



مجلة القلم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

مركز بحوث ودراسات دول مُحكمة حوض البحر الأحمر- السودان بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان

في هذا العدد :

✍ رصد ظاهرة التّضاد في شعر المتنبي (دراسة تطبيقية تحليلية)

د. الطّيب محمّد أحمد البادي

✍ عمق الشعور بالطبيعة في الشعر المهجري

د. ميرغني حمد ميرغني حمد- د. صلاح التوم ابراهيم محمد

✍ الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الاساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم

والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل-

فلسطين (2022 - 2023م)

أ.مريم الحموري

✍ المفعول به وظرف الزمان والمكان (دراسة تطبيقية في ديوان الفرزدق)

أ. خالد حسن خضر الفكي

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية- العدد العشرون- ذو القعدة 1444 هـ - يونيو 2023 م



العدد العشرون - ذو القعدة 1444 هـ - يونيو 2023 م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثريا للنشر والتوزيع
Arriyria for Publishing and Distribution

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية-السودان
مجلة القلزم: Alqulzum Journal for educational,
linguistic and psychological studies

الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2023

تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي

الخرطوم - السودان.

ردمك: 1858-9995

الخرطوم- السودان

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

الهيئة العلمية والإستشارية

هيئة التحرير

المشرف العام

أ.د. منى إبراهيم عبدالله محمد

مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير

د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير

د. سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي

أ. الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني

د. محمد المأمون

التصميم والايخارج الفني

أ. عادل محمد عبد القادر

- أ.د. آمال محمد إبراهيم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. محجوب محمد آدم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. حمى الأمين الأصم - جامعة بخت الرضا - السودان
أ.د. أسامة نبيل محمد أحمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. أمينة أحمد الشريف - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. أحمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الطيب أحمد حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. هالة أباي زيد بسطان محمد - جامعة أم درمان الأهلية - السودان
د. طه ناجي محمد العوبلي - جامعة إب - اليمن
د. ضياء جاسم محمد راضي - جامعة الجفرة - ليبيا
د. محمد موسى محمد علي - جامعة بخت الرضا - السودان
د. نفيسة عمر الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د. أمانة علي نوري - جامعة دنقلا - السودان
د. عبد الغني علي ويس أحمد المقبلي - جامعة صنعاء - اليمن
د. زهر الدين الأمين حامد الأمين - جامعة أم درمان الإسلامية - السودان
د. عصام الدين سر الختم الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د. محمد الطيب عمر - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية
د. علي بن عبد الله فرحان العنزي - جامعة جازان - المملكة العربية السعودية
د. حسين محمد أحمد الرباعه - جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية.
د. أماني مختار عوض الله محمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الوسيلة إبراهيم محمد درار - جامعة شندي - السودان
د. سعاد عبد الواحد فضل الله علي - جامعة كسلا - السودان
د. سعاد موسى أحمد بخيت - جامعة الأحفاد للبنات - السودان
د. أحمد عيسى محمود حماد - جامعة سنار - السودان
د. مجتبى نور الدائم حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. معتصم يوسف مصطفى محمد - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية
د. عمر إبراهيم رفاي حمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الصادق آدم محمد آدم - جامعة السودان المفتوحة - السودان

الآراء والأفكار التي تنشر في المجلة
تحمل وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن آراء المركز

موجهات النشر

تعريف المجلة:

مجلة (الْقُلُزْم) للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية واللغوية والمواضيع ذات الصلة.

موجهات المجلة:

1. يجب أن يتسم البحث بالجودة والأصالة وألا يكون قد سبق نشره قبل ذلك.
 2. على الباحث أن يقدم بحثه من نسختين. وأن يكون بخط (Traditional Arabic) بحجم 14 على أن تكون الجداول مرقمة وفي نهاية البحث وقبل المراجع على أن يشارك إلى رقم الجدول بين قوسين دائريين ().
 3. يجب ترقيم جميع الصفحات تسلسلياً بالأرقام العربية بما في ذلك الجداول والأشكال التي تلحق بالبحث.
 4. المصادر والمراجع الحديثة يستخدم أسم المؤلف، اسم الكتاب، رقم الطبعة، مكان الطبع، تاريخ الطبع، رقم الصفحة.
 5. المصادر الأجنبية يستخدم اسم العائلة (Hill, R).
 6. يجب ألا يزيد البحث عن 30 صفحة وبالإمكان كتابته باللغة العربية أو الإنجليزية.
 7. يجب أن يكون هناك مستخلص لكل بحث باللغتين العربية والإنجليزية على ألا يزيد على 200 كلمة بالنسبة للغة الإنجليزية. أما بالنسبة للغة العربية فيجب أن يكون المستخلص وافياً للبحث بما في ذلك طريقة البحث والنتائج والاستنتاجات مما يساعد القارئ العربي على استيعاب موضوع البحث وبما لا يزيد عن 300 كلمة.
 8. لا تلزم هيئة تحرير المجلة بإعادة الأوراق التي لم يتم قبولها للنشر.
 9. على الباحث إرفاق عنوانه كاملاً مع الورقة المقدمة (الاسم رباعي، مكان العمل، الهاتف البريد الإلكتروني).
- نأمل قراءة شروط النشر قبل الشروع في إعداد الورقة العلمية.

المحتويات

رصد ظاهرة التّضاد في شعر المتنبي (دراسة تطبيقية تحليلية).....(48-7)

د. الطّيب محمّد أحمد البادي

عمق الشعور بالطبيعة في الشعر المهجري.....(58-49)

د. ميرغني حمد ميرغني حمد- د. صلاح التوم ابراهيم محمد

الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الاساسية في تطبيق منحى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل- فلسطين (2022 - 2023م).....(92-59)

أ.مريم الحموري

المفعول به وظرف الزمان والمكان (دراسة تطبيقية في ديوان الفرزدق).....(116-93)

أ. خالد حسن خضر الفكي

كلمة التحرير



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

القارئ الكريم:

بعد السلام وكامل التقدير والاحترام يسعدنا أن نضع بين يديك العدد العشرون من مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية والذي يأتي في إطار الشراكة العلمية مع جامعة بخت الرضا (السودان) وهي الجامعة الرائدة في مجال الدراسات التربوية بمختلف فروعها .

القارئ الكريم:

يأتي هذا العدد من المجلة بعد نجاح العدد التاسع عشر، وهو أكثر شمولاً وتنوعاً من حيث المواضيع وطريقة طرحها وتحليلها ومعالجتها. ونسأل الله تعالى أن يجد المهتمين والمختصين والباحثين في مجال التربية وطرق التدريس واللغات وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد الواحد والعشرون من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

رصد ظاهرة التضاد في شعر المتنبي (دراسة تطبيقية تحليلية)

كلية اللغة العربية - جامعة إفريقيا العالمية

د. الطيب محمد أحمد البادي

المستخلص:

اشتركت اللغة العربية الفصحى مع سائر أخواتها الساميات في خصائص لغوية متعددة، ومنها ظاهرة التضاد الذي تمّ تناوله في هذا البحث الذي جاء موسوماً بـ «رصد ظاهرة التضاد في شعر المتنبي دراسة تطبيقية تحليلية». وقد حوى البحث مقدمة عن التضاد، وتمّ التعريف به، وبأنواعه، ثمّ تناول البحث آراء العلماء القدامى والمحدثين المؤيدين لوجوده والمنكرين له. ثمّ تلا ذلك رصد لظاهرة التضاد في شعر المتنبي، واعتمد البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي، وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها: شعر المتنبي حافل بظاهرة التضاد من النوع الأول الذي يجيء بلفظين. الثنائيات المتضادة التي وردت في شعر المتنبي بلغت خمساً وسبعين ثنائية، انقسمت إلى مجموعتين، المجموعة الأولى شملت ثلاثاً وثلاثين ثنائية، جاء التضاد في كل منها مرة واحدة. المجموعة الثانية شملت اثنتين وأربعين ثنائية متضادة تفاوتت درجة تكرار التضاد فيها حيث بلغ أعلاها تكراراً ثنائية تكررت اثنتين وعشرين مرة، وأقلها تكراراً بعض الثنائيات تكرر التضاد في كل منها مرتين. الكلمات الافتتاحية: الرصد، التضاد، الشعر.

Observing the phenomenon of antithesis in Al-Mutanabbi's poetry (analytical applied study)

Dr. Eltayeb Mohamed Ahmed Elbadi

Abstract:

The classical Arabic language shared with all its Semitic sisters in multiple linguistic characteristics, including the phenomenon of antithesis, which was dealt with in this research, which was marked by "Monitoring the phenomenon of antithesis in Al-Mutanabbi's poetry, an applied and analytical study." The research aims to draw attention to the phenomenon of antithesis in the Arabic language, and present What came from it in Al-Mutanabbi's poetry, in order to demonstrate the richness of the Arabic language. The research relied on the analytical inductive method. The research contained an introduction about the contradiction, and it was defined, and its types, then the research dealt

with the opinions of ancient and modern scholars who support its existence and those who deny it. Then this was followed by monitoring the phenomenon of antagonism in Al-Mutanabbi's poetry, and the research reached several results, including: After observing the phenomenon of antagonism of the first kind in Al-Mutanabbi's poetry, which came with two opposite words, it became clear that his poetry is full of this phenomenon in a remarkable way, which gave it a clear artistic dimension. Contained in Al-Mutanabbi's poetry, its different sections, including: acute, gradual, reverse, directional, and vertical. The antagonistic couplets that appeared in Al-Mutanabbi's poetry amounted to seventy-five couplets, divided into two groups, the first group included thirty-three couplets, the antagonism in each of them came once. Twenty times, the least of which is a group of pairs that repeat the antithesis twice in each of them.

مقدمة :

يتناول الدّرس اللّغوي الحديث مصطلحات (التّرادف والمشتراك والتّضاد)، وهو ما أطلق عليه علماء اللّغة (نظرية العلاقات الدّلالية) وهي نظرية حديثه نسبياً في ميدان الدّراسات اللّغوية، تختص بتعدد دلالة الكلمة خارج إطار السّياق الدّي ترد فيه، والعلاقات الدّلالية علاقات لا يخلو نص إبداعياً منها. والتّضاد كظاهرة لغوية تمّ تناوله منذ قديم الزّمان في مصنفات لكبار علمائنا، لهذا نجد في تراثنا العربي، مؤلفات وتصانيف متعددة تناولته عبر مختلف العصور، لكن الملاحظ عن هذه التّصانيف أنّها جاءت نظرية في غالبها الأعم، إذ لم يتناول معظمها الجانب التّطبيقي على الإنتاج الأدبي سواء أكان شعراً، أم نثراً.

لهذا رأينا في هذه الدّراسة أن نرصد ظاهرة التّضاد في شعر المتنبي لنحاول تنزيل الجوانب النظرية، فيما يتعلق بالتّضاد، وتطبيقها على شعره. وقد جاء اختيار شعر المتنبي دون غيره من الشعراء، لما يتمتع به من رصيد لغوي زاخر يجعله يطوع ظاهرة التّضاد في شعره لتكسبه بعداً فنياً متميزاً.

أنواع التّضاد:

ينقسم التّضاد إلى قسمين، نوع يجيء بلفظين مختلفين في معنيين متضادين، ونوع يجيء في لفظ واحد ليدل على الشيء وضده.⁽¹⁾

(أ) لتّضاد باختلاف اللفظ، وهو النّوع المعروف بالمألوف المستعمل كثيراً في اللّغات لسهولة مأخذه، ومطابقته الطّواهر والأشياء التي غالباً تجيء حاوية في ذاتها معاني متعاكسة مثل: (الخير ضد الشر) و (الغنى ضد الفقر) و (القبح ضد الجمال) وهكذا. ولا شك أن هذا النّوع الأول كثير في اللّغة ومأتاه اختلاف لفظيه وتضادهما في المعنى، بمعنى لا

يمكن اجتماعهما أبداً للدلالة على شيء واحد في زمان واحد.

(ب) التّضاد باتحاد اللفظ، وهو نوع من المشترك اللفظي، فالكلمة الواحدة في اللغة العربية قد تؤدي دلالات مختلفة، كالمشترك اللفظي، وقد تؤدي معنيين متضادين، كالجلل، (للعظيم والحقير)، والجون، (للأبيض والأسود). وقد قسم اللّغويون المحدثون التّضاد إلى أنواع متباينة. «فوجد «لي ليونز» يفرق بين التّضاد الحادبين (حي — ميت) و (متزوج — أعزب)، والتّضاد المتدرج، وهذا النوع من التّضاد نسبي مثل: (ساخن — بارد)، فإن هنالك درجات من السّخونة والبرودة متنوعة بحيث تجعل التّضاد نسبياً، وهنالك التّضاد العكسي، الذي يظهر بين أزواج الكلمات مثل: (باع — اشترى) (دفع — أخذ)، وهناك التّضاد الاتجاهي الخاص بالاتجاهات (أعلى — أسفل) (فوق — تحت). وهناك أيضاً التّضاد العمودي (شرق — غرب) (شمال — جنوب)⁽²⁾

أهمية البحث:

1. تظهر أهمية البحث في انه يحاول أن يلفت النظر إلى أهمية دراسة ظاهرة التّضاد باعتبارها ظاهرة لغوية لم تلق اهتماماً كبيراً في الدّراسات اللّغوية الحديثة.
2. تتمثل أهمية البحث في أنه يحاول أن يعرض لظاهرة التّضاد في شعر المتنبي، باعتبار أن شعره يمكن أن يشتمل على بعض الظواهر التي تتناولها الدّراسات اللّغوية الحديثة.
3. تكمن أهمية البحث في كونه يقوم باستقراء شعر المتنبي؛ لعرض ظاهرة التّضاد، مما يفتح الباب أمام الباحثين للتوسع في مجال الدّراسة بإجراء المزيد من البحوث والدّراسات حول هذه الظاهرة، خاصة أن البحث تناول النوع الأول من أنواع التّضاد والذي يجيء بلفظين مختلفين في معنيين متضادين، مما يتيح الفرصة للباحثين لتناول النوع الثاني والذي يجيء في لفظ واحد ليدل على الشّيء وضده.

أهداف البحث:

1. لفت الانتباه لظاهرة التّضاد في اللغة العربية، وعرض ما ورد منه في شعر المتنبي؛ وذلك لتبيان ثراء اللغة العربية.
2. عرض لظاهرة التّضاد في شعر المتنبي، وذلك يرجع إلي ما للمتنبي من قدرة لغوية فائقة تجعل شعره يزخر بكثير من الظواهر اللّغوية والتي منها التّضاد.
3. ربط النّاشئة وطلاب العلم بالموروث اللّغوي، وبتطبيق الظواهر اللّغوية التي منها التّضاد. علي الإنتاج الأدبي لشعرنا العرب القدامى منهم والمحدثين.

مشكلة البحث:

المشكلة التي يتناولها هذه البحث هي ظاهرة التّضاد في شعر المتنبي، وتنبثق من هذه المشكلة بعض الأسئلة الفرعية التي منها:

- (1) ما هو التّضاد؟
- (2) ما هي الأبيات الشعريّة التي وردت فيها ظاهرة التّضاد في شعر المتنبي؟
- (3) ما هي الألفاظ الدّالة على التّضاد و الأكثر شيوعاً في شعر المتنبي؟

منهج البحث:

منهج البحث هو المنهج الاستقرائي التحليلي القائم على رصد ظاهرة التّضاد في شعر المتنبي.

حدود البحث:

سوف تقتصر حدود البحث على شعر المتنبي الوارد في ديوانه، والذي قام بشرحه عبد الرحمن البرقوقي. وقد اختار الباحث شرح البرقوقي دون سائر الشّروح الأخرى، لأنه امتاز بالدقة، والتّبسيط، والاستيعاب، بحيث تلاقت في هذا الشّرح جميع شُروح المتنبي الأخرى. كما تقتصر حدود البحث على النّوع الأول من التّضاد في شعر المتنبي والذي جاء بلفظين مختلفين في معنيين متضادين.

مفهوم التّضاد:

جاء في القاموس المحيط للفيروزآبادي⁽³⁾ «الضد بالكسر، والضديد والمخالف ضد، ويكون جمعاً، وضده في الخصومة: غلبه، وعنه: صرفه ومنعه برفق. بنو ضد بالكسرة قبيلة من عاد، وضادّه خالفه وهما متضادان.» وقال ابن سيده في المخصص: «الضد ضرب من الخلاف، ولم يكن كل الخلاف ضداً»⁽⁴⁾، وقد عدّ بعض العلماء الأضداد نوعاً من المشترك اللفظي لدلالة بعض الألفاظ على معنى واحد⁽⁵⁾، فكل مضاد مشترك لفظي وليس العكس. ضد الشيء خلافه وهو اتفاق اللفظين، واختلاف المعنيين؛ لكن المعنيين هنا يدلان على شيئين متضادين، لهذا فكل متضاد مشترك لفظي، وليس كل مشترك لفظي تضاداً، أي أن التّضاد نوع من المشترك اللفظي. ضد الشيء خلافه⁽⁶⁾ وهو اتفاق اللفظين، واختلاف المعنيين؛ لكن المعنيين هنا يدلان على شيئين متضادين، لهذا فكل متضاد مشترك لفظي، وليس كل مشترك لفظي تضاداً، أي أن التّضاد نوع من المشترك اللفظي.

آراء العلماء القدامى المؤيدين لوجود التّضاد في اللغة:

ومثل ما اختلف العلماء حول وقوع المشترك اللفظي والتّرادف حيث أقرت بوجودهما طائفة منهم، وأكثرت وجودهما طائفة أخرى، كذلك كان حالهما تجاه التّضاد فقد انقسمت آراء العلماء بين مؤيد لوجوده ومنكر. ومن العلماء الذين قالوا بوجود الأضداد في اللغة ابن الأنباري صاحب الكتاب الموسوم «بالأضداد» وهو من أكثر الكتب الذّائعة الصّيت في هذا الموضوع مقارنة بالمولفات الأخرى التي تناولته. وقد جاء في مقدمته: «يقصد بالأضداد في اصطلاح اللّغويين: الكلمات التي تؤدي إلى معنيين متضادين بلفظ واحد مثل كلمة «الجون» التي تطلق على الأبيض والأسود، ولفظة «الجلل» التي تطلق على الحقير والعظيم»⁽⁷⁾. ومن الذين قالوا بوجود الأضداد أبو الطيب اللّغوي والذي عرفه بقوله: (الأضداد جمع ضد، وضد كل شيء ما نفاه، نحو البياض والسّواد، والسّخاء والبخل، والشّجاعة والجبن، وليس كل ما خالف شيئاً ضداً له؛ ألا ترى أن القوة والجهل مختلفان وليس ضدّين؛ وإنما ضدّ القوة الضّعف وضدّ الجهل العلم، فالاختلاف أعمّ من التّضاد، إذ كل متضادين مختلفين، وليس كل مختلفين ضدّين»⁽⁸⁾. ومن الذين قالوا بوجود التّضاد ابن قتيبة والذي أفرد له باباً في كتابه «أدب الكاتب اسماء» باب تسمية المتضادين باسم واحد⁽⁹⁾. ومنهم أبو العباس ثعلب الذي تحدث عن التّضاد في كتابه «مجالس ثعلب» ومن الأمثلة التي ضربها له قوله: (الناهل: العطشان والريان)⁽¹⁰⁾. ومنهم ابن فارس الذي قال: (من سنن العرب في الأسماء أن يُسموا المتضادين باسم

واحد نحو«الجون» للأسود،و«الجون» للأبيض⁽¹¹⁾). ومنهم أبو عبيد القاسم بن سلام والذي عقد له باباً في كتابه «الغريب المصنف» اسماه كتاب «الأضداد»⁽¹²⁾.

آراء العلماء القدامى المنكرين لوجود التّضاد في اللّغة:

وهناك طائفة أخرى أنكرت وجود التّضاد في اللّغة وعلى رأس هؤلاء ابن درستويه، فقد كان من المنكرين للتّرادف، وللمشترك اللفظي، فهو إجمالاً من المنكرين لكل العلاقات الدّلالية؛ ولإثبات إنكاره للتّضاد فقد نقل عنه السيوطي ما أورده في شرح الفصيح فقال: (النّوء: الارتفاع بمشقة وثقل ومنه قيل للكوكب قد ناء إذا طلع، وزعم قوم من اللّغويين أن النّوء السّقوط أيضاً، وأنه من الأضداد⁽¹³⁾) ومن العلماء الذين أنكروا التّضاد ابن دريد الذي يرى: (أن الأضداد لا تكون في لغة واحدة، إذ يقول: الشّعب الافتراق والشّعب الاجتماع، وليس من الأضداد إنما هي لغة قوم⁽¹⁴⁾). ومن العلماء الذين أنكروا وجود التّضاد القالي في أماليه حيث أنكر كون بعض الألفاظ من الأضداد فقال: (الصّريم: الصبح سمى بذلك لأنه انصرم عن اللّيل، والصّريم اللّيل لأنه انصرم عن النّهار، وليس هو عندنا ضد⁽¹⁵⁾).

آراء العلماء المحدثين في التّضاد:

أمّا علماء اللّغة المحدثين فقد اعترفوا بوجود التّضاد كأمر واقع لا يرد، لكنّهم وضعوا له حدوداً، وضوابط تخرج كثيراً من الأمثلة التي أوردتها كتب الأضداد. ومن هؤلاء الدّكتور على عبد الواحد وإفي الذي يقول: (إن من التّعسف إنكار التّضاد ومحاولة تأويل أمثلته جميعاً تأويلاً يخرجها من هذا الباب . . وذلك أن بعض أمثلته لا تحتمل أي تأويل من هذا القبيل وذلك أن كثيراً من الأمثلة يمكن تأويلها على وجه آخر يخرجها من هذا الباب⁽¹⁶⁾). ويرى الدّكتور ربحي كمال نفس هذا الرأي، بل تكاد عباراته تتطابق تمام المطابقة مع الرأي الذي قال به الدكتور وإفي⁽¹⁷⁾. أمّا الدّكتور صبحي الصّالح فيرى أنه ما من سبيل إلى إنكار التّضاد جملة واحدة كما فعل بعض السّابقيين، لأنه موجود في الواقع ولكن أمثلته ليست بالكثرة التي أسرف في تخرجها القائلون بوجوده. إذن صبحي الصّالح يقف من هذا الظاهرة موقفًا لا يبعده عمّا قاله بعض علماء اللّغة المحدثين فيقول: (لا نذهب مذهب ابن درستويه في إنكار التّضاد إطلاقاً، فإن قدرًا منه ولو ضئيلاً لا بدّ من التّسليم به⁽¹⁸⁾).

أمّا الدكتور رمضان عبد الثّواب فيرى ألا يؤخذ كل ما قاله المؤلفون عن التّضاد، على أنّه قضية مسلم بها، بل يجب تمحيصه وفحصه لأن بعض الألفاظ التي قيل بها تضاد قد وقع فيها بعض التّصحيح وأورد شواهد على ذلك. ومع هذا يعترف بوجوده فيقول: (ويبقى بعد هذا مجموعة صالحة من كلمات الأضداد في العربية، ولا شك في أن الأصل فيها كلها دلالتها على معنى واحد، غير أنّ هنالك عوامل كثيرة، أدت إلي التّضاد فيها⁽¹⁹⁾).

أمّا الدّكتور إبراهيم أنيس فهو يرى رأياً يخالف به أكثر المحدثين الذين تناولنا آراءهم أنفًا، فهو يضيق ما كان واسعاً في هذه الظاهرة ويعزى ما ورد منها بكثرة شديدة في كتب الأضداد بأنه نتيجة للتّكلف والتّعسف في اختيارها، ويرى أن الكلمات التي يصح أن نقول أن بها تضاد في

العربية لا يتجاوز عددها العشرين لفظة»⁽²⁰⁾».

الشُّجُوبِيَّة والتَّضَاد:

كانت الأضداد سبباً في أن يشن الشعوبيون حرباً على العربية وأهلها ظناً منهم بأن ظاهرة التّضاد في العربية راجعة إلى الالتباس وعدم الوضوح وقله البلاغة، فيرد على هؤلاء ابن الأنباري فيقول: (إن كلام العرب يصحح بعضه بعضاً، لذلك جاز وقوع اللفظة على المعنيين المتضادين)⁽²¹⁾.

عوامل التّضاد:

1. دلالة اللفظ في أصل وضعه على معنى عام يشترك فيه الضدان، ثم مرور الزمن يتخصص اللفظ في لهجة من اللهجات لمعنى محدد، ثم تخصصه لهجة أخرى لمعنى مضاد. ومن أمثلة ذلك إطلاق لفظة «الصّريم» على اللّيل والنّهار لأن كل منهما ينصرم من الآخر» فأصل المعنيين من باب واحد هو القطع⁽²²⁾.

2. انتقال اللفظ من معناه الحقيقي إلى معنى مجازي؛ لإغراض مختلفة منها: التّفاؤل كإطلاق لفظ الحافل على الممتليء والخالي، ومنها: التّهكم كإطلاق لفظ العاقل على الجاهل، ومنها اجتناب التّلفظ بما يكره كإطلاق لفظ المولى على السيّد والعبد.

3. اختلاف اللهجات، وذلك أن تستخدم قبيلة ما ألفاظاً لمعان محددة ثم تستخدم نفس هذه الألفاظ في لهجة أخرى لمعان تعاكسها تماماً، ومن ذلك القصة الواردة في كتب الأدب عن اختلاف لهجتي مضر وحمير في معنى لفظة «وثب» فالقبيلة الأولى وثب عندها تدل على «الوثوب إلى أسفل» بينما القبيلة الثانية لفظة «وثب» تدل عندها على قعد. لهذا عندما جاء رجل من بني كلاب فأطلع على سطح والملك عليه، فلمّا رآه الملك قال له: ثب أي اقعد فقال: ليعلم أنّي سامع مطيع، ثم وثب من السّطح ودقت عنقه، فقال الملك: ما شأنه فقالوا له: إنّ الوثوب في كلامه إلى أسفل، فقال الملك ليست عربيتنا كعربيتهم، من ظفّر حمّر⁽²³⁾». أي من أراد أن يقيم بظفار فليتكلم بالحمريّة.

وعلى الرغم من أن هذه القصة تكاد تجمع على سردها كل كتب اللّغة قديمها وحديثها فلا ينبغي أن يحمّلوها ما لا تحتل، فكأن عدم فهم بعض الألفاظ بسبب اختلاف اللهجات يؤدي إلى نتائج وخيمة تقود إلى إزهاق الأرواح. فهذه الحادثة الفردية ولو سلمنا بصحتها – وغضنا الطرف عن إمكانية - حشوها ودسّها من قبل المزايديين الذين تفرّقوا طرائق قديدا في قضايا العلاقات الدّلالية، فحشدوا الأمثلة والشّواهد التي تعضض حججهم اعترافاً بها، أو إنكاراً لها، فهذا لا ينفي البتة أنّه كانت بين اللهجات العربية قواسم مشتركة كثيرة، جعلت التّفاهم فيما بينهم سهلاً ميسوراً. ومع أن اللهجات العربية القديمة كانت كثيرة ومتنوعة، إلّا أن الفروق بينها كانت ملاحظة ومحدودة، فعندما يتحدّث أعرابيان كل واحد منهما بلهجته الخاصة، فإنهما يتفاهمان ولو بالمعنى الإجمالي على الأقل⁽²⁴⁾. ولعل هذا راجع إلى التّقاء أفراد القبائل المختلفة في كثير من المحافل التي تجمع بينهم سواء في القضايا الاجتماعية، أو في الرّحلة عبر الطرق البريّة، أو في الأسواق التّجارية، لا سيما وأن التاريخ يحكي لنا أن مكة المكرمة كانت منذ الجاهلية سوقاً تجارياً كبيراً

استوعب كل التجار من جميع القبائل على اختلاف بضائعهم ولهجاتهم، وهذا كان عاملاً مهماً في تقريب الفوارق اللّهجية بين القبائل، خاصة بعد أن ازدهرت الأسواق في كثير من المناطق بالجزيرة العربية مثل: «سوق دومة الجندل في شمال نجد، وسوق خيبر، وحضرموت، وصنعاء، وعدن»⁽²⁵⁾ ومما سبق فقد اختلفت آراء الباحثين حول التّضاد بين منكر لوجوده جملةً، وبين مقر لوجوده لكن في حيز ضيق، والباحث يرى أن التّضاد موجود ولا سبيل إلى إنكاره جملةً وتفصيلاً.

تعريف بالمتنبي:

هو: أبو الطيّب أحمد بن الحسين بن مرة بن عبد الجبار الجعفي الكندي الكوفي، ولد بحي كندة في مدينة الكوفة في سنة ثلاث وثلاثمائة هجرية، وكندة التي يُنسب إليها المتنبي محلّة بالكوفة، وليست كندة القبيلة.⁽²⁶⁾

ثقافته:

قد كان عصر الشّاعر عصر ثقافة وحضارة، فشمل التّطور جميع أوجه الحياة، فنشطت الحركة العلمية وتعددت مراكزها، وامتزجت الحضارة العربية بحضارة الأمم والشّعوب الأخرى، وفي هذا المناخ العلمي الصّاحب ولد المتنبي في الكوفة، التي كانت مركز إشعاع حضاري وثقافي. وقد كان والد المتنبي حريصاً على تعليم ولده ورفده بالعلوم والمعارف، فألحقه بإحدى المدارس العلوية فتلقى دروسه الأولى مع أبناء الأشراف العلويين، (وقد ارتبط معهم بصداقات قوية، خاصة مع محمد بن عبد الله العلوي)⁽²⁷⁾. ولم تكن نفس المتنبي المتعطشة للعلم والمعرفة، قد اكتفت بما نهلت من المدرسة العلوية فقد توجهت نفسه التّواقة إلى العلم والمعرفة إلى وجهةٍ وقبليةٍ علميةٍ أخرى لتروي غليلها، (فلزم المتنبي الوراقين الذين كانت تعجّ بهم الكوفة، فأخذ معظم علومه منهم)⁽²⁸⁾. ولم تنقطع علاقة المتنبي بالعلم ومسالكه في دروب الكوفة فقط، بل إن الوالد حين حمل عصا التّسفار وتوجه تلقاء الشّام، كان حريصاً على أن يواصل ابنه تعليمه هنالك، فبذل طاقته لأجل تعليمه وفي هذا يقول الثّعالب (إن أباه سافر به إلى بلاد الشّام فلم يزل ينقله من باديها إلى حاضرها، ومن مدرها إلى وبرها، ويسلمه في المكاتب ويردده في القبائل، وقد ترعرع أبو الطيّب وشعر وبرع)⁽²⁹⁾.

ثم هاجر المتنبي إلى مصر وأمضى فيها خمس سنوات، وقد تردد فيها على مجالس العلم، لا سيما جامع عمر ملتقى الأدباء، والشّعراء من داخل مصر وخارجها، ثمّ واصل تطوافه إلى أن بلغ أرض فارس، فقد ألجأته الظروف للرّحلة خارج الأمصار العربية فيممّ شطر فارس حيث الحضارة الإنسانيّة الصّاربة في أعماق التّاريخ، والديانات القديمة ذات الطقوس الفريدة، ولعل أبعدها صيتاً وذكرًا الديانة المانويّة التي تقوم على ثنائيات متعدّدة، فجالس علماءها، وقادتها من أمثال: بن العميد وعضد الدولة، فوقف على الحضارة الفارسية في عقر دارها، لهذا كان ذا ثقافة امتزجت فيها كثير من ثقافات الشّعوب والأمم.⁽³⁰⁾ وقد أفادت هذه الرّحلة العلميّة الممتدة المتنبي أنما إفادة فبرع في اللّغة التي أخذها كفاعلاً من علماء عصره مثل: المبرد والزجاج والأخفش، فبهذا يكون المتنبي قد تلقى العلم عن أئمة عصره وصار على درجة عالية من الثقافة والعلم والمعرفة، فكان أكثر تمكناً في علوم اللّغة، وعلوم النّحو، من علماء اللّغة في عصره مما أثار حفيظتهم عليه.⁽³¹⁾ والمتنبي

الذي أظهر رغبة عالية في حب العلم والتّعلم، لم ينكب على علوم العربية وحدها، بل تعددت مجالات اطلاعه، وشملت جوانب أخرى كان منها: الفلسفة الأرسطية التي تلقاها من الفيلسوف الكبير الفارابي، الذي كان يجتمع به في مجلس سيف الدولة الحمداني، كما أن نشأته في الكوفة جعلته يتأثر بهذه الفلسفة، حيث كانت الكوفة منتدى للأدباء والعلماء والفلاسفة، مما جعل البعض يذهب إلى أن المتنبي أخذ معاني شعره من الفيلسوف أرسطو، وأن كثيراً من أبياته ما هي إلا حكم لهذا الفيلسوف.⁽³²⁾

أي أنواع التّضاد الذي نتناوله من شعر المتنبي:

وكما أسلفنا القول في حدود البحث، إننا سنتناول في هذه الدّراسة النوع الأول من أنواع التّضاد وهو التّضاد باختلاف اللفظ، ونتكفي في ذلك على تعريف أبي الطيب اللّغوي، الذي أوردناه سالفاً، حيث يقول فيه: (الأضداد جمع ضدّ، وضدّ كل شيء ما نافاه نحو البياض والسّواد، والسّخاء والبخل، والشّجاعة والجبن، وليس كل ما خالف شيئاً ضدّاً له؛ ألا ترى أن القوة والجهل مختلفان وليس ضدّين؛ وإنما ضدّ القوة الضّعف وضدّ الجهل العلم، فالاختلاف أعظم من التّضاد، إذ كل متضادين مختلفين، وليس كل مختلفين ضدّين⁽³³⁾).

قام الباحث برصد وترتيب لألفاظ التّضاد الواردة في شعر المتنبي ترتيباً ألفبائياً، وذلك حسب اللفظة الأولى. ونقصد بالرّصد هنا استقرأ لجميع شعر المتنبي وتسجيل ودراسة وتحليل كل ما ورد فيه من تضاد من النّوع الأول الذي جاء بلفظين مختلفين.

وفيما يلي نرصد التّضاد الذي ورد في شعر المتنبي ومنه: الأرض البلقع و الأرض العامرة:

قال يمدح عبد الواحد بن العباس فجمع بين (العمارة والبلقع)⁽³⁴⁾:

وَيَدُّ لَهَا كَرْمُ الْغَمَامِ لِأَنَّ يَسْقَى الْعِمَارَةَ وَالْمَكَانَ الْبَلْقَعَا

وقال يمدح أبا الفضل أحمد بن عبد الله فجمع بين (أقفرت وأواهل)⁽³⁵⁾:

لَكَ يَا مَنَازِلُ فِي الْقُلُوبِ مَنَازِلُ أَقْفَرْتَ أَنْتِ وَهُنَّ أَوَاهِلُ

نجد هنا التّضاد العكسي بين (العمارة والبلقع) فيد الممدوح تساوي في عطائها كرم الغمامة، الذي ساوى في جوده وسقيه بين المتناقضين، وهما المكان العامر والمكان البلقع.

الأرض والسماء:

قال يمدح كافوراً⁽³⁶⁾:

أَنْتَ أَعْلَى مَحَلَّةٍ أَنْ تُهْنَى بِمَكَانٍ فِي الْأَرْضِ أَوْ فِي السَّمَاءِ

وقال يمدح كافوراً⁽³⁷⁾:

وَلَكَ النَّاسُ وَالْبِلَادُ وَمَا يَسْرَحُ بَيْنَ الْعَبْرَاءِ وَالْخَضْرَاءِ

نجد هنا التّضاد الاتجاهي بين (السماء والأرض). السماء يقصد بها العلو والأرض يقصد

بها الانخفاض.

اصطباح و اغتباق:

قال يمدح سيف الدولة ويصف رماحه فجمع بين (اصطباحا واغتباقا)⁽³⁸⁾:
 تَمِيلُ كَأَنَّ فِي الْأَبْطَالِ خَمْرًا عُلِّلَ بِهِ صَبَاحًا وَاغْتَبَاقًا
 وقال يمدح محمد بن مساور الرُّومي، فجمع بين (مغبوق ومصبوح)⁽³⁹⁾:
 مَرْجُوٌّ مَنْفَعَةٌ مُخَوِّفٌ أَذِيَّةٌ مَغْبُوقٌ كَأْسِ مَحَامِدٍ مَصْبُوحٌ
 نجد هنا التَّضَادَّ العكسي بين (اصطباحاً واغتباقا)، فجعل الشَّاعر الرِّمَّاحَ تميل وكأنها عُلِّت
 من دم الأعداء، والاتجاه العكسي يدل على كثرة الغارات غدواً وعشيا.
أطاعته وعصته:

قال في الغزل حين مدح على بن إبراهيم التنوخي فجمع بين (أطيع وعصى)⁽⁴⁰⁾:
 أَخْفَتِ اللَّهُ فِي إِحْبَاءِ نَفْسٍ مَتَى عَصَى إِلَهًا بِأَنْ أُطِيعَا
 وقال يمدح أبا شجاع متحدثاً عن الهموم فجمع بين (عاصيتها وطوعها)⁽⁴¹⁾:
 إِذَا عَاصَيْتَهَا كَانَتْ شِدَادًا وَإِنْ طَاوَعْتَهَا كَانَتْ رِكَكًا
 وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (عصته وأطاعته)⁽⁴²⁾:
 وَمَنْ أَمَرَ الْخُصُوفَ فَمَا عَصَتْهُ أَطَاعَتْهُ الْحُزُونَُ وَالسُّهُولُ
 التَّضَادَّ العكسي بين (عصى وأطاع)، وقد استخدم في البيت الأول الاستفهام الاستنكاري، بأن
 جعل إحياء النفس مما يتقرب به لله، وليس مما يخاف منه.
أمن وأفزع:

قال يمدح عبد الواحد بن العباس فجمع بين (آمن وأفزع)⁽⁴³⁾:
 كَبَّانَ عَبْدَ الْوَاحِدِ الْغَدِقِ الَّذِي أَرَوَى وَآمَنَ مِنْ يَشَاءَ وَأَفْزَعَا
 وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الخوف والأمن)⁽⁴⁴⁾:
 مَا الْخَوْفُ إِلَّا مَا تَخَوَّفَهُ الْفَتَى وَلَا الْأَمْنُ إِلَّا مَا رَأَاهُ الْفَتَى أَمْنَا
 نجد التَّضَادَّ المتدرج بين (الأمن والخوف)، وقد جاءت الثنائية الأولى في معرض المدح، أمَّا
 البيت الثاني فيؤكد على أن (الأمن والخوف) أمر نسبي يرجع إلي نفس الفتى.
أوائل وأواخر:

قال يمدح القاضي أبا الفضل أحمد بن عبد الله الأنطاكي⁽⁴⁵⁾:
 أَنْعِمْ وَلَدٌ فَلِلْأُمُورِ أَوَاخِرُ أَبَدًا إِذَا كَانَتْ لَهُنَّ أَوَائِلُ
 وقال يمدح أبا عبيد الله محمد بن عبيد الله الخطيب فجمع بين (أول وآخر)⁽⁴⁶⁾:
 قَدْ صِيرْتُ أَوَّلَ الدُّنْيَا وَآخِرَهَا أَبَاؤُهُ مِنْ مَغَارِ الْعِلْمِ فِي قَرْنٍ
 وقال في رثاء والده سيف الدولة فجمع بين (أواخرنا والأوالي)⁽⁴⁷⁾:
 يُدَقُّنْ بَعْضَنَا بَعْضًا وَتَمْشِي أَوَاخِرُنَا عَلَى هَامِ الْأَوَالِي
 وقال يمدح بن العميد فجعله يفوق من سبقه من العلماء المتقدمين، فجمع بين (مُقدِّمًا
 ومُؤخِّرًا)⁽⁴⁸⁾:

نَسَقُوا لَنَا نَسَقَ الْحِسَابِ مُقَدِّمًا وَأَتَى قَدْلِكَ إِذَا أَتَيْتَ مُؤَخَّرًا

نجد هنا التّضاد الحاد بين (أوائل وأواخر) فالثنائية الأولى جاءت للتأكيد على أن لكل بداية نهاية، والثنائية الثالثة جاءت للتأكيد على حتمية الموت، أمّا الثنائيتين الثانية والرابعة فقد وردتا للدلالة على المدح.

تحت وفوق:

قال مخاطباً سيف الدولة فجمع بين (تحت وفوق⁽⁴⁹⁾):
فَأَتَيْتَ مِنْ فَوْقِ الزَّمَانِ وَتَحْتِهِ مُتَّصِلًا وَأَمَامِهِ وَوَرَائِهِ
وقال يمدح أبا الفرج أحمد بن الحسين فجمع بين (تحت وفوق⁽⁵⁰⁾):
ولا جلس الْبَحْرُ الْمُحِيطُ لِقَاصِدٍ وَمِنْ تَحْتِهِ قَرْشٌ وَمِنْ فَوْقِهِ سَقْفٌ
نجد هنا التّضاد الاتجاهي بين (تحت وفوق) وقد وردتا في معرض الفخر.

التّعظيم والتّواضع:

قال في صباه فجمع بين (التّعظيم والتّواضع⁽⁵¹⁾):
وَيَرَى التَّعْظُمَ أَنْ يَرَى مُتَوَاضِعًا وَيَرَى التَّوَاضُعَ أَنْ يَرَى مُتَعَظِّمًا
وقال يمدح الحسين بن إسحاق التنوخي فجمع بين (عظمتَ تواضعت⁽⁵²⁾):
عَظُمْتَ فَلَمَّا لَمْ تُكَلِّمْ مَهَابَةً تَوَاضَعْتَ وَهُوَ الْعَظُمُ عَظْمًا عَنِ الْعَظُمِ
نجد التّضاد العكسي بين (التّعظيم والتّواضع) وقد وردت الثنائية لتجسيد فضيلة التّواضع.

الجود والبخل:

قال عن الدنيا حين عزی سيف الدولة بأخته الصغرى فجمع بين (الجود والبخل⁽⁵³⁾):
أَبَدًا تَسْتَرِدُّ مَا تَهَبُ الدُّنْيَا فَيَا لَيْتَ جُودَهَا كَانَ بُخْلًا
وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (بخيل وجواد⁽⁵⁴⁾):
لَسْتُ أَرْضَى بِأَنْ تَكُونَ جَوَادًا وَزَمَانِي بِأَنْ أَرَاكَ بَخِيلًا
وقال متذكراً فاتكاً فجمع بين (جودهم وبخله⁽⁵⁵⁾):
فَأَجُودُ مِنْ جُودِهِمْ بُخْلُهُ وَأَحْمَدُ مِنْ حَمْدِهِمْ دَمُهُ
وقال في مدح بدر بن عمار، فتحدث عن كرمه فجمع بين (الجود والبخل⁽⁵⁶⁾):
أَمِيرٌ أَمِيرٌ عَلَيْهِ النَّدَى جَوَادٌ بَخِيلٌ بِأَنْ لَا يَجُودَا
نجد التّضاد العكسي بين (الجود والبخل) وجميع المتضادات هنا جاءت للتأكيد على قيمة

الجود وذم البخل.

الحُرّ والعبد:

قال يمدح محمد بن طعج واصفاً ما له من الرفعة، فجمع بين (الحُرّ والعبد⁽⁵⁷⁾):
يَا مَنْ رَأَيْتُ الْحَلِيمَ وَغَدَاً بِهِ وَحَرَ الْمُلُوكِ عَبْدًا
وقال يهجو كافورا، فجمع بين (الحُرّ والعبد⁽⁵⁸⁾):
الْعَبْدُ لَيْسَ لِحُرٍّ صَالِحٍ بِأَخٍ لَوْ أَنَّهُ فِي ثِيَابِ الْحُرِّ مَوْلُودٌ
وقال يمدح محمد بن سيار التميمي، فجمع بين (الحُرّ والعبد⁽⁵⁹⁾):

وَمِنْ بَعْدَهُ فَقَرُّ وَمِنْ قُرْبِهِ غِنَى وَمِنْ عِرْضِهِ حُرٌّ وَمِنْ مَالِهِ عَبْدٌ
نجد التَّضاد العكسي بين (الحُرُّ والعبد) وقد وردت جميع الثَّنائيات في معرض المدح والذَّم.

الحق والباطل:

قال يمدح كافوراً فجمع بين (الحقُّ والباطل)⁽⁶⁰⁾:
وَأَنْ مَدِيحَ النَّاسِ حَقٌّ وَبَاطِلٌ وَمَذْحَكَ حَقٌّ لَيْسَ فِيهِ كِدَابٌ
وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الحقُّ والباطل)⁽⁶¹⁾:
لعل لسيف الدولة القرم هبةً يعيش بها حَقٌّ ويهلك باطِلٌ
وقال يمدح القاضي أبا الفضل فجمع بين (الحقُّ والباطل)⁽⁶²⁾:
وَأَمَّا وَحَقُّكَ وَهَوَ غَايَةُ مُقْسِمٍ لِّلْحَقِّ أَنْتَ وَمَا سِوَاكَ الْبَاطِلِ
نجد التَّضاد العكسي بين (الحق والباطل) وقد وردت الثَّنائيات للتأكيد على الدَّعوة للحق
والتَّمسك به.

