المجلة العلمية

لجامعة الملك فيصل

المجلد (٥)
العدد (٢)
١٤٢٥ هـ
٢٠٠٤ م

أ العلوم الإنسانية والإدارية

المجلـة العلميــة
لجامـعـة الملك فيـصـل

(العلوم الإنـسانـية والإدارية)

مجلة علمية محكمة

المجلد الخامس – العدد الثاني
1425هـ – 2004 م

المجلة متوفرة على الموقع التالي
www.kfu.edu.sa/sjournal/index.asp

جميع الأبحاث العلمية المنشورة في هذا العدد محكمة

جميع حقوق الطبع محفوظة. ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.
الآراء المضمنة في كتابات هذه المجلة تعبر عن وجهات نظر كتابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة تحرير المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل.

هيئــة الـتـحـريـر ؟لرئيسة

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عادل بن إبراهيم العفالق

الأعضاء

د. علي بن إبراهيم السلطان **أ.د. عبدالله بن موسى القصيبي**

د. أحمد بن عبدالعزيز الحليبي

هيئة التحرير

د. أحمد بن عبدالعزيز الحليبي (رئيسا) **أ.د. ظافر بن عبدالله الشهري (عضوا)**

د. إبراهيم بن سالم الصباطي (عضوا) **د. عبدالمحسن بن حسين العرفج(عضوا)**

د. محمود عبدالفتاح إبراهيم رزق (عضوا)

الـتــحـريــر ؟لـفـنـــي

فاضل محمد العامر **د. أحمد عبدالله الدكروري**

عنوان المراسلة
رئيس هيئة التحرير
المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
ص.ب 380 الأحساء 31982
المملكة العربية السعودية
تليفون/فاكس 5801275 (3) 966
تلفون : 5800000 (03) تحويلة 1789
E.Mail : scijkfu@kfu.edu.sa

رقم الإيداع : **2303/18**

الرقم الدولي المعياري : ردمد : **1319.9644**

مطبعة جامعة الملك فيصل

؟لـفهـرس

القسم العربي

- **دين**

. الدين مفهومه وحقيقته في ضوء القرآن والسنة

بهجت عبدالرزاق الحباشنة 1

- **لغة وبلاغة**

. الفنون البلاغية في سورة هود

ماجد محمد الماجد 41

- **تربية**

. دور المباني المدرسية في تحقيق أهداف مادة التربية البدنية في المدارس الابتدائية المملوكة والمستأجرة والأهلية في المنطقة الشرقية – المملكة العربية السعودية

كاظم محمد أبو صالح 107

. مخرجات التعليم الثانوية العام ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)

عبدالله مغرم الغامدي 131

- **إدارة ومحاسبة**

. دراسة العوامل المؤثرة على أداء طلاب مقرر مباديء المحاسبة (1) في كلية العلوم الإدارية والتخطيط بجامعة الملك فيصل

فؤاد بن أحمد آل الشيخ مبارك 185

- **إصدارات كتب** 205

القسم الإنجليزي

- **لغة**

. إدراك طالبات الجامعة السعوديات لأخطائهن الكتابية في اللغة الإنجليزية

محمد يوسف الصليبي 209

. نظرة عن قرب إلى تدريب معلمي الإنجليزية كلغة أجنبية السعوديين في التقويم اللغوي

عبد الله بن إبراهيم السعادات 227

الدين مفهومه وحقيقته في ضوء القرآن والسنة

بهجت عبدالرزاق الحباشنة

عمان – الأردن

المفرق - ص.ب 130221 – الرمز البريدي 25113

الملخص:

في هذا البحث تناول الباحث مفهوم الدين وحقيقته في ضوء القرآن والسنة، وهذا يجعل البحث جديداً في مجال الأديان المقارنة، حيث إن الذين كتبوا في مفهوم الدين - قبل ذلك- فقد كتبوه في معزل عن الآيات القرآنية والآحاديث النبوية الشريفة. وقد خلصت هذه الدراسة إلى عدة نتائج قائمة على الدليل من القرآن الكريم أو السنة النبوية الشريفة أو منهما معاً. وكان من أهمها، أن الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ذكرت الدين بمعناه الخاص وهو الإسلام الذي جاءَ به جميع الأنبياء - عليهم الصلاة والسلام- ، وذكرت أيضاً الدين بمعناه العام والذي يشمل كل معتقد قائم على الإيمان بإله.

وقد أكدت الدراسة - أيضاً- من خلال القرآن والسنة العلاقة الوطيدة التي لا تنفك بين الدين والإنسان فهو بحاجة إلى الدين ولا يمكن أن تستقيم حياته دونه. ثم حددت الدراسة من خلال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة بداية خروج الإنسان عن دين الفطرة، مما أدى ذلك إلى تعدد الأديان بجانب الدين الإلهي الوحيد الذي جاءَ به جميع الأنبياء - عليهم الصلاة والسلام - . ثم ظهرت بعد ذلك المقارنة بين الأديان أو المعتقدات بصورتها العملية.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبع هداه إلى يوم الدين وبعد.

فإنَّ كثيراً من الذين كتبوا عن مفهوم الدين وحقيقته، كتبوا من وجهة نظر قائمة على المعنى اللغوي للدين، أو المعنى الاصطلاحي عند الغربيين، أو من وجهة نظر قائمة على اجتهاد بالرأي وفي معزلٍ عن الدليل من القرآن أو السنة النبوية الشريفة. ومن هذه الكتابات، الدين "بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان"[1]، والموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب[2]، وآديان وفرق[3]، ودراسات في الأديان والفرق[4]، وإظهار الحق في الأديان والفرق[5] وغيرها، مما أدى ذلك إلى ظهور أخطاء كثيرة تتعلق بمفهوم الدين وحقيقته.[6]

ورغم ذلك فقد ظهرت دراسة يعدها الباحث المنصف من أفضل الدراسات الحديثة التي تناولت تعريف الدين في اللغة والاصطلاح، من خلال الآيات القرآنية والحديث النبوي الشريف، وهذه الدراسة موسومة بـ "دراسات في الأديان، اليهودية والنصرانية" للدكتور الفاضل سعود بن عبد العزيز الخلف[7]، ولكنها تعد دراسة مختصرة فيما يتعلق بمفهوم الدين وحقيقته وأن اشتملت على مواضيع هامة تتعلق بالديانتين اليهودية والنصرانية. لذا فقد جاء هذا البحث استدراكا على تلك الدراسة فيما يتعلق بمفهوم الدين وحقيقته في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. وقد نهجت في هذا البحث المنهج الاستقرائي التحليلي، حيث قمت باستقراء النصوص الشرعية من القرآن والسنة ثم قمت بتحليلها وذلك للإجابة عن أسئلة عدة وهي ما مفهوم الدين؟ وما علاقته بالإنسان؟ وهل الدين متعدد أم واحد ؟ هذا وأرجو من الله - ﷻ - أن يرزقني الإخلاص والسداد والقبول.

الدين في اللغة والاصطلاح

الدين في اللغة:

"الدين" الجزاء والمكافأة، يقال: دِنْتُه بفعله دَيْناً أي جزيته، ويوم الدين: يوم الجزاء. يقال في المثل: كما تدين تدان: أي كما تُجازي تجازى أي تجازى بفعلك وبحسب ما عملت، وقيل: كما تفعل يفعل بك، قال خويلد بن نوفل الكلابي للحرث بن أبي شهر الغساني، وكان قد اغتصب ابنته:

يـا أيها الملك المخَـوفُ، أمـا تـــرى لـيـلاً وصبحاً كيــف يختلفان ؟
هـل تستطيع الشمس أن تأتي بهـا لـــيــلاً، وهل لك بالمليك يــدانِ؟
يـــا حارِ، أيقن أن ملكك زائـل؟ وأعلم بـأنَّ كمـا تديـن تُـدان[8]

والمعنى: أي تجزى بما تفعل. وقولهِ تعالى: ﴿أَءِنَّا لَمَدِينُونَ﴾ [9]، أي مجزيون محاسبون. ومنه "الديان" في صفة الله - ﷻ- أي الحكم القاضي.

والدين الحساب[10]، ومنه قولهِ تعالى: ﴿مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾ [11] وقيل: معناه مالك يوم الجزاء، وقولهِ تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ﴾[12]، أي ذلك الحساب الصحيح والعدد المستوي.[13]

والدين الطاعة. وقد دنته ودنت له أي أطعته، قال عمرو بن كلثوم:

وأيامــاً لنــا نمـرا كرامــا عصينــا الملك فيها أن ندينــا[14]

وفي الحديث: " الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت، والعاجز من أتبع نفسه هواها وتمنى على الله"[15]. قولهِ دان نفسه أي أذلها واستعبدها، وقيل: حاسبها[16].

مما سبق يتبين لنا أن كلمة "دين" تؤخذ أحياناً من فعل متعد باللام "دان له" فيكون المعنى خضع له، وأطاعه، وعلى ذلك فيكون معنى "الدين" اللغوي الخضوع

والطاعة، وأحياناً تؤخذ من فعل متعد بالباء "دان به"، فيكون المعنى أنه اتخذه ديناً ومذهباً ومعتقداً. وبذلك يكون معنى "الدين" اللغوي هو المذهب أو المعتقد الذي يتخذه المرء عملياً أو نظرياً. وأحياناً تؤخذ كلمة "دين" من فعل متعد بنفسه "دانه يدينه" ومعنى ذلك ملكه، وحكمه، وساسه، وحاسبه، وقهره، ودبره، وكافأه. وبذلك يكون المعنى اللغوي لكلمة "الدين" الملك، والحكم، والتصرف، والمجازاة، والمحاسبة، والتدبير[17]

الدين في الاصطلاح :

لقد عرف الدين في العرف والاصطلاح بعدة تعريفات، ولكن لا بُد من التفريق بين التعريف الذي ذهب إليه العلماء المسلمون، والتعريفات التي نقلت عن علماء غير مسلمين.

فالعلماء المسلمون عرفوا "الدين" بعدة تعريفات يمكن أن تلخص في التعريف التالي: "الدين هو وضع إلهي يرشد إلى الحق في الاعتقادات، وإلى الخير في السلوك والمعاملات"[18]. والذي يمعن النظر في هذا التعريف يجده محصوراً في الدين المنزل من عند الله –عز وجل- ، ويخرج في هذا التعريف كل دين هو من صناعة البشر، وهذا ما ندركه مما ورد في التعريف السابق "الدين وضع إلهي". وهذا من وجهة نظري أراه يتناقض مع عدة نصوص قرآنية يفهم منها إما بالتصريح أو التلميح أن كلمة "دين" قد تطلق أيضاً على الديانات الوضعية ومن هذه الآيات القرآنية:

1- قال تعالى: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الإسلام﴾[19].
2- قال تعالى: ﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الإسلام دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾[20].
3- قال تعالى: ﴿ وَرَضِيتُ لَكُمُ الإسلام دِيناً﴾[21].
4- قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقّ﴾[22].

5- قال تعالى: ﴿لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ﴾[23].

أما المعنى الاصطلاحي لكلمة "دين" عند العلماء غير المسلمين، فقد نقل الدكتور محمد عبد الله دراز - رحمه الله- في كتابه (الدين/ بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان)[24]. عدة تعريفات منها:

1- يقول كانت في كتابه "الدين في حدود العقل": " الدين هو الشعور بواجباتنا من حيث كونها قائمة على أوامر إلهية".

2- يقول الأب شاتل: في كتابه "قانون الإنسانية": "الدين هو مجموعة واجبات المخلوق نحو الخالق: واجبات الإنسان نحو الله، وواجباته نحو الجماعة، وواجباته نحو نفسه".

3- يقول تايلور، في كتابه "المدنيات البدائية": "الدين هو الإيمان بكائنات روحية".

مما سبق يتبين لنا بأن كلمة "دين" من وجهة نظر إسلامية، أو غير إسلامية يمكن أن تطلق على الإسلام وغيره من الديانات الأخرى.

كلمة "دين" وعلاقتها مع الكلمات "ملة ونحلة وأمة"

وردت كلمة "ملة في القرآن الكريم في عشر آيات[25]، وبصيغة "ملتكم" في آية واحدة[26]، وفي صيغة "ملتنا" في آيتين[27]، وفي صيغة "ملتهم" في آيتين[28]، وفي جميع هذه الآيات وباتفاق المفسرين أن كلمة "ملة" تعني الدين، فلا فارق بين كلمة "الدين" وكلمة ملة" في المعنى الاصطلاحي[29].

أما كلمة "نحلة" فقد وردت في القرآن الكريم في آية واحدة، قال تعالى: ﴿وَآتُوا النِّسَاءَ صَدُقَاتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْساً فَكُلُوهُ هَنِيئاً مَرِيئاً﴾ [30] قال الرازي في سياق الآية: "قال ابن عباس وقتادة وابن جريج وابن زيد: فريضة، وإنما

فسروا النحلة بالفريضة، لأن النحلة في اللغة معناها الديانة والملة والشرعة والمذهب، يقال: فلان ينتحل كذا إذا كان يتدين به، ونحلته كذا أي دينه ومذهبه، فقوله: "وَآتُوا النِّسَاءَ صَدُقَاتِهِنَّ نِحْلَةً" أي أتوهن مهورهن، فإنها نحلة أي شريعة ودين ومذهب وما هو دين ومذهب فهو فريضة"، وقال الزجاج: ("نحلة" تدينا، والنحلة الديانة والملة، يقال هذا نحلته أي دينه)[31].

أما كلمة "أمة" فقد قال ابن كثير في سياق قوله تعالى: ﴿بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَآءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُهْتَدُونَ﴾[32]: "أي ليس لهم مستند فيما هم فيه من الشرك سوى تقليد الآباء والأجداد بأنهم كانوا على أمة، والمراد بها الدين ههنا"[33].

وقال الرازي في سياق قوله تعالى: ﴿كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ بَغْياً بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ وَاللَّهُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾[34] :"إنهم كانوا على دين واحد وهو الإيمان والحق، وهذا قول أكثر المحققين"[35].

دين الأنبياء - عليهم الصلاة والسلام-

بعد أن عرفنا معنى الدين في اللغة والاصطلاح يظهر لنا السؤال التالي: هل يجوز- من وجهة نظر إسلامية- إطلاق تعبير "دين سماوي" على أي دين غير الإسلام كالديانتين اليهودية والمسيحية؟ وقبل الإجابة على هذا السؤال، فلا بُد من الرجوع إلى كتب التفسير المعتمدة، والوقوف عند بعض الآيات القرآنية الكريمة، والتي لها علاقة وطيدة في الموضوع، لعلنا نجد فيها الجواب الشافي وهذه الآيات هي :

1- قال تعالى: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الإسلامُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْياً بَيْنَهُمْ وَمَنْ يَكْفُرْ بِآيَاتِ اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾[36].

من خلال التعليق على قولهِ تعالى: ﴿إن الدين عند الله الإسلام﴾ في الآية السابقة، يؤكد ابن كثير بأن هذا إخبار من الله - عز وجل- أن الدين المقبول عنده - ﷻ- هو الإسلام، وهو الدين الذي بعث الله - ﷻ- به جميع الرسل، حتى ختموا بمحمد - عليهم الصلاة والسلام جميعاً- [37]. من ذلك يظهر لنا أن دين الله - عز وجل- دين واحد أنزله لجميع الأمم على وجه الأرض، منذُ أن خلق الله - ﷻ- آدم - عليه السلام- وحتى إرسال محمد - ﷺ- [38]. وفي الحديث الصحيح، عن أبي هريرة - رضي الله عنه- عن النبي - ﷺ - : "أنا أولى الناس بعيسى ابن مريم في الأولى والآخرة" قالوا: كيف يا رسول الله؟ قال: "الأنبياء أخوة من علات. وأمهاتهم شتى. ودينهم واحد. فليس بيننا نبي"[39]. وأما قولهِ تعالى: {وما اختلف الذين أوتوا الكتاب} ، يقول الإمام الرازي فيه وجوه: الوجه الأول: المراد بذلك اليهود، والوجه الثاني:المراد بهم النصارى، والوجه الثالث: المراد بهم اليهود والنصارى معاً[40]، وهذا ما ذهب إليه صاحب البحر المحيط في التفسير، وذلك لأن اليهود قالوا عزير ابن الله، والنصارى قالوا المسيح ابن الله وقد أنكروا نبوة محمد- ﷺ- [41]. واختلاف اليهود والنصارى، لم يقتصر على تغيير المبادئ والأُسس التي جاء بها موسى وعيسى - عليهما السلام- ، بل امتدت أيضاً إلى تغيير اسم دين الله - ﷻ- وهو الإسلام ليصبح بدلاً من ذلك "اليهودية" وذلك نسبة إلى يهوذا[42]، أو "النصرانية"، وذلك نسبة إلى عيسى الناصري[43]، وهي تسميات من صنع البشر، ولهذا فقد نفاهما الله - ﷻ- عن إبراهيم - عليه السلام- ، حيث قال تعالى: ﴿مَا كَانَ إِبْرَاهِيمُ يَهُودِيّاً وَلا نَصْرَانِيّاً وَلَكِنْ كَانَ حَنِيفاً مُسْلِماً وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾[44].

2- قال تعالى:﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الإسلام دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾[45].

إن بعض العلماء عندما يعلق على هذه الآية، ويحاول تفسيرها أو شرحها دون الرجوع إلى الآيات التي سبقتها نراه يحصر كلمة "الإسلام" بالدين المنزل على محمد - ﷺ- فقط. وهذا من وجهة نظري قد جانب الصواب، ولو رجعنا إلى الآيات التي سبقت هذه الآية، لأدركنا أن كلمة "الإسلام" مقصود بها دين الله تعالى المنزل على جميع الرسل والأنبياء عبر جميع العصور، وليست مقصورة على رسالة محمد - ﷺ- ، فالآيات السابقة لهذه الآية يقول فيها تعالى:

﴿أَفَغَيْرَ دِينِ اللَّهِ يَبْغُونَ وَلَهُ أَسْلَمَ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعاً وَكَرْهاً وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ❖ قُلْ آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنْزِلَ عَلَيْنَا وَمَا أُنْزِلَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَالنَّبِيُّونَ مِنْ رَبِّهِمْ لا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ❖ وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الإسلام دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾[46].

فقولهِ - ﷻ- في آخر الآية 84 من سورة آل عمران - المذكورة سابقاً- ﴿ونحنُ له مسلمون﴾ تبعها في الآية التي تليها (آل عمران 85) قوله: ﴿ ومن يبتغ غير الإسلام ديناً فلن يقبل منه وهو في الآخرة من الخاسرين﴾ فهذا يعني أن الدين المقبول عند الله - ﷻ- هو الإسلام، وأن كل دين سواه فأنه مرفوض، ثم بين - ﷻ- أن كل من له دين غير الإسلام فهو خاسر في الآخرة، والخسران هنا يكون بالحرمان من الثواب، وحصول العقاب[47].

3- قال تعالى: ﴿ وجاهدوا في الله حق جهاده هو اجتباكم وما جعل عليكم في الدين من حرج ملة أبيكم إبراهيم هو سماكم المسلمين من قبل وفي هذا ليكون

الرسول شهيداً عليكم وتكونوا شهداء على الناس فأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة واعتصموا بالله هو مولاكم فنعم المولى ونعم النصير﴾[48].

وهنا لا بُد من الوقوف عند قولهِ تعالى: ﴿ملة أبيكم إبراهيم﴾، وقولهِ تعالى: ﴿هو سماكم المسلمين من قبل﴾، حتى يتسنى لنا الفهم العميق والدقيق لهذه الآية الكريمة.

ففي قوله تعالى: ﴿ملة أبيكم إبراهيم﴾، يقول الزجاج: "المعنى اتبعوا ملة أبيكم"[49] وقال الفراء: "انتصب على تقدير حذف الكاف، كأنه قال كملة"[50]. وينقل ابن كثير عن ابن جرير قولين في معنى قولهِ تعالى[51]: ﴿ملة أبيكم إبراهيم﴾. القول الأول أن "ملة" نصبت على تقدير "ما جعل عليكم في الدين من حرج" أي من ضيق بل وسعه عليكم كملة أبيكم إبراهيم. والقول الثاني أن كلمة "ملة" منصوبة على تقدير الزموا ملة أبيكم إبراهيم. ويعلق ابن كثير على الآية فيقول: " وهذا المعنى في هذه الآية كقولهِ تعالى: ﴿قل إنني هداني ربي إلى صراط مستقيم ديناً قيماً ملة إبراهيم حنيفاً وما كان من المشركين﴾[52].

ويعلق سيد قطب على هذه الآية فيقول : " وهذا الدين كله بتكاليفه وعباداته وشرائعه ملحوظ فيه فطرة الإنسان وطاقته. ملحوظ فيه تلبية تلك الفطرة. وإطلاق هذه الطاقة، والاتجاه بها إلى البناء والاستعلاء. فلا تبقى حبيسة كالبخار المكتوم. ولا تنطلق انطلاق الحيوان الغشيم! وهو منهج عريق أصيل في ماضي البشرية، موصول الماضي بالحاضر: "ملة أبيكم إبراهيم" وهو منبع التوحيد الذي اتصلت حلقاته منذ عهد إبراهيم - عليه السلام- فلم تنقطع من الأرض، ولم تفصل بينها فجوات مضيعة لمعالم العقيدة كالفجوات التي كانت بين الرسالات قبل إبراهيم - عليه السلام- [53].

وفي قولهِ تعالى: ﴿هو سماكم المسلمين من قبل﴾، لا بُد من الوقوف عند الضمير "هو" فهل يعود إلى "الله - ﷻ- "، أم إلى إبراهيم - عليه السلام- ، قال ابن زيد والحسن : "هو" يرجع إلى سيدنا إبراهيم - عليه السلام- ومعنى ذلك أي أن إبراهيم هو الذي سماكم المسلمين من قبل النبي محمد - عليه السلام- ويضيف ابن زيد قائلاً: وهذا معنى قولهِ تعالى: ﴿ ربنا واجعلنا مسلمين لك ومن ذريتنا أمة مسلمة لك﴾[54]. ويرد على هذا الرأي النحاس حيث يقول تعليقاً عليه: "وهذا القول مخالف لقول عظماء الأمة". حيث روى علي بن أبي طلحة عن ابن عباس - رضي الله عنه- قال: "سماكم الله - ﷻ- المسلمين من قبل، أي في الكتب المتقدمة وفي هذا القرآن"، وهذا ما ذهب إليه مجاهد أيضاً وغيره[55].

ويقول ابن جرير رداً على من يعيد الضمير "هو" إلى سيدنا إبراهيم - عليه السلام- :"وهذا لا وجه له، لأنه من المعلوم أن إبراهيم لم يسم هذه الأمة في القرآن مسلمين، وقد قال الله تعالى:﴿ هو سماكم المسلمين من قبل وفي هذا﴾[56]، حيث قال مجاهد: الله سماكم المسلمين من قبل في الكتب السماوية السابقة وفي الذكر أيضاً أي في القرآن الكريم[57]. ويعلق ابن كثير على قولي ابن جرير ومجاهد فيقول: "وهذا هو الصواب، لأنه تعالى قال: ﴿هو اجتباكم وما جعل عليكم في الدين من حرج﴾ ثم حثهم وأغراهم على ما جاء به الرسول صلوات الله وسلامه عليه بأنه ملة أبيهم إبراهيم الخليل، ثم ذكر منته - تعالى- على هذه الأمة بما نوه به من ذكرها والثناء عليها في سالف الدهر وقديم الزمان في كتب الأنبياء يتلى على الأحبار والرهبان"[58].

وقد أيد ابن كثير ما ذهب إليه بحديث رواه النسائي عند تفسيره لقولهِ تعالى: {هو سماكم المسلمين من قبل وفي هذا} ، حيث قال النسائي أنبأنا هشام بن عمار، حدثنا محمد بن شعيب أنبأنا معاوية بن سلام أن أخاه زيد بن سلام أخبره عن أبي سلام أنه أخبره، قال:أخبرني الحارث الأشعري عن رسول الله - ﷺ-

قال: " من دعا بدعوى الجاهلية فإنه من جثى جهنم" قال رجل: يا رسول الله وإن صام وصلى؟ قال: "نعم وإن صام وصلى" فادعوا بدعوة الله التي سماكم بها المسلمين المؤمنين عباد الله"[59]. قال عنه ابن كثير وهذا حديث حسن[60].

4- قال تعالى: ﴿ الذين آتيناهم الكتاب من قبله هم به يؤمنون. وإذا يتلى عليهم قالوا آمنا به إنه الحق من ربنا إنا كُنا من قبله مسلمين﴾[61].

وحتى ندرك معنى هاتين الآيتين، لا بُد من العودة إلى معرفة سبب نزولهما، كما ذكر في كتب التفسير المعتمدة[62]، حيث قال سعيد بن جبير، إن هاتين الآيتين نزلتا في سبعين من القسيسين الذين بعثهم النجاشي، فلما قدموا على النبي - ﷺ- قرأ عليهم ﴿يس والقرآن الحكيم﴾ حتى ختمها، فجعلوا يبكون وأسلموا، ونزل فيهم قولهِ تعالى: ﴿ الذين آتيناهم الكتاب من قبله هم به يؤمنون. وإذا يتلى عليهم قالوا آمنا به إنه الحق من ربنا إنا كُنا من قبله مسلمين﴾[63].

وتعليقاً على سبب نزول الآيتين السابقتين يقول القرطبي: (أخبر أن قوماً مما أوتوا الكتاب من بني إسرائيل من قبل القرآن يؤمنون بالقرآن، كعبد الله بن سلام وسلمان. ويدخل فيه من أسلم من علماء النصارى، وهم أربعون رجلاً، قدموا مع جعفر بن أبي طالب المدينة، اثنان وثلاثون رجلاً من الحبشة، وثمانية نفر أقبلوا من الشام وكانوا أئمة النصارى: منهم بحيراء الراهب وأبرهمة والأشرف وعامر وأيمن وإدريس ونافع. كذا سماهم الماوردي. وأنزل الله تعالى فيهم هذه الآية والتي بعدها { أولئك يؤتون أجرهم مرتين بما صبروا} قاله قتادة)[64].

ومن هنا ندرك أن دين الله - ﷻ- الذي أنزله إلى البشرية مع أنبياء لا يعلم عددهم إلا الله - ﷻ- هو دين الإسلام، من آدم - عليه السلام- إلى محمد -

ﷺ- . وهناك عدة نقاط ندركها من النص القرآني الكريم، تجعلنا نؤكد أن دين الله - ﷻ- واحد للبشرية غير متعدد، وهذه النقاط هي:

(أ) قولهِ تعالى: ﴿ ولقد وصلنا لهم القول لعلهم يتذكرون﴾[65]، ثم جاء بعدها مباشرة قول الله - ﷻ- : ﴿ الذين آتيناهم الكتاب من قبله هم به يؤمنون. وإذا يتلى عليهم قالوا آمنا به إنه الحق من ربنا إنا كُنا من قبله مسلمين﴾[66].

فهو كلام الله - ﷻ- ودينه المتواصل الذي لم ينقطع قط وجاء به جميع الأنبياء - عليهم الصلاة والسلام- ، فلم يأتِ محمد - ﷺ- بأمر عقدي اختلف فيه عن بقية الرسل - عليهم السلام- ، حيث يقول - ﷻ- : ﴿قل ما كنت بدعاً من الرسل وما أدري ما يفعل بي ولا بكم إن أتبع إلا ما يوحى إلى وما أنا إلا نذير مبين﴾[67]. ويعلق سيد قطب - رحمه الله تعالى- على هذه الآية فيقول:"إنه - ﷺ- ليس أول رسول، فقد سبقته الرسل، وأمره كأمرهم، وما كان بدعاً من الرسل، بشر يعلم الله أنه أهل للرسالة فيوحى إليه، فيصدع بما يؤمر"[68].

(ب) إن أهل الكتاب - كما ورد في سبب نزول النص الكريم- عندما سمعوا القرآن الكريم من رسول الله - ﷺ- لم يستغربوا ولم يعتبروا أنفسهم أنهم سمعوا شيئاً جديداً، بل إن ما سمعوه ما هو إلا تأكيد لما جاء به الأنبياء - عليهم السلام- من قبل، فقد عرفوا محمداً - ﷺ- وعرفوا القرآن الكريم من خلال الكتب السماوية السابقة، ولم يعتبروا أنفسهم بأنهم غيروا دينهم فهم مسلمون مؤمنون من قبل بعثة محمد - ﷺ- ، ﴿وإذا يتلى عليهم قالوا آمنا به إنه الحق من ربنا، إنا كُنا من قبله مسلمين﴾[69]. فهو من الوضوح بحيث لا يحتاج إلى أكثر من تلاوته فيعرف الذين عرفوا الحق من قبل أنه من ذلك المعين، وأنه صادر من ذلك المصدر الواحد الذي لا يكذب[70].

ولهذا نجد أن القرآن الكريم جعل لشهادة الكتابي قيمة، لأنه من الذين يعرفون طبيعة الترتيل، ولهذا قال تعالى: ﴿ قل أرأيتم إن كان من عند الله وكفرتم به وشهد شاهد من بني إسرائيل على مثله فآمن واستكبرتم إن الله لا يهدي القوم الظالمين﴾[71].

وهذه شهادة لها قيمتها وحجتها وخاصة وسط المشركين العرب، الذين كانوا يكذبون رسول الله - ﷺ- بغير علم أو معرفة في الكتب المنزلة على الأنبياء، حيث قال فيهم- ﷻ: ﴿ومن الناس من يجادل في الله بغير علم ولا هدى ولا كتاب منير﴾[72].

5- قال تعالى : ﴿ شرع لكم من الدين ما وصى به نوحاً والذين أوحينا إليكَ وما وصينا به إبراهيم وموسى وعيسى أن أقيموا الدين ولا تتفرقوا فيه كبر على المشركين ما تدعوهم إليه الله يجتبي إليه من يشاء ويهدي إليه من يُنيب﴾[73].

هذه الآية الكريمة تؤكد أن دين الله - ﷻ- واحد غير متعدد، وهذا الدين قد جاءَ به جميع الرسل –عليهم السلام- يقول ابن تيمية –رحمه الله- "وكان دينه الذي ارتضاه لنفسه هو دين الإسلام الذي بعث الله به الأولين والآخرين من الرسل، ولا يقبل من أحد دينا غيره، لا من الأولين، ولا من الآخرين، وهو دين الأنبياء وأتباعهم"[74]. وقد عقد ابن تيمية فصلا في كتابه "الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح" سماه "فصل في أن دين الأنبياء كلهم واحد"[75]. ويقول سيد قطب تعليقاً على الآية السابقة: "هذه إشارة يقرر الله - ﷻ- فيها وحدة الرسالة التي جاء بها جميع الرسل والأنبياء –عليهم السلام- "[76]. وفي الحديث الصحيح: "الأنبياء أخوة من علات، أمهاتهم شتى، ودينهم واحد..."[77].

وهـذا الـدين هـو الإسـلام الـذي ارتضـاه اللّه - ﷻ- لجميـع رسـله - عـليهم السـلام- وهـذا مـا يظهـر جليـاً واضـحاً في كـثير مـن الآيـات القرآنيـة الكـريمة منها:- مـا يتعلق بدعوة نوح - عليه السلام- :

قال تعالى : ﴿ واتل عليهم نبأ نوح إذ قال لقومه يا قوم إن كان كبر عليكم مقامي وتذكيري بآيات اللّه فعلى اللّه توكلت فأجمعوا أمركم وشركاءكم ثم لا يكن أمركم عليكم غمة ثم أقضوا إليَّ ولا تنظرون. فإن توليتم فما سألتكم من أجر إن أجري إلا على اللّه وأمرت أن أكون من المسلمين﴾[78].

ما يتعلق بدعوة إبراهيم وإسماعيل وإسحاق ويعقوب والأسباط وموسى وعيسى - عليهم السلام- :

قال تعالى: ﴿ وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت وإسماعيل ربنا تقبل منا إنكَ أنتَ السميع العليم ربنا واجعلنا مسلمين لكَ ومن ذريتنا أمة مسلمة لك ... ﴾[79].

قال تعالى: ﴿ ومن يرغب عن ملة إبراهيم إلا من سفه نفسه ولقد اصطفيناه في الدنيا وإنه في الآخرة لمن الصالحين إذ قال له ربه أسلم قال أسلمت لرب العالمين. ووصى بها إبراهيم بنيه ويعقوب يا بني إن اللّه اصطفى لكم الدين فلا تموتن إلا وأنتم مسلمون. أم كنتم شهداء إذ حضر يعقوب الموت، إذ قال لبنيه ما تعبدون من بعدي قالوا نعبد إلهك وإله آبائكَ إبراهيم وإسماعيل وإسحاق إلهاً واحداً ونحنُ له مسلمون﴾[80].

قال تعالى: ﴿ وقالوا كونوا هوداً أو نصارى تهتدوا قل بل ملة إبراهيم حنيفاً وما كان من المشركين، قولوا آمنا باللّه وما أنزل إلينا وما أنزل إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحاق ويعقوب والأسباط وما أوتي موسى وعيسى وما أوتي النبيون من ربهم لا نفرق بين أحد منهم ونحنُ له مسلمون﴾[81].

قال تعالى: ﴿ما كان إبراهيم يهودياً ولا نصرانياً ولكن كان حنيفاً مسلماً وما كان من المشركين﴾[82].

ما يتعلق بدعوة لــوط عليه السلام:

قال تعالى: ﴿قال فما خطبكم أيها المرسلون ، قالوا إنا أُرسلنا إلى قوم مجرمين، لنرسل عليهم حجارة من طين، مسومة عند ربك للمسرفين، فأخرجنا من كان فيها من المؤمنين، فما وجدنا فيها غير بيت من المسلمين﴾(83).

مـا يتعلق بدعوة يوسـف عليه السلام:

قال تعالى: ﴿ رب قد آتيتني من الملك وعلمتني من تأويل الأحاديث فاطر السماوات والأرض أنتَ ولي في الدنيا والآخرة. توفني مسلماً وألحقني بالصالحين ﴾(84).

مـا يتعلق بدعوة موسـى عليه السلام:

قال تعالى:﴿وقال موسى يا قوم إن كنتم آمنتم بالله فعليه توكلوا إن كنتم مسلمين﴾(85).

وقد أدرك فرعون أن موسى - عليه السلام- قد دعاه إلى الإسلام وليس إلى اليهودية، حيث يقول تعالى: ﴿وجاوزنا ببني إسرائيل البحر فأتبعهم فرعون وجنوده بغياً وعدواً حتى إذا أدركه الغرق قال آمنت أنه لا إله إلا الذي آمنت به بنو إسرائيل وأنا من المسلمين﴾(86).

وكذلك بالنسبة لسحرة فرعون فقد أدركوا أن ما جاء به موسى - عليه السلام- هو الإسلام حيث يقول تعالى: ﴿وألقي السحرة ساجدين، قالوا آمنا برب العالمين، رب موسى وهارون، قال فرعون آمنتم به قبل أن آذن لكم إن هذا لمكر مكرتموه في المدينة لتخرجوا منها أهلها فسوف تعلمون، لأقطعن أيديكم وأرجلكم من خلاف ثم لأصلبنكم أجمعين، قالوا إنا إلى ربنا منقلبون، وما تنقم منا إلا آن آمنا بآيات ربنا لما جاءتنا ربنا أفرغ علينا صبراً وتوفنا مسلمين﴾(87).

ما يتعلق بدعوة عيسى عليه السلام:

قال تعالى: ﴿ وقالوا كونوا هوداً أو نصارى تهتدوا قل بل ملة إبراهيم حنيفاً وما كان من المشركين، قولوا آمنا بالله وما أنزل إلينا وما أنزل إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحاق ويعقوب والأسباط وما أوتي موسى وعيسى وما أوتي النبيون من ربهم لا نفرق بين أحدٍ منهم ونحنُ له مسلمون﴾(88).

وقد أدرك حواري عيسى - عليه السلام- أن رسالته هي الإسلام حيث يقول تعالى: ﴿فلما أحس عيسى منهم الكفر قال من أنصاري إلى الله قال الحواريون نحنُ أنصار الله آمنا بالله وأشهد بأنا مسلمون﴾(89).

وقال تعالى: ﴿ وإذ أوحيت إلى الحوارين أن آمنوا بي وبرسولي قالوا آمنا وأشهد بأننا مسلمون﴾(90).

ما يتعلق بدعوة سليمان عليه السلام :

قال تعالى: ﴿قالت يا أيها الملأ إني ألقي إليَّ كتاب كريم، إنه من سليمان وإنه بسم الله الرحمن الرحيم، ألا تعلوا علي وأتوني مسلمين﴾(91).

قال تعالى: ﴿ قال يا أيها الملأ أيكم يأتيني بعرشها قبل أن يأتوني مسلمين﴾(92).

قال تعالى: ﴿ فلما جاءت قيل أهكذا عرشك قالت كأنه هو وأوتينا العلم من قبلها وكُنا مسلمين﴾(93).

قال تعالى: ﴿ قيل لها ادخلي الصرح فلما رأته حسبته لجة وكشفت عن ساقيها قال إنه صرح ممرد من قوارير قالت رب إني ظلمت نفسي وأسلمتُ مع سليمان لله رب العالمين﴾(94).

ما يتعلق بدعوة محمد ﷺ:

قال تعالى: ﴿ ... اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا ... ﴾(95).

قال تعالى: ﴿ إنما أمرتُ أن أعبد رب هذه البلدة الذي حرمها وله كل شيء وأمرتُ أن أكون من المسلمين﴾(96).

قال تعالى: ﴿ قل إني أمرتُ أن أعبد الله مخلصاً له الدين، وأمرتُ لأن أكون أول المسلمين﴾(97).

ومن هنا يتبين لنا أن جميع الأنبياء والرسل - عليهم الصلاة والسلام- قد جاءوا بدين واحد هو الإسلام، وهو دين الله الوحيد الذي أرسله إلى جميع الأمم منذُ آدم - عليه السلام- إلى محمد - ﷺ- وهذا الذي قد حسمه القرآن الكريم في الآيات السابقة وغيرها.

لذا فنخلص إلى القول بأن تعبير "الديانات السماوية" تعبير خاطيء من وجهة نظر إسلامية لأن الله - ﷻ- لم ينزل إلا ديناً واحداً هو الدين الإسلامي، ولكن يجوز لنا اطلاق تعبير "الكتب السماوية" لأنها متعددة وكثيرة، وكذلك يجوز لنا استعمال تعبير "الرسالات السماوية": حيث وردت في القرآن الكريم كلمة "رسالة" بالصيغتين الإفراد قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ﴾ (98) والجمع قال تعالى: ﴿أُبَلِّغُكُمْ رِسَالاتِ رَبِّي وَأَنْصَحُ لَكُمْ وَأَعْلَمُ مِنَ اللَّهِ مَا لا تَعْلَمُونَ﴾(99).

وقد صور لنا رسول الله - ﷺ- الرسالات السماوية، أروع تصوير حيث قال: "مثلي ومثل الأنبياء من قبلي كمثل رجل بنى بيتاً فأحسنه وجمله إلا موضع لبنة فجعل الناس يطوفون به ويعجبون له ويقولون: هلا وضعت هذه اللبنة، فأنا اللبنة، وأنا خاتم النبيين"(100). ويعلق الدكتور محمد عبد الله دراز على ذلك فيقول: " هكذا كانت الشرائع السماوية خطوات متصاعدة ولبنات متراكمة في بنيان الدين والأخلاق وسياسة

المجتمع، وكانت مهمة اللبنة الأخيرة منها أنها أكملت البنيان وملأت ما بقي فيه من فراغ، وأنها في الوقت نفسه كانت بمثابة حجر الزاوية الذي يمسك أركان البناء"[101].

الـديـن والفطـرة:

عند الرجوع إلى مصادر ومراجع ما يسمى بالتاريخ القديم والآثار – وخاصة في الكتابات الغربية – نجد أن الذين دوّنوا تاريخ الأمم السابقة قد صوروا لنا أن تلك الأمم أمم وثنية، عاشت في جهل وضلال، حيث كانوا يتوجهون بعبادتهم إلى المخلوقات كالشجر والنار والحيوان والكواكب ... الخ. واتخذوا لهم آلهة على قدر مقدرتهم العقلية، ثم تطوروا في العبادة إلى أن وصلوا إلى التوحيد وعبادة الإله الواحد. وهذه النظرية نادى بها أنصار مذهب التطور التقدمي أو التصاعدي، الذي ساد في أوروبا في القرن التاسع عشر، وطبقه على تاريخ الأديان بعض علماء الغرب ومنهم سبنسر، وتيلور ودوركايم وفريزر.[102]

هذا ونجد أن كثيراً من علماء الغرب، أمثال أدولف أرمان، وجيمس هنري، ودي بورج وغيرهم، قد أكدوا هذا التصور من خلال معالجتهم للتاريخ الديني للأمم، وكانوا عندما يصلون للحديث عن الدين الإسلامي يؤكدون بأنه بدعة أسسها محمد بتأثير من العقائد السابقة كاليهودية والمسيحية.[103]

وللأسف نجد أن بعض العلماء والكتاب المسلمين قد تأثروا بالتصور الغربي القائل بالتطور الديني لدى الشعوب، حيث تطور الدين من الوثنية إلى التعدد ثم إلى التوحيد، ففي موسوعة عباس محمود العقاد الإسلامية ورد القول التالي: " ترقى الإنسان في العقائد كما ترقى في العلوم والصناعات ..."[104] وهذا من وجهة نظر إسلامية، لا أساس له من الصحة، حيث يتعارض مع كثير من النصوص الإسلامية، سواء من القرآن الكريم، أو السنة النبوية الشريفة، فقد بينت هذه النصوص أن إرسال الرسل

لم ينقطع عن أمة من الأمم منذُ أن خلق الله ﷻ آدم عليه السلام وحتى مجيء محمد ﷺ حيث يقول تعالى: ﴿وإن من أمة إلا خلا فيها نذير﴾[105].

ولو رجعنا إلى القرآن الكريم، والسنة النبوية، نجد أنهما يؤكدان على أن التوحيد هو دين الله - ﷻ- الذي فطر عليه البشر، حيث يقول تعالى: ﴿وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم، قالوا بلى شهدنا، أن تقولوا يوم القيامة إنا كُنا عن هذا غافلين﴾[106].

وعندما سئل عمر بن الخطاب رضي الله عنه عن الآية السابقة (الأعراف 172)، قال[107]: "سمعت رسول الله ﷺ سئل عنها فقال: "إن الله ﷻ خلق آدم ثم مسح ظهره فاستخرج منه ذرية فقال خلقت هؤلاء للجنة، وبعمل أهل الجنة يعملون" ثم مسح ظهره فاستخرج منه ذرية فقال خلقت هؤلاء للنار وبعمل أهل النار يعملون" فقال رجل يا رسول الله ففيم العمل؟ فقال عليه الصلاة والسلام: "إن الله إذا خلق العبد للجنة استعمله بعمل أهل الجنة حتى يموت على عمل من أعمال أهل الجنة فيدخل الجنة وإذا خلق العبد للنار استعمله بعمل أهل النار حتى يموت على عمل من أعمال أهل النار فيدخله الله النار"[108].

والآيـة السابقة (الأعراف 172)، تبين العهد الأول الذي اتخذه الله ﷻ على آدم عليه السلام وذريته، ولذلك فقد قال تعالى - فيمن نقض هذا العهد- : ﴿وما وجدنا لأكثرهم من عهد﴾، وهذا ما ذهب إليه كثير من قدماء المفسرين كسعيد بن المسيب، وسعيد بن جبير، والضحاك، وعكرمة، والكلبي[109].

يقول الإمام الرازي. في سياق الآية: (إن الله ﷻ فطر الخلق على الإسلام يوم أخرجهم من ظهر آدم كالذر وأشهدهم على أنفسهم أنه ربهم وأمنوا به، فمن كفر

فقد غير فطرة الله التي فطر الناس عليها، وهذا معنى قولهِ ﷺ: "كل مولود يولد على الفطرة" ولكن أبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه")[110].

أما قول الله تعالى ﷻ: ﴿وما كان الناس إلا أمة واحدة فاختلفوا ولولا كلمة سبقت من ربك لقضي بينهم فيما فيه يختلفون﴾[111] فالرأي الراجح في معناها، أن الناس جميعاً كانوا على الدين الحق، وهو دين الإسلام، وهو دين الله ﷻ فالناس كانوا أمة واحدة في أنهم خلقوا على فطرة الإسلام، ثم اختلفوا في الأديان فيما بعد"[112]. وإليه نجد الإشارة في قولهِ ﷺ:"ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه، أو يمجسانه ..."[113]. ففي هذا الحديث الشريف نجد أن كلمة "الفطرة" ترادف كلمة "الإسلام"[114] فيولد المولود مسلماً موحداً، ولكن يأتي بعد ذلك دور الأبوين لتثبيت وتأكيد هذه الفطرة أو بأخراجها عن مسارها الصحيح، فيعتنق هذا المولود دين أبويه متأثرا بهما.

وبعد مناقشة النصوص والتي تؤكد أن الإنسان يولد مسلماً موحداً، أن الخلل قد يطرأ عليه فيما بعد بسبب التأثر بالبيئة والمحيط الذي يعيش فيه، يبرز لنا سؤال جدير بالمناقشة والوقوف عنده، وخاصة إذا كان الحوار عن موضوع الفطرة، مع شخص لا يؤمن بدين، هذا السؤال هو ما موقف العقل من هذه القضية ؟.

الإجابة على هذا السؤال تبدأ بطرح سؤالين هما: هل ظاهرة التدين اختصت بها أمة من الأمم أم كانت وما زالت شائعة بين الأمم؟ وهل ظاهرة التدين أختص بها عصر من العصور أم ظهرت في جميع العصور؟.

أجابَ عن السؤالين السابقين، الدكتور محمد عبد الله دراز، وذلك من خلال نقله لبعض أقوال علماء الغرب بهذا الشأن، فقد نقل من معجم (لاروس) للقرن العشرين التالي:"إن الغريزة الدينية، مشتركة بين كل الأجناس البشرية، حتى أشدها همجية، وأقربها إلى الحياة الحيوانية... وإن الاهتمام بالمعنى الإلهي وبما فوق الطبيعة هو إحدى

النزعات العالمية الخالدة للإنسانية". "إن هذه الغريزة الدينية لا تختفي، بل لا تضعف ولا تذبل، إلا في فترات الإسراف في الحضارة، وعند عدد قليل جداً من الأفراد". وينقل أيضاً عن هنري برجسون قولهِ: "لقد وجدت وتوجد جماعات إنسانية من غير علوم وفنون وفلسفات، لكنه لم توجد قط جماعة بغير ديانة"[115]. وهذا يظهر لنا أن فطرة التدين أمر في داخل الإنسان وليست طارئة عليه، أينما كان هذا الإنسان، وفي أي زمان عاش، وصدق الله العظيم حيث قال: ﴿فطرت الله التي فطر الناس عليها ...﴾ [116]. وصدق رسول الله الكريم حيث قال:"ما من مولود إلا يولد على الفطرة..."[117]. من هنا ندرك أن العقل يؤيد ما ذهبت إليه الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تؤكد أن الإنسان مفطور على التدين.

حاجة الناس إلى الدين :

من المعروف أن الإنسان مخلوق من عنصرين هما :

1. العنصر المادي، يقول تعالى: ﴿الذي أحسن كل شيء خلقه وبدأ خلق الإنسان من طين﴾[118]. ويقول أيضاً: ﴿خلق الإنسان من صلصال كالفخار﴾[119].
2. العنصر الروحي، يقول تعالى: ﴿فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين﴾[120]. ويقول أيضاً: ﴿ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون﴾[121].

ولكل عنصر من هذين العنصرين مطالبه وحاجاته، التي يستمدها من مصادرها التي تتناسب مع ماهية ذلك العنصر، فالعنصر المادي بحاجة إلى الغذاء المادي من أجل أن يقوى على الحياة. وهذا الغذاء لا بُد وأن يكون من جنس العنصر نفسه، أي أن يكون غذاء مادياً كالطعام والشراب ... الخ.

والعنصر الروحي أيضاً بحاجة إلى غذاء من نوعه، أي غذاء روحي يستمد من الدين الذي يتوافق مع الفطرة السليمة التي أودعها الله ﷻ في الإنسان.

وأي خلل في أحد هذين العنصرين لا يمكن أن تستقيم معه الحياة، وخير دليل واقعي على ذلك ما نراه في أيامنا الحاضرة، حيث نرى العشرات بل المئات في أفريقيا يموتون من جراء نقص أو فقدان الغذاء المادي، وكذلك نرى ما يحدث في العالم الغربي من زيادة نسب الانتحار، والإصابة بالأمراض النفسية والاجتماعية وارتفاع نسبة الجريمة، وذلك من جراء نقص أو فقدان الغذاء الروحي.

للدين أيضاً وظائفه النفسية الفردية، فحياة الجماعة قائمة على التعاون بين الأفراد، وهذا التعاون لا يتم على وجهه الأكمل إلا بنظام قائم على قانون ينظم العلاقات ويحدد الحقوق والواجبات، وهذا القانون لا يتم إلا بوجود وازع أو سلطان يجعل له في نفوس الأفراد المهابة من انتهاك حرماته. وأكبر وأعظم وازع أو سلطان للحفاظ على حرمات القانون وعدم انتهاكه هو الوازع الداخلي وهو الإيمان والعقيدة، هذا ويمكن تقسيم هذا الإيمان إلى نوعين الأول هو الإيمان بقيمة الفضيلة، وكرامة الإنسان وحقوقه، حيث لا تجرؤ النفوس العالية على انتهاك ذلك القانون. والنوع الأخر من الإيمان هو الإيمان بذات علوية، رقيبة ومطلعة على سرائر الإنسان، فيستمد القانون هيبته وسلطانه منها، ولا شك أن هذا النوع من الإيمان هو الأقوى على النفس البشرية.[122] لهذا نجد الدكتور محمد عبد الله دراز يقول: "التدين خير ضمان لقيام التعامل بين الناس على قواعد العدالة والنصفة، وكان ذلك ضرورة اجتماعية، كما هو فطرة إنسانية"[123].

ولو خصصنا الحديث عن الدين الإسلامي في موضوع تربية الناس والمجتمع، لوجدنا أن الشريعة الإسلامية، قد ربت الفرد والمجتمع بثلاثة أساليب، الأول وهو تربية الفرد والمجتمع تربية نفسية تنبع من الداخل وهي تربية على الخوف من الله ﷻ

ومحبتـــه حتى يصل الفرد إلى كره انتهاك القانون، لأن في انتهاكه غضب الله ﷻ والأسلوب الثاني هو التناصح الاجتماعي، بحيث يصبح انتهاك القانون مرفوضاً اجتماعياً وذلك انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿والعصر إن الإنسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر﴾[124]. والأسلوب الثالث هو وازع السلطان أي الدولة المسلمة المنفذة لأحكام الله ﷻ وبهذه الأساليب الثلاثة ينعم الفرد وتنعم الجماعة بحياة يسودها الرخاء والحضارة والسعادة[125].

ظهور تعدد الأديان والمقارنة بينها:

يقول الدكتور أحمد شلبي: " فلما جاء عصر التدوين في منتصف القرن الهجري الثاني وبدأ المسلمون يكتبون الفقه والتفسير والحديث اتجهوا كذلك للكتابة في علم مقارنة الأديان، فهو بذلك علم إسلامي كباقي العلوم الإسلامية"[126].

وقد ورد في كتاب دراسات في الأديان والفرق القول التالي: " إن المسلمين هم أول من جعلوا دراسة الأديان علماً مستقلاً له ذاتيته المستقلة"[127].

وورد أيضاً في كتاب أديان وفرق القول التالي: "إن المسلمين أول من طبع دراسة الأديان بطابع الاستقلالية، فخلصوه من بقية المعارف والعلوم والفنون، وجاءت دراستهم مطبوعة بطابع الشمولية"[128].

فعلم مقارنة الأديان باعتباره علما مستقلا قائما بذاته، فهو نتاج إسلامي نابع من طبيعة الدعوة الإسلامية، والتي تؤمن بالحرية الفكرية، والتسامح الديني، والدفاع عن الإســـلام - الدين الحق- بالحجة المصحوبة بالحكمة والإقناع.

إن العلماء المسلمين بذلوا جهودا عظيمة في دراسة الأديان، وقد كان لهم السبق في طرق هذا العلم بموضوعية قائمة على منهج علمي دقيق. وقد كانت دراستهم للأديان

معتمدة على المصادر الموثوقة والبعيدة كل البعد عن الأساطير والخرافات، واستطاع العلماء المسلمون أن يجعلوا هذا العلم مستقلاً عن بقية المعارف وطبعوه بطابع الاستقلالية بعد أن كان يطرق على أنه جزء من المعارف الأخرى.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: متى بدأت المقارنة بين الأديان عمليا قبل أن تظهر كعلم له استقلاليته ومنهجيته ومؤلفاته ؟ .

الجواب على هذا السؤال يتلخص بما يلي:

إن المقارنة بين الأديان عمليا قد ظهرت عندما تعددت الأديان. فقد بينت سابقاً أن دين الله - - واحد غير متعدد فهو الإسلام والدين الذي بعث الله تعالى من أجهل جميع الرسل - عليهم الصلاة والسلام- ولكن عندما مال أُناس عن الجادة، وخالفوا الفطرة التي فطر الله تعالى الناس عليها اخترعوا لأنفسهم معتقدات وتشريعات خرجوا بها عن دين الله تعالى وهو الإسلام فأرسل الله - - الرسل - عليهم الصلاة والسلام- ليعيدوهم إلى الطريق المستقيم، وأثناء دعوتهم كانت تظهر المقارنة وهذا بشهادة القرآن الكريم.

وهذا يقود إلى سؤال آخر وهو متى بدأ التعدد في الأديان ؟

وهنا لا بُد من الرجوع إلى الأحاديث والآثار الصحيحة، ولعلنا نجد جواباً شافياُ لهذا السؤال.

