مجلة جامعة الملك سعود، م ١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦١١-١٠٧٤ بالعربية؛ ص ص ١-٣٤ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٧ هـ/٢٠٠٦م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

١٤٢٧ هـ (٢٠٠٦ م)

جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

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

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ... الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية». *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق ... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

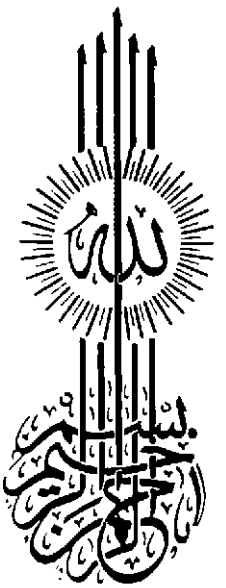
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦١١-١٠٧٤ بالعربية، ١-٣٤ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد التاسع عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٧هـ
(٢٠٠٦م)

النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ. د. عبدالمحسن بن وني الضويان	رئيس التحرير
أ. د. سليمان بن عبدالرحمن الذبيب	
أ. د. علي بن عبدالعزيز العميريني	
أ. د. خالد بن عبدالله الرشيد	
أ. د. مازن بن فارس الرشيد	
أ. د. إبراهيم بن محمد الشهوان	
أ. د. أحمد بن حسن العرجاني	
أ. د. عبدالله بن حمد الحميدان	
أ. د. حاتم بن عبدالرحمن أبو السمح	
أ. د. عبدالعزيز بن سالم الرويس	
أ. د. علي بن محمد التركي	

المحررون

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

© ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م جامعة الملك سعود

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

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٧هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦١١-١٠٧٤ بالعربية، ١-٣٤ بالإنجليزية الرياض (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

المحتويات

صفحة

أولاً : القسم العربي

أضواء المصابيح لكشف الذبيح

سليمان بن عبدالعزيز بن صالح السليمان ٦١١

نظرات عقدية في تاريخ الفلسفة اليونانية

علي بن محمد الدخيل الله ٦٨٥

معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة

لطفي محمد سعيد الخطيب ٧٥١

مدى فاعلية تقييم الأداء باستخدام زمن الكمون "دراسة ميقاتية"

علي أحمد سيد مصطفى ٧٩٥

أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة

حاسن بن رافع الشهري ٨٣٣

التراجيح: تأليف برهان الملة والدين محمد بن محمد النسفي الحنفي (ت ٦٨٧هـ)
دراسة وتحقيق وتعليق
شريفة بنت علي بن سليمان الحوشاني ٨٨٩
سمات البحث في رسائل الماجستير والدكتوراه عن "التعليم في الإسلام"
في الجامعات الأردنية من عام ١٩٧١-٢٠٠٤م
عارف عطاري وعلي جبران ٩٦١
أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في اكتساب طلبة
المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف
ناصر أحمد الخوالدة ومجدي سليمان المشاعلة ٩٩٧
الألوان ودلالاتها في دروس التربية الفنية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة
بمدينة الرياض
عبدالله ظافر الشهري ١٠٤٥

ثانياً : القسم الإنجليزي

استخدام معالج الكلمات لتعليم الكتابة لدارسي اللغة الإنجليزية (الملخص العربي)
علي فرحان أبو صعيليك ١٥
تصورات معلمي التربية الرياضية والطلبة لتضمين مبحث التربية الرياضية ضمن
امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن (الملخص العربي)
عيد محمد كنعان ٣٤

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦١١- ٦٨٣ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

أضواء المصابيح لكشف الذَّبِيْح

سليمان بن عبدالعزيز بن صالح السليمان

أستاذ مساعد في قسم القرآن وعلومه جامعة القصيم،

القصيم، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٤/١٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٣/١٩هـ)

ملخص البحث. هدف البحث إلى تعيين الذبيح من ابني إبراهيم – عليه الصلاة والسلام – بالدليل والبرهان من الكتاب والسنة. وتوصلت إلى أن للعلماء في ذلك قولين مشهورين وأن الصحيح منهما أن الذبيح إسماعيل نظراً لصحة أدلته وظهور وجه الدلالة منها. وأن أدلة من قال إن الذبيح إسحاق إما صحيح غير صريح والدلالة منه غير ظاهرة، وإما صريح غير صحيح فهي إما موضوعة أو منكرة أو ضعيفة جدا أو إسرائيليات أخطأ في رفعها بعض الضعفاء، وأن القول بأن الذبيح إسحاق مصدره أهل الكتاب – والله أعلم.

مقدمـــــــــة

الحمد لله رب العالمين، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه وســـــــلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين أما بعد:

فإن من أعظم النعم على الإنسان بعد نعمة الإسلام هو الاشتغال بعلوم كتاب الله العظيم، وقد عني أهل العلم بكتاب الله عناية فائقة من جميع جوانبه وتنوعت جهودهم في ذلك فمنهم من عني بحل ألفاظه وبيان معانيه ومنهم من عني بأحكامه ومنهم من عني بأسباب نزوله، ومنهم من عني بإعجازه ومنهم من عني بإعرابه ومنهم من عني بمبهماته إلى غير ذلك من العلوم المتعلقة بهذا الكتاب العظيم، وإن من أهم علوم القرآن علم مبهماته فهو أخص علوم القرآن بالقرآن وبالسنة إذ لا مجال للرأي فيه إذ مرجعه الكتاب والسنة تصريحاً أو تلويحاً.

قال السيوطي: "اعلم أن علم المبهمات مرجعه النقل المحض لا مجال للرأي فيه"[١].

وقد اهتم أهل العلم بعلم المبهمات ورأوا أنه من أشرف العلوم التي ينبغي الاعتناء بها ومما يدل على ذلك:

١- ما أخرجه الشيخان في الصحيحين عن ابن عباس -رضي الله عنه- قال: "مكثت سنة أريد أن أسأل عمر بن الخطاب عن آية فما أستطيع أن أسأله هيبة له حتى خرج حاجاً فخرجت معه فلما رجعت كنا ببعض الطريق عدل إلى الأراك لحاجة له قال: " فوقفت له حتى فرغ ثم سرت معه فقلت له: "يا أمير المؤمنين من اللتان تظاهرتا على النبي - صلى الله عليه وسلم - من أزواجه فقال تلك حفصة وعائشة .. " الحديث "[٢].

قال السهيلي[٣] بعد ذكره لهذا الحديث: " فهذا أوضح دليل على اعتنائهم بهذا

---

(١) انظر الإتقان ص: ٦٧٧.

(٢) انظر: صحيح البخاري ص: ٩١٩ كتاب التفسير (تفسير سورة التحريم) باب تبتغي مرضاة أزواجك، صحيح مسلم ص: ٧٥٧ كتاب الطلاق باب في الإيلاء.

(٣) هو أبو القاسم عبدالرحمن بن عبدالله السهيلي المالقي ولد سنة (٥٠٨) هـ وأخذ عن ابن معمر وابن العربي أخذ عنه ابن الشيخ وأبو محمد القرطبي له "الروض الأنف"، "التعريف والإعلام". =

العلم ونفاسته عندهم .[٤]

وقال السيوطي : " قال العلماء " (هذا أصل في علم المبهمات) [٥] .

٢- أن بعض من ألف في علوم القرآن جعله أحد علوم القرآن [٦] .

٣- أن طائفة من أهل العلم أفردته بالتصنيف [٧] .

يقول السهيلي مبيناً الاهتمام بهذا العلم : " وإذا كان أهل الأدب يفرحون بمعرفة شاعر أبهم اسمه في كتاب، وكذلك أهل كل صناعة يفرحون بأسماء أهل صناعتهم فيرونه من نفيس بضاعتهم، فالقارئون لكتاب الله العزيز أولى أن يتنافسوا في معرفة ما أبهم فيه ويتحلوا بعلم ذلك عند المذاكرة "[٨] .

وقال ابن عسكر [٩] : " وإن من أشرف علومه وأطرف مفهومه علم ما أبهم فيه

= انظر : بغية الملتمس ص : ٣٦٧ وفيات الأعيان ١٤٣/٣ ، تذكرة الحفاظ ١٣٤٨/٤ ، شذرات الذهب ٢٧١/٤ .

(٤) انظر : التعريف والإعلام ص : ١٦ .

(٥) انظر : مفحمات الأقران ص : ٨ .

(٦) كالزركشي في البرهان والسيوطي في الإتقان .

(٧) كالسهيلي وابن عسكر وابن فرتون وأبي عبدالله الشامي وابن جماعة والبلنسي وابن حجر والسيوطي .

(٨) انظر : التعريف والإعلام ص: ١٦ .

(٩) هو أبو عبدالله محمد بن علي بن الخضر الغسائي المالقي ، روى عن أبي إسحاق الزوالي وأبي جعفر الجياني والشقوري وابن الشيخ وغيرهم روى عنه أبو بكر بن خميس ، وأبو عوف ، وأبو القاسم بن عمران وغيرهم من تصانيفه : " نزهة الناظر في مناقب عمار بن ياسر " ، "المشرع الروي " ، " والتكميل والإتمام " وغيرها ، توفي سنة (٦٣٦) هـ .

من أسماء الذين نزلت فيهم الآيات وكانوا سبباً لما فيه من الأخبار والحكايات "[١٠].

وقال البلنسي [١١] : " وإذا كانت الأدباء تتدارس علم ما أبهم من أسماء الشعراء وتتنافس في ذكر طبقاتهم وأخبارهم للأمراء فالقارئون لكتاب الله بذلك أحرى وعلى سنن الصالحين أجرى "[١٢].

ومما أبهم في القرآن اسم الذبيح فأردت كشفه مستنيراً بأضواء النيرين مستفيداًمن كلام العلماء المحققين والأئمة المعتبرين وتأتي أهمية البحث في هذا الموضوع من وجوه:

الأول : أن لقصة الذبح مكانة عظيمة في ملة الإسلام .

يقول الفراهي – رحمه الله- : " فمن زعم أن هذا الابتلاء وقع على جبل أورشليم وقرب عليه إسحاق –عليه السلام –كان في غطاء كثيف عن حقيقة هذه البعثة العظمى وحقيقة هذا الذبح ومكانته في ملتنا [١٣]

الثاني : أن أهل الكتاب بالغوا مبالغة عظيمة في إخفاء الذبيح الحقيقي بحيث حرفوا نصوصاً في كتبهم تدل على أنه إسماعيل وصرفوها لإسحاق .

---

(١٠) انظر : التكميل والإتمام ص : ٣٤ .

(١١) هو أبو عبدالله محمد بن أبي الحسن علي البلنسي ولد سنة (٧١٣) ، أخذ عن محمد الحولاني، وابن جزي والتلمساني وغيرهم . أخذ عنه الشاطبي وأبو بكر الغرناطي ، والمنتوري وغيرهم له : " تفسير القرآن " وصلة الجمع بين وعائذ التذييل وغيرهما توفي سنة (٧٨٢) هـ .

انظر : الإحاطة في أخبار غرناطة ٣٨/٣- ٣٩ ، الدرر الكامنة ٢٠٧/٤ ، طبقات المفسرين للداودي ٢١١/٢ ، درة الحجال ٢٤٥/٢ ، مقدمة تحقيق صلة الجمع وعائذ التذييل ٢٣/١ ، وما بعدها .

(١٢) انظر : صلة الجمع وعائذ التذييل ١٠١/٢ .

(١٣) انظر : رسالة الفراهي ص : ٣٤ .

الثالث: أن في القرآن العظيم آيات يتوقف معرفة تفسيرها الصحيح على معرفة الذبيح الحقيقي وما يتعلق بهذا الذبح .

فإن قلت : ما الداعي للكتابة في هذا الموضوع وقد ألف فيه مؤلفات خاصة (١٤) وتعرض له المفسرون والمؤرخون ؟ قلت: " ما قلته صحيح ولكنني لم أجد في موضع واحد من استوعب أدلة الفريقين وأجاب عن جميع أدلة القول المرجوح ونقدها وأورد الاعتراضات على القول الراجح وأجاب عنها . فهذا ما دعاني لذلك فجاء هذا الكتاب على صغر حجمه وضعف راقمه وقلة علمه مشتملاً على ذلك ولله الحمد والمنة، ولا

---

(١٤) ممن تناولها بمؤلف خاص مكي بن أبي طالب القيسي واسم كتابه الاختلاف في الذبيح من هو؟ نسبه له ياقوت في معجم الأدباء ١٩/ ١٧٠ .

ومنهم ابن العربي واسم كتابه " تبيين الصحيح في تعيين الذبيح " نص عليه في أحكام القرآن ١٦١٧/٤ .

ومنهم السبكي واسم رسالته " القول الصحيح في تعيين الذبيح " . ذكره حاجي خليفة في كشف الظنون ١٣٦٤/٢ ، ويبدو أنها هي المذكورة ضمن فتاويه ١٠٢/١- ١٠٣ ، لأن المقدم لرسالة الفراهي اطلع عليها مخطوطة في مكتبة عارف حكمت تحت رقم

(٢٧٢) وقال إنها في ورقة واحدة ، ونقل منها حوالي سطرين وهو مطابق لما في الفتاوى – والله أعلم – .

ومنهم السيوطي واسم رسالته " القول الصحيح في تعيين الذبيح " وهي مطبوعة .

ومنهم ابن طولون واسم رسالته " الميمون التصريح بمضمون الذبيح ذكره حاجي خليفة في كتابه السابق ١٩١٩/٢ .

ومنهم ابن برهان الحلبي واسم رسالته " القول ا لمليح في تعيين الذبيح " نسبها له حاجي خليفة في كتابه السابق ١٣٦٥/٢ .

ومنهم عبدالحميد الفراهي واسم رسالته " الرأي الصحيح في من هو الذبيح " وهي مطبوعة إلى غير ذلك .

أدعي الكمال ولا ما يقرب منه فيما كتبته فإن الكمال يأبى إلا أن يكون لله —سبحانه وتعالى—

ومنهج البحث سار على الخطوات التالية : .

١ -ترقيم الآيات والإشارة إلى سورها .

٢ -تخريج الأحاديث والآثار والحكم عليها .

٣ -النظر في بعض الأسانيد إذا لزم الأمر ذلك .

٤ -توثيق النصوص ونسبة الأقوال إلى أصحابها .

٥ -التعريف بالأعلام غير المشهورين .

٦ -الإفادة من المصادر والمراجع القديمة لأصالتها إلا إذا تعذر الحصول على المطلوب منها فيرجع إلى غيرها .

والله أسأل أن يقيني من زلة القلم وعثرة اللسان وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم إنه سميع قريب مجيب وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

وهذا أوان الشروع في المقصود بعون الملك المعبود .

فأقول لأهل العلم قولان مشهوران في المراد بالذبيح :

القول الأول : أن الذبيـــــح إســـــــحاق وقد روي عن عمر [١٥]

---

(١٥) أخرجه الثعلبي في تفسيره ٨/١٥٠ .

وإسناده ضعيف فيه " سنيد " قال أبو داود : " لم يكن بذاك " .

وقال أبو حاتم : " ضعيف " وقال النسائي : " ليس بثقة " وقال الذهبي : " وله ما ينكر " .

انظر : تهذيب الكمال ٣/٣١٩ ، تذهيب تهذيب الكمال ٥/١٩٤ ، ميزان الاعتدال ٢/٢٣٦.=

وعـــــلي [١٦] والعبـــاس [١٧] ولم يصح عنهم . وصح عن ابن

= وفيه انقطاع بين صفوان بن عمرو وهو السكسكي وعمر بن الخطاب فإن صفوان ولد سنة (٧٥) هـ أو (٧٢) حيث إنه توفي سنة . (١٥٨) هـ أو (١٥٥) هـ وعمره ثلاث وثمانون سنة .

انظر : تهذيب الكمال ٤٦١/٣ .

وعمر استشهد سنة (٢٣) هـ .

انظر : الرياض النضرة للمحب الطبري ٤١٨/٢ ، الكاشف ٣٠٩/٢ ، تقريب التهذيب ص : ٤٢١ .

(١٦) أخرجه الثعلبي ١٥٠/٨ ، وإسناده واه . فيه أحمد بن عبدالجبار متكلم فيه . قال ابن عدي : "رأيت أهل العراق مجمعين على ضعفه " . وقال مطين : " كان يكذب " . وقال أبو حاتم : " ليس بالقوي " .

انظر : الكامل : ١٩٤/١ ، الجرح والتعديل ٢٠/٢ ، تهذيب الكمال ٥٤/١ ، ٥٥ ، ميزان الاعتدال ١١٢/١ . وفيه حجاج بن أرطأة مدلس تكلم فيه بعضهم وقد روى الأثر بالعنعنة . قال يعقوب بن شيبة : " واهي الحديث في حديثه اضطراب . وقال النسائي : " ليس بالقوي " . وقال الدارقطني : " لا يحتج به " . وقال ابن سعد : " كان شريفاً وكان ضعيفاً في الحديث " . وقال أبو أحمد الحاكم : " ليس بالقوي عندهم " . وقال إسماعيل القاضي : " مضطرب الحديث لكثرة تدليسه " .

انظر : ميزان الاعتدال ٤٥٩/٢ ، تهذيب التهذيب ١٩٦/٢ ، وما بعدها . وأخرجه عبدالرزاق في تفسيره ١٥٢/٢ ، من طريق الحجاج وفيه راو مجهول .

(١٧) أخرجه يحيى بن سلام في تفسيره ٨٣٩/٢ ، والطبري ٨١/٢٣ ، وأبو القاسم البغوي في الجعديات ١١٢٣/٢ ، وأبو القاسم الهمذاني في زوائد تفسير مجاهد ٥٤٣/٢ ، والثعلبي ١٥/٨ ، والواحدي في الوسيط ٩٩/٣ . وإسناده ضعيف فيه مبارك بن فضالة شديد التدليس وقد رواه بالعنعنة . قال أبو داود : " كان شديد التدليس " . وقال ابن معين : " لم أقبل منه شيئاً إلا شيئاً يقول فيه حدثنا " . وقال أحمد : " ليس بذاك " . وضعفه ابن معين والنسائي . =

مســـــــعود.[١٨] وابن عباس[١٩] واختاره مقاتل بن سليمان[٢٠] والطبري[٢١] والنحاس[٢٢] وأبو بكر عبدالعزيز[٢٣][٢٤]

= انظر الضعفاء والمتروكين للنسائي ص: ٨٧ ، تهذيب التهذيب ٨/٣٠- ٣١ . وفيه عنعنة الحسن وهو مدلس .

(١٨) أخرجه الطبري ٢٣/٨٨ ، والحاكم ٢/٥٥٩ ، من طريق شعبة عن إسحاق عن أبي الأحوص عنه . قال الحاكم: " هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه .

قال الذهبي : " قال أبو داود : " سنيد لم يكن بذاك " .

قلت : تابع سنيداً جعفر بن محمد " غندر " كما عند الطبري وهو ثقة " .

ولهذا قال : ابن كثير في تفسيره ٤/١٧ : "وهذا صحيح عن ابن مسعود " .

وقال الألباني في الضعيفة ١/٥٠٣ ، بعد أن ذكر قول ابن كثير: " فلعله جاء من طريق غير سنيد " .

قلت : نعم جاء من طريق غير سنيد كما عند الطبري كما تقدم .

(١٩) أخرجه الطبري ٢٣/٨١ من طريق ابن أبي عدي عن داود بن أبي هند عن عكرمة عنه وإسناده صحيح . وأخرجه الطبري ٢٣/٨ أيضاً من طريق ابن إدريس وابن علية عن داود .

(٢٠) انظر : تفسيره ٣/١٠٤ .

(٢١) انظر : تفسيره ٢٣/٨٥ .

(٢٢) انظر : إعراب القرآن ٣/٤٣٢ .

(٢٣) هو عبدالعزيز بن جعفر بن أحمد " غلام الخلال " أخذ عن إبراهيم القطيعي وجعفر الفريابي وأبي القاسم البغوي ، أخذ عنه ابن شاقلا وابن بطة وابن حامد وغيرهم ، وله عدة مصنفات منها : " تفسير القرآن " " الشافي " " زاد المسافر ". توفي سنة (٣٦٣) هـ

انظر : طبقات الشيرازي ص: ١٧٢ ، طبقات الحنابلة ٣/٢١٣ ، الدر المنضد ١/١٧٦ ، طبقات المفسرين للداودي ١/٣٠٦ .

(٢٤) انظر : فتاوى شيخ الإسلام بن تيمية ٤/٣٣١ .

وابن جني [٢٥][٢٦] والواحدي [٢٧][٢٨] وأبو يعلى [٢٩][٣٠] والسهيلي [٣١] والقاضي عياض [٣٢]

---

(٢٥) هو أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي أخذ عن أبي علي الفارسي له عدة مصنفات منها " المحتسب " في القراءات الشاذة و " الخصائص " و " سر صناعة الإعراب " ، و " المذكر والمؤنث " ، و " التلقين " ، و " المقصور والممدود " توفي سنة (٣٩٢) هـ .

انظر : تاريخ بغداد ٣١١/١١ ، إنباه الرواة ٣٣٥/٣ ، معجم الأدباء ٨١/١٢ ، وفيات الأعيان ٢٤٦/٣ .

(٢٦) انظر : المحتسب ٢٦٩/٢ .

(٢٧) هو أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد الواحدي النيسابوري . أخذ عن الثعلبي والعروضي والزيادي وغيرهم . أخذ عنه الأرغياني وعبدالجبار الحواري وغيرهما له عدة مصنفات منها " تفاسيره الثلاثة " ، " البسيط " ، و " الوسيط " ، و " الوجيز " وأسباب النزول وغيرها . توفي سنة (٤٦٨) هـ .

انظر : تاريخ أبي الفداء ١٩٢/٢ ، العبر ٢٦٧/٣ ، طبقات ابن السبكي ٢٤/٥ ، طبقات المفسرين للسيوطي ص : ٦٦ ، طبقات المفسرين للداودي ٣٨٧/١ .

(٢٨) نظر : تفسيره " الوسيط " ٥٢٩/٣ .

(٢٩) هو أبو يعلى محمد بن الحسين بن محمد بن خلف بن الفراء ، ولد سنة (٣٨٠) هـ أخذ عن علي الحربي وابن سويد وابن الوزير وغيرهم . أخذ عنه أبو الخطاب وابن عبدالباقي وغيرهما له عدة مصنفات مفيدة منها : " أحكام القرآن " ، و " مسائل الإيمان " ، و " العدة في أصول الفقة " وغيرها . توفي سنة (٤٥٨) هـ .

انظر : طبقات الحنابلة ٣٦١/٣ ، الأنساب ٣٥٣/٤ ، اللباب لابن الأثير ٤١٣/٢ ، سير أعلام النبلاء ٨٩/١٨ .

(٣٠) انظر : فتاوى شيخ الإسلام بن تيمية ٣٣١/٤ .

(٣١) انظر : التعريف والإعلام ص : ١٤٦ .

(٣٢) انظر : الشفاء ١٣٠/١ .

وابن الجوزي [٣٣] والقرطبي [٣٤] والمحب الطبري [٣٥] [٣٦]

أدلة هذا القول

الدليل الأول

قوله –تعالى –: " وقال إني ذاهب إلى ربي سيهدين " [٣٧] إلى آخر الآيات .

وجه الدلالة : ما ذكره الإمام الطبري قال : " وأما الدلالة من القرآن التي قلنا إنها على أن ذلك إسحاق أصح فقوله –تعالى –مخبراً عن دعاء خليله إبراهيم حين فارق قومه مهاجراً إلى ربه إلى الشام مع زوجته سارة فقال : " إني ذاهب إلى ربي سيهدين رب هب لي من الصالحين " وذلك قبل أن يعرف هاجر وقبل أن تصير له أم إسماعيل ثم أتبع ذلك ربنا –عز وجل – الخبر عن إجابته دعاءه و تبشيره إياه بغلام حين بلغ معه السعي، ولا يعلم في كتاب الله ذكر لتبشير إبراهيم بولد إلا إسحاق وذلك قوله " وامرأته قائمة

---

(٣٣) انظر : التبصرة لابن الجوزي ١٤٢/١ ، تذكرة الأريب ١١٣/٢ .

(٣٤) انظر : تفسيره ١٠٠/١٥ .

(٣٥) هو أبو العباس محب الدين أحمد بن عبدالله بن محمد الطبري المكي . ولد سنة (٦١٥) هـ . أخذ عن ابن المقير وابن الجميزي والمجد القشيري والزعفراني . أخذ عنه البرزالي والمهدوي والدمياطي وابن العطار وأبو حيان له عدة مصنفات منها : " الأحكام " ، و " القرى لقاصد أم القرى " ، و " شرح التنبيه " توفي سنة (٦٩٤) هـ .

انظر : تذكرة الحفاظ ٤٧٤/٤ ، العبر ٣٨٢/٣ ، طبقات ابن السبكي ٨/٨ ، طبقات الإسنوي ١٧٨/٢ ، العقد الثمين ١٥/٣ ، طبقات الحفاظ ص : ٥١٤ .

(٣٦) انظر : القرى لقاصد أم القرى ص : ٤٥٠ .

(٣٧) آية (٩٩) الصافات .

فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب "[٣٨] وقوله : " فأوجس منهم خيفة قالوا لا تخف وبشروه بغلام عليم فأقبلت امرأته في صرة فصكت وجهها وقالت عجوز عقيم "[٣٩] ثم ذلك كذلك في كل موضع ذكر فيه تبشير إبراهيم بغلام فإنما ذكر تبشير الله إياه من زوجته سارة فالواجب أن يكون ذلك في قوله : " فبشرناه بغلام حليم " نظير ما في سائر سور القرآن من تبشيره إياه به من زوجته سارة "[٤٠] .

وقال السهيلي : قوله :" فبشرناه بغلام حليم " . الآية يعني إسحاق، ألا تراه يقول في آية أخرى " فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب "، وقال في أخرى " فأقبلت امرأته في صرة فصكت وجهها " الآية، وامرأته هي سارة، فإذا كانت البشارة بإسحاق نصاً فالذبيح لا شك هو إسحاق لقوله ههنا " فلما بلغ معه السعي " ولم يكن معه بالشام إلا إسحاق، وأما إسماعيل فكان قد استودعه مع أمه في بطن مكة "[٤١] .

الدليل الثاني

ما رواه سعيد بن جبير عن ابن عباس قال : أول ما اتخذ النساء المنطق[٤٢] من قبل أم إسماعيل اتخذت منطقاً لتعفي أثرها عن سارة ثم جاء بها إبراهيم وبابنها إسماعيل

---

(٣٨) آية (٧١) هود .

(٣٩) آية (٢٨-٢٩) الذاريات .

(٤٠) انظر : تاريخ الأمم والملوك ١٦٢/١ -١٦٣ .

وانظر أيضاً : تفسير الطبري ٨٥/٢٢ ، إعراب القرآن للنحاس ٤٣٢/٣ ، تفسير القرطبي ١٠١/١ .

(٤١) انظر : التعريف والإعلام ص : ١٤٦ .

(٤٢) بكسر الميمم وسكون النون وفتح الطاء ما يشد به الوسط .

انظر : فتح الباري ٤٠٠/٦ .

وهي ترضعه حتى وضعهما عند دوحة فوق زمزم في أعلى المسجد وليس بمكة يومئذ أحد وليس بها ماء فوضعهما هنالك ووضع عندهما جراباً فيه تمر وسقاء فيه ماء ثم قفى إبراهيم منطلقاً فتبعته أم إسماعيل فقالت: يا إبراهيم أين تذهب وتتركنا بهذا الوادي الذي ليس فيه أنس ولا شيء فقالت له ذلك مراراً وجعل لا يلتفت إليها فقالت له : آلله الذي أمرك بهذا ؟ قال: نعم . قالت: إذاً لا يضيعنا إلى أن قال — فجاء إبراهيم بعدما تزوج إسماعيل يطالع تركته فلم يجد إسماعيل فسأل امرأته عنه فقالت: خرج يبتغي لنا الحديث [٤٣] .

وجه الدلالة من الحديث : ما ذكره ابن التين[٤٤] – رحمه الله — قال: "هذا يشعر بأن الذبيح إسحاق ؛ لأن المأمور بذبحه كان عندما بلغ السعي، وقد قال في هذا الحديث: " إن إبراهيم ترك إسماعيل رضيعاً، وعاد إليه وهو متزوج فلو كان هو المأمور بذبحه لذكر في الحديث أنه عاد إليه في خلال ذلك بين زمان الرضاع والتزويج [٤٥] .

الدليل الثالث

ما روي عن العباس بن عبدالمطلب أن النبي — صلى الله عليه وسلم — قال : سأل داود ربه فقال: إلهي أسمع الناس يقولون: إله إبراهيم وإسحاق ويعقوب فاجعلني رابعاً

---

(٤٣) أخرجه البخاري ٦/٢٨٦- ٢٨٧ كتاب الأنبياء باب يزفون النسلان في المشي .

(٤٤) هو أبو محمد عبدالواحد بن التين الصفاقسي له شرح لصحيح البخاري اسمه : " المخبر الفصيح في شرح البخاري الصحيح " توفي سنة (٦١١) هـ بصفاقس .
انظر : شجرة النور الزكية ص : ١٦٨ ، هدية العارفين ١/٦٣٥ .

(٤٥) انظر : فتح الباري ٦/٤٠٤ ، عمدة القاري ١٥/٢٥٨ .

فقال: لست هناك إن إبراهيم لم يعدل بي شيئاً إلا اختارني عليه وإن إسحاق جادلي بنفسه وإن يعقوب في طول ما كان لم ييأس من يوسف (٤٦).

---

(٤٦) أخرجه الطبري ٨١/٢٣ ، وفي تاريخه ١٥٨/١ ، وابن الجوزي في التبصرة ١٤٢/١ . وأخرجه أيضاً الطبري في كتابيه السابقين والثعلبي ١٥١/٨ مختصراً وبدون ذكر العباس . وهذا إسناد تالف فيه الحسن بن دينار وعلي بن زيد بن جدعان . فأما الحسن فقد كذبه أحمد ويحيى وأبو حاتم وأبو خيثمة . وقال البخاري : " تركه يحيى وعبدالرحمن وابن المبارك ووكيع " .

انظر : تهذيب التهذيب ٢٧٦/٢ . وأما شيخه علي بن زيد بن جدعان فقال فيه أحمد ويحيى : " ليس بشيء " . وقال الجوزجاني : " واهي الحديث ضعيف وفيه ميل عن القصد لا يحتج به " . وضعفه يحيى .

انظر : الكامل ١٨٤١/٥ ، تهذيب التهذيب ٣٢٢/٧ -٣٢٣ . وفيه عنعنة الحسن . قال ابن كثير في تفسيره ١٧/٤ : ((في إسناده ضعيفان وهما الحسن بن دينار متروك وعلي بن زيد بن جدعان منكر الحديث " أ. هـ ورواه مبارك بن فضالة عن الحسن بن الأحنف عنه به أخرجه البزار ١٣٤/٤ ، وأبو الحسن الحربي في الفوائد المنتقاة ص : ٤٧٠ ، وابن الجوزي في التبصرة ١٤٢/١ . وفيه مبارك بن فضالة مدلس شديد التدليس وقد رواه بالعنعنة . قال أبو داود : " كان شديد التدليس " . وقال يحيى : " لم أقبل منه شيئاً إلا شيئاً قال فيه حدثنا " . وروي تضعيفه عن ابن معين .

انظر : تهذيب الكمال ٢٧/٨ ، تهذيب التهذيب ٣٠/٨ -٣١ . وفيه أيضاً عنعنة الحسن . قال الهيثمي في مجمع الزوائد ٢٠٢/٨ : " فيه مبارك بن فضالة وقد ضعفه الجمهور " . وقال الألباني في الضعيفة ٥٠٣/١ : " وهذا سند ضعيف الحسن مدلس وقد عنعنه ، والمبارك فيه ضعف كما تقدم . وقال أيضاً : ومع ضعفه فقد اضطرب في روايته فمرة رفعه كما في هذه الرواية ومرة أوقفه على العباس " أ . هـ . ورواه حماد بن سلمة عن علي بن زيد بن جدعان عن الحسن عنه به . أخرجه الحاكم ٥٥٦/٢ ، والثعلبي ١٥١/٨ . قال الحاكم : " هذا حديث صحيح رواه الناس عن علي بن زيد بن جدعان تفرد به " أ . هـ . وسكت عنه الذهبي . قلت : وإسناده ضعيف جداً فيه علي بن زيد بن جدعان وتقدم الكلام عليه وفيه عنعنة الحسن .

الدليل الرابع

ما روي عن أبي سعيد الخدري –رضي الله عنه –قال : قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم – : " إن داود سأل ربه مسألة فقال :

" اجعلني مثل إبراهيم وإسحاق ويعقوب فأوحى الله إليه أني ابتليت إبراهيم بالنار فصبر، وابتليت إسحاق بالذبح فصبر وابتليت يعقوب فصبر "(٤٧) .

الدليل الخامس

ما روي عن عبدالله بن مسعود –رضي الله عنه –قال : " سئل رسول الله –صلى الله عليه وسلم –من أكرم الناس قال : " يوسف بن يعقوب بن إسحاق ذبيح الله "(٤٨) .

---

(٤٧) أخرجه الديلمي في مسند الفردوس كما في القول الفصيح ص : ٧٩ .وأخرجه العقيلي في الضعفاء ٩٣/٣ بسياق آخر من طريق محمد بن حرب عن عبدالمؤمن العبسي عن الأعمش عن عطية العوفي . قلت : وإسناده ضعيف فيه عبدالمؤمن بن عبدالله العبسي ذكره العقيلي في الضعفاء ٩٣/٣ ، وقال " حديثه غير محفوظ " . وفيه عطية العوفي ضعفه أحمد والنسائي والذهبي .

انظر : الميزان ٧٩/٢ ، تهذيب التهذيب ٢٢٥/٧ . في القول الفصيح " عبدالمؤمن بن عباد " وهو خطأ والصحيح عبدالمؤمن بن عبدالله العبسي كما عند العقيلي .

وانظر : الميزان ٦٧٠/٣ ، لسان الميزان ٧٦/٤ .

(٤٨) أخرجه ابن المظفر في " حديث شعبة " ص : ١٢١ ، والطبراني في الكبير ١٨٤/١٠ عن أبي عبيدة عن أبيه عبدالله بن مسعود . قال الألباني في الضعيفة ٥٠٧/١ : " منكر بهذا اللفظ " . وقال الهيثمي في مجمع الزوائد ٢٠٢/٨ : " وفيه بقية مدلس وأبو عبيدة لم يسمع من أبيه " وقال السيوطي في القول في الفصيح ص : ٨١ : " وفي سنده بقية وهو مدلس وأبو عبيدة عن أبيه عبدالله منقطع . أقول : " لم يتفرد به بقية فقد تابعه متابعة تامة معاوية بن حفص فرواه =

الدليل السادس

ما رواه أبو الأحوص عن عبدالله بن مسعود قال : قال رسول الله —صلى الله عليه وسلم - : " الذبيح إسحاق "(٤٩)

الدليل السابع

ما روي عن ابن عمر قال : قال رسول الله —صلى الله عليه وسلم —" أوحى الله إلى ملك الموت إن رأيت يعقوب بن إسرائيل فسلم عليه فأتاه فسلم عليه فرد عليه وقال من أنت يرحمك الله ؟ قال أنا ملك الموت قال : مرحباً . بمن كنت أتمنى لقياه ولو بعد حين أسألك يا ملك الموت الذي ملكك قبض روح ابن آدم هل قبضت روح يوسف ؟ قال : لا وإنه لحي على الأرض فدعا بنيه وبني بنيه فقال : ائتوني بدواة وقرطاس فاكتبوا

=عن شعبة كما عند ابن المظفر " . والحديث صحيح دون هذه الزيادة المنكرة " ذبيح الله " . فقد أخرجه الشيخان في الصحيحين من حديث أبي هريرة . وأخرجه البخاري من حديث ابن عمر . انظر : صحيح البخاري ص : ٦١٣ كتاب أحاديث الأنبياء باب قول الله —تعالى - : " واتخذ الله إبراهيم خليلاً ص : ٦١٨ -٦١٩ -٦٢٠ . باب أم كنتم شهداء إذا حضر يعقوب الموت ، باب قول الله —تعالى - :" لقد كان في يوسف وإخوته آيات للسائلين ، ٨٥٤ كتاب التفسير باب قوله : " ويتم نعمته عليك وعلى آل يعقوب كما أتمها على أبويك من قبل " وباب قوله : " لقد كان في يوسف وإخوته آيات للسائلين " ، صحيح مسلم ص : ١٢٥ كتاب الفضائل ، باب من فضائل يوسف — عليه السلام - .

(٤٩) أخرجه الدارقطني والديلمي في " مسند الفردوس " كما في القول الفصيح ص : ٧٩ من طريق محمد بن إبراهيم الكاتب عن الحسين بن فهم . وإسناده ضعيف فيه الحسين بن فهم قال فيه الحاكم والدارقطني ليس بالقوي .

انظر : الميزان ٤٥٤/١ ، لسان الميزان ٣٠٨/٢ . ومحمد بن أحمد بن إبراهيم الكاتب لم أجد له ذكراً فيما اطلعت عليه من مراجع .

بسم الله الرحمن الرحيم من يعقوب إسرائيل الله بن إسحاق ذبيح الله بن إبراهيم خليل الله إلى عزيز مصر ..... الخ "(٥٠) .

الدليل الثامن

ما روي عن أبي هريرة قال : قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم : " إن الله خيرني بين أن يغفر لنصف أمتي أو شفاعتي فاخترت شفاعتي ورجوت أن يكون أعم لأمتي، ولولا الذي سبقني إليه العبد الصالح لعجلت دعوتي إن الله لما فرج عن إسحاق الذبح قيل له يا إسحاق سل تعطه قال : أما والله لأتعجلنها قبل نزغات الشيطان اللهم من مات لا يشرك بك شيئاً قد أحسن فاغفرله "(٥١)

---

(٥٠) أخرجه الدارقطني في غرائب مالك " كما في تخريج أحاديث الكشاف " للزيلعي ٧٩/٢ قال الزيلعي قال الدارقطني : " هذا حديث موضوع باطل وإسحاق بن وهب الطهرمسي يضع الحديث على ابن وهب وغيره حدث عنه بهذا الإسناد وأحاديث لا أصل لها " أ . هـ . وأقره الزيلعي وابن حجر في الكاف الشاف صـ ١٤١ وقال ابن حبان في المجروحين ١٣٩/١ في الطهرمسي هذا " يروي عن ابن وهب " أخبرنا عنه شيوخنا يضع الحديث صراحاً لا يحل ذكره في الكتب إلا على سبيل القدح " وقال الدارقطني في الضعفاء والمتروكين ص : ١٤٧ : " كذاب متروك يحدث بالأباطيل عن عبدالله بن وهب وغيره " .

(٥١) أخرجه ابن أبي حاتم كما في تفسير ابن كثير ١٦/٤ ، والطبراني في الأوسط ١٠٧/٧ ، والثعلبي ١٥٢/٨ ، من طريق عبدالرحمن بن زيد بن أسلم عن أبيه عن عطاء عنه ، وهذا إسناد ضعيف. قال ابن كثير : غريب منكر وعبدالرحمن بن زيد بن أسلم ضعيف الحديث وأخشى أن يكون في الحديث زيادة مدرجة وهي قوله : " إن الله لما فرج عن إسحاق الخ ...." وقال الألباني في الضعيفة ٥٠٧/١ " إن هذه الزيادة في الحديث من الإسرائيليات بدليل أن كعب الأحبار حدث بها أبا هريرة كما أخرجه الحاكم ٥٥٧/٢ بسنده إلى كعب ثم قال عقبه : " وهذا إسناد صحيح لا غبار عليه " ووافقه الذهبي " .

الدليل التاسع

ما روي عن صفوان بن سليم وزيد بن أسلم أن النبي —صلى الله عليه وسلم : " قال : " إن إسحاق الذي أراد إبراهيم أن يذبحه " (٥٢)

الدليل العاشر

ما روي عن أنس قال : قال رسول الله —صلى الله عليه وسلم - : " يشفع إسحاق بعدي فيقول يا رب صدقت نبيك وجدت بنفسي للذبح فلا تدخل النار من لا يشرك بك شيئاً فيقول تبارك —وتعالى- : " وعزتي لا أدخل النار من لا يشـــرك بي شيئاً " (٥٣) .

---

(٥٢) أخرجه الثعلبي ١٥١/٨ ، من طريق ابن جريج قال أخبرت عن صفوان بن سليم وزيد بن أسلم ... وهذا إسناد واهٍ فيه ثلاث علل : (الأولى) : جهالة المخبر عن صفوان بن سليم وزيد بن أسلم . (الثانية) : الجهالة في محمد بن علي بن لؤلؤ حيث لم أقف له على حال حسب ما اطلعت عليه من كتب الرجال . (الثالثة) : الإرسال فإن صفوان بن سليم وزيد بن أسلم لم يدركا النبي —صلى الله عليه وسلم - .

(٥٣) أخرجه الثعلبي ١٥١/٨ من طريق عمر بن حفص عن أبان عنه . قلت : وإسناده تالف فيه أبان بن أبي عياش متروك الحديث قاله أحمد والفلاس وابن معين .

انظر: تهذيب التهذيب ٩٨/١ . وفيه عمر بن حفص العبدي متكلم فيه . قال علي والنسائي : ليس بثقة . وقال يحيى : " ليس بشيء " . وقال أحمد : " تركنا حديثه وحرقناه " . وقال البخاري: " ليس بقوي " . وقال النسائي مرة :" متروك " . وقال الدارقطني : " ضعيف " .

انظر : التاريخ الكبير ١٥٠/٢/٣ ، المجروحين لابن حبان ٨٤/٢ ، الضعفاء للدارقطني ص : ٤١٢ ، الميزان ١٧٩/٣ ، اللسان ٢٩٨/٤ .

الدليل الحادي عشر

ما روي عن سعيد بن جبير عن ابن عباس أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– قال : " إن جبريل ذهب بإبراهيم إلى جمرة العقبة فعرض له الشيطان فرماه بسبع حصيات فساخ ثم أتى به الجمرة الوسطى فعرض له الشيطان فرماه بسبع حصيات فساخ ثم أتى به الجمرة القصوى فعرض له الشيطان فرماه بسبع حصيات فساخ فلما أراد إبراهيم أن يذبح ابنه إسحاق قال لأبيه يا أبت أوثقني لا أضطرب فينتضح عليك من دمي إذا ذبحتني فشده فلما أخذ الشفرة فأراد أن يذبحه نودي من خلفه " أن يا إبراهيم قد صدقت الرؤيا " (٥٤)

---

(٥٤) أخرجه أحمد ١/٣٠٦ -٣٠٧ من طريق حماد بن سلمة عن عطاء بن السائب عنه به . وهذا إسناد ضعيف ؛ لأن عطاء بن السائب اختلط أخيراً ، وحماد بن سلمة روى عنه قبل الاختلاط وبعده كما بين ذلك غير واحد من أهل العلم بالرجال .

انظر : الوهم والإيهام ٣/٢٧٢ -٢٧٣ ، التقييد والإيضاح ص : ٣٩٢ ، تهذيب التهذيب ٧/٢٠٧ . والظاهر أن حماداً روى عن عطاء هذا الحديث بعد الاختلاط ؛ لأن حماداً رواه عن أبي عاصم الغنوي عن أبي الطفيل عن ابن عباس وفيه " أن الذي حصلت له القصة إسماعيل " وإسناده صحيح كما سيأتي بيانه في أدلة القول الثاني . فذكر إسحاق في هذه الرواية من أخطاء عطاء بن السائب –رحمه الله – . قال الشيخ أحمد شاكر –رحمه الله –" إسناده صحيح إلا أن قوله فيه " فلما أراد إبراهيم أن يذبح ابنه إسحاق نراه خطأ من عطاء بن السائب فالذبيح إسماعيل كما دل عليه الكتاب والسنة إلى أن قال: "بل هذه الرواية خطأ قطعاً فيكون عن ابن عباس رواية واحدة".

انظر شرح المسند ٤/٢٨٣ - ٢٨٤. وقال الشيخ الألباني – رحمه الله – : "وهذا إسناد ضعيف رجاله كلهم ثقات، وعلته أن عطاء بن السائب كان قد اختلط وسمع منه حماد في هذه الحالة وقبلها أيضاً.

انظر: سلسلة الأحاديث الضعيفة ١/٥١١.

الدليل الثاني عشر

ما رواه نهار [٥٥] أن النبي —صلى الله عليه وسلم —: " قال : " إسحاق ذبيح الله " .[٥٦]

القول الثاني: أن الذبيح إسماعيل وقد صح عن ابن عمر وابن عباس ومجاهد والشعبي والحسن[٥٧] واختاره جمع من العلماء كأبي عمرو بن

---

(٥٥) هو نهار العبدي الشامي روى عن أبي أمامة الباهلي روى عنه ثور بن يزيد الرحبي أدرك بضعة عشر من أصحاب رسول الله —صلى الله عليه وسلم —قيل : " له صحبة " .

انظر التاريخ الكبير ١٢٢/٨ ، الجرح والتعديل ٥٧١/٨ ، الثقات لابن حبان ٤٨١/٥ ، تهذيب الكمال ٤٠٨/١١ ، الإصابة ٢٥٦/٦ ، تقريب التهذيب ص : ٥١٦ .

(٥٦) أخرجه ابن مردويه في " تفسيره " كما في " الإصابة " ٢٥٦/٦ ، وأبو موسى المديني في " ذيل الصحابة كما في " تهذيب التهذيب " ٤٧٧/١ وابن الأثير في أسد الغابة " ٤٣/٥ . قلت : وإسناده هالك مظلم . فيه سفيان الفزاري . قال ابن عدي : " يسرق الحديث ويسوي الأسانيد". وقال أيضاً : " وفي احاديثه موضوعات وسرقات يسرقها من قوم ثقات وفي أسانيد ما يرويه تبديل قوم بدل قوم ، واتصال الأسانيد وسرقات يسرقها ، وهو بين الضعف " .

انظر : الكامل لابن عدي ١٢٢٥/٣ -١٢٢٦ . وفيه يوسف بن أسباط لا يحتج به كثير الغلط . قال البخاري : " قال صدقة : " دفن يوسف بن أسباط كتبه فكان بعد تنقلب عليه فلا يجيء به كما ينبغي .

انظر : التاريخ الكبير ٢٨٥/٨ . وقال أبو حاتم : " كان رجلاً عابداً دفن كتبه وهو يغلط كثيراً وهو رجل صالح لا يحتج بحديثه .

انظر : الجرح والتعديل ٢٦٨/٩ . وفيه عبدالله بن محمد ومحمد بن أحمد بن معدان ومحمد بن عوف لم أعرفهم حسب ما اطلعت عليه من كتب الرجال .

(٥٧) أخرجه عنهم الطبري ٨٣/٢٣ .

العلاء[٥٨][٥٩] والفراء [٦٠] والإمام أحمد [٦١] وأبي حاتم الرازي [٦٢][٦٣] والفاكهي [٦٤][٦٥] والمفضل [٦٦][٦٧]

---

(٥٨) هو زبان بن العلاء المازني أحد القراء السبعة ، ولد سنة (٦٨) هـ وقيل غير ذلك أخذ عن أنس بن مالك وأبي صالح السمان وعطاء وعاصم وغيرهم . توفي سنة (١٥٤) هـ وقيل : غير ذلك . انظر : نزهة الألباء ص : ٢٤ ، معرفة القراء الكبار ١٠٠/١ ، فوات الوفيات ٢٨/٢ ، غاية النهاية ٢٨٨/١ .

(٥٩) انظر : معالم التنزيل ٣٣/٤ ، الكشاف ٣٠٨/٣ ، تفسير القرطبي ١٠٠/١٥ ، اللباب في علوم الكتاب ٣٣١/١٦ .

(٦٠) انظر : معاني القرآن للفراء ٣٨٩/٣ .

(٦١) انظر : الزهد ص : ٤٦٧ .

(٦٢) هو محمد بن إدريس الرازي روى عن أحمد وآدم بن أبي إياس وأبي خيثمة وغيرهم . روى عنه ابنه وأبو داود وابن ماجة والنسائي وغيرهم توفي سنة (٢٧٥) هـ وقيل : غير ذلك .
انظر : تاريخ بغداد ٧٣/٣ ، الأنساب للسمعاني ٢٧٩/٢ ، اللباب لابن الأثير ٣٩٦/١، تذكرة الحفاظ ٦٧/٢ ، شذرات الذهب ١٧١/٢ .

(٦٣) انظر : تفسير ابن كثير ١٨/٤ ، البداية والنهاية ١٦٠/١ ، القول الفصيح ص : ٧٢ .

(٦٤) هو محمد بن إسحاق بن العباس الفاكهي المكي ، روى عن ابن أبي عمر العبدي وبكر بن خلف وحسين المروزي وغيرهم له كتاب " أخبار مكة " كان حياً سنة (٢٧٢) هـ .
انظر : الفهرست ص : ٢٧٢ ، العقد الثمين ٤١١/١ ، تاريخ الخلفاء للسيوطي ص : ٦٤٦ ، كشف الظنون ٣٠٦/١ ، معجم المؤلفين ٤٠/٩ ، الأعلام ٢٧/٦ .

(٦٥) انظر : شفاء الغرام ١٠/٢ .

(٦٦) هو أبو طالب المفضل بن سلمة بن عاصم الضبي الكوفي . أخذ عن عمر بن شبة وابن الأعرابي وثعلب أخذ عنه الصولي . له عدة مؤلفات منها " ضياء القلوب " في تفسير القرآن ، والاشتقاق وغيرها .
انظر : إنباه الرواة ١٠٥/٣ ، وفيات الأعيان ٢٠٥/٤ ، معجم الأدباء ١٦٣/١٩ ، معجم المؤلفين ٣١٤/١٢ .

(٦٧) نقله عنه ابن رشد في المقدمات ٤٣٣/١ ، والقرطبي ١١٣/١٥ .

وابن حزم [٦٨] وابن رشد [٦٩] [٧٠] وابن العربي [٧١] وابن تيمية [٧٢] وأبي حيان [٧٣]
وابن القيم [٧٤] وابن كثير [٧٥] وابن حجر [٧٦] والألوسي [٧٧] والفراهي [٧٨] [٧٩]

---

(٦٨) انظر: انظر: جوامع السيرة ص: ٢.

(٦٩) هو أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن رشد القرطبي ولد سنة (٤٠٥)هـ أخذ عن ابن رزق والجياني وابن سراج. أخذ عنه القاضي عياض. له كتاب "البيان والتحصيل" المقدمات" توفي سنة (٥٢٠)هـ.

انظر: الصلة ٥٧٦/٢، بغية الملتمس ص: ٤٠، الديباج المذهب ٢٤٩/٢، الوفيات لابن قنفذ ص: ٢٧٠.

(٧٠) انظر : المقدمات ٤٣٣/١ .

(٧١) انظر : أحكام القرآن ١٦١٩/٤ .

(٧٢) انظر : الفتاوى ٣٣١/٤ ، وما بعدها .

(٧٣) انظر : البحر المحيط ٤٧١/٧ .

(٧٤) انظر : زاد المعاد ٧١/١ .

(٧٥) انظر : تفسيره ١٧/٤ ، البداية والنهاية ١٥٨/١.

(٧٦) انظر : فتح الباري ٢٧٨/١٢- ٢٨٩.

(٧٧) انظر : روح المعاني ١٣٦/٢٣.

(٧٨) انظر : هو حميد الدين أبو أحمد عبدالحميد الأنصاري الفراهي. ولد سنة (١٢٨٠)هـ بالهند. أخذ عن عبدالحي اللكنوي وأخذ الأدب العربي عن السهارنفوري. له عدة مصنفات منها "إمعان في أقسام القرآن" أساليب القرآن، أسباب النزول، فقه القرآن وغيرها كثير. توفي سنة (١٣٤٩)هـ.

انظر : التقديم لرسالته الرأي الصحيح ص: ٢١.

(٧٩) حيث ألف رسالة خاصة يرى فيها أن الذبيح إسماعيل. أسماها الرأي الصحيح في من هو الذبيح.

والسعدي[٨٠] وأحمد شاكر[٨١] والشنقيطي[٨٢] وابن عثيمين[٨٣] والألباني[٨٤] وغيرهم[٨٥] وهو الصحيح للأدلة الآتية .

الدليل الأول

قوله –تعالى– في سورة الصافات : " وقال إني ذاهب إلى ربي سيهدين (٩٩) رب هب لي من الصالحين (١٠٠) فبشرناه بغلام حليم (١٠١) فلما بلغ معه السعي قال يا بني إني أرى في المنام أني أذبحك فانظر ماذا ترى قال يا أبت أفعل ما تؤمر ستجدني إن شاء الله من الصابرين (١٠٢) فلما أسلما وتله للجبين (١٠٣) وناديناه أن يا إبراهيم (١٠٤) قد صدقت الرؤيا إنا كذلك نجزي المحسنين (١٠٥) إن هذا لهو البلاء المبين (١٠٦) وفديناه بذبح عظيم (١٠٧) وتركنا عليه في الآخرين (١٠٨) سلام على إبراهيم (١٠٩) كذلك نجزي المحسنين (١١٠) إنه من عبادنا المؤمنين (١١١) وبشرناه

---

(٨٠) انظر : تيسير الكريم الرحمن ٤/٢٨٢.

(٨١) انظر : شرح مسند أحمد ٤/٢٨٢ -٢٨٤.

(٨٢) انظر : أضواء البيان ٦/٦٩١.

(٨٣) انظر : تفسير سورة الصافات ص: ٢٤٣.

(٨٤) انظر : سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة ١/٥٠٧.

(٨٥) كالقصاب في :نكت القرآن" ٣/٧٢٦، والكرماني في البرهان ١٦٣ والكيا الهراسي في أحكام القرآن ٤/٣٥٤، والبيضاوي ص:٥٥٩، والنسفي ٤/١٨، وابن جماعة في كشف المعاني ص:٣٢٣، والسبكي في الفتاوى ١/١٠٣، والبقاعي في نظم الدرر ١٦/٢٧٥، والفاسي في العقد الثمين ١/١٣٤، وأبي الحسن البكري في تفسيره "تسهيل السبيل" ٢/٦٩٢، والخطيب الشربيني في "تفسيره" ٦/١٧٠، وملا علي القاري في شرح الشفاء ١/٤٩٠، والخفاجي في نسيم الرياض ١/٤٩٠، وأبي السعود في "تفسيره" ٤/٤١٦.

بإسحاق نبياً من الصالحين (١١٢) وباركنا عليه وعلى إسحاق ومن ذريتهما محسن وظالم لنفسه مبين (١١٣) .

وقد دلت هذه الآيات على أن الذبيح إسماعيل من وجوه :

(**الأول**) : أن الدعاء الحاصل من إبراهيم –عليه الصلاة والسلام –بقوله : "رب هب لي من الصالحين " إنما كان قبل أن يكون لإبراهيم عقب –والله أعلم – فأعقب الله الدعاء بالبشارة بالغلام الحليم بقوله : " فبشرناه بغلام حليم " فهذا يدل على أن هذا الغلام المبشر به الذي هو ثمرة الدعاء المذكور حين لم يكن له ولد فهو بكره وصرح بكونه ذبيحاً فيكون الذبيح إسماعيل الذي هو بكره .

وقد اتفق المسلمون وأهل الكتاب على أن إسماعيل بكر أبيه [٨٦] .

قال الفخر الرازي : حكى الله –تعالى – عنه أنه قال : " إني ذاهب إلى رب سيهدين " ثم طلب من الله –تعالى – ولداً يستأنس به في غربته فقال : " رب هب لي من الصالحين " وهذا السؤال إنما يحسن قبل أن يحصل له ولد ، ولأنه لو حصل له ولد واحد لما طلب الولد الواحد ، وكلمة " من " للتبعيض وأقل درجات البعضية الواحد ، فكأن قوله : " من الصالحين " لا يفيد إلا طلب الولد الواحد

فثبت أن هذا السؤال لا يحسن إلا عند عدم كل الأولاد فثبت أن هذا السؤال وقع حال طلب الولد الأول وأجمع الناس على أن إسماعيل متقدم في الوجود على إسحاق فثبت أن المطلوب بهذا الدعاء إسماعيل ، ثم إن الله –تعالى –ذكر عقيبه قصة الذبيح فوجب أن يكون الذبيح إسماعيل " [٨٧] .

---

(٨٦) حكى الاتفاق عليه ابن تيمية في الفتاوى ٣٣٢/٤ ، وابن القيم في إغاثة اللهفان ص : ٦١٨ ، وابن كثير في تفسيره ١٣/٤ .

(٨٧) انظر : تفسير الرازي ١٥٤/٢٦ .

وقال ابن القيم : " إن بكره هو إسماعيل باتفاق الملل الثلاث، فالجمع بين كونه مأموراً بذبح بكره وتعيينه بإسحاق جمع بين النقيضين [٨٨] .

وقال ابن كثير : " قال الله –تعالى -: " فبشرناه بغلام حليم " وهذا الغلام هو إسماعيل –عليه السلام – فإنه أول ولد بشر به إبراهيم –عليه السلام –وهو أكبر من إسحاق باتفاق المسلمين وأهل الكتاب بل في نص كتابهم أن إسماعيل –عليه السلام – ولد ولإبراهيم –عليه السلام –ست وثمانون سنة –وولد إسحاق وعمر إبراهيم –عليه الصلاة والسلام –تسع وتسعون سنة [٨٩] .

أقول : وما ورد في التوراة " خذ ابنك وحيدك الذي تحبه إسحاق [٩٠] فهذا من تحريف أهل الكتاب –أقمأهم الله – حسداً للعرب ابناء إسماعيل لأجل أن لا تكون لأبيهم هذه المزية، ولكن مهما حاول ا لمبطلون إخفاء نور الحق فإن الله – سبحانه –يأبى إلا أن يبقى الحق مضيئاً ولو كرهوا، يريدون أن يطفئوا نور الله بأفواههم ويأبى الله إلا أن يتم نوره ولو كره الكافرون " [٩١] فقد حذفوا من التوراة كلمة " إسماعيل " ووضعوا بدلها كلمة " إسحاق " ولكنهم لم يتنبهوا لكلمة كشفت تحريفهم ودسهم وهي كلمة " وحيدك " فدل إبقاؤها على جريمة تحريفهم وغالباً ما يترك الجناة دلائل تدل على جرائمهم فإن إسحاق –عليه السلام –لم يكن يوماً من الأيام وحيداً لأبيه ؛ لأن الوحيد هو الذي ليس له غيره وإسماعيل ولد قبل إسحاق بنص كتابهم كما تقدم قريباً من نقل ابن كثير –رحمه الله -.

---

(٨٨) انظر : إغاثة اللهفان ص : ٦١٨ .

(٨٩) انظر : تفسير ابن كثير ٤/١٤ .

(٩٠) انظر : رسالة الفراهي ص : ٤٦ .

(٩١) آية (٣٢) التوبة .

وذكر ابن تيمية [٩٢] وابن كثير [٩٣] أن في بعض نسخ التوراة " بكرك " .

قلت : وهو أشد في البطلان فلا يمكن أن يوجد لذلك تأويل ومخرج فإن إسحاق –عليه السلام –ليس بكره بنص التوراة كما تقدم.

قال ابن تيمية : " وأيضاً فإن فيها (يعني التوراة) أنه قال لإبراهيم : " اذبح ابنك وحيدك " . وفي ترجمة أخرى " بكرك " وإسماعيل هو الذي كان وحيده وبكره باتفاق المسلمين وأهل الكتاب لكن أهل الكتاب حرفوا فزادوا إسحاق فتلقى ذلك عنهم من تلقاه وشاع عند بعض المسلمين أنه إسحاق وأصله من تحريف أهل الكتاب[٩٤] .

وقال ابن كثير : " فإن عندهم أن الله أمر إبراهيم أن يذبح ابنه وحيده وفي نسخة من المعربة " بكره إسحاق " فلفظة " إسحاق ههنا مقحمة مكذوبة مفتراة ؛ لأنه ليس الوحيد ولا البكر، وإنما ذلك إسماعيل [٩٥] .

(**الثاني**) أن هذا الدعاء المذكور في سورة الصافات أشار الله –سبحانه –إليه في سورة إبراهيم مبيناً حمد إبراهيم له على إ جابته دعاءه . كما صرح في سورة إبراهيم باسمي الغلامين المذكورين في سورة الصافات المصرح باسم إسحاق دون الذبيح فقال – سبحانه –" الحمد الله الذي وهب لي على الكبر إسماعيل وإسحاق إن ربي لسميع الدعاء "[٩٦] .

---

(٩٢) انظر : الفتاوى ٤/٣٣٢ .

(٩٣) انظر : تفسير ٤/١٤ .

(٩٤) انظر : الفتاوى ٤/٣٣٢ .

(٩٣) انظر : تفسير ٤/١٤ .

(٩٤) انظر : الفتاوى ٤/٣٣٢ .

(٩٥) انظر : قصص الأنبياء ص : ٣١٩ .

(٩٦) آية (٣٥) إبراهيم .

فهذا الدعاء هو المذكور في قصة الذبح بقوله : " رب هب لي من الصالحين "[٩٧] .

فالموضعان متطابقان بذكر الدعاء والإجابة والغلامين لكن لم يصرح باسم الذبيح في سورة الصافات وصرح باسميهما في سورة إبراهيم، فتبين أن الذبيح الذي لم يصرح باسمه في سورة الصافات هو المصرح باسمه مع أخيه إسحاق في سورة إبراهيم وهو إسماعيل.

فقال –سبحانه –: " الحمد لله الذي وهب لي على الكبر إسماعيل وإسحاق " .

حيث ذكر الموهوب له أولاً بقوله : " فبشرناه بغلام حليم "[٩٨] ثم ذكر الموهوب له ثانياً بقوله : " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين "[٩٩] .

قال الفراهي : " كما أن الله – تعالى – ذكر الذبيح في هذه القصة متصلاً بالدعاء وذكر إسحاق – عليه السلام –بعده فكذلك ذكرهما في موضع آخر حيث ذكر شكر إبراهيم على إجابة دعائه وهو " الحمد لله الذي وهب لي على الكبر إسماعيل وإسحاق إن ربي لسميع الدعاء " .

فالدعاء المذكور ههنا يشير إلى دعائه المذكور في قصة الذبح وهو " رب هب لي من الصالحين " .

وإذ قد تبين تطابق الموضعين في ذكر الدعاء والإجابة فلا يخفى أن الله –تعالى – ههنا ذكر الموهوب له أولاً بقوله : " فبشرناه بغلام حليم " والموهوب له ثانياً بقوله : " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين "[١٠٠] .

---

(٩٧) آية (١٠٠) الصافات .

(٩٨) آية (١٠١) الصافات .

(٩٩) آية (١١٢) الصافات .

(١٠٠) انظر : رسالة الفراهي ص : ٨١ .

(**الثالث**) : أن الله –سبحانه وتعالى – : ذكر هنا بشارتين :

الأولى : بغلام حليم عقب دعاء من إبراهيم وسيكون ذبيحاً والثانية بشارة بإسحاق لم تعقب دعاء من الأب فهما بشارتان بغلامين مختلفين . وقد تكررت البشارة بإسحاق في القرآن وليس في موضع واحد منها أنها كانت بدعاء من إبراهيم أو أنه سيكون ذبيحاً فظهر أن الذبيح إسماعيل الذي جاء ثمرة لدعاء أبيه وصرح القرآن أنه سيكون ذبيحاً .

قال السبكي [١٠١] : " وتأملت القرآن فوجدت فيه ما يقتضي القطع أو يقرب منه ولم أر من سبقني إلى استنباطه وهو أن البشارة مرتين في قوله : " إني ذاهب إلى ربي سيهدين ❖ رب هب لي من الصالحين ❖ فبشرناه بغلام حليم ❖ فلم بلغ معه السعي قال يا بني إني أرى في المنام أني أذبحك " ..

فهذه الآية قاطعة في أن هذا المبشر به هو الذبيح وقوله –تعالى – : " وامرأته قائمة فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب قالت يا ويلتى أألد وأنا عجوز وهذا بعلي شيخاً إن هذا لشيء عجيب " [١٠٢] .

---

(١٠١) هو أبو الحسن علي بن عبدالكافي السبكي . ولد سنة (٦٨٣) هـ أخذ عن ابن الرفعة والدمياطي وأبي حيان وغيرهم . أخذ عنه أبناؤه والإسنوي والذهبي وغيرهم له عدة مصنفات منها " شرح المنهاج " ، تكملة شرح المهذب " ، " الدر النظيم في تفسير القرآن العظيم " لم يكمل توفي سنة (٧٥٦) هـ .

انظر : المعجم المختص ص : ١٦٦ ، معجم الشيوخ ٥٧/٢ ، طبقات ابن السبكي ١٣٩/١٠ ، طبقات الإسنوي ٧٥/٢ ، الوفيات للسلامي ١٨٥/٢ .

(١٠٢) آية (٧١- ٧٢) هود .

صرح في هذه الآية أن المبشر به فيها هو إسحاق ولم تكن بسؤال من إبراهيم –عليه السلام– بل قالت امرأته : " إنها عجوز وإنه شيخ " وكان ذلك في الشام لما جاءت الملائكة إليه بسبب قوم لوط وهو في آخر أمره .

وأما البشارة الأولى فكانت لما انتقل من العراق إلى الشام حين كان سنه لا يستغرب منه الولد ولذلك سأله فعلمنا بذلك أنهما بشارتان في وقتين بغلامين :

إحداهما : بغير سؤال وهي بإسحاق صريحاً .

والثانية : كانت بسؤال وهي بغيره فقطعنا بأنه إسماعيل [١٠٣] ..

وقال ابن القيم في أثناء سوقه لأدلة أن الذبيح إسماعيل : " إن إبراهيم –صلوات الله وسلامه عليه– سأل ربه الولد فأجاب الله دعاءه وبشره، فلما بلغ معه السعي أمره بذبحه . قال –تعالى –: " وقال إني ذاهب إلى ربي سيهدين ❖ رب هب لي من الصالحين ❖ فبشرناه بغلام حليم " . فهذا دليل على أن هذا الولد إنما بشر به بعد دعائه وسؤاله ربه أن يهب له ولداً وهذا المبشر به هو المأمور بذبحه قطعاً بنص القرآن .

وأما إسحاق فإنما بشر به من غير دعوة منه بل على كبر السن، وكون مثله لا يولد له . إنما كانت البشارة به لامرأته سارة، ولهذا تعجبت من حصول الولد منها ومنه . قال –تعالى –: " ولقد جاءت رسلنا إبراهيم بالبشرى قالوا سلاماً قال سلام فما لبث أن جاء بعجل حنيذ ❖ فلما رأى أيديهم لا تصل إليه نكرهم وأوجس منهم خيفة قالوا لا تخف إنا أرسلنا إلى قوم لوط ❖ وامرأته قائمة فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب ❖ قالت يا ويلتى أألد وأنا عجوز وهذا بعلي شيخاً إن هذا لشيء عجيب ❖ قالوا أتعجبين من أمر الله " [١٠٤] .

---

(١٠٣) انظر : فتاوى السبكي ١/١٠٣ .

(١٠٤) الآيات (٦٩ -٧٠ -٧١ -٧٢ -٧٣) هود .

فتأمل سياق هذه البشارة وتلك، تجدهما بشارتين متفاوتتين مخرج إحداهما غير مخرج الأخرى والبشارة الأولى كانت له والثانية لها

والبشارة الأولى هي التي أمر بذبح من بشر به فيها دون الثانية (١٠٥)

(الرابع) : أن البشارة بإسحاق تضمنت بشارة أخرى وهي البشارة بنبوته وهذا مانع من كونه ذبيحاً فكيف يبشر بنبوته، ومن ثم يؤمر بذبحه –صغيراً قبل أن ينبأ هذا لا يكون أبداً . فالذبيح حين أمر أبوه بذبحه كان صغيراً لم يبلغ مبلغ الرجال لقوله –تعالى- " فلما بلغ معه السعي " .

قال الطبري : " فلما بلغ الغلام الذي بشر به إبراهيم مع إبراهيم العمل وهي السعي وذلك حين أطاق معونته (١٠٦) .

وقال البغوي : " بلغ أن يتصرف معه ويعينه في عمله " (١٠٧)

وقال الزمخشري : "فلما بلغ أن يسعى مع أبيه في أشغاله وحوائجه " (١٠٨)

وقال القرطبي : " فلما بلغ معه المبلغ الذي يسعى مع أبيه في أمـــــــور دنياه معيناً " (١٠٩)

قال العلامة الفراهي : " لا يخفى أن الذبيح حين قرب كان غلاماً لم يدخل في حد الرجال لقوله –تعالى - : " فلما بلغ معه السعي

" ولخطاب إبراهيم إياه بقوله " يا بني " وهكذا في التوراة .

---

(١٠٥) انظر : إغاثة اللهفان ص : (٦١٩- ٦٢٠) . وللعلامة الفراهي كلام نفيس حول هذا فارجع إليه.

(١٠٦) انظر : تفسير الطبري ٢٣/٧٧

(١٠٧) انظر : معالم التنزيل ٤/٣٢ .

(١٠٨) انظر : الكشاف ٣/٣٠٦ .

(١٠٩) انظر : الجامع لأحكام القرآن ١٥/١٩ .

والبشارة بإسحاق تتضمن البشارة بنبوته فكيف يمكن لإبراهيم أن يظن أنه أوحي بذبحه بعد صراحة البشارة من الله –تعالى– بخلاف ذلك " [١١٠] .

(الخامس) : وصف الله –سبحانه وتعالى– الذبيح بكونه حليماً، وأما إسحاق فقد تكررت البشارة به في القرآن وليس في موضع واحد منها وصفه بالحلم ، بل وصف بالعلم مرتين في سورة الحجر [١١١] وسورة الذاريات [١١٢] .

فالحلم خلق جبلي جلي يعرف في الشخص منذ الصغر وأما العلم فهو مكتسب فلا يظهر إلا بعد الطلب والتجارب ومعاركة الأمور فيكون معنى قوله : " وبشروه بغلام عليم " أي أن هذا الغلام يكبر ويصير عالماً .

قال ابن تيمية في أثناء حديثه عن أدلة كون الذبيح إسماعيل : " أنه ذكر في الذبيح أنه غلام حليم، ولما ذكر البشارة بإسحاق ذكر البشارة بغلام عليم في غير هذا الموضع، والتخصيص لا بد له من حكمة . وهذا مما يقوي اقتران الوصفين . والحلم هو مناسب للصبر الذي هو خلق الذبيح [١١٣] .

وقال ابن جماعة [١١٤] قوله : " فبشرناه بغلام حليم " وفي الذاريات " بغلام عليم " فما وجه مجيء كل واحد في موضعه ؟ جوابه : إنما وصفه هنا بالحلم وهو

---

(١١٠) انظر : رسالة الفراهي ص : ٨٣ .

(١١١) في قوله – تعالى - : " قالوا لا توجل إنا نبشرك بغلام عليم " آية (٥٣) .

(١١٢) في قوله – تعالى - : " وبشروه بغلام عليم " آية (٢٨) .

(١١٣) انظر : الفتاوى ٣٣٢/٤ .

(١١٤) هو أبو عبدالله بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الحموي ولد سنة (٦٣٩) هـ أخذ عن ابن رزين وابن القسطلاني وابن مالك النحوي وغيرهم . أخذ عنه الذهبي وابن السبكي وغيرهما . له عدة مصنفات منها " كشف المعاني في المتشابه والمثاني " ، " غرر التبيان في من لم يسم القرآن " ، " تذكرة السامع والمتكلم " وغيرها . توفي سنة (٧٣٣)هـ . =

إسماعيل –والله أعلم– وهو الأظهر، لما ذكر عنه من الانقياد إلى رؤيا أبيه مع ما فيه من أمرٍ الأشياء على النفس أو أكرهها عندها، ووعده بالصبر وتعليقه بالمشيئة، وكل ذلك دليل على تمام الحلم والعقل وأما في الذاريات – فالمراد والله أعلم إ سحاق "(١١٥).

(**السادس**) : أن الله –سبحانه وتعالى –حكى عن الغلام الذبيح قوله لأبيه " ستجدني إ ن شاء الله من الصابرين " ونوّه الله –سبحانه وتعالى –باتصاف إسماعيل بهذه الخصلة الحميدة فقال سبحانه : " وإسماعيل وإدريس وذا الكفل كل من الصابرين "(١١٦).

وأما إسحاق –عليه السلام –فقد تكرر ذكره في القرآن ولم يوصف في موضع واحد بالصبر فلو كان هو الذبيح لوصف بذلك ؛ لأن من استسلم لأمر الله بالذبح وهو غلام صغير حقيق أن يوصف بالصبر ويعرف بهذا الخلق العظيم .

قال ابن تيمية : " وإسماعيل وصف بالصبر –إلى أن قال : وهذا أيضاً وجه ثالث فإنه قال في الذبيح " يا أبت أفعل ما تؤمر ستجدني إن شاء الله من الصابرين " وقد وصف الله إسماعيل أنه من الصابرين "(١١٧).

وقال الفراهي : " وأما إسماعيل فقد وصفه الله بالصبر كما جاء في سورة الأنبياء " وإسماعيل وإدريس وذا الكفل كل من الصابرين " وتقديمه في الذكر أبلغ في بيان اتصافه بهذه الصفة ومن يكون أصبر وأحق بأن يوصف من غلام أسلم نفسه لربه ؟ فلو كان لإسحاق لوصفه الله – تعالى – به وعرفه بهذا الخلق العظيم "(١١٨).

= انظر : معجم الشيوخ للذهبي ١٣٠/٢ ، ذيول العبر ص : ٩٦ ، طبقات ابن السبكي ١٣٩/٩ ، طبقات الإسنوي ٣٨٦/١ ، البداية والنهاية ١٦٣/١٤ .

(١١٥) انظر : كشف المعاني ص : ٣٢٣ .

(١١٦) آية (٨٥) الأنبياء .

(١١٧) انظر : الفتاوى ٣٣٤/٤ .

(١١٨) انظر : رسالة الفراهي ص : ٨٥ .

(**السابع**) : أن الغلام وعد أباه من نفسه الصبر بقوله " ستجدني إن شاء الله من الصابرين " ووفّى الغلام بوعده ؛ لقول الله –سبحانه وتعالى– " فلما أسلما وتله للجبين ".

وصرح الله –سبحانه وتعالى– " بنعت إسماعيل بهذا الخلق الحميد " فقال –سبحانه –: " واذكر في الكتاب إسماعيل إنه كان صادق الوعد وكان رسولاً نبياً " (١١٩) .

وتكرر ذكر إسحاق كثيراً في القرآن ولم يصفه الله بهذا الوصف ولو كان هو الذبيح لوصفه الله بهذا الوصف وعرفه بهذا الخلق الحميد فالمطابقة ظاهرة بين وصف إسماعيل والذبيح .

قال شيخ الإسلام بن تيمية – رحمه " ووصف الله إسماعيل أيضاً بصدق الوعد في قوله : " كان صادق الوعد " ؛ لأنه وعد أباه من نفسه الصبر على الذبح فوفّى به " (١٢٠) .

(**الثامن**) : أن الله أشار في آخر الآيات إلى الذبيح في مقابل التصريح بإسحاق في إشارة للفرق بينهما فقال – سبحانه –: " وباركنا عليه وعلى إسحاق ومن ذريتهما محسن وظالم لنفسه مبين " .

فإن الأظهر – والله أعلم –أن الضمير في " عليه " راجع إلى الذبيح وليس لإبراهيم. لدلالة ظاهر الآيات فإن الله –سبحانه –قد ذكر بركة إبراهيم بما تضمنته الآيات السابقة من قوله : " سلام على إبراهيم ❖ كذلك نجزي المحسنين ❖ إنه من عبادنا المؤمنين (١٢١) .

فختم الله قصته بالسلام عليه ومجازاته جزاء المحسنين وأنه من عباده المؤمنين كما ختم قصص بعض الأنبياء بمثل ما ختم به قصة إبراهيم . فقال عن نوح : " وتركنا عليه في

---

(١١٩) آية (٥٤) مريم .

(١٢٠) انظر : الفتاوى ٣٣٤/٤ .

(١٢١) الآيات (١٠٨ -١٠٩- ١١٠-) الصافات .

الآخرين ❖ سلام على نوح في العالمين ❖ إنا كذلك نجزي المحسنين ❖ إنه من عبادنا المؤمنين ❖ ثم أغرقنا الآخرين ❖ وإن من شيعته لإبراهيم "[١٢٢].

وقال عن موسى وهارون : " وتركنا عليهما في الآخرين ❖ سلام على موسى وهارون ❖ إنا كذلك نجزي المحســـنين ❖ إنهما من عبادنا المؤمنين ❖ وإن إلياس لمن المرسلين "[١٢٣].

وقال عن إلياس : "وتركنا عليه في الآخرين ❖ سلام على إلياسين ❖ إنا كذلك نجزي المحسنين ❖ إنه من عبادنا المؤمنين ❖ وإن لوطاً لمن المرسلين "[١٢٤].

فختم الله قصة إبراهيم بهذه الآيات كما ختم بمثلها قصة نوح وموسى وهارون وإلياس وبعد ختم قصة الأب بذلك ذكر بركة الابنين —والله أعلم -.

وأيضاً فإن الأظهر — والله أعلم —أن ضمير التثنية في " ذريتهما " راجع إلى الذبيح وإسحاق وليس لإبراهيم وإسحاق ؛ لأنه إ ما أن يراد بالذرية الذرية المشتركة بين إبراهيم وإسحاق فعليه يكون المراد ذرية إسحاق فقط ولا يكون لذرية إسماعيل ذكر ولا وجه للتخصيص فلا بد أن يؤخذ بما هو أعم وأشمل وهو إرادة ذريتين بعضهما محسن والآخر ظالم لنفسه. وإما أن يراد ذريتان ذرية إبراهيم المنفصلة منه وهما إسماعيل وإسحاق، وذرية إسحاق وهي يعقوب وذريته والعيص وذريته وهذا لا يمكن أبداً ؛ لأن ذرية إبراهيم المنفصلة عنه وهما إسماعيل وإسحاق ليس فيهما ظالم لنفسه، لأنهما نبيان .

وإما إن يراد ذرية إسماعيل وإسحاق ولكن عبر عن ذرية إسماعيل بذرية إبراهيم وهذا غير ظاهر — والله أعلم —إذ لا داعي ولا ملجئ للتعبير عن ذرية إسماعيل بذرية

---

(١٢٢) الآيات (٧٨ -٨٣) الصافات .

(١٢٣) الآيات من (١١٩ -١٢٣) الصافات .

(١٢٤) الآيات من (١٣٠ — ١٣٣) الصافات .

إبراهيم وجعلها في مقابلة ذرية إسحاق فإن ذرية إسحاق أيضاً ذرية لإبراهيم فالظاهر — والله أعلم —أن ضمير التثنية في " ذريتهما " للذبيح الذي هو إسماعيل الذي سبق ذكره وإلى إسحاق فهما ذريتان متقابلتان من أخوين فذرية إسماعيل العرب وذرية إسحاق بنو إسرائيل والروم " [١٢٥] .

قال المفضل —رحمه الله -: " الصحيح الذي يدل عليه القرآن أنه (أي الذبيح) إسماعيل وذلك أنه قص قصة الذبيح وقال في آخر القصة :" وفديناه بذبح عظيم " ثم قال: " سلام على إبراهيم كذلك نجزي المحسنين ❖ إنه من عبادنا المؤمنين ❖ وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين ❖ وباركنا عليه (أي على إسماعيل) " وعلى إسحاق " كنى عنه ؛ لأنه تقدم ذكره ثم قال :" ومن ذريتهما " فدل على أنهما ذرية إسماعيل وإسحاق وليس يختلف الرواة في أن إسماعيل كان أكبر من إسحاق —عليهما السلام —بثلاث عشرة سنة [١٢٦]

وقال البقاعي [١٢٧] : " وباركنا عليه " أي على الغلام الحليم وهو الذبيح المخبر عنه الذي جر هذا الكلام كله الحديث عنه وكان آخر ضمير محقق عاد عليه في " فديناه "

---

(١٢٥) وللعلامة الفراهي كلام نفيس حول هذا الأمر في رسالته ص : ٨٧ وما بعدها فليراجع هناك .

(١٢٦) انظر : المقدمات ١/٤٤٣ .

(١٢٧) هو أبو الحسن برهان الدين إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط —بضم الراء وتخفيف الباء — البقاعي . ولد سنة (٨٠٩) هـ أصله من البقاع في سورية وسكن دمشق ورحل إلى بيت المقدس والقاهرة . له مصنفات كثيرة منها " نظم الدرر في تناسب الآيات والسور " و " مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور " "سر الروح " اختصره من كتاب الروح لابن القيم " و " مصرع التصوف " وغيرها ، توفي سنة (٨٨٥) هـ .

ا نظر : الضوء اللامع ١/١٠٠ -١٠١ ، شذرات الذهب ٧/٣٣٩ ، البدر الطالع ١/١٩ ، الأعلام ١/٥٦ ، معجم المؤلفين ١/٧٠ .

ثم في " وتركنا عليه في الآخرين " وهذا عندي أولى من إعادة الضمير على إبراهيم – عليه السلام – إلى أن قال : " ومن ذريتهما " أي الأخوين "، ولا شك أن هذا أقرب وأقعد من أن يكون الضمير للأب والابن لأن قران الأخوين في الإخبار عـــن ذريتهما أولى من قران الابن مع أبيه ويكون الابن من جملة المخبر عنه بذرية الأب " (١٢٨) .

وقال الفراهي –رحمه الله – : " فقوله : " ومن ذريتهما محسن وظالم لنفسه مبين" يدل بظاهره على أن المراد به ذكر ذرية إسماعيل وإسحاق –عليهما السلام –فإن الإخبار بكون بعضها محسناً وبعضها ظالماً لنفسه كما يطابق بذرية إسحاق فهكذا يطابق ذرية إسماعيل –عليه السلام –والقرآن أحسن جوامع الكلم (١٢٩) .

(**التاسع**) : إن إبهام اسم الذبيح في قصة الذبح دليل على أنه إسماعيل وذلك أن اليهود –أقمأهم الله – حرفوا التوراة وأخفوا كثيراً من الأمور كما هو صريح القرآن . ومن ضمن ما حرفوا وأخفوا اسم الذبيح الحقيقي وجعلوه إسحاق زوراً وبهتاناً وحسداً للعرب ؛ لأن الذبح وقع لأبيهم فأبهمه الله في القرآن تالفاً لقلوبهم ودفعاً للخصام والنزاع الذي لا ينتهي بينهم وبين المسلمين . فلو قوبلوا باسم الذبيح الحقيقي صراحاً لانصرفوا عما يلقى عليهم من الحق وجادلوا بالباطل وأنكروا ما جاء به النبي - ﷺ – من الحجة والبرهان . والله – سبحانه –أمر رسوله بالعفو والصفح عنهم من تحريفهم لكتابه فقال – سبحانه - : ﴿ يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ وَنَسُوا۟ حَظًّا

---

(١٢٨) انظر : نظم الدرر ١٦/ ٢٧٠ .

(١٢٩) انظر : رسالة الفراهي ص : ٧٩ .

مِّمَّا ذُكِّرُوا۟ بِهِۦ ۚ وَلَا تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَىٰ خَآئِنَةٍ مِّنْهُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْهُمْ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱصْفَحْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٣﴾ ﴾ " . (١٣٠)

كما بين –سبحانه -: " أن النبي - ﷺ - يبين كثيراً مما يخفي أهل الكتاب من الكتاب ويعفو عن كثير لا يبينه قال –تعالى -: " يا أهل الكتاب قد جاءكم رسولنا يبين لكم كثيراً مما كنتم تخفون من الكتاب ويعفو عن كثير قد جاءكم من الله نور وكتاب مبين " (١٣١) . ونهى –سبحانه –عن مجادلتهم إلا بالتي هي أحسن فقال –سبحانه -: " ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن " (١٣٢) .

قال ابن عاشور (١٣٣) : " وقد أشارت هذه الآيات إلى قصة الذبيح ولم يسمه القرآن، لعله لئلا يثير خلافاً بين المسلمين وأهل الكتاب في تعيين ا لذبيح من ولدي إبراهيم وكان المقصد تألف أهل الكتاب لإقامة الحجة عليهم في الاعتراف برسالة محمد - ﷺ - وتصديق القرآن، ولم يكن ثمة مقصد مهم يتعلق بتعيين الذبيح ولا في تخطئة أهل الكتاب في تعيينه ألخ ....(١٣٤) .

---

(١٣٠) آية (١٣) المائدة .

(١٣١) آية (١٥) المائدة .

(١٣٢) آية (٤٦) العنكبوت .

(١٣٣) هو محمد الطاهر بن عاشور رئيس المفتين المالكيين بتونس ولد سنة (١٢٩٦) هـ له عدة مصنفات من أشهرها " التحرير والتنوير " في التفسير " مقاصد الشريعة الإسلامية " ، " أصول النظام الاجتماعي في الإسلام " . وغيرها . توفي سنة (١٣٩٣) هـ .

نظر : الأعلام ١٧٤/٦ .

(١٣٤) انظر : التحرير والتنوير ١٥٦/١١ .

وقال العلامة الفراهي –رحمه الله – ليس لقائل أن يقول : إن كان إسماعيل – عليه السلام –هو الذبيح فلم لم يصرح القرآن به ؟ فإن هذا السؤال عائد عليه في أمر إسحاق - عليه السلام –على سواء مع أنه لم يكن مانع لذكره ..

وأما إسماعيل –عليه السلام –فلعدم التصريح باسمه وجوه من الحكمة :

(**الأول**) : أنه من عادة القرآن الصفح والإعراض عن اللجاج الذي لا ينفصم، لكيلا يشتغل الخصم به، ويترك ما يلقى إليه من الحجة الدافعة وقد أدخلت اليهود اسم إسحاق –عليه السلام –في قصة الذبح، فلو صرح القرآن بخلاف ذلك لتمسكوا بما في كتبهم، وجادلوا بباطلهم وأنكروا ما جاء به النبي لخلافه الصريح لما عندهم، فالقرآن يلزمهم ما كان موجوداً في صحفهم، أو كان ظاهراً بيناً عند العقل لكيلا يترك لهم متمسكاً وعذراً، وقد أشار إلى ذلك في غير ما آية تارة يخاطب النبي ويأمره بالصفح عنهم وتارة يخاطب المسلمين بترك جدالهم إلا بحسن القول وتارة يخاطب أهل الكتاب ويدعوهم إلى مسلماتهم، إلى أن قال –رحمه الله - : " وبالجملة فإن القرآن قد اجتنب مجادلتهم فيما تمسكوا بظاهر الكتاب وفي ذلك حكمة بينة لعدم التصريح باسم الذبيح فلو كان هو إسحاق –عليه السلام –لم يكن مانع من تسميته ههنا .

(**الثاني**) : أن الإسلام جعل الفخر بالآباء من أمور الجاهلية، وجعل سعادة الإنسان وشرفه في استقلاله بأعماله، فعلى هذا الأصل كان أقرب إلى التكرم أن لا يذكر على لسان النبي في هذه القصة التي جاء فيه ذكر إسحاق –عليه السلام –بعد ا لفراغ من واقعة الذبح ما يكون تصريحاً بأن إسماعيل –عليه السلام –الذي كان من آبائه هو صاحب هذا الشرف العظيم، وليت شعري ماذا يقول من يزعم أن الذبيح هو إسحاق – عليه السلام – في عدم تسميته في هذه القصة وبيان كونه ذبيحاً مع كثرة ذكره والبشارة به لإبراهيم – عليه السلام - .

(**الثالث**) : أن اليهود لم يقنعوا بإنكار هذا الشرف لإسماعيل –عليه السلام– بل أدخلوا في التوراة أن إبراهيم –عليه السلام– أخرجه من بيته مع أمه، وأنها كانت أمة لسارة –عليها السلام– ومعاذ الإله أن تكونها .

وقد عاد وبال هذا الافتراء –عليهم من مهلة –ثم ضربت عليهم الذلة والعبودية وقد ذكرنا طرفاً من ذلك في سورة " ألم تر كيف " وبالجملة فكان الفخر بالآباء قد سيط من دمهم، إلى أن قال : فلو أسمعهم القرآن شيئاً مما كان للعرب من كرم المحتد وعلوه لاهتاجوا إلى ذكر ما افتروه من كون هاجر –عليها السلام– أم أبيهم إسماعيل –عليه السلام– أمة لسارة –عليها السلام– ألا ترى أن القرآن مع كثرة ذكر سارة –عليها السلام– لم يأت ولو مرة واحدة بذكر هاجر – عليها السلام – فكان الأولى أن يجتنب التصريح بكون هذه الفضيلة لبني إسماعيل خاصة .

وبالجملة فعدم التصريح باسم الذبيح أولى بكونه دليلاً على أنه إسماعيل –عليه السلام– فإن لم يصرح باسمه فقد دل عليه بوجوه كثيرة كما مر آنفاً .

(**الرابع**) : أن التوراة التي بأيدي اليهود مشتملة على دلائل جمة تنطق بأن إسماعيل هو الذبيح، وهو بكر أبيه وهو صاحب البركة الدائمة التي بورك بها جميع الأمم مع فضائل أخر ولا خفاء في عداوتهم له ولذريته .

وإذا كان الأمر كذلك كان أحسن أن يكتفي بتلك البينات التي في التوراة عند أعدائهم عن التصريح بها في هذا القرآن .. [١٣٥]

---

(١٣٥) انظر : رسالة الفراهي ص : ٩٠- ٩٢ .

الدليل الثاني

قوله –سبحانه –: " وامرأته قائمة فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب " [١٣٦].

وجه الدلالة من الآية : أن الله –سبحانه وتعالى – : " بشر زوج إبراهيم بإسحاق وأنه سيولد له ولد فلو كان الذبيح إسحاق لكان خلفاً للوعد والله –سبحانه –لا يخلف الميعاد . وكيف يعقل أن يؤمر إبراهيم بذبحه صغيراً وإبراهيم على علم بأن إسحاق لن يموت قبل تحقق الوعد وهو ولادة يعقوب .

قال ابن إسحاق : سمعت محمد بن كعب القرظي [١٣٧] وهو يقول : إ ن الذي أمر الله إبراهيم بذبحه من بنيه إسماعيل وإنا لنجد ذلك في كتاب الله في قصة الخبر عن إبراهيم وما أمر به من ذبح ابنه إسماعيل وذلك أن الله يقول حين فرغ من قصة المذبوح من ابني إبراهيم قال : " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين : ويقول " فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب " يقول بابن وابن ابن ، فلم يكن يأمره بذبح إسحاق ، وله فيه من الله من الموعود ما وعده ، وما الذي أمر بذبحه إلا إسماعيل " [١٣٨] .

---

(١٣٦) آية (٧١) هود .

(١٣٧) هو أبو حمزة أو أبو عبدالله محمد بن كعب القرظي . روى عن العباس وعلي وابن مسعود روى عنه الحكم بن عتيبة وهشام بن زياد وغيرهما مات سنة (١١٨) هـ

انظر : مشبته النسبة ص : ٦٤ ، الأنساب ٤٧٥/٤ ، اللباب لابن الأثير ٢٦/٣ ، المشتبه ٥٢٤/٢ ، تهذيب التهذيب ٤٢٠/٩.

(١٣٨) أخرجه الطبري في تفسيره ٨٤/٢٣ ، وتاريخه ١٦٢/١ . قلت : فيه شيخ الطبري محمد بن حميد الرازي قال فيه ابن حجر في التقريب صـ ٤٧٥ : " حافظ ضعيف " أ. هـ وبقية رجاله ثقات.

وقال ابن القيم : وكيف يسوغ أن يقال : " إن الذبيح إسحاق، والله –تعالى– قد بشر أم إسحاق به وبابنه يعقوب فقال –تعالى– عن الملائكة أنهم قالوا لإبراهيم لما أتوه بالبشرى: " لا تخف إنا أرسلنا إلى قوم لوط ❖ وامرأته قائمة فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب " (١٣٩) فمحال أن يبشرها بأن يكون لها ولد، ثم يأمر بذبحه، ولا ريب أن يعقوب –عليه السلام– داخل في البشارة، فتناول البشارة لإسحاق ويعقوب في اللفظ واحد، وهذا ظاهر الكلام وسياقه (١٤٠).

الدليل الثالث

ما روته صفية بنت شيبة (١٤١) أم منصور قالت : " أخبرتني امرأة من بني سليم ولدت عامة أهل دارنا أرسل رسول الله – ﷺ – إلى عثمان بن طلحة وقال مرة سألت عثمان : لم دعاك النبي – ﷺ – قال : " إني كنت رأيت قرني الكبش حين دخلت

---

(١٣٩) آية (٧٠ -٧١) هود .

(١٤٠) انظر : زاد المعاد ٧٢/١ .

(١٤١) هي أم منصور صفية بنت شيبة بن عثمان بن طلحة اختلف في صحبتها والراجح الصحبة لحديث روته عن النبي صلى الله عليه وسلم في صحيح البخاري .روت عن النبي صلى الله عليه وسلم وعائشة وأم حبيبة وأم سلمة : روى عنها ابنها منصور وابن أخيها عبدالحميد بن جبير والحسن بن مسلم وغيرهم .

انظر : أسد الغابة ٤٩٢/٥ ، تذهيب تهذيب الكمال ١٤٧/١١ ، الإصابة ١٢٨/٨ ، تهذيب التهذيب ٤٣٠/١٢ .

البيت فنسيت أن آمرك أن تخمرها فخمرهما فإنه لا ينبغي أن يكون في البيت شيء يشغل المصلي "[١٤٢].

وجه الدلالة من الحديث : " أن قرني الكبش الذي فدي به الذبيح كانا في البيت مما يدل على أنه إسماعيل ؛ لأنه الذي كان موجوداً بمكة، دون إسحاق الذي لم يقدم إليها -والله أعلم -.

قال ابن تيمية : " ومما يدل على ذلك (أي أن الذبيح إسماعيل) أن قصة الذبيح كانت بمكة والنبي -ﷺ- لما فتح مكة كان قرنا الكبش في الكعبة "[١٤٣].

وقال ابن كثير : " بعد أن ساق الحديث : " وهذا دليل مستقل على أنه إسماعيل -عليه الصلاة والسلام -فإن قريشاً توارثوا قرني الكبش الذي فدى به إبراهيم خلفاً عن سلف وجيلاً بعد جيل إلى أن بعث الله رسوله -ﷺ- "[١٤٤].

وقال أيضاً : " وهذا وحده دليل على أن الذبيح إسماعيل ؛ لأنه كان هو المقيم بمكة وإسحاق لا نعلم أنه قدمها في حال صغره والله أعلم "[١٤٥].

وقال ابن عادل[١٤٦] بعد أن ساق الحديث : " وهذا يدل على أن الذبيح إسماعيل ؛

---

(١٤٢) أخرجه أحمد ٦٨/٤ ، وأبو داود ٢٢١/٢ -٢٢٢ ، والأزرقي في " أخبار مكة " ٢٢٣/١ .والحديث صححه الألباني في صحيح سنن أبي داود ٣٨١/١.

(١٤٣) انظر : الفتاوى ٣٢٥/٤ .

(١٤٤) انظر : تفسير ابن كثير ١٧/٤ .

(١٤٥) انظر : قصص الأنبياء ٣١٨/١ .

(١٤٦) أبو حفص عمر بن علي بن عادل الدمشقي الحنبلي له كتاب " اللباب في علوم الكتاب " ، وحاشية على " المحرر " في الفقه توفي بعد سنة (٨٨٠) هـ

انظر : هدية العارفين ٧٩٤/١ ، الأعلام ٥٨/٥ ، معجم المؤلفين ٣٠٠/٧ .

لأنه الذي كان مقيماً بمكة وإسحاق لا يعلم أنه قدمها في صغره "[١٤٧] .

الدليل الرابع

ما رواه أبو الطفيل [١٤٨] عن ابن عباس رضي الله عنهما –قال : لما أمر إبراهيم – عليه الصلاة والسلام –بالمناسك عرض له الشيطان عند المسعى فسابقه فسبقه إبراهيم – عليه الصلاة والسلام –ثم ذهب به جبريل –عليه الصلاة والسلام –إلى جمرة العقبة فعرض له الشيطان فرماه بسبع حصيات حتى ذهب به ، ثم عرض له عند الجمرة الوسطى فرماه بسبع حصيات ثم تله للجبين ، وعلى إسماعيل قميص أبيض فقال له : يا أبت إنه ليس لي ثوب تكفنني فيه غير هذا فاخلعه حتى تكفنني فيه فالتفت إبراهيم فإذا هو بكبش أعين أبيض فذبحه "[١٤٩] .

---

(١٤٧) انظر : اللباب في علوم الكتاب ١٦/٣٣١- ٣٣٢ .

(١٤٨) هو عامر بن واثلة بن عبدالله بن عمرو بن جحش صحابي روى عن النبي صلى الله عليه وسلم وأبي بكر وعمر وعلي وابن مسعود ومعاذ بن جبل وابن عباس وغيرهم . روى عنه الزهري وقتادة وعمرو بن دينا ر وغيرهم . توفي سنة (١١٠) هـ وقيل غير ذلك وهو آخر من مات من الصحابة .

انظر : تهذيب الكمال ٤/٣٨ ، الكاشف ٢/٥٨ ، الإصابة ٧/١١٠ ، تهذيب التهذيب ٥/٨٢ .

(١٤٩) أخرجه أحمد ٧/٢٤٧- ٢٤٨ " تحقيق شاكر " ، ويحيى بن سلام في تفسيره ٢/٨٣٩ والطبري في تاريخه ١/١٦٦ ، والطبراني في الكبير ١٠/٣٢٦- ٣٢٧ ، والبيهقي في شعب الإيمان ٣/٤٦٠ . قال الهيثمي في مجمع الزوائد ٣/٢٦٢ ، رواه أحمد والطبراني في الكبير ورجاله ثقات . وقال في ٨/٢٠٤ : " رواه أحمد ورجاله رجال الصحيح غير أبي عاصم الغنوي وهو ثقة " . وقال الشيخ أحمد شاكر : " إسناده صحيح " .

وهذا له حكم الرفع ؛ لأنه لا مجال للرأي والاجتهاد فيه ؛ لأنه من قصص الأنبياء .

قال الحافظ ابن حجر – رحمه الله – : " والحق أن ضابط ما يفسره الصحابي – ﷺ – إن كان مما لا مجال للاجتهاد فيه ولا منقولاً عن لسان العرب فحكمه الرفع وإلا فلا كالإخبار عن الأمور الماضية من بدء الخلق وقصص الأنبياء وعن الأمور الآتية كالملاحم والفتن وصفة الجنة والنار والإخبار عن عمل يحصل به ثواب مخصوص أو عقاب مخصوص فهذه الأشياء لا مجال للاجتهاد فيها ويحكم لها بالرفع " إلى أن قال : " وهذا التحرير الذي حررناه هو معتمد خلق كثير من كبار الأئمة كصاحبي الصحيح والإمام الشافعي وأبي جعفر الطبري وأبي جعفر الطحاوي وأبي بكر بن مردويه في تفسيره المسند والبيهقي وابن عبدالبر في آخرين إلا أنه يستثنى من ذلك ما كان المفسر له من الصحابة – رضي الله تعالى عنهم –من عرف بالنظر في الإسرائيليات كمسلمة أهل الكتاب ..الخ[١٥٠]

فالحديث صرح بأن الذي وقع له الذبح إسماعيل، وأن قصة الذبح كانت بمكة حيث كان وجود إسماعيل فيها دون إسحاق الذي لم يقدم إليها كما تقدم في الدليل الثالث .

قال الأصمعي : " سألت أبا عمرو بن العلاء عن الذبيح قال : " أين ذهب عقلك؟ ومتى كان إسحاق بمكة وإنما كان إسماعيل بمكة وهو الذي بنى البيت مع أبيه والمنحر بمكة "[١٥١] .

وقال ابن تيمية : " ولم ينقل أحد، أن إسحاق ذهب إلى مكة لا من أهل الكتاب ولا من غيرهم "[١٥٢] .

---

(١٥٠) انظر : النكت الظراف ٢/٥٣٠- ٥٣١- ٥٣٢ .

(١٥١) نقله الثعلبي ١٥٣/٨ ، والبغوي ٣٢/٤ ، والزمخشري ٣٠٨/٣ ، والرازي ١٥٣/٢٦ ، والقرطبي ١٠٠/١٥ ، والنسفي ١٨/٤ .

(١٥٢) انظر : الفتاوى ٣٣٥/٤ .

وقال الحافظ ابن حجر " وما تقدم من كون قصة الذبيح كانت بمكة حجة قوية في أن الذبيح إسماعيل ؛ لأن سارة وإسحاق لم يكونا بمكة –والله أعلم–" (١٥٣) .

وقد استدل بعض من يرى أن الذبيح إسماعيل بما روي عن معاوية أن أعرابياً قال للنبي -ﷺ- : " يا ابن الذبيحين " فتبسم النبي -ﷺ- ولم ينكر عليه " (١٥٤) ولكن هذا الحديث ضعيف جداً لا يثبت به حجة .

الجواب عن أدلة من قال إن الذبيح إسحاق

١- فأما الدليل الأول الذي استدل به الطبري –رحمه الله (١٥٥) فقد أجاب عنه العلامة الفراهي قال : " لا يخفى أن ابن جرير –رحمه الله –ذكر دليلين على كون إسحاق ذبيحاً وأجاب عن اعتراضين فذلك –أربعة أمور فننظر فيها على الترتيب .

---

(١٥٣) انظر : فتح الباري ١٢/٣٧٩ .

(١٥٤) أخرجه الطبري ٢٣/٨٥ وفي تاريخه ١/١٥٥ ، والأموي في " مغازيه " والخلعي في "فوائده" وابن مردويه كما في الدر المنثور ٧/١٠٥ ، و الحاكم ٢/٥٥٤ ، والثعلبي تعليقاً ٨/١٥٢ ، وابن عساكر في تاريخ دمشق " ٥٦/٢٠٠- ٢٠١ " من طريق الصنابحي عنه به . والحديث سكت عنه الحاكم وتعقبه الذهبي بقوله " إسناده واه " . وقال ابن كثير ٤/١٧ :" وهذا حديث غريب جداً " . وقال السيوطي في القول الفصيح ص : ٧٣ : " هذا الحديث غريب وفي إسناده من لا يعرف " . قلت : وروي بلفظ : " أنا ابن الذبيحين " . ذكره الحاكم ٢/٥٥٩ ، وأبو الليث السمرقندي في تفسيره ٣/١١٩ ، والزمخشري في الكشاف ٣/٣٠٨ ، والرازي ٢٦/١٥٣ ، والبيضاوي ص : ٥٥٩ . قال الزيلعي في تخريج أحاديث الكشاف :" غريب " . وقال المناوي في الفتح السماوي ٣/٥٥٩ : قال الولي العراقي : " لم أقف عليه " . وقال الألباني في الضعيفة ١/٥٠٠ : " لا أصل له بهذا اللفظ " .

(١٥٥) انظر : ص : ٧ .

أما الأول : فهو استدلاله بالاتصال بين ذكر الدعاء والبشارة فتوهم أنه لما كان دعاء إبراهيم –عليه السلام –للولد قبل أن يعرف هاجر –عليها السلام –فلا بد أنه دعى للولد من سارة –عليها السلام –والخبر بالبشارة متصل بدعائه هذا فلا بد أن تكون البشارة بولد منها .

فنقول : إن عدم معرفته هاجر –عليها السلام –لا يلزم أن يكون دعاء إبراهيم مخصوصاً بولد من سارة –عليها السلام –إنما دعى –عليه السلام –دعوة عامة ، ولم يقترح على الله –ولا ينبغي ذلك –أن يعطيه ولداً من سارة –عليها السلام –خاصة ويؤكد ذلك أنه لما أعطي ولداً من هاجر حسبه إجابة دعائه فسماه إسماعيل أي سمع الله دعوته كما ذكر الله –تعالى –من قوله " الحمد لله الذي وهب لي على الكبر إسماعيل وإسحاق إن ربي لسميع الدعاء " [١٥٦] فلو كان دعاؤه لولد من سارة لسمى إسحاق هذا الاسم . وإذا تبين عدم صحة ما توهمه ابن جرير –رحمه الله –عاد الاستدلال باتصال الدعاء بالخبر على أن المراد بالابن المذكور متصلاً بالدعاء هو المولود أولاً الخ ....." [١٥٧] .

وأما الثاني : فهو استدلاله له بالنظائر ، وذلك أن كل تبشير لإبراهيم بولد ذكر في غير هذا الموضع فإنما هو إسحاق فالواجب أن يكون ذلك أيضاً فيه .

فنقول : إن ذلك غير واجب بوجه من الوجوه فإن ذكر أمر في عدة مواضع غير موجب أن لا يذكر أمر آخر في موضع آخر وقصارى الاستدلال بالنظير هو الاحتمال إذا لم يعارضه نظير آخر أو دليل على خلافه وقد عارضه كلاهما من وجوه كثيرة مما ذكرنا .

ومنها أن التبشير بإسحاق –عليه السلام –لم يذكر في موضع من القرآن متبوعاً بذكر الذبح ولا متصلاً بدعاء إبراهيم للولد .

---

(١٥٦) آية (٣٩) إبراهيم .

(١٥٧) انظر : رسالة الفراهي ص : ١١٦ .

فهذا التبشير الخاص مغاير لسائر البشارات التي جاءت في إسحاق .

ثم ذكر البشارة بإسحاق بعدها يؤيد أن الأولى غير الثانية فاستدلاله بالنظير معارض بأقوى منه [١٥٨] .

٢ -الجواب عما استدل به السهيلي بأن الذبيح إسحاق لقوله : " فلما بلغ معه السعي " ولم يكن معه بالشام إلا إسحاق وأما إسماعيل فكان قد استودعه مع أمه في بطن مكة " .

أقول : " وما توهمه السهيلي ليس بلازم فإن إبراهيم كان يزور إسماعيل وأمه لحديث علي : " أن إبراهيم كان يزور إسماعيل وأمه على البراق " [١٥٩] .

٣ -الجواب عما استدل به ابن التين حيث قال في حديث ابن عباس المتقدم " وهذا يشعر بأن الذبيح إسحاق ؛ لأن المأمور بذبحه كان عندما بلغ السعي وقد قال في هذا الحديث " إن إبراهيم ترك إسماعيل رضيعاً وعاد إليه وهو متزوج ، فلو كان هو المأمور لذكر في الحديث أنه عاد إليه في خلال ذلك بين زمان الرضاع والتزويج "

وقد أجاب عن ذلك الكرماني [١٦٠] قال : " ليس فيه نفي مجيئه مرة أخرى قبل موتها وتزوجه " [١٦١] .

---

(١٥٨) انظر : رسالة الفراهي ص : ١١٦ -١١٧ .

(١٥٩) أخرجه الفاكهي كما في الفتح ٤٤/٦ ، وقد حسن إسناده ابن حجر .

(١٦٠) هو محمد بن يوسف بن علي الكرماني البغدادي ولد سنة (٧١٧) هـ أخذ عن أبيه وعضد الملة أخذ عنه ابنه يحيى ، ومحب الدين البغدادي له " الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري " و " شرح مختصر ابن الحاجب " وغيرهما توفي سنة (٧٨٦) هـ .

انظر : الدرر الكامنة ٧٧/٥ ، البدر الطالع ٢٩٢/٢ ، الأعلام ١٥٣/٧ ، معجم المؤلفين ١٢٩/١٢ .

(١٦١) انظر : الكواكب الدراري شرح صحيح البخاري ٢٢/١٤ .

وقال ابن حجر : " وتعقب بأنه ليس في الحديث نفي هذا المجيء فيحتمل أن يكون جاء وأمر الذبح ولم يذكر في هذا الحديث ".

ثم قال : " وقد جاء ذكر مجيئه بين الزمانين في خبر آخر ففي حديث أبي جهم وكان إبراهيم يزور هاجر كل شهر على البراق يغدو غدوة فيأتي مكة ثم يرجع فيقيل في منزله بالشام " .

وروى الفاكهي من حديث علي بإسناد حسن نحوه " وأن إبراهيم كان يزور إسماعيل وأمه على البراق " .

فعلى هذا فقوله : " فجاء إبراهيم بعد ما تزوج إسماعيل أي بعد مجيئه قبل ذلك مراراً –والله أعلم –" (١٦٢) .

٤ -الجواب عن الأدلة من الثالث إلى الثالث عشر : بأنها أحاديث غير صالحة للاحتجاج مجتمعة فضلاً عن آحادها فهي إما موضوعة أو منكرة أو ضعيفة جداً أو إسرائيليات أخطأ في رفعها بعض الضعفاء وقد تقدم بيان ذلك عند تخريجها . ولهذا قال العلامة الألباني عند تعليقه على بعض هذه الأحاديث " وبالجملة فطرق هذا الحديث كلها ضعيفة ليس فيها ما يصلح أن يحتج به وبعضها أشد ضعفاً من بعض والغالب أنها إسرائيليات رواها بعض الصحابة ترخصاً أخطأ في رفعها بعض الضعفاء (١٦٣) .

---

(١٦٢) انظر : فتح الباري ٤٤/٦ . قلت : ولم يخرج الحافظ حديث أبي جهم ، وقد أخرجه الفاكهي من طريق الواقدي كما في شفاء الغرام ٥/١ -٦ . والواقدي : هو محمد بن عمر بن واقد . متروك قاله البخاري . وقال أحمد : " كذاب ". وقال ابن معين : " ضعيف ، وقال مرة : " ليس بشيء ". وقال ابن المديني : " ليس هو بموضع للرواية وإبراهيم بن أبي يحيى كذاب وهو عندي أحسن حالاً من الواقدي .

انظر : تهذيب التهذيب ٣٦٤/٩-٣٦٧ .

(١٦٣) انظر : سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة ٥٠٤/١ .

وقال الحافظ ابن كثير : ومستنده (أي القائل) : أنه إسحاق إنما هو إسرائيليات وكتابهم فيه تحريف لا سيما ههنا قطعاً لا محيد عنه إلى أن قال : " وقد قال بأنه إسحاق طائفة كثيرة من السلف وغيرهم وإنما أخذوه –والله أعلم– من كعب الأحبار أو صحف أهل الكتاب وليس في ذلك حديث صحيح عن المعصوم حتى نترك لأجله ظاهر الكتاب العزيز الخ ...." (١٦٤) .

وقال أيضاً بعد أن ذكر بعض الآثار : " وهذه الأقوال –والله أعلم– كلها مأخوذة عن كعب الأحبار فإنه لما أسلم في الدولة العمرية جعل يحدث عمر –رضي الله عنه– عن كتبه قديماً فربما استمع له عمر –رضي الله عنه– فترخص الناس في استماع ما عنده ونقلوا ما عنده غثها وسمينها وليس لهذه الأمة –والله أعلم– حاجة إلى حرف واحد مما عنده " (١٦٥) .

وقال الشيخ محمد أبو شهبة –رحمه الله– " والحق أن المرويات في أن الذبيح إسحاق هي من إسرائيليات أهل الكتاب، وقد نقلها من أسلم منهم ككعب الأحبار وحملها عنهم بعض الصحابة والتابعين تحسيناً للظن بهم فذهبوا إليه وجاء بعدهم العلماء فاغتروا بها وذهبوا إلى أن الذبيح إسحاق وما من كتاب من كتب التفسير والسير والتواريخ إلا ويذكر فيه الخلاف بين السلف في هذا إلا أن منهم من يعقب ببيان وجه الحق في هذا ومنهم من لا يعقب اقتناعاً بها أو تسليماً لها وحقيقة هذه المرويات أنها من وضع أهل الكتاب لعداوتهم المتأصلة من قديم الزمان للنبي الأمي العربي وقومه العرب فقد أرادوا أن لا يكون لإسماعيل الجد الأعلى للنبي والعرب فضل أنه الذبيح حتى لا ينجر ذلك إلى النبي– ﷺ– وإلى الجنس العربي " (١٦٦) .

---

(١٦٤) انظر : البداية والنهاية ١/١٥٩ ، قصص الأنبياء ص : ٢٠٨ -٢٠٩ .

(١٦٥) انظر : تفسير ابن كثير ٤/١٧ .

(١٦٦) انظر : الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير ص : ٢٥٤ .

وقال أيضاً بعد ما رجح أن الذبيح إسماعيل: " وأن ما روي من أنه إسحاق المرفوع منه إما موضوع وإما ضعيف لا يصح الاحتجاج به، والموقوف منها على الصحابة أو على التابعين إن صح سنده إليهم هو من الإسرائيليات التي رواها أهل الكتاب الذين أسلموا، وأنها في أصلها من دس اليهود وكذبهم وتحريفهم للنصوص حسداً للعرب ولنبي العرب فقاتلهم الله أن يؤفكون " (١٦٧).

اعتراضات وجوابها

١- اعترض الإمام الطبري على الدلالة بأن إسماعيل هو الذبيح بأن الله لم يكن ليأمر إبراهيم بذبح إسحاق وقد بشر بولادة يعقوب.

قال -رحمه الله-: " وأما اعتلال من اعتل بأن الله لم يكن يأمر إبراهيم بذبح إسحاق وقد أتته البشارة من الله قبل ولادته وولادة يعقوب منه من بعده فإنها علة غير موجبة صحة ما قال، وذلك أن الله إنما أمر إبراهيم بذبح إسحاق بعد إدراك إسحاق وجائز أن يكون يعقوب ولد له قبل أن يؤمر أبوه بذبحه " (١٦٨).

والجواب عن ذلك أن يقال: " إن ما توهمه العلامة الطبري لا دليل عليه من الكتاب والسنة لا تصريحاً ولا تلويحاً بل ظاهر القرآن على خلافه فإن الذبيح لما قرب كان غلاماً صغيراً لم يبلغ لقوله -سبحانه- فلما بلغ معه السعي ".

وتقدم كلام المفسرين ومنهم الطبري في معنى ذلك عند الوجه الرابع (١٦٩).

فكيف يسوغ أن يقال " إنه عند الذبح كان متزوجاً ومنجباً ".

---

(١٦٧) انظر: المرجع السابق ص: ٢٦٠.

(١٦٨) انظر: تاريخ الطبري ١/١٦٣.

(١٦٩) انظر: ص: ١٨.

ولهذا قال ابن كثير متعقباً له : " وليس إليه بمذهب ولا لازم وهو بعيد جداً " (١٧٠) .

ويرى الألوسي أن القول بأنه قد ولد يعقوب قبل قصة الذبح " مكابرة لا يلتفت إليها " (١٧١)

قال الفراهي : " وعلى كل حال فالجواب بأن إسحاق -عليه السلام -قرب بعد ما ولد له يعقوب في غاية الركاكة والاعتساف" (١٧٢)

٢ -اعترض الإمام الطبري أيضاً على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل بإتباع قصة الذبح البشارة بإسحاق بقوله : " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين " .

قال -رحمه الله -: " وأما اعتلال من اعتل بأن الله أتبع قصة المفدى من ولد إبراهيم بقوله : " وبشرناه بإسحاق نبياً " ولو كان هو إسحاق لم يبشر به بعد وقد ولد وبلغ معه السعي، فإن البشارة بنبوة إسحاق من الله فيما جاءت به الأخبار جاءت إبراهيم وإسحاق بعد أن فدي تكرمة من الله له على صبره لأمر ربه فيما امتحنه به من الذبح " (١٧٣)

فالطبري يرى أن البشارة الأولى بذاته والثانية بنبوته .

وقد أجاب عن ذلك العلامة ابن القيم قال: " فإن قيل : فالبشارة الثانية وقعت على نبوته أي لما صبر الأب على ما أمر به، وأسلم الولد لأمر الله جازاه الله على ذلك بأن أعطاه النبوة .

---

(١٧٠) انظر : تفسير القرآن العظيم ٤/١٨ .

(١٧١) انظر : روح المعاني ٢٣/١٣٤ .

(١٧٢) انظر : رسالة الفراهي ص : ١١٧ .

(١٧٣) انظر : تفسيره ٢٣/٨٦ .

قيل : البشارة وقعت على المجموع : على ذاته ووجوده وأن يكون نبياً، ولهذا نصب " نبياً " على الحال المقدر : أي مقدراً نبوته، فلا يمكن إخراج البشارة أن تقع على الأصل ثم خص بالحال التابعة الجارية مجرى الفضلة هذا محال من الكلام بل إذا وقعت البشارة على نبوته فوقوعها على وجوده أولى وأحرى " [١٧٤] .

وأجاب عن ذلك أيضاً القصاب [١٧٥] من وجه آخر قال بعد أن ذكر نحوه عن قتادة : " وليس عندي في هذا معتبر ؛ لأن الغلام المفدى مّن الذبح قد كان استحق النبوة بنبوة إبراهيم قبل ابتلائه بالذبح، بل أدل ما قال " إن الله جعله نبياً ليقر عين إبراهيم ﷺ به جزاء له على ما صبر ووطن نفسه على ذبح إسماعيل ﷺ لأن البشارة بإسحاق كانت بعد أن فدي الغلام بالكبش " [١٧٦] .

كما أجاب أيضاً أبو حفص عمر الفارسي [١٧٧] قال : " والجواب بأن الأول بشارة بالوجود وهذا بشارة بالنبوة ولكن بعد الذبح " ضعيف لأن نظم الآية لا يدل على

---

(١٧٤) انظر : زاد المعاد ١/٧٣ .

(١٧٥) هو أبو أحمد محمد بن علي بن محمد الكرجي القصاب سمي بذلك لكثرة من قتل من الكفار في مغازية . أخذ عن أبيه ومحمد الأخرم ومحمد الطيالسي وغيرهم أخذ عنه ابناه علي وعمار ومظفر بن محمد وغيرهم له مصنفات مفيدة منها " ثواب الأعمال " عقاب الأعمال " ، " نكت القرآن " ، : السنة " توفي في حدود " ٣٦٠ " هـ .

انظر : الوافي بالوفيات ٤/١١٤ ، سير أعلام النبلاء ١٦/٢١٣ -٢١٤ ، تذكرة الحفاظ ٣/٩٣٨ ، نزهة الألباب في الألقاب ٢/٩٢ ، طبقات الحفاظ ص : ٣٨٠ .

(١٧٦) انظر : نكت القرآن ٣/٧٦٣ .

(١٧٧) هو أبو حفص عمر بن عبدالرحمن الكناني الفارسي ولد سنة (٦٨٣) هـ له عدة مصنفات منها " الكشف عن مشكلات الكشاف " . " نصيحة المسلم المشفق لمن ابتلي بحب المنطق " توفي سنة (٧٤٥) هـ .

=

أن البشارة بنبوته بل على أن البشارة بأمر مقيد بالنبوة فإما أن يقدر بوجود إسحاق بعد الذبح ولا دلالة في اللفظ عليه، وإما أن يقدر الوجود مطلقاً وهو المطلوب " فإن قلت : "يكفي في الدلالة تقدم البشارة بالوجود أولاً " قلت : سبق أن ذاك عليك لا لك ومن يسلم أن المتقدم بشارة بإسحاق حتى يستتب لك المرام " (١٧٨) .

٣ - اعترض السهيلي على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل من قوله: " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين "

قال: " إن قوله -سبحانه - " وبشرناه بإسحاق " تفسير كأنه قال بعد ما فرغ من ذكر المبشر به وذكر ذبحه وكانت البشارة بإسحاق كما روت عائشة -رضي الله عنها -: "والصلاة الوسطى وصلاة العصر (١٧٩)". أي هي صلاة العصر، فعطف الاسم على الاسم والمسمى واحد (١٨٠) .

والجواب عن ذلك " أن يقال : إن ما ذهب إليه -رحمه الله -ضعيف : لأن النظم القرآني لا يدل على أن قوله " وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين " تفسير لقوله " فبشرناه بغلام حليم " لأنه لما بشر إبراهيم بالغلام الحليم وذكر ما حصل له واستوفاه قال "وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين " فهي بشارة أخرى فالعطف ببشارة لاحقة على بشارة سابقة استوفيت قصتها يدل على تغاير البشارتين وأن المبشر بهما اثنان لا واحد وقد تقرر في علم

= انظر : شذرات الذهب ١٤٣/٦ ، كشف الظنون ص : ١٤٨٠، هدية العارفين ٧٨٩/١، الأعلام ٤٩/٥ ، معجم المؤلفين ٢٨٩/٧ .

(١٧٨) انظر : الكشف عن مشكلات الكشاف ٢/٤٠/سورة الصافات نسخة غير مرقمة في جامعة الإمام رقم (٥٢١٨)

(١٧٩) أخرجه مسلم في صحيحه ٤٣٦/١ ، كتاب المساجد ومواضع الصلاة باب ٩٧/٨ ، الدليل لمن قال : " الصلاة الوسطى " هي صلاة العصر .

(١٨٠) انظر : التعريف والإعلام ص : ١٤٧ .

العربية أن العطف يقتضي المغايرة ولو أريد التفسير لما جيء به بهذا الأسلوب فالقرآن خاطب العرب بأفصح اللغات وأرقى الأساليب .

وقد تقرر في الأصول : " أن النص من كتاب الله وسنة رسوله - ﷺ - إذا احتمل التأسيس والتأكيد معاً وجب حمله على التأسيس ولا يجوز حمله على التأكيد إلا لدليل يجب الرجوع إليه " [١٨١] .

وأما ما تمسك به من حديث عائشة : " فإنه عليه لا له ؛ لأنه كما قدمت أنه تقرر في علم العربية أن العطف يقتضي المغايرة ولهذا تمسك به من يرى أن الصلاة ا لوسطى غير العصر ؛ لوجود الواو العاطفة والعطف يقتضي المغايرة [١٨٢] .

وبما أن الصحيح أن الصلاة الوسطى العصر لمجيء السنة الصحيحة بذلك [١٨٣] أجاب بعض الحفاظ كالنووي [١٨٤] وابن كثير [١٨٥] وابن حجر [١٨٦] عن حديث عائشة بما ليس هذا موضع ذكره .

---

(١٨١) انظر : أضواء البيان ٦/٦٩٢ .

(١٨٢) انظر : شرح صحيح مسلم للنووي ٥/٢٩ ، فتح الباري ٨/١٩٧ .

(١٨٣) حديث علي رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال يوم الأحزاب : " شغلونا عن الصلاة الوسطى حتى غربت الشمس ملأ الله قبورهم وبيوتهم " أو قال قبورهم وبطونهم ناراً " متفق عليه . وهذا لفظ مسلم .

انظر : صحيح البخاري ٦/٦٥ كتاب التفسير باب حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى ، صحيح مسلم ١/٤٣٦ كتاب المساجد باب الدليل لمن قال الصلاة الوسطى هي صلاة العصر وفي لفظ لمسلم عن علي وابن مسعود : " شغلونا عن الصلاة الوسطى صلاة العصر " .

(١٨٤) انظر : شرح صحيح مسلم ٥/١٢٩ .

(١٨٥) انظر : تفسيره ١/٦٤٢ .

(١٨٦) انظر : فتح الباري ٨/١٩٧ .

٤ - اعترض النحاس على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل من قوله : " فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب " فدل بهذا على أن إسحاق سيعيش حتى يولد له فكيف يؤمر بذبحه .

قال : " وهذا لا يثبت حجة ؛ لأنه يجوز أن يؤمر بذبحه وقد علم أنه يولد له ؛ لأنه يجوز أن يحييه الله —عز وجل —بعد ذلك " (١٨٧) .

أقول : والجواب عن ذلك أن الله قادر على إحيائه لا شك في هذا فهو على كل شيء قدير لا يعجزه شيء في الأرض ولا في السماء وأمره بين الكاف والنون ولكن الحكمة تقتضي أن من بشر بأمر فلا يكدر صفو فرحه بما يقتضي عدم تحقق المبشر به فتفوت البشارة وينقلب الفرح ترحاً كيف والمبشر رب العالمين وأحكم الحاكمين وأرحم الراحمين " .

٥ -اعترض السهيلي على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل من قوله : " وامرأته قائمة فضحكت فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب ؛ لأنه كيف يعقل أن يؤمر إبراهيم بذبحه صغيراً وإبراهيم على علم بأن إسحاق لن يموت قبل تحقق الوعد وهو ولادة يعقوب "

قال : " ومما احتجوا به أيضاً قوله : " فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب " في قراءة من نصب " (١٨٨) .

---

(١٨٧) انظر : معاني القرآن ٢/١٠٣٧ .

(١٨٨) وهذه قراءة حمزة وابن عامر وحفص عن عاصم .

انظر : السبعة ص : ٣٣٨ ، حجة القراءات لأبي زرعة ص : ٣٤٧ ، التبصرة ص : ٥٤١ ، الاختيار في القراءات العشر ٢/٤٥٦ .

