقة والإطار النظري

يلاحظ من مجموع الدراسات السابقة الاتفاق على وجود مشكلة العنف في المؤسسات التعليمية وارتباطها بأسباب ودوافع وأنها لا تنشئ من فراغ وبعضها يعود للفرد أو للتشئة أو لمؤسسات المجتمع. وقد تناولت الدراسات في منهجيتها إما المنهج الوصفي والمسحي كماً ونوعاً.

وتعددت الدراسات حول مظاهر العنف وأسبابه وحول النظريات والمفاهيم والتصورات التي تتناول مشكلة العنف. ولكن لا توجد دراسات عنيت بالكشف عن واقع العنف في المجتمع الجامعي في الوطن العربي عامة والأردن خاصة ، وأن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات التي عنيت بإدارة العنف الطلابي في التعليم الجامعي وبالذات الدور الوقائي لإدارة المؤسسات التعليمية ، إذا تبين أن الحاجة ما تزال ملحة إلى إجراء العديد من الدراسات في مجال العنف والتطرف والإدمان في المجتمع عموماً. وبالنسبة للمؤسسات العلمية بشكل عام ومؤسسات التعليم الجامعي بصورة خاصة ولكل ما سبق كان الاتجاه إلى إجراء الدراسة الحالية. واتفقت هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات على اختيار المجتمع الطلابي الجامعي للدراسة والتحليل كإحدى المؤسسات التعليمية ومن هذه الدراسات (فراج، 1993) ، (يسري، 2000) ، (البرعي، 2002) ، (الأنصاري، 2007) ، (Orzek,1989) ، ودراسة (University of northern Colorado,2007) ، (Silverman,2008). وذلك بخلاف مجموعة من الدراسات التي اهتمت باختيار المجتمع الطلابي المدرسي ومنها دراسة (السمري، 2000) ، (حسونة، 2000) (الطيّار، 2005) ، (الريمي، 2005) ، (Mersky & Chambliss,2001).

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (السمري، 2000) (الريمي، 2005) عند تعرضها لمظاهر العنف الطلابي والمتمثلة بالعنف البدني واللفظي والتداول على الممتلكات الشخصية ، ولكنها اختلفت مع بعض الدراسات بعدم تطرقها لمظاهر الإدمان على الكحول وتعاطي المخدرات وتدخين السجائر والتطرف الفكري كما هو بدراسة كل من (فراج، 1993) ، (يسري، 2000) ، و(البرعي، 2002).

واختلفت هذه الدراسة عن سابقتها كونها دراسة تبحث في مجمل الأساليب الإجرائية الوقائية والتي من الممكن إتباعها من قبل إدارات مؤسسات التعليم الجامعي للحد من تفشي الأزمة الأخلاقية وهي العنف الطلابي وغيرها من المظاهر السلوكية غير المرغوبة ، وتم الاستفادة من بعض التوصيات المذكورة في الدراسات السابقة وفي الإطار النظري في أساليب علاجية ووقائية للحد من العنف في المؤسسات التعليمية ، وقد شملتها أداة الدراسة ومن هذه الدراسات دراسة كل من (سلام، 2000) ، و(رفعت، 2001).

الدراسة الميدانية

هدفت الدراسة إلى رصد وتقصي مشكلة العنف الطلابي في جامعة اليرموك ، وتعرف على الأساليب الإجرائية الوقائية التي من الممكن أن تسهم في الحد والوقاية من مظاهر العنف بين الطلاب من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

أولاً : منهج الدراسة

اتّبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد الأمثل لدراسة الظواهر الإنسانية والذي لا يقتصر على وصف المشكلة وجمع البيانات والمعلومات عنها ، بل لا بد من تصنيفها والتعبير عنها كماً وكيفاً لفهم أبعاد المشكلة والوصول إلى الاستنتاجات وتعميمات تساعد على تطوير الواقع الذي ندرسه.

ثانياً : مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات جامعة اليرموك المسجلين للفصل الثاني للعام الدراسي 2013 والبالغ عددهم (30219).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من كليات جامعة اليرموك ، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية ، والجدول رقم(1) يبين توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

النسبة المئوية	التكرار		
0.39	117	ذكور	النوع
0.61	183	إناث	
1.00	300	الكلي	
0.41	122	علمية	التخصص
0.59	178	إنسانية	
1.00	300	الكلي	
0.36	109	ريف	مكان السكن
0.24	72	مخيم	
0.22	66	مدينة	
0.18	53	بادية	
1.00	300	الكلي	

0.10	29	سنة أولى	المستوى الدراسي
0.50	149	سنة ثانية	
0.20	64	سنة ثالثة	
0.20	58	سنة رابعة	
1.00	300	الكلية	

ثالثاً : أداة الدراسة

لغرض التوصل إلى تحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لاستطلاع آراء الطلبة نحو أفضل الأساليب التي بإمكان الإدارة الجامعية إتباعها للحد من حالات العنف في المجتمع الجامعي، وذلك اعتماداً على أداة دراسة (المذكور ، 2010).

1- صدق الأداة :

لفرض التحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الكفاءة والخبرة في مجال الإدارة وعلم النفس وعلم الاجتماع، وذلك لإبداء رأيهم في الأداة من حيث : مدى مناسبة الفقرات للمجال الذي تتدرج تحته، وسلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة، ووضوحها، وإضافة أي ملاحظات يرونها مناسبة. وقد تمت الاستفادة من ملاحظات المحكمين والأخذ بمعظم ملاحظاتهم بعد إعادة الاستبانة من المحكمين ، حيث قام الباحثان بتعديل على ما تم الإجماع عليه وتوافق مع أهداف الدراسة.

2- ثبات أداة الدراسة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها بعد التحقق من صدقها على عينة استطلاعية قوامها 100 مفحوص من خارج عينة الدراسة ، وتم استخراج معادلة كرونباخ ألفا لمعرفة الدرجة الكلية لثبات الاستبانة ، والجدول (2) يبين معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة:

جدول (2)

معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة

البند	معامل الثبات
واقع العنف الطلابي	0.80
المجال الإداري لمدى توافر الأساليب الإجرائية	0.61
المجال القيادي لمدى توافر الأساليب الإجرائية	0.75
مدى توافر الأساليب الإجرائية ككل	0.82

0.85	المجال الإداري لمدى ملائمة الأساليب الوقائية
0.90	المجال القيادي لمدى ملائمة الأساليب الوقائية
0.95	مدى ملائمة الأساليب الوقائية ككل
0.83	الاستبانة ككل

ويرى الباحثان أن هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبذلك اعتبرت الأداة ثابتة من الناحية العملية للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.
رابعاً : تطبيق الأداة وجمع البيانات

تم جمع البيانات بواسطة تطبيق أداة الدراسة وهي لاستطلاع آراء طلبة جامعة اليرموك نحو أفضل الأساليب الوقائية المقترحة على الإدارة الجامعية لاتباعها للحد من حالات العنف في المجتمع الجامعي ، وقام الباحثان بالمتابعة المستمرة لضمان الحصول على أكبر عدد من المبحوثين. وبعد جمع الاستبانة تم استبعاد بعضها لعدم اكتمالها والبالغ عددها (15) استبانة.

خامساً : المعالجة الإحصائية

تم تجهيز البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية spss وتم استخراج المؤشرات الإحصائية التالية : معامل ألفا للتحقق من الاتساق الداخلي للأداة المستخدمة في الدراسة. وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات الأداء في مقياس الدراسة واختبار تاء (ت) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لنوع الجنس المبحوث ونوع كليته سواء كانت أدبية أو تطبيقية.

وقد تم اعتماد المقياس لتحديد درجة التقديرات التقييمية لمدى توافر الأساليب الإجرائية والوقائية للحد من العنف الطلابي وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالي : (الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3) و من ثم إضافة الجواب (1) على نهائية كل فئة.

المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1- أقل من 2.33) يعني درجة تقدير منخفضة.

المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.33 - أقل من 3.67) يعني درجة تقدير متوسطة.

المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.68 - أقل من 5) يعني درجة تقدير مرتفعة.

وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

"ما واقع العنف الطلابي في جامعة اليرموك من وجه نظر الطلبة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على محور واقع العنف الطلابي والجدول (3) يبين ذلك :

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات محور واقع العنف الطلابي مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	q1	شاهدت مظاهر العنف الطلابي بين طلبة الجامعة	300	3.82	0.89	مرتفعة
2	q3	إدارة الجامعة مقصرة في اتخاذ إجراءات حازمة لمواجهة العنف الطلابي	300	3.37	1.43	متوسطة
3	q2	العنف الطلابي مشكلة في جامعة اليرموك	300	3.19	1.37	متوسطة
4	q4	تعرضت لإحدى مظاهر العنف الطلابي	300	2.69	1.31	متوسطة
		واقع العنف الطلابي في جامعة اليرموك ككل	300	2.26	0.28	متوسطة

يبين الجدول (3) واقع العنف الطلابي في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها ، والذي يشير إلى أن العنف الطلابي في الجامعة من وجهة نظر أفراد العينة جاء متوسطا حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.26) وبانحراف معياري (2.28) ، وقد احتلت الفقرة رقم(1) والتي نصها " شاهدت مظاهر العنف الطلابي بين طلبة الجامعة "المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم(3.82) وبانحراف معياري(0.89) ، وجاءت الفقرة رقم(3) والتي نصها " إدارة الجامعة مقصرة في اتخاذ إجراءات حازمة لمواجهة العنف الطلابي " المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.37) وبانحراف معياري(1.43) وبدرجة تقدير متوسطة. وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم(4) " تعرضت لإحدى مظاهر العنف الطلابي " بمتوسط حسابي(2.69) وبانحراف معياري (1.31) وبدرجة تقدير متوسطة.

وهذه النتيجة لها دلالة على الحجم الحقيقي ومشكلة العنف يفوق ما هو موثق ومسجل لدى إدارة الجامعة ، وتميز طلبة الجامعة بالميل إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات للتخلص من القيود ، والتأكيد على قصور إدارة الجامعة في اتخاذ إجراءات حازمة لمواجهة العنف الطلابي بمتوسط حسابي (3,37) وهذا يخالف ما أكدت عليه دراسة أكيبا (Akiba,2008). بضرورة خلق البيئة الآمنة التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية ، واتضح موافقة أفراد العينة على تعرضهم لأحد مظاهر العنف سواء بالقول أو الفعل أو التخريب أو سلب الممتلكات بمتوسط حسابي (2,89) واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ميرسكي وشامبليز

(Mersky&Chambliss,2001) والدراسة التي قامت بها جامعة شمال كولورادو (university of northern colorado, 2007) بأن البيئة في بعض المؤسسات التعليمية مثل الجامعات غير آمنة وان الطلبة معرضون في أي وقت لأي من مظاهر العنف.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

"ما مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي بشكل عام وعلى كل من محوري الجانب الإداري والجانب القيادي ، والجدول (4) و (5) يبين ذلك:

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الأساليب الإجرائية الإدارية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	A2	وضع خطة إجرائية تحدد الأدوار والمسؤوليات قبل بداية العام الدراسي.	300	1.57	0.50	منخفضة
2	A3	اختيار القيادات الإدارية وفق مقومات تتناسب مع حجم المسؤولية.	300	1.57	0.50	منخفضة
3	A7	عدم الأخذ بالواسطة والمحسوبية عند تطبيق مبدأ الثواب والعقاب.	300	1.53	0.50	منخفضة
4	A5	تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومن لهم اتصال مباشر مع الطلبة في مجال بناء وتعديل السلوك.	300	1.52	0.51	منخفضة
5	A6	استقطاب عدد من العلماء والتربويين وأولياء الأمور للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم في تنمية السلوك.	300	1.49	0.49	منخفضة

6	A1	الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين ذوي القدرة على رعاية سلوك الطلبة ومعالجة مشكلاتهم.	300	1.48	0.49	منخفضة
7	A4	توفير متخصصين أكفاء بالتوجيه والإرشاد الطلابي.	300	1.47	0.50	منخفضة
8	A8	وضع البرامج الصفية واللاصفية المشوقة والملائمة لقدرات الطلبة.	300	1.47	0.50	منخفضة
9	A9	إيجاد آلية للتواصل مع المؤسسات التربوية الأخرى كوزارة التربية والأوقاف والإعلام والداخلية.	300	1.47	0.50	منخفضة
10	A10	تفعيل دور اللجان الخاصة برعاية السلوك الطلابي وتقويمه.	300	1.39	0.48	منخفضة
		مدى توافر الأساليب الإجرائية الإدارية ككل	300	1.49	0.25	منخفضة

يبين الجدول (4) مدى توفير الأساليب الإجرائية الإدارية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك ، والتي تشير إلى تدني هذه الأساليب من وجهة نظر أفراد العينة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي على المجال الإداري ككل (1.49) وبانحراف معياري (0.25) وبدرجة توافر ضعيفة ، كما يتبين أن تقديرات أفراد عينة الدراسة جاءت منخفضة على جميع فقرات المجال الإداري وقد احتلت الفقرة رقم (2) والتي نصها " اختيار القيادات الإدارية وفق مقومات تتناسب مع حجم المسؤولية" المرتبة الأولى ومتوسط حسابي (1.57) وبانحراف معياري (0.50) ، وجاءت الفقرة رقم (7) والتي نصها " عدم الأخذ بالواسطة والمحسوبية عند تطبيق مبدأ الثواب والعقاب " المرتبة الثانية و بمتوسط حسابي (1.53) وبانحراف معياري (0.50).

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (10) والتي نصها " تفعيل دور اللجان الخاصة برعاية السلوك الطلابي وتقويمه " بمتوسط حسابي (1.39) وبانحراف معياري (0.48) وبدرجة تقدير منخفضة ، وهذا يخالف ما أكدت عليه دراسة سيلفرمان (silverman) بأهمية قيام المسؤولين بالإرشاد والتوجيه وتوعية الطلبة من خلال تفعيل ادوار مراكز الأمن لتوفير بيئة تسودها شبكة العلاقات الإنسانية الايجابية ووضع النظم واللوائح للمحافظة على امن وسلامة الطلبة.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الأساليب الإجرائية القيادية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	a66	تعامل المسؤولين مع الطلبة تعامل إنساني راقى ويعكس روح التواصل والاحترام بين قياديي الجامعة والطلبة.	300	1.75	2.30	منخفضة
2	a33	توفير عوامل الجذب اللازم للطلبة لاستثمار أوقات فراغهم وفق ما يتناسب مع مقدرتهم.	300	1.65	2.54	منخفضة
3	a11	إجراء الدراسات وتحديد المشكلات وعمل البرامج الوقائية والعلاجية للحد من تفشيها أو استمرارها.	300	1.62	0.99	منخفضة
4	a99	تنظيم المنافسات بين الطلبة في إبراز السلوك الحسن في التعامل والقُدوة في الخير.	300	1.59	0.49	منخفضة
5	a77	متابعة الطلبة بأسلوب تربوي ورصد ما يطرأ من تصرفات أو تغيير في المستوى الأكاديمي ومعالجة ذلك مبكراً.	300	1.58	0.49	منخفضة
6	a88	إصدار نشرات توعية تبصر الطلبة بأداب طالب العلم وتوزيعها وتعليقها في أماكن بارزة وقريبة من تجمعات الطلبة.	300	1.56	0.50	منخفضة
7	a22	منح شهادات تقديرية للمتميزين سلوكياً من الطلبة بشكل دوري وتكريمهم.	300	1.56	0.50	منخفضة
8	a10 10	عقد الندوات واللقاءات والمحاضرات لإيضاح كيفية التعامل البناء مع مظاهر العنف الطلابي المختلفة.	300	1.49	0.50	منخفضة
9	a44	تقوية الانتماء للقسم والكلية والجامعة من خلال إسناد بعض المسؤوليات للطلبة وإشعارهم بأهميتهم وقدرتهم	300	1.47	0.50	منخفضة

				على أدائها.		
منخفضة	0.49	1.42	300	إعطاء السلوك الحسن الأهمية في ترشيح الطلاب لتمثيل القسم أو الكلية أو الجامعة.	a55	10
منخفضة	0.43	1.57	300	مدى توافر الأساليب الإجرائية القيادية ككل		

يبين الجدول (5) مدى توافر الأساليب الإجرائية القيادية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك ، وبناء على النتائج السابقة والتي تشير إلى تندي توافر هذه الأساليب من وجهة نظر أفراد العينة حيث بلغ المتوسط الحسابي على المجال الإداري ككل (1.57) وبانحراف معياري (0.43) وبدرجة توافر ضعيفة.

كما يتبين أن تقديرات أفراد عينة الدراسة جاءت منخفضة على جميع فقرات المجال القيادي وجاءت الفقرة رقم (66) والتي نصها " تعامل المسؤولين مع الطلبة تعامل إنساني راقى ويعكس روح التواصل والاحترام بين قياديي الجامعة والطلبة " إذ احتلت المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (1.75) وبانحراف معياري (2.30) وبدرجة تقدير منخفضة ، وهذا وافق نتيجة جادو (2005) التي تشير إلى ضعف العلاقة بين المسؤولين ، بخلاف ما أكدت عليه دراسة حسونة (1999) بأهمية الاهتمام بالطلبة والتعامل معهم بإنسانية واحترام.

وجاءت الفقرة رقم (33) والتي نصها " توفير عوامل الجذب اللازم للطلبة لاستثمار أوقات فراغهم وفق ما يتناسب مع مقدرتهم " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.65) وبانحراف معياري (2.54) وبدرجة تقدير منخفضة. وجاءت الفقرة رقم (44) "تقوية الانتماء للقسم والكلية والجامعة من خلال إسناد بعض المسؤوليات للطلبة وإشعارهم بأهميتهم وقدرتهم على أدائها " في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (1,47) وهذا لا يتفق مع ما أوصت به دراسة الأنصاري (2007) بضرورة إشعار الطلبة بأهميتهم وتنمية مفهوم الذات لديهم.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (55) والتي نصها " إعطاء السلوك الحسن الأهمية في ترشيح الطلاب لتمثيل القسم أو الكلية أو الجامعة " بمتوسط حسابي (1.42) وبانحراف معياري (0.49) وبدرجة تقدير منخفضة.

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:

"ما مدى ملاءمة بعض الأساليب الوقائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي؟"

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمدى ملاءمة الأساليب الوقائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي بشكل عام وعلى كل من محوري الجانب الإداري والجانب القيادي ، والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مدى ملاءمة الأساليب الوقائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي

الرتبة	المحور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	الأساليب الوقائية الإدارية	300	3.01	0.56	متوسطة
2	الأساليب الوقائية القيادية	300	2.41	0.62	متوسطة
	مدى توافر الأساليب الوقائية ككل	300	2.71	0.47	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن مدى ملاءمة الأساليب الوقائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي بشكل عام جاءت متوسطة إذ بلغ المتوسط العام (2.71) وانحراف معياري (0.47)، كما أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى ملاءمة الأساليب الوقائية الإدارية والقيادية جاءت بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل منهما على الترتيب (3.01؛ 2.41)، وانحراف معياري على الترتيب (0.56؛ 0.62).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى ملاءمة الأساليب الوقائية الإدارية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	B2	وضع البرامج الصفية واللاصفية المشوقة والملائمة لاتجاهات الطلبة.	300	3.90	1.62	مرتفعة
2	B7	تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومن لهم اتصال مباشر مع الطلبة في مجال بناء وتعديل السلوك.	300	3.48	1.85	متوسطة
3	B3	اختيار القيادات الإدارية وفق	300	3.36	1.62	متوسطة

				مقومات تتناسب مع حجم المسؤولية.		
متوسطة	1.39	3.34	300	إيجاد آلية للتواصل مع المؤسسات التربوية الأخرى كوزارة التربية والأوقاف والإعلام والداخلية.	B4	4
متوسطة	1.47	2.98	300	تفعيل دور اللجان الخاصة برعاية السلوك الطلابي وتقويمه.	B5	5
متوسطة	1.69	2.63	300	وضع خطة وقائية وتحديد الأدوار والمسؤوليات قبل بداية العام الدراسي.	B6	6
متوسطة	1.01	2.54	300	استقطاب عدد من العلماء والتربويين وأولياء الأمور للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم في تنمية السلوك.	B1	7
متوسطة	1.64	2.44	300	توفير متخصصين أكفاء بالتوجيه والإرشاد الطلابي.	B8	8
متوسطة	1.74	2.38	300	الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين ذوي القدرة على رعاية سلوك الطلبة ومعالجة مشكلاتهم.	B9	9
متوسطة	0.56	3.01	300	مدى ملاءمة الأساليب الوقائية الإدارية ككل		

يبين الجدول (7) مدى ملاءمة بعض الأساليب الوقائية الإدارية للحد من مظاهر العنف الطلابي بشكل عام جاء متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.01) وبانحراف معياري (0.56). كما يتبين أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات هذا المجال جاءت بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة ، وقد احتلت الفقرة رقم (2) والتي نصها " وضع البرامج الصفية واللاصفية المشوقة والملاءمة لاتجاهات الطلبة" المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.90) وبانحراف معياري (1.62) ، وهذا ما اكدت عليه دراسة كل من حسونة (1999) ، ورفعت (2001) ، والزعبي (2005) ، والطيار (2005) بأهمية وضع برامج صفية ولا صفية مشوقة وملاءمة لاتجاهاتهم.

وجاءت الفقرة رقم (7) والتي نصها " تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومن لهم اتصال مباشر مع الطلبة في مجال بناء وتعديل السلوك " المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.48) وبانحراف معياري (1.85) وبدرجة تقدير متوسطة. وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (9) والتي نصها " الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين ذوي القدرة على رعاية سلوك الطلبة ومعالجة مشكلاتهم " بمتوسط حسابي (2.38) وبانحراف معياري (1.74) وبدرجة تقدير متوسطة.

وهذه النتائج تشير إلى أن هذه الأساليب الوقائية ملائمة بدرجة عالية وفعالة ، وهذا ما أكدت عليه دراسة حسونة (1999) لمدى ملاءمة تطبيق بعض الأساليب الوقائية التي تشمل كافة العملية التعليمية لتسهم في الحد من مظاهر العنف الطلابي.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى ملاءمة الأساليب الوقائية القيادية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	b22	توفير عوامل الجذب اللازم للطلبة لاستثمار أوقات فراغهم وفق ما يتناسب مع قدرتهم.	300	3.10	1.51	متوسطة
2	b33	إصدار نشرات توعية تبصر الطلبة بأداب طالب العلم وتوزيعها وتعليقها في أماكن بارزة وقريبة من تجمعات الطلبة.	300	2.98	1.48	متوسطة
3	b11	تنظيم المنافسات بين الطلبة في إبراز السلوك الحسن في التعامل والقدوة في الخير.	300	2.62	1.51	متوسطة
4	b44	تقوية الانتماء للقسم والكلية والجامعة من خلال إسناد بعض المسؤوليات للطلبة وإشعارهم بأهميتهم وقدرتهم على أدائها.	300	2.41	1.30	متوسطة
5	b55	تعامل المسؤولين مع الطلبة تعامل إنساني راق ويعكس روح التواصل والاحترام بين قياديي الجامعة والطلبة.	300	2.34	1.16	متوسطة
6	b66	عقد الندوات واللقاءات والمحاضرات لإيضاح كيفية التعامل البناء مع مظاهر العنف الطلابي المختلفة.	300	2.24	1.19	منخفضة
7	b77	منح شهادات تقديرية للمتميزين سلوكيا من الطلبة بشكل دوري وتكريمهم.	300	2.07	1.19	منخفضة

منخفضة	0.88	1.98	300	توضيح القوانين للطلبة لمنع ارتكاب الأخطاء بحجة عدم العلم.	b88	8
منخفضة	1.34	1.96	300	إجراء الدراسات وتحديد المشكلات وعمل البرامج الوقائية والعلاجية للحد من تفشيها أو استمرارها.	b99	9
متوسطة	0.62	2.41	300	مدى ملائمة الأساليب الوقائية القيادية ككل		

يبين الجدول (8) مدى الملاءمة لبعض الأساليب الوقائية القيادية للحد من مظاهر العنف الطلابي بشكل عام جاء متوسطا حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.41) وبتأخر معياري (0.62). كما يتبين أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات هذا المجال جاءت بين الدرجتين المتوسطة والمنخفضة ، وقد احتلت الفقرة رقم (22) والتي نصها " توفير عوامل الجذب اللازم للطلبة لاستثمار أوقات فراغهم وفق ما يتناسب مع قدرتهم "المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.10) وبتأخر معياري (1.51) ، وهذا يوافق دراسة رفعت (2001) ، والطيار (2005) ، والزعبي (2005) بضرورة توفير العوامل والبرامج الجاذبة للطلبة لشغل أوقات فراغهم بما يناسبهم.

وجاءت الفقرة رقم (33) والتي نصها "إصدار نشرات توعية تبصر الطلبة بأداب طالب العلم وتوزيعها وتعليقها في أماكن بارزة قريبة من تجمعات الطلبة " في المرتبة الثانية بمتوسط (2.98) وبتأخر معياري (1.48) وبدرجة تقدير متوسطة. وهذا ما أكدت عليه دراسة الأنصاري (2007) ، وسيلفرمان (silverma,2008) بتوعية الطلبة بالسلوك الصحيح.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (9) والتي نصها " إجراء الدراسات وتحديد المشكلات وعمل البرامج الوقائية والعلاجية للحد من تفشيها أو استمرارها. " بمتوسط حسابي (1.96) وبتأخر معياري (1.34) وبدرجة تقدير منخفضة. وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة معتز (2001).

رابعاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على:

"هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر الأساليب الإجرائية في الجامعة تبعا للمتغيرات (النوع ، الكلية ، مكان السكن ، المستوى الدراسي)؟"

أولاً : بالنسبة لمتغير النوع :

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين تبعا لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي ، والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات لاستجابة أفراد عينة الدراسة على بعد مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغيري النوع والكلية

إجرائية	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
النوع	ذكور	117	1.5145	.22601	0.624	0.533
	إناث	183	1.5355	.31596		
الكلية	علمية	122	1.4873	.18347	2.032	0.043
	إنسانية	178	1.5548	.33381		

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغير النوع حيث بلغت قيمة ت (0.624) وبمستوى دلالة (0.533) وهو أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ، ويعزو الباحثان ذلك إلى نوعية الطلبة في الكليات الإنسانية وتدني مستواهم التعليمي وكثرة أوقات الفراغ لديهم ، بعكس طلبة الكليات العلمية وانشغالهم بالواجبات وقلة أوقات الفراغ لديهم وطبيعة مستوى الطلبة ونوعيتهم ، وهذا يشير إلى انه ليس هناك اختلاف في وجهات النظر لدى أفراد العينة ، وجميع أفراد العينة اجمعوا على قلة الوسائل الإجرائية المتوفرة للحد من العنف في جامعة اليرموك ، وهذا يوافق دراسة البرعي (2002) التي تشير إلى قصور في الدور الوقائي والعلاجي بما يتسبب إلى تفاقم الظواهر غير المرغوبة ومنها التطرف الفكري والعنف.

ثانياً : بالنسبة لمتغير نوع الكلية (علمية ، إنسانية):

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين تبعاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغير نوع الكلية كما هو موضح في الجدول (9) ، والذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغير نوع الكلية حيث بلغت قيمة ت (2.032) وبمستوى دلالة (0.043) وهو أقل من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وتعود هذه الفروق لصالح طلبة الكليات الإنسانية حيث بلغ متوسط استجاباتهم على بعد مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة

الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي (1.5548) وهو أعلى من متوسط استجابات طلبة الكليات العلمية والبالغ (1.4873).

ثالثاً بالنسبة لمتغير مكان السكن:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغير مكان السكن ، والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغيري مكان السكن والمستوى الدراسي

إجرائية	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مكان السكن	ريف	109	1.5275	.24367
	مخيم	72	1.5201	.35807
	مدينة	66	1.5379	.23006
	بادية	53	1.5236	.31495
	الكلي	300	1.5273	.28406
المستوى الدراسي	سنة أولى	29	1.4638	.18846
	سنة ثانية	149	1.5426	.33518
	سنة ثالثة	64	1.5430	.22234
	سنة رابعة	58	1.5026	.23646
	الكلي	300	1.5273	.28406

يبين الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في استجابة أفراد عينة الدراسة على بعد مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغير مكان

السكن ، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً أم لا تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (11) يبين ذلك:

الجدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة على بعد مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغيري مكان السكن والمستوى الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	الدالة الإحصائية
مكان السكن	بين المجموعات	0.012	3	0.004	0.048	0.986
	داخل المجموعات	24.114	296	0.081		
	الكلي	24.126	299			
المستوى الدراسي	بين المجموعات	0.203	3	0.068	0.837	0.474
	داخل المجموعات	23.923	296	0.081		
	الكلي	24.126	299			

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لاستجابة أفراد عينة الدراسة على بعد مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغير مكان السكن حيث بلغت قيمة ف (0.048) وبمستوى دلالة (0.986) ويعزو الباحثان ذلك إلى أن هناك اتفاقاً في وجهات النظر لدى أفراد العينة على عدم توافر الأساليب الإجرائية للحد من مظاهر العنف الطلابي ، بغض النظر عن مكان سكن الطلبة ، ومستواهم الدراسي ، لأن العنف الطلابي أصبح خطراً وظاهرة يهدد كفاءة المؤسسات التعليمية ، ويصعب علاجها في حالة استحقاقها.

رابعاً : بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي كما هو مبين في الجدول (10) والذي يبين وجود فروق في

استجابة أفراد عينة الدراسة على بعد مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً أم لا تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (11) والذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لاستجابة أفراد عينة الدراسة على بعد مدى توافر الأساليب الإجرائية من قبل إدارة الجامعة للحد من مظاهر العنف الطلابي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي حيث بلغت قيمة ف (0.837) وبمستوى دلالة (0.474) وهو أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

التوصيات

- 1- عقد الندوات واللقاءات الدورية بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والمختصين بالإرشاد الطلابي لدراسة المشكلات ومعالجتها.
- 2- تعزيز سلطة الإدارة الجامعية في اتخاذ إجراءات حازمة لمواجهة العنف الطلابي ، وتطبيق نظام المسائلة ، ورفض سياسة المحسوبية لمن لديه السلطة من خلال إصدار نشرات توعية تبصر بأداب طالب العلم الجامعي ووضعها في أماكن بارزة قريبة من تجمعات الطلبة.
- 3- تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومن لهم اتصال مباشر مع الطلبة والمختصين النفسيين والاجتماعيين في مجال بناء وتعديل السلوك.
- 4- إعطاء شهادات تقديرية للطلبة المتميزين سلوكياً وتكريمهم بشكل دوري.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

1. ابن منظور (1956). لسان العرب ، بيروت:بيروت للطباعة والنشر .
2. البداينة ، ذياب (2009). عوامل خطورة في البيئة الجامعية لدى الشباب ، عمان : المجلس الأعلى للشباب. مركز إعداد القيادة الشبابية ، 2009.
3. بيبي ، هدى حسني (1995). أبناؤنا في خطر : مورد للمرشدين ، والمعلمين ، والأهل. بيروت : أكاديمياً.
4. أبو سريع ، أسامة (1993). الصداقة من منظور علم النفس ، الكويت:سلسلة عالم المعرفة ، العدد 179.
5. الأنصاري ، عيسى (2007). الأنماط السلوكية الأخلاقية التي يمارسها طلبة جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، 28(21) 51_88.
6. البرعي ، وفاء (2002). دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
7. جادو ، أميمة منير (2005). العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام. القاهرة:دار السحاب للنشر والتوزيع.
8. جون لوكا (1995). آليات منطوق العنف ، في :نيفين سعد(محرر) ، ظاهرة العنف السياسي من منظور مقارن ، القاهرة:مركز البحوث والدراسات السياسية بجامعة القاهرة.
9. حسونة ، محمد السيد (1999). بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية : مشكلة العنف الطلابي ، القاهرة : المركز القومي للبحوث والتنمية_شعبة بحوث العمليات ، عام 1998_1999.
10. الخطيب ، أحمد (2006). الإدارة الجامعية : دراسات حديثة. الأردن : عالم الكتب الحديث.
11. الدراجي ، سعد عجيل والشويشين ، سعد إبراهيم (2006). طرق البحث العلمي. ليبيا : دار الكتب الوطنية.
12. رفعت ، عمرو (2001). العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية ، دراسة منشورة في مجلد المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي_جامعة عين شمس (الأسرة في القرن الحادي والعشرين : تحديات الواقع وآفاق المستقبل) 4_6 نوفمبر ص 575.
13. الزيمي ، صالح بن أحمد (2005). أساليب وقاية الطلاب من الانحراف كما يراها التربويون في المدارس المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض.رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية كلية الدراسات العليا.

14. زايد ، أحمد (2002). **العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري**، القاهرة : المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
15. زايد ، أحمد (2004). **العنف بين طلاب المدارس : بعض المتغيرات النفسية** ، القاهرة : المركز القومي للبحوث اجتماعية والجنائية.
16. زايد ، أحمد (2004) . **العنف بين طلاب المدارس : الاجتماعي المجلد الأول**، القاهرة : منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
17. الزعبي ، أحمد محمد(2005). **مشكلات الشباب في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية الإنسانية. 54_94.**
18. السمري ، عدلي (أبريل ، 2000). **سلوك العنف بين الشباب : دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات من المرحلة الثانوية ، الندوة السنوية السابعة ، الشباب ومستقبل مصر 29_30 أبريل ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، قسم الاجتماع.**
19. سلام ، محمد توفيق (2000). **العنف لدى طلبة المدارس الثانوية في مصر. القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، شعبة بحوث المعلومات التربوية.**
20. شكور ، جليل وديع (1997). **العنف والجريمة. بيروت : الدرر العربية للعلوم.**
21. الطيار ، فهد بن علي(2005). **العوامل الاجتماعية المؤدية إلى العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية : دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض. رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأكاديمية.**
22. العايد ، أحمد (1989). **المعجم العربي الأساسي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.**
23. عبدا للطيف ، رشاد أحمد (1999). **الجوانب الاجتماعية للسياسة الوقائية لمواجهة مشكلة المخدرات. الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.**
24. فراج ، سيد فراج(1993). **العوامل المجتمعية لظاهرة العنف بين طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنيا ، كلية الآداب.**
25. ليلة ، علي (1990). **الشباب في مجتمع متغير : التأملات في ظواهر الأحياء والعنف. القاهرة : مكتبة الحرية الحديثة.**
26. معتز ، عبدالله عبد اللطيف خليفة (2001). **علم النفس الاجتماعي ، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.**
27. معتز ، عبدالله (2009). **العنف في الحياة الجامعية ، أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته ، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر.**
28. الهادي ، أشرف إبراهيم(1994). **تنظيم جامعة صنعاء وإدارتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة. القاهرة : سعد سمكة للطباعة والنشر.**

29. وطفة ، علي أسعد(2004). في أصل العدوانية الإنسانية : مكاشفات نقدية في سيكولوجيا العدوانية عند فرويد. الكويت : مكتبة الطالب الجامعي.

30. يسري ، حسنين(2000). تصور مقترح لتدعيم أجهزة رعاية الشباب الجامعي لمواجهة العنف من منظور خدمة الجماعة ، مؤتمر العولمة والخدمة الاجتماعية : نحو مستقبل أفضل لسياسة الرعاية الاجتماعية في القرن 21 في الفترة 3-4 مايو 2000 ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة / فرع الفيوم ، مصر.

ثانياً : المراجع الأجنبية

1. Aisenberg, E., & Herrenkohl, T. (2008). Community violence in context : Risk and resilience in children and families. **Journal of Interpersonal Violence**, 23(3), 296-315.
2. Akiba, M. (March, 2008). Predictors of student fear of school violence : A comparative study of eighth graders in 33 countries. **School Effectiveness and School Improvement**. 19(51), 51-72.
3. Gasey, B.J., Getz, S., & Galven, A. (March, 2008). The adolescent brain. **Developmental Review**. 28(1), 62-77.
4. Mersky, R.A & Chambliss, C. (2001). Problems in education about violence : Factors affecting the perceived increase in violence crime. **ERIC CG** 031074.
5. Silverman, M. (April, 2008). Campus security with caring. **Chronicle of Higher Education**. 54(32). A51.
6. University of Northern Colorado (Winter, 2007). Taking law enforcement seriously in Colorado. **Catalyst**, 8(2), 1-2, 11.
7. Noland V., Liller K. McDermott R., Coulter M & Seraphine A. (2004). Is adolescent sibling violence a precursor to college dating violence ? **Journal of Health Behavior**, vol. 28, pp. 13-24.
8. Orzek, A., (1989). **Campus** violence and campus discrimination, st. Louis, mo : American college personnel association.
9. Straus M. (2004). Prevalence of violence against partners by male and female university students worldwide, **Violence Against Women**, vol.10, iss,7, pp.790.

المطابقة بين المبتدأ والخبر
في صحيح البخاري

إعداد

أ. رنده حموده
ماجستير في النحو

أ.د. جهاد يوسف العرجا
أستاذ النحو والصرف

2015م - 1436هـ

ملخص

بحث " المطابقة بين المبتدأ والخبر في صحيح البخاري "

يدور بحث " المطابقة بين المبتدأ والخبر " حول المطابقة التي هي عنصر من عناصر الوضوح في الجملة ، فهي لا تقل أهمية عن العلاقة الإعرابية ، فالدراسة النحوية تتسع لتشمل كل ما يتصل بتكوين الجملة.

ويتناول البحث المطابقة في صحيح البخاري من خلال المبتدأ والخبر الذي قسمناه إلى قسمين : المبتدأ الذي له خبر والمبتدأ الذي له مرفوع سد مسد الخبر ، ومجيء المبتدأ والخبر معرفتين أو نكرتين يعد مظهرا من مظاهر المطابقة.

Abstract

Subject Predicate Concord in Sahih Al Bokhari

This research is mainly about subject verb agreement, an element of clarity in any given sentence. This agreement is not of less importance than syntactic relation. Therefore, this study has to do with what is related to sentence structure. Hence, this research mainly investigates the type of subject predicate agreement in Sahih Al Bokhari; this agreement has fallen into two parts : the subject which has explicit predicate, and the other with a nominative noun that replaces predicate. In each case, the predicate might be either definite or indefinite, which is, in its turn, a feature subject Predicate agreement

يُعد علم النحو أحد أهم فروع اللغة العربية ، وليس النحو العربي هو علم الإعراب فحسب ، ولا هو معرفة المرفوع والمنصوب والمجرور والمجزوم ، أو المبنيات والمتحركات واختلاف دلالة المشتقات؛ إنه العلم الذي يهتم ويحرص على صحة تأليف الكلام بعامه ، فيتناول الأدوات والحروف والوظائف المناسبة وتركيب الجملة ووضع كل كلمة في مكانها الصحيح ، وقد يكون من موضوعات النحو العربي تقديم كلمة على أخرى أو وضع أداة مكان غيرها ، أو المطابقة النحوية في علومها.

ويقصد بلفظ المطابقة في اللغة؛ التماثل والتساوي ، جاء في اللسان : "وتطابق الشئان تساويا ، والمطابقة الموافقة ، والتطابق الاتفاق ، وطابقت بين الشئين إذا جعلتهما على حدٍ واحدٍ وألصقتهما ، وهذا الشيء وفق هذا ووافقهُ وطابقهُ وطبقهُ وطبقهُ ومطبقهُ وقالبه ، بمعنى واحدٍ" (ابن منظور ، 1995م : 209/10) ، وجاء في تاج العروس : والمطابقة الموافقة ، وقد طابقه مطابقة طباقاً ، وقال الراغب : " المطابقة من الأسماء المتضايقة ، وهو أن يجعل الشيء فوق آخر بقدره ، ومن المجاز المطابقة (مشي المقيد) وهو مقارنة الخطو ، وهو مأخوذ من قولهم : المطابقة هو : وضع الفرس رجليه موضع يديه ، وهو اللاحق من الخيل ، وكذلك البعير" (الزبيدي، 1990م : 417/6).