وعن ابن عباس قال : "كان بين آدم ونوح عشرة قرون كلهم على شريعة من الحق"[129]. والمراد بالقرن هنا "الجيل من الناس" كما ورد في كثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

قال تعالى : ﴿وكم أهلكنا من القرون من بعد نوح﴾[130]، وقال تعالى: ﴿ثم أنشأنا من بعدهم قرناً آخرين﴾[131]، وقال تعالى: ﴿وقروناً بين ذلك كثيراً﴾[132].

وعن عمران بن حصين ﷺ قال: قال رسول ﷺ : "إن خيركم قرني ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم، ثم يكون بعدهم قوم يشهدون ولا يستشهدون، ويخونون ولا يؤتمنون، وينذرن ولا يوفون ويظهر فيهم السمن"(133).

يقول ابن كثير تعليقاً على ذلك: "فقد كان الجيل قبل نوح يعمرون الدهور الطويلة، فعلى هذا يكون بين آدم ونوح ألوف من السنين"(134).

ويقول أيضاً: "ثم بعد تلك القرون الصالحة حدثت أمور اقتضت أن آل الحال بأهل ذلك الزمان إلى عبادة الأصنام"(135).

ولهذا بعث الله نوحا عليه السلام إلى أهل الأرض بعد أن غير بعض الناس دينهم، وخرجوا عن فطرتهم وعبدوا الأصنام من دون الله ﷻ

سوف يتبين أن "مقارنة الأديان" عمليا بدأت من زمن نوح عليه السلام بعد أن ظهر منذ هذا الزمن ديانات وضعية بجانب الديانة السماوية التي ارتضاها الله - ﷻ- لجميع رسله - عليهم السلام- ولا بُد هنا من الوقوف على بعض المقارنات والحوارات التي حدثت بين بعض الرسل وأقوامهم، كما ذكرها لنا القرآن الكريم : -

1- نوح عليه السلام مع قومه :

قال تعالى: ﴿لقد أرسلنا نوحاً إلى قومه فقال يا قوم اعبدوا الله ما لكم من إله غيره إني أخاف عليكم عذاب يوم عظيم﴾(136).

قال تعالى: ﴿ قال نوح رب إنهم عصوني واتبعوا من لم يزده ماله وولده إلا خساراً، ومكروا مكراً كباراً، وقالوا لا تذرن الهتكم ولا تذرن وداً ولا سواعاً ولا يغوث ويعوق ونسراً، وقد أضلوا كثيراً ولا تزد الظالمين إلا ضلالاً﴾(137).

2- هــود عليه السلام مع قومه :

قال تعالى: ﴿ وإلى عاد أخاهم هوداً قال يا قوم أعبدوا الله ما لكم من إله غيره إن أنتم إلا مفترون. يا قوم لا أسألكم عليه أجراً إن أجري إلا على الذي فطرني أفلا تعقلون، ويا قوم استغفروا ربكم ثم توبوا إليه يرسل السماء عليكم مدراراً ويزدكم قوة إلى قوتكم ولا تتولوا مجرمين، قالوا يا هود ما جئتنا ببينة وما نحنُ بتاركي آلهتنا عن قولك وما نحن لك بمؤمنين، إن نقول إلا اعتراك بعض آلهتنا بسوء قال إني أشهد الله وأشهدوا أني برئ مما تشركون، من دونه فكيدوني جميعاً ثم لا تنظرون، إني توكلت على الله ربي وربكم ما من دابةٍ إلا هو آخذ بناصيتها إن ربي على صراط مستقيم﴾(138).

3- صالـح عليه السلام مع قومه :

قال تعالى: ﴿ وإلى ثمود أخاهم صالحاً قال يا قوم اعبدوا الله ما لكم من إله غيره هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها فاستغفروه ثم توبوا إليه إن ربي قريب مجيب، قالوا يا صالح قد كنت فينا مرجواً قبل هذا أتنهانا أن نعبد ما يعبد ءآباؤنا وإننا لفي شك مما تدعونا إليه مريب﴾(139).

قال تعالى: ﴿ كذبت ثمود المرسلين، إذ قال لهم أخوهم صالح ألا تتقون، إني لكم رسول أمين، فاتقوا الله وأطيعون، وما أسألكم عليه من أجر إن أجري إلا على رب العالمين، أتتركون في ما هاهنا آمنين، في جناتٍ وعيون، وزروع ونخل طلعها هضيم، وتنحتون من الجبال بيوتاً فارهين، فاتقوا الله وأطيعون، ولا تطيعوا أمر المسرفين، الذين يفسدون في الأرض ولا يصلحون﴾(140).

4- إبـراهيـم عليه السلام مع قومه :

قال تعالى: ﴿وكذلك نرى إبراهيم ملكوت السماوات والأرض وليكون من الموقنين، فلما جنَّ عليه الليل رءا كوكبا قال هذا ربي فلما أفل قال لا أحب الآفلين، فلما رءا القمر بازغاً قال هذا ربي فلما أفل قال لئن لم يهدني ربي لأكونن من القوم الضالين، فلما رءا الشمس بازغة قال هذا ربي هذا أكبر فلما أفلت قال يا قوم إني برئ مما تشركون ، إني وجهتُ وجهي للذي فطر السموات والأرض حنيفاً ومآ أنا من المشركين﴾[141].

يقول ابن كثير – رحمه الله تعالى- معلقاً على هذه الآيات: " وهذا المقام مقام مناظرة لقومه، وبيان لهم أن هذه الأجرام المشاهدة من الكواكب النيرة، لا تصلح للألوهية، ولا أن تعبد مع الله – ﷻ- لأنها مخلوقة مربوبة مصنوعة مدبرة مسخرة، تطلع تارة وتأفل أخرى، فتغيب عن هذا العالم، والرب – تعالى- لا يغيب عنه شيء، ولا تخفى عليه خافية، بل هو الدائم الباقي بلا زوال، لا إله إلا هو ولا رب سواه"[142].

وقال تعالى: ﴿ وإبراهيم إذ قال لقومه أعبدوا الله وأتقوه ذلكم خير لكم إن كنتم تعلمون، إنما تعبدون من دون الله أوثـانا وتخلقون إفكاً إن الذين تعبدون من دون الله لا يملكون لكم رزقاً فابتغوا عند الله الرزق واعبدوه واشكروا له إليه ترجعون﴾[143].

5- يوسـف عليه السلام في السجن:

قال تعالى: ﴿ يا صاحبي السجن أرباب متفرقون خير أم الله الواحد القهار، ما تعبدون من دونه إلا أسماءً سميتموها أنتم وآباؤكم ما أنزل الله بها من سلطان إن الحكم إلا لله أمر ألا تعبدوا إلا إياه ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون﴾[144].

6- موسى عليه السلام مع فرعون:

عندما سأل فرعون موسى وهارون - عليهما السلام- عن ربهما، أجابَ موسى - عليه السلام- إجابة فيها مقارنة، وذلك لبيان ضعف فرعون الذي أدعى الربوبية فهو مخلوق والله - عز وجل- هو الخالق المستحق للعبادة والتمجيد ولا يمكن أن يتساوى المخلوق مع الخالق عز وجل.

قال تعالى: ﴿قال فمن ربكما يا موسى، قال ربنا الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى﴾(145).

7- محمد ﷺ مع المشركين العرب:

قال تعالى: ﴿ أفمن يخلق كمن لا يخلق أفلا تذكرون ﴾(146).

ومحمد ﷺ مع أهل الكتاب :

قال تعالى: ﴿ وقالت اليهود عزير ابن الله وقالت النصارى المسيح ابن الله ذلك قولهم بأفواههم يضاهئون قول الذين كفروا من قبل قاتلهم الله أني يؤفكون، اتخذوا أحبارهم ورهبانهم أرباباً من دون الله والمسيح ابن مريم وما أمروا إلا ليعبدوا إلهاً واحداً لا إله إلاَّ هو سبحانه عما يشركون ﴾(147).

من هنا يظهر عندنا أن مقارنة الأديان عمليا ظهرت في زمن نوح - عليه السلام- وهذا بشهادة الآيات القرآنية السابقة وغيرها. ولكن مقارنة الأديان كعلم له قواعده وأُسسه ومنهجيته، فقد ظهر على أيدي العلماء المسلمين وهذا يؤكد أهمية تقرير ذلك.

الخاتمة:

بعد دراسة الدين مفهومه وحقيقته في ضوء القرآن والسنة، فقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- عند تعريف الدين في اللغة والاصطلاح، نجد أن العلاقة بينهما أصيلة ووطيدة قائمة على معنى المحاسبة والمحاكمة والالتزام وذلك أن الدين التزام وامتثال لأوامر الله - ﷻ- ولكن عند الحديث عن المعنى الاصطلاحي للدين نرى أن العلماء المسلمين قد قصروا تعريفهم للدين على أنه المنزل من عند الله ﷻ وهو الإسلام، بينما العلماء الغربيون قد عرفوا الدين بشكل عام دون النظر إلى مصدره، هل هو إلهي ؟ أم بشري؟، ولكن عند الرجوع للآيات القرآنية والأحاديث النبوية ونجد أن الدين قد ذكر بمعناه الخاص وهو الإسلام، وذكر أيضاً بمعناه العام، وهو كل معتقد قائم على الإيمان بإله مهما كان مصدره.

2- وقد توصلت الدراسة إلى حقيقة أكدتها الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، وهي أن جميع الرسل قد جاءوا بدينٍ واحد وهو الإسلام، وأن التسميات كاليهودية والنصرانية تسميات بشرية ظهرت عندما غير الناس عقائدهم بعد أنبيائهم، ولهذا نجد أن القرآن الكريم قد برأ الأنبياء من هذه الديانات أو التسميات.

3- وقد وضحت الدراسة أصالة العلاقة بين الدين والإنسان، فهي علاقة لا تنفك عنه فهو مفطور على هذا الدين الإلهي حيث قال تعالى: ﴿فطرت الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون﴾، فالإنسان بحاجة لهذا الدين حاجة فطرية روحانية بالإضافة للحاجة التشريعية، فالإنسان بحاجة إلى تشريعات وقوانين تنظم حياته صادرة عن مشرع منزه عن المصلحة وعالم علماً مطلقاً بكل ما يصلح حياة الناس وهذا لا يكون إلا بالدين الإلهي.

4- ومن نتائج هذه الدراسة أنها حددت في ضوء القرآن والسنة بداية خروج بعض الناس عن دين الفطرة، وانه كان في زمن نوح ﷺ وهذا الخروج قد أدى إلى ما

يُسمى بتعدد الأديان والمعتقدات، مما أدى ذلك إلى ظهور المقارنة بين المعتقد الرباني الصحيح والمعتقدات الأخرى التي صنعها البشر، وذلك خلال دعوة الرسل - عليهم الصلاة والسلام- للناس إلى الدين الإلهي دين الفطرة.

هذا ويوصي الباحث أن ييسر وصول هذه المادة العلمية للباحثين في مجال الأديان، حتى تدرس الأديان في ضوء الكتاب الكريم والسنة النبوية الشريفة.

الهوامش :

1. د. محمد عبد الله دراز، الدين، بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، ص27- 54، دار العلم، القاهرة، 1952م.
2. الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة، ص499، الرياض، 1989م.
3. د. أمين القضاة وآخرون، أديان وفرق، ص9، المكتبة الوطنية، عمان، 1990م.
4. د. سعيد البيشاوي وآخرون، دراسات في الأديان والفرق، ص7- 9، دار الاتحاد، عمان، 1990م
5. د. موسى أبو الريش والاستاذ محمد مختار المفتي، إظهار الحق في الأديان والفرق، ص9، دار الإسراء، عمان، 1992م.
6. انظر: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الموسوعة الميسرة، ص499 حيث ورد فيها التالي: "النصرانية هي الديانة المسيحية التي أنزلت على عيسى –عليه السلام- ".
   - د. أمين القضاة وآخرون، أديان وفرق، ص65، حيث ورد التالي: "إن المسيحية دعوة إلهية مكملة لرسالة موسى لبني إسرائيل".
   - د. سعيد البيشاوي وآخرون، دراسات في الأديان والفرق، ص61، حيث ورد التالي: "وقد جاء المسيح مبشرا بالمسيحية...الخ".
7. د. سعود بن عبد العزيز الخلف، دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية، ص6- 8، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، 1414هـ.
8. جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مادة "دين"، مجلد 13، ص168- 171.
9. سورة الصافات: الآية 53.
10. ابن منظور، لسان العرب، مجلد 13، ص168- 171.
11. سورة الفاتحة: الآية 4.
12. سورة الروم: الآية 30.
13. ابن منظور: لسان العرب، مجلد 13، ص168- 171.
14. المصدر السابق.
15. الإمام أحمد بن محمد بن حنبل، المسند، الطبعة الأولى، ج13، ص272، رقم الحديث (17059)، دار الحديث، القاهرة، 1995م.
   - اسناده حسن، والحديث مشهور فقد صححه الحاكم 251/4، ووافقه الذهبي، وحسنه

الترمذي، 638/4 رقم 2459، ورواه ابن المبارك في الزهد 56 رقم 25، الطيالسي 153 رقم 122، والطبراني في الكبير 337/7 رقم 7141.

16. ابن منظور، لسان العرب، مادة (دين). مجلد 13، ص168- 171.
17. دراز، الدين، مرجع سابق، ص30- 31.
18. المرجع السابق، ص33.
19. سورة آل عمران: الآية 19.
20. سورة آل عمران: الآية 85.
21. سورة المائدة: الآية 3.
22. سورة الفتح: الآية 28.
23. سورة الكافرون: الآية 6.
24. دراز، الدين، مرجع سابق، ص33.
25. سورة البقرة: الآيتان 130، 135. سورة آل عمران: الآية 95، سورة النساء: الآية 125. سورة الأنعام: الآية 161. سورة يوسف: الآيتان 37، 38. سورة النحل: الآية 123. سورة الحج: الآية 78. سورة ص: الآية 7.
26. سورة الأعراف: الآية 89.
27. سورة الأعراف: الآية 88. سورة إبراهيم: الآية 13.
28. سورة البقرة: الآية 120، سورة الكف: الآية 20.
29. نصر بن محمد بن أحمد السمرقندي، بحر العلوم، ج1، ص159، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993م.
30. سورة النساء: الآية 4.
31. محمد الرازي فخر الدين، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، ج9، ص187، دار الفكر، بيروت، 1995م. وانظر أيضا جمال الدين عبد الرحمن بن علي الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، ج1، ص131، دار الفكر، بيروت، 1987م.
32. سورة الزخرف: الآية 22.
33. اسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج7، ص201، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بلا تاريخ.
34. سورة البقرة: الآية 213.
35. الرازي، التفسير الكبير، مصدر سابق، ج5، ص12، 13.
36. سورة آل عمران، الآية 19.
37. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مصدر سابق، جـ2، ص555.

38. احمد بن عبد الحليم بن تيمية، الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، ج1، ص5، 221. وأنظر أيضاً نفس المرجع، جـ2، ص32.
39. صحيح مسلم: كتاب الفضائل: باب فضائل عيسى –عليه السلام– / حديث رقم 145.
40. محمد الرازي فخر الدين، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، جـ4، ص227، دار الفكر، بيروت، 1995م.
41. محمد بن يوسف الأندلسي الغرناطي، البحر المحيط في التفسير، ج5، ص402، 403، دار الفكر، بيروت، 1992م، وانظر ايضا احمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، ج10، ص96- 101، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1990م.
42. محمد بن عبد الكريم الشهرستاني، الملل والنحل، ج2، ص230، دار الكتب العلمية، بيروت، بلا تاريخ.
43. المصدر السابق، ص244.
44. سورة آل عمران: الآية 67.
45. سورة آل عمران: الآية 85.
46. سورة آل عمران: الآيات 83- 85.
47. الرازي، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، مصدر سابق، جـ4، ص139. وانظر ايضا ابن تيمية، الجواب الصحيح، مصدر سابق، ج1، ص5، 221. ج2، ص32.
48. سورة الحج: الآية 78.
49. محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، الجامع لإحكام القرآن، جـ12، ص94، دار الفكر، بيروت، 1994م.
50. المصدر السابق.
51. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مصدر سابق، ج5، ص391.
52. سورة الأنعام: الآية 161.
53. سيد قطب، في ظلال القرآن، جـ4، ص2446، الطبعة الثانية، دار الشروق، القاهرة، 1979م.
54. سورة البقرة: الآية 128.
55. القرطبي، الجامع لإحكام القرآن، مصدر سابق، جـ2، ص101.
56. الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ج5، ص464، دار القلم، دمشق، 1997م.
57. المصدر السابق.
58. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مصدر سابق، جـ5، ص 391- 392.

59. احمد بن شعيب النسائي، السنن الكبرى، ج6، ص412، كتاب التفسير/ باب 250/ حديث رقم 11349، دار الكتب العلمية، بيروت، 1991م.
60. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مصدر سابق، ج1، ص93.
61. سورة القصص: الآيتان 52، 53.
62. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مصدر سابق، ج6، ص65.
63. سورة القصص: الآيتان 52، 53.
64. القرطبي، الجامع لإحكام القرآن، مصدر سابق، ج13، ص296.
65. سورة القصص: الآية 51.
66. سورة القصص: الآيتان 52- 53.
67. سورة الأحقاف: الآية 9.
68. سيد قطب، في ظلال القرآن، مرجع سابق، ج6، ص3257.
69. سورة القصص: الآية 53.
70. سيد قطب، في ظلال القرآن، مرجع سابق، ج5، ص2701.
71. سورة الأحقاف: الآية 10.
72. سورة الحج: الآية 8.
73. سورة الشورى : الآية 13.
74. ابن تيمية، الجواب الصحيح، مصدر سابق، ج1، ص11.
75. المصدر السابق، ج2، ص32.
76. سيد قطب، في ظلال القرآن، مرجع سابق، ج5، ص3139.
77. صحيح مسلم/ كتاب الفضائل/ باب فضائل عيسى –عليه السلام- / حديث رقم (145).
78. سورة يونس: الآيتان 71- 72 .
79. سورة البقرة : الآيتان 127 - 128.
80. سورة البقرة: الآيات 130- 133 .
81. سورة البقرة: الآيتان 135- 136.
82. سورة آل عمران: الآية 67.
83. سورة الذاريات: الآيات 31 - 36.
84. سورة يوسف: الآية 101
85. سورة يونس: الآية 84.
86. سورة يونس: الآية 90.

87. سورة الأعراف: الآيات 120- 126.
88. سورة البقرة : الآيتان 135- 136.
89. سورة آل عمران: الآية 52.
90. سورة المائدة: الآية 111.
91. سورة النمل: الآيات 29- 31.
92. سورة النمل: الآية 38.
93. سورة النمل: الآية 42.
94. سورة النمل: الآية 44.
95. سورة المائدة: الآية 3.
96. سورة النمل: الآية 91.
97. سورة الزمر: الآيتان 11- 12.
98. سورة المائدة: الآية 67، وانظر ايضا سورة الأعراف: الآية 79.
99. سورة الأعراف: الآيات 62،وانظر ايضا سورة الأعراف: الآيتان 68، 93، وسورة الأحزاب: الآية 39.
100. صحيح البخاري: كتاب المناقب/ باب خاتم النبيين- صلى الله عليه وسلم- / حديث رقم 3534.
101. دراز، الدين، مرجع سابق، ص180.
102. المرجع السابق، ص107.
103. المرجع السابق.
104. عباس محمود عقاد، الموسوعة الإسلامية، جـ1، ص25، دار الكتاب العربي، بيروت، 1970م.
105. سورة فاطر: الآية 24.
106. سورة الأعراف : الآية 172.
107. الرازي، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، مصدر سابق، ج8، ص50.
108. محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، سنن الترمذي/ كتاب تفسير القرآن/ باب (8)، حديث رقم (3075). وقال ابو عيسى الترمذي "هذا حديث حسن".
109. الرازي، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، مصدر سابق، ج8، ص50.
110. المصدر السابق، ج6، ص49.
111. سورة يونس: الآية 19.
112. الرازي، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، مصدر سابق، ج9، ص604- 666 .

113. صحيح البخاري/ كتاب التفسير: باب لا تبديل لخلق الله/ حديث رقم (4775). وهنالك رواية أخرى هي: "كل مولود يولد على الفطرة..." وردت في البخاري/ كتاب الجنائز/ باب ما قيل في أولاد المشركين/ حديث رقم (1385). وفي سنن الترمذي/ حديث رقم (2138). وفي السنن الكبرى للبيهقي (202/6 و203). وفي إرواء الغليل للألباني (49/5).
114. أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق الشيخ عبد العزيز بن عبدالله بن باز، ج3، ص621، ج9، ص465. دار الفكر، بيروت، 1995م.
115. دراز، الدين، مرجع سابق، ص 82- 83.
116. سورة الروم: آية 30.
117. سبق تخريجه.
118. سورة السجدة: الآية 7.
119. سورة الرحمن: الآية 14.
120. سورة الحجر: الآية 29، سورة ص: الآية 72.
121. سورة السجدة: الآية 9.
122. دراز، الدين، مرجع سابق، ص100.
123. المرجع السابق.
124. سورة العصر: الآيات 1- 3.
125. عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ط1، ص63،دار الفكر ، دمشق، 1979م.
126. د. أحمد شلبي، مقارنة الأديان، اليهودية، ط6، ص28، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1983م.
127. د. سعيد البشاوي، وفاء أحمد، نصر علي، ومحمود حمودة. دراسات في الأديان والفرق، ص13، دار الاتحاد، عام 1990م.
128. د. أمين القضاة، د. محمد الخطيب، ومحمد عوض. أديان وفرق، ص12، عمان، 1990م.
129. الحافظ نور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، ج6، ص318، 319، دار الكتاب العربي، بيروت، 1987م. وقال عنه: "فيه عبد الصمد بن النعمان وثقه ابن معين".
130. سورة الإسراء: الآية 17.
131. سورة المؤمنون: الآية 31.
132. سورة الفرقان: الآية 38.
133. صحيح مسلم/ كتاب فضائل الصحابة –رضي الله تعالى عنهم- (رقم الكتاب 44)/ باب فضل الصحابة، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم (رقم الباب 52)/ حديث رقم 214).

134. اسماعيل ابن كثير، قصص الأنبياء، ط1، تحقيق عبد القادر أحمد عطا، ص70، دار الفكر والتوزيع، عمان، بلا تاريخ.
135. المصدر السابق، ص77.
136. سورة الأعراف: الآية 59.
137. سورة نوح: الآيات 21- 24 .
138. سورة هود: الآيات 50 - 56.
139. سورة هود: الآيتان 61 - 62.
140. سورة الشعراء: الآيتان 141- 152.
141. سورة الأنعام: الآيات 75 - 79.
142. ابن كثير، قصص الأنبياء، مصدر سابق، ص131.
143. سورة العنكبوت: الآيتان 16- 17.
144. سورة يوسف: الآيتان 29- 40.
145. سورة طه : الآيتان 49- 50.
146. سورة النحل: الآية 17.
147. سورة التوبة: الآيتان 30- 31

المصادر والمراجع:

1) القرآن الكريم
2) احمد بن الحسين بن علي البيهقي، السنن الكبرى، دار الفكر، بدون تاريخ.
3) أحمد بن محمد بن حنبل، المسند، ط1، دار الحديث، القاهرة، 1995م.
4) احمد بن شعيب النسائي، السنن الكبرى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1991م.
5) احمد بن عبد الحليم بن تيمية، الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، اشرف على طبعه علي السيد صبح المدني، بدون دار نشر وتاريخ.
6) أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق الشيخ عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار الفكر، بيروت، 1995م.
7) أحمد شلبي، مقارنة الأديان، اليهودية، ط6، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1983م.
8) احمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1990م.
9) اسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون تاريخ.
10) اسماعيل بن كثير، قصص الأنبياء، ط1، دار الفكر والتوزيع، عمان، بدون تاريخ.
11) أمين القضاة وآخرون، أديان وفرق، المكتبة الوطنية، عمان، 1990م.
12) جمال الدين عبد الرحمن بن علي الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، دار الفكر، بيروت، 1987م.
13) جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1990م.
14) سعود بن عبد العزيز الخلف، دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، 1414هـ.
15) سعيد البيشاوي وآخرون، دراسات في الأديان والفرق، دار الاتحاد، عمان، 1990م.
16) سيد قطب، في ظلال القرآن، ط1، دار الشروق، القاهرة، 1979م.
17) عباس محمود عقاد، الموسوعة الإسلامية، دار الكتاب العربي، بيروت، 1970م.
18) عبد الرحمن حسن الميداني، العقيدة الإسلامية وأسسها، دار القلم، دمشق، 1994م.
19) عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر ، دمشق، 1979م.
20) عبد الله بن محمد البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، دار الفكر، بيروت، 1996م.
21) قحطان عبد الرحمن الدوري وآخرون، أصول الدين الإسلامي، ط1، دار الفكر، بيروت، 1996.
22) محمد الرازي فخر الدين، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، دار الفكر، بيروت، 1995م.
23) محمد بن اسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار سحنون، اسطنبول، 1992م.
24) محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الفكر، بيروت، 1994م.
25) محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل أي القرآن، دار القلم، دمشق، 1997م.

26) محمد بن عبد الكريم الشهرستاني، الملل والنحل، دار الكتب العلمية، بيروت، بدون تاريخ.
27) محمد بن عمر الزمخشري الخوارزمي، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001م.
28) محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، الجامع الصحيح (سنن الترمذي)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1980م.
29) محمد عبد الله دراز، الدين بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، دار العلم، القاهرة، 1952م.
30) محمد بن يوسف الأندلسي الغرناطي، البحر المحيط في التفسير، دار الفكر، بيروت، 1992م.
31) مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، 1987م.
32) موسى ابو الريش ومحمد ضرار المفتي، إظهار الحق في الأديان والفرق، دار الإسراء، عمان، 1992م.
33) الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة، الرياض، 1989م.
34) نصر بن محمد بن أحمد السمرقندي، بحر العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993م.
35) نور الدين علي بن أبي مكرم الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الكتاب العربي، بيروت، 1987م.
36) يحيى بن شرف النووي الدمشقي، صحيح مسلم بشرح الإمام النووي، دار الفكر، بيروت، 1995م.

The Meaning and the Essential Nature of the Religion in the Light of Qur'an and Hadith

Bahgat Al-Habashena
Amman - Jordan
P.O.Box 130221 Zip cod 25113

Abstract:

This research deals with the meaning and the essential nature of the religion on the basis of the Qur'an and the Hadith, which makes this work new in the field of the comparative religion.

This study shows that the word "religion" is mentioned in the Qur'an and hadith to mean the only religion which was sent with all the prophets from adam to Muhammad "peace be upon them", and to mean - as well- any belief based upon believing in God.

This study -as well- shows the deep relation between the people and the religion, and shows that the commencement of the appearing of the diversity of the religions.

الفنون البلاغية في سورة هود

ماجد بن محمد الماجد

قسم اللغة العربية – كلية الآداب - جامعة الملك سعود
الرياض – المملكة العربية السعودية

الملخص :

يتتبع هذا البحث الفنون البلاغية التي وردت في سورة "هود" وفق العلوم الثلاثة للبلاغة وهي : المعاني، والبيان، والبديع. ومستضيئا بالمنهج الذي اختطه ابن أبي الأصبغ المصري في كتابيه "تحرير التحبير" و "بديع القرآن" حين تتبع النص القرآني واستخرج منه ألوانا من المحسنات البديعية.

غير أن هذا البحث زاد على صنيع ابن أبي الأصبغ إذ رصد ما حوته السورة الكريمة من فنون البلاغة متصلا بعلمي المعاني والبيان، ومستعينا بآراء البلاغيين في تعريفاتهم لتلك الفنون.

مقدمة

الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجا، بلسان عربي مبين، وحفظه من التحريف والتبديل، تحدى به أرباب البيان فألجمهم، وقصر عنه البلغاء فأعجزهم، وبعد :

يقوم هذا البحث على النظر في سورة كريمة من سور القرآن العظيم، وتأمل تراكيبها، وما تضمنته من فنون البلاغة، فإني منذ سمعت الحديث الشريف الذي رواه أبو يعلى في مسنده قال: (حدثنا محمد بن عبد الله بن نمير حدثنا محمد بن بشر حدثنا علي بن صالح عن أبي إسحاق عن أبي جحيفة قال قالوا: يا رسول الله، قد شبت! قال : شيبتني هود وأخواتها.) (1) وأنا أسائل نفسي: أثمة صلة بين النظم البياني لهذه السورة الكريمة واختصاصها بالذكر في الحديث الشريف ؟، أوليس لفنون القول فيها مزية أخرى قد سمت لتحمل تلك المعاني العظيمة التي شيبت سيد الخلق - صلى الله عليه وسلم؟ أما احتشدت فيها طرائق البيان العربي لتبلغ الغاية في النذارة والإبلاغ ؟ فألفيت السورة الكريمة تجمع ذلك كله وفوقه . ولعل مثل هذا البحث التطبيقي أن يثري حقل الدراسات القرآنية، ولاسيما أنه يقوم على النظر في نص قرآني معجز يتأمل تراكيبه، ويتدبر معانيه، كاشفا عن فنون البلاغة فيه، وما لها من دلالات ولطائف، وبخاصة أن أرباب البلاغة العربية في قديمها وحديثها قد مضوا في هذا السبيل الذي يبين عن الإعجاز البياني الذي تضمنه القرآن العظيم، ولاريب أن هذا المسعى يبتغي من الباحث حسن النظر في النص ، ودقة الإصابة في تنزيل مفاهيم الفنون البلاغية على مواطنها في السورة الكريمة .

وأما المنهج الذي اتبعته في هذا البحث فإنني قد تتبعت فنون البلاغة في السورة الكريمة وفق علوم البلاغة الثلاثة: المعاني والبيان والبديع، ممهدا لكل فن بتعريف المصطلح البلاغي على ضوء مما ورد في كتب البلاغة العربية، وما وجدته في المعاجم

المختصة بالمصطلحات البلاغية وبخاصة معجم المصطلحات البلاغية للدكتور أحمد مطلوب، وما كتبه الدارسون المحدثون حول البلاغة القرآنية، ثم اهتديت بها في إنشاء معجم للمصطلحات البلاغية التي وردت في السورة الكريمة وفق الترتب الهجائي في مسردها .

فنون المعاني

النظم:

وهو " تعليق الكلم بعضها ببعض وجعل بعضها بسبب من بعض ... وأن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو"(2) ومنه قوله تعالى: (قل فأتوا بعشر سور مثله مفتريات...) هود:13 "أي : مثله في النظم، وليكن المعنى مفترى كما قلتم فلا إلى المعنى دعيتم، ولكن إلى النظم" (3)، ومنه دخول إن في قوله تعالى: (ولا تخاطبني في الذين ظلموا إنهم مغرقون) هود:37

فإذا دخلت إنْ فإنها "ترتبط بما قبلها، وتأتلف معه، وتتحد به، حتى كأن الكلامين قد أفرغا إفراغاً واحداً، وكأن أحدهما قد سبك في الآخر.. هذا الضرب كثير في التنزيل" (4) قال عبدالقاهر الجرجاني: (وهل تشك إذا فكرت في قوله تعالى: (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود:44فتجلّى لك منها الإعجاز، وبهرك الذي ترى وتسمع، أنك لم تجد ما وجدت من المزيّة الظاهرة، والفضيلة القاهرة، إلا لأمر يرجع إلى ارتباط هذه الكلم بعضها ببعض، وأن لم يعرض لها الحسن والشرف إلا من حيث لاقت الأولى بالثانية والثالثة بالرابعة ؟، وهكذا، إلى أن تستقريها إلى آخرها، وأن الفضل تَنائَج ما بينها، وحصل من مجموعها)(5)

الخبر للوعيد :

(الخبر : إفادة المخاطب أمرا في ماض أو مستقبل أو دائم) (6) ، ويخرج الخبر عن معنى الإفادة إلى معان كثيرة منها : الوعيد كما في قوله تعالى : (فسوف تعلمون من يأتيه عذاب يخزيه ويحل عليه عذاب مقيم) هود :39

الخروج على خلاف الظاهر :

قال القزويني: "وكثيراً ما يخرج – الكلام – على خلافه. فينزل غيرُ السائل منزلة السائل، إذا قدم إليه ما يلوح له بحكم الخبر، فيستشرف له استشراف المتردد الطالب (7) كقوله تعالى : (ولا تخاطبني في الذين ظلموا إنهم مغرقون) هود : 37

ففي قوله: (إنهم مغرقون) جاء الخبر إنكارياً مؤكداً بـ"أن" تأكيداً للكلام وتنزيلاً للسامع منزلة المتردد، لأنه للنفس اليقظى مظنة التردد في حكم الخبر ومؤونة الطلب. (8) ومن خروج الكلام على خلاف مقتض الظاهر التعبير عن المستقبل بلفظ المفعول لما لم يقع تنبيهاً على تحقيق وقوعه نحو قوله تعالى: (ذلك يوم مجموع له الناس) مكان " يجمع" . وذلك لأن الوصفين المذكورين حقيقة في الحال مجاز فيما سواه . (9) ومنه وضع الجمع موضع الواحد: وذلك في قوله تعالى: (قال يا نوح إنه ليس من أهلك إنه عمل غير صالح فلا تسألن ما ليس لك به علم إني أعظك أن تكون من الجاهلين) هود:46 والغاية من عدم تعيين المخاطب "نوح" وجعله في الجماعة "الجاهلين" الموصوفة بالجهل من وجوه البلاغة للإعراض عن مواجهة المخاطب "نوح" عليه السلام بما يكره من الأوصاف إني أعظك أن تكون جاهلاً ، وهو دأب القرآن في مخاطبة المرسلين (10) ، ومن وضع الجمع موضع الواحد قوله تعالى : (وتلك عاد جحدوا بآيات ربهم وعصوا رسله ...) هود :59 (وسبب الجمع " رسله " مع أن المرسل إليهم واحدا ... أن الأنبياء كلهم عليهم السلام أصل دعوتهم شيء واحد... ولهذا كان من كذب واحدا منهم فقد كذبهم جميعا) (11)

ومنه قوله تعالى: (فإن لم يستجيبوا لكم فاعلموا أنما أنزل بعلم الله وأن لا إله إلا هو فهل أنتم مسلمون) (هود : 14) الخطاب للنبي صلى الله عليه وسلم، ثم قال للكفار: "فاعلموا أنما أنزل بعلم الله..." بدليل قوله: "فهل أنتم مسلمون") (12) ومنه قوله تعالى: (ولا تركنوا إلى الذين ظلموا فتمسكم النار ...) هود:113 ، "ومن إجلال النبي صلى الله عليه وسلم إفراده بالخطاب في الأمر؛ بأفعال الخير، والإتيان بضمير الجمع في النهي عن أفعال الشر" (13)

ومنه القلب : (وهو أن يجعل أحد أجزاء الكلام مكان الآخر، والآخر مكانه على وجه يثبت حكم كل منهما للآخر) (14)، ومنه قوله تعالى : (أرأيتم إن كنت على بينة من ربي واتاني رحمة من عنده فعميت عليكم...) هود :28 والقلب في : فعميت عليكم، قال الشنقيطي : (وهو لايجوز عند البلاغيين إلا إذا تضمن إشارة لطيفة أو نكتة بلاغية ومن ذلك قلب المفعول فاعلا والفاعل مفعولا والأصل : فعميتم عنها) (15)

التقديم للاختصاص :

وهو (أن يكون المسند إليه معرفة ظاهرة بعد نفي) (16)، ومنه قوله تعالى: (قالوا يا شعيب ما نفقه كثيرا مما تقول وإنا لنراك فينا ضعيفا ولولا رهطك لرجمناك وما أنت علينا بعزيز . قال يا قوم أرهطي أعز عليكم من الله واتخذتموه وراءكم ظهريا إن ربي بما تعملون محيط) هود:91- 92، ف (وما أنت علينا بعزيز) مفيد للتخصيص وهو قصر نفي العزة على شعيب وإثباتها لرهطه كأنهم قالوا: العزيز علينا يا شعيب رهطك لا أنت. لكونهم من أهل ديننا، ولذلك قال - عليه السلام - في جوابهم: أرهطي أعز عليكم من الله. أي: من نبي الله.) (17) كما يكون الاختصاص بالتقديم ، ومنه قوله تعالى: (إنني لكم منه نذير وبشير) هود:2 ، ف "قدم

ضميرهم فقال: "لكم منه" أي: خاصة ؛ لما كان إرساله - صلى الله عليه وسلم - لأجل رحمة العالمين" (18) .ومنه قوله تعالى: "ولله غيب السماوات والأرض" هود:123 فقدم الخبر الظرف على الاختصاص. (19)

ومنه قوله تعالى: (هو أنشأكم من الأرض) هود:61، والتقديم للمسند إليه لا يفيد الاختصاص فحسب وإنما يفيد التفخيم والتأكيد. (20) .ومنه قوله تعالى : (وما أنت علينا بعزيز) هود : 91 فـ (دل التقديم على الاختصاص، فالعزة منفية عنه - عليه السلام- مثبتة لرهطه. ومنه قوله تعالى: (وحاق بهم ما كانوا به يستهزئون) هود: 8 فـ "قدم الظرف "به" إشارة إلى شدة إقبالهم على الهزء به حتى كأنهم لا يهزؤون بغيره" (21)

التقديم للاهتمام :

ففي قوله تعالى: (ولئن أذقنا الإنسان منا رحمة..." هود:9 ، فإن: "لما كان من أقبح الخلال استملاك المستعار، وكانت النعم عواري من الله يمنحها من شاء من عباده قدّم الصلة دليلاً على العارية"(22)

التقديم للمناسبة :

وذلك في قوله تعالى: (يوم يأت لا تكلم نفس إلا بإذنه فمنهم شقي وسعيد) هود:105 ، فقدم الشقي على السعيد ؛ لأن الكلام ورد في سياق التحذير من الظلم والتخويف من عذاب الآخرة، وهذا يقتضي تقديم الشقي، لأن تقديمه في مثل هذا المقام أعون على الزجر، وأبلغ في التحذير والتخويف." (23) ومنه تقديم الإنس على الجن في قوله تعالى : (وتمت كلمة ربك لأملأن جهنم من الجنة والناس أجمعين) هود : 119 فقدم الجن على الإنس (لأنهم أصل في الشر) (24) .

التعريف للتحقير :

المعرفة ما دلّ على شيْ بعينه، ومن التعريف: العلمية، وذلك لإحضار المعرّف بعينه في ذهن السامع ابتداء باسم مختص. (25). ومنه قوله تعالى: (قالوا يا نوح قد جادلتنا فأكثرت جدالنا فآتنا بما تعدنا إن كنت من الصادقين) هود:32، ف (سموه باسمه ولم يسمحوا بأن يقولوا له: يا ابن عمنا، مرة واحدة كما كرر لهم: يا قوم) (26) . ومنه قوله تعالى: (قالوا يا شعيب مانفقه...) هود : 91 ، قال الشنقيطي : (نادوه باسمه وقاحة وعدم احترام) (27). ومن التعريف باسم الإشارة للقريب وغايته التحقير قوله تعالى: (ويقول الأشهاد هؤلاء الذين كذبوا على ربهم...) هود : 18 (28)

ففي: "هؤلاء" إشارة بأداة القرب إلى تحقيرهم" (29) وقد يكون التحقير باسم الإشارة للبعيد كما في قوله تعالى: (أولئك لم يكونوا معجزين في الأرض..." هود:20 فقال: "أولئك" أي: البعداء عن حضرة الرحمة." (30)

التعريف للتنبيه :

(وذلك إذا ذكر قبل المسند إليه مذكور، وعقب بأوصاف على أن ما يرد بعد اسم الإشارة ، فالمذكور جدير باكتسابه من أجل تلك الأوصاف) (31) ومنه التعريف بـ " أولئك " في قوله تعالى : (الذين يصدون عن سبيل الله ويبغونها عوجا وهم بالاخرة هم كافرون . أولئك لم يكونوا معجزين في الأرض وما كان لهم من دون الله من أولياء يضاعف لهم العذاب ما كانوا يستطيعون السمع وما كانوا يبصرون . أولئك الذين خسروا أنفسهم وضل عنهم ما كانوا يفترون) هود : 19 - 21 ، و قوله تعالى : (إن الذين امنوا وعملوا الصالحات وأخبتوا إلى ربهم أولئك أصحاب الجنة هم فيها خالدون) هود : 23

التنكير للإبهام :

وللتنكير أغراض بلاغية فإن (الإبهام في مواطن خليق، وأن سلوك الإيضاح ليس بسلوك للطريق خصوصاً في موارد الوعد والوعيد، والمدح والذم) (32)

تنكير للتعميم:

ومنه تنكير " نفس " في قوله تعالى: (يوم يأت لا تكلم نفس إلا بإذنه...) هود:105 ؛ لأن النكرة في سياق النفي تعم. وقوله تعالى: (وما من دابة في الأرض إلا على الله رزقها) هود :6

تنكير للتقليل:

ومنه تنكير "سلام" في قوله تعالى: (سلام على نوح في العالمين) الصافات: 79، فالسلام الملقى من قبل الله تعالى وإن كان قليلاً مغنٍ عن كل تحية. ولذا جاء نكرة،(33) . وقوله تعالى : (وآتاني منه رحمة فمن ينصرني من الله...) (300) هود :

التنكيرللتهويل:

ومنه قوله تعالى : (فسوف تعلمون من يأتيه عذاب يخزيه ويحل عليه عذاب مقيم) هود : 39 حيث نكر " عذاب ".

الأمر للإهانة:

وذلك في قوله تعالى: (فعقروها فقال تمتعوا في داركم ثلاثة أيام ذلك وعد غير مكذوب) هود: 65 (34)

الأمر للترغيب :

وذلك إذا كان الأمر بالشيء عقب النهي عن نقيضه كما في قوله تعالى: ولا تنقصوا المكيال والميزان إني أراكم بخير وإني أخاف عليكم عذاب يوم محيط ويا قوم أوفوا المكيال والميزان ...) هود:84- 85(35)

الأمر للتعجيز :

(الامر هو طلب الفعل على سبيل الاستعلاء ... وقد يستعمل لغيره... كالتعجيز : وهو أن يظهر عجز من يدعي أمرا ليس في وسعه .) (36) ، ومنه قوله تعالى:(قل فأتوا بعشر سور مثله مفتريات وادعوا من استطعتم من دون الله إن كنتم صادقين) هود : 13 قال الشنقيطي : (صيغة الأمر للتعجيز هنا) (37)

الأمر للتهديد :

(وهو الطلب الدال على تسخط الإتيان با المأمور به) (38) ، ومنه قوله تعالى: (ويا قوم اعملوا على مكانتكم إني عامل ...) هود : 93 قال الشنقيطي : (قال لهم هذا من باب التهديد) (39)

استفهام الأمر:

"وهو استفهام ومعناه أمر"(40) ومنه (فهل أنتم مسلمون) هود:14قال الشنقيطي : (صيغة الاستفهام معناها هنا : الأمر ، أي :فأسلموا) (41)

استفهام الإنكار:

والمراد به النفي، وما بعده منفي، وكثيراً ما يصحبه التكذيب وهو في الماضي بمعنى "لم يكن"، وفي المستقبل بمعنى "لا يكون" ومن الأخير قوله تعالى: (أنلزمكموها وأنتم لها كارهون)هود: 28

(42) ومنه قوله تعالى : قال يا قوم أرهطي أعز عليكم من الله واتخذتموه وراءكم ظهريا إن ربي بما تعملون محيط)هود : 92 . ومنه قوله تعالى : (قال يا قوم هؤلاء بناتي هن أطهر لكم فاتقوا الله ولا تخزون في ضيفي أليس منكم رجل رشيد) هود: 78 فـ (أنكر أشد الإنكار حالهم في أنهم لايكون منهم رشيد حثا على الإقلاع عن الغي) (43)

استفهام التعجب:

ويقال له استفهام التعجيب (44) وذلك في قوله تعالى- على لسان سارة : (أألد وأنا عجوز) (82) هود:72فدل الاستفهام على تعجب سارة من بشارة الملائكة لإبراهيم بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب - عليهما السلام –(45)، ومنه قوله تعالى : (أتنهانا أن نعبد ما يعبد اباؤنا وإننا لفي شك مما تدعونا إليه مريب) هود : 62 .

استفهام التقرير:

وهو من (استفهام العالم بالشيء مع علمه به) (46) ، ومنه قوله تعالى : (أفمن كان على بينة من ربه ويتلوه شاهد منه ومن قبله كتاب موسى إماما ورحمة أولئك يؤمنون به...) هود : 17

ومنه قوله تعالى : (... أليس الصبح بقريب) هود(81) قال الشنقيطي : (وهو استفهام تقريري يحملونه به أن يقر فيقول : بل هو قريب .) (47)

استفهام التكذيب:

وذلك في قوله تعالى: (ولئن أخرنا عنهم العذاب إلى أمة معدودة ليقولن ما يحبسه...) هود:8 ، فقوم هود يذهبون في الاستعجال مذهباً يسألون فيه عن موانع نزول العذاب وأسباب حبسه تكذيباً بالغاً واستهزاءً ثقيلاً.(48)

استفهام التنبيه :

ومنه قوله تعالى : (قال يا قوم أرأيتم إن كنت على بينة من ربي ...) هود : 88

استفهام التهكم :

وهو من إطلاق اسم الملزوم وإرادة اللازم ؛ لأن الاستفهام عن الشيء يستلزم الجهل به ، وبفائدته ، والجهل به يستلزم التهكم به . (49) ، ونبه السيوطي على أنه يكون للاستهزاء (50) ، ومنه قوله تعالى : (قالوا يا شعيب أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد آباؤنا أو أن نفعل في أموالنا ما نشاء إنك لأنت الحليم الرشيد) هود : 87، والشاهد في قوله : (أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد آباؤنا.." (51) كما أن في الآية الكريمة ما يعرف بالمفارقة البنائية structural irony التي تعتمد على معرفة مقصد المتكلم الساخر، الذي هو من نصيب المستمع، ولكنه مجهول عند المتكلم، ووظيفتها تدعيم بنية الدلالة في النص وتأكيدها والتهكم الذي في هذه المفارقة يحمله المنطوق بصياغته وبنيته الخاصة، وقد ورد في الآية الكريمة تسفيه المتهكم به في الحقيقة. ومن هنا تصبح المفارقة البنائية أداة لتوكيد ظهور المعنى بوجهين مختلفين، أي لعرض مستوى من مستويات المعنى، هو الظاهر، بغية الوصول إلى مستوى آخر، هو المعنى الباطن الذي ترمي إليه الدلالة العميقة للمنطوق أو عدد من المنطوقات التي ذكرتها في الآية الكريمة، فالمفارقة ظاهرة في التضاد بين المنطوق الأخير (إنك لأنت الحليم الرشيد) والمنطوقات السابقة عليها في الآية، وإذا علمنا أن تهكمهم بنبيهم "شعيب - عليه السلام - من أجل أنه يأمرهم باستيفاء المكيال، والميزان بالقسط، وبألا يبخسوا الناس أشياءهم، وبألا يعثوا في الأرض مفسدين، وبأن يتركوا ما يعبد آباؤهم، ندرك أن للدلالة مستوى ثالثاً، يبدو في جعل تهكمهم بشعيب - عليه السلام - أداة للتهكم بهم في أنفسهم، وكشفاً عن جهالتهم وعنادهم.(52)

وكذلك في قوله تعالى : (ألا إنهم يثنون صدورهم ليستخفوا منه) هود :5. ، فيها مفارقة السلوك الحركي وهي حركة جسمية عامة تبرز فيها عناصر خاصة مثيرة للغرابة والسخرية، ويستخدم اصطلاح السلوك الحركي Kinesis بمعنى المظاهر المختلفة للسلوك التبليغي غير اللفظي بين المشتركين في الخطاب وهو جانب ضروري ومتمم في تحليل خطاب المواجهة. وفي الآية الكريمة تبدأ البنية التركيبية للمفارقة بـ "ألا" الاستهلالية التي تنبه إلى ما بعدها، فيجتمع الوعي على البعد الساخر في المفارقة، ثم مجيء الجملة مؤكدة بأن وقوع الفعل على المضارعة استحضاراً لصورتهم الساخرة. (53)

استفهام النفي :

ومنه قوله تعالى : (فمن ينصرني من الله إن عصيته فما تزيدونني غير تخسير) هود : 63

استفهام النهي :

وهو من الاستفهام المراد به الإنشاء (54)، ومنه قوله تعالى : (قالوا أتعجبين من أمر الله رحمت الله وبركاته عليكم أهل البيت إنه حميد مجيد) هود : 73 (55)

التمني البلاغي :

(وهو تشهي حصول الأمر المرغوب فيه ومن أدواته " لو "(56) ، ومنه قوله تعالى : (قال لو أن لي بكم قوة أو آوي إلى ركن شديد) هود : 80 ، ويظهر التمني البلاغي في مجيء "لو" بدلا من " ليت " التي هي أداة التمني الحقيقي.