أي ومن بعد إسحاق بيعقوب فكيف يبشر بإسحاق وأنه يلد يعقوب ثم يؤمر بذبحه " .

والجواب : أن هذا الاحتجاج باطل من طريق النحو ؛ لأن يعقوب ليس مخفوضاً عطفاً على إسحاق، ولو كان كذلك لقال : " ومن وراء إسحاق بيعقوب " ؛ لأنك إذا فصلت بين واو العطف وبين المخفوض بجار ومجرور لم يجز لا تقل " مررت بزيد وبعده عمروٍ إلا أن تقول بعمروٍ فإذا بطل أن يكون يعقوب مخفوضاً ثبت أنه منصوب بفعل مضمر " ووهبنا لإسحاق يعقوب " فبطل ما يدعون به وثبت ما قدمنا " [١٨٩] أ.هـ .

وقد أجاب عن ذلك ابن القيم –رحمه الله –قال : " فإن قيل : " فإنه لو كان الأمر كما ذكرتموه لكان " يعقوب " مجروراً عطفاً على إسحاق فكانت القراءة " ومن وراء إسحاق يعقوب " أي ويعقوب من وراء إسحاق " أ.هـ .

قيل : لا يمنع الرفع أن يكون يعقوب مبشراً به ؛ لأن البشارة قول مخصوص وهي أول خبر سار صادق .

وقوله : " ومن وراء إسحاق يعقوب " جملة متضمنة لهذه القيود فتكون بشارة، بل حقيقة البشارة هي الجملة الخبرية، ولما كانت البشارة قولاً كان موضع هذه الجملة نصباً على الحكاية بالقول كأن المعنى : وقلنا لها : " ومن وراء إسحاق يعقوب " .

والقائل : إذا قال بشرنا فلاناً بقدوم أخيه وثقله في أثره، لم يعقل منه إلا بشارته بالأمرين جميعاً هذا مما لا يسترِيب ذو فهم فيه البتة، ثم يضعف الجر أمر آخر، وهو ضعف قولك، مررت بزيد ومن بعده عمرو، ولأن العاطف يقوم مقام حرف الجر فلا يفصل بينه وبين المجرور كما لا يفصل بين حرف الجر والمجرور" [١٩٠] .

---

(١٨٩) انظر : التعريف والإعلام ص : ١٤٧ -١٤٨ .

(١٩٠) انظر : زاد المعاد ١/ ٧٢ -٧٣ .

٦ - اعترض الطبري والنحاس على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل بوجود قرني الكبش في الكعبة، لأن إسماعيل هو الذي كان مقيماً بمكة دون إسحاق.

قال الطبري: " وأما اعتلال من اعتل بأن قرن الكبش كان معلقاً في الكعبة فغير مستحيل أن يكون حمل من الشام إلى مكة وقد روي عن جماعة من أهل العلم أن إبراهيم إنما أمر بذبح ابنه إسحاق بالشام وبها أراد ذبحه [١٩١].

وقال النحاس نحوه [١٩٢].

وقد أجاب الفراهي عن مسألة حمل القرن من الشام إلى مكة قال " إن الإمكان العقلي لوسيع، ولكنه مستحيل جداً في عادة الأمم أن يرضوا بأن تنقل من عندهم آثارهم المقدسة القديمة بل على مثل ذلك تشب نيران الحروب، وتهراق المهج ومتى غلبت العرب على اليهود أو النصارى قبل الإسلام حتى تسلبهم هذا الأثر المقدس عندهم لو كان لهم؟ ولو وقع ذلك لاشتهر ذكره عند الفريقين.

فهذا غاية في توهم الباطل، أعاذنا الله -تعالى- منه " [١٩٣].

٧ - اعترض القرطبي -رحمه الله- على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل كون قصة الذبح كانت بمكة.

قال: وأما قولهم: ولو كان الذبيح إسحاق لكان الذبح يقع ببيت المقدس فالجواب عنه ما قاله سعيد بن جبير على ما تقدم " [١٩٤]

---

(١٩١) انظر: تفسيره ٢٣/٨٦.

(١٩٢) انظر / إعراب القرآن للنحاس ٣/٤٣٢.

(١٩٣) انظر: رسالة الفراهي ص: ١١٨.

(١٩٤) انظر: تفسيره ١٥/١٠١.

قلت : " والذي قاله سعيد بن جبير –رحمه الله – : أري إبراهيم ذبح إسحاق في المنام فسار به مسيرة شهر في غداة واحدة حتى أتى به المنحر من منى، فلما صرف الله عنه الذبح وأمره أن يذبح الكبش فذبحه وسار به مسيرة شهر في روحة واحدة طويت له الأودية والجبال " (١٩٥) .

أقول : " والجواب عن ذلك أن يقال : إن ما تمسك به القرطبي –رحمه الله – أوهن من بيت العنكبوت فإن الأثر لم يصح عن سعيد بن جبير، ولو صح إسناده لم يكن فيه مستمسك ؛ لأنه من الإسرائيليات التي ليس لها ما يعضدها من النقل الصحيح والعقل الصريح بل دلا على خلافها فأما النقل فما تقدم من حديث ابن عباس الصحيح والذي فيه : " أن الذي حصل له الذبح إسماعيل " وتقدم هناك أن له حكم الرفع .

وأما العقل : " فإن هاجر لما ولدت إسماعيل وأحبه أبوه اشتدت غيرة سارة فأمر الله –سبحانه – إبراهيم أن يبعد عنها هاجر وابنها ويسكنها في أرض مكة لتبرد عن سارة حرارة الغيرة وهذا من رحمته –تعالى – ورأفته " (١٩٦) .

---

(١٩٥) أخرجه عبدالله بن الإمام أحمد في زوائد الزهد ص : ١٠٢ ، والثعلبي في تفسيره ١٥٠/٨ . ومداره على ثابت العبدي عن موسى مولى أبي بكر الصديق وإسناده ضعيف جداً، فمحمد بن ثابت العبدي قال فيه ابن معين : ليس بشيء . وقال عثمان الدارمي عن ابن معين " ليس به بأس " . وقال الدوري عن ابن معين " ضعيف " قال : فقلت " أليس قد قلت مرة ليس به بأس قال : ما قلت هذا قط . وقال ابن عدي : " عامة أحاديثه مما لا يتابع عليه " . وقال أبو داود : " ليس بشيء " . وقال أبو أحمد الحاكم : " ليس بالمتين عندهم".

انظر : تهذيب الكمال ٢٥٧/٦ ، تذهيب تهذيب الكمال ٥٨/٨ . وموسى مولى أبي بكر مجهول كما قاله الذهبي في الميزان ٢٠٥/٤ . قلت : في زوائد الزهد موسى بن أبي بكر وهو تصحيف .

(١٩٦) انظر : زاد المعاد ٤٧/١

فهل يعقل بعد هذا أن يأمر الله بإبقاء ابن هاجر وذبح ابن سارة في مقر هاجر وابنها هذا مالا تقتضيه الحكمة ولا يقبله العقل السليم .

٨- افترض العلامة، ابن عثيمين –رحمه الله –اعتراضاً على الدلالة بأن الذبيح إسماعيل من قوله –تعالى - : " فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب " حيث قال : " وقد يقول قائل إنه بشر بيعقوب باعتبار المآل ؛ لأنه إذا نسخ وجوب الذبح بقي هذا الولد ورزق ولداً " .

ثم أجاب عن ذلك بقوله : " نعم هذا يمكن أن يرد به لكن تفوت البشارة عندما يؤمر بالذبح ومعلوم أن الإنسان المبشر بالشيء لا يمكن أن يزعج بضده، فإذا أزعج بضده انقلبت البشارة سوءاً " (١٩٧) .

قلت : وبعد هذا العرض والتحقيق فإنه لا يخالجني أدنى شك في أن الذبيح إسماعيل .

وقد قال شيخ الإسلام بن تيمية –رحمه الله - : " وفي الجملة فالنزاع فيها مشهور، لكن الذي يجب القطع به أنه إسماعيل وهو الذي عليه الكتاب والسنة والدلائل المشهورة وهو الذي تدل عليه التوراة التي بأيدي أهل الكتاب " (١٩٨) .

وقال ابن القيم : " وإسماعيل هو الذبيح على القول الصواب عند علماء الصحابة والتابعين ومن بعدهم وأما القول بأنه إسحاق فباطل بأكثر من عشرين وجهاً، وسمعت شيخ الإسلام بن تيمية –قدس الله روحه – يقول : " هذا القول إنما هو متلقى من أهل الكتاب مع أنه باطل بنص كتابهم " (١٩٩) .

---

(١٩٧) انظر : تفسير سورة الصافات ص : ٢٤٥ .

(١٩٨) انظر : الفتاوى ٣٣١/٤ .

(١٩٩) نظر : زاد المعاد .

وقال ابن كثير : " وهذا هو الظاهر من القرآن بل كأنه نص على أن الذبيح هو إسماعيل ؛ لأنه ذكر قصة الذبيح ثم قال بعده :

" وبشرناه بإسحاق نبياً من الصالحين " إلى أن قال " وقد قال بأنه إسحاق طائفة كثيرة من السلف وغيرهم، وإنما أخذوه —والله أعلم — من كعب الأحبار أو صحف أهل الكتاب وليس في ذلك حديث صحيح عن المعصوم حتى نترك لأجله ظاهر الكتاب العزيز ولا يفهم هذا من القرآن بل المفهوم بل المنطوق بل النص عند التأمل على أنه إسماعيل " (٢٠٠) .

قلت : وذهب الزجاج إلى التوقف في المراد بالذبيح (٢٠١)

وتابعه أبو الليث السمرقندي (٢٠٢) (٢٠٣) والسيوطي (٢٠٤) والشوكاني (٢٠٥) وصديق خان (٢٠٦) .

---

(٢٠٠) انظر : البداية والنهاية ١/١٥٩ .

(٢٠١) انظر : معاني القرآن وإعرابه ٤/٣١١ .

(٢٠٢) هو أبو الليث نصر بن محمد بن إبراهيم السمرقندي روى عن محمد بن الفضل البخاري وغيره، روى عنه أبو بكر الترمذي وغيره له " بحر العلوم " في تفسير القرآن " تنبيه الغافلين " و " بستان العارفين " و " الفتاوى " توفي سنة (٣٧٥) هـ .

انظر : سير أعلام النبلاء ١٦/٣٢٢ ، تاج التراجم ص : ٧٩ ، طبقات المفسرين للداودي ٢/٣٤٥ ، معجم المؤلفين ١٢/٩١ .

(٢٠٣) انظر : بحر العلوم ٣/١٢٠ .

(٢٠٤) انظر : القول الفصيح ص : ٨٦ .

(٢٠٥) انظر : فتح القدير ٤/٤٠٧- ٤٠٨ .

(٢٠٦) هو أبو الطيب صديق خان بن حسن البخاري القنوجي الهندي ولد سنة (١٢٤٨) هـ أخذ عن أبيه وأخيه أحمد وصدر الدين خان وحسين اليمني وعبدالحق الهندي له عدة =

قال القرطبي بعد أن ذكره عن الزجاج : " وهذا مذهب ثالث " (٢٠٧) .

أقول : وينبغي أن لا يتوقف في هذه المسألة بل ينظر في دلائل الفريقين وسيظهر للمنصف أيهما الذبيح .

الخاتمـــــــــــة

بعد أن منّ الله – سبحانه وتعالى – عليَّ بإتمام بحثي : " أضواء المصابيح لكشف الذبيح " أستطيع استخلاص أبرز نتائج البحث وهي كالتالي :

١ - أهمية علم المبهمات؛ لأن مرجعه الكتاب والسنة فلا مجال للرأي والاجتهاد فيه .

٢ - أن مذهب الأكثرين هو أن الذبيح إسماعيل .

٣ - أن الصحيح أن الذبيح إسماعيل .

٤ - أن وجه الدلالة من الكتاب والسنة في كون الذبيح إسماعيل ظاهر جداً .

٥ - أن وجه الدلالة من الكتاب في كون الذبيح إسحاق غير ظاهر .

٦ - أن الأدلة من السنة في كون الذبيح إسحاق إما صحيح غير صريح وهو دليل واحد والدلالة منه غير ظاهرة . وإما صريح غير صحيح فهي إما موضوعة أو منكرة أو ضعيفة جداً أو إسرائيليات أخطأ في رفعها بعض الضعفاء .

= مؤلفات منها : " فتح البيان في مقاصد القرآن " و " والروضة الندية " و " وشرح مختصر صحيح مسلم " للمنذري وغيرها توفي سنة (١٣٠٨) هـ .

انظر : إيضاح المكنون ١٠/١ ، هدية العارفين ٣٨٨/٢ ، الأعلام ١٦٧/٦ ، معجم المؤلفين ٩٠/١ ، مقدمة فتح البيان ٣/١ وما بعدها

(٢٠٧) انظر : تفسير القرطبي ١٠١/١٥ .

٧- أن القرآن العظيم اكتفى في تعيين الذبيح بالتلويح دون التصريح تألفاً لقلوب أهل ا لكتاب ودفعاً للخصام الذي لا ينتهي بينهم وبين المسلمين .

٨- أن القول بأن الذبيح إسحاق مصدره أهل الكتاب .

هذا ما أردت رقمه وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

المراجع

[١] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر . *الإتقان في علوم القرآن* ، – تحقيق فواز زمرلي – دار الكتاب العربي ط ١ – ١٤٢٤هـ.

[٢] الخطيب، لسان الدين ، تحقيق محمد عنان، *الإحاطة في أخبار غرناطة* ، – مكتبة الخانجي – القاهرة ط ١ - ١٣٩٤هـ

[٣] ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله، *أحكام القرآن* ، – تحقيق علي البجادي – دار المعرفة : بيروت ط ١

[٤] الطبري، محمد بن محمد الطبري الشهير، ب " إلكيا الهراسي " *أحكام القرآن*، تحقيق موسى محمد علي وعزت عطية دار الكتب الحديثة – مصر الطبعة الأولى .

[٥] الأرزقي، أبو الوليد محمد بن عبد الله – تحقيق – رشدي ملحس، *أخبار مكة*، – مطابع دار الثقافة مكة –الطبعة الثانية

[٦] البغدادي، أبو محمد عبد الله بن علي ، *الاختيار في القراءات العشر* ، – تحقيق عبد العزيز السبر – ط١ - ١٤١٧هـ

[٧] الحنفي، أبو السعود بن محمد العمادي ، *إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم*، – تحقيق عبد القادر عطاء – مكتبة الرياض الحديثة – الرياض.

[٨] ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم بن الأثير. *أسد الغابة في معرفة الصحابة*، – دار إحياء التراث العربي - بيروت - ط١

[٩] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر ، *الإصابة في تمييز الصحابة*، – دار الكتب العلمية – بيروت – ط١

[١٠] الشنقيطي، محمد الأمين الشنقيطي. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*، — عالم الكتب — بيروت.

[١١] النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد — تحقيق زهير غازي زاهد. *إعراب القرآن* — عالم الكتب ط٢ — ١٤٠٥هـ.

[١٢] الزركلي، خير الدين الزركلي، *الأعلام*، — دار العلم — بيروت — ط٧ — ١٩٨٦هـ

[١٣] ابن قيم الجوزية، أبي عبد الله محمد بن قيم. *إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان*، — تحقيق مجدي السيد — دار الحديث ط ٧ - ١٤١٩هـ

[١٤] القفطي، علي بن يوسف. *إنباه الرواة على أنباء النحاة*، — تحقيق محمد إبراهيم — دار الفكر العربي — القاهرة ط ١ — ١٤٠٦هـ.

[١٥] السمعاني، عبد الكريم بن محمد. *الأنساب*، — تحقيق عبد الله البارودي مكتبة المؤيد — الرياض — ١٤٠٨هـ

[١٦] البيضاوي، عبد الله بن عمر. أنوار التنزيل وأسرار التأويل، - دار الجيل

[١٧] البغدادي، إسماعيل باشا. *إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون*، —مكتبة المثنى —بغداد — ط١

[١٨] البزار، أحمد بن عمرو. *البحر الزخار* " مسند البزار "، — تحقيق محفوظ الرحمن — مؤسسة علوم القرآن — بيروت — ط١ — ١٤١٤هـ

[١٩] السمرقندي، أبو الليث نصر بن محمد السمر. *بحر العلوم*، — تحقيق —على معوض — دار الكتب العلمية — بيروت — ط١ — ١٤١٢هـ

[٢٠] أبو حيان محمد بن يوسف الغرناطي. *البحر المحيط* " *تفسير أبي حيان* "، — دار الفكر — بيروت — ط٢ — ١٤٠٢.

[٢١] ابن كثير. إسماعيل بن عمر. *البداية والنهاية* — مكتبة المعارف — بيروت — ط٥ — ١٩٨٣هـ.

[٢٢] الشوكاني، محمد بن علي. *البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع*، — مطبعة السعاده القاهرة — ط١ — ١٣٤٨هـ.

[٢٣] الكرماني، محمد بن حمزة. *البرهان في توجيه متشابه القرآن*، — تحقيق عبد القادر عطاء — دار الكتب العلمية — بيروت — ط١ — ١٤٠٦هـ

[٢٤] الضبي. أحمد بن يحيى. *بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس*، — دار الكاتب العربي.

[٢٥] السيوطي ، عبدالرحمن بن أبي بكر. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، – مطبعة ومكتبة عيسى البابي –مصر – ط ١- ١٣٨٤هـ..

[٢٦] ابن قطلوبغا، قاسم. *تاج التراجم في طبقات الحنفية*، – مكتبة المثنى – بغداد – ط١ - ١٩٦٢هـ..

[٢٧] الطبري ، أبو جعفر محمد بن جرير. تاريخ *الأمم والملوك*، – مؤسسة الكتب الثقافية – ط ١ – ١٤٠٧هـ.

[٢٨] البغدادي، أحمد بن علي الخطيب ، *تاريخ بغداد*، – المكتبة السلفية – المدينة المنورة.

[٢٩] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر . *تاريخ الخلفاء*، تحقيق – محمد إبراهيم – دار نهضة مصر القاهرة – ط١ – ١٣٩٥هـ.

[٣٠] ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن ، *تاريخ دمشق*، – تحقيق عمر غرامة العمروي – دار الفكر – بيروت – ط١.

[٣١] التباهي، أبو الحسن بن عبد الله بن الحسن . *تاريخ قضاة الأندلس* – المكتب التجاري – بيروت.

[٣٢] البخاري، محمد بن إسماعيل ، *التاريخ الكبير*، – مؤسسة الكتب الثقافية – بيروت .

[٣٣] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن . *التبصرة* ، – دار الكتب العلمية – بيروت ط١ – ١٤٠٦هـ.

[٣٤] القيسي، مكي بن أبي طالب ، *التبصرة في القراءات السبع* . – الدار السلفية. ط٢ – ١٤٠٢هـ.

[٣٥] ابن عاشور، محمد الطاهر. *التحرير و التنوير*. – دار سحنون للنشر والتوزيع – تونس .

[٣٦] الزيلعي، عبد الله بن يوسف . *تخريج أحاديث الكشاف* ، – اعتنى به سلطان الطبيشي – دار ابن خزيمة – الرياض - ط١- ١٤١٤هـ

[٣٧] ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. *تذكرة الأريب في تفسير الغريب*، – تحقيق علي البواب – مكتبة المعارف – الرياض - ط١ – ١٤٠٧هـ

[٣٨] الذهبي، محمد بن أحمد . *تذكرة الحفاظ*، دار إحياء التراث العربي .

[٣٩] الذهبي، محمد بن أحمد. *تذهيب تهذيب الكمال* – تحقيق سعد كامل- ، الفاروق الحديثة – ط١ – ١٤٢٥هـ.

[٤٠] البكري، أبو الحسن محمد. *تسهيل السبيل في فهم معاني التنزيل*، تحقيق علي السحيباني – رسالة ماجستير من جامعة الإمام.

[٤١] السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله. *التعريف والإعلام* – تحقيق – ابن مهنا – *التعريف و الإعلام* ، دار الكتب العلمية – بيروت ط١ – ١٤٠٧هـ.

[٤٢] العثيمين، محمد بن صالح. *تفسير سورة الصافات*، – دار الثريا للنشر – ط١ – ١٤٢٤هـ.

[٤٣] ابن كثير، إسماعيل بن عمر. *تفسير القرآن العظيم*، – مكتبة دار التراث – القاهرة.

[٤٤] الصنعاني، عبد الرزاق بن همام. *تفسير القرآن* ، – تحقيق مصطفى مسلم – مكتبة الرشد الرياض – ط١ – ١٤١٤هـ .

[٤٥] البلخي، مقاتل بن سليمان. *تفسير القرآن*، – تحقيق أحمد فريد – دار الكتب العلمية – بيروت – ط١ – ١٤٢٤هـ.

[٤٦] البصري، يحيى بن سلام . *تفسير القرآن* ، – تحقيق هند شلبي – ط١- ١٤٢٥هـ.

[٤٧] الفخر الرازي ، محمد بن عمر. *التفسير الكبير" تفسير الرازي"* ، دار الفكر - ط٣ – ١٤٠٥هـ.

[٤٨] المكي، مجاهد بن جبر – رواية أبي القاسم الهمذاني. *تفسير مجاهد*، – تحقيق عبد الرحمن السورتي – مجمع البحوث – الإسلامية إسلام أباد.

[٤٩] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر . *تقريب التهذيب*، – تحقيق محمد عوامة – دار الرشيد – ط١ – ١٤٠٦هـ.

[٥٠] العراقي، عبد الرحيم بن الحسين . *التقييد و الإيضاح* ، – مؤسسة الكتب الثقافية

[٥١] الذهبي، محمد بن أحمد . *تلخيص المستدرك* ، – بحاشية المستدرك – دار الكتاب العربي – بيروت.

[٥٢] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر . *تهذيب التهذيب*، – دار صادر – ط١ – ١٣٢٦هـ

[٥٣] المزي، أبو الحجاج يوسف بن عبد الرحمن . *تهذيب الكمال في أسماء الرجال*، – تحقيق بشار عواد – مؤسسة الرسالة – ط١ – ١٤١٨هـ

[٥٤] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر . *تفسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* ، — تحقيق عبدالرؤوف — مكتبة الأوس — المدينة.

[٥٥] البسني، محمد بن حبان . *الثقات* ، — دار الفكر — ط١ — ١٣٩٩هـ.

[٥٦] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير . *جامع البيان عن تأويل آي القرآن" تفسير الطبري"* ، - دار الفكر - ١٤٠٥هـ .

[٥٧] القرطبي، محمد بن أحمد القرطبي. *الجامع لأحكام القرآن" تفسير القرطبي"* — تصحيح إبراهيم اطفيش — الطبعة الثالثة.

[٥٨] الرازي، عبد الرحمن بن أبي حاتم . *الجرح والتعديل*، — دار الكتب العلمية — بيروت - ط١ — ١٤٢٢هـ.

[٥٩] البغوي، أبو القاسم . *الجعديات* ، — تحقيق عبد المهدي بن عبد الهادي — مكتبة الفلاح - ط١ — ١٤٠٥هـ.

[٦٠] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد . *جوامع السيرة* . — تحقيق — إحسان عباس — وزارة المعارف السعودية - ط١ — ١٤٠٢هـ.

[٦١] ابن زنجلة، أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد . *حجة القراءات* ، — تحقيق سعيد الأفغاني — مؤسسة الرسالة — بيروت ط ٢ - ١٣٩٩هـ

[٦٢] البغدادي، محمد بن المظفر بن موسى . *حديث شعبة* ، — تحقيق صالح عثمان اللحام — الدار العثمانية —ط ١ - ١٤٢٤هـ.

[٦٣] المكناسي، أحمد بن محمد الشهير بـ " ابن القاضي ". *درة الحجال في أسماء الرجال* ، تحقيق محمد ابو النور — دار التراث — القاهرة —ط ١ - ١٣٩٠هـ.

[٦٤] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر . *الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة*، — دار الكتب الحديثة — القاهرة —ط ٢ - ١٣٨٥ هـ .

[٦٥] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر . *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*، — دار الفكر —ط ١ - ١٤٠٣هـ.

[٦٦] العليمي، عبد الرحمن بن محمد . *الدر المنضد في ذكر أصحاب الإمام أحمد* ، — تحقيق عبد الرحمن العثيمين — مكتبة التوبة — السعودية.

[٦٧] ابن فرحون، إبراهيم بن علي . *الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب* ، — تحقيق محمد أبو النور — دار التراث القاهرة.

[٦٨] الأنصاري، عبدالحميد الفراهي . *الرأي الصحيح في من هو الذبيح* ، — دار القلم دمشق —ط - ١٤٢٠هـ.

[٦٩] الألوسي، أبو الفضل محمود . *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني* ، — دار إحياء التراث العربي — بيروت — الطبعة الثانية .

[٧٠] الطبري، أبو جعفر محب الدين أحمد بن عبدالله . *الرياض النضرة في مناقب العشرة*، — دار الكتب العلمية — بيروت —ط ١ - ١٤٠٥هـ.

[٧١] الرزعي، محمد بن أبي بكر الشهير بـ " ابن قيم الجوزية. *زاد المعاد في هدى خير العباد* ، تحقيق الأرناؤوط مؤسسة الرسالة — بيروت — ط ٢- ١٤٠٤هـ.

[٧٢] ابن حنبل، الإمام أحمد بن محمد . *الزهد* ، — دار الكتب العلمية — بيروت — ط ١ - ١٤٠٣هـ.

[٧٣] ابن مجاهد، أبي بكر أحمد بن موسى . *السبعة في القراءات*، تحقيق شوقي ضيف — دار المعارف.

[٧٤] الألباني، محمد ناصر الدين . *سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة* ، - مكتبة المعارف — الرياض —ط ١ — ١٤٢٢هـ.

[٧٥] السجستاني، أبي داوود سليمان بن الأشعث . *سنن أبي داوود*، — دار الجيل — بيروت - ١٤٠٨هـ .

[٧٦] الذهبي، محمد بن احمد . *سير أعلام النبلاء* ، — مؤسسة الرسالة — ط ٣- ١٤٠٥هـ.

[٧٧] مخلوف، محمد بن محمد . *شجرة النور الزكية في طبقات المالكية*، — دار الكتاب العربي — بيروت

[٧٨] الحنبلي، عبد الحي بن العماد . *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. — المكتب التجاري — بيروت

[٧٩] النووي، يحيى بن شرف . *شرح صحيح مسلم* ، — المطبعة المصرية ومكتبتها .

[٨٠] القاري، ملا علي . *شرح الشفاء* ، بها مش نسيم الرياض — دار الكتاب العربي

[٨١] البيهقي، أحمد بن الحسين . *شعب الإيمان* ، — تحقيق محمد زغلول — دار الكتب العلمية — بيروت.

[٨٢] البحصبي، القاضي عياض بن موسى . *الشفاء بتعريف حقوق المصطفى* ، — تحقيق علي البجادي — مطبعة عيسى البابي — القاهرة.

[٨٣] القاسي، أبو الطيب محمد بن أحمد . *شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام* ، – دار الكتب العلمية – بيروت .

[٨٤] البخاري، محمد بن إسماعيل . *صحيح البخاري* ، – عالم الكتب – بيروت وأيضاً تحقيق محمود نصار – دار الكتب العلمية – بيروت – ط ٣ - ١٤٢٤هـ .

[٨٥] الألباني، محمد ناصر الدين . *صحيح سنن أبي داوود* ، – مكتب التربية العربي – ط ١ - ١٤٠٩هـ.

[٨٦] مسلم . *صحيح مسلم*، – المكتبة الإسلامية – استانبول وأيضاً – دار ابن رجب – ط ١ - ١٤٢٢هـ.

[٨٧] ابن بشكوال، خلف بن عبدالملك . *الصلة* ، – الدار المصرية – القاهرة.

[٨٨] البلنسي، محمد بن علي . *صلة الجمع وعائد التذييل لموصول كتابي الإعلام والتكميل*، – تحقيق عبدالله عبدالكريم محمد - ط ١ - ١٤١١هـ.

[٨٩] العقيلي، محمد بن عمر . *الضعفاء الكبير*، – تحقيق عبدالمعطي قلعجي – دار الكتب العلمية – بيروت – الطبعة الأولى .

[٩٠] الدارقطني، علي بن عمر . *الضعفاء و المتروكون* ، - تحقيق – موفق بن عبدالقادر – مكتبة المعارف – الرياض – ط١ - ١٤٠٤هـ .

[٩١] النسائي، أحمد بن شعيب . *الضعفاء والمتروكون* ، – تحقيق بوران الضناوي – وكمال الحوت مؤسسة الكتب الثقافية- ط١ ١٤٠٧هـ .

[٩٢] السخاوي، محمد بن عبد الرحمن . *الضوء اللامع لأهل القرن التاسع* ، – دار مكتبة الحياة – بيروت .

[٩٣] السيوطي، لعبد الرحمن بن أبي بكر . *طبقات الحفاظ* ، – دار الكتب العلمية – بيروت – ط١- ١٤٠٣هـ .

[٩٤] أبو يعلى، أبي الحسين محمد . *طبقات الحنابلة* ، – تحقيق عبد الرحمن العثيمين – دار الملك عبد العزيز- ١٤١٩هـ .

[٩٥] الإستوي، عبد الرحيم بن الحسن . طبقات *الشافعية* ، تحقيق عبد الله الجبوري – دار العلوم - ١٤٠٠هـ .

[٩٦] السبكي، عبد الوهاب بن علي . *طبقات الشافعية الكبرى* ، تحقيق عبد الفتاح الحلو – هجر للطباعة والنشر- ط٢- ١٤١٣هـ.

[٩٧] الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي . *طبقات الفقهاء* ، – تحقيق إحسان عباس – دار الرائد العربي – ط٢- ١٤٠١هـ .

[٩٨] أبو السيوطي، عبدالرحمن . *طبقات المفسرين* ، –دار الكتب العلمية –بيروت .

[٩٩] الداودي، محمد بن علي . *طبقات المفسرين*، – تحقيق علي محمد عمر – مكتبة وهبة – مصر – ط ١- ١٣٩٢هـ.

[١٠٠] الذهبي، محمد بن أحمد . *العبر في خبر من غبر* ، – تحقيق محمد زغلول – دار الكتب العلمية – بيروت –ط- ١٤٠٥هـ.

[١٠١] القاسي، محمد بن أحمد . *العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين*، – مطبعة السنة المحمدية – القاهرة - ١٣٨٦هـ.

[١٠٢] العيني، محمود بن أحمد . *عمدة القاري شرح صحيح البخاري* ، – دار الفكر.

[١٠٣] الجزري، محمد بن محمد . *غاية النهاية في طبقات القراء*، – دار الكتب العلمية – بيروت – ط١- ١٣٥٢هـ .

[١٠٤] بن تيمية، شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام . *الفتاوى* ، – جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد بن قاسم.

[١٠٥] السبكي، علي بن عبد الكافي . *الفتاوى* ، – دار المعرفة – بيروت .

[١٠٦] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر . *فتح الباري شرح صحيح البخاري* ، تحقيق الشيخ عبد العزيز بن باز – رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.

[١٠٧] الأنصاري، صديق بن حسن خان تقديم عبد الله الأنصاري . *فتح البيان في مقاصد القرآن* ، – المكتبة العصرية - ١٤١٢هـ.

[١٠٨] المناوي، عبدالرؤوف ، *الفتح السماوي بتخريج أحاديث تفسير البيضاوي*، تحقيق محمد عالم. – دار العاصمة – الرياض- ١٤٠٩هـ .

[١٠٩] الشوكاني، محمد بن علي . *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير* ، – دار المعرفة – بيروت .

[١١٠] الكتبي، محمد بن شاكر . *فوات الوفيات* ، – تحقيق إحسان عباس – دار صادر .

[١١١] الحربي، أبو الحسن علي بن عمر. *الفوائد المنتقاة*، – تحقيق تيسير أبو حيمد – دار الوطن – ط١- ١٤٢٠هـ.

[١١٢] النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق . *الفهرست* ، – دار المعرفة – بيروت .

[١١٣] الطبري، محب الدين أحمد بن عيد الله . *القرى لقاصد أم القرى*، – دار الكتب العلمية – بيروت .

[١١٤] ابن كثير، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي . *قصص الأنبياء* ، – تحقيق مصطفى عبد الواحد – دار الكتب الحديثة.

[١١٥] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. *القول الفصيح في تعيين الذبيح*، – تحقيق إبراهيم الحازمي – الطبعة الأولى توزيع – مؤسسة الجريسي .

[١١٦] الذهبي، محمد بن أحمد . *الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة*، تحقيق – عزت عطية – دار الكتب الحديثة مصر- ١٣٩٢هـ.

[١١٧] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر . *الكاف الشاف في تخريج أحاديث الكشاف* ، مطبوع مع الجزء الرابع من الكشاف – دار المعرفة – بيروت .

[١١٨] الجرجاني، أبو أحمد عبد الله بن عدي . *الكامل في ضعفاء الرجال* ، - دار الفكر – بيروت –ط١- ١٤٠٤هـ.

[١١٩] الزمخشري، أبو القاسم جارالله محمد بن عمر . *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التنزيل* . –دار المعرفة بيروت.

[١٢٠] حاجي خلفية ، مصطفى بن عبدالله، *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون* ، مكتبة المثنى – بغداد.

[١٢١] ابن جماعة، بدر الدين محمد بن إبراهيم . *كشف المعاني في المتشابه و المثاني* ، – تحقيق – مرزوق إبراهيم – دار الشريف – ط١- ١٤٢٠هـ .

[١٢٢] الفارسي، أبي حفص عمر بن عبد الرحمن . *الكشف عن مشكلات الكشاف*، – مخطوط في المكتبة المركزية جامعة الإمام تحت رقم (٥٢١٨ ف).

[١٢٣] الثعلبي، أبو إسحاق أحمد بن محمد . *الكشف والبيان" تفسير الثعلبي"* . تحقيق أبي محمد بن عاشور – دار إحياء التراث العربي – ط١-١٤٢٢هـ

[١٢٤] الجزري، عز الدين بن الأثير . *اللباب في تهذيب الأنساب* . – مكتبة المثنى – بغداد .

[١٢٥] الدمشقي، أبو حفص عمر بن علي بن عادل . *اللباب في علوم الكتاب* . – تحقيق عادل عبدالموجود – دار الكتب العلمية .

[١٢٦] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر . *لسان الميزان* ، – دار الكتاب الإسلامي –الطبعة الثانية.

[١٢٧] البستي ، محمد بن حبان. *المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين*، تحقيق محمود إبراهيم زايد– دار الكتب العلمية – بيروت .

[١٢٨] الهيثمي، علي بن أبي بكر . *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*، – مؤسسة المعارف – بيروت - ١٤٠٦هـ.

[١٢٩] ابن جني، أبو الفتح عثمان . *المحتسب*، تحقيق محمد عطاء دار الكتب العلمية – بيروت – ط١-١٤١٩هـ.

[١٣٠] إسماعيل، أبو الفداء عماد الدين . *المختصر في أخبار البشر" تاريخ أبي الفداء"* ، – دار المعرفة– بيروت .

[١٣١] النسفي، عبدالله بن أحمد . *مدارك التنزيل وحقائق التأويل" تفسير النسفي"* ، – دار الفكر.

[١٣٢] الحاكم، أبو عبدالله محمد بن عبدالله . *المستدرك على الصحيحين*، – دار الكتاب العربي – بيروت .

[١٣٣] الشيباني، الإمام أحمد بن حنبل. *المسند* ، – دار صادر – بيروت ، وأيضاً شرح أحمد شاكر – دار المعارف - الطبع ة الرابعة-١٣٧٣هـ.

[١٣٤] الذهبي، محمد بن أحمد . *المشتبه في الرجال أسمائهم وأنسابهم* ، – تحقيق علي البجادي – دار إحياء الكتب العربية – عيسى البابي – مصر.

[١٣٥] الأزدي، عبدالغني بن سعيد . *مشتبه النسبة* ، – مكتبة الدار – المدينة- الطبعة الأولى.

[١٣٦] البغوي ، الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل" تفسير البغوي"* ، تحقيق خالد العك . - دار المعرفة – بيروت – ط ١-١٤٠٦هـ.

[١٣٧] النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد النحاس. معاني القرآن – تحقيق يحيى مراد – دار الحديث - القاهرة.

[١٣٨] الفراء، يحيى بن زياد . *معاني القرآن*، – عالم الكتب - بيروت .

[١٣٩] الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري . *معاني القرآن وإعرابه* ، تحقيق عبدالجليل شلبي – عالم الكتب – بيروت – ط١- ١٤٠٨هـ .

[١٤٠] الحموي، ياقوت بن عبدالله . معجم *الأدباء*، – دار الفكر – الطبعة الثالثة .

[١٤١] الطبراني، سليمان بن أحمد . *المعجم الأوسط*، – دار الحرمين للنشر و التوزيع.

[١٤٢] الذهبي، محمد بن أحمد . معجم *الشيوخ*، – تحقيق محمد الهيلة – مكتبة الصديق – الطائف- ط١- ١٤٠٨هـ.

[١٤٣] الطبراني، سليمان بن أحمد . *المعجم الكبير*، – تحقيق حمدي السلفي – الطبعة الثانية.

[١٤٤] الذهبي، محمد بن أحمد . *المعجم المختص بالمحدثين* ، – تحقيق محمد الهيلة – مكتبة الصديق – الطائف- ط١- ١٤٠٨هـ.

[١٤٥] كحالة، عمر رضا . معجم *المؤلفين*، – مكتبة المثنى – دار إحياء التراث العربي – بيروت.

[١٤٦] الذهبي، محمد بن أحمد . *معرفة القراء الكبار* ، – تحقيق محمد جاد الحق – دار الكتب الحديثة – ط- ١٤٠٤هـ.

[١٤٧] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر. *مفحمات الأقران في مبهمات القرآن*، –تحقيق مصطفى ديب البغا – مؤسسة علوم القرآن –دمشق –بيروت –ط ٢- ١٤٠٣هـ.

[١٤٨] ابن رشد، محمد بن أحمد بن . *المقدمات الممهدات* ، – تحقيق محمد حجي – دار الغرب الإسلامي – ط١- ١٤٢٤هـ.

[١٤٩] الذهبي، محمد بن أحمد . *ميزان الاعتدال* ، – تحقيق علي البجادي – دار المعرفة بيروت .

[١٥٠] الأنباري، أبو البركات عبدالرحمن بن محمد . *نزهة الألباء في طبقات الأدباء* ، – تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم دار نهضة مصر – الفجالة – مصر –ط١- ١٣٨٦هـ.

[١٥١] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر . *نزهة الألباب في الألقاب* ، – تحقيق عبدالعزيز السديري مكتبة الرشد – الرياض –ط١- ١٤٠٩هـ.

[١٥٢] الخفاجي، شهاب الدين أحمد . *نسيم الرياض في شرح شفاء القاضي عياض*، — دار الكتاب العربي — الطبعة الأولى .

[١٥٣] البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر . *نظم الدرر في تناسب الآيات والسور*، — الدار السلفية .

[١٥٤] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر . *النكت الظراف على الأطراف* ، مطبوع مع تحفة الأشراف — الدار القيمة — الهند .

[١٥٥] القصاب، الحافظ محمد بن علي الكرجي . *نكت القرآن*، تحقيق إبراهيم الجنيدل — دار ابن القيم، دار ابن عفان —الطبعة الأولى - ١٤٢٤هـ .

[١٥٦] الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك . *الوافي بالوفيات* ، باعتناء س/ ديد رينع — دار النشر: فرانز شتاينر بقسبادن — ط ٢- ١٣٨١ هـ .

[١٥٧] الواحدي، علي بن أحمد. *الوسيط في تفسير القرآن المجيد* ، — تحقيق عادل عبدالموجود — دار الكتب العلمية — بيروت — ط١- ١٤١٥هـ .

[١٥٨] القسنطيني، أحمد بن حسن . *الوفيات* ، — تحقيق عادل نويهض — دار الآفاق الجديدة — بيروت — ط٢- ١٩٧٨ .

[١٥٩] السلامي، أحمد بن رافع . *الوفيات* ، — تحقيق صالح عباس — مؤسسة الرسالة —ط١- ١٤٠٣هـ.

[١٦٠] ابن خلكان، أحمد بن محمد . *وفيات الأعيان*، — تحقيق إحسان عباس — دار الفكر .

[١٦١] القطان، أبو الحسن علي بن محمد . *الوهم والإيهام* ، —تحقيق الحسين سعيد —دار طيبة — ط١- ١٤١٨هـ .

[١٦٢] البغدادي، إسماعيل باشا . *هدية العارفين*، — مكتبة المثنى — بغداد- ط١- ١٩٥١

Spot Lights on Discovering the Killed

Dr. Suleman bin Abdul Aziz Al-Suleman

Abstracts. : The research aims at determining the killed of Ibrahim's sons (peace be upon him) by evidence of the Quran and Sunnah. I found that scientists have two famous opinions , and the right one that the killed is Ismail, according to its right evidence and the appearing of that evidence. The evidence on being Ishaq is either true , not clear without clear evidence on clear not true that it is negative very weak or Isrilic claims, the weaker raised it and the saying that Ishaq is the killed comes from the point of view of the owners of the book as its source. Allah knows the true.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٨٥- ٧٤٩ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

نظرات عقدية في تاريخ الفلسفة اليونانية

علي بن محمد الدخيل الله

الأستاذ المشارك بقسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٤/١٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٢/٢١هـ)

ملخص البحث. يهدف البحث لعرض تاريخ الفلسفة اليونانية وذلك لاستنتاج بعض الجذور والأسس الفكرية والفلسفية (العقدية) لكثير من الانحرافات في جانبي الحد والقياس كما يهدف لإبراز الأسس والجذور لكثير من الانحرافات التي وقع فيها المتكلمون والفلاسفة الإسلاميون الذين خاضوا في الكون والوجود وفي الله وأسمائه وصفاته متأثرين بفلسفة اليونان:

وقد بين الباحث أن معنى الفلسفة هو التعمق في البحث في الوجود أو أحد أجزائه وأن هدفها تحقيق السعادة.

كما عرض الباحث لمصادر الفلسفة اليونانية وبين أنها ليست مقطوعة الصلة بما قبلها إلا أنها تميزت عن سائر الفلسفات بصفات خاصة.

ثم أشار الباحث إلى أن الفلسفة اليونانية مرت بثلاثة أطوار طور النشوء وفيه وضعت بذور الفلسفة العملية وزعموا أن الوجود هو هذا المحسوس.

وطور النضوج (الفلسفة المدنية): وفيه برز الذين قدموا العقل على الحس.

وطور الذبول: وهو تكرار لما سبق ومحاولة للتوفيق بين الآراء السابقة.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج لعل من أبرزها :

١- أن معنى الفلسفة هو التعمق في دراسة الوجود أو أحد أجزائه لتحقيق السعادة، وأن كل الفلسفات عاجزة عن تحقيق هذا المعنى، وأن السعادة لا تتحقق إلا بدين الإسلام.

٢- أن الفلسفة اليونانية في عصور الازدهار فلسفة متميزة.

٣- أن نظر الفلاسفة اليونانيين للوجود لم يتجاوز الحس والعقل.

٤- أن هناك جملة من النظريات والآراء تعود إلى عقائد يونانية منها :

٥- نظرية (الجوهر الفرد) التي اشتهرت عند المتكلمين والفلاسفة الإسلاميين وكذا نظرية (الكمون) عند المعتزلة ونظرية (التولد) ونظرية (التنزيه) نفي الصفات ونظرية (الفيض) وكذا التفريق بين الوجود والماهية وغيرها.

ولعل من الجديد الذي يضيفه هذا البحث :

- أن القول بأن الحد يفيد العلم يرجع إلى عقيدة يونانية تقوم على تأليه العقل.
- أن القول بالحد يقوم على عقيدة فاسدة وهو القول بقدم الهيولى التي بني عليها القول بقدم العالم.
- أن القول بأن الكليات تفيد العلم أزلاً وأبداً ينطلق من عقيدة أفلاطون في نظرية المثل.
- أن القول بأن الكليات تفيد العلم اليقيني عند أرسطو يعود إلى اعتقاده بالعقل الفعال وأنه مصدر العلم الشامل الكامل.

مقدمـــــــــة

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه ونستغفره، ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له وأشهد ألا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

أما بعد :

فهذه نظرات عقدية في تاريخ الفلسفة اليونانية قمت بعرضها بإيجاز مع الاهتمام بعقيدتهم في أصل الوجود ومصادر المعرفة فيه لأن ذلك هو الأصل الذي تقوم عليه بقية القضايا الفكرية والعملية.

والهدف من هذا العرض التاريخي لمسار الفكر اليوناني هو بيان عقيدة الفلاسفة اليونانيين عبر التاريخ وعلاقتها بما ينتج عنها من فكر في علم المنطق لإظهار الجذور العقدية التاريخية لهذا العلم الذي يزعمون أنه ميزان العلوم وأنه قانون للعقل البشري أينما كان وجعلوه مرجعاً وميزاناً لسائر العلوم بما فيها علوم الوحي . هذا من جهة ومن جهة أخرى يهدف لبيان الجذور العقدية والفلسفية لعدد من المسائل التي تأثر بها المتكلمون والفلاسفة الإسلاميين وجعلوها مبادئ وقواعد يرجعون إليها في مسائل الاعتقاد وجعلوها حاكمة على كل ما عداها من علم أو فكر بما في ذلك الكتاب والسنة وفق رؤية شرعية تعتمد على منهج أهل السنة والجماعة.

وقد قمت في سبيل تحقيق هذا الهدف ما يلي :

١- عرض لمسار الفكر اليوناني لبيان المراحل التاريخية التي مرت بها معتقداتهم وخصوصاً ما يتعلق بأصل الوجود ومصادر المعرفة فيه.

٢- الصلة بين عدد من مسائل علم المنطق وبين عقيدة الفلاسفة من جهة وبين عقيدة الفلاسفة وبين عدد من مسائل علم الكلام وما يسمى بالفلسفة الإسلامية من جهة أخرى.

٣- أشرت إلى هذه الصلة في ثنايا البحث وفق التسلسل التاريخي الفلسفي لإظهار أن هذه المقولات نتيجة لفكر وعقيدة الفلاسفة (التراكمية) عبر تاريخ الفلسفة اليونانية.

٤- قمت ببيان هذه الصلة وصياغتها وفق رؤية شرعية صحيحة تعتمد على منهج أهل السنة والجماعة لأن كثيراً من تعرضوا لهذه المسائل أو بعضها في الكتابة أو التأليف لا يخلوا أما أن يكونوا من الفلاسفة أو من المتكلمين أو من المستشرقين أو ممن ينتمون إلى إحدى المذاهب الفكرية أو الكلامية أو الفلسفية ومعظمهم ممن يعظمون الفلسفة اليونانية وأسطينها وينظرون إليها نظرة الإكبار والإعجاب: وقد يكون منهم من ينتقد هذه

الفلسفة أو بعض جوانبها بدعوى أنه باحث محايد يبحث عن الحقيقة إلا أنه لم يكن ينطلق من فكر مستنير يعتمد على رؤية شرعية صحيحة.

وهذا يدركه المتخصصون الذين لهم إطلاع واسع على ما كتب من هذه المسائل من كم هائل يندر فيه وجود الرؤية الشرعية الصحيحة كما يندر فيه بيان الصلة بين عقائد الفلاسفة اليونانيين وبين مسائل المنطق بخاصة وبينها وبين مسائل علم الكلام بعامة وفق منهج أهل السنة/ ولعل هذا هو الجديد الذي يضيفه هذا البحث.

٥- اتسم هذا العرض والربط والبيان بلغة سهلة واضحة بعيدة عن التعقيد والتقعير الفلسفي ولذلك يمكن أن يدركها القارئ غير المتخصص مع العمق في الفهم والتحليل.

أما الردود التفصيلية ومناقشة كل قضية من هذه القضايا على حده فقد كتبت فيها عدد من البحوث: بعضها تم نشره وبعضها معد للنشر وبعضها تحت الدراسة والبحث.

وذكرت في الخاتمة موجز لأهم الموضوعات التي تناولها البحث ثم أهم النتائج التي توصلت إليها مع بيان الجديد في هذا البحث.

أسأل الله العلي العظيم أن يلهمنا الرشد وأن يوفقنا لقول الحق والله وحده المستعان وعليه التكلان .

معنى الفلسفة

التفلسف معناه حب الحكمة، والحكمة هي قول الحق وفعل الصواب[1]. والفلسفة كلمة يونانية تتألف من مقطعين: فيلوس Philos وهي بمعنى صديق أو محب،

---

(١) إغاثةاللهفان ٥٦/٢ . ابن قيم الجوزية، تحقيق محمد سيد كيلاني. شركة ومطبعة البابي الحلبي، مصر، الملل والنحل للشهرستاني ج١ ص٥٨/ دار المعرفة تهافت الفلاسفة ص٢٠ محمود أبو=

والمقطع الثاني سوفيا[٢] Sophia أي: حكمة، فيكون معنى كلمة فيلسوف أي محب الحكمة[٣].

وأول من أطلق هذه الكلمة على الحكمة هو فيثاغورس " الفيلسوف اليوناني الذي كان موجوداً في القرن السادس قبل عيسى عليه السلام [٤]، وهم يقولون: إن الحكيم هو الله وحده فهو الذي قوله الحق وفعله الصواب ولذا لم يسموا أنفسهم بالحكماء وإنما قالوا: إنهم فلاسفة أي من محبي الحكمة[٥]، وهذا يدل على رجاحة عقولهم واتزانهم. ويعرف أرسطو الفلسفة بأنها رد العلم بالأسباب القصوى أو علم الموجود بما هو موجود.

ويعرفها ابن سينا: بأنها الوقوف على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن للإنسان أن يقف عليه. [٦]

ويعرفها ديكارت بأنها " البحث عن الجواهر الأساسية الثابتة والمبادئ الأولى للكائنات [٧] .

= الفيض دار الكتاب العربي . بيروت ، دراسات في الفلسفة ص٥ تأليف صلاح عبدالعليم إبراهيم ط ١٣٩٦ مكتبة الحضارة العربية.

(٢) إغاثةاللهفان ٥٦/٢ . ابن قيم الجوزية، تحقيق محمد سيد كيلاني. شركة ومطبعة البابي الحلبي، مصر.

(٣) مبادئ الفلسفة الإسلامية ج١ ص٩ عبدالجبار الرفاعي.

(٤) دائرة معارف القرن العشرين ٤٠٤/٧ محمد فريد وجدي دار المعرفة بيروت الطبعة الثالثة سنة ١٩٧١م.

(٥) دائرة معارف القرن العشرين ٤٠٤/٧ محمد فريد وجدي.

(٦) المعجم الفلسفي ١٦٠/٢ د. جميل صليبا . الشركة العالمية للكتاب. دار الكتاب اللبناني . مكتبة المدرسة . بيروت ١٩٨٢م الفلسفة عند اليونان ص ٢٦٦ د. أميرة حلمي مطر.

(٧) الفلسفة اليونانية معتقدات ومذاهب ض١١. د. محمد عبدالرحمن بيصار شيخ الأزهر. المكتبة والمطبعة العصرية في صيدا، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م.

وفي موسوعة المورد[٨] قال بأن الفلسفة: هي البحث عن المبادئ الأساسية ومحاولة الكشف عن ماهية الأشياء وأصولها وعللها وعلاقة بعضها ببعض:

وقال في دائرة معارف القرن العشرين: -

وكان الأقدمون يطلقون لفظ الفلسفة على ثمرات العقل[٩].

ويعرفها الجرجاني باعتبار غايتها: فيقول: هي التشبه بالإله بحسب الطاقة البشرية لتحصيل السعادة الأبدية[١٠].

ويقول ابن القيم رحمه الله في تعريفها:

" المقصود أن الفلاسفة اسم جنس لمن يحب الحكمة ويؤثرها وقد صار هذا الاسم في عرف كثير من الناس مختصاً بمن خرج عن ديانات الأنبياء ولم يذهب إلا لما يقتضيه العقل في زعمه "[١١].

وقيل: هي محاولة البحث عن حقيقة الوجود مبدؤه وعلته سيره وحركته غايته ونهايته [١٢].

ومن مجموع التعاريف السابقة نستطيع أن نُعَّرفَ الفلسفة بأنها:

---

(٨) موسوعة المورد ٢٤/٨ تأليف منير البعلبكي . دار العلم للملايين بيروت الطبعة الأولى ١٩٨٣م.

(٩) دائرة معارف القرن العشرين ٤٠٤ .

(١٠) مدخل لقراءة الفكر الفلسفي ٤١ -٤٣ .

(١١) إغاثة اللهفان ٢٥٤/٢ تأليف ابن قيم الجوزيه تحقيق محمد سيد كيلاني شركة ومطبعة مصطفى البابي الحبلي بمصر.

(١٢) دراسات في الفلسفة ١٩ ، ٢٠ الوجود الإلهي ٣٥ .

" ثمرات العقول الناتجة عن البحث في المبادئ الأول والأساسية في هذا الوجود، ومحاولة الكشف عن ماهية الأشياء وأصولها وعللها، وعلاقة بعضها ببعض بالعقل المجرد بعيداً عن نور الوحي للوصول إلى الحق علماً وقولاً وفعلاً لتحقيق السعادة " .

أما موضوع الفلسفة فكما قال الفيلسوف الألماني كانت :

موضوع الفلسفة محصور في ثلاث : من أين ؟ وفي أين ؟ وإلى أين ؟[١٣]

مصادر الفلسفة اليونانية

لاشك أن الأمم والحضارات والدول يتأثر بعضها ببعض، ويأخذ بعضها عن بعض شأنها شأن الأفراد سواءً بسواء ومن هنا نتساءل : هل الفلسفة اليونانية هي فلسفة يونانية صرفة، أو أنها استمدت بعض عناصرها وأجزائها من الأمم والشعوب المجاورة لها من خلال الرحلات والاتصالات وتبادل المعلومات ؟

يرى كثير من المؤرخين الغربيين أن الفلسفة اليونانية بدأت بطاليس الملطي في أوائل القرن السادس قبل الميلاد، وهي فلسفة يونانية خالصة . ولكن بعض المؤرخين المعاصرين يرى أنّ الفلسفة اليونانية استمدّت بعض عناصرها من مصادر شرقيّة، وخصوصاً بعد اكتشاف بعض الآثار والكتابات للفلسفة الشرقية، ويقولون : إنّ الفلسفة اليونانية إنما نشأت من اتصال اليونان بالشرق، فقد كانت الفلسفة اليونانية في المستعمرات التي أقامها اليونان في (أبونيا) الواقعة على حدود أسيا الصغرى، ويؤكد (شارل فرنر) أنّ الفكر اليوناني انطلق عند المالطيين : طاليس وانكسيمندار وانكسيماس، وعند هيراقليطس

---

(١٣) الوجود الإلهي بين انتصار العقل وتهافت المادة في تاريخ المذاهب الفلسفية ص ٣٧ تأليف دافيد سانتلانا ١٨٤٥ — ١٩٣١ قدم له وحققه وعلق عليه الدكتور عصام الدين محمد علي . مؤسسة ومكتبة الخافقين الطبعة الأولى ١٤٠١ — ١٩٨١ دمشق ، سوريا .

الذي أنجبته أفسوس، ومن (ساموس) التي أنجبت فيثاغورس، ومن (كولونون) التي أنجبت (أكسنوفان) نتيجة لتأثر كل هؤلاء بتراث الشرقيين القدامى[١٤].

وهذه المصادر التي تلقى منها اليونانيون فلسفتهم منها ما هو يوناني صرف، ومنها ما استمدوه من خلال اتصالهم ورحلاتهم إلى البلاد المجاورة ؛ ولذا فقد قسمتها إلى قسمين: مصادر داخلية ومصادر خارجية .

١ – المصادر الخارجية

وكان من المصادر الشرقية التي استمدت منها الفلسفة اليونانية مصادر مصرية هندية وبابلية وفارسية وصينية .

أولاً: الفكر المصري القديم: لقد كانت مصر القديمة مصدراً لفلسفات الفراعنة الذين آمنوا بإله واحد رمزوا له (بالشمس)، وقد اتصل اليونانيون بهذه الفلسفات واستقوا منها . يقول (هنري توماس) في كتابه أعلام الفلسفة : " كيف نفهم أنّه على أرض مصر عاش الحكماء الأوائل العظام في التاريخ، ويمكن أن نعتبر هذا القطر معلم الإنسانية الأول، فقد نزح إلى مصر الكثير من فلاسفة العالم القديم، حتى إنّ أفلاطون - أعظم فلاسفة اليونان - اعترف بفضل المصريين القدماء عليه كرواده وأساتذته في كّل ما هو سام من عمل أو فكر "[١٥].

---

(١٤) مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان ، ص ٣٢ ، د . مصطفى النشار دار قباء للطباعة والنشر ، عبده غريب – مصر – ١٩٩٨م . مجلة الفيصل ص ١٠٢ العدد ٢٢٨ مقالة بعنوان أرباب الأولمب الأسطوريون عند الإغريق للكاتب علي جمعة الخويلد.

(١٥) تاريخ الفلسفة العربية الإسلامية ص٦ تأليف عبده الشمالي ط الخامسة دار صادر بيروت ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م . وانظر الفلسفة عند اليونان د. أميرة حلمي مطر ص ٢٧ الفلسفة اليونانية حتى أفلاطون ١٦ دكتور عزت قرني . جامعة الكويت ١٩٩٣م.

ومن المفكرين القدامى (إخناتون) حيث يصوِّر إلهًا واحداً أعظم تطل سماؤه حانية من فوق جسم الأرض إنه الإله المبدع الحي، خالق كلّ شيء مسيِّر الأشياء حسب مشيئته، رابط جميع الأقطار والأمم بمحبته . ولقد فاق هذا التصور تصورات الكثير من مفكري اليونان ، إذ لم تكن فكرة الألوهية على هذا النحو التصوري الساعي نحو التجريد، والماورائي موضعاً لتفلسف هؤلاء إلا في عصر متأخر نسبياً على يد أفلاطون وأرسطو (١٦).

وقد أثبتت النقوش المكتشفة حديثاً أن كلاً من طاليس وديمقريطس وفيثاغورس وأفلاطون قد زاروا مدينة (أدن) التي كانت تمثل مقرًّا لجامعة أو معهد علمي ضخم، وأنهم قد تلقّوا على يد الكهنة (الذين كانوا هم طبقة المفكرين والعلماء في نفس الوقت) العلوم المصرية، وعلى رأسها الرياضيات والفكر الديني والفلسفي (١٧).

ثانياً: **الفكر الفارسي القديم**: لقد عرفت الفلسفة الفارسيّة الإيمان بإلهين اثنين: إله الخير، وإله الشر، واعتقادهم بوجود أصلين قديمين مدبرين للعالم، هما: (أهورامزدا) إله الخير مسبب النظام في العالم، و(أهريمان) إله الشر والمرض والموت وملك الشياطين . وهذا الاعتقاد في الثنائية موجود في الفلسفة اليونانية، وخصوصاً عند الفيثاغوريين (١٨).

---

(١٦) مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان ، د. مصطفى النشار ، ص ٣٨ .

(١٧) الفلسفة عند اليونان تأليف . د. أميرة حلمي مطر ط٢ ص٢٣/٢١/٢٦ دار النهضة العربية القاهرة ج١ ص١٧ تاريخ الفكر الفلسفي. د. محمد علي أبو ريان ١٩٨٨ دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، بواكير الفلسفة قبل طاليس . د. حسام محيي الدين الألوسي ص١٦ المؤسسة العربية للدراسات والنشر. مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان ، ص ٣٩ -٤٠ ، د . مصطفى النشار .

(١٨) تاريخ الفكر الفلسفي (الفلسفة اليونانية) د. محمد علي أبوريان ص٢٠ . مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان ، ص ٤٤ ، د . مصطفى النشار .

وقد ورد ذكر زرادشت المفكر الفارسي القديم في محاورة القبيادس الأفلاطونية، وقد وصف بأنه كان بعيد النظر عميق التفكير.

ويدلّ ذكر أفلاطون لزرادشت وتبجيله له على صحّة ما ذهب إليه هنري كوربان من أنّ زرادشت كان هو القائم على هذا التداخل الفكري المميز للعهد المتأخر من العصور القديمة، حيث كانت هناك صلات حضارية مستمرة بين أثينا والأوساط الفارسية، مما يؤيد النظرة القائلة بأنّ اللاهوت النظري الأفلاطوني يعدّ امتداداً لمذهب زرادشت[١٩].

ثالثاً: **الفكر البابلي القديم** : كان من أبرز ما تميزت به الحضارة البابلية والتي عاشت في بلاد ما بين النهرين، ويرجع تاريخها إلى الألف الثالثة قبل الميلاد، هو البحث في علوم الحساب والفلك، وقد برعوا في علم الفلك خاصة. وقد اعترف اليونانيون بتأثرهم بعلم الفلك البابلي، وها هو أرسطو أعظم فلاسفة اليونان يعترف بهذا التأثر في كتابه (السماء والعالم) والقول بأنّ الماء أصل العالم فكرة شائعة في جميع الأساطير الشرقية، ويبدو أن اليونانيين قد نقلوها عنهم، إذ نجدها عند هوميروس وهزيود والأورفيين فيما قبل طاليس . وقد جاء طاليس ليؤكد تلك الفكرة بالأدلة الحسية والعقلية من خلال تأمله للعالم الطبيعي من حوله [٢٠].

ومن خلال ما تقدم يبدو أن الفلسفة اليونانية قد تأثرت بالفلسفات الأخرى في بعض جوانبها فقد نشأت الفلسفة اليونانية على ساحل (أيونية) المتاخم لآسيا والذي كان نقطة الاتصال بين اليونان وبلاد الشرق القريبة إليهم، ولما كان اليونانيون قد اشتهروا بحب الاستطلاع والسفر فقد اطلعوا بلا شك على كل تلك الأفكار الشرقية ونقلوها

---

(١٩) تاريخ الفلسفة الإسلامية ص٦ عبده الشمالي. مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان ، ص ٤٦ ، د . مصطفى النشار .

(٢٠) بواكير الفلسفة قبل طاليس ص١٧ . د. حسام محيي الدين الألوسي. الفلسفة اليونانية أفلاطون ص١٧ . تاريخ الفكر الفلسفي (الفلسفة اليونانية) ص٢١ ج . د. محمد علي أبو ريان مدخل لقراءة الفكر الفلسفي ٥٠ .

وتداولوها فيما بينهم، ومنها انطلقت مناقشاتهم حول أصل العالم وطبيعة الوجود [٢١].

كما تأثروا بفلاسفة الشرق القديم حول طبيعة الإنسان وأخلاقه وسياسته للدولة، فقد دعا (كونفشيوس) المفكر الصيني إلى أخلاق الوسط التي دعى إليها أرسطو في كتابه (الأخلاق إلى نيقاماخوس) كما قدم (كونفشيوس) فكراً سياسياً يقوم على المبادئ الأخلاقية ؛ لأن الأخلاق هي الأساس في الاستقرار لأي نظام اجتماعي أو سياسي، وقدم تصوره للدولة، وقد تولى منصب كبير الوزراء في ولاية (لو) الصينية [٢٢].

٢- المصادر الداخلية

أما مصادر الفلسفة الداخلية في فلسفة اليونان فهي تقوم على تأكيد العقل وإعطائه المكان الأول، فهو مصدر المعرفة الحقة فالله عندهم عقل ومنه تفرغت العقول حتى انتهت إلى العقل الفعال، ولقد اختلفوا في طريقة الاستمداد من هذا العقل فالغالبية العظمى من الفلاسفة سلك المنهج الحسي العقلي المنطقي لاستمداد المعرفة من العقل، وهناك قلة من الفلاسفة اليونان يرون أن الاستمداد من العقل من قبل الوجدانيات والكشف والمعرفة القلبية التي لا تستمد من تجربة ولا معلم ولا كتاب وإنما هي معرفة عن تجربة ذوقية باطنية ومعرفة القلب الذي يعرف ويشاهد ويتذوق، فالإنسان عند هذه الفئة لا يستطيع أن ينال المعرفة الإلهية بواسطة حواسه ؛ لأن الله ليس شيئاً مادياً في نظرهم كما لا يمكن إدراكه بالعقل ؛ لأن الله وجود غير محدود ولا يدخل في الفهم والتصور ولا يستطيع منطق العقل البشري أن يتجاوز المحدود .

---

(٢١) بواكير الفلسفة قبل طاليس ص٤٢ . د. حسام محيي الدين الألوسي مدخل لقراءة الفكر الفلسفي ٤١/٤٣).

(٢٢) مدخل لقراءة الفكر الفلسفي ٤١ -٤٣ .

فكلا الطائفتين استمدادها إنما هو من العقل بالمفهوم اليوناني ، لكن الطائفة الأولى استمدادها بطريق القياس والنظر والحس ، أما الطائفة الثانية فهي تعظم طريق الكشف والمشاهدة والرياضة والعبادة وتذم طريق النظر والقياس وقد ذكر الدكتور عبد الرحمن بدوي أن أفلوطين من أتباع هذه المدرسة [٢٣].

قلت : وهذه الفئة من الفلاسفة ممن جاؤوا في الطور الثالث للفلسفة طور الذبول والاضمحلال نشؤوا أو تأثروا بثقافة أهل المشرق كالأفلاطونية المحدثة أتباع مدرسة الإسكندرية .

ويميل بعض المؤرخين إلى أن الأفلاطونية المحدثة ليست فلسفة يونانية بل هي من فلسفة القرون الوسطى وذلك لبعد الزمن بين العهدين . ولأن مؤسسها هو أفلوطين ولد سنة ٢٠٥ ميلادية فهذه الفلسفة وليدة المسيحية . ولأن طابع الفلسفة ليس طابعاً يونانياً بحتاً ، بل هو مصبوغ بصبغة الإلهام الشرقي ، كنظرية الفيض والقول بأن المعرفة تتم عن طريقة الكشف والمشاهدة والرياضة والذوق والوجد لا عن طريق المنطق والأسس العقلية . ولأن مركزها كان في الإسكندرية وهي ليست مدينة يونانية بل مدينة عالمية يلتقي فيها الشرق بالغرب .

ويرى بعضهم إلحاقها بالفلسفة اليونانية ؛ لأن الصبغة اليونانية طاغية عليها ولأنها وإن نشأت بعد المسيح فهي فلسفة وثنية معادية للمسيحية[٢٤].

---

(٢٣) موسوعة الفلسفة ١٩٧/١ د . عبد الرحمن بدوي . موقف شيخ الإسلام من آراء الفلاسفة الإسلاميين . ص ٣١٠ د. صالح الغامدي .

(٢٤) تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٣٧ – ٢٣٩ تأليف " وولتر ستيس ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر . الطبعة الأولى ١٤٠٧هـ ١٩٨٧م ، قصة الفلسفة اليونانية ص ٢٦٦ زكي نجيب محمود وأحمد أمين الطبعة الثانية مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

لقد كان اليونانيون أمة كسائر الأمم تأثرت في كثير من جوانبها فيما تقدمها من معارف وعلوم كما أنها في جانب الإلهيات لم تأت بشيء يستحق الذكر وإنما اتبعت ما عليه الأمم السابقة من الوثنية والشرك وعبادة الأصنام والكواكب وتجريد الإله عن كل صفاته العليا زاعمة أنه مثال عال مجرد.

أما في جانب الفلك فلا شك أن البابليين الصابئة قد تقدموهم في هذا الجانب فقد أخذوا منهم وزادوا عليهم، أما في جانب الهندسة فقد كان للفراعنة القدماء مآثر هندسية علمية لا تزال الأهرامات شاهدة عليها.

ولقد كان لليونانيين دائماً فضل السبق في الصياغة النظرية الأكثر دقة لهذه القضايا، ولهم أيضاً السبق في كثير من الإضافات المهمة في قضايا الوجود والأخلاق والسياسة والفلك والمنطق حيث وضعوا قوانين التفكير العقلي مما لم يسبقهم إليه أحد وكذا في سائر المعارف.

وقد تميزت الأمة اليونانية عن سائر الأمم بالاهتمام الشديد بالفلسفة وتفرغ لها الكثيرون مما نتج عنه هذا التراث الفلسفي الغزير الذي لا تزال بعض آثاره ماثلة للعيان حتى الآن. لقد قاموا بطرح القضايا بمنهج عقلي يختلف عن المنهج الشرقي في الطرح والمناقشة كما كانوا يتسمون بالجرأة الشديدة في إبداء الأفكار ومخالفة المعتقدات السائدة[٢٥] وكانوا بعيدين عن الحق إذ لم يكن لديهم وحي يتبعونه، فقد كانوا قبل المسيح بأكثر من أربعة قرون ولا يظهر عليهم العناد.

ولذا فإذا أطلقت كلمة فلسفة فأول ما يتبادر إلى الذهن الفلسفة اليونانية لتفردها وتميزها وأصالتها.

---

(٢٥) مدخل لقراءة الفلسفة عند اليونان ٣٩ — ٤٠ د. مصطفى النشار.

وهذا ما يذكره بعض المؤرخين المسلمين الذي يعترفون بامتياز اليونان عن غيرهم في الفلسفة يقول ابن صاعد عن فلاسفة اليونان " أرفع الناس طبقة وأجل أهل العلم منزلة لما ظهر منهم الاعتناء الصحيح بفنون الحكمة ".[٢٦]

ويقول الشهرستاني " فنحن حين نذكر مذاهب الحكماء القدامى من الروم واليونانيين على الترتيب الذي نقل في كتبهم ونعقب ذلك بذكر سائر الحكماء إن شاء الله فإن الأصل في الفلسفة والمبدأ في الحكمة للروم وغيرهم كالعيال عليهم " [٢٧]

ويقول البيروني عن أحد فلاسفة الهنود (... فهذا براهمن أحد فضلائهم حين يأمر بتعظيم البراهمة يقول: إن اليونانيين وهم أنجاس لما تخرجو ا في العلوم وأنافوا فيها على غيرهم وجب تعظيمهم [٢٨].

ويقول الدكتور محمد علي أبو ريان بعد أن ناقش تأثر الفلسفة اليونانية بالحضارات الأخرى قال: الفلسفة إذن بمعناها الخاص نتاج يوناني أصيل [٢٩][٣٠].

وأغلب الظن أن الفكر اليوناني نشأ ابتداءً في اليونان وذلك لاستقلالهم بأفكار ومعتقدات وفلسفات لم تكن موجودة لدى الأمم الأخرى كنظرية المثل عند أفلاطون ونظرية الحد عند سقراط وفلسفة الكليات والهيولى والصورة عند أرسطو كما أنهم أول من وضع أسس المنطق الصوري حيث حددوا قوانين التفكير العقلي مما لم يسبقهم إليه أحد.

---

(٢٦) طبقات الأمم ٢١ ابن صاعد الأندلسي تحقيق حياة بو علوان . دار الكلية للطباعة والنشر بيروت ط١ ١٩٨٥م .

(٢٧) الملل والنحل ج ١ ، ص ١٢٨ للشهرستاني تحقيق عبدالعزيز محمد الوكيل ، القاهرة ١٩٦٨م.

(٢٨) في تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة ص١٧ البيروني حيدر آباد ١٩٨٥م. .

(٢٩) تاريخ الفكر الفلسفي ص٢٢ د. محمد علي أبو ريان . دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ١٩٨٨م .

(٣٠) وقد ناقش هذه المسالة بشيء من التفصيل الدكتور/ حسام محيي الدين الألوسي في كتابه " بواكير الفلسفة قبل طاليس " من ص٥ حتى ص٤٧ فليراجع.

تاريخ الفلسفة اليونانية

مقدمة

موضوع الفلسفة: هو الوجود وماهيته، ومن ثمّ فلا يخلو الأمر من أن يقال: إما أنّ الوجود هو هذا المحسوس، أو أنه المعقول دون المحسوس، أو أنه المحسوس والمعقول معاً. ولا يتصور قول رابع يعتد به، وهذه خلاصة فلسفة اليونان.

وقد مرت الفلسفة اليونانية بثلاثة أطوار، طور النشوء، وطور النضوج، وطور الذبول[٣١].

فطور النشوء يبدأ قبل سقراط، ويمتاز بمحاولة تفسير العالم، وفيه وضعت أسس الفلسفة النظرية، ويمتاز هذا الطور باتجاه الفكر إلى مناهج الجدل وأصول الأخلاق، وفيه وضعت بذور الفلسفة العملية وفيه ظهرت الدهرية والسوفسطائية والشكاك، كما ذهب قدماء اليونان إلى أن الوجود هو هذا المدرك بالحس وما احتوى عليه من مظاهر وقوى.

وفي طور النضوج ظهر إنكساغورس وسقراط وأفلاطون وأرسطو وقدموا العقل على الحس وجعلوا الوجود عقلاً، وبيّنوا أهمية العقل في إدراك الوجود، وقد أشكل عليهم بيان مصدر المادة وماهيتها، ولم يجدوا للاتصال بينها وبين العقل مساغاً، وهذا العصر هو العصر المعروف عند العرب بالفلسفة المدنية.

وفي الطور الثالث من أطوار الفلسفة اليونانية - وهو طور الذبول - وليس هناك إضافة جديدة بل هو تكرار لما سبق ومحاولة للتوفيق بين الآراء. فقد ذهب أبيقورس إلى قول الدهرية وذهب أصحاب الرواق إلى القول بوحدة العقل والمادة (وحدة الوجود)، ثم نادى جالينوس وغيره بالجمع بين الأحوال السابقة وخصوصاً الذين قاموا بتفسير فلسفة أفلاطون وأرسطو، وذلك في القرن الأول والثاني بعد المسيح. ثم انتهى

---

(٣١) انظر تاريخ الفلسفة اليونانية ليوسف كرم، ص ٨ -٩ دار العلم للملايين. بيروت لبنان.

الأمر للمذهب الإسكندراني والأفلاطونية المحدثة إلى انتهاء القرن الخامس بعد المسيح، وهو منتهى الفلسفة اليونانية [٣٢] [٣٣].

بعد هذا العرض الموجز تبيّن أنّ الفلسفة اليونانية مرّت بثلاثة أطوار رئيسة، بيانها كالتالي:

الطور الأول (طور النشوء)

مذهب قدماء اليونان: كان جل اعتناء القدماء من اليونانيين أنّ موجد الوجود: المادة الأصلية التي منها تركب الأشياء المفردة، إذ لا يتصور استحالة المواد إلى بعض إلا إذا فرضنا وجود مادة أصلية اشتركت فيها جميع تلك المواد، منها تنبعث وإليها تعود،

---

(٣٢) قصة الفلسفة اليونانية . زكي نجيب محمود . أحمد أمين . الطبعة الثامنة مكتبة النهضة المصرية ص ١٢ تاريخ الفكر الفلسفي (الفلسفة اليونانية) د. محمد علي أبو ريان . دار المعرفة الجامعية الإسكندرية (ج١ ص ٣٧ – ٣٨) عام ١٩٨٨م . انظر الوجود الإلهي ، ص١٠٤ -١٠٥ سانتلانا . وانظر دراسات في الفلسفة ، ٩٢، ٩٠ .

(٣٣) ثم جاء الفلاسفة المنتسبون إلى الإسلام فأسهموا في نقل الكثير من آراء فلاسفة اليونان وحاولوا جهدهم تقريبها من دين الإسلام فبرز من هؤلاء فلاسفة مثل: الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد وابن طفيل وابن ماجة وحاولوا تلميع الفلسفة اليونانية وألبسوها عباءة إسلامية وحاولوا إصلاح ما فيها من فساد وترقيع ما فيها من خلل فاضح ولكنهم لم يوفقوا لأن الحق والباطل لا يجتمعان مهما حاول الملبسون والمدلسون . .

وعن طريق هؤلاء الفلاسفة وغيرهم من فلاسفة الرومان انتقلت علوم الفلسفة إلى أوربا تحت تأثير التبادل الفكري الكبير الذي حدث بين عرب الأندلس والأوربيين . موسوعة الفلسفة ٤٢١/١ د. عبدالرحمن بدوي الطبعة الأولى ١٩٨٤م المؤسسة العربية للدراسات والنشر مكتب المعارف ١٤٢٤هـ الرياض ، في الفلسفة اليونانية منهج وتطبيق ١٦٤/٢ -١٦٨ د . إبراهيم مدكور المكتب المصري للطباعة – مكتبة الدراسات الفلسفية والنشر (سميركو). موقف شيخ الإسلام من الفلاسفة ٦٩ د. صالح الغامدي .

وذلك مثل الخشب إذا أحرق يصير ناراً ثمّ رماداً وماءً وبخاراً، ثمّ يتحول الرماد ويصير نباتاً أو عشباً، ثمّ إذا أكله الحيوان يصير لحماً وعظماً.

وقال قدماء اليونان: لا يمكن ذلك إلا إذا كان أصل الأشياء واحداً، فقال تاليس المالطي[٣٤]: إنّ أصل الأشياء هو الماء[٣٥].

وقال أنكسيمانس[٣٦]: إنّ أصل الأشياء هو الهواء[٣٧].

وقال أنكسمندر[٣٨]: إنّ أصل الأشياء مادة أولى هي (الأبيرون) أي اللامتناهي وهي مادة لا صورة لها معينة دائمة التحرك، تتغير تارة وترجع إلى أصلها أخرى[٣٩]. وقد يعبر عن المادة التي نشأت عنها الموجودات بأنها العماء، أي الخفاء أو الهيولى أو الهباء، وفي ذلك العماء (Chaos) وهو الأصل الأول الذي لا تحده حدود تختلط به جميع الأشياء، فلا هي هذا ولا هي ذلك[٤٠].

---

(٣٤) طاليس الملطي (٦٢٤-٥٤٥ . ق . م) ولد في مدينة (ملطية) وهو أحد الحكماء السبعة وأول الفلاسفة اليونان كان عالماً بالرياضيات والفلك . دراسات في الفلسفة ٩٤ . د. صلاح عبد العليم إبراهيم .

(٣٥) الملل والنحل للشهرستاني ج٢ ص ٦٧ . وانظر دراسات في الفلسفة ٩٤ .

(٣٦) أنكسيماس (٥٧٨-٥٢٤ . ق . م) نشأ في مدينة (ملطية) وتتلمذ على يد أنكسمندر في العلوم الطبيعية كان عالماً بالفلك . دراسات في الفلسفة ص ١٠٠٠ .

(٣٧) الملل والنحل للشهرستاني : ٦٧/٢ . ودراسات في الفلسفة : ١٠٠ .

(٣٨) أنكسمندار : ولد في ملطية وكان معاصراً لطاليس وبرع في الهندسة والفلك . دراسات في الفلسفة ٩٧ .

(٣٩) دراسات في الفلسفة ٩٧ .

(٤٠) تهافت الفلاسفة : ٤٨ تأليف محمود أبو الفيض المنوفي . دار الكتاب العربي: بيروت، دراسات في الفلسفة : ٩٧ .

قال محمود أبو الفيض المنوفي: (هنا نلمح بذور هيولي أرسطو [٤١].

فانحصر الوجود عندهم في حيز المحسوسات، فلقبوا بذلك اسم الطبيعيين عند العرب وعند اليونان واللفظ اليوناني (فزيولوجي) [٤٢][٤٣].

ثم آل الأمر في منتصف القرن الرابع قبل المسيح إلى ديموقراطيس[٤٤]. حيث صرح أولاً بقدم الطبيعة والدهر، ثم بوجود مادة واحدة زعم أنها مركبة من أجزاء غير مجزأة دائمة التحرك، فمن اجتماع تلك الأجزاء تحدث المفردات من الأجسام، وبافتراقها تفنى، وهكذا من الأبد إلى الأبد، من غير أن يكون لافتراقها واجتماعها نهاية. ولا لتغير العالم غاية، إذ ليس هناك إلا الدهر والطبيعة، وفي عهده بلغت فلسفة الطبيعيين حد النهاية[٤٥].

وذهب إلى هذا القول في الطبيعيات أنبادوقليس [٤٦]. وإن خالف ديموقريطس في الباقي وهذه الفرقة هي المعروفة عند العرب باسم الدهرية [٤٧].

---

(٤١) تهافت الفلاسفة : ٤٨ .

(٤٢) الوجود الإلهي ص ٤٠ سانتلانا .

(٤٣) الملل والنحل للشهرستاني ج٢ ص ٦٧ . وانظر دراسات في الفلسفة ١٠٠ .

(٤٤) ديمقراطيس(٤٧٠ -٣٦١ ق . ب)ولد في أبديرا من أعمال تراقيه.فيلسوف يوناني تبنى نظرية الجوهر الفرد (النظرية الذرية)وطورها وكان يقول : إن الوجود كله ملأ (تاريخ الفلسفة اليونانية ٣٨ ، دراسات في الفلسفة ص ١٢٤ ،.

(٤٥) دراسات في الفلسفة ١٢٧ تاريخ الفكر الفلسفي . د. محمد علي أبو ريان ص٩٢ ، ٩٣ . الوجود الإلهي سانتلانا ص ٤٣ ، ٤٤ .

(٤٦) أنبادوقليس(٤٩٠ -٤٣٠) ق. م، اشتهر بالطب والفلسفة والشعر والخطابة وكان من أنبغ أهل زمانه وكان محباً للخير باذلاً له ، وكان زعيماً في قومه . تاريخ الفلسفة اليونانية ، يوسف كرم ٣٥ ، دراسات في الفلسفة ١٢٤.

(٤٧) انظر: تاريخ الفكر الفلسفي . د. محمد علي أبو ريان ص٨٦ . الوجود الإلهي سانتلانا ص ٤٤.

فتقرر أن الدهرية عند العرب هم شيعة ديمقراطيس وأنبادوفليس، وأن الطبيعيين هم بقية الأقدمين من الفلاسفة .

قال سانتلانا [٤٨]: وقد اقتبس منه الأشاعرة قولهم بالجزء الذي يتجزأ (الجوهر الفرد)، وقال أيضاً: ومنه أخذ إبراهيم النظام من متكلمي المعتزلة قوله (بالكمون)[٤٩].

ثم ظهرت السوفسطائية [٥٠].

وهم الذين ينكرون حقائق الأشياء، ويزعمون أن ليس ها هنا ماهيات مختلفة وحقائق متمايزة، فضلاً عن اتصافها بالوجود، بل كلها أوهام لا أصل لها [٥١].

ولما كانت الفلسفة مقصورة على المحسوس، فلا بد أن يكون مآلها إلى إنكار الحقائق ؛ لأن الحس إدراك فقط، وإنما الحكم عليه والشعور به متعلق بنوع آخر من القوى النفسانية، أعني الفكر والعقل . لذلك فإن من انحصر الوجود عنده في المدركات الحسية، لم يصح عنده علم ولا فلسفة . ومصداقة ما وقع في اليونان في آخر المدة السابقة، حيث ظهر في كل ناحية المنكرون للحقائق المعروفون باسم السوفسطائية، وهم فرقتان:

---

(٤٨) الوجود الإلهي سانتلانا ص ٤٦ .

(٤٩) انظر رأي أبنادوفليس في الكمون في الملل والنحل للشهرستاني ٢/ ص ٧٢ .

(٥٠) انظر دراسات في الفلسفة ص ١٤١ تاريخ الفكر الفلسفي ، محمد أبو ريان ١٠٣ . الوجود الإلهي ص ٤٩ .

(٥١) السوفسطائية : قوم مجادلون مغالطون يتاجرون بالعلم وبتدريب التلاميذ على فنون المجادلة وكانوا يتفاخرون بتأييد القول ونقيضه في نفس الوقت وهم لا يبحثون عن الحقيقة تاريخ الفلسفة اليونانية ٤٥ . دراسات في الفلسفة ١٤١ -١٤٣.

الفرقة الأولى: فرقة بروتاغوراس)[٥٢].

وهو القائل بأن ما ظهر لكل واحد حقاً، فهو حق بالنسبة إليه، وأنّ الإنسان مقياس الأمور في وجودها وعدم وجودها، أي ما رآه كل واحد موجود، فهو عنده موجود .وما رآه معدوماً، فهو بالقياس إليه معدوم، ولعل هذه الفرقة هي المعروفة عند العرب باسم (العندية)[٥٣].

الفرقة الثانية: اشتهرت باسم غورجياس)[٥٤]

وقد قال: إن الأشياء في حكم التغير الدائم، فعلى فرض وجود الحق لا يتمكن الإنسان من إدراكه، فقصارى الأمر أن يحكم الإنسان بما يدركه في كل آن من الزمان بالنسبة إلى ذلك الآن من غير أن يتعدى حكمه إلى آن آخر، فإن المدرِك والمدرَك قد يتغيركلاهما من وقت إلى آخر، فحكم الوقت الأول لا يصح على الثاني، ولعل هذه الفرقة هي المعروفة عند العرب باسم (العنادية) .

وقد ألحق العرب بهاتين الفرقتين، فرقة أخرى سمّوها (اللاأدرية) ذهبوا إلى الشك المحض، فقالوا: نحن شاكّون وشاكون في أننا شاكون، وهذا مذهب بيرون [٥٥]. وكان

---

(٥٢) بروتاغورس (٤٨٠ -٤١) كان يشك في وجود الآلهة ولذا اتهم بالإلحاد حيث نشر ذلك في كتابه (الحقيقة) ثم حكم عليه بالإعدام ، وأحرقت كتبه علناً وفر هارباً مات غرقاً في أثناء فراره . تاريخ الفلسفة اليونانية ٤٦ . دراسات في الفلسفة ١٤٣ -١٤٤ .

(٥٣) الوجود الإلهي ص ١٣٥ تاريخ الفكر الفلسفي د. محمد أبو ريان ص١٠١ - ١٠٣.

(٥٤) غورغياس (٤٨٠ -٣٧٥) اشتغل بالطبيعيات وعني بالبيان وكان من أفصح أهل زمانه ، مات وقد قارب سنه مئة سنة أو جاوزها وعظم صيته . وضع كتاباً (في اللاوجود) تاريخ الفلسفة اليونانية ٤٠٨ . دراسات في الفلسفة ١٤٦ -١٤٧.

(٥٥) بيرون (٣٦٥ -٢٧٥ ق . م) منكر للعلم واليقين صاحب مذهب اللاأدرية ولد في إيليس كان معظماً في قومه . تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٣٤ .

معاصراً للإسكندر الرومي [٥٦] [٥٧].

قال ابن حزم في الملل والنحل: ومبطلو الحقائق وهم السوفسطائية، ذكر مَنْ سلف مِنَ المتكلمين أنهم على ثلاثة أصناف: فصنف منهم نفى الحقائق جملة، وصنف منهم شكوا فيها، وصنف منهم قالوا هي: حق عند من هي عنده حق، وباطل عند من هي عنده باطل [٥٨].

الطور الثاني: طور النضوج

(**الفلسفة المدنية**): لقد نظر عقلاء اليونان فيما حولهم فرأوا أن هذا الوجود لا تسيره المادة والطبيعة فقط بل إنّ هناك نظاماً دقيقاً يتحكم في حركته وسيره ضمن قواعد وأطر لا تتغير أبداً بخلاف ما يقوله السوفسطائيون الذين قالوا بتغير الحقائق أو الطبائعيون الذين قالوا بأن الطبيعة (أو المادة) هي التي توجد وتفني وتفقر وتغني ومن هنا فقد نادوا باتخاذ العقل أصلاً لهذا الوجود، وبدأ هذا الفكر يظهر شيئاً فشيئاً، قال أرسطاليس: إنّ كلّ نظام يدل على وجود العقل.

وقد ذهب فيثاغورس[٥٩] قبل ذلك إلى أن العدد هو أصل الأشياء ؛ لأن كل يقين يرجع

---

(٥٦) الإسكندر المقدوني ولد عام ٣٥٦ ، ملك مقدونيا ابن فيليب الثاني بسط سلطانه على بلاد اليونان وأطاح بالإمبراطورية الفارسية، توفي في مدينة بابل في العراق عام ٣٢٣ ق.م . ودفن بمدينة الإسكندرية بمصر . البداية والنهاية ٢/٩٧ . موسوعة المورد ١/٧٣ .

(٥٧) انظر ص ٥٠ تاريخ الفكر الفلسفي د. محمد أبو ريان ١٠٤ - ١٠٥. الوجود الإلهي ص ١٣٥ - ١٣٦ .

(٥٨) الفصل في الأهواء والملل والنحل ج١ ص٧ ، ٨، مطبعة محمد علي صبيح وشركاه مصر.

(٥٩) نشأ فيثاغورس (٥٧٢ -٤٩٧) في ساموس ،اشتغل بالرياضيات والفلك والكيمياء والموسيقى والطب ، وشرح هوميروس وهزيود ، كان مقتنعاً بأن العلم هو وسيلة فعالة لتهذيب الأخلاق . تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص٢٠ .

إلى العدد والقياس، والوجود إنما هو عبارة عن التعين، فالعدد حينئذ هو الأصل.

وقد ذهب أنبادوفليس [٦٠] إلى القول بأن القوى المحركة للمادة هي المحبة والعدوان، فبالمحبة تتألف الأشياء، وبالعدوان تفترق وتنحل. وهذا يشعر بأن أفكار اليونان لم تكن تقنع بمذهب الطبيعيين.

ثم ظهر أنكساغورس[٦١] القائل: (إن الأصل في وجود العالم هو العقل)، قال أرسطوطاليس في حقه بعد حكاية آراء الأقدمين: ثم برز بعد ذلك رجل، فقال: إن العقل هو مبدأ الوجود، فكان كالصاحي بين قوم سكارى لا يفقهون وقال عنه: "إنه الرجل الوحيد الذي يتمتع بحس سليم وسط أناس يهذون".

وحاصل مذهبه أن المبدأ الأول هو عقل بسيط مفارق للمادة، وهو أصل وجود العالم، إلا أنه بعد أن وضع العقل أصلاً للوجود، كان قد تناقض في قوله، فصرح بأن انتظام العالم لم يكن من العقل، وإنما منشؤه من حركة جعلها العقل في المادة، فتولدت من تلك الحركة حركة أخرى ومنها حركه، وهلم جر إلى غير نهاية. فمن مولد تلك الحركات انتظم العالم حتى كأنه لم يبق للعقل حاجة في ترتيبه[٦٢].

قلت وهنا تلمح أصل قول أرسطو بوجود إله يحرك ولا يتحرك ومن هذه الحركة

---

(٦٠) سبق ترجمته انظر ص ١٣ .

(٦١) انكساغوراس (٥٠٠ -٤٢٨) ولد بالقرب من أزمير في أسرة شريفة وقال بأن الكون والفساد استحالة شيء إلى شيء يزيد بعض الطبائع فيظهر للحواس أو ينقص فيخفي عليها ويظهر غيره ، وبعبارة أخرى الكون ظهور عن كمون والفساد كمون بعد ظهور دون أي تغيير في الكيفية . تاريخ الفلسفة اليونانية ٤٢ . دراسات في الفلسفة ١٣٤ .

(٦٢) فلاسفة يونانيون من طاليس إلى سقراط . د. جعفر آل ياسين ط٣ مكتبة الفكر العربي للنشر والتوزيع . بغداد ص٧٨ تاريخ الفلسفة اليونانية . د. ماجد فخري . دار العلم للملايين ط١ عام ١٩٩١م بيروت ص٦٦ الوجود الإلهي ص ١٣٨ . دراسات فلسفية ١٣٨ .

انتظم أمر العالم سقـراط [٦٣].

وقد انتقد سقراط أنكساغورس[٦٤] وابتكر مذهباً جديداً يقوم على أصلين:

الأول: أننا إذا اتخذنا العقل أصلاً للوجود، فلابد من إطلاق تصرفه في الأشياء تصرف النفس في البدن، والصانع في الآلة التي يستعملها.

الثاني: أنه إذا كان العقل أصل الأشياء، فمعرفة الأشياء موقوفة على معرفة أسبابها العقلية وعللها المعنوية، أعني على معرفة الغاية المقصود منها عقلاً، إذ لا يصنع العاقل شيئاً إلا لعلة يدركها العقل.

وتبع ذلك أصل ثالث: وهو أن هوية الأشياء جوهر عقلي لا محالة لأن مصدره العقل، فما يتوصل إليه العقل بعد النظر الصحيح لا بد أن يكون مطابقاً لهوية الأشياء، وهو إذاً علم صحيح لا تتطرق إليه شبهات السوفسطائية المنكرين للحقائق[٦٥].

ولذلك فمن توصل إلى حد الأشياء فقد توصل إلى ما هو ماهية الشيء والمعرفة الصحيحة معاً، والسبيل إلى ذلك أن تتجرد المفردات مما فيها من الطوارئ الشخصية والظواهر المحسوسة حتى يتميّز جوهرها العقلي، وهو ما يسميه المنطقيون الحد والتعريف[٦٦].

وكان سقراط بمنهجه هذا في المعرفة أول واضع لنظرية الحد، وهو سبق شهد به أرسطو، حيث قال: إنه أول من طلب الحد الكلي طلباً مطرداً وتوسل إليه بالاستقراء، وإنما يقوم

---

(٦٣) سقراط (٤٦٩ -٣٩٩) ولد في أثينا كان نحاتاً كأبيه وكان وطنياً صادقاً ذاع واشتهر صيته وكثر حساده وأعداؤه ، اتهم بالإلحاد لأسباب سياسية وشخصية ، ثم حكم عليه بالإعدام فسقى نفسه السم حتى مات . تاريخ الفلسفة اليونانية ٥٠-٥٧ . دراسات في الفلسفة ١٥٤ -١٥٨ .

(٦٤) الفلسفة اليونانية ص١٥٢ . د. أميرة مطر .

(٦٥) الوجود الإلهي ص ١٣٨ . دراسات فلسفية ١٣٨ تاريخ الفلسفة اليونانية ص ٥٢ يوسف كرم.

(٦٦) تاريخ الفكر الفلسفي ص ١٢٤ د. محمد أبو ريان. الوجود الإلهي ص ٦٣.

العلم على هاتين الدعامتين يكتسب الحد بالاستقراء ويركب القياس بالحد، فالفضل يرجع إليه في هذين الأمرين[٦٧].

إن تلك الصورة العقلية التي ترتسم في الذهن بعد تجريد المفردات من المادة، هي حقيقة الشيء وجوهره الذي يقوم به وجوده، قال أرسطاليس في المقالة الأولى من كتاب ما بعد الطبيعة: كان سقراط متشوّقاً جدا إلى تجريد الأشياء وتعيين صورتها العقلية ، لزعمه أن من ظفر بذلك فقد ظفر بماهية الشيء المحدود.

قال سقراط[٦٨]: فمن أراد مثلاً أن يتحقق من ماهية الإنسان، لا ينبغي أن يبحث عما فيه من الشخصيات الطارئة، ككونه أسمر اللون أو أبيض، أو طويل القامة أو قصيرها، أو ذكرا أو أنثى، إلى غير ذلك . فإذا جردنا الشخص الفرد من كل ذلك، أدركنا آخر الأمر ما به الإنسان إنساناً؛ وهو عقله وروحه[٦٩]، وهو ما يتوقف عليه ماهيته ويختص به دون سائر الحيوانات . فإذا أدرك الباحث هذا الحد من بحثه لم يبق له ما يطلبه، وهو قد ظفر بالمعنى العقلي الذي به يتصور الإنسان، وهو وجوهر الإنسان شيء واحد[٧٠].

قلت: من هنا تدرك أحد الجذور الفكرية لقول المنطقيين بأن التصورات لا تعرف إلا بالحد، وأن فائدة الحد العلم بماهية المحدود، وذلك انطلاقاً من أن الأصل في الوجود هو العقل، وأن المعرفة الصحيحة إنما تتم عن طريق تجريد المفردات من الطوارئ

---

(٦٧) دراسات في الفلسفة : ١٦٢ الفلسفة عند اليونان ص ١٤٥ د. أميرة حلمي مطر . دار النهضة العربية القاهرة تاريخ الفلسفة اليونانية ص ٥٣ يوسف كرم.

(٦٨) تاريخ الفلسفة اليونانية ص ٥٣ يوسف كرم. الوجود الإلهي ص ٦٣.

(٦٩) ولهذا فقد جاء تعريف الإنسان عند المناطقة بأنه (حيوان ناطق " أي عاقل ") .

(٧٠) دراسات فلسفية ١٦٢ . الوجود الإلهي ص ٦٣ سانتلانا.

الشخصية والظواهر المحسوسة حتى يتميز جوهرها العقلي، ولذلك فإن الحد هو الطريق الوحيد لمعرفة ماهية المحدود للوصول إلى المعرفة الحقة .

كما تدرك عظمة شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – وعمق تفكيره وسعة اطلاعه حيث تصدى لهذه الجذور الفكرية المنحرفة في كتابه الكبير الرد على المنطقيين، ففند قولهم بأن التصورات لا تنال إلا بالحد، وقولهم بأن الحد يفيد ماهية المحدود ويبين حقيقته وأنه الموصل إلى العلم الحقيقي [٧١].

أفـــلاطـــون[٧٢]

وإذا كان سقراط قد امتنع في الخوض عن الإلهيات ولم يتجاوز حد العقليات، فإن تلميذه أفلاطون قد استعمل ما اخترعه أستاذه من أساليب للخوض في الإلهيات[٧٣].

قال أفلاطون: إن القصد من الفلسفة العلم واليقين، والعلم واليقين لا ينبني إلا على الوجود الحق، والوجود الحق لا يكون فيما يدرك بالحس ؛ لأنها في حيز التغير والاستحالة، فلا يخلو الحال من أمرين: إما ألا يتمكن الإنسان من العلم قط، وهو قول السوفسطائية . وإما أن يكون هناك ما لا ي طرأ عليه الاستحالة والتغير ؛ وأن يكون وراء المحسوسات جواهر عقلية يتعلق بها علمنا ويستقيم بها وجود المدركات السفلية، وهي

---

(٧١) وقد تناولت الحد الأرسطي وأصوله العقدية والفلسفية في رسالة مستقلة .

(٧٢) أفلاطون ولد في أثينا وتتلمذ على سقراط وأنشأ سنة ٣٨٧ ق.م مدرسة على أبواب المدينة في أبنية تطل على بستان (أكاديموس) فسميت بذلك (بالأكاديمية) وأنشاء جمعية علمية دينية وأقام فيها معبداً وظل يعلم فيها ويكتب أربعين سنة . (وقد انتشرت كلمة الأكاديمية وذاع صيتها في المدارس والجامعات وهي اسم لإحدى قلاع الفلسفة والإلحاد كما قرأت) تاريخ الفلسفية اليونانية ٦٢- ٦٤ .دراسات في الفلسفة ١٧٨- ١٨٠.

(٧٣) الوجود الإلهي سانتلانا ص ٦٥ .

التي سماها أفلاطون بالمعاني والمثل[٧٤].

وهي عبارة عن جواهر دائمة قائمة توجد وراء المحسوسات، يتعلق بها علمنا دائما، وهي للمحسوسات بمثابة الشبح والخيال، وقد سماها أفلاطون بالمعاني، وتعرف عند العرب بالمثل الأفلاطونية، وهو جمع مثل بمعنى الشبيه والنظير واللفظ باليونانية (بواديكما) [٧٥].

قال الشهرستاني: ويحكى عنه ... أنه أثبت لكل موجود مشخص في العالم الحسي مثالاً غير مشخص في العالم العقلي، ويسمى ذلك المثل الأفلاطونية. فالمبادئ الأولى بسائط والمثل مبسوط والأشخاص مركبات، فالإنسان المركب المحسوس جزئي ذلك الإنسان المبسوط المعقول، وكذلك كل نوع من الحيوان والنبات والمعادن [٧٦].

وقال أفلاطون: ما من شيء في هذا العالم إلا وله في العالم العقلي معنى يقابله، هو عماد وجوده ومنبع حياته، وأصل حركاته وموضوع علمنا به، فهما حينئذ عالمان متقابلان: عالم الحس والشهادة، وعالم العقل واليقين. فعالم الحس فيه من الذوات المفردة الناقصة المتغيرة ما يقابله في عالم العقل، من كليات المعاني الكاملة الثابتة، وهي التي يصح بها تثبيت معرفتنا في الوجود [٧٧].

قلت: وإذا تأملت هذا النص عرفت الجذور الفكرية الفلسفية للقول بأن الكليات هي مصدر العلم اليقيني عند المناطقة حيث يزعمون بأن التصديقات لا تنال إلا بالقياس، والقياس لابد أن يشتمل على قضية كلية تجعل منه مصدراً للعلم، ثم قالوا: والقياس

---

(٧٤) الفلسفة عند اليونان ١٧٢ د. أميرة حلمي مطر، الوجود الإلهي ص ١٣٩.

(٧٥) تاريخ الفلسفة اليونانية ص ٧٣ يوسف كرم وانظر ص٧٩. الوجود الإلهي ص ٦٨.

(٧٦) الملل والنحل للشهرستاني ج٢ ص ٨٩، دار المعرفة بيروت.

(٧٧) تاريخ الفلسفة اليونانية ص٧٣ يوسف كرم وانظر ص٧٥ الفلسفة اليونانية معتقدات ومذاهب د. محمد عبدالرحمن بيصار ص٨٤، ٨٥ منشورات الكتب العصرية. صيد ١٤٠١. الوجود الإلهي ص ٦٨، ٦٩.

المشتمل على الكليات هو وحده الذي يفيد العلم انطلاقاً من هذه الفلسفات التي لا تعتمد إلا على الخيالات والتصورات الذهنية، ولا يعضدها حس ولا عقل فضلاً عن الوحي والشرع، وقد تصدى شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله لهذه المقولة الفاسدة وبين بطلانها في كتابه العظيم الرد على المنطقيين في مقامين أحدهما قولهم: إن التصديقات لا تنال إلا بالقياس، والثاني قولهم: إن القياس يفيد العلم بالتصديقات [٧٨].

قال سانتلانا: ومن تأمل التاريخ رأى الفلسفة الأفلاطونية سارية في أفكار الأمم سريان الدم في بدن الإنسان.

ثم قال: " منها أخذ أرسطاليس ثم الإسكندرانيون نصيباً وافراً من أصولهم، ومنها أخذ جمع غفير من المعتزلة: كثمامة بن أشرس، وأبو هاشم، وغيرهم من حكماء الإسلام أقوالهم " [٧٩] [٨٠].

فإذا قيل: كيف نعلمها إذا وجدناها، قال: كنا قد أدركنا تلك المعاني قبل الهبوط إلى هذا العالم، فنسيناها عند تعلق أنفسنا بهذه الأبدان الكثيفة، فإذا شرعت النفس في التعلم على الطريق الصحيح، ينفتح بصرها فتتذكر ما رأته في حياتها السابقة، وهو ما يدعى عندنا التعلم ما هو في حقيقة الأمر إلا التذكر، أي: رجوع النفس إلى أصلها واتصالها بعالمها الذي منه هبطت وإليه تعود [٨١].

---

(٧٨) وقد بحثت هذا الموضوع في رسالة خاصة بعنوان القياس وصلته بالفلسفة والقول بقدم العالم، وهو منشور في مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، المجلد العشرون، العدد الثاني، جزء ثان، يوليو ٢٠٠٤.

(٧٩) انظر الملل والنحل ٧٢/١ في قول ثمامة بن أشرس: إن العالم فعل الله بطباعه.

(٨٠) الوجود الإلهي ٧٤.

(٨١) دراسات في الفلسفة ١٨٧ الفلسفة عند اليونان د. أميرة مطر ١٨٥ – ١٨٦. تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم ص٧٤. الوجود الإلهي ١٣٩.

قال سالنتلانا: ومنه تعريف أفلاطون للعلم بأنه اتصال جوهرنا العاقل بما في الوجود من الجواهر المعقولة [٨٢].

وإذا تقرر أن الوجود الحق في عالم المعاني لا في عالم المحسوسات، لزم منه الأصول الثلاثة التي هي خلاصة مذهب أفلاطون.

أولها: أن الطريق الموصلة للعلم هي ما أشار إليها سقراط وهذبها أفلاطون فسماها بعلم الكلام، وهو باليونانية (ديالكتيكا)، وذلك أنه لا يمكن الوصول إلى جواهر الأشياء إلا بتجريدها عن الطوارئ الحسية أي بالتحليل أولاً، ثم بالتركيب ثانياً، بحيث يترقى النظر من الأخص إلى الأعم، ثم ما هو أعم منه إلى أن يدرك المعنى الذي هو الأصل لوجود الشيء. قال: فإذا عرج العقل من المحسوسات إلى المعاني وروض فكره فيها فقد وجدها تندرج بعضها تحت بعض وتتحد شيئاً فشيئاً، إلى أن تتحد كلها في معنى المعاني، وهو ذات الإله والخير المحض والكمال المطلق، قال: إن المعاني أفكاره وصفاته ومجموعها حكمته وبها يذكره [٨٣].

قلت: وهذه أحد الجذور الفكرية للحد عند أهل المنطق.فإذا تأملت أول هذا النص مع قوله بعد ذلك: فإذا عرج العقل من المحسوسات إلى المعاني وروض فكره فيها فقد وجدها تندرج بعضها تحت بعض وتنحو شيئاً فشيئاً إلى أن تتحد كلها في معنى المعاني وهو ذات الإله والخير المحض والكمال المطلق، وقال: إن المعاني أفكاره وصفاته ومجموعها حكمته التي بها أوجد العالم وبها يذكره. عرفت أن الحد والتعريف عند هؤلاء يكتسب العلم واليقين؛ لأن هذه المعاني هي أفكار الإله وهي صفاته ومجموعها حكمته.

---

(٨٢) الوجود الإلهي ص ١٣٩.

(٨٣) . وانظر دراسات في الفلسفة ١٨٨ ، ١٨٩ . الوجود الإلهي ١٤٠

الأصل الثاني: وهو مختص بالطبيعيات، وهو أن العالم في قبضة الخير، وما من شيء إلا وغايته الخير، فإذا طلبت معرفة الأشياء فالأقرب أن تطلب ما إليه من مصلحة[٨٤].

الأصل الثالث: الخلقيات، وهو أنه من أدرك أن الوجود الكامل هو في عالم المعاني وأن جوهره معنى من معاني ذلك العالم قد تعلق بهذا، أعرض عن الدنيا واستحقر ما فيها، ولم يبق له سعي إلا في تخليص جوهره الروحاني من هذا السجن المظلم الذي نسميه الحياة، ومن هذا القبر الذي نسميه البدن بتنقية ضميره وتهذيب أخلاقه ؛ لكي يستعد للرجوع إلى وطنه، وهو يزداد شوقاً واجتهاداً بعدما يزداد علماً إلى أن يدرك من الصفاء الروحاني ما يلتحق بعالم الأرواح [٨٥].

أرسطو [٨٦]

ظل أرسطو تلميذاً وفياً لأستاذه أفلاطون فقد سار على خطاه في الحد والاستقراء والتجريد وتابعه في معظم مقولاته الفكرية والعقدية، إلا أن أرسطو كان في بعض المواضع أقرب إلى الواقع منه إلى الخيال الذي شطح بأستاذه، وخصوصاً في نظرية المعرفة عند الفلاسفة والتي تهدف إلى طلب العلم واليقين.

---

(٨٤) الوجود الإلهي ١٤٠ .

(٨٥) تاريخ الفلسفة اليونانية ٩٨ ، ٩٩ يوسف كرم . الوجود الإلهي ص ١٤٠ -١٤١.

(٨٦) أرسطوطاليس (٣٨٤ -٣٢٢ ق . م) ولد أرسطو في أسطاغيرا وكانت أسرته معروفة بالطب كابراً عن كابر وكان أبوه نيقوماخوس طبيب الملك المقدوني أفتاس الثاني أبي فيليب أبي الإسكندر ، دخل الأكاديمية وتتلمذ على أفلاطون فسماه أفلاطون (العقل) لذكائه الخارق والقراء لاطلاعه الواسع . تاريخ الفلسفة اليونانية ص ١٢٢ . دراسة في الفلسفة ٢١٠ -٢١١ . وقد كتبت في حياته رسالة مستقلة .

فقد قال أفلاطون: بأن الفلسفة طلب العلم اليقين، ولا يقين إلا ما تعلق بالوجود الحق، حينئذ كل ما يطرأ عليه التغير لا يمكن أن يفيد اليقين، فعلى ذلك وجب إثبات جواهر خارجة عن الطبيعة المتغيرة، وهي المعاني (المثل).

فعارضه أرسطو في ذلك مبيناً مذهبه، وأن الأمور المتغيرة لا تفيد العلم، وأنه لا علم إلا بما لا يتغير من الكليات، غير أن ذلك لا يستوجب أن تكون الكليات جواهر قائمة بذاتها مفارقة، وليس الكلي في نفس الأمر إلا ما ارتسم في الذهن من المعاني [٨٧].

قلت: وهذا الخلاف الموجود بين أفلاطون وأرسطو هو عين الخلاف بين الأشاعرة والمعتزلة، حيث ذهب الأشاعرة وغيرهم إلى القول بعينية الوجود، أي إلى أن عين الشيء عين ماهيته، وهذا قول أرسطو بينما ذهب المعتزلة إلى التفريق بين الماهية والوجود، وهذا هو مذهب أفلاطون . حيث يزعم أن الماهية هي عالم المثل وأن الوجود هو هذه الجزئيات المتغيرة، ومثل ذلك ما نقله شارح الطحاوية عن المعتزلة عند تقدير الخبر في لا إله إلا الله حيث قالوا بعدم تقدير الخبر ؛ وذلك لأن نفي الماهية أقوى في التوحيد الصرف من نفي الوجود.[٨٨] فالماهية هي عالم المثل الذي تخيله أفلاطون. كما أن المناطقة فرقوا بين الماهية والوجود في تعريف الحد.[٨٩] وذلك انطلاقاً من مثل هذه العقائد والأفكار، وأما قول أرسطو بأنه لا علم إلا بما لا يتغير من

---

(٨٧) دراسات في الفلسفة ٢٢٦ -٢٢٧ تاريخ الفلسفة اليونانية ١٧٤ — ١٧٥ يوسف كرم ، وانظر قصة الفلسفة ض ١٧٩ — ١٨١ زكي نجيب محمود . أحمد أمين مكتبة النهضة المصرية . القاهرة . الطبعة الثامنة. الوجود الإلهي ص ١٤١ .

(٨٨) وقد نقل شارح الطحاوية ذلك عن صاحب المنتخب الحسن بن صافي البغدادي الشافعي الملقب بملك النحاة ، وقد رد عليه أبو عبد الله محمد بن أبي الفضل المرسي في ري الظمآن فقال : أما قوله: إذا لم يضمر يكون نفياً للماهية فليس بشيء لأن نفي الماهية هو نفي الوجود لا تتصور الماهية إلا مع الوجود فلا فرق بين لا ماهية ولا وجود ، وهذا مذهب أهل السنة خلافاً للمعتزلة . انظر شرح الطحاوية : ١/ ٧٣ ، ٧٤ .

(٨٩) الرد على المنطقيين : ٦٧ ، ٦٤ . صون المنطق والكلام للسيوطي : ٢١٤-٢١٥ .

الكليات فهذا يفيد بأن الكليات عندهم لا تتغير، فهي تفيد العلم، وهذه إحدى جذور القياس الأرسطي الذي أعطى للقضية الكلية هذه الخاصية وعممها على جوانب المعرفة وهي مبنية على هذه العقيدة المنحرفة التي نقلها عن أستاذه أفلاطون . ثم ناقش أرسطو هذه الفكرة ذاكراً بعض الاعتراضات، فإن كان الكلي هو ما ارتسم في الذهن من المعاني، فمن أين لنا وجوده في الخارج عن الذهن؟

ثم على فرض ذلك فلا يخلو أن تكون تلك الكليات إما متصلة بالأشياء أو مفارقة عنها ؟ . فإن كانت متصلة فقد دخلها التغير بتغير ما اتصلت به، وإن قلنا: إنها مفارقة فكيف يكون جوهر الشيء مفارقاً لما هو جوهر له ؟ .

وكيف ينطبق الجوهر الواحد على الأفراد المختلفة وهو في نفسه واحد غير قابل للانقسام ؟.

ثم إن هذه المعاني جواهر عقلية محضة، والعقلي من شأنه ألا يتغير، أي: يثبت على حالة واحدة لا يتحرك، فكيف تكون المعاني غير المتحركة علة للحركة والحياة ؟.

هذا مع أنه لم يبين كيفيّة تأثيرها في الأشياء، بل قال: إنه نوع انطباع كانطباع الصورة في المرآة، وهذا كلام مجازي يصعب تصور حقيقته، فما الفائدة في وضع هذه المعاني[٩٠] ؟

قال أرسطو: إن الكليات لا وجود لها إلا في الذهن، ولا وجود في الحقيقة إلا لوجود الأعيان، أي إنسان معين، وفرس معين . فإذا تأملنا هذه الأعيان وجدناها مجتمعة من هيولى، أي: مادة . ومن صورة، أي: كيفية معينة من الوجود.

أما المادة فقد يعسر تصورها إذا فرضناها منفصلة عن الصورة وما هي إلا إمكان محض، أي: قوة واستعداد لقبول الصورة لا وجود لها غير ذلك . أما الصورة فهي كل ما يتعين من وجود المادة من شكل ووضع وبعد وكيفية ولون. وبالجملة ما قام به وجود

---

(٩٠) دراسات في الفلسفة ٢٢٦-٢٢٨ تاريخ الفلسفة اليونانية يوسف كرم ص١٧٥ . الوجود الإلهي ٨١.

الشيء في ذاته، وما يتصور به قوامه في أذهاننا، وقد سمَّاها أرسطو (فعلاً)، كما سمى المادة (بالقوة)، لأن الصورة ما وجد به الشيء وجوداً حقيقياً، فهو فعله وكماله في اصطلاح المشائين [٩١].

قال: وهذان الأصلان - أي .المادة والصورة - لا يوجدان متمايزين إلا باعتبار العقل، وهما في الحقيقة لا ينفك أحدها عن الآخر، وباجتماعهما توجد الأفراد الرابطة بينهما [٩٢].

وهذا النزوع بسبب الحركة، أي نزوع المادة إلى الالتحاق بالصورة لتستكمل بها من صورة إلى صورة، فهي إذاً ثلاثة أركان: المادة، والصورة، والحركة والمجتمع من ذلك يسمي الطبيعية وهي على تحديد أرسطاليس (مبدأ الحركة والسكون) [٩٣]: وقال أرسطو في كتاب (السماء والعالم) مبيّناً الحكمة من الخلق: قال إن الإله والطبيعة لا يفعلان شيئاً عبثاً ... وهذا القصد هو في كل صنف من الموجودات، وهو ما أشرنا إليه من شوق المادة إلى الصورة وهي كمال وجودها .

وهي العلة الموجبة لما نشاهده في الطبيعة من ترقي مراتب الوجود من أسفلها إلى أعلاها، وهي من المعادن ثم إلى رتبة النبات ثم رتبة الحيوان.

---

(٩١) المشاؤون : اصطلاح يطلق على تلاميذ أرسطو الذين تربوا على يديه أو سلكوا منهجه ، وسموا بذلك لأنه كان يعلمهم وهو ماش ، ومنهم ثيوقراسطن الذي خلّفه أرسطو على رأس " اللوقيون " وبقى رئيساً لها قرابة ٣٤ سنة وتوفي سنة ٢٨٨ ق..م. ومن المشائين المتأخرين أندرونيقوس الرودسي وفرفوريوس الصوري . انظر تاريخ الفلسفة اليونانية ١٤٨ — ١٥٠ د. ماجد الفخري . دار العلم للملايين الطبعة الأولى مارس ١٩٩١م بيروت لبنان.

(٩٢) تاريخ الفلسفة اليونانية يوسف كرم ص ١٣٦ .

(٩٣) . انظر دراسات في الفلسفة ٢٢٨ -٢٢٩ . الوجود الإلهي ١٤٢ -١٤٣.

وهذا الكمال الذي يكتسبه كل نوع من الموجودات عند ترقيه، هو المعبر عنه بالنفس والصورة . وأيضاً فهو أولاً: نفس نباتية مادية ثم نفس حساسة في الحيوان، ثم نفس عاقلة في الإنسان، وهو الدرجة العليا من هذا العالم، إذ له ما لبقية الموجودات من النفوس، وزاد على ذلك عقل قد التحق به من خارج مفارقاً للمادة لا يفنى بفناء البدن(٩٤).

قلت: وهو يشير بذلك إلى العقل الفعال الذي يزعم الفلاسفة أنه يدير ما تحت فلك القمر، وهو إحدى مصادر العلم اليقيني في الكليات عند أرسطو وأتباعه من المشائين(٩٥).

قال: فإذا تأملنا في ترقي الطبيعة، فقد تبين أنه ما من خطوة تخطوها الطبيعة إلا وقد تجردت عن شيء من قشورها الماديّة، وترقت إلى مرتبة من الوجود أبسط وأصفى وأقرب من طبيعة العقل المجرد، فظهر أن الباعث الموجب لهذا الترقي هو شوق الموجودات قاطبة إلى الالتحاق بالعقل المحض، وهو المشوق الأول والمبدأ الأول للحركات مع أنه غير متحرك(٩٦).

ثم أخذ أرسطو يتحدث عن المبدأ الأول، فقال: وأصل هذا النظام الغريب ليس هو عناية المبدأ الأول، بل شوق الأفراد له، فلا عين من الأعيان إلا وهو مشغوف بحبه

---

(٩٤) . دراسات في الفلسفة ٢٣٨ -٢٤١ . تاريخ الفلسفة اليونانية ١٥٣ . الوجود الإلهي ١٤٣ - ١٤٤ .

(٩٥) انظر تاريخ الفلسفة اليونانية ١٦٥ يوسف كرم وانظر أرسطو حياته وفلسفته للباحث .

(٩٦) حرف (اللام) من كتاب ما بعد الطبيعة لأرسطو الفصل السابع ص٥ عن كتاب أرسطو عند العرب دراسة نصوص غير منشورة . عبدالرحمن بدوي ط الثانية ١٩٧٨ وكالة المطبوعات . الكويت. الوجود الإلهي ١٤٤ . دراسات في الفلسفة ٢٣٢ -٢٣٣ قصة الفلسفة ص١٩٣ — ٢٠٢ زكي محمود.

ساع في الاتصال بمبدئه حتى يلتحق به ؛ فهذا الشوق هو سبب ترقي الموجودات من طور إلى طور [٩٧].

ثم قال أرسطو مستدلاً على أن المبدأ الأول غير متحرك من ذاته : إن المبدأ غير متحرك من ذاته ، إذ لو كان متحركاً لاحتاج إلى محرك فحصل الدور [٩٨].

ثم قال في موضع آخر : إن كل متحرك ناقص ، إذ ليست الحركة إلا الانتقال من حال إلى حال أخرى لغرض ما يقصده المتحرك ، وخير يشتاقه لاستكمال في ذاته ، فلو فرضنا وجود الحركة في المبدأ الأول ، لكان ذلك انحطاطاً من كماله وانتقالاً من الخير الكامل إلى ما هو شر منه لا محالة ، إذ ليس هناك خير يناله ولا رتبة إلا وهو دون مرتبته ، فما القصد حينئذ في حركته[٩٩].

ثم قال أيضاً مبيناً صفة المبدأ الأول : وهو فعل محض ، أي لا يداخله شيء من القوة والإمكان ، إذ لو كان كذلك لاحتاج إلى فاعل آخر يخرجه من القوة إلى الفعل .

وقال أيضاً : (وهو واحد بسيط من كل وجه[١٠٠] ؛ لأن انتظام العالم يدل على أحدية محركه ، وفضلاً عن ذلك لو كان فيه شيء من الكثرة لكان متركباً فيجوز عليه الانحلال والفساد) .

قلت : وشبهة التركيب التي أشار إليها سانتلانا هنا ليست من كلام أرسطو ، فلعله عبر بذلك عن فهمه أو نقلها عن غيره ، وقد نص شيخ الإسلام ابن تيمية على أن شبهة التركيب هذه إنما انتقلت إلى الفلاسفة المتأخرين من طريق المعتزلة ولم تنتقل عن أرسطو

---

(٩٧) دراسات في الفلسفة ٢٣٢ -٢٣٣ . الوجود الإلهي ٨٨.

(٩٨) دراسات في الفلسفة ٢٣١ . الوجود الإلهي ١٤٩.

(٩٩) تاريخ الفلسفة اليونانية ١٨٠ يوسف كرم. الوجود الإلهي ٨٨ .

(١٠٠) تاريخ الفلسفة اليونانية ١٨٠ يوسف كرم.

وذويه[١٠١]، وهو أدق في النقل وأصدق في القول. وقد اطلعت على مقالة (اللام) لأرسطو وهي من آخر كلامه في الإلهيات ولم يتعرض فيها لهذه الشبهة.

وقال أيضاً: (وهو عقل محض لا يعقل شيئاً سوى ذاته، لأن عقله أجلّ من أن يداخله ما هو دونه في رتبة الوجود. على أنه لو علم الأشياء الخارجة في الوجود لكان علمه مستفاداً من تلك الأشياء، فيكون محتاجا إلى غيره؛ لكي يكون عالماً وذلك نوع من الإمكان والتغير، فهو إذاً عقل وعاقل ومعقول معا)[١٠٢].

قلت: ومن هذه الشبهات أخذ من أنكر علم الله تعالى بالأشياء، كما أن شبهة الإمكان والتغير وأن الاتصاف بالصفات نقص ينزه عنه الباري، هي إحدى الأسس التي يعتمد عليها المتكلمون في نفي الصفات الحسنى عن الحق تبارك وتعالى.

قال الشهرستاني في الملل والنحل: قال أرسطو: هو عقل لذاته وعاقل ومعقول لذاته، عقل من غيره أو لم يعقل. أما أنه عقل محض؛ فلأنه مجرد عن المادة، منزه عن اللوازم المادية، فلا تحتجب ذاته عن ذاته.

وأما أنه عاقل لذاته فلأنه مجرد لذاته، وأما أنه معقول لذاته فلأنه غير محجوب عن ذاته بذاته أو بغيره [١٠٣]. والحاصل من المبدأ الأول أنه حياة أبدية كاملة من سائر الوجوه مبتهجة بما لها من العلم بكمال ذاتها، إذ ليس السرور إلا الشعور بالكمال [١٠٤].

---

(١٠١) انظر الرد على المنطقيين: ٣١٤. تاريخ الفلسفة اليونانية ١٨١ — ١٨٢ يوسف كرم.

(١٠٢) تاريخ الفلسفة اليونانية ١٨١ — ١٨٢ يوسف كرم.

(١٠٣) الملل والنحل للشهرستاني ج٢ ص١٢١.

(١٠٤) مقالة (اللام) الفصل التاسع لأرسطو ص١٠ أرسطو عند العرب، دراسة ونصوص غير منشورة، عبدالرحمن بدوي (ط:٢) ١٩٧٨ وكالة مطبوعات الكويت، وانظر تاريخ الفكر الفلسفي ص ١٩٠ — ١٩١ د. محمد علي أبو ريان، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ٩٨٧م، الوجود الإلهي ١٤٩.

وقد أورد المستشرق الإيطالي سانتلانا في كتابه الوجود الحق عدداً من الإشكالات والأسئلة التي تبين تناقض أرسطو واضطرابه في المادة والصورة، وفي الكليات وفي المبدأ الأول، فقال:

الإشكال الأول: إن معنى المادة عند أرسطوطاليس فيه من التردد والإيهام ما يشكل على الأفهام، إذ لا يظهر من كلامه هل المادة عنده عبارة عن مجرد السلب والعدم، أم لها نوع ما من الوجود؟.

فإذا قلنا: إنها مجرد عدم وسلب، فكيف يثبت ما ذكره من نزوع المادة واشتياقها إلى مبدئها؟. وإذا قلنا: إنها إمكان محض فما معنى الإمكان ؟، وهل يتصور للإمكان وجود؟، وهل يمكن تشخيصه؟ .وإذا نسبنا للمادة نوعاً ما من الوجود، كان ذلك مناقضا لما ذهب إليه من أنه لا وجود إلا في الصورة ومن الصورة . ثم إذا سلمنا ذلك فقد وضعنا للوجود أصلين: المادة والصورة، وهو مناقض لأصل مذهبه .

قلت: وقد بين سانتلانا تناقض أرسطو في قوله بالمادة والصورة حين جعل للعالم أصلين هما المادة والصورة، فإن كانت المادة عدماً كما يقول لم يبق إلا أصل واحد، كما تناقض من جهة أخرى حيث يقرر أن العالم يعود إلى المحرك الأول وهو واحد غير متعدد، ثم يعود ليقول بالتعدد من المادة والصورة وهذا يدل على تخبطه واضطرابه في هذه المسألة وهذه القضية هي إحدى، الركائز التي بنى عليها قوله في الحد حيث زعم أن الحد يتركب من الجنس؛ والفصل، وقال بأن الجنس هو المادة والفصل هو الصورة وقال بأن الفصل علة لوجود الجنس لأن الجنس يشتاق إلى الفصل كما تشتاق المادة إلى الصورة ليتم لها الوجود والكمال[١٠٥].