الحلال والحرام:

قال في وصف الأسد الذِّي خرج لملاقاة بدر بن عمار فجمع بين (التَّحليل والتَّحريم)⁽⁶³⁾:
فِي وَحْدَةِ الرُّهْبَانِ إِلَّا أَنَّهُ لَا يَعْرِفُ التَّحْرِيماً وَالتَّحْلِيلَ
وقال في وصف الرحلة التي خرج فيها أبو شجاع فأوضح أنه صاد ما يحلُّ أكله وما لا
يحلُّ فجمع فيها بين (الحلال والحرام)⁽⁶⁴⁾:
وَمَا احْتَمَى بِالنَّمَاءِ وَالِدَحَالٍ مِنْ الْحَرَامِ اللَّحْمِ وَالْحَلَالِ
وقال في مدح الحسين على بن أحمد الخرساني فوصف سيوفه فجمع بين (الحلُّ والإحرام)⁽⁶⁵⁾:
وَعَوَارٍ لَوَامِعٍ دِيْنُهَا الْجَلُّ وَلَكِنْ زِيَّهَا الْإِحْرَامُ
وقال يمدح سيف الدَّولة ويصف سيوفه فجمع بين (الحلال والحرام)⁽⁶⁶⁾:
وَطَبِي تَعْرِفُ الْحَرَامَ مِنْ الْحَلِّ فَقَدْ أَفْنَتِ الدَّمَاءَ حَلَالًا
نجد التَّضاد العكسي بين (الحلال والحرام) وقد وردت الثَّنائية الأولى والثالثة في معرض
التَّهكم على من يدعى التَّدين ولا يراعي حلالاً أو حراماً.

حُلُو ومَر:

قال يمدح عبيد الله بن خلجكان الطرابلسي، فجمع بين (حُلُو ومُمِر)⁽⁶⁷⁾:
دَانٍ بَعِيدٍ مُجِبِّ مُبْغِضٍ بَهْجٍ أَعَزَّ حُلُوٍ مُمِرٍ لَيْنٍ شَرَسٍ
وقال يعزى سيف الدولة بأخته الصغرى ويشير إلى قوة صبره فجمع بين (مراً وحلوا)⁽⁶⁸⁾:
قَدْ بَلَوْتَ الْخُطُوبَ مَرًّا وَحُلُوًّا وَسَلَكْتَ الْأَيَّامَ حَزَنًا وَسَهْلًا
نجد التَّضاد المتدرج بين (حُلُو ومَر) وقد وردتا في معرض المدح والرتاء.

خفاف وثقال:

قال في مدح محمد بن سيار بن مكرم، فوصف أنصاره فجمع بين (ثقال وخفاف)⁽⁶⁹⁾:
ثِقَالٌ إِذَا لَاقُوا خِفَافٌ إِذَا دُعُوا كَثَرٌ إِذَا شَدُّوا قَلِيلٌ إِذَا عُدُّوا

وقال حين مدح الحسين بن علي فتحدث عن حاله وهو على فرسه، فجمع بين (خفيف وثقيل)⁽⁷⁰⁾:

صَرُوبٌ لِهَامِ الصَّارِيِ الْهَامِ فِي الْوَعَى خَفِيفٌ إِذَا مَا أَثْقَلَ الْفَرَسَ اللَّبْدُ
نجد التّضاد العكسي بين (خفاف وثقال) جاء في معرض المدح.
رقّ وقسا:

وقال في الغزل حين مدح علي بن منصور الحاجب، فجمع بين (رقّ وقسا)⁽⁷¹⁾:

قَسَا فَأَلْسُدُ تَفْرَعُ مِنْ قُوَاهُ وَرَقٌّ فَتَحْنُ نَفْرَعُ أَنْ يَدُوبَا
وقال في صباه في الغزل، فجمع بين (رقّ وقسى)⁽⁷²⁾:

كُلُّ حَمْصَانَةٍ أَرْقٍ مِنَ الْخَمْرِ بِقَلْبٍ أَقْسَى مِنَ الْجَلْمُودِ
نجد التّضاد العكسي بين (رقّ وقسا) وفي هذا مفارقة بين الرّقة والقسوة.

الريف و الحضر:

قال يمدح كافوراً فجمع بين (الريف والحوضر)⁽⁷³⁾:

لَا يَمَّا يَبْتَنِي الْحَوَاضِرُ فِي الرِّيفِ وَمَا يُطْبِي قُلُوبَ النَّسَاءِ

وقال يمدح علي بن إبراهيم التّنوشي فتحدث عن عزمه فجمع بين (الحوضر والبوادي)⁽⁷⁴⁾:

زَعِيمٌ لِّلْقَنَا الْخَطِيّ عَزَمِي بِسَفْكَ دَمِ الْحَوَاضِرِ وَالْبَوَادِي

وقال يمدح سيف الدولة حين هزم بني كلاب لخروجهم عليه، فجمع بين (الحوضر والبوادي)⁽⁷⁵⁾:

وَأَخَذُ لِلْحَوَاضِرِ وَالْبَوَادِي بِضَبْطٍ لَمْ تُعَوِّدْهُ نِزَارُ

وقال يمدح بن العميد وقد شابه بينه وبين بطليموس في العلم فجمع بين (البدواء والحضارة)⁽⁷⁶⁾:

وَسَمِعْتُ بِطَلِيمُوسَ دَارِسُ كُتْبِهِ مُتَمَلِّكًا مُتَبَدِّيًا مُتَحَضِّرًا

وقال في صباه في جعفر بن كيغلغ بعد أن رجع إلى داره بعد فترة غياب، فكان الاحتفاء كبيراً بذلك، فجمع بين (باديه وحاضره)⁽⁷⁷⁾:

حَتَّى إِذَا عَقِدْتُ فِيهِ الْقَبَابُ لَهُ أَهْلٌ لِلِ بَادِيهِ وَحَاضِرِهِ

وقال في الغزل في مفتتح مدحه لكافور فجمع بين الحضر والبدويات)⁽⁷⁸⁾:

مَا أَوْجُهُ الْحَضَرَ الْمُسْتَحْسَنَاتُ بِهِ كَأَوْجِهِ الْبَدَوِيَّاتِ الرَّعَائِبِ

نجد التّضاد العكسي بين (الريف والحضر) وقد وردت في معرض المدح، وفي الثّنائية الأخيرة لا يخفي الشّاعر تحيّزه للبدواء.

الزيادة والنقصان:

قال يمدح على بن إبراهيم التَّنُوخي، فذكر الشَّباب فجمع بين (الزيادة والنقصان)⁽⁷⁹⁾:
مَتَى مَا أَزْدَدْتُ مِنْ بَعْدِ التَّنَاهِي فَقَدْ وَقَعَ انْتِقَاصِي فِي أَزْدِيَادِي
وقال في صباه في الغزل، فجمع بين (الزيادة والنقصان)⁽⁸⁰⁾:
هَذِهِ مُهْجَتِي لَدَيْكَ لِحَيْنِي فَأَنْقُصِي مِنْ عَذَابِهَا أَوْ فَرِّدِي
نجد التَّضاد المتدرج بين (الزيادة والنقصان) في الثَّانِيَّة الأولى المفارقة بينهما، وفي الثَّانِيَّة
نجد أنه قد تساوت عنده الزيادة والنقصان.

السُّلْم والحرب:

قال يعزى عضد الدولة بعمته فجمع بين (السُّلْم والحرب)⁽⁸¹⁾:
وَعَايَةَ الْمُفْرِطِ فِي سُلْمِهِ كَعَايَةَ الْمُفْرِطِ فِي حَرْبِهِ
وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الحرب والسُّلْم)⁽⁸²⁾:
بِعُزَّتِهِ فِي الْحَرْبِ وَالسُّلْمِ وَالْحِجَا وَبَذَلَ اللَّهُا وَالْحَمْدُ وَالْمَجْدُ مُعَلَّمُ
وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (القتال والسُّلْم)⁽⁸³⁾:
فِي سَبِيلِ الْعَلَى قِتَالُكَ وَالسُّلْمُ وَهَذَا الْمُقَامُ وَالْإِجْدَامُ
نجد التَّضاد العكسي بين (السُّلْم والحرب)، ولا شك أن السُّلْم غاية وهي الثَّابِت.

الشُّجَاعَة والجبن:

قال يمدح سيف الدولة، فجمع بين (الدُّمَر والرُّعْدِيد)⁽⁸⁴⁾:
وَحَوْضِهِ غَمَرٌ كُلِّ مَهْلَكَةٍ لِلدُّمَرِ فِيهَا فُؤَادُ رَعْدِيدِ
وقال يرثي أبا شجاع فاتكاً فجمع بين (الجبن والشُّجَاعَة)⁽⁸⁵⁾:
إِنِّي لِأَجُنُّ عَنْ فِرَاقِ أَحِبَّتِي وَنَحْسُ نَفْسِي بِالْحِمَامِ فَشُجُعُ
وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (شجاع و جبان)⁽⁸⁶⁾:
فَقَدْ يُظَنُّ شُجَاعاً مَنْ بِهِ خَرَقٌ وَقَدْ يُظَنُّ جَبَاناً مَنْ بِهِ زَمْعُ
وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الشُّجَاع والجبان)⁽⁸⁷⁾:
فَحُبُّ الْجَبَانِ النَّفْسُ أَوْرَدَهُ التُّقَى وَحُبُّ الشُّجَاعِ النَّفْسُ أَوْرَدَهُ الْحَرَبَا
نجد التَّضاد العكسي بين (الشُّجَاعَة والجبن) فهو لعلي من شَأْن الشُّجَاعَة ويذم البخل.

الشرق والغرب⁽⁸⁸⁾:

قال يمدح كافوراً فجمع بين (شرقوا وغربت):
وَأَعْلَمُ قَوْمًا خَالِفُونِي فَشَرَّفُوا وَغَرَّبْتُ أَنِّي قَدْ ظَفِرْتُ وَحَابُوا
وقال يمدح سيف الدولة⁽⁸⁹⁾:
فَدَيْنَاكَ مِنْ رَنْعٍ وَإِنْ زِدْتَنَا كَرْبَا فَإِنَّكَ كُنْتَ الشَّرْقُ لِلشَّمْسِ وَالْغَرْبَا
وقال في الغزل حين مدح على بن منصور الحاجب⁽⁹⁰⁾:
كَالشَّمْسِ فِي كَبَدِ السَّمَاءِ وَصَوُؤُهَا يَغْشَى الْبِلَادَ مَشَارِقًا وَمَغَارِبَا

وقال محدثاً عن شعره الذي عمّ المشارق والمغارب وهو يمدح كافوراً⁽⁹¹⁾:

فَشَرَّقَ حَتَّى لَيْسَ لِلشَّرْقِ مَشْرِقٌ وَعَرَبَ حَتَّى لَيْسَ لِلْغَرْبِ مَغْرِبٌ

وقال يعزى أبا شجاع وقد توفيت عمته، فبين أن كل حادث ينتهي إلى زوال، وضرب مثلاً بالشمس فجمع بين (شرقه وغربه) فقال⁽⁹²⁾:

لَمْ يُزْ قَرْنُ الشَّمْسِ فِي شَرْقِهِ فَشَكَّتِ الْأَنْفُسُ فِي غَرْبِهِ

وقال في صباه عند وداعه لبعض الأمراء فجمع بين (الشرق والغرب)⁽⁹³⁾:

أَنْصُرُ بِجُودِكَ أَلْفَاظاً تَرَكْتُ بِهَا فِي الشَّرْقِ وَالْغَرْبِ مَنْ عَادَاكَ مَكْبُوتَا

وقال يمدح سيف الدولة، فجمع بين (الشرق والغرب)⁽⁹⁴⁾:

وَكُلُّ إِمْرِيءٍ فِي الشَّرْقِ وَالْغَرْبِ بَعْدَهَا يُعَدُّ لَهُ تَوْباً مِنَ الشَّعْرِ أَسْوَدَا

وقال يمدح كافوراً فجمع بين (الشرق والغرب)⁽⁹⁵⁾:

يَأْتِيهَا الْمَلِكُ الْغَانِي يَتَسَمِّيهِ فِي الشَّرْقِ وَالْغَرْبِ عَنْ وَصْفٍ وَتَلْقَيْبِ

وقال يمدح سيف الدولة فوصفه بالنور فجمع بين (غرب وشرق)⁽⁹⁶⁾:

بَلَغَتْ بَسِيفِ الدَّوْلَةِ النُّورَ رُبَّةً أَثَرْتُ بِهَا بَيْنَ غَرْبٍ وَمَشْرِقٍ

وقال يمدح الحسين بن اسحق التنوخي فجمع بين (المغارب والمشارق)⁽⁹⁷⁾:

تَخَلَّى مِنَ الدُّنْيَا لِيَنْسَى فَمَا خَلَتْ مَعَارِبُهَا مِنْ ذِكْرِهِ وَالْمَشَارِقُ

وقال في مهره الطّخروار الذي منعه الثلج من المرعى بأنطاكية فجمع بين (المشارق والغرب)⁽⁹⁸⁾:

لَوْ سَابَقَ الشَّمْسُ مِنَ الْمَشَارِقِ جَاءَ إِلَى الْغَرْبِ مَجِيئَ السَّابِقِ

وقال يمدح بدر بن عمار فجمع بين (الشرق والغرب)⁽⁹⁹⁾:

تَحَاسَدَتِ الْبُلْدَانُ حَتَّى لَوْ أَنَّهَا نَفُوسٌ لَسَارَ الشَّرْقُ وَالْغَرْبُ نَحْوَكَا

وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الشرق والغرب)⁽¹⁰⁰⁾:

تُدْبِرُ شَرْقَ الْأَرْضِ وَالْغَرْبَ كَفُهُ وَلَيْسَ لَهَا وَقْتاً عَنِ الْجُودِ شَاغِلٌ

وقال يمدح علي بن إبراهيم التنوخي، فذكر ما يلحقه بالأعداء ساعة يملأ جيشه الفضاء⁽¹⁰¹⁾:

فَكَانَ الْغَرْبُ بَحْرًا مِنْ مِيَاهٍ وَكَانَ الشَّرْقُ بَحْرًا مِنْ جِيَادٍ

وقال يمدح علي بن إبراهيم الطائي واصفاً كرمه فجمع بين (الشرق والغرب)⁽¹⁰²⁾:

بِكَيْفِ جَوَادٍ لَوْ حَكَّتْهَا سَحَابَةٌ لَمَا فَاتَهَا فِي الشَّرْقِ وَالْغَرْبِ مَوْضِعٌ

وقال يمدح سيف الدولة فخاطب شعره ومجد الممدوح فجمع بين (الشرق والغرب)⁽¹⁰³⁾:

بِالشَّرْقِ وَالْغَرْبِ أَقْوَاماً نُجِبُهُمْ فَطَالِعَاهُمْ وَكُونَا أْبْلَغَ الرُّسُلِ

وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الشرق والغرب)⁽¹⁰⁴⁾:

الَّذِي رُلْتُ عَنْهُ شَرْقًا وَغَرْبًا وَنَدَاهُ مُقَابِلِي مَا يَزُولُ

وقال يمدح عبد الرحمن بن المبارك الأنطاكي فجمع بين (الشرق والغرب)⁽¹⁰⁵⁾:

مَالًا مِنْ نَوَالِهِ الشَّرْقِ وَالْغَرْبِ وَمِنْ خَلْفِهِ الْقُلُوبُ الرِّجَالِ

وقال يمدح بدر بن عمار وبلدته التي قصدها الناس فجمع (بين شرقها ومغربها)⁽¹⁰⁶⁾:

قُصِدَتْ مِنْ شَرْقِهَا وَمَغْرِبِهَا حَتَّى اشْتَكَّتْكَ الرِّكَابُ وَالسُّبُلُ

وقال يمدح سيف الدولة فوصف جيشه فجمع بين (الشَّرق والغرب)⁽¹⁰⁷⁾:

حَمِيْسُ بِشَرْقِ الْأَرْضِ وَالْعَرَبِ رَحْفُهُ وَفِي أُذُنِ الْجَوَازِ مِنْهُ زَمَامُ

وقال يمدح سيف الدولة وامتداد سلطانه فجمع بين (شرقها ومغربها)⁽¹⁰⁸⁾:

دَانَ لَهُ شَرْقُهَا وَمَغْرِبُهَا وَنَفْسُهُ تَسْتَقِلُّ دُنْيَهَا

نجد هنا التَّضاد العمودي بين (الشَّرق والغرب)، وهذه الثنائية أعلها تكراراً، ولعل هذا

يرجع للبعد الفلسفي كما سيأتي.

الصدق والكذب:

قال في المعاتبة التي جرت بينه وسيف الدولة فجمع بين (الصدق والكذب)⁽¹⁰⁹⁾:

أَهَذَا جَزَاءُ الصِّدْقِ إِنْ كُنْتُ صَادِقًا أَهَذَا جَزَاءُ الْكَذِبِ إِنْ كُنْتُ كَاذِبًا

وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الصدق والكذب)⁽¹¹⁰⁾:

وَمَنْ صَحَبَ الدُّنْيَا طَوِيلًا تَقَلَّبَتْ عَلَى عَيْنِهِ حَتَّى يَرَى صِدْقَهَا كَذِبًا

وقال في رثاء أبي شجاع فاتكاً معرضاً بكافور فجمع بين (أصدق وأكذب)⁽¹¹¹⁾:

أَبْقَيْتُ أَكْذَبَ كَاذِبٍ كَاذِبٍ أَبْقَيْتُهُ وَأَخَذْتُ أَصْدَقَ مَنْ يَقُولُ وَيَسْمَعُ

وقال يمدح المغيث بن علي بن بشر العجلي⁽¹¹²⁾:

دَارُ الْمَلَمِّ لَهَا طَيْفٌ تَهْدِدُنِي لَيْلًا فَمَا صَدَقْتُ عَيْنِي وَلَا كَذَبًا

وقال وقد خيره سيف الدولة بين فرسين دهما وكميت، فجمع بين (الصدق والكذب)⁽¹¹³⁾:

وَرَهْمًا قَالَتِ الْعُيُونُ وَقَدْ يَصْدُقُ فِيهَا وَيَكْذِبُ النَّظَرُ

نجد التَّضاد العكسي بين (الصدق والكذب) وقد تكررت هذه الثنائية خمس مرات، جاءت

أولها في معرض الاستفهام الاستنكاري، وثانيها جاء ليدل على الدُّنْيَا وتقلبها، وثالثها جاء في معرض

التعريض بكافور، ورابعها وخامسها جاء في سياق الممدح.

الضحك والبكاء:

قال يهجو كافوراً فجمع بين (الضحك والبكاء):

وَمَآذَا يَمْضِرُ مِنَ الْمُضْحَكَاتِ وَلَكِنَّهُ ضَحِكَ كَالْبُكََا

وقال في هجاء كافور أيضاً فجمع بين (الضحك والبكاء)⁽¹¹⁵⁾:

وَمِثْلُكَ يُؤَوِّي بِهِ مِنْ بِلَادٍ بَعِيدَةٍ لِيُضْحِكَ رَبَّاتِ الْحِدَادِ الْبَوَاكِ

نجد التَّضاد العكسي بين (الضحك والبكاء) وقد وردتا في معرض الهجاء والسخرية.

الطريف والتأد:

قال في صباه في الغزل، حين طلب الخمر من يد المحبوب فجمع بين (الطَّارِف والتَّيْد)⁽¹¹⁶⁾:

فَأَسْقِنِيهَا فَدَى لِعَيْنَيْكَ نَفْسِي مِنْ غَرَالٍ وَطَارِفِي وَتَلِيدِي

وقال يمدح علي بن إبراهيم التنوخي، فذكر كرم عرقه التَّيْد، الذي يمنعه من الغضب

للاتنقام من أعدائه، فجمع بين (الطّريف والتّليد)⁽¹¹⁷⁾:

وَمَا الْعَصَبُ الطَّرِيفُ وَإِنْ تَقَوَّى مُنْتَصِفٍ مِنَ الْكَرَمِ التَّلَادِ

وقال في مدح عضد الدولة، فوصف حال الأعداء وهو يكرّ عليهم، فجمع بين (الطّريف والتّالّد)⁽¹¹⁸⁾:

إِنْ هَرَبُوا أَذْرَكُوا وَإِنْ وَقَفُوا حَشَوْا ذِهَابَ الطَّرِيفِ وَالتَّلَادِ

نجد التّضاد العكسي بين (الطّارف والتّليد) وهو ينحاز لكل ما هو طارف.

الطول والعرض:

وقال في وصف كلب فجمع بين (الطول والعرض)⁽¹¹⁹⁾:

مُقْتَحِمًا عَلَى الْمَكَانِ الْأَهْوَالِ يَخَالُ طَوْلَ الْبَحْرِ عَرَضَ الْجَدُولِ

وقال في وصف الأسد الذي أراد الهجوم على بدر بن عمار فجمع بين (العرض والطول)⁽¹²⁰⁾:

مَا زَالَ يَجْمَعُ نَفْسَهُ فِي زَوْرِهِ حَتَّى حَسِبَتْ الْعَرْضُ مِنْهُ الطُّولَ

نجد التّضاد الاتجاهي بين (الطول والعرض).

العزّ والذلّ:

قال في صباه محدثاً نفسه رفض حياة الذّلّ، فجمع بين (العزّ والذلّ)⁽¹²¹⁾:

فَاطْلُبِ الْعِزَّ فِي لَطَى وَدَرِ الذَّلِّ وَلَوْ كَانَ فِي جِنَانِ الْخُلُودِ

وقال يمدح سيف الدولة، فجمع بين (يعزّ ويذلّ)⁽¹²²⁾:

يَا مَنْ يِعِزُّ عَلَى الْأَعِزَّةِ جَارُهُ وَيَذِلُّ مِنْ سَطَوَاتِهِ الْجَبَّارُ

وقال يمدح سيف الدولة حين هزم بني كلاب لخروجهم، فجمع بين (يعزّ ويذلّ)⁽¹²³⁾:

تَلَقَّوْا عِزَّ مَوْلَاهُمْ بِذُلِّ وَسَارَ إِلَى بَنِي كَعْبٍ وَسَارُوا

وقال يمدح سيف الدولة ويصف خيله فجمع بين (عزيز وذليل)⁽¹²⁴⁾:

وَبِتَّنْ بِحِصْنِ الرَّانِ رَزَحَى مِنَ الْوَجَى وَكُلُّ عَزِيزٍ لِلْأَمِيرِ ذَلِيلٌ

وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (العز والذلّ)⁽¹²⁵⁾:

يَا مَلِيكَ الْوَرَى الْمُفَرَّقِ مَحْيَاً وَمَمَاتاً فِيهِمْ وَعِزّاً وَذُلّاً

وقال يمدح عبد الرحمن بن المبارك الأنطاكي فجمع بين (العزّ والذلّ)⁽¹²⁶⁾:

وَلِحِثْفٍ فِي الْعِزِّ يَذْنُو مُحِبُّ وَلِعُمُرٍ يَطُولُ فِي الذَّلِّ قَالِي

وقال يمدح بدر بن عمار فجمع بين (العزيز والذليل)⁽¹²⁷⁾:

الْفَارِجِ الْكُرْبِ الْعِظَامِ يَمِثْلُهَا وَالتَّارِكِ الْمَلِكِ الْعَزِيزِ ذَلِيلَا

وقال يمدح الحسين بن إسحاق التنوخي فجمع بين (المذلّ والمعزّ)⁽¹²⁸⁾:

مُذَلُّ الْأَعْرَاءِ الْمُعِزُّ وَإِنْ يَأْنِي بِهِ يُثْمَهُمْ قَالُمُوتِمُ الْجَابِرِ الْيُثِمُ

نجد التّضاد العكسي بين (العز والذلّ) وجاءت هذه الثنائية للدلالة على تمسكه بالعزّ ومقته للذلّ.

العقل والجهل:

قال في مدح سيف الدولة، فجمع بين (العقل والجهل)⁽¹²⁹⁾:
 فَإِنَّ قَلِيلَ الْحُبِّ بِالْجَهْلِ صَالِحٌ وَإِنَّ كَثِيرَ الْحُبِّ بِالْجَهْلِ قَاسِدٌ
 وقال في رثاء أخت سيف الدولة فجمع بين (العقل والجهل)⁽¹³⁰⁾:
 أَجِدُ الْحُزْنَ فِيكَ حِفْظًا وَعَقْلًا وَأَرَاهُ فِي الْخَلْقِ دُعْرًا وَجَهْلًا
 وقال مفتخرًا بنفسه فجمع بين (الجاهل والمتعاقل)⁽¹³¹⁾:
 وَمَا التَّيْبُ طَبِيٍّ فَيَهْمُ غَيْرِ أَنَّنِي بَغِيضٌ لِلْجَاهِلِ الْمُتَعَاقِلِ
 وقال يمدح شجاع بن محمد الطائي⁽¹³²⁾:
 إِذَا قِيلَ رَفَقًا قَالَ لِلْحِلْمِ مَوْضِعٌ وَحِلْمُ الْفَتَى فِي غَيْرِ مَوْضِعِهِ جَهْلٌ
 وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (تجهلونه وتحلم)⁽¹³³⁾:
 وَلَمْ نَزْ مَلِكًا قَطُّ يَدْعَى بِدُونِهِ فِي رَضَى وَيَجْهَلُونَ وَتَحْلُمُ
 وقال في رثاء جدته فجمع بين (الجهل والحلم)⁽¹³⁴⁾:
 أَلَا لَا أَرَى الْأَحْدَاثَ حَمْدًا وَلَا دَمًّا فَمَا بَطَشَهَا جَهْلًا وَلَا كَفُّهَا حِلْمًا
 وقال يمدح الأمير محمد بن طغج فجمع بين (الحلم والجهل)⁽¹³⁵⁾:
 مِنْ الْحِلْمِ أَنْ تَسْتَعْمَلَ الْجَهْلَ دُونَهُ إِذَا اتَّسَعَتْ فِي الْحِلْمِ طُرُقُ الْمَطَالِمِ
 وقال يمدح كافورًا فأورد حكمة جمع فيها بين (الحلم والجهل)⁽¹³⁶⁾:
 وَأَحْلُمُ عَنْ خَلِيٍّ وَأَعْلَمُ أَنَّهُ مَتَى أَجْزَهُ حِلْمًا عَلَى الْجَهْلِ يَنْدَمُ
 وقال في معرض الغزل فجمع بين (العاقلون والجاهلون)⁽¹³⁷⁾:
 يُحِبُّ الْعَاقِلُونَ عَلَى التَّصَافِي وَحُبُّ الْجَاهِلِينَ عَلَى الْوَسَامِ
 نجد التضاد العكسي بين (العقل والجهل) فهو يعلي من شأن العقل، ويهون من شأن
 الجهل بناءً على رؤاه الفلسفية.

الغم والسرور:

قال في صباه في جعفر بن كيغلغ أن عودته إلى داره أشاعت الفرح في الديار، فجمع بين (الغم
 والفرح)⁽¹³⁸⁾:
 وَجَدَدْتُ فَرَحًا لَا الْغَمَّ يَطْرُدُهُ وَلَا الصَّبَابَةُ فِي قَلْبٍ تُجَاوِرُهُ
 وقال يُعَزِّي سيف الدولة في عبده يماك⁽¹³⁹⁾:
 وَمَنْ سَرَّ أَهْلَ الْأَرْضِ ثُمَّ بَكَى أَسَىً بَكَى بِعُيُونٍ سَرَّهَا وَقُلُوبٍ
 وقال يرثي محمد بن اسحق التنوخي فجمع بين (الحزن والسرور)⁽¹⁴⁰⁾:
 فَأَعِذُوا إِخْوَتَهُ بِرَبِّ مُحَمَّدٍ أَنْ يَحْزَنُوا وَمُحَمَّدَ مَسْرُورُ
 وقال في رثاء أخت سيف الدولة⁽¹⁴¹⁾:
 لَا يَمْلِكُ الطَّرِبُ الْمُحْزُونُ مَنْطِقَهُ وَدَمَعُهُ وَهَمًا فِي قَبْضَةِ الطَّرِبِ

وقال عن الدنيا حين عزی سيف الدولة بأخته الصّغرى فجمع بين (الفرحة والغم⁽¹⁴²⁾):

فَكَمْتُ كَوْنَ قَرَحَةٍ تُورِثُ الْغَمَّ مَّ وَحِلُّ يُعَادِرُ الْوَجْدَ خَلَاً

وقال يمدح بدر بن عمار فجمع بين (الغمّ الجذل⁽¹⁴³⁾):

هَانَ عَلَى قَلْبِهِ الرِّمَانُ فَمَا يَبِينُ فِيهِ غَمٌّ وَلَا جَذَلٌ

وقال عن نفسه حين مدح بدر بن عمار فجمع بين (الغمّ والسرور⁽¹⁴⁴⁾):

أَشَدُّ الْغَمِّ عِنْدِي فِي سُرُورٍ تَيَقِّنُ عَنْهُ صَاحِبَهُ انْتِقَالَاً

وقال في رثاء أخت سيف الدولة فجمع بين المسرة والحسرة⁽¹⁴⁵⁾:

بِمَسْرَةٍ فِي قُلُوبِ الطَّيِّبِ مَمْرُقُهَا وَحَسْرَةٍ فِي قُلُوبِ الْبَيْضِ وَالْيَلْبِ

نجد التّضاد الحاد بين (الغمّ والسرور)

الغياب والحضور:

قال يُعزّي سيف الدولة في عبده يماك⁽¹⁴⁶⁾:

قَدَّتْكَ نُفُوسُ الْحَاسِدِينَ فَإِنَّهَا مُعَذَّبَةٌ فِي حَصْرَةٍ وَمَغِيبٌ

وقال يمدح أبا العشائر ذاكراً أنه يشبه أباه فجمع بين (حاضر وغائب⁽¹⁴⁷⁾):

يَا بَنَ مَنْ كَلَّمَا يَدَوْتُ بَدَا لِي غَائِبُ الشَّخْصِ حَاضِرُ الْأَخْلَاقِ

وقال في رثاء أخت سيف الدولة⁽¹⁴⁸⁾:

فَلَيْتَ طَالَعَةَ الشَّمْسَيْنِ غَائِبَةً وَلَيْتَ غَائِبَةَ الشَّمْسَيْنِ لَمْ تَغِبْ

وقال يعزّي أبا شجاع وقد توفيت عمته، فبين أن الكل صائر إلى الموت فجمع بين (الحضور

والغياب⁽¹⁴⁹⁾):

نَفَرُ إِذَا غَابَتْ غُمُودُ سَيُوفِهِمْ عَنْهَا فَاجَالَ الْعِبَادِ حُضُورُ

نجد التّضاد العكسي بين (الغياب والحضور) وقد وردت في معرض الفخر والرّثاء.

الفقر والغنى:

قال يمدح بدر بن عمار، فتحدث عن كرمه فجمع بين (الفقر والغنى⁽¹⁵⁰⁾):

كَأَنَّكَ بِالْفَقْرِ تَبْتَغِي الْغِنَى وَبِالْمَوْتِ فِي الْحَرْبِ تَبْتَغِي الْخُلُودَا

وقال يمدح محمد بن سيار التميمي، فجمع بين (الفقر والغنى⁽¹⁵¹⁾):

وَمِنْ بَعْدَهُ فَقْرٌ وَمِنْ قُرْبِهِ غِنَى وَمِنْ عِرْضِهِ حُرٌّ وَمِنْ مَالِهِ عَبْدٌ

نجد التّضاد العكسي بين الفقر والغنى.

القلة والكثرة:

قال مخاطباً سيف الدولة في رثاء أخته⁽¹⁵²⁾:

وَأَنْتَ مَعَ اللَّهِ فِي جَانِبٍ قَلِيلُ الرُّقَادِ كَثُرَ التَّعَبِ

وقال في مدح سيف الدولة، فجمع بين (الكثير والقليل⁽¹⁵³⁾):

فَإِنَّ قَلِيلَ الْحُبِّ بِالْجَهْلِ صَالِحٌ وَإِنَّ كَثِيرَ الْحُبِّ بِالْجَهْلِ فَاسِدٌ

وقال في مدح محمد بن سيار بن مكرم، فوصف أنصاره فجمع بين (كثير وقليل⁽¹⁵⁴⁾):

ثِقَالٌ إِذَا لَاقُوا خِفَافٌ إِذَا دُعُوا كَثْرٌ إِذَا شَدُّوا قَلِيلٌ إِذَا عُدُّوا

وقال في رثاء محمد بن اسحق التنوخي، فجمع بين (القليل والكثير⁽¹⁵⁵⁾):

وَقَعِغْتُ بِاللُّقْيَا وَأَوَّلِ نَظْرَةٍ إِنَّ الْقَلِيلَ مِنَ الْحَبِيبِ كَثِيرٌ

وقال في الغزل حين مدح علي بن منصور الحاجب⁽¹⁵⁶⁾:

كَثِيرٌ حَيَاةَ الْمَرْءِ مِثْلُ قَلِيلِهَا يَزُولُ وَبَاقِي عَيْشِهِ مِثْلُ ذَاهِبٍ

وقال يمدح سيف الدولة، فجمع بين (القليل والكثير⁽¹⁵⁷⁾):

وَأَنَا لَنَلْقَى الْأَحَادِثَ بِأَنْفُسٍ كَثِيرُ الرَّزَايَا عِنْدَهُنَّ قَلِيلٌ

وقال في مدح بدر بن عمار، فجمع بين (القليل والكثير⁽¹⁵⁸⁾):

أَنْفُ الْكَرِيمِ مِنَ الدِّنْيَةِ تَارِكٌ فِي عَيْنِهِ الْعَدَدَ الْكَثِيرَ قَلِيلًا

قال يمدح أبي الحسين أحمد المري، فجمع بين (الكثرة والإقلال⁽¹⁵⁹⁾):

يَتَدَاوَى مِنْ كَثَرَةِ الْمَالِ بِالْإِقْلَالِ ——— لَلِ جُودِ كَأَنَّ مَالًا سَقَامٌ

وقال عن الحمى التي كانت تغشاه بمصر، فجمع بين (قليل وكثير⁽¹⁶⁰⁾):

قَلِيلٌ عَائِدِي سَقَمٍ فُؤَادِي كَثِيرٌ حَاسِدِي صَعْبُ مَرَامِي

وقال عندما أنفذ إليه سيف الدولة كتاباً بخط يده يطلب منه المسير إليه⁽¹⁶¹⁾:

وَتَكْثِيرِ قَوْمٍ وَتَقْلِيلِهِمْ وَتَقْرِيبِهِمْ بَيْنَنَا وَالْحَبَبِ

وقال يمدح سيف الدولة ويصف سيوفه، فجمع بين (كث وقل⁽¹⁶²⁾):

هَيْهَاتَ عَاقَى عَنِ الْعَوَادِ قَوَاضِبُ كَثْرَ الْقَتِيلِ بِهَا وَقَلَ الْعَانِي

وقال حين عاتبه محمد بن طنج على ترك مديحه، فجمع بين (الكثير والقليل⁽¹⁶³⁾):

تَرَكْ مَدَّ حَيْكَ كَالْهَجَاءِ لِنَفْسِي وَقَلِيلُ لَكَ الْمَدِيحِ الْكَثِيرُ

نجد التضاد العكسي بين (القلة والكثرة) فهو يمدح الكثرة، وقد وردت هذه الثنائية بنسبة

شيوع عالية نتيجة لرؤية فلسفية كما سيأتي.

القرب والنوى:

قال في رثاء أخت سيف الدولة⁽¹⁶⁴⁾:

وَأُثْنِي عَلَيْهِ بِأَلَانِهِ وَأَقْرُبُ مِنْهُ نَأَى أَوْ قَرَبُ

وقال في الغزل حين مدح علي بن أحمد الطائي فجمع بين (القرب والنوى⁽¹⁶⁵⁾):

تَدَلَّلَ لَهَا وَاحْضَعْ عَلَى الْقُرْبِ وَالنَّوَى فَمَا عَاشِقٌ مَنْ لَا يَذِلُّ وَيُخْضَعُ

وقال يمدح سيف الدولة، فجمع بين (أدنى وأبعد⁽¹⁶⁶⁾):

سَرِيَتْ إِلَى جَيْحَانَ مِنْ أَرْضِ آمِدٍ ثَلَاثًا لَقَدْ أَذْنَاكَ رَكُضٌ وَأَبْعَدَا

وقال يمدح محمد بن عبيد الله العلوي، فجمع بين (القرب والبعـد⁽¹⁶⁷⁾):

لَيْسَ يُحْيِيكَ الْمُلَامُ فِي هَمَمٍ أَقْرَبَهَا مِنْكَ عَنْكَ أَبْعَدَهَا

وقال يمدح كافورا⁽¹⁶⁸⁾:

أَرَى لِي بِقُرْبِي مِنْكَ عَيْنًا قَرِيرَةً وَإِنْ كَانَ قُرْبًا بِالْبَعَادِ يُشَابُ

وقال يمدح سيف الدولة لهزيمة لبنى كلاب⁽¹⁶⁹⁾:

وَكَمْ ذَنْبٌ مُؤَلَّدُهُ دَلَالٌ وَكَمْ بُعْدٌ مُؤَلَّدُهُ اقْتِرَابٌ

وقال في الغزل حين مدح علي بن منصور الحاجب⁽¹⁷⁰⁾:

كَالْبَحْرِ يَقْذِفُ لِلْقَرِيبِ جَوَاهِرًا جُودًا وَيَنْعَثُ لِلْبَعِيدِ سَحَابًا

وقال في الغزل حين مدح علي بن منصور الحاجب⁽¹⁷¹⁾:

وَمَا قَرَّبْتُ أَشْبَاهُ قَوْمٍ أَبَاعِدُ وَلَا بَعَدْتُ أَشْبَاهُ قَوْمٍ أَقَارِبُ

وقال يمدح محمد بن سيار التميمي، فجمع بين (القرب والبعد)⁽¹⁷²⁾:

وَمِنْ بُعْدِهِ فَقُرُّ وَمِنْ قُرْبِهِ غِنَى وَمِنْ عَرْضِهِ حُرٌّ وَمِنْ مَالِهِ عَبْدٌ

وقال في الغزل حين مدح سيف الدولة فجمع بين (القرب والنوى)⁽¹⁷³⁾:

وَبَيْنَ الرُّضَا وَالسَّخَطِ وَالْقُرْبِ وَالنَّوَى مَجَالٌ لِدَمْعِ الْمُقَلَّةِ الْمُتَرَقِّقِ

وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (البعد والقرب)⁽¹⁷⁴⁾:

نَعَّضَ الْبُعْدُ عَنْكَ قُرْبَ الْعَطَايَا مَرْتَعِي مَحْصَبٌ وَجَسَمِي هَزِيئٌ

وقال يمدح سيف الدولة ويصف جيشه فجمع بين (البعيد وقريب)⁽¹⁷⁵⁾:

يَرْمِي بِهِ الْبَلَدَ الْبَعِيدَ مُظْفَرٌ كُلُّ الْبَعِيدِ لَهُ قَرِيبٌ دَانٍ

وقال يمدح عبيد الله بن خلجكان الطرابلسي، فجمع بين (دان وبعيد)⁽¹⁷⁶⁾:

دَانٍ بَعِيدٌ مُحِبٌّ مُبْغِضٌ بِهِجٍ أَعَزَّ حُلُوٍّ مُمَرٍّ لَيْنٍ شَرَسٍ

وقال في الغزل حين مدح المغيث بن علي بن بشر العجلي⁽¹⁷⁷⁾:

نَاءَيْتُهُ فَدَنَا أَدْنَيْتُهُ فَتَأَى جَمَشْتُهُ فَنَبَا قَبْلَتْهُ فَآبَى

وقال في الغزل في مفتتح مدحه لكافور⁽¹⁷⁸⁾:

أَمَا تَغْلَطُ الْأَيَّامُ فِي بَأْنٍ أَرَى بَغِيضًا تُتَنَائِي أَوْ حَبِيبًا تُقَرَّبُ

نجد التّضاد العكسي بين (القرب والنوى) وجاءت هذه الثنائية بنسبة شيوع عالية نتيجة

للعلاقات الاجتماعية التي كان يتميز بها.

الكبير و الصغير:

قال يمدح أبا الفضل أحمد بن عبد الله فجمع بين (كبيرهم وصغيرهم)⁽¹⁷⁹⁾:

مُتَشَابِهِي وَرَعَ النُّفُوسِ كَبِيرُهُمْ وَصَغِيرُهُمْ عَفَ الْإِزَارِ حَلَاكِ

وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الصغيرة والكبيرة)⁽¹⁸⁰⁾:

صَغَّرَتْ كُلُّ كَبِيرَةٍ وَكُبِّرَتْ عَنْ لَكَأَنَّهُ وَعَدَدَتْ سِنَّ عُلَامٍ

نجد التّضاد العكسي بين (الكبير والصغير) وقد جاءت الثنائية في معرض الممدح.

الكفر والإيمان:

قال يمدح علي بن إبراهيم التنوخي، فذكر هزيمته لأعدائه وإرجاعهم من ضلال المعصية إلى

رشاد الطاعة فجمع بين (الغي والرشاد)⁽¹⁸¹⁾:

وَقَدْ مَرَّقَتْ تَوْبَ الْعَيِّ عَنْهُمْ وَقَدْ أَلْبَسَتْهُمْ تَوْبَ الرَّشَادِ

وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الكفر والإيمان)⁽¹⁸²⁾:

وَالطَّرْقُ صَيِّقُهُ الْمَسَالِكِ بِالْقَنَا وَالْكَفْرُ مُجْتَمِعٌ عَلَى الْإِيمَانِ

وقال يمدح بدر بن عمار فجمع بين (الْكُفْرُ وَالْإِيمَانِ)⁽¹⁸³⁾:

أُمْسَى الَّذِي أُمْسَى بِرَبِّكَ كَافِرًا مِنْ غَيْرِنَا مَعَنَا بِفَضْلِكَ مُؤْمِنًا

نجد التُّضَادَّ الْعَكْسِيَّ بَيْنَ (الْكُفْرِ وَالْإِيمَانِ) وقد وردت الثَّنَائِيَّةُ بنسبة شيوع منخفضة للدلالة على نفي كل ما مسَّ به في عقيدته.

الليل والصُّبْحُ:

قال يمدح شجاع بن محمد الطائي، متحدثاً عن منبج التي أتاها الممدوح، فجمع بين (الليل والصُّبْحُ)⁽¹⁸⁴⁾:

مَا مَبْنِجٌ مَذْغَبَتْ إِلَّا مَفْلَةٌ سَهْدَتْ وَوَجْهُكَ نَوْمُهَا وَالْإِهْدُ

فَاللَّيْلُ حِينَ قَدِمْتَ فِيهَا أَبْيَضُ وَالصُّبْحُ مِنْذُ رَحَلْتَ عَنْهَا أَسْوَدُ

وقال يمدح سيف الدولة حين هزم بني كلاب لخروجهم، فجمع بين (الصُّبْحُ وَاللَّيْلُ)⁽¹⁸⁵⁾:

فَلَمْ يَسْرَحْ لَهُمْ فِي الصُّبْحِ مَالٌ وَلَمْ تُوقَدْ لَهُمْ بِاللَّيْلِ نَارٌ

وقال في مدح بدر بن عمار عن نفسه، أنه يقطع الفيافي ليلاً بلا وجل، فجمع بين (ظلام الليل والقمر المنير)⁽¹⁸⁶⁾:

وَأَسْرِي فِي ظَلَامِ اللَّيْلِ وَحَدِي كَأَنِّي مِنْهُ فِي قَمَرٍ مُنِيرٍ

وقال يهجو كافوراً، فجمع بين (البيض والسُّود)⁽¹⁸⁷⁾:

وَذَاكَ أَنَّ الْفُحُولَ الْبَيْضَ عَاجِزَةً عَنِ الْجَمِيلِ فَكَيْفَ الْخُصِيَّةُ السُّودُ

وقال يمدح الحسين بن إسحاق التَّنُوخِيَّ فجمع بين (الصبح والليل)⁽¹⁸⁸⁾:

وَهَبْنِي قُلْتُ هَذَا الصُّبْحُ لَيْلٌ أَيْعَمَى الْعَالَمُونَ عَنِ الضِّيَاءِ

وقال يمدح سيف الدولة⁽¹⁸⁹⁾:

وَمَنْ تَكُنِ الْأَسَدُ الصَّوَارِي جُدُودَهُ يَكُنْ لَيْلُهُ صُبْحًا وَمَطْعَمُهُ عَصَبًا

وقال يمدح الحسين بن إسحاق التَّنُوخِيَّ⁽¹⁹⁰⁾:

لَبَسَ الْكَرِيمُ بِهَا عَلَى مَسَالِكِي فَكَأَنَّمَا بِيَاضُهَا سَوْدَاءُ

وقال يمدح كافوراً⁽¹⁹¹⁾:

تَفَضَّحَ الشَّمْسُ كُلَّمَا دَرَّتِ الشَّمْسُ سُبَّ شَمْسٍ مُنِيرَةٍ سَوْدَاءِ

وقال في صباه في جعفر بن كيغلخ أنه بعد اتصاله به زال ما كان يشكوه من الليل طويل الهموم، فجمع بين (الليل والصباح)⁽¹⁹²⁾:

مِنْ بَعْدِ مَا كَانَ لَيْلِي لَا صَبَاحَ لَهُ كَأَنَّ أَوَّلَ يَوْمِ الْحَشْرِ آخِرُهُ

وقال في الغزل حين مدح علي بن منصور الحاجب⁽¹⁹³⁾:

فَكَأَنَّمَا كُسي النَّهَارُ بِهَا دُجَى وَلَيْلٍ وَأُطْلَعَتِ الرِّمَاحُ كَوَاكِبًا

وقال يمدح سيف الدولة لهزيمة لبنى كلاب⁽¹⁹⁴⁾:

فَمَسَاهُمْ وَبُسْطُهُمْ حَرِيرٌ وَصَبَّحَهُمْ وَبُسْطُهُمْ تَرَابٌ

وقال يمدح سيف الدولة حين خرج لقتال بني كلاب لخروجهم عليه، فجمع بين (النَّهَار والليل⁽¹⁹⁵⁾):

إِذَا صَرَفَ النَّهَارُ الصُّوءَ عَنْهُمْ دَجَا لَيْلَانِ لَيْلٌ وَالْعَبَارُ

وقال في الغزل حين مدح على بن منصور الحاجب⁽¹⁹⁶⁾:

وَمَا لَيْلٌ بِأَطْوَلَ مِنْ نَهَارٍ يَظَلُّ بِلَحْظِ حُسَادِي مَشُوبَا

وقال في مدح على بن محمد بن سيار بن مكرم، فجمع بين (الليل والصُّبْح⁽¹⁹⁷⁾):

أَعَزَمِي طَالَ هَذَا اللَّيْلُ فَاَنْظُرْ أَمْنِكَ الصُّبْحُ يَفْرُقُ أَنْ يَوْبَا

وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الأنوار والظلم⁽¹⁹⁸⁾):

وَمَا انْتِفَاعُ أَخِي الدُّنْيَا بِنَازِرِهِ إِذَا اسْتَوَتْ عِنْدَهُ الْأَنْوَارُ وَالظُّلُمُ

وقال يمدح أبا القاسم طاهر بن الحسين العلوي⁽¹⁹⁹⁾:

بِأَنَّ نَهَارِي لَيْلَةٌ مُدْلِهَمَةٌ عَلَى مُقَلَّةٍ مِنْ بَعْدِكُمْ فِي غِيَابِ

وقال يمدح سيف الدولة لهزيمة لبنى كلاب⁽²⁰⁰⁾:

وَلَا لَيْلٌ أَجَنٌّ وَلَا نَهَارٌ وَلَا حَيْلٌ حَمَلَنَ وَلَا رِكَابٌ

نجد التّضاد العكسي بين (الليل والصُّبْح) وقد وردت الثنائية بنسبة شيوع عالية نسبه لارتباطها بمعتقده الفلسفي.