نداء الاختصاص:

وهو ذكر اسم ظاهر بعد ضمير لبيانه ، فالنداء في أصله تخصيص المنادى بطلب إقباله عليك، فجُرد عن طلب الإقبال واستعمل في تخصيص مدلوله من بين أمثاله بما نسب إليه منها . (57) ، نحو قوله تعالى: (رحمت الله وبركاته عليكم أهل البيت إنه حميد مجيد) هود:73

نداء الاستعطاف :

ومن الاغراض البلاغية التي يخرج إليها النداء: الاستعطاف ، ومنه قوله تعالى : (يا قوم لا أسألكم عليه أجراً إن أجري إلا على الذي فطرني أفلا تعقلون . ويا قوم استغفروا ربكم ثم توبوا إليه يرسل السماء عليكم مدراراً...) هود : 51- 52 فإنه (أعاد النداء وذلك متضمن معنى الاستعطاف) (58)

نداء الإغراء :

(وهو تحريض المخاطب على أمر تحذيرا منه أو ترغيبا ... والترغيب ... ههنا الحث على تحصيل أمر حصل فجأة ويخشى فواته) (59) ، ومنه قوله تعالى : (ونادى نوح ابنه وكان في معزل يا بني اركب معنا ولا تكن مع الكافرين) هود : 42

الفصل :

هو ترك عطف بعض الجمل على بعض . (60) ومنه تعالى: (وإلى عاد أخاهم هوداً. قال يا قوم اعبدوا الله ما لكم من إله غيره...) هود:50 ، فـ "لما تقدم أمر نوح مع قومه، استشرف السامع إلى معرفة ما قال هود - عليه السلام - هل هو مثل قوله أولاً ؟ فاستأنف الجواب بقوله: "قال يا قوم... " (61) ومن الفصل قوله تعالى: (قالوا سلاماً قال سلام) هود:69فبين "قالوا" و "قال" شبه كمال الاتصال؛ لأن الثانية جواب عن سؤال مقدر، كأنه قيل فماذا قال لهم؟ حينئذ أجيب بأنه قال: سلام" (62) ومثله

قوله تعالى: (إلى الله مرجعكم وهو على كل شيء قدير. ألا إنهم يثنون صدورهم ليستخفوا منه...) هود :4- 5، فقد فصل بين الآيتين الكريمتين لأنه (لما تقدم من التخويف والإطماع ما هو فطنة لإقبالهم ورهبهم على التولي بخصوصه، فكان موضع أن يقال: هل أقبلوا فقيل: لا، قال مبيناً أن التولي باطناً كالتولي ظاهراً؛ لأن الباطن هو العمدة) (63)

ومن الفصل للبيان قوله تعالى: (ألا بعداً لعاد قوم هود) هود:60ف قوم هود: (عطف بيان على " " عاد " فإن قلت: ما الفائدة في هذا البيان، والبيان حاصل بدونه، قلت: الفائدة فيه أن يوسموا بهذه الدعوى وسماً وتجعل فيهم أمراً محققاً لا شبهة فيه بوجه من الوجوه.) (64) ، ومنه قوله تعالى : (ولقد أرسلنا نوحا إلى قومه إني لكم نذير مبين . أن لا تعبدوا إلا الله إني أخاف عليكم عذاب يوم أليم) هود : 25 - 26، ومنه قوله تعالى : (وما أنا بطارد الذين امنوا إنهم ملاقو ربهم ولكني أراكم قوما تجهلون) هود : 29 ، ومنه قوله تعالى : (وأقم الصلاة طرفي النهار وزلفا من الليل إن الحسنات يذهبن السيئات ذلك ذكرى للذاكرين هود : 114 ومن الفصل ترك الفاء في قوله تعالى: (ويا قوم اعملوا على مكانتكم إني عامل، سوف تعلمون من يأتيه عذاب يخزيه ومن هو كاذب) هود:93 ف "إدخال الفاء وصل ظاهر بحرف موضوع للوصل، ونزعها فصل تقديري بالاستئناف الذي هو جواب لسؤال مقدر، كأنهم قالوا: فماذا يكون إذا عملنا نحن على مكانتنا وعملت أنت، فقال: "سوف تعلمون" فوصل تارة بالفاء وتارة بالاستئناف للتفنن في البلاغة كما هو عادة بلغاء العرب .) (65)

الوصل:

"الوصل عطف بعض الجمل على بعض"(66) ، ومن مواضع الوصل أن تكون الجملتان متفقتين خبراً، ومنه قوله تعالى: (إني أشهد الله واشهدوا أني بريء مما

تشركون) هود:54 ، أي: إني أشهد الله وأشهدكم، فتكون الجملة الثانية إنشائية لفظاً، ولكنها خبرية في المعنى، فاتفقت الجملتان في الخبرية) (67)

المساواة :

"وهو أن يكون اللفظ بمقدار أصل المراد لا ناقصاً عنه بحذف ولا زائداً عليه" (68) ومنه قوله تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود : 44

الإطناب:

(وهو أداء الكلام من عباراتهم سواء كانت القلة أو الكثرة راجعة إلى الجمل أو إلى غير الجمل) (69) ، ومنه ذكر قصة نوح - عليه السلام - مع قومه في السورة في أربع وعشرين آية، لتناسب مقام تثبيت فؤاد الرسول - صلى الله عليه وسلم - والتسلية والتأييد لئلا يضيق صدره بشيء عما أمر بإبلاغه حرصاً على إيمان أحد." (70)

ذكر العام بعد الخاص:"

وهو ذكر الخاص بعد العام للتنبيه على فضله حتى كأنه ليس من جنسه تنزيلاً للتغاير في الوصف منزلة التغاير في الذات" (71).ومنه قوله تعالى: ؛ولا تنقصوا المكيال والميزان... ولا تبخسوا الناس أشياءهم ولا تعثوا في الأرض مفسدين" هود: 84- 85، فإن بخس الأشياء أعم من أن يكون في المكيال والميزان، والعثو أعم من تنقيص الحقوق وغيره من أنواع الفساد." (72)

الاعتراض :

وهو "اعتراض كلام في كلام لم يتم معناه ثم يعود إليه فيتممه" (73) ، واشترط ابن منقذ أن لا تكون الجملة المعترضة زائدة بل يكون فيها فائدة . (74) ومنه قوله تعالى: (ولا ينفعكم نصحي إن أردت أن أنصح لكم إن كان الله يريد أن يغويكم هو ربكم وإليه ترجعون. أم يقولون افتراه قل إن افتريته فعليّ اجرامي وأنا بريء مما تجرمون. وأوحي إلى نوح أنه ...) هود:34- 36فاعترض بين آيات القصة بقوله: "قل إن افتريته..." (75) ، وقد جعل ابن مالك تقدير الآية: إن أردت أن أنصح لكم مراداً ذلك منكم لا ينفعكم نصحي ... من باب الاعتراض) (76) . غير أن الزمخشري لم يأت بلفظ الاعتراض في الآية بل سماه مرادفاً. (77)

الإيغال:

وهو " ختم الكلام شعرا أو نثرا بما يفيد فائدة زائدة يتم بها المعنى بدونها ."(78) وقيل هو (أن يوغل المتكلم في كلامه حتى يستخرج سجعة أو قافية تفيد معنى زائداً على معنى الكلام) (79)، ومنه قوله تعالى: (قل فأتوا بعشر سور مثله مفتريات) هود:13... فالتفعيل والتنزل دلّ على الاحتياط وعلى شدة الاستبصار في الإنكار. (80)

التأكيد اللفظي :

(وهو تكرار اللفظ الأول إما بمفرده وإما بلفظه فيكون في الاسم والفعل والحرف والجملة. (81) ومنه قوله تعالى: (ففي الجنة خالدين فيها) هود:108.، ومن الإطناب بالزيادة تكرار "ألا" في قوله تعالى: (ألا إن عادا كفروا ربهم ألا بعدا لعاد قوم هود) هود : 60 "فلما كان الأمر عظيماً والخطب جليلاً، كرر الأداة التي تقال عند الأمور الجليلة" (82). ومن تكرار "يا قوم" في قوله تعالى:: (قال يا قوم أرأيتم ... ويا قوم لا أسألكم... ويا قوم من ينصرني ..) هود:28- 30. (وشرع يكرر هذه اللفظة كل قليل تذكيراً لهم أنه منهم لتعطفهم الأرحام وتردهم القرابات عن حسده أو اتهامه

إلى قبول ما يلقي إليهم من الكلام) (83)، ومثله تكرار الضمير "هم" في قوله: (لا جرم أنهم في الآخرة هم الأخسرون) هود:22، فـ "لما كان المقام جديراً بالمبالغة في وصفهم بالخسارة، أعاد الضمير فقال: "هم" (84) ومنه التأكيد بـ (إن) وأكثر مواقع مجيء إن للتوكيد هو في الجواب عن سؤال ، والسائل له ظن في الخلاف، وعقد قلبه على نفي ما تثبت، أو إثبات ما تنفي . (85) ومنه في سورة هود قوله تعالى: (يا إبراهيم أعرض عن هذا إنه قد جاء أمر ربك وإنهم آتيهم عذاب غير مردود) هود:76 (86) ، ومنه قوله تعالى: (ولا تخاطبني في الذين ظلموا إنهم مغرقون) هود:37، فإذا دخلت إنَّ فإنها (ترتبط بما قبلها، وتأتلف معه، وتتحد به، حتى كأن الكلامين قد أفرغا إفراغاً واحداً، وكأن أحدهما قد سبك في الآخر... وهذا الضرب كثير في التنزيل) (87)

إيجاز القِصَر :

وهو "الكلام الذي قل عدد حروفه وكثر عدد معانيه"(88) ، ويرد كثيراً في سورة هود من خلال التشبيه كما في قوله تعالى: (مثل الفريقين كالأعمى والأصم، والبصير والسميع...) هود:24فقد أغنى هذا الإيجاز بألفاظ: الأعمى، الأصم، البصير، السميع، عن شرح حال المؤمنين وبيان حال الكافرين. ومن إيجاز القصر في سورة هود قوله تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود : 44

فإنه سبحانه وتعالى أمر فيها ونهى، وأخبر ونادى، ونعت وسمّى، وأهلك وأبقى، وأسعد وأشقى، وقص من الأنباء ما لو شرح لجفت الأقلام). (89) ثم إنه – سبحانه - قد اقتص القصة بلفظها مستوعبة بحيث لم يخلّ منها بشيء في أقصر عبارة وبألفاظ غير مطولة. ومنه قوله تعالى: "فاستقم كما أمرت..." هود : 112 (فانتظم في كلمة

الاستقامة جميع مكارم الأخلاق، ومحاسن الأحكام الأصلية والفرعية والكمالات التي ينشدها المقربون) (90) ومن إيجاز القصر : الإحالة بالضمير إلى مضمون ما تقدم من قول فيكون الضمير تلخيصاً لهذا القول. (91) ، ومنه قوله تعالى: (تلك من أنباء الغيب نوحيها إليك ...) هود:49 إشارة إلى قصة نوح - عليه السلام- التي تقدم ذكرها في السورة.

الإيماء :

قال المبرد: "من كلام العرب الاختصار المفهم والإطناب المفخم، وقد يقع الإيماء إلى الشيء فيغني عند ذوي الألباب عن كشفه كما قيل لمحة دالة." (92) ، ومنه قوله تعالى: (ألا تعبدوا إلا الله إنني لكم منه نذير وبشير. وأن استغفروا ربكم ثم توبوا إليه) هود: 2- 3.فتم المقصود "بالإيماء إلى فصول ثلاثة عليها مدار آي الكتب، وهي فصل الإلهية ، وفصل الرسالة، وفصل التكاليف، أما الأول فأشار إليه قوله: "ألا تعبدوا إلا الله"، وأما فصل الرسالة فأشار إليه قوله سبحانه: "إنني لكم نذير وبشير" ، وأما فصل التكاليف فأشار إليه قوله سبحانه: "وأن استغفروا ربكم ثم توبوا إليه" (93)

فنون البيان

التشبيه:

وهو " إلحاق أمر بأمر في معنى مشترك بينهما، بأداة ظاهرة أو ملحوظة لغرض يقصده المتكلم ." ، لغرض يقصده المتكلم " (94) وقيل "التشبيه صفة الشيء بما قاربه وشاكله من جهة واحدة أو جهات كثيرة، لا من جميع جهاته؛ لأنه لو ناسبه مناسبة كلية لكان إياه" (95) ومنه قوله تعالى: (مثل الفريقين كالأعمى والأصم...) هود:24.(وفيه معنيان: أن يشبه الفريق تشبيهين اثنين كما شبه امرؤ القيس قلوب الطير بالحشف والعناب. وأن يشبهه بالذي جمع بين العمى والصم، والذي جمع بين

البصر والسمع." (96) ومن التشبيه قوله تعالى : (وهي تجري بهم في موج كالجبال...) هود : 42

التشبيه التمثيلي :

وهو ما كان وجه الشبه فيه وصفاً منتزعاً من متعدد قال القزويني : "التمثيل ما وجهه وصف منتزع من متعدد أمرين أو أمور"(97) ومنه قوله تعالى : (... ما كانوا يستطيعون السمع وما كانوا يبصرون) هود : 20 هو تشبيه مركب بمركب شبههم في فرط تصامّهم عن استماع الحق ونبوّ أسماعهم عنه بمن لا يستطيع السمع.وكذلك قوله تعالى :(مثل الفريقين كالأعمى والأصم والبصير والسميع هل يستويان مثلا أفلا تذكرون) هود : 24 أي : مثل فريق المسلمين كالبصير والسميع ومثل فريق الكافرين كالأعمى والأصم . ومن أسرار النظم فيه أنه لم يقل: كالأعمى والبصير، والأصم والسميع على وجه المطابقة ليصح السؤال على قصد التوبيخ.

التشبيه المفرد:

وهو "ما انتزع وجه الشبه فيه من شيء واحد" أو صورة واحدة فحسب" (98) وذلك في قوله تعالى: (مثل الفريقين كالأعمى والأصم والبصير والسميع) هود :24.

الاستعارة:

وهي " التشبيه المضمر يفي النفس المحذوف منه المشبه به الذي استعير للمشبه ثم رمز إليه بشيء من لوازمه وأسندت إلى المشبه " (99) وقيل هي " أن تذكر أحد طرفي التشبيه وتريد به الطرف الآخر مدعيا دخول المشبه في جنس المشبه به دالا على ذلك بإثباتك للمشبه ما يخص المشبه به " (100) وقال ابن الأثير :" حد الاستعارة : نقل المعنى من لفظ إلى لفظ لمشاركة بينهما " (101) ، وهي عند المصري " هي تسمية المرجوح الخفي باسم الراجح الجلي للمبالغة في التشبيه "(102) ، ومنها قوله تعالى:

(أو آوي إلى ركن شديد) هود:80 ، أي: إلى معين، والاستعارة أبلغ؛ لأن الركن مشاهد، والمعين لا يشاهد من حيث أنه معين« (103)

الاستعارة التبعية:

وهي "ما تقع في غير أسماء الأجناس كالأفعال والصفات المشتقة منها وكالحروف" (104)، وقيل: هي أن يكون المستعار أفعالا أو صفات أو حروفا ولا تكون هذه إلا مصرحا بها، وإنما سميت تبعية؛ لأن المذكورات لا تقع موصوفات، فتقع في مصادر الأفعال والصفات وفي متعلقات معاني الحروف ثم تسري منها إليها ... مثل قوله تعالى حكاية عن قوم شعيب – عليه السلام - : (...إنك لأنت الحليم الرشيد)هود:87، بدل السفيه الغوي في التهكمية، استعار الحلم والرشد للسفه والغواية ثم سرى إلى الحليم الرشيد. (105)

الاستعارة التمثيلية :

وهي " اللفظ المركب المستعمل فيما شبه بمعناه الأصلي تشبيه التمثيل للمبالغة في التشبيه أي تشبيه إحدى صورتين منتزعتين من أمرين أو أمور أخرى ، ثم تدخل المشبهة في جنس المشبه بها مبالغة في التشبيه فتذكر بلفظها من غير تغيير بوجه من الوجوه " (106) ومنها قوله تعالى : (فلما رأى أيديهم لا تصل إليه نكرهم وأوجس منهم خيفة قالوا لا تخف إنا أرسلنا إلى قوم لوط...) هود : 70 .فقوله : " لاتصل إليه " أي: لا يمدون أيديهم إلى أكله، فهو لا يريد أن ينفي الوصول الناشيء عن المدّ . ومنها قوله تعالى: (وما يستوي الأعمى والبصير) فاطر:19، فقد ضرب الأعمى والبصير مثلاً للمحسن والمسيء.(107)

الاستعارة التهكمية:

وهي استعمال الألفاظ الدالة على المدح في نقائضها من الذم والإهانة وقيل : "هي استعارة اسم أحد الضدين أو النقيضين للآخر بواسطة انتزاع شبه التضاد وإلحاقه

بشبه التناسب بطريق التهكم أوالتلميح ثم ادعاء أحدهما من جنس الآخر، والإفراد بالذكر ونصب القرينة." (108) ، ومنه قوله تعالى: (إنك لأنت الحليم الرشيد) هود:87، على وجه يقصد به الاستهزاء الزائد في غيظ المستهزأ به .(109). وقال البقاعي : (عنوا بذلك نسبته إلى السفه والغي على طريق التهكم) (110) . ومن الاستعارة التهكمية قوله تعالى : (بئس الرفد المرفود) هود : 99 ف (المرفود : الموهوب المعان فكأنه جعل اللعنة عطاء وإعانة لهم) (111)

الاستعارة المكنية :

وهي " أن تذكر المشبه وتريد به المشبه به دالاً على ذلك بنصب قرينة تنصبها وهي أن تنسب إليه وتضيف شيئاً من لوازم المشبه به المساوية"(112) ، ومنها قوله تعالى: (ولئن أذقنا الإنسان منا رحمة ثم نزعناها منه إنه ليئوس كفور) هود : 9 ففي(الإذاقة استعارة مكنية لأنه في الأصل تناول الشيء بالفم ثم استعير للذات تشبيهاً لها بما يذاق ثم يزول بسرعة كما تزول الطعوم.(113) . ومنها قوله تعالى: (فلما ذهب عن إبراهيم الروع وجاءته البشرى ...) هود : 74 فالروع لا يأتي على الحقيقة، بل هو أمر معنوي لا يتصف بالحركة حتى ينسب إليه المجيء وإنما شبههما - تعالى - بمن يأتي منه المجيء .

المجاز المرسل:

"وهو ما كانت العلاقة بين ما استعمل فيه وما وضع له ملابسة غير التشبه" (114) وله علاقات كثيرة، ومنها مما ورد في السورة : إيقاع السبب وقع المسبب ، وذلك في قوله تعالى: (ما كانوا يستطيعون السمع...) هود:20 فهو من "إطلاق اسم السمع على القبول ... أي ما كانوا يستطيعون قبول ذلك والعمل به؛ لأن قبول الشيء مرتب على سماعه، ومسبب عن، ويجوز أن يكون نفي السمع لابتغاء فائدته." (115) ، وكذلك

قوله تعالى: (قال لا عاصم اليوم من أمر الله إلا من رحم ...) هود :43فأسند اسم الفاعل (عاصم) إلى ضمير المفعول، إذ المعنى: لا معصوم اليوم من أمر الله إلا من رحمه. ومن علاقات المجاز المرسل التعلق الاشتقاقي. وهو إقامة صيغة مقام أخرى' ومنه 'إطلاق الفاعل على المفعول في قوله تعالى: (قال لا عاصم اليوم من أمر الله إلا من رحم وحال بينهما الموج فكان من المغرقين) هود :43 أي: معصوم من أمره. (116) ومن المجاز المرسل الذي علاقته الآلية قوله تعالى : (ولا تنقصوا المكيال والميزان إني أراكم بخير وإني أخاف عليكم عذاب يوم محيط .) هود : 84قال الشنقيطي : (والمراد بهما هنا المكيل والموزون من إطلاق الآلة على ما يعمل بها ، والتعبير عن الشيء بآلته أسلوب عربي كما يقال للكلام لسان ... وهو من المجاز المرسل عند علماء البلاغة .) (117)

الكناية :

"وهي ترك التصريح بذكر الشيء إلى ذكر ما هو ملزومه لينتقل من المذكور إلى المتروك" (118) ، ومنها قوله تعالى: (ونادى نوح ربه فقال رب إن ابني من أهلي وإن وعدك الحق وأنت أحكم الحاكمين) هود: 45، فلم يجرؤ العبد الصالح وهو في سفينته وسط الأمواج على الدعاء لابنه العاصي تصريحاً بل كنى بـ "رب إن ابني من أهلي ...". ومن الكناية قوله تعالى : (وما نراك اتبعك إلا الذين هم أراذلنا بادي الرأي...) هود : 27 فإن المشركين كنوا عن المؤمنين بـ " بادي الرأي" . ومن الكناية قوله تعالى : (... وإني أخاف عليكم عذاب يوم محيط) هود : 84 قال الشنقيطي : (كناية عن الهلاك) (119) . ومن الكناية قوله تعالى : (قالوا لقد علمت ما لنا في بناتك من حق وإنك لتعلم ما نريد) هود : 79 ، كناية عن إتيان الذكور . (120)

التعريض :

(هو اللفظ الدال على الشيء من طريق المفهوم) (121) ،كما في قوله تعالى: (فقال الملأ الذين كفروا من قومه ما نراك إلا بشرا مثلنا وما نراك اتبعك إلا الذين هم

أراذلنا بادي الرأي...) هود:27. تعريضاً بأنهم الأحق بالنبوة وأن نوحاً لم يكن متميزاً عليهم بحالة يجب أن يكون نبياً من بينهم . (122) . ومنه قوله تعالى : (فقال الملأ الذين كفروا من قومه ما نراك إلا بشرا مثلنا وما نراك اتبعك إلا الذين هم أراذلنا بادي الرأي وما نرى لكم علينا من فضل بل نظنكم كاذبين) هود : 27 أي : هم أحق منه بالنبوة وأن الله لو أراد أن يجعلها في أحد لجعلها فيهم. ومنه قوله تعالى: (ويا قوم اعملوا على مكانتكم إني عامل سوف تعلمون من يأتيه عذاب يخزيه ومن هو كاذب وارتقبوا إني معكم رقيب) هود : 93 ف (ذكر لهم إحدى العاقبتين دون ذكر الثانية في تعريض أبلغ من التصريح، فذكر عاقبتهم "من يأتيه عذاب يخزيه" واستغنى بها عن عاقبته.) (123) . وكذلك في ختام قوله تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود : 44 ف "وقيل بعداً للقوم الظالمين" تنبيه لسالكي مسلكهم والجانحين جنوحهم في تكذيب الرسل إلى أن ما حل بهم من إغراق شمل العالم بأسره لم يكن إلا لظلمهم وإمعانهم في اللجاج والتمادي في الإنكار.

فنون البديع

الائتلاف :

"وهو أن تريد معنى من المعاني تصح تأديته بألفاظ كثيرة ولكنك تختار واحداً منها لما يحصل فيه من مناسبة ما بعده وملاءمته" (124) ومنه قوله تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود : 44

ائتلاف اللفظ مع معناه :

وهو "أن تكون الألفاظ لائقة بالمعنى المقصود ومناسبة له" (125) .ومنه قوله تعالى :

(واستوت على الجودي) هود:44 فقوله: "الجودي" "إشارة باسمه إلى أن الانتقام العام قد مضى، وما بقي إلا الجود بالماء والخير والخصب والرحمة العامة" (126)

ومنه قوله تعالى: (إلا من سبق عليه القول) هود:40 فإنه قد ذكرت عند سبق الضد واكتساب الشر، وفيها معنى القهر والاستعلاء. (127).كما أنه في قوله تعالى: (واستوت على الجودي) هود:44قد آثر الاستواء على غيره ولم يقل: رست أو استقرت؛ لأن الاستواء يدل على معنى لا يدل عليه لفظ من نظير المذكورين، فالاستواء يدل على الاستقرار أو الرسوّ المطمئن مع اعتدال الوضع، أما الرسو والاستقرار فقد يكونان على غير وضع الاعتدال كأن ترسو السفينة أو تستقر وهي منكسة على الشاطيء. (128)

ومنه قوله تعالى: (ولا تركنوا إلى الذين ظلموا فتمسكم النار وما لكم من دون الله من أولياء ثم لا تنصرون) هود : 113 قال : "فتمسكم النار" فلما كان الركون إلى الذين ظلموا دون فعل الظالمين، وجب أن يكون العقاب عليه دون عقاب الظالمين، ومسّ النار في الحقيقة دون الإحراق.(129)

ومنه قوله تعالى: (فبشرناها بإسحاق ومن وراء إسحاق يعقوب...) هود:71 فاختار يعقوب دون إسرائيل لأنه "لما ذكر موهبته لإبراهيم وتبشيره به قال: "يعقوب"، وكان أولى من "إسرائيل"؛ لأنها موهبة تعقب أخرى ، وبشرى عقب بها بشرى... وإن كان اسم يعقوب عبرانياً، لكن لفظه موافق للعربي، من العقب والتعقيب، فانظر مشاكلة الاسمين للمقامين فإنه من العجائب. " (130)ومنه قوله تعالى: (ولا يلتفت منكم أحدٌ إلا امرأتك، إنه مصيبها ما أصابهم...) هود:81 فاختار "امرأة" على "زوجة" لأن السياق الذي وردت فيه من "المواضع التي تفقد فيها الحياة الزوجية بعض مقوماتها... ويؤثر كلمة "الزوج" متى استقامت تلك الحياة وكذلك إذا انفصمت عرى الزوجية بموت وما أشبه الموت." (131)

ومنه قوله تعالى: (وهي تجري بهم في موج كالجبال...) هود:42 فقد (شبه الموج بالجبال في الضخامة والامتداد الشامخ، ومع هذا فإن سفينة نوح - عليه السلام - ظلت تمخر الماء في سلام، وتشبيه الموج بالجبال التفاتة بيانية لأن المقام يقتضي إظهار نعمة الله وكيف نجى المؤمنين وسط الطوفان وتلاطم الأمواج)(132)

ومنه قوله تعالى : (قال يا نوح إنه ليس من أهلك إنه عمل غير صالح فلا تسألن ما ليس لك به علم إني أعظك أن تكون من الجاهلين) هود : 46 قال الزمخشري "فإن قلت: فهلا قيل إنه عمل فاسد؟ قلت: لما نفاه عن أهله نفى عنه صفتهم بكلمة النفي التي يستبقى معها لفظ المنفي، وآذن بذلك أنه إنما أنجى من أنجى من أهله لصلاحهم لا لأنهم أهلك وأقاربك" (133)

الإبداع:

وهو أن تكون مفردات كلمات البيت من الشعر أو الفصل من النثر أو الجملة المفيدة متضمنة بديعاً بحيث تأتي في البيت الواحد والقرينة الواحدة عدة ضروب من البديع بحسب عدد كلماته أو جملة" (134)، ومنه قوله تعالى: (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود:44

الإتباع في الأوزان:

وذلك حين ترد ألفاظ تحمل معاني متضادة أو متقابلة، فتأتي على وزن واحد فيه التوازن الصرفي، كما في قوله تعالى: (ولئن أذقناه نعماء بعد ضرّاء مسته) هود:10.

الاحتباك:

وسماه الزركشي " الحذف المقابلي "وهو أن يجتمع في الكلام متقابلان فيحذف من واحد منهما مقابله لدلالة الآخر عليه" (135) ومنه قوله تعالى: (أم يقولون افتراه،

قل إن افتريته فعليّ إجرامي وأنا بريء مما تجرمون) هود :35

ومنه قوله تعالى: (قيل يا نوح اهبط بسلام منا وبركات عليك وعلى أمم ممن معك وأمم سنمتعهم ثم يمسهم منا عذاب أليم) هود :48 ، فـ (ذكر البركات والسلام أولاً دليلاً على نفيهما ثانياً، والمتاع ثانياً، دليلاً على حذفه أولاً) (136)

الاحتراس:

وهو أن يأتي المتكلم بمعنى يتوجه عليه فيه دخل فيفطن لذلك حال العمل فيأتي في أصل الكلام بما يخلصه من ذلك كما قال تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود : 44 فبقوله: "وقيل بعداً للقوم الظالمين"، احترس من توهم أن الهلاك بعمومه قد شمل من لا يستحق العذاب. (137)

الإرداف:

وهو أن يريد المتكلم معنى فلا يعبر عنه بلفظه الموضوع له، ولا بلفظ الإشارة الدال على المعاني الكثيرة بل بلفظ هو ردف المعنى الخاص وتابعه ، قريب من لفظ المعنى قرب الرديف من الردف. (138) ومنه قوله تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) **هود : 44** والإرداف هنا في قوله: "وقضي الأمر"."وإنما عدل عن هذه الحقيقة وهي : (وهلك من قضى الله بهلاكه، ونجا من قضى بنجاته) إلى لفظ الإرداف لما فيه من الإيجاز والتنبيه على أن هلاك الهالك ونجاة الناجي كان بأمر آمر مطاع، وقضاء من لا يرد قضاؤه" .(139)

إرسال المثل:

وهو "أن يورد المتكلم مثلاً في كلامه" (140) ، وقيل : "إرسال المثل نوع لطيف في البديع ... وهو عبارة عن أن يأتي الشاعر في بعض بيت بما يجري مجرى المثل من حكمة أو نعت أو غير ذلك مما يحسن التمثيل به." (141)

ومنه قوله تعالى : (... إن موعدهم الصبح أليس الصبح بقريب) هود : 81 فإرسال المثل في قوله تعالى: "... أليس الصبح بقريب".

الإرصاد:

"وهو أن يجعل قبل العجز من الفقرة أو البيت ما يدل على العجز "(142) وهو ظاهر في قوله تعالى : (ومن أظلم ممن افترى على الله كذبا أولئك يعرضون على ربهم ويقول الأشهاد هؤلاء الذين كذبوا على ربهم ألا لعنة الله على الظالمين .)هود : 18 ، ومنه قوله تعالى : (وكلما مر عليه ملأ من قومه سخروا منه قال إن تسخروا منا فإنا نسخر منكم كما تسخرون) هود : 38 ، ،وقوله تعالى : (فأوردهم النار وبئس الورد المورود) هود : 98

الاستئناف البياني:

و "هو الإتيان بعد تمام كلام بقولٍ يُفهم منه جواب سؤال مقدر"(143) . ومنه قوله تعالى: (و يا قوم اعملوا على مكانتكم إني عامل سوف تعلمون)هود : 93 فقد حذفت الفاء التي يتطلبها السياق لتلفت نظر السامع إلى أن ثمة سؤالاً وهو فماذا يكون بعد ذلك وهو أبلغ في التهويل، قال الزمخشري: "أي فرق بين إدخال الفاء وتركها في سوف؟" .. إدخال الفاء وصل ظاهر بحرف موضوع للوصل وتركها وصل ففي تقديري بالاستئناف الذي هو جواب لسؤال مقدر كأنهم قالوا: فماذا يكون إذا عملنا نحن على مكانتنا وعملت أنت على مكانتك؟ فقيل: سوف تعلمون وأقوى الوصلين وأبلغهما

الاستئناف لأنه أكمل في باب الفصاحة والتهويل".(144). ومنه قوله تعالى: (قالوا سلاماً، قال سلام...) هود:69.

الاستثناء :

"وهو إخراج القليل من الكثير ليفيد معنى زائداً." (145) ومنه قوله تعالى: (وأما الذين سعدوا ففي الجنة خالدين فيها مادامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك عطاء غير مجذوذ) هود:108 فأكد خلودهم بعد الاستثناء بما يرفع احتمال الاستثناء حيث قال: "عطاء غير مجذوذ"، أي: غير منقطع، ليعلم أن عطاءه لهم الجنة غير منقطع، وهذه المعاني زائدة على الاستثناء اللغوي. (146)

الاستدراج :

(وهو التوصل إلى حصول الغرض من المخاطب والملاطفة له في بلوغ المعنى المقصود من حيث لايشعر به) (147). ومنه قوله تعالى : (وإلى مدين أخاهم شعيبا قال يا قوم اعبدوا الله ما لكم من إله غيره ولا تنقصوا المكيال والميزان إني أراكم بخير وإني أخاف عليكم عذاب يوم محيط . ويا قوم أوفوا المكيال والميزان بالقسط ولا تبخسوا الناس أشياءهم ولا تعثوا في الأرض مفسدين. بقيت الله خير لكم إن كنتم مؤمنين وما أنا عليكم بحفيظ. قالوا يا شعيب أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد آباؤنا أو أن نفعل في أموالنا ما نشاء إنك لأنت الحليم الرشيد. قال يا قوم أرأيتم إن كنت على بينة من ربي ورزقني منه رزقا حسنا وما أريد أن أخالفكم إلى ما أنهاكم عنه إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب . ويا قوم لا يجرمنكم شقاقي أن يصيبكم مثل ما أصاب قوم نوح أو قوم هود أو قوم صالح وما قوم لوط منكم ببعيد. واستغفروا ربكم ثم توبوا إليه إن ربي رحيم ودود) هود : 84-90

الاستطراد :

وهو الخروج من معنى إلى معنى. (148) ،ومنه قوله تعالى: " ألا بعداً لمدين كما بعدت ثمود" هود 95 وفي قوله تعالى : (...وأخذت الذين ظلموا الصيحة فأصبحوا في ديارهم جاثمين . كأن لم يغنوا فيها ألا بعدا لمدين كما بعدت ثمود . ولقد أرسلنا موسى باياتنا وسلطان مبين .) هود:94 - 96.

الإفراد والجمع :

في قوله تعالى: (ولا تركنوا إلى الذين ظلموا فتمسكم النار ...) هود:113، "ومن إجلال النبي صلى الله عليه وسلم إفراده بالخطاب في الأمر؛ بأفعال الخير، والإتيان بضمير الجمع في النهي عن أفعال الشر" (149)

الالتفات:

وهو" التعبير عن معنى بطريق من الطرق الثلاثة ، وهي التكلم أو الخطاب أو الغيبة، بعد التعبير عنه بطريق آخر منها " (150) وقيل هو "انصراف المتكلم عن المخاطبة إلى الإخبار، وعن الإخبار إلى

المخاطبة وما يشبه ذلك" (151) ، ومنه في سورة هود قوله تعالى: (إن نقول إلا اعتراك بعض آلهتنا بسوء قال إني أشهد الله واشهدوا أني بريء مما تشركون) هود : 54 فالالتفات في قوله تعالى: " قال إني أشهد الله واشهدوا أني بريء مما تشركون" فلم يقل "وأشهدكم" ليكون موازناً بمعناه لأن إشهاده الله على البراءة من الشرك صحيح ثابت أما إشهادهم فما هو إلا تهاون بدينهم ودلالة على قلة المبالاة بهم، ولذلك عدل به عن لفظه الأول لاختلاف ما بينهما وجيء بلفظ الأمر. كما أن في عدوله عن صيغة الخبر إلى صيغة الأمر تمييزاً بين خطابه لله - تعالى - وخطابه لهم فصيغة الخبر أجل وأشرف وأوقر للمخاطب من صيغة الأمر. (152)

ومن الالتفات من الخطاب إلى التكلم قوله تعالى: (واستغفروا ربكم ثم توبوا إليه إن ربي رحيم ودود) هود: 90 ، فعبر أولاً عن الذات بطريق الخطاب في قوله: (واستغفروا) ثم التفت فعبّر عنها بطريق التكلم في قوله: (إن ربي رحيم ودود). (153)

الإلهاب والتهييج:

وهما "مقولان على كل دال على الحث على الفعل لمن لا يتصور منه تركه، وعلى ترك الفعل لمن لا يتصور منه فعله، ولكن يكون صدور الأمر والنهي ممن هذه حاله على جهة الإلهاب والتهييج على الفعل أو الكف لا غير" (154) ومنه قوله تعالى: (فاستقم كما أمرت) هود:112.

الانسجام:

وهو أن يأتي الكلام متحدراً كتحدر الماء المنسجم بسهولة سبك، وعذوبة ألفاظ، وسلامة تأليف، وهو على ضربين : ضرب يأتي مع البديع، وضرب لا بديع فيه... ومن الضرب الثاني قوله تعالى: (ولله غيب السماوات و الأرض وإليه يرجع الأمر كله، فاعبده وتوكل عليه وما ربك بغافل عما تعملون) هود:123 (155)

الإيماء :

قال المبرد: "من كلام العرب الاختصار المفهم والإطناب المفخم، وقد يقع الإيماء إلى الشيء فيغني عند ذوي الألباب عن كشفه كما قيل لمحة دالة." (156) ، ومنه قوله تعالى: (ألا تعبدوا إلا الله إنني لكم منه نذير وبشير. وأن استغفروا ربكم ثم توبوا إليه) هود: 2- 3. فتم المقصود "بالإيماء إلى فصول ثلاثة عليها مدار آي الكتب، وهي فصل الإلهية ، وفصل الرسالة، وفصل التكاليف، أما الأول فأشار إليه قوله: "ألا تعبدوا إلا الله"، وأما فصل الرسالة فأشار إليه قوله سبحانه: "إنني لكم منه نذير وبشير"، وأما فصل التكاليف فأشار إليه قوله سبحانه: "وأن استغفروا ربكم ثم توبوا إليه" (157)

الإيغال:

وهو " ختم الكلام شعرا أو نثرا بما يفيد فائدة زائدة يتم بها المعنى بدونها ." (158) وقيل هو (أن يوغل المتكلم في كلامه حتى يستخرج سجعة أو قافية تفيد معنى زائداً على معنى الكلام) (159) ومنه قوله تعالى: (قل فأتوا بعشر سور مثله مفتريات) هود:13... فالتفعيل والتنزل دلّ على الاحتياط وعلى شدة الاستبصار في الإنكار. (160)

براعة الاستهلال:

(هو أن يكون أول الكلام دالا على ما يناسب حال المتكلم متضمنا لما سبق الكلام لأجله من غير تصريح بل بألطف إشارة يدركها الذوق السليم) (161) ، ومنه قوله تعالى : (الر كتاب أحكمت آياته ثم فصلت من لدن حكيم خبير) هود : 1

براعة الطلب:

وهي أن يشير الطالب إلى ما في نفسه دون أن يصرح بالطلب ، وذلك في قول تعالى: (ونادى نوح ربه فقال رب إن ابني من أهلي...) هود:45 إشارة إلى طلب النجاة لابنه"(162)

براعة المقطع:

"وهو أن يكون آخر الكلام الذي يقف عليه المترسل أو الخطيب أو الشاعر مستعذباً حسناً لتبقى لذته في الأسماع".(163) ، ومنه قوله تعالى: (وما هي من الظالمين ببعيد) هود:83.

تجاهل العارف :

وهو سؤال المتكلم عما يعلمه حقيقة تجاهلاً منه ليخرج الكلام مخرج المدح أو الذم. (164) ، وقيل هو : (إخراج ما يعرف صحته مخرج ما يشك فيه ليزيد بذلك تأكيداً) (165). ومنه قوله تعالى: (أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد آباؤنا أو أن نفعل في أموالنا ما نشاء) هود:87 (166)

التردید :

وهو (أن تعلق لفظة بمعنى ثم تردها بعينها وتعلقها بمعنى آخر) (167) ، ومنه قوله تعالى : (ومن آمن وما آمن معه إلا قليل) هود : 40 وقوله تعالى : (ولما جاء أمرنا نجينا هودا والذين امنوا معه برحمة منا ونجيناهم من عذاب غليظ) هود : 58 وقوله تعالى : (إن موعدهم الصبح أليس الصبح بقريب) هود : 81 وقوله تعالى : (فاتبعوا أمر فرعون وما أمر فرعون برشيد) هود : 97

الترقي :

(وهو أن يذكر معنى ثم يردف بأبلغ منه كقوله تعالى : (لا تأخذه سنة ولانوم) البقرة : 255 (168) ، ومنه في سورة هود قوله تعالى : (ولئن أذقنا الإنسان منا رحمة ثم نزعناها منه إنه ليئوس كفور) هود : 9

التسجيل :

(هو تطويل الكلام والمبالغة فيما سيق من أجله من مدح أو ذم) (169) ومنه قوله تعالى : (يقدم قومه يوم القيامة فأوردهم النار وبئس الورد المورود . وأتبعوا في هذه لعنة ويوم القيامة بئس الرفد المرفود .) هود : 98 - 99

التصدير :

أو رد العجز على الصدر "وهو أن يجعل أحد اللفظين المكررين أو المتجانسين أو الملحقين بهما، في أول الفقرة، والآخر في أخرها"(170).ومنه قوله تعالى: (واصنع

الفلك بأعيننا ووحينا ولا تخاطبني في الذين ظلموا إنهم مغرقون . ويصنع الفلك وكلما مر عليه ملأ من قومه سخروا منه قال إن تسخروا منا فإنا نسخر منكم كما تسخرون . فسوف تعلمون من يأتيه عذاب يخزيه ويحل عليه عذاب مقيم . حتى إذا جاء أمرنا وفار التنور قلنا احمل فيها من كل زوجين اثنين وأهلك إلا من سبق عليه القول ومن آمن وما آمن معه إلا قليل . وقال اركبوا فيها بسم الله مجراها ومرساها إن ربي لغفور رحيم . وهي تجري بهم في موج كالجبال ونادى نوح ابنه وكان في معزل يا بني اركب معنا ولا تكن مع الكافرين . قال سآوي إلى جبل يعصمني من الماء قال لا عاصم اليوم من أمر الله إلا من رحم وحال بينهما الموج فكان من المغرقين . وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين . هود : 37 - 44 ، ويظهر التصدير في قوله تعالى : (ولا تخاطبني في الذين ظلموا...) ثم قوله: (... بعداً للقوم الظالمين) فوصفهم بالظلم ليرتد عجز الكلام على صدره.

التصرف:

"وهو إبراز المعنى في عدة صور والتفنن في إيراد الخبر الواحد اقتدارا على نظم الكلام وتركيبه وعلى صياغة قوالب المعاني والأغراض "(171) ومنه التفنن في إيراد خبر موسى - عليه السلام - مع فرعون في قوله تعالى: (ولقد أرسلنا موسى بآياتنا وسلطان مبين . إلى فرعون وملئه فاتبعوا أمر فرعون وما أمر فرعون برشيد) هود :96 - 97، (172)

التضمين:

وهو (أن تضمن فعلا معنى فعل آخر ويكون فيه معنى الفعلين جميعا) (173) وقيل هو "أن يضمن اللفظ معنى لفظ آخر فيدخل على ألفاظ قد لا يدخل عليها بأصل وضعه". (174) 225)، ومنه قوله تعالى: (ويا قوم من ينصرني من الله إن طردتهم...) هود :30 أي : من يحميني.

التعجيز:

"وهو يكون حيث يقتضى بالأمر فعل ما لا يقدر عليه المخاطب" (175) وذلك في قوله تعالى: (قل فأتوا بعشر سور مثله...) هود :13

التغليب:

وهو إعطاء الشيء حكم غيره، وقيل: ترجيح أحد المغلوبين على الآخر أو إطلاق لفظة عليهما، إجراء للمختلفين مجرى المتفقين." (176) ومنه قوله تعالى : (فاستقم كما أمرت ومن تاب معك ...) هود : 112 غلب فيه جانب " أنت" على جانب " مَن " فأسند إليه الفعل ، وكان تقديره : فاستقيموا ، فغلب الخطاب على الغيبة) (177).

التقسيم :

"وهو أن تذكر شيئاً ذا جزأين أو أكثر ثم تضيف إلى كل واحد من أجزائه ما هو له عندك" (178) ومنه قوله تعالى: (فأما الذين شقوا ففي النار لهم فيها زفير وشهيق . خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك إن ربك فعال لما يريد . وأما الذين سعدوا ففي الجنة خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك عطاء غير مجذوذ .) هود : 106 - 108

التمكين:

(وهو أن يمهد الناثر لسجعة فقرته أو الناظم لقافية بيته تمهيداً تأتي به القافية به متمكنة في مكانها مستقرة في قرارها مطمئنة في موضعها غير نافرة ولا قلقة متعلقاً معناها بمعنى البيت كله تعلقاً تاماً) (179) ومن تمكين الفاصلة في سورة هود قوله تعالى : (قالوا يا شعيب أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد آباؤنا أو أن نفعل في أموالنا ما نشاء، إنك لأنت الحليم الرشيد) هود:87 ، فلما تقدم في الآية ذكر العبادة وتلاه ذكر التصرف في الأموال اقتضى ذلك ذكر الحلم والرشد على الترتيب؛ لأن الحلم العقل الذي يصح به تكليف العبادات ويحض عليها، والرشد حسن التصرف في الأموال.

ومنه قوله تعالى: (لا جرم أنهم في الآخرة هم الأخسرون) هود:22، فلم يقل تعالى: (الخاسرون)، ذلك أن الآية قد تقدمها قوله تعالى: (الذين يصدون عن سبيل الله ويبغونها عوجاً وهم بالآخرة هم كافرون) هود:19، ففيها إخبار عن قوم استحقوا مضاعفة العذاب بسبب صدهم عن سبيل الله، فاستحقوا تضعيف العذاب وهذا استحقاق (الأخسرين) دون (الخاسرين)، فكانت الفاصلة مناسبة للآية من جهة المعنى.

ومنه قوله تعالى : (ألا إنهم يثنون صدورهم ليستخفوا منه ألا حين يستغشون ثيابهم يعلم ما يسرون وما يعلنون إنه عليم بذات الصدور) هود : 5

تناسب الأطراف :

وهو (أن يبتديء المتكلم كلامه بمعنى ثم يختمه بما يناسب ذلك المعنى الذي ابتدأ به) (181) ومنه قوله تعالى : (فلما جاء أمرنا جعلنا عاليها سافلها وأمطرنا عليها حجارة من سجيل منضود . مسومة عند ربك وما هي من الظالمين ببعيد .) هود : 82 - 83 (ولما

كان المعنى أنها من مكان هو في غاية العلو ليعظم وقعها ، حسن كل الحسن اتباع ذلك قوله : " وما هي من الظالمين ببعيد " (182)

التنزيل :

وهو (ترتيب الأشياء من الأعلى إلى الأدنى ، وذكره الدمنهوري فقال : " الانتقال من الأدنى إلى الأعلى في الوجوه المرادة ... والتنزيل عكس الترقي) (183) ، ومنه قوله تعالى : (ويا قوم لا يجرمنكم شقاقي أن يصيبكم مثل ما أصاب قوم نوح أو قوم هود أو قوم صالح وما قوم لوط منكم ببعيد.) هود : 89

التنسيق:

(وهو أن يذكر الكاتب أو الشاعر شيئاً بجملة أسماء أو جملة صفات متوالية) (184) وهو حسن النسق عند ابن أبي الإصبع، ومنه قوله تعالى: (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي، وغيض الماء، وقضي الأمر...) هود :44.

التنظير:

هو (أن ينظر الإنسان بين كلامين إما متفقي المعاني أو مختلفي المعاني ليظهر الأفضل منهما). (185) ، ومنه قوله تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود : 44 فإنها تناولت قصة الطوفان فإذا نظرتها بغيرها من القصص وجدتها سامية عليها جميعاً باستقصاء جميع ما اتفق فيها وما سنح.

التهذيب :

"وهو عبارة عن ترداد النظر في الكلام بعد عمله ... حتى تتكامل صحته وتروق بهجته" (186) 302). ومنه قوله تعالى: (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود : 44 ؛ لأن مفردات الألفاظ موصوفة بصفات الحسن وكل لفظة سهلة مخارج الحروف، سلمت من التنافر والغرابة ومخالفة القياس. ومن أنواع التهذيب: حسن الترتيب في النظم إما بالارتقاء من

الأدنى إلى الأعلى، أو بتقديم ما يجب تقديمه وتأخيره ما يجب تأخيره ... ومن أحسن ما وقع في هذا الباب قوله تعالى: (ولا تركنوا إلى الذين ظلموا فتمسكم النار) هود:113 ، فالعقاب على قدر الذنب، فكان المساس ملائماً للركون (187)

. ومنه حسن الترتيب في التسلسل من الأول إلى الآخر كما في قوله تعالى : (ويا قوم لا يجرمنكم شقاقي أن يصيبكم مثل ما أصاب قوم نوح أو قوم هود أو قوم صالح وما قوم لوط منكم ببعيد.) (306) هود : 89

الجمع مع التفريق:

"وهو أن تدخل شيئين في معنى واحد وتفرق جهتي الإدخال"(188) ومنه قوله تعالى: (يوم يأت لا تكلم نفس إلا بإذنه فمنهم شقي وسعيد . فأما الذين شقوا ففي النار لهم فيها زفير وشهيق . خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك إن ربك فعال لما يريد . وأما الذين سعدوا ففي الجنة خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك عطاء غير مجذوذ) هود : 105 - 108 فالجمع في قوله تعالى: "لا تكلم نفس إلا بإذنه" والتفريق في قوله: "فمنهم شقي وسعيد".

الجمع مع التفريق والتقسيم:

"وهو أن يجمع بين شيئين أو أشياء في حكم واحد ... والتفريق إيقاع تباين بين أمرين من نوع واحد ... والتقسيم ذكر متعدد ثم إضافة ما لكل إليه على التعيين) (189)

. ومنه قوله تعالى: (يوم يأت لا تكلم نفس إلا بإذنه فمنهم شقي وسعيد. فأما الذين شقوا ففي النار لهم فيها زفير وشهيق. خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك إن ربك فعال لما يريد. وأما الذين سعدوا ففي الجنة خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك عطاء غير مجذوذ) هود : 105 - 108؛ فالجمع في قوله؛ نفس" لأنها متعددة معنى ، ولأن في سياق النفي تعم ، والتفريق في قوله: "شقي وسعيد"، والتقسيم في قوله: "فأما الذين ... وأما الذين..." (190)

جناس الاشتقاق:

أو"تجنيس الاشتقاق" : "وهو أن يجمع بين اللفظين الاشتقاق"(191) . ومنه قوله تعالى: (ويؤت كل ذي فضل فضله..." هود:3. فالفضل الأول: العمل، والثاني: الثواب(192) ومنه قوله تعالى : (فأوردهم النار وبئس الورد المورود . وأتبعوا في هذه لعنة ويوم القيامة بئس الرفد المرفود) هود : 98 - 99 فجانس بين : الورد والمورود ، وبين: الرفد والمرفود .

الجناس اللاحق :

" وهو أن يجمع بين كلمتين هما متجانستان لا تفاوت بينهما إلا بحرف واحد وهو وجهان : الأول أن يقع الاتفاق في الحروف المتقاربة ... والثاني أن يقع في الحروف التي لا تقارب فيها ... وما هذا حاله يقال له التجنيس اللاحق" (193) ، ومنه قوله تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود : 44 فالجناس اللاحق بين : (ابلعي) و (اقلعي).

حسن الانتهاء :

(وهو أن يكون آخر الكلام الذي يقف عليه المترسل أوالخطيب أو الشاعر مستعذبا حسنا لتبقى لذته في الأسماع) (194) ، ومنه قوله تعالى في آخر سورة هود : (ولله غيب السماوات والأرض وإليه يرجع الأمر كله فاعبده وتوكل عليه وما ربك بغافل عما تعملون) هود : 123، قال المدني : (وجميع خواتيم السور كفواتحها واردة على أحسن وجوه البلاغة وأكملها ؛ لأنها بين أدعية ووصايا وفرائض وتجميد وتهليل ومواعظ ووعد ووعيد إلى غير ذلك مما يناسب الاختتام) (195)

الرمز :

"وهو أن يريد المتكلم إخفاء أمر ما في كلامه مع إرادته إفهام المخاطب ما أخفاه فيرمز له في ضمنه رمزاً يهتدي به"(196) ، ومنه قوله تعالى: "وأقم الصلاة طرفي النهار وزلفاً من الليل إن الحسنات يذهبن السيئات) هود:114.

السجع :

"وهو تواطؤ الفاصلتين في النثر على حرف واحد"(197) ، ومنه قوله تعالى: (ولئن أذقنا الإنسان منا رحمة ثم نزعناها منه إنه ليئوس كفور . ولئن أذقناه نعماء بعد ضراء مسته ليقولن ذهب السيئات عني إنه لفرح فخور .). هود:9 - 10.

السجع المتوازي :

(وهو أن تكون الفاصلتان متساويتين في الوزن دون التقفية) (198) ، ومنه قوله تعالى : (إن في ذلك لآية لمن خاف عذاب الاخرة ذلك يوم مجموع له الناس وذلك يوم مشهود . وما نؤخره إلا لأجل معدود) هود : 103 – 104 ، فالسجع المتوازي حاصل بين : "مشهود " و "معدود" .

السجع المطرَّف :

(وهو أن تتفق الكلمتان الأخيرتان في الحرف دون الوزن) (199) ، ومنه قوله تعالى : (وما نؤخره إلا لأجل معدود . يوم يأت لا تكلم نفس إلا بإذنه فمنهم شقي وسعيد) (334) 334) هود : 104 - 105فالسجع المطرف حاصل بين : "معدود" و "سعيد ".

الطباق :

"وهو الجمع بين متضادين أي: معينين متقابلين في الجملة." (200)

ومنه قوله تعالى: (كتاب أحكمت آياته ثم فصلت من لدن حكيم خبير) هود:1 ، ففيه طباق لأن المعنى أحكمها، حكيم، وفصلها - أي بينها وشرحها - خبير عالم بكيفيات الأمور . (201)

ومنه قوله تعالى : (ألا تعبدوا إلا الله إنني لكم منه نذير وبشير) هود : 2 ، ومنه قوله تعالى : (ولئن أذقناه نعماء بعد ضراء مسته ليقولن ذهب السيئات عني إنه لفرح فخور) هود : 10 : فطابق بين النعماء والضراء.ومنه قوله تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء) هود : 44 فطابق بين السماء والأرض. ومنه قوله تعالى: (ذلك من أنباء القرى نقصه عليك منها قائم وحصيد) هود:100 ، فطابق بين " قائم " و " حصيد " .

اللف والنشر:

"وهو أن تلف بين شيئين في الذكر ثم تتبعهما كلاماً مشتملاً على متعلق بواحد وبآخر من غير تعيين ثقة بأن السامع يرد كلاً منهما إلى ما هو له." (202) ، ومنه قوله تعالى: (يوم يأت لا تكلم نفس إلا بإذنه فمنهم شقي وسعيد. فأما الذين شقوا ففي النار لهم فيها زفير وشهيق . خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك إن ربك فعال لما يريد . وأما الذين سعدوا ففي الجنة خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك عطاء غير مجذوذ) هود : 105 - 108

فـ (لما كان أكثر الخلق هالكاً مع أن المقام مقام تهديد وتهويل، بدأ تعالى بالأشقياء ترتيباً للنشر على ترتيب النص فقال: "فأما الذين شقوا..." (203) ، ومنه كذلك قوله تعالى: (مثل الفريقين كالأعمى والأصم والبصير والسميع) هود:24، فـ "هو من باب اللف والنشر المرتب. (204).

وأما الزمخشري فيجعل قوله تعالى: (مثل الفريقين كالأعمى والأصم والبصير والسميع) هود:34من اللف والطباق قال : (قد شبه الكافرين بالأعمى والأصم، وفريق المؤمنين بالبصير والسميع، وهو من اللف والطباق) (205)

مجاراة الخصم :

(وهي مجاراة الخصم ليعثر بأن يسلم بعض مقدماته حيث يراد تبكيته وإلزامه) (206) ، ومنه قوله تعالى : (أم يقولون افتراه قل إن افتريته فعلي إجرامي وأنا بريء مما تجرمون) هود: 35 فالمجاراة في قوله : (فعليَّ إجرامي) ، ومنه قوله تعالى : (فسوف تعلمون من يأتيه عذاب يخزيه ...) : (وإنما أدخل نفسه معهم في ظاهر الكلام تنزلا وهو من الأساليب البلاغية) (207) الزمر 39- 40 .

المحتمل للضدين :

(وهو أن يكون الكلام محتملا للمدح والذم احتمالا متساويا) (208) ، ومنه قوله تعالى : (إنك لأنت الحليم الرشيد) هود : 87 ، قال مطلوب : " إذا جعل هذا من باب التهكم به والازدراء عليه كان ذما " (209) .

المراجعة :

(وهوأن يحكي المتكلم مراجعة في القول ... بين اثنين غيره بأوجز عبارة وأرشق سبك وأسهل ألفاظ) (210) ومنه قوله تعالى : (قال يا قوم هؤلاء بناتي هن أطهر لكم فاتقوا الله ولا تخزون في ضيفي أليس منكم رجل رشيد . قالوا لقد علمت ما لنا في بناتك من حق وإنك لتعلم ما نريد. قال لو أن لي بكم قوة أو آوي إلى ركن شديد) هود : 78 - 80

مراعاة النظير:

(وهو أن يجمع بين أمر وما يناسبه لا بالتضاد) (211) ومنه قوله تعالى: (ولا تركنوا إلى الذين ظلموا فتمسكم النار...) هود:113، فإنه جمع بين الركون، ومس النار، فناسب فعل الركون أن يكون الجزاء عليه مسيس النار فحسب.

المساواة :

"وهو أن يكون اللفظ بمقدار أصل المراد لا ناقصاً عنه بحذف ولا زائداً عليه"(212) ومنه قوله تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود : 44

المشاكلة:

وهي "ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته"(213) ، ومنه قوله تعالى: (قال إن تسخروا منا فإنا نسخر منكم كما تسخرون...) هود:38؛ لأن سخرية نوح - عليه السلام- مسببة عن سخرية قومه به، وهذا أسلوب اقتضاه الحال لأن فاعل السخرية قمين بأن يسخر منه، ويكون أوقع في نفس الساخر ليقلع عما هو فيه . (214)

المقابلة:

"وهو أن يؤتى بمعنيين متوافقين أو معان متوافقة ثم بما يقابلهما أو يقابلها على الترتيب" (215) ، ومنه قوله تعالى: (مثل الفريقين كالأعمى والأصمّ والبصير والسميع) هود:24 وذلك أنه (لما ذكر انسداد العين أتبعه بانسداد السمع ، وبضد ذلك لما ذكر انفتاح البصر أعقبه بانفتاح السمع، فما تضمنته الآية الكريمة هو الأنسب في المقابلة ، الأتم في الإعجاز) (216) . ويسميه السجلماسي التقابل الملفوف ، قال : (وهو التقابل الذي لا تنتظم فيه عناصر المتقابلين على الترتيب المألوف، بل تأتي ملفوفة كما في قوله تعالى: (مثل الفريقين كالأعمى والأصم والبصير والسميع) هود:24 ، ويظهر في هذا التقابل مراعاة التناسب باقتران الأعمى والأصم، واقتران البصير والسميع (217)

المناسبة المعنوية :

وهي الترابط بين الآيات و(ومرجعها في الآيات ونحوها إلى ... علاقات التلازم الذهني) (218) ، ومنه قوله تعالى : (كأن لم يغنوا فيها ألا بعداً لمدين كما بعدت ثمود . ولقد

أرسلنا موسى بايانتا وسلطان مبين .) هود : 95 - 96 ف (لما كان شعيب ختن موسى عليهما السلام ، كان ذكر قصته هنا متوقعا.) (219)

المناسبة اللفظية :

"وهي توخي الإتيان بكلمات متزنات"(220) ، ومنه قوله تعالى : (وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين) هود : 44 فالمناسبة اللفظية بين :(ابلعي) و (اقلعي).