وعلى الرغم من أن هذا المصطلح مستعمل متداول عند النحاة ، فإننا لم نجد له تعريفاً يخصه ، ومن خلال تتبع هذا المصطلح في كتبهم ، يعرف الباحثان المطابقة بأنها : التشابه في مجموعة من العناصر اللغوية التي تؤدي وظائف متماثلة أو متشابهة ، أو تدل على معانٍ نحوية ، كالإعراب من رفع ونصبٍ وجرٍ ، وكالعدد من إفرادٍ وتثنيةٍ وجمعٍ ، وكالتعريف والتكثير ، وكالجنس من تذكيرٍ وتأنيثٍ ، وكالشخص من تكلمٍ وخطابٍ وغيبةٍ.

وتكون مجالات التطابق كما يأتي : المطابقة في التذكير والتأنيث ، وفي الإفراد والتثنية والجمع ، وفي الحالة الإعرابية ، وفي التعريف والتكثير ، وفي الشخص من تكلم وخطاب وغيبة.

فالإخلال بالمطابقة في جهة واحدة من هذه الجهات أو من جهات متعددة من شأنه أن يذهب بعلائق الكلمات ، ويقضي على الفائدة من التعبير في حين تكون مراعاة المطابقة مساعدة على إدراك العلائق بين المتطابقين وميسرة للوصول إلى فهم المعنى المراد. إن وجود المطابقة يحقق وضوحاً في المعنى وارتباطاً بين أجزاء النص ، وعدمها أو عدم ظهورها فيما يستلزمها يؤدي إلى اختلاف التحليل النحوي على وفق ذلك ، أو يؤدي إلى التقدير والتأويل ، فالمطابقة وجوداً أو عدماً تكون قرينة ذات أثر في توجيه صحة التركيب والمعنى.

ولابد من الإشارة إلى أن عدم تحقق المطابقة أو وجود عارض من عوارض التركيب فيها لا يؤدي إلى فساد المعنى أو انعدام الانسجام في التركيب بين أجزاء الجملة أو البنية النحوية ، فقد يكون هذا لتحقيق أغراض يتطلبها المقام ولا يتأتى المعنى بدونها.

أمَّا بالنسبة إلى أثر الحديث في علوم العربية ، فهو أيضاً من الحقائق التي لا يتطرق إليها أدنى شك ، ذلك أنّ الناس لما ابتعدوا عن العصر الذي نزل فيه القرآن وقيل فيه الحديث ، كانت الحاجة تبدو مُلحّة لشرح كلّ منهما ، ومن هنا بدأ العمل في ميدان العربية ومعاجمها.

المطابقة بين المبتدأ والخبر

اشترط النحاة التطابق بين المبتدأ والخبر في الجنس والعدد ، ولم يشترطوا ذلك في التعريف والتذكير ، إذ قد يتفقان ، وقد يختلفان ، وهو الأصل كما سيجئ.

يقول الدماميني : "ويجب أن يكون هو؛ أي الخبر طبق المبتدأ في التذكير والتأنيث والإفراد والتنثنية والجمع مدة (ما أمكن) ذلك" (ابن تغري بردي، 1984م ، 1/244).

وزاد المبرد إيضاحاً بقوله : "وهما ما لا يستغني كل واحد عن صاحبه فمن ذلك : قام زيد ، والابتداء وخبر هو ما دخل عليه ، نحو : كان أو إن وأفعال الشك والعلم ، فالابتداء ، نحو قولك : زيد ، فإذا ذكرته فإنما تذكر للسامع ليتوقع ما تخبره به عنه ، فإذا قلت : منطلق أو ما أشبهه صح معنى الكلام وكانت الفائدة للسامع في الخبر ؛ لأنه قد كان يعرف زيداً كما تعرفه ولولا ذلك لم نقل له زيد ولكنك قائلاً له : رجل يقال له زيد ، فلما كان يعرف زيداً ويجهل ما تخبره به عنه أهدت الخبر فصح الكلام؛ لأن اللفظة الواحدة من الاسم والفعل لا تقيد شيئاً وإذا أقرنتها بما يصلح حدث معنى واستغنى الكلام" (المبرد، 1979م ، 4/126).

وقد يحذف المسند أو المسند إليه من الجملة ، ولا يتم الحذف إلا بوجود قرينة لفظية أو معنوية تدل على معنى المحذوف فيكون من الحذف معنى لا يوجد في الذكر (عبد اللطيف :259).

وكل عنصر إسناد يعترضه الحذف وجوباً كحذف الفعل في التحذير ، وحذف عامل المفعول المطلق النائب عن فعله ، وكما في مواطن حذف المبتدأ والخبر ، ويعترضه الحذف جوازاً عند قيام دليل سواء أكان معنوياً يقتضيه المعنى أم صناعياً تقتضيه الصناعة النحوية ، وسواء دلت عليه قرينة لفظية أم دلت عليه قرينة المقام.

يقول الدكتور تمام حسان : "فالذكر قرينة لفظية والحذف إنما يكون بقرينة لفظية أيضاً وأهم القرائن الدالة على المحذوف : هي الاستلزام ، وسبق الذكر ، وكلاهما من القرائن اللفظية" (حسان ، 1994م :221).

وقد وضح الدكتور محمد حماسة المقصود بالاستلزام بأنه : تلازم بين عناصر البنية الأساسية ، فلو لم يكن هناك تلازم بين المسند والمسند إليه لما أمكن قبول ذكر أحد العنصرين مع تجاهل العنصر الآخر مطلقاً ، فالعنصر المذكور يدل مع القرائن الأخرى على العنصر المحذوف ، وإمكان ذكر العنصر المحذوف في التعبير المنطوق نفسه ، أو في ما يماثله تماماً يجعل الحذف جائزاً حيث لا يوجد مانع تركيبى في بناء الجملة من ذكره (عبد اللطيف ، 261).

و اختلف النحاة في المفاضلة بين كون المحذوف هو المبتدأ أو خبره قال الواسطي : "الأولى كون المحذوف المبتدأ؛ لأن الخبر محط الفائدة ومعتمدها" (السيوطي ، 1985م : 3/105 ، و1980م : 2/128).

وذكر السيوطي أن العبدي⁽¹⁾ ذهب إلى أن الأولى بالحذف هو الخير؛ لأن الحذف اتساع وتصرف وذلك في الخبر دون المبتدأ إذ يتنوع الخبر فيكون مفرداً جامداً أو مشتقاً ويكون جملة بتنوع أقسامها ، والمبتدأ لا يكون إلا اسماً مفرداً (السيوطي : 1985م : 105/3).

وأضاف أن النحاس⁽²⁾ علل حذف الخبر بأن المبتدأ موضع استجمام وراحة والخبر موضع تعب وطلب استراحة ، وذكر أيضاً أن بعضهم يجيز حذف المبتدأ والمعول عليه ، أن المبتدأ أو الخبر يعتريهما الحذف إذا وجدت قرينة لفظية أو وحالية أغنت عن النطق بأحدهما وكان في ذلك فهم للمعنى (السيوطي ، 1985م : 106/3-107).

يقول ابن يعيش : "علم أن المبتدأ والخبر جملة مفيدة تحصل الفائدة بمجموعهما فالمبتدأ معتمد الفائدة والخبر محل الفائدة فلا بد منهما؛ إلا أنه قد توجد قرينة لفظية أو حالية تغني عن النطق بأحدهما فيحذف لدالاتها عليه؛ لأن الألفاظ إنما جيء بها للدلالة على المعنى ، فإذا فهم المعنى بدون اللفظ جاز ألا تأتي به ويكون مراداً حكماً وتقديراً وقد جاء ذلك مجيئاً صالحاً فحذفوا المبتدأ مرة والخبر أخرى". وذهب ابن هشام (ابن يعيش ، 239/1) ، إلى أن حذف الخبر أولى؛ لأن المبتدأ عين الخبر فالمحذوف عين الثابت فيكون حذفاً تلا حذف (ابن هشام : 163/1).

وحذف المسند إليه (المبتدأ) يشكل أساساً من الأسس التي بنيت عليها الأساليب البليغة بالإضافة إلى أن كل حذف يبعث الفكر وينشط الخيال ويثير الانتباه ليقع السمع على مراد الكلام ويستنبط معناه من القرائن والأحوال ، وأفضل الكلام ما يدعو إلى التفكير ويستنفذ الحس والملكات وينشط القدرات مما يجعله أدخل في القلب وأمس بسرائر النفس حيث يكون التعويل فيه على العقل في إدراك الدلالة مما يثير الفكر والحس خلافاً لذكره حيث يكون التعويل على اللفظ المذكور فدلالة العقل أقوى من دلالة اللفظ (أبو موسى ، 1996م : 160-161).

والمبتدأ في العربية على ضربين :

الأول منهما : مبتدأ يتبعه خبرٌ ، والثاني : مبتدأ له فاعلٌ يسد مسد الخبر ، وغالباً ما يكون هذا المبتدأ مسبوqاً بنفي أو استفهام (ابن هشام : 210).

يقول ابن الحاجب : "المبتدأ هو الاسمُ المجردُ عن العوامل اللفظية مسنداً إليه ، أو الصفة الواقعة بعد حرف النفي وألف الاستفهام ، رافعةً لظاهر ، مثل (زيدٌ قائمٌ) و(ما قائمُ الزيدانِ) و(أقائمُ الزيدانِ)" (الاسترابادي : 210).

وجاء في شرح شذور الذهب : (وأقول الثالث من المرفوعات المبتدأ ، وهو نوعان : مبتدأ له خبر ، وهو الغالب ، ومبتدأ ليس له خبر ، لكن له مرفوع يغني عن الخبر) (ابن هشام : 210).

(1) هو : أبو طالب العبدي النحوي : أحمد بن بكر بن أحمد بن بقية العبدي أبو طالب النحوي ، أحد الأئمة النحاة المشهورين ، صاحب شرح الإيضاح ، وتوفي سنة 406هـ ، انظر : (ابن كثير ، 1988م : 251/1).

(2) هو : أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحاس ، النحوي المصري. كان من الفضلاء ، وله تصانيف مفيدة منها : كتاب في النحو اسمه التفاحة وكتاب في الاشتقاق ، وتفسير أبيات سيبويه ، وكتاب الكافي في النحو ، وكتاب في شرح المعلقات السبع ، وكتاب طبقات الشعراء وغير ذلك ، توفي بالقساط عام 338 هـ ، انظر : (الصفدي ، 2000م : 166 ، وابن الأثير ، 1987م : 630/8).

ولا يُشترط في المبتدأ والخبر أن يكونا متطابقين في التعريف والتنكير ، فأصل الكلام على ما نص عليه سيبويه أن يبتدأ بالأعراف إذا اجتمع نكرة ومعرفة ، قال : " لأن الابتداء إنما هو خبر ، وأحسنه إذا اجتمع نكرة ومعرفة أن يبتدئ بالأعراف؛ وهو أصل الكلام"(سيبويه ، 1988م :328/1 ، وابن مالك ، 1996م : 289/1) ، لكن لابد من تحقق المطابقة بينهما في النوع والعدد ولا يعدل عنهما إلا في الظاهر (الطلحي ، 1424هـ : 415) .

القسم الأول : المبتدأ الذي له خبر

والمطابقة في هذا النوع كما يأتي :

أ- المطابقة في الأفراد ، تذكيراً وتأنياً ، مثل قوله - تعالى - : [ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا] (آل عمران : 14).

ب- المطابقة في التثنية ، تذكيراً وتأنياً ، مثل قوله -تعالى- : [هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ] (الحج : 19).

ت- المطابقة في الجمع ، تذكيراً وتأنياً ، مثل قوله -تعالى- : [وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ] (البقرة : 11).

ث- المطابقة في التعريف والتنكير : مثل : أنت المقدم أنت المؤخر ، مؤمن خير من كافر.

أولاً- المطابقة في الأفراد؛ تذكيراً وتأنياً :

ورد هذا النوع في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من سبعين حديثاً؛ ما بين أحاديث تطابق فيها المبتدأ مع الخبر في الأفراد تذكيراً وتأنياً ، وفي التثنية تذكيراً وتأنياً ، وفي الجمع تأنياً وتذكيراً ، وما بين مبتدأ مفرد مذكر وخبره مفرد مذكر ، ومبتدأ مفرد مؤنث وخبره مفرد مؤنث ، ومبتدأ مثنى مذكر وخبره مثنى مذكر ، ومبتدأ مثنى مؤنث وخبره مثنى مؤنث ، ومبتدأ معرفة وخبره معرفة ، ومبتدأ نكرة وخبره نكرة ، ومبتدأ معرفة وخبره نكرة ، ومبتدأ نكرة وخبره معرفة ، وإليكم التمثيل لهذه الأحاديث :

1- المبتدأ مفرد مذكر والخبر مفرد مذكر :

أ- المبتدأ ضمير منفصل متكلم والخبر اسم مفرد : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب خمسة أحاديث ، منها : قال -ﷺ- : " بَيْنَمَا أَنَا نَائِمٌ " (البخاري : 23/1).

(المبتدأ (أنا) الضمير المنفصل المتكلم طابقه الخبر (نائم) في الأفراد والتذكير .

ب- المبتدأ ضمير منفصل مخاطب والخبر اسم مفرد : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) خمسة أحاديث ، منها : قال -ﷺ- : " اللَّهُمَّ لَكَ الْحَمْدُ أَنْتَ قَيُّمُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَنْ فِيهِنَّ. ... فَأَعْفِرْ لِي مَا قَدَّمْتُ وَمَا أَخَّرْتُ ، وَمَا أَسْرَرْتُ وَمَا أَعْلَنْتُ ، أَنْتَ الْمُقَدِّمُ وَأَنْتَ الْمُؤَخِّرُ ، لَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ أَوْ لَا إِلَهَ غَيْرُكَ " (البخاري : 1120/1).

المبتدأ (أنت) الضمير المنفصل المخاطب طابقه الخبر (المقدم - المؤخر) في الأفراد والتذكير .

ت-المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر اسم مفرد وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من خمسة أحاديث ، منها : قال -ﷺ- : "فإنَّما هُوَ شَيْطَانٌ" (البخاري : 59/1).

المبتدأ (هو) الضمير المنفصل طابقه الخبر (الشيطان) في الإفراد والتذكير.

ث-المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر شبه جملة جار ومجرور : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من خمسة أحاديث ، منها : قال -ﷺ- : "هُوَ فِي صَخْصَاحٍ(*) مِنْ نَارٍ" (البخاري : 3883/2).

المبتدأ (هو) الضمير المنفصل الغائب طابقه الخبر شبه الجملة بتقدير(كائن أو موجود) في الإفراد والتذكير.

ج-المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر اسم من الأسماء الخمسة : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : "هُوَ أَخُوكَ يَا عَبْدُ اللَّهِ بْنَ زَمْعَةَ" (البخاري : 4303/3).

المبتدأ (هو) الضمير المنفصل الغائب طابقه الخبر(أخوك) في الإفراد والتذكير.

ما ظاهره عدم المطابقة؟

1-المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر مفرد :

أ- عن عائشة قالت : " يا رسول الله إنَّ لي جارَيْنِ فَأَلِي أَيُّهُمَا أُهْدِي ؟ قَالَ " : إِيَّيْ أَقْرَبَهُمَا مِنْكَ يَا بَأَبَا" (البخاري : 6020/4).

أقربهما بالجر على تقدير إلى أقربهما؛ ليكون الجواب كالسؤال ، ويجوز الرفع على تقدير : هو أقربهما ، والنصب على تقدير صلي أقربهما ، و(باباً) تمييز (العكبري : 179).

ب-حديث صيام عاشوراء : " عَاشُورَاءَ يَوْمًا تَصُومُهُ فُرَيْشٌ فِي الْجَاهِلِيَّةِ ، وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ -ﷺ- يَصُومُهُ ، فَلَمَّا قَدِمَ الْمَدِينَةَ صَامَهُ وَأَمَرَ بِصِيَامِهِ" (البخاري : 2002/2).

لك في (الفريضة) الرفع على أن يكون هو مبتدأ والفريضة خبره ، والجملة موضع نصب على أنه خبر كان ، ولك النصب على أن يكون هو فصلا لا موضع له والفريضة خبر كان(العكبري : 202).

- المبتدأ اسم ظاهر معرف بأل والخبر اسم مفرد : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من عشرة أحاديث ، منها : قال -ﷺ- : " الْحَلَالُ بَيْنَ ، وَالْحَرَامُ بَيْنَ ، وَبَيْنَهُمَا أُمُورٌ مُشْتَبِهَاتٌ" (البخاري : 52/1).

- وقال -ﷺ- : " الْعَجْمَاءُ جُبَارٌ(7) ، وَ الْبَنُرُ جُبَارٌ ، وَ الْمَعْدِنُ جُبَارٌ ، وَ فِي الرَّكَازِ الْخُمْسُ" (البخاري : 1499/1).

المبتدأ (الحلال- العجماء) المفرد المذكور طابقه الخبر(بين- جبار) في الإفراد والتذكير.

ت-المبتدأ اسم ظاهر معرف بأل والخبر شبه جملة جار ومجرور : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من عشرة أحاديث ، منها : قال -ﷺ- : " إِذَا النَّفَى الْمُسْلِمَانِ بِسَيُوفِهِمَا ، فَأَقَاتِلُ وَالْمَقْتُولُ فِي النَّارِ" (البخاري : 31/1).

- وقال - ﷺ - : " الْمَرْءُ مَعَ مَنْ أَحَبَّ " (البخاري : 6168/4).

المبتدأ (القاتل-المرء) طابقه الخبر شبه الجملة بتقدير (كائن أو موجود) في الأفراد والتذكير.

ث- المبتدأ اسم ظاهر معرف بأل والخبر اسم موصول : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من ثلاثة أحاديث ، منها : قال - ﷺ - : " الْمُسْلِمُ مَنْ سَلَّمَ الْمُسْلِمُونَ مِنْ لِسَانِهِ وَيَدِهِ ، وَالْمُهَاجِرُ مَنْ هَجَرَ مَا نَهَى اللَّهُ عَنْهُ " (البخاري : 10/1).

المبتدأ (المسلم) طابقه الخبر (الاسم الموصول) العائد على المسلم المفرد المذكر في الأفراد والتذكير.

ج- المبتدأ اسم ظاهر معرف بأل والخبر جملة فعلية : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من عشرة أحاديث ، منها : قال - ﷺ - : " الْمُؤْمِنُ يَأْكُلُ فِي مَعَى وَاجِدٍ ، وَالْكَافِرُ يَأْكُلُ فِي سَبْعَةِ أَمْعَاءٍ " (البخاري : 5393/4).

- وقال - ﷺ - : " الْمَيِّتُ يُعَذَّبُ فِي قَبْرِهِ بِمَا نَبِحَ عَلَيْهِ " (البخاري : 1292/1).

المبتدأ (المؤمن-الميت) طابقه الخبر الجملة الفعلية بتقدير الضمير (هو) في الأفراد والتذكير.

ح- المبتدأ اسم إشارة مع هاء التنبيه والخبر اسم مفرد (نكرة) : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من عشرة أحاديث ، منها : قال - ﷺ - : " هَذَا عِرْقٌ ، فَاعْتَسِلِي ثُمَّ صَلِّي " (البخاري : 327/1).

- "دَهَبَ الرَّسُولُ إِلَى الْغَائِطِ ، وَأَمَرَنِي أَنْ آتِيَهُ بِثَلَاثَةِ أَحْجَارٍ ، فَوَجَدْتُ حَجَرَيْنِ وَلَمْ أَجِدِ الثَّلَاثَ ، فَأَخَذْتُ رَوْثَةً ، وَأَلْقَى الرَّوْثَةَ ، وَقَالَ - ﷺ - : " هَذَا رِكَسٌ " (البخاري : 156/1).

المبتدأ (هذا) اسم الإشارة طابقه الخبر (عرق- ركس) في الأفراد والتذكير.

ما ظاهره عدم المطابقة :

1- المبتدأ اسم إشارة مع هاء التنبيه والخبر اسم مفرد (نكرة) :

أ- قالت عائشة : " لَدَدْنَاْهُ - ﷺ - فِي مَرَضِهِ ، فَجَعَلَ يُشِيرُ إِلَيْنَا أَنْ لَا تَلْدُونِي ، فَقُنْنَا : كَرَاهِيَةُ الْمَرِيضِ لِلدَّوَاءِ " (البخاري : 5712/4).

(كراهية) بالرفع خبر مبتدأ محذوف؛ أي : هذا الامتناع كراهية. ويحتمل النصب على أن يكون مفعولاً له؛ أي : نهانا لكراهيته الدواء ، ويجوز أن يكون مصدرًا؛ أي : كرهه كراهية الدواء (العكبري : 200).

ب- المبتدأ اسم إشارة مع هاء التنبيه والخبر جملة فعلية فعلها ماض : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من عشرة أحاديث ، منها :

- قال - ﷺ - : " هَذَا حَمْدُ اللَّهِ ، وَهَذَا لَمْ يَحْمَدِ اللَّهُ " (البخاري : 6221/4).

- وقال - ﷺ - : " هَذَا جِبْرِيلُ أَخَذَ بِرَأْسِ فَرَسِهِ ، عَلَيْهِ أَذَاهُ الْحَرْبِ " (البخاري : 4041/3).

المبتدأ (هذا) اسم الإشارة طابقه الخبر الجملة الفعلية بتقدير الضمير (هو) في الإفراد والتذكير .

ت- المبتدأ اسم إشارة مع هاء التنبيه والخبر جملة فعلية فعلها مضارع مجزوم بلم : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة : قال - ﷺ - : " هَذَا لَمْ يَحْمَدِ اللَّهُ " (البخاري : 6221/4).

المبتدأ (هذا) اسم الإشارة طابقه الخبر الجملة الفعلية بتقدير الضمير (هو) في الإفراد والتذكير .

ث- المبتدأ اسم إشارة مع هاء التنبيه والخبر اسم موصول : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة : قال - ﷺ - : " هَذَا الَّذِي أَوْفَى اللَّهُ لَهُ بِإِذْنِهِ " (البخاري : 4906/4).

المبتدأ (هذا) اسم الإشارة طابق الخبر (اسم الموصول) في الإفراد والتذكير .

ج- المبتدأ اسم إشارة مع لام البعد وكاف الخطاب والخبر اسم مفرد : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرتين : قال - ﷺ - : " إِنَّمَا ذَلِكَ عِرْقٌ ، وَلَيْسَ بِحَيْضٍ " (البخاري : 228/1).

المبتدأ (ذلك) اسم الإشارة المفرد المذكر طابقه الخبر (عرق) في الإفراد والتذكير .

ح- المبتدأ اسم موصول والخبر جملة فعلية فعلها مضارع : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال - ﷺ - : " الَّذِي يَخْنُقُ نَفْسَهُ يَخْنُقُهَا فِي النَّارِ ، وَالَّذِي يَطْعَنُهَا يَطْعَنُهَا فِي النَّارِ " (البخاري : 1365/1).

والمبتدأ (الذي) اسم الموصول المفرد طابقه الخبر الجملة الفعلية بتقدير الضمير (هو) في الإفراد والتأنيث .

خ- المبتدأ اسم ظاهر معرفة من الأسماء الخمسة مضاف إلى ضمير والخبر اسم مفرد علم : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهم : قال - ﷺ - : " أَبُوكَ حَذَافَةٌ ، فَقَامَ أَحْرُ فَقَالَ مَنْ أَبِي يَا رَسُولَ اللَّهِ ؟! فَقَالَ أَبُوكَ سَالِمٌ " (البخاري : 92/1).

المبتدأ (أبوك) المفرد المذكر طابقه الخبر اسم العلم المفرد (حذافة- سالم) في الإفراد والتذكير .

رأينا مما سبق أن المطابقة في المبتدأ المفرد المذكر ، والخبر المفرد المذكر ، في صحيح البخاري لها مواضع كثيرة ، تصل إلى أربعين حديثاً ، ما بين مبتدأ ضمير منفصل وخبره اسم مفرد أو اسم ظاهر معرف بآل أو جملة فعلية أو شبه جملة (جار ومجرور) ، ومبتدأ اسم إشارة وخبره اسم مفرد أو اسم ظاهر معرف بآل أو جملة فعلية أو شبه جملة (جار ومجرور) ، ومبتدأ اسم ظاهر معرف بآل وخبره اسم مفرد أو اسم

ظاهر معرف بآل أو جملة فعلية أو شبه جملة (جار ومجرور) ، ومبتدأ اسم موصول وخبره اسم مفرد أو اسم ظاهر معرف بآل أو جملة فعلية أو شبه جملة (جار ومجرور) ، وقد طابقت المبتدأ في الإفراد والتذكير .

لا بدّ من أن يُحمل المفرد المذكر على المفرد المذكر حتى تحدث المطابقة وإلا لا يتطابق المفرد ويفقد مطابقته في العدد ، وما يذكر ويكون ليس مطابقاً يخرج بأوجه نحوية توضح الغموض وتبين وجه المطابقة ، مثال قوله -تعالى- : [هَذَا بَصَائِرُ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ] (الجاثية: 20) ، فقد أخبر عن اسم الإشارة المفرد المذكر (هَذَا) بجمع مؤنث (بصائر) ، وتأويل ذلك : لما كان القرآن يحوي سوراً وآياتٍ وبراهين كثيرة؛ فإن معناه الجمع؛ ولذلك جاز الإخبار عنه بالجمع ، ومن خلال هذا التأويل تتم المطابقة بين المبتدأ والخبر تذكيراً وتأنياً.

يتبين بذلك أنّ للمطابقة بين المسند والمسند إليه أثراً في وضوح المعنى وترابط الجملة.

2- المبتدأ مفرد مؤنث والخبر مفرد مؤنث : فلا يخبر عن المفرد المؤنث بمفرد مذكر ، أو مثنيّ ، أو جمع مذكر أو مؤنث .

أ- المبتدأ اسم ظاهر معرفة علم والخبر شبه جملة : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " فاطمة بضعة مني ، يُرَبِّيْنِي ما رَبَّيْهَا ، وَيُؤَدِّبُنِي ما آدَبَهَا " (البخاري : 3767/2).

المبتدأ (فاطمة) الاسم العلم المفرد المعرفة طابقه الخبر شبه الجملة بتقدير (كائنة) في الإفراد والتأنيث.

ب- المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر اسم مفرد علم : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " إِنَّمَا هِيَ صَفِيَّةٌ بِنْتُ حَيٍّ " (البخاري : 2035/2).

المبتدأ (هي) الضمير المنفصل المفرد الغائب طابقه الخبر (صفية) العلم في الإفراد والتأنيث.

ت- المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر اسم مفرد : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من خمسة أحاديث ، منها :

- قال -ﷺ- : " إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجْرَةً لَا يَسْفُطُ وَرَقُهَا ، وَإِنَّهَا مِثْلُ الْمُسْلِمِ ، فَحَدِّثُونِي مَا هِيَ ؟ فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبَوَادِي ، قَالَ عَبْدُ اللَّهِ : وَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ ، فَاسْتَحْيَيْتُ ، ثُمَّ قَالُوا : حَدِّثْنَا مَا هِيَ يَا رَسُولَ اللَّهِ ؟ قَالَ -ﷺ- : " هِيَ النَّخْلَةُ " (البخاري : 61/1).

المبتدأ (هي) الضمير المنفصل المفرد الغائب طابقه الخبر (النخلة) في الإفراد والتأنيث.

ث-المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر شبه جملة : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " إِنَّمَا هِيَ بَضْعَةٌ مِنِّي " (البخاري :5230/3).

المبتدأ (هي) الضمير المنفصل الغائب طابقه الخبر شبه الجملة الجار والمجرور بتقدير (كائنة - موجودة) في الأفراد والتأنيث.

ما ظاهره عدم المطابقة : قال -ﷺ- : " فَرُبَّ كَاسِيَةٍ فِي الدُّنْيَا ، عَارِيَةٍ فِي الْآخِرَةِ " (البخاري :115/1).

الجيد : جر (عارية) على أنه نعت للمجرور (يرب) ، وأما الرفع فضعيف؛ لأن (رَبِّ) ليست اسما يخبر عنه ، بل هي حرف جر؛ وإن قدر الرفع ، وهو عندنا على تقدير حذف مبتدأ؛ أي : هي عارية (العكبري :209).

ج- المبتدأ اسم إشارة مع لام البعد وكاف الخطاب والخبر اسم مفرد معرف بآل : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " تِلْكَ الْعُرْوَةُ عُرْوَةُ الْوُثْقَى " (البخاري :3813/3).

المبتدأ (تلك) اسم الإشارة المفرد المؤنث طابقه الخبر (العروة) في الأفراد والتأنيث.

ح- المبتدأ اسم ظاهر معرف بآل والخبر اسم مفرد : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " الْعُمَرَى جَائِزَةٌ " (البخاري :2626/2).

المبتدأ (العمرى) الاسم الظاهر المفرد طابقه الخبر (جائزة) في الأفراد والتأنيث.

خ- المبتدأ ضمير منفصل مخاطب والخبر اسم مفرد : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " طُوفِي مِنْ وَرَاءِ النَّاسِ وَأَنْتِ رَاكِبَةٌ " (البخاري :464/1).

المبتدأ (أنت) الضمير المنفصل المفرد المؤنث المخاطب طابقه الخبر (راكبة) في الأفراد والتأنيث.

د- المبتدأ اسم ظاهر معرف بآل والخبر جملة فعلية فعلها مضارع : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي :

قال -ﷺ- : " الْمَلَائِكَةُ تُصَلِّي عَلَى أَحَدِكُمْ مَا دَامَ فِي مُصَلَاةِ الَّذِي صَلَّى فِيهِ ، وَتَقُولُ : اللَّهُمَّ اغْفِرْ لَهُ ، اللَّهُمَّ ارْحَمْهُ مَا لَمْ يُحَدِّثْ " (البخاري :445/1).

المبتدأ (الملائكة) الاسم الظاهر الجمع المؤنث طابقه الخبر الجملة الفعلية بتقدير (هي) في الجمع والتأنيث. وهي تعود على الملائكة ، وهي مؤنث مجازي؛ فهي لا تولد ولا تولد ، والمؤنث المجازي يستخدم كاستخدام المؤنث المفرد ، مثال : تذكير الفعل : طلع الشمس ، تأنيث الفعل : طلعت الشمس.

ذ- المبتدأ اسم ظاهر معرف بأل والخبر شبه جملة جار ومجرور : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من خمسة أحاديث ، منها : قال -ﷺ- : " الْحَسَنَةُ بَعَشْرُ أمثالها إلى سَبْعِ مِئَةٍ ضَعْفٍ " (البخاري : 41/1).

المبتدأ (الحسنه) الاسم المفرد الظاهر طابقه الخبر شبه الجملة بتقدير (كائنة أو موجودة) في الإفراد والتأنيث.

ر- المبتدأ اسم ظاهر معرف بأل موصوف باسم ظاهر معرف بأل والخبر جملة فعلية فعلها مضارع : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال -ﷺ- : " التَّائِبَةُ مُجِمَّةٌ لِفُؤَادِ الْمَرِيضِ ، تَذْهَبُ بِبَعْضِ الْحُزَنِ " (البخاري : 5417/4).

المبتدأ (التائبة) له خبران ، الأول : اسم مفرد ، والثاني : جملة فعلية فعلها مضارع.

ز- المبتدأ اسم إشارة والخبر اسم مفرد (نكرة) : وقد ورد ذلك في كتاب (صحيح البخاري) ما يقرب من ثلاثة أحاديث ، منها : قال -ﷺ- حين أشرف على المدينة : " هَذِهِ طَابَةٌ ، وَهَذَا أَحَدٌ ، وَهُوَ جَبَلٌ يُحِبُّنَا وَنُحِبُّهُ " (البخاري : 1481/1).

المبتدأ (هذه) اسم الإشارة المفرد المؤنث طابقه الخبر (طابئة) في الإفراد والتأنيث.

رأينا أن المطابقة بين المبتدأ المفرد المؤنث ، والخبر المفرد المؤنث ، في صحيح البخاري وردت في مواضع كثيرة ، تصل إلى عشرين حديثاً ، ما بين مبتدأ ضمير منفصل وخبره اسم مفرد أو اسم ظاهر معرف بأل أو جملة فعلية أو شبه جملة (جار ومجرور) ، ومبتدأ اسم إشارة وخبره اسم مفرد أو اسم ظاهر معرف بأل أو جملة فعلية أو شبه جملة (جار ومجرور) ، ومبتدأ اسم ظاهر معرف بأل وخبره اسم مفرد أو اسم ظاهر معرف بأل أو جملة فعلية أو شبه جملة (جار ومجرور) ، وقد طابقها الخبر في الإفراد والتأنيث.

نلاحظ أن المبتدأ الذي له خبر يطابقه خبره في الإفراد والتثنية والجمع ، والتذكير والتأنيث ، فالمبتدأ المفرد المذكر يكون خبره مفرداً مذكراً ، وكذا المبتدأ المفرد المؤنث لا يكون خبره إلا مفرداً مؤنثاً حتى يكتمل المعنى الحقيقي للجملة ، وهذا لا يتم إلا بمطابقة الخبر للمبتدأ.

ما ظاهره عدم المطابقة :

المبتدأ مفرد مؤنث والخبر مفرد مؤنث :

• قال -ﷺ- : " أَحَبُّ الدِّينِ إِلَى اللَّهِ الْحَنِيفِيَّةُ السَّمْحَةُ " (البخاري : 38/1).

قال الكرمانى : "أحب : بمعنى المحبوب لا بمعنى المحب ، فإن قلت : لا مطابقة بين المبتدأ والخبر؛ لأن المبتدأ مذكر والخبر مؤنث ، قلت : الملة الحنيفية كأنها غلبت عليها الاسمى حتى صارت علماً بمعنى الدين ، أو أن أفعال التفضيل (أحب) المضاف لقصد الزيادة على من أضيف إليه يجوز فيه الإفراد والمطابقة" (السيوطي : 1994م : 6/2).

وعلى ذلك يكون المبتدأ (أحب) المفرد المؤنث طابق الخبر (الحنيفية) في الإفراد والتأنيث.

• قال -ﷺ- : " آيَةُ الْمُنَافِقِ ثَلَاثٌ ، إِذَا حَدَّثَ كَذَبًا ، وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ ، وَإِذَا أُؤْتِمِنَ خَانَ " (البخاري : 33/1).

فإن قلت : الآية مفردة ، فالظاهر أن يقال الآيات ثلاث. قلت إما أن يقال : كل من الثلاث بعض آية إذا اجتمعت تكون آية واحدة. فعلى الأول : المراد منها جنس الآية ، وعلى الثاني. وهو أن يقال كل من الثلاث آية حتى اجتمعت تكون آية واحدة.

فإن قلت : الجمل الشرطية بيان لثلاث أو بدل ، ويصح أن يقال : الآية إذا حدث كذب فما وجهه؟ قلت : معناه آية المنافق كذبه عند تحدّثه (السيوطي : 486/2).

وعلى ذلك يكون المبتدأ (آية) المفرد المؤنث طابقه الخبر (المنافق ثلاث) في الإفراد والتأنيث.

3- المبتدأ مثنى مذكر والخبر مثنى مذكر :

إن المبتدأ والخبر لا بُدُّ لهما من التطابق في الإفراد والتنثية والجمع والتذكير والتأنيث ، فكما لا يُخبر عن المفرد - مذكره ومؤنثه - إلا بما يُطابقه ، فلا يُخبر عن المثنى - مذكره ومؤنثه - إلا بما يُطابقه.

وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) ما يقرب من ثلاثة أحاديث؛ تطابق فيها المبتدأ مع الخبر في التنثية والتذكير ، وإليك التمثيل لهذه الأحاديث :

أ- المبتدأ اسم نكرة مثنى والخبر اسم نكرة مثنى جملة فعلية فاعلها مثنى مذكر (معرفة)؛ ألف الاثنين : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : "رَجُلَانِ تَحَابَا فِي اللَّهِ ، اجْتَمَعَا عَلَيْهِ وَتَفَرَّقَا عَلَيْهِ " (البخاري : 660/1).

المبتدأ (رجلان) مثنى مذكر طابقه الخبر الجملة الفعلية فاعلها مثنى (ألف الاثنين) في التنثية والتذكير.

ب- المبتدأ ضمير منفصل غائب مثنى والخبر اسم مثنى : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : "هُمَا نَائِمَانِ" (البخاري : 2215/2).

المبتدأ (هما) الضمير المنفصل المثنى المذكر طابقه الخبر (نائمان) في التنثية والتذكير.

4- المبتدأ مثنى مؤنث والخبر مثنى مؤنث : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) ما يزيد عن ثلاثة أحاديث ، ومنها :

أ- المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر اسم مثنى : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال -ﷺ- : "هُمَا آيَاتَانِ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ" (البخاري : 1063/1).

المبتدأ (هما) الضمير المنفصل المثنى الدال على المؤنث طابقه الخبر (آيتان) في التنثية والتأنيث.

ب- المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر اسم إشارة مثنى : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " إِنَّهُ أَتَانِي نَاسٌ مِنْ عَبْدِ أَقْيَسٍ ، فَشَعَلُونِي عَنْ الرُّكْعَتَيْنِ اللَّتَيْنِ بَعْدَ الظُّهْرِ ، فَهُمَا هَاتَانِ " (البخاري : 1233/1).

المبتدأ (هما) الضمير المنفصل المثني الدال على المؤنث طابقه الخبر (هاتان) اسم الإشارة في التثنية والتأنيث.

5- المبتدأ جمع مذكر والخبر جمع مذكر :

لا يخبر عن المبتدأ الجمع المذكر إلا بخبر جمع مذكر : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) ما يزيد عن عشرة أحاديث ، وإليك التمثيل لهذه الأحاديث :

أ- المبتدأ ضمير منفصل جمع (متكلم) والخبر جمع مذكر : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " نَحْنُ الْآخِرُونَ السَّابِقُونَ " (البخاري : 238/1).

المبتدأ (نحن) الضمير المنفصل الجمع المذكر طابقه الخبر (الآخرون السابقون) في الجمع والتذكير.

ب- المبتدأ ضمير منفصل جمع (غائب) والخبر جمع مذكر : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " لا يزال ناسٌ من أمتي ظاهرين ، حتى يأتيهم أمر الله؛ وهم ظاهرون " (البخاري : 3640/2).

المبتدأ (هم) الضمير المنفصل الجمع طابقه الخبر (ظاهرون) في الجمع والتذكير.

ت- المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر اسم موصول جمع مذكر : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " هم الذين لا يسترقون " (البخاري : 5705/4).

المبتدأ (هم) الضمير المنفصل الجمع المذكر طابقه الخبر (الاسم الموصول) في الجمع والتذكير.

ث- المبتدأ اسم إشارة مع هاء التثنية والخبر اسم موصول : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " فإذا رأيت الذين يتبعون ما تشابه منه؛ أولئك الذين سمي الله؛ فاحذرهم " (البخاري : 4547/3).

المبتدأ (أولئك) اسم الإشارة الجمع المذكر طابقه الخبر (الذين) اسم الموصول في الجمع والتذكير.

ج- المبتدأ ضمير منفصل غائب والخبر شبه جملة جار ومجرور : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي :

قال -ﷺ- : " قَوْمٌ يَهْدُونَ بِغَيْرِ هُدًى ، تَعْرِفُ مِنْهُمْ وَتُنْكِرُ ، هُمْ مِنْ جَلْدَتِنَا وَيَتَكَلَّمُونَ بِالسِّنِّتِنَا "

(البخاري : 4606/2) ، المبتدأ (هم) الضمير المنفصل الجمع طابقه الخبر شبه الجملة الجار والمجرور بتقدير (كائنون أو موجودون) في الجمع والتذكير.