المجيء والذهاب:

قال في وصف فرسه حين مدح كافورا⁽²⁰¹⁾:

بَهُ فَضْلُهُ عَنْ جِسْمِهِ فِي أَهَابِهِ تَجَىءَ عَلَى صَدْرِ رَحِيْبٍ وَتَذْهَبُ

وقال يُعَزِّي سيف الدولة في عبده بماك⁽²⁰²⁾:

سُقِينَا إِلَى الدُّنْيَا فَلَوْ عَاشَ أَهْلُهَا مُنْعَنَا بِهَا مِنْ جِيئَةٍ وَذُهُوبِ

وقال في الغزل حين مدح عضد الدولة فجمع بين (رحل ونزل⁽²⁰³⁾):

الْحُسْنُ يَرْحَلُ حَيْثُمَا رَحَلُوا مَعَهُمْ وَيَنْزِلُ حَيْثُمَا نَزَلُوا

نجد التّضاد العكسي بين (المجيء والذهاب)

مُحِبٌّ وَقَالَ:

قال يمدح عبيد الله بن خلجكان الطرابلسي، فجمع بين (مُحِبٌّ وَمُبْغِضٌ⁽²⁰⁴⁾):

دَانٍ بَعِيدٍ مُحِبٌّ مُبْغِضٌ بَهْجٍ أَعَزَّ حُلُوِّ مُمِرٍّ لَيْنٍ شَرَسٍ

وقال يمدح عبد الرحمن بن المبارك الأنطاكي فجمع بين (مُحِبٌّ وَقَالَ⁽²⁰⁵⁾):

وَلِحَتْفٍ فِي الْعَرِّ يَدْنُو مُحِبٌّ وَلِعُمَرٍ يَطُولُ فِي الدَّلِّ قَالِي

وقال في رثاء أخت سيف الدولة⁽²⁰⁶⁾:

وَلَيْتَ شَكَاتَكَ فِي جِسْمِهِ وَلَيْتَكَ تَجَزَى بِبُغْضٍ وَحُبِّ

نجد التّضاد العكسي بين (محب وقال)

المدح والهجاء:

قال يهجو كافوراً⁽²⁰⁷⁾:

فَمَا كَانَ ذَلِكَ مَدْحًا لَهُ وَلَكِنَّهُ كَانَ هَجْوُ الْوَرَى
وقال يمدح محمد بن عبيد الله العلوي فوصف سيوفه، فجمع بين (الذم والمدح)⁽²⁰⁸⁾:
أَطْلَقَهَا فَالْعَدُوَّ مِنْ جَزَعٍ يَذْمُهَا وَالصَّدِيقُ يَحْمَدُهَا
وقال يهجو السَّامري⁽²⁰⁹⁾:

صَغُرَتْ عَنْ الْمَدِيحِ فَقُلْتُ أَهْجَى كَأَنَّكَ مَا صَغُرْتَ عَنِ الْهَجَاءِ
وقال يعزى أبا شجاع وقد توفيت عمته، فبين أن الصبر ممذوح والخوف مذموم حين جمع
بين (المدح والتلب)⁽²¹⁰⁾ فقال:

يَدْخُلُ صَبْرُ الْمَرْءِ فِي مَدْحِهِ وَيَدْخُلُ الْإِشْقَاقُ فِي ثُلْبِهِ
وقال حين عاتبه محمد بن طغج على ترك مديحه، فجمع بين (المديح والهجاء)⁽²¹¹⁾:
تَرَكْ مَدْحِيكَ كَالْهَجَاءِ لِنَفْسِي وَقَلِيلُ لَكَ الْمَدِيحُ الْكَثِيرُ
وقال يمدح محمد بن عبيد الله العلوي فوصف سيوفه، فجمع بين (بذمها ويحمدها)⁽²¹²⁾:

أَطْلَقَهَا فَالْعَدُوَّ مِنْ جَزَعٍ يَذْمُهَا وَالصَّدِيقُ يَحْمَدُهَا
وقال يمدح محمد بن سيار التميمي، فجمع بين (الذم والحمد)⁽²¹³⁾:
وَيَصْطَنَعُ الْمَعْرُوفُ مُبْتَدَأً بِهِ وَيَمْنَعُهُ مِنْ كُلِّ مَنْ دَمَهُ حَمْدُ
وقال يمدح الحسين بن إسحاق التَّنُوخي⁽²¹⁴⁾:

وَمَا اسْتَعْرِقْتُ وَصْفَكَ فِي مَدِيحِي فَأَنْقَصَ مِنْهُ شَيْئًا بِالْهَجَاءِ
وقال في هجاء كافور⁽²¹⁵⁾:

وَلَوْ لَا فُضُولُ النَّاسِ جِئْتُكَ مَادِحًا بِمَا كُنْتُ فِي سِرِّي بِهِ لَكَ هَاجِيَا
نجد التضاد العكسي بين (المدح والهجاء) فهو مع المدح الحقيقي لمن يستحقه.

الموت والحياة:

وقال في الغزل حين مدح على بن منصور الحاجب⁽²¹⁶⁾:
بِالنَّاعِمَاتِ الْقَاتِلَاتِ الْمُحْيِيَا تُوْ الْمُبْدِيَاتِ مِنَ الدَّلَالِ غَرَابِئَا
وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (الممات والحياة والحي والميت)
لَنَا مَلِكٌ لَا يَطْعَمُ النَّوْمَ هُمُهُ مَمَاتٌ لِحَيٍّ أَوْ حَيَاةٌ لِمَيِّتٍ⁽²¹⁷⁾:
وقال في مدح أبا أيوب أحمد بن عمران، فجمع بين (الممات والحياة)⁽²¹⁸⁾:
فِي النَّاسِ أَمْثَلُهُ تَدَوَّرُ حَيَاتُهَا كَمَمَاتِهَا وَمَمَاتُهَا كَحَيَاتِ

وقال يمدح سيف الدولة، فجمع بين (الممات والمولد)⁽²¹⁹⁾:
لِذَلِكَ سَمَى ابْنُ الدُّمُسْتَقِ يَوْمَهُ مَمَاتًا وَسَمَاهُ الدُّمُسْتَقُ مَوْلِدًا
وقال يمدح سيف الدولة، فجمع بين (يُحْيِي وَيَقْتُلُ)⁽²²⁰⁾:
وَتُحْيِي لَهُ أَلْمَالَ الصَّوَارِمِ وَالْقَنَّا وَيَقْتُلُ مَا يُحْيِي التَّبَسُّمُ وَالْجَدَا

وقال حين أرسل أبو العشائر بازياً على حجلة فأخذها، فجمع بين (الموت والحياة)⁽²²¹⁾:

فَقُلْتُ لَكُلِّ حَيٍّ يَوْمَ مَوْتٍ وَإِنْ حَرَصَ النُّفُوسُ عَلَى الْفَلَاحِ

وقال في صباه في الغزل، فجمع بين (العيش والموت)⁽²²²⁾:

فَعِشْ عَزِيزاً أَوْ مِتْ وَأَنْتَ كَرِيمٌ بَيْنَ طَعْنِ الْقَنَا وَحَفَقِ الْبُنُودِ

وقال متذكراً فاتكاً فجمع بين (عيشهم و موته)⁽²²³⁾:

وَأَشْرَفُ مِنْ عَيْشِهِمْ مَوْتُهُ وَأَنْفَعُ مِنْ وَجْدِهِمْ عُدْمُهُ

وقال في صباه محدثاً نفسه رفض حياة الدّل، فجمع بين (حييت ومِت)⁽²²⁴⁾:

لَا كَمَا قَدْ حَيَّيْتَ غَيْرَ حَمِيدٍ وَإِذَا مِتْ مِتْ غَيْرَ فَقيِدٍ

وقال يمدح عضد الدولة⁽²²⁵⁾:

مُمْطِرُ الْمَوْتِ وَالْحَيَاةِ مَعَاً وَأَنْتَ لَا بَارِقُ وَلَا رَاعِدُ

وقال يمدح عضد الدولة فوصف إحدى غزواته فجمع بين (أحيائها وموتها)⁽²²⁶⁾:

وَصَارَتْ الْفَيْلَقَانِ وَاحِدَةً تَعُزُّ أَحْيَاؤَهَا مَمُوتَاهَا

نجد التّضاد الحاد بين (الموت والحياة) وقد وردت هذه الثنائية بنسبه شيوع عالية، للدلالة

على حتمية الموت.

النُّحُوسُ وَالسُّعُودُ:

قال في صباه في الغزل، فجمع بين (النُّحُوسُ والسُّعُودُ)⁽²²⁷⁾:

أَبْدَأُ أَقْطَعُ الْبِلَادَ وَنَجْمِي فِي نُحُوسٍ وَهَمَّتِي فِي سُعُودِ

وقال حين وشى به قوم إلى السُّلطان فحبسه، فجمع بين (النُّحُوسُ والسُّعُودُ)⁽²²⁸⁾:

فَأَنْجُمُ أَمْوَالِهِ فِي النُّحُوسِ وَأَنْجُمُ سُؤْلِهِ فِي السُّعُودِ

وقال في مدح عضد الدولة، واصفاً الإبل التي يركب عليها، فجمع بين (النحس والسعد)⁽²²⁹⁾:

تُبَدِّلُ أَيَّامِي وَعَيْشِي وَمَنْزِلِي نَجَائِبُ لَا يُفَكِّرُنَ فِي النَّحْسِ وَالسَّعْدِ

نجد التّضاد الحاد بين (النُّحُوسُ والسُّعُودُ)

النَّفْعُ وَالضَّرُّ:

قال يمدح الحسين بن إسحاق التَّنُوخي⁽²³⁰⁾:

مَنْ نَفَعُهُ فِي أَنْ يَهَاجَ وَضَرُّهُ فِي تَرْكِهِ لَوْ تَفَطَّنَ الْأَعْدَاءُ

وقال في رثاء أبا شجاع فاتكاً فجمع بين (تضرُّ وتنفع)⁽²³¹⁾:

بَرْدُ حَسَايَ إِنْ اسْتَطَعْتَ بِلَفْظَةٍ فَلَقَدْ تَضُرُّ إِذَا تَشَاءُ وَتَنْفَعُ

نجد التّضاد الحاد بين (النفع والضّر)

الهجر والوصل:

قال في مدح كافور مفتحاً بالغزل متعجباً من الأيام وفعلها، فجمع بين (الوصل والصد)⁽²³²⁾:

يُبَاعِدُنْ حُبّاً يَجْتَمِعُنْ وَوَصْلُهُ فَكَيْفَ يَحُبُّ يَجْتَمِعُنْ وَصَدُّهُ

وقال في مدح أبا الفوارس دليراً أن الغبطة في نيل الشرف لا في نيل اللذات ومواصلة الغايات

فجمع بين (الهجر والوصل)⁽²³³⁾:

فَمَا حَرَمْتُ حَسَنَاءَ بِالْهَجْرِ غِبْطَةً وَلَا بَلَّغْتُهَا مِنْ شَكَى الْهَجْرِ بِالْوَصْلِ
نجد التضاد العكسي بين (الهجر والوصل)

يمين وشمال:

قال يمدح سيف الدولة لهزيمة لبنى كلاب⁽²³⁴⁾:

وَعَمَرُوا فِي مَيَامِنِهِمْ عُمُورٌ وَكَعَبُ فِي مَيَاسِرِهِمْ كَعَابُ
وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (اليمين والشمال)⁽²³⁵⁾:

الْجَيْشُ جَيْشُكَ غَيْرَ أَنَّكَ جَيْشُهُ فِي قَلْبِهِ وَمَيْمَنِهِ وَشِمَالِهِ
وقال يمدح سيف الدولة فجمع بين (اليمين والشمال)⁽²³⁶⁾:

بَسَطَ الرُّعْبُ فِي الْيَمِينِ مَيْمَنًا فَتَوَلَّوْا فِي الشِّمَالِ شِمَالًا
وقال يمدح عبد الرحمن بن المبارك فجمع بين (اليمين والشمال)⁽²³⁷⁾:

قَابِضًا كَفَّهُ الْيَمِينَ عَلَى الدُّنْيَا وَلَوْ شَاءَ حَارَها بِالشِّمَالِ
وقال يمدح بدر بن عمار فجمع بين (يمين شمالاً)⁽²³⁸⁾:

وَأُقْسِمُ لَوْ صَلَحْتَ يَمِينَ شَيْءٍ لَمَا صَلَحَ الْعِبَادُ لَهُ شِمَالًا
نجد التضاد العكسي بين (اليمين والشمال) وقد وردت في معرض المدهح.

متفرقات من الأضداد جاءت مرة واحدة في شعره:

الآتي والماضي:

قال يُعَزِّي سيف الدولة في عبده يماك⁽²³⁹⁾:

مَلَكَهَا الْآتِي تَمَلَّكَ سَالِبٍ وَفَارَقَهَا الْمَاضِي فِرَاقَ سَلِيبٍ

الاختلاف والاتفاق:

قال في رثاء أخت سيف الدولة⁽²⁴⁰⁾:

تَخَالَفَ النَّاسُ حَتَّى لَا ائْتَفَاقَ لَهُمْ إِلَّا عَلَى شَجَبٍ وَالْخُلْفُ فِي الشَّجَبِ

الإسهاب والإيجاز:

قال يمدح أبا بكر صالح وبلاغته فجمع بين (الإسهاب والإيجاز)⁽²⁴¹⁾:

بَلَّغْتُهُ الْبَلَاغَةَ الْجَهْدَ بِالْعَفْوِ وَنَالَ الْإِسْهَابَ بِالْإِيجَازِ

الإساءة والصَّفْح:

قال يمدح محمد بن مساور الرُّومِيَّ، فجمع بين (الإساءة والصَّفْح)⁽²⁴²⁾:

حَمَّتْ عَلَى بَدْرِ اللَّجَيْنِ وَمَا أَتَتْ بِإِسَاءَةٍ وَعَنِ الْمُسِيءِ صَفُوحُ

أنزل وأركب:

قال في وصف فرسه حين مدح كافوراً⁽²⁴³⁾:

وَأَصْرَعُ أَيُّ الْوَحْشِ فَقَيْتُهُ بِهِ وَأَنْزَلُ عَنْهُ حِينَ أَرْكَبُ

الأهون والأصعب:

قال حين مدح المغيث بن علي بن بشر العجلي⁽²⁴⁴⁾:

التَّارِكِينَ مِنَ الْأَشْيَاءِ أَهْوَنَهَا وَالرَّاكِبِينَ مِنَ الْأَشْيَاءِ مَا صَعَبَا

تُبَاع وَتُشْتَرَى:

قال يمدح أبا الفضل محمد بن العميد، فجمع بين (تُبَاع وَتُشْتَرَى)⁽²⁴⁵⁾:
بِأَيِّ وَأَمِي نَاطِقٍ فِي لَفْظِهِ مَنَّ تُبَاعُ بِهِ الْقُلُوبُ وَتُشْتَرَى

تفرقهم وتجمعهم:

قال يمدح سيف الدولة حين هزم بني كلاب لخروجهم فبين أن أصلهم جميعا يرجع إلى نزار إلا أن الطّباع تختلف، فجمع بين (تفرقهم وتجمعهم)⁽²⁴⁶⁾:
تُفَرِّقُهُمْ وَإِيَّاهُ السَّجَايَا وَيَجْمَعُهُمْ وَإِيَّاهُ النَّجَارُ

ثَوَابٌ وَعِقَابٌ:

قال في مدح بدر بن عمار⁽²⁴⁷⁾:
إِنَّمَا بَدْرُ بْنُ عَمَارٍ سَحَابٌ هَاطِلٌ فِيهِ ثَوَابٌ وَعِقَابٌ

جنوب وشمال:

قال عن نفسه القلقلة التي لا تستقر على حال⁽²⁴⁸⁾:
عَلَى قَلْبِي كَأَنَّ الرِّيحَ تَحْتِي أَوْجَهِهَا جَنُوبًا أَوْ شَمَالًا

حجبتها وجلوتها:

قال يمدح محمد بن زريق الطرطوسي واصفاً إيثاره له بقصيدة عن غيره فجمع بين (حجبتها وجلوتها)⁽²⁴⁹⁾:
حَجَّبَتْهَا عَنْ أَهْلِ أَنْطَاكِيَّةٍ وَجَلَوَتْهَا لَكَ فَاجْتَلَيْتَ عَرُوسًا

الحرّ والبرد:

قال في مدح محمد بن سيار بن مكرم، فوصف طعنه للأعداء فجمع بين (الحرّ والبرد)⁽²⁵⁰⁾:
وَطَعْنٌ كَأَنَّ الطَّعْنَ لَا طَعْنَ عِنْدَهُ وَضَرْبٌ كَأَنَّ النَّارَ مِنْ حَرِّهِ بَرْدٌ

خَطِطٌ وَصَوَابٌ:

قال ارتجالاً وقد عدله أبو سعيد المجيمري عن لقاء الملوك⁽²⁵¹⁾:
أَبَا سَعِيدٍ جَنَّبِ الْعِتَابَا قَرَبٌ رَأَى رَأَى خَطِطاً صَوَابَا

خِيَّ بُؤَا وَأَعْطُوا:

قال يمدح كافورا⁽²⁵²⁾:
إِذَا طَلَبُوا جَدَوَاكَ أَعْطُوا وَحَكَّمُوا وَإِنْ طَلَبُوا الْفَضْلَ الَّذِي فِيكَ خِيَّبُوا

خيرها وشرها:

قال يمدح محمد بن زريق الطرطوسي فبين أن خير الشعر ما يمدح به الملوك وشره ما يمدح به اللئام فجمع بين (خيرها وشرها)⁽²⁵³⁾:
خَيْرُ الطُّيُورِ عَلَى الْقُصُورِ وَشَرُّهَا يَأْوِي الْخَرَابَ وَيَسْكُنُ النَّاوُوسَا

رَفَعٌ وَوَضَعَ:

قال يمدح سيف الدولة.
مَنْ كَانَ فَوْقَ مَحَلِّ الشَّمْسِ مَوْضِعَهُ فَلَيْسَ يَرْفَعُهُ شَيْءٌ وَلَا يَضَعُ

السُّخْطُ وَالرَّضَاءُ:

قال مخاطباً سيف الدولة⁽²⁵⁴⁾:

وَمِهْجَتِي يَا عَاذِلِي الْمَلِكُ الَّذِي أَسْخَطْتُ كُلَّ النَّاسِ فِي إِضَائِهِ

السَّرَّاءُ وَالضَّرَّاءُ:

قال يمدح الحسين بن إسحاق التَّنُوخِي⁽²⁵⁵⁾:

مُتَفَرِّقُ الطَّعْمَيْنِ مُجْتَمِعُ الْقُوَى فَكَأَنَّهُ السَّرَّاءُ وَالضَّرَّاءُ

السَّقِيمُ وَالصَّحِيحُ:

قال يمدح سيف الدولة، فجمع بين (السَّقِيمِ وَالصَّحِيحِ)⁽²⁵⁶⁾:

سَقِيمٌ جَسْمٌ صَحِيحٌ مُكْرَمَةٌ مَنْجُودَ كَرْبٍ غِيَاثٌ مَنْجُودِ

السَّوَارِي وَالْغَوَادِي:

قال يمدح سيف الدولة⁽²⁵⁷⁾:

تَسَايَرُكَ السَّوَارِي وَالْغَوَادِي مُسَايَرَةَ الْأَحْبَاءِ الطَّرَابِ

الشِّتَاءُ وَالصَّيْفُ:

قال يمدح الحسين بن إسحاق التَّنُوخِي⁽²⁵⁸⁾:

وَعَقَابٌ لُبْنَانٍ وَكَيْفٌ بِقَطْعِهَا وَهُوَ الشِّتَاءُ وَصَيْفُهُنَّ شِتَاءُ

صَمُوتٌ وَذَاطِقٌ:

قال يهجو كافوراً⁽²⁵⁹⁾:

وَتِلْكَ صَمُوتٌ وَذَا نَاطِقٌ إِذَا حَرَّكَهُ فَسَا أَوْ هَدَى

عرفت وجهلت:

قال في هجا ضبة وقد جمع بين (عرفت وجهلت)⁽²⁶⁰⁾:

وإِنْ عَرَفْتُ مُرَادِي تَكْشَفْتُ عَنْكَ كُرْبِي

وإِنْ جَهِلْتُ مُرَادِي إِنَّهُ بَلِيكُ أَشْبِي

الغدر والوفاء:

قال في الغزل حين مدح الحسين بن علي، فجمع بين (الغدر والوفاء)⁽²⁶¹⁾:

إِذَا عَدَرْتُ حَسَنَاءَ وَقْتُ بَعْدِهَا فَمِنْ عَهْدِهَا أَنْ لَا يَدُومَ لَهَا عَهْدُ

قَدْ أَمَا وَخَلَفَا:

قال يمدح سيف الدولة حين هزم بني كلاب لخروجهم، فجمع بين (قَدْ أَمَا وَخَلَفَا)⁽²⁶²⁾:

يَرُونَ الْمَوْتَ قَدْ أَمَا وَخَلَفَا فَيَحْتَارُونَ وَالْمَوْتُ اضْطَرَارُّ

الكريم والليثيم:

قال يمدح سيف الدولة، فجمع بين (الكريم والليثيم)⁽²⁶³⁾:

إِذَا أَنْتَ أَكْرَمْتَ الْكَرِيمَ مَلَكَتْهُ وَإِنْ أَنْتَ أَكْرَمْتَ اللَّيْثِيمَ تَمَرَّدَا

مَأْكُولٌ وَمَشْرُوبٌ:

قال واصفاً الخيل وهو يمدح كافوراً⁽²⁶⁴⁾:

تَهْوِي مُمْنَجَرِدٍ لَيْسَتْ مَذَاهِبُهُ لِلْبَيْسِ تَوْبٍ وَمَأْكُولٍ وَمَشْرُوبٍ

مُحِبُّهُ وَ عَدُوُّهُ:

قال يمدح محمد بن مساور الرُّومِيّ، فجمع بين (مُحِبِّهِ وَ عَدُوُّهُ⁽²⁶⁵⁾):
فَمَقِيلُ حُبِّ مُحِبِّهِ قَرِحٌ بِهِ وَ قَلِيلُ غَيْظِ عَدُوِّهِ مَقْرُوحٌ

ممنوع ومبذول:

قال مفتخراً بنفسه⁽²⁶⁶⁾:
وَإِنِّي لَمَمْنُوعُ الْمَقَاتِلِ فِي الْوَعَى وَإِنْ كُنْتُ مَبْذُولُ الْمَقَاتِلِ فِي الْحُبِّ
هَلُوكَ وَحَرَّة:

قال في هجا ضبة فعيه بأمه فجمع بين (هلوك وحرّة⁽²⁶⁷⁾):
وَلَيْسَ بَيْنَ هَلُوكٍ وَحَرَّةٍ غَيْرُ خِطْبَةٍ

وَأَفْقُوا وَخَالَفُوا:

قال يمدح كافوراً⁽²⁶⁸⁾:
قَدْ وَافَقُوا الْوَحْشَ فِي سَكْنَى مَرَاتِعِهَا وَخَلَفُوهَا بِتَقْوِيضٍ وَتَطْنِيْبِ
الْوُقُوفُ وَالذَّهَابُ:

قال يمدح سيف الدولة لهزيمة لبني كلاب⁽²⁶⁹⁾:
وَلَكِنْ رَبُّهُمْ أَسْرَى إِلَيْهِمْ فَمَا نَفَعَ الْوُقُوفُ وَلَا الذَّهَابُ
يَرْضَى وَيَغْضَبُ:

قال يمدح كافوراً⁽²⁷⁰⁾:
فَتَى يَمْلَأُ الْأَفْعَالَ رَأْيَا وَحِكْمَةً وَنَادِرَةً أحيانَ يَرْضَى وَيَغْضَبُ
جميع التّضاد الذي جاء في هذه الأبيات المتفرقة هو تضاد عكسي.

التّحليل:

الأسباب التي أدت إلى وجود التّضاد في شعر المتنبي: أولاً التّأثيرات الفلسفية:

1. كما أسلفنا في ترجمة حياة المتنبي، فقلنا إنه تلقى العلوم الفلسفية في بلاط سيف الدولة حيث كان يجتمع مع الفيلسوف الفارابي، ولما كان المتنبي قلقاً كما وصف نفسه، فقد ألبأته الظروف للرحلة خارج الأمصار العربية، فيمّم شطر فارس حيث الحضارة الإنسانية الصّاربة في أعماق التّاريخ، والديانات القديمة، ذات الطقوس الفريدة، ولعل أبعدّها صيتاً وذكرًا الديانة المانوية التي تقوم على ثنائيات متعددة أبرزها ثنائية (النور والظلام) والتي تتمثل عند الشّاعر في ثنائية «الخير والشر» فالنور هو مصدر الخير وضده الظلام وهو مصدر الشر. والباحث يرى أن تعلق المتنبي بهذه الثنائيات المتضادة راجع إلى صدى قراءته عن هذه الديانة - ولا نتهم المتنبي كما أنهم قبل أكثر من ألف عام قطعن في عقيدته بأنه - أدعى النبوة؛ لنأتي الآن فنَدعى أن المتنبي قد اتخذ المانوية معتقداً، ومذهباً. ولكننا نقول إنه تأثر فقط بالثنائيات التي

تقوم عليها فكرة هذه الديانة. والدليل على أن المتنبي قد تأثر بهذه الديانة ولعه الشديد بالثنائيات، خاصة تلك التي تتعلق بالنور والظلام. ولعل إلهام المتنبي على ثنائية «الشَّرق والغرب» التي جاءت أكثر شيوعاً عنده، يجعلنا نفسر أن الشَّرق عنده هو إشارة إلى النور والخير، والغرب هو إشارة إلى الظلام والشَّر، لهذا ظلَّ المتنبي يقدم الشَّرق على الغرب، فكأنه يغلب الخير على الشر، لأنه — أي الخير — غالب دوماً على الشر وإن تناول أمده؛ لهذا نرى أن المتنبي قد حشد هذه الثنائية للدلالة على الخير والشر، ولم يقصد مجرد الشرق أو الغرب، وإلا لما ركز عليها كما لم يركز على الثنائية الدالة على (الشَّمال والجنوب) والتي لم ترد عنده إلا مرة واحدة فقط؛ لأنه لم يقصد من ورائها الدلالة على معنى فلسفي.

2. أورد المتنبي الثنائيات المتضادة «النَّهار والليل» و«الصباح والمساء» و«البياض والسَّواد» بنسبة شيوع عالية انطلاقاً من تأثره بالديانة المانوية. لهذا فالألفاظ الدالة على النَّهار والصباح والبياض تمثّل عنده الخير، ومضاداتها الألفاظ الدالة على الليل والمساء والسَّواد تمثّل الشر.

3. أورد المتنبي ثنائية «القليل والكثير» بنسبة شيوع عالية انطلاقاً من الرؤى الفلسفية التي تأثر بها فتولدت لديه قناعات بأن الحياة كلها إلى زوال؛ كثيرها وقليلها لهذا كان حين ترهقه الحياة يستنجد بقوله⁽²⁷¹⁾:

كثيرُ حَيَاةِ الْمَرْءِ مِثْلُ قَلِيلِهَا يَزُولُ وَبَاقِي عَيْشِهِ مِثْلُ ذَاهِبٍ

4. أورد المتنبي ثنائية التَّضاد «الموت والحياة» بنسبة شيوع عالية انطلاقاً من إيمانه بحتمية الموت والذي اعتبره هو الثَّابت الذي تدور حوله الحياة لتنتهي عنده، لهذا نجده يقدم كثيراً في هذه الثنائية ذكر الموت على الحياة، وقد ربط المتنبي بين هذه الثنائية وثنائية «العزَّ والذل» لهذا يرى أن الحياة التي تكدر صفوها المذلة هي حياة غير جديرة بأن يعيشها المرء؛ لهذا فقد فضل عليها الموت.

5. أورد المتنبي ثنائية «العقل والجهل» بنسبة شيوع عالية انطلاقاً من اتكائه على خلفيته الفلسفية التي تُعَلِّي من شأن العقل باعتباره المصباح الهادي إلى نور الحقيقة المتمثلة في الحق والإيمان، لهذا أورد ثنائيتي «الحق والباطل» بجانب ثنائية «الإيمان والكفر» فالحق والإيمان مُثْلان النور، والباطل والكفر مُثْلان الظلام، والإيمان والحق لا دوام لهما إن لم تشدَّ عراهما ركيزة ثابتة؛ لهذا جاءت ثنائية «الصدق والكذب» فالصدق يقود إلى الحق والذَّي بدوره يقود إلى الإيمان، أمَّا ضدُّهما الكذب فيقود إلى الباطل والذَّي بدوره يقود إلى الكفر، ومن هنا جاءت ثنائية «الطاعة والمعصية» وثنائية «الحلال والحرام» كنتيجة طبيعية قائمة على نتاج تلك الثنائيات المتداخلة، والتي ترجع جميعها إلى فكرة النور والظلام التي جعلها المتنبي محوراً تدور حوله أصداده.

ثانياً العلاقات الاجتماعية:

1/ القرب والنّوى:

من أكثر الثنائيات الدّالة على العلاقات الاجتماعية شيوعاً أورد المتنبي ثنائية «القرب والنّوى» ولعل درجة شيوعها راجعة إلى أن المتنبي سمت سمت الشعراء الجاهليين ومن سار على نهجهم من المتأخرين في افتتاح مطالع القصائد بالغزل، والمتنبي شاعر غزير الإنتاج ساقته الظروف والأحداث إلى مدح من يستحق ومن لا يستحق فجاءت المطالع مقسمة بين رجااء لقاء المحبوب، وقربه، والخوف من بعده ونأيه، وهذا كان يولد في نفس الشاعر ثنائيتي «الغمّ والسُّرور» و«الضحك والبكاء» فهو مسرور ضاحك إن قُرِبَتْ منه المحبوبة أو مغموم باكي إن هي نأت عنه، أي هو محكوم عليه بثنائية «الرّضا والسّخط» إمّا أن يكون راضياً من قربها أو ساخطاً من نأيها.

2/ المدح والهجاء:

من أكثر الثنائيات الدّالة على العلاقات الاجتماعية شيوعاً أورد المتنبي ثنائية «المدح والهجاء» فهو مادح لكل صفة نبيلة، وهاجي لكل صفة ذميمة، لهذا وردت الثنائيات الدّالة على «الشجاعة والجبّ» و«الجود والبخل» و«الغدر والوفاء» و«الإساءة والصّفح» و«التعظيم والتواضع» و«النّفح والضّر» و«الكريم واللّئيم».

النتائج:

1. بعد رصد ظاهرة التّضاد من النّوع الأول في شعر المتنبي، والدّي جاء بلفظين متضادين، تبين أن شعره حافل بهذه الظاهرة بشكل ملفت الأمر الدّي أكسبه بعداً فنياً واضحاً.
2. حوى التّضاد الوارد في شعر المتنبي أقسامه المختلفة ومنها: الحاد والمتدرج والعكسي والاتجاهي والعمودي.
3. جاء التّضاد العمودي بين لفظتي (الشّرق والغرب) مسجلاً نسبة أعلى تكرار بين جميع أقسام التّضاد الأخرى.
4. شمل التّضاد الوارد في شعر المتنبي مجالات مختلفة منها: الصّفات الاجتماعية، والمفاهيم الدّينية، والمفاهيم الحربية، والمفاهيم الوجدانية، وأنواع الاتجاهات، واختلاف الألوان.
5. الثنائيات المتضادة التي وردت في شعر المتنبي بلغت خمساً وسبعين ثنائية، انقسمت إلى مجموعتين، المجموعة الأولى شملت ثلاثاً وثلاثين ثنائية، جاء التّضاد في كل منها مرة واحدة. المجموعة الثانية شملت اثنتين وأربعين ثنائية متضادة تفاوتت درجة تكرار التّضاد فيها حيث بلغ أعلاها تكراراً ثنائية تكررت اثنتين وعشرين مرة، وأقلها مجموعة ثنائيات تكرر التّضاد في كل منها مرتين.

6. درجة شيوخ الألفاظ المتضادة كانت كالآتي:

- أ. أكثر الأضداد شيوخاً هي ثنائية (الشرق والغرب) وردت اثنتين وعشرين مرة.
- ب. تليها في الشيوخ ثنائية (الليل والنهار) و (البياض والسواد) وردت سبع عشرة مرة.
- ج. تليها في الشيوخ ثنائية (القرب والتوى) وردت خمس عشرة مرة.
- د. تليها في الشيوخ ثنائية (الجود والبخل) وردت أربع عشرة مرة.
- هـ. تليها في الشيوخ ثنائية (الحق والباطل) وردت ثلاث عشرة مرة.
- و. تليها في الشيوخ ثنائي (القليل والكثير) و (الموت والحياة) وردتا اثنتي عشرة مرة.
- ز. تليها في الشيوخ ثنائي (الجهل والعلم) و (المدح والهجا) وردتا تسع مرات.
- ح. تليها في الشيوخ ثنائي (العز والذل) و (الغم والسُرور) وردتا ثماني مرات.
- ط. تليها في الشيوخ ثنائية (الرَّيف والحضر) وردت ست مرات.
- ي. تليها في الشيوخ ثنائية (اليمن والشمال) وردت خمس مرات.
- ك. تليها في الشيوخ الثنائيات (أوائل وأواخر) و (الحلال والحرام) و (الشجاعة والجبن) و (التالد والطريف) و (والغياب والحضور) وردت كل منها أربع مرات.
- ل. تليها في الشيوخ الثنائيات (أطاع وعصى) و (الحر والعبد) و (حلو ومر) و (السلم والحرب) و (الكفر والإيمان) و (المجيء والذهاب) و (محب وقال) و (نحوس وسعود) وردت كل منها ثلاث مرات.
- م. تليها في الشيوخ خمس عشرة ثنائية منها (الأرض والسَّماء) و (اصطباح واغتباقي) و (الأمن والفرع) وغيرهم، وردت كل منها مرتين.
- ن. وأقلها شيوخاً ثلاث و ثلاثون ثنائية مختلفة، جاء التَّضاد في كل منها مرة واحدة منها: «الزَّيادة والنَّقْصان» و «حبَّتها جلوتها» و «خيرها وشَرُّها» و «الكريم واللَّيِّم».

التَّوصيات:

يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بدراسة ظاهرة التَّضاد عامة في الإنتاج الأدبي لشعرائنا، كما يوصي بصورة خاصة بدراسة ظاهرة التَّضاد من النوع الثَّاني، الذي جاء بلفظ واحد لمعنيين متضادين في شعر المتنبي، حتى يكون في هذا استكمال لهذا البحث الذي تناول النوع الأول من التَّضاد في شعره.

الهوامش:

- (1) محاضرات في فقه اللغة، زبير درّاق، ديوان المطبوعات الجامعية عنكون الجزائر ط 4 «1994م، ص 112.
- (2) علم الدلالة، أحمد مختار عمر، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، 1982م، ص 102 — 103.
- (3) القاموس المحيط، للفيروز آبادي، تح، مجدي فتحي السّيد، المكتبة التوفيقية للطباعة، ج، 3، القاهرة، ص، 375.
- (4) المخصص، على أبو الحسن ابن إسماعيل، (ابن سيدة) دار الكتب العلمية، ط، بيروت، لبنان، ج، ص 112.
- (5) الدّلالة اللفظية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002م، ص، 72.
- (6) لسان العرب، لابن منظور محمد بن مكرم، ط، بيروت، الناشر، 1955م دار صادر، ص 63، ج 3، مادة ضد.
- (7) الأضداد، لمحمد بن القاسم الأنباري، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الكويت 1960م مقدمة المحقق.
- (8) الأضداد في كلام العرب لعبد الواحد بن علي، أبو الطيب اللّغوي، ت الدكتور عزة حسن، الناشر المجمع العربي بدمشق، 1996م، ص 1/ج 1
- (9) أدب الكاتب، ابن قتيبة الدينوري، شرح الأستاذ علي فاغور، دار الكتب العلمية لبنان، 1988م، ص 208.
- (10) مجالس ثعلب، تحقيق، عبد السلام هارون، القاهرة 1990م، ص، 118.
- (11) الصاحب، لأحمد ابن فارس بن زكريا، تحقيق أحمد صقر، القاهرة، 1977م، ص 117.
- (12) الغريب المصنف، لأبي عبيد القاسم بن سلام، تحقيق محمد مختار العبيدي، (دون تا)، ص 622 — 634.
- (13) المزهر في علوم اللغة، لجلال الدين السيوطي، ت، محمد أبو الفضل وآخرين، القاهرة، 1958م، ج 396، 1.
- (14) جمهرة اللّغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد، تحقيق، منير بعلبكي، دار العماد بيروت، 1344 هـ، ج 1، ص 291.
- (15) أمالي القاضي، أبو إسماعيل بن قاسم البغدادي، مطبعة بولاق الدكرور، 1324 هـ، ج 2، ص 322.
- (16) فقه اللّغة، على عبد الواحد وافي، لقاهرة، 1956م، ص 194.
- (17) التّضاد في ضوء اللّغات السامية، ربحي كمال، دار النهضة العربية، بيروت، 1975م، ص 9.
- (18) دراسات في فقه اللّغة، دكتور، صبحي الصّالح، دار العلم للملايين، 1978م، ص 313.
- (19) فصول في فقه اللّغة، رمضان عبد التّوّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة 1973م، ط 2، ص 342.
- (20) في اللّهجات العربية، الدكتور، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 8، ص 215.
- (21) الأضداد، محمد بن القاسم بن محمد الأنباري، ت، محمد أبو الفضل إبراهيم، الكويت، 1960م، ص 2.
- (22) المزهر، للسيوطي، ج 2، ص 401.
- (23) المزهر، للسيوطي، ج 1، ص 396.
- (24) لهجات العرب في القرآن الكريم، الدكتور/عبد الله عبد النّاصر جبري، دار الكتب العلمية بيروت، 2007م، ص 135.
- (25) أسواق العرب في الجاهلية والإسلام، سعيد الأفغاني، المطبعة الهاشمية دمشق، 1937م، ص 195.
- (26) أبو الطّيب المتنبي في مصر والعراقيين، الدكتور/مصطفى الشّكعة، عالم الكتب بيروت، ط 1 — 1983م، ص 19.

- (27) قصيدة المديح عند المتنبي وتطورها الفني، أيمن محمد زكي العشماوي، دار المعرفة الجامعية، (دون تاريخ) ص، 40
- (28) الموسوعة الأدبية الميسرة، المتنبي رجل في أمة، خليل شرف الدين، دار مكتبة الهلال بيروت، 1987م، ص، 54
- (29) يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، للثعالبي، شرح وتحقيق/مفيد محمد قمحه، ط1 — دار الكتب العلمية بيروت 1983م، ص، 15.
- (30) المتنبي وشوقي، أحمد أمين الرفاعي، منشأة المعارف الإسكندرية، 2002م، ص، 16.
- (31) أبو الطَّيِّب المتنبي في مصر والعراقين، الدكتور/مصطفى الشَّكعة، عالم الكتب بيروت، ط1، 1983م، ص، 390
- (32) جانب الثورة والعقيدة في شعر المتنبي، د/عبد العاطي كيوان، دار العلم الفيوم، ط1 — 1998م، ص، 73
- (33) الأضداد في كلام العرب لعبد الواحد بن علي، أبو الطيب اللُّغوي، ص، 1.
- (34) شرح ديوان المتنبي، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، الناشر دار الكتاب العربي بيروت، 1938م، ط، 2، ج 3 ص 7.
- (35) نفس المرجع، ج 3 ص 366.
- (36) شرح ديوان المتنبي، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، الناشر دار الكتاب العربي بيروت، لبنان، 1986م، ج 1 ص 156
- (37) نفس المرجع السابق، ج 1 ص 157
- (38) 38⁰ / شرح ديوان المتنبي، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، الناشر دار الكتاب العربي بيروت، 1938م، ط، 2، ج 3 ص 45.
- (39) مرجع سابق، ج 1 ص 374.
- (40) نفس المرجع السابق، ج 2، ص، 360
- (41) شرح ديوان المتنبي، ج 3 ص 129
- (42) شرح ديوان المتنبي، ج 3، ص، 138.
- (43) شرح ديوان المتنبي، ج 3 ص 5
- (44) شرح ديوان المتنبي، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، الناشر دار الكتاب العربي بيروت، 1938م، ط، 2، ج، 4، ص، 302.
- (45) شرح ديوان المتنبي، ج 3 ص، 270.
- (46) شرح ديوان المتنبي، ج، 4، ص، 348.
- (47) شرح ديوان المتنبي، ج 3 ص 150
- (48) شرح ديوان المتنبي، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، الناشر دار الكتاب العربي بيروت، لبنان، 1986م ج 2 ص 278

- (49) شرح ديوان المتنبي، ج 1 ص 133
- (50) شرح ديوان المتنبي، ج 3 ص 32
- (51) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص 146.
- (52) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص 178.
- (53) شرح ديوان المتنبي، ج 3 ص 250.
- (54) شرح ديوان المتنبي، ج 3 ص 278.
- (55) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص 248.
- (56) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص 87.
- (57) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص 113.
- (58) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص 144.
- (59) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص 98.
- (60) شرح ديوان المتنبي، ج 1، ص 326.
- (61) شرح ديوان المتنبي، ج 3 ص 238.
- (62) شرح ديوان المتنبي، ج 3 ص 377.
- (63) شرح ديوان المتنبي، ج 3 ص 365.
- (64) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص 30.
- (65) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص 220.
- (66) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص 265.
- (67) شرح ديوان المتنبي، ج 2، ص 299.
- (68) شرح ديوان المتنبي، ج 3، ص 243.
- (69) شرح ديوان المتنبي، ج 2، ص 92.
- (70) شرح ديوان المتنبي، ج 1، ص 106.
- (71) شرح ديوان المتنبي، ج 1، ص 269.
- (72) شرح ديوان المتنبي، ج 1، ص 41.
- (73) شرح ديوان المتنبي، ج 1، ص 157.
- (74) شرح ديوان المتنبي، ج 2، ص 77.
- (75) شرح ديوان المتنبي، ج 2، ص 203.
- (76) شرح ديوان المتنبي، ج 2، ص 277.
- (77) شرح ديوان المتنبي، ج 2، ص 222.
- (78) شرح ديوان المتنبي، ج 1، ص 291.
- (79) شرح ديوان المتنبي، ج 1، ص 167.
- (80) شرح ديوان المتنبي، ج 2، ص 42.

- (81) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 337.
- (82) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص، 77.
- (83) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص، 62.
- (84) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 385.
- (85) شرح ديوان المتنبي، ج، 3، ص، 12.
- (86) شرح ديوان المتنبي، ج، 2، ص، 343.
- (87) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 190.
- (88) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 226.
- (89) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 182.
- (90) شرح ديوان المتنبي، ج، 2، ص، 257.
- (91) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 312.
- (92) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 337.
- (93) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 345.
- (94) شرح ديوان المتنبي، ج، 2، ص، 7.
- (95) شرح ديوان المتنبي، ج، 2، ص، 300.
- (96) شرح ديوان المتنبي، ج 3، ص، 57.
- (97) شرح ديوان المتنبي، ج 3، ص، 87.
- (98) شرح ديوان المتنبي، ج 3، ص، 94.
- (99) شرح ديوان المتنبي، ج 3، ص، 120.
- (100) شرح ديوان المتنبي، ج 3، ص، 239.
- (101) شرح ديوان المتنبي، ج، 2، ص، 81.
- (102) شرح ديوان المتنبي، ج، 2، ص، 345.
- (103) شرح ديوان المتنبي، ج، 3، ص، 208.
- (104) شرح ديوان المتنبي، ج، 3، ص، 273.
- (105) شرح ديوان المتنبي، ج، 3، ص، 314.
- (106) شرح ديوان المتنبي، ج، 3، ص، 334.
- (107) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص، 100.
- (108) شرح ديوان المتنبي، ج 4، ص، 412.
- (109) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 200.
- (110) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 182.
- (111) شرح ديوان المتنبي، ج، 3، ص، 19.
- (112) شرح ديوان المتنبي، ج، 1، ص، 237.