الموازنة :

(وهي أن تكون الفاصلتان متساويتين في الوزن دون التقفية) (221) ، ومنه قوله تعالى : (يوم يأت لا تكلم نفس إلا بإذنه فمنهم شقي وسعيد . فأما الذين شقوا ففي النار لهم فيها زفير وشهيق) هود : 105 - 106 فوازن بين : "سعيد" و"شهيق" . ومنه قوله تعالى: (وأما الذين سعدوا ففي الجنة خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك عطاء غير مجذوذ . فلا تك في مرية مما يعبد هؤلاء ما يعبدون إلا كما يعبد اباؤهم من قبل وإنا لموفوهم نصيبهم غير منقوص .) هود : 108 - 109 فوازن بين : "مجذوذ " ومنقوص "

ولما كانت بعض آيات السورة الكريمة قد حوت ثلة من فنون البلاغة فسأختصها بوقفة أبين فيها ما تضمنته تلك الآيات دون حاجة لإعادة تعريف تلك الفنون التي سبق بيانها وهي على ترتبها في السورة كما يلي :

الآيات الكريمة من 1 – 3 :

قال تعالى : (الر كتاب أحكمت اياته ثم فصلت من لدن حكيم خبير . ألا تعبدوا إلا الله إنني لكم منه نذير وبشير . وأن استغفروا ربكم ثم توبوا إليه يمتعكم متاعا

حسنا إلى أجل مسمى ويؤت كل ذي فضل فضله وإن تولوا فإني أخاف عليكم عذاب يوم كبير)

وفيها براعة الاستهلال: فإن أول الكلام دال على ما يناسب حال المتكلم ومتضمن ما سيق الكلام لأجله من غير تصريح بل بألطف إشارة .

وفيها الطباق : بين " أحكمت " و " فصلت " ؛ لأن المعنى أحكمها ، حكيم، وفصلها - أي بينها وشرحها - خبير عالم بكيفيات الأمور .

وفيها الاختصاص بالتقديم في قوله " إنني لكم منه" ، فـ "قدم ضميرهم فقال: "لكم منه" أي: خاصة.

وفيها الإيماء : الذي أغنى عن الكشف ، ففي قوله تعالى: (ألا تعبدوا إلا الله إنني لكم منه نذير وبشير. وأن استغفروا ربكم ثم توبوا إليه) إيماء إلى فصول ثلاثة عليها مدار القرآن الكريم، وهي فصل الإلهية ، وفصل الرسالة ، وفصل التكاليف، أما الأول فأشار إليه قوله: "ألا تعبدوا إلا الله"، وأما فصل الرسالة فأشار إليه قوله سبحانه: "إنني لكم منه نذير وبشير"، وأما فصل التكاليف فأشار إليه قوله سبحانه: "وأن استغفروا ربكم ثم توبوا إليه"

وفيها جناس الاشتقاق:في قوله " كل ذي فضل فضله " ، فالفضل الأول: العمل، والثاني: الثواب

الآية الكريمة : 24

قال تعالى : (مثل الفريقين كالأعمى والأصم والبصير والسميع هل يستويان مثلا أفلا تذكرون)

وفيها إيجاز القِصَر :فحروفها قليلة ومعانيها كثيرة .

وفيها التشبيه البليغ حين شبه فريق الكفر بالأعمى الأصم ، وفريق المؤمنين بالبصير السميع .

وفيها التشبيه التمثيلي : حين انتزع صورة الأعمى الأصم في هيئته وضلاله وقلة حيلته فجعلها للكافر ، وجعل صورة البصير السميع في هيئته وهدايته وصلاح أمره للمؤمن فهو تشبيه مركب بمركب ، شبه الكفار في فرط تصامّهم عن استماع الحق ونبوّ أسماعهم عنه بمن لا يستطيع السمع.

وفيها اللف والنشر المرتب : حين جمع العمى والصمم فجعلهما للكافر ، وجمع السمع والبصر فجعلهما للمؤمن .

وفيها المقابلة: حين قابل بين الأعمى الأصم وبين البصير السميع ، فلما ذكر انسداد العين أتبعه بانسداد السمع ، وبضد ذلك لما ذكر انفتاح البصر أعقبه بانفتاح السمع، فما تضمنته الآية الكريمة هو الأنسب في المقابلة ، الأتم في الإعجاز، كما يظهر في هذا التقابل مراعاة التناسب باقتران الأعمى والأصم، واقتران البصير والسميع

الآية الكريمة: 44

قال تعالى :(وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعداً للقوم الظالمين) هود :44

هذه الآية الكريمة من أعظم شواهد البيان القرآني المعجز ، فقد تضمنت فنونا من البلاغة قل أن تتوافر في غيرها من آيات الكتاب المجيد ، ففيها الائتلاف : إذ أدى المعنى المقصود مختارا من بين الألفاظ المتاحة ما هو مناسب لما بعده وملائم له . ومن ائتلاف اللفظ مع معناه في الآية قوله تعالى : (واستوت على الجودي)

وفيها الإرداف: وهو أن يريد المتكلم معنى فلا يعبر عنه بلفظه الموضوع له، ولا بلفظ الإشارة الدال على المعاني الكثيرة بل بلفظ هو ردف المعنى الخاص وتابعه ، قريب من لفظ المعنى قرب الرديف من الردف.

وفيها الإشارة : فألفاظها القليلة مشتملة على معان كثيرة تومىء إليها وتدل عليها

إليها أو لمحة تدل عليها ، وتحت ألفاظها معان خفية ، كما في قوله تعالى: "وغيض الماء"

وفيها الحذف للتعظيم حين حذف الفاعل يفي قوله : " قيل – غيض – قضي "

وبيان القدرة الإلهية، فبنى للمفعول بياناً أن الأمر قد فرغ منه على أيسر وجه عنه سبحانه وأتقن إتقاناً لا مزيد عليه

وفيها إيجاز القِصَر الذي تقل حروفه وتكثر معانيه ، فإنه سبحانه وتعالى أمر في الآية ونهى، وأخبر ونادى، ونعت وسمّى، وأهلك وأبقى، وأسعد وأشقى، وقص من الأنباء ما لو شرح لجفت الأقلام .

وفيها التصدير حين رد " الظالمين " على قوله في الآيات السابقة " ظلموا "

قال تعالى: (واصنع الفلك بأعيننا ووحينا ولا تخاطبني في الذين ظلموا إنهم مغرقون . ويصنع الفلك وكلما مر عليه ملأ من قومه سخروا منه قال إن تسخروا منا فإنا نسخر منكم كما تسخرون . فسوف تعلمون من يأتيه عذاب يخزيه ويحل عليه عذاب مقيم . حتى إذا جاء أمرنا وفار التنور قلنا احمل فيها من كل زوجين اثنين وأهلك إلا من سبق عليه القول ومن آمن وما آمن معه إلا قليل . وقال اركبوا فيها بسم الله مجراها ومرساها إن ربي لغفور رحيم . وهي تجري بهم في موج كالجبال ونادى نوح ابنه وكان في معزل يا بني اركب معنا ولا تكن مع الكافرين . قال سآوي إلى جبل يعصمني من الماء قال لا عاصم اليوم من أمر الله إلا من رحم وحال بينهما الموج فكان من المغرقين . وقيل يا أرض ابلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء وقضي الأمر واستوت على الجودي وقيل بعدا للقوم الظالمين . هود : 37 – 44

وفيها التعريض : ففي "وقيل بعداً للقوم الظالمين" تعريض بكل من سالكي مسلكهم والجانحين جنوحهم في تكذيب الرسل، وأن ما حل بهم من إغراق شمل العالم بأسره لم يكن إلا لظلمهم وإمعانهم في اللجاج والتمادي في الإنكار.

وفيها التنسيق: حين ذكر تلك الأسماء المتناسبة ، والصفات المتوالية (أرض : سماء ،

ابلعي : أقلعي ، غيض : قضي .

وفيها التنظير: فإن الآية تناولت قصة الطوفان فإذا نظرتها بغيرها من القصص وجدتها سامية عليها جميعاً باستقصاء جميع ما اتفق فيها وما سنح.

وفيها الجناس اللاحق : بين (ابلعي) و (اقلعي).

وفيها السجع المطرف بين : "معدود" و "سعيد ".

وفيها الطباق : بين : أرض وسماء

وفيها المساواة : حين جاءت ألفاظ الآية على قدر معانيها من غير زيادة أو نقصان .

وفيها المناسبة اللفظية : حين أتى بكلمات متزنات ، فالمناسبة ظاهرة بين : ابلعي وأقلعي

وفيها النظم المعجز : حين يتعلق الكلم في الآية بعضه ببعض ، ويجعل بعضه بسبب من بعض .

وفيها التهذيب : فإن مفردات الألفاظ في الآية موصوفة بصفات الحسن وكل لفظة سهلة مخارج الحروف، سلمت من التنافر والغرابة ومخالفة القياس.

وفيها الإبداع : حين تضمنت هذه الآية وحدها كل تلك الفنون التي سبق بيانها

الآيات الكريمة : 77 - 80

قال تعالى : (ولما جاءت رسلنا لوطا سيء بهم وضاق بهم ذرعا وقال هذا يوم عصيب . وجاءه قومه يهرعون إليه ومن قبل كانوا يعملون السيئات قال يا قوم هؤلاء بناتي هن أطهر لكم فاتقوا الله ولا تخزون في ضيفي أليس منكم رجل رشيد . قالوا لقد علمت ما لنا في بناتك من حق وإنك لتعلم ما نريد . قال لو أن لي بكم قوة أو اوي إلى ركن شديد)

وفيها الاستعارة : حين قال : (أو آوي إلى ركن شديد) أي: إلى معين كالركن الشديد

فحذف " المعين " وهو المشبه ، وأبقى " الركن الشديد " وهو المشبه به في الأصل ، والاستعارة أبلغ؛ لأن الركن مشاهد ، والمعين لا يشاهد من حيث أنه معين .

وفيها التعظيم : حين حذف الجواب في (لو أن لي بكم قوة أو آوي إلى ركن شديد) ، والجواب المحذوف في الآية هو: " لمنعتكم " .

وفيها التمني البلاغي : ويظهر في مجيء "لو" بدلا من " ليت " التي هي أداة التمني الحقيقي. وفيها المراجعة : حين حكى التراجع في القول بين لوط وقومه بأوجز عبارة وأرشق سبك وأسهل ألفاظ .

الآية الكريمة: 87

قال تعالى : (قالوا يا شعيب أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد اباؤنا أو أن نفعل في أموالنا ما نشاء إنك لأنت الحليم الرشيد)

وفيها الاستعارة التهكمية: حين استعمل " الحليم " و " الرشيد " الدالة على المدح في نقائضها من الذم والإهانة ، بطريق التهكم أوالتلميح .

وفيها استفهام التهكم : حين أطلق اسم الملزوم وأراد اللازم ؛ ويكون للاستهزاء ومنه قوله تعالى : (قالوا يا شعيب أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد اباؤنا...) .

وفيها تجاهل العارف :وهوٍسؤال قوم شعيب عما يعلمون حقيقته تجاهلاً منهم ليخرج كلامهم مخرج الذم بقولهم : (أصلاتك تأمرك ...)

وفيها التمكين: حين مهدت الآية للفاصلة " الرشيد " فأتت متمكنة في مكانها مستقرة في قرارها مطمئنة في موضعها غير نافرة ولا قلقة متعلقاً معناها بمعنى الآية تعلقاً تاماً.

الآية الكريمة: 91

قال تعالى : (قالوا يا شعيب ما نفقه كثيرا مما تقول وإنا لنراك فينا ضعيفا ولولا رهطك لرجمناك وما أنت علينا بعزيز)

وفيها التعريف للتحقير : حين سموا نبيهم باسمه ، ولم يقولوا له: يا ابن عمنا، مرة واحدة كما كرر لهم: يا قوم .

وفيها التعليل: حين قدم ذكر العلة (ولولا رهطك) قبل الأمر الذي هموا به (لرجمناك)

وفيها التقديم للاختصاص : فـ " ما أنت علينا بعزيز " مفيد للتخصيص وهو قصر نفي العزة على شعيب وإثباتها لرهطه كأنهم قالوا: العزيز علينا يا شعيب رهطك لا أنت. لكونهم من أهل ديننا، ولذلك قال - عليه السلام - في جوابهم: أرهطي أعز عليكم من الله. أي: من نبي الله.

وفيها التمكين: حين مكن للفاصلة " الرشيد " بتقديم ذكر العبادة ثم ذكر التصرف في الأموال ، وذلك يقتضى ذكر الحلم والرشد على الترتيب؛ لأن الحلم العقل الذي يصح به تكليف العبادات ويحض عليها، والرشد حسن التصرف في الأموال.

الآيات الكريمة : 94 - 99

قال تعالى : (ولما جاء أمرنا نجينا شعيبا والذين امنوا معه برحمة منا وأخذت الذين ظلموا الصيحة فأصبحوا في ديارهم جاثمين . كأن لم يغنوا فيها ألا بعدا لمدين كما بعدت ثمود . ولقد أرسلنا موسى باياتنا وسلطان مبين . إلى فرعون وملئه فاتبعوا أمر فرعون وما أمر فرعون برشيد . يقدم قومه يوم القيامة فأوردهم النار وبئس الورد المورود . وأتبعوا في هذه لعنة ويوم القيامة بئس الرفد المرفود .)

وفيها التصرف: حين أورد المعنى في عدة صور ، وتفنن في إيراد الخبر الواحد اقتدارا على نظم الكلام وتركيبه وعلى صياغة قوالب المعاني والأغراض ، ومن التفنن إيراد خبر موسى - عليه السلام - مع فرعون في قوله تعالى: (ولقد أرسلنا موسى بآياتنا وسلطان مبين . إلى فرعون وملئه فاتبعوا أمر فرعون وما أمر فرعون برشيد)

وفيها المناسبة المعنوية : حيث الترابط بين الآيات ، ومرجعها في الآيات ونحوها إلى علاقات التلازم الذهني بين شعيب وموسى – عليهما السلام - لما كان شعيب ختن موسى عليهما السلام ، كان ذكر قصته هنا من باب التناسب المعنوي

وفيها الاستطراد : فقد خرج من قصة قوم شعيب إلى ذكر ثمود بأحسن عبارة : " ألا بعداً لمدين كما بعدت ثمود"

الآيات الكريمة : 105- 109

قال تعالى : (يوم يأت لا تكلم نفس إلا بإذنه فمنهم شقي وسعيد . فأما الذين شقوا ففي النار لهم فيها زفير وشهيق . خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك إن ربك فعال لما يريد . وأما الذين سعدوا ففي الجنة خالدين فيها ما دامت السماوات والأرض إلا ما شاء ربك عطاء غير مجذوذ . فلا تك في مرية مما يعبد هؤلاء ما يعبدون إلا كما يعبد اباؤهم من قبل وإنا لموفوهم نصيبهم غير منقوص) هود :

وفيها السجع المطرف بين " معدود" و " سعيد " .

وفيها التخفيف: حين حذف الياء من " يأت " في قوله : (يوم يأت لاتكلم نفس ...) .

وفيها التقديم للمناسبة : حين قدم الشقي على السعيد ؛ لأن الكلام ورد في سياق التحذير من الظلم والتخويف من عذاب الآخرة، وهذا يقتضي تقديم الشقي، لأن تقديمه في مثل هذا المقام أعون على الزجر، وأبلغ في التحذير والتخويف.

وفيها الجمع مع التفريق: فالجمع في قوله تعالى: "لا تكلم نفس إلا بإذنه" والتفريق في قوله: "فمنهم شقي وسعيد".

وفيها الجمع مع التفريق والتقسيم: فقد جمع بين الخلق ثم فرق بينهم في الجزاء وهم من نوع واحد ثم قسمهم إلى أشقياء وسعداء "وهو أن

وفيها التقسيم : حين قسم الخلق إلى " شقي " وسعيد "

وفيها التنكير للتعميم: حين قال " نفس " ؛ لأنه أراد التعميم ، فالنكرة في سياق

النفي تعم.

وفيها التأكيد اللفظي : حين أعاد حرف الجر " في " مرتين في قوله : (ففي الجنة خالدين فيها)

وفيها التقسيم : حين قسم الخلق إلى أشقياء وسعداء : (فأما الذين شقوا ... وأما الذين سعدوا ...

وفيها الموازنة : حين وازن بين : "سعيد" و"شهيق" ، ووازن بين : "مجذوذ " ومنقوص ".

وفيها السجع المطرَّف :بين : "معدود" و "سعيد ".

اللف والنشر: حين لف " شقي " و" سعيد " معا ثم نشر ما لكل واحد منهما ، ولما كان أكثر الخلق هالكاً مع أن المقام مقام تهديد وتهويل، بدأ بالأشقياء ترتيباً للنشر على ترتيب النص .

وفيها الاستثناء : حين أكد خلودهم بعد الاستثناء بما يرفع احتمال الاستثناء حيث قال: "عطاء غير مجذوذ" ، أي: غير منقطع، ليعلم أن عطاءه لهم الجنة غير منقطع، وهذه المعاني زائدة على الاستثناء اللغوي.

وفيها الاعتراض : حين قال " إلا ما شاء ربك ، فقد اعترض في كلامه ثم عاد فأتمه مع زيادة فائدة "

الآية الكريمة : 113

قال تعالى : (ولا تركنوا إلى الذين ظلموا فتمسكم النار وما لكم من دون الله من أولياء ثم لا تنصرون)

وفيها ائتلاف اللفظ مع معناه : فـ " تمسكم " لائقة بالمعنى المقصود ومناسبة له ، إذ إن الركون إلى الذين ظلموا دون فعل الظالمين، ولذا وجب أن يكون العقاب عليه دون عقاب الظالمين، ومسّ النار دون الإحراق .

وفيها الإفراد والجمع : حين قال : " ولاتركنوا" فمن إجلال النبي صلى الله عليه وسلم إفراده بالخطاب في الأمر؛ بأفعال الخير، والإتيان بضمير الجمع في النهي عن أفعال الشر .

خاتمة:

إن السورة الكريمة " سورة هود " قد تضمنت ما يكاد يمثل معجما بلاغيا للفنون البلاغية، وهو ما نجده ميثوثا في كتب التفسير والبيان والبلاغة حيث كثر الاستشهاد بها ، وقد يتوافر في الآية الواحدة منها عدد من فنون البلاغة كما هو وارد في مصادرنا البيانية والبلاغية، وهو ما قد تتبعته في هذا البحث ونسقته على وجه آمل أن يثري مكتبتنا البلاغية في منحى البيان القرآني، ولعل الفنون الكثيرة التي تضمنتها السورة الكريمة يشفع لها أن تخص بمثل هذا البحث، فقد احتوت سورة هود على فنون من البلاغة لا يجتمع إلا القليل منها في روائع البيان العرب، كما أنها ترد في السورة خالية من التكلف، ومبرأة من التصنع، وإنها لأبلغ الطرائق في تبليغ مضامين الرسالة في الدعوة إلى التوحيد ووصف الكتاب بالإحكام والتفصيل، وسرد القصص القرآني عبرة وعظة لأولي الألباب، مما يبين أن السورة الكريمة إنما تتسم بما اتسم به القرآن العظيم من بلاغة حار فيها فصحاء العرب فسلموا به، ولم يقدموا على معارضته، وأنى لهم وهذا بعض ما تضمنته سورة واحدة من سور القرآن الكريم، مما يكشف عن الدقة البالغة في تركيب النص القرآني وانسجام ألفاظه وتآلف عباراته، وتناسب آياته المتسقة في جملها، القارة في أماكنها، وما تضمنه نص واحد موجز من فنون البلاغة المعجزة، فكان أثرُها الغايةَ في نفس سامعها ، قوة في السبك، وإحكاما في النسج، وحسنا في الإيقاع . ولاريب أن تلك الفنون من وجوه الإعجاز القرآني الذي تحدى به الله – عز وجل – العرب، وهي سمة يمتاز بها النظم القرآني، وسر من أسرار بيانه . كما بين البحث بعض السبيل لتبين البلاغة القرآنية على هدي من المنهج الذي أفدناه من معاجم المصطلحات البلاغية الحدبثة .

الهوامش :

(1) مسند أبي يعلى ، أحمد بن علي ت 307 هـ تحقيق : حسين سليم أسد ، دار المأمون للتراث ، دمشق ،ط 1 ، 1404 هـ - 1984 م ، 2 / 184 حديث رقم 880

(2) دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني ، تحقيق: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، د.ت د.ط ، ص 81.

(3) المرجع السابق ، ص606.

(4) المرجع نفسه ، ص316

(5) المرجع نفسه ، ص45

(6) الصاحبي في فقه اللغة لابن فارس ، تحقيق : عمر الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1414هـ 1993م. ، ص 179

(7) الإيضاح في علوم البلاغة ، الخطيب القزويني، تحقيق : محمد خفاجي ، الشركة العالمية للكتاب ، بيروت ، ط3 ، 1989 م ، ص19.

(8) انظر : المرجع السابق، ص175.

(9) انظر : المرجع نفسه، ص262، والكشاف عن حقائق التنزيل ، تحقيق : محمد قمحاوي ، مكتبة البابي الحلبي ، القاهرة، 1392 هـ ، :334/1.

(10) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني ، أبو الفضل الآلوسي ، إدارة الطباعة المنيرية ، القاهرة ، (د.ت) 12/2

(11) معارج الصعود إلى تفسير سورة هود ، محمد الشنقيطي ، دار المجتمع ، جدة ، ط1 ، 1408 هـ - 1988م ، ص 150

(12) البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، دار التراث، د.ت 245/2.

(13) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، البقاعي ، تحقيق : عبدالرزاق المهدي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ 1995م ، 586/3.

(13) شروح التلخيص 1 / 486

(14) معارج الصعود، ص 96

(15) جواهر البلاغة ، السيد أحمد الهاشمي، تحقيق : يوسف الصميلي، المكتبة العصرية ، بيروت، ط1، 1420هـ 1999م ، ص 125

(16) انظر: من سمات التراكيب ، عبد الستار زموط ، مطبعة الحسين ، القاهرة ، ط1، 1413هـ 1992م.، ص209.

(17) انظر: نظم الدرر 499/3.

(18) الكشاف عن حقائق التنزيل ، الزمخشري ، تحقيق : محمد قمحاوي ، مكتبة البابي الحلبي ، القاهرة، 1392 هـ 486/2

(19) المرجع السابق 318/2

(20) نظم الدرر 507/3.

(21) المرجع السابق 507/3.

(22) من بلاغة النظم القرآني، بسيوني فيود ،مطبعة الحسين الإسلامية، القاهرة، ط1، 1413هـ 1992م ، ص84.

(23) نظم الدرر 590/3

(25) انظر: كتاب الطراز، يحيى العلوي ، دار الكتب العلمية، بيروت، 1402هـ 1982م 11/2

(26) نظم الدرر 526/5.

(27) معارج الصعود ، ص 220

(28) انظر: الإيضاح، ص97

(29) نظم الدرر 514/3.

(30) المرجع السابق 515/3.

(31) الإيضاح ، ص 96

(32) البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن ، عبد الواحد بن الزملكاني ، تحقيق : أحمد مطلوب وخديجة الحديثي ، بغداد ، 1394 هـ 1974م ،ص 136 وانظر : مفتاح العلوم، السكاكي، ، المطبعة الأدبية ، القاهرة ، 1317 هـ ، ص ، 91 ، والإيضاح ، ص 45.

(33) انظر: الكشاف:202/2

(34) انظر: مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح ، أبو يعقوب المغربي ضمن شروح التلخيص ، القاهرة، 1973م 315/2.

(35) انظر : الكشاف، 326/2.

(36) شرح التلخيص ، البابرتي ، تحقيق: محمد صوفيه، المنشأة العامة للنشر، طرابلس، ط1، 1392 1983.، ص 361- 362

(37) معارج الصعود ، ص 66

(38) شرح التلخيص ، البابرتي ، ص 362

(39) معارج الصعود ، ص 225

(40) معاني القرآن ، الفراء ، تحقيق محمد النجار وأحمد نجاتي ، عالم الكتب ، بيروت ،ط3 ، 202/1.

(40) معارج الصعود ، ص 68

(41) انظر: الكشاف 266/2. والبرهان 343/2.

(42) نظم الدرر 3/ 559

(44) انظر :: معترك الأقران ، السيوطي ، جلال الدين السيوطي ، تحقيق : علي البجاوي ، القاهرة ، 1393 هـ 1973م 436/1.

(45) انظر: من بلاغة النظم القرآني، بسيوني فيود ص230.

(46) الفوائد ، ابن قيم الجوزية ، القاهرة ، 1377 هـ ، ص 158

(47) معارج الصعود ، ص 196

(48) انظر: الكشاف 260/2.

(49) بغية الإيضاح، عبد المتعال الصعيدي ، مكتبة الآداب، القاهرة، د.ط ، 1417هـ- 1977م، 2 / 43

(50) انظر: معترك الأقران 438/1.

(51) شرح التلخيص ، البابرتي ، ص 361.

(52) انظر: المفارقة القرآنية ، محمد العبد ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1415هـ 1994م ، ص143 وما بعدها.

(53) انظر: المفارقة القرآنية، ص198 وما بعدها

(54) البرهان في علوم القرآن ، 2/ 339

(55) انظر : معترك الأقران 1 / 437

(56) انظر : مفتاح العلوم ، ص 147 وانظر : معجم المصطلحات البلاغية وتطورها ، أحمد مطلوب ، مكتبة لبنان ، ط 2 ، 1996م، ، ص 419

(57) انظر: جواهر البلاغة، ص90

(58) معارج الصعود ، ص 138

(59) شرح التلخيص ، البابرتي ، ص 367

(60) انظر : الإيضاح، ص147.

(61) نظم الدرر 541/3.

(62) جواهر البلاغة ص191. وانظر : معجم المصطلحات البلاغية ، ص 551

(63) نظم الدرر 503/3.

(64) الكشاف:317/2.

(65) الكشاف 231/2- 232 ، والمثل السائر، ابن الأثير، تحقيق : أحمد الحوفي وبدوي طبانه ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، (د .ت) (د . ط) 282/2

(66) الإيضاح، ص147

(67) انظر: جواهر البلاغة، ص181

(68) الإيضاح، ص177.

(69) المفتاح، ص132. وانظر : معجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 132

(70) نظم الدرر 519/3- 520.

(71) الإيضاح 303/1.

(72) انظر: التبيان في البيان، شرف الدين الطيبي ، تحقيق: توفيق الفيلة وعبداللطيف لطف الله، جامعة الكويت، ط1، 1986م ، ص303.

(73) البديع في نقد الشعر ، أسامة بن منقذ ، تحقيق : أحمد بدوي وحاتم عبد المجيد ، القاهرة ، 1380 هـ 1960 م ، ص59

(74) انظر: المرجع السابق، ص130.

(75) انظر: نظم الدرر 529/5.

(76) البرهان 371/2

(77) انظر: الكشاف 306/2.

(78) علم المعاني ، بسيوني فيود ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ط 1 ، 1408 - 1978 م، 2/ 206 .

(79) تحرير التحبير، ابن أبي الأصبع المصري، تحقيق:حفني محمد شرف، وزارة الأوقاف، القاهرة،1416هـ 1995 م ، ص232.

(80) انظر : المرجع السابق ، ص236.

(81) انظر: معترك الأقران، 333/1.

(82) نظم الدرر 546/3

(83) المرجع السابق 523/5.

(84) المرجع نفسه 516/3.

(85) انظر : دلائل الإعجاز ، ص325.

(86) انظر: البرهان 406/2.

(87) دلائل الإعجاز، ص316.

(88) البيان والتبيين للجاحظ ، تحقيق : عبد السلام هارون ، دار الفكر للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط 4، د.ت ، 16/2.

(89) جواهر البلاغة ، ص319.

(90) الكشاف 360/2.

(91) انظر: البيان في روائع القرآن تمام حسان ، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1413هـ _ 1993، ص537

(92) الكامل ، المبرد ، تحقيق : زكي مبارك ، القاهرة ، 1355 هـ - 1936 م 27/1

(93) نظم الدرر 502/3.

(94) المطول ، سعد الدين التفتازاني ، مطبعة أحمد كامل ، اسطنبول ، 1330 هـ ، ص 310

(95) العمدة لابن رشيق ، تحقيق : محمد قرقزان، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1408هـ 1988م. 286/1.

(96) الكشاف، 320/1

(97) الإيضاح ص249.

(98) البرهان الكاشف ، ص129.

(99) معجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 99 .

(100) مفتاح العلوم ، السكاكي ، ص 174

(101) المثل السائر ، ابن الأثير 1 / 364

(102) تحرير التحبير ، ص 97 .

(103)كتاب الصناعتين ، أبو هلال العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله ، تحقيق علي البجاوي، القاهرة، 1371هـ1952م ن، ص 303.

(104) المفتاح للسكاكي ، ص180.

(105) انظر: التبيان في البيان ، ص491 ، والمصباح ، بدر الدين بن مالك ، تحقيق: حسني يوسف، مكتبة الآداب، القاهرة، د.ت، د.ط ص134.

(106) الإيضاح للقزويني ، ص 304.

(107) انظر: الكشاف 136/2.

(108) مفتاح العلوم، ص177

(109) انظر: الكشاف 444/1

(110) نظم الدرر 567/3

(111) معارج الصعود ، ص 239

(112) مفتاح العلوم، ص 179

(113) انظر : إعراب القرآن وبيانه ، محيي الدين الدرويش ، دار ابن كثير ، دمشق ، ط4 ، 1415هـ - 1994م 4/ 321

(114) الإيضاح، ص270

(115) البرهان 261/2

(116) تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة ، تحقيق : السيد أحمد صقر ، دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة ، 1373 هـ 1954 م ، ص227، وانظر: الطراز 69/1، والبرهان 258/2. وانظر : معجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 597

(117) معارج الصعود ، ص 205

(118) مفتاح العلوم، ص189

(119) معارج الصعود ، ص 207

(120) انظر : نظم الدرر 3 / 559

(121) انظر: الطراز 380/1- 383

(122) انظر: المرجع السابق 387/1، 388

(123) الكشاف 1 / 335

(124) كتاب الطراز، 146/3. وانظر : معجم المصطلحات البلاغية وتطورها ،ص 11

(125) الطراز 144/3

(126) نظم الدرر ، 534/5.

(126) انظر: من بلاغة النظم القرآني ، ص68

(127) انظر: خصائص التعبير القرآني، عبد العظيم المطعني، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 1413هـ 1992م، 261/1.

(129) بديع القرآن ، ابن أبي الأصبع ، تحقيق : حفني محمد شرف، وزارة الأوقاف، القاهرة، 1377هـ - 1957 م ، ص78.

(130) البرهان للزركشي 161/1.

(131) خصائص التعبير القرآني 291/1.

(132) المرجع السابق 263/2.

(133) الكشاف 312/2

(134) تحرير التحبير، ص116.

(135) البرهان ، الزركشي 129/3.

(136) نظم الدرر 536/3.

(137) انظر: تحرير التحبير، ص246. ومعجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 40

(138) بديع القرآن، ص38. معجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 54

(139) انظر : الكشاف 2/ 305

(140) عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، السبكي ، ضمن شروح التلخيص ، القاهرة، 1973م، 473/4

(141) خزانة الأدب ، ابن حجة الحموي ، شرح : عصام شعيتو ، دار مكتبة الهلال ، بيروت ، ط1 ، 1987م ، ص83.

(142) الإيضاح في علوم البلاغة ، ص347

(143) الأقصى القريب ، محمد التنوخي ، القاهرة، 1327 هـ، د. ط ، ص68

(144) الكشاف 2/ 312

(145) انظر: تحرير التحبير ص333،

(146) انظر: المرجع السابق ، ص336.

(147) الجامع الكبير، ابن الأثير ، تحقيق : مصطفى جواد وجميل سعيد ، بغداد 1375 هـ 1956 م ، ص 235

(148) انظر: كتاب البديع ، عبد الله بن المعتز، تحقيق : أغناطيوس كراتشقوفسكي ، دار المسيرة ، بيروت ، ط3 ، 1402هـ 1982م، ص109

(149) نظم الدرر 586/3.

(150) علم المعاني ، بسيوني فيود ، ص 231 .

(151) البديع ، ص85 . وانظر : معجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 172

(152) الكشاف 315/2.

(153) انظر: من سمات التراكيب ، ص229.

(154) الطراز 165/3 ، . وانظر : معجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 182

(155) انظر بديع القرآن، ص166- 167. ومعجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 193

(156) الكامل ، المبرد 27/1

(157) نظم الدرر 502/3.

(158) علم المعاني ، بسيوني فيود ، 2/ 206 .

(159) تحرير التحبير، ص232.

(160) انظر : المرجع السابق ، ص236.

(161) أنوار الربيع في أنواع البديع لابن معصوم المدني ، تحقيق : شاكر شكر ، مكتبة العرفان ، بغداد ، ط1 ، 1388 هـ 1 / 53

(162) انظر: جواهر البلاغة، ص343.

(163) حسن التوسل إلى صناعة الترسل للحلبي، تحقيق : أكرم عثمان يوسف، بغداد، 1400هـ 1980م ، ص 255

(164) البديع لابن المعتز ص111

(165) كتاب الصناعتين، ص396

(166)انظر : بديع القرآن، ص 50- 51 . وانظر : شرح الكافية البديعية ، صفي الدين الحلي، تحقيق: نسيب نشاوي دار صادر، بيروت، ط2، 1412هـ 1992م ، ص117.

(167) التبيان في علم البيان ، ص 186

(168) انظر : البرهان 3 / 296

(169) الطراز : 3 / 167

(170) الإيضاح، ص 390

(171) انظر : بديع القرآن ص 289

(172) انظر: مواد البيان، علي بن خلف ، تحقيق : حسين عبداللطيف، جامعة الفاتح، طرابلس 1982م ، ص227.

(173) البرهان 3/ 338

(174) انظر: البيان في روائع القرآن، تمام حسان، ص350

(175) انظر: البرهان 251/2.

(176) انظر: المرجع السابق 302/3

(177) المرجع نفسه 3 / 302 ، 304

(178) مفتاح العلوم، ص201

(179) تحرير التحبير، ص224.

(180) انظر: المرجع السابق ، ص224.

(181) أنوار الربيع 4 / 195

(182) نظم الدرر 3 / 561

(183) حلية اللب ، أحمد الدمنهوري ، مطبوع على حاشية شرح عقود الجمان للسيوطي ، القاهرة ، 1358 هـ 1939 م ، ص 171

(184) حدائق السحر في دقائق الشعر للوطواط ، ترجمة : إبراهيم الشواربي، القاهرة، 1364هـ 1954م ص150

(185) بديع القرآن ، ص 238

(186) تحرير التحبير، ص401

(187) انظر: بديع القرآن، ص163

(188) مفتاح العلوم، ص201.

(189) الإيضاح ص360 ، وانظر : ومعجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 449

(190) انظر: التبيان في البيان، ص633.

(191) الإيضاح ، ص389

(192) انظر: البرهان 100/4.

(193) الطراز 367/2

(194) حسن التوسل ، ص 255

(195) أنوار الربيع ، 6 / 324

(196) بديع القرآن، ص321 ، وانظر : معجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 498

(197) الإيضاح، ص 393

(198) المرجع السابق ص 398

(199) الفوائد ، ص 226

(200) الإيضاح، ص 334

(201) انظر : الزمخشري 296/2

(202) مفتاح العلوم، ص200 ، وانظر : معجم المصطلحات البلاغية ، أحمد مطلوب ، ص 525

(203) نظم الدرر 579/3.

(204) المرجع السابق 519/3

(205) الكشاف 203/2

(206) معترك الأقران 1/ 463

(207) معارج الصعود ، ص 226

(208) نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز ، فخر الدين الرازي ، تحقيق: إبراهيم السامرائي ومحمد أبوعلي ، دار الفكر ، عمان ، 1985 م ، ص 114

(209) انظر : معجم المصطلحات البلاغية ، ص 607

(210) تحرير التحبير ، ص 590

(211) الإيضاح2 / 488

(212) المرجع السابق 2/ 177.

(213) المرجع نفسه 2/ 493

(214) انظر: خصائص التعبير القرآني، 425/2، وانظر: معارج الصعود إلى تفسير سورة هود ، ص 116

(215) الإيضاح، ص341

(216) البرهان للزركشي، 466/3

(217) انظر: المنزع البديع للسجلماسي، تحقيق : علال الغازي ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط1 ، 1401 هـ ، ص345 وما بعدها.

(218) معترك الأقران 1 / 57

(219) نظم الدرر 3 / 572

(220) تحرير التحبير، ص363

(221) الإيضاح ،ص 398

المراجع :

1. الآلوسي ، أبو الفضل محمود : روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني ، إدارة الطباعة المنيرية ، القاهرة ، (د.ت)
2. ابن الأثير ، ضياء الدين محمد بن عبد الكريم : الجامع الكبير، تحقيق : مصطفى جواد وجميل سعيد ، بغداد 1375 هـ - 1956 م
   المثل السائر، تحقيق : أحمد الحوفي وبدوي طبانه ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، (د .ت) (د . ط)
3. ابن أبي الأصبع المصري ، زكي الدين عبد العظيم بن عبد الواحد : تحرير التحبير، تحقيق حفني محمد شرف، وزارة الأوقاف، القاهرة، 1416هـ - 1995 م
4. البابرتي، أكمل الدين محمد: شرح التلخيص، تحقيق : محمد صوفيه، المنشأة العامة للنشر، طرابلس، ط1، 1392 - 1983.
5. البقاعي ، برهان الدين : نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، تحقيق عبدالرزاق المهدي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ 1995م
6. التفتازاني ، سعد الدين : المطول ، مطبعة أحمد كامل ، اسطنبول ، 1330 هـ .
7. التنوخي، محمد: الأقصى القريب في علم البيان، القاهرة، 1327 هـ، (د. ط)
8. ثعلب ، (أحمد بن يحيى) : قواعد الشعر ، تحقيق : محمد عبد المنعم خفاجي ، القاهرة ، 1367 هـ - 1948 م
9. الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر : البيان والتبيين ، تحقيق : عبد السلام هارون ، دار الفكر للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط 4 ، (د.ت) ، 16/2).
10. الجرجاني، عبدالقاهر: دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ت) (د.ط)
11. ابن جعفر، قدامة: نقد الشعر، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3 (د.ت)
12. حسان، تمام: البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1413هـ 1993م.
13. الحلبي، شهاب الدين: حسن التوسل إلى صناعة الترسل، تحقيق: أكرم عثمان يوسف، بغداد، 1400هـ 1980م.
14. الحلي، صفي الدين: شرح الكافية البديعية، تحقيق: نسيب نشاوي دار صادر، بيروت، ط2، 1412هـ 1992م.
15. ابن خلف، علي: مواد البيان، تحقيق: حسين عبداللطيف، جامعة الفاتح، طرابلس 1982م.
16. الدرويش ، محيي الدين : إعراب القرآن وبيانه ، دار ابن كثير ، دمشق ، ط4 ، 1415هـ - 1994م

17. الدمنهوري ، أحمد : حلية اللب، مطبوع على حاشية شرح عقود الجمان للسيوطي ، القاهرة ، 1358 هـ - 1939 م
18. الرازي ، فخر الدين : نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز تحقيق: إبراهيم السامرائي ومحمد أبوعلي ، دار الفكر ، عمان ، 1985 م
19. الزركشي، بدر الدين: البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، دار التراث، (د.ت)
20. الزمخشري ، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر : الكشاف عن حقائق التنزيل ، تحقيق : محمد قمحاوي ، مكتبة البابي الحلبي ، القاهرة، 1392 هـ.
21. ابن الزملكاني ، عبد الواحد : البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن ، تحقيق : أحمد مطلوب وخديجة الحديثي ، بغداد ، 1394 هـ - 1974 م
التبيان في علم البيان المطلع على إعجاز القرآن ، تحقيق: أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، مطبعة العاني، بغداد،ط 1، 1383 هـ - 1964 م
22. زموط، عبد الستار: من سمات التراكيب، مطبعة الحسين ،القاهرة ، ط1، 1413هـ 1992م.
23. السبكي ، بهاء الدين : عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، ضمن شروح التلخيص ، القاهرة، 1973م.
24. السجلماسي ، أبو محمد القاسم : المنزع البديع، تحقيق : علال الغازي ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط1 ، 1401 هـ
25. السكاكي ، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر : مفتاح العلوم، المطبعة الأدبية ، القاهرة ، 1317 هـ
26. السيوطي ، جلا ل الدين : معترك الأقران ، تحقيق : علي البجاوي ، القاهرة ، 1393 هـ - 1973م
27. الشنقيطي ، محمد الأمين : معارج الصعود إلى تفسير سورة هود ، دار المجتمع ، جدة ، ط1 ، 1408 هـ - 1988م
28. الصعيدي ، عبد المتعال : بغية الإيضاح ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، (د.ط) ، 1417هـ - 1977م
29. الطيبي، شرف الدين: التبيان في البيان، تحقيق: توفيق الفيله وعبداللطيف لطف الله، جامعة الكويت، ط1، 1986م
30. العبد، محمد: المفارقة القرآنية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1415هـ 1994م
31. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله : كتاب الصناعتين، تحقيق علي البجاوي، القاهرة، 1371هـ1952م
32. العلوي، يحيى بن حمزة: كتاب الطراز، دار الكتب العلمية، بيروت، 1402هـ 1982م .
33. ابن علي ، أحمد : مسند أبي يعلى ، تحقيق : حسين سليم أسد ، دار المأمون للتراث ، دمشق ،ط 1 ، 1404 هـ 1984 م .
34. ابن فارس، أحمد: الصاحبي في فقه اللغة، تحقيق : عمر الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1414هـ 1993م.
35. الفراء : معاني القرآن ، تحقيق محمد النجار وأحمد نجاتي ، عالم الكتب ، بيروت ،ط3 .
36. فيود، بسيوني: علم المعاني ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ط 1 ، 1408 – 1978 م .
من بلاغة النظم القرآني، مطبعة الحسين الإسلامية، القاهرة، ط1، 1413هـ 1992م

37. ابن قتيبة ، محمد بن عبد الله : تأويل مشكل القرآن، تحقيق : السيد أحمد صقر ، دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة ، 1373 هـ - 1954 م
38. القرطاجني ، حازم : منهاج البلغاء ، تحقيق : محمد الحبيب بن الخوجة ، تونس ، 1966 م
39. القزويني ، الخطيب جلال الدين : الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق : محمد خفاجي ، الشركة العالمية للكتاب ، بيروت ، ط3 ، 1989 م
40. القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق : العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق : محمد قرقزان، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1408هـ 1988م
41. ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبي بكر: الفوائد المشوق إلى علوم القرآن وعلم البيان ، القاهرة ، 1377 هـ
42. ابن مالك، بدر الدين: المصباح في المعاني والبيان والبديع، تحقيق: حسني يوسف، مكتبة الآداب، القاهرة، (د.ت)، (د.ط)
43. المبرد ، أبو العباس محمد بن يزيد : الكامل في اللغة والأدب ، تحقيق : زكي مبارك ، القاهرة ، 1355 هـ - 1936 م
44. المدني ، علي صدر الدين بن معصوم : أنوار الربيع في أنواع البديع، تحقيق: شاكر شكر ، مكتبة العرفان ، بغداد ، ط1 ، 1388هـ .
45. المطعني ، عبدالعظيم : خصائص التعبير القرآني، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 1413هـ 1992م
46. مطلوب ، أحمد : معجم المصطلحات البلاغية وتطورها ، أحمد مطلوب ، مكتبة لبنان ، ط 2 ، 1996م .
47. ابن المعتز، عبد الله : كتاب البديع ، تحقيق : أغناطيوس كراتشقوفسكي ، دار المسيرة ، بيروت ، ط3 ، 1402هـ - 1982م
48. المغربي ، ابن يعقوب : مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح، ضمن شروح التلخيص ، القاهرة، 1973م
49. ابن منقذ ، أسامة: البديع في نقد الشعر ، تحقيق أحمد بدوي وحاتم عبد المجيد ، القاهرة ، 1380 هـ 1960 م
50. الهاشمي، السيد أحمد: جواهر البلاغة، تحقيق: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1420هـ 1999م
51. الوطواط، رشيد للدين محمد العمري : حدائق السحر في دقائق الشعر، ترجمة إبراهيم الشواربي، القاهرة، 1364هـ 1954م

The Eloquent Artistries in Surat Hud

Majed M. Al-Majed
Arabic Language Department, College of Art, King Saud University
Riyadh, kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

All the praises and thanks be to Allah who has sent down to His slave, the Book and has not placed there in any crookedness. In a clear Arabic tongue, and preserved it from distortion and change, He challenged the eloquent Arabs by this book and defeat them.

This research plunges into a noble chapter of the Holley Qur'an contemplating its structure and form and the eloquent artistries it contains. Since H have read the noble Hadith which is narrated by Abu Yaleem in his collection that some companions of the prophet "PBUH" said to him that he was become white-haired, then He "PBUH" answered them the surat Hud and its like are the main cause of this change in the colour of his blessed hair.

I always ask myself if there is any relation between eloquence and good styles in writings of this Noble surah and its metioning in this Noble Hadith. Is it its good style and well-structured style that Stir-this change in his hairs colour "PBUH"?

It is its content of eloquent artistries that reaches its peack in Arabic eloguence to make this noble Surah "Chapter" contains all these artists pictures?

This applied research is worthy of enriching the Qur'anic teachings, particularly, it depends on and to rest on looking into the Qur'anic text, a miraculous text, contemplating its structures and focusing on its meanings to discover the eloquent artistries and their real indications and signs.

This attempt is without doubt needs the researcher should be vigilant and for-sighted so as to put these eloquent connotations in their suitable forms and places in the noble Surah.

The method which I follow in this research is that I have traced the eloquent artistries in this noble Surah arranging for every art by defining the term, the rhetorical term after checking it with its indications in the main Arabic references, then I veve set or put a dictionary of the eloguent terms in the Qur'anic chapters accordings to the alphabetical order.

دور المباني المدرسية في تحقيق أهداف مادة التربية البدنية في المدارس الابتدائية المملوكة والمستأجرة والأهلية في المنطقة الشرقية – المملكة العربية السعودية

كاظم محمد أبو صالح

كلية التربية - قسم التربية وعلم النفس - جامعة الملك فيصل

الأحساء – المملكة العربية السعودية

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة رأي معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية تجاه تحقيق أهداف مقرر التربية البدنية في المرحلة الابتدائية (بنين).

وقد تكونت عينة الدراسة من 260 مدرس من معلمي التربية البدنية للمرحلة الابتدائية في المدارس الأهلية (الخاصة) والمدارس العامة في مباني مملوكة للدولة والمدارس العامة في مباني مستأجرة في المنطقة الشرقية من المملكة.

وقد أدى تحليل نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأي مدرسي مادة التربية البدنية في تحقيق أهداف منهاج مادة التربية البدنية وسنوات الخبرة للمدرس. كما وجد الباحث أن نسبة تحقيق أهداف منهاج مادة التربية البدنية تكون أكثر في المدارس الأهلية ثم في المدارس الحكومية بالمملكة، وأقلها في المدارس الحكومية المستأجرة ولم تسفر نتائج الدراسة عن علاقة ذات دلالة إحصائية بين رأي المدرسين في تحقيق أهداف مقرر التربية البدنية والمؤهل العلمي لمدرسي التربية البدنية.

المقدمة:

تعد المدرسة المؤسسة التربوية المباشرة للاتصال بالطفل بعد الأسرة التي يمكن عن طريقها تنفيذ برامج التربية البدنية الموجهة تحت إشراف معلمي التربية البدنية التي تهدف إلى رفع مستوى اللياقة البدنية والصحية للأطفال . وفي (1996م) توصلت دراسة كل من دائرة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية، والمجلس الرئاسي الأمريكي

للياقة البدنية والرياضة عن أهمية ممارسة النشاط الحركي في المدارس الابتدائية من أجل تحسين أسلوب الحياة ورفع مستوى اللياقة البدنية والصحية للتلاميذ (المصطفى، 2000م).

وتقع على المدرسة المسئولية الكبرى في إتاحة فرص الممارسة للتلاميذ لتحقيق اللياقة البدنية الشاملة وذلك عن طريق تطبيق البرامج التي تشمل الخدمات والخبرات الخاصة بالتدريب البدني والتوجيه بنوعية الغذاء الجيد، والعادات الصحية، والخدمات الوقائية ، وتوفير أوجه الأنشطة الحركية للجميع بدون تحديد.

وتعد دروس التربية البدنية أحد أهم الوسائل التربوية التي تسهم في مجال بناء وتنشئة التلاميذ، فهي تسهم في نموهم نموا شاملا في مختلف الجوانب الجسمية والعقلية والصحية والنفسية والاجتماعية والانفعالية وقد يكون ذلك واضحا من خلال تطبيق منهج التربية البدنية وأنشطته المختلفة باعتبارها خبرات تربوية ومادة عملية متشعبة المجالات ترتبط بالكثير من العلوم الطبيعية والإنسانية، التي تستمد وجودها من احتياجات الكائن الحي للحركة ، كما ترجع أهمية منهج التربية البدنية للمرحلة الابتدائية إلى أنه النشاط الحركي المنظم الذي يشترك فيه جميع التلاميذ بنفس القدر من المساواة، وممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة والتمسك بآدابها ، واكتساب الخبرات والمهارات وتنمية الاستعدادات واستثارة القدرات بطريقة تتفق مع قدرات الأطفال الجسمية والعقلية (المصطفى، 1995م) .

وقد اهتم المسئولون بوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية بمناهج التربية البدنية للمرحلة الابتدائية باعتبار أن هذه المرحلة من أهم مراحل التعليم وأخطرها، إلا أنهم يواجهون مشكلة رئيسة وهي استئجار بعض المباني غير المؤهلة لممارسة النشاط البدني، الذي يعيق تحقيق أهداف التربية البدنية، مما قد يترك أثر سيئ على صحة التلاميذ من النواحي الجسمية والصحية والنفسية .

وتعد المرحلة الابتدائية النبتة الأولى في بناء وتطوير اللياقة البدنية والحركية للتلاميذ، إضافة إلى بناء مستوى جيد من الناحية المهارية، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال درس التربية البدنية الذي يوفر العديد من الخبرات التي تساعدهم على التكيف السليم وتهيئ الفرص لهم لاكتساب مزايا كثيرة تساعدهم في تحقيق التوازن الصحي والنفسي والعقلي والاجتماعي. إضافة إلى ضرورة أن يتضمن برامج إعداد التلاميذ ألواناً متعددة من الأنشطة المختارة خلال النشاط الداخلي والخارجي.

مشكلة البحث:

إن واقع المباني المستأجرة من قبل وزارة المعارف لتكون مدارس وخصوصاً في المرحلة الابتدائية، وهي عبارة عن بيوت صممت ليعيش فيها عشرة أفراد أو أقل، تحوي هذه المباني (المدارس المستأجرة) ما يقارب من (200) تلميذ أو أكثر مما يضع العملية التعليمية في وضع خطر جداً وخصوصاً لمادة التربية البدنية حيث لا تتوفر في هذه المباني الملاعب الضرورية أو الأماكن الفسيحة لانطلاق تلاميذ هذه المرحلة ليتمتعوا بالحرية، والراحة بعد الجلوس في الفصول الدراسية، ولفترات الحصص المختلفة في غرف صغيرة، وتضم أعداد كبيرة نسبياً حيث لا تسمح لهم بالحركة، والتنفس الصحي لعدم إمكانية تجدد الهواء بالطريقة الصحيحة لهذه الفصول. ويأتي دور مادة التربية البدنية الإيجابي لتلاميذ هذه المرحلة، وهي مادة محببة لهم حيث يفضلون الحضور دائماً في أيام وجود مادة التربية البدنية والتي تعوضهم بالحركة والنشاط والمرح والإثارة في المباريات والسعادة خاصة في المدارس التي تتوفر فيها الملاعب والأماكن الفسيحة.

لذلك تنبع مشكلة هذه الدراسة من عدم ملائمة المباني المستأجرة كمدارس تدرس فيها مادة التربية البدنية، ومن ثم عدم تحقيق أهداف المادة.

أهداف البحث:

من واقع ما يمارسه مدرس مادة التربية البدنية في مدارس المرحلة الابتدائية المملوكة لوزارة المعارف أو المستأجرة أو المدارس الأهلية تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

1- الفروق في مستوى تحقيق مدرس مادة التربية البدنية لأهداف مادة التربية البدنية في المرحلة الابتدائية بين أنواع المدارس الثلاثة وهي:
   أ) مدارس مبانيها مملوكة لوزارة المعارف.
   ب) مدارس مبانيها مستأجرة من قبل وزارة المعارف.
   ج) مدارس المباني الأهلية
2- الفروق في مستوى تحقيق مدرس مادة التربية البدنية في المرحلة الابتدائية لأهداف مادة التربية البدنية وعدد سنوات الخبرة لهؤلاء المدرسين.
3- الفروق في مستوى تحقيق مدرس مادة التربية البدنية في المرحلة الابتدائية لأهداف مادة التربية البدنية والمؤهل العلمي في مجال تخصص التربية البدنية لهؤلاء المدرسين.