ح- المبتدأ اسم إشارة والخبر جملة فعلية ، فعلها ماضٍ : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " هُوَ لَاءِ نَزَّلُوا عَلَى حُكْمِكَ " (البخاري : 4121/3).

المبتدأ (هؤلاء) اسم الإشارة الجمع المذكر طابقه الخبر الجملة الفعلية التي فعلها ماضٍ وفاعلها واو الجماعة في الجمع والتذكير .

خ- المبتدأ اسم إشارة جمع والخبر اسم موصول : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " فَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ، فَأُولَئِكَ الَّذِينَ سَمَى اللَّهُ فَأَحْذَرُوهُمْ " (البخاري : 4547/3).

المبتدأ (أولئك) اسم الإشارة الجمع المذكر طابقه الخبر (الذين) اسم الموصول في الجمع والتذكير .

د- المبتدأ اسم إشارة جمع والخبر جمع مذكر (جمع تكسير) مضاف : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي :

قال -ﷺ- : " إِنَّ أَوْلَىٰكَ إِذَا كَانَ فِيهِمُ الرَّجُلُ الصَّالِحُ فَمَاتَ بَنُوًا عَلَى قَبْرِهِ مَسْجِدًا وَصَوَّرُوا فِيهِ تِلْكَ الصُّورَ ، فَأُولَئِكَ شِرَارُ الْخَلْقِ " (البخاري : 427/1).

المبتدأ (أولئك) اسم الإشارة الجمع طابقه الخبر (شرار) في الجمع والتذكير .

ذ- المبتدأ اسم ظاهر معرف بآل والخبر شبه جملة جار ومجرور : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " إِنَّمَا النَّاسُ كَالْإِبِلِ الْمِئَةِ " (البخاري : 6498/4).

المبتدأ (الناس) الاسم الظاهر الجمع طابقه الخبر شبه الجملة الجار والمجرور بتقدير (كائنون أو موجودون) في الجمع والتذكير .

رأينا أن المطابقة في المبتدأ الجمع المذكر ، والخبر الجمع المذكر ، في صحيح البخاري له مواضع كثيرة ، تصل إلى عشرين حديثاً ، ما بين مبتدأ ضمير منفصل جمع مذكر وخبره جمع مذكر أو اسم ظاهر معرف بآل أو جملة فعلية أو شبه جملة (جار ومجرور) ، ومبتدأ اسم إشارة جمع مذكر وخبره جمع مذكر أو اسم ظاهر معرف بآل أو جملة فعلية أو شبه جملة (جار ومجرور) ، ومبتدأ اسم ظاهر جمع مذكر معرف بآل وخبره جمع مذكر أو اسم ظاهر معرف بآل أو جملة فعلية أو شبه جملة (جار ومجرور) ، وقد طابقها الخبر في الجمع والتذكير .

نلاحظ أن المبتدأ الذي له خبر يطابقه في الأفراد والتنثية والجمع ، والتذكير والتأنيث ، فالمبتدأ المفرد المذكر الجمع يكون خبره جمع مذكر ، وكذا المبتدأ الجمع المؤنث لا يكون خبره إلا جمع مؤنث؛ حتى تتم المطابقة بين الخبر والمبتدأ .

ثانياً- المطابقة في التعريف والتذكير :

لا تُشترط المطابقة في التعريف والتذكير بين المبتدأ والخبر ، وكما هو معروف ، إن غاية الكلام وهدفه إفهام السامع ما جهل ، وإعلامه به ، فإنه يتحتم على المتكلم في أغلب الأحوال أن يبدأ كلامه بما يعرفه السامع ويفهمه ، وهذا لا يكون إلا بالمعرفة أو ما يُجاريها .

والأصل في باب المبتدأ والخبر أن يُبتدأ بالمعرفة ، ويُخبر عنها بالنكرة ، ف " الابتداء إنما هو خبرٌ ، وأحسنه إذا اجتمع نكرة ومعرفة أن يُبتدأ بالأعرف ، وهو أصلُ الكلام " (سيبويه : 328/1).

يقول المبردُ : " فأما المبتدأ فلا يكون إلا معرفةً أو ما قاربَ المعرفة من النكرات ، ألا ترى أنك لو قلت : (رجل قائمٌ) ، أو (رجلٌ ظريفٌ) ، لم تُقد السامع شيئاً؛ لأنَّ هذا لا يُستنكر أن يكون مثله كثيراً " (المبرد : ، 1979م : 127/4 ، ابن السراج ، 1985م : 59/1).

وقد يُطابق المبتدأ الخبرَ في التعريف ، جاء في كتاب الأصول : " الثاني : أن يكون المبتدأ معرفةً والخبرُ معرفة ، نحو : زيدٌ أخوك ، وأنتُ تُريدُ أنه أخوه من النسب ، وهذا ونحوه إنما يجوز إذا كان المخاطبُ يعرف زيداً على انفراده ، ولا يعلم أنه أخوه ، ولا يدري أنه زيدٌ هذا ، فتقول له : أنتُ زيدٌ أخوك؛ أي : هذا الذي عرفته هو أخوك الذي كُنْتُ علمته ، فتكون الفائدة في اجتماعهما ، وذلك هو الذي استفاده المخاطبُ ، فمتى كان الخبرُ عن المعرفة معرفةً فإنما الفائدة في مجموعهما " (البغدادي ، 1985م : 65/1-66 ، وابن يعيش : 98/1).

أما الصورة الثالثة : أن يكونا نكرتين ، كقولك : (رجلٌ من قبيلة كذا عالمٌ) فهي مجيء المبتدأ نكرةً وكذا خبره ، وهذه الصورة أيضاً مظهرٌ من مظاهر المطابقة بين المبتدأ والخبر ، وهذا وإن كان أصله غير جائز؛ إلا أنه يجوز إذا وُجدَ تخصيصٌ للمبتدأ النكرة ، والإخبار بالنكرة عن النكرة غير مستقيم في الأصل؛ إذ إسنادُ المجهول لا نصيب له في الإفادة ، وإنما تأتي النكرتان إذا وُجدَ تخصصٌ ، كما فعلت في تخصيصك (رجلٌ) ، بقولك (من قبيلة كذا) " (ابن مالك : 266/1).

إذن ، فمدارُ الحديثِ حول ما يجوزُ وما لا يجوزُ من تعريفِ المبتدأ والخبرِ أو تنكيرهما ، هو فائدةُ السامع ، فمتى ما حصلتُ الفائدةُ ، جازَ الكلامُ.
فالأصل في المبتدأ أن يكون معرفةً مرفوعاً :

ولا يقع نكرة؛ إذ لا معنى لأن تتحدث عن مجهول ، مثل : (رجلٌ عالمٌ) ، لكن النكرة إذا أفادت جاز الابتداء بها ، كأن تقول عن رجل معروف عند السامع : (رجلٌ عندك عالم) ، وكان تقول : (عندي مال) ، ، إذا جاءتِ النكرة بعد النفي ، أو جاءت بعد النفي ، دلَّت على العموم والشمول. فمثال النكرة في سياق النفي (لا إله إلا الله) نفت كلَّ إله في السماء والأرض.

والمعول في إفادة النكرة على الملكة والسليقة؛ إلا أن النحاة حاولوا حصر الأحوال التي تكون فيها النكرة مفيدة. وجاوز بها بعضهم الثلاثين حالاً (السيوطي ، 1985م : 177/1-178).

1- المبتدأ معرفة والخبر معرفة : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) ما يزيد عن خمسة أحاديث ، منها :

أ- المبتدأ ضمير منفصل والخبر اسم مفرد : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال - ﷺ - : " **إِنَّمَا هِيَ صَفِيَّةٌ بِنْتُ حَبِيٍّ** " (البخاري : 2035/2).

المبتدأ الضمير المنفصل (هي) يساوي الخبر اسم العلم (صفية) في المعرفة.

ب-المبتدأ ضمير منفصل والخبر اسم ظاهر معرف بأل : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) ما يقرب من أربعة أحاديث ، منها :

- أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ -ﷺ- قَالَ : " نَحْنُ الْآخِرُونَ السَّابِقُونَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ ، بِيَدِ أَنَّهُمْ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِنَا ، ثُمَّ هَذَا يَوْمُهُمُ الَّذِي فُرِضَ عَلَيْهِمْ فَاخْتَلَفُوا فِيهِ ، فَهَذَا اللَّهُ ، فَالْنَّاسُ لَنَا فِيهِ تَبَعٌ ، الْيَهُودُ غَدًا وَالنَّصَارَى بَعْدَ غَدٍ " (البخاري : 876/1). المبتدأ ضمير منفصل متكلم (جمع).

المبتدأ (نحن) الضمير المنفصل المعرفة طابق الخبر (الآخرون) في التعريف.

المبتدأ الضمير المنفصل (المتكلم) ، والخبر معرف بأل؛ فالمبتدأ أكثر معرفة من الخبر.

أ- المبتدأ اسم ظاهر معرف بأل والخبر اسم معرفة مفرد : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال -ﷺ- : " الْأَنْصَارُ كَرِشِي وَعَيْبَتِي ، وَإِنَّ النَّاسَ سَيَكْتَثِرُونَ وَيَقْلُبُونَ ، فَأَقْبِلُوا مِنْ مُحْسِنِهِمْ وَتَجَاوَزُوا عَنْ مُسِيئِهِمْ " (البخاري : 3801/3).

ت-المبتدأ اسم إشارة والخبر اسم ظاهر معرف بأل : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهم : قال -ﷺ- : " تِلْكَ الرَّوْضَةُ الْإِسْلَامُ ، وَذَلِكَ الْعَمُودُ عَمُودُ الْإِسْلَامِ ، وَتِلْكَ الْعُرْوَةُ عُرْوَةُ الْوُثْقَى ، فَأَنْتَ عَلَى الْإِسْلَامِ حَتَّى تَمُوتَ " (البخاري : 3813/3).

المبتدأ (تلك- ذلك) اسم الإشارة المعرفة طابق الخبر(الروضة- العمود- العروة) في التعريف ، المبتدأ اسم إشارة ، والخبر معرف بأل؛ فالمبتدأ أكثر معرفة من الخبر .

2- المبتدأ نكرة والخبر نكرة :

لم يشترط سبويه والمتقدمون من النحاة لجواز الابتداء بالنكرة إلا حصول الفائدة. فكل نكرة أفادت إن ابتدئ بها صح أن تقع مبتدأ؛ ولهذا لم يجز الابتداء بالنكرة الموصوفة أو التي خبرها ظرف أو جار ومجرور مقدمان عليها : إن لم تغد. فلا يقال : رجل من الناس عندنا. ولا عند رجل مال ، لعدم الفائدة؛ لأن الوصف في الأول وتقدم الخبر في الثاني لم يفد التخصيص؛ لأنهما لم يقللا من شيوع النكرة وعمومها (الغلاييني : 1993م : 219/2).

أ- المبتدأ اسم مفرد والخبر شبه جملة جار ومجرور : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) ما يقرب من ثلاثة أحاديث ، منها : وقال -ﷺ- : " وَيِلُّ لِلْأَعْقَابِ مِنَ النَّارِ " (البخاري : 60/1).

جاز الابتداء ب(ويل) وإن كان نكرة؛ لأنه دعاء ، وللأعقاب : خيره ، ومن النار : في موضع صفة لويل بعد الخبر ، لحصول الفائدة (السوطي : 1994م : 297/1).

ب-المبتدأ اسم مفرد والخبر جملة فعلية فعلها مضارع : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) ما يقرب من ثلاثة أحاديث ، منها : وقال -ﷺ- : " سَبْعَةٌ يُظِلُّهُمُ اللَّهُ فِي ظِلِّهِ يَوْمَ لَا ظِلَّ إِلَّا ظِلُّهُ " (البخاري : 660/1).

المبتدأ (سبعة) المفرد النكرة طابقه الخبر الجملة الفعلية في التنكير.

ما ظاهره عدم المطابقة :

أ- المبتدأ اسم مفرد والخبر جملة فعلية فعلها مضارع : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : " ما مِنْ مُسْلِمٍ يَمُوتُ لَهُ ثَلَاثَةٌ مِنْ وَلَدِهِ لَمْ يَبْلُغُوا الْحِنْتَ إِلَّا أَنْخَلَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ أَبْوِيَهُمُ الْجَنَّةَ بِفَضْلِ رَحْمَتِهِ إِيَّاهُمْ " (البخاري : 1381/1).

(فمن) زائدة و(الناس) مبتدأ ، وقوله : "لم يبلغوا الحنث" صفة للمبتدأ ، والخبر قوله : "إلا أدخل الله أبويهم الجنة". فإن قيل : الخبر هنا جملة وليس فيها ضمير يعود منها إلى المبتدأ ؟ فالجواب : أن الرجل المسلم الذي هو المبتدأ هو أحد أبوي المولود وهو المذكور في خبر المبتدأ فقد وضع الظاهر موضع المضمرة لغرض ؛ وهو إضافة الأم إليه (العكبري : 38) ، فهو كقوله تعالى : "إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِ وَيَصْبِرْ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ" (يوسف : 9).

ب- المبتدأ نكرة مضاف والخبر نكرة : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها :

قال -ﷺ- : " إِنَّمَا بَنُو الْمُطَلَبِ وَبَنُو هَاشِمٍ شَيْءٌ وَاحِدٌ " (البخاري : 3140/2).

رويت بالنصب وهو خطأ من الراوي ، والوجه : الرفع على أنه خبر (بنو) وليس هنا خبر غيره (العكبري : 54).

3- المبتدأ معرفة والخبر نكرة :

أ- المبتدأ اسم ظاهر معرف بآل والخبر شبه جملة جار ومجرور : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : "الرُّؤْيَا مِنَ اللَّهِ ، وَالخُلْمُ مِنَ الشَّيْطَانِ" (البخاري : 6984/4).

ب- المبتدأ ضمير مستتر هم والخبر اسم نكرة مفرد : قال -ﷺ- : "مُسْتَرِيحٌ وَمُسْتَرَاخٌ مِنْهُ". التقدير : هم مستريح ومستراح منه (العكبري : 70).

ت- المبتدأ نكرة مضاف والخبر معرفة (اسم معرف بآل) : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال -ﷺ- : "كِتَابُ اللَّهِ الْقِصَاصُ" (البخاري : 2703/2).

وعلى الرغم من أن الأصل تخالف المبتدأ والخبر تعريفاً وتذكيراً ، فالأول معرفة ، والثاني نكرة ، فإن مجيئهما معرفتين أو نكرتين ، يُعدُّ مظهراً من مظاهر المطابقة؛ لأن النحاة جوزوا الابتداء بالنكرة بمسوغات قد ذكرناها سابقاً؛ وذلك لحصول الفائدة والتخصيص.

ما ظاهره عدم المطابقة :

- المبتدأ نكرة والخبر معرفة :

أ- " أَنْ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ بَيْنَمَا هُوَ قَائِمٌ فِي الْخُطْبَةِ يَوْمَ الْجُمُعَةِ إِذْ دَخَلَ رَجُلٌ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ الْأَوَّلِينَ مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَنَادَاهُ عُمَرُ : أَيُّ سَاعَةٍ هَذِهِ؟ قَالَ : إِنَّهُ شَغَلْتُ فَلَمْ أَنْقَلِبْ إِلَيْهِمْ ، أَهْلِي ، حَتَّى سَمِعْتُ التَّأْدِينَ ، فَلَمْ أَزِدْ أَنْ تَوَضَّأْتُ . فَقَالَ وَالْوَضُوءُ أَيْضًا وَقَدْ عَلِمْتُ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يَأْمُرُ بِالْغُسْلِ . " (البخاري : 878/1).

يجوز رفع أية ونصبها؛ فالرفع على الابتداء ، و(هذه) خبرها ، على الظرف.

أو (هذه) مبتدأ ، والخبر محذوف تقديره : هذه الزيارة ، أو هذه الجيئة في (أية ساعة) ويجوز أن

يكون الخبر (أية ساعة) وهو ظرف زمان وقع خبرا عن المصدر (العكبري : 128).

ب- المبتدأ اسم ظاهر معرف بأل والخبر شبه جملة (ظرفية) :

حديث موسى مع الخضر -عليهما السلام- : قال -ﷺ- : " أَنَّى بِأَرْضِكَ السَّلَامُ " (البخاري : 3401/2) ، "أنى" ههنا فيها وجهان :

• الأول : بمعنى (من أين) فهي ظرف مكان ، و(السلام) مبتدأ ، والظرف خبر عنه.

• الثاني : بمعنى (كيف) أي : كيف بأرضك السلام ؟ (العكبري : 15).

مجيء المبتدأ وخبره من الجملة الشرطية :

وهو مجيئه من "من" الشرطية وهي من أدوات الجزاء الجازمة ، وهي من الأسماء لا من الحروف ولا من الظروف ، اختصت بالعاقل وتكون لما يعقل في الجزاء (ابن السراج ، 1985م : 97/2).

وقد أطلق سيبويه مصطلح (حرف الجزاء) في كلامه على الأداة (من) (سيبويه ، 1988م ، 82-70/3) ، وهي مصنفة عنده في (الأسماء التي يجازى بها) (سيبويه ، 1988م : 56/3) ، ويعني هذا أن الكلمة (حرف) مستخدمة عنده بمعنى من معنيين : إما بمعناها اللغوي وهو (كلمة) ، أي : (حرف = كلمة) ، أو بمعناها الاصطلاحي؛ غير أنه عمم في استخدامه فشمّل الاسم والحرف.

يرجح الباحثان المعنى الأول ، هذا ما نفهمه من تعريف الحرف عند سيبويه ، وهو : (حرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل) (سيبويه ، 1988م : 12/1)؛ أي : كلمة جاءت لمعنى ليس باسم ولا فعل.

واستطيع القول -إذن- إن مصطلح (حرف الجزاء) يعني أداة الجزاء ، وينسجم هذا المعنى مع المصطلح (حروف الجزاء) الذي يطلق على مجموعة الأدوات الشرطية (سيبويه ، 1988م : 133/1 ، 60-59/3).

يقول الهروي : "تكون جزاء ، كقولك : (من يكرمني أكرمه) وما أشبه ذلك. ف(من) مبتدأ ، وهو شرط ، و(يكرمني) جزم بالشرط ، و(أكرمه) جوابه ، وهما جميعا خبر (من) " (الهروي ، 1993م : 100).

وتشكل مع "من" في الأحاديث الشريفة صور عديدة ، وقد وردت ما يزيد عن خمسين حديثاً ، ما بين مجيء المبتدأ (من) الشرطية والجواب فعل مضارع أو فعل ماضٍ أو فعل ماضٍ مبني للمجهول ، فعل مضارع مبني للمجهول ، فعل مضارع مع فعل أمر ، كل ذلك يأتي بيانه فيما يأتي :

المبتدأ (من) الشرطية والخبر فعل الشرط (مضارع) وجوابه (مضارع) : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) ما يقرب من ثلاثة أحاديث ، منها :

1- المبتدأ "من" الشرطية والخبر بتقدير الضمير المفرد المذكر الضمير المستتر (هو) والضمير المتصل الهاء : قال - (1427/1).
 " وَمَنْ يَسْتَغْفِرْ لِعَفْوِ اللَّهِ ، وَمَنْ يَسْتَغْفِرْ لِعَفْوِ اللَّهِ " (البخاري ،

أ- من + فعل مضارع + لام الأمر + فعل مضارع : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال - (1841/1).
 المبتدأ (من) الشرطية والخبر فعل الشرط (مضارع) مجزوم بلم ، وفعل الشرط فعل مضارع مسبق بلام الأمر؛ وهذا أدى إلى اتصاله بالفاء.

ب- من + فعل ماضٍ + فعل ماضٍ : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها :
 قال - (6715/4).
 " مَنْ أَعْتَقَ رَقَبَةً مُسْلِمَةً أَعْتَقَ اللَّهُ بِكُلِّ عَضْوٍ مِنْهُ عَضْوًا مِنَ النَّارِ "

ت- من + فعل ماضٍ + فعل ماضٍ مبني للمجهول : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال - (5963/4).
 " مَنْ صَوَّرَ صُورَةً فِي الدُّنْيَا كُتِفَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَنْ يَنْفَخَ فِيهَا الرُّوحَ وَلَيْسَ بِنَافِخٍ " (البخاري : 5963/4).

ث- من + فعل ماضٍ مبني للمجهول + فعل ماضٍ مبني للمجهول : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال - (1291/1).
 " مَنْ نِيحَ عَلَيْهِ يُعَذَّبُ بِمَا نِيحَ عَلَيْهِ " (البخاري : 1291/1).

ج- من + فعل ماضٍ + فعل مضارع مجزوم بلم : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال - (5833/4).
 " مَنْ لَبَسَ الْحَرِيرَ فِي الدُّنْيَا لَمْ يَلْبَسْهُ فِي الْآخِرَةِ " (البخاري : 5833/4).

ح- من + فعل ماضٍ + جملة اسمية مقترنة بالفاء : قال - (5778/1).
 " مَنْ تَحَسَّى سُمًّا فَقَتَلَ نَفْسَهُ؛ فَسُمُّهُ فِي يَدِهِ يَتَحَسَّاهُ فِي نَارِ جَهَنَّمَ " (البخاري : 5778/1).

خ- من + فعل ماضٍ مبني للمجهول + جملة اسمية مقترنة بالفاء : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال - (2480/2).
 " مَنْ قُتِلَ دُونَ مَالِهِ فَهُوَ شَهِيدٌ ، وَمَنْ قُتِلَ دُونَ أَهْلِهِ فَهُوَ شَهِيدٌ ، وَمَنْ قُتِلَ دُونَ دِينِهِ فَهُوَ شَهِيدٌ " (البخاري : 2480/2).

د- من + فعل ماضٍ + جملة منسوخة بإزٍ مقترنة بالفاء : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال - (2322/2).
 " مَنْ أَمْسَكَ كَلْبًا فَإِنَّهُ يَنْقُصُ كُلَّ يَوْمٍ مِنْ عَمَلِهِ قِيرَاطٌ إِلَّا كَلْبٌ حَرَّتْ أَوْ مَاشِيَةٌ " (البخاري : 2322/2).

ذ- من + فعل ماضٍ + فعل أمر مقترن بالفاء : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهي : قال - (6922/4).
 " مَنْ بَدَّلَ دِينَهُ فَأَقْتُلُوهُ " (البخاري : 6922/4).

ر- من + ماضٍ + مضارع مقترن بلام الأمر مقترن بالفاء : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال - (1905/2).
 " مَنْ اسْتَطَاعَ مِنْكُمُ الْبَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ فَإِنَّهُ أَغْضُ لِلْبَصْرِ ، وَأَحْصَنُ لِلْفَرْجِ " (البخاري : 1905/2).

ز- من+ فعل ماض + جملة اسمية مقترنة بالفاء : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة : قال -ﷺ- : " مَنْ أَحْدَثَ فِي أَمْرِنَا هَذَا مَا لَيْسَ مِنْهُ ، فَهُوَ رُدٌّ " (البخاري : 2697/2).

س- من+ فعل مضارع + فعل ماض مقترن بالفاء لسبقه بقد : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال -ﷺ- : " مَنْ أَطَاعَنِي فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ ، وَمَنْ عَصَانِي فَقَدْ عَصَى اللَّهَ ، وَمَنْ يُطِيعِ الْأَمِيرَ فَقَدْ أَطَاعَنِي ، وَمَنْ يَعْصِ الْأَمِيرَ فَقَدْ عَصَانِي " (البخاري : 2957/2).

ش- من+ فعل مضارع مجزوم بلم + جملة طلبية مقترنة بالفاء : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال -ﷺ- : " مَنْ اسْتَطَاعَ مِنْكُمْ الْبَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ فَإِنَّهُ أَعْصَمُ لِلْبَيْتِ ، وَأَخْصَنُ لِلْفَرْجِ ، وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَعَلَيْهِ بِالصَّوْمِ فَإِنَّهُ لَهُ وَجَاءٌ " (البخاري : 1905/2).

ص- من+ فعل الشرط +حرف ناسخ مكفوف بما مقترن بالفاء : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرة واحدة ، وهم : قال -ﷺ- : " مَنْ اغْتَسَلَ يَوْمَ الْجُمُعَةِ غُسْلَ الْجَنَابَةِ ثُمَّ رَاحَ فَكَأَنَّمَا قَرَّبَ بَدَنَهُ ، وَمَنْ رَاحَ فِي السَّاعَةِ الثَّانِيَةِ فَكَأَنَّمَا قَرَّبَ بَعْرَةً ، وَمَنْ رَاحَ فِي السَّاعَةِ الثَّلَاثَةِ فَكَأَنَّمَا قَرَّبَ كَيْشًا أَقْرَنَ ، وَمَنْ رَاحَ فِي السَّاعَةِ الرَّابِعَةِ فَكَأَنَّمَا قَرَّبَ دَجَاجَةً ، وَمَنْ رَاحَ فِي السَّاعَةِ الْخَامِسَةِ فَكَأَنَّمَا قَرَّبَ بَيْضَةً ، فَإِذَا خَرَجَ الْإِمَامُ حَضَرَتِ الْمَلَائِكَةُ يَسْتَمِعُونَ الذِّكْرَ " (البخاري : 881/1).

ض- من+ فعل الشرط + فعل ناسخ (ليس) مقترن بالفاء : وقد ورد ذلك في (صحيح البخاري) مرتين ، منها : قال -ﷺ- : " مَنْ لَمْ يَدَعْ قَوْلَ الزُّورِ وَالْعَمَلَ بِهِ وَالْجَهْلَ ، فَلَيْسَ لِلَّهِ حَاجَةٌ فِي أَنْ يَدَعَ طَعَامَهُ وَشَرَابَهُ " (البخاري : 1903/2).

نلاحظ أنَّ السنة النبوية تحث على الترهيب والترغيب ، وكان أكثر الأدوات استعمالاً (من) وقد ورد الربط في الأحاديث المتعلقة بها (بالجزم- والفاء). وقد أحصينا في هذا الموضوع زهاء أحد عشر تركيباً شرطياً لهذه الأداة.

ونلاحظ أنَّ المطابقة بين المبتدأ والخبر تظهر في صور النوع ، والعدد ، والتعريف أو التوكيد ، والإعراب وهذه الصورة واجبة دائماً ، سواء أكان الخبر مفرداً جامداً أو مشتقاً أو وصفاً أو جملة وهو ضروري في الخبر الجملة؛ إذ يقوم بالربط بين المبتدأ والخبر حتى لا يفهم من جملة الخبر أنها مستقلة عن المبتدأ. وأنَّ الحديث النبوي تضمن معظم الأدوات الشرطية

القسم الثاني: المبتدأ الذي له فاعل يسدُّ مسدَّ الخبر

المبتدأ على قسمين :

"مبتدأ له خبر ، ومبتدأ له فاعل سد مسد الخبر ، فمثال الأول (زيد عاذر من اعتذر) والمراد به : ما لم يكن المبتدأ فيه وصفاً مشتقاً على ما يذكر في القسم الثاني ، فزيد : مبتدأ ، وعاذر : خبره ، ومن اعتذر : مفعول لعاذر ، ومثال الثاني (أسار دان) فالهمزة : للاستفهام ،

وسار : مبتدأ ، وذان : فاعل سد مسد الخبر ، ويقاس على هذا ما كان مثله ، وهو : كل وصف اعتمد على استفهام ، أو نفي - نحو : أقائم الزيدان ، وما قائم الزيدان - فإن لم يعتمد الوصف لم يكن مبتدأ ، وهذا مذهب البصريين إلا الأخفش - ورفع فاعلا ظاهرا ، كما مثل ، أو ضميرا منفصلا (ابن عقيل : 1974م : 154/1) ، نحو : (أقائم أنتما) وتم الكلام به ، فإن لم يتم به الكلام لم يكن مبتدأ ، نحو : (أقائم أبواه زيد) فزيد : مبتدأ مؤخر ، وقائم : خبر مقدم ، وأبواه : فاعل بقائم ، ولا يجوز أن يكون (قائم) مبتدأ؛ لأنه لا يستغنى بفاعله حينئذ ، إذ لا يقال (أقائم أبواه) فيتم الكلام ، وكذلك لا يجوز أن يكون الوصف مبتدأ إذا رفع ضميرا مستترا ، فلا يقال في (ما زيد قائم ولا قاعد) : إن (قاعدا) مبتدأ ، والضمير المستتر فيه فاعل أغنى عن الخبر؛ لأنه ليس بمنفصل ، على أن في المسألة خلافا ، ولا فرق بين أن يكون الاستفهام بالحرف كما مثل ، أو بالاسم كقولك : كيف جالس العمران ؟ وكذلك لا فرق بين أن يكون النفي بالحرف ، كما مثل ، أو بالفعل كقولك : (ليس قائم الزيدان) فليس : فعل ماض (ناقص) ، وقائم : اسمه ، والزيدان : فاعل سد مسد خبر ليس ، وتقول : (غير قائم الزيدان) فغير : مبتدأ ، وقائم : مخفوض بالإضافة ، والزيدان : فاعل بقائم سد مسد خبر غير؛ لأن المعنى (ما قائم الزيدان) فعومل (غير قائم) معاملة (ما قائم)".

"ومذهب البصريين - إلا الأخفش - أن هذا الوصف لا يكون مبتدأ إلا إذا اعتمد على نفي أو استفهام ، وذهب الأخفش والكوفيون إلى عدم اشتراط ذلك ، فأجازوا (قائم الزيدان) فقائم : مبتدأ ، والزيدان : فاعل سد مسد الخبر" (ابن عقيل ، 1974م : 156/1).

واعترض بعضُ الدارسين على جعل هذا التركيب من باب المبتدأ والخبر ، قال الدكتور مهدي المخزومي (المخزومي ، 1964م : 139-140) : "أما قولنا : أقائم الرجلان ؟ أو قائم الرجلان ، فرفعه لا يعني شيئا ، ولا دلالة له على معنى إعرابي يقتضي الرفع ، ولهذا كان من السخف القول بأنه مرفوعٌ على الابتداء ، كما زعم البصريون ، وأنه مبتدأ سدّ فاعله سدّ خبره".

ورأي الدكتور المخزومي جاء من الاعتقاد بأن صيغة (فاعل) فعلية في اللفظ والمعنى ، وهذه الصيغة وإن وقعت في سياق النفي أو الاستفهام ، فإن كنهها وحقيقتها لا تتغير ولا تتبدل ، ومن هذا المنطلق تحامل الدكتور المخزومي على البصريين؛ لأنهم لم يعدوا هذه الصيغة ضمن أبنية الأفعال (المخزومي ، 1964م : 119).

ولا نؤيد ما ذهب إليه ، فالكوفيون كما ذكر النحاة لا يختلفون مع البصريين في أصل المسألة ، لكون الوصف مبتدأ ، والمرفوع فاعلا يسد مسد الخ

مقالة لِهَبِي إِذَا الطير مَرَّتْ

خَيْرُ بنو لِهَبٍ فلا تكُ مُلْغِيًا

بر ، يقول ابنُ عقيل : "ومذهب البصريين - إلا الأخفش - أن هذا الوصف لا يكون مبتدأ ، إلا إذا اعتمد على نفي أو استفهام ، وذهب الأخفش والكوفيون إلى عدم اشتراط ذلك ، فأجازوا (قائم الزيدان) ، فقائم : مبتدأ ، والزيدان : فاعل سدّ مسدّ الخبر" (المخزومي ، 1964م : 151) ، واستشهدوا على ذلك بقول الشاعر (ابن عقيل ، 1974م : 158/1 ، ابن مالك ، 1996م : 173/1 ، ابن الناظم ، 200م : 106) :

وهذا النوع من المبتدأ يُطابق مرفوعه في التذكير والتأنيث ، جاء في كتاب سيبويه : " فإن بدأت بنعتٍ بمؤنثٍ فهو يجري مجرى المذكر ، إلا أنك تُدخل الهاء ، وذلك قولك : أذاهبةً جاريتاك؟ ، وأكريمةً نساؤكم ؟ ، فصارت الهاء في الأسماء بمنزلة التاء في الفعل إذا قلت : قالت نساؤكم وذهبت جاريتاك" (سيبويه ، 1988م : 36/2). أما المطابقة في الأفراد وفرعيه ، فقد يتطابق المرفوعُ ووصفُهُ ، وقد لا يتطابقان .

الوصفُ مفردٌ ومرفوعُهُ مفردٌ :

يتطابق الوصفُ مع مرفوعه إفراداً ، وذلك نحو قولنا : (أذاهبٌ زيدٌ) ، (وأذاهبةٌ هندٌ) ، وهذا التطابق يؤدي إلى جواز نوعين من الإعراب ، الأول منهما : يكون الوصفُ فيه مبتدأً وما بعده فاعلاً يسد مسد الخبر ، أما الثاني : فيكون فيه الوصفُ خبراً مقدماً ، والمرفوعُ مبتدأً مؤخراً (ابن الحاجب ، 1982م : 278/1).

• قال - ﷺ - : " أَحَابِسْتُنَا هِيَ ؟ " (البخاري : 1757/1).

الوصف (أحابستنا) المفرد طابق مرفوعه المفرد (هي) الضمير المنفصل.

• قال - ﷺ - : " كَانَ النَّاسُ يُصَلُّونَ مَعَ النَّبِيِّ - ﷺ - عَاقِدِي أَرْهَمِ " (البخاري : 362/1).

(عاقدي أرهم) منصوبة على الحال ، وهو حال سدت مسد الخبر المسند إلى (هم) ، بتقدير : وهم مؤتزون عاقدي أرهم (السيوطي ، 1994م : 389/1).

• قال - ﷺ - : " كَثِيرًا مِمَّا كَانَ النَّبِيُّ - ﷺ - يَحْلِفُ لَا وَمَقْلَبِ الْقُلُوبِ " (البخاري : 6616/4).

(أكثر) مبتدأً و(ما) مصدرية والوقت مقدر ، (وكان) تامة ، والخبر (يحلف) جملة فعلية فعلها مضارع ، وهي حال سدت مسد الخبر . وقوله (لا ومقلب القلوب) إنشاء قسم ، ونظيره قولك : أخطب ما يكون الأمير قائماً (السيوطي ، 1994م : 49/2).

• قال - ﷺ - : " أَقْرَبُ مَا يَكُونُ الرَّبُّ مِنَ الْعَبْدِ فِي جَوْفِ اللَّيْلِ الْآخِرِ " (السيوطي ، 1994م : 201/2).

(في جوف الليل) حالاً من الرب؛ أي : قائلاً في جوف الليل يدعوني فأستجيب له ، حال سدت مسد الخبر ، أو من العبد؛ أي : قائماً في جوف الليل داعياً مستغفراً ، على نحو قولك : ضربني زيدا قائماً. ويحتمل أن يكون خبراً لأقرب .

وقوله : (الآخر) صفة لجوف على أن ينصف الليل ويجعل لكل نصف جوف.

• قال - ﷺ - : " أَوَّلُ مَا فُرِضَتِ الصَّلَاةُ رَكَعَتَيْنِ " (البخاري : 1090/1).

(أول) مرفوع على أنه بدل من (الصلاة) أو مبتدأ ثان ، ويجوز النصب على الظرف؛ أي : في (أول).

و(ركعتان) روي بالألف على أنه خبر المبتدأ ، وبالياء على أنه حال سد مسد الخبر (السيوطي ، 1994م : 223/3).

• قال - ﷺ - : " يُحْشَرُ النَّاسُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ حُفَاةً عُرَاةً غُرْلًا " ، قُلْتُ : يَا رَسُولَ اللَّهِ ، النَّسَاءُ وَالرِّجَالُ جَمِيعًا يَنْظَرُ بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ " (البخاري : 6572/4).

(الناس والرجال) مبتدأ ، و(جميعا) حال سدت مسد الخبر ، أي : مختلطون ، ويجوز أن يكون الخبر (ينظر بعضهم إلى بعض) ، وهو العامل في الحال قدم اهتماما ، وفيه معنى الاستفهام (السيوطي، 1994م : 256/3).

الخلاصة :

إذا حصل التطابق بين الركنين اللذين يُشترطُ فيهما عنصر أو أكثر من عناصر المطابقة كان ذلك أدعى إلى أن يكون النص مفهوما بقدر تعلق المعنى بالمطابقة ، ولذلك لا يشار إلى التطابق -في الغالب- عند التحليل وبيان المعنى الوظيفي ، والعكس صحيح فإذا ما كانت المطابقة غير ظاهرة صار هذا محتاجاً إلى التعليل والبيان ، فيتبين عندئذ ما للمطابقة من أثر .

ولا يشترط في المبتدأ والخبر أن يكونا متطابقين في التعريف والتنكير ، فأصل الكلام على ما نص عليه سيبويه أن يبتدأ بالمعرفة إذا اجتمع نكرة ومعرفة ، قال (سيبويه، 1988م : 329/1) : "لأن الابتداء إنما هو خبر ، وأحسنه إذا اجتمع نكرة ومعرفة أن يبتدئ بالأعراف؛ وهو أصل الكلام " ، لكن لا بد من تحقق المطابقة بينهما في النوع والعدد ولا يعدل عنهما إلا في الظاهر ، فوضح بذلك أن للمطابقة بين المسند والمسند إليه أثرا في وضوح المعنى وترابط الجملة.



المصادر والمراجع :

• القرآن الكريم.

- 1- الأزهية في علم الحروف ، تأليف : أبو الحسن علي بن محمد الهروي ، (415 هـ) ، تحقيق : عبد المعين الملوحى ، المجمع العلمي بدمشق ، (د. ط) ، 1413هـ - 1993م.
- 2- الأشباه والنظائر في النحو ، للسيوطي ، (ت911هـ) ، تحقيق : عبد العال سالم مكرم ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، (د. ط) ، 1406هـ - 1985م.
- 3- الأصول في النحو ، ابن السراج النحوي البغدادي ، (ت340هـ) ، تحقيق : د. عبد الحسين الفتلي ، مؤسسة الرسالة ، ط1 ، 1405هـ - 1985م.
- 4- إعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث النبوي ، للشيخ الإمام العلامة : محب الدين أبي البقاء عبد الله بن الحسين العكبري الحنبلي ، (538-616هـ) ، تحقيق : عبد الحميد الهنداوي ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع - القاهرة ، (د. ط) ، (د. ت).
- 5- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، ابن هشام الأنصاري ، (ت761) ، تحقيق : محمد محيي الدين عبدالحميد ، دار الجيل ، بيروت ، ط5 ، 1399هـ - 1979م.
- 6- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة ، المؤلف : عبد الرحمن بن أبي بكر ، جلال الدين السيوطي ، (ت911هـ) ، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم ، المكتبة العصرية ، لبنان - صيدا ، (د. ط) ، (د. ت).
- 7- البداية والنهاية ، للحافظ ابن كثير القرشي الدمشقي ، (701-774هـ) ، تحقيق : د. عبد الله ابن عبد المحسن التركي ، دار أحياء التراث العربي ، ط8 ، 1140هـ - 1988م.
- 8- بناء الجملة العربية ، تأليف : د. محمد حماسة عبد اللطيف ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، (د. ط) ، (د. ت).
- 9- تاج العروس من جواهر القاموس ، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي ، (تحقيق : عبدالكريم العزباوي ، مطبعة الحكومة ، (د. ط) ، 1990م.
- 10- جامع الدروس العربية ، الشيخ مصطفى الغلاييني ، راجعه : د. عبدالمنعم خفاجة ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ط28 ، 1414هـ - 1993م.
- 11- الجملة العربية تأليفها وأقسامها ، د. فاضل صالح السامرائي ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، ط2 ، 1427هـ - 2007م.
- 12- خصائص التراكيب دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني ، د. محمد أبو موسى ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ط4 ، 1996م.
- 13- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة ، لابن حجر العسقلاني ، (ت852هـ) ، (د. ط) ، 1348هـ.
- 14- دلالة السياق ، ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي ، جامعة أم القرى ، السعودية ، ط1 ، 1424هـ.
- 15- دليل السالك شرح ألفية ابن مالك ، تأليف : عبد الله الفوزان ، دار المسلم ، ط1 ، 1999م.
- 16- ديوان الأخطل ، شرح : راجي الأسمر ، ط1 ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، (د. ط) ، 1992م.