---

(١٠٥) انظر منهج البحث للنشار ص : ١٠٨ القاهرة دار المعارف ١٩٧٨م. وللباحث : رسالة في الحد الأرسطي وأصوله العقدية والفلسفية منشور في مجلة كلية اللغة العربية التابعة لدار العلوم بمحافظة المنيا العدد ١٤ يونيو ٢٠٠٦م المجلد الثاني.

ومثل ذلك ما يقال في الطبيعة، إذ لا يفهم من كلامه هل هي عبارة عن ذات سارية في الموجودات، أم هي معنى موجود باعتبار العقل[١٠٦] ؟

وقال: **الإشكال الثاني**: قال أفلاطون: وراء الإنسان الفرد إنسانية يتصورها الذهن ولا يدركها الحس، فهي أصل الوجود وأصل علمنا به، فسلم له أرسطو أن الكليات هي أصل العلم، وإنما أنكر على أفلاطون قوله إنها مفارقة، قال: لا كليات إلا في الذهن، وإنما الوجود الحقيقي هو الوجود العيني، أي وجود الأفراد المتركب كلّ منهما من مادة وصورة، فالصورة هي التي تعطي الأشياء وجودها ويتعين بها علمنا، فلا فرق بينها وبين المعاني الأفلاطونية إلا أنها ليست بمفارقة، وإنما هي متصلة بالأفراد، فهي إذاً ليست من الكليات.

غير أن أرسطوطاليس لم يبين كيفية ذلك الاتصال، فيقال له: وإذا كانت متصلة كيف لا يدخلها التغير والفساد؟، وكيف يصح أن تكون أصلاً لعلمنا بالشيء وأنت القائل: لا علم لنا إلا بالكليات؟. ثم إذا كانت الصورة من المعاني العقلية، وأن المعنى العقلي لا يتحرك، فكيف تكون أصلاً لحياة الأشياء وحركتها ؟

ومثل ذلك يقال في المبدأ الأول: فأول ما قال فيه: إنه مبدأ الحركة وهو غير متحرك، فكيف تصدر الحركة عما لا حركة فيه ؟.

وإذا قلنا: إن الحركة ليس مصدرها من المبدأ الأول، فما السبب فيها إذا لم تكن من المادة ؟.

ثم قال: إنّ المبدأ الأول لا يعقل إلا ذاته، فكيف يصح تدبيره للعالم ؟. وإذا كان غير مدبر فما حاجة العالم للإله ؟، وكيف بقاؤه ؟، ومن أين حدوثه ؟.

---

(١٠٦) مقالة اللام الفصل العاشر ص١١ أرسطو عند العرب عبدالرحمن بدوي. الوجود الإلهي ١٤٥.

والحاصل أن أرسطو وضع عالمين متمايزين: عالم الصورة، وعالم المادة . ثم عجز عن بيان الاتصال بينهما وكيفية تأثير أحدهما في الآخر [١٠٧].

قال سانتلانا: فهذه الإشكالات وغيرها من الأسباب حملت أصحابه بعد موته على العدول عن الإلهيات شيئاً فشيئاً، والاقتصار على المباحث الطبيعية [١٠٨].

الطور الثالث: طور الذبول

بعد اضمحلال مذهب أرسطوطاليس لم يبق إلا مقامان: الأول: القول بوحدة المادة على ما ذهب إليه قدماء الدهرين، وهو قول أبيقورس [١٠٩]. وقد رجع في الطبيعيات إلى مذهب ديمقراطيس من القول بالجزء الذي لا يتجزأ وزاد عليه القول بالانحناء، أي: أن تلك الأجزاء لها في حركتها انحناء، فلما حادت عن طريقها، تلاقت فتركب من ائتلافها تكون العالم من غير أن يكون لذلك صانع ولا مدبر [١١٠].

وأما المقام الثاني فهو قول الرواقيين ويدعون أيضاً أهل الأسطوانة وأصحاب المظال من محل اجتماعهم بأثينا، وهم شـــيعة زينون[١١١]

---

(١٠٧) انظر تاريخ الفلسفة اليونانية / وولترستيس . ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد ص ١٨٢ – ١٨٣ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ط ١ : ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م. الوجود الإلهي ص١٤٥.

(١٠٨) الوجود الإلهي ١٤٥ .

(١٠٩) أبيقورس (٣٤١ – ٢٧٠ ق . م) ولد في ساموس من أسرة أثينية وكان أبوه معلماً وأمه ساحرة ، وقد افتتح في أثينا مدرسة سنة ٣٠٦ ق . م ، انتشرت تعاليمه وتعددت مدارسه مرض بالحصوة ومات بها وقد أعجب تلاميذه بصبره وشجاعته وشدة احتماله. تاريخ الفلسفة اليونانية ٢١٤ .

(١١٠) تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٧ وولترستيس. الوجود الإلهي ١٤٧.

(١١١) زينون (٣٢٦ – ٢٦٤) اشتغل بالتجارة قدم أثينا واستمع إلى رجال الأكاديمية ثم أنشأ مدرسة في رواق (ستنوي) باليونانية كان فيما سلف محل اجتماع الشعراء فَدُعِيَ وأصحابه بالرواقيين . تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٣ .

وكريسيفوس [١١٢]. ومذهبهم القول بوحدة الوجود أي أنه ليس هناك إلا جوهر واحد هو مادة من أحد وجهيه، وقوة عاقلة من الوجه الآخر لا يمتاز أحدهما عن الآخر إلا باعتبار العقل، إذ لو كانا مختلفين لما أمكن تأثير أحدهما في الآخر.

وبذلك ارتفع ما توجه من الإشكال على أفلاطون وأرسطو قال: ما من وجود إلا وهو مادة، إلا أن المادة لا تقوم وجوداً ولا تقدر على الحركة إلا بقوة تمسكها و تضبطها، وهي العقل وهو عبارة عن نوع من المادة أرق وألطف من المادة المدركة بالحس، له قوة محركة بالعالم عندهم كالحيوان الواحد جسده هذا المحسوس المتميز ذو الأبعاد، وروحه العقل أي القوة المحركة و هو الإله[١١٣].

قالوا: إن طبيعته طبيعة النار، وهو نار عاقلة ممتزجة بالمادة امتزاج الحرارة الغريزية بأعضاء الحيوان، فمن سريانه وحلوله في جسد العالم تحصل الحركة والحياة .وما نشاهده من عجيب النظام وارتباط العلل ببعضها وتوجه الموجودات إلى عقلية، ثم بعد انقضاء مدة معينة يجذب الإله إلى ذاته ما بسطه من القوى وتنشأ نار، فيفنى جميع ما في العالم من الموجودات، ويفنى العالم أجمع[١١٤].

ثم يتجدد ويبتدئ دور بقدر مادام الدور السابق، ثم يفني كالسابق ... وهلم جراً من الأبد إلى الأبد.

---

(١١٢) كريسيفوس (٢٨٢ -٢٠٩ ق.م) ولد في سولس من أعمال قبرص ودخل المدرسة الرواقية فرفع من شأنها باجتهاده العلمي وكتبه الكثيرة واستحق بذلك لقب المؤسس الثاني . الموسوعة الفلسفية المختصرة ٧٠ تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٣ .

(١١٣) تاريخ الفلسفة اليونانية ص ٢٢٢ وولتر ستيس . الوجود الإلهي ١٢٨.

(١١٤) تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٨ -٢٢٩ .

قالوا: إذا تقرر أن الإله حاضر في جميع الموجودات كل على قدر رتبته، فأحرى أن يكون ذلك في الإنسان، وهو العالم الصغير المقابل للعالم الكبير، له من القوة الإلهية، أي من النفس النارية ما ليس لغيره، وعلى ذلك فعلم الأخلاق عندهم مداره الفلسفة؛ لأنه لا شيء أهم من تشريف الإله المقيم في قلوبنا [١١٥].

قلت: ومن هنا يتبين أحد الجذور الفلسفية للقائلين بأن الله في كل مكان وأنه لا يخلو منه مكان كما يقول بذلك الأشاعرة ومن تبعهم ممن ينكرون النصوص الصحيحة الصريحة في إثبات علو الله تعالى على خلقه.

قالوا: إن الفلسفة كالبستان، فالمنطق سياحة، والطبيعيات أشجاره، ومحاسن الأخلاق ثمرته، فلا علم إلا بعمل، ولا حكيم إلا من بلغ من العلم والعمل الدرجة العليا، ولا قصد للحياة إلا التشبه بالإله. ومع ذلك فقد أنكروا حرية الإنسان، وقالوا بالجبر الناشئ من ارتباط العلة بعضها ببعض إلى أن تنتهي إلى العلة الأولى، وهي العلة الموجبة لجميع ما يتبعها [١١٦].

قلت ومن هنا أخذ من أخذ بالقول بالجبر وأن العباد مجبورون على أفعالهم، فلا قدرة لهم ولا إرادة ولا اختيار مع ما فيه من مخالفة للعقل والواقع فضلاً عن مناقضته للشرع.

واستمر الأمر على ذلك إلى أن حدثت شيعة الإسكندرانيين في أواخر القرن الثاني، وقصدهم التأليف بين الأقوال، ولإحداث فلسفة تكون خلاصة أفكار المتقدمين والفلسفة النهائية في يونان، وهم ثلاثة فروع:

---

(١١٥) تاريخ الفلسفة اليونانية، ليوسف كرم ٢١٧ تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٢ وولتر ستيس. الوجود الإلهي ١٤٨، ١٤٩.

(١١٦) تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٢٢ — ٢٢٣ وولتر ستيس. الوجود الإلهي ١٤٩.

الفرع الأول: يعرف بالإسكندراني ؛ لأن واضع الشيعة أمونيوس [١١٧]. سكاس (أي الحمال) وهو المعروف بالعتال، ومنها تلميذه أفلوطين [١١٨]. وفرفوريوس [١١٩]. تلميذه.

الفرع الثاني: يسمى بالشامي، وهو نومنيوس [١٢٠] ومن تبعه.

الفرع الثالث: لاتيني، وهو سريانوس، وبرقلس [١٢١] ومن تبعهم.

قالوا: إن أصل الفلسفة والعمدة فيها الاعتراف بوجود واحد بسيط مطلق، لا يتصور كنهه ولا يعبر عن حقيقته، وهو فوق الوجود وفوق كل تعين. ثم الاعتراف

---

(١١٧) ولد سنة ١٧٥م، وتوفي سنة ٢٥٠ من أبرز أفلاطوني الإسكندرية ولد من أبوين مسيحيين وكان حمالاً (وهذا معنى لفظ سكاس المضاف إلى اسمه) ارتد عن المسيحية وأنشأ المدرسة الوثنية الفلسفية في الإسكندرية وتولى زعامتها كان يحاول التوفيق بين أفلاطون وأرسطو في المسائل المهمة (الله. العالم. النفس). تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٨٦، تهافت الفلاسفة أبو الفيض ١٣١-١٣٢.

(١١٨) أفلوطين (٢٠٥ -٢٧٠) ولد في ليفوبوليس (أسيوط) كان يعلم القراءة والكتاب والحساب والأجرومية تتلمذ على يد امونيوس رحل إلى روما وأقام بها حتى وفاته. تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٨٦-٢٨٧، تهافت الفلاسفة، أبو الفيض ١٣١.

(١١٩) فورنوريوس (٢٣٣ -٣٠٥) ولد في مدينة (صور) كان أبرز تلاميذ أفلوطين في روما سنة ٢٦٣ فلزمه مشهور بكتاب (إيساغوجي) أي المدخل إلى مقولات أرسطو كتب ضد النصرانية ودافع عن السحر والعرافة والتنجيم. تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٩٨، تهافت الفلاسفة، أبو الفيض ١٣١.

(١٢٠) نومنيوس: من أهل القرن الثاني للميلاد، أشهر الأفلاطونيين السوريين وهو يعد زعيم المذهب، والوجود ينقسم عنده إلى مملكتين مملكة العناية تشمل الأرواح العاقلة ومملكة المادة يسودها الجبر بتأثير الكواكب فليس الشر والنقص من الله وعلم الله قاصر على الأحداث الضرورية، تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٨٥ - ٢٨٦.

(١٢١) إيروقلوس (٤١٠ -٤٨٥) ولد بالقسطنطينية مزج بين الفلسفة والرياضيات كان له أثر في نشر الأفلوطنية في العصر الوسيط وبعد وفاته حضر تدريس الفلسفة بأثينا فأقفرت من التلاميذ. تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٩٩ -٣٠٦، تهافت الفلاسفة.

بوجود الكثرة المتغيرة المدركة بالحس، فمسألة الفلسفة والحالة هذه تنحصر في مبحث واحد وهو أن يقال: كيف صدر هذا الكثير المتغير المحسوس عن ذلك الواحد البسيط المتعالي عن التغير[١٢٢].

قالوا: وحل هذا الإشكال لا يتأتى إلا إذا فرقنا بين العلة من حيث ذاتها، وبين ما يصدر عنها من الفعل والتأثير، وتمثلوا لذلك بالشمس وما ينبعث منها من النور والحرارة، وبالسراج تقتبس من نوره نور المئات من السرج من غير أن ينقص من السراج ولا من الشمس، مع تعدي فعله وتأثيره في غيره.

قالوا: وهذه صورة صدور الكثرة من ذات البسيط الأول تنتشر منه الكثرة، وهو باق على ما كان عليه من السكون والكمال، لا تنقسم ذاته ولا تتكثر بتكثر آثارها.[١٢٣]

فإذا سأل سائل عن العلة التي أوجبت صدوره هذا المتكثر من ذلك الواحد، فالجواب: أن القدرة إذا بلغت أشدها لا يتصور فيها أنها تبقى منحازة في نفسها، ولابد أن تفيض فيضان الماء من العين الغزيرة[١٢٤].

غير أن ذلك إنما يكون من العين بلا علم منها ولا إرادة في المبدأ الأول لما يعلمه من ذاته، فإنه إذا عقل ذاته عقل كونه مبدأ. وكل ما احتوى عليه من القوى وما يصدر عنها على الترتيب، فعلمه لذلك علة لوجود الأشياء.

---

(١٢٢) تاريخ الفلسفة اليونانية ٢٣٩ وولتر ستيس. الوجود الإلهي ١٥٢ – ١٥٣.

(١٢٣) تاريخ الفكر الفلسفي اليونانية ٢٣٩ وولتر ستيس تاريخ الفكر الفلسفي ص ٣٣٠ د. محمد علي أبو ريان. الوجود الإلهي ١٥٣.

(١٢٤) تاريخ الفكر الفلسفي لأرسطو والمدارس المتأخرة ص٣٣٠، ٣٣١ د. محمد علي أبو ريان وانظر ص ٣٣٣. الوجود الإلهي ١٥٣، ١٥٤.

هذا معنى قول الحكماء بأن العلة الأولى أبدعت الأشياء فقط، أي بمجرد وجودها وشعورها بما في ذاتها .

قال برقلس في هذه المسألة: إنه لما كان وجود العالم تابعاً لوجود الذات الإلهية، فالعالم لا محالة قديم لقدم علته . أما كيفية الفيض، فقالوا: إنه كانتشار النور فيتناقص ويضعف شيئاً فشيئاً بقدر ما يتباعد عن منبعه، فأول رتبة منه .

١- عقل محض بسيط: يتناول عالماً نوارنياً عقلياً هو مبدأ الموجودات، إذ لا وجود إلا بتعيين، ولا تعيين إلا بعقل .

٢- ثم نفس كلية: تفيض من ذلك العقل، وهي مبدأ الحياة والحركة للعالم، إذ لا حياة إلا بالنفس .

٣- ثم طبيعة تفيض من تلك النفس، وهي كنفس جزئية للموجودات .

٤- ثم نفوس مفردة مجردة .

٥- ثم مادة محضة وهي منتهى الهبوط ورتبة الظلام وفقدان نور العقل .

وعلى ذلك فقد انحصر الوجود في أصل واحد وهو العقل، إذ ليست مراتب الوجود إلا مراتب العقل في هبوطه وإبراز ما كان مكنوناً في العلة الأولى من القوى العقلية فلا زال الكون معلقاً بعلته تعلق الظل بالشخص والنور بالشمس، والإله محيط به حال فيه حلول الذات.[١٢٥][١٢٦]

---

(١٢٥) خريف الفكر اليوناني ص١٥٠ الطبعة السابعة ١٩٧٩ مكتبة النهضة المصرية، تاريخ الفكر الفلسفي (أرسطو والمدارس المتأخرة) ص٣٢٩. د. محمد علي أبو ريان الوجود الإلهي ١٥٤. تاريخ الفلسفة اليونانية يوسف كرم ص ٢٩١- ٢٩٢- ٢٩٣- ٢٩٦.

(١٢٦) وقال الإسكندارنيون: إن العلم الباطن لا يجوز إفشاؤه إلى غير أهله ومنه أخذ الصوفية إن علومهم الخاصة لا تسطر في الكتب ولا يتحدث بها مع غير أهلها. وقد ألف الغزالي في ذلك كتابه المضنون به على غير أهله. الوجود الإلهي ١٥٦- ١٥٧.

وأفلاطون في الرسالة الأولى من التساعية الخامسة قال: - في الأقانيم الثلاثة التي هي مبادئ، يبدأ من النفس الجزئية ثم يرتقى منها إلى النفس الكلية فإلى العقل الكلي فإلى الواحـــد وقد يعكس هذا الترتيب كما فعل في الفصـــل العاشر الذي يلخص الرسالة.(١٢٧)

قلت: ونظرية الفيض هذه تبناها أساطين فلاسفة الصوفية ومن نحا نحوهم كابن عربي وغيره وتبعهم قوم قالوا ذلك في الشفاعة وأنها عبارة عن فيض إلهي يفيض إلى الشافع ومنه إلى المشفوع له وأن الشافع بمثابة المرآة التي ينعكس عليها الفيض الإلهي ليتجه بعد ذلك إلى المشفوع له .

ثم في آخر أمرهم تركوا الأساليب العقلية بالكلية، وجنحوا إلى المكاشفات والسحر والتصرف بالأسماء إلى غير ذلك، وظل أمرهم على ذلك من القرن الرابع إلى القرن الخامس للميلاد، إلى أن أمر الإمبراطور بوسطنيانوس. في سنة ٥٢٩م بإغلاق دار التعليم بأثينا وإحراق كتب الفلسفة الأفلاطونية، فتنصر البعض منهم واستتر الباقي، إلا أن الفلسفة الأفلاطونية لم تنعدم بانعدام معلميها؛ إذ لم تنعدم في الطبيعة ولا في التاريخ، وإنما استحالت صورتها فدخلت في قالب النصرانية عن طريق ديونيزيوس وغيره.(١٢٨)

كما أنها دخلت في قالب الإسلام، وذلك عن طريق فريق من المعتزلة، ومن الحكماء ومن الصوفية، وأخذ جل أفكارهم جماعة إخوان الصفا وأبو نصر الفارابي.

---

(١٢٧) تاريخ الفسلفة اليونانية ٢٣٩.

(١٢٨) تاريخ الفكر الفلسفي (أرسطو والمدارس المتأخرة ص ٣٥٠/٣٥١ د. محمد علي أبو ريان. الوجود الإلهي ١٣٠ -١٣١.

وابن سينا، وابن الطفيل، وابن جزيء وحكماء الإشراق كالسهروردي وصدر الدين وقطب المدين الشيرازي وغيرهم.

وخلاصة القول:

إما أن يقال: إن الوجود هو هذا المحسوس، أو أن يقال: إنه المعقول لا المحسوس، أو أن يقال: إنه المحسوس والمعقول معا. وليس هناك قول رابع يعتد به هذا ما ثبت في تاريخ اليونان.[١٢٩]

كان أول بحثهم مقصوراً على المادة، يلتمسون ماهية هذا الوجود المحسوس، ثم برز سقراط وأفلاطون فبينا ما بين العقل والمادة من التميز، فانقلبت المسألة إلى نوع أخر من البحث، وهو التوفيق بين المادة والعقل وكيفية اتصالهما وتأثير كل منهما في وجود العالم، فقال أفلاطون:

إن الجوهر العقلي هو الأصل في الوجود، ولم يبق للمادة إلا نوع من الوجود قريب من العدم المحض، وبالغ في التفريق بين العقل والمادة حتى كاد ألا يبقى للاتصال بينهما مساغاً.

ثم ظهر أرسطوطاليس فضيق على أستاذه بالحجة، وبين أن الوصول من العالم الأعلى إلى العالم السفلي لا يتأتى على طريقة أفلاطون، وأن اتصال العقل و المادة حاصل لا محالة في الأفراد. إلا أنه لما حاول الارتقاء إلى عالم الغيب وإلى العقل الإلهي، زلّتْ قدمه ووقع فيما كان يحذر منه وعجز عن بيان كيفية الاتصال بين العالم الحسي والعقل الإلهي.

---

(١٢٩) الوجود الإلهي ١٠٦.

فلم يبق بعده إلا التمسك بأحد قولين: إما أن يقال: إنّ المادة هي الأصل الوحيد ولا شيء غيرها، وهو قول (إبيقورس) ودهرية عصره . أو القول بوحدة العقل والمادة، وهو قول الرواق، وهو رجوع إلى قول الدهرية بنوع من الفرق .

فكأن العقل اليوناني قد وقف عند هذا الحد، ولم يبق له شيء في الفلسفة[١٣٠]، فلا تجد من القرن الثالث قبل المسيح إلى آخر القرن الثاني بعده قول يعتد به قبل المذاهب القديمة .

والحكماء بين شاك في الحقائق متمسك برأيه لعدم ثبوت شيء عنده، ودهري لا يقول إلا بالمادة، أو رواقي يقول بوحدة العقل والمادة (وحدة الوجود)، ومشائي متفرغ للطبيعيات، كأنه قد أيس من إدراك الحق، أو موفق يسعى للتوفيق بين الآراء كفيثاغورس وغيره .

فلم يبق للخروج من هذا المأزق إلا التوفيق بين المذاهب السابقة باختيار ما هو مسلم به من الجميع، وإلغاء ما وقع فيه الخلاف حتى يحصل الوفاق، وهذا ما حاوله الإسكندرانيون[١٣١].

ثم بعد اضمحلال الفلسفة اليونانية دخلت في قوالب نصرانية وأخرى إسلامية رددت نفس العبارات والأفكار، كما هو واضح في فرق النصارى والفرق المنتسبة إلى الإسلام[١٣٢].

---

(١٣٠) الوجود الإلهي ١٠٥ .

(١٣١) الفلسفة اليونانية – مقدمات ومذاهب حتى ١٣٠ – ١٣٨ د. محمد عبدالرحمن بيصار منشورات المكتبة العصرية بيروت ١٤٠١هـ. الوجود الإلهي ١٠٦.

(١٣٣) تاريخ الفلسفة اليونانية ٣٠٤ يوسف كرم.

هذا موجز لتاريخ الفلسفة اليونانية، وهو ما يعنينا من هذا البحث، وإتماماً للفائدة فإن الفلسفة في عصورها التالية وحتى الآن لم تخرج عن هذه الأطر للفلسفة اليونانية: "وقد صنفت المدارس الفلسفية إلى فلسفات طبيعية وإلى فلسفات فيما وراء الطبيعة. وقسمت بحسب طبيعة البحث إلى واقعية ومثالية ومادية وروحية. ثم عقلية أو تصورية أو شكية. أو لا إرادية أو فلسفة في المعرفة (علم المعرفة)، أو فلسفة في النفس (علم النفس)، أو فلسفة في الجمال (علم الجمال والقيم)، وذلك تبعاً لمناهج تلك المدارس. وقد تراوحت الفلسفة خلال الأدهار السحيقة والوسطى والحديثة بين الواحدية والاثنية والتعددية ثم اليقينية والارتيابية أو الإلحادية، وبين الروحية والمادية ثم بين الواقعية والمثالية والمتشككة وهكذا[١٣٣]. هذا من جهة ومن جهة النظر إلى مصادر المعرفة الرئيسة الوحي والعقل والحس عند الفلاسفة في العصور المختلفة نجد أن الفلاسفة اليونانيين لم يكونوا يعرفون وحياً منزلاً من عند الله لمجيئهم في زمن بعد عهده عن الرسل ومن ثم لم يبحثوا فيه قبولاً ولا رداً.

أما في الجوانب العقلية فإن الفلاسفة اليونان زعموا أن الوجود مصدره العقل، وجعلوا العقل هو الحاكم المطلق في الإلهيات والطبيعيات والأخلاقيات، ومنهم من زعم أن الحس هو مصدر المعرفة كما هو واضح في بدايات الفلسفة اليونانية عند الشكاك والدهرية وعند بعض متأخريهم كما في المدرسة الأبقورية والرواقية.

أما فلاسفة المسيحية في العصور الوسطى فهم طرفان ووسط، فمنهم من يرى أن الوحي هو المصدر الوحيد للمعرفة وأنّ الحق محصور فيه فلا حاجة لمصدر آخر سواه.

ومنهم من يرى أن الوحي لا قيمة له في مقابل البراهين الفلسفية أو التجربة أو هما معاً.

---

(١٣٣) تهافت الفلاسفة، أبو الفيض ص١١.

ومنهم من توسط فرأى أن الوحي والعقل كلاهما مصدران للمعرفة ثم اختلفوا فمنهم من قال بأن العقل وسيلة لفهم الوحي وهو مقدم عليه وخاضع له. ومنهم من يرى أن لكل منهما مجاله الخاص به، فالوحي مستقل بالإلهيات والعقل فيما دون ذلك ومنهم من يرى أنه عند التعارض يقدم العقل.

أما فلاسفة الغرب المعاصرون فمنهم من يتصور أن ما في الكتب المقدسة ليس وحياً إلهياً وهم قليل، ومنهم من يتصور أن هناك وحياً إلهياً ولكنه مختلط بغيره فيجب تصفيته من خلال العقل البشري، ومنهم من يتصور أنه ليس هناك وحي إلهي، وأن الأديان والمعتقدات جميعها من وضع البشر وهؤلاء هم غالبية الفلاسفة وبخاصة في هذا القرن، وذلك لمخالفة ما في هذه الكتب المقدسة لحقائق العلم الذي ثبت عن طريق المنهج التجريبي، وقد عاشت أوروبا صراعاً مريراً بين العلم والكنيسة هذا من جهة ومن جهة أخرى لما يعلم هؤلاء من أن هذه الكتب المقدسة المعتمدة عند الكنيسة محوطة بالشك والغموض وللبابوات والقساوسة أثر واضح فيما تحويه من تعاليم، وهم ينظرون إلى الوحي في الإسلام إلى أنه من صنع البشر لتأثرهم بما كتبه المستشرقون عن الإسلام.

أما فلاسفة الغرب العقليون (فيما يسمى بعصر النهضة) في أوربا فهم باستثناء (ديكارت) يرون أن العقل هو مصدر المعرفة في كل شيء، وأن ما تأتي به الأديان يجب أن يفحص في دائرة العقل، لأنه مصدر المعرفة الوحيد.

أما (ديكارت) فيرى أبعاد مسائل العقيدة عن مجال العقل وأن مصدرها هو الإلهام الإلهي. وهم مع ذلك يزعمون أن المسيحية هي الدين الحق.

أما المسيحية فهي الدين الحق وزعموا أنها تتفق مع العقل.

ومن الفلاسفة الأوروبيين من يرى أن الحس هو مصدر المعرفة وليس العقل فقد ظهر المذهب التجريبي الحسي على يد فرنسيس بيكون، الذي انتقد البحث النظري البحث في الفلسفة التأملية موجهاً النظر إلى الملاحظة والتجربة العملية.

أما جون لوك، فقد هاجم المذهب العقلي وأنكر القول بالمبادئ الفطرية في النفس البشرية، واعتبر العقل صفحة بيضاء ترسم فيها التجربة المبادئ والمعاني.

أما هيوم فقد قام بتحليل المعرفة البشرية ليرد جميع المعاني التي تتكون منها إلى الحس والتجربة.

ثم تغلغل في الاتجاه التجريبي والمادي في كل مجالات التفكير، وتمثل في فلسفات متكاملة كالفلسفة الماركسية والوضعية وفلسفة المدرسة الاجتماعية .[١٣٤] وفيما يلي رسم توضحي للمسار الفكري بين الحس والعقل أو الإله والمادة أو المثالية والوضعية.

ومن خلال هذا العرض السريع للفلفسة اليونانية، تبين لك تخبط العقل البشري حينما يحرم من نور الهداية الإلهية، ولقد كان في اليونان رجال عقلاء أدركوا بعقولهم بطلان عبادة الأصنام كسقراط الذي قتل مسموما، لأنه أنكر على قومه ذلك .

وقد سأل أحد الصحابة عمرو بن العاص بن وائل عن سبب عبادتهم الأصنام وهي أحجار لا تضر ولا تنفع، وعن عبادتهم لبعض الأطعمة حيث يصنعون من التمر صنماً يعبدونه ثم يأكلونه، فقال: يابْن أخي، لقد كنا نملك عقولاً تزن الجبال، ولكن ما تقول في عقول كادها باريها .

---

(١٣٤) مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي (دراسة نقدية في ضوء الإسلام) (٥٨٤ ، ٥٨٥ ، ٥٨٦ ، ٥٩٧ ، ٥٩٨ ، ٦٠٣ ، ٦٠٤) تأليف دكتور عبدالرحمن بن زيد الزنيدي . مكتبة المؤيد . الرياض.

ولكن العقل البشري يظل قاصرا وضعيفا حين لا يستضيء بنور النبوة، ويظل يتخبط في الظلمات (ظلمات بعضها فوق بعض، إذا أخرج يده لم يكد يراها، ومن لم يجعل الله له نوراً فما له من نور) النور (٤٠)، و(من يهد الله فهو المهتد، ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشدا) الكهف (١٧).

والحق الذي لاحق سواه أن ليس عالم المادة ولا عالم العقل، والروح هو السبب والعلة في وجود الأشياء أو بعضها، بل كل هذه العوالم بكل تفاصيلها من خلق الله رب العالمين ﴿ الله خالق كل شيء ﴾ الرعد(١٦) ﴿ أم خلقوا من غير شيء أم هم الخالقون﴾ الطور (٣٥) ﴿ لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا ﴾ الأنبياء (٢٢) ﴿ وخلق كل شيء فقدره تقديرا ﴾ الفرقان (٢).

والحمد لله الذي هدانا للإسلام وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، والمؤسف حقا أن هذه الفلسفات الميتة العقيمة لا يزال يرفع عفيرتها بها عدد ممن ينتسبون إلى الثقافة والأدب ويمجدونها ويتباهون بمعرفة تفاصيلها، ويمجدون رجالها، وبها يحاولون تفسير كثير من الظواهر والأحداث، وهي من الإغراق في الظلام والبعد عن الحق كما ترى، والله المستعان والهادي إلى سواء السبيل .

ربنا لا تزغ قلوبنا بعد إذ هديتنا وهب لنا من لدنك رحمة إنك أنت الوهاب .

الخاتمة

أهم النتائج

يهدف البحث لعرض تاريخ الفكر الفلسفي اليوناني بلغة واضحة وذلك لاستنتاج بعض الجذور والأسس الفكرية والفلسفية والعقدية التي كانت سبباً في كثير من الانحرافات في جانبي الحد والقياس في المنطق الأرسطي ولعل هذا من الجديد الذي يضيفه

هذا البحث كما يهدف لإظهار الأسس والجذور الفكرية والفلسفية لكثير من الانحرافات التي وقع فيها المتكلمون والفلاسفة الإسلاميون الذين خاضوا في الكون والوجود وفي الله وأسمائه وصفاته متأثرين بفلسفة اليونان.

ولعل في هذا إضافة مهمة فلن تجد هذه المسائل مجموعة في كتاب وفق رؤية شرعية صحيحة تعتمد على منهج أهل السنة والجماعة.

وقد اشتملت الخاتمة على ما يلي:

أولاً: موجز لأهم الموضوعات التي تناولها البحث.

ثانياً: أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

ثالثاً: الجديد في هذا البحث.

أولاً: موجز لأهم الموضوعات التي تناولها البحث:

تناول البحث ثلاث مسائل رئيسة هي معنى الفلسفة ومصادرها وتاريخها أما معنى الفلسفة.

معنى الفلسفة وقد عرض الباحث لمعنى الفلسفة في لغة اليونان ومعناه الاصطلاحي عند كثير من الفلاسفة والمفكرين كما أشار إلى رأي ابن القيم فيمن غلب عليه إطلاق اسم الفيلسوف في عرف كثير من الناس ثم خلص إلى تعريف الفلسفة من وجهة نظره من خلال دراسته للتعريفات المختلفة للفلسفة.

ثم تحدث عن مصادر الفلسفة وبين أن الفلسفة اليونانية ليست مقطوعة الصلة بما قبلها وما حولها من عقائد وفلسفات وأنها تأثرت بهذه الفلسفات في جوانب منها إلا أن الفلسفة اليونانية تميزت عن سائر الفلسفات بالصياغة النظرية الأكثر دقة لكثير من المناهج والأفكار مما جعل اسم الفلسفة ينصرف أول ما ينصرف إلى الفلسفة اليونانية عند الغالبية العظمى من العلماء والمفكرين.

ثم استعرض الباحث: تاريخ الفلسفة اليونانية من خلال ثلاثة أطوار:

طور النشوء: وفيه وضعت بذور الفلسفة العملية وظهرت الدهرية والسوفطية والشكاك كما ذهب قدماء اليونان إلى أن الوجود هو هذا المدرك بالحس وما احتوى عليه من مظاهر وقوى.

طور النضوج (الفلسفة المدنية): وفيه ظهر انكساغورس وسقراط وأفلاطون وأرسطو وقدموا العقل على الحس وجعلوا الوجود عقلاً إلا أنهم عجزوا عن بيان مصدر المادة ولم يجدوا للاتصال بينها وبين العقل مساغاً .

الطور الثالث: هو طور الذبول: وهو تكرار لما سبق ومحاولة للتوفيق بين الآراء المادية والعقلية فمنهم من ذهب إلى قول الدهرية ومنهم من قال بوحدة الوجود أو الاتحاد بين العقل والمادة حتى انتهى هذا الفكر بالأفلاطونية المحدثة وهو منتهى الفلسفة اليونانية.

ثانياً: أهم النتائج التي توصل إليها الباحث

١ - إن معنى الفلسفة على امتداد التاريخ وحتى عصرنا الحاضر هو التعمق في دراسة هذا الوجود أو أحد أجزائه ومعرفة مصدره وغايته وعلاقته بما حوله لتحقيق السعادة عن طريق العقل المجرد بعيداً عن الوحي. والحق أن الفلسفة على امتداد عصور وحتى عصرنا الحاضر المسمى بـ(عصر النهضة) لم تحقق السعادة للإنسان، ولن تحقق السعادة ما دامت سائرة في طريق العقل أو المنهج التجريبي أو أي منهج مستقبلي يستبعد الوحي كمصدر أساسي للمعرفة.

إن الله الذي خلق هذا الإنسان هو الذي أنزل هذا القرآن لتحقيق سعادته في الدنيا والآخرة (ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير) " ومن أعرض عن ذكري فإن له معيشةً ضنكاً ونحشره يوم القيامة أعمى " (كما في المنهج العلمي التجريبي) الذي كان نهاية هذه الفلسفات وأدى إلى التقدم التقني الهائل لم يحقق السعادة للإنسان ؛ لأن هذا المنهج يهتم

بالجانب المادي في الإنسان وهو جسده ولا يهتم بعقله وروحه التي تتم بها سعادته وحياته الحقيقية .

ونحن نقول لهم: إنه بمقتضى المنهج العلمي الحديث أو عن طريق الدراسات الاستقرائية الاجتماعية أو عن طريق الدراسات المقارنة الاجتماعية والنفسية بين المجتمع الإسلامي وسائر المجتمعات يجب أن يدعى الغرب وغيرهم من الأمم الكافرة إلى التحقق من حصول هذه السعادة الغامرة للمؤمنين بهذا المنهج الرباني والتي يقول فيها سفيان الثوري في قيام الليل وحده (لو يعلم الملوك وأبناء الملوك ما نحن في من السعادة لجالدونا عليها بالسيوف)، وإن الأمة الإسلامية بدعاتها وعلمائها مطالبة، بإيصال هذا الدين العظيم لهذه الأمم التي تبحث عن السعادة في كل مكان مستخدمة كل ما آتاها الله من وسائل للعلم والمعرفة أو خصوصاً بعد تقدم وسائل المعرفة التي يتمكن بها المسلم أن يتحدث إلى ملايين البشر في العالم عبر أجهزة الإنترنت وغيرها من وسائل الاتصال والله المستعان وعليه التكلان.

٢ - إن الفلسفة اليونانية في مجملها فلسفة يونانية متميزة، وخصوصاً في الطور الأول والثاني وإن تأثرت في بعض جوانبها بفلسفات أخرى.

أما الطور الثالث وهو طور الذبول فقد ظهر تأثرها بالفلسفات الشرقية، ورغم ذلك فقد كان لليونانيين دائماً فضل السبق في الصياغة النظرية الأكثر دقة لكثير من القضايا، ولهم أيضاً السبق في كثير من الإضافات المهمة في كثير من القضايا، فقد تميزت الأمة اليونانية بالاهتمام الشديد بالفلسفة، وتفرغ لها الكثيرون مما نتج عنه هذا التراث الفلسفي الغزير الذي لا تزال بعض آثاره ماثلة للعيان حتى الآن، لقد قاموا بطرح القضايا بمنهج عقلي مختلف عن مناهج الآخرين في الطرح والمناقشة، كما كانوا يتسمون بالجرأة الشديدة في إبداء الأفكار ومخالفة الآراء السائدة.

٣- نظر الفلاسفة اليونانيون إلى الوجود، فاعتقدوا أولاً أن أصل الوجود هو المحسوس، وانطلقوا في تفسير البداءة والنشأة إلى هذا الطبيعي المحسوس ولا شيء غير ذلك، ثم تطور الفكر اليوناني ورأى بأن أصل الوجود هو العقل، فهو المدبر والفاعل والمؤثر في الموجود، ولم يعتقدوا بوجود إله خالق فاعل مدبر، ومن اعتقد منهم بوجود إله فقد جعله عقلاً، ووصف هذا الإله بصفات النقص وبصفات الجمادات التي لا تعي ولا تسمع ولا تبصر، فجعله كالتمثال الذي لا يعرف ما يدور حوله، فليس له فعل ولا خلق ولا تأثير كما زعم أرسطو في إلهه الذي سماه المحرك الأول، وهذا قمة ما وصلت إليه الفلسفة اليونانية في هذا الجانب زاعمة أنها بهذه الصفات تنزهه عن صفات المخلوقات الناقصة التي لا تبلغ رتبته ولا ترقى إلى مستواه.

٤- يعد أرسطو والذي بلغ القمة في فلسفة اليونان لم يأت أحد برأي في مجال الفلسفة يعتد به، بل إن كل ما قيل بعد ذلك تكرار لما سبق مع الزيادة أو النقصان أو الجمع بين الأقوال بحسب بيئة كل مفكر وفيلسوف ومع ما يتناسب مع ثقافته وتفكيره .

٥- إيمان أرسطو (بخرافة) العقل الفعال، حيث ذكره عند الحديث عند ترقي الموجود، حينما تشتاق المادة الهيولى إلى الصورة لتلحق بها وتظهر للوجود على شكل إنسان أو حيوان أو نبات أو معدن حيث قال: وهذا الكمال الذي يكتسبه كل نوع من الموجودات عند ترقيه هو المعبر عنه بالنفس والصورة وأيضاً فهو أولاً نفس نباتية مادية، ثم نفس حساسة في الحيوان، ثم نفس عاقلة في الإنسان وهي الدرجة العليا من هذا العالم، إذ له ما لبقية الموجودات من النفوس، وزاد على ذلك عقلاً قد التحق به من الخارج مفارقاً للمادة لا يفنى بفناء البدن، وهذا العقل الأخير هو العقل الفعال مصدر العلم، والحق واليقين عند أرسطو.

٦ – نظرية الجوهر الفرد (النظرية الذرية) : إنّ نظرية الجوهر الفرد التي قال بها المتكلمون، ومنهم الأشاعرة [١٣٥] في مسألة تشابه الأجسام، سميت بذلك لأنها تتكون من الجواهر المفردة التي هي صناعة يونانية كما رأى ديمقريطس حيث قال بوجود مادة واحدة زعم أنها مركبة من أجزاء غير مجزأة دائمة التحرك، فمن اجتماع تلك الأجزاء تحدث المفردات من الأجسام وبافتراقها تفنى. من غير أن يكون لهذا العالم نهاية ولا لتغير العالم غاية.

٧– نظرية الكمون: إبراهيم النظام [١٣٦] أحد أئمة المعتزلة هو القائل بنظرية الكمون والظهور، وفحوى هذه النظرية أن الموجودات موجودة دائماً، فليس هناك وجود من اللاوجود، بل الوجود من موجود وليست المسألة إلا ظهور وكمون، فالوجود هو ظهور هذه الموجودات والفناء هو كمونها واختفاؤها، وقال ذلك متأثراً بنظرية الجوهر الفرد التي نادى بها ديمقريطيس.

---

(١٣٥) وقد قال بنظرية الجوهر الفرد ، إبراهيم بن سيار المعروف بالنظّام من المعتزلة ، وقال بأن الجزء يمكن تجزئته إلى ما لا نهاية. وقد جره قوله هذا إلى القول بالطفرة وهي دعواه أن الجسم قد يكون في المكان الأول ثم يصير منه إلى المكان العاشر من غير مرور بالأمكنة المتوسطة بينه وبين العاشر من غير أن يصير معدوماً في الأول ومعاداً في العاشر . قال الإمام ابن حزم : إن هذا لا ينطبق إلا على حاسة البصر ، انظر الفصل ٥/٦٥ والمعتزلة ، د. عواد المعتق ٥٨ ، ٥٩ .

(١٣٦) قال النظام : إن الله خلق الموجودات دفعة واحدة على ماهي عليه الآن معادناً ونباتاً وحيواناً وإنساناً ولم يتقدم خلق آدم على خلق أولاده غير أن الله تعالى أكمن بعضهم في بعض والتقدم والتأخر إنما يقع في ظهورها من مكامنها دون حدوثها ووجودها . انظر المعتزلة ، ص ٥٨ د. عواد المعتق .

٨- نظرية التولد: والتي نادت بها المعتزلة[١٣٧]، وهي تولد الحركة أو الفعل من فعل آخر وهي صناعة يونانية حيث قال أنكساغورس: إنّ انتظام العالم لم يكن من العقل، وإنما منشؤه من حركة جعلها العقل في المادة فتولدت من تلك الحركة حركة أخرى ومنها حركة وهلم جرا إلى غير نهاية. وهي ما قال بها أرسطو بعد ذلك، حيث زعم أن المحرك الأول يحرك ولا يتحرك فهو يحرك الأفلاك، ومن تحرك الأفلاك حدث هذا الوجود.

٩- الوجود والماهية : يفرق المعتزلة بين وجود الشيء وماهيته، بينما نرى الأشاعرة وسائر العقلاء يقولون: إن وجود الشيء هو عين ماهيته، وإن التفريق بين الوجود والماهية لا يكون إلا في الذهن لا في الواقع.

وقول المعتزلة بالتفريق هو قول أفلاطون بعالم المثل وعالم الحس، فعالم المثل يمثل الماهية وعالم الحس يمثل الوجود وهي هذه الجزئيات المتغيرة.

كما أن تفريق أهل المنطق بين الماهية والوجود يعود أيضاً إلى قول أفلاطون بعالم المثل (عالم العقل واليقين) وعالم الحس (عالم التغير والوهم).

---

(١٣٧) قال ثمامة بن الأشرس أحد أئمة المعتزلة : إن الأفعال المتولدة لا فاعل لها وهذا يؤدي إلى إنكار الصانع. كما أفرط بشر بن المعتمر الهلالي في باب التولد وقال : إن الإنسان يخلق اللون والرائحة والسمع والبصر وجميع الإدراكات على سبيل التولد علماً بأن المعتزلة لا يتوسعون فيه بل يقصرونه على الحركات والاعتمادات . انظر المعتزلة ، د. عواد المعتق ص ٦٤ ، الفصل للإمام ابن حزم ، ٥٩/٥ .

١٠- نظرية التنزيه (نفي الصفات) : إن نفي الصفات، عن الحق تبارك وتعالى والذي يعتقده ويقول به طوائف من أهل الكلام كالأشاعرة والمعتزلة والجهمية والباطنية وغيرهم يعود إلى أصول يونانية، ففلاسفة اليونان نفوا عن إلههم الصفات لزعمهم أن الاتصاف بها يستلزم الإمكان والتغير أو التحيز أو التحديد في المكان أو الافتقار إلى المخلوق أو الاحتياج إليه. فنفوا عنه صفة العلم لأن ذلك يستدعي أن يكون علمه مستفاداً من تلك الأشياء التي يعلمها، فيكون محتاجاً إلى غيره، ولأن علمه للأشياء صفة نقص فهو أجلّ وأعلى من أن يعرف ما هو دونه رتبة ومقاماً، ونفوا صفة العلو ؛ لأن العلو يستلزم أن يكون الحق موجوداً في حيز، والله لا تحيط به الأزمنة ولا الأمكنة فهو الكمال المطلق فكل ما يردده المتكلمون من هذه الشبهات إنما تعود إلى فلاسفة اليونان فهم أساتذتهم ومعلموهم.[١٣٨]

١١ - إن قول الروافيين القائلين بوحدة الوجود، وأن الإله في كل مكان هو أصل لأقوال فلاسفة الصوفية الذين قالوا بوحدة الوجود وهو أصل لقول مبتدعة المتكلمين من الأشاعرة وغيرهم الذين قالوا بأن الله في كل مكان.

١٢ - إن قول الروافيين بإنكار حرية الإنسان وأنه مجبور على فعله بناء على نظريتهم بأن الجبر ناشئ من ارتباط العلل بعضها ببعض إلى أن تنتهي إلى العلة الأولى وهي العلة الموجبة لجميع ما يتبعها.

وهذا القول أخذ منه من أخذ ممن قال بالجبر من المتكلمين وغيرهم.

---

(١٣٨) وقد قال الفلاسفة بأن الصفة هي الموصوف كما قال أرسطو بأن الله عقل وعاقل ومعقول، وبهذا القول أخذ به أتباع أبي الهذيل العلاف من المعتزلة فقال: إن علم الله سبحانه هو الله وقدرته هي هو. المعتزلة د. عواد المعتق ٥٤.

١٣- نظرية الفيض: حيث زعموا أن سبب صدور الكثرة من ذلك الواحد تعود إلى أن القدرة إذا بلغت أشدها لا يتصور فيها أن تبقى منحازة في نفسها، ولا بد أن تفيض فيضان الماء من العين الغزيرة، وذلك إنما يكون من العين بلا إرادة منها ولا علم ويتولى مراتب الفيض عقل محض بسيط، ثم نفس كلية ثم نفوس جزئية ثم مادة محضة وهي منتهى الهبوط والظلام وفقدان نور العقل.

ومن هذه النظرية الفلسفية أخذ الفلاسفة الصوفية المنسوبون إلى الإسلام أقوالهم كابن عربي وابن سبعين ومنها أخذ المتكلمون والفلاسفة القول بأن الشفاعة فيض إلهي يفيض إلى الشافع ومنه إلى المشفوع له، وأن الشافع بمثابة المرآة التي ينعكس عليها الفيض ليتجه بعد ذلك إلى المشفوع له.

ثالثاً: الجديد في هذا البحث

إنّ من أهم النتائج التي يمكن أن يقال أنها من الجديد في هذا البحث هي إرجاع عدد من الأفكار والمعتقدات المتعلقة بعمل المنطق وعدد من مسائل علم الكلام إلى أصولها العقدية عند فلاسفة اليونان وبيان أن هذه المسائل حصيلة فكر تراكمي عبر التاريخ ولعلي في هذه العجالة استطعت أن أجمع بين هذه المسائل وبين الأصول العقدية للفلسفة اليونانية مع بيان الجذور التاريخية التي قامت عليها هذه العقائد والأفكار فمن ذلك:

١ - أرسطو أستاذ أساتذة اليونان قد أخذ كثيراً من آرائه وأفكاره ممن سبقه، وإن كان له الفضل الأول في القياس بنوعيه، كما أن له فضل الصياغة الفكرية الدقيقة لأفكار من سبقه، وخصوصاً في موضوع المنطق، فمثلاً الحد أول من قال به سقراط، وكذا الاستقراء والتتبع للوصول إلى الماهية المجردة وطورها بعد ذلك أفلاطون، والهيولى التي

قال بها أرسطو فيما بعد قال بما يشبهها قبل ذلك انكسمندر حيث زعم أن أصل الأشياء "الأبيرون" أي اللامتناهي وهي مادة لا صورة لها معينة دائمة التحرك تتغير تارة وترجع إلى أصلها أخرى، وقد يُعبَّر عنها بالعماء أي الخفاء أو الهباء، وهو الأصل الذي لا تحده حدود وتختلط فيه جميع الأشياء، وهذه هي الهيولى التي زعم أرسطو أنها مادة هذا الوجود ولذلك قال محمود أبو الفيض عند تعرضه لرأي انكسمندر: وهنا نلمح بذور هيولى أرسطو.

كما أن نظرية تولد الحركة من حركة جعلها العقل في المادة التي قال بها انكساغورس ونادى بها أرسطو في زعمه أن المحرك الأول يحرك ولا يتحرك ومن حركته حدث هذا العالم.

٢ - يزعم أهل المنطق بأن الحد يفيد العلم بالمحدود، وأن الحد هو الطريق الوحيد للوصول إلى معرفة المحدود. وذلك انطلاقاً من أصول سقراط الفلسفية التي يقرر فيها أن العقل هو أصل الوجود، وإذا كان الأمر كذلك فإن معرفة الأشياء موقوفة على معرفة أسبابها العقلية وعللها المعنوية، أي هي معرفة الغاية المقصودة منها عقلاً، وبناءً على ذلك فإن هوية الأشياء جوهر عقلي لامحالة لأن مصدره العقل. فما يتوصل إليه العقل بعد النظر الصحيح الذي لا بد أن يكون مطابقاً لهوية الأشياء فهو إذاً علم يقيني صحيح فالحد إذاً يفيد العلم اليقيني.

٣ - زعم أفلاطون أن الطريق الموصلة للعلم هي ما قاله سقراط، وهو علم الجدل المؤدي إلى تجريد جواهر الأشياء عن الطوارئ الحسية بالتحليل أولاً ثم بالتركيب ثانياً، أي أن تدرك المعنى الذي هو أصل وجود الشيء، فإذا عرج العقل من المحسوسات إلى المعاني وروض فكره فيها وجدها تندرج بعضها تحت بعض وتتحد مع بعضها شيئاً

فشيئاً إلى أن تتحد كلها في معنى المعاني، وهو ذات الإله والخير المحض والكمال المطلق وقال: إن المعاني أفكاره وصفاته ومجموعة حكمته التي بها أوجد العالم وبها يذكره.

ومن هنا نعرف أن الحد يفيد العلم اليقيني عند هؤلاء ؛ لأن هذه المعاني المذكورة فيه هي أفكار الإله وصفاته ومجموعها حكمته.

٤ - إن الحد عند المناطقة يقوم على أصل فلسفي، حيث يزعم أرسطو أن الوجود يتركب من المادة والصورة والحد الذي به تعرف الموجودات وندرك ماهيتها يتركب من الجنس والفصل، فالجنس يمثل المادة (الهيولي)، والفصل يمثل الصورة، وقال بأن الفصل هو علة وجود الجنس ؛ لأن الجنس يشتاق إلى الالتحاق بالفصل كما تشتاق المادة للالتحاق بالصورة ليتم لها الكمال والوجود. وهو كلام فلسفي ساقط يعتمد على خرافة الهيولى التي لا دليل على إثباتها من عقل أو نقل أو واقع أو حس كما يعتمد على القول بقدم العالم حيث يزعم بأن " الهيولى " قديمة وهي أصل هذا الوجود.

٥ - إن الحد الأرسطي يقوم ويعتمد على القول بقدم العالم حيث زعم أرسطو أن الهيولى " التي هي أحد ركني الحد (المادة والصورة): أو (الجنس والفصل) كما يعبر عنهما في علم المنطق قديمة أزلية.

٦ - زعم المناطقة أن التصديقات لا تنال إلا بالقياس، وأن القياس يفيد العلم لاشتماله على قضية كلية هي مصدر العلم اليقيني، وقولهم هذا يعود إلى قول أفلاطون بنظرية المثل حيث زعم أن ما من شيء في هذا العالم إلا وله في العالم العقلي معنى يقابله، وهو عماد وجوده ومنبع حياته وأصل حركته وموضوع علمنا به، فهما حينئذٍ عالمان متقابلان عالم الحس والشهادة. وعالم العقل واليقين، فعالم الحس فيه من الذوات المفردة المتغيرة الناقصة ما يقابله في عالم العقل من كليات المعاني الكاملة الثابتة، وهي التي يصح بها تثبت معرفتنا في الوجود.

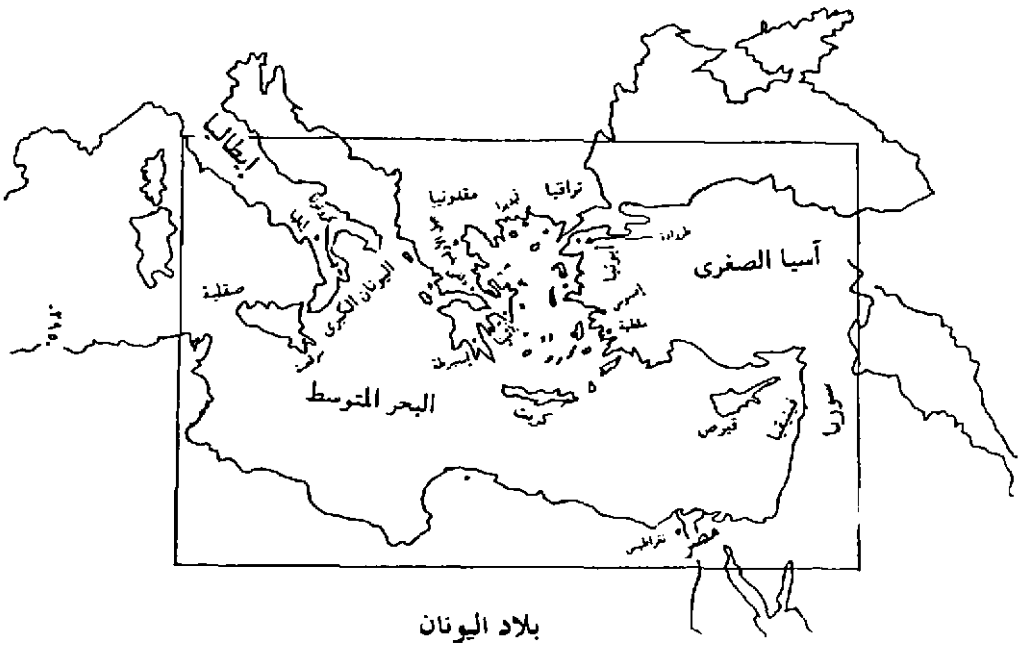
وتأمل قوله وما يقابله في عالم العقل من كليات المعاني الكاملة الثابتة. فهي كاملة شاملة، وهي ثابتة لا تتغير أزلاً وأبداً. ثم تأمل قوله: " وهي التي يصح بها تثبيت معرفتنا في الوجود " إذْ يدل على أنّ هذه الكليات مصدر المعرفة الحقة التي يمكن أن يعتمد عليها في العلم، وهذا ما يصرح به أهل المنطق.

٧- وأيضاً فمن قول أفلاطون هذا أخذ أرسطو القول بأن الكليات تفيد العلم اليقيني كما زعم أستاذه، غير أنه قال بأن هذه الكليات لا وجود لها في الخارج، وإنما توجد في الذهن، وأكد أن مصدر العلم في هذه الكليات عالم العقل واليقين، وفسر العقل هنا بأنه العقل الفعال الذي يمدنا بالعلم الشامل والكامل.

وبلاد اليونان في هذا البحث لا تقصر هذا الاسم على هذه البلاد التي تسمى به اليوم فحسب وإنما تضيف إليها المستعمرات اليونانية وهي في الوقع مهد الفلسفة فقد بسط اليونان نفوذهم ونشروا سلطانهم في آسيا الصغرى وجزيرة صقلية وجنوب إيطاليا وجزء من شمالي أفريقيا[١٣٩].

---

(١٣٩) قصة الفلسفة اليونانية ص ١٣ تأليف أحمد أمين زكي نجيب محمود الطبعة الثامنة مكتبة النهضة المصرية القاهرة ، والخريطة أعلاه منقولة من كتاب الفلسفة اليونانية حتى أفلاطون ص٢٩٥ تأليف عزت قرني جامعة الكويت ١٩٩٣م.



بلاد اليونان

المراجع

[١] إبراهيم، صلاح عبدالعليم. *دراسات في الفلسفة*، تأليف. طبع سنة ١٣٩٦ مكتبة الحضارة العربية.

[٢] ابن حزم. *الفصل في الأهواء والملل والنحل*، مطبعة محمد علي صبيح وشركاه . مصر.

[٣] أبو ريان، د. محمد علي. *تاريخ الفكر الفلسفي*، ١٩٨٨ — دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

[٤] وأحمد أمين، زكي نجيب . *أمين قصة الفلسفة اليونانية* — (ط : ٢)، مكتبة النهضة المصرية — القاهرة.

[٥] آل ياسين، د. جعفر . *فلاسفة يونانيون من طاليس إلى سقراط ط* (٣) مكتبة الفكر العربي للنشر ببغداد.

[٦] الألوسي، د. حسام محيي الدين، *بواكير الفلسفة قبل طاليس* ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

[٧] بدوي، د. عبدالرحمن. *موسوعة الفلسفة* . ط١ ١٩٨٤م، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

[٨] البعلبكي، منير . *موسوعة المورد*، ط١، ١٩٨١م، دار العلم للملايين، بيروت

[٩] بوعلوان، حياة . *طبقات الأمم، ابن صاعد الأندلسي*، – دار الكلية للطباعة – بيروت ط : ١ – ١٩٨٥م.

[١٠] البيروني. في تحقيق *ما للهند من مقولة . مقبولة في العقل أو مرذولة* – حيدر آباد ١٩٨٥م.

[١١] بيصار، د. محمد عبدالرحمن. *الفلسفة اليونانية معتقدات ومذاهب* – المكتبة والمطبعة العصرية في صيدا (١٤٠١هـ - ١٩٨١م).

[١٢] التركي، عبدالله بن عبدالمحسن . *شرح العقيدة الطحاوية* . للإمام القاضي علي بن علي بن محمد أبي العز الدمشقي . تحقيق . وشعيب الأرناؤوط مؤسسة الرسالة، الطبعة السادسة ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م .

[١٣] الدخيل الله، . د. علي . *أرسطو حياته وفلسفته* (معد للنشر) .

[١٤] الدخيل الله. د. علي الأصول العقدية الفلسفية لنظرية المد الأرسطي، مجلة الدراسات العربية ، كلية دار العلوم، صادف المنيا، العدد الرابع عشر، يونيو ٢٠٠٦ المجلد الثاني.

[١٥] الرفاعي، عبدالجبار. *مبادئ الفلسفة الإسلامية*، – دار الهادي – بيروت – لبنان الطبعة الأولى (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م).

[١٦] الزنيدي، د. عبدالرحمن بن زيد. *مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي دراسة نقدية في ضوء الإسلام* – مكتبة المؤيد بالرياض.

[١٧] السيوطي، جلال الدين، *صون المنطق والكلام عن فن المنطق والكلام* . تحقيق علي سامي النشار . مكة المكرمة – ط . عباس أحمد البار.

[١٨] الشمالي، عبده ، *تاريخ الفلسفة العربية الإسلامية* –الطبعة الخامسة، دار صادر بيروت (١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م).

[١٩] شيخ الإسلام ابن تيمية، *الرد على المنطقيين*، لاهور، إدارة ترجمة السنة ط٢، ٣٩٦هـ / ١٩٧٦م

[٢٠] صليبا، جميل . المعجم الفلسفي، الشركة العالمية للكتاب – دار الكتاب اللبناني – مكتبة المدرسة بيروت.

[٢١] عبدالرحمن بدوي ط٢، *أرسطو عند العرب*، دراسة نصوص غير منشورة، ١٩٧٨، وكالة المطبوعات الكويت.

[٢٢] عبدالمنعم، مجاهد. *تاريخ الفلسفة اليونانية وولتر ستيس*، ترجمة، مجاهد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، الطبعة الأولى (١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م).

[٢٣] علي، د. عصام الدين محمد. *الوجود الإلهي، تأليف المستشرق الإيطالي دافيد سانتلانا*، مج: مؤسسة ومكتبة الخافقين الطبعة الأولى ١٤٠١هـ - ١٩٨١م دمشق - سوريا.

[٢٤] الغامدي، د. صالح بن غرم الله، *موقف شيخ الإسلام ابن تيمية من آراء الفلاسفة ومنهجه في عرضها*، الطبعة الأولى ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع بالرياض.

[٢٥] فخري، د. ماجد، *تاريخ الفلسفة اليونانية*. دار العلم للملايين (ط: ١)، عام ١٩٩١م، بيروت.

[٢٦] الفقي، محمد حامد. *إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان، للإمام ابن القيم الجوزية*، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض ١٣٥٨هـ /١٩٣٩م تحقيق وتصحيح وتعليق مراجعة أحمد سعيد علي. وانظر إغاثة اللهفان تحقيق محمد سيد كيلاني. شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي مصر.

[٢٧] كرم، يوسف، *تاريخ الفلسفة اليونانية*. دار العلم بيروت — لبنان.

[٢٨] كيلاني، محمد سعيد، *الملل والنحل، للشهرستاني، دار المعرفة*، بيروت تحقيق. وانظر الملل والنحل تحقيق عبدالعزيز محمد الوكيل — القاهرة ١٩٦٨م.

[٢٩] مجموعة من العلماء، *البداية والنهاية، لابن كثير*، تحقيق ط٥، دار الكتب العلمية بيروت. ١٤٠٩هـ.

[٣٠] مدكور، د. إبراهيم، *في الفلسفة اليونانية منهج وتطبيق*، المكتب المصري للطباعة، مكتبة الدراسات الفلسفية والنشر، سميركو.

[٣١] مطر، أميرة حلمي، *الفلسفة عند اليونان*. —الطبعة الثانية، دار النهضة العربية القاهرة.

[٣٢] المعتق: د. عواد المعتزل. دار العاصمة بالرياض، الطبعة الأولى ١٤٠٩هـ.

[٣٣] المنوفي، محمود أبو الفيض، تأليف. *تهافت الفلاسفة*، دار الكتاب العربي، بيروت.

[٣٤] النشار، د. علي بن سامي. *مناهج البحث عند مفكري الإسلام*. الطبعة الأخيرة القاهرة، دار المعارف ١٩٧٨م.

[٣٥] النشار، د. مصطفى، *مدخل لقراءة الفكر الفلسفي عند اليونان*، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، عبده غريب شركة مساهمة مصرية ١٩٩٨م.

[٣٦] وجدي، محمد فريد. دائرة معارف القرن العشرين،— دار المعرفة — بيروت — (ط:٣) — (١٩٧٦).

Ideological Views in the History of Greek Philosophy

Ali M. Al-Dakheel Allah
Associate Professor, Department of Religion and Contemporary Beliefs, Imam University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract . This research studies the most important beliefs of the Greek philosophers. I classified it into three chapters; The first chapter is about emanation theory, its metaphysical roots and causes of its evolution. I also pointed out its succession and collapse in accordance to the system of sense, mind, nature, and the Holy statute.

In the second chapter, I discussed the issue of the mind, pointing out their extent of exaggeration by believing that god is the mind which can actively create, exist, die and disappear. In addition, I pointed out that neither the sense nor the mind is the single source of knowledge. I indicated in the second section of this chapter what is mind for Muslims, pointing out what it means, its limits, and how knowledge happens, explaining that revelation is the only source of ever lasting knowledge. I also explain in totality the collapse of their words.

In the third chapter, I pointed out in totality the most important beliefs of the philosophers; such as atheism, idol worship, and their words that with monotheism together with their beliefs the world age long. In addition, their in The Holy Names and Attributes. I also discussed the philosophers stand regarding the books about angles, fairies, prophets, scriptures, resurrection and fait. In the side columns, I indicated the most important beliefs of the Muslim philosophers in this regard.

This research aims at to reflect the important beliefs of the Greek philosophers, present and paraphrase them in accordance to the understanding of the Sunni and People Sect; because many are not behaving in this way.

Some of the results I obtained include:

1. Showing the sources of the emanation theory of metaphysics, its intellectual roots, its succession and collapse in the mind and sense including the statute.
2. The deviation of the Greek's philosophical intellect in understanding the brain, exalting up to superstitious and illusion levels without no logical, sensible or written reference.
3. For their belief in the sense and mind as sources of knowledge, they have to belief in what Prophet Mohammed (SAW) has brought of the revelation in order to confirm it by mind and sense.
4. The beliefs of the Muslim philosophers in many religious issues is an imitation of the beliefs the Greek philosophers. Their belief in the worship of stars the world age long, and rejection of attributes and awareness of Allah (SWT) and their rejection of resurrection, are similar things.
5. The Greek philosophers are the most divergent and different nations in their beliefs and intellects. This is an indication of their inconsistency and shake.
6. Their beliefs contradict the mind and common nature as well contradicting the true revelation.
7. They lack a clear or acceptable guidance for the wise for their beliefs, and intellects are non-sensible, non-mindful. They are mere fragile sayings and claims that collapse in non-serious discussions.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٥١- ٧٩٣ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة

لطفي محمد سعيد الخطيب

قسم المناهج – كلية التربية، جامعة اليرموك

إربد، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/١/٢٩هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العوائق التي يمكن أن تقلل أو تعيق من استعمال الحاسوب في المدارس الحكومية الأردنية في شمال المملكة الاردنية الهاشمية، وقد تكونت عينة الدراسة من١٧٠ معلماً ومعلمة و ٢٠٩ طالباً وطالبة، ممن يدرسون الحاسوب في المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن اكثر المعوقات التي يواجهها المعلمون تتمثل في عدة مجالات، أهمها: مجال الأجهزة ويتمثل في قلة توافر الصيانة اللازمة لأجهزة الحاسوب، ومجال بيئة المختبر فتتمثل في عدم توفر شاشة عرض كبيرة تبين محتويات شاشة الحاسوب، أما أكثر المعوقات التي يواجهها الطلبة فتمثل أيضاً في عدة مجالات أهمها: مجال الأجهزة، وتتمثل بفقدان الصوت بسبب عدم وجود سماعات خاصة بالأجهزة، ومجال البرمجيات المستخدمة على أنها لا تقدم المعلومات بطريقة شيقة تزيد من دافعية التلاميذ من أجل التعلم، وقد اتفق الفريقان (المعلمون والمعلمات والطلبة) على اعتبار بأن جميع المعوقات التي ذكرتها الاستبانة ذات أهمية كبيرة، وأن المعوقات المتعلقة بالأجهزة هي في المرتبة الأولى، وفي حين اعتبر الطلبة المعوقات المتعلقة بالبرمجيات تأتي في المرتبة الثانية بعد الأجهزة، نجد أن المعلمين والمعلمات اعتبروا أن المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر تأتي في الدرجة الثانية وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة

إحصائية على المعوقات المتعلقة بالأجهزة والمنهاج وبرمجيات الحاسوب، وظروف المدرسة، والمعوقات ككل لصالح الطلبة وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المعوقات المتعلقة بالمنهاج، وبرمجيات الحاسوب، وظروف المدرسة، والمعوقات ككل لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لذوي الخبرة الأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المعلمين وأراء المعلمات باختلاف المستوى العلمي.

مقدمة

منذ أن قامت مؤسسة التقييم الوطني للتقدم التربوي الأمريكية بتقييم التعليم منذ عقدين، فإن المتخصصين في مجال الوسائل التعليمية والآباء والمربين يناقشون الأسباب الأساسية وراء تدني نتائج الامتحانات في المدارس الأمريكية وبحثوا في الطرق التي يمكن بواسطتها معالجة هذه المشكلة، وخلال هذا النقاش فإن المدارس الأمريكية انشغلت في الحصول على التكنولوجيا، وتبنيها عقد مضى فقد تنبأ البعض بنتائج سحرية بسبب انتشار التكنولوجيا في المدارس الأمريكية، وكنتيجة لهذا، فإن الكثير من المربين نظروا إلى التكنولوجيا كمنقذ لهم لمشكلة تدني التحصيل عند الطلبة، وحيث إننا بدأنا ندخل القرن الحادي والعشرين فأنه لمن المهم أن نبحث عن العوائق التي يمكن أن تؤثر وتعيق من استخدام هذه التكنولوجيا، وخاصة وقد وجد بعض الدارسين لاستعمال التكنولوجيا في المدارس الأمريكية بأن مثل هذا النجاح لم يكن تام أو مكتمل، وأن تأثير التكنولوجيا على التحصيل عند التلاميذ يمكن أن يكون أفضل بكثير فيما لو تغلبت المدارس الأمريكية على بعض المعوقات التي يمكن أن تحول دون الاستفادة الكاملة من هذه التكنولوجيا. هازلبرنج Hasselbring [١].

وقد أظهرت الدراسات بأن تعلم الطلبة يزداد تقدماً باستعمال الحواسيب. ففي دراسة قام بها ماكفارلان MacFarlane [2] تم فيها مراجعة العديد من الأبحاث فيما يتعلق

باستعمال الحواسيب وعلاقة ذلك بتعلم الطلبة. وقد توصل بأن جميع الحالات التي استعملت الحواسيب كوسيلة دعم للتدريس، فإن تحصيل الطلبة في ازدياد مستمر، وفي جميع الدراسات التي قد تمت مراجعتها وجد هذا الباحث بأن استعمال الحواسيب في مجال التدريس يختصر الوقت اللازم لدراسة المواد المتعلقة بالمساقات. كما وجد في دراستين من الدراسات التي تمت مراجعتها بأن الحواسيب تكون أكثر فعالية في تحسين التعلم مع الطلبة ذوي القدرات المتدنية. كما وجد ماكفارلان أيضاً أن الحواسيب أكثر فعالية في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية منها في المرحلة الجامعية.

كما ذكر كلمنتس Clements [3] أن للحواسيب القدرة على مساعدة الطلبة الذين ليست لديهم القدرة على التركيز نحو الدرس، بالإضافة إلى قدرة الحواسيب على زيادة الدافعية وإثارة اهتمام الطلبة نحو الدرس.

وهذا مما دفع العديد من دول العالم على مختلف مستوياتها (النامية والمتقدمة) تسعى لاستخدام هذه التكنولوجيا (الحواسيب) من اجل تحسين التعليم لدى شعوبها. وأن تقدم استعمال الحاسوب في هذه الدول يسير بشكل سريع اكثر مما تنبأ به البعض، ومن الامثلة على ذلك ما حصل ويحصل من تطورات عظيمة في هذا المجال في المملكة الاردنية الهاشمية. وسنورد فيما يلي ما تقوم به وزارة التربية والتعليم الاردنية من مشاريع وما تسعى له من تطلعات وتوجهات في مجال التعليم الالكتروني:

توجهات وتطلعات ومشاريع وزارة التربية والتعليم الأردنية فيما يتعلق بـــالتعليم الإلكتروني طوقان [4]

مشروع المدارس الاستكشافية

إن هذا المشروع يهدف إلى ما يلي:

١- تزويد المعلمين بالتكنولوجيا اللازمة للغرف الصفية لإيصال المادة التعلمية للطلبة (توفير جهاز حاسوب محمول وجهاز عرض لكل معلم، إضافة إلى مختبر الحاسوب).

٢- توفير البنية التحتية اللازمة للشبكة الإلكترونية ذات الألياف الضوئية.

٣- تطوير المناهج والمواد التعليمية الإلكترونية (الرياضيات، الأحياء، اللغة الإنجليزية، الجغرافيا).

٤- توفير التدريب الإلكتروني للمعلمين والإداريين على تغيير الأساليب والمعتقدات، باعتبارهم ميسرين لتعلم الطالب.

٥- توفير التدريب للمعلمين والإداريين على بناء المحتوى الإلكتروني وإيصاله.

تغيير البرامج التربوية لتحقيق مخرجات تعليمية تنسجم مع الاقتصاد المعرفي (مرحلة الإعداد ٢٠٠٢- ٢٠٠٣)

مصادر دعم التعلم ويشمل

١- توفير مختبرات حاسوب في جميع المدارس ذات الصفوف (٧-١٢).

٢- ربط (١٢٠) مدرسة بشبكة الإنترنت.

٣- مشاريع ربط المدارس عن طريق (VC) المؤتمرات المرئية وبرنامج Schools On Line.

٤- تدشين مشروع نظام إدارة التعلم (المجموعة المتكاملة للتكنولوجيا) ITG.

تطوير المناهج وقياس التعلم ويشمل

١- إعداد الخطط والمواصفات وطرح العطاءات.

٢- بناء فريق العمل لحوسبة مبحث الفيزياء (JICA).

٣- استكمال خطة مبحث العلوم.

٤- تحميل مادة الفيزياء المحوسبة على نظام EduWave LMS.

التنمية المهنية المستدامة والتدريب وتشمل

١ - التدريب القائم على الحاجات المتخصصة للإدارات (ICDL & CISCO).

٢ - تدريب المعلمين على الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات: (مثال: برنامج Intel).

مراحل تطبيق حوسبة التعليم في المدارس الأردنية

أولاً: مرحلة التطبيق في الفترة ما بين عامي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ وتشمل

١- ربط جميع المدارس الثانوية وبعض المدارس الأساسية بشبكة الإنترانت.

٢- توفير مختبرات حاسوب في جميع المدارس.

٣- تطوير المناهج للصفين (٩-١٠) وبعض مناهج الصفين (١١-١٢) وفرع الإدارة المعلوماتية.

د) تدريب المعلمين على المناهج المطورة للصفين (٩-١٠) وبعض مناهج الصفين (١١-١٢) والإدارة المعلوماتية.

ثانياً: مرحلة التطبيق في الفترة ما بين عامي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ وتشمل

١- ربط جميع المدارس بشبكة الإنترانت.

٢- توفير أجهزة حاسوب للوصول إلى نسبة ١ : ٦.

٣- تطوير المناهج للصفين ٧، ٨ وبعض مناهج الصفوف ١١، ١٢ والفروع الأكاديمية.

٤- تدريب المعلمين على المناهج المطورة للصفوف ٧، ٨ وبعض مناهج الصفين ١١، ١٢ والفروع الأكاديمية.

ثالثاً: مرحلة التطبيق في الفترة ما بين عامي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ وتشمل

١- توفير أجهزة حاسوب للوصول إلى نسبة ١ : ٦.

٢- الربط الإلكتروني ذو الحزمة العريضة.

٣- تطوير المناهج للصفوف ٤ ، ٥ ، ٦ والفرع العلمي.

٤- تدريب المعلمين على المناهج المطورة للصفوف ٤ ، ٥ ، ٦ والفرع العلمي.

رابعاً: مرحلة التطبيق في الفترة ما بين عامي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ وتشمل

١- الربط الإلكتروني ذو الحزمة العريضة.

٢- تطوير المناهج للصفوف ١ ، ٢ ، ٣ والفرع المهني.

٣- تدريب المعلمين على المناهج المطورة للصفوف ١ ، ٢ ، ٣ والفرع المهني.

الجدول رقم (١). مراحل تطور التعليم الإلكتروني في المدارس الأردنية في الفترة ما بين عامي ٢٠٠١-٢٠٠٥.

المؤشر	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥
عدد المتدربين على مهارات تكنولوجيا	٢٠٠	٦٥٠٠	٣٠٠٠	٦٠٠٠	٧٠٠٠٠
المعلومات والاتصالات	٪٣	٪٩	٪٤٣	٪٨٥	٪١٠٠
عدد المدارس المرتبطة بالشبكة الداخلية	-	٥٠٠	١٢٠٠	٣١٢٧	٣٥٠٠
(الإنترانت)		٪١٤	٪٣٤	٪٧٥	٪١٠٠
عدد أجهزة الحاسوب في المدارس	١١٠٠٠	٣٤٠٠٠	٥٥٠٠٠	٨٠٠٠٠	١٤٠٠٠٠
	٪٨	٪٢٤	٪٣١	٪٥٧	٪١٠٠
نسبة عدد أجهزة الحاسوب/ عدد الطلبة	١ : ٤٣	١ : ٣٧	١ : ٢٠	١ : ١٥	١ : ٦

أهمية الدراسة

إن الغرض الأساسي من هذه الدراسة هو الوقوف على العوائق والصعوبات التي يمكن أن تمنع أو تقلل من استعمال الحواسيب في مجال التعليم. إن هذه المعرفة سوف تساعد المخططين في مجال االحاسوب التعليمي على تشكيل سياسات وإجراءات يمكن أن

تزيد من احتمالية نجاح تجربة االحاسوب التعليمي في بلادنا وتفادي كافة الصعوبات والعقبات التي يمكن أن تحول من تحقيق نجاح مثل هذه التجربة.

وبالإضافة لهذا، فإن مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع أشارت بأن القليل من الدراسات والأبحاث في عالمنا العربي قد أجريت حول المتغيرات المتعلقة بهذا الموضوع. لذا فإن هناك حاجة ماسة إلى مثل هذا النوع من الأبحاث في عالمنا العربي من أجل الوقوف على الأهمية النسبية لهذه المتغيرات. وحيث إن تكنولوجيا االحاسوب في تغير مستمر وسريع، فإن أهمية هذه المتغيرات من الممكن أن تتغير عبر السنين. لذا فإن هذه الدراسة يمكن أن تزود الباحثين مستقبلاً بأساس لبيانات يمكن أن تشكل أجوبة تساعد على تحديد أي تغير في قيمة هذه المتغيرات. وكذلك فإن مثل هذه البيانات يمكن أن تشكل قاعدة يمكن ان يعتمد عليها المربون في الوقوف على أهم المعوقات التي يمكن أن تقلل أوتحول دون الوصول إلى افضل النتائج فيما يتعلق بتطبيق مادة الحاسوب التعليمي في بلدنا الاردن ومن ثم يعمل هؤلاء المربون على التغلب على مثل هذه العقبات والصعوبات والوصول الى مراتب الدول المتقدمة في هذا المجال.

أهداف الدراسة ومشكلتها

إن الكثير من الدول والمؤسسات في بلادنا العربية تخصص كميات كبيرة من الأموال من أجل تدريب المدرسين، وشراء المعدات، والأدوات والبرامج والمواد التعليمية على أمل حصول تقدم في مجال االحاسوب التعليمي. إن هذه المصاريف يمكن أن تعتبر ليست بذات قيمة إن لم يكن لدينا معلمون ذوي اتجاهات إيجابية نحو تجربة استعمال االحاسوب في مجال التعليم وإذا ما بقيت هناك عوائق وصعوبات يمكن أن تجعل من هذه التجربة تجربة فاشلة في وطننا العربي.

إن الحصول على المعدات االحاسوبية هو غالباً ما يكون الخطوة الأولى في التخطيط لاستخدام االحاسوب التعليمي في مدارسنا. وعلى كل حال فإن وضع الحواسيب لا يضمن لنا بأن هؤلاء المعلمين سيقومون بتغيير طرق التدريس لديهم والإقبال على استعمال الحواسيب في غرفهم الصفية وفيما يقومون بتدريسه من مواد.

إن الهدف من هذه الدراسة هو التحقق من العوامل الرئيسية التي يمكن أن تحول أو تعيق من استخدام الحواسيب في مجال التعليم. إن هذه المعرفة سوف تساعد القائمين على التخطيط في مجال الحاسوب التعليمي من أجل تشكيل سياسات وإجراءات يمكن أن تزيد من المصادر المخصصة لاستعمال االحاسوب في مجال التعليم وأن تقوم باستبعاد والتخلص من كافة المعوقات والصعوبات التي يمكن أن تحول أو تقلل من استعمال االحاسوب في مجال التعليم.

أسئلة الدراسة

١- ما معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٢- ما أهم معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الأردنية من وجهة نظر الطلبة؟

٣- هل تختلف آراء المعلمين والمعلمات من ناحية والطلبة من ناحية أخرى حول معوقات استخدام االحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية؟

٤- هل تختلف وجهة نظر المعلمين من ناحية ووجهة نظر المعلمات من ناحية أخرى فيما يتعلق بهذه المعوقات؟

٥- هل تختلف آراء المعلمين والمعلمات حول معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية باختلاف الخبرة في مجال التدريس؟

٦- ما أهم الأبعاد المتعلقة بمعوقات استعمال االحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر أفراد العينة ككل؟

دراسات سابقة

في دراسة قام بها كوكس وزملاؤه Cox, M., et al, [5] حول أهم العوامل التي يمكن أن تدعم المعلمين والطلبة وتشجعهم على استخدام الحاسوب هي جعل الدروس أكثر منفعة للطلبة، وأكثر تنوعاً، وأكثر دافعية، وأكثر متعة بالنسبة للمعلمين والطلبة. بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل تحسين تقديم المواد التعليمية، والسماح لمزيد من الوصول إلى الحواسيب للاستعمال الشخصي، وإعطاء مزيد من الهيبة والنفوذ للمعلم في مدرسته، وكذلك تزويدهم بالتدريب الكافي فيما يتعلق باستعمال الحاسوب.

أما كوبان وزملاؤه Cuban, L., et. al, [6] فقد قاموا بدراسة ما يتعلق باستعمال الحاسوب من قبل المعلمين والطلبة في مدرستين ثانويتين في كاليفورنيا، وبعد مقابلات مع المعلمين والطلبة وأعضاء الهيئة الإدارية، ومراجعات للوثائق المدرسية، وأخذ الملاحظات الصفية، فإن هذه الدراسة توصلت بأن العوائق التالية يمكن أن تؤثر على استعمال االحاسوب في تلك المدارس: وهي عدم وجود الوقت الكافي لدى المعلمين للبحث عن البرمجيات التعليمية وتقييمها، وأن التدريس بواسطة الحاسوب قلما كان يقدم في الوقت المناسب، وأن معظم التدريب كان عام وقلما كان يتناسب مع احتياجات المعلمين، بالإضافة إلى عوامل متعلقة بالبيئة المدرسية وخاصة فيما يتعلق بمستوى المدرسة، وتنظيم اليوم المدرسي، وموقع الحواسيب، بالإضافة إلى أعمار المعلمين ومستوى الخبرة عندهم.

كما قام ممتاز Mumtaz [7] بمراجعة للدراسات السابقة المتعلقة بالعوامل المؤثرة على استعمال المعلمين لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ICI) وقد كشفت هذه

المراجعة عن عدة عوامل يمكن أن تؤثر على هذا الاستعمال وهي: مدى السماح بالوصول إلى المصادر، نوعية المعدات والبرمجيات المتوافرة في المدرسة، سهولة الاستعمال، الحوافز المتعلقة بالتغيير، الدعم من قبل الزملاء في مدارسهم، المدرسة والسياسات الوطنية، مدى الالتزام بمهنة التعليم، ومدى الخبرة والتدريب في مجال االحاسوب. كما توصل الباحث بأن معتقدات المعلمين فيما يتعلق بالتعليم والتعلم بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات شئ أساسي في استعمالهم لهذه التكنولوجيا.

وفي دراسة قام بها كل من رسل وبرادلي Russel, & Bradley [8] حول قلق معلمي المدارس الثانوية الأسترالية فيما يتعلق باالحاسوب وبعد حصول الباحثين على استجابة (٣٥٠) معلماً تبين أنه بالرغم من أن لدى هؤلاء المعلمين اتجاه إيجابي نحو استعمال االحاسوب في مجال التعليم، فإن كفاءتهم بالنسبة لاستخدام الحاسوب كانت أقل من المتوسط، ويعتقد حوالي ثلث أفراد العينة بأن الحواسيب مصدر قلق. وأن أسباب هذا القلق يعود إلى واجبات متعلقة باستعمال الحاسوب، الخوف من التسبب في تخريب الحاسوب، والارتباك المرتبط بالاستعمال الخاطئ للحاسوب.

أما الدراسة التي قام بها ين Yuen [9] فقد تناولت المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في تقبل الحواسيب، وخاصة لدى الذكور والإناث. وقد اشتملت الدراسة على ١٧٨ معلماً ما قبل الخدمة، وعلى متغيرين مستقلين اثنين (الاول اعتقادهم فيما يتعلق بسهولة الاستعمال، والثاني اعتقادهم فيما يتعلق بالفائدة من هذا الاستعمال. مع جعل النسبة في الاستعمال كمتغير مستقل). وقد أشارت النتائج بأن الاعتقاد بسهولة الاستعمال والاعتقاد بالفائدة من هذا الاستعمال يؤثر بشكل مباشر على النسبة في استعمال االحاسوب. وقد وجد بأن الاعتقاد بفائدة الاستعمال يمكن أن يؤثر على النسبة في الاستعمال بشكل أقوى عند الإناث منه عند الذكور.

وفي دراسة أخرى قام بها مكماهون وزملاؤه Mcmahon, J. et al [10] اشتملت على ٨٠٠ طالب جامعي، واستمرت مدة ثلاث سنوات، بحثت العوامل المؤثرة على استعمالهم للحاسوب، وقد أشارت النتائج بأن عوامل مثل إمكانية الوصول إلى الحواسيب، والتدريب على استخدام الحاسوب، وقلة الوقت اللازم للتعامل مع الحاسوب، تؤثر على مدى استعمال الطلبة للحواسيب. كما دلت النتائج بأن هناك تفاوت في مدى أهمية هذه العوامل ما بين أعضاء الهيئة التدريسية الذين ركزوا اهتماماتهم نحو احتياجات أقسامهم، والطلبة الذين ركزوا اهتمامهم على احتياجاتهم الفردية.

إن الدراسات السابقة والمتعلقة بالعوامل المؤثرة على استعمال الحاسوب من قبل الطلبة، قد ركزت في الأساس على المؤسسات والأقسام، ووجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وعلى هذا فإن التركيز على مثل هذه الأمور يؤدي إلى تجاهل شعور المتعلمين. إيسروف Issroff, [11] كما فشلت العديد من التقارير في التأكيد على وجهة نظر الطلبة، وخاصة فيما يتعلق بكيفية استعمالهم الحواسيب (انظر على سبيل المثال): وليم وفراي William & Fry [١٢] ، ومريل وزملائه Maier et al [١٣]، وتقريرمكفارلان MacFarlane Report [٢].

ومن أجل مخاطبة هذه النقطة والتغلب على محدوديات الأبحاث السابقة ولو جزئياً، فإن هذه الدراسة قد عملت على تفحص العقبات المتعلقة باستعمال الحاسوب ليس من وجهة نظر المعلمين فقط، ولكن أيضاً من وجهة نظر الطلبة.

وأجرى جرادات وآخرون [١٤] دراسة هدفت الى تقويم تجربة الحاسوب التعليمي في الأردن. وقد كشفت الدراسة عن عدة مشكلات متعلقة في استخدام الحاسوب في مجال التعليم أهمها: أن أهداف تجربة الحاسوب التعليمي في الأردن لا تتمشى مع المعايير العالمية

وتجارب الدول المتقدمة، وأن أهداف المبحث لا تتمشى مع أهداف تجربة الحاسوب في المملكة.

كما طبق سلامة [١٥] دراسة هدفت الى التعرف على واقع استخدامات الحاسوب التعليمي في المدارس الخاصة الأردنية. وقد كشفت الدراسة عن عدة معوقات أهمها قلة البرمجيات التعليمية المتوافرة، وضعف التوافق بين البرمجيات التعليمية والمنهاج لمدرسي.

وقام أبو عمر [١٦] بدراسة حول واقع استخدام الحاسوب في محافظات جنوب الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٠٠ طالباً وطالبة، و٤٧ معلماً ومعلمة. وقد توصل الباحث بأن ضعف الكتاب المدرسي، وعدم مناسبة البرمجيات التعليمية المستعملة من قبل الطلبة، وقلة عدد الأجهزة المتوافرة في المدارس وقدمها هي معوقات تقلل وتعيق من إستعمال الحاسوب التعليمي في مجال التعليم.

كما أجرى السرطاوي [١٧] دراسة هدفت الى معرفة معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وتوصل الباحث إلى عدة معوقات متعلقة بقلة عدد الأجهزة، وكبر حجم المنهاج المدرسي في مادة الحاسوب بالمقارنة مع عدد الحصص المقررة، وقدم البرمجيات التعليمية في مجال الحاسوب.

كما أجريت دراسة قام بها الخطيب [١٨] هدفت إلى الوقوف على واقع الحاسوب التعليمي في الأردن من وجهة نظر معلمي ومعلمات االحاسوب التعليمي في مدارس التجربة، وقد دلت النتائج بأن قلة الأجهزة، وقلة البرامج التعليمية الملائمة، ونقص التدريب عند المدرسين، وقلة الاهتمام لدى المدرسين، وكثافة عدد الطلبة، وكذلك ثقل العبء الدراسي لدى المعلمين والمعلمات، تعتبر عوائق هامة يمكن أن تقلل من استعمال الحاسوب التعليمي في المدارس الأردنية.

نلاحظ من الدراسات السابقة أن معظمها قد ركز على زيادة عدد الأجهزة بالإضافة إلى زيادة عدد البرمجيات التعليمية على أن تكون من النوع الحديث والمتطور وتتناسب مع اعداد الطلبة، وتطوير المنهاج في مجال الحاسوب لكي يتمشى مع التطورات العالمية الحديثة، وكذلك إلى الاهتمام في تدريب المعلمين على مهارات استخدام الحاسوب. وقد حاول الباحث مراجعة هذه الامور بشكل دقيق لعلاقتها باسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها (الطلبة)

تم اختيار مدرستين من المدارس الثانوية احداهما للذكور والاخرى للاناث في كل مديرية من مديريات شمال المملكة والتي بلغ عددها ستة مديريات لكي تمثل مجتمع الدراسة في كل مديرية. وقد بلغ مجموع الاستبيانات التي تم توزيعها في كل مديرية من هذه المديريات ستون استبانه. وبذا يصبح مجموع الاستبيانات التي تم توزيعها على الذكور والاناث في تلك المديريات الست ٣٦٠ استبانة عاد منها ٢٠٩ استبانة صالحة للاستعمال يمثلون ما نسبته ٥٨٪ من مجتمع الدراسة. وبذا تصبح عينة الدراسة من الطلبة ٢٠٩ طالباً وطالبة، وذلك بعد استبعاد١٥١ استبانة لم يُجب عليها افراد مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها (معلمون ومعلمات)

بلغ مجموع الاستبيانات التي تم توزيعها على معلمي الحاسوب في المدارس الحكومية الاردنية التابعة لمديريات التربية والتعليم في شمال المملكة ٢٥٠ استبانة عاد منها ١٧٠ استبانة صالحة للاستعمال (وبذا تصبح عينة الدراسة ١٧٠ معلما ومعلمة)، يمثلون ما نسبته ٦٨٪ من مجتمع الدراسة، وذلك بعد استبعاد ٨٠ استبانة لم يُجب عليها افراد مجتمع الدراسة. وقد كان عدد أفراد العينة من االذكور ١١٢ معلماً و٥٨ معلمة من الاناث.

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير استبانه تناول القسم الأول منها معلومات عامة عن الشهادة، والجنس، وسنوات الخبرة في مجال التعليم.

أما القسم الثاني فيتعلق بمعوقات استعمال الحاسوب ويحتوي على ستة أبعاد وهي: البعد الأول: معوقات متعلقة بالأجهزة، وقد تضمن أحد عشر بنداً، البعد الثاني: معوقات متعلقة ببيئة المختبر. وقد تضمن اثنتي عشر بنداً، البعد الثالث: معوقات متعلقة بالمنهاج، وقد تضمن خمسة عشر بنداً، البعد الرابع: معوقات متعلقة ببرمجيات الحاسوب، وقد تضمن احدى وعشرون بنداً، البعد الخامس: معوقات متعلقة بظروف المدرسة، وقد تضمن احدى وعشرون بنداً.

وتمت الاستجابة على فقرات الاستبانة من خلال تدرج خماسي حسب مقياس ليكرت Likert Scale. وقد اعطيت الاجابة موافق بشدة خمس درجات، موافق ٤ درجات، محايد ٣ درجات، غير موافق درجتين، غير موافق بشدة درجة واحدة. ويدل المتوسط الحسابي الذي يقع ما بين (١.٥ -٢.٥) على أن العائق هو مهم بدرجة متوسطة من وجهة نظر المبحوث، وأن وقوع المتوسط فوق هذه القيمة يدل على أن العائق هو مهم بدرجة عالية من وجهة نظر المبحوث، أما إذا قل المتوسط الحسابي عن هذه القيمة، فإن هذا يدل على أن العائق هو مهم بدرجة ضئيلة من وجهة نظر المبحوث.

صدق الأداة وثباتها

وقد تمت مراجعة بنود هذه الاستبانة من قبل خمسة أعضاء من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في مجال الحاسوب التعليمي، وأبدوا بعض الاقتراحات من حيث انتماء الفقرات للمجال، ووضوح العبارات، ودقة الصياغة اللغوية، وملائمة الاستبانة

لهدف الدراسة. وقد استفاد الباحث من هذه الملاحظات عند وضع الاستبانة بشكلها النهائي.

كما قام الباحث باستخراج ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار في فترة زمنية مقدارها أسبوعين بين الاختبارين. وقد تم تطبيق ذلك على عينة مكونة من تسعة من المعلمين والمعلمات من ذوي الاختصاص في مادة الحاسوب ومن خارج العينة، وعلى اثنى عشر طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. كما تم حساب معامل الثبات (α)لبنود الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ الفا فكان ٠.٨٨ ، وهذه القيمة كافية للاطمئنان على درجة ثبات الاستبانة.

المعالجة الإحصائية

تم جمع البيانات من جميع أفراد العينة الذين أجابوا إجابات كاملة وسليمة، ومن ثم تم تفريغها في جداول تبين التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة، كما تم استخدام اختبار(T) لمعرفة الفروق المتعلقة بآراء المعلمين والمعلمات من ناحية وأراء الطلبة من ناحية أخرى ، وكذلك لمعرفة الفروق المتعلقة بالجنس. كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA واختبار (Tukey) للمقارنة البعدية.

الإجابة على أسئلة الدراسة

س١ ما أهم معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع المعوقات ذات أهمية كبيرة حيث إن متوسطها الحسابي يزيد عن ٢.٥ . وقد حصلت المعوقات المتعلقة بالأجهزة على المرتبة الأولى حيث إن متوسطها الحسابي٣.٤٩. وهذا دليل على أهمية الأجهزة فيما يتعلـــــق

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات. (لمزيد من التفاصيل انظر الملحق رقم واحد في نهاية البحث).

المرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالأجهزة	٣.٤٩	.٦٨
٢	٢	البعد الثاني: المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر	٣.٤٤	.٦١
٣	٤	البعد الرابع: المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب	٣.٤٤	.٦٢
٤	٥	البعد الخامس: المعوقات المتعلقة بظروف المدرسة	٣.٠٨	.٥٨
٥	٣	البعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالمنهاج	٣.٠٨	.٥٨
		الكلي	٣.٢٠	.٤٨

بتدريس مادة الحاسوب. وقد حصلت الفقرة (٦) في هذا المجال والمتعلقة بقلة توافر الصيانة اللازمة لاجهزة الحاسوب على المرتبة الاولى في مجال الاجهزة حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٩٥. وعند استعراض الدراسات السابقة، فان هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كل من أبو عمر [١٦]، والسرطاوي [١٧]، والخطيب[١٨] فيما يتعلق بعدم كفاية عدد اجهزة الحاسوب، وكذلك قلة توافر الصيانة لهذه الاجهزة كعائق هام بالنسبة لأفراد العينة من معلمين ومعلمات. ويبدو أن ما تنادي به وزارة التربية والتعليم الاردنية من توفير جهاز حاسوب لكل معلم ومعلمة لا يزال هو من تطلعات الوزارة، ولم يتحقق حتى الآن.

وقد تلا المعوقات المتعلقة بالأجهزة في الأهمية المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر حيث إن متوسطها الحسابي3.44. ونستدل من هذا على أهمية البيئة الجيدة التي يجب أن تتوفر في المختبرات فيما يتعلق بتدريس مادة الحاسوب. وقد حصلت الفقرة (٢٣) والمتعلقة بعدم توفر شاشة عرض كبيرة تبيّن محتويات شاشة الحاسوب لاستخدامها من قبل المعلم على

المرتبة الاولى في هذا المجال حيث إن متوسطها الحسابي 4.04. وعند استعراض الدراسات السابقة، فإن هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كل من كوبان Coban [6]، ومكماهون MacMahon [10]. فيما يتعلق ببيئة المختبر بشكل عام. وقد يعود النقص في شاشات عرض البيانات (Data show) إلى حداثة هذة التجربة في المملكة، وكثرة الطلب عليها من قبل المعلمين والمعلمات.

س٢: ما أهم معوقات استخدام االحاسوب في المدارس الأردنية من وجهة نظر الطلبة؟

جدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات. (لمزيد من التفاصيل انظر الملحق رقم اثنين في نهاية البحث).

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالأجهزة	٣.٦٩	.٥٧
٢	البعد الرابع: المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب	٣.٤٩	.٦٣
٣	البعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالمنهاج	٣.٢٩	.٧٢
٤	البعد الثاني: المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر	٣.٢٧	.٦٦
٥	البعد الخامس: المعوقات المتعلقة بظروف المدرسة	٣.٢٥	.٦٦
	الكلي	٣.٣٨	.٥٢

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع المعوقات ذات أهمية كبيرة من وجهة نظر الطلبة، حيث إن متوسطها الحسابي يزيد عن ثلاثة.

وقد حصلت المعوقات المتعلقة بالأجهزة على المرتبة الأولى حيث إن متوسطها الحسابي ٣.٦٩. وهذا دليل على أهمية الأجهزة فيما يتعلق بدراسة مادة الحاسوب. وقد اعتبر افراد العينة بأن الفقرة (١٠) والمتعلقة بفقدان الصوت بسبب عدم وجود سماعات خاصة بالأجهزة في المرتبة الاولى في هذا المجال، حيث بلغ متوسطها الحسابي ٤.٤٠. وهذا دليل على أهمية الوسائط المتعددة في العملية التعليمية.

وقد تلا هذا المجال في الأهمية المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٤٩، وقد حصلت الفقرة ٥٧ المتعلقة بالبرمجيات المستخدمة على أنها لا تقدم المعلومات بطريقة شيقة تزيد من دافعية التلاميذ من أجل التعلم على المرتبة الاولى، حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٨٢ . ونستدل من هذا على أهمية توافر البرمجيات التعليمية الجيدة التي يجب أن تتوفر بين أيدي الطلبة من اجل الوصول الى نتائج باهرة فيما يتعلق بتدريس مادة الحاسوب. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كل من ممتاز Mumtaz [7]، وسلامه [٥١] وأبو عمر [٦١] والسرطاوي[١٧]، والخطيب [١٨].

وبالاضافة لهذا فاننا نلاحظ أيضاً من الجدولين السابقين أن وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين والمعلمات من ناحية، والطلبة من ناحية اخرى، متفقة على اعتبار ان جميع المعوقات ذات أهمية كبيرة حيث إن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات في الجدولين السابقين يزيد عن ٢.٥. وان المعوقات المتعلقة بالاجهزة عند الفريقين هي في المرتبة الاولى. وهذا يؤكد على أهمية الأجهزة الحاسوبية من قبل الفريقين على إعتبار أن توفر الاجهزة الحاسوبية ركن أساسي في نجاح أي مشروع كمبيوتر تعليمي. ولكن الفريقين اختلفا حول أي المعوقات سيأتي في المرتبة الثانية. ففي حين اعتبر الفريق الأول (المعلمين والمعلمات) بأن المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر هي من المعوقات التي تأتي في المرتبة الثانية، نجد بأن الفريق الثاني (الطلبة) اعتبر المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب هي التي تأتي في المرتبة

الثانية. وقد يعود السبب في هذا إلى أن البرمجيات تهم الطلبة أكثر من المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بدراسة مادة الحاسوب، وأنهم لا يستطيعون التعامل مع أجهزة الحاسوب دون توفر البرمجيات الملائمة على اعتبار أن توفر البرمجيات ركن أساسي في نجاح أى مشروع كمبيوتر تعليمي.

س٣ :هل تختلف آراء المعلمين والمعلمات من ناحية والطلبة من ناحية اخرى حول معوقات استخدام االحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية؟

جدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لاحتساب الفرق بين آراء المعلمين والمعلمات من ناحية والطلبة من ناحية أخرى على جميع المجالات والأداة ككل.

المعوقات المتعلقة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بالأجهزة	طالب	٢٠٩	٣.٦٩	.٥٧	٣.٠٨٩	.٠٠٢
	معلم	١٧٠	٣.٤٩	.٦٨		
ببيئة المختبر	طالب	٢٠٩	٣.٢٧	.٦٦	٢.٥٢١ -	.٠١٢
	معلم	١٧٠	٣.٤٤	.٦١		
المتعلقة بالمنهاج	طالب	٢٠٩	٣.٢٩	.٧٢	٣.٠٧٦	.٠٠٢
	معلم	١٧٠	٣.٠٦	.٧٢		
ببرمجيات	طالب	٢٠٩	٣.٤٩	.٦٣	٥.٣٥٨	.٠٠٠
الحاسوب	معلم	١٧٠	٣.١٤	.٦٢		
بظروف	طالب	٢٠٩	٣.٢٥	.٦٦	٢.٦٣٥	.٠٠٦
المدرسة	معلم	١٧٠	٣.٠٨	.٥٨		
الكلي	طالب	٢٠٩	٣.٣٨	.٥٢	٣.٤٧٦	.٠٠١
		١٧٠	٣.٢٠	.٤٨		

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات من ناحية والطلبة من ناحية اخرى على المعوقات المتعلقة بكل من الأجهزة، والمنهاج، وبرمجيات الحاسوب، وظروف المدرسة، والمعوقات ككل وجاءت الفروق لصالح الطلبة، حيث إن المتوسطات الحسابية المتعلقة بالطلبة تزيد عن المتوسطات الحسابية المتعلقة بالمعلمين والمعلمات في المجالات المذكورة اعلاه. وكانت دالة أحصائياً عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$. ونستدل من ذلك بأن الطلبة يؤكدون على أهمية هذه المعوقات أكثر من المعلمين والمعلمات، وأن الطلبة يتحسسون لهذه المعوقات أكثر من المعلمين والمعلمات. وقد يعود السبب في هذا إلى أن الطلبة يعانون من هذه المعوقات أكثر مما يعانيه المعلمين والمعلمات.

وكذلك فإننا نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات من ناحية والطلبة من ناحية أخرى على المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر. وجاءت الفروق لصالح المعلمين والمعلمات. ونستدل من ذلك بأن المعلمين والمعلمات يؤكدون على أهمية هذه المعوقات أكثر من الطلبة، حيث إن بيئة المختبر هي المجال الذي يمكن أن يعطوا به دروسهم، وأن أي تقصير أو عائق متعلق في ذلك يمكن أن يؤثر ويعيق من تدريسهم لطلابهم.

س٤ : هل تختلف وجهة نظر المعلمين من ناحية ووجهة نظر المعلمات من ناحية أخرى فيما يتعلق بهذه المعوقات؟

يتبين لدينا من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث على المعوقات المتعلقة بكل من المنهاج، وبرمجيات الحاسوب، وظروف المدرسة، والمعوقات ككل وجاءت الفروق لصالح الذكور. ومعنى هذا أن مثل هذه المعوقات أكثر أهمية بالنسبة للذكور مما هي بالنسبة للاناث.

وكذلك فانه يتبين لدينا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث على المعوقات المتعلقة بالأجهزة وبيئة المختبر. ومعنى هذا ان مثل هذه المعوقات ذات اهمية متساوية بالنسبة لكلا الجنسين.

س٥ : هل تختلف آراء المعلمين والمعلمات حول معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية باختلاف الخبرة في مجال التدريس؟

جدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لإيجاد الفرق بين آراء المعلمين من ناحية وأراء المعلمات من ناحية أخرى على جميع المجالات والأداة ككل.

المعوقات المتعلقة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بالأجهزة	ذكر	١١٢	٣.٤٧	.٦٣	-.٤٠٨	.٦٨٤
	أنثى	٥٨	٣.٥٢	.٧٧		
ببيئة المختبر	ذكر	١١٢	٣.٣٩	٦١.	-١.٣٩١	.١٦٦
	أنثى	٥٨	٣.٥٣	.٦١		
المنهاج	ذكر	١١٢	٣.١٥	.٦٨	٢.٢٦٠	.٠٢٥
	أنثى	٥٨	٢.٨٩	.٧٩		
ببرمجيات	ذكر	١١٢	٣.٢٦	.٥٦	٣.٤٩٤	.٠٠١
الحاسوب	أنثى	٥٨	٢.٩٢	.٦٦		
بظروف	ذكر	١١٢	٣.١٨	٤٩.	٣.١٠٠	.٠٠٢
المدرسة	أنثى	٥٨	٢.٨٩	.٧٠		
الكلي	ذكر	١١٢	٣.٢٧	.٤٣	٢.٤٣٧	.٠١٦
	أنثى	٥٨	٣.٠٨	.٥٥		

جدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع المجالات والأداة ككل لسنوات الخبرة في مجال التدريس

	١-٣ سنوات		٤-٧ سنوات		٨ فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعوقات المتعلقة بالأجهزة	٣.٦٠	.٥٧	٣.٣٣	.٧٧	٣.٥١	.٦٩
المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر	٣.٤٨	.٥٢	٣.٣٣	.٦٩	٣.٥١	.٦٥
المعوقات المتعلقة بالمنهاج	٣.٠٥	.٧٠	٢.٩٧	.٧٨	٣.٢٠	.٦٧
المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب	٣.١٥	.٦٣	٢.٩٩	.٥١	٣.٣٥	.٦٧
المعوقات المتعلقة بظروف المدرسة	٣.١٧	.٦١	٢.٩٢	.٤٣	٣.١٥	.٦٧
الكلي	٣.٢٥	.٤٧	٣.٠٦	.٤١	٣.٣١	.٥٤

جدول رقم (٧). تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة.

المعوقات المتعلقة بـــ	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بالأجهزة	بين المجموعات	٢.٣٧٩	٢	١.١٩٠	٢.٦٣٧	.٠٧٥
	داخل المجوعات	٧٥.٣٣٥	١٦٧	.٤٥١		
	الكلي	٧٧.٧١٤	١٦٩			
ببيئة المختبر	بين المجموعات	.٩١٩	٢	.٤٥٩	١.٢٢٩	.٢٩٥
	داخل المجوعات	٦٢.٤٥٠	١٦٧	.٣٧٤		
	الكلي	٦٣.٣٦٩	١٦٩			

تابع جدول رقم (٧).

المعوقات المتعلقة بـ	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتعلقة	بين المجموعات	١.٢٠٠	٢	.٦٠٠	١.١٤٨	.٣٢٠
بالمنهاج	داخل المجوعات	٨٧.٢٩١	١٦٧	.٥٢٣		
	الكلي	٨٨.٤٩١	١٦٩			
ببرمجيات	بين المجموعات	٢.٩٧١	٢	١.٤٨٥	٤.٠٦٤	.٠١٩
الحاسوب	داخل المجوعات	٦١.٠٤١	١٦٧	٣٦٦.		
	الكلي	٦٤.٠١١	١٦٩			
بظروف	بين المجموعات	٢.٢٧٦	٢	١.١٣٨	٣.٤٤٣	.٠٣٤
المدرسة	داخل المجوعات	٥٥.٢٠٣	١٦٧	.٣٣١		
	الكلي	٥٧.٤٨٠	١٦٩			
الكلي	بين المجموعات	١.٦٨٨	٢	.٨٤٤	٣.٨٢٥	.٠٢٤
	داخل المجوعات	٣٦.٨٤٢	١٦٧	.٢٢١		
	الكلي	٣٨.٥٢٩	١٦٩			

يتبين لدينا من الجدول أعلاه (جدول رقم ٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة على المعوقات المتعلقة بكل من برمجيات الحاسوب، وظروف المدرسة، والمعوقات ككل.

كذلك فانه يتبين لدينا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة على المعوقات المتعلقة بالأجهزة وببيئة المختبر والمنهاج.

ولبيان الفروق الزوجية بين هذه المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة توكي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٨). المقارنات البعدية بطريقة توكي.

			١ -٣	٤ -٧	٨ فأكثر
			٣.١٥	٢.٩٩	٣.٣٥
ببرمجيات					
الحاسوب	١ -٣	٣.١٥			
	٤ -٧	٢.٩٩	.١٦		
	٨ فأكثر	٣.٣٥	.٢٠ -	.٣٦-*	
			١ -٣	٤ -٧	٨ فأكثر
بظروف			٣.١٧	٢.٩٢	٣.١٥
المدرسة	١ -٣	٣.١٧			
	٤ -٧	٢.٩٢	.٢٥*		
	٨ فأكثر	٣.١٥	.٠٢	.٢٣-	
			١ -٣	٤ -٧	٨ فأكثر
			٣.٢٥	٣.٠٦	٣.٣١
الكلي	١ -٣	٣.٢٥			
	٤ -٧	٣.٠٦	.١٨		
	٨ فأكثر	٣.٣١	.٠٧ -	.٢٥-*	

يتبين لنا من الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين فئة الخبرة ٤ -٧ سنوات (حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.١٧) وفئة الخبرة ٨ سنوات فأكثر (حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٣٥)، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ٨ سنوات فأكثر. وهذا يدل على أن ذوي الخبرة الاكثر يؤكدون على أهمية المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب أكثر من فئة الخبرة الاقل في مجال تدريس الحاسوب.

وكذلك فانه يتبين لنا وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين فئة الخبرة ١-٣ سنوات(حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.١٧) وفئة الخبرة ٤-٧

سنوات(حيث بلغ متوسطها الحسابي ٢.٩٢) وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ١-٣ سنوات. وهذا يدل على ان ذوي الخبرة الاقل يؤكدون على أهمية المعوقات المتعلقة بظروف المدرسة اكثر من فئة ذوي الخبرة الاكثر في مجال تدريس الحاسوب.

أما فيما يتعلق بالمعوقات ككل، فاننا نستدل من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين فئة الخبرة ٨ سنوات فاكثر(حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٣١) وفئة الخبرة ٤ -٧ سنوات(حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٠٦)، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ٨ سنوات فاكثر. وهذا يدل على أن ذوي الخبرة الاكثر يؤكدون بشكل عام على اهمية المعوقات المتعلقة بكل مجال أكثر من فئة الخبرة الاقل في مجال تدريس الحاسوب. وقد يعود السبب في هذا بأن خبرتهم الطويلة جعلتهم يشعرون بهذه المشكلات أكثر من ذوي الخبرة الاقل.

س٦ : ما أهم الأبعاد المتعلقة بمعوقات استعمال الحاسوب في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر أفراد العينة ككل؟

جدول رقم (٩). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالأجهزة	٣.٦٠	.٦٣
٢	٢	البعد الثاني: المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر	٣.٣٤	.٦٥
٣	٤	البعد الرابع: المعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب	٣.٣٣	.٦٥
٤	٣	البعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالمنهاج	٣.١٨	.٧٣
٥	٥	البعد الخامس: المعوقات المتعلقة بظروف المدرسة	٣.١٧	.٦٣
		الكلي	٣.٣٠	.٥١

يلاحظ من الجدول السابق بأن المعوقات المتعلقة بالأجهزة قد احتلت المرتبة الاولى حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٦٠ ، وتلا ذلك في المرتبة الثانية المعوقات المتعلقة ببيئة المختبر، والمعوقات المتعلقة ببرمجيات الحاسوب، حيث إن متوسطهما الحسابي متقارب ٣.٣٤، ٣.٣٣ . وقد جاءت المعوقات المتعلقة بالمنهاج، والمعوقات المتعلقة بظروف المدرسة في المرتبة الاخيرة، حيث إن متوسطهما الحسابي متقارب ٣.١٨، ٣.١٧. وقد يعود اهتمام افراد العينة بالمعوقات المتعلقة بالاجهزة وبيئة المختبر أكثر من المعوقات الاخرى لكثرة تعاملهم المباشر مع هذه العوامل أكثر من العوامل الاخرى.

وبشكل عام نستطيع أن نتبين من هذا الجدول بأن جميع المعوقات في هذا الجدول مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر افراد العينة حيث إن متوسطها الحسابي يزيد عن ثلاثة. وهذه النتيجة تتفق مع توصلت اليه دراسات أخرى قام بها كل من الخطيب، [[١٨]؛ والسرطاوي، [١٧].

التوصيات

١- توفير إعداد كافية ونوعيات جيدة من الحواسيب والبرمجيات التعليمية.

٢- تشجيع وزيادة فرص التدريب في مجال الحاسوب.

٣- توفير دعم الإداريين في المدارس لاستعمال الحاسوب للأغراض التعليمية.

٤- اختيار المعلمين ذو الخبرة العالية في مجال الحاسوب.

٥- السماح بزيادة الوقت الكافي لاستعمال الحاسوب في الأغراض التعليمية في المختبرات بالنسبة للمعلمين والطلبة.

٦- وضع الأجهزة في مختبرات بحيث يتاح للطلبة والمعلمين الوصول إليها واستخدامها.

٧- عمل دراسات مماثلة في دول عربية أخرى للتعرف على أهم المعوقات والصعوبات المتعلقة باستخدام الحاسوب في مجال التعليم.

٨- عمل دراسات مماثلة بحيث تشمل كافة أنحاء المملكة وزيادة أفراد العينة لتشمل الإداريين بالإضافة للمعلمين والطلبة.

٩- عمل دراسات مماثلة في الأردن بعد أربع أو خمس سنوات من الآن، لتحديد فيما إذا كانت هذه المعوقات قد تغيرت أم لا.

الملاحـــــق

ملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (الأجهزة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية (عينة المعلمين).

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦.	قلة توفر الصيانة اللازمة لأجهزة الحاسوب	٣.٩٥	١.٠٨
٢	٩.	سوء استخدام الأجهزة والعبث بها من قبل الطلبة	٣.٧٩	١.١١
٣	٥.	تعطل أجهزة الحاسوب والطابعات الحديثة	٣.٧٦	١.٠٧
٤	١٠.	فقدان الصوت بسبب عدم وجود سماعات خاصة بالأجهزة	٣.٧٥	١.٠٨
٥	٢.	قلة عدد الأجهزة المتوفرة في المختبر	٣.٦٨	١.١٧
٦	٤.	قلة توفر النوعيات الحديثة والجيدة من أجهزة الحاسوب	٣.٥٠	١.١١
٧	٣.	قلة توفر طابعات حديثة	٣.٣٦	١.٢٨
٨	١١.	إلحاق الضرر بالبصر بسبب النظر إلى شاشات الأجهزة	٣.٣٥	١.٠٧
٩	٨.	قلة سرعة الأجهزة وبطئها الواضح في معالجة البيانات	٣.٣٠	١.٢٢
١٠	١.	ضعف القدرة على استخدام أجهزة الحاسوب	٢.٩٩	١.٣١
١١	٧.	عدم كفاية الذاكرة الرئيسية للأجهزة	٢.٩٢	١.١٥

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (بيئة المختبر) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٣.	عدم توفر شاشة عرض كبيرة تبيّن محتويات شاشة الحاسوب لاستخدامها من قبل المعلم	٤.٠٤	١.٢٨
٢	١٤.	سوء التدفئة في مختبر الحاسوب	٣.٩٥	١.١١
٣	٢٢.	كثرة عدد الطلبة في المجموعة الواحدة على الجهاز الواحد	٣.٩٠	١.٠٢
٤	١٥.	قلة تناسب مساحة غرفة المختبر مع عدد الطلبة	٣.٨٥	١.٠٨
٥	٢١.	صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي أثناء التدريب العملي	٣.٧١	١.٢٧
٦	١٩.	عدم ربط جهاز المعلم مع أجهزة الطلبة من أجل تسهيل عملية التعليم لمادة الحاسوب	٣.٦٧	١.٢١
٧	١٦.	عدم ترتيب الأجهزة في المختبر بشكل مناسب	٣.٤١	١.٠٣
٨	١٣.	سوء التهوية الموجودة في مختبر الحاسوب	٣.٢٩	١.١٨
٩	١٨.	قلة العناية بنظافة المختبر والأجهزة	٣.٢٧	١.٠٨
١٠	١٧.	سوء التمديدات الكهربائية في مختبر الحاسوب	٣.١٤	١.٠٩
١١	٢٤.	عدم وضوح الكثير من المصطلحات الأجنبية في الكتاب المقرر	٣.٠٤	١.٢٧
١٢	١٢.	سوء الإضاءة الموجودة في مختبر الحاسوب	٢.٨٩	١.١٦
١٣	٢٠.	عدم توفر قاطع رئيسي للكهرباء في مختبر الحاسوب	٢.١٢	١.٠٤

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (المنهاج) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية .

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣١.	ضعف مراعاة الكتاب المقرر لخلفية الطالب في مجال الحاسوب	٣.٣٩	١.٠٤
٢	٣٦.	قلة مسايرة كتاب الحاسوب للتطورات العلمية التي تتم في مجال الحاسوب	٣.٣٠	١.٠١
٣	٣٨.	قلة مناسبة محتوى كتاب الحاسوب لاحتياجات الطلبة	٣.٢٢	١.٠٧
٤	٢٥.	ضعف تسلسل موضوعات الكتاب بشكل مناسب	٣.٢١	١.٠٨
٥	٣٤.	قلة المراجع المتوفرة لكل موضوع من موضوعات الكتاب المقرر	٣.١٩	١.١٠
٦	٣٢.	قلة وضوح بعض المفاهيم في كتاب الحاسوب	٣.١١	.٩٩
٦	٣٣	قلة وضوح بعض الأمثلة والتدريبات في الكتاب المقرر	٣.١١	١.٠٩
٨	٢٧.	ضعف ترابط وحدات الكتاب المقرر	٣.٠٦	.٩٨
٩	٣٥.	ندرة اتفاق التعليمات الواردة في كتاب الحاسوب مع الأجهزة المستخدمة	٣.٠٥	١.٠٩
١٠	٢٨.	قلة الأمثلة والتدريبات في كتاب الحاسوب المقرر	٢.٩٩	١.١٧
١٠	٢٩.	التركيز في كتاب الحاسوب على التعليم النظري أكثر من التطبيق العلمي	٢.٩٩	١.١٧
١٢	٢٦.	قلة وجود رسومات توضيحية كافية في الكتاب المقرر	٢.٨٤	١.٠٤
١٣	٣٧.	صعوبة تحقيق الأهداف التعليمية الواردة في كتاب الحاسوب	٢.٨٣	١.٠٣
١٤	٣٠.	كثرة المادة في كتاب الحاسوب بالمقارنة مع عدد حصص الحاسوب المقرر	٢.٥٥	١.١١

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (برمجيات الحاسوب) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٧.	ندرة وجود صور ونشرات وملاحق وأدلة وإرشادات ترافق البرمجيات المستخدمة	٣.٥٨	١.٠٤
٢	٥٣.	ضعف مراعاة البرمجيات المستخدمة للفروق الفردية بين الطلبة أثناء عرض المادة العلمية والأمثلة والتدريبات	٣.٥١	١.٠٦
٣	٥٧.	البرمجيات المستخدمة لا تقدم المعلومات بطريقة شيقة تزيد من دافعة التلاميذ من اجل التعلم	٣.٤٣	١.٠٦
٣	٥٩.	عدم تقديم البرمجيات المستخدمة التعزيز والتغذية الراجعة للمتعلم	٣.٤٣	١.٠٤
٥	٣٩.	قلة البرمجيات التعليمية المستخدمة	٣.٤٢	١.٠٤
٦	٥٨.	لا يستطيع التلاميذ التحكم في سرعة عرض البرمجية وتسلسلها	٣.٣٧	١.٠٠
٧	٤٠.	قدم البرمجيات التعليمية المستخدمة	٣.٣١	١.١٠
٨	٤١.	عدم احتواء البرمجية المستخدمة على صفحة توضح النتيجة التي حصل عليها الطالب في نهاية البرنامج	٣.٢٨	١.١٣
٩	٤٨.	قلة مناسبة محتوى البرمجيات المستخدمة مع مستوى المتعلم	٣.٢٧	.٩٩
١٠	٤٩.	ندرة مواكبة محتوى البرمجيات مع التطوّر في علم الحاسوب	٣.٠٣	١.٠٨
١١	٤٦.	ضعف القدرة على استخدام بعض البرمجيات إلا من خلال أجهزة حاسوب معينة	٣.٠٠	.٩٤

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (برمجيات الحاسوب) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	٥٢.	غياب المساعدة اللازمة للمتعلم حسب حاجته في البرمجيات المستخدمة	٣.٠٣	١.٠٨
١٣	٥٥.	البرمجيات التعليمية المستخدمة لا تحتوي على الأهداف التعليمية المتعلقة بكل برمجية من هذه البرمجيات	٣.٠٠	.٩٤
١٤	٤٤.	وجود العديد من البرمجيات باللغة الإنجليزية مما يشكّل صعوبة في فهمها من قبل الطلبة	٢.٩٨	١.١٣
١٥	٤٢.	قلة الأمثلة والتدريبات في البرمجيات المستخدمة	٢.٩٧	.٩٨
١٦	٥٦.	البرمجيات المقدمة للتلاميذ لا تتضمن الألوان والصور والأصوات بشكل ممتاز	٢.٩٤	١.١٤
١٧	٥٤.	تصميم الشاشات في البرمجيات المستخدمة لا يتفق مع الأسس الصحيحة في التصميم	٢.٩٤	.٨٩
١٨	٤٣.	البرمجيات المستخدمة لا تسمح للطلبة بالتفاعل معها بالشكل المطلوب	٢.٩١	١.١٠
١٩	٤٥.	البرمجيات المستخدمة لا تعطي المتعلم الوقت الكافي للاستجابة	٢.٨٥	١.٠٤
٢٠	٥٠.	ازدحام الشاشة بالمعلومات وقلة وضوحها في البرمجيات المستخدمة	٢.٨٢	.٩٦
٢١	٥١.	صعوبة تشغيل البرمجيات والتعامل مع المشكلات المتعلقة باستخدامها	٢.٦٨	.٩٢

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (برمجيات الحاسوب) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦٣.	قلة المراجع والدوريات المتعلقة بالحاسوب في مكتبة المدرسة	٤.٠٤	١.١٣
٢	٦٥.	ندرة وجود وقت فراغ عند الطلبة للتدرب الإضافي على الحاسوب بسبب الانشغال بالمواد الأخرى	٣.٩٧	١.١٩
٣	٦٢.	عدم توفر خدمة الانترنت في المدرسة	٣.٩٦	١.٢٥
٤	٧١.	ندرة الحوافز للطلبة المبدعين في مجال الحاسوب	٣.٩١	١.١٥
٥	٦٤.	قلة الوقت المتاح للاتصال بين الطلبة ومعلم الحاسوب	٣.٦٤	١.١٧
٦	٧٢.	اهتمام إدارة المدرسة بالجانب الإداري والدعائي للحاسوب أكثر من الجانب التعليمي له	٣.٤٦	١.٢٧
٧	٦٨.	تكليف معلمي الحاسوب التدريس في أكثر من مدرسة واحدة	٣.٤٢	١.٤٣
٨	٦٦.	قلة ملائمة توقيت حصص الحاسوب حيث توضع غالباً في نهاية اليوم المدرسي	٣.٣٩	١.٣٧
٩	٨٠.	اشعر بضالة الوقت اللازم لاستخدام الحاسوب بسبب كثرة المهام الموكلة لي	٣.٣٩	١.٢٤
١٠	٧٦.	تشجع إدارة المدرسة المدرسين على استخدام الحاسوب في انجاز مهامهم.	٣.٢١	١.١٦
١١	٦٩.	استخدام مختبر الحاسوب لأغراض أخرى غير تعلم الحاسوب وتعليمه مثل دورات المعلمين على حساب الطلبة	٣.١٥	١.٣٤

تابع الملحق رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (ظروف المدرسة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة المعلمين)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	٧٠.	ندرة تدخل مدير المدرسة لحل المشكلات المتعلقة بتعلم الحاسوب وتعليمه	٣.١٥	١.٣٣
١٣	٦٧.	قلة إعطاء موضوع تعلم الحاسوب وتعليمه أهمية من قبل إدارة المدرسة	٢.٩٦	١.٢٤
١٤	٦٠.	قلة عدد الحصص المقررة لتدريس مادة الحاسوب	٢.٩١	١.٢٣
١٥	٦١.	قلة تشجيع المدرسة للطلبة لتعليم مادة الحاسوب	٢.٨٩	١.٢٦
١٦	٧٤.	أنا لدي القناعة بوعي إدارة المدرسة بفوائد الحاسوب .	٢.٤٩	١.١١
١٧	٧٨.	تحرص إدارة المدرسة على التأكد من رضاء المدرسين نحو استخدام الحاسوب.	٢.٤٧	١.١٢
١٨	٧٥.	يتوفر لدي الوقت اللازم لإنجاز مهامي الحاسوبية	٢.٩١	١.٠٥
١٩	٧٧.	توفر إدارة المدرسة المخصصات والموارد اللازمة لتشجيع المدرسين على إنجاز مهامهم في استخدام الحاسوب.	٢.٠٨	١.٠٥
٢٠	٧٩.	تحرص إدارة المدرسة على توفير إمكانية الوصول إلى الحاسوب إلى كافة من يرغب من الطلبة والمعلمين.	٢.٠٦	١.٠٤
٢١	٧٣.	يوجد في هذه المدرسة موظف او مجموعة موظفين لتقديم المساعدة الفنية للمدرسين الذين يستخدمون الحاسوب	٢.٠٥	١.٠٤

ملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (الأجهزة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية .

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٠.	فقدان الصوت بسبب عدم وجود سماعات خاصة بالأجهزة	٤.٠٤	١.٠٠
٢	٣.	قلة توفر طابعات حديثة	٤.١٤	١.٠١
٣	٩.	سوء استخدام الأجهزة والعبث بها من قبل الطلبة	٤.١٣	١.١٣
٤	٢.	قلة عدد الأجهزة المتوفرة في المختبر	٣.٧٤	١.١٩
٥	١١.	إلحاق الضرر بالبصر بسبب النظر إلى شاشات الأجهزة	٣.٧٢	١.٢٤
٦	٥.	تعطل أجهزة الحاسوب والطابعات الحديثة	٣.٦٥	١.١٠
٧	٤.	قلة توفر النوعيات الحديثة والجيدة من أجهزة الحاسوب	٣.٦٣	١.٢٦
٨	٨.	قلة سرعة الأجهزة وبطئها الواضح في معالجة البيانات	٣.٥٩	١.٢٧
٩	٦.	قلة توفر الصيانة اللازمة لأجهزة الحاسوب	٣.٥٨	١.٢٤
١٠	٧.	عدم كفاية الذاكرة الرئيسية للأجهزة	٣.٠٦	١.١٦
١١	١.	ضعف القدرة على استخدام أجهزة الحاسوب	٢.٩٠	١.٤٣

تابع ملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني(بيئة المختبر) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٩.	عدم ربط جهاز المعلم مع أجهزة الطلبة من أجل تسهيل عملية التعليم لمادة الحاسوب	٤.٠٤	١.٢٣
٢	١٤.	سوء التدفئة في مختبر الحاسوب	٣.٩٢	١.٤٥
٣	٢١.	صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي أثناء التدريب العملي	٣.٦٦	١.٢٩
٤	٢٢.	كثرة عدد الطلبة في المجموعة الواحدة على الجهاز الواحد	٣.٦٥	١.٤٤
٥	١٥.	قلة تناسب مساحة غرفة المختبر مع عدد الطلبة	٣.٥٩	١.٣٥
٦	٢٣.	عدم توفر شاشة عرض كبيرة تبيّن محتويات شاشة الحاسوب لاستخدامها من قبل المعلم	٣.٤٨	١.٦٣
٧	١٣.	سوء التهوية الموجودة في مختبر الحاسوب	٣.٢٣	١.٤٧
٨	١٢.	سوء الإضاءة الموجودة في مختبر الحاسوب	٣.٠٢	١.٣٨
٩	١٧.	سوء التمديدات الكهربائية في مختبر الحاسوب	٢.٩٤	١.٢٤
١٠	١٨.	قلة العناية بنظافة المختبر والأجهزة	٢.٧٩	١.٣٥
١١	١٦.	عدم ترتيب الأجهزة في المختبر بشكل مناسب	٢.٦٨	١.٢٥
١٢	٢٠.	عدم توفر قاطع رئيسي للكهرباء في مختبر الحاسوب	٢.٢٣	١.٢٨

تابع ملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (المنهاج). مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية. (عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣١.	ضعف مراعاة الكتاب المقرر لخلفية الطالب في مجال الحاسوب	٣.٥٩	١.٣٠
٢	٢٩.	التركيز في كتاب الحاسوب على التعليم النظري أكثر من التطبيق العلمي	٣.٥٥	١.٣٨
٣	٣٦.	قلة مسايرة كتاب الحاسوب للتطورات العلمية التي تتم في مجال الحاسوب	٣.٥١	١.٢٦
٤	٣٨.	قلة مناسبة محتوى كتاب الحاسوب لاحتياجات الطلبة	٣.٣٧	١.٢٩
٥	٢٥.	ضعف تسلسل موضوعات الكتاب بشكل مناسب	٣.٣٤	١.٣٧
٦	٣٠.	كثرة المادة في كتاب الحاسوب بالمقارنة مع عدد حصص الحاسوب المقرر	٣.٣٢	١.٤٧
٦	٣٢.	قلة وضوح بعض المفاهيم في كتاب الحاسوب	٣.٣٢	١.٢٨
٦	٣٧.	صعوبة تحقيق الأهداف التعليمية الواردة في كتاب الحاسوب	٣.٣٢	١.٢٣
٩	٣٤.	قلة المراجع المتوفرة لكل موضوع من موضوعات الكتاب المقرر	٣.٢٤	١.٢٩
١٠	٢٨.	قلة الأمثلة والتدريبات في كتاب الحاسوب المقرر	٣.٢٣	١.٣٣
١١	٢٧.	ضعف ترابط وحدات الكتاب المقرر	٣.٢٢	١.٢٤
١٢	٣٣	قلة وضوح بعض الأمثلة والتدريبات في الكتاب المقرر	٣.١٨	١.٣٣
١٢	٣٥.	ندرة اتفاق التعليمات الواردة في كتاب الحاسوب مع الأجهزة المستخدمة	٣.١٨	١.٢٢
١٤	٢٤.	عدم وضوح الكثير من المصطلحات الأجنبية في الكتاب المقرر	٣.٠٠	١.٤٨
١٥	٢٦.	قلة وجود رسومات توضيحية كافية في الكتاب المقرر	٢.٩٥	١.٣٨

تابع الملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (برمجيات الحاسوب). مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥٧.	البرمجيات المستخدمة لا تقدم المعلومات بطريقة شيقة تزيد من دافعة التلاميذ من اجل التعلم	٣,٨٢	١,٢٣
٢	٥٣.	ضعف مراعاة البرمجيات المستخدمة للفروق الفردية بين الطلبة أثناء عرض المادة العلمية والأمثلة والتدريبات	٣,٧٦	١,٠٩
٣	٤٠.	قدم البرمجيات التعليمية المستخدمة	٣,٦٩	١,١٥
٤	٤٣.	البرمجيات المستخدمة لا تسمح للطلبة بالتفاعل معها بالشكل المطلوب	٣,٦٨	١,٢٢
٥	٤٧.	ندرة وجود صور ونشرات وملاحق وأدلة وإرشادات ترافق البرمجيات المستخدمة	٣,٦٧	١,٢٨
٦	٤٦.	ضعف القدرة على استخدام بعض البرمجيات إلا من خلال أجهزة حاسوب معينة	٣,٦٦	١,٢٨
٧	٤١.	عدم احتواء البرمجية المستخدمة على صفحة توضح النتيجة التي حصل عليها الطالب في نهاية البرنامج	٣,٦٣	١,٠٩
٨	٤٢.	قلة الأمثلة والتدريبات في البرمجيات المستخدمة	٣,٥٣	١,١٩
٩	٣٩.	قلة البرمجيات التعليمية المستخدمة	٣,٥١	١,٤٠
١٠	٤٥.	البرمجيات المستخدمة لا تعطي المتعلم الوقت الكافي للاستجابة	٣,٥٠	١,١٦
١١	٥١.	صعوبة تشغيل البرمجيات والتعامل مع المشكلات المتعلقة باستخدامها	٣,٤٦	١,٢٨

تابع الملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (برمجيات الحاسوب). مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	٥٩.	عدم تقديم البرمجيات المستخدمة التعزيز والتغذية الراجعة للمتعلم	٣.٤٦	١.١٤
١٣	٥٦.	البرمجيات المقدمة للتلاميذ لا تتضمن الألوان والصور والأصوات بشكل ممتاز	٣.٤٥	١.٣٢
١٤	٥٨.	لا يستطيع التلاميذ التحكم في سرعة عرض البرمجية وتسلسلها	٣.٤٤	١.٠٩
١٥	٥٢.	غياب المساعدة اللازمة للمتعلم حسب حاجته في البرمجيات المستخدمة	٣.٤٣	١.٣٤
١٦	٤٩.	ندرة مواكبة محتوى البرمجيات مع التطوّر في علم الحاسوب	٣.٣٦	١.٢٦
١٧	٤٤.	وجود العديد من البرمجيات باللغة الإنجليزية مما يشكّل صعوبة في فهمها من قبل الطلبة	٣.٣٤	١.٤٦
١٨	٤٨.	قلة مناسبة محتوى البرمجيات المستخدمة مع مستوى المتعلم	٣.٣٢	١.٢٤
١٩	٥٠.	ازدحام الشاشة بالمعلومات وقلة وضوحها في البرمجيات المستخدمة	٣.٢٤	١.٢٢
٢٠	٥٥.	البرمجيات التعليمية المستخدمة لا تحتوي على الأهداف التعليمية المتعلقة بكل برمجية من هذه البرمجيات	٣.٢٣	١.١٨
٢١	٥٤.	تصميم الشاشات في البرمجيات المستخدمة لا يتفق مع الأسس الصحيحة في التصميم	٣.٠٨	١.١١

تابع الملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس(ظروف المدرسة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦٢.	عدم توفر خدمة الانترنت في المدرسة	٤.١٩	١.٣٢
٢	٦٥.	ندرة وجود وقت فراغ عند الطلبة للتدرب الإضافي على الحاسوب بسبب الانشغال بالمواد الأخرى	٤.١٠	١.٢٠
٣	٧١.	ندرة الحوافز للطلبة المبدعين في مجال الحاسوب	٤.٠٦	١.٢٢
٤	٦٣.	قلة المراجع والدوريات المتعلقة بالحاسوب في مكتبة المدرسة	٣.٧٨	١.٢٢
٥	٨٠.	اشعر بضالة الوقت اللازم لاستخدام الحاسوب بسبب كثرة المهام الموكلة لي	٣.٧٠	١.١٦
٦	٧٦.	تشجع إدارة المدرسة المدرسين على استخدام الحاسوب في إنجاز مهامهم.	٣.٦٨	١.١٦
٧	٧٢.	اهتمام إدارة المدرسة بالجانب الإداري والدعائي للحاسوب أكثر من الجانب التعليمي له	٣.٦٣	١.٢٨
٨	٦٦.	قلة ملائمة توقيت حصص الحاسوب حيث توضع غالباً في نهاية اليوم المدرسي	٣.٤٠	١.٤٠
٩	٦١.	قلة تشجيع المدرسة للطلبة لتعليم مادة الحاسوب	٣.٣٧	١.٤٠
١٠	٧٠.	ندرة تدخل مدير المدرسة لحل المشكلات المتعلقة بتعلم الحاسوب وتعليمه	٣.٣٦	١.٣٨
١١	٦٤.	قلة الوقت المتاح للاتصال بين الطلبة ومعلم الحاسوب	٣.٣٣	١.٣٩
١٢	٧٤.	أنا لدي القناعة بوعي إدارة المدرسة بفوائد الحاسوب .	٣.٣١	١.٤٧
١٣	٧٨.	تحرص إدارة المدرسة على التأكد من رضاء المدرسين نحو استخدام الحاسوب.	٣.٣١	١.٤٧

تابع الملحق رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس(ظروف المدرسة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

(عينة الطلاب)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٤	.٦٠	قلة عدد الحصص المقررة لتدريس مادة الحاسوب	٣.٢١	١.٥٦
١٥	.٦٧	قلة إعطاء موضوع تعلم الحاسوب وتعليمه أهمية من قبل إدارة المدرسة	٣.١٤	١.٣٢
١٦	.٦٨	تكليف معلمي الحاسوب التدريس في أكثر من مدرسة واحدة	٣.١٢	١.٥١
١٧	.٦٩	استخدام مختبر الحاسوب لأغراض أخرى غير تعلم الحاسوب وتعليمه مثل دورات المعلمين على حساب الطلبة	٢.٩٤	١.٥٤
١٨	.٧٧	توفر إدارة المدرسة المخصصات والموارد اللازمة لتشجيع المدرسين على إنجاز مهامهم في استخدام الحاسوب.	٢.٢٣	١.٢٨
١٩	.٧٥	يتوفر لدي الوقت اللازم لإنجاز مهامي الحاسوبية	٢.٢٢	١.٢٨
١٩	.٧٩	تحرص إدارة المدرسة على توفير إمكانية الوصول إلى الحاسوب إلى كافة من يرغب من الطلبة والمعلمين.	٢.٢٢	١.٢٨
٢١	.٧٣	يوجد في هذه المدرسة موظف او مجموعة موظفين لتقديم المساعدة الفنية للمدرسين الذين يستخدمون الحاسوب	١.٩٦	١.١٨

المراجـــــــع

[١] Hesselbting, Ted S. "Improving education through technology;" Preventing school failure; V. 35, Issue 3, (2000), PP. 33-30.

[٢] MacFarlane Report *"Teaching and learning in an Expanding Higher education system"*. The committee of Scottish University Principals (CSUP). Polton House press, Lasswade, Edinburgh, 1992.

[٣] Clements, H. D. "Computers in early and primary education". Englewood Cliffs: New Jersey. 1995.

[٤] طوقان، خالد. محاضرة بعنوان *"أثر الثورة المعلوماتية والاتصالية على العناصر التعليمية"* موقع وزارة التربية والتعليم الاردنية على الانترنت، (١٧ تشرين الثاني/٢٠٠٣).

[٥] Cox, M., et al. *"What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms"*. Paper presented at the British educational research association annual conference, University of Sussex at Brighten, September, 2-5, 1999.

[٦] Cuban, L. et al. "High access and low use of technology in high school classrooms explaining and apparent paradox". *American educational research Journal*. 38, (4), (2001), PP. 813-834.

[٧] Mumtaz, S. "Factors affecting teachers' use of Information and communications technology a review of the literature", *Journal of Information Technology for teacher education*, 9(3), (2000), PP. 319- 341.

[٨] Russell, G., Bradley, G. "Teachers' computer anxiety: Implications for professional development". *Education and Information technologies*, 2(1), (1997), PP. 17-30.

[٩] Yuen, A., MA, W. "Gender differences in teacher computer acceptance". *Journal of technology and teacher education*, 10(3), (2002), PP. 365-382.

[١٠] McMahon, J. et al., "Barriers to student computer usage: staff and student perceptions". *Journal of computer assisted learning*. V. 15, Issue 4, (1999), PP. 302- 311.

[١١] Issroff, K. "Motivation and CAL in Different Learning Situations", CALRG Technical Report, 133, the open university, 1993.

[١٢] Williams, G & Fry, H. *"Longer term Prospects for British higher education: A Report to the committee of Vice- Chancellors and principals"*, center for higher education studies, institute of education, University of London, 1994.

[١٣] Neister, G. *"Successful Integration of Microcomputers in an elementary school"*. (Report No. 84-AI 3). Stanford University: Institute for Research on educational finance and Governance, 1984.

[١٤] جرادات، عزت وآخرون. *"تقويم تجربة الحاسوب التعليمي في الأردن"*؛ دراسة ميدانية تقويمية، وزارة التربية والتعليم، عمان. الأردن، ١٩٩١.

[١٥] سلامة، عبد الحافظ محمد. "*واقع استخدامات الحاسوب في التدريس الصفي في المدارس الخاصة في الأردن*" ، أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩١.

[١٦] أبو عمر، عبد اللطيف عبد الحافظ . "*واقع استخدام الحاسوب في مدارس محافظات جنوب الأردن واتجاهات الطلاب والمعلمين نحوه*". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن، ١٩٩٨.

[١٧] السرطاوي، عادل فايز. "*معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية بمحافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة*"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، ٢٠٠١.

[١٨] الخطيب، لطفي." *واقع االحاسوب التعليمي في الأردن*"، قد تم نشره في المجلة العربية للتربية، (المنظمة العربية للثقافة والعلوم) ، المجلد ١٣ ، العدد ٢ ، (١٩٩٣)، ١٠ -٤٥.

Barriers to Students' Computer Usage: Staff and Students Perceptions

Dr. Lutfi M. El-khatib
Associate professor, Dept. of Curriculum and Instruction
College of Education, Yarmouk University, Irbid Jordan

Abstract. The main purpose of this study was to investigate barriers to student computer usage from staff and students perception in Jordanian government secondary school. The sample consisted of (170) faculty members and (209) students Result indicated that the most barriers which staff face are most represented in the field of machines. The problem here that those machines do not have maintenance for a long time In the field of computer labs, the problem is in not having big screen in order to show what is in the computer screen. As for the students the most important barriers ate also represented by machines and shown by not having earphones and also in the field of software which are do not motivate students. Both group agreed that all barriers that are mentioned in the questionnaire ate very important, and machines come first of all those barriers. While students consider software comes as a second battier after machines, staff consider computer labs as a second barrier. Result also indicated that there was significant difference in the barriers that are related to machines; curriculum; software; school environment; and barriers in total in favor of students, and also there was significant differences in the barriers that are related to curriculum, software school environment; and barriers in total in favor of males. There are also significant differences in favor of teachers who have more experience, and there are no significant differences between male and female teacher in scientific level

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٩٥- ٨٣٢ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

مدى فاعلية تقييم الأداء باستخدام زمن الكمون "دراسة ميقاتية"

علي أحمد سيد مصطفى

أستاذ مشارك، علم النفس التربوي، كلية التربية للبنات، الأقسام الأدبية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/١/١هـ)

ملخص البحث. ركزت العديد من الدراسات على مدى التباين في فاعلية تقييم الأداء باستخدام الطرق المتبعة والمرتبطة بنظرية إستجابة الفقرة (IRT) وبين الإتجاهات المعاصرة في تقييم الأداء بإستخدام زمن الكمون الميقاتي للأداء الذكي .

وهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية تقييم الأداء بإستخدام زمن الكمون عبر دراسة ميقاتية تعتمد على تفسير التداخل فى زمن الكمون بكل من (سرعة العمليات المعرفية - وزمن الرجع - ودرجة الإنتباه).

وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي، وتم تطبيق جهاز زمن الرجع Reaction Time وذلك لقياس أزمنة الرجع البسيط والإختياري والتميزي ومقياس Mattis للإنتباه واسع المدى والمكون من ٣٦ بند فرعي، وإختبار سرعة الأداء - إعداد الباحث وذلك في مادة الإحصاء الإستدلالي والذي يتم عرضه بإستخدام برنامج Power Point إعداد الباحث

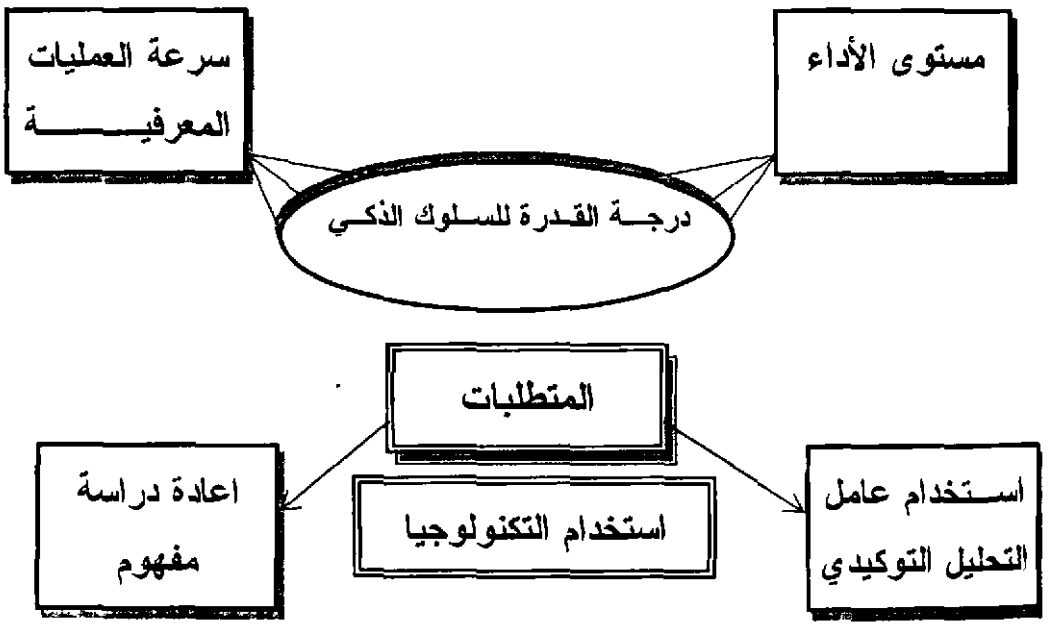
وقد أدار الباحث جلسات الإختبار داخل معمل علم النفس بهدف قياس الأداء بصورة ميقاتية عبر القياسات المختلفة، وقد استخدمت طريقة stepwise لحساب الإنحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة على زمن الكمون، كما تم إستخدام طريقة تحليل التباين للتصميم العاملي (٢ × ٢) وإيجاد الفروق بقيم "ت" وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال لسرعة الأداء والإنتباه على زمن الكمون وذلك عند مستوى ٠.٠١ ، كما تبين وجود فروق في درجة زمن الكمون بين مجموعات الدراسة (الأكثر إنتباهاً والأقل إنتباهاً) ودلت النتائج على وجود تلك الفروق الدالة عند مستوى ٠.٠١ في المجموعة الأكثر إنتباهاً، كما تبين وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى ٠.٠١ في درجة سرعة الأداء في المجموعات المختلفة .

وقد فسرت نتائج الدراسة فى ضوء تساؤلاتها وإطارها النظري .

مقدمـــــــــة

لما كانت اتجاهات تقييم الأداء ترتبط تاريخياً بنظرية استجابة الفقرة Item Response Theory، والتي بمفردها، كما يرى البعض أمثال روبرت Robert [١ ، ص ١٤٢ — ١٦٨]، كونالد وآخرين Konold et-al [٢ ،ص ١٨] أنها لم تعد قادرة على قياس القدرات البشرية مع التقدم التكنولوجي المتاح، ويضيف كل من فلانجان، وجينشافت Flangan & Genshaft [٣، ص ١٢٤ — ١٤٧] أن استخدام عامل التحليل التوكيدي يساعد في فهم التركيبات التي تقيسها اختبارات الذكاء، وأشار الباحثان إلى ضرورة تشجيع إتخاذ خطوات أكبر نحو استخدام تكنولوجيا أحدث لتطوير اختبارات ذكاء أفضل وأكثر دقة عما هو متبع الآن، وأنه لكي تتحقق تلك الخطوة لابد أن نرتضي إعادة دراسة مفهوم الأداء المعرفي البشري، وذلك للحصول على فهم شامل للاختلافات بين الأشخاص وداخل الأشخاص أنفسهم، ويضيف جوناثان، وديفيد Jonathan & David [٤، ص ١٧ — ٣٣] فى دراستهما حول التفسيرات التقليدية لنتائج الاختبار والتي استخدمت فيها أربعة مقاييس لويكسلر (wechsler) المعدلة لذكاء الكبار خاصة بتركيبات

إجتماعية ترتبط بتشغيل المعلومات، ثم قام الباحثان بتسجيل إستجابات ٥٠ فرد تتراوح أعمارهم بين ١٨ -٤٦ سنة على إختبار الفهم، وترتيب الصور ودرجات المقياس الكلية المحددة لنسبة الذكاء، وأعقب ذلك مقارنة تلك الدرجات بدرجاتهم على اختبار شابين Chapin، وأظهرت النتائج أن درجات الفهم لم تتنبأ بشكل دال على قدرات تشغيل المعلومات، إلا أن كرانزلير Kranzler [٥، ص ٢٥٦ — ٢٧٨] يرى في دراسته حول العلاقة بين الأداء الذكي وسرعة عمليات المعرفة وكفاءتها، أن تلك العلاقة يمكن أن تفسر وبجدارة مستوى أداء الأفراد ودرجة القدرة للسلوك الذكي، وهو ما يوضحها الشكل رقم (١) .



الشكل رقم (١). مستوى الأداء ودرجة القدرة للسلوك الذكي كرانزلير Kranzler [٥، ص٢٦١].

وحول قياس الأداء في علاقته بالذكاء يضيف رايكوف Raykov [٦ ، ص ١٤ – ٣٥] في دراسته عن كفاءة تطبيق تحليل منحني النمو لنمذجة تغيرات الأداء الإختياري التي يطبقها راشدون كبار بعد تدريب معرفي أو بناء على خبرة بالمقاييس السلسلة التقليدية الخاصة بالذكاء، وذلك عبر دراسة فروق المجموعة، ودرجة الثبات في التغير – بمرور الوقت – في متوسط القدرة، ومؤشرات الفروق الفردية على مستوى قدرة الأداء، وذلك في دراسة علاجية معرفية مكونة من ٢٠ مجموعة تجريبية، واستخدمت في الدراسة نماذج التحليل الكامن، وأسفرت النتائج عن:

١- تساوي المجموعات في نمط النمو الوقتي المستنفذ لمستوى القدرة.

٢- وجود ارتباط بين سرعة الأداء والانتباه لدى الذكور والإناث .

٣- أظهر تحليل التباين في سرعة الأداء والإنتباه بين الجنسين دلالة لصالح الإناث.

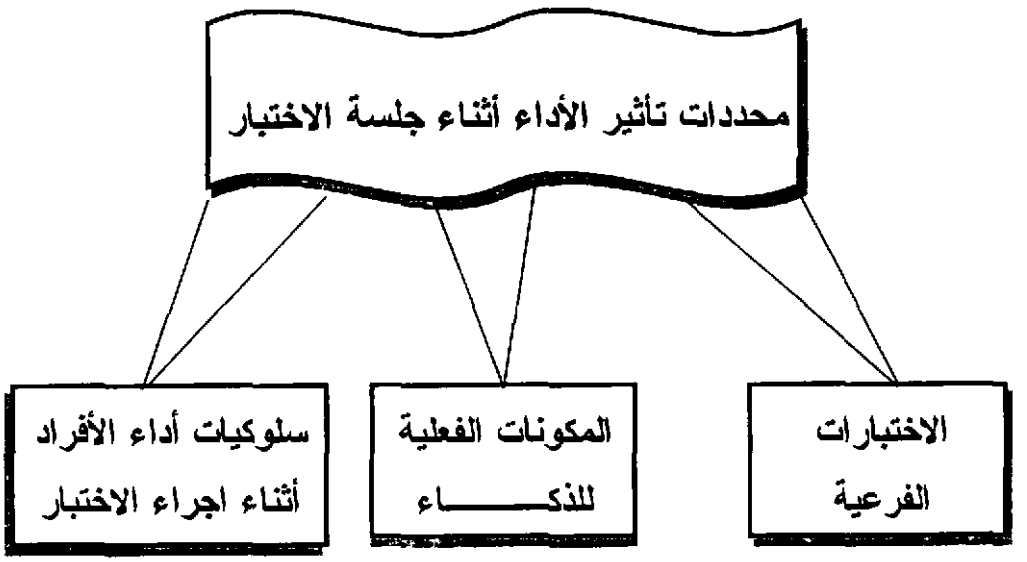
٤- تأثير التدريب في المجموعة التجريبية على الإختبار المستغرق ٦ دقائق .

في حين تناول كونالد وآخرون Konold et-al [٢ ، ص ١٦-٢٨] التأثيرات القياسية واللاقياسية non measurment على السلوك الصادر في جلسة الإختبار على مقاييس ذكاء فردية التطبيق، وتم في تلك الدراسة تطوير اثنين من النماذج المركبة المتداخلة لتحديد ما إذا كانت السلوكيات – أثناء جلسة الإختبار – تؤثر على الطريقة التي يقاس بها الذكاء، أو أن تأثيرها قد يرتبط بالمكونات التي يتم قياسها.واشترك في الدراسة ١٦٩ طالباً، وتم قياس سلوكيات الأفراد أثناء جلسة الإختبار بإستخدام مقياس معد لذلك، وتم قياس الذكاء بمقياس ويكسلر (WISC-III) عن طريق تقدير تركيب العامل المحدد في الأداة، وتعزى نتائج تأثير الأداء في أثناء جلسة الاختبار إلى:

أ) الإختبارات الفرعية المستخدمة لقياس مكونات ويكسلر (WISC-III) الخاصة بالذكاء.

ب) المكونات الفعلية للذكاء وسلوكيات الأداء وتنوعه بين عينة الدراسة .

وتشير النتائـج إلى أن سلوكيات الأداء أثناء الإختبار تلعب دوراً أكبر فى التأثير على الميكانيزمات التي يقاس من خلالها الذكاء، وذلك أكثر من المكونات الفعلية للذكاء، وهو ما يوضحه الشكل رقم (٢) .

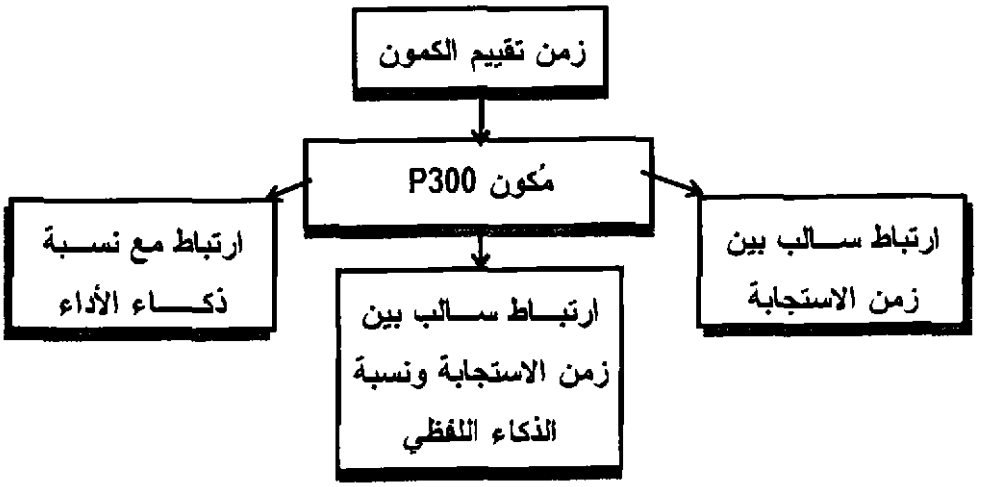


الشكل رقم (٢). تأثيرات الأداء أثناء جلسة الإختبار لكونالد وآخرين Konold et, al. [٢, ص ١٨].

وحول نمو الكمون المكون P300 (*) توصل كل من لورانس وجون Lawrence & John [٧، ص ١٢٣ — ١٤٩] في دراستهما عن مستوى تقييم الاستجابة للأطفال والكبار،

(*) مكون P300 يقيم به زمن الكمون ، وتعكس درجته جانب الوظائف العقلية المعرفية ، ويشير إلى زمن التخمر المفترض بين ظهور المثير والستجابة بمعدل (٣٠٠/ ١٠٠٠) m.s. كمعيار للأداء الذكى .

إلى اقتران الزيادات في المدى العددي بالنقص في أقصى كمون للأطفال بالمقارنة بالكبار، وإلى اقترانه بالنقص في سرعة التعرف على المثيرات، كما أهتم تاكا ياكى وآخرون Taka yki et- al [٨، ص٢٣٣ -٢٥٧] بقياس الإرتباط بين زمن كمون الإستجابة P300 والدرجات على مقياس ويكسلر (WISC-III) المعدل لذكاء الأطفال، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٠) طفلاً يابانياً ممن يستخدمون اليد اليمني وخاليين من الأمراض العصبية أو النفسية وتتراوح أعمارهم من ٥ - ١٦ سنة، وبلغت درجات نسبة ذكاء المقياس الكلي المقاسة للمفحوصين ٦٦-١٣١(م ± ع= ١٠٢ ± ٠,٠٥) وحددت لكل فئة عمرية توزيع متساوي أو متكافئ تقريباً للمفحوصين على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء، وقد أظهرت النتائج عن قلة زمن الكمون P300 مع العمر حتى سن ١٢ سنة، كما تبين وجود إرتباط سالب دال بين زمن الكمون والعمر، وأن حالات زمن الكمون الأدني P300 إقترنت بدرجات المدى الرقمي الأكبر لدى الأطفال والشبان، كما تبين وجود ارتباط سالب ودال بين زمن الكمون بنسبة الذكاء اللفظي، ونسبة ذكاء الأداء، وأن الإختبارات الفرعية اللفظية لها علاقة أقوى من إختبارات الأداء الفرعية، وهو ما يوضحه شكل (٣):



الشكل رقم (٣). زمن تقييم الكمون لمكون P 300، تاكا ياكى وآخرون Taka yki et- al [٨، ص٢٣٣ -٢٥٧]

كما تناول فرانك Frank [٩ ، ص ٣٤٦ - ٣٦١] الأداء الوظيفي العقلي في مرحلة الرشد عبر قياسات بياجيه والقياسات السيكومترية ، وذلك لعينة مكونة من ١٨٠ طالباً جامعياً، في ثلاثة أعمار (١٧ : ٢٣)، (٣٧: ٤٣)، (٦١ : ٨٠) وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية دالة بين إختبارات الذكاء المقننة ، والإستدلال المنطقي ، وبين أداءات الاستدلال الشكلي والأسلوب المعرفي ، وحول تأثير نقص الانتباه على الأداء يرى جوزيف Joseph et al. ، [١٠ ، ص١٠١٠- ١٠١٦] أن اضطرابات نقص الانتباه المرتبطة بالنمـو قد تم بحثها مع الأولاد ، فى حين لم تتم دراستها مع البنات بعد ، وتكونت العينة من (١٢٤) فتـاة مصابة بنقص الانتباه كمجموعـة تجريبيـة ، (١١٦) فتاة من العاديات شكلت المجموعة الضابطة ، وذلك بهـدف دراسـة قضايا ذات علاقة.

بمرحلة البلوغ ، وتم فحص التفاعل بين حالة اضطراب نقص الانتباه والنوع ، وأسفرت النتائج أن علاقة النمو بإضطراب نقص الإنتباه لايتدخل فيها عامل النوع ، إلا أنه قد تبين أن الفتيات المصابات بنقص الإنتباه وزنهن أثقل بحوالى (٦ ، ٧) كيلو جرام فى المتوسط بالمقارنة بغيرهن اللاتى لا تعانين من آية مشاكل سلوكية ، وتضيف مارجيت ، كانديس Margaret & Candice [١١ ،ص ١٢٩-١٤٢] فى دراستهما حول تقييم وإدارة إضطراب نقص الانتباه لدى الكبار ، أن تأثير إضطراب نقص الإنتباه يؤثر فى نسبة من ٢ : ٦٪ من الكبار المصابين باضطراب نقص الإنتباه ، والتى تشيع لدى الأطفال ، وترتبط بالاداء ، وبالصعوبات التعليمية والمهنية ، والبين شخصية ، وحول العامل الوراثى للفتيات ذوى نقص الإنتباه قام ستيفن وآخرون Stephen et al. ، [١٢ ، ص١٠٧٧-١٠٨٣] بدراسة لتقييم الدور الأُسرى لنقص الانتباه فى علاقته بالاداء ، وذلك بإجراء مقابلات نفسية مقننه مع (١٤٠) فتاة من المصابات بنقص الإنتباه ، بالإضافة الى (٤١٧) فتاة من أقاربهن من الدرجة الاولى ، وذلك الى جانـب مجموعة ضابطـة مكونة من (١٢٢) فتاه من غير

المصابات بنقص الإنتباه، وعدد (٣٦٩) من أقاربهن من الدرجة الأولى. وأسفرت النتائج إلى أن أقارب الفتيات المصابات بنقص الإنتباه، قد أظهروا شيوعاً أعلى بصورة دالة للاصابة بنفس الاعراض، وذلك بالمقارنة مع أقارب فتيات المجموعة الضابطة، ويضيف جوزيف وآخرون Joseph، et al. [١٣، ص٣٦ – ٤٢] فى دراسة أخرى حول تأثير الجنس (ذكور/ إناث) على إضطراب نقص الإنتباه إلى وجود تناقض أساسي لنسبة الذكور إلى الإناث، وذلك بنسبة (١٠ : ١) وهى النسبة التى يمكن حصرها عيادياً، فى حين قدرت النسبة بحوالى (٣ :١) لصالح الذكور فى عينة المجتمع، وأن تأثير الفروق فى إضطراب نقص الإنتباه بين الذكور والإناث قد تكون مؤثرة من خلال التعبير البدنى الادائى، وقد اشتملت الدراسة على (١٤٠) ولداً، (١٤٠) بنتاً من المصابين بنقص الإنتباه، بالإضافة الى المجموعة الضابطة والتى إشتملت على (١٢٠) ولداً، (١٢٢) بنتاً من غير المصابين بنقص الانتباه، وقد تم تقييم كافة أفراد العينة بصورة منظمة بواسطة المقابلات التشخيصية المقننة، وبطارية الإختبارات النفسية، والانفعالية، وأسفرت النتائج إلى أن الفتيات المصابات بنقص الإنتباه، كن أكثر ميلاً من الاولاد الى نوع سائد من الإضطراب غير ملفت أو هام، كما تبين أنهن أقل ميلاً الى حدوث إعاقات التعلم، بالإضافة إلى ذلك فإن الفتيات المصابات بنقص الانتباه، قد أظهروا شكلاً أقل من اضطراب السلوك أو إضطراب التحدى مقارنة بالذكور، كما تبين إنخفاض احتمال إظهار الفتيات لإعاقات وظيفية أو معرفية، أونفسية بالمقارنة مع الذكور، كما أظهرت نتائج دراسة ماجينوس وآخرين Magnus، et al. [١٤، ص١٢١ – ١٣٣] الى أن أفراد عينة الدراسة التجريبية ذوى نقص الإنتباه يعود الى تدنى المستوى الاجتماعى والاقتصادى الشائع لديهم، والذى إرتبط بضعف التحكم الحركى والإدراك، وذلك بمعدلات مرتفعة، ويضيف جيلبرج Gillberg [١٥، ص٩٠٤ –٩١٠] عبر نتائج دراسته حول نقص الانتباه، والتحكم

الحركى والادراك، الى أن النسبة قد تصل الى (٥ ، ١ ٪) من إجمالى مجتمع الأطفال فى سن المدرسة تعانى من اضطراب نقص الإنتباه، وأن هذا الاضطراب فى الانتباه يصيب الاولاد الذكور بدرجة كبيرة، وربما كانت الدراسات حول اضـطراب الانتباه لدى البنات – حالياً – لا يتم تشخيصها بدرجة كافيـة .

وفى محاولة لدراسة التحكم الداخلي في درجة الإنتباه وتأثيره على كمون التشتت أجرت ليزا وآخرون Lisa، et al. [١٦، ص١٦٤٤ — ١٦٥٥] دراستين إحداهما طولية والأخرى مستعرضة بهدف تقويم التأثيرات التفاعلية للنتائج الداخلية والخارجية المؤثرة على درجة الإنتباه، وانحصرت المهمة في تقييم دور التآلف المستهدف على درجة كمون الاستجابة، وذلك أثناء اكتشاف الأشياء، وقد أظهرت النتائج أن فترة كمون الاستجابة كانت أقل في الفئات العمرية (٦.٥) شهراً بالمقارنة بالفئات العمرية الأكبر (٩ : ١٠) شهور الذين أظهروا فترات كمون أطول.

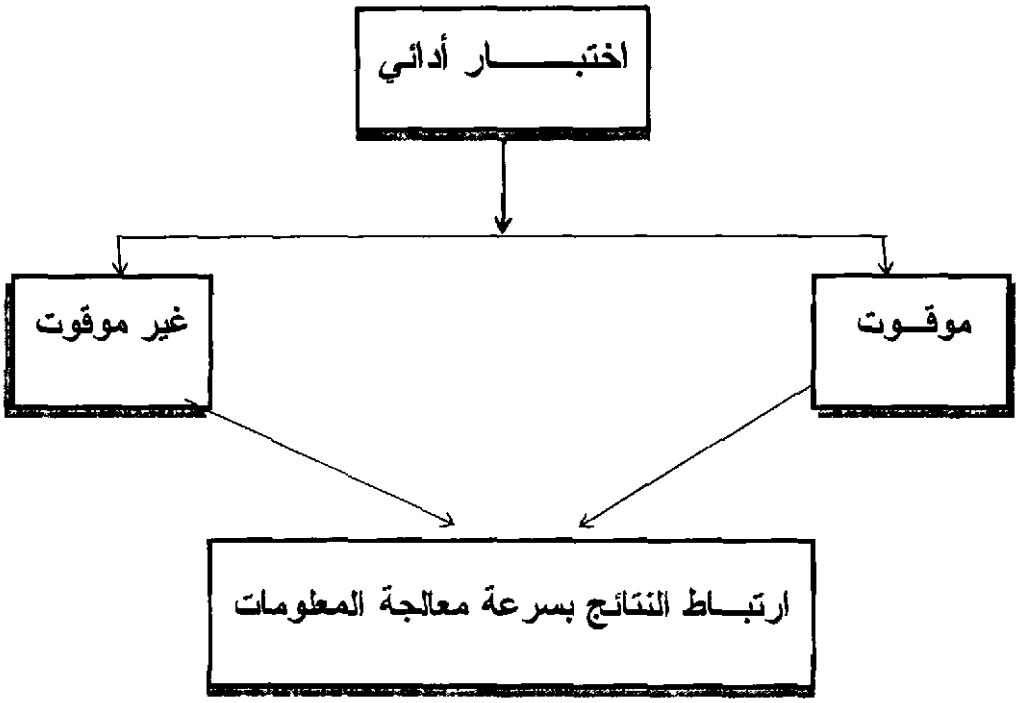
مشـــكلة الدراســـــــة

قام لورانس Lawrence [٣١، ص٦٩٩-٦٨٩] بدراسة حول قياسات كمون الاستجابة، وأهتم بدراسة زمن كمون الاستجابة عن طريق قياسات حركة العين ودقة الاستجابة وذلك عبر تجربة بصرية مقارنة، وشمل المقياس أشكالاً أولية مثل (الدوائر، المثلثات، المربعات) وألواناً مثل (الأخضر، الأزرق، الأحمر) وتم التمييز في ٥٠ ٪ من المحاولات بين النصفين من حيث الشـكل، واللون، أو أحدهما، وفي ٥٠ ٪ الأخرى كان النصفان متطابقان، وقد تمثلت مهمة الملاحظ في اتخاذ قرار الموافقة أو الرفض فيما يتعلق بالتشابه أو الاختلاف، وقد تم قياس حركات العين، وكمون الاستجابة، ودقة الاستجابة من حيث حجم ونوع الاختلاف، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية

دالة بين كمون الاستجابة والانتباه، أما عن استخدام زمن الرجع Reaction Time في علاقته بالقدرة العقلية وسرعة معالجة المعلومات، فقد اهتمت ليندا، وفيرنون Linda & Vernon [٢٠، ص١٤٤ -١٦٥] بدراسة مكونات الذكاء وعلاقته بزمن الرجع لدى الأطفال والكبار الراشدين، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إحصائية دالة بين القدرة العقلية وسرعة معالجة المعلومات، وفي دراسة أخرى لهما توصلت ليندا، وفيرنون Linda & Vernon [١٧، ص ٥٨ — ٧٤] إلي وجود علاقة بين زمن الرجع كأحد مقاييس القدرة وبين الاستعدادات المتعددة الأبعاد وذلك على عينة مكونة من ١٧٠ طالباً جامعياً، وتعد دراسات كل من جينسن وريد Jensen & Reed (١٩، ص ١١٩ — ١٤٦) من الدراسات الرائدة التي تناولت زمن الرجع البسيط كمتغير قامع Suppressor Variable في دراستهما للذكاء وذلك في دراسة لعينة مكونة من ٢١٣ طالباً جامعياً، وتم فيها ضبط زمن الرجع البسيط عن طريق الطرح والارتباط الجزئي والارتباط المتعدد، والتي توصلت إلى علاقة زمن الرجع البسيط بالأداء والسلوك الذكي كأحد منبئات القدرة، ويضيف لارسن، وألدرتون Larson & Alderton [٢٠، ص٢٢١ — ٢٤٨] في دراستهما حول تباين وتغير زمن الرجع والأداء على عينة مكونة من (٣٠٣) فرد بهدف دراسة العلاقات بين تباين زمن الرجع، وتم القياس بين المجموعات وفقاً لدرجة سرعة وبطئ كل مجموعة باستخدام مقاييس القدرة العقلية، وأظهرت النتائج إلى أن زمن الرجع يمكن تصنيفه كأحد منبئات القدرة في علاقته بالذكاء.

كما ظهرت دراسات اهتمت بالإختبارات الموقوتة وغير الموقوتة ومدى تأثيرها في درجات الذكاء، وتعد دراسة فيرنون، كانتور Vernon & Kantor [٢١، ٧٧ — ١٩٢] من الدراسات الأولى التي رسخت العلاقة بين زمن الرجع في علاقته بالذكاء والتي تم تطبيقها على طلاب المدرسة العالية والذين كلفوا باختبار ذكاء في ظل أداء اختبار موقوت وآخر

غير موقوت، ثم كلفوا بعد ذلك ببطارية تضم(٨) اختبارات لزمن الرجع، وأظهرت النتائج أن درجات المفحوصين إرتبطت بالسرعة التي عالجوا بها المعلومات، وهو ما يوضحه الشكل رقم (٤).



الشكل رقم (٤). الذكـــــاء وعلاقته بزمن الرجع فيرنون، كانتور Vernon & Kantor [٢١، ص ١٨١].

ولما كانت هناك دراسات تركز على مدى التباين في فاعلية تقييم الأداء وفقاً لنظرية استجابة الفقرة، وبين الاتجاهات المعاصرة في تقييم الأداء باستخدام زمن الكمون الميقاتي، تسعى الدراسة الحالية لتحري فاعلية تلك المتغيرات بصورة تجريبية، وهو ما يحدد مشكلة الدراسة والتى تثير التساؤلات الآتيـة :

١ - ما العلاقة بين زمن الكمون وكل من زمن سرعة الأداء –فى اختبار للاحصاء الاستدلالي – لدى مجموعة الذكور والاناث .

٢ - ما مدى تأثير زمن سرعة الأداء، والانتباه على زمن الكمون.

٣ - ما هي الفروق بين زمن الكمون والانتباه لدى كل من الذكور والإناث.

٤ - ما أثر درجة الانتباه في اختبار سرعة الأداء لدى كل من الذكور والإناث.

٥ - ما هي الفروق في كل من زمن الكمون وزمن اختبار سرعة الأداء والانتباه لدى كل من الذكور والإناث .

أهمية الدراســــــــة

ينظر إلى أهمية تناول فاعلية تقييم الأداء بإستخدام زمن الكمون Latency إلى أن الدراسات والبحوث النفسية لا تولى إهتماماً بجوانب الوظائف العقلية المعرفية بواسطة زمن الكمون، وهو ما يشير إلى زمن العمليات العقلية الواقعة بين ظهور المثير وحدوث الاستجابة.

وتهتم الدراسة الحالية كذلك بدراسة الأداء في علاقته بالسرعة ودرجة الانتباه .

ويمكن من خلال ذلك النظر إلى أهمية الدراسة الحالية من خلال إتجاهين هما الجانب النظرى والجانب التطبيقي :

الأهمية النظرية

يمكن من خلال الدراسة الحالية تحقيق ما يلـي :

١- التعرف على اتجاهات قياس الوظائف العقلية المعرفية، من خلال قياسات السرعة على الإختبار المعرفي، وزمن الرجع ودرجة الإنتباه .

٢- بيان أثر الأداء ومدى فاعليته من خلال العوامل الكامنة لمتغير زمن الكمون .

الأهمية التطبيقية

٣- مسايرة الاتجاهات الحديثة في تقييم درجة الذكاء من خلال الأداء، وهو ما يتفق مع توجهات كل من أبحاث جاردنر Gardner [٢٣ ، ص ٤٢]، ميكر Maker [٢٢ ، ص ٢٣] وغيرهم، والتى تركز على تقييم الذكاء عبر القياس الأدائى العملى .

٤ - إمكانية إستخدام زمن الكمون في تحديد الذكاء، وذلك من خلال تقييم الأداء.

هـــدف الدراســـــة

تهدف الدراسة الحالية إلـي :

١- التعرف على مدى فاعلية زمن الكمون والذي يعكس قدرة ذكاء أكثر ثباتاً، خاصة لدى ربطه بإختبار السرعة على الإختبار الموضوعى(فى الإحصاء)وزمن الرجع ودرجة الإنتباه.

٢- تحرى مدى فاعلية تلك الطريقة في تقييم وتحليل قدرة الذكاء.

٣- تقديم إستخدام أمثل لجهاز زمن الرجع Reaction time عبر توقيت الإستجابة البصرية Visual response بجهازعرض الشرائح الملحق بالجهاز في صورة كلمات أو جمل .

حـــــدود الدراســـة

تتحدد الدراسة الحالية بما يلـي:

١- عينة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي .

٢- اختبارات الأداء على جهاز زمن الرجع Reaction time والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة .

٣- مقياس ماتيس Mattis للإنتباه . تقنين الباحث.

٤- اختبار سرعة الأداء . إعداد الباحث.

مصطلحات الدراســة

زمن الكمون

يعرف زمن الكمون Latency بأنه المدى الزمنى الإفتراضى الواقع بين القمة أو الذروة الموجبة المنفصلة الحادثة بعد عرض المثير بمدة تتراوح من ٢٥٠ إلي ٦٠٠ / مللى / ثانية ، وبين القمة أو الذروة السالبة الحادثة بعد عرض المثير بمدة تتراوح ما بين٨٠ إلي ٢٥٠/ مللى / ثانية . تاكايوكى Takayuki [٨ ، ص ٢٣٣ - ٢٥٧] .(*)

ويرى الباحث أن زمن الكمون يشير إلي تلك العمليات المفترضة ، او ما يمكن أن يسمى بزمن التخمر بين ظهور المثير ، والاستجابة ، أو بين Action / Reaction ، كما يتميز عن زمن الرجع بإقترانه - إجرائياً — بدرجة الإنتباه ، وسرعة الأداء على الإختبار الموضوعى.

(*) تشير القمة الموجبة إلى زمن الكمون الأعلى (٢٥٠ : ٦٠٠) مللى/ ثانية.m.s . فى حين تشير القمة السالبة إلى إلى الزمن الأدنى (٨٠ : ٢٥٠) مللى/ ثانية . وتم قياسه بواسطة الباحث بإستخدام جهاز زمن الرجع . والملحق به عداد رقمى . لقياس زمن الرجع فى مستوياته الدنيا حتى (١/ ١٠٠٠) مللى/ ثانية..

عينة الدراسة الاستطلاعية

بلغت العينة الاستطلاعية (٦٩) من طلاب الفرقة الثانية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي بكلية التربية - جامعة أسيوط في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ ، وذلك لتقنين أدوات الدراسة.

أدوات الدراســـــة

استخدم الباحث في هذه الدراسة :

١ - جهاز من الرجع Reaction Time

وذلك لقياس أزمنة الرجع البسيط والاختياري والتمييزي، ويعد من الأجهزة الحديثة، إنتاج شركة لأفاييت بولاية إنديانا، ويتكون الجهاز من وحدة التحكم Control Unit والتي يستخدمها الفاحص في عرض المثيرات الضوئية، الصوتية، الشرائح (ويتم من خلال كلمات أو جمل قصيرة محددة تظهر أمام المفحوص فى صورة متتابعة)، وتشتمل هذه الوحدة على ضاغط يضئ لمبة الاستعداد عند بدء التجربة، كما تشتمل على مفتاح لإختيار الوقت اللازم لبداية ظهور المثير مقسم من (١ : ١٠) ثوان، ويتصل بهذه الوحدة عارض للشرائح، كما يتكون الجهاز من وحدة استجابة بها ثلاثة مفاتيح يستخدمها المفحوص في الاستجابة، كما تتضمن لمبة استعداد، ولمبة لعرض المثيرات الضوئية بألوانه الثلاثة الأزرق، الأحمر، الأخضر، وإستخدم الباحث جهاز زمن الرجع في القياسات الآتية :

أ) زمن رجع البسيط Simple Reaction Time

وفيه يعرض على المفحوص مثير واحد فقط ضوئي أو صوتي، ويطلب منه أن يستجيب بالضغط على مفتاح واحد يحدده الفاحص. وفي هذه التجربة كان يغير الباحث الزمن الفاصل بين إشارة الاستعداد وبدء التجربة في كل محاولة، لأن تثبيت هذا الزمن قد

يجعل الفاحص يتعجل في الاستجابة قبل ظهور المثير، أو يؤدي إلي تزامن الاستجابة مع تقديم المثير، وذلك قبل الإدراك الفعلي له لونجستريس Longstreth [٢٥ ، ص ٤٢ – ٦٣].

ب) زمن الرجع التمييزي Discrimination Reaction Time

وفيه يعرض على المفحوص عدة مثيرات سمعية وبصرية، ويطلب منه أن يستجيب لأحد المثيرات دون غيرها، وفي هذا النوع لا يتطلب من المفحوص إلا إختيار محدد، كأن يطلب منه الفاحص الضغط على المفتاح رقم (٢) مثلاً إذا ظهر اللون الأحمر فقط دون غيره من الألوان، حيث يتحكم الفاحص فى ظهور المثيرات السمعية والبصرية .

ج) زمن الرجع الاختياري Choice Reaction Time

وفيه يطلب من المفحوص أن يقوم بعملية تميز لمثير معين من بين عدة مثيرات مختلفة، وأيضاً يطلب منه أن يختار الإستجابة الملائمة لهذا المثير، إذ يتطلب كل مثير إستجابة مختلفة، ويتم ذلك بتحديد كل مثير ضوئى بالضغط على مفتاح معين مثل الضغط على المفتاح رقم (١) إذا ظهر أمام المفحوص اللون الأخضر، والمفتاح رقم (٢) إذا ظهر اللون الأزرق، والمفتاح رقم (٣) إذا ظهر اللون الأحمر، وبشرط أن يتم ذلك فى زمن نسبى أقل من ثانية واحدة، وهو ما يتم قياسه بالساعة الميقاتية الملحقة بالجهاز، وإستخدم الباحث لكل مقياس من مقاييس زمن الرجع ٢٠ محاولة خلاف ٤ محاولات للإستعداد.

وتم التأكد من إستخدام - عينة الدراسة - من الطلبة والطالبات لليد اليمني .

٢ – مقياس Mattis للإنتباه واسع المدى

تقنين الباحث

يهدف إلي قياس درجة الإنتباه لمراحل عمرية متباينة تتراوح ما بين (٨ – ٥٠) سنة وفقاً لمعايير محددة، وتكون من خمسة أبعاد هي : الإنتباه، التلقين والمثابرة، البناء،

التصور العقلي، التذكر، ويتكون من ٣٦ بند فرعي، وتعبر الدرجة الكلية عن درجة الإنتباه واسع المدى، أما الدرجة الكلية الخام فإنها = ١٤٤ درجة تمثل مجموع بنوده الفرعية .

المعالم السيكومترية للأدوات المستخدمة

أولاً : جهاز زمن الرجع Reaction Time

١ - الصـــدق

اعتمد الباحث لحساب الصدق على الدراسات التي تم تطبيقها باستخدام جهاز زمن الرجع، والتي يتضح منها أن جهاز زمن الرجع حساس للتميز بين الجنسين، كما أنه يميز بين الصور المختلفة لأزمنة الرجع لكل من الجنسين في سرعة الاستجابة وذلك في زمن الرجع البسيط، الاختياري، التمييزي، وهو ما يتضح في نتائج دراسة كل من دراسة كلارسون Carlson [٢٦، ص٣٢٩ — ٣٤٤] عن أزمنة الرجع، ودراسة ويكيت، وفيرنون Wickett & Vernon [٢٧، ص ١٢٧ — ١٤١] وهو ما يدل على صدق جهاز زمن الرجع.

٢ - الثبـــات

تم اختيار عينة إستطلاعية مكونة من ٦٩ طالبا وطالبة [٤١ ذكور، ٢٨ إناث] من الفرقة الثانية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي من كلية التربية بأسيوط، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبلغ متوسط أعمارهم ٢١٣.٢ شهراً بانحراف معياري ٩.٣٢ .

وتم استخدام ٢٠ محاولة لكل مقياس من مقاييس زمن الرجع واستخدمت طريقة سبيرمان / براون للتجزئة النصفية عن طريق تجزئة المحاولات إلي نصفين - الفردية والزوجية - السيد، فؤاد البهي [٢٩، ص ٣٨٢] ودلت النتائج على الآتي :

جدول رقم (١). معاملات الثبات لمقياس زمن الرجع لطلاب العينة الاستطلاعية (ن= ٦٩).

مقاييس زمن الرجع	معاملات الثبات الكلية للاختبارات(*)
زمن الرجع البسيط (الضوئي)	٠.٨٦
زمن الرجع البسيط (الصوتي)	٠.٨٢
زمن الرجع الاختياري	٠.٧٣
زمن الرجع التمييزي	٠.٧١

ثانياً: مقياس Mattis للإنتباه واسع المدى

١ – الصـــــدق

قام الباحث بعد صياغة الصورة المبدئية للمقياس المكون من ٣٦ فقرة لأبعاده الخمسة – الانتباه، التلقين والمثابرة، البناء، التصور العقلي، التذكر – بعرضه علي مجموعة من المحكمين، بلغت ١١ محكماً من المتخصصين في مجال علم النفس، وأعيدت صياغة بعض العبارات نتيجة لذلك، ثم قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق والتماسك الداخلي للمقياس، وبلغ معامل الصدق لأبعاده الأربعة على التوالى : الإنتباه ٠.٧٦١، التلقين والمثابرة ٠.٦٦٤، البناء٠.٦٥١، التصورالعقلى ٠.٦٨٣، التذكر ٠.٧٤٢، وهو ما يوضح أن المقاييس الفرعية ترتبط بالدرجة الكلية للإنتباه، وهو ما يشير إلي الاتساق الداخلي للمقياس، كما قام الباحث في دراسة سابقة [٣٠، ص ٩] بالتحقق من صدق الاتساق والتماسك الداخلي للمقياس، وتم ذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ٦٩)، وهو ما يوضحه جدول رقم (٢).

(*) جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠.٠١.

الجدول رقم (٢). معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية.

أبعاد المقاييس الفرعية	الإنتباه	التلقين والمثابرة	البناء	التصور العقلي	التذكر
الدرجة الكلية	٠,٦٢٣	٠,٧٨١	٠,٥٤٣	٠,٦٧٩	٠,٦١١

يتضح من الجدول رقم (٢). أن المقاييس الفرعية ترتبط بالدرجة الكلية للانتباه، وهو ما يشير إلي الاتساق الداخلي للمقياس.

٢ – الثبـــات

تم حساب ثبات الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية باستخدام طريقة إعادة الاختبار ودلت النتائج على أن معامل الثبات = ٠,٧٢ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ .

ثالثاً : إختبار سرعة الأداء : (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد اختبار لقياس سرعة الأداء في مادة الإحصاء الإستدلالي والذي يتم عرضه باستخدام برنامج Power Point إعداد الباحث، ويرى كرانزلير Kranzler [٥، ص ٢٥٦ – ٢٧٨] في دراسته حول العلاقة بين الأداء الذكي وسرعة عمليات المعرفة وكفاءتها، أن تلك العلاقة يمكن أن تفسر وبجدارة مستوى أداء الأفراد ودرجة القدرة للسلوك الذكي، وقد إتخذ الباحث إختبار السرعة المعرفى محكاً لقياس زمن الكمون الميقاتى.

مواصفات الاختبـــار

تكون إختبار قياس سرعة الأداء المعد عبر برنامج Power Point من ٣٠ فقرة، وصمم بأسلوب موضوعي، راعي فيه الباحث إقتصار الإجابة علي نقاط سريعة

ومحددة. كما إعتمد الإختبار على قياس سرعة الأداء، وراعى فيه الباحث حساب (توقيت) زمن إنهاء كل طالب للإختبار ودرجة كفاءته، وذلك لكامل طلاب عينة الدراسة.

١ – الصـــدق

قام الباحث بحساب صدق الاختبار بعرضه على عدد ١١ محكماً في مجال علم النفس، وأعيدت بناء على ذلك صياغة بعض الفقرات، وبلغت نسبة الاتفاق أكثر من ٩٠٪ وهي نسبة مرتفعة وجيدة .

٢– الثبـــات

لحساب ثبات الاختبار قام الباحث بإعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ٦٩) وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغت قيم معامل الثبات ٠,٧٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

تحديد زمن الاختبـــار

قام الباحث بتحديد زمن الاختبار المناسب للتطبيق بالطريقة التي اقترحها السيد، فؤاد البهي [١ ، ص ٦٥٤]، وتحدد الإختبار بزمن قدره ١٤ دقيقة .

الدراسة الأساسية

إشتملت عينة الدراسة الأساسية على مجموعة مكونة من ١٤٦ طالب وطالبة [٧٦ ذكور، ٧٠ إناث] تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي بكلية التربية بأسيوط، ويوضح الجدول رقم (٣) المتوسط والإنحراف المعياري لأعمارهم بالشهور.

الجدول رقم (٣). المتوسط والإنحراف المعياري للعينة الأساسية بالشهور.

المتوسط	الانحراف المعياري
٢٢٤.١٦	٨.٤١

خطـــوات الدراســـــة

١ - تم تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تكونت من ٦٩ طالب وطالبة ٤١ ذكور، ٢٨ إناث من طلاب الفرقة الثانية، والتي إختيرت عشوائياً من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي بكلية التربية - جامعة أسيوط، وذلك بهدف تقنين أدوات الدراسة.

٢ - تم تحديد عينة الدراسة الأساسية والتي تكونت من ١٤٦ طالب وطالبة [٧٦ ذكور، ٧٠ إناث] تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية من شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي، وحرص الباحث على استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية.

٣ - تم تطبيق القياسات الميقاتية عبر جهاز زمن الرجع Reaction Time لقياس متوسطات أزمنة الرجع التالية:

أ) زمن الرجع البسيط Simple Reaction Time .

ب) زمن الرجع الاختياري Choice Reaction Time .

٤ - تحديد درجة متوسطات أزمنة الرجع المختلفة عبر جهاز Reaction Time والتي تشتمل على عرض المثيرات السمعية والبصرية عبر عرض شرائح Slices، ثم يتم تحديد الزمن المستغرق للأداء بواسطة الساعة الرقمية المصاحبة لجهاز زمن الرجع، والذي يقيم به الباحث زمن الكمون والذي يتراوح بين قمتين :

أ) القمة الموجبة(الحادثة بعد عرض المثير) بمدة تتراوح ما بين ٢٥٠ : ٦٠٠ / m.s.

ب) القمة السالبة (الحادثة بعد عرض المثير) بمدة تتراوح ما بين ٨٠ : ٢٥٠ / m.s.

٥ - تطبيق مقياس Mattis للانتباه إعداد الباحث، والمكون من ٣٦ بند فرعي، ويقيس أبعاد الانتباه، التلقين والمثابرة، البناء، التصور العقلي، التذكر، وتعبر الدرجة الكلية (١٤٤) عن درجة الانتباه واسع المدى .

٦ - تحديد زمن سرعة الأداء عبر تطبيق إختبار السرعة فى مادة الإحصاء الإستدلالى والمدار بالكمبيوتر عبر برنامج Power Point إعداد الباحث والمكون من عدد ٣٠ فقرة وذلك في مادة الإحصاء، وقد حرص الباحث علي أن تكون فقرات الإختبار مما سبق أن درسه الطلاب فى الثانوية العامة، ومن المستوى المتوسط Med Item Level .

٧ - قام الباحث وبمساعدة - بعض المعيدين بالقسم — بإعادة شرح مفردات الوحدة المحددة فى مادة الإحصاء على مدى إسبوعين، وذلك بغرض أن يكون عائد الأداء لا يعود إلى صعوبة الفقرات بمفردها (كجانب معرفى)، Cognition ، وإنما إلي سرعة الأداء (كجانب عمليات) Processing ، وهو ما يمثل هدف تطبيق الإختبار.

٨ - حرص الباحث عند إختيار العينة على إستبعاد طلاب شعبة علم النفس، حيث يدرسون مادة الإحصاء الإستدلالى، والإقتصار على طلاب شعبتى الجغرافيا والتاريخ الطبيعى بهدف تحرر اختبار سرعة الأداء فى الإحصاء من أى تأثيرات أخرى .

فـــروض الدراســـــة

تتحدد الدراسة الحالية بالفروض الآتيـة :

١ - توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين زمن الكمون وزمن سرعة الأداء والإنتباه لدى مجموعة الذكور والإناث .

٢ - يوجد أثر دال إحصائياً لمكونات زمن سرعة الأداء والانتباه على زمن الكمون .

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين زمن الكمون والانتباه لدى كل من الذكور والإناث .

٤ - يوجد أثر دال إحصائياً في درجة الانتباه على اختبار سرعة الأداء لدى كل من الذكور والإناث .

٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من زمن الكمون وزمن اختبار سرعة الأداء والانتباه لدى كل من الذكور والإناث .

نتائج الدراسة وتفسيرهـــا

للإجابة علي الفرض الأول الذي ينص علي " توجد علاقة ارتباطية إحصائية بين زمن الكمون وكل من زمن سرعة الأداء والإنتباه لدى مجموعة الذكور ومجموعة الإناث ".

قام الباحث بإستخراج معامل الإرتباط لزمن الكمون لدى الذكور والإناث وكل من :

١ - زمن سرعة الأداء " على اختبار فى الإحصاء الاستدلالى مدار ببرنامج Power point ".

٢ - درجة الإنتباه .

ويوضح الجدول رقم (٤) العلاقة بين زمن الكمون وزمن سرعة الأداء لدى مجموعة الذكور والإناث .

الجدول رقم (٤). معاملات الإرتباط بين زمن الكمون وزمن سرعة الأداء لدى الذكور والإناث.

المجموعة	(i) ر	الدلالـــة
الذكور = (ن= ٧٦)	٠,٦٤٧	دال عند مستوى ٠,٠١
الإناث (ن = ٧٠)	٠,٧١٣	دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود معامل ارتباط بين زمن الكمون ٠,٠١

ويوضح الجدول رقم (٥) العلاقة بين زمن الكمون والانتباه لدى مجموعة الذكور والإناث.

الجدول رقم (٥). معاملات الارتباط بين زمن الكمون والانتباه لدى الذكور والإناث.

المجموعة	(ii) ر	الدلالة
الذكور = (ن= ٨٠)	- ٠,٠٨٧٦٤	دال عند مستوى ٠,٠١
الإناث (ن = ٧٨)	- ٠,٢٨٤٣	دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود معامل ارتباط بين زمن الكمون والإنتباه لدى مجموعة الذكور والإناث وذلك عند مستوي ٠,٠١.

ويوضح الجدول رقم (٦) العلاقة بين زمن سرعة الأداء والإنتباه لدى مجموعة الذكور والإناث .

الجدول رقم (٦). معاملات الارتباط بين زمن سرعة الأداء والإنتباه لدى الذكور والإناث.

المجموعة	(III) ر	الدلالة
الذكور = (ن= ٨٠)	- ٠,٠٨٨٨٢	دال عند مستوى ٠,٠١
الإناث (ن = ٧٨)	- ٠,٢٩٥١	دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول رقم (٦) وجود معامل ارتباط بين زمن سرعة الأداء والإنتباه لدى مجموعة الذكور ومجموعة الإناث وذلك عند مستوى ٠,٠١.

للإجابة عن الفرض الثاني الذي ينص على " يوجد أثر دال إحصائياً لمكونات زمن سرعة الأداء، والإنتباه على زمن الكمون "، قام الباحث بحساب الانحدار المتعدد وذلك بطريقة ستيبوايز Stepwise، وهو ما يوضحها جدول رقم (٧) .

يتضح من جدول رقم (٧) وجود أثر دال لسرعة الأداء، والإنتباه على زمن الكمون وذلك عند مستوى ٠,٠١.

للإجابة على الفرض الثالث الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين زمن الكمون والإنتباه لدى كل من الذكور والإناث " .

قام الباحث بعمل تصميم عاملي (٢ ×٢) للمتغيرين المستقلين الجنس والإنتباه وتأثيرهما على زمن الكمون والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧). " نموذج الإنحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة علي زمن الكمون".

المتغيرات	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة T	قيمة P ومستوى الدلالة
زمن سرعة الأداء	١,٣٧١١	٠,٦٧١٥	٢,١٧	٠,٠١٣٩ ❖❖
الإنتباه	١,٨٩٤٢	٠,٨٦٢٧	٣,٨٣	٠,٠٠٤٢ ❖❖

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١ ، معامل التحديد = ٠,٩٢١٤

يتضح من جدول رقم (٨) وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المستقل الخاص بالجنس، وأن الدلالة في صالح الإناث (كما يتضح من جدول ٩) ولم يظهر أثر دال للتفاعل بين عاملي الجنس والانتباه، ثم قام الباحث بعمل مقارنات ثنائية بين الخانـــات

جدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين للتصميم العاملي (٢×٢) للمتغيرين المستقلين : الجنس ومقياس الإنتباه وتأثيرهما على زمن الكمون .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التأثيرات الرئيسية	٤.٥٢٠	٢	٢.٢٦	٢٤.٥٨٥	٠.٠١ **
تأثير عامل الجنس	٣.٦٧١	١	٣.٦٧١	٣٩.٩٣٠	٠.٠١ **
تأثير عامل مقياس الانتباه	٠.٠١٤	١	٠.٠١٤	٠.١٥٧	غير دال
تفاعل عاملي الجنس ومقياس الانتباه	٠.٠٥٦	١	٠.٠٥٦	٠.٦١١	غير دال
الخطأ	١٣.٠٥٤	١٤٢	٠.٠٩٢	- -	- -
المجموع الكلي	١٧.٦٣١	١٤٥	٠.١٢٢	- -	- -

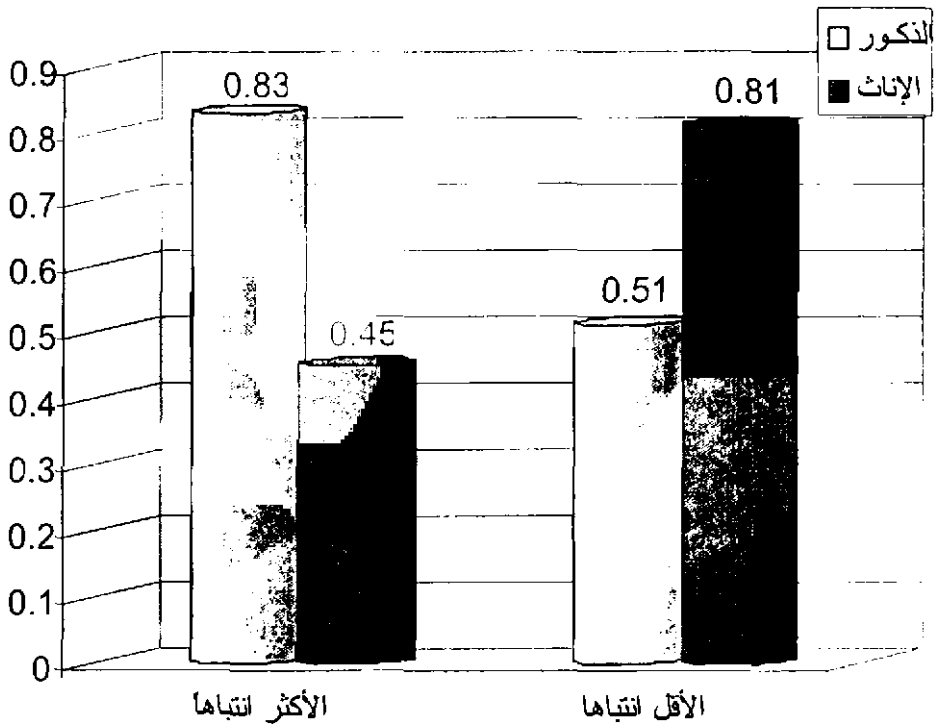
التي تؤلف جدول التفاعل لمعرفة الموضع الصحيح للفروق الدالة بين المتغيرات، وعليه تم تحديد قيمة (ت) وجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول رقم (٩). نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات زمن الكمون بين المجموعات المختلفة.

المجموعات	الذكور			الإناث			ت	الدلالة
	م	ع	ن	م	ع	ن		
الأكثر انتباها	٠.٤٥	٠.٠١٧	٥٧	٠.٨٣	٠.٣٥	٢٦	٦.٦٢	٠.٠١ **
الأقل انتباها	٠.٥١	٠.٢٢	١٩	٠.٨١	٠.٤١	٤٤	٢.٩١	٠.٠١ **

يتضح من جدول رقم (٩) قيمة " ت" في درجة زمن الكمون بين مجموعات الدراسة (الأكثر إنتباها والأقل إنتباها) ودلت النتائج على أن قيمة ت = ٦.٦٢ وهي دالة

عند مستوى ٠.٠١ في المجموعة الأكثر إنتباهاً بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، ودلت النتائج على أن قيمة "ت" = ٢.٩١ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ في المجموعة الأقل إنتباهاً بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، وهو ما يوضحه الشكل رقم (٥).



الشكل رقم (٥). متوســـــط زمن الكمـــون لدى كل من الذكور والإناث.

للإجابة على الفرض الرابع الذي ينص على " يوجد أثر دال إحصائياً في درجة الانتباه على سرعة الأداء لدى كل من الذكور والإناث " .

قام الباحث بعمل تصميم عاملي (٢ × ٢) للمتغيرين المستقلين الجنس والانتباه وتأثيرهما على سرعة الأداء لدى كل من الذكور والإناث، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك :

الجـــــدول رقم (١٠). نتائج تحليل التباين للتصميم العاملي (٢×٢) للمتغيرين المستقلين : الجنس والانتباه وتأثيرهما على اختبار سرعة الأداء .

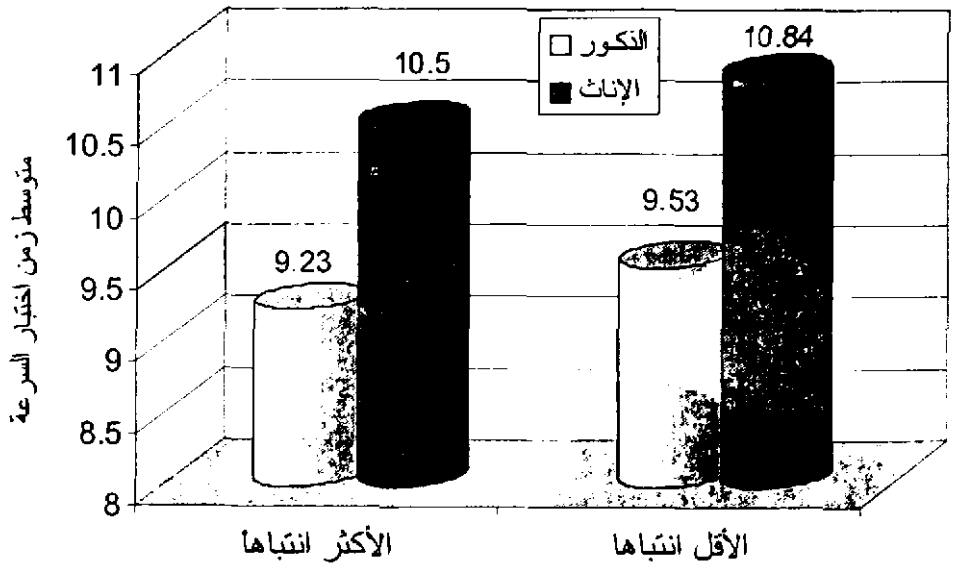
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التأثيرات الرئيسية	٧٥.٧٦٦	٢	٣٧.٨٨٣	٢٧.٥٦٤	٠.٠١**
تأثير عامل الجنس	٥١.٨٠٥	١	٥١.٨٠٥	٣٧.٦٩٤	٠.٠١**
تأثير عامل مقياس الانتباه	٣.١٥٣	١	٣.١٥٣	٢.٢٩٤	غير دال
تفاعل عاملي الجنس ومقياس الانتباه	٠.٠١٤	١	٠.٠١٤	٠.٠١	غير دال
الخطأ	١٩٥.١٥٨	١٤٢	١.٣٧٤	- -	- -
المجموع الكلي	٢٧٠.٩٣٨	١٤٥	١.٨٦٩	- -	- -

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المستقل الخاص بالجنس على سرعة الأداء، وأن الدلالة في صالح الإناث [كما يتضح من الجدول رقم ١١]، كما لم يتضح تأثير دال للتفاعل بين عاملي الجنس والانتباه . ثم قام الباحث بعمل مقارنات ثنائية بين الخانات التي تؤلف جدول التفاعل لمعرفة الموضع الصحيح للفروق الدالة بين المتغيرات، وعليه تم تحديد قيم "ت" والجدول رقم (١١) يوضح ذلك .

الجدول رقم (١١). نتائج اختبار (ت) لمقارنة درجة اختبار سرعة الأداء بين المجموعات الأكثر والأقل انتباها.

المجموعات	الذكور			الإناث			ت	الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	العدد		
(b)الأكثر إنتباها	٩,٢٣	١,٠٢	٥٧	١٠,٥٠	١,٢٧	٢٦	٤,٨٧	٠,٠١**
الأقل انتباها	٩,٥٣	١,١٧	١٩	١٠,٨٤	١,٢٩	٤٤	٣,٨٠	٠,٠١**

يوضح الجدول رقم (١١) قيمة "ت" في درجة إختبار سرعة الأداء بين مجموعات الدارسة (الأكثر والأقل انتباها) ودلت النتائج على أن قيمة ت = ٤,٨٧ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في درجة سرعة الأداء في المجموعة الأكثر إنتباهاً بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث، كما دلت النتائج على أن قيمة ت = ٣,٨٠ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في درجة سرعة الأداء في المجموعة الأقل إنتباهاً بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث. هو ما يوضحه شكل (٦).



الشكل رقم (٦). متوسط زمن اختبار سرعة الأداء لدى المجموعات الأكثر والأقل إنتباهاً.

وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كل من فيرنون، كانتور Vernon & Kantor[٢١، ١٧٧ -١٩٢]، كرانزلير Kvanzler [٥، ص٢٥٦-٢٧٨].

للإجابة على الفرض الخامس الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من زمن الكيمون وزمن سرعة الأداء والإنتباه لدى كل من الذكور والإناث. قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة المختلفة :-زمن الكمون.- زمن سرعة الأداء.-درجة الإنتباه . والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك .

الجدول رقم (١٢). المقارنة بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة المختلفة.

المجموعات	الذكور (ن = ٧٦)		الإناث (ن = ٧٠)		ت	الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
زمن الكمون	٠.٤٦	٠.١٩	٠.٨١	٠.٣٩	٧.٠٣	٠.٠١**
زمن اختبار السرعة	٩.٣٠	١.٠٦	١٠.٧١	١.٢٩	٧.٢٦	٠.٠١**
درجة الإنتباه	١٢٣.٢٦	١٢.٣٧	١١١.٦٩	٩.٩٥	٦.٢٠	٠.٠١**

يوضح الجدول رقم (١٢) قيمة "ت" بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة المختلفة، ودلت النتائج على أن قيمة ت = ٧.٠٣ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الذكور والإناث في زمن الكمون وذلك لصالح الإناث، كما تبين أن قيمة ت = ٧.٢٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الذكور والإناث في زمن إختبار السرعة بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث، وأخيراً أظهرت النتائج على أن قيمة "ت" = ٦.٢٠ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ بين الذكور والإناث في درجة الانتباه بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور.

تفسير نتائج الدراســـــة

في محاولة لتحري مدى فعالية تقييم الأداء بإستخدام زمن الكمون عبر الدراسة الميقاتية الحالية ، قام الباحث بتوقيت زمن الكمون وسرعة الأداء على اختبار فى الإحصاء الإستدلالى كمحك لتققيم الأداء الذكى، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود معاملات إرتباط بين زمن الكمون وزمن سرعة الأداء لدى كل من الذكور والإناث وذلك عند مستوى ٠,٠١ ، كما تبين وجود معاملات ارتباط بين زمن سرعة الأداء والإنتباه لدى كل من الذكور والإناث وذلك عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يوضح الإرتباط بين زمن الكمون والذي يقيس جانب العمليات الكامنة ، أو التخمر وذلك عبر قياس زمن الرجع، كجانب حركي أدائي، لزمن الكمون والذي يمثل القمة أو الذروة الموجبة المنفصلة الحادثة بعد عرض المثير بمدة تتراوح من ٢٥٠ : ٦٠٠ مللى/ ثانية، وحول وجود معاملات الارتباط بين زمن الكمون وزمن سرعة الأداء الدالة عند مستوى ٠,٠١ ومعاملات الارتباط بين زمن سرعة الأداء والإنتباه عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يفسره الباحث في الدراسة الحالية بمنطقية تلك النتائج ، في إرتباط جانب الوظائف العقلية المعرفية بواسطة كمون زمن الإستجابة وزمن سرعة الأداء وذلك مع درجة الإنتباه، وهو ما يتفق مع دراسات كل من : رايكوف Raykov [٦ ، ص ١٤ — ٣٥]، كونالد وآخرون Konold et al.[٢ ، ص ١٦ –٢٨]، لورانس، جون Lawrence & John [٧، ص ١٢٣ — ١٤٩]، كرانزلير Kranzler [١٥ ، ص ٢٥٦ — ٢٧٨] .

وقد قام الباحث فى الدراسة الحالية بتحديد محك الأداء على درجة إختبار السرعة المعرفى (فى الإحصاء) إضافة درجة الإنتباه وزمن الرجع كمحكات لقياس زمن الكمون الميقاتى وهو ما يمكن أن يفسر وبجدارة مستوى أداء الأفراد ودرجة الذكاء بمفهومه الشامل .

حيث يرى الباحث أن إتجاهات قياس الذكاء الحديثة والتي تسعى إلي ربط قياس الذكاء بالأداء أو المجالات، جاردنر Gardner [٣١، ص ١٨] وهو ما يمكن قياسه عبر مهناً مثل البستنة والرياضة، وهوكي الجليد، أو من خلال الربط بين عنصر الإنتباه والذي يحدده داس Das [٣٢، ص ٥٣٩] بأنه العنصر الأساسي للسلوك الذكي، والذي يظهر ضعفه في الكفاءة العقلية الناقصة أو المضطربة، وهو ما يؤيد - من خلال نتائج الدراسة الحالية- إلى جدوى إستخدام زمن الكمون أو التخمر كجانب فعال في تقييم الأداء والإنتباه، حيث يمثل زمن الكمون مكون للوظائف العقلية والعمليات التي تحدث داخل المخ كوسيلة قياس فعالة لبقية الأنشطة العقلية والمعرفية الأخرى والمرتبطة بالأداء .

وهو ما يتفق مع نتائج دراسات كل من لورانس، جون Lawrence & John [٧، ص١٢٣ — ١٤٩]، تاكايوكى وآخرون Takayuki et al.، [٨، ص٢٣٣ — ٢٥٧]، جنسين، ريد Jensen & Reed [١٩، ص١١٩ — ١٤٦]، فرانك Frank [٩، ص ٣٤٦ — ٣٦١]، لورانس Lawrence [٣٣، ص ٦٨٩ — ٦٩٩]، وهو ما أسفرت عنه نتائج الدراسة حول الفروق بين زمن الكمون والإنتباه لدى كل من الذكور والإناث عن وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المستقل الخاص بالجنس وأن الدلالة في صالح الإناث، في حين لم يظهر أثر دال لتأثير عامل الإنتباه، كما تبين وجود دلالة إحصائية عند المقارنة في زمن الكمون للمجموعتين الأكثر انتباهاً والأقل انتباها بين الذكور والإناث لصالح الإناث في المجموعتين وذلك عند مستوى ٠.٠١، كما تبين من النتائج حول أثر درجة الإنتباه في سرعة الأداء لدى الذكور والإناث عن وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المستقل الخاص بالجنس على سرعة الأداء للمجموعتين الأكثر إنتباها والأقل إنتباها بين الذكور والإناث وأن الدلالة لصالح الإناث في المجموعتين وذلك عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يتفق مع نتائج دراسات كل

من : فيرنون، كانتور Vernon Kantor [٢١ ، ص١٧٧ -١٩٢]، لارسون، ألديرتون Larson & Alderton [٢٠ ، ٢٢١ — ٢٤٨]، ليندا، فيرنون Linda & Vernon [١٧ ، ص ٥٨ — ٧٤]، فرانك Frank [٩ ، ص٣٤٦ — ٣٦١]، هو ما يفسره الباحث أنه قد يعود تمايز الإناث عن الذكور في زمن الكمون (التخمر)، وتميزهن في سرعة الأداء المعرفي إلي ما يمكن ربطه بدرجة الإتزان الإنفعالي ودرجة الترتيب المنطقي العقلاني في الجوانب المعرفية، والتي ترتبط بالقدرة الأدائية في تقليل زمن الكمون - فى درجة الإنتباه وزمن الرجع - والذي يرتبط بدوره بسرعة الأداء على درجة إختبار يعتمد على السرعة، في حين قد يعود نقص الدرجة النسبي للذكور - لعينة الدراسة - في زمن الكمون وسرعة الأداء، إلي ما يمكن إرجاعه إلي ما يميز تلك المرحلة الجامعية من تقلبات مزاجية وانفعالية، بصورة قد تبدو أكثر وضوحاً لدى الذكور. وبما قد يؤدي إلى نوع من السلبية واللامبالاة، خاصة في الأداء المعملي التجريبي.

كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية عند المقارنة بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة المختلفة : زمن الكمون، زمن سرعة الأداء، درجة الإنتباه، عن وجود دلالة إحصائية في زمن الكمون، وزمن سرعة الأداء بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث وهو ما يعزز النتائج السابقة، في حين أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية في درجة الإنتباه بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور وهو ما يتفق جزئياً مع نتائج دراسات كل من : Larson & Alderton [٢٠ ،ص ٢٢١ -٢٣٩]، Raykov [٦ ، ص ١٤ — ٣٥]، Takayuki et al.، (٨ ، ص٢٣٣ — ٢٥٧)، Konold et al. [٢ ، ص١٦ — ٢٨]، ويرى الباحث أن تمايز الذكور عن الإناث فى الدراسة الحالية في درجة الإنتباه قد يعود إلى ما يمكن تفسيره بما يبدو من تميز نسبى واضح للذكور في أنواع الرياضات التي تعتمد على الإنتباه مثل تنس الطاولة والرماية على أطباق الحفرة .

أوجه الإفادة التربويـــــة

تبدو أهم أوجه الإفادة التربوية من الدراسة الحالية في النقاط الآتيـة :

١ - تساير الدراسة الإتجاهات المعاصرة نحو تقييم الأداء في علاقته بالذكاء، وذلك بشكل مغاير لنظرية استجابة الفقرة (IRT) التى تحتمل عدم الدقة فى تقييم الذكاء .

٢ - إستخدام زمن الكمون " التخمر " لتقييم الأداء عبر الدراسة الميقاتية الحالية .

٣ - تفيد المشتغلين في الحقل التربوي بأهمية استخدام الضلع الثالث في معالجة المعلومات، والمتمثل في سرعة الأداء، والفارق للسلوك والأداء الذكي .

٤ - تنبه الدراسة الأذهان إلى أهمية تقييم الأداء من خلال ممارسات تجريبية لأزمنة الرجع والإنتباه، وسرعة الأداء، عبر قياس مدار بالكمبيوتر .

المراجـــــع

[١] *Lawrence* ، and future"، present. "TRT and intelligence testing: past. M،Robert USA. 142-168. (2202).. *publishers، Inc.،Eribam Assoicates*

[٢] G "Measurement and non – measurement ،M. & Jospeh، T & Susan،Knold influences of test – session behavior on individually administered measures of *16 – 28* (2001).، *(V) 53، psychology*،intelligence" *journal of school*

[٣] J. Using confirmatory factor analysis to aid in ، D. & Genshaft،Flanagan *147.* (2001). ، *New York*. ، Guilford press،understanding the constructs measured "

[٤] M." The WAIS- R Comprehension and picture ، C. & David، Jonathan arrangement subtests as measures of social intelligence" *journal of 17 – 33* . (2000).، *(V) 26،psychoeducational Assesment*

[٥] J . " What does the WISC- III measure ? Comments on the relationship ، Kranzler and information processing speed ، working memory capacity،between intelligence *256 – 278* . (2002).، *1، (v) 23*،and efficiency " *school psychology– Quarteryly*

[٦] T. " Growth curve analysis of ability means and Variances in easures ، Raykov .*U.K. 14-35* ، structural – Equation ~ Modeling" ،of fluid intelligence ofolder adults . (2002).

[٧] P."P300 Latency and memory Span development ،H.&John،Lawrence *123 – 149* . (1985).، *(V)21*. ،"*Development Psychology*

[٨] K" Correlation in children، N. & Takayoshi، S. & Kanji،O.& Yasuo،Taka yki ،between P300 latency and score on the wechsler intellignece scale for children *233- 257* . ، *Japan*، *Gumma*،pediatrics Gunma " *University school of Medicine* .(1997)

[٩] H."Personality and memory correlatesf ntellectual functioning in Adulthood ،Frank *346 – 361* . ، *(V).86*،: piaget and psychometric Assessments" *Human development* .(1998).

[١٠] S." Deficits Growth and Attention– ، V. and Tomas، B. & Stephen،Joseph *(v)* ، *Third Edition pediatrics*، Disorder Revisited " *Mental Disorders*،Deficits *1010-1016* . (2003). ،*n5*،*(111)*

[١١] M." Assessment and management of Attention ، W. & Candice، Margaret – deficit hyperactivity disorder in adults " *Canadian Medical 129-142* . (2003). ،*V(16)*،*Association*

[١٢] Z: "Family Study Of Girls With With ، B. and Barry،V. & Joseph، Stephen (2000). ، *1077- 1083*، *157*، *American Psychiatric Association*،Attention Disorder

[١٣] A." Influence Gender ofon Attention ، M. and Mary، B. & Eric،Joseph *v* ،Deficit Hyperactivity Disorder in children " *American Psychiatric Association 36-42* (2002). ،*(5)*

[١٤] G. " Attention deficit ، K. and Christopher، L. & Bengt، Magnus *121-* ،disorder with development corrdination Disorders " *Arch Dis Child 133* . (2001) .

[١٥] ، and perception" ، motor control، C." Deficits in attention، Gillberg *904-910* . (2003). ، *88* ، Archives of Disease in childhood

[١٦] D. " Development anges in ، K. and Shaddy، O.; Kannas ، Lisa

1644 – ، Child Development " *(v). 73.* ، endogenous control of Attention (2002). ، *1655*

[١٧] and working ، P." Intelligence Reaction Time ، M. & Vernon ، Linda *144– 165* ، *V.(22).* ، *Intelligence* ، Memory " *jJournal Announcement* (1996).

[١٨] ، P. " The General factor in short – term Memory ، M. & Vernon ، Linda ، and Reaction Time " *Journal Announcement Intelligence* ، Intelligence *58 – 74* . (1992). ، *NI.* ، *V(19)*

[١٩] T. " Simple Reaction Time a suppressor variable in ، & Reed ، A ، Jensen ، as the chronometrical study of Intelligence" *journal Announcement 119 – 146* . (1990) ، *N4* ، *(V).14* ، *Intelligence*

D." Reacition Time variability and Intelligence A ، G.& Alderton ، Larson " Worst performance" Analysis of Individual Differences" *journal 221-239* . (1996). ، *N2.* ، *V26* ، *Intelligence* ، *Announcement*

[٢٠] L." Reaction Time correlaitons with Intelligence ، P. & Kantor ، Vernon Test scores obtained under either Timed or untimed conditions" journal *N4.* (1986). ، *V10* ، *Intelligence* ، *Announcement*

[٢١] ، and problem solving*gifted* ، intelligence ، C.:Creativity ، Maker *23-46* (1993) . ، *(v).9* ، *international*

[٢٢] H."Frames of Mind:The theory of multiple intelligences *New York* ، Gardner *12 - 56.* .(1983). ، : *Basicbooks*

[٢٣] *n. 1* ، *Odessa* ، Inc" *USA* ، S."Psychological ssessment resources ، Mattis (1988).

[٢٤] s. " Reaction – Time Vestigations of Intelligance ، L & Jensen ، Longstreth *142-163* . (1984) . ، *n2* ، : A critique " *Journal Annoncement* in *v8*

[٢٥] and Attention " *The* ، Intelligence ، J " Reaction Time ، Carlson *329-344* . (1983). ، *n4* ، *(v)7* ، *American Educational Research Association*

[٢٦] P. " Peripheral Peripheral Nerve Conduction ، J. & Vernon ، Wichett

and Intelligence : An Attempt to Replicate ، Reaction Time ، Velocity *127- 141* (1994). ، *(v) 1 n2* ، Vernon and Mori" *Journal Announcement*

[٢٨] السيد، فؤاد البهي "*علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*" . *دار الفكر العربي، القاهرة*، (١٩٧٨)، ٣٨٢- ٣٨٤ .

[٢٩] سيد، علي أحمد: " الغزو السببي لبعض أنماط جرائم الأحداث وعلاقتها بالذاكرة السمعية والبصرية المباشرة والإنتباه ". *مجلة كلية التربية، العدد التاسع عشر، جـ٢ ، كلية التربية، جامعة أسيوط، (٢٠٠٣)*، ٢١٠-٢٤٣ .

[٣٠] H. " Reintroducing frames of mind" *introduction to the* ، Gardner *18 - 32 . . ، New York : Basic Books ، pp. Ix – xxvi) ، paperback edition* (1985).

[٣١] J. " A System of cognitive assessment and its advantage over I Q ، Das D. Vickers and P. L. Smith (Eds.) " *Human information processing : North – Holland : Elsevier ، measures " . mechanisms and models 529- 546* .(1989). ، *science*

[٣٢] R. " Eye movement and response accuracy in ، Lawrence *689 – 699* . (2003). ، *U. S.* ، comparative search " *University of Kentucky*

The Efficacy of Performance Evaluation Using the Latency Time: A Time Study

Aly Ahmed Sayed Mostafa
Associate professor، Deparment of Education and Psychlogy
Girls College of Education in Riyadh

Abstract. Several studies focused on the disparity in the efficacy of performance evaluation using the methods linked with the response para (IRT) and between the contemporary trends in performance evaluation using the latency time for the smart performance.

The current study aims to show the efficacy of performance evaluation by using the latency time through a timely study that depend on the perfomance speed، time reaction and attentivity. The study sample comprised form (146) students of the second class of college of education، (Geography) and Natural History) in Assuit University.

The reaction time system was used for measuring the simple، selective and differential regress time and "Mattis" Scale for the wide range attention for measuring the performance speed in the subject of "indicative statistics" which was displayed by power point program The test was carried out in the psychology laboratory the timely measuring of the performance through different measures. The stepwise method was used to calclatic the multiple doclining to the study variables on (2x2) to Find the difference by the valu "T".

The study found that there is an indicator to the performance and attention Speed on the latency time and it was on the level 0.01 in the most attentive group and also there were indicative statistical differences at the level 0.01 in the performance speed in the diffferent groups.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٣٣- ٨٨٨ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة

حاسن بن رافع الشهري

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والعلوم الإنسانية

جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٨/٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٤/٢٩هـ)

ملخص البحث. هدف البحث إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة. وأجريت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة طيبة بلغ قوامها ١٢٩٦ طالباً وطالبة من كليات التربية والعلوم والدعوة. حيث عدد بلغ طلاب كلية التربية (٤٤٢) طالباً و (٢٥٧) طالبة، في حين بلغت أعداد كلية العلوم (٣٣٥) طالباً و (١٥٦) طالبه وكلية الدعوة (١٠٦) من الطلاب خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٢٤ هـ.

وقد استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة التي أعدها سترنبرج وعربها عبد المنعم محمود لقياس أساليب التفكير الثلاثة عشر.

واستخدم الباحث في الدراسة الحالية التحليل العاملي ومعاملات الارتباط واختبار تحليل التباين. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها :

١- أن طالبات جامعة طيبة تميزن عن الطلاب بدلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في أساليب التفكير التالية (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الملكي، الاقلي، الداخلي، الخارجي) .

٢- أن طلاب وطالبات كلية العلوم تميزوا بدلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ عن طلاب وطالبات كلية التربية في أساليب التفكير التالية (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي. الاقلي، الفوضوي، الخارجي) .

٣- أن أفراد عينة كلية الدعوة تميزوا بدلالة إحصائية عن عينة كلية التربية في أسلوب التفكير الحكمي .

٤- أن طلاب وطالبات المستويات الأولية تميزوا عن طلاب وطالبات المستويات النهائية بدلالة إحصائية في أساليب التفكير التالية (التشريعي، المحلي، الملكي، المحافظ، الاقلي، الفوضوي) .

مقدمـــــــة

يتسم العصر الحالي بالثورة التكنولوجية، والتفجر المعرفي، والإنترنت، والعولمة، ولذا تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تنمية قدرات أفرادها على التفكير، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال التعليم. فالتعليم حق لكل إنسان لأنه يطلق طاقة التفكير لديه، مما يمنحه فرصاً أفضل للمشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فالهدف الأسمى من التعليم هو تنمية التفكير ومهاراته وأساليبه، وهذا ما أكده كثير من الباحثين : (كفافي [١]، الأعسر [٢]، عجاج [٣]، قطامي [٤]، جروان [٥]، الحارثي [٦]، جاد [٧]) .

وحيث إن المدرسة بأهدافها ووظائفها الحالية لم تعد قادرة على مسايرة ما يتطلبه المجتمع في ظل التفجر المعرفي، والتغير السريع في معطيات التكنولوجيا، فقد دعا الباحثون (محمود [٨]، محمود [٩]، السليمان [١٠]، قمبر [١١]، السعيد [١٢]، شحاته [١٣]، عجوة [١٤]، جابر [١٥]، اللهيبي [١٦]، قطامي [٤]، شلبي [١٧]، جروان [٥]، محمود [١٨]، السيد [١٩]) إلى إعادة النظر في استراتيجيات السياسة التعليمية، وأن تقوم على محورين أولهما: استراتيجية تقوم على المراجعة الفاحصة والدقيقة لمعوقات تعليم التفكير

وأساليبه في السياسة التعليمية، ابتداءً من الطالب، المعلم، الإدارة، المقررات الدراسية، الإدارة العليا، التقويم. وثانيهما: استراتيجية مكملة للأولى تقوم على وضع آليات في كيفية تنمية التفكير وأساليبه، وذلك بالتركيز على:

١- المعلم عند إعداده التخصصي، والمهني، والشخصي والثقافي، لتهيئته للقيام بأدواره المستقبلية المتجددة.

٢- البيئة المدرسية والفصلية التي ينبغي أن تقبل النقد، وتتيح الفرص لتعدد الرؤى، والبعد عن أحادية الرؤيا.

٣- الطالب، وذلك بأن يكون مشاركاً وفاعلاً في العميلة التعليمية التربوية.

٤- الاستراتيجيات التدريسية، وتبني الاستراتيجيات التي يكون محورها الطالب مثل التعلم التعاوني، والتعلم على أساس المشكلة.

ولقد أوضحت قطامي [٤] أن أساليب التفكير لدى الطلاب تختلف باختلاف الأهداف والمواقف، والمدخلات الذهنية، وأرجعت ذلك إلى اختلاف:

١- نظر الأفراد إلى الأشياء.

٢- أنشطة الخلايا العصبية وعددها لدى الأفراد.

٣- ظروف التنشئة الاجتماعية والتربوية التي يتعرض لها الفرد.

٤- الاهتمامات التي تتطلب المعالجة الذهنية.

٥- الخبرات والأهداف.

٦- قدرات الأفراد والتي تجعلهم يطورون نتائج فكرية مختلفة.

وأضاف مراد [٢٠] أن طرائق التدريس، ونوع التفاعل بين المعلم وطلابه، والتنشئة الأسرية والتقويم، لها التأثير الأكبر في تفضيل أسلوب معين للتفكير دون سواه.

وقد أكد كثير من الباحثين (محمود [٨]، محمود [٩]، السليمان [١٠]) أن التقويم السائد في النظام التعليمي لا يهتم إلا بمستويات الحفظ والاستظهار دون غيرها، ومن ثم فإن هذا يعزز أسلوباً واحداً دون غيره من أساليب التفكير، على الرغم من أن معالجة مشكلات الحياة ومتطلباتها تحتاج إلى أكثر من أسلوب في كيفية المعالجة .

وقد أوضح جريجورينكو وسترنبرج [٢١] أن الطلاب يفضلون كثيراً المعلمين والأنشطة والمواد العلمية التي تلائم أساليب تفكيرهم، وأن نجاح المعلم يتوقف إلى حدّ كبير على معرفته بأساليب تفكير طلابه، وهذا ما يوضح – غالباً – نجاح وتفضيل معلم دون آخر لدى الطلاب .

وقد ذكر Lumb نقلاً عن محمود [١٨] أن أحد الطرق الممكنة التي يمكن من خلالها تحديد الطرق المعقدة التي يتعلم بها الأفراد هي دراسة الطريقة أو الأسلوب الذي يفكر به هؤلاء الأفراد .

وأوضحت نتائج الدراسات السابقة (عجوة [١٤]، شلبي [١٧]، محمود [١٨]) تباين في نتائجها حيال بعض المتغيرات كالنوع والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى تأكيد الباحثين بعمل دراسات أخرى في بيئات مختلفة، لذا يحاول الباحث في الدراسة الحالية، دراسة أساليب التفكير – في البيئة المحلية السعودية – للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلهم في مواقف حياتية مختلفة، وهذا التمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما يوجد لدى الفرد من هذا الأسلوب أو ذاك، بقدر ما هو تمييز كيفي يعتمد على توظيف الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر من أساليب التفكير المحددة بالدراسة كي يسلكه الفرد في تعاملاته وبدرجة عالية من الثبات .

مشكلة الدراسة

تفتقر البيئة السعودية إلى دراسات في تحديد أساليب التفكير التي يمكن أن تفيد القائمين على العملية التربوية عند بناء المناهج وتنفيذها، وعند إعداد برامج إعداد المعلم وتدريبه .

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١-إلى أي مدى يوجد اختلاف بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير ؟

٢- إلى أي مدى يوجد اختلاف في أساليب التفكير باختلاف متغير الكلية ؟

٣- ما مدى تنوع أساليب التفكير باختلاف المستويات الدراسية ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة :

١- أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة .

٢-الفروق بين الطلاب والطالبات في كليات التربية، والعلوم، والدعوة في أساليب التفكير .

٣- الفروق بين الكليات المختلفة للعينة .

٤- الفروق بين المستويات الدراسية .

فروض الدراسة

١- تتباين أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينات الكليات الثلاثة (التربية، العلوم، الدعوة) في أساليب التفكير.

٤- لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع (ذكر، أنثى) والكليات المختلفة على أساليب التفكير.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الأولية والنهائية في كليتي التربية والعلوم في أساليب التفكير.

أهمية الدراسة

يمكن أن تسهم هذه الدراسة في :

١- تعرف أساليب التفكير لدى الطلاب، والتي بدورها تفيد المعلمين في كيفية تجهيز المعلومات للطلاب.

٢- المساعدة على توزيع الطلاب على التخصصات الأكاديمية المناسبة لأساليب تفكيرهم، وبالتالي تسهم في التقليل من تعرض الطلاب لصعوبات في حياتهم الأكاديمية والإقلال من نسب الرسوب والتسرب في المرحلة الجامعية.

٣- تفسير الأداء المدرسي والعمل الذي يمكن أن يعزى بطريق الخطأ إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية وليس لأساليب التفكير لدى الطلاب.

٤- المساعدة في تحديد أنسب الطرق التي يتعلم بها الأفراد.

٥- محاولة فهم أثر هذه الأساليب على إدراك الطلاب وتفاعلاتهم مع الآخرين ومع ذواتهم.

٦- مساعدة الطلاب على التحكم الأكبر في حياتهم وتعلمهم، فهم في أمس الحاجة إلى استخدام أساليب تفكير متنوعة للتعامل مع المشكلات والمصادر الخاصة بالانفتاح العالمي .

٧- تعزيز الأساليب التي يحتاجها المتعلم ليتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات والمتغيرات المستقبلية .

٨- معرفة المعلم على أن المتعلم كائن فريد ومستقل وله خصائص متميزة، لذا ليس هناك رسالة ذهنية واحدة تناسب الجميع ، وعليه إيجاد استراتيجيات تدريسية متنوعة

٩- مساعدة القائمين على العملية التربوية على التنوع في محتوى ومستوى وطبيعة المناهج، حيث إنها من أهم محددات تشكيل أساليب التفكير للطالب وتؤثر تأثيراً نوعياً على أساليب التفكير لديه .

١٠- استخدام أدوات مختلفة في تقويم الطلبة لتنوع أساليب التفكير لديهم .

١١- تطوير مناهج الكليات المختلفة بما يتناغم مع أساليب التفكير لدى الطلاب .

١٢- معرفة الفرد بأساليب تفكيره، ومن ثم يؤدي بالتالي إلى زيادة معرفته وفهمه لنفسه وللآخرين .

١٣- المساعدة في اكتشاف الطلاب المتميزين .

حدود البحث

تتحدد الدراسة بالعينة المستخدمة من طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمستويات الأولية والنهائية لعام ١٤٢٤هـ وبأداة القياس المختصرة لاسترنبرج المستخدمة في الدراسة الحالية .

مصطلحات البحث

أسلوب التفكير: يقصد به في هذا البحث الطريقة المفضلة التي يتبناها الفرد لتوظيف قدراته أو استخدام ذكائه . كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب. وتنقسم إلى أنواع متعددة وهي، عجوة [٢٢ ، ص٣-١٥] :

١- الأسلوب التشريعي (Legislative Style) ويتصف أفراده بالآتي:

أ) يميلون لابتكار القواعد الخاصة بهم .

ب) يستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم .

ج) يفضلون المشكلات التي تكون غير منتظمة أو معدة مسبقاً .

د) يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة .

هـ) يفضلون المشكلات الابتكارية والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني، مثل كتابة البحوث، وابتكار نظم تربوية جديدة .

و) يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: أديب، كاتب، مبتكر، عالم .

٢- الأسلوب التنفيذي (Executive Style) ويتصف أفراده بالآتي :

أ) يميلون لإتباع القواعد الموجودة .

ب) يفضلون استخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات .

ج) يفضلون المشكلات المنتظمة والمعدة مسبقاً .

د) يميلون لحل المحتوى داخل النظم الموجودة .

هـ) يفضلون النشاطات التي تكون محددة مسبقاً مثل تطبيق القوانين على المسائل الهندسية، إعطاء أحاديث قيمة على أفكار الآخرين بتنفيذ القوانين .

و) يفضلون الأنواع التنفيذية من المهن .

٣ – الأسلوب الحكمي (Judicial Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) يميلون لتقويم القواعد والإجراءات .

ب) يميلون للحكم على النظم الموجودة .

ج) يفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة.

د) يفضلون النشاطات التي تدرب الوظيفة الحكمية، مثل كتابة النقد، إعطاء الآراء، الحكم على الناس وأعمالهم، وتقويم البرامج .

هـ) يميلون للمهن التي تتضمن كمية كبيرة من النشاط الحكمي، مثل قاضي ناقد، مقوم برامج، محلل نظم، مرشد أو موجه .

٤ – الأسلوب الملكي (Monarchic) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) مدفوعون من خلال هدف أو حاجة طوال الوقت .

ب) يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل .

ج) يتجهون مباشرة – أثناء محاولتهم حل المشكلة – نحو الهدف دون إلتفات للعقبات .

د) تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد التشويه، أو سوء الفهم .

هـ) غير واعين نسبياً بأنفسهم ومتسامحون ومرنون .

و) لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل .

ز) حاسمون، وعادة ما يكونون حاسمين لأنهم ينظرون إلى قراراتهم بصورة مبسطة إلى حدّ التشويه .

٥– أسلوب التفكير الهرمي (Hierachic Style)، ويتصف أفراده بأنهم :

أ) مدفوعون من خلال هرم للأهداف، ويعرفون بأنه ليست كل الأهداف يمكن أن تتحقق بدرجة واحدة، وأن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى .

ب) يأخذون المعالجة المتوازنة للمشكلات .

ج) يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل .

د) ينظرون إلى الأهداف المتعارضة على أنها مقبولة ، لكن يحدث لديهم أحياناً تشوش عندما تكون الأولويات قريبة من بعضها جداً ، ولهذا فإنهم لا يرون المعلومات في صورة هرمية .

هـ) يبحثون عن التعقيد ويكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين مرنين نسبياً .

و) لديهم إدراك جيد للأولويات .

ز) عادة ما يكونون حاسمين ، ماعدا أن يصبح وضع الأولويات بديلاً للقرار أو الفعل .

ح) منظمون جداً في حلهم للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات .

٦- أسلوب التفكير الأقلي (Oligarchic Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) مدفوعون من خلال العديد من الأهداف ، والتي غالباً ما تكون متناقضة ولكنها تدرك منهم على أنها متساوية الأهمية .

ب) عادة ما يصعب تحديد وتفسير الدوافع التي وراء سلوكهم .

ج) يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل .

د) غالباً ما تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها .

هـ) متبسطون ، وغير واعين بأنفسهم ، غير متسامحين ، ومرنون جداً .

و) مشوشون في وضع الأولويات ، لأنه لا يوجد لديهم القواعد الثابتة التي يمكن من خلالها وضع هذه الأوليات .

ز) متطرفون ، فهم إما حاسمون جداً ، أو غير حاسمين جداً .

ح) غير منظمين ، ويتجنبون النظام .

٧ – أسلوب التفكير الكلي (Global Style) ويتصف أفراده بأنهم:

أ) يفضلون التعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً .

ب) يتجاهلون التفاصيل ولا يميلون إليها .

ج) يميلون إلى التخيل والعمل في عالم الأفكار .

د) يميلون إلى التجريد ، وأحياناً يسترسلون في التفكير .

هـ) ربما يرون الغابة ، ولا يرون الأشجار التي بداخلها .

و) لديهم العديد من المعالجات للمشكلات ، والتي من الممكن أن تكون متناقضة .

ز) مندفعون من خلال هدف أو أهداف متناقضة ، ويكونون متوترين ، وهذا التوتر ينشأ من أنهم يعتقدون أن توفر الشروط له نفس أهمية حل المشكلات .

ح) يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل .

ط) لا يحققون أو يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم ، لأن تلك الأهداف عادة ما تكون متناقضة ، ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية .

ي) يبحثون عن التعقيد – أحياناً نتيجة للإحباط – ويكونون واعين بأنفسهم ، متسامحون ومرنون .

ك) مشوشون في وضع الأوليات ، لأنها تبدو لهم متساوية الأهمية .

٨ – أسلوب التفكير الفوضوي (Anarchic Style) ويتصف فراده بأنهم :

أ) مندفعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف ، والتي غالباً ما يكون من الصعب عليهم وعلى الآخرين التوافق معها .

ب) يأخذون المعالجة العشوائية للمشكلات .

٩– أسلوب التفكير المحلي (Local Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) يميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث التفاصيل .

ب) يتوجهون نحو المواقف العملية .

ج) يستمتعون بالتفاصيل .

د) ربما لا يرون الغابة ، ويرون الأشجار التي بداخلها .

١٠ – أسلوب التفكير الداخلي (Internal Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة .

ب) لديهم حس أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية عن ذوي الأسلوب الخارجي .

ج) يفضلون الوحدة ، ويميلون للعمل منفردين .

د) يفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار ، وليس مع الناس الآخرين .

١١ – أسلوب التفكير الخارجي (External Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) منبسطون ويكون توجههم نحو الناس .

ب) يتعاملون مع الناس بسهولة ويسر دون خجل ، ويميلون للعمل مع الآخرين .

ج) لديهم حس أو إدراك اجتماعي أكثر ، ووعي أكبر بالعلاقات الشخصية عن ذوي الأسلوب الداخلي .

د) يبحثون عن المشكلات التي تتضمن العمل مع الناس الآخرين أو حول الناس الآخرين .

١٢ – أسلوب التفكير المحافظ (Conservative Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) متقيدون بالقوانين والإجراءات الموجودة .

ب) يتجنبون المواقف الناقصة ما أمكن ، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل .

ج) يفضلون أقل تغيير ممكن .

١٣ – أسلوب التفكير التقدمي (Progressive Style) ويتصف أفراده بأنهم :

أ) يذهبون فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة .

ب) يبحثون عن المواقف الغامضة ويرتاحون لها، ويفضلون غير المألوف بدرجة ما في الحياة والعمل .

ج) يفضلون أقصى تغيير ممكن .

المستويات الأولية : تتضمن المستوى الأول والثاني والثالث .

المستويات النهائية : تتضمن المستوى السابع والثامن في الكليات الأدبية والمستوى التاسع في الكليات العلمية .

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري عرضاً للأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث، فيبدأ بتبيان مفهوم نظرية أساليب التفكير لاستنبرج (Sternberg) ووظائفها، وأشكالها، ومستوياتها، ومجالاتها، ونزعاتها، والمبادئ المميزة لأساليب التفكير، وفيما يلي عرض لهذه النقاط.

١- مفهوم نظرية أساليب التفكير

إن الفكرة الرئيسة في نظرية السيطرة الذاتية العقلية هي أن الناس يحتاجون إلى أن يتكيفوا عقلياً، وتعد الأساليب العقلية (أساليب التفكير) هي طرقهم في تحقيق ذلك، كما أن هذه الطرق التي يسوس بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية لأنواع السلطات التي يرونها في العالم الخارجي، فالسلطات بالنسبة للمجتمعات لها العديد من الجوانب مثل: الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال، النزعة. ومن حيث الوظائف الرئيسية للحكومات فهي ثلاثة: التشريعية، التنفيذية، والحكمية. أما الأشكال الرئيسية للحكومات (السلطات) فهي أربع: ملكية، هرمية، أقلية، فوضوية . كما أن للحكومات مستويين

رئيسيين هما : كلية، ومحلية . ومجالات الحكومة فهي داخلية، وخارجية، وللحكومة نزعتان هما المحافظة والتقدمية .

ويرى سترنبرج أن السيطرة الذاتية العقلية لها نفس الوظائف، الأشكال، المستويات، المجال، والنزعات كالسلطة بالنسبة للمجتمعات، وفيما يلي عرض لهذه الجوانب عجوة [١٤، ص٣٦٤- ٣٧٤].

٢- وظائف السيطرة الذاتية العقلية

أ) **الوظيفة التشريعية:** وتتضمن ابتكار، وصياغة، وتخطيط الأفكار والاستراتيجيات، أما العمليات التشريعية في أداء المهمة فهي مكونات معالجة المعلومات المتضمنة في الصياغة والتخطيط والأسلوب التشريعي يشير إلى ميل أو نزعة الفرد إلى الصياغة والتخطيط والابتكار.

ب) **العمليات التشريعية:** وهي العمليات المتضمنة في الأشكال المتنوعة من الابتكار، والصياغة، والتخطيط. ومن أمثلة العمليات التشريعية ما وراء المكونات أو العمليات العقلية ذات الرتبة الأعلى والتي تستخدم في الجوانب المتنوعة من التخطيط لأداء المهمة مثل: تحديد المشكلة، تحديد العمليات ذات الرتبة الأدنى المطلوبة لحل المشكلة، تجميع أو توحيد هذه العمليات في استراتيجية فعّالة، صياغة التمثيل العقلي للمعلومات، وتحديد المصادر العقلية والفيزيقية في حل المشكلة . فالتشريع يبدأ بعد تحديد المشكلة، وطريقة الفرد في تحديد المشكلة سوف تؤثر على العمليات المختارة لحل المشكلة والتي بدورها سوف تؤثر على استراتيجية المشكلة وتمثيلها، وبالتالي سوف تؤثر على كيفية تحديد مصادر حل المشكلة .

ج) **الوظيفة التنفيذية** : وهي التي تكون متضمنة في تنفيذ الخطط المصاغة من خلال الوظيفة التشريعية، فكلمة تنفيذي تشير إلى أن هذه الوظائف العقلية المتضمنة في الإنفاذ أو التحقيق وليس في التخطيط، ووظيفة التنفيذ لأسلوب التفكير هي تنفيذ أكثر منها تخطيط للتنفيذ .

د) **العمليات التنفيذية** : وهي تلك العمليات التي تنفذ الخطط التشريعية متضمنة مكونات أداء واكتساب المعرفة، مثل : التجميع، ومقارنة المعلومات . فعلي سبيل المثال النشاطات التشريعية سوف تكون متضمنة في تحديد موضوع الورقة البحثية، بينما النشاطات التنفيذية سوف تكون متضمنة في تشفير المعلومات المتعلقة بموضوع الورقة البحثية، ودمج أو توحيد المعلومات المجمعة ثم مقارنة هذه المعلومات بما هو معروف لدى الفرد في محاولة لوضع المعلومات الجديدة والقديمة معاً في صورة نشطة .

هـ – **الوظيفة الحكمية**: وتتضمن نشاطات إصدار الحكم مثل: النشاطات التي تبدأ قبل المشكلة، والنشاطات المستثارة والمستمرة أثناء هذا الحل، وكذلك تقويم الحل بعد إتمامه .

و) **العمليات الحكمية**: وهي مكونات معالجة المعلومات مثل: ما وراء المكونات المتضمنة في مراقبة وتقييم التغذية المرتدة الداخلية والخارجية في حل المشكلة .

٣- أشكال السيطرة الذاتية العقلية

أ) الشكل الملكي

- **المشكلات الملكية**: وهي التي تتطلب تحقيق هدف أو حاجة وحيدة، والمشكلات الملكية البحتة نادرة جداً، ومع ذلك فكثير من المشكلات التي تكون في واقع الأمر غير ملكية، ربما تعالج على أنها ملكية، فغالباً ما تصبح المشكلات ملكية ليس لأنها فعلاً ملكية، ولكن لأن تمثيلها قد يكون بسط

إلى حدّ التشويه، أو حدث إساءة فهم للمشكلة، ومن المهم أن نعرف أن المشكلات تصبح من هذا النوع أو من أي نوع آخر نتيجة لطريقة الناس في تمثيلها، ومن أمثلة هذه المشكلات محاولة جعل كل الأطفال مثقفين أو نافعين إلى أقصى درجة وبأي تكلفة.

ب) **الشكل الهرمي**

- **المشكلات الهرمية** : وهي التي تتطلب تحقيق أهداف متعددة وتحديد قيم وأولويات مختلفة، ومن المشكلات الهرمية اختيار المهنة، الكلية، والتخطيط للمقرر الدراسي .

ج) **شكل الأقلية**

- **مشكلات الأقلية** : وهي التي تتطلب تحقيق العديد من الأهداف، وفي نفس الوقت تكون هذه الأهداف متساوية الأهمية، والأهمية المتساوية للأهداف ربما تكون مدركة فقط أكثر منها فعلية أو حقيقية، ومن هذه المشكلات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، مع عدم تأثر الثقافة المحلية للمتعلمين، وإعادة تشكيل المؤسسة مع عدم تقويض معتقداتها الرئيسية، ويلاحظ في هاتين المشكلتين أن لكل منهما هدفاً ولكن تحقيق هذا الهدف مرتبط بشرط، فإذا لم يتحقق هذا الشرط فإن الحل لن يكون مقبولاً، ولذلك فالهدف والشرط كلاهما على نفس الدرجة من الأهمية .

د) **الشكل الفوضوي**

- **المشكلات الفوضوية**: وهي التي تتطلب الانفصال أو البعد عن المسارات والإجراءات الموجودة لحلها، مثل مشكلات الاستبصار التي ربما تحل بصورة أفضل من خلال الأسلوب الفوضوي، لأن مسارات الحل

الموجودة تميل لأن تعوق أكثر من أن تيسر الحل، فهذه المشكلات تتطلب معالجة جديدة تماماً .

٤- مستويات السيطرة الذاتية العقلية

أ) المستوى الكلي

- **المشكلات الكلية** : وهي التي تكون على مستوى مرتفع نسبياً من التجريد مثل القضايا السياسية، الأفكار العامة للتجارب، الموضوعات البحثية

ب) المستوى المحلي

- **المشكلات المحلية** : وهي التي تتضمن التفاصيل سواء في التصور أو التنفيذ، مثل تفاصيل التجارب، تفاصيل حملة إعلانية، أو تفاصيل مسائل رياضية.

٥- مجال السيطرة الذاتية العقلية

أ) المجال الداخلي

- **المشكلات الداخلية**: وهي التي تتركز في مهمات تستخدم الذكاء في انعزال أو بعيدة عن الآخرين، فالفرد ربما يتعامل مع عالم الموضوعات أو الأفكار، لكن الناس الآخرين لا يدخلون مجال تعامله إلا بصورة شكلية أو هامشية، ومن هذه المشكلات المشكلات التحليلية، العمل مع الآلات، ابتكار الفنون .

ب) المجال الخارجي

- **المشكلات الخارجية** : وهي التي تتطلب استخدام الذكاء فيما يتعلق بالعالم الخارجي للفرد، وعالم الفرد نفسه . والمشكلات الخارجية إما حول الناس الآخرين، أو تتطلب العمل بالتحام مع الناس الآخرين الذين يصبحون جزءاً من المشكلة مثل: توجيه المرؤوسين، العمل مع الأقران، تكوين الصداقات، وتطوير علاقات المودة .

٦- نزعات السيطرة الذاتية العقلية

أ) النزعة المحافظة

- المشكلات المحافظة: وهي التي لا تتطلب توسيعاً في المبادئ والإجراءات الموجودة ويوجه عام فالنزعة المحافظة تتطلب حل المشكلات من خلال القوانين والإجراءات الموجودة فعلاً. ومن هذه المشكلات إتباع القوانين، تنفيذ القوانين.

ب) النزعة التقدمية

- المشكلات التقدمية: وهي التي تتطلب توسيع أو تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، وكذلك الحلول التي تذهب فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، ومن هذه المشكلات ابتكار أسلوب فني جديد ـ ابتكار نموذج في العلم. ويمكن تلخيص أساليب التفكير بالجدول الآتي:

الجدول رقم (١) . يلخص أساليب التفكير تبعاً لنظرية سترنبرج.

الأبعاد	الوظائف	الأشكال	المستويات	المجال	الميول
الأساليب	تشريعي	ملكي	الكلي	الخارجي	التقدمي
	تنفيذي	هرمي			
	حكمي	أقلي	المحلي	الداخلي	المحافظ
		فوضوي			

٧- المبادئ المميزة لأساليب التفكير

وضع سترنبرج عدّة مبادئ لأساليب التفكير، لخصها محمود [١٨، ص١٩] بالآتي:

أ) الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.

ب) التنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى توليفة أكبر من مجموع أجزائها.

ج) اختيارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب وأيضاً القدرات .

د) الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوباً واحداً فقط ، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة .

هـ) الأساليب متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف .

و) الناس يتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب .

ز) الناس يتباينون في مرونتهم الأسلوبية .

ح) الأساليب قد تختلف باختلاف الحياة .

ط) الأساليب يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي .

ي) الأساليب يمكن تعلمها .

ك) الأساليب يمكن قياسها .

ل) الأساليب الأفضل في وقت ما قد لا تكون الأفضل في وقت آخر .

م) الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر .

ن) الأساليب ليست جيدة أو رديئة ، لكن السؤال ما الأسلوب الأفضل لهذا الموقف؟

الدراسات السابقة

رجع الباحث إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات :

دراسة قاسم (٢٣): وكانت من ضمن أهداف الدراسة بحث العلاقة بين أساليب التفكير لدى أفراد العينة والمكونة من (٩٠٠) طالب وطالبة بجامعتي عين شمس والقاهرة على ضوء نظرية هاريسون وبرامسون ، والجنس والتخصص الأكاديمي ، وكان من ضمن نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور والإناث في أسلوبيّ

التفكير المثالي والتركيبي لصالح مجموعة الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الكليات العلمية والكليات الإنسانية (علمي، أدبي) في أسلوب التفكير التركيبي والواقعي والبرجماتي لصالح مجموعة التخصصات العلمية.

دراسة حبيب (٢٤): وهدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعتي طنطا والمنوفية على ضوء نظرية هاريسون، وكانت العينة مكونة من (٣١٠) أعضاء من الجنسين، وكانت من ضمن نتائج الدراسة أن مجموعة أساتذة كلية الهندسة والعلوم أعلى المجموعات في استخدام التفكير التركيبي، والصيدلة وطب الأسنان في استخدام التفكير المثالي، وأساتذة كلية التربية أعلى المجموعات في استخدام التفكير العملي، وأساتذة كلية الآداب والطب أعلى المجموعات في استخدام أسلوب التفكير التحليلي، أما في أسلوب التفكير الواقعي فأعلي المجموعات أساتذة كلية الطب.

دراسة حبيب (٢٤): وهدفت معرفة أساليب التفكير لدى المعلمين والمعلمات بجمهورية مصر العربية على ضوء نظرية هاريسون، وكانت عينة البحث ٣٠٠ معلم ومعلمة، وكانت من ضمن نتائج الدراسة وجود أثر دال لمتغير المؤهل على أسلوب تفكير المعلم المثالي، ووجود فروق دالة في أسلوب التفكير التركيبي لصالح معلمي الرياضيات والعلوم، أما أسلوب التفكير الواقعي فكان لصالح معلمي الدراسات الاجتماعية، ووجود فروق دالة في أسلوب التفكير المثالي لذوي الخبرة (١١-١٥)، وفي أسلوب التفكير التحليلي لذوي الخبرة (١٦ عاماً) فأكثر، ووجود فروق دالة في أسلوب التفكير التركيبي لصالح معلمي المرحلة الثانوية، ومعلمي المرحلة الإعدادية في أسلوب التفكير التحليلي، وأظهرت الدراسة أن نمط التفكير الأحادي المسيطر بين أساليب التفكير هو التفكير المثالي، يليه التحليلي لأفراد العينة بصفة عامة.

دراسة جريجورينكو وستبرنبرج Grigorenko & Strenberg (٢٥) : وهدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والأداء الأكاديمي على عينة من طلاب المدارس العليا للمتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية بلغت ١٩٩ طالباً وطالبة، وتوصلت إلى نتائج منها:

١- وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير التشريعي والحكمي والتحصيل الدراسي، وكل من التفكير التحليلي والابتكاري .

٢- وجود علاقة سالبة ودالة بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي .

دراسة زهانج وستيرنبرج Zhang & Strenberg (٢٦): وهدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير ببعض القدرات والتحصيل الدراسي، وأجريت على عينة مكونة من ٦٢٢ طالباً في جامعة صينية، وتوصلت إلى نتائج منها : وجود علاقة موجبة ودالة بين أساليب التفكير المحافظ، الهرمي، الداخلي، والتحصيل الدراسي، كما وجد علاقة سالبة مع أساليب التفكير التشريعي، المتحرر، الخارجي .

دراسة عجوة (١٤): ومن ضمن أهدافها معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، والفروق بين الجنسين والتخصصات في كلية التربية بينها، على عينة مكونة من خمسين طالباً وثمانين طالبة، وقد توصل إلى نتائج منها :

١- أن أسلوب التفكير الهرمي له علاقة إحصائية موجبة مع التحصيل الدراسي.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أسلوبي المحافظ، والهرمي لصالح الإناث .

٣- أن أسلوبي الحكمي والكلي من أساليب التفكير كانا دالين إحصائياً لصالح التخصصات الأدبية .

دراسة اللهيبي (١٦): هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والفروق بينهم تبعاً لمتغيرات الجنس، المرحلة التعليمية، والخبرة والمؤهل الدراسي على ضوء نظرية هاريسون وبراميون، ومن ضمن نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في أسلوب التفكير المثالي لصالح المعلمات، وأن أساليب التفكير المفضلة لدى أفراد العينة هي أسلوب التفكير المثالي والتحليلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تبعاً لمتغيرات الدراسة.

دراسة بيرناردو Bernardo (٢٧): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة فلبينية، وأوضحت بعض نتائجها وجود علاقة موجبة ودالة بين أساليب التفكير التنفيذية، الحكمي، الهرمي، الفوضوي، الداخلي والتحصيل الدراسي.

دراسة شلبي (١٧): هدفت الدراسة لمعرفة أثر التخصصات الأكاديمية على أساليب التفكير لدى عينة مكونة من ٤١٧ طالباً وطالبة بكلية التربية النوعية بجامعة المنصورة، وقد توصلت إلى نتائج منها :

١- تأثير التخصص الأكاديمي على أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الكلي، التقدمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي، جميعاً ما عدا أسلوب التفكير الأقلي.

٢- وأوضحت الدراسة أن الأفراد ذوي التخصص الواحد يفضلون أسلوباً واحداً فقط من كل فئة من الفئات التصنيفية الخمسة لستيرنبرج.

دراسة السيد (١٩): ومن ضمن أهداف الدراسة معرفة اختلاف أساليب التفكير، باختلاف مستوى كفاءة التمثيل المعرفي لدى أفراد عينة مكونة من ٧٠٦ من

طلاب وطالبات كليتي التربية والتربية النوعية بجامعة المنصورة، وكان من ضمن نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الأسلوب الهرمي فقط، ومستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.

دراسة محمود (١٨) : ومن أهداف دراسته معرفة أساليب التفكير المفضلة لطلاب كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بالنوع، والتخصص، وكانت على عينة مكونة من ١٧٦ طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة :

١- أن الطلاب والطالبات معاً فضلوا أساليب التفكير الهرمي الخارجي، الأقلي، التشريعي، المتحرر على التوالي .

٢- يوجد فروق ذات دلالة بين درجات الطلاب والطالبات في أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، العالمي، الهرمي، الأقلي) لصالح الطالبات بينما أسلوب التفكير الحكمي لصالح الطلاب .

- يوجد فروق بين عينة الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير المحلي، الهرمي لصالح عينة الأقسام العلمية .

تعليق على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة المرتبطة بأساليب التفكير ظهرت أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، حيث تنوعت أهدافها وأدواتها وعيناتها، وفيما يلي عرض موجز لذلك :

١- الأهداف تكاد تجمع جميع الدراسات السابقة على توحد الأهداف المراد دراستها، وهي أساليب التفكير، وتكاد تكون المتغيرات واحدة فجميعها اهتمت بدراسة متغير (النوع) لطلاب وطالبات كليات التربية، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بنفس المتغير لكن على مستوى الكليات وليس على مستوى التخصصات .

٢- اهتمت الدراسات السابقة بالعلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، وتنوعت نتائج الدراسات، في حين استخدمت الدراسة الحالية المستويات الأولية والنهائية لأفراد العينة .

٣- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة المتغير المستقل (النوع) بأعداد مقبولة إحصائياً في حين اهتمت الدراسة الحالية بأعداد كبيرة من العينات، حيث بلغت أقل عينة في الدراسة الحالية (١٠٦) من الأفراد .

٤- استخدمت أغلب الدراسات السابقة أكثر من متغير تابع لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير ومتغير تابع أخر، في حين اقتصرت الدراسة الحالية على متغير تابع واحد وهي أساليب تفكير مع مجموعة من المتغيرات المستقلة .

٥- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمود، عبدالمنعم [١٨] في استخدام أداة أساليب التفكير القصيرة (٦٥) مفردة*، في حين استخدم الآخرون أداة أساليب التفكير الطويلة .

٦- معظم الدراسات السابقة تمت في جمهورية مصر العربية في حين أن الدراسة الحالية تمت في المملكة العربية السعودية – وفي حدود علم الباحث – تكاد تكون الأولى .

٧- تنوعت نتائج الدراسات السابقة تبعاً لنوع الأثر الثقافي (التنشئة الاجتماعية)، فأساليب التفكير في الصين حسب دراسة زهانج وسترنبرج [٢٦]، ودراسة بيرناردو في الفلبين [٢٧]، وفي مصر العربية (عجوة [١٤]؛ شلبي [١٧]؛ محمود [١٨]؛ السيد [١٩]) أظهرت أثر التنشئة الاجتماعية بمفهومها الواسع .

---

* يشكر الباحث الحالي الأستاذ الدكتور / عبدالمنعم محمود ، على تفضله وكرمه العلمي بإرسال النسخة القصيرة والدراسات السابقة باللغة الإنجليزية للباحث بدون معرفة مسبقة .

٨- اهتمت دراسة اللهيبي [١٦] بأساليب التفكير لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في السعودية، حسب نظرية هاريسون وبرامسون، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بمعرفة أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة، حسب نظرية سترنبرج .

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية، العلوم، الدعوة، بجامعة طيبة من المستويات الأولية والنهائية، يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (٢) . توزيع أفراد عينة الدراسة ومتغيراتها.

متغيرات الدراسة		طلاب	٪	طالبات	٪	المجموع	٪
		٨٨٣	٪٦٨	٤١٣	٪٣١,٩	١٢٩٦	٪١٠٠
المعدل التراكمي	ممتاز	١٥	١,٧	٥٣	١٢,٨	٦٨	٥ ٢
	جيد جداً	١٤٩	١٦,٩	٢١٣	٥١,٦	٣٦٢	٢٧,٩
	جيد	٤٧١	٥٣,٣	١٣٢	٣٢,٠	٦٠٣	٤٦,٥
	مقبول	٢٤٨	٢٨,١	١٥	٣,٦	٢٦٣	٢٠,٣
الكلية	التربية	٤٤٢	٥٠,٠	٢٥٧	٦٢,٢	٦٩٩	٥٣ ٩
	العلوم	٣٣٥	٣٧,٥	١٥٦	٣٧,٨	٤٩١	٣٧,٩
	الدعوة	١٠٦	٠,١٢	- - -	- - -	١٠٦	٨,٢
المستوى الدراسي	الأولية	٤٥٥	٥١,٥	١٩٧	٤٧,٧	٦٥٢	٥٠,٣
	النهائية	٤٢٨	٤٨,٥	٢١٦	٥٢,٣	٦٤٤	٤٩,٧

ويلاحظ من الجدول (٢) توزيع أفراد العينة، حيث بلغت العينة الكلية (١٢٩٦) طالباً وطالبة، فبلغ عدد طلبة التربية (٤٤٢) طالباً وَ (٢٥٧) طالبة، في حين بلغت أعداد كلية العلوم (٣٣٥) طالباً وَ ١٥٦ طالبة، وكلية الدعوة (١٠٦) طلاب، والمستويات الأولية لأفراد العينة من الطلاب بلغت (٤٥٥) طالباً، في حين كان أفراد العينة في المستويات الأولية من الطالبات (١٩٧) طالبة، أما المستويات النهائية فقد بلغت العينة من الطلاب (٤٢٨) طالباً وَ (٢١٦) طالبة في المستويات النهائية.

أداة البحث المستخدمة: أساليب التفكير النسخة القصيرة لأسترنبرج

أعد هذه القائمة ستيرنبرج، وتتكون من (٦٥) مفردة بمعدل (٥) خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وتتوزع العبارات على المقاييس الفرعية للقائمة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٣) . توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير على المقاييس الفرعية.

الأساليب	العبارات	الأساليب	العبارات
التشريعي	١٠، ١٥، ١٩، ٣٧، ٥٤	الهرمي	٩، ٢٤، ٣٠، ٣٨، ٦١
التنفيذي	١٣، ١٦، ١٧، ٣٦، ٤٤	الملكي	٧، ٤٨، ٥٥، ٥٩، ٦٥
الحكمي	٢٥، ٢٨، ٤٧، ٥٦، ٦٢	الأقلي	٣٢، ٣٤، ٣٥، ٥٧، ٦٤
العالمي	١٢، ٢٣، ٤٣، ٥٣، ٦٦	الفوضوي	٢١، ٢٦، ٤٠، ٤٥، ٥٢
المحلي	٦، ١١، ٢٩، ٤٩، ٦٧	الداخلي	١٤، ٢٠، ٤٢، ٦٠، ٦٨
المتحرر	٥٠، ٥٨، ٦٣، ٦٩، ٧٠	الخارجي	٨، ٢٢، ٣٩، ٤٦، ٥١
المحافظ	١٨، ٢٧، ٣١، ٣٣، ٤١		

وتم تطبيق القائمة في ضوء مقياس سباعي الاستجابة يبدأ بالاستجابة الأولى لا تنطبق إطلاقاً، وتنتهي بالاستجابة السابعة تنطبق تماماً (ملحق ١) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حده .

صدق القائمة

قام معدا القائمة في صورتها الأجنبية بالتحقق من صدقها من خلال الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي، وكشفت النتائج عن وجود اتساق داخلي للمقاييس الفرعية .

وفي صورتها العربية قام الباحثان (عجوة وأبو سريع [٢٢]) من التحقق من صدقها من خلال الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة بكلية التربية ببنها، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وقام أيضاً محمود [١٨] بتطبيق القائمة المختصرة على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة بكلية التربية بقنا، واستخدم صدق التحليل العاملي، ووجد أن أساليب التفكير (الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) وأساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر) وأساليب التفكير (المحلي والداخلي) وأساليب التفكير (التنفيذي والمحافظ) ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً ودالاً .

واستخدم أيضاً صدق تمييز المفردات القائمة وأوضحت النتائج أن القائمة صادقة وبدلالة إحصائية في قياس ما وضعت من أجله .

وفي دراسة شلبي [١٧] قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لكل مقياس على عينة مكونة من (٤١٧) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يؤكد صدق القائمة .

وفي دراسة السيد [١٩] قام بحساب الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية للقائمة، وأسفرت النتائج عن أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند (٠,٠١) .

ثبات القائمة

قام معدا القائمة في صورتها الأجنبية بحساب معامل الثبات للاختبارات الفرعية للقائمة، وذلك بحساب معامل ألفا بعد تطبيق القائمة على عينات مختلفة، وكشفت النتائج عن وجود اتساق داخلي للمقاييس الفرعية .

أما القائمة في صورتها العربية فقد قام الباحثان (عجوة وأبو سريع [٢٢]) بحساب معاملات الثبات للمقاييس الفرعية لأساليب التفكير بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا، وكانت معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠,٠١) .

وقامت الباحثة شلبي [١٧] بحساب معاملات الثبات باستخدام ألفا والتجزئة النصفية، وتوصلت إلى ارتفاع ثبات المقاييس الفرعية للقائمة .

وقام أيضاً محمود [١٨] بحساب معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بصورتها المختصرة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وبطريقة إعادة الاختبار وكشفت عن ارتفاع معامل الثبات، وتراوحت من بين (٠,٢٩ — ٠,٩٠) .

وفي دراسة السيد [١٩] فتم حساب ثبات القائمة عن طريق معامل ألفا، وأسفرت النتائج عن ارتفاع معاملات ثبات المقاييس الفرعية لأساليب التفكير .

صدق قائمة أساليب التفكير في الدراسة الحالية

صدق التحليل العاملي : تم تطبيق القائمة على عينة مكونة من (١٢٩٦) طالباً وطالبة وبعد تقدير الدرجات تم استخدام التحليل العاملي بطريقة تدوير المحاور المائلة لمقاييس القائمة (١٣) ثلاثة عشر أسلوباً وتم تحديد أربعة عوامل، وتم أخذ التشبعات (± ٠,٣) طبقاً لمحك جيلفورد . ونتائج التحليل يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (٤). تشبعات المقاييس الفرعية على الأربعة عوامل .

العوامل / المقاييس الفرعية	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	درجة الشيوع
التشريعي	٠.٥٢٥				٠.٧٠٥
التنفيذي		٠.٧٧٢			٠.٧٧٨
الحكمي	٠.٧٦٥				٠.٧٢٧
العالمي			٠.٧٧٥		٠.٧٥٣
المحلي	٠.٦٦٠				٠.٦٩١
المتحرر	٠.٨٠٠				٠.٧٨٣
المحافظ		٠.٧٩٢			٠.٧٦٦
الهرمي	٠.٦٨٣				٠.٧٣٧
الملكي		٠.٥٤٠			٠.٦٤٤
الأقلي			٠.٤٦٩		٠.٦٣٧
الفوضوي			٠.٦٠٥		٠.٦١١
الداخلي				٠.٩١٤	٠.٩٠٠
الخارجي	٠.٦٧١				٠.٧٦٨
الجذور الكامنة	٣.٥١٨	٢.٦٦٣	١.٨٦٨	١.٤٥١	
نسبة التباين	٢٧.٠٦٠	٢٠.٤٨٥	١٤.٣٧٠	١١.١٦٠	٪٧٣.٠٧٥

وطبقاً للتشبع الأكبر للمقاييس الفرعية في العوامل المتضمنة بها، إذا تشبعت على أكثر من عامل يتضح أن :

العامل الأول : جذره الكامن (٣.٥١٨) ونسبة تباينه (٢٧.٠٦٠٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع تشبعاً موجباً بأساليب التفكير الآتية : التشريعي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الخارجي .

العامل الثاني : جذره الكامن (٢.٦٦٣)، ونسبة تباينه (٢٠.٤٨٥٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع عليه تشبعاً موجباً بأساليب التفكير التالية : التنفيذي، المحافظ، الملكي .

العامل الثالث : جذره الكامن (١.٦٨٦)، ونسبة تباينه (١٤.٣٧٠٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع على العامل الثالث تشبعاً موجباً بأساليب التفكير التالية : العالمي، الأقلي، الفوضوي .

العامل الرابع : جذره الكامن (١.٤٥١)، ونسبة تباينه (١١.١٦٠٪) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبع على العامل الرابع تشبعاً موجباً أسلوب التفكير الداخلي .

يتضح مما سبق أن العوامل الأربعة فسرت ٧٣.٠٧٥٪ من التباين الكلي للمصفوفة، بالإضافة إلى أن جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات سابقة (محمود [١٨]؛ بيرناردو [٢٧]؛ زهانج [٢٦]؛ ستيرنبرج [٢٥])، وتوصلت الدراسات جميعها إلى أن الأساليب السابقة ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً ودالاً فيما بينها .

ثبات القائمة في الدراسة الحالية

تم حساب التجانس الداخلي للمقياس، وتم كذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة عن كل مفردة ودرجاتهم الكلية على كل مقياس فرعي، وجميعها دالة إحصائياً . كما حُسب معامل الفاكرونباخ لكل مقياس، وهي معاملات ثبات مرتفعة ودالة إحصائياً، يوضحها الجدول رقم (٥) .

الجدول رقم (٥). معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقاييس الفرعية لأساليب التفكير .

التشريعي		التنفيذي		الحكمي		العالمي		المحلي		المتحرر		المحافظ	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١٠	٠,٤٩	١٣	٠,٣٦	٢٥	٠,٥٠	١٢	٠,١٨	٦	٠,٣٠	٥٠	٠,٥٣	١٨	٠,٤٤
١٥	٠,٤٩	١٦	٠,٤٥	٢٨	٠,٤٤	٢٣	٠,٣٢	١١	٠,٣٩	٥٨	٠,٥٤	٢٧	٠,٣٢
١٩	٠,٤٧	١٧	٠,٤٤	١٧	٠,٥٢	٤٢	٠,٢٨	٢٩	٠,٣٩	٦٣	٠,٥٩	٣١	٠,٤٩
٣٧	٠,٤٥	٣٦	٠,٤٧	٥٦	٠,٤٧	٥٣	٠,٣٤	٤٩	٠,٣٧	٦٩	٠,٥٦	٣٣	٠,٥١
٥٤	٠,٤٨	٤٤	٠,٤٦	٦٢	٠,٥١	٦٦	٠,٢٦	٦٧	٠,٣٢	٧٠	٠,٤٩	٤١	٠,٣٩
معامل ألفا كرونباخ	٧٢٪	معامل ألفا كرونباخ	٦٨٪	معامل ألفا كرونباخ	٧٣٪	معامل ألفا كرونباخ	٥٠٪	معامل ألفا كرونباخ	٦٠٪	معامل ألفا كرونباخ	٧٧٪	معامل ألفا كرونباخ	٦٧٪

البرمي		الملكي		الأقلي		الفوضوي		الداخلي		الخارجي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٩	٠,٥٥	٧	٠,٢٦	٣٢	٠,٥٧	٢١	٠,١٨	١٤	٠,٢٥	٨	٠,٤٥
٢٤	٠,٥٥	٤٨	٠,٣٥	٣٤	٠,٥٩	٢٦	٠,٣٣	٢٠	٠,٣٣	٢٢	٠,٤٧
٣٠	٠,٥٣	٥٥	٠,٣٩	٣٥	٠,٦٠	٤٠	٠,٢٤	٤٢	٠,٤١	٣٩	٠,٤٨
٣٨	٠,٦٠	٥٩	٠,٤٨	٥٧	٠,٤٨	٤٥	٠,٢٦	٦٠	٠,٣٧	٤٦	٠,٦١
٦١	٠,٥٤	٦٥	٤١	٦٤	٠,٥٨	٥٢	٠,٢٠	٦٨	٠,٤٣	٥١	٠,٥٧
معامل ألفا كرونباخ	٧٨٪	معامل ألفا كرونباخ	٦٣٪	معامل ألفا كرونباخ	٧٩٪	معامل ألفا كرونباخ	٥٠٪	معامل ألفا كرونباخ	٦٠٪	معامل ألفا كرونباخ	٧٥٪

نتائج الدراســــــــة

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على : " تتباين أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة ".

تم ترتيب متوسطات درجات عينة الدراسة (العينة الكلية ، الطلاب ، الطالبات ، كلية التربية ، كلية العلوم ، كلية الدعوة ، المستويات الأولية ، المستويات النهائية ، المعدل التراكمي) على قائمة أساليب التفكير المستخدمة . والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن أفراد العينة :

١- فضلوا الأسلوب الهرمي في الأشكال ، والتشريعي في الوظائف ، والخارجي من المجال ، والمتحرر من الميول ، والمحلي من المستويات عن قائمة أساليب التفكير الخمسة في نظرية ستيبرنبرج ، وهذا ما أكده ستبرنبرج في نظريته (عجوة [٢٢] ؛ خضر [٢٩]) .

٢- أن أفراد العينة تباينوا في قوة تفضيلهم للأساليب ، فقد فضلوا الأسلوب: (الهرمي ، الخارجي ، التشريعي) ، عن أساليب التفكير: (الفوضوي ، الداخلي ، العالمي).

٣- أن أفراد العينة لم يتباينوا في مرونتهم الأسلوبية فنجد أفراد العينة بمتغيراتها المختلفة أجمعوا على أساليب واحدة ، وهذا نتيجة لم تتفق مع ما طرحه ستبرنبرج في نظريته من أن الناس يتباينون في مرونتهم الأسلوبية ، وقد يكون لتجانس المجموعة تأثير في ذلك ، وفي نفس الوقت أظهرت نتائج الدراسة في الجدول نفسه أكدت على مبدأ أساسي بأن الأسلوب الأفضل في وقت (ما) ومرحلة عُمرية (ما) قد لا يكون الأفضل في وقت آخر ، وهذا ما يلاحظ في الجدول نفسه باتفاق المتغيرات مع العينة الكلية في تفضيلهم لأسلوب التفكير الهرمي والخارجي عن باقي الأساليب .

٤- أوضحت نتائج الدراسة صحة ما توصل إليه ستبرنبرج بأن الأساليب تتأثر بالثقافة والتطبيع الاجتماعي ، فقد فضلت العينة في الدراسة الحالية أساليب التفكير الهرمي ، الخارجي ، وأظهرت نتائج دراسة : (عجوة [١٤] ؛ شين [٢٨] ؛ شلبي [١٧]) غير ذلك .

الجدول رقم (٦). أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة.

م	العينة الكلية		الطلاب		الطالبات		كلية التربية		كلية العلوم		كلية الدعوة		المستويات الأولية		المستويات النهائية		المعدل التراكمي		المعدل التراكمي		المعدل التراكمي	
	ن=١١٩٥		ن=٨٨٣		ن=٤١٣		ن=٦٩٦		ن=٤١٩		ن=١٠٦		ن=٦٥٢		ن=٦٤٤		ممتاز = ٦٨		جيد جداً = ٣٦٢		جيد = ٦٠٣		مقبول = ٢٤٣	
	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط	الأسلوب	المتوسط
١	البصري	٢٦,١٦	البصري	٢٥,٥٠	البصري	٢٧,٥٦	البصري	٢٥,٢٥	البصري	٢٧,٢١	البصري	٢٦,٥٧	البصري	٢٦,٥٢	البصري	١٥,٧٩	البصري	١٦,٥٨	البصري	١٧,٣٩	البصري	٢٥,٦٣	البصري	٢٥,٥٦
٢	الخارجي	٢٥,٢٠	الخارجي	٢٤,٥٦	الخارجي	٢٦,٥٥	التشريعي	٢٤,٧٠	الخارجي	٢٦,٣٩	الخارجي	٢٥,٧٤	التشريعي	٢٥,٥٩	الخارجي	١٤,٩٤	التشريعي	١٥,٨٦	الخارجي	٢٦,٦٢	الخارجي	٢٤,٩٦	التشريعي	٢٤,٩٨
٣	التشريعي	٢٥,٠٨	التشريعي	٢٤,٤٣	التشريعي	٢٤,٤٢	الخارجي	٢٤,٢٨	التشريعي	٢٥,١٤	التشريعي	٢٤,٩٣	الخارجي	٢٥,٥٤	التشريعي	١٤,٥٦	الخارجي	١٥,٠٨	التشريعي	٢٦,١١	التنفيذي	٢٤,٥٠	الخارجي	٢٤,٣٥
٤	التنفيذي	٢٤,٧٢	التنفيذي	٢٤,٤٢	الأنثى	٢٥,٦٥	التنفيذي	٢٤,٠٩	التنفيذي	٢٥,٥٨	التنفيذي	٢٤,٧٢	التنفيذي	٢٥,٠٥	التنفيذي	١٤,٤٠	الذكي	١٤,٤٥	الأنثى	٢٥,٦٣	التشريعي	٢٤,٤١	التنفيذي	٢٤,٢٢
٥	الأنثى	٢٤,٤٤	الأنثى	٢٣,٨٧	التنفيذي	١٥,٨٣	الأنثى	٢٣,٧٠	الأنثى	١٥,٤٦	الأنثى	١٤,٥٢	الأنثى	٢٥,٠٣	المحور	٢٣,٨٨	المحور	٢٤,٢٦	التنفيذي	٢٥,٥٣	الأنثى	٢٤,٠٢	الأنثى	٢٤,٠١
٦	الذكي	٢٤,٠٥	المحور	٢٣,٧٣	الذكي	٢٥,٢٤	المحور	٢٣,٤٧	الذكي	٢٤,٩١	الحكمي	٢٤,٤٨	الذكي	٢٤,٣٧	الأنثى	٢٤,٨٣	التنفيذي	٢٤,٠٤	الذكي	٢٤,٩٠	الذكي	٢٣,٦٧	المحور	٢٣,٧٣
٧	المحور	٢٣,٩٥	الذكي	٢٣,٥٠	المحور	٢٤,٤١	الذكي	٢٣,٢٩	المحور	٢٤,٥٢	المحور	٢٤,٣٣	المحور	٢٤,٠١	الذكي	٢٣,٧٣	الحلي	١٣,٥١	المحور	٢٤,٦٨	المحور	٢٣,٥٦	الذكي	٢٣,٦١
٨	الحكمي	٢٣,٦٠	الحكمي	٢٣,٤٩	الحكمي	٢٣,٨٣	الحلي	٢٢,٩٤	الحكمي	٢٤,٤٧	الحافظ	٢٤,١١	الحلي	٢٢,٧٧	الحكمي	٢٣,٥٩	الأنثى	١٣,٤١	الحكمي	٢٤,١٠	الحكمي	٢٣,٣٠	الحكمي	١٣,٥٨
٩	الحلي	٢٣,٤٤	الحافظ	٢٣,٤٣	الحلي	١٣,٦٦	الحكمي	٢٢,٨٥	الحلي	٢٤,٠٧	الذكي	٢٤,١٢	الحكمي	٢٣,٦٤	الحلي	٢٣,١١	الحكمي	١٣,٠١	الحلي	٢٤,٠٨	الحافظ	٢٢,١٨	الحافظ	٢٣,٥٠
١٠	الحافظ	٢٣,٣١	الحلي	٢٣,٣٤	الحافظ	١٣,٠٧	الحافظ	٢٢,٦٦	الحافظ	٢٤,٠٦	الحلي	٢٢,٨٥	الحافظ	٢٣,٦٢	الحافظ	٢٣,٠٠	الداخلي	٢٤,١٦	الحافظ	٢٣,٧٣	الحلي	٢٣,٠٦	الحلي	٢٣,٤١
١١	العالي	٢١,٨٥	العالي	٢١,٦٨	العالي	٢٢,٢١	العالي	٢١,٤٩	العالي	١٢,٣٠	العالي	٢٢,١٣	العالي	٢٢,١٢	العالي	١١,٨٥	الحافظ	١١,٥٢	العالي	٢١,٠٨	العالي	٢١,٧١	العالي	٢١,٩٥
١٢	الداخلي	٢٠,٤٥	الداخلي	٢٠,٢٠	الداخلي	٢١,٠٠	الداخلي	٢٠,٥٠	الداخلي	٢٠,٤٦	الداخلي	٢٠,٠٧	الداخلي	١٠,٧٩	الداخلي	٢٠,١١	العالي	٢١,٠٤	الداخلي	٢٠,٧٧	الداخلي	١٩,٨٩	الداخلي	٢١,٠٦
١٣	الفوضوي	١٦,٤٤	الفوضوي	١٦,٤٨	الفوضوي	١٧,٠٠	الفوضوي	١٦,٤٩	الفوضوي	١١,٨٠	الفوضوي	١٦,٩٤	الفوضوي	١٧,٠٠	الفوضوي	١١,١٨	الفوضوي	١١,٣٨	الفوضوي	١٦,٩٣	الفوضوي	١٦,٢١	الفوضوي	١٧,٠٠

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أساليب التفكير"

تم استخدام تحليل التباين، ويتضح من الجدول (٧) بوجود تأثير دال إحصائياً لأساليب التفكير التالية: (التشريعي، التنفيذي، العالمي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) على النوع .

الجدول رقم (٧). تحليل التباين بين الطلاب والطالبات والكليات الثلاث.

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
		النوع	٨٦٩,٢١٣	١	٨٦٩,٢١٣	٢٥,٩٤١	٠,٠٠٠*
		الكلية	٨٤,٨٥٥	٢	٤٢,٤٢٨	١,٢٦٦	٠,٢٨٢
١	التشريعي	النوع × الكلية	٧١٦,٩٠٩	١	٧١٦,٩٠٩	٢١,٣٩٥	٠,٠٠٠*
		الخطأ	٤٣٢٥٨,٧١٣	١٢٩١	٣٣,٥٠٨		
		الكلي	٤٥٥١٨,١٦٦	١٢٩٥			
		النوع	١٨٥,٢٣٤	١	١٨٥,٢٣٤	٥,٦٣٧	٠,٠١٨*
		الكلية	٣٤٩,٤٠٤	٢	١٧٤,٧٠٢	٥,٣١٧	٠,٠٠٥*
٢	التنفيذي	النوع × الكلية	٤٣٥,٦٠٩	١	٤٣٥,٦٠٩	١٣,٢٥٧	٠,٠٠٠*
		الخطأ	٤٢٤١٩,٩٢١	١٢٩١	٣٢,٨٥٨		
		الكلي	٤٣٨٣٩,٦٢٧	١٢٩٥			
		النوع	٢٠,٤٢٦	١	٢٠,٤٢٦	٠,٥٦٤	٠,٥٤٣
		الكلية	٤٦٧,٣٢٤	٢	٢٣٣,٦٦٢	٦,٤٤٧	٠,٠٠٢*
٣	الحكمي	النوع × الكلية	٤٩٥,٠٩٤	١	٤٩٥,٠٩٤	١٣,٦٦٠	٠,٠٠٠*
		الخطأ	٤٦٧٩٠,٧٢٧	١٢٩١	٣٦,٢٤٤		
		الكلي	٤٨٢٢٦,٧٥٨	١٢٩٥			

تابع الجدول رقم (٧).

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
		النوع	٩٤,٦٤٨	١	٩٤,٦٤٨	٣,٧٣٥	٠,٠٥٣ ❖
		الكلية	١٧٢,٩٥٦	٢	٨٦,٤٧٨	٣,٤١٣	٠,٠٣ ❖
٤	العالمي (الكلي)	النوع × الكلية	١١,٥٨٠	١	١١,٥٨٠	٠,٤٥٧	٠,٤٩٩
		الخطأ	٣٢٧١٢,٧٩٨	١٢٩١	٢٥,٣٣٩		
		الكلي	٣٣٠٣٣,٤٣٧	١٢٩٥			
		النوع	٠,٢٦١	١	٠,٢٦١	٠,٠٠٩	٠,٩٢٦
		الكلية	٨٢,١٥١	٢	٤١,٠٧٦	١,٣٥٤	٠,٢٥٨
٥	المحلي	النوع × الكلية	١٠١٨,٩٥٩	١	١٠١٨,٩٥٩	٣٣,٥٩٧	٠,٠٠٠ ❖
		الخطأ	٣٩١٥٤,٦٣٠	١٢٩١	٣٠,٣٢٩		
		الكلي	٤٠٦١٢,٥٣٦	١٢٩٥			
		النوع	٦٠,٩٩٤	١	٦٠,٩٩٤	١,٥١٧	٠,٢١٨
		الكلية	١١٣,٣٥٨	٢	٥٦,٦٧٩	١,٤٠٩	٠,٢٤٥
٦	المتحرر (التقدمي)	النوع × الكلية	٦٨٧,٦٩٢	١	٦٨٧,٦٩٢	١٧,١٧١	٠,٠٠٠ ❖
		الخطأ	٥١٩١٤,٢٠٧	١٢٩١	٤٠,٢١٢		
		الكلي	٥٣١٢٧,٩٣٧	١٢٩٥			
		النوع	٤٥,٣٦٦	١	٤٥,٣٦٦	١,٣٤٣	٠,٢٤٧
		الكلية	٣٢٣,٤٣٩	٢	١٦١,٧٢٠	٤,٧٨٩	٠,٠٠٨ ❖
٧	المحافظ	النوع × الكلية	٣٢٧,٥٧٩	١	٣٢٧,٥٧٩	٩,٧٠٠	٠,٠٠٢ ❖
		الخطأ	٤٣٥٩٩,٨١٣	١٢٩١	٣٣,٧٧٢		
		الكلي	٤٤٥٩٠,٦٦٠	١٢٩٥			

تابع الجدول رقم (٧).

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
		النوع	٩٢٧,٤١٨	١	٩٢٧,٤١٨	٢٥,٥٠٩	٠,٠٠٠ ❖
		الكلية	٧٢٦,٩٦٥	٢	٣٦٣,٤٨٢	٩,٩٩٨	٠,٠٠٠ ❖
٨	الهرمي	النوع × الكلية	١٠٦٨,٩٣٧	١	١٠٦٨,٩٣٧	٢٩,٤٠٢	٠,٠٠٠ ❖
		الخطأ	٤٦٩٣٦,١٥٨	١٢٩١	٣٦,٣٥٦		
		الكلي	٥٠٧٥٧,٣٢١	١٢٩٥			
		النوع	٦٩٢,٢٢٥	١	٦٩٢,٢٢٥	٢١,٥٧٥	٠,٠٠٠ ❖
		الكلية	٤٣٨,٦٩٠	٢	٢١٩,٣٤٥	٦,٨٣٦	٠,٠٠١ ❖
٩	الملكي	النوع × الكلية	٤٦٨,٥٣٨	١	٤٦٨,٥٣٨	١٤,٦٠٣	٠,٠٠٠ ❖
		الخطأ	٤١٤٢١,٤١٥	١٢٩١	٣٢,٠٨٥		
		الكلي	٤٣٦٢٢,٤٢٥	١٢٩٥			
		النوع	٧٢٩,٤٧٥	١	٧٢٩,٤٧٥	١٧,١٩٩	٠,٠٠٠ ❖
		الكلية	٥٤١,٩٤٢	٢	٢٧٠,٩٧١	٦,٣٨٩	٠,٠٠٤ ❖
١٠	الأقلي	النوع × الكلية	٤٩٣,٠٦٣	١	٤٩٣,٠٦٣	١١,٦٢٥	٠,٠٠١ ❖
		الخطأ	٤٥٧٥٤,٩٠٥	١٢٩١	٤٢,٤١٣		
		الكلي	٥٧١٨١,٥٤٣	١٢٩٥			
		النوع	٤٢,٩٧٢	١	٤٢,٩٧٢	٢,٤٠٠	٠,١٢٢
		الكلية	١٩,٩١٥	٢	٩,٩٥٧	٠,٥٥٦	٠,٥٧٤
١١	الفوضوي	النوع × الكلية	٢٣٦,٢٥٧	١	٢٣٦,٢٥٧	١٣,١٩٣	٠,٠٠٠ ❖
		الخطأ	٢٣١١٩,٧٦٨	١٢٩١	١٧,٩٠٨		
		الكلي	٢٣٤٩٣,٥٥٦	١٢٩٥			

تابع الجدول رقم (٧).

م	أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
١٢	الداخلي	النوع	١٧٠.٠٦١	١	١٧٠.٠٦١	٤.٨٦٧	٠.٠٢٨ ❖
		الكلية	٢.٣٢٩	٢	١.١٦٥	٠.٠٣٣	٠.٩٦٧
		النوع × الكلية	٦.٠٩٧	١	٦.٠٩٧	٠.١٧٥	٠.٦٧٦
		الخطأ	٤٥١٠٨.٢٢١	١٢٩١	٣٤.٩٤١		
		الكلي	٤٥٢٩٥.٧٦٠	١٢٩٥			
١٣	الخارجي	النوع	٩١٧.٧٠٩	١	٩١٧.٧٠٩	٢٣.١٦٣	٠.٠٠٠ ❖
		الكلية	٨٠٩.٥١٢	٢	٤٠٤.٧٥٦	١٠.٢١٦	٠.٠٠٠ ❖
		النوع × الكلية	٨٦٦.٥٨١	١	٨٦٦.٥٨١	٢١.٨٧٢	٠.٠٠٠ ❖
		الخطأ	٥١١٤٩.٠٣٥	١٢٩١	٣٩.٦٢٠		
		الكلي	٥٤٧٢١.٠٣٤	١٢٩٥			

ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين الطلاب والطالبات، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨). قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أساليب التفكير.

أساليب التفكير	الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	الطالبات	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التشريعي	٨٨٣	٢٤.٤٢٥	٦.١٦٨	٤١٣	٢٦.٤٨٦	٥.١١٢	٦.٣١٩	٠.٠٠٠
التنفيذي	٨٨٣	٢٤.٤٢٧	٥.٩٨٧	٤١٣	٢٥.٣٨٧	٥.٣٨٨	٢.٨٨٣	٠.٠٠٤
العالمي	٨٨٣	٢١.٦٨٠	٥.١٦٩	٤١٣	٢٢.٢٢٥	٤.٧٧٢	١.٨١٠	٠.٠٧

تابع الجدول رقم (٨).

أساليب التفكير	الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	الطالبات	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الهرمي	٨٨٣	٢٥,٥٠٧	٦,٤٨١	٤١٣	٢٧,٥٦٦	٥,٥١١	٥,٩١٧	٠,٠٠٠
الملكي	٨٨٣	٢٣,٥٠٢	٦,٠٥٨	٤١٣	٢٥,٢٤٩	٥,٠٢١	٥,٤٥٢	٠,٠٠٠
الأقلي	٨٨٣	٢٣,٨٧٣	٦,٨٠٢	٤١٣	٢٥,٦٥٦	٦,١٢٨	٤,٧٠٩	٠,٠٠٠
الداخلي	٨٨٣	٢٠,٢٠٣	٦,٠٠٢	٤١٣	٢١,٠٠٢	٥,٦٩٠	٢,٢٦٩	٠,٠٠٢
الخارجي	٨٨٣	٢٤,٥٦٧	٦,٧٨٢	٤١٣	٢٦,٥٥٩	٥,٦٢٤	٥,٥٥٢	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول السابق :

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات عند مستوى (٠,٠٥) في أساليب التفكير العالمي .

٢- يتضح أن قيمة "ت" في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الداخلي، الخارجي) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك لصالح الطالبات، وعليه نقبل الفرض البديل والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أساليب التفكير السابقة لصالح الطالبات.

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينات الكليات الثلاث (التربية، العلوم، الدعوة) في أساليب التفكير".

تم استخدام تحليل التباين، يتضح من الجدول (٧) بوجود تأثير دال إحصائياً بين الكليات المختلفة عند مستوى (٠.٠٥) في أساليب التفكير التالية : (التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي).

ولمعرفة اتجاه الفروق بين عينات الكليات الثلاث في أساليب التفكير، تم استخدام الاختبار المناسب من اختبار المقارنات البعدية Scheffe، والجدول رقم (٩) يوضح قيمة (ف) للفروق بين الكليات الثلاث .

الجدول رقم (٩). قيمة (ف) في اختبار شيفيه للفروق بين عينة الكليات وأساليب التفكير (ن=١٢٩٦).

م	أسلوب التفكير	المجموعة	المتوسط	التربية ن=٦٩٩	العلوم ن=٤٩١	الدعوة ن=١٠٦
		التربية	٢٤.٧٠٨	- - -	- - -	- - -
١	التشريعي	العلوم	٢٥.٦٤٧	٠.٩٣٩٥❖	- - -	٠.٧١٣٧
		الدعوة	٢٤.٩٣٤	٠.٢٢٥٨	- - -	- - -
		التربية	٢٤.٠٩٥	- - -	- - -	- - -
٢	التنفيذي	العلوم	٢٥.٥٨٤	١.٤٨٨٧❖	- - -	٠.٥٩٤٠
		الدعوة	٢٤.٩٩٠	٠.٨٩٤٧	- - -	- - -
		التربية	٢٢.٨٥١	- - -	- - -	- - -
٣	الحكمي	العلوم	٢٤.٤٧٨	١.٦٢٧٤❖	- - -	- - -
		الدعوة	٢٤.٤٨١	١.٦٢٩٩❖	٠.٠٠٢٥	- - -
		التربية	٢١.٤٩٧	- - -	- - -	- - -
٤	العالمي	العلوم	٢٢.٣٠١	٠.٨٠٣٦❖	- - -	٠.١٦٩٤
		الدعوة	٢٢.١٣٢	٠.٦٣٤٢	- - -	- - -
٥	المحلي	التربية	٢٢.٩٤٧	- - -	- - -	- - -

تابع الجدول رقم (٩).

م	أسلوب التفكير	المجموعة	المتوسط	التربية ن=٦٩٩	العلوم ن=٤٩١	الدعوة ن=١٠٦
		العلوم	٢٤.٠٧٣	١.١٢٦٣❖	- - -	٠.٢١٤٨
		الدعوة	٢٣.٨٥٨	٩.١١٤	- - -	- - -
		التربية	٢٣.٤٧٩	- - -	- - -	- - -
٦	المتحرر	العلوم	٢٤.٥٣٩	١.٠٦٠٥❖	- - -	٠.٢٠٠١
		الدعوة	٢٤.٣٣٩	٠.٨٦٠٤	- - -	- - -
		التربية	٢٢.٦٦٠	- - -	- - -	- - -
٧	المحافظ	العلوم	٢٤.٠٦٩	١.٤٠٨٣❖	- - -	- - -
		الدعوة	٢٤.١٦٠	١.٤٩٩٤	٠.٠٩١١	- - -
		التربية	٢٥.٢٥٧	- - -	- - -	- - -
٨	الهرمي	العلوم	٢٧.٣٦٤	٢.١٠٧١❖	- - -	٠.٧٨٩١
		الدعوة	٢٦.٥٧٥	١.٣١٨٠	- - -	- - -
		التربية	٢٣.٣٩٣	- - -	- - -	- - -
٩	الملكي	العلوم	٢٤.٩٩٣	١.٦٠٠٥❖	- - -	٠.٨٧١٢
		الدعوة	٢٤.١٢٢	٠.٧٢٩٢	- - -	- - -
		التربية	٢٣.٧٠٩	- - -	- - -	- - -
١٠	الأقلي	العلوم	٢٥.٤٦٠	١.٧٥٢٧❖	- - -	٠.٩٢٤٦
		الدعوة	٢٤.٥٣٧	٠.٨٢٨٢	- - -	- - -
		التربية	١٦.٤٩٣	- - -	- - -	- - -
١١	الفوضوي	العلوم	١٦.٨٠٤	٠.٣١٠٩❖	- - -	- - -
		الدعوة	١٦.٩٤٣	٠.٤٤٩٨	٠.١٣٨٩	- - -
		التربية	٢٠.٥٠٩	- - -	٠.٠٤٠٩	٠.٤٣٣٨
١٢	الداخلي	العلوم	٢٠.٤٦٨	- - -	- - -	٠.٩٣٩٠
		الدعوة	٢٠.٠٧٥	- - -	- - -	- - -
		التربية	٢٤.٢٨٣	- - -	- - -	- - -
١٣	الخارجي	العلوم	٢٦.٣٩٣	٢.١٠٩٨❖	- - -	٠.٦٤٧٨
		الدعوة	٢٥.٧٤٥	١.٤٦٢٠	- - -	- - -

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات وطلاب وطالبات كلية العلوم وطلاب وطالبات كلية التربية لصالح طلاب وطالبات كلية العلوم في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الخارجي).

للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص على : " لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع والكليات المختلفة على أساليب التفكير ".

تم استخدام تحليل التباين، والجدول رقم (٧) يوضح تأثير التفاعل بين العينات .

ولمعرفة اتجاه الفروق في تأثير التفاعل بين طلاب وطالبات الكليات الثلاث، تم استخدام الاختبار المناسب من اختبار المقارنات البعدية Scheffe، والجدول رقم (٩) يوضح قيمة (ف) للتفاعل بين الكليات المختلفة .

يتضح من نتائج اختبار شفيه Scheffe، في الجدول رقم (٩) وجود :

١- فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة كلية العلوم وعينة كلية التربية لصالح عينة كلية العلوم في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) .

٢- فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة كلية الدعوة وعينة كلية التربية في أسلوب التفكير الحكمي، ذلك لصالح كلية الدعوة .

٣- فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عينة كلية العلوم والتربية في أسلوب التفكير الحكمي لصالح كلية العلوم .

للتحقق من صحة الفرض الخامس والذي ينص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الأولية والنهائية في كليتيّ العلوم والتربية في أساليب التفكير".

استخدم الباحث تحليل التباين ، والجدول التالي يوضح ذلك .

الجدول رقم (١٠). الفروق بين المستويات الأولية والنهائية في أساليب التفكير (ن=١١٩٠).

م	أسلوب التفكير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	التشريعي	٢٩٧.١٢٢	١	٢٩٧.١٢٢	٨.٥٣٦	٠.٠٠٤ ❖
١	الخطأ	٤١٣٤٩.٩٥٧	١١٨٨	٣٤.٨٠٦		
	الكلي	١٤٦٤٧.٠٧٩	١١٨٩			
	التنفيذي	١٠٧.٩٩٥	١	١٠٧.٩٩٥	٣.٢١٩	٠.٠٧٣
٢	الخطأ	٣٩٨٥٢.٩٤٨	١١٨٨	٣٣.٥٤٦		
	الكلي	٣٩٩٦٠.٩٧٩	١١٨٩			
	الحكمي	٢.١٠٥	١	٢١٠.٥	٠.٥٥١	٠.٩٨١
٣	الخطأ	٤٣٩٥٢.٨٦٦	١١٨٨	٣٦.٩٩٧		
	الكلي	٣٤٩٥٢.٨٨٧	١١٨٩			
	العالمي	٦٨.٥٨٧	١	٦٨.٥٨٧	٢.٦٥٧	٠.١٠٣
٤	الخطأ	٣٠٦٦٣.٧٨٤	١١٨٨	٢٥.٨١١		
	الكلي	٣٠٧٣٢.٣٧١	١١٨٩			
	المحلي	١٣٦.٠٦٧	١	١٣٦.٠٦٧	٤.٤٠٧	٠.٠٣٦ ❖
٥	الخطأ	٣٦٦٧٦.١٦٨	١١٨٨	٣٠.٨٧٢		
	الكلي	٣٦٨١٢.٢٣٥	١١٨٩			
	المتحرر	١٥١٠	١	١٥١٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٩٩٥
٦	الخطأ	٤٨١٨٢.٧٦٢	١١٨٨	٤٠.٥٥٨		
	الكلي	٤٨١٨٢.٧٦٤	١١٨٩			
	المحافظ	١٥٤.٦١٥	١	١٥٤.٦١٥	٤.٤٨١	٠.٠٣٤ ❖
٧	الخطأ	٤٠٩٨٧.٦٨٥	١١٨٨	٣٤.٥٠١		
	الكلي	٤١١٤٢.٢٩٩	١١٨٩			
	الهرمي	١٣٩.١٠٦	١	١٣٩.١٠٦	٣.٥٥٢	٠.٠٦٠
٨	الخطأ	٤٦٥٢٨.٧٣٣	١١٨٨	٣٩.١٦٦		
	الكلي	٤٦٦٦٧.٨٣٩	١١٨٩	١٤٣.٠٩١		

تابع الجدول رقم (١٠).

م	أسلوب التفكير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	الملكي	١٤٣,٠٩١	١	١٤٣,٠٩١	٤,٢٠٢	٠,٠٤١ ❖
٩	الخطأ	٤٠٤٥٩,٤٦٧	١١٨٨	٣٤,٠٥٧		
	الكلي	٤٠٦٠٢,٥٥٨	١١٨٩			
	الأقلي	٣٩٦,٠٤٩	١	٣٩٦,٠٤٩	٩,٠٢٩	٠,٠٠٣ ❖
١٠	الخطأ	٥٢١١٢,٠٧٣	١١٨٨	٤٣,٨٦٥		
	الكلي	٥٢٥٠٨,١٢٢	١١٨٩			
	الفوضوي	١٤٩,٤٠٢	١	١٤٩,٤٠٢	٨,١٧٠	٠,٠٠٤ ❖
١١	الخطأ	٢١٧٢٤,٤٣٠	١١٨٨	١٨,٢٨٧		
	الكلي	٢١٨٧٣,٨٣٢	١١٨٩			
	الداخلي	١١٦,٢٤٠	١	١١٦,٢٤٠	٣,٣١٣	٠,٠٦٩
١٢	الخطأ	٤١٦٧٩,١٩٢	١١٨٨	٣٥,٠٨٣		
	الكلي	٤١٧٩٥,٤٣٢	١١٨٩			
	الخارجي	٦٤,٩٢٤	١	٦٤,٩٢٤	١,٥٣٥	٠,٢١٦
١٣	الخطأ	٥٠٢٤١,٩٣٤	١١٨٨	٤٢,٢٩١		
	الكلي	٥٠٣٠٦,٨٥٨	١١٨٩			

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي :

١- عدم وجود تأثير دال للمستويات الأولية والنهائية على أساليب التفكير التالية : (التنفيذي ، الحكمي ، العالمي ، المتحرر ، الهرمي ، الداخلي ، الخارجي) .

٢- وجود تأثير دال عند مستوى (٠,٠٥) للمستويات على أساليب التفكير التالية (التشريعي ، المحلي ، الملكي ، الفوضوي ، المحافظ ، الأقلي) .

ولمعرفة اتجاه الفروق للمستويات الأولية والنهائية تم حساب اختبار " ت " يوضحها الجدول رقم (١١) .

الجدول رقم (١١). قيمة " ت " للفروق بين متوسطات المستويات الأولية والنهائية في أساليب التفكير (ن = ١١٩٠).

أساليب التفكير	المستويات الأولية (ن = ٥٧٣)		المستويات النهائية (ن = ٦١٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التشريعي	٢٥.٦١	٥.٧٧٠	٢٤.٦١٤	٦.٠١٧	٢.٩٢٢	٠.٠٠٤
المحلي	٢٣.٧٦	٥.٤٥٠	٢٣.٠٨٥	٥.٦٥٢	٢.٠٩٩	٠.٠٣٦
المحافظ	٢٣.٦١	٥.٦٤٧	٢٢.٨٩٤	٦.٠٧٦	٢.١١٧	٠.٠٣٤
الملكي	٢٤.٤١٣	٥.٦٠١	٢٣.٧١٩	٦.٠٤٥	٢.٠٥٦	٠.٠٤٠
الأقلي	٢٥.٠٣١	٦.٤٥٤	٢٣.٨٧٦	٦.٧٧٥	٣.٠٠٥	٠.٠٠٣
الفوضوي	١٦.٩٨٩	٤.٣٠٠	١٦.٢٨٠	٤.٢٥٣	٢.٨٥٨	٠.٠٠٤

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن قيمة " ت " في الجدول رقم (١١) لأساليب لتفكير التالية : (التشريعي ، المحلي ، الملكي ، المحافظ ، الأقلي ، الفوضوي) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح المستويات الأولية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن جميع أفراد عينة الكلية الطلاب والطالبات والكليات والمستويات الأولية والنهائية ، فضلوا الأسلوب الهرمي أكثر من الملكي والأقلي .

ويمتاز أسلوب التفكير الهرمي كما أوضح سترنبرج Strenberg نقلاً عن خضر [٢٩] بإدراك أصحابه بالأولويات المنطقية والواقعية في حل مشكلاتهم، ويرى الباحث أن للنظام التعليمي في طرق تدريسه وتقويمه دور أكبر ومؤثر في تشكيل أساليب التفكير لدى أفراد العينة ، حيث إن طريقة التدريس في الجامعات غالباً هي المحاضرة ، وأسلوب التقويم

في الجامعات غالباً يهتم بمقياس قدرة الطالب على تنظيم المادة ومعرفة الأفكار الرئيسية وأهميتها والعمل على ترتيبها .

لذا نجد أن أسئلة الاختبارات تتحدد في ضوء إجابات قصيرة أو اختيار من متعدد، وهذا يتطلب منطقية للأسئلة الأكثر أهمية والإجابة عليها، بالإضافة إلى أن محتوى المقررات الدراسية يعتمد بالأساس على التنظيم المنطقي. كل هذا أثر في تشكيل أساليب التفكير بهذا النمط، وهذا ما أكد عليه سترنبرج [٢٥] بقوله: أن من مبادئ النظرية أن الفرد يميل غالباً إلى أسلوب واحد داخل كل فئة من فئات النظرية، وأن هذه الأساليب يمكن تعلمها وتكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي .

وقد أوضحت نتائج دراسة (محمود [٨] ؛ محمود [٩] ؛ السليمان [١٠]) أن أسئلة الاختبارات تؤكد على مستويات الحفظ دون مستويات التقويم والتحليل والتركيب.

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) أن غالبية أفرد العينة فضلوا الأسلوب الخارجي أكثر من الأسلوب الداخلي، حيث يمتاز أصحاب أسلوب التفكير الخارجي كما أوضح سترنبرج Strenberg نقلاً عن خضر [٢٩] بالانفتاح على الغير، والنضج العقلي والاهتمام بالثقافة وحب الاستطلاع، وقدرتهم على التصرف في المواقف الاجتماعية بإيجابية وسهولة، فهم ببساطة يتميزون بانفتاح ذهني واجتماعي كبيرين، وهذه نتيجة تبدو منطقية من خلال خبرة الباحث في التعامل والتفاعل مع طلابه.

ويلاحظ أيضاً من الجدول رقم (٦) أن غالبية أفراد العينة فضلوا الأسلوب التشريعي عن الأسلوب التنفيذي في وظائف النظرية، والمتحرر عن المحافظ، وأصحاب هذا الأسلوب في الغالب يفضلون التجديد وعمل الأشياء بطرقهم لا بطرق الآخرين، ويفضلون حل المشكلات بطريقة تثير فيهم الابتكارية، ويفضلون المواقف غير المألوفة والتغيير بحده الأقصى (متحرر) عن التفكير بالقوانين والأنظمة الموجودة .

وهذا يتطلب من الأساتذة الاستفادة من إيجاد بيئة ابتكارية تتمثل في اختيار أو انتقاء استراتيجيات تدريسية متنوعة ابتداءً من صياغة السؤال الابتكاري، فالأسئلة الفعالة تقتضي أن يقوم الطلاب على نحو نشط بمعالجة وتجهيز المعلومات وبإعداد أو تأليف وتكوين الإجابات، وهذه الأسئلة تزيد من اندماج الطلاب وترفع مستوى تفكيرهم وتوجههم على نحو أنجح للقيام بمهامهم الأكاديمية .

وتشجيع المشروعات البحثية الجماعية والنشاطات الجامعية التي يكون للطالب الدور الأكبر والفعال فيها، مع إتاحة الفرصة لتعدد الرؤى، والبعد عن أحادية الرؤى، وتبني طرائق وإستراتيجيات تدريس تدعم هذا الجانب مثل: التعلم بالاكتشاف والتعليم القائم على أساس حل المشكلة، وذلك لارتباط التفكير بمهارات حل المشكلة .

يلاحظ من الجدول نفسه أن جميع أفراد العينة (الكلية) الطلاب، الطالبات، الكليات بأنواعها والمستوى الدراسي فضلوا الأسلوب المحلي على العالمي، فأفراد أسلوب التفكير المحلي يميلون غالباً نحو المشكلات التي تتطلب بحث التفاصيل ويتجهون نحو المواقف العملية ويهتمون بالجزيئات والتجريد وهذا ناتج عن تأثير أسلوب النظام التعليمي، ونظام الاختبارات حيث أن أسلوب التفكير يكتسب ويتعلم.

وعلى ذلك فالحاجة ضرورية لإثراء المناخ التعليمي في الجامعة كي تكون الجامعة حضينة لبيئة منمية للتفكير ومحفزة له .

وقد توقع الباحث أنه بتفضيل العينة الأسلوب الخارجي والتقدمي والتشريعي والهرمي يفضلون الأسلوب العالمي بدلاً من المحلي، ولكن تأثير النظام التعليمي في تدريسيه وتقويمه أثر تأثيراً كبيراً في أن يفضلوا الأسلوب المحلي ، وهذا ما لا يتسق مع تفضيلاتهم في أساليب التفكير السابقة .

ويلاحظ من الجدول نفسه أن أساليب التفكير المولدة للابتكار كالتشريعي، المتحرر، الحكمي، العالمي، الداخلي جاءت في المرتبة التالية بعد أساليب التفكير البسيطة كأساليب التفكير الهرمي، الخارجي، التنفيذي، وهذا يدل على أن طبيعة النظام التعليمي بطرائق تدريسه ومحتوى بنيته المعرفية وتقويمه، لا تشجع كثيراً على ممارسة هذه الأساليب، بالإضافة إلى نوع التنشئة الاجتماعية، تُطبع الفرد على أن يقرر غيره ما هي أكثر الأشياء أو أقلها أهمية في حياته الدراسية، وتتفق الدراسة الحالية مع صاحب النظرية بأن الأساليب الفكرية يمكن تعلمها وتتأثر كثيراً بنوع التنشئة الاجتماعية، وما أوضحه محمود [٨]، محمود [٩]، السليمان [١٠]، من أن أساليب التقويم تهتم كثيراً بأساليب التفكير البسيطة .

وفيما يتعلق بالطالبات يلاحظ من نتائج الجدولين (٨، ٩) أن الطالبات يتميزن بأساليب التفكير التالية : تشريعي، تنفيذي، هرمي، ملكي، أقلي، داخلي، خارجي، عن الطلاب . فالطالبات اللاتي يتميزن بأساليب التفكير التشريعية يتميزن بالتجديد والابتكار، والتعامل مع المشكلات التي تستثير فيهن الابتكارية، ويتميزن بالنظام والتنظيم والمرونة، والمنطقية والواقعية في حل مشكلاتهن المختلفة، ولديهن إدراك جيد بالأولويات (هرمي) ويتميزن بالجدية في أداء الأعمال ويفعلن ما يطلب منهن باهتمام شديد في ضوء التعليمات المحددة (تنفيذي) .

وقد أوضح الشهري [٣٠] أن الدرجات التحصيلية لطالبات الجامعة في مختلف التخصصات أعلى من الطلاب، كما أنهن يتميزن بالقلق والتوتر تجاه مستقبلهن، وتحقيق أولوياتهن على الرغم من أنهن يرون الأولويات متساوية الأهمية، كما أنهن لا يواصلن العمل في تحقيق أهدافهن (أسلوب أقلي) حيث أشارت نتائج دراسة غبّان [٣١] إلى تسرب الطالبات من دراستهن الجامعية بنسبة تفوق الطلاب في ذلك .

ونتيجة لظروف تنشئتهن الاجتماعية المتميزة بالإنطوائية فهن يسعين نحو تحقيق أهدافهن التعليمية (داخلي) إلا أنهن يتعاملن مع الآخرين بيسر وسهولة وانفتاح، ولديهن حس وإدراك اجتماعي كبير ويتفاعلن مع مشكلات الآخرين ويقدمن الحلول للمشكلات بصرف النظر عن العقبات مهما كانت صغيرة أو كبيرة (خارجي)، ولذلك يكون طرحهن للمشكلات مبسط إلى حدّ التشويه (ملكي).

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عجوة [١٨] في أنه لا توجد فروق دالة في أساليب التفكير بين الذكور والإناث، ما عدا في أسلوب التفكير الحكمي لصالح الذكور، والمحلي والمحافظ في صالح الإناث، وكذلك مع دراسة تشين (Cheen) [٢٨] في أن الذكور يتميزون عن الإناث بأسلوبي التفكير التشريعي والتنفيذي، وشلبي [١٧] في أن الذكور يتميزون بأساليب التفكير التشريعي، الحكمي، الهرمي، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف في البيئة التعليمية والاجتماعية من حيث نوع التفاعل الاجتماعي، ونوع التقويم في نظام التعليم، حيث أوضح سترنبرج [٢٥] أن أسلوب التفكير التشريعي والحكمي والهرمي له علاقة دالة إحصائياً بالتفكير التحليلي والابتكاري، وهذا ما يمكن أن يشجع القائمون على العملية التعليمية بإيجاد بيئة ابتكارية تساعد على الابتكار والإبداع ابتداءً من اختيار طرائق تدريس، وبناء برامج أنشطة جامعية يكون محورها الطالب.

ومن خلال استقراء النتائج يلاحظ أن الطالبات أقدر من الطلاب في التميز بالأنشطة الإبداعية والابتكارية التي تظهر قدراتهن الكامنة، وأفكارهن الخاصة متى ما وجدت بيئة ابتكارية قوامها أستاذ يقوم بتنمية الدافعية عندهن، وإدارة مسئولة وواعية بأهمية الابتكار في حياة الأمم .

وهذا ما أوضحه الشهري [٣٢] بأن معلمات التعليم العام في المدينة المنورة تتوافر لديهن وبدرجة عالية الكثير من الممارسات التربوية المؤدية لتنمية بيئة ابتكارية في داخل الفصل المدرسي .

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض من مبادئ نظرية سترنبرج حيث إن الطالبات أقدر من الطلاب على (تسييس) أنفسهم عقلياً، وأقدر في استخدام القدرات والتنسيق فيما بينها، وأقدر في كيفية استخدام القدرات، وطبيعة الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب مع تعقد الحياة وظروفها .

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن أفراد عينة كلية الدعوة يتميزون بأسلوب التفكير الحكمي عن أفراد عينة كلية التربية، ويمكن تفسير ذلك بأن عينة كلية الدعوة يميلون أكثر لتقييم القواعد والإجراءات والحكم على ألأشياء وتفضيل المشكلات التي تتضمن تحليل وتقييم الأشياء والأفكار .

وبالنظر إلى طبيعة محتوى المقررات الدراسية بكلية الدعوة يلاحظ أن في غالبها الأعم دراسة عن العقيدة الإسلامية، بما فيها من أحكام وتشريعات مختلفة، ودراسة المذاهب الدينية الإسلامية يتطلب من الطلاب عدم إصدار أحكام قبل تحليل الرأي والرأي الآخر، والقدرة على التحليل والتفسير والمحاورة، وتقديم الآراء والمقترحات، مما أدى إلى تنمية الأسلوب الحكمي لدى عينة كلية الدعوة .

ونتائج الدراسة الحالية تتفق جزئياً مع دراسة عجوة [١٤] في أن طلاب الأقسام الأدبية يميلون إلى الأسلوب الحكمي عن طلاب الأقسام العلمية .

ويلاحظ من الجدول نفسه أن عينة كلية العلوم تتميز عن عينة كلية التربية في أساليب التفكير التالية : (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) .

ويمكن تفسير نتائج ذلك بأن عينة كلية العلوم يتميزون بالتفكير الناقد من حيث قدرتهم على التحليل والتفسير للحقائق والوقائع والمشاكل (تشريعي)، من خلال القيام بالتجريب والطرق المحددة مسبقاً، وتطبيق القوانين (تنفيذي) ويتميزون بالإدراك المنطقي والواقعي، ومنظمون جداً في حل مشكلاتهم (هرمي)، ويميلون إلى تحقيق أهدافهم المختلفة ومنها الدراسية أولاً بأول (ملكي) مع حسن التقيد بالقوانين والإجراءات (محافظ) مع ميلهم لحل المشكلات التي تتطلب البحث عن التفاصيل، واستمتاعهم بدراسة حقائق العلم بشكل تفصيلي (محلي)، مع القيام بممارسة التحليل، وإيجاد مجموعة من الأفكار المجردة (كلي) ولذلك يستمتعون بدراسة الحقائق غير المألوفة في حياته الدراسية (تقدمي) ويفضلون العمل في شكل جماعات منظمة ومنضبطة، وخاصة في المعامل التي تسودها علاقات اجتماعية وشخصية وحس اجتماعي عالي (خارجي) فهم متسامحون ومرنون مع بعضهم البعض (أقلي) .

وتعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عجوة [١٤] في عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية، إلاّ في أسلوبي التفكير الحكمي والكلي لصالح التخصصات الأدبية، ومحمود [١٨] بعدم وجود فروق بين الأقسام العلمية والأدبية إلاّ في أسلوبي التفكير (المحلي والهرمي) لصالح الأقسام العلمية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شلبي [١٧] في أن للتخصص تأثير على أساليب التفكير : (التشريعي، الحكمي، التنفيذي، المحافظ، الهرمي، الداخلي، الخارجي، الملكي) .

وبشكل عام يرى الباحث أن أفراد عينة كلية العلوم لديهم مرونة في أساليب تفكيرهم أكثر من عينة كلية التربية ويفسر هذا بأنهم راضون عن أنفسهم وعن تخصصاتهم بدرجة أعلى من عينة كلية التربية .

وعليه يمكن القول أن أفراد عينة كلية العلوم أقدر في مواجهة متطلبات الحياة المختلفة قياساً بالعينات الأخرى، وهذا يتطلب من المسئولين في الجامعة التنويع في الأنشطة المختلفة، وإيجاد برامج متنوعة ومتعددة لإكساب جميع الطلاب التنوع في أساليب التفكير، وبالتالي إكسابهم القدرة الإيجابية على مواجهة متطلبات الحياة المختلفة .

ويلاحظ من الجدول نفسه أن عينة كلية العلوم تميزت عن عينة كلية التربية في أسلوب التفكير الحكمي .

وهذه النتيجة يصعب تفسيرها في ضوء أن الأفراد ذو الأسلوب الحكمي يميلون أكثر لتقويم القواعد والإجراءات والحكم على الأشياء وبالنظر إلى طبيعة المواد العلمية، فإنها تتناول مشكلات في ضوء نظريات مسلم بصحتها، فهي عبارة عن مجموعة من الحقائق، أكثر من أنها مجموعة من الآراء ووجهات نظر متباينة .

ولكنه في نفس الوقت قد يكون لمواد متطلبات الجامعة والمواد الاختيارية أثر في ذلك، خاصة وأنها مواد أدبية ودينية، بالإضافة إلى تجانس أثر التنشئة الاجتماعية، وتماثل النظام التعليمي للعينات المختلفة .

أما طلاب وطالبات المستويات الأولية فتميزوا بالأساليب التالية : (التشريعي، المحلي، الملكي، الفوضوي، المحافظ، الأقلي)، فهم يتمتعون بأهداف متنوعة ولكنها غير واضحة، وليس هناك تنظيم منطقي في معالجتهم للمشكلات التي يواجهونها ولذا فهم يفضلون المشكلات التي لا تكون معدة مسبقاً، ويميلون لابتكار الحلول لها بطريقتهم الخاصة، ويرون أنه ليست هناك مشكلة في حياتهم الدراسية تستحق أن تكون لها أهمية لذا فإنهم غير واعين بأنفسهم وأهمية الدراسة لهم مستقبلاً، ولذا فهم يتقيدون بالأنظمة التعليمية والاجتماعية ولا يحبذون التغيير الكبير في حياتهم العلمية والعملية، لكنهم في نفس الوقت لا يرون أن هناك أولويات يجب الاهتمام بها .

وهذا يتطلب من المسئولين العمل على إيجاد برامج توعية لإيضاح الأهداف من الدراسة الجامعية وتعزيز الدافعية والطموح لديهم .

ولم تظهر النتائج أن لطالبات وطلاب المستويات النهائية أساليب تفكير خاصة بهم، ويعتبر ذلك شاهداً واضحاً على أن طبيعة النظام التعليمي الجامعي في أنشطته ومقرراته الدراسية وأساليب تدريسه لا تكسب الطالب التنوع في أساليب التفكير .

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدارسة يوصي الباحث بما يلي :

١- تطوير العمليات التدريسية لدى أساتذة كلية التربية حيث أظهرت النتائج عدم وضوح أساليب التفكير لدى عينة كلية التربية مقارنة بكلية العلوم .

٢- تشجيع وتطوير النشاطات اللاصفية المؤدية إلى الابتكارية لدى طالبات جامعة طيبة، حيث أظهرت النتائج أن الطالبات أقدر من الطلاب في أساليب متعددة قوامها المرونة الفكرية والإبداعية .

٣- دارسة مستوى الطموح، وتقدير الذات لطلاب جامعة طيبة، حيث أظهرت النتائج أن الطالبات أقدر من الطلاب على تسويس أنفسهن مع متطلبات الحياة .

٤- تنوع المحتوى العلمي لمواد متطلبات الجامعة والكليات قوامه التعدد والتنوع في الأفكار والرؤى المطروحة، فأساليب التفكير تكتسب وتتعلم .

٥- إقامة دورات تدريبية للأستاذ الجامعي تتمثل بإيضاح أهمية التفاعل البناء، ومدى أهميته في بناء شخصية الطالب علاوة على تبيان أهمية الاستراتيجيات التدريسية والتي يكون للطالب دور أكبر، وانعكاس ذلك على بناء شخصية الطالب الجامعي .

بحوث مقترحة

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية في البيئة السعودية :

١- إجراء الدراسة نفسها على طلاب ما قبل التعليم الجامعي .

٢- إجراء الدراسة نفسها على أساتذة الجامعات، ومعلمي التعليم العام .

٣- إجراء دراسة على معلمي ومعلمات التعليم العام مستخدماً الأداة الخاصة بأساليب التفكير التي لها علاقة بأساليب التدريس .

المراجع

[١] كفافي، علاء الدين : *منهاج مدرسي للتفكير*، دراس النهظة العربية، القاهرة، ١٩٩٧م .

[٢] الأعسر، صفاء يوسف : التعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء، ١٩٩٨ .

[٣] عجاج، خيري المغازي : *أساليب التفكير والتعليم*، القاهرة، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠ .

[٤] قطامي، نايفة : *تعليم التفكير*، عمان، دار الفكر للطباعة، ط١، ٢٠٠١م .

[٥] جروان، فتحي عبدالرحمن : تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات – دار الفكر للطباعة والنشر، ط، عمان، الأردن، ٢٠٠٢ .

[٦] الحارثي، إبراهيم : *تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير*، مكتبة الشقري، الرياض، ط١، ٢٠٠٢م .

[٧] جاد، محمد لطفي : *استراتيجيات ومهارات تنمية التفكير من خلال اللغة العربية*، بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤ .

[٨] محمود، عبدالله عبدالحميد : دراسة تحليلية لأسئلة الثانوية العامة في مادتي الحديث والثقافة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفية من عام ١٤٠٥ – ١٤١٠هـ، *مجلة الجامعة الإسلامية*، العدد (١٠١)، ١٤١٥هـ، ص ص ٤٥٩ – ٤٨٤ .

[٩] محمود، محمد خيري : دراسة تقويمية تحليلية للأسئلة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية، *المجلة المصرية للتقويم التربوي*، م٢، ع١، ١٩٩٤، ص ص ٥٥ – ١٠٥ .

[١٠] السليمان، سليمان سعد : دراسة تحليلية للأسئلة والتمارين المتضمنة في كتب التاريخ بالمرحلة المتوسطة (بنين) بالمملكة العربية السعودية، *مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود*، ١٩٩٦، ص ص ١ – ٧٠ .

[١١] قمبر، محمود وآخرون : *الإبداع في الثقافة والتربية*، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٧م .

[١٢] السعيد، هدى راشد : *مدى ممارسة المعلمات لأساليب التفكير العلمي مع تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٨ .

[١٣] شحاتة، حسن : *أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي*، الدار المصرية اللبنانية، ط٢، ١٩٩٥م .

[١٤] عجوة، عبدالعال : أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية ببنها*، المجلد التاسع، العدد (٣٣)، ١٩٩٨، ص ص ٣٦٣ – ٤٢٩ .

[١٥] جابر، عبدالحميد جابر : *قراءات في تعليم التفكير والمنهج*، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٧.

[١٦] اللهيبي، ناصر حامد : *أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢١هـ .

[١٧] شلبي، أمينة إبراهيم : بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد (٣٤) المجلد (١٢)، ٢٠٠٢، ص ص ٨٧ – ١٤٢ .

[١٨] محمود، عبدالمنعم الدردير : أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٧) الجزء الثاني، ٢٠٠٣، ص ص ٩ – ٨٥ .

[١٩] السيد، أحمد البهي : *العلاقة التفاعلية بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرفي بمستوياتها على التفكير الإبداعي*، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٤، ٢٠٠٤، ص ص ١ – ٤٢ .

[٢٠] مراد، صلاح؛ فوزي، علي : *أنماط التعلم والتفكير والأداء على اختبار الاستعدادات للقبول بالمعهد العالي للتمريض بجامعة القاهرة*، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٦، ١٩٩٤م، ص ص ١ – ٢٩ .

[٢١] Grigorenko, E. L. & Strenberg R. (1995): Style of thinking in the school, *European Journal for high ability,* Vol. 6, PP. 210-219.

[٢٢] عجوة، عبدالعال؛ أبو سريع، رضا : *قائمة أساليب التفكير*، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٩ .

[٢٣] قاسم، نادر فتحي : *العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩ .

[٢٤] حبيب، مجدي عبدالكريم : *دراسات في أساليب التفكير*، القاهرة، ط١، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٥ .

[٢٥] Strenberg R. & Grigorenko, E. L. (1997): Style of thinking, abilities and academic performance *Exceptional children.* Vol. 63, PP. 295-312.

[٢٦] Zhang L. & Strenberg (1998): Thinking styles abilities and acadamic a chievement a mong Hong Kong University students. *Educational Research Journal,* Vol. 13, PP. 41-62.

[٢٧] Bernardo A. B. & Zhang (2002): Thinking styles and academic a chievement a mong Filipino students. *Journal of Genetic psychology,* Vol. 163, PP. 149-165.

[٢٨] Chen, C. H. (2001): preferred learning styles and predominant thinking styles of twainese students in accounting classes unpublished. Thesis. U. Of South Dacota.

[٢٩] خضر، عادل سعد : *أساليب التفكير*، (ترجمة) سترنبرج روبرت، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤ .

[٣٠] الشهري، حاسن : *دراسة وصفية تحليلية لدرجات المتخرجين والمتخرجات في كلية التربية بالمدينة المنورة*، مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المجلد الخامس، ١٩٩٢، ص ص ٣٥ — ٧١ .

[٣١] غبّان، محروس؛ الحربي، عبدالغني : *الهدر التعليمي في جامعة الملك عبدالعزيز — دراسة وصفية تحليلية*، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد ١٥٣، ١٩٩٩م، ص ص ١ — ١٣٥ .

[٣٢] الشهري، حاسن : *مقياس البيئة الابتكارية للممارسات المهنية للمعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر طلابهم*، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العد ١٠١، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ص ٤١ — ١٤٠ .

Thinking Styles of Freshman and Senior Students at Taibah University

Hasen R. Al-Shehri

Associate professor Dept. of Curriculum and Instruction
College of Education, Taibah University, Al-Madinah Al-Munawwarh, S.A.

Abstract. This study aimed at determining the favorite thinking styles of Taibah University students (males & females). The study was carried out on a sample of students from Taibah University. Subjects were 1296 from Faculties of Science (442) males and (257) females;; Education (335) males and (156) females; and Al-Daawah (106) males; during the second semester in 1424H. The researcher used the Thinking Styles Inventory (Short Version) prepared by Sternberg and translated into Arabic by Al-Darderee and Al-Taib for measuring the thirteen thinking styles. Factor analysis, coefficients of correlation and analysis of variance were used. Results were:

1. Taibah University female students significantly (at level 0.05) outperformed male students in regard to these thinking styles: legislative, executive, hierarchical, monarchic, oligarchic, internal, and external.

2. The Faculty of Science students significantly (at level 0.05) outperformed the Faculty of Education students (males & females) in regard to these thinking styles: legislative, executive, judicial, local, liberal, conservative, hierarchical, monarchic, oligarchic, anarchic, and external.

3. Students from the Faculty of Al-daawah significantly outperformed students of the Faculty of Education in regard to the judicial style of thinking.

4. The freshman students (males & females) significantly outperformed the senior students in regard to these thinking styles: legislative, local, monarchic, conservative, oligarchic, and anarchic.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٨٩- ٩٥٩ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

التراجيح: تأليف برهان الملة والدين محمد بن محمد النسفي الحنفي (ت٦٨٧هـ) دراسة وتحقيق وتعليق

شريفة بنت علي بن سليمان الحوشاني

أستاذ أصول الفقه المساعد بقسم الدراسات الإسلامية،

كلية الآداب للبنات بالرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/١٠/٢٧هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٢/٢١هـ)

ملخص البحث. تناول المصنف في كتابه «التراجيح»، طرق دفع التعارض الظاهري، الواقع في النصوص الشرعية، الواردة في الكتاب والسنة، وكذا التعارض الواقع بين بعض الأدلة العقلية، ومن بين تلك الطرق التي يدفع بها التعارض ما يسمى بالترجيح.

وهذا الطريق صال فيه علماء الأصول، وبذلوا فيه أقصى ما لديهم من جهد وإمكان، حتى استوعبوا جميع مسالكه، وأفردوا له أبوابًا مستقلة في كتبهم الأصولية.

ومن هنا تكمن أهمية تحقيق هذا الكتاب، وإخراج النص بالصورة التي أرادها المؤلف أو قريبًا منها بحسب الإمكان، مع بيان ما يحتاج إلى بيان، من خلال التعليق والدراسة في الهامش، وإخراج هذا الكتاب من ظلمة رفوف المكتبات الأجنبية، إلى نور المكتبات العربية والإسلامية، لينتفع به – بإذن الله – المتخصصين في علم أصول الفقه.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فإن الأدلة الشرعية الكلية، التي هي أساس الفقه الإسلامي ومصدره، منها ما هو قطعي الدلالة، ومنها ما هي ظني الدلالة، وهذه الأدلة الظنية قد يقع التعارض فيما بينها، والتعارض قد يقع بين الدليلين المنقولين، ويقع بين الدليلين المعقولين، ويقع بين الدليل المنقول والدليل المعقول.

ومعرفة الترجيح بين هذه الأدلة، وحكم كل منها من ضروريات المجتهد، ولأهمية هذا الموضوع، فقد كتب فيه الأصوليون، وأجادوا في ذلك، إلا أن منهجيتهم في التأليف والكتابة فيه، اختلفت حسب وجهات نظرهم، فمنهم من جعل موضوع التعارض والترجيح بعد الأدلة المتفق عليها، ومنهم من جعله بعد الأدلة المتفق عليها والمختلف فيها، ومنهم من فرقه فجعله بعد كل دليل، أو بعد كل دليل يقع فيه تعارض، ومنهم من قدمه على باب الاجتهاد والمجتهد، ومنهم من أخره فذكره بعد باب الاجتهاد.

كما أن من العلماء من أفرد له مصنفًا خاصًا، كما هو الحال مع مصنف هذا الكتاب «التراجيح» الفقيه النسفي، وكذلك الآمدي وغيرهم.

واختلافهم في منهجية التأليف، لا تقلل من أهمية الموضوع، إلا أن من جعله موضوعًا مستقلاً سواء في كتب الأصول، أو أفرد له كتابًا خاصًا، سهل على الباحثين وطلبة العلم الحصول على بغيتهم دون عناء، كما أنه جمع جزئيات الموضوع في باب واحد، ومن فرقها شتت الموضوع، وصعب على الباحثين الحصول على مرادهم، كما أنه أدى إلى تكرار بعض المسائل.

ولأهمية هذا الموضوع، وحاجة المجتهدين إلى معرفة كيفية الترجيح بين الأدلة عند التعارض، شرعت في دراسة وتحقيق هذا الكتاب، وإخراجه من ظلمة رفوف المكتبات الأجنبية، إلى نور المكتبات العربية والإسلامية، لينتفع به طلبة العلم، خاصة وأن الكتاب

لم يحقق من قبل، وتحقيق الكتب القديمة، لأولئك الفحول والجهابذة من العلماء، لا تخفى أهميتها على المتخصصين في هذه العلوم.

هذا وقد قسمت الكتاب إلى قسمين:

القسم الأول: القسم الدراسي وجعلته في تمهيد، وثلاثة مباحث.

المبحث الأول: ترجمة شخصية المؤلف.

المبحث الثاني: التعريف بكتاب « التراجيح ».

المبحث الثالث: منهج التحقيق والتعليق والدراسة.

القسم الثاني: القسم التحقيقي، وفيه تحقيق الكتاب، وقد ذكرت منهجي في التحقيق والدراسة والتعليق في المبحث الرابع من القسم الأول.

وبعد أن وفقني الله لإتمام تحقيق هذا الكتاب، فإنني أحمده سبحانه وتعالى على توفيقه وامتنانه، وما كان فيه من صواب فمن الله، وما كان من خطأ وزلل، وإن لم أقصده فمن نفسي واستغفر الله، وأسأل الله أن ينفعني به وسائر المسلمين، وأن ينفع به مؤلفه.

وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم.

التمهيد

في أوائل القرن السابع الهجري كانت الدولة العباسية قائمة في بغداد، وكان العالم الإسلامي آنذاك منقسمًا إلى دويلات كثيرة، انشغل حكامها بالتوسع كل على حساب الآخر، ولم يدركوا خطر الغزو المغولي.

ولم يكن سقوط بغداد حدثًا مفاجئًا، وإنما كان نتيجة حتمية لضعف العالم الإسلامي، الذي أتاح الفرصة للمغول لشن غاراتهم، وغزو البلاد الإسلامية.

ونتيجة لتدهور الوضع السياسي ظهرت الانحرافات الدينية والبدع، وقامت الفتن العظيمة بين أهل السنة والطوائف الأخرى، وما تبع ذلك من نهب وسلب وإحراق، وقد وقف العلماء والقضاة والدعاة، من أهل السنة في وجه تلك الفتن، ومحاربة البدع.

كما أن الحياة الاقتصادية تدهورت، بسبب الحروب الداخلية والخارجية، والزلازل، وكثرة الحرائق، مما أدى إلى غلاء الأسعار، وانحطاط الحياة الاقتصادية[(١)].

ومن خلال المعطيات السابقة تبين أن الحياة التي عاشها الفقيه النسفي، كانت حياة مليئة بالحروب والنزاعات السياسية والدينية، انعدم فيها الاستقرار الأمني، وتدهورت فيها الحياة الاقتصادية، إلا أن ذلك لم يؤثر على دور المدارس تأثيرًا كبيرًا، بل ظلت المدارس تؤدي دورها في التعليم، والتأليف، ومحاربة البدع.

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف[(٢)]

أولاً: نسبه

هو محمد بن محمد[(٣)] بن محمد النسفي، الحنفي، أبو الفضل[(٤)]، برهان الدين.

---

(١) انظر: البداية والنهاية (١٣/٩٨، ١٢٨، ١٦٧، ١٨٢، ٢٣٨)، المنتظم لابن الجوزي (١٦/٣٠٤)، الكامل (٩/٢٣)، تاريخ الإسلام د. حسن إبراهيم حسن (٤/١٣٤، ٣٠٩).

(٢) موارد ترجمة المؤلف رحمه الله: دول الإسلام للذهبي (٢/١٤٣)، العبر في خبر من غبر (٥/٣٤٦)، الوافي بالوفيات (١/٢٨٢، ٢٨٣)، الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣/٣٥١)، الفوائد البهية في تراجم الحنفية (١٩٤، ١٩٥)، تاج التراجم (٢٤٦، ٢٤٧)، مفتاح السعادة (١/٢٨١)، تاريخ العراق بين احتلالين (١/٣٤٣، ٣٤٤)، هدية العارفين (٢/١٣٥)، طبقات المفسرين للداودي (٢/٢٥٠)، شذرات الذهب (٥/٣٨٥)، الأعلام للزركلي (٧/٣١)، معجم المؤلفين لكحالة (١١/٢٩٧).

(٣) شذرات الذهب (٥/٣٨٥): «محمود».

(٤) الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣/٣٥١): «أبو الفضائل».

ثانيًا: مولده ووفاته

ولد الفقيه الأصولي النسفي سنة (٦٠٠هـ) تقريبًا[٥]، ومنهم من جزم بمولده سنة (٦٠٠هـ)[٦].

توفي في بغداد في ٢٢ من ذي الحجة. واختلفوا في سنة وفاته والذي عليه أكثر المؤرخين والمترجمين أنه توفي سنة (٦٨٧هـ)[٧].

ثالثًا: صفاته

فقد ذكر المؤرخون عدة صفات منها:

جاء في دول الإسلام بأنه: «شيخ الفلسفة ببغداد»[٨]، وفي العبر: «المتكلم صاحب التصانيف في الخلاف»[٩].

---

(٥) انظر: الوافي بالوفيات (٢٨٢/١)، الجواهر المضيئة (٣٥١/٣)، الفوائد البهية في تراجم الحنفية (١٩٤)، تاج التراجم (٢٤٦)، طبقات المفسرين للداودي (٢٥٠/٢)، تاريخ العراق بين احتلالين (٣٤٤/١).

(٦) انظر: العبر في خبر من غبر (٣٤٦/٥)، شذرات الذهب (٣٨٥/٥)، الأعلام للزركلي (٣١/٧).

(٧) انظر: دول الإسلام (١٤٣/٢)، الوافي بالوفيات (٢٨٣/١)، الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣٥١/٣)، تاج التراجم (٢٤٦)، تاريخ العراق بين احتلالين (٣٤٣/١)، معجم المؤلفين (٢٩٧/١١)، الأعلام للزركلي (٣١/٧).

(٨) انظر: دول الإسلام (١٤٣/٢).

(٩) انظر: العبر في خبر من غبر (٣٤٦/٥).

وفي الوافي بالوفيات: «الحنفي المنطقي، صاحب التصانيف، قال ابن الفوطي[١٠]: هو شيخنا، المحقق، المدقق، العلامة، الحكيم، له التصانيف المشهورة، كان في الخلاف والفلسفة، متع بحواسه، وكان زاهدًا»[١١].

وفي الجواهر المضيئة: «صاحب التصانيف الكلامية والخلافية»[١٢].

وجاء في الفوائد البهية: «كان إمامًا، عالمًا، فاضلاً، مفسرًا، محدثًا، أصوليًا، متكلمًا»[١٣].

وفي طبقات المفسرين: «صاحب التصانيف الكلامية والخلافية»[١٤].

وذكر في الأعلام: أنه «عالم بالتفسير، والأصول، والكلام، من الأحناف»[١٥].

وفي معجم المؤلفين: «مفسر، فقيه، أصولي، متكلم، حكيم، منطقي»[١٦].

---

(١٠) ابن الفوطي هو: عبد الرزاق بن أحمد بن محمد الصابوني، المعروف بابن الفوطي، أبو الفضل، كمال الدين، مؤرخ يعد من الفلاسفة، ولد ببغداد سنة (٦٤٢هـ)، له مصنفات عديدة، توفي سنة (٧٢٣هـ).

انظر: فوات الوفيات (١/٢٧٢)، الأعلام للزركلي (٣/٣٤٩).

(١١) انظر: الوافي بالوفيات (١/٢٨٢)، تاريخ العراق بين احتلالين (١/٣٤٣).

(١٢) الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣/٣٥١).

(١٣) الفوائد البهية في تراجم الحنفية (١٩٤).

(١٤) طبقات المفسرين للداودي (٢/٢٥١).

(١٥) الأعلام للزركلي (٧/٣١).

(١٦) معجم المؤلفين (١١/٢٩٧).

رابعًا: رحلاته العلمية

١ – قدم بغداد حاجًا سنة (٦٧٥هـ) واشتغل عليه هارون[١٧] ابن الصاحب[١٨].

٢ – أجاز للحافظ أبي محمد القاسم البرزالي[١٩] سنة (٦٨٤هـ)، في بغداد، وكتب بخطه «الملقب بالبرهان النسفي»[٢٠].

٣ – جاء في العبر: «أنه تخرج به خلق، وطالت حياته، ويقي إلى هذا العام – أي سنة (٦٨٤هـ) – »[٢١].

٤ – سكن بغداد وتوفي بها[٢٢].

---

(١٧) ابن الصاحب هو: هارون (شرف الدين) بن محمد (الصاحب شمس الدين) بن محمد (الصاحب بهاء الدين) الجويني، صاحب ديوان الممالك في بغداد، قرأ على برهان الدين النسفي، وصفي الدين البغدادي، تصدر للتدريس في المدرسة النظامية سنة (٦٧١هـ)، وتوفي سنة (٦٨٥هـ).

انظر: تاريخ العراق بين احتلالين (٢٦٩/١)، الأعلام للزركلي (٦٣/٨).

(١٨) انظر: الوافي بالوفيات (٢٨٣/١)، تاريخ العراق بين احتلالين (٣٤٣/١).

(١٩) البرزالي هو: القاسم بن محمد بن يوسف بن محمد البرزالي الأشبيلي، محدث مؤرخ، ولد سنة (٦٦٥هـ) رحل في طلب العلم، له مصنفات عدة، كان رجلاً فاضلاً في علمه وأخلاقه، توفي سنة (٧٣٩هـ).

انظر: فوات الوفيات (١٣٠/٢)، الأعلام للزركلي (١٨٢/٥).

(٢٠) انظر: الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣٥١/٣)، تاج التراجم (٢٤٦)، طبقات المفسرين للداودي (٢٥١/٢).

(٢١) انظر: العبر في خبر من غبر (٣٤٦/٥)، وشذرات الذهب (٣٨٥/٥).

(٢٢) انظر: الأعلام للزركلي (٣١/٧).

صنف[٢٣] النسفي في مختلف العلوم والفنون كما ذكر المؤرخون فقد صنف في علم الكلام، والمنطق، والفلسفة، والأصول، والخلاف، والجدل، والتفسير، والحديث، والفقه.

المبحث الثاني: كتاب «التراجيح»

في هذا المبحث إن شاء الله، أقدم عرضًا لهذا الكتاب من حيث: عنوان الكتاب، نسبته إلى النسفي، وصف النسخ الخطية التي اعتمدت عليها في التحقيق.

١ – عنوان الكتاب

جاء في أول نسخة المتحف البريطاني «التراجيح»، وجاء في آخرها «تمت التراجيح بعون الله...» وفي أول نسخة برلين «كتاب التراجيح».

كما أن الذين نسبوا[٢٤] إليه الكتاب فقد ذكروا أن عنوانه «التراجيح».

وبهذا يكون عنوان الكتاب إما «التراجيح» أو «كتاب التراجيح» وأخترت عنوان «التراجيح»؛ لأنه ورد في النسخة البريطانية الأم التي كتبت في حياة المؤلف.

٢ – نسبته إلى النسفي

وأما صحة نسبة الكتاب إلى برهان الدين النسفي:

---

(٢٣) انظر: الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية (٣٥١/٣)، الفوائد البهية في تراجم الحنفية (١٩٥)، تاج التراجم (٢٤٦)، الوافي بالوفيات (٢٨٣/١)، هدية العارفين (١٣٦/٢)، كشف الظنون (١٧٥٦/٢)، طبقات المفسرين للداودي (٢٥١/٢).

(٢٤) انظر: تاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان النسخة الألمانية (٦١٥/١)، فهرس مكتبة برلين (٤٧٠/٥).

جاء في الورقة الأولى من نسخة برلين «كتاب التراجيح لمولانا برهان الدين والملة النسفي رحمة الله عليه».

وورد ذكر الكتاب منسوبًا إلى النسفي في تاريخ الأدب العربي[٢٥]، وفي فهرس مكتبة برلين[٢٦].

وبمقارنة كتابه «التراجيح» مع كتابه «المقدمة النسفية» تبين الآتي:

١ – توجد ألفاظ متلازمة لكتاباته، ظهرت في كتابيه، وتكررت كثيرًا مثل: «المسطور»، و «لئن قال»، و «فنقول».

٢ – جاء عرض الموضوعات في الكتابين، بأسلوب جدلي فلسفي واحد، وعبارات تكون متطابقة أحيانًا، أو قريبة من التطابق، وطريقة الصياغة واحدة، والمنهجية واحدة.

٣ – استخدم عبارة «القياس المخصص» في كتابه «التراجيح» وجاء ذكره في كتابه «المقدمة النسفية»[٢٧].

٤ – سمي القياس بـ «القياس الوجودي – والعدمي» في كتابه التراجيح، وجاء ذكره في « المقدمة النسفية»[٢٨].

٥ – تكلم عن «استصحاب الواقع» في كتابه التراجيح، وذكره في كتابه «المقدمة النسفية» بقوله: «والثاني: استصحاب الواقع»[٢٩]، وجاء في موضوع استصحاب الواقع

---

(٢٥) انظر: تاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان النسخة الألمانية (١/٦١٥).

(٢٦) انظر: فهرس مكتبة برلين (٥/٤٧٠).

(٢٧) انظر: المقدمة النسفية (٢٦/ب).

(٢٨) انظر: المقدمة النسفية (٣٠/ب).

(٢٩) انظر: المقدمة النسفية (٦٢/ب).

بعض العبارات المتطابقة ومنها: قوله في الفصل الأخير في كتابه «التراجيح»: «فإن الواقع واقع على ذلك التقدير»، وجاء في «المقدمة النسفية»: «إن الواقع واقع على التقدير».

٦ – الفروع الفقهية التي استشهد بها في كتابه «التراجيح»، استشهد بها في كتابه «المقدمة النسفية».

وبمقارنة كتابه «التراجيح» مع كتابه «منشأ النظر» تبين أنه يتفق معه في الأسلوب، والعرض، والألفاظ، والمنهجية.

٣ – وصف النسخ الخطية

بحثت عن نسخ لهذا الكتاب، فلم أعثر إلا على نسخة برلين بألمانيا، وهي النسخة التي ذكرها بروكلمان في كتابه، ولم يذكر أن لها نسخ خطية أخرى، ورمزت لهذه النسخة بالرمز «ب».

واجتهدت في البحث، حتى عثرت على نسخة أخرى لهذا الكتاب، موجودة في المتحف البريطاني، ورمزت لها بالرمز «أ»، وجعلتها هي الأم؛ لأنها كتبت في حياة المؤلف.

١ – نسخة المتحف البريطاني أ)

نسخة مخطوطة في المتحف البريطاني تحت رقم (OR. 12011 – B)، وتوجد منها صورة في مركز الملك فيصل للدراسات والبحوث الإسلامية تحت رقم (١٠٦٩٢/ب).

هذه النسخة، وقع الفراغ من نسخها في التاسع والعشرين من شهر جمادى الأولى سنة (٦٨٦هـ)، قبل وفاة المصنف بسنة، يوجد أسم الناسخ على جانب الورقة الأخيرة بخط مائل إلا أنه غير واضح لم استطع قراءة الجملة كاملة وقد كتب «وفرغ من تحريره...

ابن إبراهيم بن علي بن العلاء...»، وهذه النسخة غير مقابلة، وعليها تهميشات وتعليقات جانبية، وبين السطور، بنفس الخط الذي كتبت به المخطوطة.

وقد كتبت بالسواك بخط عادي، كبير مقروء، وواضح جدًا، كاملة النص، ليس بها سقط، ما عدا بعض الكلمات التي تندر.

يحتوي الوجه الواحد من الورقة على ١٣ سطرًا، مقاسها (٣٠×٢١) سم، تقع في (٨) لوحات ما يساوي (١٦) صفحة، ضمن مجموع تبدأ من رقم (٤٠ – ٤٧).

كتب على الورقة الأولى بعض كلمات وجمل غير واضحة.

وفي الورقة الثانية: البسملة، وخطبة الكتاب، ثم صلب الموضوع.

قسم الكتاب إلى فصول، كتبت كلمة «فصل» بخط كبير جدًا، وواضح يميزها عن بقية النص، لتفصل الموضوعات عن بعضها.

وفي آخر الورقة الأخيرة منها كتبت عبارة: «تمت التراجيح، بعون الله تعالى، وتوفيقه، في تاسع وعشرين، من شهر جمادى الأولى، سنة ستة وثمانين وستمائة، في مدرسة... تغمد الله بانيها بغفرانه».

وهذه الورقة مختومة بختم المتحف البريطاني في أعلاها، وعليها رقم المخطوط في المتحف نفسه.

٢ – نسخة برلين بألمانيا ب)

هذه النسخة مخطوطة في مكتبة برلين بألمانيا تحت رقم (٥١٧٢) ضمن مجموع يبدأ ترقيمها من (٣٦ – ٤١/أ)، رتبت ترتيبًا سليما، كتبت بقلم، وبخط عادي، جميل، وواضح، لا يوجد عليها تملكات، نسخة مقابلة، لا يوجد عليها تهميشات، كاملة النص إلا بعض السقط لعدد بسيط من الكلمات.

وقع الفراغ من نسخها في أول سنة (٦٩٧هـ) تقريبًا، في المدرسة المستنصرية ببغداد، والناسخ محمد بن عبد الرحمن الطوسي، وقد استنتجت ذلك مما ورد في نهاية «المقدمة النسفية» التي كتبت بنفس الخط والقلم، الذي كتب به كتاب «التراجيح»، حيث جاءت أوراق «المقدمة النسفية» مسلسلة بعد كتاب التراجيح مباشرة، حيث انتهى كتاب التراجيح بالورقة (٤١/أ)، و «المقدمة النسفية » بدأت من (٤١/ب)، حيث جاء في آخرها: «فرغ من كتابته، أصغر عباد الله، وأفقرهم إلى غفرانه، محمد بن عبدالرحمن الطوسي، في سلخ صفر سنة سبع وتسعين وستمائة، بمدينة السلام، في المدرسة المستنصرية، حامدًا ومصليًا».

كما جاء في كتاب «منشأ النظر» للنسفي، الذي يسبق كتاب التراجيح، وخط بنفس خط كتاب «التراجيح»، و«المقدمة النسفية»، فقد جاء في الورقة الأخيرة منه: «وصلى الله على سيدنا محمد، وآله أجمعين، حرره الفقير إلى رحمة الله تعالى، محمد بن عبدالرحمن الطوسي، بمدينة السلام بغداد، في المدرسة المستنصرية، رحم الله بانيها».

تقع في (٦) لوحات، ما يساوي (١٢) صفحة، مقاسها (١٥ × ٢١) سم، يحتوي الوجه الواحد من الورقة على (١٧) سطرًا.

جاء في أعلى الورقة الأولى منها نهاية مخطوط يسبق كتاب التراجيح، وفي أسفلها كتب عنوان الكتاب: «كتاب التراجيح لمولانا برهان الدين النسفي رحمة الله عليه» ثم ذكر أسفل العنوان معنى الترجيح، وجاء في الورقة الثانية: البسملة، وخطبة الكتاب، ثم صلب الموضوع.

وفي الوجه الأول من الورقة الأخيرة، ختم الكتاب بـ «الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبيه محمد، وآله أجمعين»، وفي الوجه الثاني بداية كتاب «المقدمة النسفية».

المبحث الثالث: منهج التحقيق والتعليق والدراسة

أولاً: خطوات التحقيق

١ – بعد حصولي على النسختين شرعت بقراءتهما وبحثت عن تاريخ نسخهما، فوجدت أن نسخهما قريب من عصر المؤلف، حيث إن النسخة البريطانية (أ)، كتبت في آخر حياته، والنسخة الألمانية (ب)، كتبت بعد وفاته بعشر سنوات تقريبًا، فجعلت نسخة (أ) هي الأصل، وبدأت بالمقابلة مع نسخة (ب)، واستخدمت طريقة التلفيق وهي من أفضل الطرق لإخراج الكتاب بصورة أقرب ما تكون إلى الصواب.

٢ – استكمل ما سقط من متن النص من النسخة الأخرى سواء كان السقط من نسخة (أ) أو (ب) حتى وإن كان السقط يسيرًا لا يتعدى بعض الكلمات، وأضع هذا السقط بين معقوفتين [ ]، وأشير إليه في الهامش على أنه سقط من نسخة كذا.

٣ – قمت بإضافة جملة من خارج النسختين استفدتها من كتب الأحناف، وذلك لأن ضرورة تقويم النص تقتضي ذلك، ووضعتها بين [ ]، وأشرت إليها في الهامش، على أنها زيادة يقتضيها النص، وذكرت المصادر التي استفدت منها.

٤ – في حالة اختلاف النسخ بزيادة لفظ فله أربع حالات:

أ) إذا كان حذف هذا اللفظ أو إضافته لا تؤثر بالنص فإني أضيفه إلى المتن بين معقوفتين [ ]، وأشير إليه في الهامش على أنه زيادة من نسخة كذا.

ب) إذا كان حذف هذا اللفظ يخل في المعنى فإني أضيفه إلى المتن بين معقوفتين [ ]، وأشير إليه في الهامش على أنه سقط من نسخة كذا.

جـ) إذا كان هناك زيادة إذا أضيفت أخلت بالمعنى فإني أشير إلى موضعها، وأثبت تلك الزيادة في الهامش مع تحديد النسخة.

د – تختلف بعض الكلمات في اللفظ من نسخة لأخرى، مع اتحاد المعنى، أو بزيادة حرف، فما رأيته أقوم لسياق النص، أثبته في المتن، وأشرت إليه في الهامش أنه ورد في نسخة كذا، أو جاء في نسخة كذا.

٥ – أشرت في الهامش إلى نهاية كل ورقة (لوح) من النسختين بعلامة (❖) وذكرت رقم الورقة.

٦ – وضعت الآيات القرآنية بين قوسين ﴿ ﴾، ونقلتها من المصحف بالرسم العثماني، وذكرت اسم السورة، ورقم الآية في الهامش.

٧ – وضعت الأحاديث النبوية داخل أقواس تنصيصية: « ».

٨ – الجمل الاعتراضية، وضعتها بين شرطتين - - وذلك لربط النص مع بعضه.

٩ – فصلت كل فصل على حدة، بعنوان واضح في وسط الصفحة.

ثانيًا: خطوات التعليق والدراسة

١ – قمت بدراسة موجزة لأهم المسائل الأصولية الواردة في الكتاب، وأحلتها إلى المصادر الأصولية، مع الإسهاب ما أمكن في ذلك، مع محاولة أن تشمل هذه المصادر جميع المذاهب الأصولية.

٢ – أثناء الإحالة على المصادر، راعيت الترتيب الزمني، من حيث وفاة المؤلف، وسلكت ذلك في جميع المصادر الأصولية ما استطعت.

٣- أحلت المسائل الأصولية التي ذكرها المؤلف إلى مصادرها الأصولية، فإن كان في هذه المصادر زيادة فائدة، أو إقرار لكلامه، أو شرح ما ذكره، أضفته في الهامش.

٤– إن كان هناك تعليقات على المخطوطات أو تهميشات، ذكرته في الهامش.

٥ – عند تمثيل المؤلف بالفروع الفقهية أقوم بدراسة موجزة، لأقوال الفقهاء في المسألة، مع الإحالة إلى الكتب الفقهية، وإن كانت المسألة تندرج تحت قاعدة أصولية، فإني أشير إلى ذلك مع ذكر مصادرها من كتب الأصول.

٦ – قمت برد الأقوال التي ينقلها المصنف عن بعض العلماء إلى مصادرها، والدلالة على مواضعها.

٧ – إذا خالف المصنف المذهب الحنفي فإني أشير إلى ذلك في موضعه، وأذكر رأي الأحناف في المسألة.

٨ – حاولت جاهدة توضيح المصطلحات التي ذكرها المؤلف من خلال التعريفات اللغوية أو الاصطلاحية، مع بيان وجهات نظر العلماء إن وجدت، والإشارة إلى مصادرها.

٩ – قمت بترقيم الآيات مع ذكر اسم السورة.

١٠ – خرجت الأحاديث من الكتب الستة ومن مظان الحديث مع ذكر المصادر.

١١ – خرجت الآثار التي وردت في الكتاب.

١٢ – ترجمت للأعلام ترجمة موجزة، مع ذكر المصادر.

١٣ – وضعت فهارسًا عامة.

وبعد هذه الدراسة انتقل بمشيئة الله إلى القسم التحقيقي سائلة المولى عز وجل التوفيق والسداد.

التراجيح [٣٠] لمولانا برهان الملة والدين النسفي «رحمة الله عليه»

بسم الله الرحمن الرحيم

[الحمد لله رب العالمين، والعاقبة للمتقين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله أجمعين] [٣١]، [رضي الله عنا وعن جميع المسلمين، ولا حول ولا قوة إلا بالله العظيم، وأعلم أولاً] [٣٢] أن [٣٣] الترجيح [٣٤] بعد التعارض [٣٥]، ولا تعارض بين الدليلين إلا إذا

---

(٣٠) في نسخة «ب»: «كتاب التراجيح». وجاء تحت العنوان في نسخة «ب»: «الترجيح عبارة: عن إظهار زيادة على أحد المثلين، وصفًا، لا أصلاً». وهذا معنى الترجيح عند الأحناف. انظر: أصول السرخسي (٢/٢٤٩)، المغني للخبازي (٣٢٧)، التلويح على التوضيح (٢/١٠٣)، تيسير التحرير (٣/١٥٣)، البحر المحيط (٦/١٣٠).

(٣١) زيادة من نسخة « أ ».

(٣٢) زيادة من نسخة « ب ».

(٣٣) في نسخة (أ): « فبعد فإن ».

(٣٤) الترجيح في الاصطلاح: قيل هو « تقوية طريق على آخر ليعلم الأقوى فيعمل به ويطرح الآخر» وقيل هو: « تقديم أحد طريقي الحكم لاختصاصه بقوة في الدلالة » وقيل هو: « تقوية إحدى الأمارتين على الأخرى لدليل » وعند جمهور الأحناف هو: « إظهار الزيادة لأحد المتماثلين على الآخر بما لا يستقل حجة لو انفرد ».

انظر: حده في: أصول السرخسي (٢/٢٤٩)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٤)، نفائس الأصول للقرافي (٨/٣٨٣٢)، الفائق (٤/٣٨٦)، نهاية الوصول في دراية الأصول للأرموي (٨/٣٦٤٧)، شرح المنهاج للأصفهاني (٢/٧٨٧)، البحر المحيط للزركشي (٦/١٣٠)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/٦٧٣)، شرح الكوكب المنير (٤/٦١٦)، الإحكام للآمدي (٤/٤٦٠)، تيسير التحرير (٣/١٥٣)، المغني للخبازي (٣٢٧).

(٣٥) التعارض في الاصطلاح: قيل هو: «تدافع الحجتين»، وقيل هو: « تقابل الدليلين على سبيل الممانعة». وقيل هو: «تقابل دليلين ولو عامين على سبيل الممانعة».

انظر: البحر المحيط (٦/١٠٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٠٥)، فواتح الرحموت (٢/١٨٩). =

لم[٣٦] يمكن الجمع بين الحكمين[٣٧]، ثم التعارض إذا كان بين القراءتين، تحمل كل واحدة منهما على حالة[٣٨]، وإن كان بين النصين، ولا يعرف التاريخ البتة يصار إلى السنة[٣٩]، وإن وقع بين السنتين يصار إلى الأثر[٤٠]، وإن وقع بين الأثرين يصار إلى القياس[٤١]، ثم إن وقع

= وفي قول المصنف: «الترجيح بعد التعارض».

انظر: المغني للخبازي (٣٢٧)، الإحكام للآمدي (٤٦٠/٤)، نفائس الأصول للقرافي (٣٨١٧/٨)، شرح الكوكب المنير (٦١٦/٤).

(٣٦) في نسخة (أ): «وإن لا».

(٣٧) انظر: كشف الأسرار عن أصول البزدوي للبخاري (١٦١/٣)، تيسير التحرير لمحمد أمين (١٣٦/٣).

(٣٨) انظر: أصول السرخسي بشرح اللكنوي (٣٠٥)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٥/٣)، التلويح شرح التوضيح (١٠٥/٢)، البحر المحيط للزركشي (١٣٤/٦).

(٣٩) انظر: أصول الشاشي (٣٠٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٢/٣)، فواتح الرحموت (١٩٠/٢)، تيسير التحرير (١٣٧/٣).

(٤٠) عرف المصنف الأثر بأنه: «عبارة عما هو الصادر من الصحابي قولاً كان أو فعلاً» وإنما سمي به لأنه من آثار أقوال النبي عليه السلام وأفعاله. المقدمة النسفية (٥٩/ب).

انظر أيضًا: أصول الشاشي (٣٠٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٣/٣)، التلويح شرح التوضيح (١٠٣/٢)، فواتح الرحموت للأنصاري (١٩٠/٢)، تيسير التحرير لمحمد أمين (١٣٧/٣).

(٤١) المصنف هنا خالف جمهور الأحناف، حيث قدم أقوال الصحابة على القياس، والأحناف يرون أن قول الصحابي موقوف عليه وهو كالقياس واحد، ويرى البزدوي أنه إذا تعارض قولا الصحابة رضوان الله عليهم فإن يعمل بأحدهما، ولا يصار إلى القياس، لأن قولي الصحابة بناء على رأيهما حلا محل القياس والقياس لا يصلح ناسخًا.

بين القياسين][42] يعمل بأحدهما[43]، إذ ليس وراء القياس حجة[44].

فصـــــل

والمسطور في الخلافيات: أن المقتضي[45] راجح[46] على النافي[47]، والدليـل على

انظر: أصول الشاشي (٣٠٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٥/٣)، التلويح على التوضيح (١٠٣/٢) تيسير التحرير (١٣٧/٣).

(٤٢) زيادة يقتضيها النص لم ترد في نسخة (أ) و(ب) استفدتها من أصول الشاشي (٣٠٤)، وكشف الأسرار للبخاري (١٦٦/٣).

(٤٣) انظر: أصول الشاشي (٣٠٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٦/٣)، تيسير التحرير (١٣٧/٣).

(٤٤) أي ليس دون القياس دليل شرعي يصار إليه.
انظر: أصول الشاشي (٣٠٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٦٦/٣).

(٤٥) انظر: شرح مختصر الروضة (٣١٦/٣)، البحر المحيط (١٦٩/٥)، نهاية السول (٢٩٥/٤)، فواتح الرحموت (٢٩٢/٢)، تيسير التحرير (٣٠٧/٤)، شرح الكوكب المنير (٤٠١/٤).

(٤٦) الترجيح هنا باعتبار المدلول «الحكم» وهو أحد طرق ترجيح النص من جهة المتن، حيث إن الترجيح من جهة المتن يقع بعدة اعتبارات وهي: ١ – ترجيح بحسب اللفظ، ٢ – ترجيح بحسب المدلول «الحكم»، ٣ – ترجيح بحسب أمور خارجية.
انظر: الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٤٦٣/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٤/٢)، البحر المحيط (١٦٥/٦، ١٦٩)، تيسير التحرير (١٤٥/٣).

(٤٧) المراد إذا تعارض نصان أحدهما مثبت، والآخر نافٍ، فإنه يترجح النص المثبت وهو مذهب أبي الحسن الكرخي وبعض الشافعية ووافقهم المصنف في ذلك أما الأحناف فقد فصلوا يقول البخاري في كشف الأسرار (١٩٨/٣): «وقد اختلف عمل أصحابنا المتقدمين – يعني أبا حنيفة وأبا يوسف ومحمدًا رحمهم الله – في هذا الباب أي: في تعارض النفي والإثبات، ففي بعض=

الرجحان من وجوه[٤٨]:

أحدها: أن المتأخر ناسخ، والمقتضي متأخر، فإنه لو تقدم[٤٩] يلزم النسخ وهو: «رفع الحكم الثابت في الماضي من الزمان مرة بعد أخرى»[٥٠] والأصل عدم الرفع.

= الصور عملوا بالمثبت وفي بعضها عملوا بالنافي، وحاصل ما ذكر هاهنا من المسائل التي اختلف عملهم فيها خمس مسائل».

انظر: المنهاج للباجي (٢٣٢)، البرهان للجويني (١٢٠٠/٢)، الإحكام للآمدي (٤٧٠/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٥/٢)، شرح اللمع للشيرازي (٦٦١/٢)، الفائق لصفي الدين الهندي (٤٣٦/٤)، نهاية الوصول لصفي الدين الهندي (٣٧٢٣/٨)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٧٠٠/٣)، التلويح على التوضيح (١٠٩/٢)، البحر المحيط للزركشي (١٧٢/٦)، فواتح الرحموت (٢٠٠/٢)، تيسير التحرير (١٤٤/٣)، كشف الأسرار للنسفي (١٠٠/٢).

(٤٨) انظر: أدلة ترجيح المثبت على النافي والاعتراضات الواردة عليها في: الإحكام للآمدي (٤٨٠/٤)، الفائق لصفي الدين الهندي (٤٣٧/٤)، كشف الأسرار للبخاري (١٩٨/٣)، التلويح على التوضيح (١٠٩/٢)، البحر المحيط للزركشي (١٧٢/٦)، فواتح الرحموت للأنصاري (٢٠١/٢)، تيسير التحرير (١٤٤/٣)، شرح الكوكب المنير (٦٥٩/٤).

(٤٩) في نسخة (ب): «قدم».

(٥٠) النسخ: «خطاب دال على ارتفاع حكم ثابت بخطاب متقدم على وجه لولاه لكان ثابتًا مع تراخيه عنه».

انظر: تعريف النسخ في: العدة (٧٧٨/٣)، البرهان للجوني (١٢٩٣/٢)، أصول السرخسي (٥٣/٢)، المستصفى للغزالي (١٠٧/١)، الإحكام للآمدي (١٠٤/٣)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (١٨٥/٢)، الفائق (١١٤/٣)، فواتح الرحموت (٥٣/٢)، التلويح على التوضيح (٣١/٢).

والثاني: أن الحكم ثابت، ولم يثبت قبل النافي بالنافي للنسخ، والقياس، والأصل، فيثبت بعده بالضرورة.

الثالث: أنه لو لم يتغير العمل أو الحكم، والثابت به أصلاً، وأيما كان يكون متأخرًا.

الرابع: أن المقتضي أقوى، سواء تقدم أو تأخر، فإنه يعمل مع الصارف، بخلاف النافي.

ولئن قال: لو تقدم النافي لكان العدم أظهر لتأييده بالأصل، فيلزم ارتفاع أظهر الحكمين.

فنقول: لو تقدم المقتضي لكان الحكم أظهر[٥١]، فإنه يظهر على خلاف ما كان.

ولئن قال: لو تقدم [المقتضي][٥٢] لكان واقعًا موقع[٥٣] الحاجة، وفيه من المصالح [ما فيه][٥٤].

فنقول: لو تقدم لكان التغير واقعًا بعد التغيير في الأحكام، والتكليف بعد التكليف على العباد، وفيه ما فيه من الفساد.

---

(٥١) في نسخة (ب): «أشهر».

(٥٢) سقطت من نسخة (ب).

(٥٣) في هامش (ب): «بدل ضع».

(٥٤) سقطت من نسخة (أ).

فصـــــل

المحرم راجح[٥٥] على المبيح[٥٦]، لقوله عليه السلام: «ما اجتمع الحلال والحرام[٥٧]، إلا وقد غلب الحرام الحلال»[٥٨].

والمراد: اجتماع المحرم والمبيح بالنقل[٥٩]، وإذا كان غالبًا، فقد ترجح، فإن المعنيّ

---

(٥٥) الترجيح هنا بحسب المدلول وهو الحكم.

انظر: مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٤/٢)، البحر المحيط (١٦٥/٦)، تيسير التحرير (١٤٤/٣).

(٥٦) أي إذا اجتمع النص المحرم والمبيح وتعارضا، اختلف العلماء في ذلك على أقوال:

قيل يقدم الحظر على الإباحة وهذا ما عليه الإمام أحمد وجمهور الحنفية، وبعض الشافعية، لأنه الأحوط، وذهب البعض إلى ترجيح المبيح على المحرم ومنهم الآمدي، ونقل عن عيسى ابن أبان ومن وافقه إلى أنهما يستويان ويسقطان.

انظر: المنهاج للباجي (٢٣٣)، الإحكام للآمدي (٢٥٩/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٤/٢)، نهاية الوصول في دراية الأصول (٣٧٢٦/٨)، كشف الأسرار عن أصول البزدوي للبخاري (١٩٢/٣)، شرح المنهاج للأصفهاني (٨٠٦/٢)، التلويح على التوضيح (١٠٧/٢)، البحر المحيط (١٧٠/٦)، تيسير التحرير (١٤٤/٣)، فواتح الرحموت (٢٠٠/٢)، شرح الكوكب المنير (٦٧٩/٤).

(٥٧) في نسخة (ب): «الحرام والحلال».

(٥٨) قال الحافظ السخاوي في المقاصد الحسنة (٣٦٢) قال البيهقي: «رواه جابر الجعفي عن الشعبي عن ابن مسعود، وفيه ضعف وانقطاع»، وقال الزين العراقي في تخريج أحاديث منهاج الأصول الحديث رقم: (٨٧): «أنه لا أصل له».

انظر: كشف الخفاء (٢٣٦/٢)، تمييز الطيب من الخبيث (١٤٣)، الدرر المنتثرة (١٧٠).

(٥٩) في نسخة (ب): «الفعل».

من الرجحان هذا[٦٠].

وعن عثمان رضي الله عنه [كذلك][٦١] في تحريم الجمع بين الأختين[*]، فقال: «أحلتهما آية[٦٢]، وحرمتهما آية[٦٣] »[٦٤] والتحريم أولى[٦٥].

---

(٦٠) والراجح هو: غلبة الحرام على الحلال الوارد في الحديث.
انظر: نهاية الوصول لصفي الدين الإرموي (٣٧٢٧/٨)، كشف الأسرار للبخاري (١٩٢/٣)، شرح المنهاج للأصفهاني (٨٠٦/٢)، البحر المحيط (١٧١/٦)، تيسير التحرير (١٥٩/٣).

(٦١) زيادة من نسخة (أ).

(*) آخر الورقة (٤١) من نسخة (أ).

(٦٢) يشير إلى قوله تعالى: ﴿ وَأُحِلَّ لَكُم مَّا وَرَآءَ ذَٰلِكُمْ ﴾ كما ذهب إليه القرطبي في تفسيره (١١٧/٥)، وقال الجصاص في أحكام القرآن (٧٤/٣) المراد قوله تعالى: ﴿ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ ﴾.

(٦٣) يشير إلى قوله تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ ﴾ إلى قوله: ﴿ وَأَن تَجْمَعُوا۟ بَيْنَ ٱلْأُخْتَيْنِ... ﴾ الآية سورة النساء، الآية: (٢٣).

(٦٤) هذا الأثر يروي أيضًا عن عمر وعلي وابن عباس رضي الله عنهم، أخرجه البيهقي (١٦٣/٧) في كتاب النكاح، باب ما جاء في تحريم الأختين وبين المرأة وابنتها في الوطء بملك يمين. وأخرجه عبد الرزاق في كتاب النكاح، باب ما نكح أباؤكم (٢٧٢/٦).
انظر أيضًا: تفسير القرطبي (١١٧/٥)، تفسير الطبري (٤٢٣/٤)، أحكام القرآن للجصاص (٧٤/٣)، التفسير الكبير للرازي (٣٦٠/١٠)، تفسير ابن كثير (٤٧٢/١)، فتح القدير للشوكاني (٤٤٧/١).

(٦٥) انظر: الفائق لصفي الدين الإرموي (٤٤٣/٤)، نهاية الوصول لصفي الدين الإرموي (٣٧٢٩/٨)، كشف الأسرار للبخاري (١٩٢/٣)، فواتح الرحموت (٢٠٠/٢).

وعن علي رضي الله [عنه][٦٦] كذلك في تحريم الجمع بين الأختين وطيا بملك اليمين[٦٧]، على أن الحرمة فيما إذا نسي المطلقة من الزوجات[٦٨]، والمعتقة من الجواري[٦٩]، والحرمة في الجارية المجوسية[٧٠]، والأخت من

---

(٦٦) سقطت من نسخة (ب).

(٦٧) مسألة: الأختين المملوكتين يحرم الجمع بينهما في النكاح، اتفق الفقهاء على تحريم الجمع بينهما.
انظر: الأشباه والنظائر لابن النجيم (١٠٩)، تبيين الحقائق للزيلعي (١٠٣/٢)، القواعد والفوائد الأصولية لابن اللحام (٦٩)، الغاية القصوى في دراية الفتوى للبيضاوي (٧٣٤/٢)، المنثور في القواعد للزركشي (١٢٦/١)، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير (٢٥٥/٢).

(٦٨) مسألة: من طلق إحدى نسائه ونسيها، اختلف الفقهاء فيها على مذاهب: فذهب الأحناف والشافعية إلى إنه يحرم وطؤهن حتى يتذكر أو يبين المطلقة منهن، وذهبت المالكية إلى أن الطلاق يقع على الجميع، وللحنابلة وجهان في المسألة: الأول: يجتنبهن حتى يتبين، الثاني: أنها تخرج بالقرعة.
انظر: الأشباه والنظائر لابن النجيم (٦٧، ١٠٩)، القواعد والفوائد الأصولية لابن اللحام (٩٧)، الغاية القصوى للبيضاوي (٨٠٠/٢)، المنثور في القواعد للزركشي (١٢٨/١)، حاشية الدسوقي (٤٠٢/٢).

(٦٩) مسألة: من أعتق إحدى إمائه ثم نسيها فلم يدر أيتهن أعتق.
اختلف الفقهاء فيها: فذهب الأحناف والشافعية إلى أنه يحرم وطؤهن حتى يبين المعتقة، وذهبت المالكية إلى أنه يقع العتق على الجميع، والحنابلة لا يحل له وطؤهن حتى يميز بالقرعة.
انظر: الأشباه والنظائر لابن النجيم (٦٧، ١٠٩)، القواعد لابن رجب الحنبلي (٢٣٨)، حاشية الدسوقي (٤٠٢/٢).

(٧٠) مسألة: إذا اشتبهت المنكوحة في الجارية المجوسية، اتفق الفقهاء على تحريم وطؤهن.
انظر: الأشباه والنظائر لابن النجيم (١٠٩)، القواعد والفوائد الأصولية لابن اللحام (٩٥)، الغاية القصوى للبيضاوي (٧٣٤/٢)، المنثور في القواعد للزركشي (١٢٨/١).

الرضاع[٧١]، فإنما تدل على رجحان المحرم، وكذلك إذا اشتبهت المذبوحة بالميتة[٧٢]، ولأن المحرم متأخر على ما عرف[٧٣]، والمتأخر ناسخ والناسخ راجح[٧٤].

---

(٧١) مسألة: إذا اشتبهت الأخت من الرضاع بالأجنبية، فعند الأحناف والشافعية يحرم نكاحها.

انظر: المنثور في القواعد للزركشي (١/١٢٨).