- (113) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 193.
- (114) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 167.
- (115) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 434.
- (116) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 43.
- (117) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 83.
- (118) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 17.
- (119) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 323.
- (120) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 358.
- (121) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 46.
- (122) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 192.
- (123) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 205.
- (124) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 225.
- (125) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 251.
- (126) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 310.
- (127) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 351.
- (128) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 172.
- (129) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 404.
- (130) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 244.
- (131) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 237.
- (132) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 305.
- (133) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 79.
- (134) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 269.
- (135) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 238.
- (136) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 265.
- (137) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 274.
- (138) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 222.
- (139) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 174.
- (140) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 235.
- (141) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 215.
- (142) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 250.
- (143) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 329.
- (144) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 341.

- (145) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 219.
- (146) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 181.
- (147) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 108.
- (148) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 220.
- (149) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 236.
- (150) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 89.
- (151) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 98.
- (152) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 232.
- (153) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 404.
- (154) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 92.
- (155) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 237.
- (156) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 276.
- (157) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 330.
- (158) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 359.
- (159) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 219.
- (160) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 276.
- (161) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 226.
- (162) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 316.
- (163) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 251.
- (164) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 228.
- (165) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 346.
- (166) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 5.
- (167) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 21.
- (168) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 324.
- (169) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 210.
- (170) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 257.
- (171) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 283.
- (172) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 98.
- (173) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 48.
- (174) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 278.
- (175) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 310.
- (176) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 315.

- (177) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 238.
- (178) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 310.
- (179) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 375.
- (180) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 123.
- (181) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 82.
- (182) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 313.
- (183) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 339.
- (184) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 57.
- (185) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 212.
- (186) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 147.
- (187) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 148.
- (188) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 138.
- (189) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 185.
- (190) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 147.
- (191) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 158.
- (192) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 222.
- (193) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 256.
- (194) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 213.
- (195) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 208.
- (196) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 286.
- (197) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 266.
- (198) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 84.
- (199) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 275.
- (200) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 216.
- (201) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 303.
- (202) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 175.
- (203) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 16.
- (204) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 299.
- (205) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 310.
- (206) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 232.
- (207) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 168.
- (208) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 33.

- (209) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 170.
- (210) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 340.
- (211) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 251.
- (212) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 33.
- (213) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 98.
- (214) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 38.
- (215) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 434.
- (216) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 250.
- (217) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 246.
- (218) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 207.
- (219) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 5.
- (220) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 4.
- (221) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 383.
- (222) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 45.
- (223) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 284.
- (224) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 46.
- (225) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 177.
- (226) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 413.
- (227) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 45.
- (228) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 65.
- (229) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 163.
- (230) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 150.
- (231) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 16.
- (232) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 119.
- (233) شرح ديوان المتنبي، ج4، ص، 4.
- (234) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 206.
- (235) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 189.
- (236) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 261.
- (237) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 314.
- (238) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 348.
- (239) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 175.
- (240) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 224.

- (241) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 288.
- (242) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 374.
- (243) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 303.
- (244) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 26.
- (245) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 271.
- (246) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 211.
- (247) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 261.
- (248) شرح ديوان المتنبي، ج3، ص، 341..
- (249) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 310.
- (250) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 92.
- (251) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 233.
- (252) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 308.
- (253) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 310.
- (254) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 136.
- (255) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 150.
- (256) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 388.
- (257) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 171.
- (258) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 146.
- (259) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 168.
- (260) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 334.
- (261) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 104.
- (262) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 211.
- (263) شرح ديوان المتنبي، ج2، ص، 11.
- (264) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 298.
- (265) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 376.
- (266) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 173.
- (267) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 322.
- (268) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 290.
- (269) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 213.
- (270) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 305.
- (271) شرح ديوان المتنبي، ج1، ص، 276.

المصادر والمراجع:

- (1) أبو الطَّيِّب المتنبي في مصر والعراقين، الدكتور/مصطفى الشُّكعة، عالم الكتب بيروت، 1983م.
- (2) أدب الكاتب، لابن قتيبة الدينوري، شرح الأستاذ علي فاغور، دار الكتب العلمية لبنان، 1988م.
- (3) أسواق العرب في الجاهلية والإسلام، سعيد الأفغاني، المطبعة الهاشمية دمشق، 1937م.
- (4) الأضداد في كلام العرب لعبد الواحد بن علي، أبو الطيب اللُّغوي، تحقيق/الدكتور عزة حسن، الناشر المجمع العربي بدمشق، 1996م.
- (5) الأضداد، لمحمد بن القاسم بن محمد الأنباري، تحقيق/محمد أبو الفضل إبراهيم، الكويت، 1960م.
- (6) أمالي القاضي، أبو إسماعيل بن قاسم البغدادي، مطبعة بولاق الدكرور، 1324هـ.
- (7) التَّضاد في ضوء اللُّغات السامية، ربحي كمال، دار النهضة العربية، بيروت، 1975م.
- (8) جانب الثورة والعقيدة في شعر المتنبي، د/عبد العاطي كيوان، دار العلم الفيوم، ط1 - 1998م.
- (9) جمهرة اللُّغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد، تحقيق، منير بعلبكي، دار العماد بيروت 1344هـ.
- (10) دراسات في فقه اللُّغة، دكتور، صبحي الصَّالح، دار العلم للملايين، 1978م.
- (11) الدَّلالة اللَّفْظية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002م.
- (12) شرح ديوان المتنبي، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، الناشر دار الكتاب العربي بيروت ج 3، ط، 1938، 2م.
- (13) شرح ديوان المتنبي، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، الناشر دار الكتاب العربي بيروت، ج1، لبنان، 1986م.
- (14) شرح ديوان المتنبي، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، الناشر دار الكتاب العربي بيروت ج 4، ط، 1938، 2م.
- (15) شرح ديوان المتنبي، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، الناشر دار الكتاب العربي بيروت، لبنان، ج1، 2، 986م.
- (16) الصَّاحبي في فقه اللُّغة، لأحمد ابن فارس بن زكريا، تحقيق أحمد صقر، القاهرة، 1977م.
- (17) علم الدلالة، أحمد مختار عمر، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، 1982م.
- (18) الغريب المصنف، لأبي عبيد القاسم بن سلام، تحقيق محمد مختار العبيدي، (دون تا).
- (19) فصول في فقه اللُّغة، رمضان عبد التَّوَّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1987م.
- (20) فقه اللُّغة، على عبد الواحد وافي، القاهرة، 1956م.
- (21) في اللُّهجات العربية، الدكتور، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط8، 1990م.
- (22) القاموس المحيط، للفيروزآبادي، تحقيق، مجدي فتحي السَّيد، المكتبة التوفيقية للطباعة، القاهرة.
- (23) قصيدة المديح عند المتنبي وتطورها الفني، أيمن محمد زكي العشماوي، دار المعرفة الجامعية، (دون تاريخ).
- (24) لسان العرب، لابن منظور محمد بن مكرم، طبعة بيروت، الناشر دار صادر، 1955م.
- (25) لهجات العرب في القرآن الكريم، الدكتور/عبد الله عبد النَّاصر جبيري، دار الكتب العلمية بيروت، 2007م.
- (26) المتنبي وشوقي، أحمد أمين الرفاعي، منشأة المعارف الإسكندرية، 2002م.

- (27) مجالس ثعلب، تحقيق، عبد السلام هارون، القاهرة 1990م.
- (28) محاضرات في فقه اللغة، زبير دراقى، ديوان المطبوعات الجامعية عكنون الجزائر ط4 «1994م.
- (29) المخصص، على أبو الحسن ابن إسماعيل، (ابن سيده) دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان 1323هـ.
- (30) المزهر في علوم اللغة، لجلال الدين السيوطي، تحقيق/ محمد أبو الفضل وآخرين، القاهرة، 1958م.
- (31) الموسوعة الأدبية الميسرة، المتنبي رجل في أمة، خليل شرف الدين، دار مكتبة الهلال بيروت، 1987م.
- (32) يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، للثعالبي، شرح وتحقيق/ مفيد محمد قميحة، ط1 — دار الكتب العلمية بيروت 1983م.

عمق الشعور بالطبيعة في الشعر المهجري

أستاذ مشارك-كلية التربية - جامعة كسلا

د. ميرغني حمد ميرغني حمد

باحث - مركز بحوث ودراسات دول حوض
البحر الأحمر

د. صلاح التوم ابراهيم محمد

المستخلص:

الطبيعة مصدر إلهام لكل شاعر، وقد شكلت الطبيعة لشعراء المهجر حياة موحية للمشاعر والأحاسيس، فتغنوا بكل ألوانها وأشكالها، وقد تناول هذا البحث الطبيعة في الشعر المهجري، وعرض مشاهدتها كما رسمها الشعراء المهجريون، وتنبع أهمية البحث من كون شعراء المهجر من أشد الناس تعلقاً بالطبيعة ومناجاتها، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل البحث لجملة من النتائج أهمها: أن شعراء المهجر ارتبطوا بالطبيعة ارتباطاً شعورياً وثيقاً خلق بينهم وبينها ارتباطاً وجدانياً، جعلهم يختلفون عن غيرهم من الشعراء في تناولهم للطبيعة. الكلمات المفتاحية: الطبيعة، شعراء المهجر، عمق الشعور

The depth feeling of the nature in Immigrant poetry

Dr. Margani Hamed Margani Hamed

Dr. salah Eltoom Eibrahim Mohmmmed

Abstract:

Nature is a source of inspiration for every poet, For immigrant poets nature formed a revealing life of feelings and sensations, This research dealt with nature in the poetry of immigrants, The importance of the research comes from the fact that immigrant poets are among the people most attached to nature, The researcher followed the analytical descriptive approach, The research reached a number of results, the most important of which are: The immigrant poets were closely associated with nature.

Key words: the nature , Immigrant poets, depth feeling

مقدمة:

شعراء المهجر أو مدرسة المهجر هم شعراء عرب عاشوا ونظموا شعرهم وكتاباتهم في البلاد التي هاجروا إليها وعاشوا فيها، ويطلق اسم شعراء المهجر عادة على نخبة من أهل الشام وخاصي اللبنانيين والسوريين المثقفين الذين هاجروا إلى الأمريكتين في مابين 1870م حتى أواسط 1900م. وقد حفل الشعر المهجري بألوان مختلفة من الموضوعات، أبرزها الميل إلى الطبيعة والتفكير

فيها؛ فقد تطرقوا إلى شعر البيئة، حيث رسموه بأجمل الصور الفنية المتكاملة، كما جعل شعراء المهجر البيئة كأنها إنسان يخاطب الإنسان، وكانت لهم هي الأم الرحيمة التي تعطف على أبنائها، حتى أصبحت علاقتهم بها أمتن من صلة الدم .

ففي بحثنا هذا حاولنا تسليط الضوء على تناول شعراء المهجر للطبيعة، فلم نجد من لم يتناول الطبيعة بتاتاً في شعره منهم، فجميعهم من أخلص أبناء الطبيعة وعشاقها؛ فهم عميقو الإحساس بها، يرون في كل ما فيها أشياء حية.

أسئلة البحث:

1. ما دور الطبيعة في الأدب لمهجري؟
2. إلى أي حد مال شعراء المهجر إلى الطبيعة؟
3. ما عناصر الطبيعة التي تناولها شعراء المهجر؟
4. كيف برع شعراء المهجر في تصويرهم للطبيعة؟

أهداف البحث:

1. محاولة إلقاء الضوء على شعر الطبيعة لدى المهجريين.
2. محاولة الكشف عن الطبيعة وتجلياتها في الشعر المهجري.

أهمية البحث والدوافع لاختياره:

لقد كان شعراء المهجر من أشد الناس تعلقاً بالطبيعة ومناجاتها، لذلك تعمقوا في الشعور بها ووصفها، وهذا ما جعل الطبيعة تحتل مساحة شاسعة في أشعارهم، حيث كان له مذاق خاص ولونية جديدة، ومن هنا تأتي أهمية اختيارنا لدراسة الطبيعة في شعر المهجر موضوعاً للبحث، وتتمثل أهمية البحث في الآتي:

1. إن شعر الطبيعة يعد مادة خصبة في الشعر المهجري تستحق الدراسة والاهتمام.
2. إلقاء الضوء على موضوع مهم في الشعر المهجري ألا وهو الطبيعة.
3. عدم وجود دراسات سابقة كافية تفي بحق الموضوع وتغطي جوانبه، إذ أن أغلب الدراسات التي تناولت الشعر المهجري وشعره كانت تنجبه نحو موضوعات أخرى.

منهج البحث:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث.

تمهيد:

مع بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر كثرت الهجرة من بلاد الشام التي تشمل لبنان وسوريا وفلسطين إلى بلاد المهجر وهي أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية، في تلك الفترة، ويعود سبب تلك الهجرة إلى عدة عوامل، منها الاقتصادية والسياسية والدينية، ولعلنا نرى في الأبيات الآتية التي كتبها الشاعر المهجري «توفيق حسن الشرتوني»، تصويراً لكل تلك العوامل والأسباب، قائلاً:

لا الرزقُ في تربةِ الأوطانِ يُغنينا ولا توطُنُ أرضِ الغيرِ يُرضينا

في أربع الأهل بُؤس العيش يُؤلنا
لو أن لبنان فيه العيش مُبسط
ما في البلاد مشاريع معززة
ولا المعامل للعمال كافية
دأء التغرب من بُؤس ومن عوز
فلا التسيّم بليلاً فيه يُشيّعنا
هبوا بني وطني فالأرض واسعة
وما المغاني التي اعتلت مغانينا^(١)

انقسمت قوافل المهاجرين إلى العالم الجديد إلى قسمين، قسم توجه إلى أمريكا الشمالية، وتوجه القسم الآخر إلى أمريكا الجنوبية؛ فوجد المهاجرون عناءً وتعباً، فلم يكن الحصول على لقمة العيش سهلاً، كما ظنوه وكما زين لهم، ولم تكن الأرض أمامهم مفروشة بالذهب ولا بالحريز؛ ولكنهم في سبيل الكفاح والإصرار على البقاء تحملوا في صبر وثبات شظف العيش، وقسوة الحياة، والعمل الشاق المرهق، وقد عبر عنهم الشاعر «إلياس فرحات» في قصيدته «حياة مشقات»:

طوى الدهر من عمري ثلاثين حجة
أغرّب خلف الرزق وهو مشرق
ومزبّة للنقل راحت يجورها
جلسْتُ إلى حوذيها ووراءنا
حوت سلعاً من كل نوع يبيعها فتى
طويت بها الأصقاع أسعى وأدأب
وأقسم لو شَرقتُ كان يُغرب
حصان محمّر هزيل وأشهب
صناديق فيها ما يسر ويُعجب
ما استحلّ البيع لولا التغرب^(٢)

ونجد الشاعر «نسيب عريضة» من شدة ما لاقى من أثقال الحياة في الغربة، ما حبب إليه حياة الوطن على علاقتها، يقول:

أحب بلادي وإن لم أنم
فكم أنت النفس من بأسها
تودّ الرجوع إلى غشها
قريّر الجفون بأحضانها
وناءت بأثقال أجفانها
وليس الردوع بإمكانها^(٣)

ويقول جورج صيدح عن تلك الشدة التي لاقاها المهاجرون: «من هذه الضائقة الخائفة تولد في المهاجر مهنة «الكشة»^(٤)، فالمهاجر يجد من يأتمنه على القليل التافه من لعب ودبابيس وأمشاط وكشاكش وصابون وعطور يضعها في علبة ويطوف بها على المنازل، وبعد تجوال طوال النهار في أحياء المدينة يعود بغلته إلى صاحب المتجر ليحاسبه على ما باع وما بقي، ويجدد محتويات صندوقه استعداداً لجولة الغد»^(٥).

ورغم كل تلك المشقات وضيق العيش، احتمل المهجريون صراع الرزق وكفاح الحياة، مؤمنين في النهاية ببلوغ الغاية؛ وساعدهم على ذلك ما وجدوه في بيئتهم الجديدة من الحرية والانفتاح، فاستطاعوا أن يبنوا جدار حياتهم الصامد بقوة عزمهم، حتى أصبح أكثرهم من الأعلام

وبعضهم من سادة البلاد؛ ومنهم الشاعر «مسعود سماحة»، وقد أصبح بعد حمل «الكشة» كولونيلاً في الجيش الأمريكي، فيقول مصوراً لحظات صراع الرزق وكفاح الحياة، وحياة المشقات:

كَمْ طَوَيْتُ الْقَفَارَ مَشِياً وَحَمَلِي فَوْقَ ظَهْرِي يَكَادُ يَقْسِمُ ظَهْرِي
كَمْ قَرَعْتُ الْأَبْوَابَ غَيْرَ مَبَالٍ لِكَلَالٍ وَقَرَّ فَصْلٍ وَحُرٍّ^(٦)

بدأ المهاجرون العرب في المهجر الأمريكي الشمالي والجنوبي تأسيس مدارس عربية لتعليم أولادهم، ثم تكوين جمعيات دينية وخيرية تتولى المعاونة والرعاية لكل محتاج إليها وخاصة في ميدان الخير والتعاون فيما بينهم.

وقد أنشأوا كذلك جمعيات وروابط أدبية، كان لبعضها من الشهرة والذيع والآخر الأدبي ما خلد أسمها في حياتنا الأدبية المعاصرة، ومن أشهر تلك الجماعات الأدبية والروابط التي أنشأها المهجريون، وأهمها أثراً وتوجيهاً للحركة الأدبية في المهجر، «الرابطة القلمية» في المهجر الشمالي بنيويورك عام 1920م، و«العصبة الأندلسية» في المهجر الجنوبي بالبرازيل عام 1932م، و«رابطة منيرفا» وهي مدرسة أدبية أسسها الشاعر المصري أحمد زكي أبو شادي في نيويورك عام 1948م، و«الرابطة الأدبية» التي أنشئت في عاصمة الأرجنتين عام 1949م وقد أنشأها جورج صيدح على غرار الرابطة القلمية والعصبة الأندلسية، و«عصبة التقدم اللبناني» التي ظهرت في نيويورك والتي أسسها أحد أدباء المهجرين وهو نعيم مكرزل⁽⁷⁾؛ وغيرها من الجمعيات والأندية الأدبية. ومن الحق أن نقول هنا أن الجمعيات الأدبية والروابط وأندية القلم في المهجر لم تكن لتنهض وحدها بعبء مؤازرة الأدب عامة والشعر خاصة في العالم الجديد لو لم تساعدها الصحافة العربية الأدبية؛ ولسنا هنا بسبيل التاريخ لنشأة الصحافة العربية في المهجر، ولكننا لن ننسى - في هذا المقام - فضل الرائدتين الأولين الدكتور إبراهيم ونجيب عربيي الذين أنشأ أول صحيفة عربية بأمريكا سنة 1892م باسم «كوكب أمريكا»، وذكر في كتاب «الناطقون بالزاد في أمريكا»، أن هذه الصحيفة أنشئت سنة 1888م؛ والصواب أنها أنشئت عام 1892م؛ والتصويب عن كتاب «تاريخ الصحافة العربية» للفيكونت فيليب طرازي⁽⁸⁾، وهو كذلك ما أكدته دكتور محمد عبد الغني حسن في كتابه «الشعر العربي في المهجر»⁽⁹⁾. وقد تميز الشعر المهجري بعدة ميزات منها الامتزاج بالطبيعة ومحاورتها، ومحاولة بث الحياة فيها، بحيث يُسقط الشعراء المهجريون ما في أنفسهم من مشاعر مختلطة كالفرح والقلق والخوف في شعرهم، فيملؤون نفوسهم المتعبة بالراحة والسعادة بابتعادهم عن صخب المدينة. ويطول بنا النظر ويبعد المسير إذا حاولنا الخوض في الحديث عن الطبيعة، فليست من الموضوعات الحديثة في الأدب، فقد وردت على ألسنة الشعراء العرب قديماً، كما أوردها المحدثون، وليس غريباً إذا قلنا: إن جميع عصور الأدب العربي امتزجت بحب الطبيعة والشعور بها؛ أما ما نلاحظه في شعراء المهجر عند تناولهم للطبيعة أنهم أضافوا إليها صفات لم تكن معهودة، كصفات الأحياء من كلام، وسمع، وسير، وتأمل، وتفكير، وقد تعهدوها كالإنسان يناجونها، ويثنون إليها آمالهم وآلامهم، فهي في نظرهم ليست كالدمية الجامدة، بل فيها الحس والشعور.

عمق الشعور بالطبيعة في شعر المهجر :

سحرت الطبيعة شعراء العربية من العصر الجاهلي وما تلاه من العصور، وراعتهم مشاهدتها، وبهرتهم مناظرها، فحلّق خيالهم في أجوائها وآفاقها، وانطلق بين جداولها ومروجها، وجنح فوق رباهها وخمائلها، مأخوذاً بما أودعه الله تعالى فيها من جمال وفتنة وحسن، وراحوا يصدحون في مجاليلها العديدة، ومغانيها الجميلة، بأعذب الألحان، وأروع الأنغام؛ هكذا يقدم دكتور محمد حسين هيكل لكتاب «شعر الطبيعة في الأدب العربي لمؤلفه «سيد نوفل»، الذي ذهب إلى أنّ كل مظاهر الطبيعة بأنواعها المختلفة، هي التي أثّرت في شاعرية كل شاعر، وإبداع كل فنان وأديب⁽¹⁰⁾. ولكننا نلاحظ أنّ كثيراً من شعراء العربية في تلك العصور، كان شعوره بالطبيعة يقف عند ألوانها الزاهية ومفاتيحها الحسية، فلا يعدو أن يصف الألوان ونقوش الجدران، أي أنّه يتناول الطبيعة وكأنّها دمية جامدة صامتة لا حسّ فيها ولا شعور ولا حياة، كما في قول ابن خفاجة في وصف نهر:

مُتَعَطِّفٌ مِثْلُ السَّوَارِ كَأَنَّهُ وَالزَّهْرُ يَكْتَفُهُ مَجْرٌ سَمَاءً⁽¹¹⁾

ولعلنا نلاحظ التشبيه تلو التشبيه (مثل) (كأنّ) دون أن يكون هناك تشخيص لهذه الصور ليمنحها الحياة والإحساس والشعور الذي يخرج بها من نطاق الجمود إلى مجال الحركة والحيوية⁽¹²⁾؛ ولعلّ هذا ما نجده عند معظم الشعراء الأقدمين الذين تناولوا الطبيعة في شعرهم، وقليل منهم من كان يميل إلى بث الروح والحياة في الطبيعة.

أمّا الناظر إلى شعر شعراء المهجر عامة، فيجدهم أنّهم ارتبطوا بالطبيعة ارتباطاً شعورياً وثيقاً خلق بينهم وبينها ارتباطاً وجدانياً، جعلهم يختلفون عن غيرهم من الشعراء في تناولهم للطبيعة؛ وقد صور لنا ميخائيل نعيمة، في حياة جبران، مدى شعور المهجريين بالطبيعة بصورة دقيقة، إذ قال: «... فالإنسان والثعبان، والقنفذ والغزال، والملوك والشيطان، أبناء الغاب الواحد، والغاب منهم غاية واحدة، وله فيهم مشيئة واحدة، من عرفها لم يعاندها، بل استسلم لها، ومن جهلها فعاندها، سحقتها فأشقته»⁽¹³⁾؛ فنعيمه إذ يقول هذا القول، إنّما ينظر إلى الوجود كله على أنّه وحدة كاملة، تتنوع مظاهرها ولكن جوهرها واحد لا ينفصل. وعادة ما يميل شعراء المهجر إلى الطبيعة، ويفكرون في آيات الله في الكون من الجبال والطيور والتلال والغابات والأشجار والأنهار، فهم يناجون الأزهار ويناغون الطيور؛ وذلك لنسيان ما نزل بهم من الآلام والأحزان، وتذكّاراً للوطن والتعبير عن الحنين والشوق إلى وطنهم الأصيل، ويرون على الإنسان يجب عليه المحاكاة بالطبيعة إذا شاء تهذيب نفسه، فهي هو نسيب عريضة يرى في الطبيعة مجالاً للتخلص من الكذب والخداع والتصنع وصولاً إلى اللحظة الصافية التي يشدها⁽¹⁴⁾، فيقول:

يا غَابُ جِئْنَاكَ لِلتَّعْرِ
أَنَا وَنَفْسِي وَلَا حَرَامَ
فليذع الغُصْنُ مَا يراه
مَنَّا إذا أحسن الكلام

والغاب عند المهجريين هو رمز البساطة والجمال، كما يقول نسيب عريضة: «الغاب كتاب مقدس، كلماته تعاويد تشفي من لذات فلسفة الحياة»⁽¹⁵⁾. ولعل «الغاب» هو المسرح الذي وجد فيه المهجريون جمال الطبيعة في فطرتها، وصفائها ومساواتها التامة بين الأحياء، فها هو أبو ماضي يصور لنا الغاب، وما فيه من لهو وجمال وعطف، في قصيدته «الغابة المفقودة»، فيقول:

لله في الغابة أيامًا ما عابها إلا تلاشيها
طُورًا علينا ظلُّ أدواحها وتارة عطف دواليها
وتارة نلُّهُ بأعناقها وتارة نُحْصِي أقاحيها⁽¹⁶⁾

وهذا ميخائيل نعيمة يكر إلى الغاب قائلاً في قصيدته «صدى الأجراس»:
أشجار الغاب تحيينا وطُيور الغاب تناجينا
وزهور الغاب تصافحنا ونصافحها وتهنينا⁽¹⁷⁾

ويقول أيضاً في قصيدته «المواكب»:
ليس في الغابات حُزنٌ لا ولا فيها الهُموم⁽¹⁸⁾

فالغاب التي يقصدها الشاعر جبران خليل جبران، فليست غاباً بمعناها الضيق؛ بل هي الطبيعة بأسرها كما قال أنطوان القوّال في مقدمته التي كتبها للمجموعة الكاملة لمؤلفات جبران خليل جبران الشعرية⁽¹⁹⁾.

ويعبر شعراء المهجر عن الحياة الطبيعية السهلة غير المعقدة بألفاظ أخرى غير الغاب منها: القفر والنور والضياء؛ فهذا إيليا أبو ماضي في جداوله يكتب قصيدة بعنوان «في القفر» ويعني به نفس ما عناه جبران خليل جبران بكلمة الغاب ويبدوها بقوله:

سَمِثْتُ نَفْسِي الحَيَاةَ مَعَ النَّاسِ وَمَلْتُ حَتَّى مِنَ الْأَحْبَابِ⁽²⁰⁾ وقد خرج شعراء المهجر من أوطانهم يحملون معهم خصائص الشعر العربي، وفي أخيلتهم تلك الطبيعة الجميلة التي طالما عاشوا فيها ومعها أجمل مراحل عمرهم؛ مرحلة الطفولة والصبا، وعندما وصلوا إلى بلاد المهجر وعاشوا في العالم الجديد جعلوا من الطبيعة أدباً جديداً مبتكراً، فكانت الطبيعة عندهم أفسح من أن تكون مستودعاً لا يرى فيه الشاعر إلا صورة اعتدال القوام واهتزاز الخصر وابتسام الثغر⁽²¹⁾.

وقد منح شعراء المهجر الطبيعة الحياة وخلقوا فيها الشعور والإحساس، مما خلق نسباً وثيقاً وتجاوباً شعورياً بينهما، فعانقوها عناقاً روحياً لا ينقسم فهي بما فيها من قلب نابض وحياة شاملة تساجلهم العطف وتجاذبهم المودة، مما جعل الطبيعة في شعرهم تختلف عن الطبيعة في شعر غيرهم على مرّ مراحل الشعر العربي، فهذا الإحساس العميق بالطبيعة الذي نجده في أدب المهجريين بنوع خاص جديد في طريقته، جديد في روحه؛ فهذا ميخائيل نعيمة في قصيدته «صدى الأجراس» يهتف بالغاب ويتجاوب مع كل شيء فيه شجره وزهره وطيره وشمسه ونهره حتى يصبح كل العالم ملكه، ويتخيل الغاب بأشجاره وطيوه وأزهاره، كلها تصافحهم وتهنئهم بسلامة الوصول، فيقول:

النَّاسُ تَسِيرُ إِلَى الْقُدَّاسِ وَنَحْنُ نَكُرُّ إِلَى الْغَابِ
أَشْجَارُ الْغَابِ نُحِينَا وَطُيُورُ الْغَابِ تُنَاجِنَا
وَزُهُورُ الْغَابِ تُصَافِحُنَا وَنَصَافِحُهَا وَتُهْنِنَا
وَالشَّمْسُ بِلُطْفٍ تَلْتُمُ أَوْجُهَنَا وَتَذُرُّ لَنَا ذَهَبًا⁽²²⁾

وفي قصيدته «النهر المتجمد»، يقول:

يَا نَهْرُ هَلْ نَضِبْتُ مِياهُكَ فَانْقَطَعَتْ عَنِ الْخَرِيرِ؟
أَمْ قَدْ هَرِمْتَ وَخَارَ عِزُّكَ فَانْتَبَيْتَ عَنِ الْمَسِيرِ؟
بِالْأَمْسِ كُنْتُ مُرَمِّمًا بَيْنَ الْحَدَائِقِ وَالزُّهُورِ⁽²³⁾

وفي عالم الحيوان والطير يصور لنا إيليا أبو ماضي الفراشة المحتضرة، وقد علته الكآبة لما أصابها، فيخاطب الرياح قائلاً:

فَيَا رِيَّاحَ الْخَرِيفِ الْعَاتِيَاتِ كَفَى
عَصْفًا فَقَدْ كَثُرَتْ فِي الْأَرْضِ قَتْلَاكَ
كَيْفَ اغْتِذَاؤُكَ إِنْ قَالَ إِلَهُ غَدًا
هَلِ الْفَرَّاشَةُ كَانَتْ مِنْ ضَحَايَاكَ؟⁽²⁴⁾

ولا شك أنَّ هذا الإحساس العميق بالطبيعة هو إحساس جديد في طريقته، جديد في روحه، يترك في النفس أثراً عميقاً يتعالى فوق قيود المادة!

واتخذ شعراء المهجر الطبيعة رمزاً للآمال ومعلماً مثالياً، وكتاباً مفتوحاً لتعلم المبادئ والمثل؛ وها هو أبو ماضي في قصيدته «الطلاس» يناجي البحر ويوظف الطبيعة لجعل منها بؤرة للوجود، فيقول:

أَيُّهَا الْبَحْرُ أَتَدْرِي كَمْ مَضَتْ أَلْفٌ عَلَيْكَ
وَهَلِ الشَّاطِئُ يَدْرِي أَنَّهُ جَآثٍ لَدَيْكَ
وَهَلِ الْأَنْهَارُ تَدْرِي أَنَّهَا مِنْكَ إِلَيْكَ
مَا الَّذِي الْأَمْوَاجُ قَالَتْ حِينَ تَارَتْ ؟
لَسْتُ أَدْرِي!⁽²⁵⁾

ونلاحظ في الأبيات السابقة وغيرها، إنَّ أبرز ما لفت أنظار شعراء المهجر من مظاهر الطبيعة حولهم: الليل والبحر، هذا الجديد الذي لا يبلى وذاك الخضم العارم الذي لا ينفد، أما الليل بظلامه ووحشته وسكونه، فيكاد كل واحد منهم يقول فيه شعراً؛ وقديماً وصف الشاعر الكندي الليل بقوله المشهور:

وليل كموج البحر أرخى سُدُولَهُ عَلَيَّ بِأَنْوَاعِ الْهَمُومِ لِيَبْتَلِي
فَقُلْتُ لَهُ مَا تَمَطَّى بِصُلْبِهِ وَأَرْدَفَ أَعْجَازاً وَنِصَاءً بِكُلِّ
أَلَا أَيُّهَا اللَّيْلُ الطَّوِيلُ أَلَا أَنْجِلْ بَصْبَحَ وَمَا الْإِصْبَاحُ مِنْكَ بِأَمْثَلٍ⁽²⁶⁾

وجاء جبران خليل جبران بأسلوبه الخالي من التشابه والاستعارات والمجاز، فقال بمنتهى البساطة والسهولة:

سَكَنَ الليلُ وفي ثوبِ السكونِ تَحْتَبِي الأحلامُ
وسعى البدرُ، وللبدرِ عيونُ ترصُّدُ الأيامُ
فَتَعَالَى يا ابنة الحقلِ نزورُ كَرَمَةَ العشاقِ
علناً نُطْفِي بذيَّاك العَصِيرُ حُرْقَةً الأشواقِ^(٢٧)

فهو يحب الليل وما يثيره في نفسه من ذكريات، وما يكشف عنه من أسرار، وهو لا يخاف من نجوم الليل لاطمئنانه إلى أنها كتومة لا تذيع سرّاً، وكذلك الضباب الذي يغطي الكروم بغلالته الرقيقة حاجب للأسرار⁽²⁸⁾. والذي يطلع على الإنتاج الأدبي لشعراء المهجر يرى أنّ للطبيعة حظاً وافراً من هيامهم، وتأملاتهم وهمساتهم، ويرى أنّ حب الطبيعة قد جرى في نفوسهم مجرى الدم في المفاصل، حتى أنّ أغلب دواوينهم الشعرية جاءت موشحة بعناوين الطبيعة: أوراق الخريف، الجداول، الخمائل، تبر وتراب، وغيرها؛ وهكذا الأدب عند شعراء الرابطة القلمية ليس مشاركة وجدانية لبنى الإنسانية فحسب؛ ولكنه مشاركة وجدانية - أيضاً - لمظاهر الطبيعة بأشكالها وألوانها المختلفة.

إنّ مشاهد الطبيعة لدى الشاعر المهجري كانت مقدسة، وهذه القدسية تولدت نتيجة حياة الغربة التي عاشها بعيداً عن أرضه وعن دياره بحثاً عن رزقه، لذلك كان يحس بأنه أخ للأشجار والأنهار والوديان، وابناً من أبناء الطبيعة يسترخي بين ذراعيها فيشعر أنه ولد من جديد، فتعود إليه طفولته التي يحلم بها⁽²⁹⁾، فيقول القروي في قصيدته «الولادة الجديدة»:

إذا الشَّمسُ يا أم لاحت هَتَفَتْ هتاف الغريبِ رأى الموطنا
وقبّلت غُرْتها بالبنان وطوّقت بالساعدين السنا
كذلك كنت أمدّ يدي إلى النار طفلاً أطفلُ أنا؟
وإذ يكفهر جبين السماء وتسكب أجفانها الدمع طلاً
وتنشر فوق الرؤوس المظلات لم أرض غير السحابة ظلاً
كذا كنت أعشق خوض الجداول طفلاً فهل عدتُ يا أم طفلاً
فأسمعني الطير عند الصباح جواب الطبيعة لي تنشدُ
بُنَي! ولدتك طفلاً جديداً فقل للرفاق الأولى تعهد
لقد ملأ الأرض أولادكم وأنتم إلى الآن لم تولدوا!!^(٣٠)

ويخلص الباحثان إلى أنّ شعراء المهجر تطرقوا إلى شعر الطبيعة وتعمقوا فيه، ورسومه بأجمل الصور الفنية المعبرة، وكانوا من عشاق الطبيعة، وامتزج شعرهم بمظاهرها المختلفة.

خاتمة:

إن شعراء المهجر قد ضاقوا ذرعاً بحياة المدن، التي تتسم بالتكلف والتصنع لتحقيق الأغراض والمنافع الشخصية، ولأذاوا إلى الطبيعة حيث الحياة الفطرية البسيطة التي كانوا يتوقون إليها وهم بعيدون عن أوطانهم، لذلك جاء شعرهم صورة صادقة لما يعتمل بداخلهم من مشاعر

وأحاسيس فياضة بالحنين والشوق إلى قراهم ومدارج طفولتهم. وتوصل الباحثان لجملته من النتائج هي:

1. كانت الطبيعة بكل ما فيها من جمال رائع الملمح الأول لشعراء المهجر.
 2. إن مشاهد الطبيعة لدى الشعراء المهجريين كانت مقدسة ، وهذه القدسية تولدت نتيجة حياة الغربة التي عاشوها بعيداً عن أوطانهم.
 3. الطبيعة كانت لشعراء المهجر بمثابة الأم الرؤوم فقد استراحوا بين جنباتها وخلعوا همومهم بين أحضانها فأحسوا بقرابة ما بينهم وبينها.
 4. إن الطبيعة أصبحت بالنسبة لشعراء المهجر مجالاً لطرح التساؤلات التي تخلق الوجود الإنساني كثنائية الخير والشر .
 5. منح شعراء المهجر الطبيعة الحياة وخلقوا فيها الشعور والإحساس، مما خلق نسباً وثيقاً وتجاوباً شعورياً بينهما، فعانقوها عناقاً روحياً لا ينقسم فهي بما فيها من قلب نابض وحياة شاملة تساجلهم العطف وتجادبهم المودة.
- ويوصى الباحثان بالاهتمام بدراسة الأدب المهجري، باعتبار أن مدرسة المهجر صاحبة رسالة جديدة في الأدب بمعناه الإنساني الواسع الشامل، وأن تركز البحوث على الأدباء المغمورين الذين كانوا متفرقين في مختلف الجمهوريات الأمريكية.

الهوامش:

- (1) موقع شبكة الأمة برس الإلكتروني، شبكة إخبارية عربية أمريكية مستقلة، ولاية ميتشجن، مايو 2009.
- (2) ديوان فرحات : إلياس حبيب فرحات ، طبعة ساو باولو ، البرازيل ، 1932 ، ص 265 .
- (3) ديوان الأرواح الحائرة : نسيب عريضة ، طبعة نيويورك ، 1946 ، ص 96 .
- (4) الكشة : صندوق من الزنك يحتوي على أنواع من الخردة الرخيصة يشده البائع إلى ظهره بسيور من الجلد ، وهي لفظة برتغالية .
- (5) كتاب الأدب العربي في المهجر لحسن جاد حسن ، ص 26.
- (6) ديوان مسعود سماحة، طبعة نيويورك، 1938.
- (7) شعراء الرابطة القلمية : نادرة جميل سراج ، ط1، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، 1964 ، ص 61 .
- (8) تاريخ الصحافة العربية : الفيكونت فيليب طرازي، ج4، ط1، المطبعة الأدبية، بيروت، 1913، ص 406 .
- (9) الشعر العربي في المهجر : محمد عبد الغني حسن ، ط3، مؤسسة الخانجي ، القاهرة ، 1962، ص 12 .
- (10) شعر الطبيعة في الأدب العربي، سيد نوفل ، ط1، مطبعة مصر ، القاهرة، 1945، ص4.
- (11) ديوان ابن خفاجة: تقديم دكتور عمر الطباع، (د.ط.))، دار القلم، بيروت، لبنان، 1994، ص12
- (12) شعر المهجر قضاياه ومميزاته: فوزي يوسف إبراهيم، رسالة دكتوراه، جامعة الجزيرة، السودان، 2013، ص 87 .
- (13) جبران خليل جبران، لميخائيل نعيمة ، ط12، مؤسسة نوفل ، بيروت، لبنان، 2009 .
- (14) الطبيعة في الأدب المهجري ، أنس داؤد ، منتديات ستار تايمز، 2010.
- (15) شعراء الرابطة القلمية، نادرة جميل سراج ، ط1، دار المعارف ، مصر ، 1964 ، ص 162
- (16) الأعمال الكاملة لأبي ماضي، تقديم عبدالكريم الأشتر، ط1، مؤسسة عبدالعزيز سعود، الكويت، 2008، ص783.
- (17) ديوان همس الجفون: ميخائيل نعيمة، ط6، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، 2004، ص38.
- (18) المجموعة الكاملة لمؤلفات جبران (الشعر): جمع وتقديم أنطوان القوّال، ط1، دار الجيل، بيروت، 1999، ص19.
- (19) المرجع السابق، ص7.
- (20) من أعمال إيليا أبو ماضي (الجداول)، ط1، دار كاتب وكتاب، بيروت، 1988، ص48.
- (21) شعر المهجر قضاياه ومميزاته، فوزي يوسف إبراهيم، رسالة دكتوراه، جامعة الجزيرة، السودان، 2013، ص 89 .
- (22) ديوان همس الجفون : ميخائيل نعيمة ، ط6، مؤسسة نوفل ، بيروت ، لبنان ، 2004 ، ص 41 .
- (23) المرجع السابق، ص34.
- (24) الأعمال الشعرية الكاملة لأبي ماضي، تقديم عبدالكريم الأشتر، ط1، مؤسسة جائزة عبدالعزيز سعود، الكويت، 2008، ص701
- (25) ديوان الجداول : إيليا أبو ماضي ، دار العلم للملايين ، بيروت، لبنان ، 1970، ص139.
- (26) شعراء الرابطة القلمية : نادرة جميل سراج ، مرجع سابق، ص166.
- (27) المرجع السابق، ص67.
- (28) المرجع السابق، ص167.
- (29) الطبيعة في الأدب المهجري ، أنس داؤد، منتديات ستار تايمز، 2010.
- (30) قصيدة الولادة الجديدة من ديوان القروي ، رشيد سليم الخوري، مجلة الأديب، العدد 6، 1949.

الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل - فلسطين (2022 - 2023م)

جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

أ.مريم الحموري

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث تم إعداد استبانة وزعت على عينة الدراسة والبالغ عددها (60) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الأساسية في مدينة دورا من الفصل الدراسي الأول للعام 2023/2022م، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبعد جمع البيانات، والتحقق من صدقها وثباتها تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تبين أن المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة نحو الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل للدرجة الكلية كانت مرتفعة. أظهرت النتائج أن صعوبات توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم والتي تتعلق بالمعلم، وبيئة التعلم، وبالمنهج الدراسي، من جهة نظر معلمي المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة. أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين والمعلمات نحو الحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تطبيق منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم، جاءت بدرجة مرتفعة تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، ودورات حول منحنى ستيم، في حين توجد فروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

The difficulties faced by primary school teachers in applying the stem approach in learning and teaching with suggested solutions from their point of view in the directorate of education in south Hebron -Palestine (2022-2023 AD)

Maryam Hammouri _Al-Quds open university _Palestine

Abstract:

The study aimed to identify the difficulties faced by primary school teachers in applying the STEM approach in learning and teaching with suggested solutions from their point of view in the Directorate of Education in South Hebron. A teacher working in basic schools in the city of Dura from the first semester of the year 2022/2023 AD, they were chosen by random method, and after data collection and verification of validity and reliability, the data was statistically processed using numbers, percentages, arithmetic averages and standard deviations, using the statistical packages program. SPSS, the study reached the following results: The results showed that the difficulties of employing the STEM approach in learning and teaching related to the teacher, the learning environment, and the curriculum, from the point of view of primary school teachers, came to a medium degree. The results showed that the arithmetic average of the teachers' answers towards the proposed solutions to address the difficulties of applying the STEM approach in learning and teaching came to a high degree. It was found that there are no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the responses of the study sample about the difficulties faced by teachers of the basic stage in applying the STEM approach in learning and teaching with suggested solutions from their point of view in the Directorate of Education in South Hebron due to the gender variable. and academic qualification, courses on the STEAM curve, while there are differences according to the variable years of experience.

المقدمة:

يعيش العالم اليوم تطورات علمية هائلة، وطفرة معرفية متسارعة، وأنظمة تكنولوجية معقدة، نجم عنها مشكلات جديدة تتطلب رؤى مبتكرة وحلول إبداعية، مما دعا مؤسسات التعليم إلى إعادة النظر في المنظومة التعليمية وضرورة إعداد المتعلمين لمواجهة تحديات

القرن الحادي والعشرين بمعايير جديدة تمكنهم من التفكير بطرق مختلفة تماشياً مع التحديات المستقبلية المحتملة⁽¹⁾. وتهتم التوجهات التربوية الحديثة بإعداد الطلبة، أعداداً سليماً لمهن المستقبل ومهارات القرن الواحد والعشرين، ومن أهم التوجهات الحديثة في التعليم وخاصة تعليم المرحلة الأساسية هو المنحى العملي أو التطبيقي وذلك لأنه يسهل شخصية الطالب وينمي تفكيره ويرتقي بالمواد التعليمية من مرحلة الحفظ والتلقين إلى التطبيق العملي، واحد هذه التوجهات العملية الحديثة هو منحى ستييم (STEM)⁽²⁾.

يعد منحى ستييم (STEM) منحنا تعليمياً تم إعداده لطلبة المدارس من المرحلة الأساسية ولغاية الثانوية، وطلبة الدراسات الجامعية والدراسات العليا، في مجالات العلوم، والتكنولوجيا والهندسة، والرياضيات، ويهدف بشكل أساسي إلى تعزيز عملية الاستفسار والتحقيق والتفكير المنطقي ومهارات التعاون والعمل كفريق لدى المتعلمين، وكما يعالج أوجه القصور في المناهج التعليمية فيما يتعلق بهذه المجالات، وبما يحقق جودة التعليم المطلوبة⁽³⁾. وقد برز تعليم ستييم (STEM) القائم على تكامل العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات، كأداة تعليمية جديدة، استجابة للحاجة إلى زيادة اهتمام الطلاب بالابتكار والمهارات العملية في مجالات (STEM) وتمثل هذه المناهج النواحي التالية: موضوعات العلوم وتشمل العمليات التي يتم من خلالها التعرف على العالم وكيف يعمل من خلال الاستكشاف وجمع البيانات، وموضوعات التكنولوجيا وهي الأدوات التي تم تصميمها لتلبية الاحتياجات الإنسانية المعتمدة على التطبيقات العملية، وموضوعات الهندسة وتتضمن العمليات والإجراءات اللازمة لتصميم الأدوات والنظم والهيكل التي تساعد البشر وتلبي احتياجاتهم أو تحل مشاكلهم، وموضوعات الرياضيات وتشمل دراسة الكميات، المجسمات، والفضاء والتحويلات⁽⁴⁾. وإن استخدام أنظمة ومداخل تعليمية حديثة كمنحى ستييم، والذي يعني تدريس موضوعات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بشكل متكامل ومدمج، وهو تعلم يؤكد على بناء وتعزيزات مهارات التفكير الناقد الإبداعي، وإدارة الذات عند المتعلم، ويساهم أيضاً في محو الأمية التكنولوجية واكتساب المهارات اللازمة من خلال عملية التصميم الهندسي والذي يتطلب تفكيراً نقاداً وإبداعياً⁽⁵⁾ وتستند فلسفة منحى ستييم، على مبدأ دمج الطالب في خبرات تعليمية أدائية، تتطلب توفير بيئة تعليمية نشطة، تمكنه من ممارسة الأنشطة والخبرات التعليمية والتي تكون على شكل تحديات ومهام ومشكلات، تثير تفكيره في اتجاه توظيف المعرفة التي يكتسبها في حل المشكلات التي يواجهها، وتطبيقها في مواقف جديدة وإنتاج معرفة جديدة تمكنه من المشاركة الفاعلة في المجتمع، الأمر الذي يقضي تغييراً في دور المعلم من الملحق إلى المساهم والميسر، من خلال طرح الأسئلة وتصميم المهام والأنشطة، وتقييم عمل الطلبة وأدائهم وتفاعلهم مع زملائهم ومع الخبرات التعليمية⁽⁶⁾.

من أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تؤكد على ضرورة دمج المهارات الحياتية بالمحتوى العملي. ومما سبق ترى الباحثة أنه من الضروري تسليط الضوء على موضوع حديث نسبياً وهو منحى ستييم والصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق هذا المنحى الذي يعتبر

الخلفية النظرية:

نشأة منحنى STEM التعليمي:

لقد نشأ هذا المدخل من حاجة اجتماعية واقتصادية نتيجة واقع الأزمة الاقتصادية العالمية في الدول الصناعية الكبرى في العقود الأخيرة، وحاجة مهنية وتربوية لاسيما في القرن الذي أصبحت فيه الابتكارات العلمية والتقنية ذات أهمية متزايدة⁽⁷⁾.

حاجة اجتماعية واقتصادية :

إن أي طالب يطمح بأن يحصل على عمل يتناسب مع قدراته بعد تخرجه وهذا حق مشروع لكل طالب، ولكن سوق العمل يتطلب وجود موظفين يمتلكون المهارة العملية، وهذا يستدعي إلى ضرورة التطبيق العملي للعلوم داخل المدرسة، لكي يستطيع أن يحصل على الوظيفة المناسبة وهذا ما يتميز به الطالب الذي يدرس في مدارس تطبق منحنى ستيم في تعليمها حيث يتميزون بمهارات نوعية⁽⁸⁾.

يؤكد كل من رايتز وفان بأن هذا المدخل جاء كاستجابة للتحديات الاقتصادية التي تواجهها الدول ، ولأهمية التنور في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في حل المشكلات التكنولوجية والبيئة العالمية وتركيزه على المعرفة اللازمة لتطوير مهارات القوى العاملة في القرن الحادي والعشرين⁽⁹⁾.

يعود تاريخ ظهوره الأول إلى تسعينات القرن الماضي بالتسمية الأولية للنموذج SMET مستهدفاً في أول ظهوره الطلبة المميزين والمتفوقين في العلوم في ذاك الوقت، وكانت تدل معناها مفردة في العامية والدرجة لديهم (التراب الأسود)، مما دفع لتغير التسمية إلى Stem من قبل الأمريكية جوديث راميلي خبيرة الإصلاح التربوي عام 2001، لذلك ظهرت الجهود لإصلاح التعليم العالمي في الولايات المتحدة الأمريكية خاصة لتكامل في إعداد الطالب لممارسة المعرفة وإنتاجها وليس فقط لأسلوب التلقين، كما لاحظوا تشابه الكلمة مع مفردة stem والتي تعني الخلايا الجذعية لذا تم إضافة كلمة Education لتخصيصه عند تداوله ليصبح على هذه الناحية (Stem Education)⁽¹⁰⁾. وقد قدمت العديد من المشروعات العالمية مثل مشروع التكامل بين العلم وتكنولوجيا التعليم والمجتمع (STS)، والذي نشأ كرد فعل للممارسات التقليدية في تدريس العلوم؛ حيث أن المناهج أهملت الجانب الاجتماعي للعلم والجوانب الشخصية للمتعلم، وجاء مدخل (STSE) تطوراً لمدخل (STS)؛ لإبراز الدور الوظيفي للتطبيقات التقنية في المجتمع والبيئة⁽¹¹⁾. ومشروع (2011) والذي نفذته الجمعية العلمية لتقديم العلوم (AAAS) والذي هدف إلى تطوير إدراك ومعرفة المعلمين بطبيعة وتاريخ العلوم والرياضيات والتقنية وفهم المواضيع المشتركة بينهم، ومشروع المعايير الوطنية للتربية العلمية (NSES)، والذي ظهر بشكل ملحوظ في تطور التربية العلمية. وجاء قانون لا طفل يتخلف (NCLB) والذي يهدف إلى إصلاح التعليم من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية من أجل تحسين جودة التربية والتعليم والوصول إلى الكفاءة في القراءة والرياضيات والتأكد من كفاءة وتأهيل المعلمين.

ثم جاء قانون نجاح لكل طالب (ESSA) والذي يهدف إلى تعزيز دعم برنامج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) وهو برنامج جديد للقيادة والتطوير المهني، وكان أول ظهور للمفهوم عندما نفذت المؤسسة الوطنية الأمريكية للعلوم مشروعاً تعاونياً لمعلمي العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.

وقد حدث تطور لاحق في مفهوم منحنى (STEM) بإضافة مجال العلوم الإنسانية والفنون إلى المجالات المتعارف عليها لتصبح (STEAM) ويشير إلى العلوم والتقنية والهندسة والفنون والرياضيات⁽¹²⁾.

مفهوم منحنى STEM التعليمي:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم منحنى العلوم المتكاملة (STEM) نذكر منها على سبيل المثال التعريفات التالية: ويعرفه بأنه أحد التوجهات الحديثة في التعليم، والتي تعمل على تنمية مهارات اللغة العربية من خلال ربطها بموضوعات تعلم خمسة (علوم، تكنولوجيا، هندسة، فنون، رياضيات) ويتحقق ناتج التعلم بشكل تفاعلي نشط لدى طلبة الصف الثاني الأساسي⁽¹³⁾ وهو منحنى تعليمي يعمل على تكامل المواد الأربع (العلوم التقنية الهندسة، والرياضيات في وحدة واحدة، وليس كمواضيع منفصلة؛ بحيث يتم دمج المفاهيم الأساسية في المواد الأربع، لعلاج مشكلات حقيقية وواقعية في الحياة باستخدام المشاريع والتكنولوجيا، مما يساعد الطالب في فهم الترابطات بين المواد، ويشكل يعزز قدرته على فهم المشكلات بصورة أعمق وأقرب، مما يولد لديه القدرة على حلها والتعامل معها⁽¹⁴⁾.

كما يتطلب تجهيز بيئات التعلم في سياق العالم الحقيقي، بحيث يستمتع المشاركون في ورش العمل والمشاريع التعليمية، ويتمكنون من الوصول إلى المعرفة الشاملة والمتعمقة للموضوعات والقضايا العلمية المستهدفة والتي تعكس طبيعة العلم بعيداً عن المفاهيم النظرية المنعزلة⁽¹⁵⁾. ويعرف بأنه: تعليم متعدد التخصصات تقترب فيه المفاهيم الأكاديمية الصارمة بالتطبيقات في العالم، ويشمل الأحرف الأولى من تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات التي تدرس بشكل متكامل مرتكزة على وحدة المعرفة وتطبيقها في العالم الحقيقي، من خلال التكامل بين المناهج وطرق التدريس والتخصصات كعلم واحد، واتصالات قوية بين المدرسة، والمجتمع لمختلف مؤسساته ذات الصلة، وذلك لتحقيق القدرة التنافسية في الاقتصاد المرتكز على المعرفة⁽¹⁶⁾ ومن خلال التعريفات السابقة نجد إن التعلم القائم على منحنى STEM يقوم على الدمج والتكامل بين المواد الدراسية المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها، ويقوم على الاهتمام بالأنشطة والمشروعات وحل المشكلات ويمكن تطبيقه في جميع المراحل الدراسية، ومما سبق يتضح أن توجه STEM التعليمي يتسم بعدة سمات، فهو نهج للتعلم:

- متعدد التخصصات بما يضمن استكمال الإطار التعليمي وجعله إطاراً واحداً.
- يتطلب تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي (مهارات التعلم والابتكار، مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا، مهارات الحياة والمهنة).

- يرتبط بواقع الطلاب، والتحديات الحقيقية التي تواجههم.
- يؤكد على تطبيق المعرفة الشاملة المتعمقة في مواقف الحياة الحقيقية.
- يجعل الاتصال بين المدرسة والمجتمع اتصالاً فعالاً.
- قائم على حل المشكلات وإنتاج المشروعات لمواجهة التحديات الاقتصادية، وسد احتياجات سوق العمل.
- قائم على الأنشطة الاستقصائية والتكاملية المتمركزة حول الطلاب.
- يتطلب العمل في إطار جماعي تعاوُن في ورش عمل ومشاريع تعليمي⁽¹⁷⁾.

يتكون منحنى STEM من تكامل أربعة مجالات دراسية وهي:

1. **العلوم:** ويقصد بها المعرفة العلمية التي تركز على دراسة العلوم الطبيعية التي تحتوي على قوانين الطبيعة والمرتبطة بالفيزياء والكيمياء والأحياء وكذلك الحقائق والمبادئ والمفاهيم وتطبيقاتها في مختلف التخصصات.
2. **التكنولوجيا:** ويقصد بالتكنولوجيا بأنها: نظام متكامل يتكون من الأشخاص والمعارف والعمليات والأجهزة والأدوات التي تدخل في إنتاج الوسائل التكنولوجية وتتمثل في التطبيقات العملية والهندسة وعلوم الكمبيوتر بشقيها المادي والبرمجي.
3. **الهندسة:** يعد هذا المجال هيكل المعرفة ومن خلاله يتم التطبيق المنهجي لمبادئ العلوم والرياضيات بطريقة علمية تحتوي: التصميم، التصنيع، وتشغيل الآلات والمنتجات، بطريقة فاعلة واقتصادية كتطبيق للمعرفة، وبشكل عام تتضمن الهندسة تقديم معلومات أساسية من الثقافة التكنولوجية في مرحلة المدرسة الأساسية والثانوية، وإعداد الطلبة لدراسة الهندسة بعد مرحلة المدرسة الثانوية.
4. **الرياضيات:** يهدف هذا المجال بشكل عام إلى دراسة الأنماط، والعلاقات بين الأرقام والكميات، وتوظيف الرياضيات في دراسة العلوم والهندسة والتكنولوجيا، مما يطور قدرة المتعلم على التحليل والتركيب والتفسير وحل المشكلات الرياضية⁽¹⁸⁾.

أهمية منحنى STEM:

يركز منحنى تعليم STEM على استخدام الطرق المتعددة التي يستخدمها العلماء في البحث واستكشاف وفهم العالم، والطرق التي يستخدمها المهندسون لحل المسائل والمشكلات مثل طرح الأسئلة، وصنع واستخدام النماذج والتخطيط وإجراء التحليلات، وتفسير البيانات، ويستخدم طرق التدريس القائمة على البحث، مثل البحث العلمي والتصميم الهندسي ومهارة حل المشكلات⁽¹⁹⁾ وتوضح غانم أن أهمية هذا المنحنى تنبع من أنه يحقق تكامل جوانب المعرفة العلمية والمهارات العملية التطبيقية مع التدريب على التصميم الهندسي، كما أنه يسعى إلى تحقيق التعليم المستمر مدى الحياة والتربية من أجل تحقيق التنمية المستدامة، ويدعم تنمية التفكير العلمي، والابتكاري والفراعي، ويعزز من دور الوسائل التكنولوجية في التعلم والإنتاج⁽²⁰⁾ وقد بينت العديد من الدراسات أهمية STEM في التعليم ودراسة (حمادنة)(21)، ودراسة (صالحة،

أبو سارة(22) ونلخصها بالاتي:

يعمل منحى STEM على تنمية التحصيل الدراسي في تخصصاته الأربعة. يعزز القوة الاقتصادية: وذلك بمساهمة منحى ستيتم في تحفيز الطلبة على التوجه لهذه التخصصات ومعرفتهم لجوانبها الأربعة، مما يزيد في جعل حركة الاقتصاد افضل، من خلال وضع الأنشطة والمهارات الفعالة في المجالات التقنية والتصميم الهندسي لتحقيق بذلك جودة مخرجات النظام التعليمي وسنعكس ذلك على تطوير الاقتصادي القومي وخاصة في مجال الإنتاجي الصناعي. التقنية والهندسة، مما ينعكس على جودة المخرجات التعليمية، ومن ثم تطوير الاقتصاد، وبشكل خاص في المجال الصناعي.

يعمل على تشجيع وتحفيز اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات التي تهيئهم للاقتصاد القائم على المعرفة.

يدعم STEM تنمية مهارات حل المشكلات في العديد من التخصصات الدراسية. تعزيز دور التقنيات في التعليم والتصميم، ودمجها في منهجيات التدريس. تنمية الإبداع لدى المتعلمين باستكشاف آفاق أكبر من خلال ممارسات STEM التعليمية، ومنحهم فرصة للتجربة والمناقشة والاكتشاف والتصميم والبناء. يُسهم في فهم العالم بشكل تكاملي، حيث يلغي STEM الحواجز التقليدية التي وضعت بين مجالات STEM من خلال دمجها في التعليم كنموذج واحد مترابط . تأهيل المتعلمين الموهوبين في مجالات STEM للاستمرار في مسارات هذا التوجه، وإطلاق مواهبهم والحصول على براءات الاختراع لمنتجات قاموا بابتكارها.

المهارات التي ينمّيها منحىSTEM:

- مهارات التفكير العليا والأساسي.
- تحديد المشكلة وجمع البيانات وتنظيمها والوصول إلى استنتاجات.
- تطبيق المعرفة في مواقف أخرى.
- التعلم التعاوني، والقدرة على الإبداع.
- توفر خبرات تعلم في العالم الحقيقي.
- تنمية الدوافع العلمية⁽²²⁾.

أهداف ومبررات منحىSTEM:

جاء هذا المدخل استجابة لمجموعة من المبررات القوية لتحقيق مجموعة من الأهداف المهمة، فهو يقدم نظاما تعليميا حديثا قائما على التكامل بين التخصصات الأربعة، لرعاية الطلاب المتفوقين في هذه المجالات، والانتقال بالتدريس من الشكل النظري إلى الشكل التطبيقي، فمن أهداف ومبررات تعليم STEM:

التركيز على المستقبل وتحقيق جودة الحياة من خلال الابتكارات العلمية والتكنولوجية، مما يسهم في تحسين الصحة والمحافظة على المناخ وغيرها من القضايا المؤثرة على الإنسان.

توفير الفرص لتنمية مهارات وخبرات الطلاب في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

منح المعلمين فرصا لمواصلة نموهم المهني بشكل مستمر، وتدعيم ذلك بالتواصل مع المهتمين بهذا المجال من علماء وباحثين.

تحسين التحصيل العلمي والإنجاز الأكاديمي للطلاب في الرياضيات ويعمل على تبني الدول لمبادرات إصلاح التعليم خاصة في ضوء نتائج الاختبارات الدولية.

الوعي بالطرق التي تشكل بها هذه المواد الأربع البيئة المادية والفكرية والثقافية من حولنا⁽²³⁾. ولقد تبنت هيئة الاعتماد الأكاديمي للهندسة والتكنولوجيا معايير خاصة بمخرجات التعليم العام التكاملية وفقا لمدخل STEM مثل :

- القدرة على تطبيق المعرفة في الرياضيات والعلوم والهندسة .
 - القدرة على تصميم وإجراءات التجارب وكذلك لتحليل وتفسير البيانات.
 - القدرة على تصميم النظام المكون لتلبية الاحتياجات المطلوبة .
 - القدرة على العمل في فرق متعددة التخصصات
 - القدرة على تحديد صياغة وحل المشكلات الهندسية
 - فهم المسؤولية المهنية والأخلاقية
 - والقدرة على التواصل بشكل فعال .
 - فهم الحلول الهندسية في سياق عالمي/ مجتمعي .
- الاعتراف بالحاجة إلى القدرة على الالتزام في التعليم مدى الحياة(24).

أسس ومبادئ منحنى STEM:

يستند منحنى stem على عدة أسس ومبادئ أهمها:

التكامل: يسعى منحنى STEM إلى تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في اطار متكامل عن طريق تزويد الطلبة بالأنشطة التي تساعد على إيجاد الترابط والعلاقات بين المفاهيم في القاعدة المعرفية لديهم وتوليد حلول إبداعية وخبرات تعليمية ومهنية(25).

توظيف الاستقصاء العلمي: يركز STEM على نقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى المتعلم وحاجاته واهتماماته واستعداداته، والاهتمام بتوفير الأنشطة والممارسات القائمة على الاستقصاء لإكساب معارف وخبرات ومهارات علمية يمكن توظيفها في إنتاج منتجات تكنولوجية تلبي ميول ورغبات الأشخاص وبالتالي تساهم في تكوين الاتجاهات العلمية وتشبع الميول والحاجات النفسية. توظيف الهندسة في حل المشكلات: يسعى STEM إلى التركيز على العمليات العقلية وكيفية تصميم الحلول عن طريق الاكتشاف والتفسير وحل المشكلات، وبالتالي تتيح أنشطة STEM إلى اكتشاف العلوم والرياضيات من خلال سياق قائم على بعض المشكلات.

التواصل : فمن خلال منحنى STEM يمكن تدريب الطلبة على التعلم والعمل بشكل تعاوني وتوصيل أفكارهم للآخرين بطرق متنوعة كما يحرص STEM على وجود ترابط وتواصل بين كلا من المدرسة والمجتمع وسوق العمل.

التنور العلمي: يساعد STEM الطلبة على فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية والاجتماعية للعلم من حيث التأثيرات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع مع القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو العلوم، وهذا ما يقصد بالتنور العلمي والذي ينبغي على STEM توفيره (26).

معايير التعليم وفق منحى STEM : **هناك عدد من المعايير لتعليم STEM أهمها:**

معايير STEM والمؤشرات القياسية : إن اهم ما يتمتع به طلبة STEM امتلاكهم للمهارات والمعرفة وقدرتهم على حل المشكلات المبتكرة والإبداعية، والمنهجية في مجالات STEM سواء أكانت في الدراسة ام العمل.

أولاً: المعايير لتعليمي STEM :

قيام الطلبة بمشاركة غير تقليدية وذلك بالتواصل مع مجموعات تقوم بتطبيق تعليم STEM سواء أكان التطبيق لهذه الأنظمة جزئياً أم كلياً. ينمي الطلبة خبراتهم بشكل مستقل أو تعاوني ضمن الغرفة الصفية من خلال نظام STEM الذي يساعدهم على إيجاد الحلول الإبداعية لمشاكلهم الواقعية والهامة. يتم توجيه الطلبة من قبل معلمي STEM باستخدام لبرنامج STEM لتسهيل تعلمهم وتخصيص خبراتهم التعليمية .

يستطيع الطلبة توظيف الموارد التكنولوجية واستخدام البحوث وتنمية تفكيرهم الإبداعي والنقدي والعمل بشكل تعاوني من خلال ما يؤهلهم به برنامج STEM يتم تقييم أداء الطلبة من خلال قدرتهم على التعبير عن استنتاجاتهم وتفسيراتهم التفصيلية لتفكيرهم (27).

ثانياً: معايير تنفيذ STEM :

التركيز على التطبيقات وذلك من خلال ما يشمله المنهج متعدد التخصصات القائم على المشكلات.

تعاون معلم STEM كفريق متعدد التخصصات لوضع تخطيط لخبرات تعليمهم لبرنامج STEM المتكامل وتنفيذه وتحسينه.

يتم توضيح نتائج التعلم STEM بمعرفة طلبة المستوى التالي المتعلق ب STEM والاستعداد له (28)

دور منحى STEM في العملية التعليمية :

تعتمد المناهج والأنشطة والاستراتيجيات التدريسية على التعليم منحى STEM والتي تعتمد على طريقة علمية حديثة ومبتكرة تساعد الطلبة على ادراك المادة التعليمية وفهمها، وخاصة مفاتيح العلوم المختلفة بأسلوب تفاعلي ومندمج مع البيئة لتشكيل لدى المتعلم مهارات نوعية حديثة مرتبطة بنشاطاته الحياتية (29).

كما حظي المعلم بالعديد من البرامج المتعلقة بمنحنى STEM خاصة في مادة العلوم والرياضيات والتقنية، ومن أهم البرامج التي اهتمت بإعداد المعلم بجامعة أريزونا لتكامل العلوم والرياضيات، والتقنية بالمرحلة المتوسطة، فكان من أهم أهدافها تصحيح الاستخدام غير الملائم للعملية التعليمية والتعلم، بالإضافة لما قدمته جامعة ولاية أوهايو برنامجا لنيل درجة الماجستير في تعليم العلوم والرياضيات والتقنية المتكاملة، وأيضا ولاية ميرلاند التي قامت بتمويل برنامج للمعلمين لتشجيع التفاعل بين التخصصات الثلاثة واعتبر فريقا من معلمي التخصصات الثلاثة من كل مدرجة بالولاية لإعداد وحدات تخصصات بينية⁽³⁰⁾.

إن تطور الأداء المهني لمعلمي العلوم بصفة عامة من خلال اتجاه التكامل للعلوم والتقنية والهندسية والرياضيات STEM بإلقاء الضوء على أسلوب المنظومة التعليمية عامة وعلى أساليب تدريسها يجب تحسين وتطوير أداء المعلم والارتقاء به، مما يساعد المتعلمين على مواجهة تلك المتغيرات فالمعلم هو العنصر المهم في العملية التعليمية والتربوية والذي يرتبط بها النواتج التعليمية المراد تحقيقها. وبهذا ظهر أهمية دور المعلم في عملية التخطيط والتنفيذ والتقييم للعملية التعليمية، فكان من الضروري أن يطور أدائه وزيادة فاعليته وخاصة في ضوء التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM فأصبحت هذه العلاقات متطلبا أساسيا ومعاصرا لتطوير التدريس وداعما له لمساعدة الطلبة على كسب مهارات عقلية مناسبة كقدرته على تفسير الظواهر الطبيعية والنتائج العلمية واتباعهم لاستخدام الطرق العلمية في التفكير والبحث والاستقصاء، وقدرتهم على تنمية قدراته الابتكارية، وذلك باستخدام برامج تدريبية تساهم في تطوير العملية التعليمية بكافة مجالاتها⁽³¹⁾.

دور المعلم في تنفيذ الدروس وفق منحنى STEM :

- تهيئة الظروف المناسبة والفعالة من خلال توجيه طلبته وإرشادهم داخل الغرفة الصفية .
- يجب مراعاة الفروق الفردية للطلبة وفهم خصائصهم .
- العمل على تصميم الدرس بما يتفق مع قدرات الطلبة واستعداداتهم لفلسفة منحنى STEM
- القيام على تشجيع الطلبة للوصول لعملية تعليمية هادفة .
- القيام بتحفيز الطلبة من خلال مشاركتهم داخل الغرفة الصفية ضمن جلسات العصف الذهني.
- إثارة الدافعية لدى الطلبة نحو التعلم والمشاركة .
- القيام على تطوير نطاق التخصصات ضمن منحنى STEM (32)

الاستراتيجيات التدريسية اللازمة لتنفيذ المناهج القائمة على توجه STEM : هناك بعد الاستراتيجيات التي يجب أن يتبعها المعلم لتحقيق أهداف STEM:

التعلم القائم على المشروعات: وهي استراتيجية تتيح للمتعلمين الانخراط في مهام حقيقية بشكل تعاوني لتحقيق الأهداف الرئيسة للتعلم، ويمكنهم بذلك تحدي قدراتهم من خلال مواقف

علمية استكشافية، ويتم ذلك من خلال تقسيم المتعلمين لمجموعات، وتوزيع أدوارهم في ضوء المشروعات المطلوبة.

خراط المفاهيم: وهي عبارة عن مخصصات يتم فيها تحديد المفاهيم في مجالات STEM وتنظيمها لتوضيح العلاقات بينها.

الاستقصاء: وذلك من إثارة مشكلة حول موضوع معين والبحث عن إجابات وحلول لها من خلال طرح الأسئلة .

العصف الذهني: وذلك من خلال توليد أكبر عدد من الأفكار الإبداعية لحل مشكلة معينة تعطي للمتعلمين جو من الحرية .

التجارب العلمية التعلم التعاوني، التعلم المستند للمشكلة، حيث تتيح للمتعلمين تطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة اليومية.⁽³³⁾

صعوبات تطبيق منحنى STEM:

تواجه المؤسسات التربوية عدد من التحديات عند تطبيق منحنى STEM، تتمثل بالتحديات المادية وعدم العمل على بدء الشراكة مع المنظمات العالمية التي تدعم توجه STEM مثل الشراكة في الفصول الدراسية العالمية، إضافة إلى الغموض حول مفهوم التدريس وفق منهج STEM عند بعض المعلمين إضافة إلى بعض الصعوبات التي تواجههم في الفصول الدراسية، وضعف التواصل مع المهنيين في مجال STEM، وعدم توفر بيئة ملائمة تتيح الفرصة للمتعلمين بتولي العملية التعليمية، ومن التحديات التي تواجه المتعلمين في تطبيق منحنى STEM الخبرات السابقة حيث أن مبادئ المتعلمين تشكل من خلال الخبرات التعليمية السابقة وتؤثر السياقات التعليمية في معالجة المهام وينظر إلى مفهوم التعلم على أنه عملية تراكمية للخبرات التعليمية السابقة.⁽³⁴⁾

وقد بينت دراسة (عليان) (5) العدد من الصعوبات والمعوقات لتطبيق منحنى STEM :

- قلة توفر دورات للمعلم تتعلق بكيفية التدريس باستخدام منحنى STEM
- ضعف مستوى التنسيق بين معلم العلوم والمختصين في التعليم بمنحنى STEM
- قلة دراية المعلم بأهداف منحنى STEM
- شيوع الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي خلال فترة الإعداد ما قبل الخدمة.
- ضعف درجة وعي المعلم بأهمية التدريس باستعمال منحنى STEM
- قلة تشجيع الطلبة على إبداء وجهة نظرهم أثناء التعلم
- ضعف الوعي بقيمة التقنيات التعليمية في التدريس.
- وبينت كل من (صالحه ، أبو سارة) (35) بعض الصعوبات منها:
- الوقت المخصص للتدريس غير كافٍ لتطبيق منحنى STEM
- يجد الطالب صعوبة في اكتساب مهارات التصميم الهندسي من خلال المحتوى العلمي
- قلة الفرص المتاحة للطلبة لاختيار الأنشطة التي يميلون إليها.

- قلة مراعات محتوى كتب العلوم الفروق الفردية بين الطلبة.
- ضعف تركيز المحتوى على مواقف ومشكلات تتحدى الطلبة وتحفزهم للبحث عن حل .

- تغليب الخبرات النظرية في المحتوى العلمي على التطبيقات العملية
تقدم المعارف العلمية من خلال السرد اللفظي وليس من خلال النماذج التعليمية والمعادلات الرياضية . ولقد أجريت العديد من الدراسات حول الموضوع ومنها دراسة (المومني، 2022)(36) متطلبات تطبيق منحنى STEM في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة عجلون

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على متطلبات تطبيق منحنى STEM في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة عجلون، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستبانة من⁽³³⁾ عبارة، مقسمة إلى ثلاث مجالات، تم تطبيقها على عينة من (650) معلم ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات تطبيق منحنى STEM في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة عجلون حصلت على متوسط كلي (3.60 من، 5) أي بدرجة (متوسطة) وعلى مستوى المجالات حصلت المتطلبات المتعلقة بالمعلم على أعلى متوسط (3.70) بتقدير (مرتفعة) ثم المتطلبات المتعلقة بالمحتوى التعليمي بمتوسط (3.75) وأخيراً المتطلبات المتعلقة بالبيئة التعليمية بمتوسط (3.54) وكلاهما بتقدير (متوسطة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى متطلبات تطبيق منحنى STEM في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة عجلون تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، واستناداً للنتائج قدم الباحث جملة من التوصيات والمقترحات لتوفير المتطلبات اللازمة وإجراء دراسات تكميلية في الموضوع.

دراسة (الدليمي، 2021) بعنوان:

درجة توظيف منحنى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في

العراق.

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توظيف منحنى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تكونت عينة الدراسة من (108) مدرساً ومدرسة، كان منهم (85) مدرساً، و(23) مدرسة من محافظة الأنبار، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تقيس درجة توظيف منحنى STEM في تدريس مبحث الفيزياء تكونت من (30) فقرة، وبعد جمع البيانات وعمل التحليل الإحصائي، كشفت نتائج الدراسة أن مستوى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق كان متوسطاً، وجاء في الرتبة الأولى مجال التقويم، وفي الرتبة الثانية مجال التخطيط، وفي الرتبة الأخيرة مجال التنفيذ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في منحنى STEM في تدريس

مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق تبعا لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم توصيات من قبل الباحث وهي إجراء دراسات مماثلة للكشف عن درجة توظيف مدرسي الفيزياء نحو استخدام منحنى STEM من وجهة نظرهم لأهمية مادة الفيزياء في الحياة اليومية والعلمية للطلبة.

دراسة (عليان، 2020) معوقات تطبيق منحنى STEM في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان.

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق المنحنى التكاملي STEM في سلطنة عمان، بالإضافة إلى معرفة اثر متغير الجنس في مدى وجود هذه المعوقات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات التي تكونت من ثلاثة محاور، وهي معوقات تتعلق بالمعلم في تطبيق منحنى STEM وتضمن 13 فقرة، ومعوقات تتعلق بيئة التعلم وتضمن 11 فقرة، ومعوقات تتعلق بالمحتوى وتضمن 12 فقرة، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها طبقت على عينة مكونة من (117) من معلمي العلوم بسلطنة عمان الذين تلقوا تدريبات لتطبيق منحنى STEM، بالطريقة القصدية، وأظهرت النتائج وجود معوقات بدرجة متوسطة إلى عالية في تطبيق منحنى STEM حيث جاء المحور الثالث (معوقات تتعلق بالمحتوى) بالمرتبة الأولى، يليه المحور الثاني (معوقات تتعلق ببيئة التعلم) ثم المحور الأول (معوقات تتعلق بالمعلم)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لاستجابات معلمي العلوم حول معوقات تطبيق منحنى STEM تعزى إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة تطوير محتوى مقررات العلوم من خلال تصميمها وفق منحنى STEM وتجهيز الفصول الدراسية وتوفير الأدوات التي تساعد الطلاب على الممارسة العملية المرتبطة بمنحنى STEM، وتطوير أداء معلمي العلوم من خلال تقديم دورات تدريبية مكثفة حول التطبيق المثالي لمنحنى STEM في تدريس مادة العلوم.

دراسة (Pimthong, p and William, 2018)

Preservice teachers, understanding of STEM education

دور المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة التعليمية لتعليم برنامج STEM:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة التعليمية لتعليم برنامج STEM والبالغ عددهم (87) معلما ومتدربا في كلية التربية في جامعة بانكوك في مملكة تايلاند، حيث طلب منهم في هذه الدراسة الاستجابة على استبانة حول فهمهم لبرنامج التعليم الخاص ب STEM وقد تم مقابلة ستة معلمين منهم من اجل المزيد من التوضيح حول هذا الموضوع واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين المتدربين يستوعبون برنامج STEM التعليمي من العلوم، والتكنولوجيا، والرياضيات، ولكنهم لم يوضحوا المزيد حول طبيعة ذلك التكامل، فهم لم يوضحوا كيف تتكامل تلك الأنظمة الأربعة ولكنهم ركزوا على مخرجات ذلك التكامل بينما كانت أفكار المعلمين المتدربين حول أهمية

برنامج STEM تتنوع استنادا إلى متغير التخصص، وأن معظم المشاركين في الدراسة من هؤلاء المعلمين يدركون البرنامج كاستراتيجية تعليمية، وكذلك أكدت نتائج الدراسة أهمية تطوير فهم المعلمين المتدربين حول طبيعة تطوير فهمه واستيعابهم للطبيعة التكاملية للبرنامج كحقله وصل بين الأنظمة المختلفة، وبينت الدراسة فروق في آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق تبعا لمتغير التخصص وخبرة المتدربين.

دراسة (Acar, Tertemiz, and Tasdemir, 2018):

The Effects of STEM Training on the Academic Achievement of 4th Graders in Science and Mathematics and Their Views on STEM Training Teachers

أثر التدريب القائم على منحنى (STEM) على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الرابع في الرياضيات والعلوم وآرائهم حول معلمي تدريب العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر التدريب القائم على منحنى (STEM) في تنمية تحصيل طلبة الصف الرابع في الرياضيات والعلوم في تركيا وتصورات الطلبة حول منحنى (STEM) واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من ثمانية فصول دراسية في مدرستين مختلفتين. وقام الباحثون بتصميم ستة دروس في الرياضيات وتم اختيار ثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة) لتطبيق الدراسة عليهم، وتم تطبيق اختبار تحصيلي في العلوم واختبار تحصيلي في الرياضيات، وتم إجراء مقابلات جماعية مع اثنا عشر طالبا. وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي للاختبارات التحصيلية في الرياضيات والعلوم لصالح المجموعات التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالمقابلات اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الأنشطة التعليمية المصممة وفقا لمنحنى STEM وأنهم قاموا بالمهام والواجبات بسهولة وسرعة أكبر.

مشكلة البحث :

يؤدي التعليم القائم على الحفظ والتلقين وإغفال الأنشطة والوسائل التعليمية الحديثة إلى مخرجات تفتقر إلى معاني الجودة والإتقان، لذلك يجب استخدام أسلوب يحدد وينظم المعلومات والحقائق والمفاهيم بفاعلية تعود على المعلم والطالب على حد سواء، وبعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأبحاث التربوية التي توصي باتباع أساليب حديثة للتعلم والتعليم ومن بين هذه الأساليب استخدام منحنى ستيم (STEM)، الذي يحظى باهتمام المؤسسات التعليمية والمنظمات الدولية التي تسعى إلى تطوير مواردها والتي تدعم الإبداع والابتكار للطلبة. وانطلاقا من أن المرحلة الأساسية هي حلقة مهمة لمواصلة التعليم اللاحق لذلك ينبغي حث المعلمين على استعمال نماذج وطرائق تدريس حديثة في تدريس المناهج تساعد على اكتساب المعلومات ورفع التحصيل الدراسي، حيث لاحظ الباحثان ومن خلال الدراسات السابقة (عليان، 2020) أن هناك غموضا حول مفهوم منحنى ستيم إضافة إلى ضعف الإمكانيات التي يجب توفرها لإمكانية تطبيقه في المدارس الحكومية، لذا فإن هدف الدراسة الحالية هو الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما

الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، وتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

أسئلة البحث :

- ما هي صعوبات تطبيق منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم والتي تتعلق بالمعلم، وبيئة التعلم، وبالمنهج الدراسي، من جهة نظر معلمي المرحلة الأساسية ؟
- وما هي الحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تطبيق منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغيرات، الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، دورات منحنى ستيم؟

أهداف البحث :

التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

التعرف على صعوبات توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم والتي تتعلق بالمعلم، وبيئة التعلم، والمحتوى.

التعرف على الحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تطبيق منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم.

فحص دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، دورات منحنى ستيم.

تقديم توصيات ومقترحات يمكن أن تسهم في التخلص من الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في توظيف منحنى ستيم في التعلم والتعليم.

أهمية البحث :

تكمن أهمية الدراسة في أن استخدام منحنى ستيم (STEM) يعمل على ضمان التعليم الجيد، ويسهم في إكساب الطلبة مهارات تقنية من خلال ربط المفاهيم بواقع الحياة العملية. تكتسب الدراسة أهميتها لكونها تعمل على تقصي الصعوبات التي تعيق تطبيق منحنى ستيم في المدارس وتقدم أفكار تقلل من الصعوبات التي تواجه تطبيق منحنى ستيم .

توجيه أنظار المعلمين إلى ضرورة الاهتمام بمنحنى ستيم (STEM) بإعتباره أحد المداخل التربوية الحديثة القائمة على التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والتصميم الهندسي والرياضيات وكيفية تطبيقه في مرحلة التعليم الأساسي.

إعطاء صورة للقائمين على المناهج الدراسية وأساليب تدريسها بهذا المنحنى المهم في التدريس، والعمل على تبصير المعلمين ببعض الإجراءات العملية في تنفيذ المنهاج الدراسي. يستفيد من الدراسة العاملون في مجال التربية والتعليم في فلسطين من معلمين ومشرفين من خلال معرفة صعوبات توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم.

قد تسهم في تقديم تصور لدراسات لاحقة يمكن الاستفادة منها في تطوير درجة توظيف منحنى ستيم في التعليم والتعليم لدى المعلمين تشكل الدراسة إضافة نوعية للمكتبة العربية عامة والمكتبة الفلسطينية خاصة وذلك لقلّة الاهتمام بالمنحنى التكاملي ستيم حالياً نظراً لحدوثه.

تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تفتح مجالات لأبحاث ودراسات أخرى مستقبلية لتطوير التدريس من خلال منحنى ستيم .

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\alpha \leq$) في متوسطات استجابة عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\alpha \leq$) في متوسطات استجابة عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\alpha \leq$) في متوسطات استجابة عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\alpha \leq$) في متوسطات استجابة عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير دورات حول منحنى ستيم.

مصطلحات البحث :

المنحنى إجرائياً: انه تعلم وتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بشكل يكفي لإنتاج عقول مفكرة وقادرة على حل المشكلات عبر جميع التخصصات.

منحى (STEM) اصطلاحاً: هو اختصار لأربع كلمات هي العلوم، والتقنية والهندسة، والرياضيات، ويسعى هذا المنحى إلى إحداث تكامل بين تعليم المجالات الأربعة وتعلمها، ويتطلب ذلك تجهيز بيانات تعليمية فاعلة يمارس فيها الطلاب التعلم النشط في ورش العمل التعليمية التي يشعر خلالها الطلاب بمتعة التعلم التي تدفعهم إلى الوصول لمعرفة شاملة ومتراصة حول الموضوعات المتعلقة بها بعيدة عن الحفظ الأصم للمفاهيم النظرية التي يتلقونها بصورة تقليدية في الفصول الدراسية.

يعرف منحى (STEM) إجرائياً: هو نظام تعليمي قائم على البحث والتفكير وحل المشكلات، والتعليم، والتي من خلالها يطبق الطالب ما يتعلمه في العلوم والرياضيات والهندسة باستخدام التكنولوجيا.

الصعوبات:

تعرف الدراسة الحالية المعوقات اجرائياً: بأنها ما يواجه المعلم عند تطبيق منحى ستيم من مشكلات وصعوبات تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس باستخدام هذا المنحى وتقاس خلال استجابة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الدراسة الاستبانة .

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية وتعليم مدينة دورا، من الفصل الدراسي الأول من العام 2022 / 2023، والبالغ عددهم (1109)، منهم (291) معلم، و(818) معلمة.

عينة الدراسة:

تتكون العينة من (60) معلماً ومعلمة للمرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية وتعليم مدينة دورا، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، والجدول الأول يبين خصائص العينة الديموغرافية:

الجدول (1)

خصائص العينة الديموغرافية

تم اعداد الجدول 2022/2023

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	20	33.3
	أنثى	40	66.7
المؤهل العلمي	دبلوم	5	8.3
	بكالوريوس	53	88.3
	ماجستير فأعلى	2	3.3

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	19	31.7
	من 6 - 10 سنوات	18	30.0
	أكثر من 10 سنوات	23	38.3
الدورات	دورة على الأقل	45	75.0
	دورتان	11	18.3
	ثلاث دورات فأكثر	4	6.7

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة وقد كانت الاستبانة مكونة من قسمين: حيث احتوى القسم الأول على البيانات الأولية وهي (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، دورات حول منحنى ستييم)، وتكون القسم الثاني من (42) فقرة، وكانت الفقرات جميعها تشتت في قياس الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستييم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل،

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، والذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وبناءً عليه تم إخراج الاستبانة بشكلها الحالي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو واضح في الجدول (2).

جدول رقم (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط

فقرات أداة الدراسة مع الدرجة

الدرجة الكلية للأداة.