- 17- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، بهاء الدين عبد الله بن عقيل ، أبو عبد الله محمد بن جمال الدين بن مالك ، (ت 672 هـ) ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط6 ، 1394هـ -1974م.
- 18- شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك ، تأليف : ابن الناظم أبو عبدالله بدر الدين ، (ت688هـ) ، تحقيق : محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية ، 1420هـ - 2000م.
- 19- شرح التسهيل لابن مالك ،(ت 672 هـ) ، تحقيق : د. عبد الرحمن السيد ، د. محمد بدوي المختون ، هجر للطباعة والنشر ، ط1 ، 1410هـ - 1996م.
- 20- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب ، أبو عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري المصري ، (ت761هـ) ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار الطلائع ، مصر ، (د.ط) ، (د.ت).
- 21- شرح الرضي على الكافية ، رضي الدين الإستراباذي ، (ت688هـ) ، تصحيح وتعليق : يوسف حسن عمر ، مؤسسة الصادق ، طهران ، (د.ط) ، (د.ت).
- 22- شرح المفصل في صنعة الإعراب ، صدر الأفاضل الخوارزمي ، تحقيق : د. عبد الرحمن العثيمين ، دار الغرب الإسلامي بيروت ، ط1 ، 1990م.
- 23- شرح المفصل للزمخشري ،(ت 538هـ) لابن يعيش ، تحقيق : د. إميل بديع يعقوب ، دار الكتب العلمية بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1422هـ - 2001م
- 24- صحيح الإمام البخاري ، للإمام الحافظ : أبي عبدالله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة الجعفي البخاري ، (ت 256هـ) ، قام على نشره : علي بن حسن بن علي بن عبد الحميد الحلبي الأثري ، شركة القدس للنشر والتوزيع ، (د.ط) ، (د.ت).
- 25- عقود الزبرجد في إعراب الحديث النبوي ، لجلال الدين السيوطي ، (ت911هـ) ، حققه وقدم له : د. سلمان القضاة ، دار الجيل بيروت ، (د.ط) ، 1414هـ -1994م.
- 26- الفوائد الضيائية شرح كافية ابن الحاجب ، نور الدين عبد الرحمن الجامي ، (ت898هـ) ، دراسة وتحقيق : د. أسامة طه الرفاعي ، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية ، بغداد ، (د.ط) ، 1402هـ - 1982م.
- 27- الكامل في التاريخ ، عز الدين أبو الحسن علي بن محمد بن عبد الكريم بن الأثير ، تحقيق : أبو الفداء عبد الله القاضي ، دار الكتب العلمية ، (د.ط) ، 1407هـ /1987م.
- 28- الكتاب ، سيويه ، أبو بشر بن عمر بن عثمان بن قمبر ، (180j هـ - 796م) ، تحقيق وشرح : عبد السلام محمد هارون ، دار الكتب العلمية - بيروت ، ط3 ، 1408هـ -1988م.
- 29- لسان العرب ، ابن منظور ،(ت711هـ) ، دار بيروت للطباعة ، (د.ط) ، 1955م.
- 30- اللغة العربية معناها ومبناها ، تأليف : د. تمام حسان ، دار الثقافة - المغرب ، (د.ط) ، 1994م.
- 31- مغني اللبيب ، تأليف : جمال الدين بن هشام الأنصاري ،(ت761هـ) ، دار إحياء الكتب العربية ، (د.ط) ، (د.ت).

- 32- المقتضب ، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد ، (ت285هـ) ، تحقيق : محمد عبد الخالق عزيمة ، عالم الكتب ، بيروت ، ط3 ، 1399هـ-1979م.
- 33- المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي ، تأليف : يوسف بن تغري بردي الأنابكي جمال الدين أبو المحاسن ، تحقيق : محمد محمد أمين ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، (د. ط) ، 1984م.
- 34- همع الهوامع في شرح الجوامع ، جلال الدين السيوطي ، (ت911هـ) ، تحقيق : عبد العال سالم مكرم ، البحوث العلمية ، الكويت ، ط1 ، 1400هـ - 1980م.
- 35- الوافي بالوفيات ، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي ، (ت764هـ) ، تحقيق : أحمد الأرناؤوط ، وتركي مصطفى ، دار أحياء التراث ، بيروت ، (د. ط) ، 1420هـ - 2000م.



من فعاليات الربط النصي
في القرآن الكريم
وقف التجاذب (دراسة نحوية)

د . محمد علي عبد الوهاب بيومي

كلية التربية - جامعة بنغازي

ملخص :

يعد النص القرآني نصاً مترابطاً ، متماسكاً ، محكماً ، فصيحاً ، لذا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على أحد مظاهر الترابط النصي فيه ، وهي ظاهرة (التعانق) أو التجاذب (، ولها دلالتها الأسلوبية وقيمتها النحوية ، حيث ينتج عن هذا الوقف تغير في الدلالة ، وكذلك في الموقع الإعرابي للكلمة ، فترى الكلمة مثلاً تعرب فاعلاً إذا وقفنا عليها ، وتعرب مبتدأ إذا بدأنا بها ووقفنا على ما قبلها .

ويُكسب هذا الرابط الجملة دلالة جديدة كما رأينا في الدراسة ، فهو يعد من أهم أدوات الربط النصي في القرآن الكريم ، لذا قام الباحث بتحليل مواضع التعانق أو التجاذب في القرآن الكريم وقسمها إلى مواضع نحوية حيث تتجاذب الكلمة أكثر من موضع نحوي مختلف ، وقد أشارت هذه المصاحف إلى بعض المواضع فقط ، ورمزت إليها بعلامة التجانس وهناك ما إثباته أولى من ذكر غيره ، وأنت هذه الدراسة مؤكدة على تماسك النص القرآني وإعجازه التركيبي .

Summary:

The text of the Quran text coherent, cohesive, tight, well spoken, so this study was to shed light on aspects of a text in which interdependence, a phenomenon (Altaang) or attraction) And has a significance stylistic and grammatical value, which results in a change in the cessation of significance, as well as in the Bedouin site of the word, the word you see, for example, expresses an active if we stand by and expresses tyro if we start out and stood on what came before.

And earns this link wholesale new significance as we have seen in the study, it is one of the most important text linking tools in the Koran, therefore, the researcher analyzed Altaang or attraction in the Koran positions and dividing them into grammatical positions where attract each word more than one place at me differently, has indicated these difficulties some places only, symbolized by an asterisk homogeneity and there is the first mention of other demonstrable, uncertain and brought the cohesion of the Quranic text and likeness compositional this study.

مقدمة

الحمد لله مُنَزَّل القرآن ، مُتَحَدِّيا به أرباب الفصاحة والبيان ، وأصلي وأسلم على النبي العَدنان، الذي أوتي جوامع الكلم والتبيان ، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام

وبعد

فالنص القرآني يعد نصا مترابطا ، متماسكا ، محكما ، فصيحاً ؛ فهو أوضح نص تتجلى فيه مظاهر التماسك النصي ، وهو النص الإلهي المعجز في نظمه ومعناه ، والمعجز في تماسكه وانسجامه ، فمن وجوه إعجازه حُسن تألفه والتئام كلمه وفصاحته ، ومناسبة آياته وسوره وارتباط بعضها ببعض حتى تكون كالكلمة الواحدة متعلقة بالمعاني ، منتظمة المباني .

ولا شك أن الباحث يتعامل مع القرآن الكريم على أنه وحدة واحدة مترابطة وقد أسهم المفسرون بنصيب وافر في كشف التماسك الدلالي للنص وبخاصة ما سموه المناسبة بين الآيات والسور من خلال عدد من المعطيات التي اتبعوها في معالجتهم لهذه القضية وأهمها الفصل والوصل ، وكل ما قدموه فيه يعتمد على مبادئ نحوية أو معجمية أو دلالية ، وما حديثهم عن المطابقة ورد العجز على الصدر ، والتكرار إلا حديث عن مظاهر مختلفة من مظاهر التماسك ، وتأتي هذه الدراسة مؤكدة على تماسك النص القرآني وإعجازه التركيبي فهي دراسة نصية لوقف التجاذب في القرآن الكريم ، وقد تم اختيار هذه الدراسة للأسباب الآتية :

- محاولة إبراز الترابط النصي للقرآن الكريم من خلال دراسة وقف التجاذب .
- بيان دور السياق في التحليل النصي وترابط القرآن وتماسكه .
- بيان معالم جديدة للتماسك النصي في القرآن الكريم .
- الإسهام في خدمة كتاب الله - عز وجل- الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه؛ لذا شرفت - أيما شرف - بأن تكون دراستي متصلة بكتاب الله تعالى .

وتتكون هذه الدراسة من مقدمة وتمهيد وستة مباحث ، ففي المقدمة أتحدث عن الموضوع وأهميته وأسباب اختياره ، ويشمل التمهيد التعريف بمصطلحات الدراسة أما المباحث فهي كالآتي :

المبحث الأول : تجاذب المبتدأ مع غيره .

المبحث الثاني : تجاذب الخبر مع غيره .

المبحث الثالث : التجاذب في الأساليب .

المبحث الرابع : التجاذب بين الواوات .

المبحث الخامس : تجاذب عاملين لموضع واحد .

المبحث السادس : تجاذب مواضع مختلفة .

وتأتي الخاتمة وفيها أهم نتائج الدراسة يليها ثبت بأهم المصادر والمراجع.

والله موفق وهو الهادي إلى سبيل الرشاد وهو نعم المولى ونعم النصير . الباحث

التمهيد

تعالج هذه الدراسة الربط النصي المتمثل في ظاهرة وقف التجاذب في القرآن الكريم ، لذا سوف نتناول بالتعريف للمصطلحات الآتية (الربط - النص - الوقف - التجاذب).

الربط :

أولاً : في اللغة :

ربط (ربطة) شدّه ، وبابه : ضرب ونصر ، والموضع (مربط) بكسر الباء وفتحها ، وارتبط بمعنى ربط و (الرباط) بالكسر : هو ما تُشدُّ به الدابة والقربة وغيرهما والجمع رُبط بسكون الباء و(الرباط) أيضا (المرابطة) وهي ملازمة ثغر العدو و(الرباط)أيضا واحد(الربطات) المبنية و(رباط) الخيل (مرابطتها) ويقال (الرباط) الخيل الخمس فما فوقها (مختار الرازي ، 1994 : 229) و(رابط) مرابطة ورباط : لازم الثغر وموضع المخالفة يقال : رباط الجيش وفي التنزيل ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (آل عمران ، آية : 200) واضط الأمر ولازمه . و(ارتبط) في الحبل ونحوه ، نشب وعلق ، وترابط الماء في المكان لم يبرح ولم يخرج منه(مجمع اللغة العربية ، 1392 هـ : 1 / 323).

ثانياً : في الاصطلاح :

الرباط : يراد به ما يربط بين اسم أو جملة ، واسم المتقدم ليكتمل بناء الجملة (د. قوال ، (ب . ت) : 528/1) .

فإذا أمكنك أن تجمع بين العناصر والسور والجمل والعبارات جئت بالرباط والربط ، فالربط يشير إلى إمكان اجتماع العناصر والسور وتعلق بعضها ببعض في عالم النص(بوجراند ، 1998 : 349) . ويرى الأستاذ أحمد حاطوم أن " البنى التركيبية أشكال نحوية يولدها ما يقوم بين الكلمات المتتابعة في الكلام أو العبارة من علاقات تترابط بها الكلمات أو العبارة وفقا لنظام متكامل من الترابط يميز به لسانها" (حاطوم ، 1992 : 61) ووضح الدكتور سعيد مصلوح المقصود بالعلاقات بقوله : " هي حلقة الاتصال بين المفاهيم ، وتحمل حلقة الاتصال نوعا من التعيين للمفهوم الذي ترتبط به بأن تحمل عليه وصفا او حكما ، أو تحدد نوعا لهيئة أو شكلا ، وقد تتجلى في شكل روابط لغوية واضحة في ظاهر النص كما تكون أحيانا علاقات ضمنية يضيفها المتلقي على النص ، ويستطيع بها أن يوجد للنص مغزى بطريقة الاستنباط ، وهنا يكون النص موضوعا لاختلاف التأويل" (مصلوح ، 1991 : 154) .

ويذكر أحد الباحثين تعريفا للربط بقوله : " فهو علاقة تصنعها اللغة بين المعنيين داخل الجملة الواحدة ، أو اصطناع علاقة سياقية نحوية بين طرفين باستعمال أداة تدل على تلك العلاقة ، وقد يكون الغرض من الربط أمن لبس فهم الارتباط بين الطرفين المربوطين ، وقد يكون أمن لبس فهم الانفصال بينهما" (د. حميدة ، (ب . ت) : 143) .

النص :

أولا : في اللغة :

جاء في لسان العرب : نصص النص رفعك الشيء ، ونص الحديث ينصه نصا رفعه وكل ما أظهر فقد نص وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهري أي أرفع له وأسند ، ويقال : نص الحديث إلى فلان أي رفعه ، وكذلك نصصه إليه ونصت الظبية جيدها : رفعته ، وأصل النص أقصى الشيء وغايته ثم سمي به ضرب من السير السريع (الأفريقي ، 1988 : 6 / 646 مادة (نصص)) .

ثانيا : في الاصطلاح :

يُعرّف " ديبوجراند" النص بأنه تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال ، ويضاف إلى ذلك ضرورة صدوره عن مشارك واحد ضمن حدود زمنية ، وليس من الضروري أن يتألف النص من الجمل وحدها ، فقد يتكون النص من جمل ، أو كلمات مفردة أو أية مجموعة لغوية تحقق أهداف الاتصال ، ومن جهة أخرى فقد يكون بين بعض النصوص من الصلة المتبادلة ما يؤهلها لأن تكون خطابا (Discourse) (د. أبو غزالة و خليل ، 1999 : 9) هو: "عبر لغوي يعيد توزيع نظام اللغة ، يكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية مشيرا إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها " (د. فضل ، 1996 : 294) ، فالنص حدث تواصلية يلزم لكونه نصا أن يتوافر له سبعة معايير للنصية مجتمعة ويزول عنه الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير وهي (السبك - الحيك - القصد - القبول - الإعلام - المقامية - التناص) (ينظر : مصلوح ، 1991 : 294) .

الوقف :

أولا : في اللغة :

قال ابن فارس: "الواو والقاف والغاء: أصل واحد يدل على تمكث في شيء ثم يقاس عليه" (ابن فارس ، (ب . ت) : 1101) وأراد بقوله : (ثم يقاس عليه) الكلمات اللائي لا يصلها معنى التمكث مباشرة ، كلفظ الوقف : اسم للسوار من عاج ، ولهذا قال بعد ذلك : " ومنه الوقف : سوار من عاج ويمكن أن يسمى وقفا ؛ لأنه قد وقف بذلك المكان " . وقد ذكرت مادة (وقف) في القرآن الكريم قال تعالى : ﴿ وَقِفُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ ﴾ (الصافات ، آية : 24) ومصدر (وَقَفَ) الوقف والوقوف ، قال " الراغب الأصفهاني " : "يقال : وقفت القوم أقفهم وقفا وقوف" (الفيروز آبادي ، 1407 هـ : 794 مادة (وقف)) . والفعل وقف يكون متعديا ومصدره الوقف ، ولأزما مصدره الوقوف وفي القاموس ما يوضح معنى الكف والحبس (الفيروز آبادي ، 1407 هـ : 794 مادة (وقف)) .

ثانيا : في الاصطلاح :

عرّف علماء القراءة الوقف بأنه : عبارة عن قطع الصوت عن آخر الكلمة زما يسيرا يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة لانية الإعراض عنها (ينظر : الجزري ، (ب . ت) : 1 / 334) ومعرفة الوقف مبنية على معرفة معاني آيات القرآن وهي غاية جليلة القدر ومن طالع كتب علماء القراءات والتفسير والتجويد وجد للوقف في مصنفاتهم مزيد عناية ليست لغيره ، وإنه

ليعرف الفقيه بالقراءة بمعرفته للوقف وكانوا يقولون : " لا يعرف الوقف إلا نحوي عالم بالقراءة عالم بالتفسير وباللغة التي نزل بها القرآن " (ينظر : النحاس ، 1398 هـ : 95) .

التجاذب :

أولاً : في اللغة :

الجبذ : مَدُّك الشيء والجبذ لغة تميم ، وجاء في المحكم الجذب : المد ، جذب الشيء يجذبه جذباً وجبذاً على القلب واجتذبه: مَدَّهُ وقد يكون ذلك في العرض ، وعنة سيويه : جذبته : حَوَّلَهُ عن موضعه واحتذبه سلبه ، والتجاذب التنازع (الأفريقي ، 1988 : مادة جذب) وهذا هو المعنى المقصود في الدراسة ، التنازع ، فالكلمة تتنازعها الجملة الأولى والجملة الثانية .

ثانياً : في الاصطلاح :

التجاذب أو التعانق هو أن يكون الكلام له مقطعان على البديل ، كل واحد منهما إذا فرض فيه الوقف وجب الوصل في الآخر وإذا فرض فيه الوصل وجب الوقف في الآخر (الزركشي ، 1408 هـ : 1 / 443) ، ويمكن لنا أن نعرفه بقولنا : هو أن يكون في الآية لفظ صالح للوقوف عليه أو على ما قبله ولا يتم المعنى باستقلاله ، وقد عرّفه الألويسي بقوله : أن تكون كلمة محتملة أن تكون من السابق أو أن تكون من اللاحق (الجزري ، (ب . ت) : 1 / 238) ، والباحث يتبع ويطبق في هذه الدراسة تعريف الألويسي؛ لذلك سماه باسم " التجاذب " لأن هذه الكلمة المحتملة أن تكون من السابق أو اللاحق تتجاذبها الجملتان مثل قوله تعالى : ﴿ قَالَ فَإِنَّهَا مُحَرَّمَةٌ عَلَيْهِمْ أَرْبَعِينَ سَنَةً يَتِيهُونَ فِي الْأَرْضِ فَلَا تَأْسَ عَلَى الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ ﴾ (المائدة ، آية : 26) فكلمة (أربعين سنة) تتجاذبها الكلمة الأولى فيكون التحريم أربعين سنة وتتجاذبها الجملة الثانية فيكون التيه أربعين سنة . وفي الصفحات القادمة سنوضح مواضع التجاذب بين المواقع النحوية المختلفة من خلال عدة مباحث .

المبحث الأول

التجاذب بين المبتدأ وغيره من المواضع

من المواضع التي حصل فيها تجاذب بين المبتدأ والخبر في القرآن الكريم ما يلي :

1 - قال تعالى : ﴿ فَإِذَا لَقِيتُمْ الَّذِينَ كَفَرُوا فَصَرْبِ الرِّقَابِ حَتَّىٰ إِذَا أَثَخِنْتُمْهُمْ فَشُدُّوا الوثَاقَ فَأِمَّا مَنَّا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَاءً حَتَّىٰ تَضَعَ الحَرْبُ أوزَارَهَا ۗ ذَٰلِكَ وَلَوْ يَشَاءُ اللهُ لَانْتَصَرَ مِنْهُمْ ﴾ (محمد ، آية : 4) .

موضع التجاذب في قوله تعالى (ذلك).

إذ يصح وصله بما قبله مع الوقف عليه أو الوقف على ما قبله ، ويكون الإعراب فيها على وجهين :

الأول: أن يكون (ذلك) مبتدأ محذوف الخبر أي : ذلك كذلك وهذا إذا كان الوقف على ما قبلها .

الثاني: أن يكون خبرا محذوف المبتدأ والتقدير (الأمر ذلك) وعلى الأول يحسن الوصل والوقف على لفظ (ذلك) كما قرر ذلك السجاوندي فقال : " ولكن إذا انقطع عن خبره حسن اتصاله بما قبله ضرورة " (السجاوندي ، 1415 هـ : 947/3 ، وينظر : الأشموني ، 1393 هـ : 361) وقيل : يجوز أن يكون ذلك منصوبا بفعل محذوف والتقدير : افعلوا ذلك .

2 - قال تعالى : ﴿ وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ يَتَوَفَّى الَّذِينَ كَفَرُوا الْمَلَائِكَةُ يَضْرِبُونَ وُجُوهَهُمْ وَأَدْبَارَهُمْ وَذُوقُوا عَذَابَ الْحَرِيقِ ﴾ (الأنفال ، آية : 50)

موضع التجاذب في كلمة (الملائكة) إذ يجوز في إعرابها وجهان :

الأول : فاعل (يتوفى) ولم يؤنث للفصل بينهما وتكون (يضربون وجوههم) حالا من الملائكة أو من الذين كفروا لأن فيها ضمير يعود عليها .

الثاني : مبتدأ ويكون فاعل (يتوفى) مضمر (العكبري ، (ب . ت) : 627/2) وذكر ابن سيدة قائلا : والظاهر أن الملائكة فاعل (يتوفى) ويل عليه قراءة ابن عامر والأعرج (تتوفى) بالتاء وذكر في قراءة غيرهما لأن التأنيث مجاز وحسنه الفضل ، وقيل الفاعل ضمير (الله) والملائكة مبتدأ والجملة حالية (ابن سيدة ، 217)

3- قال تعالى : ﴿ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ الرَّحْمَنُ فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا ﴾ (الفرقان ، آية : 59) .

موضع التجاذب في قوله تعالى (الرحمن) إذ يجوز فيه من الإعراب وجهان :

الأول : فاعل استوى إذا كان الوقف عليها .

الثاني : مبتدأ إذا كان الوقف قبلها ويكون فاعل استوى مضمر .

4- قال تعالى : ﴿ وَاعْفُ عَنَّا وَاعْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا ۗ أَنْتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ ﴾ (البقرة ، آية : 286)

موضع التجاذب في قوله تعالى (أنت) إذ يجوز فيه من الإعراب وجهان :

الأول : تعرب توكيدا لفظيا للضمير في (ارحمنا) إذا وقفنا عليها .

الثاني : مبتدأ إذا وقفنا قبلها .

5- قوله تعالى : ﴿ قَالُوا يَا وَيْلَنَا مَن بَعَثَنَا مِن مَّرْقَدِنَا ۚ هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ ﴾ (يس ، آية : 52)

موضع التجاذب في قوله تعالى (هذا) إذ يجوز فيه من الإعراب وجهان :

الأول : نعت إذا وقفنا عليها .

الثاني : مبتدأ إذا وقفنا قبلها .

6- قوله تعالى : ﴿ وَاخْتَارَ مُوسَىٰ قَوْمَهُ سَبْعِينَ رَجُلًا أَلِيمَاتِنَا فَلَمَّا أَخَذَتْهُمُ الرَّجْفَةُ قَالَ رَبِّ لَوْ شِئْتَ أَهْلَكْتَهُم مِّن قَبْلُ وَإِيَّايَ أَتُهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ السُّفَهَاءُ مِنَّا إِنْ هِيَ إِلَّا فِتْنَتُكَ تُضِلُّ بِهَا مَن تَشَاءُ وَتَهْدِي مَن تَشَاءُ أَنْتَ وَلِيُّنَا فَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا وَأَنْتَ خَيْرُ الْغَافِرِينَ ﴾ (الأعراف ، آية : 155)

موضع التجاذب في قوله تعالى (أنت) إذ يجوز فيه من الإعراب وجهان :

الأول : توكيد لفظي إذا وقفنا عليها .

الثاني : مبتدأ إذا وقفنا على ما قبلها .

المبحث الثاني

تجاذب الخبر مع غيره

من المواضع التي حصل فيها تجاذب فيها الخبر مع غيره في القرآن الكريم ما يلي :

1- قوله تعالى ﴿ ذَلِكِ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴾ (البقرة ، آية : 2)

هذا الموضع من أشهر مواضع التجاذب في القرآن الكريم وموضع التجاذب في قوله تعالى(فيه) الذي تجاذبه ما قبله وما بعده إذ يصح اقترانه بما قبله والوقف عليه فنقول : ﴿ ذلك الكتاب لا ريب فيه) ويمكن الوقف على ما قبله وهو (لا ريب) ثم الابتداء به ووصله بما بعده فنقول : (ذلك الكتاب لا ريب) فنقف ، ثم نواصل (فيه هدى للمتقين) وعلى القول الأول :

(لا) نافية للجنس و" ريب " اسمها و" فيه " خبرها وتعرب (هدى) خبر لمبتدأ محذوف ، كما قال السجاوندي : " ومن وصل جعل " فيه " خبر " لا " أو صفة " ريب " وحذف خبر " لا " وتقديره : لا ريب فيه عند المؤمنين و" هدى " خبر محذوف أي : هو هدى . (السجاوندي ، 1415 هـ 174/1 وينظر الأشموني ، 1393 هـ : 30)

أما القول الثاني :

أي من وقف على " لا ريب " فالمعنى " لا شك فيه " وقد حذف الجار والمجرور للعلم به ، وهو يعود إلى الكتاب لأن لا النافية للجنس وريب اسمها وخبرها محذوف . وجعله الداني من باب قولهم : إن فعلت فلا بأس ولا إله إلا الله ، ولا حول ولا قوة إلا بالله (الداني ، 1404 هـ : 159)

وممن اختار الوقف عليه الإمام القرطبي . (تفسير القرطبي 1 / 160)

وقوله : " فيه هدى " خبر ومبتدأ (المبتدأ هدى) والخبر (فيه) (ينظر : ابن الأنباري ، : 45/1 والقرطبي ، د . ت : 160 / 1)

2- قوله تعالى : ﴿ تَنزَّلُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ فِيهَا بِإِذْنِ رَبِّهِمْ مِّنْ كُلِّ أَمْرٍ {4} سَلَامٌ هِيَ حَتَّىٰ مَطْلَعِ الْفَجْرِ ﴾ (القدر ، آية : 4 - 5)

موضع التجاذب في قوله تعالى(سلام) لأنها إما أن تكون متعلقة بما بعدها:"سلام هي " فتكون خبرا مقدما ل"هي " أي : هي سلام فلا يوقف عليها وإنما يوقف على ما قبلها . وإما أن تكون متعلقة بما قبلها " من كل أمر سلام " والأصل : سلام من كل أمر ، وقيل : معناه من كل واحد من الملائكة سلام على المؤمنين، وحينئذ يوقف عليها (ينظر : السجاوندي ، 1415 هـ : 1144/3-1145 والأشموني ، 1393 هـ : 431) .

3- قوله تعالى: ﴿ وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا لَهَا مُنْذِرُونَ {208} ذِكْرَى وَمَا كُنَّا ظَالِمِينَ ﴾ (الشعراء ، آية : 208 - 209)

موضع التجاذب في قوله تعالى : (ذكرى)

فيرى بعض العلماء المختصين بالوقف جواز الوقف على " ذكرى " لصلتها بما قبلها ، أو الوقف على ما قبلها وقطعها عن رأس الآية التي قبلها (ينظر : السجاوندي ، 1415 هـ : 2 / 763) والتعاقب واضح فيها. فإذا وقفنا على " منذرون " فإن كلمة " ذكرى " تعرب خبراً لمبتدأ محذوف تقديره : هي ذكرى ، فيتم الوقف على ما قبلها لأنه لم يعمل فيها (ينظر : النحاس ، 1398 هـ : 3 / 194) ، وأما الوقف على " ذكرى " فعلى تعلقها بالإنذار والمعنى : منذرون العذاب ذكرى، فهي منصوبة على أنها مفعول لأجله .

المبحث الثالث

التجاذب في الأساليب

من المواضع التي حصل فيها التجاذب في الأساليب القرآنية ما يلي :

1- قوله تعالى: ﴿ قَالَ سَنَشُدُّ عَضُدَكَ بِأَخِيكَ وَنَجْعَلُ لَكُمَا سُلْطَانًا فَلَا يَصِلُونَ إِلَيْكُمَا بِآيَاتِنَا أَنْتُمْ وَمَنِ اتَّبَعَكُمَا الْغَالِبُونَ ﴾ (القصص، آية : 35)

موضع التجاذب في قوله تعالى(بآياتنا)

أو تكون الباء في " بآياتنا" للقسم وضعفه أبو حيان (ينظر : الكشاف 3 / 397 ، الأندلسي ، 1413 هـ : 7 / 113) وإذا وقفنا عليه يكون متعلقاً ب"الغالبون" على مذهب من يجوز تقديم الجار والمجرور على صلة (أل) وهو قول الإمام ابن جرير (ينظر : تفسيره 20/ 76 ، و الداني ، 1404 هـ : 438 والسجاوندي ، 1415 هـ : 2 / 780 والعكبري ، د . ت : 2 / 1021) أو أن يكون متعلقاً بفعل محذوف تقديره " اذهباً بآياتنا" (ينظر : الأندلسي ، 1413 هـ : 7 / 113)، أما إذا وقفنا عليه فإنه متعلق بما قبله " يصلون " ومثله قوله تعالى : ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾ (لقمان ، آية : 13) فموضع التجاذب (بالله) فلو وقفنا على ما قبله فهو أسلوب قسم ولو وقفنا عليه فهو متعلق بما قبله " لا تشرك "

2- قوله تعالى: ﴿ يَا نِسَاءَ النَّبِيِّ لَسْتُنَّ كَأَحَدٍ مِنَ النِّسَاءِ إِنْ اتَّقَيْتُنَّ فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلًا مَعْرُوفًا ﴾ (الأحزاب ، آية : 32)

موضع التجاذب في قوله تعالى (إن اتقيتن)

فهو صالح لأن يوصل بما قبله ويوقف عليه أو يوقف على ما قبله ويوصل بما بعده فإذا وقفنا على النساء يكون المعنى : إن اتقيتن الله فلا تخضعن " وإذا وقفنا عليه يكون المعنى : إن اتقيتن الله فلستن كأحد من النساء .

3- قوله تعالى : ﴿ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ عَذَابًا شَدِيدًا فَاذْكُرُوا اللَّهَ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ الَّذِينَ آمَنُوا قَدْ أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكُمْ ذِكْرًا ﴾ (الطلاق ، آية : 10)

فموضع التجاذب (الذين آمنوا)

فيجوز الوقف عليها أو على ما قبلها ، فالوقف على الأول وهو : يجعل الجملة التي بعدها مستأنفة بالنداء بحذف "يا أيها" أو بإضمار " أعني" (ينظر : الألويسي ، 1398 هـ : 28 /141) وأكثر علماء الوقف والتفسير والإعراب طووا هذا الموضع ولم يشيروا إلى الوقف على الأول ؛ لبعده ، وعسر تقديره ومن ذكره رجح عليه الوقف الثاني ، قال السجاوندي : (وهو غير سائغ)(السجاوندي ، 1415 هـ : 3 / 1025) وقال الأشموني : الوقف على الألباب حسن ، قاله بعضهم. وقال نافع : الوقف على الذين آمنوا وهو أليق.(الأشموني ، 1393 هـ : 396) واقتصر عليه الداني فقال : الذين آمنوا تام وقيل كاف (الداني ، 1404 هـ : 574)

المبحث الرابع

التجاذب بين الواوات

وهو أكثر مواضع التجاذب انتشارا واتساعا في القرآن الكريم ومن هذه المواضع ما يأتي :

(1) قوله تعالى : ﴿ يَوْمَ تَجِدُ كُلُّ نَفْسٍ مَّا عَمِلَتْ مِنْ خَيْرٍ مُحْضَرًا وَمَا عَمِلَتْ مِنْ سُوءٍ تَوَدُّ لَوْ أَنَّ بَيْنَهَا وَبَيْنَهُ أَمَدًا بَعِيدًا وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ وَاللَّهُ رَؤُوفٌ بِالْعِبَادِ ﴾ (آل عمران ، آية : 30)

موضع التجاذب في قوله تعالى : (وما عملت من سوء)

فيتجاذبه ما قبله ويتجاذبه ما بعده ووجهه أن الواو يحتمل أن تكون عاطفة فتكون الجملة :

" يوم تجد كل نفس ما عملت من خير محضرا وما عملت من سوء "

ويصح أن تكون استئنافية فيكون الوقف على "محضرا" فأعراب " ما" تعرب على القول الأول معطوفا ، وعلى القول الثاني : مبتدأ وخبرها جملة "تود" ، ويكون المعنى على القول الأول : يوم تجد كل نفس عملها الحسن حاضرا وعملها السيء حاضرا.

وعلى القول الثاني :والذي عملته من سوء تود لو أن بينها وبين ذلك العمل السيئ أمدا بعيدا .

(2) قوله تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ لَا يَحْزُنْكَ الَّذِينَ يُسَارِعُونَ فِي الْكُفْرِ مِنَ الَّذِينَ قَالُوا آمَنَّا بِأَفْوَاهِهِمْ وَلَمْ تُؤْمِن قُلُوبُهُمْ وَمِنَ الَّذِينَ هَادُوا سَمَّاعُونَ لِلْكَذِبِ سَمَّاعُونَ لِقَوْمٍ آخَرِينَ لَمْ يَأْتُوكَ يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ مِنْ بَعْدِ مَوَاضِعِهِ يَقُولُونَ إِنْ أُوتِيتُمْ هَذَا فَخُذُوهُ وَإِنْ لَمْ تُؤْتَوْهُ فَاحْذَرُوا وَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ فِتْنَتَهُ فَلَنْ تَمْلِكَ لَهُ مِنْ اللَّهِ شَيْئًا أُولَئِكَ الَّذِينَ لَمْ يُرِدِ اللَّهُ أَنْ يُطَهِّرْ قُلُوبَهُمْ لَهُمْ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾ (المائدة ، آية : 41)

موضع التجاذب في قوله تعالى : (ومن الذين هادوا) وقد أشار إليه كثير من علماء الوقف .

قال السجاوندي بعد أن أشار إلى أن الوقف على " قلوبهم " جائز ، أي : ومن الذين هادوا قوم سماعون" وإن شئت عطفت " ومن الذين هادوا" على " ومن الذين قالوا آمنا" ووقفت على هادوا ، واستأنفت بقوله " سماعون " أي هم سماعون ، راجعا إلى الفئتين(السجاوندي ، 1415 هـ : 2/

453) .إذا قد تصبح الواو عاطفة إذا وقفنا على " هادوا" وتكون استئنافية إذا وقفنا على " قلوبهم".

(3) قوله تعالى: ﴿ لَا يَرْقُبُونَ فِي مُؤْمِنٍ إِلَّا وَلَا ذِمَّةً وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُعْتَدُونَ ﴾ (التوبة ، آية : 10)

موضع التجاذب في قوله تعالى : (ومن أهل المدينة)

فهي صالحة لأن تضم مع ما قبلها على أن الواو عاطفة حيث يقف على " المدينة " وصالحة لأن يوقف على ما قبلها وتكون الواو استئنافية ويوصل اللفظ بما بعده ولكل منهما وجه من المعنى(ينظر : السجاوندي ، 1415 هـ : 2 / 559 ، الأندلسي ، 1413 هـ : 3 / 93 ، والبدر المصون 6 / 112) وتوضيحه هو : أن الواو إذا كانت عاطفة كان المعنى : المنافقون من قوم حولكم ومن أهل المدينة أو بعض من الذين حولكم ، وبعض أهل المدينة منافقون وجملة " مردوا على النفاق" جملة مستأنفة ، وعلى الوجه الثاني يكون المعنى : وبعض أهل المدينة قوم مردوا على النفاق أي مهروا فيه وتمرنوا عليه(ينظر : النحاس ، 1398 هـ : 2 / 233 والسجاوندي ، 1415 هـ : 2 / 558 - 559).

(4) قوله تعالى : ﴿ أَلَمْ يَأْتِكُمْ نَبَأُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ قَوْمِ نُوحٍ وَعَادٍ وَثَمُودَ وَالَّذِينَ مِنْ بَعْدِهِمْ لَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا اللَّهُ جَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَرَدُّوا أَيْدِيَهُمْ فِي أَفْوَاهِهِمْ وَقَالُوا إِنَّا كَفَرْنَا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ وَإِنَّا لَفِي شَكٍّ مِمَّا تَدْعُونَنَا إِلَيْهِ مُرِيبٍ ﴾ (إبراهيم ، آية : 9)

موضع التجاذب في قوله تعالى : (والذين من بعدهم)

فالواو إما أن تكون عاطفة فلا يوقف على ما قبلها بل يوصل بها ، وإما أن تكون للاستئناف ويكون الوقف على ما قبلها تماما . وغير خاف أن " الذين " إذا كانت مبتدأ فخبه " لا يعلمهم إلا الله " وإذا كانت معطوفة كانت جملة " لا يعلمهم إلا الله " مستأنفة(المعنى ، الآية : وتوضيحها يُنظر : الطبري ، 187 / 3 وما بعدها ، والزمخشري ، 1415 هـ : 2 / 521 والسجاوندي ، 1415 هـ : 2 / 622 والعكبري ، د . ت : 2 / 764 والأندلسي ، 1413 هـ : 5 / 397).

(5) قوله تعالى : ﴿ وَلَتَجِدَنَّهُمْ أَحْرَصَ النَّاسِ عَلَى حَيَاةٍ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعْمَرُ أَلْفَ سَنَةٍ وَمَا هُوَ بِمُرْحَزِهِ مِنَ الْعَذَابِ مَنْ يُعْمَرُ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ ﴾ (البقرة ، آية : 96)

موضع التجاذب (ومن الذين أشركوا) :

إذ يصح الوقف على ما قبله أو وصله به مع الوقف عليه ، وقد جعل الداني الوقف على "على حياة" من باب الوقف الكافي على معنى : وأحرص من الذين أشركوا ، وما بعده استئناف ، وحكى عن نافع بن عبد الرحمن المدني (ت169هـ) أحد السبعة أنه اختار الوقف على لفظ "على حياة" (ينظر الداني ، 1404 هـ : 168 - 169) والمعنى : ومن الذين أشركوا قوم يود أحدهم لو يعمر ألف سنة (ينظر : السجاوندي ، 1415 هـ : 1 / 211 والزمخشري ، 1415 هـ : 1 / 168 والحلي ، 1408 هـ : 2 / 12) وعلى هذا فالجار والمجرور غير مقدم والمبتدأ مؤخر محذوف تقديره فريق أو قوم (ينظر : والعكبري ، د . ت : 1 / 195 والحلي ، 1408 هـ : 2 / 12) فبالوقف على "على حياة" تكون الواو استئنافية والجملة بعدها اسمية وبالوقف على " أشركوا " تكون الواو عاطفة وما بعدها جملة اسمية محذوفة المبتدأ .

(6) قوله تعالى : ﴿ وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾ (البقرة ، آية : 195)

موضع التجاذب قوله تعالى : (وأحسنوا)

فيصح أن توصل بما قبلها ، وقد اعتمد الوقوف فيها كثير من علماء الوقف (ينظر : السجاوندي ، 1415 هـ : 1/ 283 والنحاس ، 1398 هـ : 171 والأشموني ، 1393 هـ : 55) . فتكون الواو إذا وقفنا على " وأحسنوا " عاطفة ، ويصح أن تكون استئنافية إذا وقفنا على كلمة "التهلكة"

(7) قوله تعالى : ﴿ وَإِذْ قَالَتْ طَائِفَةٌ مِّنْهُمْ يَا أَهْلَ يَثْرِبَ لَا مُقَامَ لَكُمْ فَارْجِعُوا وَيَسْتَأْذِنُ فَرِيقٌ مِّنْهُمُ النَّبِيَّ يَقُولُونَ إِنَّ بُيُوتَنَا عَوْرَةٌ وَمَا هِيَ بِعَوْرَةٍ إِن يُرِيدُونَ إِلَّا فِرَارًا ﴾ (الأحزاب ، آية : 13)

موضع التجاذب قوله تعالى : (وما هي بعورة)

فإذا وقفنا على ما قبلها تكون الواو استئنافية فيكون الكلام إخبارا من الله تعالى وتكديبا للمنافقين ، أما إذا وصلنا الكلام فتكون الواو للحال أي يقولون : إن بيوتنا عورة والحال أنها ليست بعورة. (ينظر : السجاوندي ، 1415 هـ : 3/ 807 والألوسي ، 1398 هـ : 21/ 161)

(8) قوله تعالى : ﴿ مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءَ بَيْنَهُمْ تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِّنْ أَثَرِ السُّجُودِ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَةِ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنْجِيلِ كَرَزِعٍ أَمْحَرِ شَطَأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَىٰ عَلَىٰ سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَّ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا ﴾ (الفتح ، آية : 29)

موضع التجاذب قوله تعالى : (ومثلهم في الإنجيل):

فالواو تصح أن تكون للاستئناف وابتداء الكلام من جديد ، ويجوز أن تكون عاطفة على ما سبق .