(٧٢) مسألة: إذا اشتبهت الذبيحة المذبوحة بالميتة.

اتفق الفقهاء على تحريم الأكل منها، وقال الإمام أحمد إلا إذا كان أكثر من اثنتين فهذا غير هذا.

انظر: الأشباه والنظائر لابن النجيم (١١٠)، القواعد والفوائد الأصولية لابن اللحام (٩٥)، المنثور في القواعد للزركشي (١/١٢٨).

(٧٣) في هامش (أ): «ولئن قال: لو تقدم المبيح، لكان العدم أظهر، لتأيده بالأصل، فيلزم ارتفاع أظهر الحكمين. فنقول: الجواب ما ذكر في الفصل الأول، فكذا يذكر جميع السؤال والجواب إلى آخر ما ذكرنا في فصل الأول....».

(٧٤) انظر: نهاية الوصول لصفي الدين الإرموي (٨/٣٧٢٨)، كشف الأسرار للبخاري (٣/١٩٢، ١٩٣)، التلويح على التوضيح (٢/١٠٧)، البحر المحيط للزركشي (٦/١٧١)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٠)، تيسير التحرير (٣/١٤٤). وهذه المسألة — مسألة تعارض المبيح والمحرم — مبنية على الخلاف في مسألة الأفعال قبل ورود الشرع هل هي على الإباحة أم على الحظر. وقد اختلف الفقهاء فيها فذهب جمهور الأحناف وبعض الشافعية إلى أنها على الإباحة، وذهب جمهور الشافعية إلى أنها على الحظر، وذهب البعض إلى التوقف.

انظر: المعتمد للبصري (٢/٣١٥)، البرهان للجويني (١/٩٩)، المستصفى للغزالي (١/٦٣)، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (١/١٣٠)، التحصيل من المحصول للإرموي (١/١٨٦)، شرح تنقيح الفصول للقرافي (٩٢)، كشف الأسرار للبخاري (٣/١٩٣)، نهاية السول للإسنوي (١/٢٧٥)، الإبهاج للسبكي (١/١٤٢)، التلويح على التوضيح (٢/١٠٨)، البحر المحيط للزركشي (٦/١٧١)، تيسير التحرير (٢/١٦٧).

فصـــــل

والمشهور أن الخاص[٧٥] راجح[٧٦] على العام[٧٧]، والرجحان ظاهر إذا كان

---

(٧٥) الخاص في الاصطلاح: قيل هو: إخراج بعض ما تناوله العموم، وقيل هو: تمييز بعض الجملة بحكم.

انظر: المعتمد (١/٢١٥)، العدة (١/١٥٥)، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٢/٢٨١)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/١٢٩)، شرح تنقيح الفصول للقرافي (٥١)، الفائق (٢/٢٦٧).

(٧٦) هذا النوع عد من الترجيح من جهة المتن باعتبار اللفظ.

انظر: نهاية الوصول للإرموي (٨/٣٧٠١)، البحر المحيط للزركشي (٦/١٦٥).

(٧٧) إن تقديم الخاص على العام هو من باب الجمع بينهما، وهو ما يسمى بالتخصيص وهو أن يعمل بالخاص فيما تناوله، ويعمل بالعام فيما بقي.

انظر: المستصفى للغزالي (٢/٣٩٦)، المحصول للرازي (٢/٤٥٣)، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٤/٤٧٤)، شرح مختصر المنتهى لابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٤)، شرح تنقيح الفصول للقرافي (٤٢١)، نهاية السول للإسنوي (٤/٤٩٧)، الإبهاج للسبكي (٣/٢٣٠)، الفائق لصفي الدين الإرموي (٤/٤٠٣)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٣٣)، البحر المحيط للزركشي (٦/١٦٥)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٧٤)، تيسير التحرير (٣/١٥٨، ١٥٩). والعام في الاصطلاح قيل هو: اللفظ المستغرق لجميع ما يصلح له، وقيل هو: ما عم شيئين فصاعدا.

انظر: تعريف العام في: العدة (١/١٤٠)، الكافية في الجدل (٥٠)، المسودة لآل تيمية (٥٧٤)، المستصفى للغزالي (٢/٣٢)، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٢/١٩٥)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٩٩)، الفائق (٢/١٧١)، شرح تنقيح الفصول (٣٨)، التوضيح على التنقيح (١/١٩٣).

مقتضيًا[٧٨] أو محرمًا[٧٩].

أما إذا لم يكن فذلك من وجوه: أحدها: قوله تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةُ وَٱلدَّمُ ﴾[٨٠]، وقوله عليه السلام: «أحلت لنا ميتتان ودمان»[٨١]، فإنهما تعارضا[٨٢] في فصل السمك، والجراد، والكبد والطحال، وتحقق موجب الخاص[*].

وكذلك في كل صورة من صور التخصيص[٨٣]، على أن العمل بالخاص مما يستلزم التخصيص، وبالعام مما يستلزم التعطيل، والأول جائز دون الثاني[٨٤].

---

(٧٨) في نسخة (ب): «مقتضيًا كان».

(٧٩) انظر: تيسير التحرير (١٥٨/٣).

(٨٠) سورة المائدة، الآية: (٣).

(٨١) رواه ابن ماجة في الصيد، باب صيد الحيتان (١٠٧٣/٢) رقم (٣٢١٨) من حديث عبد الرحمن بن زيد بن أسلم عن أبيه عن ابن عمر رضي الله عنهما مرفوعًا به، وفي زوائد ابن ماجة في إسناده عبدالرحمن بن زيد بن أسلم وهو ضعيف، وأحمد (٩٧/٢) ورواه أيضًا الشافعي والدارقطني والبيهقي من هذا الطريق، قال ابن حجر: وعبد الرحمن بن زيد ضعيف متروك، ورواه الدارقطني من رواية سليمان ابن بلال عن زيد بن أسلم موقوفًا قال: وهو أصح، وكذا صحح الموقوف أبو زرعة وأبوحاتم.

(٨٢) في نسخة (ب): «تفارقا».

(*) نهاية الورقة (٣٧) من نسخة «ب».

(٨٣) في هامش (أ): «مثل صورة الربا في قوله تعالى: ﴿ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْ ﴾.

(٨٤) لأن العمل بالخاص غير مبطل للعام، بخلاف العمل بالعام، فإنه مبطل للخاص.

انظر: الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٤٧٤/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٤/٢)، تيسير التحرير (١٥٩/٣).

ولأن الدال على كون العام مخصوصًا واقع، وهو: ما نقل[٨٥] عن ابن عباس رضي الله عنه أنه قال: «ما من عام إلا وقد خص منه شيء[٨٦]، إلا قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾[٨٧]، [والتخصيص يدل على عدم الرجحان، ولئن قال: ذلك لا يصح فإن العام متحقق بدون التخصيص، ما عدا قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾][٨٨].

فيقال: ما نقل فهو عام[٨٩]، فيخص منه البعض.

ولئن قال: هب أنه كذلك، لكن لم قلتم بأنه حجة؟

---

(٨٥) حسب بحثي وجهدي المقل لم أجد هذا الأثر. ولشيخ الإسلام ابن تيمية في الفتاوى (٦/٤٤٢) تعليق على هذا وهو: «أم من الذي يقول ما من عموم إلا قد خص إلا قوله تعالى: ﴿بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ ؟ فإن هذا الكلام وإن كان قد يطلقه بعض السادات من المتفقهة وقد يوجد في كلام بعض المتكلمين في أصول الفقه، فإنه من أكذب الكلام وأفسده. والظن بمن قاله «أولاً» أنه إنما عني أن العموم من لفظ «كل شيء» مخصوص إلا في مواضع قليلة، كما في قوله ﴿تُدَمِّرُ كُلَّ شَيْءٍ﴾، و﴿وَأُوتِيَتْ مِن كُلِّ شَيْءٍ﴾، ﴿فَتَحْنَا عَلَيْهِمْ أَبْوَابَ كُلِّ شَيْءٍ﴾، وإلا فأي عاقل يدعي هذا في جميع صيغ العموم في الكتاب والسنة، وفي سائر كتب الله، وكلام أنبيائه، وسائر كلام الأمم عربهم وعجمهم».

(٨٦) انظر: نهاية الوصول لصفي الدين الإرموي (٢/٤٩١).

(٨٧) سورة الأنفال، الآية: (٧٥)، التوبة، الآية: (١١٥)، المجادلة، الآية: (٧).

(٨٨) سقطت من نسخة (ب).

(٨٩) في نسخة (ب): «فهو عام فإن كلمة».

فنقول: المدعى عدم رجحان العام، والدليل[٩٠] دل عليه[٩١]، على تقديري: كونه حجة، وعدم كونه حجة[٩٢]، يعرف بالتأمل إن شاء الله [تعالى][٩٣][٩٤].

فصـــــل

والكـــتاب راجـــح[٩٥] على الخبر[٩٦]، بالخبر وهو حديـــث معـــاذ رضي الله

---

(٩٠) في هامش نسخة (أ): «ما نقل عن ابن عباس».

(٩١) في هامش نسخة (أ): «على الرجحان».

(٩٢) في هامش نسخة (أ): «إن تعليق الحكم باللاحق على مقدر، يدل على رجحان السابق على الآخر».

(٩٣) سقطت من نسخة (ب).

(٩٤) انظر: الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٤/٤٧٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٤).

(٩٥) اختلف العلماء في هذه المسألة على أقوال: قيل يقدم الكتاب على السنة؛ لأنه أرجح، وقيل تقدم السنة على الكتاب؛ لأنها مفسرة ومبينة للكتاب، وقيل يتعارضان.
انظر: المسألة بالتفصيل في: العدة (٣/١٠٤١)، البرهان للجويني (٢/١١٨٥)، المسودة لآل تيمية (٣١١)، البحر المحيط للزركشي (٦/١٠٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٦١٠، ٦٩٧).

(٩٦) الخبر قيل هو: ما دخله الصدق والكذب.
انظر: تعريف الخبر في: المعتمد (٢/٥٤٢)، العدة (١/١٦٩)، البرهان للجويني (١/٥٦٥)، المستصفى للغزالي (١/١٣٢)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٤٥)، الفائق (٣/٣٣٩)، فواتح الرحموت (٢/١٠٠)، تيسير التحرير (٣/٢٤).
في هامش (أ): «والمراد بالخبر هنا هو الخبر والأثر... وغيرها...».

عنه[٩٧]، والخبر [راجح][٩٨] على الأثر[٩٩]، فإن القول يعتبر بالقائل، والفعل بالفاعل، فيقال: كلام الملوك؛ ملوك الكلام، عادات السادات؛ سادات العادات، بناء على ما قلناه.

ولئن قال: الخبر مبني على الكتاب[١٠٠]، دل عليه قوله تعالى: ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ۝ ﴾[١٠١].

فنقول: هذا مسلم، لكن الخبر من حيث إنه[١٠٢] خبر[*]، لا يكون

---

(٩٧) في هامش نسخة (أ): « وهو ما روي عن رسول الله أنه بعث معاذًا إلى اليمن، قال له: ما تقضي؟ قال: بكتاب الله تعالى، قال: فإن لم تجد؟ قال: فبسنة رسول الله، قال: فإن لم تجد؟ قال: أجتهد برأيي، فقال النبي: الحمد لله، الذي وفق رسول رسوله لما يرضي الله ورسوله ».
حديث معاذ حديث مشهور أخرجه الإمام أحمد في مسنده (٥/٢٣٠، ٢٣٦، ٢٤٢)، وأخرجه أبوداود في كتاب الأقضية، باب اجتهاد الرأي في القضاء (٤/١٨، ١٩)، وأخرجه الترمذي في كتاب الأحكام باب ما جاء في القاضي كيف يقضي (٢/٣٩٤)، وأخرجه البيهقي في كتاب آداب القاضي، باب ما يقضي به القاضي (١٠/١١٤).

(٩٨) ما بين المعقوفتين سقطت من نسخة (ب).

(٩٩) انظر: أصول السرخسي (٢/١٠٨، ١٠٩، ١١٢)، كشف الأسرار للبخاري (٣/٤١٠).

(١٠٠) هذا على قول من قال: يقدم ظاهر السنة على الكتاب، لأن السنة مفسرة للكتاب، ومبينة له.
انظر: العدة (٣/١٠٤١، ١٠٤٨)، البرهان (٢/١١٨٦)، البحر المحيط (٦/١٠٩)، شرح الكوكب المنير (٦/٦٩٧).

(١٠١) سورة النجم، الآية: (٣).

(١٠٢) في نسخة (ب): « هو ».

(*) آخر الورقة (٤٢) من نسخة (أ).

مثلـه[١٠٣] ؛ فإنه يقال فيه: إنه يحتمل الغلط ابتداء[١٠٤] ، ولا يقال في الكتاب أصلاً ولا رأسًا، لا ابتداء ولا بناء، على أن الشبهة متمكنة في الأخبار المشهورة، وأنها منافية للرجحان، والرجحان متحقق للخبر على الأثر، بما يتحقق للكتاب على الخبر، خصوصًا إذا كان في حادثة توجد على خلاف ذلك[١٠٥] ، من الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين[١٠٦] .

فصـــــل

الخـــبر راجـــح[١٠٧] عـــلى الخـــبر[١٠٨] ، إذا كـــان مـــوافقًا[١٠٩]

---

(١٠٣) في نسخة (ب): «كمثله».

(١٠٤) المراد بذلك الخبر.

(١٠٥) في نسخة (ب): «ولكن».

(١٠٦) هذه المسألة مبنية على قول الصحابي هل هو حجة أم لا؟

انظر: أصول السرخسي (١٠٩/٢)، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي (٣٨٥/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٨٧/٢)، كشف الأسرار للبخاري (٤٠٦/٣، ٤١٢)، نهاية السول (١٧٢/٣)، البحر المحيط للزركشي (٥٣/٦)، فواتح الرحموت (١٨٦/٢)، تيسير التحرير (١٣٢/٣)، شرح الكوكب المنير (٤٢٢/٤).

(١٠٧) الترجيح هنا باعتبار أمور خارجية.

انظر: العدة (١٠٤٨/٣)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٦/٢)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٧٢٦/٣)، البحر المحيط (١٧٥/٦)، شرح الكوكب المنير (٦٩٤/٤).

(١٠٨) في نسخة (ب): «والخبر الراجح على الخبر».

(١٠٩) في نسخة (ب): «موافقًا على الكتاب».

للكتاب[١١٠][*]، لقوله عليه السلام: «تكثر لكم الأحاديث بعدي، فإذا روي [لكم عني][١١١] حديث، فاعرضوه على كتاب الله تعالى، فما وافق فاقبلوه، وما خالف[١١٢] فردوه»[١١٣].

---

(١١٠) المصنف هنا خالف ما ذهب إليه الأحناف في هذه المسألة حيث أنهم يعتبرون هذا النوع من: الترجيحات الفاسدة، يقول السرخسي تحت عنوان «الفاسد من الترجيحات»: «وكذلك ترجيح أحد الخبرين بنص الكتاب فاسد؛ لأن الخبر لا يكون حجة في معارضة النص».
انظر: أصول السرخسي (٢٦٤/٢)، التلويح على التوضيح (١١٥/٢)، فواتح الرحموت (٢٠٤/٢)، تيسير التحرير (١٦٦/٣). وأما جمهور العلماء فقد أجازوا هذا النوع من الترجيح، خلافًا للأحناف. وهذه المسألة مبنية على الخلاف في مسألة: هل يجوز الترجيح بالدليل المستقل؟
انظر: العدة (١٠٤٦/٣)، البرهان (١١٧٨/٢)، أصول السرخسي (٢٦٤/٢)، المستصفى (٣٩٦/٢)، المسودة (٣١١)، الإحكام للآمدي (٤٨٣/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٦/٢)، الفائق (٤٥٠/٤)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٧٢٦/٣)، التلويح على التوضيح (١١٥/٢)، البحر المحيط (١٧٥/٦)، فواتح الرحموت (٢٠٤/٢)، تيسير التحرير (١٦٦/٣)، شرح الكوكب المنير (٩٦٩٥/٤).

(*) آخر الورقة (٣٨) من نسخة (أ).

(١١١) سقطت من نسخة (ب).

(١١٢) في هامش (أ): «أراد به غير موافق للكتاب...».

(١١٣) هذا الحديث يستدل به الأحناف، وأشار السيوطي إلى إسناده في اللآلي المصنوعة (٢١٣/١) وفيه يزيد ابن ربيعة عن أبي الأشعث، وتعقب تضعيفه بأن قول ابن الجوزي يزيد مجهول مردود، فإن له ترجمة في الميزان، وقد ضعفه الأكثر، وقال ابن عدي: أرجو أنه لا بأس به، وقال أبو مشهر: كان يزيد بن ربيعة فقيهًا غير متهم، ما ينكر عليه أنه أدرك أبا الأشعث، =

ولئن قال: ذلك مع الصادق.

فنقول: هذا مسلم؛ لكن الدال على الرجحان ظاهر[١١٤]؛ فإنه تأيد[١١٥] بالكتاب؛ ولأن الأمر بالقبول، يدل على الرجحان، فكذلك الأمر بالرد[١١٦].

وكذلك إذا كان أحدهما مسقطًا للعقوبة[١١٧]؛ فإن الاختلاف واقع في إثبات العقوبات بالآحاد[١١٨].

= ولكن أخشى عليه سوء الحفظ والوهم، وقال الحافظ الذهبي في ميزان الاعتدال (٤/٤٢٢): «يزيد بن ربيعة الرحبي الدمشقي، قال البخاري: أحاديثه مناكير، وقال أبو حاتم وغيره: متروك».

(١١٤) في نسخة (ب): «لكن الدليل دال على الرجحان ظاهرًا».

(١١٥) في نسخة (ب): «تأييد».

(١١٦) المراد: قبول الحديث ورده الواردان في الحديث السابق.

(١١٧) هذا النوع من الترجيح باعتبار مدلول الخبر.

انظر: البحر المحيط (٦/١٧٣). اختلف العلماء في مسألة: إذا تعارضا خبران، أحدهما مسقطًا للعقوبة، والآخر موجبًا لها، على مذاهب: ذهب جمهور الحنفية، والمالكية، وبعض الشافعية، وبعض الحنابلة إلى أنه: يرجح المسقط؛ لأن فيه شبهة، والحدود تدرأ بالشبهات. وذهب بعض الشافعية، وبعض الحنابلة إلى أنه: لا يرجح المسقط. وذهبت جماعة إلى أنهما سواء.

انظر: العدة (١٠٤٤)، المستصفى (٢/٣٩٨)، المسودة (٣١٢)، الإحكام للآمدي (٤/٤٨١)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٥)، الفائق (٤/٤٤٧)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٠٣)، البحر المحيط (٦/١٧٤)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٦)، تيسير التحرير (٣/١٦١)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٨٩).

(١١٨) خبر الواحد: قيل هو: ما أفاد الظن، وقيل هو: ما كان من الأخبار غير منته إلى حد التواتر.

واختيار الكرخي[١١٩]: أنه لا يجوز بخلاف الإسقاط[١٢٠]، على أنه تأيد بقوله عليه السلام: «ادرؤوا الحدود بالشبهات»[١٢١].

انظر تعريفه في: الكافية في الجدل (٥٦)، المستصفى (١/١٤٥)، الإحكام للآمدي (٢/٢٧٣)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٥٥)، شرح تنقيح الفصول (٣٥٦)، فواتح الرحموت (٢/١١٠)، تيسير التحرير (٣/٣٧)، شرح الكوكب المنير (٢/٣٤٥). وهل يثبت الحد بخبر الواحد خلاف بين العلماء: فذهب جمهور الحنابلة والشافعية إلى أنه يثبت الحد بخبر الواحد، واختلف الأحناف فذهب البعض إلى أنه يثبت به الحد، وذهب البعض إلى أنه لا يثبت به.
انظر: العدة (٣/٨٨٦)، المنهاج في ترتيب الحجاج (٢٣٨)، أصول السرخسي (١/٣٣٤)، المسودة (٢٣٩)، الإحكام للآمدي (٢/٣٤٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٧٢)، شرح تنقيح الفصول (٣٥٧)، فواتح الرحموت (٢/١٣٦، ١٣٧)، تيسير التحرير (٣/٨٨)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٩١).

(١١٩) الكرخي هو: أبو الحسن عبد الله بن الحسن بن دلال بن دلهم ولد سنة (٢٦٠هـ)، كان يتصف بالقناعة والصبر وكان صوامًا قوامًا، انتهت إليه رئاسة الحنفية في عصره، توفي (٣٤٠هـ).
انظر: البداية والنهاية لابن كثير (١١/٢٢٤)، الجواهر المضيئة (١/٣٣٧)، شذرات الذهب (٢/٣٥٨).

(١٢٠) أي: لا يجوز إثبات الحد بخبر الواحد، ولكنه يسقط الحد بخبر الواحد درءًا للشبهة.
انظر: نسبة هذا القول للكرخي في: المسودة (٢٣٩)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٧٢)، فواتح الرحموت (٢/١٣٧)، تيسير التحرير (٣/٨٨).

(١٢١) هذا الحديث روته عائشة رضي الله عنها مرفوعًا، أخرجه عنها الترمذي (٤/٣٣)، موصولاً، ورواه موقوفًا، في كتاب الحدود، باب ما جاء في درء الحدود. وقال الموقوف أصح. وأخرجه عنها البيهقي (٨/٢٣٨) في كتاب الحدود، باب ما جاء في درء الحدود بالشبهات.
وأخرجه الحاكم في المستدرك (٤/٣٨٤) في كتاب الحدود، باب إن وجدتم لمسلم مخرجًا فخلوا سبيله.

وكذلك إذا اقتضى أحدهما فساد العبادة؛ فإنه مقتضٍ للوجوب ومحرِّم، وقد رجحناهما[١٢٢].

وكذلك إذا كان أحدهما متواترًا[١٢٣]، و[١٢٤] مشهورًا[١٢٥]،

---

(١٢٢) الترجيح هنا بحسب المدلول وهو «الحكم».

انظر: الإحكام للآمدي (٤/٤٧٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٨١). مسألة: إذا تعارض دليلان أحدهما يقتضي التحريم، والآخر يقتضي الوجوب، اختلف العلماء فيها على أقوال: قيل يرجح الحظر على الوجوب وهو اختيار المصنف، وقيل: لا يعمل بأحدهما إلا بمرجح.

انظر المسألة في: الإحكام للآمدي (٤/٤٧٩)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٥)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٦)، تيسير التحرير (٣/١٦٠)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٨١).

(١٢٣) الخبر المتواتر: قيل هو ما يفيد العلم اليقيني بمخبره، وقيل هو عبارة عن خبر جماعة مفيد بنفسه للعلم بمخبره.

انظر تعريفه في: الحدود لابن فورك (١٥٠)، أصول الشاشي (٢٧٢)، المعتمد (٢/٨٠)، المنهاج في ترتيب الحجاج (١٣)، التبصرة (٢٩١)، الكافية (٥٥)، أصول السرخسي (١/٢٨٢)، المنتخل للغزالي (٣٣١)، المستصفى (١/١٣٢)، الكاشف (٣٩)، الإحكام للآمدي (١/٢٥٨)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٥١)، الإيضاح لقوانين الاصطلاح (٢٣)، المغني (١٩١)، المسودة (٢٣٣)، شرح الكوكب المنير (٢/٣٢٤).

(١٢٤) في نسخة (أ): «أو مشهورًا».

(١٢٥) الخبر المشهور: قيل هو ما ينقله جماعة يزيدون على الأثنين والثلاثة بحيث يعد الخبر مشهورًا، وقيل هو ما كان من الأخبار ما يفيد الظن ونقله جماعة تزيد على الثلاثة والأربعة.

انظر تعريفه في: أصول الشاشي (٢٧٢)، الكافية (٥٥)، أصول السرخسي (١/٢٩٢)، المنتخل للغزالي (٣٣٢)، الكاشف (٤٠)، الإحكام للآمدي (١/٢٧٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٥٥)، الإيضاح لقوانين الاصطلاح (٢٤٠)، المغني للخبازي (١٩٢)، المسودة (٢٤٠)، شرح الكوكب المنير (٢/٣٤٦).

و[١٢٦] مؤخرًا[١٢٧]، فإنه راجح[١٢٨]، والرجحان ظاهر[١٢٩].

---

(١٢٦) في نسخة (أ): «أو مؤخرًا».

(١٢٧) أي الخبر الذي علم تأخره.

(١٢٨) الترجيح هنا باعتبار السند.

انظر: مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٠)، البحر المحيط (٦/١٥٠)، تيسير التحرير (٣/١٦٢)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٢٨). وهذه المسألة فرع عن مسألة الترجيح بكثرة الأدلة، فذهب جمهور العلماء إلى أنه يجوز الترجيح بكثرة الأدلة، وذهب جمهور الأحناف إلى أنه لا يجوز الترجيح بكثرة الأدلة، وذهب البعض منهم إلى أنه يجوز الترجيح بكثرة الأدلة في بعض المواضع، وعدم الترجيح في بعض المواضع.

انظر المسألة بالتفصيل في: العدة (٣/١٠١٩)، المنهاج للباجي (٢٢٣)، المستصفى (٢/٣٩٧)، المسودة (٣٠٥)، الإحكام للآمدي (٤/٤٦٦)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٠)، الفائق (٤/٣٩٤)، كشف الأسرار للبخاري (٣/٢٠٧)، التلويح على التوضيح (٢/١١٦)، البحر المحيط (٦/١٥٠)، فواتح الرحموت (٢/٢١٠)، تيسير التحرير (٣/١٦٢، ١٦٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٢٨).

(١٢٩) قوله «والرجحان ظاهر»؛ لأن المتواتر يفيد العلم، وبالكثرة تحصل هيئة اجتماعية تمنع التوافق على الكذب، كما أن المؤخر راجح على المتقدم؛ لأنه بحكم الناسخ، فاجتمع فيه ميزتان التواتر والتأخر.

انظر: الفائق (٤/٣٩٥، ٤٠٢)، كشف الأسرار للبخاري (٣/٦٢٨)، التلويح على التوضيح (٢/١١٦)، البحر المحيط (٦/١٤٠، ١٥٠)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٠٧).

فصـــــل

الحمل[١٣٠] على الأعم[١٣١] أولى[١٣٢]؛ فإنه يعرف الحكم في أكثر الصور[١٣٣]،

---

(١٣٠) في نسخة (ب): «والحمل».

(١٣١) قوله «الأعم» أي: يكون مدلول أحدهما أعم من مدلول الآخر.

انظر: مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٩/٢)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٧٤٨/٣)، شرح الكوكب المنير (٧٤٧/٤).

(١٣٢) ذكر جمهور الأصوليين هذا النوع من الترجيح في مبحث الترجيح بين الحدود السمعية وهي حدود الأحكام إذا تعارضت فيما بينها.

وذكرها الطوفي تحت عنوان «الباب الثاني في ترجيح بعض محامل الأثر على بعض»، ونسبها لبعض الحنفية، وقال: وأحسبه الجصاص صاحب الفصول.

انظر: الإحكام للآمدي (٥٠٠/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٩/٢)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٧٣٢/٣، ٧٤٣، ٧٤٨)، جمع الجوامع بحاشية العطار (٤١٩/٢)، شرح الكوكب المنير (٧٤٧/٤)، إرشاد الفحول للشوكاني (٢٨٤).

(١٣٣) مثل الحنفية لهذا النوع بقوله عز وجل: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةُ وَٱلدَّمُ ﴾ سورة المائدة، الآية: (٣).

فحمل الدم على ما يعم دم الجنين الخارج من بطن أمه ميتًا، أولى من حمله على ما يخرجه من العموم، لأن أعم المحملين أعم فائدة.

يقول الطوفي معلقًا: هذا جيد عن أصحابنا، وأصحاب الشافعي خصوا الجنين المذكور بقوله عليه السلام «ذكاةُ أمه» بالرفع، وهو أشهر في الرواية، وأوفق لرأي سيبويه في العربية من رواية النصب، وهو يدل على أن ذكاة الأم مجزئة عن ذكاة الجنين.

انظر: شرح مختصر الروضة للطوفي (٧٤٨/٣).

فتكون أكثر فائدة، والظاهر إرادته[١٣٤].

ولئن قال: لو حمل على الأعم، يُنسب إلى الشارع ما ليس منتسبًا إليه، على سبيل الاحتمال.

فنقول: لو حمل على الأخص؛ لا ينسب إلى الشارع ما كان منتسبًا إليه من الشرائع[١٣٥]، على تقدير محتمل كذلك!

ولئن قال: الاحتراز عن الأول أولى.

فنقول: لا نسلم بل الأمر على العكس، فإنه يفضي إلى ترك الواجب بخلاف الأول.

ولئن قال: الحمل على الأخص حمل على ما هو المراد، والداخل في الإرادة.

فنقول: الحمل على الأعم[*]، حمل على ما يحقق الحكم في المراد قطعًا، بخلاف ذلك[١٣٦].

---

(١٣٤) انظر: الإحكام للآمدي (٤/٥٠٠)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٩)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٤٨)، جمع الجوامع بحاشية العطار (٢/٤١٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٧٤٧)، إرشاد الفحول (٢٨٤).

(١٣٥) في نسخة (ب): «الشارع».

(*) آخر الورقة (٣٨) من نسخة (ب).

(١٣٦) إذا تعارض خبران أحدهما عامًا، والآخر عامًا مخصص، فالترجيح هنا من جهة المتن باعتبار اللفظ. وقد اختلف العلماء في هذه المسألة: فذهب الجمهور إلى تقديم العام الذي لم يخصص على العام الذي خصص، وذهب البعض إلى أن اللفظ الذي خص في بعض المسميات صار مجازًا ومجملاً في الباقي، فلا يتعارضا.

انظر: العدة (٣/١٠٣٥)، البرهان (٢/١١٩٨)، الإحكام للآمدي (٤/٤٧٠)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٢، ٣١٤)، شرح مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٤٥)، البحر المحيط (٦/١٦٥)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٤)، تيسير التحرير (٣/١٥٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٧٥).

فصـــــل

إذا كان أحد المحملين يعرف الحكم(*) على وفق العقل[١٣٧]، فالحمل[١٣٨] عليه أولى؛ لأنه أفضى إلى الحكمة في اعتقاد المكلف، فيكون الجري على موجب النص أكثر، على أن النص أبلغ تعريفًا لموجبه، وأنه أفضى إلى الغرض فالظاهر إرادته.

ولئن قال: ذلك على خلاف [العادة][١٣٩]، فيكون الإقدام عليه إظهارًا للعبادة.

فنقول: الحمل على ما ذكرنا أولى، فإن فيه دعوة الناس إلى قبول الشـــريعة[١٤٠] بالحكمة، وأنه متعلـــق المصلحـــة المدلول عليهـــا بالنص[١٤١]،

(*) آخر الورقة (٤٣) من نسخة (أ).

(١٣٧) إذا كان أحد احتمالي التصرف يعرف حكمًا يوافق العقل، والآخر يعرف حكمًا ينافيه، فحمله على الأول أولى، ومثل له الأحناف بقوله عليه السلام «من مس ذكره فليتوضأ» فقالوا: يحتمل أن يراد به غسل الأعضاء الأربعة، ويحتمل أن يراد به غسل اليد ندبًا، لأن النفس تنفر من مس الذكر باليد، فيترجح هذا الإحتمال، لأنه يوافق العقل، والأول ينافيه.

وهذا النوع من الترجيح عند الأحناف من باب ترجيح بعض محامل الأثر على بعض نسبه إليهم الطوفي.

انظر: مختصر الروضة للطوفي (٣/٧٤٣).

(١٣٨) في نسخة (أ): «في الحمل».

(١٣٩) سقطت من نسخة (ب).

(١٤٠) في نسخة (ب): «الشرعية».

(١٤١) يقول الطوفي في شرح مختصر الروضة (٣/٧٤٤) معلقًا على هذا الترجيح: «القاعدة المذكورة يمكن تصحيحها، بأن مقتضى العقل تصحيح دليل مستقل، فبترجح الاحتمال الموافق له، يكون جمعًا بين دليلين، وهو أولى من دليل واحد، ثم يخرج في هذا الاحتمال ما يخرج في الخبر المقرر مع النافي».

كما[١٤٢] قال تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ ﴾[١٤٣].

وكذلك إذا كان أحدهما يعرف حكمًا شرعيًا، فإن الحمل عليه أولى[١٤٤]، على الخصوص إذا كان الكلام في كلام النبي عليه السلام، فإنه كان مبعوثًا لبيان الشرائع[١٤٥] بالحديث، ولأن الحكم الشرعي وسيلة [إلى][١٤٦] المصالح الدينية، فيكون الحمل عليه أولى؛ ولأن[١٤٧] حمل كلام الشارع على ما هو من الشرعيات على وفاق العقل[١٤٨]. وما يفضي[١٤٩]

---

(١٤٢) في نسخة (ب): «على ما قال».

(١٤٣) سورة النحل، الآية: (١٢٥).

(١٤٤) ترجيح ما أفاد حكمًا شرعيًا، على ما أفاد حكمًا حسيًا، عده الأحناف من باب ترجيح بعض محامل الأثر على بعض، ومثلوا له بقوله عليه الصلاة والسلام «في الرقة ربع العشر» فقالوا: يحتمل أن المراد يجب في الرقة ربع العشر، ويحتمل أن المراد أنها تشتمل عليه، فيرجح الأول على الثاني. نسبه الطوفي في مختصر الروضة (٧٤٧/٣).

(١٤٥) ورد في هامش نسخة (أ): قوله عليه السلام «بعثت لبيان الشرائع ...».

(١٤٦) سقطت من نسخة (ب).

(١٤٧) في نسخة (أ): «لأن» بدون واو.

(١٤٨) يقول الطوفي في شرح مختصر الروضة (٧٤٧/٣) معلقًا «وهذا ينزع إلى تعارض التأسيس والتأكيد».

(١٤٩) ورد في هامش نسخة (أ): «قوله «في الحلي زكاة» فالحمل على الإعارة أولى، فلو حملناه على الشرعي، يكون معارضًا لقوله عليه السلام «زكاة الحلي إعارتها» فيقع التخصيص، لأنه خص في موضع الإجماع، كحلي المجنونة والصبية، أو يلزم الاشتراك، أو المجاز، لأنه لا يخلو...».

إلى التعارض[١٥٠]، والتخصيص[١٥١]، والاشتراك[١٥٢]، والمجاز[١٥٣]، والإضمار[١٥٤]، منها فإنه لا يكون راجحًا بل الأمر على العكس.

---

(١٥٠) رد الطوفي في شرح مختصر الروضة (٣/٧٤٥) على ترجيح مالا يفضي إلى التعارض على ما يفضي إليه بقوله: هذا بناء منهم – أي الأحناف – على أصل آخر ممنوع وهو أن المطلق لا يحمل على المقيد في مسألة « اشتراط الطول لنكاح الأمة »، ثم قال: ونحن لما قلنا يحمل المطلق على المقيد، كانت آية الطول مقيدة للنصوص المطلقة.

انظر: أيضًا أصول السرخسي (٢/٢٥٤)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٥).

(١٥١) انظر: رد الطوفي على ترجيح مالا يستلزمه التخصيص على التخصيص في: شرح مختصر الروضة (٣/٧٤٥).

(١٥٢) المشترك هو: «ما وضع لمعنى كثير بوضع كثير».

انظر: التعريفات للجرجاني (٢٧٤).

انظر: رد الطوفي على ترجيح عدم الاشتراك على الاشتراك في: شرح مختصر الروضة (٣/٧٤٧).

(١٥٣) المجاز: قيل: هو «كل لفظ تجوز به عن موضعه» وقيل: هو «الكلمة المستعملة في غير ما وضعت له».

انظر: الحدود لابن فورك (١٤٥)، التعريفات للجرجاني (٢٥٧)، مفتاح الوصول للتلمساني (٧٥).

(١٥٤) الإضمار هو: «إسقاط الشيء لفظًا لا معنى» وقيل هو: «ترك الشيء مع بقاء أثره».

انظر: نهاية الوصول (٢/٤٧٠)، التعريفات للجرجاني (٤٦).

انظر: أيضًا رد الطوفي على من قدم الأقل إضمارًا على المضمر في: شرح مختصر الروضة (٣/٧٤٦).

فصـــــل

والنقل[١٥٥] راجح على النافي للتخصيص[١٥٦]؛ لافتقار التخصيص إلى كون النص عامًا، ولا يعرف ذلك إلا بالنقل، فيكون النقل راجحًا على النافي للتخصيص، في كل صورة من صور التخصيص، على أنه إذا لم يكن راجحًا، يلزم إما: عدم التخصيص أصلاً، أو الترك بالدليل الراجح في كثير من الصور[١٥٧].

وكذلك النقل راجح على النافي للمجاز[١٥٨]، وإلا لما[١٥٩] تحقق المجاز أصلاً، وقد تحقق.

---

(١٥٥) النقل: هو ما كان مشتركًا بين المعاني، وترك استعماله في المعنى الأول. التعريفات للجرجاني (٣٠٢).

(١٥٦) انظر: أقوال الأصوليين فيما إذا وقع التعارض بين النقل والتخصيص، والاعتراضات الواردة عليه في: المحصول (١/١٥٧)، شرح تنقيح الفصول (١٢٤)، نفائس الأصول (٢/١٠٠٣)، الفائق (١/٣٤٥)، نهاية الوصول (٢/٤٨٦)، الإبهاج (١/٣٣٠)، فواتح الرحموت (١/٢١١)، إرشاد الفحول (٢٨).

(١٥٧) انظر: الاعتراضات الواردة على هذا الترجيح في: المحصول (١/١٥٧)، نفائس الأصول (٢/١٠٠٣)، شرح تنقيح الفصول (١٢٤)، الفائق (١/٣٤٥)، نهاية الوصول (٢/٤٨٧)، الإبهاج (١/٣٣٠).

(١٥٨) انظر: أقوال الأصوليين فيما إذا وقع التعارض بين النقل والمجاز والاعتراضات الواردة، في: المحصول (١/١٥٦)، شرح تنقيح الفصول (١٢٤)، نفائس الأصول (٢/١٠٠١)، الفائق (١/٣٤٤)، نهاية الوصول (٢/٤٨٦)، جمع الجوامع بحاشية العطار (١/٣١٦)، فواتح الرحموت (١/٢١١)، الإبهاج (١/٣٢٩)، إرشاد الفحول (٢٧).

(١٥٩) في نسخة (ب): «فما».

أو نقول: تعارضًا في صور تحقق المجاز، و[قد][(١٦٠)] تحقق موجب النقل[(١٦١)]، وهكذا نقول مرة بعد أخرى[(١٦٢)]، فإن المجاز متحقق في الكتاب، وكذلك في السنة، كما في قوله عليه السلام: «إياكم وخضراء الدمن، فقيل: وما خضراء الدمن؟ قال: المرأة الحسناء في منبت السوء»[(١٦٣)].

فصل

ثم القياس الوجودي راجح على العدمي[(١٦٤)]، فإن

---

(١٦٠) سقطت من نسخة (ب).

(١٦١) في نسخة (ب): «الفعل».

(١٦٢) ورد في هامش نسخة (أ): «وكذلك النافي مع التخصيص».

(١٦٣) أخرجه الشهاب في مسنده من حديث أبي سعيد الخدري، وأخرجه أبو الحسن بن عبد الرحمن بن خلاد الرمهرمزي في أمثال الحديث، وذكره الرازي في الجرح والتعديل، قال عمر الأنصاري في خلاصة البدر المنير قال: رواه الواقدي من رواية أبي سعيد الخدري، وهو معدود من أفراده، وقد علم ضعفه.

انظر: البدر المنير بتحقيق حمدي عبد المجيد السلفي (١٧٩/٢)، مكتبة الرشد الرياض ط١، أمثال الحديث تحقيق أحمد عبد الفتاح تمام (١٢١/١)، مؤسسة الكتب بيروت، ط١، مسند الشهاب لمحمد ابن سلمة بن جعفر القضاعي، تحقيق حمدي السلفي (٩٦/٢)، مؤسسة الرسالة بيروت، ط٢، الجرح والتعديل للرازي (١٣٩/٤، ٣٦٩/٥)، دار التراث بيروت، ط١.

(١٦٤) التعارض هنا بين قياسين، والترجيح هنا باعتبار صفة العلة، فالقياس الذي علته وصف ثبوتي راجح على القياس الذي علته وصف عدمي.

انظر: المحصول (٤٧٣/٢)، الإحكام للآمدي (٤٩٢/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٧/٢)، شرح تنقيح الفصول (٤٢٦)، الفائق (٤٥٥/٤)، نهاية الوصول (٣٧٥٠/٨)، الإبهاج (٢٣٨/٣)، نهاية السول (٥١١/٤)، البحر المحيط (١٨١/٦)، فواتح الرحموت (٣٢٥/٢)، تيسير التحرير (٨٨/٤)، شرح الكوكب المنير (٧٢١/٤)، إرشاد الفحول (٢٨١).

العدمي[١٦٥] في حيز المنع على ما عرف، لأن[١٦٦] العدم في الأصل لا يضاف إلى المشترك[١٦٧]، فإن المشترك لا يخلو: من أن يكون وجوديًا، أو عدميًا، ولا يمكن أن يكون كل واحد منهما علة[*] للعدم، بخلاف الحكم الوجودي، فإنه يضاف إلى ما هو الثابت [به قطعًا][١٦٨]؛ ولأنه إذا لم يكن راجحًا لما كان حجة، فإنه لا يكون مؤثرًا في إثبات الحكم أصلاً، وإلا لكان راجحًا، وأنه حجة[١٦٩].

---

(١٦٥) اختلف الأصوليون في جواز تعليل الحكم الثبوتي والعدمي بالعدم، ذهب جمهور الحنابلة إلى جواز التعليل به مطلقًا، وبه قال الشيرازي والرازي واتباعه، ومنعه جمهور الأحناف مطلقًا، ومنعه آخرون في الحكم الثبوتي، واشترطوا أن تكون العلة فيه أمرًا وجوديًا، واختاره ابن الحاجب والآمدي، ونسبه صفي الدين الهندي إلى الأكثر.

انظر: التبصرة للشيرازي (٤٥٦)، التمهيد للكلوذاني (٤٨/٤)، المقترح في المصطلح للبروي (١٨٦)، المحصول (٣٩٣/٢)، روضة الناظر (٣٣٣/٢)، الإحكام للآمدي (١٨٣/٣)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢١٤/٢)، شرح تنقيح الفصول (٤٠٧)، شرح المقدمة النسفية (٣٠/ب)، الفائق (٢٧٢/٤)، شرح مختصر الروضة (٣٣٧/٣)، البحر المحيط (١٤٩/٥)، المسودة (٤١٨)، فواتح الرحموت (٢٧٤/٢)، تيسير التحرير (٢/٤)، شرح الكوكب المنير (٤٨/٤).

(١٦٦) في نسخة (ب): «على أن».

(١٦٧) المشترك هو مجموعة الأوصاف التي يعلل بها.

(*) آخر الورقة (٤٤) من نسخة (أ).

(١٦٨) سقطت من نسخة (أ).

(١٦٩) يقول المصنف في المقدمة البرهانية (٣٠/ب): «ثم العدم مما يقال فيه أنه لا يكون قابلاً للتعدية، لامتناع العدم أن يكون معللاً بالعلة، وجودية كانت العلة أو عدمية، إذ العلة سابقة على المعلول، والعدم لا يسبقه شيء لا من الأمور الوجودية، ولا من الأمور العدمية».

أو نقول: تعارضًا في كل صورة من صور تحقق الوجودي، وتحقق موجب[١٧٠] الوجودي، ولا يمكن له أن يقول بمثل ما قلنا، بناء على ما يقال: إنه[١٧١] [على][١٧٢] خلاف الأصل[١٧٣].

فصل

والقياس على التقدير[١٧٤]، راجح[١٧٥] على ما هو في

---

(١٧٠) في نسخة (ب): «بموجب».

(١٧١) في هامش نسخة (أ): «أي القياس العدمي».

(١٧٢) ما بين المعقوفتين لم ترد في نسخة (أ).

(١٧٣) انظر: التبصرة للشيرازي (٤٥٦)، المقترح في المصطلح للبروي (١٨٩)، المحصول (٣٩٣/٢)، روضة الناظر (٣٣٣/٢)، الإحكام للآمدي (١٨٤/٣)، الفائق (٢٧٣/٤)، نهاية الوصول (٣٧٥٠/٨)، شرح مختصر الروضة (٣٣٧/٣)، البحر المحيط (١٤٩/٥)، المسودة (٤١٨)، نهاية السول (٥١١/٤)، الإبهاج (٢٣٨/٣)، شرح الكوكب المنير (٤٨/٤).

(١٧٤) التقدير هو: تصوير الشيء وتشكيله لغرض إيقاع مثله وتحصيل شبهه، كما يفعل المهندس من الرسم والمثال، وقيل هو: عبارة عن إثبات حكم موجود في صورة فقد ذلك الموجود فيه، وقيل هو: إعطاء الموجود حكم المعدوم أو المعدوم حكم الموجود.

انظر: الكاشف للرازي (١٦١)، شرح تنقيح الفصول (٤٢٧). والقياس على التقدير، قياس تلازم، وهو هنا استدلال بانتفاء الملزوم لانتفاء اللازم.

انظر: أساس القياس للغزالي (٣١)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٨٣/٢)، شرح تنقيح الفصول (٤٥٠)، نهاية الوصول (٣٥٧٠/٨)، بيان المختصر للأصفهاني (٢٥١/٣)، مفتاح الوصول للتلمساني (١٦١)، تيسير التحرير (١٧٤/٤)، شرح الكوكب المنير (٢٢٨/٤)، إرشاد الفحول (٢٣٦).

(١٧٥) الترجيح هنا بين دليلين معقولين تعارضا، وهما التلازم والاستصحاب، وقد رجح المصنف قياس التلازم على استصحاب الواقع، ومن الأصوليين من جعل التلازم أحد أنواع =

الواقع[١٧٦]، إذا كان التقدير غير واقع، كما يقال مثلاً[١٧٧]:

= الاستدلال. ومنهم من جعله قياسًا وسماه قياس التلازم. يقول السبكي: «والقياس أقوى من الاستصحاب، من جهة أنه ناسخ له، والناسخ مقدم على المنسوخ».

انظر: مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٢٨١)، نهاية الوصول (٨/٣٥٧)، الإبهاج للسبكي (٣/٧٤، ١٦٤)، تيسير التحرير (٤/١٧٢).

(١٧٦) المراد هنا: استصحاب الواقع، وقد اختلف العلماء في حجية الاستصحاب على مذاهب: ذهب جمهور العلماء من المالكية، والشافعية، والحنابلة إلى أنه حجة يفزع إليها المجتهد إذا لم يجد في الحادثة حجة خاصة، وذهب جمهور الأحناف إلى أنه ليس بحجة، وأنه يصلح للدفع لا للإثبات، ومعنى الدفع: أن لا يثبت حكم، وعدم الحكم مستند إلى عدم دليله، فالأصل في العدم الاستمرار حتى يظهر دليل الوجود، وذهب جمهور المتكلمين إلى أنه ليس بحجة، وذهب البعض إلى أنه يجوز الترجيح به فقط.

انظر: المسألة بالتفصيل في: المعتمد (٢/٣٢٥)، المنهاج (٣١)، الكافية (٣٨٢)، البرهان (٢/١١٣٥)، أصول السرخسي (٢/١٤٧)، المستصفى (١/٢٢٠)، التمهيد (٤/٢٥١)، روضة الناظر (٢/٣٨٩)، مختصر ابن الحاجب (٢/٢٨٤)، شرح تنقيح الفصول (٤٤٧)، نهاية الوصول (٨/٣٩٥٣)، البحر المحيط (٦/١١)، الإبهاج (٣/١٦٨)، التلويح على التوضيح (٢/١٠١)، فواتح الرحموت (٢/٣٥٩)، تيسير التحرير (٤/١٧٧)، شرح الكوكب المنير (٤/٤٠٣).

(١٧٧) هذا مثال للاستدلال بانتفاء الملزوم لانتفاء اللازم، أي: استدلال بانتفاء الدليل لانتفاء الحكم. فقوله: «لو وجبت هنا لوجبت ثمة» أي: لوجبت الزكاة في الحلي، لوجبت في اللآلي والجواهر. يقول أثير الدين الأبهري في القوادح الجدلية (٩١): «وتقديره المشهور: أنه لو وجبت الزكاة ههنا لكان الإيجاب مضافًا إلى المصلحة المشتركة بينهما، لأن المناسبة موجبة للإضافة، فثبت، فينتج: أنه لو وجبت ههنا لوجبت ثمة، ولم تجب ثمة فلا تجب ههنا».

انظر: أساس القياس للغزالي (٣١)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٢٨٣)، شرح تنقيح الفصول (٤٥٠)، نهاية الوصول (٨/٣٥٧٠)، بيان المختصر للأصفهاني (٣/٢٥١)، =

لو[١٧٨] وجبت هنا، لوجبت ثمة.

فيقال: لم تجب [حينئذ][١٧٩] بالقياس على الواقع، فإن المعلل يمنع الفرق[١٨٠]، والنقض[١٨١]، والحكم على ذلك[١٨٢] التقدير[*].

فيحتاج الخصم إلى إقامة الدليل المنفي[١٨٣].

= مفتاح الوصول للتلمساني (١٦١)، تيسير التحرير (١٧٤/٤)، شرح الكوكب المنير (٢٢٨/٤)، إرشاد الفحول (٢٣٦).

(١٧٨) لما كانت المقدمة المنتجة في هذا المثال نفي اللازم – أي نفي الحكم – استعمل المصنف لفظ «لو» لكونها دالة على امتناع الشيء لامتناع غيره.

انظر: مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٨٣/٢)، نفائس الأصول للقرافي (٣٢١٩/٧)، شرح المنهاج للأصفهاني (٧٤٨/٢)، الإبهاج (١٦٥/٣)، نهاية السول (١٧٠/٣).

(١٧٩) زيادة من نسخة (أ).

(١٨٠) سؤال الفرق هو: إبداء وصف في الأصل يصلح أن يكون علة، أو جزء علة.

انظر: البرهان (١٠٦٠/٢)، أصول السرخسي (٢٣٤/٢)، المنخول (٤١٧)، شرح تنقيح الفصول (٤٠٣)، الفائق (٢٥٣/٤)، الإبهاج (١٤٤/٣)، تيسير التحرير (١٦٧/٤)، شرح الكوكب المنير (٣٢٠/٤).

(١٨١) سؤال النقض هو: وجود العلة مع عدم الحكم.

انظر: العدة (١٧٧/١)، المنهاج (١٤)، المستصفى (٣٣٦/٢)، شفاء الغليل (٤٥٨)، المقترح في المصطلح (٣٣١)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢١٨/٢)، الإيضاح (٣٩)، البحر المحيط (٢٦١/٥)، التعريفات (٣١٥)، شرح الكوكب المنير (٥٦/٤).

(١٨٢) كتب في نسخة (أ) فوق جملة « على ذلك » عبارة « أي عند المعلل ».

(*) آخر الورقة (٣٩) من نسخة (ب).

(١٨٣) ورد في نسخة (أ): « المبقي ».والمراد بالدليل المنفي: الدليل النافي وهو: كل ما دل على نفي الحكم، وهو يشمل المانع والمنافي، وقيل: الدليل النافي «نافي الصحة » وهو طرق من طرق =

فيقال: إنه راجح ضرورة تحققه على تقديري: المنفي[١٨٤]، وعدمه.

أو نقول: إنه متحقق سواء توفر ذلك الدليل على مدلوله[١٨٥]، أو لم يتوفر.

والثابت [ذلك الدليل][١٨٦] على التقديرين، راجح على ما هو [غير][١٨٧] ثابت عليهما[١٨٨]. وكذلك إذا كان أحدهما مسقطًا للعقوبة؛ فإنه راجح على ما هو المثبت لها[١٨٩]، ضرورة تمكن الشبهة في القياس، لاحتمال أن يكون الحكم في الأصل مضـــافًا

= الاستدلال عند الأصوليين، كقول المستدل: الدليل يقتضي أن يكون كذا، وخولف في صورة كذا، لمعنى مفقود في صورة النزاع، فيبقى على الأصل الذي اقتضاه الدليل.

انظر: المقترح للبروي (٣٦٧)، شرح المقترح (٥٦/أ)، الإحكام للآمدي (١٢٧/٤)، الإيضاح (٧٢)، أصول الفقه لابن مفلح (٨٩٧/٢)، قواعد الأصول ومعاقد الفصول (٤٠)، جمع الجوامع مع حاشية العطار (٣٨٣/٢)، البحر المحيط (٤١/١).

(١٨٤) ورد في نسخة (أ): «المبقي».

(١٨٥) في نسخة (أ): «سواء توفر على ذلك الدليل مدلوله».

(١٨٦) ما بين المعقوفتين سقط من نسخة (أ).

(١٨٧) سقط من نسخة (ب).

(١٨٨) انظر: الإرشاد للعميدي (٤/أ)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٨٣/٢)، القوادح الجدلية للأبهري (٢٩)، المقدمة النسفية (٦٣/أ)، نهاية الوصول (٣٥٧٠/٨)، الإبهاج (١٦٥/٣)، شرح مقدمة النسفي للبلغاري (٥١/أ)، شرح مقدمة النسفي للخوارزمي (٩٤/أ).

(١٨٩) انظر: المنهاج للباجي (٢٣٨)، المستصفى (٤٠٥/٢)، المحصول (٤٨٤/٢)، نفائس الأصول للقرافي (٣٩٥٧/٩)، شرح مختصر الروضة (٧١٦/٣)، فواتح الرحموت (٤٨٤/٢)، تيسير التحرير (١٠٣/٤).

إلى مالا وجود له في الفرع[١٩٠].

وإن وجد في الفرع مالا وجود له في الأصل من الموانع، على أن أفعال أصحاب الظواهر، تدل على عدم كونه حجة.

ولأنه نقل عن أبي حنيفة[١٩١] – رحمه الله – [١٩٢]: أن القياس لا مانع[١٩٣] في باب العقوبات[١٩٤]، وأنه يورث الشبهة أيضًا، فتتحقق الشبهة، والعقوبات تدرأ بالشبهات.

---

(١٩٠) جاء في المستصفى للغزالي (٢/٤٠٥): «إذا كان للوجوب وجه، وللسقوط وجه، وتعارض الوجهان، كان المحل محل شبهة، فيسقط لعموم الخبر، لا لترجيح الدارئة على الموجبة».

(١٩١) أبو حنيفة هو: النعمان بن ثابت التيمي الكوفي، إمام الحنفية، ولد سنة (٨٠هـ)، ونشأ بالكوفة، وطلب العلم في صباه، ثم انقطع للتدريس والإفتاء، كان فقيهًا، مجتهدًا، محققًا، قوي الحجة، من مصنفاته «مسند الحديث»، و «كتاب المخارج»، توفي سنة (١٥٠هـ).

انظر: وفيات الأعيان (٥/٤٠٥)، سير أعلام النبلاء (٦/٣٩٠)، البداية والنهاية (١٠/١١٠)، الأعلام للزركلي (٨/٣٦)، الجواهر المضيئة في تراجم الحنفية (١/٢٦).

(١٩٢) في نسخة (أ): «رضي الله عنه».

(١٩٣) في نسخة (أ): «لا امتناع له».

(١٩٤) اتفق العلماء على أن القياس حجة في الأمور الدنيوية، أما الأمور الشرعية فقد أختلفوا: ذهب الجمهور إلى أنه حجة يجب العمل به، ولكن اختلفوا في جريانه في بعض الأمور، منعه الأحناف في الحدود، والكفارات، والبدل والرخص، والمقدرات، ومنعه القاضي أبو بكر الباقلاني في قياس العكس، ومنعه جمع في السبب، والشرط، والمانع.

وقيل: إنه ليس بحجة.

انظر: شفاء الغليل (٦٠٠)، التمهيد (٣/٤٤٠)، كتاب الجدل لابن عقيل (٢٨٦)، روضة الناظر (٢/٢٣٤)، الإحكام للآمدي (٤/٢٧٢)، الفائق (٤/١٢١)، البحر المحيط =

فصـــــل

إذا كان الاتحاد في الحكم[١٩٥]، والحكمة بين الأصل والفرع أظهر، كان الظن بالإضافة أكثر، فكان القياس أقوى، على أنه إذا كان أظهر، كانت الدلالة على الإضافة راجحة، بالنسبة إلى ما ينافي الإضافة[١٩٦].

وكذلك إذا كان سالمًا عن النقض[١٩٧] والمعارضة[١٩٨]، والفرق[١٩٩] الظاهر، فإنه راجح، والرجحان ظاهر[٢٠٠].

= (٣٠/٥)، جمع الجوامع بحاشية العطار (٢٤١/٢)، تيسير التحرير (١٠٣/٤)، شرح الكوكب المنير (٢١٥/٤)، إرشاد الفحول (١٩٩).

(١٩٥) ورد في هامش نسخة (أ) عند هذا الموضع: «مثل قياس المديون على... بخلاف ما إذا قاس المديون على غير المديون».

(١٩٦) الترجيح هنا بين القياسين باعتبار صفة العلة، فيرجح القياس الذي علته ظاهرة، على القياس الذي علته خفية.

انظر: الإحكام للآمدي (٤٩٢/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٧/٢)، البحر المحيط (١٨٨/٦)، التلويح على التوضيح (٢٧٤/٢)، تيسير التحرير (٨٨/٤)، شرح الكوكب المنير (٧٢١/٤).

(١٩٧) سبق تعريف النقض ص ٩٣٤.

(١٩٨) المعارضة: قيل هي: مقابلة السائل المستدل بمثل دليله، أو ما هو أقوى منه، وقيل هي ممانعة الخصم بدعوى المساواة، أو مساواة الخصم في دعوى الدلالة. وأما عند الأحناف فهي نوعان: معارضة فيها مناقضة للدليل وهي «القلب»، ومعارضة خالصة عن المناقضة.

انظر: المنهاج للباجي (١٤)، الكافية (٦٩)، المقترح للبروي (٣٠٧)، المغني للخبازي (٢٢٤)، التعريفات للجرجاني (٢٨١)، التلويح على التوضيح (٩٠/٢)، فواتح الرحموت (٣٥١/٢).

(١٩٩) تقدم تعريف الفرق ص ٩٣٤.

(٢٠٠) انظر: الإحكام للآمدي (٤٩١/٤)، شرح الكوكب المنير (٧٢٠/٤).

فصـــــل

وقد يقال: بأن القياس المخصص[٢٠١]، راجح على النص[٢٠٢]؛ إلا أنه باطل؛ فإن الترجيح بعد التعارض.

والكلام فيه على أن النص مثبت، والقياس[*] مُظهر، ولأنه رأي المجتهد واستحسانه، والمجتهد قد يخطئ ويصيب، فكيف يكون معارضًا له[٢٠٣].

---

(٢٠١) جاء في مقدمة النسفي (٢٦/ب): «ثم القياس قد يكون مخصصًا، وذلك لأن العام لا يخلو من: أن تتحقق خصوصيته بدليل يوجب من الحكم مثل ما يوجبه العام، كالخبر المشهور بين السلف أو الإجماع مثلاً، أو لا تتحقق، فإن كان الأول فإنه يجوز فيه التخصيص بالقياس، وإن كان الثاني، فلا يجوز على ما اختاره أكثر مشايخنا رحمهم الله».

انظر أيضًا: شرح المقدمة النسفية للخوارزمي (٦٠/أ)، شرح مقدمة النسفي للبلغاري (٢٨/ب).

(٢٠٢) هذه المسألة خلافية مبنية على مسألة هل القياس يعارض النص أم لا؟ ذهب جمهور الأحناف إلى أن القياس لا يعارض النص، لأن النص أقوى، والعمل بالأقوى لا يسمى ترجيحًا إذ الترجيح بعد المعارضة، وهذا هو رأي المصنف، وقيل: القياس يعارض النص، ويرجح النص على القياس، وذلك لأن مقدماته أقل من مقدمات القياس، فيكون أقل خللاً، ومنهم من فصل في المسألة.

انظر: الإحكام للآمدي (٤٩٩/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٩/٢)، كشف الأسرار للبخاري (١٧٦/٣)، التلويح على التوضيح (١٠٢/٢)، البحر المحيط (٣٧٥/٣)، فواتح الرحموت (١٩٤/٢، ٢٣١)، تيسير التحرير (١٣٧/٣)، شرح الكوكب المنير (٧٤٤/٤).

(*) آخر الورقة (٤٥) من نسخة (أ).

(٢٠٣) انظر: كشف الأسرار للبخاري (١٧٦/٣)، التلويح على التوضيح (١٠٢/٢)، فواتح الرحموت (١٩٤/٢)، تيسير التحرير (١٣٧/٣).

وبهذا يظهر الفساد فيما يقال: إنهما[٢٠٤] تعارضا[٢٠٥]، وثبت بموجب القياس.

ولئن قال: إن[٢٠٦] القياس المخصص هو: التمسك بالنص المخصص، والمخصص راجح على غيره، فهذا صحيح، لكنه لا يرجح القياس على النص[٢٠٧].

فصـــــل

[وقد][٢٠٨] يقال الفرق الإجمالي، وهو: التفاوت في الحكم، راجح على التفصيلي[٢٠٩]؛

---

(٢٠٤) في نسخة (ب): «أيهما».

(٢٠٥) أي: النص والقياس.

(٢٠٦) في نسخة (ب): «بأن».

(٢٠٧) انظر: الإحكام للآمدي (٢٩٩/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٩/٢)، البحر المحيط (٣٧٥/٣)، فواتح الرحموت (١٩٤/٢).

(٢٠٨) زيادة من نسخة (أ).

(٢٠٩) الترجيح هنا من جهة الفرع، وهو أن يكون النص قد دل على حكم أحدهما إجمالاً لا تفصيلاً. جاء في مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٨/٢): «وذلك لأن إثبات تفصيل الشيء الثابت، أهون من إثباته عن أصله، فيكون أقرب إلى الظن، وأسرع إلى القبول». وفي شرح الكوكب المنير (٧٤١/٤): «لأنه لو ثبت حكم الفرع بالنص على سبيل التفصيل، لم يكن ثابتًا بالقياس، وحينئذ لم يكن فرعًا، لأن الثابت بالنص على سبيل التفصيل لا يقال حينئذ على شيء».

انظر أيضًا: الإحكام للآمدي (٤٩٨/٢)، الفائق (٤٦٩/٤)، نهاية الوصول (٣٧٨٢/٨)، شرح مختصر الروضة (٧٣٢/٣)، تيسير التحرير (١٦٧/٤).

فإن ذلك [ينشأ][٢١٠] من الحكم الشرعي، فيكون مشتملاً على الحكمة والمصلحة، بخلاف ذلك؛ فإنه ينشأ[٢١١] من العقل عند أهل النظر.

وأنه قد يكون مشتملاً على المصلحة، وقد لا يكون، على أن التفصيلي، لا يكون راجحًا؛ إلا وأن تكون المساواة متحققة في الباقي من الجهات، والكلام فيه.

ولئن قال: إنهما يستويان في الباقي، فإن الزائد في أحد الجانبين منتفٍ[٢١٢].

فيقال: لم يستويا أصلاً؛ وإلا يلزم الاستواء بينهما في ذلك الحكم، وهكذا يقال مرة بعد أخرى[٢١٣].

فصـــــل

والترجيح بكثرة الأدلة مختلف فيه[٢١٤]، سواء كانت الزيادة من جنس واحد، أو أجناس مختلفة، غير أن المختار هو الترجيح، فإنه إذا لم يكن راجحًا، يلزم الترك بالزايد

---

(٢١٠) سقطت من نسخة (ب).

(٢١١) ورد في هامش نسخة (ب): «ط الأمر».

(٢١٢) في نسخة (ب): «متفق»، وورد في هامش نسخة (أ): « الأصل وهو عدم الزيادة...».

(٢١٣) انظر: المقترح للبروي (٣٠٤)، الإحكام للآمدي (٤٩٨/٢)، كشف الأسرار للبخاري (٥٨٢/٣)، البحر المحيط (١٠٧/٥، ٣٣٣)، فواتح الرحموت (٣٥٤/٢)، التقرير والتحبير (٢٨٢/٣)، تيسير التحرير (١٦٧/٣)، إرشاد الفحول (٢٨٣).

(٢١٤) اختلف العلماء في مسألة الترجيح بكثرة الأدلة.

ذهب جمهور الأصوليين إلى أن الترجيح بكثرة الأدلة جائز، وهو اختيار المصنف وقد خالف الأحناف في ذلك، حيث ذهب جمهور الحنفية إلى أن الترجيح بكثرة الأدلة غير جائز، وذهبت جماعة من الأحناف إلى أنه يجوز الترجيح بكثرة الأدلة في بعض المواضع، وعدم الترجيح في بعضها. =

قطعًا، [وبما يساوي الأقل منهما][٢١٥]، والترك[٢١٦] غير واقع في الواقع، لقيام الدليل على أحد هذين الأمرين وهو: إما عدم ذلك الدليل في الواقع، أو وجود مدلوله، فإن الحال لا يخلو: عن الوجود، أو العدم.

أو يقال: لو لم يكن راجحًا[٥]، لما ثبت الحكم به[٢١٧] أصلاً، سواء كان الأقل[٢١٨] مساويًا لما يساويه، أو لا يكون، وقد ثبت بأحدهما في الجملة[٢١٩]، على أن الظن[٢٢٠] بالحكم عند الأكثر أكثر، وإلا لما حصل الحكم القطعي بالتواتر.

ولئن قال: لو كان راجحاً لكان الترجيح بكثرة الشهود[٢٢١] لازمًا، وأنه غير لازم.

= انظر: المسألة بالتفصيل في: المنهاج في ترتيب الحجاج (٢٢٣)، المحصول (٤٤٦/٢)، الإحكام للآمدي (٤٦٦/٤)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٣١٠/٢)، شرح تنقيح الفصول (٤٢٠)، الفائق (٣٩٤/٤)، نهاية الوصول (٣٦٥٦/٨)، كشف الأسرار للبخاري (٢٠٧/٣)، التلويح على التوضيح (١١٦/٢)، البحر المحيط (١٣٨/٦، ١٥٠)، فواتح الرحموت (٢٠٤/٢، ٢١٠)، تيسير التحرير (١٦٩/٣) شرح الكوكب المنير (٦٣٤/٤).

(٢١٥) ما بين المعقوفتين سقط من نسخة (ب).

(٢١٦) في نسخة (ب): «والترك به».

(٥) آخر الورقة (٤٠) من نسخة (ب).

(٢١٧) ورد في نسخة (أ): «بالثابت».

(٢١٨) في نسخة (ب): «الأول».

(٢١٩) في هامش نسخة (أ): «على تقدير أن يكون مساويًا لما يساويه، أو قاصرًا عنه وقد ثبت بأحدهما».

(٢٢٠) في نسخة (ب): «أن الحكم الظن».

(٢٢١) مسألة الترجيح بكثرة الشهود مختلف فيها، فذهب الجمهور من الحنفية والحنابلة والشافعية إلى أنه لا ترجيح بكثرة الشهود، وذهب جمهور المالكية إلى أنه يرجح بكثرة الشهود. =

فنقول: المنقول عن الأوزاعي[٢٢٢] [رحمه الله][٢٢٣] أنه: لازم.

أو نقول[٢٢٤]: لو لم يكن راجحًا، لما جاز الترجيح بشهادة الاثنين على الواحد، وإنه جائز[٢٢٥] بل لازم[٢٢٦].

فصـــــل

وقد يقال: العلة راجحة على الاستصحاب[٢٢٧]، بدليل تعارضهما في كل صورة من صور تحقق الحكم بالعلة، على[٥] أن الإقدام على تحقيق العلة، مما يـــــدل على

= انظر: أصول السرخسي (٢/٢٦٥)، المستصفى (٢/٣٩٤)، المحصول (٢/٤٤٨)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٣١٠)، المغني (٣٢٩)، كشف الأسرار للبخاري (٣/٢٠٧)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٤، ٢١٠)، تيسير التحرير (٣/١٥٣)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٣٣).

(٢٢٢) الأوزاعي هو: عبد الرحمن بن عمرو بن يحمد الأوزاعي، أبو عمرو، من قبيلة الأوزاع، إمام الديار الشامية في الفقه والزهد في وقته، ولد سنة (٨٨هـ)، عرض عليه القضاء وامتنع، وكانت الفتيا في الأندلس تدور على فتواه، له مصنفات في الفقه، توفي سنة (١٥٧هـ).

انظر: الوفيات (١/٢٧٥)، الأعلام للزركلي (٣/٣٢٠).

(٢٢٣) زيادة من نسخة (ب).

(٢٢٤) في هامش نسخة (أ): «فنقول لا نسلم أنه غير لازم».

(٢٢٥) انظر أدلة هذه المسألة والاعتراضات الواردة عليها في: المحصول (٢/٤٤٦)، شرح تنقيح الفصول (٤٢٠)، الفائق (٤/٣٩٤)، نهاية الوصول (٨/٣٦٥٧)، التلويح على التوضيح (٢/١١٦)، البحر المحيط (٦/١٣٨)، فواتح الرحموت (٢/٢٠٤، ٢١٠)، تيسير التحرير (٣/١٦٩)، شرح الكوكب المنير (٤/٦٣٤).

(٢٢٦) في نسخة (ب): «بل لازم به».

(٢٢٧) مسألة الاحتجاج باستصحاب الحال، سبق ذكر خلاف العلماء فيها.

(٥) آخر الورقة (٤٦) من نسخة (أ).

الرجحان، على ما عرف [في][٢٢٨] شرب الدواء[٢٢٩] مثلاً.

غير أن استصحاب الواقع[٢٣٠]، إذا كان على تقدير لا ينافي ذلك التقدير الواقع؛ فإنه راجح على ما يعارضه، وينافيه، فإن الواقع واقع على ذلك التقدير، وإلا لكان منافيًا له[٢٣١].

واعلم: بأن الدليلين إذا تعارضا، وتحقق موجب[٢٣٢] أحدهما في بعض الصور،

---

(٢٢٨) سقطت من نسخة (أ).

(٢٢٩) في نسخة (ب): «في الشرب الدواء»، وفي هامشها «الشرب والدواء».

(٢٣٠) المصنف هنا قسم الاستصحاب إلى قسمين: استصحاب الحال، واستصحاب الواقع، يقول المصنف في مقدمته البرهانية (٦١/ب): «وأما في الشرع فهو على نوعين: أحدهما استصحاب الحال كما يقال: كان فيستمر...، والثاني استصحاب الواقع كما يقال: كائن فيبقى على التقادير الجائزة». وجاء في شرح المقدمة البرهانية للخوارزمي (٩٤/أ، ٩٥/أ): «والاستصحاب على نوعين... النوع الأول: استصحاب الحال، عبارة عن الحكم بثبوت أمر في الزمان اللاحق، بناء على أنه كان ثابتًا في الزمان السابق...، والنوع الثاني من الاستصحاب: استصحاب الواقع وهو: عبارة عن الحكم بثبوت أمر، على تقدير جائز، بناء على أنه ثابت في الواقع».
وجاء في شرح المقدمة البرهانية للبلغاري (٥١/أ): «الاستصحاب على نوعين: أحدهما: استصحاب الحال وهو: عبارة عن الحكم بتحقق الشيء في غير الماضي، بناء على تحققه في الماضي...، والمسطور في أصول الفقه أن استصحاب الحال يصلح حجة لدفع الخصم، ولإبقاء ما كان على الوجه الذي كان عليه...، والثاني: استصحاب الواقع وهو: عبارة عن الحكم على الشيء الثابت في الواقع، متحققة على التقدير الممكن».

(٢٣١) انظر: شرح المقدمة البرهانية للنسفي (٦٣/أ).

(٢٣٢) في نسخة (ب): «تواجد».

فإنه يترجح[٢٣٣] على صاحبه، [متى ما][٢٣٤] لم يكن العمل مختصًا بالمحل، فإنه يغلب على الظن، رجحان ذلك في كل صورة من صور التعارض بينهما، وهذا كثير النظائر، يعرف بالتأمل[٢٣٥] إن شاء الله تعالى [وحده][٢٣٦](*)، [والحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبيه محمد وآله أجمعين][٢٣٧](*).

---

(٢٣٣) في نسخة (ب): «ترجح».

(٢٣٤) سقطت من نسخة (ب).

(٢٣٥) انظر: الأدلة والاعتراضات الواردة على المسألة في: الإرشاد للعميدي (٧/ب)، أصول السرخسي (١٤٧/٢) المستصفى (٢٢٠/١)، التمهيد (٢٥١/٤)، روضة الناظر (٣٨٩/٢)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٨٤/٢)، نهاية الوصول (٣٩٥٣/٨)، مقدمة النسفي (٦١/ب)، شرح مقدمة النسفي للبلغاري (٥١/أ)، شرح مقدمة النسفي للخوارزمي (٩٤/أ)، كشف الأسرار للبخاري (٦٦٣/٣)، التلويح على التوضيح (١٠١/٢)، البحر المحيط (١١/٦)، فواتح الرحموت (٣٥٩/٢)، تيسير التحرير (١٧٧/٤)، شرح الكوكب المنير (٤٠٣/٤).

(٢٣٦) زيادة من نسخة (أ).

(*) آخر الورقة (٤٧) من نسخة (أ) وجاء في آخرها: «تمت التراجيح بعون الله تعالى، وتوفيقه، في تاسع وعشرين من شهر جمادى الأولى سنة ستة وثمانين وستمائة...».

(٢٣٧) زيادة من نسخة (ب).

(*) آخر الورقة (٤١/أ) من نسخة (ب).

أولاً. فهرس الآيات القرآنية.

الآيـــــة	السورة	رقم الآية	رقم الصفحة
﴿ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْ ﴾	البقرة	٢٧٥	٩١٤
﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ ﴾	النساء	٢٣	٩١٠
﴿ وَأُحِلَّ لَكُم مَّا وَرَآءَ ذَٰلِكُمْ ﴾	النساء	٢٤	٩١٠
﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةُ وَٱلدَّمُ ﴾	المائدة	٣	٩١٤
﴿ إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ ﴾	الأنفال	٧٥	٩١٥
﴿ إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ ﴾	التوبة	١١٥	٩١٥
﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ ﴾	النحل	١٢٥	٩٢٧
﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ﴾	النجم	٣	٩١٧
﴿ إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ ﴾	المجادلة	٧	٩١٥

ثانيًا. فهرس الأحاديث النبوية.

م	طرف الحديث	رقم الصفحة
١	أحلت لنا ميتتان ودمان	٩١٤
٢	ادرؤوا الحدود بالشبهات	٩٢١
٣	أنه بعث معاذًا إلى اليمن	٩١٧
٤	إياكم وخضراء الدمن	٩٣٠
٥	تكثر لكم الأحاديث بعدي	٩١٩

تابع ثانيًا. فهرس الأحاديث النبوية.

م	طرف الحديث	رقم الصفحة
٦	ذكاةُ الجنين ذكاة أمه	٩٢٤
٧	زكاة الحلي إعارتها	٩٢٧
٨	في الرقة ربع العشر	٩٢٧
٩	ما اجتمع الحلال والحرام	٩٠٩
١٠	من مس ذكره فليتوضأ	٩٢٦

ثالثًا. فهرس الآثار.

م	الأثر	القائل	رقم الصفحة
١	أحلتهما آية وحرمتهما آية	عن عثمان بن عفان وعن عمر بن الخطاب وعن علي بن أبي طالب وعن ابن عباس رضي الله عنهم	٩١٠
٢	ما من عام إلا وقد خص منه شيء	ابن عباس	٩١٥

رابعًا. فهرس الحدود والمصطلحات.

م	المصطلح	رقم الصفحة
١	الإباحة	٩١٢
٢	الأثر	٩٠٥
٣	الأصل	٩٣٥، ٩٣٦
٤	الإضمار	٩٢٨
٥	الاستصحاب	٩٣٢، ٩٤٢
٦	استصحاب الحال	٩٤٢

تابع رابعًا. فهرس الحدود والمصطلحات.

م	المصطلح	رقم الصفحة
٧	استصحاب الواقع	٩٣٢، ٩٤٢
٨	التخصيص	٩١٤، ٩١٥
٩	الترجيح	٩٠٤
١٠	التعارض	٩٠٤
١١	التقدير	٩٣٢
١٢	التلازم	٩٣٢
١٣	الحكم الثبوتي	٩٣١
١٤	الحكم الحسي	٩٢٧
١٥	الحكم الشرعي	٩٢٧
١٦	الحكم العدمي	٩٣١
١٧	الخاص	٩١٣
١٨	الخبر	٩١٦
١٩	الخبر المتواتر	٩٢٢
٢٠	الخبر المشهور	٩٢٢
٢١	خبر الواحد	٩٢٠
٢٢	الدليل النافي	٩٣٤
٢٣	السنة	٩٠٥، ٩١٥
٢٤	العام	٩١٤، ٩١٥
٢٥	العلة	٩٤٢
٢٦	الفرع	٩٣٦، ٩٣٧
٢٧	الفرق	٩٣٤
٢٨	قول الصحابي	٩٠٥، ٩١٨
٢٩	قياس التلازم	٩٣٢

تابع رابعًا. فهرس الحدود والمصطلحات.

م	المصطلح	رقم الصفحة
٣٠	القياس العدمي	٩٣٠
٣١	القياس المخصص	٩٣٨
٣٢	القياس الوجودي	٩٣٠
٣٣	اللازم	٩٣٤
٣٤	المبيح	٩٠٩
٣٥	المجاز	٩٢٨
٣٦	المحرم	٩٠٩، ٩١٢
٣٧	المشترك	٩٢٨
٣٨	المعارضة	٩٣٧
٣٩	المقتضي	٩٠٦، ٩٠٧
٤٠	الملزوم	٩٣٤
٤١	النافي	٩٠٧، ٩٣٥
٤٢	النسخ	٩٠٧
٤٣	النقض	٩٣٤
٤٤	النقل	٩٢٩

خامساً. فهرس المسائل الفقهية.

م	المسألة	رقم الصفحة
١	إذا اشتبهت الأخت من الرضاع بالأجنبية	٩١٢
٢	إذا اشتبهت الذبيحة المذبوحة بالميتة	٩١٢
٣	إذا اشتبهت المنكوحة في الجارية المجوسية	٩١١
٤	درء الحدود بالشبهات	٩٢٠
٥	من أعتق إحدى إمائه ثم نسيها	٩١١

تابع خامساً. فهرس المسائل الفقهية.

م	المسألة	رقم الصفحة
٦	من طلق إحدى نسائه ونسيها	٩١١
٧	نكاح الأختين المملوكتين	٩١١

سادسًا. فهرس المسائل الأصولية.

م	المسألة	رقم الصفحة
١	إذا تعارض الخاص والعام	٩١٤
٢	إذا تعارض الكتاب مع الخبر	٩١٧
٣	إذا تعارض النص المحرم والمبيح	٩٠٩، ٩١٢
٤	إذا تعارض خبران أحدهما عامًا والآخر عامًا مخصص	٩١٣، ٩٢٥
٥	إذا تعارض خبران أحدهما مسقطًا للعقوبة والآخر موجبًا لها	٩٢٠
٦	إذا تعارض ما أفاد حكمًا شرعيًا مع ما أفاد حكمًا حسيًا	٩٢٧
٧	إذا تعارض نصان أحدهما مثبت والآخر نافٍ	٩٠٦
٨	إذا كان مدلول أحدهما أعم من مدلول الآخر	٩٢٤
٩	إذا وقع التعارض بين التلازم والاستصحاب	٩٣٢
١٠	إذا وقع التعارض بين القياس الوجودي والقياس العدمي	٩٣٠
١١	إذا وقع التعارض بين النقل والتخصيص	٩٢٩
١٢	إذا وقع التعارض بين النقل والمجاز	٩٢٩
١٣	إذا وقع التعارض بين قياسين أحدهما علته ظاهرة والآخر خفية	٩٣٧
١٤	الأفعال قبل ورود الشرع على الإباحة أم على الحظر	٩١٢
١٥	استصحاب الحال	٩٤٣
١٦	استصحاب الواقع	٩٣٢، ٩٤٣
١٧	انتفاء الملزوم لانتفاء اللازم	٩٣٣
١٨	الترجيح باعتبار السند	٩٢٣

تابع سادسًا. فهرس المسائل الأصولية.

م	المسألة	رقم الصفحة
١٩	الترجيح بالدليل المستقل	٩١٩
٢٠	الترجيح بحسب المدلول	٩٠٦، ٩٠٩، ٩٢٢
٢١	الترجيح بعد التعارض	٩٠٥
٢٢	ترجيح بعض محامل الأثر على بعض	٩٢٤، ٩٢٦
٢٣	الترجيح بكثرة الأدلة	٩٢٣، ٩٤٠
٢٤	الترجيح بكثرة الشهود	٩٤١
٢٥	الترجيحات الفاسدة عند الأحناف	٩١٩
٢٦	التعارض بين الأثرين	٩٠٥
٢٧	التعارض بين السنتين	٩٠٥
٢٨	التعارض بين القراءتين	٩٠٥
٢٩	التعارض بين القياسين	٩٠٦
٣٠	التعارض بين النصين	٩٠٥
٣١	تقديم قول الصحابي على القياس عند التعارض	٩٠٥
٣٢	ثبوت الحد بخبر الواحد	٩٢١
٣٣	جريان القياس في الأمور الشرعية	٩٣٦
٣٤	حجية الاستصحاب	٩٣٣
٣٥	حجية قول الصحابي	٩١٨
٣٦	حكم ترجيح ما أفضى إلى الاشتراك	٩٢٨
٣٧	حكم ترجيح ما أفضى إلى الإضمار	٩٢٨
٣٨	حكم ترجيح ما أفضى إلى التخصيص	٩٢٨
٣٩	حكم ترجيح ما أفضى إلى التعارض	٩٢٨
٤٠	حكم ترجيح ما أفضى إلى المجاز	٩٢٨
٤١	حكم تعليل الحكم الثبوتي بالعدم وتعليل الحكم العدمي بالعدم	٩٣١

تابع سادسًا. فهرس المسائل الأصولية.

م	المسألة	رقم الصفحة
٤٢	سؤال الفرق	٩٣٤
٤٣	سؤال النقض	٩٣٤
٤٤	العمل بالخاص هل هو مبطل للعام	٩١٤
٤٥	القياس هل يعارض النص	٩٣٨

سابعًا. فهرس الأعلام.

م	المسألة	رقم الصفحة
١	أبو حنيفة = النعمان بن ثابت	٩٣٦
٢	الأوزاعي = عبد الرحمن بن عمرو	٩٤٢
٣	ابن الصاحب = هارون بن محمد	٨٩٥
٤	ابن الفوطي = عبد الرزاق بن أحمد	٨٩٤
٥	البرزالي = القاسم بن محمد	٨٩٥
٦	الكرخي = عبد الله بن الحسن	٩٢١

المصادر والمراجع

[١] الأبهري. أثير الدين. *القوادح الجدلية*. تحقيق: د. شريفة الحوشاني، طبعة دار الوراق، بيروت – لبنان، ط١، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م.

[٢] الإرموي. سراج الدين محمود. *التحصيل من المحصول*. طبعة مؤسسة الرسالة – بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٣] الإسنوي. جمال الدين عبد الرحيم. *نهاية السول*، طبعة عالم الكتب.

[٤] الأصفهاني. شمس الدين محمود بن عبد الرحمن. *بيان المختصر شرح «مختصر ابن الحاجب»*، طبعة دار المدني، جدة، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٥] الأصفهاني، شمس الدين محمود بن عبد الرحمن. شرح *المنهاج*. مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط١، ١٤١٠هـ.

[٦] الآمدي، سيف الدين. *الإحكام في أصول الأحكام*، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٧] الأنصاري، عبد العلي. *فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت*. طبعة دار الفكر – بيروت.

[٨] ابن أمير الحاج. *التقرير والتحبير*. طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٩] ابن الأثير، أبو الحسن. *الكامل في التاريخ*. طبعة دار الكتاب العربي، ط٤، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٠] ابن الجوزي، *الإيضاح لقوانين الاصطلاح*. تحقيق د. فهد السدحان، طبعة مكتبة العبيكان، الرياض، ط١، ١٤٢١هـ/ ١٩٩١م.

[١١] ابن الحاجب. *مختصر المنتهى بشرح العضد*. طبعة مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٢] ابن العماد، أبو الفلاح عبد الحي. *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت.

[١٣] ابن اللحام. *القواعد والفوائد الأصولية*. دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٤] ابن النجيم، زين الدين بن إبراهيم. *الأشباه والنظائر*. طبعة دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[١٥] ابن تيمية. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام*. دار عالم الكتب، الرياض، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

[١٦] ابن تيمية، شيخ الإسلام. *المسودة*. طبعة دار الكتاب العربي، بيروت.

[١٧] ابن حنبل، الإمام أحمد *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. طبعة المكتب الإسلامي، بيروت، ط٤، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٨] ابن خلكان، شمس الدين أحمد. *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. طبعة دار إحياء التراث العربي – بيروت – لبنان، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م.

[١٩] ابن رجب الحنبلي. *القواعد*. طبعة مكتبة الرياض الحديثة – الرياض.

[٢٠] ابن فورك، أبو بكر محمد. *الحدود في الأصول*. طبعة دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٩م.

[٢١] ابن قطلوبغا، أبو الفداء زين الدين *قاسم*. *تاج التراجم في طبقات* الحنفية. مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٢م.

[٢٢] ابن كثير. أبو الفداء إسماعيل. *البداية والنهاية في التاريخ*. طبعة دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٣] ابن كثير، إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. طبعة دار المعرفة، بيروت، ١٣٨٨هـ/ ١٩٦٩م.

[٢٤] الباجي، أبو الوليد. *المنهاج في ترتيب الحجاج*. تحقيق عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، ط٢، ١٩٨٧م.

[٢٥] البخاري، عبد العزيز. *كشف الأسرار عن أصول البزدوي*. طبعة دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، وطبعة دار الكتاب العربي، بيروت، ط٢، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م.

[٢٦] *البدر المنير*، تحقيق: حمدي السلفي مكتبة الرشد، الرياض، ط١.

[٢٧] البروي، محمد بن محمد الشافعي. *المقترح في المصطلح*. تحقيق د. شريفة الحوشاني، طبعة دار الوراق بيروت، لبنان، ط١، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م.

[٢٨] البصري، أبو الحسين. المعتمد في أصول الفقه. طبعة دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٢٩] البغدادي، أبو يعلى محمد بن الحسن. *العدة في أصول الفقه*. تحقيق: د. أحمد علي سير مباركي، مطبعة المديني، القاهرة، ط٢، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[٣٠] البغدادي، إسماعيل باشا. إيضاح *المكنون في الذيل على كشف الظنون*. ط٣، المكتبة الإسلامية، طهران، ١٣٧٨هـ.

[٣١] البغدادي، إسماعيل باشا. *هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين*، طبعة استانبول، ١٩٥٥م.

[٣٢] البغدادي، صفي الدين. *قواعد الأصول ومعاقد الفصول*. طبعة عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٣٣] البيضاوي. القاضي. *الغاية القصوى في دراية الفتوى*. طبعة دار الإصلاح – الدمام، تحقيق علي محيي الدين علي.

[٣٤] التفتازاني، سعد الدين. *التلويح على التوضيح لمتن التنقيح*. طبعة دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.

[٣٥] التلمساني، أبو عبد الله محمد. *مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول*. مكتبة الخانجي، الطبعة الثانية، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م.

[٣٦] الجراحي، إسماعيل. *كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس*، طبعة مكتبة القدسي، القاهرة، ١٣٥٢هـ.

[٣٧] الجرجاني، علي بن محمد. *التعريفات*. طبعة دار الكتاب العربي، بيروت، ط٢، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م.

[٣٨] الجوزي، عبد الرحمن بن علي. *المنتظم في تاريخ الملوك والأمم*. طبعة دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان، ط١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م.

[٣٩] الجويني، أبو المعالي. *البرهان*. طبعة دار الأنصار – القاهرة، ط٢، ١٤٠٠هـ.

[٤٠] الجويني، أبو المعالي. *الكافية في الجدل*. مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

[٤١] حاجي خليفة. *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون*. مطبعة مكتبة المثنى – بيروت.

[٤٢] حسن إبراهيم حسن. *تاريخ الإسلام*. طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٩٦٧م.

[٤٣] حسن أحمد محمود، وأحمد إبراهيم الشريف. *العالم الإسلامي في العصر العباسي*. مطبعة الفكر العربي، القاهرة، ط٥.

[٤٤] الحنبلي، أبو الوفاء بن عقيل. *الجدل*. تحقيق الدكتور علي العميريني، مطبعة مكتبة التوبة، الرياض.

[٤٥] الحنفي، عبد القادر بن محمد. *الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية*. المطبعة العثمانية، ط١.

[٤٦] الخجندي، جلال الدين عمر الخبازي. *المغني في أصول الفقه*. طبعة مركز البحث العلمي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٣هـ.

[٤٧] الداودي، الحافظ شمس الدين محمد. *طبقات المفسرين*. مطبعة الاستقلال الكبرى، ط١، ١٣٩٢هـ/ ١٩٧٢م.

[٤٨] الذهبي. الحافظ شمس الدين. *دول الإسلام في التاريخ*. المطبعة العثمانية، حيدر آباد. ط٢، ١٣٦٥هـ.

[٤٩] الذهبي. *العبر في خبر من غبر*. طبعة دار الكتب العلمية – بيروت، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٥٠] الذهبي، أبو عبد الله. *ميزان الاعتدال في نقد الرجال*، طبعة دار المعرفة – بيروت – لبنان.

[٥١] الذهبي، شمس الدين محمد. *سير أعلام النبلاء*، طبعة مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٥٢] الرازي. *الجرح والتعديل*. دار التراث العربي، بيروت، ط١.

[٥٣] الرازي، أبو بكر الجصاص. *أحكام القرآن*. دار الكتاب العربي.

[٥٤] الرازي، فخر الدين. *التفسير الكبير*. المطبعة الخيرية، القاهرة، ط١، ١٣٠٨هـ، القاهرة.

[٥٥] الرازي، فخر الدين. *الكاشف عن أصول الدلائل وفصول العلل*. تحقيق: د. أحمد حجازي السقا، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٤١٣هـ.

[٥٦] الرازي، فخر الدين. *المحصول في علم الأصول*. طبعة دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٥٧] الرمهرمزي، أبو الحسن بن عبد الرحمن. *أمثال الحديث*. تحقيق: أحمد عبد الفتاح تمام، مؤسسة الكتب، بيروت، ط١.

[٥٨] الزركشي، بدر الدين. *البحر المحيط في أصول الفقه*. طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، ط١، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

[٥٩] الزركشي، بدر الدين. *المنثور في القواعد*. تحقيق د. تيسير محمود، ط١، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٦٠] الزركلي. خير الدين. الأعلام، طبعة دار العلم للملايين، بيروت، ط٧، ١٩٨٦م.

[٦١] الزيلعي، فخر الدين عثمان. *تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق*. طبعة مكتبة إمدادية ملتان – باكستان.

[٦٢] السبكي، تاج الدين. *الإبهاج في شرح المنهاج*، طبعة دار الكتب العلمية، ط١، طبعة بيروت، ١٤٠٤هـ.

[٦٣] السجستاني، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. طبعة دار الحديث – سورية، ط١، ١٣٩١هـ/ ١٩٧١م.

[٦٤] السخاوي. الحافظ. *المقاصد الحسنة*. دار الكتاب العربي، ١٩٨٥م.

[٦٥] السرخسي، أبو بكر محمد. *أصول السرخسي*. طبعة لجنة إحياء المعارف النعمانية، حيدر آباد، الهند.

[٦٦] السيوطي. *اللآلي المصنوعة في الأحاديث الموضوعة*. طبعة دار المعرفة للطباعة والنشر – بيروت، لبنان.

[٦٧] السيوطي، جلال الدين. *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية*، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٦٨] السيوطي، جلال الدين، *الدرر المنثرة في الأحاديث المشتهرة*. المكتب الإسلامي، ١٩٨٤م.

[٦٩] الشاشي، نظام الدين أحمد بن إسحاق، *أصول الشاشي*، طبعة دار إحياء الكتاب العربي، بيروت، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٧٠] الشوكاني. *فتح القدير*. طبعة دار الفكر للطباعة والنشر، ط٣، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[٧١] الشوكاني، محمد بن علي. *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*. طبعة دار الفكر.

[٧٢] الشيباني. *تمييز الطيب من الخبيث*. دار الكتاب العربي، ١٩٨٥م.

[٧٣] الشيرازي، أبو إسحاق. *التبصرة*، طبعة دار الفكر، دمشق، تصوير ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، عن ط١، سنة ١٩٨٠م.

[٧٤] الشيرازي، أبو إسحاق. *شرح اللمع في أصول الفقه*. تحقيق عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[٧٥] الصفدي، صلاح الدين خليل. *الوافي بالوفيات*. طبعة دار النشر، ط٢، ألمانيا.

[٧٦] طاش كبرى زادة. *مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم*. طبعة دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٧٧] الطبري. تفسير الطبري (*جامع البيان*). دار المعرفة، ١٩٨٠م.

[٧٨] الطوفي الحنبلي. شرح *مختصر الروضة*، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م، تحقيق: د. عبد الله التركي.

[٧٩] العسقلاني. ابن حجر. *الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة*. تحقيق: محمد سيد جاد الحق، مطبعة المدني، القاهرة.

[٨٠] العطار. حسن بن محمد، *حاشية العطار على جمع الجوامع*. طبعة دار الكتب العلمية – بيروت.

[٨١] العميدي، ركن الدين. *الإرشاد*. مخطوط في مكتبة الأسكوريال بمدريد.

[٨٢] الغزالي، أبو حامد بن محمد. *المستصفى*. طبعة دار الفكر، بيروت.

[٨٣] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *أساس القياس*. تحقيق الدكتور فهد السدحان، طبعة مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.

[٨٤] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *المنخول*. طبعة دار الفكر، دمشق، ط٢، ١٤٠٠هـ.

[٨٥] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *شفاء الغليل*. مطبعة الإرشاد، بغداد، ط١، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧١م.

[٨٦] الغزالي، أبو حامد. *المتخل في الجدل*. تحقيق: د. علي العميريني، دار الوراق – بيروت، ط١، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م.

[٨٧] الفتوحي، محمد بن أحمد ابن النجار. *شرح الكوكب المنير*. تحقيق د. محمد الزحيلي، و. نزيه حماد، طبعة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

[٨٨] فهرس مكتبة برلين بألمانيا.

[٨٩] القرافي، شهاب الدين أبو العباس. *نفائس الأصول*. مكتبة نزار مصطفى الباز، ط٢، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م.

[٩٠] القرافي، شهاب الدين. *شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول*. طبعة دار الفكر، القاهرة، ط١، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[٩١] القزويني. أبو عبد الله محمد. *سنن ابن ماجه*. طبعة دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.

[٩٢] القضاعي، محمد بن سلمة بن جعفر. *مسند الشهاب*. تحقيق: حمدي السلفي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢.

[٩٣] كارل بروكلمان. *تاريخ الأدب العربي*، الطبعة الألمانية.

[٩٤] الكتبي، محمد شاكر. *فوات الوفيات*. طبعة دار الثقافة بيروت.

[٩٥] كحالة، عمر رضا. *معجم المؤلفين*. دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان.

[٩٦] الكلوذاني، أبو الخطاب. *التمهيد في أصول الفقه*. طبعة مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي – جامعة أم القرى – مكة الكرمة، ط١، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م، تحقيق: د. مفيد أبوعمشة، د. محمد علي إبراهيم.

[٩٧] اللكنوي. محمد عبد الحي الهندي. *الفوائد البهية في تراجم الحنفية*. مطبعة السعادة، ط١، ١٣٢٤هـ.

[٩٨] محمد أمين. *تيسير التحرير*. طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٩٩] المصري، تقي الدين أبو الفتح مظفر بن عبد الله. شرح *المقترح في المصطلح*. مخطوط في مكتبة الأسكوريال بمدريد، أسبانيا.

[١٠٠] المقدسي، ابن قدامة. *روضة الناظر وجنة المناظر*. طبعة مكتبة المعارف، الرياض، ط٢، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[١٠١] المقدسي، شمس الدين محمد بن مفلح. *أصول ابن مفلح*. تحقيق: د. فهد السدحان، ط كلية الشريعة، الرياض، ١٤٠٤هـ.

[١٠٢] النسفي، برهان الدين. شرح *المقدمة البرهانية*. مخطوط في مكتبة برلين، ألمانيا.

[١٠٣] النيسابوري، الحافظ أبي عبد الله. *المستدرك على الصحيحين*. طبعة دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان.

[١٠٤] الهندي، صفي الدين. *الفائق في أصول الفقه*. طبعة دار الاتحاد الأخوي، القاهرة، ط١٤١١هـ - تحقيق: د. علي العميريني.

[١٠٥] الهندي، صفي الدين. *نهاية الوصول في دراية الأصول*، طبعة المكتبة التجارية – مكة المكرمة، ط١، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[١٠٦] اليافعي. عبد الله بن أسعد. *مرآة الجنان وعبرة اليقظان*. مطبعة دائرة المعارف النظامية – حيدر آباد – الدكن، ١٣٣٨هـ، ط١.

At-Tarajeeh (Written by: Burhan Al-Mellah and Ad-Deen Mohammad bin Mohammad An-Nassafi Al-Hanafi (Date 687AH)): Studying , Investigation and Commentary

Shareefah Ali bin Suliman Al-Hoshani
Assistant Professor, Dept.of Islamic Culture, College of Arts for Girls, Riyadh, Saudi Arabia.

Abstract. The writer of "Tarajeeh" has tackled in his book the ways that remove the external contradiction between the Islamic evidences that have mentioned in the Qura'an and the sayings of the prophet (peace be upon him) and the contradiction between some of the mental evidences , that ways are called "preferences" (Tarajeeh).

From this point, the importance of investigation this book, and representing the evidence in a correct way as the writer wanted it to be; lies in the aim of this studying , with illustration by commenting and analysing in the margin.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٩٦١- ٩٩٥ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

سمات البحث في رسائل الماجستير والدكتوراه عن "التعليم في الإسلام" في الجامعات الأردنية من عام ١٩٧١-٢٠٠٤م

عارف عطاري* و علي جبران**

* أستاذ مشارك، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن ؛ أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٦/١١/١٨هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٢/٢١هـ)

ملخص البحث. تمثل هذه الدراسة مرحلة تمهيدية من مشروع أوسع لتحليل النتاج البحثي في الأدب التربوي عن "التعليم في الإسلام" في مختلف الأوعية ومنها رسائل الماجستير والدكتوراه. هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما واقع البحث التربوي " المتضمن في رسائل الماجستير والدكتوراه عن "التعليم في الإسلام" التي أجريت في الجامعات الأردنية على مدار العقود الثلاثة الماضية؟" وتتم الإجابة على هذا السؤال من خلال بعض المؤشرات مثل توزيع الرسائل على السنوات عبر الفترة المشار إليها، ونوع الرسالة ولغتها والجامعات التي منحت الدرجة وجنس الباحث وجنسيته ومناهج البحث المستخدمة في الرسالة وأدوات جمع المعلومات وتوجه الرسالة والفئات المستهدفة في الرسالة والميدان التربوي الذي تعالجه وطبيعة الإشراف على الرسالة. يشمل مجتمع الدراسة ٢٣٨ رسالة ماجستير ودكتوراه في التربية تتناول مجالات مختلفة عن التعليم في الإسلام. كشفت الدراسة عن تزايد مطرد في أعداد الرسائل وخاصة رسائل الماجستير، وعن كتابة جميع الرسائل بالعربية، وعن منح معظم الدرجات من جامعتي اليرموك والجامعة الأردنية. كما كشفت النتائج أن عدد الباحثين أكبر من

عدد الباحثات وأن الغالبية العظمى من الباحثين هم من الأردنيين ثم نسبة قليلة من العرب واقل منها من غير العرب. كما تبين أن المنهج الوصفي بأدواته الكمية ولا سيما الاستبانة هو السائد في جمع بيانات تلك الرسائل وتحليلها، وأن نصف الرسائل أنجزت بإشراف لجان من أعضاء هيئات التدريس لا أفراد. واختتمت الدراسة بمناقشة ومقترحات.

مقدمة

يذكر الدكتور سعيد إسماعيل علي [١] أنه عندما كلف بتدريس مقرر التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة الأزهر عام ١٩٧٠ لم يكن هناك سوى ثلاثة كتب يمكن الاستعانة بها، وهي "التربية في الإسلام" للدكتور أحمد فؤاد الأهواني، و"مبادئ التربية الإسلامية" لأسماء فهمي، و "منهج التربية الإسلامية" لمحمد قطب. وحتى لو أضفنا إلى هذه الكتب بعض الكتب التي يمكن ألا يكون قد اطلع عليها، فحجم الإنتاج البحثي في التربية الإسلامية كان في ذلك الوقت ضئيلاً جداً. وليس هنا المجال للدخول في الأسباب. ولكن المهم أن عوامل كثيرة، لا يتسع هذا الحيز لمناقشتها، تضافرت منذ ذلك الوقت لتوسع من نطاق الاهتمام بالبحث في التربية الإسلامية. وتكفي نظرة متعجلة إلى قوائم الناشرين لتأكيد ذلك. وقد عقدت منذ ذلك الوقت خمس مؤتمرات دولية متعاقبة للتربية الإسلامية بين عامي ١٩٧٦ و١٩٩٦، وعدد آخر من المؤتمرات والندوات المتفرقة في أكثر من بلد. وهناك مجلة باللغة الإنجليزية للتربية الإسلامية هي مجلة " Muslim Education Review" ، ودراسات متناثرة في أكثر من مجلة. وفوق ذلك طرحت مقررات في التربية الإسلامية في أكثر من جامعة عربية وإسلامية، وهناك مؤسسات جامعية في أكثر من بلد تمنح الآن درجتي الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية. وهناك مراكز ومؤسسات فكرية يشكل "التعليم في الإسلام" همها الأكبر. بل إن التطورات الجارية على الساحة العالمية دفعت مجلة عالمية محترمة هي Comparative Education Review لتخصص عدداً خاصاً للتربية في

الإسلام وهو عددها لأغسطس ٢٠٠٦. بصيغة أخرى انتقل الاهتمام بالتربية الإسلامية من مرحلة البلورة والاستكشاف والإقدام الفردي إلى مرحلة المأسسة والترسيخ والتوجه الجماعي، ومن الساحة الإسلامية إلى الساحة العالمية.

وقد أدى ذلك إلى ما يعرف بالتراكم المعرفي، فهناك الآن كم معرفي معقول لتشكيل تخصص أو حقل معرفيDiscipline هو "التربية في الإسلام"، ذلك أن التراكم المعرفي هو أحد الشروط الرئيسة لظهور تخصص أو حقل معرفي، إلى جانب شروط أخرى مثل وجود الجماعة العلمية ذات الاهتمامات المتقاربة أو المتشابهة، وتوفر طرق الاتصال بين الباحثين، وما إلى ذلك مما هو معروف في "علم اجتماع المعرفة أو علم العلم Sociology of Knowledge or Science of Science". ويوجد الكم المعرفي عادة في أوعية مختلفة مثل: الكتب والمجلات ومحاضر المؤتمرات والندوات والأقراص المغنطة والأوعية الافتراضية (الألكترونية) ورسائل الماجستير والدكتوراه.

ولكن هذه الشروط اللازمة لوجود تخصص التربية الإسلامية لم يصاحبها شرط مهم لتقدم أي تخصص وترشيد مساره، وهذا الشرط هو خضوع الكم المعرفي أو النتاج البحثي في مجال التخصص، إلى عمليات فحص وتحليل ومراجعة بين حين وآخر. وهناك مناهج وأدوات بحثية معروفة الآن لعمليات الفحص هذه من بينها ما يعرف بالتحليل البعدي للبحوث Meta-analysis and research synthesis، الذي يستخدم أدوات التحليل الكمي والكيفي. ومن ذلك أيضا استخدام المنهج البيبليومتري Bibliometric Methodology، الذي يستخدم المعالجة الكمية لخواص المادة المكتوبة والسلوك المرتبط بها بهدف تقصي اتجاهات الأدب التربوي، وإلقاء الضوء على اهتمامات الباحثين، والمناهج البحثية التي يستخدمونها وما يطرأ على ذلك كله من تطور وما إلى ذلك. وقد يستخدم بعض الباحثين المنهج التحليلي الذي يعتمد على تحليل النتاج البحثي استنادا إلى معايير يشتقها الباحث أو

الباحثون في ضوء خبرتهم وتوجهاتهم وأهدافهم من المراجعة [٢ . ٣]. ولدى القيام بعملية المراجعة والتحليل والفحص قد يتم فحص النتاج البحثي في التخصص المتوفر في كافة الأوعية أو يتم الاقتصار على تحليل النتاج المتوفر في أحدها فقط وذلك وفقاً للظروف والإمكانيات والاعتبارات التي يقدرها الباحث.

لقد قام الباحثان بعملية مسح في أوعية المعرفة المختلفة ولم يجدا سوى عدداً محدوداً جداً من الدراسات ذات الصلة. لقد قام عطاري [4] بدراسة للعلاقات بين الباحثين من خلال تحليل الإشارات المرجعية في بحوث التربية الإسلامية، وقام غنايم [٥] بتحليل كمي لرسائل الماجستير والدكتوراه في التربية في الجامعات المصرية وتحديد موقع التربية الإسلامية منها، وذلك ضمن دراسة أوسع نطاقاً عن البحث التربوي في مصر حتى عام ١٩٨٣. وفيما عدا ذلك لم تتوفر للباحثين دراسات أخرى. من هنا يقوم الباحثان بهذه الدراسة البيبليومترية لتحليل النتاج البحثي في التربية الإسلامية في رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجريت في الجامعات الأردنية.

وقد اختار الباحثان الرسائل الجامعية مجتمعا لهذه الدراسة لما لها من دور في حركة البحث العلمي فهي أحد مؤشرات التوجه البحثي للجامعة، وتحديد مكانتها ومنزلتها مقارنة بالجامعات الأخرى، وجدارتها بالحصول على المنح. من ناحية أخرى فالرسائل تسهم في دفع المعرفة العلمية إلى الأمام من خلال إثراء جهود الجماعة العلمية، ورفدها بدماء جديدة فطلاب درجتي الماجستير والدكتوراه هم باحثون في طور التكوين. أما المشرفون فهم وإن كانوا قد بلغوا مرحلة النضج المعرفي والبحثي إلا أن إشرافهم على الرسائل فرصة لهم لتوجيه طلابهم لطرق موضوعات لا يتوفر لهم الوقت لتناولها، أو لتطبيق نظريات أو اختبار صحتها، أو للاطلاع على معرفة جديدة من خلال ارتياد طلابهم لها. لذلك عادة ما يكون لدى المشرفين اهتمامات بحثية ذات صلة بموضوع

الرسائل، بل قد يكون موضوع الرسالة امتداداً وجزءً من مشاريع المشرفين البحثية، خاصة الممول منها. ولا يتم المضي في الرسائل حتى تنال موافقة القسم العلمي، ولا تجاز إلا بعد دفاع أمام لجنة علمية وعادة بعد إدخال تعديلات، مما يجعلها تمر بعملية تنقية متواصلة على يد أصحاب القدرات العلمية من مشرفين ومناقشين. وهكذا تخضع الرسائل لعمليات فحص مستمرة منذ أن تكون فكرة حتى يتم إقرارها والاستفادة منها قدر الإمكان في التطبيق. وتشترط الجامعات أن يكون في العمل المقدم للحصول على الدرجة العلمية إسهام علمي وإضافة جديدة إلى المعرفة. كما يجب أن تخرج الرسائل بشكل مميز منهجيا وبحثيا بما يعكس اهتمامات الحقل وتطلعاته. كما يتم التركيز على جانب الاستفادة من الرسالة بتقديم توصيات وبنشر النتائج التي تم التوصل إليها في الدوريات العلمية أو وضعها في شكل كتاب. هذه الإجراءات الصارمة دليل على أهمية الرسائل ودورها في تطوير الحقل المعرفي والمنتمين إلى ذلك الحقل. ولذلك تشكل رسائل الدكتوراه والماجستير رافدا أساسيا من روافد تطوير المعرفة يسهم في بناء تراث ثقافي تراكمي يبني عليه القادمون من الباحثين، كما أنها تعكس مستوى واتجاهات البحوث في حقل من الحقول. هذا عدا عن تأثير الرسالة في الباحث نفسه وبحوثه المستقبلية وفي الأفراد المنتمين إلى الحقل ككل [٦، ٧، ٨].

مشكلة الدراسة

هناك زيادة مطردة في رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية، فبعد أن كان عدد رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية التي منحتها الجامعات المصرية بأكملها حتى عام ١٩٨٣ بحدود ٤٥ رسالة [٥]، هناك الآن ٢٣٨ رسالة ماجستير ودكتوراه في التربية الإسلامية منحتها الجامعات الأردنية منها ٢٠٨ منحتها جامعة اليرموك

وحدها. وهذا العدد يشكل كما معرفياً معقولاً وكافياً يستحق بل ويتطلب إخضاعه للتحليل بهدف رصد اتجاهاته ورسم معالمه وترشيد حركة البحث التربوي بشكل عام وتوجيه الباحثين مستقبلا إلى حسن اختيار موضوعاتهم البحثية.

أسئلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

"ما واقع النتاج التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراه عن "التعليم في الإسلام" التي أجريت في الجامعات الأردنية على مدار العقود الثلاث الماضية ١٩٧١-٢٠٠٤؟".

وتتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل النتاج البحثي في رسائل الماجستير والدكتوراه عن "التعليم في الإسلام" التي أجريت في الجامعات الأردنية في العقود الثلاث الماضية، من حيث العناصر التالية :

١ - التوزيع الزمني للرسائل
٢ - نوع الرسالة (ماجستير/دكتوراه)
٣ - لغة البحث
٤ - الجامعة المانحة للدرجة
٥ - جنس الباحث
٦ - جنسية الباحث
٧ - منهج البحث
٨ - أدوات وأساليب جمع البيانات وتحليلها
٩ - توجه الرسالة
١٠ - الفئات المستهدفة

١١ - الميدان التربوي

١٢ - نوع الإشراف

أهداف الدراسة

الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو "وصف واقع نتاج البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراة عن التعليم في الإسلام التي منحتها الجامعات الأردنية من عام ١٩٧١-٢٠٠٤" من حيث نوع الرسالة (ماجستير/دكتوراه)، لغة البحث ، الجامعة المانحة للدرجة، جنس الباحث، جنسية الباحث، منهج البحث، أدوات وأساليب جمع البيانات وتحليلها، توجه الرسالة، الفئات المستهدفة، الميدان التربوي، نوع الإشراف.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من عدة جوانب:

١- الحاجة إلى التحليل المنتظم للنتاج البحثي التربوي. وقد زادت هذه الحاجة إلحاحاً في ضوء الاتهامات التي توجه للبحث التربوي من الوسط الجامعي ومن خارجه، ومن ذلك قلة تأثير البحث على الميدان، وضعف عنايته بقضايا حقيقية جوهرية تهم الممارسين، وقلة إسهامه في تطوير المعرفة، وعدم انقرائية البحوث. وقد أثارت هذه الاتهامات قلق الجماعة العلمية خاصة مع التوسع غير المنضبط للبحوث العلمية فظهرت الحاجة للقياس الكمي والكيفي للإنتاج العلمي [١٠، ١١].

٢- الحاجة إلى تحقيق فعالية الكلفة الاقتصادية للبحوث Cost effectiveness وذلك في ضوء ما كشفت عنه الدراسات البيبليومترية الحديثة من وجود ما يعرف بـ "الهدر العلمي Scientific Waste" المتمثل في طرق الباحثين لموضوعات أشبعت بحثا ولا قيمة لها في دفع مسيرة المعرفة إلى الأمام. ويتحمل دافع الضرائب في النهاية عبء تغطية هذا الهدر

[١٢]. والوجه الآخر لهذا الهدر هو وجود ثغرات وفجوات متمثلة بموضوعات وميادين ومفردات لم تحظ باهتمام الباحثين لسبب أو لآخر. ولا يمكن الكشف عن كلا وجهي الهدر إلا بالقيام بالمراجعة المنهجية المنتظمة للبحوث.

٣- كما يأمل الباحثان أن تسهم هذه الدراسة في تكثيف الجهود لفحص وتحليل النتاج التربوي الذي تتضمنه مستقبلاً أوعية النشر المختلفة، وفي زيادة الاهتمام بإجراء الدراسات البيبليومترية في ميدان التربية الإسلامية بشكل عام، خاصة وأنه لم يسبق القيام بدراسة من هذا النوع حسب علم الباحثين، مما يزيد من أهمية هذه الدراسة. ويأمل الباحثان أن تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق لدراسات مماثلة في حقول أخرى.

٤- على الصعيد الشخصي فتمثل الدراسة مرحلة من مراحل مشروع فكري لدى الباحثين لتحليل نتاج البحث التربوي عن التعليم في الإسلام الذي تتضمنه مختلف الأوعية.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من ٢٣٨ رسالة ماجستير ودكتوراه عن التعليم في الإسلام منحتها الجامعات الأردنية في الفترة من عام ١٩٧١- ٢٠٠٤.

حدود الدراسة ومحدداتها

١- تقتصر هذه الدراسة على تحليل النتاج البحثي التربوي في ٢٣٨ رسالة ماجستير ودكتوراه عن التعليم في الإسلام أجريت في الجامعات الأردنية. ولا تتطرق إلى النتاج الذي تتضمنه أوعية النشر الأخرى.

٢ - تقتصر الدراسة على الحصول على بيانات من بعض المؤشرات مثل: نوع الرسالة (ماجستير/دكتوراه)، لغة البحث، الجامعة المانحة للدرجة، جنس الباحث، جنسية الباحث، منهج البحث، أدوات وأساليب جمع البيانات وتحليلها، توجه الرسالة، الفئات المستهدفة، الميدان التربوي، نوع الإشراف، ولا تحكم بأي شكل على قيمة الرسائل وجدارتها.

٣ - صعوبة تصنيف المجالات البحثية للرسائل وكذلك المنهج المستخدم

منهج البحث

يستخدم الباحثان المنهج البيبليومتري في هذه الدراسة. ويستخدم هذا المنهج لقياس وتحليل النتاج الفكري في حقل معرفي معين من خلال بعض المؤشرات الكمية بهدف إلقاء الضوء على خصائص عمليات تداول المعلومات وتتبع مسارات تطور المجالات العلمية. وقد أصبح استخدام هذا المنهج بتقنياته المختلفة أمرا روتينيا في التخصصات العلمية الراسخة التي ارتقت بمناهجها وأدواتها إلى مستوى الإجماع أو على الأقل الاتفاق العام بين العلماء Paradigmatic Level، كما شق طريقه إلى التخصصات الإنسانية والاجتماعية وإن كان بدرجة أقل [٩].

الإطار النظري

توظف الدراسة المنهج البيليومتري وتسترشد بمقولاته النظرية ومنها أن الوثائق مثل رسائل الماجستير والدكتوراه ليست شيئاً مادياً جامداً بل كائنات ذات حياة اجتماعية وأنماط واتجاهات يمكن ملاحظتها وقياسها، وأن النتاج العلمي وموضوعاته وباحثيه وتطوراته وأطره (السياقات التي يتم فيها) هي وحدات يمكن عدّها وقياسها كمياً وجمع

بيانات رقمية عنها ثم تحليل تلك البيانات والتوصل إلى استنتاجات بشأنها. ويمكن أن توظف مثل تلك الاستنتاجات في علم اجتماع المعرفة Sociology of Knowledge ، كما يمكن أن تسترشد بهذا العلم الذي ينص على أن نتاج البحث العلمي هو ظاهرة اجتماعية يمكن دراستها بالطريقة العلمية شأنها في ذلك شأن الظواهر الاجتماعية والإنسانية الأخرى [٩]. ووفقاً لعلم اجتماع المعرفة فالنشاط البحثي لا يولد في فراغ بل في إطار ووسط أكاديمي، وفي سياق مجتمع أوسع، وبالتالي فهو يتأثر بالعلاقات بين العلماء وطبيعة الاتصال فيما بينهم وبالظروف الاجتماعية والثقافية السائدة. وكون النشاط البحثي ظاهرة إنسانية اجتماعية يعني أنها ليست ظاهرة ساكنة بل ظاهرة حيوية تتعرض للتغير والتبدل والازدهار والاندثار على مر السنين. ومن ناحية ثانية فإن كون النتاج الفكري والنشاط البحثي ظاهرة اجتماعية يعني أن تحليله يؤدي لا إلى كشف اتجاهات البحث في تخصص معين فحسب، بل إلى كشف البنية الاجتماعية الثاوية تحته، من خلال الكشف عن توجه الرسالة وطبيعة الإشراف عليها، وجنس الباحث وجنسيته واستخدام الإشارات المرجعية وطرق الباحثين في جمع المعلومات والمناهج التي يستخدمونها وما إلى ذلك.

وتولد التخصصات من منظور علم اجتماع المعرفة، عندما تلتقي مجموعة مهمة من العلماء من ذوي الاهتمامات المتماثلة أو المتقاربة. ويشكل هؤلاء ما يعرف بالجماعة العلمية التي يتولد عن نشاطها البحثي في حقل معين كم معرفي كاف لتشكيل تخصص أو تخصص فرعي. وسرعان ما تتطور لهذا التخصص ملامح مميزة له ومناهج خاصة به، وطرق اتصال بين الباحثين فيه. ويصبح من الأهمية بمكان بعد ذلك إخضاع نتاج تلك الجماعة بين حين وآخر للفحص والتحليل، لترشيد ذلك النشاط وتوجيهه.

وهذا هو بالضبط ما حدث في حقل التربية في الإسلام، فقد ظهر عدد لا بأس به من الباحثين ذوي الاهتمامات المتقاربة وأسفرت جهودهم في النصف الثاني من القرن الماضي عن كم معرفي معقول وكافٍ لجعل التعليم في الإسلام حقلاً معرفياً قائماً بذاته له ملامحه المميزة. وهذا الكم بحاجة إلى عملية فحص وتمحيص لتحديد ملامحه وخصائصه والعلاقات لترشيد مساره.

في ضوء ذلك قام الباحثان بمسح لرسائل الماجستير والدكتوراه عن التعليم في الإسلام التي منحتها الجامعات الأردنية، وعمل قائمة بها، وقاما بعد ذلك بتفريغ البيانات تبعاً لعناصر الدراسة. وأعدا جداول تتضمن النسب المئوية والتكرارات ثم قاما بالتعليق عليها.

الدراسات السابقة

هناك عدد متواضع من الدراسات التي تناولت تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية وخاصة التربية الإسلامية. وسوف يقتصر الباحثان على عرض الدراسات السابقة ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة، وهي تلك التي تناولت تحليل النتاج البحثي في رسائل الماجستير والدكتوراه في بعض الحقول خاصة التربية.

قام عطاري [١٣] بدراسة بعنوان " اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل "الماجستير والدكتوراه" التي تتناول التعليم في السلطنة في الفترة ١٩٧٠-٢٠٠٢" من خلال بعض المؤشرات الكمية. اشتمل مجتمع الدراسة على ٢٦٥ رسالة ماجستير ودكتوراه في التربية تتناول مجالات مختلفة من التعليم في سلطنة عمان. وكشفت الدراسة عن تزايد مطرد في أعداد الرسائل وخاصة رسائل الماجستير، وعن كتابة معظم الرسائل بالعربية، وعن منح هذه الرسائل من جامعات عربية وبالذات من جامعة

السلطان قابوس. كما كشفت النتائج أن عدد الباحثين أكبر من عدد الباحثات وأن الغالبية العظمى من الباحثين هم من العمانيين. كما تبين أن المنهج الوصفي بأدواته الكمية ولا سيما الاستبانة هو السائد في جمع بيانات تلك الرسائل وتحليلها، وأن معظم الرسائل أنجزت بإشراف لجان من أعضاء هيئات التدريس لا أفراد. واختتمت الدراسة بمناقشة ومقترحات.

وأجرى موسى النبهان [١٤]، دراسة لتحليل منهجية أبحاث رسائل ماجستير التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية خلال الفترة من ١٩٧١-١٩٨٨. حاولت الدراسة استقصاء واقع رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس المنجزة في الجامعات الأردنية من ١٩٧١-١٩٨٨ في ضوء مجالات البحث والمنهجية وطبيعة المتغيرات وإجراءات المعاينة وذلك ليتسنى رسم دليل فاعل يستخدم لتطوير واقع البحث التربوي في الأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى أن النسبة الكبرى من البحوث الواردة في رسائل الماجستير كانت وصفية/مقارنة، وتطبيقية ذات منحى كمي، كما اتصفت أيضاً بكبر حجم العينات المستخدمة فيها. ووجد الباحث أن معظم الدراسات عالجت الظاهرة التربوية والنفسية على أنها بسيطة وأحادية البعد رغم أن طبيعتها تشير إلى عكس ذلك. وجاء من بين نتائج الدراسة أيضاً أن موضوعات أساليب التدريس والمناهج شكلت النسبة العظمى من الرسائل (٨و٣٢) بينما كانت أقلها تقنيات التعليم (٢و٣)، أما من حيث جنس الباحثين فكانت الغالبية (٨١٪) من الذكور. وكان طلبة المرحلة الثانوية الفئة الأكثر استهدافا (٣١٪) بينما كان طلبة ما قبل المدرسة الأقل استهدافاً (٢٪). أما عن عينات الرسائل فقد استخدمت ربع تلك الدراسات أعداداً تزيد على ٥٠٠ شخص. كما أن الغالبية العظمى من الدراسات لم تتضمن سوى معالجات إحصائية بسيطة. وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد سياسة بحثية لدى كليات العلوم التربوية تساعد على توجيه طلبة

الماجستير في التربية وعلم النفس إلى تنفيذ دراسات متنوعة كمية أو نوعية أساسية أو تطبيقية تراعي الاهتمام المتوازن في المجالات التربوية والفئات العمرية المختلفة باتباع المنهجية العلمية الفاعلة، كما أوصت بضرورة الاستمرار في جمع وتبويب كافة البحوث في التربية وعلم النفس سواء تلك المتضمنة في رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس أو البحوث التربوية المنجزة من قبل المهتمين أو المختصين بطريقة محوسبة.

وقام الهندي و السناني [٦] بتحليل "اتجاهات البحث في رسائل الدكتوراه للسعوديين في الإدارة العامة في ربع قرن (١٩٦٥-١٩٩٠)"، مع التركيز على العوامل التالية: الجامعات المتخرج فيها، سنوات التخرج، التركيز المعرفي، الوسائل البحثية المستخدمة في جمع المعلومات، الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات والمعلومات، وعدد الصفحات، والجنس، ومسمى الدرجة العلمية. وقد بينت الدراسة بعض النواحي الإيجابية والسلبية لبحوث رسائل الدكتوراه وقدمت بعض التوصيات اللازمة للتغلب على أوجه القصور والتي منها التدقيق في اختيار موضوعات رسائل الدكتوراه والابتعاد عن الموضوعات التي سبق معالجتها بصورة متكررة وتوجيه الدارسين نحو استخدام المنحى التجريبي بشقيه الكمي والنوعي، واستخدام الأساليب الإحصائية المتقدمة في التحليل وأخيراً عمل دورات إرشادية عن البحث وأساليبه حتى يكونوا على علم واطلاع لما هم مقدمون عليه في مرحلة إعداد الرسالة. ومن التوصيات الحيلولة دون تكدس المبعوثين في جامعة بعينها، وتوجيه المبتعثين إلى اختيار موضوعات لم يسبق التطرق إليها، وتوجيههم للمنحى التجريبي ولاستخدام الأساليب الإحصائية المتقدمة في التحليل، وتنظيم برنامج توجيهي للمبتعثين حول ما هم مقدمون عليه، وتشجيع النساء، والتوجيه لدكتوراه الممارسة لمبتعثي الجامعات، وترجمة بعض الرسائل المتميزة ونشرها، والتشجيع على نشر الرسائل بشكل دراسات.