أهمية البحث:

تحظى دراسة أهداف منهج التربية البدنية للمرحلة الابتدائية بأهمية بالغة نظراً لأنها تمثل واقع العملية التعليمية، و على الرغم من أن التقويم يمثل حجر الزاوية في تحسين و تطوير عمليتي التعليم و التعلم، إلا أنه و حسب علم الباحث لم تجر أية دراسة لمعرفة تحقيق أهداف منهج التربية البدنية للمرحلة الابتدائية في المملكة في ظل مفهوم المدارس الحكومية و المستأجرة و الأهلية في المملكة.

وتتضح أهمية الدراسة الحالية في التحقق من الجانبين التاليين، أولاً الجانب النظري و الخاص بتشخيص أهداف منهج التربية البدنية للمرحلة الابتدائية، و بذلك تلقي الضوء على واقع أهداف التربية البدنية المتمثل بالجوانب المعرفية و الحركية و الانفعالية والصحية و مدى تحقيق تلك الأهداف. ثانياً الجانب التطبيقي و يتمثل ذلك في الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في التعرف على الفروق في تحقيق أهداف التربية البدنية بين المدارس الحكومية المملوكة والحكومية المستأجرة و الأهلية.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية العملية التعليمية ككل والتربية البدنية بوجه الخصوص كجزء من العملية التعليمية بالجوانب المختلفة الأكاديمية منها والتربوية. ولهذه الدراسة أهمية في تقصي دور خبرة مدرس مادة التربية البدنية ومؤهله العلمي في مجال تخصصه في تحقيق أهداف مادة التربية البدنية للمرحلة الابتدائية.

فروض البحث :

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تجاه تحقيق أهداف منهج مادة التربية البدنية لمدرس المرحلة الابتدائية تعزى للمدارس الحكومية المملوكة والحكومية المستأجرة و الأهلية.
2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تجاه تحقيق أهداف منهج مادة التربية البدنية لمدرس المرحلة الابتدائية تعزى لسنوات خبرة مدرس التربية البدنية
3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تجاه تحقيق أهداف منهج مادة التربية البدنية لمدرس المرحلة الابتدائية تعزى لمؤهل مدرس التربية البدنية

الدراسات السابقة:

لقد حاول الباحث الحصول على دراسات مرتبطة بالدراسة الحالية، وقد تم العثور على بعض الدراسات التي يمكن أن تندرج تحت مسمى الدراسات السابقة.

قد أجرى (المصطفى، 2000م) دراسة تقويمية لمعرفة مستوى اللياقة البدنية لأطفال المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية وذلك بهدف التعرف على مستوى اللياقة البدنية لبعض تلاميذ المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية.

وقد استخدمت مكونات من بطارية ناصر اللياقة البدنية (المنطقة الشرقية – المملكة العربية السعودية) وهي (القوة العضلية والتحمل والوثب من الثبات) على عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الابتدائية (384 تلميذ). وقد تلخصت النتائج من أن هناك فروق في مستوى اللياقة البدنية بين تلاميذ المنطقة الشرقية، فقد تفوق تلاميذ قطاعي تعليم القطيف والدمام في عناصر اللياقة البدنية على تلاميذ القطاعات التعليمية الأخرى . ولم يكن هناك تأثير يذكر بالنسبة لحصص التربية البدنية على تطوير اللياقة البدنية ، وقد أوعز هذا التفوق إلى أثر البيئة الخارجية.

كما أجرى (ملحم ودغش، 1999م) دراسة بهدف الكشف عن تأثير ممارسة النشاط البدني والحركي من خلال حصص التربية البدنية على صحة التلاميذ القلبية. وقد تكونت عينة الدراسة من (320تلميذا) اختيروا بالطريقة العمدية. وقد كان الاختبار عبارة عن جري (600ياردة) وخلال فترة الراحة يتم قياس ضربات القلب وكتلة الجسم.

وقد استخدما الباحثان المنهج التجريبي (المجموعة الضابطة والتجريبية)، وقد كانت الدراسة لمدة عشرة أسابيع بمعدل حصتين في الأسبوع ولمدة 45 دقيقة. وقد

أكدت النتائج على عدم وجود تأثير لحصص التربية البدنية على كل من مؤشر كتلة الجسم، وكذلك على تحسن لياقة الجهاز الدوري التنفسي.

كما أجرى (موني هان وآخرون، 1999م) دراسة لمعرفة أثر مجموعة من دروس التربية البدنية على أطفال المرحلة الابتدائية لقياس مستوى اللياقة البدنية على عينة من الذكور والإناث (ن=789). وقد تضمنت مكونات بطارية اختبار اللياقة البدنية قياس العناصر التالية : الجلد ، الرشاقة ، القوة العضلية، السرعة ، المرونة.

وقد أكدت نتائج الدراسة من أن خمسة أيام تدريب من كل أسبوع لمدة نصف ساعة كافية لرفع مستوى اللياقة البدنية لأطفال المرحلة الابتدائية. كما أكدوا من أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اللياقة البدنية بين الذكور والإناث خلال هذه المرحلة.

كما أجرى (الكيلاني وآخرون، 1996م) دراسة بهدف التعرف على مستوى اللياقة البدنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في جنوب الأردن ، على عينة من التلاميذ (515 تلميذا). وقد تضمنت مكونات بطارية اختبار اللياقة البدنية قياس العناصر التالية: قوة الذراعين، الجلد ، الرشاقة، مرونة الظهر، الجري لمسافة 1500م لقياس التحمل الدوري التنفس.

وقد تلخصت نتائج الدراسة من أن هناك ضعف عام في مستوى اللياقة البدنية وخصوصا عنصر القوة، كما تفوقت مدارس العقبة على غيرها من المدارس في المرونة والمستوى العام للياقة البدنية. وقد أوصى الباحثون بضرورة الاهتمام بزيادة مستوى اللياقة البدنية لأطفال المرحلة الابتدائية وذلك عن طريق زيادة الأنشطة الرياضية الداخلية والخارجية.

كما أجرى (خليفة وعبد الرشيد وعبد الحميد ، 1992م) دراسة تقويمية لنواتج التعلم الحس حركية كأحد جوانب أهداف مناهج التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية وذلك من خلال تقويم أداء التلاميذ للتعرف على مدى ما اكتسبوه من لياقة بدنية ، وبعض المهارات الحركية وفعاليتهم نحو درس التربية الرياضية.

وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي عن طريق القياس القبلي والبعدي، وقد تم إجراء كل من الاختبارات البدنية والمهارية والقوام على عينة من التلاميذ (660تلميذ) بطريقة عشوائية.

وقد تلخصت النتائج من أن هناك فروق بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في القياسات القبلية والبعدية لصالح المجموعة التجريبية في كل من عناصر اللياقة البدنية والمهارات الحركية ومهارات الألعاب الرياضية مثل الجمباز والعدو وكذلك القوام.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

العينة:

تم اختيار عينة عشوائية من مدرسي التربية البدنية للمرحلة الابتدائية للبنين من مختلف أنواع المدارس الحكومية المملوكة والحكومية المستأجرة و الأهلية في المنطقة الشرقية. وقد بلغت عينة الدراسة (260) مدرساً من مدرسي التربية البدنية ممن يعملون في المدارس الحكومية المملوكة والحكومية المستأجرة و المدارس الأهلية، وقد كان توزيعهم حسب الجدول (1).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب نوع المدرسة

نوع المدرسة	عدد المدرسين	النسبة
الأهلية	60	٪23
الحكومية المملوكة	86	٪33
الحكومية المستأجرة	114	٪44
المجموع	260	٪100

أما سنوات الخبرة بالنسبة للعينة فإنها قسمت إلى ثلاثة أقسام حسب الجدول رقم (2)

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب سنوات خبرة مدرسي التربية البدنية بالنسبة لنوع المدرسة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية	نوع المدرسة
أقل من (5) سنوات	75	٪28.9	14 أهلية 25 حكومية مملوكة 36 حكومية مستأجرة
من (5- 10) سنوات	90	٪34.6	19 أهلية 31 حكومية مملوكة 40 حكومية مستأجرة
أكثر من (10) سنوات	95	٪36.5	27 أهلية 30حكومية مملوكة 38 حكومية مستأجرة

أداة البحث:

استعمل الباحث استبيان متضمنا أهداف خطة وزارة المعارف لمادة التربية البدنية (1413- 1418هـ) ودروس التربية البدنية للمرحلة الابتدائية (1418هـ) ويشمل الاستبيان (16) فقرة لكل فقرة خمسة اختيارات من مستويات تحقيق الأهداف من (عالية جداً) إلى (لا يتحقق) من الأهداف مع فقرات تشمل معلومات عن المؤهل وسنوات الخبرة ونوع المدرسة لمدرس مادة التربية البدنية للمرحلة الابتدائية.

صدق الاستبانة:

اعتمد الباحث على صدق المحتوى أو المضمون (content validity) وذلك بعرض قائمة الاستبيان على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علوم الحركة والرياضة وهم د. رضا أبو صالح – جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، ود. حبيب ربعان، و د. عبد الحميد الأمير – جامعة الملك سعود لتوضيح وجهة نظرهم، وإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم في مدى صلاحية الاستبانة للتطبيق. وقد اتفق الجميع على سلامة صياغة المواقف ومضمونها وكذلك واقعية المواقف وتمثيله للصفة التي يقيسها البحث.

ثبات الاستبانة:

لقد تم حساب معاملات الثبات بطريقة اختبار معامل كرونباخ – الفا كمؤشر للاتساق الداخلي لكل بند من بنود الاستبيان (الأداة) وللاستبان ككل.

وقد دلت النتائج على تمتع الأداة بمعامل ثبات مرتفع كرونباخ- الفا يساوي(0.83) وهي قيمة عالية تدعو للاطمئنان لثبات الأداة. الجدول (3).

الجدول (3)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) كمؤشر للثبات

لكل من فقرات الاستبيان والاستبيان ككل

الرقم	العبارات	معامل الارتباط
1	غرس الولاء لله وحدة في نفوس الطلاب وجعل الأعمال والتصرفات خالصة لوجه الله تعالى وتزويد الطالب بالمفاهيم الإسلامية والتربوية والرياضية وتعميق حب الله والمليك والوطن	0.79
2	الارتقاء بالقدرات والخبرات العقلية وتنمية المقدرة على التجديد والابتكار	0.79
3	رفع مستوى الكفاءة والقدرات الحركية والعددية واللغوية لدى الطلاب وتنمية بعض الاتجاهات الاجتماعية السليمة التي يحث عليها ديننا الإسلامي الحنيف عن طريق دروس التربية البدنية وبعض المواقف في الألعاب الجماعية والفردية تقديرا لأهمية استثمار وقت الفراغ بما يعود بالنفع والفائدة على الطالب وعلى مجتمعه المحيط وبالتالي على وطنه	0.85
4	رفع المستوى والوعي الصحي بين الطلاب	0.78
5	تنمية الإحساس بالجماعة وروح العمل كفريق واحد عن طريق دروس التربية الرياضية والمشاركة الميدانية في الألعاب الجماعية والفردية	0.85
6	المحافظة على سلامة القوام وترقية التوافق العضلي والعصبي واللياقة البدنية	0.80
7	رعاية الطلاب المتفوقين علميا ورياضيا وصقلهم حسب رغبتهم وميولهم ليكونوا ذخيرة للوطن في المحافل المحلية والعربية والدولية	0.5
8	تنمية الصفات الخلقية والاجتماعية الحميدة التي يحث عليها ديننا الإسلامي الحنيف والعادات والتقاليد العربية الأصيلة	0.89
9	تنمية المهارات العددية واللغوية والحركية والمهارات الأساسية الرياضية	0.88
10	توفير الفرص للتنافس المعتدل من خلال مواقف الدرس والنشاط المختلفة	0.78
11	إتاحة الفرص للعب التعاوني والجماعي	0.76

الرقم	العبارات	معامل الارتباط
12	إضفاء روح المرح والسرور والسعادة من خلال مواقف الدرس والنشاط	0.80
12	تهيئة المناخ للمشاركة المتساوية والمتكافئة للجميع	0.80
14	تقويم ألوان متنوعة من الفقرات خلال الدرس مناسبة للطلاب	0.87
15	تنمية المهارات البدنية والنافعة للحياة	0.85
16	رعاية الطلاب المعوقين ووضع البرامج المناسبة لدرجة الإعاقة لديهم	0.85

النتائج و المناقشة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تحقيق أهداف منهج التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية من منظور معلمي التربية البدنية في المدارس الحكومية المملوكة والحكومية المستأجرة و كذلك المدارس الأهلية.

و يوضح الجدول (4) المتوسطات و الانحرافات المعيارية لمعلمي التربية البدنية المعبرة عن آرائهم نحو واقعية تحقيق أهداف التربية البدنية بالمملكة.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لآراء معلمي التربية البدنية نحو تحقيق أهداف التربية البدنية

بنود الاستبانة	المدارس الحكومية المملوكة		المدارس الحكومية المستأجرة		المدارس الأهلية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العبارات	9.14	4.21	6.11	7.11	12.34	3.12

يتضح من الجدول (4) تباين متوسطات آراء معلمي التربية البدنية التابعين لوزارة المعارف تجاه واقعية تحقيق أهداف التربية البدنية حسب نوع المدرسة . حيث يتضح أن المتوسط الحسابي لآراء مدرسي التربية البدنية للمدارس الأهلية (12.34)، والمدارس الحكومية المملوكة (9.14) والمدارس الحكومية المستأجرة (6.11) على التوالي وهذا يؤكد مدى اختلاف آرائهم حول واقع تحقيق أهداف التربية الدنية في مدارسهم في المرحلة الابتدائية.

وقد تكون النتائج السابقة منطقية نوعا ما، حيث أن المدارس الأهلية الحديثة بها العديد من الملاعب و الأدوات الرياضية، مما قد ينعكس ذلك على اهتمام معلم التربية البدنية في هذه المدارس بالسعي الجاد على تحقيق أهداف التربية البدنية، و كذلك رغبة التلاميذ في الاشتراك في دروس التربية البدنية .

و لمعرفة أن كان هناك فروق دالة إحصائيا فقد تم إجراء تحليل التباين المتعدد ANOVA (3 X 3 X 3) لكل من متغيرات مسمى المؤهل (جامعي، ما دون الجامعي، أخرى) X و الخبرة 3 (أقل من 5 سنوات) و (من 5 إلى 10 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) X المدرسة 3 (حكومية مملوكة، حكومية مستأجرة وأهلية) .

ولمناقشة الفرض الأول (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تجاه تحقيق أهداف منهج التربية البدنية لمدرسي المرحلة الابتدائية تعزى للمدارس المملوكة و المستأجرة و الأهلية.
انظر الجدول (5).

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين المتعدد ANOVA لأفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المدرسة	2133.23	2	950.23	8.87	دالة
الخبرة	3312.62	2	3293.72	5.55	دالة
المؤهل	429.62	2	459.35	4.91	غير دالة
المدرسة × الخبرة	1246.13	4	1249.02	0.12	غير دالة
المدرسة × المؤهل	946.13	4	949.02	0.76	غير دالة
المؤهل × الخبرة	596.13	4	649.02	0.12	غير دالة
المؤهل × الخبرة المدرسة	121.81	8	165.19	1.76	غير دالة
بين المجموعات	2343.76	22	762.25	0.09	غير دالة
داخل المجموعات	5231.76	238	2331.87		
المجموع		260			

دالة عند مستوى أقل من 0.05

بالنظر إلى الجدول (5) يتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين آراء معلمي التربية البدنية تجاه تحقيق أهداف منهج مادة التربية البدنية للمرحلة الابتدائية يعزى إلى نوع المدرسة.

و تتفق هذه النتائج مع بعض نتائج الدراسات السابقة كما في دراسة (عبد العزيز المصطفى ، 2000م) و (ملحم و دغش، 1999م) و (Mahan, et al ., 1993, P.40-45) حيث أكدت نتائج تلك الدراسات على أنه ليس هناك تأثير لحصص التربية البدنية على تطوير مستوى اللياقة البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك بسبب قلة عدد حصص التربية البدنية في المدارس الابتدائية وبسبب زيادة عدد المدارس المستأجرة التي

لا توفر الملاعب المناسبة لحصص التربية البدنية. بينما أكد (Mooneyhan, et al.1999, P.134-140) أن خمس حصص للتربية البدنية في الأسبوع كافية لتطوير اللياقة البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية . "بالنظر إلى مدة حصص التربية البدنية في المدارس الابتدائية السعودية نجد أنها 90 دقيقة في الأسبوع بمعدل حصتين مدة كل حصة حوالي 45 دقيقة إلا أنه في الواقع لا يتعدى 35 دقيقة لكل حصة من الناحية العملية أي حوالي 70 دقيقة في الأسبوع" (المصطفى وبخاري، 2002م).

ولمعرفة اتجاه الفروق السابقة استخدم اختبار شيفيه. (انظر الجدول 6) و قد أسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية بين آراء معلمي التربية البدنية تجاه تحقيق أهداف التربية البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية و ذلك لصالح معلمي التربية البدنية في المدارس الأهلية مقابل المدارس الحكومية المملوكة والمدارس الحكومية المستأجرة . ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من معلمي التربية البدنية في المدارس الحكومية المملوكة والحكومية المستأجرة عند مستوى (0.05) .

الجدول (6)

الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار شيفيه بين آراء و معلمي التربية البدنية في المدارس الأهلية والحكومية والمستأجرة اتجاه تحقيق أهداف التربية البدنية

المتغيرات نوعية المباني المدرسية	المتوسط الحسابي	المدارس الأهلية	المدارس الحكومية المملوكة	المدارس الحكومية المستأجرة
المدارس الأهلية	12.34	-	❖6.15	❖ 7.84
المدارس الحكومية المملوكة	9.14	-	-	1.03
المدارس الحكومية المستأجرة	6.11	-	-	-

❖ دالة عند مستوى أقل من 0.05

أما بالنسبة للفرض الثاني "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تجاه تحقيق أهداف منهج مادة التربية البدنية للمرحلة الابتدائية تعزى إلى خبرة مدرس التربية البدنية" يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين آراء مدرسي التربية البدنية تجاه تحقيق أهداف منهج مادة التربية البدنية للمرحلة الابتدائية يعزى إلى الخبرة .

وبالكشف عن اتجاه الفروق السابقة باستخدام اختبار شيفيه (انظر الجدول 7) ، وجد الباحث أن آراء معلمي التربية البدنية تجاه تحقيق أهداف التربية البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية تزداد مع زيادة الخبرة أي أن آراء مجموعة مدرسي التربية البدنية (أكثر من 10 سنوات) ترى أن أهداف التربية البدنية للمرحلة الابتدائية تتحقق بالمقارنة مع آراء مدرسي التربية البدنية (أقل من 5 سنوات خبرة) (ومن 5 إلى 10 سنوات خبرة) ولم يكن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين مجموعة مدرسي (أقل من 5 سنوات خبرة) و مجموعة مدرسي (من5 إلى 10 سنوات خبرة) .

الجدول (7)

الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار شيفيه بين آراء معلمي التربية البدنية تجاه تحقيق أهداف التربية البدنية

المتغيرات المؤهل	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من10سنوات
أقل من 5 سنوات (ن=75)	7.91	-	1.32	6.43 ❖
أقل من 10 سنوات (ن=90)	8.41	-	-	5.14❖
10 سنوات فما فوق (ن=95)	12.17	-	-	-

"و أخيراً بالنظر إلى الفرض الثالث" هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين آراء معلمي التربية البدنية تجاه تحقيق أهداف منهج مادة التربية البدنية للمرحلة الابتدائية تعزى إلى المؤهل". ، يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

تشير النتائج السابقة إلى أهمية كل من المدرسة و الخبرة بالنسبة لعينة الدراسة تجاه تحقيق أهداف التربية البدنية للمرحلة الابتدائية. و قد أتضح ذلك من خلال آراء مدرسي التربية البدنية الذين يدرسون في المدارس الأهلية والحكومية المملوكة والحكومية المستأجرة حيث أكدوا جميعاً أن أهداف التربية البدنية يمكن أن تتحقق خلال دروس التربية البدنية للمدارس الأهلية بمستوى أفضل مع وجود الخبرة وخصوصاً أكثر من 10 سنوات من الخبرة مع توفر الإمكانيات المناسبة لتحقيق أهداف مادة التربية البدنية للمرحلة الابتدائية.

التوصيات:

في حدود ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

1) ضرورة توفير المدارس (الحكومية أو المؤجرة) التي بها الساحات الفسيحة والملاعب الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية لما لها من دور مؤثر وضروري في رعاية طفل هذه المرحلة العمرية.
2) أهمية تواجد بعض معلمي الخبرة في المدارس مع المعلمين الجدد لمساعدتهم في تسهيل تحقيق الأهداف الأساسية للمادة.
3) إجراء دراسات مماثلة تتجاوز الإطار الاستطلاعي للدراسة الحالية يمتد اهتمامها إلى مدى فائدة تحقيق أهداف التربية البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في تكوين جوانب شخصية التلميذ الإيجابية.

المراجع :

1. المصطفى، عبدالعزيز (2000م) دراسة مقارنة للياقة البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية – قطاع التعليم الابتدائي بالمنطقة الشرقية المملكة العربية السعودية. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية و الإدارية**، المجلد الأول ، (1) مارس ، جامعة الملك فيصل بالأحساء ، ص ص، 77- 49 .
2. المصطفى، عبد العزيز وبخاري، عبد اللطيف (2002). تحقيق أهداف منهج التربية البدنية لمرحلة التعليم الإبتدائي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية - كلية التربية. جامعة قطر العدد (1) ص (101- 125).
3. المصطفى، عبد العزيز (1995). **علم النفس– الحركي**. الرياض، دار الإبداع الثقافي.
4. المصطفى، عبد العزيز (1992). **مقدمة في علم التطور الحركي للطفل**. الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربي .
5. الديري، علي (1999). **طرق تدريس التربية الرياضية في المرحلة الأساسية**. أربد الأردن. دار الكندي للنشر و التوزيع .
6. الكيلاني، هاشم و الكلداني، سمر، و اللال، أسامة (1996)، دراسة مقارنة لتلاميذ المرحلة الأساسية في جنوب الأردن . **مجلة دراسات** . بحث منشور في وقائع المؤتمر الرياضي العلمي الثالث / الجزء الأول، عدد خاص تشرين الأول . الجامعة الأردنية، ص ص 31- 40 .
7. خليفة ، ابراهيم ، و عبد الرشيد ، سعيد و عبد الحميد ، فاتن (1992) . تقويم بعض نواتج التعليم لمناهج التربية الرياضية. **المجلة العلمية للتربية البدنية و الرياضية**، العدد 16 ، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم – القاهرة ، ص ص 17- 50 .
8. خطة التربية الرياضية (1418 هـ). قسم التربية الرياضية، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض ، وزارة المعارف _ المملكة العربية السعودية.
9. خطة التربية الرياضية (1413 هـ) . قسم التربية الرياضية، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وزارة المعارف _ المملكة العربية السعودية.
10. دروس التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية. شعبة التربية الرياضية – التوجيه التربوي و التدريب، وزارة المعارف – المملكة العربية السعودية (1418).

11. ملحم، عائد و دغش، محمد (1999) . دراسة مقارنة لتأثير حصص التربية الرياضية على لياقة الجهاز الدوري التنفسي لطلاب المرحلة الابتدائية العليا. **المؤتمر العلمي "واقع الرياضة العربية و طموحاتها المستقبلية "**. جامعة الإمارات العربية – كلية التربية قسم التربية الرياضية بالعين، الإمارات العربية المتحدة ، ص ص 251- 268 .

12. Mahan, A., Ignico, A., Marsh, M., (1993) . The effects of daily of physical education on health-related physical fitness The first grade children. Abstracts of completed research. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. Vol. 64, PP. 123-140 Supplement.

13. Mooneyhan, A., Greenwood, A., Mooneyhan, A., Adams, T. Stllwell, J. (1999). The effects of frequency and duration of physical education programs on the health-related fitness of sixth graders . Abstracts of completed research . **Research Quarterly for Exercise and Sport** . Vol. 70, No.1 .

ملاحق :

الجزء الأول

البيانات الشخصية و معلومات عن المدرسة :

1- **العمر** : ( )

2- **المؤهل العلمي** :

أ – دون الجامعي ( )

ب – جامعي ( )

ج – أخرى ( )

3- **سنوات الخبرة** :

أ – أقل من خمس سنوات ( )

ب – من 5 إلى 10 سنوات ( )

ج – أكثر من 10 سنوات ( )

4- **المدرسة** :

أ- حكومية مملوكة ( )

ب- حكومية مستأجرة ( )

ج- أهلية ( )

5- **مبنى المدرسة** :

أ- دور واحد ( ) ب- دوران ( ) ج- ثلاث أدوار ( )

6- **عدد الفصول**: ( ) 7- عدد الطلاب: ( )

8- هل توجد ملاعب خاصة للمدرسة و ضمن حدودها:

لا ( )	نعم ( )
أ) هل توجد أرض فارغة قرب المدرسة تدرس فيها دروس التربية البدنية ( )	أ) صالة داخلية ( )
ب) هل يتطلب الوصول إليها عبور شارع ( )	ب) ملاعب خارجية ( )
ج) لا يوجد أي مكان لدروس التربية البدنية ( )	ج) مساحة مناسبة لدروس التربية البدنية ( )

الجزء الثاني

تهدف وزارة المعارف المتمثلة بمناطقها التعليمية إلى تحقيق أهداف عامة وأخرى خاصة لدروس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية.

أرجو الإجابة على فقرة واحدة لكل هدف من حيث مستوى تحقيق هذه الأهداف

الرقم	العبارات	عالية جدا	عالية	وسط	ضعيف	لا يتحقق
1	غرس الولاء لله وحدة في نفوس الطلاب وجعل الأعمال والتصرفات خالصة لوجه الله تعالى وتزويد الطالب بالمفاهيم الإسلامية والتربوية والرياضية وتعميق حب الله والمليك والوطن					
2	الارتقاء بالقدرات والخبرات العقلية وتنمية المقدرة على التجديد والابتكار					
3	رفع مستوى الكفاءة والقدرات الحركية والعددية واللغوية لدى الطلاب وتنمية بعض الاتجاهات الاجتماعية السليمة التي يحث عليها ديننا الإسلامي الحنيف عن طريق دروس التربية البدنية وبعض المواقف في الألعاب الجماعية والفردية تقديرا لأهمية استثمار وقت الفراغ بما يعود بالنفع والفائدة على الطالب وعلى مجتمعه المحيط وبالتالي على وطنه					
4	رفع المستوى والوعي الصحي بين الطلاب					
5	تنمية الإحساس بالجماعة وروح العمل كفريق واحد عن طريق دروس التربية الرياضية والمشاركة الميدانية في الألعاب الجماعية والفردية					
6	المحافظة على سلامة القوام وترقية التوافق العضلي والعصبي واللياقة البدنية					
7	رعاية الطلاب المتفوقين علميا ورياضيا وصقلهم حسب رغبتهم وميولهم ليكونوا ذخيرة للوطن في المحافل المحلية والعربية والدولية					

الرقم	العبارات	عالية جدا	عالية	وسط	ضعيف	لا يتحقق
8	تنمية الصفات الخلقية والاجتماعية الحميدة التي يحث عليها ديننا الإسلامي الحنيف والعادات والتقاليد العربية الأصيلة					
9	تنمية المهارات العددية واللغوية والحركية والمهارات الأساسية الرياضية					
10	توفير الفرص للتنافس المعتدل من خلال مواقف الدرس والنشاط المختلفة					
11	إتاحة الفرص للعب التعاوني والجماعي					
12	إضفاء روح المرح والسرور والسعادة من خلال مواقف الدرس والنشاط					
12	تهيئة المناخ للمشاركة المتساوية والمتكافئة للجميع					
14	تقويم ألوان متنوعة من الفقرات خلال الدرس مناسبة للطلاب					
15	تنمية المهارات البدنية والنافعة للحياة					
16	رعاية الطلاب المعوقين ووضع البرامج المناسبة لدرجة الإعاقة لديهم					

The Role of School Facilities in Achieving the Goals of Physical Education in Private Elementary Schools and in Rented or Government Owned Public Schools in the Eastern Province in the Kingdom of Saudi Arabia

Kadhem M. Abu-Saleh
Department of education and Psychology
Education college
King Faisal University
Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The present study aims at finding out the opinions of the Saudi Arabian teachers of physical Education (PE) in elementary school about the achievement of the goals of PE as set by The Ministery of Education in Saudi Arabia.

A questionnaire was given to a sample of 260 PE teachers from private schools, public schools in buildings built and owned by the government and public schools in buildings hired by the government.

The analysis of results revealed that there is a statistically significant correlation between teachers' views of goal achivement and teachers' teaching experience. Also the analysis of results revealed that there is no a statistically significant correlation between teachers' degrees and the accomplishment of the PE curiculum goals

It could be concluded that the highest accomplishment of the goals of physical education is in private schools where sports facilities are more and better than the other two categories, followed by schools owned by the Ministry of Education and the least was by schools in rented buildings where sports facilities are not available

مخرجات التعليم الثانوي العام ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)

عبد الله بن مغرم الغامدي

قسم التربية وعلم النفس - كلية المعلمين بالرياض

المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على: "مدى تلبية مخرجات التعليم الثانوي العام لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التعرف على مجموعة أهداف فرعية تخدم تحقيق هذا الهدف العام"، وهي: (1) مستوى معرفة طلاب الثانوية العامة لمتطلبات سوق العمل بالمملكة. (2) حجم المسئولية التي يمكن أن يتحملوها بعد تخرجهم. (3) قدرتهم على اختيار الوظائف والأعمال المحققة لرغباتهم وحاجات مجتمعهم. (4) المعوقات التي يمكن أن تواجههم بعد التخرج. (5) أثر بعض متغيرات الدراسة على إدراكهم لمتطلبات سوق العمل. وقد تم بناء استبانة، وزعت على عينة ممثلة بلغت (ن : 1200) طالب من المدارس الثانوية في الرياض وجدة والدمام.

وبينت نتائج الدراسة ما يلي: (1) معرفة طلاب الثانوية العامة لكثير من متطلبات سوق العمل والفرص التي تنتظرهم بعد التخرج. (2) إدراكهم لحجم المسئولية الملقاة على عاتقهم تجاه مستقبلهم العملي. (3) قدرتهم على اختيار الوظائف والأعمال المحققة لرغباتهم وحاجات مجتمعهم. (4) يوافق طلاب الثانوية العامة على وجود عوائق عن العمل يمكن أن تقابلهم بعد تخرجهم، بنسب مختلفة. (5) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أفراد العينة لمتطلبات سوق العمل تعود إلى متغيرات الدراسة، في محاور (مستوى المعرفة، حجم المسئولية، القدرة على الاختيار). (6) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أفراد العينة تعود إلى متغيرات الدراسة في محور (المعوقات عن العمل).هذه

النتائج تشير بأن مخرجات التعليم الثانوي العام تلبي إلى حد كبير متطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية في الوقت الذي طبقت فيه الدراسة.

في ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بما يلي : (1) إصلاح مناهج التعليم الثانوي بما يضمن إعداد الطالب للحياة وربطها بمتطلبات سوق العمل. (2) تنمية الإحساس بالمسئولية لدى الطلاب تجاه العمل. (3) توجيه وإرشاد الطلاب إلى الوظائف والأعمال المحققة لرغباتهم وحاجات مجتمعهم. (4) تذليل الصعوبات والعوائق التي يمكن أن تواجه طلاب الثانوية العامة للحصول على وظائف أو أعمال مناسبة بعد التخرج.

مقدمة الدراسة :

يعتبر انتقال المتخرج من المدرسة الثانوية إلى سوق العمل من أهم الموضوعات التي تشغل تفكير صانعي القرار من التربويين والسياسيين ورجال الأعمال، بل والأسرة أيضاً. فقد ظهر ما يعرف بمصطلح (التحول من المدرسة إلى العمل (School-to-Work Transition) ويقصد به " تهيئة الطالب في المرحلة الثانوية وتزويده بالمهارات اللازمة التي تؤهله للعمل". وقد جاء التركيز على طلاب المرحلة الثانوية دون غيرهم بسبب اعتماد كثير من الدول على هذه الفئة العمرية لضمان تطوير اقتصادياتها، لأنهم في فورة الشباب، وعلى استعداد للتزود بالعلوم والمهارات التي تكفل لهم النجاح في عملهم والتقدم والازدهار لأمتهم. (الرومي، 2000 : 12)

فالمرحلة الثانوية هي مرحلة الإعداد للحياة، " فالتعليم في هذه المرحلة يجب أن يقود إلى تهيئة الطالب لمزاولة مهنة معينة أو إكمال دراسته الجامعية أو الاثنين معاً، وإذا لم يُهيأ التعليم الثانوي لمقابلة هذين الهدفين فإنه لاشك سيفشل أمام المصاعب الآنية وتحديات المستقبل". (Steeves and Ferwick, 1978:3).

فالتطور التقني والاقتصادي الذي حدث في دول العالم المتقدم اعتمد بدرجة كبيرة على تطور التعليم من حيث محتواه ومناهجه وإدارته ومدى ملاءمته لاحتياجات كل من الفرد والمجتمع (المنيع، 1989 : 1).

وإذا ما سلمنا أن غرض التربية يكمن في بعدين جوهريين هما : تعليم الطالب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)، وهي أعمدة نجاح أي برنامج تعليمي، إلى جانب إعداد الطالب لسوق العمل كفرد منتج، فإن المعلومات عن مدى قيام النظام التربوي في بعض دول العالم بتعريف الطلاب بالوظائف المتاحة بسوق العمل، وتدريبهم على تحمل المسئوليات الاجتماعية، والقيام بالأدوار الحياتية المختلفة لازالت قليلة وغير واضحة (الهاشل، 1992 : 44).

إن على المدرسة، والأمر كذلك، أن تشخص ميول واستعداد الطالب بطريقة موضوعية، بعيدة عن الإملاء والإجبار، بل يجب أن تعتمد على النشاط الحر الطليق المنتج، إذ إن اهتمام الطالب واستعداده مسئولان عن ميوله الدراسية المختلفة التي يمكن أن تقوده إلى اختيار مهنة محددة بعد تخرجه من الثانوية يميل لها وتتناسب مع قدراته وتحقق الأفضل لمجتمعه (العدلوني، 2000 : 10) ".

فكثيراً ما لاحظ المدرسون أن أكثر التلاميذ تحمساً لنشاطاتهم العلمية " استيعاباً وتطبيقاً " هم الذين يدرسون تخصصات تقع في دائرة اهتماماتهم وميولهم، وكثيراً ما لاحظ أصحاب الأعمال أن أكثر العمال إقبالاً على مهنة معينة إنتاجاً وتطويراً هم الذين يؤدون أعمالاً يفضلونها على غيرها لأنها تتفق مع ميولهم" (زيدان، 1981 : 10 – 11).

وعلى النظام التعليمي "أن يدرك ما للعمل من أهمية كبرى في حياة الإنسان من حيث أنه يضيف عليها القيمة والمعنى، وبأنه أساس نشأة الحضارة وتقدمها، فعليه أن يعد المتعلمين للمطالب الاقتصادية والاجتماعية والحياتية بشكل عام"، آخذاً في

الاعتبار الاهتمام بالاتجاهات التربوية الحديثة "التي تنادي بتوثيق الصلة بين التربية والعمل بالمؤسسات الخاصة والعامة، وأن يستجيب لحاجات التنمية الشاملة" (الهاشل، 1998 : 13 – 14).

ومن جهة أخرى فإن على الطالب في المرحلة الثانوية اختيار تخصصه العلمي بناءً على رؤية مستقبلية، وفهم كامل لمتطلبات سوق العمل، والمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المؤثرة فيه. وهذا لا يتأتى إلا بتعاون وتنسيق بين البيت والمدرسة والمجتمع وهم القوى الفاعلة في توجيه الطالب والتأثير في مسيرته التعليمية والتربوية حتى يتمكن من شق طريقه العلمية والعملية وتحقيق ذاته فيما يختار لنفسه وما يحقق أهداف مجتمعه في العموم.

كما يجب مراعاة خصائص المتعلم وذلك من خلال تطوير مناهج تحقق رغباته، وفي نفس الوقت تحقق حاجات كل من المجتمع والبيئة المحلية وأن تستثمر إمكاناتهما بشكل جيد (عبد الموجود، 2000 : 100- 101).

مشكلة الدراسة:

لقد ركزت السياسة التعليمية في المملكة في الهدف (15) من الأهداف العامة للتعليم على ربط التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة، وفي الهدف (101) من أهداف التعليم الثانوي تدعو إلى تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق (اللجنة العليا لسياسة التعليم: 1980، 9، 22).

ويدور جدل على صفحات الجرائد المحلية بين أكاديميين وتربويين يعتد برأيهم حول ما تبديه بعض مؤسسات سوق العمل تجاه خريجي التعليم الثانوي العام بوجه خاص، من أنهم لا يملكون المهارات اللازمة ولا حتى الميول الإيجابية نحو العمل. فالتعليم الثانوي بوضعه الحالي لا يعد الطالب لأي نوع من أنواع العمل، ويتخرج منه وهو

لا يجيد أي مهارة أو مهنة معينة، بل ينظر إلى الجامعة أو لكلية معينة على أنها المرحلة اللاحقة التي لا مناص من الالتحاق بها لتعلم مهنة معينة أو إكمال دراسته الجامعية (البدر، 2001 : 9). وقد تسبب ذلك – كما يقول بعض المسئولين والمهتمين بالتربية ورجال الأعمال والأعلام – في حدوث جفوة بين الشباب السعودي والقطاع الخاص، خاصة، تعود جذورها إلى تقاعس الأسرة والمدرسة والمجتمع عن القيام بواجبهم نحو تنمية الميول الإيجابية لدى الشباب نحو العمل. (الجلفان والعتيبي، 2001: 19)، ومع وجود بعض الصحة في هذه الآراء إلا أنها تتسم بالمبالغة، ومع ذلك " فإن النظام التعليمي سيكون مطالباً بأن يلبي حاجات السوق بكفاءة أعلى وبفاعلية تتجاوب مع حركة السوق المتحركة من مختلف البرامج والتخصصات". (الحر، 2001 : 27). فهناك اختلال في التوازن في إعداد الملتحقين في التخصصات المختلفة، وعدم التلاؤم بين مخرجات التعليم الثانوي واحتياجات سوق العمل (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2000 : 120).

وإلى جانب ذلك فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن احترام الأب للمهنة التي يختارها الابن، ومدى أهميتها بالنسبة للوطن، ومساهمتها في تطوير المجتمع، واستخدامها لبعض القدرات العقلية، واحترام المجتمع الضيق لهذه المهنة، تعتبر أهم العوامل المؤثرة في اختيار الطلاب في المرحلة الثانوية لتخصصاتهم ومهنهم (الحوثي، 1986 : 127). ومن الخطأ الاعتقاد أن الفرد لا يصلح إلا لمهنة واحدة معينة، أو الاعتقاد بأن لكل مهنة مطالب ثابتة وجامدة لا تتغير. فالإنسان لديه القدرة على التكيف والتوافق، ويصلح لأكثر من مهنة، لكنه يختار أكثر المهن جلباً للرضا والسعادة. كما أن المهنة تتطور وتتغير تبعاً للتطورات الاقتصادية والاجتماعية (العيسوي، 1986 : 49).

إن إكساب الطلاب المعارف والمهارات التي تقود إلى مهنة معينة تؤمن له لقمة العيش وتحفظ له كرامته وتفتح له مجالات المستقبل يعتبر الأساس في التعلم في العصر الحديث (القرني، 2000 :10)، ولذلك فمن الضروري لزيادة معارف ومهارات وخبرات الطلاب، تغيير الروتين الدراسي وربط الطلاب بواقعهم، وذلك من خلال تصميم برامج تعليمية في شكل ورش خارج المدرسة، وتهيئة بيئات تعليمية للتطبيق العملي، والاستفادة ما أمكن من تجارب الدول التي طبقت هذا النوع من التعليم (الشريف، 2001 : 35).

وعلى ذلك "فإن توثيق الصلة بين التعليم الثانوي ودنيا العمل من شأنه أن يسهم في إصلاح مناهج التعليم، فعندما يتعلم الطلبة المزيد خارج مقاعد المدرسة فإنه ينبغي تعديل المناهج المدرسية بشكل يضمن التكامل بين الإعداد داخل المدرسة وخارجها". (خوري، 1975 : 108).

فإعداد الطالب للعمل يعتبر أحد أركان العملية التعليمية في التعليم الثانوي، فالمجتمع يتوقع من المدرسة الثانوية إعداد الطالب إعداداً جيداً لسوق العمل حتى يتمكن من اكتساب رزقه وخدمة مجتمعه (Evans, 1973 : 20).

ولذلك فإن من المهم جداً أن يقوم كل معلم وخاصة في المرحلة الثانوية بالتركيز بفعالية على المضامين الحياتية لمحتوى المناهج الدراسية، وتحفيز الطلاب على استيعاب هذه المضامين وترسيخها وربطها بنشاطات الواقع الحقيقي خارج المدرسة (Mangum, 1975 : 20). وعليه "فمن المصلحة" تنويع أو دمج التعليم الثانوي بما يكفل حصول الطلبة من البنين والبنات على فرص التدريب المهني إلى جانب الدراسة التقليدية المعتادة خصوصاً في الصفوف العليا من المدرسة الثانوية" (الخطيب، 1999 : 58).

في ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال العام التالي :

"ما مدى تلبية مخرجات التعليم الثانوي العام لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية؟ " وتعتمد الإجابة على هذا السؤال العام، الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

س1: ما مستوى معرفة طلاب الثانوية العامة لمتطلبات سوق العمل في المملكة ؟

س2: ما حجم المسئولية التي يمكن أن يتحملها طلاب الثانوية العامة لتلبية متطلبات سوق العمل بعد تخرجهم ؟

س3: ما مدى قدرة طلاب الثانوية العامة على اختيار الوظائف والأعمال المحققة لرغباتهم وحاجات مجتمعهم ؟

س4: ما المعوقات التي يمكن أن تواجه طلاب الثانوية العامة للحصول على وظائف أو أعمال مناسبة تحقق رغباتهم ؟

س5: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أفراد عينة الدراسة لمتطلبات سوق العمل تعود إلى متغيرات (المدينة، المعدل الدراسي، التخصص العلمي، المستوى التعليمي للأب، دخل الأسرة) ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على : " مدى تلبية مخرجات التعليم الثانوي العام لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية "، وذلك من خلال التعرف على مجموعة أهداف فرعية تخدم تحقيق هذا الهدف العام وهي :

أولاً : مستوى معرفة طلاب الثانوية العامة لمتطلبات سوق العمل في المملكة.

ثانياً : حجم المسئولية التي يمكن أن يتحملها طلاب الثانوية العامة لتلبية متطلبات سوق العمل بعد تخرجهم.

ثالثاً : قدرة طلاب الثانوية العامة على اختيار الوظائف والأعمال المحققة لرغباتهم وحاجات مجتمعهم.

رابعاً : المعوقات التي يمكن أن تواجه طلاب الثانوية العامة للحصول على وظائف أو أعمال مناسبة تحقق رغباتهم.

خامساً : أثر بعض المتغيرات مثل : (المدينة، المعدل الدراسي، التخصص العلمي، المستوى التعليمي للأب، دخل الأسرة) على إدراك طلاب الثانوية العامة لمتطلبات سوق العمل.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

1- تعالج هذه الدراسة موضوعاً حيوياً وهو "علاقة التعليم الثانوي العام بسوق العمل في المملكة" وهو محل اهتمام وزارة العمل والشئون الاجتماعية، ومجلس القوى العاملة، ووزارة التربية والتعليم، ولعل نتائج هذه الدراسة تساهم في مد أصحاب القرار في هذه الجهات الرسمية بما يفيد في تنمية هذه العلاقة وتقويتها.

2- يأمل الباحث أن تسفر هذه الدراسة عن نتائج يمكن أن يستفيد منها رجال الأعمال والمؤسسات والشركات، ويدركون بناءً على ذلك واجباتهم الوطنية تجاه الشباب السعودي الباحثون عن العمل، ومنحهم الفرصة المناسبة لإثبات وجودهم في سوق العمل.

3- يأمل الباحث بأن يستفيد الآباء من نتائج هذه الدراسة في حث أبنائهم وتوعيتهم بالمستقبل الذي يجب أن يعملوا من أجل تحقيقه في دنيا العمل، وأن يعدوا أنفسهم ويكرسوا أوقاتهم لاكتساب المعارف والمهارات اللازمة للحصول على وظائف مناسبة بعد التخرج.

4- يأمل الباحث أن تسفر هذه الدراسة عن نتائج وتوصيات تساهم في إصلاح المناهج بشكل يجعل هذا النظام قادراً على إعداد الطالب في المرحلة الثانوية علمياً ومهنياً للحياة، وتوثيق صلته بدنيا العمل.

حدود الدراسة :

حددت الدراسة الحالية بما يلي :

أولاً : بعينة ممثلة من طلاب الثانوية العامة المحتمل تخرجهم في الفصل الثاني من العام الدراسي 1423/422هـ من المدارس الثانوية في كل من مدينة الرياض، وجدة، والدمام.

ثانياً : بالمحاور الواردة في أداة الدراسة، وهي : مستوى المعرفة، حجم المسئولية، القدرة على الاختيار، والمعوقات عن العمل.

ثالثاً : يمكن أن تنطبق نتائج الدراسة الحالية على مدن المملكة الأخرى، حيث أن السياسة التعليمية في المملكة موحدة، والنظام التعليمي مركزي، مع التشابه الكبير بين البيئات التعليمية في جميع أنحاء المملكة.

رابعاً : طبقت هذه الدراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي المحتمل تخرجهم في الفصل الثاني للعام الدراسي (1423/1422هـ)، بتخصصاته : الشرعية، والإدارية والاجتماعية، والعلمية في أربع وعشرين مدرسة ثانوية حكومية في كل من مدينة الرياض، وجدة، والدمام، وذلك بواقع ثمان مدارس ثانوية اختيرت بطريقة عشوائية من كل مدينة، كما اختير خمسون طالباً من كل مدرسة ثانوية بطريقة عشوائية أيضاً من التخصصات* المتوفرة بالمدرسة.

مصطلحات الدراسة :

1- المرحلة الثانوية : هي المرحلة النهائية في التعليم العام التي تعد الطالب المتخرج منها لإكمال دراسته الجامعية أو للحياة العملية أو الاثنين معاً.

* لا تتوفر التخصصات الأربعة المشار إليها أعلاه في كل المدارس الثانوية التي طبقت عليها الدراسة.

2- سوق العمل : الفرص الوظيفية المتاحة للأفراد في القطاعين العام والخاص. ويطلب للحصول على أي وظيفة في سوق العمل في الوقت الحاضر شهادة لا تقل عن "شهادة الثانوية العامة" (الجبر، 1994 : 4).

3- المهارات العملية : هي المهارات التي يحتاج الخريج إليها للممارسة الفعلية لمتطلبات المهنة التي يعد من أجلها، ويمكن أن يحقق أهدافه ومصلحة مجتمعه من خلالها. (الجبر، 1994 : 4).

4- الميول : هي التعبير الوجداني نحو الأشخاص والأشياء تعبيراً إيجابياً أو سلبياً متأثراً بالعوامل الوراثية والبيئية التي تعرض لها الإنسان. لهذا ينبغي أن ننظر إلى الميول من حيث القوة والشمول والاستمرارية" (زيدان، 1981 : 11).

5- مخرجات التعليم الثانوي العام : يقصد به الطلاب المتخرجين من المدارس الثانوية الحكومية الذين قضوا ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، كما يتطلبه نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

6- متطلبات سوق العمل : ما تحتاجه المؤسسات العامة والخاصة العاملة في السوق من عمالة ذات كفاءة جيدة وخصائص ومواصفات وخبرات معينة، تعتمد على معارف ومهارات عملية متطورة تتطلبها طبيعة الوظيفة المطلوبة.

7- طلاب الثانوية العامة: يقصد به طلاب الصف الثالث الثانوي بفروعه الشرعية والإدارية والاجتماعية، والعلمية.

الدراسات السابقة :

لقد كانت السبعينيات من القرن الماضي فترة مشحونة بالدعوة إلى تمهين التعليم المتوسط والثانوي وذلك للحاجة الماسة إلى أيدي عاملة شابة ومدربة لملئ الوظائف المتوسطة كالسكرتارية، وأعمال الفنادق، والأعمال الكتابية والفنية لدى المؤسسات والشركات في سوق العمل ... الخ). وكان الهدف الذي تضمنته كثير من البحوث

والدراسات هو كيفية ربط التربية بدنياً العمل لإكساب الطلاب المعارف والمهارات التي تمكنهم من القيام بالأعمال المناسبة لقدراتهم بعد تخرجهم، ومساعدتهم للقيام بالمشاركة الفعالة في خدمة أنفسهم ووطنهم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو العمل، بالإضافة إلى الدعوة لتحسين فعالية المناهج الدراسية وربطها بواقع سوق العمل.

وفيما يلي عرض للدراسات السابقة التي تمكن الباحث من جمعها حول موضوع الدراسة:

دراسة وثائقية لمكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، نقلها وترجمها إلى العربية (خوري، 1975م) وكان الهدف منها أساساً هو التعرف على مسيرات توثيق الصلة بين التعليم الثانوي ودنيا العمل حيث قامت سكرتارية اليونسكو بدراسة وضع كثير من الدول النامية لتحديد المبررات الداعية إلى مشاركة الطلبة في دنيا العمل. وقد كانت نتائج الدراسة: (1) أن الجمع بين الجانب النظري والجانب العملي يحفز ويقوي الاهتمام بالدراسة النظامية. (2) إن خبرة العمل يمكن أن تسهل انتقال الناشئة من الحياة المدرسية إلى مزاولة مهنة في عالم الكبار في نهاية مرحلة الإلزام المدرسي. (3) إن تنظيم مشاركة طلاب الثانويات في دنيا العمل من شأنه أن يخفض من عزلة المراهقين النفسية. (4) أن توثيق الصلة بين التعليم الثانوي ودنيا العمل من شأنه أن يسهم في إصلاح مناهج التعليم. (5) إن التجربة الفنية التي يكتسبها الطالب داخل بيئته المدرسية وفي دنيا العمل يمكن أن تساعده على أن يصبح مواطناً مستقلاً واعياً بمسؤولياته وحاجات مجتمعه.

وقد أوصت الدراسة بـ : (1) ضرورة تعديل المناهج المدرسية في ضوء نتائج تجربة العمل. (2) ضرورة اللجوء إلى استراتيجيات جديدة من أجل حفز تطبيق البرامج التي تجمع بين الدراسة والعمل. (3) يمكن منح تعويض لأرباب العمل الذين يقبلون التكفل بقسط من إعداد الطلاب للعمل.

دراسة (Furnham and Rowles, 1996) وهدفت إلى معرفة اتجاه طلاب الثانوية نحو المدرسة، البطالة، طرق البحث عن العمل، ومواصفات العمل المثالي. وقد قام الباحث لتحقيق هدف الدراسة باستفتاء (270) طالباً من طلاب الثانوية من طلاب ولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية. وكانت النتائج قد أظهرت أن اتجاهات الطلاب نحو الموضوعات أعلاه محل الدراسة متداخلة بوضوح، وأن عملية التعقيد والمداخلة بين هذه المفاهيم نحو العمل تعود على ما يبدو إلى صعوبة التغيير، مما يجعل طلاب الثانوية العامة غير قادرين على الاختيار الأنسب للأعمال والوظائف التي يفضلونها ويميلون إليها.

دراسة (الهاشل، 1998م) وهي حول ما ذهبت إليه منظمة اليونسكو من أهمية ربط التربية بدنياً العمل. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التربية والعمل بدولة الكويت. وتحقيقاً لهذا الغرض طور الباحث استبانة وزعت على عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وقد كانت النتائج كما يلي: (1) هناك حاجة لإرشاد طلبة الثانوية إلى معرفة دورهم والمسئوليات الملقاة على عاتقهم كعاملين في المجتمع. (2) اختلاف بين أفراد العينة حول رغبتهم وحاجتهم للإعداد والتدريب الوظيفي. (3) هناك حاجة كبيرة بين أفراد العينة إلى المعلومات والبيانات المتعلقة بالفرص التعليمية والوظيفية. وقد أوصى الباحث بأهمية الإرشاد التعليمي والوظيفي، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، وإيجاد برامج تربوية تحقق دمج التربية بالعمل، والتركيز الإعلامي على أهمية المهارات اليدوية وحاجة المجتمع لها.

دراسة (Larson and Vandegrilt 1998) وهدفت إلى التعرف على ميول الطلاب في المستوى العاشر من الجنسين نحو العمل ومدى مشاركتهم في تجربة "المدرسة للعمل". وقد صممت التجربة بواسطة معهد السياسة العامة في ولاية اريزونا، وضمت الورشة

عدد من الأنشطة المختلفة لجذب الفتيان والفتيات من الطلاب والتعرف على اتجاهاتهم من خلال ذلك. وقد قام الباحثان بعمل استفتاء شمل (1057) من المشاركين والمشاركات، وقورنت النتائج بنتائج سابقة لمعلومات سبق أن جمعت من أكثر من (2000) طالب وطالبة في المستوى العاشر في عام 1997م حول التجربة نفسها. وقد كانت أهم النتائج: (1) تطابق النتائج تقريباً في التجربتين لعام 1997 و 1998م، فقد كان لدى جميع المشاركين فكرة عن مجال العمل الذي يميلون إليه. (2) لوحظ أن هناك فروق دالة إحصائياً في اختيار الطلاب للأعمال التي يرغبونها. (3) وجد أيضاً أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الجنسين : فالطالبات يفضلن التعلم في الصف والمساهمة في الأعمال التطوعية، بينما الطلاب يدفعون مقابلاً مالياً لكي يشاركون في ورش عملية، وأعمال لا تتعلق بمهنهم. (4) المشاركون من الطلاب في الأنشطة العملية يزيد باضطراد، بينما لم يلاحظ بالنسبة للطالبات. (5) في التجربتين لكلا السنتين 1997 و 1998م أظهر المشاركون والمشاركات تأثر رغباتهم في العمل برغبات مدرسيهم وأصدقائهم. (6) ربع المشاركين في عام 1998م بالمقارنة مع ثلثي المشاركين في عام 1997م لم يتسلموا أي توجيه مهني في المدرسة. (7) أقل من نصف المشاركين يهتمون بالتسجيل في مواد تتعلق برغباتهم المهنية.