(9) قوله تعالى : ﴿ سَيَصْلَىٰ نَارًا ذَاتَ لَهَبٍ {3} وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ ﴾ (المسد ، آية : 3- 4)

موضع التجاذب قوله تعالى : (وامراته) :

فيجوز أن تكون الواو عاطفة ويجوز أن تكون استئنافية ، فجاء في التبيان في إعراب القرآن أن كلمة " امرأته " فيها وجهان :

الأول : أن يكون معطوفا على الضمير في "يصلى" وعلى هذا ففي " حمالة " وجهان ، الوجه الأول : نعت لما قبله ، والوجه الثاني : خبر ، والتقدير : هي حمالة وتقرأ بالنصب على الحال .

الثاني : أن تكون " امرأة " مبتدأ و" حمالة" خبره (ينظر : العكبري ، د . ت : 2/ 1308) وذلك ما ذكره النحاس أيضا (النحاس ، 1405 هـ : 306) .

(10) قوله تعالى : ﴿ لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبَتْكُمْ كَثْرَتُكُمْ فَلَمْ تُغْنِ عَنْكُمْ شَيْئًا وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ ثُمَّ وَلَّيْتُم مُّدْبِرِينَ ﴾ (التوبة 25)

موضع التجاذب قوله تعالى : (يوم حنين) :

إذ يصحأن تكون عاطفة ويجوز أن تكون استئنافية والمعنى واضح . ومثله قوله تعالى: ﴿ وَأَتَّبِعُوا فِي هَذِهِ لَعْنَةً وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ بِئْسَ الرِّفْدُ الْمَرْفُودُ ﴾ (هود ، آية : 99)

فموضع التجاذب قوله تعالى : " ويوم القيامة" إذ يصح أن تكون عاطفة ويجوز أن تكون استئنافية ومثله أيضا قوله تعالى : ﴿ وَأَتَّبِعُوا فِي هَذِهِ الدُّنْيَا لَعْنَةً وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ أَلَا إِنَّ عَاداً كَفَرُوا رَبَّهُمْ أَلَا بُعْدًا لِعَادٍ قَوْمِ هُودٍ ﴾ (هود ، آية : 60)

(11) قوله تعالى : ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُسَبِّحُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالطَّيْرِ صَافَاتٍ كُلُّ قَدْ عَلِمَ صَلَاتَهُ وَتَسْبِيحَهُ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ ﴾ (النور ، آية : 41)

موضع التجاذب قوله تعالى : (والطير) :

فالواو هنا يجوز فيها ثلاثة أنواع : العطف والمعية والاستئناف . فقرأ الجمهور (والطير) مرفوعا عطفا على " مَنْ " و" صافات" حال . وقرأ الأعرج (والطير) بالنصب على أنه مفعول معه . وقرأ الحسن وخارجة عن نفاع (والطير صافات) برفعهما مبتدأ ، وخبر تقديره يسبحن .

(12) قوله تعالى : ﴿ إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ ﴾ (فاطر ، آية : 10)

موضع التجاذب قوله تعالى : (والعمل) :

فقرأ الجمهور " والعمل الصالح يرفعهما " فاعلم مبتدأ ، ويرفعه الخبر على الاستئناف وفاعل يرفعه ضمير يعود على العمل الصالح ، وضمير النصب يعود على الكلم .

ويجوز عندي: أن يكون العمل معطوفا على الكلم الطيب أي يصعدا إلى الله ويرفعه استئناف أخبار أي يرفعهما إلى الله .

وقرأ عيسى وابن أبي عبلة : "والعمل الصالح " بنصبهما على الاستئناف(النحاس ، 1405 هـ : ابن سيده 226) .

ومنه قوله تعالى : ﴿ إِنَّا سَخَّرْنَا الْجِبَالَ مَعَهُ يُسَبِّحْنَ بِالْعَشِيِّ وَالْإِشْرَاقِ وَالطَّيْرِ مَحْشُورَةً كُلٌّ لَهُ أَوَابٌ ﴾ [ص:18] (ص ، آية : 18-19)

موضع التجاذب قوله تعالى : (والطير) :

ومنه أيضا قوله تعالى : ﴿ إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ ﴾ (الأعراف ، آية : 54)

موضع التجاذب قوله تعالى : (والنجوم) :

وغير ذلك الكثير من الآيات في القرآن الكريم .

المبحث الخامس

تجاذب عاملين لموضع واحد

هذا الموضوع يشبه ما يسمى في النحو العربي بالتنازع حيث يتجادب عاملان لموضوع واحد ومن أمثله في القرآن الكريم :

(1) قوله تعالى : ﴿ قَالَ فَإِنَّهَا مُحَرَّمَةٌ عَلَيْهِمْ أَرْبَعِينَ سَنَةً يَتِيهُونَ فِي الْأَرْضِ فَلَا تَأْسَ عَلَى الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ ﴾ (المائدة ، آية : 26)

موضع التجاذب في قوله : (أربعين سنة) :

ووجهه أنه يمكن الوقف على ما قبله ويكون معمولاً لـ " يتيهون " أي : يتيهون في الأرض أربعين سنة.

ويصح الوقف عليه وربطه بالتحريم أي : حرمت عليهم مدة أربعين سنة (ينظر : ابن جني ، (ب . ت) : 177/2 والسجاوندي ، 1415 هـ : 449/2 والحلبي ، 1408 هـ : 236 /4) ومن وقف على الأول رأى أنه لم يدخلها أحد منهم ومن وقف على الثاني جَوَزَ دخول بعضهم بعد أربعين سنة.

(2) قوله تعالى : ﴿ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُؤَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِي سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ {31} مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُنَا بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنْ كَثُرُوا مِنْهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ فِي الْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ ﴾ (المائدة ، آية : 31-32)

موضع التجاذب في قوله : (من أجل ذلك كتبنا)

فيصح الوقف عليه ويمكن الوقف على ما قبله . وبيان ذلك أنه يحتمل تعلقه بـ "كتبنا" ويحتمل تعلقه بقوله "من النادمين" وكل منهما قد نص عليه جماعة من علماء القراءة والإعراب والتفسير (ينظر : الداني ، 1404 هـ : 236 والسجاوندي ، 1415 هـ : 451/2 والأشموني ، 1393 هـ : 119 والحلبي ، 1408 هـ : 247 /4) .

ومعنى الأول : من أجل ذلك الجرم وهو القتل كتبنا على بني إسرائيل.

ومعنى الثاني : فأصبح قاتل أخيه من النادمين من أجل قتله أخيه.

(3) قوله تعالى : ﴿ لَئِنْ لَمْ يَنْتَهِ الْمُنَافِقُونَ وَالَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ وَالْمُرْجِفُونَ فِي الْمَدِينَةِ لَنُغْرِبَنَّكَ بِهِمْ ثُمَّ لَا يُجَاوِرُونَكَ فِيهَا إِلَّا قَلِيلًا {60} مَلْعُونِينَ أَيْنَمَا ثُقِفُوا أُخِذُوا وَقُتِلُوا قَتِيلًا ﴾ (الأحزاب ، آية : 60 - 61)

موضع التجاذب في قوله : (ملعونين) :

ووجهه : أنه إما أن يكون حالاً من " يجاورونك " قبله أو حالاً مما بعده " ثُقِفُوا " أو " أُخِذُوا " فإن

كان حالاً مما قبله حسن الوقف عليه وإن كان حالاً مما بعده حسن الوقف على ما قبله. (ينظر : الداني ، 1404 هـ : 461 والسجاوندي ، 1415 هـ : 823/3 والقرطبي 247 / 13)

وسوِّغَ الزمخشري نصبه على الذم (الزمخشري ، 1415 هـ : 544/3) وأجاز ابن عطية نصبه على البدلية من " قليلاً " (ابن جني ، (ب . ت) : 400/4) وأجاز آخرون أن يكون نعتاً لـ " قليلاً " أي

: لا يجاورك أحد إلا قليلا ملعونين (ينظر : الفراء ، (ب . ت) : 350/2 ، والنحاس ، 1405 هـ : 326/3) وهذه الوجوه كلها على الوقف .

ومن قال بنصبه بما بعدها قال : هو منصوب بجواب الشرط " أخذوا" وهو محل خلاف بين النحويين ، لأن تقديم جواب الشرط على أداة الشرط غير جائز عند الجمهور .

وبعضهم يرى نصبه بـ " أخذوا" قال النحاس : "ملعونين" هذا تمام الكلام عند محمد بن يزيد وهو منصوب على الحال ؛ أي ثم لا يجاورونك إلا أقاء وقال بعض النحويين: يكون المعنى أينما أخذوا ملعونين ، وهذا خطأ لا يعمل به ما كان مع المجازاة فيما قبله (النحاس ، 1405 هـ : 327/3 وتفسير القرطبي 247/14 والحلي ، 1408 هـ : 143/9)

(4) قوله تعالى : ﴿ لَنْ تَنفَعَكُمْ أَرْحَامُكُمْ وَلَا أَوْلَادُكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ يَفْصِلُ بَيْنَكُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ (المتحنة ، آية : 3)

موضع التجاذب في قوله : (يوم القيامة)

فيمكن أن يكون الوقف على ما قبله أو يكون الوقف عليه .

فالأول على معنى أن نفع الأرحام والأولاد غير حاصل وهو نفي مطلق لم يقيد الزمن.

والثاني مقيد بيوم القيامة (ينظر : السجاوندي ، 1415 هـ : 1012 /3 والحلي ، 1408 هـ : 302 /1) .

وقد رمز السجاوندي لكلا الوقفين بالجواز .ولا يخفى أن العامل في الظرف (يوم) يختلف بحسب الوقفين :فعلى القول بالوقف على الأول يكون العامل فيه: " يفصل" أي يفصل بينكم يوم القيامة .

وعلى الثاني : يكون العامل فيه " تنفعكم" ويكون عدم النفع مرادا به في يوم القيامة(ينظر : ابن الأنباري 2 / 433 والعكبري 2/1217).

(5) قوله تعالى : ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ ﴾ (الأعراف ، آية : 172)

موضع التجاذب في قوله : (شهدنا):

فإن الكلام يتم عند الوقف على حرف الجواب " بلى" والابتداء بما بعده ، وقد قيل : أن لفظ " شهدنا " صالح أن يكون من قول بني آدم فيوصل بما قبله ، وقيل : هو من قول الله تعالى أو الملائكة ؛ فيوقف على ما قبله فصلا بين القولين لاختلاف القائل . والحاصل أن لفظ " شهدنا " إن كان من كلام الذرية بعضهم لبعض حسن الوقوف عليه وإن كان من كلام غيرهم حسن الوقوف على " بلى" (ينظر : الواحدي 2 / 456 و الداني ، 1404 هـ : 278-280 و ابن جني ، (ب . ت) : 476/2 والسجاوندي ، 1415 هـ : 522-523) .

(6) قوله تعالى: ﴿ وَفِي الْأَرْضِ قِطْعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِّنْ أَعْنَابٍ وَزُرْعٌ وَنَخِيلٌ صُنُونٌ وَعِزْرٌ صُنُونٌ يُسْقَىٰ بِمَاءٍ وَاجِدٍ وَنُفْضِلٌ بَعْضُهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِي الْأَكْلِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ (الرد ، آية : 4)

موضع التجاذب في قوله : (بغير عمد) :

فتتعلق برفع فيوقف عليها وتتعلق ب" ترونها " فيوقف على ما قبلها .قال ابن سيدة :
بغير عمد في موضع حال أي خالية من عمد والضمير في " ترونها " عائد على السماوات ، أي
تشاهدون السماوات خالية من عمد واحتمل هذا الوجه أن يكون "ترونها" كلاما مستأنفا ، واحتمل أن
يكون جملة حالية ، أي رفعها مرتبة لكم بغير عمد ، ف" ترونها " صفة للعمد ويدل على كنه صفة
العمد قراءة أبيّ : ترونها فعاد الضمير مذكرا على لفظ عمد إذ هو اسم جمع. (النحاس ، 1405 هـ
: ابن سيدة 440)

(7) قوله تعالى : ﴿ فَجَاءَتْهُ إِحْدَاهُمَا تَمْشِي عَلَى اسْتِحْيَاءٍ قَالَتْ إِنَّ أَبِي يَدْعُوكَ لِيَجْزِيَكَ أَجْرَ مَا
سَقَيْتَ لَنَا فَلَمَّا جَاءَهُ وَقَصَّ عَلَيْهِ الْقِصَصَ قَالَ لَا تَخَفْ نَجَوْتَ مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ ﴾ (القصص ،
آية : 25)

موضع التجاذب في قوله : (على استحياء):

فإذا تعلق ب" تمشي " يوقف عليها . وإذا تعلق ب"قالت " توصل ، والأفضل عندي أن يوقف
عليها ثم يوصل بها ليكون الحياء في المشي والقول وهذا من تمام الأخلاق .

(7) قوله تعالى : ﴿ وَقَالَ رَجُلٌ مُؤْمِنٌ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَانَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلًا أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ
جَاءَكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ مِنْ رَبِّكُمْ وَإِنْ يَكُ كَاذِبًا فَعَلَيْهِ كَذِبُهُ وَإِنْ يَكُ صَادِقًا يُصِيبْكُمْ بَعْضُ الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ
لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَابٌ ﴾ (غافر ، آية : 28)

موضع التجاذب في قوله : ﴿ من آل فرعون ﴾ :

فإذا وقفنا عليه أصبح صفة لرجل ، وإذا وقفنا على ما قبله تعلق ب" يكتم " والاثنتان جائزان .

(8) قوله تعالى : ﴿ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ {3} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴾ (العلق ، آية : 3-4)

موضع التجاذب في قوله : (بالقلم) فهي تتعلق بالفعل عم قبلها والفعل عم بعدها .

المبحث السادس

تجاذب مواضع مختلفة

في الحقيقة لم أجد عنوانا لهذا المبحث أفضل من هذا ؛ لأنني وجدت مواضع مختلفة غير
متألفة ولا متجانسة فجمعتها في هذا المبحث ومن ذلك :

(1) قوله تعالى : ﴿ قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَلَا
تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ مِنْ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَنْزُرُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلَا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلَا تَقْتُلُوا
النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ذَلِكَمْ وَصَاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (الأنعام ، آية : 151)

موضع التجاذب في قوله : ﴿ عليكم ﴾ :

فإذا وقفنا عليها تعلقت بالفعل "حرم" وإذا وقفنا على ما قبلها صارت اسم فعل بمعنى : الزموا
. قال ابن الأنباري : ويجوز أن نقف على قوله : " ربكم " ثم نبتديء ونقرأ " عليكم ألا تشركوا" أي :
عليكم ترك الإشراك فيكون "ألا تشركوا" في موضع نصب على الإغراء ب" عليكم ". (البيان في
غريب إعراب القرآن 1/349) فإذا وقفنا على (عليكم) ألزم تقدير محذوف " وأوصاكم" كما ذكر

ذلك ابن كثير (تفسير ابن كثير 3 / 213) وذهب الألوسي إلى أن (عليكم) متعلق ب"حرم" وجوز أن يتعلق ب" اتل" ورجح الأول بأنه أنسب بمقام الاعتناء بإيجاب الانتهاء عن المحرمات المذكورة(روح المعاني 4 / 403)

(2) قوله تعالى : ﴿ وَقَالَتِ امْرَأَتُ فِرْعَوْنَ قُرْتُ عَيْنٍ لِي وَلَكَ لَا تَقْتُلُوهُ عَسَىٰ أَنْ يَنْفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَدَادًا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴾ (سورة القصص آية : 9)

هذا الموضوع من غرائب التجاذب في القرآن الكريم حيث يكون موضع التجاذب للحرف "لا" فيمكن الوقف عليها فنقول : " قرّة عين لي ولك لا" كأن امرأة فرعون عرفت ما سيكون من هذا الطفل وحكايته مع فرعون ، ويجوز الوقف على ما قبلها والابتداء ب"لا" فتكون " لا تقتلوه" وقد خطأه العكبري فقال : " وحكى بعضهم أن الوقف على (لا)"(العكبري ، د . ت : 2 / 1017)

(3) قوله تعالى : ﴿ يَوْمَ هُمْ بَارِزُونَ لَا يَخْفَىٰ عَلَى اللَّهِ مِنْهُمْ شَيْءٌ لِّمَنِ الْمُلْكُ الْيَوْمَ لِلَّهِ الْوَاحِدِ الْقَهَّارِ ﴾ (سورة غافر آية : 16)

موضع التجاذب في قوله : (الملك اليوم) فالجملتان تشتركان في هذا القول ، حيث نقول:

لمن الملك اليوم ونقف ، ثم نستأنف الملك اليوم لله الواحد القهار . وكذلك مثله قوله تعالى : ﴿ عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ{1} عَنِ النَّبِيِّ الْعَظِيمِ ﴾ (سورة النبأ آية 1 - 2) موضع التجاذب في قوله تعالى : (يتساءلون) فنقول : عم يتساءلون فنقف ، ويمكن أن نستأنف فنقول : يتساءلون عن النبأ العظيم .

نتائج البحث

في نهاية هذه الدراسة أحمد الله وأشكره أن وفقني لقراءة كتابه العزيز والتفكر في دقائق معانيه ، وجمال أسلوبه ، وخصائص تراكيبه ، ومواضع وصله ووقفه وقد خلصت من هذه الدراسة إلى بعض النتائج وهي :

- 1- أن وقف التجاذب له دلالاته الأسلوبية وقيمتها النحوية ، حيث ينتج عن هذا الوقف تغير في الدلالة وكذلك تغير في الموقع الإعرابي للكلمة ؛ فنرى الكلمة مثلا تعرب فاعلا إذا وقفنا عليها وتعرب مبتدأ إذا بدأنا بها ووقفنا على ما قبلها .
- 2- في المواضيع التي اشتملت عليها الدراسة ما لم تشر إليه المصاحف المشهورة على حين أشارت إلى بعض المواضيع فقط ورمزت إليه بعلامة التجانس وهناك ما إثباته أولى من ذكر غيره.
- 3- أثبتت الدراسة أن كل المواضيع التي ذُكرت يترجح فيها الوقف على أحد الطرفين ويكون المعنى تاما ومستقلا .
- 4- أضافت الدراسة إلى أدوات الربط النصي رابطا جديدا لم يشر إليه أحد من قبل فيما أعلم وهو (التجاذب) .
- 5- تحتل الواو أكثر المواضيع تجاذبا لتعدد معانيها واحتمالها أكثر من تأويل وفق السياق .

6- رأينا أن وقف التجاذب يعطي دلالة جديدة للجملة كما رأينا في قوله تعالى (عَلَى اسْتِخْيَاءٍ قَالَتْ) جعل الحياء في القول ، وقوله : (قُرْتُ عَيْنِي لِي وَلَكَ لَا) ؛ أي ليس قرّة عين لك ، كما رأينا أن هذا الوقف قد يحول الأسلوب الخبري إلى إنشائي.

وختاماً ، ،

فإن القرآن الكريم معين لا ينضب ، ومادة ثرية للأبحاث اللغوية ، وندعو الباحثين إلى العكوف عليه لاكتشاف درره وكنوزه الثمينة . وأسأل الله التوفيق والسداد لمن يخدم القرآن ولغته والله الموفق .

المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم .

- 1-الإعراب محاولة جديدة لاكتناه الظاهرة ، أحمد حاطوم ، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، بيروت ط2 ، 1992
- 2-إعراب القرآن ، أبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس (ت : 338 هـ) تحقيق د/ زهير غازي ، عالم الكتب ، بيروت ، ط2 / 1405 هـ
- 3-البحر المحيط : لأبي حيان محمد بن يوسف الأندلسي تحقيق : أحمد وعلي محمد وآخرين ، دار الكتب العلمية بيروت ط1 / 1413 هـ
- 4- البرهان في علوم القرآن ، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت : 794هـ) تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية بيروت ط1 / 1408 هـ
- 5- بلاغة الخطاب : د / صلاح فضل ، الشركة المصرية العالمية للطبع والنشر ، لونغمان ط1 ، 1996م
- 6- البيان في غريب إعراب القرآن ، أبي البركات عبد الله بن محمد الأنباري (ت : 577هـ) تحقيق : د/ طه عبد الحميد ، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1400هـ
- 7- التبيان في إعراب القرآن ، أبي البقاء العكبري ، تحقيق : علي محمد البجاوي ، مكتبة عيسى البابي الحلبي ، القاهرة .
- 8- تفسير القرآن العظيم : الإمام الحافظ عماد الدين ابي الفداء إسماعيل بن كثير (ت : 774هـ) تحقيق : محمد ناصر الدين الألباني ، مكتبة الصفا ، القاهرة ، ط1 ، 1425 هـ
- 9- الجامع لأحكام القرآن : أبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (ت : 671هـ) دار إحياء التراث العربي ، بيروت .
- 10- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون ، أحمد بن يوسف المعروف بالسمين الحلبي (ت : 756 هـ) تحقيق د/ أحمد محمد الخراط دار القلم ، دمشق ط1 / 1408 هـ
- 11- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني ، لأبي الفضل شهاب الدين محمود الألوسي (ت : 1270 هـ) دار الفكر ، 1398 هـ

- 12- علل الوقوف : الإمام أبي عبد الله محمد بن طيفور السجاوندي (ت : 560 هـ) تحقيق : د/ محمد بن عبد الله العبيدي ، مكتبة الرشد ، الرياض عام 1415 هـ
- 13- القاموس المحيط : مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (ت : 817هـ) تحقيق : مكتب تحقيق التراث بمؤسسة الرسالة ، بيروت ط2 / 1407هـ
- 14- القطع والائتلاف ، للنحاس تحقيق : د / أحمد خطاب ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1398هـ
- 15- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل : أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن محمد الزمخشري (ت : 538هـ) ضبطه : محمد عبد السلام شاهين ، دار الكتب العلمية / بيروت ، ط1 ، 1415هـ
- 16- لسان العرب : ابن منظور الأفرقي ، دار لسان العرب ، بيروت 1988م
- 17- المحرر الوجيز في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها : أبي الفت عثمان بن جني (ت : 392هـ) تحقيق : علي النجدي ، د/ عبد الفتاح شلبي .
- 18- مختار الصحاح : الرازي ، مطبعة الحلبي ، القاهرة ، ط1 ، 1414 هـ 1994م
- 19- مدخل إلى علم لغة النص : د/ إلهام أبو غزالة وعلي خليل ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ط3 سنة 199م
- 20- معاني القرآن : أبي زكريا يحيى بن زياد الفراء ، تحقيق د / محمد علي النجار وآخر ، دار عالم الكتب ، بيروت .
- 21- معجم مقاييس اللغة : أبي الحسين أحمد بن فارس زكريا (ت : 395 هـ) تحقيق عبد السلام هارون ، دار الكتب العلمية بيروت
- 22- المعجم المفصل في النحو العربي ، د/ عزيز قوال ، دار الكتب العلمية بيروت .
- 23- المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، ط3 ، سنة 1392هـ
- 24- المفردات في غريب القرآن ، لأبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (ت : 502 هـ) تحقيق : محمد سيد كيلاني ، دار المعرفة بيروت
- 25- المكتفي في الوقف والابتداء ، أبي عمرو الداني (ت : 444هـ) تحقيق : د/ يوسف المرعشلي ، مؤسسة الرسالة 1404هـ
- 26- منار الهدى في بيان الوقف والابتداء ، أحمد بن محمد بن عبد الكريم الأشموني ، مطبعة : مصطفى البابي الحلبي ط2 ، 1393هـ
- 27- نحو أجرومية النص ، د/ سعيد مصلوح مجلة فصول ، ط1 ، مجلد 1 ، عدد 1-2 يوليو 1991م
- 28- النص والخطاب الإجمالي ، تأليف روبرت دي بوجراند ، ترجمة د / تمام حسان ، عالم الكتب ، ط1 ، 1418 هـ 1998م

- 29- النشر في القراءات العشر ، لأبي الخير محمد بن محمد ابن الجزري ، أشرف على تصحيحه : علي بن محمد الصباغ ، دار الفكر .
- 30- نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية د/ مصطفى حميدة الشركة المصرية العالمية ، لونغمان .
- 31- الوسيط في تفسير القرآن المجيد ، لأبي الحسن الواحدي (ت : 468 هـ) تحقيق الشيخ عادل أحمد وآخرين ، دار الكتب العلمية ، بيروت ط1 ، 1415هـ



تجليات المكان في قصص
أحمد يوسف عقيلة

د. أسامة عزت شحادة أبو سلطان
أستاذ الأدب والنقد المساعد
جامعة الأقصى
غزة - فلسطين

البريد الإلكتروني: oabosultan@hotmail.com

تجليات المكان في قصص أحمد يوسف عقيلة

ملخص

يمثل المكان عند أحمد يوسف عقيلة ركيزة أساسية في فنه القصصي ، ليس لأن المكان واحد من أهم عناصر القصة ، وإنما لطبيعة الأمكنة التي اختارها الكاتب ميداناً لأحداثه وشخصه ، ممثلاً في الغابة والقرية والوادي وغيرها من مكونات بيئة منطقة الجبل الأخضر ، مما جعل منها ظاهرة تستوقف الباحث ، وتدفعه إلى مطاردة هذه التقانة وما تحمله من رؤية في قصصه ، واستجلاء ماهيتها .

تتجلى أهمية الدراسة في الكشف عن نتاج الكاتب أحمد يوسف عقيلة وإبداعاته وبيان قيمتها الفنية ، لذلك يقيمها الباحث على مقدمة وثلاثة مطالب ، يعرض المطلب الأول لأهمية المكان في القصة القصيرة ، ويتناول المطلب الثاني صنوف المكان في قصص أحمد يوسف عقيلة ، ويقف المطلب الثالث على علائق المكان مع عناصر القصة الأخرى .

الكلمات الدالة: المكان - القصة القصيرة - أحمد يوسف عقيلة.

ABSTRACT

Place represents the mainstay in the narrative art of Ahmad Yossef Aqaila because place is not only one of the most important elements of the story , but the nature of place , selected by the writer , is also the arena of his events and characters , for example the forest , the village , the valley and other environmental components such as the area of green mountain.

This phenomenon arouses the attention of the researcher and prompts him to trace the perfection and precision in his stories as well as to explore its essence .

The significance of the study reveals the literary output of Ahmad Yossef Aqaila and his artistic creation .

The study is based on an introduction and three themes . The first theme displays the importance of place in short stories . The second theme deals with the sorts of place in the stories of Ahmad Yossef Aqaila .

The third theme depicts the relations of place with other narrative elements .

Key Words : place - short story - Ahmad Yossef Aqaila

مقدمة :

يمثل المكان عند أحمد يوسف عقيلة ركيزة أساسية في فنه القصصي ، ليس لأن المكان واحد من أهم عناصر القصة ، وإنما لطبيعة الأمكنة التي اختارها الكاتب ميداناً لأحداثه وشخصه ، ممثلاً في الغابة والقرية والوادي وغيرها من مكونات بيئة منطقة الجبل الأخضر ، مما جعل منها ظاهرة تستوقف الباحث ، وتدفعه إلى مطاردة هذه التقانة وما تحمله من رؤية في قصصه ، واستجلاء ماهيتها.

تساؤلات الدراسة : تقوم الدراسة على سؤال رئيس : ما تجليات المكان في قصص أحمد يوسف عقيلة ؟ وقد قادنا هذا السؤال إلى طرح تساؤلات ثلاثة هي:

- 1- ما الأهمية التي يحتلها المكان في القصة القصيرة ولماذا؟
- 2- ما أنواع الأمكنة التي قدمها الكاتب في قصصه ، وعلى أي أساس أقامها؟
- 3- ما العلاقات التي نسجها الكاتب بين المكان وعناصر القصة الأخرى؟

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على نتاج أحمد يوسف عقيلة القصصي ، عبر الوقوف على المكان وتجلياته ، ورصد ملامحه وتقسيماته ، والكشف عن علاقاته بالعناصر القصصية الأخرى ، وصولاً إلى استجلاء قيمته في تجربة الكاتب الإبداعية.

منهج الدراسة : تعتمد الدراسة المنهج الوصفي الذي يبحث في الظاهرة ومكوناتها ، ويستجلي أبعادها.

الدراسات السابقة : تناولت المكان في قصص أحمد يوسف عقيلة مجموعة من المقالات النقدية (طالع هذه المقالات على موقع الخروبة ، مدونة أحمد يوسف عقيلة alkarrobah.blogspot.com استرجعت بتاريخ 3 / 1 / 2015) ، أهمها : ما كتبه مفتاح العماري بعنوان كائنات أحمد يوسف عقيلة ، مس فيه المكان القصصي عند الكاتب دون تعمق ، واكتفى بإشارة الإعجاب إلى اختياراته المكانية ، التي رآها سر الإبداع عنده ، وفي مقالة للكاتب محمد الترهوني بعنوان مستويات الأسلوبية الأدبية من خلال مقياس المقروئية ، رأى أن عقيلة ركز على اتساع الفضاء وتقديمه عبر دوال تخدم هذا المعنى ، وفي مقالة لسالم العوكلي بعنوان جدل المكان والذاكرة رأى أن لجوء أحمد يوسف عقيلة للمكان/الطبيعة كان بهدف اكتشافها ، لا الهروب إليها. أما مقالة وديع العبيدي بعنوان نزهة في الأرض الحرام (سلطة الميثولوجيا في الخيول البيض) ، رأى أن القرية في قصص الكاتب أخذت صفة التعميم الكوني بعد أن وشحها بتجربته ، ومن الواضح أن ما سبق لم يتعمق في دراسة المكان في قصص أحمد يوسف عقيلة ولم تتناول علاقاته بعناصر القصة وهو ما يزعم الباحث أنه سيقوم به من خلال هذه الدراسة. تكمن أهمية الدراسة في إمطة اللثام عن جوانب إبداعية عند الكاتب أحمد يوسف عقيلة ، لاسيما أن الكتابات النقدية في أدبه تكاد تكون محدودة.

أهمية الدراسة : تتجلى أهمية الدراسة في الكشف عن نتاج الكاتب أحمد يوسف عقيلة وإبداعاته وبيان قيمتها الفنية .

حدود الدراسة : تقوم الدراسة على مختارات قصصية من مجموعات الكاتب أحمد يوسف عقيلة الخمس : الخيول البيض ، ودرب الحلازين ، وغراب الصباح، وغاناء الصراصير ، والكلب الرابع.

خطوات الدراسة : تقوم الدراسة على مقدمة وثلاثة مطالب ، يعرض المطلب الأول لأهمية المكان في القصة القصيرة ، ويتناول المطلب الثاني صنوف المكان في قصص أحمد يوسف عقيلة ، ويقف المطلب الثالث على علائق المكان مع عناصر القصة الأخرى.

الكلمات الدالة : المكان - القصة القصيرة - أحمد يوسف عقيلة.

المطلب الأول : المكان في القصة القصيرة

يعد المكان الرابط الذي يصل الإنسان بالوجود عبر رحلة تبدأ من لحظات الخلق الأولى ، وتنتهي بالموت ، فمن الرحم إلى القبر تزدحم حياته بأحداث ومواقف لا تتعزل عن أماكن تحتضنها ، تتجاوز أبعادها الهندسية ، لتتخلق وفق نظام من الدلالات تربط بين وجود الإنسان المادي وكيانه الفكري .

وما من شك ؛ فإن البعد العاطفي للمكان يترك تأثيره في الفرد ، وقد يصبح علامة فارقة في تشكيل شخصيته ، وقد يذهب الأمر به إلى أبعد من ذلك ، فيصبح المكان ثقافته الخاصة ، وعندها لا نستطيع اقتحام مجاهله النفسية والفكرية إلا بعبور ذلك المكان ، ولذلك ؛ ليس غريباً أن تكون "الأمكنة هي نحن ، وهي جزء من تاريخنا ، بل هي التاريخ كله" (النابلسي ، 1994 : 46) ، لأنها تحمل الموروث ، وتستوعب الحاضر ، وتشكل المستقبل.

ويبقى المكان الركيزة الأساسية في الفنون جميعها ، والقاسم المشترك الذي يجمع عناصرها مضموناً وأدوات فنية ، ويتجلى هذا في الفنون القائمة على اللغة ، وبخاصة فن القصة ، إذ يمثل المكان الحاضنة الشرعية لكل عناصرها ، تتشكل وتتفاعل تحت مظلته ، فيتجاوزه " وظيفته الإيهامية التي تنحصر في الإيهام بالواقع من خلال تأطير الأحداث إلى وظائف أعمق من شأنها أن تحدد جنس الكتابة النصية ، وطبيعتها ، واتجاهها في كثير من الأحيان " (المحمود ، 2009 - 2010 : 26) ، فتموت على عتبات هذا الدور ملامحه الجغرافية ، لينهض بدور فاعل في التشكيل الإبداعي.

يتجلى هذا الدور في القصة القصيرة ، إذ يجعل المكان من تجربة صاحبه تجربة فريدة ، يحملها أفكاره ورؤاه ، ويصبح ناطقاً بمشاعره ، ومجماً لتجربته ، بعد أن يبث الحياة في أرجائه ، وعندما يتحقق هذا ؛ فإن مفاتيح العملية الإبداعية تصبح حاضرة في يد الكاتب، أما الدلالات التي يمكن أن يمنحها الكاتب للمكان في القصة القصيرة فهي قادرة على خلق عالم جديد يوازي الكون الذي يعيشه ، يختزله الكاتب في بضع صفحات تنطق بحيوية التجربة ، والمكان الذي يصبح لازمة فنية عند الكاتب يمكن أن يتحول إلى علامة فارقة تترك تأثيرها في عناصر أخرى في القصة ، وهذا ما أشار إليه (أوكونور) بأن " القصة القصيرة في جوهرها شكل مكاني ينهض على تجميد الزمن عند لحظة مهمة ، ثم تعميق هذه اللحظة من خلال الرسم في المكان ، وشن الكلمات بطاقات مضيئة تسمح برؤية الأبعاد الزمنية السابقة واللاحقة " (دومة ، 1998 : 213) ، فالقصة القصيرة بوصفها جنساً أدبياً له خصائصه التي تفرض على الكاتب اعتماد التكثيف في أدواته ، ليتجلى أداة سحرية تتجاوز دورها في الاختزال والاختصار إلى الكشف والغوص.

إن التكثيف المكاني في القصة القصيرة يتجاوز التركيز اللغوي في تقديم الأمكنة والشحن الدلالي لمكوناته إلى اختيارات المبدع المكانية ، فقد تحمل جديداً من حيث الفكرة التي يقدمها ، بل

إن المكان هنا قد يمثل الرؤية التي يشكلها الكاتب ، لتتحول إلى "الأرضية التي يشيد عليها القاص بناءه ، ذلك أن المكان هنا يميل إلى أن يحوي بعض هوية البطل ، وبعض سمات الأسلوب " (النصير ، 1986 : 151) ، فيكون الواجهة التي تكشف ملامح القصة ، والبوصلة التي تتحكم في توجيه بقية العناصر ، وهو بحضوره العاطفي والفكري ، يترك تأثيره في المتلقي الذي يستطيع قراءة المسكوت عنه عبر تلك الأمكنة ولذلك ؛ فالمسألة لا تتوقف عند حدود اختيارات الكاتب المكانية ، وإنما ترتبط بقدرته على توظيف أدواته الفنية في عرض أمكنته ، وإقامة علائق بين عناصر قصته ، لتخرج نسيجاً منسجماً متكاملًا.

ويمكن لقيمة المكان في القصة القصيرة أن تتحقق في جانبين :

الأول ، المكان الأداة ، متمثلاً في التشكيل الفني دون عزله عن المضمون القصصي ، فالكاتب يقدم أفكاره عبر الأمكنة التي يختارها ، فقد نجد مواقف تنبثق من أبعاد مكانية بعينها ، وترتبط بها ارتباطاً عضوياً ، بحيث لا يكون لها وجود خارج تلك الأمكنة ، لذلك ، فإن جماليات المكان تتخلق عبر إعادة صياغته ، فهو "يسافر من الواقع إلى التجربة الفنية ، وخلال هذه الطريق يقطع مسافة - ربما تطول وربما تقصر - يزود خلالها بأغبرة كثيرة تغير من صفاته ، وتتعاقب عليه عوامل طقس مختلفة تعيد تشكيله من جديد" (النايلسي ، 1994 : 182) ، فيخرج كائناً يخالف حرفية الواقع بما كان فيه ، لكنه يتفق معه عبر خاصية الممكن.

والجانب الثاني ، يتمثل في المكان / الرؤية التي يقدمها الكاتب في قصصه ، وهنا يؤكد الباحث على ما ذكره من أن اختيار الأمكنة في القصص القصيرة لا يخرج عن قصدية الكتاب ، لأنه يرى فيه - خلاف كونه مسرحاً للأحداث - المجال الحيوي الذي يمكن أن يدير فيه ثقافته معرفة ورؤية ، إذ يمثل المكان الذي يقدمه خبراته وتجاربه التي ظلت مستقرة في وعيه ولا وعيه ، حتى إذا صادف ما يناقض ذلك ظهرت جدلية الذات الإنسانية ممثلة في الداخل والخارج (ينظر ، عبد العال ، 1994 : 112) ، فهو يختزل جزئيات المكان ، ويعيد تدويرها وعندما يجد فيه عالمه الكبير ، يمنحه رؤيته الفلسفية.

إن القوة الخالقة المتمثلة في الخيال وهي تقوم بدورها في تشكيل المكان لا تتعزل عن ميول الكاتب واتجاهاته ، ولا تنفصل عن مخزونه الذاكراتي ، فهو يترجم استجابة واعية ، تجعله يمحو ما قد يظهر من حيادية قبل اقتحامه النص مندفعاً نحو أمكنة بعينها ، ولعل هذا ما قرأه غالب هلسا في فكر باشلار عندما وجد "المكان الذي يجذب نحوه الخيال لا يمكن أن يبقى مكاناً لا مباليا ، ذا أبعاد هندسية وحسب. فهو مكان قد عاش فيه بشر ليس بشكل موضوعي فقط ، بل بكل ما في الخيال من تحيز ، إننا ننجذب نحوه لأنه يكتف الوجود في حدود تتسم بالحماية " (باشلار ، بلا تاريح : 31) ، وهنا ما يبدو سالباً خارج حدود القصة ، يأخذ أبعاداً مغايرة ، يمكن أن تقرأ فيه كثير مما يود الكاتب قوله ، وقد يكون - وفقاً لموقعه القصصي - هو ذاته الرسالة التي عني بتوصيلها.

والمكان الذي يبدو ظاهراً أنه يحافظ على أبعاده المادية ممثلاً في القرية أو المدينة ، يصبح عند الكاتب نقطة ارتكاز تتحرك من خلالها آراؤه ، وتتشكل مواقفه ، من دون إغفال زاوية الرؤية التي يطالع بها الموقف القصصي ، ويمكن لهذه الرؤية أن تترك تأثيرها على البناء الفني ، وعلى أدوات الكاتب ، إذ ليس غريباً أن "تمط الرؤية يحدد طبيعة المادة القصصية " (إبراهيم ،

1995 : 61) ، وهو ما يؤكد تلازم الداخل / الموضوع مع الخارج / الشكل الفني ، بما يجعل وجود خصائص المكان وملاحظته مؤثراً في عناصر القصة أمراً معتاداً .