الرقم	الفقرات	قيمة (r)	الدالة الإحصائية
	قلة توفر دورات للمعلم بكيفية التدريس باستخدام منحنى STEM	.351**	0.000
	قلة تشجيع الطلبة على إبداء وجهة نظرهم أثناء التعلم	.609**	0.000
	ينفذ المعلم الأنشطة التعليمية دون مشاركة الطلبة	.582**	0.000
	يقلل المعلم من قيمة أفكار وآراء طلبته	.648**	0.001
	صعوبة تقبل المعلم لإجابات طلبته وأسئلتهم واستفساراتهم	.678**	0.000
	تدني طرح الأسئلة المفتوحة التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة	.609**	0.004
	قلة دراية المعلم بأهداف منحنى STEM	.738**	0.000

الرقم	الفقرات	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية
	ضعف درجة وعي المعلم بأهمية التدريس باستعمال منحنى STEM	**711.	0.000
	شيوخ الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي خلال فترة الإعداد ما قبل الخدمة	**591.	0.000
	قلة تنفيذ مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكير الطلبة	**568.	0.000
	ضعف الوعي بقيمة التقنيات التعليمية في التدريس	**612.	0.000
	ازدحام الجدول الدراسي اليومي	**465.	0.000
	ارتفاع نسبة الكثافة العددية للطلبة في الصفوف الدراسية	**592.	0.000
	ضعف إمكانات المدرسة المادية في توفير أدوات وتقنيات تكنولوجية	**440.	0.000
	التجهيزات الصفية لا تدعم التعلم باستخدام منحنى STEM	*308.	0.000
	ندرة توفر بيئة صفية مشوقة ومشجعة للطلبة	**460.	0.000
	قلة تنوع الأنشطة التعليمية والتعلمية	**752.	0.000
	تدني مستوى تقدير القيادة المدرسية لإنجازات الطلبة العملية	**514.	0.000
	ضعف اهتمام القيادة المدرسية بالبحث والاطلاع واكتشاف المعلومات	**671.	0.000
	تدني مستوى قناعة القيادة المدرسية بأهمية منحنى STEM	**751.	0.000
	ضعف اهتمام القيادة المدرسية بمتابعة أداء المعلمين في تطبيق الطرائق الفاعلة في التعليم	**538.	0.000
	الوقت المخصص للتدريس غير كافٍ لتطبيق منحنى STEM	**533.	0.000
	يجد الطالب صعوبة في اكتساب مهارات التصميم الهندسي من خلال المحتوى العلمي	**598.	0.000
	دليل المعلم لا يدعم تطبيق منحنى STEM	**576.	0.000
	قلة الفرص المتاحة للطلبة لاختيار الأنشطة التي يميلون إليها	**544.	0.000
	قلة مراعاة محتوى المنهج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة	**606.	0.000
	ضعف تركيز المنهج الدراسي على مواقف ومشكلات تتحدى الطلبة وتحفزهم للبحث عن حل	**719.	0.000
	تغليب الخبرات النظرية في المحتوى العلمي على التطبيقات العملية	**668.	0.000
	تدني مستوى إسهام محتوى المنهج الدراسي في فهم العالم وقضاياها بشكل متكامل	**641.	0.000

الرقم	الفقرات	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية
	تقديم المعارف العلمية من خلال السرد اللفظي وليس من خلال النماذج التعليمية والمعادلات الرياضية	**442.	0.000
	ضعف ارتباط محتوى المنهج الدراسي بالواقع	**389.	0.000
	تطوير أداء المعلمين من خلال تقديم دورات تدريبية حول التطبيق المثالي لمنحنى STEM	**592.	0.000
	أن يخطط المعلم للدروس بشكل يتناسب مع منحنى STEM	**604.	0.000
	تخفيض أعداد الطلبة في الصف حتى يتمكن المعلم من تطبيق منحنى STEM بكل سهولة.	**549.	0.000
	تجهيز الصفوف الدراسية من الأدوات التي تساعد الطلاب على الممارسة العملية المرتبطة بمنحنى STEM.	**647.	0.000
	توفير الوقت الكافي لتنفيذ المنهاج وفق منحنى STEM	**704.	0.000
	أن يوفر المعلم لطلبته مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكيرهم.	**699.	0.000
	أن يهتم المعلم بالأسئلة المفتوحة التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة.	**690.	0.000
	متابعة إدارة المدرسة لأداء المعلمين في تطبيق الطرائق الفاعلة في التعليم	**616.	0.000
	تقبل المعلم لإجابات طلبته وأسئلتهم واستفساراتهم	**682.	0.000
	يساعد الطلبة على ربط خبراتهم الجديدة بما لديهم من خبرات سابقة	**639.	0.000
	يشرك المعلم طلبته في تنفيذ الأنشطة التعليمية	*582.	0.000

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن معظم قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل على ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة 2022/2023 بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

جدول رقم (3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

البيان	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الدرجة الكلية	60	42	0.879

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن قيمة ثبات أداة الدراسة عند الدرجة الكلية بلغت (88%)، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى)

المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغير التابع: الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة، قامت الباحثة بمراجعتها وذلك تمهيداً لإدخالها للحاسوب، لعمل المعالجة الإحصائية للبيانات، وقد تم إدخالها وذلك بإعطائها أرقاماً معينة، حيث أعطي كل مستوى من مستويات درجة الموافقة درجة معينة، فأعطيت، كبيرة جداً 5 درجات، كبيرة 4 درجات، متوسطة 3 درجات، قليلة درجتين، قليلة جداً درجة واحدة، بحيث كلما زادت الدرجة كلما زاد الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبارات (t-test)، اختبار التباين الأحادي (one way analysis of variance)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

تصحيح المقياس:

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي وهو أسلوب لقياس السلوكيات ويستعمل في الاستبيانات وبخاصة في مجال الإحصاء، ويعتمد المقياس على ردود تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على صيغة ما، معتمداً على المتوسط الحسابي في التعبير عن ذلك في تحديد درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل بناء على المتوسطات الحسابية:

جدول (4): مفاتيح التصحيح

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	1.80 - 1.00
منخفضة	2.60 - 1.81

الدرجة	المتوسط الحسابي
متوسطة	3.40 - 2.61
مرتفعة	4.20 - 3.41
مرتفعة جداً	5.00 - 4.21

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي:

ما الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل؟
للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية الخاصة بالصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (5)

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمظاهر التمر لدى طلبة المرحلة الأساسية وآليات علاجها من وجهة نظر المعلمين في مدينة دورا

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
مرتفعة	0.397	3.47	الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة نحو الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل للدرجة الكلية كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.47) مع انحراف معياري (0.397) وتفسر الباحثة النتيجة بأن المعلمين لديهم ميلاً إلى استخدام استراتيجيات حديثة في التعلم والتعليم مثل منحنى ستيم لما له من أثر في تحسين قدرة الطلبة على الفهم والاستيعاب، كذلك يقومون دوماً بالبحث عن وسائل تُعينهم على أداء وظائفهم التعليمية من أجل تقديم المعلومات بالصورة المثلى لطلبتهم مما يحقق أهدافهم التربوية، وكذلك يسعون إلى استخدام منحنى ستيم في عملية التدريس للدور الفاعل الذي تلعبه كوسيلة تعليمية حديثة، ولكن حسب النتائج يواجهون صعوبات في تطبيق منحنى ستيم منها تعود إلى المعلم، البيئة التعليمية، والمنهج الدراسية. وتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية :

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما صعوبات توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم والتي تتعلق بالمعلم، وبيئة التعلم، وبالمنهج الدراسي، من جهة نظر معلمي المرحلة الأساسية ؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية الخاصة بصعوبات توظيف منحى ستي (STEM) في التعلم والتعليم والتي تتعلق بالمعلم، وبيئة التعلم، وبالمناهج الدراسية، من جهة نظر معلمي المرحلة الأساسية وذلك كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري صعوبات توظيف منحى ستي (STEM) في التعلم والتعليم والتي تتعلق بالمعلم، وبيئة التعلم، وبالمناهج الدراسية، من جهة نظر معلمي المرحلة الأساسية مرتبة حسب الأهمية

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأثر
1	1	قلة توفر دورات للمعلم بكيفية التدريس باستخدام منحى STEM	3.63	.823	مرتفعة
2	7	قلة دراية المعلم بأهداف منحى STEM	3.32	1.127	متوسطة
3	9	شروع الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي خلال فترة الإعداد ما قبل الخدمة	3.28	.993	متوسطة
4	8	ضعف درجة وعي المعلم بأهمية التدريس باستعمال منحى STEM	3.20	1.038	متوسطة
5	2	قلة تشجيع الطلبة على إبداء وجهة نظرهم أثناء التعلم	3.15	1.055	متوسطة
6	10	قلة تنفيذ مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكير الطلبة	3.13	1.127	متوسطة
7	11	ضعف الوعي بقيمة التقنيات التعليمية في التدريس	2.87	1.112	متوسطة
8	6	تدني طرح الأسئلة المفتوحة التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة	2.78	1.010	متوسطة
9	3	ينفذ المعلم الأنشطة التعليمية دون مشاركة الطلبة	2.53	1.171	منخفضة
10	5	صعوبة تقبل المعلم لإجابات طلبته وأسئلتهم واستفساراتهم	2.33	1.084	منخفضة
11	4	يقلل المعلم من قيمة أفكار وآراء طلبته	2.20	1.147	منخفضة
صعوبات تتعلق بالمعلم					
1	12	ازدحام الجدول الدراسي اليومي	4.22	.825	مرتفعة جداً
2	14	ضعف إمكانات المدرسة المادية في توفير أدوات وتقنيات تكنولوجية	3.93	.936	مرتفعة
3	15	التجهيزات الصفية لا تدعم التعلم باستخدام منحى STEM	3.92	.889	مرتفعة
4	13	ارتفاع نسبة الكثافة العددية للطلبة في الصفوف الدراسية	3.77	1.198	مرتفعة
5	16	ندرة توفر بيئة صفية مشوقة ومشجعة للطلبة	3.53	.747	مرتفعة
6	17	قلة تنوع الأنشطة التعليمية والتعلمية	3.03	.991	متوسطة
7	21	ضعف اهتمام القيادة المدرسية بمتابعة أداء المعلمين في تطبيق الطرائق الفاعلة في التعليم	2.95	1.126	متوسطة

8	18	تدني مستوى تقدير القيادة المدرسية لإنجازات الطلبة العملية	2.90	.951	متوسطة
9	20	تدني مستوى قناعة القيادة المدرسية بأهمية منحنى STEM	2.90	1.053	متوسطة
10	19	ضعف اهتمام القيادة المدرسية بالبحث والإطلاع واكتشاف المعلومات	2.80	1.117	متوسطة
صعوبات تتعلق ببيئة التعلم					
1	22	الوقت المخصص للتدريس غير كافي لتطبيق منحنى STEM	4.03	.823	مرتفعة
2	24	دليل المعلم لا يدعم تطبيق منحنى STEM	3.78	.783	مرتفعة
3	23	يجد الطالب صعوبة في اكتساب مهارات التصميم الهندسي من خلال المحتوى العلمي	3.77	.890	مرتفعة
4	25	قلة الفرص المتاحة للطلبة لاختيار الأنشطة التي يميلون إليها	3.62	.846	مرتفعة
5	28	تغليب الخبرات النظرية في المحتوى العلمي على التطبيقات العملية	3.47	.947	مرتفعة
6	26	قلة مراعاة محتوى المنهج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة	3.43	.981	مرتفعة
7	27	ضعف تركيز المنهج الدراسي على مواقف ومشكلات تتحدى الطلبة وتحفزهم للبحث عن حل	3.43	.963	مرتفعة
8	29	تدني مستوى إسهام محتوى المنهج الدراسي في فهم العام وقضاياها بشكل متكامل	3.40	.942	متوسطة
9	30	تقديم المعارف العلمية من خلال السرد اللفظي وليس من خلال النماذج التعليمية والمعادلات الرياضية	3.35	.880	متوسطة
10	31	ضعف ارتباط محتوى المنهج الدراسي بالواقع	3.30	.869	متوسطة
صعوبات تتعلق بالمنهج الدراسي					
الدرجة الكلية					
			3.30	3.55	مرتفعة
			0.477	.513	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن صعوبات توظيف منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم والتي تتعلق بالمعلم، وبيئة التعلم، وبالمناهج الدراسية، من جهة نظر معلمي المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.30)، مع انحراف معياري (0.477).

وكان أكثر صعوبات توظيف منحنى ستيم، صعوبات تتعلق بالمعلم والتي وجاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.94) مع انحراف معياري (0.653)، وكانت أهم صعوبات تتعلق بالمعلم الفقرة رقم (1) والتي تنص على (قلة توفر دورات للمعلم بكيفية التدريس باستخدام منحنى STEM) بمتوسط حسابي (3.63) مع انحراف معياري (0.823) تلاها الفقرة رقم (7) والتي تنص على (قلة دراية المعلم بأهداف منحنى STEM) بمتوسط حسابي (3.32) مع انحراف معياري

(1.127)، وكانت ادنى الفقرات الفقرة رقم (4) والتي تنص على (يقلل المعلم من قيمة أفكار وأراء طلبته) بمتوسط حسابي (2.20) مع انحراف معياري (1.147).

وفي المرتبة الثانية جاءت صعوبات تتعلق ببيئة التعلم وجاءت بدرجة مرتفعة ، بمتوسط حسابي (3.39) مع انحراف معياري (0.550) وكانت اهم فقرات هذا المجال الفقرة رقم (12) والتي تنص على (ازدحام الجدول الدراسي اليومي) بمتوسط حسابي (4.22) مع انحراف معياري (0.825) تلاها الفقرة رقم (14) والتي تنص على (ضعف إمكانات المدرسة المادية في توفير أدوات وتقنيات تكنولوجيا) بمتوسط حسابي (3.93) مع انحراف معياري (0.936)، وكانت ادنى الفقرات الفقرة رقم (19) والتي تنص على (ضعف اهتمام القيادة المدرسية بالبحث والاطلاع واكتشاف المعلومات) بمتوسط حسابي (2.80) مع انحراف معياري (1.117).

وفي المرتبة الثالثة جاءت صعوبات تتعلق بالمنهج الدراسي وجاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.55) مع انحراف معياري (0.513) وكانت اهم الفقرات الفقرة رقم (22) والتي تنص على (الوقت المخصص للتدريس غير كافي لتطبيق منحنى STEM) بمتوسط حسابي (4.03) مع انحراف معياري (0.823) تلاها الفقرة رقم (24) والتي تنص على (دليل المعلم لا يدعم تطبيق منحنى STEM) بمتوسط حسابي (3.78) مع انحراف معياري (0.783)، وكانت ادنى الفقرات الفقرة رقم (31) والتي تنص على (ضعف ارتباط محتوى المنهج الدراسي بالواقع) بمتوسط حسابي (3.30) مع انحراف معياري (0.869).

تفسر الباحثة النتيجة أن النتائج المتعلقة بهذا السؤال كانت مرتفعة لمستوى الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق منحنى ستيم، ربما يرجع السبب إلى قلة الأجهزة والمعدات التي يتم توفيرها للمدارس، وبطء شبكة الإنترنت في بعض المدارس وعدم توزيعه على جمع أنحاء المدرسة، كذلك قلة خبرة المعلمين في استخدام منحنى ستيم فهم يحتاجون إلى دورات تدريبية مكثفة ، وعدم تفرغ المعلم من اجل متابعة الطلبة فهو يقضي معظم وقته في الحصص ومتابعة الأعمال الورقية، كذلك عدم شمول منهج المدرسة على خطط لمنح ستيم وضعف ارتباط محتوى المنهج الدراسي بالواقع .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: وما هي الحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تطبيق منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم ؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية الخاصة بالحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تطبيق منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم، وذلك كما هو موضح في الجدول (7)

الجدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف للحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تطبيق منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم مرتبة حسب الأهمية

الرقم	مؤشرات التنمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
36	توفير الوقت الكافي لتنفيذ المنهاج وفق منحنى STEM	4.23	.909	مرتفعة جدا

الرقم	مؤشرات التنمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
34	تخفيض أعداد الطلبة في الصف حتى يتمكن المعلم من تطبيق منحنى STEM بكل سهولة.	4.17	.847	مرتفعة
32	تطوير أداء المعلمين من خلال تقديم دورات تدريبية حول التطبيق المثالي لمنحنى STEM	4.17	.942	مرتفعة
42	يشرك المعلم طلبته في تنفيذ الأنشطة التعليمية	4.12	.904	مرتفعة
35	تجهيز الصفوف الدراسية من الأدوات التي تساعد الطلاب على الممارسة العملية المرتبطة بمنحنى STEM.	4.08	.962	مرتفعة
33	أن يخطط المعلم للدروس بشكل يتناسب مع منحنى STEM	3.98	.965	مرتفعة
40	تقبل المعلم لإجابات طلبته وأسئلتهم واستفساراتهم	3.92	.889	مرتفعة
41	يساعد الطلبة على ربط خبراتهم الجديدة بما لديهم من خبرات سابقة	3.90	.969	مرتفعة
38	أن يهتم المعلم بالأسئلة المفتوحة التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة .	3.88	.825	مرتفعة
37	أن يوفر المعلم لطلبه مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكيرهم .	3.87	.892	مرتفعة
39	متابعة إدارة المدرسة لأداء المعلمين في تطبيق الطرائق الفاعلة في التعليم	3.78	.865	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.00	.593	مرتفعة

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين والمعلمات نحو الحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تطبيق منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم، جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.00) مع انحراف معياري (0.593)، كما ويستنتج أن أهم الحلول المقترحة لمعالجة صعوبات تطبيق منحنى ستيم (STEM) في التعلم والتعليم كما دلت الفقرة رقم (36) والتي نصت على (توفير الوقت الكافي لتنفيذ المنهاج وفق منحنى STEM) بمتوسط حسابي (4.23) مع انحراف معياري (0.909)، تلاها الفقرة رقم (34) والتي نصت على (تخفيض أعداد الطلبة في الصف حتى يتمكن المعلم من تطبيق منحنى STEM بكل سهولة)، بمتوسط حسابي (4.17) مع انحراف معياري (0.847)، وتلاها الفقرة رقم (32) والتي نصت على (تطوير أداء المعلمين من خلال تقديم دورات تدريبية حول التطبيق المثالي لمنحنى STEM) بمتوسط حسابي (4.17) مع انحراف معياري (0.942).

في حين جاءت أقل الفقرات أهمية، الفقرة رقم (39) والتي نصت على (متابعة إدارة

المدرسة لأداء المعلمين في تطبيق الطرائق الفاعلة في التعليم) بمتوسط حسابي (3.88) مع انحراف معياري (0.825)، تلاها الفقرة رقم (37) والتي نصت على (أن يوفر المعلم لطلبته مواقف ومشكلات واقعية تتحدى تفكيرهم) بمتوسط حسابي (3.87) مع انحراف معياري (0.892) وتفسر الباحثة النتيجة بأن هناك العديد من الحلول المقترحة لمعالجة صعوبة منحى ستيتم من خلال تجهيز الصفوف الدراسية من الأدوات التي تساعد الطلاب على الممارسة العملية المرتبطة بمنحى ستيتم كذلك تطوير أداء المعلمين من خلال تقديم الدورات التدريبية حول تطبيق منحى ستيتم والذي يساعد المعلمين على عرض المادة التعليمية حيث أن استخدام منحى ستيتم في التدريس ينقل الطلاب من المعرفة النظرية المجردة إلى المعرفة العملية التطبيقية مما يعطي إثرا واضحا على تحصيل الطلبة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\alpha \leq$) في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحى ستيتم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ودورات حول منحى ستيتم ؟ وللإجابة عن السؤال السابق يجب فحص واختبار فرضيات الدراسة : فحص واختبار فرضيات الدراسة :

النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\alpha \leq$) في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحى ستيتم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص فرضية الدراسة الأولى فقد تم استخدام اختبار (T-test) للفروق، كما هي موضحة في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحى ستيتم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
ذكر	20	3.20	0.508	58	1.089	0.281
أنثى	40	3.34	0.461			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\alpha \leq$) في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحى ستيتم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب

الخليل تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.281) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.20) وللإناث متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.34)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وتفسر الباحثة النتيجة عدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس وذلك لتشابه البيئة التعليمية لدى المدرسين والمدرسات إذ أنهم من نفس المجتمع ويتأثرون بنفس الصعوبات في تطبيق منحنى ستيم، كما أنهم يدرسون في نفس المدارس ويواجهون أساليب تعليم مماثلة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثانية:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \alpha \leq$) في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (9)

جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	453.	2	227.	1.460	.241
داخل المجموعات	8.848	57	155.		
المجموع	9.301	59			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \alpha \geq$) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.241) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05). وبذلك تقبل الفرضية الصفرية ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (10) والذي يوضح الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

جدول (10) الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحى ستيتم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	5	3.7514	.06353
بكالوريوس	53	3.4473	.38998
ماجستير فأعلى	2	3.6000	.96102

وتفسر النتيجة بأن المعلمين الذين يمتلكون شهادات بكالوريوس، وماجستير ودبلوم يعانون نفس مستوى الصعوبات في تطبيق منحى ستيتم، أي انهم لا يدرسون منحى ستيتم في مساقاتهم في الكليات والجامعات وهذا أدى إلى نقص في ثقافتهم في هذا المجال بالإضافة إلى ضعف التدريب والدورات التعليمية وورش العمل التي تتعلق بمنحى ستيتم .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثالثة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\alpha \leq$) في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحى ستيتم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحى ستيتم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (11)

جدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحى ستيتم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.785	2	.892	6.767	.002
داخل المجموعات	7.517	57	.132		
المجموع	9.301	59			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.02) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05). وبذلك ترفض الفرضية الصفرية ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (12) والذي يوضح الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

جدول (12) الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	19	3.3695	.39229
5-10 سنة	18	3.3146	.30953
أكثر من 10 سنوات	23	3.6948	.37646

وتعزو الباحثة النتيجة المعلمين أصحاب سنوات الخدمة القليلة يعانون من صعوبات تطبيق منحنى ستيم، ربما ليس لديهم مهارات في استخدام التكنولوجيا بشكل عام ، وهذا يظهر أن هناك تقصير في تقديم الدورات والورش التدريبية التي تغلق الفجوة للحصول على نتائج مرضية عند تطبيق منحنى ستيم، لذلك ظهرت فروق لصالح الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الرابعة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\leq 0.05 \alpha)$ في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير دورات حول منحنى ستيم. وفحص الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير دورات حول منحنى ستيم، وقد توصل الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (13)

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير دورات حول منحنى ستيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.659	2	.330	2.174	.123
داخل المجموعات	8.642	57	.152		
المجموع	9.301	59			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير دورات حول منحنى ستيم، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المتعلقة بهذا المتغير بلغت (0.123) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05). وبذلك تقبل الفرضية الصفرية

ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (14) والذي يوضح الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

جدول (14) الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية في تطبيق منحنى ستيم في التعلم والتعليم مع حلول مقترحة من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير دورات حول منحنى ستيم

دورات حول منحنى ستيم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دورة على الأقل	45	3.4780	.39768
دورتان	11	3.3504	.39233
ثلاث دورات فأكثر	4	3.8244	.21943

وتعزو الباحثة النتيجة بأن جميع المعلمين بغض النظر عن عدد الدورات التي التحق بها دوره أو دورتان أو ثلاثة يستطيع تفهم هذا التطبيق لمجرد دوره واحدة ويستطيع تجاوز صعوبة تطبيق منحنى ستيم وتطبيقه بكل سهولة، لذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق وفقاً لمتغير دورات حول منحنى ستيم، ولم تتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة حيث لم تتطرق أي دراسة لاستخدام متغير دورات منحنى ستيم.

التوصيات:

الاهتمام بتوظيف طرائق تدريس حديثة خاصة التي تعتمد على الحاسوب كتوجه نظام منحنى ستيم بشكل خاص في التدريس لما لها من اثر إيجابي في تعزيز ثقة الطالب بنفسه وبقدرته على تحسين تحصيله الدراسي.

تطوير أداء المعلمين من خلال تقديم دورات تدريبية مكثفة حول تطبيق منحنى ستيم، وكيفية توظيفه في التدريس، وأساليب إعداد خطط التدريس باستخدام هذا المنحنى.

تخفيض أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية بما لا يزيد عن 25 طالباً في كل صف دراسي لان ارتفاع الكثافة العددية للطلبة يعيق تطبيق منحنى ستيم بشكل صحيح.

تجهيز الصفوف الدراسية وتوفير الأدوات التي تساعد الطلاب على الممارسة العملية المرتبطة بمنحنى ستيم، لان الصفوف الحالية غير مجهزة تجهيزاً كاملاً لتعليم منحنى ستيم.

توفير الوقت الكافي لتنفيذ المناهج الدراسية وفق منحنى ستيم، ومراعاة التخطيط المناسب للمعلم والحرص على توزيع الوقت لتحقيق أهداف الدروس المنشودة دون الإخلال بممارسات الطلاب. العمل على تدريب الطلاب على طرائق اكتساب مهارات منحنى ستيم من خلال المحتوى العلمي والمنهج الدراسي بتطوير المقررات الدراسية من خلال تصميمها وفق تعليم منحنى ستيم.

الهوامش:

- (1) ابن منظور، الانصاري (2003) معجم لسان العرب .
- (2) بدوي، عاطف (2014) تدريس التاريخ احدث مناهج وطرق تدريس التاريخ، الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- (3) عبد السلام، مصطفى، ومختار، إيهاب (2016) العلوم المتكاملة المفهوم والمداخل والتطبيقات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر .
- (4) القاضي، عدنان، والربيعة سهام (2018) دليل الممارسة الفعالة STEM، ط1، دار الحكمة للنشر والتوزيع والطباعة، البحرين.
- (5) أبو علوه، نهله السيد (2015) دراسة مقارنة لبعض تطبيقات نظرية مجتمع الممارسة في التنمية المهنية لمعلمي STEM في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد 21، العدد 2، ص 120-29.
- (6) إجباره، محمد عدنان (2020) اثر استخدام برنامج تدريسي قائم على منحنى التعلم الجذعي استيم STEM على الرياضيات تدريس في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الرياض التعليمية، المجلة الدولية لضمان الجودة ، مجلد 3، العدد 2، ص 99-84.
- (7) حسن، إبراهيم محمد (2020) تكامل المخرجات التعليمية لمدخل STEM ومتطلبات التنمية الشاملة والمستدامة، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 3، العدد 3، ص 221-200.
- (8) صالحة، سهيل، وأبو سارة، عبد الرحمن (2019) فاعلية استخدام منحنى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 10، العدد 28، ص 113-101.
- (9) الصعيد، منصور، والعزب، إيمان (2021) برنامج مقترح في ضوء متطلبات منهج العلوم التكاملية STEM لتطوير الأداء المهني والاكاديمي لمعلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الثانية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 4، العدد 2، ص 250-195.
- (10) صيام، شيماء عبده (2021) فاعلية منحنى STEM في بناء المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 29، العدد 2 (11) عراقى، شرين عباس (2021) فاعلية منحنى STEM التعليمي في تنمية بعض المفاهيم الفلكية لأطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، مجلد 13، العدد 45، ص 408-355.
- (12) عليان، شاهر ربحي (2020) معوقات تطبيق منحنى STEM في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 4، العدد 2، ص 74-58.
- (13) القحطاني، حسين، وال كحلان ثابت (2017) معوقات تطبيق منحنى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمنطقة عسير، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المملكة العربية السعودية ، المجلد 9، العدد 3، ص 42-23.
- (41) محمود، اشرف محمود (2017) البرامج الداعمة للمدارس الثانوية للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية، العدد 30، ص 404-371.
- (15) المعافا، نورية ناصر (2020) تفريد التعليم وفق منحنى STEM في التعليم المستمر، دراسة تجريبية

- على طالبات الصف الثاني بالمدرسة، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 22، مجلد 2، ص 55-78.
- (16) المومني، إبراهيم (2022) متطلبات تطبيق منحنى STEM في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة عجلون، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 6، العدد 9، ص 112-127.
- (17) أبو موسى، أسماء حميد سالم (2019) وحدة في العلوم مصممة وفق منحنى STEM التكاملي في تنمية الممارسات العلمية لدى طالبات الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين .
- (18) حمادنة، آية حسن (2019) اثر استخدام برنامج تعليمي قائم على توجه STEM في التحصيل والدافعية في الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس مدينة نابلس الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- (19) خجا، بارعة بهجت (٢٠١٩) تصور مقترح، لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- (20) الدليمي، زيد حميد (2021) درجة توظيف منحنى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط ، عمان.
- (21) الرويثي، ريم محمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام منحنى STEM في تنمية البراعة الرياضية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جدة، جدة، المملكة العربية السعودية.
- (22) غانم: تفيده سيد احمد (2012) تصميم مناهج المتفوقين في ضوء مدخل STEM (العلوم، التكنولوجيا، التصميم الهندسي، الرياضيات) في المرحلة الثانوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة .
- (23) المحيسن، إبراهيم، خجا، بارعة (2015) التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ، مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول، توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود .
- (24) صيام، شيماء عبده (2021) فعالية منحنى STEM في بناء المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 29، العدد 2
- (25) McComa, F. (2014). The Language of Science Education: An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning. Rotterdam, AW: Sense Publishers.
- (26) Han, S. ; Yalvac, B. , Capraro, M. & Capraro, R. (2015). In - service teachers' implementation and understanding of STEM Project Based learning. Eurasia Journal of Mathematics Science & Technology Education, 11 (1) , 63 – 76
- (27) Park, H. ; Byun, S. ; Sim, J. ; Han, H. , & Baek. Y. (2016). Teachers' Perceptions and Practices of STEM Education in South Korea. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education: 12 (7) , 1739 - 1753.
- (28) Sumen, O. , & Calisici, H. (2016). Pre - service Teachers' Mind Maps and Opinions

- on STEM Education Implemented in an Environmental Literacy Course. Educational Sciences: Theory & Practice , 16 (2) , 459 - 476.
- (29) Perignat, E., & Katz- Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. Thinking Skills and Creativity, 31, 31- 43
- (30) Lou, S.J., Tsai, H.Y., Tseng, K.H. & Shih, R.C. (2013). Effects of implementing STEM-I projectbased learning activities for female high school students. International Journal of Distance Education Technologies, 12 (1),52 – 73.
- (31) Acar,D.;Tertemiz,N.;Tasdemir,A.(2018). TheEffects ofSTEM Training on theAcademic Achievement of 4th Graders in Science and Mathematics and Their Views on STEM Training Teachers. International Electronic Journal of Elementary Education, V. 10 N. 4 p. 505 – 513.
- (32) Locke, E. (2015). proposed model for a streamlined. cohesive, and optimized k-12 stem curriculum with a focus on engineering. Journal of Technology Studies, 35,(2), PP23-35
- (33) Bybee , R (2013). The case for STEM Education. Challenges and opportunities, Arlington, VA. National Teachers Association.
- (34) Pimthong , p and Williams, J (2018). Preservice teachers, understanding of STEM education . Kasetsart Journal of Social Scinses xxx (2018) 1-7.
- (35) Burrows, A(2018) . Integrated STEM: Focus on Informal Education and Community Collaboration through Engineering, Education Sciences, v8 Article4.

المفعول به وظرف الزمان والمكان (دراسة تطبيقية في ديوان الفرزدق)

باحث دكتوراه - كلية الدراسات العليا- جامعة كسلا .

أ. خالد حسن خضر الفكي

المستخلص :

يهدف هذا البحث ليبين أن الشعر من أهم المصادر التي استسقى منها النحويون قواعد وأصول النحو وقامت عليها دراستهم النحوية ، فبالشعر حفظت الأنساب وعرفت اللغة العربية ، وتأتي أهمية البحث في إبراز الشواهد النحوية المبينة لأحكام بعض المنصوبات الاسمية من المفعول به ، وظرف الزمان والمكان دراسة تطبيقية في ديوان الفرزدق مع إعراب الشواهد وذكر بحور الشعر، وأما منهج بحثي اعتمدت فيه على المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال الدراسة التطبيقية وإيراد أقوال العلماء في الأسماء المعربة المنصوبة . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها وجدت أن ديوان الفرزدق ثرياً بالشواهد المبينة لأحكام المنصوبات الاسمية خاصة المفعول به، وظرف الزمان والمكان ووجدت تعززاً لبعض المسائل النحوية، مثل المفعول به الصريح الاسم الظاهر والعامل فيه الأفعال المتعدية، والمفعول به غير الصريح مصدراً مؤولاً بعد حرف مصدري ومن الملاحظ استخدام ظرف الزمان (أبداً) للتأييد وكثر ذكر ظرف المكان (فوق) و (تحت) .

الكلمات المفتاحية: المصادر ، الأنساب، المنصوبات ، بحور ، الشعر .

Object and Adverbs of Time and Place (An Applied Study in Diwan Al-Farazdaq)

Khaled Hassan Khader Al-Faki,

Abstract:

Research Abstract This research aims to show that poetry is one of the most important sources from which grammarians draw the rules and origins of grammar and base their grammatical studies on it. In Diwan Al-Farazdaq with the expression of the evidence and the mention of the seas of poetry. Scholars' sayings in Arabized names erected Among the most important results that I reached, I found that Diwan Al-Farazdaq is rich in evidence showing the provisions of the nominal accusatives, especially the object, and the adverb of time and place. It is noticeable that the adverbs of time (never) are used to perpetuate, and the adverbs of place (above) and (below) are frequently mentioned.

Keywords : Sources , Genealogy , Erections, Bahour, The hair.

مقدمة:

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على سيد المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .
أما بعد:

النحو من أعظم العلوم لا شك فيه وأجلها لأنه المفتاح الأول لفهم القرآن الكريم والطريق الموصل إلى الاستنباط، وقد تبوأ الشعر بصورة عامة مكانة خاصة عند علماء النحو، فهو يمثل في نظرهم النهاية التي وصل إليها العرب القمة في البلاغة والفصاحة وإتقان صياغة الكلام، وذلك يظهر جلياً باستدلال كثير من النحاة لتعزيد قواعدهم النحوية بأبيات من أروع القصائد، ومن أهم صور عنايتهم بها نجد أن بعضهم قام بشرح الأشعار وإعرابها، وعليه فسوف أرمي بسهمي في هذا المضمار، وأقدم بعض الأسماء المعربة المنصوبة للمفعول به وظرف الزمان والمكان دراسة تطبيقية في ديوان الفرزدق، لذلك يأتي شعره في مكانة سامقة من هذا التراث الشعري الذي حفظ أصول اللغة وكان أكثر ذبوعاً وشهرةً .

أولاً : المفعول به وأحكامه:

المفعول قيل كل اسم تعدى إليه فعل، فإن قيل؟ فما العامل في المفعول؟ قيل: اختلف النحويون في ذلك فذهب أكثرهم إلى أن العامل في المفعول هو الفعل فقط، وذهب بعضهم إلى أن العامل فيه الفعل والفاعل معاً، والقول الصحيح هو الأول، وهذا القول ليس بصحيح، وذلك لأن الفاعل اسم، كما أن المفعول كذلك، فإذا استويا في الاسمية، والأصل في الاسم ألا يعمل، فليس عمل أحدهما في صاحبه أولى من الآخر، وإذا ثبت هذا، وأجمعنا على أن الفعل له تأثير في العمل، فإضافة ما لا تأثير له في العمل، إلى ما له تأثير، لا تأثير له، فدل على أن العامل هو الفعل فقط، وهو على ضربين، فعل متعدٍ بغيره، وفعل متعدٍ بنفسه، فأما ما يتعدى بغيره، فهو الفعل اللازم، ويتعدى بثلاثة أشياء، وهي: الهمزة، والتضعيف، وحرف الجر، فالهمزة، نحو: «خرج زيد وأخرجته»، والتضعيف، نحو: «خرج المتاع وخرّجته» وحرف الجر، نحو: «خرج زيد وخرجت به» وكذلك: «فرح زيد، وأفرحته، وفرّحته، وفرحت به» وما أشبه ذلك. وأما المتعدي بنفسه فعلى ثلاثة أضرب، ضرب يتعدى إلى مفعول واحد، كقولك: «ضرب زيد عمرًا، وأكرم عمرو بشرًا»، وضرب يتعدى إلى مفعولين، كقولك: «أعطيت زيدًا درهمًا، وظننت زيدًا قائمًا» وضرب يتعدى إلى ثلاثة مفعولين، كقولك: «أعلم الله زيدًا عمرًا خيرَ الناس، ونبأ الله عمرًا بشرًا كريماً» وهذا الضرب منقول بالهمزة والتضعيف مما يتعدى إلى مفعولين لا يجوز الاقتصار على أحدهما، لأن كل واحد من هذه الأشياء الثلاثة المعديّة، التي هي: الهمزة، والتضعيف، وحرف الجر، كما أنها تنقل الفعل اللازم من اللزوم إلى التعدي، فكذلك إذا دخلت على الفعل المتعدي، فإنما تزيده مفعولاً، فإن كان يتعدى إلى مفعول واحد، صار يتعدى إلى مفعولين، كقولك في ضرب زيد عمرًا: أضربت زيدًا عمرًا، وفي «حفر زيد بئرًا، أحفرت زيدًا بئرًا» وما أشبه ذلك، فإن كان متعديًا إلى مفعولين، صار متعديًا إلى ثلاثة مفعولين، ونحوه /على/ ما قدّمناه. فاعرفه تصب، إن شاء الله تعالى. ⁽¹⁾ ولا يجوز

أن تقتصر على مفعول منهم واحدٍ دون الثلاثة، لأنَّ المفعول ههنا كالفاعل في الباب الأوَّل الذي قبله في المعنى. وذلك قولك: أَرَى اللهُ بشراً زیداً أباك، وَبَيَّأْتُ زیداً عمراً أباً فلان، وأَعْلَمَ اللهُ زیداً عمراً خيراً منك. وإعلم أنَّ هذه الأفعال إذا انتهت إلى ما ذكرت لك من المفعولين فلم يكن بعد ذلك متعدِّ، تعدَّت إلى جميع ما يتعدَّى إليه الفعل الذي لا يتعدَّى الفاعل، وذلك قولك: أُعْطِيَ عَبْدُ اللهُ زیداً المالَ إعطاءً حميلاً، وسرقْتُ عَبْدَ الله الثوبَ الليلة، لا تجعله ظرفاً، ولكن كما تقول: يا سارقَ الليلة زیداً الثوب، لم تجعلها ظرفاً. وتقول: أعملت هذا زیداً قائماً العَلَمَ اليقينَ إعلماً، وأدخل اللهُ عمراً المُدْخَلَ الكريمَ إدخالاً، لأنَّها لما انتهت صارت بمنزلة ما لا يتعدَّى. وذلك قولك: كُسيَّ عَبْدَ الله الثوب، وأُعْطِيَ عَبْدَ الله المالَ. رفعت عَبْدَ الله ههنا كما رفعتَه في ضَرْبٍ حين قلتَ ضَرْبَ عَبْدَ الله، وشغلتَ به كُسيَّ وأُعْطِيَ كما شغلتَ به ضَرْبٍ. وانتصب الثوبُ والمالُ لأنهما مفعولان تعدَّى إليهما مفعولٌ هو بمنزلة الفاعل. وإن شئتَ قدَّمتَ وأخرتَ فقلتَ كُسيَّ الثوبَ زیداً، وأُعْطِيَ المالَ عَبْدَ الله كما قلتَ ضربَ زیداً عَبْدَ الله. فأمره في هذا كأمر الفاعل. وإعلم أنَّ المفعولَ الذي لا يتعداهُ فعله إلى مفعول، يتعدى إلى كل شيء تعدى إليه فعل الفاعل الذي لا يتعداهُ فعله إلى مفعول، وذلك قولك: ضَرْبَ زیدَ الضَرْبَ الشديد، وضَرْبَ عَبْدَ الله اليوميَّ اللذين تَعْلَمُ، لا تجعله ظرفاً، ولكن كما تقول: يا مضروبَ الليلة الضَرْبَ الشديد، وأُفْعِدَ عَبْدَ الله المُفْعَدَ الكريمَ. ⁽²⁾ وامتنع خلافاً للكوفية أُعْطِيتَ مَالِكُهُ العُلامَ ويجب وَهْتَجَ لما مر إذا تعدد المفعول فإن كان في باب ظن وأعلم فمعلوم أنَّ المُبْتَدَأَ فيهما مقدم على الْخَبَرِ وَالْفَاعِلِ في باب أعلم مقدم على الاثنتين وإن كان في غيره كباب أعطى واختارَ فالأصلُ تَقْدِيمُ مَا هُوَ فاعِلٌ معنى في الأول وَمَا يَتَعَدَّى إِلَيْهِ الْفِعْلُ بِنَفْسِهِ في الثاني على مَا لَيْسَ كَذَلِكَ لِأَنَّهُ أَقْوَى فالأصلُ في أُعْطِيتَ زیداً درهما واخترتَ زیداً الرَّجَالَ تَقْدِيمُ زیدٍ لِأَنَّهُ أَخَذَ الدَّرْهَمَ ومختار من الرَّجَالِ وَيَتَفَرَّعُ على ذَلِكَ جَوَازُ تَقْدِيمِ الْمَفْعُولِ الثَّانِي إِذَا اتَّصَلَ بِهِ ضمير يعود على الأول إمَّا عَلَيْهِ فَقَطْ نَحْوُ أُعْطِيتَ درهما زیداً أو على الْعَامِلِ أَيْضاً نَحْوُ درهما أُعْطِيتَ زیداً لِعَوْدِ الضَّمِيرِ على مُتَقَدِّمٍ في الرُّبْعَةِ وَإِنْ تَأَخَّرَ في اللَّفْظِ فَهُوَ نَظِيرُ ضَرْبِ غَلَامِهِ زیدَ وَالْجَوَازُ في الصُّورَتَيْنِ مَذْهَبُ أَكْثَرِ الْبَصْرِيِّينَ خلافاً لهشام في منعه لهما ولبعض البصريين في منعه الأولي دون الثَّانِيَةِ قَالَ أَبُو حَيَّانَ وَبَنَى مَنَعَهُ على أَنَّ المفعولين في رُبْعَةٍ وَاحِدَةٍ بعد الْفَاعِلِ فَأَيُّهُمَا تَقْدِمُ فَذَلِكَ مَكَانُهُ بِخِلَافِ مَا إِذَا قَدِمَ على الْفِعْلِ فَإِنَّ النِّتْيَةَ بِهِ التَّأْخِيرَ وَحِينَئِذٍ يَنُوي تَقْدِيرُهُ بعد الْمَفْعُولِ الَّذِي يَعود عَلَيْهِ الضَّمِيرُ وَمِمَّا يَفِرُّعُ على الْأَصْلِ أَيْضاً امْتِنَاعُ أُعْطِيتَ مَالِكُهُ الْعُلامَ لِعَوْدِ الضَّمِيرِ على مُؤَخَّرٍ لَفْظاً وَرُبْعَةً لِأَنَّ الْمَالِكَ هُوَ الْآخِذُ فَهُوَ نَظِيرُ ضَرْبِ غَلَامِهِ زیدَ والكوفيون جوزوا ذَلِكَ على تَقْدِيرِ تَنَاولِ الْفِعْلِ الْعُلامَ أَوَّلاً فَالْأَوَّلُ عِنْدَهُمْ هُوَ الَّذِي يَقْدِرُ الْفِعْلُ أَخْذاً لَهُ قبل صاحبه وَقَدْ يَخْرُجُ عَنْ هَذَا الْأَصْلِ فَيَقَالُ أُعْطِيتَ درهما زیداً واخترتَ الرَّجَالَ زیداً بِتَأْخِيرِ مَا حَقَهُ التَّقْدِيمُ وَقَدْ يَجِبُ التَّزَامُ الْأَصْلُ في نَحْوِ أُعْطِيتَ زیداً عمراً لِأَنَّهُ لَوْ قَدِمَ لم يدرَ أَرِيدَ أَخْذَ أم مَأْخُوذَ وَقَدْ يَجِبُ الْخُرُوجُ عَنْهُ في نَحْوِ أُعْطِيتَ الْعُلامَ مَالِكُهُ لِعَوْدِ الضَّمِيرِ على مُتَقَدِّمٍ وَيُؤَخَّرُ الْمُحْصَرُ مِنْهُمَا نَحْوُ مَا أُعْطِيتَ زیداً إِلَّا درهما وَمَا أُعْطِيتَ درهما إِلَّا زیداً أَوْجَهَ حَذْفِ نَاصِبِ الْمَفْعُولِ بِهِ جَوَازاً ووجوباً. (ص) مَسْأَلَةٌ يَحذفُ عامِله قِيَّاساً

لَقَرِينَةٍ وَيَجِبُ سَمَاعًا فِي مِثْلِ وَشَبَّهَهُ لَا إِنْ لَمْ يَكْثُرِ اسْتِعْمَالُهُ خِلَافًا لِلزَّمْخَشَرِيِّ ك (الكلاب على البقر) {انتهوا خيرا} (3) (أحشفا وسوء كيلة) (من أنت زيدا) (كل شيء ولا هَذَا) (هَذَا وَلَا زَعْمَاتِكَ) إِنْ تَأْتِنِي فَأَهْلُ اللَّيْلِ وَأَهْلُ النَّهَارِ دِيَارَ الْأَحْبَابِ، عَذِيرَكَ وَكَذَا (مَرْحَبًا) وَأَهْلًا وَسَهْلًا خَبْرًا لَا دُعَاءَ فَمَنْ بَابِ الْمَصْدَرِ وَقِيلَ مَصْدَرٌ مُطْلَقًا وَقِيلَ يَجْعَلُ الْمَنْصُوبُ مُبْتَدَأً أَوْ خَبْرًا قِيلَ زَمَ حَذَفَ مَتَمَّهُ وَالْأَصَحُّ أَنْ مِنْهُ (سبوحاً) و (قدوساً) على النصب (4).

المفعول به هو ما كان محلاً لفعل الفاعل خاصة نحو: ضربت زيدا، وهو منصوب إذا لم يبين لما يسم فاعله والكلام هذا هو في المفعول الذي لم يكن من باب ظن واعلم. وإنما هو فيما يتعدى إلى واحد أو إلى اثنين من باب أعطى، أو إلى اثنين أحدهما أصله بحرف الجر، وجدا وجد مفعولان، وأحدهما مفعول في المعنى، أو مقيد بحرف الجر، فالأصل تقديم ما هو فاعل في المعنى، وتقديم ما ليس مقيد

بالحرف فإذا قلت: أعطيت درهمه زيدا جاز عند البصريين ومنه : الطويل :

فدع ذا ولكن ما ينالك نفعه * ومن كان يعطي حقهن القصائد (5)

ومنع ذلك هشام (6) قال ابن عصفور (7) وبعض البصريين، وقال ابن كيسان: هي قبيحة ولا يجوز أعطيت مالكة الغلام ولا مالكة أعطيت الغلام (8) إلا عند الكوفيين، وإذا قدرت الإعطاء أجد الغلام أولاً، فـأول عندهم هو الذي يقدر أخذه له قبل صاحبه، ولو قدمت على الفعل المفعول الثاني متصلاً به ضمير الأول نحو ثوبه أعطيت زيدا جاز ذلك عند البصريين والفراء وثعلب. وقال هشام لا يجوز، وقال ابن كيسان: درهمه أعطيت زيدا، أجود من أعطيت درهمه زيدا وقال ابن عصفور: درهمه أعطيت زيدا جائز بلا خلاف، ونقل فيها الخلاف، وتقول أعطيت ما أراد زيدا جاز عند البصريين إلا من منع منهم أعطيت درهمه زيدا. وما أراد أعطيت زيدا، جائزة عند البصريين، ولا يجوز هذه، ولا التي قبلها عند الكوفيين، وتقول اخترت قومه عمراً و اخترت من قومه عمراً، ولا يجوز اخترت أحدهم القوم، ولا اخترت أحدهم من القوم إلا على قول من قال: ضرب غلامه زيدا، وفي جواز اخترت أحدهم من القوم خلاف، فإذا قلت لبست ألبستهما من الثياب، وأخذت درهمه من زيد، وأنت تريد: لبست من الثياب ألبستهما، وأخذت من زيد درهمه، فذهب الكوفيون إلى أن ذلك لا يجوز قالوا: إذا كان المكنى من مخفوض، والمخفوض في غير تاويل المنصوب لم يجز لمكنية أن يتقدم عليه، ولذلك امتنع: دارها يسكن غلام هند، وفي دارها غلام جاريتك. فان كان المخفوض في معنى المنصوب فلا اختلاف بينهم في تقديمه نحو: في داره مررت بزيد، وقال ابن عصفور: لا يجوز لبست ألبستهما من الثياب، كما لا يجوز اعطيت صاحبها الجارية. ويجوز ذلك عند الكوفيين إذا قدرت أن الفعل تناول المجرور قيل فإذا قلت: أتيت في داره زيد جاز ذلك باتفاق. وهو مخالف لما حكيناه عن الكوفيين قاطبه، أنه لا يجوز لبست ألبستهما من الثياب من غير تفصيل، والذي حكيناه نقلناه عن أبي جعفر النحاس، وقال النحاس أكثر البصريين لا يجيز: لبست ألبستهما من الثياب. وترك هذا الأصل الذي تقدم ذكره واجب، وجائز وممتنع مثال الواجب وما أعطيت درهمه الا زيد، وأعطيت الدرهم صاحبه، وهما نظيرا: ما ضرب زيدا إلا عمرو. (9)

المفعول به : اختلف في ناصبه فالبصرية عامل الفاعل وقيل الفاعل وقيل هما وقيل كونه مفعولاً وقيل ينصب الكل تشبيها به وسمع رفعه ونصب الفاعل ورفعهما ونصبهما وهو الواقع عليه الفعل بدأت من الفضلات بالمفعول به وقد حده صاحب المفصل وغيره بأنه ما وقع عليه فعل الفاعل والمراد بالوقوع التعلق ليدخل نحو أوجدت ضرباً وأحدثت قتلاً وما ضربت زيدا وقد اختلف في ناصب المفعول به فالبصريون على أنه عامل الفاعل الفعل أو شبهه وقال هشام من الكوفيين هو الفاعل وقال الفراء: هو الفعل والفاعل معا وقال خلف معنى المفعولية أي كونه مفعولاً كما قال في الفاعل إن عامله كونه فاعلاً وقولي وقيل ينصب الكل تشبيهاً به أشرت إلى ما ذكره أبو حيان في شرح التسهيل أن انقسام المفعول إلى مفعول مطلق ومفعول به وله وفيه ومعه هو مذهب البصريين وأما الكوفيون فزعموا أن الفعل إنما له مفعول واحد وهو المفعول به وباقيها عندهم ليس شيء منها مفعولاً وإنما مشبه بالمفعول وسمع رفع المفعول به ونصب الفاعل حكوا خرق الثوب المسمار وكسر الزجاج الحجر وقال الشاعر (مثلُ القنَافِذِ هَذَا جِوَانُ قَدْ بَلَغَتْ * نَجْرَانُ أَوْ بَلَغَتْ سَوَاتِهِمْ هَجْرُ) ⁽¹⁰⁾ والسوءات هي البالغة وسمع أيضاً رفعهما قال همع الهوامع (كَيْفَ مَن صَادَ عَقْعَقَانُ وَبُومٌ *⁽¹¹⁾) ونصبهما قال: (قَدْ سَأَلَمَ الْحَيَاتِ مِنْهُ الْقَدَمَا *⁽¹²⁾) الدراسة التطبيقية في ديوان الفرزدق:

والمفعول به هو اسم منصوب يدل على من وقع عليه فعل الفاعل ⁽¹³⁾ وينقسم المفعول به إلى قسمين المفعول به الصريح وغير الصريح ⁽¹⁴⁾:

- 1/ المفعول به الصريح وهو إما أن يكون اسماً ظاهراً أو ضميراً متصلاً أو منفصلاً .
- 2/ المفعول به غير الصريح وله نوعان:

الاول : أن يكون المفعول به مصدرًا مؤول بعد حرف مصدري . ⁽¹⁵⁾

الثاني: أن يكون المفعول به جملة مؤولة بمفرد ، هذا النوع لا يقع إلا بعد الأفعال التي تنصب مفعولين. ⁽¹⁶⁾

شواهد المفعول به:

المفعول به الصريح الاسم الظاهر والعامل في الفعل الماضي :

(بناها أبو العاصي ومروانُ فوقه * وَيُوسُفُ ، قَدْ مَسَّ النَّجُومَ بِنَاؤُهَا) ⁽¹⁷⁾
مَسَّ : فعل ماضي مبني على الفتحة.