وفي تقرير هام أعدته (وزارة المعارف في المملكة، 2000م) عن إنجازاتها خلال أربع سنوات، من (1416 – 1420هـ) وعن رؤيتها ومشاريعها المستقبلية للسنوات القادمة، والرؤية المستقبلية للتعليم الثانوي بشكل خاص، وهو ما يتعلق بهذه الدراسة، تبني الوزارة رؤيتها المستقبلية للتعليم الثانوي على أساس الاهتمام بإعداد الطلاب للحياة، وفق نظرة تكاملية بعيدة عن التقسيمات القائمة، بحيث تقدم في مدارسها الثانوية "معرفة تقنية وعلمية" تعتمد على إكساب جميع الطلاب في المرحلة الثانوية معارف

ومهارات وخبرات تقنية – ليست بديلاً عن التعليم الفني، بل تهدف إلى مساعدة طلاب التعليم الثانوي على فهم الحياة والمشاركة في نشاطاتها المختلفة، والمساهمة في عملية التنمية، والانفتاح على العالم بوجه عام وعالم العمل بوجه خاص.

ومن الدراسات المهمة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة، دراسة (الهاشل، 1992م) لآراء معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة حول مدى تحقق أهداف التربية الحياتية في مدارس المناطق التعليمية بدولة الكويت. وقد هدفت الدراسة إلى : (1) معرفة التلاميذ لمجالات العمل في المجتمع. (2) وعي التلاميذ للمسئوليات الملقاة على عاتقهم. (3) قدرة التلاميذ على عمل اختيارات تتعلق بأدوارهم.

وقد شملت عينة الدراسة (761) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: (1) وجود اختلاف في معرفة التلاميذ للأعمال المتاحة في المجتمع، ومحدودية وعيهم لعلاقة التعليم بالعمل، ولقيمته بالنسبة لهم ولمجتمعهم. (2) وجود اختلاف في قدرة التلاميذ على عمل اختيارات لمجالات تتفق وميولهم الشخصية المتعلقة بحياتهم الحالية والمستقبلية. (3) وجود اختلاف في قدرات الاختيار بين البنين والبنات، حيث تبين أن التلاميذ أكثر قدرة على الاختيار والتعبير عن الرغبات من التلميذات.

دراسة (Taylor and others, 1992) وهدفت إلى التعرف على اتجاهات (923) طالباً وطالبة من عدد من الثانويات من ثلاث مستويات اقتصادية مختلفة نحو أسواق العمل في كندا. وقد أظهرت النتائج (1) أن هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعات نتيجة لبعض المتغيرات التي أثرت في اتجاهاتهم نحو العمل عموماً والتدريب على تقنيات جديدة لبعض الأعمال. (2) الإيمان بقيمة العمل. (3) ضمان الحصول على عمل. كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو الكفاءة الذاتية.

دراسة الصائغ (2003) هدفت الدراسة إلى التوصل إلى رؤية مستقبلية للعلاقة بين التعليم العام وسوق العمل في المملكة العربية السعودية حتى عام (1441/40هـ – 2020م) وذلك من خلال تحليل الوضع الراهن للتعليم العام والعالي، والتعرف على القضايا التي تواجه النظام التعليمي، ومن ثم تحديد أهم المؤشرات المستقبلية المرتبطة بمدخلات التعليم ومخرجاته ومتطلبات سوق العمل. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى : (1) ضخامة المتطلبات المالية لمواجهة المتطلبات التعليمية في عام 2020م. (2) ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل من حيث نوعية المخرجات. (3) قدرة سوق العمل السعودي على استيعاب خريجي النظام التعليمي الراغبين في العمل من حيث الكم لا من حيث النوع.

ومن أهم توصيات الدراسة : (1) رفع الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم وتوثيق علاقته بالقطاع الخاص. (2) العمل على مواءمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل من حيث تكوين مخرجات ذات مواصفات خاصة تلبي متطلبات سوق العمل.

التعليق على الدراسات السابقة :

ركزت مضامين الدراسات السابقة في العموم على التربية الحياتية للطالب وكيفية ربط التربية والتعليم في المدارس الثانوية بسوق العمل في بعض الدول العربية والأجنبية وذلك لإكساب الطلاب المعارف والمهارات العملية اللازمة التي تمكنهم من القيام بالأعمال المناسبة لقدراتهم بعد التخرج، وفي نفس الوقت مواكبة تطور متطلبات سوق العمل المتغيرة لتلبية حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه.

أما الدراسة الحالية فهي محاولة للتعرف على مدى تلبية مخرجات التعليم الثانوي العام لمتطلبات سوق العمل، والمسئولية التي يمكن أن يتحملوها لتحقيق هذه المتطلبات، والقدرة على اختيار الوظائف أو الأعمال التي تناسب تخصصاتهم وحاجات مجتمعهم،

وما يمكن أن يقابلهم من عقبات في سبيل تحقيق ذلك. كما ركزت الدراسة الحالية على المتغيرات التي يمكن أن يكون لها أثر على إدراك الطلاب في المدارس الثانوية لمتطلبات سوق العمل، مثل (المدينة، المعدل الدراسي، التخصص العلمي، المستوى التعليمي للأب، ودخل الأسرة).

والمأمول من نتائج هذه الدراسة إحداث نوع من التغيير في مناهج التعليم الثانوي العام لإعداد خريجين بمواصفات جيدة تجعلهم قادرين على تلبية متطلبات سوق العمل في المملكة بكفاءة وفعالية، ليحققوا الحاجات الآنية لمجتمعهم وطموحاته المستقبلية.

المنهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وهو "أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عند ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة" (دويدري، 2000، 183).

إجراءات الدراسة :

تمثلت إجراءات الدراسة الحالية في الخطوات التالية :

1- مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث الثانوي بفروعه الشرعية، والإدارية والاجتماعية، والعلمية، المحتمل تخرجهم في الفصل الثاني من العام الدراسي 1423/1422هـ من المدارس الثانوية الحكومية في كل من الرياض، جدة، والدمام.

2- عينة الدراسة :

بلغ الحجم الكلي للعينة الذين وزعت عليهم الاستبانه (1200) ألف ومائتين طالب، اختيروا بطريقة عشوائية من أربعة وعشرين مدرسة ثانوية حكومية من كل من الرياض، جدة، والدمام، بواقع ثمان مدارس ثانوية حكومية من كل مدينة. وقد أجاب على أداة الدراسة ألف وأثنان وثلاثون طالباً (1032)، أي بنسبة 86٪ من الحجم الكلي للعينة.

3- خصائص العينة :

1- توزيع أفراد العينة وفقاً للمدينة:

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة وفقاً للمدينة

المدينة	العدد	النسبة
الرياض	356	34.5
جدة	348	33.7
الدمام	328	31.8
المجموع	1032	100

يتضح من الجدول أعلاه رقم (1) أن هناك تقارب في أعداد ونسب أفراد العينة التي طبقت عليهم أداة الدراسة في المدن الثلاث.

2- توزيع أفراد العينة وفقاً للمعدل الدراسي:

جدول رقم (2)

توزيع أفراد العينة وفقاً للمعدل الدراسي

المعدل	العدد	النسبة
ممتاز	371	35.9
جيد جداً	506	49.0
جيد	136	13.3
أقل	19	1.8
المجموع	1032	100

يتضح من الجدول أعلاه رقم (2) أن عدد ونسبة أفراد العينة من الحاصلين على معدل " جيد جداً" هم الأكثر، يليهم الحاصلون على معدل " ممتاز " ثم " جيد " ثم " الأقل ".

3- توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص العلمي:

جدول رقم (3)

توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص العلمي

التخصص	العدد	النسبة
العلوم الشرعية	312	30.2
العلوم الطبيعية	607	58.8
العلوم الإدارية والاجتماعية	113	11.0
المجموع	1032	100

يتضح من الجدول أعلاه رقم (3) أن عدد ونسبة أفراد العينة في تخصص العلوم الطبيعية هم الأكثر، يليهم المتخصصون في العلوم الشرعية، ثم العلوم الإدارية والاجتماعية.

4- توزيع أفراد العينة للمستوى التعليمي للأب:

جدول رقم (4)

توزيع أفراد العينة وفقاً للمستوى التعليمي للأب

المؤهل	العدد	النسبة
دكتوراه	27	2.6
ماجستير	45	4.4
بكالوريوس	165	16.0
ثانوية أو ما يعادلها	248	24.0
ابتدائية أو متوسطة	354	34.3
لا يحمل مؤهلاً تعليمياً	193	18.7
المجموع	1032	100

يتضح من الجدول أعلاه رقم (4) أن عدد ونسبة أفراد العينة ممن يحمل آباؤهم مؤهل " الابتدائية والمتوسطة " هم الأكثر، يليهم من يحمل مؤهل " الثانوية أو ما يعادلها ".

5- توزيع أفراد العينة وفقاً لدخل الأسرة:

جدول رقم (5)

توزيع أفراد العينة وفقاً لدخل الأسرة

الدخل في الشهر	العدد	النسبة
أقل من 3000 ريال	218	21.2
من 4000 – 8000 ريال	413	40.0
من 9000 – 15000 ريال	268	26.0
من 16000 – 20000 ريال	74	7.1
أكثر من 20000 ريال	59	5.7
المجموع	1032	100

يتضح من الجدول أعلاه رقم (5) أن عدد ونسبة أفراد العينة ممن دخل أسرهم " 4000 – 8000 ريال " في الشهر هم الأكثر، يليهم ممن دخل أسرهم " 9000 – 15000 ريال "، ثم من دخل أسرهم " 3000 ريال "، ثم بنسب أقل لمن دخل أسرهم " 16000 – 20000 ريال " وأكثر من " 20000 ريال ".

أداة الدراسة :

قام الباحث بجمع آراء فئات مختلفة من المجتمع، من موظفين ورجال أعمال، وأكاديميين، وتربويين، وطلاب متخرجين من الثانوية العامة في أعوام سابقة من بعض مناطق المملكة. وقد استفاد الباحث أيما استفادة من هذه الآراء، بالإضافة إلى مراجعة الدراسات السابقة.

وفي ضوء ذلك قام الباحث ببناء استبانه لجمع المعلومات اللازمة لموضوع هذه الدراسة. وقد تكونت الاستبانه من ثلاثة أقسام رئيسية هي :

القسم الأول : إرشادات عن كيفية الإجابة على عبارات الاستبانه.

القسم الثاني : بيانات أولية، وشملت خمس متغيرات.

القسم الثالث : استفتاء – بثلاثة اختيارات هي : (نعم، إلى حد ما، لا)، واشتمل على أربعة محاور هي : (1) مستوى معرفة طلاب الثانوية العامة لمتطلبات سوق العمل في ثلاث مناطق من مناطق المملكة هي : منطقة الرياض (الرياض)، منطقة مكة المكرمة (جدة)، منطقة الدمام (الدمام). (2) حجم المسئولية التي يمكن أن يتحملها طلاب الثانوية العامة لتلبية متطلبات سوق العمل بعد تخرجهم. (3) مدى قدرة طلاب الثانوية العامة على اختيار الوظائف والأعمال المناسبة لتخصصاتهم وحاجات مجتمعهم. (4) المعوقات التي يمكن أن تواجه طلاب الثانوية العامة للحصول على وظائف وأعمال تحقق رغباتهم، وقد أشير إلى هذه المحاور مختصرة كما يلي : مستوى المعرفة، حجم المسئولية، القدرة على الاختيار، والمعوقات عن العمل.

وقد حددت محاور الاستبانه (وأشير إليها اختصاراً بـ : مستوى المعرفة، حجم المسئولية، القدرة على الاختيار، والمعوقات عن العمل) والعبارات التي تقيسها في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

محاور الاستبانه والعبارات التي تقيسها

م	المحاور	أرقام العبارات
1	مستوى المعرفة	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9
2	حجم المسئولية	10، 11، 12، 13، 14، 15، 16
3	القدرة على الاختيار	17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25
4	المعوقات عن العمل	26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40

صدق الأداة :

عرضت الأداة في صورتها الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس – بدرجة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد – في كل من كلية المعلمين بالرياض وكلية التربية بجامعة الملك سعود، ومن تخصصات تربوية مختلفة. وقد أشار المحكمون إلى بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار في الصورة النهائية للأداة. وقد تكونت الأداة (الاستبانة) من أربعين عبارة مثبتة، موزعة على أربعة محاور هي : " مستوى المعرفة "، " حجم المسئولية"، " القدرة على الاختيار"، و " المعوقات عن العمل".

ثبات الأداة :

بلغ معامل ثبات الاستبانه بإيجاد معاملات (ألفا كرونباخ Alpha Cronback) لكل محور من محاور الأداة (0.72)، وهي نتيجة جيدة ومقبولة. والجدول رقم (7) يبين ذلك.

جدول رقم (7)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانه

محاور الاستبانه	معامل ألفا
مستوى المعرفة	0.75
حجم المسئولية	0.62
القدرة على الاختيار	0.57
المعوقات عن العمل	0.65
المحاور مجتمعة	0.72

المعالجة الإحصائية :

تم تحليل البيانات في مركز البحوث بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض وذلك باستخدام الطرق الإحصائية التالية :

1- التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والمتوسط الحسابي وذلك لتحديد درجة إدراك طلاب الثانوية العامة لمتطلبات سوق العمل.

2- معاملات ألفا كرونباخ (Alpha Cronback) لإيجاد معامل التجانس الداخلي وذلك لمعرفة قوة الارتباط بين عباراتها.

3- تحليل التباين لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية في إدراك أفراد العينة تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة.

4- اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق في محاور الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

5- استخدم مقياس " ليكارت" لتحديد الوزن النسبي لكل استجابة من استجابات أفراد العينة بخيارات ثلاث هي : لا = (1)، إلى حد ما = (2)، ونعم = (3). وعلى هذا فإن أعلى متوسط حسابي لعبارات الاستبانة هو (3).

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

تمت الإجابة على السؤال الرئيسي : ما مدى تلبية مخرجات التعليم الثانوي العام لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية ؟ من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية، كما يلي:

أولاً : إجابة السؤال الأول : ما مستوى معرفة طلاب الثانوية العامة لمتطلبات سوق العمل في المملكة ؟ .

تتضح الإجابة على هذا السؤال من الجدول التالي رقم (8)

يتضح من الجدول أدناه رقم (8) ارتفاع المتوسط الحسابي لجميع عبارات هذا المحور، إذ يتراوح المتوسط الحسابي للعبارات بين (2.91 و 1.65)، وقد حلت عبارة "يعتبر العمل ذو قيمة أساسية في حياة الإنسان" في مقدمة عبارات المحور بمتوسط حسابي عالي بلغ (2.91). وبالمقابل فقد كانت أضعف عبارات هذا المحور هي : " تثق المؤسسات الخاصة بكفاءة الطلاب المتخرجين من الثانوية" بمتوسط حسابي (1.65). وهذا يشير إلى أن طلاب الثانوية العامة في المملكة مدركون إلى حد كبير لجوانب العمل المختلفة، وهذه النتيجة تتطابق مع نتائج دراسة الهاشل (1992م). وأيضاً مع بعض نتائج دراسة Larson and Vandegrift, (1998).

الجدول رقم (8)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مدى موافقتهم على عبارات المحور الأول "مستوى المعرفة" مرتبة تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها

ترتيب العبارة	العبـــارة	رقم العبارة في الاستبانة	التكرار / النسبة	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي
1	يعتبر العمل ذو قيمة أساسية في حياة الإنسان.	1	ت	955	62	15	2.91
			ن	92.5	6.0	1.5	
2	لأسرتي دور في تنمية اتجاهاتي الإيجابية نحو العمل.	8	ت	726	249	57	2.65
			ن	70.3	24.1	5,5	
3	تعد المدرسة الثانوية طلابها لإكمال دراستهم الجامعية.	4	ت	441	425	166	2.27
			ن	42.7	41.2	16.1	
4	للإعلام دور في تنمية اتجاهاتي الإيجابية نحو العمل.	9	ت	382	532	118	2.08
			ن	37.0	51.6	11.4	
5	لدى معلومات عن الفرص الوظيفية المتاحة بعد الثانوية.	2	ت	356	416	254	2.05
			ن	34.5	40.3	24.6	
6	يركز معلموا المرحلة الثانوية على تنمية حب العمل في طلابهم.	7	ت	329	365	338	2.04
			ن	31.9	35.4	32.8	
7	تعد المدرسة الثانوية طلابها للعمل في بعض مجالات الحياة بعد التخرج.	3	ت	228	631	173	1.80
			ن	22.1	61.1	16.8	
8	تركز المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية على تنمية حب العمل في الطلاب.	6	ت	219	340	473	1.77
			ن	21.2	32.9	45.8	

9	تثق المؤسسات الخاصة بكفاءة الطلاب المتخرجين من الثانوية.	5	ت	173	159	700	1.65
			ن	16.8	15.4	67.8	

ت : التكرار. ن = النسبة.

ثانياً : إجابة السؤال الثاني : ما حجم المسئولية التي يمكن أن يتحملها طلاب الثانوية العامة لتلبية متطلبات سوق العمل بعد تخرجهم ؟

تتضح الإجابة على هذا السؤال من الجدول التالي رقم (9) :

جدول رقم (9)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مدى موافقتهم على عبارات المحور الثاني " حجم المسئولية " مرتبة تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها.

ترتيب العبارة	العبـــارة	رقم العبارة في الاستبانة	التكرار / النسبة	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي
1	أدرك مسئوليتي تجاه أسرتي ورفاهيتها.	11	ت	911	97	24	2.86
			ن	88.3	9.4	2.3	
2	أدرك مدى قيمة العمل لي ولمجتمعي.	15	ت	877	132	23	2.83
			ن	85.0	12.8	2,2	
3	أدرك واجبي كمواطن عامل.	10	ت	808	179	45	2.74
			ن	78.3	17.3	4,4	
4	أسرتي تثق بي وتحملني بعض المسئوليات العائلية.	14	ت	697	202	133	2.61
			ن	67.5	19.6	12.9	
5	أحرص على قراءة الصحف المحلية.	16	ت	404	278	350	2.25
			ن	39.1	26.9	33.9	

6	ظروف أسرتي هي التي تدفعني للعمل.	12	ت	315	107	610	2.03
			ن	30.5	10.4	59.1	
7	جربت العمل خلال العطلة الصيفية.	13	ت	184	266	582	1.71
			ن	17.8	25.8	56.4	

ت = التكرار. ن = النسبة.

يتضح من الجدول أعلاه رقم (9) ارتفاع المتوسط الحسابي لجميع عبارات هذا المحور، إذ يتراوح المتوسط الحسابي للعبارات بين (2.86 و 1.71)، وقد جاءت عبارة " أدرك مسئوليتي تجاه أسرتي ورفاهيتها " في مقدمة عبارات المحور بمتوسط حسابي عالي بلغ (2.86). وكانت أضعف عبارات المحور هي : " جربت العمل خلال العطلة الصيفية " بمتوسط حسابي (1.71). وهذه النتائج تؤكد على أن طلاب الثانوية العامة يدركون إلى حد كبير المسئولية الملقاة على عواتقهم تجاه أسرهم ومجتمعهم ووطنهم ككل. وهذه النتيجة تتطابق مع بعض نتائج دراسة خوري (1975م)، دراسة الهاشل (1988م)، ودراسة الهاشل (1992م)، ودراسة Taylor and Others, (992).

ثالثاً : إجابة السؤال الثالث : ما مدى قدرة طلاب الثانوية العامة على اختيار الوظائف والأعمال المحققة لرغباتهم وحاجات مجتمعهم ؟

تتضح الإجابة على هذا السؤال من الجدول التالي رقم (10) :

يتضح من الجدول أدناه رقم (10) ارتفاع المتوسط الحسابي لجميع عبارات هذا المحور، فقد تراوح المتوسط الحسابي للعبارات بين (2.68 و 1.49). فقد جاءت عبارة "أرى أن تربط مناهج الثانوية بحاجات المجتمع التنموية" في مقدمة عبارات المحور بمتوسط (2.68). وكانت أضعف العبارات في المحور هي: " أفضل عدم وجود تخصصات في الثانوية بل تكون الدراسة كما في الابتدائية والمتوسطة" بمتوسط

حسابي (1.49). وتؤكد هذه النتائج أن طلاب الثانوية العامة لديهم القدرة على اختيار مستقبلهم العلمي قبل التخرج، والعملي بعد ذلك، بنسب مختلفة. وهذه النتائج تتفق إلى حد كبير مع بعض نتائج دراسة الهاشل (1992م)، ودراسة الحوتي (1986م) لكن بشروط، منها : احترام الأب للمهنة التي اختارها الابن، وأهميتها للبلاد والمجتمع، ولكن نتائج دراسة Furnham and Rowles, (1996) تتعارض مع النتائج أعلاه.

جدول رقم (10)

يبين التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مدى موافقتهم على عبارات المحور الثالث " القدرة على الاختيار " مرتبة تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها

ترتيب العبارة	العبـــارة	رقم العبارة في الاستبانة	التكرار / النسبة	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي
1	أرى أن تـــربط منـــاهج الثانويـــة بحاجات المجتمع التنموية.	25	ت	763	209	60	2.68
			ن	73.9	20.3	5.58	
2	أفضـــل أن يكـــون في الثانويـــة تخصصات مهنية تعد الطالب للعمل بعد التخرج.	24	ت	687	241	104	2.56
			ن	66.6	23.4	10.1	
3	أفضـل التـدرب علـى العمـل خـلال العطلة الصيفية.	20	ت	625	310	97	2.47
			ن	60.6	30.0	9.4	
4	تخصصـي في الثانويـة يتناسـب مـع ميولي المهنية.	17	ت	568	252	212	2.41
			ن	55.1	24.4	20.5	
5	أفضـل الالتحـاق بمعهـد تـدريبي بعـد الثانويـة لأعـد نفسـي للحصـول علـى وظيفة مناسبة.	23	ت	355	392	285	2.05
			ن	34.4	38.0	27.6	
6	أفضل الوظيفة على إكمال دراستي الجامعية.	21	ت	294	481	257	1.97
			ن	28.5	46.6	24.9	
7	أفضـل العمـل المهـني علـى الوظيفـة الإدارية.	19	ت	262	348	422	1.84
			ن	25.4	33.7	40.9	
8	أفضل العمل في المؤسسـات الخاصـة بعد التخرج من الثانوية.	22	ت	200	423	409	1.75
			ن	19.4	41.0	39.6	
9	أفضـل عـدم وجـود تخصصـات في	18	ت	98	470	464	1.49

	الثانوية بل تكون الدراسة كما في الابتدائية والمتوسطة.		ن	9.5	45.5	45.0	

ت = التكرار. ن = النسبة.

رابعاً : إجابة السؤال الرابع : ما المعوقات التي يمكن أن تواجه طلاب الثانوية العامة للحصول على وظائف أو أعمال مناسبة تحقق رغباتهم ؟

تتضح الإجابة هذا السؤال من الجدول رقم (11)

جدول رقم (11)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مدى موافقتهم على عبارات المحور الرابع " المعوقات عن العمل " مرتبة تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها

ترتيب العبارة	العبـــارة	رقم العبارة في الاستبانة	التكرار / النسبة	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي
1	قلة الوظائف المعروضة في سوق العمل.	31	ت	758	214	60	2.68
			ن	73.4	20.7	5.8	
2	المبالغة في متطلبات الوظيفة من قبل بعض المؤسسات.	30	ت	734	232	66	2.65
			ن	71.1	22.5	6.4	
3	قلة الثقة بكفاءة خريجي الثانوية.	32	ت	692	260	80	2.59
			ن	67.1	25.2	7.8	
4	الواسطة وآثارها السلبية.	39	ت	682	297	53	2.55
			ن	66.1	28.8	5.1	
5	قلة راتب الوظيفة.	27	ت	629	262	141	2.51
			ن	60.9	25.4	13.7	
6	منافسة العمالة الأجنبية.	29	ت	624	246	162	2.45
			ن	60.5	23.8	15.7	
7	قلة الحوافز المرغبة في الوظيفة.	35	ت	559	334	139	2.40
			ن	54.2	32.4	13.5	
8	الرغبة في إكمال دراستي الجامعية.	36	ت	518	405	109	2.34

			50.2	ن		39.2	10.6
9	قلة خبرتي بمتطلبات بعض الوظائف.	28	417	ت	458	157	2.26
			40.4	ن	44.4	15.2	
10	تلبية رغباتي المادية من قبل الأسرة.	33	386	ت	233	413	2.10
			37.4	ن	22.6	40.0	
ترتيب العبارة	**العبـــارة**	**رقم العبارة في الاستبانة**	**نعم**	**التكرار**	**إلى حد ما**	**لا**	**المتوسط الحسابي**
11	الوظيفة لا تحقق أحلامي المستقبلية.	40	362	ت	416	254	2.07
			35.1	ن	40.3	24.6	
12	الميل إلى الراحة وحب التمتع بالحياة.	34	312	ت	495	225	1.99
			30.2	ن	48.0	21.8	
13	الوظيفـــة لا تتناســـب مـــع مســـتواي الاجتماعي.	37	271	ت	445	316	1.96
			26.3	ن	43.1	30.6	
14	الخجل من ممارسة بعض الأعمال.	26	249	ت	366	417	1.84
			24.1	ن	35.5	40.4	
15	الخـوف مـن تحمـل المسـئولية في سـن مبكرة.	38	169	ت	457	406	1.61
			16.4	ن	44.3	39.3	

يتضح من الجدول أعلاه رقم (11) أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات هذا المحور مرتفعة، فقد تراوح المتوسط الحسابي للعبارات بين (2.68 و 1.61)، وجاءت عبارة " قلة الوظائف المعروضة في سوق العمل " بمتوسط حسابي (2.68) في مقدمة عبارات المحور، وعبارة " الخوف من تحمل المسئولية في سن مبكرة " كأضعف عبارات المحور بمتوسط (1.61). هذه النتائج تدل على وعي ومعرفة لدى طلاب الثانوية العامة بالعوائق التي يمكن أن تكون عقبة في سبيل حصولهم على الوظيفة المناسبة بعد تخرجهم، وأن هذه العوائق حقيقية وتحتاج إلى حل من قبل المسئولين وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة (صائغ، 2003).

خامساً : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أفراد عينة الدراسة لمتطلبات سوق العمل تعود لمتغيرات (المدينة، المعدل الدراسي، التخصص العلمي، المستوى التعليمي للأب، دخل الأسرة) ؟

الجداول من (12 إلى 27) تقيس استجابة أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة أعلاه كما يلي:

1- تبعاً لاختلاف المدينة :

جدول رقم (12)

تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستبانة باختلاف المدينة

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف ❖	
					القيمة	الدلالة
مستوى المعرفة	بين المجموعات	2	1.80	0.59	5.22	،01
	داخل المجموعات	1029	116.11	0.11		
حجم المسئولية	بين المجموعات	2	99,	49,	6.01	،01
	داخل المجموعات	1029	84.49	8.21		
القدرة على الاختيار	بين المجموعات	2	0.86	0.43	4.01	،02
	داخل المجموعات	1029	110.04	،11		
المعوقات عن العمل	بين المجموعات	2	29,	15,	1.81	،16
	داخل المجموعات	1029	82.49	8.02		

❖ دالة عند مستوى (05،)

يتضح من الجدول أعلاه رقم (12) أن قيمة " ف" دالة عند مستوى (02،) في محور "مستوى المعرفة"، وعند مستوى (0.01) في محور "حجم المسئولية"، وعند مستوى (02،) في محور " لقدرة على الاختيار"، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور في الجدول أعلاه تعود لاختلاف المدن، ما عدا محور " لمعوقات عن العمل"

فـإن قيمـة (ف : 16 ،) غـير دالـة. ولمعرفـة مصـدر الفـروق في المحـاور ذات القيمـة الدالـة إحصائياً تم استخدام اختبار " شيفية ".

جدول رقم (13)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في محور " مستوى المعرفة " تبعاً لاختلاف المدينة

المجموعة		المتوسط	1	2	3
1	الرياض	2.11			❖
2	جدة	2.12			❖
3	الدمام	2.18			

يتضح من الجدول أعلاه رقم (13) وجود فروق دالة بين متوسط استجابات أفراد العينة في كل من الرياض وجدة، وبين متوسط استجابات أفراد العينة من الدمام لصالح الدمام. وهذا يعني أن متوسط مستوى المعرفة لدى طلاب الثانوية العامة بجوانب العمل في مدينة الدمام أكبر منه في الرياض وجدة، وهذه نتيجة كما يبدو طبيعية نظراً لخلفية الآباء العملية، الذي ولد حب العمل لدى الأبناء نتيجة لوجود الشركات والمؤسسات الصناعية الكبرى في المنطقة وعلى رأسها شركة أرامكو السعودية منذ زمن بعيد.

جدول رقم (14)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في محور " حجم المسئولية " تبعاً لاختلاف المدينة

المجموعة		المتوسط	1	2	3
1	الرياض	2.41		❖	
2	جدة	2.48			
3	الدمام	2.41		❖	

يتضح من الجدول أعلاه رقم (14) وجود فروق دالة بين استجابات أفراد العينة في كل من الرياض والدمام وبين متوسط استجابات أفراد العينة في جدة لصالح جدة. وهذا يعني أن متوسط حجم المسئولية التي يتحملها طلاب الثانوية العامة في جدة يكبر عنه في الرياض والدمام، ويبدو أن ذلك يعود إلى تفاوت مستوى المعيشة إلى حد ما بين المدن الثلاث.

جدول رقم (15)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في محور " القدرة على الاختيار " تبعاً لاختلاف المدينة

المجموعة		المتوسط	1	2	3
1	الرياض	2.10		❖	
2	جدة	2.17			
3	الدمام	2.14		❖	

يتضح من الجدول أعلاه رقم (15) وجود فروق دالة بين متوسط استجابات أفراد العينة في كل من الرياض والدمام وبين متوسط استجابات أفراد العينة في جدة لصالح جدة. ويفسر ذلك بأن طلاب الثانوية العامة في جدة يفوقون أقرانهم في القدرة على اختيار وتخطيط مستقبلهم الدراسي والعملي ويعود ذلك فيما يبدو إلى سبق جدة إلى عالم العمل.

2- تبعاً لاختلاف معدل الطالب الدراسي:

جدول رقم (16)

تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستبانة باختلاف المعدل الدراسي

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف ❖	
					القيمة	الدلالة
مستوى المعرفة	بين المجموعات	3	1.55	517,	4.59	،01
	داخل المجموعات	1028	115.74	،113		
حجم المسئولية	بين المجموعات	3	1.11	37,	4.52	،01
	داخل المجموعات	1028	84.36	8.21		
القدرة على الاختيار	بين المجموعات	3	4.95	1.65	16.00	،01
	داخل المجموعات	1028	105.95	،10		
المعوقات عن العمل	بين المجموعات	3	20,	6.56	82,	،49
	داخل المجموعات	1028	82.58	8.03		

❖ دالة عند مستوى (05،)

يتضح من الجدول أعلاه رقم (16) أن قيمة " ف " دالة عند مستوى (01،) في محور " مستوى المعرفة "، وعند مستوى (01،) في محور " حجم المسئولية "، وعند مستوى (01،) في محور " القدرة على الاختيار "، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور في الجدول أعلاه تعود لاختلاف معدل الطالب الدراسي، ما عدا محور " المعوقات عن العمل " فإن قيمة (ف : 49،) غير دالة. ولتحديد مصدر هذه الفروق في المحاور ذات القيمة الدالة إحصائياً تم استخدام اختبار "شيفية".

جدول رقم (17)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في محور " مستوى المعرفة " تبعاً لاختلاف المعدل الدراسي

المجموعة		المتوسط	1	2	3	4
1	ممتاز	2.18				
2	جيد جداً	2.12				
3	جيد	2.06	❖			
4	أقل من جيد	2.08				

يتضح من الجدول أعلاه رقم (17) وجود فروق دالة بين متوسط استجابات أفراد العينة الذين حصلوا على معدل جيد وبين الذين حصلوا على معدل ممتاز لصالح من حصلوا على معدل ممتاز. ويشير ذلك إلى أن مستوى المعرفة لدى طلاب الثانوية الذين حصلوا على معدل ممتاز أفضل من الطلاب الذين حصلوا على معدلات أقل، وهذه نتيجة طبيعية.

جدول رقم (18)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في محور " حجم المسئولية " تبعاً لاختلاف المعدل الدراسي

المجموعة		المتوسط	1	2	3	4
1	ممتاز	2.40				
2	جيد جداً	2.46				
3	جيد	2.43				
4	أقل من جيد	2.35		❖		

يتضح من الجدول أعلاه رقم (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة الذين حصلوا على معدل أقل من جيد وبين الطلاب الذين

حصلوا على معدل جيد جداً لصالح من حصلوا على معدل جيد جداً. ويشير ذلك إلى أن الطلاب الذين حصلوا على معدل جيد جداً يشعرون بالمسئولية نحو مستقبلهم العملي أكبر من الذين حصلوا على معدل أقل من جيد وهذه النتيجة معقولة، فهم متفوقون دراسياً لأنهم يشعرون بالمسئولية نحو أنفسهم ومستقبلهم العملي، ومن ثم نحو أسرهم ومجتمعهم.

جدول رقم (19)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في محور " القدرة على الاختيار " تبعاً لاختلاف المعدل الدراسي

المجموعة		المتوسط	1	2	3	4
1	ممتاز	2.05			❖	
2	جيد جداً	2.17				
3	جيد	2.25				
4	أقل من جيد	2.20				

يتضح من الجدول أعلاه رقم (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة الذين حصلوا على معدل ممتاز وبين الطلاب الذين حصلوا على معدل جيد لصالح من حصلوا على معدل جيد. ويشير ذلك إلى أن الطلاب الذين حصلوا على معدل جيد لديهم قدرة أكبر على اختيار الوظائف والأعمال التي تتناسب مع قدراتهم.

ويمكن تفسير ذلك أن الطلاب الحاصلين على ممتاز أو جيد جداً يخططون لإكمال دراستهم الجامعية بعد التخرج من الثانوية، فلا يهمهم اختيار الوظيفة الآن، بينما الأقل معدلاً يخططون للحصول على وظيفة لتدني حظوظهم في القبول لإكمال دراستهم الجامعية.

3- تبعاً لاختلاف التخصص العلمي:

جدول رقم (20)

تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستبانة باختلاف التخصص العلمي

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف ❖	
					القيمة	الدلالة
مستوى المعرفة	بين المجموعات	2	56,	28,	2.48	0.08
	داخل المجموعات	1025	11,	116.48		
حجم المسئولية	بين المجموعات	2	3.61	7.21	44,	0.65
	داخل المجموعات	1025	8.25	84.55		
القدرة على الاختيار	بين المجموعات	2	1.77	89,	8.39	0.01
	داخل المجموعات	1025	108.22	،11		
المعوقات عن العمل	بين المجموعات	2	7.06	3.53	44,	،65
	داخل المجموعات	1025	82.46	8.05		

❖ دالة عند مستوى (05،)

يتضح من الجدول أعلاه رقم (20) أن قيمة " ف " غير دالة في محاور " مستوى المعرفة " و " حجم المسئولية " و " المعوقات عن العمل "، بينما قيمة " ف " دالة عند مستوى (01،) في محور " القدرة على الاختيار ". ويشير ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحورين الأخيرين تعود لاختلاف تخصص الطالب. ولتحديد مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار " شيفية ".

جدول رقم (21)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن الفروق بين المجموعات في محور " القدرة على الاختيار " تبعاً لاختلاف التخصص العلمي

	المجموعة	المتوسط	1	2	3
1	العلوم الشرعية	2.19			
2	العلوم الطبيعية	2.10	❖		❖
3	العلوم الإدارية والاجتماعية	2.19			

يتضح من الجدول أعلاه رقم (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة المتخصصون " علوم طبيعية " وبين متوسط استجابات أفراد العينة المتخصصون " علوم شرعية " لصالح المتخصصون "علوم شرعية " كما أن هناك فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة المتخصصون " علوم طبيعية " والمتخصصون " علوم إدارية واجتماعية " لصالح العلوم الإدارية والاجتماعية ". ويشير ذلك إلى أن المتخصصون علوم شرعية، وعلوم إدارية واجتماعية أكثر قدرة على اختيار الأعمال المناسبة لهم، ويظهر من هذه النتيجة أن المتخصصين في العلوم الإنسانية والشرعية يشعرون بسهولة هذه العلوم بالمقارنة بالعلوم الطبيعية، ويقبلون فيها بمعدلات أقل من المعدلات المطلوبة في العلوم الطبيعية، ولذلك فإن الفرصة أمامهم للاختيار أكبر من المتخصصين في العلوم الطبيعية.

4- تبعاً لاختلاف المستوى التعليمي للأب :

جدول رقم (22)

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف ❖	
					القيمة	الدلالة
مستوى المعرفة	بين المجموعات	5	28,	5.63	،49	،78
	داخل المجموعات	1003	114.74	،11		
حجم المسئولية	بين المجموعات	5	2.22	44,	5.57	،01
	داخل المجموعات	1003	79.95	7.97		
القدرة على الاختيار	بين المجموعات	5	3.05	61,	5.76	،01
	داخل المجموعات	1003	106.29	،11		
المعوقات عن العمل	بين المجموعات	5	18,	3.50	،43	،83
	داخل المجموعات	1003	8.07	7.90		

❖ دالة عند مستوى (05،)

يتضح من الجدول أعلاه رقم (22) أن قيمة "ف" غير دالة في محور "مستوى المعرفة" ومحور "المعوقات عن العمل"، بينما قيمة "ف" دالة عند مستوى (01،) في محور حجم المسئولية عند مستوى (01،) في محور "القدرة على الاختيار". ويشير ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف المستوى التعليمي للأب في محور "حجم المسئولية ومحور" القدرة على الاختيار " ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار "شيفية".

جدول رقم (23)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في محور " حجم المسئولية " تبعاً لاختلاف المستوى التعليمي للأب

	المجموعة	المتوسط	1	2	3	4
1	لا يحمل مؤهلاً تعليمياً	2.16				
2	ابتدائية أو متوسطة	2.14				
3	ثانوية أو ما يعادلها	2.15				
4	بكالوريوس	2.12				
5	ماجستير	2.12				
6	دكتوراه	2.09	❖		❖	

يتضح من الجدول أعلاه رقم (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد العينة الذين يحمل آباؤهم مؤهل الدكتوراه وبين متوسط أفراد العينة الذين لا يحمل آباؤهم مؤهلاً تعليمياً لصالح من لا يحمل آباؤهم مؤهلاً تعليمياً، كذلك بين من يحمل آباؤهم مؤهل الدكتوراه وبين من يحمل آباؤهم الثانوية أو ما يعادلها لصالح هذه الفئة الأخيرة. ويفسر ذلك أن أبناء الذين لا يحملون مؤهلاً تعليمياً يتحملون المسئولية منذ الصغر، ويشاركون آبائهم شغف العيش. وأيضاً فإن أبناء الذين يحملون مؤهل الثانوية أو ما يعادلها، يشعرون بالمسئولية تجاه مستقبلهم التعليمي والعملي أكثر ممن يحمل آباؤهم مؤهل الدكتوراه، وهذا يعود فيما يبدو إلى اهتمام أصحاب الشهادات العليا بأنفسهم أكثر من اهتمامهم بأبنائهم، وذلك لسعيهم الدؤب لتطوير أنفسهم والبحث عن مناصب ووظائف عليا، ويكون ذلك في أغلب الأحيان على حساب إهمال أبنائهم وعدم متابعتهم دراسياً.

جدول رقم (24)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في محور " القدرة على الاختيار " تبعاً لاختلاف المستوى التعليمي للأب

	المجموعة	المتوسط	1	2	3	4
1	لا يحمل مؤهلاً تعليمياً	2.46				
2	ابتدائية أو متوسطة	2.47				
3	ثانوية أو ما يعادلها	2.44				
4	بكالوريوس	2.36				
5	ماجستير	2.43				
6	دكتوراه	2.30	❖	❖		

❖ دالة عند مستوى (05،)

يتضح من الجدول أعلاه رقم (24) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أفراد العينة الذين يحمل آباؤهم الدكتوراه وبين من يحمل آباؤهم الابتدائية أو المتوسطة، ولا يحمل مؤهلاً تعليماً لصالح الفئتين الأخيرتين. ويمكن تفسير ذلك أن أبناء الذين يحملون مؤهل " ابتدائية أو متوسطة " وأبناء الذين لا يحملون مؤهلاً تعليمياً " يهتمون بمستقبلهم أكثر من أبناء حاملي مؤهل الدكتوراه، ومن ثم فهم الأقدر على الاختيار نتيجة لاهتمام آبائهم بهم وعقد الآمال على نجاحهم.

5- تبعاً لاختلاف دخل الأسرة :

جدول رقم (25)

تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستبانة باختلاف دخل الأسرة

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف ❖	
					القيمة	الدلالة
مستوى المعرفة	بين المجموعات	4	27,	6.74	59,	67،
	داخل المجموعات	979	112.54	12،		
حجم المسئولية	بين المجموعات	4	1.33	33,	4.01	01،
	داخل المجموعات	979	81.15	8.29		
القدرة على الاختيار	بين المجموعات	4	1.30	32,	3.06	02،
	داخل المجموعات	979	103.65	11،		
المعوقات عن العمل	بين المجموعات	4	18,	4.38	55,	70،
	داخل المجموعات	979	77.50	7.92		

❖ دالة عند مستوى (05،)

يتضح من الجدول أعلاه رقم (25) أن قيمة " ف" في المحاور" مستوى المعرفة " و" المعوقات عن العمل"غير دالة، بينما قيمة " ف" دالة عند مستوى (01،) في محور "حجم المسئولية" وعند مستوى (02،) في محور "القدرة على الاختيار". ويشير ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى اختلاف دخل الأسرة في هذين المحورين. ولتحديد مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار "شيفية".

جدول رقم (26)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في محور "حجم المسئولية " تبعاً لاختلاف دخل الأسرة

	المجموعة	المتوسط	1	2	3	4	5
1	أقل من 3000 ريال	2.49					
2	4000- 8000 ريال	2.44					
3	9000- 15000 ريال	2.42					
4	16000- 20000 ريال	2.35	❖				
5	أكثر من 20000 ريال	2.39	❖				

يتضح من الجدول أعلاه رقم (26) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أفراد العينة ممن متوسط دخلهم (16000 – 20000 ريال) و (أكثر من 20000 ريال) وبين من دخلهم (أقل من 3000ريال) لصالح من دخلهم (أقل من 3000 ريال). ويتضح من المتوسطات الأخرى لأفراد العينة أنه كلما كان دخل الأسرة أقل كلما كان أفراد العينة أكثر إدراكاً لمسئولياتهم تجاه مستقبلهم العلمي، والعملي بعد التخرج من الثانوية وتفسير ذلك أن من دخلهم أقل يشعرون بأن عليهم مسئولية كبيرة لتحسين وضع أسرهم المادي بعد التخرج، وهذا شيء طبيعي.

جدول رقم (27)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن مصدر الفروق بين المجموعات في محور " القدرة على الاختيار " تبعاً لاختلاف دخل الأسرة

	المجموعة	المتوسط	1	2	3	4	5
1	أقل من 3000 ريال	2.18					
2	4000- 8000 ريال	2.16					
3	9000- 15000 ريال	2.09	❖				
4	16000- 20000 ريال	2.09	❖				

5	أكثر من 20000 ريال	2.13					

يتضح من الجدول أعلاه رقم (27) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أفراد العينة ممن متوسط دخلهم (9000 – 15000 ريال) و (16000 – 20000ريال) وبين من متوسط دخلهم (أقل من 3000 ريال) لصالح من دخلهم (أقل من 3000 ريال). وهذه النتيجة كسابقتها فيما يتعلق بحجم المسئولية، إذ يتضح أنه كلما كان دخل الأسرة أقل كلما كان أفراد العينة أكثر قدرة على اختيار مستقبلهم العلمي، والعملي بعد التخرج من الثانوية ويفسر ذلك بأن من دخل آبائهم (أقل من 3000 ريال) سيسعون جهدهم إلى تغيير ظروف أسرهم مادياً باختيارهم الصحيح لمستقبلهم العلمي والعملي بعد التخرج.

خلاصة النتائج

أولاً : الإجابة على أسئلة الدراسة القياسية :

س1 : ما مستوى معرفة طلاب الثانوية العامة لمتطلبات سوق العمل في المملكة ؟

تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب على جميع عبارات المحور الأول " مستوى المعرفة " بين (2.91) و (1.65)، وتؤكد هذه النتيجة مستوى المعرفة الجيد لدى طلاب الثانوية العامة بمتطلبات سوق العمل في المملكة. جدول رقم (8).

س2: ما حجم المسئولية التي يمكن أن يتحملها طلاب الثانوية العامة لتلبية متطلبات سوق العمل بعد تخرجهم ؟

تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب على جميع عبارات المحور الثاني " حجم المسئولية " بين (2.86) و (1.71)، وهذه نتيجة عالية تؤكد على أن طلاب الثانوية العامة يدركون إلى حد كبير المسئولية الملقاة على عاتقهم نحو عملهم وأسرهم ومجتمعهم. جدول رقم (9).

س3: ما مدى قدرة طلاب الثانوية العامة على اختيار الوظائف والأعمال المحققة لرغباتهم وحاجات مجتمعهم؟

تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب على جميع عبارات المحور الثالث " القدرة على الاختيار " بين (2.68) و (1.49)، وهي نتيجة عالية تدل على أن طلاب الثانوية العامة قادرون على الاختيار الصحيح للأعمال المناسبة لقدراتهم بعد التخرج. جدول رقم (10).

س4: ما المعوقات التي يمكن أن تواجه طلاب الثانوية العامة للحصول على وظائف أو أعمال مناسبة تحقق رغباتهم ؟

تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب على جميع عبارات المحور الرابع " المعوقات عن العمل " بين (2.68) و (1.61)، وهي نتيجة عالية تشير إلى إدراك طلاب الثانوية العامة للمعوقات التي يمكن أن تواجههم بعد التخرج، وأنهم قادرون على تخطيها. جدول رقم (11).

ثانياً : متغيرات الدراسة ودلالاتها :

س5: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات سوق العمل تعود إلى متغيرات (المدينة، المعدل الدراسي، التخصص العلمي، المستوى التعليمي للأب، ودخل الأسرة)؟

استخدم الباحث تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستبانه تبعاً لاختلاف المتغيرات، واختبار " شيفية " لتحديد مصدر الفروق في المحاور ذات القيمة الدالة إحصائياً. وكانت النتائج كما يلي :

أولاً : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أفراد العينة لمتطلبات سوق العمل تعود إلى متغيرات: (المدينة، المعدل الدراسي، التخصص العلمي، المستوى التعليمي

لـلأب، ودخـل الأسـرة)، في محـاور الدراسـة (مسـتوى المعرفـة، حجـم المسـئولية، والقدرة على الاختيار). والخلاصة كما يلي:

1- متوسط مستوى المعرفة لدى طلاب الثانوية العامة لمتطلبات سوق العمل في مدينة الدمام أكبر منه في الرياض وجدة. وهذه كما يبدو نتيجة طبيعية نظراً لسبق منطقة الدمام إلى عالم العمل، ووجود المؤسسات الكبرى والشركات بها وخاصة شركة أرامكو.

2- متوسط حجم المسئولية التي يتحملها طلاب الثانوية العامة في جدة أكبر منه في الرياض والدمام، وهذا ربما يعود لتفاوت مستوى المعيشة في المدن الثلاث.

3- متوسط القدرة على الاختيار بين أفراد العينة في المدن الثلاث يشير إلى أن طلاب الثانوية العامة في جدة يفوقون أقرانهم في الرياض في القدرة على اختيار وتخطيط مستقبلهم العلمي والعملي، ويأتي الدمام في المرتبة الثانية، ويمكن تفسير ذلك أن مدينة جدة قد سبقت إلى التعليم بالمقارنة بالرياض والدمام.

4- متوسط مستوى المعرفة لدى طلاب الثانوية العامة الذين حصلوا على معدل ممتاز وجيد جداً أكبر منه لدى فئة جيد وأقل من جيد. وهذه نتيجة طبيعية.

5- متوسط حجم المسئولية التي يتحملها طلاب الثانوية العامة ممن حصلوا على معدل جيد جداً وجيد أكبر منه لدى فئة ممتاز. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها على أن من حصل من الطلاب على معدل ممتاز فإنه لا يفكر كثيراً بالمسئولية نحو مستقبله العلمي والعملي، فهو في نظره مضمون، بينما العكس لمن حصل على معدل أقل من جيد فهو يائس ومن الصعب عليه التفكير في شيء بعيد المنال.

6- متوسط القدرة على الاختيار لدى طلاب الثانوية العامة الذين حصلوا على معدل جيد أقدر على اختيار مستقبلهم العلمي، والعملي بعد التخرج ممن حصلوا على معدل ممتاز وجيد جداً. ويفسر ذلك أن من حصلوا على معدلات ممتاز وجيد جداً يخططون لإكمال دراساتهم الجامعية بينما من حصلوا على المعدلات جيد وأقل يبحثون عن أعمال لتدني حظوظهم في القبول في الجامعات لإكمال دراساتهم الجامعية.

7- متوسط القدرة على الاختيار لدى طلاب الثانوية العامة المتخصصون علوم شرعية، وعلوم إدارية واجتماعية، أكبر منه لدى المتخصصين علوم طبيعية. وهذه النتيجة طبيعية حيث أن التخصصات الشرعية والإدارية والاجتماعية أكثر تفرعاً من التخصصات الطبيعية والإقبال عليها أكثر للقبول فيها بمعدلات أقل من العلوم الطبيعية.

8- متوسط حجم المسئولية لدى طلاب الثانوية الذين لا يحمل آباؤهم مؤهلاً تعليمياً وكذلك من يحمل ثانوية أو ما يعادلها أكبر ممن يحمل آباؤهم مؤهل الدكتوراه. ويمكن تفسير ذلك أن أبناء من لا يحملون مؤهلاً تعليمياً أو يحملون الثانوية أو ما يعادلها يحملون أبناءهم المسئولية منذو الصغر بينما من يحمل مؤهلاً عالياً مثل الدكتوراه يهتم في العادة بالبحث عن المناصب والوظائف العليا على حساب الإهمال في جانب تربية الأبناء ومتابعة دراستهم.

9- متوسط حجم المسئولية لدى طلاب الثانوية الذين يقل دخل أسرهم عن (3000 ريال) أعلى منه عند ممن دخل أسرهم (16000 – 20000 ريال) وأكثر من (20000 ريال). أي أنه كلما كان دخل الأسرة أقل فإن إدراك حجم المسئولية لدى طالب الثانوية العامة يكون أكبر. وهذه نتيجة طبيعية، فالأقل دخلاً يبحث عن تحسين دخله بتحمله مسئولية أكبر.

10- متوسط القدرة على الاختيار لدى طلاب الثانوية العامة ممن دخل أسرهم أقل من (3000 ريال) أعلى منه عند ممن دخل أسرهم (9000- 15000 ريال) و (16000 – 20000 ريال). أي أنه كلما كان دخل الأسرة أقل كلما كانت القدرة لدى طالب الثانوية على اختيار مستقبله العلمي والعملي أكبر في العموم وهذا يؤكد على اهتمام ممن دخلهم أقل بمستقبلهم العلمي، والعملي بعد التخرج لتحسين أوضاعهم.

ثانياً : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أفراد العينة لمتطلبات سوق العمل تعود إلى متغيرات: (المدينة، المعدل الدراسي، التخصص العلمي، المستوى التعليمي للأب، ودخل الأسرة)، في محور (المعوقات عن العمل). والخلاصة كما يلي :

1- يوافق معظم أفراد العينة بعد جمع (نعم، وإلى حد ما) بنسبة تتراوح بين (94.1٪ - 60.7٪) كنسبة أعلى وأدنى، ومتوسط حسابي (2.68 – 1.61) كمعدل أعلى وأدنى، على العبارات الخاصة بالمعوقات التي يمكن أن تواجه طلاب الثانوية العامة للحصول على وظائف أو أعمال مناسبة تحقق رغباتهم.

2- كانت أهم سبع معوقات عن العمل كما يراها أفراد العينة (طلاب الثانوية العامة)، هي :

أ- الواسطة وآثارها السلبية، بنسبة (94.9٪).

ب- قلة الوظائف المعروضة في سوق العمل، بنسبة (94.1٪).

جـ- المبالغة في متطلبات الوظيفة من قبل بعض المؤسسات، بنسبة (93.6٪).

د- قلة الثقة بكفاءة خريجي الثانوية، بنسبة (92.3٪).

هـ- قلة الحوافز المرغبة في الوظيفة، بنسبة (86.6٪).

و- قلة راتب الوظيفة، بنسبة (86.3٪).

ز- منافسة العمالة الأجنبية، بنسبة (84.3٪).

والخلاصة النهائية بناء على النتائج أعلاه تشير وبمعدلات مقبولة أن مخرجات التعليم الثانوي العام تلبي متطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية في الوقت الذي طبقت فيه هذه الدراسة وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج دراسة (صائغ، 2003).

التوصيات :

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بما يلي :

توصيات خاصة بوزارة التربية والتعليم :

1- إصلاح مناهج التعليم الثانوي بما يضمن إعداد الطالب للحياة وربطها بمتطلبات سوق العمل.