إن وقوف الكاتب على أمكنة بعينها ، وتحولها إلى حاضن لرؤيته الفكرية يدفعنا إلى البحث عن جذور تلك الرؤية ، فتعامله مع أمكنته - بوصفه مبدعاً - يختلف عن تعامل غيره ، صحيح أن المكان القصصي يختلف عن المكان الواقعي ، إلا أن الواقع لا بد أن يتدخل في تشكيل ما يقدمه الكاتب من صور مكانية .

يمثل الكاتب أحمد يوسف عقيلة أنموذجاً للقاص الذي اقتنص المكان الذي نشأ وترعرع فيه وجعل منه معبراً لنقل أفكاره ومواقفه من الحياة ، فقد اتخذ من منطقة الجبل الأخضر بoudيانها وسهولها وغاباتها مسرحاً لقصصه ، يدير فيها أحداثه ، ويحرك شخصه ، وكانت الرؤية التي تشكلت عنده استجابة لتكوين اجتماعي نفسي ، فتلك الأمكنة التي ظلت قائمة في وعيه وتحت ناظره لا بد وأن تنعكس في عطائه الأدبي ، ويرى غاستون باشلار هذه الحقيقة ركيزة في تشكيل إدراك الكاتب للمكان فـ " الأماكن التي مارسنا فيها أحلام اليقظة تعيد تكوين نفسها في حلم يقظة جديدة " (باشلار ، بلا تاريخ : 37) ، حيث يستجيب لهواجسه ويعبر من خلالها عن لا وعيه ، ولا غرابة في ذلك ، فقد انطبعت تلك الأمكنة في ذاكرته ، وشكلت كيانه الفكري والعاطفي ، وظلت مرافقة له ومرافقاً لها ، يقول في هذا " ولدت في الغابة .. بالمعنى الحرفي لهذه الكلمة . لم أولد تحت سقف " فحين فتحت عيني لأول مرة ، في هذه الدنيا رأيت الغابة " (الأصفر ، 2012 : 11) ، وهذا يجعلنا نربط بين جذور الرؤية لديه ، وبين تكوينه الاجتماعي والنفسي ، فالغابة ليست مكاناً عارضاً ، إنها ثقافة لونت شخصيته ، وحددت مسارها اتجاهاتها .

لقد ظهر للمكان باتساعه ولا محدوديته ما يناظره في ذات أحمد عقيلة: حبه للحرية ، تلك التي ترجمها عبر تحرره من سلطة الزوجة والأولاد بعد زواجين فاشلين " لا أدري إن كنت سأندم على هذا القرار يوماً ما .. لكن عزائي أنني أملك أمري " (السابق ، 2012 : 12) . كما تكاملت عناصر الرؤية عند الكاتب في نظريته إلى الفن الإبداعي الذي ينجزه ، فهو لا يقدم قصصه بمعزل عن الجوانب المعرفية التي أبداع فيها ، وفي مقدمتها الموروث الشعبي الذي استمد منه كثير من الحكايات والأساطير ، متخذاً من المكان قناعاً ليتجاوز المعاني المباشرة إلى دلالات عميقة ، تترجم موقفه من الحياة المعاصرة ، دون أن يكون جهوياً ، فأمكنته المرتبطة بالجبل الأخضر تتسع ، لتتمظهر فيها أبعاد دلالية وفنية تتعانق مع المحيط الإنساني .

المطلب الثاني : صنوف المكان في قصص أحمد يوسف عقيلة

إن مجموع الأمكنة التي يقدمها الكاتب في قصصه يمكن أن تنتظم في إطار يقودنا إلى قراءة العملية الإبداعية بشكل مغاير ، والمقاربة النقدية التي تسعى إلى رصد المتكرر في المظاهر المكانية لا بد أن تقف عند ما يجمعها ، لتفككها وتعيد ترتيبها من جديد ، وقد رأى البحث أن يلج عالم الكاتب أحمد يوسف عقيلة القصصي عبر ثنائيات المكان ، بوصفه نهجاً كفيلاً بكشف رؤيته ، وتلمس العلاقات التي تحكم بناءه القصصي ، سطحية أو عميقة ، كما أن هذا سيقودنا إلى معرفة طبيعة الصراعات التي تخوضها القوى المتحكمة في المكان.

وهذا المبدأ المعروف بالتقاطب المكاني يقودنا إلى قراءة واعية لكتابات الفاص "بفضل التوزيع الذي يجربه للأمكنة والفضاءات ، وفقاً لوظائفها وصفاتها الطبوغرافية مما يسهل التمييز داخلها بين الأمكنة ، والأمكنة المضادة ، وإبراز المبدأ الأساس الذي يقول بأن انبثاق الفضاء الروائي إنما يتم عن طريق التعارض " (بحراري ، 1995 : 36) ، فالتضاد المكاني ممثل جيد للصراع الذي يديره الكاتب في قصصه ، فهو يمنحنا القراءة المعقدة التي تتجاوز المظهر الخارجي للأمكنة ويكشف الموقف الفكري.

وما من شك في أن دراسة المكان عبر مبدأ التقاطب يعبر بالكاتب إلى شطوط دلالية جديدة قد لا يدركها لو أبحر معتمداً على شكل مكاني واحد ، وهذا ما أشار إليه (لوتمان) عندما رأى أن تصنيف الأمكنة معتمداً على التقاطبات المكانية يدفعنا إلى اكتشاف الرؤية المبدعة وهي "تستخدم لبنات في بناء نماذج ثقافية لا تنطوي على محتوى مكاني فتكتسب هذه المفاهيم معاني جديدة " (مجموعة مؤلفين ، 1988 : 69) ، فالطبيعة الفيزيائية للمكان لا تكون حاضرة في ذهن الكاتب ، حتى لو كان هذا المكان مميزاً بصفاته وملامحه.

إن الوقوف على طبيعة التشكيل التقاطبي للمكان لا يكفي بالرصد ، فالتناقض الذي يتراءى أمامنا - وقد احتواه النص القصصي - يخضع كما يرى (فيسجربر) إلى آليات معقدة تتكامل وتتسجم فيما بينها ليقودنا إلى مفاهيم عامة تأخذ بيدنا لندرك كيفية تنظيم المادة المكانية واستغلالها في النص (ينظر ، بحراري ، 1995 : 35) .

وعلى الرغم من أن أمكنة أحمد يوسف عقيلة - على تباينها - تنبثق عن مكونات منطقة الجبل الأخضر مما يخلق تشابهاً وتقاطعاً فيما بينها ، فإنه خاض عالم التقاطبات المكانية التي تجلت في:

1- المكان المغلق والمكان المفتوح:

تحمل هذه الثنائية إشارات الضيق والانتساع ، فيتجاوز المكان معالمه الطبوغرافية إلى دلالات مغايرة ينكشف عنها المضمون القصصي عبر العلاقة الناشئة بين المكان مغلقاً أو مفتوحاً ، وبين الأحداث التي تدور فيه ، والشخصيات الصانعة لها ، "فكلما كان المكان ضيقاً مغلقاً ، ارتبط بمعان غير مستحبة كالسجن والقبر والموت ، وكلما اتسع وانفتح ، كان رمزاً للحرية والحياة والانطلاق وغالباً ما توجد علاقة بين ضيق المكان وانغلاقه ، وانفتاحه واتساعه " . (أسعد ، 1982 : 184) والمكان المغلق هو ذلك الحيز الذي تحده حدود تتمثل في الجدران والجوانب

والأبواب ، وبالتالي يمكن الربط بين تحرك الشخصيات بداخله ، وبين منازعتها الفكرية والعاطفية ، كما يمكن رصد اتجاه أحداث القصة مستظلة بتلك العلاقة.

يتخذ أحمد يوسف عقيلة من مكانين مغلقين في قصة (كاتب الأمانى) مسرحاً يطرح فيه فلسفته عبر الشخصيات التي يقدمها ، المكان الأول ، مغلق عام ، تمثل في المسجد ، لم يسمه لكنه أشار إليه "إمام قريتنا يمتلك مفاتيح الجنة... وهو في كل جمعة يلوح لنا بالمفاتيح من فوق المنبر" (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 29) ، وقد سمح المسجد لشخصية الإمام بالتسيد المطلق ، وتعزيز سلطته الفكرية مستغلاً حساسية المكان "ومع أن أبواب الجنة ثمانية ، إلا أن مفاتيح الإمام كانت تسعة" (السابق ، 2010 : 30) .

إن هذه الهيمنة التي يمارسها إمام القرية على رواد المسجد سمحت له بتمرير مفاهيم محددة حول شأن ديني مقدس كليلة القدر "ستومض السماء بنور خاطف... فمن رآه فعليه أن يتذكر أمنيته.. وستتحقق في الحال" (السابق ، 2010 : 30) ، ومثل هذا الانقياد الذي يعلنه أهل القرية ، دفع الإمام إلى التفصيل في العلاقة بين ليلة القدر ، وبين الأمانى "حتى إذا لم تروا النور.. فعلى كل واحد منكم أن يكتب أمنيته في ورقة .. ويضعها تحت وسادته .. فالملائكة ستطوف عليكم لتأخذ أمانيكم وتصعد بها إلى السماء" (السابق ، 2010 : 30) .

من الواضح أن الدلالات التي يشي بها المكان المغلق/ المسجد تركت تأثيرها في شخصية الإمام وكشفت أن ما تتمتع به من سلطة على الآخرين ، ليس لقوتها ، بقدر ما هو لعجز الآخرين ، واستسلامهم (فكرياً) بعد الإذعان المادي " من لا يعرف الكتابة فعليه أن يمر عليّ في بيتي بعد صلاة التراويح لأكتب له " (السابق ، 2010 : 30) ، وبغض النظر عن القداسة التي يتمتع بها المكان ، فقد استطاعت شخصية الإمام أن تستغلها لخدمة مصالحها ، معتمداً على الجهل المسيطر على القرية لتتعاقد دلالات المكانين : المسجد المغلق مادياً ، مع القرية المنغلقة على ذاتها فكرياً ، ويكون هذا هو المسوغ لاستمرار هذه الحال بالانتقال إلى بيته:المكان المغلق الخاص.

لا يقدم الكاتب وصفاً محدداً لهذا البيت ، لكنه يترك الحدث المتشكل فيه يعكس واقعه ، فاندفاع سكان القرية على اختلاف مشاربهم ، أولئك الذين يرتادون المسجد والذين لا يرتادونه إلى التسابق على كتابة أمانيتهم بمعرفة الإمام يؤكد الفكر التسلطي الذي يمارسه ، وما رآه من حشد أمام منزله شجعه على تحفيز الناس لتمني أية أمنية إلا تلك التي تمس سلطته "يمكنكم أن تتمنوا أي شيء .. فالله عنده خزائن السموات والأرض .. لكن بشرط ألا يتمنى أحدكم الإمامة " (السابق ، 2010 : 33) .

إن ذلك التداخل الطيفي الذي جمع مختلف سكان القرية داخل بيت الإمام ، أكد سلطانه عليهم ، عبر مواقف ساخرة يطالع بها أناسه الذين قصدوه ، فخطاب الراعي الذي يشكو افتراس الذئب لقطيعه يتمنى الأمان في عمله ، هذه أمنية صغيرة عند الإمام "هذا سهل .. رغم أن السماء لا تمطر كلاباً .. لكن الملائكة ستتدبر الأمر " (السابق ، 2010 : 35) ، وفي الوقت الذي يدرك فيه أمنية فضيلة التي مثلت جيل جنسها بالزواج من فارس يخطفها على حصان أبيض كما تروي القصص الرومانسية ، يخلص إلى أن " أمانى العذارى تكاد تكون واحدة .. يبدو أنه يتوجب عليّ أن استعمل الكربون " (السابق ، 2010 : 30) .

وعلى ما في هذا الموقف من سخرية ظاهرة ، فإنه يحمل في طياته دلالات التفريق والتمييز التي يمارسها المجتمع الذكوري نحو المرأة بوصفها عنصراً تابعاً ، وهذه صورة من صور التبعية الفكرية التي دان بها سكان القرية للإمام وتحمل دلالات " التخلف الاجتماعي الذي يحصر هم المرأة في الزواج غاية وحيدة ، ويجعلها أسيرة تقاليد اجتماعية تتحكم في الجميع " (ابن قينة ، 2007 : 230) ، وتجعل الجهل سيد المواقف وحاكمها ، فالمكان المغلق الذي مثله بيت الإمام كان يناظر عالم الشخصيات التي وجدت فيه ، والتقت جميعها على أهداف واحدة ، واستراتيجية رؤيوية مشتركة ، بتجاوز المكان بوصفه حيزاً إلى مفهوم المكان/ الفكر ، لذلك ؛ لم تصل تلك الشخصيات إلى مبتغاها ، وظلت أمانيتها مجرد أوهاام كرسست سطوة الإمام وأثبتت أن "الرؤية التي تصطدم بعالم مغلق ، تكون هي الأخرى مغلقة ، وهي تؤدي بأصحابها إلى نهاية مهلكة " (إبراهيم ، 1995 : 72) ، وهي النهاية التي آلت إليها شخصيات القصة عندما حرمت من اكتشاف اللحظة ، وظلت بولائها الأعمى للسلطة عنواناً للجهل ، وكرست بمواقفها حوارية الطرف الواحد الذي استمر في القصة حتى ظهور شخصية الطفل (عطية) فقد كانت أمنيته لحظة صادمة لسكونية الموقف السردية "أريد نجمة من السماء" (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 37) ، فقد مزق بها النسج الفكري الذي حاكه الإمام فلم تصلح معه الحيل ليتنازل عن أمنيته "الحلوى .. حذاء جديد .. دراجة" (السابق ، 2010 : 37 ، 38) فقد تحسس خطورة الموقف ورأى في هذا الطفل طليعة القادم الذي يهدده وسلطاته ، فكانت هواجسه "لا أستطيع .. ثم ماذا لو تحققت الأمنية ؟ ألا تدرك معنى هذا .. ألا تدرك معنى أن يحصل طفل على نجمة ؟" (السابق ، 2010 : 39) .

لقد منح الكاتب المكان المغلق دلالات ذات أهمية ، فالطفل ببراءته وحلمه بأن تكون له نجمة من السماء وإصراره على ذلك ، خالف كل الشخصيات التي سبقته وكانت أمانيتها (أرضية) ، تساوقت مع سياسة الإمام / السلطة في حين ظهر الطفل رمزاً للجيل القادم ، المتمرد على واقعه ، وقد كان لنجاح الكاتب في توجيه السرد وجهة رمزية دوره في إحداث تحول درامي كشف طبيعة المكان المغلق ودلالاته ، وتعالقه مع الزمن / الحدث ، فالإمام عندما يصطدم (بصحة) الطفل / الأمل يعلن جلاء الأمور أمام معاونه في كتابة الأمانى "سكت يا محميد .. كفانا كذباً .. أنا نفسي كذبت الكذبة .. ثم صدقتها .." (نفسه ، 2010 : 38) .

تجلى رمز الطفل في القصة قائماً على المعنى المستخلص من الشخصيات ، حيث مثل فكرة الصدام مع الواقع المتخلف الذي تسببه الإمام ، وعندما اختاره الكاتب في لحظة درامية تقود إلى ظهور الضمير ، لم يبتعد عن الواقع ، فقد أراد لهذه اللفتة أن تكون من جوهره ، فهذا الطفل / الرمز بتمثيله قيماً مقترحة يطالب الكاتب بوضعها على المحك أمام القيم السائدة ، لا يبتعد عن الواقع ، إنه ينبثق من جوهره (ينظر : عبد الله ، 1989 : 116) ، ويدفع القصة بعد متواليات سردية ساكنة إلى صراع يمتد خارجها لتعلو معه درامية الموقف القصصي .

وبمقابل المكان المغلق ، نجد للمكان المفتوح موقعه في قصص أحمد يوسف عقيلة ، عندما يدفع شخوصه إلى التحليق في ذلك الحيز المتسع الذي لا يخضع لحدود ، يتعانق مع الأفق ، ويرمي بأطرافه إلى حيث لا نهاية ، متمثلاً في الطبيعة بمختلف مظاهرها .

يتخذ الكاتب من الغابة مكاناً لقصة (الجدوة) التي يقذف بنا عنوانها ، وعتبتها النصية إلى جوهر الدلالة التي يتوخاها الكاتب ، فهو يربط بين النار المشتعلة وبين الغابة من جانبيين ، الأول ، أن النار وهي الاكتشاف العظيم سمح للإنسان ببناء حضارته ، لكن هذا الإنسان ظل يبحث عن ذاته وعن كينونته ، وما اختيار الغابة مسرحاً لهذه القصة إلا إشارة إلى العودة إلى أيام الحياة الأولى ، تأسيساً على أن الإنسان الأول خلق في الغابة ، أما الجانب الثاني فيرتبط بإهداء القصة " إلى سالم العوكلي.. الشاعر الذي بكى حين رأى الغابة تحترق " (عقيلة ، " درب الحلازين " ، 2010 : 69) ، فاحترق الغابة غياب للقيم ، وجريمة بحقها يقترفها الإنسان ، وهذه حقيقة لا يدركها إلا المبدعون.

لم تقف الغابة عند حدود الحيز الذي يحتوي الإنسان ، إنها ملهمته لاكتشاف الكون ومصدره لاستيحاء الفكر ، هي عنوان حضاري يلمس كينونته عبرها ، ويمكن أن يحمل رؤاه ، ف" المكان الذي يعيش فيه البشر مكان ثقافي ، أي أن الإنسان يحول معطيات الواقع المحسوس وينظمها ، لا من خلال توظيفها المادي لسد حاجاته المعيشة فقط ، بل من خلال إعطائها دلالة وقيمة " (مجموعة مؤلفين ، 1988 : 64) والرأي ليوري لوتمان ، لذلك كان الكاتب ينطلق من الغابة ليتخذ من مظاهرها وسيطاً لرسائله ، فتتحول من بعدها المكاني إلى بعد رمزي.

إن النار هي الحياة باستمرارها وديمومتها ، وغيابها يعني الموت "الحياة في الغابة تختفي ، لا زقزقة " لا صياح شاة.. لا نبحة مقتضبة.. ولا عواء ذئب.. الغابة في سبات " (عقيلة ، " درب الحلازين " ، 2012 : 70) ، ولا يكتفي الكاتب بتسجيل إدراكه لغياب الحياة عبر حاسة السمع بوصفها أكثر الحواس اتساعاً ، متناسبة مع طبيعة الغابة الممتدة ، وإنما يتجه إلى البحث عن مظاهر الحياة معتمداً على حاسة النظر "هل أرى دخاناً؟ أم قطعة صغيرة من الضباب عالقة بذوائب الأشجار؟ الدخان لا يعني بالضرورة وجود النار.. بل قد يعني فشل مشروع النار.. الدخان دمة الحطب الصاعدة نحو السماء.. لا يمكن تصور هذا العالم بدون نار" (السابق ، 2010 : 70) ، والكاتب هنا يعتمد على مرجعية أسطورية فلكورية في تفسير موضوع النار ، فجوهر الغابة/ الوجود لا يتحقق إلا بوجود النار/ الحياة ، لذلك كان عليه أن يكابد في سبيل الوصول إليها.

إن البحث عن النار في القصة هو ذاته البحث عن حقيقة الوجود الإنساني ، وعن الذات الإنسانية ، وهي رحلة طويلة لا بد أن يظهر فيها جلد الإنسان وصبره ، تكفي المحاولة وحدها "أممر يدي فوق الرماد.. تعلق براحتي لزوجة.. أدخل أصابعي أحس بشيء من الدفاء.. أحضر.. رؤوس أصابعي تلمس شيئاً صلباً.. أنتزعه.. إنه فحمة كبيرة ، أنفخ فيها.. أتخيل كيف كانت جمرة متوقدة" (السابق ، 2010 : 71) ، وهذا الاكتشاف يقودنا إلى حقيقة وجود الأمل ، صحيح هو لم يجد النار ، لكنه استدل على وجودها ، فكان لا بد من تكرار المحاولة " أغوص بيدي من جديد.. تصطدم بقاع الحفرة.. تسري في رؤوس أصابعي بقايا سخونة.. أزيح الرماد.. أحرقه بأصابعي.. أمشطه.. لا أثر لأية جدوة ، الجدوة روح الرماد.. هل من الممكن وجود جمرة تحت رماد بارد.. منقط بالمطر؟! " (السابق ، 2010 : 71 - 72) .

يوغل الكاتب في رؤيته ، هو لم يعثر على النار ، لكنه يلمس دليلاً آخر على وجودها ، وهذا يتطلب المزيد من البحث ، بحث بدأ بسؤال الممكن/ المستحيل الذي يتجاوز حدود المنطق ،

فاجتماع الماء والنار يعني نهاية النار ، لكن سخونة الرماد تؤكد أن النار/ سر الحياة ، قاومت الماء عنوان الموت ، لذلك يبقى لتكرار المحاولة قيمتها في الاكتشاف "أدعك الرماد بين راحتي.. أسحقه.. يتولد شئ من الدفاء.. هناك جذوة في مكان ما.. أشبك أصابعي.. أنفخ نفخاً متقطعاً في فراغ كفي.. هناك جذوة في مكان ليس بعيداً" (نفسه ، 2010 : 72) ، فالنار موجودة إبدأ لكنه لا يجدها ، وهذه التجربة التي تنتهي إليها القصة وإن كانت تُحيل إلى فشل البطل في العثور على ضالته ، إلا أنها تقوده بمعية المكان إلى الاكتشاف ، وهو العمل الأعظم الذي يمكن أن يقوم به الإنسان. لقد مثل فشل البطل مشكلة الإنسان المعاصر في عجزه عن قراءة ذاته ، وهي الأقرب له من أي شيء آخر ، لذلك نجده يرمي التهمة على غيره ليثبت أن أزمته أزمة إدراك.

لقد استطاع الكاتب بفكرته واستغلاله إمكانيات المكان المفتوح أن يقدم رؤية مستندة إلى حس مرهف ، فارتباط الحدث بالمكان المتسع العريض جعل "الحركة فيه مرصودة ، بحيث يشي بالمعنى العام الذي يريد الكاتب أن يعبر عنه ، ومن ثم يصبح المكان رمزاً عاماً للوجود كله" (عبد العال ، 1994 : 21) ، حيث قدم من خلاله أزمة الذات الإنسانية المعاصرة الباحثة عن الحقيقة ، والعاجزة عن اكتشاف المخبوء ، على الرغم من أن المتاح من الظروف يمنح الإنسان فرصة النفاذ إلى الجوهر.

2- المكان المألوف والمكان المعادي:

ثمة حقيقة تفرض نفسها علينا عند تناول المكان ، وهي حياديته ، فالذي يمنحها صفة القبول أو الرفض الشخصيات القائمة فيها وحالاتها الشعورية ، لذلك فإن المكان المألوف يبقى حيزاً تتعلق به الشخصية ، وترتبط به ، ولا تخرج منه إلا قسراً ، إنه شيء جاذب وإيجابي.

ويبقى حصر المألوف من الأمكنة بالنسبة للفرد عملية ساذجة إذا ما عزلت عن ظروفه وتجاربه وخبراته ، لكن الذي يبقى واضحاً هو المكان الأول الذي يرتبط به ، "قبض النظر عن ذكرياتنا ، فالبيت الذي ولدنا فيه محفور بشكل مادي في داخلنا ، إنه يصبح مجموعة من العادات العضوية (باشلار ، بلا تاريخ : 43) ، ولا يقف هذا البيت على حدود المكان ذي السقوف والجدر وحدها ، فقد يتجاوز إلى المطلق أو غير النهائي ممثلاً في الوطن/ القرية.

يقدم أحمد يوسف عقيلة المكان المألوف في قصته (الخروبة) عندما يكشف الارتباط بين (رويعي) الزراعي وبين الأرض التي ولد فيها ، ونشأ وترعرع على بساطها فكانت بيته الذي لازمه " .. رويحي في آخر القطيع يحمل مخلاته.. يضع عصاه أفقياً فوق كتفيه.. يمسك بطرفيها بكلتا يديه.. يصفر. يزرع القطيع.. (حاح.. حاح) يقضم قرون الخروب.. يختم الطريق بطبعات حذائه" (عقيلة ، "درب الحلازين" ، 2010 : 24) ، فهذا المشهد الذي يكرره رويحي كل يوم يكشف طبيعة العلاقة التي خلقت القبول بينه وبين المكان ، وتتجلى ألفة المكان عند رويحي عندما يتخذ أداة لحماية نفسه لحظة تحليق طائرة العدو "يلتصق رويحي وراء حافة الصخرة ، يراقب مسار الطائرة وهي تنحني لائذة وراء انعطافة الوادي" (عقيلة ، "درب الحلازين" ، 2010 : 24) ، وقد دفعه الاحساس بالخطر إلى الإمعان في إظهار تمسكه بالمكان وإعلان ألفته معه "يعاود رويحي قضم قرون الخروب. متسائلاً: هل يعرف الطليان أنه يمد رجال المقاومة بلحم الماعز" (نفسه ، 2010 : 24 - 25) ، لتتطور هذه الألفة إلى عمل إيجابي ذي دلالات نضالية تهدف إلى حمايته من أولئك الغرباء.

إن ألفة المكان علاقة متبادلة بين طرفين تتجلى في جو من الإيجابية لتحقيق قيمة إنسانية يغادر بها الكاتب إطار المحلية الضيقة ، فالقرية/ الوطن تحزن لغياب ابنها قسراً ، بعيد أن هُجر مع أقرانه منها "تغيب الشمس ذلك اليوم على مخلاة منكفئة. محتوياتها مبعثرة.. وعصا مكسورة.. بقربها قرن خروب نصف مقضوم وجزء من أثر حذاء (رويعي) يبصم الطريق"(السابق ، 2010 : 26) ، فالسرد يحمل علامات الألفة التي تخلق بها المكان وارتبطت بالشخصية: المخلاة المبعثرة/ العصا المحطمة/ أثر الحذاء.. وهذا يعد ملمحاً إبداعياً من الكاتب ، فالقرية - على صغرها- تمثل العالم المألوف الذي حمله معه كهويته ، إنه (الشيفرة) التي تكشف علاقة الشخصية بالمكان المألوف ، فعندما قضى رويحي نحيبه بعيداً عن أرضه ، كان النصف الآخر من قرن الخروب يعلن عن ذاته أيقونة للحياة التي تمسك بها رغم موته " .. من وسط القبر بدأ شيء ينأ.. يفسخ التراب.. يبرز ورقتان متقابلتان.. بين الاخضرار والبياض.. يسندهما عنق طويل رقيق.. أخذت تنمو.. تتغذى من أعماق القبر.. تتمايل"(السابق ، 2010 : 30) ، إنها لا تتغذى من الأرض الغربية ، وإنما من جسد رويحي الذي تحول إلى مكان للحياة بعد الموت ، وهكذا فقد كان ابتعاده عن مكانه الأليف سبب موته ، وعلى ما يظهر من صدفة في الحدث إلا أنه في ظل العرض السردى يبقى مقنعاً لأن ألفة المكان بالنسبة لرويحي مثلت نبض الحياة في مواجهة السجن/ المكان المعادي "يستلقي رويحي على ظهره.. يقول: أين هذا السرير من صخور وجذوع أشجار وادي الكوف.. الصخور وجذوع الأشجار خشنة.. لكنها أكثر صلابة وأماناً" (السابق ، 2010 : 29) .

يتضح من مجريات السرد أن القرية/ وادي الكوف مثلت المكان الرحمي لرويحي ، وقد أدركه بعواطفه ، فنشأ بينهما صلة لم تكن لتقطع عندما غادره ، وخروجه من المكان الأليف الذي ارتبط وجدانياً به ، كان يعني بالنسبة له الموت وهو ما تحقق فعلاً ، وقد استطاع رويحي بهذا أن يجسد بطولة إنسانية بحمل المكان الرحمي في وجدانه ، وثنائه عليه ، وإخلاصه له ، فهو ليس مجرد ذكرى من الماضي ، إنه الحاضر بكل تجلياته ، وعندما افتقده ، فقد معه كينونته.

لقد تجلى المكان المألوف مرتبطاً بالشخصية عبر مستويين ، الأول ، المكان الإطار الذي ظل صورة حاضرة في القرية: أشجارها ، وحيواناتها وسفوحها ، والثاني ، المكان الفعل الذي تمثل في النفي والإبعاد عن المكان المألوف ، فكان الانتقال من القرية بألفتها إلى الغربية بعدائيتها عملية كشفت طبيعة الشخصية القصصية التي أعلنت عن ذاتها في لحظة النهاية بإمساكها قرن الخروب ، بما يحمله من دلالة التمسك بالوطن/ المكان المألوف ، فتتعانق هنا المعالم التي يمثلها المستويان الإطار والفعل ليظهر عمقاً يتسم بالأصالة في مواجهة المعادي ، فالكاتب ينزع حدث النفي الذي تعرض له الليبيون من إطاره التاريخي ، ليضعه في مساق فني جسده شخصية (رويحي) فمنح -بذلك- الثقافة الوطنية أبعاداً إنسانية عندما قاومت المعتدي/ الموت بالرغبة في الحياة ، عبر أيقونة حملها معه بطل القصة من الوطن ، الأمر الذي جعله مهيباً لمجابهة فعل الموت على الأرض (ينظر : النصير ، 1986 : 222) ، هذا الفعل الذي كشف أيديولوجية الإنسان البسيط الذي مثل له المكان الأليف/ الرحمي الوجود برمته.

وفي مقابل إيجابية المكان بألفته ، تظهر أمكنة لا يتواءم الفرد معها ، وهذا النوع يمثل قوة طاردة تشعر معها الشخصية بالغربة ، فيصبح مصدر قلق وخوف. وقد يكون شعور الفرد تجاهها بالرفض نتيجة سيطرة سلطة فيه لا ينسجم معها ، وقد رأى (لوتمان) أن احتياجات الفرد وميوله

تستطيع أن تمنح المكان صفته الجاذبة أو الطاردة ، فالإتساع والضيق فيه قبل أن يكون جغرافياً هو شعور عاطفي تتحدد بموجبه هويته (ينظر : مجموعة مؤلفين ، 1988 : 63) ، أي أن القبول أو الرفض لهذا المكان يظل مرتبطاً بالشخصية ، وما تحمله من ثقافة وتعيشه من تجارب .

تقف المدينة مكاناً معادياً في قصص أحمد عقيلة أمام القرية ، ففي قصة (ساقط قيد) نجد المدنية سبباً في ضياع هوية (مطروود) ابن القرية ، فهي تلفظه لأنها لم تجد في سجلاته ما يدل على وجوده ، وهنا تتجلى سيمياء الاسم لتكون محوراً في تشكيل الدلالة في القصة ، فهو يرسل إشارات الرفض وعدم القبول والغياب لتشكل بذرة الصراع بين جدلية القرية/ المدينة ، أو لنقل الأصالة/ الحضارة الجديدة (فمطروود الجالي) بطل القصة "تصفعه كلمة ساقط.. يخرج من قسم النفوس ، يتدفق الدم الحامي في عروقه حتى يصاب بالرعاف.. يصاب أيضاً بالحمى في تلك الليلة.. يهذي: ساقط ساقط ساقط" (عقيلة ، " درب الحلازين " ، 2010 : 121) .

لقد مثل أول لقاء لمطروود مع الحضارة الجديدة صدمة كبيرة ، فهو يرفضها لأنه بحسب فهمه تأخذ كلمة (ساقط) دلالة تنفق ومنظومته اللغوية ، فالدليل على وجوده لا يمكن أن يضاهاى بورقة أو عبارة يلفظها موظف ، "لكنه لم يفهم لماذا هو ساقط قيد؟ وهو المولود في الجبل الأخضر أباً عن جد.. متجذر كما شجرة خروب" (السابق ، 2010 : 122) ، وهنا ينكشف الموقف السردي عن لقطة جوهريّة في صراع القرية/ المدينة ، بما تمثله كل منهما في فكر (مطروود). وإذا كانت تلك المدينة قد رفضت (القروي) عند أول احتكاك معه ، بما يعني استحالة تقابل النقيضين ، فلا بد له من البحث عن أسلحة المواجهة التي كان أولها إعلان الارتباط بالأرض/ القرية ، وعلى الرغم من أنه حاول مجارة الحضارة الجديدة لكنه يصطدم بمعطياتها في أكثر من موقف ، فالمدينة معادية بكل شخوصها بدءاً بموظف الدولة الذي أمل تصويب الوضع عنده "يصرخ في وجهه موظف السجل المدني من خلال فتحة النافذة الضيقة: ملفك ضائع" (السابق ، 2010 : 123) ، مروراً بموظف الضمان الاجتماعي "ليس لك ضمان.. قدم الإجراءات في طرابلس" (السابق ، 2010 : 123) ، إلى موظف المصرف الذي لا يختلف عن سابقه "يخرج له لسانه من خلف الزجاج: أنت خارج المنظومة" (السابق ، 2010 : 123) ، إلى أن يجد هذا الرفض في الشارع ممثلاً في صاحب سيارة فارهة عبر من أمامها "من قال لك اعبر من قدامي يا حثالة" (السابق ، 2010 : 123) . ومثل هذه المواقف وهي تعكس صراع المكان المألوف/ المعادي تؤكد انتصار الكاتب لبساطة القرية وعفويتها ، فالمدينة طارئة ، أما القرية فهي الأصل والجذور ، لذلك نجد مطروود يعود إليها لأنها الحل "يعرج على شجرة الخروب ، يتأملها.. الساق ضخمة ناهضة من وسط الصخر ، الجذور متفرعة.. ممتدة بعيداً حتى مجرى السيل" (السابق ، 2010 : 123) ، كما أن المفارقات التي تولدت في السرد لم تنفصل عن طبيعة المكان ، فقد أسهمت في خلق درامية الموقف ، بظهور غير المتوقع ، وقد تركت "بتلقائيتها وقسوتها أثراً عميقاً وبالغاً في نفوسنا يحملنا على الأسى لمأساة الإنسان" (بدر ، نجيب محفوظ : 1978 : 141) ، التي مثلها مطروود بعد أن اكتشف أن المدينة بمساوئها تقف دائماً على طرف النقيض مع القرية.

لقد أسهم المكان بعدائيته في تشكيل الشخصية ، وتوجيه حركتها ، فرغم محاولة (مطروود) التآلف معها بدافع الحاجة ، نجده بعد رفضها له يواجه ذاته التي أضاعتها المدينة فينكفى عائداً إلى الأصالة /شجرة الخروب المتجذرة في الأرض ، عنوان وجوده الذي يضاهاى أية

أدلة (حدثية) يمكن أن تشير إلى كينونته ، فالقوية/ الأصل عند الكاتب تبقى الحل بوصفها مكاناً مألوفاً جاذباً يقف في مواجهة المدينة ، وهذه حقيقة كررها الكاتب في أكثر من موضع عندما جعل من الخروبة علامة ارتباط بالمكان المؤلف ، وأصبحت إحدى لوازمه السردية في أكثر من قصة.*

3- المكان المتخيل والمكان الواقعي:

تتداخل هذه الثنائية المكانية بوضوح في العمل القصصي ، فالمكان على الرغم ما فيه من ملامح واقعية. فإنه لا يمكن له أن يكون صورة مطابقة للواقع ، ويبقى الفارق أن الواقع الذي يقدمه القاص ، تعجز الأطراف التي تتعامل معه عن تقديمه بالطريقة ذاتها ، لأن القاص المبدع يمنحه من خياله ، ويسبغ عليه من عواطفه ، ويحملة أفكاره ما يجعل منه صورة جديدة داخل القصة ، كما أن المكان المتخيل يبقى مجموعة عوالم وأفكار وأبعاد لا تتحقق إلا في مخيلة الكاتب ، قد تكون مرجعيته واقعية ، لكن طريقة ترتيبه وتقديمه وتحريك الشخصيات فيه هي التي تجعل منه شيئاً طريفاً.

يظهر الكهف عند أحمد عقيلة مكاناً متخيلاً تتشكل فيه أحداث قصته (المتاهة) ، لتبدأ من العنوان إشارات التوتر والقلق ، فالمتاهة تعني الضياع والغياب ، وهو ما تمثل في شخصية (رجعة) الفتاة القروية التي " اعتادت أن تسرح بالقطيع كل يوم حاملة معها وصية أمها "لا تسرحي بعيداً" (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 41) ، لكن لا وعي الشخصية يبقى معلقاً بمشهد يتكرر أمامها كل يوم: الراعي سعد الذي يعزف على مزماره ملتزماً بموضع محدد تطالعه فيه ، لينفتح المشهد السردى على الإشارة لمكان الحدث "ليس في مكانه المعهود.. يبدو أنه بالقرب من الكهف.. إنه في الكهف.. لم يفعل ذلك من قبل" (السابق ، 2010 : 42) ، وهنا يختلط المتخيل بالواقعي ، فالكهوف تملأ جوانب الجبل الأخضر- بيئة الكاتب - لكن سير الأحداث وتصرف الشخصيات تعطي المكان صفة التخيل ، فالكهف لا يمثل لرجعة عالم المجهول ، فهي مندفعة بفعل معرفتها بالبيئة وميلها إلى سعد ، إنها تتغلب على هاجس اجتماع المرأة مع الرجل في مكان مغلق "رجل.. امرأة.. كهف.. أحست بارتعاش.. دخلت.. نادى.. سعد سعد" (السابق ، 2010 : 43) .

تبدأ خيالية المكان بالتكشف عند دخول رجعة إليه "مشت في ضوء المدخل أحدثت خطواتها خشخشة.. انبعثت رائحة الزبل الجاف وذرق الطيور.. كلما توغلت أصبحت النغمة أكثر وضوحاً وحدة" (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 43) ، وتمتد العلاقة بين المتخيل والواقعي في تعامل الشخصية مع المكان ، فوصف الكاتب له يوجي بارتباطه بالحياة ، ففيه ملامح تدل على ارتياد الناس له ، وربما هذا الذي جعل (رجعة) تستبعد أي خطر فيه ، إنها تدركه بجواسها المختلفة: البصر/ الضوء ، والسمع/ الخشخشة والنغمة ، والشم/ الزبل والذرق ، وهذا التكتيف التصويري يستجلى اللحظة التي تنفتح على الحدث في القصة "استدارت مسرعة.. اصطدمت بشيء ما ، صرخت: من أنت: اتركني.. اتركني.. انتزعت الشال يد خشنة.. أحكمت قبضتها

* ينظر في ذلك على سبيل المثال لا الحصر قصص المتاهة ، والهاوية واختيار في مجموعة الخيول البيض ص 143،113،41 ، وقصتي الخروبة ، ونصف قرش في مجموعة " درب الحلازين " ص 23،39.

على الشعر المنسدل.. مزقت اليد الأخرى فتحة القميص.. التف الساعدان القويان حول الخصر.. حملها.. طرحها أرضاً.. بدأت الأصابع تحفر في الظهر.. غاص الوجه بين النهدين.. تعالت الأنفاس.. الصراخ.. التمزيق.. التشنج.. اللعاب.. العرق" (نفسه ، 2010 : 43-44) ، وهنا تكتمل الصورة الحسية التي رسمها الكاتب بطريقة تصادمية. فعندما كانت حواس البصر والسمع والشم عوامل اطمئنان لرجعة ، إذ بحاستي اللمس والتذوق تنبثقان عن صورة تفتح المكان على تخيل واضح جاء عبر المفارقة ، فما كانت تنتظره من وجود سعد مصطحبا زمراه ، يتحول بفعل المكان /الكهف إلى النقيض.