كما قام محمد أمين ميرغلاني [١٥] بدراسة تحليلية للموضوعات والمناهج البحثية لرسائل الماجستير في قسمي المكتبات والمعلومات بجامعتي الملك عبد العزيز بجدة والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وهدفت الدراسة إلى التعرف على المناهج العلمية المستخدمة في رسائل الماجستير المجازة من قسمي المكتبات بجامعتي الملك عبد العزيز بجدة والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض كما استعرضت المجالات أو الموضوعات التي عالجتها تلك الرسائل. وقد اعتمد الباحث المنهج المسحي في التعرف على عناوين ومجالات الرسائل كما استخدم كلاً من المنهج التقييمي في تحديد المناهج العلمية والمنهج المقارن لتحديد الاتجاهات بين القسمين في معالجتها لمجالات أو موضوعات تلك الرسائل العلمية. وقد أظهرت الدراسة أن عدد الرسائل التي أجيزت من القسمين محل الدراسة بلغ ٢٩ رسالة ماجستير وأن مجموع المناهج العلمية التي استخدمت لدراسة الموضوعات بلغ ٥١ منهجاً وكان أكثرها استخداماً المنهج المسحي ثم الوصفي ثم التاريخي. وبلغ عدد موضوعات الرسائل ١٠ مواضيع رئيسة كان أكثرها معالجة البيبليوغرافيا والدراسات البيبليومترية ثم مؤسسات المكتبات والمعلومات النوعية. أوصت الدراسة بالاهتمام بمعالجة ودراسة بعض الموضوعات والمشكلات في مجال المكتبات والمعلومات عن طريق استخدام مناهج علمية أخرى، التخطيط لإصدار ببليوغرافية تتولى حصر الرسائل الجامعية في مجال المكتبات والمعلومات باللغتين العربية والإنجليزية لما لها من أهمية في مساعدة الباحثين وطلبة الدراسات العليا على التعرف على تلك الرسائل، والتنسيق بين أقسام علم المكتبات والمعلومات بالمملكة في مجال موضوعات الرسائل التي يتم تسجيلها بين الأقسام التي تقدم برامج دراسات عليا.

وفي دراسة بعنوان "البحث التربوي وموقع التربية الإسلامية منه، "أقام غنايم [٥] بمسح لرسائل الماجستير والدكتوراه التي قدمت في كليات التربية في الجامعات المصرية حتى

عام ١٩٨٣ والتي بلغ عددها ١٠٦٢ رسالة منها ٤٥ في التربية الإسلامية تمثل ٤.٢٪ من إجمالي عدد الرسائل منها ٣٤ بحثاً للماجستير و١١ بحثاً للدكتوراه، وقد قدم حوالي نصفها تقريباً (٢١) في جامعتي عين شمس والأزهر بالقاهرة. وبشكل عام يعد هذا النتاج متواضعاً جداً. وقد اقترح الباحث إنشاء رابطة للبحث التربوي الإسلامي وإعداد أساتذة باحثين واستراتيجية بحثية، كما تقدم بقائمة من الموضوعات التي تشكل أولويات للبحث التربوي الإسلامي. وقدم تصوراً مقترحاً للتطوير في البحث التربوي الإسلامي.

يشير عرض هذه الدراسات إلى أن الاهتمام بتحليل نتاج البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراه في العالم العربي لا زال متواضعاً على الرغم من أن هذا التوجه البحثي قد أصبح في الوقت الحاضر حقلاً معرفياً قائماً بذاته وله منهجه الخاص به وهو المنهج الببليومتري، كما أن له أدواته وتقنياته مثل: تحليل الإشارات المرجعية *Citation Analysis* وقوانين التشتت الموضوعي *Laws of Subject Scattering* إضافة إلى التحليل الكمي لبعض المؤشرات. هذا وقد قام الباحثان بالربط بين نتائج هذه الدراسات والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية سواء في حالة الاتفاق بين النتائج أو في حالة الاختلاف.

تحديد المصطلحات

"التعليم في الإسلام" و "التربية الإسلامية" يستخدمان في هذه الدراسة بشكل تبادلي للإشارة إلى "الجهود البحثية التي تقترب من ميدان التربية من منظور إسلامي، سواء كان ذلك في مجال الإدارة التربوية أو المناهج أو فلسفة التربية أو أساليب التدريب أو الإرشاد والتوجيه وغير ذلك من موضوعات تقع ضمن اهتمامات الجماعة العلمية التربوية". وبذلك فهذا التعريف يستوعب ويتجاوز في الآن نفسه ما يعرف أحياناً بالتربية الدينية التي تقتصر على التفسير والحديث والفقه وما شابه ذلك، وما يعرف بالفكر

التربوي الإسلامي سواء المستمد مباشرة من المصادر الأساسية مثل القرآن الكريم والحديث أو من المصادر الثانوية التراثية، وكذلك الأدبيات المتعلقة بالمؤسسات والممارسات التربوية الإسلامية عبر العصور.

عرض النتائج

سوف يتم عرض النتائج وفق السؤال الرئيس في هذه الدراسة والذي نصه "ما واقع البحث التربوي الذي تناول التعليم في الإسلام وتضمنته رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجريت في الجامعات الأردنية على مدار العقود الثلاثة الماضية؟"، وذلك من خلال المؤشرات التالية: توزع الرسائل عبر الفترة الزمنية المشار إليها، ونوع الرسالة، ولغة الرسالة، والجامعة المانحة للدرجة، وجنس الباحث، وجنسية الباحث، ومنهج البحث، وأدوات البحث، وتوجه الرسالة، والفئات المستهدفة، وميدان الدراسة، وطبيعة الإشراف على الرسالة.

التوزيع الزمني للرسائل

الجدول رقم ١. مجتمع الدراسة حسب سنة تقديم الرسالة.

السنة	العدد	النسبة
حتى ١٩٩٠	٨	٣,٤
١٩٩١	٩	٣,٨
١٩٩٢	٧	٣
١٩٩٣	١٧	٧,١
١٩٩٤	١٠	٤,٢
١٩٩٥	١٨	٧,٦
١٩٩٦	٢٠	٨,٤

تابع الجدول رقم ١.

السنة	العدد	النسبة
١٩٩٧	٢٤	١٠.١
١٩٩٨	٢٥	١٠.٥
١٩٩٩	١٧	٧.١
٢٠٠٠	١٥	٦.٣
٢٠٠١	٢٠	٨.٤
٢٠٠٢	٢٤	١٠.١
٢٠٠٣	١٢	٥
٢٠٠٤	١٢	٥

يشير الجدول رقم (١) إلى أن عدد الرسائل أخذ يتزايد بوتيرة متسارعة منذ تسعينيات القرن الماضي، بعد أن كان شبه مهمل حتى عام ١٩٩٠. ويلاحظ كذلك وجود تفاوت في أعداد الرسائل من سنة لأخرى، وتراجع في السنتين الأخيرتين.

نوع الرسالة

الجدول رقم ٢. مجتمع الدراسة حسب نوع الرسالة (ماجستير/دكتوراه).

نوع الرسالة	العدد	النسبة
ماجستير	٢٣٢	٩٧.٥
دكتوراه	٦	٢.٥

يشير الجدول رقم (٢) إلى أن الغالبية العظمى من الرسائل (٩٧.٥٪) هي رسائل ماجستير بينما لم تتعد نسبة رسائل الدكتوراه ٢.٥٪.

لغة الرسالة

الجدول رقم ٣. مجتمع الدراسة حسب لغة الرسالة.

لغة الرسالة	العدد	النسبة
العربية	٢٣٨	١٠٠

يشير الجدول رقم (٣) إلى أن جميع الرسائل قد كتبت باللغة العربية.

الجامعة المانحة للدرجة

الجدول رقم ٤. مجتمع الدراسة حسب الجامعة المانحة للدرجة.

الجامعة المانحة	العدد	النسبة
الجامعة الأردنية	٢١	٨,٨
جامعة اليرموك	٢٠٣	٨٥,٣
جامعات أردنية أخرى	١٤	٥,٩

يوضح الجدول رقم (٤) أن غالبية الرسائل (٨٥,٣٪) منحت من قبل جامعة اليرموك بينما كانت أعداد الرسائل التي منحتها الجامعة الأردنية (٨,٨٪) وعدد الرسائل التي منحتها الجامعات الأردنية الأخرى ٥,٩٪.

جنس الباحثين

الجدول رقم ٥. مجتمع الدراسة حسب جنس الباحثين

جنس الباحثين	العدد	النسبة
أنثى	٥٨	٢٤.٤
ذكر	١٨٠	٧٥.٦

يبين الجدول رقم (٥) أن غالبية الرسائل (٧٥,٦٪) هي من إنتاج الذكور وأن ربعها تقريبا (٢٤,٤٪) كان من إنتاج الإناث.

جنسية الباحثين

الجدول رقم ٦. مجتمع الدراسة حسب جنسية الباحثين.

جنسية الباحثين	العدد	النسبة
أردني	١٨٢	٧٦.٥
عربي -غير أردني	٤٣	١٨.١
غير عربي	١٣	٥.٤

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معظم الرسائل (٧٦.٥٪) كانت من إنتاج الأردنيين، بينما كانت نسبة ١٨.١٪ منها من إنتاج عرب غير أردنيين، و ٥.٤٪ من إنتاج غير عرب.

منهج البحث

الجدول رقم ٧. مجتمع الدراسة حسب منهج البحث.

المنهج	العدد	النسبة
الوصفي	١٠١	٤٢.٤
التاريخي	٦٣	٢٦.٥
المقارن	٤	١.٧
التحليلي	٧	٣
وصفي تحليلي	٣٢	١٣.٤
التجريبي	٣١	١٣

يبين الجدول رقم (٧) أن المنهج الوصفي هو أكثر المناهج شيوعاً (٤٢.٤٪) يليه المنهج التاريخي (٢٦.٥٪) ثم المناهج الأخرى. وإذا جمع الوصفي والوصفي التحليلي معا تكون النسبة ٥٥.٨٪.

أدوات البحث

الجدول رقم ٨. مجتمع الدراسة حسب أدوات البحث

الأداة	العدد	النسبة
كمية	١٧٩	٧٥.٢
كيفية	١٠	٤.٢
كمية وكيفية معا	٤٩	٢٠.٦

تظهر البيانات في الجدول رقم (٨) أن غالبية أدوات البحث المستخدمة (٧٥.٢٪) هي الأدوات الكمية. ولم تستخدم أدوات البحث الكيفي إلا في ٤.٢٪ من الرسائل، بينما جمعت نسبة قليلة نسبيا من الرسائل (٢٠.٦٪) بين أدوات البحث الكمي والكيفي.

توجه الرسائل

الجدول رقم (٩). مجتمع الدراسة حسب توجه الرسالة

التوجه	العدد	النسبة
توليد المعرفة	٤٢	١٧.٦
تقييمي	١٤٩	٦٢.٦
تطبيقي	٤٧	١٩.٨

التوجه التقييمي ثم التطبيقي هو السائد في الرسائل موضع البحث حسب البيانات التي يعرضها الجدول رقم (٩) (٦٢.٦٪ و ١٩.٨٪ على التوالي). بينما لم يعن بتوليد المعرفة سوى ١٧.٦٪ من الرسائل.

الفئات المستهدفة

الجدول رقم (١٠). مجتمع الدراسة حسب الفئات المستهدفة

مجتمع الدراسة	العدد	النسبة
التعليم العام:	١٦٠	٦٧.٢
مدرسين/إداريين/طلاب/سياسات/نظم/		
مؤسسات/ كتب/برامج/مقررات		
أطفال ما قبل المدرسة	٥	٢.١
التعليم العالي	٧	٢.٩
علماء تربية	٤٥	١٨.٩
المرأة	٨	٣.٤
أفراد المجتمع الآخرون	١٤	٥.٩

يشير الجدول رقم (١٠) إلى أن التعليم العام من مدرسين واداريين وطلاب ومؤسسات وكتب وبرامج ومقررات يتصدر قائمة مجتمع الدراسة في الرسائل موضع البحث (٦٧.٢٪) يليها علماء التربية (١٨.٩). أما الفئات الأخرى التي يفترض استهدافها فلم تحظ باهتمام كبير من الباحثين (جميعها دون ١٠٪).

ميدان الرسالة

الجدول رقم (١١). مجتمع الدراسة حسب الميدان التربوي

الميدان التربوي	العدد	النسبة
المناهج وطرائق التدريس عامة	٦٩	٢٩
مناهج التربية الإسلامية	٤٢	١٧.٧
إدارة تعليمية	٢٧	١١.٣
أصول تربية	٩٤	٣٩.٥
إعداد معلمين	٤	١.٧
علم نفس	٢	٠.٨

يبين الجدول رقم (١١) أن الرسائل التي تشكل مجتمع الدراسة تتوزع على أربع ميادين رئيسة مرتبة تنازليا حسب أهميتها على النحو التالي: أصول التربية (٣٩,٥٪)، المناهج وطرائق التدريس العامة (٢٩٪)، ومناهج التربية الإسلامية (١٧,٧٪)، والإدارة التعليمية (١١,٣٪ على التوالي). أما الميادين الأخرى فهي إما لم تحظ باهتمام كبير أو لم تحظ بأي اهتمام على الإطلاق.

طبيعة الإشراف على الرسالة

الجدول رقم (١٢) . مجتمع الدراسة حسب نوع الإشراف

نوع الإشراف	العدد	النسبة
إشراف مشترك	١٣٦	٥٧,١
إشراف فردي	١٠٢	٤٢,٩

يبين الجدول رقم (١٢) أن نسبة مرتفعة قليلا (٥٧,١٪) قد أنجزت بإشراف مشترك بينما أنجز ٤٢,٩٪ منها بإشراف فردي.

خلاصة النتائج ومناقشتها

عنيت هذه الدراسة بالكشف عن سمات البحث في رسائل الماجستير والدكتوراه التي تناولت التعليم في الإسلام في العقود الثلاث الماضية، وأجريت في الجامعات الأردنية. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١- بشكل عام هناك توزيع غير اعتدالي للنتائج على معظم المؤشرات، وهذه نتيجة طبيعية فالدراسات الببليومترية تكشف عادة عن توزيع غير اعتدالي أو غير موحد بل عن التواءات حادة وتوزيع غير متماثل [٩]، وربما كان هذا أحد أهم أهداف هذه الدراسات وأهم فوائدها.

٢- وجود تزايد مطرد في عدد رسائل الماجستير والدكتوراه التي تناولت التعليم في الإسلام ولا سيما منذ مطلع تسعينيات القرن الماضي، رغم وجود تذبذب في أعداد الرسائل بين سنة وأخرى، وتراجع في السنتين الأخيرتين. ومع ما في ذلك من فائدة يحتاج هذا التزايد إلى أن تواكبه حركة تحليل ونقد، فقد أشارت دراسة لرسائل الدكتوراه في الإدارة التربوية [٧] إلى أن تلك الرسائل تفتقر لما يعرف بالصرامة البحثية Research Rigor أو على الأقل أن مستوى الصرامة فيها أقل من تلك الموجودة في بحوث المجلات. وقد يبدو هذا أمراً طبيعياً فأصحاب رسائل الدكتوراه والماجستير هم باحثون في طور الإعداد، والرسالة نفسها أشبه ما تكون بتمرين فكري رغم كل الافتراضات بأن الرسائل يجب أن تسهم في المعرفة أو تضيف إليها. وكثيراً ما يقوم أصحاب الرسائل بتهذيب رسائلهم ونشرها، أحيانا مع مشرفيهم، بشكل دراسات في المجلات، وذلك طبعا بعد نيل الدرجة. وربما أدى الإقبال الشديد من قبل الأفراد على نيل درجتي الماجستير والدكتوراه، لأسباب مختلفة، من جهة، وحرص الجامعات على تسهيل الحصول على تلك الدرجات لجذب الطلاب من جهة أخرى، إلى الزيادة المطردة في أعداد الرسائل، وبالتالي زيادة القلق على الصرامة البحثية. وقد أطلق بعض المفكرين على هذه الظاهرة "مرض الشهادات Diploma Disease" والذي من أعراضه إهمال الإبداع والأمانة والفضول العلمي والتعمق والخيال لحساب المواظبة والانتظام والعمل الشاق واتباع اللوائح والحرص على التوافق والطاعة والاتباع في سبيل نيل الشهادة [١٦].

٣- الزيادة الكبيرة في عدد رسائل الماجستير مقارنة برسائل الدكتوراه. وهذه نتيجة متوقعة ففي معظم المجتمعات يزيد حملة درجة الماجستير عن حملة درجة الدكتوراه، وذلك أن بعض من يحصلون على الماجستير لا يتابعون مسيرتهم إلى الدكتوراه فهي أكثر كلفة من حيث ناحية الوقت والجهد والمال، وبعض الجامعات تبدأ بالماجستير وتأخذ

سنوات طويلة أحياناً حتى تفتح برامج دكتوراه وقد لا تفتح أبداً لأن برامج الدكتوراه تحتاج إلى إمكانيات أكبر من حيث المصادر البشرية والمادية.

٤- أن حوالي ثلثي الرسائل كان من إعداد الذكور بينما كان حوالي الثلث فقط من إعداد الإناث. وتلتقي هذه النتيجة على وجه العموم مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي حللت النتاج البحثي باستخدام مؤشر الجنس في العالم العربي[١٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠] ، وكذلك خارج العالم العربي [٢١]. ويعزو أدب البحث ذلك إلى ظروف المرأة الشخصية والأسرية وليس إلى عدم قدرة المرأة على الإنتاج العلمي. وقد أوردت [٢١] Goel عدداً من العوامل التي تجعل المرأة أقل إنتاجية علمياً من الرجل وصنفت تلك العوامل إلى عوامل بيولوجية وسيكولوجية واجتماعية وصحية وتنظيمية وإلى عوامل بيئية وتنظيمية. ويمكن أن نضيف إليها الظروف التاريخية الاجتماعية والثقافية التي أخرت التحاق المرأة بركب التعليم والتعليم الجامعي على وجه الخصوص مما أدى إلى قلة عدد اللواتي يتابعن الدراسات العليا. ولكن من منظور النموذج الفكري النقدي والنموذج الأنثوي قد تعد هذه النتيجة ، إذا ما أخذت معا مع النتيجة التي ستذكر في البند ١٠ الخاصة بالفئات المستهدفة في الرسائل ، دليلاً على أن علاقات القوى في المجتمع تقلل من حضور المرأة وتمثيلها في الميادين الحياتية المختلفة ومنها الوسط الأكاديمي [٢٢].

٥- من حيث الجنسية بينت النتائج أن الغالبية الكبرى من الباحثين هم من الأردنيين ولكن هناك مشاركة لا بأس بها من العرب غير الأردنيين وكذلك من غير العرب ، ونسبة الفئتين الأخيرتين معاً بحدود الثلث ، وهي نسبة معقولة في الجامعات غير الخاصة. من جهة أخرى فالنتيجة دليل على أن الحرم الجامعي الأردني في طريقه إلى التنوع. ولكن لا زال أمامه مسافة حتى يتحول إلى العالمية ، أو على الأقل أن يتحول إلى مركز إقليمي للدراسات العليا ، خاصة في ميدان التربية.

٦- كتبت جميع الرسائل بالعربية. وهذه نتيجة متوقعة. ولهذه النتيجة وجهان فالكتابة بالعربية تعزيز لها ولا حاجة للخوض في هذا الموضوع. ولكن من ناحية أخرى ربما أدى السماح بكتابة الرسائل بلغات أخرى خاصة الإنجليزية إلى جذب كثير من الطلبة المسلمين الناطقين باللغات الأجنبية سواء من البلدان ذات الأكثرية أو ذات الأقلية المسلمة. ويمكن قراءة هذه النتيجة مع النتيجة السابقة الخاصة بجنسية الباحثين في ضوء سعي الجامعات حالياً، ومنها الجامعات الأردنية، نحو التوسع خارج محيطها الوطني والإقليمي أي السعي نحو العالمية والتي من أهم ملامحها جذب الطلبة الأجانب واستخدام اللغات الأجنبية [٢٣].

٧- أجريت معظم الرسائل في جامعة اليرموك. وهي نتيجة متوقعة نتيجة لوجود برنامج "التعليم في الإسلام" فيها، مما يلبي أحد شروط إنتاج المعرفة وهو وجود المؤسسة. ورغم اعتقاد البعض أن الباحث الفرد هو الذي يولد المعرفة إلا أنه بحاجة لمؤسسة وجماعة علمية تدعم وتسهل وتشجع.

٨- أما من حيث المنهج فالمنهج الوصفي هو السائد فقد استخدم مع المنهج الوصفي التحليلي في نسبة لا بأس منها من الرسائل (٥٥.٨٪) كما استخدمت أدوات البحث الكمي في ثلاثة أرباع الرسائل تقريباً. واستخدم البحث التاريخي في ربع الرسائل. ويلاحظ غياب أو قلة استخدام مناهج البحث وأدوات البحث الأخرى مثل المنهج التجريبي وتقنين الاختبارات وبناء المقاييس وتحليل الكتب والمقابلات وتحليل الخطاب والمضمون ودراسة الحالة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه عطاري [١٣] والنبهان [١٤] ولكنها تختلف مع توصل إليه الهندي والسناني [٦]. وربما يعزى الإفراط في استخدام المنهج الوصفي وأدوات التحليل الكمي (خاصة الاستبانة) إلى استسهال الباحثين لأدوات البحث الكمي لأنها أقل تكلفة من حيث الوقت واللغة، وقد يعزى

ذلك أيضاً إلى صعوبة المناهج الأخرى، وضعف تدريب الباحثين عليها. ولكن هذا الاستسهال قد يؤدي إلى إساءة استخدام المنهج الوصفي وأدواته خاصة الاستبانة. ولهذا نجد أن هناك دعوات كثيرة للحد من استخدام المنهج الوصفي وأدوات البحث الكمي في البحوث التربوية إلى درجة أن بعض المفكرين أخذوا يشككون في قيمة البحوث الكمية لأنه " ليس للباحث فيها إلا عمل استبانة واستطلاع الآراء، وتصنيفها في جداول بنسبة الموافقين ونسبة المعارضين" [24] . وتعكس هذه الدعوة قلقاً من أن يفرض الإفراط في استخدام المنهج الوصفي وطرق القياس الكمي على الباحثين اختيار موضوعات بحثية لا لشيء إلا لأنها قابلة للقياس الكمي مع أنه قد لا يكون لها أهمية كبيرة، في الوقت الذي قد تستبعد فيه مشكلات أخرى هامة لا لشيء إلا لأنه من الصعب قياسها كمياً. وهذا بدوره يؤدي إلى التبسيط والتسطيح بتجزئة الموقف التعليمي إلى متغيرات يتم انتقاء بعضها للدراسة مع تحييد أو استبعاد متغيرات أخرى، مما يفقد الموقف الفعلي طبيعته وتكامله. ويترتب على ذلك أننا نجد أنفسنا أمام مشكلة مفترضة، وربما مختلقة وبعيدة عن الواقع. والنتيجة النهائية هي إهمال قضايا في غاية الأهمية والخطورة والإلحاح، عدا عن إعطاء الباحثين الذين يستخدمون المنهج الوصفي وأدوات البحث الكمي أهمية كبيرة للطقوس البحثية الشكلية، مما يسهم في تعميق الفجوة بين البحث والممارسة.

من ناحية أخرى وصلت المبالغة في تقديس البحوث التي تستخدم المنهج الوصفي وأدواته إلى درجة عدم اعتبار البعض البحوث التحليلية بحوثا ذات شأن. ولدى الباحث الأول في هذه الدراسة خبرة مباشرة من خلال عضويته في لجان الترقيات ببعض الجامعات العربية فقد كانت تصل تقارير لبعض محكمين يستبعدون فيها من رصيد المتقدمين للترقيات البحوث التي لا تستخدم القياس الكمي وأدواته. ومن شأن هذا المنزلق أن يحرم

البحث العلمي من المناهج القائمة على التدبر والاستبصار والتي تتطلب طاقة أكبر من التفكير وقدرا أكبر من المهارات البحثية.

٩- التوجه العملي التطبيقي للغالبية العظمى من الرسائل، مما أدى إلى اختفاء التنظير منها. وربما يعزى ذلك إلى أن أصحاب رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية بالذات هم من الممارسين الذين يلتحقون ببرامج الدراسات العليا بعد قضاء عدد من السنوات في التدريس (وبعض الجامعات تشترط ذلك لقبولهم)، وقد يعدون الرسائل وهم على رأس عملهم. وتكون النتيجة أن تكون تلك الرسائل ذات توجه عملي تطبيقي تقويمي Practice-driven وليس ذات توجه معرفي يهدف إلى توليد معرفة جديدة أو دفع المعرفة الموجودة إلى الأمام Knowledge-driven. هذه الملاحظة تجعل رسائل الماجستير والدكتوراه في التعليم بالذات أقرب إلى البحوث الإجرائية أو بحوث العمل (Action research, site-based research,)، وهذا النوع من البحوث لا زال يصارع من أجل نيل المشروعية ومن أجل اعتراف الجماعة العلمية به، ولا يزال يعتبر أقل منزلة من البحوث التي يجريها الباحثون أساتذة الجامعات ومراكز البحوث التربوية، علما بأن الحقيقة قد لا تكون كذلك، ولكن العلم في النهاية هو "ما اتفق عليه العلماء" [٧].

١٠- تكون مجتمع الرسائل من مفردات (مدخلات) التعليم العام (٦٧.٢٪)، يليهم علماء التربية (١٨.٩٪). ولم يحظ التعليم العالي وتعليم المرأة والطفل والتعليم الخاص والمباني المدرسية والتقويم والامتحانات باهتمام كبير. ويمكن فهم ذلك أيضا في ضوء ما أشار إليه رانسون Ranson [٢٥] من أن الثقافة السائدة في كليات التربية تؤكد على قضايا مدارس التعليم العام بالذات. من ناحية أخرى تتفق هذه النتيجة مع ما اشار إليه Willower [٢٦] من إهمال البحوث التربوية لعناصر البيئة المادية كالمباني المدرسية.

أما مجيء علماء التربية في المرتبة الثانية فربما يعزى إلى توجه الباحثين في ميدان التربية الإسلامية إلى اعتبار علماء المسلمين عبر التاريخ وما أنتجوه من فكر مصدرًا للتأصيل للعلوم التربوية. ولهذه الظاهرة ما يقابلها في الفكر التربوي الغربي فلا يزال أفلاطون وسقراط وأرسطو وديوي مصدرا إلهام للباحثين التربويين في الغرب والعالم، ونقاط انطلاق لدراسة الأصول الفلسفية والتاريخية للتربية المعاصرة. وقد أطلق Willower [٢٦] على هذه الظاهرة Pontification of the great men. ومع ذلك تجدر الإشارة إلى أنه بالمقارنة مع دراسة غنايم [٥] فإن العودة للماضي بما فيه دراسة قدامى العلماء أقل في الرسائل موضع الدراسة الحالية، فأكثر من ثلثي الرسائل التي أوردها غنايم كانت عن أعلام المسلمين في الماضي وعن مؤسسات تاريخية كالأزهر وفترات زمنية ماضية. وإذا وضع في الاعتبار الفارق الزمني بين دراسة غنايم والدراسة الحالية (عشرين سنة تقريباً) يمكن القول أن الحيز المخصص للماضي التربوي الإسلامي بما فيه العلماء القدامى أصبح الآن أقل، وأن القضايا المعاصرة والمناهج المعاصرة بدأت تأخذ حيزا معقولاً من اهتمامات الباحثين. وربما يعزى ذلك إلى أن الإشراف على رسائل الماجستير عن التعليم في الإسلام في جامعة اليرموك يكون مشتركا بين كليتي الشريعة والتربية. ولكن يبقى الأمر بحاجة لمزيد من التفحص لمعرفة ما إذا كان هذا التطور هو لإضفاء المشروعية على الرسائل من خلال تبنيها المناهج المعتبرة أم أنها تسعى للإضافة وطرح البديل الإسلامي.

١١- إن غالبية الرسائل تم إعدادها في ميدان أصول التربية (٣٩,٥٪) ثم المناهج وطرق التدريس العامة (٢٩٪) ثم مناهج التربية الإسلامية (١٧,٧٪) ثم الإدارة التعليمية (١١,٣٪). وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصل إليه باحثون آخرون مثل الخميسي وزهران [٢٧] وكذلك جرجيس وعبد النبي [١٧] والشريع [٢٠] الذين أشاروا إلى أن تخصص المناهج وطرائق التدريس تأتي في مقدمة اهتمامات الباحثين العرب. ويلاحظ

بوضوح عدم اهتمام الباحثين بميادين أخرى كالتعليم العالي والطفل والمرأة ومناهج العلوم الأخرى علما بأن بعضها له صلة بالتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية مثل مناهج اللغة العربية والاجتماعيات مثل، وكذلك علم النفس.

١٢- كانت نسبة ٥٧.١٪ من الرسائل بإشراف مشترك و٤٢.٩٪ بإشراف فردي. ومن ناحية أخرى يلاحظ أن الإشراف المشترك في جامعة اليرموك بالذات هو بين كلية التربية وكلية الشريعة بينما يغيب الإشراف الذي يضم أعضاء من كليات أخرى وأقسام أخرى علما بأن القضايا التربوية هي ذات أبعاد متعددة متشابكة متداخلة وذات ارتباط بسياق أوسع من القضايا الاجتماعية والإنسانية المحلية والعالمية، وبالتالي فإن الحلول الناجعة للقضايا التربوية تتطلب تعاون المعنيين بالشأن التربوي في كثير من الميادين. إن التربية كما هو معروف حقل متداخل متعدد التخصصات بل ينكر البعض كون التربية حقلاً معرفياً ويرون أنها ميدان تلتقي على أرضه جميع التخصصات [٢٥]. لذلك لا بد من اجتياز الحدود الراسخة بين أقسام المؤسسة التربوية وغيرها لدى إجراء البحث التربوي.

المقترحات

في ضوء النتائج والمناقشة سالفة الذكر يتقدم الباحثان بالمقترحات التالية:

١ - بلورة سياسة بحثية ووضع خريطة لأولويات البحث التربوي في التربية الإسلامية في ضوء ما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج بحيث يسترشد بها الباحثون من طلاب الماجستير والدكتوراه وغيرهم لإجراء دراساتهم في ميادين وموضوعات لم يصل تناولها حد الإشباع.

٢ - الحرص على التنويع والتوازن في اختيار موضوعات الرسائل ومجتمعاتها بحيث تعالج قضايا التعليم العام والخاص والتعليم العالي والممتد وبحيث تشمل الجمهور الخارجي والداخلي للمؤسسات التعليمية، وبحوث الموهوبين والمتفوقين والتعليم الخاص والاقتصاديات والتعليم اللانظامي.

٣ - تشجيع البحوث التي تستخدم مناهج البحث التحليلي والتجريبي وغيرها وكذلك أدوات البحث الكيفي بحيث يحدث توازن بينها وبين المنهج الوصفي وأدوات البحث الكمي. ويرتبط بذلك إثارة الوعي بالنموذج الفكري في الفكر والبحث (الذي يشكل الإطار المرجعي للباحث). إن الإطار المرجعي للباحث ومنظوره للأمور وسعة اطلاعه وإلمامه بالمجالات التربوية والتيارات الفكرية المختلفة هي التي تمكنه من تفسير نتائج بحثه وتوظيفها والتوصل إلى تعميمات معقولة.

٤ - من أجل ذلك يحتاج الباحثون وخاصة طلبة الماجستير والدكتوراه إلى إعدادهم فكرياً ونظرياً وتدريبهم على مختلف مناهج البحث وخاصة مناهج البحث الكيفي. وهذا النوع من البحث يتعدى المسح التقليدي للآراء إلى سبر الأغوار والتعمق للوصول إلى نتائج دقيقة. ويساعد ذلك في تعميم نتائج البحوث وتبادل الآراء والأفكار مع الممارسين مما يجنب الازدواج ويوفر الوقت والجهد "يحتاج البحث التربوي الجيد إلى صرامة في التفكير وخيال واسع ووعي بالذات ومهارات اجتماعية وانضباط ذاتي ومعرفة واسعة ودراية كبيرة وذكاء خلاق والتزام مهني" [٢٨].

٥ - إثارة الوعي بالطابع المتداخل للعلوم التربوية والربط بينها من جهة وبينها وبين التخصصات الأخرى خاصة العلوم الاجتماعية من جهة أخرى. والوعي بروح العصر وتأثيراتها على العلوم التربوية التي لا توجد في فراغ. ويترتب على ذلك القيام بأبحاث تربط بين القضايا التربوية ومتغيرات قد تضرب بجذورها في تربة تخصصات أخرى.

٦ - القيام بعملية ضبط بيبليوغرافي لرسائل الماجستير والدكتوراه لزيادة الإفادة منها.

٧ - حيث أن الدراسة الحالية هي دراسة أولية استطلاعية هدفها تهيئة المسرح يوصي الباحثان بالقيام بدراسات بيبليومترية أخرى تستخدم مناهج أخرى مثل تحليل الإشارات المرجعية وتحليل المحتوى، وتدرس طرق الاتصال بين الباحثين وأنماط السلوك البحثي، وتطبق قوانين مثل قوانين Lutka و Bradford لدراسة التشتت حيث كشفت النتائج عن توزيع غير اعتدالي للبيانات. ويوصي الباحثان بتعاون الباحثين التربويين مع الباحثين من قسم المكتبات والمعلومات للقيام بدراسات من هذا النوع، لأن المنهج البيبليومتري هو الأكثر استخداما في تلك الأقسام.

٨ - التفكير بالسماح بكتابة الرسائل بلغات أجنبية مما يجذب المزيد من الطلبة المسلمين الناطقين بلغات أجنبية.

٩ - استطلاع إمكانية التعاون بين الجامعات الأردنية والعربية والأجنبية بحيث يتمكن الطلاب الراغبون في الحصول على الدرجة العلمية من تلك الجامعات تحقيق ذلك بإشراف مشترك.

١٠ - دراسة تأثير رسائل الماجستير والدكتوراه على الممارسات التعليمية ومدى وضعها بعين الاعتبار من قبل الممارسين وصناع السياسة. تجدر الإشارة هنا أيضا إلى الفجوة التي أشارت إليها كثير من الدراسات بين البحث العلمي والممارس وصانع القرار.

١١ - إجراء دراسات منتظمة لتقويم النتاج البحثي وتقويم برامج ورسائل الماجستير والدكتوراه وباستخدام مناهج بحثية متنوعة.

١٢ - إجراء دراسة تتبعية لأصحاب الرسائل هل يواصلون البحث أم لا، فالمعرفة الجديدة تتولد عندما يعمل الباحثون لفترات طويلة بعناد ومثابرة واستمرار ويكون لديهم معرفة جيدة بميادين ذات صلة .

المراجـــع

[١] علي، سعيد اسماعيل ، *الأصول الإسلامية للتربية* ، مخطوط. ٢٠٠٢.

[٢] Keeves, J., *"Educational Research, Methodology, And Measurement"* Oxford: Pergamon Press, 1988.

[٣] Hicks, D., Four literatures *of quantitative science and technology research*, Kluwer Academic, 2004.

of social sciences, in Moed, H., (ed), *Handbook*

[٤] عطاري، عارف ، "واقع العلاقات العلمية بين الباحثين من خلال تحليل الإشارات المرجعية في بحوث التربية الإسلامية" ، *المجلة التربوية* -جامعة الكويت ، ١٢(٤٨) ، (١٩٩٨). ١٤١ - ١٨٤،١٢.

[٥] غنايم، مهنى محمد، البحث التربوي وموقع التربية الإسلامية منه، *التربية المعاصرة*، العدد الرابع، (١٩٨٦). ١٨١ -٢١٣.

[٦] الهندي وحيد والسناني، أحمد ، "اتجاهات البحث في رسائل الدكتوراه للسعوديين في الإدارة العامة في ربع قرن (١٩٦٥ -١٩٩٠)" ، *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الإدارية* ، ٦(٢)، (١٩٩٤). ٣٢٩ -٣٦٧.

[٧] Anderson, G., and Jones, F., Knowledge generation in educational administration, *Educational Administration Quarterly*, 36(3), (2000), 428-464.

[٨] Nicolaides, N., and Gaynor, A., The Knowledge Base Informing the teaching of administration and organizational theory in UCEA universities, *Educational Administration Quarterly*, 28 (2), (1992), 237-265.

[٩] Borgman, C., and Furner, J., Scholarly communications and Bibliometrics, *Annual Review of Information Science and Technology*, 36, (2002), 2-34

[١٠] Ogawa, R., et al, Organizing the field to improve research on educational administration, *Educational Administration Quarterly*, 36(3), (2000) , 340-357.

[١١] Griffiths, D., The case for theoretical pluralism, *Educational management and Administration*, 25(4), (1997), 371-380.

[١٢] Dalen, H., and Kalmer, A., Is there such a thing called "scientific waste?" *Tinbergen Institute Discussion Papers*, Ti 2005/1, (2005).

[١٣] عطاري، عارف ، اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه التي تتناول التعليم في السلطنة في الفترة ١٩٧٠- ٢٠٠٢ ، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، العدد ٤٤،(٢٠٠٤)، ١٦١- ١٩٦.

[١٤] النبهان، موسى ، "دراسة في تحليل منهجية أبحاث رسائل ماجستير التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية خلال الفترة من ١٩٧١- ١٩٨٨"، *المؤتمر التربوي الأول كلية التربية جامعة السلطان قابوس*، م ٦، (١٩٩٧)، ١- ٢.

[١٥] ميرغلاني، محمد، "دراسة تحليلية للموضوعات والمناهج البحثية لرسائل الماجستير في قسمي المكتبات والمعلومات بجامعتي الملك عبد العزيز بجدة والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض"، *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية*، ٤،(١٩٩١)، ١٩٣- ٢١٢.

[١٦] Lee, Y., and Ninnes, P., Cultural Critique of the 'Diploma Disease'. *Comparative Education Review*, 39(2), (1995), 169-178

[١٧] جرجيس، جاسم، وعبد النبي، جعفر ، "النتاج الفكري التربوي في الأردن"، *رسالة المكتبة*، ٣١(١)، (١٩٩٦)، ٤- ١٤.

[١٨] الخثيلة، هند ، "المرأة والبحث العلمي في التعليم الجامعي بين الواقع والتحديات: دراسة استطلاعية"، *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٤(٢) ، (١٩٩١)، ٤٧٧- ٥٠٦.

[١٩] عبد الله، أحلام وهاشم، مها ، "معوقات البحث العلمي النفسية وغير النفسية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بالمدينة المنورة"، *دراسات تربوية*، ١٠(٧٣) ، (١٩٩٤)، ١٤٩- ١٧٥.

[٢٠] الشريع، سعد ، "توجهات البحوث التربوية ومعوقاتها في دولة الكويت"، *ندوة البحث العلمي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والمعوقات والتطلعات*، ١٦- ١٨/٨/١٤٢١هـ - ١٢- ١٤/١١/٢٠٠٠م، الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٠.

[٢١] Goel, K., Gender differences in publication productivity in psychology, *Scientometrics*, 55, (2002), 231-257

[٢٢] Epp, J., et al, Reassessing levels of Androcentric bias in Educational Administration Quarterly, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), (1994), 451-471

[٢٣] Elken, G., et al., Visualizing internationalization of universities, *International Journal of Educational Management*, 19(4), (2005), 318-329

[٢٤] مرسي، كمال. الافتتاحية، المجلة التربوية، ١٦(٦١)، (٢٠٠١). ٢٥ -٣٨.

[٢٥] Ranson, S., "The Future of Educational Research: learning at the center", *British Educational Research Journal* 22(5), (1996), 523-535.

[٢٦] Willower, D., *Educational Administration: Inquiry, Values Practices*, Technomic, 1994 Publishing Company Inc., Lancaster.

[٢٧] الخميسي، السيد، وزهران، شحاتة ، "اتجاهات الأدب التربوي في مجلة دراسات تربوية"، *دراسات تربوية*، ٧(٣٨)، (١٩٩١). ٧٩ -١٢٩.

[٢٨] McIntyre, D.,"The Profession of Educational Research", *British Educational Research Journal*, 23(2), (1997), 127-140.

Characteristics of Research in the Doctoral and Masters' Theses on 'Education in Islam' Conducted in Jordan Universities in 1971-2004

***Aref Atari ; **Ali Jubran**

** Associate Professor, Dep. of Administration and Foundations of Education, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan; ** Assistant Professor, Dep. of Islamic Studies, College of Shari'ah and Islamic Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

Abstract. This study is a preliminary phase of a research project to analyze research output on "Education in Islam" that may be located in different channels including Doctoral and Masters' theses. The current study is mainly concerned with the status quo of educational research, which is contained in Doctoral and Masters Theses on "Education in Islam", done in Jordanian universities over the past three decades. Towards this end a number of quantitative indicators were discussed inter alia: the distribution of theses across years, type and language of theses, the degree-granting university, the gender and nationality of researcher, the methodology and instruments of gathering data, thesis orientation, the target groups and field of theses, and the type of supervision. The population of the study comprises 238 theses on "Education in Islam". The results show a growing increase in numbers of theses, particularly Masters' theses over the years all of which were written in Arabic. The majority of theses were done at Yarmouk University and University of Jordan. Male and Jordanian authors outnumbered females and non-Jordanian Arabs and non Arabs. Descriptive methodology and questionnaire were the mostly used, and a fairly high percentage of theses were supervised by committees rather than by individual member of staff. The study concluded with discussion and recommendations

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٩٩٧- ١٠٤٣ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف

* ناصر أحمد الخوالده و **مجدي سليمان المشاعلة

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان ؛ ** وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان ، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٧/١١/١٨هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/٢/٢١هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقتي الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في إكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مبحث العلوم الإسلامية، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الآتي:

هل توجد فروق في إكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مبحث العلوم الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (الخرائط المفاهيمية المحوسبة، والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، والتعليم الإعتيادي)، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينهما؟

وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) طالباً وطالبة في الصف الثاني الثانوي للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى: طريقة التدريس (بواسطة الخرائط المفاهيمية محوسبة، والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، والإعتيادية)، والمستوى التحصيلي للطلبة (مرتفع، متوسط، منخفض)، والتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى: الجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والتفاعل بين المستوى التحصيلي والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي والجنس.

٣- أكثر المتغيرات تأثيراً في التحصيل حسب الدلالة العملية (إيتا[٢]) هي المستوى التحصيلي، ثم طريقة التدريس، ثم التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة عمل دروات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام هذا الأسلوب في التدريس وخاصة بواسطة الحاسوب.

مقدمة

تشكل المفاهيم قضية مركزية في علوم التربية الحديثة، وهي تعد من الموضوعات ذات الأهمية البالغة في دراسات عمليات التفكير وفي تشكيل وتنظيم البنية المعرفية للمناهج الدراسية، وحيث إن تدريس العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية ينبغي ورود عدد من المفاهيم في الموضوع الواحد، فتعريف الطلبة بهذه المفاهيم وتفصيلاتها بات أمراً ضرورياً. وقد تصدت النظريات التربوية الحديثة وعلى رأسها المدرسة المعرفية بنظرياتها المتعددة إلى توضيح طرائق واستراتيجيات تعليم المفاهيم للطلبة. وكذلك فقد أصبح تحديد معاني المفاهيم الإسلامية محل خلاف بين المستشرقين والمستغربين، وقد ضعف فهم المسلمين لمفاهيم دينهم، وشاعت بينهم كثيراً من الإنحرافات المنهجية في التعامل مع هذه المفاهيم، فكان من الضروري الاهتمام بالإستراتيجيات التي تساعد على تدريس المفاهيمية الدينية وفهمها كالخرائط المفاهيمية، ومع أهميتها في تعليم العلوم الإسلامية وتعلمها، إلا أن الإهتمام بها ما يزال قليلاً ومحدوداً، سواء في مجال الدراسات والبحوث أو في مجال الممارسات التعليمية.

ويعرَّف المفهوم في التربية الإسلامية على أنه تصور لأشياء أو أحداث أو مواقف أو قيم أو سلوكيات متصلة بالدين الإسلامي يعبر عنها بكلمة أو مصطلح أو عبارة [١]. وعرَّفته البوسعيدي [٢]، بأنه وصف لأشياء أو مواقف أو مدركات عقلية لها خصائص مشتركة تميزها عن غيرها يعبر عنها بكلمة أو كلمتين، أو وصف لشئ مفرد أو ذات واحدة تنفرد عن ما في الكون. وقد يكون هذا التعريف أكثرها شمولاً وملاءمة، لأنه قادر على استيعاب المفاهيم الإسلامية جميعها.

وتنقسم المفاهيم الإسلامية إلى الأنواع الآتية:

١- مفاهيم إسلامية لها واقع محسوس، تدرك عن طريق الحواس، ومن الأمثلة على ذلك سائر الأحكام التي وردت في كتاب الله تعالى، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، مثل: الصلاة والزكاة والحج.

٢- مفاهيم إسلامية لها واقع محسوس، تدرك عن طريق الإحساس بأثارها الدالة على وجودها، ومن الأمثلة على هذا النوع: الاستدلال على وجود الله الخالق من خلال مظاهر خلقه العديدة المتنوعة المبثوثة في هذا الكون الواسع.

٣- مفاهيم إسلامية لها واقع لا يدركه الإنسان بحواسه، لأنها من عالم الغيب، ومثال ذلك: الجن والشياطين والملائكة، فهي مفاهيم لها واقع لا يدركة الإنسان بحواسة، لكن المصدر الذي أخبرنا بها قد قطع العقل بصدقة.

ويمكن إبراز أهم خصائص المفاهيم الإسلامية بما يلي:

١- تستمد من مصدر ثابت (لا يتغير ولا يتبدل) ومن ثم فهي تَعكس على المفاهيم ثباتاً في جانبها المستمد من المصدر الرئيسي (الوحي).

٢- تستمد من مصدر مستقل عن البشر، وعن الخبرة التاريخية، أو الخبرة المعاشة، فليس مصدرها الإنسان.

٣- تستمد من مصدر يتسم بالعموم في مخاطبة المكلفين كافة في إطار من تكريس قيمة المساواة في التكليف.

٤- تتصف بأنها ضابطة ومهمة للعقل.

٥- تتميز بالخصوصية والأصالة.

٦- تتميز بأخلاقيتها وقيمها، وواقعيتها وشمولها.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات إلى ضرورة تعلم المفاهيم الإسلامية لأنها تشكل اللبنة الأساسية لعناصر البناء المعرفي المتمثلة في الحقائق، والمبادئ، والنظريات، والتعميمات [٤]، وقد أشارات دراسة عودة [٥]، إلى ضرورة الإهتمام بتدريس مفاهيم التربية الإسلامية بكافة فروعها، والإهتمام كذلك بطرائق تعليمها وتقديمها للطالب ليصل إلى درجة اكتساب المفهوم، حيث أصبح اكتسابها هدفاً تربوياً اساسياً في جميع المراحل التعليمية. وقد أشارات وثيقة منهاج التربية الإسلامية وخطوطه العريضة للمرحلة الثانوية [٦ ، ص٢٤]، إلى أن من أهم المبادئ والمرتكزات التي يقوم عليها المنهاج اعتماد الأساليب الفعاله في تناول موضوعات التربية الإسلامية بحيث تثير تفكير الطالب.

وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما قلة استخدام الطرائق الحديثة في تعليم المفاهيم عند تدريسها للطلبة وإستمرار تعليم التربية الإسلامية بأساليب تقليدية تعتمد على الاستظهار في أغلب الحالات، ودون النظر إلى العلاقات التي تربط هذه المفاهيم مع بعضها بعضاً، وكذلك امتلاك الطلبة لمفاهيم دينية خاطئة، وهو ما أشارات إلية مجموعة من الدراسات المسحية التي بحثت في مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم الدينية [٧]. ومع ما تمتاز به المفاهيم الدينية عن غيرها من المفاهيم الأخرى في درجة التجريد، ولما عرف عن

تداخل الكثير من مفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف، والتي تحتاج إلى توضيح وتعريف إجرائي ووصف العلاقات والإرتباطات فيما بينها، وأنها تشكل جزءاً كبيراً من محتوى مبحث العلوم الإسلامية، ولكثرة المفاهيم المتعلقة بها، وخصوصيتها وغرابتها أحياناً، كما أن معظم هذه المفاهيم تشكل أحكاماً تتعلق بعلوم الحديث والتي يترتب عليها قبول الأحاديث أو ردها. ولما عرف عن قدرة الحاسوب في نقل المفهوم من الصورة المجردة إلى الصورة المحسوسة، عن طريق توظيف البرامج المتعددة.

وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتلخص في السؤال الآتي:

" ما أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في إكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف "

أسئلة الدراسة

سوف تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي:

هل توجد فروق في إكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف تعزى لطريقة التدريس، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف بين طلبة الصف الثاني الثانوي في مبحث العلوم الإسلامية الذين يدرسون بطريقة الخرائط المفاهيمية المحوسبة، والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، والطريقة الإعتيادية تعزى لطريقة التدريس.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للجنس.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى لمستوى التحصيل.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية - فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل.

فروض الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة تمت صياغة الفرضيات الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف بين طلبة الصف الثاني الثانوي في مبحث العلوم الإسلامية الذين يدرسون بطريقة الخرائط المفاهيمية المحوسبة، والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، والطريقة الإعتيادية عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) تعزى لطريقة التدريس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للجنس.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى لمستوى التحصيل.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية – فيما ذكر سابقاً - تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدارسة بما يأتي:

١- اقتصار الدراسة الحالية على المفاهيم الواردة في وحدة علوم الحديث النبوي الشريف المقررة للصف الثاني الثانوي الأدبي في كتاب العلوم الإسلامية.

٢- اقتصار قياس اكتساب المفاهيم لدى الطلبة على الاختبار التحصيلي الذي إعده الباحثان.

٣- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أهدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- الكشف عن أثر استخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة في إكتساب الطلبة لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مبحث العلوم الإسلامية.

٢- الكشف عن أثر استخدام الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة في إكتساب الطلبة لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مادة العلوم الإسلامية.

٣- الكشف عن أثر كلٍّ من الجنس، والمستوى التحصيلي، والتفاعل بينهم، في اكتساب الطلبة لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف في مبحث العلوم الإسلامية.

أهمية الدراسة

١- الإسهام في تحسين طرائق وأساليب تدريس مباحث العلوم الإسلامية من خلال الكشف عن واقع استخدام الحاسوب في تعليم هذه المباحث، وخاصة ما يتعلق بالمفاهيم التي تعد محوراً أساسياً في العلوم الإسلامية.

٢- إمكانية الاستفادة من مراحل تحضير البرنامج الذي أعده الباحثان في هذه الدراسة في مجال إعداد البرامج التعليمية المشابهة، في مبحث العلوم الإسلامية.

٣- توقع إسهام هذه الدراسة في تعزيز ثقة معلمي العلوم الإسلامية باستخدام نموذج التعليم المحوسب، ودفعهم نحو المزيد من الاهتمام بالربط بين عمليات الحوسبة وأثرها في التحصيل.

مصطلحات الدراسة

الخرائط المفاهيمية: تعرف إجرائياً بأنه رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقة بين المفاهيم في وحدة علوم الحديث النبوي الشريف، في صورة هرمية تنازلياً من أعلى إلى أسفل بحيث تكون المفاهيم الأكثر شمولاً في الأعلى والمفاهيم الفرعية في الأسفل.

الخرائط المفاهيمية المحوسبة: تعرف إجرائياً بانها الخرائط المفاهيمية التي تم رسمها لتوضيح المفاهيم في وحدة علوم الحديث النبوي الشريف، وتوضيح العلاقات فيما بينها،

وتم استخدام برنامج حاسوبي متخصص لرسم هذه الخرائط المفاهيمية يدعى سمارت دروو. الإصدار السابع (SmartDraw 7).

التعليم الإعتيادي: ويقصد به تعليم المفاهيم في وحدة علوم الحديث النبوي الشريف من خلال توضيح المفاهيم بواسطة طريقة المحاضرة والشرح، واستخدام اللوح والطباشير فقط في ذلك، وتوجيه بعض الأسئلة المباشرة للطلبة وتلقي الإجابات منهم.

اكتساب المفاهيم: وهي قدرة الطلبة على فهم المفاهيم والعلاقات التي بينها، وتم قياسها في هذه الدراسة بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي قام الباحثان بإعداده.

علوم الحديث النبوي الشريف: ويقصد به وحدة علوم الحديث النبوي الشريف في كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي الأدبي، وتشمتل على إحدى عشر درساً، موزعة على أربع موضوعات رئيسة وهي: التعريف العام بالحديث النبوي وعلومه، وتبين جهود العلماء المسلمين في خدمة الحديث النبوي الشريف، وأهم أقسام الحديث النبوي الشريف، والتعريف ببعض شروح كتب الحديث النبوي الشريف.

المرحلة الثانوية: وهي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي العليا في السلم التعليمي في الأردن، وتتكون من صفين دراسيين، وهما الصف الأول الثانوي، والصف الثاني الثانوي، وتشتمل على عدة تخصصات منها (العلمي، والأدبي، والصناعي، وإدارة المعلومات، والفندقي، والتمريضي، والشرعي).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تم تطوير الخرائط المفاهيمية (Concept Map) من قبل جوزيف نوفاك (Joseph Novak) ورفاقه في جامعة كورنيل، أثناء برنامج للبحث عن فهم التغييرات في معرفة

الأطفال للعلم [٨، ص٤٣]، وكان هذا البرنامج مستنداً إلى علم نفس التعلم لديفيد أوزبيل (David Ausubel)، إذ أن الفكرة الأساسية عند " أوزبيل " تتلخص في أن التعلم يأخذ مكانة بواسطة استيعاب (تمثل) المفاهيم الجديدة وأطر المقترحات المحمولة بواسطة المتعلم، وهو ما أطلق عليه التعلم ذو المعنى [٩، ص٣٣]. ويتطلب التعلم ذو المعنى ثلاثة شروط:

١- المباحث التي سوف يتم تعليمها يجب أن تكون واضحة مفهومياً وتعرض بلغة وأمثلة مرتبطة بالمعرفة المسبقة للمتعلم. والخرائط المفاهيمية يمكن أن تساعد في أنها تميز بين المفاهيم العامة والكبيرة والمفاهيم المتخصصة الأكثر تعييناً، وبواسطة المساعدة في تسلسل تعلم المهام عن طريق تقدم تدريجي من خلال معرفة واضحة أكثر، والتي يمكن أن تؤدي إلى تطوير الأطر التصورية.

٢- المتعلم يجب أن يمتلك المعرفة المسبقة ذات العلاقة.

٣- المتعلم يجب أن يختار التعلم ذا المعنى، وهذا يعني أن المعلم يجب عليه أن يحرص بشكل غير مباشر على دافعية الطلبة، لإختيار التعلم من خلال محاولة دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، بدلاً من استظهار تعريف المفاهيم ببساطة.

وقد عرَّف جونسين وزملائه [١٠، ص١٥٥]، الخرائط المفاهيمية على أنها: مخططات ثنائية الأبعاد تصور العلاقات بين الأفكار في منطقة المحتوى، ويمكن تنظيمها بشكل هرمي، ثم التوسع، حيث توضح المفاهيم الأكثر شمولاً في قمة الصفحة، وتنخفض تفاصيل المفاهيم على الصفحة، وترتبط كلمات المفاهيم بخطوط تعبر عن تمييز نوع العلاقة بين المفاهيم. وعرَّفها جونسن وقرابوسكي [١١، ص٤٣٩]، على أنها: الخريطة التي تتضمن المفاهيم أو العقد (Nodes) المرتبطة معاً بواسطة الخطوط التي

تظهرالعلاقات أو العلاقات الداخلية بين التعابير، والمفاهيم المرتبطة بشكل هرمي حيث توضح المفاهيم الأكثر شمولية في قمة الخريطة والأقل شمولية تحت ذلك.

وهناك من عرفها على أنها الخريطة التي يعرض تخطيطها العقد (نقاط أو قمم) تمثل المفاهيم، وصلات(أقواس أو خطوط) تمثل العلاقات بين المفاهيم. وأحياناً الوصلات، وعناوين على الخريطة المفاهيمية، وهذه الوصلات يمكن أن تكون غير متجهه أو مزدوجة أو أحادية الإتجاه [١٢]. وعرَّفها نوفاك [٩، ص٣]، على أنها أداة لتمثيل المعرفة، وهي تقرأ من الأعلى إلى الأسفل، حيث يكون الأكثر عمومية في الأعلى، والأقل عمومية والأكثر تخصصاً في الأسفل. ويضيف تورشيم [١٣] على أنها عبارة عن عملية بناء تركز على موضوع أو تركيب مهم، تتضمن مدخلات من قبل واحد أو أكثر من المشاركين، وهذا ينتج وجهة نظر قابلة لتفسير والترابط بين الأفكار والمفاهيم.

وللخرائط المفاهيمية أهمية كبيرة في جوانب متعددة من عناصر العملية التعليمية (المعلم، الطالب، التقويم، المنهج) وقد أشارات مجموعة من الدراسات إلى هذه الفوائد، المتعلقة بكل غرض منها:

أولاً: المعلم: فقد بينت دراسة فيري وزملائه [١٤]، قدرة الخرائط المفاهيمية على زيادة الوعي بالمفاهيم وعناصر المفاهيم المراد تدريسها في الصف، وقدرتها على إعطاء المعلمين صورة شاملة وواضحه لهذه المفاهيم، والتقليل من الخطأ في تفسير المفاهيم. وقدرتها على المساعده في تمثيل المعرفة وعرضها في التدريس، وقدرتها على المساعده في تدريس المواضيع التعليمية المختلفة.

وقد أشارات دراسة مايزانو وزملائه [١٥، ص١٠٣]، إلى أهمية إستخدام الخرائط المفاهيمية في بداية تدريس الوحدة أو القراءة، لأنها تساعد الطلبة على بناء فهم لهذه

الوحدة، وتساعدهم على تنظيم المعلومات، وفي إجراءات المشاريع، وإدراك المفاهيم التابعة والمهمة المتعلقة بالموضوع العام. وكذلك فقد أشار زيتون [١٦] إلى أن الخرائط المفاهيمية توفر عند استخدامها إدراك العلاقات بين المفاهيم. وأوضحت دراسة إدواردس و فراسير [١٧]، إلى أن الخرائط المفاهيمية تساعد المعلمين في التميز بين الأفكار الصحيحة والخاطئة عند الطلبة، حيث إنها تقوم مقام المقابلات الإكلينيكية. وأشارات دراسة وولي [١٨] إلى أن الخرائط المفاهيمية تساعد المعلم في التخطيط للدروس، حيث إنها تقوم بتوضيح المفاهيم، وتقرير تسلسل التعلم لدى الطلبة.

ثانياً الطالب: بينت دراسة شيميليوسكي و دانسيريو [١٩] إلى أن الخرائط المفاهيمية من الطرائق التي تساعد على قوة فهم الطلبة للمعلومات المعقدة، حيث يمكن تعلم المفاهيم الصعبة، وترتيبها بشكل منتظم، حيث أن الوظيفة الأساسية للدماغ هي ترجمة المعلومات القادمة لعمل معنى، وهو أسهل على الدماغ أن يجعل معنى متى كانت المعلومات قادمة في صيغ بصرية، لهذا فإن الصورة تساوي ألف كلمة. وقد أشار نوفاك [٩]، إلى أنه إذا قام الطالب ببناء الخريطة المفاهيمية: فإنها تسمح للطلبة بفهم العلاقات بشكل نشيط بين المفاهيم، وتسمح للمعلم رؤية قدرة الطلبة على تنظيم معرفتهم، وفهمهم لموضوع الدرس، وتعطي المعلمين القدرة على تميز المفاهيم الخاطئة بسهولة أو المفاهيم المفقودة خلال التمثيل البصري للخرائط المفاهيمية. وإذا قام المعلم ببنائها أوخبير تربوي: فإنه يمكن للطلبة أن يميزوا ويكتشفوا التركيب وطبيعة مجال المعرفة، وتعطي للطلبة القدرة على تميز المفاهيم الجديدة، وتساعده على الربط بين هذه المفاهيم والمفاهيم الجديدة، وعلى تحديد العلاقات الرئيسة بين المفاهيم التي يحتاجونها، ويؤدي ذلك إلى التعلم ذي المعنى.

وقد وضحت أبحاث نوفاك و واندريسي [٢٠] إلى أن الخرائط المفاهيمية تساعد على الإحتفاظ بالمعرفة لفترات طويلة من الوقت، وهذا ما أكدته دراسة الدوسري [٢١] إلى أن الخرائط المعرفية لها أثر إيجابي في الإحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الصف الخامس في مبحث الإجتماعيات. وبينت دراسة دواشي و اليكساندير [٢٢]، إلى أن الخرائط المفاهيمية تساعد على تسريع التعلم الحالي، وإنها تظهر نجاحاً في تحديد إذا ما كان الطلبة يربطون المعرفة المسبقة بفاعلية أكثر.

وفي دراسة وايت و جانستون [٢٣]، حددت ستة استخدامات للخرائط المفاهيمية: لاستشكاف فهم السمات المحددة من الموضوع، ولتدقيق فهم المتعلمين لهدف التدريس، ولرؤية إذا كان المتعلمين قادرين على عمل الإرتباطات بين المفاهيم، ولتميز التغيرات التي يعملها المتعلمين في العلاقات بين المفاهيم، ولاكتشاف أي المفاهيم تعتبر رئيسية، ولتشجيع المناقشة بين المتعلمين. وقد أضافت لها دراسة جيفيدي وزملائه [٢٤]، بأنها أداة لمساعدة المتعلمين على تنظيم الأطر المعرفية في أنماط متكاملة وذات أثر كبير.

وأشار نوفاك وجوين [٨، ص٢٢]، إلى أن الطلبة والمدرسين الذين يبنون خرائط مفاهيمية غالباً ما يلاحظون أنهم يدركون علاقات جديدة، وبالتالي معاني جديدة، وبالتالي يمكن القول أن رسم الخرائط المفاهيمية نشاطاً إبداعياً، كما يمكن أن يساعد في دعم الإبتكار، وقد أظهرت دراسة بني ياسين [٢٥]، التي هدفت إلى معرفة أثر الخرائط المفاهيمية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات عناصر التفكير الإبداعي لصالح طلبة المجموعة التي إستخدمت الخرائط المفاهيمية. وكذلك زيادة مستوى تحصيل هولاء الطلبة.

وقد أشار واندريسي [٢٦]، إلى أن الخرائط المفاهيمية لا تعلم المفاهيم بطريقة ذات معنى فحسب، وإنما تعلم كيفية تنظيمها، واستخلاص العلاقات بينها، أي أن المتعلم يمارس عمليات فعالة للبحث عما هو أبعد من المعلومات المعطاة. وفي الدراسة التي قام بها لامبيوتي ودانسيريو [٢٧]، وجد بأن الخرائط المفاهيمية تساعد الطلبة على تعزيز الفهم عندما تكون معرفتهم المسبقة قليلة عن المبحث المراد تعلمها، حيث تم أختبار قدرة الطلبة على استدعاء المعلومات التي قدمت في المحاضرة، وذلك عند استخدم ثلاثة مساعدات في المحاضرة (الخرائط المفاهيمية، والخطوط العامة (Outline)، والقوائم) ولم تَظهر إشارت إلى وجود فائدة ذات دلالة للخرائط المفاهيمية عند الطلبة الذين كانت معرفتهم المسبقة بالمبحث قليلة. وقد أشارات دراسة إدموندسون [٢٨]، إلى أن الخرائط المفاهمية تساعد الطلبة على تطوير حل المشكلات عند تدريس المناهج مما أدى بالطلبة الذين يفتقرون للمهارات الأساسية لحل المشكلات والذي كان يمثل عائقاً أمام تقدمهم، إلى علاج المشكلات بسرعة أكبر.

وأشارات دراسة مكي [٢٩]، إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى مستويات التحصيل المختلفة (عالٍ، متوسط، منخفض)، وأن هناك تفاعل بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (خرائط، وتقليدي) ومستوى التحصيل.

أشارات مجموعة من الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة الذين درسوا بطريقة الخرائط المفاهيمية تعزى للجنس ومنها دراسة عبيدات [٣٠]، وبعض الدراسات أظهرت نتائجها أن هناك فروق تعزى للجنس في صفوف معينة وعدم وجودها في صفوف أخرى مثل دراسة الشملتي [٣١]، ومعظم الدراسات أشارات إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس حيث قام هارتون المشار إليه في [٣١]، بتلخيص نتائج

البحوث والدراسات المتعلقة بالجنس والخرائط المفاهيمية وتوصل إلى أن معظمها يشير إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس.

ثالثاً: التقويم: فقد بينت مجموعة من الدراسات [٣٢]؛ [٣٣]، أهمية الخرائط المفاهيمية في إيجاد صورة بصرية من المفاهيم عند الطلبة، يمكن الرجوع لها عند التقويم. وتشجع على التعلم ذو المعنى. وأشارات دراسة نوفاك، و جوين [٨، ص٢٨]، إلى إن الخرائط المفاهيمية يمكن أن تكون أدوات تقويم قوية وذلك نظراً لأن خريطة المفاهيم تتطلب من الطالب حتى ينجز العمل أن يعمل على المستويات الستة (لبلوم) في مجهود واحد. وأوضحت دراسة وولي [٣٤]، إلى قدرة الخرائط المفاهيمية على تقيم المعرفة المسبقة، والمعرفة القبلية، وتعزيز معرفة الطلبة بشكل عام. كما كشفت بعض الدراسات [٣٥]؛ [٣٦]، عن أهمية الخرائط المفاهيمية في إختبار التعلم، من حيث مساعدة المعلم على تقويم معالجة التدريس، ومساعدة الطلبة على قياس التحصيل، وفي القدرة على إكتشاف أخطاء الطلبة في التعلم، وتوضيح جوانب سوء الفهم لديهم.

رابعاً: المناهج: بينت دراسة وولي [٣٤]، أهمية استعمال الخرائط المفاهيمية في تخطيط المناهج، حيث نحتاج لبناء خريطة مفاهيمية كبيرة (Macro map) تظهر الأفكار الرئيسة التي تخطط لها لعرض كل المحتويات للمبحث، وأيضاً نحتاج لخرائط دقيقة مفصلة (Micro map) لرؤية تركيب المعرفة المحددة في برامج التدريس.

ويتم بناء الخرائط المفاهيمية سواءً كان ذلك من قبل المعلم أو الطالب على خمس مراحل، وقد أشارات عدة دراسات منها: ولي [١٨]؛ ودراسة هولي ورفيقة [٣٧]، إلى مراحل بناء الخرائط المفاهيمية، وهي:

١- إختيار المفاهيم Select : التركيز على الموضوعات، ثم تميز الكلمات الدليلة أو العبارات ذات الدلالة.

٢- تنظيم المفاهيم Rank: تصنيف المفاهيم (كلمات مفتاحية) من المجردة والأكثر شمولية، إلى الأقل تجريداً أو المحددة.

٣- تجميع المفاهيم Cluster: حيث أن هذه الوظيفة تشبة مرحلة التلخيص ويتم من خلالها ربط المفاهيم بعضها مع بعض في عناقيد مفاهيمية تشغل المستوى نفسه من التجريد والتي ترتبط بها مباشرة.

٤- ترتيب المفاهيم Arrange: ترتيب المفاهيم وعرضها على شكل بياني أو تخطيطي في بعدين.

٥- ربط وإضافة المقترحات Link and add proposition: ربط المفاهيم مع خطوط الربط وتسمية كل خط حسب المقترحات .

وقد بينت دراسة وايت و زميله [٢٣]، أهمية التدريس المباشر للطلبة قبل البدء برسم الخرائط المفاهيمية. وأشارات هذه الدراسات إلى مجموعة من الإستراتيجيات التي يمكن أتباعها لعمل خرائط مفاهيمية ذات قيمة تعلمية عالية، وهي: تدرب الطلبة على إنتاج الخرائط المفاهيمية. والبدأ بموضوع بسيط، من خلال استعمال عدد قليل من المفاهيم. وضرورة تقديم أمثلة لخرائط مفاهيمية (لجميع مستويات الصفوف الدراسية)، لأن ذلك يساعد على معالجة الموضوع، وزيادة الثقة عند الطلبة. والتأكيد على أهمية التفكير في كل الوصلات المحتملة بين المفاهيم. والتأكيد على أنه ليس هناك جواب واحد صحيح فقط، ولكن هناك في أغلب الأحيان أكثر من وصلة واحدة ملائمة. والتأكيد على أهمية استعمال الأسهم والاتجاهات في وصف العلاقات بين المفاهيم.

وأما بخصوص الحاسوب والخرائط المفاهيمية فقد أشارات دراسة كلٌ من ريدر وهاموند [٣٨]، إلى أنه بسبب بعض الميزات التي يقدمها الحاسوب، ومنها التفاعل بين المستخدم والمحتوى، فإنه يمكن أن تكون هناك عدة طرق محتمله للتغلب على المشكلات

التي توصف بها الخرائط المفاهيمية، وأن الطلبة يمكنهم من خلال إستخدام الحاسوب أن يبنوا الخرائط المفاهيمية بسهولة، ويعدلوا فيها ويقدموها بطريقة جذابة. وأوضحت دراسة شاي وزملائة [٣٩]، إلى أن المعلمين يمكنهم أن يقوموا بعمل خرائط المفاهيمية محوسبة بشكل أكثر كفاءة من طريقة عملها بشكل يدوي، وكذلك يمكنهم القيام بتقييم خرائط الطلبة المفاهيمية المحوسبة بشكل أفضل لو عملت بشكل يدوي. وقد أشار [٨، ص٢٣]، إلى أن برامج الحاسوب التي تطور حالياً لرسم الخرائط المفاهيمية يمكنها أن تسهل عملية التدريب على التفكير في الخرائط المفاهيمية. كما أن هناك مجموعة من البرامج الحاسوبية التي يمكن أن تساعد في رسم الخرائط المفاهيمية بشكل ميسر وجذاب للطلبة والمعلمين، ومنها:

; CMap: www.inspiration.com; Inspiration:www.mindjet.comMind Maneger: www.thebrain.com; The Brain: www.cmap.coginst.uwf.edu

وأما عن الدراسات المتعلقة باستخدام الخرائط المفاهيمية لمبحث التربية الإسلامية فقد أجرى الشملتي [٣١]، دراسة هدفت إلى تقصي أثر البنائية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالباً وطالبة. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طريقة الخرائط المفاهيمية في التدريس. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طريقتي الخرائط المفاهيمية ودورة التعلم في التدريس. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر) للمفاهيم الفقهية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس لكل صف على حده ولكل الصفوف مجتمعة.

منهج الدراسة المستخدم

للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها، تم اختيار تصميم عاملي لدارسة أثر المتغيرات المستقله وهي:

١- طريقة التدريس: وهي مقسمه إلى ثلاث مجموعات، وهي: المجموعة الأولى وتدرس بواسطة الخرائط المفاهيمية المحوسبة، والمجموعة الثانية وتدرس بواسطة الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، والمجموعة الثالثة وتدرس بواسطة التعليم الإعتيادي.

٢- مستوى تحصيل الطلبة السابق: وهو مقسم إلى ثلاث مستويات، وهي: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض.

٣- الجنس: وهو فئتان: ذكور، وإناث.

المتغيرات التابعة: وهي: إكتساب الطلبة لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف.

ويندرج هذا التصميم بوجه عام تحت إطار التصاميم شبه التجريبية، من نوع التصميم للمجموعات غير المتكافئة ذي الاختبار القبلي والبعدي، وهذا النوع هو الذي يتناسب مع غياب التعيين العشوائي كعنصر أساسي للضبط القبلي من خلال التصميم وتحقيق التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة. والجدول رقم (١) يبين التصميم بالتفصيل.

الجدول رقم (١). التصميم شبه التجريبي للدراسة.

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
تجريبية الأولى	تطبيق الإختبار التحصيلي.	تطبيق البرنامج التعليمي المحوسب.	تطبيق الإختبار التحصيلي.
التجريبية الثانية	تطبيق الإختبار التحصيلي	تطبيق الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة.	تطبيق الإختبار التحصيلي.
الضابطة	تطبيق الإختبار التحصيلي.	تطبيق التعليم الإعتيادي.	تطبيق الإختبار التحصيلي.

أفراد الدراسة

هذا وقد تم اختيار أفراد الدراسة من طلبة المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة،(مدرسة ذكور ومدرسة إناث) وتم اختيار هاتين المدرستين بالطريقة القصدية للأسباب الآتية :

١- توفر عدد من شعب الصف الثاني الثانوي في هاتين المدرستين لإجراء الدراسة.

٢- توفر مدرسين ذوي خبرة يقومون بتدريس طلبة هذا الصفوف.

٣- توفر الأجهزة الحاسوبية الكافية لتنفيذ البرنامج التعليمي في المدرسة.

٤- إبداء الإدارة المدرسية استعدادها للتعاون مع الباحثين.

وتم توزيع أفراد الدراسة على مجموعات الدراسة الثلاثة بطريقة عشوائية، حيث بلغت في مجموعها (١٩٨) طالباً وطالبة موزعين على ستة شعب، وتم توزيعها حسب الجدول رقم (٢) الأتي :

الجدول رقم (٢). توزيع أفراد الدراسة على مجموعات الدراسة الثلاث.

اسم المجموعة	طريقة التدريس	المستوى التحصيلي	عدد الأفراد		
			ذكور	إناث	المجموع
المجموعة التجريبية الأولى	الخرائط المفاهيمية المحوسبة	مرتفع	١٠	١١	٢١
		متوسط	١١	١١	٢٢
		منخفض	١١	١٢	٢٣
		المجموع	٣٢	٣٤	٦٦
المجموعة التجريبية الثانية	الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة	مرتفع	١١	١١	٢٢
		متوسط	١١	١١	٢٢
		منخفض	١١	١٢	٢٣
		المجموع	٣٣	٣٤	٦٧

تابع الجدول رقم (٢).

اسم المجموعة	طريقة التدريس	المستوى التحصيلي	عدد الأفراد		
			ذكور	إناث	المجموع
المجموعة الضابطة	الإعتيادي	مرتفع	١٠	١١	٢١
		متوسط	١١	١١	٢٢
		منخفض	١١	١١	٢٢
		المجموع	٣٢	٣٣	٦٥
	المجموع				١٩٨

التجربة الاستطلاعية

بعد القيام بإعداد أدوات البحث وعرضها على المحكمين للتحقق من صدقها الظاهري تم القيام بالتجربة الاستطلاعية، والتي سعت إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- قياس الزمن اللازم لتدريس البرنامج.

٢- معرفة قدرة طلبة الصف الثاني الثانوي على التعلم من البرمجية.

٣- تقييم الأخطاء الموجودة في البرمجية.

٤- إيجاد معاملات الصعوبة والتميز وفاعلية البدائل للاختبار.

٥- تقدير ثبات الاختبار التحصيلي.

وطبقت التجربة على مجموعة من طلبة الصف الثاني الثانوي من مجتمع الدارسة ومن خارج عينتها، مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة، واستمرت التجربة لمدة ثلاثة أسابيع بواقع أربع حصص في الاسبوع.

أدوات الدراسة

وللإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحثان ببناء أدوات الدراسة المكونة من:

١- البرنامج التعليمي المحوسب (باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية) لوحدة علوم الحديث النبوي الشريف من كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي.

٢- الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة التي سوف يقوم المعلم والطلبة ببنائها لوحدة علوم الحديث النبوي الشريف من كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي.

٣- اختبار تحصيلي في وحدة علوم الحديث من كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي الأدبي.

أولاً: البرنامج التعليمي

تم بناء البرنامج التعليمي المحوسب وفق المراحل الخمس الأساسية المشار إليها في الفار [٤٠، ص٩٧] الآتية:

المرحلة الأولى: مرحلة اختيار المادة التعليمية وتحليلها: تم اختيار وحدة علوم الحديث النبوي الشريف من كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي.

وتم في هذه المرحلة ما يلي:

١- تحليل وحدة علوم الحديث النبوي الشريف الموجودة في كتاب العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي، حيث تم استعراض مكونات الدروس المقررة في الوحدة، وما تتضمنة من مفاهيم وأفكار عامة، وقد وجد بأن الوحدة تحتوى على (٧٢) مفهوماً من مفاهيم علوم الحديث.

٢- التأكد من صدق تحليل المحتوى: فقد تم عرض التحليل على اثنين من المتخصصين في مناهج التربية الإسلامية - الملحق (أ) - وطلب منهما مراجعة ما قام بها الباحثان، وقد أقرا بصحة هذا التحليل وبهذا فإن التحليل يتمتع بصدق المحتوى.

٣- التأكد من ثبات التحليل: ولذلك فقد قام الباحثان بحساب معامل الاتفاق بين التحليل الذي أجرياه، وبين تحليل مختصين في مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية (مدرسين تربية إسلامية ويحملان ماجستير مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية) – ملحق (أ) - وبالمقارنة بين التحليلات الثلاثة تبين أن معامل الاتفاق بينهما بلغ (٩٦٪) وهذه القيمة لمعامل الاتفاق تدل على أن التحليل يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

المرحلة الثانية: مرحلة تنظيم المادة التعليمية (وحدة علوم الحديث النبوي الشريف): وفي هذه المرحلة تم القيام بما يلي:

١- إعادة تنظيم المادة التعليمية بطريقة تتناسب مع طريقة التعليم باستخدام الخرائط المفاهمية المحوسبة، وامكانية أن يتفاعل الطالب معها.

٢- صياغة الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من قبل الطالب - بالاستعانة بدليل المعلم.

٣- تحديد استراتيجيات عرض المادة التعليمية: وقد تم في هذه البرمجية استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية.

٤- تصميم اختبارات تقويمية لكل درس من الدروس من نوع الاختيار من متعدد، لقياس مدى إتقان الطلبة لأهداف الدرس، وتقديم التعزيز الفوري للطالب، والتغذية الراجعة عن مدى صحة إجابته في نفس الوقت.

المرحلة الثالثة: مرحلة التصميم: تم القيام في هذه المرحلة بالخطوات الآتية :

١ - تحديد عدد الشاشات في البرمجية بشكل عام وقد بلغت في مجموعها (٥٢) شاشة مقسمه على دروس الوحدة.

٢ - تحديد محتوى كل شاشة من هذه الشاشات (Story Board).

٣ - تحديد تسلسل الشاشات عند العرض للطالب وكيفية الانتقال فيما بينها، وفق التسلسل التالي: شاشة التعريف بالبرمجية. ثم شاشة التعليمات الخاصة لتشغيل البرمجية. ثم شاشة المقدمة العامة للبرمجية. ثم شاشة الأهداف العامة للبرمجية. ثم شاشة القائمة العامة للدروس. ثم شاشة المقدمة لكل درس. ثم شاشة الأهداف الخاصة في كل درس. ثم شاشة القائمة الخاصة بكل درس. ثم شاشات العرض لكل درس. ثم شاشات التقويم الختامي لكل درس. ثم شاشة النهاية للبرمجية.

٤ - تحديد طرق ربط الشاشات فيما بينها، وكيفية التنقل بينها.

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ والإنتاج: قام الباحثان بتنفيذ هذه البرمجية بالكامل، مستخدمين برنامج متخصص لرسم الخرائط المفاهيمية (SmartDraw 7). وقد تم الحصول عليها من موقع : http://www.smartdraw.com/ma/org/buy28.htm

المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم والتعديل: بعد الانتهاء من تنفيذ البرمجية تم عرضها على خمس محكمين (محكم متخصص في برمجة الحاسوب، محكم متخصص في الحاسوب التعليمي، محكم متخصص في مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، معلمين يدرسون العلوم الإسلامية للصف الثاني الثانوي) – ملحق (أ) - بهدف تقييم البرنامج وإخراج الصدق له، وقد أبدى المحكمين ملاحظات عديدة تتلخص في تغيير بعض الألوان، وتعديل أماكن بعض الشاشات من حيث التقديم والتأخير، وقد تمت

مناقشتهم في آرائهم وبناءً على نتائج المناقشة تم تعديل البرنامج، وخروجه بالصورة النهائية – ملحق (ب).

المرحلة السادسة: ثبات البرنامج: تم حساب ثبات البرنامج بقياس نقاط الاتفاق وعدم الاتفاق بين المحكمين على عناصر البرنامج، وحسبت نسبة الاتفاق بينهم باستخدام معادلة كوبر (Cooper) [٤١، ص١٦] التالية:

$$\text{نسبة الإتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق X عدد مرات عدم الإتفاق}} \times ١٠٠$$

وبلغت نسبة الإتفاق المحسوبة ٨٢٪، مما يؤكد وجود اتفاق عالي نسبياً بين المحكمين على صلاحية المساقات للتطبيق.

ثانياً: مخطط الخرائط المفاهيمية

وقد تم تدريب المعلمين الذين سوف يقومون بتدريس الطلبة هذه المادة من خلال الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة حسب التسلسل الأتي:

الخطوة الأولى: استعراض الدرس: حيث يبدأ الطلبة باستعراض الدرس ككل ليساعدهم ذلك في تميز الأفكار والمفاهيم والشروط، وتحديد نوع التركيب الملائم لعرض الأفكار.

الخطوة الثانية: رسم الخريطة المفاهيمية: حيث ينظر المعلم والطلبة إلى العناوين الرئيسة، والفرعية، والتركيب العام للنص، والطلبة يجب أن يقرروا في هذه الخطوة نوع الخريطة التي تصلح لعرض أفكار الدرس.

الخطوة الثالثة: تركيب الخريطة: من خلال إستعمال صناديق، خطوط، أسهم، فقاعات، دوائر، أو أي أشكال أخرى، استعمل الخطوط مع الأسهم لإيصال وإظهار العلاقات بين المواد المترابطة.

ثالثاً: الاختبار التحصيلي

تم بناء الاختبار التحصيلي الذي يتألف من ثلاثة أنواع من الأسئلة، وهي: الصواب والخطأ؛ والاختيار من متعدد، والأسئلة المقالية. وفق الخطوات الآتية:

أولاً: تحديد الأهداف العامة للوحدة.

ثانياً: تحليل المحتوى التعليمي للوحدة. لتحديد المفاهيم والموضوعات المتضمنة بها.

ثالثاً: وضع الأهداف التدريسية الخاصة بالدروس، مقسمة على جميع مستويات الأهداف في المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

رابعاً: تصميم جدول المواصفات.

خامساً: وضع الأسئلة بناءً على الأهداف لكل درس من الدروس.

سادساً: عرض جدول المواصفات ونموذج الاختبار على ثلاثة معلمين (يدُرسون الصف الثاني الثانوي مبحث العلوم الإسلامية) وثلاثة طلبة من مستويات مختلفة من طلبة الصف الثاني الثانوي (كُل لوحده) – ملحق (أ) – ومناقشتهم في آرائهم ومقتراحاتهم، وأخذ المناسب منها، وفي ضوء ذلك حذفت أربعة فقرات وعدلت خمسة بدائل، ثم وضع الاختبار بصورته المعدلة.

سابعاً: التأكد من صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار بثلاث طرق هي: صدق المحتوى، وصدق المحكمين، والصدق الناتج عن معاملات السهولة والتميز وفعالية البدائل:

١- صدق المحتوى: يتمتع الاختبار بصدق المحتوى نظراً للقيام بالاجراءات الستة السابقة، وكل هذه الاجراءات توفر صدق المحتوى للاختبار.

٢- صدق المحكمين: حيث تم عرض فقرات الاختبار مع الأهداف على أربعة محكمين متخصصين في أساليب تدريس التربية الإسلامية، وفي القياس والتقويم - ملحق (أ) - وطلب منهم التأكد من: مدى شمولية المحتوى للمادة، والتطابق بين الهدف والسؤال، والتطابق بين الهدف الموضوع ومستوى الهدف الذي وضع فيه، وصياغة السؤال من الناحية اللغوية والفنية، والصحة العلمية لمفردات الاختبار ووضوحها.

ثامناً: تعديل الاختبار بناءً على مقترحات المحكمين: والتي تمثلت في مراعاة كتابة البدائل بعبارات متساوية، التقليل من عدد الأهداف التي يقيسها الاختبار. وقد استقر الاختبار على أربعة أسئلة هي: سؤال أجب بنعم أم لا، وسؤال اختيار من متعدد، وسؤالين مقاليين.

تاسعاً: التجربة الاستطلاعية للاختبار: حيث قام الباحثان بتجربة الاختبار على العينة الاستطلاعية بهدف:

١- تحديد الزمن المناسب للاختبار: حيث تم حسابه وفق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالب} + \text{زمن أبطأ طالب}}{٢}$$

ونتج عن ذلك أن الوقت المناسب للاختبار هو ٤٠ دقيقة.

٢ - حساب معاملات التميز: حيث تم حساب معاملات التمييز للاختبار بالاعتماد على تقسيم إبل (Ebel) نقلاً عن [٤٢، ص٢٩٤] للفقرات حسب معامل التمييز بغرض قبولها أو رفضها وهي كما يأتي: أي فقرة ذات معامل تمييزي سالب تحذف. وأي فقرة ذات معامل تمييزي من صفر — ١٩، ٠ تعتبر ضعيفة وينصح بحذفها. وأي فقرة ذات

معامل تمييزي بين ٢٠ ، ٠ - ٣٩ ، ٠ ذات تمييز مقبول وينصح بتحسينها. وأي فقرة ذات تمييز أعلى من ٣٩ ، ٠ تعتبر فقرة ذات تمييز جيد.

ونتج عن ذلك أن معاملات التمييز تتراوح بين (٠,٣٠ – ٠,٧٨) وهي مقبولة لغايات هذا البحث.

٣ - حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار حيث تم اعتماد معاملات الصعوبة التي تتراوح بين (٠,٣ – ١,٠).

٤ - حساب فعالية البدائل للسؤال الثاني(الاختيار من متعدد)، وقد تم تبديل ثلاثة بدائل بناءً على حساب فعالية البدائل لأنها غير فاعلة (لم يختارها أي طالب).

٥ - تقدير معامل ثبات الاختبار: للتوصل إلى دلالات عن ثبات الاختبار قام الباحثان بتقدير ثبات الاختبار بطريقتين:

• طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency: حيث طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وجرى اشتقاق معاملات الثبات للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرات، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، وكان تقدير معامل الثبات حسب هذه المعادلة يساوي (٨٤ ، ٠).

• إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest: وذلك بتقدير الثبات بإعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بعد اسبوعين من تاريخ التطبيق الأول (وخلال هذه الفترة تابعت المجموعة التعلم والتعليم حسب المنهاج المدرسي) وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Product Moment Correlation) وقد وكان تقدير معامل الثبات بهذه الطريقة يساوي(٨٨ ، ٠) .

وهذا يشير إلى درجة من الثبات مقبولة، مما يدعم الثقة باستخدام الاختبار لقياس إكتساب الطلبة للمفاهيم.

إجراءات الدراسة

قام الباحثان في هذه الدراسة بالخطوات التالية :

١- تحديد أفراد الدراسة.

٢- تصميم أدوات الدراسة الثلاثة ، حسب المشار إليه سابقاً.

٣- إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها.

٤- تطبيق الاختبار القبلي على الطلبة قبل البدء بالمعالجة.

٥- تقسيم طلبة كل مجموعة من المجموعات الستة إلى ثلاثة مجموعات حسب نتائج إمتحانات وزارة التربية والتعليم في الفصل الدراسي الأول في مبحث العلوم الإسلامية ، إلى مجموعة ذات مستوى مرتفع ، ومتوسط ، ومنخفض ، لكل من الذكور والإناث.

٦- التأكد من قدرة طلبة المجموعة التجريبية الأولى على استخدام الحاسوب ، والقدرة على التعامل مع البرنامج الذي صممت عليه الأداة الأولى للدراسة ، وتبين أن جميع طلبة المجموعة المحوسبة لديهم القدرة على ذلك لسهولة البرنامج.

٧- تدريب المعلمين على كيفية تدريس المادة للطلبة ، للمجموعتين التجريبيتين.

٨- البدء بتطبيق المعالجات على المجموعات الضابطة والتجريبية ، وقد استمر تطبيق البرنامج أربع أسابيع ، بواقع ثلاث حصص في الأسبوع.

٩- طبيق الإختبار البعدي على الطلبة.

١٠- تصحيح الاختبار التحصيلي من قبل الباحثان ، ما عدا السؤال الثالث (المقالي) حيث شارك معلمون ممن يقومون بتدريس الصف الثاني الثانوي مبحث العلوم الإسلامية بتصحيح السؤال ، وتم اعتماد متوسط العلامات التي وضعها المدرسون مع الباحثان.

١١- إدخال البيانات إلى الحاسوب ، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

المعالجة الإحصائية

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS. 12) ، حيث تم ما يأتي :

١- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لجميع النتائج.

٢- استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفروق بين المتوسطات.

٣- إستخراج قيمة ايتا[٢](Eta^2): والتي تصف لنا أهمية تأثير المعالجة، أو مدى مساهمة المتغير المستقل في التباين في المتغير التابع، حيث أشار [٤٣، ص٢٤٣]، إلى اعتبار قيمة مربع إيتا كقيمة صغيره إذا كانت تساوي (٠,٠١) وكقيمة متوسطة إذا كانت تساوي (٠,٠٦) وكقيمة كبيرة إذا كانت تساوي (٠,١٤).

٤- استخدام " إختبار شيفيه Scheffe " لتحديد الفروق البعدية، للكشف عن مصادر هذه الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

وللتحقق من فرضيات الدراسة تم إخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على الإختبار التحصيلي البعدي للمجموعات الستة، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

ويبين الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية الأولى (الخرائط المفاهيمية المحوسبة) أكبر من متوسط المجموعات الأخرى، وأن متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور، ومتوسط المجموعة ذات التحصيل المرتفع أعلى من متوسطات المجموعتين ذوات التحصيل المتوسط والمنخفض.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الإختبار التحصيلي البعدي للمجموعات.

الطريقة	الجنس	المستوى	المتوسط	الإنحراف المعياري	العدد
الخرائط المفاهيمية الحوسبة	ذكور	المرتفع	٨٤.٩٠	١١.٤٦	١٠
		المتوسط	٨٥.٨٢	١٦.٣٩	١١
		المنخفض	٧٩.٨٠	١٤.٢٦	١٠
		المجموع	٨٣.٥٨	١٤.٠٤	٣١
	إناث	المرتفع	٨٧.١٧	١٤.٥٧	١٢
		المتوسط	٩١.٨٢	١١.٠٧	١١
		المنخفض	٨٠.٥٠	١٩.٣٠	١٢
		المجموع	٨٦.٣٤	١٥.٧٢	٣٥
	المجموع	المرتفع	٨٦.١٤	١٢.٩٩	٢٢
		المتوسط	٨٨.٨٢	١٣.٩٩	٢٢
		المنخفض	٨٠.١٨	١٦.٨٠	٢٢
		المجموع	٨٥.٠٥	١٤.٩١	٦٦
الخرائط المفاهيمية غير الحوسبة	ذكور	المرتفع	٩٠.٤٥	١٢.٧٢	١١
		المتوسط	٨٢.٢٥	٧.٦٣	١٢
		المنخفض	٦٥.٠٠	٦.٣١	١١
		المجموع	٧٩.٣٢	١٣.٩٠	٣٤
	إناث	المرتفع	٨٩.٩١	١٥.٣٦	١١
		المتوسط	٨١.١٨	١٥.٨٠	١١
		المنخفض	٦٦.٩١	١١.٢٨	١١
		المجموع	٧٩.٣٣	١٦.٨٦	٣٣
	المجموع	المرتفع	٩٠.١٨	١٣.٧٧	٢٢
		المتوسط	٨١.٧٤	١١.٩٦	٢٣
		المنخفض	٦٥.٩٥	٨.٩٧	٢٢
		المجموع	٧٩.٣٣	١٥.٣١	٦٧

تابع الجدول رقم (٣).

الطريقة	الجنس	المستوى	المتوسط	الإنحراف المعياري	العدد
الاعتيادية	ذكور	المرتفع	٨٠.٤٥	١٤.٩٠	١١
		المتوسط	٧٢.٨٢	١٩.٤٥	١١
		المنخفض	٥٧.٧٠	١٣.٨٣	١٠
		المجموع	٧٠.٠٠	١٨.٤١	٣٢
	إناث	المرتفع	٨٠.٠٩	١٦.٣٣	١١
		المتوسط	٧٦.٠٠	١٤.٣١	١١
		المنخفض	٦٢.٦٤	٢٠.٠٠	١١
		المجموع	٧٢.٩١	١٨.١٥	٣٣
	المجموع	المرتفع	٨٠.٢٧	١٥.٢٥	٢٢
		المتوسط	٧٤.٤١	١٦.٧٤	٢٢
		المنخفض	٦٠.٢٩	١٧.١٠	٢١
		المجموع	٧١.٨٣	١٨.١٧	٦٥
المجموع	ذكور	المرتفع	٨٥.٢٨	١٣.٤١	٣٢
		المتوسط	٨٠.٣٥	١٥.٦٧	٣٤
		المنخفض	٦٧.٤٢	١٤.٧١	٣١
		المجموع	٧٧.٨٥	١٦.٣٠	٩٧
	إناث	المرتفع	٨٥.٧٦	١٥.٥٠	٣٤
		المتوسط	٨٣.٠٠	١٥.٠٠	٣٣
		المنخفض	٧٠.٣٢	١٨.٥٨	٣٤
		المجموع	٧٩.٦٦	١٧.٦٤	١٠١
	المجموع	المرتفع	٨٥.٥٣	١٤.٤١	٦٦
		المتوسط	٨١.٦٦	١٥.٢٩	٦٧
		المنخفض	٦٨.٩٤	١٦.٧٨	٦٥
		المجموع	٧٨.٧٧	١٦.٩٨	١٩٨

ثانياً: لمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تم تحليل النتائج بإستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول(٤) يبين نتائج تحليل التباين لعلامات الطلبة :

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين المتوسطات الحسابية على الإختبار التحصيلي البعدي للمجموعات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة العملية (Eta^2)
طريقة التدريس	٥٩٦٥.٦٧	٢	٢٩٨٢.٨٣	١٣.٩٠٣	٠.٠٠٠	٠.١٣٤
الجنس	٢١٤.٥٨	١	٢١٤.٥٧٩	١.٠٠٠	٠.٣١٩	٠٠٠٦
المستوى	١٠١٨٩.٠٦	٢	٥٠٩٤.٥٣	٢٣.٧٤٥	٠.٠٠٠	٠.٢١٠
الطريقةX الجنس	١٢٦.١٨	٢	٦٣.٠٩	٠.٢٩٤	٠.٧٤٦	٠.٠٠٣
الطريقةX المستوى	٢١٠٦.٩٣	٤	٥٢٦.٧٣	٢.٤٥٥	٠.٠٤٧	٠.٠٥٢
الجنسX المستوى	٢٤.٧٦	٢	١٢.٣٨	٠.٠٥٨	٠.٩٤٤	٠.٠٠١
الطريقةX الجنس X المستوى	١٦٣.١٠	٤	٤٠.٧٨	٠.١٩٠	٠.٩٤٣	٠.٠٠٤
الخطأ	٣٨٤٠٤.٨٣	١٧٩	٢١٤.٥٥			
المجموع	١٢٨٥٤١٥.٠٠	١٩٨				
الطريقة	٥٦٧٩٦.٧٧	١٩٧				

من خلال تحليل التباين (ANCOVA) في الجدول(٤) يتبين ما يأتي :

سوف تعرض النتائج عن طريق التحقق من فروض الدراسة :

١ - وللتحقق من صحة الفرض الأول الذي تعزى فيه الفروق إلى طريقة التدريس، فإن الجدول رقم (٤) يبين وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لطريقة التدريس (الخرائط المفاهيمية المحوسبة، الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة، الإعتيادية) بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي.

ولكي يتم تحديد مصدر الفروق الدالة إحصائياً، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) ، ويبين الجدول رقم (٥) الدلالات الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات

الجدول رقم (٥). نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لمتغير طريقة التدريس

الطريقة		الخرائط المفاهيمية المحوسبة	الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة	الإعتيادية
	المتوسط الحسابي	(٨٥,٠٥)	(٧٩,٣٣)	(٧١,٨٣)
الخرائط المفاهيمية المحوسبة	(٨٥,٠٥)	-	٥,٧٢	*١٣,٢١
الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة	(٧٩,٣٣)		_	*٧,٥٢
الإعتيادية	(٧١,٨٣)			_

* ذات مستوى دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) .

ويظهر من الجدول:

أ) وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من: الخرائط المفاهيمية المحوسبة والطريقة الإعتيادية، وكذلك بين الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة والطريقة الإعتيادية.

ب) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الخرائط المفاهيمية المحوسبة وطريقة الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة.

وقد وجد أن قيمة ايتا٢ (Eta^2) والتي تصف لنا أهمية تأثير المعالجة، وهي كذلك أحد المؤشرات التي تستخدم للتعبير عن قوة العلاقة بين المتغيرات، قد بلغت (٠,١٣٤) وهي قيمة متوسطة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت فاعلية طريقة الخرائط المفاهيمية المحوسبة ومنها الدراسات التي قام بها كل من: [٣٨]؛ [٣٩]. والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة ومنها الدراسات التي قام بها كل من: [٩]؛ [١٩]؛ [٢٠]؛ [٢٢]؛ [٢٣]؛ [٢٤]؛ [٢٥]؛ [٢٦]؛ [٢٧]؛ [٣١]. ويعزو الباحثان تفوق المجموعة التي قامت بالدراسة بواسطة الخرائط المفاهيمية إلى: الميزات التي يقدمها الحاسوب في تقديم الخرائط المفاهيمية، ومنها التفاعل بين المستخدم والمحتوى. وسهولة بناء الخرائط المفاهيمية من خلال الحاسوب، وكذلك سهولة تعديلها وتقديمها بطريقة جذابة، وإلى أن المعلمين يمكنهم أن يقوموا بعمل الخرائط المفاهيمية بشكل أكثر كفاءة من طريقة عملها بشكل يدوي، وكذلك يمكنهم القيام بتقييم الخرائط الطلبة المفاهيمية بشكل أفضل، والبرامج الحاسوبية التي تطور حالياً لرسم الخرائط المفاهيمية يمكنها أن تسهل عملية التدريب على التفكير في الخرائط المفاهيمية. وكذلك فإن التعلم باستخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة قد يكون مثيراً لدافعية الطلبة واهتمامهم بالتعلم. واعتبارها من الطرائق التي تساعد على قوة فهم الطلبة للمعلومات المعقدة، حيث إنها تمكن المتعلمين من تعلم المفاهيم الصعبة، وترتيبها بشكل منتظم.

٢- وللتحقق من الفرض الثاني الذي تعزى إلى الجنس، فإن الجدول رقم (٤) يبين عدم وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لجنس الطلبة بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، إذا بلغ مستوى الدلالة (٠,٣١٩) وهو أعلى من (٠,٠٥). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للجنس منها دراسة الشملتي [٣١].

ويعزو الباحثان عدم وجود أثر لمتغير الجنس، إلى أن اختلاف طريقة التدريس هي التي أحدثت فرقاً في اكتساب المفاهيم، وكذلك المستوى التحصيلي السابق بغض النظر عن الجنس. وكذلك إلى الطلبة في هذه المرحلة ذكوراً وإناثاً لديهم توجهات قوية تكاد تكون متساوية في الرغبة في التعلم، حيث إن الصف الثاني الثانوي يمثل لهم جميعاً مرحلة إنتقالية مهمة، وكذلك فإن طرائق التدريس الحديثة لم تصمم أو تعد لجنس معين من الطلبة، وإنما تنظر إلى المتعلم كفرد له قدرات وإمكانات ومهارات يسعى لتطويرها بغض النظر عن جنسه.

٣- وللتحقق من الفرض الثالث الذي تعزى لمستوى التحصيل، فإن الجدول رقم (٤) يبين وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة يعزى لمستوى تحصيل الطلبة (مرتفع، متوسط، منخفض) بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي.

ولكي يتم تحديد مصدر الفروق الدالة إحصائياً، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعديةعند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) ، ويبين الجدول رقم (٦) الدلالات الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات.

الجدو رقم (٦). نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لمتغير المستوى التحصيلي

المستويات		المرتفع	المتوسط	المنخفض
	المتوسط الحسابي	(٨٥.٥٣)	(٨١.٦٦)	(٦٨.٩٤)
المرتفع	(٨٥.٥٣)	-	٣.٨٧	*١٦.٥٩
المتوسط	(٨١.٦٦)		-	*١٢.٧٢
المنخفض	(٦٨.٩٤)			-

* ذات مستوى دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) .

يظهرمن الجدول:

أ) وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من : المستوى المرتفع والمستوى المنخفض، وكذلك بين المستوى المتوسط والمستوى المنخفض.

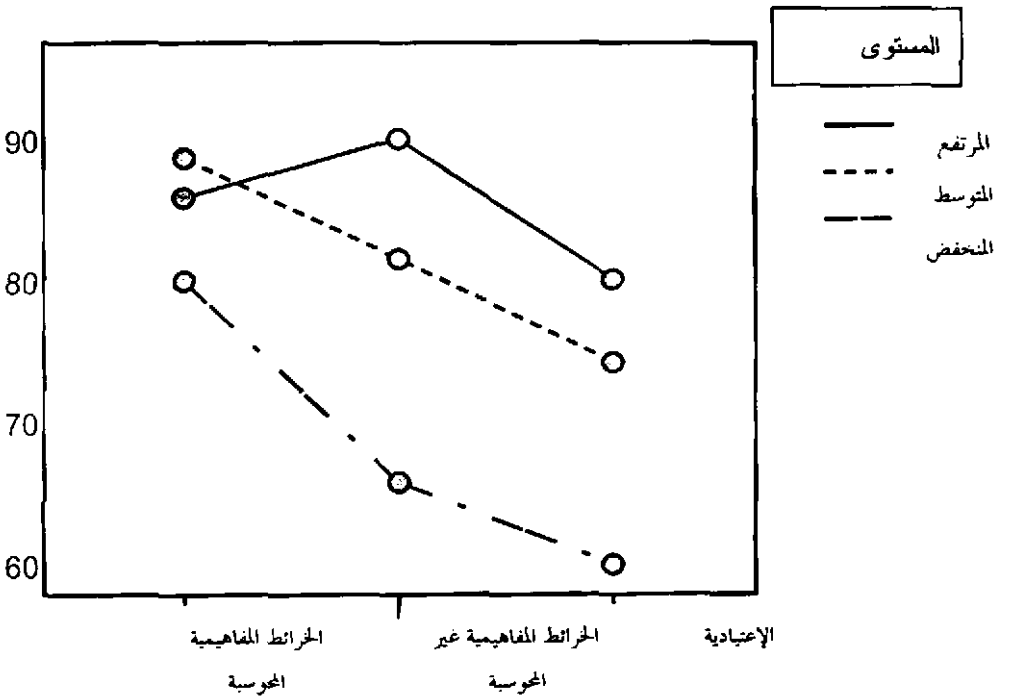
ب) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط.

وقد وجد أن قيمة ايتا٢ (Eta^2) والتي تصف لنا أهمية تأثير المعالجة، وهي كذلك أحد المؤشرات التي تستخدم للتعبير عن قوة العلاقة بين المتغيرات، قد بلغت (٠.٢١٠) وهي قيمة كبيرة.

وهو ما توصلت إليه دراسة مكي [٢٩]، وأشارات الدلالة العملية إيتا٢ إلى أن المستوى التحصيلي كان له أكبر الأثر في الإختلاف في التحصيل بين الطلبة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المستوى التحصيلي للطالب يعكس قدراته وإمكانياته في الفهم والتعامل مع المادة العلمية، فحصول الاختلاف في التحصيل ينسجم مع الاختلاف في المستوى التحصيلي للطلبة.

٤ – وللتحقق من الفرض الرابع الذي تعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما، فإن الجدول رقم (٤) يبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، إذا بلغ مستوى الدلالة (٠,٧٤٦) وهو أعلى من (٠,٠٥). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة ومنها دراسات كل من: عبيدات [٣٠]، ودراسة الشملتي [٣١]. ويعزو الباحثان ذلك إلى الطلبة الذكور والإناث قد تأثروا بالطريقتين (الخرائط المفاهيمية المحوسبة والخرائط المفاهيمية غير المحوسبة)، لأنها من الطرائق التي لم يعتدها الطلبة من قبل في تعلمهم.

٥ – وللتحقق من الفرض الخامس الذي تعزى لطريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما، فإن الجدول رقم (٤) يوضح وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي. ويوضح الشكل (١) رسماً للتفاعل بين هذين المتغيرين، ويشير في مدلولاته إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع الذين تعلموا بطريقة الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة قد حصلوا على أعلى متوسط حسابي بين جميع الفئات بلغ (٩٠,١٨) وأنخفض المتوسط الحسابي ليبلغ أدنى درجة له عند الطلبة ذوي التحصيل المنخفض الذين تعلموا بالطريقة الإعتيادية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٦٠,٢٩).



الشكل رقم (١). رسم توضيحي للتفاعل بين الطريقة والمستوى التحصيلي.

وقد وجد أن قيمة ايتا^2 (Eta^2) والتي تصف لنا أهمية تأثير المعالجة، وهي كذلك أحد المؤشرات التي تستخدم للتعبير عن قوة العلاقة بين المتغيرات، قد بلغت (٠,٠٥٢) وهي قيمة صغيرة نسبياً. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع قد استفادوا من الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة أكثر من غيرها من الطرائق بعكس الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط والتحصيل المنخفض الذين استفادوا من الخرائط المفاهيمية

المحوسبة بشكل أكبر، وكانت أقل الطرائق استفاده هي الطريقة الإعتيادية للمستويات الثلاثة، وقد اشارات إلى ذلك دراسة مكي [٢٩].

٦ - وللتحقق من الفرض السادس الذي تعزى للجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما، فإن الجدول رقم (٤) يبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين مستوى التحصيل والجنس بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، إذا بلغ مستوى الدلالة (٠.٩٤٤) وهو أعلى من (٠.٠٥). ويعزو الباحثان ذلك إلى الإناث في المستويات الثلاثة كانوا أعلى من الذكور في المستويات الثلاثة.

٧- وللتحقق من الفرض السابع الذي تعزى فيه الفروق إلى طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهم، فإن الجدول رقم (٤) يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الإختبار البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة ومستوى التحصيل بعد تثبيت العلامات على الاختبار القبلي، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠.٩٣٣) وهو أعلى من (٠.٠٥). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلبة في المستوى المرتفع الذكور والإناث كان تحصيلهم في طريقة الخرائط المفاهيمية غير المحوسبة أعلى من الطرائق الأخرى، وأقلها في الطريقة الإعتيادية، والطلبة في المستوى المتوسط الذكور والإناث كان تحصيله أعلى من خلال الخرائط المفاهيمية المحوسبة وأقلها في الطريقة الإعتيادية، وكذلك الطلبة في التحصيل المنخفض من الذكور والإناث.

الخلاصة تشير إلى أن الباحثين قد توصلا إلى الاستنتاجات الآتية:

أ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى كلاً من: طريقة التدريس: (خرائط مفاهيمية محوسبة، خرائط مفاهيمية غير محوسبة، وإعتيادي). المستوى التحصيلي (مرتفع، متوسط، منخفض)، التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي.

ب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى كلٍّ من: الجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، والتفاعل بين المستوى التحصيلي والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي والجنس.

ج) أكثر المتغيرات تأثيراً في التحصيل حسب الدلالة العملية (مربع إيتا) هي المستوى التحصيلي، ثم طريقة التدريس، ثم التفاعل بين طريقة التدريس والمستوى التحصيلي.

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثان يوصيان بما يأتي:

١- تشجيع المعلمين على استخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في التدريس.

٢- التأكيد على تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية تنفيذ الخرائط المفاهيمية بواسطة الحاسوب، وتوظيفها في العملية التعليمية، واستخدامها كأداة للتدريس.

٣- التأكيد على تدريب الطلبة على إعداد الخرائط المفاهيمي المحوسبة، للتمكن من الاستفادة منها بقدر الإمكان .

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية وإكمالاً لها، يقترح الباحثان القيام بالبحوث والدراسات الآتية:

أ) دراسة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة في المواضيع الأخرى في مباحث التربية الإسلامية، والصفوف المختلفة.

ب) دراسة قياس أثر الخرائط المفاهيمية المحوسبة في تنمية القدرات العقلية المختلفة.

المراجـــــــع

[١] السويدي، وضحى. "تطور مدلول بعض المفاهيم الدينية لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الأبتدائية." *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، م٩، ع٩ (١٩٩٢م)، ١٥ -٥٩.

[٢] البوسعيدي، أمل. "*مدى اكتساب طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة مسقط المفاهيم الأساسية في كتب التربية الإسلامية* "، *رسالة ماجستير*، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية، ١٩٩٥م.

[٣] الفريد، حياة. "*أثر استخدام الطريقتين الأستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية* "، *رسالة ماجستير*، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية، ١٩٩٥م.

[٤] الجلاد، ماجد. "*المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها* "، أبحاث اليرموك، م١٦، ع٣ (٢٠٠٠م)، ٦٣ -٧٩.

[٥] عودة، محمد. "*تشخيص الأخطاء المفاهيمية الفقهيه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية*" ، *رسالة ماجستير*، الجامعة الأردنية، ٢٠٠١م.

[٦] وزارة التربية والتعليم الأردنية. "*مناهج ومباحث الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية وخطوطها العريضة للمرحلة الثانوية*" ، ١٩٩٢م.

[٧] الشملتي، عمر عبد القادر. " *درجة اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي للمفاهيم الإسلامية المتضمنة في كتاب الثقافة الإسلامية في الأردن* "، *رسالة ماجستير*، الجامعة الأردنية، ١٩٩٩م.

[٨] نوفاك، جوزيف، و جوين، بوب. *تعلم كيف تتعلم*. (مترجم) ترجمة: أحمد عصام الصفدي، و إبراهيم محمد الشافعي. جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية. ١٩٩٥م.

[٩] Novak, J. D. *Learning, creating, and using knowledge: Concep Maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahweh, New Jersey, 1998.

[١٠] Jonassen, H., Beissner, K. & Yacci, M. *Structural Knowledge: Techniques for Representing, Conveying, and Acquiring Structural Knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawence Erlbaum Associates, 1993.

[١١] Jonasson, H. & Grabowski, L. *Handbook of Individual Differences*, Learning, and Instruction. Hillsdale, NJ: Lawence Erlbaum Associates, 1993.

[١٢] Plotnick, E. " *Concept mapping: A graphical system for understanding the relationship between concepts* ". Eric Digest, EDO-IR-97-05, 1997.

[١٣] Trochim, W. M. K. *Concept Mapping: Soft Science or Hard Art?* Available at: *http:Lltrochim, human, cornell.edu/research/epp2/htm*, 2001

[١٤] Concept Maps to organize their teachers use Ferry, B. Hedberg, J. & Harper, B. " How do preservice curriculum content knowledge ". *Journal of Interactive Learning Research*, 9 (1), (1998), 83-104.

[١٥] Marzano, Pickering, & Pollock. *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

[١٦] زيتون، كمال عبد الحميد. " خرائط المفاهيم استراتيجية مبتكرة لتطوير التربية العملية". *المؤتمر التربوي الأول: اتجاهات التربية وتحديات المستقبل*. جامعة السلطان قابوس، ديسمبر، (١٩٩٧م)، ١-٢٤.

[١٧] Edwards, J., and K. Fraser. " Concept maps as reflectors of conceptual understanding ". *Research in Science Education*, 13, (1983) 19-26.

[١٨] Woolley, J. " *The use of concept maps in the teaching-learningprocess".* Available at: www.fed.cuhk.edu.hk/~johnson/misconceptions/ concept_map/ cmapguid.html. 2002.

[١٩] Knowledge maping [١٩] text: Chmeilewski, T. and Dansereau, D. "Enhancing the recall of training promotes implicit transfer". *Journal of Educational Psychology*, 90(3), (1998), 407-413.

[٢٠] Mapping ", *Journal of Research in* Novak, J. D., & J. Wandersee. "Coeditors, Special Issue on *Science Teaching*, 28, 10. (1991), 12-18.

[٢١] الدوسري، لطيفة محمد. " أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الإجتماعيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين ". *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة البحرين. ٢٠٠٢م.

[٢٢] Dochy, A. and A, Alexander. "Mapping Prior Knowledge: A Framework for Discussion Among Researchers". *European Journal of Psychology of Education*. 10(3): 225-242. 1995.

[٢٣] White, R., & Gunstone, R. *Probing understanding*. London: The Falmer Press. 1992.

[٢٤] Jegede, J., Alaiyemola, F., & Okebukola, O. " The effect of concept mapping on students' anxiety and achievement in biology ". *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), (1990), 950-960.

[٢٥] بني ياسين، موفق. " أثر استخدام طريقة الخرائط المفاهيمية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن "، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك: الأردن. (٢٠٠٢م).

[٢٦] Wandersee, J. "Concept Mapping and the Cartography of Cognition". *Journal of research in science teaching*. 27, (10), (1990), 923-936

[٢٧] Lambiotte, J. & Dansereau, D. "Effects of knowledge maps and prior knowledge on recall of science lecture content". *Journal of Experimental Education*, 60(3), (1992), 189-201.

[٢٨] Edmondson, M. "Concept Mapping for the development of medical curricula". *Journal of Research in Science Teaching*, 32(7), (1995), 777-793.

[٢٩] مكي، هدى. "أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الثالث الإبتدائي في مادة العلوم". *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة البحرين، ٢٠٠٢م.

[٣٠] عبيدات، حيدر. " أثر استخدام التعلم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم ". *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، (٢٠٠٠م).

[٣١] الشملتي، عمر عبدالقادر. " أثر البنائية والخرائط المفاهيمية في اكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهيه ". *رسالة دكتوراة غير منشورة*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن، (٢٠٠٤م).

[٣٢] Rice, D. Ryan, J & Samson, S. "Using Concept Maps to assess student learning in the science classroom: Must different methods compete?". *Journal of Research in Science Teaching*, 35(10), (1998), 1103-1127.

[٣٣] McClure, R. Sonak, B. & Suen, K. "Concept Map assessment of classroom learning: Reliability, validity, and logical practicality". *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), (1999), 475 -492.

[٣٤] Woolley. "Concept maps to establish meaningful relationships" Abailable at: http://www.fed.cuhk.edu.hk/~johnson/misconceptions/ce/learn/concept -map.ht. (2002).

[٣٥] Roberts, L. "Using Concept Maps to measure statistical understanding". *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 30 (5), (1999), 707-717.

[٣٦] Kinchim, M. "Concept mapping in biology". Journal of Biological Education, 34 (2), (2000), 61-68.

[٣٧] Holley, D., & Dansereau, F. *Spatial learning strategies: Techniquse applications, and related issues*. Sydney: Academic Press, (1984).

[٣٨] Reader, W. & Hammond, N. "Computer-based tools to support learning from hypertext: concept mapping tools and beyond". *Computers & Education*, 22, 1/2, (1994), 99-106.

[٣٩] hiu, H. Huang, C. & Chang, T. "The evaluation and influence of interaction in network supported collaborative concept mapping". *Computers &.Education*, 34, 1, (2000), 17-25.

[٤٠] الفار، إبراهيم عبد الوكيل. *إعداد وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية*، الطبعة الثانية، طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات، ٢٠٠٠م.

[٤١] Brown, G. *Principle of Education and Psychology Testing*, 3rd Ed. New Youk; Holt, Rinehart & Winston, 1983.

[٤٢] عودة، أحمد. *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، الطبعة الرابعة. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

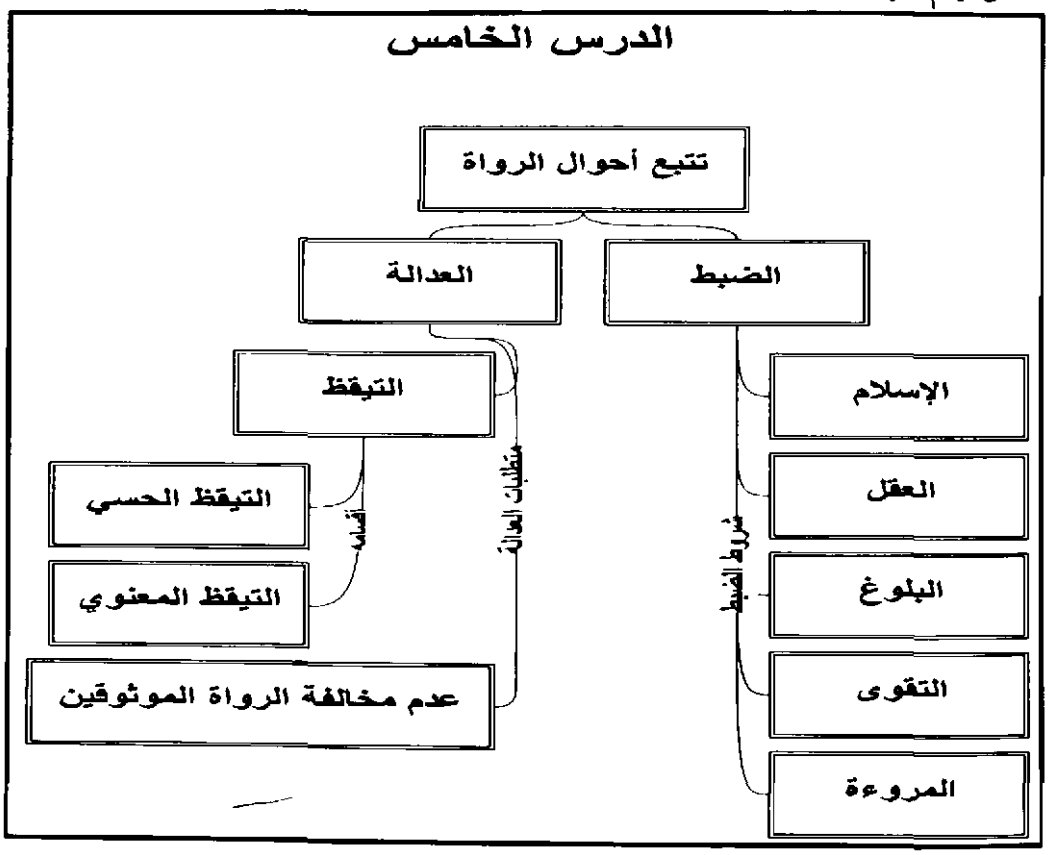
[٤٣] Stevens, J. P. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. 3rd Ed, NJ: Lauvence Erlabaum, 1996.

ملحق رقم (أ). أسماء لجان التحكيم لأدوات الدراسة المختلفة.

	اسماء المحكمين	الشهادات العلمية
صدق تحليل المحتوى	د. أيمن أحمد خاطر.	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
	ناصر إسليم محمد.	ماجستير مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
ثبات التحليل	ناصر إسليم محمد.	ماجستير مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
	محمد صالح عليان.	ماجستير مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
تحكيم مرحلة التقييم والتعديل للبرمجية	عامر عمر أحمد.	بكالوريوس برمجة حاسوب.
	مريم أحمد عمر أبو كركي.	ماجستير حاسوب تعليمي.
	د. ايمن عبد العزيز عمرو.	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
	محمد أحمد أبو سالم.	بكالوريوس شريعة/ دبلوم تأهيل تربوي.
	إسلام يوسف محمد.	بكالوريوس شريعة/ دبلوم تأهيل تربوي.
تحكيم الإختبار في صيغته الأولى	محمد أحمد أبو سالم.	بكالوريوس شريعة/ دبلوم تأهيل تربوي.
	إسلام يوسف محمد.	بكالوريوس شريعة/ دبلوم تأهيل تربوي.
	يوسف علي العمري.	بكالوريوس شريعة/ دبلوم تأهيل تربوي.

	شادي خالد العضايلة.	طالب في الصف الثاني الثانوي الأدبي.
	نجيب طلب البحيصي.	طالب في الصف الثاني الثانوي الأدبي
	جمال أحمد الرجوب.	طالب في الصف الثاني الثانوي الأدبي
صدق الأختبار التحصيلي	د. أيمن أحمد خاطر.	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
	د. أيمن عبد العزيز عمرو.	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
	ناصر إسليم محمد.	ماجستير مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية.
	د. فراس عياش الزعبي.	دكتوراه علم نفس تربوي/ قياس وتقويم

ملحق رقم (ب).



الشكل رقم (١). صورة عن الخرائط المفاهيمية بواسطة الحاسوب للدرس الخامس في وحدة علوم الحديث النبوي الشريف.

الشكل رقم (٢) صورة عن الخرائط المفاهيمية بواسطة الحاسوب للدرس التاسع من وحدة علوم الحديث النبوي الشريف.

The Effect of Using Computerized and Non-computerized Concept Mapping on the Secondary School Student's Acquisition of Hadeeth Science Concepts

Naseer A. Alkhawaldeh & Majdi S. Al-mashaleh

Abstract. The study aimed at identifying the effece of using Computerized and non-computerized concept mapping on the secondary school student's acquisition of hadeeth science in Islamic Education.
Ressult revealed that:

1. There are statistically significant differences attributed to: method of teaching, level of achievement and interaction between method of teaching and level of achievement.
2. There are statistically significant differences attributed to: gender, interaction between method of teaching and gender, interaction between level of achievement and gender.
3. The most influencial variable in achievement, according to (Eta^2) was level of achievement, followed by method and finally the interaction between the level of achievement and the gender.

Implications and recommendations were derived.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٠٤٥- ١٠٧٤ (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)

الألوان ودلالاتها في دروس التربية الفنية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

عبدالله ظافر الشهري

أستاذ مشارك – قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٩/١هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٧/١/١هـ)

ملخص البحث. لا شك أن للألوان دور في إدراكنا للأشياء من حولنا ، كما أن دلالات ومعاني الألوان تختلف من شخص إلى آخر. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دلالات الألوان في دروس التربية الفنية لدى التلاميذ في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤالين التاليين:

١- ما هي دلالات الألوان المستخدمة في رسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

٢- ما هو اللون المفضل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بحيث يتم بواسطته استجواب جميع أفراد العينة بهدف وصف الظاهرة وتحليلها وصولاً إلى بعض الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع.

وكان من أهم نتائج البحث ما يلي:

١- احتل اللون الأزرق المرتبة الأولى من حيث الأفضلية في الاستخدام وكانت دلالاته تمثل معاني الاستقرار والهدوء والسماء والبحر.

٢ - احتل اللون الأسود المرتبة الثالثة وكان هو اللون الوحيد الذي اجمع أغلبية أفراد العينة على دلالاته السلبية كالخوف والشر والموت.

٣ - جاء اللونان البنفسجي والبرتقالي في آخر قائمة الأفضلية واحتلا على التوالي المرتبتين السابعة والثامنة.

كما توصل الباحث إلى عدد من التوصيات منها:

١ - ضرورة عدم التركيز على الناتج الفني للتلاميذ فقط، وإنما الاهتمام بدلالات الرموز والألوان باعتبارها وسيلة لتحقيق ذاتية التلميذ ونموه.

تَقَبُّل أفكار التلاميذ المرتبطة بدلالات الألوان وتعديل المنحرف منها بدلاً من قمعها وكبتها.

مقدمة

لا شك أن وجود الألوان في حياتنا يضفي عليها مزيداً من البهجة والسرور، ويجعلنا ندرك ونحس الأشياء من حولنا على نحو أفضل وبسهولة، والألوان سمة من سمات الجمال في هذا الكون الفسيح يقول الله تعالى: ﴿ مَّا تَرَىٰ فِى خَلْقِ ٱلرَّحْمَٰنِ مِن تَفَٰوُتٍ ۖ فَٱرْجِعِ ٱلْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ ﴿٣﴾ ﴾[1].

ويمكن ملاحظة الألوان في كل مخلوقات الله على وجه الأرض من نبات وحيوان وطير وإنسان، في الزهرة الصغيرة وفي الطائر البديع وكلٌّ يحمل نصيبه من الألوان بشكل مرتب ومتناسق. والحقيقة أن توزيع الألوان والظلال والأضواء تستريح لها العين وتُسرُّ بها النفس وتهدأ لها الأعصاب، يقول الله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجْنَا بِهِۦ ثَمَرَٰتٍ مُّخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهَا ۚ وَمِنَ ٱلْجِبَالِ جُدَدٌۢ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ

---

(١) سورة الملك، الآية (٣).

أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ ﴿٢٧﴾ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴿٢٨﴾ (٢).

[١ ، ص ص ٨٩-٩٠].

إن إدراكنا للألوان (Colour Perception) في الطبيعة والأشياء يتأثر بمدى ترتيبها وتنسيقها بحيث يؤدي هذا التنظيم إلى متعة جمالية وراحة نفسية وليس مجرد إدراك ميكانيكي لوجود خارجي، فالعلاقات اللونية والمساحة التي يحتلها لون ما مقارنة بلون آخر ودرجة لون ما بالنسبة لغيره من الألوان كل ذلك يؤثر على إدراكنا اللوني. [٢، ص١١٣]

وتنقسم الألوان (Colours) إلى قسمين رئيسيين هما :

١ - الألوان الأساسية Primary Colours وهي: الأحمر والأصفر والأزرق، وسميت أساسية لأنه لا يمكن أن تشتق من ألوان أخرى نتيجة المزج أو الخلط.