2- تنمية الإحساس بالمسئولية لدى الطلاب تجاه العمل.

3- توجيه وإرشاد الطلاب إلى الوظائف والأعمال المناسبة لتخصصاتهم وحاجات مجتمعهم.

4- تذليل الصعوبات والعوائق التي يمكن أن تواجه طلاب الثانوية العامة للحصول على وظائف أو أعمال مناسبة بعد التخرج.

توصيات عامة :

1- تشجيع رجال الأعمال وأصحاب المؤسسات الخاصة على قبول طلاب الثانوية العامة للعمل لديهم وتدريبهم، ومساهمة الدولة بنسبة في رواتبهم لفترة معينة حتى يقفوا على أقدامهم ويحققوا طموحاتهم، وتتوثق صلتهم بالعمل وأصحاب العمل.

2- العمل على إيجاد علاقة فعلية بين المدارس الثانوية وأصحاب الأعمال، وفتح المجال لطلاب الثانويات المحتمل تخرجهم لممارسة بعض المهن عملياً من وقت إلى آخر، وبناء الثقة بينهم وبين أصحاب العمل عن طريق الاتصال المباشر.

3- التركيز في المناهج الدراسية على حب العمل وترسيخه في نفوس الطلاب حتى يصبح جزء من حياتهم، مع تذكيرهم بأن مهنة في اليد أمان من الفقر، وأن أي مهنة مهما قل شأنها خير من مسألة الناس أو مد اليد إلى الحرام. كذلك توجيه المعلمين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بأن يركزوا على هذه الناحية، وأن يبرزوا محاسنها ومزاياها.

4- إنشاء ورش صغيرة في المدارس الثانوية لممارسة بعض المهن والتدرب على بعض الأعمال، مثل أعمال السباكة والكهرباء وإصلاح التليفون، والتلفزيون، والمذياع وغيرها مما رأيناه في مدارس الغرب.

5- فتح المجال لطلاب الثانوية العامة بالاتفاق مع أرباب العمل لممارسة العمل في العطلة الصيفية، وإعداد تقارير عن الطلاب وميولهم وإبداعهم، وليكن ذلك ضمن المنهج الدراسي، ولمدة ثلاثة أسابيع فقط، حتى يكون هناك بقية من العطلة الصيفية للتمتع.

6- حث الآباء على ترسيخ مبدأ العمل في نفوس أبنائهم، وذلك عن طريق توثيق صلة الآباء بالمدرسة وتوعيتهم بالمستقبل الذي ينتظر أبنائهم، ودورهم في تشكيل هذا المستقبل.

المراجع:

1. البدر، محمد بن سعود : (2001م) الفجوة في التعليم، جريدة الرياض، صفحة اقتصاد، التنمية البشرية، العدد 11898، السنة السابعة والثلاثون، الرياض، المملكة العربية السعودية، 20 يناير.
2. الجبر، عبد الله بن عبد اللطيف : (1994م) علاقة التعليم الجامعي بسوق العمل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر بعض مسئولي الإدارات الحكومية والأهلية : دراسة ميدانية، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
3. الجلفان، ظافر، وبجاد العتيبي : (2001م) نقص المهارات وراء الجفوة بين الشباب السعودي والقطاع الخاص– تدريب الكوادر البشرية بين التجديد المعرفي وتطوير المهارات الفردية، جريدة الوطن، صفحة القضية، العدد 235، السنة الأولى، أبها، المملكة العربية السعودية.
4. اللجنة العليا لسياسة التعليم : (1980م) سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الثالثة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
5. الحر، عبد العزيز : (2001م) مدرسة المستقبل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
6. الحوثي، إبراهيم محمد : (1988م) العوامل المؤثرة في اختيار طلاب المدارس الثانوية لمهنهم وفي اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم في الجمهورية العربية اليمنية، المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد الثاني (المجلد الثامن)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
7. خوري، انطوان : (1975م) التعليم الثانوي ودنيا العمل، التربية الجديدة، العدد السابع، السنة الثالثة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت، لبنان.
8. الخطيب، محمد بن شحات : (1999م) تطور التعليم في المملكة العربية السعودية مع رؤية مستقبلية. بحوث مؤتمر المملكة العربية السعودية في مئة عام، الأمانة العامة للاحتفال، المحور الثامن : التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
9. دويدري، رجاء وحيد : (2000م) البحث العلمي.. أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، دمشق، سوريا.
10. الرومي، نايف بن هشال : (2000م) دفع خريجي الثانوية العامة إلى سوق العمل.. بات مطلباً ملحاً، جريدة الرياض، صفحة اقتصاد، التنمية البشرية، العدد 11862، السنة السابعة والثلاثون، الرياض، المملكة العربية السعودية.

11. زيدان، السيد عبد القادر : (1981م) دراسة استطلاعية حول الميول في مدرسة ثانوية، مجلة التوثيق التربوي لدول الخليج العربية، العدد الثالث، السنة الثانية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

12. الشريف، فتحية : (2001م) المشاركات بورشة " التعليم خارج المدرسة " ضرورة تغيير الروتين الدراسي وربط الطالب بواقعة، جريدة عكاظ، العدد 12561، السنة الثانية والأربعون، الرياض، المملكة العربية السعودية.

13. صائغ، عبد الرحمن بن أحمد : (2003م) التعليم وسوق العمل في المملكة العربية السعودية، رؤية مستقبلية للعام (1441/40هـ – 2020م). دراسة مقدمة للقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية المنعقد في جامعة الملك سعود في الفترة ما بين 27 – 28 صفر 1414هـ الموافق 29- 30 أبريل 2003م.

14. عبد الموجود، محمد عزت : (2001م) تطوير التعليم الثانوي لخدمة أغراض التنمية في دول الخليج العربية " دعوة للحوار "، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية.

15. العدلوني، محمد أكرم : (2000م) مدرسة المستقبل، الدليل العملي. وزارة التربية والتعليم، والتعليم العالي، الدوحة، قطر.

16. العسكر، عبد العزيز بن سليمان : (2000م) توطين الوظائف.. الأوضاع تدعو إلى القلق، جريدة الرياض، العدد 11863، السنة السابقة والثلاثين، الرياض، المملكة العربية السعودية.

17. العيسوي، عبد الرحمن : (1970م) دراسة ميدانية للميول الأكاديمية والمهنية لدى طلاب الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الرابع والعشرون، اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

18. القرني، علي : (2000م) مدارس المملكة.. التعليم للقرن القادم، جريدة الرياض، صفحة اقتصاد، خدمات الأعمال، العدد 11820، السنة السابعة والثلاثون، الرياض، المملكة العربية السعودية.

19. المنيع، محمد بن عبد الله : (1990م) مقارنة بين نظامي التعليم الثانوي التقليدي والمطور في المملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد الأول، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

20. الهاشل، سعد جاسم : (1998م) اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التربية والعمل بدولة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد الواحد والأربعون، السنة الحادية عشر، الكويت.

21. الهاشل، سعد جاسم : (1992م) دراسة لأراء مدرسي ومدرسات المرحلة المتوسطة حول مدى تحقق أهداف التربية الحياتية، مجلة دراسات، العدد الأول، السلسلة (أ) العلوم الإنسانية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

22. مكتب التربية العربي لدول الخليج : (2000م) وثيقة استشراف المستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

23. وزارة المعارف : (2000م) رؤية مستقبلية، مجلة المعرفة، العدد الستون، وزارة المعارف، الرياض، المملكة العربية السعودية.

24. Evans, et al., Career Education in the Middle / Junior High school, Salt Lake City, utah : Olympus pub Co., U. S. A., 1973 .

25. Furnham, Adrian and Rowles , Richard: Job search Strategies, Attitudes to School and Attributions about Unemployment, Journal of Adolescence, V 19 n4, U. S. A., 1996.

26. Larson Elizabeth- Hunt and Vandegrift, Judith A: Tenth Grade students. Perceptions of Career preparation and Work Experience in Arizona Schools. Two – Year Trends, Arizona School to Work Briefing paper 15., Arizona Stale Univ., Tempe. Morrison Institute for public policy, Prizona, 1998.

27. Mangum, Garth L. et al., : Career Education in the Academic Classroom. Salt Lake City, Utah Olympus pub. Co., U. S. A., 1975.

28. Steeves, L. Frank and English, W. Ferwick : Secondary curriculum for a changing World. London ; Chales E. Merrill pubilshing Co. , 1978 .

29. Taylor, Maurice C., and Others: Young People's Attitutes towards the World of Work in Three Conadian Lalour Markets. Canadian Journal of Counseling, V26 n3, Canada, 1992.

30. Evans, et al., Career Education in the Middle/Junior High school, Salt Lake City, utah: Olympus pub Co., U.S.A., 1973.

31. Furnham, Adrain and Rowles, Richard: Job search Strategies, Attitudes to school and Attribtions about Unemployment, Journal of Adolesecence, V 19 n4, U.S.A., 1996.

32. Lorson Elizabeth – Hunt and Vandegrift, Judith A: Tenth Grade students. Pereceptions of Career preparation and Work Experience in Arizona Schools.

Two – Year Trends. Arizona School to work Briefing paper 15., Arizona Stale Univ., Tempe. Morrison Institute for public policy, Prizona, 1998.

33. Mangum, Garth L. et. al., : Career Education in the Academic Classroom. Salt Lake City, Utah Olympus pub. Co., U.S.A., 1996.

34. Murnane, Richard J., and Levy, Frank : Teaching Children to Thrive in a Changing Economy. Free Pr., U.S.A., 1996.

35. OECD: From Initial Education to Working Life: Making Transition Work Organization for Economic Pub., U.S.A., 1998.

36. Rifken, Jeremy : End of Work : The Decline of the Global Workforce and the Dawn of the Post-Market Era. Penguin Books., U.S.A., 1995.

37. Salas, Gumecindo and Carl Bradley: A Profile of the Academy of Casa Moria, Detroit, Michingan. A Report to the Board of Directors, U.S.A., 1997.

38. Steeve, L. Frank and Englishg, W.Ferwick : Secondary curriculum for a changing World, Chales E. Merrill publishing Co., 1978.

39. Taylor, Maurice C., and Others: Young People's Attitutes towards the World of Work in Three Condadian Lalour Markets. Candadian Journal of Counseling, V26 n3, Canada, 1992.

The Extent to Which the Graduates of Public Secondary Education Meet the Requirements of the Job-Market in the Kingdom of Saudi Arabia (A Field Study)

Abdullah M. Al-Ghamdi
Department of Education and Psychology
Teachers College of Riyadh

Abstract:

The current study investigated: " The extent to which the graduates of public secondary education meet the requirements of Saudi job-market. ' To attain this general goal the following related objectives were investigated : (1) The level of knowledge that public secondary students have about the requirements of the job-market in the Kingdom. (2) The amount of responsibility that they can bear after their graduation. (3) Their capability to select the suitable job compling of their desires and the needs of the society. (4) The obstacles they may face after their graduation. (5) The effect of some variables on their perception towards the requirements of the job-market.

A questionnaire was developed and administrated to a sample of (1200) students from secondary schools of Riyadh, jeddah, and Dammam.

The study showed the following results: (1) Graduate students know most of the requirements of the job-market in the Kingdom. (2) They feel the responsibility towards their future jobs. (3) They are capable of selecting the suitable jobs complying with their desires and the needs of the society. (4) They agreed that there will be some obstacles facing them after their graduation, (in different rations). (5) There were statistically significant differences related to : (1) level of knowledge, responsibility, and the capability of selection. (2) There were statistically significant differences related to the obstacles.

These results showed that the graduates of public secondary education meet to a reasonable extent, the requirements of the job-market in the kingdom of Saudi Arabia.

In the light of these results, the study presented the following recommendations: (1) Improving the secondary education curriculum to prepare students for life and binding that with the requirements of the job-market. (2) Developing student's sense of responsibility towards jobs. (3) Helping students to select the right job which is related to their desires and the needs of the society. (4) Overcoming the obstacles facing the public secondary students, to have suitable jobs, after their graduation.

دراسة العوامل المؤثرة على أداء طلاب مقرر مبادئ المحاسبة (1) في كلية العلوم الإدارية والتخطيط بجامعة الملك فيصل

فؤاد بن أحمد آل الشيخ مبارك

قسم المحاسبة - كلية العلوم الإدارية والتخطيط- جامعة الملك فيصل

الاحساء – المملكة العربية السعودية

ملخص

تناولت هذه الدراسة العوامل المؤثرة على أداء طلاب كلية العلوم الإدارية والتخطيط في جامعة الملك فيصل في مقرر مبادئ المحاسبة [1]. حيث يعتبر الدافع الرئيسي للقيام بهذه الدراسة هو انه على الرغم من أهمية هذا الموضوع إلا انه وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات مماثلة في المملكة العربية السعودية . كما أن هناك بعض العناصر المميزة التي يمكن تناولها وهي غير موجودة في دراسات مماثلة أجريت في بلدان أخرى مثل الولايات المتحدة واستراليا وهونج كنج، كتأثير عنصر السكن مقيم ومغترب في مجتمع ما بعد الطفرة الاقتصادية فهو يعتبر عنصرا هاما لم تتناوله دراسات الدول المتقدمة. حيث انتهت الدراسة إلى أن استعمال تحليل الانحدار المتدرج في هذا النموذج تبين أن هناك ثلاثة عناصر ذات تأثير معنوي على أداء الطلاب في المقرر. فقد أوضحت هذه العناصر 40.1٪ من التباين في تحديد أداء الطالب في مقرر المحاسبة (1). فدرجات الطالب في مقرري الرياضيات والاقتصاد اللذان درسهما في الفصل الأول من العام الجامعي الأول وعنصر الجنس كان لهم الأثر المعنوي في تحديد أداء الطالب في المقرر. بينما استبعد تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عناصر نوع الثانوية ونسبة الطالب في الشهادة الثانوية ومكان السكن نسبة لقلة دلالتهم الإحصائية. وقد اتفقت الدراسة في بعض نتائجها التي توصلت إليها مع بعض النتائج المنشورة من قبل.

1) يقدم مقرر مبادئ المحاسبة (1) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي الأول، بكلية العلوم الإدارية بجامعة الملك فيصل. [1]

طبيعة وأهمية الدراسة:

تناولت كثير من الدراسات التي جرت في بعض الدول مثل الولايات المتحدة واستراليا وهونج كونج، العناصر ذات التأثير في أداء الطالب في مقرر مبادئ المحاسبة في السنة الأولى الجامعية، كانت نتائج تلك الدراسات متضاربة. كما أن مثل تلك الدراسات لم تجرى في مجتمع مثل المملكة العربية السعودية والذي تتميز تركيبته السكانية بقوة الروابط الاجتماعية والأسرية والدور المحافظ للمرأة. إضافة إلي ذلك فان إجراء مثل هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية قد تكون مفيدة للاتحاد العالمي للمحاسبين في جهوده المتواصلة لتطوير التعليم المحاسبي، والسعي إلى إيجاد صيغة توافقية للتعليم المحاسبي العالمي. والسبيل إلى الوصول إلى مثل هذا التوافق يتطلب هذا النوع من الدراسات التي تجرى في مجتمعات مغايرة للمجتمعات المتقدمة وفي بيئات وثقافات وتقاليد مختلفة عن غيرها من المجتمعات الغربية وهي تصب في تطوير مهنة المحاسبة بصفةعامة، خاصة في ظل اتفاقية المنظمة العالمية للتجارة والتي شملت قطاع المحاسبة. لقد أثبتت بعض الدراسات كالتي قامت بها لجنة بدفورد التابعة إلى اتحاد المحاسبين الأمريكي (American Accounting Association, 1986) أن المؤسسات التعليمية غير قادرة على استثمار مقدرات ومهارات الطلاب بكفاءة، مما يتطلب إجراء مثل هذه الدراسات لمعرفة السبل الكفيلة بتطوير أسلوب تعليم المحاسبة. وقد انتقدت دراسة (Williams,1991) أصحاب المهنة للمؤسسات التعليمية في عدم قدرتها على تأهيل طالب المحاسبة المتخرج. وتأسيسا على ما سبق فان أهمية هذه الدراسة تتمثل في تحديد متطلبات ومداخل دراسة مقرر مبادئ المحاسبة [1] والوصول إلى معرفة العوامل المختلفة التي تؤدي إلى أداء أفضل من حيث اختيار الطالب المناسب، والتركيز على المتطلبات السابقة لدراسة المقرر والتوجيه اللازم للطالب.

الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات السابقة بتحديد العوامل المؤثرة في الأداء في مقرر مبادئ المحاسبة في السنة الأولى الجامعية. حيث توصلت دراسات (Jacopy, 1975) و(Baldwin and Howe, 1982) و(Bergin, 1983) و(Mitchell, 1985) و(Doran, Marvin and Smith, 1991) إلى أن الطلاب الذين درسوا مقرر محاسبة في المدارس الثانوية لم يكن أداؤهم أفضل من زملائهم الذين لم يدرسوه، غير دراسة (Eskew and Faley, 1988) فقد توصلت إلى أن دراسة مقررات المحاسبة في المرحلة الثانوية له الأثر الايجابي علي الأداء في المستوى الأول الجامعي . وفي المقابل فان دراسة (Eskew and Faley, 1988) قد توصلت إلى أن القدرات الذهنية والتي اتضحت من امتحان القدرات، والأداء الجيد في الرياضيات، بالإضافة إلى الخلفية الأكاديمية، والمعرفة بالرياضيات والإحصاء، كانت عناصر ذات أهمية مؤثرة لتوضيح الأداء في مقرر المحاسبة في السنة الجامعية الأولى. بينما أثبت دراسة (Krausz et al, 1999) أن الخبرة التعليمية والعملية قد تكون مفيدة في الأداء،. وتوصل (Tho, 1994) إلى أن دراسة مبادئ المحاسبة في المرحلة الثانوية، ودرجة الاقتصاد والرياضيات قد تؤثر بنسبة 66٪ في أداء الطالب في المقرر. وعليه فإن نتائج الدراسات السابقة كانت متضاربة سلبا وإيجابا مع اختلاف المقررات المدروسة سابقا لمقرر مبادئ المحاسبة (1).

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة في التالي :

1) تحديد أثر مقرري الرياضيات والاقتصاد اللذان يدرسهما الطالب في الفصل الأول من العام الجامعي الأول على أداء الطالب في مقرر مبادئ المحاسبة (1) و الذي يدرسه الطالب في الفصل الدراسي الثاني من نفس العام الجامعي الأول.

2) تحديد أثر النسبة المئوية للشهادة الثانوية ونوع الثانوية على أداء الطالب في مقرر مبادئ المحاسبة (1).
3) تحديد أثر الاستقرار الاجتماعي للطالب (مقيم بالمدينة أو قادم من خارجها) على أداء الطالب في مقرر مبادئ المحاسبة (1).
4) أثر التعليم المباشر للطالب من قبل الرجال – من خلال بث تلفزيوني مغلق – على أداء الطالبات في مقرر مبادئ المحاسبة (1).

أسلوب الدراسة :

جمعت الدراسة بين أسلوبين هما :

الأول : أسلوب الدراسة النظرية : حيث تم الرجوع إلى الكتب والدوريات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة وقد كانت الدراسات العربية نادرة وجميع تلك الدراسات العربية والأجنبية والتي تمكن الباحث من الحصول عليها لم تكن حديثة على الرغم من أهمية موضوع الدراسة.

الثاني : أسلوب الدراسة التطبيقية: حيث تمثل مجتمع الدراسة التطبيقية في طلاب وطالبات كلية العلوم الإدارية والتخطيط بجامعة الملك فيصل الذين درسوا مقررات الاقتصاد والرياضيات ومبادئ المحاسبة (1).

حدود الدراسة:

سوف تقتصر الدراسة التطبيقية على طلاب وطالبات كلية العلوم الإدارية والتخطيط بجامعة الملك فيصل حيث تتوافر بها جميع العناصر التي يقوم عليها البحث ممثلة في المتغير التابع والمتغيرات المستقلة.

جمع وإعداد البيانات:

يتم القبول في الجامعات السعودية بعد اجتياز امتحان الشهادة الثانوية [2] والذي يختتم مدة دراسية تبلغ 12 عاما في ثلاث تخصصات رئيسة وهي العلمي والأدبي (الشرعي) والإداري. كما يحدد المقبولون حسب النسب المئوية في الشهادة الثانوية بالإضافة إلى نوع الثانوية بالنسبة لبعض الكليات وكذلك اجتياز امتحانات القبول.

وبالنسبة إلى كلية العلوم الإدارية والتخطيط في جامعة الملك فيصل فأن القبول يحدد حسب النسبة المئوية في الشهادة الثانوية وكذلك درجة المتقدم في امتحان القبول علما أن القبول في الكلية متاح لجميع تخصصات الثانوية العامة. بعد قبول الطالب في الكلية فإنه يدرس في السنة الأولى مقررات متطلبات الكلية والجامعة وبعد إكماله بنجاح 35 وحدة دراسية أي ما يعادل فصليين دراسيين يحق له بعد ذلك اختيار التخصص الذي يرغب في دراسته من بين التخصصات الأربعة التي تقدمها الكلية حاليا وهي تخصص المحاسبة وتخصص الحاسب آلي ونظم المعلومات وتخصص التمويل وتخصص التسويق. علما بأن مقرر مبادئ المحاسبة(1) يقدم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي الأول.

تم جمع البيانات من عينة عشوائية من 110 طالب و110 طالبة [3] من كلية العلوم الإدارية والتخطيط بجامعة الملك فيصل، الذين درسوا مبادئ المحاسبة(1) في نفس الفصل الدراسي. كما جمعت بياناتهم الشخصية لمعرفة أماكن سكنهم. ثم رصدت كامل درجاتهم في الشهادة الثانوية ودرجاتهم في مقرري الاقتصاد والرياضيات في

2- لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية والقواعد التنفيذية لجامعة لملك فيصل، المادة الثالثة – البند الأول؛ مطبعة جامعة الملك فيصل.

3 فتحت كلية العلوم الإدارية بالجامعة باب القبول للطالبات في شطر الجامعة بالدمام بقبول دفعة في بداية الفصل الأول من العام الجامعي 1999م. اعتمدت نفس المناهج للجنسين ويقوم أساتذة الكلية بالاحساء بتدريس كلا الشطرين تحت إدارة الأقسام الموحدة.

الفصل الدراسي الأول الجامعي ثم حولت الدرجات من مئوية إلى معدل الدرجة النقطي (GPA) حسب الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

كيفية احتساب المعدل النقطي للدرجات

الدرجة المئوية	المعدل النقطي
اقل من 60	1.00
من 60 إلى 64	2.00
65 إلى 69	2.50
70 إلى 74	3.00
75 إلى 79	3.50
80 إلى 84	4.00
85 إلى 89	4.50
90 إلى 94	4.75
95 إلى 100	5.00

فروض البحث :

تحقيقا لأهداف الدراسة فقد قام الباحث بوضع الفروض السلبية التالية :

1- لا يختلف أداء الطلاب عن أداء الطالبات في مقرر مبادئ المحاسبة (1)

2- لا يتأثر أداء الطالب في مقرر مبادئ المحاسبة (1) بارتفاع أو انخفاض درجاته في مقر الرياضيات

3- لا يتأثر أداء الطالب في مقرر مبادئ المحاسبة (1) بارتفاع أو انخفاض درجاته في مقرر الاقتصاد.

4- لا يتأثر أداء الطالب في مقرر مبادئ المحاسبة (1) بنوع الثانوية ومكان السكن.

أساليب التحليل الإحصائي – الطرق التحليلية [4]:

حتى يمكن تحليل البيانات التي جمعها الباحث اعتمد على أسلوبين إحصائيين:

الأول : الانحدار المتعدد المتدرج : وهو أسلوب يدرس العلاقة بين متغير تابع يرتبط بعلاقة ما بمتغير مستقل وأن الأخير مثبت عند مستويات معينة تعنى الباحث، وهو بذلك يقوم بتقدير قيم المتغير التابع على أساس معلوماته عن المتغير المستقل محدد القيم.

الثاني : الارتباط : وهو أسلوب يدرس التوزيع المشترك لمتغيرين يرتبطان بعلاقة، وأن كلاهما يأخذ قيمته المختلفة دون تدخل من الباحث، حيث يسجل الباحث مشاهداته على عينة عشوائية من أزواج القيم لمتغيرين يرتبطان بعلاقة ما.

وقد اعتبرت الدراسة أن درجة مقرر مبادئ المحاسبة(1) متغير تابع أما المتغيرات المستقلة فهي درجة الاقتصاد ودرجة الرياضيات والجنس والمعدل النقطي لـدرجة الثانوية ونوع الثانوية ومكان السكن. حيث قسـم نوع الثانوية إلي ثلاث أنواع 1=أدبي 2=علمي 3=إداري وذلك كمتغير نوعي. كذلك مكان السـكن 1=مقيم بمعنى أن الطالب من نفس المدينة التي هي مقر دراسته فهو بطبيعة الحال مقيم مع أسرته. 2=مغترب أي أن الطالب ينتقل من مدينته إلى المدينة مقر الدراسة فهو بالتالي مغترب عن عائلته. ثم وضعت فرضية الشكل العام لنموذج معادلة الانحدار كالتالي:

$$Acc = \beta_0 + \beta_1 math + \beta_2 Eco + \beta_3 Gender + \beta_4 Sctype + \beta_5 Scper + \beta_6 Location$$

حيث أن :

Acc = المعدل النقطي لدرجة مقرر مبادئ المحاسبة (1)

Math = المعدل النقطي لدرجة مقرر الرياضيات

4 - د. عبداللطيف عبدالفتاح أبو العلا: "الاسلوب الاحصائي- الطرق والتحليل" ص 131

Eco = المعدل النقطي لدرجة مقرر الاقتصاد

Gender = نوع الجنس

Sctype = نوع الثانوية

Scper = المعدل النقطي للنسبة المئوية للشهادة الثانوية

Location = مكان السكن

الاستنتاجات والمناقشة:

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية للمتغيرات المستقلة المحاسبة (1) والرياضيات والاقتصاد

الجنس		مقرر المحاسبة(1)	مقرر الرياضيات	مقرر الاقتصاد
ذكر	المتوسط	3.18	2.61	3.03
	الانحراف المعياري	1.32	1.30	1.10
أنثى	المتوسط	2.79	2.43	2.84
	الانحراف المعياري	1.16	1.32	1.08
الجميع	المتوسط	2.99	2.73	2.73
	الانحراف المعياري	1.25	1.34	1.25

إشارة إلى الجدول رقم (2) يتبين أن المتوسط الحسابي للمعدل النقطي لمقرر المحاسبة(1) هو 2.99 (انحراف معياري 1.25) للجميع (طلاب وطالبات) وبحساب دور الجنس في المتوسط نجد أن متوسط المعدل للطلاب 3.18 (ن. م. 1.32) ومتوسط المعدل للطالبات 2.79 (ن. م. 1.16). أما المتوسط الحسابي للمعدل النقطي لمقرر الرياضيات فكان 2.73 (ن. م. 1.34) للجميع (طلاب وطالبات) بينما كان المتوسط للطلاب الذكور 3.03 (ن. م. 1.30) يقابله 2.43 (ن. م. 1.32) للإناث

[5] - يقصد الباحث : ن. م. الانحراف المعياري

وبالنسبة لمقرر الاقتصاد فان متوسط المعدل النقطي لإجمالي العينة هو 2.73 (ن. م. 1.09) أما بالنسبة للطلاب الذكور فقد بلغ 2.61(ن. م. 1.10) وبالنسبة للإناث 2.84 (ن.م. 1.08).

معدلات الارتباط Correlation Coefficients :

الجدول رقم 3 يبين معاملات الارتباط لمقرر المحاسبة مع بقية المتغيرات المستقلة والدلالة الإحصائية لكل منها. حيث أبان ارتباطا ذا دلالة لكل المتغيرات مع مقرر المحاسبة غير أن الارتباط مع مقرر الرياضيات هو الأكثر ارتباطا حيث بلغ معامل الارتباط 0.582 بدلالة اقل من 0.0001 ويليه مقرر الاقتصاد (0.511). بينما بلغ معامل الارتباط للجنس - 0.211 بقيمة سالبة مما يوضح أن الارتباط عكسي.

جدول رقم (3)

معاملات الارتباط للمتغيرات الحرة مع مقرر المحاسبة (1)

المتغير الحر	معامل الارتباط	الدلالة
Math	0.582	0.0001>*P*
Eco	0511	0.0001>*P*
Gender	0.211 -	*0.002 =P*
Sctype	0.272	0.0001>*P*
Scper	0.38	0.0001>*P*
Location	0.093 -	0.171 =*P*

تحليل الانحدار المتدرج :

لاختبار دور مشاركة كل المتغيرات مجتمعة أجري تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise multiple regression analysis . ويتضح من جدول رقم (4) أن نسبة 40.1٪ من التباين في الأداء في مقرر المحاسبة1 ($R^2 = 0.401$)

جدول رقم (4)

تحليل الانحدار المتدرج لمقرر المحاسبة مع المتغيرات المستقلة ($R^2 = 0.401$)

المتغيرات المشاركة	البيتا β	معامل t	الدلالة
Math	0.338	4.688	0.0001>*P*
Eco	0.331	4.631	0.0001>*P*
Gender	0.199−	3.486−	*0.002 =P*
المتغيرات المستبعدة			
Sctype	0.016	0.259.	0.0001>*P*
Scper	0.114	1.947	0.0001>*P*
Location	0.063	0.900	0.171 =*P*

وهذه النتيجة تقارب النتائج التي توصل إليها كلا من (Eskew and Faley, 1988) و (Doran, Marvin and Smith, 1991) و (Gul and Fong, 1993) حيث بلغت R^2 0.53 و 0.30 و 0.48 علي التوالي.

كما يتضح من جدول رقم (4) أن عنصر درجة الرياضيات هو الأقوى في تحديد أداء الطالب في مقرر المحاسبة(1) (البيتا = 0.338) يليه عنصر مقرر الاقتصاد (β = 0.331) ثم عنصر الجنس (β = - 0.199) بالرغم من الارتباط السالب. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصل إليه (Tho, 1994) حيث استنتج أن مقرر الاقتصاد هو الأقوى في تحديد أداء الطالب في مقرر المحاسبة(1) (β = 0.24) مقارنة بمقرر الرياضيات (β = 0.16).

وإشارة إلى الجدولين رقم (3) و (4) يمكن تناول المتغيرات المستقلة على النحو التالي :

1 ـ الجنس Gender :

تعليم المرأة في المجتمع السعودي يتميز بفصلها عن تعليم الرجال حيث أن تعليم المرأة يتم بصفة أساسية عن طريق النساء مباشرة أوفي حالات معينة يتم التعليم عن طريق الرجال وذلك باستخدام دوائر البث التلفزيوني المغلقة أي أنه لا يوجد تعليم مباشر للطالبات من قبل الرجال. ونظرا لأن نسبة كبيرة جدا من مقررات الكلية محل الدراسة يتم تدريسها للطالبات من قبل الرجال بواسطة الدوائر التلفزيونية المغلقة ولكون الاتصال المباشر بين الأستاذ والطلاب قد يكون له تأثير في عملية التحصيل وتوصيل المعلومة لذا لزم أن تتضمن الدراسة اختبار عنصر الجنس للاختلاف في البيئة التعليمية بين الطلاب والطالبات.

يتضح من الجدول رقم (4) من تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أن عنصر الجنس له ارتباط ذو دلالة إحصائية (P = 0.002) غير أنه يتضح من التحليل أن ارتباط الطالبات يؤثر سلبا على الأداء. وبعد النظر في المتوسط الحسابي للمعدل النقطي لدرجة المحاسبة(1) للجنسين أتضح أن متوسط درجة الطلاب اكبر من درجة الطالبات حيث بلغ المتوسط للطلاب 3.46 بانحراف معياري 1.37 بينما كان المتوسط للطالبات 2.90 بانحراف معياري 1.22وعليه فقد أجري اختبار t (Students t test) لمقارنة متوسط درجة المحاسبة لدى الطلاب والطالبات. حيث أوضح التحليل اختلافا ذو دلالة بين المتوسطين (P < 0.01) مما يدل على أن أداء الطلاب أفضل من الطالبات الأمر الذي ينفى الفرض الأول للدراسة والذي ينص على انه: لا يختلف أداء الطلاب عن أداء الطالبات في مقرر مبادئ المحاسبة (1). وهذه النتيجة تختلف عما توصل إليه

(Mutchler, Turner and Williams, 1987) و (Tyson, 1989) والذين توصلوا إلى أن الإناث لهم الأداء الأفضل على الذكور. والتفسير الذي قد يكون مقبولا لمثل هذه النتيجة هو أسلوب تدريس المقرر، حيث أن مقرر مبادئ المحاسبة (1) من المقررات العملية التي تحتاج إلى تفاعل مباشر بين الأستاذ والطالب وهذا متاح في حالة تدريس الطلاب. في حين أنه بالنسبة للطالبات موضوع العينة بالبحث وبالرجوع إلى الجدول الدراسي تبين أن التدريس لهن تم عن طريق الدوائر المغلقة، والتي بدورها قد تؤثر على العملية التعليمية لمثل هذا المقرر الذي يحتاج إلى تفاعل مباشر بين الأستاذ والطلاب؛ وبالتالي ربما يكون من الأفضل العمل على أن يتم تدريس الطالبات من قبل مدرسات، خاصة في المقررات التي لها طبيعة عملية وذلك لضمان مستوى تعليمي أفضل. وحتى لا يكون الأداء الأفضل للطلاب راجعا إلى طريقة التدريس وليس إلى الجنس في حد ذاته كمتغير مستقل.

2 ـ مقرر الرياضيات:

يتضح من الجدول رقم (3) أن مقرر الرياضيات له الارتباط الأقوى لتحديد دور الأداء في مقرر المحاسبة (1) (0.582) ويرجع ذلك إلى أن الرياضيات تشترك مع المحاسبة في اعتمادها وبدرجة كبيرة على الفهم والتفكير والتعامل مع العمليات الحسابية وليس على الحفظ والتلقين كما هو الحال في بعض المقررات الأخرى. وبالتالي فإن الطالب الذي يؤدي أداء جيدا في مقرر الرياضيات سوف يؤدي أداء أفضل في مقرر المحاسبة(1) نسبة لاستيعابه بعض متطلبات المقرر. وهذا يثبت خطا الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على: لا يتأثر أداء الطالب في مقرر مبادئ المحاسبة (1) بارتفاع أو انخفاض درجاته في مقرر الرياضيات.

3. مقرر الاقتصاد:

الدرجة العالية في مقرر الاقتصاد قد تشير إلى أن الطالب سوف يؤدي أداء أفضل في مقرر المحاسبة(1) حيث أن مقرر الاقتصاد أيضا من المقررات الكمية ويعتمد على الرياضيات في تكوينه. والمقدرة الاستيعابية للمقررات الكمية عند الطالب هي التي تحدد أداءه في مقرر المحاسبة(1). ذلك ما أظهره الجدول رقم (4)، حيث بلغت البيتا (β= 0.331) أي ذات تأثير معنوي في معادلة الانحدار.وهذا يثبت خطأ الفرض الثالث من فروض الدراسة والذي ينص على : لا يتأثر أداء الطالب في مقرر مبادئ المحاسبة (1) بارتفاع أو انخفاض درجاته في مقرر الاقتصاد.

4. نوع الثانوية ومكان السكن:

يتكون المجتمع من عناصر تسكن المدينة وأخرى خارجها مما يثير السؤال : هل هناك تأثير على الأداء بالنسبة للطالب المقيم في المدينة مغايرا لما يمكن أن يكون بالنسبة للطالب القادم من خارجها؟ فالطالب السعودي بطبيعته أكثر استقرار مع أهله وبيئته وظروف خروجه إلى الدراسة في المدن قد تشكل عنصرا مستجدا علي طبيعته اقتضتها الأوضاع الراهنة من تشكيل مجتمعات ما بعد الطفرة الاقتصادية والصناعية في أواخر السبعينيات والثمانينات.

الاستنتاج الذي خرجت به الدراسة أن نوع الثانوية ومكان السكن ليس لهم تأثير على النموذج، بالرغم من الارتباط الواضح لهما منفردتين، إلا أن تأثيريهما على النموذج كان ضعيفا (β = 0.016 و 0.063 على التوالي)، كما هو موضحا بالجدول رقم (4) وهذا يثبت صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة والذي ينص على أنه لا يتأثر أداء الطالب في مقرر المحاسبة (1) بنوع الثانوية ومكان السكن.

ومن الجدير بالذكر أن الارتباط الوثيق بين المتغيرات المستقلة فيما بينها يعد من العناصر التي تؤثر على النتائج الإحصائية لتحليل الانحدار. ويعتبر عنصر تضخم التباين (Variance Inflation Factor) هو المقياس لتأثير تعدد العلاقات الخطية بين المتغيرات المستقلة وهو يساوي $1/(1-R^2)$ والمتغير الذي يصل عنصر التضخم فيه إلى 1 سوف لن يتأثر ببقية المتغيرات أما إذا بلغ 10 أو أكثر فانه ينذر بحدوث تناقضات في نتائج التحليل، (Neter et al, 1985). والجدول رقم (5) يوضح عنصر تضخم التباين للمتغيرات المستقلة. ومنه نجد أن العنصر يتراوح ما بين 0.7 و3.17 وهي قيم مقبولة لتفادي الاختلافات في الدلالة الإحصائية للمتغيرات المستقلة الناتج عن تعدد العلاقات الخطية .

جدول رقم (5)

عنصر تضخم التباين Variance Inflation Factor (VIF) للمتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	R^2	عنصر تضخم التباين
Math	0.588	0.70
Eco	0.48	1.08
Gender	0.538	0.86
Sctype	0.324	2.09
Scper	0.24	3.17
Location	0.444	1.25

النتائج والتوصيات:

قامت الدراسة بتحديد العناصر التي تؤثر على أداء الطلاب في مقرر مبادئ المحاسبة(1) في كلية العلوم الإدارية والتخطيط بجامعة الملك فيصل، وفي سبيل تحقيق ذلك استخدم الباحث نموذجا يضع المعدل النقطي للطالب في مقررمبادئ المحاسبة(1) كمتغير تابع معتمدا على عدة متغيرات مستقلة :الجنس والمعدل النقطي لدرجة الطالب في الاقتصاد والمعدل النقطي لدرجة الطالب في الرياضيات ونوع الثانوية ونسبة امتحان الشهادة الثانوية ومكان السكن. لتحليل تلك المعلومات استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لتحديد أهمية كل متغير من تلك المتغيرات المستقلة، وكان من نتائج التحليل أن هناك تباينا (41.1٪) في أداء الطلاب في مقرر مبادئ المحاسبة (1) وهي نتيجة تتفق الى حد كبير مع ما توصلت إليه دراسات أخرى سابقة مثل الدراسات التي أجراها كلا من (Faley and Ramsay, 1988) و (Eskew and Faley, 1988) و (Gul and Fong, 1993) وجميعها أكدت على دور الرياضيات والاقتصاد في تحديد أداء الطالب في مقرر مبادئ المحاسبة(1). غير أن الدراسة قدمت دور الرياضيات على الاقتصاد في الأهمية عكس ما توصل إليه (Tho, 1994). كما اختلفت في تأثير عنصر الجنس حيث أبانت الدراسة أن له تأثير عكسي على النموذج مما اختلف عما توصل إليه (Mutchler, Turner and Williams, 1987) و(Tyson,1989). كما استبعد التحليل عنصر السكن (مقيم أو مغترب) ونوع الثانوية ونسبة الثانوية لقلة دلالتهم الإحصائية. ومن ثم أثبتت الدراسة عدم صحة الفرض الأول والفرض الثاني والفرض الثالث من فروض الدراسة بينما أثبتت الدراسة صحة الفرض الرابع.

وفي ظل النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1 – أن يتم تحديد تخصص المحاسبة للطلاب في كلية العلوم الإدارية والتخطيط بجامعة الملك فيصل في ضوء ما حصلوا عليه من درجات في مقرري الاقتصاد والرياضيات.

2 – مراعاة أن يتم التدريس للطالبات عن طريق أعضاء هيئة التدريس من النساء مما يساعد على إتمام عملية التدريس بشكل مباشر بما له من تفعيل للعملية التعليمية بشكل أكبر. وهنا يوصي الباحث بالتوسع والتشجيع علي تعيين معيدات من النساء في تخصص المحاسبة وفتح أبواب الدراسات العليا بالجامعة حتى تتمكن المعيدات من الحصول على درجات الماجستير والدكتوراة حيث أن إتمام تلك الدراسات بالخارج قد يكون أحد أهم المعوقات لإقدام السيدات على الدخول في هذا الميدان بالشكل المطلوب.

المراجع

المراجع العربية :

1. د. جمال أحمد الشوادفي، د. يوسف محمد السعيد (2002) "دراسة العلاقة بين المعدل التراكمي للطالب وأدائه في المقررات الكمية وبعض العوامل الأخرى مع التطبيق على كليات العلوم الإدارية"؛ مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض مجلد21 العدد الرابع ص 615.
2. د. عبداللطيف عبدالفتاح أبوالعلا "الاسلوب الاحصائي- الطرق والتحليل"؛ ص 131.

المراجع الأجنبية :

3. American Accounting Association (AAA), Committee on the Future Structure, Content, and Scope of Accounting Education (Te Bedford Committee) (1986). Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession. *Issues in Accounting Education* Spring, 168-195.
4. Baldwin, B. A. and Howe. K. T. (1982). "Secondary-level study of accounting and subsequent performance in the first college course". *The accounting Review*, VII (3),pp. 619-26.
5. Bergin, L. J. (1983). "The effect of previous accounting study on student performance in the first college-level financial accounting course" *Issues on Accounting Education*, pp. 19-28.
6. Doran, M. B., Marvin, L. and Smith , C. G. (1991). "Determinants of student performance in accounting principles I and II". *Issues in Accounting Education*, **6** (1), pp.74-84.
7. Eskew, R. K. and Faley, R. H. (1988). "Some Determinants of student performance in the first college-level financial accounting course". *The Accounting Review*, **LXIII** (1),pp. 137-47.
8. Faley, A. A. and Ramsay, A. L. (1988). "Students performance in the first tertiary accounting course and its relationship to secondary accounting education". *Accounting and Finance*,, **28** (1), pp.29-44.

9. Gul, F. A. ad Fong, S. C. C. (1993). "Predicting success for introductory accounting students: some further Hong Kong evidence". *Accounting Education*, **2** (1), pp.33-41.
10. Jacopy, C. R. (1975). "The effect of teaching methods and experiences in achievement of business students in the first college level accounting course".
11. Krausz et al. (1999). "The effect of prior accounting work experience and education on performance in the initial graduate-level accounting course". *Accounting Education* Feb. issue 1999.Unpublished doctoral dissertation (The Pennsylvania State University).
12. Mitchell, F. (1985). "School accounting qualification and student performance in first level university accounting examination". *Accounting Business Research*, **15** (58), pp.81-86.
13. Mutchler, J. F,. Turner, J. H. and Williams, D. D. (1987). "The performance of female versus male accounting students". *Issues in Accounting Education*, **2** (1). pp.102-111.
14. Neter, H.,. Wasserman, W. and Kutner, M. (1985). *Applied Linear Statistical Models*, Homewood: Richard D. Irwin, p. 392.
15. Tho, L. M. (1994). "Some evidence on the determinants of student performance in the University of Malaya introductory accounting course". *Accounting Education* 3 (**4**), pp.331-340.
16. Tyson, T. (1989). "Grade performance in introductory accounting courses : why female students outperform males". *Issues in Accounting Education*, 4 (1), pp.153-60.
17. Williams, D. Z., (1991). "The challenge of change in accounting education". *Issues in Accounting Education*. **6**(1). (Spring), pp.127-133.

A Study of Factors Affecting Student Performance on the Course of Introduction to Accounting (1) in the College of Administrative Sciences and Planning, King Faisal University, Saudi Arabia

Fuad A. Al-Mubarak
Accounting Department
College of Administration Studies and Planning, King Faisal University
Al-Ahasa, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study investigates the relation between the student scores in some related courses in the secondary school and his performance in the accounting course in the first year in college[6]. The main reason to pursue such a study is the lack of similar studies done on the Kingdom of Saudi Arabia. In addition, the study handles factors like the effect of rural residence on the performance, after the economic jump, which is not considered by studies done on developed countries such as the United States, Hong Kong and Australia. Using a multiple regression model, the study revealed that three factors have significant effect on the student performance in college. The grades of Mathematics and Economics scored by the student in the secondary school and the gender has accounted for 40.1% of his performance in the accounting course in college. The regression has excluded the effect of the secondary school type, the secondary school grade average and the residential area for their low significant value. The study greed moderately with similar prior studies.

[6] Introduction to Accounting (1) is given in the second semester of the first year, college of Administrative Studies and Planning in King Faisal University

نظرة عن قرب إلى تدريب معلمي الإنجليزية كلغة أجنبية السعوديين في التقويم اللغوي

عبدالله بن إبراهيم السعادات

قسم اللغات الأجنبية – كلية التربية – جامعة الملك فيصل

الأحساء - المملكة العربية السعودية

الملخص:

يفترض الباحث في هذه الدراسة أن معلمي اللغة الإنجليزية السعوديين بحاجة ماسة إلى تدريب أكثر في الممارسات السليمة في التقويم اللغوي وفحص الأداء لدى متعلمي تلك اللغة . فعلى الرغم من أن معظم هؤلاء المعلمين تلقوا تدريباً مناسباً على طرائق التدريس في مرحلة ما قبل الخدمة ، فأن كثيراً منهم لم يحصلوا إلا على فرص ضئيلة فقط للتدرب على مهارات التقويم اللغوي . ويزداد حجم هذه المعضلة عندما نعلم أن كثيراً من معلمي الإنجليزية في البلاد هم من خريجي كليات الآداب ولم يسبق لهم أن درسوا أي شيء عن علم النفس أو طرق التدريس أو التقويم التربوي .

وقد عمدت هذه الدراسة إلى تحديد مكانة التقويم اللغوي في برامج أعداد معلمي اللغة الإنجليزية السعوديين في فترة ما قبل الخدمة وأثنائها كما تبينه الجهود المبذولة لتدريب هؤلاء المعلمين في هذا الميدان .

كما قومت الدراسة مدى وطبيعة الحاجة لدى هؤلاء المعلمين في مجال التقويم اللغوي وفقاً لتقديرهم هم لتلك الحاجة.

References

1. Bachman, L. and A., Palmer (1996). Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford. Oxford University Press.
2. Baily, K. (1999). Washback in Language Testing, TOEFL monograph series MS-15: Educational Testing Service. Available at: http://www.toefl.org/search97cgi/s97-cgi.
3. Brindley, G. (1997). Assessment and the language teacher. Trends and Transitions (HTML document). National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Australia. Available at: http:/language.hyperchubu.ac.jp/jalt/pub/t/t/97/sep/brindley.html
4. Harris, D. (1969). Testing English as a Second Language. New York: McGraw-Hill Book Company.
5. Hughes, A. (1993). Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge Uni-versity Press.
6. Madson, H. (1983). Techniques in Testing. Oxford: Oxford University Press.
7. McNamara, T. (2000). Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
8. Oller, J. (1979). Language Tests at School: A Pragmatic Approach. London :Longman Group Ltd.
9. Robinett, B. (1978). Teaching English to Speakers of Other Languages: Substance and Techniques. Minneapolis: University of Minnesota Press.
10. Valette, R. (1977). Modern Language Testing. New York: Harcourt Brace Jovanovich INK.

involved in the testing process including learners, teachers, school administrators, community agencies, and public officials.

EFL teachers in this study have shown a high degree of awareness in assessing their needs and determining their language testing priorities and the ways to fulfill them. Most importantly, they have stressed their desire to be well informed about and experienced in recent and most effective language learning assessment and evaluation techniques and practices which should be presented to them in the most practical and meaningful contexts using the most qualified professionals to do the job.

The numerous and responsible opinions stated by EFL teachers in this study should be highly regarded by educational planners, administrators, trainers and other concerned authorities in the country as they reflect true concerns and authentic needs that should be considered as precise, genuine, and meaningful guidelines for any well structured and rightly targeted preparation or training effort of pre-service or in-service EFL teachers in the most important aspect of language testing.

professionals to do the job. Their rating came last even to fellow experienced English teachers.

Research question No. 11 : What system of delivery do EFL teachers find most suited for the required training in language testing?

Table (19)
Delivery system preferred for required training

System of Delivery	Number	%
Lectures	4	6.8
Presentations, examples, and applications	53	89.8
Discussions	2	3.4
Total	59	100

Among the 59 teachers who responded to this question, a great majority (53 teachers or 89.8%) expressed their preference for training through demonstrations, examples and applications; in other words they thought training through hands-on and practical experiences was more effective than overwhelming them with information about testing through lectures and formal speeches which was chosen by only 4 teachers or 6.8%. Furthermore, two teachers or 3.4% were careful to include discussion as an important mechanism to be accounted for in the desired presentation methodology.

Conclusion:

This study has presented a detailed analysis and description of the current situation and status of the preparation of EFL teachers in Saudi Arabia in the field of language testing. Several important conclusions can be drawn from the preceding discussion, chief among them is the fact that there is still much to be done to prepare Saudi EFL teachers and qualify them to be good test developers who are able to generate positive test backwash and bring about meaningful language learning experiences in their classrooms and equip them with the necessary tools to bear their responsibilities as accountable professionals towards different stakeholders

communication skills is in general less than satisfactory. Though they can easily demonstrate reasonable command of reading and writing skills, learners often fail to express themselves orally and face serious comprehension problems of oral messages. Teachers have therefore stressed the need to promote assessment of these important skills and bring them closer to the center of attention in the language classroom.

Research question No. 10 : What professionals do EFL teachers in Saudi Arabia find most qualified to train them in language testing?

Table (18)
Professionals most qualified to deliver the required training.

Trainers	**Number**	**% ***
Highly qualified English Language teaching specialists	18	23.7
Highly qualified language testing specialists	37	48.7
Educational testing and measurement specialists	14	18.4
English language supervisors	3	3.9
Other experienced English teachers	4	5.3
Total	76	100

* Percentages calculated against total number of responses.

Responses to this question showed high preference for language testing specialists (37 responses or 48.7%) as most qualified personnel to deliver the required training, followed by highly qualified specialists in EFL teaching (18, responses or 23.7%). Specialist in educational testing and measurement came next in this rating (14 responses or 18.4%), while very low values were given to other types of specialist in this respect.

The above result, as displayed in Table 18, clearly reflects a strong desire among concerned teachers to recruite specialist best suited for the job to fulfill their needs in the most effective and meaningful way. In contrast to the situation in the previously delivered schemes (Table 9), teachers here were careful to note that specialists in language testing should come first. They have also shown a mistrust of English language supervisors as able

only did they show equal interest in language aptitude tests (24 responses or 10.1%), thus signifying their value in identifying and meeting learner interest and capability (Valette, 1977), a factor not necessarily catered for in public schools in Saudi Arabia, but they also gave high importance to standardization of language testing (25 responses or 10.5%) which should be regarded as a sign of teachers' desire for more precision and assurance of quality in language assessment measures.

Further evidence of the teachers' consciousness and systematic selectiveness and ordering of training priorities is reflected in Table 17 below.

Table (17)
Skills teachers feel the need to train in testing.

Skill	Number	% *
Listening	36	30.8
Speaking	34	29.1
Reading	12	10.3
Writing	12	10.3
Structure	9	9.4
Vocabulary	11	2.6
Total	114	100

* Percentages calculated against total number of responses.

As the table shows, teachers have given first and almost equal priority to two skills, namely; listening and speaking, 36 responses or 30.8%, and 34 responses or 29.1% respectively. Reading and writing were given equal but lower rating (12 responses or 10.3%) and came second in the teachers' priority list of skills to train in testing. Grammar and vocabulary received lower priority rating with vocabulary rating a little higher than grammar (9 responses or 15.8% and 11 responses or 19.3%, respectively).

Close observation of English language teaching and learning in Saudi schools reveals that listening and speaking do not receive enough attention in the classroom and thus student command of these aural/oral

Table (16)
Areas and skills in language testing teachers feel the need to train in.

Area / Skill	Number	% *
Stages of development of language testing	15	6.3
Characteristics of a good language test	24	10.1
Traditional techniques in language testing	4	1.7
Modern techniques in language testing	48	20.2
Writing objective test items	18	7.6
Writing subjective test items	10	4.2
Writing language achievement test	24	10.1
Writing language proficiency test	13	5.5
Writing aptitude test	25	10.5
Language test scoring techniques	17	7.1
Managing language test period	12	5.0
Standardizing language test	25	10.5
Other specify	3	1.3
Total	238	100

* Percentages were calculated against total number of responses.

Table 16 presents the responses of 56 teachers to the above question. Obviously an overwhelming majority of the respondents (48 or 85.7%) expressed their desire to train in modern techniques in language testing. Not only does this finding confirm the need of EFL teachers to keep on training in language testing but it also asserts their eagerness to keep abreast of and be familiar with recent developments in the field.

Unmistakably, this and other important findings in Table 16 give evidence of the professional maturity of the teachers as well as their conviction that serious changes must take place in the way EFL teaching and evaluation is handled in schools. Surely teachers have not failed to assert in this respect that their main interest is in developing skill in classroom related achievement tests (24 responses or 10.1%). However, not

expert assurance of the accuracy, effectiveness, and overall quality of the efforts they make to assess students' learning. The two extremes of total confidence and blunt uncertainty as stated by teachers' answers may very much suggest the need for more directed efforts to diagnose the real needs of teachers and prescribe the most appropriate action to fulfill them, an objective this study is trying to reach.

II. The teachers' needs in subsequent training and preparation programs:
Research question No. 8 : Do EFL teachers in Saudi Arabia feel the need for training in language testing.