يفرض المكان سلطته على عناصر القصة المختلفة ، فرجعة لم تستطع إدراك من اعتدى عليها "الوحش.. ترى من هو؟ من الذي " الذي فعلها؟ لم أتمكن حتى من رؤية وجهه" (نفسه ، 2010 : 44) ، أما الاعتداء عليها فكان الحدث الذي ما كان له أن يتم في غير ذلك المكان ، وعندها تكتشف ما هو أبعد من ذلك "هل هبط الليل؟ لكن ما جدوى ذلك. هذه المتاهة يستوي فيها الليل والنهار" (نفسه ، 2010 : 44) ، وهذا التداخل بين الزمان والمكان يحيل إلى عالم من الغرائبية تبدأ رجعة حياتها فيه ، فالمتاهة هنا نفسية أكثر منها مكانية ، ترتبط بأزمة الإنسان المعاصر ، إنها الذات الضائعة ، فرجعة لم تستطع أن تختزن في وعيها أن المكان/ الكهف يمثل بذور مواجهة. الذات/ الآخر ، هذه المواجهة التي جعل منها الكاتب الحدث الممتد داخل القصة وخارجها "تهضت.. أخذت تنتقل بين السرايب.. تتلمس طريقها بيدين ممدودتين ، وتسمع القطرات.. منذ ذلك اليوم وأطفال قريتنا لا ينامون حتى يسمعوها من جداتهم حكاية العذراء التي ابتلعها الكهف" (نفسه ، 2010 : 45-46) ، فالحدث يصبغ على المكان طابعاً أسطورياً ، والكهف الذي ابتلع من بداخله ، كان ارتباطه بعالم المجهول غائباً عن وعي الشخصية ، فجعل منها فريسة لسلطة المكان عندما امتدت لترسم نهاية القصة. وفي مقابل المكان المتخيل نجد المكان الواقعي يستمد ملامحه من الحياة ، فهو موجود بوصفه "مساحة ذات أبعاد هندسية أو طبوغرافية تحكمها المقاييس والحجوم". (عثمان ، 1998 : 28) إذ يمكن إدراك أبعاده على أرض الواقع فيظهر في القصة وكأنه لقطة فوتوغرافية لمشهد يقدمه الكاتب مبرزاً بعض الجزئيات التي تسهم في سير أحداث القصة.

ولا تقف واقعية المكان عند حدود وجوده على أرض الواقع فحسب ، فانطلاقاً من مبدأ الخيال ركيذة الإبداع ، نجده يتدخل في رسم ملامح المكان حتى لو كان هذا المكان واقعياً ، فالإبقاء على فوتوغرافية الصورة دون ردها بإشارات يبتدعها الكاتب من خياله ، ويشحنها بعواطفه ، سيجعل من المكان صورة مينة ، إذ إن تجليات النفس وخلجاتها تتدخل في دفع المبدع إلى تغيير الملامح الجامدة للمكان الواقعي ببث الحياة فيه ومنحه الصفة الفنية (ينظر : النابلسي ، 1994 : 16)؛ لذلك فالمكان الواقعي لم يعد ذلك الحيز الموجود على أرض الواقع بالمطلق ، وإنما هو ذلك المكان الممكن وجوده بملامح خاصة يقدمها الكاتب.

النقط أحمد يوسف عقيلة من القرية - دون أن يسمها - مكاناً لكشف أزمة الفرد الانتهازي الذي يستغل ظروف مهنته فتتبدل حاله في لحظة ، ففي قصة (ذويب) يربط الكاتب الحدث بالمكان/ القرية ليكشف جدلية القيم المتغيرة في هذه الحياة "حين يمر ذويب من ساحة القرية.. وتحديداً من أمام حلقات لا عبي الكارطة في ظل الكنيسة الإيطالية القديمة تلاحقه تلك الجملة اللعينة: مسكين جلد على عظم!". (عقيلة ، " درب الحلازين " ، 2010 : 115)

تضعنا القصة أمام لقطتين يقوم عليهما المشهد السردي: ساحة القرية التي احتضنت لاعبي الورق مرتبطين بالمكان ، وذويب النحيل عندما يمر بهم فتخترق أذنه كلماتهم التي تجمع بين الشفقة والسخرية ، وعلى الرغم من المكان جمع بينهم وبين ذويب ؛ فإن ثمة إشارات تفيد بانفصاله عنه لمبررات حضرت أمامه "كان يشعر بالغبن.. خاصة حين ينظر إلى إبهام رجله الذي تمرد على الحذاء ، وبات متأكداً أنه ليس من أهل السعد" (السابق ، 2010 : 116) ، وتقف أزمة المكان واضحة هنا ، فواقعيته تتجلى في رفض (ذويب) له ، فهو لا يشارك أهل القرية حلقات لعبهم ، كما أن تمرد أصبع قدمه على الحذاء/ المكان يمثل إشارة لحدث ما قادم ، يتناسب وطموحه ، ويكون الفرصة الواقعية التي انتظرها وظيفة حكومية كانت بأداة سحرية امتلكها "لم يلتقط أنفاسه ليجلس على الكرسي الدوار في تلقفه المارد الذي خرج من قممته صارخاً في وجهه: شبيك لبيك القطاع العام بين يديك". (نفسه ، 2010 : 116 - 117)

وكان لا بد للتحول المكاني الذي ظهر في القصة من تنقل ذويب بين شوارع القرية إلى امتلاكه وظيفة في قطاع حكومي ، وهو تحول نفسي فكري يضاف إلى الجانب المادي الذي ظهر في ملامح الشخصية ، فالبدلة والمعطف ورباط العنق مظاهر تحول خارجي تخفي تحتها أشياء أخرى "في الصباح التالي.. حين كان ذويب ينظر إلى المرأة استغرب نفسه.. فقد نبت له وبر كثيف.. لحم تحت الجلد.. ونما له لغد تحت ذقنه.. ومخالب مزقت الجورب..تثائب فبدت أنيابه الأربعة الحادة" (نفسه ، 2010 : 117) ، لقد تحول ذويب إلى وحش أكل اللحم ، فبدا غريباً عن المكان الذي ارتبط به ، وأصبح معادياً له بفكره وسلوكه ، ويتكامل تحول ذويب مع التغيير الذي طرأ على سكان القرية ، فذويب اليوم غيره الأمس ، كذلك نجد أولئك البسطاء الذين ميزتهم الشفقة يتوددون إليه بعبارات الترحيب الكاذبة "مرحب بقنديل العيلة.. مرحاب بالظل في الصيف.. أهلاً بالضفي في الظلام.. أهلاً بالغيث في الجذب" (نفسه ، 2010 : 118 - 119) ، وكأنه المنقذ لهم من فقرهم.

إن الكاتب وهو يقدم هذه المواقف المتناقضة التي تجمعها مظاهر المصلحة والانتهازية والنفاق ، يطرح العلاقة بين الفرد والمكان ، المكان الذي يفترض أن يمثل القيمة الإيجابية يفصل عنه أفرادها على اختلاف ميولهم ، إنه الزيف الذي يزيد من بشاعة صورة ذويب ، ويؤدي به إلى الهاوية -النهاية التي لم تستثن واحدا منهم "يلحق ذويب.. يسبح في الجو.. فوق الريح.. يقترب من النافذة الدائرية العليا للكنيسة.. يحاول التمسك بإطار النافذة.. يخزه شيء حاد.. و.. ينفجر بطرقة مدوية.. تنشر الدماء.. وقطع اللحم والوبر.. تتساقط أشياء لزجة.. تلطخ وجه اللاعبين الأربعة.. وتلوث واجهة الكنيسة القديمة". (عقيلة ، "درب الحلازين" ، 2010 : 119).

تكشف القرية هنا جدلية الثابت والمتغير ، فذويب ورجال القرية مثلوا المتغير الذي انفصل عن الثبات/ القرية بما تمثله من قيم ، فكان لا بد لأطراف (المتغير) أن يشتركوا جميعهم في العقاب ، فذويب الذي هوى منفعراً ، رفضه المكان بكل جزئياته ، لا القرية/ الأرض قبلته ، ولا جدار نافذة الكنيسة مد له طوق النجاة ، في حين تشوهت وجوه أهل القرية بفعل اللحم والوبر المتساقط من ذويب ، أما المكان المتأصل/ الكنيسة القديمة فلم ينلها سوى التلوث. لقد طرحت القرية/ المكان الواقعي قضية تخلي الإنسان المعاصر عن القيم ، فالشخصيات التي قدمها الكاتب لفظتهم جميعاً ، بمستويين مختلفين: ذويب الذي ظهر لئلاً ، ليس بما سرق ، وإنما بما حمل له

أهل القرية من نفاق ، لترفضه الأرض ويبدأ عقابه في السماء/ الفضاء ، أما أصحابه فكان عقابهم في الأرض لتذكرهم القرية بما كانوا عليه قبل تحولات شخصية ذويب.

المطلب الثالث: علائق المكان بعناصر القصة الأخرى

1- علاقة المكان بالشخصية:

يبقى المكان القصصي حاضناً للشخصية ، فهو يمنحها العديد من سماتها ، ومع الأخذ بالمسلمة القائلة: إن جغرافيا المكان تسهم في التفريق بين بني البشر ، فيظهر منهم الأسود والأبيض ، فلا بد لنا أن نقف عند تأثير آخر للمكان يطول التشكيل الداخلي للشخصية ، بحيث يجعل منهما طرفين متلازمين ، " وقد أكد هذا الاتجاه في الشعرية الحديثة على العلاقة الجذورية التي تربط المكان بالشخصية وجعل هذا المكون (المكان) يبدو كما لو كان خزاناً حقيقياً للأفكار والمشاعر والحدوس حيث تنشأ بين الإنسان والمكان علاقة متبادلة" (بحراوي ، 1995 : 31) ، تقوم على التفاعل الذي يسهم في إعادة صياغة الطرفين بوصفهما مكونين أساسين في العمل القصصي.

إن الوقوف على هذه التفاعلية تفرض على البحث تراتبية جديدة لا تخرج عن حدود مبدأ التقاطب ، ولكن تظهر عبر ثنائية جديدة تتجلى بطريقة رأسية من خلال شريحتين مكانيتين: سلبية وإيجابية، حيث يظهر الأثر السلبي للمكان في الشخصية عند أحمد يوسف عقيلة عبر ثلاثة أمكنة: الكوخ ، وعيادة الطبيب ، والطريق الواصل بين القرية والمدينة.

يمثل الكوخ مكاناً منعزلاً - جغرافياً ونفسياً - ليترك تأثيره في شخصية العجوز ساكنة هذا الكوخ "بدأت العجوز تسترجع مجدها الغابر.. وتستمتع بالأمها.. كانت في شبابها مومساً لعباً.. تشخص لرؤيتها الأبصار.. وتفغر الأفواه.. تدير أقسى الرؤوس.. ترافقها التأوهات أينما حلت". (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 104)

لقد مثل الكوخ قطبين متناقضين بالنسبة للشخصية ، ينكشف فيها عالم الوحدة والتفرد ، بحيث يصبح موضعاً للألم المتجدد فيتحول إلى عقاب مستدام ، تحاول التغلب عليه باجتراح الذكريات "عندما تعود إلى كوئها في أواخر الليالي.. تحس بأنها أصبحت كالدرب المنسي.. يحتاج أن تدوسه الأقدام مرة أخرى حتى تعيد إليه الحياة.. فتبكي طويلاً في الزاوية القصية المظلمة". (السابق ، 2010 : 105)

تتألف دلالات الزمان والمكان لكشف الشخصية ، وأبعاد تفكيرها ، فقد مثل لها الكوخ بالنسبة لها الحياة في فترة من الزمن ، لكن هذا المشهد لا يستمر ، فكان لابد لها أن تبحث عن وسيلة تسري عليها وحدتها "فاشترت تيساً وثلاث عنزات ، لتتعزى بسماع اللبلبات.. ورائحة الفحل" (السابق ، 2010 : 105) ، وهكذا مثل الكوخ بالنسبة لها عالم الطمأنينة ، وعلى الرغم من ارتباطه بفعل يتناقض وقيم القرية إلا أنه ظل كونها الخاص الذي وصفه باشلار بقوله: "إن مكاناً مغلقاً يجب أن يحتفظ بذكريات ، ويتيح لها في الوقت ذاته الاحتفاظ بقيمتها الأساسية كصور" (باشلار ، بلا تاريخ ، ص 37) ، صحيح أن ملامح الكوخ تجلت في الانعزال والتفرد واحتواء الظلمة والبعد عن مجتمع القرية وهذا انعكس كله على ملامح الشخصية ، لكن بفعلها المتصادم مع القيم

الاجتماعية ، كان يفضي بإغلاق القصة على دلالات تكشف طبيعة هذا المكان "فتحوا الباب.. زكمت أنوفهم رائحة التفسخ لجثة عجوز في الركن القصي.. تغطيها العقود والأساور.. وتحتضن صرة بها خمسمائة نواة خروب". (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 106)

قد يكون الموت نتيجة متوقعة لعجوز تقدم بها العمر ، لكن ارتباطه بالمكان ، وبتلك الطريقة يكشف تحولات المكان الدلالية ، فقد صار مسرحاً لموت الشخصية ، بعد أن كان يمثل الحياة بالنسبة لها ، كما كشفت الكوخ حقيقة القرية المنغلقة على ذاتها ، فالخمسمائة نواة خروب التي احتفظت بها هي عدد مرات ممارستها للزيلة ، تتساوى مع عدد سكان القرية من الذكور. (السابق ، 2010 : 104)

إن دلالة المعطي السردية عندما يقف على مكان بعينه تتجاوز إلى شخصيات عدة في القصة ، و هذا ما أراده الكاتب ، فشخصية العجوز وفعلها ما كان لهما أن يوجد إلا في مكان له خصائص الكوخ ، الذي لم يُعن بوصفه من الداخل ، واستعاض عن ذلك بوصف الشخصية ذاتها لأنها نتاج له.

وتظهر عيادة الطبيب بدلالات سلبية ، فهي مصدر توتر وقلق له ، فعندما رأى المرضى يهجرونها إلى كوخ المشعوذ (جيطول) " تنهد بحسرة يشوبها الحسد.. ثم لام نفسه على ذلك.. إذ كيف يمكن لطبيب أمضى سنين طويلة في دراسة الطب أن يحسد عجوزاً يعالج بالبصقات.. ينشق بأنفه جراء البرد ، ويبول علانية وهو يتحدث ، فأغلق النافذة.. وأخذ يتصفح أحد مراجعه". (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 48) وهكذا تظهر العيادة حصناً للطبيب أمام أكاذيب المشعوذ ، لذلك كان إغلاقه النافذة انفصلاً عن مكانية المشهد ، ليعود إلى كتبه في عملية مواجهة للواقع ، بعد أن اكتوى بصراع ثنائية الجهل/ العلم ، لكن هذا الموقف يكسره الكاتب عبر المفارقة المكانية ، "في ذلك الصباح.. زلت قدم الطبيب على درج المستوصف.. فسقط على ظهره.. أغمى عليه.. بذلت عدة جهود لإفاقته.. نضحوا وجهه بالماء البارد.. كسروا بصلة كبيرة بالقرب من أنفه.. وشدوه من شعره وأذنيه.. فاراد أن يصرخ لكنه لم يجد صوته.. وفي غمرة آلامه التفت إلى يمينه.. في اللحظة التي كان فيها جيطول منحنيًا فوق دفتره الكبير وهو يدون آخر وصفاته". (السابق ، 2010 : 52)

لقد مثلت العيادة لطبيب القرية المكان/ الحلم بوصفه منقذاً لسكانها ، يعرف كم يشكو أهلها من أمراض ، لكنه يصطدم بغياب وعيهم عندما فضلوا المشعوذ عليه ، لتفقد العيادة أية دلالات إيجابية ، وتصبح عنواناً للعجز اكتمل بسقوطه أرضاً ، وغياب قدرة المستوصف عن علاجه ، الذي ما كان له أن يتم لولا كوخ المشعوذ (جيطول) ، لذا نجد التحول الدلالي للمكان يترك تأثيره في شخصية ، الطبيب الذي يستسلم لعلاج المشعوذ في موقف لا يخلو من المفارقة الساخرة ، فالكوخ - بفعل الجهل - يثبت أهليته في فكر القرية ، مما جعل مهمة الطبيب صعبة ، فقد حاول الاحتجاج بالصراخ بعد إفاقته من الغيبوبة دون أن يستطيع. (السابق ، 2010 : 52)

ويمثل الطريق الواصل بين القرية والمدينة أنموذجاً لسلبية المكان التي تترك تأثيرها في الشخصية ، فنقطة التلاقي بين ثقافتين تكشف طبيعة أولئك الناس ، فمنهم من ظل متمسكاً بأصالته ، لم تغيره مظاهر الحضارة الجديدة ، ومنهم من استسلم لزحف المدينة ، وهذا ما دفع القروي إلى رجاء صاحبه "أتوسل إليك. إذا كنت تريد أن نسير معاً ، لا تدهس الحلازين.. لست

أدري لماذا لا ينظر الناس تحت أقدامهم" (السابق ، 2010 : 134) ، فهذه الكائنات - بارتباطها بحياة الريف - تقف عاجزة أمام الآلة الحضرية - السيارة - ، والظلم الإنساني تمر سيارة تفرمش قواقع الحلازين تحت إطاراتها.. تتلاقى أعيننا.. لا أدري إن كان رفيقي يشمت بي" (السابق ، 2010 : 135) ، إنه صراع القيم بين البراءة والتوحش ، الذي لا نهاية له "على كل حال هو طريق السيارة وليس للحلازين/ الحلازون قبل السيارة". (نفسه ، 2010 : 134) إن هذه الجدلية بين موقفين تؤكد التأثير الذي يتركه المكان/ الرمز في الشخصية فدهس الحلازين قروي ، لكنه عندما ارتبط بالمدينة بحكم عمله قبل أن يتنازل عن قيمه ، فدلالة المكان السلبية تتجلى في التحول الفكري عند الشخصية.

ويتجلى التفاعل الإيجابي بين المكان والشخصية عبر ثلاثة أمكنة: الغابة ، والوادي ، والمرعى ، وعلى الرغم من أن هذه الأماكن هي أجزاء لمكون واحد هو منطقة الجبل الأخضر التي ينتمي إليها الكاتب ، فقد استطاع تلوينها بأصباغ مشاعره ، وجعل لكل مفردة ملامح خاصة.

تفتح الغابة في قصص أحمد عقيلة على العالم بأسره وأسراره "عندما أكون في الغابة أعود إلى طفولتي الأولى.. حيث أكتشف الأشياء لأول مرة.. أراها.. أشمها ألمسها.. إنما هي في المكان.. وأحس أن بإمكانني إدراك المعنى الحقيقي للأشياء" (عقيلة ، غناء الصراصير ، 2003 : 70) ، فالغابة جواز مرور للكون ، وأداة سحرية للكشف ، إنها تعطيه طاقة خاصة ليصبح ملازماً لهذه الطبيعة ، "والطفل الذي في أعماقي يبتهج.. ينتشي.. أتسلق الأشجار.. استكشف الأعشاش.. أتحسس العصافير يسري في جسدي دفء الريش وملامسته". (السابق ، 2003 : 70)

من الواضح أن تأثير المكان الإيجابي جعل من الشخصية عنصراً فاعلاً يسعى إلى اكتشاف الوجود من حوله ، يدفعه في ذلك حبه للغابة وألفته لها ، وليس لغموضها وحملها للأسرار ، إنها محاولة اكتشاف الذات بغنائية عذبة ، قوامها الحس المرهف ، والعاطفة المتقدة التواقفة إلى ملامسة الأشياء عبر جوهرها.

ويقف الوادي بما يشكله من امتداد واتساع معلماً مؤثراً في شخصيات قاطنيه ، وفي الحكايات المرتبطة به ، حيث تأخذ طابعاً يجمع بين الأسطورة والدين ، يتناسب واتساعه ، فحكاية الخيول البيض التي تعبر الوادي "ولا تظهر إلا في الأودية البعيدة.. وقد تمر سنوات دون أن يراها أحد" (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 25) ، في حين يظل إدراكها بالبصر سبيلاً لتحقيق المستحيل "إن من يرى الخيول البيض يحقق كل أمانيه" (السابق ، 2010 : 25) فمثل هذه الحكاية تجعل من المكان بطلاً يتداخل مع الشخصية/ مسعود الراعي عندما مثل له الوادي المكان الحلم ، فشد رحاله مع قطيعه ليستطلع تلك الخيول "تكوم الراعي بالقرب من النار.. مصغياً.. كان يخيل إليه أحياناً أنه يسمع صهيلاً أو وقع حوافر.. وأحياناً أخرى يخيل إليه أن حصاناً قد نخر خلف الشجرة المجاورة.. فيقوم ليستطلع.. ويصيخ إلى سكون الليل". (نفسه ، 2010 : 26)

لقد كانت أمني مسعود لا حدود لها -تماماً- كهذا الوادي الذي يحتضنه ، فقد منحه الإحساس بوجود الأمل المنتظر الذي لا يغيب ، ويحلم به أي فرد ، ومثل هذه العفوية التي تعيشها الشخصية وتستمدتها من جوهر المكان تتكشف عن دلالات إيجابية تتحلى بها شخصية

مسعود الذي - رغم فشله- في رؤية الخيول البيض ، فإن وجود الحلم كان كفيلاً بجد ذاته بكشف العلاقة التي تربطه بالمكان.

كما يمثل مرعي القطيع الذي قد يكون الوادي أو السطح أو الغابة صورة أخرى للمكان الإيجابي الذي يترك تأثيره في الشخصيات ، فدلالة المرعي الأولى هي البحث عن الحياة ، وهذا ما دفع الراعي إلى أن "يمشي أمام القطيع ينكش بعصاه كل نتوء .. باحثاً عن الترفاس" (عقيلة ، غناء الصراصير ، 2003 : 47) ، فالراعي الباحث عن الحياة سعيد باكتشافها ، إنه الاكتشاف الذي يميظ اللثام عن جمال هذه النبتة الربانية "تظهر النتوءات .. ترتفع شيئاً فشيئاً .. وهي تنضج تحت جلد الأرض .. تبرز الترفاسة .. مكورة .. مدورة ناعمة .. ملساء .. دافئة .. مؤنسة .. نابضة .. متمردة .. جسورة .. زاخرة بالأسرار والغموض". (السابق ، 3003 : 48) .

إن هذه الصورة التي تتكشف بأدوات شعرية دفعتنا إلى اكتشاف جمال الكون ، وإدراك الانسجام والتناسق فيه ، فالراعي - على بساطته- يقدم لنا أنموذجاً للإدراك الإنساني للوجود ، هذا الإدراك الذي تشكل بحكم العلاقة التي تربطه بالمكان ، فقد تجاوز حدود الناظر المنفصل الذي يطالع مفرداته ببصره ، فالمكان فسحة فكرية يكتشف فيه الكون ، إنه صديق للطبيعة ، يرتبط معها رباط حياة ، وينسج معها علاقة روحية تجعل انفصاله عنها مستحيلاً.

2- علاقة المكان بالزمان:

تتكشف العلاقة بين الزمان والمكان في القصة القصيرة على انقياد لمبدأ التكثيف ، فالحدث القصصي بمكوناته الزمانية لا يتخلق إلا في مكان (مختصر) يحمل سماته ، وقد رأى (شارل غريفل) أن "إشارة إلى المكان كافية لكي تجعلنا ننتظر قيام عمل ما ، وذلك أنه ليس هناك مكان غير متورط في حدث" (بحراوي ، 1995 : 30) ، فللمكان قدرة على استحضار الحدث ، وتحديد طبيعة الزمن السردي ، بوصفه منتجاً للفعل.

عندما يحرك الكاتب شخصياته في مكان ما ، فإن نتاجه يكون محصلة وعي بطبيعة أدواته ، فيوظف كل ما يتاح له لخدمة البنية النصية ، من تحديد لطبيعة الأزمنة ، أو اختيار الوسائط السردية ، فهو "يجسد المكان بإطار الرؤية ذات خصوصية التقرد من خلال الوصف الدقيق الواقعي لهذا المكان من جانب ، أو الاستدعاء لهذا المكان عن طريق الخيال أو الحلم من جانب آخر" (العرود ، 2006 : 213) ، ليصبح الفعل القصصي وليداً لعملية التفاعل بين المكان والزمان.

تأخذ هذه العملية أبعادها عند أحمد يوسف عقيلة برسم خطين زمنيين في قصصه ، خط رأسي وآخر أفقي ، يأخذ الزمن الرأسي صيغة السرد بالحاضر ويسود في غالبية قصصه (1) ، وقد تجلي عبر قسمين:

(1) يمثل السرد بالزمن الحاضر في قصص أحمد يوسف عقيلة ما نسبته 62.5% ، مقابل 32.4% للسرد بالزمن الماضي، في حين لم يتجاوز السرد المشترك بين الزمنين نسبة 5.1%. طالع إحصائية تقانات السرد عند أحمد يوسف عقيلة ص 28 من هذا البحث .

أ. السرد بالحاضر الثابت: الذي يقف عند اللحظة الآتية ، ولا يطورها ، ليوحي بتجمد الفعل السردى "تقف مبروكة أمام موظف بعثة الحجيج.. متأملة.. يديس الأوراق.. ينتبه إلى الشبح المائل.. يزيل السجائر من زاوية فمه.. تثبت علامة استفهام تحت الشال الأسود.. تحرك يديها.. تستدير مبروكة إلى الطابور تتوكأ على عكازها.. لا تكاد ترى الدرج من خلال دموعها" (عقيلة ، الكلب الرابع : 2013 ، 9-10) ، فالفعل السردى هنا لا يتجاوز لحظته الحاضرة ، من دون أن يؤثر على حيوية المشهد الذي تخلق عبر متواليات سردية شكلت اللوحة القصصية.

ب. السرد بالحاضر المتحرك ، وفيه يتحرك السرد نحو المستقبل عبر إشارات يرسلها الكاتب ، ودلالات يضمنها الفعل السردى ، ففي قصة (شيطان التفاصيل) يعرض الكاتب لراع وراعية يتحركان على سفح الجبل في وضعية تقابلية تتناظر فيها أفعالهما وتخدم خلفية المشهد حركة السرد إلى الأمام "الثور يتشمم البقرة.. فحل الماعز يخرج لسانه/ القمري يطارد الحمامة/ الكلبة تتمرغ أمام الكلب" (عقيلة ، غراب الصباح ، 2010 : 56 - 57) ، لتكون هذه اللقطات إشارة إلى حدوث اللقاء بين الراعي والراعية ، لقاء يشير إلى استمرار الفعل السردى ، وانتقاله نحو المستقبل "تنحدر الشمس خلف الغابة.. تتلون أطراف السحب الطافية فوق الوادي.. تتبدد العتمة في الحنايا.. وبعيداً في أسفل المنحدر يعوي ذئب" (السابق ، 2010 : 58) .

ينكشف الزمن السردى على امتداد الفعل ، وعدم توقفه عند اللحظة الحاضرة ، فلقاء الشخصيتين الذي كان يبدأ كل يوم وينتهي بتلاقي النظرات ، يمتد إلى فعل مادي مستمر ، عبر عنه بعواء الذئب في الوادي دلالة على الانتشار والاستمرار ، ولإعلان عن الذات ، حتى لو كان ذلك عبر الفعل الجنسي.

إن التزام الكاتب بالتركيز على السرد في زمن الحاضر ، واتساعه وامتداده عبر قصصه لا يفصل عن طبيعة المكان الذي يحرك فيه شخصياته ، فالغابة والوادي والسفح بوصفها أماكن مفتوحة تأخذ صفات غير المنتاهي ، لا بد أن تدفع الكاتب -نتاج تلك الأمكنة- إلى توسيع دائرة الزمن بالتركيز على استمرار الفعل ، ليوحي بامتداد الدلالات المنبثقة من لوحاته السردية ، كما يمنح السرد بالمضارع الحدث حيوية وحركة ، حيث يبقى الكاتب على صورة المكان ماثلة أمام أعين القارئ ، وهذا لا ينغزل عن النظرة الحديثة للسرد التي ترى "وجود الماضي كحاضر ، فنحن نعيش في الحقيقة في سلسلة من الأزمنة الحاضرة التي تنزلق داخل بعضها ، ولكل منها ماض يرد إليها ، أو كل ماض يحمل داخله الأزمنة السابقة له ، وهو إلى حد ما يعيد بناءها بالنسبة لموقعه" (أ. أ. مندلاو ، الزمن والرواية ، 1997 : 250) ، فالزمن عند كتاب القصة يبقى الزمن الحاضر حتى لو التبس السرد بالماضي.

ومثلما ظهر الزمن السردى متأثراً بالمكان ، فقد انتقل هذا التأثير إلى التقانات السردية التي اعتمدها الكاتب ، فقد تجلى الاسترجاع في مقدمتها ، وهي ثقافة يستدعيها الكاتب "لنقل خبر معزول إلى القارئ ضروري لفهم عنصر معين من عناصر العمل" (جينت جيرار ، خطاب الحكاية : 1997 : 71) ، ويلجأ إليها كي لا يخل بالدققة السردية التي يقدمها ، فهو يقوم على "استدعاء الماضي إلى الحاضر وحشد تفاصيل متعددة في لحظة قصصية ضيقة المدى ، بصورة إشارية اختزالية تتفق مع طبيعة الحيز الضيق الذي تعالجه القصة القصيرة" (على ، 2005 :

(133،134)، لذلك ، نجد السرد يتحول عند أحمد عقيلة إلى عملية ارتدادية نحو الماضي ، ففي الوقت الذي كان السرد يقدم الشخصية في اللحظة الحاضرة يعود به إلى الماضي "كانت في شبابها مومساً لعوباً.. تشخص لرؤيتها الأبصار وتفرغ الأفواه ، كلما أوقعت بزبون.. وضعت نواة خروب داخل صرة صغيرة كحل جذري لازمة الحساب.. امتلاً قعر صندوقها المزركش بالمدخرات التي جمعتها بعرق نهدتها" (عقيلة ، الخيول البيض : 104-105) ، فقد نجح الكاتب بهذا الارتداد الزمني في تكثيف اللحظة السردية التي كشفت شخصية العجوز ، لتمهد للحدث الآتي ، فربط بين الحاضر والماضي باستدعاء الأخير ، على سبيل ترتيب الأحداث وكسر الرتابة التي تسيطر على المتواليات السردية ، كما عمل الاسترجاع على استحضر المكان المغلق: كوخ العجوز ، الصرة الصغيرة ، قعر الصندوق ، ليكون إعلاناً بتعليل الحدث في القصة ، وفي هذه الثلاثية المكانية تتكشف دلالات السرد التي تتوالي في ظهورها مرتبطة بشخصية العجوز.

وإلى جانب الاسترجاع تظهر تقانة الحذف نتاجاً للعلاقة الزمكانية ، حيث يفرض الطابع البنائي للقصة القصيرة اللجوء إلى القطع السردية ، وإهمال العديد من الأحداث التي لا مجال لعرضها ، معتمداً على إسقاط فترة زمنية داخل القصة.

وقد رأى جيرار جينت أن الحذف قد يكون صريحاً بإشارة من الكاتب إلى الزمن المحذوف (ينظر ، جينت جيرار ، 1997 : 118) ، وهذا ما تجلى عند أحمد عقيلة عندما تعرض لشخصية (معزيق) الذي سرت همسات أهل القرية حوله بعد تبدل حاله "لم يعد النهار يغيب عن قريتنا.. معزيق هو الذي غاب هذه المرة.. ذهب إلى الخارج. غاب شهرين كاملين.. وعاد بامرأة شقراء" (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 65) ، فالحركة السردية المتدفقة التي اعتمدها الكاتب تتوقف لتستأنف بعد شهرين ، لا نعلم ماذا حدث للشخصية فيها ، وعلى الرغم من وجود الخارج مكاناً في السرد ، فإن الكاتب لا يلتفت إليه ، فكل تركيزه على القرية بوصفها مكان الحدث.

وثمة حذف ضمني لا يعتمد على إشارة صريحة يقدمها الكاتب ، وإنما يترك اكتشافه لفظنة القارئ (ينظر : جيرار جينت ، 1997 : 119) ، وقد ورد هذا مرتبطاً بتغير المكان ، وعندها تتحرك الشخوص في أمكنة مختلفة ، فرويعي الذي يعتقله الطليان في الجبل الأخضر في مشهد يعكس وحشية المستعمر ، ينتقل به المشهد إلى مكان آخر "سفينة" ، المنفيين تطلق صافرتها.. يصدر عن الحشد ، المذعور صوت مكتوم.. لا تعرف إن كان صيحة أو همهمة أو آهة" (عقيلة ، "درب الحلازين" ، 2010 : 26) ، فيظهر الحذف السردية بين لحظة الاعتقال ، وبين تحرك السفينة بالمعتقلين ، وهذا يتطلب زمناً مليئاً بالأحداث أغفلها الكاتب كونها تخرج عن صلب الحكاية القصصية.

وتتكامل علاقة الزمن بالمكان في تعدد الحكايات داخل القصة الواحدة عندما يعتمد الكاتب على تقديم حكايات غير مترابطة ، إذ إن " وحدة العمل القصصي فيها لا تعتمد على تسلسل الحوادث ، ولكن على البيئة التي تتحرك فيها القصة ، أو على الشخصية الأولى فيها. أو على النتيجة العامة التي تنتظم الحوادث والشخصيات جميعها" (نجم ، 1966 : 73) ، فتظهر للوهلة الأولى مفككة لكن هذا الوهم سرعان ما يتبدد عند الوصول إلى نهاية القصة ، وتعد هذه

الوسيلة السردية المعتمدة على تفكك الحكمة تمرداً على الأسلوب الكلاسيكي في السرد المعتمد على تتابع الأحداث وترابطها بطريقة ملحمية ، وإذا كانت القصة متعددة الحكايات في ثناياها ، ترتبط بجانب تجديدي ينزع إليه الكاتب ، فعلينا ألا نغفل أن "الذي يحدد شروط هذه التقنية دون غيرها هو الغاية التي يهدف إليها الكاتب" (لحمداني ، 1991 : 46) ، عندما يضع في مخيلته القيمة الفنية التي سيحققها عبر هذه الطريقة ، أو غيرها من الطرق.

تقوم قصة (لينا المعتاد) على سبع حكايات:

- 1- غراب يعبر سماء القرية مساء عند عودة الصبية إلى بيوتهم.
- 2- جملة أخبار في مواضع مختلفة من العالم تعرض في أحد تلافيزات القرية وتكرس الظلم.
- 3- مشهد للاعبين ورق تسيدها (الريس) بتوظيف كافة إمكاناته المشروعة وغير المشروعة ليكرس سيطرته.
- 4- طبيب القرية العراقي يستذكر أهله بموال حزين.
- 5- كلب يتنازل عن نباحه المخيف مقابل قطعة خبز.
- 6- أرملة يستغل رجال القرية حالها البائس للتردد عليها بدعوى السؤال عنها بطريقة غير بريئة.
- 7- تجار المواشي يتجهون نحو السوق لحظة آذان الفجر تاركين الصلاة والنوم معاً. (عقيلة ، "درب الحلازين" ، 2010 : 105 - 108)

تمثل الحكايات السابقة دوائر متماسة يجمع بينها المكان/ القرية واللحظة القهرية التي تعيشها الشخصيات بالخضوع للقوى المتسلطة سواء أكانت مادية أو معنوية ، فهي تمثل - على تعددها - حكاية واحدة ولكن بصورة مختلفة ، وقد استطاع الكاتب بهذه التقنية الخروج من الأسلوب التقليدي الذي ساد معظم قصصه ، باعتماده على التتابع السردى (1) ، وهو الأمر الذي يكشف امتلاك الكاتب إمكانات فنية يستطيع أن يطور بها منه القصصي.

3- علاقة المكان واللغة:

يمتد أثر المكان في القصة إلى اللغة بوصفها المادة الأولى للتشكيل ، فهو لا يتجلى بدونها ، ولا يظهر بعيداً عن أدواتها ، وما من شك في أن ، فإن طبيعة المكان ونوعه ، ولامحه تترك تأثيرها في لغة الكاتب ، والقصة القصيرة بوصفها جنساً أدبياً له خصائصه ، أصبح يستدعي لغة خاصة أقل ما توصف به أنها مكثفة مركزة "ويبلغ التركيز حد أنه لا يستخدم لفظة واحدة يمكن الاستغناء عنها ، أو يمكن أن يستبدل بها غيرها ، فكل لفظة تكون موحية ، ويكون لها دورها ، تماماً كما هو في الشعر" (إسماعيل ، 2008 : 113). وهذا الاقتصاد اللغوي يجعل من القصة القصيرة لوحة مكتنزة بالدلالات التي ترسمها لغة منتقاة.

يعود هذا الانتقاء في قصص أحد يوسف عقيلة إلى مؤثر رئيس في قصصه وهو المكان ، إذ نجد مفردات النص ترتبط بإمكانة ارتباطاً وثيقاً ، ولا يقف عند هذا الحد ، وإنما يمتد التأثير إلى مستويات اللغة وتقاناتها.

(1) مثلت القصص المعتمدة على التتابع السردى عند أحمد يوسف عقيلة 87% ، في حين احتلت قصص التتابع المنفصل 13% من قصصه. طالع إحصائية تقانات السرد عند أحمد يوسف عقيلة ص 28 من هذا البحث .

وبالإضافة إلى المستوى التقريري للغة الكاتب التي انتشرت في كثير من قصصه ، ظهر مستويان احتلا مساحة لا بأس بها هما المستوى الفلسفي والمستوى الشعري ، حيث يمكن إرجاع المستوى الأول إلى عملية تأملية يخوضها الكاتب في محيطه المكاني/ الجبل الأخضر ، فعندما يطالع ظله يستوحي أفكاره "لماذا الظل؟ لأن أجسادنا معتمة؟ كل صباح أهرب باتجاه الشمس.. في المساء أعود هارباً إلى الغرب.. لماذا يتبعني هذا الكائن الغريب المعتم؟ أستغرب لماذا لا يهرب الناس من ظلالهم؟!". (عقيلة ، غراب الصباح ، 2010 : 128) الظل هنا هو الذات الإنسانية لحظة تأزمها ، والجسد المعتم هو الحياة المادية التي أغرقت الإنسان المعاصر في متاهات ، فوقع فريسة للحضارة التي قبلها على حساب القيم ، ويبدو أن هذا المظهر حكم نهائي بالشقاء كسيزيف وصخرته "الضحى يأتي رغم كل شيء ، يظهر ظلي.. يلازميني.. أجره خلفي مواصلاً هروبي الأبدى". (عقيلة ، غراب الصباح ، 2010 : 128)

ويزيد التأمل في المكان تأثيره في لغة الكاتب ، " فالسما تظلل القرية ، تقذف في رأسه برؤى جديدة.. السماء مليئة بالضياء والدفء نهاراً.. أما في الليل فتمتلئ بالنجوم.. أتعلمون ما هي النجوم؟ إنها النيران التي توقدها الملائكة.. فالسما شديدة البرودة ليلاً.. إنكم تنشغلون عن السماء.. لا تدركون وجودها إلا حينما يقع أحدكم على ظهره.. عند ذلك فقط يكتشف أن فوقه عالماً أرحب من عالمه البائس" (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 109) ، وتبدو محاولة الاكتشاف هذه لتسد عجز الإنسان الذي فشل في معرفة كنه الأشياء ، والاكتفاء بالظاهر بعد غياب عقله أو تغييبه ، إنها فلسفة تتصف الإنسان ، وتؤمن بقدراته ، لكنها تدينه في الوقت ذاته .