النَّجُومَ : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(فَلَمْ نَأْتِهَا حَتَّى لَعَنَّا مَكَانَهَا ؛ * وَحَتَّى اشْتَفَى مِنْ نَوْمِهِ صَاحِبُ الْكَرَى) ⁽¹⁸⁾

لعن : فعل ماضي مبني على الفتحة.نا: جماعة المتكلمين فاعل.

مَكَانَ : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

المفعول به الصريح الاسم الظاهر العامل في الفعل المضارع:

(سَتَمْنَعُ بَكَرًا أَنْ تَرَامَ قِصَائِدِي ، * وَأَخْلَفَهَا مِنْ مَاتَ مِنْ شِعْرَائِهَا) ⁽¹⁹⁾

تَمْنَعُ :فعل مضارع مبني على الضمة .

بكرًا: مفعول به منصوب والعامل الفعل المضارع تمنع .

(فلما تصفحت الركاب اتقت بها ** أريد بقيات العرائك في الذرى) (20).

أريد : فعل مضارع مبني على الضمة .

بقيات : مفعول به منصوب بالكسرة نيابة عن الفتحة .

المفعول به الصريح ضميراً متصلاً :

(غَلَبْتُكَ بِالْمُقَفَّى وَالْمُعْنَى ، ** وَبَيَّتِ الْمُحْتَبَى وَالْخَافَقَاتِ) (21)

غَلَبَ : فعل ماضي مبني على الفتحة. وتاء المتكلم فاعل.

الكاف : ضمير متصل في محل نصب مفعول به .

(أُمُّ تَرَأْنَ أَخْتَ بَنِي قُشَيْرٍ ** أَبِي شَيْطَانُهَا إِلَّا جَمَاحًا) (22)

أَبِي: فعل ماضي مبني على الفتحة المقدرة.

شَيْطَانُ: فاعل مرفوفوع علامة رفعة الضمة .

الضمير : الهاء ضمير متصل في محل نصب مفعول به.

(وَمَا ابْتِئَايَ إِلَّا مِثْلُ مَنْ قَدْ أَصَابَهُ ** حِبَالُ الْمَنَآيَا مَرْهَا وَاشْتَعَابَهَا) (23)

أَصَابَهُ : أصاب فعل ماضي مبني على الفتحة.

الهاء : ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به.

المفعول به الصريح ضميراً منفصلاً :

(بهن المدلجون بدوا وساروا ** وإياهن يتبع كل مجر) (24)

إياهن : إيا ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعولة مقدم.

الهاء : حرف دال على الغيبة والنون لجماعة الاناث.

يتبع : فعل مضارع مؤخر مبني على الضمة .

(إِيَّاهَا : إيا ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعولة مقدم) (25)

إِيَّاهَا : إيا ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعولة مقدم

الهاء : حرف دال للمفردة الغائبة.

المفعول به غير الصريح مصدرًا مؤول بعد حرف مصدري :

(سَتَسْمَعُ مَا تُثْنِي عَلَيْكَ إِذَا التَّقْتُ ** على حضر موتٍ جامحاتُ القصائد) (26)

تَسْمَعُ: فعل مضارع مبني على الضمة والفاعل ضمير مستتر تقديره هي .

ثناء : المصدر المؤول مفعول به.

المفعول به غير الصريح جملة مؤولة بمفرد:

(ترى ما يمسُّ الأرضَ منه ، إذا سرى ، ** صُدُّوعًا تَفْأَى بِالذَّكَادِكِ صُلْدًا) (27)

ترى : فعل مضارع مبني على الضمة المقدرة والفاعل ضمير مستتر تقديره هي .

مساس: المصدر المؤول مفعول به.

(ترى ما يمسُّ الأرضَ منه ، إذا سرى ، ** صُدُّوعًا تَفْأَى بِالذَّكَادِكِ صُلْدًا) (28)

تري : فعل مضارع مبني على الضمة المقدرة والفاعل ضمير مستتر تقديره هي .
 مساس: المصدر المؤول مفعول به.

(جَزَى الله عَبْدَ الله لَمَّا تَلَبَّسَتْ ** أموري ، وجاشتْ أنفُسُ من ثوائها) (29)
 عَبْدَ الله : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(فَأَعْقَبَ الله ظِلًّا قَوْقَهَ وَرَقًى ، ** مِنْهَا بِكَفِّكَ فِيهِ الرِّيشُ وَالشَّمْرُ) (30)
 ظِلًّا: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(فَأَصْبَحُوا قَدْ أَعَادَ اللهُ نِعْمَتَهُمْ ** إِذْ هُمْ قَرِيشٌ وَإِذْ مَا مِثْلُهُمْ بَشْرُ) (31)
 نِعْمَتُهُمْ : نعمه : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(أَبَيْتُ أُمِّي النَّفْسَ أَنْ سَوْفَ نَلْتَقِي ، ** وَهَلْ هُوَ مَقْدُورٌ لِنَفْسٍ لِقَاؤُهَا) (32)
 النَّفْسَ : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(وَأَنْتَ سَمَاءُ اللهِ فِيهَا الَّتِي لَهُمْ ** مِنَ الْأَرْضِ يَحْيِي مَيِّتَ الْأَرْضِ مَاؤُهَا) (33)
 مَيِّتَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(لَمَّا رَأَيْتِ الْأَرْضَ قَدْ سَدَّظْهَرَهَا ، ** وَلَمْ تَرَ إِلَّا بطنها لَكَ مخرما) (34)
 الْأَرْضَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(أَلَا تَذَكَّرُونَ الرَّحْمَ أَوْ تُقْرِضُونَنِي ** لَكُمْ خَلْقًا مِنْ وَاسِعِ الْحِلْمِ مَاجِدِ) (35)
 الرَّحْمَ : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(وَإِنِّي لَأَرْجُو خَالِدًا أَنْ يَفْكُنِّي ، ** وَيَطْلُقَ عَنِي مِثْقَالَ الْحَدَائِدِ) (36)
 خَالِدًا : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(وَكَيْفَ يَلُومُ النَّاسُ أَنْ يَغْضُوا لَنَا ** بَنِي الْعَمِّ وَالْأَحْلَامِ قَدْ تَعَطَّفَ الْوَدَّ) (37)
 الْوَدَّ : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(أَلَمْ تَرَ أَنَّ أُخْتَ بَنِي قُشَيْرٍ ** أَبَى شَيْطَانُهَا إِلَّا جَمَاحًا) (38)
 الضمير الها في شَيْطَانُهَا : مفعول به منصوب.

(أَوْ أَنْ تَزُورَ تَمِيمًا فِي مَنَازِلِهَا ** مَهْرًا ، وَهِيَ مَخُوفٌ ، دُونَهَا الْغُرُ) (39)
 تَمِيمًا : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(وَلَمْ أَكْ أَوْ تَلْقَى زِيَادًا مَطِيتِي ** لَأُكْحَلَ عَيْنِي صَاحِبِي بِهِجُوعٍ) (40)
 زِيَادًا: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

ثانيًا: ظرف الزمان وأحكامه:

فمن ذلك قولك متى يُسَارُ عليه ؟ وهو يجعله ظرفاً فيقول اليومَ أو غداً أو بعد غدٍ أو يومَ الجمعة وتقول متى سِيرَ عليه ؟ فيقول أَمْسٍ أو أَوَّلَ من أَمْسٍ فيكون ظرفاً على أنه كان السَّيْرُ في ساعةٍ دونَ سائر ساعات اليوم أو حين دون سائر أحيانِ اليوم . ويكون أيضاً على أنه يكون السَّيْرُ في اليوم كَلَّهَ لأنك قد تقول سِيرَ عليه في اليوم ويُسَارُ عليه في يوم الجمعة والسَّيْرُ كان فيه كَلَّهَ . وقد تقول سِيرَ عليه اليوم فترفعُ وأنت تعنى في بعضه كما تقول في سعة الكلام الليلة

الهِلَالُ وَإِنَّمَا الْهِلَالُ فِي بَعْضِ اللَّيْلَةِ وَإِنَّمَا أَرَادَ اللَّيْلَةُ لَيْلَةُ الْهِلَالِ وَلَكِنَّهُ اتَّسَعَ وَأَوْجَزَ . وَكَذَلِكَ أَيْضاً هَذَا كُلُّهُ كَأَنَّهُ قَالَ سِيرَ عَلَيْهِ سَيْرُ الْيَوْمِ . وَالرَّفْعُ فِي جَمِيعِ هَذَا عَرَبِيٌّ كَثِيرٌ فِي جَمِيعِ لُغَاتِ الْعَرَبِ عَلَى مَا ذَكَرْتُ لَكَ مِنْ سَعَةِ الْكَلَامِ وَالْإِيجَازِ يَكُونُ عَلَى كَمٍّ غَيْرِ ظَرْفٍ وَعَلَى مَتْنٍ غَيْرِ ظَرْفٍ . كَأَنَّهُ قَالَ أَيْ الْأَحْيَانُ سِيرَ عَلَيْهِ أَوْ يُسَارُ عَلَيْهِ . وَمِمَّا لَا يَكُونُ الْعَمَلُ فِيهِ مِنَ الظُّرُوفِ إِلَّا مَتَصِلاً فِي الظَّرْفِ كُلُّهُ قَوْلُكَ سِيرَ عَلَيْهِ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالذَّهْرَ وَالْأَبَدَ . وَهَذَا جَوَابٌ لِقَوْلِهِ كَمَسِيرَ عَلَيْهِ ؟ إِذَا جَعَلَهُ ظَرْفاً لِأَنَّهُ يَرِيدُ فِي كَمٍّ سِيرَ عَلَيْهِ . فَتَقُولُ مَجِيباً لَهُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالذَّهْرَ وَالْأَبَدَ عَلَى مَعْنَى فِي اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَفِي الْأَبَدِ . وَبِذَلِكَ عَلَى أَنَّهُ لَا يَكُونُ أَنْ يُجْعَلَ فِيهِ فِي يَوْمٍ دُونَ الْأَيَّامِ وَفِي سَاعَةٍ دُونَ السَّاعَاتِ أَنَّكَ لَا تَقُولُ لَقَيْتُهُ الذَّهْرَ وَالْأَبَدَ وَأَنْتَ تَرِيدُ يَوْماً مِنْهُ وَلَا لَقَيْتُهُ اللَّيْلَ وَأَنْتَ تَرِيدُ لِقَاءَهُ فِي سَاعَةٍ دُونَ السَّاعَاتِ وَكَذَلِكَ النَّهَارُ إِلَّا أَنْ تَرِيدَ سِيرَ عَلَيْهِ الذَّهْرَ أَجْمَعَ وَاللَّيْلَ كُلَّهُ عَلَى التَّكْثِيرِ . وَإِنْ لَمْ تَجْعَلْهُ ظَرْفاً فَهُوَ عَرَبِيٌّ كَثِيرٌ فِي كَلَامِهِمْ . وَإِنَّمَا جَاءَ هَذَا عَلَى جَوَابِ كَمٍّ لِأَنَّهُ جَعَلَهُ عَلَى عِدَّةِ الْأَيَّامِ وَاللَّيَالِي فَجَرَى عَلَى جَوَابِ مَا هُوَ لِلْعَدَدِ كَأَنَّهُ قَالَ سِيرَ عَلَيْهِ عِدَّةُ الْأَيَّامِ أَوْ عِدَّةُ اللَّيَالِي . وَمِنْ ذَلِكَ مِمَّا يَكُونُ مَتَصِلاً قَوْلُكَ سِيرَ عَلَيْهِ يَوْمَيْنِ أَوْ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ لِأَنَّهُ عِدَّةٌ . أَلَا تَرَى أَنَّهُ لَا يَجُوزُ أَنْ تَجْعَلَهُ ظَرْفاً وَتَجْعَلَ اللَّقَاءَ فِي أَحَدِهِمَا دُونَ الْآخَرِ . وَلَوْ قُلْتَ سِيرَ عَلَيْهِ يَوْمَيْنِ وَأَنْتَ تَعْنِي أَنَّ السَّيْرَ كَانَ فِي أَحَدِهِمَا لَمْ يَجْزَ . هَذَا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ كَمٍّ ظَرْفاً وَغَيْرِ ظَرْفٍ . وَأَمَّا مَتَى فَإِنَّمَا تَرِيدُ بِهَا أَنْ يَوْقُتَ لَكَ وَقْتاً وَلَا تَرِيدُ بِهَا عِدداً فَإِنَّمَا الْجَوَابُ فِيهِ الْيَوْمُ أَوْ يَوْمَ كَذَا أَوْ شَهْرَ كَذَا أَوْ سَنَةَ كَذَا أَوْ الْآنَ أَوْ حِينَئِذٍ وَأَشْبَاهُ هَذَا . وَمِمَّا أَجْرَى مَجْرَى الْأَبَدِ وَالذَّهْرَ وَاللَّيْلَ وَالنَّهَارَ الْمُحَرَّمُ وَصَفَرٌ وَجُمَادَى وَسَائِرُ أَسْمَاءِ الشُّهُورِ إِلَى ذِي الْحِجَّةِ لِأَنَّهُمْ جَعَلُوهُنَّ جَمَلَةً وَاحِدَةً لِعِدَّةِ أَيَّامٍ كَأَنَّهُمْ قَالُوا سِيرَ عَلَيْهِ ثَلَاثُونَ يَوْماً وَلَوْ قُلْتَ شَهْرَ رَمَضَانَ أَوْ شَهْرَ ذِي الْحِجَّةِ لَكَانَ بِمَنْزِلَةِ يَوْمِ الْجُمُعَةِ وَالْبَارِحَةِ وَاللَّيْلَةِ. (41)

يَوْمِ الْجُمُعَةِ وَالْعَشِيِّ وَعَشِيَّةُ يَوْمِ الْجُمُعَةِ وَمَسَاءُ لَيْلَةِ الْجُمُعَةِ وَتَقُولُ سِيرَ عَلَيْهِ حِينَئِذٍ وَيَوْمَئِذٍ وَالنَّصَبُ عَلَى مَا ذَكَرْتُ لَكَ وَكَذَلِكَ نَصَفُ النَّهَارِ لِأَنَّكَ قَدْ تَقُولُ فِي هَذَا بَعْدَ نَصَفِ النَّهَارِ وَمَوْعِدُكَ نَصَفَ النَّهَارِ وَكَذَلِكَ سَوَاءُ النَّهَارِ لِأَنَّكَ تَقُولُ هَذَا سَوَاءُ النَّهَارِ إِذَا أُرِدْتَ وَسَطَهُ كَمَا تَقُولُ هَذَا نَصَفُ النَّهَارِ وَأَمَّا سَرَاهُ الْيَوْمِ فَبِمَنْزِلَةِ أَوَّلِ الْيَوْمِ وَتَقُولُ سِيرَ عَلَيْهِ ضَحْوَةً مِنَ الضَّحَوَاتِ إِذَا لَمْ تَعْنِ ضَحْوَةَ يَوْمِكَ لِأَنَّهُمَا بِمَنْزِلَةِ قَوْلِكَ سَاعَةً مِنَ السَّاعَاتِ وَكَذَلِكَ قَوْلُكَ سِيرَ عَلَيْهِ عَتَمَةً مِنَ اللَّيْلِ لِأَنَّكَ تَقُولُ أَتَانَا بَعْدَ مَا ذَهَبَتْ عَتَمَةٌ مِنَ اللَّيْلِ وَتَقُولُ قَدْ مَضَى لَذَلِكَ ضَحْوَةٌ وَضَحْوَةٌ وَالنَّصَبُ فِيهِ وَجْهُهُ عَلَى مَا مَضَى . وَإِنْ قَالَ كَمٍّ سِيرَ عَلَيْهِ فَكَذَلِكَ وَإِنْ رَفَعْتَهُ أَجْمَعَ كَانَ عَرَبِيّاً كَثِيراً وَيَنْتَصِبُ عَلَى أَنْ تَجْعَلَ كَمٍّ ظَرْفاً وَلَيْسَ هَذَا فِي سَعَةِ الْكَلَامِ وَالْإِيجَازِ بِأَبْعَدَ مِنْ صِيْدٍ عَلَيْهِ يَوْمَانِ وَوُلِدَ لَهُ سِتُّونَ عَاماً وَتَقُولُ سِيرَ عَلَيْهِ فَرَسَخَانِ يَوْمَيْنِ لِأَنَّكَ شَغَلْتَ الْفِعْلَ بِالْفَرَسَخَيْنِ فَصَارَ كَقَوْلِكَ سِيرَ عَلَيْهِ بَعِيرَيْنِ يَوْمَيْنِ شَتَّتَ قُلْتَ سِيرَ عَلَيْهِ فَرَسَخَيْنِ يَوْمَانِ أَيُّهُمَا رَفَعْتَهُ صَارَ الْآخَرُ ظَرْفاً وَإِنْ شَتَّتَ نَصَبْتَهُ عَلَى الْفِعْلِ فِي سَعَةِ الْكَلَامِ لَا عَلَى الظَّرْفِ كَمَا جَازَ يَا ضَارِبَ الْيَوْمِ زَيْدَا أَوْ يَا سَائِرَ الْيَوْمِ فَرَسَخَيْنِ. (42)

(عَزَمْتُ عَلَى إِقَامَةِ ذِي صَبَاحٍ * لَشَيْءٍ مَا يَسُودُ مَنْ يَسُودُ) (43) فَهُوَ عَلَى هَذِهِ اللَّغَةِ يَجُوزُ فِيهِ الرَّفْعُ وَجَمِيعُ مَا ذَكَرْنَا مِنْ غَيْرِ الْمُتَمَكَّنِ إِذَا ابْتَدَأَتْ اسماً لَمْ يَجْزَ أَنْ تَنْبِيَهَ عَلَيْهِ وَتَرْفَعَ إِلَّا أَنْ

تجعلك ظرفاً وذلك قولك موعذك سَحيراً وموعذك صباحاً ومثل ذلك إنه يُسَارُّ عليه صباح مساء إنما معناه صباحاً ومساءً وليس يريد بقوله صباحاً ومساءً صباحاً واحداً ومساءً واحداً ولكنه يريد صباح أيامه ومساءها فليس يجوز هذه الأسماء التي لم تتمكن من المصادر التي وضعت للحين وغيرها من الأسماء أن تجرى مجرى يوم الجمعة وخفوق النجم ونحوهما ومما يختار فيه أن يكون ظرفاً ويقبَحُ أن يكون غير ظرف صفة الأحيان تقول سير عليه طويلاً وسير عليه حديثاً وسير عليه كثير وسير عليه قليلاً وسير عليه قديماً وإنما نصب صفة الأحيان على الظرف ولم يجرز الرفع لأن الصفة لا تقع مواقع الاسم كما أنه لا يكون إلا حالاً قوله ألا ماء ولو بارداً لأنه لو قال ولو أتاني بارداً كان قبيحاً ولو قلت أتيك بجيد كان قبيحاً حتى تقول بدرهم جيد وتقول أتيك به جيداً فكما لا تقوى الصفة في هذا إلا حالاً أو تجري على اسم، كذلك هذه الصفة لا تجوز إلا ظرفاً أو تجري على اسم. فإن قلت: دهر طویل، أي شيء كثير أو قليل، حسن، وقد يحسن أن تقول: سير عليه قريب، لأنك تقول: لقيته مذكراً قريباً. والنصب عربى جيد كثير.⁽⁴⁴⁾

المفعول فيه، وهو ما ذكر فضله لأجل أمر وقع فيه من زمان مطلقاً، أو مكان مبهم، أو مفيد مقداراً، أو مادته مادة عامله كصمت يوماً أو يوم الخميس، وجلست أمامك، وسرت فرسخاً، وجلست مجلسك ش: الرابع من المنصوبات المفعول فيه، وهو المسمى ظرفاً وقد عرفه الشيخ بقوله: (ما ذكر فضله) فقوله: (ما ذكر فضله) كالجنس يدخل فيه المفاعيل وغيرها من الفضلات⁽⁴⁵⁾.

وقوله: (لأجل أمر وقع فيه) كالفصل يخرج به بقية المفاعيل، كما في قوله تعالى: {يَخَافُونَ يَوْمًا}⁽⁴⁶⁾ وقوله تعالى: {اللَّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ}⁽⁴⁷⁾

السبب في تعديته إلى جميع ضروب المصادر قوة الدلالة عليها من حيث يدل عليها من جهة المعنى واللفظ فالمبهم ما وقع على قدر من الزمان غير معين كوقت وحين وزمان وينصب على جهة التأكيد المعنوي لأنه لا يزيد على دلالة الفعل ومنه: {أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا}⁽⁴⁸⁾ لأن الإشراء لا يكون إلا بالليل قال بعضهم ولا ينكر التأكيد في ظرفية كما لا ينكر في المصدر والحال والمختص قسمان معدود وهو ما له مقدار من الزمان معلوم كسنة وشهر ويومين والمحرّم وسائر أسماء الشهور والصيف والشتاء ولا يعمل فيه من الأفعال إلا ما يتكرر ويتناول فلا يقال مات زيد يومين ومن ثم قدر في {فأما الله مائة عام}⁽⁴⁹⁾ {فألبته} وغير معدود وهو أسماء الأيام كالسبت والأحد وما يخص بالإضافة كيوم الجمل أو ب (أل) كاليوم والليلة أو بالصفة كقعدت عندك يوماً قعد عندك فيه زيد وما أضافت إليه العرب لفظ (شهر) من أعلام الشهور وهو رمضان وربيع الأول وربيع الآخر خاصة ثم ظرف الزمان قسمان أحدهما متصرف وهو ما جاز أن يستعمل غير ظرف كأن يكون فاعلاً أو مبتدأ أو خبراً أو ينتصب مفعولاً به أو ينجر بغير (من) كسرتي يوم الخميس ويوم الجمعة مبارك واليوم يوم الجمعة وأجئت يوم الجمعة و{ليجمعنكم إلى يوم القيامة}⁽⁵⁰⁾ ثم هو نوعان منصرف كحين ووقت وساعة وشهر وعام ودهر وغير منصرف كغدوة وبكرة علمين قصد بهما التعيين أم لا لأنه علميتهما جنسية فيستعملان استعمال أسامة

فَكَمَا يُقَالُ عِنْدَ قِصْدِ التَّعْمِيمِ أَسَامَةُ شَرِّ السَّبَاعِ وَعِنْدَ التَّعْيِينِ هَذَا أَسَامَةُ فَاحْذَرُهُ يُقَالُ عِنْدَ قِصْدِ التَّعْمِيمِ غَدْوَةٌ أَوْ بَكْرَةٌ وَقَتَ نَشَاطٍ وَعِنْدَ قِصْدِ التَّعْيِينِ لَأَسِيرِ اللَّيْلَةِ إِلَى غَدْوَةٍ أَوْ بَكْرَةٍ وَقَدْ يَخْلُوانِ مِنَ الْعِلْمِيَّةِ لِأَنَّهُ يَنْكَرُ بَعْدَهَا فَيَنْصَرِفَانِ وَيَتَصَرَّفَانِ وَمِنْهُ {وَلَهُمْ رِزْقُهُمْ فِيهَا بُكْرٌ وَعَشْيًا} (51) قَالَ أَبُو حَيَّانٍ جَعَلَتِ الْعَرَبُ (غَدْوَةً) وَ (بَكْرَةً) عِلْمِينَ لَهُذَيْنِ الْوَقْتَيْنِ وَلَمْ تَفْعَلْ ذَلِكَ فِي نَظَائِرِهَا كَعْتَمَةِ وَضُحَى وَنَحْوَهُمَا وَذَكَرَ بَعْضُهُمْ أَنَّ (بَكْرَةً) فِي الْآيَةِ إِنَّمَا نَوَيْتُ لِمُنَاسَبَةِ (عَشْيَا) الثَّانِي غَيْرَ مُتَصَرِّفٍ بِأَنَّ لَا يَخْبِرُ عَنْهُ وَلَا يَجْرُ بِغَيْرِ (مَنْ) بَلْ يَلْزِمُ النَّصْبَ عَلَى الظَّرْفِيَّةِ أَوْ يَجْرُ بِ (مَنْ) وَإِنَّمَا لَمْ يَحْكُمُوا بِتَصَرُّفٍ مَا جَرَّ بِ (مَنْ) وَحَدَّثَنَا كَعْنَدُ وَقَبْلَ لَأَنَّ (مَنْ) كَثُرَ زِيَادَتُهَا فَلَمْ يَعْنِدْ بِدُخُولِهَا عَلَى الظَّرْفِ الَّذِي لَا يَتَصَرَّفُ وَهُوَ أَيْضًا نَوْعَانِ مَمْنُوعِ الصَّرْفِ كَسَحَرٍ إِذَا كَانَ مِنْ يَوْمٍ يَعْنِيهِ وَجَرَّدَ مِنْ أَلٍ وَالْإِضَافَةِ نَحْوُ أَزُورِكَ يَوْمَ الْجُمُعَةِ سَحَرٌ وَجَنَّتْكَ سَحَرٌ وَأَنْتَ تُرِيدُ بِذَلِكَ مِنْ يَوْمٍ يَعْنِيهِ بِخِلَافِ مَا إِذَا كَانَ نَكْرَةً فَإِنَّهُ يَنْصَرِفُ وَيَتَصَرَّفُ نَحْوُ: {تَجَيَّنَاهُمْ بِسَحَرٍ} (52) وَكَذَا إِنْ عَرَفَ ب (أَلٍ) أَوْ الْإِضَافَةِ نَحْوُ سِيرَ بَزِيدٍ يَوْمَ الْجُمُعَةِ السَّحَرِ مِنْهُ أَوْ مِنْ سَحَرِهِ وَمِنْصَرَفٍ (كَبَعِيدَاتِ بَيْنَ) بَعْضُ أَوْقَاتٍ غَيْرِ مُتَّصِلَةٍ وَهِيَ جَمْعُ (بَعِيدٍ) مَصْغَرَةٌ وَمَعْنَاهُ لَقِيْتَهُ مَرَارًا مُتَفَرِّقَةً قَرِيبًا بَعْضُهَا مِنْ بَعْضٍ فَجَمَعَ بَعِيدٌ يَدُلُّ عَلَى مَا أُريدُ مِنَ الْمَرَارِ وَتَصْغِيرُهُ يَدُلُّ عَلَى مَا أُريدُ مِنْ تَقَارُبِهَا لِأَنَّ تَصْغِيرَ الظَّرْفِ الْمُرَادِ بِهِ التَّقَرُّيبَ وَمِنْهُ مَا عَيْنَ مِنَ (بَكْرَةٍ) وَ (سَحِيرٍ) وَضَحَى وَضُحَى وَصَبَاحٌ وَمَسَاءٌ وَلَيْلٌ وَنَهَارٌ وَعَتَمَةٌ وَعِشَاءٌ وَعَشِيَّةٌ فَهَذِهِ الْأَسْمَاءُ نَكَرَاتٌ أُريدُ بِهَا أَزْمَانٌ مُعَيَّنَةٌ فَوَضَعْتُ مَوْضِعَ الْمَعَارِفِ وَإِنْ كَانَتْ نَكْرَةً وَلِذَلِكَ لَا تَتَصَرَّفُ وَتُوصَفُ بِالنَّكْرَةِ تَقُولُ أَتَيْتُكَ يَوْمَ الْخَمِيسِ ضَحَى مُرْتَفَعَةً وَلَقِيْتِكَ يَوْمَ الْجُمُعَةِ عَتَمَةً مُتَأَخَّرَةً وَقَدْ يَمْنَعُ (عَشِيَّةً) الصَّرْفُ فَتَصِيرُ إِذَا كَانَ عَلَمًا جَنْسِيًا كَغَدْوَةٍ وَأَجَارَ الْكُوفِيُّونَ تَصَرَّفَ مَا عَيْنَ مِنْ عَتَمَةٍ وَضُحَى وَلَيْلٍ وَنَهَارٍ فَتَقُولُ سِيرَ عَلَيْهِ عَتَمَةٌ وَضُحَى وَلَيْلٍ وَنَهَارٌ وَمِنْهُ مَا لَمْ يَضِفْ مِنْ مَرْكَبِ الْأَحْيَانِ كَصَبَاحٍ مَسَاءً أَيْ كُلِّ صَبَاحٍ وَمَسَاءٍ وَيَسَاوِيهِ الْمُضَافُ مَعْنَى خِلَافًا لِلْحَرِيرِيِّ فِي تَخْصِيصِهِ الْفِعْلَ بِالْأَوَّلِ وَذُو وَذَاتَ مُضَافِينَ لَوْقَتٍ إِلَّا فِي لُغَةٍ وَأَنْكَرَهَا السُّهَيْلِيُّ فِي (ذَاتٍ) وَيَقْبَحُ تَصَرَّفَ وَصَفَ حِينَ عَرَضَ قِيَامِهِ وَلَمْ يُوصَفَ (ش) أَلْحَقَ بِالْمَمْنُوعِ التَّصَرُّفِ فِي التَّزَامِ النَّصْبَ عَلَى الظَّرْفِيَّةِ مَا لَمْ يَضِفْ مِنْ مَرْكَبِ الْأَحْيَانِ كَفَلَانِ يَزُورُنَا صَبَاحَ مَسَاءً وَيَوْمَ يَوْمَ أَيْ كُلِّ صَبَاحٍ وَمَسَاءٍ وَكُلِّ يَوْمٍ قَالَ: (وَمَنْ لَا يَصْرِفُ الْوَاشِينَ عَنْهُ ... صَبَاحَ مَسَاءٍ يَضْنُوهُ خَبَالًا) (53)

وَقَالَ: (أَتِ الرَّزْقُ يَوْمَ يَوْمٍ فَأَجْمِلْ ... طَالِبًا وَابْغِ لِلْقِيَامَةِ زَادًا) (54)

وَهُوَ مَبْنِيٌّ جَيْتِيزٌ لَتَضَمَّنَهُ مَعْنَى حَرْفِ الْعَطْفِ كَخَمْسَةِ عَشَرَ بِخِلَافِ مَا إِذَا أُضِيفَ الصَّدْرُ إِلَى الْعَجْزِ فَإِنَّهُ يَتَصَرَّفُ فَيَقَعُ ظَرْفًا وَغَيْرَ ظَرْفٍ كَقَوْلِهِ: (وَلَوْلَا يَوْمُ يَوْمٍ مَا أُرْدْنَا ...) وَقَوْلِهِ: (وَقَدْ عَلَاكَ مَشِيبٌ حِينَ لَا حِينَ ...) وَكَذَا إِذَا لَمْ يَرْكَبْ بَلْ عَطَفَ نَحْوُ فَلَانِ يَتَعَاهَدُنَا صَبَاحًا وَمَسَاءً وَزَعَمَ الْحَرِيرِيُّ فِي دَرَةِ الْغَوَاصِ أَنَّهُ فَرَقَ بَيْنَ قَوْلِكَ يَأْتِينَا صَبَاحَ مَسَاءً عَلَى الْإِضَافَةِ وَصَبَاحَ مَسَاءً عَلَى التَّرْكِيبِ وَأَنَّ الْخَوَاصِ يَهْمُونَ فِي ذَلِكَ فَلَا يَفْرُقُونَ بَيْنَهُمَا وَأَنَّ الْفَرْقَ هُوَ أَنَّ الْمُرَادَ بِهِ مَعَ الْإِضَافَةِ إِنَّهُ يَأْتِي فِي الصَّبَاحِ وَحَدَهُ إِذْ تَقْدِيرُ الْكَلَامِ يَأْتِينَا فِي صَبَاحٍ مَسَاءً وَالْمُرَادُ بِهِ عِنْدَ تَرْكِيبِ الْأَسْمَنِ وَبَنَائِهِمَا عَلَى الْفَتْحِ أَنْ يَأْتِي فِي الصَّبَاحِ وَالْمَسَاءِ لِأَنَّ الْأَصْلَ صَبَاحًا وَمَسَاءً فَحَذَفَ الْعَاطِفُ وَرَدَ عَلَيْهِ ابْنُ بَرِي (55) بِأَنَّ هَذَا الْفَرْقَ لَمْ يَقْلُهُ أَحَدٌ بَلْ صَرَحَ السِّيْرَانِي بِأَنَّ سِيرَ عَلَيْهِ صَبَاحَ مَسَاءً

وصباح مَسَاءً وصباحاً وَمَسَاءً معناهن وَاحِدٌ ثُمَّ قَالَ وَلَيْسَ سِيرَ عَلَيْهِ صَبَاحَ مَسَاءٍ مِثْلَ قَوْلِهِ ضَرَبْتَ غُلَامَ زَيْدٍ فِي أَنْ السَّيْرِ لَا يَكُونُ إِلَّا فِي الصَّبَاحِ كَمَا شَهَرَ أَنْ الضَّرْبَ لَا يَقَعُ إِلَّا بِالْأَوَّلِ وَهُوَ الْغُلَامُ دُونَ الثَّانِي لِأَنَّكَ إِذَا لَمْ تَرِدْ أَنْ السَّيْرِ وَقَعَ فِيهِمَا لَمْ يَكُنْ فِي مَجِيئِكَ بِالْمَسَاءِ قَائِدَةً وَهَذَا نَصٌّ وَاضِحٌ وَأَلْحَقَ الْعَرَبُ أَيْضًا بِالْمَنْعُوقِ التَّصْرُفِ فِي التَّرْتَامِ النَّصْبِ عَلَى الطَّرْفِيَّةِ (ذَا) وَ (ذَات) مضافين إِلِزْمَانَتَهُو لَقِيْتَهُ ذَا صَبَاحٍ وَذَا مَسَاءً وَذَاتَ مَرَّةٍ وَذَاتَ يَوْمٍ وَذَاتَ لَيْلَةٍ قَالَ: (إِذَا شَذَّ الْعَصَابَةُ ذَاتَ يَوْمٍ ...)⁽⁵⁶⁾ إِلَّا فِي لُغِيَّةٍ لَخْتَعَمَ فَإِنَّهَا أَجَازَتْ فِيهَا التَّصْرُفُ فَيُقَالُ سِيرَ عَلَيْهِ ذَاتَ لَيْلَةٍ بِرَفْعِ (ذَات) وَقَالَ بَعْضُ الْخَثْعَمِيِّينَ: (عَزَمْتُ عَلَى إِقَامَةِ ذِي صَبَاحٍ ...) وَزَعَمَ السُّهَيْلِيُّ أَنَّ (ذَاتَ مَرَّةٍ) وَ (ذَاتَ يَوْمٍ) لَا تَتَصَرَّفُ لَا فِي لُغَةِ خَثْعَمٍ وَلَا فِي غَيْرِهَا وَأَنَّ الَّذِي يَتَصَرَّفُ عَنْدهُمْ إِمَّا هُوَ (ذُو) فَقَطْ وَرَدَهُ أَبُو حَيَّانَ بِتَصْرِيحٍ سَيِّئِيٍّ وَالْجُمْهُورُ بِخِلَافِ ذَلِكَ وَالسَّبَبُ فِي عَدَمِ تَصْرِفِ (ذَا) وَ (ذَات) فِي لُغَةِ الْجُمْهُورِ أَنَّهُمَا فِي الْأَصْلِ مَعْنَى صَاحِبٍ وَصَاحِبَةُ صَفَتَانِ لظَرْفٍ مَحْذُوفٍ وَالتَّقْدِيرُ فِي (لَقِيْتَهُ ذَا صَبَاحٍ وَمَسَاءً) وَقَدْ صَاحَبَ هَذَا الْإِسْمَ وَ (ذَاتَ يَوْمٍ) قِطْعَةً ذَاتَ يَوْمٍ فَحَذَفَ الْمُؤَصِّفُ وَأَقِيَمَتْ صِفَتُهُ مَقَامَهُ فَلَمْ يَتَصَرَّفُوا فِي الصِّفَةِ لِئَلَّا يَكْثُرَ التَّوَسُّعُ فَلَمْ تَصْرَفْ فِيهَا فَقِيلَ سِيرَ عَلَيْهِ قَدِيمٌ أَوْ حَدِيثٌ أَوْ طَوِيلٌ قَبِحٌ ذَلِكَ فَإِنْ لَمْ يَعْضُرْ قِيَامُهَا مَقَامَهُ بَلِ اسْتَعْمَلَ ظَرْفًا وَهِيَ فِي الْأَصْلِ صِفَةٌ نَحْوُ (قَرِيبٍ، وَمَلِيٍّ) حَسَنٌ فِيهَا التَّصْرُفُ نَحْوُ سِيرَ عَلَيْهِ قَرِيبٌ وَسِيرَ عَلَيْهِ مَلِيٍّ مِنَ النَّهَارِ أَيْ قِطْعَةً مِنَ النَّهَارِ وَلَوْ وَصَفَتْ حَسَنٌ فِيهَا أَيْضًا التَّصْرُفُ نَحْوُ سِيرَ عَلَيْهِ طَوِيلٌ مِنَ الدَّهْرِ لِأَنَّهَا لَمَّا وَصَفَتْ ضَارَعَتْ الْأَسْمَاءَ (ص) وَمَا صَلَحَ جَوَابُ كَمْ أَوْ مَتَى وَهُوَ اسْمُ شَهْرٍ لَمْ يَضْفِ إِلَيْهِ شَهْرٌ قِيلَ أَوْ أَضِيفَ قَالَ ابْنُ خُرُوفٍ وَكَذَا شَهْرٌ مُفْرَدٌ وَأَعْلَامُ الْأَيَّامِ أَوْ كَانَ الْأَبَدُ وَالدَّهْرُ وَاللَّيْلُ وَالنَّهَارُ مَقْرُونًا بِأَلٍ لَا لِمَبَالِغَةٍ فَالْفِعْلُ وَقَعَ فِي كُلِّهِ تَعْمِيمًا أَوْ تَوْزِيعًا وَيَجُوزُ فِي غَيْرِهَا التَّعْمِيمُ وَالتَّبْعِيضُ إِنْ صَلَحَ وَتَعْرِيفُ جَوَابُ كَمْ خِلَافًا لِابْنِ السَّرَاجِ وَإِضَافَةُ شَهْرٍ إِلَى كُلِّ الشُّهُورِ وَفَاقًا لِسَيِّبِيهِ وَخِلَافًا لِلْمَتَأَخِّرِينَ وَقِيلَ نَصْبُ الْمَعْدُودِ وَالْمَوْقُوتِ نَصْبُ الْمَفْعُولِ نِيَابَةً عَنِ الْمَصْدَرِ وَقِيلَ عَلَى حَذْفِ الْمَصْدَرِ (ش) مَا صَلَحَ أَنْ يَقَعَ جَوَابًا لَكُمْ وَلَا يَصْلَحُ أَنْ يَكُونَ جَوَابًا لِمَتَى وَهُوَ مَا كَانَ مُوقَّتًا غَيْرَ مَعْرُوفٍ وَلَا مُخَصَّصَ بِصِفَةٍ نَحْوُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ وَيَوْمَيْنِ فَإِنَّهُ يَصْلَحُ أَنْ يَكُونَ جَوَابُ كَمْ سَرَتْ فَهَذَا النُّوعُ يَكُونُ الْفِعْلُ فِي جَمِيعِهِ إِمَّا تَعْمِيمًا وَإِمَّا تَقْسِيطًا فَإِذَا قُلْتَ سَرَتْ يَوْمَيْنِ أَوْ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ فَالْأَمْرُ وَقَعَ فِي الْيَوْمَيْنِ أَوْ الثَّلَاثَةِ مِنَ الْأَوَّلِ إِلَى الْآخِرِ وَقَدْ يَكُونُ فِي كُلِّ وَاحِدٍ مِنَ الْيَوْمَيْنِ أَوْ الثَّلَاثَةِ وَإِنْ لَمْ يَعْمَ مِنْ أَوَّلِ الْيَوْمِ إِلَى آخِرِهِ وَمِنَ التَّعْمِيمِ صَمَتٌ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ وَمِنَ التَّقْسِيطِ أَذْنَتْ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ وَمِنَ الصَّالِحِ لَهْمَا تَهَجَّدَتْ ثَلَاثَ لَيَالٍ وَلَا يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ الْفِعْلُ فِي أَحَدِ الْأَيَّامِ أَوْ اللَّيَالِي وَيَكُونُ جَوَابُ كَمْ نَكْرَةً كَمَا ذَكَرَ وَمَعْرِفَةً كَالْيَوْمَيْنِ الْمُعْهَدَيْنِ وَأَنْكَرَ ابْنُ السَّرَاجِ أَنْ يَرُدَّ جَوَابُ كَمْ مَعْرِفَةً لِأَنَّهُ مِنْ جَوَابِ مَتَى إِذْ يُرَادُ مِنْهَا الْوَقْتُ وَبِكُمُ الْعَدَدِ وَمَا صَلَحَ أَنْ يَقَعَ جَوَابًا لِمَتَى فَإِذَا كَانَ اسْمُ شَهْرٍ غَيْرَ مُضَافٍ إِلَيْهِ لَفْظُهُ (شَهْرٌ) فَكَذَلِكَ يَكُونُ الْفِعْلُ وَقَعَ فِي جَمِيعِهِ تَعْمِيمًا أَوْ تَقْسِيطًا نَحْوُ سَرَتْ الْمُحْرَمِ وَسَرَتْ صَفَرٍ يَحْتَمِلُ الْأَمْرَيْنِ وَاعْتَكَفَتْ الْمُحْرَمِ لِلتَّعْمِيمِ وَأَذْنَتْ صَفَرٍ لِلتَّقْسِيطِ وَكُلُّهَا تَصْلَحُ جَوَابَ مَتَى سَرَتْ وَمَتَى اعْتَكَفَتْ وَمَتَى أَذْنَتْ وَإِنْ كَانَ غَيْرَ اسْمِ شَهْرٍ فَالْعَمَلُ مَخْصُوصٌ بِبَعْضِهِ نَحْوُ مَتَى قَدِمْتَ فَيُقَالُ يَوْمَ الْجُمُعَةِ فَيَكُونُ الْقُدُومُ فِي بَعْضِهِ وَكَذَا إِنْ كَانَ اسْمُ شَهْرٍ مُضَافًا إِلَيْهِ لَفْظُ (شَهْرٌ) فَإِنَّهُ يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ فِي بَعْضِهِ وَفِي