Table (15)
Teachers perceptions of thier need for training

Perception of need	Number	%
Yes	37	69.8
No	9	17
Not sure	7	13.2
Total	53	100

Of those who responded to this question (53 teachers), a great majority (37 teachers or 69.8%) said they still feel the need for training in language testing. The rest of the respondents either gave a negative response (9 teachers or 17%) or were uncertain about their need (7 teachers or 13.2%).

Besides confirming the general hypothesis of this study about the need of the great majority of EFL teachers in the country for further training in language testing and evaluation, this result surely attests to the need for immediate attention by Saudi educational authorities in general and EFL teacher trainers in particular to this loud call for more measures to help teachers improve their ability to assess language learning and equip them with the necessary, recent, and most effective techniques to do that.

Research question No. 9 : What areas and/or skills in language testing do EFL teachers in Saudi Arabia feel the need to train in?

Table (13)
Degree of benefit teachers gainnod from training

Benefit from Training	Number	%
Much benefit	10	27
Some benefit	24	64.9
No benefit	3	8.1
Total	37	100

To confirm this last conclusion about the benefit gained from the delivered training, a direct question was posed to teachers. As Table 13 displays the response was encouraging. A high percentage of the teachers trained in language testing confirmed earning some benefit, minimally and/or maximally, from their training. Again, responses to this last question must have been determined against teachers previous experiences, expectations, and immediate needs.

Research question No. 7: Do EFL teachers in Saudi Arabia find themselves competent in language testing?

Table (14)
Teacher views of their competence in language testing

Teacher competence in language testing	Number	%
Yes	32	53.3
No	2	3.3
Not sure	26	43.4
Total	60	100

When asked the important question of whether or not they found themselves competent in language testing, more than half of the respondents (32 or 53.3%) gave a definite "Yes" answer, while two teachers only (3.3%) gave a strong "No" answer. On the other hand a large number of the respondents (26 or 43.4%) were uncertain about their ability in language testing, thus perhaps signifying their need for professional guidance and

Research question No. 6 : How did EFL teachers in Saudi Arabia find the training they received in language testing?

Table (11)
Rating of the suitability of delivered training programs

Rating	Number	%
Very suitable	4	10.8
Suitable	25	67.6
Not suitable	4	10.8
Extremely not suitable	4	10.8
Total	37	100

Twenty nine teachers of those who had previous training in language testing (78.4%) held favourable opinions about the content of the training they received. Their answers ranged between suitable (67.6%) to very suitable (10.8%). Only 8 teachers (21.6%) found that content either unsuitable or extremely unsuitable. It is presumed here that both teams have weighed the content that was presented against their previous experiences, expectations, and immediate needs, hence, their evaluation varied. Most notably, however, inspite of the fact that teachers were not consulted in determining the course content they received (Table 12), results mark a general overall satisfaction with the validity of such content, thus confirming to a certain extent the benefit(s) teachers earned from such training.

Table (12)
Teacher consultation on training content.

Teacher opinion of content	Number	%
Sought	4	13.3
No sought	26	86.7
Total	30	100

most of these training opportunities have been offered while teachers were on the job (Table 5) thus showing the strong desire by the responsible authorities to recruit effective trainers to fulfill the needs of different teachers with different backgrounds and abilities in language testing.

Research question No. 5 : What system of delivery was used in language testing training delivered to EFL teachers in Saudi Arabia?

Table (10)
System of delivery used in training programs

System of delivery	Number	%
Lectures	23	65.7
Demonstrations, examples and applications	12	34.3
Total	35	100

A total of 35 teachers responded to this question noting that in the majority of the cases (65.7%), training in language testing was delivered through classroom lectures, while in only 34.3% of the cases demonstrations, examples and applications were used. This discloses a serious weakness. Most of the training schemes were presented in the classroom in the form of lectures. Therefore, in most of the cases trainers spent most of their time talking to teachers about language testing instead of availing them of hands on experiences in testing language using live demonstrations, authentic examples, and practical applications. The significance of this is even more evident when we remember that most of the training was offered on the job, i.e. at a time when teachers were serving in schools and in need of practical answers and working solutions to their most pressing question and problems in this most important aspect of their professional capacity. This is even more so for teachers with little or no previous preparation in language testing.

more important than testing vocabulary (12 responses or 13.5%) and also testing speaking which seems to have been the least presented and/or practiced skill in the training schemes (11 responses or 12.4%).

These findings as displayed by Table 8 above seem to reflect a normal coverage balanced against typical situations in foreign language teaching and learning contexts (Harris, 1969).

Research question No. 4 : What professionals were involved in training in language testing delivered to EFL teachers in Saudi Arabia.

Table (9)
Specialties of trainers in delivered programs

Trainers	Number	%
Highly qualified English language Teaching Specialists	20	54.1
Highly qualified language Testing Specialists	14	37.8
Educational Testing and Measurement Specialists	-	-
English Language Supervisors	3	8.1
Total	37	100

As the table shows, the majority of respondents (20 or 54.1%) were trained by highly qualified English language teaching professionals. Fourteen respondents or 37.8% have been trained by specialists in language testing. The rest of the respondents (3 or 8.1%) were trained by English language supervisors.

Among other important factors, successful educational or training programs are highly dependent on the selection of appropriate personnel to deliver the required instruction or training. Data obtained from table 9 above indicates that such factor has seemingly been accounted for in the schemes of training in language testing delivered to EFL teachers in Saudi Arabia. A large majority of the responses (99.9%) assert that those schemes were handled by qualified trainers in English language teaching in general and language testing in particular. Only on a few occasions (8.1%) have their been cases were English language supervisors have been sought for help in those efforts. This is even more significant when we know that

probably propagate objective techniques as indicated above, is not in keeping with recent trends in educational assessment which call for more employment of techniques that provide evidence of actual performance of learners such as essay writing and free discussion and conversation techniques (Hughes, 1993; McNamara, 2000).

As for language skills; listening, speaking, reading, and writing, information revealed by Table 8 below shows that these four skills in addition to structure and vocabulary were provided for in the training schemes offered to EFL teachers.

Table (8)
Language skills and components covered in the training schemes

Language skill	Number	% *
Listening	15	16.9
Speaking	11	12.4
Reading	18	20.2
Writing	15	16.9
Structure	14	15.7
Vocabulary	12	13.5
Other	4	4.5
Total	89	100

* Percentages calculated against total number of responses.

The figures depicted in Table 8 provide evidence that the four language skills and two components mentioned above received reasonably high attention in the content of the training delivered. However, testing reading seems to have had the highest attention (18 responses or 20.2%) followed by testing listening and testing writing which both seem to have received the same level of interest in the schemes (15 responses or 16.9%). Testing structure which almost had the same level of interest as testing listening and testing writing (14 responses or 15.7%), seems to have been considered a bit

objective tests (21 responses or 16.3%), modern techniques in language testing (17 responses or 13.2%), characteristics of a good language test (13 responses or 10.1%), traditional techniques in language testing (13 responses or 10.1%), preparing achievement tests (13 responses or 10.1%), scoring techniques (12 responses or 9.3%), writing subjective tests (9 responses or 7%), and standardization of language tests (9 responses or 7%).

It is evident from the distribution above that the area of writing objective tests such as multiple choice, fill in the blank and short answer tests received the heaviest weight in these training schemes, thus indicating a trend towards improving the ability to prepare these highly structured and quickly scorable techniques among teachers. It also reflects the high importance given by EFL teacher trainers and probably teachers themselves to these testing techniques.

Another area which received considerable attention in these training schemes is preparation of classroom achievement test. This finding should not be surprising as such training was aimed for classroom teachers of English and thus was tailored to suit their immediate and most important needs as per the nature of their actual job responsibilities in the school. This conclusion is supported by the low importance given to training in the preparation of general proficiency test and language aptitude test (4 responses or 3.1%, and 5 responses or 3.9%, respectively).

In addition to writing objective tests, two areas received equal weight and probably equal importance in the training schemes. These are characteristics of a good test and traditional techniques of testing. The important implication of this finding lies in the fact that language testing training schemes in the country are principled on fundamental aspects of language testing such as features of a good test, and their coverage is inclusive of traditional as well as modern techniques of language testing.

Not surprisingly, scoring, an important aspect of language testing (Harris, 1969; Valette, 1978; Madson, 1983; Hughes, 1993), was given a high value in the training schemes, followed by the writing of subjective tests, and standardization of language tests which received equal weight (9 responses or 7%). It is worth noting here that the lower emphasis given to writing subjective tests, though supportive of the tendency to master and

of the teachers. This assumption is strongly supported by the fact that 24.3% of this majority had a training period that ranged between 1 to 7 days only.

Research question No. 3 : What areas and/or skills were covered in training in language testing delivered to EFL teachers in Saudi Arabia?

Table (7)
Areas/skills covered in delivered training

Area / Skill	Number	% *
Stages of development of language testing	5	3.9
Characteristics of a good language test	13	10.1
Traditional techniques in language testing	13	10.1
Modern techniques in language testing	17	13.2
Writing objective test items	21	16.3
Writing subjective test items	9	7.0
Writing language achievement test	13	10.1
Writing language proficiency test	4	3.1
Writing aptitude test	5	3.9
Language test scoring techniques	12	9.3
Managing language test period	6	4.7
Standardizing language test	9	7.0
Other (specify)	2	1.6
Total	129	100

* Percentages calculated against total number of responses.

Table 7 depicts areas of emphasis in the training schemes in language testing already delivered to EFL teachers in Saudi Arabia. As shown in the table, eight areas received the highest emphasis. These are : Writing

Several implications can be drawn from this last finding. Most importantly, however, more than half of those who were offered some training in language testing (54.1%) received their training after they have graduated from school. This may mean that although they have received their diplomas with a major of English, they may not have been necessarily prepared to be language teachers. Hence, language testing was not a component of the course plan of their preparation program. This is very likely since the Saudi Ministry of Education has long been employing graduates of arts and sometimes science colleges in addition to graduates of colleges of education to teach English in its schools around the Kingdom. What is more worrying, however, is that such teachers comprise a majority (54.1%) as compared to those who had college training in language testing (45.9%). And since this pattern of employment is still valid, it can be safely said, that more than half of the population of the newly employed EFL teachers in the Kingdom are unqualified in the principles and techniques of language learning assessment and evaluation.

The intensiveness of the training in language testing received was reflected by the duration of the courses offered (Table 6).

Table (6)
Duration of training courses in language testing

Duration of the course	Number	%
One day	3	8.2
One week	6	16.2
One month	12	32.4
One semester	11	29.7
Other	5	13.5
Total	37	100

As Table 6 shows, the majority of teachers (21 or 56.8%) reported participating in training courses that lasted for one to thirty days, while only 11 teachers or 29.7% had a full semester program. This, again attests to the limited exposure to training in language testing experienced by the majority

Table (4)
Distribution of teachers per training courses

No. of training courses	Number	%
One course	25	67.6
Two courses	6	16.2
More than two courses	6	16.2
Total	37	100

As Table 4 shows, chances to train in language testing were very minimal for the majority of teachers (67.6%) who were provided with such training before.

When asked when these chances to train in language testing were offered, Table 5, 14 teachers or 37.8% said they received their training while they were studying in college, i.e. as part of their pre-service preparation as English language teachers. However, 20 teachers or 54.1% reported having that training on the job. The rest of the teachers (3 or 8.1%) said they were trained before and after they joined teaching in schools, i.e. pre-service and in-service.

Table (5)
Distribution of respondents by date of training

Date of training	Number	%
Pre-service	14	37.8
In-service	20	54.1
Both pre-service and in-service	3	8.1
Total	37	100

.

The important value of this and other assessments given by respondents in this study lies on the fact that those teachers are well experienced practitioners who spent a considerable amount of time ranging between 3 to 34 years in teaching English as a foreign language. Their opinions, therefore, should be of paramount importance to Educational planners and administrators in the country.

Research question No. 2: Have EFL teachers in Saudi Arabia received pre-service and/or in-service training in language testing?

Table (3)
Distribution of respondents by previous training in language testing

Type of Respondent	Number	%
With training	37	61.7
Without training	23	38.3
Total	60	100

When asked if they have had previous training (pre-service or in-service) in language testing, only 37 teachers or 61.7% gave positive responses. Twenty three teachers or 38.3% indicated that they have not received any kind of training in language testing. As shown in the table above those who received previous training in language testing constitute a majority among the respondents. However, the percentage of those who have not been trained, almost 40%, is considerably high and is indicative of a significant failure in the preparation of those teachers to meet the requirements of successful foreign language teachers. It also signifies a considerable suffering that those teachers have experienced and are probably experiencing in this important aspect of language assessment and evaluation.

The distribution of those who were trained in language testing is shown in Table 4 which shows that of the total group who were trained, 25 teachers or 67.6% received one training course, 6 teachers or 16.2% received two training courses and 6 teachers or 16.2% had more than two training courses.

Table (1)
Distribution of respondents by degree

Degree	Number	%
Bachelor	54	90.0
Post-secondary Diploma	4	6.7
Postgraduate Diploma	2	3.3
Total	60	100.0

Data Analysis and Discussion:

I. The nature of the previous language testing training programs:

Research question No. 1: Do EFL teachers in Saudi Arabia find competence in language testing important?

Table (2)
Importance of competence in language testing

Rate of importance	Number	%
Extremely important	42	71.2
Important	14	23.7
Of low importance	3	5.1
Total	59	100

Table two shows that the majority of teachers involved in the study (42 or 71.2%) find competence in language testing extremely important. Fourteen teachers or 23.7% find it important, and three teachers or 5.1% give it low importance rating. One teacher only failed to respond to this item. Obviously, this result indicates that the large majority of respondents (56 teachers or 94.9%) are supportive of the high importance of ability in language testing and find it a fundamental aspect of their competence as English teachers.

8. Do EFL teachers in Saudi Arabia feel the need for training in language testing?
9. What areas and/or skills in language testing do EFL teachers in Saudi Arabia feel the need to train in?
10. What professionals do EFL teachers in Saudi Arabia find most qualified to train them in language testing?
11. What system of delivery do EFL teachers in Saudi Arabia find most effective for the required training in language testing?

The foregoing questions can be grouped under two major areas of investigation: 1. The nature of the previous language testing training programs (questions 1-7), and 2 . The teachers needs in subsequent training and preparation programs (questions 8-11)

Methodology:

A three-section questionnaire was developed for the purpose of collecting the required data. The questionnaire comprised 63 items. The first two sections were to be completed by all participants. Section one aimed at eliciting some personal and demographic data about the participants. Section two investigated several areas such as the importance of language testing, teachers need for training in language testing, areas and/or skills needed, and information on the trainers and the system of delivery. The third section was to be completed by participants who had previous training in language testing. It covered information on the number, date and duration of the courses offered, the qualifications of the trainers, the system of delivery, and the topics included.

Sixty EFL teachers responded to the questionnaire. All teachers came from intermediate and secondary schools of the Al-Hasa, Dammam, and Riyadh school districts in Saudi Arabia. All respondents were male teachers. As shown in table 1, 54 teachers or 90% hold BA degrees in English, 4 teachers or 6.7% hold post-secondary diplomas in teaching English, and only two teachers or 3.3% hold a post graduate diploma in teaching English.

function as good test makers and performance evaluators. This problem is intensified when we know that many Saudi teachers who serve as English teachers in intermediate and secondary schools are graduates of faculties of arts and had never had any training in psychology, teaching methodology, or educational measurement of any kind.

Objectives:

The objectives of this paper are two fold:

1. To investigate the position and scope of language testing in the pre-service/in-service training and preparation programs of EFL teachers in Saudi Arabia as reported and perceived by the teachers who have enrolled in such programs.
2. To assess the scope and nature of the in-service training needs of EFL teachers in Saudi Arabia in language testing as perceived by the teachers themselves.

Research questions:

Specifically, this paper will set out to answer the following questions:

1. Do EFL teachers in Saudi Arabia find competence in language testing important?
2. Have EFL teachers in Saudi Arabia received pre-service and/or in-service training in language testing?
3. What areas and/or skills were covered in training in language testing delivered to EFL teachers in Saudi Arabia?
4. What professionals were involved in training in language testing delivered to EFL teachers in Saudi Arabia?
5. What system of delivery was used in language testing training delivered to EFL teachers in Saudi Arabia?
6. How did EFL teachers in Saudi Arabia find the training they received in language testing?
7. Do EFL teachers in Saudi Arabia find themselves competent in language testing?

English just because the two groups are thought to have similar degree of proficiency in English. Such test is said to be invalid for the intended purpose (Hughes, 1993).

The second source of inaccuracy is lack of reliability or consistency of assessment as when a test fails to provide equivalent scores on repeated administrations of the same test or its equivalent.

To a certain extent, these sources of inaccuracy of measurement are inevitable. Language abilities cannot be measured with the same level of accuracy as in measurement in physical sciences. But we can expect greater accuracy than is frequently achieved (Hughes, 1993).

Several recommendations have been stipulated in the literature to help teachers achieve better backwash effects and accountability in the teaching-learning process. Brindley (1997), for example, recommends that language teachers attend formal degree courses, enroll in in-service workshops and undertake on-the-job experiences of developing and using assessment tools. Also, teachers need to engage in several moderation sessions that embrace other teachers and colleagues to discuss issues relating to the assessment of language knowledge. Finally, teachers should engage in collaborative test development projects in which they share the processes of developing test specifications, item writing and trailing in a way that ensures the consistency of the testing content and techniques with the teaching practices adopted and therefore increases the likelihood that the tests will have beneficial backwash on teaching.

The Problem:

It is the contention of this researcher and the hypothesis of this study that EFL teachers in Saudi Arabia are in great need for further training on sound practices of language testing and performance appraisal of learners of English. Although most of those teachers have received reasonably well structured pre-service training in teaching, many of them have had only scant opportunities to train on language testing practices. Oftentimes EFL teacher preparation programs in the country offer a course on language testing. However, personal observation has revealed that such a course is handled more theoritically. Student receive classroom instruction on principles of language testing and leave the course full of information about testing, yet when thrown in the classroom they find themselves unable to

impact on learners in several directions, ranging from their immediate grades on an exam to their long term psychological states and future life (Baily, 1990).

In any learning situation, learners are apt to feel greatly disappointed if they feel that they are not gaining anything from their learning experience. Tests usually provide learners with a sense of accomplishment that is necessary to create positive attitudes towards the teacher, the classroom, and the learning experience in general. Well constructed tests help students master the language they are learning as they benefit twice, first when they prepare for the test and pull together the work of several class periods, Secondly when correct performance is confirmed and errors are identified and corrected (Valette, 1977).

Furthermore, decisions that will be made about students on the basis of high stakes tests in particular will affect students directly. Decisions such as acceptance or non-acceptance into an instructional program, advancement or non-advancement from one course into another are normally based on test scores and are likely to generate a direct backwash effect (Backman and Palmer, 1996).

Like learners, language teachers are directly influenced by the language test, they construct, adopt or undertake to administer, score and interpret. Teachers involved in second language instructions are generally expected to be accountable for the results of their instructions. They use tests to define their course objectives and stimulate student progress. They also use tests to evaluate class achievement and determine the effectiveness of their teaching and the accuracy of their material selection.

However, tests must be appropriate in themselves to be able to exert such influence. Many language teachers carry a deep mistrust of tests as they too often fail to measure accurately whatever it is they are intended to measure. Teachers know all too well that students' true abilities are not always reflected in the test scores they obtain. The sources of inaccuracy are often identified as, first, lack of validity or failure to use appropriate test content and techniques, as when a test of reading comprehension prepared for native speakers of English is given to adult non-native speakers of

A Close Look at Saudi EFL Teachers Preparation in Language Testing

Abdullah Ibrahim Al-Saadat
Department of Foreign Languages, College of Education,
King Faisal University
Al-Hassa, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

It is the contention of this researcher and the hypothesis of this study that EFL teachers in Saudi Arabia are in great need for further training on sound practices of language testing and performance appraisal of learners of English. Although most Saudi EFL teachers have received reasonably well structured pre-service training in EFL teaching, many of them have had only scant opportunities to train on language testing practices. This problem is intensified when we know that many Saudi EFL teachers who are serving in schools around the country are graduates of faculties of arts and had never had any training in psychology, teaching methodology or educational measurement of any kind.

This paper has set out to investigate the position and scope of language testing in the pre-service/in-service training and preparation programs of EFL teachers in Saudi Arabia as shown by training schemes delivered to such teachers. The paper assessed the scope and nature of the in-service training needs of EFL teachers in Saudi Arabia in language testing as perceived by the teachers themselves.

Introduction:

Language testing is generally very closely related to language teaching. As a matter of fact, testing is often viewed as essentially a constructive and practical teaching strategy. Most of those who are involved in language testing are also language teachers. Hence, teaching and testing often overlap (Robinett, 1978).

Teachers, learners and administrators alike realize that testing has important implications on their goals and strategies. In this respect, tests can confirm progress that has been made and help redirect future efforts.

The influence that tests have on teaching and learning has been referred to in the literature as backwash (Hughes, 1993). Test backwash can have an

إدراك طالبات الجامعة السعوديات لأخطائهن الكتابية في اللغة الإنجليزية

محمد يوسف الصليبي
كلية التربية – جامعة الملك فيصل
الأحساء – المملكة العربية السعودية

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلي إلقاء الضوء على كيفية تعلم الطالبات للغة الإنجليزية من خلال تعليقهن على أخطائهن الكتابية في أحد الامتحانات النصفية. ولقد شارك اثنان وثلاثون طالبة في قسم اللغات الأجنبية، المستوى الرابع، في هذه الدراسة حيث عملن مئتين وسبعة أخطاء. وعندما طلب منهن أن يعلقن على أخطائهن قال معظمهن إن هذه الأخطاء كانت نتيجة للقلق الناتج عن الامتحان وتركيزهن على كتابة المعلومات الصحيحة وعدم التركيز على سلامة اللغة، وأن الوقت القصير المحدد للامتحان كان عاملا مهما في عملهن لهذه الأخطاء. كما أن المشاركات في الدراسة قلن أنهن يعرفن القواعد اللغوية للأخطاء التي عملنها. من الدلائل الهامة لهذه الدراسة هو أنه يجب أن يكون طالب اللغة الإنجليزية واعيا للاختلافات بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية ولكن يجب أن تكون التمارين التي تركز على هذه الاختلافات موجزة وغير كثيرة حتى لا تخلق لدى الطلاب حساسية زائدة قد تدفعهم لعمل أخطاء لغوية غير مقصودة ولا مبرر لها.

Appendix
Examples of the Students' Errors

A. Interference Errors
*This not true.
*It is difficult test.
*Give them a long time.
*The answer is that decrease 5 points.
*It is bad test.
*It is bad item.

B. Developmental Errors
*This will leads us to understand.
*It is influenced the test.
*There are tow kinds of tests.
*The student will loos some marks.
*It is a very good marks.
*He never did not make a high score.
*The score is change.
*It is a test indicate…… .
*This item are…… .
*It is deal with…. .
*It mean the stability of the test.
*He dose not lose…. .
*It has call temporal.
*The time is so limit.
*The students can not able.
*This may confused the students.
*The student does not improved.
*One student is set up…… .
*He use wrong item.

33. Troike, R. (1969). Receptive competence, productive competence and performanve. In James, E. (ed.). *Monogradph Series on Language and Linguistics.* 22, 63-9.
34. Wilkinson, D. and M. Berill. (1990). *Spoken English Illuminated.* Philadelphia: Milton Keynes.

14. Emam, M. (1972). *Analysis of Written English in Egyptian Secondary Schools.* Unpublished M. A. Theis, UWIST.
15. Hoornstra, C. (2002). Error analysis. Available at: file://c\MY Documents\Error Analysis.htm.
16. Ibrahim, H. M. (1978). Patterns in spelling errors. *ELT.* 23 (3): 207-212.
17. Kharma, N. (1981). Analysis of errors committed by Arab university students in the use of the definite/indefinite articles. *IRAL.* 19(4): 333-45.
18. Kharma, N. and A. Hajjaj. (1989). Errors in English among Arabic speakers: Analyses and remedy. Longman Group Ltd: Essex, England.
19. Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures.* Michigan: University of Michigan Press.
20. Larsen-Freeman, D. and M. Long. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* New York: Longman.
21. Macnamara, J. (1971). The cognitive strategies of language learning. Paper presented at the Conference on Child Second Language. ACTFL Annual Convention, Chicago.
22. Mukattash, L. (1981). Wh-questions in English: A problem for Arab students. *IRAL.* 19(4):317-325.
23. Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL.* 9(2):115-123.
24. Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching.* 22(2). In Richards, J. (1984) (ed.).
25. _____ (1972). Social factors, interlanguage, and language learning. *Language Learning.* 22(2). In Richards, J. (1984) (ed.).
26. _____ (1984). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition.* London: Longman Group Ltd.
27. Scott, M. S. and G. R. Tucker. (1974). Error analysis and English language strategies of Arab students. *Language Learning.* 24(1). 69-98.
28. Senders, J. W. and N. P. Moray. (1991). *Human Error: Cause, Prediction and Reduction.* Massachusettes: Massachusttes Institute of Technology.
29. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL.* 10(2):219-231.
30. Shaheen, A. (1984). Errors and the teaching of literature. *IRAL.* 12(4). 313-316.
31. Swain, M. (1971). Bilingualism, monolingualism and code acquisition. Paper presented at the child language conference, Chicago, November 22-24.
32. Tono, Y. (1999). Analysis of learner errors. Available at: http://www.lb.u-tokai:ae.jp/tono/analysis.htm

methods, which, in turn, will help reduce the errors made by the students. One of the important implications of the study is that second or foreign language learners should be aware of the differences between their native and foreign languages. However, teachers should not use the drills and exercises which are based on these differences excessively in the classroom; otherwise, the students will be oversensitive and confused concerning the differences between the native and target languages, and while trying to produce the correct structure, they produce the wrong one. This is probably why the students in this study have claimed that they know the rules that underlie the deviant structures they have made.

Reference

1. Abd-El-Jawad, S. H. (1986). A linguistic analysis of spelling errors made by Jordanian University students. *Abhath-Al-Yarmouk. Lit and Ling.* 4(1): 9-21.
2. Ancker, W. (2000). Errors and corrective feedback: Updated theory and classroom practice. *FORUM.* 38(4): 23-9.
3. Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
4. Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL.* 9(2):161-171.
5. _____ (1971). Describing the language learner's language. *Interdisciplinary Approaches to Language. CILT* Reports and Papers.
6. _____ (1985). *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.
7. Dulay, H. and M. Burt. (1972). You can't learn without goofing: Analysis of children's second language errors. In Richards, J. (1984) (op cit).
8. _____ (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning.* 23: 245-58.
9. Edg, J. (1989). *Mistakes and Correction.* London: Longman.
10. EL-Hibir, I. B. (1976). *Sources of Common Errors in the Written English of Sudanese Secondary School Students.* Unpublished *Ph.D Thesis*. The University of Wales.
11. El-Hibir, I. B. and F. Al-Taha. (1992). An analysis of Orthographic errors made by Saudi university students learning English. *Language Learning Journal.* 5. 85-7.
12. Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
13. Fries, R. (1957). *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

language learners' sensitivity and awareness of these differences will be raised, and that might help students reduce their interference errors.

Fourth, the last indicative point of this study involves the grammatical drills and exercises used in the EFL classroom. Excessive drills and exercises which are based on aspects of the target language that are different from those of the native language, as is the case in most of our schools, will make the students oversensitive concerning these structures. This oversensitivity will increase the students' tension when they attempt to use the target language in either their communication or writing production and unintentionally produce interference errors. This indication appears to contradict the previous one which states that teachers can draw their students' attention to some differences between the native and target language. However, the case is not so. A moderate sensitivity of the differences between the two languages might ease and reduce the students' tension, while oversensitivity may complicate things and lead the students to make unintentional and unnecessary errors.

7. Conclusion

Error analysis has been criticized as being an inefficient tool for studying the way second language learners develop their target language. It is argued that error analysis deals with the learners' productive competence rather than the receptive one, and it is also an imperfect instrument for categorizing errors and explaining them. However, EFL teachers and researchers can not ignore error analysis as an important tool by which they can learn more about the psycholinguistic processes involved in the learning of a second language. Furthermore, EFL teachers observe these errors whenever they read or listen to their students' performance; consequently, they have to deal with and analyze these errors, and accordingly, improve their teaching methods. In conclusion, error analysis is important to EFL teachers, SLA researchers and EFL students as well.

This study attempts to tackle the question of error analysis from the students' perspective in order to clarify the learning strategies EFL learners employ when they learn a second language. In light of the findings of the study, some important indications have been inferred which might, it is hoped, help EFL teachers and methodologists improve their teaching

6. Implications of the Study

Based on the students' perception of their errors, the following implications might be helpful to the EFL teacher.

First, in light of the students' comments, something has to be done to rectify the opposing viewpoints of the teachers and students concerning the errors made by the students. While teachers consider their students' errors as a manifestation of their poor linguistic competence, students consider them as slips of the tongue or pen. To solve this 'problem,' teachers should consider the distinction between the errors which reflect the students' linguistic competence and those called performance errors, and accordingly, tell their students in advance which errors will be considered slips of the tongue and which will be considered competence ones. Consequently, teachers' correction will be based on that classification of errors. Furthermore, to reduce their students' threat of failure and to orient them for success, teachers can tell their students that unless the errors hinder their intended meaning, they will not be penalized for them. Through such an understanding between teachers and students, it is hoped that the students will be able to overcome their test anxiety and, in turn, reduce their errors.

Second, it should be known to teachers that error analysis has been employed to draw a picture of the the learners' learning strategies and never meant to eliminate or even reduce the students' errors. Rather, it intends to help teachers adjust their teaching methods and understand their students' learning strategies. However, errors, regardless of the teaching methods employed in the classroom, are there and will stay as long as foreign language teaching is practiced. Therefore, teachers should not be so worried about them.

Third, much has been said about the teaching methods and materials which are based on contrastive analysis. However, the students' perception of their errors urges a new visit to that issue. Since most of the students' errors involve the subject-verb agreement structure which, in part, is due to native language interference, those teaching methods which are based on contrastive analysis should be revised and made less dependent on that analysis. It looks more advantageous to employ authentic materials and when need be, teachers can draw their students' attention to the differences between the native and foreign languages. In this case, second or foreign

correctly in her English production, because in Arabic the pronoun that refers either to the subject or the object of the sentence is attached to the verb, which is not the case in English. The second indication of the student's comment is that she is aware of the subject-verb agreement structure and is able to produce it correctly, but because the relative pronoun structure confused her, and because she concentrated on the content, she sacrificed the use of the relative pronoun to produce a correct sentence, as she believes.

Concerning the deletion of the definite and indifinite articles, some students have admitted that they do not know when to use them and when not. This failure to learn and understand the use of the articles explains the students' excessive use of these articles in other situations. It is quite clear that there is a problem with the students' linguistic competence in this regard. The Arabic language system of the definite and indefinite articles might have a negative effect on the students' wrong use of these articles in the target language, and this really needs to be investigated by researchers. (for more on Arab students' wrong use of the definite/indefinite articles, see Kharma, 1981).

An interesting and indicative comment is provided by a student who has produced a deviant sentence where she has used the auxiliary 'be' in a place where it does not belong. She has produced "*The test is measure…*" and commented "*I know the correct structure; that is I should not add the auxiliary 'be' to the sentence, but because I did want to produce a correct sentence, I added the auxiliary 'be' to form the present tense structure."* A similar comment is expressed by another student who has used the passive voice structure in one of her sentences where she is not supposed to. She has commented "*Although I know that I should not use the passive structure in this sentence, I did use it. Why? I do not know! I just wanted to produce a correct and elegant structure!"* These comments are in line of what Brown (1994) has noted concerning language learning. He has questioned the issue that the learner who is consciously aware of what he/she is doing might find it difficult to learn a second or foreign language meaningfully. In other words, is it easier to learn a second or foreign language consciously or unconsciously? Actually, Brown has left the question open, giving equal logical justifications for the two possible answers, yes or no.

The students' justification of their errors is indicative for two reasons. First, all the students have expressed their surprise at making these errors simply because, as they have said in their comments, they know the rules that underlie these produced deviant sturctures and their making them is a matter of carelessness; that is, they are slips of the pen which are not significant for the process of language learning, as Corder (1971) has suggested. Second, it is evident that the students' claim is acceptable, since they have produced structures similar to those deviant ones in other parts of their answer sheets.

This dogma, the substantial number of errors the students made and their claim that they know the rules that underlie them, can be resolved through recalling the distinction between receptive comptence, the grammatical rules by which the learner understands others' oral and written production, and the productive competence, the rules he/she uses to produce utterances in the target language. It is argued that EFL learners employ the correct grammatical rules to perceive others' written or verbal production. However, when it comes to production, they face some difficulties; although these same rules are available to them, their use becomes optional (Troike, 1969).

5.3.2. Individual Comments

Although most of the students have claimed that they know the grammatical rules that underlie the deviant structures they have produced, some of them, especially the 'A' level students, have admitted their ignorance of these rules. One amazing comment provided by one student who produced the sentence "*It is a test which indicate…"* is that "*I thought that since I used verb to be in the very beginning of the sentence, , there is no need to add the third person marker 's' to the verb which comes after the relative pronoun."* In another deviant sentence, the same student dropped the relative pronoun which she was supposed to use. The deviant sentence reads as follows: "*It is a test measures the students' reading skill."* In her comment, she wrote "*If I use the relative pronoun, I have to drop the third person singular marker, 's', which is wrong."* The student's two deviant sentences and her comment on them shed light on the student's "confused competence" concerning the use of relative pronouns. Although the relative pronoun structure exists in the student native language, she failed to use it

oversensitive and aware of such errors and in order not to make them they dropped the relative pronouns where they were supposed to use them. It seems that they have been trying to reduce their linguistic burden by allowing their Arabic system to function instead of that of the target language. Therefore, when the students say in their comments that they have produced same and similar errors because of carelessness and test anxiety, there is no reason to doubt their credibility.

The subject-verb agreement errors constitute 44.03% of the total number of the errors made by the students which is a high percentage for such somewhat advanced students, who are not supposed to make such many errors. The only possible explanation for these unexpected errors, which is provided by the students themselves, is that the linguistic pressure placed on the students because of the test forced them to allow their Arabic system to function freely. This becomes evident if one realizes that the same students did not produce the same errors in their other written performance such as their homework. The same explanation applies to the redundancy errors.

5.3. Students' Comments

The students' comments on their errors will be divided into two parts: the first will encompass the general comments shared by all the students, while the second will comprise individual comments on some errors made by some students, especially the 'A' level students.

5.3.1. General Comments

The majority of the students have admitted that most of their errors are due to various factors other than their linguistic competence. Test anxiety was the main factor behind their errors. They have claimed that worrying about the test results has dominated their thinking. Consequently, they have produced these 'silly' errors, as they have described them. Their concentration on content rather than form is another reason of their errors. They have said that what was important to them was to answer the content questions correctly in order to pass the test. The third reason of their errors is the limited time allotted to the test which prevents them from going over their performance to correct whatever errors or mistakes they have made.

wrong generalization, incomplete application of rules, and failure to realize the conditions under which rules apply, as Richards (1971) suggests.

On examining the classification of errors, one can recognize that the majority of these errors involve subject-verb agreement, which constitute 44.03% of the total number of the errors made by the students. As such, one might be tempted to conclude that the students are fossilized and may not be able to improve their comptence. However, the fact is that these errors, as the students' comments reveal, do not indicate a sign of fossilization; that is, these nonlinguistic forms are not permanent. Rather, they may destabilize or change into the authentic norms. Fossilization is more likely to take place if the students are not motivated to change. Moreover, these errors are likely to change into slips of the tongue or pen, as Ancker (2000) has claimed. The students who participated in the study are really motivated and have the linguistic comptence to eliminate these errors. That is quite clear in their comments on their errors, where they have stated that they have made these errors just because of test anxiety, the limited time allotted to the exam and their concentration on content rather than form.

The second point to be raised here is the participants' misspelled words. It is worthwhile mentioning that when the data were collected, the salient spelling errors which reflect the learner's linguistic competence were only considered. The misspelled word "tow," for example, is considered a serious error and reflects the participants' comptence, especially if it is repeated in their performance. Some reasons, of course among others, for such spelling errors are the confusing correspondence between sound and script, words that have the same pronunciation but different forms, and finally words that have the letter 'c', which is sometimes pronounced as 'k', and sometimes as 's'. (for more on Arab students' spelling errors, see El-Hibir and Al-Taha, (1992), who convincingly accounted for these spelling errors).

Most of the relative pronoun structures exist in both Arabic and English, but with some differences, which cause some problems to Arab students. In their performance, the participants of the study dropped the relative pronouns and produced incorrect sentences (see appendix). A possible explanation to such errors is that the students attended an Error Analysis course where they encountered and analyzed incorrect sentences where relative pronouns were used or dropped. As a result, they became

without being aware of these errors, they produced sentences such as the following two incorrect ones.

* This not true. This incorrect English sentence echoes the correct Arabic sentence, *Hatha laysa sa'ah.* (translation error).
* This is difficult test. It resembles the correct Arabic sentence, *Hatha imtihan sa'ab.* (article omission error).

The parallelism between the Arabic and English sentences is quite clear in the learners' errors. The two examples above demonstrate that in the first sentence the students dropped verb to be, while in the second one, they used verb to be but deleted the indefinite article. This fact supports the students' comments that they know the grammatical rules that underlie the deviant sentences they have produced, but because of their reliance on their native language, they have produced these errors.

5.2.2. Developmental Errors

The participants of the study made 159 developmental errors constituting 76.82% of the total number of their errors. These errors, as table 4 displays, have been classified into five types: wrong tense, spelling, subject-verb agreement, omission of the relative pronouns and finally redundancy errors.

Table (4)
Classification of the developmental errors

Type of error	No. of errors	Percentage
Wrong tense	43	27.05
Spelling	25	15.72
Subject-verb agreement	70	44.03
Omission of the relative pronouns	12	07.54
Redundancy	09	05.66
Total	159	100

One major reason of these errors is the difficulty of the target language which is reflected in the general characteristics of rule learning such as

Swain's (1971) and Dulay and Burt's (1972) conclusion which states that as second or foreign language learners progress in their learning of the target language, their reliance on their native language decreases.

Table (2)
Types of errors made by the students

Type of errors	Number of errors	Percentage
Developmental	159	76.8
I Interference	48	23.2
Total	207	100

In the case of the participants of this study, they are at the fourth academic level in the Department of Foreign Languages, which means that they are somewhat advanced students; consequently, they have reduced their reliance on their native language to a large extent.

5.2.1. Interference Errors

The interference errors are divided into two types, literal translation from Arabic, and omission of the indefinite article. Table 3 shows that the students made nine translation errors, and 39 indefinite article omission errors.

Table (3)
Classification of the interference errors

Type of error	Number of errors	Percentage
Translation from Arabic	9	18.75
Omission of the indefinite article	39	81.25
Total	43	100

Because of the test anxiety and the limited time allotted to the test, the subjects echoed their Arabic language and produced that number of interference errors. They felt that they did not have enough time to give their performance another moment's thought; otherwise, they would not have produced such errors, as they have said in their comments. As a result, and

native language interference in their second one), each of which was divided into various subtypes according to the causes and sources of the errors.

5. Findings and Comments

5.1. Students' Performance in the Test

As demonstrated in table 1, the number of the students who performed at the 'A' level is only six, constituting 18.75% of the total number of the participants, while the number of the students who performed at the 'D' level is three constituting 9.88% of the participants. The number of the students who performed at the 'B' and 'C' levels is consecutively 10 and 13 constituting 31.25% and 40.62% of the participants of the study.

Table (1)
Students classified according to their marks in the test

Level	Range of Marks	No. of students	Percentage	No. of errors	Percentage
A	60 – 50	06	18.75	24	11.59
B	49 – 40	10	31.25	73	35.27
C	39 – 30	13	40.62	91	43.96
D	29 – 20	03	09.38	19	09.18
Total		32	100	207	100

A close look at the students' errors will indicate that the 'A' and 'D' level students made the least number of errors and that is because the students at the 'A' level had answered the questions of the test fully, accurately and correctly, while the students at the 'D' level had left some questions unanswered and their performance at the rest of the questions was really poor in terms of language and content. It also seems that the students at the 'B' and 'C' levels were struggling to answer the questions; therefore, they made the largest number of errors.

5.2. Students' Errors

Table 2 displays that the total number of the errors made by the students is 207, classified into two comprehensive types, developmental (159 errors) and interference (48 errors), according to their causes and sources. The big difference between these two types of errors, as a matter of fact, supports

4. Procedure

4.1. Subjects of the Study

Thirty two fourth level students in the Department of Foreign Languages at King Faisal University have participated in the study. They are 22-24 years old. All the subjects of the study were Saudi female college students enrolled in an advanced course, Language Testing, and most of them have successfully passed all the courses of the English program and are left with only one course, Teaching Practice. It is important to mention here that the students have attended an Error Analysis course where they were taught how to identify, classify and describe written and verbal errors in English made by second language learners.

4.2. Data Collection

The data of this study have been obtained by two instruments: a test and students comments on their errors.

4.2.1. The Test

The midterm exam, which constitutes the main tool to collect the data, consisted of five main questions, each of which includes different test items. Two discussion questions and a third question dealing with definition of terms were the main source of the data of the study.

4.2.2. Students' Comments

The students' answer sheets were marked by the researcher and then the written errors of each student were underlined and corrected. Later, the participants were asked to look at their errors and the correction provided by the researcher and then comment on them, identifying the causes that led them to make such errors. The students' comments constituted the second source of the collected data.

4.3. Data Analysis

The participants of the study were categorized into four levels-A, B, C, and D-according to their marks in the test (see table 1). Then the errors made by the students were classified into two comprehensive types, developmental (errors which are the result of the students' linguistic competence) and interference (errors which are the result of the students'

A close look at the different studies which deal with errors, the critics of error analysis have suggested, will clarify the discrepancy that exists among the findings reached by different researchers. What might be an interference error in one study is a developmental one in another. The conclusion that might be reached is that error analysis, to some extent, is impressionistic, and that is really a serious problem error analysis suffers from.

Regardless of these problems, error analysis helps SLA researchers learn more about the psycholinguistic processes involved in learning a second or foreign language. These processes, it is suggested, constitute an important role in the learning of the second and even the first language (Senders & Moray, 1991). Moreover, EFL teachers and methodologists need error analysis to understand the learning strategies of the second language learners, and in turn, develop better teaching methods.

2. Aim of the Study

This paper tackles the question of errors from the students' point of view. The students' errors in written English were collected, corrected and presented to the students to comment on them indicating the causes that led them to make such errors. It was hoped that the sudents' perception of their errors will shed light on the learning strategies students employ to learn the second language. It is also hoped that on the basis of the students' perception of their errors, some important implications will be inferred which may help EFL teachers improve their teaching methods, and in turn, reduce their students' errors.

3. Questions of the Study

This study attempts to answer the following questions:

1. What kind of errors do EFL Saudi female college students usually make?
2. How do they perceive their errors?
3. How does students' perception of their errors help clarify their learning strategies?
4. What are the implications of the students' perception of their errors in written English?

contrastive analysis is not the efficient tool by which second or foreign language learners' errors could be predicted and accounted for. They also discovered many errors that were clearly not due to interference from the learners' native language. Therefore, it was safe for these researchers to assume that there must be other sources of errors beside the first language interference. Consequently, SLA researchers shifted their focus from predicting errors based on contrasting and comparing languages to classifying the various kinds of errors they see learners making.

As a result of that shift, a substantial number of studies (Corder, 1985; Selinker, 1972; Emam, 1972; Scott and Tucker, 1974; El-Hibir, 1976; Ibrahim, 1978; Kharma, 1981; Ellis, 1985; Kharma and Hajjaj, 1989; Mukattash, 1981; Shaheen, 1984; Abd-El-Jawad, 1986; El-Hibir & Al-Taha, 1992) have been carried out all over the world. It was hoped that by studying the various types of errors made by second or foreign language learners, SLA researchers would be able to draw a clear picture of the second language learning process, the learning strategies followed by second or foreign language learners and the sources of the learners' errors. The result of this analysis, it was also hoped, would help reduce these errors through drills and exercises devised on the basis of this error analysis. So error analysis dominated the field of SLA research for a long time. However, the fruits of this new trend of SLA research were not up to the researchers' and teachers' expectations. Errors are still found in the verbal and written perfomance of second or foreign language learners. What makes things worse is that error analysis appears to suffer from different weaknesses. Hoornstra (2002), Ellis (1985), Tono (1999) and Larsen-Freeman & Long (1991) have pointed out the weaknesses error analysis suffers from which are as follows: First, the collected data for error analysis represent a single point in time. Therefore, error analysis is not an efficient tool by itself for studying the development of the learners' second language. Second, error analysis deals with the learners' verbal and written production; that is the production competence. Up to date, it cannot tackle the receptive comptence which is as important as that of the production. Third, error analysis is based on a linguistic paradigm which does not describe accurately the way language works. Fourth, it is said that error analysis is not a perfect tool to categorize errors and explain their sources.

Dulay and Burt, 1973) look at the picture from a different perspective. Errors, they suggest, should not annoy teachers; rather, they should be looked at as a sign of development of the students' second language. Errors, they add, reflect the students' linguistic, writing, and communication competences at a given stage of their long way to master a foreign language, the linguistic system students are trying to build up and the strategies they are employing to learn.

A substantial number of studies on error analysis have been carried out all over the world to ease the errors' problem and to make the EFL teacher's task in the classroom smoother and easier. But errors insist to accompany second language learners' verbal and written performance.

1.Literature Review

Error analysis was first introduced by Fries (1945) and Lado (1957) who have calimed that foreign or second language learners' errors could be predicted on the basis of the differences between the learners native and second languages. They have also suggested that where the aspects of the target language are similar to those of the learners' native language, learning will be easy; otherwise, it will be difficult and second language learners are expected to make errors. Since then linguists compared and contrasted languages in an attempt to figure out the differences or similarities that might exist between them and used these data to predict transfer errors second or foreign language learners would make. As a result, contrastive analysis dominated SLA research for quite a time. It was hoped that the findings reached by the different researchers would eventually be used to help develop special drills and excercises that would help learners learn correct and accurate use of the target language, and, in turn, eliminate or, at least, minimize their errors.

However, the picture was not completed at that point. Errors insist to manifest themselves in the learners' written and verbal production. In addition, classroom teachers have found out that where learners are expected to make errors, they actually do not, and where they are not expected to err, they do. Moreover, they face difficulties where they are not expected to (Dulay and Burt, 1973; Macnamara, 1971). The conclusion reached by both EFL classroom teachers and SLA researchers was that

Saudi College Students' Perception of Their Errors in Written English

Mohamed Yusuf Salebi
College of Education, King Faisal University
Al-Hassa, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The aim of this study is to shed light on the students learning strategies through their comments on their errors in written English extracted from the answer sheets of their midterm test. Thirty-two Saudi female college students at the fourth academic level made 207 errors, and when they were asked to comment on these errors, they claimed that they have made them because of test anxiety, concentration on content rather than form and the limited time allotted to the test. They have also claimed that they know the rules that underlie these deviant structures they have produced. The main implication of the students' comments is that the second or foreign language learners should be made aware of the differences between their native and target languages. However, the drills and exercises which are based on contrastive analysis should not be used excessively in the classroom; otherwise, the learners will be oversensitive and confused concerning these differences, and consequently, produce unnecessary and unintentional errors.

Introduction

First errors of learning are usually gigantic. Then, and gradually, they diminish as one benefits of his/her errors. In a later stage of learning foreign or second language, learners are expected to reach a native speaker's competence or, at least, near that competence where errors are either eliminated or minimized to the extent that their impact on the learners' communication disappears, or they go unnoticed. But, unfortunately, the case with most of second language learners' errors is not so. Errors, mistakes, slips and attempts, as Edge (1989) has classified and termed them, insist on staining foreign or second language learners' written and verbal performance.

Do errors annoy English as a Foreign Language (EFL) teachers? Sure they do. Teachers are eager to find their students' written and verbal performance free of errors. However, second language acquisition (SLA) researchers (Corder. 1971; Richards, 1972 and 1984; Nemser, 1971; and

Table of Contents

Arabic Section

- **Religion**

- The Meaning and the Essential Nature of the Religion in the Light Of Qur'an and Hadith
Bahgat Al-Habashena ---------- 1

- **Language**

- The Eloquent Artistries in Surat Hud
Majed M. Al-Majed ---------- 41

- **Education**

- The Role of School Facilities in Achieving the Goals of Physical Education in Private Elementary Schools and in Rented or Government Owned Public Schools in the Eastern Province in the Kingdom of Saudi Arabia
Kadhem M. Abu-Saleh ---------- 107

- The Extent to Which the Graduates of Public Secondary Education Meet the Requirements of The job-Market in the Kingdom of Saudi Arabia (A Field Study)
Abdullah M. Al-Ghamdi ---------- 131

- **Management and Planning**

- A Study of Factors Affecting Student Performance on the Course of Introduction to Accounting (1) in the College of Administrative Sciences and Planning , King Faisal University
Fuad A. Al-Mubarak ---------- 185

- **Books Issues** ---------- 205

English Section

- **Language**

- Saudi College Students' Perception of Their Errors in Written English
Mohamed Y. Salebi ---------- 209

- A Close Look at Saudi EFL Teachers Preparation in Language Testing
Abdullah E. Al-Saadat ---------- 227

Executive Editorial Board

Editor - in - Chief

Prof. Adel I. Al-Afaleq

Members

Dr. Ali Ibrahim Al-Sultan **Prof. Abdullah Mousa Al-Gosaibi**

Dr. Ahmed Abdul Aziz Al-Huleibi

Associate Editorial Board

Dr. Ahmed Abdul Aziz Al-Huleibi (Chairman) **Prof. Dhafir A. Al-Shihri**

Dr. Abdulmohsen H. Al-Arfaj **Dr. Mahmoud Abd-alfattah I. Rizk**

Dr. Ibrahim S. Al-Sabaty

Technical Editing

Fadel M. Al-Amer **Dr. Ahmed Al-Dakrury**

Postal Address
Editor - in - chief
Scientific Journal of King Faisal University
P.O.Box 380 Al-AHssa 31982
Kingdom of Saudi Arabia
Tel./Fax. 966 (3) 5801275
Tel. 5800000 Ext. 1789
E.Mail : scijkfu@kfu.edu.sa

L.D. NO 2303/18
ISSN 1319-6944
King Faisal University Press - Al-Ahssa

All Scientific articles in this issue are refereed.
All rights are reserved to Scientific Journal of King Faisal 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 storage or retrieval system without written permission
from Editor – in – chief.
All articles published in the journal represent the opinion of the
author(s) and do not necessarily reflect the views of editorial board of
the journal.

Scientific Journal

of King Faisal University

(Humanities & Management Sciences)

A refereed scientific journal

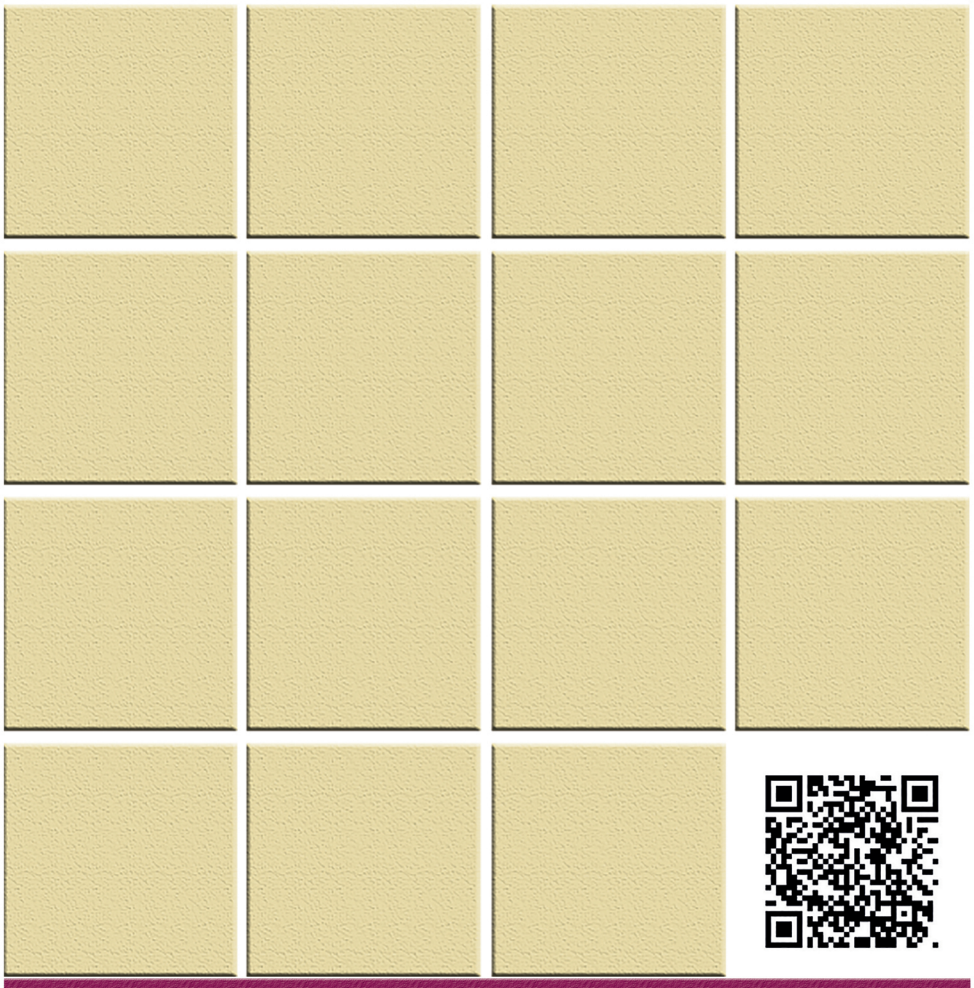
Vol. 5, Issue 2
1425H. – 2004G

The journal is available on the following website
www.kfu.edu.sa/sjournal/index.asp

Vol. (5)
No. (2)
1425H
2004G

Scientific Journal

of King Faisal University



A Humanities and Management Sciences