أما المستوى الشعري الذي يحيلنا إلى التماهي بين القصة القصيرة والشعر ، ويجعلنا نقف على حقيقة العلاقة بينهما ، فالمسألة ليست رؤية بعض القصة القصيرة قصيدة شعرية ، وإنما هي مسألة تعامل مع اللغة ، فهي واحدة عند كل من الشاعر والقاص ، ويبقى القاسم المشترك بينهما المنطلق الذي يتعامل كل منهما مع أدواتها (ينظر : محمد ، 2011 : 195) ، وإذا كانت لغة الشعر في حد ذاتها اكتشافاً ، فإن الأمكنة التي يقدمها الكاتب أحمد يوسف عقيلة في قصصه تمنح من يرتادها قوة خلق شاعرية ، فتتحول الغاية عبر الوصف إلى لوحة شعرية "الضباب الراكد ينقش.. تظهر الغابة أكثر اخضراراً.. يصيح الديك مبدداً كآبة الصباح.. ينهض الكلب.. يتمطي فاتحاً فمه.. ماذا لسانه إلى أقصى ما يستطيع" (عقيلة ، غناء الصراصير ، 2010 : 15) ، وهذا المشهد يمثل خلفية لمشهد آخر يعرض حياة القرية "تستيقظ عزيزة.. تتعوذ من الشيطان الرجيم.. تتجه نحو الحفرة.. تحرك الرماد.. تخرج جذوة مدفونة بعد نار البارحة.. تضع فوقها بعض العيدان الرقيقة.. وتنفخ فيها.. تتوهج الجمرة.. ينبثق لسان اللهب.. يسري في كومة الأعواد.. ويتصاعد دخان أزرق خفيف". (السابق ، 2010 : 15).

تنبثق شعرية اللغة من شعرية المشهد ، فهذه اللقطات المتتابعة تمثل حدثاً يومياً حافظ على جمالياته رغم تكراره ؛ لأنه يقدم لنا لحظة تخلق الحياة ، فجميع المفردات السردية تتعانق لتقودنا إلى هذه الدلالة التي تشكلت بتكثيف منظومة الأفعال الحركية ، وقد أحسن الكاتب توظيفها في الوصف السردى ، إذ استغل قدراته في التقاط المفردة ودفعها سياقياً في تقديم مشهد حياة شابين يعيشان الحرية الكاملة في المكان المفتوح/ الغابة "في الخريف يواكب الأغان في تحولاتها.. تتجدد.. تتعري.. تفقد وشوشاتها.. وتغدو أعواداً يابسة. في وجه الريح.. وعندما

تظهر للنمل أجنحة قبل هطول المطر.. يطيران خلف النمل.. يستقبلان المطر بفرح عامر.. لا يستذريان.. يتدحرجان بمرح مع المنحدرات الزلقة.. ويسابقان السيل". (عقيلة ، الخيول البيض ، 2010 : 72) .

لقد استطاع الكاتب أن يقدم لنا صورا متوالية مفعمة بالحياة ، فبالإضافة إلى الأفعال الحركية التي اعتمد عليها في سرده ، وظف تقنيات السينما عبر اللقطات المتتابعة التي ترصد حركة الشخصيات ، وهذا يمكن إرجاعه " إلى الحيادية والموضوعية ، وتواري الكاتب خلف النص ، ومواجهة النص للقارئ مباشرة وفي صورة مكثفة ، فالمنظر يوحي ويقول أشياء كثيرة بدلا من السرد والتفصيلات الكتابية المسهبة " (محمد ، 2011 : 249) ، لتكون هذه التقانة رديفا لخاصية التكثيف التي تتجلى في لغة الكاتب وهي تتعاقب لتقدم المشهد السردى ، بصياغة مركزة للمشهد القصصي من دون أن تنفصل عن معطيات المكان وملامحه ، ليس بتعبيرها عنه فحسب ، وإنما باستجابتها لمعطياته ، وبخاصة الامتداد والتجدد.

إحصائية بتقانات السرد في قصص أحمد يوسف عقيلة

المجموعة القصصية	عدد القصص	زمن السرد		ضمير السرد			أسلوب السرد		
		الحاضر	الماضي	مشارك	غائب	مخاطب/ متكلم	مشارك	تتابعي	منفصل
غناء الصراصير	37	10	26	1	35	2	-	34	3
الخيول البيض	23	2	18	3	21	1	1	19	4
درب الحلازين	25	24	1	-	18	7	-	15	10
غراب الصباح	30	25	2	3	22	8	-	30	-
الكلب الرابع	40	36	3	1	30	10	-	37	3
المجموع	155	97	50	8	126	28	1	135	20

خاتمة :

سعت هذه الدراسة إلى الوقوف على تجليات المكان في قصص أحمد يوسف عقيلة ، وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- 1- تدخلت رؤية الكاتب أحمد يوسف خليفة في اختياره أمكنته القصصية ، حيث أسهمت بيئة الجبل الأخضر التي عاش فيها ، واستطاع تجاوز طابعها الجهوي ، ليقدّم من خلالها تجارب إنسانية شخصت أزمة الحياة المعاصرة.
- 2- مثلت التقاطعية ركيزة محورية في رؤية المكان عند أحمد عقيلة ، فقد اعتمد عليها في تقديم فكرة الصراع بين القيم ، بما يكشف واقع الفرد المعاصر الذي حصر أزمته في الوعي والإدراك.
- 3- اعتمد الكاتب على التحولات الدلالية للمكان التي تحركت من النقيض إلى النقيض ليؤكد جدلية العلم / الجهل التي سادت معظم قصصه.
- 4- خرج المكان عند الكاتب من محيط الحيز الهندسي إلى الكون الفكري الذي مثلته شخوصه القصصية ، فكان المكان العامل الرئيس في تشكيلها وظهر هذا في ارتباط الأمكنة المغلقة بالفعل السلبي ، وتكريس قهر الشخصيات وهزيمتها الداخلية ، في حين ظلت الأمكنة المفتوحة تحمل دلالات الحركة والانطلاق والكشف والاكتشاف بعفوية خالصة.
- 5- ظلت المدينة مكانا طاردا وسلبيا ، فقد مثلت انهيار القيم ، وتحولت الحضارة الحديثة إلى عامل مدمر للأخلاق والمثل ، في حين قدم الكاتب القرية بديلا بما تمثله من أصالة.
- 6- ظهرت المفارقة عنصرا أساسيا في تشكيل المتن السردية ، وقد نبعت من موقف رافض لكثير من سلبيات المجتمع التي عني الكاتب بإبرازها في قصصه.
- 7- تتاغمت أساليب السرد مع طبيعة المكان الذي تدور فيه الأحداث ، فقد ظل السرد بالزمن المضارع تعبيراً عن الامتداد الزمني الذي لم ينفصل عن امتداد آخر مثلته الغاية/المكان الرئيس في قصص عقيلة.
- 8- تعددت مستويات الأداء اللغوي عند الكاتب ، فرغم سيطرة اللغة التقريرية على جانب من قصصه ، نجح الكاتب في خوض التشكيل السردية بلغة فلسفية وأخرى شعرية ، انبثقت من رؤيته المكانية وارتبطت به.
- 9- ظهر استعداد جلي عند أحمد يوسف عقيلة لخوض غمار الحداثة بما قدمه من محاولات قليلة في قصصه ، فقد امتلك بعض الإمكانيات التي تتيح له تحقيق ذلك على مستوى التشكيل الفني.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

- 1- عقيلة ، أحمد يوسف، الخيول البيض ، اللاذقية ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، ط2 ، 2010
- 2- _____ ، درب الحلازين ، اللاذقية: دار الحوار ، ط2010، 1
- 3- _____ ، غراب الصباح ، اللاذقية: دار الحوار ، ط1 ، 2010
- 4- _____ ، غناء الصراصير ، بنغازي: دار البيان للنشر والتوزيع والإعلان ، ط1 ، 2003
- 5- _____ ، الكلب الرابع ، الزاوية - ليبيا: دار أركنو للطباعة والتوزيع، ط1 ، 2013

ثانياً: المراجع:

- 1- إبراهيم ، عبد الله المتخيل السردي ، بيروت ، المركز الثقافي العربي ، ط1 ، 1995.
- 2- أسعد ، سامية ، القصة القصيرة وقضية المكان ، مجلة فصول ، مج2 ، ع4 ، 1982
- 3- إسماعيل ، عز الدين ، الأدب وفنونه ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط8 ، 2008.
- 4- الأصغر ، محمد قراءة حوارية في أدب فنان القصة القصيرة أحمد يوسف عقيلة ، صحيفة قورينا الثقافية، بنغازي ، ع: 12 ، 2012/5/12
- 5- باشلار، غاستون جماليات المكان ، تر: غالب هلسا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- 6- بحراري ، حسن ، بنية الشكل الروائي ، بيروت: المركز الثقافي العربي ، ط1 ، 1995.
- 7- بدر ، عبد المحسن طه ، نجيب محفوظ: الرؤية والأداة ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، 1978.
- 8- بن قينة عمر ، القصة العربية الليبية القصيرة: نشأتها وتطورها وقضاياها ، القاهرة: دار النشر للجامعات ، 2007.
- 9- جينت، جيار، خطاب الحكاية: بحث في المنهج ، تر: محمد معتصم وآخرين ، القاهرة ، المجلس الأعلى للثقافة ، ط2 ، 1997.
- 10- دومة ، خيرى ، تداخل الأنواع في القصة المصرية القصيرة 1960 - 1990 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1998.
- 11- عبد الله ، محمد حسن الزيف في الرواية العربية ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة (143) نوفمبر 1989.
- 12- عبد العال ، محمد قطب ، الذات والموضوع ، قراءة في القصة القصيرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1994.
- 13- عثمان ، اعتدال، إضاءة النص: قراءة في الشعر العربي الحديث ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط2 ، 1998.
- 14- العرود ، أحمد ياسين ، المكان في الفعل الروائي: دراسة في رواية الغرف الأخرى لجبرا إبراهيم جبرا ، مجلة اريد للبحوث والدراسات ، الأردن ، مج10 ، ع1 ، 2006.

- 15- على ، هيثم الحاج آليات بناء الزمن في القصة المصرية القصيرة في الستينات ، رسالة دكتوراه ، جامعة حلوان ، 2005.
- 16- لحمداني ، حميد ، بنية النص السردية من منظور النقد الأدبي ، بيروت ، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، 1991.
- 17- مجموعة مؤلفين ، جماليات المكان ، تر: سيزا قاسم ، الدار البيضاء ، دار عيون ، ط1 ، 1988.
- 18- محمد ، شعبان عبد الحكيم التجريب في فن القصة القصيرة من 1960 إلى 2000 ، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، 2011.
- 19- المحمود ، صفاء البنية السردية في روايات خيرى الذهبي ، الزمان والمكان ، رسالة ماجستير ، جامعة البعث ، اللاذقية ، 2009 - 2010.
- 20- مندلاو ، أ. أ ، الزمن والرواية ، تر: بكر عباس ، بيروت ، دار صادر ، 1997.
- 21- النابلسي ، شاعر جماليات المكان في الرواية العربية ، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ط1 ، 1994.
- 22- نجم ، محمد يوسف فن القصة ، بيروت ، دار الثقافة ، ط5 ، 1966.
- 23- النصير ، ياسين إشكاليات المكان في النقص الأدبي ، بغداد ، دار الشؤون الثقافية العامة ، وزارة الثقافة والإعلام ، ط1 ، 1986.



**Subclass of Starlike functions of complex order
defined by**

a generalized Srivastava– Attiya operator

Dr. Nagat Muftah Mustafa Alabbar

University of Benghazi Faculty of education

الفئة الفرعية من الدوال نجمي للنظام المعقدة يحددها
المشغل المعمم سريفاستافا – عطية
نجاه مفتاح مصطفى العبار
جامعة بنغازي كلية التربية

ملخص

المؤلف [1] و [2] عرف عائلة جديدة لمشغلي تكاملي معمم حيث تمّ تعريفه عن طريق الدالة العامة هورويتز يرش زيتا باستخدام نهج مماثل قدمه سريفاستافا و عطية (2007) المعرفة على فئة من الدوال التحليلية طبيعية في القرص الوحدة المفتوح .

وجعل الدراسة ممتعة لهذا المشغل من قبل العديد من الباحثين وهم Srivastava , Owa Alexander وغيرهم من الباحثين . مع هذا المشغل قمنا بتعريف فئة فرعية جديدة من الدوال نجمي لنظام المعقد مع معاملات السالبة المحددة في القرص الوحدة المفتوح والذي يرمز له بالرمز $TS_{s,b}^{\alpha}(\delta, \beta, \gamma)$ والتحقيق من خصائصها المختلفة ، وعلاوة على ذلك نحصل على معامل عدم المساواة ، والنقاط المتطرفة ، والنمو والنظريات التشويه وأنصاف أقطار التحذب لدوال التي تنتمي إلى هذه الفئة فرعية .

Abstract

The main object of this paper is to study some properties of certain subclass of starlike functions of complex order with negative coefficients denoted by $TS_{s,b}^{\alpha}(\delta, \beta, \gamma)$ defined by a general integral operator in the open unit disc and investigate its various characteristics. Further, we obtain coefficient inequalities, extreme points, growth and distortion property and radii of close-to-convexity, starlikeness and convexity for functions belonging to the subclass $TS_{s,b}^{\alpha}(\delta, \beta, \gamma)$.

1 Introduction

Let A denote the class of all analytic functions in the open unit disc

$$U = \{z \in \mathbb{C} : |z| < 1\},$$

given by the normalized power series

$$f(z) = z + \sum_{k=2}^{\infty} a_k z^k, \quad (z \in U), \quad (1.1)$$

where a_k is a complex number.

For functions $f \in A$ given by (1.1) and $g \in A$ given by $g(z) = z + \sum_{k=2}^{\infty} b_k z^k$, we define the Hadamard product (or convolution) of f and g by

$$(f * g)(z) = z + \sum_{k=2}^{\infty} a_k b_k z^k.$$

The authors [1] and [2] introduce a general integral operator $\mathfrak{I}_{s,b}^{\alpha} f(z)$ which is defined by means of a general Hurwitz Lerch Zeta function defined on the class of normalized analytic functions in the open unit disc by using the similar approach Srivastava and Attiya operator [7]. This operator is motivated by many researchers namely Owa and Srivastava Alexander and many others. as we will show in the following:

Definition 1.1 (Srivastava and Choi [4]) A general Hurwitz–Lerch Zeta function $\Phi(z, s, b)$ defined by

$$\Phi(z, s, b) = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{z^k}{(k+b)^s},$$

where $(s \in \mathbb{C}, b \in \mathbb{C} - \mathbb{Z}_0^-)$ when $(|z| < 1)$, and $(\Re(b) > 1)$ when $(|z| = 1)$.

Note that:

$$\Phi^*(z, s, b) = (b^s z \Phi(z, s, b)) * f(z) = z + \sum_{k=2}^{\infty} \frac{b^s}{(k+b-1)^s} a_k z^k.$$

Owa and Srivastava [5] introduced the operator $\Omega^\alpha : A \rightarrow A$, which is known as an extension of fractional derivative and fractional integral as follows:

$$\Omega^\alpha f(z) = \Gamma(2-\alpha) z^\alpha D_z^\alpha f(z) = z + \sum_{k=2}^{\infty} \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} a_k z^k \quad (\alpha \neq 2, 3, 4, L),$$

where $D_z^\alpha f(z)$ the fractional derivative of f of order α (see [6]).

For $s \in \mathbb{C}$, $b \in \mathbb{C} - \mathbb{Z}_0^-$, and $0 \leq \alpha < 1$, the generalized integral operator $(\mathfrak{I}_{s,b}^\alpha f) : A \rightarrow A$ is defined by

$$\begin{aligned} \mathfrak{I}_{s,b}^\alpha f(z) &= \Gamma(2-\alpha) z^\alpha D_z^\alpha \Phi^*(z, s, b), \quad (\alpha \neq 2, 3, 4, L) \\ &= z + \sum_{k=2}^{\infty} \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s a_k z^k, \quad (z \in U). \end{aligned}$$

Note that : $\mathfrak{I}_{0,b}^0 f(z) = f(z)$.

Special cases of this operator includes:

- $\mathfrak{I}_{0,b}^\alpha f(z) \equiv \Omega^\alpha f(z) = z + \sum_{k=2}^{\infty} \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} a_k z^k$ is Owa and Srivastava operator [5].
- $\mathfrak{I}_{s,b+1}^0 f(z) \equiv J_{s,b} f(z) = z + \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{b+1}{k+b} \right)^s a_k z^k$ is Srivastava and Attiya integral operator [7].
- $\mathfrak{I}_{1,1}^0 f(z) \equiv A(f)(z) = \int_0^z \frac{f(t)}{t} dt = z + \sum_{k=2}^{\infty} \frac{1}{k} a_k z^k$, is Alexander integral operators [8].
- $\mathfrak{I}_{1,2}^0 f(z) \equiv L(f)(z) = \frac{2}{z} \int_0^z f(t) dt = z + \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{2}{k+1} \right) a_k z^k$, is Libera integral operators [9].
- $\mathfrak{I}_{1,a+1}^0 f(z) \equiv L_a(f)(z) = \frac{a+1}{z^a} \int_0^z t^{a-1} f(t) dt = z + \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{a+1}{k+a} \right) a_k z^k$, $a > -1$, is Bernardi integral operator [10].

- $\mathfrak{I}_{\sigma,2}^0 f(z) \equiv I^\sigma f(z) = z + \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{2}{k+1}\right)^\sigma a_k z^k$, is Jung– Kim– Srivastava integral operator [11].

It is easily verified from the above definition of the operator $\mathfrak{I}_{s,b}^\alpha f(z)$ that:

$$z(\mathfrak{I}_{s+1,b}^\alpha f(z))' = (1-b)\mathfrak{I}_{s+1,b}^\alpha f(z) + b\mathfrak{I}_{s,b}^\alpha f(z).$$

Making use of our operator, we introduce a new subclass of analytic functions with negative coefficients, and discuss some properties of geometric function theory in relation to this subclass.

For $(-1 \leq \delta < 1)$, $(\beta > 0)$ and $(\gamma \in \mathbb{C} - 0)$ we let $S_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$ be the subclass of A consisting of functions of the form (1.1) and satisfying the analytic criterion

$$\Re \left\{ 1 + \frac{1}{\gamma} \frac{z(\mathfrak{I}_{s,b}^\alpha f(z))'}{\mathfrak{I}_{s,b}^\alpha f(z)} - \delta \right\} \geq \beta \left| 1 + \frac{1}{\gamma} \frac{z \mathfrak{I}_{s,b}^\alpha f'(z)}{\mathfrak{I}_{s,b}^\alpha f(z)} - 1 \right| \quad (z \in U), \quad (1.2)$$

We further let

$$TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma) = S_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma) \cap T,$$

where

$$T := \left\{ f \in A : f(z) = z - \sum_{k=2}^{\infty} |a_k| z^k, \text{ where } a_k \geq 0, \text{ for all } k \geq 2 \right\}, \quad (1.3),$$

is a subclass of A introduced and studied by Silverman [12]. By given some specific values to $\alpha, \beta, \gamma, \delta$ and s in the class $TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$ we obtain the following important subclasses studied by various researchers in earlier works.

1- For $s = \mu, \alpha = 0$ we obtain the class of functions f satisfying the condition

$$\Re \left\{ 1 + \frac{1}{\gamma} \frac{z (J_b^\mu f(z))'}{J_b^\mu f(z)} - \delta \right\} \geq \beta \left| 1 + \frac{1}{\gamma} \frac{z J_b^\mu f'(z)}{J_b^\mu f(z)} - 1 \right|$$

studied by G. MURUGUSUNDARAMOORTHY and K. UMA see [3]

2- For $s = \alpha = \beta = 0, \delta = 1$ and $\gamma = b$ we obtain the class of starlike functions of order b satisfying the condition

$$\Re \left\{ 1 + \frac{1}{b} \frac{z (f(z))'}{f(z)} - 1 \right\} \geq 0$$

studied by Nasr and Aouf see[2]

3- For $s = \alpha = \beta = 0, \delta = 1$ and $\gamma = 1$ we obtain the class of starlike satisfying the condition

$$\Re \left\{ \frac{z (f(z))'}{f(z)} \right\} \geq 0$$

studied by Alexander see[3].

The main object of this paper is to study some usual properties of the geometric function theory such as the coefficient bound, extreme points, radii of close to convexity, starlikeness and convexity .

2 Coefficient Inequalities

In the following section, we obtain coefficient bounds for the class $TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$ that shall be used in the next theorem.

Theorem 2.1 *Let the function f be defined by (1.3). Then $TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$ if and only if*

$$\sum_{k=2}^{\infty} [(k + |\gamma|)(1 - \beta) - (\beta - \delta)] \left(\frac{\Gamma(k + 1)\Gamma(2 - \alpha)}{\Gamma(k + 1 - \alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k - 1 + b} \right)^s \right| |a_k| \leq (1 - \delta) + |\gamma|(1 - \beta). \quad (2.1)$$

The result is sharp for the function

$$f(z) = z - \frac{(1 - \delta) + |\gamma|(1 - \beta)}{[(k + |\gamma|)(1 - \beta) - (\beta - \delta)] \left(\frac{\Gamma(k + 1)\Gamma(2 - \alpha)}{\Gamma(k + 1 - \alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k - 1 + b} \right)^s \right|} z^k. \quad (2.2)$$

Proof: Assume that the inequality (2.1) holds and let $|z| < 1$. Then by hypothesis, we have

$$\Re \left\{ 1 + \frac{1}{\gamma} \frac{z(\mathfrak{I}_{s,b}^{\alpha} f(z))'}{\mathfrak{I}_{s,b}^{\alpha} f(z)} - \delta \right\} - \beta \left| 1 + \frac{1}{\gamma} \frac{z\mathfrak{I}_{s,b}^{\alpha} f'(z)}{\mathfrak{I}_{s,b}^{\alpha} f(z)} - 1 \right|.$$

We note that

$$1 + \frac{1}{|\gamma|} \frac{(1 - \delta) - \sum_{k=2}^{\infty} (k - \delta) \left(\frac{\Gamma(k + 1)\Gamma(2 - \alpha)}{\Gamma(k + 1 - \alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k - 1 + b} \right)^s \right| |a_k| |z^{k-1}|}{1 - \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{\Gamma(k + 1)\Gamma(2 - \alpha)}{\Gamma(k + 1 - \alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k - 1 + b} \right)^s \right| |a_k| |z^{k-1}|} - \beta \left(1 - \frac{1}{|\gamma|} \frac{\sum_{k=2}^{\infty} (k - 1) \left(\frac{\Gamma(k + 1)\Gamma(2 - \alpha)}{\Gamma(k + 1 - \alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k - 1 + b} \right)^s \right| |a_k| |z^{k-1}|}{1 - \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{\Gamma(k + 1)\Gamma(2 - \alpha)}{\Gamma(k + 1 - \alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k - 1 + b} \right)^s \right| |a_k| |z^{k-1}|} \right),$$

which implies

$$1 + \frac{1}{|\gamma|} \frac{(1 - \delta) - \sum_{k=2}^{\infty} (k - \delta) \left(\frac{\Gamma(k + 1)\Gamma(2 - \alpha)}{\Gamma(k + 1 - \alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k - 1 + b} \right)^s \right| |a_k|}{1 - \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{\Gamma(k + 1)\Gamma(2 - \alpha)}{\Gamma(k + 1 - \alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k - 1 + b} \right)^s \right| |a_k|}$$

$$\beta \left(1 - \frac{1}{|\gamma|} \frac{\sum_{k=2}^{\infty} (k-1) \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| |a_k|}{1 - \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| |a_k|} \right) \geq 0,$$

that is,

$$\sum_{k=2}^{\infty} [(k+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| |a_k| \leq (1-\delta) + |\gamma|(1-\beta).$$

Hence, $f \in TS_{s,b}^{\alpha}(\delta, \beta, \gamma)$.

In order to prove the sufficiency, assume that $TS_{s,b}^{\alpha}(\delta, \beta, \gamma)$.

$$\Re \left\{ 1 + \frac{1}{\gamma} \frac{z (\mathfrak{S}_{s,b}^{\alpha} f(z))'}{\mathfrak{S}_{s,b}^{\alpha} f(z)} - \delta \right\} \geq \beta \left| 1 + \frac{1}{\gamma} \frac{z \mathfrak{S}_{s,b}^{\alpha} f'(z)}{\mathfrak{S}_{s,b}^{\alpha} f(z)} - 1 \right|$$

$$\Re \left\{ 1 + \frac{1}{\gamma} \frac{z(1-\delta) - \sum_{k=2}^{\infty} (k-\delta) \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s a_k z^k}{z - \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s a_k z^k} \right\} \geq$$

$$\beta \left| 1 - \frac{1}{\gamma} \frac{\sum_{k=2}^{\infty} (k-1) \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s a_k z^k}{z - \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s a_k z^k} \right|$$

If we let $z \rightarrow 1^-$ along the real axis, we have

$$\left\{ 1 + \frac{1}{|\gamma|} \frac{(1-\delta) - \sum_{k=2}^{\infty} (k-\delta) \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| |a_k| |z^{k-1}|}{1 - \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| |a_k| |z^{k-1}|} \right\} \geq$$

$$\beta \left| \frac{1 - \sum_{k=2}^{\infty} (k-1) \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| |a_k|}{1 - \sum_{k=2}^{\infty} \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| |a_k|} \right|.$$

The simple computational leads the desired inequality

$$\sum_{k=2}^{\infty} [(k+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| |a_k| \leq (1-\delta) + |\gamma|(1-\beta).$$

Remark In the special case $\alpha = 0$ and $b = b + 1$, Theorem 2.1 yields a result given earlier by [12].

From Theorem 2.1, we obtain the following corollary.

Corollary 2.2 *Let the function f be defined by (1.3) and $f \in TS_{s,b}^{\alpha}(\delta, \beta, \gamma)$, then*

$$|a_k| \leq \frac{(1-\delta) + |\gamma|(1-\beta)}{[(k+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}, \quad (k \geq 2),$$

with equality only for functions of the form (2.2).

3 Extreme points

We state and prove the following theorem.

Theorem 3.1 *Let $f_1(z) = z$ and*

$$f_k(z) = z - \frac{(1-\delta) + |\gamma|(1-\beta)}{[(k+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|} z^k, \quad (k \geq 2).$$

Then f is in the class $TS_{s,b}^{\alpha}(\delta, \beta, \gamma)$ if and only if it can be expressed in the form

$$f(z) = \sum_{k=1}^{\infty} \omega_k f_k(z), \tag{3.1}$$

where $\omega_k \geq 0$ and $\sum_{k=1}^{\infty} \omega_k = 1$.

Proof: Suppose f can be written as in (3.1). Then

$$\begin{aligned} f(z) &= \sum_{k=1}^{\infty} \omega_k f_k(z) \\ &= \omega_1 f_1(z) + \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k f_k(z) \\ &= \omega_1 z + \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k \left(z - \frac{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)}{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|} z^k \right) \\ &= \omega_1 z + \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k z - \left(\sum_{k=2}^{\infty} \omega_k \frac{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)}{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|} z^k \right) \\ &= \left(\sum_{k=1}^{\infty} \omega_k \right) z - \left(\sum_{k=2}^{\infty} \omega_k \frac{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)}{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|} z^k \right) \\ &= z - \left(\sum_{k=2}^{\infty} \omega_k \frac{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)}{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|} z^k \right). \end{aligned}$$

Now,

$$f(z) = z - \sum_{k=2}^{\infty} |a_k| z^k = z - \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k \frac{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)}{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|} z^k,$$

so that

$$|a_k| = \omega_k \frac{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)}{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|} \quad (3.2).$$

Since

$$\sum_{k=2}^{\infty} \omega_k = 1 - \omega_1 \leq 1,$$

therefore

$$\begin{aligned} \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k &= \sum_{k=2}^{\infty} \frac{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)} \omega_k \\ &\times \frac{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)}{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}, \\ &= \sum_{k=2}^{\infty} \frac{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)} |a_k| \leq 1. \end{aligned}$$

That is

$$\sum_{k=2}^{\infty} [(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| |a_k| \leq (1-\delta)+|\gamma|(1-\beta).$$

Then (2.1) holds. Thus $f \in TS_{s,b}^{\alpha}(\delta, \beta, \gamma)$, by Theorem 2.1 (Sufficiency).

Conversely, assume that f defined by (1.3) belongs to the class

$TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$. Then by using (3.2), we set

$$\omega_k = \frac{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)} |a_k|, \quad (k \geq 2),$$

and $\omega_1 = 1 - \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k$.

Then

$$\begin{aligned} f(z) &= z - \sum_{k=2}^{\infty} |a_k| z^k \\ &= z - \sum_{k=2}^{\infty} \frac{\omega_k [(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)]}{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|} z^k \\ &= z - \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k [z - f_k(z)] \\ &= z - \sum_{k=1}^{\infty} \omega_k z + \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k f_k(z) \\ &= \left(1 - \sum_{k=1}^{\infty} \omega_k \right) z + \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k f_k(z) \\ &= \omega_1 z + \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k f_k(z) \\ &= \omega_1 f_1(z) + \sum_{k=2}^{\infty} \omega_k f_k(z) = \sum_{k=1}^{\infty} \omega_k f_k(z). \end{aligned}$$

Thus the proof is complete.

4 Growth and distortion theorems

A growth and distortion property for function f to be in the class $TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$ will be given as follows.

Theorem 4.1 *Let the function f defined by (1.3) be in the class $TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$.*

Then for $|z|=r < 1$, we have

$$\begin{aligned}
 & r - \frac{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)}{[(1+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)]\left(\frac{\Gamma(3)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)}\right)\left|\left(\frac{b}{1+b}\right)^s\right|} r^2 \leq |f(z)| \\
 & \leq r + \frac{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)}{[(1+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)]\left(\frac{\Gamma(3)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)}\right)\left|\left(\frac{b}{1+b}\right)^s\right|} r^2, \quad (4.1),
 \end{aligned}$$

and

$$\begin{aligned}
 & 1 - \frac{2[(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)]}{[(1+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)]\left(\frac{\Gamma(3)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)}\right)\left|\left(\frac{b}{1+b}\right)^s\right|} r \leq |f'(z)| \\
 & \leq 1 + \frac{2[(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)]}{[(1+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)]\left(\frac{\Gamma(3)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)}\right)\left|\left(\frac{b}{1+b}\right)^s\right|} r \quad (4.2).
 \end{aligned}$$

Proof: Since $f \in TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$, and in view of inequality (2.1) of Theorem 2.1, we have

$$\begin{aligned}
 & [(1+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)]\frac{\Gamma(3)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)}\left|\left(\frac{b}{1+b}\right)^s\right|\sum_{k=2}^{\infty}|a_k| \\
 & \leq \sum_{k=2}^{\infty}[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)]\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)}\left|\left(\frac{b}{k-1+b}\right)^s\right||a_k| \\
 & \leq (1-\delta)+|\gamma|(1-\beta), \quad (k \geq 2).
 \end{aligned}$$

Then

$$\sum_{k=2}^{\infty} a_k \leq \frac{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)}{[(1+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)]\frac{\Gamma(3)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)}\left|\left(\frac{b}{1+b}\right)^s\right|}. \quad (4.3).$$

After the inequality obtained by (1,3) and (4.3), assume that $|z| = r$, in order to get the next inequality. Since

$$f(z) = z - \sum_{k=2}^{\infty} |a_k| z^k,$$

we have that

$$|f(z)| = \left| z - \sum_{k=2}^{\infty} a_k z^k \right| \leq$$

$$|f(z)| \leq |z| + |z|^2 \sum_{k=2}^{\infty} |a_k| |z|^{k-2} \leq$$

$$r + r^2 \sum_{k=2}^{\infty} |a_k| \leq$$

$$r + \frac{(1-\delta) + |\gamma|(1-\beta)}{[(1+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(3)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{1+b} \right)^s \right|} r^2.$$

So

$$|f(z)| \geq r - r^2 \sum_{k=2}^{\infty} |a_k| \geq$$

$$r - \frac{(1-\delta) + |\gamma|(1-\beta)}{[(1+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(3)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{1+b} \right)^s \right|} r^2.$$

Further

$$|f'(z)| \leq 1 + \sum_{k=2}^{\infty} k |a_k| |z|^{k-1} \leq 1 + 2r \sum_{k=2}^{\infty} |a_k| \leq$$

$$1 + \frac{2(1-\delta) + |\gamma|(1-\beta)}{[(1+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(3)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{1+b} \right)^s \right|} r,$$

and

$$|f'(z)| \geq 1 - \sum_{k=2}^{\infty} k |a_k| |z|^{k-1} \geq 1 - 2r \sum_{k=2}^{\infty} |a_k| \geq$$

$$1 - \frac{2(1-\delta) + |\gamma|(1-\beta)}{[(1+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \left(\frac{\Gamma(3)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(3-\alpha)} \right) \left| \left(\frac{b}{1+b} \right)^s \right|} r.$$

This completes the proof.

5 Radius of starlikeness and convexity

In the next theorems, we will find the radius of starlikeness, convexity and close-to-convexity for the class $TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$.

Theorem 5.1 Let the function f defined by (1.3) belong to the class $TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$. Then f is close-to-convex of order λ , ($0 \leq \lambda < 1$) in the disc $|z| < r$, where

$$r := \inf_{k \geq 2} \left(\frac{\left((1-\lambda)[(k+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| \right)^{\frac{1}{k-1}}}{k[(1-\delta) + |\gamma|(1-\beta)]} \right).$$

The result is sharp, with extremal function f given by (2.2).

Proof: Given $f \in T$ and f is close-to-convex of order λ in the disc $|z| < r$ if and only if we have

$$|f'(z) - 1| < 1 - \lambda, \quad \text{whenever } |z| < r. \tag{5.1}$$

For the left hand side of (5.1) we have

$$|f'(z) - 1| \leq \sum_{k=2}^{\infty} k |a_k| |z|^{k-1}.$$

Then (5.1) is implied by

$$\sum_{k=2}^{\infty} \frac{k}{1-\lambda} |a_k| |z|^{k-1} < 1.$$

Using the fact that $f \in TS_{s,b}^\alpha(\delta, \beta, \gamma)$, if and only if

$$\sum_{k=2}^{\infty} \frac{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)} |a_k| \leq 1,$$

it follows that (5.1) is true if

$$\frac{k}{1-\lambda} |z|^{k-1} \leq \frac{[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}{(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)},$$

whenever $|z| < r$. We obtain

$$r := \inf_{k \geq 2} \left(\frac{(1-\lambda)[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}{k[(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)]} \right)^{\frac{1}{k-1}}.$$

This completes the proof.

Theorem 5.2 Let the function f defined by (1.3) belong to the class $TS_{s,b}^{\alpha}(\delta, \beta, \gamma)$. Then

(1) f is starlike of order λ , ($0 \leq \lambda < 1$) in the disc $|z| < r$, that is,

$$\Re \left\{ \frac{zf'(z)}{f(z)} \right\} > \lambda, \quad (|z| < r, 0 \leq \lambda < 1),$$

where

$$r := \inf_{k \geq 2} \left(\frac{(1-\lambda)[(k+|\gamma|)(1-\beta)-(\beta-\delta)] \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}{[(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)](k-\beta)} \right)^{\frac{1}{k-1}}.$$

f is convex of order λ , ($0 \leq \lambda < 1$) in the disc $|z| < r$, that is,

$$\Re \left\{ 1 + \frac{zf''(z)}{f'(z)} \right\} > \lambda, \quad (|z| < r, 0 \leq \lambda < 1),$$

where

$$r := \inf_{k \geq 2} \left[\frac{\left((1-\lambda)[(k+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| \right)^{\frac{1}{k-1}}}{[(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)](k-\lambda)} \right].$$

Each of these results is sharp for the extremal function given by (2.2).

Proof: (1) Given $f \in T$ and f is starlike of order λ , in the disc $|z| < r$ if and only if

$$\left| \frac{zf'(z)}{f(z)} - 1 \right| < 1 - \lambda, \text{ whenever } |z| < r. \tag{5.2}$$

For the left hand side of (5.2) we have

$$\left| \frac{zf'(z)}{f(z)} - 1 \right| \leq \frac{\sum_{k=2}^{\infty} (k-1) |a_k| |z|^{k-1}}{1 - \sum_{k=2}^{\infty} |a_k| |z|^{k-1}}.$$

Then (5.2) is implied by

$$\sum_{k=2}^{\infty} \frac{k-\lambda}{1-\lambda} |a_k| |z|^{k-1} < 1.$$

Using the fact that $f \in TS_{s,b}^{\alpha}(\delta, \beta, \gamma)$ if and only if

$$\sum_{k=2}^{\infty} \frac{[(k+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}{[(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)]} |a_k| \leq 1.$$

(5.2) is true for every z in the disc $|z| < r$ if

$$\frac{k-\lambda}{1-\lambda} |z|^{k-1} \leq \frac{[(k+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right|}{[(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)]}.$$

Thus

$$r := \inf_{k \geq 2} \left[\frac{\left((1-\lambda)[(k+|\gamma|)(1-\beta) - (\beta-\delta)] \frac{\Gamma(k+1)\Gamma(2-\alpha)}{\Gamma(k+1-\alpha)} \left| \left(\frac{b}{k-1+b} \right)^s \right| \right)^{\frac{1}{k-1}}}{[(1-\delta)+|\gamma|(1-\beta)](k-\lambda)} \right].$$

This completes the proof.

(2) Using the fact that f is convex of order λ if and only if $zf'(z)$ is starlike of order λ , we can prove (2) using similar methods to the proof of (1).

Remark In the special case $\alpha = 0$ and $b = b + 1$, Theorem 2.1 yields a result given earlier by [12].

6 Conclusion

The work presented here is generalization of work done by earlier researchers. Further the research can be done by using fractional calculus operators for this class.

References

- [1] Nagat.M.Mustafa and Maslina Darus, Inclusion relations for subclasses of analytic functions defined by integral operator associated Hurwitz– Lerch Zeta function. Tansui Oxforded journal of Information and Mathematics Sciences 28(4): 379–393(2012).
- [2] Nagat.M.Mustafa and Maslina Darus, On a subclass of analytic functions with negative coefficient associated to an integral operator involving Hurwitz– Lerch Zeta function, "Vasile Alecsandri" University of Bacau Faculty of Sciences Scientific Studies and Research Series Mathematics and Informatics. 21(2) 45 – 56 (2011).
- [3] G. MURUGUSUNDARAMOORTHY and K. UMA, Certain subclasses of

starlike functions of complex order involving the Hurwitz–Lerch Zeta function, ANNALES UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA LUBLIN – POLONIA VOL. LXIV, NO. 2,61–72(2010).

[4] Srivastava, H.M. and Choi. J, Series Associated with the Zeta and Related Functions, Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers, (2001).

[5] S. Owa and H. M. Srivastava, Univalent and starlike generalized hypergeometric functions, Canadian Journal of Mathematics, Vol. 39, No.5, 1057–1077 ,(1987).

[6] H. M. Srivastava and S. Owa, An application of the fractional derivative, Mathematica Japonica, Vol 29, No.3, 383–389 (1984).

[7] H. M. Srivastava and A. A. Attiya, An integral operator associated with the Hurwitz–Lerch Zeta function and differential subordination, Integral Transforms and Special Functions, Vol.18, No.3, 207–216 ,(2007).

[8] J.W. Alexander, Functions which map the interior of the unit circle upon simple regions, Annals of Mathematics, Vol. 17, 12–22, (1915).

[9] R.J. Libera, Some classes of regular univalent functions, Proceedings of the American Mathematical Society, Vol.135, 429–449 , (1969).

[10] S.D. Bernardi, Convex and starlike univalent functions, Transaction of

American Mathematical Society, Vol. 135, 429–449 , (1969).

[11] Jung, I.B, Kim, Y.C and Srivastava, H.M, The Hardy space of analytic functions associated with certain one–parameter families of integral operators, Journal of Mathematical Analysis and Applications, Vol.176, 138–147,(1993).

[12] Silverman. H, Univalent functions with negative coefficients, Proc. Amer. Math. Soc. one–parameter families of integral operators, Vol.51, 109–116,(1975).

[13] Nasr, M. A. and Aouf, M. K. . Starlike function of complex order. Journal of Natural Sciences and Mathematics Vol 25, 1–12,(1985)