٢ - الألوان الثانوية Secondary Colours وهي: الأخضر والبرتقالي والبنفسجي، وسميت ثانوية لأنه يمكن اشتقاقها والحصول عليها وذلك بخلط لونين أساسيين، فمثلاً البرتقالي هو ناتج عن خلط الأحمر والأصفر، وهكذا.

كما أن هناك الألوان المكملة Complementary Colours ، وهي الألوان التي تقابل بعضها بعضاً في دائرة الألوان، فمثلاً الأزرق مكملاً للبرتقالي والبنفسجي للأصفر والأخضر للأحمر. [٣، The color whell]

"فإذا علمنا أن الألوان الأساسية ثلاثة ألوان هي: الأحمر والأصفر والأزرق، فإذا أستخدم لون منها، وليكن الأحمر مثلاً، فإن اللون المكمل له يكون اللون الناشيء من

---

(٢) سورة فاطر ، الآيتين (٢٧،٢٨).

خلط اللونين الآخرين وهما: الأصفر والأزرق، وينتج منهما اللون الأخضر الذي يعتبر مكملاً للون الأحمر، وهكذا". [٤، ص٥٦]

وهناك ألوان الطيف Colour Spectrum وهي تلك الألوان التي يمكن أن ترى من خلال منشور زجاجي، كما يمكن أن تُرى في الطبيعة فيما يعرف بألوان قوس قزح وذلك بعد سقوط الأمطار. وهناك ما يُعرف بالألوان الحارة والباردة فالألوان الحارة هي: الأحمر والأصفر والبرتقالي، والألوان الباردة هي: الأزرق والأخضر والبنفسجي. وهناك الألوان المحايدة Neutral وهي الألوان الأبيض والأسود والألوان الرمادية Greys . [٥، ص١٣٧]

مشكلة الدراسة

يُلاحظ أن كثيراً من التلاميذ في دروس التربية الفنية يميلون إلى استخدام ألوان معينة دون غيرها، ويتكرر استخدامهم لذات الألوان حتى بالرغم من اختلاف الموضوعات. فهل يا ترى تلك الألوان ذات دلالات محددة لدى التلاميذ، أم هي مجرد مصادفة؟

يذكر البسيوني "إن التربية الفنية ترمي أول ما ترمي إلى تكوين الشخصية تكويناً متناسقاً، وشخصية التلميذ حين يعبر تنعكس في أعماله، واللون أحد العناصر الموضحة لهذه الأعمال. فإذا كنا نبغي أن نحافظ على طبيعة الشخصية فيجب أن نفهم أي نوع من الألوان تتجه إليه هذه الشخصية، ثم نسعى جاهدين إلى إيجاد الجو، والمقومات التي تمكن هذه الشخصية من البروز مستخدمة كل هذه الإمكانيات اللونية المتاحة". [٢ ، ص ص ١٢٤-١٢٥].

أسئلة الدراسة

١ - ما هي دلالات الألوان المستخدمة في رسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

٢ - ما هو اللون المفضل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟ اختر لوناً واحداً فقط.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دلالات الألوان المستخدمة في دروس التربية الفنية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وإلى معرفة اللون المفضل لدى التلاميذ.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة للعام ١٤٢٢/١٤٢٣هـ بمدينة الرياض.

منهجية وإجراءات الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتم بواسطته استجواب جميع أفراد العينة بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها. [٦، ص١٩١] ومن ثم تصنيفها وتحليلها وصولاً إلى بعض الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع.

مجتمع وعينة الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ. أما عينتها فقد تكونت من (١٥٠٠) تلميذاً، وقد تم اختيارهم

عشوائياً من بين جميع التلاميذ وتتراوح أعمارهم ما بين ١٣ -١٦ سنة. وتم استرجاع (١٣٥٢) استبانة من جميع أفراد العينة وبنسبة (٩٠٪).

أداة الدراسة

استخدم الباحث في دراسته هذه الاستبانة وهي من إعداده، وتتكون الاستبانة من جزئين، الجزء الأول: يسأل المستجيبين عن ثمانية ألوان وماذا يعني كل لون بالنسبة لهم من دلالات إيجابية أو سلبية، وقد استعاض الباحث بالرقم (١) ليعبر عن الدلالات الإيجابية والرقم (٢) للدلالات السلبية وذلك حتى لا يؤثر استخدام الكلمات (الإيجابية أو السلبية) على اختيار أفراد العينة وحتى لا يظنون أن الدلالات الإيجابية أفضل من الدلالات السلبية فيعمدون إلى اختيارها دون النظر إلى ما تعنيه فعلاً بالنسبة لهم.

أما الجزء الثاني: فهو عبارة عن سؤال محدد يطلب من أفراد العينة اختيار لون واحد مفضل لديهم ويحبونه أكثر من غيره وذلك من ضمن ثمانية ألوان. وقد تم تحديد الألوان الثمانية فقط وهي: الأحمر والأصفر والأزرق والبرتقالي والأخضر والبنفسجي والأسود والأبيض؛ لأنها عبارة عن الألوان الأساسية والألوان الثانوية وبإضافة اللونين الأبيض والأسود إليهما يمكن أن نحصل على أي لون يمكن تخيله.

صدق الأداة

تم استخدام صدق المحتوى (الاتساق الداخلي) بإيجاد معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson لكل فقرات الاستبانة، وقد كانت صادقة عند مستوى (٠,٠١) وَ (٠,٠٥).

ثبات الأداة

تم قياس ثبات الأداة باستخدام طريقة إعادة الاختبار Test-Retest ، وقد كانت فقرات الاستبانة ثابتة بنسبة (٨٠٪).

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :

١ - معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاستبانة.

٢ - طريقة إعادة الاختبار Test-Retest لقياس ثبات الاستبانة.

٣ - التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والرتب لكافة استجابات أفراد العينة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الألوان في القرآن

تلعب الألوان دوراً أساسياً في حياتنا اليومية فمن خلالها يمكن تمييز الأشياء ومعرفتها، لا بل إن الألوان استخدمت في علاج كثير من الحالات النفسية.

وفي القرآن الكريم نجد ذكر عدد من الألوان في أكثر من آية كريمة، فقد ورد ذكر ستة ألوان في القرآن وهي الأحمر والأصفر والأزرق (وهذه تسمى بالألوان الأساسية) والأخضر والأبيض والأسود، يقول الله تعالى في ذكر اختلاف ألوان العسل: ﴿ وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى ٱلنَّحْلِ أَنِ ٱتَّخِذِى مِنَ ٱلْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ ٱلشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ ﴿٦٨﴾ ثُمَّ كُلِى مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ فَٱسْلُكِى سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا ۚ يَخْرُجُ مِنۢ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ فِيهِ شِفَآءٌ لِّلنَّاسِ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٦٩﴾ [٣] ويقول تعالى في ذكر

(٣) سورة النحل، الآيتين (٦٨، ٦٩).

اختلاف ألوان البشر ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾ ﴾ (٤). [٧، ص١٢]

ويستعرض أحمد المهندس الألوان التي وردت في القرآن الكريم على النحو التالي [٧، ص١٢]:

١ - اللون الأصفر: يقول الله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَسَلَكَهُۥ يَنَٰبِيعَ فِى ٱلْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِۦ زَرْعًا مُّخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهُۥ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَىٰهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَجْعَلُهُۥ حُطَٰمًا ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢١﴾ ﴾ (٥).

ويقول تعالى: ﴿ قَالُوا۟ ٱدْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّن لَّنَا مَا لَوْنُهَا ۚ قَالَ إِنَّهُۥ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَآءُ فَاقِعٌ لَّوْنُهَا تَسُرُّ ٱلنَّٰظِرِينَ ﴿٦٩﴾ ﴾ (٦). ويقول الله تعالى: ﴿ وَلَئِنْ أَرْسَلْنَا رِيحًا فَرَأَوْهُ مُصْفَرًّا لَّظَلُّوا۟ مِنۢ بَعْدِهِۦ يَكْفُرُونَ ﴿٥١﴾ ﴾ (٧).

والمتأمل لهذه الآيات يرى أن اللون الأصفر جاء مرة ليعبر عن تميز (بقرة بني إسرائيل) بلون يميزها عن البقية يسر العين ويدخل البهجة إلى النفس، وجاء مرة أخرى ليدل على قرب النهاية وزوال النضرة في النبات.

---

(٤) سورة الروم، الآية (٢٢).

(٥) سورة الزمر، الآية (٢١).

(٦) سورة البقرة، الآية (٦٩).

(٧) سورة الروم، الآية (٥١).

٣،٢ - اللونان الأبيض والأسود: يقول الله تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلْجِبَالِ جُدَدٌۢ بِيضٌ﴾ [٨] في وصف الجبال. ويقول أيضاً ﴿ وَنَزَعَ يَدَهُۥ فَإِذَا هِىَ بَيْضَآءُ لِلنَّٰظِرِينَ ﴿٣٣﴾ ﴾ [٩] وذلك في وصف يد موسى عليه السلام. كما يقول تعالى ﴿ وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ ٱلْخَيْطُ ٱلْأَبْيَضُ مِنَ ٱلْخَيْطِ ٱلْأَسْوَدِ مِنَ ٱلْفَجْرِ﴾ [١٠].

٤ - اللون الأزرق: يقول الله تعالى: ﴿ يَوْمَ يُنفَخُ فِى ٱلصُّورِ ۚ وَنَحْشُرُ ٱلْمُجْرِمِينَ يَوْمَئِذٍ زُرْقًا ﴿١٠٢﴾ ﴾ [١١] ، وجاء اللون الأزرق هنا ليعبر عن شدة خوف الكافرين يوم القيامة.

٥ - اللون الأحمر: يقول تعالى ﴿ وَمِنَ ٱلْجِبَالِ جُدَدٌۢ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ ﴿٢٧﴾ ﴾ [١٢].

٦ - اللون الأخضر: قال الله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَتُصْبِحُ ٱلْأَرْضُ مُخْضَرَّةً ﴾ [١٣] ، واللون الأخضر هنا يعبر عن اخضرار الأرض

---

(٨) سورة فاطر ، الآية (٢٧).

(٩) سورة الشعراء ، الآية (٣٣).

(١٠) سورة البقرة ، الآية (١٨٧).

(١١) سورة طه ، الآية (١٠٢).

(١٢) سورة فاطر ، الآية (٢٧).

(١٣) سورة الحج ، الآية (٦٣).

والنبات والشجر بعد نزول الأمطار. ويقول الله تعالى ﴿ وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِّن سُندُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ﴾ (١٤)، وفي هذه الآية وصف للباس أهل الجنة والذي هو الأخضر.

نبذة عن الألوان

جاء في بحث للشركة المعلوماتية للألوان (بانتون) Color Communication Company Pantone, Inc. تحت عنوان: كل شيء عن الألوان All About Color [Pantone ,٨] تعريف بعدد من الألوان وما قد تعنيه بالنسبة للأشخاص حباً أو كرهاً.

وفي بحث آخر تحت عنوان: معاني الألوان في شخصيتك Meaning of the Color in you [Webmaster,9] جاء فيه أن الألوان ذات دلالات عميقة، تؤثر على شخصية الإنسان في كل مناحي الحياة أكثر مما نتصور. وإذا نحن استخدمناها بذكاء فإنها سوف تساعدنا من خلال إعطائنا القوة والهدوء والإلهام. إن الألوان الغامقة والرتيبة يمكن أن تؤثر سلبياً على صحتنا ومشاعرنا، كما أن الألوان الفاتحة يمكن أن تُدخل إلى نفوسنا الفرح والسرور.

وجاء في بحث تحت عنوان: معاني الألوان للجنسين The Meaning of Color for Gender [Color matters,١٠] أن (٨٠٪) من المعلومات التي نستقيها من الأحاسيس، هي في الواقع بصرية. وأن الألوان لا تعطينا فقط معلومات موضوعية، وإنما تؤثر في مشاعرنا أيضاً. كما أصبح للون في البيئة الداخلية أهمية كبيرة، وذلك لأننا نقضي جُلَّ وقتنا داخل منازلنا.

---

(٩) سورة الكهف ، الآية (٣١).

وفي مقال بعنوان: معاني الألوان [Tortune,١١] جاء فيه أن للألوان تأثير كبير على حياتنا، وأن الحياة لا يمكن أن تُتصور أو تطاق بدون وجود الألوان فيها سواءاً في الطبيعة أو البيئة من حولنا.

وفي مقال آخر بعنوان: الألوان ومعانيها [Essortment, ٢] يوضح لنا الكاتب بأن الألوان ذات رموز ومعاني متوارية، وكل لون يحمل في طياته قصة جميلة. ثم يتساءل لماذا أخذت الألوان أسماء محددة؟ فنقول هذا لونه أحمر وهذا أخضر .. وهكذا، ثم يجيب على تساؤله محاولاً إن يربط بين دلالات ورموز اللغة ودلالات ورموز الألوان.

وفي مقال بعنوان: كيف نرى الألوان؟ [Alkin,١٣] How do we see color? يتحدث الكاتب عن الموجات الضوئية وتأثير ذلك على رؤيتنا للألوان. ويذكر أن الجينات المخروطية هي التي تنقل الإحساس بالألوان إلى الدماغ في ثلاث مجموعات هي: مجموعة الموجات الزرقاء، ومجموعة الموجات الخضراء، ومجموعة الموجات الحمراء.

وفي مقال آخر بعنوان: سحر الألوان [١٤ ، جريدة الرياض] يوضح الكاتب أن الخبراء يقولون أن اختيارنا للون المفضل ليس بالأمر العشوائي، وأنه يكشف عن شخصيتنا، ثم استعرض الكاتب عدد من الألوان وآراء الناس حولها.

دائرة الألوان Color Wheel

صدق أو لا تصدق أن هناك فقط ثلاثة ألوان وكل الألوان التي يمكن أن تفكر فيها أو تتخيلها تنتج من خلط هذه الألوان الثلاثة وهي: الأحمر والأصفر والأزرق وتسمى الألوان الأساسية Primary Colors وعند خلط لونين أساسيين نحصل على لون جديد فمثلاً: الأزرق + الأصفر = أخضر. والأحمر + الأزرق= بنفسجي. والأصفر +الأحمر= برتقالي. وهذه الألوان الناتجة تسمى الألوان الثانوية Secondary Colors ومن خلال هذه

الألوان الستة (الألوان الأساسية والألوان الثانوية) يمكن أن نضعها في شكل دائرة وكل لون ينبغي أن يوضع في مكانه الصحيح في دائرة الألوان، فالأخضر مثلاً يجب أن يوضع بين الأصفر والأزرق لأنه ينتج منهما وهكذا بقية الألوان . [Color for Fun,١٥]

ألوان الطيف (قوس قزح) Rainbow Colors

ألوان الطيف أو ما يعرف بقوس قزح متعارف على أنها سبعة ألوان وهي: الأحمر، الأصفر، الأزرق، البرتقالي، البنفسجي Violet والأزرق النيلي Indigo ، وفي الحقيقة فإن ألوان قوس قزح تندمج تدريجياً في بعضها وعيوننا هي التي تصنفهم في مجموعات، وتبدأ ألوان الطيف من اللون الأحمر محاذياً الأرض، وتتدرج حتى اللون البنفسجي، ونادراً ما يكون اللون الأحمر في الأعلى ويُقدر عرض قوس قزح كعرض القمر مكتملاً أربع مرات. [Zianet.com,١٦]

دلالات اللون

ذكرت كيسر Kaiser [Webdesign,١٧] في بحث لها تحت عنوان دلالات اللون Color Symbolism أن اللون جزء أساسي في أي تصميم لأنه يعطي رسالة للمتلقي ذات معنى يختلف من شخص لآخر. ففي أمريكا (كما تقول الباحثة) يرتبط اللون الأخضر بالطبيعة والبيئة، كما أنه مرتبط بلون النقود، ويعني أيضاً السماح بالاستمرار أو الانطلاق Go on ، والأحمر قد يعني الإثارة والقوة، كما قد يعني الدم والحرب، فهو مرتبط بالقلب والرعب، ويعني أيضاً التوقف Stop ، والأزرق هو لون السماء والبحر فهو مرتبط بالعمق والاستقرار، والأصفر قد يعني الصيف والسعادة، كما قد يعني الغموض والشر، وهكذا بقية الألوان ذات دلالات إيجابية وأخرى سلبية.

وتضيف الباحثة أن ثقافة المجتمع تؤثر على أحاسيسنا باللون فنحن نتعلم ونفهم اتحاد الألوان من خلال المجتمع الذي نعيش فيه ولكل مجتمع ألوانه الخاصة ذات الدلالات المختلفة. وفي هذا البحث أظهرت النتائج أن الألوان كانت ذات دلالات إيجابية أكثر منها سلبية، وبعض الألوان التي تضمنت اتجاهات سلبية كانت بسبب بعض الظروف الخاصة. كما أظهرت النتائج أن الأطفال يحبون الألوان الفاتحة (ألوان السعادة) وكلما تقدم الإنسان في العمر كانت الألوان أكثر محافظة. وكدليل على تأثير ثقافة المجتمع على إحساسنا باللون تذكر الباحثة أن اللون الأحمر في الثقافة الصينية يعني الحظ والاحتفال، وفي الهند هو لون الصفاء، أما في الولايات المتحدة فهو لون أعياد الميلاد Christmas Color، واللون الأصفر في آسيا يعني القداسة والفخامة (الإمبراطورية) Imperial ، أما في الثقافة الغربية فهو لون المرح والسعادة واللون الأزرق في الثقافة الصينية يعني الخلود Immortality ، وفي الشرق الأوسط يعني الأمان، واللون البرتقالي يعني في الولايات المتحدة السلع الرخيصة وعيد القديسيين Halloween ، واللون الأخضر يعني في الصين الخيانة والتهاون (عدم الحزم) وفي الهند يعني لون الإسلام، واللون البنفسجي يعني في الشرق الأوسط الموت والحداد والأبيض القرنفلي يعني في اليابان الموت أيضاً أما في الولايات المتحدة فهو يعني الصفاء وخاصة في الأعراس، واللون الأسود يعني في الثقافة الغربية الموت والحداد.

وفي دراسة بعنوان أمزجة متعددة في الألوان Many Moods of Colors قام بها ليترس إيزمان Leatrice Eiseman [Pantone,١٨] ، أشار فيها إلى أن الأطفال يفضلون الألعاب ذات الألوان المتعددة أكثر من تلك التي تعتمد على الشكل وتنوعه، كما أن الألوان التي يحبونها في الطفولة تبقى ملازمة لهم في مراحل أعمارهم المختلفة وأن أفضل الألوان لديهم كما هو ملاحظ بالعين المجردة هي الأحمر والأزرق.

وفي دراسة بعنوان الألوان المفضلة للمستهلك Consumer Color Perference قام بها روبير ستارنش Roper Starch والشركة المعلوماتية (بانتون) للألوان Color Communication Company Pantone, Inc. في الولايات المتحدة الأمريكية، ٢٠٠١م [Pantone, 18]. خلصت الدراسة إلى أن (٣٥٪) من أفراد العينة والبالغ عددهم أكثر من (٢٠٠٠) شخص اختاروا اللون الأزرق ليكون بذلك الشعبي في الولايات المتحدة بغض النظر عن دلالاته أكانت إيجابية أم سلبية، واللون الثاني بعد الأزرق كان الأخضر وبنسبة (١٦٪)، أما اللون الثالث فقد كان البنفسجي ثم جاء بعد ذلك الأحمر والأسود.

وبناءً على هذه الدراسات السابقة سوف يستعرض الباحث الألوان ودلالاتها ذات الصلة ببحثه وهي: الأحمر، الأصفر، الأزرق، الأخضر، البرتقالي، البنفسجي، الأبيض، الأسود. وذلك على النحو التالي:

الأحمر: يقع اللون الأحمر أحياناً في أعلى ألوان الطيف Rainbow . فالذي يحب هذا اللون يحب أن يكون في أعلى قائمة الأشياء وأهمها ويحب أن يستمتع بالحياة. إن الأشخاص الذين يفضلون اللون الأحمر هم عادة ما يكونوا مثيرين، حيويين، متفائلين، عاطفيين وانبساطيين. أما الأشخاص الذين لا يتمتعون بالصبر ودائماً منهكين ويحملون كثيراً من المشاكل فإنهم يرفضون اللون الأحمر ويميلون إلى ألوان أكثر هدوءاً وتجلب لهم الراحة والاسترخاء.

الأصفر: الأشخاص الذين يحبون اللون الأصفر يتمتعون بدرجة عالية من الأصالة والقدرة على التخيل، مثاليين ومبدعين كما أنهم روحانيين يحبون المزاح والطرافة كما يحبون التحدي ويتمتعون بذاكرة دائمة الاستفسار والسؤال، يمكن الاعتماد عليهم، واثقين من أنفسهم وأصحاب طباع دائمة الابتهاج، أما الذين لا يحبون اللون الأصفر فهم لا يحبون نوعية الأشياء التي تحمل اللون، واقعيون وعمليون، يمكن أن يكونوا حاسمين

مع الأشخاص الذين لا يعاملونهم بنفس الطريقة، يشكون في فعالية الأفكار الجديدة ولا يحاولون ممارسة أشياء إبداعية، يفضلون التركيز على عمل الأشياء التي ألفوا عملها لضمان الانتهاء منها، النتائج المضمونة شيء مهم بالنسبة لهم لأنهم لا يحبون أن يواجهوا بخيبة الأمل.

الأزرق: الذين يحبون هذا اللون يثقون في الآخرين ويريدون أن يثقوا بهم أيضاً، حساسين بحاجة الآخرين وقريبين منهم، يطمحون في الهدوء والصبر والمثابرة والسلام، اجتماعيون لكنهم يفضلون العلاقات ذات الطابع المختصر على الأصدقاء القريبين، يفكرون كثيراً قبل الكلام أو الفعل. أما الذين لا يحبون اللون الأزرق فإن ذلك قد يعني أنهم غير مرتاحين ويريدون أن يرتاحوا من عمل الأشياء الروتينية (التي اعتادوا على عملها يومياً) وتسبب لهم الضجر، ربما يريدون أن يغيروا وظائفهم أو حتى أسلوب حياتهم، يتمنون لو كانوا أغنياء أو أذكياء حتى لا يرهقوا أنفسهم بعمل الأشياء، كما قد يعني اللون الأزرق الحزن.

الأخضر: هو أكثر الألوان توازناً بين الدفء والبرودة، والأشخاص الذين يحبون هذا اللون هم أكثر الناس اتزاناً أيضاً، يتصفون بالمواطنة الصالحة وبر الوالدين ومراعاة الجيران، كرماء ولطفاء. أسوأ ما يعيب محبو اللون الأخضر أن لديهم اتجاه نحو قيل وقال، كما أنهم لا يحبون التفكير والعمل ورؤية الأشياء على نمط الآخرين.

البرتقالي: البرتقالي هو ناتج لخلط اللونين الأحمر والأصفر وبالتالي فإنه يأخذ من صفات هذين اللونين. أصحاب هذا اللون لديهم الميل للنشاط البدني نفسه الذي يتمتع به أصحاب اللون الأحمر ولكن أقل شدة وأقل انفعالاً، الأشخاص الذين يحبون اللون البرتقالي يحبون ممارسة اللعب بقوة، كما يحبون المخاطرة ولديهم حماس كبير، يتمتعون بالتفرد في إعطاء أفكار جديدة وهم متسامحون أكثر منهم عدوانيون، لكنهم

يصعب إثارتهم ولا يحبون الضحك بصخب أو كثرة الحفلات ويصعب التعرف عليهم ولكن عند الارتباط بصديق فإنهم يقدسون الصداقة إلى الأبد.

البنفسجي: هذا اللون محاط بهالة من الغموض والإبهام، الأشخاص الذين يحبونه غالباً يتمتعون بالإبداع مع الإحساس بالأفكار الروحانية. كما أن الذين يريدون أن يكونوا مختلفين عن الآخرين وغير تقليديين يفضلون هذا اللون. كرماء ولديهم سحر خاص، لديهم قوة ملاحظة وحساسية زائدة، مزاجيون ومغرورون، عادة ما يقال إن أصحاب هذا اللون سهلة الحياة معهم ولكن صعب التعرف عليهم.

الأبيض: لون النظافة والصفاء، الذين يفضلون هذا اللون هم عادة مرتبون ونظيفون في ملابسهم ومنازلهم، يميلون إلى أن يكونوا حذرين في الشراء والتعامل لكنهم حازمون وشديدون لديهم كفاءة ذاتية ومن حين لآخر قد يتصفون بالسذاجة. كما أنهم ليس بالضرورة أن يكونوا نظيفين ومرتبين فقد يكونوا قذرين، تثير اهتماماتهم الأشياء الصغيرة والبعيدة عن الأضواء. وقد يُكره اللون الأبيض لارتباطه بلباس الأطباء والممرضات وخاصة أطباء الأسنان.

الأسود: أصبح من الألوان المختارة في السنوات الأخيرة، الأشخاص الذين يحبون اللون الأسود قد يكون لديهم مواقف نزاع أو صراع مع الآخرين. كما يمكن أن يكونوا تقليديين ومحافظين وجادين أو يحبون أن يضيفوا على أنفسهم هالة من الغموض والسر، كما يهتمون بالرفعة والشرف Prestige بشكل كبير. كما قد يعني اللون الأسود لكثير من الناس الموت والحداد والغموض، أي شيء سيئ هو أسود. الأطفال يخافون من الليل والظلام لأنه أسود، وقد يعني الكآبة وعدم الراحة.

تحليل ومناقشة النتائج

السؤال الأول: ما هي دلالات الألوان المستخدمة في رسومات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

الجدول رقم (١). يوضح اللون ودلالته لدى التلاميذ، والتكرارات والنسب المئوية.

اللون	الدلالة (١)	التكرار	٪	الدلالة (٢)	التكرار	٪
الأحمر	القوة، الطاقة، الحب، الانفعال	٦٩١	٥١.١	الدم، الحرب، الخطر، العداء	٦٠٤	٤٤.٧
الأصفر	الشمس، الصيف، الذهب، التفاؤل	١١٧٤	٨٦.٨	المرض، الجبن، التوجس (الإحساس بوجود خطر ما)	١٠٨	٨.٠
الأزرق	السماء، البحر، الاستقرار، الهدوء، الاتحاد	١٢٥٩	٩٣.١	الكآبة، الانطواء، البذاءة (السلوك السيئ)	٦٢	٤.٦
الأخضر	الطبيعة، النماء، البيئة، الربيع	١٢١٩	٩٠.٢	السذاجة، الحسد، التعاسة	٨٣	٦.١
البرتقالي	الطاقة، التوازن، الدفء، الحماس، التوهج	٨٠٧	٥٩.٧	التذبذب، المبالغة، لفت الانتباه	٤٦٥	٣٤.٤
البنفسجي	الفخامة، الروحانية (الالتزام) الإتكيت (الآداب أو اللياقة)، الحكمة	٩١٥	٦٧.٧	الغموض (عدم الوضوح)، التقلب (عدم الثبات على الرأي أو موقف)، الإبهار (حب الظهور)، القسوة، التكبر، الحزن	٣٩٢	٢٩.٠

تابع الجدول رقم (١).

اللون	الدلالة (١)	التكرار	٪	الدلالة (٢)	التكرار	٪
الأسود	القوة، الأناقة (التشخيص، الاهتمام بالمظهر) الحكمة (الرزانة)	٥٨٠	٤٢.٩	الخوف، الشر، الموت، الغموض	٧٣٣	٥٤.٢
الأبيض	الثلج، البراءة، السلام، الطيبة	١٢٤٣	٩١.٩	الإهمال (عدم الاهتمام) الكسل، الخواء (الجهل)	٧١	٥.٣

يوضح الجدول رقم (١) أن غالبية أفراد العينة يميلون إلى المعاني والدلالات الإيجابية والمتمثلة في الدلالة (١)، باستثناء اللون الأسود، فقد كانت غالبية المستجيبين يرون أن الدلالة (٢) والمتمثلة في (الخوف، الشر، الموت، الغموض) هي المعاني التي يمكن أن تشتق من هذا اللون حسب رأي التلاميذ.

وفيما يلي تحليل ومناقشة استجابات أفراد العينة حسب ترتيب الألوان كما جاءت في الاستبانة:

اللون الأحمر: (٥١.١٪) من المستجيبين يرون أن اللون الأحمر يدل على القوة، الطاقة والحب والانفعال. في حين أن (٤٤.٧٪) يرون أنه يدل على الدم والحرب والخطر والعداء. وكما يلاحظ فإن النسبتين متقاربتين، وقد يكون للظروف التي يعيشها العالم العربي والإسلامي في العراق وفلسطين وأفغانستان والشيشان، وما تبثه وسائل الإعلام من أخبار وصور للقتلى والجرحى من هنا وهناك دور في تقارب الدلالتين من بعضهما البعض. وعموماً فإن الذين يفضلون اللون الأحمر يكونون متوقدي العاطفة ويتحلون بالشجاعة والنشاط. [١٤، جريدة الرياض]

اللون الأصفر: جاءت نتيجة المستجيبين بنسبة (٨٦,٨٪) للدلالة (١) والمتمثلة في المعاني التالية: الشمس، الصيف، الذهب والتفاؤل. وهذه النتيجة قد تعكس روح الشباب المتوقدة والمليئة بالحيوية والنشاط وحب الانطلاق. فضلاً عن أن من دلالات هذا اللون حب الحديث وروح الفكاهة والدعابة، وهو ما يتميز به كثير من طلاب هذه المرحلة. [١٤، جريدة الرياض]

اللون الأزرق: حصل اللون الأزرق على الدلالة (١) والمتمثلة في: السماء، البحر، الاستقرار، الهدوء والاتحاد، وبنسبة (٩٣,١٪) من إجابات أفراد العينة. وقد يدل ذلك على أن أصحاب هذا اللون خياليون يحبون أن يعانقوا السماء بأفكارهم وإبداعاتهم، كما أن لهم القدرة على حل المشاكل التي يواجهونها بهدوء وحكمة.

اللون الأخضر: كانت نسبة المستجيبين (٩٠,٢٪) لصالح الدلالة (١) والمتمثلة في المعاني التالية: الاتزان، الطبيعة، النماء، البيئة والربيع. وقد يكون أكثر ما يميز الذين يحبون اللون الأخضر هو الانطلاق في الطبيعة وحب الرحلات، كما أنهم يتصفون بالمواطنة الصالحة وبر الوالدين [Pantone,٨] وهذه صفات تغلب على شخصية التلاميذ في سن المراهقة.

اللون البرتقالي: جاءت نتائج هذا اللون بنسبة (٥٩,٧٪) للدلالة (١) والمتمثلة في: الطاقة، التوازن، الدفء، الحماس والتوهج، وبنسبة (٣٤,٤٪) للدلالة (٢) والمتمثلة في المعاني التالية: التذبذب، المبالغة ولفت الانتباه، والجدير بالذكر هنا أن هذه الصفات سواءاً في الدلالة (١) أو الدلالة (٢) يمكن وجودها بوضوح في شخصية التلاميذ في المرحلة المتوسطة وهي مرحلة سن المراهقة من (١٢-١٨) سنة تقريباً، ولذلك جاءت النسبتين متقاربتين إلى حدٍ ما. على أنه من الضروري ملاحظة أن اللون البرتقالي هو نتيجة خلط اللونين الأحمر والأصفر وبالتالي فإنه يأخذ من صفات هذين اللونين. [Pantone,٨]

اللون البنفسجي: كانت نسبة المستجيبين (٦٧.٧٪) لصالح الدلالة (١) والمتمثلة في المعاني التالية: الفخامة، الروحانية (الالتزام) الإتكيت (الآداب أو اللياقة) الحكمة. وقد يكون هذا اللون من الألوان المحببة للنساء أكثر من الرجال، ولذلك فإن الدلالة (٢) والمتمثلة في: الغموض، التقلب في الرأي والموقف وحب الظهور والحزن ... قد تكون صفات أكثر ارتباطاً بالنساء من الرجال ومع ذلك فقد جاءت نسبة المستجيبين من التلاميذ للدلالة (٢) ٢٩٪ ، وهي نسبة مرتفعة إلى حدٍ ما تدل على أن هناك صفات مشتركة بين الجنسين كالأناقة أو الفخامة واللياقة وحب الظهور ... وغيرها.

اللون الأسود: جاءت نسبة المستجيبين من أفراد العينة (٥٤.٢٪) لصالح الدلالة (٢) في حين جاءت نسبة المستجيبين للدلالة (١) ٤٢.٩٪ ، وعلى الرغم من تقارب النسبتين إلا أن غالبية أفراد العينة يرون أن اللون الأسود بالنسبة لهم مرتبط بالدلالة (٢) والمتمثلة في: الخوف، الشر، الموت والغموض. وقد يكون للتنشئة منذ الصغر دور في ذلك حيث جرت العادة على تخويف الآباء لأبنائهم من الظلام والسواد وذلك للسيطرة عليهم والمحافظة على هدوئهم. ولذلك فاللون الأسود في عقلية التلاميذ مرتبط بالغموض والمجهول وكل ما يُخيف ويُرعب كالموت والشر وغيره.

اللون الأبيض: جاءت نسبة المستجيبين (٩١.١٪) للدلالة (١) والمتمثلة في الآتي: الثلج، البراءة، السلام والطيبة. يعتبر اسم اللون الأبيض من أشهر الأسماء الموجودة في جميع لغات العالم بالإضافة إلى اللون الأسود (٢٠ ، جريدة الجزيرة). واللون الأبيض هو لون الصفاء والبراءة والطفولة [٩ ، Webmaster] وهو لون يتناسب في دلالاته مع اختيار أفراد العينة من التلاميذ حيث الطفولة والبراءة والصفاء، إلا أنه ينبغي ملاحظة أن اللون الأبيض قد يرتبط في أذهان التلاميذ بالخوف أو الكره لارتباطه بلباس الأطباء والممرضات وخاصة أطباء الأسنان. [٨ ، Pantone]

السؤال الثاني: ما هو اللون المفضل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

الجدول رقم (٢). يوضح تكرارات اللون المفضل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، ودرجة المتوسط الحسابي والرتبة.

اللون	التكرارات	درجة المتوسط الحسابي	الرتبة
الأحمر	١٨١	٠.١٣	٢
الأصفر	١١٢	٠.٠٨	٥
الأزرق	٥٢٤	٠.٣٩	١
الأخضر	١٣٤	٠.١٠	٤
البرتقالي	٢٤	٠.٠٢	٨
البنفسجي	٦٦	٠.٠٥	٧
الأسود	١٧٥	٠.١٣	٣
الأبيض	١٠٠	٠.٠٧	٦

يوضح الجدول رقم (٢) أن غالبية المستجيبين من أفراد العينة يفضلون اللون الأزرق، حيث إنه حصل على أعلى درجة متوسط حسابي وهي (٠.٣٩) . وكانت رتبته الأولى. كما أن (٩٣.١٪) من إجابات أفراد العينة قد اختاروا الدلالة رقم (١) للون الأزرق والمتمثلة في المعاني التالية: السماء، البحر، الاستقرار، الهدوء والاتحاد، وهذه المعاني الإيجابية للون الأزرق قد تعطي التلاميذ الدافع للانطلاق والسمو بالأفكار والإبداعات الخلاقة إلى أبعد مدى ممكن، فتأخذ (الأفكار والإبداعات الخلاقة) من السماء علوها ورفعتها ومن البحر عمقه واتساعه، ومن كلاهما روح التحدي والبحث عن الجديد والمجهول. وقد يكون اختيار التلاميذ للون الأزرق لسبب ثانوي وهو أن الفريق الرياضي الأكثر شعبية في مدينة الرياض (الهلال) ألوان قمصانه زرقاء. ولكن الباحث

يرجح أن يكون الاختيار سببه الدلالات الإيجابية للون الأزرق، ولذلك فإنه يقترح أن تركز إدارة التعليم بمنطقة الرياض والمتمثلة في إدارة المشاريع الهندسية على استخدام اللون الأزرق في دهان جدران مدارسها لما له من تأثير إيجابي على نفسية التلاميذ بحيث يقلل من الملل المرتبط بالبقاء في الفصول والمدرسة لساعات طويلة بالإضافة إلى أنه يعطيهم الدافع للعمل والنشاط بحيوية طيلة اليوم الدراسي. وبذلك فإننا نكون قد حققنا رغبة التلاميذ في اختيار اللون الأزرق وتجاوز العشوائية في دهان جدران المدارس بألوان مختلفة من مدرسة إلى أخرى قد لا تكون ذات معنى بالنسبة للتلاميذ. وإذا كان تحقيق ذلك صعب، فليس أقل من أن يقوم معلم التربية الفنية بجعل ألوان المرسم زرقاء أو أن تكون خلفية أعمال التلاميذ المعروضة على الحوامل (الاستاندات) أو جدران وممرات المدرسة ألوانها زرقاء.

وحصل اللون الأحمر على الرتبة الثانية واللون الأسود على الرتبة الثالثة ويفارق عدد قليل من التلاميذ ويمتوسط حسابي مقداره (٠.١٣) ، فبالنسبة للون الأحمر فقد كان اختيار التلاميذ له يتراوح بين (٥١.١٪) للدلالة (١) والمتمثلة في القوة، الطاقة والحب والانفعال وبين (٤٤.٧٪) للدلالة (٢) والمتمثلة في الدم والحرب والخطر والعداء. وهي نسبة متقاربة ولذلك فإن اختيار التلاميذ للون الأحمر قد ينتمي إلى الدلالة (١) أو الدلالة (٢) وفي كلا الدلالتين معاني مرتبطة بالتلاميذ والمرحلة السنية التي يعيشونها من حب وانفعال وطاقة ونشاط، بالإضافة إلى الواقع المأساوي الحزين الذي يعيشه العالم العربي اليوم ومشاهد الدم والحرب في كل مكان.

أما بالنسبة للون الأسود، فمن المفارقات أن التلاميذ قد اختاروا الدلالة (٢) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٤.٢٪) وهي ذات معاني سلبية كالموت والخوف والشر والغموض، إلا أنه كان من الألوان المفضلة وحصل على المرتبة الثالثة. وقد يكون السبب

في ذلك أن اللون الأسود هو اللون الوحيد الذي يعتقد التلاميذ أنه يمكن أن يعبر عن مشاعر الموت والخوف والشر وغيرها. ونحن كمعلمين نشاهد دائماً في رسومات التلاميذ عندما يريدون أن يعبروا عن قراصنة البحر مثلاً، ذلك العلم بالجمجمة السوداء. في حين أن الألوان التي يستخدمها التلاميذ للتعبير عن الخير والفرح والسرور كثيرة.

أما أقل الألوان أفضلية بالنسبة للتلاميذ فقد كان اللون البرتقالي وبمتوسط حسابي مقداره (٠,٠٢) وترتيبه الثامن. وقد يكون سبب ذلك أن اللون البرتقالي فيه من الأحمر والأصفر وبالتالي فإن دلالاته الإيجابية أو السلبية كالطاقة والحماس أو التذبذب ولفت الانتباه، يمكن أن يُعبر عنها اللون الأحمر وقد اختاره التلاميذ ليكون اللون المفضل الثاني.

وجاء اللون البنفسجي في المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي مقداره (٠,٠٥)، والسبب في ذلك قد يرجع إلى أن أفراد العينة جميعاً من الذكور، واللون البنفسجي هو من ألوان الموضة عند الإناث، وبالتالي فإنه لا يُعبر عن الأناقة أو الفخامة بالنسبة للذكور لأن اللون البنفسجي ليس من ألوان ملابسهم الدارجة، كما أنه قد لا يُعبر بالنسبة لهم عن الغموض والحزن وغيره، كما جاء في الدلالة (٢). في حين أن اللون الأسود هو الذي يمكن أن يُعبر عن مثل هذه الدلالات، ويؤكد ذلك اختيارهم للون الأسود كلون مفضل حصل على المرتبة الثالثة بسبب هذه المعاني والدلالات المتمثلة في الخوف والحزن والموت والغموض وغيرها.

وحصلت نتائج الألوان الأخضر والأصفر والأبيض على الرتب التالية الرابع والخامس والسادس، وبمتوسط حسابي على التوالي (٠,١٠)، (٠,٠٨)، (٠,٠٧) وكما يلاحظ فإن درجات المتوسطات الحسابية متقاربة، وهذا يعني تقارب الألوان من حيث أفضلية استخدامها بالنسبة للتلاميذ، فاللون الأخضر وهو اللون الذي اختاره التلاميذ

بنسبة (٩٠,٢٪) لُيعبر عن الطبيعة البيئية أو النماء والإتزان لم يحظ على أفضلية مُتقدمة بالرغم من أنه يفصله عن المرتبة الثالثة ثلاث نقاط فقط، وقد يكون السبب في ذلك أن التلاميذ يعيشون في بيئة صحراوية، حيث لا يعتبر اللون الأخضر من ألوان الطبيعة التي تحيط بهم ولا البيئة التي يعيشون فيها.

أما اللون الأصفر فقد حصل على متوسط حسابي مقداره (٠,٠٨٪) وترتيبه الخامس، وقد يكون ذلك بسبب أنه يشترك مع الألوان الأحمر والبرتقالي في بعض الدلالات والمعاني، ولذلك حصل على ترتيب متأخر نوعاً ما.

أما اللون الأبيض فبالرغم من أن التلاميذ اختاروا الدلالة (١) والمتمثلة في الطبيعة والسلام والبراءة وبنسبة (٩١,٩٪)، إلا أن أفضلية استخدامه قليلة وذلك لصعوبة استخدامه في الرسم، فالتلاميذ يستخدمون أوراق بيضاء للرسم وبالتالي فإنه يصعب استخدام اللون الأبيض للتعبير عن بعض مشاعرهم المتعلقة بالسلام والبراءة مثلاً، وقد يُستخدم اللون الأبيض أحياناً كلون مساند أو محايد مع غيره من الألوان. إلا أنه نادراً ما يستخدم بمفرده ولذلك جاء في رتبة متأخرة.

وفيما يلي ذكر الألوان مرتبة حسب أفضليتها للتلاميذ:

١ - اللون الأزرق
٢ - اللون الأحمر
٣ - اللون الأسود
٤ - اللون الأخضر
٥ - اللون الأصفر
٦ - اللون الأبيض
٧ - اللون البنفسجي
٨ - اللون البرتقالي

الخاتمة والتوصيات

لا شك أن التلاميذ إذا أتيحت لهم الفرصة والحرية الموجهة يعبرون عن مشاعرهم وأفكارهم وثقافتهم، والتي هي ثقافة الكبار والمجتمع من حولهم، أفضل تعبير يُمكن أن نستخلصه من الرموز الفنية ودلالات الألوان المستخدمة. إن التطور التكنولوجي والمتمثل في الانتشار الواسع للفضائيات التلفزيونية واستخدام الإنترنت، ساهم في ازدياد المخزون البصري للتلاميذ، فأصبحت الصورة المرئية بما تحتويه من ألوان وأشكال وأحجام مصدراً مهماً من مصادر المعرفة.

وقد خرج الباحث من دراسته لدلالات الألوان عند تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بما يلي:

١ - القوة والطاقة والحب من الدلالات التي أجمع أغلبية أفراد العينة على أنها في اللون الأحمر.

٢ - اختارت أغلبية أفراد العينة وبنسبة (٩٣,١٪) اللون الأزرق، واحتل بذلك المرتبة الأولى من حيث الأفضلية في الاستخدام وكانت دلالاته بالنسبة لهم تمثل معاني الاستقرار والهدوء والسماء والبحر.

٣ - احتل اللون الأسود المرتبة الثالثة، وجاءت نسبة المستجيبين من أفراد العينة (٥٤,٢٪) لصالح الدلالة (٢) وهي ذات المعاني السلبية التالية: الخوف، الشر، الموت والغموض. وقد كان اللون الأسود هو اللون الوحيد من الألوان الثمانية التي وقع اختيار أغلبية أفراد العينة على الدلالة (٢). في حين كانت الدلالة (١) تعني القوة والأناقة والحكمة.

٤ - جاء اللونان البنفسجي والبرتقالي في آخر قائمة الأفضلية واحتلا على التوالي المرتبتين السابعة والثامنة. وكانت دلالاتهم الإيجابية (١) تعني الفخامة والروحانية

والحكمة بالنسبة للون البنفسجي، والطاقة والتوازن والدفء والحماس... بالنسبة للون البرتقالي. أما الدلالات السلبية (٢) فتعني الغموض والقسوة والتكبر والحزن... للون البنفسجي. والتذبذب والمبالغة ولفت الانتباه للون البرتقالي.

ونتيجة لهذه الدراسة فقد توصل الباحث إلى التوصيات التالية:

١ - ضرورة إعطاء التلاميذ فرصة استخدام الألوان بحرية للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.

٢ - على معلم التربية الفنية أن يتجاوز باهتماماته عند تقويم أعمال التلاميذ الفنية التركيز على الناتج الفني من الناحية المهارية والجمالية فقط وينظر إلى دلالات الرموز والألوان باعتبارها وسيلة لتحقيق ذاتية التلميذ ونموه الفردي والاجتماعي.

٣ - على معلم التربية الفنية تَقَبُّل أفكار التلاميذ المرتبطة بدلالات الألوان المستخدمة وتعديل المنحرف منها بدلاً من قمعها وكبتها.

ملحق رقم (١). استبانه.

ماذا تعني لك الألوان التالية عندما تستخدمها في رسوماتك؟ ضع علامة (✓) أمام الدلالة الأكثر مناسبة لك

اللون	دلالاته (١) /	دلالاته (٢) /
الأحمر	القوة، الطاقة، الحب، الانفعال.	الدم، الحرب، الخطر، العداء
الأصفر	الشمس، الصيف، الذهب، التفاؤل.	المرض، الجبن، التوجس (الإحساس بوجود خطر ما)
الأزرق	السماء، البحر، الاستقرار، الهدوء، الإتحاد	الكآبة، الانطواء، البذاءة (السلوك السيء)
الأخضر	الطبيعة، النماء، البيئة، الربيع، الإتزان	السذاجة، الحسد، التعاسة.

اللون	دلالاته (١) /	دلالاته (٢) /
البرتقالي	الطاقة، التوازن، الدفء، الحماس، التوهج.	التذبذب، المبالغة، لفت الانتباه.
البنفسجي	الفخامة، الروحانية (الالتزام)، الاتكيت (الآداب أو اللياقة)، الحكمة.	الغموض (عدم الوضوح)، التقلب (عدم الثبات على رأي أو موقف)، الإبهار (حب الظهور)، القسوة، التكبر، الحزن.
الأسود	القوة، الأناقة (التشخيص، الاهتمام بالمظهر) الحكمة (الرزانة).	الخوف، الشر، الموت، الغموض.
الأبيض	الثلج، البراءة، السلام، الطيبة.	الإهمال (عدم الاهتمام)، الكسل، الخواء (الجهل).

ما هو اللون الذي تفضله أكثر من غيره؟ اختر لوناً واحداً فقط.

اللون	المفضل
الأحمر	
الأصفر	
الأزرق	
الأخضر	
البرتقالي	
البنفسجي	
الأسود	
الأبيض	

المراجـــــع

[١] قطب، محمد: "*منهج الفن الإسلامي*" ، دار الشروق، القاهرة وبيروت، ١٩٩٣م.

[٢] البسيوني، محمود: "*قضايا التربية الفنية*"، دار عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٥م.

[٣] Sherwin-Williams; The Color Wheel, http://www.Sherwin-Williams. com /DIY/interior/colorselect/confidence/dwc4.asp,2001.

[٤] الشال، عبد الغني النبوي: "*مصطلحات في الفن والتربية الفنية*"، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤٠٤هـ.

[٥] فضل، محمد عبد المجيد: "*التربية الفنية: مداخلها، تاريخها، وفلسفتها*"، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤١٦هـ.

[٦] العساف، صالح بن حمد: "*المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*" ، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٥م.

[٧] المهندس، أحمد عبد القادر: "*الألوان في القرآن*"، جريدة الرياض ، العدد ١١١٥٤، ١٩٩٩م، ص ١٢.

[٨] Pantone, "All About Color", http://www.pantone.com/allaboutcolor/asp?ID=37,2001.

[٩] Webmaster, "Meanings of the Colour in You", http://www.cari. com.my/personalitytest/colorBI.php.2001.

[١٠] Khow, Natalia,"The Meaning of Color for Gender", http://www. colormatters.com/khouw.html.2001.

[١١] Tortune,"Meaning of Colours", http:www.tortuneteller.co.za/wol/ colour.html,2000.

[١٢] Lekka, Natali, "The Meaning of Colours", http://ov.essortment. com/meaningcolour-rgcj.htm,2001.

[١٣] Atkin, J. Keith, "How do we see Colour? How does white light break down into colours? ", http://www.shu.ac.uk/schools/scl/sol/-cgl/answers/jks/7 htm,97.

[١٤] الرياض، "*سحر الألوان: قل لي ما لونك المفضل أقل لك من أنت!*"، العدد (١٢٠٣٦)، السنة الثامنة والثلاثون، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، الصفحة الأخيرة ٢.

[١٥] Sabbeth, Carol,"Color For Fun," http://members.aol.com/sabbeth/ coloroct.html.2001.

[١٦] Newton, Isaac,"The Rainbow Colors", http://www.Zianet.com/rainbow/COLOR.htm.2001.

[١٧] Kaiser, Jean,"Color Symbolism", http://webdesign.about.com/com-puter/webdesign/library/weekly/aa070400a.htm.2001.

[١٨] Eiseman, Leatrice, "Many Moods of Colors", http://www.pantone.com/allaboutcolor/allaboutcolor.asp?ID=43.2001.

[١٩] Starch, Roper/Pantone, "Consumer Color Preference Study", http://www.pantone.com/allaboutcolor/allaboutcolor.asp? ID=34,2001.

[٢٠] الجهني، ناصر. *أسماء الألوان:* الاتصال الإنساني ٥/٥ ، الجزيرة ، العدد (١١١٤٧) - ٤/صفر/١٤٢٤هـ ، صفحة الرأي ٣٥.

Meaning of the Color in Art Education for Student in the Secondary Schools in Riyadh

Abdullah D. Alshehri
Associate Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education King Saud University

Abstract. There is no doubt that colours play an important role in our life. And have their meaning individually. The aim of this research is to know the meaning of the colours for students in the secondary schools in Riyadh. Research questions were as follows:

1-What is the meaning of the colours for students in the secondary schools in Riyadh?

2-What is the favorite colour for students in the secondary schools in Riyadh?

Quantitative and qualitative research was used in this study. The important result were as follows:

1-Blue was the first favorite colour for students.

2-Black was the third favorite colour for students, which means death, badness and fright.

The major recommendations were as follows:

1-Should not be concentrated on the artwork for the students only, but also on the meaning of the colours, which was using.

2-Accepting student's thoughts, which related to the meaning of their colours.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية** : الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية.

٢- **سنوية** : علوم الحاسب المعلومات – اللغات والترجمة – العمارة والتخطيط.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات– مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) البنك السعودي الأمريكي – فرع جامعة الملك سعود – الرياض ، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع المختومة على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة (٢٠) ريالاً سعودياً ، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ماعدا فروع (العمارة والتخطيط–علوم الحاسب والمعلومات–اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان الآتي: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض ١١٤٩٥ ص.ب ٢٢٤٨٠ هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦++) فاكس ٤٦٧٦١٦٢(١-٩٦٦++) E-mail: libinfo@ksu.edu.sa موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa

قص هنا

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة(بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٠ م

ملحوظة مهمة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖

اسم المشترك(رباعي)❖: ..... اسم الجهة (للجهات الحكومية): .....

العنوان❖: ..... صندوق البريد❖: ..... الرمز البريدي❖: .....

المدينة❖: .....الدولة❖: ..... الهاتف❖: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها : ..... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق(مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

نوع الاشتراك: ☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي ☐ اشتراك حكومي

مدة الاشتراك: ☐ لمدة سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات

☐ أخرى.....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

THE JOURNAL OF KING SAUD UNIVERSITY

1-(Biannual): Arts- Educational Sciences & Islamic Studies - Administrative Sciences - Engineering Sciences-Science-Agricultural Sciences.
2- (Annual): Computer & Info. Sciences - Languages & Trans. - Architecture & Planning

Method of Payment: 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27
2- Cheque: In the name of **King Saud University library** accounts.
3- Drafts: Saudi American Bank, King Saud University branch. Account No. (2680740067-code no. 501). A copy of the draft should be Faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:
1- In the Kingdom S.R 20.00
2- Outside the Kingdom US $ 10.00 or equvilant for all journals except:
a) Architecture and Planning.
b) Computer and Information Sciences
c) Languages and Translation. For these, subscription rates are:
S.R 10.00 inside Kingdom
US $ 5.00 out side the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495 Tel: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Web site :www.ksu.edu.sa

—✕ ----------cut here

Subscription Form Date: / /200

Name:.....
Organization:.....
Address:.....P.O.Box:.....
Zip code:.....
City:.....State:.....Tel:..... .....
Fax:..... E-mail:.....

Specific issue(s):.....Number of copies( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of Subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years
☐ 5 years ☐ more.....

تصورات معلمي التربية الرياضية والطلبة لتضمين مبحث التربية الرياضية ضمن امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن

عيد محمد كنعان

أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية،

جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٦/١١/١٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٧/٣/١٩هـ)

ملخص البحث. تهدف الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي التربية الرياضية وطلبة الصف العاشر الأساسي في إقليم شمال الأردن حول تضمين مادة التربية الرياضية في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة. تم جمع البيانات اللازمة باستخدام المقابلات الشخصية واستبانة معدة لهذا الغرض. تم التوصل إلى عدد من النتائج في ضوء تحليل البيانات؛ أهمها: أن المعلمين يفضلون تضمين مادة التربية الرياضية في امتحان الثانوية العامة. وقد أورد المعلمون عددا من الأسباب التي تستوجب مثل هذا التضمين كتغيير اتجاهات المجتمع الأردني من آباء، ومعلمين ومديري المدارس، وتحفيز الطلبة على الممارسة الرياضية بالإضافة إلى ضرورة مواكبة المعلمين للتطور المهني، كما أظهرت النتائج أيضا أن هناك تفاوتا في تصورات الطلبة حول تضمين مادة التربية الرياضية في المرحلة الأساسية، حيث أن عددا من الطلبة لديهم خبرات سلبية تجاه التربية الرياضية في المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف الثلاثة الأولى). وقد قدمت الدراسة عددا من التوصيات كان أهمها ضرورة مراعاة تضمين مادة التربية الرياضية في امتحان الشهادة الثانوية.

[19] UNESCO. *Physical Education and Sport: An Integral Part and Fundamental Element of the Right to Education and the Process of Continuing Education.* http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=2750&URL_DO=DO_TOPIC.

[20] Naji, B.H. "The Difficulties Encountered by the Female Students at the Secondary Educational Level during the Performance of PE Activities in the Governorate of Zarqa." *Master Thesis, University of Jordan,* Amman, 1995.

[21] School Sport Forum. *Sport and Young People: Partnership and Action.* Sport council, 1988.

[22] Ohmci, Spaem. "Standards and Quality of PE and Sport in Secondary Schools in Wales." *The British Journal of Teaching Physical Education,* 29, No. 2 (1998), 21-22.

[23] National Association of Head Teachers. "Survey of Physical Education and Sports in Schools." *The British Journal of Physical Education,* 30, No. 2 (1999), 29-31.

[24] Department for Education and Employment. *Learning and Teaching: A Strategy for Professional Development.* Annesley: DFEE, 2001.

[25] Day, C. "Developing Teachers." In: S. Caple (Ed.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience.* 2nd ed., London: Routledge Falmer, 1999.

[26] Harold, W. Kohi and Karen, E. Hobbs. "Development of Physical Activity Behaviors among Children and Adolescents." *PEDIATRICS,* 101, No. 3 (1998), 549-554.

- A review and audit of school facilities to ensure students have access to the necessary equipment and to meet the shortages in some of the school facilities. Co-operation between schools and public sport facilities such as sports centers in the same area would be needed.
- Educational sessions, workshops and ICT facilities for PE teachers to up- grade their knowledge should be available as a source of ongoing professional development.
- Professional preparation and in-service training of classroom teachers are key to redirecting school PE programs toward lifelong physical activity.
- Other research studies are needed in different parts of the country in order to investigate in greater depth teachers, students, decision makers and specialists in the addition of PE and link that to raising the status of PE at school.

References

[1] UNESCO. "Major Issues in Physical Education and Sport." *Third International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport*, Punta Del Este, Urguay, 1999.

[2] Council on Physical Education for Children. *Physical Activity for Children: A Statement of Guidelines.* Reston, Virginia, 1998.

[3] Al-Kholy, Amin Anwar and Al-Shafai, J. Aldeen. *A New Physical Education Curriculum.* 1st ed., Cairo: Dar Al-Fiker Al-Arabi, 2000.

[4] Davis, Bob; Roscoe, Jan; Bull, Ros and Roscoe, Dennis. *Physical Education and the Study of Sport.* 4th ed., London: Harcourt Publishers Limited, 2000.

[5] Assessment and Qualifications Alliance. *General Certificate of Secondary Education: Physical Education Specification A.* London: Assessment and Qualifications Alliance, 2000.

[6] Ministry of Education. Educational Legistlation, Ministry of Education Law, Instruction. *Message for Teachers.* 3 and 4, No. 39 (1999), Ministry of Education, Jordan.

[7] Abdualh, A. "Reflections on Behavior and Learning Achievements." *Education,* 129 (1999), 127-142.

[8] Siedentop, Darly. "Thinking Differently about Secondary Physical Education." *Journal Physical Education Recreation and Dance*, 63, No. 7 (1992), 69-70.

[9] Earl, L. M. and Stennett, R.G. "Student Attitudes toward Physical and Health Education in Secondary Schools in Ontario." *Canadian Association of Health, PE, and Recreation Journal*, 53, No. 4 (1987), 4-11.

[10] Godin, G. and Shepherd, R. J. "Psycho-social Factors Influencing Intentions to Exercise of Young Students from Grades 7 to 10." *Research Quarterely for Exercise and Sport*, 57 (1986), 41-52.

[11]

[12] Vickers, J. "While Rome Burns, Meeting the Challenge of the Reform Movement in Education." *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, No. 7 (1992), 80-87.

[13] MacPhail, A. "Pupils' Subject Choice-higher Grade Physical Education." *The British Journal of Teaching Physical Education*, winter issue, (2000), 42-45.

[14] Cooper, J. "Why Are Girls Under-represented in Standard Grade Physical Education in Scottish Schools." *The Scottish Journal of Physical Education*, 23, No. 2 (1995), 28-38.

[15] Cohen, Louis; Manion, Lawrence and Morrison, Keith. *Research Methods in Education.* 5th ed., London: Routledge Falmer, 2000.

[16] Stake, R. *The Art of the Case Research.* Newbury Park, CA: Sage Publishing, 1995.

[17] Barros, J. "Attitudes of School Principals toward PE in the Elementary School." *Dissertation Abstract International*, 44, No. 2 (1982), 926.

[18] Hardman, K. "The World Wide Survey of Physical Education in Schools: Findings, Issues and Strategies for a Sustainable Future." *The British Journal of Teaching Physical Education*, 31, No. 4 (2000), 29-31.

many schools do not make investment needed to hire certified physical education specialist.

The opinions of the English school students differ greatly from those of the Jordanian students possibly due to the status of PE in secondary schools and previous lack of opportunities. Jordanian students choose PE as a way of keeping fit whereas English students choose it for a much wider range of reasons, such as gaining qualifications which may then lead them into their career.

"Most of the students that choose GCSE PE tend to be good at sport and this is a way of continuing their education and getting qualified in something they deem to be their strengths". The children that opt away from GCSE PE tend to be the children that are highly acadmical and as a result tend to pursue more of a scientific area and those students who are not very good at PE in the first place.

Conclusion

In the light of analysis and discussion of the PE teachers and students perceptions regarding the inclusion of PE subject to the General Secondary Education Certificate in Jordan, it is clear that:

- All of the PE teachers emphasized the need for the addition of PE subject to the General Secondary Education Certificate examination.
- All of the PE teachers welcomed the presence of theoretical and practical aspects of PE in the new curriculum.
- The teachers expected a positive change to the negative attitudes of other members of the staff and parents as the status of the subject increased.
- The teachers felt the inclusion of PE to the GCSE curriculum could motivate students to participate in both lessons and extra curricula activities.
- It appears that it was a mixture of pupils positive and negative preferences and perceptions that affected the decision to choose or choose not to undertake PE at the GSEC level

Recomndations

From the data collected from the study, we may draw the following recomndations:

- The need to offer one compulsory PE lesson per week for all pupils at secondary stage. Also, the Ministry of Education could offer opportunities for students who are interested and skilled at PE to choose it as an optional subject at GSEC level.
- The availability of PE at GSEC level in Jordanian schools will require from the curriculum committee and specialists in the field of PE to design a curriculum for PE which includes both theory and practice. The practical side could include a choice of two games such as football, volleyball, handball or basketball, and two individual activities such as table tennis, badminton or athletics, while the theoretical part could tackle knowledge of physiology and anatomy, rules of games, and a general overview of the international sport events.

Table 4. Means and standard deviation on students' responses to the questionnaire items

Statement	Mean	St. deviation
To keep me fit	4.36	1.06
To enjoy myself during physical education sessions	4.30	0.82
Developing my body and general health	4.26	1.07
Increase our knowledge of sport and its rules	3.93	1.16
To increase your ability in certain sports	3.90	0.93
The desire to spend more time on PE by more sessions	3.73	1.39
To increase my ability in practicing PE games	3.70	1.23
Encouragement and support from parents	3.70	1.27
To discover the good players	3.69	1.33
Developing critical thinking through doing PE skills	3.69	1.27
Desire to participate in more activities	3.67	1.13
I have the ability to perform PE skills better than other school subjects	3.57	1.33
It seemed less academic	3.52	1.30
Changing parents and other teachers towards PE	3.34	1.23
Achieve high marks because I am good at sport	3.24	1.45
It was a subject I enjoyed compared to others	3.24	1.44
I think I do enough exercise myself, outside school	3.15	1.43
There were other subjects I do better than PE	3.14	1.19
Doing PE increased motivation to study	3.07	1.33
Wanted to do PE courses at university	2.89	1.33
There were other subjects that were more important	2.85	1.39
I do like some of the teachers	2.71	1.41
I wanted to be a PE teacher	2.41	1.13
I have never been able to take it seriously especially in the first four grades	2.30	1.16

*The items were rated on a scale of 1-5 points.

The lowest items were "I want to study it in the university" 2.89, "PE is less important than other school subjects" 2.85, "I do like some of the teachers" 2.71, "I want to be a PE teacher" 2.41 and "I have never been able to take it seriously especially in the first four grades" with a means of 2.30. The last item in the table illustrates that the interest and choices made by students in the last year of school is to some extent affected and colored by previous experience and in return affects the other items. For example, only a small minority of students wanted to be a PE teacher or study PE at university level, whereas if their early experiences of PE had been positive ones as, Harold, Kohl and Karen [26] assumed that there will be a positive experience in childhood or adolescence and the behavior then will track into adulthood. Additionally, 76% of children never see a classroom teacher for physical education, which causes concern that

Another teacher said that:

> "80% of the sport facilities in secondary schools were available."

In the English schools, although some facilities for example, the swimming pool which is not on sight at every school use is made of community facilities in order to teach the subject at GCSE level, the same could be done in Jordan.

Also, 58% of the PE teachers who were interviewed indicated that the physical education budget of secondary schools is nearly adequate and could accommodate materials such as balls and other essentials as well as maintaining the equipment. One teacher said "PE budget is 30% of the school capitation." Another teacher said:

> "The amounts of money being spent on PE at the secondary stage are increasing due to the large number of students per class (each student should pay 6.15 JD as school fees)".

In English schools, contributions to the PE budget sometimes come from sponsors of fund raising events and donation as well as from the usual source. The school in the case study had a budget of 4000 pounds per year.

The above quotation shows the availability of adequate facilities and finance which could establish a basic course in GSEC PE in most Jordanian schools.

Part two: Students perceptions

This section discusses the findings related to the second research question ""For what reasons would students in tenth grade choose or not choose PE subject as a GSEC in Jordan?" The data were collected by distributing a questionnaire investigating why students would select PE and why they would not. 302 students from schools in the north part of Jordan took part in the study. To answer the research question, means and standard deviations were used on the questionnaire items. The results are shown in Table 3.

Table 4 illustrated the students views on PE, both positive and negative. The most frequently stated items in favor of PE are "to keep me fit" with a means of 4.36 ranked first, "to enjoy myself during PE sessions" with a means of 4.30 ranked second, "developing my body and general health" with a means of 4.26, "increase our knowledge and its rules" 3.93, "helps in practice of PE skills" 3.90 and "I want to spend more time on PE by more practical sessions" 3.73. The more frequently stated reasons shown in the table indicate concern among some students about their physical fitness and also enjoyment and interest in doing and learning a variety of sporting activities while taking advantage of the allocated time available. This result agreed with MacPhail [13] who found pupils who choose PE had done so for the interest and the enjoyment in PE subject.

From the above, it is clear that if PE was added to the curriculum, there would have to be a theoretical side to the course as well as practical although the weight of each part could be altered.

Professional development of teaching

67% of the PE teachers who were interviewed indicated that if PE was taken into account at GSEC level, it may motivate PE teachers to keep in touch with what is new in teaching physical education and the need to employ more newly graduated teachers. One teacher said:

> "If PE is available at the GSEC level, it will lead the teachers to develop their knowledge by being up to date with the subject and its changes and developments."

Another teacher said:

> "More specialist PE teachers are required to teach the subject."

The English case study showed courses to teach and update skill were available all the time, although time and budget were limited. The head of PE department said:

> "We have begun to have some city schools PE department, in-service training. In addition we have begun to hold some after school in-service sessions".

In this respect, DFEE [24, p. 3] defined professional development as "any activity that increases the skills, knowledge or understanding of teachers and their effectiveness in schools".

It is emphasized that continuing professional development should be considered as a life long process and as Day [25] argued it is more than the development of teachers' subject knowledge and teaching skills. It should embrace the personal, moral and political dimension of teaching as a professional activity.

The above indicates the need for the facilitation for professional development of teachers such as: availability of professional journals, courses and workshops and even websites where teachers may access the latest points and developments in their professions.

The availability of PE resources

58% of the PE teachers who were interviewed comnted that many secondary schools have the adequate areas which would be required to teach PE at GSEC level. One PE teacher said:

> "Most of the secondary schools that have been recently built are sponsored by projects, and the availability of areas needed to accommodate different PE activities were taken into consideration."

Other advantages of PE being classed as a subject of higher status would be: PE lessons occurring in the time table more frequently and an increase in the organization of activities within and outside the school. In comparison with this, the English schools, tend to offer three PE lessons per week, theoretical, practical and also the compulsory practical which can be used to improve pupils' performance needed for their overall result. Extra curricular activities after school or at lunch time are also offered. The head of PE department said:

> "GCSE PE itself consists of one practical lesson and one theoretical lesson (1 hour each) to each student."

> "The extracurricular activities offered are related to those on the GCSE curriculum."

The above quotation clarifies the importance of allocating more time to PE in order to improve student performances and raise the standards. This in turn would not only be advantageous to the school, but also to the country as a whole. It may also increase opportunities for affiliation with clubs and eventually an increase in national standards. The National Association of Head Teachers [23] found that 83% of secondary schools in England have links with sport clubs.

Curriculum content

All of the Jordanian PE teachers (100%) who were interviewed agreed that PE curriculum should consist of a balance between theory and practice. However, views varied as to what percentage of the course should be theory and how much is practice. One teacher said:

> "60% of the curriculum should be taken up with practical skills as they were of a greater importance."

Whereas another teacher said:

> "70% of the course should be theory to encourage all students not just those who are highly skilled in the physical aspects of PE"

The interviewees also discussed what the theoretical and practical sections of the course should include. For example, the theoretical part could include game rules, knowledge of physiology and anatomy, sports injuries, first aid, and the advantages of physical fitness. The practical section could include tuition in general physical fitness and opportunities to specialize in two team games (e.g. football and basketball) and two individual activities (e.g. athletics and gymnastics).

The GCSE courses taught in England are divided into two parts. The head of William Howard School at which the case study was done informed the researcher that 50% written examination and 50% course work and practical which include a selection of four activities chosen from at least two of the following activity areas: games, gymnastics, athletics, swimming, outdoor and adventure activities.

are more opportunities concerning PE within schools and therefore parents are more willing to allow their children to take the subject.

The quotations clearly show the need for attitude of the parties mentioned above to change and the need for PE to be regarded as a subject of importance not merely a compulsive recreational activity. These views are reflected by Hardman who says:

> "The prevailing teachers associated with head teachers and other teachers were also evident in perceptions on attitudes of parents. They were believed to lack interest in physical education, view it as non-productive beyond school years and to be predisposed to favoring academic subjects with time spent on PE being seen to be a threat to academic achievement and/or examination performance" [18, p. 31].

Increasing motivation for students

The teachers interviewed discussed the advantages of student's participation in PE, for example, increase in physical fitness, introduction to a healthy lifestyle and perhaps an introduction to life long sport or a career in sport. One teacher commented:

> "If students pursue PE at GSEC level as their own choice, they are more likely to have a higher level of motivation which may lead to a career in PE."

Despite these advantages, as shown in Table 1, we can see that 96% of PE teachers reported that students showed no motivation to participate in PE lessons as they did not gain marks for doing so. One teacher said:

> "PE lessons are allocated 45 minutes per week on the school time table but the lessons do not take place."

This illustrates the need for more attention to assess progress of pupils in PE lessons and the need to ensure the lessons themselves to be taken place. In support of this, the School Sport Forum [21] emphasized the importance of establishing guidelines for testing in physical education in order to give feedback to pupil and teacher, which acts as a powerful motivator towards a greater achievement in PE. Also, 75% of PE teachers pointed out the lack of extracurricular activities, such as competitions between classes in the same school and with other school teams, is mainly due to the majority of students at the tenth, first secondary class and students at GSEC level not acknowledging PE to be as important as other subjects. One PE teacher said:

> "Students do not participate in inter and out of school activities, because they give more time to the other school subjects which will contribute to their overall mark at GSEC level."

The above quotation suggests that if PE contributed to the overall mark at GSEC level, there will be a greater level of participation in both PE and extra curricula activities. In this regard, Ohmci [22] found that in Wales there is a rapid expansion of GCSE courses which have a good affect on students. Also, teachers give more time to raise the students participation in PE by providing extra-curricular activities.

"Other subject teachers have a negative view towards PE teachers, they think PE is just games and not an academic subject."

The above quotation illustrates the gap that exists between PE teachers and other school subject teachers which undermines PE marginalizes the achievements of students and limits career growth of its teachers. Hardman noted similar negative attitudes amongst other subject teachers:

"Physical education is regarded as a lower status, peripheral subject, as non-constructive and vocationally non-productive, as non-academic lacking in educational value and merely as a compensatory recreational activity" [18, p. 31].

In this regard, UNESCO [19] emphasized the importance of according PE teachers a status comparable to that of teachers of other subjects, who are often seen as discharging an altogether comndable assignment; such reassessment is an important condition for the success of the program introduced.

Ninety-two percent of the PE teachers thought that if parents' view could be changed toward PE, in return their children would be more enthusiastic and see PE as something of importance. For example, one teacher said:

"There is great difficulty in getting permission from parents to allow their children to take part in extra curricula activities."

Another teacher comnted that he had a very skillful high jump student who never competed in any organized competition as he could not get the permission of his family.

Participation of students is also affected by the Jordanian culture. In Jordan, parents are more restricting and do not encourage their children, particularly their daughters, to participate in PE programs especially after school. This may influence the choice of students. Naji [20] found that parents of female students in the Zarqa region encourage their daughters to concentrate on the subjects in which their mark will contribute to the students overall mark in the GSEC examinations at the expense of engaging in physical education activities.

The results correspond with the English experiences where a greater number of male students than female students choose to participate in GCSE PE. The head of the PE department at William Howard School said that:

"A larger proportion of boys (66%) participate than girls (33%)."

However, it should be noted that more girls participate in PE in English schools than in Jordanian schools. English parents appear to have less influence over their child's decision than Jordanian parents. This could be because in Jordan parents assume that there is nowhere to go from PE as it's an entirely practical subject, and should therefore encourage their children in more useful academic subjects. Whereas in England, there

reliability as the researcher returned them to the teachers to check if they were consistent with their perceptions. On this basis, all teachers reported that the transcript matched their views.

- A list of the topic areas covered by the data was constructed, and relevant data were placed under each topic. The number of participants who shared the same perceptions under each heading were calculated.

Findings and Discussions

Part one: Teachers' perceptions

This section discusses the findings related to the PE teachers' views about physical education being available at GSEC level in school in the north part of Jordan. The data showed that all of the PE teachers who were interviewed indicated they would approve of PE being available at GSEC level. The reasons behind these views are presented below in Table 3.

Table 3. Reasons given by teachers to approve PE being available at GSEC

Reasons given for approval of physical education being available at General Secondary Education Certificate	Frequency	Percentage
It would change the attitudes of head teachers, other teachers and parents	22	92%
The curriculum needs to involve theory and practice	23	96%
It would improve students motivation to participate in PE	23	96%
It would facilitate the organization of extra curricular activities	18	75%
It would facilitate the organization of teachers professional development	16	67%
The facilities and budget are already available	14	58%

Changing attitudes of head teachers, other teachers and parents

Many teachers agreed that the availability of GSEC PE would result in changing the attitudes of other teachers, head teachers and parents towards PE. This would be beneficial in many ways. Firstly, if the attitudes of head teachers were altered, it may result in more budget being allocated to the PE department for the purpose of more equipment and other things to facilitate students learning. One teacher said:

> "If PE was available as a GSEC subject, the head teacher would be more supportive and co-operate toward providing equipment and other essentials."

Physical education in England is regarded as a valuable necessary subject respected and budgeted for in an adequate way. In this regard, Barros [17] found that head teachers perceptions have a great influence on the implementation of PE activities such as providing PE with sufficient budget to buy facilities and equipment and offering incentives for high skillful students in PE. The gap between PE staff and teachers of other subjects would lessen if the school was successful in inter and intra school competition as it would be seen as advantageous for the whole school. One of the PE teachers said that:

Thirdly: A case study

This instrument was designed to highlight the English system of PE at the GSEC level. It was chosen, as GCSE PE in English schools is considered a subject of importance and has a high status within the curriculum. Case studies tend to be selective, focusing on one or two issues that are fundamental in understanding the system being examined [16]. While the problems of making generalizations from case studies are acknowledged, it was considered that the study of a single school would provide insights about the English system which could form a basis for some tentative comparisons with the Jordanian system.

Procedures of the data collection and analysis

The following procedures were employed to collect and analyze data related to the questionnaire of the study:

- 322 male and female students in tenth grade were chosen randomly from randomly selected schools in First Irbid, Bani Kananh and Mufraq regions.
- The researcher visited the schools twice for the distribution and collection of the questionnaire. He explained to the respondents that he was available for any further inquiries or assistance.
- 302 questionnaires were collected as the response rate was (94%).
- Numerical values, rating from 1 to 5, were assigned to five potential responses for each item (strongly agree = 5, agree = 4, undecided = 3, disagree = 2, and strongly disagree = 1), negative responses were taken into account as well as positive items.
- The data were analyzed using SPSS computer package, as means and standard deviations were computed.

With respect to collecting and analyzing data derived from the semi-structured interview, the following procedures were conducted:

- The researcher made contact with various schools which had been randomly chosen in order to obtain permission.
- The researcher arranged the interview appointments on the basis of the teachers' convenience.
- The researcher introduced himself to the respondent, then introduced the aims of the study and the purpose of the interview. He told the respondents that their responses would be confidential and stressed that the material would only be used for research purposes.
- The researcher requested permission from the respondents to record the interview on tape.
- The interview questions were directed to the respondents, as they were given an opportunity to talk about each question so that as much information as possible could be attained without restrictions.
- A tape recorder was employed, and each recorded interview was imdiately transcribed for the purpose of the study. Transcripts were examined for

type questions. Response options ranged from 1 to 5 (strongly agree = 5, agree = 4, undecided = 3, disagree = 2, strongly disagree = 1).

In order to guarantee the validity of the questionnaire, it was checked by a group of six judges (four members of PE specialists and two PE supervisors). On the advice of the panel of judges, the items of the questionnaire were reduced to 24 items. To avoid ambiguity, the questionnaire was further validated by another panel of judges who decided that it was capable of collecting the kind of data being sought by the researcher.

To check the reliability of the questionnaire, a random sample of 27 students who were excluded to be from the subjects of the study. Cronbach alpha was used to establish the overall reliability of the questionnaire which was found to be 0.82.

Secondly: Semi-structured interview

This instrument was designed to identify PE teachers' perceptions on the addition of PE at GCSE level in Jordan, the advantages of PE if it was available and the availalbility of school facilities and equipment. It is seen to be crucial in qualitative research because it gives the researcher freedom to probe more deeply and to extend the responses of the respondents [15].

According to this technique, the researcher designed a set of questions in a specific schedule. It consisted of two parts:

1) General information: this was designed to obtain background information about the respondents, for example, teaching experience and gender.
2) Interview questions: this part consists of various questions aimed at achieving the aims of the study. The following specific questions were directed to the subjects of the study:
   - Do the PE teachers agree that PE should be available at GSEC level? if so, how could it be implemented in Jordanian schools?
   - What would be the advantages to the schools and students if it was made available?
   - Do secondary schools have sufficient playground areas and PE facilities to accommodate the availability of PE at the Jordanian GCSE level?

In order to ensure the content validity of the interview questions, the researcher resolved to:

- Specify what they were trying to appraise;
- Prepare the interview questions carefully;
- Validate the questions by expert opinion;
- Carry out the interview in the most suitable and convenient circumstances for the respondents; and
- Remain neutral in their opinions and attitudes when they conducted the interview.

The Limitations of the Study

The limitations of the study were:

- The study is confined to the PE teachers views in Irbid, Bani Kananah, and Mufraq regions.
- The study is restricted to the students views in tenth grade in Irbid, Bani Kananah, and Mufraq schools.
- The teachers' views are restricted to semi-structured interviews which were used as one of the qualitative research techniques.
- The students views were confined to a questionnaire used as one of the quantitative research methods.

Procedures of the Study

The population and sample of the study

The population of the study consisted of 128 PE teachers (66 male and 62 female) who have full responsibility for delivering the PE curriculum to students in secondary school in three educational regions (First Irbid, Bani Kananh and Mufraq). The population of the students consisted of (4936) male and female students. A random sample of 24 PE teachers were chosen for interview, and 322 students were selected to complete the questionnaire of the study. In addition, the case study sample, which was randomly selected, consisted of the head of the PE department in William Howard School England as a representative of 6 teachers who taught PE at GCSE level.

Research design

The quantitative and qualitative approaches were used to investigate the views of PE teachers and students at the tenth grade in Jordanian schools on whether or not they preferred PE to be available at GSEC level. On this basis, the following instruments were used:

Firstly: A questionnaire

This instrument was designed to find out the views of tenth grade students on the availability of PE at GSEC level in Jordanian schools, and was constructed according to the following steps:

1) A comprehensive review of the literature and previous studies concerning the importance of PE in secondary school level timetable such as Assessment and Qualifications Alliance [5], Al-Nhar [11] and Macphail [13].
2) The researcher carried out an initial survey, by asking 56 (30 female and 26 male) students the following question: "Would you like to choose physical education in the General Secondary Certificate Examination? Yes (why), no (why)".

Based on the above steps, the researcher designed items of the questionnaire in the first stages of the design. The questionnaire consisted of 28-item, five-choice, Likert-

programs that incorporate these academic conceptions of the subject. She proposed two levels of programming within this framework: a) the lifestyle program, which will provide sustained activity for all juniors and seniors and would be embedded in a rich knowledge base, and b) the career program, which would allow students who are interested in PE to specialize and receive a more advanced program to prepare them for a career in the field of PE.

Macphail [13] surveyed the views of "pupils' subject choice - higher grade physical education". The research technique used was a questionnaire. The results showed that pupils that had chosen physical education did so through the interest and enjoyment of the subject gained through earlier experiences of school physical education.

The reasons given by the teacher for pupils choosing PE were to fill up their timetable, to have a break from other subjects. The need for the student to take an additional subject in the examination was not frequently stated. Cooper [14] found that the four most frequently given reasons from pupils for choosing physical education were: a) they liked the subject, b) they felt it contributed to physical fitness, c) they liked sport in general, and d) they hoped it may facilitate a career in PE.

Problem of the Study

In the light of the previous review of literature, it is very clear that there is a lack of research in Jordan which has been connected with the establishment of physical education as an examination subject in the General Certificate Secondary Examination. Based on the above, this study was designed to investigate the views of PE teachers and the students at the tenth grade in Jordanian schools on whether or not they preferred PE to be available at GSEC level. Thus, the study aims to:

- Identify the PE teachers' views on the availability of PE at GSEC level in the north part of Jordan.
- Identify the reasons for students selecting or not selecting PE in GSEC level.
- Collect data about the English system of teaching PE at GCSE level as evidence for developing PE at the secondary stage in Jordanian schools.

To achieve the above aims, the study raised the following questions:

1) What are the PE teachers' views on PE being available at GSEC level in schools in the north part of Jordan?
2) How is GCSE PE accommodated and taught at GCSE level in English schools?
3) Would students in the tenth grade choose GSEC PE if it was available and what are their reasons for this choice?

Students may continue at universities, although enrolling in one or another field depends exclusively on the above subject results of Tawjeehi exams. Students do not have the opportunity to select PE as a subject in the GSEC. This leads students to be encouraged by parents and society in general to concentrate on the examination subjects rather than doing PE.

Abdullah [7] emphasized the importance of physical education programs included as school subjects which meet the students' needs and interests. The success in PE may give confidence and assurance in the academic realm if the confidence is treated in a supportive and encouraging way. In Jordan, the General Secondary Education certificate is considered to be the most important stage in determining the student's future in terms of vocational prospects. It can be argued that the school programs which the students can follow should be mainly determined by the students' interests and ambitions. Thus, students should have the opportunities to select what they need to learn and matching with their interest. The place of PE in this process raises questions about the role of PE teachers in assisting and promoting the choices students make. PE teachers who are fully responsible for teaching the PE program should have a clear vision on the status of that program through contact with the school administrators and parents and this should be reflected in the PE program and the advice and guidance offered to students when they are selecting their options or subjects to follow in the GSEC. Thus, the views of teachers and students are seen as a priority.

This attitude displayed by students could be common around the world. In this context, Siedentop says:

> "In too many places physical education exists precariously as a marginal subject in secondary education" [8, p. 69]

It is widely agreed that improvements to the existing physical education programs at a the secondary stage should be made more relevant and attractive to students in order to give physical education a greater status within the educational system. The tailoring of the physical education curriculum and programs to meet the student needs can do much to help the achievement of the aims of physical education within the educational system, but it can also aid the perspectives which are presented to society in general.

According to the educational literature [9, 10], the neglect of PE as a compulsory subject decreases the activity level of the students. Research findings continue to indicate that adolescents activity level decreases with age. In Jordan, Al-Nhar [11] found that head teachers and teachers of other school subjects valued PE less than other academic subjects. PE is taught 45 minutes per week and it is not available as a GSEC option. This may cause a lack of interest within the Jordanian society and amongst students in school. Female students in tenth grade rank PE as the lowest rank among school subjects and male students ranked it second to the lowest. These views contradict the educational perspectives. Vickers [12] argued for an increased emphasis on an academic knowledge base in PE and the provision of a framework for secondary

Physical education can be defined as "the formal inculcation of knowledge and values through physical activity and/or experiences" [4, p. 537]. This definition emphasizes that physical education is a process of holistic development which includes theoretical knowledge and is more than a subject that concentrates purely on practical skills.

Views on the aims and the role of PE in secondary schools differ from country to country. For example, in English schools, PE as a subject was accepted as a vital part of the education for all pupils. It is given a relatively high status in school and curriculum, and individuals are able to pursue studies in this subject as part of award bearing courses. The National Curriculum sets out the minimum amount of subjects that all schools have to teach, but many schools will also offer examination courses, extra-curricular activities, proficiency testing and various other awards [5]. The GCSE subjects in the English school are as follows:

Table 1. The general secondary education certificate subjects in English schools

Compulsory subjects		
English language and literature		
Mathematics		
Science – either as -		
A double award examination (equal to two GCSE'S) that covers biology, chemistry and physics	Or	Separate examination subjects; in biology, chemistry and physics

Optional subjects: Pupils are able to choose at least one subject		
Creative arts:	*Languages:*	Social
Art and Design	French	Business,
Design Technology	German	Economics
Drama		History
Music		Geography
Physical Education		

Table 1 shows the subjects in English schools that are compulsory and the subjects that pupils can choose to follow. This latter group includes PE. In other areas of the world such as the Jordanian education system, PE has a low status where students only have one 45-minute PE lesson a week and PE is not available as a subject at GSEC level. The subjects included in the Jordanian curriculum are shown in Table 2.

Table 2. The general secondary education certificate programs in Jordan as proposed by the Ministry of Education [6]

Subjects	**Scientific**	**Literary**
General cultural	Islamic study	Islamic study
	Arabic language (normal standard)	Arabic language
	English language	English language
	Social and national education	Scientific culture
Specialization requirements		
Compulsory	Mathematics	Arabic language
Optional: pupils choose two subject from	Chemistry	English language
	Physics	Islamic science
	Biology	Geography
	Earth and environmental sciences	History

J. King Saud Univ., Vol. 19, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 17-34, Riyadh (1427H./2007)

Physical Education Teachers and Students Perceptions regarding the Inclusion of Physical Education Subject in the General Certificate of Secondary Education in Jordan

Eid M. Kanan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

(Received 18/11/1426H.; accepted for publication 19/3/1427H.)

Abstract. The purpose of this study is to determine the views of teachers and students on establishing physical education in general secondary certificate examination. Two main areas were investigated: the views of PE teachers, and the students' perceptions of selecting or not selecting PE as an examination subject. Information was obtained from an English school on the logistics of implementing GCSE PE and compared with data gathered from Jordanian schools. Semi-structured interviews and questionnaires were used. The study indicated that PE would be preferred as a GCSE option by Jordanian PE teachers. The main reasons for this were changing the attitudes of Jordanian society, motivate students in pursuing healthy lifestyle as well as providing some professional development for the teachers themselves. The study also showed that if students had negative experiences of PE in the first three grades, they will likely continue to have a negative perception of it through out their school career.

Background of the Study

Physical education (PE) is considered to be an important part in the general education process. UNESCO [1] asserted that every education system must give physical education an appropriate place to strike a balance and strengthen the links with learning in the classroom. This definition does not consider PE as a footnote or an addition to academic programs or something to occupy the pupil's leisure time. It emphasizes that physical education has to have a fixed place in the school timetable and it is seen as one of the only subjects which offers the opportunity for students to improve their physical fitness, develop physical and social skills, and gain a knowledge which is not included in other areas of the curriculum [2, 3].

استخدام معالج الكلمات لتعليم الكتابة لدارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة الملك سعود

علي فرحان أبوصعيليك

أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/٩/٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٧/٢/٢١هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيسي هو اختبار فاعلية برنامج معالج الكلمات لمساعدة الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في تعلم مهارة الكتابة ومعرفة موقف أفراد عينة الدراسة من استخدام الحاسب الآلي في تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية. تم إجراء الدراسة في معمل التعليم الإلكتروني التابع لقسم اللغة الإنجليزية وآدابها بكلية الآداب في جامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين حسب معدلاتهم: مجموعة تجريبية درست مهارة الكتابة بالطريقة المحوسبة، ومجموعة ضابطة درست المهارة نفسها بالطريقة التقليدية. قام أفرد المجموعة التجريبية بالعديد من التطبيقات العملية في الكتابة باستخدام الحاسوب مثل البحث عن الأخطاء وتصحيحها. تم عمل اختبار لمعرفة أثر البرنامج المستخدم، وتم أيضا إجراء استفتاء لمعرفة آراء المجموعة التجريبية في تعليم الكتابة باستخدام الحاسوب. وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية التي درست مهارة الكتابة بالطريقة المحوسبة حققت نتائج أفضل في امتحان الكتابة من المجموعة الضابطة التي درست المهارة نفسها بالطريقة التقليدية، كما تبين أن أفراد المجموعة التجريبية يرون أن استخدام الحاسب الآلي هو أسلوب فعال لتعليم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية. أخيرا خلصت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن استخدام برنامج معالج الكلمات له أثر إيجابي على تعليم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية.

Appendix

Survey: Computer-aided Writing (Results)

Dear Student,
Please circle the number about how you feel.

1 = Strongly Agree, 2 = Agree, 3 = Disagree, 4 = Strongly Disagree

No	Statement	1	2	3	4
1	The computer provides me with more feedback about my errors and mistakes.	50%	30%	15%	5%
2	Using the computer in the writing class encourages me to spend more time working on my papers than when I write with a pen.	10%	70%	15%	5%
3	When I use word processing on the computer, I am more careful about grammar.	20%	60%	15%	5%
4	I can think of more ideas for my writing when I use the computer.	30%	60%	10%	0%
5	I like using word processing better than other ways to write in English.	30%	55%	15%	0%
6	When I use word processing on the computer, I pay more attention to what I am writing.	25%	65%	10%	0%
7	I feel I have learned more about writing in English from this class than I have from other English classes I have taken in which the computer was not used.	20%	70%	10%	0%
8	When I write using the computer, I pay more attention to punctuation.	30%	60%	10%	0%
9	When I use word processing on the computer, I am more careful about style.	85%	10%	5%	0%
10	I am not worried that it will take me longer to learn to use the computer than other students.	85%	5%	10%	0%
11	I think using the computer in writing class is interesting.	55%	40%	5%	0%
12	The computer-aided writing helps me in developing self-reliance skills, problem-solving strategies, and critical thinking abilities.	60%	35%	5%	0%
13	I pay more attention to choosing the right word when I use the computer.	25%	70%	5%	0%
14	I would recommend that other students learn to use word processing for writing their papers in English.	20%	70%	10%	0%
15	I would like to take another writing course if I could use the computer.	25%	65%	10%	0%
16	I get better scores on papers I have written using the computer.	20%	65%	15%	0%
17	It was easy to learn how to use the computer.	35%	50%	10%	5%
18	I can change my papers more easily and more often when I use word processing than when I write with other ways.	10%	60%	30%	0%
19	I plan to continue using the computer to write my papers after this class is finished.	20%	60%	15%	5%
20	The computer-aided writing helps students interact and work together, which helped them in improving writing.	70%	25%	5%	0%
21	I pay more attention to spelling when I use the computer.	50%	40%	10%	0%
22	The feeling in the class is friendly and the students in this class help one another.	45%	50%	5%	0%
23	Using word processing makes me less worried about writing because I know I can edit my writing easily.	5%	65%	30%	0%
24	I use word processing more than any other way to write papers for my class	20%	60%	20%	0%
25	I think I write longer papers using the computer.	25%	65%	5%	5%
26	I do not get nervous in the computer-writing class.	5%	90%	5%	0%
27	I can easily use the non-linear method when I use the computer.	20%	70%	10%	0%
28	I feel I get more individual attention from the teacher in the computer-writing class than I do in other, non-computer-writing classes.	15%	70%	15%	0%
29	I pay more attention to organization when I use the computer.	25%	65%	10%	0%
30	I am happier with my papers when I write using the computer.	25%	70%	5%	0%
	Frequency	**960**	**1670**	**340**	**30**
	%	**32.0**	**55.67**	**11.33**	**1.0**

[8] Neu, J. and Scarcella, R. "Word Processing in the EFL Writing Classroom." In: P. Dunkel (Ed.), *Computer-assisted Language Learning and Testing: Research Issues and Practices*. New York: Newbury House, 1991.

[9] Phinney, M. "Computer-assisted Writing and Writing Apprehension in ESL Students." In: P. Dunkel (Ed.), *Computer-assisted Language Learning and Testing: Research Issues and Practices*. New York: Newbury House, 1991.

[10] Brady, L. "Overcoming Resistance: Computer in the Writing Classroom." *Computers and Composition*, 7, No. 2 (1990), 21-33.

[11] Nash, T.; Hsieh, T. and Chen, S. "An Evaluation of Computer-aided Composition." In: S. Chang, D. Tseng and B. Hwang (Eds.), *A Collection of Papers Presented in the Sixth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*. Taipei, Taiwan: The Crane, 1989.

[12] Johnson, M. "Word Processing in the English as a Second Language Classroom." In: J. Hoot and S. Silvern (Eds.), *Writing With Computers in the Early Grades*. New York, NY: Teachers College Press, 1988.

[13] Phinney, M. and Mathis, C. "ESL Student Responses to Writing with Computers." *TESOL Newsletter*, 24, No. 2 (1988), 30-31.

[14] Herrmann, A. "An Ethnographic Study of a High School Writing Class Using Computers: Marginal, Technically Proficient, and Productive Learners." In: L. Gerrard (Ed.), *Writing at Century's End: Essays on Computer-assisted Composition*. New York, NY: Random House, 1987.

[15] Daiute, C. "Can the Computer Stimulate Writer's Inner Dialogues?" In: W. Wrench (Ed.), *The Computer in Composition Instruction*. Urbana, IL: NTCE, 1984.

[16] Warschauer, M. "Computer-assisted Language Learning: An Introduction." In: S. Foots (Ed.), *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 1996.

[17] Cooper, M. and Selfe, C. "Computer Conferences and Learning: Authority, Resistance, Internally Persuasive Resources." *College English*, 52, No. 8 (1990), 847-873.

[18] Greenfield, R. "Collaborative E-mail Exchange for Teaching Secondary ESL: A Case Study in Hong Kong." *Language Learning & Technology*, 7, No. 1 (2003), 46-70.

[19] Cobine, G. "Studying with the Computer." *ERIC Digest: http://www.askeric.org*, 1997.

[20] Gousseva, J. "Crossing Cultural and Spatial Boundaries: A Cybercomposition Experience." *The Internet TESL Journal (http://iteslj.org/Articles/Gousseva-CyberComp.html)*, 4, No. 11 (1998).

[21] Stevens, V. "Language Learning Techniques Implemented through Word Processing." *http://www.netword.com/esl_home*, 1999.

[22] Cunningham, K. "Integrating CALL into the Writing Curriculum." *The Internet TESL Journal (http://iteslj.org/Articles/Cunningham-CALLWriting)*, 6, No. 5 (2000).

[23] Huistijn, J. "The Use of Computer Technology in Experimental Studies of Second Language Acquisition: A Survey of Some Techniques and Ongoing Studies." *Language Learning & Technology*, 3, No. 2 (2000), 32-43.

[24] Hegelheimer, V.; Mills, D.; Salzmann, A. and Shetzer, H. "World Wide Web Activities that Work (and Why!)." *International Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Chicago, Illinois, http://deil.lang.uiuc.edu/resources/Tesol/WWW_Activities.html, 1996.

[25] Ong, K. "Website of Collaborative Projects: Operation Oceanwave II." *http://geocities.com/Athens/Olympus/5276/ips.htm*, 2000.

[26] Cohen, M. and Riel, M. "The Effect of Distance Audiences on Students." *American Educational Research Journal*, 26, No. 2 (1989), 143-159.

[27] Cononelos, T. and Oliva, M. "Using Computer Network to Enhance Foreign Language/Culture Education." *Foreign Language Annals*, 26 (1993), 234-252.

[28] Gayle, V.; Davidson, Sh.; Nowlin, B. and Lanouette, M. "Do Multimedia Lesson Structure and Learning Styles Influence Undergraduate Writing Performance?" *College Student Journal*, 36, No. 1 (2002), 12-20

[29] George, N.; Bourret, R. and Nelson, R. "Computer-aided Writing: An Emerging Field." *T.H.E. Journal (Technological Horizons in Education)*, 20, No. 1 (1992), 73-80.

[30] Gu, P. "Effects of Project-based CALL on Chinese EFL Learners." *Asian Journal of English Language Teaching*, 12 (2002), 195-210.

[31] Bloom, A. "An Anxiety Management Approach to Computerphobia." *Training and Development Journal*, 39, No. 1 (1985), 90-94.

This study proved that most of the members of the experimental group found it easy to use the computer in learning the skill of writing. This is in contrast with what was reported by other studies. For instance, Bloom [31] found that one of the disadvantages of computer-based instruction was the difficulty that students faced in using the computer programs. Bloom's study, however, was written more than 20 years ago, a period during which CALL has improved greatly.

Conclusion

The findings of the study showed that the word processor has an effect on the process of teaching and learning the skill of writing. EFL learners have a facility that provides a chance for self-learning, which helps them to be more independent on teachers. They are also able to discover and correct their errors because the word processor enhances language learning, makes writing more organized, and aids in the mechanics of language. Not only can students use the word processor in the classroom under the control of the teacher, but they are also able to utilize it anywhere or anytime outside the classroom.

It has also become possible for EFL learners to use a wide range of word processor-based activities and applications such as checking grammar, style, and spelling errors, editing texts, and using punctuation marks. By using these practical language-learning activities, it has become possible to practice the sub-skills of writing in convenient contexts. The use of instructional software in a friendly non-threatening atmosphere encourages the use of the language skills as writing.

Finally, it can be concluded that EFL learners' performance in writing improves a lot through using word processors compared with the traditional procedures, techniques, activities, and methods used by EFL teachers. Some points for further research may include the following: using techniques like individual and cooperative learning in computer-aided writing, using TELL facilities such as email and chat in writing, and finding the effect of using different types of word processors on students' achievement.

References

[1] Huss, S. "Using Computers with Adult ESL Literacy Learners." *ERIC Digest: http://www.askeric.org*, 1990.

[2] Heinich, R.; Michael, M.; Russell, J. and Smaldino, S. *Instructional Media and Technologies for Learning*. 5th ed., New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1996.

[3] Brierley, B. and Kemble, I. *Computers as a Tool in Language Teaching*. New York: Ellis Horwood, 1991.

[4] Holmes, M. "Marking Student Work on the Computer." *The Internet TESL Journal (http://iteslj.org/Articles/Holmes-ComputerMarking)*, 2, No. 9 (1996).

[5] AbuSeileek, A. *Designing a CALL Program for Teaching Writing to Jordanian EFL Learners and Its Effect*. Amman: Amman Arab University, 2004.

[6] Adair-Hauck, B.; Willingham-McLain, L. and Youngs, B. "Evaluating the Integration of Technology and Second Language Learning." *CALICO Journal*, 17, No. 2 (1999), 269-306.

[7] Warden, C. "Coping with 500 EFL Writing Students in Taiwan." *TESOL Matters*, 5, No. 2 (1995), 11.

2) Most of the subjects in the experimental group (85%) believed that the word processor helped them to improve the skill of writing (20.0% of them (frequency = 4/20 students) strongly agreed and 60% (frequency = 12/20 students) agreed). The other 15% (frequency = 3/20 students) did not agree that the computer-writing class was helpful.

Members of the experimental group benefited a lot from computer-mediated learning. This is attributed to the instrument program used in the study which is accessed with a huge amount of linguistic information. It enabled the students to learn different sub-skills of writing, like grammar, spelling, style, and punctuation. Furthermore, the linguistic information in the program is arranged in an-easy-to-use manner which allows the user to process it in a straightforward way.

This is in harmony with what was reported by other studies. For instance, Gayle, Davidson-Shivers, Nowlin and Lanouette [28] found that the computer-writing lesson was easy to follow, the subjects enjoyed it, and the computer helped them with their writing. Similarly, George, Bourret and Nelson [29] said that students were amazed at the amount of linguistic information made available to them by the computer, and were happy and excited about the ease of finding and incorporating information, using computer-aided writing facilities.

3) Nearly all the subjects in the experimental group (95%) thought that the computer-aided writing course assisted them to interact and work together, which was helpful for them in improving the skill of writing (70% of them (frequency = 14/20 students) strongly agreed and 25% (frequency = 5/20 students) agreed). The rest of the students (5%) (frequency = 1/20 students) believed that the computer-writing class did not enhance interaction and improve the skill of writing.

The use of computer-assisted writing in this study created an interesting and non-threatening atmosphere which motivated the student to depend on himself and work with other students to do many computer-based activities like editing his classmates' writing. This also created an atmosphere of cooperation among the subjects who could work together via chatting to write about a certain topic. They could also exchange viewpoints and receive new ideas about the subjects they discussed. Gu [30] reported that computer-assisted writing projects enabled students to interact in authentic situations with a variety of audiences, increase their levels of linguistic input and output, and enhance motivation for working and willingness to learn collaboratively.

4) The majority of the subjects in the experimental group (85%) thought that it was easy for them to use the computer in learning the skill of writing (35% of them (frequency = 7/20 students) strongly agreed and 50% (frequency = 10/20 students) agreed). The other 15% found it difficult to use the computer for learning the skill of writing (10% (frequency 2/20 students) of them disagreed and 5% (frequency 1/20 students) strongly disagreed).

Table 1.

Method	Number	Mean	Std. Deviation
Computerized	20	7.36	2.89147
Traditional	16	5.44	3.22364

As can be seen from the table above, the results of the study indicated that the members of the experimental group achieved better results in the writing test (mean scores = 7.36) than their counterparts in the control group did (mean scores = 5.44). This is in harmony with the previous studies about computer-assisted writing which reported that the computer was an effective tool for teaching language skills like writing (see, for instance, Hegelheimer, Mills, Salzmann and Shetzer [24]; Ong [25]). This is also in line with what was reported by other studies (Cohen and Riel [26]; Cononelos and Oliva [27]) which found that the computer improved the skill of writing.

It is possible to account for this finding in the following way:

1) The subjects in the experimental group studied in a relaxed atmosphere, which was motivating for critical thinking and supportive for using problem-solving strategies.

2) They had an access to extra facilities like grammar and spelling checkers which were found to be helpful for them.

3) Members of the experimental group became more dependent on themselves when they used electronic interaction.

4) The use of word processor in the classroom opened new prospects for the subjects, which motivated them for doing extra activities outside the classroom.

As to the attitude of the experimental group towards using computer-assisted writing, the results of the study revealed that members of the experimental group generally had a positive attitude towards computer-aided writing. The following is a summary of the results of the most important items in the questionnaire:

1) The majority of the members of the experimental group (87.67% (frequency = 26.3/30 items)) had a positive attitude towards computer-aided writing (32.0% of them (frequency = 9.60/30 items) strongly agreed and 55.67% (frequency = 16.70/30 items) agreed). However, the other 12.33% (frequency = 3.7/30 items) had a negative attitude towards computer-aided writing (11.33% (frequency = 3.4/30 items) disagreed and 1.0% (frequency = 0.3/30 items) strongly disagreed).

This is in line with other studies (Neu and Scarcella [8, p. 169]; Phinney [9, p. 208]; Daiute [15, p. 37]) which stressed that the majority of students had a positive attitude towards computer-aided writing because it was useful, enjoyable, and comfortable.

The word processor-based facilities were also used as effective tools for evaluating and diagnosing students' writing. One of these facilities, "Comment", was utilized by the instructor to mark the subjects' works. This facility was functional in helping the instructor in diagnosing errors and providing feedback about them. Members of the experimental group also used the word processor in finding as well as correcting grammar, style, and spelling errors. By clicking "F7" button, then "Resume," a new screen appears. It contains pieces of information about the rule that has been violated, illustrative examples, and suggestions for the user about the correct form. Members of the experimental group also used the non-linear approach in writing. Finally, the subjects in the experimental group utilized the chat facility to discuss different topics and exchange viewpoints about them. The word processor helped them to create an atmosphere of interaction and collaboration, and become more self-reliant, depending on the electronic instruments.

Data analysis

Data in the survey questions about the level of difficulty of language skills were calculated and analyzed. Means of scores of the survey questions were then found using the percentage method. Similarly, means of scores of the study subjects in the English language courses in the first semester were found using *Excel*. The subjects were then distributed into two groups according to their means, which was 2.8/5 for each group. Means of scores for the questionnaire items would be found and the resulting data would be analyzed using the percentage method via *Excel*. Moreover, the answer papers would be corrected by two independent examiners after conducting the test in order to insure the reliability of the scorer. If there was a big difference in evaluation (more than 10%), the paper would be given to a third evaluator and the mean score would be taken as the mark of the student.

The study had one independent variable: method of teaching, computerized or traditional. There was also one dependent variable, achievement of the study subjects. The description of the properties of the variables included in the study, means and standard deviations, and an independent-samples t test would be made to find if there were any differences between the results of the experimental and control groups using *SPSS*.

Results and Discussion

An independent-samples t test was run to find if there were any significant differences between the results of the experimental and control groups in the writing test. A t value of 7.960 was obtained which was found to be significant at $P < 0.05$ level. The table below shows the description of the properties of the variables included in the study and means and standard of deviations.

Procedure

The survey questions were given to the subjects of the study in different classes. They were asked to answer the two questions about the most difficult language skill to learn. Likewise, 10 professors of linguistics were requested to answer two questions about the most difficult EFL skill to teach. The researcher stated the aim of the survey for the subjects. After answering the survey questions, the papers were collected and the answers were analyzed.

At the beginning of the course, the instructor gave an introductory lesson about CALL in general and the use of word processor for teaching the skill of writing to the experimental group. Members of the experimental group were trained on using the word processor for learning the skill of writing. They were divided into small heterogeneous groups or pairs to enable the weak students to benefit from their classmates. Members of the experimental group used the word processor for many applications in writing like exercises, checking and correcting errors and getting feedback about them, editing texts, and making electronic linguistic interaction. At the end of the semester, a test was made to find the effect of the CALL method for teaching the skill of writing, and members of the experimental group were asked to fill out the questionnaire. The aim of the questionnaire was stated. Students were given enough time to fill the forms (an average of 20 minutes). The instructor answered students' enquiries about the questionnaire items.

On the other hand, members of the control group were divided into small heterogeneous groups so that the weak student might benefit from their classmates. They studied the components of the paragraph, and received training on how to write different kinds of paragraphs like the descriptive paragraph. They were also provided with a checklist to edit peers' writing. They were asked to analyze paragraphs into their components, and find and correct errors. Moreover, they were trained on how to use punctuation marks correctly. Members of the control group also used different strategies in writing such as brainstorming. At the end of the semester, a test was administered to find the effect of using the traditional method for teaching the skill of writing to the control group.

Computer-based methods and activities

The word processor was used in presenting several language learning techniques on the low-tech level such as finding the missing word, filling spaces with suitable words, and searching words. Members of the experimental group used the word processor for finding out lexical relations like synonyms. In addition, *Word 2003* was used for writing and designing exercises and quizzes followed by feedback. Ready formats and templates for preparing tests were employed in this study. For instance, from the site http://iteslj.org/Articles/Cunningham-CALLWriting, the file *m-template.txt* was downloaded and uploaded into the word processor. The header of information was edited to show the name and the test title, and write the questions. The questions that were dealt with through this program were "true or false," "fill in the blank," and "multiple choice."

reading, or writing?" and "Why?" The other part also consisted of two questions for the professors. They were "What is the most difficult EFL skill to teach, listening, speaking, reading, or writing?" and "Why?"

Both the experimental and control groups used *Great Paragraphs* by Folse, Muchmore-Vokoun, and Solomon, 1999, a textbook used for teaching paragraph writing course. The course aims at introducing the basic concepts of paragraph writing, unity, and coherence, and giving practice about the types of paragraphs like the descriptive and narrative paragraphs. Members of the experimental group also used the word processor for editing texts, checking errors, finding related words, chatting, and doing exercises and quizzes. *Word 2003* software that is integrated into *Microsoft Office 2003* was used by the experimental group. Members of the control group also had an access to the linguistic material available in the word processor like the dictionary and the grammar and style rules, but in a traditional way.

To answer the first question of the study, a test was conducted for the experimental and control groups. It was given to two professors of linguistics in the field to check its suitability to the aims of the course, content, and clarity of instructions. They suggested introducing different types of questions like editing a text, analyzing a paragraph into its components, and rewriting sentences. Their comments and suggestions were taken into consideration. The test was several times field-tested. The internal consistency of Cronbach's alpha reliability for the test instrument was determined to be 0.80 which is statistically accepted. The students' papers were corrected according to the following five criteria: coherent and clear ideas, grammatical rules, correct spelling, mechanics and organization, and effective use of vocabulary. Between 15-25% of the total mark was allocated for each of these items.

To answer the second question of the study, the questionnaire made by Cunningham [22] was adopted. The questionnaire originally consisted of 38 items, but it was modified to suit the study. The questionnaire was given to the same two professors. They were requested to check the suitability of content and clarity of instructions. They suggested introducing items such as using the non-linear method via computer and checking style, spelling, and punctuation errors. They also suggested deleting eight items, as they were not necessary. Their suggestions and comments were considered by the researcher. The items of the questionnaire were reduced to 30 statements with which the student had to strongly agree, agree, disagree, or strongly disagree. The rubrics at the beginning of the questionnaire were clear and asked the student to circle the choice about how he felt about the statement (see the survey in Appendix). A pilot study was conducted to check that the statements of the questionnaire were suitable. To insure the reliability of the questionnaire, Cronbach's alpha reliability was determined to be 0.86 which is high from the statistical point of view.

Cunningham [10] conducted a study about the usefulness of word processor for learners. Analysis of the data showed that students found the computer-based writing class to be challenging and comfortable. The students believed that word processing helped them to improve their performance in writing. They also reported that using the word processor benefited them in concentrating their attention on certain aspects of their writing such as grammar, word choice and organization. The results that were reported by Cunningham indicated that the word processor was positive and contributed to improve writing abilities by increasing willingness to write and revise, and sharing ideas with others.

Having reviewed related literature about the use of word processor for teaching and learning the skill of writing, the researcher notes that there is a dearth of CALL investigation studies (Hulstijn [23]) and lack of research oriented CALL articles (Adair-Hauck, Willingham-McLain, and Youngs [6]). Few studies are also based on applied work; others are theoretically oriented and glorify the use of technology for teaching EFL skills such as writing. This study, however, is based on an experimental work to test the effect of using word processor on the development of students' performance in writing. Furthermore, it investigates the students' opinions of computer-aided writing. The present research is also, to my best knowledge, the first study about the use of word processor in Saudi Arabia for teaching the skill of writing to EFL learners.

Methodology

Setting and context

This study was conducted in the Department of English Language and Literature, College of Arts, King Saud University during the second semester of the academic year 2004/2005. The experimental group studied in the E-learning Language Laboratory which has 40 PCs connected with local and global networks. The PCs in the laboratory are provided with the most up-to-date CALL software packages, such as *Word 2003*.

Subjects

The population of the study consisted of 85 freshmen in the Department of English Language and Literature, College of Arts, King Saud University for the academic year 2004/2005. The sample of the study involved students of the paragraph writing course. They were distributed into two groups, according to their GPA and the pre-test in English language courses in the first semester. The experimental group consisted of 20 subjects, and the control group of 16 ones. Moreover, 85 freshmen and 10 professors of linguistics in the department participated in answering the survey questions about the level of difficulty of learning/teaching EFL skill, listening, speaking, reading and writing.

Instruments

A survey was designed by the researcher to find the most difficult EFL skill to learn/teach. It contained two parts. The first one consisted of two questions for the students. They were "What is the most difficult EFL skill to learn, listening, speaking,

countable and uncountable nouns. Similarly, this article is based on using a software instrument which is equipped with facilities for providing users with feedback about various linguistic errors.

Gousseva [20] conducted a study about a computer-aided writing class. Students were divided into small groups who interacted via computer. The aim of the study was to investigate the students' attitude towards using computer-mediated language learning. Gosusseva found that students' attitude towards CALL was usually positive because they could see different viewpoints and improve the skill of writing. She also said that students felt more comfortable in the CALL environment. She concluded that students of the 101 writing section focused on the role of computer-based facilities that were used in the writing class as means to increase interaction and share ideas with each other, while the 107 students stressed the importance of computer-based facilities that were used in the writing class as additional tools to practice English.

Adair-Hauck, Willingham-McLain, and Youngs [6] studied the effect of using technology enhanced language learning (TELL) on the performance of college-level students in writing. The sample of the study consisted of two groups, the experimental group and the control group. Both were taught by the same instructor, textbook, and ancillary materials, but the experimental group also participated in TELL activities. The results that the authors reported indicated that the experimental group performed better than the other group did in the skill of writing. The findings of the study also showed that it was feasible and in fact desirable to integrate computer-based instruction into learning and teaching language.

Stevens [21] recommended using the computer for learning/teaching the skill of writing. He believed that the word processor had a positive effect on the development of students' achievement in writing. He designed several word processor-based exercises and activities, and suggested the following to be used in the computer-writing class:

- Finding the missing word and writing it.
- The use of search and replace letters in a certain text.
- Double clicking a word, cutting it, and asking a student to paste it in the correct place.
- Editing: the teacher presents a text with errors, and students work individually or cooperatively (in groups or pairs) to revise it.
- Sentence completion: the teacher gives students a number of open-ended sentences or cloze exercise to complete.

1) What is the effect of the method of teaching on the achievement of the subjects in the writing tasks of the experimental group which studied via computer and the control group which studied in the traditional method?

2) What is the attitude of the subjects in the experimental group towards using computer-aided writing?

Definition of Terms

EFL: English as a Foreign Language.

Writing: writing a text of one paragraph (10-15 sentences) using the macro and micro skills of writing.

Word processor: a computer program used for editing texts, checking and correcting grammar, style, and spelling errors.

Limitations of the Study

Word 2003 was used in this study for editing texts and checking errors by members of the experimental group. Therefore, the results of the study are restricted to using *Word 2003*, and some of the findings may be applicable to the earlier versions of this facility or other word processors. The results cannot be generalized beyond this tool or similar populations.

Related Literature

Many studies reported that CALL is useful for EFL learners, and learners generally have a positive attitude towards using technology for learning language skills like writing because technology has a positive impact on the learning/teaching process (Warden [7]; Neu and Scarcella [8, p. 169]; Phinney [9, p. 201]; Brady [10]; Nash, Hsieh and Chen [11]; Johnson [12, p. 107]; Phinney and Mathis [13]; Herrmann [14, p. 75]; Daiute [15, p. 37]). In addition, many researchers stressed that CALL improves the skill of writing (Warschauer [16, pp. 16-18]) and facilitates communication and interaction between learners (Cooper and Selfe [17]). Several studies also suggested that students have a positive attitude towards computer-aided writing. Greenfield [18], for instance, reported that students enjoyed the CALL class and made significant progress in writing.

Cobine [19] found that the computer has a good effect on the improvement of the skill of writing. Learners could conceivably experiment with phrase and sentence structure, and practice rhetorical grammar through using computer linguistic functions. Computer tutorials offered them grammatical choices and then provided immediate feedback on structures, like sentence structure, subject-verb agreement, and the use of

know the most difficult EFL skill to learn/ teach. He asked 85 freshmen in the Department of English and Literature, College of Arts, King Saud University about the most difficult EFL skill to learn. More than 67% of them said that it was writing, and most of them (70%) attributed this to using unsuitable methods and techniques for teaching the skill of writing. Similarly, the researcher asked 10 professors of linguistics in the department about the most difficult EFL skill to teach, and most of them (60%) said that it was writing and stressed the need for developing approaches, methods, and techniques for teaching EFL skills like writing in a more feasible way.

The present study introduces CALL approach for teaching EFL learners. It is based on a computer-assisted writing course, paragraph writing, which is based on the use of the word processor. Involving EFL learners in electronic functional communicative experiences motivates them to learn and use English in their daily lives. Moreover, Adair-Hauck, Willingham-McLain, and Youngs [6] pointed out that students who use the computer in learning the skill of writing are usually able to improve editing and writing skills more significantly than other learners do because they have an access to feedback about their errors in grammar, style and spelling. This study also introduces different word processor-based applications and activities for teaching the skill of writing.

Importance of the Study

To the researcher's best knowledge, this is the first study in Saudi Arabia about using the word processor for teaching the skill of writing to EFL learners. The results might be useful for different groups of people for different reasons. Firstly, the study would be useful for instructors because it might provide them with the different applications of the word processors. Secondly, the study might be helpful for EFL learners, as it would shed light on the different uses of the word processor and its benefits for them. Finally, this study can be of great support for curricula designers, as it might list a number of the functions of word processors, and their applications for EFL learners.

Purpose of the Study

The study aimed at achieving the following goals:

1) Exploring the effect of using word processor on the development of EFL learners' performance in writing.
2) Investigating the students' attitude towards computer-aided writing.

Questions of the Study

This study was conducted on two groups: an experimental group that would be taught by the computerized method, and a control group that would be taught by the traditional method. It was concerned with answering the following questions:

practice, tutorial, simulations and games, problem solving, word processing, and databases and spreadsheets (for workplace literacy exposure). Moreover, digital video and audio software, animated graphics, and Internet-based programs are in use. This is in addition to other newer technologies used in instructional software, including interactive videodiscs, hypermedia, and other forms of multimedia that are constantly being explored and expanded (see Heinich, Michael, Russell and Smaldino [2, pp. 17-34] for more information).

The word processor is a computer program used for editing texts, and checking and correcting writing errors. It is the most useful type of all computer programs. Brierley and Kemble [3, p. 17] described it as the most enabling and beneficial of all the computer software. This study is about testing the effectiveness of using the word processor with EFL learners through using different types of computer-based activities. It should be stressed that a number of pre-conditions and prerequisites have to be present in the educational situation when the word processor is used for teaching writing:

- The availability of suitable software and compatible hardware.
- The qualified instructional staff that are able to use instructional software properly.
- Students with willingness and at least minimal skills in using computers.
- A suitable computer-assisted writing syllabus.

Brierley and Kemble [3, p. 33] indicated seven major applications for the word processor in writing: formatting, cutting and pasting, insertion and deletion, search, editing up, editing down, and editing across. These functions can be performed through the following facilities that *Word 2003*, the word processor which is used in this study, has: "Edit", "View", "F7", and "Format." Each of these facilities has other sub-functions which enable the user to do different tasks of editing texts.

In an article titled *Marking Student Work on the Computer*, Holmes [4] presented his software for marking students' writing. He developed tools to mark and annotate written assignments quickly and clearly using word processors. He developed macros and templates for *Word* and *WordPerfect 6.1* for *Windows*. They can be downloaded from links in the article (See Download MS Word 7 Zipfile, and Download WordPerfect 6.1 Zipfile). This was useful to the subjects of the present study as they could get electronic marked documents with the types of errors they made, suggested correct forms, and feedback about their errors.

Problem of the Study

EFL learners face many difficulties in learning language skills such as listening, speaking, reading, and writing (AbuSeileek [5, p. 7]). At the beginning of the second semester of the academic year 2004/2005, a survey was conducted by the researcher to

J. King Saud Univ., Vol. 19, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-15, Riyadh (1427H./2007)

The Use of Word Processor for Teaching Writing to EFL Learners in King Saud University

Ali Farhan AbuSeileek
Assistant Professor, Department of English Language and Literature, College of Arts, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 8/9/1426H.; accepted for publication 21/2/1427H.)

Abstract. This study aimed at exploring the effect of using word processor on the development of EFL learners' performance in writing and investigating their attitude towards computer-aided writing. It was conducted at the Department of English Language and Literature, College of Arts, King Saud University during the second semester of the academic year 2004/2005. The sample of the study was divided into two groups: the experimental group which studied writing via word processor in the E-learning Language Laboratory, and the control group which studied the same skill in the traditional method. Several computer-based techniques, methods and activities like checking errors were used to achieve the goal of the study. A test was made to find the effect of the experiment. Moreover, a survey was conducted to investigate the students' attitude towards computer-mediated writing. The results of the study indicated that the experimental group achieved better results in the writing test than the control group did. The study also revealed that members of the experimental group had a positive attitude towards using computer-based writing. Finally, the study concluded that the use of word processor was a functional method for teaching the skill of writing.

Introduction

In the last two decades, the microcomputer has become an important tool of learning. The use of computers by non-native speakers has become vital in learning English as a Foreign Language (EFL). Researchers and practitioners now realize the important role that computers play in learning and teaching English as a second or foreign language and look for effective ways to integrate them into various types of English language courses. Several computer-aided approaches, methods and techniques have been presented. Many computer-based programs like word processor have also been used for teaching different language skills including writing.

Many types of software are now used in computer-assisted English language learning (CAELL). Huss [1] classified them into the following e-products: drill and

Contents

Characteristics of Research in the Doctoral and Masters' Theses on Education in Islam' Conducted in Jordan Universities in 1971-2004 (English Abstract)
Aref Atari and Ali Jubran 995

The Effect of Using Computerized and Non-computerized Concept Mapping on the Secondary School Student's Acquisition of Hadeeth Science Concepts (English Abstract)
Naseer A.AlKhawaldeh and Majdi S. Al-Mashaleh 1043

Meaning of the Color in Art Education for Students in the Secondary Schools in Riyadh (English Abstract)
Abdullah D. Alshehri 1074

King Saud Univ., Vol. 19, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2). pp. 1-34 Eng., 611-1074 Ar., Riyadh (A.H. 1427/2006)

Contents

Page

English Section

The Use of Word Processor for Teaching Writing to EFL Learners in King Saud University
Ali Farhan AbuSeileek 1

Physical Education Teachers and Students Perceptions regarding the Inclusion of Physical Education Subject in the General Certificate of Secondary Education in Jordan
Eid M. Kanan 17

Arabic Section

Spot Lights on Discovering the Killed (English Abstract)
Suleman bin abdul Aziz Al-Suleman 683

Ideological Views in the History of Greek Philosophy (English Abstract)
Ali M. Al-Dakheel Allah 749

Barriers to Students'Computer Usage: Staff and Students Perceptions (English Abstract)
Lutfi M. El-Khatib 793

The Efficacy of Performance Evaluation Using the Latency Time: A Time Study (English Abstract)
Aly Ahmed Sayed Mostafa 832

Thinking Styles of Freshman and Senior Students at Taiba University (English Abstract)
Hasen R. Al-Shehri 888

At-Tarajeeh (Written by: Burhan Al-Mellah and Ad-Deen Mohammad bin Mohammad An-Nassafi Al-Hanafi (Date 687 AH)): Studying, Investigation and Commentary (English Abstract)
Shareefah Ali bin Suliman Al-Hoshani 959

•Editorial Board•

Abdul Mohsin Wani Dhowian *(Editor-in-Chief)*

Solaiman A. Al-Theeb

Khaled A. Al-Rasheid

Ibrahim M. Al-Shahwan

Abdul Aziz S. Al-Rowais

Mazen F. Rasheed

Ali A. Al-Omairini

Ahmad H. Al-Arjani

Hatim A. Abo Alsamh

Abdullah H. Al-Homeidan

Ali M.T. Al-Turki *(Coordinator)*

Division Editorial Board

Ali A. Al-Omairini *Division Editor*

Mohammed A. Al-Dehan

Abdulrahman I. Al-Matroody

Yousif I. Al-Amood

© 2006 (A.H. 1427) King Saud University

All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

Printed at King Saud University Press

King Saud Univ., Vol. 19, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-34 Eng., 611-1074 Ar., Riyadh (A.H. 1427/2006)

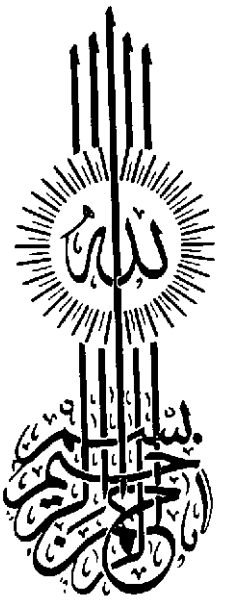
Journal of
King Saud University

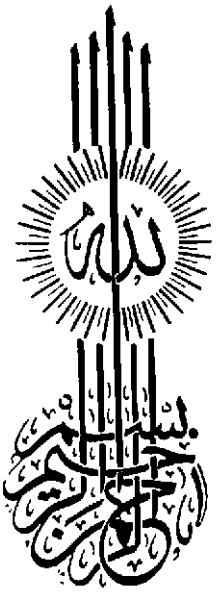
Volume 19

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1427
(2006)

Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia


بسم الله الرحمن الرحيم


بسم الله الرحمن الرحيم

•Guidelines for Authors•

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *et al., J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10
$ 5 (including postage)

13. Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia

J. King Saud Univ., Vol. 19, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-34 Eng., 611 - 1074 Ar., Riyadh (A.H. 1427/2006)

ISSN 1018-3620

Journal of King Saud University

Volume 19

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1427 (2006)

King Saud University

Academic Publishing and Press