جَمِيعِهِ نَحْوُ قَدَمِ زَيْدٍ شَهْرَ رَمَضَانَ وَصَمْتَ شَهْرَ رَمَضَانَ هَذَا مَذْهَبُ الْجُمْهُورِ وَزَعَمَ الرَّجَاجُ أَنَّهُ لَا فَرْقَ بَيْنَ الْمُضَافِ إِلَيْهِ (شهر) وَغَيْرِهِ وَأَنَّهُ يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ الْعَمَلُ فِي بَعْضِهِ وَأَنْ يَكُونَ فِي جَمِيعِهِ قَالَ أَبُو حَيَّانَ وَهُوَ خِلَافُ نَصِّ سَبْيُوهِ قَالِ وَالْفَرْقَةُ بَيْنَ ذَلِكَ بِالِاسْتِقْرَاءِ وَالسَّمَاعِ وَلَيْسَ لِلْقِيَاسِ فِيهِ مَجَالٌ وَزَعَمَ ابْنُ خُرُوفٍ أَنَّ الْفَرْقَ بَيْنَ رَمَضَانَ وَشَهْرَ رَمَضَانَ مِنْ جِهَةٍ أَنَّ (رَمَضَانَ) عِلْمٌ وَ (شَهْرَ) لَيْسَ كَذَلِكَ إِنَّمَا هُوَ مَعْرِفَةٌ بِإِضَافَتِهِ إِلَى رَمَضَانَ وَكَذَلِكَ سَائِرُ أَسْمَاءِ الشُّهُورِ وَالْعِلْمُ وَقَعَ عَلَى الشَّخْصِ بِجَمِيعِ صِفَاتِهِ فَكَذَلِكَ أَسْمَاءُ الشُّهُورِ كَالْأَعْلَامِ فَلَا تَقَعُ عَلَى بَعْضِ الشَّهْرِ قَالِ وَلَيْسَ كَالشَّهْرِ لِأَنَّهُ وَقَعَ عَلَى جُزْءٍ مِنَ الشَّهْرِ مُتَفَرِّقًا أَوْ مُجْتَمِعًا مِنْ جِهَةٍ أَنَّهُ لَيْسَ عِلْمًا فَاجْزَأَ أَنْ يُقَالَ سَرَتِ الشَّهْرُ وَأَنْتَ تُرِيدُ أَنَّ السَّيْرَ فِي بَعْضِهِ وَاجْزَأَ أَنْ يَعْمَلَ فِي الشَّهْرِ مَا لَا يَتَطَاوَلُ نَحْوَ لَقَيْتَكَ الشَّهْرَ وَكَذَا زَعَمَ فِي أَعْلَامِ الْأَيَّامِ أَنَّهَا كَأَعْلَامِ الشُّهُورِ فَإِذَا قُلْتَ سَرَتِ السَّبْتُ أَوْ سَرَتِ الْخَمِيسُ لَمْ يَكُنِ الْعَمَلُ إِلَّا فِي جَمِيعِهِمَا لِأَنَّهُمَا عِلْمَانِ فَإِذَا أَضَفْتَ إِلَيْهِ يَوْمٌ أَوْ لَيْلَةٌ فَقُلْتَ سَرَتِ يَوْمَ السَّبْتِ أَوْ لَيْلَةَ السَّبْتِ جَازَ أَنْ يَكُونَ السَّيْرُ فِي بَعْضِهِ وَفِي جَمِيعِهِ لِأَنَّ تَعْرِيفَهُ بِالِإِضَافَةِ وَاجْزَأَ لَذَلِكَ أَنْ يَعْمَلَ فِي الْمُضَافِ إِلَيْهِمَا مَا لَا يَتَطَاوَلُ نَحْوَ لَقَيْتَكَ يَوْمَ الْخَمِيسِ وَلَمْ يَجْزِهِ فِي الْخَمِيسِ وَسَائِرِ أَيَّامِ الْأُسْبُوعِ فَلَا يُقَالُ لَقَيْتَكَ الْخَمِيسَ وَلَا لَقَيْتَكَ السَّبْتَ قَالِ أَبُو حَيَّانَ وَمَا زَعَمَهُ بَاطِلٌ لِأَنَّ الْإِسْمَ يَتَطَاوَلُ مُسَمَّاهُ بِجَمَلَتِهِ نَكْرَةً أَوْ مَعْرِفَةً عِلْمًا أَوْ غَيْرَهُ وَإِنَّمَا التَّفَرُّقَةُ بَيْنَ أَسْمَاءِ الشُّهُورِ أَذَا أُضِيفَ إِلَيْهَا شَهْرٌ وَبَيْنَهَا إِذَا لَمْ يُضَفْ إِلَيْهَا شَهْرٌ مِنْ جِهَةٍ أَنَّهُ إِذَا انْفَرَدَ الشَّهْرُ وَلَمْ يُضَفْ فَالْعَمَلُ فِي جَمِيعِهِ لِأَنَّهُ يُرَادُ بِهِ ثَلَاثُونَ يَوْمًا وَلَا يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ فِي بَعْضِهِ وَكَذَلِكَ أَسْمَاءُ الْأَيَّامِ يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ فِي كُلِّهَا وَفِي بَعْضِهَا لِأَنَّهُمَا مِنْ قَبِيلِ الْمُخْتَصِّ غَيْرِ الْمَعْدُودِ وَيَعْمَلُ فِيهِ الْمُتَطَاوِلُ وَغَيْرُهُ فَسَوَاءُ أُضِيفَ إِلَيْهِ يَوْمٌ أَمْ لَا انْتَهَى وَكَذَا إِذَا كَانَ جَوَابَ مَتَى الْأَبَدِ وَالْدَّهْرِ وَاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ مَقْرُونَةً بِالْأَلْفِ وَاللَّامِ فَإِنَّهَا مِثْلُ رَمَضَانَ إِذَا لَمْ يُضَفْ إِلَيْهِ (شهر) يَكُونُ لِلتَّعْمِيمِ نَحْوُ سِيرِ عَلَيْهِ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ وَالْدَّهْرُ وَالْأَبَدُ وَلَا يُقَالُ لَقَيْتَهُ اللَّيْلُ وَالنَّهَارَ وَأَنْتَ تُرِيدُ لِقَاءَهُ فِي سَاعَةٍ مِنَ السَّاعَاتِ وَلَا لَقَيْتَهُ الدَّهْرَ وَالْأَبَدَ وَأَنْتَ تُرِيدُ يَوْمًا فِيهِ فَإِنْ قَصِدْتَ الْمُبَالَغَةَ جَازَ إِطْلَاقُهُ عَلَى غَيْرِ الْعَامِ نَحْوُ سِيرِ عَلَيْهِ الْأَبَدُ تُرِيدُ الْمُبَالَغَةَ مَجَازًا لَا تَعْمِيمَ السَّيْرِ فِي جَمِيعِ الْأَبَدِ وَمَا سِوَى مَا ذَكَرَ مِنْ جَوَابِ مَتَى مِنْ أَعْلَامِ الشُّهُورِ غَيْرِ الْمُضَافِ إِلَيْهَا وَالْأَبَدُ وَنَحْوُهُ وَكَذَلِكَ نَحْوُ الْيَوْمِ وَاللَّيْلَةِ وَيَوْمٌ كَذَا وَلَيْلَةٌ كَذَا وَأَسْمَاءُ الْأَيَّامِ وَأَشْبَهُ ذَلِكَ يَجُوزُ فِيهِ التَّعْمِيمُ وَالتَّبْعِيضُ إِنْ صَلَحَ لَهُ قَالُوا نَحْوُ قَامَ زَيْدُ الْيَوْمِ وَاللَّيْلِ نَحْوُ لَقَيْتَ زَيْدَ الْيَوْمِ وَيَحْتَمِلُهُمَا نَحْوُ سَارَ زَيْدُ الْيَوْمِ وَكَوْنَ مَا يَكُونُ الْعَمَلُ فِي جَمِيعِهِ هُوَ ظَرْفٌ وَانْتِصَابٌ انْتِصَابَ الظُّرُوفِ هُوَ مَذْهَبُ الْبَصَرِيِّينَ وَزَعَمَ الْكُوفِيُّونَ أَنَّهُ لَيْسَ بِظَرْفٍ وَأَنَّهُ يَنْتِصِبُ انْتِصَابَ الْمُشَبَّهِ بِالْمَفْعُولِ لِأَنَّ الظَّرْفَ عِنْدَهُمْ مَا انْتِصَبَ عَلَى تَقْدِيرٍ فِي وَإِذَا عَمَّ الْفِعْلُ الظَّرْفُ لَمْ يَتَقَدَّرْ عِنْدَهُمْ فِيهِ (فِي) لِأَنَّ (فِي) يَفْتَضِي عِنْدَهُمُ التَّبْعِيضَ وَإِنَّمَا جَعَلُوهُ مُشَبَّهًا بِالْمَفْعُولِ لَا مَفْعُولًا بِهِ لِأَنَّهُمْ رَأَوْهُ يَنْتِصِبُ بَعْدَ الْأَفْعَالِ الْأَزِمَةِ قَالِ أَبُو حَيَّانَ وَمَا ذَهَبُوا إِلَيْهِ بَاطِلٌ لِأَنَّهُمْ بَنَوْهُ عَلَى أَنَّ (فِي) تَفْتَضِي التَّبْعِيضَ وَإِنَّمَا هِيَ لِلْوَعَاءِ قَالِ تَعَالَى {فَارْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحًا صَرْصَرًا فِي أَيَّامٍ نَحْسَاتٍ} ⁽⁵⁷⁾ فَأَدْخَلَ (فِي) عَلَى الْأَيَّامِ وَالْفِعْلُ وَقَعَ فِي جَمِيعِهَا بِذَلِكَ: { سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا } ⁽⁵⁸⁾ وَقَالَ {فَتَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَى} ⁽⁵⁹⁾ فَأَدْخَلَ (فِي) عَلَى ضَمِيرِ الْأَيَّامِ وَالْيَالِي مَعَ أَنَّ الرُّؤْيَا مُتَّصِلَةٌ فِي جَمِيعِهَا وَذَهَبَ

بعض النَحْوِيِّينَ إِلَى أَنَّ مَا كَانَ مِنَ الظُّرُوفِ مُعْطِياً غَيْرَ مَا أُعْطِيَ الْفِعْلُ كَالظُّرُوفِ الْمَعْدُودَةِ وَالْمَوْقُتَةِ فَنَصَبَهَا نَصْبَ الْمُفْعُولِ عَلَى تَقْدِيرِ نِيَابَتِهَا عَنِ الْمَصْدَرِ فَفِي سَرْتِ يَوْمَيْنِ كَأَنَّهُ قَالَ سَرْتِ سِيراً مُقَدَّراً بِيَوْمَيْنِ لِأَنَّهُ لَا دَلَالَةَ لِلْفِعْلِ عَلَيْهِ وَقِيلَ هُوَ مَمْنُزَلَةٌ صَرَبَتْهُ سَوْطاً أَيْ سِيرَ يَوْمَيْنِ فَحَذَفَ وَالصَّحِيحُ أَنَّهُ يَتَعَدَّى إِلَيْهِ بَعْدَ حَذْفِ الْجَارِ فَيَنْصِبُهُ وَالْقَوْلَانِ الْمُحْكِيَانِ فِي آخِرِ الْقَوْلَةِ رَاجِعَانِ إِلَى أَصْلِ الظَّرْفِ لَا إِلَى مَسْأَلَةِ التَّعْمِيمِ وَهُمَا مُقَابِلَانِ لِقَوْلِي فِي أَوَّلِ الْبَابِ (لَوَاقِعُ فِيهِ نَاصِبٌ لَهُ) وَبَقِيَ مَسْأَلَةُ إِضَافَةِ شَهْرٍ إِلَى أَسْمَاءِ الشُّهُورِ قَالَ أَبُو حَيَّانَ ظَاهِرُ كَلَامِ التَّسْهِيلِ جَوَازُ إِضَافَةِ (شَهْرٍ) إِلَى كُلِّ أَسْمَاءِ الشُّهُورِ وَلَيْسَ كَذَلِكَ فَلَمْ تَسْتَغْمَلِ الْعَرَبُ مِنْ أَسْمَاءِ الشُّهُورِ مُضَافاً إِلَيْهِ شَهْرٌ إِلَّا رَمَضَانَ وَرَبِيعَ الْأَوَّلِ وَرَبِيعَ الْآخَرِ وَأَمَّا غَيْرُ هَذِهِ الثَّلَاثَةِ فَلَا يُضَافُ إِلَيْهِ شَهْرٌ لَا يُقَالُ شَهْرُ الْمُحَرَّمِ وَلَا شَهْرُ صَفَرٍ وَلَا شَهْرُ جُمَادَى قَالَ إِلَّا أَنَّ فِي كَلَامِ سَيَبَوَيْهِ مَا يُخَالِفُ هَذَا فَإِنَّهُ أَضَافَ (شَهْرٍ) إِلَى ذِي الْقَعْدَةِ قَالَ وَبِهَذَا أَخَذَ أَكْثَرُ النَحْوِيِّينَ فَأَجَازُوا إِضَافَةَ (شَهْرٍ) إِلَى سَائِرِ أَعْلَامِ الشُّهُورِ وَلَمْ يَخْصُوا ذَلِكَ بِالثَّلَاثَةِ الَّتِي ذَكَرْنَاهَا.

أَنْوَاعٌ مَا يَصْلَحُ لِلظَّرْفِيَّةِ مِنَ الْأَمْكِنَةِ: مَسْأَلَةٌ يَصْلَحُ لِلظَّرْفِيَّةِ مِنَ الْأَمْكِنَةِ مَا دَلَّ عَلَى مُقَدَّرٍ وَفِي كَوْنِهِ مُبْهِمًا خِلَافَ وَمَا لَا يَعْرِفُ إِلَّا بِإِضَافَةٍ أَوْ جَرَى مَجْرَاهُ بِاطْرَادٍ وَمَنْعَهُ الْكُوفِيَّةِ إِلَّا بِإِضَافَةٍ لَا تَخْتَصُّ إِلَّا بِفِي وَنَحْوِهَا وَأَلْحَقَ بِهِ مَا قَرَنَ بِدَخَلَتْ. ⁽⁶⁰⁾

الظُّرُوفُ فِيهِ: أَسْمَاءُ الزَّمَانِ وَالْأَمْكِنَةِ. اعْلَمْ أَنَّ كُلَّ ظَرْفٍ مُتِمِّكِنٌ فَالْإِخْبَارُ عَنْهُ جَائِزٌ، وَذَلِكَ قَوْلُكَ - إِذَا قَالَ قَائِلٌ: زَيْدٌ خَلْفُكَ - : أَخْبَرَ عَنْ خَلْفٍ قُلْتَ: الَّذِي زَيْدٌ فِيهِ خَلْفُكَ، فَتَرْفَعُهُ، لِأَنَّهُ اسْمٌ، وَقَدْ خَرَجَ مِنْ أَنْ يَكُونَ ظَرْفًا، وَإِنَّمَا يَكُونُ ظَرْفًا إِذَا تَضَمَّنَ شَيْئًا، نَحْوُ: زَيْدٌ خَلْفُكَ، لِأَنَّ الْمَعْنَى: زَيْدٌ مُسْتَقَرٌّ فِي هَذَا الْمَوْضِعِ، وَالْخَلْفُ مَفْعُولٌ فِيهِ. فَإِنْ قُلْتَ: خَلْفُكَ وَاسِعٌ، لَمْ يَكُنْ ظَرْفًا، وَرَفَعْتَ، لِأَنَّكَ عَنْهُ تَخْبِرُ. وَكَذَلِكَ: سَرْتُ يَوْمَ الْجُمُعَةِ، فَيَوْمَ الْجُمُعَةِ ظَرْفٌ لِسِيرِكَ. فَإِنْ قُلْتَ: يَوْمَ الْجُمُعَةِ مُبَارَكٌ، أَخْبَرْتَ عَنِ الْيَوْمِ، كَمَا تَخْبِرُ عَنْ سَائِرِ الْأَسْمَاءِ، لِأَنَّهُ لَيْسَ بِظَرْفٍ، فَهُوَ كَقَوْلِكَ: زَيْدٌ حَسَنٌ. ⁽⁶¹⁾

(وَالَّذِينَ اتَّقَوْا فَوْقَهُمْ يَوْمَ الْقِيَمَةِ) (فوق: ظرف مكان، فـقـيل: هو على حاله من الظرفية المكانية حقيقة وانتصاب: يوم القيامة، على الظرف، والعامل فيه هو العامل في الظرف الواقع خبراً، أي: كائنون هم يوم القيامة، ولما فهموا من فوق أنها تقتضي التفضيل بين من يخبر بها عنه، وبين من تضاف هي إليه، كقولك: زيد فوق عمرو في المنزل، حتى كأنه قيل: زيد أعلى من عمرو في المنزل، احتاجوا إلى تأويل عال وأعلى منه، قال ابن عطية: وهذا كله من التحميلات، حفظ لمذهب سيبويه، والخليل، في أن التفضيل إنما يجيء فيما فيه شركة، والكوفيون يجيزونه حيث لا اشتراك. ⁽⁶²⁾) والعاديات ضبحا الرفع من عرفة فالموريات قدحا إلى المزدلفة فالمغريات صبحا لا تغير حتى تصبح فأترن به نقعا فوسطن به جمعا يوم منى قال أبو جعفر اختلف العلماء في معنى الموريات قدحا فمذهب علي بن أبي طالب وابن مسعود أنها الإبل وروى مجاهد وعكرمة عن ابن عباس قال الناس يورون النار ليرأها غيرهم وروى غيرهما عن ابن عباس الخيل وقال قتادة الخيل تشعل الحرب وقال عكرمة الموريات الألسن قال أبو جعفر ولا دليل يدل على تخصيص

شيء من هذه الأقوال فالصواب أن يقال ذلك لكل من أوري على أن المعنى واحد إذا كان التقدير ورب العاديات ونصبت ضبحاً لأنه مصدر في موضع الحال وعن ابن عباس الضبح نفخها بمشافرها ونصبت قدحا على المصدر لأن معنى فالموريات فالقادحات فالمغيرات عن ابن عباس أنها الخيل وعن ابن مسعود أنها الإبل ضبحاً ظرف زمان⁽⁶³⁾.

قوله تعالى ضبحاً مصدر في موضع الحال أي والعاديات ضابحة و قدحا مصدر مؤكد لأن المورى القادح و صبحاً ظرف.⁽⁶⁴⁾

الطرف ما ضُمِّنَ معنى في باطِرَادٍ من اسمٍ وقتٍ او اسمٍ مكانٍ أو اسمٍ عَرَضَتْ دلالتُهُ على أحدهما أو جَارٍ مَجْرَاهُ فالمكان والزمان كا (اُمُكْتُ هُنَا أَزْمُنَا) الذى عَرَضَتْ دلالتُهُ على أحدهما أربعة أسماء العدد المميّزة بهما ك (سِرْتُ عِشْرِينَ يَوْمًا ثَلَاثِينَ قَرَسَخًا) وما أفيد به كلياً أحدهما أو جُزئيته ك (سِرْتُ جَمِيعَ الْيَوْمِ جَمِيعَ الْقَرَسَخِ) أو (كُلُّ الْيَوْمِ كُلُّ الْقَرَسَخِ) أو بَعْضُ الْيَوْمِ بَعْضُ الْقَرَسَخِ أو (نِصْفُ الْيَوْمِ نِصْفُ الْقَرَسَخِ) وما كان صفة لأحدهما ك (جَلَسْتُ طَوِيلًا مِّنَ الدَّهْرِ شَرْقِيَّ الدَّارِ). وما كان مخفوضاً بإضافة أحدهما ثم أُنيبَ عنه بعد حَذْفِهِ ، والغالب في هذا النائب أن يكون مَصْدَرًا وفي المَنْتُوبِ عنه أن يكون زماناً ولا بُدَّ من كونه مُعَيَّنًا لَوْقَتٍ أو لمقدارٍ نحو (جِئْتُكَ صَلَاةَ الْعَصْرِ) أو (قُدُومَ الْحَاجِّ) و (أَنْتَظِرُكَ حَلَبَ نَاقَةٍ) أو (نَحَرَ جَزُورٍ).⁽⁶⁵⁾

المفعول فيه ينقسم على قسمين : زمان ومكان أما الزمان فإن جميع الأفعال تتعدى إلى كل ضرب منه معرفة كان أو نكرة وذلك أن الأفعال صيغت من المصادر بأقسام الأزمنة كما بينا فيما تقدم فما نصب من أسماء الزمان فانتصابه على أنه ظرف وتعتبره بحرف الطرف أعني (في) فيحسن معه فتقول : قمت اليوم وقمت في اليوم فأنت تريد معنى (في) وإن لم تذكرها ولذلك سميت إذا نصبت ظرفاً لأنها قامت مقام (في) ألا ترى أنك إذا قلت : قمت اليوم ثم قيل لك : أكن عن اليوم قلت : قمت فيه وكذلك : يوم الجمعة ويوم الأحد واللييلة وليلة السبت وما أشبه ذلك وكذلك : نكراتها نحو قولك : قمت يوماً وساعة وليلة وعشياً وعشيّةً وصباحاً ومساءً ، فأما سحر إذا أردت به سحر يومك وغدوة وبكرة هذه الثلاثة الأحرف فإنها لا تتصرف تقول : جئتكَ اليوم سحر وغدوة وبكرة يا هذا وكل ما جاز أن يكون جواب (متى) فهو زمان ويصلح أن يكون ظرفاً.⁽⁶⁶⁾

الدراسة التطبيقية في ديوان الفرزدق:

أطلق عليها بعض العلماء ظرفاً والبعض الآخر يسميه محلاً⁽⁶⁷⁾

شواهد المفعول فيه: ظرف الزمان .

(ومن قبلها عذتم بأسيافٍ مازنٍ ** غداةً كسوا شيبانَ عضباً مهنداً)⁽⁶⁸⁾

غداة : ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(المانعين غداة الروع نسوتهم ** والضاريين كباش العارض اللجب)⁽⁶⁹⁾

غداة: ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(كمحتطب يوم اسود هضبة ** اتاه بها في ظلمة الليل حاطبه)⁽⁷⁰⁾

يوم: ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

(ولولا الذي لم يترك الجد لم ادع ** كليباً لتيمن حين عب عابها) (71)

حين : ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(وَسَوْرَةٌ قَدْ جَادُوا لَهُ بِدِمَائِهِمْ ** عَشِيَّةٌ يَغْشَوْنَ الْأَسِنَّةَ وَالصُّعْدَ) (72)

عشيّة : ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة

(وَمَا مِنْ بَلَاءٍ غَيْرَ كُلِّ عَشِيَّةٍ ، ** وَكُلِّ غَدَاةٍ زَائِرًا غَيْرَ عَائِدٍ) (73)

عشيّة : ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة

(وَخَسَنُ تَسْوِئِ السَّخْلِ كُلِّ عَشِيَّةٍ ** بِدَاوِيَةِ عَبْرَاءَ دُرِّمٍ حِدَابُهَا) (74)

عشيّة : ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة

(لَيْتُنْ سَكَنْتُ فِي الْوَحْشِ يَوْمًا لَطَالَمَا ** ذَعَرَتْ قُلُوبَ الْمُرْشَقَاتِ الْمَلَائِحِ)

يَوْمًا: ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(إِذَا ذَكَرْتَهُ الْعَيْنُ يَوْمًا تَحَدَّرَتْ ** عَلَى الْحَدِّ أَمْثَالُ الْجُمَانِ الْمُفْرَدِ) (75)

يَوْمًا: ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(أَصْدِرْ هُمُومَكَ لَا يَقْتُلَكَ وَارِدَهَا ** فَكُلُّ وَارِدَةٍ يَوْمًا لَهَا صَدْرُ) (76)

يَوْمًا: ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(لَقَدْ طَرَقَتْ لَيْلًا نَوَارٌ ، وَدُونَهَا ** مَهَامُهُ مِنْ أَرْضٍ بَعِيدٍ خُرُوقُهَا) (77)

لَيْلًا: ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(لَسْتُ بِلَايِمٍ أَبَدًا عَقِيلًا ** وَلَا أَصْحَابُهُ فِي ضَرْبِ نُوحٍ) (78)

أَبَدًا: زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.(ظرف زمان للتأييد)

ثالثاً: ظرف المكان وأحكامه:

الْمَكَانُ مَا اسْتَقَرَّ فِيهِ أَوْ تَصَرَّفَ عَلَيْهِ وَإِنَّمَا الظَّرْفُ مِنْهُ مَا كَانَ مُبْهِمَا غَيْرَ مُخْتَصٍّ مِمَّا فِي الْفِعْلِ دَلَالَةً عَلَيْهِ وَالْمُبْهِمُ مَا لَمْ تَكُنْ لَهُ أَقْطَارُ تَحْصِرُهُ وَلَا نَهَايَاتُ تَحِيْطُ بِهِ نَحْوُ خَلْفِكَ وَأَمَامِكَ وَقِدَامِكَ وَرَاءِكَ وَإِزَاءِكَ وَتَلْقَاءِكَ وَتَجَاهِكَ وَقَرِيبِكَ وَقَرِيبَا مِنْكَ وَصَدَدِكَ وَصَقْبِكَ تَقُولُ جَلَسْتُ عِنْدَكَ وَسَرْتُ أَمَامَكَ وَوَرَاءَكَ وَأَنَا قَرِيبَا مِنْكَ وَزَيْدٌ دُونَكَ وَمُحَمَّدٌ حِيَالِكَ فَتَنْصِبُ هَذَا كُلَّهُ عَلَى أَنَّهُ ظَرْفٌ وَالْعَامِلُ فِيهِ مَا قَبْلَهُ مِنَ الْأَفْعَالِ الْمُظْهِرَةِ أَوْ الْمُقَدَّرَةِ وَكَذَلِكَ مَا أَشْبَهَهُ وَكَذَلِكَ سَرْتُ فَرَسَخًا وَشَبِعْتِكَ مَيْلًا وَلَوْ قُلْتُ سَرْتُ الْبَصْرَةَ وَجَلَسْتُ الْكُوفَةَ لَمْ يَجْزِ لَأَنَّهُمَا مَخْصُوصَتَانِ وَلَيْسَ فِي الْفِعْلِ دَلِيلٌ عَلَيْهِمَا فَإِنْ قُلْتُ سَرْتُ إِلَى الْبَصْرَةِ وَجَلَسْتُ فِي الْكُوفَةِ صَحَّتِ الْمَسْأَلَةُ لِأَجْلِ دُخُولِ فِي فِيهَا⁽⁷⁹⁾ وَتَقُولُ فِي الْأَمَاكِنِ سِيرَ عَلَيْهِ ذَاتُ الْيَمِينِ وَذَاتُ الشَّامِلِ لَأَنَّكَ تَقُولُ دَارُهُ ذَاتُ الْيَمِينِ وَذَاتُ الشَّامِلِ وَالنَّصْبُ عَلَى مَا ذَكَرْتُ لَكَ وَتَقُولُ سِيرَ عَلَيْهِ أَيُّنُّ وَأَشْمُلُّ وَسِيرَ عَلَيْهِ الْيَمِينُ وَالشَّامِلُ لِأَنَّهُ يَتِمَكَّنُ تَقُولُ عَلَى الْيَمِينِ وَعَلَى الشَّامِلِ (وَدَارُكَ الْيَمِينِ وَدَارُكَ الشَّامِلِ) وَالْأَبُو النِّجَمِ (يَأْتِي لَهَا مِنْ أَيُّنِّ وَأَشْمُلِّ وَإِنْ شِئْتَ جَعَلْتَهُ ظَرْفًا كَمَا قَالَ عَمْرُو بْنُ كُلْثُومٍ : (وَكَانَ الْكَأْسُ مَجْرَاهَا الْيَمِينَا) وَمِثْلُ ذَاتِ الْيَمِينِ وَذَاتِ الشَّامِلِ شَرَّقِي الدَّارِ وَغَرْبِي الدَّارِ تَجْعَلُهُ ظَرْفًا وَغَيْرَ ظَرْفٍ قَالَ جَرِيرٌ : (هَبَّتْ جَنُوبًا

فذكرى ما ذكرتكم عند الصفاة التى شَرَقَى حَوْرَانَا) وقال بعضهم دارهُ شَرَقَى المسجد ومثل مجراها اليميناً قوله البَقُولُ يمينها وشمالها وذلك قولك متى سِيرَ عليه ؟ فيقول مَقْدَمَ الحاجَّ وخُفُوقَ النجم وخلافةً فلانٍ وصلاةَ العصرِ فَإِنَّمَا هو زَمَنَ مَقْدَمِ الحاجَّ وحينَ خُفُوقِ النجم ولكنه على سعة الكلام .⁽⁸⁰⁾

الدراسة التطبيقية في ديوان الفرزدق:

المكان هو: ما استقر فيه أو انصرف عنه⁽⁸¹⁾

شواهد المفعول في: ظرف المكان:

(لَنِعْمَ مُنَاجُ الْقَوْمِ حَلَّوْا رِحَالَهُمْ ** إِلَى قُبَّةٍ فَوْقَ الْوَلِيدِ سَمَاوَهَا)⁽⁸²⁾

فَوْقَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(وَلَا سَمَكَتْ عَنْهَا سَمَاءٌ وَلِيدَةٌ ، ** مَظَلَّةٌ أَعْرَاضِيَّةٌ فَوْقَ أُسْطَبٍ)⁽⁸³⁾

فَوْقَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(كَأَنِّي حُرُورِي لَهُ فَوْقَ كَعْبَةٍ ** ثَلَاثُونَ قَيْدًا مِنْ قَرُوصٍ مُلَاكِدٍ)⁽⁸⁴⁾

فَوْقَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(وَإِمَا بَدِينٍ ظَاهِرٍ فَوْقَ سَاقِيهِ ** فَقَدْ عَلِمُوا أَنَّ لَيْسَ دِينِي بِنَاقِدٍ)⁽⁸⁵⁾

فَوْقَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(وَلَكِنْ يَزَالُ إِمَامٌ مِنْهُمْ مَلِكٌ ، ** إِلَيْهِ يَشْخُصُ فَوْقَ الْمُنْبَرِ الْبَصِيرُ)⁽⁸⁶⁾

فَوْقَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(يَقْبَلُونَ تَرَابًا فَوْقَ أَعْظَمِهِ ، ** كَمَا يُقْبَلُ فِي الْمَحْجُوجَةِ الْحَجَرُ)⁽⁸⁷⁾

فَوْقَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(قَنَافِذُ دَرَامُونَ خَلَفَ جَحَاشَهُمْ ** لَمَا كَانَ إِيَاهُمْ عَطِيَّةً عَوْدًا)⁽⁸⁸⁾

خَلَفَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(فَأَصْبَحَتْ تَحْتَ الْأَرْضِ قَدْ سَرَتْ لَيْلَةٌ ، ** وَمَا سَارَ مِثْلُهَا حِينَ أُدْلِجَا)⁽⁸⁹⁾

تَحْتَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(أَلَا إِنَّ حَبًّا مِنْ سَكِينَةٍ لَمْ يَزَلْ ** لَهُ سَقَمٌ تَحْتَ الشَّرَاسِيفِ جَانِحٌ)⁽⁹⁰⁾

تَحْتَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(إِذَا مَا الْعَذَارَى قَلَنْ : عَمٌّ فَلَيْتَنِي ** إِذَا كَانَ لِي اسْمًا كُنْتُ تَحْتَ الصَّفَائِحِ)⁽⁹¹⁾

تَحْتَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(وَكَفَاكَ بَعْدَ اللَّهِ فِي رَاحَتَيْهِمَا ** لَمَنْ تَحْتَ هَدْيِ فَوْقَنَا الرُّزْقُ رَافِيَا)⁽⁹²⁾

تَحْتَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(فَعَادَيْتُ مِنْهَا بَيْنَ تَيْسٍ وَنَعَجَةٍ ، ** وَرَوَيْتُ صَدْرَ الرُّمَحِ قَبْلَ عَنَائِهَا)⁽⁹³⁾

بَيْنَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

(عَجِبْتُ لِرُكْبٍ قَرَحَتْهُمْ مُلِيحَةٌ ، ** تَأْلُقُ مِنْ بَيْنِ الذَّنَابِينِ فَاِلْمَعَا)⁽⁹⁴⁾

- بين: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.
 (لَعَمْرُكَ مَا أَصْبَحْتُ أَتُّو عَزِيْمَتِي ** وَلَا مَخْدَرٌ بَيْنَ الْأُمُورِ الصَّعَائِفِ) (95)
 بين: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.
 (أَمِيرٌ ، وَذُو قُرْبَى ، وَكِلْتَاهُمَا لَنَا ** إِلَيْهِ مَعَ الدِّبَانِ خَيْرٌ شَفِيعِ) (96)
 مَعَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.
 (وَكَانُوا سَرَاةَ الْحَيِّ قَبْلَ مَسِيرِهِمْ ** مَعَ الْأَسَدِ مَصْفَرًّا لِحَاهَا ، وَمَالِكِ) (97)
 مَعَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.
 (لَبِمَا تُقَادُّ إِلَى الْعَدُوِّ صَوَامِرًا ** جُرْدًا ، مُجَبَّئَةً مَعَ الرُّكْبَانِ) (98)
 مَعَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.
 (فَكَيْفَ وَلَمْ يَأْتُوا بِمَكَّةَ مَنْسِكًا ؛ ** وَلَمْ يَعْبُدُوا الْأَوْثَانَ عِنْدَ الْمُحَصَّبِ) (99)
 عِنْدَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.
 (مَصَالِيْتُ عِنْدَ الرُّوحِ فِي كُلِّ مَوْطِنٍ ** إِذَا شَخَصْتُ نَفْسُ الْجَبَانِ مِنَ الرَّعْبِ) (100)
 عِنْدَ: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

خاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على اشرف خلق الله أجمعين وبعد:
 لقد كانت هذه الرحلة الممتعة مع بعض الأسماء المعربة المنصوبة وهي المفعول به وظرف الزمان والمكان، وكانت الدراسة التطبيقية في ديوان الفرزدق، ذكرت فيها الشواهد النحوية وعشت خلال هذه الرحلة أتفياً ظلال الشعر حتى بلغت الغاية المنشودة خدمة للنحو وأهله وذلك في رصد عدد لا بأس به من شواهد جديدة وأصيلة، فكان لهذا الجهد نتائج عامة أهمها:

النتائج:

- أن ديوان الفرزدق ثرياً بالشواهد المبيّنة لأحكام المنصوبات الاسمية .
- أكثر المنصوبات ذكراً في الديوان المفعول به ، وظروف الزمان والمكان .
- استخدم الفرزدق ظرف الزمان (أبداً) للتأيد .
- ظرف المكان (فوق) و(تحت) استخدمهما الفرزدق بكثرة في ديوانه .
- استخدام ظرف الزمان (أبداً) للتأيد .
- ذكر ظرف المكان (فوق) و(تحت) بكثرة .
- أن من الشواهد الواردة ما يعزز بعض المسائل النحوية مثل :
- (أ) المفعول به الصريح الاسم الظاهر والعامل فيه الأفعال المتعدية .
- (ب) المفعول به غير الصريح مصدراً مؤولاً بعد حرف مصدري .

التوصيات:

- يوصي الباحث بإجراء بحوث ودراسات تهتم بربط النحو النظري بالتطبيقي وذلك من خلال عرض القواعد النحوية على أبيات شعر الفرزدق .

- الاستقراء والتتبع لجميع شواهد الأسماء المعربة المنصوبة ولاسيما للمفعول به وظرف الزمان والمكان في ديوان الفرزدق ودراستها دراسة نحوية تحليلية وبذلك تعم الفائدة لأهل اللغة .

الهوامش :

- (1) أسرار العربية : عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري الناشر: دار الأرقم بن أبي الأرقم، ط1 1420هـ- 1999م . ص (83 - 84) .
- (2) الكتاب: عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيويو، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408 هـ - 1988 م . (1 / 41 - 42)
- (3) سورة النساء، الآية: 171.
- (4) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي ،المحقق: عبد الحميد هندأوي، الناشر: المكتبة التوفيقية - مصر . (2 / 14 - 16) .
- (5) المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، الناشر: وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، 1420هـ- 1999م ، والبيت بلا نسبة في المحتسب (1 / 254) .
- (6) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: جلال الدين السيوطي (1 / 167) .
- (7) شرح جمل الزجاجي: علي بن مؤمن بن محمد بن علي ابن عصفور الإشبيلي أبو الحسن، المحقق: فواز الشعار، الناشر: دار الكتب العلمية، ط1، 1419هـ- 1998م ، (2 / 16) .
- (8) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسيوطي ، مرجع سابق (1 / 168) .
- (9) إرتشاف الضرب من لسان العرب: أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي ، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التواب، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة ، ط1 ، 1418 هـ - 1998 م ، (3 / 1466 - 1467) .
- (10)المعجم المفصل في شواهد العربية: د. إميل بديع يعقوب، الناشر: دار الكتب العلمية، ط1، 1417هـ - 1996م ، (3 / 236) وشرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية «لأربعة آلاف شاهد شعري» ، لمحمد بن محمد حسن شُرَّاب (1 / 464) . وأمالى المرتضى (غرر الفوائد ودرر القلائد) ، الشريف المرتضى علي بن الحسين الموسوي العلوي، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: دار إحياء الكتب العربية (عيسى البابي الحلبي وشركاه)، ط1، 1373 هـ - 1954م ، (1 / 466) .
- (11)المعجم المفصل في شواهد العربية، د. إميل بديع يعقوب، مرجع سابق (7 / 201)، وشرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية «لأربعة آلاف شاهد شعري» : محمد بن محمد حسن شُرَّاب، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ط1، 1427 هـ- 2007 م ، (3 / 75) ، وشرح شواهد المغني: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، وقف على طبعه وعلق حواشيه: أحمد ظافر كوجان، مذيّل وتعليقات: الشيخ محمد محمود ابن التلاميذ التركي الشنقيطي، الناشر: لجنة التراث العربي، ط بدون، 1386 هـ - 1966 م ، (2 / 976) .
- (12) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسيوطي، مرجع سابق (2 / 5 - 7) .
- (13) توجيه اللمع: أحمد بن الحسين بن الخباز، دراسة وتحقيق: أ.د. فايز زكي محمد دياب،

- أستاذ اللغويات بكلية اللغة العربية جامعة الأزهر، أصل الكتاب: رسالة دكتوراة - كلية اللغة العربية جامعة الأزهر، الناشر: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة - جمهورية مصر العربية، ط2، 1428 هـ - 2007 م، ص: 174، وحاشية الآجرومية: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي الحنبلي النجدي، ص: 96.
- (14) شرح الرضي على الكافية: رضي الدين الأستراباذي، طبعة جديدة مصححة ومذيلة بتعليقات مفيدة، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر الاستاذ بكلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية، 1398 هـ - 1978 م جامعة قاريونس، (1/ 216)، والموجز في قواعد اللغة العربية: سعيد بن محمد بن أحمد الأفغاني، الناشر: دار الفكر - بيروت - لبنان، ط بدون، 1424 هـ - 2003 م، (1/ 265).
- (15) أن، أن، ما، (لو) وتكون حرف مصدرياً بمنزلة (أن) شرح تسهيل الفوائد: محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين، المحقق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط1 (1410 هـ - 1990 م) (7/4)، ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب: عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام، المحقق: د. مازن المبارك / محمد علي حمد الله، الناشر: دار الفكر - دمشق، ط6، 1985 هـ، (1/ 304-28,265,303).
- (16) أسرار العربية لأبي البركات الأنباري، مرجع سابق، ص: 87.
- (17) ديوان الفرزدق: همام بن غالب بن صعصعة أبو فراس الفرزدق، المحقق: علي فاعور، ط1، دار الكتب العلمية، 1407 هـ - 1987 م، ص: (15) والبيت من الطويل.
- (18) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص6، والبيت من الطويل.
- (19) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص3، والبيت من الطويل.
- (20) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص3، والبيت من الطويل.
- (21) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص15، والبيت من الطويل.
- (22) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص28، والبيت من الطويل.
- (23) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص100، والبيت من الطويل.
- (24) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص293، والبيت من الوافر.
- (25) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص293، والبيت من الوافر.
- (62) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص36، والبيت من الطويل.
- (27) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص45، والبيت من الطويل.
- (28) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص45، والبيت من الطويل.
- (29) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص2، والبيت من الطويل.
- (30) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص50، والبيت من البسيط التام.

- (31) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص50، والبيت من البسيط التام .
- (32) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص4 ، والبيت من الطويل .
- (33) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص4 ، والبيت من الطويل .
- (34) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص16 ، والبيت من الطويل .
- (35) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص37 ، والبيت من الطويل .
- (36) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص36 ، والبيت من الطويل .
- (37) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص35 ، والبيت من الطويل .
- (38) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص28، والبيت من الوافر التام .
- (39) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص48 ، والبيت من البسيط التام .
- (40) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص65 ، والبيت من الطويل .
- (41) الكتاب لسيبويه، مرجع سابق (1/216 - 217) .
- (42) الكتاب لسيبويه، مرجع سابق (1/221 - 223) .
- (43) الكتاب لسيبويه، مرجع سابق (2/106) صدر البيت من الوافر، وعجزه (لشيء ما يسود من يسود) وهو لأنس بن مدركة في كتاب الحيوان: عمرو بن بحر بن محبوب الكنايني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ (المتوفى: 255هـ) ، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، ط2 1424 هـ 3/81 .
- (44) الكتاب لسيبويه، مرجع سابق (1/228 - 228) .
- (45) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام ، المحقق: عبد الغني الدقر، الناشر: الشركة المتحدة للتوزيع - سوريا ، (2/433) .
- (46) سورة الانسان، الآية: 7 .
- (47) سورة الانعام ، الآية: 124 .
- (48) سورة الإسراء، الآية: 1 .
- (49) سورة البقرة، الآية: 259 .
- (50) سورة النساء، الآية: 76 .
- (51) سورة مريم، الآية: 62 .
- (52) سورة القمر، الآية: 34 .
- (53) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: ابن هشام ، مرجع سابق ، ص: 95 .
- (54) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: ابن هشام ، مرجع سابق ، ص: 96 .
- (55) ابن بري هو: عَبْدُ اللَّهِ بْنُ بَرِّيٍّ بْنُ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ بَرِي. العلامة أبو مُحَمَّدٍ بْنُ أَبِي الْوَحْشِ المقدسي الأصل، الْمَصْرِيُّ، النَّحْوِيُّ، الشَّافِعِيُّ. سير أعلام النبلاء: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَائِمَاز الذهبي، الناشر: دار الحديث- القاهرة، 1427هـ-2006م

- (21 / 36) ، والأعلام: خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي، الناشر: دار العلم للملايين، ط15 - أيار / مايو 2002 م ، (4 / 73) ، وتاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي ، المحقق: الدكتور بشار عوَّاد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي، ط1، 2003 م ، (12 / 748) .
- (56) المعجم المفصل في شواهد العربية، د. إميل بديع يعقوب (7 / 430) وشرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية «لأربعة آلاف شاهد شعري»، لمحمد بن محمد حسن شُرَّاب (3 / 167) ، والبيان والتبيين: عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ ، الناشر: دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1423 هـ ، (3 / 67) .
- (57) سورة فصلت، الآية: 16 .
- (58) سورة الحاقة، الآية: 7 .
- (59) سورة الحاقة، الآية: 7 .
- (60) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسيوطي، مرجع سابق (2 / 138 - 149)
- (61) المقتضب: محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبو العباس، المعروف بالمبرد ، المحقق: محمد عبد الخالق عزيمة، الناشر: عالم الكتب - بيروت، (102 / 3) .
- (62) إعراب القرآن لابن سيده: أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده، من الكتب التي لم تخدم من حيث التحقيق والطبع (438 / 1) .
- (63) إعراب القرآن: أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس، تحقيق د.زهير غازي زاهد، الناشر: عالم الكتب بيروت، 1409 هـ- 1988 م، (278 / 5) .
- (64) التبيان في إعراب القرآن: أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، المحقق: علي محمد البجاوي، الناشر : عيسى البايع الحلبي وشركاه (292 / 2) .
- (65) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك: عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام، المحقق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (231 / 2) .
- (66) الأصول في النحو: أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج، المحقق: عبد الحسين الفتلي، الناشر: مؤسسة الرسالة، لبنان - بيروت (1 / 190) .
- (67) الأصول في النحو: ابن السراج ، مرجع سابق (1 / 204) ، علل النحو: محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، ابن الوراق، المحقق: محمود جاسم محمد الدرويش، الناشر: مكتبة الرشد - الرياض / السعودية، ط1، 1420 هـ - 1999 م ، (367) ، والأمالى الشجرية: ضياء الدين أبو السعادات هبة الله بن علي بن حمزة، المعروف بابن الشجري، المحقق: الدكتور محمود محمد الطناحي، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1413 هـ - 1991 م (2 / 572) . وشرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو: خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهرى، زين الدين المصري، وكان يعرف بالوقاد ، الناشر: دار الكتب

العلمية - بيروت - لبنان ، ط 1 ، 1421هـ - 2000م ، (1 / 515) ، والتطبيق النحوي، المؤلف: الدكتور

عبد الرزاق، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع ، ط 1 ، 1420هـ - 1999م ، ص: 228 .

- (68) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص46 ، والبيت من الطويل .
- (69) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص39 ، والبيت من الطويل .
- (70) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص44 ، والبيت من الطويل .
- (71) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص53 ، والبيت من الطويل .
- (72) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص35 ، والبيت من الطويل .
- (73) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص37 ، والبيت من الطويل .
- (74) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص102 ، والبيت من الطويل .
- (75) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص42 ، والبيت من الطويل .
- (76) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص48 ، والبيت من الطويل .
- (77) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص76 ، والبيت من الطويل .
- (78) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص27 ، والبيت من الطويل .
- (79) توجيه للمع: أحمد بن الحسين بن الخباز ، مرجع سابق، ص (56 - 57)
- (80) الكتاب لسبيوية، مرجع سابق (221/1 - 222) .
- (81) توجيه للمع: أحمد بن الحسين بن الخباز ، مرجع سابق، ص: 112 .
- (82) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص4 ، والبيت من الطويل .
- (83) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص8 ، والبيت من الطويل .
- (84) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص37 ، والبيت من الطويل .
- (85) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص37 ، والبيت من الطويل .
- (86) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص51 ، والبيت من الطويل .
- (87) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص52 ، والبيت من الطويل .
- (88) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص46 ، والبيت من الطويل .
- (89) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص16 ، والبيت من الطويل .
- (90) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص23 ، والبيت من الطويل .
- (91) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص31 ، والبيت من الطويل .
- (92) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص105 ، والبيت من الطويل .
- (93) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص1 ، والبيت من الطويل .
- (94) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص6 ، والبيت من الطويل .
- (95) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص68 ، والبيت من الطويل .
- (96) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص66 ، والبيت من الطويل .
- (97) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص83 ، والبيت من الطويل .

- (98) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص 98 ، والبيت من الطويل .
(99) (ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص 7 ، والبيت من الطويل .
(100) ديوان الفرزدق: همام بن غالب الفرزدق، مرجع سابق، ص 9 ، والبيت من الطويل .